



Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες Αγωγής»

Ειδίκευση «Γραμματισμός, αφήγηση και διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης, δεύτερης ή ξένης γλώσσας»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Θέμα εργασίας:

«Τα αλβανικά κοινοτικά σχολεία της Κρήτης ως χώροι καλλιέργειας και διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας: Ζητήματα στοχοθεσίας, διδακτικών και γλωσσικών πρακτικών»

Επόπτρια : Χατζηδάκη Ασπασία

Συνεπόπτριες καθηγήτριες: Κοντογιάννη Διονυσία, Μιχελακάκη Θεοδοσία

Επιμέλεια Εργασίας: Γιαννακάρα Ευαγγελία

Αριθμός Μητρώου: 358

2022-2023

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύνολο των καθηγητών και καθηγητριών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες Αγωγής» του Πανεπιστημίου Κρήτης για τα πνευματικά εφόδια που μου προσέφεραν.

Ιδιαίτερα, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην κα Χατζηδάκη Ασπασία, επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία μου προσέφερε τη βοήθειά της με εποικοδομητικές παρεμβάσεις και συμβουλές καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συνεπόπτριές μου, κα Κοντογιάννη Διονυσία και κα Μιχελακάκη Θεοδοσία, για τη συμβολή τους με τα καίρια σχόλια και τις παρατηρήσεις τους στη συγγραφή της εργασίας μου.

Ακολούθως, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον υπεύθυνο και στις εκπαιδευτικούς του κοινοτικού σχολείου Ηρακλείου, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν και δέχτηκαν με χαρά να συνδράμουν στην έρευνά μου, καθώς χωρίς την πολύτιμη συμβολή τους θα ήταν αδύνατο να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές του κοινοτικού σχολείου και τους γονείς τους, οι οποίοι μου επέτρεψαν επανειλημμένως να παρακολουθώ τα μαθήματα διδασκαλίας του σχολείου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την ψυχολογική υποστήριξη που αδιάκοπα μου προσέφεραν στην προσπάθειά μου να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης της αλβανικής γλώσσας, στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων. Αντικείμενο της έρευνάς μας αποτέλεσαν τα αλβανικά κοινοτικά σχολεία του Ηρακλείου, τα οποία έχουν οργανωθεί από τον Σύλλογο των Αλβανών Μεταναστών. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης με σκοπό να διερευνηθούν ζητήματα που αφορούν τη στοχοθεσία, τη δομή, τον τρόπο λειτουργίας τους, καθώς και των διδακτικών και γλωσσικών πρακτικών που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, αλλά και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας.

Οι συμμετέχοντες της έρευνάς μας ήταν ο υπεύθυνος των κοινοτικών σχολείων και οι 5 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν μαθήματα αλβανικής γλώσσας το 2021-2022. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν 6 ημιδομημένες συνεντεύξεις και συμμετοχική ημιδομημένη παρατήρηση των μαθημάτων διδασκαλίας. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες που ορίστηκαν. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν συνδυαστικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων αλλά και των μαθημάτων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών επεδίωκαν πρωτίστως την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας και δευτερευόντως τη διαμόρφωση της αλβανικής ταυτότητας των μαθητών. Αναφορικά με τις διδακτικές και γλωσσικές πρακτικές και προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να διαχειριστούν τη διγλωσσία των μαθητών τους, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη, τόσο «μονογλωσσικών», όσο και «ετερογλωσσικών» προσεγγίσεων και πρακτικών.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινοτικό Σχολείο, Γλωσσική διατήρηση, Δίγλωσσοι μαθητές, Διαγλωσσικότητα, Αλβανοί

ABSTRACT

This thesis attempts to explore the issue of linguistic preservation of the Albanian language in the context of Community Schools. The subject of our research was the Albanian community schools of Heraklion, which have been organized by the Association of Albanian immigrants. This is a qualitative case study research in order to explore issues related to the target setting, the structure, the way they operate, as well as the teaching and linguistic practices followed by teachers for the development and preservation of the ethnic language, but also for the formation of an ethnocultural identity.

The participants of our research were the head of the community schools and the 5 teachers who taught Albanian language courses in 2021-2022. For the collection of the data, 6 semi-structured interviews and participatory semi-structured observation of the teaching courses were conducted. The analysis of the data was made on the basis of the content analysis, according to the thematic sections defined. The findings that emerged from the interviews and the observation were presented and discussed in combination.

The results of the survey showed that the targeting of Community Schools and teachers' teaching courses aimed primarily at the development and preservation of the ethnic language and secondarily at the formation of the Albanian identity of the students. Regarding the teaching and language practices and approaches according to which teachers chose to manage the bilingualism of their students, the results of the research showed the existence of both "monoglossic" and "heteroglossic" approaches and practices.

Key words: Community School, Language maintenance, Bilingual students, Translanguaging, Albanians

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
Εισαγωγή.....	11
Κεφάλαιο 1.....	13
Το φαινόμενο της μετανάστευσης σε Ευρώπη και Ελλάδα	13
1.1 Εισαγωγικά	13
1.2. Η αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα	16
1.2.2. Ιστορικά στοιχεία.....	16
1.2.3. Η επιλογή της μετανάστευσης στην Ελλάδα	20
Κεφάλαιο 2.....	23
Το φαινόμενο της διγλωσσίας.....	23
2.1. Ατομική Διγλωσσία (bilingualism).....	24
2.2. Διαστάσεις της διγλωσσίας	28
2.3. Ζητήματα πολυγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο.....	32
2.4. Διαγλωσσικότητα	36
Κεφάλαιο 3.....	39
Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα για τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών	39
Κεφάλαιο 4.....	43

Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική.....	43
4.1. Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική της αλβανικής μεταναστευτικής κοινότητας στην Ελλάδα	45
Κεφάλαιο 5.....	47
Κοινοτικά Σχολεία.....	47
5.1. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων	51
5.2. Κοινοτικά Σχολεία στην Ελλάδα	53
5.3. Η διαχείριση της διγλωσσίας στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων	58
Κεφάλαιο 6. Η έρευνα	61
6.1. Σκοποί της έρευνας.....	61
6.2. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	62
6.3. Οι συμμετέχοντες.....	63
6.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	64
6.5. Θεματικές ενότητες ανάλυσης των δεδομένων.....	67
Κεφάλαιο 7. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων... 	69
7.1. Η συνέντευξη του Υπεύθυνου	69
7.1.1. Ζητήματα δομής και λειτουργίας των κοινοτικών σχολείων	70
7.1.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων	74
7.1.3. Ο ρόλος της οικογένειας.....	75

7.2. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης του πρώτου εκπαιδευτικού	77
7.2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων	77
7.2.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων	78
7.2.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών	79
7.2.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών	80
7.2.5. Ζητήματα ταυτότητας.....	82
7.2.6. Ο ρόλος της οικογένειας	83
7.3. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της δεύτερης εκπαιδευτικού	84
7.3.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων	84
7.3.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων	85
7.3.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών	86
7.3.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών	88
7.3.5. Ζητήματα ταυτότητας.....	89

7.3.6. Ο ρόλος της οικογένειας	89
7.4. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της τρίτης εκπαιδευτικού	91
7.4.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων	91
7.4.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων	92
7.4.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών	93
7.4.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών	95
7.4.5. Ζητήματα ταυτότητας.....	97
7.4.6. Ο ρόλος της οικογένειας	97
7.5. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της τέταρτης εκπαιδευτικού	98
7.5.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων	99
7.5.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων ..	100
7.5.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών	101
7.5.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών	104

7.5.5. Ζητήματα ταυτότητας.....	105
7.5.6. Ο ρόλος της οικογένειας.....	107
7.6. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της πέμπτης εκπαιδευτικού.....	108
7.6.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων.....	108
7.6.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων ..	109
7.6.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών.....	110
7.6.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών	112
7.6.5. Ζητήματα ταυτότητας.....	113
7.6.6. Ο ρόλος της οικογένειας.....	115
Κεφάλαιο 8.....	116
Συμπεράσματα.....	116
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	125
Παράρτημα Ι.....	134
Παράρτημα ΙΙ.....	136

Εισαγωγή

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία αφορά το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης των εθνοτικών γλωσσών, στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων, τα οποία οργανώνονται από κοινότητες μεταναστών. Αντικείμενο της έρευνάς μας αποτελέσαν τα κοινοτικά σχολεία οργανωμένα από Συλλόγους Αλβανών Μεταναστών, τα οποία έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας σε παιδιά αλβανικής καταγωγής που ζουν στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, αντικείμενο μελέτης αποτελέσαν τα δύο κοινοτικά σχολεία που έχουν συσταθεί από τον Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών στην Κρήτη και πιο συγκεκριμένα στον δήμο Ηρακλείου. Τα εν λόγω κοινοτικά σχολεία τα οποία διαθέτουν κοινή οργάνωση διερευνήθηκαν ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους, τους σκοπούς και τους στόχους των μαθημάτων, καθώς και τις διδακτικές και γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, τόσο για την καλλιέργεια και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, όσο και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας.

Παρά το γεγονός ότι η αλβανική μεταναστευτική κοινότητα έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, τόσο στην ελληνική, όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, το ζήτημα της καλλιέργειας της εθνοτικής τους γλώσσας σε σχολικό πλαίσιο, αποτελεί ένα αντικείμενο που δεν έχει εξεταστεί ακόμη επαρκώς. Επιπλέον, η ερευνητική αξία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι αντικείμενο μελέτης αποτελούν δύο σχετικά νεοσύστατα κοινοτικά σχολεία για τα οποία δεν έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες στη βιβλιογραφία.

Βέβαια, η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα δεν περιορίστηκε μόνο στο κενό που παρουσιάζει η ελληνική βιβλιογραφία, καθώς αφορμή για την εκπόνηση αυτής της έρευνας αποτέλεσε και η διάλεξη της ερευνήτριας Χριστίνας Μαλιγκούδη στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μαθήματος «*Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*» της καθηγήτριας και επόπτριας μας Ασπασίας Χατζηδάκη.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό, όπου παρουσιάζεται μια επισκόπηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας, και το ερευνητικό, στο οποίο περιγράφεται λεπτομερώς ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας, και ακολουθεί η ανάλυση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων μας.

Συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος, στο *πρώτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, όπως έχει διαμορφωθεί

τα τελευταία χρόνια, και εν συνεχεία αναλύεται η αλβανική μετανάστευση προς την Ελλάδα και τα βασικά χαρακτηριστικά της. Το *δεύτερο κεφάλαιο* πραγματεύεται, πρώτον, το φαινόμενο της διγλωσσίας και της ατομικής διγλωσσίας και των διαστάσεών της, και δεύτερον, ζητήματα πολυγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο, όπως είναι το φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης και της γλωσσικής υποχώρησης. Επιπλέον, συζητείται η έννοια της διαγλωσσικότητας μιας νέας αντίληψης της πολυγλωσσίας. Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να διαφανεί το κενό που υπάρχει ως προς την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας και εν συνεχεία στο *τέταρτο κεφάλαιο* συζητούνται τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών αναφορικά με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική που ακολουθεί η αλβανική μεταναστευτική κοινότητα στην Ελλάδα με σκοπό τη γλωσσική διατήρηση της μειονοτικής τους γλώσσας. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* αποσαφηνίζεται η δομή και η στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων ως την πλέον πιο αποτελεσματική μέθοδο διατήρησης της εθνοτικής γλώσσας, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τα κοινοτικά σχολεία που έχουν ιδρυθεί στην Ελλάδα. Επιπροσθέτως, συζητούνται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση της διγλωσσίας των μαθητών τους στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων.

Στο ερευνητικό μέρος, το *έκτο κεφάλαιο* περιγράφει αναλυτικά τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνάς μας, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, τους συμμετέχοντες, καθώς και τη μεθοδολογία για την ταξινόμηση και την ανάλυση των δεδομένων μας. Στο *έβδομο κεφάλαιο* αναλύονται και συζητούνται συγκριτικά τα αποτελέσματα των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του ιθύνοντα των κοινοτικών σχολείων και από την παρατήρηση των μαθημάτων διδασκαλίας από την ερευνήτρια· αναφορικά με την στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων και τις διδακτικές και γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, τόσο για την καλλιέργεια και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, όσο και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας. Στο *όγδοο κεφάλαιο*, τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας και επιχειρείται η σύνθεσή τους με το θεωρητικό υπόβαθρο. Ακολουθεί η βιβλιογραφία, στην οποία βασίστηκε το θεωρητικό μέρος. Τέλος, στο παράρτημα παρατίθενται οι οδηγοί συνέντευξης του ιθύνοντα των κοινοτικών σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 1

Το φαινόμενο της μετανάστευσης σε Ευρώπη και Ελλάδα

1.1 Εισαγωγικά

Αναμφισβήτητα, η μετανάστευση αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με ιδιαιτερότητες, το οποίο εκδηλώνεται διαχρονικά και σε παγκόσμια κλίμακα. Πρόκειται για ένα αρχαίο φαινόμενο με τεράστια ιστορία, το οποίο από τον 19^ο αιώνα με τη συγκρότηση των εθνών-κρατών έχει αποκτήσει διεθνή χαρακτήρα (Πετράκου, 2001:31-33). Στην παρούσα εργασία, θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην ανάλυση του μεταναστευτικού φαινομένου στην Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα, διότι, όπως θα συμπεράνουμε στην ανάλυση που ακολουθεί, η Ελλάδα τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Βέβαια, αυτό το φαινόμενο έχει ενταθεί ιδιαίτερα την τελευταία πενταετία, καθώς το ποσοστό έλευσης προσφύγων και μεταναστών έχει αυξηθεί αισθητά, λόγω των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Sobczynski, 2019:8).

Μέσω της σύντομης επισκόπησης που θα ακολουθήσει σκοπός μας είναι αρχικά η παρουσίαση του τρόπου που έχει διαμορφωθεί η ελληνική μεταναστευτική πολιτική από το 1991 έως σήμερα και εν συνεχεία, η μελέτη της αλβανικής μετανάστευσης προς την Ελλάδα, η οποία αποτελεί και το βασικό υπό μελέτη θέμα μας.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα εντοπίζεται ήδη από τους αρχαίους χρόνους, ωστόσο στην παρούσα εργασία θεωρείται σκόπιμο να ξεκινήσουμε την ιστορική μας αναφορά από το 1945 και έπειτα, δηλαδή αμέσως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, καθώς από εκείνη την περίοδο και έπειτα παρατηρήθηκαν μεγάλες μαζικές μεταναστεύσεις προς τις χώρες της Ευρώπης.

Σύμφωνα με τον Sirca (2017) οι μαζικές μεταναστεύσεις στις χώρες της Ευρώπης θα μπορούσαν να χωριστούν σε τέσσερις περιόδους. Η πρώτη περίοδος αφορά το χρονικό διάστημα από το 1945 έως το 1970, κατά το οποίο η μετανάστευση είχε ως κυριότερους σκοπούς την εργασία και την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Η βιομηχανική ανάπτυξη των χωρών της δυτικής και βόρειας Ευρώπης σε συνδυασμό με τις σημαντικές ελλείψεις εργατικού δυναμικού δημιούργησαν τις κατάλληλες συνθήκες μετανάστευσης προς τις χώρες αυτές (Sirca 2017:186-187). Έτσι, λοιπόν, μεγάλες μάζες πληθυσμών προερχόμενοι από την Νότια Ευρώπη,

συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδος, την Μεσόγειο και την Αφρική μεταναστεύουν προς τις χώρες της δυτικής και βόρειας Ευρώπης, όπως για παράδειγμα τη Μεγάλη Βρετανία, το Βέλγιο και την Γερμανία. Η μετανάστευση αυτή είχε κατά βάση προσωρινό χαρακτήρα, διότι οι περισσότεροι μετανάστες αυτής της περιόδου επέστρεψαν στις χώρες καταγωγής τους. Άλλωστε και ο μοναδικός της σκοπός ήταν η κάλυψη των νέων θέσεων εργασίας που είχαν δημιουργηθεί (Τριανταφυλλίδου & Μαρούκης, 2010:15-16).

Η δεύτερη περίοδος μετανάστευσης συντελείται κατά τη δεκαετία του 1970 έως το 1989. Σταδιακά οι μεταναστευτικές εισροές προς τις χώρες της βόρειας και δυτικής Ευρώπης μειώνονται λόγω της οικονομικής ύφεσης, της ανεργίας και των πετρελαϊκών κρίσεων (Sirca, 2017:188· Τριανταφυλλίδου & Μαρούκης, 2010:16). Η υιοθέτηση περιοριστικών πολιτικών μετανάστευσης των χωρών της βόρειας και δυτικής Ευρώπης, σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση των κυβερνήσεων τους προς τους ήδη εργαζόμενους μετανάστες να επιστρέψουν στις χώρες καταγωγής τους, περιόρισαν δραστικά τα μεταναστευτικά ρεύματα προς αυτές τις χώρες. Ταυτοχρόνως, άνοιξαν τον δρόμο της μετανάστευσης για πολλούς μετανάστες της πρώτης περιόδου, όχι μόνο προς τις χώρες καταγωγής τους, αλλά και προς τις χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης (Sirca, 2017:188-189· Τριανταφυλλίδου & Μαρούκης, 2010:16-17).

Η τρίτη περίοδος μετανάστευσης ξεκινά το 1989, μετά την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη. Η αποδόμηση του συστήματος των χωρών αυτών, καθώς και το άνοιγμα των συνόρων είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση μεταναστευτικών εισροών προς τις χώρες της δυτικής και ανατολικής Ευρώπης, αλλά και προς τις χώρες της νοτιοδυτικής Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Η διαφοροποίηση αυτής της μετανάστευσης έγκειται στο γεγονός ότι χαρακτηρίζονταν από μεγάλη ποικιλομορφία. Εκτός από τους «οικονομικούς» μετανάστες που αναζητούσαν μια θέση εργασίας και ποιοτικότερη ζωή, αυξήθηκε το ποσοστό των «λαθραίων» μεταναστών, των αιτούντων άσυλο, των προσφύγων και των εθνικών μειονοτήτων (Sirca, 2017:190).

Σύμφωνα με τους Τριανταφυλλίδου και Μαρούκη (2010:18-19) οι χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης αντιμετώπισαν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις μεταναστευτικές εισροές συγκριτικά με τις χώρες της νότια Ευρώπης, εισάγοντας νέες δυνατότητες νόμιμης και προσωρινής μετανάστευσης, αλλά και νέα μέσα ελέγχου. Αντιθέτως, οι χώρες της νότιας Ευρώπης αποδείχθηκαν ανέτοιμες να διαχειριστούν την νέα κατάσταση, διότι αρχικά δημιούργησαν προγράμματα νομιμοποίησης των

παράνομων οικονομικών μεταναστών και εν συνεχεία προχωρήσαν στην προσπάθεια οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής ενσωμάτωσής τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία κοινωνικών αναταραχών, συγκρούσεων, φαινομένων ρατσισμού και περιχαράκωσης των μεταναστών.

Η τέταρτη και τελευταία περίοδος μετανάστευσης στην Ευρώπη συντελείται στα τέλη της δεκαετίας του 1990 ως τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου είναι οι μεταναστεύσεις εργατικού δυναμικού με υψηλή εξειδίκευση, καθώς και η αύξηση του ποσοστού της παράνομης μετανάστευσης (Sirca, 2017:190). Η στροφή σε αυτού του είδους τη μετανάστευση βασίζεται στο γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και πολλά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπάθησαν να προσελκύσουν εξιδεικευμένους και ανειδίκευτους εργαζομένους, κυρίως από τρίτες χώρες, με σκοπό την μείωση του κινδύνου της ελλείψεως εργατικού δυναμικού και την γενικότερη βιώσιμη ανάπτυξη των ευρωπαϊκών χωρών (Τριανταφυλλίδου & Μαρούκης, 2010:20).

Τα τελευταία χρόνια και πιο συγκεκριμένα από το 2014 και έπειτα το ποσοστό της μετανάστευσης στην Ευρώπη έχει αυξηθεί αισθητά, καθώς παρατηρήθηκε μια μαζική μεταναστευτική εισροή σε διάστημα εντός ολίγων μηνών. Οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο και κυρίως οι ένοπλες συγκρούσεις που συντελούνταν στις τρίτες χώρες, οδήγησαν στη μαζική φυγή μεταναστών και προσφύγων προς τις χώρες της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Sobczynski, 2019:8).

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά αιτούντων άσυλο και προσφύγων, προερχόμενοι κυρίως από τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν. Πιο συγκεκριμένα, το έτος 2014 υποβλήθηκαν στις ευρωπαϊκές χώρες περισσότερες από 600.000 αιτήσεις ασύλου. Βέβαια, το φαινόμενο αυτό εντάθηκε το επόμενο έτος, το 2015, όπου λόγω της μεγαλύτερης και ανεξέλεγκτης εισροής στις ευρωπαϊκές χώρες οι αιτήσεις ασύλου ξεπέρασαν 1,25 εκατομμύριο (Sobczynski, 2019:11). Σύμφωνα με τα δεδομένα της Eurostat 2017 (όπως αναφέρεται στο (Sobczynski, 2019:30) από το 2013 έως το 2016 στην Ελλάδα έμεινα 82.000 άτομα.

Από την παραπάνω σύντομη ιστορική αναφορά στο φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ευρώπη, γίνεται εύκολο αντιληπτό το γεγονός ότι η Ελλάδα από το 1945 έως το 1977 αποτελούσε χώρα αποστολής μεταναστών, τόσο προς τις χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης, όσο και προς τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία (Κοτζαμάνης, 2008:14-15). Όμως, από την δεκαετία του 1980-1990 η Ελλάδα

σταδιακά θα μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Αυτό το γεγονός οφείλεται στην αυξανόμενη οικονομική ευμάρεια της χώρας και στην πολιτική σταθερότητα, ιδιαίτερα μετά την ένταξή της στη Ευρωπαϊκή Ένωση το 1981. Για αυτούς τους λόγους αυτή την περίοδο η Ελλάδα θα δεχθεί μεγάλο ποσοστό Ελλήνων οικονομικών μεταναστών που είχαν μεταναστεύσει την πρώτη περίοδο, καθώς και παλιννοστούντες ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Τριανταφυλλίδου & Μαρούκης, 2010:47). Αυτό το φαινόμενο θα ενταθεί ιδιαίτερα μετά το 1990 λόγω της κατάρρευσης των κομμουνιστικών καθεστώτων στην κεντρική και ανατολική Ευρώπη. Οι χώρες της νότιας Ευρώπης και η Ελλάδα θα αποτελέσουν την λύση επιβίωσης για μεγάλο αριθμό μεταναστών. Οι μετανάστες που δέχθηκε η Ελλάδα προέρχονταν κυρίως από την Αλβανία, την Ρουμανία, την Βουλγαρία, την Πολωνία και την Γεωργία. Όμως, το μεγαλύτερο ποσοστό του μεταναστευτικού πληθυσμού της Ελλάδας προερχόταν από την Αλβανία (Τριανταφυλλίδου & Μαρούκης, 2010:48-49).

1.2. Η αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την Κασιμάτη (2003:38), οι Αλβανοί αποτελούν την πολυπληθέστερη μεταναστευτική ομάδα στην Ελλάδα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος ένα μεγάλο μέρος του αλβανικού πληθυσμού οδηγήθηκε σε μαζική μετανάστευση, κυρίως προς την Ελλάδα και την Ιταλία. Κύριος σκοπός, λοιπόν, αυτού του υποκεφαλαίου είναι αρχικά να γίνουν αντιληπτοί οι λόγοι της αλβανικής μετανάστευσης και εν συνεχεία να παρουσιασθεί η μετανάστευση προς την Ελλάδα και τα βασικά χαρακτηριστικά της. Για αυτούς τους λόγους, θα ήταν δόκιμο να ξεκινήσουμε με μια σύντομη ιστορική αναδρομή του αλβανικού κράτους, έτσι ώστε να παρουσιάσουμε τους λόγους που οδήγησαν τους Αλβανούς να μεταναστεύσουν και έπειτα να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην περίπτωση της Ελλάδας.

1.2.2. Ιστορικά στοιχεία

Η Αλβανία αποτέλεσε ένα από τα τελευταία εδαφικά τμήματα των Βαλκανίων που απελευθερώθηκε από τον τουρκικό ζυγό. Η ίδρυση του αλβανικού κράτους υπήρξε αποτέλεσμα των Βαλκανικών Πολέμων 1912-1913, όταν στις 28 Νοεμβρίου του 1912, ο Ισμαήλ Κεμάλ, Αλβανός πολιτευτής και διπλωμάτης, κήρυξε την ίδρυση ουδέτερου αλβανικού κράτους υπό την προστασία των Μεγάλων Δυνάμεων και ορκίστηκε

πρόεδρος της πρώτης προσωρινής κυβέρνησης. Βέβαια, οι εξελίξεις του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου διέκοψαν την ομαλή εξέλιξη του κράτους. Τα χρόνια που ακολούθησαν 1929- 1939 την εξουσία ανέλαβε με πραξικόπημα ο Αχμέτ Ζόγκου και αυτοανακηρύχθηκε Πρόεδρος της Αλβανικής Δημοκρατίας για επτά χρόνια. Όμως, πολύ γρήγορα σε διάστημα μόλις δύο χρόνων από την ανάληψη της εξουσίας μετέτρεψε το πολίτευμα της χώρας σε βασιλευόμενη δημοκρατία με κληρονομική διαδοχή και αυτοανακηρύχθηκε ανώτατος άρχοντας (Χαρβαλιάς, 1995:118-119).

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και την επιτυχημένη αντίσταση των ανταρτών κατά των ιταλικών και γερμανικών στρατευμάτων το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο της Αλβανίας, των αριστερών ανταρτών, όρισε στις 20 Οκτώβριο του 1944 τον Ενβέρ Χότζα πρωθυπουργό και υπουργό Εθνικής Άμυνας της πρώτης Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης της Αλβανίας (Vickers, 1997:222-223).

Η μεταπολεμική Αλβανία που αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα λόγω της καταστραμμένης οικονομίας κατάφερε να γίνει σοσιαλιστικό κράτος υπό την διακυβέρνηση του Χότζα, για σχεδόν σαράντα χρόνια, και υπό την επιρροή τριών ξένων κηδεμονιών.

Αρχικά, ο σοσιαλισμός οικοδομήθηκε υπό την γιουγκοσλαβική κηδεμονία από το 1946 έως το 1948, όμως μετά την αποπομπή της Γιουγκοσλαβίας από την COMINFORM και την εισαγωγή της Αλβανίας στην KOMENON, το Κομμουνιστικό Κόμμα της Αλβανίας εγκαινίασε μία περίοδο άμεσης εξάρτησης και επιρροής από τους σοβιετικούς (Vickers, 1997:262-263· Χαρβαλιάς, 1995:122-124). Από το διάστημα 1949 έως 1961 η Αλβανία υιοθέτησε όλα τα χαρακτηριστικά σοβιετικά πρότυπα στην προσπάθεια της να ανοικοδομήσει την οικονομία της και να διαφυλάξει την εδαφική της ακεραιότητα μπροστά στους επικείμενους κινδύνους από τους δυτικούς. Όμως, αυτή η κηδεμονία διήρκεσε μέχρι το 1961, όταν η Σοβιετική Ένωση διέκοψε τις διπλωματικές σχέσεις με την Αλβανία, ενώ οι τελευταίοι προχώρησαν σε απελάσεις των Σοβιετικών συμβούλων από τα Τίρανα και έκλεισαν τις ναυτικές βάσεις του σοβιετικού στόλου. Η τρίτη φάση και τελευταία φάση εξάρτησης και επιρροής της μεταπολεμικής Αλβανίας υπό ξένη κηδεμονία αρχίζει το 1961, όταν η Αλβανία συμπράχθηκε με την Κίνα, και τελειώνει το 1978 όπου διακόπηκαν οριστικά οι σχέσεις τους, εγκαινιάζοντας μια νέα περίοδο που ουσιαστικά η Αλβανία για πρώτη φορά θα παραμείνει χωρίς την κηδεμονία ξένων προστάτιδων (Vickers, 1997:262-263· Χαρβαλιάς, 1995:125-126).

Το καθεστώς του Χότζα επέβαλλε την αυταρχικότητα και την υποταγή στο κράτος. Στην προσπάθεια του να υπερβεί τις τοπικές και θρησκευτικές διαφορές και να δημιουργήσει τον «νέο σοσιαλιστή» που τα κύρια χαρακτηριστικά του θα ήταν η αλβανική ταυτότητα και η κομμουνιστική συνείδηση, οδήγησε το κράτος στην απομόνωση και στην οικονομική στασιμότητα με πολύ χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης (Vickers, 1997:268).

Μετά τον θάνατο του Χότζα το 1985, την ανάληψη της εξουσίας ανέλαβε ο Ραμίζ Αλία, ο οποίος προχώρησε σε μια πιο ήπια και προσεκτική πολιτική μεταρρυθμίσεων προς τη σταδιακή αποκομμουνικοποίηση, με σκοπό να βελτιώσει την οικονομική κατάσταση της χώρας, χωρίς, όμως, να έχει κάποιο αποτέλεσμα (Καστελλάν, 1999:666). Γενικά, το σκληρό κομμουνιστικό καθεστώς της Αλβανίας που επικράτησε από το 1944 έως το 1991, επηρέασε αρνητικά στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη του αλβανικού κράτους (Ψυλλάκης, 2002:11).

Το 1989 με την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων στη Σοβιετική Ένωση και την Ανατολική Ευρώπη πολλοί Αλβανοί, κυρίως οι διανοούμενοι και μέλη της νέας αστική τάξη, άρχισαν να επιζητούν την αλλαγή του καθεστώτος και της κυβέρνησης. Για αυτό το λόγο εκείνη την περίοδο και πιο συγκεκριμένα από τα Χριστούγεννα του 1990 έως το Ιανουάριο του 1991 παρατηρήθηκε το πρώτο μεγάλο κύμα μαζικής μετανάστευσης προς την Ελλάδα και την Ιταλία. Συγκεκριμένα, σε μόλις μόνο μια εβδομάδα έφτασαν στην Ελλάδα περισσότεροι από 10.000 Αλβανοί, γεγονός που ανάγκασε τον τότε Έλληνα πρωθυπουργό Κωσταντίνο Μητσοτάκη να μεταβεί στα Τίρανα για διαβουλεύσεις (Χαρβαλιάς, 1995:148).

Χρονιά ορόσημο για την Αλβανία υπήρξε το έτος 1991, όταν το καθεστώς του Ραμίζ Αλία αναγκάστηκε να ακολουθήσει την πορεία των υπόλοιπων σοσιαλιστικών κυβερνήσεων της Ανατολικής Ευρώπης και να μεταβεί από τον ολοκληρωτισμό στον πλουραλισμό. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να εγκαινιαστεί μια νέα εποχή για την Αλβανία και να θέσει τις βάσεις για τον εκδημοκρατισμό της (Χαρβαλιάς, 1995:137-138). Μόλις ένα χρόνο αργότερα στις εκλογές που διενεργήθηκαν κέρδισε το Δημοκρατικό Κόμμα του Σάλι Μπερίσα, ο οποίος αναθεώρησε το σύνταγμα και μετονόμασε τη χώρα από Λαϊκή Σοσιαλιστική Δημοκρατία σε Δημοκρατία της Αλβανίας (Παπασωτηρίου, 1994: 206, 210).

Η ίδρυση της νέας Δημοκρατικής κυβέρνησης της Αλβανίας και το άνοιγμα της ελεύθερης αγοράς στην Αλβανία, οδήγησαν σε σημαντικούς οικονομικούς και μετασχηματισμούς (Rojaní & Mací, 2015:254). Όμως, παρά τις αλλαγές που

πραγματοποιήθηκαν στο αλβανικό κράτος μετά την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων, ύστερα από τα τόσα χρόνια απομόνωσης του, φάνηκε ότι δεν ήταν ικανές να σταματήσουν την μεγάλη μετανάστευση που είχε ήδη αρχίσει. Υπολογίζεται ότι από τα τέλη του 1990 έως τον Μάρτιο του 1992 το 1/6 του αλβανικού πληθυσμού είχε εγκαταλείψει τη χώρα (Παπασωτηρίου, 1994:210). Βέβαια, εκείνη την περίοδο, εκτός από την εξωτερική μετανάστευση προς την Ελλάδα και την Ιταλία, παρατηρήθηκε και το φαινόμενο της εσωτερικής μετανάστευσης. Ένα τεράστιο κύμα μεταναστών από μικρές και αγροτικές πόλεις μετακινήθηκε προς τις μεγάλες αλβανικές πόλεις, και κυρίως την πόλη των Τιράνων, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τον διπλασιασμό του όγκου του πληθυσμού των Τιράνων μέσα σε μόλις μια δεκαετία (Pojani & Maci, 2015:254).

Τα κύματα μετανάστευσης προς την Ελλάδα και την Ιταλία άρχισαν να εντείνονται το 1997 λόγω της άναρχης και ανεξέλεγκτης πολιτικής κατάστασης που επικρατούσε στην Αλβανία εκείνη την περίοδο, σε συνδυασμό με την κατάρρευση του χρηματοπιστωτικού συστήματος της Αλβανίας γνωστό ως «Πυραμίδες»¹. Η πτώση των Πυραμίδων επέφερε κοινωνική έκρηξη, καθώς ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού έχασε τις περιουσίες του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ένα μεγάλο μέρος του αλβανικού πληθυσμού να επιλέξει να εγκαταλείψει τη χώρα και να αναζητήσει δίοδο σε χώρες του εξωτερικού, όπως η Ελλάδα (Δουδούμης, 1998:83-85). Το 1999 - 2000 οι Αλβανοί μετανάστες υπολογίζονταν περίπου σε 750.000, εκ των οποίων οι 400.000 περίπου ζούσαν στην Ελλάδα (Δουδούμης, 2000:105).

Από την παραπάνω σύντομη ιστορική αναδρομή της ιστορίας του αλβανικού κράτος διαφαίνεται ότι ένας από τους βασικούς λόγους της αλβανικής μετανάστευσης οφείλεται στα τεράστια οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που ακολούθησαν έπειτα από την ένταξη της χώρας στον κόσμο του καπιταλισμού.

Όμως, εκτός από τους παραπάνω λόγους, τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών που έχουν διεξαχθεί υποστηρίζουν ότι η αλβανική μετανάστευση οφείλεται και σε πολιτισμικούς παράγοντες. Ο απομονωτισμός και η εσωστρέφεια του αυστηρού κομμουνιστικού καθεστώτος της Αλβανίας που περιόριζε για πολλά χρόνια την μετακίνηση από και προς τη χώρα, δημιούργησαν την ανάγκη σε πολλούς Αλβανούς

¹ «Πυραμίδες» ονομάστηκαν οι παρατράπεζες στις οποίες είχαν εμπιστευτεί τις αποταμιεύσεις τους χιλιάδες Αλβανοί, οι οποίοι επιδίωκαν τον γρήγορο πλουτισμό τους μέσω των υψηλών μηνιαίων επιτοκίων που τους προσέφεραν (Δουδούμης, 1998:83).

να αναζητήσουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον από αυτό που ζούσαν. Υπήρχε έντονη η επιθυμία να «δουν τη Δύση» και να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν νέες πτυχές του εαυτού τους (King, Cela, Fokkema, & Vullnetari, 2014:730· Mai, 2003:458).

1.2.3. Η επιλογή της μετανάστευση στην Ελλάδα

Η αλβανική μετανάστευση δημιούργησε «έναν συμπαγή διεθνιστικό χώρο μετανάστευσης και μετακίνησης» (King, et al., 2014:730) προς τις χώρες της Νότιας Ευρώπης και πιο συγκεκριμένα προς την Ιταλία και την Ελλάδα.

Η αλβανική μετανάστευση αντιπροσώπευε μέχρι πρόσφατα ένα τυπικά ανδροκρατούμενο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι άνδρες «οδηγούσαν» και οι γυναίκες ακολουθούσαν ως μέλη της οικογένειας. Παρά τη σημαντική συμμετοχή των Αλβανών γυναικών στη μετανάστευση, υπήρξε καθυστερημένη συμπερίληψη των ρόλων και των εμπειριών τους στις περισσότερες επιστημονικές έρευνες (Vullnetari, 2012:170).

Οι πρώτοι που μετανάστευσαν στην Ελλάδα ήταν κυρίως νέοι άνδρες ηλικιών 18 έως 35 και σχετίζονταν συνήθως με μια μετανάστευση μικρής διάρκειας για λόγους εργασίας (King & Vullnetari, 2006:786-785). Σύμφωνα με τους Λαμπριανίδη και Λυμπεράκη (2005:177), οι οποίοι παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα, υποστηρίζουν ότι το 75% των μεταναστών ήταν άνδρες και το 34% από αυτούς ανήκαν στην ηλικία κάτω των 30 ετών, δηλαδή της πιο παραγωγικής και δυναμικής ηλικίας. Η πλειονότητα των μεταναστών προέρχονταν από την Νότια Αλβανία και κυρίως από τις πόλεις Κορυτσά, Αυλώνα και Fier, αλλά και από την πόλη των Τιράνων (Λαμπριανίδη & Λυμπεράκη, 2005:206).

Η αλβανική εισροή στην Ελλάδα οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων που σχετίζονται πρωτίστως με την γεωγραφική γειτνίαση των δύο χωρών που επέτρεψε την εύκολη και οικονομική είσοδο στη χώρα (Iosifides, Lavrentiadou, Petracou & Kontis, 2007:1344). Σύμφωνα με την έρευνα των Λαμπριανίδη και Λυμπεράκη (2005:200) που διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη το 2000 σε ένα τυχαίο δείγμα των 1.297 ατόμων το 73,6% των ερωτηθέντων Αλβανών μεταναστών δήλωσε ότι ο κύριος λόγος που επέλεξαν να μεταναστεύσουν στην Ελλάδα ήταν η ευκολία εισόδου στη χώρα, με το 49,2% να μεταναστεύει παράνομα και το 24,4% νόμιμα. Το 35,6% δήλωσε ότι ο δεύτερος λόγος ήταν η συνοριακή γειτνίαση των δύο χωρών, με το 24,6% αυτού του ποσοστού δήλωσε ότι εξαιτίας αυτού του γεγονότος έχουν τη δυνατότητα να δουλέψουν παράνομα στην

Ελλάδα. Ο τρίτος και τελευταίος λόγος που επικαλούνταν το 24,6% ήταν ότι η Ελλάδα αποτελεί ενδιάμεσο σταθμό στην προσπάθεια τους να μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες που ήταν και ο τελικός τους προορισμός.

Επιπροσθέτως, η μαζική εισροή μεταναστών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με την αναγκαιότητα αναζήτησης φθηνού και ευέλικτου εργατικού δυναμικού σε διάφορους τομείς της ελληνικής οικονομίας, η οποία έχει ενισχυθεί ακόμη περισσότερο λόγω της εκτεταμένης παραοικονομίας (Iosifides, et al. 2007:1344). Η κινητικότητα και η μετακίνηση των γηγενών εργαζομένων από κλάδους χαμηλής παραγωγικότητα σε κλάδους υψηλής παραγωγικότητας και κύρους, οδήγησε στη δημιουργία κενών θέσεων εργασίας, οι οποίες συμπληρώθηκαν από τους ξένους μετανάστες (Iosifides & King, 1998:207).

Οι κύριοι τομείς απασχόλησης των Αλβανών μεταναστών είναι ο οικοδομικός τομέας, ο τομέας των τροφίμων και της εστίασης και ο πρωτογενής τομέας, όπως είναι η γεωργία (Iosifides & King, 1998:212-213· Iosifides, et al. 2007:1344). Σύμφωνα με τους Λαμπριανίδη και Λυμπεράκη (2005:252-253), η συντριπτική πλειοψηφία των Αλβανών μεταναστών εργάζονταν ως οικοδόμοι/ελαιοχρωματιστές, εργάτες σε βιοτεχνίες και ως βοηθοί τεχνίτες.

Οι συνέπειες των μεταναστευτικών ροών, τόσο για τις χώρες διαμονής, όσο και για τις χώρες προέλευσης, αλλά και για τους ίδιους στους μετανάστες είναι σημαντικές. Παρατηρούνται αλλαγές στο αξιακό σύστημα, στις κοινωνικές συμπεριφορές, στις ανθρώπινες και εργασιακές σχέσεις άλλα και στην πολιτική γενικά. Τα βασικά ζητήματα ένταξης των μεταναστών κινούνται γύρω από το δίπτυχο της νομιμοποίησης και της παραμονής στην Ελλάδα, αλλά και στην ένταξη τους στην επίσημη αγορά εργασίας (Κασιμάτη, 2003:42-44).

Όπως προαναφέραμε, ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών εισήλθε στη χώρα παράνομα. Η μεταναστευτική πολιτική της Ελλάδας, όπως είχε διαμορφωθεί τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1900 και οι διατάξεις του νόμου του 1991 που θεσπίστηκε περί μεταναστευτικής πολιτικής, ενθάρρυναν την εισροή εργατικού δυναμικού και ταυτόχρονα μείωναν τις άδειες εργασίες, με αποτέλεσμα όχι μόνο να δημιουργούν την παράνομη μετανάστευση, αλλά και να τη συντηρούν (Γεωργούλας, 2001:204).

Τα αίτια της λαθρομετανάστευσης εντοπίζονταν στους αυξημένους περιορισμούς που καθιστούσαν την είσοδο και τη παραμονή μεταναστών στην Ελλάδα εξαιρετικά δύσκολη. Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα είχε την ανάγκη από εργατικό δυναμικό προερχόμενο από άλλες χώρες, η μεταναστευτική πολιτική που

υπαγορευόταν από τη λογική του ελέγχου, εμπόδιζε τη νόμιμη μετανάστευση και έσπρωχνε τους μετανάστες στην άτυπη εργασία. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι η μη νομιμότητα των μεταναστών στην Ελλάδα αποτελούσε μια προσωρινή και αναγκαστική κατάσταση επιβίωσης τους, ως αποτέλεσμα των συνθηκών υποδοχής και δυνατοτήτων παραμονής στην Ελλάδα (Παπαδοπούλου – Κούρκουλα, 2008:331-332).

Το γεγονός, λοιπόν, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Αλβανών μεταναστών χαρακτηρίζονταν ως «λαθρομετανάστες» επέτρεπε στους ντόπιους να εκμεταλλεύονται τους Αλβανούς εργάτες και να τους αναγκάζουν να δουλεύουν με χαμηλότερες αποδοχές και ημερομίσθια από ότι οι ντόπιοι, χωρίς ασφάλιση, σε ανθυγιεινά και επικίνδυνα επαγγέλματα (Κασιμάτη, 2003:40). Ο χώρος εργασίας των μεταναστών σε κλάδους χαμηλής παραγωγικότητας, η ένταξη στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και η συγκέντρωσή τους, συνήθως στις υποβαθμισμένες περιοχές των αστικών περιοχών, αποτελούσαν τους κύριους λόγους που η ελληνική κοινωνία αντιμετώπιζε με καχυποψία τους μετανάστες. Οι Αλβανοί συχνά ταυτίζονταν με αρνητικά στερεότυπα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και εγκληματικότητας με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται, αποκλείοντας ταυτόχρονα κάθε δυνατότητα ένταξης και προσαρμογής τους στη νέα χώρα. Οι ανεπίσημοι μετανάστες από τις αρχές του 1990 παρουσιάζονταν στον ελληνικό Τύπο και στα ΜΜΕ ως «παράνομοι», «βρόμικοι» και «εγκληματίες» (Κασιμάτη, 2003:42· Καστορίδας, 1994:53).

Η κατάσταση περιθωριοποίησης των Αλβανών μεταναστών φαίνεται να αλλάζει με την πάροδο των χρόνων, καθώς υπάρχει μια τάση νομιμοποίησης και έκδοσης των απαραίτητων δικαιολογητικών, ανεξάρτητα από τον τρόπο που μπήκαν στη χώρα. Η πιο συχνή στρατηγική ενσωμάτωσης σε κοινωνικό επίπεδο φαίνεται να είναι η αλλαγή του ονόματος τους, ώστε να ακούγεται ελαφρώς «ελληνικότερο». Οι Αλβανοί μετανάστες δημιούργησαν δίκτυα υποστήριξης με τους φίλους και συγγενείς που είχαν εγκατασταθεί προηγουμένως στην Ελλάδα, έτσι ώστε να αλληλοβοηθούνται κυρίως κατά το πρώτο στάδιο της άφιξής τους στη χώρα. Η πλειονότητα των Αλβανών ζει πλέον με την οικογένεια τους στην Ελλάδα, και πολλοί από αυτούς, ενώ αρχικά θεωρούσαν την Ελλάδα ως ενδιάμεσο σταθμό, στην πορεία την αντιμετωπίζουν ως τον τελικό τους προορισμό (Λαμπριανίδη & Λυμπεράκη, 2005:218-219).

Στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, θα διαφανεί ότι οι Αλβανοί μετανάστες, έπειτα από την πολυετή παραμονή τους στην ελληνική επικράτεια, έχουν καταφέρει όχι μόνο να ενταχθούν πλήρως στην ελληνική κοινωνία, αλλά και να συγκροτηθούν σε συλλόγους και κοινότητες, έτσι ώστε να μπορέσουν να διατηρήσουν

και να αναπτύξουν την αλβανική γλώσσα και στις επόμενες γενιές, αλλά και να διαμορφώσουν μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

Κεφάλαιο 2

Το φαινόμενο της διγλωσσίας

Η διγλωσσία, ως συνύπαρξη γλωσσών σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που διατρέχει την ιστορία του ανθρώπινου είδους. Από τις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας υπήρχε η ανάγκη των ανθρώπων να μάθουν και να χρησιμοποιούν διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες από αυτούς που είχε αναπτύξει η ομάδα τους, έτσι ώστε να μπορούν να αναπτύξουν εμπορικές σχέσεις, αλλά και να εγκαθίστανται, με ειρηνικό ή βίαιο τρόπο, σε νέα μέρη (Grosjean, 1982, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:15).

Ανά τους αιώνες οι εξελίξεις σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο ισχυροποίησαν αυτή τους την ανάγκη. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνικό-οικονομική και πολιτισμική δραστηριότητα των σύγχρονων ανθρώπινων κοινωνιών, γίνεται αντιληπτό ότι η συνύπαρξη δυο ή περισσότερων γλωσσικών κωδίκων, τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, είναι κάτι απολύτως φυσικό (Χατζηδάκη, 2020:15).

Σε αντίθεση, λοιπόν, με ορισμένες διαδεδομένες αντιλήψεις που κυριαρχούν ιδιαίτερα σε κράτη του λεγόμενου δυτικού κόσμου, όπου η μονογλωσσία θεωρείται κάτι το λογικό και το συνηθισμένο, θα μπορούσαμε να αντιπαραθέσουμε τη διατύπωση του Mackey (1967, 1968, όπως αναφέρεται στο Σκούρτου, 2011:76) σύμφωνα με τον οποίο η διγλωσσία, ή καλύτερα η πολυγλωσσία, αποτελεί τον κανόνα, τη γλωσσική νόρμα, και όχι την εξαίρεση. Η διγλωσσία αποτελεί ένα συνεχές που περικλείει μέσα της όχι μόνο γλωσσικά στοιχεία, αλλά και ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι κατανοητό και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler & Varghese, 2004:94).

Η διγλωσσία παρατηρείται όταν δύο ή περισσότερες ομάδες ανθρώπων με διαφορετική γλώσσα έρχονται σε επαφή. Θα μπορούσαμε να την προσδιορίσουμε σε σχέση, τόσο ως προς τους ομιλητές, σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και ως προς τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα (Σελλά – Μάζη, 2016:39). Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011:36) η διγλωσσία αποτελεί ένα «ορατό» προϊόν της γλωσσικής επαφής.

Όπως, θα διαπιστώσουμε και στην ανάλυση που ακολουθεί, η διεθνής

βιβλιογραφία και οι ποικίλοι ορισμοί που έχουν αποδοθεί από τους ερευνητές και τις διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις αποδεικνύουν ότι η διγλωσσία αποτελεί μια δύσκολα προσδιορίσιμη και πολυσχιδής έννοια. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός της διγλωσσίας, γεγονός που οφείλεται, τόσο στην πολυπλοκότητα του ίδιου του φαινομένου, όσο και στο ότι αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημών, διότι εξετάζεται από την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, την Γλωσσολογία, την Κοινωνιογλωσσολογία, την Παιδαγωγική και την Ανθρωπογεωγραφία. Κάθε επιστήμη μελετά την διγλωσσία από διαφορετική οπτική και ασχολείται με διαφορές πτυχές της, επομένως ο ορισμός που προτείνει κάθε επιστήμη φωτίζει κάθε φορά και ένα διαφορετικό χαρακτηριστικό της (Σελλά – Μάζη, 2016:40).

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην οπτική της επιστήμης της Κοινωνιογλωσσολογίας, η οποία τονίζει την λειτουργικότητα της γλώσσας αναφορικά με τις κοινωνικές και τις πολιτισμικές σχέσεις των δίγλωσσων ατόμων. Συγκεκριμένα, εξετάζει τις λειτουργίες που επιτελούν οι γλώσσες, είτε σε ατομικό είτε σε κοινωνικό επίπεδο, τον τρόπο που αντιδρούν οι δίγλωσσοι ομιλητές και τη στάση τους απέναντι στις δύο γλώσσες, καθώς και τη στάση των μελών της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκουν (Σελλά – Μάζη, 2016:41).

Για την ανάλυση του φαινομένου της διγλωσσίας και την οριοθέτηση του θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τον βασικό διαχωρισμό ανάμεσα στη διγλωσσία ως ατομικό και ως κοινωνικό φαινόμενο. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος *bilingualism*, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες (Ferguson, 1959 · Fishman, 1972, 1980, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001:89), ενώ ο όρος *diglossia*, αναφέρεται στη συνύπαρξη δύο γλωσσών μέσα σε μία γεωγραφική περιοχή (Fishman, 1972, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001:89). Για εννοιολογικούς και μεθοδολογικούς λόγους, ο πρώτος όρος έχει αποδοθεί στα ελληνικά ως *ατομική διγλωσσία*, ενώ ο δεύτερος ως *κοινωνική διγλωσσία* (Κωστούλα- Μακράκη, 2001:48-49).

2.1. Ατομική Διγλωσσία (bilingualism)

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για το φαινόμενο της ατομικής διγλωσσίας, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την προσπάθεια μας να δώσουμε ένα και μοναδικό ορισμό της έννοιας και να

ορίσουμε με απόλυτη ασφάλεια ποιος θεωρείται δίγλωσσος και ποιος όχι. Για αυτό το λόγο παρακάτω θα παρουσιάσουμε τους πιο βασικούς ορισμούς που έχουν προταθεί ανά τους αιώνες, έτσι ώστε να αναδείξουμε και τη διαφοροποίηση της κοινωνιολογικής προσέγγισης στο ζήτημα.

Από τους πρώτους ορισμούς που προτάθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ήταν του γλωσσολόγου Leonard Bloomfield. Στο έργο του «Language» (Bloomfield, 1933:55-56, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:36) αναφέρει ότι:

«Στην ακραία περίπτωση εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, ο ομιλητής κατακτά τέτοιο επίπεδο επάρκειας, ώστε να μη διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές στον περίγυρό του. [...] Στην περίπτωση όπου αυτή η τέλεια εκμάθηση της ξένης γλώσσας δεν συνοδεύεται από απώλεια της μητρικής γλώσσας του ατόμου, το αποτέλεσμα είναι η διγλωσσία, δηλαδή η κατοχή δύο γλωσσών σε επίπεδο φυσικού ομιλητή (native-like control of two languages)».

Ο Bloomfield, λοιπόν, ορίζει, τη διγλωσσία ως την ‘άριστη’ χρήση των δύο γλωσσών σε βαθμό που ο δίγλωσσός ομιλητής να μην ξεχωρίζει από έναν φυσικό ομιλητή σε μια από τις δύο γλώσσες (μέγιστη διγλωσσία) (Σκούρτου, 2011:79· Χατζηδάκη, 2020:36). Από τον παραπάνω ορισμό γίνεται αντιληπτό ότι αρχικά το πρώτο βασικό κριτήριο για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος ήταν ο βαθμός γλωσσικής ικανότητας (competence) στη χρήση των δύο γλωσσών. Ο παραπάνω ορισμός θεωρήθηκε ιδιαίτερα μαξιμαλιστικός και περιόριζε σημαντικά τον αριθμό των ανθρώπων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν δίγλωσσοι (Baker, 2001:50· Σκούρτου, 2011:79· Χατζηδάκη, 2020:36).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και ο γλωσσολόγος Einar Haugen (1953:7/1969:6-7, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:37) σύμφωνα με τον οποίο:

«Η διγλωσσία μπορεί να αφορά όλους τους βαθμούς επιτυχίας [της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας], αλλά θεωρούμε ότι αρχίζει στο σημείο όπου ο ομιλητής μίας γλώσσας είναι σε θέση να παράγει πλήρη εκφωνήματα με νόημα στην άλλη γλώσσα. Από εκεί μπορεί να περάσει διαμέσου όλων των πιθανών διαβαθμίσεων μέχρι [να φτάσει] το είδος της δεξιότητας που επιτρέπει σε ένα άτομο να περνά για φυσικός ομιλητής σε περισσότερα από ένα γλωσσικά περιβάλλοντα».

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό η διγλωσσία, λοιπόν, αρχίζει από τη στιγμή που κάποιος μπορεί να παράγει πλήρη εκφωνήματα με νόημα σε μια δεύτερη γλώσσα, με

τη δυνατότητα να περάσει από όλες τις διαβαθμίσεις και να φτάσει στο βαθμό ενός φυσικού ομιλητή (Σκούρτου, 2011:79-80· Χατζηδάκη, 2020:37). Η μοναδική διαφορά του δεύτερου ορισμού έγκειται στο γεγονός ότι κατέβασε το όριο της γλωσσικής επάρκειας που απαιτείται για να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία είναι αυτό που θα ονομάζαμε *αρκτική διγλωσσία*, η οποία χαρακτηρίζεται τα πρώτα στάδια της διγλωσσίας κατά τα οποία η μία γλώσσα δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως (Diebold, 1964, όπως αναφέρεται στο Baker 2001:50).

Σημείο τομής στον τρόπο με τον οποίο οι μελετητές όριζαν το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτέλεσε ο ορισμός που διατύπωσε ο γλωσσολόγος Uriel Weinreich (1953:8, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:37) σύμφωνα με τον οποίο ως διγλωσσία ορίζεται *«η πρακτική της χρήσης δύο γλωσσών εναλλάξ»*. Βάσει αυτού του ορισμού γίνεται σαφές ότι η επάρκεια, η ικανότητα, στις δύο γλώσσες παύει να είναι το κυρίαρχο κριτήριο της διγλωσσίας, θέτοντας στη θέση του ως κριτήριο τη συχνότητα χρήσης. Έτσι, λοιπόν, δίγλωσσο άτομο ορίζεται ο ομιλητής που χρησιμοποιεί εναλλάξ τις δύο γλώσσες.

Οι ερευνητές από τότε μέχρι σήμερα δεν έχουν σταματήσει να προσπαθούν να προσδιορίσουν το φαινόμενο της διγλωσσίας βάσει πολλών παραμέτρων, όπως για παράδειγμα η ηλικία, η σχέση διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης, αλλά και άλλες εξωτερικές παράμετροι (Σκούρτου, 2011:80).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ορισμοί που προτείνονται από τους κοινωνιογλωσσολόγους δεν βασίζονται σε κριτήρια που αφορούν τον χρόνο, τον τρόπο και τον βαθμό επάρκειας σε μια δεύτερη γλώσσα, αλλά αναδεικνύουν τις δυνατότητες των δίγλωσσων ομιλητών να επικοινωνήσουν μέσω δύο κωδίκων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί ο ορισμός των Valdes και Figueroa (1994, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:37-40.), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία είναι μια συνηθισμένη ανθρώπινη κατάσταση, η οποία επιτρέπει στους ομιλητές να λειτουργούν, σε κάποιο επίπεδο επικοινωνίας, σε δύο ή και περισσότερες γλώσσες.

Αντίστοιχος είναι και ο ορισμός που προτάθηκε από την Myers-Scotton (2006:44), η οποία έδωσε έμφαση στην δεξιότητα της προφορικής επικοινωνίας και όρισε την διγλωσσία ως *«την ικανότητα να χρησιμοποιούμε επαρκώς δύο ή περισσότερες γλώσσες για να διεξάγουμε μια περιορισμένη περιστασιακή συνομιλία»*. Ταυτοχρόνως, με αυτόν τον ορισμό απέκλεισε ορισμένα άτομα να θεωρηθούν δίγλωσσα, επειδή απλώς μπορούν να χρησιμοποιούν μια δεύτερη γλώσσα με εξειδικευμένους τρόπους. Για παράδειγμα, εάν ένα άτομο μελέτησε ισπανικά για δύο χρόνια στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση ή στο κολέγιο ή στο πανεπιστήμιο και μπορεί να διαβάζει ή να κατανοεί κάποια ισπανικά, βάσει του παραπάνω ορισμού δεν θεωρείται δίγλωσσος. Μόνο στη περίπτωση που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα ισπανικά σε μια σύντομη συνομιλία, θα μπορούσε να θεωρηθεί δίγλωσσος.

Ιδιαίτερα διαφορετικός θεωρείται ο ορισμός των Butler και Hakuta (2006:115) οι οποίοι υιοθετούν μια ευρύτερη έννοια των δίγλωσσων που αντιστοιχεί στην πρόσφατη μετατόπιση της εστίασης των δίγλωσσων ερευνητών μακριά από την απόκτηση τυπικών κανόνων της γλώσσας και στις επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι παραπάνω ερευνητές ορίζουν τους δίγλωσσους:

«Ως άτομα ή ομάδες ανθρώπων που αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, με διάφορους βαθμούς επάρκειας, σε προφορικές ή / και γραπτές μορφές, προκειμένου να αλληλεπιδρούν με ομιλητές μίας ή περισσότερων γλωσσών σε μια δεδομένη κοινωνία. Κατά συνέπεια, η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως οι ψυχολογικές και κοινωνικές καταστάσεις ατόμων ή ομάδων ανθρώπων που προκύπτουν από αλληλεπιδράσεις μέσω της γλώσσας, στην χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότεροι γλωσσικοί κώδικες (συμπεριλαμβανομένων των διαλέκτων) για επικοινωνία».

Με βάση τα παραπάνω, υιοθετούμε την άποψη της Χατζηδάκη (2020:38-39) ότι ο συγκεκριμένος ορισμός θεωρείται ιδιαίτερα λειτουργικός, διότι δίνει έμφαση στη συχνή χρήση των δύο γλωσσών και όχι απλώς στη γνώση μεμονωμένων λέξεων ή φράσεων. Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι δεν τίγεται καθόλου το θέμα του χρόνου και του τρόπου κατάκτησης των δεξιοτήτων από τους ομιλητές, γεγονός που επιτρέπει τη συμπερίληψη ατόμων με διαφορετικά προφίλ στους δίγλωσσους. Επιπλέον, συμπεριληπτικά λειτουργεί και το γεγονός ότι γίνεται λόγος για τα διάφορα επίπεδα ευχέρειας και τα διαφορετικά μέσα έκφρασης, δίνοντας έμφαση στην επίτευξη της επικοινωνίας και όχι στην ακρίβεια ή την ορθότητα. Τέλος, με αυτόν τον ορισμό τονίζονται και οι ψυχολογικές όψεις της διγλωσσίας, οι οποίες συνδέονται τόσο με την επικοινωνία, όσο και με τις κοινωνικοπολιτικές ιδεολογίες που την περιβάλλουν.

Καταλήγοντας, ένας πιο ολοκληρωμένος και σύγχρονος ορισμός της διγλωσσίας, ο οποίος συμπεριλαμβάνει και το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο των δίγλωσσων ατόμων είναι αυτός των Brutt-Griffler και Varghese (2004:94), σύμφωνα

με τους οποίους:

«Η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γίνονταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό».

2.2. Διαστάσεις της διγλωσσίας

Όπως έγινε αντιληπτό από την ανωτέρω ανάλυση, δεν υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία ένας ορισμός για το φαινόμενο της διγλωσσίας σε ατομικό επίπεδο με γενική ισχύ. Η μελέτη των διάφορων μορφών της διγλωσσίας βασίζεται σε μια σειρά από άξονες, οι οποίοι αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως *διαστάσεις* της διγλωσσίας (Χατζηδάκη, 2020:45). Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολυάριθμες ταξινομήσεις με βάση αυτές τις διαστάσεις, γεγονός που οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο χαρακτηρίζουν οι ερευνητές τις διάφορες μορφές διγλωσσίας που προκύπτουν. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε τέσσερις από τις βασικές διαστάσεις με σκοπό να οριοθετήσουμε και περιγράψουμε εν συντομία το υπό μελέτη φαινόμενο.

Η πρώτη διάσταση αφορά το κοινωνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό πλαίσιο στο οποίο προέκυψε η διγλωσσία. Σε πολλές χώρες, όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα, οι πλειονοτική ομάδα μιλάει μόνο την επίσημη για όλους γλώσσα, όμως υπάρχουν και ομάδες πληθυσμού, όπως οι μετανάστες ή οι μειονότητες, οι οποίοι μιλούν την δική τους εθνοτική γλώσσα σε διάφορα περιβάλλοντα.

Με βάση αυτή την παρατήρηση η πρώτη διάκριση, όπως προτείνεται από τους Valdes και Figueroera (1994, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:49) διακρίνεται ανάμεσα στους *κατ' επιλογήν* και τους *κατ' επιβολήν* δίγλωσσους. Οι *κατ' επιλογήν* δίγλωσσοι είναι άτομα τα όποια επέλεξαν να γίνουν δίγλωσσα, είτε μέσω της διδασκαλίας, είτε μέσω διάφορων περιβαλλόντων που χρησιμοποιείται η γλώσσα που επιθυμούν να μάθουν, και είναι ελεύθεροι να ορίσουν ποιες γλώσσες θα μάθουν και σε ποιο βαθμό επάρκειας. Αυτού του είδους οι δίγλωσσοι συναντώνται σε κοινότητες που χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη πρώτη (Γ1) γλώσσα τους, η οποία θα παραμείνει ισχυρή εφ' όρου ζωής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα *κατ' επιλογήν* δίγλωσσων, αποτελούν τα παιδιά από μικτούς γάμους, τα όποια κατακτούν άτυπα ή τυπικά την

εθνοτική γλώσσα του γονέα, χωρίς, όμως, να τους είναι απαραίτητη για το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν.

Αντίθετα, *κατ' επιβολήν* δίγλωσσοι είναι οι ομιλητές των γλωσσών, που αυτές οι πρώτες τους γλώσσες δεν τους είναι χρήσιμες στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και είναι αναγκασμένοι να κατακτήσουν την κυρίαρχη γλώσσα. Οι μετανάστες θεωρούνται εξ ορισμού *κατ' επιβολήν* δίγλωσσοι, όποιος και αν είναι ο τρόπος κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, διότι οι γλώσσες τους δεν έχουν κάποια αξία στη νέα χώρα διαμονής, παρά μόνο σε ορισμένα δίκτυα επικοινωνίας με τους ομοεθνείς τους. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, με το πέρασμα του χρόνου η πρώτη τους γλώσσα, η εθνοτική, παύει να είναι η ισχυρότερη από άποψη γνώσεων και συχνότητα χρήσης, καθώς τη θέση της παίρνει η κυρίαρχη γλώσσα που οφείλουν να κατακτήσουν. Βέβαια, η τελική γλωσσική επάρκεια που θα αποκτήσουν εξαρτάται από τα κίνητρα και τις επικοινωνιακές ανάγκες τους.

Η δεύτερη διάσταση αφορά τη σειρά και την ηλικία με την οποία εμφανίστηκαν οι δύο γλώσσες στη ζωή του ατόμου. Η βασική διάκριση που προτείνεται κατηγοριοποιεί τη διγλωσσία σε *ταυτόχρονη* και *διαδοχική*. Η *ταυτόχρονη* διγλωσσία αναπτύσσεται όταν ένα παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες από τις πρώτες μέρες της ζωής του ταυτόχρονα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να διαθέτει δύο πρώτες (Γ1) γλώσσες. Τέτοιου είδους διγλωσσία αναπτύσσουν συνήθως τα παιδιά που προέρχονται από μικτούς γάμους ή από μειονοτικές οικογένειες. Βέβαια, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι στην περίπτωση της ταυτόχρονης διγλωσσίας δεν σημαίνει ότι το παιδί κατέχει και τις δύο γλώσσες στον ίδιο βαθμό επάρκειας (Τσοκαλίδου, 2012:36-37· Χατζηδάκη, 2020:53).

Από τη άλλη πλευρά η *διαδοχική* διγλωσσία, αναπτύσσεται στην περίπτωση κατά την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα και τη μαθαίνει, αφού πρώτα έχει ολοκληρωθεί και έχει σταθεροποιηθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας. Το κρίσιμο χρονικό όριο ανάμεσα στις δύο κατηγορίες είναι τα τρία έτη. Ως περιπτώσεις διαδοχικής διγλωσσίας μπορούν να θεωρηθούν τα παιδιά που για διάφορους λόγους, μετά το τρίτο έτος της ηλικίας τους, αλλάζουν χώρα διαμονής και αναγκάζονται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα του περιβάλλοντος, η οποία είναι διαφορετική από την πρώτη τους γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2012:38-39· Χατζηδάκη, 2020:53).

Στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατά την οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα γίνεται διάκριση ανάμεσα σε *πρώιμη* και

μεταγενέστερη-όψιμη διγλωσσία. *Πρώιμη* διγλωσσία υπάρχει όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έγινε κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία, όπου τα παιδιά μεγαλώνουν με την παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών, είτε αυτό πραγματοποιείται μέσα το οικογενειακό περιβάλλον, είτε στο κοινωνικό ή σχολικό περιβάλλον. Σε αυτή την περίπτωση η διγλωσσική εμπειρία βιώνεται παράλληλα με τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλει ουσιαστικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών που συμβαίνει μόνο μια φορά (Τσοκαλίδου, 2012:39 ·Χατζηδάκη, 2020:54-55).

Αντίθετα, η *μεταγενέστερη- όψιμη* διγλωσσία υπάρχει όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έγινε από την εφηβική ηλικία και έπειτα και πραγματοποιείται συνήθως, είτε μέσω της τυπικής διδασκαλίας, όπως είναι τα φροντιστηριακά μαθήματα, είτε μετά από τη μετανάστευση σε άλλη χώρα. Σε αυτή την περίπτωση, τα άτομα έχουν διαμορφώσει ήδη εμπειρίες για τον κοινωνικό και επικοινωνιακό ρόλο της γλώσσας, καθώς και για τη δομή της πρώτης τους γλώσσας, γεγονός που καθιστά πιο εύκολη και την κατάκτηση της δεύτερης, διότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις και να κάνουν υποθέσεις σχετικά με τη δομή της δεύτερης γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2012:40· Χατζηδάκη, 2020:54-55).

Η τρίτη διάσταση αφορά τον βαθμό επάρκειας που έχει το δίγλωσσο άτομο σε κάθε μία από τις γλώσσες και τις λειτουργίες που αυτές επιτελούν. Από τους ορισμούς που αναλύσαμε παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι ο βαθμός επάρκειας στις δύο γλώσσες αποτελούσε ανέκαθεν μια σημαντική παράμετρο για να θεωρηθεί ένα άτομο δίγλωσσο.

Η διάκριση που προτείνεται από αρκετούς ερευνητές, αναφέρεται στη διάκριση ανάμεσα στην *ισορροπημένη/αμφιδύναμη* διγλωσσία και την *κυρίαρχη/ανισοβαρούς* διγλωσσία. Αρχικά, σύμφωνα με τους Lambert, Havelka και Garde (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:56), ως *ισορροπημένα/αμφιδύναμα* δίγλωσσα θεωρούνταν τα άτομα, τα οποία είχαν πλήρη ευχέρεια και τις δύο γλώσσες. Όμως, μια τέτοια κατάσταση θεωρείται εξαιρετικά δύσκολη και απέχει αρκετά από την πραγματικότητα.

Αυτή η παρατήρηση οδήγησε αρκετούς ερευνητές, όπως τον Beatens Beardsmore, τους Hamers και Blank και τη Hoffmann (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:56-57), να επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίσουν τον όρο και να θεωρήσουν ως *ισορροπημένα/αμφιδύναμα* δίγλωσσα, τα άτομα που διαθέτουν περίπου ίση ευχέρεια στις δύο γλώσσες και είναι σε θέση να ανταποκρίνονται πλήρως σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις του περιβάλλοντός τους, χωρίς, βέβαια, αυτή τους η ικανότητα να συγκρίνεται με την αντίστοιχη των μονόγλωσσων ομιλητών.

Όπως γίνεται εύκολο αντιληπτό, αυτού του είδους η διγλωσσία αποτελεί μια εξιδανικευμένη μορφή της, διότι είναι εξαιρετικά σπάνιο να διαθέτει ένα άτομο την ίδια ευχέρεια και στις δύο γλώσσες και σε όλους του τομείς και τις λειτουργίες της γλώσσας. Επιπλέον, το φαινόμενο της παρεμβολής από τη μία γλώσσα στην άλλη είναι αρκετά συνηθισμένο και απόλυτα φυσιολογικό. Η ισορροπημένη διγλωσσία συνδέεται κυρίως με την ταυτόχρονη διγλωσσία και θεωρείται μείζονος σημασίας για τους μελετητές που ερευνούν τη σχέση της διγλωσσίας με την γνωσιακή ανάπτυξη (Χατζηδάκη, 2020:57-58).

Αντιθέτως, η περίπτωση της *κυρίαρχης/ανισοβαρούς* διγλωσσία, περιγράφεται ως η κατάσταση κατά την οποία τα δίγλωσσα άτομα διαθέτουν σε μια γλώσσα μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας από την άλλη γλώσσα. Αυτού του είδους η διγλωσσία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή, καθώς οι κυρίαρχα δίγλωσσοι ομιλητές αποτελούν την πλειονότητα των δίγλωσσων σε όλο τον πλανήτη (Χατζηδάκη 2020:58).

Αν συνδέσουμε την τρίτη διάσταση της διγλωσσία με την πρώτη διάσταση που αναλύσαμε παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι κατ' επιλογήν δίγλωσσοι που η πρώτη τους γλώσσα είναι κοινή με την επίσημη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν, η κυρίαρχη γλώσσα θα είναι εφ' όρου ζωής η πρώτη τους γλώσσα. Αντίθετα, στην περίπτωση των κατ' επιβολήν δίγλωσσων ατόμων που αναγκάζονται να κατακτήσουν την επίσημη γλώσσα του περιβάλλοντος τους, ενώ αρχικά στη ζωή τους κυρίαρχη γλώσσα ήταν η πρώτη τους, η εθνοτική, με το πέρασμα των χρόνων κυρίαρχη γλώσσα γίνεται συνήθως η δεύτερη, δηλαδή η επίσημη γλώσσα της χώρας διαμονής τους.

Επιπρόσθετα, άλλη μια διάκριση που αφορά τον βαθμό επάρκειας και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, σχετίζεται με την διαφοροποίηση ανάμεσα στην *προσληπτική* και *παραγωγική* διγλωσσία (Beatens Beardsmore, 1986 όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:59· Hoffman, 1991, όπως αναφέρεται στο Σελλά- Μάζη, 2016:60). Αυτή η διάκριση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι συνδέεται άμεσα με τους σύγχρονους κοινωνιολογικούς ορισμούς που ζητήσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Στην *προσληπτική* διγλωσσία, τα άτομα είναι σε θέση να κατανοούν μια γλώσσα, είτε αφορά τη γραπτή μορφή είτε τον προφορικό λόγο, όμως δεν μπορούν ούτε να μιλήσουν, ούτε να γράψουν σε αυτή τη γλώσσα. Αντίθετα, στην περίπτωση της *παραγωγικής* διγλωσσίας, τα άτομα διαθέτουν κάποιο βαθμό ευχέρειας στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι ο βαθμός ανάπτυξης είναι

ίσος και στις τέσσερις δεξιότητες. Επιπλέον, η παραγωγική διγλωσσία δεν συνάδει απόλυτα με τον διγραμματισμό και στις δύο γλώσσες, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις ανθρώπων, που ενώ μιλούν δύο ή και περισσότερες γλώσσες, δεν είναι πάντοτε σε θέση να γράφουν ή να διαβάζουν ικανοποιητικά σε καμία από τις δύο γλώσσες. Η παραγωγική διγλωσσία συνήθως αποτελεί βασική επιδίωξη των περισσότερων προγραμμάτων σπουδών διδασκαλίας.

Η τέταρτη και τελευταία διάσταση της διγλωσσίας αφορά το αποτέλεσμα της διγλωσσίας, δηλαδή κατά πόσο η ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας οδήγησε στον εμπλουτισμό του γλωσσικού ρεπερτορίου των ατόμων ή στη συρρίκνωση της πρώτης γλώσσας. Ανάλογα, λοιπόν, με την έκβαση της διγλωσσίας ο Lambert (1974, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001:180 και στο Χατζηδάκη, 2020:66-67) πρότεινε τον διαχωρισμό ανάμεσα στην *προσθετική* και την *αφαιρετική* διγλωσσία.

Η *προσθετική* διγλωσσία επιτυγχάνεται όταν η κατάκτηση των δύο γλωσσών αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο, τόσο από άτομο, όσο και από άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του. Σε αυτήν την περίπτωση, η διγλωσσία θεωρείται ως πλεονέκτημα, διότι το άτομο βελτιώνει τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητές του, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αντίληψή του. Ενώ, ταυτοχρόνως, συμβάλλει και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Η δεύτερη γλώσσα δεν επιβαρύνει την ανάπτυξη της πρώτης, ούτε την παραγκωνίζει, αντιθέτως λειτουργεί προσθετικά και οδηγεί στον γλωσσικό εμπλουτισμό των ομιλητών.

Αντίθετα, η *αφαιρετική* διγλωσσία συναντάται σε δίγλωσσα άτομα, στα οποία η δεύτερη γλώσσα επιβλήθηκε από το κοινωνικό περιβάλλοντος που ανήκουν. Η δεύτερη γλώσσα υπονομεύει την πρώτη και αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ανάπτυξή της να λειτουργεί εις βάρος της ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας. Τέτοιου είδους διγλωσσία παρουσιάζεται συνήθως σε άτομα μειονοτικών ομάδων, των οποίων η γλώσσα τους δεν έχει θετική αποδοχή από το κοινωνικό περίγυρο.

2.3. Ζητήματα πολυγλωσσίας σε κοινωνικό επίπεδο

Η σημαντική διαφορά μεταξύ της ατομικής διγλωσσίας και της κοινωνικής διγλωσσίας, έγκειται στο γεγονός ότι η πρώτη έχει προσωρινό, μεταβατικό χαρακτήρα, ενώ η δεύτερη έχει μόνιμο και διαρκή χαρακτήρα. Αυτός ο μόνιμος χαρακτήρας της κοινωνικής διγλωσσίας οφείλεται στη διαφορετική κοινωνική λειτουργικότητα και στους διαφορετικούς τομείς χρήσης των δύο γλωσσών (Edwards, 1995:83). Οι γλωσσικές επιλογές των μελών των δίγλωσσων ομάδων μεταβάλλονται σε πρότυπα

αναφοράς για τη γλωσσική συμπεριφορά των ομιλητών και με αυτό τον τρόπο μεταβαίνουμε από το ατομικό επίπεδο της διγλωσσίας στο κοινωνικό επίπεδο (Σελλά-Μάζη, 2001:63).

Όπως προαναφέραμε, η διγλωσσία αποτελεί ένα «ορατό» προϊόν της γλωσσικής επαφής (Σκούρτου, 2011:36). Η διγλωσσία δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση, διότι συγκροτείται από ζωντανές γλώσσες και υλοποιείται από τους ομιλητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διγλωσσία, όπως αντιστοίχως και οι εμπλεκόμενες γλώσσες, να αναπτύσσονται, να εξελίσσονται ή ακόμη και να συρρικνώνονται (Σκούρτου, 2011:58). Οι δύο πιθανές εκβάσεις αυτής της γλωσσικής επαφής μπορεί να είναι είτε η *γλωσσική διατήρηση* (*language maintenance*), είτε η *γλωσσική υποχώρηση* (*language shift*) (Κωστούλα- Μακράκη, 2001:70-71· Σελλά-Μάζη, 2001:63). Τόσο η γλωσσική διατήρηση, όσο η γλωσσική υποχώρηση αποτελούν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της γλωσσικής επιλογής (Κωστούλα- Μακράκη, 2001:71).

Σύμφωνα με τον Veltman (1991:147, όπως αναφέρεται στο Κωστούλα-Μακράκη 2001:73) «η γλωσσική διατήρηση είναι η πρακτική του να μιλάει κανείς τη μητρική του γλώσσα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ως τη μοναδική γλώσσα καθημερινής χρήσης». Βάσει της κοινωνιολογικής προσέγγισης ο όρος γλωσσική διατήρηση αναφέρεται στις περιπτώσεις που οι ομιλητές προσπαθούν να διαφυλάξουν τη γλώσσα ή τις γλώσσες που ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν στους διάφορους τομείς χρήσης που αντιστοιχούν σε κάθε γλώσσα (Σελλά- Μάζη, 2001:123). Επιπρόσθετα, η γλωσσική διατήρηση αναφέρεται και στη σταθερότητα του αριθμού και της κατανομής των ομιλητών, στην επαρκή χρήση από όλες τις ηλικιακές ομάδες και στη διασφάλιση της χρήσης σε συγκεκριμένους χώρους χρήσης, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και η θρησκεία (Baker, 2001:99).

Η γλωσσική υποχώρηση αποτελεί έναν ορο που εισήγαγε ο Fishman και αναφέρεται στην συμπεριφορά μιας ολόκληρης κοινότητας, μιας υπο-ομάδας ή και ενός ατόμου. Οι πρώτοι ορισμοί που δόθηκαν βασίστηκαν στα λειτουργικά κριτήρια της γλώσσας και έβλεπαν την γλωσσική υποχώρηση ως μια αλλαγή από τη συνηθισμένη χρήση μιας γλώσσας προς μια άλλη (Weinreich, 1964, όπως αναφέρεται στο Κωστούλα Μακράκη 2001:72).

Αντιθέτως, ο ορισμός του Veltman (1991:147, όπως αναφέρεται στο Κωστούλα- Μακράκη 2001:73) εστιάζει στη γλωσσική χρήση και στη συμμετοχή σε μια γλωσσική κοινότητα, σύμφωνα με τον οποίο ως γλωσσική υποχώρηση νοείται η

εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας ως γλώσσα καθημερινής χρήσης και κατά συνέπεια η συρρίκνωση της γλώσσας που θα προκύψει αναπόφευκτα.

Οι Jaspaert και Kroon (1991, όπως αναφέρεται στο Κωστούλα- Μακράκη, 2001:74) διακρίνουν δύο τύπους γλωσσικής υποχώρησης, σύμφωνα με τους οποίους ο πρώτος τύπος συντελείται λόγω μετανάστευσης και απουσίας συνομιλητών στη μειονοτική γλώσσα και ο δεύτερος τύπος επέρχεται στη περίπτωση που η μειονοτική ομάδα χρησιμοποιεί στη μεταξύ τους επικοινωνία την κυρίαρχη γλώσσα ως μέρος της διαδικασίας ενσωμάτωσής τους. Γενικά, η γλωσσική υποχώρηση συνδέεται με τη μείωση του αριθμού των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας, τη μείωση της αναλογίας των ομιλητών στο συνολικό πληθυσμό και την απώλεια της γλωσσικής ικανότητας ή τη μειωμένη χρήση της γλώσσας στους διάφορους χώρους χρήσης (Baker, 2001:99).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης ή της γλωσσικής υποχώρησης συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές επιλογές των δίγλωσσων ομιλητών. Το γλωσσικό ρεπερτόριο των δίγλωσσων ομιλητών ποικίλει ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση και τον επιδιωκόμενο στόχο. Οι γλωσσικές επιλογές των ανθρώπων δεν συντελούνται αυθαίρετα, αλλά υπόκεινται σε ορισμένους κανόνες και προσδοκίες αναφορικά με το ποιος μιλάει, σε ποιον που και πότε. Οι Fishman, Cooper και Ma (όπως αναφέρεται στο Σελλά- Μάζη, 2001:104) εντόπισαν τους πέντε κυριότερους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική συμπεριφορά των δίγλωσσων ομιλητών, οι οποίοι είναι η οικογένεια, το φιλικό περιβάλλον, η θρησκεία, το επάγγελμα ενασχόλησης και η εκπαίδευση. Ο συνδυασμός των συγκεκριμένων τομέων σε διαφορετικό χρόνο, χώρο και συνομιλητές επηρεάζει την γλωσσική επιλογή των ομιλητών. Οι γλωσσικές επιλογές μπορούν να καθοριστούν με βάση τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, την κοινωνιολογική, την κοινωνικο-ψυχολογική και την ανθρωπολογική προσέγγιση. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία κρίνεται δόκιμο να επικεντρωθούμε στην κοινωνιολογική προσέγγιση.

Για την κατανόηση της πολυγλωσσίας, από κοινωνιολογικής προσέγγισης, σημαντική ήταν η συνεισφορά του Joshua A. Fishman. Ο Fishman (1965:75) στην προσπάθειά του να βρει τις μεταβλητές που καθορίζουν τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών εισήγαγε την έννοια του *τομέα ή χώρου γλωσσικής χρήσης (domain)*. Ως *τομέας* ορίζεται ένα κοινωνικο-πολιτισμικό κατασκευάσμα που αντλείται από θέματα επικοινωνίας, τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και τους χώρους επικοινωνίας, σύμφωνα με τους θεσμούς μιας κοινωνίας και τους τομείς δραστηριότητας ενός πολιτισμού, με τέτοιο τρόπο ώστε η ατομική συμπεριφορά και τα κοινωνικά πρότυπα

να μπορούν να διακρίνονται και να σχετίζονται μεταξύ τους. Ο τομέας είναι μια υψηλότερη τάξη αφαίρεσης ή σύνοψης που προκύπτει από την εξέταση του κοινωνικοπολιτιστικού μοτίβου που περιβάλλει τις γλωσσικές επιλογές.

Η ερευνά που διεξήγαγε έδειξε ότι η οικογένεια και οι φίλοι είναι χώροι που σχετίζονται με αξίες οικειότητας και για αυτό το λόγο χρησιμοποιείται περισσότερο η μειονοτική γλώσσα, αντιθέτως, οι άλλοι χώροι, όπως το εργασιακό περιβάλλον και η εκπαίδευση, συνδέονται με αξίες κύρους και για αυτό το λόγο προωθείται περισσότερο η γλώσσα της πλειονότητας. Το μοντέλο του Fishman για τη μελέτη της γλωσσικής επιλογής με βάση τη συνήθη γλωσσική χρήση σε ορισμένους χώρους, μας επιτρέπει να διεξάγουμε συμπεράσματα για την πορεία της γλωσσικής μεταστροφής ή τον βαθμό της γλωσσικής διατήρησης μιας γλώσσας σε μια συγκεκριμένη κοινότητα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Conkilyn και Lourie (1983, όπως αναφέρεται στο Baker, 2001:100-103) υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες παραγόντων που μπορούν να προκαλέσουν τις δύο πιθανές εκβάσεις που προκύπτουν από την επαφή των γλωσσών. Η πρώτη κατηγορία αφορά πολιτικούς, κοινωνικούς και δημογραφικούς παράγοντες, η δεύτερη πολιτιστικούς και η τρίτη γλωσσικούς. Ωστόσο, βάσει της στοχοθεσίας της παρούσας εργασίας, θεωρείται δόκιμο να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στους παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία παραγόντων που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση σχετίζονται αρχικά με την ύπαρξη μεγάλου αριθμού ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας που ζουν σε σχετικά κοντινή απόσταση μεταξύ τους, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο τη συχνή συναναστροφή και χρήση της γλώσσας. Η σχετική κοντινή απόσταση και με την χώρα καταγωγής τους, καθώς η ευκολία πρόσβασης σε αυτή βοηθούν σημαντικά στη διατήρησης της επαφής με τις ρίζες τους και με τους ομιλητές της γλώσσας τους. Η έντονη επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών που περιορίζει την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα, αλλά και ο υψηλός βαθμός ταύτισης με την εθνοτική ομάδα αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες για την τελική έκβαση της γλωσσικής τους εξέλιξης.

Όσον αφορά την δεύτερη κατηγορία παραγόντων, που προωθούν τη διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας θέτουν ως βασική προϋπόθεση την ύπαρξη θεσμών και ιδρυμάτων που χρησιμοποιούν και προωθούν τη γλώσσα. Η έμφαση στην εκπαίδευση της μειονοτικής γλώσσας παράλληλα με ή αντί της πλειονοτικής γλώσσας αποτελεί

θέμα υψίστης σημασίας ιδιαίτερα για τη μετάδοση της γλώσσας στις επόμενες γενιές. Γενικά οι γλώσσες που θεωρούνται σύμβολο της εθνικής τους ταυτότητας ή χρησιμοποιούνται στις πολιτιστικές και θρησκευτικές τελετές έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να διασωθούν. Εξίσου σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη της πορείας της γλώσσας διαδραματίζει το συναισθηματικό δέσιμο των μειονοτήτων με τη μητρική τους γλώσσα, καθώς και η έμφαση που δίνουν στη συνέχιση της παράδοσης και στους στενούς οικογενειακούς δεσμούς.

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία, που αφορά τους γλωσσικούς παράγοντες που συμβάλουν στη γλωσσική διατήρηση σχετίζονται με τη μορφή και το κύρος της μειονοτικής γλώσσας. Οι μειονοτικές γλώσσες που έχουν διεθνές κύρος, είναι τυποποιημένες και διαθέτουν γραπτή μορφή έχουν αυξημένες πιθανότητες να διατηρηθούν. Ωστόσο, καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη της πορείας της γλώσσας αποτελεί η γνώση γραφής και ανάγνωσης της μειονοτικής γλώσσα, αλλά και η δυνατότητα ευελιξία της σε σχέση με την πλειονοτική γλώσσα.

Βέβαια, όπως επισημαίνει και ο Baker (2001:101) αυτή η κατηγοριοποίηση μπορεί να μας βοηθάει να κατανοήσουμε τους παράγοντες που συμβάλουν στη διατήρηση ή στη μετατόπιση μιας μειονοτικής γλώσσας, όμως δεν αποδίδει απόλυτα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διάφορων παραγόντων και τον τελικό βαθμό της συμβολής του καθενός.

Σύμφωνα με τον Fishman (1991, όπως αναφέρεται στο Σελλά- Μάζη, 2001:130 και στο Χατζηδάκη, 2020:79) το οριακό σημείο για να οδηγηθεί μια μειονοτική γλώσσα στον «γλωσσικό θάνατο» και να πάψει να μεταβιβάζεται από τη μια γενιά στην άλλη, αποτελεί η στιγμή που θα σταματήσει να χρησιμοποιείται η γλώσσα στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Άλλωστε, όπως θα διαπιστώσουμε και στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας η εξέλιξη της πορείας μιας γλώσσας και η τελική της έκβαση της σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές.

2.4. Διαγλωσσικότητα

Μια νέα αντίληψη για τη γλωσσική επαφή και την πολυγλωσσία είναι η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, η οποία φαίνεται να κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια στο χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας (Χατζηδάκη, 2020:95). Στο πλαίσιο της μεταδομιστικής προσέγγισης της γλώσσας και της πολυγλωσσίας, η γλώσσα παύει να αντιμετωπίζεται ως ένα στατικό οριοθετημένο σύστημα, αλλά ως μια ενέργεια

(γλωσσικότητα languaging). Σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2016:144) η γλώσσα αντιμετωπίζεται:

«Ως μια σειρά επιτελέσεων εντοπισμένων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά συγκείμενα, στο πλαίσιο των οποίων ανασύρονται και αξιοποιούνται στοιχεία από πολλαπλά και σύνθετα γλωσσικά ρεπερτόρια, προκειμένου να παραχθούν διαφόρων ειδών κοινωνικοπολιτισμικά εντοπισμένα νοήματα, να επιτελεστούν συμβολικά ποικίλες πράξεις ταυτότητας, να γίνει συμβολική διαπραγμάτευση αξιών, να αρθρωθούν εναλλακτικές «φωνές», λόγοι και ιδεολογίας».

Αντικείμενο μελέτης δεν αποτελούν πλέον τα γλωσσικά συστήματα των δίγλωσσων ατόμων, αλλά οι ίδιοι οι ομιλητές και ο τρόπος που νοηματοδοτούν την επικοινωνία τους στις διάφορες περιστάσεις που εμπλέκονται. Αυτή η θέση συνάδει απόλυτα με τον σύγχρονη προσέγγιση της διγλωσσίας, όπως ορίζεται από τους Brutt-Griffler και Varghese (2004:94), σύμφωνα με τους οποίους: *«Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες συγκατοικούν στον ίδιο χώρο, αλλά ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες».*

Η υπέρβαση, λοιπόν, των γραμμικών και περιοριστικών προσεγγίσεων των γλωσσών γίνεται μέσα από πρακτικές *διαγλωσσικότητας*. Σύμφωνα με τον Baker (2011:281) ο όρος «translanguaging» επινοήθηκε από τον Ουαλό εκπαιδευτικό Cen Williams, ο οποίος τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποιούσε συστηματικά και σχεδιασμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, εκπαιδευτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης από τη χρήση των δύο γλωσσών. Για να περιγράψει αυτή την πρακτική εισήγαγε τον όρο *«trawsieythu»* στην ουαλική γλώσσα, ο οποίος αποδόθηκε αρχικά στην αγγλική ως *«translinguifing»*. Ο Williams υποστήριξε ότι η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία δια μέσου της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης, ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών και στις δυο γλώσσες (Williams 2002:40). Ο Baker (2011:282) ορίζει τη διαγλωσσικότητα ως μια *«διαδικασία δημιουργίας νοημάτων, σχηματισμού εμπειριών και απόκτησης κατανόησης και γνώσης μέσω της χρήσης δύο γλωσσών».*

Ο όρος που εισήγαγε ο Williams, αξιοποιήθηκε στη συνέχεια από άλλους ερευνητές που διαφοροποίησαν το περιεχόμενο του και απέδωσαν τον όρο *«translanguaging»* στην αγγλική γλώσσα.

Ο όρος «translanguaging» έχει συνδεθεί με την ερευνήτρια Ofelia Garcia (2009:47) σύμφωνα με την οποία ο όρος περιλαμβάνει αλλά και επεκτείνει αυτό που άλλοι έχουν ονομάσει χρήση γλώσσας και επαφή γλώσσας μεταξύ των δίγλωσσων. Αντί να εστιάζει στην ίδια τη γλώσσα και πώς το ένα ή το άλλο μπορεί να σχετίζεται με το τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται, με την έννοια της διαγλωσσικότητας γίνεται προφανές ότι δεν υπάρχουν σαφή όρια μεταξύ των γλωσσών των δίγλωσσων ατόμων, διότι αυτό που έχουν είναι ένα γλωσσικό συνεχές στο οποίο έχουν πρόσβαση.

Με τον όρο, λοιπόν, translanguaging αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι ομιλητές προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους με σκοπό να δημιουργήσουν νοήματα, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους, αλλά και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (Garcia, 2009:47).

Επομένως, ο όρος αυτός τονίζει τις ευέλικτες και ουσιαστικές ενέργειες μέσω των οποίων οι δίγλωσσοι επιλέγουν χαρακτηριστικά στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο για να επικοινωνούν κατάλληλα. Από αυτή την άποψη, οι γλωσσικές πρακτικές που μαθαίνονται από αναδυόμενους δίγλωσσους βρίσκονται σε λειτουργική αλληλεξάρτηση με άλλες γλωσσικές πρακτικές και αποτελούν ένα ολοκληρωμένο σύστημα. Η διαγλωσσικότητα είναι κάτι περισσότερο από εναλλαγή κωδίκων, όπου οι δύο γλώσσες θεωρούνται ξεχωριστά συστήματα και «αλλάζουν» για επικοινωνιακούς σκοπούς (Garcia & Li 2014, όπως αναφέρεται στο Velasco & Garcia 2014:7).

Ο όρος translanguaging μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Τσοκαλίδου (2015α:388 2015β:176) ως *διαγλωσσικότητα*. Η Τσοκαλίδου (2017:43) στην προσπάθειά της να ορίσει την έννοια τη συνδέει με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και με την ανάδειξη μιας καινούργιας ταυτότητας μέσω της γλωσσικής επαφής. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η διαγλωσσικότητα είναι «*μια δημιουργική γλωσσική πρακτική η οποία παρέχει την δυνατότητα έκφρασης καινούργιων ταυτοτήτων που δημιουργούνται σε καταστάσεις γλωσσικής επαφής στο εσωτερικό και εξωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο*». Η γλωσσική δημιουργικότητα επιτυγχάνεται μέσω της σύνθεσης γλωσσικών και πολυτροπικών στοιχείων (Τσοκαλίδου, 2017:43).

Η Σκούρτου (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2017:28) υποστηρίζει ότι για να επιτευχθεί η διαγλωσσικότητα χρειάζεται να αξιοποιηθούν όλων των ειδών οι πόροι των μαθητών με στόχο να επιτευχθεί η επικοινωνία σε διαφορετικές περιστάσεις.

Μπορεί, δηλαδή να μεταφέρουν στοιχεία σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να μεταφράζουν ή να εναλλάσσουν τους γλωσσικούς κώδικες.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία, της μάθησης όπως της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδίκων, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες. Ωστόσο, διαφέρει ριζικά από όλες αυτές τις απλές γλωσσικές πρακτικές, καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή κάθε αυτή τη γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία οι δίγλωσσοι μαθητές εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, τη διαλογική συζήτηση και τα νεύματα, υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (Garcia 2011: 147· Τσοκαλίδου, 2017:43).

Από τις έρευνες των Velasco & Garcia (2014:21), φαίνεται ότι η διαγλωσσικότητα επεκτείνεται όχι μόνο στον προφορικό, αλλά και στο γραπτό λόγο, καθώς οι πρακτικές διαγλωσσικότητας χρησιμοποιούνταν από τους δίγλωσσους μαθητές ως *σκαλωσιά μάθησης* σε όλα τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτή η πρακτική επέτρεψε στους αναδυόμενους δίγλωσσους να λύσουν τις προκλήσεις στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου και να δημιουργήσουν τα δικά τους γραπτά κείμενα, αναδεικνύοντας τις μοναδικές φωνές τους.

Κεφάλαιο 3

Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα για τη γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών

Παρά το γεγονός ότι η αλβανική κοινότητα αποτελεί την πολυπληθέστερη μεταναστευτική ομάδα στην Ελλάδα, όπως προαναφέραμε σε προγενέστερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, δεν υπάρχουν ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις ως προς την εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών. Η εκπαίδευση τους, λοιπόν, εντάσσεται στις γενικότερες νομοθετικές διατάξεις που ισχύουν για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

Τα πρώτα μέτρα που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα για την εκπαίδευση, αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των αλλοδαπών μαθητών, λήφθηκαν τη δεκαετία του 1970. Οι πρώτες ειδικές διατάξεις που θεσπίστηκαν για αυτούς τους

μαθητές είχαν έναν έντονο προνοιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα, διότι σκοπός τους ήταν η διευκόλυνση των παλιννοστούντων μαθητών, ώστε να εξομοιωθεί το μορφωτικό τους κεφάλαιο με εκείνο των γηγενών. Οι διατάξεις αυτές αφορούσαν κυρίως θέματα οργανωτικά και βαθμολογικά, επιδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τον χαρακτήρα της «φιλανθρωπίας» σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό (Δαμανάκης, 1997:57).

Κατά την περίοδο του 1980 και πιο συγκεκριμένα το 1983 νομοθετούνται και δημιουργούνται στην Ελλάδα, οι λεγόμενες *Τάξεις Υποδοχής* (ΤΥ) και τα *Φροντιστηριακά Τμήματα* (ΦΤ), τόσο για τους παλιννοστούντες, όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Βασικός τους σκοπός ήταν η ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο του κανονικού ωραρίου, όπου οι μαθητές «αποσπώνταν» από την τυπική τάξη που εντάσσονταν και διδάσκονταν ελληνικά για λίγες ώρες την εβδομάδα. Ο μέγιστος αριθμός των διδακτικών ωρών στην ελληνική γλώσσα ήταν δέκα ώρες εβδομαδιαίως, ενώ βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία τους σε κάθε σχολική μονάδα ήταν η ύπαρξη τουλάχιστον εννιά μαθητών. Αντιθέτως, τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούσαν πέραν του σχολικού ωραρίου, για κάποιες ώρες εβδομαδιαίως. Ο ανώτατος αριθμός ωρών ήταν οι οχτώ ώρες εβδομαδιαίως, ενώ για τη λειτουργία τους απαιτούνταν τουλάχιστον τρεις έως οχτώ μαθητές (Δαμανάκης, 1997:60-61).

Στο ίδιο αφομοιωτικό πλαίσιο, ιδρύονται τα *Σχολεία Παλιννοστούντων* στην Αττική και στην Θεσσαλονίκη, που απευθύνονταν αποκλειστικά σε παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του τυπικού σχολείου, λόγω των γλωσσικών ελλείψεων τους στην ελληνική γλώσσα. Ταυτοχρόνως, ιδρύεται το *Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας*, το οποίο είχε ως σκοπό την εκπαίδευση των μαθητών με άξονες τον ελληνικό και χριστιανικό πολιτισμό. (Δαμανάκης, 1997:64).

Η μεγάλη αλλαγή στις κυβερνητικές πολιτικές της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα έρχεται με τη ψήφιση του Νόμου 2413/1996 που ρύθμιζε θέματα της ελληνικής παιδείας του εξωτερικού και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή την εκπαίδευση των παλιννοστούν και αλλοδαπών μαθητών του εσωτερικού. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο (άρθρο 34, όπως αναφέρεται στο Δαμανάκης:1997:80):

«Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους».

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τον νόμο ιδρύονται τα λεγόμενα *Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, και τα πρώην *Σχολεία Παλιννοστούντων* μετατράπηκαν σε *Διαπολιτισμικά*. Αναφορικά με την αυτήν την αντίληψη περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ασκήθηκε έντονη κριτική, διότι τα διαπολιτισμικά σχολεία, όπως ορίζονται από τον νόμο, θεωρούνται περισσότερο «μειονοτικά», τα οποία στο όνομα τα ιδιαιτερότητας των μαθητών τους θα αναπαράγουν τον κοινωνικοπολιτισμικό διαχωρισμό τους και τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 1997:82· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011:129-130).

Η ψήφιση του Νόμου 4415/2016 προβλέπει την μετατροπή των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε *Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο (άρθρο 22, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:198):

«Τα σχολεία αυτά επιδιώκουν τη συνεργασία με τα ΑΕΙ της χώρας εφαρμόζοντας σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο την περαιτέρω γενικευμένη της εφαρμογή στα λοιπά σχολεία».

Παρά το γεγονός ότι αυτός ο νόμος αυτός φέρνει αλλαγές ως τον τρόπο λειτουργίας στον διαπολιτισμικών σχολείων, σύμφωνα με την Χατζηδάκη (2020:198) οι ρυθμίσεις αυτές δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμα.

Το κύριο, λοιπόν, μέτρο για την ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση παραμένει η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής. Η λειτουργία αυτών των τάξεων διαφοροποιήθηκε μετά την υπουργική απόφαση του 1999 και δημιουργήθηκαν δύο Τάξεις Υποδοχής, όπου η φοίτηση των μαθητών γίνεται στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, και διακρίνονται σε Τάξη Υποδοχής I και Τάξη Υποδοχής II. Η φοίτηση στην ΤΥ I διαρκεί ένα έτος και περιλαμβάνει εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας με σκοπό να ενταχθούν οι

μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται παράλληλα με την παρακολούθηση ορισμένων μαθημάτων στις κανονικές τάξεις, όπως για παράδειγμα το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, των Εικαστικών και της Ξένης Γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, η φοίτηση στην ΤΥ II απαιτεί την ολοκλήρωση ενός τμήματος φοίτησης στην ΤΥ I και περιλαμβάνει την μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια της κανονικής τάξης με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία (Χατζηδάκη, 2020:199-200).

Βάσει του Νόμου 3879/2010, από το 2010 μέχρι και σήμερα οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν στο πλαίσιο του Θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο. Ωστόσο, η μορφή της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ δεν έχει αλλάξει σημαντικά σε σχέση με τις Τάξεις Υποδοχής I και II όπως αναλύσαμε παραπάνω. Συγκεκριμένα, στις ΤΥ ΖΕΠ I η διάρκεια φοίτησης είναι ένα έτος και αφορά μαθητές που δεν διαθέτουν ελάχιστη έως και μηδικής γνώση της ελληνικής γλώσσας. Αντίστοιχα με στις ΤΥ I, οι μαθητές παρακολουθούν ορισμένα μαθήματα στις κανονικές τάξεις. Από την άλλη πλευρά, στις ΤΥ ΖΕΠ II φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας και η υποστήριξη τους γίνεται, είτε στα πλαίσια της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία, είτε εκτός της κανονικής τάξης (Χατζηδάκη, 2020:200-201).

Από την παραπάνω σύντομη παρουσίαση των θεσμικών ρυθμίσεων που αφορούν την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της Ελλάδας, επομένως και των Αλβανών μαθητών που αποτελούν το υπό μελέτη θέμα της παρούσας εργασίας, γίνεται εύκολο αντιληπτό ότι όλες οι ρυθμίσεις και τα μέτρα στόχευαν στην παροχή γνωστικών και γλωσσικών εφοδίων στην ελληνική γλώσσα με σκοπό την εκμάθηση και την ανάπτυξη της, ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη περίοδο, η ελληνική κυβερνητική πολιτική της μεταναστευτικής εκπαίδευσης αντιμετώπιζε τους μαθητές ως μη γνωστικά, συναισθηματικά και γλωσσικά «εφοδιασμένους», με αποτέλεσμα να θεωρούνται «πρόβλημα», για αυτό το λόγο τους παρήχθησαν οι διευκολύνσεις που αναφέραμε παραπάνω.

Παρά τις ρυθμίσεις αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, η στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων φαίνεται να εστιάζει και πάλι στην ελληνική γλώσσα, στον ελληνικό πολιτισμό και στην ένταξη των μαθητών στο σχολείο, αγνοώντας το γνωστικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν οι δίγλωσσοι

μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επομένως, το θεσμικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, φαίνεται να λειτουργεί ακόμα και σήμερα αντισταθμιστικά, όπως και την πρώτη περίοδο, καθώς το κεφάλαιο των μαθητών δεν αντιμετωπίζεται ως «πόρος», άλλα ως «πρόβλημα».

Καταλήγοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα θεσμικά μέτρα που αναλύσαμε παραπάνω δεν παρέχουν τη δυνατότητα και κυρίως τα κίνητρα στους μαθητές, αφενός να ενσωματωθούν αρμονικά στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου να διατηρήσουν το γνωστικό και το μορφωτικό τους κεφάλαιο, καθώς και την ενθοπολιτιστική τους ταυτότητα· ταυτοχρόνως, δεν παρέχονται στην οικογένεια τα κατάλληλα κίνητρα για να διατηρήσει και να καλλιεργήσει την εθνοτική γλώσσα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 4

Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική

Όπως προαναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας σε κοινωνικά περιβάλλοντα όπου η επίσημη γλώσσα είναι διαφορετική από την εθνοτική, αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών του Fishman (1965:75 και 1991, όπως αναφέρεται στο Σελλά- Μάζη, 2001:130 και στο Χατζηδάκη, 2020:79) αναφορικά με τους χώρους γλωσσικής χρήσης (domain) γίνεται εύκολο αντιληπτό ότι η εξέλιξη της πορείας μιας γλώσσας, αλλά και η τελική της έκβαση σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές.

Η *Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική (Family Language Policy)* σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν τις γλωσσικές πρακτικές των μεταναστευτικών οικογενειών με σκοπό τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας σε αλλόγλωσσα κοινωνικά περιβάλλοντα. Η διερεύνηση τέτοιων ζητημάτων λαμβάνεται στο πλαίσιο της *Γλωσσικής Πολιτικής (Language Policy)*, η οποία ενσωματώνει τη διερεύνηση των γλωσσικών στάσεων και πεποιθήσεων των γονέων, καθώς και των πρακτικών τους. Η έννοια της γλωσσικής πολιτικής μπορεί να ενυπάρχει και να εφαρμόζεται σε όλους τους χώρους χρήσης, κάθε μεγέθους. Για αυτό το λόγο, οι γλωσσικές επιλογές μπορούν να εξεταστούν, τόσο στο μακρο-επίπεδο ολόκληρων κοινωνιών, όσο και στο μικρο-επίπεδο της οικογένειας και του ατόμου (Spolsky:2004:40).

Η Curdt-Christiansen (2009:352) ορίζει την Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική

«ως μία σκόπιμη προσπάθεια εφαρμογής ενός συγκεκριμένου τρόπου γλωσσικής χρήσης και συγκεκριμένων πρακτικών γραμματισμού στο πλαίσιο του χώρου χρήσης του σπιτιού και μεταξύ των μελών της οικογένειας».

Αντιστοίχως, σύμφωνα με τους King & Fogle (2013:172) «η γλωσσική πολιτική της οικογένειας θεωρεί ότι η γλωσσική κατάρτιση και η γλωσσική χρήση των παιδιών είναι απόρροια της ιδεολογίας των γονέων, των αποφάσεων και των στρατηγικών τη γλώσσα και τον γραμματισμό, καθώς και το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της οικογενειακής ζωής».

Ο Bernard Spolsky (2004:5) προτείνει ένα μοντέλο γλωσσικής πολιτικής, σύμφωνα με το οποίο η γλωσσική πολιτική σε οικογενειακό επίπεδο αποτελείται από τρεις συνιστώσες: τις γλωσσικές πρακτικές (*language practices*), τις γλωσσικές πεποιθήσεις και τη γλωσσική ιδεολογία (*language beliefs and ideology*) και τη γλωσσική διαχείριση (*language management*). Σύμφωνα με τον Spolsky (2004:186), αυτές οι συνιστώσες δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά συσχετίζονται με σύνθετους τρόπους.

Ο όρος *γλωσσικές πρακτικές* αναφέρεται στις γλωσσικές επιλογές των ομιλητών ανάμεσα στις διαφορετικές γλώσσες του επικοινωνιακού ρεπερτορίου που διαθέτουν, αλλά και στην συχνότητα χρήσης αυτών των γλωσσών σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Αναφορικά με τις γλωσσικές συμπεριφορές και επιλογές των ομιλητών θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η επίδραση άλλων παραγόντων, όπως είναι η επάρκεια που έχουν αναπτύξει οι ομιλητές στις διαφορές γλώσσες, αλλά και η επιθυμία τους να ικανοποιηθεί η γλωσσική προτίμηση των συνομιλητών τους (Spolsky, 2004:5).

Οι *γλωσσικές πεποιθήσεις* αφορούν «τη γλώσσα και τη γλωσσική χρήση» (Spolsky, 2004:5). Συγκεκριμένα, η *γλωσσική ιδεολογία*, αναφέρεται στη *συναίνεση* (*consensus*) μίας κοινότητας σχετικά με την αξία που αποδίδεται σε κάθε μία από τις γλωσσικές ποικιλίες στο ρεπερτόριό της (Spolsky, 2004:14). Στο πλαίσιο της οικογένειας αυτό περιλαμβάνει τις απόψεις των γονέων και των παιδιών αναφορικά με την αισθητική, συμβολική και οικονομική αξία των γλωσσών του ρεπερτορίου τους, και την καταλληλότητα χρήσης της μιας ή της άλλης γλώσσας σε δημόσιους χώρους ή στο σπίτι, αλλά και τη σημασία της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας (Spolsky, 2004:5).

Ο όρος *γλωσσική διαχείριση* αναφέρεται σε κάθε άμεση και ρητή προσπάθεια που γίνεται από ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων προκειμένου να επηρεαστούν ή να τροποποιηθούν οι γλωσσικές πρακτικές ή οι πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου. Στο

επίπεδο της οικογένειας, ένα παράδειγμα γλωσσικής διαχείρισης είναι η προσπάθεια των γονέων να πείσουν τα παιδιά τους να μιλήσουν ή να μάθουν τη μία ή την άλλη γλώσσα (Spolsky, 2004:5).

Σύμφωνα με έρευνες ένας από τους πιο αποδοτικούς τρόπους γλωσσικής διαχείρισης είναι οι συστηματικές προσπάθειες των γονέων με στόχο την ανάπτυξη και την ενίσχυση των δεξιοτήτων εγγραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα μέσω διάφορων στρατηγικών (Gogonas, 2007· Μαλιγκούδη, 2010· Χατζηδάκη, 2005). Ωστόσο, όπως θα αναλύσουμε και στο επόμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, η πιο αποτελεσματική στρατηγική γλωσσικής διαχείρισης αναφορικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα είναι η επιλογή των γονέων να εγγράψουν τα παιδιά τους σε κάποιο κοινοτικό σχολείο.

4.1. Οικογενειακή Γλωσσική Πολιτική της αλβανικής μεταναστευτικής κοινότητας στην Ελλάδα

Στο πλαίσιο του μοντέλου του Spolsky, έχουν διεξαχθεί διάφορες έρευνες αναφορικά με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική της αλβανικής μεταναστευτικής κοινότητας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα των ερευνών, όπως παρουσιάζονται παρακάτω, μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες για *τις γλωσσικές πρακτικές, τις γλωσσικές πεποιθήσεις και τη γλωσσική ιδεολογία και τη γλωσσική διαχείριση των αλβανικών οικογενειών.*

Όσον αφορά *τις γλωσσικές πρακτικές* τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι οι αλβανικές οικογένειες χρησιμοποιούσαν την εθνοτική γλώσσα σε αρκετά μεγάλο βαθμό, χωρίς, ωστόσο να είναι η αποκλειστική ή η κύρια γλώσσα επικοινωνίας της οικογένειας. Η χρήση της αλβανικής γλώσσας παρατηρούνταν ιδιαίτερα κατά την επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς ή και στους ενήλικες συγγενείς μεγαλύτερων ηλικιών (Gogonas, 2007:121-122· Χατζηδάκη, 2005:87·). Αντιθέτως, ο βασικός κώδικας επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους φαίνεται να ήταν κυρίως η ελληνική γλώσσα, καθώς η χρήση της αλβανικής γλώσσας από τα παιδιά ήταν πιο περιορισμένη (Gogonas, 2007:131-132· Μαλιγκούδη, 2010:190· Χατζηδάκη, 2005:87-88).

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρακτική αρκετών γονέων αναφορικά με τους χώρους χρήσης της αλβανικής γλώσσας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μαλιγκούδη (2010:213) αρκετοί γονείς υποστηρίζαν θερμά την χρήση της εθνοτικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο

του σπιτιού, όμως απέφευγαν συνειδητά την χρήση της αλβανικής γλώσσας σε δημόσιους χώρους, παροτρύνοντας, μάλιστα, και τα παιδιά τους να κάνουν το ίδιο.

Οι έρευνες των Gogonas (2007:120-123) και Μαλιγκούδη (2010:190) έδειξαν ότι πολλοί γονείς άλλαξαν τις γλωσσικές τους πρακτικές και στράφηκαν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, όταν τα παιδιά τους άρχιζαν να φοιτούν στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο, πιστεύοντας ότι με αυτόν τον τρόπο υποστήριζαν την εκμάθηση της Ελληνικής, ενώ ταυτόχρονα θεωρούσαν ήταν μια καλή ευκαιρία να βελτιώσουν και οι ίδιοι τα ελληνικά τους.

Όσον αφορά την *γλωσσική ιδεολογία* των αλβανικών οικογενειών τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι η ελληνική γλώσσα κατείχε μία περίοπτη θέση στη ιδεολογία τους. Οι γονείς θεωρούσαν ότι η εκμάθηση των ελληνικών αποτελούσε ένα πολύ σημαντικό εφόδιο για την ένταξη και την κοινωνική άνοδο, τόσο των ίδιων, όσο και των παιδιών τους (Κυριαζής & Χατζηδάκη, 2005:865-866· Μαλιγκούδη, 2010:214, 227-228). Για αυτούς τους λόγους, συχνά, οι γονείς εμφάνιζαν ένα έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα, υπήρχε υψηλός βαθμός γονικής εμπλοκής (Gogonas, 2007:197-199, Μαλιγκούδη, 2010:215). Αντιστοίχως, και τα παιδιά συμερίζονταν την αντίληψη των γονέων τους ότι η Ελληνική αποτελούσε μια γλώσσα κύρους, που θα τους βοηθούσε να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και να αποτύγουν κάθε είδους ρατσιστικές συμπεριφορές (Gogonas, 2007:114 · Μαλιγκούδη, 2010:190, 213).

Επιπλέον, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων ήταν θετική ως προς τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας στις επόμενες γενιές, διότι αφενός αποτελούσε σύμβολο της εθνικής ταυτότητας και κομμάτι της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και αφετέρου ήταν ένα σημαντικό μορφωτικό εφόδιο που θα μπορούσε να τους φανεί χρήσιμο στην περίπτωση μια πιθανής παλιννόστησης στη χώρα καταγωγής τους (Gogonas, 2007: 115-116· Κυριαζής & Χατζηδάκη, 2005:865-866· Μαλιγκούδη, 2010: 194).

Όσον αφορά τη *γλωσσική διαχείριση*, οι γονείς χρησιμοποιούσαν ορισμένες πρακτικές που συνέβαλαν στη χρήση της εθνοτικής τους γλώσσας, όπως για παράδειγμα οι συχνές επισκέψεις στην χώρα καταγωγής, η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων και ταινιών στα αλβανικά, η επαφή των παιδιών με την αλβανική παραδοσιακή μουσική (Gogonas, 2007:137-1388· Μαλιγκούδη, 2010:191-193).

Βέβαια, όπως προαναφέραμε, η πιο σημαντική προσπάθεια γλωσσικής

διαχείρισης αφορά την ανάπτυξη και την ενίσχυση των δεξιοτήτων εγγραμματοσιμίου στη μειονοτική γλώσσα. Αναφορικά, λοιπόν, με την διδασκαλία της αλβανικής γλώσσα στα πλαίσια των κοινοτικών σχολείων, ορισμένοι γονείς ήταν θετικοί ως προς το ενδεχόμενο διδασκαλίας της εθνοτικής τους γλώσσας, όμως ο μεγαλύτερος αριθμός των γονέων, είτε αγνοούσαν την ύπαρξη τέτοιων σχολείων, είτε ήταν απρόθυμοι ως προς αυτή την πρακτική (Μαλιγκούδη, 2010:197-200 ·Χατζηδάκη, 2005:86).

Καταλήγοντας, παρά το γεγονός ότι οι γονείς εξέφραζαν την επιθυμία να διατηρηθεί η αλβανική γλώσσα, φαινόταν ότι δεν φρόντιζαν να εξασφαλίσουν ένα σταθερό χώρο χρήσης στο οικογενειακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σταδιακά στην παραμέληση της εθνοτικής γλώσσας και να επιλέγουν τη χρήση και την ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας (Μαλιγκούδη, 2010:191, 207-208).

Κεφάλαιο 5

Κοινοτικά Σχολεία

Η μετάδοση και η διατήρηση των εθνοτικών γλωσσών των μειονοτικών ομάδων σε άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τον Baker (2001:152) ο μοναδικός τρόπος διατήρησης μιας γλώσσας είναι η διδασκαλία της στο πλαίσιο ενός σχολείου ή μιας σχολικής τάξης. Σε αρκετές χώρες παγκοσμίως, υπάρχει μέριμνα από το κράτος διαμονής των μειονοτικών ομάδων που να εξασφαλίζει τη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών με τη θεσμοθέτηση ενός μαθήματος «μητρικής» γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020:116· Baker, 2001:153).

Στην Ελλάδα, ωστόσο, παρά τον μεγάλο αριθμό μεταναστών δεν υπάρχει ιδιαίτερη κρατική μέριμνα για τη διδασκαλία των εθνοτικών γλωσσών. Εξαίρεση αποτελούν τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, τα οποία στο πλαίσιο του Προγράμματος «*Εκπαίδευση των Παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης*», λειτουργούν με διπλό και δίγλωσσο πρόγραμμα, καθώς η τουρκική γλώσσα διδάσκεται ταυτόχρονα με την ελληνική (Ανδρούσου, 2015:114-115). Σε ότι αφορά την τυπική εκπαίδευση, η διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών δεν συμπεριλαμβάνεται στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών των τυπικών σχολείων, ενώ ταυτοχρόνως δεν υπάρχουν θεσμοθετημένοι φορείς που να αναλαμβάνουν επίσημα την υποστήριξη τους (Κεσίδου, 2008:33).

Βέβαια, στο πλαίσιο των τυπικών σχολείων στην Ελλάδα, οι μαθητές διδάσκονται στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας, την Αγγλική ως υποχρεωτική ξένη γλώσσα και την Γαλλική, την Γερμανική και την Ιταλική ως επιλεγόμενες. Ωστόσο, αυτές οι γλώσσες θεωρούνται *κυρίαρχες* γλώσσες και η πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών προέρχονται από άλλες χώρες (Μαλιγκούδη, 2014:301-302). Επιπλέον, στην Ελλάδα, λειτουργούν ορισμένα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία, όμως, δεν απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές μεταναστευτικών ομάδων και καλλιεργούν μια διγλωσσία της ελίτ, καθώς τα μαθήματα γίνονται στην ελληνική γλώσσα και σε μια άλλη κυρίαρχη γλώσσα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων σχολείων αποτελούν η Ελληνογερμανική Σχολή, το Αμερικάνικο Κολλέγιο, η Ελληνογαλλική Σχολή στην Αθήνα (Μαλιγκούδη, 2010:56) · εξαίρεση αποτελεί το Πολωνικό Σχολείο στην Αθήνα, στο οποίο διδάσκεται η πολωνική γλώσσα, η οποία, αν και είναι η επίσημη γλώσσα ενός μεγάλου κράτους, θεωρείται μια μειονοτική γλώσσα χαμηλού κύρους σε σχέση με τις προαναφερθείσες κυρίαρχες γλώσσες, και ακολουθεί πιστά το πρόγραμμα σπουδών των δημόσιων σχολείων της Πολωνίας (Μαλιγκούδη, 2014:304).

Στο πλαίσιο αυτό, οι μειονοτικές κοινότητες καλούνται οι ίδιες να αναλάβουν δράση, πράγμα το οποίο επιτυγχάνεται με την ίδρυση *κοινοτικών σχολείων*. Η ίδρυση των *κοινοτικών σχολείων* (*community schools*) αποτελεί την πλέον σημαντική και αποτελεσματική οικογενειακή πρακτική για τη μετάδοση και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας των μειονοτικών ομάδων.

Τα κοινοτικά σχολεία είναι συνήθως μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης που ιδρύονται και λειτουργούν από κοινότητες μεταναστών και συλλόγους σε εθελοντική βάση, τα όποια λειτουργούν με τη μορφή προγραμμάτων, όπου τα παιδιά φοιτούν για λίγες ώρες την εβδομάδα, είτε μετά το σχολείο, είτε το Σαββατοκύριακο. Εκτός από την κοινότητα, οι οργανώσεις αυτές μπορεί να υποστηρίζονται οικονομικά και σε θέματα οργάνωσης, κυρίως από τη χώρα προέλευσης των μεταναστών και σε μικρότερο βαθμό από τη χώρα διαμονής (Lytra & Martin, 2010:11).

Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στα σχολεία της ελληνικής Διασποράς, ένας άλλος φορέας υποστήριξης και οργάνωσης των κοινοτικών σχολείων είναι η Εκκλησία, η οποία συχνά λειτουργεί και ως θεσμός οργάνωσης της ίδιας της μειονοτικής κοινότητας, προωθώντας παράλληλα τη διατήρηση και την καλλιέργεια της θρησκευτικότητας των μελών της (Δαμανάκης, 2007:80-81). Βέβαια, σε αρκετές περιπτώσεις τα σχολεία αυτά στηρίζονται εξ ολοκλήρου σε πρωτοβουλίες των γονέων και στην εθελοντική προσφορά των ίδιων των μελών της κοινότητας

(Χατζηδάκη, 2020:117).

Ο στόχος τους είναι διττός: από τη μία πλευρά επιδιώκουν τη μετάδοση και τη διατήρηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των γονέων από την πρώτη στη δεύτερη και τρίτη γενιά ομιλητών της συγκεκριμένης γλώσσας, ενώ από την άλλη, τη μετάδοση της πολιτιστικής τους κληρονομιάς, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να δομήσουν την εθνική τους ταυτότητα. Βέβαια, σε αυτό το σημείο είναι εύλογο να επισημάνουμε ότι η γλώσσα, όντας κοινωνικά και πολιτισμικά προσανατολισμένη, θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του εθνοτικού πολιτισμού και της ταυτότητας (Octu, 2010:274-275). Σε αυτό το πλαίσιο, στα κοινοτικά σχολεία, δεν διεξάγονται μόνο γλωσσικά μαθήματα, αλλά, ταυτοχρόνως, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εξοικειωθούν και να αναπτύξουν όψεις του πολιτισμού της χώρα καταγωγής με το να συμμετάσχουν σε γιορτές, θεατρικά και άλλα πολιτιστικά δρώμενα (Lytra & Martin, 2010:12).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι για να περιγράψουν αυτή τη μορφή διδασκαλίας. Η ανάλυση που ακολουθεί, βασίστηκε στη συζήτηση των διάφορων όρων, όπως έχουν παρουσιασθεί από τη Χατζηδάκη (2020:116-118) και τη Μαλιγκούδη (2010:57-58).

Αρχικά, ο Δαμανάκης (2007:81-82) για να περιγράψει τα Τμήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής, ως την πλέον συνηθισμένη μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά, χρησιμοποιεί τον όρο *απογευματινά* ή *Σαββατιανά*, ονόματα τα οποία υποδηλώνουν και τον χρόνο λειτουργίας τους, καθώς λειτουργούν συμπληρωματικά τα απογεύματα ή το Σάββατο. Τα τμήματα αυτά δεν είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής και λειτουργούν με ευθύνη των παροικιακών φορέων, με σκοπό την ενίσχυση και τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας στους ομογενείς. Επίσης, ο όρος *Σαββατιανά* (*Saturday Schools*) χρησιμοποιείται και από την Octu (2010:273) για να περιγράψει τα τουρκικά σχολεία της Νέας Υόρκης.

Ο Li Wei (2006:76-77) αναφερόμενος στα σχολεία που δημιουργήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο την δεκαετία του 1960 για τα παιδιά Αφρο-Καραϊβικών οικογενειών και την δεκαετία του 1970 για τα παιδιά μουσουλμανικής καταγωγής χρησιμοποιεί τον όρο *συμπληρωματικά σχολεία* (*complementary schools*)· θέλοντας να τονίσει τη συμπληρωματικότητα τους στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς έρχονται να καλύψουν το κενό που αφήνουν τα δημόσια σχολεία ως προς τη δίγλωσση εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, επισημαίνει αυτά τα σχολεία δημιουργήθηκαν εξαιτίας της αποτυχίας

του δημόσιου σχολείου να καλύψει τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών.

Ο όρος συμπληρωματικά σχολεία χρησιμοποιείται και από τους βρετανούς ερευνητές Creese, Bhatt, Bhojani & Martin (2006:23) για να περιγράψουν τα σχολεία που δημιουργήθηκαν στην πόλη Leicester της Αγγλίας. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αναγκαιότητα των συμπληρωματικών σχολείων προκύπτει από τις ελλείψεις που παρουσιάζει το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τη δίγλωσση εκπαίδευση, παράλληλα, όμως, με την επιθυμία των γονέων να διατηρήσουν το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Αντίστοιχη είναι και η άποψη των ερευνητών Hall, Ozerk, Zulfiqar & Tan (2002:400-401) οι οποίοι χρησιμοποιούν τον όρο *συμπληρωματικά σχολεία* (*supplementary schools*) για να περιγράψουν τα σχολεία των πόλεων Leeds του Ηνωμένου Βασιλείου και του Oslo της Νορβηγίας, τα οποία δημιουργήθηκαν την δεκαετία του 1990 μετά τις εκπαιδευτικές αλλαγές που έγιναν, ως αποτέλεσμα της ανασφάλειας που ένιωθαν οι μειονοτικές ομάδες ως προς την εκπροσώπηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους στο σχολείο. Τα σχολεία αυτά βασίστηκαν στον εθελοντισμό και την γονική και κοινοτική συμμετοχή, χωρίς ιδιαίτερη υποστήριξη από τις τοπικές αρχές και την κοινωνία. Βασικός στόχος ήταν η διατήρηση της γλώσσας καταγωγής τους, αλλά και η καλλιέργεια της γνώσης και της υπερηφάνειας για τον πολιτισμό, την ιστορία και τις ρίζες τους.

Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται ευρύτατα την βιβλιογραφία για να περιγράψει την εκπαίδευση των κοινοτικών οργανώσεων είναι τα *σχολεία γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς*, θέλοντας να τονίσει το γεγονός ότι η γλώσσα αποτελεί τμήμα της πολιτισμικής κληρονομιάς, καθώς δίνεται έμφαση στο παρελθόν και τις ρίζες των οικογενειών των μειονοτικών ομάδων (Baker, 2006, 2011, Garcia 2009, Trifonas & Aravossitas, 2014, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:117). Βέβαια, αυτός ο όρος δεν είναι ιδιαίτερα εύχρηστος στον ευρωπαϊκό χώρο, καθώς συναντάται περισσότερο στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στον Καναδά (Χατζηδάκη, 2020:117).

Ωστόσο, παρά το πλήθος των όρων που χρησιμοποιούνται στην βιβλιογραφία όπως αναλύσαμε παραπάνω, στην παρούσα εργασία επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο *κοινοτικά σχολεία* και να υιοθετήσουμε την άποψη της Χατζηδάκη (2020:118) ότι ο συγκεκριμένος ορισμός θεωρείται ιδιαίτερα λειτουργικός, διότι τονίζει ιδιαίτερα τον ρόλο της κοινότητας, καθώς και τη διασύνδεση των μελών της κοινότητας μέσω αυτών των σχολείων. Σε αυτό το σημείο, θα ήταν δόκιμο να επισημάνουμε το γεγονός, ότι ως *κοινότητα* ορίζεται το σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια γεωγραφική περιοχή

εκτός της χώρας προέλευσης, οι οποίοι θεωρούνται μια ιδιαίτερη ομάδα σε σχέση με την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική της ίδιας γεωγραφικής περιοχής, λόγω της ιδιαίτερης γλωσσικής ή εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Δαμανάκης 2007: 59).

5.1. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών, τα κοινοτικά σχολεία βασίζονται κατά κύριο λόγο στον εθελοντισμό και τη γονική και κοινοτική συμμετοχή, χωρίς ιδιαίτερη υποστήριξη από τις τοπικές αρχές και την κοινωνία (Li, 2006· Creese et al. 2006· Hall et al. 2002). Αυτά τα σχολεία θεωρούνται πραγματικά συμπληρωματικά με την έννοια ότι οι διοργανωτές τους δεν ζήτησαν ποτέ ξεχωριστή εκπαίδευση για τα παιδιά τους. Για αυτό το λόγο τα μαθήματα διενεργούνται τα Σαββατοκύριακα ή εκτός των κανονικών σχολικών ωρών, δηλαδή μετά τις 3 μ.μ. (Li, 2006:78). Οι μαθητές συνήθως ομαδοποιούνται σε τμήματα ανάλογα με την ηλικία και τη γλωσσική επάρκεια που διαθέτουν στην εθνοτική γλώσσα (Creese et al. 2006:24).

Βασικός στόχος αυτών των σχολείων δεν είναι μόνο η διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας, αλλά και της πολιτιστικής τους κληρονομιάς, καθώς η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εθνοπολιτισμική κουλτούρα και ταυτότητα (Octu, 2010:273). Τα κοινοτικά σχολεία παρέχουν στους μαθητές ένα ασφαλές καταφύγιο για την εξερεύνηση των εθνοτικών και γλωσσικών ταυτοτήτων, ενώ παράλληλα προάγουν ευκαιρίες διαπραγμάτευσης της ταυτότητας τους (Creese et al. 2006:23).

Η διαπραγμάτευση της ταυτότητας αναφέρεται στην *«αίσθησή μας για το ποιοί είμαστε και τη σχέση μας με τον κόσμο»* (Kanno, 2003: 3). Οι κοινωνικές μας ταυτότητες υποδηλώνουν συγκεκριμένες υποκειμενικότητες και αξιοποιώντας αυτές τις ταυτότητες δείχνουμε τους εαυτούς μας ως ενεργά, δημιουργικά άτομα ικανά να κατασκευάσουν κοινωνικά νοήματα. Ταυτόχρονα, ωστόσο, αναγνωρίζουμε τις ίδιες τις ταυτότητες ως κοινωνικές κατασκευές, που υφίστανται αλλαγές από τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές δομές, τους πολιτισμούς και τις ιδεολογίες. Η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων μας γίνεται κυρίως μέσω της γλώσσας (Creese et al. 2006:27).

Τα κοινοτικά σχολεία, λοιπόν, λειτουργούν ως χώροι όπου αμφισβητούνται οι κυρίαρχες ιδεολογίες γύρω από τη διγλωσσία και ταυτοχρόνως οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν θέσεις ταυτότητας με μεγαλύτερη ασφάλεια. Επιπλέον, τα σχολεία αυτά δεν επιβάλλουν μοναδικές και εθνοτικές ταυτότητες ή ταυτότητες κληρονομιάς, αλλά παρέχουν στους μαθητές ένα πλαίσιο να συνδυάσουν τις διαφορετικές εμπειρίες ζωής

τους σε πιο ρευστές εθνικότητες μέσω της ευέλικτης διγλωσσίας. Η διγλωσσία, λοιπόν, γίνεται βασικός πόρος για τη διαπραγμάτευση αυτών πολύπλοκων ταυτοτήτων (Creese et al. 2006:40-41).

Για αυτό το λόγο τα σχολεία γλωσσών κληρονομιάς θεωρούνται σημαντικοί γλωσσικοί ιδεολογικοί χώροι. Οι Martinez-Roldan και Malave (2004:161) ορίζουν τη γλωσσική ιδεολογία «ως ένα σύνολο βασικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών που μοιράζονται τα άτομα, ως μέλη ομάδων, σχετικά με τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας, τόσο σε προφορικές όσο και σε γραπτές μορφές». Η γλωσσική ιδεολογία είναι μια γέφυρα που συνδέει τις γλωσσικές πρακτικές με ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές δομές, ενώ η συνεχής αλληλεπίδραση δημιουργεί ταυτότητες και αναπτύσσει σε ομάδες ανθρώπων ορισμένες πεποιθήσεις και στάσεις απέναντι στις γλώσσες (Blackledge & Pavlenko, 2001, Garcia, 2009, Kroskrity, 2000, Woolard, 1998, όπως αναφέρεται στο Octu, 2010:275).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός τέτοιου σχολείου, όπου οι γλωσσικές ιδεολογίες, είναι εμφανείς στο πρόγραμμα του σχολείου, και βοηθούν στη διαμόρφωση και στη δημιουργία ταυτοτήτων, αποτελεί ένα *Τούρκικο Σαββατιανό Σχολείο* στη Νέα Υόρκη, το οποίο έχει ως βασικό στόχο οι μαθητές να διατηρήσουν την τουρκική γλώσσα και να σχηματίσουν μια αίσθηση τουρκικής πολιτιστικής ταυτότητας. Η μελέτη περίπτωσης του εν λόγω σχολείου βασίστηκε στην έρευνα για τη συντήρηση και τη μετατόπιση της γλώσσας στις γλωσσικές ιδεολογίες και στην γλωσσική ταυτότητα, με σκοπό να ερευνηθούν οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των διαχειριστών του σχολείου, των καθηγητών, των μαθητών και των γονέων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η τουρκική γλώσσα είναι το πρωταρχικό μέσο για την οικοδόμηση μιας τουρκικής πολιτιστικής ταυτότητας στις ΗΠΑ. Το σχολείο λειτουργεί ως γέφυρα με την τουρκική κληρονομιά, διότι φέρνει μαζί του την γλώσσα της τουρκικής κοινότητας, δημιουργώντας, ταυτοχρόνως, ένα χώρο ηθικής ικανοποίησης για τους ενήλικες (Octu, 2010:293-294).

Ανάλογη ήταν και η έρευνα που διεξάχθηκε σε ένα *Ιαπωνικό Σαββατιανό Σχολείο Κληρονομιάς*, στο Λος Αντζελες, που εξέταζε τον ρόλο των σχολείων κληρονομιάς στην κατασκευή της ιαπωνικής ταυτότητας σε μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας στην ιαπωνική γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και με γλωσσική επάρκεια, είχαν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την αίσθηση της ιαπωνικής ταυτότητας σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλότερη γλωσσική επάρκεια. Η εν λόγω έρευνα μπορεί να μην

αποδεικνύει άμεσα την προστιθέμενη αξία του σχολείου κληρονομιάς στη διαμόρφωση της ταυτότητας, όμως δίνει σημαντικές πληροφορίες για τη σημασία της αίσθησης της εθνοτικής ταυτότητας, τον ρόλο ενός σχολείου κληρονομιάς στην καλλιέργεια αυτής της ταυτότητας και στην ανάπτυξη της γλώσσας (Chinen & Tucker, 2005:38-39).

Επιπλέον, λειτουργεί ενισχυτικά στην άποψη που είχε αναπτύξει ο Long (1987, όπως αναφέρεται στο Chinen & Tucker, 2005:37) για τα σχολεία κληρονομιάς, σύμφωνα με την όποια, τα σχολεία κληρονομιάς δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία να γνωρίσει την ιστορία του, του παρέχει ταυτόχρονα περισσότερες επιλογές για να διαλέξει, όταν θα αρχίσει να αναπτύσσει τη δική του προοπτική για την ταυτότητά του.

Αντίστοιχη ήταν και η έρευνα που διεξάχθηκε σε ένα *Ιαπωνικό Κοινοτικό Σχολείο*, στο Σίδνεϊ της Αυστραλίας, η οποία έδειξε ότι τα κοινοτικά σχολεία προωθούν την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην ιαπωνική ταυτότητα και στην ανάπτυξη των γλωσσών κληρονομιάς, χωρίς αποκλεισμούς και ανεξάρτητα από τα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας και της γλώσσας κληρονομιάς φαίνεται να επηρεάζεται όχι μόνο από τη σχολική εκπαίδευση και την κοινότητα, αλλά και από τα ευρύτερα κοινωνικοπολιτιστικά πλαίσια (Oriyama, 2010:256).

5.2. Κοινοτικά Σχολεία στην Ελλάδα

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής προσφύγων και μεταναστών, γεγονός που έχει αυξήσει αισθητά το ερευνητικό ενδιαφέρον σε ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Βάσει της ανάλυσης που προηγήθηκε σε προγενέστερο κεφάλαιο, στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και μετά την ψήφιση του Νόμου 2413/1996, το ελληνικό κράτος έχει προσπαθήσει με ποικίλους τρόπους να διαχειριστεί την εθνοπολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των σχολικών τάξεων (Κεσίδου, 2008:23).

Όμως, τα προγράμματα και οι πρακτικές που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτό εστίαζαν το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η διγλωσσία των μειονοτήτων να παραμένει σε μεγάλο βαθμό «αφανής» (Τσοκαλίδου, 2005:50). Αντιστάθμισμα αυτής της κατάστασης αποτέλεσε η δημιουργία κοινοτικών σχολείων, ύστερα από πρωτοβουλία διαφόρων μειονοτικών κοινοτήτων, με σκοπό να καλύψουν το κενό της ελληνικής εκπαίδευσης και να μπορέσουν να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα και κουλτούρα.

Σύμφωνα με τη Μαλιγκούδη (2009, 2011) τα κοινοτικά σχολεία της Ελλάδας

αποτελούν μια μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης και δεν είναι ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η φοίτηση στα σχολεία αυτά είναι προαιρετική και για αυτό το λόγο δεν χορηγούν κάποιο τίτλο σπουδών στους μαθητές, οι οποίοι όπως είναι εύλογο δεν εκπληρώνουν σε αυτά την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Το κάθε σχολείο ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα σπουδών, με σκοπό να καλύψει τις εκάστοτε ανάγκες της μειονοτικής κοινότητας (Μαλιγκούδη, 2014:304).

Η καλλιέργεια των εθνοτικών γλωσσών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί ακόμη στην ελληνική βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, ιδιαίτερα κατατοπιστική είναι η έρευνα που διεξήγαγε η Μαλιγκούδη το 2011 (Μαλιγκούδη, 2014), στην οποία επιχείρησε να χαρτογραφήσει τα κοινοτικά σχολεία της Ελλάδας, εξετάζοντας παράλληλα την λειτουργία, την δομή, τις αρχές και τους σκοπούς τους. Στην ανάλυση που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, τα οποία παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα.

Συγκεκριμένα, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικής Γλώσσας σε ολόκληρη την Ελλάδα. Τα τμήματα αυτά είχαν τρία βασικά χαρακτηριστικά: συγκροτήθηκαν στα πλαίσια μιας οργανωμένης κοινότητας με σκοπό τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας, λειτουργούσαν αφιλοκερδώς και διδάσκονταν σε αυτά κάποια μειονοτική γλώσσα, η οποία δεν ανήκει στις «ισχυρές» γλώσσες. Συγκεκριμένα, αντικείμενο έρευνας αποτέλεσαν η Αλβανική, η Βουλγαρική, η Γεωργιανική, η Πολωνική, η Ρωσική και η Σερβική. Το βασικό εργαλείο της έρευνας ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, με τους εκπροσώπους των κοινοτικών σχολείων (Μαλιγκούδη, 2014:306).

Βάσει των αποτελεσμάτων, τα περισσότερα κοινοτικά σχολεία είχαν οργανωθεί από την κοινότητα των Αλβανών, οι οποίοι αποτελούσαν την πολυπληθέστερη ομάδα μεταναστών στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τα κοινοτικά αλβανικά σχολεία εντοπίζονταν στην περιοχή της Κορίνθου, της Θήβας, της Καλαμπάκας, της Αθήνας, της Καβάλας και στην Θεσσαλονίκη με το Αλβανικό κοινοτικό σχολείο «Μητέρα Τερέζα» (Μαλιγκούδη, 2009:92· Μαλιγκούδη, 2014:306-307). Ακολουθούσαν τα κοινοτικά σχολεία της ρωσικής και της βουλγαρικής μειονότητας στην περιοχή της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας αντιστοίχως, της πολωνικής στην Κρήτη, στην Σαντορίνη και στην Θεσσαλονίκη, της σερβικής στην Θεσσαλονίκη και στην Κατερίνη - Λεπτοκαριά, και τέλος το Σουδανικό της Θεσσαλονίκης, το Παλαιστινιακό της Θεσσαλονίκης, το Γεωργιανικό της Αθήνας, το Ουκρανικό της Αθήνας και το

Αρμενικό της Αθήνας (Μαλιγκούδη, 2014:306-307). Με εξαίρεση το Αλβανικό κοινοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης όλα τα υπόλοιπα διατηρούσαν την ονομασία τους βάσει της περιοχής που βρίσκονταν. Από το παραπάνω προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα ότι τα περισσότερα κοινοτικά σχολεία, με εξαίρεση λίγες περιπτώσεις, είχαν οργανωθεί στις μεγάλες αστικές πόλεις, όπου συνήθιζε να διαμένει η πλειονότητα των μεταναστών.

Σύμφωνα με την Μαλιγκούδη (2014:308-310) η λειτουργία των τμημάτων εθνοτικής γλώσσας ξεκίνησε τη δεκαετία 1990-1999 με τη δημιουργία τριών τμημάτων, ενώ τα υπόλοιπα λειτούργησαν τη δεκαετία 2000-2010. Κατά κύριο λόγο, η λειτουργία τους βασίστηκε σε πρωτοβουλίες των μεταναστευτικών ομάδων, καθώς δεν υπάρχει ιδιαίτερη στήριξη, ούτε από τις χώρες καταγωγής, ούτε από τη χώρα διαμονής. Συγκεκριμένα, η στήριξη τους από ελληνικούς φορείς περιοριζόταν στην κάλυψη αναλώσιμων υλικών ή στην παραχώρηση χώρων διδασκαλίας, είτε από το δημόσιο σχολείο, είτε από άλλους δημόσιους φορείς. Η στήριξη τους από τις χώρες προέλευσης αφορούσε κυρίως την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού και την πληρωμή των διδασκόντων στην περίπτωση μόνο των δυο από τα είκοσι σχολεία. Τα περισσότερα σχολεία, συνεργάζονταν με άλλα ομοεθνή τμήματα της Ελλάδας, κυρίως για θέματα λειτουργικά. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρχε στήριξη και συνεργασία και από άλλους φορείς, όπως για παράδειγμα από την καθολική εκκλησία, τον Δήμο της πόλης τους και το Ελληνικό Φόρουμ Μεταναστών. Όμως, η πλειοψηφία των κοινοτικών σχολείων στηριζόταν στην αυτοχρηματοδότηση από την ίδια την κοινότητα, παρά την έλλειψη οικονομικών πόρων.

Το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αυτών απαρτιζόταν κυρίως από άτομα με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, όμως στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπήρχε η κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών. Οι περισσότεροι δάσκαλοι, είτε απασχολούνταν εθελοντικά, είτε αμείβονται με ένα μικρό συμβολικό ποσό από την συνδρομή των γονέων στα κοινοτικά σχολεία. Όπως προαναφέραμε, εξαίρεση αποτελούσαν μόνο δύο σχολεία, το Βουλγαρικό της Αθήνας και το Πολωνικό της Κρήτης, όπου οι εκπαιδευτικοί πληρώνονταν συστηματικά από τις χώρες καταγωγής (Μαλιγκούδη, 2014:313-314).

Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, οι ώρες διδασκαλίας της εθνοτικής γλώσσας κυμαίνονταν κατά κύριο λόγο από σαράντα πέντε λεπτά έως τρεις ώρες εβδομαδιαίως. Εξαίρεση αποτελούσαν τα Βουλγαρικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας και το Πολωνικό της Κρήτης, στα οποία η διδασκαλία

γινόταν πέντε ώρες την εβδομάδα. Τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούσαν στα περισσότερα σχολεία ήταν ακριβώς τα ίδια με τα εγχειρίδια των δημόσιων σχολείων της χώρας προέλευσης. Μόνο σε πέντε σχολεία, τα Σερβικά της Θεσσαλονίκης και της Κατερίνης, τα Ρωσικά της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας και το Σουδανικό της Θεσσαλονίκης, χρησιμοποιούσαν ειδικό εκπαιδευτικό υλικό που κάλυπτε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (Μαλιγκούδη, 2014:315-316).

Από τα παραπάνω, γίνεται εύκολο αντιληπτό, ότι τόσο το πρόγραμμα σπουδών, όσο και ο χρόνος διδασκαλίας της εθνοτικής γλώσσας, δεν ήταν απόλυτα ικανοποιητικά, ώστε να θεωρηθούν τα κοινοτικά σχολεία τόποι γρήγορης και αποτελεσματικής κατάκτησης της εθνοτικής γλώσσας. Αυτό βέβαια δεν θεωρείται σημαντικό, καθώς δεν αποτελούσε την βασική επιδίωξη της λειτουργίας τους, και ταυτοχρόνως εξαιτίας της φύσης τους ήταν εξαιρετικά δύσκολο να αλλάξει.

Επιπλέον, στα πλαίσια των κοινοτικών σχολείων, οι μαθητές εκτός από μαθήματα γλώσσας, διδάσκονταν γεωγραφία, ιστορία, λογοτεχνία, παραδοσιακούς χορούς και μουσική των χωρών προέλευσης τους. Οι πρακτικές αυτές αφορούσαν την γενικότερη στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων, στην οποία συγκαταλεγόταν και η προσπάθεια τους να καλλιεργήσουν το γενικότερο μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, ενισχύοντας ταυτόχρονα την εθνοτική τους ταυτότητα. Στην προσπάθεια αυτή, καταλυτικός είναι και ο ρόλος των Συλλόγων Μεταναστών, οι οποίοι οργάνωναν και άλλες δράσεις, όπως είναι η οργάνωση πολιτισμικών εκδηλώσεων, εκδρομών, σεμιναρίων, καθώς και ο εορτασμός εθνικών επετείων (Μαλιγκούδη, 2014:317).

Σχετικά με το μαθητικό δυναμικό που φοιτούσε στα κοινοτικά σχολεία, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτά ήταν σχετικά μικρός σε σύγκριση με τον συνολικό αριθμό των μεταναστών μαθητών της Ελλάδας. Αυτή η διαπίστωση, βέβαια, οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι η ελλιπής ενημέρωση των γονέων μεταναστών για την λειτουργία τέτοιων σχολείων. Κυρίως, όμως, οφείλεται στις στάσεις και στις πρακτικές των ίδιων των γονέων απέναντι στη διγλωσσία και στη διατήρηση των εθνοτικών γλωσσών. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε μεταναστευτικές οικογένειες, έδειξαν ότι η προτεραιότητα των μεταναστών ήταν κυρίως η ανάπτυξη και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις της καθημερινότητάς τους συνήθιζαν να χρησιμοποιούν την ελληνική

γλώσσα, ανταποκρινόμενοι ταυτόχρονα και στις προτιμήσεις και τις ανάγκες των παιδιών τους (Gogonas, 2007· Κυριαζής & Χατζηδάκη, 2005· Μαλιγκούδη, 2010· Χατζηδάκη, 2005· Χατζηδάκη & Ξενικάκη, 2011).

Παρά τον σχετικά μικρό αριθμό μαθητών, τα κοινοτικά σχολεία κάλυπταν ολόκληρο το φάσμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα απευθύνονταν σε μαθητές προσχολικής ηλικίας έως και μαθητές της ηλικίας των 18 ετών. Μόνο το Ρωσικό της Θεσσαλονίκης απευθυνόταν σε μαθητές έως και την ηλικία των 25 ετών. Στα περισσότερα κοινοτικά σχολεία η κατάταξη των μαθητών σε τμήματα κατά κύριο λόγο γινόταν, είτε βάσει της ηλικίας τους, είτε του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους. Μόνο στα Αλβανικά σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, καθώς και στο Ρωσικό σχολείο της Θεσσαλονίκης λαμβάνονταν υπόψη και οι δύο παράγοντες (Μαλιγκούδη, 2014:319-320).

Το τελευταίο θέμα, που διερευνήθηκε στην έρευνα της Μαλιγκούδη (2014:311-312), αφορούσε την στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων και τους βασικούς σκοπούς συγκρότησής τους. Σε αυτό το σημείο, θα ήταν δόκιμο να επισημάνουμε ότι οι λόγοι συγκρότησής τους δεν διέφεραν από τους λόγους που αποφάσισαν οι γονείς αυτήν τη πρακτική για τη διατήρηση της μειονοτικής τους γλώσσας. Βασική, λοιπόν, επιδίωξή τους αποτελούσε η διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας και κουλτούρας των μειονοτικών ομάδων, καθώς και η καλλιέργεια της εθνοτικής τους ταυτότητας.

Παράλληλα, σκοπός τους ήταν η σύνδεση των παιδιών σε συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο με τους γονείς, αλλά και με τους συγγενείς που διαμένουν στη χώρα καταγωγής τους, ενθαρρύνοντάς τα να επεκτείνουν τους χώρους χρήσης της γλώσσας και εκτός των κοινοτικών σχολείων. Επιπλέον, η δημιουργία τους οφειλόταν και στην πιθανή προοπτική παλιννόστησης που εξέφρασαν αρκετοί γονείς μετανάστες, οι οποίοι θεώρησαν απαραίτητη την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας από τα παιδιά τους.

Τα κοινοτικά σχολεία θεωρούνται χώροι κοινωνικοποίησης και δημιουργικής απασχόλησης για τα παιδιά. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, η διατήρηση των εθνοτικών γλωσσών και του πολιτισμού θεωρείται δικαίωμα κάθε πολίτη. Καταλήγοντας, η λειτουργία των κοινοτικών σχολείων, αναπτύσσει θετικές στάσεις απέναντι στη διγλωσσία, παρέχοντας μάλιστα στα παιδιά το αίσθημα του «ανήκειν» (Sneddom, 2010, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη, 2020:118).

5.3. Η διαχείριση της διγλωσσίας στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων

Ένα άλλο πολύ σημαντικό θέμα το οποίο θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία, είναι οι προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να διαχειριστούν τη διγλωσσία των μαθητών τους στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων. Όπως προαναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά όπως θα αναλύσουμε και στο παρόν υποκεφάλαιο, θα διαπιστώσουμε ότι η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας συνδέεται άμεσα με τα ζητήματα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Με βάση, λοιπόν, τη διάκριση της Garcia (2009:115-118) οι σχολικές πρακτικές και οι διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές μπορεί να είναι σύμφωνες είτε με «μονογλωσσικές» είτε με «ετερογλωσσικές» εκπαιδευτικές πολιτικές (*monoglossic and heteroglossic bilingual education policies*).

Στην περίπτωση των *μονογλωσσικών* προσεγγίσεων, οι δύο γλώσσες που κατέχουν οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως δύο διακριτά συστήματα, τα οποία θα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης (Garcia, 2009:115). Σε αυτό το πλαίσιο στα κοινοτικά σχολεία δίνεται έμφαση στην αποκλειστική και ρητή χρήση της μειονοτικής γλώσσας, κατά τη διάρκεια τουλάχιστον των μαθημάτων, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να εξισορροπήσουν την απουσία της από τους άλλους χώρους χρήσης (Hall et al., 2002:415-416). Ταυτόχρονα, προσπαθούν να επιβάλουν στους μαθητές συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες που είναι σύμφωνες με τις ισχύουσες της χώρας καταγωγής, χωρίς να αναγνωρίζουν το δικαίωμα των μεταναστών μαθητών να διαμορφώσουν πολλαπλές εθνοπολιτισμικές ταυτότητες και να «περιδιαβούν» ανάμεσα σε αυτές. Επομένως, και οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προωθούν από μια πλευρά την παραδοσιακή θεώρηση της διγλωσσίας, και από την άλλη την ουσιοκρατική, στατική αντίληψη της πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτού του είδους οι πρακτικές έχουν ως αποτέλεσμα την δυσφορία και τη συνεχή αμφισβήτηση από την πλευρά των μαθητών, καθώς δεν λαμβάνονται υπόψη οι μεταναστευτικές τους εμπειρίες και η σημασία της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας (Garcia, 2009:115-118).

Αντίθετα, αντιστάθμισμα αυτής της προσέγγισης αποτελεί η εφαρμογή *ετερογλωσσικών* διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού και πολιτισμικού ρεπερτορίου των μαθητών (Garcia, 2009:116-117). Η υπέρβαση των γραμμικών και περιοριστικών προσεγγίσεων των γλωσσών, όπως έχουμε προαναφέρει γίνεται μέσα από πρακτικές διαγλωσσικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κοινοτικά σχολεία λειτουργούν ως *ασφαλείς*

χώροι, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τις σύνθετες ταυτότητές τους, να αξιοποιήσουν ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου τους, και παράλληλα να μπορούν να αναπτύξουν πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές ταυτότητες (Creese et al, 2006:23).

Η υιοθέτηση διαγλωσσικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης και δόμησης ταυτοτήτων των μαθητών τους. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη Garcia (2009:298), στο πλαίσιο της *ευέλικτης πολλαπλότητας (flexible multiplicity)*, κατά την οποία αναγνωρίζεται η δυναμικότητα της διγλωσσίας, καθώς οι γλώσσες των μαθητών αντιμετωπίζονται ως ένα συνεχές και όχι σαν δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, διακρίνει πέντε ευέλικτες πρακτικές διαγλωσσικότητας.

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να αναλύσουμε μόνο την πρακτική της *υπεύθυνης αμφίδρομης εναλλαγής κωδίκων (responsible code-switching both ways)*. Οι αρνητικές συσχετίσεις σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων στην τάξη αμφισβητούνται όλο και περισσότερο από τους μελετητές. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εναλλαγή κωδίκων αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την άμβλυνση των δυσκολιών μάθησης σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Επιπλέον, η εναλλαγή των κωδίκων θεωρείται ως μια τεχνική σκαλωσιάς σε δίγλωσσες αίθουσες διδασκαλίας, που καθιστά την πρόσθετη γλώσσα πιο κατανοητή. Δεν είναι λοιπόν η εναλλαγή των κωδίκων απαραίτητα αρνητική, αλλά ο τρόπος και οι περιστάσεις που χρησιμοποιείται αυτή η πρακτική. Για αυτό το λόγο θα πρέπει να δίνεται προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, τόσο στην ποσότητα όσο και την ποιότητα της εναλλαγής των κωδίκων. Όσον αφορά την ποσότητα, το κύριο μέρος της διδασκαλίας στην τάξη θα πρέπει να πραγματοποιείται στη γλώσσα που αναπτύσσεται. Όσον αφορά την ποιότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλλάξουν κώδικα για να προσφέρουν νόημα και εκπαιδευτική υποστήριξη και όχι απλώς για να δώσουν εντολές, οδηγίες, ή να επιστήσουν την προσοχή των μαθητών (Garcia, 2009:299).

Οι O'Neill και Velasco (2007, όπως αναφέρεται στο Garcia, 2009:299) δίνουν τρεις τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να είναι η μετάβαση κώδικα στη γλώσσα του παιδιού μια χρήσιμη και υπεύθυνη παιδαγωγική τεχνική: κατά την παροχή του ορισμού μιας λέξης, κατά την παροχή μιας γλωσσικής περίληψης και κατά την παροχή μιας περίληψης ενός μαθήματος σε μία γλώσσα, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να κατανοήσει το νόημα του κειμένου, καθώς και να επικεντρωθεί στις γλωσσικές δομές. Η χρήση αυτής της υβριδικής γλώσσας είναι κάτι περισσότερο από απλή εναλλαγή

κωδίκων, διότι θεωρείται περισσότερο μια συστηματική, στρατηγική, συνεργατική, και λογική διαδικασία. Η υπεύθυνη εναλλαγή κωδίκων είναι μια πρακτική για την ανάπτυξη των μεταγλωσσικών κατανοήσεων των μαθητών και της μεταγλωσσικής συνειδητοποίησης.

Στο ίδιο πλαίσιο, όσον αφορά τις πρακτικές διαγλωσσικότητας, οι ερευνητές Creese & Blackledge (2010:112, όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη, 2018:3) κάνουν λόγο για διδακτικές πρακτικές *επέλικτης διγλωσσίας*, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς «να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς πολιτισμικούς, κοινοτικούς και γλωσσικούς τομείς των συμμετεχόντων στο μάθημα». Χαρακτηριστικό παράδειγμα μια τέτοιας πρακτικής αποτελεί η πρακτική *διγλωσσικών λεξικών αναζητήσεων*, όπου οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εξηγήσουν τη σημασία μιας λέξης στη μια γλώσσα, κατέφευγαν στη χρήση της άλλης γλώσσας (Creese & Blackledge, 2010, όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη, 2018:4 και στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2019:352).

Καταλήγοντας, οι διδακτικές πρακτικές που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο στα τυπικά, όσο και στα κοινοτικά σχολεία, εξαρτώνται άμεσα από την γλωσσική τους ιδεολογία αναφορικά με τη διγλωσσία των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών (Chatzidaki & Maligkoudi, 2018· Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη 2018· Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2019) που έχουν διεξαχθεί σε κοινοτικά σχολεία της Ελλάδας, έδειξαν την ύπαρξη, τόσο «μονογλωσσικών», όσο και «ετερογλωσσικών» προσεγγίσεων και πρακτικών, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο την πολλαπλότητα και την πολυπλοκότητα των διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων που μπορεί να συνυπάρχουν σε ένα κοινοτικό σχολείο.

Κεφάλαιο 6. Η έρευνα

6.1. Σκοποί της έρευνας

Το θέμα που μελετάται στην εν λόγω εργασία, αφορά το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης των εθνοτικών γλωσσών, στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων, τα οποία οργανώνονται από κοινότητες μεταναστών. Αντικείμενο της έρευνάς μας θα αποτελέσουν τα κοινοτικά σχολεία οργανωμένα από Συλλόγους Αλβανών Μεταναστών, τα οποία έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας σε παιδιά αλβανικής καταγωγής που ζουν στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, αντικείμενο μελέτης θα αποτελέσουν τα δύο κοινοτικά σχολεία που έχουν συσταθεί από τον Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών στην Κρήτη και πιο συγκεκριμένα στον δήμο Ηρακλείου. Τα εν λόγω κοινοτικά σχολεία τα οποία διαθέτουν κοινή οργάνωση θα διερευνηθούν ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους, τους σκοπούς και τους στόχους των μαθημάτων, καθώς και τις διδακτικές και γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, τόσο για την καλλιέργεια και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, όσο και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας.

Αρχικά, λοιπόν, σκοπός της έρευνάς μας είναι να αποσαφηνιστεί η δομή των συγκεκριμένων αλβανικών κοινοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, θα διερευνήσουμε τον αριθμό των εκπαιδευτικών και τα προσόντα τους, το είδος των εγχειριδίων που χρησιμοποιούν και τον τρόπο που τα προμηθεύονται, τον αριθμό των μαθητών και τα κριτήρια οργάνωσής τους σε τμήματα, τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής των μαθημάτων, καθώς και την ύπαρξη ή μη υποστήριξης των κοινοτικών σχολείων από το αλβανικό και το ελληνικό κράτος ή από άλλους φορείς. Εν συνέχεια, σκοπός μας αφενός είναι η διερεύνηση των αναγκών που οδήγησαν στην ίδρυση των κοινοτικών σχολείων, καθώς και της στοχοθεσίας τους, και αφετέρου των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων, καθώς και τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους απέναντι στη πολυγλωσσία των παιδιών. Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες σκοπούς διατυπώθηκαν τα έξης ερευνητικά ερωτήματα :

1. Ποιοι είναι οι στόχοι των σχολείων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και με τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας;

2. Τι είδους πρακτικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας;

3. Πώς βλέπουν τα άτομα τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί της αλβανικής γλώσσας;

6.2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Βάσει της στοχοθεσίας της παρούσας ερευνητικής εργασίας και λόγω του μικρού δείγματος, κρίνεται αναγκαίο να ακολουθήσουμε την *ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση* της έρευνας, διότι σκοπός μας είναι η εξερεύνηση και η βαθύτερη κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των κοινοτικών σχολείων αναφορικά με την στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.

Η ποιοτική προσέγγιση έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την υποκειμενικότητα, καθώς στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση και ανάλυση ενός φαινομένου λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-ιστορικό του πλαίσιο. Βασίζεται στην παραδοχή του ερμηνευτικού παραδείγματος, σύμφωνα με το οποίο δεν υπάρχει μια πραγματικότητα, αλλά πολλές που εξαρτώνται από διάφορες νοητικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Ιωσηφίδης, 2003:17· Κωστούλα - Μακράκη, 2021). Σκοπός, λοιπόν, της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέσω της ερμηνείας, η οποία επηρεάζεται άμεσα από το εκάστοτε συγκείμενο. Η σχέση μεταξύ του ερευνητή και της ερευνώμενης πραγματικότητας είναι απόλυτα εξαρτημένη και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ολιστικά και άμεσα εφαρμόσιμα στον πραγματικό κόσμο (Κωστούλα - Μακράκη, 2021).). Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα επειδή δίνεται η δυνατότητα «να αναδειχθεί η φωνή αυτών που δεν έχουν φωνή» (Ιωσηφίδης, 2003:136) και να αποδοθούν οι σημασίες των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπό μελέτη θέμα μας.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας είναι μη αριθμητικά δεδομένα τα οποία απορρέουν από τους συμμετέχοντες και δεν μπορούν να γενικευτούν (Gay, Mills & Airasian, 2017:22-23). Σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, η ποιοτική μέθοδος έρευνας λειτουργεί σαν ένα ανοικτό σύστημα με ευέλικτη δομή, καθώς οι ερευνητές δεν διατυπώνουν εξ αρχής διερευνητικές υποθέσεις αλλά «προβλεπόμενα προβλήματα» (Malinowski, 1922, όπως αναφέρεται στο Gay et al., 2017:22).

Η πορεία της έρευνας δεν είναι γραμμική, διότι καθορίζεται και επανακαθορίζεται και συνεχώς γίνονται αναθεωρήσεις και αλλαγές κατά τη διάρκεια της έρευνας. Βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι στα μειονεκτήματα της εν λόγω μεθόδου έρευνας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, που εξετάζει ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού, καθώς και ότι η ταξινόμηση και η ανάλυση των ευρημάτων εξαρτώνται από τις ικανότητες του εκάστοτε ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003:19-20).

Πιο συγκεκριμένα ως μέθοδος της έρευνας επιλέχθηκε η *μελέτη περίπτωσης*, η οποία είναι μια εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική, που στο επίκεντρο της είναι μια περίπτωση, είτε πρόκειται για ένα μεμονωμένο άτομο, μια ομάδα, είτε ένα περιβάλλον, η οποία ερευνάται σε βάθος λαμβάνοντας υπόψη το πολιτιστικό πλαίσιο, τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό (Robson, 2010:210).

Σύμφωνα με τον Yin (1981 και 1994, όπως αναφέρεται στο Robson, 2010:212) *«η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής του χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης»*. Με βάση τις τρεις βασικές κατηγορίες μελέτης περίπτωσης, όπως προτείνονται από τον Yin, στην παρούσα έρευνα θα ακολουθηθεί η *ερευνητική μελέτη περίπτωσης* (Yin, 2009 όπως αναφέρεται στο Μαγγόπουλος, 2014:75), όπου ως μελέτες περίπτωσης θα θεωρήσουμε τα δύο αλβανικά κοινοτικά σχολεία του Ηρακλείου, τα οποία θα μελετήσουμε σε βάθος αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που τα απαρτίζουν, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη και το εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

6.3. Οι συμμετέχοντες

Όπως προαναφέραμε, αντικείμενο μελέτης αποτελούν τα δύο κοινοτικά σχολεία που έχουν συσταθεί από τον Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών στην Κρήτη και πιο συγκεκριμένα στον δήμο Ηρακλείου. Στην προκειμένη περίπτωση, επειδή στα εν λόγω σχολεία δεν απασχολούνται πολλοί εκπαιδευτικοί, το δείγμα της έρευνάς μας συμπίπτει με τον συνολικό αριθμό του πληθυσμού της έρευνας.

Συγκεκριμένα, το δείγμα μας αποτελείται από τον υπεύθυνο των κοινοτικών σχολείων του Ηρακλείου που στην προκειμένη περίπτωση είναι το ίδιο άτομο και για τα δυο σχολεία, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το έτος 2021-2022 μαθήματα αλβανικής γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί των αλβανικών κοινοτικών σχολείων του Ηρακλείου είναι πέντε στον αριθμό, δύο στο κάθε ένα αντίστοιχα και ένας τρίτος

εκπαιδευτικός που λειτουργεί συμπληρωματικά καλύπτοντας τα κενά στην περίπτωση απουσίας των βασικών εκπαιδευτικών.

6.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η πιο συνηθισμένη και χαρακτηριστική μέθοδος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα και πιο συγκεκριμένα στην μελέτη περίπτωση είναι η συνέντευξη. Για αυτό το λόγο το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα είναι η συνέντευξη, και πιο συγκεκριμένα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλά είδη συνέντευξης, η ημιδομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε το καταλληλότερο είδος για την παρούσα έρευνα, διότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε από μια νέα ερευνήτρια, που δεν είχε την εμπειρία να συμμετάσχει σε έναν ειλικρινή και ανοιχτό διάλογο, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε ο κίνδυνος να παρασυρθεί και από την αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες.

Γενικά, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις θεωρούνται ένας ασφαλής τύπος συνέντευξης, διότι υπάρχει ένα είδος οδηγού συνέντευξης, μια σειρά σημείων και παραγόντων που ο ερευνητής θέλει να καλύψει, όμως δεν είναι απαραίτητο να υποβάλει όλες οι ερωτήσεις με τη σειρά και κατά γράμμα, έτσι του δίνεται η δυνατότητα να υποβάλλει και άλλες διευκρινιστικές ερωτήσεις με σκοπό να κατανοήσει καλύτερα τις απαντήσεις των συνεντευζομένων (Ιωσηφίδης, 2003:40). Επιπλέον, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς αφήνουν περιθώρια εξέλιξης των απαντήσεων, επιτρέπουν την ανάδειξη παραγόντων που ο ερευνητής μπορεί να μην είχε προβλέψει, ενώ ταυτόχρονα δίνουν τη δυνατότητα να διευκρινιστούν ασαφείς απαντήσεις.

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκαν έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις, εκ των οποίων η μια αφορούσε τον υπεύθυνο των αλβανικών κοινοτικών σχολείων του Ηρακλείου, ενώ οι υπόλοιπες τους πέντε εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων. Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε δύο διαφορετικούς οδηγούς συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 1 και 2 αντιστοίχως), οι οποίοι περιείχαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου (open questions). Αυτού του είδους οι ερωτήσεις αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντηση του δίχως προκαθορισμούς, και επιδιώκουν την διερεύνηση των σκέψεων και συναισθημάτων τους (Ιωσηφίδης, 2003:42).

Οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στον ιθύνοντα των αλβανικών σχολείων είχαν ως στόχο την αποσαφήνιση της δομής των σχολείων. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις διερευνούσαν τον αριθμό των εκπαιδευτικών και τα προσόντα τους, το είδος των

εγχειριδίων που χρησιμοποιούν και τον τρόπο που τα προμηθεύονται, τον αριθμό των μαθητών, το γενικότερο προφίλ τους, καθώς και τα κριτήρια οργάνωσής τους σε τμήματα, τον χρόνο και τον τόπο διεξαγωγής των μαθημάτων, την ύπαρξη ή μη υποστήριξης των κοινοτικών σχολείων από το αλβανικό και το ελληνικό κράτος ή από άλλους φορείς, αλλά και τον γενικότερο σκοπό και τρόπο λειτουργίας τους.

Αντιθέτως, οι ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς των σχολείων διερευνούσαν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με την στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Ο οδηγός συνέντευξης που δημιουργήθηκε για τους εκπαιδευτικούς περιλάμβανε αρχικά ορισμένες προσωπικές ερωτήσεις, οι οποίες στόχευαν στη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους ερωτήσεις αφορούν την ηλικία τους, τα έτη διαμονής τους στην Ελλάδα και το επίπεδο σπουδών τους.

Εν συνεχεία, ακολούθησαν οι ερωτήσεις που διερευνούσαν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Τα θεματικά κέντρα αυτών των ερωτήσεων εστίαζαν στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία των κοινοτικών σχολείων, τους λόγους που αποφάσισαν να διδάξουν τα αλβανικά, τους σκοπούς των μαθημάτων που διδάσκουν, καθώς και την πολυγλωσσία των μαθητών και την αξία της διατήρησης της αλβανικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές.

Τέλος, οι ερωτήσεις που αφορούσαν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, διερευνούσαν τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων, την λειτουργία και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, τους τρόπους ανάπτυξης της αλβανικής ταυτότητας των παιδιών, καθώς και την προθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν τις δραστηριότητες των μαθημάτων και του σχολείου γενικότερα.

Οι έξι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν την περίοδο από τα τέλη Φεβρουαρίου έως τις αρχές Μαρτίου του έτους 2022, για τρία Σάββατα συνεχόμενα· στο κεντρικό γραφείο του Συλλόγου των Αλβανών στο Ηράκλειο, χώρος οικείος στους συνεντευξιαζόμενους, έτσι ώστε να αισθάνονται ελεύθεροι να συζητήσουν και να αναπτύξουν τις απόψεις τους. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 20 έως 30 λεπτά περίπου και μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα στις μελέτες περίπτωσης είναι αναγκαίο να

χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές απόδειξης, για αυτό το λόγο το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα για την συλλογή των δεδομένων μας, ήταν η *συμμετοχική ημι-δομημένη παρατήρηση*. Η συμμετοχική ημι-δομημένη παρατήρηση λειτούργησε συμπληρωματικά του βασικού μεθοδολογικού εργαλείου που αναλύσαμε παραπάνω, διότι έκτος από εργαλείο συλλογής δεδομένων, λειτούργησε και ως στρατηγική τριγωνοποίησης των δεδομένων μας (Bryman, 2017:692-693· Robson, 2010:368). Ο τριγωνισμός των δεδομένων, δηλαδή η χρήση περισσότερων από μία μέθοδο συλλογής των δεδομένων, αποτελεί μια πολύτιμη και ευρέως χρησιμοποιούμενη στρατηγική για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας (Bryman, 2017:692-693· Robson, 2010: 370).

Με την συμμετοχική ημι-δομημένη παρατήρηση σκοπός μας ήταν να ελέγξουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που θέσαμε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, έτσι ώστε να επιβεβαιώσουμε τα λεγόμενα τους ή να εντοπίσουμε τυχόν αποκλίσεις. Γι' αυτό τον λόγο η παρατήρηση έγινε σε μεταγενέστερο χρόνο από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, μέσω της παρατήρησης μας δόθηκε η δυνατότητα να αποκτήσουμε μια πιο σφαιρική εικόνα για τις υπό μελέτη εκπαιδευτικές κοινότητες. Η παρατήρηση διήρκησε περίπου 6 εβδομάδες από τις αρχές Μαρτίου έως τις αρχές Μαΐου του 2022, εξαιρουμένης της περιόδου των εορτών του Πάσχα, όπου σταμάτησαν τα μαθήματα για δύο εβδομάδες. Συγκεκριμένα, κάθε Σάββατο, η ερευνήτρια παρακολουθούσε τα μαθήματα των εκπαιδευτικών εναλλάξ.

Στην παρούσα έρευνα ο ρόλος που υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια είναι η *συμμετέχουσα ως παρατηρήτρια*. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε εξ αρχής γνωστό στην ομάδα ότι η ερευνήτρια είναι απλώς παρατηρήτρια, ενημερώνοντας τους μαθητές για τους λόγους της παρουσίας της στο σχολείο. Παρά το γεγονός ότι η παρατηρήτρια δεν επεμβαίνει στις δραστηριότητες των μαθημάτων, την ονομάζουμε συμμετέχουσα, διότι αναπόφευκτα θεωρείται μια συμμετέχουσα στην κατάσταση και η παρουσία της δυνητικά μεταβάλλει το υπό παρατήρηση φαινόμενο (Robson, 2010:376, 377).

Σύμφωνα, με τη βιβλιογραφία οι βασικές στρατηγικές για την ελαχιστοποίηση των επιδράσεων του παρατηρητή είναι η *ελάχιστη αλληλεπίδραση* με την ομάδα, δηλαδή η αποφυγή οπτικής επαφής και αλληλεπίδρασης, καθώς και ο *εθισμός* της ομάδας στην παρουσία του παρατηρητή, δηλαδή η συχνή παρουσία του στο περιβάλλον (Robson, 2010:377).

Ο όρο «ημι-δομημένη» παρατήρηση αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης και κατεύθυνσης των υπό παρατήρηση φαινομένων. Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε την ημι-δομημένη παρατήρηση ως την πιο κατάλληλη μέθοδο, διότι λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της ερευνήτριας, είναι δύσκολο για μια νέα ερευνήτρια - παρατηρητήρια να συνθέσει και να οργανώσει τα δεδομένα χωρίς να έχει προαποφασίσει τι θα πρέπει να παρατηρήσει, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποπροσανατολιστεί από τους σκοπούς της έρευνας. Για αυτό το λόγο, σε αυτό το σημείο, κρίνεται αναγκαίο να προσδιορίσουμε τις κατηγορίες που παρατηρήσαμε. Όσον αφορά τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που παρατηρήσαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, επικεντρωθήκαμε στους παρακάτω θεματικούς άξονες:

- A1. Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν για την διδασκαλία των αλβανικών
- A2. Χρήση της ελληνικής γλώσσας (συχνότητα και περιστάσεις)
- A3. Στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού στη διάρκεια των μαθημάτων και στα πλαίσια του σχολείου γενικότερα

Όσον αφορά τους μαθητές που παρατηρήσαμε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, επικεντρωθήκαμε στα παρακάτω θεματικά κέντρα:

- B1. Γλωσσική χρήση στο μάθημα
- B2. Προθυμία συμμετοχής στο μάθημα και στις δραστηριότητες

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης κρατήθηκαν προσωπικές σημειώσεις, οι οποίες αναλύθηκαν στη συνέχεια συγκριτικά με τις απομαγνητοφωνημένες και καταγεγραμμένες συνεντεύξεις.

6.5. Θεματικές ενότητες ανάλυσης των δεδομένων

Το υλικό που συλλέχθηκε από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, αφού απομαγνητοφωνήθηκε και μετατράπηκε σε αρχείο κειμένου, καθώς και το υλικό των σημειώσεων των παρατηρήσεων επεξεργάστηκε συγκριτικά. Η φάση της ανάλυσης, είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι αποδίδει τα νοήματα αλλά και απαντά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής ή και άλλα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Όπως προαναφέραμε, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι στόχοι των σχολείων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με

την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και με τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας;

2. Τι είδους πρακτικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας;

3. Πώς βλέπουν τα άτομα τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί της αλβανικής γλώσσας;

Όμως, από την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκε ακόμη ένα ερευνητικό ερώτημα το οποίο είναι το εξής:

4. Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας;

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την ανάλυση του περιεχομένου (content analysis) (Bryman, 2017:325· Ιωσηφίδης, 2003:62). Μετά την προσεκτική ανάγνωση του υλικού, ορίστηκαν θεματικές ενότητες σχετικά με την στοχοθεσία και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών των αλβανικών κοινοτικών σχολείων αναφορικά με την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και με τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Για την ανάλυση των δεδομένων και την διεξαγωγή συμπερασμάτων, αρχικά, θεωρείται σκόπιμο να συζητηθούν και να αναλυθούν ξεχωριστά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την κάθε συνέντευξη, βάσει των ορισθέντων θεματικών ενότητων, σε συνδυασμό πάντοτε με τις αντίστοιχες σημειώσεις από την παρατήρηση της ερευνητριας και στη συνέχεια να συζητηθούν συγκριτικά.

Όσον αφορά την ανάλυση της συνέντευξης του ιθύνοντα των κοινοτικών σχολείων οι θεματικές ενότητες που ορίσαμε για την ανάλυση των δεδομένων είναι οι εξής:

1. Ζητήματα δομής και λειτουργίας των κοινοτικών σχολείων
2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων
3. Ο ρόλος της οικογένειας

Η πρώτη και η δεύτερη θεματική ενότητα σχετίζονται με το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα, όπως διατυπώθηκε παραπάνω, το οποίο αφορά τη δομή και τη στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων, ενώ η τρίτη ενότητα συνδέεται με το τέταρτο

ερευνητικό μας ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο ρόλο της οικογένειας για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.

Όσον αφορά την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών οι θεματικές ενότητες που ορίσαμε για την ανάλυση των δεδομένων είναι οι εξής:

1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων
2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων
3. Διδακτικές πρακτικές για την διδασκαλία των αλβανικών
4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών τους
5. Ζητήματα ταυτότητας
6. Ο ρόλος της οικογένειας

Η πρώτη θεματική ενότητα σχετίζεται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όπως διατυπώθηκε παραπάνω, το οποίο αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί της αλβανικής γλώσσας. Η δεύτερη ενότητα συνδέεται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τους στόχους των σχολείων και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και με τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Η τρίτη, η τέταρτη και η πέμπτη θεματική ενότητα σχετίζεται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή με το είδος των πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η έκτη ενότητα συνδέεται με το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια αναφορικά με την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και τη διαμόρφωση της ταυτότητας.

Κεφάλαιο 7. Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

7.1. Η συνέντευξη του Υπεύθυνου

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη συνέντευξη του ιθύνοντα των κοινοτικών σχολείων του δήμου Ηρακλείου, σε συνδυασμό με την παρατήρηση και τη συμμετοχή της ερευνήτριας στις διάφορες δράσεις του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών. Αρχικά, θα ήταν δόκιμο να αναφέρουμε ορισμένες γενικές πληροφορίες που αντλήσαμε από τη συνέντευξη, οι οποίες αφορούν τα αλβανικά

κοινοτικά σχολεία ολόκληρης της Κρήτης, και στη συνέχεια να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στα υπό μελέτη κοινοτικά σχολεία.

Από τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οι Σύλλογοι των Αλβανών Μεταναστών της Κρήτης είναι ιδιαίτερα οργανωμένοι και ενδιαφέρονται σημαντικά για την καλλιέργεια της αλβανικής γλώσσας σε παιδιά αλβανικής καταγωγής, όπως αποδεικνύεται από τον αριθμό των αλβανικών κοινοτικών σχολείων που έχουν ιδρύσει σε διάφορες περιοχές της Κρήτης.

Σε ολόκληρη την Κρήτη έχουν ιδρυθεί συνολικά επτά κοινοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, ο Σύλλογος των Αλβανών Μεταναστών του δήμου Ηρακλείου έχει ιδρύσει δύο κοινοτικά σχολεία στο κέντρο της πόλης του Ηρακλείου, τα οποία αποτελούν και το αντικείμενο μελέτης της έρευνά μας. Ο Σύλλογος των Αλβανών Μεταναστών του Ρεθύμνου έχει ιδρύσει τρία κοινοτικά σχολεία, ενώ ο Σύλλογος των Αλβανών των Χανίων έχει ιδρύσει ακόμη τρία σχολεία, δύο στο κέντρο της πόλης των Χανίων και ένα στην περιοχή του Ταυρωνίτη, στο Καστέλλι Κισσάμου Χανίων.

Εκτός από τα δύο κοινοτικά σχολεία που έχουν ιδρυθεί στο Ηράκλειο ο συνεντευξιαζόμενος θεωρεί ότι το πολιτιστικό τους κέντρο λειτουργεί ως σχολείο, καθώς αποτελεί έναν χώρο που συχνά οργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις στα πλαίσια των κοινοτικών σχολείων. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Αλβανικά σχολεία έχουμε δύο στο Ηράκλειο, συν το πολιτιστικό κέντρο στο Ηράκλειο το δικό μας που να το πούμε σχολείο είναι λίγο αυτό... αλλά λειτουργεί σαν σχολείο»*. Στα επτά αλβανικά κοινοτικά σχολεία της Κρήτης διδάσκουν συνολικά δεκαπέντε εκπαιδευτικοί και φοιτούν περίπου 210 μαθητές: *«περίπου 70 έχουμε στο Ηράκλειο...είναι γύρω στους 50 στο Ρέθυμνο, γύρω στους 50-60 στα Χανιά και 30 στον Ταυρωνίτη»*.

7.1.1. Ζητήματα δομής και λειτουργίας των κοινοτικών σχολείων

Όπως προαναφέραμε, αντικείμενο μελέτης αποτελούν τα δύο κοινοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου, τα οποία έχουν οργανωθεί από τον αντίστοιχο Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών. Σε αυτή την περίπτωση, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο Πρόεδρος του Συλλόγου Αλβανών είναι ταυτοχρόνως και ο ιθύνων των κοινοτικών σχολείων του Ηρακλείου, γεγονός που δημιουργεί μια σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης του Συλλόγου και των κοινοτικών σχολείων, όπως θα διαπιστώσουμε και στη συνέχεια της παρουσίασης των δεδομένων της παρούσας συνέντευξης.

Τα δύο αυτά σχολεία είναι σχετικά νεοσύστατα, διότι λειτουργούν τα τελευταία πέντε χρόνια. Ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ορίζεται σύμφωνα με το καταστατικό που έχει δημιουργηθεί από τον υπεύθυνο των σχολείων, ο οποίος έχει ακολουθήσει όλες οι νόμιμες διαδικασίες για την ίδρυση τους, όπως ορίζονται από τους νόμους του ελληνικού κράτους. Στην συνέντευξή του αναφέρει: *«έχουμε καταστατικό, η Πρωτοβάθμια το έχει δει, το έχουμε πάει και στο Δήμο, το έχουμε και από την αρχή που παίρνεις από τον Εισαγγελέα την άδεια και αυτά...δεν είναι κάτι ξεκάρφωτο, να ας πούμε άντε να μάθουμε μια γλώσσα και να κάνουμε ότι θέλουμε. Όλα πάνε βάσει προγράμματος και νόμου».*

Στα εν λόγω σχολεία, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν είναι πέντε στον αριθμό, δύο στο κάθε ένα αντίστοιχα και ένας τρίτος εκπαιδευτικός που λειτουργεί συμπληρωματικά καλύπτοντας τα κενά στην περίπτωση απουσίας των βασικών εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και δεν λαμβάνουν κάποιου είδους αμοιβή, ούτε από το ελληνικό, ούτε από το αλβανικό κράτος. Η επιλογή τους δεν γίνεται τυχαία, αλλά με βάση τις σπουδές τους στην αλβανική γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στη συνέντευξή του: *«είναι πτυχιούχοι που έχουν τελειώσει στην Αλβανία παλιά, για δασκάλους [...] μεταφράζουμε το πτυχίο το πάμε πρώτα στην Πρωτοβάθμια, το καταθέτουμε και στο Δήμο γιατί κάνουμε τα μαθήματα σε δημόσιο σχολείο. Δεν μπορεί να μπει ο καθένας να κάνει μάθημα».*

Τα μαθήματα πραγματοποιούνται κάθε Σάββατο και διαρκούν δύο ή τρεις ώρες, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά, από τις 18:00 έως τις 20:00 ή τις 21:00. Το βασικό μάθημα που διδάσκονται οι μαθητές είναι το μάθημα της *Αλβανικής Γλώσσας*, το οποίο συμπληρώνεται με ορισμένα μαθήματα χορού και μουσικής που σχετίζονται με την αλβανική παράδοση και κουλτούρα.

Οι χώροι που χρησιμοποιούνται για τη διενέργεια των μαθημάτων είναι κτήρια δημόσιων Δημοτικών σχολείων που τους έχουν παραχωρηθεί από τον Δήμο Ηρακλείου. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2021-2022, τα μαθήματα πραγματοποιούνταν στο 12^ο και στο 43^ο Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου. Σε ορισμένες περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης ως χώρος πραγματοποίησης των μαθημάτων χρησιμοποιείται και το Πολιτιστικό Κέντρο των Αλβανών. Κατά τη διάρκεια της έρευνας μας, οι μαθητές μεταφέρθηκαν μια φορά από Δημοτικό σχολείο στο Πολιτιστικό τους Κέντρο, λόγω ενός προβλήματος που είχε προκύψει στην ηλεκτροδότηση του Δημοτικού σχολείου, όπου και συνέχισαν κανονικά το μάθημά τους. Βέβαια, το Πολιτιστικό Κέντρο συχνά χρησιμοποιείται και ως χώρος όπου οι

μαθητές πραγματοποιούν τις σχολικές εορτές που σχετίζονται με τις αντίστοιχες εθνικές εορτές του αλβανικού κράτους, στις οποίες διαβάζουν ποιήματα ή παίζουν κάποιο θεατρικό έργο.

Όπως προαναφέραμε, οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα αλβανικής γλώσσας στα κοινοτικά σχολεία του Ηρακλείου είναι περίπου 70 στο σύνολο. Οι ηλικιακές ομάδες των μαθητών κυμαίνονται από 7 έως τα 14 έτη. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του υπεύθυνου το 90% των μαθητών έχουν γεννηθεί και έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα, ενώ ο αριθμός των παιδιών που έχουν έρθει από την Αλβανία είναι εξαιρετικά μικρός: *«μπορεί κάποιο παιδί που έχει έρθει από πάνω, αλλά είναι ένα σε ένα αριθμό που δεν παίζει κανένα ρόλο. Είναι η εξαίρεση».*

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών, όταν ξεκινούν μαθήματα στην αλβανική γλώσσα, δεν έχουν αναπτύξει καμία επικοινωνιακή δεξιότητα του γραπτού ή του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας. Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται ιδιαίτερα στους μαθητές των μικρότερων ηλικιακών ομάδων. Βέβαια, υπάρχουν ορισμένοι μαθητές που έχουν στοιχειώδεις γνώσεις: *«υπάρχει παιδιά που γνωρίζουν λίγο να μιλάνε. Υπάρχει άλλα παιδιά που έχουν βοηθήσει γονείς και μπορεί να ξέρουν λίγο να διαβάζουμε. Είναι πολύ λίγοι έως κανένας που γράφει και είναι άλλα παιδιά μετά που δεν ξέρουν καθόλου».*

Οι μαθητές είναι οργανωμένοι σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεων τους στην αλβανική γλώσσα. Όταν εγγράφονται για πρώτη φορά στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στη διενέργεια διαγνωστικών τεστ κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ανάγκες της αλβανικής γλώσσας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των οποίων στη συνέχεια κατατάσσουν τους μαθητές στο ανάλογο τμήμα.

Το έτος 2021-2022 υπήρχαν τέσσερα τμήματα διδασκαλίας. Το πρώτο τμήμα αφορούσε τους αρχάριους μαθητές, οι οποίοι ξεκίνησαν για πρώτη φορά μαθήματα αλβανικών και διέθεταν ελάχιστες ή και καθόλου γνώσεις της εθνοτικής γλώσσας. Το δεύτερο τμήμα αφορούσε μαθητές που διέθεταν τις στοιχειώδεις βασικές γνώσεις της αλβανικής γλώσσας και είχαν φοιτήσει στα κοινοτικά σχολεία και τα προηγούμενα έτη. Το τρίτο και τέταρτο τμήμα διδασκαλίας, που υπήρχε στο πρώτο και στο δεύτερο κοινοτικό σχολείο αντιστοίχως, αφορούσε μαθητές που είχαν επαρκείς γνώσεις σε όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου. Όπως τα διαχώριζε και τα ονόμαζε ο υπεύθυνος και οι εκπαιδευτικοί υπήρχαν δύο τμήματα αρχαρίων και δύο τμήματα προχωρημένων μαθητών.

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιούν τα τελευταία χρόνια προέρχεται από

βιβλία που είναι γραμμένα στην αλβανική γλώσσα για μαθητές εξωτερικού και τα προμηθεύονται από το αλβανικό κράτος: *«τα βιβλία έρχονται από το κράτος, κυβέρνηση με την κυβέρνηση, η ελληνική κυβέρνηση και το παίρνουμε εμείς τα βιβλία που το απ' την πρεσβεία. Είναι βιβλία συγκεκριμένα για τους μετανάστες».*

Ο συνεντευξιαζόμενος επισημαίνει το γεγονός ότι στην αρχή, όταν είχαν συσταθεί τα κοινοτικά σχολεία, χρησιμοποιούσαν τα ίδια βιβλία με τα αντίστοιχα που χρησιμοποιούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα του αλβανικού κράτους, τα οποία όμως σε σύντομο χρονικό διάστημα αποδείχθηκαν αναποτελεσματικά, διότι δεν ανταποκρίνονταν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του εξωτερικού: *«στην αρχή που είχαμε ξεκινήσει κάναμε μαθήματα με τα ίδια βιβλία που κάνουνε την πρώτη τάξη στην Αλβανία, ας πούμε[...] εκεί δεν ήταν και πολύ σωστό και δεν ... γιατί τα παιδιά εδώ δεν ξέρουν να μιλάνε πρώτα από όλα και είναι λίγο πιο δύσκολο».*

Βέβαια, εκτός από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια, στα μαθήματα οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν πρόσθετο υλικό για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Όπως αναφέρει: *«ακόμα δεν έχει βρεθεί η κατάλληλη φόρμουλα γιατί πάντα υπάρχει συζητήσεις, πάντα υπάρχει ότι εδώ δεν πάει καλά αυτό δεν πάει καλά και προσπαθούν και αυτοί τώρα να βρούνε το κατάλληλο [...] χρόνο γιατί εντάζει εμείς στη μετανάστευση είμαστε σαν καινούριο».*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του ότι *«τα βιβλία είναι για τα παιδιά στην μετανάστευση, που μπορεί να μάθουν και οι ξένοι συγχρόνως στα ίδια βιβλία, γιατί σαν ξένος είναι και ο μικρός που δεν ξέρει».* Σε αυτό το σημείο ο υπεύθυνος φαίνεται να αντιμετωπίζει την αλβανική γλώσσα ως μια ξένη γλώσσα και όχι ως την εθνοτική γλώσσα της οικογένειας.

Ο υπεύθυνος θεωρεί ότι η στήριξη που λαμβάνουν τα αλβανικά κοινοτικά σχολεία από το αλβανικό κράτος δεν είναι επαρκής, διότι περιορίζεται στη χορήγηση των σχολικών εγχειριδίων. Αντιθέτως, θεωρεί ότι το ελληνικό κράτος και ιδιαίτερα η τοπική κοινωνία και ο δήμος του Ηρακλείου τους προσφέρουν μεγαλύτερη βοήθεια, όχι μόνο επειδή τους παρέχουν τις κατάλληλες κτηριακές υποδομές, αλλά όπως ο ίδιος επισημαίνει: *«σε αυτόν τον τομέα τώρα ότι έχουμε ζητήσει μας έχει παραχωρηθεί, σαν να ήτανε πιστεύω πιο καλά από το δικό μας κράτος, δηλαδή εάν το θέλαμε κάτι τέτοιο στο δικό μας κράτος μπορεί να ήταν και πιο δύσκολο».*

Η τοπική κοινωνία φαίνεται όχι μόνο να αποδέχεται την προσπάθεια των Αλβανών μεταναστών να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα στις επόμενες γενιές, αλλά ταυτοχρόνως προωθεί και στηρίζει με κάθε τρόπο αυτή τους

την προσπάθεια. Επιπλέον, ένας ακόμα φορέας που στηρίζει τα κοινοτικά σχολεία, ιδιαίτερα στην αρχή της σύστασής τους είναι η εκκλησία: *«η εκκλησία μας έχει βοηθήσει, μας έχει δώσει το χώρο στην αρχή. Από εκεί ξεκινήσαμε εμείς σαν σύλλογος. Και μετά μπήκαμε στο νόμιμο πλαίσιο με την πρωτοβάθμια και με το δήμο».*

Οι μαθητές στο τέλος κάθε σχολικού έτος λαμβάνουν ένα είδος πιστοποιητικού που υπογράφεται από τον υπεύθυνο και τη δασκάλα της τάξης και βεβαιώνει την ολοκλήρωση των μαθημάτων στην αλβανική γλώσσα για το κάθε έτος, σαν ένα βραβείο, όπως το ονομάζει ο υπεύθυνος των σχολείων. Όμως, αυτή η βεβαίωση δεν έχει την αναγνωρισμένη ισχύ ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, ούτε στην ελληνική, ούτε στην αλβανική επικράτεια και δίνεται στους μαθητές κυρίως για ψυχολογικούς λόγους.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του υπεύθυνου στη μελλοντική στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων, θα προστεθεί και η δυνατότητα λήψης ενός αναγνωρισμένου πιστοποιητικού γλωσσομάθειας της αλβανικής γλώσσας, διότι όπως μας αναφέρει έχουν γίνει οι απαραίτητες αιτήσεις στα ελληνικά Πανεπιστήμια, έτσι ώστε να μπορέσουν να το επιτύχουν στο μέλλον.

7.1.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του ιδρύοντα η ίδρυση των κοινοτικών σχολείων αποτελεί μια δράση του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών με σκοπό να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα στις επόμενες γενιές: *«είναι να κρατήσουμε τη γλώσσα μας. Για να το πάμε αυτό στις άλλες γενιές».* Η στοχοθεσία των σχολείων δεν περιορίζεται μόνο στη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας, αλλά και στη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας. Η γλώσσα και η ταυτότητα αποτελούν δύο έννοιες άμεσα συνδεδεμένες και συνυφασμένες, διότι η ανάπτυξη της πρώτης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της δεύτερης. Ο υπεύθυνος των σχολείων θεωρεί ότι η απουσία ή η ελλιπής γνώση της αλβανικής γλώσσας από την νέα γενιά έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή υποχώρηση και της αλβανικής ταυτότητας: *«αλλά δεν μπορείς να το κρατήσεις την ταυτότητα και χωρίς τη γλώσσα... χάνεται από πρώτο χέρι, μετά είναι...».*

Όπως προαναφέραμε, στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων οι μαθητές εκτός από το μάθημα της αλβανικής γλώσσας διδάσκονται αλβανικούς χορούς και παραδοσιακή μουσική, με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές την αλβανική κουλτούρα και να κατανοήσουν τα έθιμα και τις παραδόσεις της εθνοτικής καταγωγής των

οικογενειών τους. Ο Σύλλογος των Αλβανών Μεταναστών σε συνεργασία με τα κοινοτικά σχολεία οργανώνουν συχνά πολιτιστικές εκδηλώσεις. Κατά την διάρκεια της ερευνάς μας η ερευνήτρια έλαβε μέρος στην προετοιμασία μιας τέτοιας εκδήλωσης με αφορμή τη «Γιορτή της Γυναίκας» που εορτάζεται στις 8 Μαρτίου. Οι μαθητές είχαν προετοιμάσει ένα παραδοσιακό αλβανικό χορευτικό που θα το παρουσίαζαν στην εκδήλωση που είχε οργανώσει ο Σύλλογος, ο οποίος είχε προσκαλέσει μουσικούς και ορχήστρα από την Αλβανία.

Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό για την διαμόρφωση της αλβανικής ταυτότητας των μαθητών είναι και η ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ομάδα ή σε μια κοινότητα. Γι' αυτό το λόγο ο Σύλλογος σε συνεργασία με τα κοινοτικά σχολεία δημιούργησε μια ποδοσφαιρική αλβανική ομάδα, όπου συμμετείχε ένα μεγάλο μέρος των μαθητών όλων των ηλικιών και φύλων. Η ερευνήτρια στο πλαίσιο αυτής της δράσης έλαβε μέρος στη διανομή των ποδοσφαιρικών στολών, που είχαν το σύμβολο και τα χρώματα της αλβανικής σημαίας, στους μαθητές και παρακολούθησε μια προπόνηση της ομάδας στο γήπεδο.

Τέλος, η δημιουργία των κοινοτικών σχολείων θα ήταν δόκιμο να αναφέρουμε ότι αποτελεί μια δράση όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά για ολόκληρη την αλβανική κοινότητα. Ο υπεύθυνος θεωρεί ότι ο Σύλλογος και τα σχολεία αποτελούν έναν τρόπο υποστήριξης και εδραίωσης της αλβανικής γλώσσας και ταυτότητας μέσα στην ελληνική επικράτεια, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται ψυχική ανάταση και υπερηφάνεια για την καταγωγή τους. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρει: *«είμαστε πολύ ευχαριστημένοι με αυτό που κάνουμε. Είμαστε πολύ ευχαριστημένοι με τη συνεργασία, με τους στόχους [...] Είναι, είναι ό,τι καλύτερο μας έχει συμβεί. Σε αυτό το τομέα μπορεί κάποιοι δικοί μας να κοιτάνε και να έχουν τη στεναχώρια...ή με τα καρφιά τα δικά τους με διάφορα που συμβαίνουν σε όλους τους μετανάστες γενικά».*

7.1.3. Ο ρόλος της οικογένειας

Όπως προαναφέραμε στο βιβλιογραφικό μέρος της παρούσας εργασίας, ιδιαίτερα καθοριστικός για την ομαλή λειτουργία και συνέχεια της δράσης των κοινοτικών σχολείων είναι ο ρόλος της οικογένειας. Σε μεγάλο ποσοστό, η οικογένεια έχει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας της οικογένειας. Οι γονείς είναι αυτοί που θα πρέπει να ωθήσουν τα παιδιά τους να εγγραφούν στα κοινοτικά σχολεία, διότι τα παιδιά λόγω της νεανικής τους ηλικίας, δεν αντιλαμβάνονται εξαρχής τη σοβαρότητα του θέματος της εκπαίδευσής

τους στην αλβανική γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο υπεύθυνος: *«στο παιδί και στα ελληνικά να του πεις και στα αγγλικά και στα αλβανικά να του πεις ή θες να παίζεις, ή θες να πας να μάθεις, θα σου πει θέλω να παίζω[...] οπότε αυτό από τους γονείς είναι, πρέπει να...»*.

Στην περίπτωση των αλβανικών σχολείων του Ηρακλείου, οι γονείς φαίνεται να είναι αρκετά δύσπιστοι για την εγγραφή των παιδιών τους στα αλβανικά σχολεία, και γι' αυτό ο υπεύθυνος μας αναφέρει πολύ χαρακτηριστικά: *«από τους γονείς σειρά από αυτό που του ζητάμε εμείς που το οργανώνουμε, δηλαδή και στους γονείς τους κατά κάποιο τρόπο τους το ζητάμε εμείς παρακαλάμε[...] στην αρχή θέλει ένα δόλωμα»*. Οι πολιτιστικές εκδηλώσεις και η αλβανική ποδοσφαιρική ομάδα που έχουν ιδρύσει αποτελούν ένα έναυσμα να φέρουν πιο κοντά στον αλβανικό Σύλλογο τις οικογένειες και να τις κινητοποιήσουν να συμμετάσχουν ενεργά στις δράσεις και στο κοινοτικό σχολείο κατ' επέκταση.

Βέβαια, αρκετές φορές οι οικογένειες αλβανικής καταγωγής αντιμετωπίζουν με καχυποψία τον ιθύνοντα και τη δράση του: *«όταν βλέπουν και κάνω αυτό το πράγμα οι δικοί μας το κοιτάζουν λίγο με διαφορετικό. Μήπως κερδίζω κάτι; Μήπως από κάπου προωθείσαι, ξέρεις, όλα»*. Ιδιαίτερη εντύπωση του προκαλεί το γεγονός ότι οι οικογένειες μικτών γάμων, παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να αναπτύξουν τα παιδιά τους την αλβανική γλώσσα της μητέρας ή του πατέρα, και γι' αυτό το λόγο συχνά επιβραβεύεται η προσπάθειά του από τους ντόπιους.

Παρά το γεγονός ότι η εγγραφή των μαθητών αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, στη συνέχεια όταν τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, η κατάσταση αυτή φαίνεται να αντιστρέφεται, καθώς τα παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολείο και την αλβανική γλώσσα: *«μετά που ξεκινάνε θέλουν να έρθουν, μπαίνουν στο νόημα θέλουν να έρθουν. Μετά το ζητάνε τα παιδιά, έλα να πάμε γιατί πήγε η ώρα [...] μετά θέλουνε, μπαίνουν στην παρέα, μπαίνουν στο γκρουπ και θέλουνε»*. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι γονείς όταν αντιλαμβάνονται στην προσπάθεια που γίνεται στα σχολεία και παρακολουθούν την εξέλιξη των παιδιών τους να αλλάζουν την αρχική αρνητική τους στάση και να συνεργάζονται πιο ενεργά με τους εκπαιδευτικούς και τον υπεύθυνο των σχολείων: *«μετά μπαίνουν και αυτοί βλέπουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν. Νιώθουν και αυτοί την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση και μετά μας κνηγάνε και αυτοί και τα παιδιά. Ανοίγουμε βέβαια δουλειά στον εαυτό μας με λίγα λόγια»*.

7.2. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης του πρώτου εκπαιδευτικού

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη συνέντευξη του πρώτου εκπαιδευτικού, του Φλοριάν, ο οποίος έχει τριπλή ιδιότητα: είναι ταυτοχρόνως εκπαιδευτικός, υπεύθυνος των κοινοτικών σχολείων του δήμου Ηρακλείου και Πρόεδρος του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών. Στην παρούσα ανάλυση θα διερευνηθεί ο ρόλος του ως εκπαιδευτικός των κοινοτικών σχολείων. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα αναλυθεί σε συνδυασμό με την παρατήρηση και τη συμμετοχή της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του.

7.2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων

Ο Φλοριάν είναι ηλικίας μεταξύ 50-55 ετών και ζει τριάντα χρόνια στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στο Ηράκλειο της Κρήτης. Έχει σπουδάσει Νομική στην Αλβανία, όμως στην Ελλάδα εργάζεται ως οικοδόμος. Όπως μας επισημαίνει στη συνέντευξή του είναι εξαιρετικά δύσκολο για τους μετανάστες να εργαστούν στην Ελλάδα σε συναφή αντικείμενα με τις σπουδές τους: *«ό,τι έχεις σπουδάσει, είναι πολύ δύσκολο να το βρεθεί κάθε μετανάστης. Να μπεις στη διαδικασία να αναγνωρίσεις το πτυχίο, να αυτό να προσαρμόζεσαι στη δουλειά θέλει άλλα τόσα χρόνια οπότε δεν προλαβαίνεις»*.

Ο συνεντευξιζόμενος διδάσκει μαθήματα αλβανικών στα κοινοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου τα τελευταία έξι χρόνια, δηλαδή από την ίδρυση των σχολείων. Τα τελευταία χρόνια ο ίδιος δε διδάσκει συστηματικά μαθήματα σε κάποιο συγκεκριμένο τμήμα των κοινοτικών σχολείων, καθώς λειτουργεί συμπληρωματικά καλύπτοντας τα κενά στην περίπτωση απουσίας των βασικών εκπαιδευτικών. Επομένως, κάθε φορά καλύπτει τα κενά ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν προκύψει, αφού πρώτα έρθει σε συνεννόηση με τη βασική εκπαιδευτικό του εκάστοτε τμήματος. Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, ο Φλοριάν χρειάστηκε μόνο μια φορά να αναπληρώσει τη βασική εκπαιδευτικό του τρίτου τμήματος, δηλαδή του επιπέδου των προχωρημένων μαθητών.

Ο συνεντευξιζόμενος φαίνεται να αντιμετωπίζει τον ρόλο του στα κοινοτικά σχολεία κυρίως ως ιθύνων ή ως Πρόεδρος του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών και όχι τόσο ως εκπαιδευτικός. Οι απόψεις που αναπτύσσει σχετικά με την απόφασή του να ξεκινήσει να διδάσκει ο ίδιος μαθήματα αλβανικών συνάδουν απόλυτα με τις απόψεις του ως ιθύνων αναφορικά με την ίδρυση των κοινοτικών σχολείων γενικότερα,

όπως παρουσιάστηκαν και στην προηγούμενη ενότητα της παρούσας ανάλυσης. Αυτή η παρατήρηση πιθανότατα οφείλεται στην τριπλή του ιδιότητα, καθώς όπως ο ίδιος μας αναφέρει ξεκίνησε να διδάσκει μαθήματα αλβανικής γλώσσας με σκοπό να διατηρήσουν να παιδιά την αλβανική ταυτότητα και να ακολουθήσουν τα βήματα της οικογένειάς τους. Ταυτοχρόνως, προσθέτει ότι για τους ίδιους λόγους έχουν συσταθεί, τόσο τα κοινοτικά σχολεία, όσο και ο Σύλλογος τους.

7.2.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων

Όπως προαναφέραμε, ο συνεντευξιαζόμενος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι στη στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων συγκαταλέγεται η ανάπτυξη και η διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές, αλλά και η διαμόρφωση της αλβανικής ταυτότητας των μαθητών. Ο κύριος σκοπός του κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όπως αναφέρει είναι: *«συνεργασία με τους ντόπιους. Και το παιδί να είναι υπερήφανος για αυτό που είναι για την καταγωγή του, ο κάθε λαός και κάθε φυλή πρέπει να είναι υπερήφανος για αυτό που είναι. Και αυτό αν δεν μαθαίνεις και να έχεις τη γλώσσα σου, δεν μπορείς να το κάνεις όσο και να το θέλεις χωρίς τη γλώσσα δεν γίνεται»*. Από τα λεγόμενα του, για ακόμα μια φορά, γίνεται αντιληπτή η άρρηκτη και αλληλένδετη σχέση της γλώσσας και της ταυτότητας. Βέβαια, σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός επισημαίνει και την αναγκαιότητα διατήρησης της διαφορετικότητας του κάθε λαού, αλλά και την ειρηνική συμβίωση και συνεργασία ανάμεσα στους γηγενείς και στους μετανάστες.

Βασικός, λοιπόν, σκοπός του μαθήματος τους είναι αρχικά οι μαθητές να αναπτύξουν όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου στην αλβανική γλώσσα, και εν συνεχεία να διαμορφώσουν την αλβανική τους ταυτότητα, ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι για την καταγωγή τους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, ιδανικά, θα ήθελε οι μαθητές του να προωθήσουν τις δράσεις των κοινοτικών σχολείων και ταυτοχρόνως να παροτρύνουν και άλλους συνομήλικους τους να εγγραφούν στα κοινοτικά σχολεία.

Καταλήγοντας, στους άμεσους μελλοντικούς στόχους των κοινοτικών σχολείων είναι και η δημιουργία τμημάτων διδασκαλίας για παιδιά προσχολικής ηλικίας, διότι όπως μας επισημαίνει ο εκπαιδευτικός δεν έχει δημιουργηθεί κάτι αντίστοιχο σε κάποια άλλη περιοχή της Ελλάδας. Η δημιουργία ενός τέτοιου τμήματος θεωρεί ότι θα βοηθήσει σημαντικά τους μαθητές, διότι αρχικά θα τους φέρει σε επαφή με την γλώσσα, έστω και στην προφορική της μορφή, δίνοντάς τους τα κατάλληλα

ερεθίσματα· ενώ ταυτοχρόνως θα τους προετοιμάσει και για τα επόμενα στάδια της διδασκαλίας της γλώσσας. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: *«πιστεύω ότι θα βοηθήσει πάρα πολύ στα παιδιά που να είναι προετοιμασμένοι, να έχουν ακούσει αλβανικά. Απλώς και τραγούδι να πούνε βοηθάει πάρα πολύ»*.

7.2.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών

Για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας ο συνεντευξιαζόμενος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα αλβανικά βιβλία που είναι γραμμένα για τους Αλβανούς του εξωτερικού. Τα εν λόγω βιβλία τυπώνονται στην Αλβανία από το Υπουργείο Διασποράς και Παιδείας και προωθούνται στα κοινοτικά σχολεία μέσω της αλβανικής και της ελληνικής πρεσβείας. Επειδή ο ίδιος δεν διδάσκει συστηματικά στα τμήματα δεν επιλέγει να χρησιμοποιεί πρόσθετο υλικό. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που αναπληρώνει, συχνά επιλέγει να διδάξει μαθήματα παραδοσιακού αλβανικού χορού. Όπως προαναφέραμε, κατά τη διάρκεια της ερευνάς μας χρειάστηκε μόνο μια φορά να αναπληρώσει τη βασική εκπαιδευτικό του τμήματος, και στην προκειμένη περίπτωση ο Φλοριάν επέλεξε να τους διδάξει παραδοσιακούς χορούς.

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ο εκπαιδευτικός δηλώνει ότι κάνει το μάθημά του όπως ακριβώς θα το έκανε και στην Αλβανία, δηλαδή όπως ο ίδιος αναφέρει: *«δυο ώρες είναι σαν είσαι στην Αλβανία. Με λίγα λόγια, σαν να είσαι σε μια τάξη στην Αλβανία»*. Πάρα το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται την διαφορά που υπάρχει σε μια τυπική αλβανική τάξη και σε μια τάξη των κοινοτικών σχολείων, θεωρεί ότι ο χώρος του σχολείου βοηθάει τα παιδιά να φανταστούν ότι βρίσκονται για λίγο στην Αλβανία και γι' αυτό το λόγο και ο ίδιος θεωρεί ότι κάνει το μάθημα του με τον ίδιο τρόπο.

Βέβαια, όπως διαπίστωσε η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης του μαθήματος παραδοσιακών χορών, αντιλήφθηκε ότι κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατόν, διότι το μάθημα γινόταν κατά κύριο λόγο στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του. Η συγκεκριμένη διαπίστωση της ερευνήτριας, ενισχύεται ακόμη περισσότερο με την άποψη του εκπαιδευτικού για τη γλωσσική χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Ο ίδιος θεωρεί ότι το μάθημα γίνεται κατά κύριο λόγο στην ελληνική γλώσσα, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, διότι οι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν τις ερμηνείες των εννοιών της αλβανικής γλώσσας. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την πρακτική της μετάφρασης, ιδιαίτερα

στην περίπτωση που θέλει να εξηγήσει στους μαθητές του δύσκολες έννοιες.

Όπως ο ίδιος μας επισημαίνει: *«χρησιμοποιώ τα ελληνικά για να καταλάβει το παιδί τη λέξη, αν δεν του το μεταφράσεις...είναι λέξεις που δεν τα ξέρουν και οι μεγάλοι, όχι μόνο ένα παιδάκι. Κι αν δεν του το μεταφράζεις, δεν θα πάρει χαμπάρι, τι κάνει, τι μαθαίνει»*. Ιδιαίτερα στην περίπτωση επεξήγησης γραμματικών φαινομένων ο εκπαιδευτικός βασίζεται στις γνώσεις των μαθητών στην ελληνική γλώσσα για να τις αντιπαραβάλει με τις αντίστοιχες στην αλβανική γλώσσα. Αυτή η πρακτική ελαχιστοποιείται στα τμήματα των μαθησιακά πιο προχωρημένων μαθητών, διότι ο ίδιος προσπαθεί να χρησιμοποιεί σε όλες τις περιστάσεις χρήσης, όσο το δυνατόν περισσότερο την αλβανική γλώσσα.

Καταλήγοντας, από τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου αντιλαμβανόμαστε ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του αξιοποιείται ολόκληρο το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών, το οποίο φαίνεται να το αντιμετωπίζει ως ένα συνεχές. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, αναγνωρίζει τη δυναμικότητα της διγλωσσίας των μαθητών του και υιοθετεί διαγλωσσικές πρακτικές, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης. Συγκεκριμένα, γίνεται αντιληπτό ότι χρησιμοποιεί την πρακτική της *υπεύθυνης αμφίδρομης εναλλαγής κωδίκων* (Garcia:298) με σκοπό να αμβλύνει τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ταυτοχρόνως προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, ώστε το κύριο μέρος της διδασκαλίας να πραγματοποιείται, όσο το δυνατό περισσότερο, στην αλβανική γλώσσα που αναπτύσσεται.

Από τη παρατήρηση της ερευνήτριας του μαθήματος διδασκαλίας του εν λόγω εκπαιδευτικού, δεν μπορούμε να αντλήσουμε σημαντικές πληροφορίες την εφαρμογή αυτών των διαγλωσσικών πρακτικών, καθώς ο εκπαιδευτικός τη μοναδική φορά που χρειάστηκε να διδάξει, αποφάσισε να παραδώσει μαθήματα παραδοσιακού χορού. Βέβαια, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός φαίνεται να χρησιμοποιεί την υπεύθυνη αμφίδρομη εναλλαγή κωδίκων, καθώς στην προσπάθειά του να εξηγήσει τα βήματα στους μαθητές, έδινε αρχικά τις οδηγίες στην αλβανική γλώσσα και στις περιπτώσεις που οι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν τα λεγόμενά του χρησιμοποιούσε την ελληνική γλώσσα για να ξεπεράσει τις δυσκολίες.

7.2.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών

Όπως προαναφέραμε στην προηγούμενη θεματική ενότητα ο συνεντευξιαζόμενος δεν αντιμετωπίζει αρνητικά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, αντιθέτως τη θεωρεί απολύτως αναγκαία και χρήσιμη για την επίτευξη των στόχων του,

δηλαδή την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας. Μάλιστα, θεωρεί βασική προϋπόθεση την καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας: *«αν ο δάσκαλος δεν ξέρει και τα ελληνικά είναι πολύ δύσκολο[...] για να το μεταφέρει και να τους μάθει τη γλώσσα τη δικιά τους όποτε είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να ξέρουν τα ελληνικά».*

Όσο αφορά τη διγλωσσία των μαθητών του θεωρεί ότι είναι δίγλωσσοι με κυρίαρχη την ελληνική γλώσσα έναντι της αλβανικής. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι: *«η ελληνική είναι αυτή που υπερισχύει και τα αλβανικά είναι σαν ξένη γλώσσα. Υπάρχει παιδιά που είναι εντελώς ξένο».* Επιπλέον, θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι μαθητές επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την ελληνική γλώσσα, ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσομάθεια τους στην αλβανική. Όπως ο ίδιος μας επισημαίνει: *«είναι πιο εύκολο, τους έρχεται η απάντηση ότι και να τον ρωτήσεις σε αλβανικό μπορεί να είναι πιο εύκολο να σας απαντήσει στα ελληνικά με το ίδιο ακριβώς νόημα, απλώς για να το βρει να το μέχρι να το ψάξεις να το βρεις στα ελληνικά το έχει εύκολα στα ελληνικά [...] Και σε πιο μεγάλες τάξεις και σε μεγάλη ηλικία εκτός από το σχολείο συμβαίνει αυτό».*

Η ελληνική γλώσσα είναι πλέον η γλώσσα της καθημερινότητας τους, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και γενικά τους μετανάστες. Η αλβανική γλώσσα, ιδιαίτερα με το πέρασμα των χρόνων, φαίνεται να υποχωρεί έναντι της κυρίαρχης γλώσσας, δηλαδή της ελληνικής, σε όλους τους χώρους χρήσης: *«και στους μεγάλους μπορεί να τον ρωτήσει και στο απαντάει πιο γρήγορα στα ελληνικά είναι γεγονός».*

Αυτές τις επισημάνσεις του συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευτικού τις παρατήρησε και η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του στο τρίτο τμήμα του κοινοτικού σχολείου. Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές είχαν αναπτύξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ευχέρειας και γνώσεων στην αλβανική γλώσσα, όπως είχε διαπιστώσει η ερευνήτρια σε προγενέστερη παρατήρηση των ίδιων μαθητών με τη βασική εκπαιδευτικό της τάξης: στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα για να εκφραστούν. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές κατάφεραν να κάνουν σωστά τα βήματα ή τις φιγούρες που μάθαιναν, εξέφραζαν τα συναισθήματά τους στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που δεν αντιμετώπιζε αρνητικά ο εκπαιδευτικός, καθώς και ο ίδιος τους επιβράβευε, τόσο στην ελληνική, όσο και στην αλβανική γλώσσα. Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η τάξη λειτουργούσε ως ένας «ασφαλής χώρος», στον οποίο οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να

εκφραστούν στη γλώσσα που τους ήταν πιο οικεία, χωρίς αυτό να αποτελεί πρόβλημα ή να αντιμετωπίζεται αρνητικά.

7.2.5. Ζητήματα ταυτότητας

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου η γλώσσα και η ταυτότητα αποτελούν δύο έννοιες άμεσα συνδεδεμένες και συνυφασμένες, διότι η ανάπτυξη της πρώτης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της δεύτερης. Όμως, η διαμόρφωση της αλβανικής ταυτότητας των μαθητών αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση σε σχέση με την ανάπτυξη της αλβανικής γλώσσας. Όπως ο ίδιος μας αναφέρει οι μαθητές, ιδιαίτερα των μικρότερων ηλικιών, θεωρούν ότι είναι Έλληνες, διότι οι περισσότεροι έχουν γεννηθεί και έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα: *«το λένε κιόλας ότι είμαστε Έλληνες, όλα τα παιδιά από μόνοι τους εδώ έχω γεννηθεί είμαι Έλληνας. Μάλιστα, πολλά παιδιά πριν εγγραφούν στα κοινοτικά σχολεία δεν γνωρίζουν ούτε που βρίσκεται η Αλβανία, ούτε τι είναι, διότι ποτέ δεν έχουν επισκεφτεί την χώρα καταγωγής της οικογένειάς τους.*

Αυτές οι απόψεις του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση της ερευνήτριας, διότι όπως προαναφέραμε παραπάνω, οι μαθητές συνήθιζαν να εκφράζουν τα συναισθήματα τους στην ελληνική γλώσσα. Φαίνεται να μην έχουν αναπτύξει ακόμα την αίσθηση της αλβανικής ταυτότητας, παρά το γεγονός ότι διέθεταν γλωσσική επάρκεια στην αλβανική γλώσσα.

Στη συνέχεια της συνέντευξής του, αναφορικά με το ζήτημα της ταυτότητας μας επισημαίνει ότι:

«προς αυτή την κατεύθυνση δεν θέλουμε να τους πειράζουν τα παιδιά γιατί είναι σε μια ηλικία που...Εμείς λέμε να μάθει τη γλώσσα και σιγά σιγά να αναπτύσσεται αυτό το πράγμα. Στην αρχή κάνουμε μαθήματα στα αλβανικά, για να τους μιλήσει για ταυτότητα, είναι λίγο δύσκολο, εκτός και λογικής σε αυτή την ηλικία. Οπότε μάθοντας τη γλώσσα μας, τους όσο μπορεί να μάθει αυτός περισσότερα θα αποκτεί, από μόνος του θα πάρει αυτό το νόημα για το παιδί. Με αυτό το τρόπο λειτουργώ εγώ δηλαδή. Εμείς θέλουμε την ταυτότητα να το αποκτάει από μόνο του. Μαθαίνοντας όλα αυτά τα πράγματα δεν μιλάμε για ταυτότητα στο μάθημα μου, δεν προσπαθώ, και δεν θέλουμε να το κάνουμε αυτό στα παιδιά. Γιατί από μόνο του αυτό που κάνεις είναι ταυτότητα. Όσο πιο πολύ να μάθει από όλα στο τέλος αυτό μαθαίνει για την ταυτότητά του».

Από το παραπάνω απόσπασμα, φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η αλβανική γλώσσα είναι το πρωταρχικό μέσο για την οικοδόμηση μιας αλβανικής πολιτιστικής ταυτότητας. Επομένως, θεωρεί ότι η ανάπτυξη της γλώσσας θα βοηθήσει

σταδιακά και στη διαμόρφωση της αλβανικής ταυτότητας των μαθητών, για αυτό το λόγο οι κοινωνικοπολιτιστικές δραστηριότητες που επιλέγει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του περιορίζονται στα μαθήματα χορού και μουσικής, χωρίς να γίνεται κάποια άμεση σύνδεση με τα ιστορικά ή πολιτισμικά στοιχεία της χώρας καταγωγής τους. Άλλωστε, όπως παρατήρησε και η ερευνήτρια, στο μάθημα διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός περιορίστηκε στην εκμάθηση του τεχνικού μέρους των παραδοσιακών χορών, χωρίς να κάνει κάποια αναφορά σε ιστορικά ή πολιτισμικά στοιχεία σχετικά με την προέλευση των χορών ή των περιστάσεων που χορεύονταν.

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, η δόμηση της ταυτότητας των μαθητών φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τις δράσεις του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών και όχι τόσο με τα κοινοτικά σχολεία, διότι στο πλαίσιο του Συλλόγου, συχνά οργανώνονταν πολιτιστικές εκδηλώσεις με θεματολογία τα αλβανικά ήθη και τα έθιμα και το παραδοσιακό φαγητό.

7.2.6. Ο ρόλος της οικογένειας

Όσο αφορά τη συνεργασία των αλβανικών οικογενειών με τα κοινοτικά σχολεία ο εκπαιδευτικός στην αρχή της συνέντευξής τους μας αναφέρει ότι ο ίδιος είναι ευχαριστημένος. Όμως, στη συνέχεια εκφράζει τη δυσαρέσκεια του, καθώς θα ήθελε οι γονείς να είναι πιο ενεργοί όχι μόνο στα πλαίσια των κοινοτικών σχολείων και των εκδηλώσεων που οργανώνονται, αλλά και στο στενό πλαίσιο της οικογένειας και του σπιτιού. Υπεύθυνοι για την ανάπτυξη της γλώσσας και τη διαμόρφωση της εθνοτικής ταυτότητας των παιδιών δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων αλλά και η οικογένεια. Η ουσιαστική συνεργασία τους και η κοινή υποστήριξη τους θα αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για τα παιδιά. Χαρακτηριστικά μας επισημαίνει ότι: *«υπάρχει περιθώριο για παραπάνω, γιατί ήδη οι γονείς το έχουν αφήσει κατά κάποιο τρόπο αυτό το πράγμα, δηλαδή θέλει λίγη δουλειά θέλει και με τους γονείς [...] Μοιάζουν δηλαδή ότι φέρνουν τα παιδιά τους και στο αφήνουν λες και εσύ είσαι υποχρεωμένος για το παιδί του να μάθει για την ταυτότητα και την κουλτούρα».*

Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός δηλώνει απόλυτα ευχαριστημένος από την προθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων, αλλά και του σχολείου γενικότερα. Παρά το γεγονός ότι στην αρχή οι μαθητές εκφράζουν κάποιο δισταγμό αναφορικά με το σχολείο, στη συνέχεια φαίνεται να το αποζητούν και οι ίδιοι.

Επιπλέον, όπως μας αναφέρει οι μαθητές αισθάνονται ικανοποίηση που

παρακολουθούν μαθήματα αλβανικών: «νιώθουν ότι κάνουν κάτι περισσότερο από τα άλλα παιδιά. Το νιώθει αυτό το παιδί, το χαιρείται, το θέλει». Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από την παρακολούθηση του μαθήματος του εκπαιδευτικού από την ερευνήτρια, διότι οι μαθητές έδειχνα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο να μάθουν τον χορό που τους δίδασκε ο εκπαιδευτικός και προσπαθούσαν ακατάπαυστα να κάνουν τα σωστά βήματα σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής.

7.3. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της δεύτερης εκπαιδευτικού Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη συνέντευξη της δεύτερης εκπαιδευτικού, της Βαλμπόνα. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα αναλυθεί σε συνδυασμό με την παρατήρηση και τη συμμετοχή της ερευνήτριας στα μαθήματα διδασκαλίας της.

7.3.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων

Η Βαλμπόνα είναι ηλικίας μεταξύ 40-50 ετών και ζει μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία δεκαοκτώ χρόνια. Έχει σπουδάσει Οικονομικά και Μάρκετινγκ στην Αλβανία, όμως στην Ελλάδα εργάζεται ως υπάλληλος στον τομέα του τουρισμού. Παρά τα τόσα χρόνια που ζει στην Ελλάδα, δεν έχει καταφέρει να βρει δουλειά σε συναφές αντικείμενο με τις σπουδές της.

Όσο ζούσε στην Αλβανία δεν είχε ασχοληθεί ποτέ με τον κλάδο της εκπαίδευσης, όμως τα τελευταία πέντε χρόνια διδάσκει μαθήματα αλβανικών στα κοινοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου. Τη σχολική χρονιά 2021-2022 είχε αναλάβει το πρώτο τμήμα διδασκαλίας των κοινοτικών σχολείων, δηλαδή το τμήμα των αρχαρίων μαθητών που ξεκινούσαν για πρώτη φορά μαθήματα αλβανικών. Το τμήμα αποτελούνταν από μαθητές διάφορων ηλικιών που δεν είχαν αναπτύξει καμία επικοινωνιακή δεξιότητα του γραπτού ή του προφορικού λόγου στην αλβανική γλώσσα, και η γνώση τους περιοριζόταν στην προφορική προφορά ορισμένων μόνο λέξεων.

Όσο αφορά τον τρόπο που αντιμετωπίζει η ίδια τον ρόλο της στο πλαίσιο του κοινοτικού σχολείου φαίνεται ότι αυτός συνάδει περισσότερο με τον ρόλο της μητέρας που θέλει να βοηθήσει τα νέα παιδιά να μάθουν την αλβανική γλώσσα και λιγότερο ως εκπαιδευτικός. Άλλωστε και η επαγγελματική της ιδιότητα, τόσο στην Αλβανία όσο και στην Ελλάδα δεν έχει σχέση με τον κλάδο της εκπαίδευσης. Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα της αναφορικά με τους λόγους που την οδήγησαν

να ξεκινήσει να διδάσκει μαθήματα αλβανικών στα κοινοτικά σχολεία. Η απόφασή της, λοιπόν, πηγάζει από μια προσωπική της εμπειρία, όταν η ίδια είχε επισκεφτεί μαζί με την οικογένειά της τους γονείς της στην Αλβανία. Εκεί αντιλήφθηκε ότι ο μικρότερος γιος της, που δεν γνώριζε καθόλου την αλβανική γλώσσα, δεν μπορούσε να μιλήσει με τον παππού του. Αυτή της η εμπειρία ήταν το έναυσμα αρχικά να εγγράψει το παιδί της στα κοινοτικά σχολεία και στη συνέχεια να διδάξει και η ίδια, ώστε να βοηθήσει όχι μόνο το δικό της παιδί, αλλά τα υπόλοιπα παιδιά αλβανικής καταγωγής που ζουν στην Ελλάδα.

7.3.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων

Η συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η ίδρυση των κοινοτικών σχολείων στοχεύει πρωτίστως στην ανάπτυξη και στη καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας των παιδιών αλβανικής καταγωγής, και δευτερευόντως στη βαθύτερη κατανόηση της καταγωγή τους. Πιστεύει ότι η γνώση της αλβανικής γλώσσας θα δώσει στους μαθητές ένα εφόδιο για το μέλλον, όπως συμβαίνει και με τις υπόλοιπες ξένες γλώσσες, γιατί όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει τα αλβανικά για τα παιδιά θεωρούνται ξένη γλώσσα: *«όπως όλα τα παιδιά που μαθαίνουν και ξένες γλώσσες και αυτή η αλβανική γλώσσα, τα παιδιά μας είναι ξένη είναι φροντιστήριο. Άσχετο που αύριο μεθαύριο μπορεί στη ζωή να το χρησιμοποιούν, όταν θα πάνε εκεί»*.

Από το παραπάνω παράθεμα, η εκπαιδευτικός φαίνεται να υπονοεί ότι η γνώση της αλβανικής γλώσσας σε συνδυασμό με την αλβανική καταγωγή των παιδιών, θα τους προσφέρει μελλοντικά τη δυνατότητα, εάν το επιθυμούν, να επιστρέψουν στην Αλβανία, είτε για να σπουδάσουν, είτε για να εργασθούν. Αυτή η υπόθεση μας επιβεβαιώνεται από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού στη συνέχεια της συνέντευξής της, όταν μας περιγράφει τη περίπτωση ενός μέλους της οικογένειάς της που επέστρεψε στην Αλβανία, ενώ δεν γνώριζε τη γλώσσα, και αναγκάστηκε να πληρώσει φροντιστηριακά μαθήματα για να τη μάθει.

Βασικός, λοιπόν, σκοπός του μαθήματος της είναι να αναπτύξουν οι μαθητές όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου στην αλβανική γλώσσα. Χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«ο σκοπός όταν διδάσκουμε στα παιδιά είναι και να μάθουν να μιλάνε και να γράφουν, γιατί αυτό πάει παράλληλα δεν γίνεται για να μάθεις τα γράμματα και μετά να μην μιλάς. Το καλύτερο είναι να μιλούσανε τα παιδιά αλβανικά, όπως είναι μικρά παιδιά είναι 4 χρόνων ξέρουν να μιλάνε ή την μια γλώσσα ή την άλλη. Μετά το άλλο, και πάνε στο σχολείο, για να μάθουν γράμματα για να*

προχωρήσουν έτσι πιο μετά».

Από τα λεγόμενα της κατανοούμε ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη της προφορικής δεξιότητας, έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν σε μια απλή συνομιλιακή περίσταση. Γι' αυτό το λόγο αναφέρει ότι ιδανικά θα έπρεπε οι μαθητές να έχουν αναπτύξει τις προφορικές δεξιότητες πριν από την εγγραφή τους στο σχολείο, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου.

7.3.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών

Όπως προαναφέραμε, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να διδάξει ταυτόχρονα στους μαθητές τις δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου, δίνοντας, όμως, προτεραιότητα στην ανάπτυξη των προφορικών δεξιοτήτων. Η ταυτόχρονη διδασκαλία του γραπτού και του προφορικού λόγου αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση, τόσο για τους μαθητές, όσο και για την εκπαιδευτικό, καθώς όπως φαίνεται και τα δύο συστήματα της αλβανικής γλώσσας ήταν άγνωστα για τους μαθητές της.

Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από την ερευνήτρια, διότι παρατήρησε ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν, τόσο την γραπτή μορφή των λέξεων, όσο και την προφορά τους. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός έδινε μεγαλύτερη προσοχή στον τρόπο προφοράς των γραμμάτων και των λέξεων, παρά στα ορθογραφικά λάθη που έκαναν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να καταγράψουν τις λέξεις ή στον ρυθμό ανάγνωσής τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός στην αρχή κάθε μαθήματος, ενώ ζητούσε από τους μαθητές να διαβάσουν μεγαλόφωνα το αλβανικό κείμενο που είχαν διδαχθεί στο προηγούμενο μάθημα, η ίδια επέμενε σε θέματα που αφορούσαν τον επιτονισμό των λέξεων, παραβλέποντας τον ρυθμό ανάγνωσης των μαθητών.

Για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα ίδια σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν και στο αλβανικό εκπαιδευτικό σύστημα για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί το αλφαβητάρι «*Abetare*». Εκτός από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, χρησιμοποιεί ως πρόσθετο υλικό βιβλία που περιέχουν αλβανικά ποιήματα ή ακόμα και παιδικά βιβλία που φέρνουν οι ίδιοι οι μαθητές το σχολείο, ώστε να τα διαβάσουν όλοι μαζί σαν παραμύθι και να τα συζητήσουν στη συνέχεια.

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων η εκπαιδευτικός μας αναφέρει ότι είναι αντίστοιχες με εκείνες που

χρησιμοποιούνται για την διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, καθώς η ίδια θεωρεί ότι τα αλβανικά είναι μια ξένη γλώσσα για τους μαθητές της. Επομένως, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιεί τα αντίστοιχα εγχειρίδια με το αλβανικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιλαμβάνεται ότι ο τρόπος διδασκαλίας στην Ελλάδα είναι διαφορετικός, διότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της αλβανικής. Χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«εδώ θέλει άλλο τρόπο, δεν είναι το ίδιο. Είναι δύσκολο εδώ πέρα...Θέλει υπομονή... πάρα πολύ... Γιατί είναι σαν ξένη γλώσσα σαν φροντιστήριο, τα παιδιά μέχρι να μπουνε σε αυτό το ρυθμό, θέλει πολύ».*

Σύμφωνα και με τις παρατηρήσεις των μαθημάτων από την ερευνήτρια, το κύριο μέρος της διδασκαλίας γινόταν στην ελληνική γλώσσα, γεγονός που οφείλεται όχι μόνο στην ελλιπή γνώση της αλβανικής γλώσσας από πλευράς των μαθητών, αλλά και στην ποικιλομορφία του ίδιου του τμήματος. Στο εν λόγω τμήμα υπήρχαν μαθητές που δεν γνώριζαν καλά ούτε την ελληνική γλώσσα, διότι προέρχονταν από οικογένειες μικτών γάμων, δηλαδή αλβανικής καταγωγής και άλλων εθνοτήτων, εκτός της ελληνικής. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να εξηγήσει στην ελληνική γλώσσα τις έννοιες, αλλά με πιο απλές και κατανοητές λέξεις, μέχρι οι μαθητές να καταλάβουν τα νοήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προχωρούν με πιο αργούς ρυθμούς τη διδακτική ύλη συγκριτικά με τους σχεδιασμούς και το πλάνο διδασκαλίας της εκπαιδευτικού.

Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της χρησιμοποιούσε συστηματικά την ελληνική γλώσσα, διότι χωρίς αυτή το μάθημα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Όμως, ταυτοχρόνως, προσπαθούσε να ενθαρρύνει τους μαθητές της να χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα, καθώς συχνά τους ρωτούσε *«Πως το λέμε αυτό και στα αλβανικά»*. Στην προσπάθειά της να επιτύχει την εκμάθηση της αλβανικής, φαίνεται να υιοθετεί διαγλωσσικές πρακτικές, καθώς αξιοποιούσε όλο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, αφήνοντας τους ελεύθερους να εκφραστούν στη γλώσσα που τους ήταν πιο οικεία. Συγκεκριμένα, φαίνεται να εμπλέκεται σε πρακτικές *ευέλικτης διγλωσσίας* και πιο συγκεκριμένα στην πρακτική των *διγλωσσικών λεξικών αναζητήσεων* (Creese & Blackledge, 2010, όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη, 2018:4 και στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2019:352), διότι συχνά έδινε την ερμηνεία μια λέξης ή φράσης στα αλβανικά και στη συνέχεια ζητούσε από τα παιδιά να αποδώσουν το νόημα στα ελληνικά ή και το αντίστροφο. Αυτή η πρακτική εφαρμοζόταν τόσο στον γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο.

Επιπλέον, σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιούσε παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως εικόνες, κάρτες, σταυρόλεξα, και ζητούσε από τους μαθητές να βρουν τις λέξεις και να εκφραστούν στη γλώσσα που τους ήταν πιο οικεία. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές απαντούσαν στην ελληνική γλώσσα, η εκπαιδευτικός είτε μετέφραζε η ίδια τις λέξεις στα αλβανικά, είτε ενθάρρυνε τους υπόλοιπους μαθητές να πουν τη λέξη στα αλβανικά. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που οι μαθητές απαντούσαν στα αλβανικά, αναζητούσαν τη μετάφραση των λέξεων στα ελληνικά.

Επομένως, από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσας δεν περιοριζόταν ως «σκαλωσιά» για την ανάπτυξη της αλβανικής, διότι μέσα από τις πρακτικές της σύγκρισης και της μετάφρασης εμπλουτίζονταν και οι δύο γλώσσες κάνοντας ταυτοχρόνως το μάθημα πιο ευχάριστο και πιο ωφέλιμο για τους μαθητές της.

Καταλήγοντας, η εκπαιδευτικός εκτός του μαθήματος της αλβανικής γλώσσας, συχνά δίδασκε στους μαθητές παραδοσιακούς αλβανικούς χορούς και μουσική. Ορισμένες φορές, μάλιστα, παρέδιδε μαθήματα γεωγραφίας, με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές τη χώρα καταγωγής τους, πιο συγκεκριμένα, ασχολούταν με την γεωμορφολογία των αλβανικών περιοχών από τις οποίες κατάγονταν οι μαθητές.

7.3.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών

Όπως προαναφέραμε στην προηγούμενη θεματική ενότητα, η συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της χρησιμοποιούσε και τους δύο γλωσσικούς κώδικες για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας, αφήνοντας, ταυτοχρόνως, τους μαθητές της ελεύθερους να εκφραστούν σε όποια γλώσσα τους ήταν πιο οικεία. Όπως ήταν αναμενόμενο οι μαθητές εκφράζονταν κατά κύριο λόγο στην ελληνική γλώσσα, καθώς δεν διέθεταν την απαιτούμενη γλωσσική επάρκεια στην αλβανική. Αυτή τους η στάση ήταν απολύτως κατανοητή από την εκπαιδευτικό, διότι όπως μας αναφέρει στην συνέντευξή της, η ίδια θεωρεί ότι οι μαθητές της είναι δίγλωσσοι με κυρίαρχη την ελληνική γλώσσα, έναντι της αλβανικής.

Ακόμα και στις περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός απευθυνόταν στους μαθητές την αλβανική γλώσσα, εκείνοι συχνά απαντούσαν στην ελληνική, χωρίς αυτό να αποτελούσε πρόβλημα για την διεξαγωγή και τη συνέχιση του μαθήματος. Βέβαια, η εκπαιδευτικός αρκετά συχνά ενθάρρυνε τους μαθητές να μιλήσουν αλβανικά, ακόμα και αν έκαναν λάθος, γεγονός που κινητοποιούσε ακόμα περισσότερο τους μαθητές.

Σε αυτό το πλαίσιο, η τάξη λειτουργούσε ως ένας ασφαλής χώρος, όπου οι

μαθητές ήταν ελεύθεροι να εκφραστούν και στις δύο γλώσσες, χωρίς να αισθάνονται κάποια πίεση για το ποια γλώσσα θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν ή ποια γλώσσα είναι αποδεκτή από την εκπαιδευτικό.

7.3.5. Ζητήματα ταυτότητας

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού το ζήτημα της ταυτότητας αποτελεί ένα εξαιρετικά ευαίσθητο θέμα και γι' αυτό το λόγο δεν μπορεί να εκφράσει με απόλυτη σιγουριά πως μπορεί να αισθάνονται οι μαθητές της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει οι μαθητές της: *«είναι Έλληνες, γιατί ζουν εδώ, είναι η καθημερινότητα τους εδώ πέρα, δεν μπορείς να το σφραγίσεις να πεις σίγουρα»*.

Επιπλέον, αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της, δεν προσπαθεί με κάποιο τρόπο να διαμορφώσει μια εθνοπολιτιστική ταυτότητα στους μαθητές της, διότι εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάπτυξη της αλβανικής γλώσσας: *«το μάθημα τώρα όχι γιατί θέλουμε να μάθουν τα γράμματα και να διαβάζουν και να προχωρήσουν λίγο πιο πολύ στα βιβλία, ενώ εδώ στο κέντρο τα κάνουμε»*. Από το παραπάνω παράθεμα διαφαίνεται ότι η ίδια θεωρεί ότι το ζήτημα της ταυτότητας σχετίζεται κυρίως με τις δράσεις του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών και όχι τόσο με τα κοινοτικά σχολεία. Βέβαια, σύμφωνα με τα λεγόμενα της σε άλλο σημείο της συνέντευξης της και σε συνδυασμό με τις δράσεις της ίδιας στο σχολείο διαπιστώνουμε ότι αυτή της η επισήμανση δεν ισχύει απόλυτα.

Όπως, λοιπόν, η ίδια μας αναφέρει και ταυτοχρόνως όπως διαπίστωσε και η ερευνήτρια, η εκπαιδευτικός πέραν των μαθημάτων αλβανικής γλώσσας συχνά διαβάζει στους μαθητές αλβανικά ποιήματα για την πατρίδα, διδάσκει παραδοσιακούς αλβανικούς χορούς και μουσική και ορισμένες φορές κάνει μαθήματα γεωγραφίας για να γνωρίσουν οι μαθητές την γεωμορφολογία και το κλίμα των αλβανικών περιοχών από τις οποίες κατάγονται οι μαθητές.

Βέβαια, από την παρατήρηση των μαθημάτων διδασκαλίας της εκπαιδευτικού η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την αλβανική ταυτότητα, γεγονός που συνδέεται και με τη γλωσσική τους επάρκεια στα αλβανικά, αλλά και με το σύντομο χρονικό διάστημα που φοιτούν στο κοινοτικό σχολείο.

7.3.6. Ο ρόλος της οικογένειας

Σύμφωνα με τη συνεντευξιζόμενη εκπαιδευτικό, καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας διαδραματίζει και το οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών. Η ίδια θεωρεί ότι η οικογένεια θα πρέπει να ωθεί περισσότερο

τους μαθητές, τόσο να εγγράφονται στα κοινοτικά σχολεία, όσο και να παρακολουθούν πιο συστηματικά τα μαθήματα αλβανικών.

Όσον αφορά τη συνεργασία τους η εκπαιδευτικός μας επισημαίνει ότι :«θέλει δουλειά, θέλει δουλειά», διότι φαίνεται να αντιμετωπίζει ορισμένα προβλήματα. Το κυριότερο της πρόβλημα εντοπίζεται στη συχνή απουσία των μαθητών από τα μαθήματα αλβανικών, ιδιαίτερα των μαθητών που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές του Ηρακλείου. Ο τόπος διαμονής των μαθητών και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των γονέων επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή λειτουργία, τόσο του σχολείου, όσο και του συγκεκριμένου τμήματος διδασκαλίας. Η μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων από πλευράς ορισμένων μαθητών σε συνδυασμό με την περιορισμένη χρονική διάρκεια των μαθημάτων δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, καθώς η εκπαιδευτικός δεν μπορεί να καλύψει την προκαθορισμένη διδακτική ύλη. Από τα λεγόμενα της διαφαίνεται έντονα η δυσαρέσκειά της, διότι θεωρεί ότι οι γονείς δεν λαμβάνουν πάντοτε σοβαρά την προσπάθεια που γίνεται στα κοινοτικά σχολεία και ίσως να μην αναγνωρίζουν την πραγματική της αξία.

Αναφορικά με την προθυμία των μαθητών να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων και του σχολείου γενικότερα η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές δεν εκφράζουν πάντοτε το ίδιο ενδιαφέρον για το μάθημα και χρειάζεται συνεχής προσπάθεια από την πλευρά της. Χαρακτηριστικά μας αναφέρει: «και ναι και όχι, έτσι είναι και λίγο κουρασμένοι. Είσαι τώρα με τον κόβιντ έχουνε γίνει λίγο έτσι...Θέλουν και δε θέλουνε και μετά μόνο λίγο δουλειά, λίγο πείσμα να πως θα το σπρώξουμε πέρα είναι τα παιδιά». Από το παραπάνω παράθεμα διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτικός θεωρεί δικαιολογημένη αυτή τη στάση των μαθητών της, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε την εποχή της πανδημίας που επηρέασε σημαντικά τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων, τόσο των σχολείων τυπικής εκπαίδευσης, όσο και των κοινοτικών σχολείων.

Οι επισημάνσεις της εκπαιδευτικού αναφορικά με την συστηματικότητα παρακολούθησης των μαθημάτων και τη γενικότερη προθυμία των μαθητών, επιβεβαιώνονται και από την ερευνήτρια. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αρκετά συχνά απουσίαζε ένα μεγάλο μέρος των μαθητών, γεγονός που προκαλούσε προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος διδασκαλίας. Οι μαθητές δεν ήταν πάντοτε πρόθυμοι να μιλήσουν ή να γράψουν στην αλβανική γλώσσα, ιδιαίτερα όταν ένα φαινόμενο τους δυσκόλευε. Βέβαια, εξαίρεση αποτελούσε ένας μαθητής αλβανικής και βουλγαρικής καταγωγής, ο οποίος παρά το γεγονός ότι δεν γνώριζε καλά

ούτε την ελληνική, ούτε την αλβανική γλώσσα, κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια για να αναπτύξει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου στην αλβανική γλώσσα. Ο εν λόγω μαθητής φαινόταν ότι είχε ισχυρά προσωπικά κίνητρα για να μάθει την αλβανική γλώσσα, διότι ζητούσε συχνά από την εκπαιδευτικό του τμήματος να του παρέχει πρόσθετο υλικό για να εξασκείται και στο σπίτι.

7.4. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της τρίτης εκπαιδευτικού

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη συνέντευξη της τρίτης εκπαιδευτικού, της Γιούντα. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα αναλυθεί σε συνδυασμό με την παρατήρηση και τη συμμετοχή της ερευνήτριας στα μαθήματα διδασκαλίας της.

7.4.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων

Η Γιούντα είναι ηλικίας μεταξύ 40-50 ετών και ζει μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία δύο χρόνια. Η ίδια ήρθε μετανάστρια στην Ελλάδα πριν δύο χρόνια, ενώ η οικογένεια της ζει στο Ηράκλειο της Κρήτης τα τελευταία πέντε χρόνια. Έχει σπουδάσει Βιολογία στην Αλβανία και για πολλά χρόνια εργαζόταν στα αλβανικά σχολεία ως καθηγήτρια. Στην Ελλάδα ασχολείται με τα οικιακά και δεν εργάζεται ακόμα, γεγονός που οφείλεται και στη σύντομη παραμονή της στη χώρα. Όμως, όπως η ίδια δηλώνει θεωρεί εξαιρετικά δύσκολο το ενδεχόμενο να βρει δουλειά στην Ελλάδα σχετική με το αντικείμενο των σπουδών της.

Το έτος 2021-2022 ήταν η πρώτη χρονιά που η εκπαιδευτικός ξεκίνησε να διδάσκει μαθήματα αλβανικών στα κοινοτικά σχολεία του Ηρακλείου. Είχε αναλάβει το δεύτερο τμήμα διδασκαλίας, δηλαδή το τμήμα των αρχαρίων μαθητών που διέθεταν όμως τις στοιχειώδεις βασικές γνώσεις της αλβανικής γλώσσας και είχαν φοιτήσει στα κοινοτικά σχολεία και τα προηγούμενα έτη. Το τμήμα αποτελούνταν από μαθητές ηλικιών 6 έως 12 ετών, οι οποίοι είχαν αναπτύξει σε ένα βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητες του προφορικού λόγου στην αλβανική γλώσσα, υστερούσαν όμως στις δεξιότητες του γραπτού λόγου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Μιλάνε, μιλάνε ναι, αλλά αυτά τα παιδιά τώρα χρειάζονται να μαθαίνουμε να διαβάζουνε. Και να μιλάνε όπως πρέπει το δικό μας γλώσσα».*

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό η ίδια αποφάσισε να ξεκινήσει να διδάσκει μαθήματα στα αλβανικά για τρεις λόγους: *«για εμένα, για τα παιδιά, για τα δικά μου παιδιά και για τα παιδιά που δουλεύω εδώ».* Σύμφωνα με το παραπάνω παράθεμα, ο

πρώτος και κύριος λόγος αφορά την ίδια και τον τρόπο που την κάνει να αισθάνεται η ενασχόληση με τον κλάδο της εκπαίδευσης. Θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο κρατάει την επαφή με τη διδασκαλία και το αντικείμενο των σπουδών της, άλλωστε, όπως μας αναφέρει στη συνέχεια: *«για αυτό είπα και για εμένα, μου αρέσει μου αρέσει αυτή η δουλειά για εμένα για να το κάνω»*. Μέσω των κοινοτικών σχολείων η εκπαιδευτικός κατάφερε να βρει την επαγγελματική της ταυτότητα γι' αυτό το λόγο φαίνεται να αντιμετωπίζει τον ρόλο της στα κοινοτικά κυρίως ως εκπαιδευτικός. Ο δεύτερος και τρίτος λόγος σχετίζονται με τους στόχους που ίδια θέλει να επιτύχει, δηλαδή να βοηθήσει τα παιδιά της και τα παιδιά των οικογενειών που κατάγονται από την Αλβανία, να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα.

7.4.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων

Η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι οι λόγοι ίδρυσης και η στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων σχετίζονται πρωτίστως με την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας και δευτερευόντως με τη διαμόρφωση της αλβανικής ταυτότητας των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«νομίζω να μαθαίνουνε τα παιδιά δικό μας γλώσσα, τους χορούς...δικάς μας 'cultur'»*. Θεωρεί ότι η επαφή των μαθητών με την αλβανική γλώσσα, τους παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια και γενικά όλες οι δράσεις του σχολείου θα βοηθήσουν τους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον αλβανικό πολιτισμό και την κουλτούρα τους.

Άλλωστε, όπως μας επισημαίνει και στη συνέχεια της συνέντευξής της, ο κύριος στόχος των μαθημάτων της είναι να αναπτύξουν οι μαθητές της όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου, αλλά ταυτοχρόνως να γνωρίσουν τη νοοτροπία, την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής στην Αλβανία. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«τα παιδιά τώρα χρειάζονται είναι να μαθαίνουμε να διαβάζουνε. Και να μιλάνε όπως πρέπει το δικό μας γλώσσα [...] Να μάθουν όλα, αυτό εννοείται αυτό είναι ο λόγος να διαβάζουν να γράφουν, αφού εδώ κάνουμε και χορούς, τραγουδάνε, να ξέρουνε πώς είναι η ζωή στην Αλβανία. Είναι διαφορετική από εδώ η ζωή εκεί να ξέρουν τα παιδιά». Θα λέγαμε όπως και η ίδια μας υπογραμμίζει ότι προσπαθεί κατά κάποιο τρόπο: *«να φέρει τη χώρα της εδώ στη Ελλάδα»*.

Τα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης εκπαιδευτικού επιβεβαιώνονται απόλυτα από την ερευνήτρια, διότι η στοχοθεσία των μαθημάτων και οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούσε στόχευαν στην ανάπτυξη της δεξιότητας της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά και στην ορθή γραμματικά και συντακτικά χρήση της αλβανικής

γλώσσας, τόσο στον γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική την ανάπτυξη της αλβανικής γλώσσας και τη διαμόρφωση της εθνοπολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών, ως ένα εφόδιο σε περίπτωση μιας ενδεχόμενης παλιννόστησης της οικογένειας τους στον τόπο καταγωγής τους ή σε μια πιθανή, μελλοντική μετανάστευση των ίδιων των παιδιών στη γενέτειρά τους. Η διαπίστωση αυτή διαφαίνεται έντονα στο παρακάτω παράθεμα: *«τα παιδιά που ζουν εδώ και τα παιδιά μου, δεν ξέρω μπορεί μια μέρα να γυρίζουνε πίσω κανείς δεν το ξέρω πως έχουνε τα πράγματα».*

7.4.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών

Για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα αλβανικά εγχειρίδια που είναι γραμμένα για τους Αλβανούς του εξωτερικού. Τα εν λόγω βιβλία τυπώνονται στην Αλβανία από το Υπουργείο Διασποράς και Παιδείας και προωθούνται στα κοινοτικά σχολεία μέσω της αλβανικής και της ελληνικής πρεσβείας. Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«αυτό που έχω εγώ τώρα είναι για μαθητές εξωτερικού. Σας είπα, αυτά τα βιβλία δεν μάθανε μόνο τη γλώσσα αυτήν θα μάθουνε διαφορετικά».* Εκτός από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια, χρησιμοποιεί ως πρόσθετο υλικό βιβλία που περιέχουν αλβανικά ποιήματα ή λογοτεχνικά αλβανικά κείμενα κατάλληλα για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών.

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της, η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι ορισμένες φορές κάνει το μάθημα, όπως ακριβώς θα το έκανε και στην Αλβανία, αυτό βέβαια εξαρτάται κάθε φορά από τον αριθμό των παιδιών που βρίσκονται κάθε φορά στην τάξη, αλλά και από το επίπεδο των γνώσεων τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο - φαινόμενο το οποίο κάθε φορά διδάσκει. Όπως η ίδια αναφέρει:

«εξαρτάται, εξαρτάται. Καμιά φορά το κάνουμε με τον λόγο που το κάνουμε στην Αλβανία και καμιά φορά, όπως το κάνουν εδώ. Πρέπει να ξέρεις, πώς να σας πω.. Ξέρεις... να ξέρεις πώς νιώθουν τα παιδιά, πόσα ξέρουν... πως νιώθουν αυτή την στιγμή ..Και να κάνεις αυτό που κάνεις στην τάξη [...] κάποιες μέρες που τα βλέπεις μπορεί να μη είναι πολλά τα παιδιά, είναι λίγα παιδιά, και αλλιώς είναι να κάνεις με 2- 3 παιδιά αλλιώς είναι να κάνεις μάθημα με 15 παιδιά. Για αυτό το λόγο καμιά φορά το κάνουμε το μάθημα όπως είναι στην Αλβανία. Καμιά φορά το κάνουμε αλλιώς εξαρτάται τη διάθεση που έχουμε, αυτή τη στιγμή».

Όπως εύλογα παρατηρούμε στα λεγόμενα της εκπαιδευτικού υπάρχουν αντιφάσεις, διότι από την μια πλευρά αντιλαμβάνεται τη διαφορά που υπάρχει, τόσο

στα σχολικά εγχειρίδια, όσο και στον τρόπο διδασκαλίας ανάμεσα σε μια τυπική αλβανική τάξη και σε μια τάξη των κοινοτικών σχολείων, ενώ από την άλλη θεωρεί ότι ορισμένες φορές ο τρόπος διδασκαλίας της στα κοινοτικά σχολεία συμπίπτει με τον αντίστοιχο τρόπο σε μια τυπική μονόγλωσση αλβανική τάξη.

Βέβαια, όπως διαπίστωσε η ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των μαθημάτων της, αντιλήφθηκε ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατόν να συμβεί γιατί πάντοτε, ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών ή από το αντικείμενο διδασκαλίας, γινόταν χρήση της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της. Η συγκεκριμένη διαπίστωση της ερευνήτριας, ενισχύεται ακόμη περισσότερο με την άποψη της εκπαιδευτικού αναφορικά με την γλωσσική χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Η ίδια θεωρεί ότι η χρήση της ελληνικής γλώσσα είναι απαραίτητη για την διδασκαλία των αλβανικών, διότι οι μαθητές δεν μπορούν πάντοτε να κατανοήσουν τις ερμηνείες των εννοιών και των λέξεων της αλβανικής γλώσσας και πόσο μάλλον των διαλέκτων της αλβανικής. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«εννοείται χρησιμοποιώ τα ελληνικά υπάρχουν λέξεις στην αλβανική γλώσσα που τα μιλάνε μόνο στο λέμε στο νότια ή στο βόρειο και δεν καταλαβαίνουνε τα παιδιά διάλεκτο [...] στο βιβλίο έχει και πρέπει να τα πεις στα ελληνικά, στα αλβανικά πως είναι σωστό αλβανικά, πως είναι σωστό να το πεις και μετά να το μεταφράσει στα ελληνικά»*. Επομένως, σύμφωνα με τα λεγόμενά της γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την πρακτική της μετάφρασης, ιδιαίτερα στην περίπτωση που θέλει να εξηγήσει στους μαθητές δύσκολες έννοιες.

Στην συνέχεια της συνέντευξης της μας αναφέρει ότι η ίδια, λόγω της σύντομης παραμονής της στην χώρα, δεν γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα και για αυτό το λόγο κατά την προετοιμασία των μαθημάτων αναζητά στο αλβανοελληνικό λεξικό ή στο google translate την ερμηνεία των αλβανικών λέξεων στα ελληνικά, ώστε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να είναι σε θέση να τις εξηγήσει και να τις μεταφράσει στους μαθητές της. Ουσιαστικά, φαίνεται να ακολουθεί την αντίστροφη πορεία μάθησης από αυτή των μαθητών της και το μάθημα αλβανικών να γίνεται μάθημα ελληνικών για την ίδια.

Βάσει των λεγομένων της εκπαιδευτικού αλλά και της παρατήρησης των μαθημάτων διδασκαλίας από την ερευνήτρια, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της αξιοποιεί ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, το οποίο φαίνεται να το αντιμετωπίζει ως ένα συνεχές. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της υιοθετεί πρακτικές που συνάδουν με

διαγλωσσικές πρακτικές της *ευέλικτης πολλαπλότητας* όπως την ονομάζει η Garcia (2009:298). Πιο συγκεκριμένα φαίνεται να υιοθετεί την πρακτική της *«υπεύθυνης αμφίδρομης εναλλαγής κωδίκων*, με σκοπό να αμβλύνει τις μαθησιακές δυσκολίες και να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης της αλβανικής γλώσσας.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πρακτικής αποτελεί η περίπτωση που η εκπαιδευτικός ήθελε να διδάξει στους μαθητές το γραμματικό φαινόμενο των επιθέτων. Αρχικά λοιπόν, για να εξηγήσει στους μαθητές τη λειτουργία των επιθέτων σε μια πρόταση, βασίστηκε στις γνώσεις τους στην ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, ζήτησε από τους μαθητές να της πουν ορισμένες προτάσεις στα ελληνικά που να διαφαίνεται η λειτουργία των επιθέτων, με σκοπό να διατυπώσουν τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός αντιπαρέβαλε τους κανόνες με τους αντίστοιχους της αλβανικής γλώσσας και με τη βοήθειά της παρότρυνε τους μαθητές να μεταφράσουν στα αλβανικά τις προτάσεις που είχαν διατυπώσει νωρίτερα στα ελληνικά. Μέσω της πρακτικής της σύγκρισης και της μετάφρασης, οι μαθητές όχι μόνο κατανόησαν το φαινόμενο, αλλά εμπλούτισαν τις λεξιλογικές τους γνώσεις τους και στις δυο γλώσσες.

Επιπροσθέτως, η πρακτική της *υπεύθυνης αμφίδρομης εναλλαγής κωδίκων*, παρατηρήθηκε και στις περιπτώσεις της νοηματικής επεξεργασίας των αλβανικών κειμένων, όπου η εκπαιδευτικός για να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει το νόημα, άλλοτε επαναλάμβανε αλβανικές φράσεις στα ελληνικά και άλλοτε ζητούσε από τους μαθητές της να μεταφράσουν ορισμένες λέξεις ή και ολόκληρες φράσεις.

7.4.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών

Όπως προαναφέραμε στην προηγούμενη θεματική ενότητα η συνεντευξιζόμενη δεν αντιμετωπίζει αρνητικά την χρήση της ελληνικής γλώσσας, αντιθέτως τη θεωρεί απολύτως αναγκαία και χρήσιμη για την επίτευξη των στόχων της, δηλαδή την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, στο πλαίσιο της διαγλωσσικής πρακτικής που αναλύσαμε παραπάνω, η εκπαιδευτικός προσπαθούσε σταδιακά να ελαχιστοποιήσει τη χρήση της ελληνικής σε ορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και να την αντικαταστήσει με την αλβανική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος που τους έδινε οδηγίες. Ενώ, αρχικά, οι οδηγίες δίνονταν πρώτα στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια στην αλβανική, με το πέρασμα του χρόνου, όταν οι μαθητές είχαν μάθει τις εκφωνήσεις των οδηγιών στην

αλβανική γλώσσα, σταδιακά σταμάτησε να χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα σε αυτές τις περιστάσεις και οι οδηγίες δίνονταν μόνο στα αλβανικά. Επιπλέον, όταν οι μαθητές είχαν άγνωστες λέξεις στα αλβανικά πριν προβεί στην μετάφρασή τους προσπαθούσε μέσω συνώνυμων αλβανικών λέξεων να εξηγήσει την σημασία τους. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η εκπαιδευτικός δεν αντιμετώπιζε αρνητικά την χρήση της ελληνικής γλώσσας και άφηνε τους μαθητές της ελεύθερους να εκφραστούν στην γλώσσα που τους ήταν πιο οικεία.

Όσον αφορά τη διγλωσσία των μαθητών της θεωρεί ότι είναι δίγλωσσοι με κυρίαρχη την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα αναφέρει :*«να πω την αλήθεια δεν τους έχω ρωτήσει ποτέ, αλλά αυτό που βλέπω στα παιδιά μου, νομίζω και είναι και στα άλλα παιδιά. Θέλουν να μιλάνε μόνο ελληνική γλώσσα. Μένουνε εδώ, ακούνε όλη τη μέρα μόνο ελληνική στα σχολεία, με τους φίλους τους, παντού [...] Είναι πιο εύκολα για τα παιδιά μας τώρα. Και εγώ ζω μόνο δύο χρόνια και βλέπω στα παιδιά μου και θέλουνε μόνο ελληνική».*

Επιπλέον, θεωρεί ότι κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της οι μαθητές προσπαθούσαν να χρησιμοποιούν περισσότερο την αλβανική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι στην καθημερινότητα τους κυρίαρχη είναι η ελληνική. Αυτή την επισήμανση της εκπαιδευτικού την παρατήρησε και η ερευνήτρια κατά την διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας. Οι μαθητές φαινόταν ότι είχαν αναπτύξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ευχέρειας στον προφορικό λόγο και δεν αισθάνονταν περίεργα να εκφραστούν στην αλβανική γλώσσα, παρά τα γραμματικά και συντακτικά λάθη που έκαναν. Μάλιστα, αρκετοί μαθητές είχαν και την αντίστοιχη προφορά ενός φυσικού ομιλητή της αλβανικής γλώσσας.

Όμως, δεν ίσχυε το ίδιο και με τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς εντοπίζονταν μεγαλύτερες δυσκολίες από τη πλευρά των μαθητών. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων παραγωγής λόγου, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι οι μαθητές πρώτα σκέφτονταν τις προτάσεις στην ελληνική γλώσσα και στη συνέχεια μέσω της μετάφρασης τις μετέφεραν στη αλβανική, με αποτέλεσμα συχνά να εντοπίζονται στα γραπτά τους συντακτικά και γραμματικά λάθη. Μάλιστα, ορισμένοι μαθητές αξιοποιούσαν στο σύνολο το γλωσσικό ρεπερτόριο που διέθεταν, με αποτέλεσμα να γράφουν, τόσο στα ελληνικά, όσο και στα αλβανικά.

7.4.5. Ζητήματα ταυτότητας

Όπως προαναφέραμε, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η στοχοθεσία, τόσο των κοινοτικών σχολείων, όσο και των μαθημάτων διδασκαλίας της δεν στοχεύουν μόνο στην ανάπτυξη και στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας των μαθητών, αλλά στη διαμόρφωση της αλβανικής τους ταυτότητας. Η επαφή των μαθητών με την αλβανική γλώσσα και με τα στοιχεία του πολιτισμού τους θα βοηθήσουν αρχικά τους μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον αλβανικό πολιτισμό και την κουλτούρα τους και εν συνεχεία να διαμορφώσουν την δικής τους εθνοτική ταυτότητα.

Για αυτούς τους λόγους, στο πλαίσιο των μαθημάτων διδασκαλίας της, οι μαθητές έκτος από το μάθημα της αλβανικής γλώσσας, διδάσκονται αλβανικούς χορούς και παραδοσιακή μουσική, διαβάζουν ποιήματα για την πατρίδα τους και οργανώνουν θεατρικές παραστάσεις με θεματολογία τις εθνικές εορτές του αλβανικού κράτους. Επιπλέον, στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων και σε συνεργασία με τον Σύλλογο των Αλβανών Μεταναστών οργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις και εορτάζονται οι εθνικές επέτειοι του αλβανικού κράτους, όπως είναι η ημέρα της Αλβανικής Διακήρυξης της Ανεξαρτησία που εορτάζεται στις 28 Νοεμβρίου. Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει η εκπαιδευτικός: *«ό,τι έχουμε εκεί, προσπαθούμε να το κάνουμε και εδώ, με τον λόγο μας, με τον τρόπο μας».*

Αναφορικά με την ταυτότητα των μαθητών της η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι οι μαθητές θεωρούν ότι είναι Έλληνες, διότι οι περισσότεροι έχουν γεννηθεί και έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα. Βέβαια, από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και από τα λεγόμενα των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ορισμένοι μαθητές έχουν διαμορφώσει σε κάποιο βαθμό την εθνοπολιτιστική τους ταυτότητα, διότι οι ίδιοι δήλωναν πρωτίστως την αλβανική τους καταγωγή και δευτερευόντως την ελληνική.

7.4.6. Ο ρόλος της οικογένειας

Σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικό, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, αλλά και για τη διαμόρφωση της εθνοπολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών. Θεωρεί ότι η οικογένεια θα πρέπει να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της, δεν αρκεί μόνο η απόφαση των γονέων να τα εγγράψουν στα κοινοτικά σχολεία, αλλά θα πρέπει να συμβάλλουν και οι ίδιοι με διάφορες πρακτικές υποστήριξης της εθνοτικής γλώσσας στο πλαίσιο της οικογένειας και του

σπιτιού. Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει :«εξαρτάται αν προσπαθούν και αυτοί στο σπίτι, δηλαδή αν τα στέλνουν απλά το σχολείο και δεν μιλάνε...». Η πιο συνηθισμένη πρακτική που προτείνει η εκπαιδευτικός είναι η συστηματική χρήση της γλώσσας μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Όσον αφορά τη συνεργασία τους, η εκπαιδευτικός μας επισημαίνει ότι: «αχ εξαρτάται από τους γονείς. Και οι γονείς δεν, δεν είναι όλοι ίδιοι. Εξαρτάται πόσα χρόνια σχολή έχουν κάνει στην Αλβανία, πώς δεν ξέρω να σας πω...». Από το παραπάνω παράθεμα διαφαίνεται η δυσαρέσκεια της από τη συνεργασία της με ορισμένους γονείς, καθώς όπως παρατηρήσαμε αντιμετώπιζε προβλήματα, αναφορικά με την μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων διδασκαλίας από συγκεκριμένους μαθητές. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να αποδίδει τον βαθμό συνεργασίας τους στην γενικότερη στάση των γονέων απέναντι στο κοινοτικό σχολείο και στο επίπεδο μόρφωσης τους στην αλβανική γλώσσα. Βέβαια, στη συνέχεια δικαιολογεί εν μέρει τη στάση τους, καθώς μας αναφέρει: «πρέπει να καταλαβαίνουμε και εμείς τους γονείς...ζούνε έξω, πρέπει να δουλέψουμε πάρα πολύ. Όταν κάνεις λέμε 10 ή 12 ώρες την ημέρα δουλειά δεν μπορείς εσύ να σηκώνεσαι να πάει το παιδί σου, να πας στο μάθημα».

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός ήταν πολύ ευχαριστημένη από την συνεργασία της με τους μαθητές της. Οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων, αλλά και του σχολείου γενικότερα, όπως μας αναφέρει: «ναι, ναι, ναι, το θέλουν». Αυτή η παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από την παρακολούθηση του μαθήματος της εκπαιδευτικού από την ερευνήτρια, διότι οι μαθητές έδειχνα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων, παρά το γεγονός ότι δεν είχαν αναπτύξει όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου στον ίδιο βαθμό επαρκείας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, έδειχναν οι μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών, που γνώριζαν την μεταγλώσσα της ελληνικής γλώσσας και συχνά φαίνεται ότι μετέφεραν αυτές τους τις γνώσεις και στην αλβανική. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να εμπλέκονται πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

7.5. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της τέταρτης εκπαιδευτικού

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη συνέντευξη της τέταρτης εκπαιδευτικού, της Αλμπάνα. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα αναλυθεί σε

συνδυασμό με την παρατήρηση και τη συμμετοχή της ερευνήτριας στα μαθήματα διδασκαλίας της.

7.5.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων

Η Αλμπάνα είναι ηλικίας μεταξύ 30-40 ετών και ζει μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Όπως η ίδια μας αναφέρει: *«εγώ έχω πρωτοέρθει πριν 12 χρόνια, αλλά έμεινα λίγους μήνες, γέννησα εδώ την κόρη μου και έφυγα μετά λόγω σπουδών στην Αλβανία και τώρα μένω κανονικά η τέταρτη χρονιά εδώ κανονικά, μόνιμα»*. Έχει σπουδάσει Φιλολόγος στην Αλβανία και πριν έρθει μόνιμα στην Ελλάδα εργαζόταν για δύο χρόνια ως καθηγήτρια σε αλβανικά σχολεία. Στην Ελλάδα ασχολείται με τον κλάδο του τουρισμού και όπως η ίδια δηλώνει θεωρεί εξαιρετικά δύσκολο το ενδεχόμενο να βρει δουλειά σχετική με το αντικείμενο των σπουδών της.

Η συνεντευξιαζόμενη διδάσκει μαθήματα αλβανικών στα κοινοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου τα τελευταία δύο χρόνια, όμως όπως η ίδια αναφέρει ουσιαστικά το έτος 2021-2022 ήταν η πρώτη της χρονιά, διότι τα μαθήματα του προηγούμενου έτους γίνονταν μέσω της τηλεκπαίδευσης λόγω των μέτρων που είχαν επιβληθεί από τον ελληνικό κράτος κατά της εξάπλωσης της πανδημίας. Η εκπαιδευτικός είχε αναλάβει το τρίτο τμήμα διδασκαλίας, δηλαδή το τμήμα των προχωρημένων μαθητών ηλικιών 10 έως 12 ετών, οι οποίοι διέθεταν επαρκείς γνώσεις σε όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου και είχαν αποκτήσει μια σχετική ευχέρεια στην αλβανική γλώσσα, καθώς είχαν φοιτήσει στα κοινοτικά σχολεία και τα προηγούμενα έτη.

Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«λοιπόν είναι και αυτό οφείλει και στο προηγούμενο μάθημα ότι είναι σε πολύ καλή κατάσταση. Θα το πω έτσι ωμά δηλαδή καλή κατάσταση γιατί γνωρίζουν πολύ καλά την αλφαβήτα διαβάζουνε.. Και δουλεύουν σε αυτό πάλι. Αλλά είναι και από την προηγούμενη δασκάλα είναι πιο είναι προετοιμασμένοι καλά γιατί έχει σημασία πώς θα πάρουν τη βάση στη γλώσσα και εγώ βλέπω ότι το έχουν πάει πολύ καλά και γερά»*.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης εκπαιδευτικού η ίδια αποφάσισε να ξεκινήσει να διδάσκει μαθήματα αλβανικής γλώσσας για δύο λόγους: *«θα λέγαμε όπως όλοι από τα παιδιά μας. Εγώ μόνο μια κόρη, αλλά η κόρη μου επειδή έχω δουλέψει πιο πριν με την κόρη μου, ήξερε αλβανικά δεν ξέρει και να γράφει και να διαβάζει. Ο λόγος κατ' αρχάς ήταν για μένα γιατί το θελα πάρα πολύ και κατά κάποιον τρόπο το ψαξα πως*

μπορώ να κάνω κάτι να μπω σε αυτή τη διαδικασία και ευτυχώς τα παιδιά μου ανοίξαν την πόρτα μου έδωσαν την ευκαιρία και έτσι έγινε».

Με βάση το παραπάνω παράθεμα, ο πρώτος και κύριος λόγος αφορά την ίδια και τον τρόπο που την κάνει να αισθάνεται η ενασχόληση της με τον κλάδο της εκπαίδευσης. Θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο κρατάει την επαφή με την διδασκαλία και το αντικείμενο των σπουδών της γι' αυτό το λόγο αισθάνεται ευγνωμοσύνη για την ευκαιρία που της δόθηκε μέσω των κοινοτικών σχολείων, άλλωστε, όπως μας αναφέρει στη συνέχεια: *«θέλω να τους ευχαριστήσω όλους που είναι εδώ για την ευκαιρία μου δώσανε. Και όλους, όλους για την ευκαιρία και για τον τρόπο που πως με πλησιάζουν και τα πάντα, δηλαδή όλα, όλα, όλα. Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη και με όλους».*

Μέσω των κοινοτικών σχολείων η εκπαιδευτικός κατάφερε να βρει την επαγγελματική της ταυτότητα γι' αυτό το λόγο φαίνεται να αντιμετωπίζει τον ρόλο της στα κοινοτικά σχολεία κυρίως ως εκπαιδευτικός. Εν συνεχεία, ο δεύτερος λόγος της απόφασής της σχετίζεται με τους στόχους που ίδια θέλει να επιτύχει, δηλαδή να βοηθήσει τόσο το δικό της παιδί, όσο και τα παιδιά των αλβανικών οικογενειών, να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την εθνοτική τους γλώσσα.

7.5.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων

Αναφορικά με τους λόγους που οδήγησαν στη δημιουργία των κοινοτικών σχολείων η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι:

«καταρχάς να γνωρίζουμε, να γνωρίζουν όλα τα παιδιά, η γενιά που έρχεται που είναι τώρα και που θα ρθει να ξέρουνε τη γλώσσα, να μην χάνεται η γλώσσα μας γιατί το βλέπαμε και προσωπικά το είχα δει και παντού το είχα δει αυτό το βλέπω ότι η γλώσσα σιγά σιγά χανότανε. Δεν μιλούσαν οι γονείς, μάθαιναν ελληνικά ή ξένες γλώσσες, άλλες και δεν δίνανε καθόλου τη σημασία για την αλβανική γλώσσα, τη δικιά μας. Και πιστεύω ότι ήτανε αυτός ο κύριος λόγος και πιστεύω ότι θα ήταν το καλύτερο και για την οργάνωση και για όλα».

Ο πρώτος και κύριος λόγος, λοιπόν, σχετίζεται με την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας στις επόμενες γενιές. Όπως η ίδια παρατηρεί η αλβανική γλώσσα με το πέρασμα των χρόνων φαίνεται σταδιακά να υποχωρεί και να αντικαθίσταται από την ελληνική, που είναι και η κυρίαρχη γλώσσα της χώρας διαμονής τους.

Όμως, όπως μας επισημαίνει και στη συνέχεια της συνέντευξής της, η στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων δεν περιορίζεται μόνο στη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας, αλλά και στη διαμόρφωση της αλβανικής ταυτότητας των

μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρει :*«δεν είναι μόνο ότι πρέπει να μιλήσουνε, να πάνε να μη χάνεται και η δικιά μας, η γλώσσα, η κουλτούρα μας για τιμές στα μαθήματα κάνουμε και να γνωρίζουν τα έθιμα τα δικά μας να ξέρουνε και να είναι περήφανοι ότι είναι από την Αλβανία»*. Θεωρεί ότι η επαφή των μαθητών με την αλβανική γλώσσα, τους παραδοσιακούς χορούς και τα τραγούδια και γενικά όλες οι δράσεις του σχολείου θα βοηθήσουν τους μαθητές να γνωρίσουν τον αλβανικό πολιτισμό και την κουλτούρα τους, έτσι ώστε στη συνέχεια να αισθάνονται υπερήφανοι για την καταγωγή τους.

Η στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων φαίνεται να συμπίπτει απόλυτα και με τη στοχοθεσία των μαθημάτων διδασκαλίας της, καθώς ο κύριος στόχος των μαθημάτων της είναι να αναπτύξουν οι μαθητές όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου, όπως μας επισημαίνει: *«κυρίως να ξέρουν να γνωρίζουν τα γράμματα, να διαβάζουν και να γράφουν. Να έχουν μάθει κάτι παραπάνω, να μπουνε λίγο στην γραμματική που έχουμε μπει ήδη και να μπουρουνε και να το συντηρούν αυτό που έχουμε μάθει*.

Ταυτοχρόνως, η εκπαιδευτικός θα ήθελε να αγαπήσουν οι μαθητές της την αλβανική γλώσσα και κουλτούρα και *«να μπουνε βαθιά σε αυτό και πιο πολύ έχουμε κάνει και μαθήματα να τον αγαπάνε και αυτό που κάνουμε»*. Εξίσου σημαντικό για την ίδια είναι να διαμορφώσουν οι μαθητές την αλβανική ταυτότητα και να γνωρίσουν τις ρίζες τους και τον τόπο καταγωγής τους, όπως μας αναφέρει :*«όπου και να πάνε στον κόσμο που θα πουν ότι είμαι Αλβανός, είμαι από την Αλβανία, δεν θα πουν ότι είμαι πώς να στο πω τώρα και κυρίως πρέπει να ξέρεις τη γλώσσα που από που προέρχεσαι από που είσαι»*. Επιπλέον, σε άλλο σημείο της συνέντευξής της μας επισημαίνει: *«εμείς αυτό είναι και ένα σκοπός να τους κάνουν να νιώθουν ότι είναι και από την Αλβανία, δηλαδή να αγαπάνε τη χώρα εδώ εννοείται τον αγαπάνε και τα λοιπά άλλα να αγαπάνε τη χώρα τους»*.

7.5.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών

Για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως τα αλβανικά σχολικά εγχειρίδια που είναι γραμμένα για Αλβανούς μαθητές του εξωτερικού, τα οποία τα προμηθεύεται από το αλβανικό κράτος. Βέβαια, εκτός από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πρόσθετο υλικό για τη διδασκαλία των μαθημάτων της, προερχόμενο κυρίως από βιβλία με αλβανικά ποιήματα και λογοτεχνικά κείμενα ή και από το internet. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι στο χρονικό διάστημα των δύο ωρών εβδομαδιαίως που διαρκούν τα μαθήματα

αλβανικών, θα πρέπει να συνδυάζει πλήθος πληροφοριών από διάφορες πηγές για να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα για τους μαθητές της. Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει:

«κάνουμε μια φορά την εβδομάδα, δεν γίνεται οι πληροφορίες που δίνουμε στα παιδιά προσπαθούμε να τα συνδυάσουμε, που να έχουν παραπάνω. Και εκτός από αυτό δίνω ποιήματα απέξω να μάθουνε. Παίρνω άλλες πληροφορίες σχετικά με ένα μάθημα που μπορεί να μην έχεις το βιβλίο τόσο πολύ. Να μπορούν να ξέρουν παραπάνω παίρνουμε απ' έξω ή από το Ίντερνετ ή από άλλο βιβλίο που να έχω».

Στο πλαίσιο των μαθημάτων, οι μαθητές εκτός από το μάθημα της αλβανικής γλώσσας, διδάσκονται αλβανικούς χορούς και παραδοσιακή μουσική, διαβάζουν ποιήματα για την πατρίδα τους, τα ήθη και τα έθιμα τους. Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται όχι μόνο στο πλαίσιο του συγκεκριμένου τμήματος διδασκαλίας, αλλά σε συνεργασία και με τα υπόλοιπα τμήματα των αλβανικών κοινοτικών σχολείων του δήμου Ηρακλείου και του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της ο στόχος αυτών των δραστηριοτήτων δεν είναι μόνο η μάθηση, αλλά και η ψυχαγωγία των μαθητών: *«ξέρουν τα παιδιά τα έθιμα να τα ξέρουνε μέσα από ποιήματα, μέσα χορού, με μέσα πολλά, άλλα και για να διασκεδάσουν κιόλας για να μάθουν κιόλας».*

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της, η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στον τρόπο διδασκαλίας της στα κοινοτικά σχολεία σε σύγκριση με μια τυπική τάξη ενός αλβανικού σχολείου. Η μεγαλύτερη διαφορά σύμφωνα με τα λεγόμενα της έγκειται στις συνθήκες και στη συχνότητα των μαθημάτων στα αλβανικά σχολεία, καθώς οι δύο ώρες εβδομαδιαίως δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την καθημερινή διδασκαλία της γλώσσας των τυπικών αλβανικών σχολείων.

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις της ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των μαθημάτων γίνεται εύκολο αντιληπτό ότι η διδασκαλία των αλβανικών στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων χρειάζεται διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, καθώς η αλβανική γλώσσα για τους μαθητές θεωρείται ως μια δεύτερη γλώσσα, αφού κυρίαρχη γλώσσα είναι τα ελληνικά.

Η χρήση της ελληνικής γλώσσας ήταν απαραίτητη για την διδασκαλία των αλβανικών, διότι οι μαθητές δεν μπορούσαν πάντοτε να κατανοήσουν τις ερμηνείες των εννοιών και των λέξεων της αλβανικής γλώσσας και πόσο μάλλον τα δύσκολα γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας. Η εκπαιδευτικός σε αυτές τις περιπτώσεις

χρησιμοποιούσε την πρακτική της μετάφρασης από την αλβανική στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, αναφορικά με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα η εκπαιδευτικός βασιζόταν στις γνώσεις των μαθητών στην ελληνική και τις αντιπαρέβαλε με τις αντίστοιχες στην αλβανική γλώσσα.

Από τις παραπάνω επισημάνσεις της ερευνήτριας διαφαίνεται ότι η εν λόγω εκπαιδευτικός, όπως και η εκπαιδευτικός που αναλύσαμε στην προηγούμενη υποενότητα, υιοθετεί διαγλωσσικές πρακτικές της *ευέλικτης πολλαπλότητας*, όπως την ονομάζει η Garcia (2009:298), και πιο συγκεκριμένα την πρακτική της *υπεύθυνης αμφίδρομης εναλλαγής κωδίκων*, με σκοπό να αμβλύνει τις μαθησιακές δυσκολίες και να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε στο μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας της την αλβανική γλώσσα, ενώ η εναλλαγή κωδίκων από την ίδια περιοριζόταν μόνο στις περιπτώσεις που οι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν το νόημα ορισμένων δύσκολων λέξεων ή γραμματικών φαινομένων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πρακτικής αποτελεί η περίπτωση που η εκπαιδευτικός ήθελε να διδάξει στους μαθητές της το γραμματικό φαινόμενο του σχηματισμού του ενικού και του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών. Αρχικά, λοιπόν, ζήτησε από τους μαθητές να της δώσουν ορισμένα παραδείγματα λέξεων από την ελληνική γλώσσα, τονίζοντας τις διαφορετικές καταλήξεις που μπορεί να έχουν οι λέξεις. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός βασιζόμενη σε αυτές τις γνώσεις ανέπτυξε τη θεωρία των αντίστοιχων κανόνων στην αλβανική γλώσσα, κάνοντας χρήση και των δύο γλωσσών εναλλάξ. Αφού οι μαθητές εξασκήθηκαν στον σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού στην αλβανική γλώσσα, μέσω προφορικών ασκήσεων, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να συγκρίνουν τις δύο γλώσσες και να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν. Μέσω αυτής της διαγλωσσικής πρακτικής η εκπαιδευτικός κατάφερε όχι μόνο να δομήσει τη νέα γνώση, αλλά και να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες, τόσο στην ελληνική όσο και στην αλβανική γλώσσα.

Επιπροσθέτως, η πρακτική της *υπεύθυνης αμφίδρομης εναλλαγής κωδίκων*, παρατηρήθηκε και στις περιπτώσεις της νοηματικής επεξεργασίας των αλβανικών κειμένων, όπου η εκπαιδευτικός για να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει το νόημα, συχνά τους ζητούσε να μεταφράσουν ορισμένες λέξεις ή και ολόκληρες φράσεις.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση της ερευνήτριας αναφορικά με την υιοθέτηση της

υπεύθυνης αμφίδρομης εναλλαγής κωδίκων, ενισχύεται ακόμη περισσότερο από την άποψη της εκπαιδευτικού αναφορικά με τη γλωσσική χρήση της ελληνικής γλώσσας από την ίδια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Όπως η ίδια μας επισημαίνει: «εγώ τώρα σπάνια, δηλαδή στη γραμματική πιο πολύ όταν τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν κάτι, προσπαθώ να το πω να το καταλάβουνε και το κάνουμε δίνω τη λέξη, δίνω τη μετάφραση, το γράφουνε και τους τους το λέω να το μάθουμε αυτό το τρόπο, να το θυμούνται και πιο μετά».

Από τα παραπάνω παράθεμα, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το γεγονός ότι το κύριο μέρος της διδασκαλίας στη τάξη θα πρέπει να πραγματοποιείται στην αλβανική γλώσσα που αναπτύσσεται, ενώ η μετάβαση του κώδικα στην κυρίαρχη γλώσσα των μαθητών είναι μια χρήσιμη και υπεύθυνη παιδαγωγική τεχνική μόνο όταν χρησιμοποιείται για να προσφέρει νόημα και να υποστηρίξει τους μαθητές.

7.5.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών

Όπως προαναφέραμε η συνεντευξιαζόμενη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα τόσο η ίδια, όσο και οι μαθητές της όπως θα αναλύσουμε στην παρούσα θεματική ενότητα. Αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από την πλευρά των μαθητών της θεωρεί ότι:

«Κάποιες φορές χρησιμοποιούν ελληνικά, απλά θα τους πω ότι προσπαθείτε να το πείτε και αλβανικά, γιατί μου λένε ότι αυτή τη στιγμή δεν μπορώ, δεν μου βγαίνει αλβανικά και εγώ θα τους πω σίγουρα θέλω το μάθημα να μην είμαι εγώ “πρέπει να το μάθεις”, δεν είναι καθόλου στο χαρακτήρα μου και στα παιδιά και είμαι πολύ ευχαριστημένη που το έχουν εκτιμήσει, γιατί θέλω και ένα να είναι λάθος θα το πούμε, δεν πειράζει, θα το διορθώσουμε, θα μάθουμε μαζί».

Σύμφωνα με το παραπάνω παράθεμα, η εκπαιδευτικός φαίνεται να προωθεί περισσότερο τη χρήση της αλβανικής γλώσσας, καθώς αυτή είναι και η στοχοθεσία των μαθημάτων της. Βέβαια, η ίδια δεν προσπαθεί να τους επιβάλει την αλβανική γλώσσα, καθώς αντιλαμβάνεται τη δυσκολία των μαθητών και σέβεται την προσπάθειά τους. Φαίνεται ότι έχει αναπτύξει έναν ασφαλή χώρο χρήσης όλου του φάσματος του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών της, μέσα στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν και σε όποια γλώσσα τους είναι πιο οικεία. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτικός προσπαθεί εμφυσήσει στους μαθητές την αξία της εθνοτικής τους γλώσσας και να τους παροτρύνει να εμπλακούν πιο ενεργά σε επικοινωνιακές

περιστάσεις στην αλβανική γλώσσα. Όπως η ίδια μας αναφέρει στη συνέχεια: *«με το που το λέω σας παρακαλώ, προσπαθήστε να το λέτε αλβανικά, γιατί ο σκοπός αυτός είναι αυτή τη στιγμή. Θα με ακούσουνε και θα προσπαθήσουνε δυνατά [...] καθόλου δεν φοβούνται να πουν το λάθος».*

Αυτές τις επισημάνσεις της εκπαιδευτικού τις παρατήρησε και η ερευνήτρια κατά την διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας. Οι μαθητές φαινόταν ότι είχαν αναπτύξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ευχέρειας στον προφορικό λόγο και δεν αισθάνονταν φόβο να εκφραστούν στην αλβανική γλώσσα, παρά τα γραμματικά και συντακτικά λάθη που έκαναν. Μάλιστα, αρκετοί μαθητές είχαν και την αντίστοιχη προφορά ενός φυσικού ομιλητή της γλώσσας. Επιπλέον, οι μαθητές είχαν αναπτύξει επαρκώς την δεξιότητα της ανάγνωσης στην αλβανική γλώσσα, καθώς η εκπαιδευτικός δεν τους έκανε καμία διόρθωση, ενώ ταυτοχρόνως έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στον επιτονισμό των λέξεων ακολουθώντας τους κανόνες των σημείων στίξης. Τόσο η εκπαιδευτικός, όσο οι μαθητές δεν διαχώριζαν τις δύο γλώσσες, αλλά τις αντιμετώπιζαν ως ένα συνεχές. Οι μαθητές συχνά, όταν δυσκολεύονταν να εκφραστούν στην αλβανική γλώσσα, χρησιμοποιούσαν στην ίδια πρόταση και τους δύο γλωσσικούς κώδικες, γεγονός που ήταν απολύτως αποδεκτό από την εκπαιδευτικό.

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας, η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να διερευνήσει τις απόψεις των ίδιων των μαθητών αναφορικά με την αξία της εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας. Με αφορμή ενός λογοτεχνικού μαθήματος με θέμα την πατρίδα, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να εξηγήσουν τους λόγους που τους οδήγησαν να μάθουν αλβανικά. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι τα αλβανικά είναι η γλώσσα της οικογένειας και είναι σημαντικό να τα μάθουν για να μπορούν να επικοινωνούν με τους συγγενείς τους που βρίσκονται στην Αλβανία. Επίσης, άλλοι απάντησαν ότι την αλβανική γλώσσα θα τη χρειαστούν κυρίως στο μέλλον, γιατί θα ήθελαν να σπουδάσουν στην Αλβανία. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν την αλβανική γλώσσα ως μια ξένη γλώσσα, αλλά φαίνεται να νιώθουν ένα συναισθηματικό δέσιμο τόσο με την γλώσσα, όσο και με τη χώρα καταγωγής τους.

7.5.5. Ζητήματα ταυτότητας

Όπως προαναφέραμε, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η στοχοθεσία, τόσο των κοινοτικών σχολείων, όσο και των μαθημάτων διδασκαλίας της δε στοχεύουν μόνο στην ανάπτυξη και στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας των μαθητών, αλλά στη

διαμόρφωση της αλβανικής τους ταυτότητας. Για αυτούς τους λόγους στο πλαίσιο των μαθημάτων, οι μαθητές έκτος από το μάθημα της αλβανικής γλώσσας, διδάσκονται αλβανικούς χορούς και παραδοσιακή μουσική, διαβάζουν ποιήματα για την πατρίδα τους, και συζητούν για τα ήθη και τα έθιμα τους.

Με βάση τα λεγόμενα της: *«με χορούς, με τις δραστηριότητες και όταν έχω χρόνο προσπαθώ να τους μιλήσω για κάτι έθιμα όταν κάποια μαθήματα μας οδηγούν προς εκεί ή για την κουλτούρα μας, για τη γλώσσα μας ή για τους ήρωες που είχαμε εμείς εκεί, για τους ανθρώπους που παλέψαμε να είμαστε ανεξάρτητοι αυτή τη στιγμή. Προσπαθώ να τους ή να τους το κάνω έτσι να μπω στο θέμα και να τους δείχνω ή τι έθιμα έχουμε εμείς ή μας αρέσει ή κάποια φαγητά που ...ξέρεις συζητάμε και τέτοια».*

Βέβαια, τέτοιου είδους δραστηριότητες δεν γίνονταν μόνο στα στενά πλαίσια του συγκεκριμένου τμήματος διδασκαλίας, αλλά σε συνεργασία με τα υπόλοιπα τμήματα των αλβανικών κοινοτικών σχολείων του δήμου Ηρακλείου και του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών, συχνά οργανώνονταν πολιτιστικές εκδηλώσεις που αφορούσαν ολόκληρη την αλβανική κοινότητα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αλλά και με βάση τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, διαπιστώνουμε ότι η εκπαιδευτικός προσπαθεί με έμμεσους τρόπους να θίξει το ζήτημα της ταυτότητας, καθώς από τη φύση του αποτελεί ένα εξαιρετικά ευαίσθητο θέμα. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας όταν αναφερόταν σε ζητήματα που αφορούσαν την πατρίδα, προσπαθούσε να μη φανατίζει τους μαθητές και για αυτό περιοριζόταν σε μια απλή επιφανειακή αναφορά, χωρίς να παραθέτει τα αντίστοιχα ιστορικά στοιχεία.

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η επαφή με την αλβανική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού θα βοηθήσουν τους μαθητές αρχικά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον αλβανικό πολιτισμό και την κουλτούρα τους και εν συνεχεία να διαμορφώσουν χωρίς πίεση τη δική τους εθνοτική ταυτότητα.

Αναφορικά με τη ταυτότητα των μαθητών η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι οι περισσότεροι αισθάνονται ότι είναι Έλληνες, διότι έχουν γεννηθεί και έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα. Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«Έλληνες νιώθουν, εννοείται, μεγαλώνουν εδώ, έχουνε τα πάντα εδώ απλά εντάξει, εμείς αυτό είναι και ένα σκοπός να τους κάνουν να νιώθουν ότι είναι και από την Αλβανία, δηλαδή να αγαπάνε τη χώρα εδώ εννοείται τον αγαπάνε και τα λοιπά άλλα να αγαπάνε τη χώρα τους».*

Βέβαια, από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας και από τα λεγόμενα των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ορισμένοι

μαθητές, έχουν διαμορφώσει σε κάποιο βαθμό την εθνοπολιτιστική τους ταυτότητα, διότι φαίνεται να νιώθουν ένα συναισθηματικό δέσιμο τόσο με την γλώσσα, όσο και με τη χώρα καταγωγής τους.

7.5.6. Ο ρόλος της οικογένειας

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης εκπαιδευτικού, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, αλλά και για τη διαμόρφωση της εθνοπολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών. Η εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι η χρονική διάρκεια των μαθημάτων, δηλαδή οι δύο ώρες εβδομαδιαίως, δεν επαρκούν ώστε να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για τους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο θεωρεί ότι οι γονείς θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο και να συμβάλλουν και οι ίδιοι σε αυτή την προσπάθεια, με διάφορες πρακτικές υποστήριξης της εθνοτικής γλώσσας στο πλαίσιο της οικογένειας και του σπιτιού. Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει:

«Επίσης, τα παιδιά έχουν μπει σε κάτι καινούριο στη ζωή τους, θέλουνε να κάτι να τους γίνει συνήθεια. Δηλαδή πρέπει να μπουνε και οι γονείς εμείς με δύο ώρες δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι παραπάνω όσο μπορούμε. Οι γονείς όμως πρέπει να τους βάλουν τη συνήθεια μέσα [...] Δηλαδή γιατί και κυρίως οι γονείς είναι, άμα δεν βάζουν αυτή την αγάπη και το σπρώξιμο για τη γλώσσα δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι...».

Όσο αφορά τη συνεργασία τους, η εκπαιδευτικός μας επισημαίνει ότι: *«θέλουνε δουλειά ή δεν δίνουν πολλοί, πολλές φορές μου φαίνεται, ότι δεν δίνουν πολλοί πολλή τη σημασία και τη δουλειά που προσπαθούμε να κάνουμε εμείς με τα παιδιά τους».* Από το παραπάνω παράθεμα διαφαίνεται η απογοήτευση της εκπαιδευτικού, διότι θεωρεί ότι δεν αναγνωρίζεται πάντοτε η αξία της εκμάθησης της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές, αλλά και η προσπάθεια που καταβάλλεται στα κοινοτικά σχολεία.

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω ζητημάτων η εκπαιδευτικός συχνά οργανώνει συναντήσεις με τους γονείς, με σκοπό να κατανοήσει το οικογενειακό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών της, έτσι ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να οργανώσει τα μαθήματα διδασκαλίας με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Όπως πολύ χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«θέλω να μπω στη ψυχολογία των παιδιών, δηλαδή σε τι περιβάλλον μεγαλώνουνε [...] είναι το άλφα και το ωμεγα να ξέρετε στο σπίτι τι γίνεται».*

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός ήταν αρκετά ευχαριστημένη από τη συνεργασία της με τους μαθητές. Οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις

δραστηριότητες των μαθημάτων και του σχολείου γενικότερα. Βέβαια, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, όπως μας αναφέρει: *«ναι θέλουν, αλλά θέλουν και λίγο σπρώξιμο που και που»*. Η προθυμία συμμετοχής των μαθητών επιβεβαιώνεται και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, καθώς οι μαθητές έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων και εμπλέκονταν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

7.6. Παρουσίαση και συζήτηση της συνέντευξης της πέμπτης εκπαιδευτικού

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τη συνέντευξη της πέμπτης εκπαιδευτικού, της Ντανιέλα. Η παρουσίαση των ευρημάτων θα αναλυθεί σε συνδυασμό με την παρατήρηση και τη συμμετοχή της ερευνήτριας στα μαθήματα διδασκαλίας της.

7.6.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, των τμημάτων που διδάσκουν και ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων

Η Ντανιέλα είναι ηλικίας μεταξύ 50-60 ετών και ζει μόνιμα στην Ελλάδα τα τελευταία είκοσι έξι χρόνια. Έχει σπουδάσει Φιλολόγος στην Αλβανία, όπου και εργαζόταν για δεκατρία χρόνια ως καθηγήτρια σε αλβανικά σχολεία. Λόγω της μακροχρόνιας παραμονής της στην Ελλάδα, έχει εργαστεί σε διάφορους επαγγελματικούς κλάδους. Τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως υπάλληλος στον τομέα των πωλήσεων και ως διανομέας σε πρακτορείο εφημερίδων και περιοδικών ελληνικού τύπου. Παρά τα τόσα χρόνια διαμονής στη χώρα θεωρεί εξαιρετικά δύσκολο το ενδεχόμενο να βρει δουλειά σχετική με το αντικείμενο των σπουδών της, καθώς η αναγνώριση του αλβανικού πτυχίου στην Ελλάδα αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, όπως η ίδια δηλώνει: *«δεν πίστευα ποτέ ότι θα κάνω ξανά δασκάλα»*.

Η συνεντευξιαζόμενη διδάσκει μαθήματα αλβανικών στα κοινοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου τα τελευταία έξι χρόνια, δηλαδή από την ίδρυση των σχολείων. Όμως, δεν είναι η πρώτη φορά που δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το έτος 2004 είχε διδάξει για έναν χρόνο μαθήματα αλβανικών στο ΚΑΠΗ Ηρακλείου, ύστερα από πρωτοβουλία των οικογενειών αλβανικής καταγωγής να μεταδώσουν στα παιδιά τους την εθνοτική γλώσσα. Το έτος 2021-2022 η εκπαιδευτικός είχε αναλάβει το τέταρτο τμήμα διδασκαλίας, δηλαδή το τμήμα των προχωρημένων μαθητών ηλικίας 12 ετών, οι οποίοι διέθεταν επαρκείς γνώσεις σε όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου και είχαν

αποκτήσει μια σχετική ευχέρεια στην αλβανική γλώσσα, καθώς είχαν φοιτήσεις στα κοινοτικά σχολεία και τα προηγούμενα έτη.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα της συνεντευξιαζόμενης εκπαιδευτικού η ίδια αποφάσισε να ξεκινήσει να διδάσκει μαθήματα αλβανικής γλώσσας με σκοπό να αναπτύξει και να διατηρήσει την αλβανική γλώσσα στις επόμενες γενιές, και ταυτοχρόνως να εμφυσήσει στα νέα παιδιά την αγάπη και την αξία της γλώσσας καταγωγής τους. Όπως η ίδια μας αναφέρει: *«αυτό είναι το πρώτο, είναι να μιλάνε τη γλώσσα. Ξέρουν τη σημασία, έχει να μη χάνουν τη γλώσσα. Και η αγάπη για τη γλώσσα να πούμε να ξέρει αλβανικά το παιδί.*

Ταυτοχρόνως, αυτή της η απόφαση σχετίζεται και με την ίδια, καθώς θεωρεί ότι μέσω των κοινοτικών σχολείων κατάφερε να εκπληρώσει το όνειρό της και να γίνει και πάλι καθηγήτρια αλβανικών. Όπως πολύ χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«κάτι άλλο είναι για μας, είναι όνειρο που έγινε εδώ».* Μέσω των κοινοτικών σχολείων η εκπαιδευτικός κατάφερε να βρει την επαγγελματική της ταυτότητα γι' αυτό το λόγο φαίνεται να αντιμετωπίζει τον ρόλο της στα κοινοτικά κυρίως ως εκπαιδευτικός. Η ενασχόληση με τον κλάδο της εκπαίδευσης την κάνει να αισθάνεται ευτυχία, γιατί η ίδια αγαπάει το αντικείμενο των σπουδών της: *«από τη ζωή που ήξερα πως είναι να αγαπάς τη δουλειά σου».* Γι' αυτό το λόγο αισθάνεται ευγνωμοσύνη για την ευκαιρία που της δόθηκε μέσω των κοινοτικών σχολείων.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η εκπαιδευτικός όταν μιλούσε για τις σπουδές της και για την ενασχόληση της με το κλάδο της εκπαίδευσης ήταν συναισθηματικά φορτισμένη, γιατί όπως η ίδια μας αναφέρει δεν ήθελε να εγκαταλείψει την Αλβανία και τη δουλειά της εκεί και να έρθει ως μετανάστρια στην Ελλάδα.

7.6.2. Ζητήματα στοχοθεσίας των κοινοτικών σχολείων

Σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικό, τόσο η στοχοθεσία, όσο και οι λόγοι ίδρυσης των κοινοτικών σχολείων σχετίζονται με την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές. Όπως η ίδια μας αναφέρει, οι οικογένειες αλβανικής καταγωγής δεν αντιλαμβάνονται πάντοτε την αξία της εθνοτικής γλώσσας, με αποτέλεσμα πολλές φορές να παραμελούν την ανάπτυξη και τη διατήρησή της, κυρίως στα νεαρά μέλη των οικογενειών τους. Ο ρόλος, λοιπόν, των κοινοτικών σχολείων είναι να καλύψουν αυτή την παράλειψη των αλβανικών οικογενειών και να αναδείξουν την αξία και τη σημασία της αλβανικής γλώσσας.

Συγκεκριμένα, όπως μας επισημαίνει: *«καταλαβαίνουμε τι σημασία έχει να προστατεύουμε εμείς, γιατί οι γονείς δεν μπορούν με τίποτα, δεν ξέρουν τι σημασία τι έχει η γλώσσα. Ξέρεις οι γονείς τώρα προσπαθούνε γιατί δεν ξέρουν τη σημασία τι έχει η γλώσσα να, αλλά αυτό είμαι ευχαριστημένη από τις δασκάλες γιατί έχουμε περάσει πολλές δυσκολίες εδώ με τις δασκάλες».*

Η στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων φαίνεται να συμπίπτει απόλυτα και με τη στοχοθεσία των μαθημάτων διδασκαλίας της εκπαιδευτικού. Ο κύριος στόχος των μαθημάτων της είναι να αναπτύξουν οι μαθητές όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου στην αλβανική γλώσσα, και ταυτοχρόνως: *«να αγαπήσουν πιο πολύ τη γλώσσα».* Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας στα κοινοτικά σχολεία η εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη της αλβανικής γλώσσας, αλλά και στην γενικότερη ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών.

Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«εμείς πρέπει να προστατεύουν τα παιδιά, να μη χάνετε τη γλώσσα και δεν είναι αυτό που λέμε, πρέπει να μάθουμε αλβανικά να μη μιλάνε ελληνικά. Δεν είναι καμία σχέση αυτό, γιατί στα παιδιά το λένε αυτό το "Bullism" που έχουμε ρατσισμό. Δεν έχει, δεν έχει καμία σημασία για αυτό το πράγμα. Βοηθάμε να μεγαλώνει το παιδί και όχι ότι η γλώσσα πρέπει να είναι».*

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των μαθημάτων διδασκαλίας ασχολείται με κοινωνικά θέματα, όπως είναι ο ρατσισμός, ο σχολικός εκφοβισμός, οι σχέσεις με την οικογένεια και το κοινωνικό πλαίσιο, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να καλλιεργήσει τους μαθητές τις κοινωνικές αρετές και ταυτοχρόνως να τους προετοιμάσει, ώστε να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνικής ζωής.

7.6.3. Διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία των αλβανικών

Για τη διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα αλβανικά εγχειρίδια που είναι γραμμένα για τους Αλβανούς μαθητές του εξωτερικού, τα οποία τα προμηθεύεται από την Αλβανία: *«αυτά που παίρνουμε από την Αλβανία, είναι για τους ξένους».* Εκτός από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια, χρησιμοποιεί ως πρόσθετο υλικό βιβλία που περιέχουν αλβανικά ποιήματα ή λογοτεχνικά αλβανικά κείμενα κατάλληλα για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών και τη στοχοθεσία του εκάστοτε μαθήματος.

Στο πλαίσιο των μαθημάτων, οι μαθητές εκτός από το μάθημα της αλβανικής

γλώσσας, διδάσκονται αλβανικούς χορούς και παραδοσιακή μουσική. Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται σε συνεργασία με τα υπόλοιπα τμήματα διδασκαλίας των αλβανικών κοινοτικών σχολείων και με τον Σύλλογο των Αλβανών Μεταναστών, διότι συχνά οργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις που συμμετέχουν όχι μόνο οι μαθητές των κοινοτικών σχολείων, αλλά και όλα τα μέλη του Συλλόγου.

Όσο αφορά τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της, η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι βάσει της εμπειρίας στον χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχει σημαντική διαφορά στον τρόπο διδασκαλίας σε ένα τμήμα ενός κοινοτικού σχολείου σε σχέση με μια τυπική τάξη ενός αλβανικού σχολείου. Η μεγαλύτερη διαφορά, σύμφωνα με τα λεγόμενα της, έγκειται στο διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης της αλβανικής γλώσσας των μαθητών. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι στο τμήμα που διδάσκει δεν έχουν αναπτύξει όλοι οι μαθητές τον ίδιο βαθμό επάρκειας και ευχέρειας στην αλβανική γλώσσα, όπως συμβαίνει στα αλβανικά τυπικά σχολεία, όπου κυρίαρχη γλώσσα τόσο του σχολείου, όσο και του κοινωνικού πλαισίου είναι τα αλβανικά.

Όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«με βοηθάνε αυτά το 13 χρόνια, δεν μπορείς να το κάνεις σαν την Αλβανία, γιατί εδώ εξαρτάται τι έχεις στην τάξη, τι παιδιά. Γιατί ένα παιδί δεν ξέρει καθόλου αλβανικά να πούμε. Ο άλλος ξέρει λίγα και πρέπει να το συνδέσεις στο τι να κάνεις... πώς είναι η τάξη Δεν μπορείς να πας στο σπίτι, να πεις θα κάνω αυτό, αυτό, σα στην Αλβανία που είναι όλοι το ίδιο».*

Παρά τις επισημάνσεις της εκπαιδευτικού σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιεί και τον διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στα κοινοτικά σχολεία, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, διαπιστώσαμε ότι τα λεγόμενα της δεν συνάδουν με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούσε, καθώς η εκπαιδευτικός φαινόταν να μη λαμβάνει καθόλου υπόψη της την ελληνική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι ήταν η κυρίαρχη γλώσσα των μαθητών της. Επομένως θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η ίδια διδάσκει τα αλβανικά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που θα τα δίδασκε αντιστοίχως και σε ένα τμήμα ενός τυπικού αλβανικού σχολείου.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση της ερευνήτριας, ενισχύεται ακόμη περισσότερο από την άποψη της εκπαιδευτικού αναφορικά με τη γλωσσική χρήση της ελληνικής γλώσσας από την ίδια κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Όπως η ίδια μας επισημαίνει:

«Να πούμε στην τάξη όταν πάω εγώ τώρα εγώ δεν θέλω να μιλάω ελληνικά γιατί και να του πω ότι τα ελληνικά είναι αυτό να πούμε το τραπέζι είναι τα “tavolina” αυτός δεν θα το κρατάει. Και θέλω να σκεφτούν και εγώ όταν κάνω γραμματική προσπαθώ να κάνω να πούμε να μην πω είναι ρήμα. Χωρίς να το εξηγήσω ελληνικά ότι είναι ρήμα, να σκέφτονται...Θέλω να πούνε λάθος. Για τα παιδιά, γιατί αν το πεις, γιατί μέχρι να σκέφτονται ένας το λέει λάθος, ο άλλος το μάθει γιατί λέει λάθος και ότι θα πούνε όχι, δεν είναι έτσι, γιατί δεν είναι έτσι. Αν το πει στα ελληνικά μετά στο τέλος που δεν λένε, λέμε ότι είναι ρήμα γιατί η γραμματική είναι πολύ δύσκολο».

Σύμφωνα με το παραπάνω παράθεμα αντιλαμβανόμαστε ότι η εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε τις δύο γλώσσες που κατέχουν οι μαθητές ως δύο διακριτά συστήματα, τα οποία θα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Σε αυτή τη μονογλωσσική προσέγγιση η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην αποκλειστική και ρητή χρήση της αλβανικής γλώσσας, διότι πιστεύει ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μάθουν και θα θυμούνται καλύτερα την αλβανική γλώσσα και τους κανόνες της.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση των μαθημάτων από την ερευνήτρια. Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ακολουθούσε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που δεν ενθάρρυναν τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα. Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση της ήταν κατά κύριο λόγο μαθητοκεντρική, καθώς το μάθημα γινόταν μέσω του διαλόγου και με τη χρήση ερωτήσεων που οι μαθητές καλούνταν συνεργατικά να απαντήσουν, ώστε να φτάσουν στην απαιτούμενη γνώση, δεν αξιοποιούσε την ελληνική γλώσσα, ούτε τις αντίστοιχες γνώσεις των μαθητών, για να δομήσει τη νέα γνώση, αλλά και να αμβλύνει τις δυσκολίες μάθησης της αλβανικής γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτικός έδινε έμφαση στη ρητή και αποκλειστική χρήση της αλβανικής γλώσσας, τόσο από την ίδια, όσο και από τους μαθητές της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μονογλωσσικής πρακτικής που ακολουθούσε αποτελεί το γεγονός ότι ακόμα και όταν οι μαθητές δυσκολεύονταν να κατανοήσουν το νόημα μια λέξης η εκπαιδευτικός κατέφευγε στην αναζήτηση συνώνυμων λέξεων στα αλβανικά ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες.

7.6.4. Αντιλήψεις για τη χρήση των γλωσσών των μαθητών

Όπως προαναφέραμε στην προηγούμενη θεματική υποενότητα, η συνεντευξιζόμενη εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε αρνητικά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, παρά το γεγονός ότι αντιλαμβανόταν ότι οι μαθητές της είναι δίγλωσσοι στα ελληνικά και στα αλβανικά, με κυρίαρχη γλώσσα τα ελληνικά. Όπως πολύ χαρακτηριστικά μας αναφέρει στη συνέντευξή της

αναφορικά με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές της: «η τάξη μου είναι πιο μεγάλοι και έχω κάνει εγώ μάθημα σε αυτούς και προσπαθούν τώρα να το ξέρουνε πως το θέλω εγώ και προσπαθούν να το λένε έτσι να βρουνε τρόπο ότι εγώ πιστεύω θα είναι έτσι να πούμε όταν λέμε άρθρο, αυτό το άρθρο θα το βρουν έτσι στο επίθετο».

Από το παραπάνω παράθεμα αντιλαμβανόμαστε ότι η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να επιβάλλει στους μαθητές την αλβανική γλώσσα, με σκοπό με αυτόν τον τρόπο να εξισορροπήσει την απουσία της από τους άλλους χώρους χρήσης.

Σύμφωνα με την παρατήρηση των μαθημάτων από την ερευνήτρια, αυτή η πρακτική της εκπαιδευτικού συχνά είχε ως αποτέλεσμα τη δυσφορία από την πλευρά των μαθητών, καθώς δεν λαμβάνονταν υπόψη η σημασία και η χρησιμότητα της κυρίαρχης τους γλώσσας, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές δυσκολεύονταν να εκφραστούν στα αλβανικά και χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα, πράγμα που συνέβαινε σπάνια, η εκπαιδευτικός τους απαντούσε και πάλι στην αλβανική γλώσσα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποιες φορές οι μαθητές να επέλεγαν συνειδητά να μην εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Βέβαια, τις περισσότερες φορές αυτή η πρακτική της εκπαιδευτικού μπορούσε να λειτουργήσει με επιτυχία, διότι οι μαθητές είχαν αναπτύξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας και ευχέρειας σε όλες τις δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου. Μάλιστα, αρκετοί μαθητές είχαν και την αντίστοιχη προφορά ενός φυσικού ομιλητή της αλβανικής γλώσσας. Ταυτοχρόνως, παρά τη δυσφορία που κάποιες φορές εξέφραζαν οι μαθητές φαινόταν ότι δεν αισθάνονταν φόβο να εκφραστούν στην αλβανική γλώσσα, παρά τα γραμματικά και συντακτικά λάθη που μπορεί να έκαναν.

7.6.5. Ζητήματα ταυτότητας

Όπως προαναφέραμε, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η στοχοθεσία των μαθημάτων διδασκαλίας της δεν περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας, αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών. Για αυτούς τους λόγους η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο των μαθημάτων διδασκαλίας θίγει διάφορα κοινωνικά θέματα και συζητά με τους μαθητές της τις αντιλήψεις τους σχετικά με αυτά και τις ανάλογες προσωπικές τους εμπειρίες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων θεμάτων αποτελεί το ζήτημα των οικογενειακών σχέσεων που ανέπτυξαν η εκπαιδευτικός και οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας που παρακολούθησε η ερευνήτρια. Η εκπαιδευτικός με αφορμή ένα αλβανικό λογοτεχνικό κείμενο με κεντρική ηρωίδα μια μητέρα, έθιξε το θέμα των οικογενειακών σχέσεων και έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα για τη δική τους οικογένεια και για τις σχέσεις που έχουν με όλα τα μέλη της.

Επιπλέον, όπως προαναφέραμε, οι μαθητές στο πλαίσιο των μαθημάτων, εκτός από το μάθημα της αλβανικής γλώσσας, διδάσκονται αλβανικούς χορούς και παραδοσιακή μουσική. Ταυτοχρόνως, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα τμήματα των αλβανικών κοινοτικών σχολείων του δήμου Ηρακλείου και του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών, οργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις που αφορούν ολόκληρη την αλβανική κοινότητα.

Χαρακτηριστικά μας αναφέρει *«Κάνουμε γιορτή σε κάθε εθνική που έχουμε εμείς και είναι το καλύτερο που μπορούμε να φέρουμε τους γονείς στο μάθημα. Και να αγαπήσουν πιο πολύ τη γλώσσα, γιατί θέλουν, θέλουν να μάθουνε ποίημα, χορούς, θέλουνε [...] σιγά σιγά να πούμε σε μια βδομάδα κάνουμε γιορτή τώρα μαθαίνουνε χορούς που δεν ήξεραν να πουν παιδιά ότι είναι για την Αλβανία».*

Σύμφωνα με τα παραπάνω αλλά και με βάση τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, διαπιστώνουμε ότι η εκπαιδευτικός προσπαθεί με έμμεσους τρόπους να θίξει το ζήτημα της ταυτότητας, καθώς από τη φύση του αποτελεί ένα εξαιρετικά ευαίσθητο θέμα. Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η επαφή με την αλβανική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού θα βοηθήσουν τους μαθητές, αρχικά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον αλβανικό πολιτισμό και την κουλτούρα τους και εν συνεχεία να διαμορφώσουν χωρίς πίεση τη δική τους εθνοπολιτιστική ταυτότητα.

Αναφορικά με τη ταυτότητα των μαθητών από τη παρατήρηση της ερευνήτριας δεν προέκυψαν κάποια σχετικά ευρήματα. Ταυτοχρόνως, η εκπαιδευτικός δεν μας έδωσε μια ξεκάθαρη απάντηση, διότι πιστεύει ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τη ταυτότητα που θα διαμορφώσουν τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, ο τρόπος που θα χειριστούν την εθνοτική γλώσσα, αλλά και την επαφή που θα κρατήσουν με την χώρα καταγωγής τους, θα κρίνουν τον τρόπο που θα νιώσουν στη συνέχεια τα παιδιά τους.

7.6.6. Ο ρόλος της οικογένειας

Σύμφωνα με τη συνεντευξιαζόμενη εκπαιδευτικό, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, αλλά και για τη διαμόρφωση της εθνοπολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών. Θεωρεί ότι η οικογένεια θα πρέπει να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της, δεν αρκεί μόνο η απόφαση των γονέων να τα εγγράψουν στα κοινοτικά σχολεία, αλλά θα πρέπει να συμβάλλουν και οι ίδιοι με διάφορες πρακτικές υποστήριξης της εθνοτικής γλώσσας στο πλαίσιο της οικογένειας και του σπιτιού. Η πιο συνηθισμένη πρακτική που προτείνει η εκπαιδευτικός είναι η συστηματική χρήση της εθνοτικής γλώσσας μεταξύ των μελών της οικογένειας, αλλά και η συχνή επαφή με τη χώρα καταγωγής τους.

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις της εκπαιδευτικού οι γονείς αρκετά συχνά φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται στην αξία της ανάπτυξης της αλβανικής γλώσσας, γι' αυτό όπως χαρακτηριστικά μας αναφέρει: *«η πιο πολλή δουλειά είναι με τους γονείς. Γιατί τώρα το φέρνουν σα να το πας εκεί, να το κρατάμε εμείς δύο ώρες και αυτοί να πίνουν καφέ. Δεν το ξέρουν τι σημασία έχει[...] οι γονείς όταν το βλέπουν και λέει ποίημα για το βάζουμε στο Facebook “το παιδί μου” λέει, αλλά όλα αυτά χωρίς να ξέρει τι κάνει για το παιδί χωρίς να το ξέρει».*

Όσο αφορά την συνεργασία τους, η εκπαιδευτικός μας επισημαίνει ότι: *«είναι πολύ δύσκολο γιατί δεν έχουμε χρόνο εμείς μια φορά την εβδομάδα. Είναι πολύ δύσκολο. Τώρα προσπαθούμε γιατί δεν μπορείς να το πεις πρέπει να το φέρεις γιατί έτσι θέλω εγώ, γιατί είπαν δεν είναι αναγκαστικό».* Από το παραπάνω παράθεμα διαφαίνεται έντονα η δυσαρέσκεια της από τη συνεργασία της με ορισμένους γονείς, καθώς όπως παρατηρήσαμε αντιμετώπιζε προβλήματα, αναφορικά με τη μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων διδασκαλίας από συγκεκριμένους μαθητές.

Επιπλέον, φαίνεται να αποδίδει αυτήν την συμπεριφορά των γονέων στην εθελοντική δράση του σχολείου σε σχέση με ένα ξενόγλωσσο φροντιστήριο, για αυτό όπως η ίδια μας επισημαίνει: *«γιατί όταν είπα στους γονείς τι το θέλετε το αγγλικά, μου είπαν τα αγγλικά είναι αλλιώς και τους απάντησα τι είναι αλλιώς γλώσσα δεν είναι αγγλικά, γλώσσα είναι και αυτό, το παιδί παίρνει η γλώσσα[...]είναι αλλιώς γιατί πληρώνει, γι' αυτό είναι...σε εμάς δεν πληρώνει».* Μάλιστα, αρκετές φορές οι οικογένειες αλβανικής καταγωγής φαίνεται να αντιμετωπίζουν με καχυποψία τους εκπαιδευτικούς και τις δράσεις τους και να μην αναγνωρίζουν την προσφορά τους: *«γιατί οι γονείς να πιστεύουν ότι εμείς έχουμε εδώ να κάνουμε τη δουλειά έτσι γιατί κάτι*

*έχουμε συμφέρον[...]*Γιατί αν θα ήταν με λεφτά... Θα λένε εε λεφτά, παίρνουν».

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων, τόσο η εκπαιδευτικός, όσο ο ιθύνων των κοινοτικών σχολείων προσπαθούν μέσω των πολιτιστικών εκδηλώσεων που οργανώνονται, αλλά και της αλβανικής ποδοσφαιρική ομάδα που έχουν ιδρύσει να φέρουν πιο κοντά στον αλβανικό Σύλλογο τις οικογένειες και να τις κινητοποιήσουν να συμμετάσχουν πιο ενεργά στις δράσεις και στο κοινοτικό σχολείο κατ' επέκταση. Παρά τις όποιες δυσκολίες, όπως μας αναφέρει και η εκπαιδευτικός *«τώρα είναι πολλή δύσκολη δουλειά αλλά το κάναμε αγάπη. Εγώ είπα, αν ήταν με λεφτά, εγώ δεν το ήθελα, τώρα μου φαίνεται που κάνω πιο καθαρή δουλειά».*

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός ήταν πολύ ευχαριστημένη από τη συνεργασία της με τους μαθητές της. Οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθήματων, αλλά και του σχολείου γενικότερα, όπως η ίδια μας αναφέρει: *«τα παιδιά θέλουν, θέλουν να μάθουνε ποίημα, χορούς, θέλουνε πολύ. Μπορείς να κάνεις ότι θες με τα παιδιά αρκεί να έχεις όρεξη [...]προσπαθώ τώρα να μην κάνω το μάθημα με μάθημα».* Αυτή η παρατήρηση της εκπαιδευτικού επιβεβαιώνεται και από την παρακολούθηση των μαθημάτων διδασκαλίας της από την ερευνήτρια, διότι οι μαθητές έδειχνα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων και εμπλέκονταν ενεργά στην διαδικασία της μάθησης.

Κεφάλαιο 8

Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συζήτηση και την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ταυτοχρόνως, επιχειρείται η σύνδεσή τους με το θεωρητικό μας υπόβαθρο.

Βάσει των αποτελεσμάτων συμπεραίνουμε ότι τα κοινοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου αποτελούσαν μια μορφή μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς δεν ήταν ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η φοίτηση στα σχολεία αυτά ήταν προαιρετική και για αυτό το λόγο δεν χορηγούσαν κάποιο τίτλο σπουδών στους μαθητές. Τα κοινοτικά σχολεία οργανώθηκαν από τον Σύλλογο των Αλβανών Μεταναστών του δήμου Ηρακλείου και η λειτουργία τους βασίστηκε κυρίως στον εθελοντισμό και σε πρωτοβουλίες της μειονοτικής ομάδας, καθώς δεν υπήρχε

ιδιαίτερη στήριξη, ούτε από το ελληνικό ούτε από αλβανικό κράτος. Συγκεκριμένα, η στήριξη τους από ελληνικούς φορείς περιοριζόταν στην παραχώρηση των χώρων διδασκαλίας, ενώ η στήριξη τους από το αλβανικό κράτος αφορούσε κυρίως την αποστολή εκπαιδευτικού υλικού.

Το διδακτικό προσωπικό των σχολείων αυτών απασχολούνταν εθελοντικά και απαρτιζόταν από άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Όμως, όπως διαπιστώσαμε, δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, γεγονός που αποδεικνύει και τους διαφορετικούς τρόπους που αντιμετώπιζαν οι ίδιοι τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων.

Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που οι σπουδές τους ήταν συναφείς με το αντικείμενο της εκπαίδευσης αντιμετώπιζαν τον ρόλο τους στα κοινοτικά κυρίως ως «εκπαιδευτικοί», διότι μέσω των κοινοτικών σχολείων κατάφεραν να βρουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να διατηρήσουν την επαφή τους με το αντικείμενο των σπουδών τους και τον κλάδο της εκπαίδευσης. Όπως, άλλωστε, διαπιστώσαμε από την ανάλυση των προφίλ των συνεντευξιζόμενων εκπαιδευτικών η δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα σε σχετικά με τις σπουδές τους επαγγέλματα αποτελεί μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση, καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας κανένας από τους συμμετέχοντες της έρευνάς μας δεν εργαζόταν στην Ελλάδα σε αντίστοιχους επαγγελματικούς κλάδους.

Αντιθέτως, στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που το αντικείμενο των σπουδών τους δεν σχετιζόταν με τον κλάδο της εκπαίδευσης αντιμετώπιζαν με διαφορετικό τρόπο τον ρόλο τους στο κοινοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα ο Φλοριάν αντιμετώπιζε το ρόλο του στα κοινοτικά σχολεία κυρίως ως «ιθύνων» ή ως «Πρόεδρος του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών» και όχι τόσο ως εκπαιδευτικός, γεγονός που οφείλεται στην τριπλή του ιδιότητα, διότι όπως αναλύσαμε λεπτομερώς στο παραπάνω κεφάλαιο, ήταν ταυτοχρόνως εκπαιδευτικός, υπεύθυνος των κοινοτικών σχολείων του δήμου Ηρακλείου και Πρόεδρος του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών. Άλλωστε, και ο ρόλος του ως εκπαιδευτικός ήταν κυρίως συμπληρωματικός, καθώς ο ίδιος δε δίδασκε συστηματικά μαθήματα αλβανικής γλώσσας. Αντίστοιχη, ήταν και η περίπτωση της Βαλμπόνα, η οποία αντιμετώπιζε τον ρόλο της ως «μητέρα» που θέλει να βοηθήσει τα νέα παιδιά να μάθουν την αλβανική γλώσσα.

Αναφορικά, με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα κοινοτικά σχολεία ακολουθούσαν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, όπως είχε ορισθεί από το καταστατικό

τους. Τα μαθήματα πραγματοποιούνταν κάθε Σάββατο και διαρκούσαν δύο ή τρεις ώρες, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπταν κάθε φορά. Για τη διδασκαλία των αλβανικών οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο τα ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια που είναι γραμμένα για τους Αλβανούς δίγλωσσους μαθητές του εξωτερικού. Τα εν λόγω βιβλία τυπώνονταν στην Αλβανία από το Υπουργείο Διασποράς και Παιδείας και προωθούνται στα κοινοτικά σχολεία μέσω της αλβανικής και της ελληνικής πρεσβείας. Εξαιρέση αποτελούσαν τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία των μαθητών που δεν είχαν αναπτύξει καμία επικοινωνιακή δεξιότητα του γραπτού ή του προφορικού λόγου της αλβανικής γλώσσας, διότι σε αυτές τις περιπτώσεις χρησιμοποιούνταν τα σχολικά εγχειρίδια των πρώτων τάξεων του Δημοτικού των δημόσιων αλβανικών σχολείων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά χρησιμοποιούσαν πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, διότι στα πλαίσια των κοινοτικών σχολείων, οι μαθητές εκτός το μάθημα της αλβανικής γλώσσας, διδάσκονταν γεωγραφία, λογοτεχνία, παραδοσιακούς αλβανικούς χορούς και μουσική. Οι πρακτικές αυτές αφορούσαν τη γενικότερη στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων, στην οποία συγκαταλεγόταν και η προσπάθεια τους να καλλιεργήσουν το γενικότερο μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, ενισχύοντας ταυτόχρονα την εθνοτική τους ταυτότητα. Στην προσπάθεια αυτή, καταλυτικός είναι και ο ρόλος του Συλλόγου Αλβανών Μεταναστών, ο οποίος οργανώνει και άλλες δράσεις, όπως ήταν η οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, ο εορτασμός εθνικών επετείων, αλλά και η ίδρυση της ποδοσφαιρικής αλβανικής ομάδας.

Αναφορικά με τους μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα αλβανικής γλώσσας στα κοινοτικά σχολεία του Ηρακλείου οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από τα 7 έως τα 14 έτη και ο συνολικός τους αριθμός ήταν περίπου 70. Οι μαθητές ήταν οργανωμένοι σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας τους στην αλβανική γλώσσα. Το έτος 2021-2022 υπήρχαν τέσσερα τμήματα διδασκαλίας. Το πρώτο τμήμα αφορούσε τους αρχάριους μαθητές, οι οποίοι ξεκίνησαν για πρώτη φορά μαθήματα αλβανικών και διέθεταν ελάχιστες ή και καθόλου γνώσεις της εθνοτικής γλώσσας. Το δεύτερο τμήμα αφορούσε μαθητές που διέθεταν τις στοιχειώδεις βασικές γνώσεις της αλβανικής γλώσσας και είχαν φοιτήσει στα κοινοτικά σχολεία και τα προηγούμενα έτη. Το τρίτο και τέταρτο τμήμα διδασκαλίας, που υπήρχε στο πρώτο και στο δεύτερο κοινοτικό σχολείο αντιστοίχως, αφορούσε μαθητές που είχαν αναπτύξει επαρκείς γνώσεις σε όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες του γραπτού και του προφορικού λόγου.

Αναφορικά με την στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων και τους λόγους συγκρότησής τους συμπεραίνουμε ότι η βασική τους επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη και η διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές. Βέβαια, η στοχοθεσία τους δεν περιοριζόταν μόνο στη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας, αλλά και στη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας. Όπως, επισημαίνει η Octu, (2010:273) η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εθνοπολιτισμική κουλτούρα και ταυτότητα. Η γλώσσα και η ταυτότητα, λοιπόν, αποτελούν δύο έννοιες άμεσα συνδεδεμένες και συνυφασμένες, διότι η ανάπτυξη της πρώτης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση της δεύτερης. Όπως, άλλωστε έχουμε αναφέρει και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας τα κοινοτικά σχολεία παρέχουν στους μαθητές ένα ασφαλές καταφύγιο για την εξερεύνηση των εθνοτικών και γλωσσικών ταυτοτήτων, ενώ παράλληλα προάγουν ευκαιρίες διαπραγμάτευσης της ταυτότητα τους (Creese et al. 2006:23).

Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η δημιουργία των κοινοτικών σχολείων οφειλόταν και στην πιθανή προοπτική παλιννόστησης στην Αλβανία. Μάλιστα, θεωρούν ότι η γνώση της αλβανικής γλώσσας θα δώσει στους μαθητές ένα εφόδιο για το μέλλον, όπως συμβαίνει και με τις υπόλοιπες ξένες γλώσσες. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνάδουν απόλυτα με τα αποτελέσματα των ερευνών που αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με τη γλωσσική ιδεολογία της οικογενειακή γλωσσική πολιτική των αλβανικών μεταναστευτικών οικογενειών (Gogonas, 2007: 115-116· Κυριαζής & Χατζηδάκη, 2005:865-866· Μαλιγκούδη, 2010: 194).

Η στοχοθεσία των μαθημάτων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνάδει απόλυτα με τη γενικότερη στοχοθεσία των κοινοτικών σχολείων. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, συμπεραίνουμε ότι ο κύριος στόχος των εκπαιδευτικών ήταν η ανάπτυξη όλων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του γραπτού και του προφορικού λόγου των μαθητών τους στην αλβανική γλώσσα. Ταυτοχρόνως, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι σκοποί των μαθημάτων διδασκαλίας τους ήταν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές τους τον αλβανικό πολιτισμό και την κουλτούρα τους, να αγαπήσουν την αλβανική γλώσσα και εν συνεχεία να αισθάνονται υπερήφανοι για την καταγωγή τους.

Θεωρούσαν, λοιπόν, ότι η επαφή των μαθητών κυρίως με την αλβανική γλώσσα, αλλά και με τους παραδοσιακούς χορούς, τη μουσική και γενικά με όλες τις δράσεις του σχολείου και του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών θα τους

βοηθήσουν να διαμορφώσουν χωρίς πίεση την εθνοτικής τους ταυτότητα. Σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της ταυτότητας αποτελούσε ένα εξαιρετικά ευαίσθητο θέμα και για αυτό το λόγο οι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν ήταν κυρίως έμμεσες, διότι δεν ήθελαν να φανατίζουν τους μαθητές τους. Άλλωστε, όπως διαπιστώσαμε το ζήτημα της διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών συσχετιζόταν κυρίως με τις δράσεις του Συλλόγου των Αλβανών Μεταναστών και όχι τόσο με τα κοινοτικά σχολεία. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι τα κοινοτικά σχολεία αποτελούσαν έναν χώρο στον οποίο οι μαθητές μπορούσαν να αναπτύξουν την αίσθηση του «ανήκειν» και να δομήσουν τη ταυτότητά τους, όμως ταυτοχρόνως λειτουργούσαν και ως χώρος διασύνδεσης όλων των μελών της αλβανικής κοινότητας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαμόρφωση μιας αλβανικής πολιτιστικής ταυτότητας στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων συμπίπτουν με την έρευνα της Octu (2010:293-294) σε ένα Τούρκικο Σαββατιανό Σχολείο, που αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος, καθώς και στις δύο περιπτώσεις τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εθνοτικές γλώσσες αποτελούν τα πρωταρχικά μέσα για την οικοδόμηση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας, καθώς τα σχολεία λειτουργούν ως μια γέφυρα με την πολιτιστική κληρονομιά, προσφέροντας ταυτόχρονα έναν χώρο ικανοποίησης για τους ενήλικες.

Αναφορικά με την ταυτότητα των μαθητών τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι μαθητές κατά κύριο λόγο αισθάνονταν πρωτίστως Έλληνες, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς είχαν γεννηθεί και είχαν μεγαλώσει στην Ελλάδα. Βέβαια, υπήρχαν ορισμένοι μαθητές, οι οποίοι φαινόταν ότι είχαν διαμορφώσει σε κάποιο βαθμό την αλβανική τους ταυτότητα, διότι έδειχναν να νιώθουν ένα συναισθηματικό δέσιμο τόσο με την γλώσσα, όσο και με τη χώρα καταγωγής τους. Οι μαθητές αυτοί ήταν κυρίως μεγαλύτερων ηλικιών, οι οποίοι είχαν αναπτύξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας και ευχέρειας στις επικοινωνιακές δεξιότητες της αλβανικής γλώσσας. Αντιθέτως, οι μαθητές μικρότερων ηλικιών, οι οποίοι δεν διέθεταν τον ίδιο βαθμό γλωσσικής επάρκειας στα αλβανικά, και πόσο μάλλον όσοι δεν είχαν φοιτήσει τα προηγούμενα έτη στα κοινοτικά σχολεία, φαινόταν ότι δεν είχαν αναπτύξει ακόμα την αίσθηση της αλβανικής ταυτότητας. Από αυτές τις διαπιστώσεις μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι η δόμηση της αλβανικής ταυτότητας σχετίζεται σε κάποιο βαθμό και με τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στην αλβανική γλώσσα, χωρίς βέβαια αυτό να αποδεικνύεται άμεσα.

Αυτό το συμπέρασμα, φαίνεται να συμπίπτει με την έρευνα των Chinen &

Tucker (2005:38-39) σε ένα *Ιαπωνικό Σαββατιανό Σχολείο Κληρονομιάς*, που αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος, καθώς τα αποτελέσματα της έδειξαν ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και με γλωσσική επάρκεια, είχαν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό την αίσθηση της ιαπωνικής ταυτότητας σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλότερη γλωσσική επάρκεια.

Αναφορικά με τις διδακτικές και γλωσσικές πρακτικές και προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να διαχειριστούν τη διγλωσσία των μαθητών τους, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν την ύπαρξη, τόσο «μονογλωσσικών», όσο και «ετερογλωσσικών» προσεγγίσεων και πρακτικών.

Στην πρώτη περίπτωση, της «μονογλωσσικής» προσέγγισης, ανήκει η Ντανιέλα, η οποία χρησιμοποιούσε πιο παραδοσιακές πρακτικές για την διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας. Η εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε τις δύο γλώσσες που κατέχουν οι μαθητές ως δύο διακριτά συστήματα, τα οποία θα πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης (Garcia (2009:115). Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της έδινε έμφαση στην αποκλειστική και ρητή χρήση της αλβανικής γλώσσας, διότι πίστευε ότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές της θα μάθουν καλύτερα την αλβανική γλώσσα. Ταυτοχρόνως, με αυτή την πρακτική προσπαθούσε να εξισορροπήσει την απουσία της αλβανικής γλώσσας από τους άλλους χώρους χρήσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε αρνητικά τη χρήση της ελληνικής γλώσσας ακόμα και στις περιπτώσεις που οι μαθητές της δυσκολεύονταν να εκφραστούν στα αλβανικά ή να κατανοήσουν μια έννοια. Για να διαχειριστεί τέτοιου είδους προβλήματα η εκπαιδευτικός προσπαθούσε είτε με τη χρήση συνώνυμων λέξεων της αλβανικής γλώσσας, είτε μέσω ερωτήσεων να βοηθήσει τους μαθητές να αμβλύνουν τις δυσκολίες τους και να δομήσουν μόνοι τους τη γνώση.

Τα ευρήματα μας αναφορικά με την αποκλειστική χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων με σκοπό την εξισορρόπηση των χώρων χρήσης της εθνοτικής γλώσσας συμπίπτουν και με τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε κοινοτικά σχολεία του εξωτερικού (Hall et al., 2002:415-416).

Αντιθέτως, στη δεύτερη περίπτωση της «ετερογλωσσικής» προσέγγισης ανήκουν όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των κοινωνικών σχολείων, οι οποίοι αξιοποιούσαν ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, κάνοντας χρήση διάφορων μορφών πρακτικών διαγλωσσικότητας κατά τη διδασκαλία τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι τάξεις τους λειτουργούσαν ως *ασφαλείς χώροι*, όπου

μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ήταν ελεύθεροι να εκφράσουν τις σύνθετες ταυτότητές τους, να αξιοποιήσουν ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου τους, και παράλληλα να μπορούν να αναπτύξουν πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές ταυτότητες (Creese et al, 2006:23).

Όπως προαναφέραμε, και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας σύμφωνα με τη Garcia (2009:298), στα πλαίσια της *ευέλικτης πολλαπλότητας*, όπου αναγνωρίζει τη δυναμικότητα της διγλωσσίας, οι γλώσσες των μαθητών αντιμετωπίζονται ως ένα συνεχές και όχι σαν δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα. Η πιο συνηθισμένη διαγλωσσική πρακτική που υιοθετούσαν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους ήταν *υπεύθυνη αμφίδρομη εναλλαγή κωδίκων*, όπου συνήθιζαν να μεταφέρουν έννοιες από τη μία γλώσσα την άλλη και να τις συγκρίνουν, αλλά να μεταφράζουν ολόκληρες λέξεις ή φράσεις από τα ελληνικά στα αλβανικά και το αντίστροφο. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός Βαλμπόνα εμπλεκόταν και σε πρακτικές *ευέλικτης διγλωσσίας* και πιο συγκεκριμένα στην πρακτική των *διγλωσσικών λεξικών αναζητήσεων* (Creese & Blackledge, 2010, όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη, 2018:4 και στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2019:352), διότι συχνά έδινε την ερμηνεία μιας λέξης ή φράσης στα αλβανικά και στη συνέχεια ζητούσε από τους μαθητές να αποδώσουν το νόημα στα ελληνικά ή και το αντίστροφο.

Σε αυτές τις περιπτώσεις η ελληνική γλώσσα δεν λειτουργούσε σαν *σκαλωσιά* για την ανάπτυξη της αλβανικής, διότι μέσα από την σύγκριση και την συνεχή «πλοήγηση» από τη μια γλώσσα στην άλλη, αναπτύσσονται και εμπλουτίζονται ταυτόχρονα και οι δύο γλώσσες, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφορικά με τις διδακτικές και γλωσσικές προσεγγίσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών συνδέονται απόλυτα με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που έχουν διεξαχθεί από τη Μαλιγκούδη και τη Χατζηδάκη στο κοινοτικό σχολείο «Μητέρα Τερέζα» της Θεσσαλονίκης (Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη 2018:11-12, Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2019:358-359). Σύμφωνα με τις οποίες, στην «μονογλωσσική» προσέγγιση, κατατάσσουν το άντρα εκπαιδευτικός, ο οποίος χρησιμοποιεί πιο παραδοσιακές πρακτικές για την διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας και αντιμετωπίζει τις δύο γλώσσες σαν δύο διαφορετικά συστήματα, που δεν αλληλοεξαρτώνται και δεν αλληλεπιδρούν κατά την εκμάθηση της μιας ή της άλλης γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός επιμένει στην χρήση την αλβανικής γλώσσας, διότι θεωρεί ότι η χρήση της ελληνικής δυσκολεύει την εκμάθηση της

αλβανικής, και ταυτοχρόνως περιορίζει τους χώρους χρήσης της.

Αντιθέτως, στην «ετερογλωσσική» προσέγγιση, κατατάσσουν τις δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες αξιοποιούν ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών, κάνοντας χρήση διάφορων μορφών πρακτικών διαγλωσσικότητας κατά τη διδασκαλία τους όπως είναι η μεταφορά εννοιών από τη μία γλώσσα την άλλη και η σύγκρισή τους, η μετάφραση και η διερμηνεία, καθώς και η εσκεμμένη αμφίδρομη εναλλαγή κωδίκων.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναφορικά με τη χρήση των γλωσσών των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διδασκαλίας, συνδέονται απόλυτα με τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Στην περίπτωση, λοιπόν, των ετερογλωσσικών προσεγγίσεων, οι μαθητές αξιοποιούσαν ολόκληρο το φάσμα του γλωσσικού ρεπερτορίου τους και αισθάνονταν ελεύθεροι να εκφραστούν σε όποια γλώσσα τους ήταν πιο οικεία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι τάξεις λειτουργούσαν ως ασφαλείς χώροι όπου οι μαθητές ανέπτυσαν και εμπλούτιζαν ταυτοχρόνως και οι δύο γλώσσες τους. Αντιθέτως, στην περίπτωση της μονογλωσσικής προσέγγισης οι μαθητές χρησιμοποιούσαν μόνο την αλβανική γλώσσα γεγονός που τους έκανε να αισθάνονται δυσφορία, καθώς δεν λαμβάνονταν υπόψη η σημασία και η χρησιμότητα της κυρίαρχης τους γλώσσας, αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποιες φορές οι μαθητές να επέλεγαν συνειδητά να μην εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Καταλήγοντας, συμπεραίνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια, τόσο για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας, όσο και για τη διαμόρφωση της εθνοπολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών τους. Σύμφωνα, με τους εκπαιδευτικούς η οικογένεια θα πρέπει να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους· δεν αρκεί μόνο η απόφαση των γονέων να τα εγγράψουν στα κοινοτικά σχολεία, αλλά θα πρέπει να συμβάλλουν και οι ίδιοι με διάφορες πρακτικές υποστήριξης της εθνοτικής γλώσσας στο πλαίσιο της οικογένειας και του σπιτιού.

Όσον αφορά τη μεταξύ τους συνεργασία, όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους από ορισμένους γονείς, διότι, όπως μας ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους, αρκετοί γονείς φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται στην αξία της ανάπτυξης και της διατήρησης της αλβανικής γλώσσας τις επόμενες γενιές, αντιμετωπίζοντας μάλιστα με καχυποψία τους εκπαιδευτικούς και τις δράσεις τους. Αρκετά συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν προβλήματα, αναφορικά με την μη συστηματική

παρακολούθηση των μαθημάτων διδασκαλίας από συγκεκριμένους μαθητές, γεγονός που το επέδιδαν στην εθελοντική φύση των κοινοτικών σχολείων.

Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των αλβανικών μεταναστευτικών οικογενειών φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τα αποτελέσματα των ερευνών, που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, αναφορικά με τις γλωσσικές πρακτικές, τις γλωσσικές πεποιθήσεις και την ιδεολογία, και τη γλωσσική διαχείριση των αλβανικών οικογενειών σε σχέση με τη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας (Χατζηδάκη, 2005· Gogonas, 2007· Μαλιγκούδη, 2010).

Αντιθέτως, από την άλλη πλευρά, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν ευχαριστημένοι από τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους. Οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων, αλλά και του σχολείου γενικότερα. Εξάιρεση αποτελούσε η εκπαιδευτικός, Βαλμπόνα, η οποία δίδασκε μαθήματα αλβανικών στο πρώτο τμήμα των κοινοτικών σχολείων στο οποίο, όπως προαναφέραμε, φοιτούσαν μαθητές που δεν είχαν αναπτύξει καμία επικοινωνιακή δεξιότητα του γραπτού και του προφορικού λόγου στην εθνοτική γλώσσα, γεγονός που συνέβαλε στη γενικότερη απροθυμία τους να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση.

Κλείνοντας, με βάση τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να προκύψουν νέες ερευνητικές προτάσεις και ερωτήματα που ενδεχομένως να απασχολήσουν τις μελλοντικές έρευνες αναφορικά με την ανάπτυξη και τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας, αλλά και τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτιστικής ταυτότητας στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών των κοινοτικών σχολείων που ερευνήσαμε, αλλά και των αλβανικών οικογενειών, ώστε να αποκτήσουμε σφαιρική εικόνα για τον ρόλο των κοινοτικών σχολείων στη διατήρηση της εθνοτικής γλώσσας και στη δόμηση της αλβανικής ταυτότητας. Επιπλέον, ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διερεύνηση των αλβανικών κοινοτικών σχολείων που υπάρχουν στους άλλους Νομούς της Κρήτης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρούσου, Α. (2015). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εκτός σχολικού χρόνου του προγράμματος εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας: Δράσεις γραμματισμού στο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο της Θράκης. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη – Καζούλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας* (σσ. 114-140). Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Γεωργούλας, Σ. (2001). «Η νέα μεταναστευτική κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα και η νομιμοποίηση της». Στο Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ., Παύλου, Μ. (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δουδούμης, Γ.Ε., (1998). *Βαλκανικές Εξελίξεις III*. Αθήνα: Βαλκανικές Εκδόσεις.

Δουδούμης, Γ.Ε., (2000). *Βαλκανικές Εξελίξεις IV*. Αθήνα: Βαλκανικές Εκδόσεις.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές έρευνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κασιμάτη, Κ., (2003). «Ιστορικές αναφορές των μεταναστευτικών ροών». Στο Κασιμάτη Κούλα (Επιμ.), *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg.

Καστελλάν, Ζ., (1999). *Η ιστορία των Βαλκανίων*. (Μτφρ Αλιφέρη Β.). Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβότση.

Καστορίδας, Δ. Α., (1994). *Ξένοι (;) Εργάτες στη Ελλάδα*. Αθήνα: Ίαμος.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλινοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κοτζαμάνης, Β., (2008). «Οι αλλοδαποί στην Ελλάδα, μια πρώτη ανάλυση της Γεωγραφικής τους διασποράς και της συμβολής τους στις πληθυσμιακές μεταβολές της

τελευταίας δεκαετίας (1991-2001)». Στο Καβουνίδη, Τ., Κόντης, Α., Λιανός, Θ., Φακιολάς, Ρ. (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες-πολιτικές-προοπτικές. Τόμος Α΄*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Κυριαζής, Δ., & Χατζηδάκη, Α. (2005). Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία* (Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003) (τ. Β΄, 860-868). Ρέθυμνο.

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

Κωστούλα - Μακράκη, Ν. (2021). *Ποσοτικές και Ποιοτικές μεθοδολογικές και επιστημολογικές προσεγγίσεις [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτική Εκπαίδευση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Επιστήμες Αγωγής», Εαρινό εξάμηνο Ακαδημαϊκού Έτους 2020-2021. Ρέθυμνο.

Λαμπριανίδης Λ. & Λυμπεράκη Α., (2005). *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη. Διαδρομές εφημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΣΤ΄*, τ. 64, Χειμώνας 2014.

Μαλιγκούδη, Χ. (2009). Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής στην Ελλάδα. Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2009, 91-106.

Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 24/06/21 από τον ιστότοπο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22558?lang=el#page/1/mode/2up>.

Μαλιγκούδη, Χ. (2014). Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.) «*Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*», Πανεπιστήμιο Κρήτης: Κ.Ε.ΜΕ., 299-324.

Μαλιγκούδη, Χ., & Χατζηδάκη, Α. (2018). Η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στα κοινοτικά αλβανικά σχολεία: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Α. Κέκια (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών – Διδακτικές της Πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές»* (σσ. 239-253). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδοπούλου – Κουρκουλα, Α., (2008). «Λαθρομετανάστευση: Μύθοι και πραγματικότητα». Στο Καβουνίδη, Γ., Κόντης, Α., Λιανός, Θ., Φακιολάς, Ρ. (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες-πολιτικές-προοπτικές. Τόμος Α΄*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Παπασωτηρίου, Χ., (1994). *Τα βαλκάνια μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου*. Αθήνα, Παπαζήσης.

Πετρακάκου, Η., (2001). «Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία». Στο Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ., Παύλου, Μ. (Επιμ.), *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σελλά - Μάζη, Ε. (2016). *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*. Αθήνα: Λειμών.

Σκούρτου Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα : Gutenberg

Τριανταφυλλίδου, Α. & Μαρούκης, Θ. (2010). *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιπλάκου, Σ. (2016). «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα. It's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2015*. («Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο» Επιμ. Α. Χατζηδάκη), σ.140-160.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 3*, 37-50.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για Δύο. Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015α). Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (σσ. 387–398). Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015β). Η διγλωσσία αλλιώς: Ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, & Γ. Καραγιάννη (Επιμ.), *Ένταξη*

Ρομά. Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην Ένταξη (σσ. 175–188). Θεσσαλονίκη: Copy City.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes. Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα: Beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαρβαλιάς, Γ., (1995). «Αλβανία». Στο Βερέμης, Θ., (Επιμ.), *Βαλκάνια. Από τον διπολισμό στη νέα εποχή, 2^η έκδοση*. Αθήνα: «Γνώση» & Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής.

Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα Διγλωσσικής Συμπεριφοράς σε Οικογένειες Αλβανών Μαθητών: Δεδομένα μιας εμπειρικής έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 79-102.

Χατζηδάκη, Α. & Ξενικάκη, Ι. (2011). Διγλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιλογή σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 179-200.

Χατζηδάκη, Α. & Μαλιγκούδη Χ. (2019). «Τα κοινοτικά σχολεία ως «ασφαλείς χώροι». Η ανάπτυξη πολυγλωσσικών και μαθησιακών ταυτοτήτων μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας και της χώρας καταγωγής». Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δελή, Ε. Διδάχου, Ευ. Κατσικονούρη & Σ. Σαϊτή (Επιμ.), *Από Εδώ και από Παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΠΗ-ΕΚΠΑ (σσ. 350-361).

Χατζηδάκη, Α., 2020. *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Ψυλλάκης, Α., (2002). *Θέματα Πολιτικής και Άμυνας. Αλβανία και Αλβανικές Μειονότητες Ζητήματα Ασφάλειας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Αμυντικών Αναλύσεων.

Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Εισαγ. – Επιμ. Δαμανάκης Μιχάλης, Μτφρ. Αλεξανδροπούλου Αρχοντούλα.). Αθήνα: Gutenberg.

Baker, C., (2011). *Foundations of Bilingual and Bilingualism Education*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters (3thed.). Διαθέσιμο στο: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/09/colin-baker-foundations-of->

[bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf](#)

Brutt-Griffler, J., & Varghese M. (2004). «Introduction». Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (2 & 3), 93-101. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050408667803>

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Επιμ. Αϊδίνης, Α., Μτφρ. Σακελλαρίου, Π.). Αθήνα: Gutenberg.

Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 114-144). Malden, MA/Oxford: Blackwell Publishing.

Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2018). Bilingual teaching practices in an Albanian Community in Greece. *Menon: International Journal of Education Research* 5/2018, 5-19.

Chinen, K. & Tucker R. (2005). Heritage Language Development: Understanding the Roles of Ethnic Identity and Saturday School Participation. *Heritage Language Journal*, 3.1, Fall, 27-59.

Curdt-Christiansen, X.-L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/10480323/Invisible_and_visible_language_planning_ideological_factors_in_the_family_language_policy_of_Chinese_immigrant_families_in_Quebec

Creese A., Bhatt, A., Bhojani N. & Martin P. (2006). Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. *Language and Education*, Vol 20, N. 1, p. 23-43. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780608668708>

Edwards, J. (1995). *Multilingualism*. Penguin Book. London.

Fishman, A. J. (1965). «Who Speaks What Language to Whom and When?» *La Linguistique*, 1965, Vol. 1, Fasc. 2 (1965), pp. 67-88. Presses Universitaires de France.

Διαθέσιμο στο: <https://vdocuments.mx/who-speaks-what-language-to-whom-and-when.html?page=1>

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. (2011). Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133–153.

Διαθέσιμο

στο:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2010.539670>

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα: ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι – εφαρμογές*. Αθήνα: Προπομπός.

Gogonas, N. (2007). *Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second Generation Migrants: A Study of Albanian and Egyptian students in Athens*. Phd thesis, University of Sussex, United Kingdom.

Hall, K. A., Ozerk, K., Zulfikar M., & Tan J.E. C. (2002). 'This is Our School': provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Education Research Journal*, 28 (3), 399-418.

Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/profile/Kamil-Ozerk/publication/248994573_This_is_Our_School_Provision_purpose_and_pedagogy_of_supplementary_schooling_in_Leeds_and_Oslo/links/5c81415d92851c6950607854/This-is-Our-School-Provision-purpose-and-pedagogy-of-supplementary-schooling-in-Leeds-and-Oslo.pdf

Iosifides, T. & King R. (1998). «Socio-Spatial Dynamics and Exclusion of Three Immigrant Groups in the Athens Conurbation». *South European Society and Politics*, 3:3, 205-229.

Διαθέσιμο

στο:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13608740308539554>

Iosifides, T., Lavrentiadou, M., Petracou, E. & Kontis, A. (2007). «Forms of Social Capital and the Incorporation of Albanian Immigrants in Greece». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (8), 1343-1361.

Διαθέσιμο στο:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691830701614247>

Kanno, Y. (2003). *Negotiating Bilingual and Bicultural Identities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

King, R., Cela, E., Fokkema, T., & Vullnetari, J., (2014). «The Migration and Well-Being of the Zero Generation: Transgenerational Care, Grandparenting, and Loneliness amongst Albanian Older People». *Population Space and Place*, 20(8), 728-738.

Διαθέσιμο στο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/psp.1895>

King, K.A., & Fogle, L.W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172. Διαθέσιμο στο:

<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/family-language-policy-and-bilingual-parenting/294A8B4704F4292345DEC540C3125235>

King, R., & Vullnetari, J., (2006). «Orphan Pensioner and migrating grandparent: the impact of mass migration on older people in rural Albania». *Ageing and Society*, 26, 783-816. Διαθέσιμο στο:

<https://www.cambridge.org/core/journals/ageing-and-society/article/orphan-pensioners-and-migrating-grandparents-the-impact-of-mass-migration-on-older-people-in-rural-albania/72CDB19D64F13DA5820BD0135B3F84D2>

Li W. (2006). Complementary Schools, Past, Present and Future. *Language and Education*, 20, (1), 76-83. Διαθέσιμο στο:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780608668711>

Lytra, V., & Martin, P. (2010). *Introduction to Sites of Multilingualism: Complementary schools in Britain today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 11-20.

Mai, N., (2003). The Albanian Diaspora-in-the-Making: Media, Migration and Social Exclusion. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31 (3), 543-561. Διαθέσιμο στο:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691830500058737>

Martinez-Roldan, C. M., & Malave, G. (2004). Language ideologies mediating literacy and identity in bilingual contexts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 155-180.

Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Martinez-Roldan/publication/258134641_Language_Ideologies_Mediating_Literacy_and_Identity_in_Bilingual_Contexts/links/61bce824a6251b553ac71b3c/Language-Ideologies-Mediating-Literacy-and-Identity-in-Bilingual-Contexts.pdf?sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An Introduction to bilingualism*. Malden, MA/Oxford: Blackwell. Διαθέσιμο στο:

[https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/%5BCarol_Myers-Scotton%5D_Multiple_Voices_An_Introduc\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/%5BCarol_Myers-Scotton%5D_Multiple_Voices_An_Introduc(BookFi).pdf)

Octu, B. (2010). Heritage Language Maintenance and Cultural Identity Formation: The Case of a Turkish Saturday School in New York City. *Heritage Language Journal*, 7 (2), Fall, 273-298. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/349193127_Heritage_Language_Maintenance_and_Cultural_Identity_Formation_The_Case_of_a_Turkish_Saturday_School_in_New_York_City

Oriyama, V. (2010). Heritage Language Maintenance and Japanese Identity Formation: What Role Can Schooling and Ethnic Community Contact Play? *Heritage Language Journal*, 7 (2), Fall, 237-272. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/64960217/Heritage_Language_Maintenance_and_Japanese_Identity_Formation_What_Role_Can_Schooling_and_Ethnic_Community_Contact_Play

Pojani, D. & Maci, G., (2015). The Detriments and Benefits of the Fall of Planning: The Evolution of Public Space in a Balkan Post-socialist Capital. *Journal of Urban Design*, 20 (2), 251-272. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13574809.2015.1009013>

Robson, N. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Επιμ. Μιχαλοπούλου, Κ., Μτφρ. Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ.). Δεύτερη έκδοση συμπληρωμένη. Αθήνα: Gutenberg.

Sirca, A., (2017). Europe's background regarding immigration after 1944 and immigrant integration policy making in the European Union. *Annals of University of Oradea, Series: International Relations & European Studies*, 9, 185-194. Διαθέσιμο στο: <https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=1943508>

Sobczynski, M., (2019). Causes and main routes of the mass immigration to Europe in 2015. *European Spatial Research and Policy*, 26 (2), 7-34. Διαθέσιμο στο: <https://czasopisma.uni.lodz.pl/esrap/article/view/6838>

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press. Διαθέσιμο στο: <https://www.cambridge.org/core/books/language-policy/ECEC8D0753B37847BF04AF29D44D0BE8>

Velasco, P., & Garcia, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37(1), 6–23. Διαθέσιμο στο: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15235882.2014.893270>

Vickers. M., (1997). *Οι Αλβανοί – Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία* (Μτφρ Πέππα Ε.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Vullnetari, J., (2012). Women and Migration in Albania: A View from the Village. *International Migration*, 50 (5), 169-188. Διαθέσιμο στο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-2435.2009.00569.x>

Williams, C. 2002. *A Language gained : A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education. Διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/37435946/A_LANGUAGE_GAINED_A_Study_of_Language_Immersion_at_11_16_years_of_age_CEN_WILLIAMS

Παράρτημα I

Οδηγός Συνέντευξης για τον ιθύνοντα των Κοινοτικών Σχολείων της Κρήτης

1. Πόσα αλβανικά σχολεία έχετε στην Κρήτη και σε ποιες περιοχές είναι;
2. Πόσοι είναι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν μαθήματα στα αλβανικά;
3. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων έχουν κάποια ιδιαίτερα προσόντα; Έχουν σπουδάσει κάτι;
4. Που και πότε γίνονται τα μαθήματα;
5. Πόσες ώρες διαρκούν;
6. Πόσοι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στα αλβανικά;
7. Που έχουν γεννηθεί και που έχουν μεγαλώσει;
8. Τι ηλικίας μαθητές έχετε;
9. Πόσο καλά μιλάνε τα αλβανικά όταν έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο;
10. Πιστεύετε ότι οι μαθητές έρχονται με τη θέληση τους στο σχολείο ή είναι απόφαση των γονέων του;
11. Πως είναι η συνεργασία σας με του γονείς; Πείτε μας λίγα λόγια.
12. Υπάρχει κάποιος τρόπος που τους οργανώνετε σε τμήματα;
(Αν ναι), με ποιον τρόπο και πόσα τμήματα υπάρχουν;
13. Ποιος είναι ο σκοπός του σχολείου σας;
14. Ποιος αποφασίζει για τον τρόπο που θα λειτουργήσει;

15. Υπάρχει κάποιο καταστατικό;

16. Ποια βιβλία χρησιμοποιείτε;

17. Υπάρχει κάποια στήριξη από το Αλβανικό κράτος;

(Αν ναι), ποια είναι αυτή;

18. Υπάρχει κάποια στήριξη από το Ελληνικό κράτος ή άλλους Φορείς;

(Αν ναι), ποια είναι αυτή;

Θα θέλατε και κάποια άλλη στήριξη;

(Αν όχι), τι είδους στήριξη θα θέλατε;

19. Οι μαθητές όταν τελειώνουν τα μαθήματα παίρνουν κάποιο είδους πιστοποιητικού;

(Αν ναι), ποιο είναι αυτό;

Μπορούν να το αξιοποιήσουν κάπως; Έχει κάποια ισχύ στην Ελλάδα ή στην Αλβανία;

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;

Παράρτημα II

Οδηγός Συνέντευξης για τους Εκπαιδευτικούς των Κοινοτικών Σχολείων της Κρήτης

Προσωπικές ερωτήσεις

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
30-40
40-50
50-60
2. Πόσα χρόνια μένετε στην Ελλάδα;
3. Έχετε σπουδάσει κάτι;
(Αν ναι), τι είδους σπουδές έχετε κάνει;
4. Τι δουλειά κάνετε;

Ερευνητικό ερώτημα:

Ποιοι είναι οι στόχοι αναφορικά με την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και με τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας;

1. Πόσα χρόνια διδάσκετε μαθήματα αλβανικής γλώσσας;
2. Για ποιο λόγο αποφασίσατε να ξεκινήσετε να διδάσκετε τα αλβανικά;
3. Γενικότερα ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που οδήγησαν στη δημιουργία αλβανικών κοινοτικών σχολείων;
4. Σε τι τμήμα διδάσκετε;
5. Τι ηλικία έχουν;

6. Τι επίπεδο έχουν τα παιδιά όσο αφορά την αλβανική γλώσσα;
7. Ποιοι είναι οι σκοποί του μαθήματός σας;
8. Τι θέλετε να μπορούν να κάνουν τα παιδιά όταν τελειώσουν το μάθημά σας;
9. Οι μαθητές σας μιλούν δυο γλώσσες, είναι δίγλωσσοι. Μιλήστε μας για αυτή τους τη διγλωσσία.
10. Τί σημαίνει για εσάς η διατήρηση της αλβανικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές;
11. Οι μαθητές σας τι πιστεύετε ότι νιώθουν;

Ερευνητικό Ερώτημα

Τι είδους πρακτικές χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη/διατήρηση της αλβανικής γλώσσας και για τη διαμόρφωση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας;

1. Για την διδασκαλία των αλβανικών χρησιμοποιείτε κάποια βιβλία;
(Αν ναι), ποια είναι αυτά;

(Αν όχι), τι υλικό χρησιμοποιείτε;
2. Από που τα προμηθεύεστε;
3. Είναι τα ίδια βιβλία που χρησιμοποιούν τα παιδιά την Αλβανία ή έχουν γραφτεί για μαθητές του εξωτερικού;
4. Εκτός από το μάθημα της γλώσσας τι άλλα μαθήματα κάνετε;
5. Το μάθημά σας το κάνετε όπως θα το κάνατε στην Αλβανία ή κάνετε κάτι διαφορετικό;
(Αν κάνετε κάτι διαφορετικό) τι είναι αυτό;

6. Στο μάθημα χρησιμοποιείτε εσείς ή οι μαθητές σας τα ελληνικά;
(Αν ναι), με ποιον τρόπο; Μιλήστε μας λίγο για το πως τα χρησιμοποιείτε
(Αν όχι), γιατί;

7. Στο μάθημα χρησιμοποιούν οι μαθητές σας τα ελληνικά;
(Αν ναι), με ποιον τρόπο; Μιλήστε μας λίγο για το πως τα χρησιμοποιούν
(Αν όχι), γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;

8. Στο μάθημα σας προσπαθείτε να αναπτύξετε την αλβανική ταυτότητας των παιδιών;
(Αν ναι), με ποιους τρόπους;
(Αν όχι), γιατί;

9. Εκτός από μαθήματα κάνετε και άλλες δραστηριότητες; Για παράδειγμα κάποιες εκδηλώσεις;
(Αν ναι), μιλήστε μας λίγο για αυτό.
(Αν όχι), γιατί;

10. Πόσο πρόθυμα είναι τα παιδιά να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες των μαθημάτων και του σχολείου γενικότερα;

11. Πως είναι η συνεργασία σας με του γονείς; Πείτε μας λίγα λόγια.

Έχετε να προσθέσετε κάτι άλλο;