



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2017-2018

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ-
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

*Διπλωματική εργασία: «Οικογενειακές πρακτικές για την ανάπτυξη του
διγλωσσιασμού σε δίγλωσσα νήπια προσχολικής ηλικίας»*

*Επόπτρια καθηγήτρια: Χατζηδάκη Ασπασία
Συνεπόπτες καθηγητές: Μουζάκη Αγγελική
Καρράς Κωνσταντίνος*

Φοιτήτρια: Κοκολάκη Ειρήνη (Α.Μ.: 282)

Ρέθυμνο, 2018

Την εργασία αυτή την αφιερώνω στους γονείς μου,
Αριστείδη και Μαρίνα, που σε κάθε προσπάθεια είναι δίπλα μου.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επόπτριά μου κα Χατζηδάκη Ασπασία, η οποία ήταν παρούσα όσες φορές χρειάστηκα τις συμβουλές της και ασχολήθηκε ενεργά προσφέροντας την βοήθειά της σε κάθε στάδιο της εργασίας αυτής με καίριες και επικοδομητικές παρεμβάσεις.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπόπτες μου, κα Μουζάκη και κο Καρρά, για τη πολύτιμη συμβολή τους στη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Ακολούθως, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στη διευθύντρια και τις νηπιαγωγούς του σχολείου από το οποίο άντλησα τα δεδομένα μου και επισκέφτηκα επανειλημμένως, ώστε να ολοκληρώσω την ερευνητική μου διαδικασία· ιδιαιτέρως δε την κα Μπαγουράκη Εμμανουέλα. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους γονείς που με εμπιστεύτηκαν και δέχτηκαν οικειοθελώς να συμμετάσχουν οι ίδιοι και τα παιδιά τους στην έρευνα αυτή.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω και τα αγαπημένα μου πρόσωπα, την οικογένεια και τους φίλους μου για τη στήριξή τους σε ψυχολογικό επίπεδο, οι οποίοι μοιράστηκαν την αγωνία μου για την ολοκλήρωση της προσπάθειάς αυτής.

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί η διγλωσσική ανατροφή και συγκεκριμένα οι γλωσσικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον πέντε (5) δίγλωσσων οικογενειών και οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναδύομένου διγραμματισμού των νηπίων. Οι δίγλωσσες αυτές οικογένειες ζουν σε ένα χωριό του ν. Ρεθύμνης και έχουν παιδιά που φοιτά στο νηπιαγωγείο του χωριού αυτού. Η διερεύνηση έγινε μέσα από την πραγματοποίηση πέντε (5) ημιδομημένων συνεντεύξεων στους γονείς των δίγλωσσων νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα. Παράλληλα, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις στις τέσσερις (4) νηπιαγωγούς των δίγλωσσων νηπίων αυτών επιχειρείται η αποτύπωση της εικόνας που είχαν οι νηπιαγωγοί για τα νήπια, η καταγραφή των γλωσσικών τους ιδεολογιών, καθώς η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η διδασκαλία των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται λόγω της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους. Ως προς τα αποτελέσματα, φάνηκε πως στις πέντε οικογένειες επικρατούν μοντέλα γλωσσικής χρήσης που στοχεύουν στην προσθετική διγλωσσία των παιδιών. Οι πρακτικές γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα που εφαρμόζουν οι οικογένειες αυτές είναι ποικίλες με κυρίαρχη ανάμεσά τους να αναδεικνύεται η ανάγνωση βιβλίων. Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της παράλληλης ανάπτυξης του γραμματισμού σε δύο γλώσσες, δε φάνηκε να υπάρχει πάντα συνέχεια στα λόγια των γονέων. Από την άλλη, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς το γλωσσικό προφίλ των δίγλωσσων νηπίων στη μειονοτική γλώσσα φαίνεται να είναι ικανοποιητική σε σχέση με την προφορική επάρκειά τους αλλά ελλιπής σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού τους στη μειονοτική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρ της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο, ενώ για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα φαίνεται να επικρατεί μία σύγχυση. Τέλος, όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους κατάλληλα, χωρίς όμως πάντα αυτό να συμβαίνει συστηματικά.

Λέξεις- κλειδιά: διγλωσσία, διγραμματισμός, δίγλωσσα νήπια, γλωσσική πολιτική οικογένειας, πρακτικές ανάπτυξης γραμματισμού, μειονοτική γλώσσα, γλωσσικές ιδεολογίες εκπαιδευτικών.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Προβληματική εργασίας.....	7
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	9
Εισαγωγή	9
Κεφάλαιο 1. Το φαινόμενο της διγλωσσίας: διαστάσεις και οριοθετήσεις.....	10
Κεφάλαιο 2. Ο γραμματισμός και η ανάπτυξή του	17
2.1. Μορφές γραμματισμού και θεωρίες γύρω απ’ αυτόν	17
2.2. Η ανάπτυξη του γραμματισμού στα μονόγλωσσα παιδιά.....	23
2.3. Διγγραμματισμός	29
2.4. Η ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες.....	33
2.5. Παράγοντες και προϋποθέσεις ανάπτυξης του γραμματισμού σε δύο γλώσσες	41
Κεφάλαιο 3. Οικογένεια και ανάπτυξη του γραμματισμού.....	46
3.1. Παράγοντες και συνθήκες για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο πλαίσιο της οικογένειας	46
3.2. Πρακτικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε μονόγλωσσες οικογένειες.....	52
3.3. Πρακτικές για την ανάπτυξη του διγγραμματισμού σε δίγλωσσες οικογένειες.....	57
Κεφάλαιο 4. Προσεγγίσεις γλωσσικής πολιτικής.....	65
4.1. Οικογενειακή γλωσσική πολιτική.....	67
4.2. Συστατικά οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής που διευκολύνουν τη διγλωσσική ανάπτυξη.....	71
Κεφάλαιο 5. Συνεργασία σχολείου- οικογένειας για την ανάπτυξη του διγγραμματισμού	75
5.1. Γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία με το σχολείο	75
5.2. Δράσεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του γραμματισμού των δίγλωσσων.....	81
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	89
Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία	89
6.1. Επιστημολογικό παράδειγμα.....	89
6.2. Πηγές δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία.....	90
6.3. Συμμετέχοντες.....	93
6.4. Ερευνητική διαδικασία.....	97
6.5. Περιορισμοί έρευνας.....	100
6.6. Σκοπός & Στόχοι.....	100

6.7. Ερευνητικά ερωτήματα	101
Κεφάλαιο 7. Παρουσίαση ευρημάτων από οικογένειες	103
7.1. Ράνια.....	103
7.1.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας	103
7.1.2. Συνεργασία με νηπιαγωγείο	117
7.2. Ντανιέλα.....	119
7.2.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας	119
7.2.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο.....	132
7.3. Τατιάνα.....	133
7.3.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας	134
7.3.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο.....	145
7.4. Μάριος.....	146
7.4.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας	146
7.4.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο.....	155
7.5. Αλεξ.....	156
7.5.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας	156
7.5.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο.....	162
Κεφάλαιο 8. Συζήτηση ευρημάτων από οικογένειες.....	164
8.1. Γλωσσικές πρακτικές	164
8.2. Γλωσσική διαχείριση.....	167
8.3. Γλωσσικές ιδεολογίες.....	174
8.4. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο	186
Κεφάλαιο 9. Παρουσίαση ευρημάτων από εκπαιδευτικούς.....	189
9.1. Άννα	190
9.1.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού	190
9.1.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή.....	192
9.1.3. Γλωσσικές ιδεολογίες.....	193
9.1.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού.....	194
9.2. Χρύσα.....	194
9.2.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού	195
9.2.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή.....	196

9.2.3. Γλωσσικές ιδεολογίες	197
9.2.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού	197
9.3. Φανή	198
9.3.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού	199
9.3.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή	200
9.3.3. Γλωσσικές ιδεολογίες	201
9.3.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού	202
9.4. Γεωργία	203
9.4.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού	203
9.4.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή	205
9.4.3. Γλωσσικές ιδεολογίες	206
9.4.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού	207
Κεφάλαιο 10. Συζήτηση ευρημάτων από εκπαιδευτικούς	208
10.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού	209
10.1.1. Εικόνα εκπαιδευτικού για διγλωσσικό προφίλ παιδιού	209
10.1.2. Γλωσσική συμπεριφορά παιδιού	210
10.2. Απόψεις για γονεϊκή εμπλοκή	212
10.3. Γλωσσικές ιδεολογίες	214
10.3.1. Ιδεολογίες για χρήση μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι	214
10.3.2. Ιδεολογίες για παράλληλη ανάπτυξη γραμματισμού σε δύο γλώσσες	216
10.4. Διαφοροποίηση διδασκαλίας εκπαιδευτικού	218
Κεφάλαιο 11. Συμπεράσματα	222
Βιβλιογραφία	229
Παράρτηματα	249
A. Οδηγός συνέντευξης με γονείς	249
B. Οδηγός συνέντευξης με εκπαιδευτικούς	252

Προβληματική εργασίας

Σήμερα, οι σύγχρονες κοινωνίες φέρνουν το άτομο σε επαφή με ένα πλήθος συμβόλων και αναπαραστάσεων, των οποίων η αναγνώριση και ερμηνεία (στο μεγαλύτερο τουλάχιστον μέρος τους) προϋποθέτει την ομαλή ένταξή του μέσα στα κοινωνικά δρώμενα. Ωστόσο, οι κοινωνικές συνθήκες, λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης και της παγκοσμιοποίησης, αλλάζουν συνεχώς και μαζί τους φέρνουν αλλαγές και στη φύση, τα είδη και την ερμηνεία των αναπαραστάσεων αυτών. Το γεγονός αυτό αναπόφευκτα μεταβάλλει διαρκώς το περιεχόμενο του όρου «εγγράμματος πολίτης» και τον ρόλο που ο τελευταίος παίζει στην εκάστοτε κοινωνία. Λαμβάνοντας επίσης υπόψη το γεγονός ότι το περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο δέχεται τις πρώτες αναπαραστάσεις και βιώνει τις εμπειρίες γραμματισμού των πρώτων χρόνων της ζωής του είναι η οικογένεια, αντιλαμβανόμαστε τον ρόλο της στη διαμόρφωση ενός «εγγράμματος», για τα δεδομένα της εκάστοτε κοινωνίας, ανθρώπου. Μέσα σ' αυτήν τη συνθετότητα που χαρακτηρίζει το μοντέλο του «εγγράμματος πολίτη», το πολυπολιτισμικό στοιχείο που ενυπάρχει πλέον στις σημερινές κοινωνίες έρχεται να προσθέσει και μία νέα διάσταση στο ζήτημα αυτό, με την οικογένεια να διαδραματίζει και πάλι κυρίαρχο ρόλο.

Η οικογένεια, ως πεδίο γραμματισμού¹, έχει μελετηθεί και καθοριστεί με πολλούς τρόπους. Ο πιο συνηθισμένος είναι όσον αφορά τη μέτρηση της συχνότητας ή της έκθεσης των παιδιών σε συμβάντα γραμματισμού (Leseman & de Jong, 1998: 294). Μικρότερος αριθμός ερευνών επικεντρώνεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραμματισμού και στις αλληλεπιδράσεις που συνδέονται μ' αυτόν (Leseman & de Jong, 1998: 294). Παράλληλα, οι περισσότερες μελέτες πάνω στο περιβάλλον γραμματισμού της οικογένειας και του αντίκτυπού του στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού επικεντρώνονται σε μονόγλωσσα παιδιά. Πολύ περιορισμένες έρευνες σ' αυτό το πεδίο έχουν διεξαχθεί πάνω στην κατάκτηση του γραμματισμού των δίγλωσσων παιδιών. Επίσης, λίγη γνώση έχει παραχθεί αφενός σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ο γραμματισμός στη μειονοτική γλώσσα² δίγλωσσων παιδιών

¹ Σύμφωνα με τον Baynham (2002: 56), ως «πεδία γραμματισμού» νοούνται «τα βασικά περιβάλλοντα και συμφραζόμενα στα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τον γραμματισμό (σπίτι, εργασία, σχολείο, καταστήματα, υπηρεσίες, ο δρόμος).

² Στην εργασία αυτή θα χρησιμοποιείται ο όρος «μειονοτική γλώσσα» με την έννοια της μη κυρίαρχης στο περιβάλλον γλώσσας. Επί της ουσίας για το ελληνικό περιβάλλον που εξετάζουμε και διεξάγεται η συγκεκριμένη έρευνα, ως μειονοτική νοείται η μη ελληνική γλώσσα του δείγματος και ως κυρίαρχη η Ελληνική.

πραγματώνεται μέσα στο περιβάλλον του σπιτιού και αφετέρου όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και της κατάκτησης δεξιοτήτων που συνδέονται μ' αυτόν (Zhang & Koda, 2011: 5). Όλη αυτή η προβληματική που αναπτύχθηκε παραπάνω, η οποία απασχολεί όλο και περισσότερο όλα τα επίπεδα του κοινωνικού γίνεσθαι, αποτέλεσε αφορμή για την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη θεματική.

Συγκεκριμένα, η εργασία αυτή, έχοντας ως βασικό άξονα αναφοράς τη διγλωσσία και τον διγλωσσισμό, θα επιχειρήσει να πραγματευτεί ζητήματα που σχετίζονται με τη διγλωσσική ανατροφή και τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται από τους γονείς σε δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο περιβάλλον της οικογένειας. Παράλληλα με αυτό το ζήτημα θα διερευνηθούν θέματα γλωσσικής πολιτικής και ιδεολογίας των οικογενειών και των εκπαιδευτικών αλλά και θέματα που αφορούν τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Τέλος, θα συζητηθούν ζητήματα που αφορούν τους τρόπους νοηματοδότησης της γονεϊκής εμπλοκής από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς της έρευνας.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας μας, αρχικά παρουσιάζεται μία επισκόπηση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας. Έπειτα, καταγράφεται το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, στο οποίο αναφέρεται το επιστημολογικό παράδειγμα, οι πηγές δεδομένων και διαδικασίες, τα ερευνητικά εργαλεία, οι μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης, οι περιορισμοί έρευνας, η στοχοθεσία της εργασίας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα που αφορούν τις συνεντεύξεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, καθώς και η συζήτηση των ευρημάτων αυτών. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της έρευνας και την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Εισαγωγή

Στο πρώτο αυτό μέρος της εργασίας παρατίθεται μία βιβλιογραφική επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου που μελετάται. Πιο αναλυτικά, αρχικά παρουσιάζονται ζητήματα που αφορούν τον σημασιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της διγλωσσίας. Έπειτα, προσεγγίζεται ο γραμματισμός ως όρος, οι μορφές και θεωρίες που σχετίζονται με αυτόν, καθώς και θέματα που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξή του σε μονόγλωσσα παιδιά. Στη συνέχεια, οριοθετείται ο διγραμματισμός ως έννοια και συζητούνται ζητήματα σχετικά με την ανάπτυξή του. Στο επόμενο κεφάλαιο διερευνώνται θέματα που αφορούν τη γλωσσική πολιτική δίγλωσσων οικογενειών και συγκεκριμένα προσεγγίσεις της γλωσσικής πολιτικής αλλά και γονεϊκές πρακτικές ανάπτυξης του διγραμματισμού. Τέλος, αναλύεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας σε σχέση με την ανάπτυξη του διγραμματισμού. Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης συζητούνται θέματα γονεϊκής εμπλοκής και δράσεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του γραμματισμού των δίγλωσσων.

Κεφάλαιο 1. Το φαινόμενο της διγλωσσίας: διαστάσεις και οριοθετήσεις

Είναι γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά συνιστούν έναν ποικιλόμορφο πληθυσμό έρευνας. Ακόμα και μεταξύ παιδιών που μιλούν την ίδια μειονοτική γλώσσα, υπάρχει συστηματική ποικιλία στον χρόνο της μετανάστευσης, στην έκθεση που έχουν στη μειονοτική αυτή γλώσσα και την κυρίαρχή τους, στη διδασκαλία, στο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο προσδιορισμός του φαινομενικά σαφή όρου *διγλωσσία*, εμπεριέχει σύνθετα ψυχολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που αφορούν τη γλωσσική συμπεριφορά του ατόμου (Butler & Hakuta, 2006: 114). Πέρα απ' αυτό όμως, η συνθετότητα του όρου *διγλωσσία* διακρίνεται και μέσα από την προσπάθεια να διασαφηνιστεί τι είναι η *μονογλωσσία*. Πιο αναλυτικά, αν και η *διγλωσσία* ως λέξη σηματοδοτεί και προϋποθέτει ανθρώπους που έχουν διαφορετικές γλώσσες και χρειάζεται να επικοινωνήσουν, εντούτοις μία μεμονωμένη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας δε συνιστά απαραίτητα μονογλωσσία. Και αυτό, διότι η ενδογλωσσική ποικιλία εμπεριέχει ένα μεγάλο εύρος από διαφορετικές μορφές και επίπεδα ύφους μιας γλώσσας, καθώς και από διαφορετικές διαλέκτους και ιδιώματα αυτής (Σκούρτου, 2011: 33). Μάλιστα, το ευρύ αυτό φάσμα μέσα στο οποίο κινείται η διγλωσσία, αποδεικνύει ότι, τελικά, η ύπαρξή της δεν αποτελεί την εξαίρεση αλλά τον κανόνα (Σκούρτου, 2011: 19, Τσοκαλίδου, 2012: 19).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι, πέρα από τη ρητή αναφορά σε δύο γλώσσες, υπάρχουν πολλά στοιχεία ακόμα που πρέπει να αποσαφηνιστούν όταν αναφερόμαστε στη διγλωσσία³. Για τον λόγο αυτό, καθυστέρησε αρκετά να αναπτυχθεί ένας ενιαίος ορισμός, παρόλο που το φαινόμενο με το οποίο τις περισσότερες φορές είναι συνυφασμένη η διγλωσσία (το φαινόμενο της μετανάστευσης) είναι πολύ παλιό (Δαμανάκης, 2005).

Προχωρώντας σε ανασκόπηση της σύγχρονης ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικά με την οριοθέτηση της διγλωσσίας, οι Myers- Scotton (2006) και Wei (2007), δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα του ατόμου να διεξαγάγει μία συνομιλία σε μία

³ Σημειώνεται ότι οι όροι «διγλωσσία» και «δίγλωσσοι» μέσα από τη βιβλιογραφία καλύπτουν τους όρους «πολυγλωσσία» και «πολύγλωσσοι», καθώς χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την επαφή δύο ή περισσότερων γλωσσών (Τσοκαλίδου, 2012: 19-20).

δεύτερη γλώσσα, ώστε να θεωρείται δίγλωσσος. Συγκεκριμένα, η Myers-Scotton (2006: 44) προτείνει να καθοριστεί ως διγλωσσία «η ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών, ώστε να διεξαχθεί μία καθημερινή (casual) συνομιλία», χωρίς όμως να θέτει συγκεκριμένα όρια όσον αφορά την επάρκεια ή τον βαθμό στον οποίο ένας ομιλητής μιλάει ή κατανοεί έναν άλλο ομιλητή. Στον ίδιο άξονα κινείται και ο ορισμός του Li Wei (2007: 16), σύμφωνα με τον οποίο «δίγλωσσος θεωρείται κάποιος που μπορεί να λειτουργήσει σε δύο γλώσσες μέσα στο πλαίσιο μιας συνομιλιακής αλληλεπίδρασης».

Παράλληλα, οι Butler & Hakuta (2006: 115), καθορίζουν τους δίγλωσσους ως «τα άτομα ή τις ομάδες των ανθρώπων που αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες σε διάφορα επίπεδα επάρκειας, σε προφορική και/ή γραπτή μορφή, ώστε να αλληλεπιδράσουν με ομιλητές μίας ή περισσότερων γλωσσών σε μία δεδομένη κοινωνία». Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους ίδιους, «η διγλωσσία μπορεί να οριστεί ως το σύνολο των ψυχολογικών και κοινωνικών καταστάσεων που βιώνουν τα άτομα ή οι ομάδες ανθρώπων, οι οποίες (καταστάσεις) προκαλούνται από γλωσσικές αλληλεπιδράσεις, κατά τις οποίες δύο ή περισσότεροι γλωσσικοί κώδικες (συμπεριλαμβανομένων των διαλέκτων) χρησιμοποιούνται για επικοινωνία».

Τέλος, οι Brutt-Gliffler & Varghese (2004: 2) εκφράζοντας το μεταμοντέρνο παράδειγμα σκέψης προχωρούν στην εξής φιλοσοφική τοποθέτηση για τη διγλωσσία: «Η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Τα δίγλωσσα άτομα μάς 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 ανησυχητικό⁴».

Βέβαια, εκτός από τον όρο *δίγλωσσος* που περιγράψαμε προηγουμένως, συχνά συναντάμε και τον όρο *εν δυνάμει δίγλωσσος* (*emergent bilingual*) κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη διγλωσσία. Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο αυτό θέλοντας να αναφερθούν σε μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, η οποία διαφοροποιείται κάπως απ' αυτή των *δίγλωσσων*. Πιο συγκεκριμένα,

⁴ Οι μεταφράσεις ξενόγλωσσων ορισμών που παρατίθενται στο παρόν κείμενο έχουν γίνει από την ερευνήτρια.

η García χρησιμοποιεί τον όρο *en dυνάμει δίγλωσσοι* για να αναφερθεί στους μαθητές εκείνους, οι οποίοι μιλούν κάποια άλλη γλώσσα στο αγγλόφωνο περιβάλλον των Η.Π.Α., αντικαθιστώντας έτσι τους προηγούμενους όρους *σπουδαστές της Αγγλικής και μαθητές με περιορισμένη επάρκεια στα αγγλικά- LEPs* (García, 2009a: 322). Η Reyes (2006: 268), επίσης, υιοθετεί κι αυτή τον όρο *en dυνάμει δίγλωσσος (emergent bilingual)* για να περιγράψει «μικρά παιδιά (ηλικίας 3- 5 χρόνων), τα οποία μιλούν μία γλώσσα εκτός των αγγλικών (αναφερόμενη σε περιβάλλοντα, όπου κυριαρχεί η Αγγλική) και βρίσκονται μέσα σε μία δυναμική διαδικασία ανάπτυξης δίγλωσσων και δι- εγράμματων ικανοτήτων, με την υποστήριξη των κοινοτήτων τους».

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, όπως επισημαίνει η Σκούρτου (2011: 79), οι προσπάθειες ορισμού της διγλωσσίας βασίζονται σε τρεις άξονες:

α) Σε έναν άξονα που διαμορφώνεται από παράγοντες που έχουν σχέση με τον δίγλωσσο ομιλητή (π.χ. η ικανότητά του στη χρήση της γλώσσας, η ηλικία του ή η νοητική του ανάπτυξη σε σχέση με τη διγλωσσία του)

β) Σε έναν άξονα που διαμορφώνεται από παράγοντες που έχουν σχέση με τη σειρά/ τον τρόπο πρόσκτησης/ εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με την οποία έρχεται σε επαφή το άτομο και

γ) Σε έναν άξονα που διαμορφώνεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως το θέμα των στάσεων/ απόψεων απέναντι σε γλώσσες/ ομιλητές/ γλωσσικές κοινότητες.

Σχεδόν κάθε προσπάθεια οριοθέτησης της διγλωσσίας με τη διατύπωση ενός και μόνο ορισμού δε μπορεί να αποδώσει το βάθος και την έκταση του πολυσύνθετου αυτού φαινομένου που μελετάμε. Επίσης, επειδή η διγλωσσία ενέχει διαστάσεις με κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές, γλωσσολογικές και άλλες αποχρώσεις, η υιοθέτηση ενός ορισμού αφενός δε λαμβάνει υπόψη τις μεταβολές που αναπόφευκτα υφίσταται η φύση της και αφετέρου περιορίζει τη δυναμικότητά της, καθιστώντας τη στατική. Για τον λόγο αυτό, πιο συνετό θα ήταν αντί να δώσουμε έναν συγκεκριμένο ορισμό, να λαμβάνουμε κάθε φορά υπόψη μία σειρά από παράγοντες (βαθμός κατοχής δύο γλωσσών, ηλικία, σειρά και πλαίσιο κατάκτησης των γλωσσών αυτών, καθώς και τα αποτελέσματα της διγλωσσίας) (Χατζηδάκη, 2015), για να προσδιορίζουμε με ακρίβεια το συγκεκριμένο δίγλωσσο φαινόμενο που θέλουμε να προσεγγίσουμε.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην εργασία αυτή θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας σε δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με βάση το κριτήριο «ηλικία έκθεσης σε δύο γλώσσες (ή περισσότερες γλώσσες)», ο τύπος της διγλωσσίας που χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά με τα οποία θα ασχοληθούμε είναι η *πρώιμη διγλωσσία*, η οποία έρχεται σε αντιδιαστολή με την *όψιμη διγλωσσία*⁵. Προχωρώντας στον προσδιορισμό αυτού του τύπου της διγλωσσίας, η Τσοκαλίδου διατυπώνει τον εξής ορισμό: «*Η πρώιμη διγλωσσία χαρακτηρίζει τα μικρά παιδιά και [...] αναπτύσσεται όταν αυτά μεγαλώνουν με την παράλληλη χρήση δύο γλωσσών, είτε μέσα στο ίδιο το οικογενειακό τους περιβάλλον, είτε μέσα από την επαφή τους με δύο γλώσσες από την προσχολική ηλικία, στο σπίτι και στο σχολείο ή στο ευρύτερο περιβάλλον*» (Τσοκαλίδου, 2012: 39). Σύμφωνα με την Myers-Scotton «...ως πρώιμος δίγλωσσος μπορεί να χαρακτηριστεί κάποιος που κατακτά τις δύο γλώσσες του πριν την ηλικία των 7-9 χρόνων (αν και ο όρος μπορεί να αναφέρεται και σε μικρότερη ηλικία), ενώ ως όψιμος δίγλωσσος εκείνος που τις κατακτά μεταγενέστερα» (Myers-Scotton, 2006: 291). Από την άλλη πλευρά, η Σελλά-Μάζη αναφέρει πως «το καθεστώς της πρώιμης διγλωσσίας ξεκινά από την ηλικία των τριών ετών, και ταυτίζεται με την παιδική ηλικία και το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ το καθεστώς της ύστερης διγλωσσίας, από την εφηβεία και εντεύθεν, ταυτίζεται με το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού» (Σελλά-Μάζη, 2008: 8). Φαίνεται, λοιπόν, πως ο διαχωρισμός των όρων *πρώιμη διγλωσσία* από *όψιμη διγλωσσία* δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρος. Αυτό διαπιστώνεται και βιβλιογραφικά, καθώς ο τρόπος χρήσης του ενός ή του άλλου όρου δεν είναι πάντα ίδιος μεταξύ των ερευνητών. Αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι η ηλικία κατά την οποία κάποιος γίνεται δίγλωσσος παίζει ρόλο ώστε να γίνει λόγος για ύπαρξη *πρώιμης διγλωσσίας* ή *όψιμης διγλωσσίας*, εντούτοις το πώς και το γιατί δεν είναι απολύτως ξεκάθαρα (Myers-Scotton, 2006: 294).

Παράλληλα, ανάλογα με τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών και συγκεκριμένα ανάλογα με το αν η κατάκτηση των γλωσσών γίνεται παράλληλα ή όχι, η *πρώιμη διγλωσσία* που μελετάμε στην παρούσα εργασία μπορεί να είναι είτε *ταυτόχρονη*, είτε *διαδοχική*. Η *ταυτόχρονη διγλωσσία* αναφέρεται «...στη συγχρονική κατάκτηση από το παιδί δύο γλωσσών σε πρώιμο στάδιο της ζωής του με φυσικό τρόπο» (Τσοκαλίδου,

⁵ Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012: 39), «η *όψιμη διγλωσσία* χαρακτηρίζει ενήλικες και παιδιά που έχουν αναπτύξει τη διγλωσσία τους σε μεγαλύτερη ηλικία, είτε κατά την εφηβική ηλικία, συνήθως στο σχολικό περιβάλλον, ή μετά από αυτή, με συστηματική διδασκαλία σε φροντιστηριακά τμήματα, είτε μετά από τη μετακίνηση/ μετανάστευση του ατόμου σε άλλη χώρα για λόγους προσωπικούς, οικονομικούς, επαγγελματικούς κ.ά.»

2012: 36). Η ταυτόχρονη διγλωσσία, με άλλα λόγια, αναπτύσσεται όταν το παιδί από τη γέννησή του εκτίθεται σε δύο γλώσσες στο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. σε περιπτώσεις που το παιδί προέρχεται από μεικτό γάμο, σε περιπτώσεις που η γλώσσα των γονέων είναι διαφορετική από την κυρίαρχη του περιβάλλοντος και οι γονείς αποφασίζουν να εκθέσουν το παιδί τους από πολύ νωρίς και στις δύο γλώσσες κ.ά.). Σε περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός πρώτης και δεύτερης γλώσσας του ατόμου, καθώς ο ταυτόχρονα δίγλωσσος έχει δύο «πρώτες γλώσσες», κάτι που ωστόσο δε συνεπάγεται ένα απόλυτα ίσο επίπεδο επάρκειας ή ότι οι δύο αυτές γλώσσες θα παραμείνουν το ίδιο ισχυρές μελλοντικά (Τσοκαλίδου, 2012: 37). Από την άλλη πλευρά, η *διαδοχική διγλωσσία* «...αναφέρεται στην προσθήκη, σε μεγαλύτερη ηλικία, μιας νέας γλωσσικής ποικιλίας στην ήδη υπάρχουσα του ατόμου» (Edwards, 2006: 12). Με άλλα λόγια, η *διαδοχική διγλωσσία* αφορά τις περιπτώσεις όπου η δεύτερη γλώσσα (με την οποία έρχεται το παιδί σε επαφή) μαθαίνεται, αφού έχει κατακτηθεί και σταθεροποιηθεί σχετικά η πρώτη γλώσσα (π.χ. όταν ένα μεταναστόπουλο μεταβαίνει σε μία χώρα με διαφορετική γλώσσα από τη γλώσσα καταγωγής του) (Τσοκαλίδου, 2012: 38-29).

Αναφορικά με την συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση της διγλωσσίας, η ηλικία αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη για να χαρακτηρίσουμε κάποιον ταυτόχρονα ή διαδοχικά δίγλωσσο (Baker, 2011: 94). Πιο συγκεκριμένα, «...οι περισσότεροι ερευνητές προσδιορίζουν κάποιον ως ταυτόχρονα δίγλωσσο, όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έχει γίνει πριν την ηλικία των τριών χρόνων (Myers-Scotton, 2006: 328). Αντίστοιχα, «...αν ένα παιδί μαθαίνει μία δεύτερη γλώσσα μετά περίπου από την ηλικία των τριών χρόνων, η διγλωσσία που αναπτύσσεται ονομάζεται διαδοχική» (Baker, 2011: 3). Αυτό, φυσικά, δε σημαίνει πως όλοι οι ερευνητές υιοθετούν τη συγκεκριμένη άποψη. Πιο αναλυτικά, η de Houwer, κινούμενη σε ένα πιο αυστηρό πλαίσιο διαχωρισμού της *ταυτόχρονης* από τη *διαδοχική διγλωσσία*, επισημαίνει ότι η ταυτόχρονη παιδική διγλωσσία αναφέρεται σε ένα παιδί που έρχεται σε επαφή με δύο γλώσσες ταυτόχρονα από τη γέννησή του (de Houwer, 2009). Όποιο κι αν είναι εκείνο το σημείο διαχωρισμού ενός *ταυτόχρονα δίγλωσσου* από έναν *διαδοχικά δίγλωσσο* που υιοθετείται κάθε φορά, όμως, σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί ότι οι ταυτόχρονα δίγλωσσοι σπάνια ή ποτέ δεν έχουν ίσο βαθμό επάρκειας και στις δύο γλώσσες τους και μάλιστα η γλωσσική επάρκεια που έχουν σε καθεμία από τις δύο

γλώσσες τείνει να μεταβάλλεται καθώς οι οικογενειακές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν (Baker, 2011: 99).

Επίσης, ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται το δίγλωσσο παιδί, μπορεί να δημιουργηθεί σ' αυτό ένα προφίλ προσθετικής ή αφαιρετικής διγλωσσίας. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012: 41), «...με τον όρο προσθετική διγλωσσία περιγράφεται μία κατάσταση, κατά την οποία η δεύτερη γλώσσα προστίθεται στο γλωσσικό ρεπερτόριο του ατόμου, χωρίς καμία επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας, χωρίς να την περιορίζει ή να την αντικαθιστά». Η προσθετική διγλωσσία, σε γενικότερες γραμμές, συμβαίνει, όταν το περιβάλλον δίνει αξία και θεωρεί χρήσιμη την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών (Edwards, 2006: 10, Butler & Hakuta, 2006: 132). Υπό τέτοιες συνθήκες η προσθήκη μιας δεύτερης γλώσσας και πολιτισμού δεν αντικαθιστά ή εκτοπίζει την πρώτη γλώσσα και πολιτισμό (Baker, 2011:71). Σε τέτοιες περιπτώσεις, το παιδί ενισχύεται γλωσσικά, νοητικά, γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, καθώς μπορεί να απολαύσει όλα τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας (Τσοκαλίδου, 2012: 41-42). Κι αυτό συμβαίνει, διότι με την ανάπτυξη της διγλωσσίας παρέχονται στο παιδί (ειδικά στο ταυτόχρονα δίγλωσσο παιδί) περισσότερα ερεθίσματα, με αποτέλεσμα να αναπτύσσει μεγάλη νοητική ευελιξία, (μεγαλύτερη και από αυτήν ενός μονόγλωσσου), καθώς και περισσότερες κοινωνικές, πολιτιστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Σελλά-Μάζη, 2008:16). Αντίθετα, «αν στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού η μητρική του γλώσσα υποτιμάται, τότε υπάρχουν πιθανότητες να καθυστερήσει η νοητική του ανάπτυξη σε σύγκριση με την ανάπτυξη ενός μονόγλωσσου, σε εξαιρετικές δε περιπτώσεις είναι πιθανόν να μην μπορέσει να καλύψει αυτή τη διαφορά: εδώ πρόκειται για την αφαιρετική (μειωτική/ανασχετική) διγλωσσία (subtractive bilingualism)» (Σελλά-Μάζη, 2008:16). Προχωρώντας στην οριοθέτηση του όρου αυτού, αφαιρετική μπορεί να χαρακτηριστεί η διγλωσσική κατάσταση, «...όπου το παιδί αποκόπτεται απότομα από την πρώτη του γλώσσα και αναγκάζεται υπό συνθήκες πίεσης να προσαρμοστεί στις ανάγκες μιας δεύτερης γλώσσας που κυριαρχεί στο ευρύτερο περιβάλλον του» (Τσοκαλίδου, 2012: 42). Με άλλα λόγια, στην περίπτωση αυτή, όταν δηλαδή η δεύτερη γλώσσα και ο πολιτισμός κατακτώνται μέσα από πίεση ώστε να αντικατασταθεί ή να υποβιβαστεί η πρώτη γλώσσα, μπορεί τότε να προκύψει μία αφαιρετική μορφή διγλωσσίας (Baker, 2011: 72). Αυτό συνήθως συναντάται όταν οι πολιτικές μιας χώρας είναι υπέρ της αντικατάστασης της μειονοτικής γλώσσας από την κυρίαρχη. Αντίθετα, δίγλωσσα

περιβάλλοντα προσθετικού χαρακτήρα υπάρχουν όταν η πρώτη γλώσσα αποτελεί γλώσσα υψηλού κύρους (Baker, 2011: 4).

Στη συγκεκριμένη εργασία, όσον αφορά το περιβάλλον του σπιτιού που εξετάζουμε, μας ενδιαφέρει να εστιάσουμε σε οικογενειακά περιβάλλοντα που ενισχύουν το διγλωσσικό προφίλ των νηπίων. Δεδομένου, μάλιστα, ότι στην Ελλάδα κυρίαρχη γλώσσα στο ευρύτερο περιβάλλον είναι τα ελληνικά, επικεντρωνόμαστε σε περιπτώσεις γονέων, οι οποίοι ενισχύουν τη μειονοτική γλώσσα και παρέχουν επαρκή κίνητρα στα παιδιά τους, ώστε αφενός η πρώιμη διγλωσσία που αναπτύσσουν τα τελευταία να είναι προσθετικού χαρακτήρα και αφετέρου ο γραμματισμός τους κατά την προσχολική ηλικία να αφορά και τις δύο γλώσσες τους.

Κεφάλαιο 2. Ο γραμματισμός και η ανάπτυξή του

2.1. Μορφές γραμματισμού και θεωρίες γύρω απ' αυτόν

Ο γραμματισμός ως φαινόμενο και η μελέτη του έχει απασχολήσει εδώ και αρκετές δεκαετίες τους ερευνητές διεθνώς, παρόλο που στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα για την ανάπτυξή του και τις διαδικασίες που σχετίζονται μ' αυτόν έχει σχετικά μικρή διάρκεια. Γενικότερα, αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο, καθώς για τη μελέτη του εμπλέκονται διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι (ψυχολογία, γλωσσολογία, ψυχογλωσσολογία, κοινωνιογλωσσολογία, παιδαγωγική), γεγονός που οδηγεί συχνά στην εξαγωγή διαφορετικών παραδοχών που αφορούν τον γραμματισμό (Αϊδίνης, 2012: 30). Με άλλα λόγια, πολλές φορές δεν υπάρχει σύγκλιση των απόψεων σχετικά με το τι ακριβώς συμπεριλαμβάνει, μια και η εννοιολογική αποσαφήνισή του εμπριέχει παραμέτρους που έχουν να κάνουν με ατομικές και πολιτικές στάσεις (Baynham, 2002).

Αναφορικά με τον καθορισμό του γραμματισμού, διαφορετικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας, διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικοί πολιτισμοί τείνουν να έχουν διαφορετική άποψη ως προς το περιεχόμενό του και τους σκοπούς που πρέπει να λαμβάνει. Ενώ για κάποιους πολιτισμούς ο γραμματισμός έχει να κάνει με την προώθηση της αφηρημένης σκέψης, της λογικής κρίσης, της εξισορροπημένης επίγνωσης, της ενσυναίσθησης και της ευαισθησίας, για κάποιους άλλους σχετίζεται με την απομνημόνευση ή τη μετάδοση ιστοριών που αποκαλύπτουν κομμάτια του πολιτισμού τους, θρησκευτικούς κανόνες, καθώς και ηθικές αξίες που επιδιώκεται να μεταδοθούν (Baker, 2001: 441-442, Baker, 2011: 312). Για παράδειγμα, στην ισλαμική παράδοση, έχει μεγάλη σημασία για έναν πιστό η ικανότητά του να διαβάζει και να απαγγέλει το Κοράνι, το οποίο είναι γραμμένο στα κλασικά αραβικά, ανεξαρτήτως των γλωσσών που μιλάει ή καταλαβαίνει. Έτσι, κάθε πιστός μπαίνει στη διαδικασία να μάθει να διαβάζει κείμενα στα κλασικά αραβικά με το απομνημονεύει περίπλοκες γραφοφωνημικές σχέσεις. Μέσω της μύησής του σε τέτοιες πρακτικές γραμματισμού σταδιακά κατακτά τη δεξιότητα που απαιτείται. Μάλιστα, ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι οι περισσότεροι πιστοί, αν και κατακτούν αυτή τη δεξιότητα, δεν καταφέρνουν ποτέ να κατανοήσουν τα κείμενα από το Κοράνι, ενώ όλοι μαθαίνουν να περιγράφουν τι λένε (Robertson, 2007: 54). Εδώ ακριβώς διακρίνεται και η νοηματοδότηση που λαμβάνει ο γραμματισμός στην ισλαμική θρησκεία, μια και η απομνημόνευση του Κορανίου αποτελεί τη δεξιότητα εκείνη βάσει της οποίας

χαρακτηρίζεται κάποιος εγγράμματος και πιστός (Scribner, 1984: 13, στο Robertson, 2007: 54). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η έννοια του γραμματισμού δεν είναι μία και μοναδική αλλά πολυπρισματική· αντιστοιχεί με άλλα λόγια σ' έναν πολιτισμό και δεν είναι οικουμενική (Baker, 2001: 441- 442, Baker, 2011: 312). Μάλιστα, η ανάπτυξη του γραμματισμού διαφοροποιείται ακόμα και μέσα στην ίδια την πολιτισμική ομάδα, αφού για την πραγμάτωση της μάθησης δεν υπάρχει μόνο ένας δρόμος (Αϊδίνης, 2012: 32).

Γενικότερα, το γεγονός ότι ο γραμματισμός αποτελεί ένα προϊόν πολιτισμού, δημιουργεί διάφορες δυσκολίες στον προσδιορισμό της σειράς, της φύσης και της ολοκλήρωσης της μάθησης σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Για τον λόγο αυτό, καλό είναι αφενός να γίνεται προσεκτική ερμηνεία της βιβλιογραφίας όσον αφορά τις θεωρίες ανάπτυξης του γραμματισμού, όταν μελετάμε μία δεδομένη κοινωνική ομάδα και αφετέρου να αξιολογείται η ανάπτυξη αυτού σε σχέση με την αποτελεσματικότητα στην ομάδα αυτή (Αϊδίνης, 2012: 30, 32). Αντίστοιχα, βέβαια, οι ανάγκες γραμματισμού μιας μειονοτικής ομάδας οφείλουν να προσδιορίζονται στη βάση του πολύγλωσσου και πολυπολιτισμικού υποβάθρου που ενυπάρχει στη ζωή των μελών της (Verhoeven & Durgunoğlu, 1998: x).

Ο γραμματισμός εμπεριέχει διαδικασίες και γεγονότα πολυμορφικού χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός δεν αποτελείται μόνο από γραπτές μορφές της γλώσσας, αλλά επίσης και από άλλα συμβολικά συστήματα, όπως την προφορική γλώσσα, το ιχνογράφημα, κινήσεις και μουσική (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 41). Η πολυπλοκότητα του όρου *γραμματισμός* καταδεικνύεται ακόμα και μέσα από τις διαφοροποιήσεις που έχουν υπάρξει στην απόδοσή του από τα αγγλικά (*literacy*) στα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, αν και παλαιότερα υιοθετούνταν ο όρος *αλφαβητισμός*, σήμερα προτιμάται η χρήση του όρου *γραμματισμός*, καθώς είναι ευρύτερος (Αϊδίνης, 2012: 20, 27) και ξεπερνά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης που συνιστούσαν τον πρότερο όρο (Τσοκαλίδου, 2012: 114). Όσον αφορά την οριοθέτησή του, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003: 189), «ο όρος *γραμματισμός (literacy)*, δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παραγάγει μία γκάμα ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό, προφορικό λόγο και μη γλωσσικά κείμενα».

Για την ανάπτυξη του γραμματισμού, παραδοσιακά είχε δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Baker, 2001: 442-443, Baker, 2011: 313-314), όπως για παράδειγμα δεξιότητες που έχουν να κάνουν με τη μορφολογία των γραμμάτων, τα πρότυπα ανάγνωσης, την αναγνώριση λέξεων κ.ά. (Edwards, 2009: 54). Η έμφαση αυτή πάνω στις τεχνικές δεξιότητες αποδεικνύεται και μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα διαφόρων χωρών (European Commission, 2011). Τα τελευταία χρόνια, όμως, έχει σημειωθεί μία μεταβολή πάνω στη θεώρηση του γραμματισμού. Συγκεκριμένα, η ουδέτερη αντίληψη γύρω απ' αυτόν έχει δώσει τη θέση της στην αναγνώριση της κοινωνικής και πολιτικής πτυχής αναφορικά με τις δραστηριότητες που σχετίζονται μ' αυτόν (Edwards, 2009: 84, 96, Street, 1993).

Οι διαφορετικές αυτές αντιλήψεις γύρω από τον γραμματισμό και η μεταβολή που έχει συντελεστεί στο περιεχόμενο και την έννοιά του, μπορούν να αποδοθούν μέσα από τα δύο μοντέλα γραμματισμού που έχει εισαγάγει ο Street (1993), το *αυτόνομο* και το *ιδεολογικό*. Σύμφωνα με το πρώτο, ο γραμματισμός είναι ανεξάρτητος από τις επιρροές του κοινωνικού πλαισίου και συνδέεται με τεχνικές ικανότητες που κατακτά κάποιος. Επίσης, στο αυτόνομο μοντέλο θεωρείται ότι η γνώση γύρω από τις τεχνικές αυτές ικανότητες, μπορεί μέσα από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της (δηλ. με αυτόνομο τρόπο) να επηρεάσει την κοινωνία και τη νόηση (Street, 1993: 5). Το ιδεολογικό μοντέλο, από την άλλη, το οποίο αναπτύχθηκε αργότερα, αντιλαμβάνεται τις πρακτικές γραμματισμού ως αναπόσπαστο μέρος του πολιτισμού και των εξουσιαστικών δομών της κοινωνίας. Ακόμα, αναγνωρίζει ότι η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών πρακτικών συνδέεται με την ανάγνωση και τη γραφή σε διαφορετικά πλαίσια κάθε φορά. Με άλλα λόγια, δηλαδή, το μοντέλο αυτό θεωρεί τον γραμματισμό ως *κοινωνική πρακτική* (Street, 1993: 7), η οποία καθορίζεται από τα συμφραζόμενα με πολλούς και περίπλοκους τρόπους (Baynham, 2002: 70).

Η κοινωνική αυτή διάσταση, που έχει λάβει με τα χρόνια ο γραμματισμός ως φαινόμενο, συνδέεται αναπόφευκτα με ζητήματα κυριαρχικών και ηγεμονικών σχέσεων που έχουν παγιωθεί στις εκάστοτε κοινωνίες. Πολύ συχνά, μάλιστα, τις υπηρετεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε η γνώση του λιγότερο εγγράμματος να έχει καταλήξει να θεωρείται υποδεέστερη γνώση (Cook-Gumperz, 2008: 83). Αντίστροφα, ο γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί ως το κλειδί για την οικονομική

αυτό-βελτίωση, την προσωπική ενδυνάμωση ή ακόμα και ως το όργανο για άσκηση κοινωνικού ελέγχου (Baker, 2011: 313).

Το φαινόμενο αυτό, όπως είναι φυσικό, δεν αφήνει το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας ανεπηρέαστο. Συγκεκριμένα, οι εκάστοτε γλωσσικές ιδεολογίες⁶ που κυριαρχούν στην κοινωνία, ασκούν μία σημαντική εξωτερική επιρροή πάνω στην οικογένεια (Spolsky, 2009: 26-28). Βέβαια, σημαντικό κρίνεται να αναφερθεί ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες επηρεάζονται σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά από την κυρίαρχη ιδεολογία: συνεπώς, μπορούν να αναδυθούν στην επιφάνεια διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές (Chatzidaki & Maligkoudi, 2012: 10), οι οποίες, όμως, συνδέονται με σχέσεις εξουσίας και με συγκεκριμένες ιδεολογίες (Verhoeven & Durgunoglu, 1998: ix). Ακόμα, λόγω της κοινωνικής νοηματοδότησης του όρου που συζητάμε, σημαντικοί παράγοντες που συνδέονται άρρηκτα με το είδος και τον βαθμό γραμματισμού ενός υποκειμένου είναι η κοινωνική τάξη στην οποία το εκάστοτε άτομο ανήκει, το φύλο και ο βαθμός καταπίεσης της κοινότητας για σχετικά ζητήματα (Edwards, 2009: 97). Παραμένοντας στο κομμάτι της κοινωνικής δόμησης του γραμματισμού, σύμφωνα με την Cook-Gumperz (2008: 18), *«ο γραμματισμός αποτελεί ένα κοινωνικά δομούμενο φαινόμενο και δεν είναι απλώς η ικανότητα να διαβάζουμε και να γράφουμε»*, η οποία συνεχίζει σημειώνοντας ότι επί της ουσίας *«... επιτελώντας τις δραστηριότητες που συνθέτουν τον γραμματισμό, ασκούμε κοινωνικά εγκεκριμένες [...] δεξιότητες»*. Υπό την έννοια αυτή, λοιπόν, ο γραμματισμός αποτελεί αφενός μία ιστορικά εδραιωμένη ιδεολογία, και αφετέρου ένα σύνολο πλαισιωμένων επικοινωνιακών πρακτικών (Cook-Gumperz, 2008: 18). Μάλιστα, το να θεωρούμε τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική στο πλαίσιο της παγκόσμιας κοινωνικής και τεχνολογικής αλλαγής, οδηγεί σε μία περισσότερο ξεκάθαρη κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ των παραγόντων *γραμματισμός, προφορικός λόγος και τεχνολογικά διαμεσολαβούμενος γραμματισμός* (Cruickshank, 2004: 471).

Μέσα από την αντιπαράθεση των δύο μοντέλων γραμματισμού που αναφέρθηκαν παραπάνω, συχνά θεωρείται ότι ο ένας οφείλει να υιοθετηθεί εξολοκλήρου και ο άλλος να απορριφθεί πλήρως. Αυτό, όπως επισημαίνει ο Αϊδίνης (2012), δεν είναι απαραίτητο, ιδιαίτερα για τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του γραμματισμού, στα οποία επικεντρωνόμαστε εδώ. Με άλλα λόγια, αυτές οι δύο εκδοχές του γραμματισμού

⁶ Το ζήτημα των *γλωσσικών ιδεολογιών* συζητάται εκτενέστερα στο κεφ. 4 (σ. 61).

μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και να μας δείξουν αφενός πώς χρησιμοποιείται ο γραμματισμός σε διαφορετικά πλαίσια και αφετέρου πώς αναπτύσσονται συγκεκριμένες δεξιότητες, οι οποίες είναι κοινές στα πρώτα στάδια του γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012: 22-23).

Συμπερασματικά, λοιπόν, φαίνεται ότι η κατανόησή μας για τον γραμματισμό έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό με το πέρασμα των χρόνων. Επίσης, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο μελετάται, ο γραμματισμός και η ανάπτυξή του έχουν πολλές διαφοροποιήσεις. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι ο όρος αυτός δεν αποτελεί μία μονοδιάστατη έννοια, αλλά είναι αρκετά σύνθετος και περικλείει πολλά στοιχεία για τον προσδιορισμό του. Ο δυναμικός και πολυδιάστατος αυτός χαρακτήρας του φαίνεται και από το γεγονός ότι επηρεάζεται και επηρεάζει πολλούς παράγοντες της κοινωνικής δράσης, μέσα στην οποία εμφανίζεται. Για τον λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία τάση προς τη διεύρυνσή του, με συνέπεια να γίνεται αναφορά σε *γραμματισμούς* (Αϊδίνης, 2012: 20) και *πολυγραμματισμούς* (Χατζησαββίδης, 2003), οι οποίοι έχουν να κάνουν με την ποικιλία ειδών κειμένου και λόγου που υπάρχουν μέσα σε ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών (Kalatzis & Core, 2000).

Συνολικά, ο γραμματισμός και η ανάπτυξή του κινείται σε ένα συνεχές (Αϊδίνης, 2012: 20). Επικεντρώνοντας στη συνέχεια το ενδιαφέρον μας στον πρώτο γραμματισμό του παιδιού, σύμφωνα με την παραδοσιακή κυριαρχούσα αντίληψη, οι σχετικές με τον γραμματισμό δεξιότητες που οφείλουν να αναπτύξουν τα παιδιά αποκτώνται αποκλειστικά μέσω της επίσημης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, κατακτώνται μέσω αυτής που λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο για την κατάκτηση της λεγόμενης *σχολικής ετοιμότητας* (Μουζάκη, 2006: 24) και αυτής που λαμβάνει χώρα στην Α' Δημοτικού για την κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Γκουτρουμανίδου, 2006: 195). Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτό, οι δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης αναγνωρίζονται ως αποκλειστικές συνιστώσες του γραμματισμού (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006: 159).

Βιβλιογραφικά συναντώνται πολλοί όροι που αναφέρονται στον πρώτο γραμματισμό (π.χ. *πρώιμος γραμματισμός*, *πρώτη ανάγνωση και γραφή*, *αναδυόμενος γραμματισμός*, κ.ά.), ανάλογα με το πού δίνεται κάθε φορά έμφαση και τι ακριβώς επιδιώκεται να μελετηθεί. Αρχικά, ο όρος *πρώτη ανάγνωση και γραφή* έχει ταυτιστεί με το πρώτο στάδιο της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στην Α' Δημοτικού, δηλαδή με τη

διδασκαλία των γραμμάτων και την κατάκτηση της ικανότητας αποκωδικοποίησης (Αϊδίνης, 2012: 28).

Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή αντίληψη που παρουσιάστηκε παραπάνω, έρχεται ο *αναδυόμενος γραμματισμός*, ο οποίος περικλείει όλη την πορεία προς την κατάκτηση του γραμματισμού που διέρχεται το παιδί, η οποία ξεκινά πολύ πιο πριν από την επίσημη εκπαίδευση (Μουζάκη, 2006: 24). Η πορεία αυτή εμπεριέχει μία αρκετά μεγάλη χρονική περίοδο, η οποία καλύπτει την πρώτη παιδική ηλικία, δηλαδή από τη γέννηση του παιδιού μέχρι και την ηλικία των 8 χρόνων⁷ (Αϊδίνης, 2012: 27). Κατά την πορεία αυτή, το παιδί ζώντας σε ένα εγγράμματο περιβάλλον έρχεται σε επαφή με τον γραπτό κώδικα και αρχίζει και διαμορφώνει υποθέσεις γύρω απ' αυτόν και τις συμβάσεις του (Γκουτρομανίδου, 2006: 195). Ο κοινωνικός αυτός χαρακτήρας του γραμματισμού κάνει κατανοητό ότι μία αυστηρή οριοθέτηση της ανάπτυξής του στα πλαίσια επίσημων μεθόδων διδασκαλίας πιθανόν να περιορίσει το εύρος των ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί (Heath, 1980: 131).

Μάλιστα, η κοινωνική φύση του γραμματισμού διακρίνεται ακόμα περισσότερο σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά κατακτούν τον μηχανισμό γραφής και ανάγνωσης πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο *πρώιμος γραμματισμός*, ο οποίος είναι μία περίπτωση *αναδυόμενου γραμματισμού*. Ο *πρώιμος γραμματισμός* αναφέρεται σε κάποιες διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σχετικά με την πορεία κατάκτησης του γραμματισμού μεταξύ των παιδιών (Αϊδίνης, 2012: 28) και συγκεκριμένα αφορά τις περιπτώσεις των παιδιών εκείνων που έμαθαν να διαβάζουν και να κατανοούν αυτό που διαβάζουν πριν ακόμα φοιτήσουν στο Δημοτικό σχολείο (Τάφα, 2009: 125).

Στη βάση του αναδυόμενου γραμματισμού, οι συμπεριφορές του παιδιού που αφορούν τον γραμματισμό και λαμβάνουν χώρα κατά την προσχολική περίοδο ανάπτυξής του, οι οποίες θεωρούνται 'εισηγητές' της ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Whitehurst & Lonigan, 1998), είναι απολύτως θεμιτές και θεωρούνται σημαντικές πτυχές του συνεχούς του γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 2002: 12). Κύρια πηγή ερεθισμάτων σε αυτό το διάστημα αποτελεί η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα μέσα στην οποία ζει και μεγαλώνει το παιδί

⁷ Η Τάφα οριοθετεί αυτή την περίοδο από τη γέννηση του παιδιού μέχρι και την είσοδό του στο Δημοτικό Σχολείο (Τάφα, 2001).

(Whitehurst & Lonigan, 1998). Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012: 28-29), ο *αναδύμενος γραμματισμός* αποτελεί την πρώτη φάση του *αρχικού γραμματισμού*⁸, ο οποίος ολοκληρώνεται με την τυπική εκπαίδευση και τη διδασκαλία του γραμματισμού (δεύτερη φάση).

Συνολικά, η οριοθέτηση του όρου *αναδύμενος γραμματισμός*, οι δεξιότητες του οποίου καλλιεργούνται σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο επικοινωνίας, έχει να κάνει με τρία σημεία. Αυτά είναι α) το γεγονός ότι η ανάπτυξή του ακολουθεί μία αναπτυξιακή πορεία, β) το ότι η πορεία αυτή ξεκινά με τη γέννηση ενός παιδιού και φτάνει έως την είσοδό του στην επίσημη εκπαίδευση και γ) το ότι επικεντρώνεται στη μη τυπική μάθηση, η οποία πραγματώνεται μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006: 164- 165).

2.2. Η ανάπτυξη του γραμματισμού στα μονόγλωσσα παιδιά

Στο υποκεφάλαιο αυτό η προσέγγιση που θα υιοθετήσουμε όσον αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού είναι σύμφωνη με τις θεωρίες του Vygotsky. Για εκείνον η ανάπτυξη και συνειδητοποίηση διαφόρων εννοιών γύρω από τη γλώσσα δεν πραγματοποιείται με μιας, μια για πάντα δηλαδή στη ζωή του παιδιού. Αντίθετα, ακολουθεί μία πολύπλοκη εξελικτική πορεία, κατά την οποία το παιδί αντιλαμβάνεται σταδιακά τη σημασιοδοτική λειτουργία της γλώσσας (Vygotsky, 1993: 88).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η γλώσσα και ο γραμματισμός αναδύονται μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο. Οι αλληλεπιδράσεις με πιο έμπειρα μέλη μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εσωτερικεύουν πολιτισμικά εργαλεία, όπως τη γλώσσα και τον γραμματισμό, τα οποία σχετίζονται με υψηλές ψυχολογικές και νοητικές διαδικασίες (Cummins, 2001: 60). Στην περίπτωση του γραμματισμού που μελετάμε, οι αλληλεπιδράσεις αυτές επιτυγχάνονται κυρίως μέσα από τα *συμβάντα γραμματισμού*⁹, μέσα από τα οποία τα παιδιά αρχίζουν να δομούν και να κατασκευάζουν νοήματα για τη γλώσσα και τον γραπτό κώδικα (Bauer & Gort, 2012: 12). Επί της ουσίας, λοιπόν, φαίνεται ότι η ανάπτυξη του αναδύμενου γραμματισμού

⁸ Η χρήση του όρου «αρχικός γραμματισμός» προτείνεται από τον Αϊδίνη (2012: 28) για να περιγραφεί ο πρώτος γραμματισμός των παιδιών και περιλαμβάνει τη χρονική περίοδο από τη γέννηση του παιδιού έως το τέλος της Β' Δημοτικού.

⁹ Σύμφωνα με τους Anderson et al. (1980: 59), ως *συμβάν γραμματισμού* ορίζεται «...κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανόηση έντυπου υλικού».

και η κατάκτηση της γλώσσας δεν κινείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006: 160, Whitehurst & Lonigan, 1998), αλλά πραγματώνεται μέσα σε διάφορα αυθεντικά πλαίσια κοινωνικοπολιτισμική δράσης (Αϊδίνης, 2012: 226) με κονστρουκτιβιστικό τρόπο (Gort & Bauer, 2012: 5). Υπό αυτή την προοπτική, η ανάπτυξη του γραμματισμού γίνεται αντιληπτή ως μία νοηματοδοτούμενη διαδικασία που είναι ενσωματωμένη στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 35), κάτι που κάνει σαφές ότι το να γίνει κανείς εγγράμματος ξεκινά από μικρή ηλικία, πολύ πριν την επίσημη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης. Εφόσον ένα παιδί ζει σε ένα περιβάλλον εγγράμματων ενηλίκων, οι οποίοι ενισχύουν τις προσπάθειές του για κατάκτηση του γραπτού λόγου και το εμπλέκουν σε ανάλογες δραστηριότητες με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, οι δεξιότητες που συνοδεύουν την ανάπτυξη του γραμματισμού του αναδύονται σταδιακά (Γκουτρουμανίδου, 2006: 197- 198). Η πρόωρη εισαγωγή σε βιβλία και η συμμετοχή σε αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με τον γραμματισμό με γονείς φαίνεται να είναι πολύ σημαντική, ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά για τη διδασκαλία σε επίπεδο σχολείου (Leseman & de Jong, 1998: 294).

Αναφορικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού σε μία γλώσσα, οι Gough, Juel και Griffith (1992, στο Geva & Wade-Woolley, 1998: 85) υποστήριξαν ότι το παιδί αρχικά αναγνωρίζει λέξεις μέσα από μία διαδικασία επιλεκτικής οπτικής σύνδεσης, προτού περάσουν στο στάδιο της αποκρυπτογράφησης, δηλαδή της αναγνώρισης της λέξης. Επίσης, στο αρχικό στάδιο της κατάκτησης του γραμματισμού, οι μαθητές δομούν πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις τους αναφορικά με την προφορική γλώσσα (Verhoeven & Aarts, 1998: 112). Τα παραπάνω, όμως, δε σημαίνουν ότι όλοι αναπτύσσουν τον γραμματισμό με τον ίδιο τρόπο. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο δρόμος για την ανάπτυξη του γραμματισμού δεν είναι κοινός για όλους. Οι διαφορές και οι αποκλίσεις που παρατηρούνται, οφείλονται στον μεγαλύτερο βαθμό τους σε διαφορετικές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά στο οικογενειακό τους κυρίως περιβάλλον (Αϊδίνης, 2012: 226). Σε κάθε περίπτωση, για να είναι εφικτή η αξιολόγηση των εμπειριών αυτών, καθώς και των αποτελεσμάτων τους στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα επιμέρους στοιχεία τα οποία τον αποτελούν. Σύμφωνα με τους Whitehurst και Lonigan, ως συστατικά του αναδυόμενου γραμματισμού προτείνονται η κατάκτηση φωνολογικών δεξιοτήτων (phonological

processing skills), οι αναδύομενες πρακτικές γραφής (emergent writing), η κατάκτηση δεξιοτήτων προφορικού λόγου (oral language skills) και η συνειδητοποίηση των αρχών που διέπουν τις γραπτές αναπαραστάσεις (print principles) (Whitehurst & Lonigan 2002: 14-19).

Αναφορικά με τις φωνολογικές δεξιότητες, αυτές αποτελούν «τις δεξιότητες αναγνώρισης και χειρισμού δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου, όπως είναι η συλλαβή και το φώνημα» (Μουζάκη, 2006: 29). Τα παιδιά, λοιπόν, μέσα από τη διαπραγματεύσή τους με ένα γλωσσικό σύστημα και τις εμπειρίες που έχουν βιώσει σε σχέση μ' αυτό, κατακτούν κάποια τμήματα της φωνολογικής ενημερότητας, η οποία περισσότερο από κάθε άλλη πτυχή της μεταγλωσσικής επίγνωσης, αντανακλά χαρακτηριστικά γύρω από τη γλώσσα, το γραπτό σύστημα και τη διδασκαλία (Bialystok, 2006: 589). Αυτό μπορεί να δικαιολογήσει και το γεγονός ότι ανεπτυγμένες φωνολογικές δεξιότητες, οι οποίες για να κατακτηθούν χρειάζονται την ύπαρξη συστηματικής υποστήριξης, συνδέονται με υψηλό επίπεδο αναγνωστικών ικανοτήτων (Μουζάκη, 2006: 29, 33). Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι η σχέση μεταξύ των ανεπτυγμένων φωνολογικών δεξιοτήτων και της ανάγνωσης είναι αμφίδρομη (Geva & Wade-Woolley, 1998: 93).

Συνεχίζοντας με τις αναδύομενες πρακτικές γραφής, αυτές περιλαμβάνουν συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας που συχνά παρατηρούνται από ενήλικες, όπως για παράδειγμα καταστάσεις όπου ένα νήπιο προσποιείται ότι γράφει αποτυπώνοντας στο χαρτί ακατανόητα σύμβολα και έπειτα ζητά από έναν ενήλικα να διαβάσει τι έγραψε. Μία τέτοια συμπεριφορά καταδεικνύει ότι το παιδί αυτό γνωρίζει ότι τα γραπτά σύμβολα έχουν νόημα, απλώς δεν ξέρει ακόμα πώς να τα αποτυπώσει ορθά (Whitehurst & Lonigan, 2002: 17).

Ακόμα, σε ό,τι έχει να κάνει με την κατάκτηση του προφορικού λόγου ως συστατικού του αναδύομενου γραμματισμού, οι συζητήσεις στο σπίτι και η ενασχόληση με ερεθίσματα γραπτού λόγου μέσα από βιβλία σε νηπιακή ηλικία, αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το επίπεδο του λεξιλογίου των παιδιών και ειδικά για την κατανόηση κειμένου των παιδιών και την ικανότητά τους όσον αφορά την αναδιήγηση κειμένου (Leseman et al., 2007). Παράλληλα, σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί ότι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, για την οποία γίνεται λόγος, συνδέεται και με την πρώτη συνιστώσα του αναδύομενου γραμματισμού που

συζητήθηκε, την ανάπτυξη δηλαδή των φωνολογικών δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, αυτή η σύνδεση έχει να κάνει με το γεγονός ότι κατά τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους, τα παιδιά είναι πιο αποδοτικό να αποθηκεύουν σταδιακά όχι ολόκληρες τις λέξεις αλλά τμήματα αυτών. Έτσι, διατυπώνεται η υπόθεση ότι αφετηρία της φωνολογικής επίγνωσης είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου (Μουζάκη, 2006: 28). Τέλος, σχετικά με την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων ως μέρος του αναδυόμενου γραμματισμού στα παιδιά, θεωρείται ότι χρειάζεται να παρέχεται ποικιλία δραστηριοτήτων, οι οποίες θα τους δίνουν δυνατότητες να ενεργοποιούν γνωστικές διαδικασίες (Cullatta et al., 2005: 570). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Leseman και των συνεργατών του αποκάλυψαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με χαμηλή ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και περιορισμένα γλωσσικά ερεθίσματα στο σπίτι βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση ως προς την επίδοση σε γλωσσικές δοκιμασίες και συνεπώς, θεωρούνταν ως πιθανά να βιώσουν σχολική αποτυχία (Leseman et al., 2007: 352).

Τέλος, αναφορικά με την επίγνωση των συμβάσεων του γραπτού κώδικα, σκόπιμο κρίνεται αρχικά να ορίσουμε την έννοια «επίγνωση του γραπτού». Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε *«στην επίγνωση των μορφών (συμβάσεις) και λειτουργιών (σκοποί και χρήσεις) του γραπτού λόγου. Αυτή αναπτύσσεται προοδευτικά από την αντίληψη ότι ο γραπτός λόγος αντιπροσωπεύει μόνο ουσιαστικά στην αντίληψη ότι υπάρχει γραμμική σύνδεση μεταξύ των στοιχείων του προφορικού και του γραπτού λόγου»* (Μουζάκη, 2006: 30). Για να αναπτύξουν ιδέες σχετικά με τον τρόπο που λειτουργούν τα γραπτά συστήματα, τα παιδιά κάνουν χρήση των διαφοροποιημένων εμπειριών τους σχετικά με την εκμάθηση του γραμματισμού που έχουν λάβει μέσα από διάφορα περιβάλλοντα, όπως το σπίτι και την κοινότητα στην οποία ζουν (Kenner et al., 2004: 124). Μάλιστα, η σημασία των συνδιαλλαγών του μικρού παιδιού με τα περιβάλλοντα γραμματισμού και ο ρόλος των εμπειριών που αποκτούν σ' αυτά κατά την προσχολική ηλικία, φαίνονται από το γεγονός ότι η δόμηση ιδεών σχετικά με τους κανόνες των γραπτών συστημάτων με τα οποία έρχονται σε επαφή λαμβάνουν χώρα πριν το παιδί κατακτήσει εκτεταμένη γνώση του περιεχομένου του συστήματος και επαρκές λεξιλόγιο, ώστε να εκφράσει λεκτικά τους κανόνες αυτούς (Kenner et al., 2004: 138-139). Παράλληλα, η σημαντικότητα των εμπειριών και των αλληλεπιδράσεων ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη του γραμματισμού του διαπιστώνεται από το ότι, σε έναν συγκεκριμένο βαθμό, τα μικρά

παιδιά κατακτούν τη γνώση και τις δεξιότητες αυθόρμητα μέσα από κονστρουκτιβιστικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον τους, δίχως τη ρητή και σκόπιμη παρέμβαση του δασκάλου ή του γονέα. Πέρα απ' αυτό, όμως, η κατάκτηση της αποπλαισιωμένης και πολιτισμικά προσανατολισμένης γνώσης χρειάζεται την ύπαρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Leseman & de Jong, 1998: 298). Για να λάβουν χώρα τέτοιες διαδικασίες, πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον κάποια δυνατότητα για αλληλεπίδραση με γραμματισμό οποιουδήποτε είδους και οποιασδήποτε μορφής (Leseman & de Jong, 1998: 298, Purcell- Gates, 1996).

Συνεχίζοντας σχετικά με τον ρόλο των αλληλεπιδράσεων στην κατασκευή της γνώσης και την ανάπτυξη του γραμματισμού, φαίνεται να απαιτείται συνεργασία και ομοφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων σχετικά με το τι πρέπει να πραγματοποιηθεί σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. όταν διαβάζεται ένα βιβλίο). Μία βασική προϋπόθεση είναι να καταλαβαίνει και να δέχεται το παιδί τον ρόλο που υπηρετεί σε κάθε δράση γραμματισμού, να είναι εξοικειωμένο μ' αυτόν και να θέλει να ανταποκρίνεται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται (Leseman & de Jong, 1998: 299). Πέρα όμως από τη διδασκαλία και τη συνεργασία, οι από κοινού κονστρουκτιβιστικές αλληλεπιδράσεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού της γλώσσας, όπως αυτές που συζητήθηκαν παραπάνω, οφείλουν να έχουν μία συναισθηματική πτυχή, όσον αφορά τον κοινωνικο-συναισθηματικό δεσμό μεταξύ των συμμετεχόντων και τη συναισθηματική εμπειρία που δημιουργούν μαζί (Leseman & de Jong, 1998: 299). Παράλληλα, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού, τα παιδιά κατακτούν πρώτα τη διαδικαστική γνώση και κατανόηση γύρω από τον γραμματισμό, δηλαδή το «πώς γίνεται τι». Πιο αναλυτικά, για τα παιδιά υπάρχει μία πιεστική ανάγκη να ερμηνεύσουν το «πώς», το «πότε» και το «τι» κάνουν στην πραγματικότητα μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με διαφορετικά είδη κειμένων με τα οποία έρχονται σε επαφή. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ενεργός συμμετοχή του νηπίου στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με τον γραμματισμό πηγάζει μέσα από τις εσωτερικές ανάγκες του παιδιού και είναι εξαιρετικά σημαντική γι' αυτό (Αϊδίνης, 2012: 229). Μάλιστα, αυτού του είδους οι διαδικασίες για την κατανόηση διάφορων πτυχών του γραμματισμού είναι κοινές αναξαρτήτως του συστήματος γραφής. Με άλλα λόγια, μέσα από τις διαδικασίες αυτές τα παιδιά προσπαθούν να ξεκαθαρίσουν τη «φιλοσοφία της γλώσσας» και να καταλάβουν τις

συμβάσεις που έχουν να κάνουν με τα στοιχεία της γλώσσας αυτής (Robertson, 2006: 57).

Κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο τα παιδιά συνειδητοποιούν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας (Γκουτρομανίδου, 2006: 199) και κατακτούν γνώσεις που έχουν να κάνουν με τα διάφορα κειμενικά είδη, την κατεύθυνση και φορά του κειμένου, τη χρήση κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, την κατανόηση του νοήματος των λέξεων και ενός κειμένου συνολικά, καθώς και των νοημάτων που υπερβαίνουν τις λέξεις του κειμένου (Χατζησαββίδης, 2003). Επίσης, στην προσχολική εκπαίδευση τα νήπια έχουν κατακτήσει σημαντικά τμήματα της φωνολογικής, συντακτικής, σημασιολογικής και πραγματολογικής δομής της γλώσσας και είναι σε θέση να τα χρησιμοποιούν στον προφορικό τους λόγο (Τζουριάδου & Μαρκοβίτης, 1991).

Κλείνοντας, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού αλλά και του γραμματισμού γενικότερα, δε θα πρέπει να λησμονείται ότι η εκμάθηση και η ανάπτυξη ως διαδικασίες μπορούν να πραγματοποιούν, εφόσον βρίσκονται μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης¹⁰ του μαθητή, κάτι που ισχύει και για την κατασκευή της γνώσης που αφορά το γλωσσικό σύστημα (Leseman & de Jong, 1998: 298).

Κάτι τέτοιο φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντικό και όταν μιλάμε για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες (Cummins, 2001: 194-195). Συνεπώς, η αναγνώριση των γλωσσικών αναγκών και ικανοτήτων του δίγλωσσου παιδιού είναι εξαιρετικά σημαντική, ώστε να υλοποιηθεί σωστά η ανάπτυξη του γραμματισμού σε καθεμία από τις γλώσσες του και να επιτευχθεί, τελικά, η ανάπτυξη του *διγλωσσισμού* του με αποτελεσματικό τρόπο. Στο παρακάτω υποκεφάλαιο θα ασχοληθούμε εκτενέστερα με τον όρο αυτόν (*διγλωσσισμός*). Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε την αποσαφήνιση του περιεχομένου του, την παράθεση και τον σχολιασμό μιας σύγχρονης θεωρίας του και στη συνέχεια θα συζητήσουμε ζητήματα που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξή του.

¹⁰ Πιο συγκεκριμένα, η παραπάνω αρχή αφορά την ετοιμότητα ενός μαθητή για την επιτέλεση μιας εργασίας που έχει δοθεί, αυτό που ο Vygotsky περιέγραψε ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», δηλαδή το σημείο της απαιτούμενης κυριότητας/κυριαρχίας (mastery), όπου ένα παιδί δε μπορεί αποτελεσματικά να λειτουργήσει μόνο του, αλλά μπορεί να επιτύχει με «σκαλωσιές» ή υποστήριξη (Tomlinson et al., 2003).

2.3. Διγγραμματισμός

Ο γραμματισμός τόσο στο τοπικό, όσο και στο διεθνές πλαίσιο θεωρείται ως δυναμικός και πολυμορφικός. Καθώς η σκέψη μας πάνω σ' αυτό το ζήτημα αναπτύσσεται, λαμβάνει χώρα, όπως είδαμε, μία μεταβολή από τον «γραμματισμό» στους «πολυγραμματισμούς» (Χατζησαββίδης, 2003), μία ευρύτερη αντίληψη που με άλλα λόγια «αγκαλιάζει» την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, όπως επίσης και τους πολυδιάστατους διαύλους επικοινωνίας, οι οποίοι προέκυψαν από την τεχνολογία (Edwards, 2009: 61).

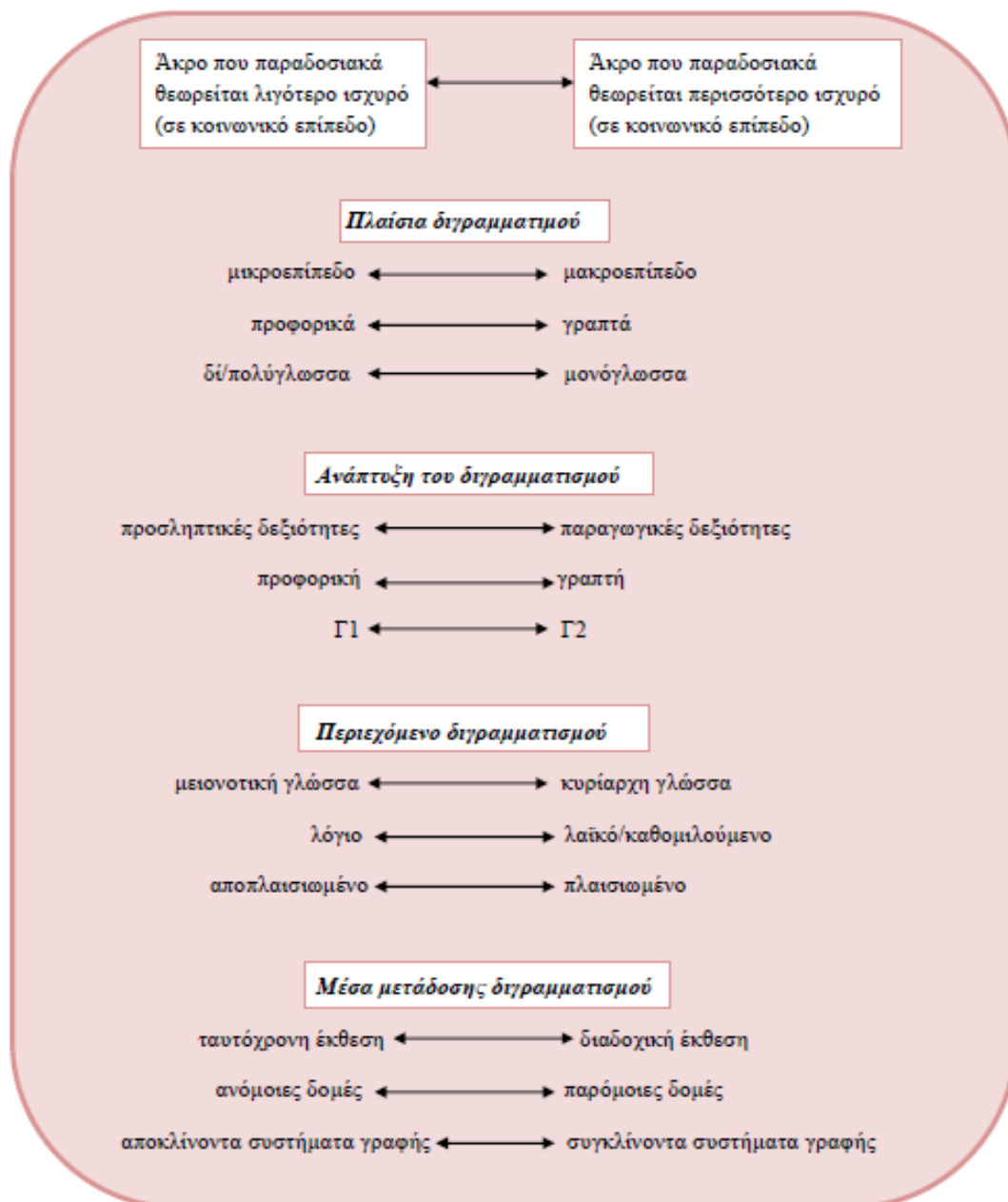
Τα τελευταία χρόνια, το πολυπολιτισμικό στοιχείο κυριαρχεί όλο και περισσότερο στις σημερινές κοινωνίες και πολλές οικογένειες λόγω ενός ιστορικού μετανάστευσης, ενός μεικτού γάμου ή εξαιτίας άλλων συνθηκών, πληρούν τις προϋποθέσεις, ώστε να διαμορφωθεί ένα διγλωσσικό προφίλ στα παιδιά τους. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να γίνει λόγος για την ανάπτυξη του «διγγραμματισμού», μιας έννοιας που μετρά λίγα χρόνια ζωής και βρίσκεται σε αντιστοιχία με την ανάπτυξη του γραμματισμού, ο οποίος αφορά κυρίως μονόγλωσσους πληθυσμούς παιδιών.

Ο διγγραμματισμός είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με πολλές διαστάσεις. Η ταυτόχρονη επαφή των δίγλωσσων με δύο εγγράμματους κόσμους συνοδεύεται από μία ποικιλία εμπειριών και πρακτικών διγγραμματισμού για την εξυπηρέτηση νοσηματοδοτούμενων σκοπών. Για τον λόγο αυτό, ο διγγραμματισμός πρέπει να γίνεται κατανοητός ως μία μορφή γραμματισμού που είναι διακριτή από τις εμπειρίες και διαδικασίες γραμματισμού των μονόγλωσσων. Παρά τα συνεχώς αυξανόμενα δι/πολύγλωσσα περιβάλλοντα στην κοινωνία, η ελλιπής έρευνα γύρω από θέματα γραμματισμού σε αυτά τα περιβάλλοντα έχει οδηγήσει σε έλλειψη γνώσης από πλευράς των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αναπτυξιακά μονοπάτια της διγλωσσίας και του διγγραμματισμού. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα αναφορικά με τη διαχείριση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόζονται στους αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές (Gort & Bauer, 2012: 1, 2).

Αναφορικά με την αποσαφήνιση της έννοιας *διγγραμματισμός*, σύμφωνα με την Dworin (2003: 171), «ο διγγραμματισμός αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ικανότητες γραμματισμού των παιδιών σε δύο γλώσσες, σε οποιοδήποτε βαθμό, οι οποίες αναπτύχθηκαν είτε ταυτόχρονα, είτε διαδοχικά». Παράλληλα, η Reyes (2006: 269) χρησιμοποιεί τον όρο *αναδυόμενος διγγραμματισμός* σε αντιστοιχία

του όρου *αναδυόμενα δίγλωσσος*, για να αναφερθεί «στη *συνεχιζόμενη, δυναμική ανάπτυξη εννοιών και εξειδικευμένα στην ικανότητα σκέψης, ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής σε δύο γλώσσες*». Η Hornberger από την άλλη (ούσα μία από τις πρώτες ερευνήτριες που ασχολήθηκαν συστηματικά με τον διγλωσσισμό), αναφέρει πως είναι «*καθεμία και όλες οι περιπτώσεις στις οποίες η επικοινωνία πραγματώνεται σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες μέσα ή γύρω από τη γραφή*» (Hornberger, 2004: 156).

Παράλληλα, στο πλαίσιο μελέτης και κατανόησης του δι/ πολυγλωσσισμού, η ίδια αναπτύσσει το μοντέλο των «*συνεχών του διγλωσσισμού*», σύμφωνα με το οποίο υποστηρίζεται ότι ο διγλωσσισμός υλοποιείται πάνω σε νοερά συνεχή που αφορούν τέσσερις διαστάσεις: τη διάσταση του *πλασίου* του διγλωσσισμού, της *ανάπτυξης* του διγλωσσισμού, του *περιεχομένου* που λαμβάνει ο διγλωσσισμός, καθώς και των *μέσων μετάδοσης* του διγλωσσισμού (βλ. σχήμα 1).



Σχήμα 1: Τα συνεχή του διγλωσσισμού

Πηγή: Hornberger (2002:39) με επεξεργασία και απόδοση στα ελληνικά από την ερευνήτρια

Όπως παρατηρείται από την παραπάνω εικόνα, ως προς την πρώτη διάσταση, αυτή του *πλαίσιου*, ο διγλωσσισμός μπορεί να κινείται από ένα μικροεπίπεδο (π.χ. οικογένεια, σχολείο) έως ένα μακροεπίπεδο (π.χ. κράτος), ενώ παράλληλα μπορεί να λαμβάνει χώρα μέσα σε προφορικά έως και γραπτά πλαίσια. Ακόμα, τα πλαίσια στα οποία πραγματώνεται ο διγλωσσισμός μπορεί να ποικίλουν από δίγλωσσα έως και μονόγλωσσα.

Αναφορικά με τη διάσταση *ανάπτυξη του διγλωσσισμού*, ο γραμματισμός μπορεί να αναπτύσσεται στη βάση κατάκτησης προσληπτικών έως και παραγωγικών δεξιοτήτων, μέσα από προφορικά έως και γραπτά κειμενικά είδη. Επίσης, το τελευταίο συνεχές που αφορά τη διάσταση *ανάπτυξη του διγλωσσισμού* μπορεί να εκτείνεται από τη Γ1 (πρώτη κατά σειρά γλώσσα που κατακτά κάποιος) ως τη Γ2 (δεύτερη κατά σειρά γλώσσα που κατακτά κάποιος δίγλωσσος).

Επίσης, σε ό,τι έχει να κάνει με τη διάσταση *περιεχόμενο του διγλωσσισμού*, αυτό μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το αν μία γλώσσα είναι μειονοτική ή κυρίαρχη σε μία δεδομένη κοινωνία. Επιπρόσθετα, ο διγλωσσισμός μπορεί να ποικίλει λαμβάνοντας περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να χαρακτηρίζεται από λόγο έως και λαϊκό/ καθομιλούμενο. Τέλος, το περιεχόμενο του διγλωσσισμού μπορεί να αφορά αποπλαισιωμένα έως και πλαισιωμένα γλωσσικά κείμενα.

Κλείνοντας, σχετικά με τη διάσταση *μέσα μετάδοσης*, τα συνεχή του διγλωσσισμού είναι επίσης τρία. Το πρώτο συνεχές εκτείνεται από την ταυτόχρονη έως τη διαδοχική έκθεση σε πρακτικές γραμματισμού σε δύο γλώσσες. Το δεύτερο συνεχές έχει να κάνει με τις δομές των γλωσσών, οι οποίες μπορεί μεταξύ τους να είναι από εντελώς ανόμοιες μέχρι και παρόμοιες, ενώ το τρίτο συνεχές αφορά συστήματα γραφής, τα οποία μπορεί μεταξύ τους να χαρακτηρίζονται από αποκλίνοντα έως και συγκλίνοντα (Hornberger, 2002: 36).

Επίσης, η Hornberger σημειώνει ότι στην εκπαιδευτική πολιτική και στις πρακτικές που σχετίζονται με τον γραμματισμό παραδοσιακά υπάρχει η τάση για μία λανθάνουσα υπεροχή του ενός έναντι του άλλου άκρου του κάθε συνεχούς (Hornberger, 2002: 37) (βλ. σχήμα 1), το οποίο συνήθως καταλαμβάνει μία κυρίαρχη και ηγεμονική θέση στο κοινωνικό προσκήνιο (π.χ. η ανάπτυξη του γραπτού έναντι του προφορικού λόγου). Με την επισήμανση αυτή, η εισηγήτρια του μοντέλου επιδιώκει να συνεισφέρει στην εδραίωση μίας ισορροπίας έναντι στις επικρατούσες εξουσιαστικές τάσεις που έχουν παγιωθεί μεταξύ γλώσσας και γραμματισμού. Κάτι τέτοιο, βέβαια, μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν βρεθούν τρόποι ώστε να υπάρχουν πολλές γλώσσες και να αναπτύσσεται ο γραμματισμός σ' αυτές μέσα στο σπίτι, στην τάξη, στην κοινότητα και στην κοινωνία (Hornberger, 2002: 42).

Από την περιγραφή του μοντέλου των «συνεχών του γραμματισμού» που προηγήθηκε, είναι εμφανές ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού πραγματώνεται μέσα

σε ποικιλία κοινωνικών περιβαλλόντων, με τα οποία έρχεται σε επαφή το παιδί. Μέσω αυτών των διαφορετικών πηγών γραμματισμού, τα παιδιά βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησης της κατάλληλης γλωσσικής και κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης, κατανόησης και μίξης όλων αυτών των πηγών, ώστε να δημιουργήσουν το νέο σώμα γνώσης. Οι γνώσεις, επομένως, που κατασκευάζονται από τον συγκριτικό αυτόν γραμματισμό συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών. Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι ότι, αντί να νιώθουν σύγχυση από τις διαφορές που εντοπίζουν από την επαφή τους με διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού, τα παιδιά φαίνεται να ωθούνται στο να τις αναλύουν περισσότερο (Robertson, 2006: 56).

Γενικότερα, τα παιδιά σε εθνικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα παίζουν ενεργό ρόλο στη μεσολάβηση και διαπραγμάτευση των γλωσσών και των πολιτισμών (Gregory, 1998). Μέσα απ' αυτήν τη διαπραγμάτευση, η οποία υλοποιείται από τις διαφορετικές εμπειρίες που συνεχώς αποκτούν τα παιδιά μέσα στα διάφορα περιβάλλοντα με τα οποία έρχονται σε επαφή, γρήγορα κατανοούν τι συνιστά «σωστή» γνώση για το κάθε γλωσσικό σύστημα και γλωσσικό περιβάλλον (Robertson, 2006: 44). Συνεπώς, τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν από πολύ νωρίς ότι οι γραμματισμοί δεν είναι κάτι άλλο παρά συστήματα που υπόκεινται σε χειρισμό και αναθεώρηση.

2.4. Η ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες

Γεγονός είναι ότι λίγη έρευνα έχει γίνει για τη διγλωσσική κατάκτηση και την ανάπτυξη του διγραμματισμού στα παιδιά (Bauer & Gort, 2012: 12), ιδιαίτερα σ' αυτά της προσχολικής ηλικίας (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 37). Επίσης, πολύ λίγη έρευνα έχει διεξαχθεί σχετικά με τον βαθμό στον οποίο το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, το οποίο έχει αξιολογηθεί στη μειονοτική γλώσσα των παιδιών, μπορεί να μεταφερθεί και να προβλέψει την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στην κυρίαρχη γλώσσα των παιδιών αυτών (Durgunoğlu, Nagy & Hancin, 1993). Μέχρι τώρα, σε γενικές γραμμές, οι θεωρίες που αφορούν τον αναδυόμενο γραμματισμό τις περισσότερες φορές βασίζονται κυρίως στην ανάπτυξη της πρώτης –και μοναδικής–

γλώσσας, χωρίς να περιλαμβάνουν διγλωσσικές εμπειρίες. Κάτι τέτοιο, συχνά δίνει την εντύπωση, τόσο στους γονείς, όσο και στους δασκάλους, ότι όταν τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, αυτό το κάνουν μόνο σε μία γλώσσα. Μάλιστα, όταν άλλες γλώσσες έρχονται στο προσκήνιο της θεωρητικής αυτής συζήτησης, η διαδικασία κατάκτησης της ανάγνωσης συνήθως εκτιμάται ότι πραγματώνεται μόνο για την κυρίαρχη γλώσσα μέσα σε μία δεδομένη κοινωνία και όχι για την πρώτη γλώσσα με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί (Robertson, 2007: 44). Στην απουσία, λοιπόν, μιας θεωρίας για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε μία δεύτερη γλώσσα, υπάρχει συχνά η τάση να βασιζόμαστε σε θεωρητικά πλαίσια για την ανάπτυξη γραμματισμού σε μία πρώτη γλώσσα, εικάζοντας ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού σε μία Γ2 περιλαμβάνει ταυτόσημες ή παρόμοιες διαδικασίες (Carf & Levy, 1990, στο Geva & Wade-Woolley, 1998: 86).

Αντιθέτως, όμως, η κατάκτηση του γραμματισμού μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεί ένα αυθύπαρκτο πεδίο (Robertson, 2007: 45). Παράλληλα, η λογική της ταύτισης της διαδικασίας διγλωσσισμού για τους δίγλωσσους με εκείνη του γραμματισμού για τους μονόγλωσσους είναι εξαιρετικά απλουστευτική και αναιρείται αυτόματα, αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι η ίδια η διαδικασία γραμματισμού για τους μονόγλωσσους ακολουθεί και πραγματώνεται μέσω πολλών «μονοπατιών» για τον καθένα. Πόσω μάλλον η ανάπτυξη του διγλωσσισμού, η οποία όπως φάνηκε από τη θεωρία της Hornberger (2002) που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, εξελίσσεται μέσα σε πολλά συνεχή, καθένα από τα οποία αφορά μία διαφορετική συνιστώσα. Για παράδειγμα, δομικές διαφορές ή ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών, όπως το ορθογραφικό σύστημα και η μορφοσυντακτική συνθετότητα, επηρεάζουν εν μέρει τον βαθμό στον οποίο η εκμάθηση της γραφής και ανάγνωσης θα χαρακτηρίζεται από μεταφορά γνώσεων από γλώσσα σε γλώσσα (Gort & Bauer, 2012: 4, Geva & Wade- Woolley, 1998: 86). Για τον λόγο αυτόν, τα δίγλωσσα παιδιά βρίσκονται σε μία διαρκή αναδόμηση των εννοιολογικών γνώσεών τους, οι οποίες βασίζονται και επηρεάζονται από τη φύση των δύο τους γλωσσών (Bauer & Gort, 2012: 186). Επίσης, ο βαθμός επάρκειας στον προφορικό λόγο σε μία γλώσσα των παιδιών μπορεί να διαφοροποιήσει συγκεκριμένες εργασίες που αυτά εκτελούν και άλλες όχι (Geva & Wade- Woolley, 1998: 86). Τέλος, το μαθησιακό πλαίσιο και οι δυνατότητες που προσφέρονται εκεί είναι άλλοι παράγοντες που προστίθενται στη συνθετότητα της διαδικασίας ανάπτυξης του διγλωσσισμού. Αν και, όπως φάνηκε,

υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα «μονοπάτια» ανάπτυξης του διγλωσσισμού, σίγουρο είναι ότι ένα ασφαλές και αποτελεσματικό «μονοπάτι» προς την επιτυχή ανάπτυξη αυτού αποτελεί η συνέχιση της ανάπτυξης της μειονοτικής γλώσσας σε υψηλά επίπεδα και η μη εγκατάλειψή της πριν αναπτυχθεί πλήρως (Gort & Bauer, 2012: 3- 4).

Παρόλ' αυτά, εξαιτίας των περιορισμένων γνώσεων που υπάρχουν στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία, συχνά διατυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς η άποψη ότι στα δίγλωσσα παιδιά, εξαιτίας της επαφής τους με δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, προκαλείται σύγχυση, καθώς το γνωστικό φορτίο αυξάνεται και δεν είναι κατανοητές οι συμβάσεις και οι κανόνες που τα αποτελούν (Meisel, 2006, Yaden & Tsai, 2012: 79). Μάλιστα, η ανησυχία αυτή είναι ιδιαίτερα έντονη σε περιπτώσεις έκθεσης του παιδιού σε περισσότερες από μία γλώσσες κατά τη διάρκεια των πρώτων αναπτυξιακών φάσεων του τελευταίου, όπου τότε θεωρείται ότι πέρα από τον γλωσσικό και γνωστικό τομέα, ένα παιδί είναι πιθανό να μπερδευτεί συναισθηματικά ακόμα και ηθικά (Meisel, 2006: 91). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την άποψη αυτή, η διγλωσσία των παιδιών θεωρείται ως πηγή προβλημάτων, άποψη που βασίζεται σε μονογλωσσικά πρότυπα και μαρτυρά την εδραίωση της υπόθεσης του ελλείμματος στις αντιλήψεις αυτές (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011, Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007). Όμως, ερευνητικά αυτός ο μύθος καταρρίπτεται, μια και έχει διαπιστωθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά κατά την ταυτόχρονη επαφή και αλληλεπίδραση με διαφορετικά γραπτά συστήματα από πολύ μικρή ηλικία, κάθε άλλο παρά μπερδεύονται, αφού τα γνωστικά οφέλη που αποκτούν είναι αρκετά (Kenner et al., 2004, Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 36). Μάλιστα, φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τείνουν να ενσωματώνουν και να συνθέτουν τις πολύγλωσσες/ πολυπολιτισμικές πηγές τους και να επιδεικνύουν μία επίγνωση τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα δύο γραπτά συστήματα με τα οποία έρχονται σε επαφή, όσο και ως προς τα κοινά χαρακτηριστικά που μοιράζονται τα δύο αυτά συστήματα (Kenner, 2004). Φαίνεται, λοιπόν, πως τα δίγλωσσα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία είναι ικανά να κατανοούν και να ξεκαθαρίζουν τις συμβάσεις και τους κανόνες των γλωσσικών συστημάτων (Kenner et al., 2004: 142, Verhoeven & Durgunoğlu, 1998: xii). Επίσης, σημαντικό κρίνεται να επισημανθεί ότι, εκτός των άλλων, αυτή τη συνειδητοποίηση που έχουν κατακτήσει γύρω από τα γραπτά τους συστήματα, τα μικρά δίγλωσσα παιδιά την

εφαρμόζουν τόσο στην κυρίαρχη, όσο και στη μειονοτική τους γλώσσα, και μάλιστα η εφαρμογή της γνώσης αυτής ποικίλει κατά περίπτωση ανάλογα με την εργασία που εκτελούν μια δεδομένη στιγμή (Sulzby, 1985).

Όλη αυτή η συνειδητοποίηση που περιγράφηκε παραπάνω συμβαίνει, διότι τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν αρχίζουν να έρχονται σε επαφή με διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και οπτικά ερεθίσματα γραπτών συμβόλων, θεωρούν τη *διαφορά ως κανόνα* και πάνω σ' αυτό εμβαθύνουν τη γνώση του γραμματισμού που δομείται (Robertson, 2006: 57). Γι' αυτό, οι δίγλωσσοι είναι ικανοί να χειρίζονται με ευελιξία περισσότερα από ένα γραπτά συστήματα. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά έχουν περισσότερο εκλεπτυσμένες ικανότητες εκμάθησης γραπτών συμβόλων απ' ό,τι πιστεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς συμβατικών τάξεων, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία μιας πρώιμης πρόσβασης στον διγλωσσισμό (Kenner et al., 2004: 125). Μάλιστα, η σημασία αυτή γίνεται ακόμα πιο έντονη, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι η ανάδυση των γνώσεων και δεξιοτήτων που κατακτούν οι δίγλωσσοι γύρω από τις δύο γλώσσες τους και η κατανόηση καθενός γραπτού κώδικα εμφανίζεται μόλις τα παιδιά φτάσουν ένα αναπτυξιακό «κατώφλι» και στις δύο γλώσσες (Yaden & Tsai, 2012), κάτι που μας θυμίζει τη *θεωρία των οριακών επιπέδων*¹¹.

Η ευελιξία κατά την επεξεργασία γραπτών συστημάτων, στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία μπορούν να βρουν δημιουργικούς τρόπους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και να συνδυάζουν διαφορετικά συστήματα γραφής, ώστε να εκφράσουν συγκεκριμένα νοήματα που διακρίνονται από συνοχή, ακόμα και αν πρόκειται για γραφή που έχει διαφορετική κατεύθυνση. Η Mor-Sommerfeld αναφέρεται σε αυτή τη διαδικασία ως *γλωσσικό μωσαϊκό* (language mosaic), το οποίο εξηγεί ότι αποτελεί «το

¹¹ Τις βασικές αρχές της έθεσαν οι Toukomma και Skutnabb-Kangas (1970) και ο Cummins (1976). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η οποία αναπαρίσταται σχηματικά με ένα σπίτι τριών ορόφων, κάθε επίπεδο ή κατώφλι είναι ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που έχει κάποιες επιπτώσεις για το παιδί (Baker, 2001). Στο ισόγειο του σπιτιού βρίσκονται αυτοί που η ικανότητά τους και στις δύο γλώσσες είναι ανεπαρκώς ή σχετικά ανεπαρκώς ανεπτυγμένη συγκριτικά με την ηλικία τους. Στην περίπτωση που υπάρχει χαμηλό επίπεδο ικανότητας και στις δύο γλώσσες, μπορεί να υπάρξουν επιβλαβείς συνέπειες σε γνωστικό επίπεδο. Στον δεύτερο όροφο του σπιτιού βρίσκονται αυτοί που έχουν γλωσσική επάρκεια αντίστοιχη της ηλικίας τους σε μία από τις δύο γλώσσες, αλλά όχι και στις δύο. Στο επίπεδο αυτό το δίγλωσσο παιδί δε χαρακτηρίζεται από σημαντικές θετικές ή αρνητικές γνωστικές διαφορές σε σύγκριση με ένα μονόγλωσσο. Τέλος, στο τρίτο πάτωμα βρίσκονται όσα παιδιά θεωρούνται ως αμφίρροπα δίγλωσσα και έχουν γλωσσική επάρκεια και στις δύο γλώσσες αντίστοιχη των συνομηλίκων του. Στην περίπτωση αυτή τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να έχουν γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους μονόγλωσσους (Baker, 2001).

αποτέλεσμα και η διαδικασία γραφής από έναν μη φυσικό ομιλητή μιας γλώσσας, ο οποίος συνδυάζει δύο ή τρεις γλώσσες και ενσωματώνει διάφορα συστήματα γραφής» (Mor-Sommerfeld, 2002: 99). Τέτοιες υβριδικές πρακτικές αποτελούν μία σημαντική πτυχή της γλώσσας και της ανάπτυξης του γραμματισμού των αναδυόμενα δίγλωσσων παιδιών. Μέσω αυτών τα παιδιά πραγματοποιούν συνδέσεις με την προϋπάρχουσα γλώσσα τους και τις πρότερες εμπειρίες τους και δομούν, στη συνέχεια, νέα νοήματα ανεξάρτητα από το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που διαθέτουν (Solter-Gonzalez & Reyes, 2012: 48). Σημαντικά συστατικά της διαδικασίας αυτής είναι η δημιουργικότητα, η μεταγλωσσική επίγνωση, οι σχέσεις ανάμεσα στην ανάγνωση και στη γραφή, καθώς και οι σχέσεις ανάμεσα στη μειονοτική και στην κυρίαρχη γλώσσα (Mor-Sommerfeld, 2002: 104).

Τα γνωστικά και γλωσσικά οφέλη των δίγλωσσων παιδιών κατά την ανάπτυξη του γραμματισμού τους όμως δε σταματούν εδώ. Πέρα των όσων πλεονεκτημάτων έχουν αναφερθεί ως τώρα, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι πολλές ακαδημαϊκές και γλωσσικές δεξιότητες που έχει κατακτήσει το παιδί στη μειονοτική του γλώσσα, με την οποία έρχεται πρώτα σε επαφή (σε περιπτώσεις διαδοχικής διγλωσσίας), μεταφέρονται σχετικά εύκολα στην κυρίαρχη γλώσσα, της οποίας, με τον τρόπο αυτό, η κατάκτηση διευκολύνεται (Baker, 2011, Cummins, 2003, Edwards, 2009).

Υπό την έννοια αυτή, η μειονοτική γλώσσα και οι δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί σ' αυτήν, είναι επί της ουσίας ένας πόρος για τα δίγλωσσα παιδιά, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να διευκολυνθεί η κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας και του γραμματισμού της. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που έχει μάθει τη συσχέτιση μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων στη μειονοτική του γλώσσα, μπορεί να χρησιμοποιήσει την κατανόηση αυτή άμεσα κατά την εκμάθηση της κυρίαρχης· δε χρειάζεται δηλαδή να ξαναδιδαχθεί την ύπαρξη αυτής της σχέσης. Μεταγλωσσική επίγνωση σαν κι αυτή τοποθετεί τον δίγλωσσο μαθητή σε πλεονεκτική θέση για την κατανόηση εσωτερικών λειτουργιών της γλώσσας, όπως αυτή που περιγράφηκε (Baker, 2011, Cummins, 2003, Edwards, 2009). Πράγματι, για εργασίες που απαιτούν μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως είναι για παράδειγμα η φωνολογική επεξεργασία, η αλληλεξάρτηση μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας διαδραματίζουν κάποιον ρόλο.

Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων γραμματισμού σε μία γλώσσα μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη παρεμφερών δεξιοτήτων σε μία άλλη γλώσσα (Verhoeven, 1994: 409, Verhoeven & Aarts, 1998: 131). Αυτό συμβαίνει, καθώς καταδεικνύεται ότι κατά την παράλληλη ανάπτυξη βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων στην κυρίαρχη και τη μειονοτική γλώσσα, οι εργασίες που αφορούν τις δεξιότητες αυτές -και στις δύο γλώσσες- συσχετίζονται μεταξύ τους και έχουν κοινό υπόβαθρο (Geva & Siegel, 2000). Κάτι τέτοιο δείχνει και την εννοιολογική συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των δεξιοτήτων, αν και μιλάμε για διαφορετικά συστήματα γραφής (Geva & Wade- Woolley, 1998: 94). Μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι ακόμα και σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα μπορεί να συμβεί αμφίδρομη μεταφορά δεξιοτήτων, όταν οι δάσκαλοι επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες τους, καθώς ανακαλύπτουν τον γραμματισμό στη γλώσσα του σχολείου (κυρίαρχη γλώσσα) (Reyes, 2001, στο Bauer & Mkhize, 2012: 18). Όσον αφορά γραπτά συστήματα που παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους (φωνημικά, συλλαβικά, συστήματα που αναπαρίστανται γραπτά με μορφήματα), μία τέτοια μεταφορά μπορεί να λάβει χώρα πάνω σε άλλους τομείς που αφορούν τη γλώσσα, όπως είναι γενικότερες στρατηγικές κατανόησης, συνήθειες και στάσεις, γνώση πάνω στη δομή και τη λειτουργία των κειμένων, γνωστικές λειτουργίες κ.ά. (Baker, 2011: 322, Cummins, 2003, Edwards, 2009: 79).

Γενικά, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του διγγραμματισμού και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των δύο γραπτών συστημάτων κατά τη διαδικασία αυτή, υπάρχουν ποικίλες απόψεις. Από τη μία πλευρά υπάρχει η τάση να υποθέτουμε ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού σε μία Γ2 περιλαμβάνει διαδικασίες παρόμοιες ή ίδιες με αυτές για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε μία Γ1 (Carr & Levy, 1990, στο Geva & Woolley, 1998: 86). Σ' αυτή τη θεωρητική προσέγγιση εντάσσεται η άποψη ότι μία κεντρική γλωσσική- γνωστική διεύθυνση ελέγχει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού. Έτσι, οι υποκείμενες γνωστικές διαδικασίες οδηγούν στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης του γραμματισμού σε μία γλώσσα Γ_χ, όπως και σε μία Γ_ψ. Συνεπώς, υπάρχει μία αναλογική και απόλυτη μεταφορά των δεξιοτήτων γραμματισμού από τη μία γλώσσα στην άλλη (Geva & Woolley, 1998: 104). Από την άλλη, υπάρχει η προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες και τα συστήματα γραφής διαφέρουν ως προς τη συνθετότητα που παρουσιάζουν και γι' αυτό συγκεκριμένες δεξιότητες

και στρατηγικές αναπτύσσονται κατά την κατάκτηση του γραμματισμού, ανάλογα με το ορθογραφικό σύστημα κάθε γλώσσας και τη μορφολογία των λέξεών της (Besner & Hildebrandt, 1987, Edwards, 2009, Koda, 1988, Shimron, 1993). Σύμφωνα με τους Geva και Wade-Woolley, όμως, εξετάζοντας και τις δύο αυτές εναλλακτικές διαπιστώνεται εν τέλει ότι καμία δε μπορεί από μόνη της να εξηγήσει και να αποδώσει τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά την κατάκτηση δεξιοτήτων διγλωσσισμού. Επίσης, οι δύο αυτές εναλλακτικές δεν είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους αλλά συμπληρωματικές. Καθώς τα παιδιά κατακτούν αναγνωστικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την ορθογραφία της κάθε γλώσσας, στοιχεία που σχετίζονται με το ορθογραφικό σύστημα της γλώσσας είναι ενεργά. Όταν τα στοιχεία αυτά είναι λιγότερο απαιτητικά/ σύνθετα, ή όταν η ορθογραφία είναι διαφανής, αυτά μπορούν να κατακτηθούν σχετικά εύκολα, ακόμα και με την απουσία της γλωσσικής επάρκειας. Αντίθετα, όταν τα στοιχεία αυτά είναι περισσότερο περίπλοκα, χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να κατακτηθούν, ακόμα κι όταν μιλάμε για τη γλώσσα στην οποία ένα δίγλωσσο παιδί έχει κατακτήσει μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας. Επίσης, σε ό,τι αφορά την ανάγνωση και τη γραφή σε μία Γχ και μία Γψ, οι ατομικές διαφορές στην επάρκεια των υποκείμενων γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων παίζουν σημαντικό ρόλο (Geva & Wade-Woolley, 1998: 104- 106).

Συνολικά, κρίνοντας από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η διγλωσσία είναι μία εμπλουτιστική για το δίγλωσσο άτομο εμπειρία. Αν και τα γενικότερα επιτεύγματα σε δεξιότητες γραμματισμού μεταξύ δίγλωσσων και μονόγλωσσων δε διαφέρουν σημαντικά, εντούτοις το γεγονός ότι οι δίγλωσσοι εξαιτίας της πρότερης εμπειρίας τους με μία άλλη γλώσσα μπορούν να προσεγγίσουν συναφούς είδους γνωστικές διαδικασίες με περισσότερη οικειότητα και να μεταφέρουν γνώσεις μεταξύ των δύο γλωσσών τους, είναι σημαντικό όφελος γι' αυτούς (Bialystok, 2006: 597- 598). Σημαντικό ακόμα πλεονέκτημα των δίγλωσσων νηπίων κατά την επαφή τους με δύο γλωσσικά συστήματα και την κατάκτηση του διγλωσσισμού, είναι ότι μέσω του διγλωσσικού γραμματισμού τα παιδιά αποκτούν μία βαθύτερη κατανόηση της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας και των πολιτισμικών νοημάτων που συνδέονται μ' αυτή, όπως διαπιστώνει έρευνα που εξετάζει προσεγγίσεις και στρατηγικές για την ανάπτυξη της διγλωσσίας των παιδιών και του διγλωσσισμού (MacLero, 2013: 305).

Έως τώρα παρουσιάστηκαν πολλαπλά πλεονεκτήματα, όσον αφορά την ανάπτυξη του διγλωσσισμού των παιδιών κατά τη νηπιακή ηλικία. Το γεγονός αυτό, βέβαια, δεν αναιρεί το ότι υπάρχουν και κάποιες δυσκολίες ή εμπόδια κατά το πρώιμο αυτό στάδιο της γλωσσικής κατάκτησης, το οποίο, αν και δεν έχει ως αφετηρία του το ίδιο το παιδί, εντούτοις το επηρεάζει στην πορεία της διαμόρφωσης της γλωσσικής του ανάπτυξης. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά, πριν ακόμα αρχίσουν να χρησιμοποιούν τα διάφορα πράγματα που βρίσκονται στο οπτικό τους περιβάλλον, τα ακούν και τα συνδέουν με το όνομά τους. Όταν, λοιπόν, τα αντικείμενα αυτά δεν ανήκουν στον πολιτισμό των γονέων και συνεπώς οι τελευταίοι δε μπορούν να τα ονοματίσουν στη μειονοτική γλώσσα τους, αναδύονται αρκετές δυσκολίες από πλευράς τους, αν θέλουν να μιλήσουν με τα παιδιά τους στη γλώσσα αυτή (Mushi, 2002).

Ακόμα, δε μπορούμε να παραβλέψουμε ότι τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες, αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο έργο. Με άλλα λόγια, εκτός από τον γραπτό κώδικα, χρειάζεται να κατακτήσουν γραμματική και συνομιλιακή επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα τους (Verhoeven & Aarts, 1998: 112).

Επίσης, ένα ακόμα ζήτημα που προβληματίζει είναι ότι έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά που ξεκινούν το νηπιαγωγείο ή το δημοτικό με καλή γνώση των γραμμάτων δεν είναι περισσότερο πιθανό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αναγνώστες από παιδιά που κατακτούν αυτήν τη γνώση λίγο αργότερα, ίσως μέσω του συνδυασμού της επιρροής τους σπιτιού και του σχολείου. Ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα της έρευνας των Eviatar και Ibrahim, οι οποίοι συνέκριναν γλωσσικά δύο ομάδες δίγλωσσων¹² με μία ομάδα μονόγλωσσων παιδιών που μιλούσαν εβραϊκά. Τα παιδιά του δείγματος φοιτούσαν είτε στο νηπιαγωγείο, είτε στην Α' Δημοτικού και διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της έκθεσης των παιδιών σε δύο γλώσσες και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων που αυτά παρουσιάζουν. Στην έρευνα αυτή, λοιπόν, διαπιστώθηκε μεταξύ των άλλων πως οι διαφορές που παρατηρήθηκαν αναφορικά με τα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης (και συγκεκριμένα σε δοκιμασίες αναγνώρισης του αρχικού φωνήματος) στο νηπιαγωγείο, υποχώρησαν στη συνέχεια στην Α' Δημοτικού (Eviatar & Ibrahim, 2000: 463). Στην πραγματικότητα, πολλά από τα παιδιά που έχουν υψηλές γνώσεις όσον αφορά τα γράμματα στην προσχολική ηλικία

¹² Η πρώτη ομάδα δίγλωσσων ήταν παιδιά που μάθαιναν να διαβάζουν και να γράφουν αραβικά (σσ. τα γραπτά αραβικά είναι διαφορετικά από τα ομιλούμενα αραβικά και γι' αυτό θεωρήθηκε η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών ως δίγλωσση από τους ερευνητές), ενώ η δεύτερη αποτελούνταν από παιδιά που εκτίθονταν στα εβραϊκά και στα ρώσικα.

καταλήγουν με μέτρια ή χαμηλή επίδοση στη λεκτική αναγνώριση στην Γ' Δημοτικού. Με άλλα λόγια, αν και οι γονείς μπορεί να τους παρέχουν εκτενείς δυνατότητες, ώστε να αναπτύξουν τον γραμματισμό, αυτή η πρόιμη γνώση δεν τους «προστατεύει» από μεταγενέστερες δυσκολίες (Baker et al., 1999: 9- 10). Αυτό, βέβαια, μπορεί να παραπέμπει στη διδασκαλία του γραμματισμού που είχε υλοποιηθεί αργότερα, καθώς μία διδασκαλία εξισωτικού χαρακτήρα, η οποία εξαλείφει τις διαφορές¹³ μπορεί να έχει τέτοια αποτελέσματα. Ενάντια στη δύναμη μίας τέτοιας διδασκαλίας της «μάζας», η διγλωσσία από μόνη της λίγη επίδραση μπορεί να έχει πάνω στην προώθηση της επίγνωσης των παιδιών αναφορικά με τη φωνολογική δομή της γλώσσας (Bialystok, 2006: 589).

2.5. Παράγοντες και προϋποθέσεις ανάπτυξης του γραμματισμού σε δύο γλώσσες

Σε αρκετά σημεία έγινε αναφορά στην ύπαρξη μεταγλωσσικών ικανοτήτων από τα δίγλωσσα παιδιά, κάτι που επιβεβαιώνεται ερευνητικά (Bialystok, 1988, Galambos & Hakuta, 1988, Kenner et al., 2004, Reyes & Azuara, 2008, Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 37). Πέρα όμως από αυτές τις δυνατότητες των δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την αλληλεπίδρασή τους με δύο συστήματα και την ανάπτυξη του διγραμματισμού τους, σημαντική κρίνεται και η αναφορά στο πώς μπορεί να δομηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον, ώστε να έχει την ευκαιρία το δίγλωσσο παιδί να ανακαλύψει όλες αυτές τις δυνατότητες. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να εξεταστούν οι προϋποθέσεις, ώστε οι εμπειρίες του παιδιού να συντείνουν στην ανάπτυξη του διγραμματισμού του.

Πριν καταγραφούν οι προϋποθέσεις αυτές, οφείλει να διευκρινιστεί ότι, εφόσον σε μία κοινωνία, όπου κυρίαρχη γλώσσα είναι μία Γχ, ένα δίγλωσσο παιδί αναπόφευκτα θα αναπτύξει τον γραμματισμό του σ' αυτή τη Γχ (αν λαμβάνει επίσημη εκπαίδευση), η ανάπτυξη του διγραμματισμού του εναποτίθεται στις δυνατότητες που έχει αυτό το

¹³ Πέρα από τις διαφορές μεταξύ γηγενών και μεταναστών, υπάρχουν και αρκετές διαφορές ανάμεσα στα ίδια τα μεταναστόπουλα, καθώς είτε έχουν ζήσει σε διαφορετικές χώρες και έχουν μνηθεί σε διαφορετικές προσεγγίσεις και πολιτισμικά πρότυπα αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα (Chen, Geva & Schwartz, 2012: 1803), είτε (αν δεν έχουν ζήσει στη χώρα υποδοχής) βιώνουν τα αποτελέσματα των διαφορετικών αυτών πολιτισμικών προτύπων μέσα από τις γλωσσικές πρακτικές των γονέων τους στο σπίτι.

παιδί να αναπτύξει τον γραμματισμό στην άλλη του γλώσσα –δηλαδή τη μειονοτική. Για τον λόγο αυτό, σκόπιμο κρίνεται να παρατεθούν οι παράγοντες εκείνοι, οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα σε μία κοινωνία. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Durgunoğlu και Verhoeven (1998: 297), αυτοί οι παράγοντες μπορεί να αφορούν:

- Το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο, το αν δηλαδή η μειονοτική γλώσσα έχει αξία και υποστηρίζεται σε μία συγκεκριμένη κοινωνία από τους ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας.
- Το οικονομικό πλαίσιο, το οποίο έχει να κάνει με το αν υπάρχει κάποια χρησιμότητα στο να διατηρηθεί η μειονοτική γλώσσα (όταν για παράδειγμα υπάρχει σχέδιο επανεγκατάστασης στη χώρα καταγωγής από την οικογένεια).
- Το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο συνδέεται με το γεγονός ότι για την συνοχή των μειονοτικών ομάδων και τη διατήρηση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας είναι απαραίτητη η μειονοτική γλώσσα.
- Την ύπαρξη ενός γραπτού συστήματος σε μία μειονοτική γλώσσα. Αυτό μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανάπτυξης του γραμματισμού στη μειονοτική, ειδικά όταν υπάρχουν βιβλία και σχετικό γραπτό υλικό στο σπίτι και όταν λαμβάνουν χώρα αλληλεπιδράσεις και συμβάντα γραμματισμού με ενήλικες μέσα στο σπίτι.

Μεταβαίνοντας, όμως, σε ένα πρακτικό επίπεδο, τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο μπορεί να δομηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον, ώστε το παιδί να αναπτύξει τον διγλωσσικό του γραμματισμό.

Καταρχάς, η παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων από πολύ νωρίς στη ζωή του μικρού παιδιού είναι πολύ σημαντική, καθώς βοηθάει καθοριστικά στην γλωσσική του ανάπτυξη. Μάλιστα, σε περιπτώσεις παιδιών, τα οποία ζουν σε δίγλωσσο κοινωνικό περιβάλλον, αυτά τα ερεθίσματα πρέπει να υπάρχουν και στις δύο γλώσσες (Mushi, 2002). Επίσης, τα διγλωσσικά ερεθίσματα που παρέχονται στα παιδιά δεν αρκεί να είναι προφορικά, αν στόχος μας είναι η ανάπτυξη του διγλωσσικού του γραμματισμού. Κι αυτό, διότι η κατάκτηση της συνομιλιακής επάρκειας και η λεξιλογική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών σε μία γλώσσα δε συνεπάγεται και την κατάκτηση του γραπτού κώδικα αυτής. Πιο αναλυτικά, τα προφορικά ερεθίσματα είναι μία σημαντική πηγή για την κατάκτηση γνώσεων όσον αφορά το λεξιλόγιο σε μία γλώσσα. Παρόλ' αυτά,

η ανάπτυξη γνώσεων γύρω από τους γραπτούς χαρακτήρες και τη δομή της γλώσσας αυτής απαιτεί την έκθεση σε γραπτά σύμβολα (Zhang & Koda, 2011: 14). Με άλλα λόγια, ακόμα και αν ένα παιδί έχει μεγάλο εύρος λεξιλογίου στη μειονοτική γλώσσα λόγω του ότι αυτή ομιλείται μέσα στο σπίτι του από τους γονείς, αυτό από μόνο του δεν επαρκεί, ώστε να αναπτυχθεί ο διγλωσσισμός του. Απαραίτητο είναι να έρθει σε επαφή με τον γραπτό κώδικα της μειονοτικής. Εξάλλου, ο διγλωσσισμός και η διγλωσσία, όπως φάνηκε από την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που έγινε στο πρώτο κεφάλαιο, αν και συγγενείς όροι, εντούτοις σηματοδοτούν κάτι διαφορετικό.

Συνεχίζοντας την αναφορά μας στο κατά πόσο μπορεί να δομηθεί ένα περιβάλλον κατάλληλο για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι, όπως και σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα, έτσι και σε δίγλωσσα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν πλούσια σε συμβάντα γραμματισμού πλαίσια, όπου θεμελιώνονται γνώσεις γύρω από τη διαχείριση βιβλίων, την κατεύθυνση που ακολουθούμε όταν γράφουμε πάνω στο χαρτί, και την αντιστοιχία ένα προς ένα γράμματος και φθόγγου (Bauer & Mkhize, 2012: 16). Η σημασία του ρόλου της γλωσσικής υποστήριξης που προσφέρουν τα ερεθίσματα για τη ανάπτυξη του διγλωσσισμού των δίγλωσσων παιδιών, δηλώνεται και από την άποψη της Mushi (2002), ότι δηλαδή η ταυτόχρονη κατάκτηση δύο γλωσσών έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι επιτυχής σε σχέση με τη διαδοχική, διότι στη δεύτερη περίπτωση απαιτείται η υποστήριξη τόσο της οικογένειας, όσο και του σχολείου, ώστε να εδραιωθεί μία ισόρροπα δίγλωσσα ανάπτυξη και να αναπτυχθεί ο διγλωσσισμός. Μάλιστα, αναφορικά με το οικογενειακό περιβάλλον, σημαντικό ρόλο για την επιτυχή ανάπτυξη του διγλωσσισμού των παιδιών είναι η αφοσίωση, η συνέπεια (Li, 1999: 217, Verhoeven & Aarts, 1998: 131), αλλά και τα κίνητρα που δίνουν οι γονείς (Verhoeven & Aarts, 1998: 131).

Συνεχίζοντας με το γλωσσικό περιβάλλον των δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας και τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού τους, επισημαίνεται ότι η έκθεση του αναδυόμενα δίγλωσσου παιδιού σε γλωσσικά πλούσια περιβάλλον γραμματισμού δε θα πρέπει να γίνεται απομονωμένα αλλά μέσα σε ένα διαλογικό πλαίσιο με άφθονες αλληλεπιδράσεις. Σε διαφορετική περίπτωση, η γλώσσα αποκόπτεται από το νόημα, τις προοπτικές και τα συναισθήματα που αυτό μεταφέρει (Macleroy, 2013: 314). Εξάλλου, αναφορικά με τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η δόμηση της γνώσης περί γραπτών συστημάτων

κατασκευάζεται μέσα από την εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες ανάπτυξης του διγλωμματισμού τους (Kenner & Kress, 2003) και μέσα από πληροφορίες που τους έχουν δοθεί από ενήλικες και αδέρφια (Baker, 2011: 331, Kenner et al., 2004: 137). Ουσιαστικά, οι αλληλεπιδράσεις αυτές επιτρέπουν στους δίγλωσσους να μάθουν και να βιώσουν οι ίδιοι τις χρήσεις του γραμματισμού τόσο για κοινωνικούς, όσο και για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις αυτές, η κατανόηση των παιδιών γύρω από τις μορφές και τις λειτουργίες της γραπτής γλώσσας επεκτείνεται (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 48- 49). Πιο συγκεκριμένα, αυτό συμβαίνει, καθώς τα δίγλωσσα παιδιά κάνουν χρήση αυθεντικών ερεθισμάτων από το περιβάλλον τους και στη συνέχεια εισάγουν δικές τους προσθήκες μέσα από κανόνες που είναι κατάλληλοι προς αυτά, καταλήγοντας έτσι σε προσωπικές ερμηνείες (Kenner et al., 2004: 137).

Ταυτόχρονα, σημαντικό είναι το παιδί να μπορεί να χρησιμοποιεί τη γνώση που έχει αναπτύξει όχι μόνο στο περιβάλλον, στο οποίο την κατέκτησε, αλλά να την προεκτείνει και σε άλλα, εξίσου σημαντικά για την καθημερινότητά του επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Για τον σκοπό αυτό, καλό θα ήταν το περιβάλλον γραμματισμού του παιδιού νηπιακής ηλικίας να προχωρά πέρα από την κατάκτηση της γραμματικής και των λέξεων και να συνεισφέρει τόσο στην πλαισίωση, όσο και στην αποπλαισίωση της γλώσσας (MacLerooy, 2013: 303).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού, εξαιρετικά επωφελής κρίνεται η εμπλοκή των παιδιών σε θετικές εμπειρίες γραμματισμού, πόσω μάλλον όταν πρόκειται για παιδιά από μειονοτικά υπόβαθρα. (Nord, Lennon, Liu, Westat & Chandler, 2000). Με άλλα λόγια, σημαντική είναι η υλοποίηση πρακτικών γραμματισμού μέσα σ' ένα ευχάριστο πλαίσιο με παιγνιώδη μορφή, το οποίο διαφοροποιείται από δραστηριότητες σχολικού χαρακτήρα και έχει ίσως αφετηρία το ενδιαφέρον των παιδιών (Baker et al., 1999: 10, Roberts et al., 2005, στο Αϊδίνης, 2012: 252). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν για παράδειγμα οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα δημιουργικά και να έρχονται σε επαφή με ποικιλία κειμένων, γεγονός που τους κάνει αφενός να εναρμονίζονται σταδιακά με τη μουσικότητα της μειονοτικής τους γλώσσας (τονισμός, παραγλωσσικά εσωτερικά στοιχεία της γλώσσας) και αφετέρου να αναπτύσσουν πιο βαθιά γνώση των λέξεων. Η δίγλωσση και διαπολιτισμική ταυτότητα του παιδιού ενθαρρύνεται όταν αυτό έρθει σε επαφή με ποικιλία κειμένων

κατά την εκμάθηση και ανάπτυξη μιας γλώσσας (Macleroy, 2013). Με τον τρόπο αυτό, τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους περαιτέρω, μια και θα τους δοθεί χώρος να «δοκιμάσουν» νέες λέξεις και φράσεις και να αναπτύξουν πραγματική γνώση για διάφορα λογοτεχνικά είδη. Ένα επιπρόσθετο όφελος είναι ότι με το να εμπλέκονται ενεργά τα δίγλωσσα μικρά παιδιά με διάφορα κειμενικά είδη, έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν να ερμηνεύουν κείμενα από διαφορετικές πολιτισμικές προοπτικές (Macleroy, 2013: 313- 314).

Κρίνονται από τα παραπάνω, φάνηκε ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού σε μία μειονοτική γλώσσα δεν είναι μία απλή υπόθεση και απόφαση αλλά συνδέεται με πάρα πολλές παραμέτρους, οι οποίες αφορούν την οικογένεια, την κοινωνία αλλά και τη φύση της ίδιας της μειονοτικής γλώσσας. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι, αν και είναι εύκολο μέσα από μία απλή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας να διαπιστώσουμε τα πολλαπλά οφέλη της ανάπτυξης του διγγραμματισμού και να μιλήσουμε γι' αυτά σε θεωρητικό επίπεδο, πρέπει να ληφθούν αρκετά πράγματα υπόψη για να μπορέσουν τα δίγλωσσα παιδιά να αναπτύξουν τον διγγραμματισμό τους και να απολαύσουν, εν τέλει, τα οφέλη αυτού.

Κεφάλαιο 3. Οικογένεια και ανάπτυξη του γραμματισμού

Το πεδίο της οικογένειας αποτελεί έναν χώρο δράσης, όπου λαμβάνουν χώρα πολλές διαδικασίες που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη του μικρού παιδιού και τη μύση του σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Αναλυτικότερα, η οικογένεια συνιστά ένα σημαντικό πεδίο για την ανάπτυξη των ικανοτήτων γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012: 254).

Στο κεφάλαιο αυτό θα δοθεί βάρος στην ανάπτυξη του γραμματισμού στο πλαίσιο της οικογένειας. Αρχικά θα παρουσιαστούν σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο οι παράγοντες και οι συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά εν γένει. Στη συνέχεια ακολουθούν δύο ακόμα υποκεφάλαια, τα οποία πραγματεύονται καλές γονεϊκές πρακτικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα νήπια. Πιο συγκεκριμένα, το ένα υποκεφάλαιο ασχολείται με γονεϊκές πρακτικές μονόγλωσσων οικογενειών για την ανάπτυξη του γραμματισμού και το δεύτερο με τις γονεϊκές πρακτικές δίγλωσσων οικογενειών για την ανάπτυξη του διγγραμματισμού.

3.1. Παράγοντες και συνθήκες για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο πλαίσιο της οικογένειας

Η ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού στο πλαίσιο της οικογένειας αποτελεί ένα δυναμικό φαινόμενο, το οποίο απαρτίζεται από ποικίλα συστατικά, καθένα από τα οποία, αν αλλάξει, μπορεί να φέρει σημαντικές αλλαγές στην αποτελεσματικότητά του.

Πιο συγκεκριμένα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Sneddon, 2007: 29), η εργασία τους, τα κοινωνικά τους δίκτυα, οι ιδεολογίες τους, η κοινότητα στην οποία ανήκουν (Spolsky, 2009: 18-19), ο βαθμός εμπλοκής της θρησκείας, καθώς και οι σχετικές με τον πολιτισμό τους παραδόσεις, αντανακλούν τη μορφή που θα λάβει η αναπτυξιακή αυτή διαδικασία (Leseman & de Jong, 1998: 297, 299, Leseman & Van Tuijl, 2006). Επίσης, η δυνατότητα πρόσβασής τους σε πηγές γραμματισμού, παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στις εμπειρίες γραμματισμού που βιώνει ένα παιδί στη

μειονοτική του γλώσσα μέσα στο σπίτι (Sneddon, 2007: 29). Σε σχέση με τον παράγοντα 'μορφωτικό επίπεδο' που αναφέρθηκε, μάλιστα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα έρευνας των Leseman & de Jong (1998), η οποία αφορούσε τη μελέτη ενός πολυεθνικού δείγματος 89 οικογενειών με παιδιά νηπιακής ηλικίας και στόχευε στην εξέταση του γραμματισμού που προωθούνταν στο πλαίσιο του σπιτιού. Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτά, οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές που καταδείχθηκαν στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων φάνηκαν λιγότερο σημαντικές ως παράγοντας διαχωρισμού σε σχέση με τις διαφορές στον τρόπο ζωής τους, όπως αναπαραστάθηκαν από την αποτύπωση του περιεχομένου της εργασίας των γονέων και τις πρακτικές γραμματισμού που οι τελευταίοι εφαρμόζαν στο πεδίο της οικογένειας. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί ένα «στατικό» χαρακτηριστικό, ενώ άλλες συνιστώσες του προφίλ της οικογένειας αντανακλούν την πραγματική καθημερινή εμπλοκή στα οικονομικά (λ.χ. εργασία γονέων) και στις πολιτισμικές δραστηριότητες (χρόνος χαλάρωσης, κοινωνική αλληλεπίδραση κ.ά.) (Leseman & de Jong, 1998: 312).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι επιλογές που κάνουν οι γονείς για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά τους, καθοδηγούνται σε μεγάλο βαθμό από τα πολιτισμικά στοιχεία που οι ίδιοι έχουν υιοθετήσει. Επίσης, όπως δείχνουν έρευνες (λ.χ. Baker et al., 1999), οι ατομικές διαφορές μεταξύ των οικογενειών είναι περισσότερο προεξέχουσες από τις διαφορές που σχετίζονται με την κοινωνικοπολιτισμική αφετηρία της οικογένειας. Μέσα από τις ατομικές αυτές διαφορές, ο γραμματισμός στο πεδίο της οικογένειας ποικίλει μεταξύ των διάφορων οικογενειών, τόσο σε ποσότητα, όσο και ως προς το περιεχόμενο (Leseman & Van Tuijl, 2006), γεγονός που προκαλεί και αρκετές διαφορές όσον αφορά την προετοιμασία των παιδιών για τη μάθηση στο σχολείο (Leseman & de Jong, 1998: 294). Με άλλα λόγια, η ποικιλία αυτή των ατομικών διαφορών δείχνει ότι δε μπορούν να προβλεφθούν οι εμπειρίες γραμματισμού και ο βαθμός εγγραμματοσύνης που έχουν τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειας μόνο λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται (πολλές φορές αυθαίρετα) στην κοινότητα στην οποία ανήκει η οικογένεια (Reese, Thomson & Goldenberg, 2008). Κι αυτό, διότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και παράγοντες που έχουν να κάνουν με την πτυχή της έκθεσης, δηλαδή της δυνατότητας που δίνεται στα παιδιά να εμπλακούν με πρακτικές που προωθούν τον αναδυόμενο γραμματισμό.

Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα των πρακτικών γραμματισμού, καθώς και ο χρόνος που αφιερώνεται σε καθεμία απ' αυτές, συνδέονται με την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού (Leseman & de Jong, 1998, Manz et al., 2010). Επίσης, η ποιότητα της άμεσης ή έμμεσης διδασκαλίας δεξιοτήτων γραμματισμού, η φύση της συνεργασίας των γονέων με το παιδί, το κοινωνικο- συναισθηματικό επίπεδο πάνω στο οποίο δομούνται οι όποιες αλληλεπιδράσεις, καθώς και άλλες κοινωνικο-περιβαλλοντικές συνιστώσες σχετίζονται με την ανάπτυξη του γραμματισμού στην προσχολική ηλικία (Leseman & de Jong, 1998). Λαμβάνοντας υπόψη όλους αυτούς τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, φαίνεται ότι υπάρχουν ενδογενείς διαφοροποιήσεις τόσο στα χαρακτηριστικά μεταξύ οικογενειών που ανήκουν στην ίδια κοινότητα, όσο και μεταξύ γλωσσικών πρακτικών που υιοθετεί η καθεμία οικογένεια (Reese, Thomson & Goldenberg, 2008). Το γεγονός αυτό, λοιπόν, καταδεικνύει, ότι μία συνδυαστική, πολλαπλή συσχέτιση διαφορετικών πτυχών του γραμματισμού με τη γλώσσα της οικογένειας, είναι γενικά πιο δυνατή απ' ό,τι μεμονωμένες συσχετίσεις, επειδή ο γραμματισμός που λαμβάνει χώρα στο πεδίο του σπιτιού αποτελεί, όπως έχουμε επισημάνει παραπάνω, ένα πολυπρισματικό φαινόμενο (Leseman & de Jong, 1998: 313).

Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε στις συνθήκες εκείνες του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη του γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία των παιδιών. Κάτι τέτοιο, όμως, εγείρει ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον προβληματισμό γύρω από την εύρεση ενός κατάλληλου προτύπου οικογένειας, ώστε να αναπτυχθεί ο γραμματισμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο μέγιστο. Μέσα από έρευνα που εξέτασε οικογένειες νηπίων για να μελετήσει τη σχέση μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος, γλώσσας των παιδιών και ανάπτυξης δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού, διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο της οικογένειας ως παιδαγωγού¹⁴ συσχετίζεται σημαντικά με την προσχολική γνώση των παιδιών σε σχέση με τα βιβλία, καθώς και τις προσληπτικές και εκφραστικές δεξιότητες των παιδιών (Bennett, Weigel & Martin, 2002). Η έρευνα αυτή δείχνει, λοιπόν, ότι σε περιπτώσεις όπου οι γονείς των νηπίων ήταν αρκετά μορφωμένοι, υπήρχαν θετικές επιδράσεις όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

¹⁴ Πρόκειται για ένα μοντέλο οικογένειας που, όπως υποστηρίχθηκε από την Snow (1991, στο Bennett, Weigel & Martin, 2002), παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: οικογενειακό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη του γραμματισμού, ρητή διδασκαλία δεξιοτήτων από τους γονείς, δημιουργία δυνατοτήτων μάθησης, εκπαίδευση από τους γονείς και αυξημένες γονεϊκές προσδοκίες.

Γενικότερα, η θετική συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού και του υψηλού μορφωτικού επιπέδου των γονέων, διαπιστώνεται πολλάκις μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Αϊδίνης, 2012, Γκουτρομανίδου, 2006: 215, Manz et al., 2010).

Αυτή η διαπίστωση μπορεί να έχει πολλαπλές ερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά, τα υψηλά επίπεδα μόρφωσης των γονέων συνδέονται συχνά με τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός οικογενειακού περιβάλλοντος, πλούσιου σε γλωσσικά ερεθίσματα, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη γλώσσα και, συνεπώς, διευκολύνει την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Bennett, Weigel & Martin, 2002). Από την άλλη μεριά, επίσης, το παραπάνω ερευνητικό αποτέλεσμα μπορεί να ερμηνευτεί και υπό το πρίσμα του ότι ο γραμματισμός στο πεδίο της οικογένειας επί της ουσίας κινείται σε ένα κοινωνικό μικροσύστημα, μέσω του οποίου τα μικρά παιδιά κατακτούν τη γλώσσα και διάφορες γλωσσικές δεξιότητες. Λόγω του κοινωνικού αυτού προσανατολισμού που έχει από τη φύση του, δε μπορεί να διαχωριστεί από τα κοντινά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια που τον περιβάλλουν και σχετίζονται με τη μόρφωση των γονέων, την εργασία, τα κοινωνικά δίκτυα και τις ευρύτερες πολιτισμικές και εθνικές κοινότητες. Έτσι, ο αναλφαβητισμός ή το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης μεταξύ των γονέων, παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικο-ιστορικές διαδικασίες εξάπλωσης της επίσημης εκπαίδευσης, καθορίζουν σημαντικά τις δυνατότητες για αλληλεπιδράσεις του γραμματισμού στο πλαίσιο της οικογένειας (Leseman & de Jong, 1998: 297). Σ' αυτές τις περιπτώσεις, λοιπόν, γίνεται ακόμα πιο έντονος ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών διαδραματίζοντας έναν αντισταθμιστικό ρόλο (Γκουτρομανίδου, 2006: 204).

Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις που υιοθετούν οι γονείς ως προς τον γραμματισμό, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή των γονέων σε ανάγνωση βιβλίων, οι αναγνωστικές τους συμπεριφορές (Zhang & Koda, 2011: 5), ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, οι επισκέψεις σε βιβλιοθήκες (Manz et al., 2010), όπως και τα σχετικά ενδιαφέροντά τους, μπορεί να μυήσουν τα μικρά παιδιά σε ένα πρότυπο γραμματισμού (Leseman et al., 2007: 335) και να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό τα γλωσσικά αποτελέσματά τους (Bennett, Weigel & Martin, 2002: 312- 314).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η γλωσσική ανάπτυξη και τα αναγνωστικά επιτεύγματα στο σχολείο διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθμό από τις επιλογές των γονέων, όσον αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζουν για την ανάπτυξη του γραμματισμού, όπως επίσης και από τη γλώσσα, τη γλωσσική πολιτική και ιδεολογία της οικογένειας και το πρώιμο λεξιλόγιο των παιδιών (Leseman & de Jong, 1998). Σε σχέση με τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας, όμως, οφείλει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχει περίπτωση παρόμοιες ιδεολογίες όσον αφορά τη γλώσσα να μην μεταφράζονται σε παρόμοιες γλωσσικές πρακτικές. Με άλλα λόγια, είναι πιθανόν γονείς με παρόμοιες γλωσσικές ιδεολογίες¹⁵ σε σχέση με τη γλωσσική διαχείριση στο σπίτι να είναι υπέρμαχοι διαφορετικών γλωσσικών πρακτικών και αντίστροφα (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013: 677). Κάτι τέτοιο αποδεικνύει και τη σχετικότητα που χαρακτηρίζει τη φύση του γραμματισμού και της ανάπτυξής του στο οικογενειακό πλαίσιο· πέρα από τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των οικογενειών σχετικά με τα πρότυπα γραμματισμού που εφαρμόζουν, διαπιστώνονται και αποκλίσεις σε σχέση με τις ιδεολογίες και τις στάσεις που επικρατούν μέσα στο ίδιο οικογενειακό περιβάλλον, γεγονός που διαμορφώνει ένα πλαίσιο, όπου το προβλεπτικό στοιχείο για το είδος και την αποτελεσματικότητα του γραμματισμού που θα αναπτυχθεί ελαχιστοποιείται. Το γεγονός αυτό, βέβαια, είναι ενδεικτικό της δυναμικότητας του φαινομένου ‘γραμματισμός στο πεδίο της οικογένειας’, όπως συζητήθηκε παραπάνω και αποδεικνύει πως σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να γίνεται αντιληπτό και να μελετάται ως τέτοιο.

Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι αλληλεπιδράσεις είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του αναδύμενου γραμματισμού. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη θα συνεχίσουμε την εστίασή μας στο πεδίο της οικογένειας και τις συνθήκες εκείνες, οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη του γραμματισμού κατά την προσχολική ηλικία των παιδιών. Με άλλα λόγια, θα εξετάσουμε πώς πρέπει να είναι οι αλληλεπιδράσεις αυτές για την αποτελεσματική ανάπτυξη του γραμματισμού. Αρχικά, η ύπαρξη ποικιλίας αλληλεπιδράσεων των νηπίων με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας είναι πολύ σημαντική (Leseman et al., 2007). Εξάλλου, η εκμάθηση της γραφής, για παράδειγμα, αποτελεί μία διαδικασία, κατά την οποία τα μικρά παιδιά προσχολικής ηλικίας φτιάχνουν νοήματα μέσα από πληροφορίες και αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια (Kress, 1997).

¹⁵ Για τον ορισμό της γλωσσικής ιδεολογίας βλ. κεφ. 3.1.

Ακόμα, μέσα από έρευνα (Purcell-Gates, 1996) που εξέταζε το εύρος και τη συχνότητα των πρακτικών που συνδέονταν με τον γραμματισμό μετρώντας τις γνώσεις του αναδυόμενου γραμματισμού που είχαν παιδιά 4- 6 χρόνων, διαπιστώθηκε ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού στο σχολείο από παιδιά προσχολικής ηλικίας και ειδικότερα η κατανόηση των σκοπών που εξυπηρετούν τα γραπτά σύμβολα από την πλευρά των παιδιών, εξαρτούνταν από τη συχνότητα των συμβάντων γραμματισμού που συνέβαιναν πρωτύτερα στο σπίτι, όταν τα παιδιά ήταν σε νηπιακή ηλικία (π.χ. η συχνότητα χρήσης γραπτών αναπαραστάσεων) και από την προσωπική εστίαση και εμπλοκή των τελευταίων στα συμβάντα αυτά.

Επίσης, αναφορικά με τα πρώιμα αναγνωστικά επιτεύγματα παιδιών νηπιακής ηλικίας, εκτός από τον παράγοντα 'συχνότητα έκθεσης σε γλωσσικά ερεθίσματα', η μέτρηση της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των μελών της οικογένειας κατά την εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού, μπορεί επίσης να φέρει θετικά αποτελέσματα (Leseman & de Jong, 1998: 313).

Σκόπιμο επίσης κρίνεται να αναφερθεί ότι αναφορικά με τις εμπειρίες γραμματισμού, για τις οποίες γίνεται λόγος, αυτές δεν οφείλουν να περιορίζονται μόνο σε προσχεδιασμένα και στοχευμένα συμβάντα που θα έχουν οργανωθεί στο περιβάλλον του σπιτιού. Η συμμετοχή των παιδιών σε «άτυπες» εμπειρίες¹⁶ που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού είναι επίσης πολύ σημαντική για την πραγμάτωση της γλωσσικής μάθησης (Volk & de Acosta, 2001). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κάποια μείωση στις «άτυπες» δραστηριότητες για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού, οι οποίες αντικαθίστανται από «τυπικές» που παραπέμπουν περισσότερο σε δραστηριότητες σχολικού τύπου. Κάτι τέτοιο, μάλιστα, εγείρει ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο τέτοιου είδους δραστηριότητες στο πεδίο της οικογένειας συνεχίζουν να συνδέονται με αυτό που νοείται ως αναδυόμενος γραμματισμός. Και αυτό, διότι η φύση του τελευταίου είναι στενά συνδεδεμένη με τις «άτυπες» εμπειρίες γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο του σπιτιού (Αϊδίνης, 2012: 254).

¹⁶ «Άτυπες» εμπειρίες γραμματισμού είναι εκείνες που εκθέτουν τα παιδιά στη γραπτή γλώσσα έμμεσα, όπως για παράδειγμα όταν ένα παιδί ακούει έναν ενήλικα να διαβάζει ένα παραμύθι. Αντίθετα, οι «τυπικές» εμπειρίες γραμματισμού επικεντρώνονται απευθείας στη γραπτή γλώσσα. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται δραστηριότητες διδασκαλίας γραμμάτων, αναγνώρισης και αποκωδικοποίησης λέξεων, κ.ά. (Sénéchal, 2006: 60).

Επίσης, η εφαρμογή «τυπικών» δραστηριοτήτων σχολικού τύπου ήδη από την προσχολική ηλικία ενδέχεται να δημιουργήσει αρνητικές επιπτώσεις στα επίπεδα της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης γονέων και παιδιού. Αυτό, μάλιστα, το πρόβλημα εντείνεται περισσότερο όταν το ίδιο το παιδί δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον προς την ανάπτυξη μίας τέτοιας ικανότητας ή σε περιπτώσεις που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατάκτηση του γραμματισμού. Αντίθετα, «άτυπες» δραστηριότητες πλούσιες σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιού είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού στο πεδίο της οικογένειας. Κάτι τέτοιο θα φέρει, εκτός των άλλων, αποτελέσματα που διαρκούν περισσότερο (Baker et al., 2001: 431- 435, Leseman & de Jong, 1998: 314). Βέβαια, κάποιοι γονείς ίσως ενδόμυχα αποφασίσουν να θυσιάσουν τη συναισθηματική ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά τους, ώστε να τα βοηθήσουν να κατακτήσουν δεξιότητες γραμματισμού (π.χ. στρατηγικές αναγνώρισης λέξεων) (Baker et al., 2001: 434).

Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι η αρνητική αυτή χροιά της ρητής διδασκαλίας των γονέων προς τα παιδιά για την ανάπτυξη του γραμματισμού τους, δεν επιβεβαιώνεται ερευνητικά σε ό,τι έχει να κάνει με τις δεξιότητες που τελικά αναπτύσσουν τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η άμεση διδασκαλία εννοιών του γραμματισμού συνδέεται άμεσα με τις γνώσεις γραμματισμού που κατέχουν τα παιδιά. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντιδιαστολή με την άποψη πολλών δασκάλων περί ακαταλληλότητας της ρητής διδασκαλίας γραμμάτων και λέξεων στο σπίτι μέσα στα πλαίσια του αναπτυξιακού μοντέλου για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Σε κάθε περίπτωση, το πώς εμπλέκονται οι γονείς με τα παιδιά τους σε δραστηριότητες ανάπτυξης γραμματισμού, εξαρτάται από τους συγκεκριμένους στόχους που θέλουν να επιτύχουν σε συγκεκριμένο χρόνο (Purcell-Gates, 1996: 426).

3.2. Πρακτικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε μονόγλωσσες οικογένειες

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν καλές πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του γραμματισμού εν γένει, καθώς και τα οφέλη αυτών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που εξετάζουμε.

Καταρχάς, στη βιβλιογραφία δίνεται μεγάλο βάρος στην ενθάρρυνση των αλληλεπιδράσεων που έχουν να κάνουν με γραπτά σύμβολα, μιας και θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικά για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού (Baker et al., 1999).

Σε έρευνα που έγινε σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου για την ανίχνευση των πρακτικών για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού που εφαρμόζονταν στο σπίτι, φάνηκε ότι η πλειονότητα των χρήσεων γραπτών συμβόλων στα σπίτια αυτά εμπεριείχε την ανάγνωση μικρών κειμένων (π.χ. κειμένων που βρίσκονταν πάνω σε χάρτινες συσκευασίες δημητριακών, σε κουτιά γάλακτος), την επαφή των παιδιών με φυλλάδια, κουπόνια, διαφημίσεις, λίστα για ψώνια ή λίστα πραγμάτων που πρέπει να γίνουν, καθώς και γραφή ονομάτων (Purcell-Gates, 1996: 425).

Τέτοια μικρά κείμενα αποτελούν αποπλαισιωμένο λόγο, ο οποίος εντάσσεται σε αυθεντικά οπτικά πλαίσια, κάτι που είναι πολύ επιβοηθητικό. Και αυτό, γιατί το αντίθετο, δηλαδή όταν υπάρχει γραπτός λόγος μόνο μέσα σε πλαισιωμένη υποστήριξη, η σημασία της εκάστοτε γραπτής αναπαράστασης είναι τόσο ενσωματωμένη με τη γενικότερη σημασία του αντικειμένου πάνω στο οποίο εμφανίζεται, που τα παιδιά δεν την παρατηρούν ως ξεχωριστή οντότητα και έτσι δεν επικεντρώνονται στη φύση του σημαίνοντος (Purcell-Gates, 1996: 426).

Παράλληλα, η αποκωδικοποίηση τέτοιων μικρών κειμένων δεν είναι τόσο απαιτητική γνωστικά και επιτυγχάνεται εύκολα. Με την επιτυχή αποκωδικοποίηση των κειμένων αυτών, όμως, ενισχύεται η υπερηφάνεια και η αυτό-αποτελεσματικότητα του παιδιού στο διάβασμα, κάτι που είναι πολύ βασικό κατά την προσπάθεια ανάδυσης του γραμματισμού (Baker et al., 1999).

Επίσης, με την πρακτική αυτή το παιδί εξοικειώνεται με τις συμβάσεις του γραπτού κώδικα, μαθαίνει νέες λέξεις, έρχεται σε επαφή με τη φωνολογική, μορφολογική, σημασιολογική, συντακτική και πραγματολογική δομή της γλώσσας και παρακινείται στο να εκφράσει το νοηματικό περιεχόμενο ενός κειμένου με δικά του λόγια. Βέβαια, η πρακτική αυτή μπορεί να πάρει και τη μορφή της από κοινού ανάγνωσης βιβλίων ενηλίκων και παιδιών, εφόσον έχει κατακτηθεί κάποιο επίπεδο αναγνωστικών ικανοτήτων από πλευράς των παιδιών. Η παραλλαγή της πρακτικής αυτής βοηθάει στην ανάπτυξη του γραμματισμού, συμβάλλει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου,

του λεξιλογίου και στην επίγνωση της χρήσης του γραπτού. Τα παιδιά, επίσης, όταν είναι εξοικειωμένα με μία τέτοια πρακτική ενδιαφέρονται περισσότερο για δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού και αποκτούν γνώσεις γύρω από τη δομή και την οργάνωση της αφήγησης ως κειμενικού είδους (Μουζάκη, 2006: 30-31).

Σε έρευνα που μελέτησε τις λεκτικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις των γονέων με τα παιδιά τους (τα οποία φοιτούσαν στην Α' Δημοτικού) κατά την από κοινού ανάγνωση βιβλίων που εξετάζουμε (Baker et al., 2001), φάνηκε ότι μια σημαντική διάφορα μεταξύ των οικογενειών είναι η ποσότητα και η φύση της συζήτησης που λαμβάνει χώρα σε κάθε οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες που έχουν ένα μέσο επίπεδο εισοδήματος και έχουν λάβει περισσότερη εκπαίδευση, προχωρούν πιο συχνά περά από την απλή ανάγνωση της ιστορίας που διαβάζεται και επιδιώκουν να αναλύσουν τμήματα του περιεχομένου του βιβλίου με τα παιδιά τους, κάτι που είναι ευεργετικό για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών.

Βέβαια, σημαντικό κρίνεται να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή της ανάγνωσης βιβλίων στο σπίτι δεν έχει πάντα τα ίδια αποτελέσματα για το παιδί. Πιο αναλυτικά, σε έρευνα που αφορούσε την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού και τον ρόλο της οικογένειας σ' αυτό, βρέθηκε ότι η συχνότητα ανάγνωσης βιβλίων από τους γονείς προς τα παιδιά είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με δεξιότητες που αφορούν την ανάπτυξη του πρόωρου γραμματισμού (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Ο χρόνος, επίσης, που διατίθεται στην ανάγνωση βιβλίων φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη του παιδιού ως αναγνώστη (Zhang & Koda, 2011: 6). Επίσης, η πρακτική αυτή μπορεί να αξιολογηθεί σε σχέση με την απαιτητικότητά των βιβλίων, καθώς και σε σχέση με την εμπλοκή γονέων και παιδιών σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την κατανόηση και τη σκέψη, οι οποίες ενεργοποιούν τις σχετικές γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες και την ανάπτυξή τους (Leseman & de Jong, 1998: 299). Υπάρχει, με άλλα λόγια, πλειάδα συνιστωσών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην πρακτική αυτή, ώστε να καθοριστεί ο βαθμός αποτελεσματικότητάς της.

Εμβαθύνοντας στις συνθήκες που κάνουν αυτή την πρακτική πιο αποτελεσματική, ερευνητικά φαίνεται ότι οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα κατά την ανάγνωση βιβλίων είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη του

γραμματισμού. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την έρευνα των Sonnenschein και Munsterman (2002), η συναισθηματική πλευρά των αλληλεπιδράσεων κατά την ανάγνωση ήταν ο πιο δυνατός προβλεπτικός παράγοντας, όσον αφορά τα κίνητρα των παιδιών για το διάβασμα. Αυτά τα αποτελέσματα τονίζουν τη σημασία της συναισθηματικής πτυχής των αλληλεπιδράσεων κατά το διάβασμα για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών πάνω στον γραμματισμό (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Επίσης, στην έρευνα της Baker και των συνεργατών της (2001) σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και παιδιών κατά την ανάγνωση βιβλίων ως πρακτική γραμματισμού, διαπιστώθηκε ότι η συζήτηση πάνω σε εικόνες ήταν ο πιο συχνός τύπος νοηματοδοτούμενης συζήτησης για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Συγκεκριμένα, μία τέτοια συζήτηση φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη μιας συναισθηματικής ποιότητας στην αλληλεπίδραση γονέα- παιδιού, γεγονός που δείχνει ότι η συζήτηση πάνω σε εικόνες είναι πολύ σημαντική στη δημιουργία μιας διασκεδαστικής από κοινού αναγνωστικής εμπειρίας. Παράλληλα, μια συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο του βιβλίου που δεν επικεντρώνεται άμεσα σε ζητήματα αποκωδικοποίησης λέξεων, αποτελεί μια τονωτική και διασκεδαστική εμπειρία ανάγνωσης, η οποία προωθεί το κίνητρο για περαιτέρω εφαρμογή αυτής της πρακτικής γραμματισμού (Baker et al., 2001: 432- 433, Baker et al., 1999).

Επίσης, η συχνή επίσκεψη σε βιβλιοθήκες και η επίδειξη της σημασίας της στην καθημερινή ζωή σχετίζεται θετικά με την ύπαρξη ενός θετικού κλίματος απέναντι στον γραμματισμό, κάτι που διαμορφώνει πρόσφορο έδαφος για ενασχόληση του παιδιού και των γονέων με άλλες πρακτικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού του (Baker et al., 1999, Baker et al., 2001: 433).

Γενικά, τα οφέλη που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όταν το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού τους είναι υποστηρικτικό και ενισχύει την ανάπτυξη του γραμματισμού εφαρμόζοντας πρακτικές όπως τις παραπάνω, είναι πολλά. Πιο αναλυτικά, θεωρείται ότι τα παιδιά που έχουν εμπειρίες από πολλές χρήσεις του γραπτού λόγου, στις οποίες συμμετέχουν τόσο οι γονείς τους, όσο και οι ίδιοι προσωπικά πριν την είσοδό τους στο σχολείο, έχουν περισσότερες δυνατότητες να δομήσουν μία βάση αντίληψης για την ανάπτυξη του γραμματισμού, η οποία εμπεριέχει γνώσεις σχετικά με τη συμβολική λειτουργία των γραπτών αναπαραστάσεων και τη χρήση τους για την εξυπηρέτηση επικοινωνιακών σκοπών. Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ξεκινούν να

κατασκευάζουν γνώσεις σχετικά με τη σημειωτική και λειτουργική φύση της γραπτής γλώσσας (Leseman & de Jong, 1998: 313, Purcell-Gates, 1996: 425- 426). Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι ο γραμματισμός στο πεδίο της οικογένειας βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τους κανόνες και τις συμβάσεις της χρήσης του γραπτού λόγου, όταν οι γονείς διδάσκουν στα παιδιά τους ρητά τους κανόνες αυτούς (Leseman et al., 2007: 335) και σε περιπτώσεις όπου τα εγγράμματα μέλη διαβάζουν και γράφουν σε περισσότερο περίπλοκα επίπεδα λόγου για τη διασκέδαση και τη χαλάρωσή τους (Purcell-Gates, 1996). Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνειδητοποιούν τη χρήση αυθαίρετων συμβόλων (γραμμμάτων, γραπτών λέξεων, γραπτών κειμένων) και της λειτουργίας τους για την κωδικοποίηση της ομιλούμενης γλώσσας. Εξάλλου, ένα σημαντικό επίτευγμα στην προσχολική ηλικία, το οποίο συχνά κατακτάται πριν αρχίσει το σχολείο, αποτελεί η κατάκτηση της γνώσης των γραμμάτων του αλφάβητου (Leseman et al., 2007: 335).

Επίσης, ο γραμματισμός στο πεδίο της οικογένειας επηρεάζει τις γνωστικές δεξιότητες των παιδιών, και πιο συγκεκριμένα τη συμβολική και αφηρημένη σκέψη. Αυτό, συνεπώς, μπορεί να εξηγήσει το εύρος των επιδράσεων στα μεταγενέστερα σχολικά επιτεύγματα. Η συζήτηση μιας ιστορίας, η εύρεση εξηγήσεων για συγκεκριμένα συμβάντα, η εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη σκέψη των χαρακτήρων μιας ιστορίας ή η αναμονή επερχόμενων γεγονότων σε ένα αφήγημα απαιτεί γνωστική αποστασιοποίηση, δηλαδή γνωστική μεταβολή από μία άμεση κατάσταση και από το δεδομένο και αυτό που απεικονίζεται μέσα από συμβολική αναπαράσταση και αιτιολόγηση (Leseman & de Jong, 1998). Ακόμα, το περιβάλλον γραμματισμού της οικογένειας είναι άμεσα συνδεδεμένο με την ανάπτυξη λεξιλογίου των παιδιών (Frijters, Barron & Brunello, 2000). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, οι προφορικές μορφές γραμματισμού στο σπίτι, όπως οι συζητήσεις που αφορούν προσωπικές εμπειρίες και θέματα γενικού ενδιαφέροντος, συνεισφέρουν στο λεκτικό επίπεδο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (λεξιλόγιο, κατανόηση κειμένου), ενώ οι γραπτές μορφές γραμματισμού της οικογένειας (ανάγνωση αφηγηματικών και πληροφοριακών κειμένων/ βιβλίων στα παιδιά) συνεισφέρουν στο μορφοσυντακτικό και κειμενικό επίπεδο του αναδυόμενου γραμματισμού και της γλωσσικής ανάπτυξης (Leseman et al., 2007: 351).

Συνολικά, έχει αποδειχτεί μία θετική συσχέτιση μεταξύ της επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών

νηπιακής ηλικίας και όλων των σχετικών με αυτόν δεξιοτήτων (Zhang & Koda, 2011: 6). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά ξεκινούν τη διδασκαλία του επίσημου γραμματισμού στα σχολεία βρισκόμενοι σε πλεονεκτική θέση έναντι άλλων συνομηλίκων τους που μόλις άρχισαν τη μάθηση του γραμματισμού (Purcell- Gates, 1996: 426). Επίσης, ο βαθμός των δυνατοτήτων που δίνεται στο σπίτι για αλληλεπιδράσεις γραμματισμού είναι σημαντικός για την εκμάθηση του γραμματισμού στο σχολείο. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί με τον τρόπο αυτό ότι ο γραμματισμός στο πεδίο της οικογένειας καθορίζει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών στο σχολείο (Leseman & de Jong, 1998: 314).

3.3. Πρακτικές για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού σε δίγλωσσες οικογένειες

Δεδομένης της περιορισμένης έκθεσης των δίγλωσσων παιδιών στη μειονοτική τους γλώσσα, τόσο σε προφορικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο επαφής με τα γραπτά της σύμβολα, το περιβάλλον γραμματισμού του σπιτιού παίζει ακόμα πιο σημαντικό ρόλο για την κατάκτηση της γλώσσας τους απ' ό,τι σε περιπτώσεις μονόγλωσσων παιδιών (Zhang & Koda, 2011: 5). Γι' αυτό, σημαντική κρίνεται και η συστηματική δέσμευση και αφοσίωση των γονέων αναφορικά με τη διατήρηση του δίγλωσσου προφίλ του παιδιού τους, ειδικά όταν δεν υπάρχουν λειτουργικοί λόγοι χρήσης και των δύο γλωσσών (Li, 1999: 216). Συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα γραπτά συστήματα των δίγλωσσων παιδιών μπορούν να αναδυθούν μέσα από την παροχή πλούσιων ερεθισμάτων στη μειονοτική γλώσσα από τους γονείς και τα αδέρφια για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού και την κατάκτηση των δεξιοτήτων που τον συνοδεύουν. Έτσι, ενώ η ανάπτυξη του γραμματισμού στο σχολείο είναι εξαιρετικά σημαντική, ένας δίγλωσσος μπορεί επίσης να αναπτύξει διάφορα είδη γραμματισμού μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας (Baker, 2011: 312, Kenner et al., 2004: 140-141).

Αν, αντίθετα, τα ερεθίσματα στη μειονοτική γλώσσα απουσιάζουν, τα παιδιά ξεκινούν το δημοτικό σχολείο μην έχοντας επαρκή κατανόηση ως προς το νόημα και τους σκοπούς του συστήματος γραφής. Μάλιστα, κάτι τέτοιο αναπόφευκτα θέτει τα παιδιά αυτά σε μειονεκτική θέση και τους δημιουργεί την εντύπωση ότι ο

γραμματισμός είναι μία λειτουργία αποκλειστικά συνυφασμένη με τις σχολικές δραστηριότητες (Verhoeven & Aarts, 1998: 131), στα πλαίσια των οποίων αρχίζει και τελειώνει.

Γι' αυτό, είναι εξαιρετικά επωφελές να παίρνουν οι γονείς πρωτοβουλίες, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά τους να αναπτύξουν και τη μειονοτική και την κυρίαρχη γλώσσα τους, προωθώντας έτσι τη «συνάντηση» των δύο πολιτισμών και γλωσσών, παρά να περιμένουν παθητικά από το σχολείο και την κοινότητα να το κάνει (Li, 1999). Έχουν, με άλλα λόγια, τη μοναδική δυνατότητα να κάνουν πάντα κάτι για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του διγλωσσισμού των παιδιών τους στο μικρό, ευέλικτο και οικείο περιβάλλον του σπιτιού (Li, 1999: 212).

Στο κεφάλαιο αυτό θα επικεντρωθούμε στις μορφές των πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο περιβάλλον της οικογένειας για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού των δίγλωσσων νηπίων και στη συνέχεια θα αναφερθούμε εν συντομία στους φορείς που μπορούν να ασκήσουν τις πρακτικές αυτές μέσα στην οικογένεια, στις επιλογές των γονέων βάσει μιας ιδεολογίας και θα κλείσουμε με έναν περιεκτικό σχολιασμό γύρω από τις μεταβολές των γλωσσικών πρακτικών που μπορεί να υπάρξουν.

Όσον αφορά τα είδη και τις μορφές των πρακτικών γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο της οικογένειας, έχουν διατυπωθεί αρκετές προτάσεις από διάφορους ερευνητές.

Πιο συγκεκριμένα, οι δίγλωσσες οικογένειες μπορεί να χρησιμοποιήσουν γραπτά σημειώματα και πινακίδες, κάρτες, γράμματα κ.ά. στις δύο γλώσσες των παιδιών τους για να υποστηρίξουν τον διγλωσσισμό των παιδιών τους (Gort & Bauer, 2012: 3). Αυτή η πρακτική αναφέρεται και στη μελέτη του Cruickshank (2004) (η οποία αφορούσε τον γραμματισμό σε πολύγλωσσα πλαίσια), στην οποία παρατηρήθηκε η χρήση αφισών και γενικότερα η χρήση γραπτών αναπαραστάσεων- οπτικών συμβόλων στο δωμάτιο των παιδιών.

Παραμένοντας στην επαφή με τον γραπτό κώδικα (για την ανάπτυξη του γραμματισμού των δίγλωσσων νηπίων), εξαιρετικά σημαντική είναι η ενασχόληση με δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων στη μειονοτική γλώσσα (Rodriguez-Valls, 2011, Zhang & Koda, 2011). Χρήσιμο είναι επίσης να εφαρμόζεται η από κοινού ανάγνωση

σε βιβλία που είναι γραμμένα στη μειονοτική γλώσσα των παιδιών (Zhang & Koda, 2011: 16), ειδικά αν το παιδί έχει κατακτήσει κάποιες δεξιότητες στον γραμματισμό στη μειονοτική γλώσσα. Αντικείμενο της ανάγνωσης μπορούν να αποτελούν παραμύθια και άλλα βιβλία στη μειονοτική γλώσσα, ιστορίες διάσημων ατόμων από την χώρα καταγωγής και σημαντικών γεγονότων από την ιστορία της (Li, 1999), καθώς και θρησκευτικά κείμενα (Gort & Bauer, 2012: 3).

Παράλληλα, στα δίγλωσσα περιβάλλοντα που μελετάμε, συχνά προτείνεται ως πρακτική η επαφή με δίγλωσσα κείμενα και συγκεκριμένα η ανάγνωση αυτών για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική (Li, 1999). Το διάβασμα δίγλωσσων βιβλίων θεωρείται ιδιαίτερα ωφέλιμη πρακτική για την ανάδυση του γραμματισμού στα δίγλωσσα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, όταν μέσα σε δι- ή πολύγλωσσα περιβάλλοντα χρησιμοποιούνται δι- ή πολύγλωσσα βιβλία, η εξοικείωση των παιδιών με τα διαφορετικά φωνολογικά συστήματα των γλωσσών των βιβλίων ενισχύει τα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών (Bauer & Mkhize, 2012: 16-17). Επίσης, σε περιπτώσεις όπου το δίγλωσσο παιδί έχει κατακτήσει κάποιες δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, με την ανάγνωση δίγλωσσων βιβλίων παρέχονται δυνατότητες στους γονείς και στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γνώση της μειονοτικής τους γλώσσας για να κατακτήσουν αναγνωστικές δεξιότητες στην κυρίαρχη γλώσσα τους (Ernst-Slavit, 1997).

Όταν, δε, η ανάγνωση των δίγλωσσων βιβλίων πάρει τον χαρακτήρα της από κοινού ανάγνωσης που αναφέρθηκε παραπάνω, τα πλεονεκτήματα πολλαπλασιάζονται. Κι αυτό, διότι με την από κοινού ανάγνωση δίγλωσσων βιβλίων για την ανάδυση του γραμματισμού, οι γονείς εκτιμούν τη γλώσσα και την κουλτούρα τους, αντιλαμβάνοντάς τες ως θετικά στοιχεία για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Rodriguez-Valls, 2011: 27). Αυτό σημαίνει, δηλαδή, ότι το δίγλωσσο βιβλίο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο ανάπτυξης του γραμματισμού των δίγλωσσων παιδιών, καθώς μέσω της ανάγνωσης από τους γονείς στα παιδιά γίνεται διαπραγμάτευση εννοιών κοινωνικής και πολιτισμικής φύσεως και ανάπτυξη του λεξιλογίου. Αποτελεί μία δραστηριότητα με νόημα που πραγματώνεται συνεργατικά στο σπίτι και μπορεί να χτίσει συνδέσμους μεταξύ δύο γλωσσών, να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ του σπιτιού, του σχολείου και της κοινότητας και να παραγάγει, τελικά, γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά (Rodriguez-Valls, 2011: 29-31). Αυτές οι γέφυρες επικοινωνίας, είναι, εν τέλει, η ώθηση που χρειάζονται οι

περισσότεροι μαθητές, ώστε να «πλεύσουν» με επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Rodriguez-Valls, 2011: 35).

Γενικά, οι συζητήσεις κατά την ανάγνωση βιβλίων είναι πολύ σημαντικές. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες διαλογικού χαρακτήρα που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, οι γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται στη μειονοτική γλώσσα ενισχύονται και μπορούν να μεταφερθούν μεταγενέστερα στην κυρίαρχη (Rodriguez-Valls, 2011: 34). Επίσης, μέσα από συζητήσεις πάνω στα βιβλία που διαβάζονται, τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο ελεύθερα ανεξάρτητα από την γλώσσα που είναι γραμμένο. Μάλιστα, τέτοιες συζητήσεις μπορούν να ακολουθούν άρρητες πρακτικές γραμματισμού μέσα από παιχνίδια φωνολογικής επεξεργασίας λέξεων, όπου το παιδί καλείται να διερευνήσει ζητήματα προφοράς λέξεων μέσα από την αναγνώριση του αρχικού/ τελικού φωνήματος μιας λέξης, αλλά και των διαφορών των φωνημάτων αυτών σε σχέση με τις αντίστοιχες λέξεις στην άλλη τους γλώσσα (όχι αυτή που είναι γραμμένο το κείμενο του βιβλίου που διαβάζεται) (Bauer & Mkhize, 2012: 24- 28).

Όσον αφορά την ανάγνωση βιβλίων για την ανάπτυξη του λεξιλογίου που συζητήσαμε προηγουμένως, μέσω βιβλίων, όπως π.χ. παραμυθιών, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους με το να προωθούν τη διεξαγωγή συζητήσεων γύρω απ' το λεξιλόγιο του κειμένου, οι οποίες να προχωρούν πέρα από τη διατύπωση ενός σύντομου ορισμού μιας λέξης. Με τον τρόπο αυτό, οι γονείς επεκτείνουν το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών ως προς τις δύο γλώσσες τους. Μάλιστα, η επέκταση της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών ενισχύεται ιδιαίτερα μέσα από τη συζήτηση γύρω από τους χαρακτήρες της ιστορίας, με τη χρήση συνωνύμων και μη συχνού λεξιλογίου, καθώς και μέσα από χειρονομίες που βοηθούν στην κατανόηση του νοήματος (Bauer & Mkhize, 2012: 20- 24). Σχετικά με τις συνθήκες που πρέπει να υπάρχουν, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση μεταξύ της πρακτικής αυτής και της ανάπτυξης της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών, αυτές έχουν να κάνουν με τον τρόπο που λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη πρακτική γραμματισμού. Συγκεκριμένα, η πρακτική αυτή θα πρέπει να γίνεται με περιεκτικό τρόπο (Bennett, Weige & Martin, 2002: 311) και να εφαρμόζεται πάνω από ένα συγκεκριμένο επίπεδο συχνότητας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Zhang & Koda, 2011: 15).

Από μία άλλη σκοπιά, στο πλαίσιο της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας σε γραπτό επίπεδο που αναλύθηκε παραπάνω, ως πρακτική ανάδυσης του γραμματισμού στη μειονοτική εντάσσεται από διάφορους ερευνητές, εκτός από την ανάγνωση βιβλίων και η επιστολών γραμμάτων προς συγγενείς στη μειονοτική γλώσσα (Li, 1999, Sneddon, 2007: 30, κ.ά.).

Όπως είδαμε παραπάνω, οι αλληλεπιδράσεις είναι πολύ σημαντικές κατά την ανάγνωση βιβλίων για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα. Βέβαια, καλό είναι η μειονοτική γλώσσα να χρησιμοποιείται μέσα στο σπίτι με διάφορους τρόπους. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την Baker (1999), η παροχή ποικίλων και συχνών εμπειριών σχετικών με την προφορική γλώσσα είναι σημαντική για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Κάτι τέτοιο, όμως, αναδύει την αξία της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας σε προφορικό επίπεδο στο σπίτι για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική. Παραδείγματα χρήσης του προφορικού λόγου στη μειονοτική στο σπίτι μπορεί να είναι η επαφή με τραγούδια της χώρας καταγωγής, αλλά και η χρήση του για τη διεξαγωγή θεματικών και ερμηνευτικών συζητήσεων, οι οποίες μπορούν ταυτόχρονα να συνδυάζονται με την εκτέλεση κάποιου παιχνιδιού και την έκφραση συναισθημάτων (Li, 1999).

Συνεχίζοντας την ανασκόπηση σχετικά με τις μορφές δραστηριοτήτων που βοηθούν την ανάπτυξη του διγλωσσικού και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της οικογένειας, η ύπαρξη μιας δίγλωσσης βιβλιοθήκης θεωρείται γενικότερα πολύ σημαντική ως προς τα κίνητρα ανάγνωσης που προσφέρει στο παιδί. Για τον λόγο αυτό, ο Rodriguez-Valls (2011: 23) σημειώνει ότι δημιουργώντας μία δίγλωσση βιβλιοθήκη στο σπίτι, οι γονείς έχουν περισσότερα κίνητρα να μοιραστούν τις γλωσσικές τους εμπειρίες με τα παιδιά τους.

Μέχρι στιγμής έχουν παρουσιαστεί αρκετές πρακτικές για την ανάπτυξη του διγλωσσικού δίγλωσσων νηπίων στην οικογένεια. Μέσα από τέτοιες πρακτικές στο πεδίο της οικογένειας, εκτός από τη ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης και του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, βελτιώνονται και οι στάσεις και οι ιδεολογίες των παιδιών για τον πολιτισμό και τη μειονοτική τους γλώσσα και προωθείται ένα δίγλωσσικό μοντέλο ανατροφής (Li, 1999). Κλείνοντας την αναφορά μας σε αυτές, σημαντικό είναι να επισημάνουμε ότι καλό θα ήταν να μην προτιμάται η μεμονωμένη χρήση μίας απ' αυτές στο οικογενειακό πλαίσιο. Κι αυτό, διότι η εμπλοκή και η

ενσωμάτωση διαφορετικών ειδών γραμματισμού λειτουργεί βοηθητικά στην ανάπτυξη του τελευταίου (Bauer & Mkhize, 2012: 29).

Είναι γεγονός ότι η μεσολάβηση διάφορων «σημαντικών άλλων» για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα είναι αρκετά συχνή (Baynham, 1993). Ποιοι, όμως, είναι αυτοί οι «σημαντικοί άλλοι» που ασκούν τις πρακτικές γραμματισμού μέσα στο σπίτι;

Το πιο συνηθισμένο είναι αυτά τα συμβάντα γραμματισμού μέσα στην οικογένεια να προωθούνται είτε από γονείς, είτε από αδέρφια (Kenner, 2004: 29). Αρχικά, σχετικά με τις γλωσσικές ανταλλαγές γονέων και παιδιών, η Mushi (2002) στην έρευνά της για τον ρόλο των γονέων στη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους, παρατήρησε ότι είναι ιδιαίτερα επωφελείς οι δραστηριότητες που εμπλέκουν ταυτόχρονα τον γονέα και το παιδί, διότι μέσα από τη γλωσσική αλληλεπίδραση που πραγματώνεται αναπτύσσεται περισσότερο το παιδί γλωσσικά.

Επίσης, ο ρόλος των αδελφών μέσα στην οικογένεια μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Μία συνήθης πρακτική γραμματισμού είναι το να υποδύονται τους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή και να εφαρμόζουν πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία) (Gregory & Williams, 2000). Η πρακτική αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, μια και αποτελεί μία πτυχή φανταστικού παιχνιδιού, η σημασία του οποίου για τη μάθηση έχει αναγνωριστεί αρκετά. Η υπόδυση ρόλων έχει αναδειχθεί ως σημαντική τόσο σε μελέτες σχετικές με τον γραμματισμό, όσο και σε ψυχοσημειωτικές μελέτες (Gregory, 2001: 304).

Συνεχίζοντας τη συζήτηση σχετικά με τον ρόλο των αδελφών για ανάπτυξη του γραμματισμού, σύμφωνα με έρευνα της Gregory που μελέτησε ακριβώς αυτό πάνω σε δείγμα παιδιών από το Μπαγκλαντές και από πρώην βρετανικές αποικίες, τα οποία ζούσαν στο ανατολικό Λονδίνο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία μοναδική αμοιβαιότητα στη μάθηση μεταξύ του μεγαλύτερου και του μικρότερου αδελφού μέσα στην οικογένεια. Συγκεκριμένα, γλωσσικά παιχνίδια και παιχνίδια σχετικά με τον γραμματισμό δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματιστούν μέσα από τον λόγο του ρόλου που υποδύονται. Τα μεγαλύτερα αδέρφια, επειδή έχουν παρόμοιες παραστάσεις με τα μικρότερα μέσα στην καθημερινότητά τους, έχουν τη δυνατότητα να μεταφράζουν τα τυπικά μηνύματα του σχολείου με πιο προσωπικό τρόπο και να τα μεταδίδουν στα μικρότερα αδέρφια τους. Παράλληλα, είναι και για τα ίδια μία

ευκαιρία να ασκηθούν πάνω στις γνώσεις που έχουν λάβει στο σχολείο. Σε αντίθεση με τη συνεργατική μάθηση με συνομηλίκους, τα μεγαλύτερα αδέρφια μέσα από την επαφή τους με τα μικρότερα διευκολύνουν την ανάπτυξη του γραμματισμού, ενώ τα μικρότερα αδέρφια βοηθούν τα μεγαλύτερα να αφομοιώσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και να τις διευρύνουν, μια και ωθούν το μεγαλύτερο παιδί να σκεφτεί, να εξηγήσει. Έτσι συνυπάρχουν όλες οι συνθήκες για την ανάπτυξη αμοιβαίας μάθησης (Gregory, 2001).

Μέχρι τώρα είδαμε ότι στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία οι γλωσσικές επιρροές που δέχεται το παιδί κατά τον μεγαλύτερο βαθμό προέρχονται από το σπίτι, οι γονείς και τα αδέρφια διαμορφώνουν τις γλωσσικές πρακτικές. Παράλληλα, όμως, η παρουσία ενός άλλου προσώπου πέρα αυτών στο σπίτι (π.χ. του παππού), παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο, καθώς ανατρέπει τη γραμμική σχέση γονέων- παιδιού αναφορικά με τη γλωσσική διαχείριση και πολλές φορές αποτελεί πηγή εκμάθησης της μειονοτικής γλώσσας για το παιδί (Spolsky, 2009: 18-19). Σημαντικό, βέβαια, κρίνεται να επισημανθεί ότι η επίδραση των φορέων αυτών δεν είναι πάντα δεδομένη και σταθερή. Για παράδειγμα, όταν εμφανίζονται εξωτερικές πιέσεις από συνομηλίκους ή το σχολείο, η οικογένεια αποτελεί πολλές φορές περιβάλλον συγκρούσεων, μέσα στο οποίο τα παιδιά, εξαιτίας της επίδρασης εξωγενών δυνάμεων, συχνά απορρίπτουν τη μειονοτική γλώσσα τους (Spolsky, 2009: 22). Είναι, λοιπόν, εμφανές, ότι οι επιδράσεις που δέχεται το κάθε παιδί για τον καθορισμό των γλωσσικών πρακτικών του, είναι πολύ έντονες και διακρίνονται από πολυπλοκότητα. Παρόλα αυτά, όμως, αφήνουν επαρκή χώρο για ατομικές αντιδράσεις πάνω στις πιέσεις που ασκούνται, ακόμα κι αν οι τελευταίες προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα ως χώρο δράσης (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013: 677).

Γενικά, οι πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται στο πεδίο της οικογένειας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο, σε καμία περίπτωση δεν είναι ουδέτερες· αντίθετα, σε αντιστοιχία με τον γραμματισμό είναι κοινωνικά, θρησκευτικά, ιστορικά, πολιτικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες (Owodally, 2011: 138).

Επίσης, οι επιλογές των γονέων δεν παραμένουν στάσιμες, σαν να βρίσκονται σε μία «χρονοπαγίδα», αλλά εξελίσσονται συνεχώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο

Cruickshank (Cruickshank, 2004: 470). Πολύ συχνά, μάλιστα, το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας μπορεί να μεταβληθεί κατά την είσοδο ενός παιδιού στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει, καθώς το πρώτο εμποτίζεται από τα κυρίαρχα κοινωνικογλωσσικά στοιχεία που ενυπάρχουν στο δεύτερο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την ισχύ κάποιων εξωτερικών πεδίων αναφοράς στην αλλαγή της αξίας που έχει αποδοθεί σε διάφορες γλώσσες εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Spolsky, 2009: 18-19). Επίσης, σε αντιστοιχία με την αλλαγή του γλωσσικού περιβάλλοντος της οικογένειας, κατά την είσοδο των παιδιών αυτών στο σχολείο παρατηρείται συχνά μία μεταβολή στις γλωσσικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στην οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, συχνά χάνεται το ενδιαφέρον ενασχόλησης με πρακτικές γραμματισμού για την ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας, και διατίθεται περισσότερος χρόνος σε πρακτικές γραμματισμού για την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας (Zhang & Koda, 2011: 14).

Έως τώρα πολύς λόγος έχει γίνει για τις πρακτικές ανάπτυξης του διγλωσσισμού που επιλέγουν οι γονείς να εφαρμόζουν στο σπίτι στο πλαίσιο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής που υιοθετείται. Στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε πιο εκτενώς έννοιες και ζητήματα γλωσσικής πολιτικής, σχολιάζοντας και συζητώντας συγκεκριμένες πτυχές τους, οι οποίες μας απασχολούν περισσότερο στην παρούσα εργασία.

Κεφάλαιο 4. Προσεγγίσεις γλωσσικής πολιτικής

Η γλωσσική πολιτική, την οποία θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε στο υποκεφάλαιο αυτό, αναφέρεται σε αποφάσεις σχετικές με τη γλώσσα και τη χρήση τους στην κοινωνία (Shohamy, 2007: 119). Συγκεκριμένα, η Curdt-Christiansen προσδιορίζει τη γλωσσική πολιτική ως *«μία πολιτική απόφαση και μία σκόπιμη προσπάθεια για να αλλάξουν ή να επηρεαστούν διάφορες πτυχές των γλωσσικών πρακτικών και του κύρους μίας ή περισσότερων γλωσσών σε μία δεδομένη κοινωνία»* (Curdt-Cristiansen, 2009: 352).

Επίσης, σύμφωνα με την Shohamy, *«η γλωσσική πολιτική είναι ένας ευρύς, γενικός όρος, ο οποίος αφορά αποφάσεις σχετικές με δικαιώματα, με την πρόσβαση που υπάρχει στις γλώσσες, αλλά και σχετικές με τους ρόλους και τις λειτουργίες συγκεκριμένων γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών σε μία δεδομένη πολιτεία. Τέτοιες πολιτικές, αλλά και οι αποφάσεις που τις θεμελιώνουν, μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο φανερές ή αφανείς»* (Phillipson & Stutnabb-Kangas, 1996: 434). Γενικά, οι γλωσσικές πολιτικές συχνά είναι ρητές μέσω επίσημων εγγράφων (π.χ. που δηλώνουν το ποια γλώσσα θεωρείται «επίσημη» σε ένα κράτος κ.ά.) και άλλοτε άρρητες, όπου τότε μεταφέρονται και υπονοούνται μέσω των πρακτικών που εφαρμόζονται (Shohamy, 2007: 119).

Σύμφωνα με τον Spolsky, η γλωσσική πολιτική αποτελείται από τρεις συνιστώσες: τις γλωσσικές πρακτικές, τις γλωσσικές ιδεολογίες και τη γλωσσική διαχείριση. Οι γλωσσικές πρακτικές για τον ίδιο *«είναι οι παρατηρήσιμες συμπεριφορές και επιλογές, δηλαδή το τι κάνουν οι άνθρωποι στην πραγματικότητα: [...] είναι τα επιλεγμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά, η γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται»* (Spolsky, 2009: 4). Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά αυτά (ενν. τα επιλεγμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά για τα οποία έγινε λόγος) αποτελούν πολιτική στο βαθμό που είναι προβλέψιμα (Spolsky, 2009: 4). Αναφορικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες¹⁷, αυτές είναι *«[...] οι αξίες που αποδίδονται στις γλώσσες, στις γλωσσικές ποικιλίες και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά»*. Μάλιστα, το κύρος που κατέχουν πηγάζει από τον αριθμό των

¹⁷ Η Silverstein χρησιμοποιώντας τον όρο *γλωσσικές ιδεολογίες*, τις προσδιόρισε ως *«ποικίλες ιδεολογίες σχετικά με τη γλώσσα, οι οποίες διατυπώνονται από τους χρήστες της ως εκλογίκευση και αιτιολόγηση του τρόπου αντίληψης της δομής της γλώσσας και της χρήσης της»*. (Silverstein, 1979: 193). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Martínez-Roldán & Malavé (2004: 161), *«...η γλωσσική ιδεολογία σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μπορεί να προσδιοριστεί ως μία σειρά από “κεντρικές” (core) πεποιθήσεις και αντιλήψεις που μοιράζονται μεταξύ τους τα άτομα, ως μέλη ομάδων, αναφορικά με τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας τόσο σε γραπτό, όσο και σε προφορικό επίπεδο»*.

ανθρώπων που τα χρησιμοποιούν, τη «σημαντικότητα» των χρηστών, καθώς και τα εν δυνάμει κοινωνικοοικονομικά οφέλη που απολαμβάνουν από τη χρήση αυτών (Spolsky, 2009: 4). Τέλος, «η γλωσσική διαχείριση αφορά τη σαφή και παρατηρήσιμη προσπάθεια κάποιου ατόμου ή κάποιας ομάδας, που έχει ή ισχυρίζεται ότι έχει εξουσία πάνω σε μία άλλη ομάδα συμμετεχόντων, ώστε να μπορεί να αλλάξει τις γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογίες τους» (Spolsky, 2009: 4). Η γλωσσική διαχείριση ξεκινά μέσα από το άτομο –στην περίπτωση αυτή χαρακτηρίζεται ως «απλή» γλωσσική διαχείριση-, ενώ η οργανωμένη γλωσσική διαχείριση κινείται μεταξύ ενός μικροεπίπεδου και μακροεπίπεδου, απευθυνόμενη σε συγκεκριμένους τομείς (Spolsky, 2009: 5). Αυτοί οι τρεις παράγοντες, λοιπόν, ασκούν σημαντική επίδραση στην τελική γλωσσική πολιτική.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι τρεις παράγοντες που συνιστούν τη γλωσσική πολιτική βρίσκονται σε συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση. Πιο αναλυτικά, οι ιδεολογίες για την αξία μιας γλώσσας επηρεάζουν τις αποφάσεις γλωσσικής διαχείρισης και εξηγούν τις γλωσσικές επιλογές τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και μακροσκοπικά. Επίσης, η γλωσσική διαχείριση επηρεάζει τις γλωσσικές πρακτικές (Spolsky, 2009: 6) και αντίθετα, οι γλωσσικές πρακτικές, επηρεαζόμενες από γλωσσικές ιδεολογίες, ενδέχεται να καταλήξουν σε γλωσσική διαχείριση (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013: 676). Ο Spolsky επισημαίνει ότι σημαντικότερες όλων αυτών των επιδράσεων είναι οι γλωσσικές πρακτικές, καθώς χωρίς την ύπαρξή τους δε μπορούν να μελετηθούν οι άλλες δύο συνιστώσες (Spolsky, 2009: 6).

Η γλωσσική πολιτική συνδέεται στενά με ζητήματα που αφορούν τη διγλωσσία/ πολυγλωσσία, τα οποία μας απασχολούν στη συγκεκριμένη εργασία. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Phillipson και Stutnabb-Kangas, θέματα γλωσσικής πολιτικής αφορούν πεδία όπως η διατήρηση των αυτόχθονων πολιτισμών, η ανάδειξη των γλωσσικών δικαιωμάτων και η επιλογή εθνικών και επίσημων γλωσσών σε σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη (Phillipson & Stutnabb-Kangas, 1996: 432).

Κάθε γλωσσική πολιτική έχει συγκεκριμένη κατεύθυνση και χαρακτήρα, ανάλογα με αυτό που θέλει να εκφράσει. Σήμερα, λόγω της παγκοσμιοποίησης και του εθνικού κατακερματισμού που παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο, οι γλωσσικές πολιτικές αφομοιωτικού χαρακτήρα που κυριαρχούσαν παλαιότερα αρχίζουν να υποχωρούν (Hornberger, 2002: 29-31). Τη θέση αυτών των πολιτικών παίρνουν πολύγλωσσες

γλωσσικές πολιτικές, οι οποίες αναγνωρίζουν τον εθνικό και γλωσσικό πλουραλισμό ως πηγές για τη δόμηση της κοινωνίας. Αυτές οι πολιτικές, πολλές από τις οποίες αποτελούν εφαρμογές οραμάτων της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανοίγουν νέους κόσμους δυνατοτήτων για καταπιεσμένες αυτόχθονες και μεταναστευτικές γλώσσες και τους ομιλητές τους, μεταμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό τον προηγούμενο ομογενοποιητικό και αφομοιωτικό λόγο της γλωσσικής πολιτικής σε λόγο που έχει ως βάση την ποικιλομορφία και τη χειραφέτηση (Hornberger, 2002: 27).

Οι πολύγλωσσες γλωσσικές πρακτικές είναι βασικές για το άνοιγμα του ιδεολογικού κενού και των εφαρμογών που υπάρχουν, ώστε όσο το δυνατόν περισσότερες γλώσσες, και συγκεκριμένα γλώσσες που βρίσκονται σε κίνδυνο να εμπλέκονται και να κοσμούν, παρά να φθίνουν και να εξαφανίζονται (Hornberger, 2002: 30). Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται ότι οι πολιτικές αυτές κινούνται στη λογική του μοντέλου των *συνεχών του γραμματισμού* της Hornberger (2002) και μας εισάγουν σε νέους χώρους γλωσσικών δράσεων και ανάπτυξης του γραμματισμού.

4.1. Οικογενειακή γλωσσική πολιτική

Αναφορικά με τις γλωσσικές πολιτικές που υιοθετεί μία οικογένεια, οι επιλογές της αποτελούν ένα «πεδίο μάχης» (Calvet, 1998, στο Spolsky, 2009: 14). Ακόμα και στην πιο απλή μορφή της (σχέση μεταξύ δύο ατόμων), η επιλογή της γλωσσικής ποικιλίας στην οποία θα βασίζεται η επικοινωνία αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό που καταδεικνύει τη γλωσσική πολιτική που επικρατεί. Βέβαια, ο προσδιορισμός και το περιεχόμενο της *οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής* (family language policy), για την οποία κάνουμε λόγο στο κεφάλαιο αυτό, δεν περιορίζεται σε καμία περίπτωση μόνο σ' αυτό το χαρακτηριστικό (δηλ. τη γλωσσική επιλογή). Πιο συγκεκριμένα, η *οικογενειακή γλωσσική πολιτική* ορίζεται από την Curdt-Christiansen ως μία «*σκοπίμη προσπάθεια για την εξάσκηση ενός συγκεκριμένου προτύπου γλωσσικής χρήσης και συγκεκριμένων πρακτικών γραμματισμού μέσα στο πεδίο του σπιτιού, μεταξύ των μελών της οικογένειας*» (Curdt-Christiansen, 2009: 352). Με άλλα λόγια, «*η γλωσσική πολιτική της οικογένειας θεωρεί ότι η γλωσσική κατάκτηση και η γλωσσική χρήση των παιδιών είναι απόρροια της ιδεολογίας των γονέων, των αποφάσεων και των*

στρατηγικών που αφορούν τη γλώσσα και τον γραμματισμό, καθώς και του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου της οικογενειακής ζωής. (King & Fogle, 2013: 172).

Επί της ουσίας, η γλωσσική πολιτική της οικογένειας αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό πεδίο μελέτης, καθώς συνδέεται με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αυτών στο σχολείο, καθώς και με τη διατήρηση ή μη μιας συγκεκριμένης γλώσσας. Με άλλα λόγια, το ερευνητικό αυτό πεδίο σχετίζεται με δύο πεδία έρευνας: τη γλωσσική πολιτική και την γλωσσική κατάκτηση των παιδιών (King, Fogle & Logan-Terry, 2008: 907, 910).

Η εκάστοτε γλωσσική πολιτική που υιοθετείται στο περιβάλλον της οικογένειας συνήθως μετουσιώνεται σε αντίστοιχες γλωσσικές πρακτικές. Λόγω όμως του ότι στις οικογένειες δεν υπάρχει κάποια φανερή εσωτερική εξουσία, οι γλωσσικές πρακτικές υιοθετούνται μέσα από τη *γλωσσική κοινωνικοποίηση*. Η «*γλωσσική κοινωνικοποίηση*» (*language socialization*), αποτελεί μία διαδικασία, κατά την οποία τα μικρότερα παιδιά κατακτούν γνώσεις και πρακτικές που είναι απαραίτητες για την ανάδειξή τους ως ικανών μελών στις κοινότητές τους μέσα από αλληλεπιδράσεις με μεγαλύτερους και πιο έμπειρους (Garrett & Baquedano-Lopez, 2002: 341). Βέβαια, εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η επίτευξη της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών από μεγαλύτερους δεν ισχύει σε όλους τους πολιτισμούς, καθώς κάποιοι αδιαφορούν για την άσκηση τέτοιων μορφών εξουσίας, για τη μύηση δηλαδή των μικρότερων μελών της οικογένειας σε συγκεκριμένες γλωσσικές πρακτικές (Spolsky, 2009: 16).

Επιχειρώντας τώρα μία συσχέτιση μεταξύ της γλωσσικής πολιτικής που συζητήθηκε παραπάνω και της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής που εξετάζεται τώρα, η Curdt-Christiansen, η οποία μέσα από έρευνά της το 2009 στην οποία συμμετείχαν μετανάστες γονείς κινεζικής καταγωγής που ζούσαν στον Καναδά καταλήγει στο εξής: ενώ οι γλωσσικές πολιτικές σε μακρο- επίπεδο τείνουν να εφαρμόζονται για να αλλάξουν ή να επηρεάσουν τις δομές της κοινωνίας και να φέρουν κοινωνική αλλαγή, η οικογενειακή γλωσσική πολιτική δομείται βάσει των προσωπικών ιδεολογιών της οικογένειας για τις κοινωνικές δομές. Με άλλα λόγια, η γλωσσική πολιτική της οικογένειας διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ιδεολογίες που έχει η ίδια η οικογένεια σχετικά με το τι θα είναι καλό για την κοινωνική της θέση και με βάση το τι θα εξυπηρετεί τα μέλη της (Curdt-Christiansen, 2009: 352).

Βέβαια, οι αποφάσεις των γονέων σχετικά με τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας είναι επίσης στενά συνδεδεμένες με άλλες πτυχές που έχουν να κάνουν με τους γονείς, συμπεριλαμβανομένου και του τι κάνει έναν γονέα «καλό» ή «κακό», σύμφωνα με τα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν. Αυτό βρέθηκε σε έρευνα των King και Fogle (2006), η οποία προσπάθησε να διερευνήσει το πώς οι γονείς εξηγούν, σχεδιάζουν και υπερασπίζονται τις οικογενειακές γλωσσικές πολιτικές που ακολουθούν. Δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν 24 οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου που ζούσαν στην Ουάσινγκτον. Οι οικογένειες αυτές προσπαθούσαν να προωθήσουν την ανάπτυξη ενός διγλωσσικού προφίλ (αγγλικού και ισπανικού) στα παιδιά τους μέσα στο σπίτι. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι γονείς χρησιμοποιούσαν επιλεκτικά συμβουλές ειδικών και πληροφορίες από τη σχετική βιβλιογραφία, ώστε να αποφασίσουν τι είδους πολιτική που θα ακολουθούσαν. Με άλλα λόγια, για να διαμορφώσουν μία οικογενειακή γλωσσική πολιτική προσάρμοζαν αυτές τις πληροφορίες στις ιδεολογίες που είχαν σχηματίσει από τις προσωπικές τους εμπειρίες (King & Fogle, 2006). Υπό την έννοια αυτή, ο δημόσιος λόγος γύρω από το τι συνιστά έναν γονέα «καλό» και «κακό», επηρεάζει, έστω και εν μέρει, τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη γλώσσα (King & Fogle, 2006: 697). Από την άλλη, τα οικογενειακά πρότυπα γλωσσικής χρήσης και γλωσσικής κατάκτησης επηρεάζουν, αν και σε σημαντικά μικρότερο βαθμό, τα αντίστοιχα κοινωνικά πρότυπα (King, Fogle & Logan-Terry, 2008: 914).

Η ισχύς του δημόσιου λόγου γύρω από ζητήματα γλωσσικής πολιτικής αναδεικνύεται από έρευνα που έγινε το 2006 σε 54 οικογένειες μεταναστευτικού υπόβαθρου από 14 διαφορετικές γλωσσικές ομάδες που ζούσαν στον Καναδά και σε 10 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που δίδασκαν σε μεταναστόπουλα (Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida, 2006). Συγκεκριμένα, για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν εις βάθος ατομικές συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης με τους συμμετέχοντες. Στην έρευνα αυτή μεταξύ άλλων εξετάστηκαν οι ιδεολογίες των δύο αυτών ομάδων (μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών) πάνω σε ζητήματα διγλωσσικής ανάπτυξης αλλά και οι αντίστοιχες πολιτικές αυτών στην καθημερινή ζωή. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα ζητήματα που σχετίζονται με την κατάκτηση της πρώτης και δεύτερης γλώσσας εκτείνονται πέρα από την εκπαίδευση αυτή καθ' αυτή. Με άλλα λόγια, ο κυρίαρχος λόγος περί μονογλωσσίας που

εκφράζεται στις κυβερνητικές πολιτικές, στα ΜΜΕ και αλλού επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες μεταναστευτικού υπόβαθρου και οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής κατανοούν και διαπραγματεύονται θέματα που σχετίζονται με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό, παγιώνονται σχέσεις εξουσίας μεταξύ των γλωσσών και ισχυροποιείται η εδραίωση της κυρίαρχης γλώσσας. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή μέσα από τον λόγο τους έδειξαν ότι θεωρούν την Αγγλική ως τη μόνη 'νόμιμη' γλώσσα. Συγκεκριμένα, οι γονείς περιέγραφαν την κατάκτηση της Αγγλικής ως απαραίτητη, ενώ την κατάκτηση ή διατήρηση της μειονοτικής ως κάτι που, αν και επιθυμούν, είναι ανέφικτο. Παράλληλα, η νομιμοποίηση της ισχύος της Αγγλικής φάνηκε και μέσα από τον λόγο τους περί γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Οι προσδοκίες τους είχαν να κάνουν με την ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών τους στα αγγλικά. Τέλος, τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την ανάπτυξη τη μειονοτικής ως αποκλειστική ευθύνη των γονέων.

Η επίδραση του κυρίαρχου δημόσιου λόγου (γύρω από τη διγλωσσία) πάνω στις γλωσσικές ιδεολογίες που τελικά διαμορφώνονται υποστηρίζεται και στην έρευνα της Curdt-Cristiansen (2009) που αναφέρθηκε παραπάνω. Βέβαια, σε αντίθεση με την έρευνα των Pacini & Armstrong (2006), στην έρευνα της Curdt-Cristiansen (2009) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των μεταναστών είχαν γλωσσικές ιδεολογίες υπέρ της διγλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών τους. Οι γλωσσικές αυτές ιδεολογίες κατήθυναν αντίστοιχα και τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας.

Παρόμοιες έρευνες έχουν διεξαχθεί και στον ελλαδικό χώρο, οι οποίες μεταξύ των άλλων επικεντρώνονταν στη διερεύνηση των γλωσσικών ιδεολογιών Αλβανών μεταναστών γονέων στην Ελλάδα (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013, Χατζηδάκη, 2007α,β). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτών, η πλειονότητα των γονέων σε θεωρητική βάση είχε θετικές ιδεολογίες σχετικά με τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, ώστε να μη χαθούν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Ωστόσο, ήταν φανερό και η αξία που οι οικογένειες προσέδιδαν στην καλή εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Το τελευταίο, μάλιστα, δείχνει και πάλι την ισχύ του δημόσιου λόγου, ο οποίος στην Ελλάδα και ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης αναπαράγει την ιδεολογία της μονογλωσσίας. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από αρκετούς ερευνητές (Δαμανάκης, 2005, Χατζηδάκη, 2000, Κοιλιάρη, 2005), οι οποίοι

επισημαίνουν ότι το ελληνικό σχολείο επικρίνεται τόσο για το μονογλωσσικό, όσο και για το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του.

Αντίστοιχα, στην έρευνα της King (2000) μελετήθηκαν οι γλωσσικές ιδεολογίες που υπήρχαν σε δύο κοινότητες αυτόχθονων που ζούσαν στις νότιες Άνδεις του Εκουαδόρ σχετικά με τη μειονοτική γλώσσα Guichua. Συνολικά διεξήχθησαν 51 συνεντεύξεις σε γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και πολιτικούς αρχηγούς των δύο αυτών κοινοτήτων. Οι δύο κοινότητες εξέφρασαν κατά κύριο λόγο δύο αντικρουόμενες γλωσσικές ιδεολογίες. Συγκεκριμένα, η μία προσανατολιζόταν υπέρ της διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας και η άλλη κατά. Το σημείο της έρευνας, στο οποίο αξίζει να σταθούμε είναι ότι και στις δύο κοινότητες πολλοί γονείς εκφράζουν την επιθυμία να μάθουν τα παιδιά τους τη μειονοτική γλώσσα Quichua. Παρόλ' αυτά, οι περισσότεροι γονείς του δείγματος και από τις δύο κοινότητες έχουν την τάση να χρησιμοποιούν σχεδόν αποκλειστικά την κυρίαρχη γλώσσα στο πεδίο της οικογένειας εξαιτίας της επιμονής των παιδιών τους να μιλούν μόνο τη γλώσσα αυτή (King, 2000). Η επίδραση του δημόσιου λόγου, λοιπόν, είναι και πάλι αισθητή στην τελική διαμόρφωση της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής.

4.2. Συστατικά οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής που διευκολύνουν τη διγλωσσική ανάπτυξη

Έως τώρα αναλύθηκε αρκετά ο ρόλος του δημόσιου λόγου στη διαμόρφωση των γλωσσικών ιδεολογιών των γονέων και της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής μέσα από αντίστοιχες έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στην υποενότητα αυτή θα συζητηθούν ζητήματα που έχουν να κάνουν με το τι πρέπει να περιλαμβάνει μία οικογενειακή γλωσσική πολιτική, έτσι ώστε να βοηθήσει τη διαδικασία της διγλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών.

Σχετική έρευνα της Mushi (2002) εξέτασε 32 οικογένειες που ζούσαν στο Σικάγο και είχαν διαφορετικά γλωσσικά υπόβαθρα. Οι γονείς των οικογενειών αυτών μιλούσαν καθόλου ή ελάχιστα αγγλικά. Στόχος της ήταν να διερευνηθεί το πώς οι γονείς βοηθούσαν τα παιδιά τους να κατακτήσουν τα αγγλικά χωρίς να χάσουν τη μειονοτική γλώσσα της οικογένειας. Στην έρευνα αυτή, λοιπόν, βρέθηκε ότι

σημαντικό στοιχείο που βοηθούσε τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών των οικογενειών αυτών ήταν η εφαρμογή δραστηριοτήτων που έκαναν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους. Επίσης οι γλωσσικές αλληλεπιδράσεις των γονέων με τα παιδιά ήταν εξίσου σημαντικές. Τέλος, θετικό ρόλο διαδραμάτισαν οι θετικές στάσεις και ιδεολογίες των γονέων και το ενδιαφέρον τους απέναντι στις γλώσσες. (Mushi, 2002).

Οι στάσεις των γονέων για τη μειονοτική γλώσσα της οικογένειας, εκτός από τη γλωσσική κατάκτηση των αναδυόμενα δίγλωσσων παιδιών που αναφέρθηκε προηγουμένως, επηρεάζουν και κατευθύνουν και τις στάσεις των παιδιών για τη γλώσσα αυτή (Li, 1999: 213). Ωστόσο, σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι μία θετική στάση των γονέων πάνω στη γλώσσα καταγωγής δε συνεπάγεται αυτόματα και τη συστηματική οργάνωση των γλωσσικών πρακτικών της οικογένειας προς την κατεύθυνση αυτή. Αυτό φαίνεται και μέσα από σχετικό άρθρο των Chatzidaki & Maligkoudi, το οποίο στηρίχθηκε σε δεδομένα που είχαν προκύψει από ευρύτερη εθνογραφική έρευνα που διεξήχθη το 2006 και 2007 (Μαλιγκούδη, 2010). Η έρευνα αυτή διεξήχθη στην περιοχή της κεντρικής Μακεδονίας. Δείγμα της ήταν 37 οικογένειες αλβανικής καταγωγής, οι οποίες είχαν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: είχαν τουλάχιστον ένα παιδί που φοιτούσε στο Δημοτικό Σχολείο, έμεναν στην Ελλάδα τουλάχιστον 5 χρόνια και διέμεναν κι οι δύο γονείς μαζί στην Ελλάδα. Στόχος του άρθρου των Chatzidaki & Maligkoudi ήταν να επικεντρωθεί σε μία συγκεκριμένη πτυχή της ευρύτερης έρευνας, αυτή της διερεύνησης των γλωσσικών πολιτικών των Αλβανών γονέων αναφορικά με τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα, μεταξύ των γονέων που φάνηκε ότι είχαν θετική στάση στη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής τους (αλβανικά), μόνο ένα μικρό μέρος προέβη σε στοχευμένες προσπάθειες γλωσσικής διαχείρισης, οι οποίες κινούνταν κυρίως στη βάση της θεώρησης της διγλωσσίας και του διγλωσσισμού ως εφοδίου (π.χ. χρήση εκπαιδευτικού υλικού από τη χώρα καταγωγής). Αντίθετα, στις περισσότερες οικογένειες αλβανικής καταγωγής που ήταν επίσης θετικές στη διατήρηση των αλβανικών, αναδείχθηκαν ως κυρίαρχες γλωσσικές πρακτικές των γονιών ορισμένες μη συστηματικές και στοχευμένες ενέργειες, οι οποίες αφορούσαν κυρίως επισκέψεις στη χώρα καταγωγής, πρόσβαση σε αλβανόφωνα ΜΜΕ στο σπίτι κ.ά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία ανάπτυξης του γραμματισμού στην Αλβανική από πλευράς των παιδιών στις οικογένειες αυτές (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013).

Παράλληλα, για την καλλιέργεια τέτοιων οικογενειακών γλωσσικών πολιτικών που προωθούν τη διγλωσσία και τον διγλωσσισμό, θετικό ρόλο φαίνεται επίσης να διαδραματίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι μορφωμένα δίγλωσσα ζευγάρια εφαρμόζουν διγλωσσικές πρακτικές στα παιδιά τους, οι οποίες απορρέουν τόσο από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις εμπειρίες που έχουν ακούσει από άλλους, όσο και από αυτά που έχουν οι ίδιοι διαβάσει σχετικά με τα οφέλη της διγλωσσίας. Μάλιστα, η γλωσσική πολιτική που συνοδεύει αυτές τις πρακτικές αφορά τη θεώρηση της διγλωσσίας ως εφοδίου, το οποίο πρέπει να καλλιεργηθεί από τα παιδιά μέσω πολλαπλών ερεθισμάτων (Spolsky, 2009: 16-17).

Σε κάθε περίπτωση, για την επιτυχή υλοποίηση μιας οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής θα πρέπει να υπάρχει συνέπεια από τους γονείς ως προς την επιλογή της γλωσσικής χρήσης στην οικογένεια (King, Fogle & Logan-Terry, 2008: 916). Κι αυτό, διότι, γενικότερα, όταν ένα δίγλωσσο παιδί δέχεται αντιφατικά μηνύματα αναφορικά με τη στάση και την αξία που αποδίδεται στην οικογενειακή του γλώσσα, είτε αυτά διατυπώνονται ρητά, είτε είναι άρρητα, επί της ουσίας δύσκολα μπορεί να διατηρήσει οποιοδήποτε κίνητρο και ενθουσιασμό γύρω από την κατάκτηση και χρήση της γλώσσας αυτής. Αυτό αποκάλυψαν ερευνητικά δεδομένα πάνω σε δίγλωσσες οικογένειες της φυλής Tlingit που κατοικούν στα σημερινά όρια μεταξύ Βρετανικής Κολομβίας και Αλάσκας (Dauenhauer & Dauenhauer, 1998 :67).

Βέβαια, ακόμα και σε οικογένειες που θέλουν να προωθήσουν τη διγλωσσία και τον διγλωσσισμό, η εφαρμογή συγκεκριμένων γλωσσικών πρακτικών από τους γονείς δεν είναι πάντα εύκολη και απλή υπόθεση. Για παράδειγμα, στην έρευνα των King & Fogle (2006) που αναφέραμε παραπάνω, αν και οι γονείς μπορούσαν να εξηγήσουν τους λόγους της υιοθέτησης μιας οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής που στόχευε στην προσθετική διγλωσσία, εντούτοις δε γνώριζαν πολλά για τις διαδικασίες που θα ακολουθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση (King & Fogle, 2006: 707). Με άλλα λόγια, οι γονείς δεν είχαν ξεκάθαρη εικόνα γύρω από τις πρακτικές που θα έπρεπε να ακολουθήσουν, ώστε τα παιδιά τους να έχουν μία διγλωσσική ανατροφή. Αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, συνέβαινε, ίσως διότι δεν είχαν ξεκάθαρη καθοδήγηση στο πρακτικό κομμάτι της υιοθέτησης μιας οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής που προωθούσε τη διγλωσσία (King & Fogle, 2006).

Ακόμα, το πλαίσιο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Συγκεκριμένα, είναι βασικό κατά την ανάπτυξη της κυρίαρχης και τη διατήρηση ή ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας ταυτόχρονα, τα παιδιά να αισθάνονται την ανάγκη να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες στην καθημερινότητά τους. Για να δομηθεί μία τέτοια ανάγκη, καλό θα ήταν οι γονείς να εφαρμόσουν στο σπίτι ένα ευέλικτο πλαίσιο δραστηριοτήτων (Li, 1999: 221). Εκτός απ' αυτό, οι γονείς καλό είναι να μιλάνε ρητά στα παιδιά τους για την επιλογή της γλώσσας ή των γλωσσών που προτιμώνται στο σπίτι (Kasuya, 1998).

Κεφάλαιο 5. Συνεργασία σχολείου- οικογένειας για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού

5.1. Γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία με το σχολείο

Τα παιδιά οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, εξαιτίας του ότι κατά την αρχική περίοδο εγκατάστασης στη χώρα υποδοχής δεν είναι εξοικειωμένα με τον έξω κόσμο και συχνά δεν έχουν πολλές επαφές μ' αυτόν, βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στους γονείς τους (Sneddon, 2007: 40). Αυτό το γεγονός καθιστά τους γονείς σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των παιδιών στο σχολείο και στην ανάπτυξη του διγλωσσισμού τους (Li, 1999: 211). Έτσι, φαίνεται πως το να εμπλέκονται οι γονείς με συνεχή (Baker et al., 1999), συστηματικό και συνεπή τρόπο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους στη μειονοτική γλώσσα και στην εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά, είναι πολύ ωφέλιμο. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς εμπλέκονται με τέτοιο τρόπο, διευκολύνεται η δημιουργία ενός ισόρροπου διγλωσσικού προφίλ στα παιδιά, αλλά και η ανάπτυξη του διγλωσσισμού τους. Επίσης, έτσι είναι δυνατή και η διαπραγμάτευση της ταυτότητας των παιδιών στο νέο περιβάλλον (Li, 1999).

Σε μία προσπάθεια να προσδιορίσουμε τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή», θα σταθούμε σε έναν ορισμό που έδωσε η Νόβα-Καλτσούνη. Σύμφωνα με την ίδια, λοιπόν, ως γονεϊκή εμπλοκή εννοούνται «... δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και στις οποίες οι γονείς με διάφορους τρόπους συμμετέχουν ή δραστηριότητες, οι οποίες γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης, όπως για παράδειγμα η βοήθεια στις ασκήσεις για το σπίτι, οι συζητήσεις σχετικά με το σχολείο» (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 21).

Βέβαια, στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο τρόπος θεώρησης και νοηματοδότησης της γονεϊκής εμπλοκής δεν είναι πάντα δεδομένος, αλλά εξαρτάται κάθε φορά από τα πολιτισμικά πρότυπα μιας ομάδας. Η διαφορετική αυτή αντίληψη σχετικά με το σημαίνει γονεϊκή εμπλοκή, όμως, πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις και στην επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι γονείς προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Αυτό έχει τη βάση του σε μονοπολιτισμικά πρότυπα θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, συχνά οι «άτυπες» μορφές γονεϊκής εμπλοκής δε γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει, καθώς ένα μεγάλο

μέρος της εμπλοκής των γονέων μπορεί να αποτελείται από μορφές ηθικής και συναισθηματικής συμπαράστασης στα παιδιά τους, κάτι που μπορεί να είναι περισσότερο κοντά στα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα και όχι σ' αυτά της κυρίαρχης ομάδας (Torres-Guzmán, 1995).

Παρόμοιες συμπεριφορές σημειώθηκαν και στην έρευνα του Cruickshank (2004), κατά την οποία διαπιστώθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός δεν αναγνώριζε και δε λάμβανε υπόψη του την ύπαρξη κάποιου είδους πρακτικής που ασκούνταν στο σπίτι για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών. Αυτό συνέβαινε, μάλλον επειδή οι πρακτικές που ακολουθούνταν είχαν διαφορετικό προσανατολισμό από τη φιλοσοφία των αντίστοιχων που εφαρμόζονται στην κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή εξαιτίας του ότι η φύση της εμπλοκής δεν είχε σχέση με το περιεχόμενο και τη σημασία που της έχει αποδοθεί μέσα στην κυρίαρχη ομάδα.

Με άλλα λόγια, παρατηρείται ότι οι διαφορετικές από τις κυρίαρχες μορφές συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους πολλές φορές είναι 'αόρατες' για τους εκπαιδευτικούς, απλώς και μόνο γιατί οι τελευταίοι δεν αναγνωρίζουν τη σημασία τους. Η στάση αυτή, μάλιστα, συχνά γενικεύεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να θεωρείται μοναδική πηγή γραμματισμού η επίσημη σχολική εκπαίδευση.

Επίσης, παγιώνεται συχνά η αντίληψη ότι οι οικογένειες παιδιών μεταναστευτικού υπόβαθρου είναι φορείς ενός στατικού πολιτισμού. Μια τέτοια αντίληψη αγνοεί όλες τις δραματικές κοινωνικές αλλαγές που έχουν επέλθει και έχουν υποστεί οι ομάδες αυτές, τις περίπλοκες πολιτισμικές τους εμπειρίες και τους πολύπλοκους δεσμούς, με τους οποίους συνδέονται ως μεταναστευτικές οικογένειες της σύγχρονης κοινωνίας (Clifford, 1997). Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι οι γονείς από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο στηρίζουν τα παιδιά τους με τρόπους που δεν είναι 'ορατοί' από τους εκπαιδευτικούς, κάνει τους τελευταίους να πιστεύουν ότι οι γονείς αδιαφορούν για τη μαθητική πορεία του παιδιού τους (Torres-Guzmán, 1995). Ακόμα, όμως, και στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εμπλοκή των μεταναστών γονέων, πολλές φορές πιστεύουν ότι η εμπλοκή αυτή είναι ελλιπής ή λανθασμένη, διότι αποκλίνει από εκείνη που θεωρεί 'σωστή' το σχολείο (Gregory, 2001: 302).

Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία. Σε σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην έλλειψη συμμετοχής των γονέων (Δαμανάκης, 2005, Κασίμη, 2005, Τσοκαλίδου, 2005, Χατζηδάκη, 2007α,β). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005:188), μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μεταναστών είναι χαμηλές και χαρακτηρίζουν τη στάση τους απέναντι στο σχολείο ως «αδιάφορη». Παράλληλα, σε έρευνες της Χατζηδάκη (2007α,β), αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν στην πλειοψηφία τους μία αρνητική εικόνα για τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Μάλιστα, ακόμα και εκπαιδευτικοί χωρίς προσωπική εμπειρία ως προς το θέμα αυτό, υιοθετούν την παραπάνω αντίληψη, ενδεχομένως εξαιτίας της αρνητικής εικόνας που κυριαρχεί για τους αλλοδαπούς γονείς. Ακόμα, οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα με αυτό που επισημάνθηκε πιο πάνω, δηλαδή στο ότι οι ιδεολογίες των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι ηγεμονικές, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα και την αξία του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών γονέων (Χατζηδάκη, 2007α: 742, Χατζηδάκη 2007β: 739).

Κινούμενοι σ' αυτό το πλαίσιο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, αν οι γονείς έχουν κάποια αρνητική εικόνα για το σχολείο και το σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής, ειδικά σε περιπτώσεις που αυτό αποκλίνει αρκετά από τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, πολύ συχνά υποστηρίζουν την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων από αυτών που προωθεί το σχολείο, τις οποίες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές για το μέλλον του παιδιού τους. Κάτι τέτοιο, όμως, ελάχιστες φορές αναγνωρίζεται και αναλύεται μέσα στα ερμηνευτικά πλαίσια της κυρίαρχης ομάδας γύρω από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και τον γραμματισμό των παιδιών τους. Επίσης, είναι πιθανόν η έλλειψη συμμετοχής γονέων από μειονότητες, η οποία παρατηρείται σε πλειάδα ερευνών που μελετούν σχετικά θέματα, να οφείλεται στο γεγονός ότι η συμμετοχή των γονέων αναγνωρίζεται μόνο όταν διαπιστώνεται η ύπαρξη ακαδημαϊκής επιτυχίας (όπως αυτή νοηματοδοτείται στην κυρίαρχη ομάδα) στα δίγλωσσα παιδιά. Παράλληλα, πολλές είναι εκείνες οι φορές, όπου υπάρχει μία μονόπλευρη αντίληψη περί γονεϊκής εμπλοκής, η οποία θεωρείται ότι υλοποιείται μόνο από τους γονείς προς το σχολείο και όχι αντίστροφα. Το γεγονός αυτό καθιστά τον γονέα ως απομονωμένο παράγοντα δράσης, με αποτέλεσμα την αποξένωσή του (Torres-Guzmán, 1995).

Συνολικά, όπως φάνηκε παραπάνω, συχνά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά επιφυλακτικοί σε ζητήματα που αφορούν την εμπλοκή των γονέων στην ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας των παιδιών, είτε γιατί δεν αναγνωρίζουν την αξία τους ως φορέων γραμματισμού, είτε γιατί την αγνοούν. Έτσι, πολύ συχνά οι παιδαγωγοί αποθαρρύνουν τους γονείς που ανήκουν σε κάποια γλωσσική μειονότητα από το να εμπλακούν και να υποστηρίξουν την κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών τους. Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται η υιοθέτηση ενός μοτίβου απόρριψης και αγνόησης των πολιτισμικών πηγών της οικογένειας και του ρόλου τους, τόσο στην ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών, όσο και στη διευκόλυνση της διαδικασίας μετάβασης του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο (Blackledge, 2000).

Ωστόσο, οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, γενικά, προσαρμόζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό) τους τύπους των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά τους, όπως επίσης και το πότε και πώς λαμβάνουν χώρα αυτές οι δραστηριότητες. Και αυτό, διότι οι αλληλεπιδράσεις των γονέων με τα παιδιά τους μετά την είσοδο των τελευταίων στο Δημοτικό, όπου αρχίζουν να διαβάζουν, ίσως να λειτουργούν λιγότερο υπό την κατεύθυνση των γονέων και περισσότερο στη βάση των σχολικών πρακτικών γραμματισμού του παιδιού (Bennett, Weigel & Martin, 2002: 310). Το τελευταίο, μάλιστα, είναι ιδιαίτερα έντονο και στην ελληνική βιβλιογραφία, όπου διαπιστώνεται πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό Σχολείο κατευθύνουν τους γονείς σχετικά με τη φύση των αλληλεπιδράσεων που έχουν να κάνουν με τον γραμματισμό των παιδιών τους. Έτσι, οι αλληλεπιδράσεις αυτές που κάνουν οι γονείς στο σπίτι έχουν παρόμοιο χαρακτήρα με τις αντίστοιχες πρακτικές του σχολείου (Χατζηδάκη, 2007β). Για τον λόγο αυτό, οι γονείς καλό θα ήταν να εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού των παιδιών τους. Μάλιστα, η εμπλοκή αυτή θα πρέπει να δομείται σ' ένα συνεργατικό πλαίσιο με βασικά συστατικά τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση αποτελούν (Torres-Guzmán, 1995).

Περνώντας στα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής και στη σημασία της προώθησής της από τους εκπαιδευτικούς, η παροχή κινήτρων στους γονείς, ώστε να μοιραστούν εμπειρίες με τα παιδιά τους στη μειονοτική γλώσσα και να συμμετάσχουν ενεργά στον γραμματισμό τους, τους κάνει να αισθάνονται υπερήφανοι. Έτσι,

ενδυναμώνονται τόσο οι σχέσεις τους με τα παιδιά τους, όσο και οι ίδιοι ατομικά (Rodríguez-Valls, 2011, Torres- Guzmán, 1995), καθώς διαπιστώνουν ότι η γλώσσα τους μπορεί να αποτελεί μέσο διδασκαλίας (Rodríguez-Valls, 2011: 26).

Η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής, παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ενίσχυσης των μαθησιακών επιτευγμάτων και της προόδου των δίγλωσσων παιδιών, μια και προωθεί την ιδέα ότι η γνώση των γονέων συνιστά υποστήριξη με νόημα για τους μαθητές. Έτσι, τα δίγλωσσα παιδιά αναγνωρίζουν τη σημασία των γλωσσών ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται ότι οι γλώσσες συνεχώς μεταφέρουν γνώση η μία στην άλλη (Rodríguez-Valls, 2011: 33-34).

Επίσης, η εκπαίδευση ενός δίγλωσσου μαθητή οφείλει να γίνει μέσα από μία συλλογική προσπάθεια συμμετοχής όλων των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Rodríguez-Valls, 2011: 35, Zhang & Koda, 2011: 16). Πιο συγκεκριμένα, αυτό είναι σημαντικό, καθώς ένα τέτοιο συνεργατικό μοτίβο εμπλοκής στη μάθηση του δίγλωσσου μαθητή διαδραματίζει εξαιρετικά θετικό ρόλο και στις σχέσεις συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέα, καθώς η αξιοποίηση της γνώσης των γονιών και της επίγνωσης που διαθέτουν ως προς τη μάθηση και τη διδασκαλία ενισχύουν την ιδέα περί αμφίδρομης γνωστικής ροής μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Rodríguez-Valls, 2011: 32).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι μία στενή συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου λειτουργεί υποστηρικτικά στη δόμηση των γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, καθώς και στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά μαθησιακά στίλ και περιστάσεις (Sneddon, 2008: 40). Έτσι, διευκολύνεται συνολικά η διγλωσσική ανάπτυξη των αναδύμενα δίγλωσσων παιδιών (Baker et al., 1999, Mushi, 2002).

Γι' αυτό κι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, στους οποίους επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στην εργασία αυτή, καλό είναι να επιζητούν την εμπλοκή των γονέων και τη συνεργασία μαζί τους, ώστε να δουλεύουν σε αρμονία με την ποικιλία των μαθησιακών εμπειριών που υπάρχουν στην καθημερινότητα των παιδιών αυτών (Kenner, 2004: 153). Με τον τρόπο αυτό, μάλιστα, πληρούνται οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού των παιδιών και τη διαμόρφωση ενός προσθετικού μοντέλου διγλωσσίας στα προφίλ τους.

Σε ό,τι αφορά τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής, αυτοί έχουν παρουσιάσει αρκετές μεταβολές με τα πέρασμα των χρόνων. Σήμερα, η γονεϊκή εμπλοκή λαμβάνει μορφές που σχετίζονται με δραστηριότητες όπως ο εθελοντισμός των γονέων στο σχολείο, η επικοινωνία με τους δασκάλους και το διδακτικό προσωπικό, η υποστήριξη των σχολικών δραστηριοτήτων στο σπίτι και η συμμετοχή σε σχολικές γιορτές και συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (Hill & Taylor, 2004: 161).

Στο πλαίσιο δημιουργίας σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου, ιδιαίτερα ωφέλιμο είναι οι γονείς να μεταφέρουν στην τάξη των παιδιών τους υλικό γραμματισμού στη μειονοτική τους γλώσσα, όπως περιοδικά, ημερολόγια και βίντεο από το σπίτι και να λάβουν τον ρόλο του συγγραφέα μέσα στην τάξη, η οποία έχει έναν μονόγλωσσο χαρακτήρα προσανατολισμένο στην εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας (Kenner et al., 2004).

Σε ό,τι αφορά τους τρόπους εμπλοκής των γονέων καλό θα είναι αυτοί να ταιριάζουν στον τρόπο ζωής τους. Με άλλα λόγια, είναι χρήσιμο να είναι σύμφωνες με τις γονεϊκές απαιτήσεις, τις πρακτικές, τις ικανότητες και γενικότερα με το προφίλ της οικογένειας (Baker et al., 2001: 433-434).

Επίσης, οι γονείς θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι πάντα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους για το σχολείο. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και ερευνητικά μέσα από την έρευνα της Wollman-Bonilla (2001). Στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν τέσσερα παιδιά που φοιτούσαν στην Α' Δημοτικού, ζούσαν στις Η.Π.Α. και κατάγονταν από διάφορα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η έρευνα αυτή εξέτασε την εμπλοκή των γονέων στην ανάπτυξη του σχολικού γραμματισμού (συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της πρώτης γραφής). Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι όλες οι οικογένειες, ανεξαρτήτως κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου, είχαν την ικανότητα να υποστηρίξουν την εκμάθηση της γραφής στα παιδιά τους, ακόμα κι αν οι γονείς τυπικά είχαν λιγότερες γνώσεις ή δεν είχαν κατακτήσει πλήρως δεξιότητες που σχετίζονται με τον γραμματισμό. Φυσικά, οι γονείς γενικά είναι ωφέλιμο να είναι εξοικειωμένοι με κάποια δεξιότητα για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην κατάκτησή της (π.χ. να έχουν σχετική άνεση ως αναγνώστες για να βοηθήσουν στην ανάγνωση). Παρόλα αυτά, φαίνεται πως ακόμα κι αν δεν είναι εξοικειωμένοι με τη δεξιότητα αυτή, σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να αποθαρρύνονται ως προς το να

συνεισφέρουν στην ανάπτυξη γραμματισμού των παιδιών τους (Wollman-Bonilla, 2001).

5.2. Δράσεις εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του γραμματισμού των δίγλωσσων

Συχνά η χρήση της μειονοτικής γλώσσας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται ως ένα προσωρινό μέτρο, έως ότου οι μαθητές «απογαλακτιστούν» από αυτήν και όχι ως κάτι αναπόσπαστο από τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών και την ανάδυση του δι-πολυγλωσσισμού τους (Kenner et al., 2004). Σύμφωνα με τη λογική αυτή, λοιπόν, φαίνεται ότι η μειονοτική γλώσσα των δίγλωσσων γίνεται αντιληπτή αποκλειστικά ως ένα διευκολυντικό μέσο για την κατάκτηση της Γ2 και όχι ως μία αυθύπαρκτη γλωσσική ποικιλία που, έχει τη δική της αξία (Verhoeven & Durgunoglu, 1998: ix). Όμως, η βιβλιογραφία μάς δίνει παραδείγματα όπου φαίνεται ότι η εμπλοκή με πρακτικές γραμματισμού στο πεδίο του σπιτιού και της κοινότητας, οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας, δε συνοδεύεται από χαμηλά μαθησιακά επιτεύγματα. Για παράδειγμα, αυτό έδειξε η έρευνα της Sneddon (2000), η οποία αφορά γλωσσικά ζητήματα και πρακτικές γραμματισμού σε μουσουλμανικές οικογένειες που μιλούν στο οικογενειακό περιβάλλον τους τα 'γκουζαράτι'. Το γεγονός αυτό αποδυναμώνει την αντίληψη που υιοθετείται συχνά, ότι δηλαδή η κατάκτηση του γραμματισμού σε άλλες γλώσσες πέραν της κυρίαρχης (η οποία αποτελεί και το γλωσσικό μέσο στην επίσημη διδασκαλία), δυσχεραίνει τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο.

Παρόλ' αυτά, οι εκπαιδευτικοί σπάνια εφαρμόζουν μέσα στην τάξη πρακτικές που διευκολύνουν τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της λανθασμένης αντίληψης ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα μπορεί να δυσχεράνει τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών στην κυρίαρχη γλώσσα, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Πιο αναλυτικά, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για το γλωσσικό προφίλ των παιδιών. Ακόμα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τη φύση των αλληλεπιδράσεων και των πρακτικών γραμματισμού που χρησιμοποιούν τα παιδιά με τους γονείς τους στο σπίτι (Sneddon, 2007: 39), αλλά και το πώς αυτές βοηθούν την

ανάπτυξη του παιδιού. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η στάση αυτή των παιδαγωγών έχει να κάνει με το ότι γενικότερα δε γνωρίζουν τη σημασία του διγλωμματισμού των δίγλωσσων παιδιών για τη γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη συνολικά, κάτι στο οποίο και οι ίδιοι θα μπορούσαν να συνεισφέρουν ενεργά.

Προϋπόθεση, βέβαια, για να συνεισφέρουν στη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών είναι καταρχάς οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τι είναι οι μαθητές τους για να χτίσουν πάνω στις δυνάμεις, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους των παιδιών (Robertson, 2006: 58). Με άλλα λόγια, καλό είναι να δομήσουν τη νέα γνώση πάνω στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών (Bauer & Mkhize, 2012). Και αυτό, διότι τα δίγλωσσα παιδιά, ανεξαρτήτως της γλώσσας στην οποία γίνεται η διδασκαλία, χρησιμοποιούν και χρειάζονται τη μειονοτική τους γλώσσα για να κατασκευάσουν και να αναπαραστήσουν τα νέα νοήματα (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 49). Το γεγονός, επίσης, ότι είναι ιδιαίτερα ισχυρή η επιρροή των θρησκευτικών- πολιτικών δεσμών στη διαμόρφωση της γλώσσας των ανθρώπων και στις αξίες του γραμματισμού τους, αποδεικνύει τη σημασία του να λαμβάνεται υπόψη ο πολιτισμός και η ιστορία, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα μία εθνογλωσσική ομάδα (Saxena, 2000): γεγονός που θα πρέπει να επιδιώξουν οι εκπαιδευτικοί.

Για να γνωρίσει, όμως, ο εκπαιδευτικός καλύτερα το δίγλωσσο παιδί και το περιβάλλον του, είναι σημαντικό αρχικά να διερευνήσει το πώς είναι οργανωμένο το οικοσύστημά του σε ό,τι έχει να κάνει με τον γραμματισμό, ρωτώντας τους γονείς ή/ και τα αδέρφια του. Με τον τρόπο αυτό, αποκτά μία πλήρη εικόνα για τα συμβάντα γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σπίτι σε διαφορετικές γλώσσες και τα μέλη της οικογένειας που παίρνουν μέρος. Έτσι γνωρίζει με ποιον χρειάζεται να έρθει σε επαφή, έτσι ώστε να υποστηρίξει συγκεκριμένες πτυχές της ανάπτυξης του γραμματισμού του παιδιού (Kenner, 2004: 148).

Πολλές φορές, όμως, παρατηρείται το φαινόμενο ένα δίγλωσσο παιδί να μην αναφέρει ότι αναπτύσσει γραμματισμό σε μία άλλη γλώσσα, εξαιτίας του ότι ίσως νιώθει ανασφάλεια για την αντιμετώπιση αυτής της πτυχής του γλωσσικού προφίλ του από το σχολείο. Για τον λόγο αυτό, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να δείχνει την υποστήριξή του με το να διερευνά ποια παιδιά από την τάξη του αναπτύσσουν έναν αναδυόμενο διγλωμματισμό, θέτοντας ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την

καθημερινότητά τους και το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειάς τους (Kenner, 2004: 29-30).

Μία απλή διερεύνηση του προφίλ γραμματισμού των δίγλωσσων παιδιών, αν και εξαιρετικά σημαντική, ίσως δεν είναι από μόνη της επαρκής για να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί πλήρως το προφίλ του αναδυόμενου διγλωσσισμού των δίγλωσσων παιδιών της τάξης του. Και αυτό, διότι, αν και επιφανειακά μπορεί μέσα από τη διερεύνηση που αναφέρθηκε να έχουν λάβει γνώση για τα επιμέρους στοιχεία που το αποτελούν, εντούτοις, αυτό δε σημαίνει πως θα γνωρίζουν και τον τρόπο που λειτουργούν αυτά τα στοιχεία στο προφίλ γραμματισμού, στις ικανότητες και τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι, ιδιαίτερα επωφελές είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να επιδιώξει να επιμορφωθεί σχετικά με το πώς ο αναδυόμενος γραμματισμός αναπτύσσεται όταν τα παιδιά εκτίθενται σε περισσότερα από ένα γραπτά συστήματα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Soltero- Gonzalez & Reyes, 2012: 36).

Επίσης, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί δίγλωσσων παιδιών που αναπτύσσουν τον διγλωσσισμό τους να είναι ενήμεροι για κάποιες ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γραπτών συστημάτων των δύο γλωσσών που χειρίζονται τα δίγλωσσα παιδιά. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, γιατί όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για τέτοια θέματα θα αποφύγουν να χαρακτηρίσουν ως εσφαλμένους τυχόν μη συμβατικούς τρόπους γραφής της κυρίαρχης γλώσσας που μπορεί να εφαρμόσουν δίγλωσσοι μαθητές τους. Εξάλλου, το παιδί χρειάζεται χρόνο για να συνειδητοποιήσει ότι κάποιες στρατηγικές που είναι αποδοτικές για ένα γραπτό σύστημα το οποίο γνωρίζει δεν είναι κατάλληλες για έναν άλλο γραπτό κώδικα με τον οποίο έρχεται σε επαφή αργότερα, μια και απαιτείται αρκετή τριβή με τον κώδικα. Παράλληλα, μάλιστα, με τη διαδικασία αυτή, το παιδί αναπτύσσει μεταγνωστικές ικανότητες (Yaden & Tsai, 2012: 79- 80).

Μέχρι τώρα συζητήσαμε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διερευνήσει το διγλωσσικό προφίλ των μαθητών του, καθώς και το τι γίνεται στο σπίτι σε σχέση με τη διγλωσσική ανάπτυξη αυτών.

Περνώντας στις πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, στους οποίους επικεντρώνεται το ενδιαφέρον της εργασίας αυτής, ώστε να ενισχύσουν τον πολιτισμικό διγλωσσισμό μέσα στην τάξη, αρχικά

σημαντικό είναι να επισημάνουμε ότι αυτές καλό είναι να προωθούν τη διαπραγμάτευση του νοήματος μέσα από ευχάριστες αλληλεπιδράσεις που κινητοποιούν τα νήπια (Maclero, 2013, Culatta et al., 2005). Επίσης, οι πρακτικές αυτές σημαντικό είναι να είναι πλούσιες σε γλωσσικά ερεθίσματα. Κάτι τέτοιο, εξάλλου, είναι και το κλειδί για να αναπτύσσουν οι αναδυόμενα δίγλωσσοι την ικανότητα να κατασκευάζουν το νόημα και να μετακινούνται στα σύνορα μεταξύ δύο πολιτισμών, να διαπραγματεύονται αυτά τα σύνορα και να αναπτύσσουν μία βαθύτερη γνώση για το πώς λειτουργεί η γλώσσα (Maclero, 2013: 304).

Καταρχάς, ένα μέσο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν είναι τα δίγλωσσα βιβλία, τα οποία δίνουν αξία στη δίγλωσσική εμπειρία που βιώνουν καθημερινά οι μαθητές τους (Rodriguez-Valls, 2011). Η ανάγνωση δίγλωσσων βιβλίων βοηθά τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι το διάβασμα συνιστά κάτι παραπάνω από ένα μέσο κατάκτησης δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες (Rodriguez-Valls, 2011: 26, Meier, 2004: 74). Μάλιστα, αυτό μπορεί να γίνει και μεγαλόφωνα, καθώς ερευνητικά έχει φανεί ότι η μεγαλόφωνη ανάγνωση βιβλίων στη νηπιακή ηλικία βοηθά τα παιδιά, εκτός των άλλων, να έρθουν σε επαφή με τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών κειμένων (Purcell- Gates, 1988), στοιχεία που σχετίζονται με τον γραμματισμό που θα αναπτύξουν τα παιδιά.

Μάλιστα, καλό είναι τα παιδιά, πέρα από λογοτεχνικά κείμενα, να έρχονται σε επαφή και με άλλα κειμενικά είδη, όπως άρθρα εφημερίδας, ώστε μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις της νηπιαγωγού προς όλα τα παιδιά. Τέτοιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι λ.χ.: «Τι τύπος κειμένου νομίζετε ότι είναι αυτός;», «Πώς το αναγνωρίζετε, αφού δε μπορείτε να διαβάσετε τις λέξεις;», «Τι πιστεύετε ότι λέει;», «Αν το κείμενο ήταν στα ελληνικά και όχι στη Γχ θα το καταλαβαίνατε;», «Πώς θα το αναγνωρίζατε; Τι διαφορετικό έχει;» κ.ά.. Έτσι, τα παιδιά θα μπορέσουν να φτάσουν σε συμπεράσματα γύρω από τις συμβάσεις των γλωσσικών κωδίκων και να αναπτύξουν τον γραμματισμό τους (Kenner, 2004: 70- 71). Επίσης, μέσω της ομαδικής ανάγνωσης βιβλίων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθήσουν άλλες δραστηριότητες, όπως δραματοποίηση (Bauer & Mkhize, 2012: 29), επέκταση και ανακατασκευή της ιστορίας, χρήση λέξεων από το κείμενο, σύνδεση του βιβλίου με άλλα βιβλία κ.ά., οι οποίες ενισχύουν την ενεργοποίηση των παιδιών και την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων γραμματισμού τους (Μουζάκη, 2006: 32- 33).

Συνεχίζοντας με τις δράσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, δραστηριότητες που καλούν τα παιδιά να γράψουν το όνομά τους για διάφορους επικοινωνιακούς σκοπούς (π.χ. για να αναγνωρίζεται ποιος έχει κάνει μία εργασία ή μία ζωγραφιά), είναι πολύ σημαντικές για τη συνειδητοποίηση των συμβάσεων και των χρήσεων του γραπτού λόγου (Μουζάκη, 2006: 36). Μάλιστα, στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν αναπτύξει κάποιο επίπεδο αναδυόμενου διγλωμματισμού, είναι επωφελές να ζητηθεί από το παιδί να γράψει το όνομά του σε διαφορετικούς γραπτούς κώδικες και στη συνέχεια να δείξει τους διαφορετικούς τρόπους γραφής του ονόματός τους στα υπόλοιπα παιδιά επισημαίνοντας ομοιότητες και διαφορές. Με τον τρόπο αυτό, από τη μία το δίγλωσσο παιδί εκφράζει τον κόσμο του, μια και η γραφή του ονόματος αποτελεί για τα παιδιά έναν από τους πιο προσωπικούς τρόπους γραπτής έκφρασης και, από την άλλη, όλη η τάξη έρχεται σε επαφή με διαφορετικά συστήματα γραφής και πολιτισμούς. Σε μία προέκταση της δράσης αυτής, θα μπορούσαν όλα τα παιδιά να επιδιώξουν να γράψουν τα ονόματά τους στο συγκεκριμένο σύστημα γραφής (Kenner, 2004: 106).

Επίσης, η προσωπική έκφραση του εαυτού των δίγλωσσων νηπίων θα μπορούσε να γίνει μέσα από ζωγραφιές και δείγματα γραπτού λόγου των παιδιών στη μειονοτική γλώσσα σχετικά με αυτές. Με την ενθάρρυνση της έκφρασης του εαυτού μέσω αυτών των μικρών «ιστοριών», τα παιδιά δείχνουν την ταυτότητά τους και ενδυναμώνονται, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν τον γραμματισμό τους στη μειονοτική γλώσσα (Soltero- Gonzalez & Reyes, 2012: 49).

Εκτός από τα παραπάνω, μία πρακτική που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι νηπιαγωγοί είναι να γράψουν επιγραφές σε πολλές γλώσσες πάνω σε διάφορα αντικείμενα στον χώρο της αίθουσας ή στο περιβάλλον του σχολείου, σε όλες τις γλώσσες των παιδιών της τάξης (Meier, 2004: 65). Κάτι τέτοιο θα προσέφερε επιπλέον ευκαιρίες να ενισχυθεί ο διγλωμματισμός των παιδιών και να αναπτυχθούν μεταγλωσσικές δεξιότητες για τις συμβάσεις του γραπτού συστήματος, όχι μόνο στα δίγλωσσα παιδιά, αλλά και στα μονόγλωσσα μέσα από τις καθημερινές επαφές τους με διαφορετικούς κώδικες.

Επίσης, σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τα παιδιά που έχει εντοπίσει ότι αναπτύσσουν ένα δι-εγγράμματο προφίλ να φέρουν στο σχολείο σχετικό υλικό από το σπίτι. Για παράδειγμα, αυτό θα μπορούσε να είναι ημερολόγια, εφημερίδες,

οπτικοακουστικό υλικό, βιβλία και άλλα έντυπα που εμπεριέχουν δείγματα γραπτού λόγου της μειονοτικής γλώσσας του παιδιού, ώστε να ενδυναμωθεί το παιδί και να λάβει κίνητρα για να μοιράζεται περισσότερο από τα περιβάλλοντα γραμματισμού του (Kenner, 2004: 29-30).

Ακόμα, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα δίγλωσσα παιδιά πολλές φορές επιλέγουν να κάνουν χρήση υβριδικών γλωσσικών πρακτικών προφορικής έκφρασης (λ.χ. εναλλαγή κωδίκων) και γραπτής έκφρασης (γλωσσικό μωσαϊκό), κάνοντας με τον τρόπο αυτό διαγλωσσικές συνδέσεις. Τέτοιες πρακτικές ενισχύουν την κατασκευή της γνώσης και την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και του γραμματισμού της (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 50), ενώ διευκολύνει την έκφραση της γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού (Χατζηδάκη & Σιταρένιου, 2009). Για τον λόγο αυτό, καλό είναι, στο μέτρο του δυνατού, τέτοιες πρακτικές να μην εμποδίζονται από τους νηπιαγωγούς, καθώς, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, έχει διαπιστωθεί ότι σε περιπτώσεις, όπου οι δάσκαλοι επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες τους, καθώς ανακαλύπτουν τον γραμματισμό στη γλώσσα του σχολείου (κυρίαρχη γλώσσα), υπάρχει αμφίδρομη μεταφορά δεξιοτήτων ανάμεσα στις δύο γλώσσες (Reyes, 2001, στο Bauer & Mkhize, 2012: 18).

Βέβαια, πολλές από τις παραπάνω πρακτικές υπάρχει ένας μεγάλος περιορισμός για τους εκπαιδευτικούς, ότι δηλαδή ενδέχεται να μη γνωρίζουν τις μειονοτικές γλώσσες των παιδιών, ώστε να μπορούν οι ίδιοι προσωπικά να μεταφέρουν ορθά στην τάξη στοιχεία του γραπτού κώδικα των γλωσσών αυτών. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πολύ χρήσιμο και σκόπιμο να εμπλακούν οι γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας των δίγλωσσων παιδιών στις διαδικασίες αυτές, ώστε να παρέχουν στα παιδιά πλούσια περιβάλλοντα γραμματισμού σε μειονοτικές γλώσσες και έτσι να ενισχύσουν την ανάπτυξη του διγλωσσικού (Bauer & Mkhize, 2012: 30).

Εκτός από την ανάγνωση δίγλωσσων βιβλίων, άλλες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες προωθούν τον διγλωσσικό των παιδιών μέσα στην τάξη και στις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν οι γονείς, οι παππούδες ή τα μεγαλύτερα αδέρφια, είναι ο σχεδιασμός αφισών και η κατασκευή μίας εφημερίδας (Kenner, 2004: 70). Παράλληλα, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο γράψιμο λεζάντων σε φωτογραφίες και ζωγραφίες των παιδιών που εκτίθενται μέσα στην αίθουσα ή στη μετάφραση ενός

παραμυθιού στην κυρίαρχη γλώσσα (Sneddon, 2007: 25), ώστε να διαβαστεί στην τάξη παράλληλα με την αρχική εκδοχή του παραμυθιού. Επίσης, με τη βοήθεια των γονέων θα μπορούσε να γίνει καταγραφή ίδιων νοηματικά λέξεων σε διάφορους γλωσσικούς κώδικες, ή ίδιων φθόγγων σε διαφορετικά αλφάβητα (εφόσον μιλάμε για αλφαβητικά συστήματα γραφής), ώστε να αναδειχθούν οι μεταξύ τους φωνολογικές και μορφολογικές διαφορές και ομοιότητες (Robertson, 2007: 59, Kenner, 2004: 70). Με τον τρόπο αυτό, όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη θα εμπλακούν με τον γραμματισμό σε διάφορες γλώσσες. Ακόμα κι εκείνα που είναι μονόγλωσσα, θα έχουν την ευκαιρία να συγκρίνουν γλωσσικούς κώδικες. Επίσης, είναι πιθανόν να κάνουν παρατηρήσεις μέσα από δικά τους βιώματα με διαφορετικά γραπτά συστήματα που έχουν δει (Kenner, 2004: 30).

Μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες στην τάξη, οι γονείς ή όποια μέλη της οικογένειας των παιδιών συμμετέχουν σε αυτές, γίνονται δάσκαλοι γραμματισμού για τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο, γρήγορα συνειδητοποιούν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία τους και την ικανότητά τους να συνεισφέρουν με διαφορετικούς τρόπους στη μάθηση του παιδιού τους (Kenner, 2004: 148-149). Επίσης, μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι γονείς και τα άλλα μέλη των δίγλωσσων παιδιών, οι οποίοι προηγουμένως μπορεί να ήταν επιφυλακτικοί για το αν τα παιδιά τους μπορούν να έρθουν σε επαφή και να μάθουν περισσότερα από ένα συστήματα γραφής ταυτόχρονα σε μικρή ηλικία, συνειδητοποιούν ότι αυτό είναι δυνατό και ιδιαίτερα χρήσιμο για τη μεταφορά δεξιοτήτων γραμματισμού μεταξύ των γλωσσών (Kenner, 2004: 30). Κάτι τέτοιο, βέβαια, χρειάζεται να ειπωθεί ρητά στους γονείς από τους εκπαιδευτικούς.

Όλες αυτές οι πρακτικές που συζητήθηκαν, είτε αυτές αφορούν την εμπλοκή των γονέων στην τάξη, είτε όχι, προϋποθέτουν ότι τα δίγλωσσα νήπια θα είναι έτοιμα να συμμετάσχουν σε αυτές «παίζοντας» με γράμματα και φθόγγους από διαφορετικές γλώσσες (Bauer & Mkhize, 2012: 30), αλλά και να εκφραστούν με τον τρόπο αυτό δημόσια στην τάξη.

Στο πλαίσιο των δράσεων του εκπαιδευτικού, συμπληρωματικά με την εφαρμογή τέτοιων δράσεων ενίσχυσης του διγλωσσισμού στο πλαίσιο της τάξης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προτείνουν δραστηριότητες για το σπίτι που παρέχουν μία σημαντική και δομημένη υποστήριξη στους γονείς και στους μαθητές για τη

γλωσσική καλλιέργεια των τελευταίων (Γκουτρομανίδου, 2006: 215) και, στην περίπτωση που μελετάμε, για την ανάπτυξη του διγλωμματισμού αυτών. Πιο αναλυτικά, θα μπορούσαν να προτείνουν πρακτικές από κοινού ανάγνωσης στο σπίτι, εξάσκησης πάνω στο λεξιλόγιο και ανάλυσης των κοινών στοιχείων που υπάρχουν μεταξύ των γλωσσών (Rodriguez-Valls, 2011: 24). Βέβαια, σε σχέση με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν πρακτικές λαμβάνοντας υπόψη το λεξιλογικό δυναμικό του παιδιού. Κι αυτό, διότι υπάρχουν κάποιες πρακτικές που αρμόζουν περισσότερο σε παιδιά με υψηλό επίπεδο λεξιλογίου και άλλες που είναι πιο αποτελεσματικές σε παιδιά με χαμηλή προϋπάρχουσα λεξιλογική γνώση. Επίσης, καλό είναι να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ποιες πτυχές του λεξιλογίου επιθυμούν να επεκτείνουν, ώστε να είναι κατάλληλη και η καθοδήγηση που θα τους προσφέρουν, μια και σε αυτή την περίπτωση η αποτελεσματικότητα των πρακτικών διαφέρει (Silverman & Crandell, 2010).

Κλείνοντας, σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι ο εκπαιδευτικός καλό είναι να διαθέτει ευελιξία αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δράσεις που θα εφαρμόσει στην τάξη (Mushi, 2002). Κάτι τέτοιο, μάλιστα, φαίνεται μέσα από την ποικιλία των πρακτικών που συζητήθηκαν παραπάνω. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί η διαδικασία ανάπτυξης του διγλωμματισμού των δίγλωσσων μαθητών του, κάτι που είναι σημαντικό γι' αυτά, διότι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bauer και Gort: *«Οι δύο γλώσσες των παιδιών αυτών αναπαριστούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος που δε μπορούν να διαχωριστούν απόλυτα μεταξύ τους»* (Bauer & Gort, 2012: 187).

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 6. Μεθοδολογία

6.1. Επιστημολογικό παράδειγμα

Ως προς τη μεθοδολογία, η ερευνητική προσέγγιση που επιλέγεται στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική προσέγγιση και ειδικότερα η μελέτη περίπτωσης κάποιων οικογενειών που πληρούν τα παραπάνω κριτήρια. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων μας, όσον αφορά τις πρακτικές των γονέων για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού των δίγλωσσων παιδιών τους που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, η φύση μιας τέτοιας προσέγγισης εξασφαλίζει την αφετηρία της έρευνας από το ίδιο το φαινόμενο που μελετάται και επιδιώκεται μία εις βάθος κατανόησή του. Χαρακτηριστικά, οι Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005: 242) ως ποιοτική προσέγγιση χαρακτηρίζουν την *«...έρευνα, η οποία έχει ως βασική υπόθεση ότι το άτομο είναι ξεχωριστό και αξίζει μελέτης με σκοπό να εξετάσει μία ατομική περίπτωση/ ομάδα/ κατάσταση σε βάθος και με ολιστικό τρόπο»*.

Είναι όμως γεγονός ότι η κατασκευή της γνώσης αποκτά νόημα, χαρακτήρα και ταυτότητα μέσα από το εκάστοτε παράδειγμα σκέψης που ακολουθείται κάθε φορά. Μέσα από τον ορισμό της ποιοτικής προσέγγισης που προηγήθηκε, διακρίνεται ξεκάθαρα το ερμηνευτικό στοιχείο του χαρακτήρα αυτής, κάτι που καταδεικνύει και το επιστημολογικό πλαίσιο πάνω στο οποίο εδράζεται. Πιο συγκεκριμένα, αυτό είναι το ερμηνευτικό, το οποίο στοχεύει στην ανίχνευση, κατανόηση και ερμηνεία του τρόπου σκέψης και δράσης των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα (Μακράκης, 2005: 24). Φαίνεται, λοιπόν, ότι τόσο η προσέγγιση, όσο και το επιστημολογικό παράδειγμα που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα, προϋποθέτουν μία σε βάθος μελέτη του φαινομένου που εξετάζεται. Κάτι τέτοιο, εξάλλου, επιδιώκεται κι εδώ. Με άλλα λόγια, αποζητείται η καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών πρακτικών και πολιτικών των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και η μεταξύ τους σύνδεση.

6.2. Πηγές δεδομένων και ερευνητικά εργαλεία

Κύρια πηγή των δεδομένων αυτής της έρευνας είναι ο λόγος των συμμετεχόντων, δηλαδή των γονέων και των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Μακράκη (2005: 24), τα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία αντιστοιχούν σε έρευνες που ακολουθούν το ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα, είναι περισσότερο ανοιχτά και ευέλικτα και δε στοχεύουν στη γενίκευση, καθώς ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην υποκειμενική νοηματοδότηση της πραγματικότητας των ατόμων, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικο- πολιτισμικο- οικονομικο- πολιτικές συνθήκες στις οποίες ζουν. Στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης, ένα ερευνητικό εργαλείο που θεωρείται κατάλληλο για τη συλλογή του κύριου σώματος των δεδομένων της συγκεκριμένης εργασίας είναι η συνέντευξη και ειδικότερα η ημιδομημένη συνέντευξη.

Για τον προσδιορισμό της ημιδομημένης συνέντευξης, ο Βάμβουκας (2010: 232) αναφέρει: *«Η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη αποτελεί έναν τύπο συνέντευξης στον οποίο το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του, ο ειδικός περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να ομιλεί για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου»*. Σύμφωνα με τον Robson, η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως αποκλειστικό μέσο συλλογής δεδομένων, είτε σε συνδυασμό με άλλα. *«Οι συνεντευκτές είναι εφοδιασμένοι με με έναν κατάλογο θεμάτων, στα οποία επιθυμούν να πάρουν αποκρίσεις. Έχουν, ωστόσο, μεγαλύτερη ελευθερία στη σειρά που θέτουν τις ερωτήσεις [...] και στο πόσο χρόνο και προσοχή αφιερώνουν στα διάφορα θέματα»* (Robson, 2010: 330). Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις που θα απευθύνονται στους γονείς των δίγλωσσων νηπίων και στις/ στους νηπιαγωγούς, επιδιώκεται η ελεύθερη έκφραση των υποκειμένων, ώστε να αναδυθεί μία πληρέστερη εικόνα των δράσεών τους και των ιδεολογικών βάσεων, πάνω στις οποίες αυτές δομούνται· κάτι που συνεπώς θα διευκολύνει την καλύτερη ερμηνεία τους.

Βέβαια, αναφορικά με τη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων σε μία έρευνα, είναι πιθανόν να υπάρχουν παρανοήσεις από πλευράς του συνεντευξιαστή σχετικά με το τι λέει ο συνεντευξιαζόμενος, αλλά και το αντίστροφο, δηλαδή λάθος κατανόηση από τη μεριά του συνεντευξιαζόμενου σχετικά με το τι ερωτάται. Έτσι, οι συνεντευξιαστές καλό είναι να είναι αρκετά προσεκτικοί ακόμα και στον τρόπο

διατύπωσης της κάθε ερώτησης. Αλλαγές στη φραστική διατύπωση, στο περιεχόμενο και στην έμφαση υπονομεύουν την αξιοπιστία, επειδή παύει να είναι η ίδια ερώτηση για κάθε απαντώντα (Cohen et al., 2008: 205- 206). Για τον λόγο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δόθηκε στο να διατυπώνονται οι ερωτήσεις με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους γονείς και σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό βοήθησε το γεγονός ότι οι ερωτήσεις και η διατύπωσή τους στους συμμετέχοντες ήταν συγκεκριμένος και προαφασισμένος εξαρχής μέσα από τον οδηγό συνέντευξης που είχε δημιουργηθεί.

Επιπρόσθετα, παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη συνέντευξη μπορεί να είναι η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η τάξη, το ντύσιμο, η γλώσσα των συνεντευξιαστών και συνεντευξιαζόμενων. Όσον αφορά τον τελευταίο παράγοντα, μάλιστα, η γλώσσα των συνεντευξιαστών καλό θα ήταν να είναι απλή, κατανοητή και καθημερινή (Cohen et al., 2008: 472). Για τον λόγο αυτό, η δημιουργία του κάθε οδηγού συνέντευξης έγινε με μεγάλη προσοχή, ώστε οι ερωτήσεις να είναι απλές και διατυπωμένες με συχνά χρησιμοποιούμενο λεξιλόγιο. Παράλληλα, η ερευνήτρια επεδίωξε να δώσει στη συνέντευξη τον χαρακτήρα μιας χαλαρής συζήτησης και όχι μιας αποστεωμένης επικοινωνίας με διεκπεραιωτικό χαρακτήρα.

Η δημιουργία ενός οδηγού συνέντευξης είδαμε ότι είναι πολύ σημαντική και πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή για την εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας όσον αφορά τα δεδομένα που τελικά ο ερευνητής θα εντλήσει τελικά μέσω αυτής. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η δημιουργία του οδηγού συνέντευξης των γονέων έγινε σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης που αφορούν τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας αναλύονται βάσει των τριών επιμέρους συνιστωσών του μοντέλου γλωσσικής πολιτικής του Spolsky (2009), δηλαδή των γλωσσικών πρακτικών, των γλωσσικών ιδεολογιών και της γλωσσικής διαχείρισης που φαίνεται να ακολουθείται στην οικογένεια. Στην κατηγορία των γλωσσικών πρακτικών περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που αφορούν τη γλωσσική επάρκεια των μελών της οικογένειας και για τη γλωσσική χρήση που γίνεται μέσα στο περιβάλλον του σπιτιού μεταξύ των μελών της οικογένειας. Στην κατηγορία της γλωσσικής διαχείρισης περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που αφορούν τους τρόπους και τις πρακτικές που ακολουθούν για την ενίσχυση της οικογενειακής γλώσσας του παιδιού σε προφορικό και γραπτό επίπεδο μέσα στην οικογένεια. Στην κατηγορία των γλωσσικών ιδεολογιών εμπεριέχονται οι

στάσεις των γονέων γύρω από τη διγλωσσία, την ανάπτυξη του διγλωσσισμού, την παράλληλη χρήση δύο γλωσσικών κωδικών κ.ά. Πέρα από τις ερωτήσεις που έχουν δημιουργηθεί με βάση το μοντέλο του Spolsky, μία επόμενη ομάδα ερωτήσεων αφορά τη συνεργασία του γονέα με το νηπιαγωγείο που ακολουθεί. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με τον άξονα αυτό έχουν να κάνουν με ζητήματα γονικής εμπλοκής και μοντέλων συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό του παιδιού.

Αντίστοιχα με τον οδηγό συνέντευξης των γονέων, ο οδηγός συνέντευξης των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα, πέρα από το προφίλ των εκπαιδευτικών που καταγράψαμε, μία ομάδα ερωτήσεων αφορά την άποψη που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για το διγλωσσικό προφίλ των μαθητών τους, τις γλωσσικές τους ιδεολογίες τους γύρω από ζητήματα διγλωσσίας και διγλωσσισμού, ενώ μία τρίτη αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους λόγω του πολυγλωσσικού πληθυσμού της τάξης τους.

Μέχρι τώρα μιλήσαμε για τη λειτουργία της συνέντευξης ως μέσου συλλογής των λεγομένων των συμμετεχόντων. Πέρα από τον λόγο των γονέων και των εκπαιδευτικών, όμως, στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν και κάποια άλλα δεδομένα, τα οποία αξιοποιούνται κατάλληλα και βοηθούν στην ανάλυση, τη συζήτηση και την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Πιο αναλυτικά, συμπληρωματικά με την ημιδομημένη συνέντευξη έγινε παρατήρηση και καταγραφή μιας δραστηριότητας γραμματισμού μεταξύ κάθε γονέα και παιδιού. Με άλλα λόγια, η ερευνήτρια ζήτησε από κάθε ζεύγος γονέα-παιδιού να εφαρμόσουν μία πρακτική γραμματισμού (στη μειονοτική γλώσσα), την οποία συνηθίζουν να κάνουν μεταξύ τους στο σπίτι (π.χ. ανάγνωση βιβλίου στη μειονοτική). Κάθε πρακτική γραμματισμού έλαβε χώρα μπροστά στην ερευνήτρια, η οποία την κατέγραψε.

Τέλος, ζητήθηκαν από τους γονείς και συλλέχθηκαν δείγματα γραπτού λόγου (γραφτά τεκμήρια) των παιδιών της έρευνας στη μειονοτική γλώσσα. Δείγμα γραπτού λόγου των παιδιών αποτέλεσε οποιοδήποτε νοηματοδοτούμενο μήνυμα μπορούσε να γράψει το παιδί στη μειονοτική γλώσσα. Ανάλογα με το επίπεδο ανάπτυξης του γραμματισμού του παιδιού στη μειονοτική γλώσσα, ένα τέτοιο μήνυμα ήταν σε κάποιες περιπτώσεις η αποτύπωση γραμμάτων ή τμημάτων από λέξεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ήταν η γραφή του ονόματός τους ή άλλων λέξεων.

Τα συμπληρωματικά αυτά δεδομένα (καταγραφή δραστηριοτήτων γραμματισμού και γραπτά τεκμήρια παιδιών) παρατίθενται και σχολιάζονται παράλληλα με συγκεκριμένα σημεία του λόγου των γονέων που αναλύονται στο κεφάλαιο 7. Έτσι, δρουν επικουρικά στην ανάλυση των δεδομένων βοηθώντας στη διαμόρφωση μιας πιο σφαιρικής εικόνας σε ό,τι έχει να κάνει με την οικογένεια που μελετάται κάθε φορά.

6.3. Συμμετέχοντες

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες της έρευνας, αυτό αποτελεί *δείγμα ευκολίας*¹⁸. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια μπόρεσε να έχει πρόσβαση σε ένα νηπιαγωγείο μέσω μίας εκ των νηπιαγωγών που εργάζονταν εκεί. Από το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, το οποίο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή έξω από το Ρέθυμνο, επιλέχθηκαν πέντε (5) δίγλωσσα παιδιά, έτσι ώστε να διεξαχθεί η έρευνα. Θεωρώντας δεδομένο ότι λόγω της φοίτησης των δίγλωσσων παιδιών σε ελληνικό νηπιαγωγείο εκτίθενται στο ελληνικό αλφάβητο και σε συμβάντα γραμματισμού που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν την Ελληνική, σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των παιδιών ήταν οι οικογένειες των παιδιών αυτών να έχουν αναπτύξει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τον αναδυόμενο γραμματισμό τους στη μειονοτική γλώσσα μέσα από την έκθεσή τους στο σπίτι σε συμβάντα γραμματισμού (π.χ. από κοινού διάβασμα ιστοριών, μάθηση γραμμάτων).

Αυτό το κριτήριο ήταν εξαιρετικά σημαντικό για την παρούσα εργασία, καθώς επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στις πρακτικές που υιοθετεί η οικογένεια για την ανάπτυξη του διγλωσσισμού των δίγλωσσων νηπίων. Το διγλωσσικό προφίλ των οικογενειών της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψε είτε λόγω μετανάστευσης και των δύο γονιών προς την Ελλάδα, είτε ως αποτέλεσμα ενός μεικτού γάμου. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν οι νηπιαγωγοί των παιδιών αυτών, οι οποίοι συνολικά ήταν τέσσερις (4). Παρακάτω παρατίθενται τρεις πίνακες με το προφίλ των

¹⁸ Το *δείγμα ευκολίας* ή η *βολική/ συμπτωματική* δειγματοληψία περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους Cohen et al., (2008: 170), «την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας». Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής διαλέγει το δείγμα από τα άτομα στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση και δεν αναζητά να γενικεύσει τα αποτελέσματά του στον ευρύτερο πληθυσμό. Ένα τέτοιου είδους δείγμα είναι πιθανόν να αποτελέσει την επιλεγόμενη στρατηγική δειγματοληψίας για μία μελέτη μερίπτωσης ή για μία σειρά μελετών περίπτωσης (Cohen et al., 2008:170).

παιδιών (πίνακας 1), των γονέων (πίνακας 2) και των εκπαιδευτικών (πίνακας 3) που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 1. Προφίλ δίγλωσσων νηπίων

Παιδί Στοιχεία προφίλ	Ράνια	Ντανιέλα	Τατιάνα	Μάριος	Άλεξ
Ηλικία παιδιού	5,5 ετών	6 ετών	6 ετών	5,5 ετών	6 ετών
Χώρα καταγωγής πατέρα	Ελλάδα	Ελλάδα	Ρωσία	Αλβανία	Αλβανία
Χώρα καταγωγής μητέρας	Ρουμανία	Σερβία	Ρωσία	Αλβανία	Αλβανία
Αριθμός αδερφών και ηλικία	2 αδέρφια, 21 ετών και 10 μηνών	1 αδερφός, 7 ετών	1 αδερφός ολίγων ημερών (τη χρονική περίοδο της συλλογής των δεδομένων)	-	-
Χώρα γέννησης παιδιού	Ελλάδα	Ελλάδα	Ελλάδα	Ελλάδα	Αλβανία
Διγλωσσικό προφίλ	Διαδοχικά δίγλωσση	Ταυτόχρονα δίγλωσση	Ταυτόχρονα δίγλωσση	Διαδοχικά δίγλωσσος	Διαδοχικά δίγλωσσος

Πίνακας 2. Προφίλ γονέων

Γονείς Στοιχεία Προφίλ	Μητέρα Ράνιας (Κλαούντια)	Μητέρα Ντανιέλας (Ιρένα)	Πατέρας Τατιάνας (Ιβάν)	Μητέρα Μάριου (Λίντα)	Μητέρα Άλεξ (Μιμόζα)
Ηλικία	39 ετών	33 ετών	47 ετών	31 ετών	28 ετών
Μορφωτικό επίπεδο	Απόφοιτος Λυκείου	Απόφοιτος τροτοβάθμιας εκαίδευσης	Απόφοιτος τροτοβάθμιας εκαίδευσης	Απόφοιτος Γυμνασίου	Απόφοιτος Γυμνασίου
Μορφωτικό επίπεδο συζύγου	Απόφοιτος ανώτερης εκπαίδευσης	Απόφοιτος Λυκείου	Απόφοιτος τροτοβάθμιας εκπαίδευσης	Απόφοιτος Γυμνασίου	Απόφοιτος Λυκείου
Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα	21 χρόνια	8 χρόνια	20 χρόνια	7 χρόνια	<ul style="list-style-type: none"> • 5 μήνες (τρέχουσα διάρκεια παραμονής) • 4 χρόνια (στο παρελθόν)
Επάγγελμα	Εποχιακή εργασία σε ξενοδοχείο	Οικιακά	Ξεναγός	Εποχιακή εργασία σε ξενοδοχείο	Οικιακά
Επάγγελμα συζύγου	Δημόσιος υπάλληλος	Ελεύθερος επαγγελματίας	Οικιακά	Τεχνίτης	Αγροτικές εργασίες

Πίνακας 3. Προφίλ εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικοί Στοιχεία προφίλ	Άννα (Τάξη νο1- πρωινό τμήμα) ¹⁹	Χρύσα (Τάξη νο1- ολοήμερο)	Φανή (Τάξη νο2- πρωινό τμήμα)	Γεωργία (Τάξη νο2- ολοήμερο)
Χρόνια υπηρεσίας	13	9	12	11
Χρόνια εργασίας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο	6	1	6	4
Επιπλέον σπουδές	+	-	+	-
	(μεταπτυχιακές σπουδές)		(μεταπτυχιακές σπουδές)	
Αριθμός δίγλωσσων τμήματος (σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς)	1/22	7/18	8/23	9/19
Χώρα καταγωγής δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού τάξης (σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς)	Σερβία	Αλβανία, Ινδία, Ρωσία	Αλβανία, Ινδία, Ρουμανία, Ρωσία	Αλβανία, Ινδία, Ρουμανία, Ρωσία
Προηγούμενη εμπειρία με διδασκαλία δίγλωσσων	+	+	+	+
Παρακολούθηση μαθημάτων δίγλωσσίας/διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο	-	-	-	-
Παρακολούθηση επιπλέον σεμιναρίων για διγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση	+	-	+	+
Δίγλωσσο παιδί για το οποίο μιλά στη συνέντευξή της	Ντανιέλα	Άλεξ	Τατιάνα	Μάριο, Ράνια

¹⁹ Στο νηπιαγωγείο αυτό τα παιδιά είχαν χωριστεί σε δύο τάξεις. Κάθε τάξη αποτελούνταν από το πρωινό τμήμα και το ολοήμερο. Στο πρωινό φοιτούσαν όλα τα παιδιά που ήταν εγγεγραμμένα στην τάξη, ενώ στο ολοήμερο κάποια από αυτά. Συνεπώς, η διαφορά που παρατηρείται στον αριθμό των παιδιών που υπάρχουν συνολικά σε κάθε τάξη οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια από τα παιδιά του πρωινού τμήματος δεν ήταν εγγεγραμμένα στο ολοήμερο τμήμα.

6.4. Ερευνητική διαδικασία

Ένα βασικό πρώτο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας ήταν ο καθορισμός των χαρακτηριστικών εκείνων που πρέπει να έχουν οι συμμετέχοντες, ώστε να συμμετέχουν στην έρευνα. Όπως ειπώθηκε και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, κύριο χαρακτηριστικό που θέλαμε να έχουν οι συμμετέχουσες οικογένειες ήταν να αναπτύσσουν σε κάποιο επίπεδο τον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών τους στην μεινοτική γλώσσα μέσα από την εφαρμογή διάφορων δραστηριοτήτων. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τις συμμετέχουσες οικογένειες μέσω μίας νηπιαγωγού και έγινε μία πρώτη συνάντηση με κάθε οικογένεια ξεχωριστά. Σε κάθε τέτοια συνάντηση παρούσα ήταν και η νηπιαγωγός του παιδιού, η οποία είχε διαμεσολαβητικό ρόλο.

Στη συνάντηση αυτή έγινε μία πρώτη γνωριμία με τον γονέα και ζητήθηκε η συναίνεση για να συμμετέχουν εκείνοι και τα παιδιά τους. Παράλληλα, διευκρινίστηκε η ιδιότητα και ο ρόλος της ερευνήτριας, ο στόχος της έρευνας και απαντήθηκαν όποιες απορίες υπήρχαν. Επίσης, έγινε προσπάθεια να κατευναστούν κάποιες ανησυχίες που προέκυπταν, οι οποίες είχαν κυρίως να κάνουν με ζητήματα ανωνυμίας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εξήγησε πως, εφόσον δεχθούν να συμμετάσχουν στην έρευνα, δε θα καταγραφούν τα ονόματά τους, αλλά αυτά θα αντικατασταθούν με ψευδώνυμα. Ακόμα, τονίστηκε ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων σε οποιαδήποτε πηγή δεδομένων προκύψει (π.χ. μαγνητοφωνημένος λόγος γονέων), ενώ το υλικό που θα συλλεχθεί θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Σημαντικό ρόλο είχε και η νηπιαγωγός των παιδιών, η οποία, αποτελώντας ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης για τον γονέα, ενίσχυσε τα λεγόμενα της ερευνήτριας. Σε πρακτικό επίπεδο, η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων εξασφαλίστηκε με την αλλαγή του ονόματός τους. Με άλλα λόγια, για τους σκοπούς της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα. Συνολικά, λοιπόν, τηρήθηκαν από την ερευνήτρια σημαντικά κομμάτια της δεοντολογίας, τα οποία αφορούν τη συνειδητή συναίνεση των ατόμων που συμμετέχουν στη συνέντευξη, την εμπιστευτικότητα όσον αφορά τα δεδομένα που προκύπτουν από τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων, την ωφέλεια και τη μη βλάβη των τελευταίων (Cohen et al., 2008: 471).

Μετά από τη συνάντηση αυτή, κανονίστηκε μία δεύτερη συνάντηση, κατά την οποία συλλέχθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Φυσικά, με μία και μόνη συνάντηση δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί διεξοδικά μία οικογένεια ως προς τους άξονες που εξετάζουμε

στην εργασία αυτή. Φυσικά, θα θέλαμε και θα ήταν προτιμότερο να έχουμε μία πιο σφαιρική εικόνα των οικογενειών αυτών μέσα από την υλοποίηση περισσότερων συναντήσεων, οι οποίες ενδεχομένως θα γίνονταν στον χώρο του σπιτιού, όμως αυτό δεν ήταν εύκολο. Λόγω του ότι δε γνώριζε εξαρχής η ερευνήτρια τις οικογένειες αυτές, ήταν πιο εύκολο να κανονιστούν οι συνεντεύξεις αυτές στο σχολείο, καθώς αυτό έκανε τους γονείς να αισθανθούν περισσότερο οικεία.

Όσον αφορά τις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν, κατά τη διάρκειά τους αρχικά υλοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις των γονέων. Σε καθεμία από τις συνεντεύξεις αυτές συμμετείχαν είτε η μητέρα (στις περιπτώσεις της Ράνιας, της Ντανιέλας, του Μάριου και του Άλεξ), είτε ο πατέρας του παιδιού (στην περίπτωση της Τατιάνας). Κάθε συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στον χώρο του νηπιαγωγείου σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου. Παρόν στη συνέντευξη αυτή ήταν και το ίδιο το παιδί. Επίσης, κατά την ίδια συνάντηση και μετά το πέρας της συνέντευξης ζητήθηκε από το παιδί (εφόσον είχαμε πάρει άδεια από τον γονέα του) ένα δείγμα γραπτού λόγου του στη μειονοτική γλώσσα. Ένα τέτοιο δείγμα, όπως έχει αναφερθεί, ήταν σε κάποιες περιπτώσεις η γραφή του ονόματός του, ενώ σε άλλες η γραφή άλλων λέξεων (ολόκληρων ή τμημάτων τους). Πάνω σε αυτό το γραπτό τεκμήριο έγινε μία σύντομη συζήτηση, ώστε να κατανοήσει η ερευνήτρια τι έχει καταγράψει το κάθε παιδί. Στο τέλος της συνάντησης αυτής, ζητήθηκε από τον γονέα και το παιδί να εφαρμόσουν μία δραστηριότητα γραμματισμού στην οικογενειακή τους γλώσσα, την οποία εφαρμόζουν και στο σπίτι. Η δραστηριότητα αυτή καταγράφηκε από την ερευνήτρια.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι συναντήσεις με τους γονείς υλοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς των παιδιών αυτών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν επίσης στον χώρο του σχολείου εκτός σχολικού ωραρίου.

Συνολικά, λοιπόν, η βάση για τα προς ανάλυση και ερμηνεία δεδομένα είναι ο λόγος των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και ο λόγος της νηπιαγωγού του καθενός παιδιού. Συμπληρωματικά, όπως ειπώθηκε, ζητήθηκαν από τα νήπια δείγματα γραπτού τους λόγου στη μειονοτική γλώσσα, ώστε αυτά να συζητηθούν μαζί με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα, ενώ καταγράφηκε και μία δραστηριότητα ανάπτυξης του γραμματισμού στην οικογενειακή γλώσσα.

Κάθε φορά που παράγεται ένα κείμενο από άτομα, ο λόγος των τελευταίων αναπόφευκτα αντανακλά κοινωνικές δομές που γνωρίζουν τα άτομα αυτά και

κοινωνικές διαδικασίες, πάνω στις οποίες έχουν μνηθεί (Fairclough, 2001). Για τον λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναλυθεί το περιεχόμενο των συνεντεύξεων, ώστε, σε μία πρώτη φάση, να αναδυθούν οι δράσεις τους και, στη συνέχεια, να αποκαλυφθεί και να ερμηνευθεί ο ιδεολογικός άξονας, γύρω από τις οποίες κινούνται. Κάτι τέτοιο, λοιπόν, επιχειρείται να πραγματοποιηθεί στην παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά έγινε ο σχεδιασμός της ημιδομημένης συνέντευξης βάσει συγκεκριμένων αξόνων, οι οποίοι ήταν συναφείς με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας (βλ. υποκεφάλαιο 6.2). Στη συνέχεια, διεξήχθησαν με μαγνητοφώνηση οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που είχαν σχεδιαστεί και έπειτα πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνησή τους. Σε επόμενο στάδιο, έγινε η ανάλυση των συνεντεύξεων με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξ αρχής. Παράλληλα, μέσα από τα πρώιμα δείγματα του γραπτού λόγου των παιδιών στην οικογενειακή τους γλώσσα, παρατηρήθηκαν με άτυπο τρόπο η ανάπτυξη του γραμματισμού τους στη μειονοτική γλώσσα, καθώς και η σύνδεση της ανάπτυξης αυτής με τις πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζουν οι γονείς στο σπίτι. Συμπληρωματικά, σχολιάστηκαν διάφορα σημεία από τη δραστηριότητα γραμματισμού που εφαρμόστηκε κατά τη συνάντηση. Στη συνέχεια, έγινε η σύγκρισή όλων αυτών των δεδομένων με τη βιβλιογραφία που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας και εξάχθηκαν συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Αναφορικά με την πορεία υλοποίησης της συγκεκριμένης εργασίας, αυτή υλοποιήθηκε από το 2017 έως το 2018. Πιο αναλυτικά, μέχρι τον Φεβρουάριο του 2017 πραγματοποιήθηκε η επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, ενώ από τον Μάρτιο του 2017 μέχρι τον Μάιο του 2017 πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Τέλος, οι διαδικασίες της επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και η εξαγωγή των συμπερασμάτων, υλοποιήθηκαν το διάστημα Ιούνιο του 2017 έως τον Ιούνιο του 2018, όπου ολοκληρώθηκε και η συγγραφή της μεταπτυχιακής εργασίας.

6.5. Περιορισμοί έρευνας

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημάνουμε, ότι, παρά τις δυνατότητες που προσφέρει η ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων αναφορικά με τη σε βάθος κατανόηση των φαινομένων που μελετούνται, μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Έτσι, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιδιώκεται να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά αντίθετα να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν σε βάθος τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Για τον λόγο αυτό, σε κάθε αποτέλεσμα το οποίο θα εξάγεται, θα επισημαίνεται ότι αυτό αφορά τους συμμετέχοντες της συγκεκριμένης έρευνας.

Επίσης, ένα άλλο αδύναμο σημείο της έρευνας αυτής είναι ότι, όπως έχει αναφερθεί, τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί δεν έχουν προκύψει μέσα από μία ενδελεχή και μακρόχρονη μελέτη των οικογενειών αλλά μέσα από μία συνάντηση της ερευνήτριας με ένα εκ των δύο γονέων του κάθε παιδιού. Συνεπώς, η εικόνα που έχουμε καταγράψει για κάθε οικογένεια δεν θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι πλήρης και σφαιρική, κάτι που είναι πιθανόν να επηρεάσει την ερμηνεία των λεγομένων των συμμετεχόντων αλλά και τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν.

Τέλος, ο τρίτος περιορισμός που θα αναφέρουμε έχει να κάνει με το πλαίσιο ανάλυσης που έχει ακολουθηθεί σε σχέση με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων (γονέων και εκπαιδευτικών). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί εξ αρχής, τα οποία στηρίζονται στη θεωρία που έχει καταγραφεί στο πρώτο μέρος της εργασίας (π.χ. μοντέλο Spolsky) και όχι με βάση κάποιο σαφές πλαίσιο ανάλυσης (π.χ. ανάλυση λόγου). Αυτό είναι πιθανόν να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα και την ακρίβεια σε ό,τι αφορά την επεξεργασία των δεδομένων αλλά και την ερμηνεία τους.

6.6. Σκοπός & Στόχοι

Ο γενικότερος σκοπός της παρούσας έρευνας έχει να κάνει με την αποτύπωση της διγλωσσικής ανατροφής και συγκεκριμένα των γλωσσικών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα και

οι οποίες στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναδυόμενου διγλωσσισμού των νηπίων. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τους επιμέρους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας, μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων των γονέων επιδιώκεται η καταγραφή του διγλωσσικού προφίλ του κάθε παιδιού που μελετήθηκε (συνθήκες που οδήγησαν στη διγλωσσία, γλώσσες που το αποτελούν κ.ά.), η διερεύνηση της γλωσσικής πολιτικής της οικογένειας (η οποία συνίσταται στην καταγραφή των γλωσσικών πρακτικών, των γλωσσικών ιδεολογιών και της γλωσσικής διαχείρισης), καθώς και η ανίχνευση της νοηματοδότησης που λαμβάνει η γονεϊκή εμπλοκή από τον κάθε γονέα.

Παράλληλα, μέσα από τις συνεντεύξεις που έγιναν στους εκπαιδευτικούς των δίγλωσσων νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα, κατά τις οποίες καταγράφηκε και το προφίλ του καθενός, επιχειρήθηκε η αποτύπωση της εικόνας που είχαν οι νηπιαγωγοί για το διγλωσσικό προφίλ των νηπίων, η ανίχνευση της γλωσσικής συμπεριφοράς του κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο, η καταγραφή των απόψεών τους (για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, χρήσης της μειονοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον και παράλληλης ανάπτυξης του γραμματισμού), καθώς η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η διδασκαλία των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται λόγω της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους.

6.7. Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, έτσι όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα διαμορφώνονται ως εξής:

- α. Ποια μοντέλα γλωσσικής χρήσης υιοθετούνται από τις συγκεκριμένες οικογένειες;
- β. Πώς (με ποιες πρακτικές) υποστηρίζουν οι συγκεκριμένες οικογένειες τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους, ειδικά σε ό,τι αφορά τον γραμματισμό;
- γ. Ποιες είναι οι γλωσσικές πεποιθήσεις και ιδεολογίες τους σε σχέση με τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους;
- δ. Ποιες μορφές παίρνει η γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

ε. Τι εικόνα έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το διγλωσσικό προφίλ των δίγλωσσων μαθητών που μελετάμε, καθώς και τη γλωσσική τους συμπεριφορά μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου;

στ. Ποιες είναι οι γλωσσικές ιδεολογίες των νηπιαγωγών για ζητήματα 1) χρήσης της μειονοτικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον ενός δίγλωσσου παιδιού και 2) παράλληλης ανάπτυξης του γραμματισμού σε δύο γλώσσες;

ζ. Ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς που συμμετέχουν στην έρευνα;

η. Πώς διαχειρίζονται οι νηπιαγωγοί της έρευνας το διγλωσσικό υπόβαθρο των δίγλωσσων παιδιών που μελετάμε στην τάξη τους και σε ποιον βαθμό διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους;

Κεφάλαιο 7. Παρουσίαση ευρημάτων από οικογένειες

Το παρόν κεφάλαιο αρχίζει με την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από τις συναντήσεις της ερευνήτριας με καθέναν από τους πέντε (5) γονείς ξεχωριστά. Τα δεδομένα αυτά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θα αναλυθούν με βάση τους άξονες: 1) γλωσσικές πρακτικές, 2) γλωσσική διαχείριση, 3) γλωσσικές ιδεολογίες και 4) συνεργασία με το νηπιαγωγείο. Κύριο σώμα των δεδομένων που αναλύονται είναι τα λεγόμενα των συμμετεχόντων από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Κατά την ανάλυση κάθε συνέντευξης παρουσιάζονται και σχολιάζονται συμπληρωματικά το δείγμα γραπτού λόγου του κάθε παιδιού και η δραστηριότητα γραμματισμού που έχει καταγραφεί.

7.1. Ράνια

Η Ράνια είναι ένα δίγλωσσο νήπιο που προέρχεται από μεικτό γάμο. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, η μητέρα της είναι από τη Ρουμανία και ο πατέρας της είναι Έλληνας. Η συλλογή των δεδομένων σχετικά με το γλωσσικό προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του έγινε μέσα από συνέντευξη με τη μητέρα του, την Κλαούντια. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία διήρκησε περίπου 40 λεπτά, η μητέρα της Ράνιας έδειχνε αρκετά άνετη και ομιλητική. Το ίδιο φάνηκε να είναι και η Ράνια, η οποία μετά από κάποια συστολή που είχε αρχικά, ήταν ιδιαίτερα πρόθυμη να γράψει κάτι στα ρουμανικά και να συμμετάσχει σε δραστηριότητα γραμματισμού με τη μητέρα της μπροστά στην ερευνήτρια.

7.1.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας

7.1.1.1. Γλωσσικές πρακτικές

Συζητώντας τις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας, αρχικά θα αναφερθούμε στη γλωσσική επάρκεια των μελών της. Σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας της μητέρας της Ράνιας, η ίδια ισχυρίζεται ότι καταλαβαίνει, μιλάει και διαβάζει καλά ελληνικά αλλά δεν γράφει με άνεση. Επίσης, καταλαβαίνει, μιλάει, διαβάζει και γράφει πολύ άνετα στα ρουμανικά, ενώ καταλαβαίνει και διαβάζει σε πολύ μικρότερο βαθμό ρωσικά. Ο σύζυγός της, ως φυσικός ομιλητής της Ελληνικής, καταλαβαίνει, μιλάει, γράφει και διαβάζει πολύ καλά ελληνικά. Επίσης, καταλαβαίνει και μιλάει λίγα ρουμανικά.

Η Ράνια, από την άλλη, σύμφωνα με την Κλαούντια, καταλαβαίνει και μιλάει πολύ καλά ελληνικά. Επίσης, μπορεί να γράψει το όνομά της και να αναγνωρίσει και να ονοματίσει τα γράμματα από τα οποία αποτελείται το όνομά της στα ελληνικά. Στα ρουμανικά καταλαβαίνει και μιλάει πολύ καλά.

Επίσης, όσον αφορά τον γραμματισμό στη μειονοτική γλώσσα, η Ράνια μπορεί να προχωρήσει σε ανάλυση μικρών και απλών λέξεων στα ρουμανικά σε επίπεδο φωνήματος, μία δεξιότητα που σχετίζεται με την επεξεργασία των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου και εντάσσεται στην κατάκτηση των φωνολογικών δεξιοτήτων. Η φωνολογική ενημερότητα, όμως, αποτελεί συστατικό του αναδυόμενου γραμματισμού, σύμφωνα με τους Whitehurst και Lonigan (2002). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών φάνηκε όταν της ζητήθηκε να γράψει το ‘μπαμπά’ στα ρουμανικά. Τότε, ακολούθησε ο εξής διάλογος με τη μητέρα της:

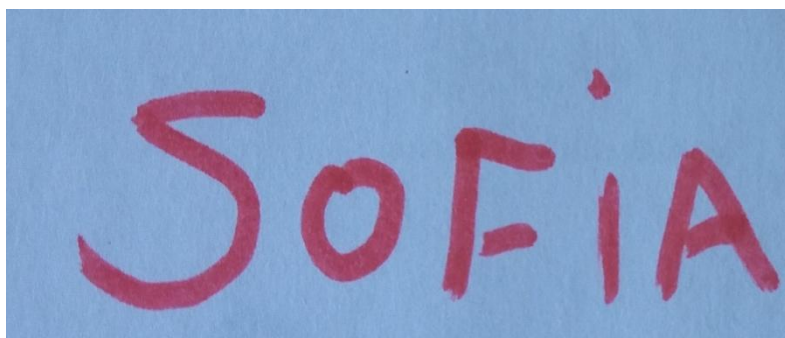
Μητέρα: Γράψ’ το. Το ‘τάτα’.

Ράνια: τ, α, τ, α. (σ.σ. προφέρει τους φθόγγους ‘του’, ‘α’, ‘του’, ‘α’)

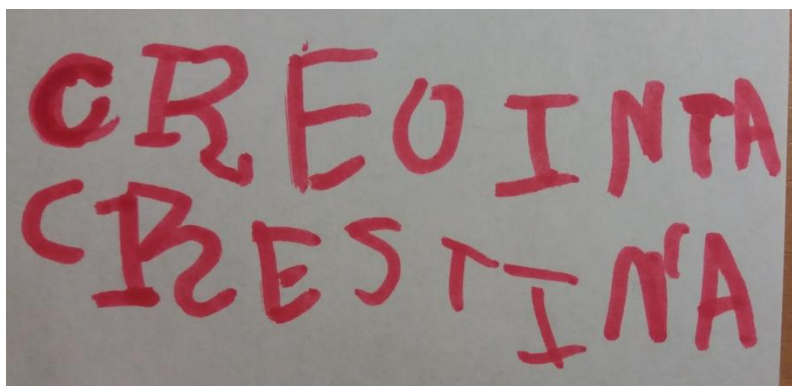
Μητέρα: Ε ναι, το ξέρεις.

Ράνια: Το ‘τ’ και το ‘α’, το ‘τ’ και το ‘α’.

Η κατάκτηση συστατικών του αναδυόμενου γραμματισμού διαπιστώνεται και μέσα από δύο ακόμα περιστατικά που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, τα οποία αξίζει να σχολιαστούν. Πιο αναλυτικά, καθώς η Κλαούντια μιλούσε με την ερευνήτρια, η Ράνια πήρε ένα από τα ρουμανικά βιβλία που είχαν φέρει μαζί τους και υπήρχαν κοντά της και ξεκίνησε να προσποιείται πως τα διαβάζει μεγαλόφωνα. Βέβαια, αυτό που ‘διάβαζε’ δεν αντιστοιχούσε στο περιεχόμενο του βιβλίου, μιας και η μικρή δεν έχει κατακτήσει πλήρως τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Το δεύτερο περιστατικό συνέβη λίγο αργότερα, όταν ζητήθηκε από τη μικρή να γράψει το όνομά της στα ρουμανικά. Αφού το έγραψε (βλ. εικόνα 1), άνοιξε ένα ρουμανικό βιβλίο και ξεκίνησε να αντιγράφει διάφορους χαρακτήρες του ρουμανικού αλφάβητου που έβλεπε, σχηματίζοντας έτσι ρουμανικές ‘λέξεις’ (βλ. εικόνα 2).



(Εικόνα 1)



(Εικόνα 2)

Όσον αφορά το τελευταίο περιστατικό, αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως αναδυόμενη συμπεριφορά γραφής και ανάγνωσης και καταδεικνύει ότι το παιδί που την επιδεικνύει γνωρίζει ότι τα γραπτά σύμβολα έχουν νόημα, απλώς δεν ξέρει ακόμα πώς να τα αποτυπώσει ορθά (Whitehurst & Lonigan, 2002). Επίσης, όσον αφορά την πρώτη συμπεριφορά, αυτή κατά την οποία η Ράνια προσποιείται ότι διαβάζει ένα ρουμανικό βιβλίο, αποτελεί μία συμπεριφορά που εντάσσεται επίσης στη διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού. Κι αυτό, διότι μέσω μιας τέτοιας συμπεριφοράς το παιδί αναπτύσσει την κατανόησή του γύρω από την αποτύπωση του γραπτού λόγου, η οποία είναι πολύ σημαντική για την κατάκτηση του γραμματισμού (Pappas & Brown, 1988). Με άλλα λόγια, τέτοιες συμπεριφορές αποδεικνύουν ότι η Ράνια έχει κατακτήσει συστατικά του αναδυόμενου γραμματισμού.

Ακόμα, η Ράνια ξέρει να διαβάζει και να γράφει το όνομά της στα ρουμανικά. Επίσης, μπορεί να ονοματίσει τον κάθε φθόγγο του ονόματός της, αναγνωρίζοντάς τον παράλληλα και οπτικά. Γνωρίζει κάποια γράμματα από το ρουμανικό αλφάβητο, αλλά μπερδεύεται σε κάποια άλλα. Παράλληλα, μπορεί να αναγνωρίσει ποια γράμματα είναι όμοια με αυτά του ελληνικού αλφάβητου και ποια είναι διαφορετικά και να δικαιολογήσει την απάντησή της. Συγκεκριμένα, εξηγεί ότι ένα ρουμανικό

γράφημα είναι διαφορετικό από τα ελληνικά «γιατί δεν το 'χουμε στα ελληνικά» και ότι ένα άλλο είναι κοινό στις δύο γλώσσες «γιατί το 'χουμε». Επίσης, είναι σε θέση να διακρίνει πότε ένα κείμενο είναι γραμμένο στα ελληνικά και πότε στα ρουμανικά.

Φαίνεται, λοιπόν, πως πολλές φορές τα συμπεράσματα της Ράνιας για τον ρουμανικό γραπτό κώδικα γίνονται με άξονα αναφοράς το ελληνικό γραπτό σύστημα και μέσα από σύγκριση με αυτό. Αυτό είναι λογικό, μιας και η Κλαούντια εφαρμόζει μόνο το τελευταίο διάστημα πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, ενώ έχει προηγηθεί η επαφή της με το ελληνικό γραπτό σύστημα ήδη έναν χρόνο, αφού η μικρή φοίτησε το προηγούμενο σχολικό έτος στο προνήπιο. Οι συγκρίσεις, στις οποίες προβαίνει η Ράνια κατά την επαφή της με τον γραπτό κώδικα της οικογενειακής της γλώσσας, αποδεικνύουν το γεγονός ότι μέσω της αλληλεπίδρασης με διαφορετικά γλωσσικά και γραπτά συστήματα η διαφορά γίνεται αντιληπτή ως κανόνας (Robertson, 2006: 57) και έτσι εμβαθύνεται η γνώση γύρω από τον γραμματισμό και δομούνται μεταγλωσσικές δεξιότητες. Αυτό είναι κάτι που παρατηρείται συχνά στους δίγλωσσους (Kenner et al., 2004, Reyes & Azuara, 2008, Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 37). Μάλιστα, μέσω των ικανοτήτων αυτών διευκολύνεται η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με την οποία έρχεται σε επαφή ένας δίγλωσσος (στην περίπτωσή μας της Ρουμανικής) (Baker, 2011, Cummins, 2003, Edwards, 2009). Με άλλα λόγια, λοιπόν, φαίνεται πως μέσα από την επαφή της με τον γραμματισμό στην Ελληνική η Ράνια έχει κατακτήσει γνώσεις και δεξιότητες, πάνω στις οποίες δομούνται αντίστοιχες γνώσεις στη μειονοτική γλώσσα.

Η Κλαούντια φαίνεται να εκπλήσσεται από το ότι η Ράνια ξεχωρίζει πότε ένα κείμενο είναι γραμμένο στα ελληνικά και πότε στα ρουμανικά και δεν μπορεί να εξηγήσει πώς μπορεί η κόρη της να καταλάβει τέτοιες διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των γραμμάτων των δύο αλφαβήτων και μεταξύ των δύο γραπτών συστημάτων γενικότερα, μια και, όπως εξηγεί η ίδια, δεν της το έχει πει ρητά:

«Δηλαδή εγώ δεν... δεν της το είπα, αλήθεια δεν της το είπα ότι αυτό το 'χουμε αυτό κι αυτό, δηλαδή τα βλέπει αυτή έτσι, δηλαδή... Αφού πολλές φορές αναρωτιέμαι... Εδώ δεν μπορώ να... δεν ξέρω, θα ήθελα να μπω έτσι στο μυαλό της, να ξέρω, γιατί δεν μπορώ να καταλάβω πώς (ενν. πώς μπορεί να το καταλάβει και να το εξηγήσει). Αλήθεια, δε μπορώ, είμαι μαμά της, δε μπορώ να καταλάβω πώς, αφού είδες τώρα εγώ δεν το περίμενα να... να... να ξέρει ακριβώς πώς έτσι. Και δεν έχουμε κάνει πολλά να πεις ότι... Εγώ πολλές φορές μου λέει ότι κάτι πράγματα..

και πού... δεν είναι...ξέρεις. Σου λέω, εγώ τώρα τελευταία έχω δει ότι ξέρει πιο πολλά απ' ό,τι πρέπει, δεν ξέρω. Εγώ το 'χω δει τώρα τελευταία. Είδες ότι το κατάλαβε ότι αυτό είναι...».

Περνώντας στο κομμάτι της γλωσσικής χρήσης μέσα στο σπίτι, σημαντικό κρίνεται να επισημανθεί ότι αυτή δεν ήταν πάντα ίδια. Παλαιότερα, από τη γέννηση της Ράνιας δηλαδή μέχρι και τα τέσσερα έτη, οι γονείς στο σπίτι μιλούσαν μόνο ελληνικά μεταξύ τους αλλά και όταν απευθύνονταν στην κόρη τους. Στο σημείο αυτό σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι προοπτική της οικογένειας είναι να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια, όμως, αυτή η γλωσσική επιλογή άλλαξε και πλέον στο σπίτι χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες με κυρίαρχη, πολλές φορές, τη Ρουμανική. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η γλωσσική μετατόπιση²⁰ προήλθε μετά από ένα ταξίδι της οικογένειας στη Ρουμανία, όταν η Ράνια ήταν 4 χρονών. Χαρακτηριστικά, η Κλαούντια αναφέρει: «...είχαμε ταξίδι απάνω και δεν μπορούσε, δεν ήξερε να μιλάει ρουμάνικα (ενν. η Ράνια) και το μετάνιωσα. [...] Η μαμά μου εντάζει, μεγάλη τώρα δε μπορεί να μάθει ελληνικά και... είπαμε.. πρέπει.. και πρέπει.. (ενν. να μάθει η Ράνια ρουμανικά)».

Η αλλαγή της γλωσσικής πολιτικής της οικογένειας χρονικά συνέβη από τότε που φοίτησε στο νηπιαγωγείο η Ράνια: «Μετά που ήρθε στο σχολείο, μετά από λίγο ξεκινήσαμε έτσι να μιλάμε και τη βάλουμε τα ρουμάνικα και την είδα ότι καταλαβαίνει». Βλέπουμε, λοιπόν, πως στην οικογένεια αυτή η γλωσσική μεταβολή έχει σκοπό την ενίσχυση της μειονοτικής γλώσσας.

Σήμερα, λοιπόν, η μητέρα και ο πατέρας της Ράνιας μιλούν μεταξύ τους κυρίως ελληνικά στο σπίτι, μιας και ο πατέρας δεν ξέρει καλά ρουμανικά. Η Κλαούντια μιλάει στα παιδιά της και στις δύο γλώσσες, ενώ ο άντρας της χρησιμοποιεί κυρίως τα ελληνικά όταν θέλει να μιλήσει με αυτά. Βέβαια, κάποιες φορές το τελευταίο διάστημα μπορεί να χρησιμοποιήσει και τα ρουμανικά, καθώς βλέπει τη γυναίκα του να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες απευθυνόμενη στα παιδιά τους. Σύμφωνα με την

²⁰ Η γλωσσική μετατόπιση, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012: 70-70) «...αναφέρεται στην καθοδική πορεία της γλωσσικής χρήσης από μεταναστευτική γενιά σε μεταναστευτική γενιά, η οποία χαρακτηρίζεται από μείωση στον αριθμό των ομιλητών/τριών της, απώλεια της γλωσσικής ικανότητας ή μειωμένη χρήση αυτής της γλώσσας στους διάφορους χώρους χρήσης της [...] Παράλληλα, όμως, η γλωσσική μετατόπιση συνδέεται, άμεσα ή έμμεσα, και με την έλλειψη νομοθετικής και θεσμικής υποστήριξης στις μειονοτικές γλώσσες, όσο και με την κατ' αποκλειστικότητα χρήση της κυρίαρχης γλώσσας στην εκπαίδευση, στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και στις υπόλοιπες δομές της ευρύτερης κοινωνίας».

Κλαούντια, αυτό συμβαίνει, καθώς το τελευταίο διάστημα ο πατέρας της Ράνιας καταλαβαίνει περισσότερο τα ρουμανικά απ' ό, τι παλαιότερα. Μάλιστα, στην ερώτηση του τι γλώσσα μιλάει ο πατέρας της Ράνιας στην κόρη του, η μητέρα της Ράνιας απάντησε: *«Ελληνικά, αλλά τώρα κι αυτός τελευταία της λέει και ρουμάνικα... γιατί ακούει εμένα που πολλές φορές τώρα με τον μπέμπη και... και τις δύο γλώσσες του μιλάω»*. Αντίστοιχα, η Ράνια μιλάει στο σπίτι πιο πολύ ρουμανικά από ελληνικά.

Σε ό,τι αφορά την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σπίτι, πολλές είναι οι φορές που μέσα στο σπίτι γίνεται ταυτόχρονη χρήση και των δύο γλωσσών μέσα σε μία φράση ή μία πρόταση. Τα θέματα για τα οποία θα μιλήσουν στα ελληνικά ή τα ρουμανικά δε διαφοροποιούνται. Όμως, όπως εξηγεί, όταν θέλει να πει κάτι σε συγγενικά της πρόσωπα το οποίο δε θέλει να ακούσουν ο σύζυγος ή τα παιδιά της συνηθίζει να χρησιμοποιεί τη ρουμανική γλώσσα. Βέβαια, το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας της Ράνιας στον προφορικό λόγο στα ρουμανικά είναι αρκετά υψηλό, ώστε να μπορεί να καταλαβαίνει.

7.1.1.2. Γλωσσική διαχείριση

Η ρουμανική γλώσσα, τόσο σε προφορικό, όσο και σε γραπτό επίπεδο, φαίνεται να ενισχύεται με διάφορους τρόπους μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο που ζει η Ράνια. Αρχικά θα αναφερθούμε στην ενίσχυση της ρουμανικής γλώσσας σε προφορικό επίπεδο. Πέρα από τη χρήση της ρουμανικής γλώσσας από τα μέλη της οικογένειάς της, η οποία έχει σχολιαστεί στον προηγούμενο άξονα, η ενίσχυση της ρουμανικής γλώσσας σε προφορικό επίπεδο επιτυγχάνεται και μέσω των διάφορων γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται η Ράνια στην καθημερινότητά της.

Πιο αναλυτικά, παρόλο που η Ράνια δεν επισκέπτεται συχνά τη χώρα καταγωγής της μητέρας της, ακούει τη ρουμανική γλώσσα από συγγενείς της μητέρας της που μένουν κοντά τους, με τους οποίους έχουν πολύ στενή σχέση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κλαούντια: *«Εμείς με τις αδερφές μου μιλάμε ρουμάνικα. Κι εμείς [...] στο σπίτι μιλάμε με τις αδερφές μου, μιλάμε κάθε μέρα ρουμανικά. Γιατί βλέπομαστε. Είμαστε πολύ δεμένες. [...] Και με τα ξαδερφάκια της (ενν. μιλάει η Ράνια ρουμανικά)»*.

Βέβαια, τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει η Ράνια από συγγενείς της μητέρας της, δεν προέρχονται μόνο από συγγενείς που μένουν κοντά τους αλλά και από τα μέλη της οικογένειας της μητέρας της που μένουν στη Ρουμανία και με τους οποίους η Κλαούντια έρχεται καθημερινά σε επαφή με τη χρήση της τεχνολογίας. Συγκεκριμένα, η τελευταία λέει:

«Στέλνουμε... μιλάμε με τη κάμερα, μιλάμε και βλέπουμε μέσεντζερ, βάιμπερ, μ' αυτά όλα τώρα. Είναι πιο ευκολία, τα 'χουμε αυτά [...]Μιλάμε συνέχεια, δηλαδή μπορεί εγώ να τη πάρω σήμερα τη μαμά μου, αύριο μπορεί να 'ρθει η αδερφή μου να τη πάρει αυτή και να μιλάω και από κει. Τώρα... και πιο πολύ μέσεντζερ, με τα μηνύματα. [...] Και μιλάμε και στο τηλέφωνο. Πιο πολύ τηλέφωνο. Συχνά μιλάμε, συχνά, δηλαδή, συχνά, συχνά, πώς να στο πω, απάνω είναι μαμά, μπαμπά, η κόρη μου, είναι η αδελφή μου η μικρή, ο αδελφός μου, εκεί. Κι η μεγάλη μου αδελφή».

Επίσης, η Ράνια ακούει από φίλες της μητέρας της Ράνιας ρουμανικά «...έχω και φίλες που μιλάμε ρουμάνικα». Εκτός, όμως, από τους φίλους και συγγενείς της μητέρας της, η Ράνια δέχεται γλωσσικά ερεθίσματα στη Ρουμανική και μέσα από δορυφορική τηλεόραση, στην οποία παρακολουθούν ρουμάνικα κανάλια. Χαρακτηριστικά, η μητέρα της αναφέρει: «πήραμε τώρα ένα μηχανήμα και πιάνουμε τα ρουμάνικα [...] στην τηλεόραση». Μάλιστα, η Ράνια παρακολουθεί πολύ συχνά προγράμματα σε ρουμανικά παιδικά κανάλια.

Ακόμα, ρουμανικά ακούει κι από το διαδίκτυο, σε μικρότερη όμως συχνότητα. «Απ' το διαδίκτυο όχι και τόσο πολύ (ενν. ακούει η Ράνια ρουμανικά), γιατί έχουμε κανάλια. Έχω πάρα πολλά. Κι έχει τρία τέσσερα μόνο με παιδικά. Μέρα νύχτα. Και μιλάνε ρουμάνικα. Όλα τα παιδικά μεταφρασμένα σε ρουμάνικα».

Επιπλέον, η ρουμανική μουσική φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κομμάτι των γλωσσικών ερεθισμάτων που λαμβάνει η Ράνια στα ρουμανικά «...και στη... και στο διαδίκτυο κατεβάζουμε τραγούδια [...] κι από κει τραγούδια απ' το διαδίκτυο, κι από το... κι απ' την τηλεόραση». Επίσης, ρουμανικά τραγούδια μαθαίνει και από τη ρουμανική εκκλησία «...έχουμε και τραγούδια και τώρα τις γιορτές και στην εκκλησία».

Εκτός από τα παραπάνω, η ρουμανική εκκλησία, η οποία βρίσκεται κοντά στην περιοχή που μένουν, φαίνεται να αποτελεί μία πολύ σημαντική πηγή γλωσσικών ερεθισμάτων στα ρουμανικά για τη Ράνια. Κι αυτό, καθώς η οικογένεια φαίνεται να

πηγαίνει εκεί συχνά, μια και η σχέση της με τη θρησκεία είναι πολύ στενή. Χαρακτηριστικά, η μητέρα της αναφέρει:

«...εμείς είμαστε πολύ της θρησκείας.. είμαστε πολύ, πηγαίνουμε. Θέλω να μά... να ξέρουνε, να μάθουνε τα παιδιά να προσεύχονται, γιατί τώρα βλέπεις πώς είναι τα πράγματα, είναι πολύ δύσκολα. Είναι... πέφτουνε μικρά παιδάκια σε διάφορα πράγματα. Θέλω έστω και λίγο να προσέχουνε, να ξέρουνε μερικά πράγματα. [...] και στην εκκλησία που πηγαίνουμε εμείς εδώ έχουμε κάθε Πέμπτη εκκλησία 6-7 και Κυριακή 5-7. [...] Και μας μιλάει ρουμάνικα. Ο παπάς μάς μιλάει ρουμάνικα. Είναι ρουμάνικη. Και μαθαίνουνε κι εκεί. Μας μιλάνε ρουμάνικα. Και τραγουδάμε εμείς τα τραγούδια, λέμε ποιήματα. [...] Και τραγουδάνε. Κι από κει τη μαθαίνω ποιήματα, τη μαθαίνω τραγούδια ρουμάνικα, τα λέμε στην εκκλησία., κατάλαβες;»

Στην ρουμανική εκκλησία, ακόμα, υπάρχει ειδικός χώρος, όπου τα παιδιά απασχολούνται κάνοντας διάφορες δραστηριότητες στα ρουμανικά. Σ' αυτές συμμετέχει κι η Ράνια. *«Είχε ένα δωμάτιο και τους μάθαινε από την εκκλησία τραγούδια, ποιήματα, να ζωγραφίζουνε, να κάνουνε χίλια δυο πράγματα».* Επίσης, μέσα από την εκκλησία έχουν έρθει σε επαφή και με άλλες οικογένειες με καταγωγή από τη Ρουμανία *«Κι από την εκκλησία δυο τρεις οικογένειες που μιλάμε ρουμάνικα, ναι. Εκτός εμάς έχουμε (ενν. έχουν επικοινωνία) και... έτσι».* Συνολικά, λοιπόν, τα ερεθίσματα που δέχεται η Ράνια στη ρουμανική γλώσσα πέρα από την οικογένεια είναι ποικίλα και συχνά.

Συνεχίζοντας τις αναφορές μας στο κομμάτι της γλωσσικής διαχείρισης θα περάσουμε στους τρόπους ενίσχυσης της ανάπτυξης του γραμματισμού της Ράνιας στα ρουμανικά που λαμβάνουν χώρα μέσα στην οικογένεια. Πιο αναλυτικά, η Κλαούντια δείχνει να επιδιώκει την εφαρμογή διάφορων πρακτικών γραμματισμού για την ενίσχυση της ρουμανικής γλώσσας. Πριν την παρουσίασή τους, σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί ότι τέτοιες διαδικασίες έχουν ξεκινήσει το τελευταίο διάστημα, καθώς, όπως αναφέρει η μητέρα, πλέον είναι πεπεισμένη ότι η κόρη της είναι αναγκαίο να αναπτύξει τον γραμματισμό της στην ρουμανική γλώσσα. Με άλλα λόγια, γίνονται στοχευμένα, ώστε η μικρή Ράνια να μάθει να γράφει και να διαβάζει. Επίσης, σύμφωνα με την Κλαούντια, πλέον υπάρχει περισσότερος χρόνος, ώστε τέτοιες πρακτικές να πραγματοποιούνται συστηματικά.

Μέσα από την ανάγνωση κειμένων, ποιημάτων και προσευχών στα ρουμανικά η Κλαούντια συνηθίζει να της δείχνει γράμματα στην οικογενειακή της γλώσσα. Τα βιβλία στα ρουμανικά που χρησιμοποιούνται σε πρακτικές γραμματισμού είναι

θρησκευτικού περιεχομένου και εμπεριέχουν κείμενα, ιστορίες, τραγούδια, προσευχές και ποιήματα για τις θρησκευτικές γιορτές.

Μάλιστα, κατά τη συνάντηση που είχε η ερευνήτρια μαζί τους, καταγράφηκε μία τέτοια δραστηριότητα γραμματισμού, η οποία εφαρμόζεται συχνά και στο σπίτι τους. Η Κλαούντια, πριν αρχίσει την ανάγνωση του βιβλίου, έβαλε τη μικρή Ράνια να καθίσει στα πόδια της. Όπως εξήγησε στην ερευνήτρια, αυτό είναι κάτι που κάνει κάθε φορά που θέλει να της διαβάσει ένα βιβλίο.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, η οποία άρχισε μετά απ' αυτό, πολλές φορές σταμάτησε και της ζήτησε να κατονομάσει κάποιον αριθμό ή κάποιο γράμμα που έδειχνε το βιβλίο. Αν και αρχικά η Ράνια ήταν διστακτική, μετά άρχισε να απαντάει με ιδιαίτερη ευχέρεια. Παράλληλα, καθώς διάβαζε η μητέρα στα ρουμανικά, κάποιες φορές σταματούσε την ανάγνωση και μετέφραζε κάποια σημεία στα ελληνικά. Όσες φορές το έκανε, βέβαια, η κόρη της της ζητούσε να μην επαναλάβει αυτή την πρακτική²¹. Επίσης, κάποιες φορές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η Κλαούντια έδειχνε με το δάκτυλο τη λέξη που διάβαζε στο κείμενο. Όμως, αυτό δε γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης αλλά αποσπασματικά.

Μετά το τέλος της δραστηριότητας αυτής, η μητέρα της Ράνιας εξήγησε στην ερευνήτρια ότι πολλές φορές όταν δείχνει στην κόρη της γράμματα από τα κείμενα των ρουμανικών βιβλίων που της διαβάζει, της κάνει ερωτήσεις γύρω απ' αυτά και της ζητάει να προχωρήσει στην γραφή τους «... ξεκίνησα και της έδειξα μερικά πράγματα και άρχισε να μου λέει ότι αυτό είναι «κ» ή αρχίζω τώρα και της κάνω να... θέλω να μάθει να γράφει [...] αρχίσω να της πω να κάνει το 'άλφα', το 'βήτα', το 'γάμα', το 'ντέλτα', 'το γιώτα'» (σς. η Κλαούντια εξηγεί πώς μαθαίνει στην κόρη της τα γράμματα στα ρουμανικά δίνοντας παραδείγματα από ελληνικά γράμματα για να γίνει κατανοητή). Συνολικά, λοιπόν, φαίνεται ότι οι πρακτικές γραμματισμού λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα διαλογικό πλαίσιο πλούσιο σε αλληλεπιδράσεις.

Από το παραπάνω απόσπασμα διακρίνεται ότι η μητέρα της αναφερόμενη στα συμβάντα γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι συμπεριλαμβάνει τις ενέργειες της Ράνιας και τον τρόπο συμμετοχής της σε αυτά. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι η

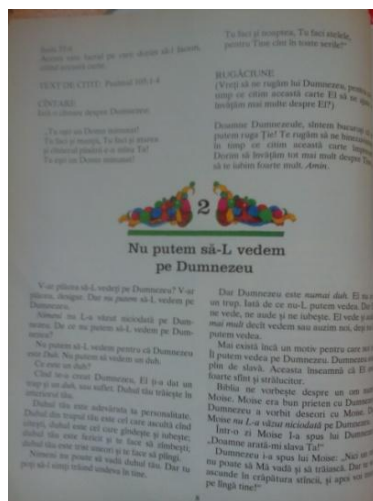
²¹ Πιθανώς αυτό συνέβαινε για να κατανοήσει κι η ερευνήτρια, η οποία ήταν παρούσα, το νόημα των κειμένων. Άρα, μάλλον η μητέρα της Ράνιας υπό κανονικές συνθήκες δε συνηθίζει να μεταφράζει τα ρουμανικά κείμενα στα ελληνικά όταν εφαρμόζει αυτή την πρακτική στο σπίτι.

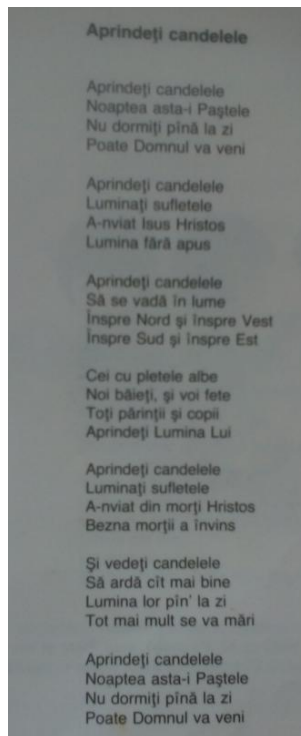
μικρή εμπλέκεται ενεργά στις διαδικασίες αυτές και ανταποκρίνεται θετικά. Το γεγονός αυτό, μάλιστα, φάνηκε και κατά τη δραστηριότητα γραμματισμού που εφαρμόστηκε όταν ήταν παρούσα η ερευνήτρια. Η ενεργός συμμετοχή της Ράνιας επιβεβαιώνεται και από τη μητέρα της, η οποία τονίζει: *«Της αρέσει, της αρέσει, ναι, ναι. Της αρέσει πολύ.»* Μάλιστα, όπως επισημαίνει η κ Κλαούντια, η κόρη της εφαρμόζει και επεκτείνει τέτοιες πρακτικές γραμματισμού και σε άλλα πλαίσια: *«Και τώρα βλέπω ότι κάθεται και με τη... με τα ξαδελφάκια της και η μία λέει 'εγώ ξέρω πιο καλά, εγώ ξέρω πιο καλά', 'ε μα εγώ ξέρω πιο καλά'»*. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι πολύ ουσιώδες, καθώς η προέκταση και η αποπλαισίωση της γνώσης σε άλλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα της καθημερινότητας του παιδιού αποτελεί σκοπό για την ανάπτυξη του γραμματισμού (MacLerooy, 2013).

Συνεχίζοντας τις αναφορές σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης της μειονοτικής γλώσσας, μία από τις διαδικασίες που φαίνεται να χρησιμοποιεί η Κλαούντια είναι η απομνημόνευση προσευχών ή ποιημάτων θρησκευτικού χαρακτήρα που εμπεριέχουν τα βιβλία που της διαβάζει. Συγκεκριμένα, η μητέρα της Ράνιας σε ερωτήσεις που της έγιναν σχετικά με τον γραμματισμό αναφέρει ότι της έχει μάθει να λέει απ' έξω μία προσευχή: *«...αλλά τώρα προς το τέλος πολύ πιο καλά τα ξέρει [...] τώρα της έχω μάθει μία προσευχή στα ρουμάνικα, το ξέρει απ' έξω κι είναι πολύ μεγάλη»*. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ίδια θεωρεί πως η διαδικασία της απομνημόνευσης αποτελεί κομμάτι της ανάπτυξης του γραμματισμού.

Μέσα από τις πρακτικές γραμματισμού που παρουσιάστηκαν παραπάνω φαίνεται πως η θρησκεία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία εγγραμματισμού της Ράνιας στα ρουμανικά, καθώς έρχεται σε επαφή με το γραπτό σύστημα της ρουμανικής γλώσσας μέσα από κείμενα θρησκευτικού περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, η Ράνια βλέπει τον γραπτό κώδικα των ρουμανικών από βιβλία, τα οποία έχει προμηθευτεί η οικογένειά της κυρίως από την ρουμανική εκκλησία. Μάλιστα, η Κλαούντια φαίνεται να εμπιστεύεται πολύ τα βιβλία αυτά, ώστε να μάθει η Ράνια ρουμανικά και δείχνει ιδιαίτερα ενθουσιασμένη από το περιεχόμενο που έχουν *«Κοίτα κι εδώ... (δείχνοντας το βιβλίο που κρατάει) εδώ πέρα έχουμε τραγούδια, βλέπεις στο τέλος, και προσευχή να μάθουνε τα παιδιά και τραγούδια»*. Η Ράνια, από την άλλη, σύμφωνα με τη μητέρα της, επιθυμεί πολύ την ανάγνωση τέτοιων ρουμανικών βιβλίων και συμμετέχει ενεργά διατυπώνοντας και απορίες *«... τώρα τελευταία μου κάνει πολλές ερωτήσεις. [...] Μου κάνει πολλές. Και χτες μου 'λεγε 'διάβαζε μου αυτό το βιβλίο όλο'»*.

Επίσης, η Κλαούντια ενδιαφέρεται αρκετά, ώστε η κόρη της να μάθει το νόημα και το περιεχόμενο των κειμένων σχετικά με τον Θεό. Αυτό αποδεικνύεται και μέσα από τις πρακτικές απομνημόνευσης, στις οποίες μυεί την κόρη της. Σημαντικό επίσης κρίνεται να αναφερθεί ότι η φύση των πρακτικών γραμματισμού, οι οποίες αναφέρθηκε ότι εφαρμόζονται στη μειονοτική γλώσσα, συνδέεται με τις πρακτικές που εφαρμόζονται σε σχολεία της Ρουμανία. Πιο αναλυτικά, η Κλαούντια αναφέρει ότι στη Ρουμανία συχνά πηγαίνουν στα σχολεία ιερείς και διαβάζουν θρησκευτικά κείμενα στα παιδιά. Μάλιστα, τελευταία κατά τις συναντήσεις που έχουν με τον ιερέα καλούνται να απομνημονεύσουν μικρά θρησκευτικά κείμενα, όπως ποιήματα και προσευχές, πρακτικές που εφαρμόζει κι η μητέρα της Ράνιας. Επίσης, τα θρησκευτικά βιβλία που χρησιμοποιεί για να εφαρμόσει τέτοιες πρακτικές (βλ. εικόνες 3, 4, 5 και 6) εμπεριέχουν οδηγίες σχετικά με το τι πρέπει να διαβάζεται στα παιδιά, τις οποίες ακολουθεί η μητέρα.





(Εικόνες 3, 4, 5 και 6. Εξώφυλλο βιβλίου και εσωτερικό)

Συνολικά, λοιπόν, φαίνεται ότι η Κλαούντια επιλέγει να αναπτύξει η Ράνια τον γραμματισμό στη μειονοτική γλώσσα μέσα από την απομνημόνευση θρησκευτικών κειμένων και την ανάγνωση θρησκευτικών βιβλίων. Με τους τρόπους αυτούς, μάλιστα, εκτός της ανάπτυξης του γραμματισμού επιδιώκεται η μετάδοση διάφορων πολιτισμικών στοιχείων και ηθικών αξιών.

Τέλος, εκτός από τα ρουμανικά βιβλία που χρησιμοποιεί η Κλαούντια για να δημιουργήσει συμβάντα γραμματισμού στο σπίτι, η Ράνια έρχεται σε επαφή με τον γραπτό κώδικα στα ρουμανικά και μέσα από τη τηλεόραση όπου παρακολουθεί ρουμανικές παιδικές εκπομπές. Συγκεκριμένα, η μητέρα της αναφέρει ότι βλέπει τα ρουμανικά γράμματα μέσα από παιδικές εκπομπές, στα πλαίσια των οποίων προβάλλονται χαρακτήρες του ρουμανικού αλφάβητου.

Γενικά, λοιπόν, σε ό,τι αφορά την οικογένεια της Ράνιας, διακρίνεται μία ποικιλία εμπειριών σχετικά με τη χρήση του γραπτού λόγου στη Ρουμανική, καθώς και συστηματική εφαρμογή πρακτικών ανάπτυξης του γραμματισμού στη μειονοτική, γεγονός που είναι πολύ βοηθητικό για το δίγλωσσο παιδί και στην περίπτωσή μας τη Ράνια, ώστε να αναπτύξει τον γραμματισμό σ' αυτήν (Bauer & Mkhize, 2012,

Cullatta et al., 2005: 570, Kenner, 2004, Kenner et al., 2004: 124, Leseman et al., 2007).

7.1.1.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Τον τελευταίο χρόνο παρατηρείται μία αλλαγή στη γλωσσική πολιτική της οικογένειας, η οποία προήλθε μετά από αλλαγή των ιδεολογιών της μητέρας της Ράνιας σχετικά με τις γλώσσες. Χαρακτηριστικά, σε ό,τι αφορά τις ιδεολογίες τη μητέρας για την ανάπτυξη των δύο γλωσσών, επισημαίνει: *«Δεν ξέρω, στην αρχή εγώ είπα ότι πρέπει γιατί είναι Έλληνας και να μάθει πρώτα τα ελληνικά, αλλά μετά το μετόνομα. Και λέω έπρεπε να της το μάθω από μωρό και τα ρουμανικά (ενν. να μάθει στην κόρη της ρουμανικά)»*.

Φαίνεται, λοιπόν, πως έχει μετανιώσει για τις προηγούμενες ιδεολογίες που είχε σχετικά με τη γλώσσα που πρέπει να χρησιμοποιείται στο σπίτι και γι' αυτό η σημερινή γλωσσική πολιτική της οικογένειας είναι διαφορετική, μια και προωθεί με συστηματικό και συντονισμένο τρόπο την ανάπτυξη ενός διγλωσσικού προφίλ στα παιδιά. Μάλιστα, την αλλαγή αυτή φαίνεται να συμμερίζεται και ο σύζυγός της, ο οποίος, όπως μας λέει η συνεντευξιαζόμενη *«τόρα προσπαθεί»* να μιλήσει λίγα ρουμανικά.

Με άλλα λόγια, τα προηγούμενα χρόνια μέσα στην οικογένεια κυριαρχούσε ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο ανατροφής της Ράνιας, το οποίο μαρτυρά την εδραίωση της υπόθεσης του ελλείμματος στις γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011· Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007) και στόχευε στην εδραίωση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού ως κυρίαρχων στοιχείων στο προφίλ της Ράνιας *«Δεν ξέρω, στην αρχή εγώ είπα ότι πρέπει γιατί είναι Έλληνας και να μάθει πρώτα τα ελληνικά»*. Πλέον, τόσο η μητέρα, όσο και ο πατέρας της Ράνιας φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει τα σημαντικά οφέλη της διγλωσσίας (Baker, 2011, Cummins, 2003, Kenner, 2004, Robertson, 2006, κ.ά.), γεγονός που τους έχει κινητοποιήσει προς τον στόχο αυτό. Η επιμονή και η αποφασιστικότητα για την ενίσχυση της διγλωσσίας της Ράνιας είναι εμφανής μέσα από τα λόγια της μητέρας της *«Τώρα δηλαδή το έχω πάρει απόφαση, πώς να στο πω; Θέλω να ξέρουνε»*.

Σημαντικό ρόλο στην αλλαγή αυτή φαίνεται να έπαιξε η γνώμη του παιδίατρο, ο οποίος ως ειδικός φαίνεται να αποτέλεσε σημαντική πηγή επιρροής για τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας. Επίσης, οι ιδεολογίες του κοινωνικού περιγυρου της οικογένειας δείχνουν να επηρέασαν εξίσου το οικογενειακό γλωσσικό περιβάλλον, κάτι που το βλέπουμε και βιβλιογραφικά. Χαρακτηριστικά, η Κλαούντια αναφέρει: *«μου το 'λεγε κι ο παιδίατρος και μου το λέγανε όλοι. Μάθε την ρουμάνικα γιατί τα ελληνικά τα μαθαίνει στο σχολείο [...] και το αποφάσισα. Τώρα δηλαδή το έχω πάρει απόφαση, πώς να στο πω; Θέλω να ξέρουνε [...] Και μου το λέγανε κι εγώ έλεγα 'τς' (επιφώνημα) το έχω παραμελήσει, πώς να στο πω»..*

Παράλληλα με την αλλαγή στις ιδεολογίες που είχε για τη διγλωσσία η Κλαούντια, έχει επέλθει και αλλαγή στις στάσεις της για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα.. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

«... πρέπει να μάθουνε τη γλώσσα τους και τη ρουμάνικη ανάλογα από πού είσαι... από τη Ρουμανία, Αλβανία, Αγγλία πρέπει να μάθουνε και να γράφουνε και να διαβάζουνε. Γιατί ποτέ δεν ξέρεις πως... έτσι. Και είναι γιατί έχουμε και συγγενείς εκεί. Μπορεί αύριο μεθαύριο να στείλει ένα γράμμα, να το στείλει στη γιαγιά, στο παππού. Θα πρέπει να το ξέρει, να το γράφουνε. Δεν πρέπει να μιλάει με τη γιαγιά με τον παππού, με τις θείες της, με τα ξαδελφάκια της; Ναι».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για την Κλαούντια η ανάπτυξη του διγλωσσικού από ένα δίγλωσσο άτομο θεωρείται όχι μόνο ωφέλιμη αλλά και αναγκαία, ώστε να αυτό να διατηρήσει τους δεσμούς με τους συγγενείς του. Με άλλα λόγια, θεωρεί τον γραμματισμό ως κομμάτι της γλωσσικής κατάκτησης που πρέπει να αναπτυχθεί, ώστε να μην υπάρξει απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας του παιδιού. Οι λόγοι, λοιπόν, διατήρησης και ανάπτυξης του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα είναι, όπως φαίνεται, κυρίως κοινωνικοί.

Τέλος, θετική στάση φαίνεται να έχει γενικότερα η μητέρα της Ράνιας σε ό,τι αφορά την εναλλαγή κωδίκων. Όπως είδαμε στον άξονα των γλωσσικών πρακτικών, πολλές είναι οι φορές που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι δύο κώδικες στο σπίτι. Όταν η μητέρα ερωτάται για το αν θεωρεί πως αυτό είναι καλό ή κακό, εκείνη απαντά πως το θεωρεί φυσικό. Συγκεκριμένα, η ίδια αναφέρει: *«Έτσι, έτσι μου βγαίνει εμένα [...] Και πολλές φορές μιλάω με τη [όνομα κοριτσιού] ρουμάνικα και μετά σιγά σιγά αρχίζω και μιλάω ελληνικά».* Συνεπώς, βλέπουμε πως, ακόμα αν αυτή η γλωσσική πρακτική φαίνεται να υιοθετείται με αυθόρμητο τρόπο κατά τη φυσική ροή του λόγου, όταν

τίθεται το ζήτημα του κατά πόσον αυτό είναι καλό ή κακό, η στάση της μητέρας πάνω την εναλλαγή κωδίκων δε δείχνει να είναι αρνητική. Με άλλα λόγια, καταλαβαίνουμε ότι αυτή η γλωσσική πρακτική δεν προβληματίζει την Κλαούντια αλλά αντίθετα θεωρείται από εκείνη ως αναμενόμενη, εφόσον στο περιβάλλον της οικογένειας υπάρχουν και οι δύο γλώσσες.

7.1.2. Συνεργασία με νηπιαγωγείο

Ως προς τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς, η Κλαούντια αναφέρει πως τον προηγούμενο χρόνο τις έβλεπε καθημερινά και τις ρωτούσε συνέχεια σχετικά με το πώς τα πηγαίνει η κόρη της, αλλά φέτος δεν την πηγαινοφέρει εκείνη πάντα και δεν τις βλέπει τόσο συχνά. Ωστόσο, βρίσκονται σε συχνή επικοινωνία και είτε ρωτάει η μητέρα τη νηπιαγωγό, είτε η νηπιαγωγός επικοινωνεί με τη μητέρα, αν χρειαστεί κάτι.

Η Κλαούντια είναι πολύ ευχαριστημένη με το σχολείο, καθώς βλέπει και το παιδί της να επιστρέφει στο σπίτι χαρούμενο:

«...σου είπα είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένη [...] αρκεί δηλαδή το παιδί μου όταν έρχεται σπίτι και μου λέει: «είμαι καλά, περνάω καλά την αγαπώ πολύ την νηπιαγωγό. [...] Ξέρεις ότι πολλά παιδιά που πηγαίνουν σχολείο και δεν περνάνε καλά στενοχωρούνται οι γονείς. Εγώ είμαι πολύ ευχαριστημένη από το νηπιαγωγείο».

Με την κόρη της συζητάνε καθημερινά για το πώς περνάει η Ράνια στο νηπιαγωγείο και το τι κάνει εκεί. Σε σχετική ερώτηση απαντάει: *«Κάθε μέρα και πολλές φορές ‘μα κάθε μέρα με ρωτάς, μα κάθε μέρα με ρωτάς;’. Πολλές φορές της λέω πώς πέρασες σήμερα μου λέει ‘αυτό και αυτό και μάθαμε’, κάθε μέρα, κάθε μέρα τη ρωτάω».*

Επίσης, μέσα από τις απαντήσεις σχετικά με το αν και πώς βοηθάει την κόρη της για το νηπιαγωγείο, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η Κλαούντια αντιλαμβάνεται τη βοήθεια που θα προσφέρει στην κόρη της για το νηπιαγωγείο ως οτιδήποτε μπορεί να κάνει έτσι ώστε να διευκολύνει το έργο του σχολείου και την προσαρμογή του παιδιού της σ’ αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα της Ράνιας θεωρεί ότι βοηθάει το παιδί της όταν εφαρμόζει στο σπίτι κάτι που της λέει η νηπιαγωγός. Όταν, μάλιστα, παλαιότερα είχε παρουσιαστεί κάποια δυσκολία σχετικά με την προσαρμογή της Ράνιας στο νηπιαγωγείο και η νηπιαγωγός τής είχε πει να μιλήσει στη μικρή, εκείνη το έκανε

αμέσως *«Μίλησέ της, κάνε αυτό (της είπε η νηπιαγωγός). Της μίλησα, της είπα 'Θα σε στείλω σχολείο, θέλω να είσαι εντάξει να ακούς τη κυρία, να... ό,τι σου λέει η κυρία να κάνεις τίποτα άλλο παραπάνω'».*

Γενικότερα, μέσα από τα λόγια της μητέρας της Ράνιας παρατηρείται το γεγονός ότι η ίδια θεωρεί πως οφείλει να εμπλέκεται στην εκπαίδευση του παιδιού της με το να κατευθύνει την κόρη της στο να υπακούει τη νηπιαγωγό *«... πρέπει να ακούνε να κάνουνε αυτά που μας λέει η κυρία. [...] Θέλεις, σ' αρέσει, δεν σ' αρέσει, αυτό να κάνεις».* Ταυτόχρονα, ζητάει και από τη νηπιαγωγό να κάνει ό,τι πιστεύει, προκειμένου να υπακούει η κόρη της στις απαιτήσεις του σχολείου και να προσαρμοστεί ανάλογα. Συγκεκριμένα, μεταφέρει μία συνομιλία που είχε με τη νηπιαγωγό *«της είπα όταν δεν κάνει κάτι να της μιλάει (ενν. της Ράνιας) και να τη βάλει και τιμωρία να... να την ακούει... δεν θέλω να την ντέρνουνε όπως βλέπω σε άλλα, έχεις δει τι γίνεται...».* Με τους τρόπους αυτούς θεωρεί ότι βοηθάει αποτελεσματικά την κόρη της σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή της. Γενικότερα, ο ρόλος και ο λόγος της νηπιαγωγού έχουν βαρύνουσα σημασία για την Κλαούντια. Η ίδια έχει πολλή εμπιστοσύνη στο πρόσωπο της νηπιαγωγού και εμφανίζεται ικανοποιημένη όταν η μικρή υπακούει στους κανόνες του σχολείου και της εκπαιδευτικού. Συνεπώς, φαίνεται ότι η υπακοή και ο σεβασμός προς τη νηπιαγωγό αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία που θέλει να χαρακτηρίζουν την πολιτισμική ταυτότητα της κόρης της.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η εμπλοκή της στην εκπαίδευση του παιδιού της, σε ό,τι έχει να κάνει με το σχολείο, είναι περισσότερο παθητική, αφού εμπλέκεται με το να μεσολαβεί μεταξύ δασκάλας και παιδιού, ώστε το τελευταίο να υπακούει την πρώτη. Βέβαια, όλη αυτή η διάθεση για συνεργασία με τη νηπιαγωγό δεν είναι αυθαίρετη αλλά προέρχεται και από το γεγονός ότι βλέπει το παιδί της να είναι ευχαριστημένο από το σχολείο, γεγονός που ενδυναμώνει και την εμπιστοσύνη της ίδιας στον λόγο της νηπιαγωγού.

Παράλληλα, θέλει να βοηθήσει έμπρακτα με οποιονδήποτε τρόπο μπορεί, ώστε να συμβάλει ακόμα και στη βελτίωση του περιβάλλοντος του σχολείου. Αυτό το θεωρεί, μάλιστα, αναπόσπαστο μέρος της εμπλοκής της στην εκπαίδευση της κόρης της. Με άλλα λόγια, θεωρεί ότι βοηθάει το παιδί της αφενός με το να κάνει κάτι που θα το διευκολύνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και αφετέρου με το

να συμβάλλει σε εργασίες που έχουν να κάνουν με τη συντήρηση του σχολείου. Μάλιστα, χαρακτηριστικό είναι ότι όταν ερωτάται για το αν βοηθάει και ο σύζυγός της τη Ράνια για το νηπιαγωγείο, εκείνη απαντάει ότι του λέει να βοηθήσει στη βελτίωση της εικόνας του περιβάλλοντος χώρου του σχολείου. «Ναι, εγώ του λέω πολλές φορές βάλτε κάτι να καθαρίζετε αυτά που είναι γύρω γύρω από το σχολείο, τα σκουπίδια να τα μαζεύουνε να κάνουνε».

7.2. Ντανιέλα

Η Ντανιέλα είναι ένα δίγλωσσο κορίτσι που προέρχεται από μεικτό γάμο. Η μητέρα της κατάγεται από τη Σερβία, ενώ ο πατέρας της είναι Έλληνας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1. Η συλλογή των δεδομένων σχετικά με το γλωσσικό προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του έγινε μέσα από συνέντευξη με τη μητέρα του, την Ιρένα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία διήρκεσε περίπου 50 λεπτά, η Ιρένα ήταν ιδιαίτερα άνετη και ομιλητική. Η Ντανιέλα, αν και αρχικά φάνηκε να είναι αρκετά αμήχανη, μετά από ενθάρρυνση της ερευνήτριας και της μητέρας της συμμετείχε πρόθυμα σε δραστηριότητα γραμματισμού με την τελευταία και έδωσε δείγματα γραφής στη γλώσσα καταγωγής της μητέρας της, δηλαδή τα σερβικά.

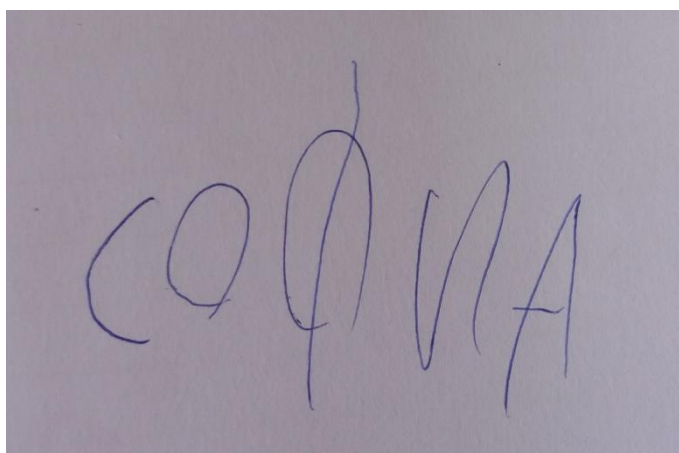
7.2.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας

7.2.1.1. Γλωσσικές πρακτικές

Στο σημείο αυτό θα εστιάσουμε στον άξονα των γλωσσικών πρακτικών της οικογένειας αναφερόμενοι αρχικά στη γλωσσική επάρκεια των μελών της. Όσον αφορά τη γλωσσομάθειά της Ιρένας, μιλάει, καταλαβαίνει, γράφει και διαβάζει πολύ καλά σερβικά, αγγλικά και ιταλικά. Στα ελληνικά καταλαβαίνει, μιλάει, διαβάζει άνετα και μπορεί να γράψει σε μέτριο βαθμό.

Ο πατέρας της Ντανιέλας είναι φυσικός ομιλητής της Ελληνικής, συνεπώς καταλαβαίνει, μιλάει, γράφει και διαβάζει πολύ καλά ελληνικά. Παράλληλα, γνωρίζει να μιλά και καταλαβαίνει αγγλικά.

Η Ντανιέλα, από την άλλη, σύμφωνα με τη μητέρα της, μιλάει και καταλαβαίνει πολύ καλά τα ελληνικά και αναγνωρίζει κάποια γράμματα στη γλώσσα αυτή. Επίσης, καταλαβαίνει και μιλάει πολύ καλά σερβικά, ενώ αναγνωρίζει και ονοματίζει αρκετά γράμματα από το σερβικό αλφάβητο, τα οποία είναι κυρίως αυτά που εμπεριέχονται στο όνομά της. Επίσης, μπορεί να γράψει μόνη της το όνομά της και στις δύο γλώσσες (για τα σερβικά βλ. εικόνα 7).



(Εικόνα 7)

Η Ντανιέλα είναι σε θέση όχι μόνο να αναγνωρίσει σερβικά γράμματα αλλά και να ξεχωρίσει πότε ένα κείμενο είναι γραμμένο στα σερβικά και πότε στα ελληνικά. Μάλιστα, αντιλαμβάνεται τις ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των γραμμάτων που έχει το κάθε αλφάβητο, κάτι που έχει παρατηρήσει κι η Ιρένα, η οποία δείχνει να το θεωρεί λογικό επακόλουθο. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «[...] τώρα μου λέει ας πούμε: ‘το ‘α’ είναι το ίδιο με τα ελληνικά’ και λέω ναι, είναι, ‘το ‘ο’ είναι το ίδιο’, ναι είναι το ίδιο, ‘το ‘π’ είναι το ίδιο’, ναι είναι το ίδιο, ‘το ‘κ’ είναι το ίδιο’, ναι, είναι το ίδιο. Έτσι κάπως μου κάνει παρατηρήσεις». Οι παρατηρήσεις αυτές που κάνει επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης του παιδιού μέσα από την επαφή του με δύο γραπτά συστήματα, ένα σύνηθες εύρημα στη βιβλιογραφία (Baker, 2011, Cummins, 2003, Edwards, 2009, Kenner et al., 2004, Reyes & Azuara, 2008, Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012). Αυτό συμβαίνει, καθώς οι δεξιότητες γραμματισμού σε διαφορετικές γλώσσες έχουν κοινό υπόβαθρο (Geva & Siegel, 2009), ακόμα κι όταν μιλάμε για διαφορετικά συστήματα γραφής (Geva & Wade-Wolley, 1998: 94). Συνεπώς, η μεταφορά γνώσεων διευκολύνεται (Bialystok, 2006).

Σε ό,τι έχει να κάνει με τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της οικογένειας, η Ιρένα αναφέρει πως με τον σύζυγό της μιλούν στο σπίτι ελληνικά, μια κι εκείνος δε γνωρίζει σερβικά.

Εκείνη, ωστόσο, στα παιδιά της (βλ. πίνακα 1) μιλάει σερβικά από βρεφική ηλικία. Έτσι, και τα παιδιά χρησιμοποιούν τη σερβική γλώσσα για να μιλήσουν με εκείνη. Με τον πατέρα τους, από την άλλη, μιλούν μόνο ελληνικά. Συνολικά, λοιπόν, αναφορικά με το κομμάτι της γλωσσικής χρήσης μέσα στην οικογένεια, ακολουθείται το μοντέλο *ένας γονέας- μία γλώσσα* κατά το οποίο σε δίγλωσσες οικογένειες καθένας από τους δύο γονείς μιλάει αποκλειστικά, ή κυρίως, μία γλώσσα στο παιδί (Genesee et al., 2004). Δηλαδή, με τη μητέρα μιλούν σερβικά και με τον πατέρα ελληνικά. Αυτό, όπως τονίζει η μητέρα της Ντανιέλα, ήταν κάτι που δεν προαποφασίστηκε, αλλά απλώς φάνηκε στην πορεία πιο βολικό και πρακτικό για να υιοθετηθεί. Χαρακτηριστικά, αναφέρει: *«Δεν αποφασίσαμε κάτι, δηλαδή, τότε είπα ότι είναι πιο εύκολο για μένα να μιλάω σέρβικα στα παιδιά»*. Η γλωσσική αυτή πολιτική, η οποία ξεκίνησε από παλιά δεν άλλαξε αλλά συνεχίζεται ως έχει ακόμα και μετά τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.

Επίσης, τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους και σερβικά και ελληνικά. Στην επιλογή τους αυτή δεν παρεμβαίνει ούτε η μητέρα ούτε ο πατέρας για να υποδείξει κάποια άλλη γλωσσική επιλογή, όπως εξηγεί η Ιρένα:

«...επειδή κάθε χρόνο πάμε και καθόμαστε ένα μήνα εκεί τώρα που... τελευταία χρόνια έρχονται κι οι φίλοι μας (ενν. από τη Σερβία) και μένουν στο σπίτι μας και μιλάμε μεταξύ μας σέρβικα, τώρα βλέπω ότι μεταξύ τους μιλάνε σέρβικα. Όχι κάθε φορά, αλλά αυτό δεν... δεν επιμένω ούτε εγώ ούτε ο άντρας μου. Μιλάνε όπως είναι πιο εύκολο».

Ακόμα, σύμφωνα με την Ιρένα, το ένα παιδί βοηθάει το ένα το άλλο όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία κατά την επικοινωνία σε κάποια γλώσσα. Για παράδειγμα, όταν η Ντανιέλα παλαιότερα δυσκολευόταν να μιλήσει, τη βοηθούσε ο αδερφός της να επικοινωνήσει με τη γιαγιά ή τον παππού.

Συνεχίζοντας στον άξονα των γλωσσικών πρακτικών της οικογένειας της Ντανιέλας, σύμφωνα με τη μητέρα της πολλές φορές τυχαίνει να γίνεται ταυτόχρονη χρήση και των δύο γλωσσών μέσα στο σπίτι. Αυτό συμβαίνει κυρίως για πρακτικούς λόγους, αφού ο πατέρας των παιδιών είναι δύσκολο να καταλαβαίνει κάτι που λέει η μητέρα

με τα παιδιά στα σερβικά κι έτσι χρειάζεται να τελειώσουν μία φράση ή πρόταση στα ελληνικά.

7.2.1.2. Γλωσσική διαχείριση

Τα σερβικά, τόσο σε προφορικό, όσο και σε γραπτό επίπεδο, ενισχύονται με διάφορους τρόπους μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο που ζει η Ντανιέλα. Αρχικά θα παρουσιαστούν οι τρόποι ενίσχυσης της Σερβικής σε προφορικό επίπεδο. Η Ντανιέλα, πέρα από τη χρήση της σερβικής γλώσσας μέσα στο πλαίσιο της οικογένειάς της, δέχεται συστηματικά διάφορα ερεθίσματα στη μειονοτική γλώσσα.

Πιο αναλυτικά, κάθε χρόνο πηγαίνει με την οικογένειά της στη Σερβία, όπου μένουν έναν μήνα και μιλούν μόνο σερβικά. Επίσης, όσο βρίσκονται στην Ελλάδα, έχουν καθημερινή επικοινωνία με συγγενείς και φίλους από τη Σερβία μέσω διαδικτύου. Συνεπώς, η Ντανιέλα δέχεται γλωσσικά ερεθίσματα στα σερβικά από τη μητέρα της και τους φίλους και συγγενείς της μητέρας της κατά την επικοινωνία που έχουν μέσω διαδικτύου κάθε μέρα. Επίσης, ακούει σερβικά από φίλους της οικογένειας που κατάγονται και μένουν στη Σερβία και τους επισκέπτονται το καλοκαίρι.

Εκτός απ' αυτές τις πηγές, η Ντανιέλα ακούει καθημερινά σερβικά μέσω διάφορων σερβικών παιδικών εκπομπών και ντοκιμαντέρ που παρακολουθεί με τον αδερφό της από την καλωδιακή τηλεόραση που έχουν: *«...η Ντανιέλα και ο Παναγιώτης έχουν σπίτι καλωδιακή κεραία και όλη την ώρα βλέπουν παιδικά στη σέρβικη τηλεόραση τα ντοκιμαντέρ, τα άνιμαλ πλάνετ, τα πάντα δηλαδή»*. Επιπλέον, μέσα από την τηλεόραση ακούν και σερβικά τραγούδια. Συνολικά, λοιπόν, φαίνεται πως τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει η Ντανιέλα στη σερβική γλώσσα είναι άφθονα.

Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε στο κομμάτι του γραμματισμού και συγκεκριμένα στους τρόπους ενίσχυσης αυτού. Ειδικότερα, η Ντανιέλα από τον προηγούμενο χρόνο βλέπει συχνά γραμμένα τα σερβικά μέσα από σερβικά παραμύθια που της διαβάζει η μητέρα της σε καθημερινή βάση και κυρίως το βράδυ, πριν κοιμηθεί (βλ. εικόνες 8, 9 και 10).



(Εικόνες 8, 9 και 10. Εξώφυλλα από παραμύθια στα σερβικά)

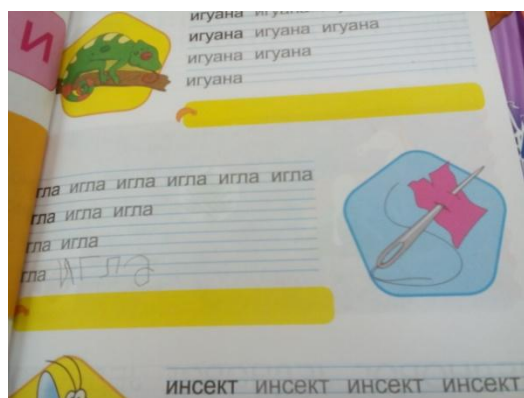
Για την εφαρμογή αυτής της πρακτικής, μάλιστα, έχει συμβουλευτεί εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει η Ιρένα, συχνά ανανεώνουν τη βιβλιοθήκη που έχουν με σερβικά παραμύθια αγοράζοντας νέα, έτσι ώστε να έχουν περισσότερες επιλογές τα παιδιά και να μην βαριούνται ακούγοντας τα ίδια παραμύθια.

Η ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων είναι κάτι που θεωρεί εξαιρετικά απαραίτητο για το παιδί η Ιρένα και εξηγεί ότι στη Σερβία τα παιδιά στο Δημοτικό υποχρεούνται να διαβάσουν ορισμένο αριθμό βιβλίων εκτός των σχολικών εγχειριδίων, πάνω στα οποία κάνουν εργασίες και διεξάγουν συζητήσεις μέσα στην τάξη. Είναι, με άλλα λόγια, μέρος της σχολικής ρουτίνας. Μάλιστα, την αφήνει έκπληκτη το γεγονός ότι αυτό δε συμβαίνει συστηματικά στην Ελλάδα στο Δημοτικό σχολείο, αν και υπάρχουν πολλοί αξιόλογοι συγγραφείς.

Επίσης, εκτός από παραμύθια, η Ιρένα εφαρμόζει συστηματικά δραστηριότητες σχολικού χαρακτήρα για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα. Ειδικότερα, έχει προμηθευτεί εκπαιδευτικά βιβλία από τη Σερβία, τα οποία εμπεριέχουν δραστηριότητες πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Μέσα από τα βιβλία αυτά η μικρή έρχεται σε επαφή με τα γράμματα του σερβικού αλφάβητου και με τη βοήθεια της μητέρας της κάνει τις πρώτες της προσπάθειες πρώιμης γραφής και ανάγνωσης στο σπίτι «Αυτό εδώ το βιβλίο (δείχνοντας ένα τέτοιου είδους βιβλίο που έχει μαζί της) το έχουμε πάρει για να κάνει και λίγη προσπάθεια να γράφει, και είναι μικρά, μεγάλα γράμματα [...] Ορίστε, έχει προσπαθήσει κάτι και γράφει». (σσ. δείχνει

δείγματα γραφής της κόρης της στα σέρβικα, στο οποίο η μικρή φαίνεται να έχει γράψει γράμματα και μικρές λεξούλες που ξεκινούν μ' αυτά τα γράμματα).

Οι δραστηριότητες του βιβλίου ακολουθούν το εξής μοτίβο. Αρχικά αναπαριστάται η μορφή του γράμματος, το οποίο επιδιώκεται να διδαχθεί στη σελίδα αυτή. Δίπλα υπάρχουν γραμμές, ώστε το παιδί να προσπαθήσει να γράψει σ' αυτές το συγκεκριμένο γράμμα. Έπειτα, παρουσιάζονται διάφορες εικόνες που απεικονίζουν ζώα ή πράγματα οικεία προς τα παιδιά, των οποίων το όνομα ξεκινά από το γράμμα αυτό. Δίπλα από κάθε εικόνα είναι γραμμένη η αντίστοιχη λέξη. Το παιδί καλείται να την αντιγράψει στις γραμμές που υπάρχουν (βλ. εικόνες 11, 12 και 13).



(εικόνες 11, 12 και 13. Δείγματα γραφής της Ντανιέλα στο εκπαιδευτικό βιβλίο πρώτης γραφής και ανάγνωσης στα σερβικά)

Η Ντανιέλα έχει επιχειρήσει σε αρκετές σελίδες να γράψει γράμματα του σερβικού αλφάβητου αλλά και να αντιγράψει λέξεις που υπάρχουν στο βιβλίο. Αν και δεν έχει κάνει όλες τις δραστηριότητες με ολοκληρωμένο τρόπο, εντούτοις φαίνεται να έχει ασχοληθεί σχεδόν με όλα τα γράμματα του σερβικού αλφάβητου. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι η πρακτική αυτή έχει εφαρμοστεί αρκετές φορές στο σπίτι. Αυτό είναι κάτι που επιβεβαιώνει κι η μητέρα της, η οποία εξηγεί ότι τέτοιες πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού στα σερβικά πραγματοποιούνται συχνά στο σπίτι. Έτσι, η Ντανιέλα είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να γράφει και να ονοματίζει αρκετά γράμματα στα σερβικά.

Σημαντικό στο σημείο αυτό κρίνεται να αναφερθεί ότι η άποψη που έχει διαμορφώσει η Ιρένα σχετικά με το πώς κατακτάται αποτελεσματικότερα ο γραμματισμός σε μία γλώσσα -και ακολουθεί κι η ίδια- συμπίπτει τόσο με το μοτίβο που ακολουθούν τα βιβλία πρώτης γραφής και ανάγνωσης στα σερβικά που χρησιμοποιεί η ίδια, όσο και με τη μέθοδο ανάπτυξης του γραμματισμού που χρησιμοποιείται στα σερβικά σχολεία.

Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι είναι σωστότερο να μαθαίνουν τα παιδιά πρώτα τα φωνήματα κι έπειτα να περνούν στη συλλαβή και σε ολόκληρη τη λέξη, γιατί αλλιώς θα μπερδευτούν. Υπερασπιζόμενη τη μέθοδο αυτή, προχωράει σε σύγκριση αυτής εκείνη που εφαρμόζεται στον γιο της στο Δημοτικό. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

«[...] εμείς (ενν. στη Σερβία) πρώτα μαθαίνουμε γράμματα, μετά μαθαίνουμε να διαβάσουμε. [...] Όχι συλλαβές όπως εδώ που ξεκινάτε.. εδώ (ενν. στο σχολείο του γιου της) ξεκινήσανε πρώτα με 'πο', 'το', 'να', 'νι' και 'πα', 'πι' και δεν ξέρει ότι αυτό είναι χωριστά 'π' και αυτό είναι 'τ'».

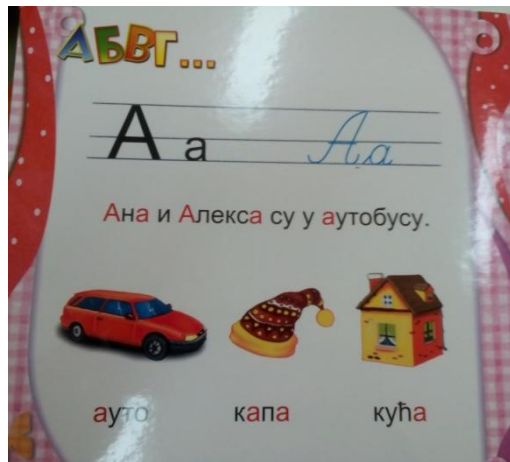
Με άλλα λόγια, η ίδια ακολουθεί πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες βασίζονται στις δραστηριότητες που έχουν τα βιβλία και εφαρμόζονται στη Σερβία σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση, τις οποίες θεωρεί και πιο αποδοτικές. Η επιμονή στην εφαρμογή σχολικών πρακτικών, φαίνεται και από το γεγονός ότι θεωρεί πως τα παιδιά θα πρέπει να μούνται στην απομνημόνευση μικρών ποιημάτων, γιατί κάτι

τέτοιο θα τα βοηθήσει νοητικά. Αυτή, και πάλι, είναι μία πρακτική που εφαρμόζεται στα σχολεία της Σερβίας, όπως εξήγησε η Ιρένα.

Βέβαια, η επιμονή προς την εφαρμογή σχολικών πρακτικών αφορά κυρίως τις πρακτικές που ακολουθούνται στο σερβικό σχολείο και έχει βιώσει η ίδια και όχι το ελληνικό σχολείο. Έτσι, φαίνεται πως η Ιρένα δεν υιοθετεί άκριτα τις πρακτικές που παρατηρεί να εφαρμόζονται σε διάφορα πλαίσια (π.χ. στο ελληνικό σχολείο), αλλά ακολουθεί επιλεκτικά εκείνες που πιστεύει ότι θα βοηθήσουν την κόρη της. Επίσης, μπορεί να δικαιολογήσει την άποψή της για την επιλογή καθεμίας δραστηριότητας. Επομένως, η μητέρα της Ντανιέλα διαμορφώνει τις πρακτικές γραμματισμού με βάση το πώς θεωρεί ότι θα μάθει αποτελεσματικά η Ντανιέλα και το πώς θα συμμετάσχει η ίδια αποτελεσματικά στη διαδικασία αυτή.

Κάθε προσπάθεια ανάπτυξης του γραμματισμού μέσα από τέτοια βιβλία γίνεται σε συνεργασία με τη μητέρα, η οποία συμμετέχει εξίσου ενεργά στη διαδικασία αυτή. Μάλιστα, στη συνάντηση με την ερευνήτρια πραγματοποιήθηκε μία τέτοια διαδικασία η οποία γίνεται με βάση ένα άλλο βιβλίο πρώτης γραφής και ανάγνωσης στα σέρβικα. Το βιβλίο αυτό, σε αντιστοιχία με το προηγούμενο που αναφέραμε, απεικονίζει ένα ένα τα γράμματα του σερβικού αλφάβητου. Για κάθε γράμμα αρχικά παρατίθεται η τυπογραφική μορφή του κι εκείνη της καλλιγραφικής γραφής. Έπειτα, ακολουθεί μία φράση ή πρόταση που εμπεριέχει λέξεις που έχουν το γράμμα αυτό.

Μάλιστα, το γράμμα μέσα στις λέξεις είναι γραμμένο με κόκκινο χρώμα, ώστε να τονίζεται, να μπορεί να αναγνωριστεί από το παιδί και να εξοικειωθεί με τη μορφή του. Ο ρόλος του κόκκινου χρώματος αναγνωρίζεται από την Ιρένα. Στη συνέχεια, ακολουθούν εικόνες, οι οποίες αναπαριστούν λέξεις που είτε αρχίζουν από το συγκεκριμένο γράμμα, είτε έχουν μέσα τους σε κάποιο σημείο το γράμμα αυτό. Τέλος, ακολουθεί ένα ποίημα, του οποίου ο τίτλος ξεκινά από το γράμμα που επιδιώκεται να διδαχθεί. Παρακάτω παρατίθεται η δραστηριότητα που εφάρμοσε η μητέρα, βασιζόμενη στο βιβλίο αυτό και συγκεκριμένα σε μία σελίδα του, η οποία φαίνεται στην εικόνα 14.



(εικόνα 14)

Ιρένα: «Αυτό είναι το 'σλόβα'²²...», [όνομα παιδιού]» (Εδώ η μητέρα δείχνει το γράμμα που αντιστοιχεί στο φώνημα /a/, το οποίο διδάσκεται στη συγκεκριμένη σελίδα του βιβλίου (εικόνα ???). Παράλληλα ζητά από την κόρη της να το κατονομάσει).

Ντανιέλα: «'Α'» (εδώ η Ντανιέλα ονοματίζει το γράμμα που αντιστοιχεί στο φώνημα /a/)

Ιρένα: «Ναι, γιατί αυτό είναι...; Πες το, έλα» (στο σημείο αυτό η μητέρα του κοριτσιού δείχνει την εικόνα ενός αυτοκινήτου που υπάρχει κάτω από το γράμμα 'α' (βλ. εικόνα 14) και της ζητά να πει πώς λέγεται το αυτοκίνητο στα σέρβικα)

Ντανιέλα: «Αμάξι» (εδώ η Ντανιέλα το κατονομάζει στα ελληνικά και όχι στα σερβικά)

Η Ιρένα μιλώντας της στην σέρβικη γλώσσα την παρακινεί να το ονοματίσει στα σέρβικα και της λέει: 'άουτομόπιλ' (αμάξι στα σέρβικα). Στη συνέχεια της δείχνει τις άλλες εικόνες που υπάρχουν και εμπεριέχουν αντικείμενα και ζώα που αρχίζουν με το /a/ (βλ. εικόνα 14) και η μικρή τα ονοματίζει στα σέρβικα, μόνη της πια, ακολουθώντας το παράδειγμα της μητέρας.

Ιρένα: «Και έτσι περίπου ξεκινάει με το γράμμα αυτό. Γιατί ένα γράμμα είναι μία φωνή», εξηγεί στην ερευνήτρια για να γίνει κατανοητή.

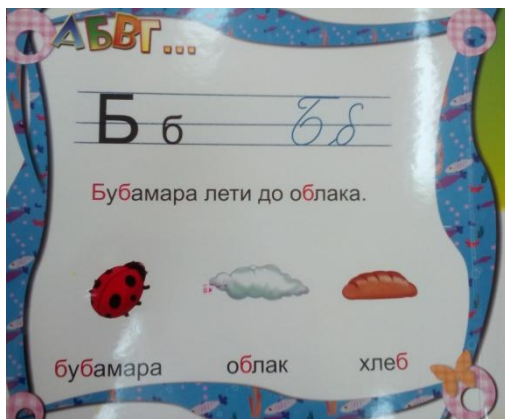
Έπειτα, αρχίζει την ανάγνωση του ποιήματος (βλ. εικόνα 15), αφού πρώτα δείξει την εικόνα που υπάρχει στο ποίημα, πει στη μικρή τον τίτλο του και της ζητήσει να τον επαναλάβει. Καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης, η Ιρένα δείχνει μία μία λέξη που διαβάξει με το δάχτυλό της. Κάποιες φορές, επίσης, διακόπτει τη ροή του κειμένου για να κάνει κάποιες παρατηρήσεις σε σχέση με την εικονογράφηση που υπάρχει.

²² Στα ελληνικά 'σλόβα' σημαίνει γράμμα- χαρακτήρας.



(εικόνα 15. Ποίημα με βάση το φώνημα /a/)

Έπειτα, συνεχίζει στο επόμενο γράμμα (αντιστοιχεί στο φώνημα /b/) (βλ. εικόνες 16 και 17). Της το δείχνει γραμμένο, εκείνη το ονοματίζει κι έπειτα περνάει στις διπλανές εικόνες, ονοματίζοντάς τες, μετά από υπόδειξη της μητέρας της. Όταν δεν ξέρει κάποιο γράμμα, της το λέει η μητέρα της, εκείνη το επαναλαμβάνει και περνούν στο επόμενο. Κάποια στιγμή δε συνεχίζει κι η Ιρένα εξηγεί στην ερευνήτρια ότι ντρέπεται. Αμέσως μετά, όμως, συνεχίζει μόνη της στην επόμενη σελίδα και διαβάζει το γράμμα που υπάρχει εκεί, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία με πριν.



(εικόνες 16 και 17)

Εκτός από τις πρακτικές που αναφέρθηκαν, η Ιρένα αναφέρει ότι πολλές φορές η κόρη της αντιγράφει από μόνη της λέξεις ή φράσεις που βλέπει γραμμένες σε κάποιο βιβλίο στα σερβικά, όπως π.χ. τον τίτλο ενός παραμυθιού. Αυτό πιθανώς συμβαίνει, καθώς το παιδί έχει εξοικειωθεί και εξασκηθεί με τέτοιες πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού, μια και αυτές ακολουθεί και το βιβλίο πρώτης γραφής και ανάγνωσης που έχει στα σέρβικα, όπως περιγράφηκε παραπάνω.

Η Ιρένα υποστηρίζει ότι προσπαθεί να κάνει ενδιαφέρουσες όλες αυτές τις πρακτικές με διάφορους τρόπους (π.χ. με την ανάγνωση διαφορετικών βιβλίων ανά τακτά χρονικά διαστήματα). Επιδιώκει, με άλλα λόγια, να διαμορφώσει ένα ευχάριστο πλαίσιο, ώστε οι πρακτικές γραμματισμού να γίνονται διασκεδαστικές. Επίσης, ποτέ δεν πιέζει την Ντανιέλα να εμπλακεί σ' αυτές, αν δεν έχει διάθεση να το κάνει, καθώς θεωρεί πολύ σημαντική την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών της. Έτσι, εξασφαλίζει πως οι προσπάθειές της θα έχουν αποτέλεσμα.

7.2.1.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Αναφορικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες της Ιρένας, η ίδια δείχνει να είναι πεπεισμένη για το ότι τα παιδιά της πρέπει να μάθουν την οικογενειακή της γλώσσα. Τη θετική άποψή της για την καλλιέργεια ενός διγλωσσικού προφίλ στα παιδιά, εκτός από την ίδια φαίνεται να ασπάζεται και ο σύζυγός της, μια και κανείς από τους δύο δεν παρεμβαίνει στις γλωσσικές επιλογές της Ντανιέλας και του αδερφού της, όταν μιλάνε μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, φαίνεται να έχει συνειδητοποιήσει τα οφέλη της διγλωσσίας και να έχει υιοθετήσει γλωσσικές ιδεολογίες που έχουν προσανατολισμό την προσθετική διγλωσσία. Επίσης, σημαντικό κρίνεται να επισημάνουμε ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες που υιοθετούνται όλα αυτά τα χρόνια παραμένουν αναλλοίωτα, κάτι που βοηθάει τη διγλωσσική κατάκτηση (King, Fogle & Logan-Terry, 2008).

Μάλιστα, στη διαμόρφωση αυτής της ιδεολογίας σημαντικό ρόλο έπαιξε και η συμβουλή του παιδίατρο που κι η ίδια η μητέρα επανέλαβε στη συνάντηση με την ερευνήτρια:

«Εγώ στα παιδιά μιλάω σέρβικα γιατί έτσι μου έχει πει ο παιδίατρος από τα μωράκια μου είπε αν θέλετε πραγματικά να μάθουν τη γλώσσα και να τη μαθαίνουν σαν μία γλώσσα όχι σαν δύο χωριστές και από τώρα να ξεκινήσετε μόνο σερβ... τη δικιά σας γλώσσα. Κι έτσι προχώρησα».

Η θετική στάση που υπάρχει στο να αναπτύξουν τα παιδιά γλωσσική επάρκεια στα σερβικά μετουσιώνεται σε αντίστοιχες πρακτικές που στοχεύουν στο σκοπό αυτό. Επίσης, θετική στάση φαίνεται να υπάρχει σε ό,τι αφορά την εναλλαγή κωδίκων, μία πρακτική που, όπως είδαμε, συχνά χρησιμοποιούν στην οικογένεια. Πιο αναλυτικά, όταν ρωτάται η Ιρένα για το αν αυτή την πρακτική τη θεωρεί καλή ή κακή, εκείνη απαντά πως κάτι φυσικό και αναμενόμενο για την καθημερινή επικοινωνία τους.

«Όχι, είναι κάτι για εμάς πολύ φυσιολογικό», επισημαίνει η μητέρα στον λόγο της. Μέσα από την απάντηση αυτή βλέπουμε πως δε θεωρεί ότι η εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσών είναι κάτι αρνητικό και επιζήμιο για εκείνους, αλλά αντίθετα κάτι δεδομένο και εντελώς φυσικό.

Σε αντιστοιχία με τις ιδεολογίες της Ιρένας για τη διγλωσσία βρίσκονται και οι απόψεις της για τον διγραμματισμό. Συγκεκριμένα, η ίδια θεωρεί εξαιρετικά σημαντικό το να αναπτύξουν τα παιδιά της τον γραμματισμό στην οικογενειακή της γλώσσα γιατί πιστεύει πως η γραφή και η ανάγνωση είναι απαραίτητες διεργασίες. Με την κατάκτησή αυτών, μάλιστα, τα παιδιά θα έχουν μία ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από τη γλώσσα, κάτι που θα τα αποτρέψει από το να χάσουν την επαφή τους με αυτό το κομμάτι της ταυτότητάς τους, όπως έχει δει να συμβαίνει πολλές φορές. Επίσης, θεωρεί ότι πρέπει να αναπτύξουν τον γραμματισμό στα σέρβικα γιατί μελλοντικά πιθανόν αυτή η γλώσσα να τους χρειαστεί.

«Μπορώ να σας πω ότι θα... θα τους μάθω να γράφουν. Γιατί αύριο μεθαύριο πιστεύω ότι θα τους χρειαστεί. Και μία γλώσσα δεν είναι μόνο να μιλάς, γιατί όσο εμείς μένουμε στην ξένη στην ξένη.. για μένα ξένη χώρα, για τα παιδιά είναι χώρα που γεννήθηκαν, είναι δικιά τους χώρα. Ε, δεν είναι εύκολο σας λέω και πάλι να χρησιμοποιούν τη γλώσσα που ξέρουν. Μπορούν αύριο με τη χρήση και το σχολείο που έχουν ήδη το ελληνικό να ξεχάσουν κάποια πράγματα, γιατί γίνεται σε πολλές οικογένειες το έχω δει. Είναι πολλές οικογένειες που είναι έτσι και τα παιδιά δεν ξέρουν καν τη γλώσσα ή ξέρανε κάτι σαν μικρά και σαν μεγάλα τα έχονε ξεχάσει και είναι.. πιστεύω να... να πεις... να μπορείς να πεις ότι ξέρεις μία γλώσσα είναι... απαραίτητο να ξέρεις και να γράφεις και να διαβάσεις όχι μόνο για να ξέρεις τις λεξούλες να τις λες».

Μάλιστα, στη συζήτηση που είχε η ερευνήτρια με την Ιρένα, η τελευταία δήλωσε πως ενδεχομένως τα παιδιά της αποφασίσουν να σπουδάσουν στο μέλλον στη χώρας καταγωγής της για όλους αυτούς τους λόγους. Σε μία τέτοια περίπτωση, λοιπόν, θα πρέπει να γνωρίζουν την οικογενειακή της γλώσσα.

Μάλιστα, θεωρεί ότι, επειδή δε υπάρχουν άλλες δομές στις οποίες τα παιδιά της μπορούν να μάθουν σέρβικα, εκείνη είναι η μόνη που μπορεί και πρέπει να ασχοληθεί με δραστηριότητες ανάπτυξης του γραμματισμού στα σερβικά. Κι αυτό, διότι, όπως έχει εξηγήσει στη Ντανιέλα, ξέρει καλά τη σερβική γλώσσα και γνωρίζει πώς να μυήσει σωστά το παιδί της σε τέτοιες πρακτικές. Από την άλλη, αναγνωρίζει ότι δε μπορεί να τη βοηθήσει το ίδιο στα ελληνικά, αλλά είναι ήσυχη ότι αυτό θα το κάνει το σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«[...] εγώ ξεκίνησα να της εξηγήσω ότι για μένα είναι πιο εύκολα... πιο εύκολα να διαβάσω. Σε αυτά τα γράμματα που θα της δείξω και ο τρόπος που θα της μαθαίνω δε θα είναι λάθος, θα είναι σωστός, γιατί εγώ ξέρω τους κανόνες και δεν κάνω λάθη. Στα ελληνικά, δυστυχώς, θα τα μάθει στο σχολείο. Δεν χρειάζεται να της μαθαίνω εγώ ιδιαίτερα. Αυτά όμως έχει ευκαιρία μόνο από μένα να τα μάθει. Δεν υπάρχει σέρβικο σχολείο όπως κάποια άλλα ξένα σχολεία και.. και να υπάρχει δε θα της δώσει κανείς ένα χαρτί ότι ‘ναι, ξέρεις να διαβάσεις... ξέρεις... είσαι στο στάδιο αυτό’. Δεν... δεν είναι μία γλώσσα που κυκλοφορεί έτσι και... μόνο αν είναι εκεί (ενν. στη Σερβία) μπορεί να τη μάθει αλλά, δεν είναι εκεί, είναι εδώ, οπότε μόνο από μένα μπορεί να πάρει αυτό, να διαβάσει λίγο».

Θέτει, δηλαδή, το ζήτημα του κατά πόσο η ίδια θα μπορέσει να αποτελέσει ένα σωστό γλωσσικό πρότυπο.

Επίσης, συνεχίζει την άποψή της για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα λέγοντας: «...πιστεύω όταν λίγο μεγαλώσει, μόλις μάθει καλά τα ελληνικά στο σχολείο, τα (θα) ξεκινήσει τα αγγλικά μετά, κι έτσι θα μπορούμε να προχωρήσουμε λίγο... τα (θα) είναι ξεκάθαρη, αυτά είναι ελληνικά, αυτά είναι σέρβικα».

Στο παραπάνω απόσπασμα παρατηρείται ότι η Ιρένα αναφέρει την επαφή με την αγγλική γλώσσα ως ένα επιπλέον στάδιο που δρα επιβληθτικά για την ανάπτυξη του γραμματισμού της κόρης της στα σερβικά. Αυτό πιθανώς να συμβαίνει, καθώς η τυπογραφική εκδοχή του σερβικού αλφάβητου παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με εκείνη του αγγλικού. Πράγματι, υπάρχουν ενδείξεις ότι η γλωσσική απόσταση δύο γραπτών συστημάτων επηρεάζει τον ρυθμό της μάθησης (Butler & Hakuta, 2006). Επομένως, ίσως η Ιρένα θεωρεί ότι λόγω αυτού η κόρη της θα αναπτύξει ευκολότερα τον γραμματισμό στα σερβικά σε μεγαλύτερο βαθμό.

Συνεχίζοντας με τις απόψεις της σχετικά με τον διγλωσσισμό, αν και, όπως έχουμε δει, είναι θετική στην ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική, εντούτοις φαίνεται να πιστεύει ότι ο γραμματισμός σε δύο γλώσσες δε μπορεί να γίνει παράλληλα, καθώς προκαλεί σύγχυση στο παιδί. Αυτό φαίνεται μέσα από την πρακτική που ακολούθησε στον μεγάλο της γιο, ο οποίος φοιτά στην Α' Δημοτικού, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού του στα σερβικά. Πιο αναλυτικά, σε αυτόν, ήδη από το καλοκαίρι, έχει σταματήσει να εφαρμόζει πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού στη σερβική γλώσσα, καθώς, όπως λέει, θέλει να αποφύγει να τον μπερδέψει. Αναλυτικότερα, σημειώνει:

«...δε θέλω να τον μπερδεύω τώρα που είναι... (ενν. είναι στο Δημοτικό), σ' αυτόν δεν το δείχνω. Του έδειχνα πέρσι το καλοκαίρι όταν μας πρωτοήρθανε αυτά τα βιβλία, όταν πήγαμε τα προηγούμενα χρόνια (ενν. όταν πήγαν στη Σερβία), όταν αυτός ήταν στο προνήπιο και στο νήπιο, τώρα όμως δεν τον πειράζω καν [...] Να τον απασχολήσω, γιατί τώρα μαθαίνει ελληνικά. [...] Διαβάζει ελληνικά, είναι σε βάση αυτά, δεν θέλω να τον μπερδεύω».

Με βάση όλα τα παραπάνω, είναι ξεκάθαρο πως η Ιρένα θεωρεί ότι μέχρι και το νηπιαγωγείο καλό είναι να μυείται το δίγλωσσο παιδί της σε πρακτικές γραμματισμού στη γλώσσα της χώρας καταγωγής της. Με άλλα λόγια, είναι θετική στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην οικογενειακή της γλώσσα, την οποία μάλιστα προωθεί συστηματικά και στοχευμένα με ποικίλους τρόπους μέχρι την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό. Από την έναρξη, όμως, της φοίτησης του παιδιού της στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, όπου γίνεται συστηματική διδασκαλία για την ανάπτυξη του γραμματισμού, θεωρεί ότι τέτοιες πρακτικές θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην ανάπτυξη του γραμματισμού της κυρίαρχης γλώσσας. Για τον λόγο αυτό καλό είναι να σταματήσουν προσωρινά, έως ότου το παιδί μεγαλώσει, πάρει κάποιες βάσεις όσον αφορά τον γραμματισμό στην κυρίαρχη γλώσσα και έρθει πιθανώς σε επαφή και με ένα άλλο γραπτό σύστημα που μοιάζει με το σερβικό. Τότε, θα μπορεί να εμπλακεί και πάλι με την γραμματισμό στη μειονοτική γλώσσα και να τον αναπτύξει αποτελεσματικά μέσα από διάφορες πρακτικές. Συνεπώς, είναι διστακτική σχετικά με την παράλληλη έκθεση του παιδιού σε πρακτικές γραμματισμού σε δύο γλώσσες.

Σε γενικές γραμμές, συμπεραίνεται πως η Ιρένα έχει πολύ συγκεκριμένες απόψεις σχετικά με τη γλωσσική κατάκτηση και τον γραμματισμό. Το γεγονός ότι ξέρει για ποιον λόγο κάνει καθετί, φαίνεται και μέσα από το ότι αναφέρεται μόνη της στη γνώση της Ντανιέλα γύρω από τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των γλωσσικών κωδίκων. Με άλλα λόγια, θεωρεί ότι τέτοιες ενδείξεις ύπαρξης μεταγλωσσικών δεξιοτήτων αποτελεί επακόλουθο των διγλωσσικών πρακτικών που εφαρμόζει (Kenner, 2004) και δεν εκπλήσσεται για την εδραίωση της γνώσης αυτής.

7.2.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο

Αναφορικά με τη συνεργασία που έχει με το νηπιαγωγείο της Ντανιέλας, η Ιρένα αναφέρει πως είναι καλή και ότι συναντιέται κάθε μέρα με την εκπαιδευτικό της κόρης της. Καθημερινά, επίσης, επιδιώκει να τη ρωτήσει πώς τα πηγαίνει η Ντανιέλα.

Επίσης, κάθε μέρα ρωτάει την Ντανιέλα σχετικά με το πώς τα πέρασε στο σχολείο και τι έκανε, ενώ στις σχολικές γιορτές πηγαίνει πάντα.

Σε γενικές γραμμές, η Ιρένα δηλώνει ότι είναι ευχαριστημένη με το νηπιαγωγείο της κόρης της. Βέβαια, στη συνέχεια εμφανίζεται προβληματισμένη σχετικά με κάποια θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα με τις εργασίες που δίνονται στα παιδιά και την εμπλοκή που θα έχει η ίδια στην διεκπεραίωσή τους. Έτσι, βλέπουμε ότι μεταφέρει τις δικές της εμπειρίες και προσδοκίες για το πώς πρέπει να δομείται η μόρφωση του παιδιού της (Fan & Chen, 2001), γεγονός που είχαμε παρατηρήσει και όταν μιλούσε για τις διαδικασίες και τις πρακτικές που πρέπει να ακολουθούνται, ώστε να αναπτύσσεται αποτελεσματικά ο γραμματισμός. Στο σημείο αυτό, βέβαια, οι προσωπικές της απόψεις αφορούν το κομμάτι της γονεϊκής εμπλοκής.

Επίσης, εκτός από την έκφραση των προσωπικών της προσδοκιών σε σχέση με τους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής που θα ήθελε να έχει, υποστηρίζει ότι μπορεί να συμμετάσχει επιβοηθητικά στην εκπαίδευση της κόρης της με το να διαβάζουν μαζί βιβλία που φέρνει από το νηπιαγωγείο κάθε Παρασκευή η Ντανιέλα²³. Με άλλα λόγια, θεωρεί πως μπορεί να βοηθήσει στην εκπαίδευση της Ντανιέλας, εκτός των άλλων, και με το να εφαρμόζει τις σχολικές πρακτικές που ήδη εφαρμόζονται.

7.3. Τατιάνα

Η Τατιάνα είναι ένα δίγλωσσο κορίτσι, του οποίου οι γονείς κατάγονται από τη Ρωσία, όπως φαίνεται στον πίνακα 1. Η συλλογή των δεδομένων σχετικά με το γλωσσικό προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του έγινε μέσα από συνέντευξη με τον πατέρα του, τον Ιβάν. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία διήρκησε περίπου 35 λεπτά, ο πατέρας της Τατιάνας έδειχνε ιδιαίτερα άνετος και ομιλητικός. Το ίδιο ήταν και η Τατιάνα, η οποία με πολλή διάθεση και προθυμία ενεπλάκη σε διαδικασίες γραφής λέξεων στην οικογενειακή της γλώσσα και σε δραστηριότητες ανάπτυξης γραμματισμού ενώπιον της ερευνήτριας.

²³ Κάθε Παρασκευή κάθε νήπιο παίρνει στο σπίτι του ένα βιβλίο από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου και κάνει κάποιες δραστηριότητες που έχουν υποδείξει οι νηπιαγωγοί.

7.3.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας

7.3.1.1. Γλωσσικές πρακτικές

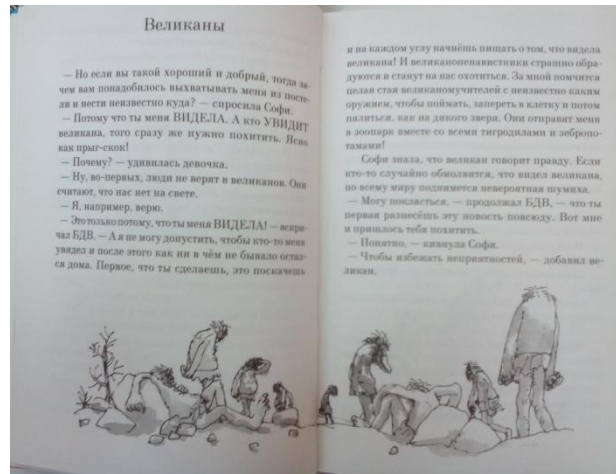
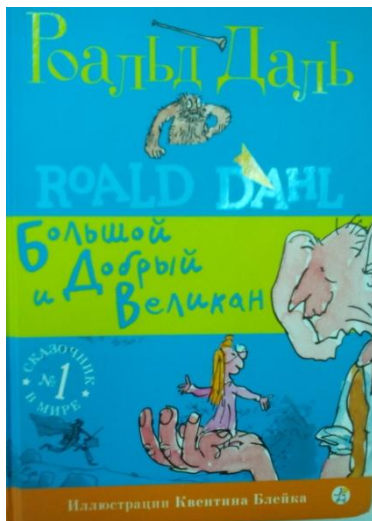
Αναφερόμενοι στις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας, αρχικά θα παρουσιαστεί η γλωσσική επάρκεια των μελών της. Σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας του Ιβάν, ο ίδιος ισχυρίζεται ότι καταλαβαίνει, μιλάει, διαβάζει και γράφει πολύ καλά ρωσικά, ουκρανικά και αγγλικά. Στα ελληνικά οι προσληπτικές δεξιότητές του είναι πιο ανεπτυγμένες από τις εκφραστικές. Συγκεκριμένα, καταλαβαίνει και διαβάζει άνετα, αλλά μιλάει και γράφει λιγότερο καλά. Επίσης, καταλαβαίνει πολωνικά, τσέχικα και λίγα γερμανικά. Η μητέρα της Τατιάνας ως φυσική ομιλήτρια της Ρωσικής, καταλαβαίνει, μιλάει, γράφει και διαβάζει πολύ καλά ρωσικά. Επίσης, καταλαβαίνει λίγα ελληνικά.

Η Τατιάνα, από την άλλη, σύμφωνα με τον πατέρα της, στα ρωσικά καταλαβαίνει και μιλάει πολύ καλά, γράφει πολλές λέξεις και διαβάζει πολύ καλά ολόκληρα κείμενα. Συγκεκριμένα, αν και είναι ακόμα σε νηπιακή ηλικία, η Τατιάνα έχει κατακτήσει τον μηχανισμό της γραφής και της ανάγνωσης στα ρωσικά σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Σχετικά με τη γραφή, η ίδια μπορεί να γράψει αρκετές και δύσκολες λέξεις στα ρωσικά.

Όσον αφορά την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο Ιβάν ανέφερε πως διαβάζει εξαιρετικά γρήγορα. Μάλιστα, την έχει χρονομετρήσει και μπορεί να διαβάσει 60 περίπου ρωσικές λέξεις ανά λεπτό. Δηλαδή, όπως εξηγεί ο Ιβάν, ακόμα και στην τηλεόραση, όταν σε εκπομπές βλέπει ρωσικούς υπότιτλους προλαβαίνει συνήθως να τους διαβάσει. Συνεπώς είναι αυτόνομος αναγνώστης και δεν διαβάζει μετά από καθοδήγηση των γονιών της. Αυτό φάνηκε και κατά τη συνάντηση της ερευνήτριας με τον Ιβάν, όπου το δίγλωσσο νήπιο διάβασε κείμενα από δύο ρωσικά βιβλία διαφορετικής δυσκολίας που είχαν φέρει από το σπίτι (βλ. εικόνες 18, 19, 20 και 21). Μάλιστα, το ένα απευθυνόταν σε παιδιά άνω των 12 ετών (βλ. εικόνες 18 και 19).



(Εικόνες 18 και 19. Εξώφυλλο και εσωτερικό βιβλίου που διάβασε η Τατιάνα στα ρωσικά)



(Εικόνες 20 και 21. Εξώφυλλο και εσωτερικό βιβλίου που διάβασε η Τατιάνα στα ρωσικά)

Η εξελικτική πορεία που ακολούθησε η Τατιάνα για την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης ήταν η εξής: Στην ηλικία των τριών χρόνων ξεκίνησε να αναγνωρίζει τα γράμματα, στο τέλος του τρίτου χρόνου άρχισε να διαβάζει λέξεις σε επίπεδο συλλαβών και μετά τα τέσσερα χρόνια της, προς την αρχή των πέντε ετών ξεκίνησε να γράφει.

Επίσης, ο Ιβάν είπε ότι η κόρη του μπορεί να διακρίνει ποια γράμματα μοιάζουν και ποια είναι διαφορετικά από τα ελληνικά, όπως θα δούμε σε σχετικό απόσπασμα παρακάτω. Παράλληλα, υποστήριξε ότι στα ελληνικά καταλαβαίνει και μιλάει πολύ

καλά²⁴. Τέλος, ο πατέρας της Τατιάνας είπε ότι το κορίτσι ξέρει να γράφει το όνομά του στα ελληνικά και είναι σε θέση να διαβάζει μακροσκελή κείμενα, απλώς σε πιο αργή ταχύτητα σε σύγκριση με τα ρωσικά²⁵.

Τέλος, ο Ιβάν υποστηρίζει ότι η Τατιάνα μπορεί να ξεχωρίσει ποιο κείμενο είναι γραμμένο στα ελληνικά, ποιο στα ρωσικά και ποιο σε λατινικό αλφάβητο. Βέβαια, δε μπορεί να αναγνωρίσει τους χαρακτήρες του λατινικού αλφάβητου, απλώς βλέποντάς το σε κείμενα, υποθέτει ότι τα κείμενα αυτά είναι γραμμένα στα αγγλικά. Συγκεκριμένα, ο Ιβάν αναφέρει: *«Απλά αυτή αμέσως αναγνωρίζει κείμενα στα ελληνικά, κείμενα στα ρώσικα και κείμενα στα αγγλικά. [...] Επειδή ακόμα δεν διαβάζει αγγλικά, δηλαδή τα λατινικά ακόμα δεν αναγνωρίζει και λέει: 'Ω, αυτό δεν καταλαβαίνω'»*.

Περνώντας στο κομμάτι της γλωσσικής χρήσης μέσα στο σπίτι, η γλώσσα που χρησιμοποιείται από όλα τα μέλη της οικογένειας είναι τα ρωσικά. Τόσο οι γονείς μεταξύ τους, όσο και η Τατιάνα με τους δύο γονείς της μιλούν πάντα μόνο ρωσικά στο σπίτι. Επίσης, δεν προβαίνουν σε εναλλαγή κωδίκων, κάτι που είναι φυσικό επακόλουθο του ότι δε χρησιμοποιούν καθόλου τα ελληνικά στο σπίτι. Μάλιστα, μέσα από τα λόγια του πατέρα φαίνεται ότι δεν υπήρξε ποτέ ουσιαστικό δίλημμα σχετικά με το ποια γλώσσα θα χρησιμοποιούν στο σπίτι, αφού και οι δύο γονείς είναι φυσικοί ομιλητές της Ρωσικής.

Επίσης, σημαντικό κρίνεται να επισημανθεί ότι αυτή η γλωσσική πρακτική ήταν πάντοτε σταθερή, δηλαδή δε μεταβλήθηκε ούτε όταν η Τατιάνα πήγε στο ελληνικό νηπιαγωγείο και αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες με την ελληνική γλώσσα.

²⁴ Αναφορικά με την άποψη που εκφράζει ο πατέρας ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας της Τατιάνας στα ελληνικά υπάρχουν ερωτηματικά, καθώς, όπως διαπίστωσε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας της με το κορίτσι, η προφορική επάρκειά του στα ελληνικά βρίσκεται σε επίπεδο συνομιλιακής ευχέρειας. Με άλλα λόγια, το λεξιλόγιό της Τατιάνας στα ελληνικά είναι περιορισμένο και κινείται στα επίπεδα του καθημερινού λεξιλογίου για την εκπλήρωση επικοινωνιακών σκοπών.

²⁵ Ο κ. Ιβάν όταν κάνει λόγο για την ικανότητά της να διαβάζει ελληνικά κείμενα μάλλον αναφέρεται απλώς στη δεξιότητα αποκωδικοποίησης των κειμένων αυτών και όχι στην παράλληλη κατανόησή τους, μιας και το λεξιλόγιό της μικρής στα ελληνικά βρίσκεται σε επίπεδο συνομιλιακής ευχέρειας, όπως αναφέραμε προηγουμένως. Υπό την έννοια αυτή, μπορεί να γίνει λόγος για την υιοθέτηση μιας παραδοσιακής αντίληψης για τον γραμματισμό, κατά την οποία ο τελευταίος ταυτίζεται μόνο με τεχνικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Baker, 2001, Baker 2011, Edwards, 2009).

7.3.1.2. Γλωσσική διαχείριση

Τα ρωσικά, τόσο σε προφορικό, όσο και σε γραπτό επίπεδο, ενισχύονται με ποικίλους τρόπους μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο που ζει η Τατιάνα. Αρχίζοντας με την ενίσχυση σε προφορικό επίπεδο, θα παρουσιαστούν οι πηγές των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται η Τατιάνα, πέρα από αυτή την οικογένεια.

Αναλυτικότερα, η Τατιάνα επισκέπτεται κάθε χρόνο τη Ρωσία με την οικογένειά της και μένουν εκεί κάποιους μήνες. Εκεί, μιλούν πάντα ρωσικά. Όταν βρίσκεται στην Ελλάδα, επίσης, μιλάει ρωσικά μέσω διαδικτύου δύο με τρεις φορές τον μήνα με συγγενείς και φίλους των γονιών της που μένουν στη Ρωσία.

Εκτός απ' αυτούς, όμως, η Τατιάνα δέχεται γλωσσικά ερεθίσματα στα ρωσικά από τη γιαγιά και τον παππού της, οι οποίοι διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα, από φίλους που τους επισκέπτονται τα καλοκαίρια, από ρωσικές εκπομπές στην τηλεόραση και από ρωσική μουσική που ακούνε στο σπίτι. Από το διαδίκτυο τα ερεθίσματά της είναι λιγοστά, καθώς ο πατέρας της δεν την αφήνει ακόμα να έρχεται σε επαφή με κινητά ή τάμπλετ.

Γενικότερα, από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι τα γλωσσικά ερεθίσματα στα ρωσικά που δέχεται η Τατιάνα είναι άφθονα. Μάλιστα, τα ερεθίσματα αυτά εκτείνονται και πέρα από την επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, στο σπίτι της διαμορφώνονται στοχευμένα τέτοιες συνθήκες από τους γονείς της (π.χ. ύπαρξη καλωδιακής τηλεόρασης, όπου προβάλλονται ρωσικά προγράμματα), ώστε να υποστηρίζεται και μ' αυτόν τον τρόπο η γλωσσική πολιτική που ακολουθείται. Η ύπαρξη ενός δομημένου οικογενειακού περιβάλλοντος, στο οποίο ακολουθούνται συγκεκριμένες γραμμές από τους γονείς φαίνεται να χαρακτηρίζει όχι μόνο το κομμάτι της γλώσσας αλλά και γενικότερα την ανατροφή της Τατιάνας. Αυτό διακρίνεται από το ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες μέσα στο σπίτι της, οι οποίοι τηρούνται (π.χ. περιορισμένη πρόσβαση της Τατιάνας σε ηλεκτρονικά μέσα και απαγόρευση της χρήσης κινητών και τάμπλετ). Έτσι λοιπόν συμπεραίνεται ότι γενικότερα η φύση της ανατροφής της χαρακτηρίζεται από τη δόμηση ενός σταθερού περιβάλλοντος, στο οποίο υπάρχουν συγκεκριμένες και μη μεταβαλλόμενες συνθήκες, οι οποίες δεν έχουν δημιουργηθεί τυχαία, αλλά στοχεύουν κάπου. Συνεπώς, η χάραξη μίας συγκεκριμένης οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής ακολουθεί τη λογική αυτή και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο διασφαλίζει την

αποτελεσματικότητά της ως προς τον σκοπό που εξυπηρετεί (King, Fogle & Logan-Terry, 2008, Li, 1999, Verhoeven & Aarts, 1998).

Εστιάζοντας στους τρόπους ενίσχυσης του γραμματισμού της μειονοτικής γλώσσας, σύμφωνα με τον Ιβάν βλέπει γραμμένα τα ρωσικά σε καθημερινή βάση μέσα από ρωσικά βιβλία που έχουν στο σπίτι, αλλά και μέσα από την τηλεόραση.

Η διαδικασία ανάπτυξης του αναδύμενου γραμματισμού της Τατιάνας, όπως εξήγησε ο πατέρας της, ξεκίνησε από πολύ νωρίς, όταν εκείνος άρχισε να της δείχνει μικρά κείμενα από ταμπέλες και αφίσες σε παισισωμένα περιβάλλοντα. Αυτό γινόταν συστηματικά στην καθημερινότητα της κόρης του μέσα σε αυθεντικά πλαίσια δράσης (π.χ. περίπατοι στον δρόμο) και υπό ευχάριστες συνθήκες χωρίς πίεση. Αυτές οι συνθήκες, ακόμα, την έκαναν να θέλει να συμμετέχει και να εμπλέκεται ενεργά. Επίσης, αυτή η πρακτική εφαρμοζόταν και στα ελληνικά και στα ρωσικά, όταν είχε την ευκαιρία (π.χ. σε ταξίδια στη Ρωσία). Συνεπώς, φαίνεται πως μέλημά του ήταν να έρθει η κόρη του σε επαφή με τον γραπτό λόγο γενικά με φυσικό τρόπο, κάθε φορά που το περιβάλλον έδινε αυτή τη δυνατότητα. Χαρακτηριστικά, περιγράφοντας τη διαδικασία αυτή αναφέρει:

«Την έδειξα πρώτα πρώτα τα γράμματα ελληνικά που βλέπεις στους τοίχους, αυτή η τοιχοκόλληση, ξέρεις. [...] Που λέτε ‘πωλείται’ ή ‘ενοικιάζεται’ ή βλέπεις πια κάποια ταμπέλα που γράφει ξενοδοχείο ‘Ραδάμαντις’, ξενοδοχείο ‘Κρήνη’ ή κάτι άλλο, ‘Ανθή’ (ενν. τη λέξη άνθη που υπάρχει στα ανθοπωλεία), διαβάζει. [...] Από κει αρχίσαμε. Το ίδιο και στα ρωσικά. Ερχόμασταν στη Ρωσία, διαβάζει πάλι αυτά τα κείμενα που βλέπουμε απ’ έξω. Από κει, από κει ξεκίνησε, ναι»²⁶.

Φαίνεται, επομένως, πως άρχισε να αναπτύσσει τον αναδύμενο γραμματισμό μέσα από στοχευμένες πρακτικές που εφάρμοξε ο πατέρας της.

²⁶ Από το απόσπασμα αυτό φαίνεται πως ο πατέρας επεδίωκε πολύ συχνά να φέρει την Τατιάνα σε επαφή με κάθε είδους γραπτό λόγο που η ίδια έβλεπε καθημερινά στο περιβάλλον της (ανεξάρτητα δηλαδή αν κάτι ήταν γραμμένο στα ελληνικά ή τα ρωσικά). Συνεπώς, επειδή το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει η Τατιάνα είναι ελληνογλωσσό και η τα κείμενα (π.χ. ταμπέλες, αφίσες) που βλέπει καθημερινά όταν βγαίνει από το σπίτι της είναι κατά κύριο λόγο γραμμένα στα ελληνικά, αναπόφευκτα φαίνεται να ήρθε από πολύ νωρίς σε επαφή με τον ελληνικό γραπτό κώδικα, μετά από συστηματική παρότρυνση του πατέρα της. Για τον λόγο αυτό, πιθανώς, είναι σήμερα σε θέση να αποκωδικοποιεί ελληνικά και ρωσικά κείμενα, παρ’ όλο που στο σπίτι μιλάνε πάντοτε ρωσικά και το λεξιλόγιό της στα ελληνικά είναι αρκετά περιορισμένο. Επίσης, η δεξιότητά της να αποκωδικοποιεί ελληνικά κείμενα μπορεί να διευκολύνθηκε από το γεγονός ότι το ελληνικό και το ρωσικό σύστημα γραφής μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους, καθώς, όπως υποστηρίζεται, η γλωσσική απόσταση δύο γραπτών συστημάτων επηρεάζει τον ρυθμό της μάθησής τους (Butler & Hakuta, 2006).

Επίσης, ο Ιβάν δηλώνει πως διάβαζε από πολύ νωρίς ρωσικά βιβλία στην κόρη του, μία διαδικασία που δε γινόταν τυχαία αλλά είχε επίσης συγκεκριμένους στόχους. Αναλυτικότερα, μέσα από την πρακτική αυτή επιδίωξε σιγά σιγά να την εμπλέξει στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής: *«Εμείς διαβάσαμε βιβλία, αρχίσαμε από καιρό να διαβάσουμε, εάν μπορεί να διαβάσει, μπορεί σιγά σιγά και να γράψει»*.

Επίσης, σημαντικό είναι ότι ενεργό ρόλο σ' αυτές είχε πάντα ο πατέρας της. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι περιγράφηκε αναλυτικά απ' τον Ιβάν η εξελικτική πορεία που ακολούθησε η Τατιάνα προς την ανάπτυξη του γραμματισμού.

Σήμερα πλέον, όπως λέει ο Ιβάν, πολλές φορές συνηθίζουν να διαβάζουν από κοινού ένα βιβλίο, δηλαδή διαβάζει μία σελίδα εκείνη και μία ο πατέρας της, εναλλάξ: *«Μπορούμε να διαβάζουμε μαζί. Ένα κείμενο εγώ, ένα κείμενο αυτή»*.

Διακρίνεται, λοιπόν, πως οι πρακτικές γραμματισμού που εφαρμόζονται πλέον στο σπίτι στη Ρωσική έχουν διαφορετικό χαρακτήρα και στοχεύουν στην αυτονομία της μικρής Τατιάνας. Αναλυτικότερα, η από κοινού ανάγνωση ενός βιβλίου ή η επιδίωξη για μία εντελώς ανεξάρτητη ανάγνωση αποδεικνύουν αυτό ακριβώς. Ο τύπος αυτός υποστήριξης που φαίνεται να εφαρμόζει ο Ιβάν θυμίζει έντονα το διδακτικό πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης, σύμφωνα με την οποία η καθοδήγηση που προσφέρεται στο παιδί κατά τη μαθησιακή διαδικασία χαλαρώνει σταδιακά με στόχο την αυτόνομη εργασία σε παρόμοια με αυτά που εξασκήθηκαν, αρχικά, έργα και στη συνέχεια σε διαφοροποιημένα (Ματσαγγούρας, 2004: 177- 178).

Επομένως, ακόμα και μετά την ανάπτυξη δεξιοτήτων πρώτης γραφής και ανάγνωσης της Τατιάνας, η εμπλοκή του πατέρα της σε πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού στη Ρωσική δεν απουσιάζουν, αλλά αναδιαμορφώνονται σε νέα δεδομένα και στοχεύουν αλλού. Έτσι, η διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού της Τατιάνας φαίνεται να έχει ακολουθήσει μία εξελικτική πορεία, κατά την οποία, ο Ιβάν διαφοροποιεί συνεχώς τις πρακτικές που εφαρμόζει, ώστε να ταιριάζουν με το επίπεδο γραμματισμού που είχε αναπτύξει η Τατιάνα κάθε φορά. Η τακτική αυτή φανερώνει ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται αντιστοιχούν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (κατά τον Vygotsky) της Τατιάνας. Επίσης, αυτό δείχνει ότι οι γονείς γνωρίζουν το επίπεδο ετοιμότητας των παιδιών τους και μπορούν να το αξιοποιήσουν κατάλληλα κατά τις πρακτικές γραμματισμού που θα εφαρμόσουν (Wollman-Bonilla, 2001).

Αυτό αποδεικνύεται και κατά τη διαδικασία γραφής διάφορων λέξεων που καταγράφεται παρακάτω, όπου η εμπλοκή του πατέρα είχε ακριβώς την ίδια μορφή και στόχευση. Αρχικά τη βοηθούσε συλλαβίζοντάς της τη λέξη που θα έγραφε κάνοντας παράλληλα διάφορα σχόλια και την επιβράβευε. Στο τέλος είχε αποστασιοποιηθεί σκόπιμα από τη διαδικασία αυτή. Κλείνοντας, το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, παρατίθεται η διαδικασία αυτή, η οποία είχε μαγνητοφωνηθεί.

(Η ερευνήτρια ρώτησε τη Τατιάνα τι ξέρει να γράφει στα ρωσικά κι ο πατέρας της παρακίνησε τη ερευνήτρια να σκεφτεί εκείνη μία λέξη και να την πει στην κόρη του, ώστε η τελευταία να τη γράψει στα ρωσικά).

Ιβάν: Πες μου κάποια λέξη στα ελληνικά (απευθυνόμενος στη ερευνήτρια)

Ερευνήτρια: Ε...

(Το δίγλωσσο κορίτσι ψιθυρίζει στον μπαμπά της μία ρωσική λέξη, μάλλον θέλοντας να γράψει αυτή τη λέξη. [Εκ των υστέρων φάνηκε ότι ήταν η λέξη ‘καλοκαίρι’] Έτσι ο πατέρας της λέει ότι θα γράψει τη λέξη ‘καλοκαίρι’)

Ιβάν: ‘Καλοκαίρι’.

(Στη συνέχεια, ο πατέρας της τής συλλαβίζει τη λέξη (είναι δυσύλλαβη) και η μικρή τη γράφει σ’ ένα χαρτί. Έπειτα ο πατέρας λέει στη ερευνήτρια να διαβάσει τη λέξη)

Ιβάν: Ορίστε, διάβασέ το. (απευθυνόμενος στην ερευνήτρια)

Ερευνήτρια: Λέτο, ‘καλοκαίρι’

Ιβάν: Ναι, ‘καλοκαίρι’.

Ερευνήτρια: Ωραία. (Τώρα η ερευνήτρια απευθύνεται στο κορίτσι) Μου είπε η δασκάλα σου ότι ξέρεις τις μέρες της εβδομάδας;

Τατιάνα: Ναι.

Ερευνήτρια: Να μου γράψεις τη Δευτέρα, ας πούμε;

Τατιάνα: Εντάξει.

(Ο Ιβάν τώρα της λέει να γράψει τη Δευτέρα στα ρωσικά και η μικρή συμφωνεί. Μετά την συλλαβίζει στην κόρη του και ταυτόχρονα η μικρή τη γράφει στο χαρτί. [Πρόκειται για πολυσύλλαβη λέξη, η οποία έχει μεγάλη έκταση ‘понеделник’]. Ο Ιβάν τής κάνει κάποιο σχόλιο στα ρωσικά και μετά την επιβραβεύει με «μπράβο»)

Ερευνήτρια: Ωραία. Πω πω, μεγάλη λέξη. Η Δευτέρα είναι αυτή;

Τατιάνα: Η Δευτέρα.

(Η ερευνήτρια προσπαθεί να τη διαβάσει και τη βοηθούν πατέρας και κόρη ώστε να την προφέρει σωστά. Μάλιστα, η μικρή διορθώνει την ερευνήτρια στην προφορά κάποιας συλλαβής. Έπειτα ο πατέρας εξηγεί στην ερευνήτρια τη διαφορά μεταξύ ενός γράμματος στα ελληνικά και ενός στα ρώσικα και στη συνέχεια σχολιάζει πόσο μοιάζουν τα ελληνικά με τα κυριλλικά. Στη συνέχεια η ερευνήτρια απευθύνεται στο κορίτσι και δείχνοντας το χαρτί το ρωτά:

Ερευνήτρια: Από εδώ ποια είναι διαφορετικά γράμματα από τα ελληνικά; Ποια δεν έχουμε εμείς εδώ, και τα έχετε μόνο εσείς στα ρώσικα;

Τατιάνα: Αυτό.

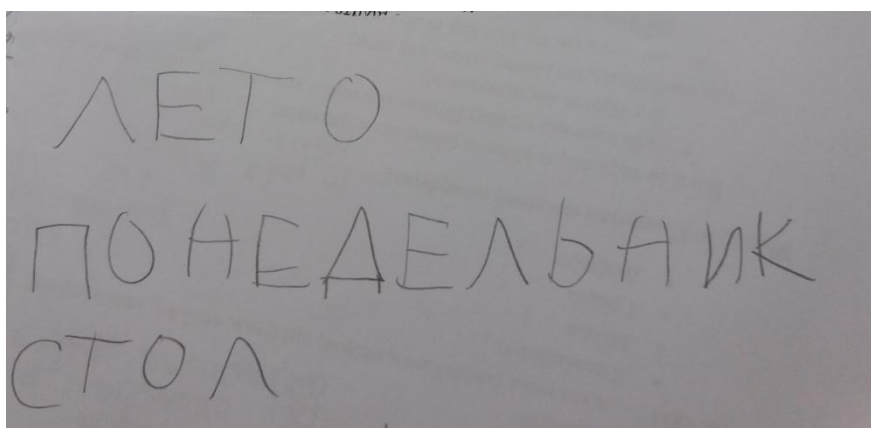
Ερευνήτρια: Ποιο γράμμα είναι αυτό;

Τατιάνα: [Νιου] (προφορά γράμματος)

(Σε εκείνο το σημείο παρεμβαίνει ο γονέας για να εξηγήσει ότι η ύπαρξη αυτού του γραφήματος διαφοροποιεί την προφορά του γράμματος που το συνοδεύει. Όταν υπάρχει διαβάζεται πιο “βαριά” το γράμμα. Ταυτόχρονα, η μικρή βοηθάει τη ερευνήτρια να προφέρει ένα γράμμα με και χωρίς τη συνοδεία αυτού του γραφήματος. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ζητάει από τη Τατιάνα να γράψει τη λέξη ‘τραπέζι στα ρωσικά’. Αυτή τη φορά ο πατέρας δεν της λέει τη λέξη στα ρώσικα, ούτε τη συλλαβίζει την ώρα που η μικρή προσπαθεί να τη γράψει. Το παιδί τη γράφει εντελώς αυτόνομα. Μάλιστα, αυτό το σχολιάζει ο πατέρας της στην ερευνήτρια)

Ιβάν: Είδες, εγώ δεν είπα ούτε μία λέξη.

Παρακάτω παρατίθεται το δείγμα γραπτού λόγου της Τατιάνας, στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω (βλ. εικόνα 22)



(Εικόνα 22.
Δείγμα
γραπτού
λόγου
Τατιάνας)

7.3.1.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Αναφορικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες του Ιβάν, ο ίδιος δείχνει να είναι πεπεισμένος ότι η κόρη του πρέπει να μάθει τη γλώσσα της χώρας καταγωγής εκείνου και της

γυναίκας του και γι' αυτό την προωθεί. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο πατέρας της Τατιάνας πιστεύει ότι η ρωσική γλώσσα πρέπει να αναπτυχθεί από το παιδί του, καθώς αυτή θεωρείται ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας εκείνου και της συζύγου του, το οποίο πρέπει να διατηρηθεί. Μάλιστα, για εκείνον δεν υπάρχει κάποια εναλλακτική επιλογή από αυτή της αποκλειστικής χρήσης των ρωσικών από όλους μέσα στο σπίτι. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση σχετικά με το πώς το αποφάσισε αυτό, απαντάει μόνο: *«Είναι μητρική γλώσσα. Και δική μου μητρική, και της γυναίκας μου»*.

Η γλωσσική επιλογή που έχει επιλεγεί στο σπίτι, όμως, δε φαίνεται να είναι απόρρητη μόνο της έμφασης στη διατήρηση των ρωσικών. Πιο αναλυτικά, σε προηγούμενη συζήτηση που είχε ο Ιβάν με την ερευνήτρια, ο πρώτος είχε αναφέρει πως αν μιλάει στην κόρη του ελληνικά στο σπίτι θα της κάνει κακό, γιατί δεν τα ξέρει καλά και συνεπώς δε θα τα μεταδώσει σωστά σ' αυτήν. Αντίθετα, τα ρωσικά τα ξέρει πολύ καλά και είναι σίγουρος ότι με το να χρησιμοποιεί αυτή τη γλώσσα στο σπίτι θα τη μάθει σωστά κι η Τατιάνα. Συνεπώς, γι' αυτό πιθανώς τονίζει το ότι η Ρωσική είναι η μητρική και αυτού και της γυναίκας του και συνεπώς στο σπίτι μιλάνε μόνο ρωσικά. Με άλλα λόγια, λοιπόν, πιστεύει ότι μόνο ένας φυσικός ομιλητής μπορεί να είναι σωστό γλωσσικό πρότυπο.

Ένας ακόμη λόγος που πιθανόν επιλέγεται η χρήση της Ρωσικής μέσα στο σπίτι είναι το ότι τα μελλοντικά σχέδια της οικογένειας σχετικά με τον τόπο διαμονής φαίνονται αβέβια. Πιο συγκεκριμένα, αν και ο Ιβάν δηλώνει πως προς το παρόν σκοπεύουν να μείνουν στην Ελλάδα, ο λόγος του για τα σχέδια της οικογένειας είναι αρκετά αφηρημένος και αόριστος, κάτι που δείχνει ότι πιθανόν υπάρχουν πολλές σκέψεις και ανοιχτά ενδεχόμενα. Χαρακτηριστικά, λέει: *«...τόρα για να μιλάμε για το μέλλον είναι πάντα κάτι πολύ περίεργο, δηλαδή επειδή δε γνωρίζεις ποτέ τι μπορεί να συμβεί. Αλλά μέχρι στιγμής ναι, αυτό το σκοπό»*. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι, όπως εξηγεί ο ίδιος, ενώ όταν ήρθε στην Ελλάδα υπήρχε μία μεγάλη ακμή σε όλους τους τομείς, τώρα όμως παρατηρεί μία μεγάλη συνεχόμενη πτώση, κάτι που κάνει το μέλλον πολύ αβέβαιο. Συνεπώς, εκτός των άλλων, και οικονομικοί λόγοι φαίνεται να έχουν επηρεάσει την επιλογή της γλωσσικής χρήσης που θα ακολουθήσει η οικογένεια.

Αυτή η άποψη περί αποκλειστικής χρήσης των ρωσικών στο σπίτι δείχνει να έχει μεταδοθεί και στην Τατιάνα. Αυτό φαίνεται από τα λεγόμενα του κοριτσιού όταν ρωτήθηκε ο πατέρας της για τη γλώσσα που μιλάει η Τατιάνα με εκείνον και τη

σύζυγό του στο σπίτι. Τότε, η Τατιάνα είπε στα ρωσικά: «*Ρωσικά. Ποια άλλη γλώσσα θα μπορούσα;*».

Στη συνέχεια, θα περάσουμε στις ιδεολογίες εκείνες, οι οποίες αφορούν την εναλλακτική χρήση δύο κωδίκων. Όπως έχουμε αναφέρει, η οικογένεια της Τατιάνας δε χρησιμοποιεί εναλλακτικά τα ελληνικά και τα ρωσικά. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό φέρνει στην επιφάνεια γλωσσικές ιδεολογίες που έχουν να κάνουν με τον τρόπο που πιστεύει ο Ιβάν ότι μία γλώσσα θα κατακτηθεί σωστά. Συγκεκριμένα, ο πατέρας του κοριτσιού δήλωσε πως μέσα στο σπίτι αποφεύγει την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, καθώς κάτι τέτοιο δε θα διευκόλυνε την κόρη του να κατακτήσει σωστά την καθεμία από τις γλώσσες: «...δεν θέλω να μάθει λανθασμένη γλώσσα, ξέρεις, και προφορικά, και γραμματικά». Επίσης, αναφέρει: «...δεν θέλω ξέρεις να κάνω τέτοια μείγμα, δηλαδή εδώ ελληνικά (ενν. στο σχολείο, όπου γίνεται η συνέντευξη), εκεί ρωσικά (ενν. στο σπίτι) και έτσι γίνεται ξέρεις δύο σωστές γλώσσες στο δίγλωσσο παιδί». Επομένως, φαίνεται πως ο Ιβάν θεωρεί τη μίξη κωδίκων ως λανθασμένη γλώσσα, δηλαδή ως κάτι αρνητικό που θα πρέπει να αποφεύγεται, ώστε να μην μπερδευτεί ένα παιδί και να μπορεί να μάθει σωστά καθεμία από αυτές.

Επίσης, πιστεύει πως η κόρη του θα μάθει αποτελεσματικά και σωστά τις δύο γλώσσες του γλωσσικού της ρεπερτορίου, όταν στο σχολικό πλαίσιο μιλάει μόνο ελληνικά και στο οικογενειακό μόνο ρωσικά. Δηλαδή, θεωρεί ότι οι δύο γλώσσες θα πρέπει να διαχωρίζονται μεταξύ τους και η χρήση της καθεμίας να αφορά διαφορετικό πλαίσιο. Το πλαίσιο, μάλιστα, στο οποίο πρέπει να χρησιμοποιείται καθεμία από τις γλώσσες είναι αυτό στο οποίο υπάρχουν φυσικοί ομιλητές της γλώσσας αυτής, μέσω των οποίων η Τατιάνα θα μπορεί να μάθει τη κάθε γλώσσα σωστά. Επομένως, σε αυτό το σημείο, πέρα από τη γλωσσική ιδεολογία του διαχωρισμού των δύο γλωσσών για τη σωστή εκμάθησή τους, εκφράζεται έμμεσα ξανά και η άποψη που σχολιάσαμε παραπάνω, ότι δηλαδή σωστό γλωσσικό πρότυπο αποτελεί μόνο ένας φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας. Κι αυτό, διότι το πλαίσιο στο οποίο πιστεύει ο Ιβάν ότι πρέπει να χρησιμοποιείται η κάθε γλώσσα είναι εκείνο στο οποίο υπάρχουν φυσικοί ομιλητές της γλώσσας αυτής, οι οποίοι γνωρίζουν σωστά τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και ζητήματα προφοράς και μπορούν να τη μεταδώσουν σωστά στα παιδιά.

Ένα ακόμα σημείο του λόγου του που αξίζει να σχολιαστεί αποτελεί μία φράση που είπε αναφερόμενος στην κόρη του. Μιλώντας γι' αυτήν, την χαρακτήρισε ως δίγλωσσο παιδί και προσέθεσε συμπληρωματικά τη φράση: *«Ελάχιστο δίγλωσσο, μετά μπορεί να είναι και τρίγλωσσο»*. Αυτό δείχνει ενδιαφέροντα πράγματα σε σχέση με τις γλωσσικές ιδεολογίες του Ιβάν. Μέσα από την τελευταία πρόταση φαίνεται ότι ο Ιβάν δεν είναι θετικός μόνο στη διαμόρφωση ενός διγλωσσικού προφίλ στο παιδί του, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω με την προώθηση της ρωσικής γλώσσας, αλλά ενός πολυγλωσσικού. Έχει, δηλαδή, μία θετική εικόνα ως προς τις γλώσσες γενικότερα, η οποία, μάλιστα, χαρακτηρίζει και το δικό του προφίλ.

Αυτή η θετική στάση του Ιβάν προς την ανάπτυξη πολλών γλωσσών μπορεί να αποδοθεί εν μέρει στο γεγονός ότι η επάρκεια σε πολλές γλώσσες αποτελεί βασικό προσόν για τη δουλειά του, κάτι που αντιλαμβάνεται και βιώνει καθημερινά. Επίσης, ο πατέρας της Τατιάνας έχει μεγαλώσει μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Σοβιετική Ένωση), στο οποίο η ανάπτυξη της πολυγλωσσίας αποτελούσε πολύ βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης των πολιτών. Συνεπώς, οι γλωσσικές ιδεολογίες υπέρ της διγλωσσίας που φαίνεται να υιοθετεί ο Ιβάν πιθανόν να πηγάζουν και από το ότι από πολύ νωρίς στη ζωή του έχει εκτεθεί σε πολλές γλώσσες και έχει συνειδητοποιήσει τις ωφέλειες και τους σκοπούς που εξυπηρετούν.

Μέχρι εδώ είδαμε τις γλωσσικές ιδεολογίες του πατέρα της Τατιάνας σχετικά με την ανάπτυξη δύο γλωσσών σε προφορικό κυρίως επίπεδο. Εκτός απ' αυτό, όμως, είναι πολύ θετικός και στο να αναπτύξει η κόρη του όλες τις δεξιότητες γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα λόγια του, όταν ρωτάται για το τι πιστεύει σχετικά με την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα ενός δίγλωσσου παιδιού. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Και τα δύο, και τα δύο (ενν. να μάθει η κόρη του να μιλάει και να γράφει στα ρωσικά). Θα είναι πιο προχωρημένη. Δηλαδή, όχι μόνο να διαβάζει, αλλά και να εκφράζει γράφοντας. Αυτό έχει ανάπτυξη και στο μυαλό, στο, αυτό, νομίζω είναι πιο σωστό»*. Κάτι τέτοιο, όπως αναφέρει, εκτός των άλλων, βοηθάει πολύ τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

Η άποψη αυτή, μάλιστα, μετουσιώνεται και σε πράξη μέσα από τη γλωσσική διαχείριση που είδαμε ότι ακολουθεί, μια και από πολύ μικρή ηλικία έχει επιδιώξει να εμπλέξει συστηματικά την κόρη του σε πρακτικές γραμματισμού. Συνεπώς, είναι εμφανές πως ο Ιβάν μέσα από τη γλωσσική χρήση των ρωσικών στο σπίτι και των

πρακτικών γραμματισμού που εφάρμοσε ήθελε να αναπτύξει η κόρη του τα ρωσικά τόσο σε προφορικό, όσο και σε γραπτό επίπεδο.

7.3.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο

Ο Ιβάν δηλώνει πολύ ευχαριστημένος από το νηπιαγωγείο που πηγαίνει η κόρη του και αναφέρει ότι αν και δεν συναντιέται συχνά με τη νηπιαγωγό, μιλάνε τηλεφωνικά σε περίπτωση που προκύψει κάτι, και γενικά έχουν μία πολύ καλή συνεργασία. Στην αρχή που αντιμετώπισαν κάποιες δυσκολίες όσον αφορά την προσαρμογή της Τατιάνας το διαχειρίστηκαν συνεργατικά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι εμπιστεύεται πολύ τη νηπιαγωγό της Τατιάνας και δε θεωρεί ότι μία καλή συνεργασία μαζί της συνεπάγεται απαραίτητα καθημερινή επαφή μ' αυτήν. Με άλλα λόγια, αν και δεν επικοινωνεί με την εκπαιδευτικό καθημερινά, υπάρχει μία ουσιαστική σχέση, η οποία δομείται στο ενδιαφέρον και στην εμπιστοσύνη κι από τις δύο πλευρές. Στις σχολικές γιορτές πηγαίνει πάντα και κάθε μέρα συζητούν με την κόρη του το πώς πέρασε στο σχολείο.

Επίσης, σε σχέση με τον τύπο της γονικής εμπλοκής του στην εκπαίδευση της Τατιάνας, ο πατέρας της αναφέρει πως δε χρειάζεται ιδιαίτερη βοήθεια, μια και τα βιβλία που παίρνουν για το Σαββατοκύριακο στο σπίτι από το νηπιαγωγείο τα διαβάζει μόνη της. Απλώς κάποιες φορές, όταν εκείνη θέλει να τον ρωτήσει άγνωστες λέξεις κάθεται μαζί της για να της εξηγήσει. Εδώ διακρίνεται πως ο πατέρας διατηρεί μία αποστασιοποίηση σε σχέση με τις σχολικές εργασίες της Τατιάνας και ο ρόλος του είναι περισσότερο επικουρικός. Μία τέτοια τάση μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, καθώς ο Ιβάν επιδιώκει την αυτονόμηση της Τατιάνας, κάτι που είχε παρατηρηθεί στον ρόλο του στις πρακτικές γραμματισμού που εφάρμοζε. Βέβαια, στη συγκεκριμένη περίπτωση η στάση του αυτή μπορεί να σχετίζεται και με το ότι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο ίδιος θέτει το ζήτημα του σωστού γλωσσικού προτύπου. Με άλλα λόγια, πιθανόν να πιστεύει ότι δεν πρέπει να εμπλέκεται στις προσπάθειες της κόρης του στο να κατακτήσει τα ελληνικά, καθώς ο ίδιος δεν τα ξέρει τόσο καλά, ώστε να τα μεταφέρει σωστά στη Τατιάνα.

7.4. Μάριος

Ο Μάριος είναι ένα δίγλωσσο νήπιο, του οποίου οι γονείς κατάγονται από την Αλβανία. Προς το παρόν, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1, είναι το μόνο παιδί στην οικογένεια. Η συλλογή των δεδομένων σχετικά με το γλωσσικό προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του έγινε μέσα από συνέντευξη με τη μητέρα του, τη Λίντα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία διήρκησε περίπου 40 λεπτά, η μητέρα του Μάριου, αν και αρχικά ήταν αμήχανη, στη συνέχεια μιλούσε αρκετά άνετα. Το ίδιο φάνηκε να είναι και ο Μάριος, ο οποίος έπειτα από κάποια συστολή που είχε αρχικά, ενεπλάκη στη συνέχεια με προθυμία σε διαδικασίες γραφής λέξεων στη μειονοτική γλώσσα.

7.4.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας

7.4.1.1. Γλωσσικές πρακτικές

Αναφερόμενοι στις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας, αρχικά θα παρουσιαστεί η γλωσσική επάρκεια των μελών της. Όσον αφορά τη γλωσσομάθεια του πατέρα του Μάριου, αυτός ως φυσικός ομιλητής της Αλβανικής, καταλαβαίνει, μιλάει, γράφει και διαβάζει καλά αλβανικά. Επίσης, καταλαβαίνει, μιλάει και διαβάζει ελληνικά, σε μικρότερο βαθμό, βέβαια. Η Λίντα μιλάει, καταλαβαίνει και διαβάζει πολύ καλά αλβανικά, ενώ γράφει λιγότερο καλά. Στα ελληνικά, επίσης, καταλαβαίνει και μιλάει άνετα, διαβάζει μέτρια, ενώ δεν ξέρει να γράφει.

Σε σχέση με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Μάριου, σύμφωνα με τη μητέρα του, το συγκεκριμένο νήπιο καταλαβαίνει και μιλάει μέτρια ελληνικά, ξέρει να γράφει το όνομά του αλλά δε μπορεί να διαβάσει. Αντίστοιχα, στα αλβανικά καταλαβαίνει και μιλάει καλά, ξέρει να γράφει τα ονόματα της οικογένειάς του και μπορεί να διαβάσει το όνομά του.

Επίσης ο Μάριος μπορεί να ξεχωρίσει πότε ένα κείμενο είναι γραμμένο στα αλβανικά και πότε στα ελληνικά. Επιπλέον, μπορεί να αναγνωρίσει και να ονοματίσει τα γράμματα του ονόματός του στα αλβανικά, αλλά όχι εκείνα των υπόλοιπων λέξεων που ξέρει να γράφει στην οικογενειακή του γλώσσα. Ακόμα, είναι σε θέση να καταδείξει τους αλβανικούς χαρακτήρες του ονόματός του που μοιάζουν με τους ελληνικούς και εκείνους που διαφέρουν απ' αυτούς. Αυτή τη διαδικασία, ωστόσο, δε μπορεί να την κάνει για τις υπόλοιπες αλβανικές λέξεις που γνωρίζει να γράφει.

Περνώντας στο κομμάτι της γλωσσικής χρήσης μέσα στο σπίτι, η μητέρα και ο πατέρας του Μάριου μιλούν μεταξύ τους μόνο αλβανικά. Σε ό,τι αφορά τη γλώσσα που μιλούν οι γονείς απευθυνόμενοι στον Μάριο, αρχικά αυτή ήταν αποκλειστικά η Αλβανική. Αυτό αρχικά συνέβαινε, καθώς η Λίντα δεν ήξερε να μιλάει ελληνικά, οπότε αναπόφευκτα τα αλβανικά αποτελούσαν τον μόνο γλωσσικό κώδικα που μπορούσαν να μιλάνε μέσα στο σπίτι.

Βέβαια, η συγκεκριμένη γλωσσική πολιτική που ακολουθούνταν δεν έμεινε πάντα σταθερή με το πέρασμα των χρόνων. Ειδικότερα, όταν ο Μάριος πήγε στο προνήπιο, έχοντας ελάχιστη γνώση των ελληνικών, δε μπορούσε να επικοινωνήσει καθόλου με τις δασκάλες και τα υπόλοιπα παιδιά. Έτσι, η Λίντα άρχισε να του μιλάει και στα ελληνικά, μετά από παρότρυνση της νηπιαγωγού.

Σήμερα, έπειτα από μία χρονική περίοδο όπου χρησιμοποιούνταν και η Ελληνική στο σπίτι του Μάριου, η Λίντα συνεχίζει και πάλι να επιμένει στην επικοινωνία στην αλβανική γλώσσα μέσα στο σπίτι, εφαρμόζοντας μάλιστα διάφορες μεθόδους για το πετύχει αυτό, όπως θα δούμε παρακάτω. Ειδικότερα, η επιμονή της μητέρας στο να μιλάει ο γιος της αλβανικά μέσα στο σπίτι την οδηγεί στο να τον αναγκάζει κάποιες φορές να της μιλάει αλβανικά, ακόμη κι όταν αυτός δεν το επιθυμεί. Χαρακτηριστικά, αναφερόμενη σε μία τέτοια στρατηγική, η μητέρα του Μάριου λέει:

«... ναι, θέλω ακόμα το παιδί να το μάθω (ενν. αλβανικά), αλλά πολλές φορές δε θέλει, αλλά εντάξει. Εγώ του μιλάω, του έχω πει ότι άμα δε θες δε θα μου απαντήσεις, εγώ δε, δε θα σου μιλάω άμα δε μου απαντήσεις αλβανικά. Και μιλάει μιλάει βλέπει ότι δε θα του απαντήσω και μετά ξεκινάει κι αυτός ό,τι ό,τι ξέρει, ό,τι έχει μάθει τα μιλάει».

Συνολικά, λοιπόν, παρατηρείται μία αστάθεια ως προς τις γλωσσικές επιλογές στην οικογένεια του Μάριου. Ενώ αρχικά μιλούσαν αλβανικά στο σπίτι, στη συνέχεια όταν εκείνος πήγε στο νηπιαγωγείο άρχισαν να μιλούν και ελληνικά. Σήμερα, παρατηρείται ξανά αλλαγή στη γλωσσική πολιτική της οικογένειας και διαπιστώνεται επιμονή στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας με αυστηρό και πιεστικό, αυτή τη φορά, τρόπο. Παρατηρείται, συνεπώς, αντίφαση όσον αφορά τα μηνύματα που δέχεται το αγόρι, τη στάση που πρέπει το ίδιο να έχει ως προς τις γλώσσες, καθώς και την ενδεδειγμένη γλωσσική συμπεριφορά που οφείλει να επιδείξει.

Σήμερα, οι περιστάσεις κατά τις οποίες θα τύχει να μιλήσουν ως οικογένεια στα ελληνικά είναι κυρίως όταν βρίσκονται εκτός σπιτιού. Τότε, όπως εξηγεί η Λίντα, εκείνη και ο άντρας της ενδέχεται να μιλήσουν είτε αλβανικά, είτε ελληνικά, αλλά ο Μάριος θέλει να μιλάει μόνο ελληνικά. Χαρακτηριστικά σημειώνει: *«Άμα πάμε έξω για τέτοια εντάζει. Εντάζει, δεν είναι ότι μιλάμε και ελληνικά [...] μιλάμε και αλβανικά, δε θα πει ότι πηγαίνουμε έξω και να μιλάμε ελληνικά, μιλάμε και αλβανικά. Αλλά ο μικρός όχι. Αυτός όχι, καθόλου».*

Βέβαια, κάποιες φορές τυχαίνει να χρησιμοποιηθούν ταυτόχρονα και οι δύο γλωσσικοί κώδικες στο σπίτι του Μάριου, χωρίς όμως αυτό να συμβαίνει όταν μιλούν για κάποιο συγκεκριμένο θέμα ή για κάποια συγκεκριμένη περίπτωση.

7.4.1.2. Γλωσσική διαχείριση

Γενικά, ο Μάριος δέχεται αρκετά γλωσσικά ερεθίσματα στα αλβανικά από διάφορες πηγές εντός και εκτός σπιτιού. Πιο συγκεκριμένα, ο Μάριος ακούει και χρησιμοποιεί τα αλβανικά στις επισκέψεις που κάνει με την οικογένειά του στην Αλβανία, κατά τις οποίες μένει εκεί έναν, δύο ή και τρεις μήνες. Επίσης, κάθε εβδομάδα ή κάθε δύο εβδομάδες επικοινωνούν με συγγενείς και φίλους από την Αλβανία μέσω διαδικτύου. Εκτός απ' αυτές τις πηγές, ο Μάριος ακούει αλβανικά από συγγενείς που μένουν κοντά στο σπίτι του με τους οποίους έρχεται συχνά σε επαφή και πιο αραιά μέσα από παιδικά προγράμματα που βλέπει στο διαδίκτυο και μέσα από αλβανική μουσική. Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, επίσης, μιλάνε αλβανικά.

Παράλληλα, βλέπει γραμμένα τα αλβανικά κυρίως μέσα από δείγματα γραφής της μητέρας του και συγκεκριμένα μέσα από φράσεις ή λέξεις που του γράφει εκείνη για να του δείξει πώς γράφονται και να μάθει να τις γράφει κι αυτός. Πιο αναλυτικά, όπως εξηγεί η Λίντα, του γράφει κάποιες λέξεις και μετά τις αντιγράφει από κάτω, ώστε να εξοικειωθεί με τη γραφή τους. Περιγράφοντας την πρακτική αυτή αναφέρει:

«Εγώ του γράψω ρε παιδί μου κάτι, του γράφω τις μέρες της εβδομάδας, του γράφω αλβανικά, του γραφα εγώ και μετά να τη γράψει κι αυτός. Να ξέρει να τα γράφει ποιο είναι Δευτέρα, Τρίτη κι αυτά. [...] Γιατί δε μπορεί τα να γράφει, να το πω εγώ και να τα γράφει αυτός».

Κατά τη διαδικασία αυτή, η Λίντα δείχνει στον Μάριο κάθε γράμμα της λέξης και του εξηγεί πώς γράφεται *«Του λέω ρε παιδί μου, αυτό είναι... [...] Ναι, όταν το*

κάνουμε του εξηγώ τι είναι (ενν. το κάθε γράμμα) [...] ρε παιδί μου γράφεται έτσι και γράφεται έτσι με δύο γράμματα, είναι ένα, γίνονται ένα» (σσ. αναφέρεται σε κάποια φωνήματα που στα αλβανικά αναπαρίστανται με δύο χαρακτήρες).

Μάλιστα, προβαίνει και σε κάποιες μορφολογικές συγκρίσεις με τα ελληνικά γράμματα, όταν του δείχνει τα αλβανικά. Με άλλα λόγια, πολλές φορές σημείο αναφοράς τέτοιων πρακτικών γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα μπορεί να είναι το ελληνικό αλφάβητο. Τέτοιες συγκρίσεις, μάλιστα, βοηθούν την ανάπτυξη της μεταγνώσης, καθώς οι διαφορές γίνονται αντιληπτές ως κανόνας (Robertson, 2006: 57). Χαρακτηριστικά, εξηγώντας τη διαδικασία που ακολουθεί, η μητέρα αναφέρει:

«...γιατί κάποιες μοιάζουν με τα ελληνικά, κάποια γράμματα όχι. Είναι μόνο το 'όμικρον' που μοιάζει, 'μι', 'νι', ε εντάξει 'κάπα', 'γιώτα', αυτά. Είναι κάποια που κάποια είναι... είναι... Αλλά εμείς το 'ζήτα', όπως είναι ζήτα εδώ, εμείς τα γράφουμε δύο, δύο γραμματάκια και είναι πολύ δύσκολο να του εξηγήσεις αυτή είναι η 'ζήτα' κι αυτή είναι η 'γιώτα'.

Οι παραπάνω πρακτικές γραμματισμού που είδαμε πως ακολουθεί (π.χ. αντιγραφή) φαίνεται πως είναι αρκετά παραδοσιακές και έχουν σχολικό χαρακτήρα. Είναι, δε, βασισμένες σε μοντέλο μετωπικής διδασκαλίας, όπου η μητέρα γράφει και ο Μάριος αντιγράφει παθητικά και μηχανικά αυτό που βλέπει. Δεν είναι ιδιαίτερα ευχάριστες και δεν υπάρχει κάποιου είδους νοηματοδότηση, διαπραγμάτευση νοήματος και ενεργός εμπλοκή του παιδιού κατά τη διαδικασία αυτή που θα μπορούσε να προκαλέσει το ενδιαφέρον ενός παιδιού. Πράγματι, η Λίντα τονίζει ότι πολλές φορές ο μικρός βαριέται και δε θέλει να εμπλακεί στις διαδικασίες αυτές. Παρόλ' αυτά, δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στα συμβάντα γραμματισμού που εφαρμόζονται.

Βέβαια, σημαντικό κρίνεται να επισημάνουμε πως ο λόγος της μητέρας περί απουσίας ενδιαφέροντος του παιδιού πιθανόν να είναι υπερβολικός, καθώς έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι στη συνέχεια η ίδια δηλώνει πως ο γιος της έμαθε τις λέξεις που ξέρει να γράφει στα αλβανικά (τα ονόματα της οικογένειάς του) με δική του πρωτοβουλία. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«[...] μου έχει πει... αυτός πιο πολύ γιατί μου έλεγε 'πώς σε λένε;', 'πώς σε λένε;', εντάξει του έχω πει και μου έχει πει 'να μου το δείξεις, να το γράψεις εσύ και να το μάθω κι εγώ πώς σε λένε' έτσι το 'μάθε και το 'γραψα εγώ κι αυτός μετά μου το 'γραψε».

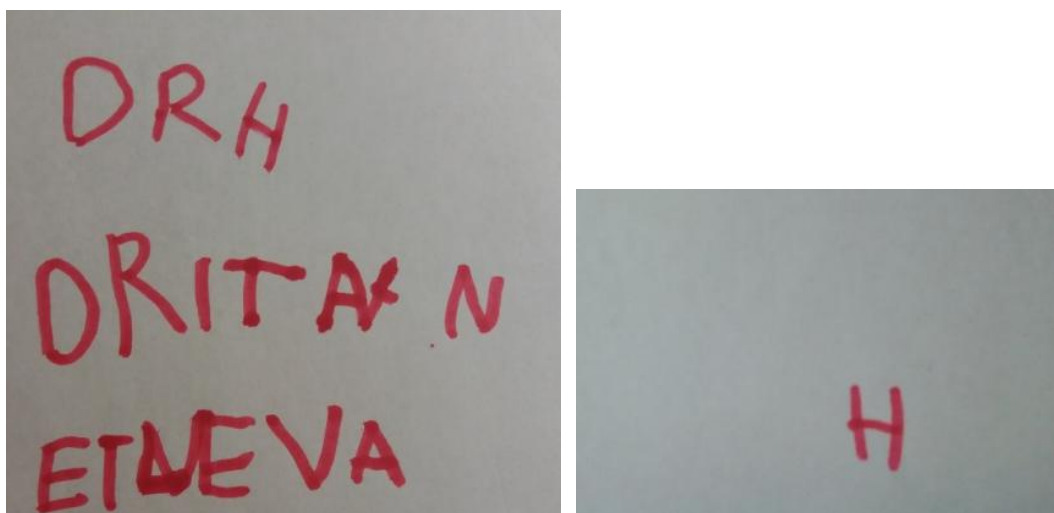
Αυτό πιθανώς συνέβη, καθώς η γραφή των ονομάτων της οικογένειάς του είναι κάτι που του προκαλεί το ενδιαφέρον, καθώς ως διαδικασία έχει νόημα γι' αυτόν.

Επομένως, ο Μάριος φαίνεται να είναι διατεθειμένος να εμπλακεί σε διαδικασίες που προωθούν τη εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στα αλβανικά, εφόσον αυτές έχουν σημασία γι' αυτόν και γίνονται για κάποιον σκοπό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται. Αντίθετα, όταν οι δραστηριότητες ανάπτυξης του γραμματισμού δε σημαίνουν κάτι για το παιδί, επόμενο είναι να μην προσελκύουν το ενδιαφέρον του.

Επίσης, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η μητέρα του συγκεκριμένου δίγλωσσου νηπίου δεν εφαρμόζει διαδικασίες ανάπτυξης του γραμματισμού συστηματικά, όπως παραδέχεται. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Πρέπει να το κάνεις κάθε μέρα, εγώ δεν το κάνω κάθε μέρα να πω την αλήθεια*». Ακόμα, λέει πως δεν έχει πολλή υπομονή, ώστε να μάθει ο γιος της να γράφει στα αλβανικά. Μέσα από το παραπάνω απόσπασμα φαίνεται, επίσης ότι, αν και γενικά ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη του γραμματισμού του Μάριου στην οικογενειακή της γλώσσα, εντούτοις αυτό θεωρεί ότι αποτελεί αποκλειστικά δική της ευθύνη.

Αναφορικά με τον ρόλο που έχει η Λίντα σε τέτοιες διαδικασίες προώθησης του γραμματισμού, σκόπιμο είναι να περιγραφεί μία πρακτική γραμματισμού στην οποία συμμετέχει ο Μάριος και η μητέρα του και έχει αντικείμενο τη γραφή κάποιων λέξεων που γνωρίζει στα αλβανικά. Συγκεκριμένα, η Λίντα ζητάει απ' αυτόν να γράψει το όνομά της και το όνομα του πατέρα του στα αλβανικά. Κατά τη γραφή των ονομάτων αυτών παρατηρείται έντονη καθοδήγηση της μητέρας σε κάθε γράμμα. Σχολιάζει πολλές φορές τις προσπάθειες του Μάριου και σηματοδοτεί μέσα από κάποιο σχόλιο το τέλος της κάθε λέξης που γράφεται. Σε κάθε σωστό γράμμα που γράφει ο Μάριος, η Λίντα τον επιβραβεύει. Το παιδί γράφει τα τρία ονόματα σωστά, αλλά σε κάποια έχει μερικές ελλείψεις. Συγκεκριμένα, στο όνομά του αντιστρέφει τη σειρά δύο γραμμάτων και στη λέξη "Δευτέρα" που επιδιώκει να γράψει ολοκληρώνει τη γραφή μόνο του πρώτου γράμματος (βλ. εικόνα 24).

Έτσι, σχολιάζοντας στο τέλος τη συνολική εικόνα του γραπτού του παιδιού της (βλ. εικόνες 23 και 24) αναφέρεται στις ελλείψεις που υπάρχουν σε κάποιες λέξεις, επικεντρώνοντας την προσοχή της σ' αυτές και αναιρεί την επιβράβευση που του παρέχει η ερευνήτρια.



(Εικόνες 23 και 24. Γραφή των ονομάτων των γονιών του Μάριου από τον ίδιο στα αλβανικά και δείγμα γραπτού λόγου Μάριου στην προσπάθειά του να γράψει τη λέξη Δευτέρα στα αλβανικά αντίστοιχα)

Συνεπώς, η Λίντα φαίνεται να παρεμβαίνει συχνά και η στάση της είναι αυστηρή έως επικριτική κάποιες φορές, τονίζοντας τα λάθη του Μάριου στη γραφή των λέξεων. Μία τέτοια στάση, όμως, μπορεί εν μέρει να σχετίζεται και με την άρνηση που δηλώνει η μητέρα ότι εκδηλώνει πολλές φορές ο γιος της στο να εμπλακεί σε πρακτικές γραμματισμού.

7.4.1.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Αναφορικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες της μητέρας του Μάριου, η ίδια δείχνει να επιμένει στη διατήρηση της Αλβανικής και στην ανάγκη καλλιέργειά της από το παιδί της.

Βέβαια, παλαιότερα και για ένα χρονικό διάστημα, όπως είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, η Λίντα μιλούσε και ελληνικά στο παιδί, με σκοπό να προσαρμοστεί καλύτερα στο γλωσσικό περιβάλλον του σχολείου. Αυτή η στάση ήταν αποτέλεσμα των συμβουλών της νηπιαγωγού:

«Μου έλεγε και η κυρία ότι ο [όνομα παιδιού] προσπαθεί να μιλήσει αλλά δε μπορεί. Δε μπορεί να τις πει τις λέξεις. Και μου είπε 'να του λες ρε παιδί μου κάποιες λέξεις, να του εξηγήεις για το σχολεία κάτι στο σπίτι ελληνικά'. Εντάξει, έτσι κι εγώ όσο ήξερα του εξηγούσα λίγο, εντα...

έμαθε. [...]Ρε παιδί μου του 'λεγα κάποιες λέξεις ελληνικά ό,τι ήξερα για το σχολείο εγώ και έτσι ξεκίνησε να μάθει».

Αυτή η αλλαγή στη στάση της μητέρας, η οποία ταυτόχρονα καταδεικνύει και μία αλλαγή ως προς στις τότε γλωσσικές της ιδεολογίες, φανερώνει την ισχύ των εξωτερικών πεδίων αναφοράς (σχολείο) στο σπίτι. Επίσης, δείχνει ότι ο λόγος της νηπιαγωγού έχει βαρύτητα σε ζητήματα γλωσσικών ιδεολογιών.

Σήμερα, βέβαια, φαίνεται να επιδιώκει έντονα την αποκλειστική έκθεση του Μάριου στα αλβανικά μέσα στο σπίτι. Αυτό συμβαίνει, καθώς θέλει να μην ξεχάσει ο Μάριος τα αλβανικά, δηλαδή για λόγους διατηρήρησης της πολιτισμικής του ταυτότητας και για να μη χάσει τους δεσμούς του με την εθνοτική του ομάδα. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

«Αλβανικά μιλάμε στο σπίτι, ναι ναι, μόνο. Όχι, όχι, τίποτα άλλο, μόνο αλβανικά, γιατί θέλω ρε παιδί μου το παιδί να μου μαθαίνει αλβανικά, δε θέλω να το χάσει, να μη μάθει αλβανικά, μόνο να ξέρει ελληνικά, γιατί αύριο μεθαύριο θα μιλάει.. εντάξει μιλάμε και με τη μαμά μου, με τους γονείς μου και τι θα του πει; 'Γιαγιά;' η μαμά μου δεν καταλαβαίνει ούτε ο μπαμπάς μου να του λέει θα μιλάει αλβανικά, γιατί αλλιώς δεν καταλαβαίνει. Και γι' αυτό».

Αυτή η γλωσσική επιλογή στο οικογενειακό πλαίσιο, αν και ξεκίνησε κυρίως για πρακτικούς λόγους, λόγω δηλαδή του ότι η Λίντα δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά, συνδέεται επίσης και με τις γλωσσικές ιδεολογίες που φαίνεται να υιοθετούνται. Πιο συγκεκριμένα, αυτές έχουν να κάνουν με την έντονη επιθυμία της μητέρας να μάθει ο γιος της να μιλάει αλβανικά για να μην τα ξεχάσει στο ελληνόφωνο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει²⁷. Φαίνεται, λοιπόν, πως η μητέρα θεωρεί ευθύνη από πλευράς της την καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας στο παιδί της. Με τον τρόπο αυτό, όπως λέει η Λίντα, θα μπορεί να διατηρεί σχέσεις με τους συγγενείς του, διατηρώντας, παράλληλα, την πολιτισμική του ταυτότητα. Με άλλα λόγια, αν και το μελλοντικό σχέδιο της οικογένειας είναι να παραμείνουν στην Ελλάδα, υπάρχει ο φόβος ότι ζώντας στην Ελλάδα το παιδί θα αποκοπεί γλωσσικά από τα αλβανικά, κάτι που συνεπάγεται αναπόφευκτα και την απώλεια της επικοινωνίας με τους συγγενείς του.

Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού στην Αλβανική, η Λίντα εμφανίζεται θετική σε θεωρητικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, πιστεύει ότι το παιδί της πρέπει να μάθει και να γράφει στα αλβανικά. Βέβαια, επισημαίνει πως αυτό είναι κάτι

²⁷ Για την άποψη του πατέρα γύρω από όλα αυτά δε γίνεται κάποιος λόγος από τη Λίντα.

που χρειάζεται συστηματική ενασχόληση και επιμονή για να επιτευχθεί. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Εντάξει, όλοι οι γονείς θέλουν να μάθει και να γράφει και να μιλάει, όλα, τη γλώσσα τους αλλά... ρε παιδί μου... πρέπει να ασχολείσαι να το... να τα μάθει όλα. Πρέπει να έχεις υπομονή και να κάθεται δύο ώρες, μία ώρα, δύο ώρες, πρέπει να κάθεται με το παιδί και να ασχολείσαι να γράφει. Δε μπορεί να μάθει όλα σε μια μέρα αλλά σιγά σιγά θα τα μάθει... άμα ασχολείσαι».

Στο απόσπασμα αυτό φαίνεται ότι, αν και η Λίντα αναγνωρίζει την ανάγκη για συνεχή και συστηματική εμπλοκή του παιδιού σε συμβάντα γραμματισμού, εντούτοις θεωρεί ότι οι διαδικασίες που απαιτούνται γι' αυτό είναι αρκετά χρονοβόρες (κάτι που πιθανόν την αποτρέπει από το να τις εφαρμόζει συστηματικά). Έπειτα, συνεχίζει δίνοντας ακόμα περισσότερη έμφαση στο πόσο δύσκολο είναι για το παιδί να μάθει τα γράμματα στα αλβανικά αλλά και τις διαφορές με το αντίστοιχο ελληνικό αλφάβητο. Χαρακτηριστικά, αναφέρει: *«Είναι λίγο δύσκολο να τα μαθαίνει [...] Του τα δείχνω εγώ, αλλά τα μπερδεύει, γιατί εμείς τα έχουμε πολύ μπερδεμένα τα γράμματα, εμείς σε ένα γράμμα έχουμε δύο... [...] Κι αυτά τα.. τα μπερδεύει είναι πολύ δύσκολο να τα μάθει».* Το γεγονός αυτό, βέβαια, μπορεί να σχετίζεται και με το ότι, όπως παραδέχεται, η ίδια δε γράφει αλβανικά με την ίδια άνεση σε σύγκριση με το παρελθόν ή με το ότι δεν ξέρει πώς να τα διδάξει σωστά.

Με άλλα λόγια, η Λίντα, αν και θεωρητικά συμφωνεί με την ανάγκη καλλιέργειας του γραμματισμού στα αλβανικά, έχει μία αρνητική στάση ως προς τη δυνατότητα αποτελεσματικής κατάκτησης του γραμματισμού στη γλώσσα αυτή.

Συνολικά, σε ό, τι αφορά τις γλωσσικές ιδεολογίες της Λίντας, παρατηρείται ότι αν και οι ιδεολογίες της μητέρας για τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας είναι πολύ συγκεκριμένες και βασίζονται στην αποκλειστική χρήση της Αλβανικής, εντούτοις στην πράξη παρατηρείται κάποιες φορές μία ασυνέχεια αναφορικά με αυτό που εφαρμόζεται.

Αυτό ακριβώς διακρίνεται και στο κομμάτι του γραμματισμού. Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η μητέρα μιλάει αναλυτικά για το πόσο αναγκαίο είναι ο γιος της να κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού στην Αλβανική, η ίδια στη συνέχεια έχει μία αρνητική εικόνα ως προς το κατά πόσο εύκολο είναι να κατακτηθεί από τον γιο της ο γραμματισμός στην αλβανική γλώσσα και ταυτόχρονα παραδέχεται ότι δεν εφαρμόζει συστηματικά πρακτικές γραμματισμού, καθώς δεν έχει πολλή υπομονή και είναι

αρκετά χρονοβόρο και δύσκολο: «εγώ προσπαθώ να το μαθαίνω, αλλά δεν έχω και υπομονή. Γιατί δεν έχω, εγώ είμαι πολύ ανυπόμονη, γιατί δεν μπορώ».

Ακόμα, στην υποεπαισιότητα αυτή αξίζει να επικεντρωθούμε και στη στάση του Μάριου ως προς τη χρήση της οικογενειακής του γλώσσας, η οποία πολλές φορές δείχνει να είναι αρνητική. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Λίντας, όταν βρίσκεται με τους γονείς του σε εξωτερικό χώρο θέλει να μιλάει ελληνικά. Επίσης, πολλές φορές, όπως είδαμε, επιθυμεί να μιλά στη μητέρα του ελληνικά, παρ' όλο που εκείνη επιμένει στα αλβανικά. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, πιθανόν η απότομη γλωσσική μετατόπιση υπέρ της Ελληνικής που συνέβη κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο (έστω κι αν αυτή ήταν προσωρινή) ενδεχομένως να απ' αυτόν ως ανάγκη να μάθει να χρησιμοποιεί την κυρίαρχη ελληνική γλώσσα. Με άλλα λόγια, πιθανώς να έχει συνειδητοποιήσει, έστω κι αν αυτό δε δηλώνεται ρητά, το κύρος που απολαμβάνει η κυρίαρχη γλώσσα μέσα στην κοινωνία που ζει και αυτό να του έχει μεταδώσει αρνητικές στάσεις, παρά τις τωρινές προσπάθειες της μητέρας του να του εμφυσήσει την ανάγκη να μιλήσει αλβανικά. Σ' αυτό, επίσης, πιθανόν να αποδίδεται εν μέρει και η συμπεριφορά του παιδιού που παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια όταν του ζητήθηκε να γράψει το όνομά του στα αλβανικά. Τότε, ο Μάριος προτίμησε αρχικά να γράψει ελληνικά στη θέση των αλβανικών. Βέβαια, αρνητική στάση που δείχνει να έχει το παιδί ως προς τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας πιθανόν ως έναν βαθμό να συνδέεται και με την απροθυμία του, όταν καλείται να συμμετέχει σε πρακτικές γραμματισμού με τη μητέρα του. Συγκεκριμένα, η μητέρα του Μάριου αναφέρει:

«Δεν είναι ότι δεν του αρέσει, αλλά... τι να πω κι εγώ... όταν ασχολείται... ασχολούμαι με το παιδί θέλει, αλλά είναι δύσκολα γιατί βαριέται πιο πολύ... μέχρι να τον πάρεις και να το βάλεις στο τραπέζι να το λες και να γράψουμε να κάνουμε ε θα πάει μισή ώρα μία ώρα να το ικετέψεις να έρχεται».

Αυτή η απροθυμία του Μάριου, βέβαια, θα μπορούσε να συνδέεται με το γεγονός ότι η μητέρα του φαίνεται να θεωρεί δύσκολο και χρονοβόρο να μεταδώσει στον γιο της δεξιότητες γραμματισμού στα αλβανικά, όπως είδαμε παραπάνω, κάτι που θα μπορούσε να μεταδοθεί στο παιδί. Επίσης, η απροθυμία αυτή του Μάριου δεν αποκλείεται να έχει να κάνει και με το ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόζει η μητέρα είναι αρκετά παραδοσιακές και αποπλαισιωμένες (π.χ. διδασκαλία γραμμάτων) και γι' αυτό ίσως να μην του αρέσουν.

Κλείνοντας, θα αναφερθούμε στις γλωσσικές ιδεολογίες που φαίνεται να διαμορφώνονται σύμφωνα με τα λεγόμενα της Λίντας σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων. Ειδικότερα, η μητέρα του Μάριου θεωρεί πως η πρακτική αυτή δεν είναι καλή, γιατί κατά την εφαρμογή της χρησιμοποιείται η Ελληνική κι αυτό δε διευκολύνει το παιδί να μάθει αποτελεσματικά την αλβανική γλώσσα. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση του αν χρησιμοποιεί εναλλακτικά τους δύο γλωσσικούς κώδικες αναφέρει:

«Οι, έχει τύχει ρε παιδάκι μου, γιατί δε θέλω στο σπίτι να μιλάω πολύ ελληνικά γιατί άμα ακούει το παιδί και μιλάς συνέχεια ελληνικά μετά δε θα μπορέσει να μιλάει αλβανικά».

Συνεπώς, φαίνεται πως η μητέρα πιστεύει πως με την παρεμβολή των ελληνικών ο Μάριος δε θα μπορέσει να αναπτύξει προφορική επάρκεια στα αλβανικά. Με άλλα λόγια, θεωρεί ότι μία τέτοια μίξη κωδίκων εμποδίζει την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

7.4.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο

Περνώντας στον τομέα της συνεργασίας της Λίντας με το νηπιαγωγείο, η ίδια αναφέρει πως με τη δασκάλα δε συναντιούνται πολύ συχνά. Δεν επιδιώκει συναντήσεις με τη νηπιαγωγό αλλά βρίσκονται μόνο όταν το ζητήσει η νηπιαγωγός «*Εγώ να πω την αλήθεια δεν έχω ζητήσει να... να κάνω συνάντηση*». Παρόλ' αυτά, ενδιαφέρεται να μάθει την καθημερινότητα του παιδιού της στο σχολείο, ρωτώντας το σε καθημερινή βάση. Η ίδια δηλώνει πως είναι πολύ ευχαριστημένη με τις δασκάλες του Μάριου, επειδή βλέπει και το παιδί της ευχαριστημένο. Οπότε φαίνεται να υπάρχει εμπιστοσύνη στην κρίση της νηπιαγωγού.

Επίσης, στις σχολικές γιορτές συνήθως πηγαίνει. Σε σχέση με τη φύση της εμπλοκής της, η ίδια αναφέρει:

«Ναι, εγώ του μιλάω ρε παιδί μου, να είναι φρόνιμος, να σέβεται τους άλλους. [...] Γιατί δε με νοιάζει είναι μαύρος ή άσπρος ή κίτρινος... είναι ξένος ή είναι... είναι Αλβανός ή από την Ινδία τους ανθρώπους δε με νοιάζει. Μόνο να τους σέβεσαι. Δε θέλω να ξεχωρίζει ρε παιδί μου είναι Αλβανός, είναι Έλληνας ή είναι από την άλλη χώρα, αυτό δε θέλω να το κάνει ποτέ».

Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως η μητέρα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμπεριφορά του Μάριου. Την ενδιαφέρει αρκετά να λειτουργεί σωστά μέσα στην τάξη και να

υπακούει στους κανόνες του νηπιαγωγείου. Συνεπώς, φαίνεται ότι η υπακοή προς τη δασκάλα είναι ένα στοιχείο ύψιστης σημασίας και θέλει να χαρακτηρίζει τον γιο της. Γι' αυτό θεωρεί ότι η εμπλοκή της πρέπει να έχει αυτή την κατεύθυνση. Με άλλα λόγια, η εμπλοκή της ίδιας στην εκπαίδευση του γιου της αφορά τη συμβολή της στη δόμηση μιας 'σωστής' συμπεριφοράς του Μάριου μέσα στο σχολείο. Δηλαδή, θεωρεί ότι μπορεί να τον βοηθήσει με το να του λέει να υπακούει στους κανόνες της τάξης, να συναναστρέφεται με σωστό τρόπο με τους συμμαθητές τους και να λειτουργεί ομαλά μέσα στο κοινωνικό αυτό πλαίσιο.

7.5. Άλεξ

Ο Άλεξ είναι ένα δίγλωσσο νήπιο, του οποίου οι γονείς, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, κατάγονται από την Αλβανία. Η συλλογή των δεδομένων σχετικά με το γλωσσικό προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού και της οικογένειάς του έγινε μέσα από συνέντευξη με τη μητέρα του, τη Μιμόζα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η οποία διήρκεσε περίπου 30 λεπτά, η μητέρα του Άλεξ έδειχνε κάπως αμήχανη και επιφυλακτική. Το ίδιο φάνηκε να είναι και ο Άλεξ, ο οποίος είχε κάποια συστολή κατά τη συμμετοχή του σε διαδικασίες γραφής λέξεων στην οικογενειακή του γλώσσα και σε πρακτικές ανάπτυξης γραμματισμού ενώπιον της ερευνήτριας.

7.5.1. Γλωσσική πολιτική οικογένειας

7.5.1.1. Γλωσσικές πρακτικές

Αναφερόμενοι στις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας, αρχικά θα παρουσιαστεί η γλωσσική επάρκεια των μελών της. Σχετικά με το επίπεδο γλωσσομάθειας της Μιμόζας, καταλαβαίνει, μιλάει, διαβάζει και γράφει πολύ καλά στα αλβανικά, ενώ στα ελληνικά καταλαβαίνει πολύ καλά, μιλάει μέτρια και διαβάζει λίγο. Επίσης, γνωρίζει λίγα αγγλικά. Ο πατέρας του Άλεξ, ως φυσικός ομιλητής της Αλβανικής, καταλαβαίνει, μιλάει, γράφει και διαβάζει καλά αλβανικά. Επίσης, καταλαβαίνει λίγα ελληνικά.

Ο Άλεξ, από την άλλη, καταλαβαίνει και μιλάει πολύ καλά αλβανικά, γράφει κάποιες απλές λέξεις στη γλώσσα αυτή ('μαμά', 'μπαμπάς', 'γιαγιά', κ.ά.) και όσον αφορά

την ανάγνωση μπορεί να ονοματίσει κάποια γράμματα από το αλβανικό αλφάβητο. Στα ελληνικά καταλαβαίνει και μιλάει μέτρια και μπορεί να γράψει το όνομά του, ενώ δεν αναγνωρίζει γράμματα. Παράλληλα, ο Άλεξ μπορεί να ξεχωρίσει ένα κείμενο που είναι γραμμένο στα ελληνικά με ένα άλλο που είναι γραμμένο στα αλβανικά.

Εδώ, συνεπώς, έχουμε μία διαφορετική περίπτωση από τα άλλα παιδιά, μιας και η επαφή με τα ελληνικά είναι λιγότερη. Με άλλα λόγια, ο Άλεξ φαίνεται να αναπτύσσει προφίλ διαδοχικής διγλωσσίας, κατά το οποίο η επαφή με την Ελληνική άρχισε να υπάρχει αρκετά αργότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της έρευνας.

Περνώντας στο κομμάτι της γλωσσικής χρήσης μέσα στο σπίτι, μέχρι πρότινος μιλούσαν όλοι μόνο αλβανικά. Βέβαια, από τότε που πήγε ο Άλεξ στο νηπιαγωγείο, εδώ και δύο μήνες δηλαδή, έχει υπάρξει κάποια γλωσσική μεταβολή στο σπίτι, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της κυρίαρχης γλώσσας. Όπως αναφέρει η μητέρα του: *«Αλλά τώρα που θέλουμε να... να μάθει και ο Άλεξ ελληνικά μιλάμε και...ελληνικά αυτό που... αυτό που αυτός καταλαβαίνει, αλλά πιο πολύ αλβανικά... που είναι η γλώσσα μας»*. Συγκεκριμένα, η μητέρα του Άλεξ εξηγεί ότι προσπαθούν να εντάξουν τα ελληνικά μέσα στην επικοινωνία τους σε καθημερινές φράσεις με απλό λεξιλόγιο, το οποίο θα μπορεί να χρησιμοποιήσει το παιδί στο σχολείο. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«Ε, κάποια πράγματα που... που θέλουμε να το ξέρει... α... ‘Άλεξ α... θες να πας τουαλέτα; Θες ψωμί, θες να φας κάτι;’ αυτό που... σιγά σιγά να το μάθει κι αυτός. [...]Να το ξέρει και γιατί είναι κι εδώ στο σχολείο και... τι θέλει; «Θέλεις να ζωγραφίσουμε; Να κάνουμε κάτι;» Έτσι σιγά σιγά να μιλήσουμε αλλά...».

Φαίνεται, λοιπόν, πως η γλωσσική πολιτική αυτής της οικογένειας διαφοροποιείται κάπως από τις υπόλοιπες τέσσερις που προηγήθηκαν.

Κάποιες φορές, επίσης, χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα στο σπίτι. Πιο αναλυτικά, λέξεις ή φράσεις που καταλαβαίνει στα ελληνικά ο Άλεξ τις λένε στα ελληνικά και ό,τι δεν καταλαβαίνει το λένε στα αλβανικά.

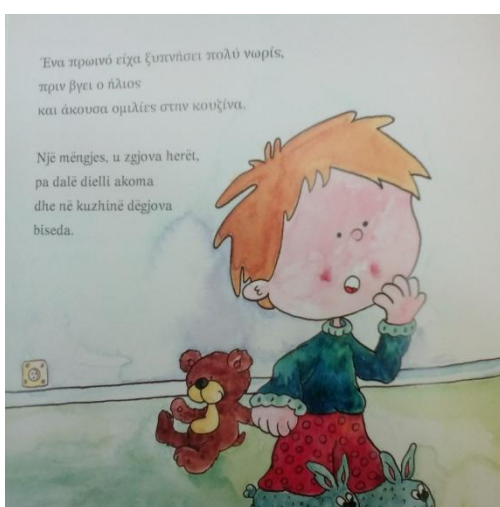
7.5.1.2. Γλωσσική διαχείριση

Όσον αφορά τα προφορικά ερεθίσματα που δέχεται στα αλβανικά, ο Άλεξ και οι γονείς του μιλούν καθημερινά με συγγενείς και φίλους που διαμένουν στην Αλβανία

μέσω διαδικτύου. Εκτός από την επικοινωνία αυτή, ο Άλεξ ακούει αλβανικά από τους γονείς του και καμιά φορά από κάποιο αλβανικό τραγούδι που μπορεί να ακουστεί στο σπίτι τους. Επίσης, λιγότερο συχνά μπορεί να ακούσει αλβανικά από συμμαθητές του στο νηπιαγωγείο που πηγαίνει. Τα γλωσσικά ερεθίσματα του Άλεξ στη μειονοτική γλώσσα είναι, συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της έρευνας, πιο φτωχά. Αντίθετα, η οικογένεια του Άλεξ φροντίζει να αυξήσει τα ερεθίσματα που δέχεται ο ίδιος στα ελληνικά, ώστε να διευκολυνθεί η εκμάθησή της.

Σε σχέση με τις πρακτικές του γραμματισμού που δηλώνει η Μιμόζα πως εφαρμόζει στο σπίτι στα αλβανικά, αυτές έχουν κυρίως να κάνουν με την ανάγνωση αλβανικών βιβλίων, τα οποία υπάρχουν στο σπίτι. Τέτοιες πρακτικές ανάπτυξης γραμματισμού αρέσουν πολύ στον Άλεξ, καθώς του είναι γνωστοί πολλοί χαρακτήρες από το βιβλίο και καταλαβαίνει όλο το περιεχόμενο, μια και είναι στα αλβανικά. Η Μιμόζα αρκετές φορές του διαβάζει αλβανικά βιβλία, από τα οποία ο Άλεξ μπορεί να αναγνωρίσει αρκετά γράμματα από την αλβανική αλφάβητο. Επίσης, η μητέρα ανέφερε ότι όταν του δείχνει ή του διαβάζει κάποιο κείμενο, σχολιάζει τη γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο, εξηγεί δηλαδή στον Άλεξ αν είναι γραμμένο στα ελληνικά ή στα αλβανικά.

Στη συνάντηση με την ερευνήτρια, μάλιστα, η μητέρα διάβασε ένα δίγλωσσο παραμύθι (αλβανικό-ελληνικό) στο παιδί της, το οποίο υπήρχε στο σχολείο (βλ. εικόνες 25 και 26).



(Εικόνες 25 και 26. Εξώφυλλο και εσωτερικό δίγλωσσο βιβλίου στην αλβανική και ελληνική γλώσσα)

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου αυτού, η Μιμόζα εφάρμοσε κάποιες τεχνικές. Με άλλα λόγια, φρόντιζε να δείχνει με το δάκτυλό της σε ποια σειρά βρίσκεται στην ανάγνωση. Επίσης, σχολιάζει τις εικόνες του βιβλίου δείχνοντάς τις.

Επίσης, εκτός από την ανάγνωση αλβανικών βιβλίων, οι γονείς του Άλεξ τον έχουν βοηθήσει να μάθει τις λέξεις που ξέρει να γράφει στα αλβανικά και να αναγνωρίζει κάποια γράμματα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, μάλιστα, πραγματοποιήθηκε μία πρακτική γραμματισμού, η οποία αφορούσε τη γραφή αλβανικών λέξεων. Παρακάτω ακολουθεί η περιγραφή της:

[Η Μιμόζα αρχικά λέει στον Άλεξ ποιες λέξεις να γράφει στα αλβανικά και τον ενθαρρύνει να τις γράφει. Η μητέρα συλλαβίζει καθεμία λέξη στον Άλεξ κι αυτός τις γράφει χωρίς κάποια ιδιαίτερη βοήθεια ή δυσκολία, εκτός από μία από αυτές, την οποία δε θυμάται (βλ. εικόνα 27). Η ανάλυση των λέξεων σε επίπεδο συλλαβών, όμως, αφορά την επεξεργασία των δομικών στοιχείων μιας γλώσσας, κάτι που αποτελεί κομμάτι των φωνολογικών δεξιοτήτων (Μουζάκη, 2006). Οι φωνολογικές δεξιότητες, επίσης, αποτελούν στοιχείο του αναδυόμενου γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 2002). Συνεπώς, μία τέτοια πρακτική βοηθάει στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα. Η μητέρα τον επιβραβεύει. Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση πάνω στις λέξεις αυτές μεταξύ του παιδιού και της ερευνήτριας. Αρχικά, η ερευνήτρια ρωτάει τι σημαίνουν οι λέξεις που έγραψε το παιδί.]

Ερευνήτρια: Και, αυτό τι σημαίνει, Άλεξ; Ποια λέξη είναι;

Άλεξ: Μαμά.

Ερευνήτρια: Κι αυτό;

Άλεξ: Μπαμπά.

Ερευνήτρια: Α, ωραία! Κι αυτό;

Άλεξ: Άλεξ.

Ερευνήτρια: Και για πες μου, ποιο γράμμα είναι αυτό; (η ερευνήτρια τού ζητάει να ονοματίσει φωνήματα μέσα από τις λέξεις που έγραψε.)

Άλεξ: ‘Μπ’ (/b/)

Ερευνήτρια: Αυτό εδώ, ποιο είναι;

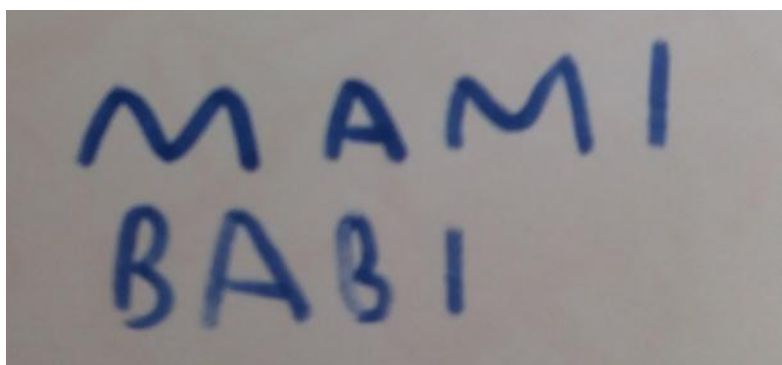
Άλεξ: ‘Σ’ (/s/)

Ερευνήτρια: Κι αυτό εδώ;

Άλεξ: Αυτό; Είναι...

(Η μητέρα τον βοηθάει λέγοντάς του ξανά τη λέξη που εμπεριέχει αυτό το γράμμα και έχει γράψει ήδη)

Άλεξ: 'Ντ' (/d/)



(Εικόνα 27. Δείγμα γραπτού λόγου Άλεξ, πάνω στο οποίο έγινε η παραπάνω συζήτηση)

Έπειτα, η ερευνήτρια ρωτάει τον Άλεξ ποια από τα γράμματα που εμπεριέχονται στις λέξεις που έγραψε είναι ίδια με τα ελληνικά και ποια διαφορετικά. Ο Άλεξ τα καταδεικνύει με ευκολία σωστά. Η γνώση αυτή δείχνει ότι κατά την επαφή με τα δύο γραπτά συστήματα το δίγλωσσο παιδί έχει αποκτήσει μεταγλωσσικές δεξιότητες, γεγονός που έχει διατυπωθεί από πολλούς ερευνητές (Baker, 2011, Bialystok, 1988, Cummins, 2003, Edwards, 2009, Galambos & Hakuta, 1988, Kenner et al., 2004, Reyes & Azuara, 2008, Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012).

7.5.1.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Η επιμονή προς την καλλιέργεια των ελληνικών χαρακτηρίζει τη γλωσσική πολιτική της οικογένειας γενικότερα. Χαρακτηριστικά, η Μιμόζα αναφέρει: «να σου πω την αλήθεια τώρα είπα θέλω να.. θέλουμε να μιλάει τα ελληνικά γιατί τα αλβανικά δε νομίζω να το ξεχάσει. Εντάξει παιδί είναι αλλά το ξέρει πολύ καλά και... πιο πολύ μας ενδιαφέρει να μάθει τα ελληνικά. Αυτό». Με άλλα λόγια, οι γλωσσικές τους ιδεολογίες κινούνται προς την ανάγκη ανάπτυξης της Ελληνικής. Συνολικά, μέσα από τα λόγια της μητέρας φαίνεται πως, αν και μιλούν κυρίως αλβανικά στο σπίτι, επιθυμία των

γονιών είναι σταδιακά να μιλούν όλο και περισσότερο ελληνικά, ώστε να μάθει ο γιος τους τη γλώσσα. Με άλλα λόγια, οι γονείς του Άλεξ θέλουν να εισαγάγουν στη γλωσσική πολιτική της οικογένειας και τα ελληνικά, ώστε να τα μάθει ευκολότερα ο Άλεξ. Αυτό συνάδει και με το γεγονός ότι η οικογένεια του παιδιού έχει λίγο χρόνο στην Ελλάδα και μέλημά της είναι να φτάσει γρήγορα σ' ένα ικανοποιητικό επίπεδο, ώστε το παιδί τους να έχει ένα καλύτερο μέλλον: *«Τώρα που είναι και το παιδί μας αυτό θέλουμε για το καλύτερο γι' αυτόν»*. Ακόμα, η Μιμόζα επισημαίνει: *«Για το παιδί, γι' αυτόν, να μάθει, γιατί τον άλλο χρόνο που θα πάει σχολείο εδώ και... να... να είναι πιο εύκολο γι' αυτόν. Γι' αυτό και θέλουμε τώρα να μάθει στα ελληνικά»*. Στα αποσπάσματα αυτά φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας διαμορφώνονται βάσει του τι πιστεύουν οι γονείς ότι είναι καλό για το παιδί, δηλαδή με βάση το τι θα εξυπηρετήσει τα μέλη της. Στην προκειμένη περίπτωση θεωρείται ότι η εκμάθηση της Ελληνικής είναι αυτό που θα το βοηθήσει περισσότερο να προσαρμοστεί ευκολότερα στο ελληνόγλωσσο περιβάλλον.

Αντίστοιχες με τις γλωσσικές ιδεολογίες της Μιμόζας είναι και εκείνες που αφορούν τον γραμματισμό του παιδιού, μια και πάλι η μητέρα επικεντρώνεται στη σημασία κατάκτησης των ελληνικών. Συνολικά, είναι διακριτή η επίδραση του κυρίαρχου δημόσιου λόγου γύρω από τις γλώσσες πάνω στις γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων, οι οποίες διαμορφώνονται αντίστοιχα.

Κύριος λόγος της στάσης αυτής είναι η ομαλή προσαρμογή στο γλωσσικό περιβάλλον που ζει το παιδί, όπως είδαμε προηγουμένως. Επίσης, φαίνεται πως στην προσπάθεια αυτή η μητέρα δεν προβληματίζεται σχετικά με την απώλεια της Αλβανικής, καθώς θεωρεί την επάρκεια που διαθέτει εκείνη τη στιγμή ο Άλεξ σ' αυτήν τη γλώσσα δεδομένη.

Αυτές οι ιδεολογίες περί κυριαρχίας της Ελληνικής φαίνεται να έχουν μεταδοθεί και στον ίδιο τον Άλεξ, ο οποίος έχει αρχίσει πλέον κάποιες φορές να ζητάει από τους γονείς του να του μιλούν στο σπίτι ελληνικά: *«κι αυτός κάποια φορά μας λέει: 'Μαμά, πες μου αυτό στα ελληνικά. Θέλ... θέλω να το ξέρω στα ελληνικά'. Έτσι του αρέσει, κατάλαβες; Έχει μάθει, εντάξει καλά. Τώρα είναι καταλαβαίνει, πιο πολύ καταλαβαίνει, ό,τι σου... σου λένε τι καταλαβαίνει όλα. Εντάξει»*.

Μάλιστα, ενώ η στάση της Μιμόζας προς τη χρήση και την κυριαρχία των ελληνικών είναι έκδηλη καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και εκφράζεται προς το παιδί με

ποικίλους τρόπους, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι η ίδια δεν αναγνωρίζει τον λόγο για τον οποίο το παιδί της αρχίζει να υιοθετεί παρόμοιες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στις γλώσσες. Συγκεκριμένα, αναφερόμενη στον γιο της σχολιάζει: *«Τώρα θέλει πιο πολύ να μάθει τα ελλ... τα ελληνικά, τος αρέσει, δεν ξέρω γιατί. Δηλαδή πιο πολύ είναι όλη τη μέρα εδώ στο σχολείο και (γελάει) του αρέσει πολύ».*

Αυτές οι ιδεολογίες στην περίπτωση του Άλεξ φαίνεται να μεταφέρονται άρρητα μέσω της τάσης της Μιμόζας για υποβιβασμό των γνώσεων που έχουν κατακτηθεί από τον γιο της στα αλβανικά και προβολή των δεξιοτήτων που έχουν κατακτηθεί στα ελληνικά. Αυτό φάνηκε όταν, κατά το τέλος της διαδικασίας γραφής κάποιων λέξεων στα αλβανικά, η Μιμόζα είπε ότι ο γιος της ξέρει να γράφει το όνομά του και στα ελληνικά. Μάλιστα, τότε ο Άλεξ έσπευσε να επιβεβαιώσει τα λόγια της μητέρας του. Επίσης, μία παρόμοια άρρητη ιδεολογία έγινε διακριτή και μέσα από το ότι η μητέρα του Άλεξ δεν έφερε κάποιο αλβανικό βιβλίο στη συνάντηση που είχε με την ερευνήτρια, ώστε να το διαβάσουν μαζί με το παιδί, ενώ της είχε ζητηθεί κάτι τέτοιο. Αυτό συνέβη, καθώς, όπως είπε, νόμιζε ότι της είχε ζητηθεί να φέρει ελληνικό και δεν είχε στην κατοχή της κάποιο ελληνικό βιβλίο.

Τέλος, σημαντική κρίνεται η αναφορά στην ιδεολογία της Μιμόζας σε ό, τι έχει να κάνει με την εναλλαγή κωδίκων.

«Όχι, καλ... δεν είναι καλό γιατί κι αυτός δε... δεν ξέρει... δεν καταλαβαίνει... τον μπερδεύουμε έτσι, αλλά εντάξει δεν είναι και πολύ καλό. Το καλύτερο είναι να μάθει όλα τα... τα ελληνικά να μιλάει να.. ξέρεις να... και εμείς να πούμε κάτι, όλα στα ελληνικά. Ξέρεις δεν είναι και πολύ καλό αυτό, μισά μισά, και αλβανικά και ελληνικά, αλλά εντάξει, τι να κάνουμε τώρα, μέχρι να μάθει...».

Αυτή η γλωσσική πρακτική, σύμφωνα με τη μητέρα του Άλεξ, δεν είναι απολύτως σωστή, καθώς θεωρεί ότι μ' αυτόν τον τρόπο μπερδεύεται ο γιος της.

7.5.2. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο

Από το νηπιαγωγείο που πηγαίνει ο Άλεξ είναι πολύ ευχαριστημένη η μητέρα του, καθώς, όπως λέει, το παιδί της έχει βελτιώσει τη συμπεριφορά του και τις δεξιότητές του. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«...αυτός έχει αλλάξει πάρα πολύ, είναι πιο ήσυχο, ξέρει να... πιο πολύ να γράφει, να διαβάζει, να κάνει άλλο πράγματα. Γιατί όταν έμεινε στο*

σπίτι, μόνο φασαρία, μόνο αυτό έκανε (γελάει). Έχει αλλάξει πολύ, εντάζει, ναι, μ' αρέσει αυτό». Η ίδια πολύ συχνά ρωτάει για την πρόοδο του γιου της τις εκπαιδευτικούς, καθώς είναι ανήσυχη για την προσαρμογή του στο νέο αυτό περιβάλλον. Επίσης, η Μιμόζα ενδιαφέρεται πολύ για τη σχολική καθημερινότητα του παιδιού της. Τον ρωτάει καθημερινά σχετικά με το πώς περνάει στο νηπιαγωγείο και τι κάνει στην τάξη.

Παράλληλα, θεωρεί ως κατάλληλη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση του γιου της το να κάνουν στο σπίτι κάποιες εργασίες που τους έχουν βάλει στο σχολείο και με το να κάνουν κάποιες δραστηριότητες, τις οποίες κάνουν και στο σχολείο. Μάλιστα, σύμφωνα με τη Μιμόζα, η ενασχόληση με τέτοιες πρακτικές είναι κάτι που αρέσει στον Άλεξ και επιδιώκει να εμπλακεί κι αυτός. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«[...] γράφουμε στο σπίτι το.. στο σπίτι διαφ... στο σπίτι το... της (ενν. του) διαβάξ... διαβάσω κάτι, καμία... ε.. ζωγραφίζουμε κάτι, και κάθε Σαββατοκύριακο τους δώσουμε καμία... ένα βιβλίο να... να τους διαβάσουμε εμείς και να.. να διαβάξει ένα... αυτό που τους αρέσει πιο πολύ απ' το βιβλίο. Και όταν έρθει στο σπίτι: 'Μαμά θέλω να το κάνω τώρα!''».

Συνολικά, λοιπόν, βλέπουμε ότι η εμπλοκή της μητέρας στην εκπαίδευση του Άλεξ αφορά την εφαρμογή σχολικών δραστηριοτήτων στο σπίτι.

Κεφάλαιο 8. Συζήτηση ευρημάτων από οικογένειες

Στο κεφάλαιο αυτό θα πραγματοποιηθεί συζήτηση γύρω από τα ευρήματα που προέκυψαν από την συνάντηση της ερευνήτριας με τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο θα ερμηνευτούν βάσει της αντίστοιχης βιβλιογραφίας. Η συζήτηση που ακολουθεί οργανώνεται σύμφωνα με τους άξονες που είχαμε χρησιμοποιήσει και στο κεφάλαιο 7, οι οποίοι δημιουργήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί αρχικά (βλέπε κεφ. 6.7.). Οι άξονες αυτοί είναι: 1) γλωσσικές πρακτικές, 2) γλωσσική διαχείριση, 3) γλωσσικές ιδεολογίες και 4) συνεργασία με το νηπιαγωγείο.

8.1. Γλωσσικές πρακτικές

Μοντέλα γλωσσικής χρήσης στο σπίτι

Αναφορικά με το μοντέλο γλωσσικής χρήσης που υιοθετείται στις δίγλωσσες οικογένειες που μελετώνται, παρατηρείται ότι στις οικογένειες μεταναστευτικού υποβάθρου, όπου οι γονείς μιλάνε την ίδια γλώσσα, επιλέγεται να προωθείται μία από τις δύο γλώσσες και από τους δύο γονείς. Με άλλα λόγια, στις οικογένειες της Τατιάνας, του Μάριου και του Άλεξ οι γονείς ενισχύουν μία συγκεκριμένη γλώσσα μέσα στο σπίτι. Στην περίπτωση της Τατιάνας και του Μάριου αυτή είναι η μειονοτική, ενώ στην περίπτωση του Άλεξ αυτή είναι η κυρίαρχη. Παρ'όλο που προωθείται μία συγκεκριμένη γλώσσα στις τρεις αυτές οικογένειες, στις δύο πρώτες αυτή είναι διαφορετική από την κυρίαρχη κι έτσι ενισχύεται η δημιουργία ενός προφίλ προσθετικής διγλωσσίας στα παιδιά. Από την άλλη πλευρά, στην οικογένεια του Άλεξ προωθείται η κυρίαρχη κι έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη δόμηση ενός προφίλ αφαιρετικής διγλωσσίας στο παιδί.

Αντίθετα με τις τρεις αυτές οικογένειες, στις δύο περιπτώσεις των οικογενειών που έχουν σχηματιστεί από μεικτό γάμο (οικογένεια Ράνιας και Ντανιέλας) μέσα από τη γλωσσική χρήση που ακολουθείται φαίνεται να προωθούνται και οι δύο γλώσσες. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της οικογένειας της Ράνιας ενισχύονται και οι δύο γλώσσες με τη μητέρα να προωθεί περισσότερο τη Ρουμανική και τον πατέρα την

Ελληνική. Αντίστοιχα, στην περίπτωση της οικογένειας της Ντανιέλας ακολουθείται το μοντέλο *ένας γονέας μία γλώσσα*, όπου κάθε γονέας μιλάει αποκλειστικά μία γλώσσα στο παιδί του και συγκεκριμένα τη γλώσσα στην οποία είναι φυσικός ομιλητής.

Με βάση τα μοντέλα γλωσσικής χρήσης που αναλύθηκαν, είναι φανερό ότι στις τέσσερις από τις πέντε οικογένειες τα παιδιά χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους και τις δύο γλώσσες, κάτι που βοηθάει στην αποτελεσματική διγλωσσική κατάκτηση (Li, 1999). Η διαφορά είναι ότι στους μεικτούς γάμους αυτό γίνεται μέσα στο σπίτι, ενώ στις οικογένειες μεταναστευτικού υπόβαθρου αυτό γίνεται με τη δράση του παιδιού σε περιβάλλοντα εκτός της οικογένειας.

Όσον αφορά την εναλλαγή κωδικών, επίσης, σε τέσσερις από τις πέντε οικογένειες (οικογένειες Ράνιας, Ντανιέλας, Μάριου και Άλεξ) χρησιμοποιείται αυτή η γλωσσική πρακτική μέσα στο σπίτι είτε από τους γονείς, είτε από τα παιδιά. Η χρήση υβριδικών γλωσσικών πρακτικών σαν κι αυτή που συζητάμε, θεωρείται αναμενόμενη για τους δίγλωσσους και χρησιμοποιείται συχνά απ' αυτούς (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 50).

Μεταβολές γλωσσικών πρακτικών

Περνώντας στο κατά πόσο το μοντέλο γλωσσικής χρήσης που υιοθετείται είναι σταθερό ή έχει μεταβληθεί, διαπιστώνεται ότι στις τρεις από τις πέντε οικογένειες αυτό έχει αλλάξει κατά την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Αυτές οι οικογένειες είναι της Ράνιας, του Μάριου και του Άλεξ. Αντίθετα, στις άλλες δύο οικογένειες δε σημειώθηκε κάποια μεταβολή στη γλωσσική χρήση. Στη οικογένεια της Ντανιέλας, όπως είδαμε, ακολουθούνταν πάντα το μοντέλο *ένας γονέας- μία γλώσσα* και στην οικογένεια της Τατιάνας χρησιμοποιούνταν πάντα η ρωσική γλώσσα. Σε περιπτώσεις σαν κι αυτές, όπου δεν υπάρχει κάποια μεταβολή στις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας, θεωρείται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ευκολότερη η διγλωσσική κατάκτηση (King, Fogle & Logan-Terry, 2008, Li, 1999, Verhoeven & Aarts, 1998).

Γενικότερα, όμως, οι μεταβολές στη γλωσσική χρήση που υιοθετείται δεν είναι μη αναμενόμενες, καθώς συχνά παρατηρείται ότι οι γλωσσικές επιλογές των γονέων εξελίσσονται συνεχώς (Cruickshank, 2004: 470). Μάλιστα, φαίνεται ότι συνήθως η

είσοδος του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί την απομάκρυνση από τη μειονοτική γλώσσα και την ενίσχυση της κυρίαρχης (Zhang & Koda, 2011). Αυτό εκφράζεται και στο άρθρο της Fillmore (1991). Στο άρθρο αυτό εξετάζονται και συζητώνται δεδομένα που έχουν προκύψει από έρευνα των Cummins, Paul, Valdes & Fillmore, η οποία μελετούσε τη *γλωσσική μετατόπιση* σε 1.100 οικογένειες γλωσσικών μειονοτήτων, των οποίων τα παιδιά είχαν φοιτήσει σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ευρήματα, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αυτά δέχονται ισχυρές πιέσεις για αφομοίωση όταν εισέρχονται στο αγγλόφωνο περιβάλλον του σχολείου. Σταδιακά, λοιπόν, και καθώς τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με τα αγγλικά (κυρίαρχη γλώσσα) στο σχολείο, τα πρότυπα (pattern) γλωσσικής χρήσης που ακολουθούσαν οι οικογένειές τους έδειχναν να αλλάζουν εις βάρος της μειονοτικής γλώσσας. Μάλιστα, όσο μικρότερα ήταν τα παιδιά όταν ήρθαν πρώτη φορά σε επαφή με την κυρίαρχη γλώσσα (π.χ. όταν ήταν από 5 ετών και κάτω), τόσο μεγαλύτερη φάνηκε να είναι και η αλλαγή που παρατηρήθηκε (Fillmore, 1991). Εδώ αξίζει να επισημάνουμε ότι τα μεταστόπουλα προσχολικής ηλικίας δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα τη γλωσσική τους ικανότητα στη μειονοτική (και πρώτη τους) γλώσσα (Χατζηδάκη, 2005: 81), γεγονός που πιθανόν να συνδέεται με το ότι η αλλαγή που αναφέραμε ότι παρατηρήθηκε στα παιδιά αυτής της ηλικίας ήταν εντονότερη. Επίσης, παρόμοια αποτελέσματα είχε και η εθνογραφική έρευνα της Thompson (1994). Η έρευνα αυτή διεξήχθη στη νοτιοανατολική Αγγλία και είχε να κάνει με τη γλωσσική συμπεριφορά 12 δίγλωσσων νηπίων που φοιτούσαν στο πρώτο έτος του νηπιαγωγείου και μιλούσαν Mirpuri ή Urdu-Panjabi (μειονοτική γλώσσα) και αγγλικά (κυρίαρχη γλώσσα). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, η χρήση της μειονοτικής γλώσσας από τα δίγλωσσα νήπια σταδιακά έως το τέλος της σχολικής περιόδου άρχισε να φθίνει.

Αυτό έχει κάποια συνάφεια με τις οικογένειες που μελετήσαμε, όπου στις δύο από τις τρεις περιπτώσεις η μεταβολή αυτή είχε προσανατολισμό την προώθηση των ελληνικών. Συγκεκριμένα, στις οικογένειες του Μάριου και του Άλεξ κατά την είσοδο των νηπίων στο σχολείο άρχισε να χρησιμοποιείται (έστω και παροδικά στην περίπτωση του Μάριου) η Ελληνική στο σπίτι. Εξαίρεση αποτελεί η οικογένεια της Ράνιας, στην οποία η αλλαγή που συντελέστηκε στη γλωσσική χρήση ενίσχυσε τη μειονοτική γλώσσα, μιας και η μητέρα της άρχισε συστηματικά να της μιλάει ρουμανικά.

8.2. Γλωσσική διαχείριση

Όσον αφορά τον άξονα της γλωσσικής διαχείρισης, θα γίνει λόγος για τους τρόπους εκείνους, μέσα από τους οποίους έγινε προσπάθεια να ενισχυθεί η μειονοτική γλώσσα των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα από τις οικογένειές τους. Πιο αναλυτικά, αρχικά θα γίνει αναφορά στο πλήθος και τη συχνότητα των προφορικών ερεθισμάτων που δέχονταν τα πέντε δίγλωσσα νήπια στη γλώσσα αυτή. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε συνολικά και σε βάθος τις πρακτικές που ακολουθούσαν οι πέντε δίγλωσσες οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να αναπτυχθεί ο γραμματισμός των παιδιών τους στη μειονοτική γλώσσα.

Καταρχάς, οι τέσσερις από τις πέντε οικογένειες (οικογένεια Ράνιας, Ντανιέλας, Τατιάνας και Μάριου) φαίνεται να προσπαθούν συστηματικά να παρέχουν στα δίγλωσσα παιδιά τους πλούσια προφορικά ερεθίσματα στην οικογενειακή τους γλώσσα, κάτι που βοηθάει την κατάκτηση αυτής (Bennett, Weigel & Martin, 2002) και στο να αναπτύξουν μία βαθύτερη γνώση για το πώς λειτουργεί η μειονοτική γλώσσα (Maclero, 2013). Παράλληλα, στις οικογένειες αυτές παρατηρούμε ότι τα ερεθίσματα που δέχονται τα νήπια στην οικογενειακή τους γλώσσα δεν περιορίζονται στο περιβάλλον του σπιτιού αλλά επεκτείνονται και πέρα απ' αυτό. Αυτό, επίσης, είναι πολύ βοηθητικό για την κατάκτηση της γλώσσας (Fishman, 1980). Επίσης, η παροχή πολλών ερεθισμάτων στη μειονοτική γλώσσα συνδέεται, εκτός από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, και με την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού στη γλώσσα αυτή. Αυτό συμβαίνει, επειδή η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί συστατικό του αναδυόμενου γραμματισμού (Whitehurst & Lonigan, 2002). Εξάλλου, αφετηρία της φωνολογικής επίγνωσης, η οποία αποτελεί συστατικό της ανάπτυξης του γραμματισμού είναι η ανάπτυξη του λεξιλογίου (Μουζάκη, 2006: 28).

Στη συνέχεια θα συζητήσουμε τους τρόπους που επέλεξαν οι οικογένειες που μελετάμε για να καλλιεργήσουν τα δίγλωσσα νήπιά τους τον γραμματισμό στην οικογενειακή τους γλώσσα. Ανάμεσα στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, λοιπόν, ως κυρίαρχη φαίνεται να είναι η ανάγνωση βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις από τους πέντε γονείς (μητέρα Ράνιας, Ντανιέλας, Άλεξ και πατέρας Τατιάνας) δήλωσαν ότι διαβάζουν στα παιδιά τους

κείμενα από διάφορα βιβλία που είναι γραμμένα στη μειονοτική γλώσσα και με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον γραπτό κώδικα της συγκεκριμένης γλώσσας.

Με μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η ανάγνωση βιβλίων συνδέεται στενά με την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά (Baker et al., 1999, Rodriguez, 2011, Zhang & Koda, 2011) αλλά και την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού (Leseman et al., 2007). Ειδικότερα, η πρακτική αυτή συνεισφέρει στο μορφοσυντακτικό και κειμενικό επίπεδο του αναδυόμενου γραμματισμού (Leseman et al., 2007:351). Παράλληλα, όταν γίνεται συχνά (Sonnenschein & Musterman, 2002) και διατίθεται πολύς χρόνος στην εφαρμογή της πρακτικής αυτής (Zhang & Koda, 2011: 6) τα αποτελέσματα μεγιστοποιούνται. Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις οικογενειών της έρευνας παρατηρήθηκε η άμεση εμπλοκή γονέα κατά την εφαρμογή αυτής της πρακτικής, κάτι που είναι πολύ βασικό (Leseman & de Jong, 1998: 299).

Ακόμα, στις τρεις από τις τέσσερις περιπτώσεις γονέων που ακολουθούσαν αυτή την πρακτική διαπιστώθηκε η ύπαρξη ενός διαλογικού πλαισίου και η αλληλεπίδραση γονέα –παιδιού, η οποία δομούνταν είτε μέσω του σχολιασμού εικόνων (Άλεξ, Ντανιέλα, Ράνια), είτε μέσω της συζήτησης πάνω στο νόημα του βιβλίου (Ράνια). Κάτι τέτοιο, όμως, κρίνεται ως ιδιαίτερα επιβοηθητικό (MacLerooy, 2013), καθώς έτσι η κατανόηση των δίγλωσσων παιδιών για τον γραμματισμό και τη λειτουργία του γραπτού συστήματος επεκτείνεται (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012). Οι συζητήσεις πάνω στα βιβλία αυτά βοηθάει αρκετά την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Rodriguez-Valls, 2011). Επίσης, τέτοιες συζητήσεις είναι σημαντικές για την ανάδυση του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, την ανάπτυξη του γνωστικού υπόβαθρου των παιδιών και την ανάπτυξη της λεξιλογικής γνώσης των παιδιών (Bauer & Mkhize, 2012). Παράλληλα, διαλογικές δραστηριότητες βασισμένες στο περιεχόμενο των βιβλίων προωθούν την ανάπτυξη λογοτεχνικών ερμηνειών (Σιβροπούλου, 2006). Τέλος, μέσα από τις τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις πάνω στα βιβλία ενισχύεται το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για τον γραμματισμό (Baker et al., 2001). Ακόμα, οι συζητήσεις πάνω σε εικόνες αποτελούν, σύμφωνα με έρευνα της Baker και των συνεργατών της (Baker et al., 2001), τον πιο συχνό τύπο νοσηματοδοτούμενης συζήτησης για την ανάπτυξη του γραμματισμού και φαίνεται να συνδέεται θετικά με την ύπαρξη μιας συναισθηματικής ποιότητας στην

αλληλεπίδραση γονέα- παιδιού. Η παρουσία συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων κατά την ανάγνωση βιβλίων, επίσης, είναι πολύ σημαντική (Leseman & de Jong, 1998) και αποτελεί τον πιο δυνατό προβλεπτικό παράγοντα όσον αφορά τα κίνητρα των παιδιών για το διάβασμα (Sonnenschein & Musterman, 2002).

Εκτός απ' αυτά, σε όλες τις οικογένειες που εφάρμοζαν την πρακτική αυτή διαπιστώθηκε ότι υπήρχε διαπραγμάτευση του νοήματος, κάτι που προκαλεί το ενδιαφέρον ενός παιδιού, έτσι ώστε να αναπτύξει τον διγλωσσισμό (Gregory, 1998, Robertson, 2006). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι όλα τα νήπια συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης βιβλίων. Αυτό, μάλιστα, οφείλει να αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού (Leseman & de Jong, 1998) και, εκτός των άλλων, είναι και βασική ανάγκη του νηπίου (Αϊδίνης, 2012:229). Ακόμα, το δείξιμο με το χέρι ήταν μία πρακτική που χρησιμοποιούσαν οι γονείς της Ράνιας, της Ντανιέλα και του Άλεξ κατά την ανάγνωση, ενώ η Τατιάνα ως αυτόνομος αναγνώστης το έκανε μόνη της. Η πρακτική αυτή είναι πολύ σημαντική γιατί μπει τα παιδιά σε διάφορες συμβάσεις του γραπτού λόγου, γεγονός που αποτελεί στόχο της πρώτης ανάγνωσης (Ασωνίτου κ.ά., 2011: 168).

Στην περίπτωση της Τατιάνας, αντίθετα, λόγω του ότι ήταν ήδη αυτόνομος αναγνώστης, η πρακτική αυτή λάμβανε τη μορφή της από κοινού ανάγνωσης τις περισσότερες φορές. Η πρακτική αυτή βοηθάει στην κατάκτηση της επίγνωσης της χρήσης του γραπτού λόγου (Μουζάκη, 2006: 31). Επίσης, ο ίδιος ο πατέρας της φαινόταν ότι στόχευε στο να κατακτήσει η κόρη του την αυτονομία της, κάτι που φάνηκε από το είδος των πρακτικών που ακολουθούσε και την εξελικτική τους πορεία. Με άλλα λόγια, η από κοινού ανάγνωση αλλά και γενικότερα το είδος της γονεϊκής του εμπλοκής, το οποίο θα μελετήσουμε αργότερα, μαρτυρά την υιοθέτηση ενός μοντέλου φθίνουσας καθοδήγησης (Ματσαγγούρας, 2004) για την ανάπτυξη του γραμματισμού της Τατιάνας.

Συνεχίζοντας με τα είδη των πρακτικών που ακολουθήθηκαν από τους γονείς που μελετήσαμε, σημαντική είναι η αναφορά στον πατέρα της Τατιάνας, ο οποίος επιδίωξε τη ενασχόληση της κόρης του με πρακτικές για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού από πολύ νωρίς στη ζωή της. Με άλλα λόγια, ο πατέρας της άρχισε να εφαρμόζει από τα τρία της χρόνια διάφορες πρακτικές (π.χ. αναγνώριση μικρών κειμένων από πινακίδες, ταμπέλες και αφίσες σε εμπλαισιωμένα

περιβάλλοντα) με σκοπό να ενισχύσει την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού. Τέτοια είδη πρακτικών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τη διαδικασία ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού (Gort & Bauer, 2012: 3. Kenner, 2004: 30). Η προσπάθεια ανάγνωσης αυτών των μικρών κειμένων είναι πολύ σημαντική για την ανάδυση του γραμματισμού, καθώς ενισχύεται η αυτό- αποτελεσματικότητα του παιδιού, μια και κατασκευάζει μόνο του τη γνώση διαβάζοντας κάτι που έχει νόημα γι' αυτό (Baker et al., 1999). Επίσης, μέσα από τη συμμετοχή του παιδιού σε «άτυπες» εμπειρίες για την ανάπτυξη του γραμματισμού επιτυγχάνεται η πραγμάτωση της γλωσσικής μάθησης (Volk & de Acosta, 2001). Σημαντικοί παράγοντες που αύξαναν την αποτελεσματικότητα της πρακτικής αυτής είναι ότι γονόταν χωρίς πίεση (Γκουτρομανίδου, 2016:215) και υπήρχε ενεργός συμμετοχή του παιδιού (Leseman & de Jong, 1998). Τέλος, η πρακτική αυτή εφαρμοζόταν και στις δύο γλώσσες του παιδιού, γεγονός που ενισχύει τη διγλωσσική του ανάπτυξη (Mushi, 2002).

Εκτός από τις παραπάνω πρακτικές, τρεις από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (οι μητέρες της Ράνιας και της Ντανιέλας και ο πατέρας της Τατιάνας) δήλωσαν ότι τα παιδιά τους έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο της μειονοτικής γλώσσας μέσα από την τηλεόραση και συγκεκριμένα μέσα από εκπομπές εκπαιδευτικού περιεχομένου. Εδώ διακρίνεται ένα παιγνιώδες πλαίσιο, μέσα στο οποίο εμπλέκονται τα παιδιά. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι δεξιότητες που συνοδεύουν την ανάπτυξη του γραμματισμού του αναδύονται σταδιακά (Γκουτρομανίδου, 2006). Επίσης, είναι σημαντικό να υπάρχει ένα τέτοιο πλαίσιο με παιγνιώδη μορφή, όπως αυτό των εκπαιδευτικών εκπομπών μέσα στην τηλεόραση, το οποίο θα διαφοροποιείται από δραστηριότητες σχολικού χαρακτήρα και θα έχει αφετηρία το ενδιαφέρον των παιδιών (Baker et al., 1999: 10, Roberts et al., 2005, στο Αϊδίνης, 2012: 252).

Επιπλέον, τέσσερις από τους γονείς της έρευνας (μητέρες Ράνιας, Ντανιέλας, Μάριου και Άλεξ) πραγματοποιούν πρακτικές για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, οι οποίες έχουν σχολικό χαρακτήρα. Η εφαρμογή σχολικών πρακτικών από τους γονείς συναντάται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία (Αϊδίνης, 2012, Reese, Thompson & Goldenberg, 2008, Thompson & Goldenberg, 2008, Χατζηδάκη, 2007β, Zhang & Koda, 2011). Η επιμονή σε πρακτικές σχολικού τύπου δημιουργεί

την εντύπωση στα παιδιά ότι ο γραμματισμός είναι μία λειτουργία αποκλειστικά συνυφασμένη με τις σχολικές δραστηριότητες (Verhoeven & Aarts, 1998: 131).

Μάλιστα, αίσθηση προκαλεί το γεγονός ότι στο σπίτι του Μάριου εφαρμόζονται αποκλειστικά πρακτικές σχολικού χαρακτήρα για την ανάπτυξη του γραμματισμού του παιδιού στη μειονοτική γλώσσα. Επίσης, αυτές οι πρακτικές δεν έχουν δομηθεί πάνω στα ενδιαφέροντα του παιδιού και δεν το εμπλέκουν ενεργά, αλλά τον αντιμετωπίζουν ως παθητικό δέκτη. Με άλλα λόγια, δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιου είδους αλληλεπίδραση και νοηματοδότηση στην διαδικασία που ακολουθείται από τη μητέρα (αντιγραφή λέξεων), ώστε να προωθήσει τον γραμματισμό του παιδιού της στην Αλβανική. Η ύπαρξη, όμως, αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέα και παιδιού είναι πολύ ουσιώδης, καθώς, εκτός των άλλων, μπορεί να φέρει αποτελέσματα που διαρκούν περισσότερο ως προς τον επιδιωκόμενο σκοπό (Baker et al., 2001: 431-435, Leseman & de Jong, 1998: 314). Κατά την εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού, λοιπόν, δίνεται έμφαση κυρίως στα τεχνικά κομμάτια που αφορούν τον γραμματισμό παρά στη συναισθηματική ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων (μητέρας-γιου) (Baker et al., 2001: 434). Επίσης, στις πρακτικές αυτές δεν υπάρχουν σημαντικά στοιχεία που μπορούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του παιδιού, όπως η διαπραγμάτευση νοήματος (Gregory, 1998, Robertson, 2006) και η ενεργός συμμετοχή του παιδιού (στην περίπτωση του Μάριου) (Αϊδίνης, 2012). Εκτός απ' αυτό, στην περίπτωση του Μάριου γενικότερα οι συνθήκες δεν ευνοούσαν το παιδί, ώστε να εμπλακεί στις όποιες πρακτικές εφαρμόζονταν, καθώς δεν υπήρχε κάποιου είδους επιβράβευση που θα ισχυροποιούσε τα κίνητρα του παιδιού. Έτσι, αναπόφευκτα μειώνονται οι δυνατότητες για δόμηση θετικών εμπειριών γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, κάτι που θα ενίσχυε την ανάπτυξη του διγλωσσικού για το δίγλωσσο παιδί (Nord, Lennon, Liu, Westat & Chandler, 2000). Σε αντίθεση με τη μητέρα του Μάριου, η μητέρα του Άλεξ και ο πατέρας της Τατιάνας φάνηκαν να επιβραβεύουν το παιδί τους κατά την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες ανάπτυξης του γραμματισμού που καταγράφηκαν.

Συνεχίζοντας με τις πρακτικές ανάπτυξης του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, θα αναφερθούμε στον βαθμό κατά τον οποίο αυτές πραγματοποιούνται συστηματικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, από τις πέντε οικογένειες που μελετήθηκαν, όλες με κάποιον τρόπο και σε κάποιον βαθμό εφαρμόζουν ή εφάρμοζαν πρακτικές γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα των παιδιών. Όμως,

διαπιστώθηκε ότι μόνο ο πατέρας της Τατιάνας έχει μνήσει το παιδί του σε πρακτικές ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού και του γραμματισμού στην οικογενειακή του γλώσσα συστηματικά και για μακρύ χρονικό διάστημα. Η συστηματικότητα των πρακτικών αυτών, όμως, είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα παιδιά (Baker et al., 1999, Li, 1999). Στην περίπτωση της Τατιάνας, η εφαρμογή των πρακτικών αυτών δεν αποτελεί μία διαδικασία που ξεκίνησε το τελευταίο χρονικό διάστημα αλλά έχει ξεκινήσει από τότε που η μικρή Τατιάνα ήταν τριών χρόνων μέσα από αυθεντικά νοηματοδοτούμενα πλαίσια. Επίσης, αυτή η διαδικασία λάμβανε χώρα σταθερά και χωρίς πίεση, ενώ αφορούσε όχι μόνο τη μειονοτική γλώσσα αλλά και την κυρίαρχη. Με άλλα λόγια, εξαρχής τα διάφορα γραπτά συστήματα αντιμετωπίστηκαν ως συμβάσεις που φέρουν νόημα. Έτσι, περνώντας από διάφορες εξελικτικές φάσεις η Τατιάνα είναι πλέον αυτόνομος αναγνώστης και στις δύο γλώσσες, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να γράψει πολλές διαφορετικές, εύκολες και δύσκολες λέξεις στη μειονοτική γλώσσα.

Αντίθετα, στις υπόλοιπες οικογένειες είτε αυτή η διαδικασία εμπλοκής του παιδιού είχε ξεκινήσει το τελευταίο χρονικό διάστημα (Ράνια, Ντανιέλα), είτε είχε ξεκινήσει παλαιότερα και τώρα πλέον προωθείται η ανάπτυξη του γραμματισμού στην κυρίαρχη γλώσσα (Άλεξ), είτε οι όποιες πρακτικές δεν εφαρμόζονται συστηματικά (Μάριος). Αντίστοιχα, τα τέσσερα παιδιά αυτά φαίνεται να έχουν κατακτήσει κάποιο επίπεδο αναδυόμενου γραμματισμού και γραμματισμού, όμως το επίπεδο αυτό διαφέρει αρκετά από εκείνο της Τατιάνας. Πιθανόν, λοιπόν, αυτή η διαφορά στον βαθμό κατάκτησης του γραμματισμού να οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι η εφαρμογή των πρακτικών αυτών δε μεταβλήθηκε αλλά παρέμενε σταθερή (King, Fogle & Logan-Terry, 2008, Li, 1999, Verhoeven & Aarts, 1998).

Τέλος, μέσα από τις διαφορετικές πρακτικές που εφαρμόζαν οι οικογένειες μεταξύ τους φαίνεται ότι η νοηματοδότηση του γραμματισμού από οικογένεια σε οικογένεια μπορεί να ποικίλει. Για παράδειγμα, η μητέρα της Ράνιας και της Ντανιέλας είχαν κοινή άποψη για την απομνημόνευση ως πρακτική ανάπτυξης του γραμματισμού, η οποία πήγαζε από τις αναπαραστάσεις που είχαν για τη σχολική γνώση. Αυτό είναι ενδεικτικό του ότι ο γραμματισμός δε νοηματοδοτείται πάντα ως μία μονοδιάστατη διαδικασία που συνδέεται αποκλειστικά με γραπτές μορφές της γλώσσας, αλλά μπορεί να γίνεται αντιληπτός και ως διαδικασία που εμπεριέχει γεγονότα που

αποτελούνται και από άλλα συμβολικά συστήματα, όπως την προφορική γλώσσα (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012:41).

Στην οικογένεια της Ράνιας, όπως είδαμε, η πρακτική αυτή εφαρμόζεται μέσα από κείμενα θρησκευτικού περιεχομένου. Στην περίπτωση αυτή η θρησκευτικότητα της μητέρας της Ράνιας έκανε την ίδια να θεωρεί αυτά τα αναγνώσματα ως κατάλληλα για την ανάπτυξη του γραμματισμού. Τέτοιου είδους αναγνώσματα, συχνά αποτελούν αντικείμενο ανάγνωσης σε δίγλωσσες οικογένειες που επιδιώκουν τα νήπιά τους να κατακτήσουν τον γραμματισμό στη μειονοτική γλώσσα (Gort & Bauer, 2012). Με άλλα λόγια, παρατηρείται ότι η εμπλοκή της θρησκείας είναι έντονη και επιδρά στη μορφή που θα λάβει η αναπτυξιακή διαδικασία ανάπτυξης του γραμματισμού (Leseman & de Jong, 1998: 297, 299), κάτι που συνάδει με τη θεώρηση του γραμματισμού ως κοινωνικά προσδιορισμένης πρακτικής (Owodally, 2011: 138).

Κλείνοντας, οφείλει να σημειωθεί ότι οι τρόποι ανάπτυξης του γραμματισμού μπορεί να είναι διαφορετικοί ακόμα και μέσα στην ίδια την πολιτισμική ομάδα, καθώς υπάρχουν πολλοί δρόμοι για την πραγμάτωση της μάθησης (Αϊδίνης, 2012: 32). Για παράδειγμα, και στις δύο οικογένειες παιδιών που κατάγονται από την Αλβανία οι γονείς εφαρμόζουν σχολικές πρακτικές για την ανάδυση του γραμματισμού. Βέβαια, βλέπουμε πως συνολικά οι πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο αυτές οικογένειες δεν είναι απολύτως ίδιες. Ενώ η μητέρα του Άλεξ διαβάζει στο παιδί της αλβανικά βιβλία για να αναπτύξει το παιδί της τον γραμματισμό στην Αλβανική (έστω κι αν αυτό πια δε συμβαίνει τόσο σταθερά και συχνά), η μητέρα του Μάριου δε φαίνεται να ασπάζεται την πρακτική αυτή αλλά προτιμά να περιορίζεται στην εφαρμογή δραστηριοτήτων σχολικού χαρακτήρα. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι δεν έχουν όλοι τις ίδιες ιδεολογίες για τον γραμματισμό μόνο και μόνο επειδή έχουν την ίδια κουλτούρα. Η κοινωνική τάξη, οι προσωπικές εμπειρίες, οι απόψεις που έχουν διαμορφωθεί από ειδικούς ή εκφράζονται στα ΜΜΕ κλπ επηρεάζουν τις απόψεις που θα δομήσουν, τελικά, οι γονείς. Τέτοια ζητήματα συζητώνται πιο αναλυτικά στον επόμενο άξονα, όπου γίνεται λόγος για τις γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα.

8.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Παράλληλη ανάπτυξη δύο γλωσσών

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στις ιδεολογίες των γονέων όσον αφορά την ανάπτυξη των δύο γλωσσών των παιδιών τους σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Αναφορικά με τις ιδεολογίες των γονέων σχετικά με την παράλληλη προφορική ανάπτυξη των δύο γλωσσών που απαρτίζουν το ρεπερτόριο των παιδιών τους, οι τέσσερις από τους πέντε συνεντευξιαζόμενους εμφανίζονται θετικοί. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα της Ράνιας, της Ντανιέλα, του Μάριου και ο πατέρας της Τατιάνας θεωρούν ότι το παιδί τους παράλληλα με την ανάπτυξη της Ελληνικής που υλοποιείται αναπόφευκτα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν πρέπει να αναπτύξει και τη γλωσσική του επάρκεια στη μειονοτική γλώσσα. Αυτό είναι κάτι που συνάδει με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών που έχουν γίνει σε δίγλωσσες οικογένειες και διερευνούν τις γλωσσικές ιδεολογίες που διαμορφώνονται από τους γονείς (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013, Curdt-Christiansen, 2009, Χατζηδάκη, 2007α,β).

Αυτό δείχνει ότι οι γονείς αυτοί έχοντας συνειδητοποιήσει αρκετά από τα οφέλη της διγλωσσίας (Baker, 2011, Cummins, 2003, Kenner, 2004, Robertson, 2006, κ.ά.) υιοθετούν γλωσσικές ιδεολογίες που τάσσονται υπέρ της διγλωσσίας (ή και πολυγλωσσίας στην περίπτωση του πατέρα της Τατιάνας). Μάλιστα, σημαντικό είναι ότι στις περιπτώσεις των μεικτών γάμων που μελετήσαμε (οικογένεια Ράνιας και Ντανιέλα), τέτοιες γλωσσικές ιδεολογίες δεν ασπάζονταν μόνο οι μητέρες, οι οποίες κατάγονται από τη Ρουμανία και τη Σερβία αντίστοιχα, αλλά και οι πατέρες, οι οποίοι είναι Έλληνες. Με άλλα λόγια, στις περιπτώσεις των τεσσάρων αυτών οικογενειών υπάρχει ομοφωνία ως προς τις γλωσσικές ιδεολογίες και στους δύο γονείς. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς η συστηματική δέσμευση και αφοσίωση των γονέων αναφορικά με τη διατήρηση του δίγλωσσου προφίλ του παιδιού τους, ειδικά όταν δεν υπάρχουν λειτουργικοί λόγοι χρήσης και των δύο γλωσσών (π.χ. στις οικογένειες των παιδιών που προέρχονται από μεικτό γάμο), νοείται ως ιδιαίτερα επωφελής για την αποτελεσματική διγλωσσική κατάκτηση του παιδιού (Li, 1999: 216).

Αντίθετα προς τις τέσσερις περιπτώσεις οικογενειών που αναφέρθηκαν, στην οικογένεια του Άλεξ παρατηρείται μία τάση προς τη μονογλωσσία όσον αφορά τις γλωσσικές ιδεολογίες. Πιο συγκεκριμένα, οι γλωσσικές ιδεολογίες κινούνται προς την

επιμονή της καλλιέργειας της Ελληνικής, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο εμφανή την επίδραση του κυρίαρχου λόγου και των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των γλωσσών. Αυτό διακρίνεται και σε άλλες μελέτες που σχετίζονται με το αντικείμενο αυτό (π.χ. Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida 2006). Πιο αναλυτικά, η μητέρα του Άλεξ δεν προβληματίζεται σχετικά με την απώλεια της Αλβανικής, καθώς θεωρεί την επάρκεια που διαθέτει εκείνη τη στιγμή ο Άλεξ σ' αυτήν τη γλώσσα δεδομένη. Αυτή, όμως, η άποψη είναι αντίθετη προς τα βιβλιογραφικά δεδομένα που έχουμε σε σχέση την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Με άλλα λόγια, όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσα από πίεση ώστε να αντικατασταθεί ή να υποβιβαστεί η πρώτη γλώσσα –πράγμα που φαίνεται να συμβαίνει στην περίπτωση του Άλεξ-, μπορεί τότε να προκληθεί μία αφαιρετική μορφή διγλωσσίας (Baker, 2011: 72) και να προκαλέσει σύγχυση στο παιδί (Genesee et al., 2004). Το ίδιο ισχύει σε ό,τι αφορά τον διγλωσσισμό του παιδιού, η ανάπτυξη του οποίου δεν είναι στατική αλλά κινείται σε πολλά συνεχή (Hornberger, 2002) που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα που λαμβάνει κάθε φορά. Συγκεκριμένα, μέσα από την αντίληψη αυτή, φαίνεται ότι επιδιώκεται η διατήρηση της «ηγemonίας» της ελληνικής γλώσσας και γενικότερα η παγίωση των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των γλωσσών.

Αντίστοιχες με τις παραπάνω ιδεολογίες είναι και οι ιδεολογίες των γονιών που συμμετείχαν στην έρευνα για την παράλληλη εκμάθηση του γραμματισμού στις δύο γλώσσες των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα της Ράνιας, της Ντανιέλα, του Μάριου και ο πατέρας της Τατιάνας εμφανίζονται θετικοί στην ανάπτυξη του διγλωσσισμού στα παιδιά τους, την οποία θεωρούν ωφέλιμη και αναγκαία. Αντίθετα, η μητέρα του Άλεξ διατηρεί την ίδια ιδεολογία που είχε για την παράλληλη ανάπτυξη δύο γλωσσών σε προφορικό επίπεδο, δηλαδή πιστεύει ότι είναι καλύτερο να αναπτύξει το παιδί της τον γραμματισμό στην κυρίαρχη γλώσσα.

Πριν προχωρήσουμε στην ερμηνεία των γλωσσικών ιδεολογιών που έχουν υιοθετήσει οι γονείς, σκόπιμο κρίνεται να επισημάνουμε έναν περιορισμό που έθεσε η μητέρα της Ντανιέλα όσον αφορά την παράλληλη ανάπτυξη του γραμματισμού στις δύο γλώσσες ενός δίγλωσσου παιδιού. Συγκεκριμένα, ενώ εμφανίστηκε θετική ως προς την ανάπτυξη του διγλωσσισμού μέχρι το νηπιαγωγείο, σε ό,τι έχει να κάνει με την ανάπτυξη του διγλωσσισμού από την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό και μετά διαφοροποίησε τη στάση της. Με άλλα λόγια, μετά την είσοδο του δίγλωσσου παιδιού στο Δημοτικό θεωρεί ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική

γλώσσα θα αποτελέσει τροχοπέδη στην ανάπτυξη της κυρίαρχης και για τον λόγο αυτό καλό είναι να σταματήσει προσωρινά, έως ότου κατακτηθεί ο γραμματισμός στην κυρίαρχη. Τότε, θα είναι έτοιμο το παιδί να εμπλακεί ξανά με τον γραμματισμό στη μειονοτική. Η αντίληψη αυτή κινείται στον άξονα του ότι ο παράλληλος γραμματισμός σε δύο γλώσσες προκαλεί σύγχυση, κάτι που δεν ισχύει, καθώς οι όποιες δυσκολίες είναι προσωρινές και δεν εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο ανάπτυξης της διγλωσσίας από ένα παιδί (Baker, 2001). Μάλιστα, μία τέτοια απότομη αποκοπή από την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα μπορεί να προκαλέσει σύγχυση ή αναστάτωση στο δίγλωσσο παιδί (Genesee et al., 2004) και να προκαλέσει δομήσει ένα προφίλ αφαιρετικής διγλωσσίας (Baker, 2011). Αντίθετα, ένα ασφαλές και αποτελεσματικό «μονοπάτι» προς την επιτυχή ανάπτυξη του διγλωσσιακού αποτελεί η συνέχιση της ανάπτυξης της μειονοτικής γλώσσας σε υψηλά επίπεδα και η μη εγκατάλειψή της πριν αναπτυχθεί πλήρως (Gort & Bauer, 2012: 3- 4).

Όπως είδαμε παραπάνω, οι γονείς διαμορφώνουν συγκεκριμένες ιδεολογίες όσον αφορά την ανάπτυξη δύο γλωσσών. Παράλληλα, μέσα από τα λεγόμενά τους εκφράζεται και ο λόγος ή οι λόγοι για τους οποίους υιοθετούν τις συγκεκριμένες γλωσσικές ιδεολογίες. Κάτι τέτοιο δείχνει πως κάθε γλωσσική ιδεολογία που υιοτεείται δεν είναι αυθαίρετη. Στη συνέχεια, λοιπόν, θα γίνει αναφορά στους λόγους εκείνους, βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι γλωσσικές ιδεολογίες των πέντε γονέων.

Καταρχάς, όλοι οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών που τάχθηκαν υπέρ της ανάπτυξης της μειονοτικής γλώσσας και του γραμματισμού της αιτιολόγησαν τη στάση τους αυτή στη βάση της ανάγκης για διατήρηση της ταυτότητας των παιδιών τους με την εθνοτική ομάδα. Πιο αναλυτικά, οι γονείς αυτοί προέβαλαν την ανάπτυξη της προφορικής επάρκειας και του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα ως το μέσο εκείνο, ώστε τα παιδιά τους να μη χάσουν τα στοιχεία που απαρτίζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Στην περίπτωση της μητέρας της Ντανιέλα, μάλιστα, η ανάγκη που εκφράζει για ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας και του γραμματισμού της κόρης της θεμελιώνεται κατά πολύ πάνω στην επιμονή για διατήρηση της θρησκευτικής ταυτότητας. Παράλληλα, όλοι οι γονείς που είχαν θετική στάση εξέφρασαν την άποψη ότι μέσω της προφορικής και γραπτής επάρκειας στη μειονοτική γλώσσα τα παιδιά θα μπορούν να επικοινωνούν με τους συγγενείς τους που βρίσκονται στη χώρα καταγωγής κι έτσι δε θα φθαρούν οι δεσμοί με εκείνους.

Όλοι οι παραπάνω λόγοι μπορούν να χαρακτηριστούν ως κοινωνικοί και αφορούν το γεγονός ότι για την συνοχή των μειονοτικών ομάδων και τη διατήρηση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας, καθώς και των συναισθηματικών σχέσεων, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας σε όλες τις πτυχές της (Durgunoğlu & Verhoeven, 1998, Guardado, 2002.). Αυτοί οι λόγοι διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας (συναισθηματικοί, πολιτισμικοί) συνάδουν και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Κυριαζή & Χατζηδάκη (2005), στην οποία, μεταξύ των άλλων, διερευνήθηκαν οι γλωσσικές πρακτικές και στάσεις 138 Αλβανών γονέων που μετανάστευσαν στην Ελλάδα και των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο.

Δύο από τους πέντε γονείς που είχαν θετική στάση ως προς τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας (μητέρα Ντανιέλας –μέχρι το νηπιαγωγείο- και πατέρας Τατιάνας) και του γραμματισμού της συνδέσαν τη στάση τους με τη χρησιμότητα της γνώσης αυτής για πρακτικούς σκοπούς μελλοντικά. Πιο συγκεκριμένα, μιλώντας για τα μελλοντικά σχέδια εγκατάστασης της οικογένειας εμφανίστηκαν σκεπτικοί σχετικά με τη μόνιμη διαμονή των παιδιών τους ή των ίδιων στην Ελλάδα. Παράλληλα, προέβαλαν τις δυσκολίες που υπάρχουν σήμερα στην Ελλάδα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Συνεπώς, γι' αυτούς η ανάγκη ανάπτυξης όλων των πτυχών της γλώσσας καταγωγής συνδέεται με μία προοπτική μελλοντικής χρήσης της από τα παιδιά τους λόγω μιας πιθανής παλιννόστησης, κάτι που διαπιστώνεται σε πρόσφατες ελληνικές έρευνες που μελετούν μεταξύ άλλων απόψεις Αλβανών γονέων (Κυριαζής & Χατζηδάκη, 2005, Μαλιγκούδη, 2010).

Παράλληλα, η μητέρα του Άλεξ, η οποία εμφανίστηκε αρνητική ως προς τη συνέχιση της ανάπτυξης της γλώσσας και του γραμματισμού της Αλβανικής στο παιδί της, δήλωσε πολλές φορές ότι προέχει η ανάπτυξη της Ελληνικής, καθώς αυτό θα είναι καλό για το μέλλον του γιου της. Συνεπώς, η μητέρα θεωρεί ότι στη συγκεκριμένη περίοδο που διανύουν (έπειτα από την εγκατάσταση της οικογένειάς της στην Ελλάδα) η διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας και του γραμματισμού δεν είναι κάτι χρήσιμο. Αντίθετα, υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη της Ελληνικής. Αυτή ακριβώς η άποψη εκφράζεται και από την συντριπτική πλειοψηφία των Αλβανών γονέων στην έρευνα των Κυριαζή & Χατζηδάκη (2005), την οποία αναφέραμε και παραπάνω. Με άλλα λόγια, είναι εμφανές ότι, όπως και για τις δύο περιπτώσεις γονέων που

αναφέραμε προηγουμένως, έτσι και σε αυτή την περίπτωση, οι γλωσσικές ιδεολογίες έχουν να κάνουν με το ποια γλώσσα θεωρείται χρήσιμη.

Συνεπώς, φαίνεται ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων σχηματίστηκαν βάσει του αν υπάρχει κάποια χρησιμότητα στο να διατηρηθεί η μειονοτική γλώσσα (Durgunoğlu & Verhoeven, 1998, Guardado, 2002) και του αν η γνώση αυτή θα φέρει κάποια οικονομική αυτοβελτίωση (Baker, 2011, Durgunoğlu & Verhoeven, 1998:297). Αυτό σημαίνει ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες διαμορφώνονται μέσα από το τι πιστεύουν οι γονείς ότι είναι καλό για το παιδί, δηλαδή με βάση το τι θα το εξυπηρετήσει μελλοντικά (Curd-Christiansen, 2009) και από το τι θα τους καταστήσει «καλούς» γονείς σύμφωνα με τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία στην οποία ζουν (King & Fogle, 2006).

Στην περίπτωση του Άλεξ είναι πιθανόν οι γονείς να τάσσονται υπέρ των ελληνικών επειδή αυτή είναι η ενδεδειγμένη στάση σύμφωνα με τον δημόσιο λόγο, ο οποίος θεωρεί την Ελληνική ως μόνη νόμιμη γλώσσα, ώστε να επιτευχθεί κοινωνική ενσωμάτωση στην Ελλάδα (Michail & Stamou, 2009). Με τον τρόπο αυτό, όμως, νομιμοποιούνται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των γλωσσών (Pacini-Ketchabaw & Armstrong de Almeida, 2006) και αναδύεται η Ελληνική ως κυρίαρχη γλώσσα.

Συνεχίζοντας, άλλος ένας σημαντικός λόγος που έκανε τη μητέρα Ντανιέλας και τον πατέρα της Τατιάνας να είναι θετικοί στην προώθηση της μειονοτικής γλώσσας και του γραμματισμού της ήταν ότι πιστεύουν πως οι ίδιοι έχουν τη μοναδική δυνατότητα να βοηθήσουν το παιδί τους προς το σκοπό αυτό (Li, 1999). Έτσι, αισθάνονται την ευθύνη από πλευράς τους στο να καλλιεργήσουν τη μειονοτική γλώσσα στο παιδί τους (Guardado, 2002). Αυτή την άποψη φαίνεται να συμμερίζεται, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, και η μητέρα του Μάριου. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας των Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou (2014), η οποία πραγματοποιήθηκε πάνω σε 19 Αλβανούς μετανάστες γονείς και μελέτησε τις απόψεις τους σχετικά με τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας στην Ελλάδα. Στην έρευνα αυτή, λοιπόν, οι απόψεις των γονέων κατατάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Μία εξ αυτών, στην οποία εντάχθηκαν οι περισσότεροι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, αφορούσε γονείς που είχαν παρόμοια στάση με εκείνη των τριών αυτών γονέων· πίστευαν δηλαδή ότι είναι δική τους ευθύνη και όχι κάποιας άλλης δομής η ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους στη μειονοτική γλώσσα. Κάτι τέτοιο,

μάλιστα, σύμφωνα με τους ερευνητές, φανερώνει, εν μέρει, μία προσήλωση των γονέων απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία.

Παράλληλα, οι ίδιοι γονείς (μητέρα Ντανιέλας και πατέρας Τατιάνας) θεωρούν πως εκείνοι πιθανόν να μην αποτελούν το καλύτερο γλωσσικό πρότυπο στα ελληνικά, ώστε να μεταδώσουν τη γλώσσα αυτή στα παιδιά τους. Αντίθετα, πιστεύουν ότι, ως φυσικοί ομιλητές, γνωρίζουν καλά τη γλώσσα καταγωγής τους και μπορούν να τη μεταδώσουν αποτελεσματικά στα παιδιά τους. Με άλλα λόγια, από τους δύο αυτούς γονείς τίθεται το ζήτημα του κατά πόσο θα μπορούσαν οι ίδιοι να αποτελέσουν ένα επαρκές γλωσσικό πρότυπο σε μία γλώσσα, της οποίας δεν είναι φυσικοί ομιλητές (Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007, Χατζηδάκη, 2005). Αυτό κινείται στη λογική του ότι τα μη ορθά γλωσσικά πρότυπα επηρεάζουν τη γλωσσική κατάκτηση του παιδιού (Genesee et al., 2004).

Η έννοια της *γλωσσικής καθαρότητας* που συναντάται εδώ αλλά και η σημασία που δίνουν οι γονείς σ' αυτήν, ώστε να κατακτηθεί σωστά μία γλώσσα, διαφαίνεται και στην έρευνα της Μαλιγκούδη (2010). Η έρευνα αυτή διεξήχθη στην Κεντρική Μακεδονία και συμμετείχαν 37 οικογένειες αλβανικής καταγωγής, όπως επίσης και εκπαιδευτικοί. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι Αλβανοί γονείς στην Ελλάδα προσπαθούν να διατηρήσουν και να μεταδώσουν τη μειονοτική γλώσσα στα παιδιά τους. Μεταξύ των λόγων, λοιπόν, που προέβαλαν οι γονείς του δείγματος για να δικαιολογήσουν τη φοίτηση των παιδιών τους σε Τμήματα Διδασκαλίας της Αλβανικής γλώσσας, συμπεριλαμβανόταν και το ότι εκεί θα διδαχθούν «ορθά» την αλβανική γλώσσα.

Τέλος, ένας σημαντικός λόγος που προέβαλε ο πατέρας της Τατιάνας δικαιολογώντας παράλληλα τις ιδεολογίες του υπέρ της ανάπτυξης της μειονοτικής γλώσσας και του γραμματισμού της είναι ότι μία τέτοια ανάπτυξη θα βοηθήσει στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού του. Αυτός ο λόγος διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας εκφράζεται και στην έρευνα της Μαλιγκούδη (2010) από Αλβανούς γονείς. Η άποψη αυτή συνάδει με τα ερευνητικά αποτελέσματα των τελευταίων χρόνων διεθνώς, σύμφωνα με τα οποία τα γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας είναι πολλά (Baker, 2011, Bialystok, 2006, Cummins, 2003, Edwards, 2009, Kenner et al., 2004, Kenner, 2004, Macleroy, 2013, Robertson, 2006, Soltero-Gonzalez & Reyes κ.ά.). Συνεπώς, ένας

μόνο γονέας (ο πατέρας της Τατιάνας) δείχνει να γνωρίζει ή τουλάχιστον να εκφράζει τα νοητικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας.

Γλωσσικές ιδεολογίες για εναλλαγή κωδίκων

Περνώντας στις γονεϊκές ιδεολογίες που έχουν να κάνουν με την εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσικών κωδίκων, τρεις από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (ο πατέρας της Τατιάνας, η μητέρα του Μάριου και η μητέρα του Άλεξ) ήταν αντίθετοι με την πρακτική αυτή, γιατί θεωρούσαν ότι η εφαρμογή της θα έχει αρνητικά αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους και θα προκαλέσει σ' αυτά σύγχυση.

Μία τέτοια αντίληψη, όμως, δεν ισχύει, (Baker & Jones, 1998: 37) Χατζηδάκη, 2005), διότι έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η εναλλαγή κωδίκων είναι ένας τρόπος, ώστε τα δίγλωσσα παιδιά να εκφράζουν τη γλωσσική τους ταυτότητα (Χατζηδάκη & Σιταρένιου, 2009) χρησιμοποιώντας το διαθέσιμο λεξιλόγιο και τη γραμματική τους (Baker & Jones, 1998: 37). Έτσι κάνουν διαγλωσσικές συνδέσεις που τους βοηθούν να αναπτύξουν μεταγλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες ενισχύουν την κατασκευή της γνώσης και την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας και του γραμματισμού της (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Wei, η εναλλαγή κωδίκων δεν είναι απλώς ένας συνδυασμός ή μια μίξη δύο γλωσσικών συστημάτων, αλλά αποτελεί μία δημιουργική στρατηγική των γλωσσικών χρηστών (Wei, 2011, in Lewis et al., 2012: 657). Η πρακτική αυτή έχει πολλαπλά πλεονεκτήματα όταν εφαρμόζεται σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, μιας και βοηθάει στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων, ειδικά σε μαθήματα που το θέμα του περιεχομένου τους είναι περισσότερο εννοιολογικό παρά γλωσσικό, όπως τα μαθηματικά κι η ιστορία (Gajo, 2007, Serra, 2007, in García, 2009b: 299). Επίσης, μέσω της εναλλαγής κωδίκων αναπτύσσονται οι μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές ικανότητες των παιδιών και συσφίγγονται οι δεσμοί της κυρίαρχης γλώσσας και των μειονοτικών γλωσσών (García, 2009b: 299, 301). Επιπλέον, μέσω αυτών οι άλλες γλώσσες των παιδιών γίνονται ορατές με δημιουργικό τρόπο, καλλιεργείται το ενδιαφέρον για άλλες γλώσσες και τονώνεται η διγλωσσία των παιδιών (Τσοκαλίδου, 2015α: 178).

Η αρνητική στάση των γονέων αυτών απέναντι στην εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσών θα μπορούσαμε να πούμε ότι σχετίζεται, εν μέρει, με μία τάση διαχωρισμού των γλωσσών αυτών. Ο απόλυτος διαχωρισμός, των γλωσσών, όμως, είναι σχεδόν αδύνατο να επιτευχθεί (Bauer & Gort, 2012: 187), καθώς το παιδί είναι άμεσα συνδεδεμένο και με τις δύο. Παράλληλα, μία τέτοια ιδεολογία περί ανάγκης διαχωρισμού των δύο γλωσσών είναι συναφής με την αντίληψη της διγλωσσίας ως *διπλής μονογλωσσίας* (double monolingualism), η οποία συναντάται σε αρκετά δίγλωσσα παιδαγωγικά μοντέλα (García, 2009b). Σύμφωνα με τη λογική των μοντέλων αυτών οι δύο γλώσσες θα πρέπει να διαχωρίζονται αυστηρά μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα μοντέλα κάθε συμβάν κάθε συμβάν μίξης κωδίκων ή κάθε υβριδική μορφή γλωσσικών συστημάτων είναι πλήρως απορριπτική, μιας και στόχος τους αποτελεί η διατήρηση της «καθαρότητας» και της διακριτής λειτουργίας των γλωσσικών νορμών (Τσιπλάκου, 2015: 143). Σύμφωνα, όμως, με τη σύγχρονη θεωρία του μεταδομισμού η γλώσσα δεν είναι αυστηρά οριοθετημένη και διακριτή, αλλά αποτελεί μία ρευστή οντότητα, όπου εισέρχονται διάφορα στοιχεία κάθε φορά (García, 2009b). Μάλιστα, αυτό το θεωρητικό πλαίσιο είναι συναφές με τη θεωρία των *συνεχών του διγραμματισμού* της Hornberger (2002) που αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (υποκεφ. 2.3).

Από την άλλη πλευρά, οι άλλοι δύο (οι μητέρες της Ράνιας και της Ντανιέλας) δείχνουν να θεωρούν την εναλλαγή κωδίκων ως κάτι φυσικό και αναμενόμενο, το οποίο συμβαίνει εξαιτίας της φύσης τους γλωσσικού προφίλ των παιδιών τους. Βέβαια, σκόπιμο κρίνεται να επισημάνουμε ότι οι δύο αυτές περιπτώσεις οικογενειών έχουν προκύψει από μεικτό γάμο, γεγονός που σημαίνει ότι εκ των πραγμάτων στο οικογενειακό περιβάλλον οι γονείς είναι φυσικοί ομιλητές διαφορετικής γλώσσας κι έτσι η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων αποτελεί έναν πρακτικό τρόπο, ώστε να επικοινωνήσουν μεταξύ τους τα μέλη της οικογένειας αποτελεσματικά.

Μεταφορά γλωσσικών ιδεολογιών στα παιδιά

Συνεχίζοντας τη συζήτηση πάνω στις ιδεολογίες των γονέων μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο, θα γίνουν κάποιες συμπληρωματικές παρατηρήσεις σε σχέση με τα στοιχεία που προέκυψαν από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων. Αρχικά, πολλές είναι οι φορές που μέσα από τα λόγια των γονέων διαπιστώθηκε ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες των

γονέων μεταδίδονται στα παιδιά. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της Τατιάνας αυτό παρατηρήθηκε στο κομμάτι της γλωσσικής επιλογής μέσα στο σπίτι, όπου η ίδια εμφανίζεται να θεωρεί φυσικό πως θα μιλάει αποκλειστικά με τους γονείς της. Κάτι τέτοιο είχε προηγουμένως εκφράσει και ο πατέρας της. Επίσης, στην περίπτωση του Μάριου η μητέρα του αναφέρει πως ο ίδιος δεν έχει πολλή διάθεση να εμπλακεί με πρακτικές γραμματισμού, ενώ προηγουμένως εμφανιζόταν ιδιαίτερος αρνητική ως προς τη δυνατότητα αποτελεσματικής κατάκτησης του γραμματισμού του παιδιού της στη γλώσσα αυτή. Ακόμα, στην περίπτωση του Άλεξ η μητέρα ανέφερε πως προτεραιότητα είναι η ανάπτυξη των ελληνικών και στη συνέχεια υπογράμμισε πως ο γιος της θέλει πιο πολύ να αναπτύξει τα ελληνικά (σε σχέση με τα αλβανικά), δείχνοντας παράλληλα απορημένη προς την επιλογή του αυτή.

Με βάση τα παραπάνω διακρίνεται ότι οι γλωσσικές συμπεριφορές και ιδεολογίες των γονέων είναι πιθανόν να μεταφέρονται στα νήπια που μελετάμε. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο, μιας και τα παιδιά διαμορφώνουν τις πρώτες ιδεολογίες τους μέσω των γονιών και των πρακτικών που εφαρμόζουν οι γονείς βάσει των στάσεων που έχουν (van Dijk, 2006: 9). Συνεπώς, οι στάσεις των γονέων για τη μειονοτική γλώσσα κατευθύνουν άμεσα τις στάσεις των παιδιών (Li, 1999). Για παράδειγμα, αρνητικές στάσεις εύκολα μπορεί να μεταδοθούν στο παιδί (Mushi, 2002).

Οι αρνητικές στάσεις των δύο αγοριών που μελετάμε (Μάριου και Άλεξ) απέναντι στην οικογενειακή τους γλώσσα (αλβανικά), βέβαια, μπορεί να συνδέονται και με το ότι τα παιδιά αυτά ίσως έχουν συνειδητοποιήσει το κύρος που απολαμβάνει η κυρίαρχη γλώσσα μέσα στην κοινωνία που ζουν σε αντίθεση με τη μειονοτική. Με άλλα λόγια, πιθανόν να έχουν καταλάβει ότι στο περιβάλλον της Ελλάδας τα ελληνικά είναι η μόνη 'νόμιμη' για δημόσια χρήση γλώσσα (Κασίμη, 2005). Κάτι τέτοιο, λοιπόν, ενδεχομένως να τους έχει εμφυσήσει αρνητικές στάσεις όσον αφορά την οικογενειακή τους γλώσσα (Dauenhauer & Dauenhauer, 1998: 63).

Και στα τρία δίγλωσσα νήπια που αναφέραμε (Τατιάνα, Μάριος, Άλεξ), πάντως, βλέπουμε ότι οι στάσεις που κυριαρχούν σε εκείνα δε διατυπώνονται ρητά ούτε από τους γονείς ούτε από την κοινωνία. Για τη μετάδοσή τους είναι αρκετό να υπονοηθούν οι ιδεολογίες αυτές μέσω της εφαρμογής των αντίστοιχων πρακτικών (Shohamy, 2007).

Συνάφεια γλωσσικών ιδεολογιών με αντίστοιχες πρακτικές

Μέχρι τώρα προσπαθήσαμε να συζητήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις γλωσσικές ιδεολογίες που εκφράστηκαν από τον λόγο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο υποκεφάλαιο αυτό θα συζητηθεί το κατά πόσο οι ιδεολογίες αυτές μεταφράζονται σε αντίστοιχες πρακτικές στο σπίτι από πλευράς γονέων.

Ειδικότερα, στον λόγο τριών από τους πέντε γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (μητέρα Ράνιας, μητέρα Ντανιέλας και μητέρα Τατιάνας) φάνηκε ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες που εξέφραζαν συμβάδιζαν με αυτό που εφάρμοζαν στο οικογενειακό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, αυτοί οι τρεις γονείς εμφανίστηκαν θετικοί, όπως είδαμε, στην ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγραμματισμού των παιδιών τους. Αντίστοιχα, και οι τρεις εφαρμόζουν συχνά διάφορες πρακτικές γραμματισμού για την ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι, ενώ παράλληλα εκθέτουν το παιδί τους σε πλούσια προφορικά ερεθίσματα στην οικογενειακή τους γλώσσα, τα οποία εκτείνονταν και εκτός σπιτιού. Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι οι θετικές τους στάσεις απέναντι στη διγλωσσία και τον διγραμματισμό συνοδεύονται από στοχευμένες πρακτικές για τη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου στη μειονοτική γλώσσα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο.

Στην περίπτωση της μητέρας του Μάριου, οι απόψεις της για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας ήταν συνεπείς με τις πρακτικές που εφάρμοζε μόνο σε ό,τι αφορά το προφορικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, στο σπίτι επεδίωκε συστηματικά να χρησιμοποιεί τα αλβανικά, ώστε να αναπτύξει ο γιος της προφορική επάρκεια στη γλώσσα αυτή. Αντίθετα, σε ό,τι έχει να κάνει με την ανάπτυξη της μειονοτικής σε γραπτό επίπεδο, δε φάνηκε να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ γλωσσικών ιδεολογιών και πρακτικών. Θεωρητικά εμφανιζόταν θετική ως προς την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα και δήλωνε ότι είναι πολύ θετικό ο γιος της να κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού στη μειονοτική. Στη συνέχεια, βέβαια, εξέφραζε μία αρνητική εικόνα ως προς το κατά πόσο εύκολο είναι αυτό να επιτευχθεί και δήλωνε πως δεν έχει αρκετή υπομονή, γι' αυτό και δεν ασχολείται συστηματικά με τον στόχο αυτό.

Επίσης, η μητέρα του Άλεξ εμφανίζεται ασυνεπής ως προς τις γλωσσικές ιδεολογίες και τις αντίστοιχες πρακτικές που αφορούν την εναλλαγή κωδίκων μέσα στο σπίτι.

Ενώ θεωρητικά δηλώνει αρνητική προς την εναλλαγή κωδίκων, εντούτοις την εφαρμόζει συχνά μέσα στο σπίτι για βοηθήσει τον γιο της να κατακτήσει ευκολότερα τα ελληνικά.

Συνολικά, λοιπόν, φάνηκε ότι στα λόγια δύο γονέων αναδύεται μία ασυνέχεια μεταξύ των γλωσσικών ιδεολογιών που εκφράζουν και των πρακτικών που, τελικά, εφαρμόζουν. Τέτοιου είδους ασυνέχειες στον λόγο των γονέων, μάλιστα, έχουν διαπιστωθεί και βιβλιογραφικά στην έρευνα των Chatzidaki και Maligkoudi (2013), όπου βρέθηκε ότι μεταξύ των γονέων που φάνηκε ότι είχαν θετική στάση στη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής τους (αλβανικά), μόνο ένα μικρό μέρος προέβη σε στοχευμένες προσπάθειες γλωσσικής διαχείρισης (Chatzidaki & Maligkoudi, 2013).

Πηγές επιρροής στη διαμόρφωση των γονεϊκών ιδεολογιών

Πολλά ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στο ότι η ισχύς των εξωτερικών πεδίων αναφοράς στη γλωσσική πολιτική και στις πρακτικές της οικογένειας είναι πολύ σημαντική (Guardado, 2002, Spolsky, 2009). Ειδικότερα, έχει διατυπωθεί ότι ο ρόλος του ειδικού σε τέτοια ζητήματα είναι προεξέχων (King & Fogle, 2006). Σε τέσσερις οικογένειες (οικογένειες Ράνιας, Ντανιέλας, Μάριου και Άλεξ) φάνηκε ότι κάποιος εξωτερικός φορέας επηρέασε ως έναν βαθμό τη γλωσσική ιδεολογία των γονέων. Στις τρεις από αυτές (οικογένειες Ράνιας, Ντανιέλας, Μάριου), μάλιστα, σημαντική φάνηκε να είναι η συμβουλή και η κατεύθυνση κάποιου ειδικού για τη διαμόρφωση του μοντέλου γλωσσικής χρήσης της οικογένειας. Στις περιπτώσεις αυτές ο ειδικός ήταν είτε ο παιδίατρος της οικογένειας, είτε η νηπιαγωγός του παιδιού.

Στην οικογένεια της Ράνιας σημαντική εξωτερική επιρροή ως προς τη διαμόρφωση της γλωσσικής πολιτικής που ακολουθείται φαίνεται να είναι ο παιδίατρος. Σύμφωνα με τα λεγόμενα της μητέρας, οι συμβουλές του καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τόσο τη στάση της ως προς τη διγλωσσία και τον διγλωσσιασμό της κόρης της, όσο και τις αποφάσεις της οικογένειας σε θέματα γλωσσικών πρακτικών και γλωσσικής διαχείρισης. Εκτός από τον παιδίατρο, όμως, ιδιάζουσας σημασίας ήταν και οι προτροπές του κοινωνικού περίγυρου της οικογένειας σε ζητήματα γλωσσικών πρακτικών, οι οποίες κινούνταν στην κατεύθυνση της προσθετικής διγλωσσίας. Όλες

αυτές οι παραινέσεις λειτούργησαν επιβοηθητικά στην υιοθέτηση μιας θετικής στάσης της μητέρας απέναντι στη διγλωσσία και συνακόλουθα τον διγλωσσισμό. Αντίστοιχα, στην περίπτωση της Ντανιέλας, ο ρόλος του παιδίατρου ήταν και πάλι πολύ βοηθητικός στην ενίσχυση των θετικών ιδεολογιών της μητέρας απέναντι στη διγλωσσία. Στην οικογένεια αυτή, επίσης, βλέπουμε ότι οι συμβουλές εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα πρακτικών γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση βιβλίων) έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στις τελικές αποφάσεις ως προς τη γλωσσική πολιτική που εν τέλει ακολουθείται. Επίσης, στην περίπτωση του Μάριου, είδαμε ότι οι συμβουλές της νηπιαγωγού, σύμφωνα με τις οποίες καλό θα ήταν να χρησιμοποιούνται τα ελληνικά στο σπίτι, προσωρινά διαφοροποίησαν τις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας, τη στάση της μητέρας και τις προτεραιότητές της σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, στην οικογένεια του Άλεξ, αν και επιφανειακά οι γλωσσικές αποφάσεις της οικογένειας φαίνεται να έχουν αφετηρία την ίδια την οικογένεια, στην πραγματικότητα φορείς των αποφάσεων αυτών είναι οι γλωσσικές ιδεολογίες που κυριαρχούν στην ελληνική κοινωνία που ζουν, κατά τις οποίες η Ελληνική αποτελεί γλώσσα γοήτρου και η μόνη 'νόμιμη' για δημόσια χρήση, ενώ η μειονοτική γλώσσα είναι μειωμένου κύρους (Κασίμη, 2005).

Αντίθετα, στην οικογένεια της Τατιάνας, οι γλωσσικές ιδεολογίες δείχνουν να διαμορφώθηκαν βάσει των γλωσσικών ιδεολογιών της οικογένειας, οι οποίες ήταν υπέρ της διγλωσσίας. Βέβαια, αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι ο πατέρας της Τατιάνας, ο οποίος φαίνεται να έχει δομήσει μία θετική στάση ως προς τις γλώσσες γενικότερα και να αναγνωρίζει τις οφέλειές τους, είναι πολύγλωσσος (βλ. κεφ. 7.3.1.1.). Αυτό πιθανόν να έχει παίξει κάποιο ρόλο στην επιμονή του ως προς το να αναπτύξει το παιδί του ένα διγλωσσικό προφίλ (Mushi, 2002). Με άλλα λόγια, οι θετικές του απόψεις προς τις γλώσσες και η αναγνώριση που εκφράζει απέναντι στα γνωστικά πλεονεκτήματα που προσφέρει η ανάπτυξη της διγλωσσίας και του διγλωσσισμού πιθανόν οφείλονται στις πρότερες κοινωνικές του εμπειρίες (Kroskrity, 2010: 195). Στην έρευνα των Κυριαζή & Χατζηδάκη (2005), επίσης, διαπιστώθηκε μία θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των μεταναστών γονέων προς την πολυγλωσσία εν γένει και στις γλωσσικές ιδεολογίες που τελικά εκείνοι διαμορφώνουν και εκφράζουν. Μέσα από το παράδειγμα του πατέρα της Τατιάνας, διακρίνουμε ότι φορείς γλωσσικών ιδεολογιών των γονέων, μπορεί, εκτός των άλλων, να αποτελούν

και οι ίδιες οι εμπειρίες που έχουν εκείνοι, κάτι που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά (King & Fogle, 2006).

Μάλιστα, αυτό το βλέπουμε και στην οικογένεια της Ντανιέλας, όπου η μητέρα δείχνει να έχει διαμορφώσει γλωσσικές στάσεις και βάσει των προσωπικών βιωμάτων που η ίδια έχει. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, οι απόψεις της συνολικά φαίνεται να έχουν διαμορφωθεί τόσο μέσα από τις προσωπικές της εμπειρίες και τις εμπειρίες με τα παιδιά της, όσο και μέσα από τη γνώμη των ειδικών (παιδιάτρων, εκπαιδευτικών), τους οποίους συμβουλευτεί. Μάλιστα, ο συνυπολογισμός όλων αυτών των πηγών γνώσης για την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών στα παιδιά αποτελεί μία τακτική δίγλωσσων γονέων υψηλού μορφωτικού επιπέδου -όπως αυτού της μητέρας της Ντανιέλας (βλ. πίνακα 2)- και έχει διαπιστωθεί ερευνητικά (King & Fogle, 2006).

Φυσικά, αξίζει να επισημάνουμε ότι ενδέχεται οι φορείς που επηρέασαν τις γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων να είναι αφανείς και να μη μπορούν να ανιχνευτούν μέσα από μία αποσπασματική συνάντηση με την οικογένεια. Για τον λόγο αυτό, ακόμα και στην οικογένεια της Τατιάνας, στην οποία φαίνεται ότι οι γλωσσικές ιδεολογίες που επικρατούν σήμερα είναι αποτέλεσμα των σταθερών γονεϊκών πεποιθήσεων και εμπειριών, καλό θα είναι να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς την αφετηρία αυτών των ιδεολογιών.

8.4. Συνεργασία με το νηπιαγωγείο

Στάσεις προς το νηπιαγωγείο

Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία σχολείου- γονέων, τέσσερις από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (μητέρα Ράνιας, Μάριου, Άλεξ και πατέρας Τατιάνας) εκφράζουν θετικές στάσεις προς το εκπαιδευτικό σύστημα ενώ δηλώνουν ευχαριστημένοι με την εκπαίδευση των παιδιών τους, κάτι που παρατηρείται σε διάφορες σχετικές έρευνες (Torres-Guzmán, 1995, Χατζηδάκη, 2007β). Αντίθετα με αυτούς, η μητέρα της Ντανιέλας εξέφρασε διάφορες αμφιβολίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και την αποτελεσματικότητά του. Επίσης, και οι πέντε γονείς δείχνουν εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο της νηπιαγωγού του παιδιού τους. Τέτοια

ποιοτικά χαρακτηριστικά που αφορούν τη συνεργασία σχολείου- γονέων (π.χ. εμπιστοσύνη) είναι πολύ σημαντικά, καθώς αυξάνουν τα αποτελέσματα της υποστήριξης που προσφέρουν οι γονείς στο σπίτι (Hill & Taylor, 2004: 163).

Μορφές γονεϊκής εμπλοκής

Σε ό,τι αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή, έτσι όπως τη νοηματοδοτούν οι γονείς των δίγλωσσων νηπίων που μελετάμε, η φύση της φαίνεται να διαφοροποιείται από οικογένεια σε οικογένεια. Αυτό είναι κάτι που συνάδει με το γεγονός ότι ο τρόπος νοηματοδότησης της γονεϊκής εμπλοκής δεν είναι πάντα (Torres-Guzmán, 1995). Επίσης, σε αντιστοιχία με τον γραμματισμό, έτσι και οι απόψεις των γονέων που αφορούν το περιεχόμενο της γονεϊκής εμπλοκής διαμορφώνονται βάσει των δικών τους εμπειριών και προσδοκιών για το πώς πρέπει να είναι η μόρφωση του παιδιού τους (Fan & Chen, 2001). Πριν ξεκινήσουμε την καταγραφή των απόψεων αυτών, σημαντικό κρίνεται να επισημανθεί ότι, όπως θα δούμε, αποκλίσεις στον τρόπο αντίληψης της γονεϊκής εμπλοκής διαγράφηκαν ακόμα και ανάμεσα στις μητέρες της ίδιας εθνοτικής ομάδας (μητέρα Μάριου και Άλεξ).

Πιο αναλυτικά, μέσα από τον λόγο των γονέων διακρίθηκαν τρεις τρόποι νοηματοδότησης της γονεϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με τον πρώτο, τον οποίο εξέφρασαν η μητέρα της Ράνιας και η μητέρα του Μάριου, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής έχει να κάνει με την παροχή κατάλληλων συμβουλών στο παιδί, έτσι ώστε εκείνο να υπακούει στη νηπιαγωγό και να προσαρμοστεί στους κανόνες του σχολείου. Με άλλα λόγια, οι γονείς αυτοί αντιλαμβάνονται ότι χρέος τους είναι να συμβάλλουν στην δόμηση μιας τέτοιας «σωστής» συμπεριφοράς στο παιδί τους. Μέσα από μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η αντίληψη αυτή για τη γονεϊκή εμπλοκή έχει παρατηρηθεί κάποιες φορές σε γονείς μειονοτικών ομάδων (Francis & Archer, 2005).

Παράλληλα με την αντίληψη αυτή, βέβαια, η μητέρα της Ράνιας διατύπωσε κι ένα άλλο συστατικό της γονεϊκής εμπλοκής, έτσι όπως τη νοηματοδοτεί η ίδια. Με άλλα λόγια, ως γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται και οτιδήποτε μπορεί να κάνει η ίδια και ο σύζυγός της, ώστε να βελτιώσει τις υποδομές του σχολείου. Εδώ παρατηρείται ότι η

μητέρα πιστεύει ότι θα υποστηρίξει το παιδί της με το να ασχοληθεί εθελοντικά με δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο ως κτίριο, κάτι που επίσης εντοπίζεται βιβλιογραφικά (Hill & Taylor, 2004: 162).

Συνεχίζοντας, η μητέρα της Ντανιέλας και η μητέρα του Άλεξ θεωρούν ότι θα εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους με το να εφαρμόζουν στο σπίτι δραστηριότητες σχολικού χαρακτήρα που προωθούνται στο σχολείο. Για παράδειγμα, και οι δύο αυτοί γονείς διατύπωσαν ότι πιστεύουν πως βοηθούν το παιδί τους με το να τους διαβάζουν τα παραμύθια που παίρνουν τα τελευταία από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου. Αυτή η νοηματοδότηση της γονεϊκής εμπλοκής διακρίνεται συχνά στην αντίστοιχη βιβλιογραφία (Hill & Taylor, 2004, Reese, Thompson & Goldenberg, 2008, Sneddon, 2007, Zhang & Koda, 2011).

Τέλος, ο πατέρας της Τατιάνας εξέφρασε μία άποψη για τη γονεϊκή εμπλοκή που διαφοροποιείται από αυτή των υπολοίπων. Με άλλα λόγια, αν και η νοηματοδότηση της έννοιας αυτής, σύμφωνα με εκείνον, έχει να κάνει με την υποστήριξη πάνω στις σχολικές εργασίες που παίρνουν τα νήπια στο σπίτι, εντούτοις ο ίδιος εμφανίζεται αποστασιοποιημένος σε σχέση με την υποστήριξη αυτή. Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην αυτονόμηση της Τατιάνας, την οποία επιδιώκει (στοιχείο που επίσης αφορά την υποστήριξη που της παρέχει), είτε στο γεγονός ότι θεωρεί πως εκείνος δεν είναι κατάλληλος να τη βοηθήσει στα ελληνικά (στοιχείο που συνδέεται με το ζήτημα περί σωστού γλωσσικού προτύπου που έχει αναφερθεί (Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007, Χατζηδάκη, 2005).

Εκτός από τα παραπάνω, όλοι οι γονείς δήλωσαν ότι πηγαίνουν στις γιορτές του σχολείου, κάτι που αποτελεί μορφή γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τα τρέχοντα πρότυπα (Hill & Taylor, 2004).

Κεφάλαιο 9. Παρουσίαση ευρημάτων από εκπαιδευτικούς

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί να γίνει ανάλυση των συνεντεύξεων των τεσσάρων εκπαιδευτικών που εργάζονται στο σχολείο, στο οποίο φοιτούν τα δίγλωσσα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Καθεμία απ' αυτές τις νηπιαγωγούς έχει μαθητή ένα από τα δίγλωσσα παιδιά που μελετάμε (είτε στο πρωινό τμήμα του νηπιαγωγείου, είτε στο ολοήμερο τμήμα) και στη συνέντευξή της μιλάει γι' αυτό. Ειδικότερα, η Άννα μιλάει για τη Ντανιέλα, η Χρύσα για τον Άλεξ, η Φανή για την Τατιάνα και η Γεωργία για τον Μάριο και τη Ράνια. Σκοπός της επιλογής αυτών των εκπαιδευτικών ήταν να μπορούν να μιλήσουν για τα δίγλωσσα νήπια που μελετήσαμε προηγουμένως και να έχουμε μία πληρέστερη εικόνα γι' αυτά.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων από τις εκπαιδευτικούς ήταν η παρακάτω. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις νηπιαγωγούς στον χώρο του σχολείου. Η πρώτη αυτή επαφή προγραμματίστηκε από μία εκ των νηπιαγωγών, η οποία γνώριζε την ερευνήτρια. Κατά την συνάντηση έγινε μία πρώτη γνωριμία ανάμεσα στην ερευνήτρια και τις νηπιαγωγούς του σχολείου. Εκεί, η ερευνήτρια εξήγησε στις εκπαιδευτικούς τον σκοπό της έρευνάς της, το πλαίσιο στο οποίο αυτή γίνεται, ενώ έγινε αναφορά και στην ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθηθεί προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα που θα χρειαστούν. Ακόμα, συζητήθηκαν ζητήματα που είχαν να κάνουν με την εξασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, ώστε να κατευναστούν ενδεχόμενες ανησυχίες. Αφού εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων νηπιαγωγών, προγραμματίστηκε μία συνάντηση για καθεμία νηπιαγωγό ξεχωριστά, ώστε να διεξαχθεί η συνέντευξη. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου εκτός σχολικού ωραρίου και διήρκεσαν 10 έως 15 λεπτά.

Αναφορικά με τη δομή του κεφαλαίου, εδώ θα αναλυθούν τα λεγόμενα των νηπιαγωγών κατά περίπτωση. Οι άξονες, βάσει των οποίων θα γίνει η ανάλυση αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο και είναι οι εξής: 1) παρατηρήσεις εκπαιδευτικών ως προς το γλωσσικό προφίλ του παιδιού, 2) απόψεις για γονική εμπλοκή, 3) γλωσσικές ιδεολογίες και 4) διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού.

9.1. Άννα

Η Άννα είναι νηπιαγωγός της Ντανιέλας και στη συνέντευξή της μίλησε για το συγκεκριμένο δίγλωσσο παιδί. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, η Άννα έδειχνε αρκετά άνετη και ιδιαίτερα ομιλητική.

9.1.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού

Αναφορικά με το γλωσσικό προφίλ της Ντανιέλας, η Άννα δηλώνει πως γνωρίζει ότι μιλάει και καταλαβαίνει πολύ καλά τα σερβικά. Μάλιστα, έχει φτάσει σε αυτό το συμπέρασμα μέσα από συζητήσεις που έχει ακούσει μεταξύ της Ντανιέλας και της μητέρας της (όταν φεύγουν μαζί από το σχολείο ή όταν έρχονται μαζί στο σχολείο). Η Ντανιέλα, αντίθετα, αρνείται να προβάλλει αυτή τη γνώση της στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός αναφέρει: «...τη ρώτησα αν μιλάει σέρβικα και μου είπε ότι μιλάει αλλά δεν μας το μεταφέρει εδώ, ποτέ δεν θα μας πει ότι έτσι το λέμε στα σερβικά ή να πει κάτι στα σερβικά κτλ. Δηλαδή θα μπορούσε κάποιος να μην το αντιληφθεί ότι η Σοφία είναι δίγλωσση». Επίσης, σε άλλο σημείο λέει: «...θα προσπαθήσει να το αποφύγει (ενν. να πει κάτι στα σερβικά). Αν το απαιτήσεις, θα το κάνει». Η Άννα αποδίδει αυτή τη γλωσσική συμπεριφορά της Ντανιέλας σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Ειδικότερα, λέει:

«...μάλλον δεν θέλει να δίνει ερεθίσματα δεν θέλει να δίνει λαβές, θέλει να κάνει τα δικά της οπότε κάπως μου το έχει αποσιωπήσει. Δηλαδή και όταν τη ρωτάω δεν θα μου πει. Θα χαμογελάσει και θα φύγει. Δεν νομίζω όμως ότι ντρέπεται νομίζω ότι απλά δεν θέλει και γενικά δεν θέλει και άλλα πράγματα. [...] Επίσης μου δίνει την αίσθηση του παιδιού που δεν θέλει να κουράζεται».

Με άλλα λόγια, η Άννα θεωρεί πως η Ντανιέλα δε μιλάει σερβικά στην τάξη όχι επειδή ντρέπεται αλλά γιατί πιστεύει ότι με τον τρόπο αυτό θα ‘προκαλέσει’. Έτσι, επιλέγει να αποσιωπήσει το δίγλωσσο της προφίλ στο σχολείο, έτσι ώστε να μην τη ρωτάνε οι εκπαιδευτικοί περισσότερο για τη γλώσσα της και τις γνώσεις πάνω σε αυτή.

Ακόμα, η Άννα δεν έχει κάποια εικόνα σχετικά με το επίπεδο γραμματισμού της Ντανιέλας στη μειονοτική γλώσσα, μιας και, όπως εξηγεί ξανά, η Ντανιέλα επιλέγει να μη μεταφέρει τις γνώσεις της πάνω στη μειονοτική γλώσσα στο σχολείο.

Παράλληλα, η Άννα αναφέρει ότι δεν έχει παρατηρήσει ποτέ να χρησιμοποιεί η Ντανιέλα εναλλακτικά τους γλωσσικούς της κώδικες, ούτε στην περίπτωση όπου το κορίτσι μιλάει στη μητέρα της, κατά την οποία είναι η μοναδική ευκαιρία να την ακούσει η εκπαιδευτικός να εκφράζεται στη μειονοτική γλώσσα. Η Άννα θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει, καθώς «...έχει ξεκάθαρη εικόνα και των δύο γλωσσών και μπορεί να κάνει την εναλλαγή του κώδικα αβίαστα». Εδώ αξίζει να σταθούμε στην ορολογία που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός περιγράφοντας τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού. Παρ' όλο που δεν έχει εξηγηθεί από την ερευνήτρια τι είναι η *εναλλαγή κωδίκων*, ο όρος αυτός μοιάζει να είναι οικείος για εκείνη. Αυτό μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι έχει λάβει κάποια σχετική με τα θέματα αυτά επιμόρφωση (βλ. πίνακα 3).

Μέσα από το παραπάνω σχόλιο της εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι η τελευταία θεωρεί ότι η Ντανιέλα δε χρειάζεται να αναμιγνύει τους δύο γλωσσικούς κώδικες, καθώς τους γνωρίζει και τους δύο εξίσου καλά, μπορεί να εκφράσει νοήματα και στους δύο αποτελεσματικά και συνεπώς αυτή η πρακτική δεν εξυπηρετεί κάποιον πρακτικό σκοπό για το παιδί. Με άλλα λόγια, πιστεύει ότι η εναλλαγή κωδίκων οφείλεται μόνο σε αδυναμία έκφρασης σε κάποια απ' τις δύο γλώσσες και όχι σε άλλον λόγο (π.χ. έκφραση της πολιτισμικής τους ταυτότητας).

Στο σημείο αυτό σημαντικό είναι να αναφέρουμε ξανά το μοντέλο διγλωσσικής ανατροφής που ακολουθείται στην οικογένεια της Ντανιέλας. Πιο αναλυτικά, η Ντανιέλα έχει μεγαλώσει μαθαίνοντας από μικρή να ξεχωρίζει τις γλώσσες που χρησιμοποιεί ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται. Ειδικότερα, στη μητέρα της μιλάει αποκλειστικά στα σερβικά και στον πατέρα της στα ελληνικά. Συνεπώς, σε καθένα από τους γονείς της μιλάει στη γλώσσα στην οποία είναι εκείνος φυσικός ομιλητής. Αυτό το μοντέλο γλωσσικής πολιτικής (μία γλώσσα- ένας γονέας), συνεπώς, πιθανόν να έχει επηρεάσει τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Με άλλα λόγια, σε αντιστοιχία με το περιβάλλον του σπιτιού, στο οποίο διαχωρίζει τις γλώσσες της ανάλογα με τον ομιλητή, έτσι και στο σχολείο πιθανώς να θεωρεί περισσότερο ενδεδειγμένο να μιλήσει στις νηπιαγωγούς, οι οποίες είναι φυσικοί ομιλήτριες της Ελληνικής, μία μόνο γλώσσα, τα ελληνικά. Επίσης, το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποιο άλλο παιδί από τη Σερβία στο νηπιαγωγείο ίσως αποθαρρύνει τη Ντανιέλα από το να μιλήσει σερβικά και σε κάποιον άλλο, γενικότερα, εντός του σχολείου.

9.1.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή

Η Άννα προτού αναφερθεί στη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής που θεωρεί περισσότερο ενδεδειγμένη, δηλώνει πως έχει μία πολύ καλή συνεργασία με την οικογένεια της Ντανιέλας. Σε σχέση, επίσης, με τις απόψεις της για την κατάλληλη μορφή γονεϊκής εμπλοκής, αναφέρει:

«Πιστεύω ότι μπορούν, (ενν. να βοηθήσουν τα παιδιά τους) αρκεί να είναι σε επαφή με το σχολείο... δηλαδή πολλές φορές κάποιοι γονείς [...] έχουν ένα άγχος για την ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού τους και ας πούμε κάνουν ένα δεύτερο άτυπο σχολείο στο σπίτι. Το οποίο συνήθως δεν είναι χρήσιμο. Γιατί δεν έχουν ξεκάθαρους στο μυαλό τους στόχους ή οι στόχοι που θέτουν δεν είναι αναπτυξιακά κατάλληλοι για την ηλικία των παιδιών και αυτά πολλές φορές έρχονται σε σύγκρουση με αυτά που κάνουν στο σχολείο και το παιδί καμία φορά βρίσκεται στη μέση... σίγουρα η πρόθεσή τους είναι πάντα καλή αλλά σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι χρήσιμη. Όταν όμως είναι σε επαφή με το σχολείο δηλαδή πολλές φορές θα πούμε στους γονείς ότι αυτό το παιδί παρουσιάζει αυτή την αδυναμία παραδείγματος χάρη μια πολύ κοινή αδυναμία που παρουσιάζεται στο νηπιαγωγείο και μάλιστα στην αρχή της φοίτησης των παιδιών είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν την ευθύνη για δικά τους πράγματα ή και για τον εαυτό τους. [...] πολλές φορές μπορούν όμως να συζητούν με τα παιδιά τους δηλαδή να τα ακούν ή αν είναι παιδιά που δεν είναι ομιλητικά να τους δίνουν ερεθίσματα προκειμένου να γίνονται συζητήσεις... και αυτές είναι οδηγίες που πολλές φορές δίνουμε. Απλά οι γονείς, κάποιοι, αυτά δεν τα θεωρούν σημαντικά. Δηλαδή θεωρούν (ενν. σημαντικό) να μάθει το παιδί να μάθει να γράφει το 'α' να ξεχωρίζει τα κεφαλαία από τα πεζά... οπότε οι γονείς που είναι πρόθυμοι σε συνεργασία, ακούν αυτά που έχεις να τους πεις, και δουλεύουν σε αυτή την κατεύθυνση, οι γονείς που είτε δεν έχουν χρόνο να έρθουν στο σχολείο να τα συζητήσουν είτε δεν έχουν πειστεί και μπορεί και εμείς σε αυτό να φταιíme, να μην πείθονται ότι αυτά που τους λέμε είναι σημαντικά και θεωρούν πιο σημαντικό το δια ταύτα».

Από το παραπάνω απόσπασμα, βλέπουμε ότι η νηπιαγωγός τονίζει πως προϋπόθεση για να βοηθήσουν οι γονείς τα παιδιά τους είναι να υπάρχει επαφή με το σχολείο. Τονίζει πως οι γονείς θεωρούν ότι βοηθούν τα παιδιά τους όταν εφαρμόζουν δραστηριότητες με καθαρά διδακτικό περιεχόμενο στο σπίτι και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων, κάτι που σύμφωνα με τον Αϊδίνη, συμβαίνει συχνά στην Ελλάδα (Αϊδίνης, 2012).

Η Άννα διαφωνεί με αυτή την πρακτική των γονέων, καθώς, όπως υποστηρίζει, πολλές φορές οι δραστηριότητες διδακτικού περιεχομένου που κάνουν οι γονείς με τα παιδιά τους είναι ακατάλληλες για το επίπεδο του παιδιού. Παράλληλα, προτείνει ως

ενδεδειγμένη γονεϊκή εμπλοκή το να ρωτούν οι γονείς τους εκπαιδευτικούς πού πρέπει να εστιάσουν την παρέμβασή τους κι ύστερα να εφαρμόζουν κάτι στο σπίτι με τα παιδιά τους. Κι αυτό, διότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εντοπίζουν αδυναμίες που έχουν να κάνουν με τα νήπια, οι οποίες δεν αφορούν απαραίτητα το γνωστικό κομμάτι που οι γονείς θεωρούν συνήθως ως μοναδικής σημασίας.

Τέλος, καταλήγει στο ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι γονείς να συζητούν με τους εκπαιδευτικούς και να συνεργάζονται μαζί τους. Μάλιστα, συμπληρώνει ότι οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να καθοδηγήσουν κατάλληλα τους γονείς όσον αφορά τον τρόπο εμπλοκής τους, ο οποίος, όπως είπε παραπάνω, δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Επίσης, υπογραμμίζει ότι καλό είναι να έχουν και οι δίγλωσσες οικογένειες την ίδια μορφή γονεϊκής εμπλοκής με τους υπόλοιπους γονείς. Εδώ διαπιστώνεται ότι η νηπιαγωγός έχει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων. Αυτό έχει να κάνει με τις προσδοκίες της όσον αφορά τις δεξιότητες που επιδιώκει να έχουν κατακτήσει τα νήπια κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο.

9.1.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Σε ό,τι αφορά τις γλωσσικές ιδεολογίες της Άννας, η ίδια φαίνεται να είναι ιδιαίτερα θετική στη χρήση της οικογενειακής γλώσσας των δίγλωσσων νηπίων στο σπίτι. Μάλιστα, την επιλογή αυτή τη χαρακτηρίζει ως 'ιδανική'. Ο λόγος που προβάλλει μιλώντας για την ανάγκη να μιλούν στο σπίτι τα παιδιά τη μειονοτική γλώσσα είναι ότι έτσι διατηρούν τη γλώσσα καταγωγής τους. Μάλιστα, θέλοντας να στηρίξει αυτή της τη θέση αναφέρει πολλές περιπτώσεις παιδιών μέσα από το νηπιαγωγείο που έχουν αποκοπεί πλήρως από τη μειονοτική γλώσσα και δε μπορούν να εκφράσουν ούτε απλά νοήματα όταν παρουσιαστεί ανάγκη, κάτι που πιστεύει ότι είναι λάθος. Με άλλα λόγια, εμφανίζεται απογοητευμένη, όταν τα δίγλωσσα παιδιά οδηγούνται στο να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα, κάτι που διαπιστώνεται σε πολλούς εκπαιδευτικούς (Michail & Stamou, 2009). Για τον ίδιο ακριβώς λόγο θεωρεί ως 'ιδανικό' επίσης να αναπτύξουν τα δίγλωσσα παιδιά τον γραμματισμό στη μειονοτική τους γλώσσα πέρα από προφορική επάρκεια σ' αυτήν.

Συνολικά, λοιπόν, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δεν αποθαρρύνει τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι. Επίσης, δε φαίνεται να θεωρεί εμπόδιο και πηγή προβλημάτων τη διγλωσσία.

9.1.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού
Περνώντας στους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός την πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης της, η Άννα αναφέρει ποικίλες μεθόδους που χρησιμοποιεί για να εμφυσήσει τον σεβασμό στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, με στόχο τον σεβασμό, προσπαθεί αρχικά να ρωτάει τα παιδιά για τη χώρα και τη γλώσσα τους σε ζητήματα αντίστοιχα με το περιεχόμενο του μαθήματος. Επίσης, προσεγγίζει τους γονείς είτε για να μάθει πράγματα για τα παιδιά, είτε για να εμπλακούν με σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του μαθήματος. Κάτι τέτοιο, όπως επισημαίνει, δημιουργεί στα νήπια ένα αίσθημα υπερηφάνιας: *«Αν έρθουν οι γονείς τους όμως εδώ τα παιδιά νιώθουν καλά δηλαδή τα βλέπω ότι χαίρονται, θα μπει η μαμά τους στη τάξη, και θα πει κάποια πράγματα τα βλέπω ότι νιώθουν ικανοποίηση»*.

Η προσέγγιση του γονέα για να διερευνηθεί το γλωσσικό τους προφίλ και το οικοσύστημα της οικογένειας, την οποία εφαρμόζει η Άννα, είναι πολύ σημαντική, καθώς έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει μία πλήρη εικόνα για τα συμβάντα γραμματισμού που οργανώνονται στο σπίτι και το γλωσσικό υπόβαθρο του παιδιού Βέβαια, παρόλο που έχει ρωτήσει τους γονείς για το γλωσσικό προφίλ του παιδιού τους, δε φαίνεται να έχει διερευνήσει το κομμάτι που αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα του παιδιού, όπως φάνηκε στην περίπτωση της Ντανιέλας.

9.2. Χρύσα

Η Χρύσα είναι νηπιαγωγός του Άλεξ και στη συνέντευξή της μιλάει για το συγκεκριμένο δίγλωσσο νήπιο. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Χρύσα φάνηκε αρκετά αμήχανη και διστακτική να εκφραστεί, ιδιαίτερα στην αρχή. Στη συνέχεια, όμως, άρχισε σταδιακά να νιώθει πιο άνετα και να μιλάει περισσότερο.

9.2.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού

Η Χρύσα γνωρίζει τον Άλεξ μόλις λίγους μήνες, μιας και ο τελευταίος άρχισε να φοιτά στο νηπιαγωγείο στα μέσα περίπου της χρονιάς. Αναφορικά με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειάς του στα αλβανικά, η συγκεκριμένη νηπιαγωγός παραδέχεται πως δε γνωρίζει ποιο είναι, δηλαδή δεν έχει κάποια εικόνα για το πόσο καλά γνωρίζει τη γλώσσα αυτή ο Άλεξ.

Σε σχέση με τη γλωσσική του συμπεριφορά στο νηπιαγωγείο, η Χρύσα ανέφερε πως αρχικά ο Άλεξ χρησιμοποιούσε την αλβανική γλώσσα και κάποιες φορές είχε παρατηρήσει μίξη των δύο κωδίκων στον λόγο του. Μετά, όμως, από τις δύο πρώτες εβδομάδες φοίτησής του στο νηπιαγωγείο, δεν τον έχει ξανακούσει να χρησιμοποιεί κάποια αλβανική λέξη. Με άλλα λόγια, πλέον ο Άλεξ αποφεύγει να μιλάει αλβανικά στο σχολείο παρόλο που δεν έχει κατακτήσει υψηλό επίπεδο προφορικής ευχέρειας στα ελληνικά. Η Χρύσα, αν και δεν είναι σίγουρη για ποιον λόγο συμβαίνει αυτό, πιθανολογεί ότι ενδεχομένως να οφείλεται είτε στο ότι το συγκεκριμένο νήπιο έχει αντιληφθεί ότι γλώσσα του σχολείου είναι η Ελληνική, είτε στο ότι δε γνωρίζει πως υπάρχουν κι άλλα παιδιά που έχουν ως οικογενειακή γλώσσα τα αλβανικά. Συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Σαν να έχει αντιληφθεί ότι ελληνικά μιλάμε στο χώρο αυτό και ότι (ενν. πρέπει να) μιλάει και αυτός έτσι με όλους. Μπορεί να μη γνωρίζει και ότι άλλα παιδιά γνωρίζουν τη γλώσσα του ακόμα να μιλήσουνε αλβανικά ας πούμε»*.

Βέβαια, στο σημείο αυτό σημαντικό κρίνεται να επισημανθεί ότι η μητέρα του Άλεξ στη συνάντηση που είχε με την ερευνήτρια επεσήμανε ότι ο Άλεξ τής έχει πει πως στο νηπιαγωγείο υπάρχουν κι άλλα παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία και μιλούν αλβανικά. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι μάλλον ο Άλεξ επιλέγει συνειδητά να μη μιλάει τη γλώσσα καταγωγής του στο σχολικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, αυτή η επιλογή δε γίνεται για πρακτικούς λόγους, για το ότι δηλαδή το παιδί δεν έχει εντοπίσει άλλα παιδιά να γνωρίζουν αλβανικά στο νηπιαγωγείο.

Λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο γλωσσικής χρήσης που υιοθετείται στην οικογένεια του Άλεξ, φαίνεται ότι υπάρχει κάποια αντιστοιχία μεταξύ της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η οικογένεια του Άλεξ έχοντας υιοθετήσει την κυρίαρχη ιδεολογία γύρω από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των γλωσσών στην ελληνική κοινωνία στοχεύει στην ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας. Μάλιστα, αυτό γίνεται εις

βάρος της Αλβανικής. Αυτό ενδεχομένως να έχει επηρεάσει τη γλωσσική συμπεριφορά του Άλεξ, ο οποίος δείχνει να αποφεύγει να μιλάει την οικογενειακή του γλώσσα στο σχολείο. Επίσης, σκόπιμο είναι να αναφέρουμε ξανά ότι στην οικογένεια του Άλεξ παρατηρήθηκε αλλαγή της γλωσσικής χρήσης (υπέρ της Ελληνικής) στο περιβάλλον του σπιτιού όταν ο Άλεξ εισήλθε στο νηπιαγωγείο. Αυτό μπορεί να συνδεθεί με το ότι τις πρώτες μέρες ο Άλεξ χρησιμοποιούσε κάπου κάπου και τα αλβανικά, ενώ στη συνέχεια δεν τα χρησιμοποίησε ποτέ ξανά στο σχολείο, παρ' όλο που το επίπεδο επάρκειάς του στα ελληνικά είναι χαμηλό. Συνολικά, λοιπόν, μέσα από τη παρατήρηση της γλωσσικής πολιτικής που ακολουθεί η οικογένεια του Άλεξ συμπεραίνουμε ότι, τουλάχιστον ως έναν βαθμό, η γλωσσική συμπεριφορά που επιδεικνύει στο σχολείο δεν είναι αποκομμένη από τη γλωσσική πολιτική της οικογένειάς του και από τον κυρίαρχο λόγο γύρω από τις γλώσσες που υπάρχει στην κοινωνία που ζει, τον οποίο, όπως έχουμε πει ξανά, έχουν υιοθετήσει οι γονείς του (και πιθανώς υπονοείται και στο σχολείο).

9.2.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή

Η Χρύσα κατά τη διάρκεια της συνέντευξής της ανέφερε ότι είναι πολύ ευχαριστημένη με τη συνεργασία που έχει με την οικογένεια του Άλεξ. Στη συνέχεια, σε ερώτηση σχετική με τον κατάλληλο τρόπο γονεϊκής εμπλοκής, ήταν αρκετά λακωνική. Ειδικότερα, επεσήμανε ότι για τα παιδιά είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να δείχνουν ενδιαφέρον για ό,τι κάνει το παιδί στο νηπιαγωγείο, να τα ενθαρρύνουν να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη και να έχουν καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:

«...νομίζω ότι αν δείχνουν ενθουσιασμό με αυτά που κάνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και αν υπάρχει καλή συνεργασία να μπορούν πολύ (ενν. να βοηθήσουν οι γονείς τα παιδιά τους). Το πιο σημαντικό θεωρώ εγώ να τα ενθαρρύνουν να δείχνουν ενθουσιασμό για μια κατασκευή για κάτι που θα φτιάξει το παιδί οτιδήποτε παρόλο που μπορεί να μη φαίνεται ωραίο στα μάτια τους να εκδηλώνουν έτσι έναν ενθουσιασμό να ρωτάνε τι κάνουνε [...] και να το συζητάνε με το παιδί, είναι σημαντικά... πιστεύω ότι θα κάνει πολύ καλό στο παιδί».

Φαίνεται, λοιπόν, ότι δεν αποθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων, αλλά αντίθετα θεωρεί ότι πρέπει να δρουν υποστηρικτικά προς το παιδί και να έχουν καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

9.2.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Σχετικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες της Χρύσας, η ίδια θεωρεί ότι καλό είναι τα δίγλωσσα παιδιά να μιλούν την οικογενειακή τους γλώσσα στο σπίτι τους. Μάλιστα, το δικαιολογεί λέγοντας ότι η μειονοτική γλώσσα συνιστά κομμάτι της πολιτισμικής ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών και δε θα πρέπει να αποκοπούν από αυτό μιλώντας αποκλειστικά ελληνικά. Επίσης, πιστεύει ότι μέσα από τη χρήση των δύο γλωσσών τα παιδιά ενδεχομένως δυσκολευτούν για κάμποσο διάστημα αλλά και πάλι αυτό το γεγονός δεν αποτελεί λόγο για να μη χρησιμοποιούν τη μειονοτική στο περιβάλλον του σπιτιού.

«Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να την μιλάνε. Είναι η γλώσσα τους, δε θεωρώ ότι πρέπει να μιλάνε αποκλειστικά ελληνικά επειδή βρίσκονται στην Ελλάδα. Σίγουρα θα τους δυσκολεύει κάποιο διάστημα να μιλάνε και τις δυο γλώσσες, ίσως να τους δυσκολέψει και για πολύ καιρό κιόλας αλλά θεωρώ ότι είναι κομμάτι του εαυτού τους δεν μπορούν να το αφήσουνε τελείως».

Επίσης, σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική, η ίδια εκπαιδευτικός εμφανίζεται επιφυλακτική, γιατί θεωρεί πως πιθανώς κάτι τέτοιο να μπερδέψει τα δίγλωσσα παιδιά. Στη συνέχεια, αναφέρει ότι δεν είναι αρνητική σε κάτι τέτοιο, εφόσον οι γονείς έχουν συμβουλευτεί κάποιον ειδικό που θα τους υποδείξει τον σωστό τρόπο για να το κάνουν.

«...δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να το κάνουν σωστά, ώστε να μη μπερδέψουν το παιδί. Εάν κάποιος γονιός ασχοληθεί και μάθει και ρωτήσει ώστε να μάθει το παιδί με το σωστό τρόπο... ειδικούς δηλαδή, μόνο ειδικούς αν ρωτήσει, τότε ναι δεν διαφωνώ».

Άρα, σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, αυτή θεωρείται ότι είναι πιθανόν να αποτελέσει πηγή προβλημάτων. Συνολικά, η Χρύσα φαίνεται να μην είναι σίγουρη αν αυτό θα είναι καλό για το δίγλωσσο παιδί ή όχι. Δεν έχει, με άλλα λόγια, διαμορφώσει μία εμπεριστατωμένη άποψη σε σχέση με το ζήτημα του παράλληλου γραμματισμού.

9.2.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού
Τέλος, αναφερόμενη στους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της τάξης της, η Χρύσα επισημαίνει ότι πρωταρχικά προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά που δυσκολεύονται να μιλήσουν ελληνικά χρησιμοποιώντας κυρίως οπτικοποιημένο

υλικό. Επίσης, κάποιες φορές προβάλλει στοιχεία του πολιτισμού των δίγλωσσων παιδιών και ενίοτε προσπαθεί να εμπλέξει και τους γονείς τους σε τέτοιες διαδικασίες. Μέσω αυτού, μάλιστα, τονίζει πως ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων στο περιβάλλον του σχολείου και τα υπόλοιπα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον και αποδέχονται ευκολότερα τα παιδιά αυτά.

«Εγώ προσπαθώ να τους βοηθήσω στην αρχή γιατί δυσκολεύονται [...] στην γλώσσα μας. Με πολλές εικόνες ώστε να μάθουν λέξεις βασικές για να επικοινωνήσουν αρχικά μετά νομίζω γίνεται και λίγο αυτόματα μέσα από τις δραστηριότητες που κάνουμε μέσα στη τάξη μαθαίνουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία πολύ εύκολα αλλά είναι σημαντικό βέβαια και τι κάνω κάποιες φορές που έχω το χρόνο και το κάνω... να φέρουν και από το σπίτι τη δική τους γλώσσα, ώστε να μάθουν και οι άλλοι και να το αποδεχτούν καλύτερα και να εκδηλώσουν και τα άλλα παιδιά ενδιαφέρον για αυτό κομμάτι, ώστε να νιώθει και αυτό ότι δεν είναι η γλώσσα του κάτι που πρέπει να κρύψει. Να, είχα κάνει σε ένα σχολείο επειδή είχα πολλά παιδιά από διάφορα μέρη [...] οι γονείς τους και φέραμε συνταγές παραδοσιακές από το κάθε (ενν. τόπο)... αλλά γραμμένες στη γλώσσα τους και ήρθε η μαμά η συγκεκριμένη ή η γιαγιά [...] δηλαδή όσο μπορώ και ό,τι μπορώ να χρησιμοποιήσω από αυτή την χώρα και από αυτή την γλώσσα να το βάλω και αυτό μέσα στην τάξη στο χρόνο που μπορώ να διαθέσω αυτό μόνο».

Κρίνοντας από τα παραπάνω λόγια της νηπιαγωγού, φαίνεται ότι, αν και σε περιστασιακή βάση, προσπαθεί να εφαρμόζει και να οργανώνει δραστηριότητες με στόχο την ανάδειξη κάποιων στοιχείων των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων των μαθητών της τάξης. Μάλιστα, στις δραστηριότητες αυτές αναφέρει ότι έχουν εμπλακεί και οι γονείς. Επίσης, αναγνωρίζει τη σημασία της τόνωσης της αυτοεκτίμησης στα παιδιά και της αποδοχής από τα άλλα.

9.3. Φανή

Η Φανή είναι νηπιαγωγός της Τατιάνας και στη συνέντευξή της μίλησε για το συγκεκριμένο δίγλωσσο παιδί. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Φανή φάνηκε αρκετά ομιλητική και δεν είχε δυσκολίες στο να εκφράσει τις απόψεις της.

9.3.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού

Η Φανή γνωρίζει την Τατιάνα το τρέχον σχολικό έτος, αφού η τελευταία δε φοίτησε στο προνήπιο.

Σε σχέση με το επίπεδο επάρκειας στη γλώσσα καταγωγής της Τατιάνας, η Φανή επισημαίνει ότι το συγκεκριμένο νήπιο ξέρει να διαβάζει και να γράφει στα ρωσικά. Επίσης, στα ελληνικά γνωρίζει τη γραφοφωνημική αντιστοιχία και διαβάζει, χωρίς, ωστόσο, να καταλαβαίνει τι διαβάζει. Αυτό ήταν κάτι που πληροφορήθηκε μετά από μία συνάντηση που είχε με τον πατέρα της Τατιάνας, καθώς, όπως αναφέρθηκε, η Τατιάνα δεν επιδείκνυε τη γνώση της αυτή στο σχολείο. *«Η αλήθεια μου είχε κάνει φοβερή εντύπωση από τη πρώτη φορά κιόλας που μίλησα με τον μπαμπά της γιατί η Τατιάνα μου είπε ήξερε να γράφει και να διαβάζει ρωσικά αλλά ήξερα επίσης και στα ελληνικά να διαβάζει».*

Φαίνεται, λοιπόν, πως η Φανή έχει γνώση του διγλωσσικού προφίλ του παιδιού και των εμπειριών του στη μειονοτική γλώσσα. Αυτό πιθανώς συνέβη είτε επειδή η ίδια επεδίωξε το μάθει, είτε επειδή ο πατέρας της Τατιάνας θέλησε να ενημερώσει τη Φανή για τις δεξιότητες που είχε κατακτήσει η Τατιάνα στην οικογενειακή τους γλώσσα. Επίσης, η Φανή ανέφερε ότι η Τατιάνα μπορεί να αναγνωρίσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γραμμάτων των δύο γλωσσών, κάτι που διαπίστωσε μέσα από δραστηριότητες σύγκρισης των δύο γλωσσών που έγιναν στο σχολείο, στις οποίες ενεπλάκη και ο πατέρας της Τατιάνας *«...εκεί αναγνώριζε ομοιότητες το κάναμε όμως στο πίνακα, το έβλεπε και ήταν πιο ξεκάθαρο και αναγνώριζε πραγματάκια που ήταν κοινά και στα ελληνικά και στα ρώσικα».* Με άλλα λόγια, η Φανή έχει πλήρη εικόνα γύρω από τις δυνατότητες του παιδιού.

Επίσης, αναφορικά με τη γλωσσική συμπεριφορά της Τατιάνας στο σχολείο, η Φανή είπε ότι ποτέ δε χρησιμοποίησε τη γλώσσα καταγωγής της στο νηπιαγωγείο, παρ' όλο που το επίπεδο των ελληνικών της είναι μέτριο. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι *«...αν δεν ξέρει κάτι να πει δεν θα το πει καθόλου, δεν θα εκφραστεί στα ρωσικά [...] θα επιλέξει τη σιωπή».* Επίσης, ποτέ δεν παρατήρησε να αναμειγνύει κώδικες, ακόμα κι όταν δε μπορούσε να εκφράσει ένα νόημα εξολοκλήρου στα ελληνικά. Η νηπιαγωγός δικαιολογεί αυτή της τη συμπεριφορά λέγοντας πως η Ντανιέλα γνωρίζει ότι στο σχολείο ομιλούνται τα ελληνικά και η ίδια ξέρει ποια γλώσσα πρέπει να μιλήσει σε κάθε περίπτωση ανάλογα με τον συνομιλητή της *«...είναι ξεκάθαρη στο τι θα*

χρησιμοποιήσει και στο ποιόν θα μιλήσει, ανάλογα με ποιον θα μιλήσει... νομίζω ότι ξέρει πολύ καλά τι πρέπει να πει σε ποιον».

Στο σημείο αυτό αξίζει να θυμηθούμε τις γλωσσικές ιδεολογίες που είχε εκφράσει ο πατέρας της Τατιάνας και τις γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται στο σπίτι της σε ό,τι αφορά την εναλλαγή κωδίκων. Πιο αναλυτικά, στο οικογενειακό πλαίσιο που μεγαλώνει η Τατιάνα δε γίνεται χρήση των ελληνικών και, συνεπώς, δεν προβαίνει κανείς σε εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων. Σε αντιστοιχία με το μοντέλο αυτό κινείται και η γλωσσική συμπεριφορά της Τατιάνας στο σχολείο, καθώς η τελευταία δεν αναμιγνύει ποτέ γλωσσικούς κώδικες αλλά χρησιμοποιεί (όπως και στο σπίτι) αποκλειστικά τη γλώσσα εκείνη που κυριαρχεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο (στην περίπτωση του σχολείου τα ελληνικά). Επίσης, ο πατέρας της Τατιάνας έχει αρνητική στάση σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων, καθώς πιστεύει ότι θα προκαλέσει σύγχυση στο παιδί. Η γλωσσική συμπεριφορά της Τατιάνας είναι συναφής με αυτή τη γλωσσική ιδεολογία. Συνολικά, λοιπόν, βλέπουμε ότι υπάρχει μία συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών πρακτικών και ιδεολογιών που ενυπάρχουν στο οικογενειακό πλαίσιο της Τατιάνας και στη γλωσσική χρήση που επιλέγει να κάνει στο σχολείο.

9.3.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή

Η Φανή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης της ανέφερε ότι έχει μία πολύ καλή συνεργασία με τον πατέρα της Τατιάνας. Σχετικά με τις απόψεις της για τον κατάλληλο τρόπο γονεϊκής εμπλοκής, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός τονίζει πως στόχος των νηπιαγωγών είναι η αυτονομία και η κοινωνικοποίησή τους. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι στο θέμα αυτό συμφωνεί με την Άννα, η οποία δίνει έμφαση σε άλλους τομείς πέρα από το μαθησιακό κομμάτι. Παράλληλα, η Φανή τονίζει ότι την αντίληψή τους αυτή προσπαθούν να τη μεταδώσουν στους γονείς των νηπίων, συμβουλεύοντάς τους να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, σημαντικό κομμάτι με το οποίο πιστεύει ότι πρέπει να ασχοληθούν οι γονείς στο σπίτι είναι να εμπλέξουν το παιδί τους σε διάφορες συζητήσεις, έτσι ώστε αυτό να αναπτύξει την κριτική του σκέψη.

«Εμείς εδώ επειδή ήμαστε νηπιαγωγείο, μας ενδιαφέρει σε πρώτο βαθμό τα παιδιά να είναι αυτόνομα, να εξυπηρετούνται μόνα τους, να αποκτήσουν μια υπευθυνότητα να κοινωνικοποιηθούν οπότε εμείς ειδικά στην αρχή της χρονιάς βάζουμε κανόνες... βάζουμε τα πλαίσια για να δημιουργηθούν αυτές οι συνθήκες... και θέλουμε να υπάρχει μια ανάλογη

κατάσταση και στο σπίτι. Από κει και πέρα στις συναντήσεις που κάνουμε με τους γονείς μιλάμε και για άλλα θέματα περιεχομένου περισσότερο γνωστικού [...] τους ζητάμε να αναμειγνύουν τα παιδιά τους σε δραστηριότητες που γίνονται μέσα στο σπίτι, να συζητάνε με τα παιδιά τους, να βρίσκουν ευκαιρίες να θέτουν προβληματισμούς στα παιδιά και να τους δίνουν ερεθίσματα ώστε να μπορούν και εκείνα να αναπτύζουν την κριτική τους σκέψη».

Ακόμα, σχολιάζει πως οι περισσότεροι γονείς συνηθίζουν να εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, γιατί δε θεωρούν ότι οι προαναφερθέντες στόχοι έχουν τόση σημασία. Κι εδώ διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις της περί γονεϊκής εμπλοκής συμφωνούν με αυτές που είδαμε ότι εκφράζει η Άννα. Επίσης, στο τέλος αναφέρεται και στη σημασία που έχει το θέμα της καλής επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών.

«...οι γονείς δεν έχουνε μπει σε αυτή τη λογική και δεν τους φαίνεται και στην αρχή εύκολο οι περισσότεροι όμως ανταποκρίνονται καταλαβαίνουνε [...] βλέπουμε στη συνέχεια αποτελέσματα προς μια θετική κατεύθυνση αυτό μας βοηθάει και εμάς όταν υπάρχει αυτή η συνεννόηση με τους γονείς.»

9.3.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Η Φανή προβάλλει την άποψη ότι τα παιδιά είναι καλό να μιλούν τη γλώσσα καταγωγής τους στο σπίτι και να έχουν κατακτήσει ένα υψηλό επίπεδο επάρκειας.

«...έτσι πρέπει να γίνεται, τα παιδιά πρέπει να μιλάνε τη γλώσσα καταγωγής τους, πρέπει να την γνωρίζουν πολύ καλά γιατί μέσα από την μητρική τους γλώσσα θα τεθούν τα θεμέλια να μάθουν και τη γλώσσα του σχολείου... η γλώσσα αποτελεί ένα μέρος της ταυτότητας των παιδιών οπότε δεν έχουμε την απαίτηση να την αφήσουν πίσω.»

Σύμφωνα με το παράθεμα, βλέπουμε ότι την άποψή της αυτή τη δικαιολογεί προβάλλοντας δύο λόγους. Πρώτον, πιστεύει ότι με τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι τα παιδιά βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με την εκμάθηση της άλλης τους γλώσσας. Δεύτερον, θεωρεί ότι πρέπει να ομιλείται η μειονοτική γλώσσα στο σπίτι, διότι με τον τρόπο αυτό διατηρούνται κομμάτια της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Στη συνέχεια, όμως, εξηγεί ότι αυτό που ζητούν ως νηπιαγωγοί από τους γονείς είναι να υπάρχουν στο σπίτι γλωσσικά ερεθίσματα και στα ελληνικά, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία παιδιού και εκπαιδευτικών στο σχολείο. Βέβαια, όπως επισημαίνει, η παροχή αυτών των

ελληνικών ερεθισμάτων δε θα πρέπει να συνεπάγεται τον παραγκωνισμό της ανάπτυξης της μειονοτικής γλώσσας. Ειδικότερα, αναφέρει:

«Αυτό που ζητάμε εμείς από τους γονείς είναι όσοι ξέρουν να μιλάνε και ελληνικά να μιλάνε και λίγο στο σπίτι ελληνικά με τα παιδιά και να τους δίνουν ευκαιρίες να ακούν και την ελληνική γλώσσα είτε από άλλα παιδιά που την ξέρουν είτε μέσα από την τηλεόραση από προγράμματα για να μπορούμε να έχουμε και εμείς καλύτερη συνεννόηση στο σχολείο... σε καμία περίπτωση όμως δεν θέλουμε τα παιδιά να ξεχνάνε την μητρική τους γλώσσα».

Στο σημείο αυτό, φαίνεται ότι η συγκεκριμένη νηπιαγωγός μάλλον έχει ασαφείς γνώσεις γύρω από ζητήματα διγλωσσικής ανάπτυξης, αφού θεωρεί μεν ότι η μειονοτική γλώσσα θα στηρίζει και την κυρίαρχη αλλά νομίζει ότι αυτό δε μπορεί να γίνει αν οι γονείς μιλούν μόνο τη μειονοτική γλώσσα στο σπίτι. Συνολικά, βέβαια, η Φανή εμφανίζεται θετική ως προς τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι.

Παράλληλα, σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, η Φανή, όπως και η Χρύσα, δείχνει προβληματισμένη τονίζοντας πως δεν έχει ακόμα καταλήξει σε μία συγκεκριμένη άποψη. Παρόλ' αυτά, θεωρεί πως τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν δύο συστήματα γραπτού λόγου υπό κατάλληλες προϋποθέσεις. Μάλιστα, ως παράδειγμα προέβαλε την περίπτωση της Τατιάνας, η οποία έχει κατακτήσει σημαντικά κομμάτια γραμματισμού και στις δύο γλώσσες.

«Αυτό τώρα είναι μια ερώτηση που και εγώ δεν ξέρω σίγουρα, δεν το κατέχω το θέμα, θεωρώ όμως ότι τα παιδιά έχουνε τη δυνατότητα να κατακτήσουν και τα δύο συστήματα γραπτού λόγου... θεωρώ ότι βιολογικά έχουν αυτή την ετοιμότητα, από κει και πέρα αν θα το καταφέρουν έχει να κάνει με πολλούς παράγοντες κυρίως με τον τρόπο εκμάθησης των δύο συστημάτων και πόσο ασχολούνται πραγματικά με αυτό [...] και η Τατιάνα (σσ. το νήπιο που συμμετείχε στην έρευνα) που έχουμε στη τάξη μας αποτελεί παράδειγμα ότι μπορεί να γίνει».

9.3.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού
Τέλος, η Φανή αναφέρει πως το κύριο κομμάτι της διδασκαλίας της είναι η ενίσχυση της Ελληνικής αλλά πέρα από αυτό συχνά επιδιώκει τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών, ώστε τα δίγλωσσα παιδιά να εκφράζουν οικεία με το μάθημα νοήματα στη γλώσσα καταγωγής τους. Επίσης, την ενδιαφέρει ο γραπτός λόγος των παιδιών στη μειονοτική γλώσσα και γι' αυτό ζητάει από τα δίγλωσσα παιδιά της τάξης να μάθουν να γράφουν το όνομά τους στη μειονοτική γλώσσα ή να αναγνωρίσουν κάποιες λέξεις και γράμματα από την οικογενειακή τους γλώσσα κάνοντας ταυτόχρονα συγκρίσεις

με την Ελληνική. Τέτοιες διαδικασίες, όπως λέει, γίνονται όποτε βρει την ευκαιρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«Εμείς εδώ κάνουμε το πρόγραμμα που κάνουμε στην ελληνική γλώσσα, από κει και πέρα προσπαθούμε να δίνουμε ευκαιρίες στα παιδιά να μιλάνε λίγο και στη μητρική τους γλώσσα [...] με μεμονωμένες λέξεις που μπορεί να χρησιμοποιούνε πολύ στο σχολείο.... και κάποιες φορές εμένα μου αρέσει να βλέπω και το γραπτό τους τρόπο. Οπότε πολλές φορές ζητάω από τα παιδιά να μαθαίνουνε να μου γράφουνε και το όνομά τους στην άλλη γλώσσα ή να αναγνωρίζουνε κάποιες λεξούλες που μπορεί να υπάρχουνε στο σχολείο στη δική τους γλώσσα, να μου τις αναγνωρίζουν να μου αναγνωρίζουν γραμματάκια, να μου κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στα γράμματα των δύο γλωσσών... αυτό μ' αρέσει».

Επίσης, η Φανή ανέφερε ότι έχει καλέσει γονείς από διαφορετικές χώρες για να διαβάσουν παράλληλα το ίδιο παραμύθι στις γλώσσες τους.

9.4. Γεωργία

Η Γεωργία είναι νηπιαγωγός του Μάριου και της Ράνιας και στη συνέντευξή της μίλησε για τα συγκεκριμένα δίγλωσσα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η Γεωργία φάνηκε ιδιαίτερα άνετη και ομιλητική.

9.4.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού

Η Γεωργία μιλώντας αρχικά για τον Μάριο ανέφερε ότι είναι η δεύτερη σχολική χρονιά που είναι νηπιαγωγός του.

Σε σχέση με τη γλωσσική επάρκεια του Μάριου στη μειονοτική γλώσσα, η Γεωργία γνωρίζει ότι μιλάει και καταλαβαίνει αρκετά καλά αλβανικά, ενώ πιστεύει πως δεν ξέρει να γράφει και να διαβάζει, χωρίς όμως να είναι σίγουρη γι' αυτήν της την εντύπωση. Επίσης, αναφέρει πως ο Μάριος μπορεί να διακρίνει διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών του μόνο σε ακουστικά ερεθίσματα και όχι σε γραπτά. Η αίσθησή της αυτή αντιστοιχεί εν μέρει μόνο στην πραγματικότητα, μιας και σε αντίθεση με τα λόγια της Γεωργίας, το συγκεκριμένο νήπιο μπορεί να γράψει 2-3 λέξεις στην οικογενειακή του γλώσσα και μπορεί να αντιληφθεί ομοιότητες και διαφορές στους χαρακτήρες του ονόματός του.

Επίσης, αναφορικά με τη γλωσσική συμπεριφορά του Μάριου στο σχολείο, η εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι δε χρησιμοποιεί την αλβανική γλώσσα, κάτι που, όπως εξηγεί η Γεωργία, συμβαίνει συχνά σε δίγλωσσα παιδιά. Αυτό το δικαιολόγησε λέγοντας πως οι οικογένειες αυτών των παιδιών, όπως και του Μάριου, θέλουν να ενταχθούν γρήγορα τα παιδιά τους στην ελληνική κοινωνία και για την επίτευξη αυτού του στόχου θεωρούν ότι πρέπει να μιλάνε ελληνικά:

«Εγώ νομίζω ότι είναι μια τακτική που υπάρχει από το σπίτι [...] αυτό που έχει δείξει η εμπειρία μου οι οικογένειες τους θέλουν πολύ να ενταχθούν στο ελληνικό σύνολο και ενώ μιλάνε τα αλβανικά στο σπίτι κτλ έχουνε πει ότι στο σχολείο πιστεύω έτσι νομίζω στο σχολείο μιλάτε [...] τα ελληνικά. Τη γλώσσα που ζούμε. Και νομίζω ότι τους έχει μπει σαν 'πρέπει' στο μυαλό».

Παράλληλα, η Γεωργία ανέφερε ότι δεν έχει παρατηρήσει τον Μάριο να προχωρά σε μίξη κωδίκων. Μάλιστα, αυτό δεν είχε συμβεί ούτε την προηγούμενη σχολική χρονιά, κατά την οποία ο Μάριος δε μιλούσε καλά ελληνικά. Αυτό, σύμφωνα με την ίδια, αποδίδεται στο ότι ο Μάριος αντιλαμβάνεται πως για να συνεννοηθεί με τα άλλα παιδιά πρέπει να μιλήσει ελληνικά. Βέβαια, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο, η μητέρα του Μάριου μέσα από τον λόγο της είχε εμφανιστεί αρνητική ως προς την πρακτική αυτή, την εναλλαγή δηλαδή γλωσσικών κωδίκων. Μάλιστα, δικαιολόγησε τη συγκεκριμένη στάση λέγοντας ότι έτσι εμποδίζεται η διγλωσσική ανάπτυξη του παιδιού της. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η γλωσσική ιδεολογία της μητέρας του Μάριου πάνω στην εναλλαγή κωδίκων συνάδει με τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Με άλλα λόγια, πιθανόν η στάση αυτή να έχει παίξει κάποιον ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της συμπεριφοράς. Υπό μία άλλη σκοπιά, η αποσιωποίηση της μειονοτικής γλώσσας από τον Μάριο στο περιβάλλον του σχολείου ενδεχομένως να σχετίζεται και με τον στιγματισμό της αλβανικής γλώσσας στην ελληνική κοινωνία (Μιχαήλ, 2010).

Περνώντας στην Ράνια, η Γεωργία επισημαίνει ότι ιδιαίτερα τον τελευταίο χρόνο η μητέρα της ασχολείται συστηματικά με την ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας. Έτσι, το συγκεκριμένο νήπιο πλέον δέχεται ποικίλα ερεθίσματα στα ρουμανικά και έχει αναπτύξει αρκετά την προφορική της επάρκεια. Όσον αφορά τον γραμματισμό στα ρουμανικά, η Γεωργία δεν ξέρει αν η μικρή μπορεί να διαβάσει αλλά γνωρίζει ότι μπορεί να γράψει κάποιες λέξεις. Επίσης, πιστεύει ότι η Ράνια αντιλαμβάνεται διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσών της μόνο σε προφορικό επίπεδο: *«νομίζω ότι μπορεί να αναγνωρίσει διαφορές στα γράμματα, το πώς ακούγεται μία λέξη ίσως να πει*

ότι αυτό μου θυμίζει μια ρουμάνικη λέξη που είναι η τάδε... αυτό, μέχρι εκεί, δεν νομίζω κάτι παραπάνω». Η αντίληψη της Γεωργίας για το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας της Ράνιας είναι εν μέρει μόνο σωστή, μιας και η Ράνια μπορεί να καταλάβει διαφορές όσον αφορά τους χαρακτήρες μεταξύ των δύο γλωσσών της, όπως φάνηκε στη συνάντησή της με την ερευνήτρια.

Σε σχέση με τη γλωσσική συμπεριφορά της Ράνιας στο περιβάλλον του σχολείου, η Γεωργία αναφέρει πως το τελευταίο διάστημα που προωθείται αρκετά η μειονοτική γλώσσα στο σπίτι της, της αρέσει να λέει στις νηπιαγωγούς κάποιες λέξεις ή τραγούδια που έμαθε στα ρουμανικά. Αυτό γίνεται σε καθημερινή βάση και μάλιστα, όπως εξηγεί η Γεωργία, σε αυτό πολλές φορές εμπλέκεται όλη η τάξη (π.χ. τραγουδώντας κάποιο ποίημα που έχει μάθει η Ράνια στα ρουμανικά). Άρα, η Ράνια διαφοροποιείται ως προς τα άλλα παιδιά, που δε δείχνουν τις γλώσσες τους στην τάξη.

Επίσης, η συγκεκριμένη νηπιαγωγός αναφέρει ότι η Ράνια δεν αναμειγνύει γλωσσικούς κώδικες στο σχολείο, καθώς, όπως υποστηρίζει η νηπιαγωγός, ξέρει πως στο περιβάλλον αυτό κανείς δε γνωρίζει ρουμανικά. Χαρακτηριστικά, λέει: «...ξέρει ότι εδώ πέρα μιλάμε ελληνικά δεν την καταλαβαίνουμε και της το έχουμε πει ότι 'δεν ξέρω ρουμανικά' αλλά μου αρέσει που τα ξέρεις».

9.4.2. Απόψεις για γονική εμπλοκή

Η Γεωργία δηλώνει πως είναι ευχαριστημένη από τη συνεργασία που έχει με τις δύο οικογένειες των παιδιών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Γενικότερα, θεωρεί πως οι γονείς για να μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους δε χρειάζεται να έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά διάθεση να βοηθήσουν. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι μπορεί να τα βοηθήσουν να αναπτύξουν γενικές δεξιότητες μέσα από την εμπλοκή του παιδιού σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την καθημερινή ρουτίνα της οικογένειας. Χαρακτηριστικά, λέει:

«Στο γνωστικό κομμάτι με τα καθημερινά πράγματα που υπάρχουν στο σπίτι. Δεν χρειάζεται ούτε γνώσεις ούτε πανεπιστημιακή καριέρα. Αν έχουν τη διάθεση να βοηθήσουν το παιδί τα καθημερινά πράγματα που υπάρχουν στο σπίτι από την κουζίνα μέχρι την τηλεόραση -γιατί και η τηλεόραση μπορεί να είναι επικοινωνιακή- μπορεί να βοηθηθούνε αυτό».

Η Γεωργία, λοιπόν, θεωρεί πως είναι σημαντικό οι γονείς να εμπλακούν μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με την καθημερινότητα του νηπίου και όχι μέσα από δραστηριότητες σχολικού χαρακτήρα για την ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων. Μάλιστα, θεωρεί ότι μία τέτοια μορφή εμπλοκής θα βοηθήσει τα νήπια και όσον αφορά τους στόχους του νηπιαγωγείου. Επίσης, θεωρεί ότι όλοι οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν για να βοηθήσουν το παιδί τους, ανεξάρτητα από το κοινωνικοπολιτισμικό και μορφωτικό τους επίπεδο.

9.4.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Η Γεωργία φαίνεται ιδιαίτερα θετική στη χρήση της μειονοτική γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον ενός δίγλωσσου παιδιού. Κι αυτό, διότι, όπως πιστεύει, είναι καλό να διατηρούνται τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε οικογένειας. *«Φυσικά πρέπει να την μιλάνε τη γλώσσα τους. Καταγωγή είναι καταγωγή. Πρέπει να, δεν πρέπει να την απορρίπτουμε ούτε να την παραγκωνίζουμε. [...] δεν σημαίνει ότι επειδή ζουν στην Ελλάδα πρέπει να απορρίψουν τον τόπο καταγωγής τους και συμφωνώ απόλυτα».*

Επίσης, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, η Γεωργία αναφέρει:

«...είναι πολύ καλό [...] γιατί έχει να κάνει με αυτό που είπα πριν με την καταγωγή, πρέπει να ξέρουμε και τη γλώσσα από την οποία προερχόμαστε... η δυσκολία είναι νομίζω εδώ πέρα στην ηλικία την οποία βρίσκονται τα παιδιά που δεν γνωρίζουνε την Ελληνική να την γράφουνε, [...] να διαβάζουν και ξεκινάνε να μάθουν... να μάθουν να διαβάζουν μια άλλη γλώσσα η οποία έχει μεγάλη διαφορά από την δική μας γλώσσα, όποτε νομίζω μετά δυσκολεύονται λίγο παραπάνω... έχω αυτή την εντύπωση και νομίζω ότι πρώτα θα έπρεπε να μάθουνε την ελληνική αφού ζουν στην Ελλάδα και σε ελληνικό σχολείο [...] σε ελληνικό δημοτικό θα πάνε σε λίγο και μετά παράλληλα φυσικά να μάθουν και τη γλώσσα τη δική τους... νομίζω ίσως τους δυσκολέψει πρώτα μαθαίνω πχ αλβανικά και μετά τα ελληνικά γιατί είναι και δύο διαφορετικές γλώσσες και το αλφάβητο είναι διαφορετικό.»

Σύμφωνα με το παραπάνω παράθεμα, η Γεωργία εμφανίζεται καταρχήν θετική για λόγους διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών, θέτει όμως στη συνέχεια κάποιες προϋποθέσεις για να υπάρχει αποτελεσματική ανάπτυξη του διγλωσσισμού. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού της μειονοτικής γλώσσας θα μπορούσε να δυσκολέψει τα δίγλωσσα νήπια, μιας και η τυπική εκπαίδευση που θα λάβουν θα είναι στα ελληνικά. Κι αυτό, διότι τα γραπτά συστήματα των δύο γλωσσών είναι αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους. Συνεπώς,

προτείνει να αναπτύξουν αρχικά τα δίγλωσσα νήπια τον γραμματισμό στα ελληνικά μέσα από την επίσημη εκπαίδευση και στη συνέχεια τον γραμματισμό στη μειονοτική γλώσσα. Η αντίληψη αυτή κινείται στον άξονα του ότι ο παράλληλος γραμματισμός σε δύο γλώσσες μπερδεύει.

9.4.4. Διαχείριση πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής σύνθεσης μαθητικού πληθυσμού
Αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης της πολυγλωσσικής τάξης της, η Γεωργία επισημαίνει ότι η βάση της διδασκαλίας της είναι η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός. Πέρα από αυτό, μεμονωμένα γίνονται κάποιες προσπάθειες, ώστε να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία του πολιτισμού διαφόρων χωρών σε όλη την τάξη. Με τον τρόπο αυτό, τονώνεται η αυτοπεποίθηση των δίγλωσσων παιδιών.

«Όλα είναι στα ελληνικά. Σίγουρα λόγω μεγάλης διαπολιτισμικής τάξης [...] και επειδή υπάρχει διαπολιτισμική εκπαίδευση, σίγουρα κάποια πράγματα που μαθαίνουμε στην πορεία αρχίζουμε να τα παρουσιάζουμε στα παιδιά πώς είναι και στις άλλες χώρες από τη στιγμή που δεν είμαστε μόνο Έλληνες [...] για να βοηθήσουμε και τα παιδιά που δεν γνωρίζουν την γλώσσα να έρθουν πιο κοντά και να εμπιστευτούν και οι υπόλοιποι να μην νομίζουμε ότι είμαστε μόνο εμείς και κανείς άλλος. Κατά βάση, όχι κατά βάση, το 90% της διδασκαλίας μας είναι στα ελληνικά. Και η ιστορία η οποία θα κάνουμε και πράγματα τα οποία θα αναφερθούμε είναι ελληνικής ιστορίας, ελληνικής επικράτειας, όλα. Εγώ τουλάχιστον».

Στο σημείο αυτό αξίζει να σχολιάσουμε ότι για να αναφερθεί στην τάξη της χρησιμοποιεί τον όρο *διαπολιτισμικός* αντί του *πολυπολιτισμικός*. Οι δύο αυτοί όροι, αν και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δαμανάκης (2005: 38), έχουν ως κοινό σημείο τον όρο 'πολιτισμό', εντούτοις δε συμπίπτουν. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, η πραγματικότητα δηλαδή, και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης, 2005: 39). Με άλλα λόγια, ο πολιτισμικός πλουραλισμός που υπάρχει μέσα σε μία σχολική τάξη δεν είναι αρκετός για να τη χαρακτηρίσουμε ως διαπολιτισμική.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχει μία σύγχυση σε σχέση με τους όρους που χρησιμοποιούνται. Τέτοιες παρανοήσεις ή λανθασμένες ιδεολογίες σχετικά με τα ζητήματα που εξετάζουμε φανερώνουν ελλιπή γνώση σχετικά με το περιεχόμενο της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κάτι που επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Τσοκαλίδου (2005).

Κεφάλαιο 10. Συζήτηση ευρημάτων από εκπαιδευτικούς

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει συζήτηση πάνω στα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που προηγήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση αυτή θα ενισχυθεί από την παράθεση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έχουν ταξινομηθεί σε έξι κατηγορίες, για την καλύτερη οργάνωσή τους. Οι κατηγορίες αυτές είναι: 1) Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού (αναφορά στην εικόνα του εκπαιδευτικού για το διγλωσσικό προφίλ παιδιού και τη γλωσσική συμπεριφορά που αυτό παρουσιάζει), 2) απόψεις για γονεϊκή εμπλοκή, 3) γλωσσικές ιδεολογίες εκπαιδευτικών (απόψεις για χρήση μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι και απόψεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα) και 4) διαφοροποίηση διδασκαλίας εκπαιδευτικών.

Πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση των λεγομένων των συνεντευξιζόμενων μέσα από την παραπάνω κατηγοριοποίηση, σκόπιμο κρίνεται να σταθούμε στις δηλώσεις των δύο πρώτων εκπαιδευτικών (Άννας και Χρύσας) σχετικά με τον αριθμό των δίγλωσσων παιδιών του τμήματός τους, όπως αυτές έχουν καταγραφεί στον πίνακα 3. Πιο αναλυτικά, ενώ η Άννα ανέφερε ότι στο τμήμα της υπάρχει ένα (1) δίγλωσσο παιδί (η Ντανιέλα, την οποία μελετήσαμε παραπάνω), η Χρύσα δήλωσε ότι στο τμήμα της υπάρχουν επτά (7) δίγλωσσα παιδιά. Με άλλα λόγια, παρατηρείται μία διάσταση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χαρακτηρισμό ενός παιδιού ως δίγλωσσου. Μάλιστα, αν σκεφτεί κανείς ότι η Χρύσα είχε λιγότερα παιδιά από την Άννα, μιας και εκείνη ήταν η εκπαιδευτικός του ολοήμερου τμήματος της τάξης νο1, η διάσταση αυτή φαίνεται ακόμα πιο έντονη. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει, καθώς μάλλον η Άννα θεωρεί κάποιον ως δίγλωσσο με βάση πιο αυστηρά κριτήρια σε σχέση με τη διγλωσσική του επάρκεια σε αντίθεση με τη Χρύσα, η οποία για να χαρακτηρίσει κάποιον ως δίγλωσσο βασίζεται απλώς στην καταγωγή του και στην οικογενειακή γλώσσα των γονιών του. Το ίδιο παρατηρείται και στα άλλο ζεύγος νηπιαγωγών (Φανή-Γεωργία), όπου ο αριθμός των δίγλωσσων που αναφέρουν οι δύο εκπαιδευτικοί δε συμπίπτει. Κάτι τέτοιο φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαμορφώσει μία συγκεκριμένη άποψη γύρω από το περιεχόμενο της διγλωσσίας, κάτι που έχει διατυπωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία (Κασίμη, 2005, Μητακίδου και Δανιηλίδου, 2007).

10.1. Παρατηρήσεις ως προς το γλωσσικό προφίλ και τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού

10.1.1. Εικόνα εκπαιδευτικού για διγλωσσικό προφίλ παιδιού

Μέσα από την ανάλυση που έγινε στο προηγούμενο κεφάλαιο, διαπιστώθηκε ότι στις τέσσερις από τις πέντε περιπτώσεις παιδιών η νηπιαγωγός ήταν ενήμερη για το επίπεδο προφορικής επάρκειας του παιδιού στη μειονοτική γλώσσα. Πιο αναλυτικά, η Άννα, η Φανή και η Γεωργία γνώριζαν τις προφορικές δεξιότητες που είχαν αναπτύξει οι δίγλωσσοι μαθητές τους Ντανιέλα, Τατιάνα, Μάριος και Ράνια. Αντίθετα, η Χρύσα δεν ήταν ενήμερη για το επίπεδο προφορικής επάρκειας του Άλεξ στην Αλβανική.

Σε ό,τι αφορά το κομμάτι της ανάπτυξης του γραμματισμού, οι τρεις από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς (Άννα, Χρύσα, Γεωργία) δε φάνηκαν να γνωρίζουν το επίπεδο και τις δεξιότητες που είχαν αναπτύξει τα παιδιά σε αυτό.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι ακόμα και εκπαιδευτικοί που δεν γνώριζαν το επίπεδο του μαθητή τους γύρω από δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού, είχαν αναφέρει πως μία από τις πρώτες ενέργειές τους ήταν να ρωτήσουν τους γονείς για θέματα που αφορούν το διγλωσσικό προφίλ του παιδιού. Παρ'ολ' αυτά, βέβαια, παραδέχθηκαν ότι δεν ήξεραν το επίπεδο που είχαν αναπτύξει τα παιδιά αυτά όσον αφορά τον γραμματισμό στη μειονοτική γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ενδεικτικά του ότι με μία απλή διερεύνηση του διγλωσσικού προφίλ των παιδιών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν κάποια από τα στοιχεία που το αποτελούν, στην πραγματικότητα αυτό δε σημαίνει πως θα γνωρίζουν και τον τρόπο που λειτουργούν τα στοιχεία αυτά στο προφίλ του γραμματισμού του παιδιού αλλά και στις ικανότητες του παιδιού. (Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 36). Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι εάν η ερώτηση σχετικά με το διγλωσσικό επίπεδο επάρκειας του παιδιού έγινε στην αρχή του χρόνου και οι δεξιότητες γραμματισμού αναπτύχθηκαν στη συνέχεια, είναι λογικό να μην έχουν πλήρη εικόνα οι νηπιαγωγοί. Επίσης, όσον αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, κατά τη διερεύνηση του διγλωσσικού προφίλ του παιδιού οι γονείς πιθανόν να αναφέρουν πολύ λίγα πράγματα για τις δεξιότητες του παιδιού και να μην εμβαθύνουν (τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς) στο πώς δομήθηκαν οι δεξιότητες αυτές.

Γι' αυτούς τους λόγους, είναι πολύ συχνό φαινόμενο να μη γνωρίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί το επίπεδο διγλωμματισμού των παιδιών και τη φύση των αλληλεπιδράσεων και των πρακτικών γραμματισμού που χρησιμοποιούν τα παιδιά με τους γονείς τους στο σπίτι (Sneddon, 2007). Παρόλ' αυτά, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις εμπειρίες των παιδιών τους (Robertson, 2006) για να μπορούν να χτίζουν πάνω σ' αυτές.

10.1.2. Γλωσσική συμπεριφορά παιδιού

Μέσα από τα λόγια των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι τέσσερα από τα πέντε παιδιά (Ντανιέλα, Άλεξ, Τατιάνα, Μάριος) δε χρησιμοποιούσαν τη μειονοτική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η Ράνια, η οποία ήταν η μόνη που επεδίωξε να προβάλλει τις γνώσεις της γύρω από τη μειονοτική γλώσσα στο σχολείο.

Αυτή η τάση που διαμορφώνεται στη γλωσσική συμπεριφορά των νηπίων (η μη χρήση δηλαδή της μειονοτικής στο σχολείο) δικαιολογήθηκε από τις νηπιαγωγούς με το επιχείρημα ότι το κάθε δίγλωσσο νήπιο γνωρίζει ποια γλώσσα πρέπει να μιλάει στο σχολείο για να τον καταλαβαίνουν. Επίσης, εκφράστηκε και το επιχείρημα (από πλευράς της Γεωργίας) ότι με τη χρήση μόνο της ελληνικής γλώσσας επιδιώκεται από τα παιδιά για να ενταχθούν γρηγορότερα στην ελληνική κοινωνία, στην οποία κυρίαρχη γλώσσα είναι τα ελληνικά.

Η προτίμηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας έναντι της μειονοτικής διαπιστώνεται μέσα από αρκετές έρευνες στον ελλαδικό χώρο που μελετούν τις γλωσσικές συμπεριφορές των μεταναστών οικογενειών από την Αλβανία, οι οποίες ζουν στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, λοιπόν, η γλωσσική μετατόπιση που παρατηρήθηκε υπέρ της ελληνικής γλώσσας συνδέεται με το γεγονός ότι οι οικογένειες δεν παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα με το να εφαρμόζουν συστηματικά μία γλωσσική πολιτική που θα στοχεύει στη διατήρηση της οικογενειακής τους γλώσσας (Chatzidaki & Maligkoudi, 2012, Maligkoudi, 2010, Gogonas, 2009). Η Μιχαήλ, (2010), επίσης, υποστηρίζει ότι η γλωσσική μετατόπιση των Αλβανών μεταναστών είναι αποτέλεσμα της επιθυμίας τους για κοινωνική κινητικότητα στη χώρα υποδοχής, του στιγματισμού της αλβανικής γλώσσας αλλά και της ρευστότητας της αλβανικής εθνικής ταυτότητας (ιδιαίτερα στην περίπτωση των Αλβανών της δεύτερης γενιάς).

Παρόλο που δύο μόνο από τις οικογένειες που μελετήσαμε προέρχονται από την Αλβανία, η αναφορά στις έρευνες αυτές, οι οποίες αφορούν οικογένειες από την Αλβανία, είναι σημαντική, γιατί δείχνουν τη θεώρηση της Ελληνικής ως μόνης νόμιμης γλώσσας, ώστε να επιτευχθεί κοινωνική ενσωμάτωση στην Ελλάδα (Michail & Stamou, 2009).

Εδώ είναι σημαντικό να αναφέρουμε, βέβαια, ότι τα δίγλωσσα παιδιά από πολύ μικρά γνωρίζουν ποια γλώσσα θα μιλήσουν σε ποιον ανάλογα με την περίπτωση (Meisel, 2006) και τείνουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικά τους γλωσσικούς κώδικες λιγότερο όταν απευθύνονται σε μονόγλωσσους και περισσότερο όταν απευθύνονται σε δίγλωσσους (Genesee et al., 2004). Αυτό, ίσως, μπορεί να δικαιολογήσει, εν μέρει, τη γλωσσική τους συμπεριφορά στο σχολείο.

Όμως, η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο ενδεχομένως έχει διαμορφωθεί και μέσα από τη στάση των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες που βιώνουν τα παιδιά μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Παρόλ' αυτά, όλες οι νηπιαγωγοί προέβαλαν αποκλειστικά εξωτερικά αίτια για να δικαιολογήσουν αυτή την πτυχή της γλωσσικής συμπεριφοράς του δίγλωσσου παιδιού. Με τον τρόπο αυτό, διακρίνεται ίσως μία τάση των εκπαιδευτικών για αποποίηση της ευθύνης τους όσον αφορά τις γλωσσικές συμπεριφορές των μεταναστούπων, όπως και άγνοια σχετικά με τις αντίστοιχες σχέσεις εξουσίας των γλωσσών που αυτές εμπεριέχουν (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Έτσι, η συγκεκριμένη γλωσσική συμπεριφορά φυσικοποιείται. Αυτό γίνεται περισσότερο αισθητό στις περιπτώσεις δύο νηπιαγωγών (της Χρύσας και της Γεωργίας), οι οποίες δήλωσαν πως η βάση της διδασκαλίας τους είναι η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Συνεπώς, μία τέτοια στάση του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει ερμηνευτεί από το παιδί ως ενδεικτική του ποια είναι η 'νόμιμη' γλώσσα του. Μάλιστα, αυτό μπορεί να συμβαίνει χωρίς να έχει διατυπωθεί κάτι τέτοιο ρητά από τις νηπιαγωγούς. Σύμφωνα με την Kenner (2004), παρατηρείται συχνά στα δίγλωσσα παιδιά να μην αναφέρουν ότι αναπτύσσουν γραμματισμό στην οικογενειακή τους γλώσσα, καθώς αισθάνονται ανασφάλεια σχετικά με το πώς θα αντιμετωπιστούν στο σχολείο εξαιτίας αυτής της πτυχής του γλωσσικού τους προφίλ. Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί δε συνειδητοποιούν τον ισχυρό ρόλο που μπορούν να παίξουν οι ίδιοι μέσα από τις πρακτικές και τις ιδεολογίες που έμμεσα ή άμεσα και συνειδητά ή ασυνείδητα προβάλλουν μέσα στην τάξη σχετικά με την αξία και θέση των γλωσσών,

γεγονός που διαπιστώνεται βιβλιογραφικά (Stamou & Ntinias, 2009, Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011).

Βέβαια, δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις γλωσσικές συμπεριφορές του παιδιού μέσα στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, οι γλωσσικές πρακτικές και γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων φαίνεται να παίζουν εξίσου σημαντικό -αν όχι σημαντικότερο- ρόλο στις γλωσσικές ιδεολογίες των παιδιών (van Dijk, 2006, Li, 1999), κάτι που φαίνεται από τις αντίστοιχες πρακτικές τους. Μάλιστα, αυτές οι ιδεολογίες δε χρειάζεται να δηλώνονται ρητά από τους γονείς (Shohamy, 2006). Πράγματι, σε όλες τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών που μελετήσαμε φάνηκε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ των γλωσσικών ιδεολογιών των γονέων ή των μοντέλων γλωσσικής χρήσης που εφαρμόζονται στο σπίτι και της γλωσσικής συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο.

Υπό το πλαίσιο αυτό, η διαφοροποίηση ανάμεσα στη γλωσσική συμπεριφορά των τεσσάρων παιδιών (Ντανιέλας, Άλεξ, Τατιάνας, Μάριου) και της Ράνιας πιθανόν να συνδέεται με το ότι το κορίτσι αυτό είναι το μοναδικό δίγλωσσο νήπιο από τα πέντε που μελετάμε, το οποίο χρησιμοποιεί στο σπίτι και τις δύο γλώσσες του χωρίς να τις διαχωρίζει αυστηρά (όπως στην περίπτωση της Ντανιέλας) ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο απευθύνεται κάθε φορά. Με άλλα λόγια, ίσως επειδή στην οικογένειά της προωθούνται και οι δύο γλώσσες και δεν υιοθετείται κάποιο μοντέλο γλωσσικής χρήσης που να ενισχύει τον διαχωρισμό των γλωσσών ανάλογα με τον ομιλητή, η Ράνια προβάλλει και τις δύο γλώσσες της στο (κατά τα άλλα) μονόγλωσσο περιβάλλον του σχολείου.

10.2. Απόψεις για γονεϊκή εμπλοκή

Περνώντας στις απόψεις γύρω από ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως όλοι οι γονείς μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Καμία νηπιαγωγός δεν έθεσε κάποιον περιορισμό σχετικό με κοινωνικοπολιτισμικό και μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, ώστε η εμπλοκή τους να είναι αποτελεσματική, κάτι που διαπιστώνουμε και μέσα από σχετική έρευνα (Wollman-Bonilla, 2001). Μάλιστα, η Γεωργία ανέφερε ότι οι γονείς

δε χρειάζεται να έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά διάθεση να βοηθήσουν και η Γεωργία υποστήριξε ότι το σημαντικό είναι να δείχνουν ενδιαφέρον για το παιδί τους. Ο λόγος τους αυτός έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη άποψη των εκπαιδευτικών, η οποία κινείται στο πλαίσιο διαμόρφωσης μιας αρνητικής εικόνας σχετικά με τη δυνατότητα ενεργούς εμπλοκής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Χατζηδάκη, 2007α,β).

Επίσης, σύμφωνα με διάφορες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην έλλειψη συμμετοχής των γονέων αυτών (Δαμανάκης, 2005, Τσοκαλίδου, 2005, Χατζηδάκη, 2007α,β). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005), πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η στάση των γονέων των μεταναστών απέναντι στο σχολείο είναι 'αδιάφορη'. Σε αντίθεση με τον κυρίαρχο αυτό λόγο, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώριζαν την ενεργό συμμετοχή των γονέων των δίγλωσσων παιδιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους και μάλιστα τόνισαν όλοι τους πως είχαν μία καλή συνεργασία και επικοινωνία μαζί τους.

Ως προς τις απόψεις των νηπιαγωγών γύρω από τις κατάλληλες μορφές γονεϊκής εμπλοκής, οι τρεις από τις τέσσερις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (Άννα, Χρύσα και Φανή) τόνισαν την ανάγκη καλής συνεργασίας και επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο. Κάτι τέτοιο, μάλιστα, είναι αρκετά ωφέλιμο για τη διγλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών που εξετάζουμε (Baker et al., 1999, Mushi, 2002).

Παράλληλα, τρεις από τις τέσσερις νηπιαγωγούς (η Γεωργία, η Φανή και η Άννα) υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό οι γονείς να εφαρμόζουν στο σπίτι ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων, το οποίο να μην έχει σχολικό/ διδακτικό χαρακτήρα, ώστε να αναπτύξουν τα νήπια δεξιότητες. Αυτό, μάλιστα, προτείνεται βιβλιογραφικά, να προωθούνται δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς δραστηριότητες για το σπίτι, οι οποίες να κινούνται σε ένα πιο ευρύ κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αλληλεπιδράσεων (Leseman & de Jong, 1998, Baker et al., 2001). Η Γεωργία τόνισε ότι αυτές οι δραστηριότητες καλό είναι να εδράζονται στην καθημερινή ρουτίνα της οικογένειας. Επίσης, η Φανή και η Άννα σχολίασαν αρνητικά την εμμονή των γονιών να αναπτυχθούν γνωστικά τα παιδιά τους σε τεχνικές δεξιότητες, καθώς οι κύριοι στόχοι του νηπιαγωγείου είναι άλλοι (ανάπτυξης κριτικής σκέψης, αυτονομία παιδιού,

ανάληψη ευθύνης, κοινωνικοποίηση παιδιού). Για τον λόγο αυτό κι η οι δύο τόνισαν τη σημασία των συζητήσεων μέσα στο σπίτι. Ένας λόγος για τον οποίο μπορεί υπάρχει αυτή η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή ενδεχομένως να είναι ότι οι γονείς έχουν κάποια αρνητική εικόνα για το σχολείο και το σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής (π.χ. η μητέρα της Ντανιέλας), ειδικά σε περιπτώσεις που αυτό αποκλίνει αρκετά από τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα και γι' αυτό πολύ συχνά υποστηρίζουν την ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων από αυτών που προωθεί το σχολείο, τις οποίες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές για το μέλλον του παιδιού τους (Torres-Guzmán, 1995).

Τέλος, σε σχέση με τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής που θεωρούν ως ενδεδειγμένη, τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν (Άννα, Χρύσα, Φανή) σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό δείχνουν μέσα από τον λόγο τους ότι θέλουν να ο τρόπος εμπλοκής των γονέων να συμβαδίζει με αυτόν του σχολείου. Όμως, σε καμία περίπτωση δε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στον λόγο των εκπαιδευτικών φαίνεται πως η γονεϊκή εμπλοκή που αποκλίνει από το σχολείο είναι 'αφανής' και δεν αναγνωρίζεται η παρουσία της, όπως διαπιστώνεται σε αρκετές έρευνες (Δαμανάκης, 2005, Cruickshank, 2004, Torres-Guzmán, 1995, Χατζηδάκη, 2007α,β).

10.3. Γλωσσικές ιδεολογίες

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τις απόψεις που εξέφρασαν οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με ζητήματα παράλληλης ανάπτυξης δύο γλωσσών σε προφορικό γραπτό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, θα συζητηθούν με ταυτόχρονη παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας οι απόψεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών σε ό,τι αφορά 1) τη χρήση της οικογενειακής γλώσσας στο σπίτι των δίγλωσσων νηπίων και 2) στην ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα σε δίγλωσσα νήπια.

10.3.1. Ιδεολογίες για χρήση μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι

Αναφορικά με τις απόψεις των τεσσάρων εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι, όλες είναι καταρχήν θετικές στην πρακτική αυτή. Με

άλλα λόγια, καμία εκπαιδευτικός δεν αποθαρρύνει τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι, όπως βλέπουμε σε σχετικές έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Κασίμη, 2005, Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011, Σκούρτου, 2002, Χατζηδάκη, 2005), τουλάχιστον σε πρώτη φάση. Βέβαια, σε δεύτερη φάση, διερευνώντας πιο αναλυτικά τις δηλώσεις τους, αναδύονται οι ιδεολογίες τους σε επιμέρους κομμάτια της διγλωσσικής ανάπτυξης, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον.

Πρώτον, όλες προέβαλαν ως επιχείρημα για να δικαιολογήσουν τη θετική τους στάση πάνω στη χρήση της μειονοτικής στο σπίτι λόγους διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας των δίγλωσσων νηπίων. Με άλλα λόγια, όλες οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την άποψη ότι όλα τα δίγλωσσα νήπια πρέπει να χρησιμοποιούν την οικογενειακή τους γλώσσα στο σπίτι, ώστε να μη χάσουν τις 'ρίζες' τους και το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν. Μάλιστα, η Άννα δηλώνει απογοητευμένη για το γεγονός ότι πολλοί δίγλωσσοι μαθητές χάνουν τη γλωσσική τους επάρκεια στην οικογενειακή τους γλώσσα, κάτι που παρατηρείται συχνά σε εκπαιδευτικούς (Michail & Stamou, 2009).

Όμως, σε αυτό που αξίζει να σταθούμε εδώ είναι ότι από τις τέσσερις νηπιαγωγούς μόνο η Φανή φαίνεται να μην αρκείται στο επιχείρημα αυτό αλλά να δικαιολογεί τη θετική της στάση προβάλλοντας ως επιπρόσθετο επιχείρημα τα νοητικά πλεονεκτήματα που θα έχει για το παιδί η χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι. Συγκεκριμένα, μόνο η Φανή δείχνει να γνωρίζει ότι με τον τρόπο αυτό στηρίζεται και η ελληνική γλώσσα. Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί δε φαίνεται να έχουν γνώση αυτών των γνωστικών πλεονεκτημάτων της συνέχισης της διγλωσσίας για το παιδί και της διαμόρφωσης ενός διγλωσσικού προφίλ προσθετικού χαρακτήρα. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Mattheoudakis, Chatzidaki & Maligkoudi (2017), στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι πρακτικές 76 δασκάλων σχετικά με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία της τάξης τους. Η έρευνα αυτή διεξήχθη στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και τα Ιωάννινα. Στα αποτελέσματα, λοιπόν, της έρευνας αυτής, φάνηκε ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος αναγνώριζε ως δικαίωμα των δίγλωσσων να διατηρήσουν την οικογενειακή τους γλώσσα αλλά δεν είχαν γνώση των θετικών αποτελεσμάτων που προσφέρει διγλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά. Μάλιστα, αυτό ήταν ιδιαίτερα φανερό στην περίπτωση της Χρύσας, η οποία, αν και δήλωσε θετική στη χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι, στη συνέχεια προσέθεσε ότι αυτό ενδεχομένως μπερδέψει τα

παιδιά για κάποιο χρονικό διάστημα. Αυτή η άποψη είναι συναφής με την αντίληψη ότι η διγλωσσία είναι πηγή προβλημάτων και έχει διατυπωθεί από αρκετούς Έλληνες εκπαιδευτικούς σε σχετικές έρευνες (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011, Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007).

Επίσης, ενδιαφέρον έχει να σχολιάσουμε και το γεγονός ότι, ακόμα και η Φανή που έδειξε να γνωρίζει τα θετικά της διγλωσσίας για το παιδί, ανέφερε ότι καλό θα ήταν, σε μικρό βαθμό, να χρησιμοποιούνται κάποιες λέξεις ή φράσεις στα ελληνικά στο σπίτι των δίγλωσσων, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία των παιδιών με τις νηπιαγωγούς. Αυτή η αντίληψη θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι, εν μέρει τουλάχιστον, συναφής με την άποψη πολλών Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρουν την ανάγκη για χρήση της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον για να μεγιστοποιηθεί η έκθεση σ' αυτήν (Κασίμη, 2005, Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011, Σκούρτου, 2002, Χατζηδάκη, 2005).

10.3.2. Ιδεολογίες για παράλληλη ανάπτυξη γραμματισμού σε δύο γλώσσες

Περνώντας στις γλωσσικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, φαίνεται να υπάρχει διάσταση στις απόψεις των νηπιαγωγών, όπως και μία σύγχυση γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα που εξετάζουμε.

Ειδικότερα, δύο από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (η Χρύσα και η Φανή) δεν μπόρεσαν να τοποθετηθούν ξεκάθαρα και να εκφράσουν μία συγκεκριμένη και τεκμηριωμένη άποψη για τον παράλληλο γραμματισμό σε δύο γλώσσες στην προσχολική ηλικία. Βέβαια, καμία από τις δύο δε δήλωσε ότι είναι αρνητική σε κάτι τέτοιο, ωστόσο δε φάνηκαν σίγουρες σχετικά με το πώς θα αναπτύξει το παιδί τον γραμματισμό του στη μειονοτική γλώσσα. Για τον λόγο αυτό, τόσο η Χρύσα, όσο και η Φανή εξέφρασαν την άποψη ότι υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε να γίνει αποτελεσματικά μία τέτοια διαδικασία. Μάλιστα, η Φανή προέβαλε μέσα από την εμπειρία της την περίπτωση της Τατιάνας, η οποία έχει κατακτήσει δεξιότητες γραμματισμού και στις δύο της γλώσσες.

Η Άννα και η Γεωργία, από την άλλη, εμφανίστηκαν θετικές στην παράλληλη ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες, προβάλλοντας ως επιχείρηση ξανά τη

διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών. Όμως, η Γεωργία στη συνέχεια εκφράζει την άποψη ότι ενδεχομένως η ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα να προκαλέσει προβλήματα στο δίγλωσσο παιδί. Διακρίνεται, συνεπώς, μία ασυνέχεια στον λόγο της. Την άποψη ότι ο διγγραμματισμός μπορεί να κάνει κακό στο παιδί αναφέρει, επίσης, και η Χρύσα.

Συμπερασματικά, λοιπόν, βλέπουμε ότι από καμία εκπαιδευτικό –ούτε από την Άννα που είναι θετική και δεν εκφράζει κάποια επιφύλαξη για τον διγγραμματισμό- δε γίνεται λόγος για τα νοητικά πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει για το δίγλωσσο νήπιο η επαφή με δύο συστήματα γραφής. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί (Φανή και Χρύσα) δεν έχουν διαμορφώσει μία σαφή άποψη για το ζήτημα αυτό και δύο εκπαιδευτικοί (Γεωργία και Χρύσα) θεωρούν ότι υπάρχει περίπτωση ο διγγραμματισμός να προκαλέσει προβλήματα στο δίγλωσσο νήπιο. Η αντίληψη αυτή κινείται στο ιδεολογικό πλαίσιο ότι ο παράλληλος γραμματισμός σε δύο γλώσσες μπερδεύει, κάτι που συναντάται. Μία τέτοια αντίληψη βασίζεται στην άποψη ότι η διγλωσσία μπορεί να αποτελέσει πηγή προβλημάτων (Gkaintartzi & Tsokolidou, 2011, Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007). Έχει διαπιστωθεί, όμως, πως ο παράλληλος γραμματισμός δεν μπερδεύει τα παιδιά (Buckwalter & Lo, 2002, Yaden & Tsai, 2012). Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας μπορούν να διαχωρίζουν και να ξεκαθαρίζουν τις συμβάσεις και τους κανόνες των γλωσσικών συστημάτων (Kenner et al., 2004). Αυτό συμβαίνει, καθώς μέσα από την επαφή τους με διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και διαφορετικές εμπειρίες γραμματισμού, τα παιδιά ωθούνται στο να αναλύουν περισσότερο τις διαφορές που εντοπίζουν. Έτσι, λοιπόν, τα νήπια μέσα από τα οπτικά ερεθίσματα διαφόρων γραπτών συμβόλων θεωρούν τη διαφορά ως κανόνα και πάνω σ' αυτό εμβαθύνουν τη γνώση του γραμματισμού που δομείται (Robertson, 2006: 56-57). Ταυτόχρονα, τα γνωστικά οφέλη που αποκτούν τα δίγλωσσα μέσα από τη διαπραγμάτευση διαφορετικών γραπτών συστημάτων είναι αρκετά (Kenner et al., 2004, Soltero-Gonzalez & Reyes, 2012: 36). Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά έχουν περισσότερες ικανότητες εκμάθησης γραπτών συμβόλων απ' ό,τι πιστεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς συμβατικών τάξεων, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία μιας πρώιμης πρόσβασης στον διγγραμματισμό (Kenner et al., 2004: 125).

Παράλληλα, διακρίνεται μία ασυνέχεια στον λόγο της Γεωργίας, η οποία, μάλλον, είναι αποτέλεσμα του ότι δε έχει καταλήξει σε μία συγκεκριμένη άποψη για το θέμα

αυτό. Γενικότερα, η ύπαρξη αντιφάσεων και ασυνεχειών στις δηλώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για θέματα διγλωσσίας διακρίνεται έντονα και μέσα από τη βιβλιογραφία (Κασίμη, 2005, Μητακίδου & Δανηλίδου, 2007, Stamou & Ntinis, 2009).

Κλείνοντας, φαίνεται να υπάρχει κάποια σύγχυση για την παράλληλη ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες από δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γεγονός που δείχνει ότι οι γνώσεις τους γύρω από το ζήτημα αυτό μάλλον είναι ελλιπείς. Φαίνεται, λοιπόν, η ανάγκη για επιμόρφωση γύρω από τα ζητήματα διγλωσσίας (Mattheoudaki, Chatzidaki & Maligkoudi, 2017, Σκούρτου, 2002) που συχνά προβάλλεται βιβλιογραφικά αλλά και διγγραμματισμού.

10.4. Διαφοροποίηση διδασκαλίας εκπαιδευτικού

Μέσα από τον λόγο των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι είτε αποσπασματικά, είτε σε συστηματική βάση, και οι τέσσερις νηπιαγωγοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους. Αυτό είναι αρκετά σημαντικό, καθώς πολλές φορές διαπιστώνεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η τάση να αδιαφορούν για την ποικιλομορφία που υπάρχει στην τάξη (Walton et al., 2013). Δικαιολογούν, μάλιστα, την προσέγγιση αυτή στη βάση της ίσης μεταχείρισης. Εκφράζοντας τον λόγο περί 'ισότητας', βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σπάνια εφαρμόζουν μέσα στην τάξη πρακτικές που κινούνται προς την κατεύθυνση αυτή (Sneddon, 2007).

Η Άννα και η Φανή φάνηκε να διαφοροποιούν συστηματικά τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη το πολυγλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, ενώ η Χρύσα και η Γεωργία φαίνεται να το κάνουν περιστασιακά. Χωρίς να αναιρείται η σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας των δύο τελευταίων νηπιαγωγών, έστω και σε περιστασιακή βάση, εντούτοις θα ήταν καλύτερο αυτό να γίνεται πιο συστηματικά. Κι αυτό, διότι όταν η προσπάθεια για ανάπτυξη της πολιτισμικής επίγνωσης γίνεται αποσπασματικά υπάρχει ο κίνδυνος να ενισχυθούν οι υπάρχουσες προκαταλήψεις (Walton, Priest και Paradies, 2013). Αυτό είναι λογικό, διότι μέσα από αποσπασματικές και όχι εστιασμένες προσπάθειες οι μαθητές δεν έχουν μνηθεί συστηματικά σε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων και των πολιτισμών για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Μέσα από τη διερεύνηση του λόγου των τεσσάρων εκπαιδευτικών φάνηκε, όπως αναφέραμε προηγουμένως, ότι διαμορφώνονται δύο τάσεις σχετικά με το κομμάτι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους. Στη βάση αυτού του ευρήματος, μία ανασκόπηση του προφίλ των εκπαιδευτικών που υλοποιούν παρεμβάσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα συστηματικά και εκείνων που πραγματοποιούν αντίστοιχες παρεμβάσεις σε ευκαιριακή βάση δείχνει να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πιο αναλυτικά, μέσα από το προφίλ των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών (βλ. πίνακα 3) φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί που διαφοροποιούν συστηματικά τη διδασκαλία τους έχουν κάνει επιπλέον σπουδές (σε μεταπτυχιακό επίπεδο) και έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί που εφαρμόζουν περιστασιακά τέτοιου είδους παρεμβάσεις δεν έχουν κάνει κάποιες επιπλέον σπουδές και μάλιστα, η μία εκ των δύο δεν έχει λάβει ποτέ κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εδώ αναδεικνύεται, έστω και χωρίς δυνατότητα γενίκευσης, η σημασία της επιμόρφωσης γύρω από τα ζητήματα της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2002). Αυτό θα μπορούσε είτε να αποτελεί μέρος της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είτε κομμάτι μιας συνεχιζόμενης επιμόρφωσης, η οποία θα πραγματοποιείται μετά το πέρας των σπουδών τους.

Περνώντας στις πρακτικές που δήλωσαν ότι εφαρμόζουν στην τάξη τους οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, διαπιστώνεται ότι όλες δήλωσαν (είτε περιστασιακά, είτε συστηματικά) πως προσπαθούν να συνδέσουν το περιεχόμενο του μαθήματος με στοιχεία της χώρας και του πολιτισμού των δίγλωσσων παιδιών. Αυτή η προσπάθεια είναι πολύ χρήσιμη, καθώς μέσα από την προβολή των στοιχείων του πολιτισμού των παιδιών ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους στο περιβάλλον του σχολείου, κάτι που διαπιστώνεται βιβλιογραφικά (Rodriguez-Valls, 2011) και αναγνωρίζουν τόσο η Άννα, όσο και η Χρύσα στον λόγο τους.

Η Φανή πηγαίνει αυτή την πρακτική ένα βήμα παραπέρα με το να επιδιώκει να εκφράζουν τα δίγλωσσα παιδιά νοήματα σχετικά με το μάθημα στη μειονοτική γλώσσα. Μάλιστα, αυτό δεν το κάνει μόνο σε προφορικό επίπεδο αλλά και σε γραπτό, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να γράφουν το όνομά τους στο γραπτό σύστημα της μειονοτικής γλώσσας, εκφράζοντας, και με αυτόν τον τρόπο, τον εαυτό τους. Το να ενθαρρύνονται τα παιδιά που διαμορφώνουν ένα δι-εγγράμματο προφίλ να προβάλλουν τη γνώση τους αυτή στο σχολείο είναι πολύ σημαντικό (Kenner, 2004).

Παράλληλα, η Φανή προεκτείνει αυτή την πρακτική εφαρμόζοντας στην τάξη της δραστηριότητες που εμπεριέχουν ανώτερες γνωστικές/γλωσσικές διεργασίες. Πιο συγκεκριμένα, οργανώνει δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες γίνεται σύγκριση μεταξύ διαφορετικών γραπτών συστημάτων. Μέσα από δραστηριότητες σαν κι αυτές το δίγλωσσο παιδί ωθείται στο να σκέφτεται περισσότερο πάνω στα δύο γλωσσικά συστήματα (Kenner, 2004). Επίσης, ενισχύεται η συνειδητοποίηση των συμβάσεων και των χρήσεων του γραπτού λόγου (Μουζάκη, 2006: 36). Ταυτόχρονα, μέσα από τη σύγκριση γραπτών συστημάτων ενισχύονται οι μεταγλωσσικές δεξιότητες όχι μόνο των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και των μονόγλωσσων, αφού κι εκείνα συμμετέχουν στη δραστηριότητα αυτή.

Ακόμα, τρεις εκπαιδευτικοί (Άννα, Χρύσα, Φανή) δήλωσαν ότι προσπαθούν να εμπλέξουν (είτε συστηματικά, είτε περιστασιακά) τους γονείς στις πρακτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης που οργανώνουν, κάτι που είναι πολύ χρήσιμο (Bauer & Mkhize, 2012) για τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Baker et al., 1999, Kenner, 2004, Mushi, 2002). Κι αυτό, διότι αφενός αναγνωρίζεται η σημασία των γλωσσών (Rodriguez-Valls, 2011) και αφετέρου ενδυναμώνονται οι σχέσεις μεταξύ γονέων-παιδιών (Rodriguez-Valls, 2011, Torres-Guzmán, 1995). Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, η Φανή ανέφερε ότι καλεί τους δίγλωσσους γονείς στην τάξη της για να κάνουν παράλληλη ανάγνωση ενός παραμυθιού σε διάφορες γλώσσες²⁸. Μία δραστηριότητα τέτοιου τύπου είναι πολύ σημαντική, καθώς βοηθάει στην ενίσχυση του πολιτισμικού γραμματισμού μέσα στην τάξη και κάνει όλους τους μαθητές να συνειδητοποιούν ότι το διάβασμα συνιστά κάτι παραπάνω από ένα μέσο κατάκτησης δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες (Rodriguez-Valls, 2011).

Εκτός από τις πρακτικές αυτές, η Άννα ανέφερε ότι επιδιώκει να προσεγγίζει τους γονείς για να εκμαιεύσει πληροφορίες γύρω από το διγλωσσικό προφίλ των παιδιών τους. Κάτι τέτοιο είναι εξίσου σημαντικό, καθώς έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει μία πλήρη εικόνα για τα συμβάντα γραμματισμού που οργανώνονται στο σπίτι και το γλωσσικό υπόβαθρο του παιδιού (Kenner, 2004). Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χτίσουν πάνω στις δυνάμεις και τις εμπειρίες των παιδιών (Robertson, 2006: 58). Τέλος, η Χρύσα δήλωσε ότι χρησιμοποιεί οπτικό υλικό για να

²⁸ Αρχικά, κάθε δίγλωσσο γονέας μετέφρασε το παραμύθι στην οικογενειακή του γλώσσα. Έπειτα, προσήλθαν στο σχολείο οι γονείς αυτοί και ο καθένας διάβασε το παραμύθι στη δική του γλώσσα. Αυτό έγινε παράλληλα (ανά σελίδα παραμυθιού).

διευκολύνει την κατανόηση των παιδιών γύρω από το περιεχόμενο του μαθήματος, ειδικά τον πρώτο καιρό που κάποια παιδιά δε γνωρίζουν ελληνικά.

Κεφάλαιο 11. Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την ανάλυση και τη συζήτηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Τα σημεία εκείνα στα οποία θα εστιάσουμε την προσοχή μας κλείνοντας την εργασία αυτή αφορούν ζητήματα που αναδύονται μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν καταγραφεί σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Ως προς τα μοντέλα γλωσσικής χρήσης που υιοθετούνται από τις οικογένειες που μελετήσαμε, φαίνεται πως επικρατούν εκείνα που στοχεύουν στην προσθετική διγλωσσία των παιδιών. Αυτό σε κάποιες οικογένειες επιτυγχάνεται με την αποκλειστική χρήση της μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι και σε κάποιες άλλες με τη χρήση και των δύο γλωσσών στο οικογενειακό περιβάλλον. Στις οικογένειες που έχουν σχηματιστεί από μεικτό γάμο φαίνεται να ενθαρρύνεται η διαμόρφωση ενός προφίλ προσθετικής διγλωσσίας στο παιδί με την χρήση και των δύο γλωσσών του. Μόνο μία οικογένεια υιοθετεί μοντέλο γλωσσικής χρήσης που οδηγεί σε αφαιρετική μορφή διγλωσσίας (με την προώθηση της ελληνικής γλώσσας).

Αναφορικά με τη γλωσσική διαχείριση, οι οικογένειες που εφάρμοσαν ένα μοντέλο γλωσσικής χρήσης που προωθεί τη διγλωσσική ανάπτυξη φάνηκαν να επιδιώκουν το να παρέχουν συστηματικά στα δίγλωσσα παιδιά τους πλούσια προφορικά ερεθίσματα στη μειονοτική γλώσσα, τα οποία, μάλιστα, δεν περιορίζονταν στο στενό οικογενειακό πλαίσιο αλλά εκτείνεται και έξω απ' αυτό. Αντίθετα, η οικογένεια που προωθεί την ελληνική γλώσσα προσπαθεί να μειώσει τα προφορικά ερεθίσματα στη μειονοτική γλώσσα να αυξήσει τα αντίστοιχα στην Ελληνική.

Παράλληλα, σχετικά με τις πρακτικές γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα που εφαρμόζουν οι οικογένειες που μελετήσαμε, φάνηκε να υπάρχει αρκετή ποικιλία. Ως κυρίαρχη ανάμεσά τους αναδεικνύεται η ανάγνωση βιβλίων, στην οποία τα δίγλωσσα νήπια συμμετέχουν ενεργά. Κατά την πρακτική αυτή, μάλιστα, διαπιστώθηκε η τάση των οικογενειών να εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές, όπως το δείξιμο της γραμμής με το δάκτυλο και τη διεξαγωγή συζητήσεων γύρω από το βιβλίο ή τις εικόνες του. Άλλες πρακτικές που αναδύθηκαν μέσα από τον λόγο των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν η από κοινού ανάγνωση (στην περίπτωση του νηπίου που είχε κατακτήσει δεξιότητες αποκωδικοποίησης), η ανάγνωση μικρών κειμένων (πινακίδων, ταμπελών, αφισών κ.ά.) αλλά και η εφαρμογή δραστηριοτήτων σχολικού

χαρακτήρα (π.χ. αντιγραφή γραμμάτων/λέξεων, η χρήση βιβλίων πρώτης γραφής και ανάγνωσης στη μειονοτική γλώσσα). Τέλος, κάποιες οικογένειες ανέφεραν την χρήση ηλεκτρονικών μέσων (εκπαιδευτικές εκπομπές στην τηλεόραση ή τον υπολογιστή) για την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού.

Παραμένοντας στον άξονα της γλωσσικής διαχείρισης, φάνηκε ότι στην περίπτωση του γονέα που εφαρμόζε πρακτικές γραμματισμού συστηματικά και για μεγάλο χρονικό διάστημα (κάποια χρόνια), το δίγλωσσο νηπιο είχε κατακτήσει ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο αναφορικά με τις δεξιότητες που συνδέονται με τον γραμματισμό. Αυτή η περίπτωση νηπίου φαίνεται να διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, όπου οι πρακτικές γραμματισμού εφαρμόζονταν είτε αποσπασματικά (μητέρα Μάριου), είτε για μικρό χρονικό διάστημα (λίγων μηνών). Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά φάνηκαν μεν να έχουν κατακτήσει κάποιο επίπεδο αναδυόμενου γραμματισμού αλλά αυτό απείχε εμφανώς από το αντίστοιχο που εμφάνιζε η προηγούμενη περίπτωση δίγλωσσου νηπίου που εξετάσαμε.

Ως προς τις γλωσσικές ιδεολογίες για την παράλληλη ανάπτυξη των δύο γλωσσών σε προφορικό επίπεδο, φάνηκε ότι οι γονείς που εξέφρασαν μία θετική στάση ήταν εκείνοι που εφαρμόζαν μοντέλα γλωσσικής χρήσης στο σπίτι, τα οποία προωθούσαν την προσθετική διγλωσσία και επεδίωκαν να εκθέσουν τα παιδιά τους σε προφορικά ερεθίσματα στη μειονοτική γλώσσα εντός και εκτός σπιτιού. Αντίθετα, στην περίπτωση της οικογένειας που ενίσχυε την έκθεση στα ελληνικά, οι γλωσσικές ιδεολογίες του γονέα ως προς την παράλληλη ανάπτυξη των δύο γλωσσών ήταν αρνητικές. Με άλλα λόγια, στο ζήτημα της παράλληλης έκθεσης σε δύο γλώσσες σε προφορικό επίπεδο, διαπιστώνεται συνέπεια μεταξύ των μοντέλων γλωσσικής χρήσης, της γλωσσικής διαχείρισης και των γλωσσικών ιδεολογιών στις οικογένειες που μελετήσαμε.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της παράλληλης ανάπτυξης του γραμματισμού σε δύο γλώσσες, όμως, δε φάνηκε να υπάρχει πάντα συνέχεια στα λόγια των γονέων. Πιο αναλυτικά, σε μία από τις οικογένειες που μελετήσαμε (οικογένεια Μάριου), ενώ οι γλωσσικές ιδεολογίες που εκφράστηκαν από τη μητέρα για την ανάπτυξη του διγλωσσικού γραμματισμού ήταν θετικές, στην πράξη φάνηκε να εφαρμόζονται σε ευκαιριακή βάση λόγω έλλειψης χρόνου και επειδή υπάρχουν διάφορες δυσκολίες. Τέτοιες

ασυνέχειες στα λόγια των γονέων διαπιστώνονται και βιβλιογραφικά (Chatzidaki & Maligkoudi, 2012).

Επίσης, μία άλλη μητέρα, ενώ αρχικά δήλωσε θετική ως προς την παράλληλη ανάπτυξη του γραμματισμού σε δύο γλώσσες, στη συνέχεια ανέφερε ότι θεωρεί πως από τη στιγμή που ξεκινά για ένα δίγλωσσο παιδί η φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο, η έκθεση σε πρακτικές γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα θα το εμποδίσουν από το να κατακτήσει αποτελεσματικά τον γραμματισμό στα ελληνικά. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ασυνέχεια και σύγχυση στα λόγια της μητέρας ως προς το ζήτημα του παράλληλου γραμματισμού σε δύο γλώσσες.

Ως προς τους λόγους που προέβησαν οι γονείς για να δικαιολογήσουν τη θετική τους στάση αναφορικά με την ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας και του γραμματισμού, αυτοί είναι κατά κύριο λόγο πολιτισμικοί και συναισθηματικοί (για τη διατήρηση της επαφής με τις ‘‘ρίζες’’, τη διατήρηση της επαφής με τους συγγενείς και την οικογένεια στη χώρα καταγωγής). Επίσης, σε κάποιες οικογένειες αυτοί οι λόγοι είχαν να κάνουν με το τι εξυπηρετεί το παιδί μελλοντικά (σε οικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο). Παράλληλα, κάποιοι γονείς εξέφρασαν την άποψη ότι η ανάπτυξη της μειονοτικής γλώσσας και του γραμματισμού είναι κάτι που πρέπει να γίνει από εκείνους, διότι αισθάνονται ότι έχουν την ευθύνη και τη μοναδική δυνατότητα να το κάνουν (όντες φυσικοί ομιλητές της μειονοτικής γλώσσας). Θίγουν, με άλλα λόγια, το ζήτημα του σωστού γλωσσικού προτύπου. Τέλος, μόνο ένας προέβηκε τα γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσικής ανάπτυξης και του διγλωσσισμού.

Συνεχίζοντας με τις ιδεολογίες που αφορούν την εναλλακτική χρήση γλωσσικών κωδίκων, διαμορφώνονται δύο απόψεις στις πέντε οικογένειες της έρευνας. Κάποιοι γονείς ήταν αντίθετοι προς την πρακτική αυτή, καθώς πίστευαν ότι κάτι τέτοιο θα προκαλέσει σύγχυση στο δίγλωσσο παιδί. Η ιδεολογία αυτή είναι απόρροια της τάσης διαχωρισμού των γλωσσών και της διατήρησης της ‘καθαρότητας’ και της διακριτής λειτουργίας των γλωσσών (Τσιπλάκου, 2015). Άλλοι εξέφρασαν την άποψη ότι η εναλλαγή κωδίκων είναι κάτι φυσικό και αναμενόμενο για τους δίγλωσσους.

Ταυτόχρονα, μέσα από τα λόγια των γονέων παρατηρήθηκε σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις μία σύνδεση μεταξύ των γλωσσικών ιδεολογιών αυτών και εκείνων που

φαίνεται να διαμορφώνουν τα παιδιά, κάτι που βλέπουμε και βιβλιογραφικά (van Dijk, 2006, Li, 1999, Mushi, 2002).

Περνώντας στις πηγές διαμόρφωσης της γλωσσικής πολιτικής των συγκεκριμένων οικογενειών, φάνηκε να είναι ιδιαίτερα σημαντική η επιρροή εξωτερικών πεδίων αναφοράς (Guardado, 2002, Spolsky, 2009) και συγκεκριμένα του ειδικού (παιδιάτρου, εκπαιδευτικού) και του κοινωνικού περιγυρου. Επίσης, σε κάποιες οικογένειες ήταν διακριτή πηγή επιρροής τα βιώματα των γονέων.

Τέλος, σε γενικές γραμμές οι γονείς φάνηκαν ευχαριστημένοι προς την εκπαίδευση των παιδιών και έδειξαν εμπιστοσύνη προς τη νηπιαγωγό και το έργο της. Ως προς τους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής που ανέφεραν, αυτοί ήταν ποικίλοι. Κάποιες οικογένειες εξέφρασαν την άποψη ότι θεωρούν χρέος τους να ωθούν το παιδί να υπακούει τη νηπιαγωγό και να επιδεικνύει 'σωστή' συμπεριφορά στο σχολείο. Άλλες δήλωσαν ότι είναι σημαντικό να εφαρμόζουν στο σπίτι δραστηριότητες σχολικού χαρακτήρα, ενώ εκφράστηκε και η άποψη ότι νιώθουν πως εμπλέκονται σωστά με το να βοηθούν στη βελτίωση των υποδομών του σχολείου.

Μεταβαίνοντας στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά την εικόνα που διαμορφώνουν σε σχέση με το γλωσσικό προφίλ των δίγλωσσων νηπίων στη μειονοτική γλώσσα, αυτή φαίνεται να είναι ικανοποιητική σε σχέση με την προφορική επάρκειά τους αλλά εξαιρετικά ελλιπής σε σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού τους στη μειονοτική γλώσσα. Μάλιστα, ακόμη και εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι ρώτησαν τους γονείς τέτοιες πληροφορίες για το παιδί τους, δε φάνηκαν να έχουν σαφή γνώση για τα χαρακτηριστικά αυτά του δίγλωσσικού προφίλ των παιδιών. Κάτι τέτοιο συνδέεται, ενδεχομένως, με το γεγονός ότι η αποτύπωση μιας ρεαλιστικής και πλήρους εικόνας για το δίγλωσσο παιδί δεν είναι απλή υπόθεση αλλά προϋποθέτει συνεχή και εις βάθος διερεύνηση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Επίσης, ως προς τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας βλέπουμε ότι κυριαρχεί η τάση να μην προβάλλουν τα δίγλωσσα παιδιά τις γνώσεις τους στο σχολικό περιβάλλον. Προφανώς, αυτό δε διευκολύνει τις νηπιαγωγούς στο να αποκτήσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα για το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στην οικογενειακή γλώσσα των νηπίων. Οι νηπιαγωγοί, από την πλευρά τους, όταν εκφράζουν την άποψή τους για τη συγκεκριμένη γλωσσική συμπεριφορά των νηπίων που κυριαρχεί, δείχνουν να έχουν την τάση να προβάλλουν εξωτερικά αίτια για να τη

δικαιολογήσουν. Φαίνεται, έτσι, πως ίσως δεν έχουν συνειδητοποιήσει πλήρως τον ρόλο που δύνανται να διαδραματίσουν ως προς την αξία των γλωσσών (Stamou & Ntinias, 2009, Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). Εξαιρετικά σημαντικό είναι ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα από τις συγκεκριμένες δίγλωσσες οικογένειες που μελετήθηκαν, οι γλωσσικές ιδεολογίες και πρακτικές των γονέων φαίνεται να συνδέονται αρκετά με τις γλωσσικές συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα παιδιά μέσα στην τάξη.

Ακόμα, στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς κυριαρχεί η άποψη ότι, σε σχέση με ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, οι γονείς των δίγλωσσων παιδιών μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Παράλληλα, όλες οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την παρουσία και συμμετοχή των δίγλωσσων γονέων αλλά και την ύπαρξη μιας καλής συνεργασίας μαζί τους. Με άλλα λόγια, οι απόψεις που επικράτησαν ήταν αντίθετες προς τον κυρίαρχο λόγο των εκπαιδευτικών, ο οποίος επικεντρώνεται σε μία αρνητική εικόνα σχετικά με τη δυνατότητα εμπλοκής των μεταναστών γονέων και στην έλλειψη συμμετοχής τους (Δαμανάκης, 2005, Τσοκαλίδου, 2005, Χατζηδάκη, 2007α,β). Αναφορικά με τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής που θεωρούν ως κατάλληλη, εκφράστηκαν ποικίλες απόψεις με επικρατέστερες τη δόμηση μιας καλής επικοινωνίας μεταξύ σπιτιού- σχολείου και την οργάνωση δραστηριοτήτων που να μην έχουν σχολικό χαρακτήρα. Μάλιστα, σχολίασαν αρνητικά την εμμονή των γονιών στο να αναπτύξουν τα παιδιά τους τεχνικές δεξιότητες γραμματισμού. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, φάνηκε μία τάση από τους εκπαιδευτικούς στο να θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις των γονέων στο σπίτι σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι καλό να συμβαδίζουν με αυτές του σχολείου ή να τις προωθούν με κάποιον τρόπο.

Σχετικά με τις γλωσσικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, κυριάρχησε η άποψη υπέρ της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας στο οικογενειακό πλαίσιο σε αντίθεση με τον κυρίαρχο λόγο (Κασίμη, 2005, Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011, Σκούρτου, 2002, Χατζηδάκη, 2005). Βέβαια, βασική (και μοναδική κάποιες φορές) αιτία που προέβαλαν για να δικαιολογήσουν αυτή την άποψη ήταν η ανάγκη διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας των δίγλωσσων και η διατήρηση της επαφής με τις 'ρίζες'. Μόνο μία εκπαιδευτικός φάνηκε να (ανα)γνωρίζει τα νοητικά πλεονεκτήματα μιας τέτοιας πρακτικής.

Ως προς τις γλωσσικές ιδεολογίες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα, φαίνεται να επικρατεί μία σύγχυση για το αν είναι καλό για το παιδί ή όχι. Με άλλα λόγια, άλλες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν διαμορφώσει κάποια συγκεκριμένη άποψη που να μπορούν να υποστηρίξουν, ενώ αυτές που εμφανίζονται –στην αρχή τουλάχιστον- θετικές αιτιολογούν την άποψή τους αυτή μόνο στη βάση της διατήρησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι, και στις δύο αυτές απόψεις που διαμορφώνονται αρχικά, στη συνέχεια αναδύονται προβληματισμοί σχετικά με το αν, τελικά, η ανάπτυξη του γραμματισμού στη μειονοτική γλώσσα θα προκαλέσει προβλήματα στα δίγλωσσα νήπια. Συνολικά, λοιπόν, φαίνεται πως η εικόνα που κυριαρχεί είναι ότι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαμορφώσει μία σαφή και εμπειριστατωμένη άποψη για το ζήτημα αυτό.

Τέλος, όσον αφορά τη διαχείριση της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής τάξης τους, όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους κατάλληλα. Αυτό, όμως, δε φάνηκε να συμβαίνει συστηματικά για όλες τις νηπιαγωγούς. Μάλιστα, φάνηκε ότι η συστηματική ή μη χρήση τέτοιων πρακτικών έχει κάποια σύνδεση με τα δεδομένα που αφορούν την ύπαρξη επιπλέον σπουδών και την παρακολούθηση σεμιναρίων σχετικών με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διγλωσσίας. Με άλλα λόγια, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια σχετική επιμόρφωση έτειναν στο να οργανώνουν δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα σε πιο συστηματική βάση σε σχέση με εκείνες που δεν είχαν λάβει.

Αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας τους, εκφράστηκαν ποικίλες απόψεις με κυρίαρχη την προσπάθεια για σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος με στοιχεία του πολιτισμού και της χώρας των παιδιών. Επίσης, φάνηκε μία τάση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στο να εμπλέξουν τους γονείς των δίγλωσσων νηπίων στις πρακτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης τους, ώστε να τονωθεί το αυτοσυναίσθημά των παιδιών. Σε δραστηριότητες που προωθούν τον διγλωσσισμό, τέλος, αναφέρεται μόνο μία νηπιαγωγός.

Κλείνοντας, αναφορικά με τις προτάσεις που μπορούν να προκύψουν για μελλοντικές έρευνες, η διεξαγωγή σχετικών μελετών με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να

αναδυθούν αξιόπιστα οι τάσεις που διαγράφονται μεταξύ οικογενειών σχετικά με θέματα οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, τόσο στην προσχολική, όσο και στην σχολική ηλικία των δίγλωσσων παιδιών. Επίσης, η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών πάνω σε δίγλωσσα παιδιά που θα επιδιώκουν τη διερεύνηση του επιπέδου γλωσσικής επάρκειάς τους στη μειονοτική γλώσσα σε γραπτό επίπεδο σε συνάρτηση με διάφορες πτυχές που αφορούν τις πρακτικές γραμματισμού που οργανώνονται στο σπίτι θα μπορούσε να έχει ενδιαφέρουσες προοπτικές.

Βιβλιογραφία

- Αϊδίνη, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Anderson, A. B., Teale, W. H., & Estrada, E. (1980). Low-income children's preschool literacy experiences: Some naturalistic observations. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2, 59-65.
- Ασωνίτου, Α., Γρηγορίου, Φ., Κακλαμανάκη, Ε., Κούρτη, Β., Μαγαλιού, Ε., Μητροπούλου, Ε., Τσακπίνη, Κ., Τσιούρη, Ι., Τσιραμπίδου, Μ., & Καρζή, Θ. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης, επιμ., Α. Αλεξανδροπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5th Ed.) Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (1999). A Five-Year Comparison of Actual and Recommended Parental Practices for Promoting Children's Literacy Development. In K. Roskos (Ed.), *Early literacy at the crossroads: Policy, practice, and promise*. Symposium presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada: National Reading Research Center.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Baker, C., & Jones, S. P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bauer, E. B., & Mkhize, D. (2012). Supporting the early development of biliteracy: The role of parents and caregivers. In E. Bauer & M. Gort (Ed.), *Early*

biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources (pp. 14-33). New York: Routledge.

Bauer, E. & Gort, M. (2012). Reflections and Directions for Biliteracy Research. In E. Bauer & M. Gort (Ed.), *Early biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources* (pp. 185- 191). New York, UK: Routledge.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), 560-567.

Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577-601). Malden, MA, USA : Blackwell Publishing,

Baynham, M. (1993) Code-switching and mode-switching: Community interpreters and mediators of literacy. In B. Street (Ed.) *Cross-cultural Approaches to Literacy* (pp. 294- 314). Cambridge: Cambridge University Press.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317.

Besner, D., & Hildebrandt, N. (1987). Orthographic and phonological codes in the oral reading of Japanese Kana. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13(2), 335-343.

Blackledge, A. (2000). Power Relations and the social construction of 'literacy' and 'illiteracy'. The experience of Bangladeshi women in Birmingham. In M. Martin-Jones, & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds* (pp. 59- 69). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Brutt-Griffler, J., & Varghese, M. (2004). *Bilingualism and language pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters. Ανακτημένο στις 15/10/2016 από τον διαδικτυακό τόπο
https://books.google.gr/books?hl=el&lr&id=ESUyJlow1QEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=brutt-Griffler%20%26%20Varghese&ots=mTq5tZdiMM&sig=mX90c23Fr_u-j8ZS8B5hS-zLV9A&redir_esc=y#v=onepage&q=brutt-Griffler%20%26%20Varghese&f=false
- Buckwalter, J. K., & Lo, Y. H. G. (2002). Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 269-293.
- 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, USA : Blackwell Publishing,
- Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 675-689.
- Chen, X., Geva, E., & Schwartz, M. (2012). Understanding literacy development of language minority students: an integrative approach. *Reading and Writing*, 25(8), 1797-1804.
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Γκουτρομανίδου, Π. (2006). Σχεδιασμός και υλοποίηση δραστηριοτήτων γραπτού λόγου στο νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της διδακτικής του γραμματισμού: πρώτα συμπεράσματα. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 23–40). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook-Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Psychology Press.
- Cruickshank, K. (2004). Literacy in multilingual contexts: Change in teenagers' reading and writing. *Language and Education*, 18(6), 459-473.
- Culatta, B., Culatta, R., Aslett, R. & Wilson, C. (2005). Balanced literacy in a Spanish-English kindergarten. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 570–582). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Cummins, J. (2001). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- 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(4), 351-375.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση* (8η Έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Dauenhauer, N. M., & R. Dauenhauer, R. (1998). Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: Examples from Southeast Alaska. In L. A. Grenoble and L. J. Whaley (Eds.), *Endangered languages: Current issues and future prospects*, (pp. 57–98). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: mtextbooks.

- Durgunoğlu, A. & Verhoeven, L. (1998). Epilogue: Multiliteracies and Literacy Development Across Different Cultures. In A. Durgunoğlu, & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-Cultural Perspectives* (pp. 289- 298). London: LEA Publishers.
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 453- 465.
- Dworin, J. E. (2003). Insights into biliteracy development: Toward a bidirectional theory of bilingual pedagogy. *Journal of Hispanic Higher Education*, 2(2), 171-186.
- Edwards, J. (2006). Foundations of Bilingualism. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 7-31.
- Edwards, V. (2009). *Learning to be literate: Multilingual perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ernst-Slavit, G. (1997). Different words, different worlds: Language use, power, and authorized language in a bilingual classroom. *Linguistics and Education*, 9(1), 25-48.
- European Commission (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Ανακτημένο στις 10/10/2017 από τον διαδικτυακό τόπο http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130_EN.pdf
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 21(4), 451-471.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Fillmore, L. W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*, 6(3), 323-346.
- Francis, B., & Archer, L. (2005). British—Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 89-108.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477.
- Galambos, S. J., & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9(2), 141-162.
- García, O. (2009a). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?. *TESOL Quarterly*, 43(2), 322-326.
- García, O. (2009b) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.
- Garrett, P. B., & Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 339-361.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Geva, E., & Wade-Woolley, L. (1998). Component processes in becoming English–Hebrew biliterate. In A. Durgunoğlu, & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-Cultural Perspectives* (pp. 85-110). London: LEA Publishers.
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing*, 12(1), 1-30.

- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language?. *International Multilingual Research Journal*, 8(4), 291-308.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588-601.
- Gregory, E. (2001). Sisters and brothers as language and literacy teachers: Synergy between siblings playing and working together. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 301-322.
- Gregory, E. (1998). Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities. *Language and Education*, 12(1), 33-54.
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or Play? 'Unofficial' literacies in the lives of two East London communities. In M. Martin-Jones, & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds* (pp. 37-54). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(2), 95-110.
- Gort, M., & Bauer, E. B. (2012). Introduction: Holistic approaches to bilingual/biliteracy development, instruction, and research. In E. Bauer & M. Gort (Ed.), *Early biliteracy development. Exploring Young Learners' Use of their Linguistic Resources* (pp. 1-7). New York, UK: Routledge.
- Guardado, J. M. (2002). Loss and maintenance of first languages: Case studies of Hispanic families in Vancouver. *The Canadian Modern Language Review*, 58(3), 342-363.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30(1), 123-133.

- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.
- Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 155-171.
- Κασίμη Χ, (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής* (θεματικό τεύχος: Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα), 13-24.
- Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β., & Αβούρης, Ν., (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης* (σσ. 179-212). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Kasuya, H. (1998). Determinants of language choice in bilingual children: The role of input. *International Journal of Bilingualism*, 2(3), 327-346.
- Kenner, C., & Kress, G. (2003). The multisemiotic resources of biliterate children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 179-202.
- Kenner, C. (2004). *Becoming biliterate: Young children learning different writing systems*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R., & Tsai, K. C. (2004). Finding the keys to biliteracy: How young children interpret different writing systems. *Language and Education*, 18(2), 124-144.

- King, K. A. (2000). Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), 167-184.
- King, K.A., & Fogle, L.W. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.
- King, K.A., & Fogle, L.W. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 172.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907-922.
- Koda, K. (1989). Effects of L1 orthographic representation on L2 phonological coding strategies. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18(2), 201-222.
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές γραμματισμού» στην προδημοτική εκπαίδευση: ένα πρόγραμμα δυο προσεγγίσεις. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 159–180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kroskrity, P. V. (2010). Language ideologies–Evolving perspectives. In J. Jaspers, J. Verschueren & J. O. Östman, (Eds.), *Society and language use* (Vol. 7), 192-211 Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing.
- Κυριαζής, Δ. & Χατζηδάκη, Α. (2005) Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία (Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003)*, τ. Β' (σσ. 860-868). Θεσσαλονίκη.

- Leseman, P. P., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Leseman, P. P. M. & Van Tuijl, C., (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson, (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2), 211-228. New York: The Guilford Press. Ανακτημένο στις 2/10/2016 από τον διαδικτυακό τόπο [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=_chXAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA211&dq=Leseman,+P.+P.,+%26+Van+Tuijl,+C.+A.+T.+H.+Y.+\(2006\).+Cultural+diversity+in+early+literacy:+Findings+in+Dutch+studies.+Handbook+of+early+literacy+research,+2,+211-228.&ots=nVOxy9Mw0G&sig=Gy54_d2fh2F8ekH68q1V7Afu0yg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=_chXAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA211&dq=Leseman,+P.+P.,+%26+Van+Tuijl,+C.+A.+T.+H.+Y.+(2006).+Cultural+diversity+in+early+literacy:+Findings+in+Dutch+studies.+Handbook+of+early+literacy+research,+2,+211-228.&ots=nVOxy9Mw0G&sig=Gy54_d2fh2F8ekH68q1V7Afu0yg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Leseman, P. P., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 334-355.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker (2012). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18: 655-670.
- Li, X. (1999). How can language minority parents help their children become bilingual in familial context? A case study of a language minority mother and her daughter. *Bilingual Research Journal*, 23(2-3), 211-223.
- Macleroy, V. (2013). Cultural, linguistic and cognitive issues in teaching the language of literature for emergent bilingual pupils. *Language, Culture and Curriculum*, 26(3), 300-316.
- Makrakis, V. (1993). Paradigms in educational research: Complementary or Unity? In: C. Wulf, (Eds.), *Education in Europe. An Intercultural Task* (pp. 43-47). Muenster: Waxmann.

- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών. Εκπαιδευτικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, 3η Έκδ. Αθήνα: Gutenberg.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 409-431.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Martínez-Roldán, C. M., & Malavé, G. (2004). Language ideologies mediating literacy and identity in bilingual contexts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(2), 155-180.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017) Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity In E. Agathopoulou, T. Danavassi & L. Efstathiadi (eds), *Selected papers on Theoretical and Applied Linguistics from ISTAL 2015* (International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, 24-26 April 2015). Thessaloniki: School of English, Aristotle University of Thessaloniki, (358-371). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ejournals.lib.auth.gr/thal>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. (5η Έκδ). Αθήνα: Γρηγόρη
- Μητακίδου, Σ. & Δανηλίδου, Ε. (2007). Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.) Πρακτικά του Διεθνούς συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη* (σσ. 453-465). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Meier, D. R. (2004). *The young child's memory for words: developing first and second language and literacy*. New York: Teachers College Press.
- Meisel, M. J. (2006). *The Bilingual Child*. In T. K. Bhatia and W. C. Ritchie (eds). *The Handbook of Bilingualism* (pp. 91-113). Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.
- Μιχαήλ, Δ. (2010). Γλωσσική διατήρηση/μετατόπιση στην δεύτερη γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα: Κοινωνική ενσωμάτωση και κινητικότητα. *Εθνολογία*, 14, 1-18.
- Michail, D. & Stamou, A.G. (2009). Pre-primary teachers' discourses about immigrant children's identity construction. In N. Palaiologou (Eds.) *Proceedings of the International Conference 'Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi'*. Athens: International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO).
- Mor–Sommerfeld, A. (2002). Language mosaic. Developing literacy in a second–new language: A new perspective. *Reading*, 36(3), 99-105.
- Μουζάκη, Α. (2006). Αναδυόμενος γραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 23–40). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mushi, S. (2002). Acquisition of multiple languages among children of immigrant families: Parents' role in the home-school language pendulum. *Early Child Development and Care*, 172(5), 517-530.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. London: Blackwell.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 4/2004, 21-33.

- Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (2000). *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999. Statistics in Brief*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Ανακτημένο στις 05/07/2017 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000026>
- Owodally, A. M. A. (2011). Multilingual language and literacy practices and social identities in Sunni madrassahs in Mauritius: A case study. *Reading Research Quarterly, 46*(2), 134-155.
- Pacini-Ketchabaw, V., & Armstrong de Almeida, A. E. (2006). Language discourses and ideologies at the heart of early childhood education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(3), 310-341.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδίωv.
- Pappas, C. C., & Brown, E. (1988). The development of children's sense of the written story register: An analysis of the texture of kindergarteners' "Pretend reading" texts. *Linguistics and Education, 1*(1), 45-79.
- Phillipson, R., & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English only worldwide or language ecology?. *TESOL Quarterly, 30*(3), 429-452.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies, 47*(11), 1451-1458.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*(4), 406-428.
- Purcell-Gates, V. (1988). Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English, 22*, 128-160.

- Reese, L., Thompson, S. L., & Goldenberg, C. (2008). Variability in community characteristics and Spanish-speaking children's home language and literacy opportunities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(4), 271-290.
- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 267-292.
- Reyes, I., & Azuara, P. (2008). Emergent biliteracy in young Mexican immigrant children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 374-398.
- Robertson, L. H. (2006). Learning to read 'properly' by moving between parallel literacy classes. *Language and Education*, 20(1), 44-61.
- Robertson, L. H. (2007). The story of bilingual children learning to read. In Conteh, J., Martin, P., & Robertson, L. H. (Eds.), *Multilingual learning: Stories from schools and communities in Britain* (pp. 41- 61). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg.
- Rodríguez-Valls, F. (2011). Coexisting languages: Reading bilingual books with biliterate eyes. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 19-37.
- Saxena, M. (2000). Taking account of history and culture in community-based research on multilingual literacies. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds* (pp.275- 298). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Σελλά- Μάζη, Ε. (2008). *Διγλωσσία και Γραμματική ανάλυση*, Μελέτη εντασόμενη στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. [Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία], ανακτημένο στις 17/6/2018 από τον διαδικτυακό τόπο <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf>

- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Shimron, J. (1993). The role of vowels in reading: A review of studies of English and Hebrew. *Psychological Bulletin*, 114(1), 52-67.
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, 14(1), 117-130.
- Σιβροπούλου, Ε. (2006). Γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: η συμβολή της διδακτικής προσέγγισης του «κύβου της πλοκής» στην κατανόηση της δομής εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος (Επ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 271-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318-340.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Clyne, R.W.F. Hanks, & C. Hofbauer, (Eds.), *The elements: A parasesion on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago: University of Chicago Press.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20)
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sneddon R. (2000). Language and literacy practices in Gujarati Muslim families. In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds* (pp. 103-125). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Sneddon, R. (2007). Learning in three languages in home and community. In Conteh, J., Martin, P., & Robertson, L. H. (Eds.), *Multilingual learning: Stories from schools and communities in Britain* (pp. 23- 40). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Soltero-Gonzalez, L., & Reyes, I. (2012). Literacy Practices and Language Use among Latino Emergent Bilingual Children in Preschool Contexts. In E. Bauer & M. Gort (Eds.), *Early biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources* (pp. 34-54). New York, UK: Routledge.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- Stamou, A.G. & Dinas, K.D. (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism. In N. Palaiologou (Eds.) *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. Cd-rom Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), under the aegis of Unesco.
- Sulzby, E. (1985). Kindergartners as writers and readers. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research, Vol. 1: Children's early writing development* (pp. 127-199). Norwood, NJ: Ablex.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2009). Πρώιμοι αναγνώστες στην προσχολική και σχολική τάξη: Συνεντεύξεις με τους γονείς και τις εκπαιδευτικούς. Στο: Ε. Τάφα, & Γ. Μανωλίτσης, (επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 125-155). Αθήνα: Πεδίο.

- Thompson, L. (1994). The Cleveland Project: A study of bilingual children in a nursery school. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 15(2-3), 253-268.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Τσιπλάκου, Σ. (2015). 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated. Στο: Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Επιστήμες της Αγωγής. «Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο»* 1: 140- 160.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής, (θεματικό τεύχος: Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα)*, 37-50.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015) Η διγλωσσία αλλιώς: ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στ 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.
- Torres-Guzmán, M. E. (1995). Recasting Frames: Latino Parent Involvement. In O. García & C. Baker (Eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education* (pp. 259-272). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Van Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115-140.

- Verhoeven, L., & Durgunoğlu, A. Y. (1998). Introduction: Perspectives on literacy development in multilingual contexts. In A. Durgunoğlu, & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-Cultural Perspectives* (pp. ix-xviii). London: LEA Publishers.
- Verhoeven, L., & Aarts, R. (1998). Attaining functional biliteracy in the Netherlands. In A. Durgunoğlu, & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-Cultural Perspectives* (pp. 111- 134). London: LEA Publishers.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.
- Volk, D., & de Acosta, M. (2001). 'Many Differing Ladders, Many Ways to Climb...': Literacy Events in the Bilingual Classroom, Homes, and Community of Three Puerto Rican Kindergartners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2), 193-224.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Walton, J., Priest, N., & Paradies, Y. (2013). Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education*, 24(3), 181-194.
- Wei, L. (2007). *The Bilingualism Reader*. London/ New York: Routledge.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.

- Wollman-Bonilla, J. E. (2001). Family involvement in early writing instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2), 167-192.
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις "κανονικές" τάξεις. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία* (σσ.73-89). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – ΠΤΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, (θεματικό τεύχος: *Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*), 79-102.
- Χατζηδάκη, Α. (2007α). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μία εμπειρική έρευνα. Στο: Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Α. Κοντάκος (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ. 133-152). Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδάκη, Α. (2007β). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο: Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδης (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (σσ.732-745). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χατζηδάκη, Α. & Σιταρένιου, Δ. (2009) Η εναλλαγή κωδίκων από μαθητές Νηπιαγωγείου ως έκφραση γλωσσικής ταυτότητας και δημιουργικότητας. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις Γλώσσες-πολιτισμούς»*, (σσ. 852- 863). Θεσσαλονίκη.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). *Διαστάσεις της διγλωσσίας* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Χειμερινό εξάμηνο 2015- 2016. Ρέθυμνο.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο: Κ. Ντίνας (επιμ.), *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (σσ. 189-196). Φλώρινα: Βιβλιολογεΐον.
- Yaden, D & Tsai, T. (2012). Learning how to write in English and Chinese: Young bilingual kindergarten and first grade children explore the similarities and differences between writing systems. In E. Bauer & M. Gort (Eds.), *Early biliteracy development: Exploring young learners' use of their linguistic resources* (pp. 55- 83). New York: Routledge.
- Zhang, D., & Koda, K. (2011). Home literacy environment and word knowledge development: A study of young learners of Chinese as a heritage language. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 4-18.

Παράρτηματα

A. Οδηγός συνέντευξης με γονείς

Μέρος Α. Προσωπικά στοιχεία- πληροφορίες για την οικογένεια

1. Πόσα παιδιά έχετε; Πόσο χρονών είναι; Τι τάξη πηγαίνουν;
2. Πού γεννήθηκαν τα παιδιά σας;
3. Εσείς πού μεγαλώσατε; Ο/Η σύζυγός σας;
4. Εκεί πήγατε σχολείο; (Αν ναι) Μέχρι πού φτάσατε;
5. Πόσα χρόνια είστε στην Ελλάδα;
6. Πόσο χρονών ήρθατε;
7. Εργάζεστε εδώ; Και οι δύο; Τι δουλειά κάνετε;
8. Πώς τα βλέπετε τα πράγματα εδώ; Θα επιστρέψετε, θα μείνετε;
9. Εσείς ποιες γλώσσες μιλάτε; Πόσο καλά («καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «καλά», «πολύ καλά»)
 - Καταλαβαίνετε;
 - Μιλάτε;
 - Γράφετε;
 - Διαβάζετε;
10. Ο/Η ..., πόσο καλά («καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «καλά», «πολύ καλά»)
 - Καταλαβαίνει ... ;
 - Μιλάει ... ;
 - Γράφει ... ;
 - Διαβάζει ... ;

Μέρος Β. Γλωσσική πολιτική οικογένειας

1. Εσείς μεταξύ σας τι γλώσσα μιλάτε μέσα στο σπίτι;
 - (Αν πουν και τις δύο) Πότε μιλάτε στα... και πότε στα... (πληροφορίες για θέματα και περιστάσεις)
2. Στα παιδιά σας, τι γλώσσα μιλάτε στο σπίτι;
 - (Αν πουν και τις δύο) Και οι δύο μιλάτε και τις δύο γλώσσες; (πληροφορίες για μοντέλο που ακολουθούν π.χ. ένας γονέας-μία γλώσσα) Πότε μιλάτε στα και πότε στα ...; (περιστάσεις, θέματα συζήτησης στην καθημία)
3. Τα παιδιά σας, σε ποια γλώσσα σάς μιλούν;
4. Και μεταξύ τους;
5. Χρησιμοποιείτε και τις δύο γλώσσες μαζί όταν μιλάτε στο σπίτι; (Αν ναι) Με τον άντρα σας, με τα παιδιά σας;

6. (Αν δεν έχει αναφερθεί προηγουμένως) Νομίζετε ότι είναι καλό που γίνεται αυτό ή το κάνετε κατά λάθος; (πληροφορίες για αντιλήψεις πάνω στη μίξη κωδίκων)
7. (Αν δεν έχει αναφερθεί πώς αποφάσισαν τη γλωσσική πολιτική που ακολουθούν) Μου είπατε λοιπόν ότι στο σπίτι μιλάτε.... Πώς το αποφασίσατε;

Μέρος Γ. Γλωσσική μετατόπιση

1. Πιο παλιά, πριν πάνε τα παιδιά σας στο σχολείο, ποιες γλώσσες τους μιλούσατε;
2. (Αν διαφοροποιείται η απάντηση από τη σημερινή γλωσσική πολιτική της οικογένειας) Τι σας έκανε να το αλλάξετε αυτό;

Μέρος Δ. Σχέσεις με χώρα καταγωγής και γλωσσικά ερεθίσματα παιδιού στη μειονοτική γλώσσα

1. Πάτε συχνά στη....; Κάθε πότε; Πόσο μένετε εκεί; Ποια γλώσσα μιλάνε τα παιδιά σας εκεί;
2. Τώρα που είστε στην Ελλάδα, μιλάτε με τους συγγενείς και τους φίλους σας εκεί; Πώς; (μιλάτε στο τηλέφωνο, στο ίντερνετ, στέλνετε γράμματα); Κάθε πότε;
3. Ο/ Η...., από πού αλλού ακούει...; (π.χ. ίντερνετ, τηλεόραση, ...μουσική, από άλλες οικογένειες από την ... που κάνετε παρέα) Πόσο συχνά;

Μέρος Ε. Γραμματισμός στη μειονοτική γλώσσα- πρακτικές γραμματισμού γονέων προς τα παιδιά

1. Τα τα βλέπει γραμμένα κάπου; Πού; Πόσο συχνά;
2. Του τα δείχνετε εσείς ή προσπαθεί το παιδί από μόνο του; Τι κάνετε δηλαδή με το παιδί (του διαβάζετε παραμύθια στα..., του δείχνετε γράμματα, λέξεις στα...;)
3. Και το παιδί, πώς ανταποκρίνεται; Του αρέσει;
4. Μπορεί να διαβάσει κάποια γράμματα ή λέξεις στα...;
5. Καταλαβαίνει ο/η... ότι εδώ γράφει ελληνικά και εκεί....; Πώς το ξεχωρίζει; Του το έχετε δείξει εσείς ή από μόνο του;
6. Έχει προσπαθήσει να γράψει κάτι στα...; Εσείς το βοηθάτε;
7. Κάποιοι γονείς από άλλες χώρες απλώς μαθαίνουν στα παιδιά τους να μιλάνε τη γλώσσα τους αλλά δεν επιμένουν να μάθουν γραφή και ανάγνωση. Εσείς τι λέτε για αυτό;

Μέρος ΣΤ. Γονική εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση και συνεργασία με την νηπιαγωγό

1. Είστε ευχαριστημένοι με το νηπιαγωγείο του...;
2. Κάθε πότε συναντιέστε με τη νηπιαγωγό; Τι συζητάτε; Πηγαίνετε μόνοι σας ή σας ζητάει η νηπιαγωγός;
3. Στις σχολικές γιορτές πηγαίνετε;
4. Συζητάτε με το παιδί σας για το σχολείο του π.χ. τι κάνει καθημερινά, πώς περνάει;
5. Νομίζετε ότι μπορείτε να βοηθήσετε κι εσείς το παιδί σας για το σχολείο;
Πώς; Έχετε τον χρόνο να το κάνετε αυτό;
Κάθε πότε;

B. Οδηγός συνέντευξης με εκπαιδευτικούς

Μέρος Α. Προσωπικά στοιχεία

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως νηπιαγωγός;
2. Πόσα χρόνια είστε στο συγκεκριμένο σχολείο;
3. Πόσους δίγλωσσους μαθητές έχετε στην τάξη σας και από ποιες χώρες;
4. Είχατε και τα προηγούμενα χρόνια εμπειρία με τη διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών;
5. Έχετε κάνει κάποιες επιπλέον σπουδές;
6. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα στο πανεπιστήμιο ή σεμινάρια ως εργαζόμενη σχετικά με τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Μέρος Β. Προφίλ παιδιού ως μαθητή

1. Πόσα χρόνια γνωρίζετε τον/ την...;
2. *(Αν δε μου έχει πει)* Το είχατε και πέρυσι;
3. Ο/Η... ως δίγλωσσος έρχεται σε επαφή και με μία άλλη γλώσσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Γνωρίζετε πόσο καλά την ξέρει; *(Αν δε μου έχει αναφέρει)* Διαβάζει, γράφει σ' αυτήν;
4. Έχετε παρατηρήσει να μιλάει στη γλώσσα του στο περιβάλλον του σχολείου; Πότε συμβαίνει αυτό; Πόσο συχνά; Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
5. Έχετε εντοπίσει να αναμιγνύει και τις δύο γλώσσες όταν μιλάει σε εσάς ή σε κάποια παιδιά;
 - *(Αν ναι)* Σε ποιες περιπτώσεις συμβαίνει αυτό; Πόσο συχνά;
 - *(Αν όχι)* Γιατί πιστεύετε ότι δε συμβαίνει αυτό;
6. Έχετε παρατηρήσει αν αναγνωρίζει ομοιότητες/ διαφορές στη μία και την άλλη γλώσσα;

Μέρος Γ. Γονική εμπλοκή και συνεργασία με οικογένεια

1. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους γονείς του παιδιού;
2. Θεωρείτε ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους για το σχολείο; Πώς;

Μέρος Δ. Στάσεις για διγλωσσία, γλωσσική πολιτική οικογένειας και διγλωσσιασμό

1. Πολλοί μαθητές σας, όπως και ο/η... μιλούν τη γλώσσα καταγωγής τους στο σπίτι. Ποια είναι η γνώμη σας γι' αυτό;
2. Κάποιοι γονείς μαθαίνουν στα παιδιά τους να γράφουν και να διαβάζουν στη γλώσσα τους. Κάποιοι άλλοι όχι. Εσείς τι πιστεύετε γι' αυτό;
3. Μου είπατε λοιπόν ότι κάποια παιδιά της τάξης σας είναι δίγλωσσα και έτσι έρχονται σε επαφή και με μία άλλη γλώσσα. Εσείς πώς το διαχειρίζεστε αυτό όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας σας;