



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς»

Διπλωματική Εργασία

«Η Διερεύνηση ενός κοινοτικού σχολείου: Το Ολλανδικό κοινοτικό
σχολείο της Αθήνας»

Αριστέα Ηλιοπούλου

ΑΜ: 512809

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαλιγκούδη Χριστίνα

Αθήνα, 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η Διερεύνηση ενός κοινοτικού σχολείου: Το Ολλανδικό κοινοτικό
σχολείο της Αθήνας»

Αριστέα Ηλιοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Χριστίνα Μαλιγκούδη

Επίκουρη Καθηγήτρια ΔΠΘ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Βασιλική Κάντζου

Επίκουρη Καθηγήτρια ΑΠΘ

Αθήνα, 2023

«Ευχαριστώ όλους όσους με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ ιδιαίτερα την κυρία Μαλιγκούδη Χριστίνα για τις πολύτιμες συμβουλές της και την καθοδήγησή της σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας»

Περίληψη

Η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα αποτελεί έναν πολυπολιτισμικό χώρο στον οποίο διαβιούν άτομα από διαφορετικές χώρες που φέρουν μαζί τους διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, λαμβάνοντας υπόψιν την πληθώρα δίγλωσσων παιδιών που ζουν και κοινωνικοποιούνται στον ελλαδικό χώρο, θεωρείται ιδιαίτερα αναγκαία η επαφή τους με τη γλώσσα καταγωγής σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπως είναι ο θεσμός των *κοινοτικών σχολείων*. Η παρούσα εργασία λοιπόν διερευνά το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο της Αθήνας στο οποίο φοιτούν μαθητές/τριες οι οποίοι/ες προέρχονται από οικογένεια με τουλάχιστον έναν Ολλανδό/ή γονέα. Παράλληλα αναδεικνύονται ο στόχος και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται σε αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ακολουθείται, ενώ προβάλλονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του κοινοτικού σχολείου, τη διδασκαλία της Ολλανδικής γλώσσας, για τις πρακτικές που ακολουθούνται προκειμένου με συστηματικό τρόπο οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν την Ολλανδική γλώσσα καθώς και για τις δυσκολίες που ως εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα διερευνά και θέματα οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, εξετάζοντας τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη γλωσσική διατήρηση της γλώσσας καταγωγής, εστιάζοντας στον βαθμό χρήσης της εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, στον άξονα της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής διερευνώνται και οι γλωσσικές πρακτικές που αξιοποιούνται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος με στόχο τη γλωσσική διατήρηση της γλώσσας καταγωγής, ενώ προβάλλονται και οι γενικότερες στάσεις των γονέων τόσο ως προς το κοινοτικό σχολείο όσο και ως προς το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία σε δείγμα 8 ατόμων (4 εκπαιδευτικοί και 4 γονείς) και χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα του ενισχυτικού ρόλου που διαδραματίζει το κοινοτικό σχολείο για την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής, ενώ παρατηρήθηκαν θετικές στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων για τον ρόλο του κοινοτικού σχολείου αλλά και τη γλωσσική διατήρηση.

Λέξεις – Κλειδιά: Διγλωσσία, πολυγλωσσία, Γ1, κοινοτικό σχολείο, γλωσσικές πρακτικές, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αντιλήψεις γονέων

«Exploring a community school: The Dutch Community School of Athens

Aristea Iliopoulou

Abstract

The modern Greek reality is a multicultural space in which people from different countries live and bring with them different cultural elements. In this context, taking into account the abundance of bilingual children who live and socialize in Greece, it is considered particularly necessary for them to come into contact with their language of origin in an organized educational framework such as the institution of community schools. The present study therefore investigates the Dutch community school in Athens attended by pupils who come from a family with at least one Dutch parent. At the same time, we highlight the aim and the way in which the Dutch community school is organized, the subjects taught there, the curriculum followed and the views of the teachers on the role of the community school, the teaching of the Dutch language, the practices used in order to systematically help the students to master the Dutch language and the difficulties that they as teachers have to manage within the educational process. In addition, this research also explores issues of family language policy by examining parents' views on language maintenance of the home language, focusing on the extent of language use within the family environment. At the same time, the family language policy axis also explores the language practices used within the family environment with the aim of language maintenance of the language of origin, while the general attitudes of parents towards both the community school and the issue of language maintenance are also highlighted. The qualitative methodology was used to conduct the research in a sample of 8 people (4 teachers and 4 parents) and semi-structured interview was used as a methodological tool. The research concluded the supportive role of the community school for home language learning, and positive attitudes of both teachers and parents were observed regarding the role of the community school and language maintenance.

Keywords Bilingualism, multilingualism, L1, community school, language practices, teachers' perceptions, parents' perceptions

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract	ix
Περιεχόμενα	xi
Κατάλογος Πινάκων	
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xii
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών	2
1.1.1 Πολυγλωσσία.....	2
1.1.2 Διγλωσσία.....	3
2. Θεωρητικό πλαίσιο	6
2.1 Η πολυγλωσσία στην Ελλάδα	6
2.2 Δίγλωσσα παιδιά στην Ελλάδα.....	7
2.3 Θεσμικά μέτρα για την εκπαίδευση διγλωσσων μαθητών/τριών στην Ελλάδα.....	8
2.4 Η διαγλωσσικότητα σε περιβάλλον πολυγλωσσίας.....	9
3. Οικογενειακή γλωσσική πολιτική.....	11
3.1 Η πολυγλωσσία/διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο.....	11
3.2 Γλωσσική χρήση σε περιβάλλον διγλωσσίας.....	12
3.3 Διάκριση μεταξύ μητρικής (Γ1) και δεύτερης γλώσσας (Γ2).....	13
3.4 Προφίλ διγλωσσων παιδιών σε περιβάλλον πολυγλωσσίας.....	15
3.4.1 Πλαίσιο κατάκτησης της διγλωσσίας.....	16
3.4.2 Χρόνος και σειρά κατάκτησης.....	18
3.4.3 Επίπεδο κατοχής και ισορροπία μεταξύ των γλωσσών.....	19
3.4.4 Το αποτέλεσμα της διγλωσσίας	20
3.5 Γλωσσική διατήρηση σε περιβάλλον πολυγλωσσίας/διγλωσσίας.....	21
3.6 Ο όρος <i>κοινωνικοποίηση</i> και <i>γλωσσική κοινωνικοποίηση</i>	25
3.6.1 Η διγλωσση/πολύγλωσση οικογένεια ως φορέας γλωσσικής κοινωνικοποίησης	26
3.6.2 Ο ρόλος του παιδιού στη γλωσσική κοινωνικοποίηση.....	30
4. Κοινοτικά σχολεία.....	32
4.1 Ο όρος κοινοτικά σχολεία.....	32
4.2 Οργανωτικό πλαίσιο κοινοτικών σχολείων.....	33
4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα κοινοτικά σχολεία.....	34
4.4 Οι μαθητές/τριες των κοινοτικών σχολείων.....	35
4.5 Η διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών στα κοινοτικά σχολεία.....	37
4.6 Τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα.....	38
4.6.1 Διερεύνηση κοινοτικών σχολείων στην Ελλάδα.....	40
4.6.2 Στέγαση κοινοτικών σχολείων στην Ελλάδα.....	41
5. Η Έρευνα.....	42
5.1 Σκοπός έρευνας.....	42
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
5.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	42
5.3.1 Μεθοδολογικό εργαλείο.....	43
5.3.2 Το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο.....	44
5.3.3 Το δείγμα της έρευνας.....	45

5.4 Ερευνητική διαδικασία.....	47
5.4.1 Θεματική Ανάλυση.....	48
5.4.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα τα ερευνητικής μεθοδολογίας.....	50
6. Αποτελέσματα έρευνας.....	51
6.1 Στόχος και οργάνωση κοινοτικού σχολείου.....	51
6.2 Μαθήματα ολλανδικής γλώσσας και σκοπός διδασκαλίας.....	53
6.3 Αναλυτικό πρόγραμμα, παροχή εκπαιδευτικού υλικού και βαθμός ανταπόκρισης τους στις ανάγκες των μαθητών.....	54
6.4 Δραστηριότητες ενίσχυσης ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας στο πλαίσιο του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου.....	58
6.5 Δυνατότητα απόκτησης πιστοποιητικού γλωσσομάθειας.....	60
6.6 Η προώθηση της διαγλωσσικότητας στη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου.....	61
6.7 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.....	62
6.8 Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς το κοινοτικό σχολείο και τη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας.....	64
7. Θέματα οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής.....	68
7.1 Βαθμός γλωσσικής χρήσης εντός του οικογενειακού γλωσσικού περιβάλλοντος...68	
7.2 Γλωσσικές πρακτικές γονέων.....	71
7.3 Πρακτικές γονέων ως προς τη γλωσσική διατήρηση και το κοινοτικό σχολείο.....	72
8. Συζήτηση.....	76
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	81
Παράρτημα Α: «Πρωτόκολλο συνεντεύξεων».....	88
Παράρτημα Β: «Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων».....	91

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Δημογραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών

Πίνακας 2 Δημογραφικά δεδομένα γονιών

Συνομογραφίες & Ακρωνύμια

Γ1 Μητρική Γλώσσα

Γ2 Δεύτερη Γλώσσα

Ε: Ερευνήτρια

Σ: Συνεντευξιαζόμενος/η

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν οδηγήσει σε μετακινήσεις πληθυσμών για την εξεύρεση εργασίας, τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου, για εκπαιδευτικούς λόγους αλλά και για λόγους προστασίας της ζωής τους μακριά από χώρες στις οποίες επικρατούν πολεμικές συρράξεις. Τα παραπάνω αίτια είχαν ως άμεση συνέπεια τη διαμόρφωση στο παγκόσμιο γίνεσθαι πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις οποίες διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί έρχονται καθημερινά σε άμεση επαφή.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον θεσμό των κοινοτικών σχολείων, μέσω της μελέτης του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου της Αθήνας, ως φορέων γλωσσικής διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας και κουλτούρας που φέρουν μαζί τους οι ομάδες πληθυσμών που εγκαθίστανται στον ελλαδικό χώρο. Παράλληλα, επιπλέον άξονας της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου του οικογενειακού περιβάλλοντος στη γλωσσική διατήρηση αυτών των γλωσσών.

Αναλυτικότερα, η εργασία δομείται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος επικεντρώνεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία διακρίνεται σε τρεις βασικούς άξονες. Συγκεκριμένα, αφού πρώτα αποσαφηνιστούν οι όροι της *πολυγλωσσίας* και *διγλωσσίας* ως βασικές έννοιες του κορμού της παρούσας μελέτης, στη δεύτερη ενότητα θα αναλυθεί το πλαίσιο της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα, με περαιτέρω διερεύνηση του προφίλ των δίγλωσσων παιδιών που διαβιών στη χώρα καθώς και των θεσμικών μέτρων τα οποία έχουν μέχρι τώρα ληφθεί για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στον ελλαδικό χώρο.

Επιπροσθέτως, στο τρίτο κεφάλαιο θα διερευνηθούν ζητήματα τα οποία άπτονται της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, οι άξονες του τρίτου κεφαλαίου επικεντρώνονται στην πολυγλωσσία/διγλωσσία ως ένα ζήτημα κοινωνικού περιεχομένου, στη γλωσσική χρήση εντός ενός δίγλωσσου περιβάλλοντος και στη διάκριση μεταξύ μητρικής (Γ1) και δεύτερης γλώσσας (Γ2). Παράλληλα, στην ίδια ενότητα θα αναλυθεί το προφίλ των δίγλωσσων παιδιών τα οποία μεγαλώνουν και δραστηριοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον διγλωσσίας, ενώ θα επισημανθούν επιμέρους άξονες οι οποίοι αφορούν

στο πλαίσιο κατάκτησης της γλώσσας, στον χρόνο και τη σειρά κατάκτησης, στο επίπεδο κατάκτησης και στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η ισορροπία μεταξύ των γλωσσών καθώς και στα αποτελέσματα της διγλωσσίας. Επιπλέον, θα διερευνηθεί το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης εντός ενός πολυγλωσσικού/διγλωσσικού περιβάλλοντος. Μάλιστα, αφού πρώτα διευκρινιστεί ο όρος *κοινωνικοποίηση* και *γλωσσική κοινωνικοποίηση*, θα διερευνηθεί το πλαίσιο εντός του οποίου μια δίγλωσση/πολύγλωσση οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας γλωσσικής κοινωνικοποίησης, ενώ θα επισημανθεί και ο ρόλος του παιδιού στην επίτευξη της γλωσσικής κοινωνικοποίησης.

Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται το ζήτημα των κοινοτικών σχολείων, καθώς και τη διερεύνηση των σχολείων αυτών στην Ελλάδα. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στο οργανωτικό πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων, ενώ περιλαμβάνονται παράμετροι που αφορούν στον ρόλο των εκπαιδευτικών, στο προφίλ των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτά καθώς και στη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών.

Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στο ερευνητικό πλαίσιο. Αρχικά, στην πέμπτη ενότητα επισημαίνεται ο σκοπός και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στη συνέχεια, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, το μεθοδολογικό εργαλείο, το δείγμα, η ερευνητική διαδικασία και η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, ενώ στην έβδομη ενότητα πραγματοποιείται αναφορά σε θέματα οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, όπως αυτά προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακολουθεί η όγδοη ενότητα με την ερμηνεία των δεδομένων αυτών μέσω της πλαισίωσής τους από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ στην ένατη ενότητα γίνεται αναφορά στους περιορισμούς που παρουσιάζει η παρούσα έρευνα και προτείνονται μελλοντικές προεκτάσεις του υπό μελέτη θέματος.

1.1 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

1.1.1 Πολυγλωσσία

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η Romaine (2013:445), τόσο η έννοια της *πολυγλωσσίας* όσο και η έννοια της *διγλωσσίας* αποτελούν όρους οι οποίοι περιγράφουν τις ανάγκες της καθημερινής ζωής για την πλειονότητα του παγκόσμιου πληθυσμού, λαμβάνοντας υπόψιν πως τουλάχιστον ο μισός πληθυσμός του πλανήτη είναι πολύγλωσσος/δίγλωσσος. Με τον

όρο *πολυγλωσσία* δηλαδή, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Romaine (2013:445-446), περιγράφεται η χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε επίπεδο κοινότητας ανθρώπων, χωρίς να απαιτείται να καθοριστεί μία αυστηρή διάκριση ανάμεσα στην *πολυγλωσσία* και τη *διγλωσσία*. Μάλιστα, η Χατζηδάκη (2015:90) αναφέρει πως σε ευρωπαϊκό πλαίσιο προωθείται η πολυγλωσσική ικανότητα των πολιτών της Ευρώπης, καθιερώνοντας την εκμάθηση ξένων γλωσσών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των ευρωπαϊκών χωρών, με την πολυγλωσσική ικανότητα να ορίζεται ως η δεξιότητα των ατόμων να κατακτά διαφορετικές μεταξύ τους γλώσσες, των οποίων να αξιοποιεί τις ποικίλες λειτουργίες, σε αντίστοιχα επίπεδα επάρκειας (Χατζηδάκη, 2015:93).

Επιπροσθέτως, η Saville-Troike (2006:93) αναφερόμενη στο πεδίο της πολυγλωσσίας προσεγγίζει τα αποτελέσματά της επισημαίνοντας πως η πολυγλωσσία λειτουργεί θετικά διευρύνοντας τις πνευματικές λειτουργίες του ατόμου, όπως τη γνωστική ανάπτυξη (*'training the mind'*), τη δημιουργικότητα, τη μεταγλωσσική επίγνωση αλλά και τις αναλυτικές δεξιότητες του ατόμου. Άλλωστε η ίδια υπογραμμίζει (2006:93-94) πως ένα άτομο έχοντας κατακτήσει περισσότερες από μία γλώσσες έχει τη δυνατότητα να προσεγγίζει τη γύρω του πραγματικότητα μέσα από διαφορετικές οπτικές.

Μάλιστα, ο Barbour (2000:9) εκφράζει την άποψη πως οι διάφορες γλώσσες μπορεί να διαφοροποιούνται μεταξύ τους και να αποτελούν δείκτες διαφορετικών πολιτισμών και κουλτούρων, ωστόσο είναι γεγονός πως συμβάλλουν στην επιτέλεση της ανθρώπινης επικοινωνίας, ενώ σύμφωνα με την Thomason (2001:27-36), η πολυγλωσσία αποτελεί μια καθημερινή αναγκαιότητα των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή, ενώ παραμένει μια ιδιαίτερα πολύτιμη δεξιότητα, προσφέροντας στο πολύγλωσσο άτομο υψηλό γόητρο και αυτοπεποίθηση.

1.1.2 Διγλωσσία

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η Δενδρινού (2001) αξιοποιούμε τον όρο *διγλωσσία* προκειμένου να αναφερθούμε είτε σε κοινότητες ανθρώπων είτε σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Μάλιστα, ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί *δίγλωσσο (bilingual)* όταν κατέχει με άνεση δύο διαφορετικές γλώσσες τις οποίες αξιοποιεί προκειμένου να ικανοποιήσει την ανάγκη του για επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Δενδρινού (2001) μια κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως *δίγλωσση (bilingual)* όταν εντός της επικράτειάς της, σε κρατικό επίπεδο, και θεσμικά έχει

κατοχυρωθεί επίσημα η χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών, όπως χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χώρα του Καναδά, όπου ομιλείται και η αγγλική αλλά και η γαλλική γλώσσα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Bloomfield (1933), η έννοια της *διγλωσσίας* (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2012:21) συμπεριλαμβάνει την κατοχή από μέρους του ατόμου σε τέλειο βαθμό δύο διαφορετικών γλωσσών, τις οποίες το άτομο θα μπορεί να αξιοποιεί με απόλυτα φυσικό τρόπο, ώστε να μην διακρίνεται από τους φυσικούς ομιλητές των αντίστοιχων αυτών γλωσσών. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Weinreich (1953), (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2012:21), η *διγλωσσία* περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται εναλλακτικά τις δύο διαφορετικές γλώσσες που κατέχει, ανάλογα των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες συμμετέχει. Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη της Τσοκαλίδου (2012:21-22), η οποία βασίζεται στον ορισμό του Van Overbeke (1972) για τη *διγλωσσία* -σύμφωνα με τον οποίο η έννοια της *διγλωσσίας* θα πρέπει να αντιμετωπίζεται πέρα από τα όρια της γλωσσικής χρήσης-, το ζήτημα της *διγλωσσίας* θα πρέπει να εξετάζεται αλληλένδετα με τη *διγλωσσική* πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψιν πως δεν είναι μόνο οι γλώσσες αυτές οι οποίες έρχονται σε επαφή, αλλά και ο κόσμος που τις περιβάλλει.

Αναλυτικότερα, ως *ατομική διγλωσσία (bilingualism)* διακρίνεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί δύο ή και περισσότερους γλωσσικούς κώδικες, όπως αναφέρει η Καραντζόλα (χ.χ:7), τοποθέτηση η οποία βρίσκει σύμφωνη και τη Χατζηδάκη (2020: 27-28), η οποία, ωστόσο αναγνωρίζει με τον όρο *διγλωσσία* (ως ατομικό χαρακτηριστικό) και την παράμετρο κατά την οποία το άτομο κατέχει και είναι χρήστης όχι μόνο δύο αλλά και περισσότερων γλωσσών. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με όσα καταγράφει η Σελλά-Μάζη (χ.χ:5), η ασάφεια που περικλείει τον όρο *διγλωσσία* έχει οδηγήσει στην έρευνα αυτού του φαινομένου με βάση ορισμένες κατηγοριοποιήσεις, όπως η μελέτη της ατομικής *διγλωσσίας* σε σχέση με ζητήματα που αφορούν τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου όσο και στη γλωσσική συμπεριφορά του. Μάλιστα, λαμβάνοντας υπόψιν τη θεωρία του Mackey (1970), η έννοια της *διγλωσσίας* δεν αποτελεί ένα απλό γεγονός που αφορά στη γλώσσα, αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της χρήσης της γλώσσας. Συνεπώς, φαίνεται ότι η έννοια της *διγλωσσίας* αφορά στο μήνυμα που μεταφέρεται μέσω της γλώσσας, γι' αυτό και ενσωματώνεται και εξετάζεται στο πλαίσιο του τομέα της *ομιλίας (parole)* (Σελλά-Μάζη, χ.χ:5). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, όπως υποστηρίζει η

Σελλά-Μάζη (χ.χ:4), η έννοια της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας συνθέτει ένα φαινόμενο παγκόσμιας εμβέλειας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Η πολυγλωσσία στην Ελλάδα

Η Ελλάδα, όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Μάρκου (2001:11), έχει αποτελέσει εδώ και πολλά χρόνια χώρα υποδοχής Ελλήνων οι οποίοι μετά από μακρόχρονη διαμονή σε χώρες του εξωτερικού επαναπατρίζονται, αλλά και μεταναστών οι οποίοι μέσα σε ένα πλαίσιο παγκοσμιοποίησης αλλά και διευρυσμένης αγοράς επιλέγουν την Ελλάδα ως χώρα είτε προσωρινής είτε μόνιμης εγκατάστασης. Η συνθήκη αυτή, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι εντός της ελληνικής επικράτειας ζουν και θρησκευτικές πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες (όπως μουσουλμάνοι, πομάκοι, Ρομά), έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση δεδομένων που συνθέτουν την έννοια της *πολυπολιτισμικότητας* στην Ελλάδα, (Μάρκου, 2001:17), οδηγώντας μάλιστα στην ανάγκη να διαμορφωθεί μια κοινώς αποδεκτή εκπαιδευτική πολιτική, προκειμένου να συμβάλει στην εκπαίδευση και μάθηση ατόμων οι οποίοι προέρχονται από μια διαφορετική γλωσσική αλλά και πολιτισμική βάση (Σελλά, 2021:6).

Αναλυτικότερα, κυρίαρχο θέμα στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών/τριών αποτέλεσε το ζήτημα της *γλώσσας*, αν αναλογιστεί κανείς ότι τόσο τα παιδιά των Ελλήνων παλιννοστούντων όσο και τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες που αφορούν τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική τους ένταξη, αφού το χαρακτηριστικό εκείνο που είναι κοινό για αυτά αποτελεί η διαφοροποίησή τους τόσο γλωσσικά όσο και πολιτισμικά από τον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής τους (Μάρκου, 2001:56).

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία, όπως αυτά καταχωρήθηκαν τον Ιανουάριο του 2023, στο Παράρτημα Α' μεταναστευτικής πολιτικής που υπάγεται στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, οι 10 κορυφαίες εθνικότητες πολιτών τρίτων χωρών οι οποίοι διαμένουν στην Ελλάδα με ισχύουσα μέχρι τώρα άδεια παραμονής αποτελούν οι υπήκοοι Αλβανίας (60,1%), Κίνας (5,0%), Γεωργίας (4,3%), Πακιστάν (3,9%), Ρωσίας (3,2%), Ουκρανίας (3,1%), Αιγύπτου (2,3%), Ινδίας (2,1), Μπαγκλαντές (2,0%) και Φιλιππίνες (1,8%).¹ Παράλληλα, σύμφωνα με στοιχεία τα οποία προκύπτουν από στατιστικές αναλύσεις του ανωτέρω Παραρτήματος, φαίνεται ότι στην Ελλάδα έχουν

¹ Παράρτημα Α' μεταναστευτικής πολιτικής. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/41vJxXJ>

επαναπατριστεί και διαμένουν ομογενείς προερχόμενοι από τον πυρήνα της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (19%), από την Τουρκία (13%), αλλά και από την Αλβανία (68%) από όπου προκύπτει και το μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάστασης στην Ελλάδα. Ωστόσο, στη χώρα μας διαβιών και Ευρωπαίοι πολίτες, με υπηκοότητα Ρουμανική (28%), Βουλγαρική (35%), Πολωνική (7%), Κυπριακή (6%), Γερμανική (5%), Ιταλική (4%), Γαλλική (3%), Ολλανδική (2%), Σουηδική (1%) και Τσέχικη (1%). Μάλιστα, η μεγαλύτερη περιφέρεια της Ελλάδας με τα περισσότερα αιτήματα για άδεια παραμονής αποτελεί η περιφερειακή ενότητα της Αττικής στην οποία μόνο τον Ιανουάριο του 2023 εκδόθηκαν 140.683 άδειες.

Μάλιστα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του ανωτέρω Παραρτήματος του Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου φαίνεται ότι οι παραπάνω μετακινήσεις πληθυσμών εκκινούν είτε από την ανάγκη για οικογενειακή επανένωση, ανά την επικράτεια της Ελλάδας, αλλά και για λόγους σπουδών και απασχόλησης.

2.2 Δίγλωσσα παιδιά στην Ελλάδα

Σύμφωνα με όσα επισημαίνουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση) ως δίγλωσσα παιδιά στην Ελλάδα μπορούν να θεωρηθούν τα παιδιά εκείνα τα οποία βρίσκονται στη χώρα εξαιτίας της μετανάστευσης ή της προσφυγιάς, παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογενειακό υπόβαθρο στο οποίο οι γονείς έχουν διαφορετική υπηκοότητα -με τον κάθε γονέα να μιλά αντίστοιχα διαφορετική ‘μητρική’ γλώσσα-, παιδιά τα οποία δεν προέρχονται από μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά έχουν ξένη υπηκοότητα, τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, καθώς και τα παιδιά Ρομά.

Μάλιστα, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Δαμανάκης (2012), Gkaintartzi et al. (2015) & Σελλά-Μάζη (2015) το ποσοστό των δίγλωσσων παιδιών, το 2011, κατά μέσο όρο στο Νηπιαγωγείο, την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελούσε το 10% των μαθητών (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με στοιχεία τα οποία προέρχονται από το Ινστιτούτο Παιδείας και Ομογενών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως αυτά παρουσιάζονται στο Δαμανάκης (2012) το έτος 2006-2007 φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία 94.458 αλλοδαποί και 16.782 Έλληνες μαθητές/τριες οι οποίοι/ες επαναπατρίστηκαν, αριθμός ο οποίος ωστόσο μειώθηκε αργότερα εξαιτίας της οικονομικής κρίσης. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της διετίας του 2015 και 2016 ο αριθμός αυτός φαίνεται ότι αυξήθηκε, αν αναλογιστεί κανείς

ότι η Ελλάδα αποτέλεσε χώρα υποδοχής προσφυγών από χώρες της Μέσης Ανατολής και της Ασίας εξαιτίας πολεμικών συγκρούσεων αλλά και διώξεων για λόγους θρησκευτικούς ή πολιτικούς, ενώ σημαντικές αιτίες μετακίνησης πληθυσμών από τις προαναφερθείσες χώρες αποτέλεσε τόσο το χαμηλό βιοτικό επίπεδο εξαιτίας της φτώχειας όσο και η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

2.3 Θεσμικά μέτρα για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών/τριών στην Ελλάδα

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η Ελλάδα, σεβόμενη τις ευρωπαϊκές οδηγίες περί γλωσσικής πολιτικής, με την πολυγλωσσία να αποτελεί θεμελιώδη άξονα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ήδη από τη δεκαετία του 1980, έχει θεσπίσει νομοθετικό πλαίσιο με κεντρικό άξονα την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών. Με το Φ.Ε.Κ. 1105 τ. Β΄/4-11-1980, ιδρύθηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με στόχο να παρέχει στους δίγλωσσους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον της Ελλάδας, προάγοντας την κοινωνικοποίησή τους. (Μάρκου, 2001:62), ενώ σύμφωνα με όσα επισημαίνουν οι Ζάγκα, Κεσίδου & Μαθθαιουδάκη (2014:173), ο χώρος των τάξεων υποδοχής μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας σε υποστηρικτικό επίπεδο θα συνέβαλε ώστε οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες εκτός από την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, να περιορίσουν παράλληλα και τη σχολική αποτυχία. Αρκετά χρόνια αργότερα και με νέο νομοθετικό πλαίσιο (Φ.Ε.Κ.2687 τ. Β΄/29-08- 2016) οι παραπάνω τάξεις υποδοχής μετονομάζονται σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), με στόχο να αρθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αφού η εκπαιδευτική στήριξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών εξακολουθεί να αποτελεί βασικό πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η οργάνωση των τάξεων ΖΕΠ πλαισιωνόταν από εκπαιδευτικούς-αναπληρωτές οι οποίοι δεν διέθεταν εκπαιδευτική εμπειρία ούτε και ορισμένη εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Ζάγκα, Κεσίδου & Μαθθαιουδάκη, 2014:174). Παρόλα αυτά, το θεσμικό πλαίσιο (νόμος 2413/96) για τους/τις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες διδάσκονται την ελληνική ως Γ2, περιγράφει το δικαίωμα αυτών των μαθητών/τριών να μπορούν να

επικοινωνήσουν με τον κοινωνικό τους περίγυρο, να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερη γνώση στη γλώσσα την οποία διδάσκονται ως Γ2, γεγονός το οποίο παράλληλα θα τους δώσει και ώθηση για επαρκέστερη παρακολούθηση και των υπόλοιπων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ το θεσμικό αυτό πλαίσιο (νόμος 2413/96) κατοχυρώνει μεταξύ άλλων και το δικαίωμα των παιδιών να εκφράζονται και να επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα, συμμετέχοντας ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο θα δείχνει τον δέοντα σεβασμό στον διαφορετικό πολιτισμό που φέρουν αυτοί οι μαθητές/τριες μαζί τους (Ζάγκα, Κεσίδου & Ματθαιουδάκη, 2014:180).

Συνεπώς, η Ελλάδα, όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Τσιτσελίκης (2001:2), φαίνεται ότι επιθυμεί να ακολουθήσει την πολιτική του διεθνούς περιβάλλοντος, αντιλαμβανόμενη την αξία της προάσπισης των μειονοτικών γλωσσών οι οποίες ομιλούνται στο εσωτερικό της, έχοντας ως γνώμονα την προαγωγή και την αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο που αφορά στον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Έτσι λοιπόν, και η ελληνική νομοθεσία σεβόμενη το δικαίωμα της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας, όπως αυτό έχει καταχωριστεί στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (άρθρο 27), αλλά σεβόμενη ταυτόχρονα και τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 30), προτάσσει νομοθετικά πλαίσια για την προστασία της γλωσσικής ετερότητας και τον σεβασμό της γλωσσικής ταυτότητας των πολιτών που διαβιούν σε αυτήν (Τσιτσελίκης, 2001:2-3). Μάλιστα, σύμφωνα με τον νόμο 4446/2016, ο οποίος είναι ο τελευταίος, η Ελλάδα προκρίνει τη λειτουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ ήδη με τον νόμο 2413/96 στην Ελλάδα αρχίζει η λειτουργία 26 σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2018). Άλλωστε, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Baker (2001), η γλώσσα αποτελεί μία θεμελιώδης ανθρώπινη ελευθερία.

2.4 Η διαγλωσσικότητα σε περιβάλλον πολυγλωσσίας

Σύμφωνα με τις Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση) φαίνεται ότι η διαγλωσσικότητα ως πρακτική εφαρμόζεται στην εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών, προκειμένου, όπως επισημάνει και η Τσοκαλίδου (2017:305) να αξιοποιηθούν στο σύνολό τους τα γλωσσικά ρεπερτόρια των ομιλητών/τριών. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και η πρωτοπόρος της πρακτικής αυτής Ofelia García (2009) μέσω της διαγλωσσικότητας οι ομιλητές/τριες έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να επικοινωνήσουν εντός του δίγλωσσου περιβάλλοντος,

μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται, αλλά και να το κατανοήσουν (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2017:305) αφού διαβιούν σε συνθήκες, σύμφωνα με όσα καταγράφουν οι Μαλιγκούδη, Παντελιού & Παπανικολοπούλου (2021:760), που επιτρέπουν την αλλαγή της σχέσης τους με τις γλώσσες με τις οποίες έρχονται σε επαφή αλλά και των στοιχείων εκείνων που συνθέτουν την ταυτότητα των ομιλητών/τριών.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την García (2011), όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου (2017:305), όσον αφορά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η διαγλωσσικότητα φαίνεται να εφαρμόζεται μέσω πρακτικών οι οποίες περιλαμβάνουν την εναλλαγή κωδίκων, τη μετάφραση καθώς και την παράλληλη χρήση γλωσσών. Ωστόσο, φαίνεται πως, όπως επισημαίνει η García (2011), ως πρακτική η διαγλωσσικότητα διαφοροποιείται από τις κοινές γλωσσικές πρακτικές, λαμβάνοντας υπόψιν πως η διαγλωσσικότητα περιλαμβάνει και την ίδια τη γλωσσική διαδικασία, με τους μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν τις γλωσσικές τους πράξεις με ποικίλους τρόπους που υπερβαίνουν τα στενά όρια μιας μόνο γλώσσας (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2017:305).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Brutt-Griffler & Varghese (2004), η διαγλωσσικότητα φέρνει στο προσκήνιο την άποψη πως οι γλώσσες αποτελούν συνεχή, με τα δίγλωσσα άτομα να αντιμετωπίζουν τη σύνθετη γλωσσική κοινωνία στην οποία διαβιούν ως ένα μείγμα όχι μόνο από διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία αλλά και από διαφορετικές κουλτούρες και οπτικές θέασης του κόσμου (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2017:307). Πρόκειται λοιπόν, σύμφωνα την Τσοκαλίδου (2016), για μια δυναμική διαδικασία η οποία μέσω της αξιοποίησής της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον συντελεί στην αύξηση της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών σε γλωσσικό επίπεδο που έχει ως στόχο την ανάπτυξη πολυτροπικών σχέσεων (όπως αναφέρεται στο Τσοκαλίδου, 2017:305).

3. Οικογενειακή γλωσσική πολιτική

3.1 Η πολυγλωσσία/διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο

Είναι γεγονός ότι η περίπτωση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, αν αναλογιστεί κανείς ότι διάφορες πληθυσμιακές ομάδες παρουσιάζουν την ανάγκη να χτίσουν γέφυρες επικοινωνίας με χρήστες άλλων γλωσσών, (Χατζηδάκη, 2020:27), χωρίς ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Brutt-Griffler και Varghese (2004), το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται αποκλειστικά στο γλωσσικό επίπεδο, αν αναλογιστεί κανείς πως οι γλώσσες επικοινωνίας αποτελούν ταυτόχρονα και φορείς κουλτούρων και πολιτισμών (Γσοκαλίδου, 2016). Έτσι λοιπόν, ως κοινωνική παράμετρος, η διγλωσσία/πολυγλωσσία περιγράφει τη χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών από τα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας (Χατζηδάκη, 2020:22), αφού η γλωσσική επαφή εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, όπως αποτελεί η μετακίνηση πληθυσμών για λόγους οικονομικούς ή εξαιτίας πολεμικών συγκρούσεων, σπουδών ή ακόμα και εμπορικών συναλλαγών σε ένα παγκοσμιοποιημένο γίνεσθαι, έχει οδηγήσει τις πληθυσμιακές ομάδες του πλανήτη να χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους περισσότερες από μία γλώσσες, ακόμα και εάν αυτό κρίνεται μη φυσιολογικό εντός μονόγλωσσων κρατών (Χατζηδάκη, 2020:19). Μάλιστα, σύμφωνα με τις απόψεις του Fishman (1959), όπως αναφέρονται στο Καραντζόλα (χ.χ:8), η *κοινωνική διγλωσσία (diglossia)* αφορά στην ύπαρξη εντός μιας γλωσσικής κοινότητας μιας υπερκείμενης ποικιλίας, η οποία μαθαίνεται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης, και μιας αποκλίνουσας ποικιλίας η οποία χρησιμοποιείται από την κοινωνική ομάδα που την ομιλεί. Μάλιστα, η διάσταση του όρου ως κοινωνικού φαινομένου, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Σελλά-Μάζη (χ.χ:5), ταυτίζει τη *διγλωσσία* με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επικοινωνεί με το στενό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του, συμπεριλαμβάνοντας στην κοινωνική διάσταση της διγλωσσίας και τις σχέσεις που το άτομο αναπτύσσει ερχόμενο σε επαφή με ομάδες που ομιλούν άλλη γλώσσα ή προέρχονται από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο. Παράλληλα, ο Fishman (1965/2007) επισημαίνει πως οι επιλογές που κάνουν οι χρήστες σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον σχετίζονται με το *θέμα* και τον *σκοπό* της επικοινωνίας, με τον *χώρο* στον οποίο πραγματοποιείται η εκάστοτε

επικοινωνία αλλά και με τις σχέσεις που έχουν ή αναπτύσσουν με τους άλλους ομιλητές και συμμετέχοντες στη διαδικασία της επικοινωνίας (Χατζηδάκη, 2020:75).

3.2 Γλωσσική χρήση σε περιβάλλον διγλωσσίας

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Baker (2001), στη σύγχρονη εποχή η επαφή η οποία παρατηρείται μεταξύ των γλωσσών, μέσω της ανάγκης των ανθρώπων να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, έχει οδηγήσει και στη διάκριση των ανθρώπων ανάμεσα σε αυτούς οι οποίοι μιλούν μία μειονοτική γλώσσα και σε αυτούς που είναι χρήστες της γλώσσας που ομιλεί η πλειονότητα των ατόμων που διαβιούν εντός ενός γλωσσικού περιβάλλοντος. Μάλιστα η παρατήρηση αυτή φαίνεται ότι έχει δημιουργήσει μια ανισότιμη σχέση μεταξύ των γλωσσών οι οποίες συνυπάρχουν σε μια κοινωνία, με αποτέλεσμα η επίσημη γλώσσα ενός κράτους να θεωρείται ως κυρίαρχη και αυτή που ταυτόχρονα φέρει μια βαρύνουσα αξία, εν αντιθέσει με τις μειονοτικές γλώσσες οι οποίες φαίνεται να έπονται σε αξία. (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Ωστόσο, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Καραντζόλα (χ.χ) επειδή ακριβώς διαπιστώνεται ότι ακόμα και σε μία χώρα υπάρχει περίπτωση να εμφανίζονται γηγενείς ομάδες πληθυσμού οι οποίες εντούτοις να μην έχουν ως ‘μητρική’ τους γλώσσα την επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο διαβιούν και επειδή ταυτόχρονα είναι δύσκολο να εντοπιστεί ο ακριβής αριθμός των ομιλητών καθώς και το αντίστοιχο γεωγραφικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται οι γλώσσες αυτές, καθίσταται ρευστός ο προσδιορισμός του όρου της *μειονοτικής γλώσσας*.

Σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Τσιτσελίκης (1996), *μειονοτική γλώσσα* μπορεί να θεωρηθεί κάθε ανεπίσημη γλώσσα ή γλώσσα ενός έθνους η οποία χρησιμοποιείται από έναν μικρό αριθμό ατόμων ανεξάρτητα από το γεγονός αν αυτή η γλώσσα έχει επισημοποιηθεί σε έναν ορισμένο τόπο. Ο ίδιος στην παραπάνω θεώρηση προσθέτει, διευρύνοντας τον όρο της *μειονοτικής γλώσσας*, και κάθε γλώσσα η οποία ομιλείται από έναν περιορισμένο αριθμό ομιλητών ανεξάρτητα αν αυτή είναι εθνική ή επίσημη γλώσσα (όπως αναφέρεται στο Καραντζόλα, χ.χ). Υπό το πρίσμα αυτό, η Καραντζόλα (χ.χ) εκθέτει ως βασικά κριτήρια για την απόδοση του χαρακτηρισμού *μειονοτικής* α) τον αριθμό των ομιλητών, β) τη δευτερεύουσα θέση της γλώσσας εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος και γ) τον τρόπο με τον οποίο την αντιμετωπίζει θεσμικά το κράτος.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Trudgill (1992), όπως αναφέρεται στο Καραντζόλα, (χ:χ), ως *γλωσσική μειονότητα* μπορεί να χαρακτηριστεί μια κοινωνική ομάδα η οποία διαβιεί εντός ενός κράτους και της οποίας η γλώσσα είναι διαφορετική από τη γλώσσα την οποία ομιλεί η πλειονότητα του πληθυσμού του συγκεκριμένου κράτους. Σε αυτή την περίπτωση, όπως αναφέρεται στο Καραντζόλα, (χ:χ), τα κριτήρια για να προσδιοριστεί μια κοινωνική ομάδα ως *γλωσσική μειονότητα*, όπως αυτά παρουσιάζονται από τον Allardt (1992) είναι το πώς αυτή η ομάδα προσδιορίζει η ίδια τον εαυτό της, β) η κοινή προέλευση, γ) το ιστορικό και πολιτικό υπόβαθρο που προσδιορίζει την εκάστοτε γλώσσα καθώς και δ) τον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η ομάδα αυτή.

Ωστόσο, όπως καταγράφει και ο Χριστίδης (2001) οι γλώσσες δεν είναι δυνατόν να διακρίνονται σε “επαρκείς” ή “ανεπαρκείς” ούτε σε “ανώτερες” και “κατώτερες”. Περισσότερο αναλυτικά, τέτοιου είδους αξιολογικές διακρίσεις φαίνεται να βρίσκουν έρεισμα σε ιδεολογικά φορτισμένες αντιλήψεις, αλλά και σε μύθους οι οποίοι σχετίζονται με την κυριαρχία κάποιων γλωσσών έναντι κάποιων άλλων στο πλαίσιο ενός γλωσσικού ηγεμονισμού. Μάλιστα, μια τέτοια διάκριση δεν είναι δυνατόν να υφίσταται αν λάβει κανείς υπόψιν του πως κάθε γλωσσικό σύστημα διαθέτει τη δική του δυναμική, από τη στιγμή που προσφέρει στους χρήστες και ομιλητές της τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τον περιβάλλοντα χώρο τους και να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις απόψεις τους και οτιδήποτε άλλο αποτελεί αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους (Κακριδή-Φερράρι, χ.χ:1).

3.3 Διάκριση μεταξύ μητρικής (Γ1) και δεύτερης γλώσσας (Γ2)

Σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Χατζηδάκη (2020:30), ως *μητρική γλώσσα* θεωρείται εκείνη η γλώσσα με την οποία ο εκάστοτε ομιλητής ήρθε σε επαφή εντός του οικογενειακού περιβάλλοντός του από την ώρα που γεννήθηκε, άρα και συνέβη χρονικά πριν από κάποια άλλη γλώσσα την οποία έμαθε το άτομο, ενώ φαίνεται ότι η μητρική γλώσσα είναι εκείνη η γλώσσα που ο ομιλητής έχει κατακτήσει καλύτερα σε σχέση με κάποια άλλη γλώσσα. Μάλιστα, όπως η ίδια καταγράφει, η έννοια της μητρικής γλώσσας σχετίζεται με την ανάγκη των ομιλητών να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία εθνοτική ομάδα, μεταβιβάζοντάς τη από τη μία γενιά στην άλλη (Χατζηδάκη, 2020:30).

Ωστόσο, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η Χατζηδάκη (2020:30-35), όπως παρατηρήθηκε και στην περίπτωση της έννοιας της *διγλωσσίας*, έτσι και στην περίπτωση της έννοιας της

μητρικής γλώσσας φαίνεται ότι δεν υπάρχει κάποια σύγκλιση με έναν συγκεκριμένο ορισμό, όπως διαπιστώνεται ιδιαίτερα στις κοινωνίες της σύγχρονης εποχής όπου η πολυγλωσσία έχει την πρωτοκαθεδρία έναντι των μονογλωσσικών περιβαλλόντων, αφού παρατηρείται πως στις πολυγλωσσικές κοινωνίες εμφανίζονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων οι μητρικές γλώσσες των γονιών είναι διαφορετικές, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών τα οποία πρώτα κατακτούν τη γλώσσα που κυριαρχεί εντός της κοινωνίας όπου διαβιούν και ύστερα μαθαίνουν τη μητρική. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψιν τα όσα αναφέρει η Skutnabb-Kangas (1981/1984, 1988), φαίνεται ότι για να οριστεί η έννοια της *μητρικής γλώσσας* θα πρέπει να συσχετιστούν οι παράμετροι εκείνες που αφορούν στο χρονικό διάστημα και στον τρόπο με το οποίο το άτομο ήρθε σε επαφή με τις δύο γλώσσες, την επάρκεια που έχει σε αυτές τις γλώσσες, το είδος της χρήσης που κάνει το άτομο αυτό μέσω των γλωσσών, αλλά και με ποια γλώσσα το ίδιο το άτομο ταυτίζεται ή με ποια γλώσσα το περιβάλλον με το οποίο έρχεται σε επαφή τον ταυτίζει (Χατζηδάκη, 2020:31). Από την άλλη πλευρά, η Δενδρινού (2001) αναφέρει πως *μητρική γλώσσα* είναι εκείνη με την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή αμέσως μετά τον ερχομό του στη ζωή, από τη στιγμή δηλαδή που αυτό εκτείνεται σε ένα ορισμένο γλωσσικό περιβάλλον. Ωστόσο, όπως η ίδια επισημαίνει, με τον όρο *μητρική γλώσσα* υπάρχει η δυνατότητα να οριστεί και η γλώσσα εκείνη που είναι κοινώς ομιλούμενη εντός του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο κινείται το άτομο κατά τη διάρκεια της καθημερινότητάς του, η οποία μορφή γλώσσας μπορεί να έχει μία πιο προσωπική απόχρωση ή μια πιο επίσημη χροιά, αναλόγως των κοινωνικών περιστάσεων και συνθηκών (Δενδρινού, 2001).

Παράλληλα, η Saville-Troike (2006:4) εκφράζει την άποψη πως *μητρική γλώσσα* αποκαλείται η γλώσσα με την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, προσδιορίζοντας το χρονικό αυτό πλαίσιο πριν ακόμα και από την ηλικία των 3 ετών, αναφέροντας μάλιστα πως το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή κατά το πρώιμο αυτό στάδιο της ανάπτυξής του και να κατακτήσει γλωσσικά παραπάνω από μία γλώσσες, χαρακτηρίζοντας τη δυνατότητα αυτή ως *ταυτόχρονη πολυγλωσσία*, αντιπαραβάλλοντάς την με τη *διαδοχική πολυγλωσσία* με την οποία προσδιορίζει την κατάκτηση άλλων γλωσσών αφού πρώτα έχει κατακτηθεί η Γ1.

Από την άλλη πλευρά, με τον όρο *δεύτερη γλώσσα* (Γ2) σύμφωνα με όσα επισημαίνουν οι Cook (1996), Ellis (1994) & Saville-Troike (2006) μπορεί να χαρακτηριστεί οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνει το άτομο, αφού πρώτα έχει κατακτήσει τη Γ1, χωρίς να είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί σε ποια ηλικία το άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα ή η σειρά με την οποία αυτή κατακτήθηκε ή ακόμα χωρίς το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στο αν η κατάκτηση αυτή έλαβε χώρα σε σχολικό περιβάλλοντα χώρο ή μέσω επαφής και συνομιλίας με φυσικούς ομιλητές της συγκεκριμένης γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020:28). Επιπλέον, με τον όρο *δεύτερη γλώσσα* οι Larsen-Freeman & Long (1991) επισημαίνουν πως μπορεί να οριστεί η γλώσσα εκείνη η οποία κατακτήθηκε εντός ενός περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου η γλώσσα αυτή χρησιμοποιείται ευρύτατα, επειδή μπορεί να είναι η ομιλούμενη γλώσσα του μεγαλύτερου ποσοστού των ομιλητών ή επειδή τυγχάνει να είναι η κυρίαρχη γλώσσα του κράτους η οποία κατέχει θεσμικό ρόλο και ταυτόχρονα μέσο επικοινωνίας. (Χατζηδάκη, 2020:29). Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011:21), όμως, ως *δεύτερη γλώσσα* μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε γλώσσα κατακτήθηκε ανεξάρτητα από το πλαίσιο, μέσα στο οποίο η κατάκτηση αυτή συντελέστηκε και χωρίς να αποτελεί σημείο αναφοράς το πλήθος των Γ1 γλωσσών που πιθανόν το άτομο ήδη κατέχει.

Ωστόσο, στον όρο *δεύτερη γλώσσα* φαίνεται πως δεν μπορεί να συμπεριληφθεί η γλώσσα εκείνη, της οποίας η εκμάθηση πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσιο μαθήματος και δεν χρησιμοποιείται εκτός του πλαισίου αυτού, όταν δηλαδή δεν συντελείται άμεση επαφή με φυσικούς ομιλητές της, γεγονός το οποίο διακρίνει τη δεύτερη γλώσσα από την εκμάθηση μιας *ξένης γλώσσας* (Χατζηδάκη, 2020:29). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2006), το στοιχείο εκείνο το οποίο αποτελεί διαχωριστικό παράγοντα στη διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας είναι το κίνητρο του χρήστη, δηλαδή ο λόγος για τον οποίο κατακτά μια γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, η διάκριση με βάση το κίνητρο έγκειται στο αν ο ομιλητής προσδοκά κάποιο όφελος από τη γλώσσα την οποία κατακτά ή απλώς επιθυμεί να ενσωματωθεί στο κοινωνικό πλαίσιο όπου ομιλείται η γλώσσα την οποία μαθαίνει ή κατακτά (Τσοκαλίδου, 2012).

3.4 Προφίλ δίγλωσσων παιδιών σε περιβάλλον διγλωσσίας

Για να σκιαγραφήσει κανείς το προφίλ των δίγλωσσων παιδιών είναι απαραίτητο να εξετάσει τις διαστάσεις της διγλωσσίας ως ατομικού φαινομένου, με βάση τις οποίες τίθενται τα κριτήρια προκειμένου να ταξινομηθούν οι ποικίλες μορφές της διγλωσσίας.

Πιο συγκεκριμένα, για να περιγραφεί το προφίλ των δίγλωσσων παιδιών, στην παρούσα υποενότητα θα σχολιαστούν οι διαστάσεις οι οποίες αφορούν α) στο πλαίσιο κατάκτησης της διγλωσσίας, β) στον χρόνο και τη σειρά κατάκτησης των γλωσσών, γ) το επίπεδο κατοχής και η ισορροπία μεταξύ των γλωσσών και δ) το αποτέλεσμα της διγλωσσίας (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

3.4.1 Πλαίσιο κατάκτησης της διγλωσσίας

Αρχικά, με βάση τον πρώτο άξονα που αφορά στον τρόπο και στις συνθήκες κατάκτησης της διγλωσσίας, σύμφωνα τους Butler & Hakuta (2006), Edwards (1994), Hamers & Blanc (2000), Hoffmann (1991), Li (2007), Σελλά-Μάζη (2001), Skutnabb-Kangas (1981/1984) φαίνεται ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το κοινωνιογλωσσικό πλαίσιο, εντός του οποίου θα αναπτυχθεί η διγλωσσία. Είναι γεγονός ότι μέσα σε ένα περιβάλλον πολυγλωσσίας, υπάρχουν άτομα τα οποία χρησιμοποιούν περισσότερες από μία γλώσσες, αλλά και άτομα τα οποία γνωρίζουν μόνο τη γλώσσα η οποία είναι κοινή για όλους, όπως για παράδειγμα την επίσημη γλώσσα ενός κράτους (Χατζηδάκη, 2020:47). Από την άλλη πλευρά, μέσα σε ένα περιβάλλον πολυγλωσσίας είναι δυνατόν να παρατηρηθεί η πλειονότητα του πληθυσμού να ομιλεί τη γλώσσα η οποία είναι κοινή για όλους, ενώ μία μικρότερη μερίδα πληθυσμού να χρησιμοποιεί τις δικές της μεταναστευτικές γλώσσες. Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι η γλώσσα την οποία ομιλεί η οικογένεια ενός παιδιού θα παίζει σημαντικό ρόλο και στο κατά πόσο το παιδί θα κατακτήσει τη γλώσσα της οικογένειας αλλά και σε ποιο βαθμό θα οικειοποιηθεί και τις υπόλοιπες γλώσσες με τις οποίες έρχεται σε επαφή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς, κατά αυτόν τον τρόπο θα διαμορφωθούν και οι αντίστοιχες γλωσσικές ποικιλίες του παιδιού (Χατζηδάκη, 2020:47).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), σε ένα περιβάλλον πολυγλωσσίας, η πλειονοτική ομάδα πληθυσμού η οποία ομιλεί την κυρίαρχη γλώσσα φαίνεται ότι αναπτύσσει τη διγλωσσία εντελώς διαφορετικά από τις μειονοτικές ομάδες οι οποίες αναγκάζονται να αναπτύξουν διγλωσσία προκειμένου να επικοινωνήσουν επιτυχώς με τα μέλη της πλειονοτικής ομάδας και να ενταχθούν στις νέες συνθήκες με τις οποίες έρχονται σε επαφή. Η πλειονοτική, δηλαδή, ομάδα δεν είναι υποχρεωμένη να μάθει τις γλώσσες των μειονοτικών ομάδων. Αντίθετα, η πλειονοτική ομάδα θα επιλέξει να αναπτύξει διγλωσσία μέσω της κατάκτησης διεθνών

γλωσσών αυξημένου κύρους, η γνώση των οποίων θα συμβάλει στην κοινωνική και επαγγελματική τους πρόοδο.

Από την άλλη πλευρά, οι μειονοτικές ομάδες θα αναπτύξουν διγλωσσία είτε ερχόμενες απλώς σε επαφή με μέλη της πλειονοτικής ομάδας είτε σε οργανωμένο περιβάλλον εκμάθησης, μέσω δηλαδή της παρακολούθησης μαθημάτων. Μάλιστα τα παιδιά τα οποία προέρχονται από μειονοτικές ομάδες είναι δυνατόν να έρθουν σε επαφή πρώιμα και με τη γλώσσα της πλειονοτικής ομάδας, ενώ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα έρθουν σε επαφή με πιο συστηματικό τρόπο με τη γλώσσα η οποία είναι κυρίαρχη (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, προκύπτει και μία επιμέρους διάκριση, όπως έχουν επισημάνει και οι Valdès & Figueroa (1994), ανάμεσα σε *δίγλωσσοι/ες κατ' επιβολήν* και *κατ' επιλογήν* (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Πιο συγκεκριμένα, οι *κατ' επιβολήν* δίγλωσσοι/ες είναι τα άτομα εκείνα τα οποία αναγκάζονται να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας στην οποία διαβιούν, επειδή η δική τους μειονοτική γλώσσα δεν χρησιμοποιείται σε άλλους τομείς δραστηριοτήτων, πάρα μόνο στο στενό περιβάλλον της οικογένειάς τους ή μεταξύ μελών κοινής καταγωγής. Από την άλλη πλευρά, οι *κατ' επιλογήν* δίγλωσσοι/ες είναι τα άτομα εκείνα τα οποία για λόγους ωφέλειας επιλέγουν με τη θέληση τους να κατακτήσουν μία ή και περισσότερες γλώσσες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τίθεται στο περιθώριο η δική τους "μητρική" γλώσσα (Γάκης, χ.χ:19).

Τέλος, όσον αφορά στα παιδιά τα οποία ανατρέφονται σε ένα οικογενειακό περιβάλλον εντός του οποίου χρησιμοποιούνται περισσότερες από μία γλώσσες, είναι πιθανό να εκλαμβάνονται ως *κατ' επιλογήν* δίγλωσσοι/ες στην περίπτωση κατά την οποία το οικογενειακό περιβάλλον έχει αποφασίσει την κατάκτηση των δύο αυτών γλωσσών, χωρίς να ασκούνται πιέσεις από το κοινωνικό περιβάλλον. Αντίθετα, τα παιδιά αυτά είναι δυνατόν να θεωρηθούν *κατ' επιβολήν* δίγλωσσοι/ες εάν οι συνθήκες του κοινωνικού τους περιβάλλοντος τους/τις υποχρεώνουν να γίνεται χρήση και των δύο γλωσσών (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Υπό αυτό το πρίσμα η Skutnabb-Kangas (1981/1984) προκειμένου να περιγράψει την εκούσια ή ακούσια κατάκτηση δύο γλωσσών προχωρά σε μία επιπρόσθετη διάκριση των μορφών διγλωσσίας σε α) *διγλωσσία της ελίτ* και β) *διγλωσσία του λαού* (Χατζηδάκη &

Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Στην πρώτη κατηγορία, εντάσσονται τα παιδιά τα οποία αφενός ανήκουν σε υψηλή κοινωνική τάξη, αφετέρου μετακινούνται συνεχώς λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων των γονέων τους ή φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολλέγια είτε του εσωτερικού είτε του εξωτερικού (Τριάρχη-Herrmann, 2000:91-92). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, τα οποία ενώ ήδη κατέχουν μία γλώσσα είναι υποχρεωμένα να κατακτήσουν και την επίσημη γλώσσα του περιβάλλοντός τους (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση), αφού τόσο η γλώσσα τους όσο και ο πολιτισμός τον οποίο φέρουν δεν θεωρούνται ισότιμα με τα αντίστοιχα της χώρας όπου διαβιούν (Τριάρχη-Herrmann, 2000:91-92).

3.4.2 Χρόνος και σειρά κατάκτησης της διγλωσσίας

Προχωρώντας στον δεύτερο άξονα που αφορά στον χρόνο και στη σειρά κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, το ενδιαφέρον εστιάζεται, σύμφωνα με επισήμανση της Li (2007), στην ηλικία κατά την οποία λαμβάνει χώρα η παραπάνω κατάκτηση (Χατζηδάκη, 2020:51). Με βάση την ηλικία λοιπόν, μια πρώτη διάκριση της διγλωσσίας είναι ανάμεσα σε *πρώιμη* και *όψιμη*. Έτσι λοιπόν, η *πρώιμη* διγλωσσία αναπτύσσεται κατά την παιδική ηλικία, ενώ η *όψιμη* μορφή διγλωσσίας αναπτύσσεται κατά την εφηβική ηλικία ή κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής (Γάκης, χ.χ:8). Μάλιστα, σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση) φαίνεται ότι ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο συνδέεται με την *πρώιμη* μορφή διγλωσσίας είναι το γεγονός ότι αυτή συσχετίζεται και με τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψιν ότι η ανάπτυξη του παιδιού δεν έχει φτάσει στο στάδιο της πλήρους ωριμότητας, με αποτέλεσμα η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας να επηρεάζει και τα στοιχεία της ανάπτυξής τους.

Επιπροσθέτως, με βάση το ηλικιακό εύρος παρατηρείται μία επιπλέον διάκριση, αυτή της *ταυτόχρονης* και *διαδοχικής* διγλωσσίας. Η πρώτη κατηγορία συσχετίζεται με την ταυτόχρονη κατάκτηση από μέρους του παιδιού δύο γλωσσών από πολύ νωρίς και μάλιστα με τρόπο φυσικό, από τη στιγμή που εντός του οικογενειακού του ή του άμεσου περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα κατά τη φροντίδα του παιδιού σε παιδικό σταθμό, χρησιμοποιούνται συγχρόνως οι δύο αυτές γλώσσες. Μάλιστα, στην *ταυτόχρονη* διγλωσσία, φαίνεται ότι δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στις δύο γλώσσες με τις οποίες το παιδί έρχεται σε επαφή, αφού συνυπάρχουν ταυτόχρονα δύο γλωσσικά συστήματα ακόμα και αν δεν τα κατέχει σε ισάξιο επίπεδο. Αντίθετα, *διαδοχική* διγλωσσία παρατηρείται

όταν η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας έπεται της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Το παιδί δηλαδή έχει ήδη κατακτήσει την πρώτη γλώσσα στο οικογενειακό πλαίσιο και στη συνέχεια έρχεται σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα, η κατάκτηση της οποίας μπορεί να λαμβάνει χώρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Τσοκαλίδου, 2012: 36-38).

Αν και πολλοί ερευνητές εκφράζουν απόψεις σχετικά με την ύπαρξη ενός κρίσιμου ηλικιακού σταδίου κατά το οποίο είναι λιγότερο δυνατό η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας να πραγματοποιηθεί με την ίδια επάρκεια με αυτή ενός φυσικού ομιλητή, ωστόσο πολλοί ερευνητές συμφωνούν με την άποψη πως η επαφή με μία δεύτερη γλώσσα κατά την παιδική ηλικία θα δώσει τη δυνατότητα στον/στη χρήστη να κατακτήσει τη γλώσσα αυτή σε ένα πιο υψηλό επίπεδο σε σχέση με εκείνους/ες οι οποίοι/ες έρχονται σε επαφή αργότερα, κατά την εφηβική ή ενήλικη ζωή (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003:41).

3.4.3 Επίπεδο κατοχής και ισορροπία μεταξύ των γλωσσών

Είναι γεγονός ότι το επίπεδο επάρκειας μιας γλώσσας, όπως επισημαίνει η Χατζηδάκη (2020:56), αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προκειμένου να χαρακτηριστεί ή όχι ένα άτομο ως δίγλωσσο/η. Με βάση το επαρκές ή όχι επίπεδο κατάκτησης μιας γλώσσας, οι ερευνητές όπως οι Lambert (1995), Lambert, Havelka & Gardner (1959) προχωρούν στην εισαγωγή της έννοιας της *ισορροπημένης/αμφιδύναμης διγλωσσίας*. Πιο συγκεκριμένα, *ισορροπημένος/αμφιδύναμος* δίγλωσσος/η θεωρείται το άτομο εκείνο το οποίο μπορεί να αξιοποιεί σε επαρκές επίπεδο και τις δύο γλώσσες, επικοινωνώντας επιτυχώς με τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή, χωρίς η ικανότητά του αυτή να συγκρίνεται απαραίτητα με τα πρότυπα ενός μονογλωσσικού περιβάλλοντος. Βέβαια ο *ισορροπημένος/αμφιδύναμος* ομιλητής είναι πιθανό να μην κατέχει την ίδια ικανότητα να επικοινωνεί επαρκώς σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς του, ενώ είναι αρκετά σύνηθες στοιχεία της μιας γλώσσας να παρεμβάλλουν στην άλλη γλώσσα (Χατζηδάκη, 2020:56-57).

Στον αντίποδα της παραπάνω διάκρισης, εντοπίζεται η εισαγωγή της έννοιας της *κυρίαρχης ή ανισοβαρούς διγλωσσίας*, διάκριση η οποία δηλώνει πως ένα άτομο γνωρίζει πολύ καλά μία γλώσσα -η οποία είναι και η κυρίαρχη-, ενώ μπορεί να γνωρίζει και άλλες γλώσσες, ωστόσο, σε χαμηλότερο βαθμό επάρκειας. Μάλιστα, αυτή η μορφή διγλωσσίας

είναι και η πιο συχνή ανάμεσα στα δίγλωσσα άτομα, με τους/τις κυρίαρχα δίγλωσσους/ες να αποτελούν την πλειονοτική ομάδα ενός πληθυσμού (Χατζηδάκη, 2020:57-58).

3.4.4 Το αποτέλεσμα της διγλωσσίας

Με βάση τις παραπάνω παραμέτρους, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα της διγλωσσίας τείνουν να είναι διαφορετικά μεταξύ των ομιλητών της πλειονοτικής ομάδας και των μελών μιας μειονοτικής ομάδας. Όπως υποστηρίζει και η Χατζηδάκη (2020:65), οι νέες γλώσσες που κατακτώνται από τους ομιλητές της πλειονοτικής ομάδας ενός πληθυσμού δεν φαίνεται να λειτουργούν ως απειλή για τη γλώσσα η οποία αποτελεί τη Γ1 γλώσσα τους, η οποία εξακολουθεί να διατηρεί την ισχύ της και να είναι και η επικρατέστερη κατά τη χρήση της. Μάλιστα, οι νέες γλώσσες που προστίθενται στο γλωσσικό ρεπερτόριο των παραπάνω ομιλητών δεν λειτουργούν ως εμπόδιο για την εξέλιξη της Γ1 γλώσσας τους, απεναντίας οι ομιλητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν κάθε φορά διάφορα στοιχεία των επιμέρους γλωσσών, ανάλογα με τον σκοπό που οι ίδιοι θέλουν να πετύχουν. Επιπροσθέτως, κάθε νέα γλώσσα που κατακτάται αποτελεί ένα ακόμα μέσο για την ανέλιξη των ομιλητών είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο.

Ωστόσο, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Χατζηδάκη (2020:66), οι ομιλητές γλωσσών μη αναγνωρισμένου γοήτρου είναι υποχρεωμένοι να κατακτήσουν την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες είτε σε επαγγελματικό, είτε σε κοινωνικό ή σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Μάλιστα, για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων η κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας ενέχει τον κίνδυνο να παραγκωνιστεί η γλώσσα της κοινότητας στην οποία ανήκουν, λόγω του ευρύτερου αποκλεισμού της γλώσσας τους σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινότητάς τους.

Υπό το πρίσμα αυτό, όπως αναφέρει και η Τσοκαλίδου (2012:41-42), το φαινόμενο της διγλωσσίας διακρίνεται σε δύο επιμέρους μορφές, δηλαδή την *προσθετική* και την *αφαιρετική* διγλωσσία. Αναλυτικότερα, με την έννοια της *προσθετικής* διγλωσσίας περιγράφεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ως μέσο εμπλουτισμού του ήδη υπάρχοντος γλωσσικού ρεπερτορίου ενός ατόμου, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα είτε σε εκπαιδευτικό επίπεδο ή να θέτει σε κίνδυνο την ταυτότητα του ατόμου (Οικονομάκου, 2019/2020:5). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τόσο η Γ1 όσο και η δεύτερη γλώσσα να αναπτύσσονται χωρίς η μία να εμποδίζει την άλλη, κάτι το οποίο συνήθως γίνεται όταν

και οι δύο γλώσσες εκτιμώνται ισάξια από τον κοινωνικό περίγυρο (Τσοκαλίδου, 2012:41).

Από την άλλη πλευρά, με τον όρο της *αφαιρετικής* διγλωσσίας περιγράφεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της κατάκτησης μιας γλώσσας, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη σταδιακή συρρίκνωση της χρήσης της Γ1 και πιθανόν τη γενικότερη υποβάθμιση της κουλτούρας που το άτομο αυτό φέρει μαζί του, με αποτέλεσμα η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας να αποτελεί μονόδρομο (Οικονομάκου, 2019/2020:5).

3.5 Γλωσσική διατήρηση σε περιβάλλον πολυγλωσσίας/διγλωσσίας

Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), το ζήτημα της *γλωσσικής διατήρησης* απορρέει ως αποτέλεσμα της άνισης αντιμετώπισης και διάκρισης των γλωσσών σε εκείνες οι οποίες κατέχουν έναν δευτερεύοντα ρόλο μέσα σε ένα πλαίσιο στο οποίο πρωτεύουσα θέση κατέχει η γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί η πλειονότητα του πληθυσμού. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια η γλώσσα της πλειονότητας να αξιοποιείται σε κάθε τομέα ενός κράτους σε οικονομικό, πολιτικό, διοικητικό επίπεδο, εν αντιθέσει με τη γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί ένας μικρός αριθμός ομιλητών η χρήση της οποίας περιορίζεται απλώς εντός αυτής της μικρής ομάδας και κυρίως στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού και του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος.

Βέβαια, ο Fishman (1965/2007:58) επισημαίνει πως σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον οι γλωσσικές επιλογές των ομιλητών κατευθύνονται και από παράγοντες όπως είναι ο σκοπός και το θέμα της επικοινωνίας, ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία, καθώς και οι σχέσεις οι οποίες έχουν αναπτυχθεί μεταξύ των συνδιαλλεγόμενων (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Ο Fishman (1965), λοιπόν, αναφέρεται στην έννοια του *πεδίου*, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις γλωσσικές επιλογές των εκάστοτε χρηστών μιας γλώσσας. Συνεπώς, όπως ο ίδιος επισημαίνει φαίνεται πως όσο υπάρχουν πεδία στα οποία είναι δυνατόν να λαμβάνει χώρα η επικοινωνία σε μια ορισμένη γλώσσα τόσο δυνατό είναι αυτή η γλώσσα να καταφέρει να διατηρηθεί (Σκούρτου, 2002:2).

Πιο αναλυτικά, το ζήτημα της *γλωσσικής διατήρησης* βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση και με το ζήτημα της *γλωσσικής μεταστροφής*. Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), φαίνεται ότι διάφορες κοινωνιογλωσσικές έρευνες οι οποίες

έχουν μελετήσει το ζήτημα της γλωσσικής χρήσης μέσα σε περιβάλλοντα διγλωσσίας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι πολλές μειονοτικές ομάδες σταδιακά εγκαταλείπουν τη γλώσσα της κοινής καταγωγής και αρχίζουν να υιοθετούν και να συνδιαλλέγονται στη γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί η πλειονοτική ομάδα. Μάλιστα, αυτό το οποίο παρατηρείται εξίσου, πέρα από τη μείωση του αριθμού των ομιλητών μιας μειονοτικής γλώσσας, είναι το γεγονός πως σταδιακά αυτή η μειονοτική ομάδα σταματά να αφήνει το στίγμα της σε επικοινωνιακό επίπεδο (Baker, 2001).

Επιπροσθέτως, περισσότερα αποτελέσματα ερευνών κοινωνιογλωσσολογικού προσανατολισμού καταδεικνύουν, σύμφωνα με όσα καταγράφει ο Fillmore (1991), την τάση των παιδιών που αρχίζουν τη σχολική τους ζωή ήδη από το νηπιαγωγείο να παρουσιάζουν σταδιακά αλλαγή στη γλωσσική τους συμπεριφορά, καθότι με την είσοδό τους σε οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται να υιοθετούν στοιχεία της πλειονοτικής γλώσσας (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2011:188). Βέβαια, σύμφωνα με την άποψη της Holmes (2018:81) η διαδικασία προς τη γλωσσική μεταστροφή είναι πιθανό να διαφοροποιείται ανάμεσα στα άτομα ή αντίστοιχα ανάμεσα σε μειονοτικές ομάδες, ωστόσο φαίνεται πως η πλειονοτική γλώσσα είναι ικανή να περιορίσει τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας, ιδιαίτερα σε κυρίαρχα μονογλωσσικές κοινωνίες. Μάλιστα, σύμφωνα με την ίδια, η διαδικασία της γλωσσικής διατήρησης είναι πιθανό να διατηρηθεί για 4 τουλάχιστον γενιές, αλλά κάποιες φορές είναι εξίσου πιθανό η υποχώρηση να συντελεστεί μεταξύ 2 γενεών, αναφέροντας ταυτόχρονα πως η γλωσσική υποχώρηση δεν αποτελεί μόνο αποτέλεσμα της μετανάστευσης, αφού ακόμα και κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε μία κοινωνία μπορούν να οδηγήσουν και σε γλωσσικές αλλαγές. (Holmes, 2018:82). Από την άλλη πλευρά, ο Fishman (1991/2001/2006) εκφράζει την άποψη πως ένα βασικό βήμα για τη διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας αποτελεί το γεγονός να μην σταματήσει να ομιλείται η γλώσσα αυτή μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Conklin & Lourie (χ.χ), όπως αναφέρεται στο Baker, (2001:101-103), οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη γλωσσική μεταστροφή διακρίνονται σε 3 κατηγορίες: Στην πρώτη κατηγορία εντοπίζονται πολιτικοί, κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες. Αναλυτικότερα, ο μικρός αριθμός των ομιλητών μιας γλώσσας, η μόνιμη εγκατάσταση σε μία συγκεκριμένη περιοχή, η απόσταση των

ομιλητών από τη χώρα προέλευσης και καταγωγής, η μη έκφραση της επιθυμίας για επιστροφή στην πατρίδα, η ένδειξη ενοχής στη γλώσσα την οποία ομιλεί η πλειονότητα του πληθυσμού, η εγκατάσταση σε μια αστική περιοχή, η ανάγκη για επαγγελματική εξασφάλιση -η οποία απαιτεί τη γνώση της κυρίαρχης γλώσσας-, η κοινωνική κινητικότητα, καθώς και η άρνηση της ταύτισης με την εθνική ομάδα της κοινής καταγωγής προκειμένου να αποφευχθούν ρατσιστικές συμπεριφορές και κοινωνικές διακρίσεις. Στη δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνονται οι πολιτιστικοί παράγοντες οι οποίοι αφορούν στην έλλειψη ιδρυμάτων, υπό την αιγίδα των θεσμών, στα οποία να χρησιμοποιείται η “μητρική” γλώσσα, στους χαλαρούς δεσμούς εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και με το περιβάλλον της κοινότητας, ενώ φαίνεται το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται στην εκπαίδευση της πλειονοτικής γλώσσας. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι γλωσσικοί παράγοντες, όπου κυρίως παρατηρείται έλλειψη ικανότητας στη γραφή και στην ανάγνωση στη Γ1 γλώσσα. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Holmes (2018:86) κατά τη διαδικασία της γλωσσικής μεταστροφής, η γλώσσα η οποία φαίνεται να κυριαρχεί είναι αντίστοιχα και η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυξημένο κύρος αλλά και επιτυχία σε κοινωνικό επίπεδο.

Στον αντίποδα της γλωσσικής μεταστροφής, βρίσκεται το ζήτημα της *γλωσσικής διατήρησης* η οποία αφορά στο αν μια γλώσσα εξακολουθεί να μεταδίδεται και να διατηρείται και στις επόμενες γενιές ομιλητών. (Μαλιγκούδη, 2019:150). Επιπλέον, ως προς το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης, ο Baker (2001) αναφέρει πως αυτή σχετίζεται με τη σταθερότητα τόσο της χρήσης μια ορισμένης γλώσσας όσο και του αριθμού των ομιλητών της, κατά πόσο η χρήση αυτή επιτυγχάνεται σε επαρκές επίπεδο, καθώς και την εξασφάλιση της χρήσης σε χώρους όπως το οικογενειακό περιβάλλον ή οι χώροι θρησκευτικής λατρείας. Μάλιστα, οι Conklin & Lourie (χ.χ), όπως αναφέρεται στο Baker, (2001), και στο ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης διακρίνουν τις ίδιες κατηγορίες παραγόντων όπως αυτοί αναφέρθηκαν στο ζήτημα της γλωσσικής μεταστροφής. Αναλυτικότερα, στο ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει ο μεγάλος αριθμός ομιλητών οι οποίοι μάλιστα διαβιούν σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους, οι συνεχείς μετακινήσεις αλλά και η έντονη έκφραση για επιστροφή στον τόπο καταγωγής, η επιθυμία της γλωσσικής κοινότητας να διασφαλίσει την κοινή “μητρική” γλώσσα, η εργασιακή απασχόληση στην οποία ομιλείται η γλώσσα της ομάδας, το χαμηλό

μορφωτικό επίπεδο σε συνδυασμό με την έλλειψη κοινωνικής κινητικότητας, καθώς και η έντονη επιθυμία για διατήρηση και διασφάλιση της εθνικής ταυτότητας. Στη δεύτερη κατηγορία, που αφορά στους πολιτιστικούς παράγοντες, δεσπόζουσα σημασία έχει η χρήση της “μητρικής” γλώσσας σε θρησκευτικό πλαίσιο ή σε άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως στόχο τη διατήρηση της κοινής παράδοσης, ενώ παρατηρείται απόκλιση σε πολιτιστικό επίπεδο από την ομάδα της πλειονότητας, καθώς και η ύπαρξη ιδρυμάτων τα οποία στηρίζουν τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας, όπως είναι τα σχολεία, αλλά και η έντονη προώθηση της εκπαίδευσης στη γλώσσα της μειονοτικής ομάδας. Τέλος, όσον αφορά στην τρίτη κατηγορία των γλωσσικών παραγόντων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα για γραφή και ανάγνωση, το κύρος της μειονοτικής γλώσσας, καθώς και η ικανότητα των χρηστών της μειονοτικής γλώσσας να ελίσσονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες, αναγνωρίζοντας την επαφή με τη γλώσσα της πλειονότητας (Baker, 2001).

Συνεπώς, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Pearson (2007), Klassert & Gagarina (2010) η γλωσσική διατήρηση είναι αποτέλεσμα συνάρτησης παραγόντων, όπως του *γλωσσικού εισαγόμενου (input)*, (Μαλιγκούδη, 2019:150), δηλαδή των στοιχείων είτε προφορικής είτε γραπτής μορφής με τα οποία έρχεται σε επαφή το άτομο, αν λάβουμε μάλιστα υπόψιν μας πως το άτομο είναι ικανό να αφομοιώσει μόνο ένα τμήμα των στοιχείων στα οποία εκτίθεται (Αγαθοπούλου, χ.χ:2). Παράλληλα, οι Pearson (2007), Klassert & Gagarina (2010) συσχετίζουν τη γλωσσική διατήρηση και με το κύρος της εκάστοτε γλώσσας, την παροχή πρόσβασης σε φορείς οι οποίοι στηρίζουν τον εγγραμματισμό, την υιοθέτηση της χρήσης της αντίστοιχης γλώσσας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και με τη στήριξη και διασφάλιση της χρήσης της κάθε γλώσσας εντός μιας οργανωμένης κοινότητας. Μάλιστα, σύμφωνα με την Tannenbaum (2005) το ζήτημα της γλωσσικής διατήρησης φαίνεται να εξαρτάται και από την επιρροή συναισθηματικών παραμέτρων, αλλά και από την επιθυμία του εκάστοτε ατόμου να διατηρήσει την ταυτότητα καταγωγής του αλλά και να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις με ομιλητές της “μητρικής” του γλώσσας (Μαλιγκούδη, 2019:150). Αντίστοιχα, η Holmes (2018:92) εκφράζει την άποψη πως στην περίπτωση κατά την οποία η γλώσσα διακρίνεται σε σύμβολο ταυτότητας ενός έθνους είναι δυνατόν η γλώσσα αυτή να διατηρηθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ενώ οι θετικές αντιλήψεις γύρω από την εκάστοτε μειονοτική γλώσσα ευνοούν τη

μειονοτική ομάδα να διατηρήσει τη γλώσσα της και να την προστατεύσει από πιθανές πιέσεις που προέρχονται από την πλειονοτική γλώσσα.

3.6 Ο όρος κοινωνικοποίηση και γλωσσική κοινωνικοποίηση

Σύμφωνα με τον ορισμό που καταγράφει ο Ελευθεράκης (χ.χ:7), η έννοια της *κοινωνικοποίησης* αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο έχει τη δυνατότητα να συμμετάσχει σε ποικίλες λειτουργίες της κοινωνίας, άρα και να ενταχθεί εντός αυτού του κοινωνικού πλαισίου. Μάλιστα, πρόκειται για μια διαδικασία συνεχή, η οποία εκκινεί ήδη από τη στιγμή της γέννησης του ατόμου και διαρκεί όσο το άτομο βρίσκεται εν ζωή. Επιπλέον, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Γεωργούλας, Παπαϊωάννου, Πράνταλος & Κασιμάτη (2019:51) το περιεχόμενο του όρου αυτού περιλαμβάνει τόσο τους κοινωνικούς κανόνες όσο και τις κοινωνικές αξίες, τα οποία στο σύνολό τους, όπως αναφέρει και ο Ελευθεράκης (χ.χ:8) παρέχουν τη δυνατότητα στο άτομο να αποτελέσει συνειδητά μέλος της κοινωνικής ομάδας. Επιπροσθέτως, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης συσχετίζεται και με την κατασκευή της συλλογικής ταυτότητας, λαμβάνοντας υπόψιν πως κοινωνικοποιημένο θεωρείται το άτομο εκείνο το οποίο έχει αναπτύξει την αίσθηση του ανήκειν σε ομάδες μέσω των οποίων διαμορφώνει και τη δική του κοινωνική ταυτότητα (Γεωργούλας, Παπαϊωάννου, Πράνταλος & Κασιμάτη, 2019:54)

Όσον αφορά στην έννοια της *γλωσσικής κοινωνικοποίησης*, σύμφωνα με τον Howard, (2014) αυτή μελετά τη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου σε επίπεδο τόσο γλωσσικό όσο και πολιτισμικό, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα επίπεδα αυτά συσχετίζονται, ενώ παράλληλα η έννοια της γλωσσικής κοινωνικοποίησης εξετάζει και τους τρόπους με τους οποίους η παραπάνω διαδικασία διαφοροποιείται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Επιπλέον, ερευνητές όπως οι Schieffelin & Ochs (1986) παρατηρούν τη συμπεριφορά του παιδιού σε γλωσσικό επίπεδο αναδεικνύοντας τον συσχετισμό της συμπεριφοράς αυτής με το πλαίσιο της κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και της πρόσληψης της πολιτισμικής γνώσης, υποστηρίζοντας πως τα γλωσσικά επίπεδα περιλαμβάνουν πληροφορίες κοινωνιολογικές και πολιτισμικές, λαμβάνοντας υπόψιν πως μέσω της χρήσης της γλώσσας προβάλλεται και η κοινωνικοπολιτισμική γνώση (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

3.6.1 Η δίγλωσση/πολύγλωσση οικογένεια ως φορέας γλωσσικής κοινωνικοποίησης

Σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Κεσίδου (χ.χ:7-8), η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης αναλαμβάνει τον ρόλο, πέραν της ικανοποίησης των βασικών αναγκών του παιδιού, της μεταλαμπάδευσης κανόνων και αξιών αλλά και της μετάδοσης δεξιοτήτων όπως είναι η γλώσσα, συμβάλλοντας στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, με τους γονείς να αποτελούν τους διαμεσολαβητές μεταξύ του παιδιού και της κοινωνίας. Συνεπώς, όπως άλλωστε υποστηρίζει και η De Houwer (2007), οι γονείς είναι αυτοί που πρωταρχικά κοινωνικοποιούν το παιδί μέσω της επικοινωνίας την οποία αναπτύσσουν μεταξύ τους, άρα όπως επισημαίνεται και από τους Schieffelin & Ochs (1986) η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με όσα καταγράφει ο Spolsky (2004), όπως αναφέρουν οι Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου (2019:137), ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος ως προς τη γλωσσική κοινωνικοποίηση του ατόμου μελετάται με βάση 3 άξονες οι οποίοι αφορούν στις *γλωσσικές πρακτικές*, στις *γλωσσικές πεποιθήσεις* και στη *γλωσσική διαχείριση*. Πιο συγκεκριμένα, οι *γλωσσικές πρακτικές* σχετίζονται με τα μέτρα που λαμβάνει η οικογένεια για τη γλωσσική κοινωνικοποίηση του παιδιού. Οι γλωσσικές πρακτικές δηλαδή μπορεί να αφορούν στην επιλογή της χρήσης της μειονοτικής ή της πλειονοτικής γλώσσας εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος ή στην επιλογή της χρήσης μοτίβων τα οποία περιλαμβάνουν γλωσσικές επιλογές από τα μέλη που απαρτίζουν την οικογένεια ή αφορούν στη γλωσσική ικανότητα. Μάλιστα, οι Gogonas (2007) & Willoughby (2009) επισημαίνουν πως, όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου (2019:138), μία συνήθης γλωσσική πρακτική, η οποία παρατηρείται σε δίγλωσσες/πολύγλωσσες οικογένειες, είναι η διατήρηση επαφής αλληλοεπιδρώντας με ομοεθνή άτομα μέσω διαπροσωπικών σχέσεων. Μάλιστα, η Σκούρτου (2011), μελετώντας τη χρήση των μεταναστευτικών γλωσσών στην Ελλάδα, αναφέρει πως η αλληλεπίδραση των ατόμων με άτομα κοινής καταγωγής συμβάλλει πολύ περισσότερο στη διατήρηση της επαφής της μειονοτικής γλώσσας. Παράλληλα, τα ταξίδια στη χώρα καταγωγής δίνουν τη δυνατότητα στα άτομα να έρθουν σε πιο άμεση επαφή με τη μειονοτική γλώσσα και να εξασκηθούν στη χρήση της γλώσσας, ενώ ακόμα και η αλληλεπίδραση με τα μεγαλύτερα άτομα της οικογένειάς τους, όπως τους παππούδες και τις γιαγιάδες, θα συμβάλλει ώστε

τα άτομα όχι μόνο να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα, αλλά να αναπτύξουν ταυτόχρονα και την πολιτισμική τους κουλτούρα αλλά και την ταυτότητά τους (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Φαίνεται λοιπόν πως οι διευρυμένες οικογένειες είναι περισσότερο δυνατό να συντείνουν στη γλωσσική διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, εφόσον περικλείονται από μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών αυτής της γλώσσας (Pauwels, 2005:125). Επιπροσθέτως, στη σύγχρονη εποχή, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα του Διαδικτύου έχει καθορίσει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο και τον βαθμό επικοινωνίας με το στενό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου. Έτσι λοιπόν, μέλη δίγλωσσων/πολύγλωσσων οικογενειών αξιοποιούν τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας που προσφέρει η τεχνολογία, προκειμένου να επικοινωνήσουν με μέλη της οικογένειάς τους ή με φιλικά τους πρόσωπα, τα οποία διαβιών στη χώρα καταγωγής τους (Young, 2012:132). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Barron-Hauwaert (2004), η προβολή ταινιών στην τηλεόραση ή η χρήση ακουστικού υλικού, όπως είναι τα τραγούδια, στη γλώσσα πρόλευσης αποτελούν έναν ενδιαφέροντα αλλά και διασκεδαστικό τρόπο για τα παιδιά ώστε να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα αυτή, ενώ έχει παρατηρηθεί από τους Gogonas (2009), Hashimoto & Lee (2011), Wright & Kurtoğlu-Hooton (2006) και Yağmur & Akinçi (2003) πως ορισμένοι γονείς επιλέγουν ακόμα και την ανάγνωση βιβλίων, τα οποία απευθύνονται στην εκάστοτε ηλικία των παιδιών, γραμμένα στη γλώσσα καταγωγής ως πρακτική επαφής με τη γλώσσα της χώρας προέλευσης (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Συνεπώς, οι γλωσσικές αυτές πρακτικές συντελούν στη γλωσσική διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, εφόσον η οικογένεια διαμορφώνει ένα δίκτυο δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων που επιτρέπουν τη χρήση της γλώσσας αυτής (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Όσον αφορά στις *γλωσσικές πεποιθήσεις*, σύμφωνα με την King (2000), όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), αυτές αφορούν σε ένα σύνολο κανόνων αλλά και αξιών που σχετίζονται με μία γλώσσα, ενώ ο Spolsky (2004), στις γλωσσικές πεποιθήσεις συμπεριλαμβάνει και τις στάσεις των ομιλητών/τριών σχετικά με το ποια γλώσσα εκτιμούν οι ίδιοι/ες πως είναι η κατάλληλη να χρησιμοποιήσουν σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον, αλλά και το πόσο σημαντικό θεωρούν οι ομιλητές/τριες τη διατήρηση της μειονοτικής τους γλώσσας (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019:137). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Eilers, Pearson & Cobo-Lewis (2006) & Schuerbach (2009) οι προσωπικές εκτιμήσεις των γονιών καθώς και τα προσωπικά τους βιώματα σχετικά με

το ζήτημα της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας μπορεί να επηρεάσει και τον βαθμό εκμάθησης ή χρήσης μιας γλώσσας από τα παιδιά τους, ενώ σύμφωνα με τους King, Fogle & Logan-Terry (2008) οι στάσεις και οι γλωσσικές ιδεολογίες των γονιών μπορούν να αποτελέσουν βασικό μοχλό κινητοποίησης ή μη των δίγλωσσων παιδιών ως προς το ποια γλώσσα να χρησιμοποιήσουν, σε ποιες κοινωνικές περιστάσεις και σε ποιον βαθμό, (όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη & Αραβαντινού-Λιανού, 2021:242), με αποτέλεσμα όπως επισημαίνεται από την Curdt-Christiansen (2009) να ασκείται σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος των παιδιών, μέσω της προώθησης της μίας ή της άλλης γλώσσας (όπως αναφέρεται στο Gkaintartzi, Chatzidaki, & Tsokalidou, 2014:291). Παράλληλα, όπως υποστηρίζει και ο Guardado (2002), οι γλωσσικές ιδεολογίες των γονιών σχετικά με τη διγλωσσία/πολυγλωσσία (όπως αναφέρεται στο Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou, 2014:292) καθορίζονται και από τις ευρύτερες συνθήκες που επικρατούν σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, οι στάσεις της οικογένειας απέναντι στη διγλωσσία μπορεί να είναι είτε *θετικές* είτε *αρνητικές*. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες των Χατζηδάκη (2005) και Κυριαζή & Χατζηδάκη (2005) παρατηρείται ότι οι γονείς μπορεί να επιδεικνύουν μια θετική στάση απέναντι στη δική τους μειονοτική γλώσσα, αλλά αντίστοιχα θετικά να αντιμετωπίζουν και την εκμάθηση από τα παιδιά τους της γλώσσας που ομιλεί η πλειονοτική ομάδα πληθυσμού της χώρας όπου διαβιούν, συνειδητοποιώντας ότι η εκμάθηση αυτή θα βοηθήσει τα παιδιά στην ένταξή τους στην κοινωνία καθώς και στην κοινωνική τους ανέλιξη (Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou, 2014:294-295). Από την άλλη μεριά, ερευνητές όπως οι Γογωνάς (2007), Μητακίδου & Δανιηλίδου (2007) και Σκούρτου (2002) υποστηρίζουν, μέσω των μελετών τους, πως υπάρχουν γονείς οι οποίοι, έχοντας παρακινηθεί από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία που φοιτούν τα παιδιά τους, -χωρίς πάντα οι απόψεις αυτές να δηλώνονται με τρόπο ρητό-, καταλήγουν να θεωρούν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους ως στοιχεία χαμηλότερου κύρους, με αποτέλεσμα να ωθούν τα παιδιά τους να επιδεικνύουν μεγαλύτερη ικανότητα στην κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou, 2014:294-295). Επιπροσθέτως, γονείς που έχουν διαμορφώσει αρνητικές στάσεις απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία είναι δυνατόν να επηρεάσουν ή και να αποθαρρύνουν τα παιδιά τους από τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας, προκειμένου να υπερισχύσει η μετάδοση της γλώσσας και της κουλτούρας της εθνοτικής τους ομάδας (Romaine, 1995: 288).

Αξίζει να αναφερθεί, μάλιστα, πως σε έρευνα που διεξήχθη από τις Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou (2014:296-305) η οποία αφορούσε στις στάσεις των Αλβανών γονιών στην Ελλάδα σχετικά με τη διγλωσσία, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν γονείς-μαχητές οι οποίοι εστιάζουν σε σημαντικό βαθμό στη διατήρηση της μειονοτικής τους γλώσσας στο σπίτι, μιλώντας στα παιδιά τους στην αλβανική γλώσσα, ελέγχοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών τους σε μια προσπάθειά τους να ελέγξουν ταυτόχρονα την επίδραση που ασκεί η πλειονοτική γλώσσα στα παιδιά, καθώς και την ενδεχόμενη προτίμηση των παιδιών σ' αυτήν. Από την άλλη πλευρά, η ίδια έρευνα κατέδειξε πως υπάρχουν και γονείς οι οποίοι εκφράζουν την ικανοποίησή τους με τη δεξιότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν την αλβανική γλώσσα εντός του σπιτιού, συνειδητοποιώντας ότι σε εκπαιδευτικό επίπεδο θα πρέπει να προκριθεί η διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία θα συμβάλλει στην κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους στην Ελλάδα, ενώ υπήρξαν και οι λεγόμενοι "αδιάφοροι" γονείς απέναντι στη μειονοτική τους γλώσσα, εκφράζοντας την πεποίθηση πως μεγαλύτερη βάση θα πρέπει να δοθεί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Συνεπώς, σύμφωνα με όσα εκφράζει και η García (2005:329) τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν την αξία των γλωσσών μέσω των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι γονείς αλλά και των απόψεων που αυτοί εκφράζουν καθημερινά αλληλοεπιδρώντας με τα παιδιά τους.

Τέλος, ο άξονας της *γλωσσικής διαχείρισης*, με βάση τη μελέτη του Spolsky (2004), όπως επισημαίνεται στο Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου (2019:137), αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες τόσο στο εσωτερικό της οικογένειας όσο και ευρύτερα προκειμένου να συντονίσουν τη γλωσσική κατάσταση. Μάλιστα, ο Spolsky (2004) υποστηρίζει ότι η απουσία αυτής της παραμέτρου συστηματικά εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι δυνατόν να οδηγήσει σε γλωσσική μετατόπιση, με αποτέλεσμα την κυριαρχία της πλειονοτικής γλώσσας εις βάρος της μειονοτικής γλώσσας. Συνεπώς, η στάση της οικογένειας και οι πρακτικές τις οποίες η οικογένεια θα επιλέξει να αξιοποιήσει είναι δύο συστατικά τα οποία θα συμβάλλουν ώστε το παιδί να έρθει σε επαφή με τη γλώσσα της οικογένειάς του σε επαρκή βαθμό (Μαλιγκούδη & Κωτοπούλου, 2019:138-139).

3.6.2 Ο ρόλος του παιδιού στη γλωσσική κοινωνικοποίηση

Είναι γεγονός ότι, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Χατζηδάκη (2020:33), το παιδί μεγαλώνοντας μέσα σε ένα οικογενειακό πολυγλωσσικό περιβάλλον, στο οποίο ομιλούνται περισσότερες από μία γλώσσες, είναι δυνατόν να εξελιχθεί σε φυσικό ομιλητή πολλών γλωσσών.

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον λοιπόν, οι Fogle (2012) και King & Fogle (2013) επισημαίνουν ότι, (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση), σημαντικό ρόλο στη γλωσσική κοινωνικοποίηση του παιδιού, εκτός από τις γλωσσικές πρακτικές τις οποίες θα ακολουθήσουν οι γονείς, διαδραματίζει και η δική του πρωτοβουλία, με τους παραπάνω ερευνητές να αξιοποιούν τον όρο της *αυτενέργειας* (*agency*). Μάλιστα, οι Fogle (2012) και King & Fogle (2013) ορίζουν τον όρο αυτό ως την ικανότητα που αναπτύσσει το ίδιο το παιδί ώστε να πράττει και να μπορεί να επικοινωνεί σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα είτε στο εσωτερικό του σπιτιού είτε εκτός αυτού (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Σύμφωνα με τα στάδια κοινωνικοποίησης, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί από τον Erickson (1950), το στάδιο της αυτενέργειας/πρωτοβουλίας (όπως αναφέρεται στο Γαλάνης, χ.χ:4) αποτελεί το τρίτο κατά σειρά στάδιο, μετά δηλαδή από το στάδιο της εμπιστοσύνης και της αυτονομίας. Οι Said & Zhu (2019) στην περιγραφή της έννοιας της *αυτενέργειας* του παιδιού, (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση), εντάσσουν τη δεξιότητα του παιδιού να αξιοποιήσει γλωσσικά τις επιλογές εκείνες, ώστε να καταφέρει να επικοινωνήσει μέσα σε μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή συνθήκη. Μάλιστα, οι Said & Zhu (2019) εκφράζουν την άποψη (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση) πως οι γλωσσικές επιλογές του παιδιού είναι απόρροια της πολιτισμικής ταυτότητας που το ίδιο έχει συγκροτήσει, αλλά και της επαφής του παιδιού με τον πολιτισμό αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει εντός του οικογενειακού αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Συνεπώς, η κοινότητα μέσα στην οποία ζει και μεγαλώνει το παιδί λειτουργεί ως μοχλός επίδρασης στην ενδυνάμωση της αυτενέργειάς του, ενώ καθοριστικό ρόλο σε αυτό μπορεί να διαδραματίσουν και οι πεποιθήσεις που επικρατούν εντός του σχολικού πλαισίου στο οποίο το παιδί λειτουργεί ως μαθητής/τρια (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με όσα επισημαίνουν οι Bergroth & Palviainen (2017), τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση) να κοινωνικοποιούνται ακολουθώντας τα γλωσσικά πρότυπα, αλλά διαθέτουν εξίσου και τη δυνατότητα να προβάλλουν αντίσταση στα πρότυπα αυτά. Αναλυτικότερα, οι Fogle & King (2013) εκφράζουν την άποψη (όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη & Αραβαντινού-Λιανού, 2021:243) πως οι γονείς είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για το είδος των στρατηγικών και γλωσσικών πρακτικών τις οποίες αξιοποιούν επηρεάζοντας τις αντίστοιχες πρακτικές των παιδιών τους, ωστόσο τα παιδιά είναι σε θέση να αποφασίσουν για το αν θα ακολουθήσουν και θα φέρουν εις πέρας τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι γονείς για τη διατήρηση ή μη της γλώσσας της οικογένειας. Τα παιδιά δηλαδή, όπως επισημαίνουν οι Fogle & King, (2013) και Curdt Christiansen (2013) είναι σε θέση να επιλέξουν άλλες πρακτικές από αυτές των γονιών τους, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που εκείνα επιθυμούν, χωρίς αυτό να σημαίνει, σύμφωνα με την άποψη του Gafaranga (2010) ότι αρνούνται τις γλωσσικές πρακτικές της οικογένειάς τους (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Μάλιστα, στην περίπτωση των παιδιών τα οποία προέρχονται από μεταναστευτικές οικογένειες, όπως υπογραμμίζουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση,) είναι πιο σύνηθες να πραγματοποιείται μεταστροφή των παιδιών προς τη γλώσσα της πλειονοτικής ομάδας, αφού τα παιδιά αυτά φοιτούν σε σχολεία της χώρας υποδοχής, στα οποία η κυρίαρχη γλώσσα είναι και η γλώσσα της εκπαίδευσής τους, με αποτέλεσμα να δέχονται περισσότερα ερεθίσματα σε στοιχεία της κυρίαρχης γλώσσας. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά αυτά, σύμφωνα με έρευνα των Schwartz (2008), King, Fogle & Logan Terry (2008) & Gafaranga (2010) εξελίσσονται στη γραφή και στην ανάγνωση της κυρίαρχης γλώσσας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ η διατήρηση της επαφής με ομοεθνείς τους συμβάλλει στη διατήρηση της μειονοτικής τους γλώσσας σε προφορικό ωστόσο επίπεδο (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

4. Κοινοτικά σχολεία

4.1 Ο όρος *κοινοτικά σχολεία*

Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση) τα κοινοτικά σχολεία αποτελούν οργανωμένες εκπαιδευτικές μονάδες από κοινότητες μεταναστατών/τριών οι οποίες διαβιούν στη χώρα υποδοχής με κυρίαρχη γλώσσα διαφορετική από τη δική τους γλώσσα καταγωγής. Μάλιστα, ο όρος *κοινοτικά σχολεία* συναντάται στην ευρύτερη βιβλιογραφία, όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση) ως *Σαββατιανά Σχολεία*, όπως επισημαίνει η Otcu (2010), - όπως για παράδειγμα αποτελούν τα Σαββατιανά Σχολεία της ελληνικής κοινότητας στην Αυστραλία-, ως *σχολεία γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς*, -ο όρος αυτός συναντάται περισσότερο στις ΗΠΑ και στον Καναδά-, όπως αναφέρουν οι Aravossitas (2017), Aravossitas & Oikonomakou (2020) και Li (2005), ενώ είναι γνωστά και με τον όρο *συμπληρωματικά σχολεία*, όπως αναφέρουν οι Creese & Martin (2006), Hall, et al. (2002), Li & Wei (2006). Ο τελευταίος αυτός όρος παρουσιάζεται ως περισσότερο δόκιμος, αν ληφθεί υπόψιν, όπως επισημαίνει η Μαλιγκούδη (2014:299), το γεγονός ότι τα κοινοτικά σχολεία αναλαμβάνουν να επιτελέσουν έναν συμπληρωματικό ρόλο μεταξύ αυτών των οποίων διδάσκονται οι μαθητές/τριες στα σχολεία αυτά αλλά και όσων διδάσκονται στο πρωινό δημόσιο σχολείο στο οποίο φοιτούν σε καθημερινή βάση.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Creese & Martin (2006), όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη (2014:299), ο χαρακτηρισμός των κοινοτικών σχολείων ως *συμπληρωματικών* αναδεικνύει και τον σημαντικό ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν αυτά τα σχολεία στη ζωή όχι μόνο των παιδιών, τα οποία φοιτούν σε αυτά, αλλά και των οικογενειών τους καθώς και της κοινότητας στην οποία ανήκουν, μέσω της προσφοράς τους για την ανέλιξη της μειονοτικής κοινότητας τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, ο ρόλος των κοινοτικών σχολείων, σύμφωνα με τους Lytra and Martin (2010), όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη (2014:299), δεν έγκειται μόνο στην εκπαίδευση όσων φοιτούν σε αυτά, αλλά, παράλληλα, αποτελούν και έναν χώρο ο οποίος συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Πρόκειται, δηλαδή, για έναν πρόσφορο χώρο ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας, γεγονός το οποίο θα συμβάλλει και στην

αλλαγή των πεποιθήσεων των παιδιών απέναντι στη διγλωσσία/πολυγλωσσία. Τέλος, σύμφωνα με τους Creese and Blackledge (2008), όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη (2014:299), τα κοινοτικά σχολεία μέσω του συμπληρωματικού τους ρόλου συμβάλλουν ώστε τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να έρθουν σε επαφή με τις ποικίλες εκφάνσεις της ταυτότητάς τους οι οποίες συσχετίζονται όχι μόνο με τη γλώσσα, αλλά και με τον πολιτισμό και τη θρησκεία, εν αντιθέσει με ό,τι συμβαίνει στα τυπικά σχολεία, στα οποία οι εκφάνσεις αυτές δεν αναπαράγονται. Συνεπώς, σύμφωνα με τους Wang & Green (2001), τα κοινοτικά σχολεία αποτελούν ένα «φυσικό γλωσσικό περιβάλλον» για τους μαθητές/μαθήτριες συνεισφέροντας στην προσπάθεια των γονιών να φέρουν σε επαφή τα παιδιά τους τόσο με τη Γ1 όσο και με στοιχεία της ευρύτερης κουλτούρας και της ιστορίας της χώρας από την οποία προέρχονται (όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη, 2014:299).

4.2 Οργανωτικό πλαίσιο κοινοτικών σχολείων

Σύμφωνα με τους Lytra & Martin (2010), τα κοινοτικά σχολεία, (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση), δεδομένου ότι δεν εμπίπτουν σε πλαίσιο τυπικής εκπαίδευσης, δεν διαθέτουν τυπική οργάνωση, όπως δηλαδή αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη μαθητών/τριών ούτε και πλήρες ωράριο. Απεναντίας, πρόκειται για σχολεία τα οποία έχουν οργανωθεί εκκινώντας από την πρωτοβουλία των ίδιων των μειονοτικών κοινοτήτων, ως μια πρακτική διατήρησης της επαφής των παιδιών με τη μειονοτική γλώσσα της οικογένειας. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με όσα καταγράφουν οι Lytra & Martin (2010), όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), στα κοινοτικά σχολεία οι μαθητές/τριες διδάσκονται κατά κύριο λόγο τη γλώσσα της μειονοτικής ομάδας, ενώ τα σχολεία αυτά διαθέτουν συνήθως και μαθήματα τα οποία αφορούν στον πολιτισμό της εκάστοτε μειονοτικής ομάδας. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με όσα καταγράφει ο Γογωνάς (2021:5), τα κοινοτικά σχολεία λειτουργούν για λίγες ώρες την εβδομάδα, είτε τα απογεύματα, είτε εντός του Σαββατοκύριακου, πέραν δηλαδή των υποχρεώσεων των μαθητών/τριών από το πρωινό συμβατικό σχολείο στο οποίο επίσημα φοιτούν.

Μάλιστα, έρευνες οι οποίες έχουν γίνει κυρίως σε κοινοτικά σχολεία της Αγγλίας, (Hall, 2002), όπως αναφέρεται στο Μαλιγκούδη (2010:56-60), καταδεικνύουν ότι τα σχολεία αυτά πέρα από το γεγονός ότι περιγράφονται ως εκπαιδευτικές δομές οι οποίες βασίζονται

στην εθελοντική πρωτοβουλία των μειονοτικών κοινοτήτων, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, δεν διαθέτουν κάποια οικονομική βοήθεια από επίσημους φορείς, πάρα μόνο ελάχιστη και αυτή συνήθως μπορεί να προέρχεται είτε από την εκκλησία της κοινότητας είτε από φορείς της χώρας προέλευσης, όπως επισημαίνουν οι Chung (2013), Hantzopoulos (2013), Kano (2013), Makar (2013), Lo (2013), Otcu (2013), όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), καταβάλλοντας ορισμένο ποσό προκειμένου να πληρωθεί το ενοίκιο του χώρου στο οποίο στεγάζεται το εκάστοτε κοινοτικό σχολείο ή προκειμένου να πληρώσουν τον μισθό των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων ή ακόμα και για να συνδράμουν στην παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, σύμφωνα με όσα υποστηρίζουν οι Choudhury (2013) και Otcu (2013), όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), φαίνεται ότι οι γονείς των μειονοτικών κοινοτήτων αναλαμβάνουν την υποχρέωση να εξοικονομηθούν οι οικονομικοί πόροι για την εύρυθμη λειτουργία των κοινοτικών σχολείων, ενώ είναι πιθανόν οι ίδιοι να είναι οι κύριοι υπεύθυνοι της συνολικής οργάνωσης. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Lytra (2012) και Siegel (2004), οι γονείς είναι δυνατόν να αναλαμβάνουν και άλλες πρωτοβουλίες, όπως για παράδειγμα την οργάνωση εκδρομών, λέσχης βιβλίου ή άλλες δραστηριότητες καλλιτεχνικών δρώμενων (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Συνεπώς, παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό η εμπλοκή των γονέων τόσο στη λειτουργία όσο και στην οργάνωση των κοινοτικών σχολείων (Μαλιγκούδη, 2010:56-60).

Τέλος, όσον αφορά στο οργανωτικό πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων, σύμφωνα με στοιχεία τα οποία καταγράφει η Μαλιγκούδη (2010:56-60), ως προς την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών σε τάξεις και επιμέρους επίπεδα δεν φαίνεται να ακολουθούνται σαφή κριτήρια, ενώ όσον αφορά στα αναλυτικά προγράμματα τα οποία αξιοποιούνται, φαίνεται αφενός να εστιάζουν στη διδασκαλία της εκάστοτε μειονοτικής γλώσσας και αφετέρου στην παροχή γνώσεων για την άμεση επαφή των μαθητών/τριών με τον πολιτισμό και την ιστορία της χώρας από την οποία προέρχονται.

4.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα κοινοτικά σχολεία

Σύμφωνα με όσα αναφέρει η Μαλιγκούδη (2010:56-60), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν στα σχολεία αυτά συνήθως δεν διαθέτουν επίσημα εξειδίκευση για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων τα οποία μεταδίδουν στους μαθητές/τριες των

κοινοτικών σχολείων, ενώ σύμφωνα με τους Francis et al (2010) και Klein (2013), όπως αναφέρεται στο Γογωνάς (2021:6), οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατά κύριο λόγο εστιάζουν πολύ περισσότερο στην κατασκευή εκ μέρους των μαθητών/τριών τους εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων, λαμβάνοντας υπόψιν τη χώρα καταγωγής των παιδιών αυτών, χωρίς να δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι τα παιδιά αυτά είναι δυνατόν να διαμορφώνουν ποικίλες πολιτισμικές ταυτότητες τις οποίες φέρουν εξαιτίας του πολιτισμικού τους υπόβαθρου. Μάλιστα, τις περισσότερες φορές, όπως επισημαίνουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), οι εκπαιδευτικοί αποτελούν και οι ίδιοι μέλη της μειονοτικής κοινότητας, παρέχοντας σε πολλές περιπτώσεις τις υπηρεσίες τους χωρίς οι ίδιοι να πληρώνονται ή μπορεί να λαμβάνουν ένα πολύ μικρό αντίτιμο για την παροχή την οποία προσφέρουν. Επιπλέον, ζήτημα άξιο λόγου αναφοράς αποτελεί το γεγονός ότι σε μελέτες τις οποίες παρουσιάζουν οι Ghaffar-Kucher και Mahajan (2013), Chung (2013), Li (2005) και Otcu (2013), όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), φαίνεται ότι και στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι γονείς της μειονοτικής ομάδας είναι δυνατόν να αναλάβουν τον εκπαιδευτικό αυτόν ρόλο με δική τους πρωτοβουλία, χωρίς ωστόσο να διαθέτουν ακαδημαϊκά προσόντα.

4.4 Οι μαθητές/τριες των κοινοτικών σχολείων

Οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών, που παρουσιάζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα κοινοτικά σχολεία, φαίνεται να είναι αντιφατικές. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Choudhury (2013), Zakharia & Menchaca Bishop (2013), Kano, (2013), όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), οι μαθητές/τριες φαίνεται σταδιακά να χάνουν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο κοινοτικό σχολείο, δεδομένου ότι αφενός μεγαλώνουν ηλικιακά και αφετέρου λόγω του γεγονότος ότι έρχονται αντιμέτωποι/ες με αυξημένες υποχρεώσεις στο συμβατικό σχολείο, τις οποίες οφείλουν να διεκπεραιώσουν. Από την άλλη μεριά, υπάρχουν και μαθητές/τριες οι οποίοι/ες, σύμφωνα με έρευνες των Sneddon (2010) & Archer et al. (2009), αντιμετωπίζουν στο σύνολό τους θετικά την όλη φοίτησή τους σε κοινοτικό σχολείο (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Υπό αυτό το πρίσμα, σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση των παραπάνω στάσεων διαδραματίζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στα κοινοτικά σχολεία. Αναλυτικότερα, οι Francis et al. (2009), Sneddon (2010), Zakharia & Menchaca Bishop

(2013) εκφράζουν την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί προκρίνουν περισσότερο εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας τη διδασκαλία της Γ1 γλώσσας των παιδιών, απορρίπτοντας ενδεχόμενες παρεμβολές των μαθητών/τριών μέσω της χρήσης γλωσσικών στοιχείων της πλειονοτικής ομάδας της χώρας υποδοχής (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με έρευνες των Hantzopoulos (2013), Lytra & Barac (2009), φαίνεται ότι υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι αξιοποιούν τους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του μαθήματος (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση), ενώ σύμφωνα με τους Creese et al (2006) & Garcia et al (2013) οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα δημιουργήσουν έναν ανοιχτό χώρο ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να κατασκευάσουν σύνθετες πολιτισμικές ταυτότητες (όπως αναφέρεται στο Γογωνάς, 2021:9).

Ωστόσο, αναμφίβολα, οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τους Kenner & Brock (2006), στο πλαίσιο ενός κοινοτικού σχολείου, απολαμβάνουν την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων με άτομα τα οποία φέρουν κοινά πολιτισμικά βιώματα, με αποτέλεσμα να νιώθουν περισσότερο ασφαλείς και ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη τα οποία συναντούν στην εκπαιδευτική αυτή δομή (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Μάλιστα, τα κοινοτικά σχολεία, από την άποψη αυτή, έχουν χαρακτηριστεί και ως «ασφαλείς χώροι» -όρος ο οποίος συναντάται στους Conteh & Brock (2010)-, όπως αναφέρεται στο Γογωνάς (2021:8), αφού οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω ποικίλους γλωσσικούς και πολιτισμικούς πόρους, λαμβάνοντας υπόψιν πως αυτοί/ές οι μαθητές/τριες διαβιών σε μία σύνθετη πολιτισμική πραγματικότητα.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι σε μελέτες των Kleyn & Vayshenker (2013) σε ρωσικά μειονοτικά σχολεία αναδείχθηκε το γεγονός πως σε κοινοτικά σχολεία είναι πιθανό να φοιτήσουν και άτομα τα οποία δεν σχετίζονται με τη γλωσσική και πολιτισμική βάση των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες φοιτούν σε κοινοτικό σχολείο, προερχόμενα από την αντίστοιχη μειονοτική ομάδα (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

4.5 Η διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών στα κοινοτικά σχολεία

Στη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών εντός του πλαισίου των κοινοτικών σχολείων, σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Extra (2007), σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι σύλλογοι μεταναστών οι οποίοι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αναλαμβάνουν ένα βασικό κομμάτι της γενικότερης οργάνωσης των κοινοτικών σχολείων, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει και η στήριξη των κοινοτικών σχολείων από επίσημους φορείς της χώρας υποδοχής (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Cushing et al. (2021), τα κοινοτικά σχολεία αποτελούν χώρους στους οποίους τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν περαιτέρω το πολυγλωσσικό τους υπόβαθρο αλλά και να δομήσουν την πολυπολιτισμική τους ταυτότητα (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Ωστόσο, οι Blackledge & Creese (2010) και Creese & Blackledge (2011) υποστηρίζουν πως όσον αφορά στη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών φαίνεται ότι αξιοποιούνται δύο διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις της διγλωσσίας, όπως είναι η περίπτωση της *διακριτής διγλωσσίας* και της *ευέλικτης διγλωσσίας* (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση της *διακριτής διγλωσσίας* φανερώνει πως η κάθε γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ένα ξεχωριστό γλωσσικό σύστημα και κατ' επέκταση συνδέεται με μια διακριτή εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Τσοκαλίδου (2015:175-188) αναδεικνύεται η επίδραση που ασκεί μία μονογλωσσική προσέγγιση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να αποσιωπάται το πολυγλωσσικό υπόβαθρο των δίγλωσσων/πολύγλωσσων παιδιών και σαφώς η πολυγλωσσική τους ικανότητα. Από την άλλη μεριά, η προσέγγιση της *ευέλικτης διγλωσσίας*, όπως επισημαίνουν οι Blackledge & Creese (2010) και Creese & Blackledge (2011), δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αξιοποιούν όλες τις γλώσσες τις οποίες κατέχουν (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση), ενθαρρύνοντας την *παιδική διγλωσσία* (Τσοκαλίδου, 2015:175-188) μέσω της χρήσης των γλωσσικών δώρων, όπως υποστηρίζει ο Ovando (1990) που φέρουν τα δίγλωσσα/πολύγλωσσα παιδιά εντός του σχολικού περιβάλλοντος (όπως αναφέρεται στο Κουρτή-Καζούλλη, χ.χ:9).

Μάλιστα, οι Kagan & Dillon (2008) υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει μια ορισμένη προσέγγιση σχετικά με τη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών στα κοινοτικά σχολεία, ενώ η όλη διαδικασία μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα περίπλοκη στην περίπτωση κατά την

οποία οι εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων αξιοποιήσουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μια μονογλωσσική προσέγγιση (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση). Από την άλλη πλευρά, ερευνητές όπως οι Valdes et al (2008) εκφράζουν την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί των κοινοτικών σχολείων προβάλλοντας την υποχρέωση της διδασκαλίας της εθνοτικής γλώσσας των μαθητών/τριών δεν δείχνουν κατανόηση στα γλωσσικά ρεπερτόρια που φέρουν αυτοί/ές οι μαθητές/τριες μαζί τους, επειδή δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με το φαινόμενο της επαφής των γλωσσών (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Συνεπώς, φαίνεται ότι, σύμφωνα με τους Creese et al. (2006), Francis, Archer & Mau (2009), Gal (2006), Garcia (2009) και Wei (2011), η διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων κινείται ανάμεσα στη μονογλωσσική προσέγγιση, υπέρ της εθνοτικής γλώσσας, και στις πολυγλωσσικές προσεγγίσεις οι οποίες αξιοποιούν ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας το ετερογλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών από κοινού με τα πολιτισμικά στοιχεία και την κουλτούρα που αυτοί/ές οι μαθητές/τριες φέρουν μαζί τους (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

4.6 Τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα

Όσον αφορά στην περίπτωση της Ελλάδας, τα κοινοτικά σχολεία είναι γνωστά, σύμφωνα με όσα αναφέρει η Μαλιγκούδη (2014), με τον όρο *Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικής Γλώσσας (Τ.Δ.Ε.Γ.)*, ένας όρος ο οποίος αξιοποιείται από τους ερευνητές σε αντιστοιχία με τον όρο *Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας*, ο οποίος χρησιμοποιείται κυρίως από την ελληνική ομογένεια (όπως αναφέρεται στο Κοιλιάρη, 2015:211).

Τα Τμήματα Διδασκαλίας της Εθνοτικής Γλώσσας, σύμφωνα με όσα καταγράφει η Μαλιγκούδη (2014:297) αρχίζουν να εμφανίζονται στην Ελλάδα πριν από περίπου 10 με 15 χρόνια με πρωτοβουλία μεταναστευτικών συλλόγων, οι οποίοι, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2007:67), προσπαθούν να μεριμνήσουν για τη δημιουργία τμημάτων διδασκαλίας της μειονοτικής τους γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρονται και για την κάλυψη αναγκών σε κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και ψυχολογικό επίπεδο. Στόχος λοιπόν των κοινοτικών αυτών σχολείων στην Ελλάδα είναι να καλύψουν το χάσμα το οποίο έχει προκύψει εξαιτίας της ελλιπούς κρατικής μέριμνας ως προς τη διδασκαλία της

Γ1 γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών/τριών οι οποίοι/ες φοιτούν στα συμβατικά σχολεία (Μαλιγκούδη, 2014:297-298).

Ως προς το οργανωτικό πλαίσιο, τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα δραστηριοποιούνται σύμφωνα με το οργανωτικό πλαίσιο των Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας της ελληνικής διασποράς (ΤΕΓ), γεγονός το οποίο σημαίνει ότι τα μαθήματα λαμβάνουν χώρα εκτός του ωραρίου των δημόσιων σχολείων της χώρας υποδοχής, με τους μεταναστευτικούς συλλόγους να έχουν την ευθύνη της συνολικής λειτουργίας τους (Δαμανάκης, 2007:81). Μάλιστα, η φοίτηση στα κοινοτικά σχολεία δεν είναι υποχρεωτική, ενώ το κάθε κοινοτικό σχολείο έχει τη δυνατότητα να οργανώνει το αναλυτικό του πρόγραμμα σύμφωνα με δική του πρωτοβουλία, εκτός από την περίπτωση των Πολωνικών και Τσέχικων κοινοτικών σχολείων, τα οποία ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με το πρότυπο των δημόσιων σχολείων της Πολωνίας και Τσεχίας αντίστοιχα. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν πιστοποιητικό γλωσσομάθειας (Μαλιγκούδη, 2014:300).

Ως προς τον στόχο των Τμημάτων Διδασκαλίας Εθνοτικής Γλώσσας, σύμφωνα με όσα επισημαίνει η Μαλιγκούδη (2014:307-308) δεν φαίνεται να διαφέρει από τη γενικότερη στοχοθεσία της δημιουργίας των κοινοτικών σχολείων. Αναλυτικότερα, στο επίκεντρο τοποθετείται η γλωσσική διατήρηση για τα παιδιά τα οποία αφενός διαβιούν στην Ελλάδα, αφετέρου κατάγονται από την αντίστοιχη χώρα του τμήματος του κοινοτικού σχολείου. Επιπλέον, στόχος αποτελεί και η ενίσχυση και η υποστήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας καθώς και η ανάπτυξη γέφυρας συναισθηματικά και γνωστικά με τη χώρα καταγωγής, ενώ δεν αποκλείεται και η πιθανότητα επιστροφής στη χώρα προέλευσης είτε για οικονομικούς λόγους είτε για να σπουδάσουν εκεί. Μάλιστα, υπάρχει επιθυμία από όσους συμμετέχουν σε αυτό το εγχείρημα ώστε να παιδιά τα οποία παρακολουθούν μαθήματα στα κοινοτικά σχολεία να είναι σε θέση να επικοινωνούν με το οικογενειακό αλλά και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στη χώρα προέλευσης, ενώ για ορισμένους/ες τα τμήματα αυτά αποτελούν δομές κοινωνικοποίησης, αλλά και ενίσχυσης των μαθητών/τριών ώστε να προσαρμοστούν σε βέλτιστο επίπεδο με τη χώρα υποδοχής. Τέλος, τα τμήματα αυτά παρέχουν κίνητρο στους γονείς να αξιοποιούν τη μειονοτική τους γλώσσα εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ ενθαρρύνεται συνολικά και η μετάδοση της εκάστοτε μειονοτικής γλώσσας και στους Έλληνες.

4.6.1 Διερεύνηση κοινοτικών σχολείων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με έρευνες της Μαλιγκούδη (2013,2014) ενδεικτικά παραδείγματα κοινοτικών σχολείων τα οποία λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια είναι τα εξής: το Βουλγαρικό σχολείο σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Καβάλα και Κρήτη, το Σέρβικο σχολείο σε Θεσσαλονίκη και Κατερίνη, το Αραβικό στη Θεσσαλονίκη, το Πολωνικό σχολείο σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Σαντορίνη και Κρήτη, το Γεωργιανό σχολείο στην Αθήνα, το Ρωσικό σχολείο σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, το Αρμένικο σχολείο στη Θεσσαλονίκη και το Αλβανικό σχολείο σε Θήβα, Καλαμπάκα, Αθήνα και Καβάλα (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Επιπροσθέτως, περαιτέρω έρευνες από τους Gogonas & Maligoudi (2021) φέρνουν στο φως πληροφορίες για τη λειτουργία Τσέχικου σχολείου στη Θεσσαλονίκη, ενώ έρευνα του Κοντογιάννη (2012) δίνει στοιχεία για την ύπαρξη Παλαιστινιακού σχολείου εξίσου στη Θεσσαλονίκη (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Ωστόσο, από έρευνες των Gatsi et al. (υπό έκδοση) προκύπτουν αναφορές για άλλες περιπτώσεις κοινοτικών σχολείων στην Ελλάδα, όπως αποτελεί η περίπτωση των «οικογενειακών γλωσσικών σχολείων» στην Ελλάδα, τα οποία ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το 2018, ύστερα από πρωτοβουλία ομιλητών φαρσί, αραβικών και σορανί. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν υπό την αιγίδα της UNICEF (2018-2020) με σκοπό την ενίσχυση αλλά και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες λαμβάνουν μέρος άτομα από μειονοτικές ομάδες πληθυσμού. Μάλιστα, το διδακτικό προσωπικό αυτών των οικογενειακών γλωσσικών σχολείων αποτελούν συνήθως γονείς οι οποίοι προσφέρουν τις υπηρεσίες τους εθελοντικά, έχοντας ακαδημαϊκές σπουδές στο διδακτικό αντικείμενο ή κάποια στοιχειώδη διδακτική επάρκεια. Επιπροσθέτως, το διδακτικό υλικό το οποίο αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταχωρίζεται σε βάσεις δεδομένων, ενώ η έντυπη μορφή υλικού δίδεται στους/στις μαθητές/τριες μέσω της οικονομικής αρωγής από την πλευρά της UNICEF (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Παράλληλα, άξιο αναφοράς αποτελούν και οι έρευνες οι οποίες εκπονούνται από το Κέντρο Αριστείας «Πολυγλωσσία και Γλωσσική Πολιτική» του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, προκειμένου να διερευνηθούν στο σύνολό τους τα κοινοτικά

σχολεία τα οποία βρίσκονται στην Ελλάδα, καθώς και η αντίστοιχη γλώσσα η οποία αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας στα σχολεία αυτά. Οι έρευνες αυτές πραγματοποιούνται με τη στήριξη της επιστημονικής επιμέλειας του Επίκουρου Καθηγητή Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Νίκου Γογώνα (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

4.6.2 Στέγαση κοινοτικών σχολείων στην Ελλάδα

Σύμφωνα με όσα επισημαίνουν οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση) τα περισσότερα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα στεγάζονται συνήθως σε χώρους για τους οποίους καταβάλλεται ενοίκιο από τα άτομα τα οποία απαρτίζουν τον αντίστοιχο μεταναστευτικό σύλλογο. Άλλες περιπτώσεις κοινοτικών σχολείων στεγάζονται σε χώρο ο οποίος παραχωρείται από τα δημόσια σχολεία ή από άλλους δημόσιους φορείς, ενώ ορισμένα κοινοτικά σχολεία έχουν την έδρα τους εντός των προξενείων της αντίστοιχης χώρας καταγωγής, σε χώρους μη κυβερνητικών οργανώσεων ή ιδιωτικών φροντιστηρίων.

5. Η Έρευνα

5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος και η συμβολή των εκπαιδευτικών και της οικογένειας στον τρόπο με τον οποίο κατακτάται η μειονοτική Ολλανδική γλώσσα, σε περιβάλλον διγλωσσίας, στο πλαίσιο ενός κοινοτικού σχολείου και συγκεκριμένα του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου στην Αθήνα. Παράλληλα, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδειχθεί κατά πόσο οι παραπάνω ομάδες των εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλουν στη διατήρηση από την πλευρά των παιδιών της σχέσης τους με την Ολλανδική γλώσσα διαβιώντας εντός της ελληνικής επικράτειας με κυρίαρχη γλώσσα την Ελληνική.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιος είναι ο σκοπός της λειτουργίας ενός κοινοτικού σχολείου και πώς οργανώνεται το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι γλωσσικές πρακτικές που αξιοποιούνται για την καλύτερη ενίσχυση της ολλανδικής γλώσσας καθώς και οι δυσκολίες που προκύπτουν εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
3. Ποιες είναι οι στάσεις των γονιών και οι γλωσσικές πρακτικές γονέων ως προς τη γλωσσική διατήρηση και το κοινοτικό σχολείο;

5.3 Μεθοδολογία έρευνας

Για την υλοποίηση του παραπάνω ερευνητικού στόχου, καθώς διερευνώνται οι προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και γονέων, αξιοποιήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος διεξαγωγής έρευνας η ποιοτική προσέγγιση. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015:43), η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκάστοτε ερευνητή/τρια να διερευνήσει τις υποκειμενικές αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων στη διεξαγωγή της έρευνας, με το ενδιαφέρον του/της ερευνητή/τριας να επικεντρώνεται στην κατανόηση και ερμηνεία των νοημάτων-

αντιλήψεων που οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα εκθέτουν για το ζήτημα το οποίο διερευνάται.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη βασίστηκε στη διενέργεια έρευνας πεδίου. Πρόκειται δηλαδή για ποιοτική μελέτη περίπτωσης. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Babbie (2011:453) η έρευνα πεδίου αξιοποιείται στη διεξαγωγή κοινωνικών ερευνών, όπου παρατηρείται και μελετάται η κοινωνική εμπειρία. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Robson (2007:226) βασικό χαρακτηριστικό της μελέτης περίπτωσης ως προσέγγισης σε μια έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι ο/η ερευνητής/τρια εστιάζει το ενδιαφέρον του/της σε μία συγκεκριμένη περίπτωση η οποία αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2007:254), η διεξαγωγή μιας μελέτης περίπτωσης απεικονίζει το πώς είναι μια συγκεκριμένη κατάσταση, αποτυπώνοντας την πραγματική εμπειρία των συμμετεχόντων/χουσών, τις σκέψεις τους αλλά και τα συναισθήματά τους, όπως αυτά εκφράζονται σε πραγματικό περιβάλλον. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο πλαίσιο ενός κοινοτικού σχολείου και συγκεκριμένα του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου της Αθήνας.

5.3.1 Μεθοδολογικό εργαλείο

Το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης είναι η μέθοδος των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015:96), η συνέντευξη αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο αξιοποιείται σε έρευνες για τη συλλογή δεδομένων τα οποία αφορούν σε ψυχολογικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο έρευνας. Μάλιστα, η χρήση της ποιοτικής συνέντευξης αξιοποιείται προκειμένου να μελετηθεί τι συμβαίνει στον κοινωνικό κόσμο, μέσω της διερεύνησης των ανθρώπινων απόψεων, εμπειριών και αντιλήψεων ως σημαντικών παραμέτρων της κοινωνικής πραγματικότητας. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Robson (2007), όπως αναφέρεται στους Ίσαρη & Πουρκό (2015:97), το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα στον/στην ερευνητή/τρια να αντλήσει περισσότερο ερευνητικό υλικό, αφού οι συμμετέχοντες/χουσες στην έρευνα μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα αναλύοντας τις απόψεις τους σε βάθος.

Αναλυτικότερα, για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης επελέγη ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015:97), βασίζεται σε μία σειρά από ερωτήσεις οι οποίες έχουν προκαθοριστεί, τις οποίες ο ερευνητής αξιοποιεί ως οδηγό προκειμένου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να απαντηθούν τα ζητήματα εκείνα τα οποία κρίνει ότι είναι σημαντικά για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Επιπλέον, η ημι-δομημένη συνέντευξη παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας, αφού κατά τη διεξαγωγή της ο/η ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να μεταβάλει το περιεχόμενο των ερωτήσεων του -ανάλογα με τον συνεντευξιζόμενο-, να αλλάξει τη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ερωτήσεις, να προσθέσει ή ακόμα και να αφαιρέσει κάποια ερώτηση, ενώ ταυτόχρονα ο/η ερευνητής/τρια μπορεί και να εστιάσει περισσότερο σε μία πτυχή τού προς διερεύνηση ζητήματος, όταν κρίνει ότι κάποιος συνεντευξιζόμενος είναι κατάλληλος για αυτό (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:97).

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, ηχογραφήθηκαν με τη χρήση της τεχνολογίας (μέσω κινητού τηλεφώνου), ώστε να είναι περισσότερο εύκολη τόσο η καταγραφή όσο και η ανάλυση των δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:106-107). Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 8 συνεντεύξεις, εκ των οποίων οι 7 ήταν τηλεφωνικές συνεντεύξεις (Robson, 2007:335) και 1 διεξήχθη δια ζώσης. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και δεδομένου ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε σε 2 ομάδες (εκπαιδευτικοί & γονείς), για την πραγματοποίηση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων σχεδιάστηκε εκ των προτέρων ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:130) το οποίο λειτούργησε ως οδηγός περιλαμβάνοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως εμφανίζεται στο Παράρτημα Α', για τις συνεντεύξεις οι οποίες επρόκειτο να λάβουν χώρα.

5.3.2 Το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο

Το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο το οποίο διερευνήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας βρίσκεται στον Νομό Αττικής. Το σχολείο αυτό, το οποίο μάλιστα φέρει και την επωνυμία *Κάτω Χώρες* ιδρύθηκε στις 7 Ιουλίου το 2014. Ως προς το ανθρώπινο δυναμικό που αφορά στους εκπαιδευτικούς, στο Ολλανδικό σχολείο εργάζονται 5 εκπαιδευτικοί. Τα μαθήματα τα οποία αποτελούν τον βασικό κορμό του σχολείου είναι η διδασκαλία της

Ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας αντίστοιχα. Τα μαθήματα διεξάγονται κάθε Σάββατο και διαρκούν 3 ώρες.

5.3.3 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα στην έρευνα, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015:80), αποτελεί μια ομάδα ενός αριθμού ατόμων μέσα από τον ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Marshall (1996) και Robson (2007), όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός (2015:80), η ομάδα αυτή των ατόμων αποτελεί τον πληθυσμό-στόχο του/της ερευνητή/τριας, πρόκειται δηλαδή για τον αριθμό των περιπτώσεων εκείνων στις οποίες επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του/της ερευνητή/τριας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας του/της. Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα της έρευνας διακρίνεται σε 2 ομάδες πληθυσμού. Η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι, κατά το σχολικό έτος 2022-2023, διδάσκουν στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, ενώ στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται οι γονείς μαθητών/τριών οι οποίοι/ες φοιτούν στο συγκεκριμένο κοινοτικό σχολείο. Συνολικά, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 8 άτομα (4 εκπαιδευτικοί και 4 γονείς) εκ των οποίων τα 7 άτομα είναι γυναίκες και 1 άτομο είναι άνδρας. Ως προς το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, και οι 8 συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Σχολών, εκ των οποίων 3 άτομα κατέχουν επίσης πτυχίο μεταπτυχιακών σπουδών. Παρακάτω, σε μορφή πινάκων (Πίνακας 1 και 2) παρουσιάζεται αναλυτικά το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων/χουσών, η ηλικία τους, το εκπαιδευτικό και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο καθώς και ο αριθμός των ετών που βρίσκονται στην Ελλάδα.

Στον Πίνακα 1 ο οποίος περιλαμβάνει τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνεται και το στοιχείο που αφορά στο επίπεδο τάξης όπου διδάσκουν. Επιπλέον, στον Πίνακα 2 ο οποίος περιέχει τα δημογραφικά δεδομένα των γονιών μαζί με τα παραπάνω στοιχεία, περιλαμβάνονται και στοιχεία που αφορούν στον αριθμό των παιδιών που έχουν καθώς και τις ηλικίες των παιδιών τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι ως προς τις οικογένειες οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα, και οι 4 οικογένειες έχουν συνάψει μεικτό γάμο. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα των γονέων απαρτίζεται από 2 μητέρες με ολλανδική καταγωγή, οι οποίες έχουν παντρευτεί με Έλληνα, και από 2 μητέρες με ελληνική καταγωγή, οι οποίες έχουν παντρευτεί σύζυγο Ολλανδό.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως για λόγους τήρησης της ερευνητικής δεοντολογίας, δεδομένου ότι τηρήθηκε ανωνυμία, το δείγμα των συμμετεχόντων/χουσών συμβολίζεται με κωδικό τρόπο ως Σ1, Σ2 κ.ο.κ όπου με το γράμμα Σ συμβολίζεται η *συνέντευξη* και δίπλα ακολουθεί η αριθμητική σειρά με την οποία διεξήχθησαν συνολικά οι συνεντεύξεις. (Σ1=Συνέντευξη 1^η κ.ο.κ).

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Τάξη διδασκαλίας	Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο	Χρόνια στην Ελλάδα
Σ3	Γυναίκα	53	A και B	Πανεπιστημιακές σπουδές	36
Σ4	Γυναίκα	48	B	Πανεπιστημιακές σπουδές	8
Σ5	Άνδρας	50	Γυμνάσιο/Λύκειο	Πανεπιστημιακές σπουδές	15
Σ7	Γυναίκα	55	Γυμνάσιο/Λύκειο	Πανεπιστημιακές σπουδές	34

Πίνακας 1. Δημογραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Παιδιά (Ηλικία)	Εκπαιδευτικό Υπόβαθρο	Χρόνια στην Ελλάδα	Επάγγελμα
Σ1	Γυναίκα	34	1 (8)	Πανεπιστημιακές Σπουδές	34	Εκπαιδευτικός

Σ2	Γυναίκα	37	2 (10.5,6.5)	Πανεπιστημιακές Σπουδές	37	Εκπαιδευτικός
Σ6	Γυναίκα	40	2 (9,7)	Πανεπιστημιακές Σπουδές	40	Ιδιωτική υπάλληλος
Σ8	Γυναίκα	43	1 (12)	Πανεπιστημιακές Σπουδές	43	Γραφίστρια

Πίνακας 2. Δημογραφικά δεδομένα γονιών

5.4 Ερευνητική διαδικασία

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του Μαρτίου και Απριλίου του 2023. Αρχικά, είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία με τον διευθυντή του δημόσιου σχολείου, όπου παραχωρείται ο χώρος για την πραγματοποίηση των μαθημάτων του κοινοτικού σχολείου, ο οποίος με παρέπεμψε σε έναν/μία εκπαιδευτικό του κοινοτικού σχολείου και εκείνος/η με τη σειρά του/της με βοήθησε ώστε να προσεγγίσω και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και γονείς οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Αφού πρώτα τους/τις ενημέρωσα σχετικά με το θέμα και τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας ζήτησα τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους και αφού πρώτα είχα ετοιμάσει τον οδηγό συνέντευξης, επικοινωνήσα εκ νέου μαζί τους ώστε να ρυθμίσουμε την ημέρα και ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης. Η επικοινωνία αυτή γινόταν κατά κύριο λόγο μέσω e-mail. Από τις 8 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, οι 7 υλοποιήθηκαν μέσω τηλεφώνου και 1 δια ζώσης. Πριν την διεξαγωγή της συνέντευξης ενημέρωνα τους/τις συμμετέχοντες/έχουσες πως η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί, πράγμα για το οποίο ζητούσα τη σύμφωνη γνώμη τους, ενώ τους γινόταν σαφές πως θα τηρηθεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας, αλλά και μετά το τέλος αυτής κατά την ανάλυση δηλαδή των δεδομένων αλλά και μετά τη δημοσίευσή τους, σύμφωνα με την Traianou (2014), όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκό (2015:90), σεβόμενη το ζήτημα της δεοντολογίας, σύμφωνα με τους Hopf (2004) και Traianou (2014), που διέπει μια ερευνητική διαδικασία και αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο/η ερευνητής/τρια θα χτίσει τη σχέση του/της με τα άτομα τα οποία συμμετέχουν

στην έρευνα, τηρώντας ορισμένους κανόνες (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκό, 2015:88). Από τη στιγμή που οι συνεντευξιαζόμενοι/ες έδιναν τη συγκατάθεσή τους, ξεκινούσε η διαδικασία των ερωταποκρίσεων. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 10 έως 18 λεπτά περίπου.

5.4.1 Θεματική Ανάλυση

Η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν μετά την απομαγνητοφώνηση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ήταν η Θεματική Ανάλυση (thematic analysis). Σύμφωνα με όσα καταγράφουν οι Braun & Clark (2006), Holloway & Tondres (2003) και Roulston (2001), η Θεματική Ανάλυση αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδο για τον/την ερευνητή/τρια που διεξάγει ποιοτική έρευνα καθώς του/της δίνεται η δυνατότητα να αναδειξει, να περιγράψει και να ερμηνεύσει μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονται, με τη μορφή θεμάτων κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκό, 2015:116-117).

Επιπροσθέτως, η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης επιλέχθηκε ως βασικό εργαλείο της παρούσας έρευνας καθότι, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015:117), προσφέρει στον/στην ερευνητή/τρια ελευθερία αλλά και μια ικανότητα ελιγμού, χωρίς ωστόσο αυτό να συνεπάγεται την απουσία πλαισίωσης της έρευνας από επιστημολογικές θέσεις.

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας βασίστηκε στα 5 στάδια Θεματικής Ανάλυσης, όπως αυτά παρουσιάζονται από τον Τσιώλη (2017). Πιο συγκεκριμένα τα βήματα αυτά είναι τα εξής:

1. Μετεγγραφή (Απομαγνητοφώνηση)
2. Προσεκτική ανάγνωση του υλικού. Εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων τα οποία παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί.
3. Κωδικοποίηση
4. Μετάβαση από την κωδικοποίηση στα Θέματα
5. Ανάδειξη των ευρημάτων

Αναλυτικότερα, μετά το τέλος της μαγνητοφώνησης των 8 συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν, η ερευνήτρια προχώρησε στο πρώτο στάδιο της Θεματικής Ανάλυσης, δηλαδή στην απομαγνητοφώνηση (Τσιώλης, 2017) της εκάστοτε συνέντευξης, όπου έγινε ακριβής μετεγγραφή των όσων είχαν λεχθεί τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τον/τη συμμετέχοντα/έχουσα, αξιοποιώντας κατά τη μετεγγραφή και ένα ορισμένο σύστημα σημειολογίας (Παράρτημα) ώστε να αποτυπωθεί με ακρίβεια συνολικά ο προφορικός λόγος καθώς και ορισμένα παραγλωσσικά στοιχεία, όπως οι πληροφορίες εκτός της ομιλίας ή οι μεγάλες παύσεις. Στη συνέχεια, ακολούθησε η προσεκτική και σε βάθος ανάγνωση συνολικά των πληροφοριών από τις συνεντεύξεις οι οποίες είχαν μετεγγραφεί προκειμένου η ερευνήτρια να εντοπίσει και να αποσπάσει τα σημεία εκείνα τα οποία έδωσαν πληροφορίες στο αντίστοιχο ερώτημα το οποίο είχε τεθεί. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2017), ο εντοπισμός των κατάλληλων αποσπασμάτων διευκολύνει τον/την ερευνητή/τρια να διαχειριστεί με ευελιξία έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών.

Με βάση το επόμενο στάδιο της Θεματικής Ανάλυσης, η ερευνήτρια προχώρησε στην κωδικοποίηση των δεδομένων (Τσιώλης, 2017) με βάση τα ανωτέρω ερευνητικά ερωτήματα, όπου έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τόσο τα κοινά σημεία και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και γονέων όσο όμως και οι αποκλίσεις οι οποίες πρόσφεραν καινούρια δεδομένα προς διερεύνηση. Έτσι λοιπόν μελετώντας ενδελεχώς τα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων προέκυψαν κωδικοί οι οποίοι εξέφραζαν περιεκτικά το νόημα που απέδωσε η ερευνήτρια στα συγκεκριμένα αποσπάσματα από τα οποία παρήχθησαν οι κωδικοί (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:117-118). Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθότι, σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994), ο/η ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να συνδέσει τα νοήματα μεταξύ τους και να τα οργανώσει αντίστοιχα σε ομάδες που απαντούν νοηματικά στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015:117-118). Εν συνεχεία, αφού πρώτα εντοπίστηκαν οι κωδικοί, η ερευνήτρια επικεντρώθηκε στην εύρεση των θεμάτων, δηλαδή «των εννοιολογικών κατασκευών πιο αφηρημένων και γενικών από τους κωδικούς», όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2017), μέσα από τον συνδυασμό ακόμα και διαφορετικών κωδικών, όπως επισημαίνεται και από τον Langdridge (2004) προκειμένου να ερμηνευθούν τα μοτίβα που εμφανίζονται (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015:118) ενώ οι περαιτέρω αναλύσεις στο τελικό στάδιο πλαισιώθηκαν από

αποσπάσματα των συνεντεύξεων για την επαρκή τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2017).

5.4.2 Αξιοπιστία και εγκυρότητα της ερευνητικής μεθοδολογίας

Είναι γεγονός ότι αξιοσημείωτο στοιχείο κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι να εξασφαλίσει ο/η εκάστοτε ερευνητής/τρια τόσο το ζήτημα της αξιοπιστίας όσο και της εγκυρότητας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:124). Η εγκυρότητα (validity) μιας έρευνας προκύπτει μέσα από πραγματικά και συγκεκριμένα πορίσματα (Schwandt, 1997), όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, (2015:125), ενώ η αξιοπιστία (credibility) έγκειται στη δυναμική που εμφανίζει η όλη μεθοδολογία που αξιοποιήθηκε (Levin & O' Donnel, 1999 και Lincoln, 2001) συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή τη δυναμική και το κύρος των αποτελεσμάτων όπως αυτά συγκεντρώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας με γνώμονα τα ευρήματα αυτά να αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα (όπως αναφέρεται στο Συμεού, χ.χ:1057-1058). Μάλιστα, είναι άξιο αναφοράς ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, γεγονός το οποίο εκλαμβάνεται ως τεκμήριο για τη μη παραπλάνηση της ερευνήτριας.

Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κοινοτικό σχολείο (Ολλανδικό) δεν αποτελεί μια τυχαία επιλογή, αλλά η απόφαση της διερεύνησης του συγκεκριμένου σχολείου πάρθηκε με σκοπό να τηρηθεί το κριτήριο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Συμεού, χ.χ:1058) ενώ για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ευρημάτων η ερευνήτρια ακολούθησε το κριτήριο του ελέγχου των συμμετεχόντων/χουσών (member checks), αφού μετά το πέρας της απομαγνητοφώνησης, της κωδικοποίησης και της ανάδειξης των θεμάτων κλήθηκαν εκ νέου ορισμένοι συμμετέχοντες/έχουσες προκειμένου να τους ζητηθεί και πάλι η συμβολή τους στην έρευνα, ώστε η περιγραφή των πορισμάτων να είναι ακριβής και συνεπής ως προς τα δεδομένα της έρευνας (Συμεού, χ.χ:1059).

6. Αποτελέσματα Έρευνας

6.1 Στόχος και οργάνωση κοινοτικού σχολείου

Αρχικά, όπως διαπιστώθηκε μέσω της ανάλυσης και κωδικοποίησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων/χουσών στην έρευνα σχετικά με τον στόχο ενός κοινοτικού σχολείου, φαίνεται πως κεντρικός σκοπός του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου αποτελεί η επαφή των παιδιών με τη “μητρική” τους γλώσσα με επιπλέον στόχο, μέσω της μάθησης αυτής, να επιτυγχάνεται η επικοινωνία με άτομα του άμεσου οικογενειακού τους περιβάλλοντος, όπως είναι οι γιαγιάδες και οι παππούδες των παιδιών. Ωστόσο, είναι άξιο να αναφερθεί πως για ορισμένους, ο σκοπός του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου είναι να αποτελέσει μια μορφή συνέχειας των όσων συμβαίνουν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ολλανδία, ενώ για άλλους ο κύριος σκοπός αποτελεί η απόκτηση ενός πιστοποιητικού με το οποίο θα αναγνωρίζεται η επάρκεια στην ολλανδική γλώσσα προκειμένου οι τωρινοί/ές μαθητές/τριες να σπουδάσουν στην Ολλανδία ή ακόμα και να εργαστούν εκεί.

«Ε: Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο στόχος ενός κοινοτικού σχολείου;

Σ3: ...δηλαδή ό,τι θέλουνε οι γονείς...οι γονείς φαντάσου θέλουν να συνεχίσουν με αυτό που ξεκινήσανε στην Ολλανδία, γιατί μήπως το παιδί μετά όταν μεγαλώνει θέλει να πάει να σπουδάσει στην Ολλανδία.

Σ5: Εεε...(Παύση) εντάξει το θέμα είναι ότι τα παιδιά πρέπει να μιλήσουνε με γιαγιάδες και παππούδες που είναι στην Ολλανδία πιο πολύ και να έχουνε εεε...(Παύση) να μπορούν να πάνε στην Ολλανδία για σπουδές.

Σ4: Ααα, ο στόχος είναι να πάρουν ένα degree (πιστοποιητικό) ότι γνωρίζουν την ολλανδική γλώσσα.

Σ7: (Παύση). Και επαφή με τη μητρική τους γλώσσα, γιατί συνήθως ένας από τους δύο γονείς ή και δύο είναι Ολλανδοί αλλά κύριος στόχος είναι να ανοίγουν την πόρτα να πάνε στην Ολλανδία να δουλεύουν, να σπουδάσουν.»

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το κοινοτικό σχολείο, η πλειονότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν το ενεργό δυναμικό του σχολείου, φανέρωσε πως κυρίαρχο ρόλο στη συνολική οργάνωση διαδραματίζουν οι θεσμοί της Ολλανδίας και πιο συγκεκριμένα το *NOB Nederlands Onderwijs Buitenland*, ο οποίος αποτελεί έναν σύλλογο υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της Ολλανδίας και αφορά στα σχολεία τα οποία βρίσκονται εκτός της επικράτειάς της. Σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/χουσες, ο φορέας αυτός οργανώνει σεμινάρια μέσω των οποίων πραγματοποιείται η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με νέες προσεγγίσεις ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, ο θεσμός αυτός είναι αρμόδιος για την αμοιβή των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στο κοινοτικό σχολείο. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι ο παραπάνω φορέας αποτελεί και έναν μηχανισμό ελέγχου του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου, που βρίσκεται στην Ελλάδα, με τον θεσμό αυτό να επισκέπτεται το κοινοτικό σχολείο κάθε τέσσερα χρόνια, συμβουλευοντας τους εκπαιδευτικούς ως προς τα αναλυτικά προγράμματα, την οργάνωση του σχολείου καθώς και τη διδακτική μέθοδο που θα ακολουθήσουν.

«Ε: Ωραία, υπάρχουν άλλοι θεσμοί που βοηθούν στην οργάνωση ενός κοινοτικού σχολείου;

Σ3: Βέβαια, βέβαια. Υπάρχει το NOB Nederlands Onderwijs Buitenland, αυτή είναι μία οργάνωση και από το κράτος, είναι μόνο για το σχολείο της Ολλανδίας που είναι εκτός Ολλανδίας.

Σ5: Ναι εντάξει, έχουμε εμείς, έχουμε εντάξει αυτό που εμείς λέμε συμβούλιο δηλαδή που είναι εκεί πάντα και μας βοηθάνε, μας πληρώνουνε κιόλας εεε...(Παύση) αλλά εντάξει είμαστε σχολείο.

Σ4: Από την Ολλανδία έχουμε το NOB. Εεε... (Παύση) που μας ακολουθούνε, δηλαδή έρχονται και κάθε τέσσερα χρόνια εεε... (Παύση) και με αυτό έχουμε εεε...(Παύση) το NOB είναι για όλες τις... όλες ... (Παύση) για όλα τα ολλανδικά σχολεία στον κόσμο.

Σ7: Ναι, έχουμε το σύλλογο από την Ολλανδία, από το Υπουργείο Παιδείας και μας καθοδηγεί, μας ελέγχει, μας βοηθάει και εεε...(Παύση) και ο ελεγκτής από το Υπουργείο Παιδείας έρχεται κάθε 4 χρόνια, μας ελέγχει πάλι και αυτός, μας δίνει και συμβουλές πώς να βελτιώσουμε το σχολείο ή τα προγράμματα, τα μαθήματα, διδακτικά.»

6.2 Μαθήματα ολλανδικής γλώσσας και σκοπός διδασκαλίας

Τα μαθήματα τα οποία αποτελούν τον κορμό του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου είναι η διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας. Ως προς τη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται στη διδασκαλία του γραπτού συστήματος σε συντακτικό και μορφολογικό επίπεδο, αλλά και στην κατάκτηση της γλώσσας από τους μαθητές σε προφορικό επίπεδο. Ως προς τη διδακτική της κουλτούρας, το μάθημα αυτό διακρίνεται σε περαιτέρω άξονες όπως η διδασκαλία της ιστορίας και της γεωγραφίας της Ολλανδίας.

«Ε: Ωραία. Ποια μαθήματα διδάσκετε στο κοινοτικό σχολείο;

Σ3: Στο σχολείο που τώρα δουλεύω κάνω μόνο γλώσσα και λίγο κουλτούρα, όμως περισσότερο είναι η γλώσσα που κάνω, το γραπτό και το ακουστικό.

Σ5: Εντάξει, είναι το πιο πολύ είναι τη γλώσσα, γιατί τα παιδιά είναι Έλληνες έχουνε εμάς για τρεις ώρες την εβδομάδα και εντάξει αφού δεν έχουμε πολύ χρόνο κάνουμε και πρέπει να κάνουμε κιόλας τη γλώσσα, το πιο σημαντικό να μάθουνε τη γλώσσα, τη γραμματική, να διαβάζουν, να κάνουνε δηλαδή να μιλήσουνε τα ολλανδικά, αυτό κάνουμε και λίγο την κουλτούρα μας. Δεν κάνουμε κάτι άλλο, όλα τα άλλα τα κάνουν στο ελληνικό σχολείο, είναι Έλληνες αλλά η διαφορά είναι ότι έχουν γονείς που ο ένας είναι Ολλανδός ή Ολλανδέζα.

Σ4: Γλώσσα και κουλτούρα.

Σ7: Γλώσσα.

Ε: Κυρίως γλώσσα;

Σ7: Ναι και το κομμάτι της νοοτροπίας της Ολλανδίας, λίγο ιστορία δηλαδή, λίγο γεωγραφία, αλλά όλα γύρω γύρω από τη γλώσσα.»

Όσον αφορά στους στόχους των εκπαιδευτικών με βάση τη διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων, φαίνεται ότι βασικός στόχος τους είναι τα παιδιά να έχουν μία αίσθηση της ολλανδικής γλώσσας, γεγονός το οποίο συνεπάγεται πως οι μαθητές/τριες του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου αποφοιτώντας από αυτό θα πρέπει να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν και να επικοινωνούν σε προφορικό και γραπτό επίπεδο στην ολλανδική

γλώσσα. Επιπλέον, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως ένας/μία συμμετέχων/χουσα (Σ7) διατύπωσε την άποψη πως απώτερος στόχος της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθεί για την κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από την πλευρά των παιδιών είναι μέσω της απόκτησης του πιστοποιητικού γλωσσομάθειας να καταφέρουν στο μέλλον να σπουδάσουν στην Ολλανδία ή ακόμα και να αναζητήσουν εργασία εκεί.

«E: Πολύ ωραία. Ως προς τη διδακτική ποιος είναι ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκετε;

Σ3: Για μένα είναι όταν φεύγουν από μένα να ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουνε ολλανδικά και να καταλαβαίνουνε.

*Σ5: (Παύση). Το πιο πολύ σκοπό είναι να έχουνε, εντάζει το πιο πολύ να έχουνε την αίσθηση για τη γλώσσα μας τα παιδιά, εντάζει τα μιλάνε αλλά εξαρτάται σε πιο επίπεδο το μιλάνε και τελικά θέλουν να κάνουν για πτυχίο μήπως ξέρετε το *Certifitse*, το έχετε ακούσει αυτό;*

Σ5: ...γιατί εντάζει μπορούνε να πάνε σε ένα Πανεπιστήμιο TEI κάτι στην Ολλανδία και χαίρομαι που το θέλουν.

*Σ4: Να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα όσο το δυνατόν καλύτερα...(Παύση) και ακόμα εεε...(Παύση) να δώσω στα παιδιά το *feeling* της γλώσσας, όχι μόνο απλά να μάθουν τη γλώσσα σαν να μαθαίνουν τα ελληνικά, κάτι τέτοιο λοιπόν.*

Σ7: (Παύση). Να τη μάθουν τα παιδιά για να πάνε να σπουδάσουνε στην Ολλανδία.

E: Ναι.

Σ7: Και για να δουλέψουνε στην Ολλανδία.»

6.3 Αναλυτικό πρόγραμμα, παροχή εκπαιδευτικού υλικού και βαθμός ανταπόκρισής τους στις ανάγκες των μαθητών

Η αποδελτίωση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερευνητικό ερώτημα κατά πόσο υφίσταται ένα αναλυτικό πρόγραμμα (*syllabus*), η πλειονότητα των αποκρίσεων ανέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα της Ολλανδίας, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως τηρείται σε αυστηρό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψιν ότι οι

εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στο αναλυτικό αυτό πρόγραμμα προχωρώντας σε αλλαγές προκειμένου να είναι πιο συμβατό με τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως σε κάθε μάθημα που πραγματοποιείται επικεντρώνεται εξατομικευμένα σε κάθε παιδί για να το βοηθήσει και να καλύψει τυχόν ανάγκες που προκύπτουν.

«E: Υπάρχει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα, κάποιο syllabus που ακολουθείτε;

Σ3: Κοίτα έχω το πρόγραμμα που ακολουθούνε και στην Ολλανδία, βέβαια το αλλάζω γιατί δεν μπορούμε να κάνουμε τα ίδια όπως τα κάνουνε και στην Ολλανδία, όμως παίρνουμε τη μεγάλη γραμμή που λέμε και εεε... (Παύση) και εντάζει το κάνω εγώ για να μπορώ να το χρησιμοποιήσω και εδώ με αυτά τα παιδιά που έχω τώρα.

E: Δηλαδή βλέπετε τις ανάγκες των μαθητών και διαμορφώνετε ανάλογα το μάθημα;

Σ3: Μπράβο, μπράβο. Κοιτάμε δηλαδή πού είναι τα παιδιά.

Σ5: Ναι έχουμε μέθοδοι που είναι για όπως λέμε εμείς για *En tre te*, για την Ολλανδική γλώσσα, για ανθρώπους γενικά που δεν είναι Ολλανδοί. Και εντάζει είναι...εεε... (Παύση) τα μέθοδα είναι εντάζει μερικά είναι πολύ καλά.

E: Βλέπετε και τις ανάγκες των μαθητών και διαμορφώνετε ανάλογα το μάθημα; Πώς γίνεται δηλαδή;

Σ5: Ναι, ναι. Εγώ κάνω ένα γύρο να γράψω μαζί τους και να κάνω ένα μάθημα που είναι για το παιδί, που γνωρίζει δηλαδή διόρθωση, εντάζει αυτό πρέπει να κάνω, δηλαδή το κάνω, εντάζει σχεδόν κάθε Σάββατο το κάνω έτσι.

Σ4: Έχουμε τη στάνταρ μέθοδο, όπως ακολουθούνε και στην Ολλανδία, εεε... (Παύση) και αυτό ακολουθάω.

E: Βλέπετε και τις ανάγκες των μαθητών και διαμορφώνετε τη μέθοδο ανάλογα;

Σ4: Ναι, ναι πάντα γιατί εεε... (Παύση) οι ανάγκες είναι πολύ διαφορετικές.»

Ωστόσο μόνο μία εκπαιδευτικός (Σ7) επεσήμανε πως η ίδια διαμορφώνει ένα δικό της αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει περισσότερο ακουστικό υλικό, εικόνες για

να τις βλέπουν καθώς και πολλά κείμενα τα οποία αφού οι μαθητές πρώτα τα αναγνώσουν, στη συνέχεια τα αναλύουν. Στόχος του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος είναι τα παιδιά να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους στην ολλανδική γλώσσα, κατακτώντας παράλληλα την ολλανδική γλώσσα σε μορφολογικό επίπεδο. Βέβαια, και σε αυτή την περίπτωση πρωτεύον ζήτημα είναι το εκπαιδευτικό υλικό και η εκπαιδευτική μέθοδος να ανταποκρίνεται και να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών.

«Σ7: (Παύση). Έχω ένα πρόγραμμα που έχω γράψει εγώ για τα μεγάλα παιδιά.

E: Ακολουθείτε δηλαδή μία δική σας μέθοδο;

Σ7: Ναι, σωστά, μια δική μου μέθοδο.

E: Μπορείτε να μου την περιγράψετε;

Σ7: Εεε...(Παύση). Είναι πολύ ακούω, δηλαδή πολλά κομμάτια να ακούνε, να βλέπουνε, κείμενα να διαβάσουνε και να αναλύσουν, εεε...(Παύση) για να μεγαλώσει και οι λέξεις που χρησιμοποιούν.

E: Το λεξιλόγιό τους.

Σ7: Ναι, το λεξιλόγιό τους και ένα κομμάτι είναι γραμματική.»

Όσον αφορά στο ποιος παρέχει το εκπαιδευτικό υλικό στους εκπαιδευτικούς του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου προκειμένου να το αξιοποιήσουν ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται ότι τον ρόλο αυτόν αναλαμβάνει και πάλι ο σύλλογος NOB *Nederlands Onderwijs Buitenland* από τον οποίο φορέα παραγγέλλουν τα βιβλία προκειμένου να έρθουν αυτά στην Ελλάδα.

«E: Ωραία. Ποιος σας παρέχει τα βιβλία για να κάνετε μάθημα;

Σ3: Είναι ο σύλλογος, δηλαδή τα παραγγέλνουμε από την Ολλανδία, εμ... (Παύση) βέβαια εμείς είμαστε ολλανδικό σχολείο, όμως είμαστε σαν σύλλογος, τι σημαίνει αυτό είμαστε υπό έλεγχο της εεε...(Παύση) Υπουργείο Παιδείας της Ολλανδίας.

Σ5: Εντάξει, τα έχουμε αγοράσει από Ολλανδία.

Σ4: Εεε...(Παύση) το παραγγέλλει το σχολείο στην Ολλανδία. »

Ωστόσο, μόνο η εκπαιδευτικός (Σ7) δεν χρησιμοποιεί βιβλία αφού, όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η ίδια διαμορφώνει το δικό της εκπαιδευτικό υλικό ακολουθώντας ένα δικό της αναλυτικό πρόγραμμα.

«E: Ποιος σας δίνει τα βιβλία για να κάνετε μάθημα;

Σ7: (Παύση). Εγώ δεν έχω βιβλία, κάνω τη δική μου μέθοδο.»

Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο αφορά στη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας ως Γ2, όσον αφορά στην περίπτωση των μαθητών οι οποίοι είναι πιο κοντά στην απόκτηση του πιστοποιητικού γλωσσομάθειας της ολλανδικής γλώσσας, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από τους εκπαιδευτικούς (Σ3), (Σ5) & (Σ7). Αντίθετα, για τις μικρότερες τάξεις οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα αντίστοιχα βιβλία που χρησιμοποιούνται για τα μικρά παιδιά στην Ολλανδία για τη διδασκαλία δηλαδή της ολλανδικής ως Γ1 γλώσσας.

«E: Από την Ολλανδία, μάλιστα. Και τα βιβλία είναι για την ολλανδική ως μητρική ή ως δεύτερη γλώσσα;

*Σ3: Ναι, εντάξει αυτό που χρησιμοποιώ εγώ είναι το *Veiling leren lezen*, αυτό είναι το σύστημα και δηλαδή είναι από την Ολλανδία.*

E: Είναι για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως Γ1, δηλαδή ως μητρική ή ως Γ2;

Σ3: Αυτό είναι μόνο ένα σύστημα που χρησιμοποιούν για τα παιδιά στην πρώτη που λέμε, εμείς λέμε Τρίτη, όμως πρώτη δημοτικού.

*Σ5: Εεε...(Παύση). Όχι ως είναι...εεε...(Παύση) ναι είναι για δεύτερη γλώσσα γιατί είναι συνέχεια το *En tre te*, δηλαδή είναι να μάθεις τα ολλανδικά σαν εεε (Παύση) τα βιβλία που χρησιμοποιώ εγώ γιατί αυτά είναι ό,τι πρέπει για τις εξετάσεις που θα κάνουνε τα παιδιά, αλλά τα άλλα που ξέρω είναι για τα ολλανδικά παιδιά τα χρησιμοποιούν και στην Ολλανδία όλα αυτά τα μέθοδα.*

E: Αυτά τα βιβλία.

Σ5: Ναι, ναι για τα πιο μικρά παιδιά είναι αυτά που χρησιμοποιούν και στα ολλανδικά σχολεία.

Ε: Σωστά. Η μέθοδος που έχετε επιλέξει είναι για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως μητρική γλώσσα ή ως δεύτερη;

Σ7: Ως δεύτερη, είναι ως δεύτερη για εφήβους ας πούμε για παιδιά από 10, εεε... (Παύση) από 13 έως 20 χρονών.

Ε: Μάλιστα. Και τα βιβλία που μου αναφέρατε έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία της ολλανδικής ως μητρική γλώσσα ή ως δεύτερη γλώσσα;

Σ4: Με μητρική γλώσσα..»

6.4 Δραστηριότητες ενίσχυσης ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας στο πλαίσιο του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου

Στο πλαίσιο της περαιτέρω ενίσχυσης της ολλανδικής γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί πέρα από το μάθημα της τυπικής διδασκαλίας αξιοποιούν ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες δεν εστιάζουν μόνο στο επίπεδο κατάκτησης του συστήματος της γλώσσας αλλά επεκτείνονται και στην καλλιέργεια της ευρύτερης κουλτούρας των μαθητών/τριών για τη χώρα καταγωγής τους.

Αναλυτικότερα, στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο διοργανώνονται γιορτές όπως η γιορτή του Αγίου Νικολάου, στις 5 Δεκεμβρίου, η οποία φέρει μεγάλη σημασία στη χώρα της Ολλανδίας και προσιδιάζει με τον αντίστοιχο Άγιο Βασίλη που εορτάζεται στην Ελλάδα την περίοδο των Χριστουγέννων. Επιπλέον, στο σχολείο αυτό διοργανώνεται και εβδομάδα βιβλίου (*Kinderboekenweek*) όπου εκτίθενται βιβλία γραμμένα στην ολλανδική γλώσσα, τα οποία μπορούν να προμηθευτούν οι μαθητές. Παράλληλα, στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο αφιερώνεται και μια γιορτή προς τιμήν του βασιλιά της χώρας της Ολλανδίας, ενώ επειδή φοιτούν και μαθητές/τριες με βέλγικη καταγωγή τον Μάιο του 2023 θα διοργανωθεί και μια γιορτή συνδυαστικά με αναφορές στην ολλανδική και βελγική κουλτούρα. Μάλιστα, στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο διοργανώνονται και γιορτές για το Καρναβάλι και το Πάσχα, ενώ αντίστοιχες μέρες εορτών στην Ολλανδία φαίνεται ότι εορτάζονται και στο πλαίσιο του κοινοτικού σχολείου, ως εξωσχολικές δραστηριότητες.

«Ε: Εννοώ για να αποκτήσουν τα παιδιά επαφή με την ολλανδική κουλτούρα, εκτός από το μάθημα της γλώσσας, κάνετε και άλλες δραστηριότητες μέσα στην τάξη;

Σ3: Αα, βέβαια βέβαια. Ας πούμε κάποιες γιορτές στην Ολλανδία, εμείς ας πούμε γιορτάζουμε τον Άγιο Νικόλα που είναι μεγάλη γιορτή στην Ολλανδία, εεε... (Παύση) και αυτό το γιορτάζουμε και με τα παιδιά. Α, κάνουμε και βδομάδα με βιβλία παιδικά, τη *Kinderboekenweek*.

Σ5: Ναι, ναι, ναι το *Santa Claus*, ο Άγιος Νικόλαος για τα παιδιά είναι ό,τι πρέπει είναι σαν το Άγιος Βασίλης. (Παύση) και εντάξει...εεε (Παύση) ό,τι μπορούμε εντάξει, έχουμε και το βασιλιάς είναι χαζό σύστημα βέβαια, έχουμε μια μέρα γιορτή του βασιλιά και αυτό κάνουμε, αλλά έχουμε και Βέλγοι και έχουμε και μια κουλτούρα που θα κάνουμε για Ολλανδία και για Βέλγιο τώρα, εντάξει στο τέλος τον Μάιο, στο τέλος θα το κάνουμε, δηλαδή αυτά κάνουμε συνέχεια.

Σ4: Εεε... (Παύση) έχουμε τα μαθήματα στο σχολείο και κάνουμε κάποιες φορές το χρόνο γιορτή, δηλαδή εεε.. (Παύση) τον Δεκέμβριο έχουμε τον Άγιο Νικόλαο και κάνουμε μία μεγάλη γιορτή στο σχολείο.

Σ7: (Παύση). Ναι, κάνουμε τις γιορτές μας που είναι το *Santa Claus*, που είναι 5 του Δεκέμβρη, τον Άγιο Βασίλη δηλαδή, το Καρναβάλι, το Πάσχα και ορισμένες μέρες που είναι γιορτές στην Ολλανδία κάνουμε έξτρα δραστηριότητες, δηλαδή εξωσχολικά.»

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί σήμερα για την ενίσχυση της ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας αξιοποιούν και τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι το οπτικοακουστικό υλικό το οποίο τους παρέχει η εφαρμογή του YouTube, κάτι το οποίο ως πρακτική είναι καινούριο και στην Ολλανδία.

«Σ5: (Παύση). Ναι εντάξει χρησιμοποιούμε και ό,τι άλλο υπάρχει δηλαδή YouTube, έχουμε ένα μέθοδο που μπορούν να μάθουν τα παιδιά, πιο πολύ να καταλάβουν τι διαβάζουν και αυτό είναι από τα νέα στην Ολλανδία, δηλαδή έχουν σε διαφορετικά επίπεδα έχουν ένα κείμενο και μετά ερωτήσεις, αυτό είναι και κουλτούρα και γλώσσα.»

6.5 Δυνατότητα απόκτησης πιστοποιητικού γλωσσομάθειας

Στο ερώτημα της ερευνήτριας σχετικά με το εάν η φοίτηση στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αποκτήσουν πιστοποιητικό το οποίο επίσημα να επιβεβαιώνει την κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας όλοι/ες οι συμμετέχοντες/χούσες εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά δίνοντας περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες/χούσες διευκρίνισαν πως το πιστοποιητικό γλωσσομάθειας κρίνεται απαραίτητο για τη μετέπειτα φοίτηση των μαθητών/τριών αυτών σε πανεπιστήμια της Ολλανδίας. Μάλιστα, η κατοχή ενός τέτοιου πιστοποιητικού απαλλάσσει τους μελλοντικούς φοιτητές/τριες από περαιτέρω εξετάσεις στην Ολλανδία προκειμένου να γίνουν δεκτοί στα Πανεπιστήμια της χώρας. Οι εξετάσεις για την απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας διεξάγονται κάθε χρόνο τον Μάιο για τα μεγαλύτερα παιδιά τα οποία έχουν φτάσει στο απαραίτητο επίπεδο ώστε να συμμετέχουν στις ανάλογες εξετάσεις. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας διακρίνονται σε A1, B1 & B2 αλλά και C1.

«E: Μάλιστα. Τα παιδιά μέσω ενός κοινοτικού σχολείου μπορούν να αποκτήσουν πιστοποιητικό γλωσσομάθειας;

Σ3: Ναι, δηλαδή αυτό είναι όταν μένουνε μέχρι στο τέλος, δηλαδή μέχρι το γυμνάσιο, τότε έχουμε τρία πτυχία που μπορούνε να πάρουνε, το ένα είναι το *Inform* είναι το A2, εεε... (Παύση) δηλαδή και το δεύτερο πτυχίο είναι το *Form* είναι το B1 και το τρίτο είναι το *Educatief Startbekwaam* είναι το B2, δηλαδή εκεί πρέπει να κάνεις μία παρουσίαση.

Σ4: ...έχουμε δηλαδή ένα *officially degree* (επίσημο πιστοποιητικό) και κάθε χρόνο τον Μάιο έχουμε... εεε... (Παύση) κάνουμε τις εξετάσεις για αυτό και ... (Παύση) έχει σύνδεση με την Ολλανδία και εεε... (Παύση) αυτές τις εξετάσεις τις κάνουμε... (Παύση) και μπορούν να ξεκινήσουν να κάνουν τις εξετάσεις όταν είναι 15 ή 16 χρονών, όταν έχουν φτάσει το επίπεδο.

Σ7: Ναι, ναι δίνουν γραπτές εξετάσεις μία φορά τον χρόνο, αν θέλουνε να συμμετέχουνε και παίρνουνε ένα επίσημο πιστοποιητικό να μπορούνε να σπουδάσουνε στην Ολλανδία χωρίς να χρειάζεται να κάνουνε εξετάσεις ξανά.

Σ7: Και C1»

6.6 Η προώθηση της διαγλωσσικότητας στη διδακτική πράξη από τους εκπαιδευτικούς του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου

Από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων/χουσών σχετικά με το ποιες γλωσσικές πρακτικές αξιοποιούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι απαντήσεις που δόθηκαν ανέδειξαν μια ποικιλία στις μορφές των γλωσσικών πρακτικών που αξιοποιούνται. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εφαρμόζουν την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας αξιοποιώντας τους γλωσσικούς πόρους των μαθητών, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητό αυτό το οποίο διδάσκει ο εκπαιδευτικός στην ολλανδική γλώσσα. Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν είτε την ελληνική γλώσσα είτε την αγγλική γλώσσα, εναλλάσσοντας τους γλωσσικούς αυτούς κώδικες, όπου το μάθημα το απαιτεί, ως μέσο μετάφρασης για να επεξηγηθεί με εύληπτο τρόπο και να εμπεδωθεί από την πλευρά των μαθητών/τριών αυτό το οποίο προσπαθεί να διδάξει ο εκπαιδευτικός ως προς το γλωσσικό σύστημα της ολλανδικής.

«Ε: Πολύ ωραία. Χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες εντός του μαθήματος για να εμπεδώσουν καλύτερα τα παιδιά τα ολλανδικά;»

Σ3: Κοίτα, αναγκαστικά τώρα με τα παιδιά που έχουμε πρέπει καμιά φορά να πούμε κάτι στα ελληνικά ή καμιά φορά στα αγγλικά, αν είναι παιδί που δεν δέχεται ούτε ελληνικά ούτε ολλανδικά.

Σ5: Ναι εντάξει τα ελληνικά βέβαια, αλλά έχω γνωρίσει ότι η αίσθηση για γλώσσα με τα παιδιά είναι τόσο πολύ γιατί οι δίγλωσσοι το έχουν αυτό όλοι μιλάνε τεράστια τα αγγλικά και χρησιμοποιούμε εντάξει αν δεν έχω συνώνυμη να πω στα ολλανδικά λέω στα ελληνικά αλλά πότε πότε αγγλικά γιατί όλοι αυτοί τα μιλάνε πολύ καλά, έχω παιδιά που σκέφτονται ή στα ελληνικά ή στα αγγλικά και μετά τα μεταφράζουν στα ολλανδικά και πότε πότε πάει στραβά γιατί η σειρά της πρότασης είναι πολύ αλλιώς, αλλά εντάξει τους μαθαίνω να το χρησιμοποιούνε βέβαια γιατί τους βοηθάει.

Σ4: Ναι μιλάω και ελληνικά.»

Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός (Σ7) επεσήμανε πως εφαρμόζει περισσότερο τη γλωσσική πρακτική της μετάφρασης και μάλιστα αξιοποιώντας τη Γ1 γλώσσα των παιδιών, που στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι αυτή είναι η ελληνική γλώσσα, κυρίως όταν διδάσκει το γραμματικό σύστημα της ολλανδικής γλώσσας.

«E: Εσείς χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες την ώρα του μαθήματος για να καταλάβουν καλύτερα τα παιδιά το μάθημα;

Σ7: (Παύση). Ναι καμιά φορά τη γραμματική.

E: Δηλαδή;

Σ7: Να λέω δηλαδή αυτό είναι το ουσιαστικό αντί να πω τη λέξη στα ολλανδικά, δηλαδή λέω τη σημασία στα ελληνικά.

E: Μάλιστα. Μόνο τα ελληνικά χρησιμοποιείτε;

Σ7: Ή για κάποιους χρόνους.

E: Μόνο τα ελληνικά χρησιμοποιείτε ή και άλλη γλώσσα;

Σ7: Μόνο τα ελληνικά, αυτή είναι η μητρική τους γλώσσα.»

6.7 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Εν πρώτοις, η μεγαλύτερη δυσκολία που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η απουσία γνώσης των μαθητών/τριών της ολλανδικής γλώσσας πριν φοιτήσουν στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο. Η έλλειψη αυτή φαίνεται ότι απορρέει από το γεγονός πως πλέον ο ένας από τους δύο γονείς είναι Ολλανδός και στο πλαίσιο του σπιτιού και της οικογένειας δεν ομιλείται η ολλανδική γλώσσα. Το παρακάτω απόσπασμα είναι ενδεικτικό με την εκπαιδευτικό (Σ3) να αξιοποιεί περισσότερο σε σχέση με παλαιότερες εποχές την ελληνική γλώσσα προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ αυτής και των παιδιών την ώρα του μαθήματος.

«E: Ωραία. Ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζετε στο μάθημα;

Σ3: Εεε... (Παύση) αυτή τη στιγμή είναι που έχω πολλά παιδιά που δεν έχουν feedback από το σπίτι που στο σπίτι δεν μιλάνε τα ολλανδικά και είναι πολύ πιο δύσκολα από παλιά, δηλαδή μιλάω πολύ περισσότερο ελληνικά τα τελευταία χρόνια από τα προηγούμενα χρόνια.

Σ3: ...το θέμα είναι αν μπορούνε εκεί είναι η δυσκολία αυτή τη στιγμή γιατί όταν οι γονείς ξέρουνε θα καθίσουν δίπλα στα παιδιά, τώρα ακούς γονείς που λένε δεν καταλαβαίνουμε τίποτα, δεν μπορούμε πια να βοηθήσουμε τα παιδιά, αυτό είναι το θέμα που παλιά μπορούσανε.»

Αντίστοιχη δυσκολία σε σχέση με το υπόβαθρο των μαθητών/τριών πριν φοιτήσουν στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο είναι η παρατήρηση εκ μέρους της εκπαιδευτικού (Σ4) η διαφορά στο επίπεδο των μαθητών, αφού εντός της τάξης μπορεί να υπάρχουν παιδιά τα οποία κατανοούν την ολλανδική γλώσσα, ωστόσο μπορεί να υπάρχουν και παιδιά τα οποία ερχόμενα στο κοινοτικό σχολείο να μην καταλαβαίνουν τον/την εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α αξιοποιεί στο πλαίσιο του μαθήματος την ολλανδική γλώσσα, με την έλλειψη χρόνου να δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Σ4: Το εεε...(Παύση) η διαφορά στο επίπεδο των μαθητών, γιατί υπάρχουν παιδιά που μιλάνε καθαρά ολλανδικά και προχωράνε και υπάρχουν και παιδιά που δεν καταλαβαίνουν τι τους λέω και εεε... (Παύση) και θέλω εεε...(Παύση) είναι πολλές ανάγκες σε μία τάξη και έχουμε μόνο τρεις ώρες την εβδομάδα και θέλω to satisfy all the needs (να ικανοποιήσω όλες τις ανάγκες) και είναι πολλές.»

Από την άλλη πλευρά, για άλλους εκπαιδευτικούς είναι άξιο να αναφερθεί πως η μεγαλύτερη δυσκολία για αυτούς είναι οι λίγες ώρες οι οποίες προσφέρονται για τη διεξαγωγή του μαθήματος της διδασκαλίας της ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας, αφού το μάθημα πραγματοποιείται μόνο μία φορά την εβδομάδα (το Σάββατο) ενώ διαρκεί μόνο 3 ώρες, με τους εκπαιδευτικούς να πιέζονται χρονικά για να καλύψουν την ύλη του μαθήματος. Αντίθετα, για άλλους εκπαιδευτικούς η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών τους καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

«Σ5: (Παύση). Εεε...ο χρόνος (Γέλιο) γιατί έχουμε τρεις ώρες μόνο να τα κάνουμε όλα και εεε... τότε τότε δεν προλαβαίνεις. Δηλαδή εγώ για εμένα είναι σημαντικό να γράψουν και να μιλήσουν, ολλανδικά βέβαια πώς αισθάνεσαι πώς είσαι, πώς...εεε (Παύση) και εντάξει

δεν έχεις πάντα χρόνο να το κάνεις, γιατί αν το κάνεις κάθε φορά, αλλά τους αρέσει πάρα πολύ αλλά το πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα, έχει κάτι πίεση, δηλαδή κατάλαβες;

Ε: Ναι.

Σ5: Είναι τρεις ώρες για κάθε παιδί.

Σ7: Εεε...(Παύση). Να μένουνε alert, πώς να το πω; Εεε εννοώ συγκεντρωμένοι στο μάθημα και να νιώθουνε καλά, να μην τους βλέπω να κάθονται και να μισοκοιμούνται. Να είναι όλοι active.»

Τέλος, ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί (Σ5) & (Σ7) παρατηρούν πως η μεγαλύτερη δυσκολία πρακτικά για τους μαθητές/τριες είναι να διαχωρίσουν τα συστήματα των γλωσσών που ανήκουν στους γλωσσικούς τους πόρους (ελληνική και αγγλική γλώσσα) πρωτίστως κατά τη διδασκαλία του επιπέδου της ολλανδικής γλώσσας που αφορά στη σύνταξη.

«Σ5: ...έχω παιδιά που σκέφτονται ή στα ελληνικά ή στα αγγλικά και μετά τα μεταφράζουνε στα ολλανδικά και πότε πότε πάει στραβά γιατί η σειρά της πρότασης είναι πολύ αλλιώς...

Σ7: Όχι ιδιαίτερα, σύνταξη, εεε...(Παύση), η σειρά των λέξεων καμιά φορά τα μπερδεύουν με τα αγγλικά ή τα ελληνικά, αλλά συνήθως...»

6.8 Στάσεις εκπαιδευτικών ως προς το κοινοτικό σχολείο και τη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας

Στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών τόσο ως προς το κοινοτικό σχολείο όσο και ως προς τη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας, όλοι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν θετική στάση. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν τη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας, ως μια γλώσσα η οποία δεν συνηθίζεται να ομιλείται στην Ελλάδα, αλλά και την εξοικείωση των παιδιών με τα στοιχεία που συνθέτουν την ολλανδική κουλτούρα, συνολικά ως εφόδιο για το μέλλον των παιδιών που τα διδάσκονται, ενώ εξίσου θετική είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο κοινοτικό σχολείο που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά αυτά να κατακτήσουν την ολλανδική γλώσσα και κουλτούρα.

«Σ3: Είναι και μια γλώσσα ιδιαίτερα στην Ελλάδα δεν το μιλάνε πολύ κόσμο και είναι ένα... (Παύση) κάτι πολύ θετικό θα έλεγα, πιστεύω.

Σ3: Σαν δασκάλα, εεε... (Παύση) για μένα είναι δηλαδή μ' αρέσει τα παιδιά να μαθαίνουνε τη γλώσσα και να μαθαίνουνε και λίγο την κουλτούρα, ...

Σ5: Εντάξει εγώ το βλέπω πολύ σημαντικό για το μέλλον τους, γιατί εντάξει όλοι έχουνε κάτι που θέλουνε να κάνουνε και είναι εντάξει εεε... (Παύση) με το ολλανδικό σχολείο μπορούνε να το κάνουνε.»

Βέβαια, για τους εκπαιδευτικούς καθοριστικός παράγοντας για τη διδακτική διαδικασία αποτελεί ο χρόνος ο οποίος αφιερώνεται από τους/τις μαθητές/τριες να είναι ένας ευεργετικός χρόνος για το εκάστοτε παιδί, ενώ ταυτόχρονα το κοινοτικό σχολείο να αποτελεί έναν χώρο μάθησης για τα παιδιά και όχι ένας φροντιστηριακός θεσμός, όπως εκτιμάται από αρκετούς γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στο κοινοτικό σχολείο. (Σ3: Βέβαια, καμιά φορά σκέφτονται μήπως είμαστε σαν φροντιστήριο, όμως λέω στους γονείς δεν είμαστε φροντιστήριο, δεν είμαστε δηλαδή να κερδίζουμε χρήμα).

«Σ3: ...θέλω και να περνάνε και ωραία να τους αρέσει αυτό που μαθαίνουνε

Σ5: Αλλά εντάξει όλα τα παιδιά, εεε... (Παύση) είναι κάθε παιδιά είναι σε μία ηλικία αλλά εγώ ξέρω και προσπαθώ να γελάσουμε κιόλας να περνάμε ωραία και να μαθαίνουνε κάτι.

Σ4: Εεε πιστεύω όλα τα παιδιά αξίζει όλη την προσοχή, όλες τις πληροφορίες που θα χρειαστούν να ζήσουν στη ζωή και εεε... (Παύση) το πάθος μου είναι να δώσω αυτές τις πληροφορίες με έναν τρόπο εεε... (Παύση) να δουν ότι είναι θετικό να πάνε σχολείο, είναι καλό να μάθουν καινούρια πράγματα, να μάθουν γλώσσες.»

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν σχετικά με το κατά πόσο επηρεάζει η στάση των γονιών τα κίνητρα του παιδιού ώστε να κατακτήσει την ολλανδική γλώσσα, καθώς όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η θετική ανταπόκριση των γονέων απέναντι στην κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας θα λειτουργήσει ενθαρρυντικά και στην αντίστοιχα καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά.

«Σ3: Ναι, εντάξει βέβαια όταν έχουνε κίνητρα και θέλουνε πολύ τα παιδιά να μαθαίνουνε, μαθαίνουνε περισσότερο,

Σ4: Ναι σίγουρα, όχι 100% αλλά ναι επηρεάζει.

Σ4: Πιστεύω έχει να κάνει με την ψυχολογία του παιδι, δηλαδή ό,τι βλέπει το παιδί στο σπίτι, αν είναι χαρούμενο στο σπίτι και βλέπει ότι και οι γονείς του του αρέσουν τα ολλανδικά θέλει... εεε...(Παύση) να το κάνει.

Σ7: (Παύση). Ναι ναι, το πιστεύω. Αν οι γονείς λένε πως δεν είναι τόσο σημαντικό, το κίνητρο στο παιδί δεν θα είναι τόσο μεγάλο να έρθει και με όρεξη και να δουλέψει. Έχω παιδιά που σταματάνε πριν πάρουνε κανένα πτυχίο λόγω να...(Παύση) γιατί λένε τα αγγλικά είναι πιο σημαντικό και συμφωνούνε και οι γονείς γιατί λένε ναι παιδί μου κάνε πρώτα τα αγγλικά και μετά θα δούμε τα ολλανδικά. Ναι ναι επηρεάζονται.»

Τέλος, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν μέσω των απαντήσεών τους και τη θετική στάση των παιδιών τα οποία φοιτούν στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, αναφέροντας ως μοναδικό προβληματισμό για αυτά τη λειτουργία του κοινοτικού σχολείου την ημέρα του Σαββάτου, αλλά και την πίεση που ενδεχομένως βιώνουν από τους γονείς για τη γλωσσική διατήρηση της ολλανδικής γλώσσας.

«Ε: Μάλιστα. Ποια είναι η γνώμη των παιδιών για το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο; Τους αρέσει;

Σ3: Οι περισσότεροι τους αρέσει μου λένε οι γονείς πάρα πολύ, δηλαδή έχουμε παιδιά, ας πούμε και πέρυσι από Καλαμάτα, Χαλκίδα εεε...(Παύση) καμιά φορά λέει η μάνα δεν μπορούσαμε να έρθουμε όμως στεναχωρήθηκε πάρα πολύ το παιδί, χαίρομαι για αυτό (Γέλιο)

Σ5: Εντάξει, καταλαβαίνεις ότι η ηλικία που έχω εεε...(Παύση) μπορούν να σκεφτούν να κάνουν κάτι άλλο Σάββατο το πρωί. (Γέλιο).

Σ4: Ναι, είναι κάποιες μέρες εεε...(Παύση) όταν βλέπω ότι έχουνε πολλή πίεση και έχουν λίγο εεε ...(Παύση) δεν έχουν πολλή όρεξη, στο τέλος της μέρες βλέπω είναι χαρούμενοι. (Γέλιο).

Σ7: (Γέλιο). Ένας στους δέκα θα πει ναι, ξέρω γιατί είμαι εδώ γιατί θέλω να φύγω όσο πιο γρήγορα μπορώ, από την Ελλάδα αλλά εεε...(Παύση) ορισμένα παιδιά λένε είμαι εδώ γιατί πρέπει από τη μαμά μου.»

7. Θέματα οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής

Όσον αφορά στα ζητήματα οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής, η παρούσα έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν α) στον βαθμό γλωσσικής χρήσης της ολλανδικής γλώσσας εντός του οικογενειακού γλωσσικού περιβάλλοντος, β) στις γλωσσικές πρακτικές τις οποίες αξιοποιούν οι γονείς για να προωθήσουν τη μάθηση των παιδιών τους στην ολλανδική γλώσσα και τέλος γ) στις γενικότερες στάσεις των γονιών ως προς το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο και κατ' επέκταση την ολλανδική γλώσσα.

7.1 Βαθμός γλωσσικής χρήσης εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος

Στο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στις γλωσσικές επιλογές και στη γλωσσική χρήση που λαμβάνουν χώρα εντός του οικογενειακού πλαισίου, εστιάζοντας δηλαδή στο ποια γλώσσα χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν με τους γονείς τους - λαμβάνοντας υπόψιν πως ο ένας από τους δύο γονείς είναι Ολλανδός/ή-, οι συμμετέχοντες γονείς αποκρίθηκαν πως εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος αξιοποιείται η ελληνική γλώσσα η οποία μαθαίνεται επίσημα στο σχολείο όπου φοιτούν. Ωστόσο, φαίνεται ότι η ολλανδική γλώσσα αξιοποιείται ελάχιστα και μόνο κατά την επικοινωνία με τον γονέα ο οποίος την ομιλεί ως Γ1 κυρίως για την εξοικείωση των παιδιών με την ολλανδική γλώσσα. Μάλιστα, ως προς τα θέματα σε σχέση με τα οποία αξιοποιείται η ολλανδική γλώσσα εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος αυτά αφορούν κυρίως σε κάποιο ταξίδι το οποίο πραγματοποιείται στη χώρα καταγωγής του Ολλανδού πατέρα ή της Ολλανδής μητέρας ή στην επικοινωνία με συγγενείς οι οποίοι διαβιούν στην Ολλανδία.

«Ε: Ωραία. Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές και η γλωσσική χρήση που κάνετε εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος; Δηλαδή, ποια γλώσσα μιλάει το παιδί μαζί σας και ποια με τον μπαμπά του;

Σ1: Στο σπίτι μιλάμε ελληνικά, ο πατέρας του είναι Έλληνας ούτως ή άλλως, εγώ προσπαθώ κάποιες φορές να μιλάω μαζί του και ολλανδικά όσο μπορώ όσο και εκείνο βέβαια κατανοεί, αλλά η γλώσσα που μιλάμε είναι τα ελληνικά.

E: Ναι καταλαβαίνω. Για ποια θέματα αξιοποιείτε την ολλανδική γλώσσα και για ποια την ελληνική;

Σ1: Κοιτάζτε, εφόσον ζω εδώ και εγώ έχω μεγαλώσει εδώ τα πάντα τα κάνω στην ελληνική γλώσσα και στη δουλειά μου και στην καθημερινότητά μου, εεε τα ολλανδικά θα τα αξιοποιήσω μόνο αν χρειαστεί ενδεχομένως να πάμε κάποιο ταξίδι ή να βρούμε συγγενείς μου στην Ολλανδία και στο πλαίσιο που μιλάω με το παιδί, δηλαδή με το παιδί να μιλήσω, αν προσπαθήσουμε να μιλήσουμε κάποια στιγμή.

Σ2: ... εννοείται ότι μου αρέσει η επικοινωνία με τη γιαγιά τους, εεε (Παύση) να γίνεται στα ολλανδικά, παρότι η γιαγιά μιλάει τα ελληνικά.

Σ6: Ελληνικά μιλάμε, αλλά ο μπαμπάς τους τους μιλάει καμιά φορά ολλανδικά για να εξοικειώνονται λίγο με τη γλώσσα.

Σ8: (Παύση). Με όλους μιλάει ελληνικά και με τον πατέρα του ο οποίος είναι Έλληνας εεε (Παύση), ολλανδικά μιλάμε (Παύση) ελάχιστα όλοι μαζί, κυρίως εγώ με το παιδί και με τους συγγενείς μου που είναι από Ολλανδία, αλλά ναι εεε (Παύση) στο σπίτι μιλάμε ελληνικά κυρίως, σχεδόν εντελώς.»

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς (Σ2) & (Σ8) αξιοποιούν την ολλανδική γλώσσα την οποία μαθαίνουν τα παιδιά τους προκειμένου να ελέγξουν το επίπεδο των γνώσεων των παιδιών τους στην ολλανδική γλώσσα, ενώ στην καθημερινότητά τους αξιοποιείται κυρίως η ελληνική γλώσσα. Οι απαντήσεις των γονέων είναι ενδεικτικές:

«E: Ωραία. Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές και η γλωσσική χρήση που κάνετε εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος; Δηλαδή, ποια γλώσσα μιλάνε τα παιδιά με τη μαμά και ποια με τον μπαμπά;

Σ2: Τα ελληνικά κυρίως.

E: Ναι, πολύ ωραία. Για ποια θέματα αξιοποιείτε την ολλανδική γλώσσα και για ποια την ελληνική;

Σ2: (Παύση). Στα καθημερινά κυρίως θέματα αναφέρομαι στην ελληνική γλώσσα.

E: Αχάμ.

Σ2: Στην ολλανδική θα αναφερθώ αν ας πούμε... (Παύση) πώς να το πω να ρωτήσω μία λέξη στα ελληνικά και να πω πείτε μου και αυτό πώς είναι αυτό και στα ολλανδικά, εεε...(Παύση) ή ας πούμε ότι αν θέλουμε...(Παύση) βρισκόμαστε ας πούμε σε μία κατάσταση, είμαστε ας πούμε στο μετρό ξέρω γω, λέω τώρα και υπάρχουν κάποιες ταμπέλες που είναι στα αγγλικά, μπορεί να τους ρωτήσω πώς μπορεί να είναι στα ολλανδικά αυτές οι οδηγίες.

Σ8: (Παύση). Κυρίως μιλάμε ελληνικά μέσα στο σπίτι για τις καθημερινές μας κουβέντες, η ολλανδική είναι κυρίως προς το παρόν τουλάχιστον καθαρά για εκπαιδευτικούς λόγους.

Ε: Χμ.

Σ8: Για να μην την ξεχνάει.»

Επιπροσθέτως, στο ζήτημα το οποίο αφορά στο κατά πόσο οι γονείς επιμένουν στην κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά τους οι απαντήσεις των γονέων ποικίλλουν. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζονται γονείς οι οποίοι επιμένουν αρκετά στην καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας όπως οι γονείς (Σ1), (Σ2) & (Σ8), ενώ μόνο η γονέας (Σ6) αποκρίθηκε πως δεν επιμένει καθόλου στην καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας, παρά μόνο ο σύζυγός της φαίνεται να επιμένει για τον οποίο μάλιστα η ολλανδική γλώσσα αποτελεί τη Γ1 γλώσσα του.

«Ε: Ωραία. Πόσο επιμένετε στη χρήση της ολλανδικής γλώσσας;

Σ1: Εεε...(Παύση). Επιμένω...(Παύση). Αρκετά. Προσπαθώ...(Παύση) να βοηθήσω το παιδί μου να τα μάθει πολύ καλά, δηλαδή να είναι μια γλώσσα που να τη μιλάει πολύ καθαρά.

Σ2: Επιμένω στη χρήση...

Σ8:(Παύση). Ενδιαφέρομαι μεγαλώνοντας να τη μιλάει και να την καταλαβαίνει αρκετά καλά, επιμένω δηλαδή να τη μάθει, εντάξει επειδή είναι ακόμα μικρό το παιδί πιστεύω ότι μπορεί να τη μάθει καλύτερα τώρα να τη χρησιμοποιεί, να του είναι εεε (Παύση) για να διευρύνει τους ορίζοντές του αργότερα και να μην του είναι δύσκολο αργότερα εεε (Παύση) στο μέλλον να μάθει μία καινούρια γλώσσα από την άλφα βήτα, να το πω και έτσι.

Σ6: *Εγώ προσωπικά δεν επιμένω καθόλου, ο μπαμπάς τους όσο μπορεί προσπαθεί να τα κάνει να μάθουν.»*

7.2 Γλωσσικές πρακτικές γονέων

Η θεματική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων απαντήσεων των γονέων ανέδειξε πως οι γλωσσικές πρακτικές που οι ίδιοι αξιοποιούν για την περαιτέρω ενίσχυση και κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας αφορούν στην επικοινωνία με συγγενείς με κοινή ολλανδική καταγωγή καθώς και στην πραγματοποίηση ταξιδιών στη χώρα προέλευσης προκειμένου τα παιδιά να έρχονται σε άμεση επαφή με την ολλανδική γλώσσα. Μάλιστα, ως πρακτική αξιοποιείται η πρακτική ενίσχυσης γραμματισμού μέσω της ανάγνωσης βιβλίων (ανάλογα με την ηλικία του εκάστοτε παιδιού), η χρήση νέων τεχνολογιών (όπως η εφαρμογή του YouTube) για την πρόσβαση σε ακουστικό και οπτικό υλικό, η προβολή ταινιών με τη χρήση υπότιτλων καθώς και η επικοινωνία στην ολλανδική γλώσσα με τον/την Ολλανδό/ή γονέα.

«Σ1: ...προσπαθώ να έχουμε μια τακτική επικοινωνία με τους συγγενείς μου στην Ολλανδία, να πηγαίνουμε ταξίδια εκεί ούτως ώστε να έρχεται σε άμεση επαφή με τη γλώσσα... (Παύση).

Σ2: *Εεε, μιλάει ο μπαμπάς τους, μιλάνε από το τηλέφωνο με τη γιαγιά τους στα ολλανδικά, επίσης έχουμε βιβλία στα ολλανδικά, τα οποία ο σύζυγος τα διαβάζει ως παραμύθια αλλά στα ολλανδικά και τα εξηγεί κάποια στα ελληνικά ό,τι δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά, αυτά.*

Σ2: *Και τραγουδάκια στην τηλεόραση.*

Σ6: (Παύση). *Εεε, ο μπαμπάς τους που τους μιλάει τους βάζει να δούνε παιδικά στα ολλανδικά και οι παππούδες που είναι και αυτοί από την Ολλανδία, οι γονείς του άντρα μου, επικοινωνούν και αυτοί με τα παιδιά, μαζί τους για να τα βοηθήσει.*

Σ8: *Γενικά βλέπουμε αρκετές ταινίες και από μικρό τον έβαζα να προσπαθεί να ακούει και να διαβάζει με ολλανδικούς υπότιτλους ή ταινίες εεε (Παύση) αρκετές ταινίες δηλαδή εύκολες για την ηλικία του, βάζουμε είτε ολλανδικούς υπότιτλους είτε τις ακούει στα ολλανδικά και βάζουμε ελληνικούς υπότιτλους, βιντεάκια γενικά, έχουμε και κάποια βιβλία αντίστοιχα με την ηλικία του πάντα εεε (Παύση) κυρίως όμως με βίντεο από το YouTube και τις ταινίες ή και με τους συγγενείς που συζητάμε.»*

7.3 Στάσεις γονέων ως προς τη γλωσσική διατήρηση και το κοινοτικό σχολείο

Στο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στις στάσεις των γονέων ως προς το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, η πλειονότητα των απαντήσεων των ερωτηθέντων γονέων φανέρωσε μία θετική στάση. Οι γονείς δηλαδή ανταποκρίνονται θετικά ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο αναγνωρίζοντάς το ως εκπαιδευτικό θεσμό για να διδαχθούν την ολλανδική γλώσσα σε οργανωμένο πλαίσιο όπως είναι αυτό ενός σχολείου.

«Σ1: Κοιτάχτε, πρώτα από όλα εγώ χάρηκα πολύ όταν βρήκα το σχολείο αυτό και τη δυνατότητα να μπορεί μέσα στην Ελλάδα να μαθαίνει τα ολλανδικά στα πλαίσια ενός σχολείου και σαν ξένη γλώσσα σαν ένα φροντιστήριο, καταλάβετε...»

Σ6: Είναι πάρα πολύ θετική και ενισχύω αυτή τους την προσπάθεια, τους λέω ότι θα μάθουν μια καινούρια γλώσσα και τα προτρέπω θετικά.

Σ8: Φυσικά, εεε (Παύση) με ενδιαφέρει το παιδί μου να έχει μία άποψη και γι αυτό, για το τι γίνεται σε ένα σχολείο του εξωτερικού, η εκπαίδευση είναι κάποιου εεε (Παύση) η εκπαίδευση είναι διαφορετική από αυτή που διδάσκεται, από αυτά που διδάσκεται εδώ και φυσικά πιστεύω ότι αυτό είναι θετικό για το παιδί.»

Εξίσου θετική είναι η στάση των γονέων και ως προς την κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας αλλά και τη γλωσσική διατήρηση της γλώσσας καταγωγής του/της Ολλανδού/ής γονέα, προκρίνοντας πέρα από την κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας την αξία της αλληλεπίδρασης των παιδιών τους και με την ολλανδική κουλτούρα, ως μέσω διεύρυνσης του πνευματικού τους ορίζοντα.

«Σ2: Εμένα, εεε (Παύση) εγώ τα θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμα, θεωρώ αυτή την αλληλεπίδραση ακόμα και μεταξύ πολιτισμών πολύ σημαντική, εεε το να μάθουν ήθη ... (Παύση) να γνωρίσουν ήθη και έθιμα ενός άλλου λαού τα παιδιά μου, το θεωρώ πολύ σημαντικό γιατί... (Παύση) εεε, ανοίγει το μυαλό τους, ανοίγει η σκέψη τους... (Παύση) και εννοείται στο να μάθουν τη γλώσσα ακόμα πιο ανοιχτή είμαι σε αυτό το πράγμα.»

Σ2: Γιατί μαζί με τη γλώσσα μαθαίνεις και άλλες νοοτροπίες, μαθαίνεις και άλλους πολιτισμούς.

Σ2: Και άλλους τρόπους ζωής και ανοίγεις τα φτερά σου και ανοίγεις το μυαλό σου σε πάρα πολλά θέματα, επί παντός επιστητού.»

Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί πως μία γονέας (Σ8) προκρίνει και επικροτεί την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από το παιδί της, προκειμένου αυτή να λειτουργήσει ως εφόδιο για την επαγγελματική του ζωή στο μέλλον.

«Σ8: (Παύση) Εε, κυρίως όπως είπα και πριν για να το έχει ως εφόδιο για αργότερα ίσως να αναζητήσει εκεί και δουλειά στο μέλλον αλλά και γιατί όχι να μην μάθει τη γλώσσα τη μητρική τη δική μου».

Ωστόσο, η γονέας (Σ6) ενώ αντιμετωπίζει με θετικό πρόσημο την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά της, από την άλλη πλευρά δεν θεωρεί πως πρέπει να είναι στο ίδιο επίπεδο με την καλή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, φανερώνοντας την προτίμησή της να βρίσκεται σε πιο υψηλό επίπεδο η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψιν πως τα παιδιά της κοινωνικοποιούνται και διαβιούν στην Ελλάδα, χωρίς να τίθεται ζήτημα για μελλοντική τους εγκατάσταση στη χώρα καταγωγής.

«Σ6: (Παύση). Εγώ προσωπικά σαν μητέρα ναι, θα ήθελα να μάθουνε αρκετά καλά να χειρίζονται και την ολλανδική γλώσσα, αλλά δεν θεωρώ ότι έχει την ίδια σημασία εεε... (Παύση) δεν έχω δηλαδή την ίδια απαίτηση για να το πω πιο σωστά σε σχέση με την ελληνική.

Ε: Γιατί το λέτε αυτό; Δηλαδή για ποιο λόγο κάνετε αυτή τη διάκριση ως προς τη σημασία;

Σ6: Γιατί τα παιδιά εδώ μένουνε, εδώ είναι η ζωή τους, εδώ συναναστρέφονται με τους φίλους τους, είναι η γλώσσα που μιλάνε και μένουνε στη χώρα, τώρα στην Ολλανδία δεν είναι ότι μένουνε ή υπάρχει η σκέψη ότι θα πάμε εκεί, οπότε δεν με πειράζει αν το επίπεδο κατάκτησης είναι πιο χαμηλό στα ολλανδικά, και να σας πω την αλήθεια ο μπαμπάς τους επέμενε να μάθουν τη γλώσσα, για να υπάρχει μια επαφή και επειδή σχεδόν όλα τα παιδιά μαθαίνουν τα αγγλικά, θα ήταν θα ήταν κάτι διαφορετικό για αυτά.»

Επιπροσθέτως, οι θετικές στάσεις των γονέων συμπληρώνονται και από τη θετική ανταπόκριση των παιδιών τους τόσο ως προς το κοινοτικό σχολείο όσο και ως προς την εκμάθηση της ολλανδικής γλώσσας, εκτιμήσεις οι οποίες απορρέουν από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γονέων. Ωστόσο, η λειτουργία του κοινοτικού σχολείου την ημέρα του Σαββάτου φαίνεται να λειτουργεί ενδεχομένως αποτρεπτικά για τα ίδια τα παιδιά, δεδομένων των συνολικών τους υποχρεώσεων.

«Σ1: Κοιτάζτε, είναι αρκετά χαρούμενο που πηγαίνει εκεί, του αρέσει η όλη διαδικασία είναι πολύ ικανοποιημένος και με τους εκπαιδευτικούς και με τον τρόπο που διδάσκονται, βέβαια επειδή τα μαθήματα γίνονται τα Σάββατα έχουμε εκεί κάποιες αντιρρήσεις (Γέλιο) με τον ελεύθερο χρόνο του όπως καταλαβαίνετε... (Γέλιο)...

Σ2: Τους αρέσει πάρα πολύ, εεε... (Παύση) δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τη γλώσσα σαν γλώσσα ούτε με το σχολείο σαν σχολείο ολλανδικό, τους αρέσει πάρα πολύ, απασχολούνται, μαθαίνουν πολλά πράγματα, εεε ... (Παύση) γίνονται με παιγνιώδη τρόπο, αλλά στο μόνο ας πούμε που μπορούν να κλοτσήσουν εντός εισαγωγικών είναι ότι γίνεται Σάββατο (Γέλιο), είναι τρίωρο και το θεωρούν σαν επέκταση του ελληνικού, δηλαδή ότι πάνε σχολείο έξι μέρες τη βδομάδα και όχι πέντε.

Σ8: Του αρέσει γιατί είναι αρκετά διαφορετικό από το ελληνικό σχολείο και οι δραστηριότητες εκεί βέβαια εντάξει, λόγω που το φορτώνω, εεε (Παύση) του φορτώνεται το Σάββατό του καταλαβαίνετε ότι εντάξει κάποιες φορές υπάρχει κάποια αντίδραση αλλά γενικότερα του αρέσει που έρχεται σε επαφή με μία άλλη κουλτούρα και εεε (παύση) γνωρίζει καινούργια πράγματα.»

Μάλιστα, στο ερώτημα το οποίο τέθηκε στους γονείς σχετικά με το αν υπάρχει ανταγωνισμός ή σαφής προτίμηση μεταξύ της ελληνικής και ολλανδικής γλώσσας από την πλευρά των παιδιών τους, η πλειονότητα των απαντήσεων των γονέων ανέδειξε πως δεν τίθεται κανένας ανταγωνισμός.

«Σ1: (Γέλιο). Όχι δεν τίθεται θέμα ανταγωνισμού, γιατί κάθε γλώσσα έχει τη δική της θέση στη ζωή του παιδιού, να σταθούμε στο γεγονός ότι τα ολλανδικά τα βλέπει περισσότερο ως μια δεύτερη γλώσσα, καταλαβαίνετε.

Σ6: Όχι κανένας, μιλάνε κανονικά τα ελληνικά, δεν έχουν κάποιο θέμα όμως και με τα ολλανδικά.»

Ωστόσο, οι γονείς (Σ2) & (Σ8) μέσω των απαντήσεων τους φανέρωσαν πως υπάρχει μία προτίμηση των παιδιών τους για την ελληνική γλώσσα, χωρίς ωστόσο να τίθεται ανταγωνισμός μεταξύ της ελληνικής και της ολλανδικής γλώσσας.

«Ε: Πολύ ενδιαφέρον. Τα παιδιά προτιμούν τα ελληνικά ή τα ολλανδικά;

Σ2: Τα ελληνικά, εννοείται γιατί είναι και η μητρική τους γλώσσα και την ξέρουν από τότε που γεννηθήκανε.

Ε: Μάλιστα. Υπάρχει κάποιος ανταγωνισμός μεταξύ των δύο γλωσσών;

Σ2: Κανένας ανταγωνισμός, ίσα ίσα επικροτούμε την εκμάθηση και των 2 γλωσσών σαν οικογένεια και οι 2 γονείς.

Σ8: Εντάξει, τώρα λόγω συνήθειας επειδή κυρίως μιλάμε ελληνικά και στο σπίτι του είναι πιο εύκολα τα ελληνικά, του βγαίνουν φυσικά και αβίαστα, αλλά εεε (Παύση) αλλά από ό,τι βλέπω γενικά του αρέσει που μαθαίνει καινούριες λέξεις, κάποιες φορές του ξεφεύγουν ας το πούμε έτσι λέξεις και φράσεις στα ολλανδικά λόγω του ότι μιλάμε και στο σπίτι και δεν είναι ξεκάθαρα πάω φροντιστήριο κάνω μάθημα αλλά όχι δεν θα έλεγα ότι υπάρχει ανταγωνισμός γιατί τα ελληνικά είναι η κύρια γλώσσα, που έμαθε πρώτη και μιλιέται και στο σπίτι μας και στην προσωπική του εε (Παύση) στην έξω ζωή του δηλαδή.»

8. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να αναδειχθεί ο ρόλος των κοινοτικών σχολείων αλλά και της οικογένειας ως προς τη διατήρηση και ενίσχυση της ‘μητρικής’ γλώσσας εντός ενός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου όπως είναι το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο της Αθήνας. Παράλληλα, αποτυπώθηκαν και οι στάσεις και οι γλωσσικές πρακτικές των γονέων ως προς τη γλωσσική διατήρηση αλλά και το κοινοτικό σχολείο.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε στον σκοπό της λειτουργίας ενός κοινοτικού σχολείου και στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως πρωταρχικός σκοπός ενός τέτοιου σχολείου αποτελεί η μετάδοση της ολλανδικής γλώσσας αλλά και κουλτούρας σε μαθητές/τριες με απώτερο στόχο τη διατήρηση και ενίσχυση της ‘μητρικής’ γλώσσας σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, κάτι το οποίο ως στόχος αναδεικνύεται και στην έρευνα της Μαλιγκούδη (2012), η οποία χαρτογραφώντας τα κοινοτικά σχολεία στον ελλαδικό χώρο καταλήγει στο συμπέρασμα πως η στοχοθεσία των σχολείων αυτών επικεντρώνεται στη διατήρηση της γλώσσας καταγωγής των μελών τους στη χώρα υποδοχής και εν προκειμένω στην Ελλάδα.

Παράλληλα, όσον αφορά στον τρόπο οργάνωσης του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου αρχικά διαπιστώθηκε πως πρόκειται για σχολείο το οποίο λειτουργεί κάθε Σάββατο και μόνον για 3 ώρες, στοιχείο το οποίο είχε καταγράψει και σε έρευνά του ο Γογωνάς (2021:5), ενώ αναδείχθηκε πως βασικός κορμός των μαθημάτων διδασκαλίας αποτελούν η διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας, γεγονός το οποίο συμπίπτει με την έρευνα των Lytra & Martin (2010), όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), σχετικά με τη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών και προώθησης της κουλτούρας των μειονοτήτων στο πλαίσιο των κοινοτικών σχολείων. Ωστόσο, παρά το γεγονός πως στα κοινοτικά σχολεία απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό η συμβολή των θεσμών, παρατηρήσαμε πως το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο της Αθήνας βρίσκεται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της Ολλανδίας και ελέγχεται από τον NOB, επίσημο φορέα της χώρας προέλευσης, ο οποίος είναι και αρμόδιος για την αποστολή των διδακτικών βιβλίων στην Ελλάδα. Το δεδομένο αυτό φαίνεται να συμφωνεί με τις διαπιστώσεις των Chung (2013), Hantzopoulos (2013), Kano (2013), Makar (2013), Lo (2013), Otcu (2013),

όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση), σχετικά με την παροχή βοήθειας στα κοινοτικά σχολεία παρά μόνο από επίσημους θεσμούς της χώρας προέλευσης των μειονοτικών ομάδων.

Μάλιστα, η έρευνα ανέδειξε πως στις μικρές τάξεις του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου η ολλανδική γλώσσα διδάσκεται ακολουθώντας το καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα της Ολλανδίας για τις αντίστοιχες τάξεις, ενώ για όσους φοιτούν στις τάξεις που στοχεύουν στην απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, το εκπαιδευτικό υλικό εστιάζει στη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας ως Γ2, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί το τηρούν σε αυστηρό πλαίσιο, αφού φαίνεται πως σε κάθε περίπτωση λαμβάνουν υπόψιν τους τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους και διαμορφώνουν ανάλογα το μάθημα ή δημιουργούν οι ίδιοι το εκπαιδευτικό υλικό που κρίνουν ως κατάλληλο για το επίπεδο των μαθητών/τριών τους. Παράλληλα, το Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο για την περαιτέρω ενίσχυση της ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας προχωρά και στη διοργάνωση δραστηριοτήτων όπως είναι οι εορταστικές πολιτιστικές εκδηλώσεις ή η οργάνωση λέσχης βιβλίου, κάτι το οποίο ως πρακτική αναφέρουν και οι Lytra (2012) και Siegel (2004) σε έρευνές τους για τα τουρκικά κοινοτικά σχολεία στο Λονδίνο και τη διδασκαλία της ιαπωνικής γλώσσας σε σχολεία της Αριζόνα αντίστοιχα.

Επιπροσθέτως, η έρευνα ανέδειξε πως στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου προωθούν την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, αφού αξιοποιούν την ώρα της εκπαιδευτικής πράξης τους γλωσσικούς πόρους των μαθητών/τριών τους, κυρίως την ελληνική γλώσσα -που είναι η κυρίαρχη γλώσσα των παιδιών- αλλά και την αγγλική προκειμένου μέσω της εναλλαγής κωδίκων και της πρακτικής της μετάφρασης να αποσαφηνιστούν γλωσσικοί όροι της ολλανδικής γλώσσας οι οποίοι δυσχεραίνουν την κατανόηση του μαθήματος. Αντίστοιχο εύρημα επισημαίνεται και στην έρευνα των Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (2018) που αφορά στα αλβανικά σχολεία, κατά την οποία έρευνα επισημαίνεται η αντίστοιχη χρήση της διγλωσσίας των παιδιών για να διευκρινιστούν τυχόν απορίες στα αλβανικά με σκοπό την επιτυχία κατάκτησης της αλβανικής γλώσσας. Ωστόσο, μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου αποτελεί η δυσχέρεια των μαθητών/τριών τους να συνειδητοποιήσουν τη διαφορά σε

συντακτικό επίπεδο μεταξύ της ελληνικής, αγγλικής και ολλανδικής γλώσσας με αποτέλεσμα την εμφάνιση γλωσσικών λαθών, κάτι το οποίο ωστόσο βρίσκεται σε αντίφαση με την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας. Η δυσχέρεια δηλαδή αυτή των μαθητών/τριών εντάσσεται σε μια μονογλωσσική πολιτική, η οποία όπως υποστηρίζεται από την García (2009) υιοθετείται από τις παραδοσιακές θεωρίες που αφορούν στη διγλωσσία, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες που κατέχει ένα δίγλωσσο/πολύγλωσσο άτομο αποτελούν ξεχωριστά συστήματα (όπως αναφέρεται στο Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, υπό έκδοση).

Τέλος όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο σε σχέση με το κοινοτικό σχολείο όσο και σε σχέση με τη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προβάλλουν κυρίως θετική στάση. Η διαπίστωση αυτή ήταν μάλλον αναμενόμενη, λαμβάνοντας υπόψιν πως οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σπουδαιότητα της ολλανδικής γλώσσας ως εφόδιο για τη μετέπειτα ζωή των τωρινών μαθητών/τριών τους τόσο στον επιστημονικό όσο και στον επαγγελματικό στίβο, όπως άλλωστε επισημαίνεται και από τη Χατζηδάκη (2020:65) ιδιαίτερα μέσα σε ένα περιβάλλον πολυγλωσσίας, όπου όπως αναφέρει και η Thomason (2001:27-36), η εκμάθηση όλο και περισσότερων γλωσσών αποτελεί μια σπουδαία δεξιότητα για τα άτομα τα οποία καλύπτουν άμεσα τις επικοινωνιακές τους ανάγκες.

Από την άλλη πλευρά, ο άξονας που αφορά στα θέματα της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής ανέδειξε αποτελέσματα σχετικά με τον βαθμό χρήσης της ολλανδικής γλώσσας, τις γλωσσικές πρακτικές γονέων αλλά και τις γενικότερες στάσεις τους ως προς το κοινοτικό σχολείο και την ολλανδική γλώσσα. Αναλυτικότερα, η έρευνα ανέδειξε πως εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος κυρίαρχη γλώσσα αποτελούν τα ελληνικά, ενώ η ολλανδική γλώσσα αξιοποιείται περισσότερο όταν τα παιδιά τη διδάσκονται στο κοινοτικό σχολείο ή όταν επικοινωνούν με συγγενείς μεγαλύτερης ηλικίας που φέρουν κοινή καταγωγή ή με τον γονέα του οποίου ‘μητρική’ γλώσσα είναι η ολλανδική. Το εύρημα αυτό φαίνεται να αποκαλύπτει πως παρά τις προσπάθειες της οικογένειας για γλωσσική διατήρηση, μέσω της εγγραφής των παιδιών τους στο κοινοτικό σχολείο αλλά και των γλωσσικών πρακτικών που υιοθετεί η οικογένεια, τα παιδιά αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον όπου ευνοείται η προώθηση της ελληνικής γλώσσας, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψιν μας πως τα παιδιά φοιτούν καθημερινά στο

ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, όταν τα παιδιά επικοινωνούν με άτομα του άμεσου οικογενειακού τους περιβάλλοντος που έχουν ως μητρική την ολλανδική γλώσσα ή παρακολουθούν οπτικοακουστικό υλικό στα ολλανδικά, διαβάζουν βιβλία γραμμένα στην ολλανδική γλώσσα ή επισκέπτονται τη χώρα καταγωγής τους φαίνεται πως η γλωσσική χρήση της ολλανδικής γλώσσας αυξάνεται, όπως άλλωστε έχουν υποστηρίξει σε έρευνά τους οι Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη (υπό έκδοση).

Τέλος, όσον αφορά στις γλωσσικές πεποιθήσεις των γονέων η πλειονότητα του δείγματος πρόβαλε μία θετική στάση, με τους περισσότερους γονείς να συνειδητοποιούν πως η κατάκτηση μίας επιπλέον γλώσσας θα λειτουργήσει ευεργετικά στο παιδί, αφού όπως έχει διαπιστώσει και η Saville-Troike (2006:93-94), η πολυγλωσσία διευρύνει τον πνευματικό ορίζοντα του ατόμου αλλά και ενισχύει τη δυνατότητά του να αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσω ποικίλων οπτικών. Ωστόσο, στις γλωσσικές ιδεολογίες των γονέων συμπεριλαμβάνονται και εκείνες που προωθούν περισσότερο την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, ως μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Η εκπόνηση της παρούσας μελέτης εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αξίζει να αναφερθούν. Η διεξαγωγή της έρευνας περιορίστηκε μόνο σε δείγμα που αφορούσε στους εκπαιδευτικούς και γονείς, καθώς η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα απαιτούσε την εξασφάλιση ειδικής άδειας από τους γονείς οι οποίοι ωστόσο δεν επέδειξαν τέτοια προθυμία. Συνεπώς, η έρευνα περιορίστηκε σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων (8 άτομα), γεγονός ενδεχομένως το οποίο να μην επιτρέπει την εξαγωγή γενικεύσεων ως προς τα συμπεράσματα. Επιπλέον, οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις τις ερευνήτριας και ο περιορισμένος χρόνος για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης, καθώς και η μη γνώση Ολλανδικών από την ερευνήτρια δεν έδωσαν τη δυνατότητα για παρακολούθηση της διδασκαλίας της Ολλανδικής γλώσσας εντός του Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου. Τέλος, η έλλειψη πείρας της ερευνήτριας στη διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών μπορεί να θεωρηθεί μία επιπρόσθετη δυσκολία.

Με την εκπόνηση της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε αφενός η ανάγκη διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών μέσα σε ένα περιβάλλον πολυγλωσσίας και αφετέρου ο καταλυτικός ρόλος των κοινοτικών σχολείων για τη διατήρηση και ενίσχυση όχι μόνον της μειονοτικής γλώσσας αλλά και της κουλτούρας που φέρουν μαζί τους οι μειονοτικές ομάδες πληθυσμού. Έτσι λοιπόν, προτείνεται οι μελλοντικές έρευνες να διεξαχθούν σε

περισσότερα κοινοτικά σχολεία, ανά την ελληνική επικράτεια προκειμένου να εξαχθούν πληρέστερα συμπεράσματα, ενώ θα είχε ιδιαίτερη αξία να μελετηθούν οι απόψεις των μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγαθοπούλου, Ε. (χ.χ). *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2*. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/40VG30F> Τελευταία ανάκτηση: 7 Απριλίου 2023.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Barbour, S. (2000). Nationalism, Language, Europe. Στο S. Barbour & C. Carmichael (επιμ.), *Language and Nationalism in Europe*. (σσ. 1-17). Oxford: Oxford University Press.

Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/823> Τελευταία ανάκτηση: 7 Απριλίου 2023

Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007). *Research Methods in Education*. (6^η εκδ.). Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge: Taylor & Francis Group.

Γάκης, Π. (χ.χ). *Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/3zNKONI> Τελευταία ανάκτηση: 28 Απριλίου 2023.

Γαλάνης, Π (χ.χ). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <http://gestu.sch.gr/Galanis/koinwnikopoihsh%20-%201.pdf> Τελευταία ανάκτηση: 28 Απριλίου 2023

Γεωργούλας, Σ., Κασιμάτη, Ρ., Παπαιωάννου, Μ. & Πράνταλος, Ι. (2019). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2011). Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Μητακίδου, Σ. & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου: 1^ο Διεθνές συνέδριο, 8-10 Απριλίου 2021: Πρακτικά* (σ. 187-195). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γογωνάς, Ν. (2021). *Γλώσσες κληρονομιάς σε κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα*. Ημερίδα Κέντρου Αριστείας «Πολυγλωσσία και Γλωσσική Πολιτική», 25 Σεπτεμβρίου 2021.

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

Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ού Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δενδρινού, Β. (2001). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/index.html Τελευταία ανάκτηση: 24 Μαρτίου 2023.

Ελευθεράκης, Θ. (χ.χ). Η δομή και η εσωτερική οργάνωση της κοινωνίας: Κοινωνικοποίηση, Κοινωνικός ρόλος. Στο *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/400k1s4> Τελευταία ανάκτηση: 28 Απριλίου 2023.

Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (2014). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο: Παιδαγωγικές και Γλωσσολογικές Διαστάσεις. Στο Α. Psaltou-Joycey, Ε. Agathopoulou & Μ. Mattheoudakis (επιμ.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. (σ.σ. 172-190). Cambridge Scholars Publishing.

García, P. (2005). Parental Language Attitudes and Practices to Socialise Children in a Diglossic Society. Στο *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, (4): 328-344. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050508668614> Τελευταία ανάκτηση: 12 Απριλίου 2023

Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & Tsokalidou, R. (2014). Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? Στο *International Multilingual Research Journal*, 8: 291–308. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19313152.2014.953004> Τελευταία ανάκτηση: 28 Απριλίου 2023

Holmes, J. (2018). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

Τσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Κακριδή-Φερράρι, Μ. (χ.χ). *Κοινωνιογλωσσική Ανισότητα*. Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHIL191/6_Anisotita.pdf Τελευταία ανάκτηση: 20 Μαρτίου 2023.

Καραντζόλα, Ε. (χ.χ). *Εισαγωγή στη γλωσσική πολιτική: Η πολυγλωσσία ως ατομικό και κοινωνικό φαινόμενο*. Λέσβος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/3KqijLb> Τελευταία ανάκτηση: 20 Μαρτίου 2023.

Κεσίδου, Α. (χ.χ). Ομάδες και Φορείς Κοινωνικοποίησης. Στο *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (κοινωνικοποίηση – διαπολιτισμικότητα)*. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/40V8qvQ> Τελευταία ανάκτηση: 28 Απριλίου 2023

Κοιλάρη, Α. (2015). Το Διακύβευμα της Πολυγλωσσίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος (2015). 206-219. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/3zYEhA7> Τελευταία ανάκτηση 4 Απριλίου 2023.

Κουρτή-Καζούλλη, Β. (χ.χ). *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας*. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1614/Bilingualism%20and%20nd%20Language%20teaching-KAZOULLIS.pdf> Τελευταία ανάκτηση: 26 Απριλίου 2023

Lytra, V. (2012). Discursive constructions of language and identity: parents' competing perspectives in London Turkish complementary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33:1, 85-100.

Μαλιγκούδη, Χ. (2010). «Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές». Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μαλιγκούδη, Χ. (2014). Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης και Α. Τάμης (επιμ.), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 299-324). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Κ.Ε.ΜΕ.

Μαλιγκούδη, Χ. (2019). Ζητήματα Γλωσσικής Κοινωνικοποίησης και Γλωσσικής Κατάκτησης Ιταλών στην Ελλάδα. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 149-165. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μαλιγκούδη, Χ. & Κωτοπούλου, Ει. (2019). *Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, 12 (1), 135-163. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαλιγκούδη, Χ. και Χατζηδάκη, Α. (2018). Η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στα κοινοτικά αλβανικά σχολεία: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Ρ.Τσοκαλίδου και Μ.Α. Κέκια (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Σταυροδρομιού Γλωσσών και Πολιτισμών «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές»*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, 239-253.

Μαλιγκούδη, Χ. & Αραβαντινού-Λιανού, Μ. (2021). Αντιλήψεις γονέων δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διατήρηση της εθνοτικής τους γλώσσας. Στο *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 9 (2), 240-253. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μαλιγκούδη, Χ., Παντελιού, Ν. & Παπανικολοπούλου, Ε. (2021). *Ο ρόλος της διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία μεταξύ ενήλικων σπουδαστών της Ελληνικής ως Γ2*. Στο Μαρκόπουλος, Θ., Χ. Βλάχος, Α. Αρχάκης, Δ. Παπαζαχαρίου, Γ. Ι. Ξυδόπουλος & Α. Ρούσσου (επιμ.). 2021. Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας. Πανεπιστήμιο Πατρών, 759-770.

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μπέλλα, Σπ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.

Οικονομάκου, Μ. (2019/2020). «Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Στο *Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Λέσβος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Pauwels, A. (2005). *Maintaining the Community Language in Australia: Challenges and Roles for Families*. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 8, No 2 & 3, 124-131.

Siegel, S.Y. (2004). A Case Study of One Japanese Heritage Language Program in Arizona, *Bilingual Research Journal*, 28:1, 123-134.

Σελλά-Μάζη, Ε. (χ.χ). *Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση*. Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf> Τελευταία ανάκτηση: 10 Απριλίου 2023

Σελλά, Ε. (2021). *Η σημασία της πολυγλωσσίας σήμερα στον κόσμο, στην Ευρώπη, στην Ελλάδα*. Διαδικτυακή Ημερίδα, 25-9-2021. Κέντρο Αριστείας «Πολυγλωσσία και Γλωσσική Πολιτική»: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: https://baag.uoa.gr/fileadmin/depts/uoa.gr/cem/uploads/parousiaseis-europaiki-imer/02_SELLA_I_simasia_tis_polyglossias.pdf Τελευταία ανάκτηση: 10 Απριλίου 2023.

Σκούρτου, Ε. (2002). *Η γλώσσα/οι γλώσσες ως μέσο κοινωνική ένταξης. Στο Ανθρώπινα δικαιώματα, Πολιτισμικός, πλουραλισμός και εκπαίδευση στην Ευρώπη*: Νοέμβριος 2022. Πρακτικά: Ρόδος.

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

Συμεού, Λ. (χ.χ). *Εγκυρότητα και Αξιοπιστία στην Ποιοτική Έρευνα*. Πρακτικά 9^{ου} Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σ.σ 1055-1064). Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/3nuSuCh> Τελευταία ανάκτηση: 2 Μαΐου 2023.

Thomason, S.G. (2001). *Language Contact: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_c6/index.html Τελευταία ανάκτηση 18 Μαρτίου 2023.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/44DWZLa> Τελευταία ανάκτηση: 10 Μαΐου 2023.

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 στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου & Γ. Καραγιάννη (επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. (σ.σ 175-188). Θεσσαλονίκη: Copy City.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). *Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/288128388_Diglossia_kai_Ekpaideuse_apo_t_e_theoria_sten_praxe_kai_sten_koinonike_drase Τελευταία ανάκτηση: 10 Απριλίου 2023.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). Διαγλωσσικότητα & Διαγλωσσικές ταυτότητες. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Ν. Μαυρέλος, Ι. Ντεληγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου, & Γ. Τσομής, (επιμ.), *Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία: Επετειακό Διεθνές Συνέδριο: Πρακτικά* (σ.σ. 301-316). Κομοτηνή: Σαΐτα.

Young, A. (2012). Μιλώντας τη γλώσσα: Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Μητακίδου, Σ. & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου: 1^ο Διεθνές συνέδριο, 8-10 Απριλίου 2021: Πρακτικά* (σ. 132-150). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της*

γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη. (σ.σ. 90-110). Αθήνα: Gutenberg.

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

Χατζηδάκη, Α. & Μαλιγκούδη, Χ. (υπό έκδοση). *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Κάλλιπος: Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα.

Χριστίδης, Α-Φ. (2001). *Η αρχαία και η νεότερη ελληνική γλώσσα: η αυτοδυναμία της ελληνικής*. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d4/03.html Τελευταία ανάκτηση: 10 Μαρτίου 2023.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robson, C. (2007). *Ευέλικτα σχέδια*. Στο Κ. Μιχαλοπούλου, (επιμ.), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford, UK, Cambridge, Mass., U.S.A.: Blackwell Publishing.

Romaine, S. (2013). *The Bilingual and Multilingual Community*. Στο T. K. Bhatia & W. Ritchie (επιμ.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second edition*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Παράρτημα Α: «Πρωτόκολλο συνεντεύξεων»

Εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα συναίνεσης των συμμετεχόντων/χουσών

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Συνέντευξη με δασκάλους Ολλανδικού κοινοτικού σχολείου

1. Σε ποια τάξη / επίπεδο διδάσκετε τα ολλανδικά;
2. Υπάρχει κάποιος λόγος που ασχολείστε με το συγκεκριμένο επίπεδο;
3. Από πότε βρίσκεστε στην Ελλάδα;/ Πόσα χρόνια;
4. Ποιες είναι οι σπουδές σας και ποιες είναι οι σχέσεις σας με την Ολλανδία και την Ελλάδα;
5. Έχετε προϋπηρεσία για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως Γ2;
6. Μιλάτε άλλες ξένες γλώσσες και ποιες είναι αυτές;
7. Ποια μαθήματα διδάσκετε στο κοινοτικό σχολείο; Ασχολείστε μόνο με τη διδασκαλία της γλώσσας;
8. Ως προς τη διδακτική, ποιος είναι ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκετε;
9. Υπάρχει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα, κάποιο syllabus που ακολουθείτε; Ή βλέπετε τις ανάγκες των μαθητών σας και διαμορφώνετε ανάλογα το μάθημα;

10. Ασχολείστε και με άλλες δραστηριότητες αξιοποιώντας την ολλανδική γλώσσα για την επαφή των παιδιών με την ολλανδική κουλτούρα;
11. Ποιος σας παρέχει τα βιβλία για να κάνετε μάθημα; Ποιο είναι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείτε; Είναι για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως Γ1 ή ως Γ2;
12. Υπάρχουν άλλοι θεσμοί που βοηθούν στην οργάνωση ενός κοινοτικού σχολείου;
13. Αξιοποιείτε άλλες γλώσσες εντός του μαθήματος για την καλύτερη εμπέδωση εκ μέρους των μαθητών;
14. Τα παιδιά μέσω ενός κοινοτικού σχολείου μπορούν να αποκτήσουν πιστοποιητικό γλωσσομάθειας;
15. Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο στόχος ενός κοινοτικού σχολείου;
16. Ποιος είναι ο δικός σας στόχος για το μάθημα που κάνετε;
17. Ποια είναι η γνώμη των παιδιών για το κοινοτικό σχολείο; Τους αρέσει;
18. Ποια είναι η δική σας γνώμη για το κοινοτικό σχολείο; Ποιο είναι το κίνητρό σας ώστε να διδάξετε την ολλανδική γλώσσα;
19. Ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζετε στο πλαίσιο του μαθήματος;
20. Πιστεύετε ότι η στάση των γονιών στην ολλανδική γλώσσα επηρεάζει τον βαθμό μάθησης των παιδιών και με ποιον τρόπο;

Συνέντευξη με Ολλανδούς γονείς

1. Ποιο είναι το επαγγελματικό σας και εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;
2. Πόσα χρόνια βρίσκεστε στην Ελλάδα;
3. Σε ποια χώρα έχουν γεννηθεί τα παιδιά; Πόσα παιδιά έχετε και ποια είναι η ηλικία τους;
4. Ποια / πόση είναι η επίδοσή σας στα ελληνικά; (επίπεδο γνώσεων).
5. Ποια / πόση είναι η επίδοση των παιδιών στα ελληνικά;

6. Ποια / πόση είναι η επίδοση των παιδιών στα ολλανδικά; Πόσο καλά διαβάζουν, γράφουν, μιλάνε, καταλαβαίνουν;
7. Γνωρίζετε άλλες ξένες γλώσσες και ποιες είναι αυτές;
8. Τα παιδιά εκτός από τα ελληνικά και τα ολλανδικά γνωρίζουν άλλες ξένες γλώσσες;
9. Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές και η γλωσσική χρήση εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος; Ποια γλώσσα μιλάνε τα παιδιά με τον μπαμπά και τη μαμά;
10. Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για την ενίσχυση της ολλανδικής γλώσσας;
11. Πόσο επιμένετε στη χρήση της ολλανδικής γλώσσας;
12. Γιατί θεωρείτε σημαντική τη μετάδοση της ολλανδικής γλώσσας στα παιδιά σας;
13. Ποια είναι η στάση των παιδιών σας απέναντι στα ολλανδικά και το κοινοτικό σχολείο;
14. Ποια είναι η στάση σας απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο;
15. Για ποια θέματα αξιοποιείτε την ολλανδική γλώσσα και για ποια την ελληνική;
16. Θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά σας; Γιατί;
17. Θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά σας; Γιατί;
18. Τα παιδιά προτιμούν τα ελληνικά ή τα ολλανδικά; Υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των δύο αυτών γλωσσών;

Παράρτημα Β: «Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων»

Σύμβολα μετεγγραφής:

Ε: Ερευνήτρια

Σ: Συνεντευξιζόμενος/η

...: Παύση

(Γέλιο): Εκτός ομιλίας πληροφορία

Συνεντεύξεις γονέων:

Συνέντευξη 1^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ1: *Ναι, βεβαίως.*

Ε: Ωραία. Θα ήθελα αρχικά να μου πείτε την ηλικία σας.

Σ1: *Είμαι 34 χρονών.*

Ε: Ποιο είναι το επαγγελματικό σας και εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

Σ1: *Λοιπόν, είμαι εκπαιδευτικός και είμαι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου.*

Ε: Ωραία. Πόσα χρόνια βρίσκεστε στην Ελλάδα;

Σ1: *Έχω γεννηθεί και έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα.*

Ε: Και η σχέση σας με την ολλανδική γλώσσα ποια είναι;

Σ1: Η μητέρα μου είναι από την Ολλανδία...επομένως μεγαλώνοντας ως παιδάκι έμαθα να μιλώ και να κατανοώ τη γλώσσα σε ένα πολύ βασικό επίπεδο όμως.

Ε: Ωραία, ωραία.

Σ1: Δεν ξέρω να γράφω.

Ε: Σε ποια χώρα έχουν γεννηθεί τα παιδιά; Πόσα παιδιά έχετε και ποια είναι η ηλικία τους;

Σ1: Έχω ένα παιδάκι, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και είναι 8 χρονών.

Ε: Άρα σε ποια τάξη πηγαίνει;

Σ1: Στην τρίτη δημοτικού.

Ε: Ωραία. Ποια είναι η επίδοσή σας στα ελληνικά; Τι επίπεδο γνώσεων έχετε στα ελληνικά;

Σ1: Είναι άριστη, εφόσον είναι και η μητρική μου γλώσσα, καθώς έχω γεννηθεί και έχω μεγαλώσει εδώ, όπως σας είπα.

Ε: Είστε και εκπαιδευτικός, οπότε...

Σ1: Ναι...Βέβαια, βέβαια. (Γέλιο).

Ε: Λοιπόν, ποια και πόση είναι η επίδοση του παιδιού σας στα ελληνικά;

Σ1: Εεε, κοιτάζτε, εφόσον έχει γεννηθεί εδώ θα μπορούσα να τη χαρακτηρίσω άριστη...(Παύση). Είναι το ανώτερο επίπεδο γνώσης, δεν ξέρω αν σας καλύπτει η απάντηση αυτή σε αυτό που με ρωτάτε.

Ε: Ναι ναι. Ποια και πόση είναι η επίδοση του παιδιού σας στα ολλανδικά; Πόσο καλά δηλαδή ξέρει να διαβάζει, να γράφει, να μιλάει ή να καταλαβαίνει;

Σ1: Κοιτάζτε είναι σε ένα πολύ αρχικό στάδιο...γιατί τώρα ουσιαστικά είναι που έχει ξεκινήσει να τα διδάσκετε...επομένως διαβάζει κάποια πράγματα, μιλάει, καταλαβαίνει αλλά σε ένα πολύ αρχικό στάδιο.

Ε: Ναι, καταλαβαίνω. Γνωρίζετε εσείς άλλες ξένες γλώσσες και ποιες είναι αυτές;

Σ1: Ναι βεβαίως, γνωρίζω αγγλικά σε άριστο επίπεδο και γαλλικά σε καλό επίπεδο.

Ε: Το παιδί σας εκτός από τα ελληνικά και τα ολλανδικά, γνωρίζει άλλες γλώσσες;

Σ1: *Εεε, μαθαίνει αγγλικά.*

Ε: Ωραία. Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές και η γλωσσική χρήση που κάνετε εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος; Δηλαδή, ποια γλώσσα μιλάει το παιδί μαζί σας και ποια με τον μπαμπά του;

Σ1: *Στο σπίτι μιλάμε ελληνικά, ο πατέρας του είναι Έλληνας ούτως ή άλλως, εγώ προσπαθώ κάποιες φορές να μιλάω μαζί του και ολλανδικά όσο μπορώ όσο και εκείνο βέβαια κατανοεί, αλλά η γλώσσα που μιλάμε είναι τα ελληνικά.*

Ε: Ωραία. Εεε ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για την ενίσχυση της ολλανδικής γλώσσας;

Σ1: *Ναι κοιτάζτε, το πρώτο και πιο βασικό που έκανα ήταν να το γράψω στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο εδώ στην Ελλάδα, ως πρακτική για να μπορέσω να ενισχύσω τη γνώση γιατί εγώ δεν ξέρω να το βοηθήσω πολύ, μπορώ δηλαδή να πω κάποια πράγματα, αλλά όπως σας είπα και μένα οι γνώσεις μου στα ολλανδικά είναι πολύ μικρή...εμ, από εκεί και πέρα προσπαθώ να έχουμε μια τακτική επικοινωνία με τους συγγενείς μου στην Ολλανδία, να πηγαίνουμε ταξίδια εκεί ούτως ώστε να έρχεται σε άμεση επαφή με τη γλώσσα...(Παύση). Ε, αυτό.*

Ε: Ωραία. Πόσο επιμένετε στη χρήση της ολλανδικής γλώσσας;

Σ1: *Εεε...(Παύση). Επιμένω...(Παύση). Αρκετά. Προσπαθώ...(Παύση) να βοηθήσω το παιδί μου να τα μάθει πολύ καλά, δηλαδή να είναι μια γλώσσα που να τη μιλάει πολύ καθαρά.*

Ε: Ωραία. Γιατί θεωρείτε ότι είναι σημαντική η μετάδοση της ολλανδικής γλώσσας στο παιδί σας;

Σ1: *Της ελληνικής;*

Ε: Της ολλανδικής.

Σ1: *Της ολλανδικής γλώσσας...(Παύση). Εε, κοιτάχτε επειδή θέλω να υπάρχουν ανοιχτά πολλά, πολλές πιθανότητες στο μέλλον του, πολλά παράθυρα για το μέλλον του παιδιού μου και επειδή εεε θα ήθελα μελλοντικά αν το επιθυμεί φυσικά και το παιδί μου να ζήσει στην Ολλανδία, να σπουδάσει ενδεχομένως εκεί, εεε θεωρώ ότι η πολύ καλή γνώση της ολλανδικής γλώσσας ανοίγει έναν νέο δρόμο. Να μην περιοριστεί μόνο στα ελληνικά δεδομένα.*

Ε: Ναι, κατάλαβα. Ε, η στάση του παιδιού σας απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο ποια είναι;

Σ1: Κοιτάζτε, είναι αρκετά χαρούμενο που πηγαίνει εκεί, του αρέσει η όλη διαδικασία είναι πολύ ικανοποιημένος και με τους εκπαιδευτικούς και με τον τρόπο που διδάσκονται, βέβαια επειδή τα μαθήματα γίνονται τα Σάββατα έχουμε εκεί κάποιες αντιρρήσεις (Γέλιο) με τον ελεύθερο χρόνο του όπως καταλαβαίνετε... (Γέλιο)...

Ε: Ναι, καταλαβαίνω (Γέλιο)

Σ1: Εεε και είναι και πολύ μικρό ακόμα, οπότε κάποια πράγματα δεν μπορεί και να τα καταλάβει αλλά γενικά έχει θετική στάση.

Ε: Ωραία, ωραία. Εσάς ποια είναι η στάση σας απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο; Είστε ευχαριστημένη;

Σ1: Κοιτάχτε, πρώτα από όλα εγώ χάρηκα πολύ όταν βρήκα το σχολείο αυτό και τη δυνατότητα να μπορεί μέσα στην Ελλάδα να μαθαίνει τα ολλανδικά στα πλαίσια ενός σχολείου και σαν ξένη γλώσσα σαν ένα φροντιστήριο, καταλάβατε...

Ε: Ναι.

Σ1: Εεε, φυσικά και μένα η στάση μου είναι πολύ θετική και επειδή εγώ η ίδια δεν κατάφερα να μπορέσω να φτάσω σε ένα επίπεδο να τα γράφω, ξέρετε να επικοινωνώ πολύ πιο εύκολα στα ολλανδικά, επειδή θεώρησα ότι είναι πολύ σημαντικό εξού και επέλεξα να πάει το παιδί σε αυτό το σχολείο.

Ε: Ναι καταλαβαίνω. Για ποια θέματα αξιοποιείτε την ολλανδική γλώσσα και για ποια την ελληνική;

Σ1: Κοιτάζτε, εφόσον ζω εδώ και εγώ έχω μεγαλώσει εδώ τα πάντα τα κάνω στην ελληνική γλώσσα και στη δουλειά μου και στην καθημερινότητά μου, εεε τα ολλανδικά θα τα αξιοποιήσω μόνο αν χρειαστεί ενδεχομένως να πάμε κάποιο ταξίδι ή να βρούμε συγγενείς μου στην Ολλανδία και στο πλαίσιο που μιλάω με το παιδί, δηλαδή με το παιδί να μιλήσω, αν προσπαθήσουμε να μιλήσουμε κάποια στιγμή.

Ε: Ναι, κατάλαβα. Θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από το παιδί σας;

Σ1: Είναι... όχι απλά σημαντική, είναι απαραίτητη. Εδώ ζει, εδώ μεγαλώνει, ναι φυσικά. Είναι πάρα πολύ σημαντικό γιατί είναι η χώρα όπου ζει και μεγαλώνει και ενδεχομένως εδώ να ζήσει και όλη του τη ζωή.

Ε: Ναι, ναι καταλαβαίνω. Θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από το παιδί σας;

Σ1: Ναι βέβαια και είναι πάρα πολύ σημαντική, γι' αυτό και έχω κάνει αυτή την επιλογή, μολονότι είναι Σάββατο και του στερώ τον ελεύθερο χρόνο του, γιατί όπως σας είπα και πιο πριν επειδή το ολλανδικό σύστημα έχει...(Παύση), εεε, πολύ καλό εκπαιδευτικό σύστημα, η Ολλανδία, θα ήθελα στο μέλλον αν μπορεί να πάει εκεί για σπουδές. Γενικά, θέλω να το βοηθήσω, να του δώσω όσο περισσότερα εφόδια και αυτό ας κάνει την επιλογή του μετά. Οπότε είναι πολύ σημαντική.

Ε: Ναι ναι. Το παιδί σας προτιμάει τα ελληνικά ή τα ολλανδικά;

Σ1: Χμμ, τα ελληνικά, να είμαι ειλικρινής, αυτή τη γλώσσα, με αυτή τη γλώσσα έχει μεγαλώσει, στο σχολείο που πηγαίνει τις καθημερινές μιλάει, διαβάζει και γράφει στα ελληνικά, όλα τα κάνουμε στα ελληνικά, ναι υπάρχει μια προτίμηση στα ελληνικά.

Ε: Άρα δεν υπάρχει κάποιος ανταγωνισμός μεταξύ αυτών των γλωσσών; (Γέλιο).

Σ1: (Γέλιο). Όχι δεν τίθεται θέμα ανταγωνισμού, γιατί κάθε γλώσσα έχει τη δική της θέση στη ζωή του παιδιού, να σταθούμε στο γεγονός ότι τα ολλανδικά τα βλέπει περισσότερο ως μια δεύτερη γλώσσα, καταλαβαίνετε.

Ε: Ναι.

Σ1: Δεν υπάρχει σύγκριση και ανταγωνισμός.

Ε: Ναι, κατάλαβα. Τέλεια! Σας ευχαριστώ πολύ.

Σ1: Να είστε καλά, ελπίζω να σας βοήθησα.

Ε: Ευχαριστώ!

Συνέντευξη 2^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές

εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ2: Φυσικά.

Ε: Ποιο είναι το επαγγελματικό σας και εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

Σ2: Έχω τελειώσει Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, το τμήμα Παιδαγωγικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ε: Πολύ ωραία.

Σ2: Το τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ε: Πολύ ωραία. Πόσα χρόνια βρίσκεστε στην Ελλάδα;

Σ2: Από τότε που γεννήθηκα, είμαι 37 (Γέλιο), οπότε τόσα, από τότε που γεννήθηκα.

Ε: Τέλεια, τέλεια. Σε ποια χώρα έχουν γεννηθεί τα παιδιά;

Σ2: Στην Ελλάδα.

Ε: Πόσα παιδιά έχετε και ποια είναι η ηλικία τους;

Σ2: Έχω 2 παιδιά, το μεγαλύτερο είναι 10 και μισό, το μικρότερο είναι 6μνη.

Ε: Πολύ ωραία. Ποια είναι η επίδοσή σας στα ελληνικά; Τι επίπεδο γνώσεων έχετε;

Σ2: Θεωρώ πως έχω άριστη γνώση των ελληνικών, καθώς θεωρητική κατεύθυνση ακολούθησα στο Λύκειο και γενικά νομίζω ότι...(Παύση) και συνέχεια το σπουδάζω εννοείται και επιμορφώνομαι πάνω στην ελληνική γλώσσα.

Ε: Πολύ ωραία. Ποια είναι η επίδοση των παιδιών σας στα ελληνικά;

Σ2: Νομίζω είναι άριστη και των παιδιών, εντάξει ο μικρός είναι πρώτη δημοτικού, τώρα μπαίνει στη γραφή και στην ανάγνωση, τώρα κατακτάει τη γραφή και την ανάγνωση της ελληνικής, η μεγάλη μου είναι Πέμπτη δημοτικού, θεωρώ ότι μπορεί να...(Παύση) και να εκφραστεί και γραπτώς και προφορικά.

Ε: Πολύ ωραία. Ποια είναι η επίδοση των παιδιών στα ολλανδικά; Πόσο καλά δηλαδή διαβάζουν, γράφουν, μιλάνε ή καταλαβαίνουν;

Σ2: Λοιπόν, η μεγάλη μου θεωρώ ότι είναι σε ένα καλό επίπεδο, αρχικό πάντα βέβαια στάδιο, μπορεί να γράψει και μπορεί να μιλήσει, τα βασικά στοιχεία επικοινωνίας, αρχική μορφή επικοινωνίας της ολλανδικής γλώσσας, αλλά νομίζω ότι ο μικρός είναι ακόμα σε... (Παύση) έχει δρόμο, επειδή είναι πρώτη δημοτικού στο σχολείο στα ελληνικά και τα θεωρεί και λίγο δύσκολα τα ολλανδικά και επειδή δεν μιλάμε σαν οικογένεια, μιλάει μόνο ο σύζυγος, οπότε είναι λιγάκι δύσκολο που δεν ακούει τη γλώσσα τόσο συχνά, παρά μόνο όταν πηγαίνουμε στη γιαγιά του Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι να μιλήσει και να εκφραστεί στα ολλανδικά, και να γράψει πόσο μάλλον, έτσι;

Ε: Μάλιστα, καταλαβαίνω.

Σ2: Εεε

Ε: Ναι, πείτε μου.

Σ2: Αυτό δεν ήθελα να πω κάτι άλλο.

Ε: Ωραία.

Σ2: Νομίζω ότι είναι σε αρχικό επίπεδο και οι 2.

Ε: Πολύ ωραία. Γνωρίζετε άλλες ξένες γλώσσες και ποιες είναι αυτές;

Σ2: Εγώ γνωρίζω καλά, εεε... (Παύση) πάρα πολύ καλά τα αγγλικά και λίγο τα γαλλικά.

Ε: Πολύ ωραία. Τα παιδιά εκτός από τα ελληνικά και τα ολλανδικά γνωρίζουν άλλες γλώσσες;

Σ2: Τα παιδιά μου αγγλικά η μεγάλη, ο μικρός όχι καμία άλλη γλώσσα.

Ε: Ωραία. Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές και η γλωσσική χρήση που κάνετε εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος; Δηλαδή, ποια γλώσσα μιλάνε τα παιδιά με τη μαμά και ποια με τον μπαμπά;

Σ2: Τα ελληνικά κυρίως.

Ε: Ωραία. Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για την ενίσχυση της ολλανδικής γλώσσας;

Σ2: Εεε, μιλάει ο μπαμπάς τους, μιλάνε από το τηλέφωνο με τη γιαγιά τους στα ολλανδικά, επίσης έχουμε βιβλία στα ολλανδικά, τα οποία ο σύζυγος τα διαβάζει ως παραμύθια αλλά στα ολλανδικά και τα εξηγεί κάποια στα ελληνικά ό,τι δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά, αυτά.

Ε: Πολύ ωραία.

Σ2: Και τραγουδάκια στην τηλεόραση.

Ε: Τέλεια! Πόσο επιμένετε στη χρήση της ολλανδικής γλώσσας;

Σ2: Επιμένω στη χρήση, εννοείται ότι μου αρέσει η επικοινωνία με τη γιαγιά τους, εεε (Παύση) να γίνεται στα ολλανδικά, παρότι η γιαγιά μιλάει τα ελληνικά.

Ε: Πολύ ενδιαφέρον.

Σ2: Αυτό.

Ε: Γιατί θεωρείτε σημαντική τη μετάδοση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά σας;

Σ2: Γιατί είναι η γλώσσα την οποία ομιλώ εγώ, είναι και οι 2 Έλληνες στην καταγωγή τους, μένουν στην Ελλάδα, πάνε σε ελληνικό σχολείο, κατά κύριο λόγο, και επειδή και η ελληνική γλώσσα είναι... (Παύση) έχει... (Παύση) μάλλον οι ρίζες της ελληνικής γλώσσας βρίσκονται σε πολλές γλώσσες, θεωρώ ότι πρέπει να μάθουνε πολύ καλά τα ελληνικά, γιατί είναι και η μητρική τους γλώσσα και όλα τα άλλα έρχονται μετά. (Γέλιο).

Ε: Σωστά (Γέλιο). Τη μετάδοση της ολλανδικής γλώσσας πόσο σημαντική τη θεωρείτε;

Σ2: Σημαντική, διότι έχουμε βλέψεις, εννοείται ότι και τα παιδιά μου έχουνε και καταγωγή ολλανδική... (Παύση)

Ε: Ναι.

Σ2: Θεωρώ σημαντικό να μάθουνε και αυτή τη γλώσσα, τη γλώσσα της γιαγιάς τους και του μπαμπά τους που έχει καταγωγή, εννοείται, και επειδή έχουμε και... (Παύση), έχουν και οι 2 στο πίσω μέρος του μυαλού τους ότι μπορεί και οι σπουδές τους να γίνουν στην Ολλανδία, θα ήταν χρήσιμο για αυτούς.

Ε: Σωστό. Ποια είναι η στάση των παιδιού σας απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο;

Σ2: Τους αρέσει πάρα πολύ, εεε... (Παύση) δεν έχουν κανένα πρόβλημα με τη γλώσσα σαν γλώσσα ούτε με το σχολείο σαν σχολείο ολλανδικό, τους αρέσει πάρα πολύ, απασχολούνται,

μαθαίνουν πολλά πράγματα, εεε ... (Παύση) γίνονται με παιγνιώδη τρόπο, αλλά στο μόνο ας πούμε που μπορούν να κλοτηήσουν εντός εισαγωγικών είναι ότι γίνεται Σάββατο (Γέλιο), είναι τρίωρο και το θεωρούν σαν επέκταση του ελληνικού, δηλαδή ότι πάνε σχολείο έξι μέρες τη βδομάδα και όχι πέντε.

Ε: Ναι το καταλαβαίνω. (Γέλιο). Ποια είναι η δική σας στάση απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο;

Σ2: Εμένα, εεε (Παύση) εγώ τα θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμα, θεωρώ αυτή την αλληλεπίδραση ακόμα και μεταξύ πολιτισμών πολύ σημαντική, εεε το να μάθουν ήθη ... (Παύση) να γνωρίσουν ήθη και έθιμα ενός άλλου λαού τα παιδιά μου, το θεωρώ πολύ σημαντικό γιατί... (Παύση) εεε, ανοίγει το μυαλό τους, ανοίγει η σκέψη τους... (Παύση) και εννοείται στο να μάθουν τη γλώσσα ακόμα πιο ανοιχτή είμαι σε αυτό το πράγμα.

Ε: Ναι, πολύ ωραία. Για ποια θέματα αξιοποιείτε την ολλανδική γλώσσα και για ποια την ελληνική;

Σ2: Εεε... (Παύση) σαν οικογένεια ας πούμε;

Ε: Ναι.

Σ2: Δεν το κατάλαβα.

Ε: Σε ποια θέματα αναφέρεστε στην ελληνική και σε ποια στην ολλανδική;

Σ2: (Παύση). Στα καθημερινά κυρίως θέματα αναφέρομαι στην ελληνική γλώσσα.

Ε: Αχάμ.

Σ2: Στην ολλανδική θα αναφερθώ αν ας πούμε... (Παύση) πώς να το πω να ρωτήσω μία λέξη στα ελληνικά και να πω πείτε μου και αυτό πώς είναι αυτό και στα ολλανδικά, εεε... (Παύση) ή ας πούμε ότι αν θέλουμε... (Παύση) βρισκόμαστε ας πούμε σε μία κατάσταση, είμαστε ας πούμε στο μετρό ξέρω γω, λέω τώρα και υπάρχουν κάποιες ταμπέλες που είναι στα αγγλικά, μπορεί να τους ρωτήσω πώς μπορεί να είναι στα ολλανδικά αυτές οι οδηγίες.

Ε: Μάλιστα.

Σ2: Κάπως έτσι.

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά σας;

Σ2: Φυσικά. Θεωρώ πολύ σημαντική όχι απλά την καλή, θεωρώ σημαντική την άριστη κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά σας;

Σ2: Φυσικά. Θεωρώ πολύ σημαντικό γενικότερα την εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Ε: Μάλιστα.

Σ2: Γιατί μαζί με τη γλώσσα μαθαίνεις και άλλες νοοτροπίες, μαθαίνεις και άλλους πολιτισμούς.

Ε: Φυσικά.

Σ2: Και άλλους τρόπους ζωής και ανοίγεις τα φτερά σου και ανοίγεις το μυαλό σου σε πάρα πολλά θέματα, επί παντός επιστητού.

Ε: Πολύ ενδιαφέρον. Τα παιδιά προτιμούν τα ελληνικά ή τα ολλανδικά;

Σ2: Τα ελληνικά, εννοείται γιατί είναι και η μητρική τους γλώσσα και την ξέρουν από τότε που γεννηθήκανε.

Ε: Μάλιστα. Υπάρχει κάποιος ανταγωνισμός μεταξύ των δύο γλωσσών;

Σ2: Κανέναν ανταγωνισμό, ίσα ίσα επικροτούμε την εκμάθηση και των 2 γλωσσών σαν οικογένεια και οι 2 γονείς.

Ε: Μπράβο. Σας ευχαριστώ πολύ.

Σ2: Να είστε καλά.

Συνέντευξη 6^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και

ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ6: *Ναι βεβαίως, παρακαλώ, μπορείτε.*

Ε: Αρχικά, θα ήθελα να σας ρωτήσω ποια είναι η ηλικία σας.

Σ6: *Είμαι 40 ετών.*

Ε: Ωραία. Ποιο είναι το επαγγελματικό σας και εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

Σ6: *Είναι στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με μεταπτυχιακό και είμαι ιδιωτική υπάλληλος.*

Ε: Πολύ ωραία. Πόσα χρόνια βρίσκεστε στην Ελλάδα;

Σ6: *Εδώ έχω ζήσει.*

Ε: Εδώ έχετε γεννηθεί;

Σ6: *Ναι, βεβαίως.*

Ε: Και η σχέση σας με την Ολλανδία ποια είναι;

Σ6: *Ο σύζυγός μου είναι από την Ολλανδία, έχει γεννηθεί εκεί, εεε... (Παύση) και μένουμε στην Ελλάδα όμως.*

Ε: Ωραία. Σε ποια χώρα έχουν γεννηθεί τα παιδιά;

Σ6: *Στην Ελλάδα έχουν γεννηθεί τα παιδιά.*

Ε: Πόσα παιδιά έχετε και ποια είναι η ηλικία τους;

Σ6: *Έχω δύο παιδάκια, το ένα είναι 9 και το άλλο είναι 7.*

Ε: Ωραία. Ποια είναι η δική σας επίδοση στα ελληνικά; Τι επίπεδο γνώσεων έχετε;

Σ6: *(Παύση). Θεωρώ ότι χειρίζομαι πολύ καλά την ελληνική γλώσσα. (Παύση). Εντάξει, έχω τελειώσει Πανεπιστήμιο και ο χώρος εργασίας μου απαιτεί να γράφω και να μιλάω σωστά.*

Ε: Πολύ ωραία. Η επίδοση των παιδιών στα ελληνικά ποια είναι;

Σ6: *(Παύση). Εεε, και τα παιδιά είναι καλή η επίδοσή τους, εντάξει ο μικρός τώρα πάει πρώτη δημοτικού, μαθαίνει και καλύτερα να μιλάει πιο σωστά και να γράφει, το κορίτσι που είναι στην τρίτη είναι πιο καλά, εντάξει είναι πιο μεγάλη τα καταφέρνει πιο καλά.*

Ε: Ωραία. Η επίδοση των παιδιών σας στα ολλανδικά ποια είναι; Πόσο καλά δηλαδή ξέρουν να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλάνε ή να καταλαβαίνουν;

Σ6: (Παύση). Είναι σε αρχικό στάδιο, δηλαδή ξέρουν λίγα πράγματα και να διαβάζουν και να καταλαβαίνουν και εεε (Παύση) τώρα μαθαίνουν σιγά σιγά.

Ε: Εσείς γνωρίζετε άλλες γλώσσες;

Σ6: Γνωρίζω αγγλικά.

Ε: Ωραία. Τα παιδιά εκτός από ελληνικά και ολλανδικά γνωρίζουν άλλες γλώσσες;

Σ6: (Παύση). Ναι, η μεγάλη κάνει αγγλικά, εεε... (Παύση) ο μικρός ακόμα δεν έχει ξεκινήσει άλλη γλώσσα.

Ε: Ωραία. Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές, δηλαδή ποια είναι η γλωσσική χρήση που κάνετε μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον; Τι γλώσσα μιλάτε;

Σ6: Ελληνικά μιλάμε, αλλά ο μπαμπάς τους τους μιλάει καμιά φορά ολλανδικά για να εξοικειώνονται λίγο με τη γλώσσα.

Ε: Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για να ενισχυθεί η επαφή με την ολλανδική γλώσσα;

Σ6: (Παύση). Εεε, ο μπαμπάς τους που τους μιλάει τους βάζει να δούνε παιδικά στα ολλανδικά και οι παππούδες που είναι και αυτοί από την Ολλανδία, οι γονείς του άντρα μου, επικοινωνούν και αυτοί με τα παιδιά, μαζί τους για να τα βοηθήσει.

Ε: Ωραία. Πόσο επιμένετε στη χρήση της ολλανδικής γλώσσας;

Σ6: Εγώ προσωπικά δεν επιμένω καθόλου, ο μπαμπάς τους όσο μπορεί προσπαθεί να τα κάνει να μάθουν.

Ε: Γιατί θεωρείτε σημαντική τη μετάδοση της ολλανδικής γλώσσας στα παιδιά;

Σ6: (Παύση) Γιατί ο μπαμπάς τους, η καταγωγή των γονιών του είναι από εκεί, ο μπαμπάς τους έχει ρίζες από την Ολλανδία και γι' αυτό θέλουμε να μάθουνε και τη γλώσσα.

Ε: Ποια είναι η στάση των παιδιών σας απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο;

Σ6: Η αλήθεια είναι ότι δυσανασχετούν λίγο γιατί πρέπει να πηγαίνουν ημέρα Σάββατο εεε και δεν θέλουνε πολύ, αλλά από την άλλη τους αρέσει που μαθαίνουν και μια διαφορετική γλώσσα.

Ε: Η δική σας στάση απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο ποια είναι;

Σ6: *Είναι πάρα πολύ θετική και ενισχύω αυτή τους την προσπάθεια, τους λέω ότι θα μάθουν μια καινούρια γλώσσα και τα προτρέπω θετικά.*

Ε: Ωραία. Για ποια θέματα χρησιμοποιείτε την ολλανδική γλώσσα και για ποια θέματα την ελληνική;

Σ6: *(Παύση). Τι εννοείτε; Εμείς στο σπίτι γενικά ελληνικά μιλάμε, ολλανδικά μόνο στο πλαίσιο να μάθουν λίγο τη γλώσσα του μπαμπά τους, μέχρι εκεί δηλαδή.*

Ε: Μάλιστα. Θεωρείτε σημαντική την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά σας;

Σ6: *(Παύση). Εννοείτε πώς κρίνω το επίπεδο που βρίσκονται αυτή τη στιγμή;*

Ε: Εννοώ αν θεωρείτε πολύ σημαντικό να μάθουν καλά, σε πολύ καλό επίπεδο δηλαδή τα ελληνικά.

Σ6: *Φυσικά, αυτή είναι η μητρική τους γλώσσα, η γλώσσα που μένουν εδώ στη χώρα τους και μιλάνε και το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, ναι φυσικά.*

Ε: Αντίστοιχα, θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά σας;

Σ6: *(Παύση). Εγώ προσωπικά σαν μητέρα ναι, θα ήθελα να μάθουνε αρκετά καλά να χειρίζονται και την ολλανδική γλώσσα, αλλά δεν θεωρώ ότι έχει την ίδια σημασία εεε... (Παύση) δεν έχω δηλαδή την ίδια απαίτηση για να το πω πιο σωστά σε σχέση με την ελληνική.*

Ε: Γιατί το λέτε αυτό; Δηλαδή για ποιο λόγο κάνετε αυτή τη διάκριση ως προς τη σημασία;

Σ6: *Γιατί τα παιδιά εδώ μένουνε, εδώ είναι η ζωή τους, εδώ συναναστρέφονται με τους φίλους τους, είναι η γλώσσα που μιλάνε και μένουνε στη χώρα, τώρα στην Ολλανδία δεν είναι ότι μένουνε ή υπάρχει η σκέψη ότι θα πάμε εκεί, οπότε δεν με πειράζει αν το επίπεδο κατάκτησης είναι πιο χαμηλό στα ολλανδικά, και να σας πω την αλήθεια ο μπαμπάς τους επέμενε να μάθουν τη γλώσσα, για να υπάρχει μια επαφή και επειδή σχεδόν όλα τα παιδιά μαθαίνουν τα αγγλικά, θα ήταν κάτι διαφορετικό για αυτά.*

Ε: Τα παιδιά προτιμούν τα ελληνικά ή τα ολλανδικά; Υπάρχει κάποιος ανταγωνισμός ανάμεσα σε αυτές τις γλώσσες;

Σ6: Όχι κανένα, μιλάνε κανονικά τα ελληνικά, δεν έχουν κάποιο θέμα όμως και με τα ολλανδικά.

Ε: Μάλιστα. Σας ευχαριστώ πολύ.

Σ6: Και εγώ.

Συνέντευξη 8^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ8: Φυσικά και δέχομαι.

Ε: Ωραία. Ποια είναι η ηλικία σας;

Σ8: Είμαι 43.

Ε: Ωραία. Ποιο είναι το επαγγελματικό σας και εκπαιδευτικό σας υπόβαθρο;

Σ8: Δουλεύω ως γραφίστρια και έχω κάνει αντίστοιχες σπουδές και ένα μεταπτυχιακό σε αυτόν τον τομέα.

Ε: Ωραία. Πόσα χρόνια βρίσκεστε στην Ελλάδα;

Σ8: Γεννήθηκα στην Ελλάδα από πατέρα Ολλανδό και μητέρα Ελληνίδα, άρα όλη μου τη ζωή, εεε (Παύση) έχω ζήσει και έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα.

Ε: Μάλιστα. Σε ποια χώρα έχουν γεννηθεί τα παιδιά, πόσα παιδιά έχετε και ποια είναι η ηλικία τους;

Σ8: Έχω ένα παιδί 12 χρονών, πηγαίνει πρώτη γυμνασίου, έχω παντρευτεί Έλληνα και ζούμε στην Ελλάδα, οπότε και το παιδί γεννήθηκε και μεγάλωσε εδώ.

E: Πολύ ωραία. Ποια είναι η επίδοσή σας στα ελληνικά; Τι επίπεδο γνώσεων έχετε;

Σ8: Εφόσον γεννήθηκα εδώ, εεε (Παύση) πήγα σε ελληνικό σχολείο, έχω τελειώσει το Λύκειο, οπότε πιστεύω είναι παρόμοιο με το κοινό παιδί με ελληνική υπηκοότητα.

E: Με τον κοινό πληθυσμό εννοείτε.

Σ8: Ναι, ναι.

E: Ωραία. Ποια είναι η επίδοση του παιδιού σας στα ελληνικά;

Σ8: Και το παιδί μου γεννήθηκε και μεγάλωσε εδώ, άρα προχωράει αντίστοιχα με τα ελληνόπουλα.

E: Φαντάζομαι πάει σε ελληνικό σχολείο.

Σ8: Ναι.

E: Ωραία. Ποια και πόση είναι η επίδοση του παιδιού σας στα ολλανδικά; Δηλαδή πόσο καλά διαβάζει, γράφει, μιλάει ή καταλαβαίνει;

Σ8: Είναι σε πολύ καλό επίπεδο, σχετικά με την ηλικία του πάντα, κάνουμε αρκετά χρόνια μαθήματα, προσπαθούμε να μιλάμε και στο σπίτι όσο γίνεται φυσικά, εντάξει (Παύση) η πρώτη του γλώσσα είναι τα ελληνικά αλλά θεωρώ ότι καταλαβαίνει και μπορεί και διαβάζει αρκετά καλά σε σχέση πάντα με την ηλικία του.

E: Ναι. Εσείς γνωρίζετε άλλες ξένες γλώσσες και ποιες είναι αυτές;

Σ8: Ναι γνωρίζω αγγλικά, μιλάω και κάποια γερμανικά αλλά κυρίως αγγλικά.

E: Ωραία. Το παιδί σας εκτός από τα ελληνικά και τα ολλανδικά γνωρίζει άλλες ξένες γλώσσες;

Σ8: Προς το παρόν κάνει αγγλικά φροντιστήριο, οπότε εεε (Παύση) αυτό κάνει.

E: Ωραία. Ποιες είναι οι γλωσσικές επιλογές και η γλωσσική χρήση που κάνετε μέσα στην οικογένεια; Δηλαδή ποια γλώσσα μιλάει το παιδί μαζί σας και ποια με τον μπαμπά του;

Σ8: (Παύση). Με όλους μιλάει ελληνικά και με τον πατέρα του ο οποίος είναι Έλληνας εεε (Παύση), ολλανδικά μιλάμε (Παύση) ελάχιστα όλοι μαζί, κυρίως εγώ με το παιδί και με τους συγγενείς μου που είναι από Ολλανδία, αλλά ναι εεε (Παύση) στο σπίτι μιλάμε ελληνικά

κυρίως, σχεδόν εντελώς. Βέβαια έχει εκφράσει και ο πατέρας την επιθυμία να μάθει ολλανδικά, αλλά δεν το βλέπω. (Γέλιο).

Ε: (Γέλιο). Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για την ενίσχυση της ολλανδικής γλώσσας; Δηλαδή πώς βοηθάτε το παιδί να μάθει την ολλανδική γλώσσα;

Σ8: Γενικά βλέπουμε αρκετές ταινίες και από μικρό τον έβαζα να προσπαθεί να ακούει και να διαβάζει με ολλανδικούς υπότιτλους ή ταινίες εεε (Παύση) αρκετές ταινίες δηλαδή εύκολες για την ηλικία του, βάζουμε είτε ολλανδικούς υπότιτλους είτε τις ακούει στα ολλανδικά και βάζουμε ελληνικούς υπότιτλους, βιντεάκια γενικά, έχουμε και κάποια βιβλία αντίστοιχα με την ηλικία του πάντα εεε (Παύση) κυρίως όμως με βίντεο από το YouTube και τις ταινίες ή και με τους συγγενείς που συζητάμε.

Ε: Που έρχεστε σε επαφή.

Σ8: Ναι.

Ε: Πόσο επιμένετε στη χρήση της ολλανδικής γλώσσας;

Σ8: (Παύση). Ενδιαφέρομαι μεγαλώνοντας να τη μιλάει και να την καταλαβαίνει αρκετά καλά, επιμένω δηλαδή να τη μάθει, εντάξει επειδή είναι ακόμα μικρό το παιδί πιστεύω ότι μπορεί να τη μάθει καλύτερα τώρα να τη χρησιμοποιεί, να του είναι εεε (Παύση) για να διευρύνει τους ορίζοντές του αργότερα και να μην του είναι δύσκολο αργότερα εεε (Παύση) στο μέλλον να μάθει μία καινούρια γλώσσα από την άλφα βήτα, να το πω και έτσι.

Ε: Από το μηδέν.

Σ8: Ναι.

Ε: Κατάλαβα. Γιατί θεωρείτε σημαντική τη μετάδοση της ολλανδικής γλώσσας στο παιδί σας;

Σ8: (Παύση) Εε, κυρίως όπως είπα και πριν για να το έχει ως εφόδιο για αργότερα ίσως να αναζητήσει εκεί και δουλειά στο μέλλον αλλά και γιατί όχι να μην μάθει τη γλώσσα τη μητρική τη δική μου.

Ε: Μάλιστα. Ποια είναι η στάση του παιδιού σας απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο;

Σ8: Του αρέσει γιατί είναι αρκετά διαφορετικό από το ελληνικό σχολείο και οι δραστηριότητες εκεί βέβαια εντάζει, λόγω που το φορτώνω, εεε (Παύση) του φορτώνεται το

Σάββατό του καταλαβαίνετε ότι εντάζει κάποιες φορές υπάρχει κάποια αντίδραση αλλά γενικότερα του αρέσει που έρχεται σε επαφή με μία άλλη κουλτούρα και εεε (Παύση) γνωρίζει καινούργια πράγματα.

Ε: Μάλιστα. Ωραία. Ποια είναι η δική σας στάση απέναντι στα ολλανδικά και στο κοινοτικό σχολείο;

Σ8: Εεε (Παύση).

Ε: Το βλέπετε θετικά;

Σ8: Φυσικά, εεε (Παύση) με ενδιαφέρει το παιδί μου να έχει μία άποψη και γι αυτό, για το τι γίνεται σε ένα σχολείο του εξωτερικού, η εκπαίδευση είναι κάποιου εεε (Παύση) η εκπαίδευση είναι διαφορετική από αυτή που διδάσκεται, από αυτά που διδάσκεται εδώ και φυσικά πιστεύω ότι αυτό είναι θετικό για το παιδί.

Ε: Ωραία. Για ποια θέματα αξιοποιείτε την ολλανδική γλώσσα και για ποια την ελληνική;

Σ8: (Παύση). Κυρίως μιλάμε ελληνικά μέσα στο σπίτι για τις καθημερινές μας κουβέντες, η ολλανδική είναι κυρίως προς το παρόν τουλάχιστον καθαρά για εκπαιδευτικούς λόγους.

Ε: Χμ.

Σ8: Για να μην την ξεχνάει.

Ε: Κατάλαβα. Θεωρείτε σημαντική την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από το παιδί σας;

Σ8: Ναι, πάρα πολύ. Εεε (Παύση) πιστεύω ότι θα τον βοηθήσει αργότερα για τις σπουδές του ή ίσως και για να βρει κάποια δουλειά εεε (Παύση) γενικά είναι καλό να είμαστε γλωσσομαθείς και να εεε (Παύση) ποτέ δεν ξέρει κανείς πότε θα του χρειαστεί μια ακόμα γλώσσα, ακόμα και αν δεν ζήσει στην Ολλανδία.

Ε: Και ως προς την ελληνική θεωρείτε ότι είναι σημαντική;

Σ8: Ναι φυσικά εδώ ζει, εδώ έχει κοινωνικό κύκλο, από εδώ θα ξεκινήσει και τις σπουδές του πιθανόν και ίσως και τις επαγγελματικές του δραστηριότητες, εεε (Παύση) την επαγγελματική του πορεία.

Ε: Το παιδί σας προτιμάει τα ελληνικά ή τα ολλανδικά; Έχει δείξει κάποιον ανταγωνισμό μεταξύ αυτών των γλωσσών;

Σ8: Εντάξει, τώρα λόγω συνήθειας επειδή κυρίως μιλάμε ελληνικά και στο σπίτι του είναι πιο εύκολα τα ελληνικά, του βγαίνουν φυσικά και αβίαστα, αλλά εεε (Παύση) αλλά από ό,τι βλέπω γενικά του αρέσει που μαθαίνει καινούριες λέξεις, κάποιες φορές του ξεφεύγουν ας το πούμε έτσι λέξεις και φράσεις στα ολλανδικά λόγω του ότι μιλάμε και στο σπίτι και δεν είναι ξεκάθαρα πάω φροντιστήριο κάνω μάθημα αλλά όχι δεν θα έλεγα ότι υπάρχει ανταγωνισμός γιατί τα ελληνικά είναι η κύρια γλώσσα, που έμαθε πρώτη και μιλιέται και στο σπίτι μας και στην προσωπική του εε (Παύση) στην έξω ζωή του δηλαδή.

Ε: Στην καθημερινότητά του.

Σ8: Ναι.

Ε: Τέλεια! Σας ευχαριστώ πολύ!

Σ8: Να είστε καλά! Καλημέρα.

Συνομιλίες με εκπαιδευτικούς

Συνέντευξη 3^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ3: Συμφωνώ.

Ε: Τέλεια. Αρχικά, θα ήθελα να ρωτήσω ποια είναι η ηλικία σας;

Σ3: Είμαι 53. (Γέλιο).

Ε: Ωραία. Σε ποια τάξη / επίπεδο διδάσκετε τα ολλανδικά;

Σ3: Εγώ συνήθως είμαι, στην εμ... πρώτη, μπορεί και δευτέρα, βέβαια τι γίνεται, επειδή στην Ολλανδία τα παιδιά πάνε κάθε μέρα στο σχολείο, εμείς δεν μπορούμε αυτό το

πρόγραμμα να κάνουμε μόνο το Σάββατο 3 ώρες, και έτσι στο ολλανδικό σχολείο που δουλεύω την πρώτη το κάνουμε σε ενάμιση χρόνο γι' αυτό, το πρώτο τμήμα που έχω για το πρώτη που εμείς εδώ λέμε τρίτη και τρεις πλάς. Στο ολλανδικό σχολείο στην Αθήνα δεν κοιτάμε ηλικίες αλλά κοιτάμε σε τι επίπεδο βρίσκονται, γιατί πολλά παιδιά δεν γνωρίζουν τη γλώσσα γι' αυτό εγώ που διδάσκω στην τρίτη ομάδα έχω παιδιά διαφόρων ηλικιών.

Ε: Τέλεια. Υπάρχει κάποιος λόγος που ασχολείστε με το συγκεκριμένο επίπεδο;

Σ3: Εμ, όχι στην Ολλανδία που γεννήθηκα με βάλανε κάποτε στην πρώτη και μου άρεσε πάρα πολύ και εκεί έμεινα και μετά όταν ήρθα στην Ελλάδα δεν ήξερα πως καν υπήρχε ολλανδικό σχολείο μέχρι που αποκτήσαμε παιδιά και πριν με βάλουνε σε Πέμπτη ας πούμε, εεε...(Παύση) έχω κάνει και λίγο την πρώτη γυμνάσιο, όμως πάλι κατέληξα στην πρώτη και μ' αρέσει πιο πολύ απ' όλα.

Ε: Μπράβο. Πολύ ωραία. Από πότε βρίσκεστε στην Ελλάδα; Πόσα χρόνια είστε εδώ;

Σ3: Είμαι εδώ από το 1990, τότε παντρεύτηκα τον άντρα μου δηλαδή είμαι πως να σου πω ερωτική μετανάστis που λένε (Γέλιο), ήρθα εδώ '87, γνωριστήκαμε, και '90 παντρευτήκαμε και από τότε είμαι εδώ στην Ελλάδα, 33 χρόνια έχω τώρα.

Ε: Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ3: Έχω κάνει Παιδαγωγική Ακαδημία στην Ολλανδία.

Ε: Και οι σχέσεις σας με την Ολλανδία και την Ελλάδα ποιες είναι;

Σ3: Εεε...Εντάξει...(Παύση) βέβαια γεννήθηκα στην Ολλανδία, εκεί έχω την οικογένειά μου πάω και καμιά φορά εκεί και εδώ επειδή λόγω έχω τον άντρα μου και τα παιδιά εδώ και μ' αρέσει πάρα πολύ να σας πω είμαι λέω γιατί με ρωτάνε πολλές φορές πού σου αρέσει καλύτερα η Ελλάδα ή Ολλανδία και λέω κάθε χώρα έχει το καλό και το κακό και εγώ είμαι τυχερή που παίρνω το καλό από την Ολλανδία, το καλό από την Ελλάδα και τα κάνουμε ακόμα καλύτερα. (Γέλιο).

Ε: Μπράβο. Έχετε προϋπηρεσία για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως Γ2, ως δεύτερη γλώσσα δηλαδή;

Σ3: Εεε, όχι δηλαδή για τα περισσότερα παιδιά ήταν η πρώτη γλώσσα, βέβαια έχουμε τύχει μερικά παιδιά που ερχότανε από εξωτερικό και τότες αυτή όμως ήταν σπάνια ήταν η δεύτερη γλώσσα.

Ε: Μάλιστα. Εσείς μιλάτε άλλες γλώσσες;

Σ3: Λίγο Γερμανικά, λίγο αγγλικά, αυτά.

Ε: Θα μπορούσατε να μου πείτε δυο λόγια για το κοινοτικό σχολείο που εργάζεστε;

Σ3: Το Ολλανδικό σχολείο που δουλεύω εεε... (Παύση) λέγεται και Κάτω Χώρες. Ξεκίνησε το 2014 νομίζω τον Ιούλιο. Τώρα έχει 5 δασκάλους, κάνουμε μαθήματα ολλανδική γλώσσα και κουλτούρα 3 ώρες κάθε Σάββατο.

Ε: Ωραία. Ποια μαθήματα διδάσκετε στο κοινοτικό σχολείο;

Σ3: Στο σχολείο που τώρα δουλεύω κάνω μόνο γλώσσα και λίγο κουλτούρα, όμως περισσότερο είναι η γλώσσα που κάνω, το γραπτό και το ακουστικό.

Ε: Πολύ ωραία; Ως προς τη διδακτική ποιος είναι ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκετε;

Σ3: Για μένα είναι όταν φεύγουν από μένα να ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν ολλανδικά και να καταλαβαίνουν, βέβαια μπορώ να πω όταν ξεκινήσαμε, εγώ τουλάχιστον, πριν 13 χρόνια όλα τα παιδιά στο ολλανδικό σχολείο είχανε ένας από τους γονείς από την Ολλανδία ή από το Βέλγιο, τώρα βέβαια έχουνε αλλάξει τα πράγματα, βλέπω πολλές φορές τα παιδιά έχουνε μια γιαγιά ή ένας παππούς που ξέρει ολλανδικά ή εεε... (Παύση) έχουμε και Έλληνες που έχουνε πάει στην Ολλανδία για κάποια χρόνια και τα παιδιά έχουν πάει στο ολλανδικό σχολείο. Συμπέρασμα είναι πως είναι λίγο πιο δύσκολα τα πράγματα τώρα, διότι εεε... (Παύση) όταν ένας από τους γονείς είναι από την Ολλανδία ή από το Βέλγιο ακούνε και στο σπίτι τη γλώσσα.

Ε: Ναι.

Σ3: Τώρα όμως πολλές φορές τα παιδιά τα ακούνε μόνο 3 ώρες στο ολλανδικό σχολείο και όχι πια στο σπίτι και έτσι αρχίζουν λίγο να δυσκολεύουν τα πράγματα.

Ε: Ναι, σωστό. Υπάρχει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα, κάποιο syllabus που ακολουθείτε;

Σ3: Κοίτα έχω το πρόγραμμα που ακολουθούνε και στην Ολλανδία, βέβαια το αλλάζω γιατί δεν μπορούμε να κάνουμε τα ίδια όπως τα κάνουνε και στην Ολλανδία, όμως παίρνουμε τη μεγάλη γραμμή που λέμε και εεε... (Παύση) και εντάζει το κάνω εγώ για να μπορώ να το χρησιμοποιήσω και εδώ με αυτά τα παιδιά που έχω τώρα.

Ε: Δηλαδή βλέπετε τις ανάγκες των μαθητών και διαμορφώνετε ανάλογα το μάθημα;

Σ3: Μπράβο, μπράβο. Κοιτάμε δηλαδή πού είναι τα παιδιά, ένα παράδειγμα ας πούμε, εγώ τους μαθαίνω κάποιες λέξεις έτσι στα ολλανδικά, που παλιά όταν είχα παιδιά που είχανε γονείς από το Βέλγιο ή Ολλανδία έπρεπε να μου πουν τη λέξη, εγώ έδειξα μία εικόνα στο computer και έπρεπε να μου πούνε τι είναι. Τώρα βλέπω είναι πολύ δύσκολα, τώρα πολλές φορές εγώ λέω τη λέξη και πρέπει να μου δείξουν την εικόνα.

Ε: Χμμ, κατάλαβα.

Σ3: Αυτά είναι λίγο πιο εύκολα για τα παιδιά, δηλαδή αναγκάζομαι να αλλάζουμε και εμείς λίγο το πρόγραμμα.

Ε: Κατάλαβα. Ασχολείστε και με άλλες δραστηριότητες αξιοποιώντας την ολλανδική γλώσσα;

Σ3: Εεε...(Παύση) όχι μόνο αυτό στο ολλανδικό σχολείο, ναι.

Ε: Εννοώ για να αποκτήσουν τα παιδιά επαφή με την ολλανδική κουλτούρα, εκτός από το μάθημα της γλώσσας, κάνετε και άλλες δραστηριότητες μέσα στην τάξη;

Σ3: Αα, βέβαια βέβαια. Ας πούμε κάποιες γιορτές στην Ολλανδία, εμείς ας πούμε γιορτάζουμε τον Άγιο Νικόλα που είναι μεγάλη γιορτή στην Ολλανδία, εεε...(Παύση) και αυτό το γιορτάζουμε και με τα παιδιά. Α, κάνουμε και βδομάδα με βιβλία παιδικά, τη λέμε *Kinderboekenweek*.

Ε: Εδώ εννοείτε.

Σ3: Εδώ βέβαια, ναι, ναι, ναι.

Ε: Ωραία. Ποιος σας παρέχει τα βιβλία για να κάνετε μάθημα;

Σ3: Είναι ο σύλλογος, δηλαδή τα παραγγέλνουμε από την Ολλανδία, εμ... (Παύση) βέβαια εμείς είμαστε ολλανδικό σχολείο, όμως είμαστε σαν σύλλογος, τι σημαίνει αυτό είμαστε υπό έλεγχο της εεε...(Παύση) Υπουργείο Παιδείας της Ολλανδίας.

Ε: Μάλιστα.

Σ3: Έρχονται και μάλιστα κάθε δύο τρία χρόνια και μας κάνουνε έλεγχο, που εδώ φοβούνται πολλές φορές, όμως έρχονται γιατί εντάξει δεν είναι να σου κάνουν κριτική, εεε...(Παύση) είναι να σου πούνε μήπως υπάρχει κάποια βοήθεια, μήπως κάτι αλλαγές, δηλαδή σου δίνουνε και συμβουλές και καλά κάνουνε.

Ε: Σωστά.

Σ3: Βέβαια, καμιά φορά σκέφτονται μήπως είμαστε σαν φροντιστήριο, όμως λέω στους γονείς δεν είμαστε φροντιστήριο, δεν είμαστε δηλαδή να κερδίζουμε χρήμα, κοιτάμε δηλαδή, ας πούμε όταν ξεκίνησε είχαμε επιδότηση από την Ολλανδία, όταν είχαμε την κρίση μας σταμάτησε την επιδότηση, τι σημαίνει αυτό; Τότε έπρεπε οι γονείς να πληρώνουν περισσότερα από την τσέπη.

Ε: Ναι.

Σ3: Τότε μετά πάλι μας δώσανε κατεβάζαμε πάλι την τιμή, δηλαδή αυτό κοιτάμε.

Ε: Κατάλαβα. Και ποιο είναι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείτε;

Σ3: Ναι, εντάξει αυτό που χρησιμοποιώ εγώ είναι το *Veiling leren lezen*, αυτό είναι το σύστημα και δηλαδή είναι από την Ολλανδία.

Ε: Είναι για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως Γ1, δηλαδή ως μητρική ή ως Γ2;

Σ3: Αυτό είναι μόνο ένα σύστημα που χρησιμοποιούν για τα παιδιά στην πρώτη που λέμε, εμείς λέμε Τρίτη, όμως πρώτη δημοτικού.

Ε: Πρώτη, ωραία.

Σ3: Γιατί μετά χρησιμοποιούν άλλα συστήματα.

Ε: Ωραία, υπάρχουν άλλοι θεσμοί που βοηθούν στην οργάνωση ενός κοινοτικού σχολείου;

Σ3: Δηλαδή τι εννοείτε ακριβώς;

Ε: Εκτός από τον σύλλογο που λέτε ότι έχετε, υπάρχουν κάποιοι άλλοι φορείς;

Σ3: Βέβαια, βέβαια. Υπάρχει το *NOB Nederlands Onderwijs Buitenland*, αυτή είναι μία οργάνωση και από το κράτος, είναι μόνο για το σχολείο της Ολλανδίας που είναι εκτός Ολλανδίας.

Ε: Ωραία.

Σ3: Αυτοί μας κάνουνε σεμινάρια, μας δίνουν συμβουλές, μας βοηθάνε πάρα πολύ.

Ε: Πολύ ωραία. Χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες εντός του μαθήματος για να εμπεδώσουν καλύτερα τα παιδιά τα ολλανδικά;

Σ3: Κοίτα, αναγκαστικά τώρα με τα παιδιά που έχουμε πρέπει καμιά φορά να πούμε κάτι στα ελληνικά ή καμιά φορά στα αγγλικά, αν είναι παιδί που δεν δέχεται ούτε ελληνικά ούτε ολλανδικά.

Ε: Μάλιστα. Τα παιδιά μέσω ενός κοινοτικού σχολείου μπορούν να αποκτήσουν πιστοποιητικό γλωσσομάθειας;

Σ3: Αν παίρνουνε πτυχίο αυτό θέλετε να με ρωτήσετε;

Ε: Σωστά.

Σ3: Ναι, δηλαδή αυτό είναι όταν μένουνε μέχρι στο τέλος, δηλαδή μέχρι το γυμνάσιο, τότε έχουμε τρία πτυχία που μπορούνε να πάρουνε, το ένα είναι το Inform είναι το A2, εεε... (Παύση) δηλαδή και το δεύτερο πτυχίο είναι το Form είναι το B1 και το τρίτο είναι το Educatief Startbekwaam είναι το B2, δηλαδή εκεί πρέπει να κάνεις μία παρουσίαση.

Ε: Πολύ ωραία.

Σ3: Ναι.

Ε: Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο στόχος ενός κοινοτικού σχολείου;

Σ3: Εεε... (Παύση) εξαρτάται και λίγο, δηλαδή ό,τι θέλουνε οι γονείς, δηλαδή ας πούμε τα παιδάκια που έχουνε πάει στην Ολλανδία οι γονείς φαντάσου θέλουν να συνεχίσουν με αυτό που ξεκινήσανε στην Ολλανδία, εεε... (Παύση) και όταν ας πούμε οι γονείς έρχονται από την Ολλανδία όπως εμείς παλιά θέλαμε να βγάλουμε κάποιο πτυχίο, γιατί μήπως το παιδί μετά όταν μεγαλώνει θέλει να πάει να σπουδάσει στην Ολλανδία.

Ε: Ναι.

Σ3: Τότε χρειάζεται το B2 για σπουδές στην Ολλανδία.

Ε: Μάλιστα. Ποιος είναι ο δικό σας στόχος για το μάθημα που κάνετε;

Σ3: Δικός μου στόχος είναι όταν δηλαδή φεύγουν τα παιδιά από μένα να έχουν μάθει εεε... (Παύση) ανάγνωση και εεε... (Παύση) να μπορούνε να καταλαβαίνουν λίγο τα ολλανδικά.

Ε: Μάλιστα. Ποια είναι η γνώμη των παιδιών για το κοινοτικό σχολείο; Τους αρέσει;

Σ3: Οι περισσότεροι τους αρέσει μου λένε οι γονείς πάρα πολύ, δηλαδή έχουμε παιδιά, ας πούμε και πέρυσι από Καλαμάτα, Χαλκίδα εεε... (Παύση) καμιά φορά λέει η μάνα δεν

μπορούσαμε να έρθουμε όμως στεναχωρήθηκε πάρα πολύ το παιδί, χαίρομαι για αυτό (Γέλιο) δηλαδή θέλουμε να περνάνε και ωραία να τους αρέσει αυτό που κάνουνε γιατί πιστεύω όταν ένα παιδί του αρέσει αυτό που κάνει, θα δίνει περισσότερη για να μάθει την ύλη.

Ε: Ναι. Ποια είναι η δική σας γνώμη για το κοινοτικό σχολείο; Τι πιστεύετε για το κοινοτικό σχολείο;

Σ3: Εεε... (Παύση) εντάξει εγώ να σου πω πιστεύω πως παίρνω και τον εαυτό μου είχαμε παιδιά και εγώ ήθελα πάρα πολύ να μάθουνε και τα ολλανδικά, πρώτα από όλα όταν πήγαμε επίσκεψη στην πατρίδα μου τουλάχιστον είχανε επικοινωνία, με την οικογένειά μου, με τους παππού, γιαγιά και τέτοια. Στο δεύτερο δεν ξέρεις και αργότερα να το παιδί θέλει να πάει να σπουδάσει στην Ολλανδία εεε... (Παύση) τώρα βλέπω ζητάνε κιόλας πολλές φορές αν ξέρουμε βελγικά γιατί υπάρχουνε και δουλειές από απόσταση ας πούμε κάποια κέντρα, δηλαδή δεν χάνεις.

Ε: Ναι.

Σ3: Είναι και μια γλώσσα ιδιαίτερα στην Ελλάδα δεν το μιλάνε πολύ κόσμο και είναι ένα... (Παύση) κάτι πολύ θετικό θα έλεγα, πιστεύω.

Ε: Σωστά. Οπότε το κίνητρό σας ποιο είναι ακριβώς;

Σ3: Σαν μάνα ή σαν δασκάλα;

Ε: Σαν δασκάλα θα έλεγα.

Σ3: Σαν δασκάλα, εεε... (Παύση) για μένα είναι δηλαδή μ' αρέσει τα παιδιά να μαθαίνουνε τη γλώσσα και να μαθαίνουνε και λίγο την κουλτούρα, δηλαδή όπως σας είπα για τον Άγιο Νικόλα ή εεε... (Παύση) ή για τον βασιλιάς που έχουμε κάνουμε κάτι γιορτή εκεί αυτό θέλω και να περνάνε και ωραία να τους αρέσει αυτό που μαθαίνουνε.

Ε: Ωραία. Ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζετε στο μάθημα;

Σ3: Εεε... (Παύση) αυτή τη στιγμή είναι που έχω πολλά παιδιά που δεν έχουν feedback από το σπίτι που στο σπίτι δεν μιλάνε τα ολλανδικά και είναι πολύ πιο δύσκολα από παλιά, δηλαδή μιλάω πολύ περισσότερο ελληνικά τα τελευταία χρόνια από τα προηγούμενα χρόνια.

Ε: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι η στάση των γονιών απέναντι στην ολλανδική γλώσσα επηρεάζει τον βαθμό που μαθαίνουν τα παιδιά;

Σ3: *Ναι, εντάξει βέβαια όταν έχουνε κίνητρα και θέλουνε πολύ τα παιδιά να μαθαίνουνε, μαθαίνουνε περισσότερο, το θέμα είναι αν μπορούνε εκεί είναι η δυσκολία αυτή τη στιγμή γιατί όταν οι γονείς ξέρουνε θα καθίσουν δίπλα στα παιδιά, τώρα ακούς γονείς που λένε δεν καταλαβαίνουμε τίποτα, δεν μπορούμε πια να βοηθήσουμε τα παιδιά, αυτό είναι το θέμα που παλιά μπορούσανε.*

Ε: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ.

Σ3: *Να είστε καλά.*

Συνέντευξη 4^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ4: *Ναι συμφωνώ.*

Ε: Αρχικά ποια είναι η ηλικία σας;

Σ4: *Είμαι 48.*

Ε: Ωραία. Σε ποια τάξη / επίπεδο διδάσκετε τα ολλανδικά;

Σ4: *Στη δεύτερη τάξη.*

Ε: Υπάρχει κάποιος λόγος που ασχολείστε με το συγκεκριμένο επίπεδο;

Σ4: *Όχι.*

Ε: Από πότε βρίσκεστε στην Ελλάδα. Πόσα χρόνια είστε εδώ;

Σ4: *8 χρόνια.*

Ε: Ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ4: Έχω σπουδάσει φιλολογία.

Ε: Και ποιες είναι οι σχέσεις σας με την Ολλανδία και την Ελλάδα;

Σ4: Εεε εγώ έχω γεννηθεί στην Ολλανδία και εδώ είμαι παντρεμένη με Έλληνα και έχουμε τρία παιδιά.

Ε: Πολύ ωραία. Έχετε προϋπηρεσία για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως Γ2;

Σ4: Ναι.

Ε: Μιλάτε άλλες γλώσσες;

Σ4: Αγγλικά.

Ε: Ποια μαθήματα διδάσκετε στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο;

Σ4: Γλώσσα και κουλτούρα.

Ε: Ωραία. Ως προς τη διδακτική ποιος είναι ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκετε;

Σ4: Να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα όσο το δυνατόν καλύτερα... (Παύση) και ακόμα εεε... (Παύση) να δώσω στα παιδιά το *feeling* της γλώσσας, όχι μόνο απλά να μάθουν τη γλώσσα σαν να μαθαίνουν τα ελληνικά, κάτι τέτοιο λοιπόν.

Ε: Κατάλαβα. Υπάρχει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα, κάποιο syllabus που ακολουθείτε;

Σ4: Ναι, εννοείτε κάποια μέθοδο;

Ε: Ναι, σωστά.

Σ4: Έχουμε τη στάνταρ μέθοδο, όπως ακολουθούνε και στην Ολλανδία, εεε... (Παύση) και αυτό ακολουθάω.

Ε: Βλέπετε και τις ανάγκες των μαθητών και διαμορφώνετε τη μέθοδο ανάλογα;

Σ4: Ναι, ναι πάντα γιατί εεε... (Παύση) οι ανάγκες είναι πολύ διαφορετικές.

Ε: Μάλιστα. Κάνετε κάποιες άλλες δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιείτε την ολλανδική γλώσσα ώστε τα παιδιά να μάθουν την ολλανδική κουλτούρα;

Σ4: Εεε... (Παύση) έχουμε τα μαθήματα στο σχολείο και κάνουμε κάποιες φορές το χρόνο γιορτή, δηλαδή εεε... (Παύση) τον Δεκέμβριο έχουμε τον Άγιο Νικόλαο και κάνουμε μία μεγάλη γιορτή στο σχολείο.

Ε: Ωραία. Ποιος σας παρέχει τα βιβλία για να κάνετε μάθημα;

Σ4: Εεε... (Παύση) το παραγγέλλει το σχολείο στην Ολλανδία.

Ε: Και ποιο υλικό χρησιμοποιείτε;

Σ4: Δηλαδή;

Ε: Ποιο ας πούμε βιβλίο χρησιμοποιείτε;

Σ4: Α ναι είναι το *PIT Taal Spelling in Beeld Humpie Dumpie*.

Ε: Μάλιστα. Και τα βιβλία που μου αναφέρατε έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία της ολλανδικής ως μητρική γλώσσα ή ως δεύτερη γλώσσα;

Σ4: Με μητρική γλώσσα.

Ε: Με τη μητρική λοιπόν, ωραία. Υπάρχουν κάποιοι θεσμοί που βοηθούν στην οργάνωση ενός κοινοτικού σχολείου;

Σ4: Από την Ολλανδία έχουμε το *NOB*. Εεε... (Παύση) που μας ακολουθούνε, δηλαδή έρχονται και κάθε τέσσερα χρόνια εεε... (Παύση) και με αυτό έχουμε εεε... (Παύση) το *NOB* είναι για όλες τις... όλες ... (Παύση) για όλα τα ολλανδικά σχολεία στον κόσμο.

Ε: Πολύ ωραία. Χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες μέσα στο μάθημα ώστε τα παιδιά να καταλάβουν καλύτερα την ολλανδική γλώσσα;

Σ4: Ναι μιλάω και ελληνικά.

Ε: Και ελληνικά. Μάλιστα. Πολύ ωραία. Τα παιδιά στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο μπορούν να αποκτήσουν κάποιο πιστοποιητικό ότι γνωρίζουν τη γλώσσα;

Σ4: Ναι.

Ε: Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο στόχος του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου;

Σ4: Τι εννοείτε;

Ε: Which is the goal of such kind of school?

Σ4: Ααα, ο στόχος είναι να πάρουν ένα *degree* (πιστοποιητικό) ότι γνωρίζουν την ολλανδική γλώσσα εεε... (Παύση) έχουμε δηλαδή ένα *officially degree* (επίσημο πιστοποιητικό) και κάθε χρόνο τον Μάιο έχουμε... εεε... (Παύση) κάνουμε τις εξετάσεις για αυτό και ... (Παύση) έχει σύνδεση με την Ολλανδία και εεε... (Παύση) αυτές τις εξετάσεις τις κάνουμε... (Παύση) και μπορούν να ξεκινήσουν να κάνουν τις εξετάσεις όταν είναι 15 ή 16 χρονών, όταν έχουν φτάσει το επίπεδο.

E: Μάλιστα, ο δικός σας στόχος για το μάθημά σας ποιος είναι;

Σ4: Να μάθουν την ολλανδική γλώσσα και εεε... (Παύση) και επίσης να φτάσουν όλα τα επίπεδα για όλα τα παιδιά, όχι μόνο για τη γλώσσα αλλά και *emotionally* (συναισθηματικά) επειδή τα παιδιά κάνουν πάρα πολλά, πολλές γλώσσες επίσης και πρέπει να έρχονται και κάθε Σάββατο στο ολλανδικό σχολείο ...εεε (Παύση) εδώ για να προσπαθήσουν να μαθαίνουν εεε... (Παύση) να κάνουν την ολλανδική γλώσσα και εεε... (Παύση) προσπαθώ να μάθουν αλλά όχι να τα πιέσω πολύ γιατί θέλω να έχουν ένα *positive feeling* (θετικό συναίσθημα) για το *language* (τη γλώσσα).

E: Μάλιστα. Ποια είναι η γνώμη των παιδιών για το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο; Τους αρέσει;

Σ4: Ναι, είναι κάποιες μέρες εεε... (Παύση) όταν βλέπω ότι έχουνε πολλή πίεση και έχουν λίγο εεε ... (Παύση) δεν έχουν πολλή όρεξη, στο τέλος της μέρες βλέπω είναι χαρούμενοι. (Γέλιο).

E: Ωραία. Ποια είναι η δική σας γνώμη για το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο;

Σ4: Γενικά;

E: Ναι, γενικά.

Σ4: Εεε... (Παύση). Εδώ στην Ελλάδα έχει να κάνει εεε... (Παύση) με πόσοι *Dutch people* (Ολλανδοί) έχουν μετανάστες γιατί πριν από 20 ή 30 χρόνια υπήρχε μεγάλο εεε... (Παύση) μετανάστευση *Dutch women* (Ολλανδών γυναικών) παντρεύονται Έλληνες άντρες και περισσότερο σταθερά μιλάνε στα παιδιά ελληνικά... εεε... (Παύση) ολλανδικά στα παιδιά και εεε... (Παύση) το επίπεδο μπόρεσε και *Kept up* (διατηρήθηκε), τώρα όμως δεν έχουμε άλλο...εεε... (Παύση) πολύ κόσμος πήγε πίσω επειδή είχε κρίση και τώρα εεε... (Παύση) βλέπω πολλά ζευγάρια που είναι...εεε... (Παύση) βλέπω πολλοί γονείς είναι και οι 2 Έλληνες αλλά τα παιδιά γεννιούνται στην Ολλανδία και έχουν έρθει πίσω στην Ελλάδα και εεε... (Παύση) προσπαθούν να *Kept up with the level* (να διατηρήσουν το επίπεδο) και αυτό είναι πολύ δύσκολο γιατί οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν, αλλά τώρα εεε... (Παύση) βλέπω λίγο ένα *mix from everything* (μια μείξη από όλα) υπάρχουν παιδιά που κάνουν *Keep up* (προσπαθούν να διατηρήσουν) αλλά το μάθημα δεν είναι αρκετό, πρέπει να ακούνε κάποιον στο σπίτι, αλλά τώρα δεν είμαι πολύ *positive* (θετική) για αυτό το επίπεδο αλλά πιστεύω υπάρχουν τα *tools to improve* (τα εργαλεία να βελτιωθούν) αλλά έχει να κάνει και

με πόσες γλώσσες μαθαίνει τα παιδιά την ίδια στιγμή. Εεε... (Παύση) έχω παιδιά στην τάξη που μαθαίνουν 4 γλώσσες την ίδια στιγμή, οπότε εεε... (Παύση) έχει να κάνει που βάζουν priority (προτεραιότητα).

E: Ποιο είναι το κίνητρό σας για να διδάξετε;

Σ4: Ποιο;

E: Το κίνητρό σας, your motivation?

Σ4: Εεε πιστεύω όλα τα παιδιά αξίζει όλη την προσοχή, όλες τις πληροφορίες που θα χρειαστούν να ζήσουν στη ζωή και εεε... (Παύση) το πάθος μου είναι να δώσω αυτές τις πληροφορίες με έναν τρόπο εεε... (Παύση) να δουν ότι είναι θετικό να πάνε σχολείο, είναι καλό να μάθουν καινούρια πράγματα, να μάθουν γλώσσες.

E: Ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζετε μέσα στο μάθημα;

Σ4: Το εεε... (Παύση) η διαφορά στο επίπεδο των μαθητών, γιατί υπάρχουν παιδιά που μιλάνε καθαρά ολλανδικά και προχωράνε και υπάρχουν και παιδιά που δεν καταλαβαίνουν τι τους λέω και εεε... (Παύση) και θέλω εεε... (Παύση) είναι πολλές ανάγκες σε μία τάξη και έχουμε μόνο τρεις ώρες την εβδομάδα και θέλω to satisfy all the needs (να ικανοποιήσω όλες τις ανάγκες) και είναι πολλές.

E: Πιστεύετε ότι η στάση των γονιών, parents opinion, στην ολλανδική γλώσσα επηρεάζει τον βαθμό μάθησης των παιδιών;

Σ4: Ναι σίγουρα, όχι 100% αλλά ναι επηρεάζει.

E: Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό; Γιατί οι γονείς μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά;

Σ4: Πιστεύω έχει να κάνει με την ψυχολογία του παιδί, δηλαδή ό,τι βλέπει το παιδί στο σπίτι, αν είναι χαρούμενο στο σπίτι και βλέπει ότι και οι γονείς του του αρέσουν τα ολλανδικά θέλει... εεε... (Παύση) να το κάνει.

E: Μάλιστα. Πολύ ωραία. Σας ευχαριστώ πολύ.

Σ4: Και εγώ.

Συνέντευξη 5^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος

«Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ5: *Ναι, βέβαια.*

Ε: Ωραία. Θα ήθελα αρχικά να μου πείτε ποια είναι η ηλικία σας.

Σ5: *Είμαι 50 χρονών.*

Ε: Ωραία. Σε ποια τάξη / επίπεδο διδάσκετε τα ολλανδικά;

Σ5: *Εγώ έχω τα παιδιά που πάνε Γυμνάσιο και Λύκειο, δηλαδή τα πιο μεγάλα παιδιά αλλά στην Κρήτη που είχα αρχίσει είχα όλα τα παιδιά όλες τις ηλικίες και μετά για τα πιο μικρά παιδιά ήρθε μια άλλη δασκάλα αλλά έχω εμπειρία 9 χρόνια με όλες τις ηλικίες.*

Ε: Ωραία.

Σ5: *Και τώρα εδώ στην Αθήνα που είμαι από 2017 είναι μόνο τα μεγάλα παιδιά που έχω, δηλαδή 13,14 μέχρι 16 χρονών.*

Ε: Πολύ ωραία. Υπάρχει κάποιος λόγος που ασχολείστε με το συγκεκριμένο επίπεδο;

Σ5: *Εεε (Παύση). Όχι, εντάξει ήτανε άλλες δασκάλες που εντάξει ήταν για τα πιο μικρά παιδιά και εγώ πάντα μου άρεσε πολύ με αυτή την ηλικία να δουλέψω, και είχα τελικά στην Κρήτη τα πιο μεγάλα παιδιά και εεε... (Παύση) έχω ξεκινήσει εδώ στην Αθήνα το ίδιο, εμένα μου αρέσει πάρα πολύ αυτή η ηλικία, εντάξει όλοι λένε δύσκολη ηλικία αλλά εμένα μου αρέσει.*

Ε: Ωραία. Από πότε βρίσκεστε στην Ελλάδα;

Σ5: *Εεε... (Παύση). Από 2008, ήρθα στην Κρήτη.*

Ε: Ωραία. Ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ5: *Τι είπατε;*

E: Τι έχετε σπουδάσει;

Σ5: Εντάξει, εμείς στην Ολλανδία λέμε Πανεπιστήμιο για να γίνεις δάσκαλος, όπως λέω δηλαδή δάσκαλος, όχι για πιο μεγάλα παιδιά, είμαι για το δημοτικό σχολείο δηλαδή, έχω δουλέψει 10 χρόνια στην Ολλανδία σε ένα μοντεσσοριανό σχολείο.

E: Πολύ ωραία.

Σ5: Και μου αρέσει πάρα πολύ.

E: Πολύ ωραία. Ποιες είναι οι σχέσεις σας με την Ολλανδία και την Ελλάδα;

Σ5: Εεε... (Παύση) Εντάξει οι σχέσεις μου με την Ελλάδα είχαν αρχίσει από τότε που ήμουν 18 χρονών, πρώτη φορά ήρθα εδώ στη χώρα και αμέσως είπα γεννήθηκα σε λάθος χώρα και είπα πρέπει να πάω κάποτε εδώ. (Γέλιο). Και ήρθα. Εντάξει καθυστέρησα λιγάκι αλλά από 50 χρονών, είπα εντάξει τα πρώτα 50 έκανα στην Ολλανδία τα άλλα 50 θα τα κάνω στην Ελλάδα.

E: (Γέλιο).

Σ5: Μου αρέσει η χώρα πάρα πολύ.

E: Οπότε εσείς έχετε γεννηθεί στην Ολλανδία;

Σ5: Ναι ναι, είμαι Ολλανδός, δεν έχω σχέση, εντάξει είμαστε Ευρωπαίοι όλοι, αλλά εγώ Ολλανδός Ολλανδός. Δηλαδή η σχέση μου ήταν σαν τουρίστας που ήρθα και μου άρεσε πάρα πολύ.

E: Μάλιστα. Έχετε προϋπηρεσία για τη διδασκαλία της ολλανδικής, ως δεύτερη γλώσσα δηλαδή ως Γ2;

Σ5: Εεε (Παύση). Ναι εντάξει εμένα, εγώ έμαθα τα ελληνικά από την πρώτη στιγμή που ήρθα εδώ αλλά δεν έχω πτυχίο κάτι αλλά εγώ εντάξει αυτό που μιλάω μιλάω. Αλλά εμείς στην τάξη προσπαθούμε να μην μιλάμε ελληνικά, στην Κρήτη τα παιδιά δεν ήξεραν ότι μιλούσα, γιατί τους είπα είμαστε στο Ολλανδικό σχολείο και μιλάμε ολλανδικά και ξαφνικά καλεί το τηλέφωνο και απαντάω στα ελληνικά. Βέβαια και τα παιδιά είπαν δάσκαλε μιλάς ελληνικά (Γέλιο) ήταν απίστευτα αυτά (Γέλιο). Αλλά εντάξει. (Γέλιο).

E: Μάλιστα. Κατάλαβα. Εσείς μιλάτε άλλες γλώσσες;

Σ5: Εντάξει, αγγλικά, λίγο μίλησα γερμανικά και γαλλικά, αλλά εντάξει όλα αυτά έχουν φύγει γιατί δεν τα χρησιμοποιώ, και έχουν φύγει από τη στιγμή που έμαθα τα ελληνικά.

Ε: Πολύ ωραία. Ποια μαθήματα διδάσκετε στο ολλανδικό σχολείο;

Σ5: *Εντάξει, είναι το πιο πολύ είναι τη γλώσσα, γιατί τα παιδιά είναι Έλληνες έχουνε εμάς για τρεις ώρες την εβδομάδα και εντάξει αφού δεν έχουμε πολύ χρόνο κάνουμε και πρέπει να κάνουμε κιόλας τη γλώσσα, το πιο σημαντικό να μάθουνε τη γλώσσα, τη γραμματική, να διαβάζουν, να κάνουνε δηλαδή να μιλήσουνε τα ολλανδικά, αυτό κάνουμε και λίγο την κουλτούρα μας. Δεν κάνουμε κάτι άλλο, όλα τα άλλα τα κάνουν στο ελληνικό σχολείο, είναι Έλληνες αλλά η διαφορά είναι ότι έχουν γονείς που ο ένας είναι Ολλανδός ή Ολλανδέζα.*

Ε: Μάλιστα. Ποιος είναι ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκετε;

Σ5: *(Παύση). Το πιο πολύ σκοπό είναι να έχουνε, εντάξει το πιο πολύ να έχουνε την αίσθηση για τη γλώσσα μας τα παιδιά, εντάξει τα μιλάνε αλλά εξαρτάται σε πιο επίπεδο το μιλάνε και τελικά θέλουν να κάνουν για πτυχίο μήπως ξέρετε το *Certifice*, το έχετε ακούσει αυτό;*

Ε: Όχι δεν το γνωρίζω.

Σ5: *Αυτό είναι στο Βέλγιο στο πανεπιστήμιο εκεί που κάνουμε εξετάσεις για μερικά επίπεδα που μπορούνε να κάνουνε τα παιδιά μας σαν ξένη γλώσσα, αυτό θέλει να πει εεε... (Παύση) σαν ξένη γλώσσα, δηλαδή τα παιδιά κάνουνε...εεε... (Παύση) A2, B1 και B2, αυτές οι εξετάσεις είναι σημαντικό για τα παιδιά, γιατί εντάξει μπορούνε να πάνε σε ένα Πανεπιστήμιο ΤΕΙ κάτι στην Ολλανδία και χαίρομαι που το θέλουν.*

Ε: Υπάρχει κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα, κάποιο syllabus που ακολουθείτε; Υπάρχει δηλαδή κάποια μέθοδος που ακολουθείτε;

Σ5: *Ναι έχουμε μέθοδοι που είναι για όπως λέμε εμείς για *En tre te*, για την Ολλανδική γλώσσα, για ανθρώπους γενικά που δεν είναι Ολλανδοί.*

Ε: Μάλιστα.

Σ5: *Και εντάξει είναι...εεε... (Παύση) τα μέθοδα είναι εντάξει μερικά είναι πολύ καλά.*

Ε: Βλέπετε και τις ανάγκες των μαθητών και διαμορφώνετε ανάλογα το μάθημα; Πώς γίνεται δηλαδή;

Σ5: *Ναι, ναι, είναι μικρές τάξεις, δηλαδή και αφού έχω την προϋπηρεσία με το μοντεσσοριανό σχολείο και αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό για αυτά τα παιδιά με τις τάξεις βλέπεις ένα παιδί, δηλαδή σχεδόν ποτέ, εγώ μιλάω με όλα τα παιδιά, εγώ κάνω κάθε*

Σάββατο το πρωί που κάνουμε το μάθημα, εγώ κάνω ένα γύρο να γράψω μαζί τους και να κάνω ένα μάθημα που είναι για το παιδί, που γνωρίζει δηλαδή διόρθωση, εντάξει αυτό πρέπει να κάνω, δηλαδή το κάνω, εντάξει σχεδόν κάθε Σάββατο το κάνω έτσι.

Ε: Μάλιστα. Ασχολείστε και με άλλες δραστηριότητες όπου χρησιμοποιείτε την ολλανδική γλώσσα για να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με τη γλώσσα;

Σ5: (Παύση). Ναι εντάξει χρησιμοποιούμε και ό,τι άλλο υπάρχει δηλαδή YouTube, έχουμε ένα μέθοδο που μπορούν να μάθουν τα παιδιά, πιο πολύ να καταλάβουν τι διαβάζουν και αυτό είναι από τα νέα στην Ολλανδία, δηλαδή έχουν σε διαφορετικά επίπεδα έχουν ένα κείμενο και μετά ερωτήσεις, αυτό είναι και κουλτούρα και γλώσσα.

Ε: Μάλιστα, και κάποιες άλλες δραστηριότητες για την ολλανδική κουλτούρα, δηλαδή κάνετε και κάποια γιορτή; Πώς γίνεται;

Σ5: Ναι, ναι, ναι το Santa Claus, ο Άγιος Νικόλαος για τα παιδιά είναι ό,τι πρέπει είναι σαν το Άγιος Βασίλης.

Ε: Ναι.

Σ5: (Παύση) και εντάξει...εεε (Παύση) ό,τι μπορούμε εντάξει, έχουμε και το βασιλιάς είναι χαζό σύστημα βέβαια, έχουμε μια μέρα γιορτή του βασιλιά και αυτό κάνουμε, αλλά έχουμε και Βέλγοι και έχουμε και μια κουλτούρα που θα κάνουμε για Ολλανδία και για Βέλγιο τώρα, εντάξει στο τέλος τον Μάιο, στο τέλος θα το κάνουμε, δηλαδή αυτά κάνουμε συνέχεια.

Ε: Ωραία, ωραία. Ποιος σας δίνει τα βιβλία για να κάνετε μάθημα;

Σ5: Εντάξει, τα έχουμε αγοράσει από Ολλανδία.

Ε: Από την Ολλανδία, μάλιστα. Και τα βιβλία είναι για την ολλανδική ως μητρική ή ως δεύτερη γλώσσα;

Σ5: Εεε...(Παύση). Όχι ως είναι...εεε...(Παύση) ναι είναι για δεύτερη γλώσσα γιατί είναι συνέχεια το En tre te, δηλαδή είναι να μάθεις τα ολλανδικά σαν εεε (Παύση) τα βιβλία που χρησιμοποιώ εγώ γιατί αυτά είναι ό,τι πρέπει για τις εξετάσεις που θα κάνουν τα παιδιά, αλλά τα άλλα που ξέρω είναι για τα ολλανδικά παιδιά τα χρησιμοποιούν και στην Ολλανδία όλα αυτά τα μέθοδα.

Ε: Αυτά τα βιβλία.

Σ5: *Ναι, ναι για τα πιο μικρά παιδιά είναι αυτά που χρησιμοποιούν και στα ολλανδικά σχολεία.*

Ε: *Μάλιστα.*

Σ5: *Για ορθογραφία, για διάβασμα, για γραμματική για όλα.*

Ε: *Μάλιστα, υπάρχουν κάποιοι θεσμοί που σας βοηθούν στην οργάνωση του κοινοτικού σχολείου;*

Σ5: *Ναι εντάξει, έχουμε εμείς, έχουμε εντάξει αυτό που εμείς λέμε συμβούλιο δηλαδή που είναι εκεί πάντα και μας βοηθάνε, μας πληρώνουνε κιόλας εεε...(Παύση) αλλά εντάξει είμαστε σχολείο, δεν είμαστε πώς λένε εεε...(Παύση) πού πάνε τα παιδιά μετά το σχολείο;*

Ε: *Φροντιστήριο.*

Σ5: *Ναι φροντιστήριο, δεν είναι φροντιστήριο, είναι σχολείο, αλλά έχουμε εντάξει, έχουμε βοήθεια και από την Ολλανδία, γιατί παίρνουμε κάποια λεφτά, όχι πολύ, παίρνουμε κάποια λεφτά από ολλανδική κυβέρνηση για το κάθε παιδί, από εκεί παίρνουμε βοήθεια, εντάξει για τα λεφτά μας, μας πληρώνουνε από εκεί, αλλά όχι σαν, εγώ έμαθα τότε πήγα Ολλανδία και στο Άμστερνταμ είχα πολλούς φίλους που μου είπαν είσαι αρχηγός, εντάξει είσαι, τώρα παίρνεις 2 μισθούς αλλά λέω εντάξει δεν είναι όπως Ελλάδα, εντάξει μισθός είναι πολύ χαμηλό, αλλά δεν το έκανα για να γίνω πλούσιος, αλλά μου άρεσε να είμαι στην Ελλάδα και να δουλέψω με παιδιά, αλλά εντάξει (Γέλιο). Κατάλαβες τι εννοώ;*

Ε: *Κατάλαβα. (Γέλιο). Εσείς χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες μέσα στο μάθημα για να καταλάβουν καλύτερα τα παιδιά την ολλανδική γλώσσα;*

Σ5: *Ναι εντάξει τα ελληνικά βέβαια, αλλά έχω γνωρίσει ότι η αίσθηση για γλώσσα με τα παιδιά είναι τόσο πολύ γιατί οι δίγλωσσοι το έχουνε αυτό όλοι μιλάνε τεράστια τα αγγλικά και χρησιμοποιούμε εντάξει αν δεν έχω συνώνυμη να πω στα ολλανδικά λέω στα ελληνικά αλλά πότε πότε αγγλικά γιατί όλοι αυτοί τα μιλάνε πολύ καλά, έχω παιδιά που σκέφτονται ή στα ελληνικά ή στα αγγλικά και μετά τα μεταφράζουνε στα ολλανδικά και πότε πότε πάει στραβά γιατί η σειρά της πρότασης είναι πολύ αλλιώς, αλλά εντάξει τους μαθαίνω να το χρησιμοποιούνε βέβαια γιατί τους βοηθάει.*

Ε: *Μάλιστα. Τα παιδιά στο ολλανδικό σχολείο μπορούν να αποκτήσουν πιστοποιητικό γλωσσομάθειας;*

Σ5: *Εεεε (Παύση). Πιστοποιητικό;*

Ε: Ότι ξέρουν τη γλώσσα δηλαδή; Μπορούν να αποκτήσουν κάποιο πτυχίο;

Σ5: *Ναι, ναι αυτό που σας είπα είναι το Certifice, μπορώ να σας στείλω κάποια λινκ να το δείτε. Είναι για ολλανδικά αλλά αυτό είναι ο σκοπός μας να τελειώσουν τα παιδιά, εεε... (Παύση) εεε... στην ηλικία που διδάσκω εγώ με αυτό το πτυχίο, ναι αυτό είναι, μπορώ να σας στείλω.*

Ε: Πολύ ωραία. Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο στόχος ενός κοινοτικού σχολείου;

Σ5: *(Παύση).*

Ε: Δηλαδή ποιος είναι ο στόχος του ολλανδικού σχολείου; Τι πιστεύετε;

Σ5: *Εεε... (Παύση) εντάξει το θέμα είναι ότι τα παιδιά πρέπει να μιλήσουν με γιαγιάδες και παπούδες που είναι στην Ολλανδία πιο πολύ και να έχουνε εεε... (Παύση) να μπορούν να πάνε στην Ολλανδία για σπουδές και εγώ στην Κρήτη δεν είχα... εεε (Παύση) είχα λέμε τα 9 χρόνια περάσανε κάνα 100 παιδιά και μόνο 5 μείνανε εδώ στην Ελλάδα για σπουδές, όλα τα άλλα πήγανε στην Ολλανδία.*

Ε: Μάλιστα.

Σ5: *Αυτό είναι σημαντικό για τα παιδιά, γιατί εντάξει όπως είναι εδώ τώρα στην Ελλάδα θέλουνε να φύγουνε εεε... (Παύση) εντάξει μπορούνε γιατί έχουνε τη σχέση και με Βέλγιο και με Ολλανδία.*

Ε: Ναι. Και ο δικός σας στόχος ποιος είναι για το μάθημα που κάνετε;

Σ5: *(Παύση). Εντάξει, ο στόχος μας, δηλαδή ο στόχος μου είναι να βοηθήσω τα παιδιά με τις γλώσσες που μιλάνε, πιο πολύ τα ολλανδικά και εντάξει μου αρέσει η εκπαίδευση από χρόνια τώρα, από πότε είχα ξεκινήσει; Από '90 κάτι και εντάξει είμαι εεε... (Παύση) μου αρέσει η εκπαίδευση και να δουλέψω με παιδιά γιατί εμένα πώς το λένε... (Παύση) και η ελαστικότητα που έχουνε τα παιδιά με τις γλώσσες μου αρέσει πάρα πολύ.*

Ε: Μπράβο, μπράβο. Ποια είναι η γνώμη των παιδιών για το ολλανδικό σχολείο; Τους αρέσει πιστεύετε;

Σ5: *Εντάξει, καταλαβαίνεις ότι η ηλικία που έχω εεε... (Παύση) μπορούν να σκεφτούν να κάνουν κάτι άλλο Σάββατο το πρωί. (Γέλιο).*

Ε: (Γέλιο)

Σ5: Αλλά είναι, εντάξει η ηλικία, είναι εντάξει εεε...(Παύση) θέλουν να κοιμηθούνε λίγο παραπάνω και έχω μία που μου το λέει όχι κάθε εβδομάδα, αλλά κάθε τέσσερις εβδομάδες μου λέει κύριε αν μπορώ να διαλέξω από το ελληνικό σχολείο και από το ολλανδικό σχολείο θα διαλέξω το ολλανδικό, γιατί μας έχουν κάνει παπαγάλοι εκεί και εδώ μαθαίνω κάτι.

Ε: (Γέλιο). Μπράβο, κατάλαβα.

Σ5: Αλλά εντάξει όλα τα παιδιά, εεε...(Παύση) είναι κάθε παιδιά είναι σε μία ηλικία αλλά εγώ ξέρω και προσπαθώ να γελάσουμε κιόλας να περνάμε ωραία και να μαθαίνουνε κάτι.

Ε: Ναι. Ποια είναι η δική σας γνώμη για το ολλανδικό σχολείο;

Σ5: Εντάξει εγώ το βλέπω πολύ σημαντικό για το μέλλον τους, γιατί εντάξει όλοι έχουνε κάτι που θέλουνε να κάνουνε και είναι εντάξει εεε...(Παύση) με το ολλανδικό σχολείο μπορούνε να το κάνουνε και εντάξει δεν ξέρεις ποτέ πώς θα σου έρθουνε τα πράγματα αλλά όλοι λένε όλοι εντάξει εεε...(Παύση) εγώ λένε σίγουρα εγώ θα πάω εκεί και είμαι στο σχολείο αυτό και μπορώ να τους βοηθήσω με αυτό.

Ε: Ναι. Ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζετε την ώρα του μαθήματος;

Σ5: (Παύση). Εεε...ο χρόνος (Γέλιο) γιατί έχουμε τρεις ώρες μόνο να τα κάνουμε όλα και εεε... τότε τότε δεν προλαβαίνεις. Δηλαδή εγώ για εμένα είναι σημαντικό να γράψουν και να μιλήσουν, ολλανδικά βέβαια πώς αισθάνεσαι πώς είσαι, πώς...εεε (Παύση) και εντάξει δεν έχεις πάντα χρόνο να το κάνεις, γιατί αν το κάνεις κάθε φορά, αλλά τους αρέσει πάρα πολύ αλλά το πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα, έχει κάτι πίεση, δηλαδή κατάλαβες;

Ε: Ναι.

Σ5: Είναι τρεις ώρες για κάθε παιδί.

Ε: Ναι, ναι.

Σ5: Έχουμε έλεγχο από Ολλανδία να ξέρετε, έρχεται το έλεγχο από Ολλανδία πώς θα το κάνουμε.

Ε: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι η γνώμη των γονιών για την ολλανδική γλώσσα επηρεάζει τον βαθμό που μαθαίνουν τα παιδιά την ολλανδική γλώσσα;

Σ5: Εεε... (Παύση) είχα παιδιά στην Κρήτη που ήρθανε και εκεί ξέρουν ήταν πάντα η μάνα ήταν Ολλανδέζα και μου φέρνουν παιδί 4 χρονών που δεν είχε μιλήσει καθόλου ολλανδικά γιατί δεν μιλούσε η μάνα.

Ε: Ναι.

Σ5: Βέβαια παίζει ρόλο, γιατί εμείς ό,τι γλώσσα έχουμε και σαν γονείς Ολλανδός, Έλληνας ή Βέλγος πρέπει να μιλήσει τη δική του γλώσσα, να μαθαίνουν, να είναι σωστοί δίγλωσσοι δεν γίνεται αλλιώς, γιατί αν λες α, εντάξει το σχολείο θα τους μάθει ολλανδικά έχεις χάσει 4 χρόνια.

Ε: Κατάλαβα.

Σ5: Από μωρό πρέπει. Αμέσως, τη δική σου γλώσσα αν μιλάς μαθαίνουνε αυτό είναι το πιο σημαντικό, δηλαδή αν δεν καταλαβαίνουν οι γονείς είναι δύσκολα.

Ε: Σωστά.

Σ5: Είχα μία μάνα που μου είπε εντάξει με το πρώτο έμαθα εγώ τα ελληνικά μαζί, λέω είναι τεράστιο λάθος και δεν τους αρέσει να το λέω γιατί εσύ σαν Ολλανδέζα μαθαίνεις τη γλώσσα, δηλαδή δεν τη μιλάς τεράστια αλλά και κάνεις δύο λάθη ξεχνάς τη γλώσσα σου και μαθαίνεις τα ελληνικά λάθος.

Ε: Μάλιστα.

Σ5: Κατάλαβες; Είναι πάρα πολύ σημαντικό που εντάξει που έχουνε όχι ο καθένας είναι σοφός για πολλά πράγματα, αλλά για αυτό με δίγλωσσοι είναι πάρα πολύ σημαντικό, δικό σου γλώσσα πρέπει.

Ε: Ωραία σας ευχαριστώ πολύ.

Σ5: Εντάξει μου άρεσε γιατί έχω κάποια εμπειρία και ελπίζω θα γίνει κάτι.

Συνέντευξη 7^η

«Καλησπέρα σας. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι η έρευνα στην οποία καλείστε να συμμετέχετε διεξάγεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σύγχρονες Τάσεις Γλωσσολογίας Για Εκπαιδευτικούς» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών και γονέων σε σχέση με τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι θα εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σχετικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα και θα συμβάλει στην πρόοδο της επιστημονικής σκέψης και δράσης. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα και

ανωνυμία σε όλα όσα θα συζητήσουμε. Για λόγους πρακτικούς η συζήτησή μας θα ηχογραφηθεί. Είστε σύμφωνος/η;»

Σ7: *Ναι κανένα πρόβλημα.*

E: Ωραία. Θα μπορούσατε να μου πείτε την ηλικία σας;

Σ7: 55.

E: Ωραία. Σε ποια τάξη, επίπεδο διδάσκετε τα ολλανδικά;

Σ7: *Στα παιδιά γυμνάσιο, λύκειο.*

E: Υπάρχει κάποιος λόγος που ασχολείστε με αυτό το επίπεδο;

Σ7: *(Παύση). Με ενδιαφέρει, εεε... (Παύση) με τραβάει αυτό το γκρουπ από παιδιά, αυτή η ηλικία.*

E: Ωραία. Από πότε βρίσκεστε στην Ελλάδα;

Σ7: *Από το 1989. (Γέλιο).*

E: Ποιες είναι οι σπουδές σας;

Σ7: *Παιδαγωγική και μετά σχολή για να διδάξεις σε σχολεία.*

E: Ωραία. Η σχέση σας με την Ολλανδία ποια είναι; Έχετε γεννηθεί εκεί;

Σ7: *Έχω γεννηθεί εκεί, τα παιδιά μου μένουνε εκεί.*

E: Και η σχέση σας με την Ελλάδα;

Σ7: *Ερωτεύτηκα τον άντρα μου.*

E: Και μένατε εδώ. (Γέλιο)

Σ7: *Και έμεινα εδώ. (Γέλιο)*

E: Πολύ ωραία. (Γέλιο). Έχετε προϋπηρεσία για να διδάξετε την ολλανδική ως δεύτερη γλώσσα;

Σ7: *(Παύση). Εδώ πολλά χρόνια, ναι έχω.*

E: Μάλιστα. Εσείς μιλάτε άλλες γλώσσες;

Σ7: *Αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά και ελληνικά.*

E: Πολύ ωραία. Ποια μαθήματα διδάσκετε στο ολλανδικό σχολείο;

Σ7: Γλώσσα.

Ε: Κυρίως γλώσσα;

Σ7: Ναι και το κομμάτι της νοοτροπίας της Ολλανδίας, λίγο ιστορία δηλαδή, λίγο γεωγραφία, αλλά όλα γύρω γύρω από τη γλώσσα.

Ε: Ωραία. Ποιος είναι ο σκοπός του μαθήματος που διδάσκετε;

Σ7: (Παύση). Να τη μάθουν τα παιδιά για να πάνε να σπουδάσουνε στην Ολλανδία.

Ε: Ναι.

Σ7: Και για να δουλέψουνε στην Ολλανδία.

Ε: Πιστεύετε ότι και αυτός είναι και ο στόχος των παιδιών κυρίως που μαθαίνουν τη γλώσσα;

Σ7: Πενήντα-πενήντα.

Ε: Ναι. Υπάρχει κάποιο syllabus που ακολουθείτε; Πώς κάνετε το μάθημα;

Σ7: (Παύση). Έχω ένα πρόγραμμα που έχω γράψει εγώ για τα μεγάλα παιδιά.

Ε: Ακολουθείτε δηλαδή μία δική σας μέθοδο;

Σ7: Ναι, σωστά, μια δική μου μέθοδο.

Ε: Μπορείτε να μου την περιγράψετε;

Σ7: Εεε...(Παύση). Είναι πολύ ακούω, δηλαδή πολλά κομμάτια να ακούνε, να βλέπουνε, κείμενα να διαβάσουνε και να αναλύσουν, εεε...(Παύση) για να μεγαλώσει και οι λέξεις που χρησιμοποιούν.

Ε: Το λεξιλόγιό τους.

Σ7: Ναι, το λεξιλόγιό τους και ένα κομμάτι είναι γραμματική.

Ε: Βλέπετε και τις ανάγκες των παιδιών και αλλάζετε κάθε φορά το μάθημα;

Σ7: Κάθε φορά, ναι ναι.

Ε: Ασχολείστε και με άλλες δραστηριότητες ώστε να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με την ολλανδική γλώσσα;

Σ7: (Παύση). Ναι, κάνουμε τις γιορτές μας που είναι το Santa Claus, που είναι 5 του Δεκεμβρη, τον Άγιο Βασίλη δηλαδή, το Καρναβάλι, το Πάσχα και ορισμένες μέρες που είναι γιορτές στην Ολλανδία κάνουμε έξτρα δραστηριότητες, δηλαδή εξωσχολικά.

Ε: Κυρίως για να έρθουν σε επαφή με την ολλανδική κουλτούρα, σωστά;

Σ7: Ναι, ναι.

Ε: Ποιος σας δίνει τα βιβλία για να κάνετε μάθημα;

Σ7: (Παύση). Εγώ δεν έχω βιβλία, κάνω τη δική μου μέθοδο.

Ε: Σωστά. Η μέθοδος που έχετε επιλέξει είναι για τη διδασκαλία της ολλανδικής ως μητρική γλώσσα ή ως δεύτερη;

Σ7: Ως δεύτερη, είναι ως δεύτερη για εφήβους ας πούμε για παιδιά από 10, εεε...(Παύση) από 13 έως 20 χρονών.

Ε: Τα παιδιά γνωρίζουν καθόλου ολλανδικά πριν έρθουν σε εσάς;

Σ7: (Παύση). Ναι γιατί ακολουθούν από 4 χρονών το ολλανδικό σχολείο, τα ολλανδικά μαθήματα, το σχολείο που δουλεύω.

Ε: Μάλιστα. Υπάρχουν κάποιοι θεσμοί που σας βοηθούν να οργανώσετε το ολλανδικό σχολείο; Έχετε κάποια βοήθεια από την Ολλανδία;

Σ7: Ναι, έχουμε το σύλλογο από την Ολλανδία, από το Υπουργείο Παιδείας και μας καθοδηγεί, μας ελέγχει, μας βοηθάει και εεε...(Παύση) και ο ελεγκτής από το Υπουργείο Παιδείας έρχεται κάθε 4 χρόνια, μας ελέγχει πάλι και αυτός, μας δίνει και συμβουλές πώς να βελτιώσουμε το σχολείο ή τα προγράμματα, τα μαθήματα, διδακτικά.

Ε: Εννοείτε ο ελεγκτής από την Ολλανδία, σωστά;

Σ7: Ναι ναι.

Ε: Εσείς χρησιμοποιείτε άλλες γλώσσες την ώρα του μαθήματος για να καταλάβουν καλύτερα τα παιδιά το μάθημα;

Σ7: (Παύση). Ναι καμιά φορά τη γραμματική.

Ε: Δηλαδή;

Σ7: Να λέω δηλαδή αυτό είναι το ουσιαστικό αντί να πω τη λέξη στα ολλανδικά, δηλαδή λέω τη σημασία στα ελληνικά.

Ε: Μάλιστα. Μόνο τα ελληνικά χρησιμοποιείτε;

Σ7: *Η για κάποιους χρόνους.*

Ε: Μόνο τα ελληνικά χρησιμοποιείτε ή και άλλη γλώσσα;

Σ7: *Μόνο τα ελληνικά, αυτή είναι η μητρική τους γλώσσα.*

Ε: Μάλιστα. Τα παιδιά από το ολλανδικό σχολείο μπορούν να αποκτήσουν πιστοποιητικό γλωσσομάθειας;

Σ7: *Ναι ναι. Β1, Β2.*

Ε: Δίνουν κάποιες εξετάσεις;

Σ7: *Και C1.*

Ε: Δίνουν κάποιες εξετάσεις;

Σ7: *Ναι, ναι δίνουν γραπτές εξετάσεις μία φορά τον χρόνο, αν θέλουνε να συμμετέχουνε και παίρνουνε ένα επίσημο πιστοποιητικό να μπορούνε να σπουδάσουνε στην Ολλανδία χωρίς να χρειάζεται να κάνουνε εξετάσεις ξανά.*

Ε: Μάλιστα. Ποιος θα λέγατε ότι είναι ο στόχος του ολλανδικού σχολείου;

Σ7: *(Παύση). Και επαφή με τη μητρική τους γλώσσα, γιατί συνήθως ένας από τους δύο γονείς ή και δύο είναι Ολλανδοί αλλά κύριος στόχος είναι να ανοίγουν την πόρτα να πάνε στην Ολλανδία να δουλεύουν, να σπουδάσουν.*

Ε: Εσάς ποιος είναι ο στόχος σας για το μάθημα που κάνετε;

Σ7: *Να νιώθουν καλά τα παιδιά, να νιώθουν πως είναι διαφορετικά γιατί αυτά τα παιδιά είναι από 4 χρονών μαζί στο ολλανδικό σχολείο και ξεχωρίζουνε, έχουνε όλοι κάτι άλλο γιατί όλοι έχουνε ίσως μια μαμά Ολλανδέζα και ο πατέρας είναι Έλληνας συνήθως τα πιο πολλά παιδιά, και θέλω να έρχονται στο σχολείο με αυτή την αίσθηση μετράω αξίζω κάνω κάτι ξεχωριστό για τον εαυτό μου και θέλω να τους δώσω αυτή τη δυνατότητα να μπορούνε να φύγουνε, να ανοίγουνε τα φτερά τους.*

Ε: Πολύ ωραία. Ποια πιστεύετε ότι είναι η γνώμη των παιδιών για το ολλανδικό σχολείο; Τους αρέσει;

Σ7: *(Γέλιο). Ένας στους δέκα θα πει ναι, ξέρω γιατί είμαι εδώ γιατί θέλω να φύγω όσο πιο γρήγορα μπορώ, από την Ελλάδα αλλά εεε...(Παύση) ορισμένα παιδιά λένε είμαι εδώ γιατί*

πρέπει από τη μαμά μου, σε ποιον τους αρέσει τώρα μετά από μία ολόκληρη μέρα στο σχολείο να φάνε ξανά το σχολείο είναι δύσκολο, μόνο την τελευταία χρονιά, τα δύο τελευταία χρόνια, μετά το πρώτο πτυχίο τους βάζουν να διαλέγουνε αν θέλουνε να συνεχίσουν για το B2, το B2 λέω είναι επιλογή σου, το B1 είναι υποχρεωτικό να το πάρετε αλλά το B2 έρχεσαι με τη θέλησή σου, έχεις κίνητρο, αν δεν σου αρέσει, αν δεν θέλεις να έρθεις να μην έρθεις. Και έτσι είναι πιο ενωμένα τα παιδιά και έρχονται πιο πολύ εεε...(Παύση) με ένα στόχο.

E: Πιστεύετε δηλαδή ότι το ολλανδικό σχολείο βοηθάει τα παιδιά;

Σ7: Ναι ναι, είναι απαραίτητο για να βγάλεις τέτοιο πτυχίο και εεε...(Παύση) την επαφή με την κουλτούρα, είναι μεγάλα παιδιά, το σχολείο βοηθάει πάρα πολύ.

E: Ναι. Ποια είναι η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζετε στο μάθημα;

Σ7: Εεε...(Παύση). Να μένουνε alert, πώς να το πω; Εεε εννοώ συγκεντρωμένοι στο μάθημα και να νιώθουνε καλά, να μην τους βλέπω να κάθονται και να μισοκοιμούνται. Να είναι όλοι active.

E: Ως προς τη γλώσσα, παρατηρείτε κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά;

Σ7: Όχι ιδιαίτερα, σύνταξη, εεε...(Παύση), η σειρά των λέξεων καμιά φορά τα μπερδεύουν με τα αγγλικά ή τα ελληνικά, αλλά συνήθως, μπα όχι, κάθε χρόνο τους βλέπω και βελτιώνονται όπως πρέπει.

E: Μπράβο. Πολύ ωραία. Πιστεύετε ότι η γνώμη των γονιών για την ολλανδική γλώσσα επηρεάζει τον βαθμό που μαθαίνουν τα παιδιά;

Σ7: (Παύση). Ναι ναι, το πιστεύω. Αν οι γονείς λένε πως δεν είναι τόσο σημαντικό, το κίνητρο στο παιδί δεν θα είναι τόσο μεγάλο να έρθει και με όρεξη και να δουλέψει. Έχω παιδιά που σταματάνε πριν πάρουνε κανένα πτυχίο λόγω να...(Παύση) γιατί λένε τα αγγλικά είναι πιο σημαντικό και συμφωνούνε και οι γονείς γιατί λένε ναι παιδί μου κάνε πρώτα τα αγγλικά και μετά θα δούμε τα ολλανδικά. Ναι ναι επηρεάζονται.

E: Υπάρχουν όμως και γονείς που υποστηρίζουν πολύ δυναμικά τη γνώση στην ολλανδική;

Σ7: Ναι ναι και αυτοί οι γονείς και αυτά τα παιδιά μένουνε μέχρι το τέλος.

E: Πολύ ωραία.

Σ7: Εκατό τοις εκατό θέλει υποστήριξη από τους γονείς.

Ε: Ναι, σωστά. Τέλεια. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

Σ7: Παρακαλώ.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.