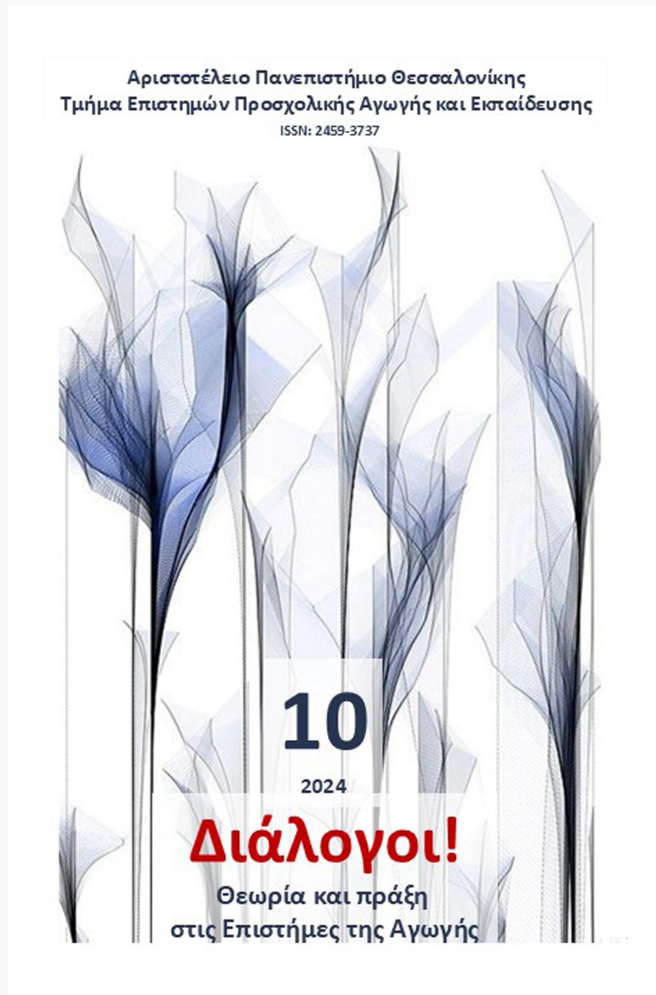


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)



### Θέματα γλωσσικής πολιτικής στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο στην Αθήνα

*Αριστέα Ηλιοπούλου, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Βίκυ Κάντζου, Γιώργος Ανδρουλάκης*

doi: [10.12681/dial.35799](https://doi.org/10.12681/dial.35799)

Copyright © 2024, Αριστέα Ηλιοπούλου, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Βίκυ Κάντζου, Γιώργος Ανδρουλάκης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Ηλιοπούλου Α., Μαλιγκούδη Χ., Κάντζου Β., & Ανδρουλάκης Γ. (2024). Θέματα γλωσσικής πολιτικής στο Ολλανδικό κοινοτικό σχολείο στην Αθήνα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 220-237. <https://doi.org/10.12681/dial.35799>

## Θέματα γλωσσικής πολιτικής στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο στην Αθήνα

Αριστέα Ηλιοπούλου<sup>1</sup>, Χριστίνα Μαλιγκούδη<sup>2</sup>, Βίκυ Κάντζου<sup>3</sup> &  
Γιώργος Ανδρουλάκης<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, <sup>2</sup>Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, <sup>3</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, <sup>4</sup>Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο της Αθήνας στο οποίο φοιτούν μαθητές/τριες οι οποίοι/ες προέρχονται από οικογένεια με τουλάχιστον έναν/μία Ολλανδό/ή γονέα. Τα κοινοτικά σχολεία (community schools) αποτελούν οργανωμένες εκπαιδευτικές μονάδες από κοινότητες μεταναστών/τριών οι οποίες διαβιούν στη χώρα υποδοχής με κυρίαρχη γλώσσα διαφορετική από τη δική τους γλώσσα καταγωγής και στοχεύουν, στην πλειονότητα των περιπτώσεών τους, τόσο στο ελληνικό όσο και στο διεθνές συγκείμενο, στη γλωσσική διατήρηση της 'μειονοτικής' γλώσσας, της γλώσσας καταγωγής. Επίσης, η φοίτηση παιδιών σε κοινοτικό σχολείο θεωρείται μια ισχυρή γλωσσική πρακτική εκ μέρους οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στο πλαίσιο της θεωρίας της 'οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής' (family language policy). Παράλληλα, η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός σχεδιασμός (language policy and planning, LPP) θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη γλωσσική διατήρηση και-υπό αυτό το πρίσμα εξετάζεται στην παρούσα εργασία το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο της Αθήνας: πώς προσλαμβάνεται η ολλανδική γλώσσα και η διδασκαλία της στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κοινοτικού σχολείου και των οικογενειών, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο εν λόγω κοινοτικό σχολείο και ποια ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και γλωσσικού σχεδιασμού αναδύονται. Για την διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων διεξήχθησαν συνεντεύξεις με γονείς και εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τον γλωσσικό σχεδιασμό και τη στοχοθεσία του κοινοτικού σχολείου, που διαφέρει από λοιπές περιπτώσεις κοινοτικών σχολείων στον ελληνικό χώρο.

**Λέξεις κλειδιά:** ολλανδικά, διγλωσσία, γλωσσική πολιτική, γλωσσικός σχεδιασμός, κοινοτικό σχολείο, οικογενειακή γλωσσική πολιτική

### Abstract

The present study investigates the Dutch community school in Athens which is attended by students who come from a family with at least one Dutch parent. Community schools are organized educational units within immigrant communities residing in host countries with a dominant language different from their language of origin and aim, in the majority of cases, both in the Greek and international context, at the linguistic preservation of the 'minority' language, the language of origin. Also, the enrolment of children in community schools is

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Χριστίνα Μαλιγκούδη, [cmaligko@eled.duth.gr](mailto:cmaligko@eled.duth.gr), Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Correspondent author: Christina Maligkoudi, [cmaligko@eled.duth.gr](mailto:cmaligko@eled.duth.gr), Assistant Professor. Democritus University of Thrace

considered a strong linguistic practice on the part of families with an immigrant background, in the context of the theory of 'family language policy'. At the same time, language policy and planning (LPP) is considered an important factor contributing to language maintenance and, in this light, the Dutch community school in Athens is examined in this paper: how the Dutch language and its teaching is perceived in the context of this community school and the families whose children attend this community school, and what issues of language policy and language planning arise. To explore these questions, interviews were conducted with parents and teachers at the school. The analysis of the data highlighted the language planning and targeting of the community school, which differs from other cases of community schools in Greece.

**Keywords:** Dutch, bilingualism, language policy, language planning, community school, family language policy

## Εισαγωγή

Η διγλωσσία και η πολυγλωσσία είναι συνυφασμένες με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Οι επαφές μεταξύ λαών, είτε ειρηνικές είτε όχι, οδήγησαν σε εκτεταμένη γλωσσική επαφή με αποτέλεσμα σε πολλές περιοχές του πλανήτη ο πληθυσμός να χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση περισσότερες από μία γλώσσες, αντίθετα με αυτό που θεωρείται φυσιολογικό σε μονόγλωσσα κράτη (Χατζηδάκη, 2020).

Η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση και σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, όπως αυτά καταχωρήθηκαν τον Ιανουάριο του 2023, στο Παράρτημα Α' μεταναστευτικής πολιτικής που υπάγεται στο Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, τις 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 Φιλιππίνων (1,8%)<sup>1</sup>. Παράλληλα, σύμφωνα με στοιχεία τα οποία προκύπτουν από στατιστικές αναλύσεις του ανωτέρω Παραρτήματος, φαίνεται ότι στην Ελλάδα έχουν επαναπατριστεί και διαμένουν ομογενείς προερχόμενοι από το φάσμα των Δημοκρατιών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (19%), από την Τουρκία (13%), αλλά και από την Αλβανία (68%) από όπου προέρχεται και το μεγαλύτερο ποσοστό εγκατάστασης στην Ελλάδα. Ωστόσο, στη χώρα διαβιούν και υπήκοοι κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ρουμάνοι (28%), Βούλγαροι (35%), Πολωνοί (7%), Κύπριοι (6%), Γερμανοί (5%), Ιταλοί (4%), Γάλλοι (3%), Ολλανδοί (2%), Σουηδοί (1%) και Τσέχοι (1%). Μάλιστα, η περιφερειακή ενότητα Αττικής αποτελεί τη μεγαλύτερη περιφέρεια της Ελλάδας με τα περισσότερα αιτήματα για άδεια παραμονής στην οποία τον Ιανουάριο του 2023 εκδόθηκαν 140.683 άδειες, σύμφωνα με την ίδια πηγή.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα ίδια τα κράτη στο εσωτερικό των οποίων κατοικούν διγλωσσες κοινότητες αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν την εκμάθηση των γλωσσών των κοινοτήτων αυτών. Αυτό γίνεται, για παράδειγμα, με τη θεσμοθέτηση κάποιου μαθήματος 'Μητρικής Γλώσσας' το οποίο προσφέρεται ως επιλεγόμενο μάθημα για τους/τις μαθητές/τριες που έλκουν την καταγωγή τους από την αντίστοιχη χώρα προέλευσης (Extra, 2007). Σε αρκετές χώρες (Γαλλία, Γερμανία, Ισπανία, Ολλανδία,

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

Καναδάς, κ.ά.), το κράτος εξασφαλίζει τη διδασκαλία των γλωσσών που μιλούν μεταναστευτικές ή γηγενείς μειονοτικές ομάδες, συνήθως θεσμοθετώντας κάποιο μάθημα 'Μητρικής Γλώσσας' ως επιλεγόμενο μάθημα για τους/τις μαθητές/τριες που μιλούν τέτοιες γλώσσες ή υποστηρίζοντας οικονομικά την υλοποίηση ενός τέτοιου μαθήματος (Baker, 2001, 2006 · Extra, 2007 · Hélot & Young, 2002 · Lopez Garcia & Mijares Molina, 2001). Ελλείψει οποιουδήποτε σχετικού μέτρου, η ευθύνη για τη σύσταση δομών εκπαίδευσης στις οποίες να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης βαραινεί συχνά τις ίδιες τις μεταναστευτικές κοινότητες. Η απάντηση που δίνεται παίρνει τη μορφή των λεγόμενων 'κοινοτικών σχολείων' (community language schools). Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η περίπτωση του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου της Αθήνας, σε σχέση κυρίως με τη στοχοθεσία του, τα κίνητρα των γονέων και τις γλωσσικές επιλογές και πρακτικές παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων, προκειμένου να αναδειχτούν ευρύτερα ζητήματα γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού.

## Ζητήματα γλωσσικής πολιτικής στη γλωσσική διατήρηση

Πολύ συχνά ο όρος «γλωσσική πολιτική» χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου δεν ταιριάζει απόλυτα ή αποτελεί τον όρο ομπρέλα για θέματα που έχουν να κάνουν με θέματα γλωσσικής πράξης και όχι πολιτικής. Ειδικότερα, στη σχετική βιβλιογραφία, για ορισμένους ερευνητές ο γλωσσικός σχεδιασμός (language planning) συμπεριλαμβάνεται στον όρο γλωσσική πολιτική (language policy) (Schiffman, 2006), για άλλους ερευνητές η πολιτική είναι μέρος του σχεδιασμού (Karlan & Baldauf, 1997), ενώ για ορισμένους θεωρούνται δύο ξεχωριστοί αλλά συναφείς μεταξύ τους τομείς (Djité, 1994). Για τον Liddicoat (2020) ο σχεδιασμός αναφέρεται στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, ενώ η πολιτική αναφέρεται σε αποφάσεις, αρχές ή κατευθυντήριες ιδέες που προέρχονται από κάποια ρητή ή άρρητη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός σχεδιασμός μπορούν να διαμορφώσουν πεποιθήσεις και αξίες γύρω από γλώσσες, τη χρησιμότητά τους και, ειδικότερα, κριτήρια που αξιολογούν τη χρησιμότητά τους ή μη. Υπ' αυτήν την έννοια, τα έγγραφα γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού δεν είναι μόνο θεσμικά κείμενα αλλά και ιδεολογικά κατασκευάσματα (Liddicoat, 2020). Οι γλωσσικές ιδεολογίες, ωστόσο, δεν εμφανίζονται μόνο σε θεσμικά κείμενα, αλλά και σε άλλα είδους κείμενα (για παράδειγμα, υπηρεσιακά έγγραφα) και σε πρακτικές που δομούν πεποιθήσεις σχετικά με τη γλώσσα και τη χρήση τους και μπορεί να δημιουργήσουν περιορισμούς (LoBianco, 2005). Συνεπώς, με αυτόν τον τρόπο η οριοθέτηση γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού διευρύνεται και γίνεται κατανοητό ότι η γλωσσική πολιτική και ο γλωσσικός σχεδιασμός εντοπίζονται όχι μόνο σε ρητές αναφορές σε έγγραφα, αλλά και σε συγκεκαλυμμένες εκφράσεις αποφάσεων σε κάθε επίπεδο της κοινωνίας, οι οποίες επηρεάζουν τις γλώσσες, την εκμάθησή τους και τη χρήση τους (Shohamy, 2006).

Η γλωσσική πολιτική συναντάται σε τρία βασικά κοινωνικά επίπεδα: στο μακροεπίπεδο, στο μεσοεπίπεδο και στο μικροεπίπεδο (Karlan & Baldauf, 1997). Στο μακροεπίπεδο ανήκουν συνήθως κυβερνήσεις, κυβερνητικοί φορείς, αλλά και φορείς σε διεθνές επίπεδο (για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση) και εδώ βρίσκεται συνήθως η εστίαση στη σχετική βιβλιογραφία της γλωσσικής πολιτικής. Στη συνέχεια, βρίσκεται το μεσοεπίπεδο, όπου στην προκειμένη περίπτωση αναφερόμαστε σε φορείς που μπορούν να ενισχύσουν τη γλωσσική διατήρηση και την πολυγλωσσία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι κοινότητες, οι σύλλογοι που έχουν οργανωθεί στο πλαίσιο

κοινοτήτων, οι θρησκευτικές οργανώσεις, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.λπ. (Liddicoat, 2020). Το μικροεπίπεδο, τέλος, αναφέρεται σε εκπαιδευτικές οντότητες, όπως, για παράδειγμα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπου οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν γλωσσική πολιτική με τις επιλογές και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους/στις μαθητές/τριές τους. Μπορούμε, ωστόσο, να εντάξουμε στο μικροεπίπεδο και γλωσσικές πολιτικές σε επίπεδο οικογένειας, που συνδέεται με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική (family language policy) (βλ. για παράδειγμα Curdt-Christiansen, 2020· Spolsky, 2012).

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.

### **Κοινοτικά σχολεία (Community schools)**

Στην παρούσα εργασία η εστίαση είναι στο μεσοεπίπεδο, καθώς σε πολλά περιβάλλοντα γλωσσικής διατήρησης η γλωσσική κοινότητα είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας γλωσσικής πολιτικής και σχεδιασμού (LPP) για τη γλωσσική διατήρηση εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος (Liddicoat, 2020). Πολλές κοινότητες συγκροτούν οργανώσεις για γλωσσική και πολιτισμική διατήρηση που μπορούν να παράσχουν το πλαίσιο για γλωσσική χρήση ή πιο συγκεκριμένη υποστήριξη για διατήρηση στη μορφή των σχολείων. Ένα συχνό μοντέλο για εκπαίδευση στις κοινότητες είναι τα κοινοτικά σχολεία (community schools), που δεν θέτουν ιδιαίτερες οικονομικές απαιτήσεις για τις οικογένειες και δεν χρειάζεται να λειτουργούν εντός θεσμοθετημένων εκπαιδευτικών ή κοινωνικών δομών. Σύμφωνα με την Creese (2009), τα κοινοτικά σχολεία αποτελούν κοινωνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο για τις κοινότητές τους, καθώς είναι συχνά πολύγλωσσοι χώροι, που προσφέρουν τη δυνατότητα για χρήση και ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας. Επίσης, παρέχουν τον απαραίτητο 'χώρο' για τη σύνδεση σχολείου και οικογένειας.

Σύμφωνα με τους Creese και Blackledge (2008), τα κοινοτικά σχολεία μέσω του συμπληρωματικού τους ρόλου (complementary role) 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. Για τους Wang & Green (2001), τα κοινοτικά σχολεία αποτελούν ένα «φυσικό γλωσσικό περιβάλλον» για τους/τις μαθητές/τριες συνεισφέροντας στην προσπάθεια των γονιών να φέρουν σε επαφή τα παιδιά τους τόσο με τη 'γλώσσα της χώρας καταγωγής' όσο και με στοιχεία της ευρύτερης κουλτούρας και της ιστορίας της χώρας από την οποία προέρχονται.

Ωστόσο, οι Blackledge και Creese (2010) και οι Creese και Blackledge (2011) υποστηρίζουν πως, όσον αφορά στη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών σε κοινοτικά

σχολεία, φαίνεται ότι αξιοποιούνται δύο διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις της διγλωσσίας, που μπορούν να οδηγήσουν, υπό την έννοια που αναπτύχθηκε παραπάνω, σε διαφορετικές γλωσσικές πολιτικές στο μικροεπίπεδο. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι αφενός η διακριτή και αφετέρου η ευέλικτη διγλωσσία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την προσέγγιση της διακριτής διγλωσσίας (ό.π.), 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 (Blackledge & Creese, 2010 · Creese & Blackledge, 2011), δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αξιοποιούν όλες τις γλώσσες τις οποίες κατέχουν, ενθαρρύνοντας την παιδική διγλωσσία (Τσοκαλίδου, 2015:175-188).

Στο ελληνικό συγκείμενο τα κοινοτικά σχολεία άρχισαν να μελετώνται και να εξετάζονται με συστηματικό τρόπο την τελευταία δεκαετία. Συγκεκριμένα, στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν εξεταστεί κυρίως κοινοτικά σχολεία μειονοτικοποιημένων-μεταναστευτικών γλωσσών, τα οποία έχουν συγκροτηθεί κατά κύριο λόγο από μεταναστευτικούς συλλόγους (π.χ. αλβανικό κοινοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης σε Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2019, τσέχικο κοινοτικό σχολείο σε Gogonas & Maligkoudi 2022, κ.α.). Η έρευνα στο ολλανδικό σχολείο έρχεται να εμπλουτίσει τη σχετική βιβλιογραφία γύρω από τα κοινοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Επιπλέον, η περίπτωση αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η ολλανδική αποτελεί την ευρύτερα ομιλούμενη γλώσσα της Ολλανδίας, ενός ευρωπαϊκού κράτος με οικονομική ευρωστία. Το στοιχείο αυτό ενδέχεται να διαφοροποιεί τις γλωσσικές ιδεολογίες και πρακτικές των εμπλεκόμενων στη λειτουργία του, σε σχέση με το τι συμβαίνει σε σχολεία άλλων κοινοτήτων.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

(α) Ποια είναι η στόχευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο κοινοτικό σχολείο, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί;

(β) Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους στο κοινοτικό σχολείο;

## Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε μια έρευνα πεδίου και ~~πρόκειται για~~ αποτελεί ποιοτική μελέτη περίπτωσης. 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/ερευνητήρια εστιάζει το ενδιαφέρον του/της σε μία συγκεκριμένη περίπτωση η οποία αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας.

### *Εργαλεία και διαδικασία συλλογής δεδομένων*

Το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015:97), βασίζεται σε μία σειρά από ερωτήσεις οι οποίες έχουν προκαθοριστεί και 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.

Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν οκτώ (8) συνεντεύξεις, εκ των οποίων οι επτά (7) ήταν τηλεφωνικές συνεντεύξεις (Robson, 2007:335) και μία (1) διεξήχθη διά ζώσης. Συνεπώς, οι περισσότερες συνεντεύξεις έγιναν εξ αποστάσεως και δεν πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στον χώρο του κοινοτικού σχολείου. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε εκ των προτέρων ένα πρωτόκολλο συνέντευξης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:130), διαφορετικό για κάθε μία από τις δύο ομάδες συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί- γονείς), το οποίο λειτούργησε ως οδηγός. Συγκεκριμένα, ο οδηγός συνέντευξης για τους/τις εκπαιδευτικούς περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία, τη διδακτική τους στοχοθεσία και μεθοδολογία, τους εκπαιδευτικούς πόρους που χρησιμοποιούν, τις γλωσσικές επιλογές των ίδιων και των μαθητών/τριών τους, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική πράξη και για τις στάσεις των ίδιων και των μαθητών/τριών τους απέναντι στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο. Αντίστοιχα, ο οδηγός συνέντευξης για τους γονείς περιελάμβανε ερωτήματα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών, τις γλωσσικές επιλογές των ίδιων και των παιδιών τους σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις εντός και εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος, τις γλωσσικές πρακτικές και τις στάσεις των ίδιων και των παιδιών τους απέναντι στην ολλανδική και την ελληνική γλώσσα, καθώς επίσης και απέναντι στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο.

### *Το δείγμα της έρευνας*

Στην παρούσα έρευνα, Το δείγμα της έρευνας διακρίνεται σε δύο ομάδες πληθυσμού, για να απαντηθούν τα προκαθοριζόμενα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες, κατά το σχολικό έτος 2022-2023, δίδασκαν στο ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, ενώ στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται γονείς μαθητών/τριών οι οποίοι/ες φοιτούν στο συγκεκριμένο κοινοτικό σχολείο. Συνολικά, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ άτομα (τέσσερις εκπαιδευτικοί και τέσσερις γονείς) εκ των οποίων οι επτά είναι γυναίκες και ο ένας άντρας. Ως προς το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, και οι οκτώ συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών Σχολών, εκ των οποίων τρεις/τρία άτομα κατέχουν επίσης κάποιον και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν 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. Επιπλέον, στον Πίνακα 1, που αφορά τις/τους εκπαιδευτικούς, δίνονται πληροφορίες για το επίπεδο της τάξης στην οποία διδάσκουν, ενώ στον Πίνακα 2, ο οποίος αφορά τους γονείς, περιλαμβάνονται και στοιχεία για τα παιδιά τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι και στις τέσσερις περιπτώσεις των οικογενειών που συμμετέχουν στην έρευνα οι γονείς από Ολλανδία έχουν συνάψει γάμο με Έλληνα/Ελληνίδα πολίτη. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα των γονέων απαρτίζεται από δύο

μητέρες με καταγωγή από την Ολλανδία, οι οποίες έχουν παντρευτεί με Έλληνα, και από δύο Ελληνίδες παντρεμένες με Ολλανδό.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως για λόγους τήρησης της ερευνητικής δεοντολογίας, και για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών, αυτοί/τές αναφέρονται 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 1η κ.ο.κ).

### Πίνακας 1

#### Δημογραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Τάξη διδασκαλίας <sup>2</sup>	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 2

#### Δημογραφικά δεδομένα γονιών

Συμμετέχοντες	Φύλο	Ηλικία	Παιδιά (ηλικία)	Υπόβαθρο	Επάγγελμα
Σ1	Γυναίκα	34	1 (8)	Πανεπιστημιακές σπουδές	Εκπαιδευτικός
Σ2	Γυναίκα	37	2 (10,5; 6,5)	Πανεπιστημιακές σπουδές	Εκπαιδευτικός
Σ6	Γυναίκα	40	2 (9;7)	Πανεπιστημιακές σπουδές	Ιδιωτική υπάλληλος
Σ8	Γυναίκα	43	1 (12)	Πανεπιστημιακές σπουδές	Γραφίστρια

#### Το πλαίσιο: το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο της Αθήνας

Το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, το οποίο διερευνήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, βρίσκεται σε μεγάλο δήμο της Αθήνας. Το σχολείο αυτό, το οποίο μάλιστα φέρει και την επωνυμία 'Κάτω Χώρες', ιδρύθηκε στις 7 Ιουλίου του 2014. Ως προς το ανθρώπινο δυναμικό που αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς, στο σχολείο εργάζονται πέντε 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 πρωί και διαρκούν 3 ώρες.

<sup>2</sup> Ακολουθούν τη σειρά του ελληνικού σχολείου.



Ως προς τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το εν λόγω κοινοτικό σχολείο, η πλειονότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες 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 φορέα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της Ολλανδίας που επιβλέπει τη λειτουργία των σχολείων 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/ες εργάζονται στο κοινοτικό σχολείο. Ο παραπάνω φορέας αποτελεί και έναν μηχανισμό ελέγχου του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου με εκπροσώπους του να επισκέπτονται το κοινοτικό σχολείο κάθε τέσσερα χρόνια, για να συμβουλευθούν τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τα αναλυτικά προγράμματα, την οργάνωση του σχολείου καθώς και τη διδακτική μέθοδο που θα ακολουθήσουν.

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/τριών οι οποίοι/ες είναι πιο κοντά στην απόκτηση του πιστοποιητικού γλωσσομάθειας της ολλανδικής γλώσσας, το οποίο προσομοιάζει με το αντίστοιχο πιστοποιητικό ελληνομάθειας, για την απόκτηση του οποίου οι μαθητές/τριες δίνουν εξετάσεις. 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. Συνεπώς, οι μεγαλύτερες τάξεις λειτουργούν διαφορετικά από τις μικρότερες τάξεις, δεδομένου ότι τα μικρότερα παιδιά ακολουθούν τη μεθοδολογία των τυπικών ολλανδικών σχολείων, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά έχοντας ήδη κατακτήσει την ολλανδική γλώσσα ως Γ1 μελετούν τα εγχειρίδια εκείνα με βάση την ύλη που εξετάζεται στην απόκτηση του πιστοποιητικού γλωσσομάθειας.

### *Ανάλυση δεδομένων*

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), η θεματική ανάλυση αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδο για τον/την ερευνητή/τρια που διεξάγει ποιοτική έρευνα, καθώς του/της δίνεται η δυνατότητα να αναδείξει, να περιγράψει και να ερμηνεύσει μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονται, με τη μορφή θεμάτων κατά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015:116-117).

Αναλυτικότερα, μετά το τέλος της μαγνητοφώνησης και της απομαγνητοφώνησης των οκτώ (8) συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν, ακολούθησε η προσεκτική και σε βάθος μελέτη συνολικά των πληροφοριών από τις συνεντεύξεις οι οποίες είχαν μετεγγραφεί προκειμένου να εντοπιστούν 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, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων (Τσιώλης, 2017) και 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 είχε αποδοθεί στα συγκεκριμένα αποσπάσματα από τα οποία παρήχθησαν οι κωδικοί (Ισαρη & Πουρκός, 2015:117-118). Το στάδιο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθότι, σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994), ο/η ερευνητής/ήτρια 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. Εν συνεχεία, αφού πρώτα εντοπίστηκαν οι κωδικοί, έγινε εστίαση 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, ενώ οι περαιτέρω αναλύσεις στο τελικό στάδιο πλαισιώθηκαν από αποσπάσματα των συνεντεύξεων για την επαρκή τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων (Τσιώλης, 2017).

## Αποτελέσματα

### *Η στοχοθεσία του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου κατά τους/τις εκπαιδευτικούς*

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι κεντρικός σκοπός του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου, όπως τον προσλαμβάνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται εκεί, αποτελεί η επαφή των παιδιών με τη γλώσσα των γονιών αλλά και η επικοινωνία τους με άτομα του άμεσου οικογενειακού τους περιβάλλοντος, όπως είναι οι γιαγιάδες και οι παππούδες.

Ως στόχος επίσης αναφέρεται από δύο εκπαιδευτικούς, το να αποτελέσει το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο μια μορφή συνέχειας των όσων συμβαίνουν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ολλανδία. Για τους/τις υπόλοιπους/ες δύο (2) κύριος σκοπός είναι 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. Αυτό φαίνεται από τα ακόλουθα παραθέματα:

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

Σ7: [...] κύριος στόχος είναι να ανοίγουν την πόρτα να πάνε στην Ολλανδία να δουλεύουν, να σπουδάσουν.

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

Συνεπώς, εκτός από οικογενειακούς λόγους, η 'ενίσχυση' των παιδιών με ένα γλωσσικό εφόδιο για το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό τους μέλλον, αποτελεί μια βασική προτεραιότητα του κοινοτικού σχολείου.

Αλλά και όσον αφορά στους διδακτικούς στόχους των ίδιων των εκπαιδευτικών διαφαίνεται 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.

Χαρακτηριστικό είναι ότι ένας/μία εκπαιδευτικός 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.

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;

Συνεπώς, η γνώση της ολλανδικής γλώσσας από το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του κοινοτικού σχολείου προσλαμβάνεται ως 'αγαθό' (commodity), ως ένα σημαντικό εφόδιο για το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο και το γεγονός αυτό επηρεάζει και τη διδακτική στοχοθεσία και μεθοδολογία των εκπαιδευτικών (π.χ. προετοιμάζοντας τους/τις μαθητές/τριες για εξετάσεις γλωσσομάθειας). Ο ρόλος της ολλανδικής γλώσσας για τις ζωές των παιδιών ολλανδικής καταγωγής φαίνεται να είναι πιο εργαλειακός (instrumental) σύμφωνα με τους/τις υπευθύνους/ες και εκπαιδευτικούς των σχολείων και όχι τόσο συμβολικός ή καθοριστικός για τη συγκρότηση μιας εθνοπολιτισμικής ταυτότητας στα παιδιά, κάτι που συναντάται συχνά σε κοινοτικά σχολεία σε διασπορικές κοινότητες (π.χ. Creese, 2006· Francis et al., 2009· Garcia, Zakharia & Otcu, 2013). Δεν υπήρχαν άλλες αναφορές από τους/τις εκπαιδευτικούς από το ερευνητικό υλικό σχετικά με την προώθηση ή την ενίσχυση της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των γονέων.

### *Η θέση της ολλανδικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον*

Στα ερωτήματα των συνεντεύξεων που αφορούσαν τις γλωσσικές επιλογές και τη γλωσσική χρήση που λαμβάνουν χώρα εντός του οικογενειακού πλαισίου, οι συμμετέχοντες γονείς αποκρίθηκαν πως εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος χρησιμοποιείται κυρίως η ελληνική γλώσσα. Η ολλανδική γλώσσα ομιλείται λιγότερο και μόνο κατά την επικοινωνία με τον/τη 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, ως ευκαιρία για να χρησιμοποιηθεί η ολλανδική γλώσσα ή στην επικοινωνία με συγγενείς οι οποίοι/ες διαβιούν στην Ολλανδία.

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.

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.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι και οι τέσσερις γονείς κάνουν πολύ περιορισμένη χρήση της ολλανδικής γλώσσας.

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.

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....

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.

Στα ερωτήματα που αφορούσαν τις στάσεις των γονέων ως προς το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο, οι τρεις από τους τέσσερις ερωτηθέντες γονείς 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, καταλάβατε...

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

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, και την αξία της αλληλεπίδρασης των παιδιών τους και με την ολλανδική κουλτούρα, ως μέσο 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.

Παράλληλα, προκρίνουν και επικροτούν την καλή κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από το παιδί τους, 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, μόνο ένας/μία γονέας ενώ αντιμετωπίζει θετικά την κατάκτηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά της, από την άλλη πλευρά θεωρεί πως δεν χρειάζεται να είναι στο ίδιο επίπεδο με την καλή κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, δηλώνοντας την προτίμησή της να βρίσκεται σε πιο υψηλό επίπεδο η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας, από τη στιγμή που τα παιδιά της κοινωνικοποιούνται και διαβιούν στην Ελλάδα, χωρίς να τίθεται ζήτημα για εγκατάσταση μελλοντικά 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.

Συνεπώς, η διατήρηση της ολλανδικής γλώσσας και για τους συμμετέχοντες γονείς (για όλους τους συμμετέχοντες γονείς, όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών) συσχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη των πνευματικών οριζόντων των παιδιών, την ενίσχυση της διγλωσσίας και την αύξηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών δυνατοτήτων και όχι τόσο με την καλλιέργεια της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας και του «ανήκειν» σε μια εθνοπολιτισμική ομάδα/ κοινότητα.

## Αποτελέσματα

Το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο ως προς τη λειτουργία του, σε γενικές γραμμές, ακολουθεί το μοτίβο των κοινοτικών σχολείων τόσο στο διεθνές (π.χ. Hall et al. 2002· Lytra & Martin, 2010) όσο και στο ελληνικό επίπεδο (π.χ. Μαλιγκούδη, 2014· Gogonas & Maligkoudi, 2022): λειτουργεί σαββατοκύριακα για λίγες ώρες, εστιάζει στη διδασκαλία της γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού και ο ρόλος των γονέων είναι αρκετά ενεργός και δραστήριος.

Ωστόσο, παρά το γεγονός πως στα περισσότερα κοινοτικά σχολεία απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό η υποστήριξη από φορείς και θεσμούς είτε της χώρας προέλευσης είτε της χώρας υποδοχής (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2019), 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. Συνεπώς, υπάρχει μια επίσημη και θεσμική γραμμή από τη χώρα προέλευσης για μια ουσιαστική υποστήριξη της διατήρησης/ μετάδοσης της γλώσσας στις επόμενες γενιές μέσω του κοινοτικού σχολείου, γεγονός που επηρεάζει και τη λειτουργία, τη στοχοθεσία και την πολιτική του σχολείου.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν 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/ες φοιτούν στις τάξεις που στοχεύουν στην απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας, το εκπαιδευτικό υλικό εστιάζει στη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας ως Γ2. Με βάση το διδακτικό υλικό και το αναλυτικό πρόγραμμα κινείται σαφώς και η διδακτική στοχοθεσία των εκπαιδευτικών του εν λόγω κοινοτικού σχολείου. Από τις συνεντεύξεις διαφάνηκε ότι προτεραιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τα παιδιά να εξελίξουν τη γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι εφικτή η πιστοποίηση της γνώσης της ολλανδικής γλώσσας. Η 'επίσημη' αυτή πιστοποίηση θα αποτελεί ένα πολύτιμο εφόδιο για το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών που φοιτούν στο κοινοτικό σχολείο.

Ο προσανατολισμός αυτός δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της επίσημης πολιτικής και σχεδιασμού της χώρας προέλευσης (Ολλανδία) και των εκπαιδευτικών, αλλά, όπως διαφάνηκε και από την έρευνα, και οι γονείς συμπλέουν προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς προκρίνουν αυτόν τον στόχο φοίτησης στο κοινοτικό σχολείο έναντι άλλων (π.χ. καλλιέργεια εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, συμβολικοί λόγοι κ.λπ.). Συνεπώς, το μοτίβο του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου αποκλίνει σε κάποιον βαθμό από άλλες σχετικές έρευνες σε διάφορες κοινότητες, όπου ο βασικός στόχος των γονέων είναι συνήθως η κατάκτηση της διγλωσσίας και του διγλωσσισμού (biliteracy) από τα παιδιά τους ώστε να καταστούν ικανά να επικοινωνούν με συγγενείς και ομοεθνείς αλλά και επειδή η γλώσσα αυτή καθεαυτή φέρει ένα σημαντικό συμβολικό φορτίο και αναδεικνύεται σε ενδείκτη εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και, επομένως, επιδιώκουν τη γλωσσική διατήρηση (π.χ. Choudhury, 2013· Ferguson, 2013· Ghaffar-Kucher and & Mahajan, 2013· Li Wei & Wu, 2010).

Τα κοινοτικά σχολεία, στην πλειονότητά τους, συγκροτούνται από μεταναστευτικές ομάδες/ κοινότητες, επειδή απουσιάζει η επίσημη πρόνοια για ενίσχυση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και διατήρησης της μειονοτικής γλώσσας από τη χώρα υποδοχής και τη χώρα προέλευσης (Cushing, Georgiou & Karatsareas, 2021). Οι επίσημες γλωσσικές πολιτικές και ο σχετικός σχεδιασμός δεν προωθούν τον στόχο αυτόν. Αντίθετα, στην περίπτωση του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου, υπάρχει η 'επίσημη' υποστήριξη από τη χώρα προέλευσης, γεγονός που συντελεί στην αναβάθμιση του κύρους του κοινοτικού σχολείου, πέρα δηλαδή από κοινωνικές προσλήψεις και αναπαραστάσεις για τη χρησιμότητα ή μη της ολλανδικής γλώσσας.

Εξάλλου, έρευνες με την ολλανδική γλώσσα και τη διατήρησή της σε μεταναστευτικούς πληθυσμούς έχουν πραγματοποιηθεί για άλλες χώρες υποδοχής. Για παράδειγμα, στη Νέα Ζηλανδία έχει βρεθεί ότι μεταξύ των Ολλανδών μεταναστών της δεκαετίας του '50 και του '60 σημειώθηκε γλωσσική μετακίνηση (language shift) στο περιβάλλον του σπιτιού προς την αγγλική ακόμα και μερικά χρόνια μετά την μετεγκατάσταση στη χώρα υποδοχής, σε μια προσπάθεια των ατόμων να διασφαλίσουν την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα των νεότερων γενεών (Creeze, 2012). Νεότερες έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς πλέον αξιολογούν θετικά την εκμάθηση της ολλανδικής γλώσσας από τα παιδιά τους τόσο για τη διατήρηση της ταυτότητας και την επικοινωνία με τις παλαιότερες γενιές, αλλά και ως ένα γνωστικό εφόδιο για αυτά και ένα βήμα για την απόκτηση της θετικά αξιολογούμενης πολυγλωσσίας. Σημειώνουν επίσης την πιθανότητα να επιστρέψουν στο μέλλον στην Ολλανδία ή στο Βέλγιο και να φοιτήσουν τα παιδιά τους σε ένα πανεπιστήμιο εκεί.

Συνολικά από την παραπάνω έρευνα διαπιστώθηκε πως πρωταρχικός στόχος του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου αποτελεί η μετάδοση της ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας στους/στις μαθητές /τριες ώστε να ενισχυθεί περαιτέρω η "μητρική" τους γλώσσα εντός ενός οργανωμένου θεσμικού πλαισίου. Ως προς τον τρόπο οργάνωσής του, το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο λειτουργεί κάθε Σάββατο και μόνον για τρεις (3) ώρες και διδάσκονται σε αυτό τα μαθήματα της ολλανδικής γλώσσας και κουλτούρας. Εν αντιθέσει με άλλα κοινοτικά σχολεία στα οποία απουσιάζει ο ενεργός ρόλος των θεσμών, το ολλανδικό κοινοτικό σχολείο στην Αθήνα βρίσκεται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας της Ολλανδίας και του φορέα NOB, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την εύρυθμή λειτουργία του σχολείου καθώς και για την αποστολή των διδακτικών βιβλίων στην Ελλάδα. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκε πως οι μικρές τάξεις του ολλανδικού κοινοτικού σχολείου ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα των αντίστοιχων τάξεων των σχολείων της Ολλανδίας, ενώ οι μαθητές/τριες που στοχεύουν στην απόκτηση πιστοποιητικού γλωσσομάθειας το εκπαιδευτικό υλικό που τους παρέχεται εστιάζει στη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας ως Γ2. Τέλος, σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, θα πρέπει να επισημανθεί πως κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας δεν εξετάστηκαν τα θεσμικά κείμενα του σχολείου που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας του εξαιτίας αδυναμίας πρόσβασης σε αυτά. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο σε μελλοντικές σχετικές έρευνες να γίνει περαιτέρω διερεύνηση άλλων μελετών οι οποίες έχουν ασχοληθεί με το θέμα των ολλανδικών κοινοτικών σχολείων σε άλλες χώρες του εξωτερικού, προκειμένου να γίνει σύγκριση της στοχοθεσίας, της λειτουργίας κ.λπ.

## Βιβλιογραφία

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. (Εισαγωγή Κ. Ζαφειρόπουλος και Μετάφραση Γ. Βογιατζής) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Εισαγωγή-Επιμέλεια Μ. Δαμανάκης και Μετάφραση Α. Αλεξανδροπούλου). Gutenberg
- Blackledge, A. & Creeze, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qr063oa>



- Choudhury, R. (2013). Raising bilingual and bicultural Bangladeshi-American children in New York City. In O. García, Z. Zakharia, & B. Otcu (Eds.), *Bilingual community education for American children: Beyond heritage languages in a global city* (pp. 60–73). Multilingual Matters.
- Creese, A. (2006). Supporting Talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (4), 434-453. <https://doi.org/10.2167/beb340.0>
- Creese, A. (2009). Building on Young People's Linguistic and Cultural Continuity: Complementary Schools in the United Kingdom. *Theory Into Practice*, 48 (4), 267-273. <https://doi.org/10.1080/00405840903192664>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2008). The social, cultural and linguistic significance of complementary schools. In B. Lingard, J. Nixon & S. Ranson (Eds.), *Transforming Learning in Schools and Communities: Places, Possibilities and Pedagogies* (pp. 270-288). Continuum International Publishing.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1196-1208. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.006>
- Crezee, I. (2012). Language shift and host society attitudes: Dutch migrants who arrived in New Zealand between 1950 and 1965. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 528-540. <https://doi.org/10.1177/1367006911429523>
- Curdts-Christiansen, X.L. (2020). Educating migrant children in England: language and educational practices in home and school environments. *International Multilingual Research Journal*, 14 (2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1732524>
- Cushing, I., Georgiou, G. & Karatsareas, P. (2021). Where two worlds meet: language policing in mainstream and complementary schools in England. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1933894>
- Djité, P.G. (1994). *From language policy to language planning: an overview of languages other than English in Australian education*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Extra, G. (2007). From minority programmes to multilingual education. In P. Auer & Li Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 175-205). Mouton de Gruyter.
- Ferguson, G. (2013). Language practices and language management in a UK Yemeni community. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34 (2), 121-135. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2012.724071>
- Francis, B., Archer, L., & Mau, A. (2009). Language as capital, or language as identity? Chinese complementary school pupils' perspectives on the purposes and benefits of complementary schools. *British Educational Research Journal*, 35 (4), 519-538.
- Hall, K. A., Ozerk, K., Zylfiqar M., Tan, J. E. C. (2002). 'This is our school': provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, 28, 3, 399-418.
- Hélot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education*, 5 (2), 96-112. <https://doi.org/10.1080/13670050208667749>

- Hornberger, N. H. & Coronel-Molina, S. M. (2004). Quechua language shift, maintenance and revitalization in the Andes: The case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 67, 9-67. <http://dx.doi.org/10.1515/ijsl.2004.025>
- Garcia, O., Zakharia, Z. & Otcu, B. (2013). *Bilingual Community Education and Multilingualism. Beyond Heritage Languages in a Global City*. Multilingual Matters.
- Ghaffar-Kucher, A., & Mahajan, A.P. (2013) Salaam! Namaste! Indian and Pakistani Community-based Efforts Towards Mother Tongue Language Maintenance. In O. García, Z. Zakharia & B. Otcu (Eds), *Bilingual Community Education and Multilingualism. Beyond Heritage Languages in a Global City* (pp.74-86). Multilingual Matters.
- Gogonas, N. & Maligkoudi, C. (2022). 'Mothers have the power!': Czech mothers' language ideologies and management practices in the context of a Czech complementary school in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (5), 1782-1793. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2020.1799324>
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (1997). *Language Planning from practice to theory*. Multilingual Matters.
- Langdrige, D. (2004). *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology*. Pearson Education.
- Li Wei and Wu, C.-J. (2010). Literacy and socialization teaching in Chinese complementary schools. In V. Lytra and P. Martin (Eds.), *Sites of Multilingualism: complementary schools in Britain today* (pp. 33-44). Trentham.
- Liddicoat, A. J. (2020). Language policy and planning for language maintenance: The macro and meso levels. In A. Schalley, & S. Eisenclas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development* (pp. 337–356). De Gruyter
- LoBianco, J. (2005). Including discourse in language planning theory. In P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. Eggington, W. Grabe V. Ramanathan (Eds.), *Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan*, (pp. 255-264). Multilingual Matters.
- Lopez Garcia, B., & Mijares Molina, L. (2001). Moroccan children and Arabic in Spanish schools. In G. Extra & D. Gorter (Eds), *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives* (pp. 279-292).
- Lytra, V. & Martin, P. (2010). *Introduction to Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 11-20.
- 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. & Χατζηδάκη, Α. (2018). Η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στα κοινωτικά 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»* (σσ. 239-253). Πολύδρομο.
- Mertens, E. (2022). *What Are Dutch-Speaking Parents' Attitudes Towards Their Children's Heritage Language Maintenance in the Migrant Setting in New Zealand? A Critical Exploration* (Master's dissertation, Auckland University of Technology).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications

- Robson, C. (2007). Ευέλικτα σχέδια. Στο Κ. Μιχαλοπούλου, (επιμ.), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.
- Schiffman, H. (2006). Language policy and linguistic culture. In T. Ricento (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 111–125). Blackwell Publishing.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Spolsky, B. (2012). What Is Language Policy? In B. Spolsky, B. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp.3-15). Cambridge University Press.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από: <https://bit.ly/44DWZLa> Τελευταία ανάκτηση: 10 Μαΐου 2023.
- 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*. (σσ. 175-188). Copy City.
- Wang, S. C. & Green, N. (2001). Heritage language students in the K-12 education system. In J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Blueprint for the Future* (pp. 167-196). Center for Applied Linguistics.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.
- Χατζηδάκη, Α. & Μαλιγκούδη, Χ. (2019) Τα κοινοτικά σχολεία ως «ασφαλείς χώροι»: Η ανάπτυξη πολυγλωσσικών και μαθησιακών ταυτοτήτων μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας καταγωγής, στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Μ., Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη και Σ. Σαϊτή «Από εδώ και παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοικτό σχολείο» *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ* (<http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11o-συνέδριο.html>)