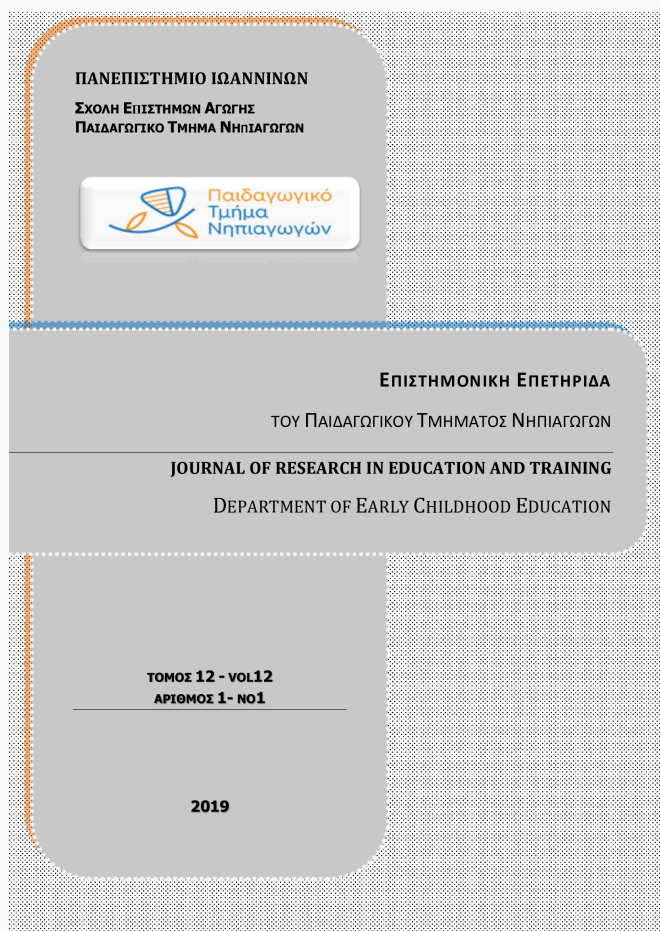


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2019)



Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας

Χριστίνα Μαλιγκούδη, Ειρήνη Κωτοπούλου

doi: [10.12681/jret.19750](https://doi.org/10.12681/jret.19750)

Copyright © 2019, Χριστίνα Μαλιγκούδη, Ειρήνη Κωτοπούλου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μαλιγκούδη Χ., & Κωτοπούλου Ε. (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 Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(1), 134–163.
<https://doi.org/10.12681/jret.19750>

Η γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων παιδιών και η σχέση της με την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: Έρευνα σε αλβανικές οικογένειες στην περιοχή της Φλώρινας

Χριστίνα Μαλιγκούδη¹⁻² & Ειρήνη Κωτοπούλου²

¹Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ²Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Περίληψη

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία είναι συχνό το φαινόμενο των πολύγλωσσων οικογενειών εξαιτίας παραγόντων όπως μετακίνησης, μετανάστευσης, προσφυγιάς κ.λπ. Οι διεπιδράσεις σε πολύγλωσσες οικογένειες βρίσκονται στο σταυροδρόμι μεταξύ γλωσσικής πολιτικής και δίγλωσσης ανάπτυξης των παιδιών (Van Mensel, 2018) και για αυτό στη σύγχρονη βιβλιογραφία η οικογενειακή γλωσσική πολιτική (family language policy) έχει συνδεθεί στενά με το ερευνητικό πεδίο της κατάκτησης δεύτερης γλώσσας (second language acquisition), καθώς υπάρχει ανάγκη για αναθεώρηση της φύσης της γλωσσικής εκμάθησης μέσα σε έναν πολύγλωσσο κόσμο (Higgins, 2018). Το παρόν άρθρο διερευνά τις στάσεις και πρακτικές έξι οικογενειών (γονέων και παιδιών) που ζουν στη Φλώρινα και έχουν αλβανική καταγωγή, με ιδιαίτερη έμφαση στις γλωσσικές πρακτικές, επιλογές και ιδεολογίες τους που φαίνεται ότι επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Λέξεις-κλειδιά: Αλβανοί, γλωσσική διατήρηση, δίγλωσση ανάπτυξη, οικογενειακή γλωσσική πολιτική

Bilingual children's language development and family language policy: The case of Albanian families in the area of Florina

Χριστίνα Μαλιγκούδη¹⁻² & Ειρήνη Κωτοπούλου²

¹Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ²Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract

The phenomenon of multilingual families in the contemporary Greek society is quite frequent due to transportation, migration etc. Interaction in multilingual families are considered to be at the crossroads between language policy and bilingual child acquisition (Van Mensel, 2018) and that is the reason why in the recent literature family language policy is interconnected with second language acquisition. In other words, the nature of language learning has changed its concept within a multilingual world (Higgins, 2018). The article in question investigates language attitudes and practices of six families (parents and children) with Albanian origin who live in a Greek city, in Florina. Focus is given on the families' language practices, choices and ideologies that seem to influence their children's language development.

Key-words: Albanians, bilingual development, family language policy, language maintenance

Εισαγωγή

Η γλωσσική διατήρηση ή, πιο συγκεκριμένα, η διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας, εξαρτάται από παράγοντες όπως τα γλωσσικά εισερχόμενα (language in put), το κοινωνικό κύρος της γλώσσας, την πρόσβαση σε εγγραμματισμό (access to literacy), τη γλωσσική χρήση εντός της οικογένειας καθώς και από την κοινοτική υποστήριξη (community support) (Pearson, 2007, Klassert and Gagarina, 2010). Η γλωσσική, ωστόσο, χρήση εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος εξαρτάται από ευρύτερους παράγοντες, όπως είναι η επίδραση του σχολείου της χώρας υποδοχής, το είδος της μετανάστευσης καθώς και οι κοινότητες πρακτικής (communities of practice). Συνεπώς, η οικογενειακή γλωσσική πολιτική, που περιλαμβάνει και τη γλωσσική χρήση (Spolsky, 2004), είναι άμεσα συνυφασμένη με το πεδίο της κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (second language acquisition), καθώς διερευνά πεδία στα οποία αυτή πραγματοποιείται (Van Mensel, 2018).

Η γλωσσική κοινωνικοποίηση των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό (π.χ. Μαλιγκούδη, 2010, Chatzidaki and Maligkoudi, 2013, Γκαϊνταρτζή, 2013, Gogonas, 2007) σε σχέση με διάφορες παραμέτρους: γλωσσική διατήρηση, γλωσσικές ιδεολογίες, γλωσσική πολιτική, αλβανικά κοινοτικά σχολεία κ.λπ.. Η παρούσα εργασία ως σκοπό έχει τη διερεύνηση της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής έξι οικογενειών με αλβανική καταγωγή στην περιοχή της Φλώρινας και τη σύνδεσή της με τη (δι)γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (π.χ. ικανότητες εγγραμματισμού στις δύο γλώσσες, γλωσσική ικανότητα στις δύο γλώσσες κ.λπ.). Δεδομένα προέρχονται από συνεντεύξεις τόσο με γονείς όσο και με τα παιδιά τους και, συνεπώς, επιχειρείται η αποτύπωση μιας σφαιρικότερης εικόνας της γλωσσικής πολιτικής που ακολουθείται σε οικογενειακό επίπεδο σε σχέση με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, παράλληλα δίνεται έμφαση και στα λεγόμενα των συμμετεχόντων που έχουν να κάνουν με τις γλωσσικές εμπειρίες τους και τη διαχείριση των ταυτοτήτων τους (King and Lanza, 2018), για να αναδειχτούν επιπλέον παράγοντες που παίζουν ρόλο στη γλωσσική διατήρηση.

Οικογενειακή γλωσσική πολιτική

Το διαθεματικό πεδίο της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής περιλαμβάνει ζητήματα που έχουν να κάνουν με τον ρόλο της γλώσσας στον κοινωνικό ιστό της οικογένειας και επιχειρεί να συνδέσει το πεδίο της γλωσσικής κατάκτησης από παιδιά με το πεδίο της γλωσσικής πολιτικής (Curdtt-Christiansen, 2009, King, Fogle and Logan-Terry, 2008). Επιπρόσθετα, η οικογενειακή γλωσσική πολιτική έχει άρρηκτη σχέση με το πεδίο της γλωσσικής διατήρησης (language maintenance) και διερευνά ζητήματα και παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως είναι, για παράδειγμα, η οικογενειακή δομή (Baker, 2001), ο ρόλος των αδελφών στη γλωσσική χρήση, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων (King and Fogle, 2006), ο επιπολιτισμός των γονέων (Baker, 2001), η συνοχή της οικογένειας, συναισθηματικοί παράγοντες (Okita, 2002, Tannenbaum, 2005) κ.λπ..

Ένα βασικό, ωστόσο, θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της οικογενειακής γλωσσικής πολιτικής είναι αυτό που εισήγαγε ο Bernard Spolsky (2004). Ανάμεσα σε άλλα, ο Spolsky μιλάει για τρεις βασικούς άξονες που απαρτίζουν την οικογενειακή γλωσσική πολιτική: (1) Γλωσσικές πρακτικές: η συχνότητα της χρήσης της μειονοτικής και της κυρίαρχης γλώσσας (minority and majority language) στο οικογενειακό περιβάλλον, πιθανά μοτίβα γλωσσικών επιλογών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας καθώς και ζητήματα γλωσσικής ικανότητας, (2) Γλωσσικές πεποιθήσεις και ιδεολογίες: οι απόψεις των ομιλητών απέναντι στην αισθητική, συμβολική και οικονομική αξία των δύο γλωσσών, οι στάσεις τους απέναντι στην καταλληλότητα της χρήσης της μίας ή της άλλης γλώσσας εντός και εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και οι πεποιθήσεις τους για τη σημαντικότητα του να μεταδοθεί η μειονοτική γλώσσα στην επόμενη γενιά και, τέλος, (3) Γλωσσική διαχείριση: οι άμεσες ενέργειες των γονέων να διαχειριστούν τη γλωσσική κατάσταση εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η *γλωσσική ιδεολογία* ορίζεται ως οι πεποιθήσεις και οι στάσεις απέναντι στην εκμάθηση και τη χρήση μια γλώσσας (Γκαϊνταρτζή & Τσοκαλίδου, 2012: 588), οι οποίες αιτιολογούν την αντίληψη γύρω από τη δομή και τη χρήση της γλώσσας (Kirsch, 2012: 96). Ο όρος «γλωσσική ιδεολογία» αναφέρεται στο κοινό πλαίσιο των κοινωνικών πεποιθήσεων που οργανώνουν και συντονίζουν τις πρακτικές και των

ομάδων και των μελών τους. Πρόκειται ουσιαστικά για πεποιθήσεις και υποθέσεις σχετικά με την κοινωνική χρησιμότητα της γλώσσας σε μια δεδομένη κοινωνία και αντικατοπτρίζουν αξίες και σχήματα που βρίσκονται ριζωμένα στη γλωσσική κουλτούρα της κοινωνίας (Curd-Christiansen, 2009: 354).

Ο King (2000) με τη σειρά του συνδέει τη γλωσσική ιδεολογία με τη γλωσσική χρήση (Curd-Christiansen, 2009: 355). Στις πιο συνηθισμένες *γλωσσικές πρακτικές* που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι οι φιλικές σχέσεις και οι συχνές επαφές μεταξύ ομοεθνών (Gogonas, 2007: 104, Willoughby, 2009: 421-435). Οι πρακτικές αυτές βοηθάνε πολύ στη διατήρηση της γλώσσας στις νεότερες γενιές, γιατί συγκροτούν έναν χώρο χρήσης της μειονοτικής γλώσσας (minority language). Η ύπαρξη κοινωνικών δικτύων που αποτελούνται από ομοεθνείς δίνουν τη δυνατότητα χρήσης της γλώσσας παράλληλα με την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας (Tannenbaum, 2012: 384). Τα παιδιά βρίσκονται σε φυσικό περιβάλλον της γλώσσας με φυσικούς ομιλητές διαμορφώνοντας έτσι ένα ισχυρό γλωσσικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Μαλιγκούδη, 2010: 53).

Τα ταξίδια στη χώρα καταγωγής αποτελούν μια επιπρόσθετη σημαντική ευκαιρία για την εξάσκηση στη χρήση της γλώσσας. Η Kirsch αναφέρει στην έρευνά της με μητέρες που προσπαθούσαν να διατηρήσουν τη γλώσσα του Λουξεμβούργου στη Μεγάλη Βρετανία ότι οι συχνές επισκέψεις που επιδίωκαν οι μητέρες ήταν κρίσιμης σημασίας για τη γλωσσική διατήρηση (2012: 105). Η επαφή με τον παππού και τη γιαγιά παίζει σημαντικό ρόλο κατά την πρώιμη δίγλωσση εκπαίδευση, καθώς μέσω της επικοινωνίας μαζί τους δικαιολογείται στο παιδί η ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας. Η έρευνα της Τσοκαλίδου (2005), επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία, ανέδειξε ότι η παρουσία παππούδων και γιαγιάδων στην Αλβανία επηρεάζει σημαντικά τις γλωσσικές προτιμήσεις των παιδιών και λειτουργεί τονωτικά ως προς τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας. Στην περίπτωση των μεταναστευτικών οικογενειών από την Αλβανία, οι οποίες μας απασχολούν στην παρούσα εργασία, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η πρακτική αυτή ευνοείται θεωρητικά λόγω της γεωγραφικής εγγύτητας μεταξύ των δύο χωρών. Μάλιστα ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, οι συνθήκες ταξιδιού και πρόσβασης στην Αλβανία διευκολύνθηκαν κατά πολύ.

Εξίσου σημαντική με τα ταξίδια στη χώρα καταγωγής, κρίνεται και η συναναστροφή με συγγενείς και φίλους της ίδιας ηλικίας στη χώρα διαμονής, η οποία μπορεί να επιτευχθεί είτε σε οικογενειακές γιορτές και εκδρομές είτε σε συναντήσεις σε τοπικές ομάδες στήριξης της μειονοτικής γλώσσας. Στην ενίσχυση και στη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας συμβάλλει ακόμη η παρουσία έντυπου υλικού στη μειονοτική γλώσσα όπως κόμικς, παραμύθια και βιβλία τα οποία μπορούν να διαβάζονται στο χώρο του σπιτιού από όλη την οικογένεια. Επιπλέον, η παρακολούθηση ταινιών, τραγουδιών και τηλεόρασης στη γλώσσα καταγωγής αποτελούν πρακτικές οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα έκθεσης στη γλώσσα με έναν ευχάριστο τρόπο (Barron-Hauwaert, 2004: 28,65,85& 98).

Ακόμη, τα τελευταία χρόνια, η ανάπτυξη του διαδικτύου αλλά και τα ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης παρέχουν επιπλέον ευκαιρίες επαφής με τη χώρα καταγωγής (Yagmur & Akinci, 2003: 110, Borland, 2006: 32-34). Τέλος, μια άλλη πρακτική που υποστηρίζεται από τους γονείς για την προώθηση της μητρικής γλώσσας είναι τα κοινοτικά σχολεία γλώσσας. Ο Li Wei (2006) αναφέρει ότι τα κοινοτικά σχολεία ουσιαστικά προέκυψαν ως αποτέλεσμα της αδυναμίας του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις ανάγκες των εθνοτικών ομάδων. Άλλωστε, σύμφωνα με τους Creese et al (2006: 28), τα σχολεία αυτά παρέχουν τη δυνατότητα διατήρησης των γλωσσικών δεσμών με τη χώρα προέλευσης. Η επιθυμία των γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε κοινοτικά σχολεία συνοψίζεται στην επιθυμία διατήρησης της γλώσσας από τα παιδιά, διατήρησης της επαφής με άλλα παιδιά από τη χώρα προέλευσης, τη βελτίωση του επιπέδου γλωσσομάθειας του παιδιού, της ενίσχυσης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και την πιθανότητα παλιννόστησης της οικογένειας (Μαλιγκούδη, 2014: 34).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Spolsky (2004), η έλλειψη συστηματικής *γλωσσικής διαχείρισης* στον τομέα της οικογένειας, μπορεί σταδιακά να οδηγήσει σε γλωσσική μετατόπιση. Η γλωσσική μετακίνηση ή μετατόπιση (language shift) ως κοινωνιογλωσσολογικό φαινόμενο συμβαίνει όταν μια γλώσσα αντικαθιστά μια άλλη. Οι γονείς λοιπόν, επιλέγοντας στρατηγικές, δίνουν έναν ρόλο, μια θέση και μια λειτουργία σε κάθε γλώσσα της οικογένειας και αυτό επιτρέπει στο παιδί να εκτίθεται επαρκώς στην εθνοτική γλώσσα. Η διαχείριση των γλωσσών καθίσταται απαραίτητη μέσα στην οικογένεια για να εξασφαλιστεί το γεγονός ότι η γλώσσα του

περιβάλλοντος δεν θα κυριαρχήσει στο επικοινωνιακό ρεπερτόριο των παιδιών. Ακόμη και αν υπάρχουν όλα τα συστατικά για να γίνει εφικτή η διγλωσσία σε μια οικογένεια, η διγλωσσία του παιδιού δεν μπορεί να εξασφαλιστεί εκ των προτέρων (Varro 2003). Αυτό απαιτεί στρατηγική, θάρρος και εργασία, *«δεν αρκεί να πούμε ότι θέλουμε το παιδί να είναι δίγλωσσο, πρέπει να το καταστήσουμε δυνατό με κάθε είδους στρατηγική και θυσία»* (Hélot, 2007: 10 & 79).

Σε γενικές γραμμές, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει μία συγκεκριμένη γλωσσική πρακτική, η οποία να οδηγεί αναμενόμενα σε ενεργή γνώση των δύο γλωσσών. Οι πρακτικές και τα μοντέλα γλωσσικής χρήσης μπορεί να σχεδιαστούν εκ των προτέρων και να τροποποιηθούν στη συνέχεια για να ταιριάζουν με τις ανάγκες της οικογένειας. Επιπλέον, οι αντιδράσεις των παιδιών στις προσπάθειες των γονέων αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία των οικογενειακών γλωσσικών πρακτικών. Το ενδιαφέρον, το οποίο αποδίδεται στον ρόλο του παιδιού μέσα στο δυναμικό σύστημα της οικογένειας, αποτελεί μία από τις αλλαγές οι οποίες έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, στη μελέτη της οικογενειακής πολιτικής (Schwartz, 2008, King, Fogle & Logan Terry, 2008, Gafaranga, 2010).

Ιδιαίτερα για τις μεταναστευτικές οικογένειες, τα παιδιά γίνονται συχνά η κατευθυντήρια γραμμή για τις γλωσσικές επιλογές της οικογένειας και μπορεί να είναι αυτά τα οποία θα επηρεάσουν τη στροφή προς την κυρίαρχη γλώσσα. Είναι εμφανές ότι η αντίδραση του παιδιού απέναντι στους γονείς, οι οποίοι προσπαθούν να διευκολύνουν τη μετάδοση της μητρικής γλώσσας, αποτελεί μια πραγματική δοκιμασία για την αποτελεσματικότητα των γλωσσικών πρακτικών (Schwartz, 2008: 415). Τα παιδιά των μεταναστευτικών οικογενειών, λόγω της φοίτησής τους στο σχολείο, είναι πιθανό να έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε γλωσσικές πηγές στην κυρίαρχη γλώσσα και να τις αποκτούν πιο γρήγορα και αποτελεσματικά από τους ενήλικες γονείς του. Αυτή η ανισοβαρής διανομή γλωσσικού κεφαλαίου οδηγεί συχνά σε ανατροπή και ρήξη των παραδοσιακών ρόλων μεταξύ γονέα και παιδιού όσον αφορά τη γλωσσική κοινωνικοποίηση (Luykx, 2004: 1408). Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να αναλυθεί η γλωσσική κοινωνικοποίηση και η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών του δείγματός μας σε σχέση με τις οικογενειακές γλωσσικές στρατηγικές και τις στάσεις των ίδιων των παιδιών.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις γλωσσικές πρακτικές και αντιλήψεις των γονέων γύρω από τη διγλωσσία, την οποία αναπτύσσουν τα παιδιά τους, αλλά και οι ίδιοι. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και η οπτική γωνία των ίδιων των παιδιών για το ζήτημα της διγλωσσίας τους, της ένταξής τους στο κοινωνικό γίνεσθαι και της καθημερινότητάς τους εντός και εκτός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν (1) τα μοντέλα γλωσσικής χρήσης κατά την ενδοοικογενειακή επικοινωνία και πιο συγκεκριμένα οι γλώσσες, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεταξύ των μελών της οικογένειας καθώς και οι γλώσσες που χρησιμοποιούν τα μέλη της οικογένειας με ομοεθνείς συγγενείς και φίλους, (2) οι γλωσσικές επιλογές των γονέων και των παιδιών, (3) οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών στην ελληνική και στην αλβανική γλώσσα, (4) οι αντιλήψεις των γονέων όσον αφορά την αξία εκμάθησης της αλβανικής, της ελληνικής γλώσσας καθώς και των ξένων γλωσσών και οι λόγοι που αποδίδουν αυτή την αξία εκμάθησης της κάθε γλώσσας ξεχωριστά, (5) οι στάσεις και οι πρακτικές των γονέων προς τη γλωσσική διατήρηση και, πιο συγκεκριμένα, οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν για τη μετάδοση της αλβανικής, καθώς και οι στάσεις τους απέναντι στη γλωσσική διατήρηση και, τέλος, (6) οι στάσεις των παιδιών απέναντι στις δύο γλώσσες.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ο νομός Φλώρινας δεδομένης της εγκατάστασης των Αλβανών στην περιοχή μετά το πέρας των συνόρων. Σύμφωνα με τα δεδομένα της τελευταίας απογραφής του 2011, στην Ελλάδα καταγράφηκαν 480.804 Αλβανοί μετανάστες και στη Φλώρινα είναι καταγεγραμμένοι 1.859 από αυτούς. Τις τελευταίες δεκαετίες οι Αλβανοί αποτελούν, σταθερά, τη μεγαλύτερη πληθυσμιακή ομάδα μεταναστών στην ελληνική επικράτεια προτιμώντας κυρίως τις δυο μεγαλύτερες πόλεις της χώρας, την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Ωστόσο, ο υψηλός αριθμός των μεταναστών που προτιμά τη Φλώρινα δικαιολογείται από την εγγύτητά της με την Αλβανία. Είχε ήδη οριστεί ως προϋπόθεση, πως η έρευνα θα κάλυπτε τις ηλικίες μεταξύ 13 έως 15 ετών, δηλαδή κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στο Γυμνάσιο, προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη ομοιογένεια στο δείγμα μας. Προτιμήθηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, γιατί τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν ήδη διαμορφώσει φιλικές σχέσεις εκτός σχολικού χώρου αλλά έχουν ταυτόχρονα εξοικειωθεί με την ελληνική γλώσσα ή μπορούν να την

κατανοήσουν ευκολότερα σε σχέση με μικρότερες ηλικίες, εφόσον έχουν έρθει στην Ελλάδα τα πρώτα χρόνια της ζωής τους.

Για να επιτευχθεί η πρόσβαση στο δείγμα, απευθυνθήκαμε σε δύο Γυμνάσια της περιοχής. Έγινε αρχικά η επικοινωνία με τους διευθυντές για να μπορέσουν να έρθουν οι ίδιοι σε επαφή με τις οικογένειες και να συμφωνηθεί η κοινοποίηση των προσωπικών τους στοιχείων. Παρότι υπήρξαν πολλές αρνήσεις και αντιρρήσεις εκ μέρους οικογενειών, συγκεντρώθηκε ο απαραίτητος αριθμός οικογενειών, οι οποίες επιθυμούσαν να συμμετάσχουν στην ποιοτική έρευνα κι έτσι προγραμματίστηκαν οι συναντήσεις. Οι έξι οικογένειες του δείγματος ζουν στην Ελλάδα τουλάχιστον επτά χρόνια και κατάγονται από διάφορες περιοχές της Αλβανίας. Το βασικό επάγγελμα των ερωτηθέντων γονέων ήταν κυρίως χειρωνακτικό και τα παιδιά τους βρίσκονταν στην εφηβική ηλικία, καθώς φοιτούσαν σε μια από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται αναλυτικότερα το προφίλ των οικογενειών του δείγματος.

Πίνακας 1: Βασικές πληροφορίες σχετικά με τους γονείς του δείγματος

A/A	Όνομα ¹	Ηλικία παιδιών	Χρόνια παραμονής στην Ελλάδα	Περιοχή καταγωγής	Επάγγελμα
Γ1	Λίζα	14,28 και 33 ετών	17	Μπιλίστα	Δεν εργάζεται
Γ2	Μαρία	14 και 24 ετών	7	Δυρράχιο	Καθαρίστρια
Γ3	Έντουαρντ	5,15και 18 ετών	20	Τίρανα	Οικοδόμος
Γ4	Γιάννης	5, 9, 14, 17 και 20 ετών	Γεννήθηκε στην Ελλάδα	Φλώρινα	Τορναδόρος
Γ5	Φιορέλα	13 ετών	35	Δεν απαντάει	Λογίστρια
Γ6	Έλενα	13και 10ετών	10 χρόνια	Πόγκραντετς	Οικιακή βοηθός

¹Τα ονόματα γονέων και παιδιών που συμμετέχουν στην έρευνα είναι ψευδώνυμα.

Πίνακας 2: Βασικές πληροφορίες για τα παιδιά του δείγματος

A/A	Όνομα	Ηλικία	Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα	Τόπος γέννησης	Τάξη
Π1	Νίνα	14 ετών	7 χρόνια	Αλβανία	Δευτέρα Γυμνασίου
Π2	Θένια	14 ετών	8 χρόνια	Αλβανία	Δευτέρα Γυμνασίου
Π3	Ηριάννα	15 ετών	Από τη γέννηση	Φλώρινα	Τρίτη Γυμνασίου
Π4	Γιάννης	15 ετών	Από τη γέννηση	Θεσσαλονίκη	Τρίτη Γυμνασίου
Π5	Εριέττα	13 ετών	Από τη γέννηση	Φλώρινα	Πρώτη Γυμνασίου
Π6	Λίζα	13 ετών	10 χρόνια	Αλβανία	Πρώτη Γυμνασίου

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία θεωρείται η πιο διαδεδομένη ποιοτική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες λόγω των προτερημάτων που προσφέρει. Η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο είναι ένας ευέλικτος και προσαρμοστικός τρόπος που δίνει τη δυνατότητα να παραχθεί πλούσιο και πολύ διαφωτιστικό υλικό (Robson, 2010: 323). Εκτός από αυτό, δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης των θέσεων, απόψεων και κινήτρων των συνεντευξιζόμενων (Γρίβα και Στάμου, 2014: 146). Για τις ανάγκες της έρευνάς μας κάναμε χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης. Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο προτίμησης των ερωτώμενων. Οι περισσότεροι θεώρησαν το σπίτι τους ως την ιδανικότερη λύση, ενώ λίγοι ήθελαν να διεξαχθεί σε ουδέτερο μέρος, όπως είναι η πλατεία του χωριού τους ή μια καφετέρια. Στόχος ήταν οι γονείς να αισθάνονται οικεία και φιλικά, ώστε να λάβουμε ειλικρινείς απαντήσεις. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τον έναν από τους δυο γονείς, καθώς ήταν δύσκολο να παρευρίσκονται και οι δυο λόγω των υποχρεώσεών τους. Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων των γονέων, ακολούθησε αυτή των παιδιών τους χωρίς την παρουσία των γονιών τους. Όσον αφορά τον χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, έλαβαν χώρα τον Ιούνιο του 2017, με την λήξη της σχολικής χρονιάς. Πρέπει να τονιστεί, επίσης, πως οι συνεντευξιζόμενοι είχαν πλήρη επίγνωση της διαδικασίας της συνέντευξης. Είχαν συμφωνήσει για την μαγνητοφώνηση των λεγομένων τους και των παιδιών τους, έχοντας διαβεβαιωθεί πρωτίτερα για την εξασφάλιση της ανωνυμίας τους. Για την

καταγραφή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο και ο χρόνος που διαρκούσε κάθε συνέντευξη ήταν περίπου 20-30 λεπτά. Τέλος, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η Ο4 αποτελεί μια ιδιάζουσα και ενδιαφέρουσα ερευνητικά περίπτωση, η οποία αναλύεται σε ξεχωριστή υποενότητα.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Γλωσσική ικανότητα, γλωσσικές επιλογές και χρήση

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων για τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τους στην αλβανική γλώσσα τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την κατανόηση του προφορικού λόγου σε βασικόβαθμό. Συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις Ο3² και Ο5, στις οποίες οι γονείς μιλούν στη γλώσσα τους χωρίς εναλλαγές στην Ελληνική και με τον ρυθμό ενός φυσικού ομιλητή, τα παιδιά δείχνουν να δυσκολεύονται (π.χ. «*Τα καταλαβαίνω λίγο, καμιά φράση περισσότερο, αλλά όταν πηγαίνω στην Αλβανία, επειδή συνηθίζω, καταλαβαίνω περισσότερο*» (Π3³), ενώ στις περιπτώσεις Ο1, Ο2 και Ο6, στα παιδιά παρατηρείται πλήρης κατανόηση των αλβανικών σε προφορικό επίπεδο (π.χ. «*Μια χαρά τα καταλαβαίνω τα αλβανικά*» (Π2)). Και αυτό, γιατί, σύμφωνα με τις δηλώσεις των παιδιών, τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν γεννηθεί στην Αλβανία και έχουν περάσει τα πρώτα χρόνια της ζωής τους εκεί. Στις περιπτώσεις Ο3 και Ο5, αντίθετα, οι γονείς υποστηρίζουν ότι η έλλειψη άνεσης και ευχέρειας (fluency) στον προφορικό λόγο στα αλβανικά γίνεται «*γιατί τα παιδιά δεν έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν παρά την προτροπή των γονέων*» ή γιατί τα παιδιά επιθυμούν «*να ενσωματωθούν πλήρως στην Ελλάδα*»:

«*Ε: Πόσο καλά θεωρείτε πως γνωρίζει το παιδί σας τα αλβανικά;*

Γ: *Όχι καλά, ελάχιστα, δυστυχώς.*»(Γ3)

«*Ε: Πώς αντιμετωπίζει την μικρή προσπάθειά σας για την εκμάθηση των αλβανικών;*

²Ο είναι για οικογένεια.

³Π είναι για παιδιά.

Γ: Έχει καλή διάθεση σε αυτό, έχει καλή διάθεση, θέλει να τα μάθει αλλά είναι και παιδί, δεν έχει τόσο χρόνο δε δίνει τόση σημασία. Όσο το προσεγγίζω πάντως το δέχεται» (Γ5)

Στις δεξιότητες γραμματισμού (π.χ. γραφή, ανάγνωση) στα αλβανικά, η ικανότητα των εν λόγω παιδιών είναι ακόμα πιο περιορισμένη. Έτσι, μόνο η Γ2 δήλωσε πως το παιδί της φοίτησε στην πρώτη δημοτικού στην Αλβανία κι έμαθε βασικά στοιχεία για το αλβανικό αλφάβητο, αλλά η δεξιότητα αυτή δεν εξελίχτηκε λόγω της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά, δύο μόνο από τους μαθητές (Π1,Π2) δήλωσαν ότι μπορούν να γράψουν:

«Ε: Πόσο καλά πιστεύεις ότι καταλαβαίνεις αλβανικά;

Π: Μια χαρά καταλαβαίνω.

Ε: Και τα μιλάς ;

Π: Ναι.

Ε: Γραφή και ανάγνωση;

Π: Ναι.»(Π1)

Αντίθετα, τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν υψηλότερες ικανότητες στην Ελληνική, καθώς φοιτούν χρόνια στο ελληνικό σχολείο. Ωστόσο, ενώ στις οικογένειες Ο3 και Ο5 τα ίδια τα παιδιά δήλωσαν ότι «γνωρίζουν τα ελληνικά άριστα», στις περιπτώσεις Ο1, Ο2 και Ο6 τα παιδιά υποστήριξαν ότι έχουν μέτρια γνώση. Αυτό εξηγείται πιθανότατα από το γεγονός ότι στις οικογένειες Ο1, Ο2 και Ο6 τα παιδιά έχουν μεγαλώσει τα πρώτα χρόνια της ζωής τους στην Αλβανία. Η γλώσσα της κοινωνικοποίησής τους κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους ήταν η Αλβανική και έτσι έμαθαν από τότε να τη μιλούν, ενώ με την έλευσή τους στην Ελλάδα αντιμετώπισαν δυσκολίες, όπως τόνισαν στις συνεντεύξεις τους και οι γονείς τους:

«Γ: Ήταν δύσκολο, ήταν δύσκολο όταν ήρθαμε εδώ, δεν ξέρουμε ούτε εμείς δεν ξέρουμε ούτε τα παιδιά ξέρουν. Μετά σιγά-σιγά μάθαμε.

Ε: Είχε ποτέ το παιδί σας κάποια δυσκολία στην ανάγνωση ή τη γραφή σε κάποια από τις δυο γλώσσες;

Γ: Ναι, ναι, ναι, είχε. Πάρα πολύ είχε στα ελληνικά, γιατί είχε πάει πρώτη δημοτικού στην Αλβανία».(Γ2)

Σχετικά με τη χρήση γλωσσών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, η συνηθέστερη απάντηση των ερωτηθέντων γονέων στο ερώτημα «ποια γλώσσα χρησιμοποιείτε με τον/την σύζυγό σας;» ήταν η Αλβανική μεταξύ του ζευγαριού και η Ελληνική σε περιπτώσεις όπου είναι τα παιδιά παρόντα:

«Ε κοιτάζτε, όταν είμαστε οι δυο μας μιλάμε αλβανικά αλλά μη φανταστείτε συνέχεια. Τώρα μπροστά στα παιδιά συνηθίζουμε να μιλάμε ελληνικά» (Γ3)

Εξάλλου, τρεις από τους έξι ερωτηθέντες γονείς (Γ3, Γ5 και Γ6) του δείγματός μας δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν σχεδόν πάντα ελληνικά όταν απευθύνονται στα παιδιά τους. Η Γ1 αναφέρει πως με τον σύζυγο της επιλέγουν να μιλούν στα παιδιά τους «*πιο πολύ αλβανικά*» επειδή έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια αφού πρόκειται για την μητρική τους γλώσσα και η Γ2 αναφέρει ότι χρησιμοποιεί και τις δυο γλώσσες στην επικοινωνία με τα παιδιά. Το γεγονός αυτό (δηλαδή ότι οι γονείς χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον τα ελληνικά, όταν απευθύνονται στα παιδιά τους), φαίνεται ότι έχει επηρεάσει και τις γλωσσικές επιλογές των παιδιών τους, αφού και τα ίδια, στο σύνολό τους, δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους ότι χρησιμοποιούν τα ελληνικά, και όταν μιλούν στους γονείς τους και όταν μιλούν με τα αδέρφια τους. Η γλωσσική αυτή κατάσταση επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά. Για παράδειγμα, οι μαθητές Π3 και Π5 δήλωσαν ότι μέσα στο σπίτι μιλούν στους γονείς τους στα ελληνικά:

«Ε: Σε ποια γλώσσα απευθύνεσαι στους γονείς σου μέσα στο σπίτι;

Π: Ε ελληνικά μιλάμε, η μαμά μου μιλάει περισσότερο αλβανικά, εμείς την καταλαβαίνουμε αλλά δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε πολύ»(Π3).

«Ε: Στους γονείς σου μέσα στο σπίτι, σε ποια γλώσσα απευθύνεσαι;

Π: Στα ελληνικά απλά όπως ανέφερα η μαμά προσπαθεί να με μάθει και κάποιες λέξεις στα αλβανικά» (Π5).

Πρέπει να αναφερθεί, ωστόσο, ότι, σύμφωνα με τις Ο1 και Ο2, τα αδέρφια μιλούν μεταξύ τους στα αλβανικά. Τέλος, κατά την επικοινωνία των γονέων με φίλους ή συγγενείς η χρήση των δύο γλωσσών ποικίλλει. Οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν έστω και σποραδικά την χρήση της αλβανικής γλώσσας, αν όχι κατ' αποκλειστικότητα. Βέβαια, καθοριστικό ρόλο παίζει η καταγωγή των συγγενών και φίλων, καθώς με ομοεθνείς χρησιμοποιείται η κοινή τους γλώσσα.

«Ε: Ποια γλώσσα μιλάτε με τους συγγενείς σας οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα;

«Γ: Άμα οι συγγενείς και οι φίλοι είναι από την Αλβανία μιλάμε αλβανικά, άμα είναι από την Ελλάδα μιλάμε ελληνικά.»(Γ5)

Γλωσσικές ιδεολογίες

Ο κυριότερος λόγος, ο οποίος αναφέρεται από την πλειοψηφία των γονέων για την αξία εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας, αφορά το χαρακτηρισμό της ως «δικής τους γλώσσας», δηλαδή ως γλώσσας των γονιών («Δεν θέλω να χάσει αυτό το στοιχείο της καταγωγής μου και της καταγωγής του, θέλω να του μιλάω και να τα ξέρει» (Γ5). Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην αξία της παράδοσης και της κουλτούρας, ενώ ταυτόχρονα κάποιοι γονείς θεωρούν αυτονόητη την εκμάθηση των αλβανικών, καθώς τη θεωρούν κομμάτι της ζωής τους:

«Τα αλβανικά είναι η κουλτούρα μας, με αυτή μεγαλώσαμε. Πώς μπορούμε να ζήσουμε χωρίς αυτήν καθημερινά;» (Γ2)

Επίσης, αρκετοί από τους γονείς συνδέουν την αξία εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας με τις επισκέψεις τους στην Αλβανία. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, είναι ουσιώδες για τους ίδιους να μπορούν να επικοινωνήσουν τα παιδιά με τους συγγενείς και με τους φίλους, προκειμένου να μην πιέζονται συναισθηματικά, όταν θα έρχονται σε επαφή μαζί τους:

«Ε: Επιδιώκετε το παιδί σας να βελτιώσει τα αλβανικά του;

Γ: Ναι, ναι προσπαθούμε γιατί έχει παππούδες, γιαγιάδες, πρέπει να πάει εκεί να μιλάει.»(Γ1)

Άλλωστε, κατά την παραμονή των παιδιών στην Αλβανία η χρήση της αλβανικής γλώσσας είναι σχεδόν επιτακτική, καθώς οι συγγενείς δε γνωρίζουν τα ελληνικά και είναι σημαντικό για τους γονείς να υπάρχει επικοινωνία.

Το ενδεχόμενο επαναπατρισμού στην Αλβανία αποτελεί για τους γονείς έναν εξίσου σημαντικό λόγο για την εκμάθηση των αλβανικών από τα παιδιά τους, προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν οποιαδήποτε στιγμή αποφασιστεί η παλιννόστηση:

«Πού ξέρουμε, είναι ...η γλώσσα είναι, ναι που ξέρουμε μπορεί να πάμε πάλι στην Αλβανία, δεν ξέρουμε τι...» (Γ2)

Υπάρχει ακόμα η περίπτωση όπου γονείς (Γ3) συνδέουν την αξία εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας με τη γενικότερη αξία εκμάθησης γλωσσών τόσο ως εκπαιδευτικό αγαθό αλλά και ως εφόδιο για την εύρεση εργασίας:

«Ναι μπορεί να του χρειαστεί αυτή η γλώσσα αύριο μεθαύριο σε κάτι. Μια δεύτερη, γενικά όσες περισσότερες γλώσσες γνωρίζει κάποιος, μπορεί να του φανούν χρήσιμες για να βρει κάποια δουλειά. Κι εγώ μια δουλειά που είχα ένα καλοκαίρι, τα λίγα βουλγάρικα που ξέρω με βοήθησαν. Άρα κάθε γλώσσα που γνωρίζει κάποιος είναι σημαντική.» (Γ3)

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί και η ιδιαίτερη αναφορά μιας μητέρας (Γ5), η οποία προέβαλε τη δική της ανάγκη για εκμάθηση των αλβανικών του παιδιού της, ώστε να μην τα λησμονήσει και η ίδια. Ελλοχεύει για την ίδια ο κίνδυνος μήπως με την πάροδο του χρόνου και με την καθημερινή χρήση της ελληνικής γλώσσας, προκύψει η ολοκληρωτική αποξένωση από την μητρική της γλώσσα:

«Ναι, θα το ήθελα να μάθει αλβανικά για να μπορώ κι εγώ να τα χρησιμοποιώ περισσότερο γιατί όσο δεν τα μιλάω, η αλήθεια είναι ότι τα ξεχνάω όσο δεν τα μιλάω και αν πεθάνουν και οι γονείς μου αύριο μεθαύριο, νομίζω ότι δε θα τα μιλάω και καθόλου. Θέλω να τα μιλάω κι εγώ και να τα μάθει και το παιδί» (Γ5)

Σχετικά με τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις δύο γλώσσες, τα παιδιά Π3, Π5 και Π6 δήλωσαν ότι προτιμούν την ελληνική γλώσσα για διαφορετικούς λόγους:

1. λόγω του χρονικού διαστήματος παραμονής στην Ελλάδα αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην Ελληνική (Π6):

«Ε: Ποια γλώσσα προτιμάς και γιατί;

Π: τα ελληνικά γιατί τώρα τόσα χρονιά εδώ στην Ελλάδα, τα έμαθα καλύτερα».

2. λόγω της ταύτισης με τον τόπο όπου μεγάλωσαν (Π3):

«Ε: Ποια γλώσσα σου αρέσει περισσότερο και γιατί;

Π: Τα ελληνικά γιατί με αυτή μεγάλωσα, αυτή έμαθα τέλος πάντων, οπότε αλβανικά δεν ξέρω».

3. λόγω της ικανότητας που έχει αναπτυχθεί στα ελληνικά (Π5), αλλά και της «χρησιμότητας» ορισμένων γλωσσών, σύμφωνα με προσωπική εκτίμηση:

«Ε: Ποια γλώσσα σου αρέσει περισσότερο και γιατί;

Π: Τα ελληνικά, μ' αρέσουν γενικά πολύ και η έκθεση είναι το αγαπημένο μου μάθημα, οπότε πιστεύω ότι έχω αρχίσει να τα μιλάω πολύ καλά και θα ήθελα να μάθω ακόμα περισσότερες λέξεις. Άλλωστε και τα αλβανικά δεν είναι από τις γλώσσες που μιλάει πολύς κόσμος όπως ες πούμε τα αγγλικά, επομένως δεν τα θεωρώ τόσο σπουδαία».

Οι δύο μαθήτριες Π1 και Π2 δήλωσαν ότι προτιμούν την αλβανική γλώσσα χωρίς να δώσουν όμως κάποια αιτιολόγηση για αυτή τους την προτίμηση. Θα πρέπει, ωστόσο, να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα παιδιά γεννήθηκαν στην Αλβανία και είναι οι δύο περιπτώσεις του δείγματός μας, όπου η επιλογή των αλβανικών εντός οικογενειακού περιβάλλοντος είναι συχνή και συστηματική. Συνεπώς, ο συγκεκριμένος γλωσσικός κώδικας είναι πιο έντονος στην καθημερινότητά τους στο οικογενειακό περιβάλλον.

Γλωσσικές πρακτικές

Στο δείγμα μας όλοι οι γονείς δήλωσαν πως στα σχολεία όπου φοιτούν τα παιδιά τους δεν υπάρχει η μέριμνα για την εκμάθηση αλβανικών, με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν οι ίδιοι δράση. Γενικότερα, δεν κρύβουν τη διάθεση τους για γλωσσική διατήρηση με όσα μέσα διαθέτουν, σε θεωρητικό ωστόσο επίπεδο. Και αυτό γιατί, όπως προαναφέρθηκε και αναφορικά με τη γλωσσική χρήση εντός οικογενειακού περιβάλλοντος, ακόμα και η πιο «δυνατή» γλωσσική πρακτική, δηλαδή η χρήση της Αλβανικής στην επικοινωνία με τα παιδιά, δεν φαίνεται να είναι συστηματική σε όλες τις οικογένειες του δείγματός μας. Ανεξάρτητα, όμως, από το γεγονός αυτό, σχεδόν όλοι οι γονείς ανέφεραν ότι πραγματοποιούν ταξίδια στην Αλβανία σχεδόν μία φορά το χρόνο για διάστημα περίπου μίας με δυο εβδομάδες. Στην Ελλάδα, άλλωστε, η απόσταση από χώρες όπως η Βουλγαρία και η Αλβανία (χώρες αποστολής μεταναστών/ριών) ευνοεί τις μετακινήσεις (Τσοκαλίδου, 2008: 92, Γογωνάς, 2010: 32). Υπάρχουν και οι περιπτώσεις, όπου παρατηρείται η επιδίωξη μετακίνησης για περισσότερες φορές ετησίως, κυρίως κατά τη διάρκεια των εορτών στην Ελλάδα. Η επαφή με συγγενείς που μιλούν τη γλώσσα καταγωγής (Baker, 2007: 12-13) παρέχει στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για εξάσκηση και αυτό οι γονείς το αναγνωρίζουν, αφού τα παιδιά ξεκινούν να μιλούν περισσότερο την αλβανική γλώσσα. Η επαφή με φίλους που έχουν αλβανική καταγωγή αποτελεί ένα ακόμα ενισχυτικό στοιχείο για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας. Μάλιστα, παρατηρείται η προτροπή των γονέων για εξωσχολική συναναστροφή με αυτά τα παιδιά ώστε να χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη άνεση η αλβανική γλώσσα.

«E: Πώς το προσπαθείτε; Τι κάνετε δηλαδή;

Γ: Εεε, διαβάζει πιο πολύ, να πάει έξω με τα παιδιά να μιλάει έτσι.

E: Αλβανικά;

Γ: Ναι, ναι αλβανικά έχει παιδιά.»(Γ1)

Η εξάσκηση με τηλεόραση, μουσική και ταινίες που υπάρχουν στο σπίτι, αποτελεί επίσης μια πρακτική που βοηθά ιδιαίτερα, όταν μια γλώσσα δε χρησιμοποιείται στην κοινότητα (Baker, 2007: 16-17). Συνήθως όμως τα παιδιά προτιμούν να

παρακολουθούν προγράμματα (τηλεοπτικά, ραδιοφωνικά) στην κυρίαρχη γλώσσα (Baker, 2007: 17-18). Η τηλεόραση εμφανίζεται ως πρακτική γλωσσικής διατήρησης και στο δικό μας δείγμα, επειδή προσφέρει έκθεση στην αλβανική γλώσσα. Συναντάται όμως στη μειοψηφία των οικογενειών της έρευνας δηλαδή μόνο σε 2 από τις 6 οικογένειες, καθώς οι γονείς δηλώνουν πως διαθέτουν συνδρομή στο δορυφορικό κανάλι. Οι γονείς, οι οποίοι διατηρούν δορυφορική τηλεόραση, αναφέρονται στα οφέλη που προκύπτουν για την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας από τα παιδιά. Η εξοικείωση με τον παγκόσμιο ιστό συμβάλλει εξίσου δυναμικά, αλλά οι γονείς του δείγματός δεν έχουν επενδύσει στη συγκεκριμένη πρακτική, όπως διαφάνηκε στις συνεντεύξεις τόσο με τους ίδιους όσο και με τα παιδιά τους.

Παρόλο που η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί σημαντική την εκμάθηση της αλβανικής γλώσσας καθώς και κύρια ευθύνη της οικογένειας, μόνο ορισμένοι από αυτούς ασκούν πρακτικές ανάπτυξης, όπως αγορά και χρήση λεξικών της αλβανικής γλώσσας, που είναι μια συνήθης τακτική για την συνέχιση της επαφής με την μητρική τους γλώσσα.

«Ε: Πώς αντιμετωπίζει το παιδί την προσπάθεια εκμάθησης των αλβανικών;

Γ: Έχουμε πάρει βιβλίο που είναι ελληνικά και αλβανικά και να μάθει πιο ωραία.»(Γ1)

Στην Ο6 αναφέρουν ότι έχουν επιδιώξει συστηματικές πρακτικές για την καλλιέργεια της Αλβανικής και την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού. Επιχείρησαν την ιδιωτική διδασκαλία της αλβανικής από μια Αλβανίδα δασκάλα, η οποία διαμένει στη Φλώρινα. Ωστόσο, η συστηματική εκμάθηση της αλβανικής διήρκεσε μονάχα ένα χρόνο γιατί η μητέρα φοβήθηκε μήπως το παιδί χάσει τη δυναμική του στο σχολείο. Η ελληνική γλώσσα υπερίσχυσε, γιατί είναι πρώτηιστη ανάγκη η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τα λεγόμενα της οικογένειας. Οι γονείς της οικογένειας ανέφεραν, επιπρόσθετα, ότι επιδιώκουν συνειδητά να αυξήσουν τη χρήση της Ελληνικής, καθώς θεωρούν ότι η πρακτική αυτή βοηθάει το παιδί στην καλύτερη εκμάθηση της Ελληνικής και πως μελλοντικά ενδέχεται να συνεχίσουν την εκμάθηση της Αλβανικής από εκεί όπου τη σταμάτησε το παιδί.

«Να τα βελτιώσει, εντάξει, όχι, αυτό το διάστημα προσπαθούμε να μάθει ελληνικά. Βασικά το παιδί προσπαθεί. Τα αλβανικά πιο μετά, βλέπουμε» (Γ6).

Η περίπτωση της Ο4

Ο λόγος για τον οποίο αποφασίστηκε να παρουσιαστεί ξεχωριστά η περίπτωση της Ο4 είναι αφενός το γεγονός ότι είναι μια μικτή οικογένεια (ο πατέρας Έλληνας και η μητέρα Αλβανίδα) και συνεπώς μεθοδολογικά δεν μπορεί να συγκαταλεχτεί στο υπόλοιπο δείγμα μας και αφετέρου το γεγονός ότι προκύπτει μια ενδιαφέρουσα ερευνητικά γλωσσική ιδεολογία από τον λόγο του συνεντευξιζόμενου πατέρα και του παιδιού. Ο συγκεκριμένος γονιός αρνείται κάθετα την επιδίωξη της διατήρησης των αλβανικών από τη δική του πλευρά και υποστηρίζει ότι η πιθανή ενασχόληση του παιδιού με την Αλβανική έγκειται στη μελλοντική διάθεση του ίδιου του παιδιού. Μάλιστα, τονίζει στη συνέντευξη ότι δεν επιτρέπει τη χρήση των αλβανικών, όταν ο ίδιος είναι παρών:

«Πάντα τα ελληνικά. Στα αλβανικά δεν έχουμε προτίμηση, γιατί ως συνήθως δεν το επιτρέπω εγώ, γιατί κανένας από τους συγγενείς μου δεν ξέρει αλβανικά και αν μιλήσει η γυναίκα μου, δε θα καταλάβει κανένας τίποτα.» (Γ4)

Ο πατέρας, λοιπόν, επιδιώκει την αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ η μητέρα επιχειρεί ενίοτε και τη χρήση της Αλβανικής («*Με τη σύζυγο μου, μιλάει η σύζυγος μερικές φορές στα αλβανικά στα παιδιά*» (Γ4). Οι βασικοί λόγοι για τη γλωσσική συμπεριφορά του γονιού φαίνεται να είναι δύο: α) επιθυμεί μια καλή κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη για τα παιδιά του στην Ελλάδα («*Το παιδί πάντα πρέπει να γνωρίζει την ελληνική γιατί έχει το μέλλον μπροστά του*») και β) η ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνει ο ίδιος στην εθνική του ταυτότητα («*Όχι, μα δεν τα μιλάμε τα αλβανικά εκτός από τη γυναίκα αλλά δεν το επιτρέπω εγώ, γιατί είμαι Έλληνας, δεν το επιτρέπω*»). Το ίδιο το παιδί παραδέχεται την κατάσταση αυτή και τοποθετείται προσωπικά:

«Ε: Ποια γλώσσα μιλάς με τη μητέρα σου;

Π: Αλβανικά αυτή, αλλά εγώ στα ελληνικά».(Π4)

Ο συγκεκριμένος μαθητής στο σύνολο της συνέντευξης του δηλώνει ότι προτιμάει την ελληνική γλώσσα και μόνο όταν δεν έχει επιλογή θα χρησιμοποιήσει την Αλβανική, υιοθετώντας τη στάση του πατέρα του για τη «χρησιμότητα» της Αλβανικής: *«Προτιμώ τα ελληνικά και τα αλβανικά δε θα με χαλούσαν, αλλά τώρα δε θέλω να τα μάθω, γιατί δεν θα με βοηθήσουν»* (Π4). Μάλιστα, δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί την αλβανική γλώσσα με τους φίλους του που είναι αλβανικής καταγωγής και γνωρίζουν τη γλώσσα, επειδή νιώθουν ντροπή όταν βρίσκονται σε δημόσιο χώρο:

«Ε: Με τους φίλους σου που ξέρουν αλβανικά, τι γλώσσα χρησιμοποιείς;

Π: Ελληνικά, γιατί ποτέ δε θέλουν να ντροπιαστούν μπροστά σε άλλο κόσμο ή έξω.» (Π4)

Τέλος, στη συνέντευξη το παιδί δήλωσε ότι δεν έχει επισκεφτεί ποτέ την Αλβανία μέχρι σήμερα με δική του πρωτοβουλία. Μάλιστα δέχεται πιέσεις από τη μητέρα του για αυτό το γεγονός, όμως η άρνησή του είναι απόλυτη τονίζοντας πως *«δεν εκτιμάει καθόλου τους Αλβανούς»*. Έχει ακούσει πως στην Αλβανία συμβαίνουν γεγονότα τα οποία δεν είναι σωστά και τους θεωρεί «διαφορετικούς» από τους Έλληνες:

«Ε: Κάθε πότε πηγαίνεις στην Αλβανία;

Π4: Δεν έχω πάει ακόμα γιατί δε θέλω σε αυτή την ηλικία που είμαι. Ίσως πιο μεγάλος, όταν γίνω 18 μπορεί να πάω. Μερικές φορές η μητέρα μου, μου λέει και με πιέζει να πάμε Αλβανία να δω τους συγγενείς μου εκεί πέρα και γενικά να δω πώς είναι, αλλά εγώ της λέω δε θέλω γιατί έχω ακούσει ότι γίνονται πάρα πολλά πράγματα εκεί πέρα και δεν τους εκτιμάω πάρα πολύ γιατί είναι διαφορετικοί από τους άλλους.»

Συζήτηση

Σχετικά με τα γλωσσικά μοτίβα και κυρίως τις γλωσσικές επιλογές των γονέων, αυτές φαίνεται να είναι μοιρασμένες ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι γονείς, δηλαδή, φαίνεται να χρησιμοποιούν τα αλβανικά μέσα στο σπίτι

με τους/ τις συζύγους, αλλά δεν καταφέρνουν να πετύχουν την αποκλειστική χρήση της γλώσσας και με τα παιδιά τους, καταλήγοντας έτσι συνήθως σε έναν συνδυασμό των δύο γλωσσών. Άλλωστε, όλοι οι γονείς, χωρίς εξαίρεση, παραδέχονται ότι τα παιδιά μεταξύ τους μιλούν ελληνικά, κάτι που ευνοεί περισσότερο την παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών παρά την αποκλειστική χρήση της μίας. Δεν λείπουν, ωστόσο, και οι περιπτώσεις (Γ1 και Γ2), όπου οι γονείς έχουν καταφέρει να μιλούν περισσότερο αλβανικά με τα παιδιά τους και να το επιδιώκουν και τα ίδια. Εκτός σπιτιού, οι γονείς φαίνεται να προσαρμόζουν τη επιλογή της γλώσσας μιλώντας κυρίως στα ελληνικά ή και στις δύο γλώσσες, δίνοντας σημασία στην ταυτότητα των υπόλοιπων συνομιλητών που είναι παρόντες. Το ίδιο κάνουν και στις επαφές με τους φίλους τους που αν είναι Έλληνες, μιλούν ελληνικά και αν είναι Αλβανοί αλβανικά.

Σχετικά με τη γλωσσική ικανότητα, όπως περιγράφεται και στη βιβλιογραφία (Wrightand Kurtoglu-Hooton, 2006, Chatzidaki and Xenikaki 2012, Seals, 2013), τα παιδιά φαίνεται ότι έχουν υψηλότερες ικανότητες στην Ελληνική, καθώς φοιτούν χρόνια στο ελληνικό σχολείο. Με δεδομένο ότι οι εν λόγω μαθητές είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε ήρθαν εδώ στα πρώτα χρόνια της ζωής τους και ότι όλοι πήγαν σχολείο εδώ, η υψηλή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα θεωρείται φυσικό επακόλουθο. Από την άλλη πλευρά, η αλβανική γλώσσα παρουσιάζει ανάπτυξη διαφορετικών επιπέδων στον προφορικό λόγο, είτε ως παραγωγή είτε ως πρόσληψη/κατανόηση, ενώ αντίθετα ο γραπτός λόγος φαίνεται να μην έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα από τους μαθητές. Εξάλλου, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, ο εγγραμματισμός στη γλώσσα προέλευσης είναι η πιο εύθραυστη δεξιότητα στις γλωσσικές μειονότητες καθώς δεν είναι απαραίτητος στην καθημερινή ζωή και δε χρειάζεται συνεχής χρήση ή πρακτική για τη συντήρησή της (Eisenclas et al., 2013).

Αναφορικά με τις γλωσσικές πρακτικές, οι μαθητές του δείγματός μας δηλώνουν στις συνεντεύξεις ότι δεν έχουν νιώσει πίεση από τους γονείς τους ως προς το ποια γλώσσα να χρησιμοποιούν. Ωστόσο, σε ορισμένους μαθητές (π.χ. Π1, Π2, Π6) έχει μεταδοθεί η σημασία του να συνεχίσουν να μιλάνε την αλβανική γλώσσα και αυτό συνδυάζεται με τη σημασία που και τα ίδια τα παιδιά δίνουν στο θέμα της γλωσσικής διατήρησης. Επιπλέον, οι τακτικές επισκέψεις στην Αλβανία λόγω της εγγύτητας μεταξύ Φλώρινας-Αλβανίας αποτελούν έναν ακόμα καθοριστικό παράγοντα από την

άποψη ότι ευνοούν τη χρήση της αλβανικής γλώσσας και μάλιστα στο αυθεντικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας.

Τα παιδιά μαθαίνουν για την αξία των γλωσσών από τις συχνά υπονοούμενες στάσεις και πρακτικές των γονέων, που μεταδίδονται καθημερινά μέσα από τα λόγια ή τις αλληλεπιδράσεις τους (García, 2009: 329), ακόμη και για γλώσσες που οι ίδιοι δε γνωρίζουν καλά (Souto-Manning, 2006: 446). Όσον αφορά την αλβανική γλώσσα, η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί πως είναι πολύ σημαντική η εκμάθησή της και δείχνουν γενικά θετικές στάσεις, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Michail, 2009: 551, Γογωνάς, 2010: 30, Χατζηδάκη, Κυριαζής, 2004: 860-868, Γκαϊνταρτζή, 2011: 23). Η αλβανική γλώσσα φαίνεται να λειτουργεί για τους γονείς ως σύμβολο καταγωγής και εθνικής ταυτότητας, δεδομένου ότι τη χαρακτηρίζουν ως τη γλώσσα της «πατρίδας» και «της χώρας στην οποία γεννήθηκαν» (Χατζηδάκη, 2007: 144, Γογωνάς, 2010: 30, Μαλιγκούδη, 2010: 174). Επίσης, αρκετοί από τους γονείς συνδέουν την αξία εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας με τις επισκέψεις τους στην Αλβανία. Πρόκειται δηλαδή για τη λειτουργική αξία της γλώσσας (Χατζηδάκη, 2007: 144, Γογωνάς, 2010: 30, Μαλιγκούδη, 2010: 174). Το ενδεχόμενο επαναπατρισμού στην Αλβανία αποτελεί για τους γονείς έναν εξίσου σημαντικό λόγο για την εκμάθηση των αλβανικών από τα παιδιά τους (Χατζηδάκη, 2007: 144, Γογωνάς, 2010: 30, Μαλιγκούδη, 2010: 174). Εξάλλου, αξίζει να επισημανθεί ότι τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα από το 2010 και μετά, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα παρατηρείται μια τάση επιστροφής των Αλβανών μεταναστών/τριών στη χώρα καταγωγής τους (Maroukis, 2012, Michail, 2013). Βέβαια, σύμφωνα με την έρευνα της Michail (2013), αυτή η τάση επιστροφής στην Αλβανία είναι πιο έντονη στην πρώτη γενιά μεταναστών/τριών, ενώ η δεύτερη γενιά προτιμά είτε να μείνει στην Ελλάδα, είτε να μεταναστεύσει σε άλλη χώρα. Υπάρχει ακόμα η περίπτωση όπου γονείς (Γ3) συνδέουν την αξία της εκμάθησης της αλβανικής γλώσσας με τη γενικότερη αξία εκμάθησης γλωσσών τόσο ως εκπαιδευτικό αγαθό, αλλά και ως εφόδιο για την εύρεση εργασίας, φανερώνοντας θετική στάση για την πολυγλωσσία γενικότερα (Γογωνάς, 2010: 30, Χατζηδάκη & Κυριαζής, 2004: 860-868, Μαλιγκούδη, 2010: 174).

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές δείχνουν να ταυτίζονται με την ελληνική γλώσσα, να αντιλαμβάνονται τη σημασία της επικοινωνιακής της λειτουργίας, αλλά και τα

οφέλη που θα αποκομίσουν στη ζωή τους αποδίδοντας, έτσι, σημασία στην εκμάθηση της γλώσσας. Η καλή εκμάθηση των ελληνικών κρίθηκε πολύ σημαντική, επειδή μπορεί να διασφαλίσει, εκτός από την πληρότητα της επικοινωνίας και την κοινωνική ένταξη, την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Ωστόσο, συναισθηματικά τουλάχιστον, μερικοί μαθητές (όπως στις περιπτώσεις Π1, Π2 και Π6) δε φαίνεται να έχουν απομακρυνθεί και από την αλβανική γλώσσα, μιας και θεωρούν τη γλώσσα κομμάτι της οικογενειακής τους ιστορίας και συνέχειας, αλλά και της καταγωγής τους.

Τέλος, η περίπτωση της Ο4 δεν αποκλείστηκε από το τελικό δείγμα μας, παρόλο που είναι μια μεικτή οικογένεια με έναν γονέα Έλληνα και έναν γονέα Αλβανό, γιατί η γλωσσική ιδεολογία που προβάλλει ο πατέρας στη συνέντευξη θεωρήθηκε ότι είναι ενδιαφέρουσα ερευνητικά. Έτσι, λοιπόν, ο πατέρας απαγορεύει τη χρήση της Αλβανικής στο οικογενειακό περιβάλλον, όταν ο ίδιος είναι παρών, πρώτον, για να διασφαλίσει, όπως υποστηρίζει, την εύρυθμη επικοινωνία μεταξύ των συγγενών και, δεύτερον, γιατί θεωρεί ότι ως Έλληνας οφείλει να «προστατεύσει» τη χρήση της Ελληνικής στο οικογενειακό του περιβάλλον. Το παιδί φαίνεται να έχει υιοθετήσει τη στάση του πατέρα του απέναντι στην Αλβανική, όπως διαφάνηκε και από την ανάλυση των λεγομένων του στη συνέντευξη. Συνεπώς, η περίπτωση της Ο4 αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα γλωσσικής μετατόπισης (language shift) που προκύπτει εξαιτίας αρνητικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων απέναντι στη μητρική γλώσσα της μητέρας (Romaine, 2007).

Επίλογος

Η οικογένεια είναι ένας καταλυτικός παράγοντας γλωσσικής κοινωνικοποίησης, αφού μέσα από τις πεποιθήσεις, τη γλωσσική ιδεολογία που διαμορφώνει και τις πρακτικές που εφαρμόζει, ενισχύει άλλοτε πολύ και άλλοτε λιγότερο τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας ή οδηγεί στην πλήρη αποδυνάμωσή της. Στην έρευνα μας, οι περισσότεροι γονείς με σαφήνεια δηλώνουν ότι θεωρούν πολύ σημαντικό τα παιδιά τους να μιλούν την αλβανική γλώσσα και να μην την ξεχάσουν. Βέβαια στην πράξη φαίνεται τα πράγματα να διαφοροποιούνται. Έτσι, πέρα από την προφορική επαφή που προσπαθούν να κρατούν με τα παιδιά τους στην αλβανική γλώσσα, η οποία όπως είδαμε σταδιακά αντικαθίσταται από μια παράλληλη και συνδυαστική χρήση αλβανικών και ελληνικών, δε φαίνεται να καταφεύγουν σε κάποια άλλη ιδιαίτερη τακτική και πρακτική που θα αυξήσει τις πιθανότητες χρήσης ή επαφής με την αλβανική γλώσσα. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι δεν έχουν επιχειρήσει τη μεθοδευμένη και συστηματική διδασκαλία της εθνοτικής γλώσσας και αρκούνται απλώς στην έκφραση της ενδότερης επιθυμίας τους. Επιπλέον, με δεδομένο ότι όλοι οι γονείς αντιλαμβάνονται τα οφέλη από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ότι η παλιννόστηση στην Αλβανία δεν αναφέρεται ουσιαστικά σαν σημαντική πιθανότητα και ότι διακατέχονται από θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα, ερμηνεύουμε το γεγονός ότι τα παιδιά δείχνουν να επιλέγουν, αλλά και να προτιμούν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Σαφώς οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν και έχουν επηρεάσει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών στα αλβανικά.

Πέρα, όμως, από τις γονεϊκές ιδεολογίες και τις εμπειρίες των υποκειμένων, και οι συλλογικές ιδεολογίες όπως και ο κοινωνικός λόγος (discourse) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς ορίζουν και διαμορφώνουν τη γλωσσική ταυτότητα της οικογένειάς τους και των μελών τους. Σε μελλοντική έρευνα θα πρέπει να γίνει συσχετισμός με αυτόν τον παράγοντα, καθώς επίσης και να διερευνηθεί πώς τα ερωτώμενα παιδιά σε λίγα χρόνια, ως ενήλικες πια, αυτοπροσδιορίζονται γλωσσικά και πολιτισμικά και πώς η γλωσσική ταυτότητα που θα διαμορφώσουν, επηρεάζει τις δικές τους γλωσσικές πρακτικές και ιδεολογίες τόσο μεμονωμένα, ως άτομα, όσο και στο δικό τους οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2007). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert S. (2004). *Language strategies for bilingual families: the one-parent-one-language approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων, στο Κ. Ντίνας και Α.
- Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732-745
- Chatzidaki, A. & Xenikaki, I. (2012). Language choice among Albanian immigrant adolescents in Greece. The Effect of interlocutor's generation. *MENON, Journal of Educational Research*, 1, 4-16.
- Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6), 675-689.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. & Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20 (1), 23-43.
- Curd-Christiansen X. L. (2009). Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec, *Language Policy*, 8 (4), 351-375.

- Eisenschlas, S., Schalley, A. Guillemin, D.(2013). The importance of literacy in the home language. The view from Australia, *Sage Open*, October-December 2013, 1-14.
- Gafaranga, J. (2010). Medium request: Talking language shift into being. *Language in Society*, 39 (2), 241-270.
- Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). Μετανάστες γονείς: διεκδικητές ή όχι της γλωσσικής διατήρησης; Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ και Πολύδρομο.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). Είναι πολλά όλα τα παιδιά που είναι σχολείο, να μην ξέρουν ένα γράμμα αλβανικό, είναι σωστό αυτό; Να μην ξέρουν τα παιδιά μας τίποτα; Στα γκαβά; *Πολύδρομο* 4: 20- 24.
- Γκαϊνταρτζή Α. (2013). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*, ed. By A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas, New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 128-145.
- Γρίβα, Ε. Α. & Στάμου, Α. Γ. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον (Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων)*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Gogonas, N. (2007). Ethnolinguistic Vitality and Language Maintenance in Second generation Migrants: a study of Albanian and Egyptian pupils in Athens. DPhil Linguistics, University of Sussex.
- Γογωνάς, Ν. (2010). Γιατί η νέα γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα χάνει τη γλώσσα της; *Πολύδρομο*, Τεύχος 3, Σεπτέμβριος 2010, 28-34.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L' Harmattan: Espaces discursives.
- Higgins, C. (2018). The mesolevel of family language policy, *International Journal of Multilingualism*, 15 (3), 306-312.
- King, K. A. (2000). Language ideologies and heritage language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 167-184.
- King, K. & Fogle, L. (2006). Bilingual Parenting as Good Parenting: Parents' Perspectives on Family Language Policy for Additive Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (6), 695-712.
- King K. A., Fogle L. & Logan- Terry A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistic Compass*, 2 (5), 907-922.
- King, K. and Lanza, E.(2018). Introduction to Special Issue on Ideology, agency and imagination in multilingual families, Special issue *International Journal of Bilingualism*.
- Kirsch, C.(2012). Ideologies, Struggles and Contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (1), 95-112.
- Klassert, A. und Gagarina, N.(2010). Der Einfluss den elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migranten familien in Berlin. *DiskursKindheits- und Jugendforschung*, 4, 413-425.
- Κυριαζής, Δ. και Χατζηδάκη, Α. (2004). Στάσεις Αλβανών μεταναστών απέναντι στη διγλωσσία των παιδιών τους. *Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ελληνική Γλωσσολογία*, Ρέθυμνο, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003.
- Luykx A., (2004). Children as socializing agents: family language policy in situations of language shift in J. Cohen, K. McAlister (eds.) in *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Μαλιγκούδη, Χ. (2010). *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Αλβανών Μαθητών στην Ελλάδα, Κυβερνητικές Πολιτικές και Οικογενειακές Στρατηγικές*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2014). Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης & Α. Τάμης (Επιμ.), *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Κ.Ε.ΜΕ./Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 299-324.
- Maroukis, T. (2012). *Update report Greece. The number of irregular migrants in Greece at the end of 2010 and 2011*. Database on irregular migration, update report <http://irregular-migration.net> (ημερομηνία πρόσβασης 12/9/2018).
- Michail, D. (2009). Working here, investing here and there: present economic practices, strategies of social inclusion and future plans for return among the Albanian immigrants in a Greek–Albanian border town. *Southeast European and Black Sea Studies*, 9 (4), 539-554.
- Michail, D. (2013). Social development and transnational households: resilience and motivation for Albanian immigrants in Greece in the era of economic crisis. *Journal of Southern European and Black Sea Studies*, 13 (2), 265-279.
- Okita T. (2002). *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*, Amsterdam: John Benjamins.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28 (3), 399-410.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.
- Romaine, S. (2007). Preserving Endangered Languages. *Language and Linguistics Compass*, 1 (1-2): 115-132.
- Seals, C. A.(2013). *Multilingual identity development and negotiation amongst heritage language learners: A study of East-European-American schoolchildren in the United States*. Unpublished doctoral dissertation. Georgetown University, Washington DC.

- Schwartz, M. (2008). Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29 (5), 400-418.
- Souto-Manning, M. (2006). Families Learn Together: Reconceptualizing Linguistic Diversity as a Resource. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 33, No 6, 443-446.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, M. (2005). Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *Journal of Family Communication*, 5 (3), 229-252.
- Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defense mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.
- Τσοκαλίδου P. (2005). Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας. *Επιστήμες της αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005.
- Τσοκαλίδου, P. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 21-22 Απριλίου 2007)*, *Γλώσσα και Κοινωνία*, 28 (σσ. 402-412). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Yagmur, K. and Akinci, M. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107-128.
- Van Mensel, L. (2018). “Quiere koffie?” The multilingual familylect of transcultural families, *International Journal of Multilingualism*, 15 (3), 233-248.

- Varro, G. (2003). *Sociologie de la mixite. De la mixite amoureuse aux mixites sociales et culturelles*. Paris: Belin.
- Wei, Li (2006). Complementary schools, past, present and future. *Language and Education*, 20 (1), 76-83.
- Willoughby, L.(2009). Language choice in multilingual peer groups: Insights from an Australian high school. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development*, 30, 421-435.
- Wright, S.and Kurtoğlu-Hooton, N.(2006). Language maintenance: the case of a Turkish-speaking community in Birmingham. *International Journal of the Sociology of Language*, 181, 43-56.