

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 2012-2013
ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ



«Ο ρόλος της καταγωγής των παιδιών των μεταναστών στην ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Η περίπτωση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που φοιτούν σε σχολεία του Δήμου Αχαρνών»

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαδοπούλου Δέσποινα

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: Κατσήs Αθανάσιος

Φερώνας Ανδρέας

ΑΘΗΝΑ, 9-9-2014

Στους αγαπημένους φίλους,
συναδέλφους εκπαιδευτικούς
του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη (Ελληνική και Αγγλική).....	4
Πρόλογος.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Εισαγωγή.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Θεωρητικές Προσεγγίσεις	
2.1 Αποσαφήνιση εννοιών	9
2.1.1 Η έννοια της ενσωμάτωσης	9
2.1.2 Ιστορικό πλαίσιο.....	21
2.1.3 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών.....	23
2.1.4 Επιπτώσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα.....	26
2.1.5 Μεταναστευτική πολιτική.....	32
2.1.6 Ενσωμάτωση παιδιών με γονείς μετανάστες.....	37
2.2 Εκπαίδευση μεταναστών.....	40
2.2.1 Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών...	40
2.2.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής	45
2.3 Ενσωμάτωση και εκπαίδευση.....	49
2.3.1 Ο ρόλος της εκπαίδευσης.....	54
2.3.2 Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	58
2.3.3 Ο ρόλος της οικογένειας.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
Εμπειρική Έρευνα	
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
Μεθοδολογία της έρευνας	
4.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	68
4.2 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	73
4.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	
Αποτελέσματα της έρευνας.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	
Συμπεράσματα της έρευνας.....	86
Βιβλιογραφία.....	88
Παράρτημα.....	100

ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΚΗ)

Η μετανάστευση και η εκπαίδευση αποτελούν έννοιες οι οποίες αλληλεπιδρούν ποικιλοτρόπως. Η εκπαίδευση όπως και η απόκτηση δεξιοτήτων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο κατά την ενσωμάτωση του μετανάστη στην κοινωνία υποδοχής. Επιπρόσθετα, οι στάσεις των μεταναστών ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζει τα μελλοντικά τους σχέδια αλλά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους.

Στην έρευνα που διεξήχθη, συμμετείχαν 60 γονείς μαθητών, οι οποίοι φοιτούσαν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, προκειμένου να αποδειχτεί αν υφίσταται σχέση ανάμεσα στην ενσωμάτωση των γονέων και τις επιδόσεις των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ενώ μελλοντικές έρευνες αναμένεται να διερευνήσουν περαιτέρω και να επαληθεύσουν ή να διαφοροποιηθούν από τα αποτελέσματα αυτά.

ABSTRACT

Migration and education are conceptions that are indeed intertwined in many dimensions. Education and skill acquisition play an important role at many stages of an immigrant's inclusion at the host society. In addition, the attitudes of migrants regarding their own educational investment and their expectations about future migration plans may affect the educational attainment of their children.

In the research that was conducted, took part 60 parents of students, who were attending the Fourth, Fifth and Sixth Grade, in order to be proven that there is a relation between the inclusion of the immigrant parents and the academic achievements of their children. The results of the above mentioned research were really interesting while further investigations are yet to examine and corroborate or differentiate these findings.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μετανάστευση, ενσωμάτωση, εκπαίδευση, παιδιά με γονείς μετανάστες, μεταναστευτική πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μετανάστευση αποτελεί «κοινό τόπο». Επηρεάζει παγκοσμίως όλες τις χώρες του πλανήτη, οι οποίες πλέον είναι ταυτόχρονα χώρες αποστολής, χώρες υποδοχής και χώρες διέλευσης μεταναστών. Σύμφωνα με πρόσφατες αναλύσεις των δεδομένων των μεταναστευτικών κινήσεων στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο, περίπου 214 εκατομμύρια ανθρώπων ζουν παγκοσμίως εκτός των συνόρων της χώρας καταγωγής τους, αναζητώντας ένα επαρκές επίπεδο διαβίωσης (United Nations Human Rights Office, 2011). Σύμφωνα με τη διεθνή μεταναστευτική εμπειρία οι κοινωνίες υποδοχής μετασχηματίζονται από τη μαζική παρουσία των νεοεισερχομένων πληθυσμών ως προς τη δημογραφική τους σύνθεση και τις θεσμικές τους δομές. Αυτό όμως που καθορίζει τις μακροπρόθεσμες συνέπειες των μεταναστευτικών εισροών είναι κυρίως η διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών με γονείς μετανάστες και όχι τόσο των γονέων τους, που αποτελούν κατά κανόνα μια σχετικά ομοιογενή ομάδα με μεγάλη γεωγραφική και ενδοεπαγγελματική κινητικότητα. Στην περίπτωση της Ελλάδας, τα παιδιά των μεταναστών φοιτούν πλέον στα ελληνικά σχολεία και αρχίζουν να εισέρχονται στην αγορά εργασίας. Η εκπαιδευτική και εργασιακή τους ενσωμάτωση αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας. Η πολλαπλότητα και ετερογένεια των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών παράλληλα με τα προβλήματα που προκύπτουν από τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση) και τις αλλαγές στην αγορά εργασίας (ευελιξία των μορφών απασχόλησης, υποαπασχόληση), καθιστούν την πολυπληθή πλέον δεύτερη γενιά σημαντικό παράγοντα προσδιορισμού της κοινωνικής συνοχής. Στα πλαίσια των παραπάνω διεξήχθη η παρούσα εργασία για την οποία θέλω να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια Παπαδοπούλου Δέσποινα η βοήθεια και καθοδήγηση της οποίας υπήρξε πολύτιμη για τη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω το συντονιστή του προγράμματος καθηγητή Βενιέρη Δημήτριο καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κυρίους Κατσή Αθανάσιο και Φερόνα Ανδρέα. Επίσης θα πρέπει να ευχαριστήσω τους γονείς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα αποκαλύπτοντας χωρίς φόβο τις απόψεις τους και τις προσωπικές τους στάσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων καθώς και τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Δήμου Αχαρνών που μου επέτρεψαν να προσεγγίσω γονείς μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο. Η πολυπλοκότητά του οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα φαινόμενο εγγενές της ανθρώπινης εξέλιξης, της κοινωνίας, της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού και συνεπώς αφορά πολλούς τομείς όπως αυτόν της πολιτικής, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας αλλά και της κοινωνιογλωσσολογίας και της ψυχολογίας. Η διασαφήνιση ορισμένων βασικών εννοιών οι οποίες το περιβάλλουν και το χαρακτηρίζουν θα βοηθήσει στην βέλτιστη ερμηνεία και κατανόησή του. Το μεγάλο εύρος του μεταναστευτικού φαινομένου οδήγησε στον περιορισμό της ανάλυσής του, στην παρούσα εργασία, στο ρόλο της μετανάστευσης στην Ευρώπη και την Ελλάδα (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης τις τελευταίες δεκαετίες έχει πάρει ιδιαίτερες διαστάσεις, προσδίδοντάς του το χαρακτήρα ενός «νέου στοιχήματος» στο οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να ανταποκριθούν και να ισορροπήσουν ανάμεσα στην επιτυχή αξιοποίηση αυτής της δυναμικής και στην πρόληψη πιθανών προβλημάτων που γεννά τούτη η συνύπαρξη. Ήδη από το 1539 έχει διατυπωθεί το δικαίωμα του μεταναστεύειν (ΚΕΜΟ, 2004), σύμφωνα με το οποίο το άτομο έχει το δικαίωμα να φύγει από το κράτος που είναι πολίτης ενώ δεν μπορεί να εισέλθει σε όποιο κράτος επιθυμεί, γιατί τα κράτη έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα να ελέγχουν την είσοδο και εγκατάσταση ατόμων, τα οποία δεν είναι πολίτες τους ή δεν έχουν τη δική τους ιθαγένεια, στο έδαφός τους (ΙΜΕΠΟ, 2007).

Η μετανάστευση και κατ'έπékταση η ενσωμάτωση αναπαράγονται μέσα από τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις της χώρας υποδοχής και αναπροσαρμόζονται στα υπάρχοντα κοινωνικά δεδομένα ενώ και η κοινωνική ταυτότητα των μεταναστών αναδομείται τόσο από τις στάσεις και συμπεριφορές των ίδιων όσο και από την εικόνα που κατασκευάζει για αυτούς ο ημεδαπός πληθυσμός ή τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας ή ακόμα και οι κρατικές πρακτικές μεταναστευτικής πολιτικής. Κοντολογίς, η σύλληψη της μετανάστευσης ως κοινωνικής σχέσης και ιστορικής διαδικασίας διαπλάθει μια πολυσήμαντη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον μετανάστευση και στα ποικίλα σημαινόμενα των κοινωνικών σχέσεων, δημιουργώντας τον κίνδυνο μιας εννοιολογικής ασάφειας η οποία όμως καθιστά εναργέστερο στη σύλληψή του τον κατακερματισμένο κοινωνικό κόσμο. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί γενικότερα αποτελούν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Σε ορισμένες μάλιστα κοινωνίες, όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα κατέχουν υψηλή θέση στην εύρυθμη λειτουργία του κράτους και των θεσμών, η συμμετοχή στην εθνική εκπαίδευση διαμορφώνει το δημόσιο προφίλ του ατόμου σε αντίθεση με το ιδιωτικό προφίλ που κατασκευάζεται μέσα από τη συμμετοχή στην οικογένεια. Η συμμετοχή στον σχολικό θεσμό καθορίζει επίσης την πορεία της επαγγελματικής εξέλιξης του ατόμου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την κατασκευή της ατομικής και

συλλογικής ταυτότητάς του, διαμορφώνει το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον πέραν του οικογενειακού και πλέκει το νήμα του δεσμού της πνευματικής κοινωνικοποίησης που συνοδεύει το άτομο σε ολόκληρη τη ζωή του (Παπαδοπούλου, 2012).

Είναι γεγονός πως η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια σε όλα τα επίπεδα, είτε αυτή αφορά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και απιτούν εξατομικευμένες προσεγγίσεις, προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Η διεθνής εμπειρία αναδεικνύει και τονίζει τη συμβολή του σχολείου στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και κάλυψη των ποικίλων όμοιων και διαφορετικών αναγκών με στόχο την προαγωγή της εκπαίδευση των παιδιών, της ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία και της προσαρμογής τους στο σύγχρονο τρόπο ζωής. Η πολιτισμική καταγωγή των μαθητών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πρακτικής.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με γονείς μετανάστες αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία και να προσαρμοστούν στο σύγχρονο τρόπο ζωής. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών των μεταναστών πρώτης γενιάς φοιτούν πλέον στα ελληνικά σχολεία και αρχίζουν να εισέρχονται στην αγορά εργασίας. Η εκπαιδευτική και εργασιακή τους ενσωμάτωση αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας. Η πολλαπλότητα και ετερογένεια των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών παράλληλα με τα προβλήματα που προκύπτουν από τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (διαβίου εκπαίδευση και επιμόρφωση) και τις αλλαγές στην αγορά εργασίας (ευελιξία των μορφών απασχόλησης, υποαπασχόληση), καθιστούν την πολυπληθή πλέον δεύτερη γενιά σημαντικό παράγοντα προσδιορισμού της κοινωνικής συνοχής. Η ενσωμάτωση δε των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής αφορά ένα σύνολο διαδικασιών οι οποίες διαφοροποιούνται όταν πρόκειται για τη δεύτερη γενιά μεταναστών. Η γενιά αυτή βρίσκεται σε μια διαδικασία βαθμιαίας οικονομικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης και η πρόοδός της εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Χωρίς εκτεταμένη εκπαίδευση, στα παιδιά αυτά θα ανατεθούν οι κατώτερες εργασίες. Και αυτό σημαίνει ότι για να επιτύχουν οικονομικά, θα πρέπει να ξεπεράσουν σε μια γενιά το εκπαιδευτικό χάσμα που πήρε στους προκατόχους τους, αρκετές γενιές για να το γεφυρώσουν. Συμπερασματικά η κεντρική ερώτηση δεν είναι αν η δεύτερη γενιά θα ενσωματωθεί στην κοινωνία, αλλά σε ποιο κομμάτι της κοινωνίας θα ενσωματωθεί (Portes, Fernandez-Kelly & Haller, 2005).

Στις χώρες υποδοχής μεταναστών δημιουργούνται κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και πολιτισμικές αλλαγές, οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το ελληνικό σχολείο. Καθώς σύγχρονες έρευνες προσανατολίζονται στο να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών στην ενσωμάτωση των μεταναστευτικών τους πληθυσμών, σκοπός της παρούσας έρευνας θα είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το ελληνικό σχολείο βοηθάει αποτελεσματικά στην ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσης των γονιών τους.

Εν κατακλείδι μπορούμε να επισημάνουμε ότι στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται εισαγωγή στο φαινόμενο που θα μελετήσουμε ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται ασνασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με το υπό εξέταση φαινόμενο, της ενσωμάτωσης των παιδιών με γονείς μετανάστες και της επίδρασης της εκπαίδευσης στο μέλλον τους. Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρατίθενται αναλυτικά ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μέθοδος της έρευνας καθώς γίνεται λεπτομερής περιγραφή του δείγματος, παρατίθενται τα μέσα συλλογής δεδομένων καθώς και η διαδικασία συλλογής αυτών. Τέλος στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η στατιστική επεξεργασία τους ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση επ' αυτών. Στη συνέχεια ακολουθεί η παράθεση της βιβλιογραφίας και του παραρτήματος, στο οποίο περιλαμβάνεται ο οδηγός συνέντευξης που χορηγήθηκε στο δείγμα της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

2.1 Αποσαφήνιση εννοιών

2.1.1 Η έννοια της Ενσωμάτωσης

Η μετανάστευση και τα είδη της

Η μετανάστευση αποτελεί πραγματικότητα για τις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου με διογκούμενες διαστάσεις στη σύγχρονη εποχή. Είναι ένα πολυσχιδές φαινόμενο το οποίο παρατηρούμε ανέκαθεν στην ιστορία της ανθρωπότητας. Οι άνθρωποι μετακινούνται πάντοτε αναζητώντας καλύτερη τύχη σε διάφορα μέρη και συχνά αυτές οι μετακινήσεις προκαλούν εντάσεις, συγκρούσεις, ή πολέμους. Υπάρχουν άλλωστε ολόκληρες ήπειροι, όπως η Αμερική, που δημιουργήθηκαν και στηρίχτηκαν αποκλειστικά στη μετανάστευση ευρωπαϊκών πληθυσμών.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης λόγω της πολυπλοκότητάς του και των διλημμάτων που αυτό προκαλεί -πολιτικά, ιστορικά, οικονομικά, κοινωνικά, ανθρωπολογικά, φιλοσοφικά- δεν είναι εύκολο να εξετασθεί κατά την εξέλιξή του. Θα προσπαθήσουμε να συγκρίνουμε τους παράγοντες που το προκάλεσαν καθώς και τις επιπτώσεις του σήμερα στον ευρωπαϊκό χώρο αλλά και στην Ελλάδα ειδικότερα.

Ο ορισμός της μετανάστευσης δεν αποτελεί ένα εύκολο θέμα μιας και επηρεάζεται από ποικίλους ιδεολογικο-πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Με τον όρο μετανάστευση (migration) περιγράφεται κάθε μετακίνηση ατόμων από μια περιοχή ή χώρα σε άλλη ανεξάρτητα από τους λόγους που την προκαλούν. Η μετακίνηση εντός μιας επικράτειας ή εκτός αυτής διακρίνει τη μετανάστευση σε εσωτερική και εξωτερική (Schnapper, 1991). Ως μετανάστευση ορίζουμε επίσης τη φυσική μετάβαση ατόμων και ομάδων από μία κοινωνία σε κάποια άλλη (Eisenstadt, 1953), κάθε γεωγραφική μετακίνηση μεγάλου αριθμού ατόμων (Sauvy, 1996) καθώς και τη μεταφορά ανθρώπινου κι εργατικού δυναμικού από μία περιοχή σε κάποια άλλη (Castles & Kosack, 1973). Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι η μετακίνηση εκτός μιας χώρας ή γεωγραφικής περιοχής των τόπων προέλευσης χαρακτηρίζεται ως αποδημία ή εκροή μεταναστών από τους τόπους προέλευσης (emigration) ενώ εκείνη προς τους τόπους υποδοχής ως εισροή ή είσοδος μεταναστών (immigration) (Εμκε-Πουλοπούλου, 1986, 2007). Τέλος σημειώνεται ότι η μετανάστευση διακρίνεται σε ευρωπαϊκή ή ενδοευρωπαϊκή καθώς και σε υπερπόντια ή διηπειρωτική (Μουσούρου, 1991). Επίσης διακρίνεται σε εσωτερική ή εξωτερική / διεθνή με κριτήριο την μεταναστευτική κίνηση μέσα στην επικράτεια του ίδιου κράτους ή από το ένα κράτος

στο άλλο, σε εκούσια ή ακούσια, όταν η κίνηση είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής του ατόμου ή όχι και σε μόνιμη ή προσωρινή, με κριτήριο τη διάρκεια παραμονής του μετανάστη στη χώρα υποδοχής (INE / ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ, 2003).

Ένας άλλος ορισμός περισσότερο εξειδικευμένος είναι ο ακόλουθος: με τον όρο σύγχρονη μετανάστευση αναφερόμαστε σε εκείνη τη μεταβολή του τύπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου που παρατηρείται στα πλαίσια της σύγχρονης βιομηχανικής εποχής (Τσαούσης, 1986).

Από την παράθεση αυτή των ορισμών καταδεικνύεται ότι μπορεί μεν κύριο χαρακτηριστικό της μετανάστευσης να αποτελεί η γεωγραφική κινητικότητα αλλά το τι κάθε φορά ορίζεται ως μετανάστευση εξαρτάται από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες. Για παράδειγμα σήμερα, μιλώντας για μετανάστευση εννοούμε ως επί το πλείστον την οικονομική μετανάστευση, διαχωρίζοντάς την έτσι από τις άλλες μορφές της που μπορεί αυτή να πάρει όπως η προσφυγική ή οι ανταλλαγές πληθυσμών.

Ο Borjas (1989) εντοπίζοντας τη δυσκολία που μπορούν να επιφέρουν οι πολιτικοοικονομικές συνθήκες, μιλάει για τη μετανάστευση διακρίνοντάς την με βάση τους «παράγοντες προσέλκυσης» (pull) ή «απόθησης» (push). Οι «παράγοντες προσέλκυσης» ήταν αυτοί που καθόρισαν τον μεταναστευτικό χαρακτήρα στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα όπου οι μετανάστες επιλέγονταν από τη χώρα υποδοχής τους βάσει των αναγκών της σε εργατικό δυναμικό. Με αυτό τον τρόπο η χώρα υποδοχής διαμόρφωνε μία πολιτική μετανάστευσης στηριζόμενη σε «συμβάσεις εργασίας» και διακρατικές συμφωνίες. Η νέα θεωρία της μετανάστευσης που θεμελιώνεται από τον Borjas (1994, 1995, 1996), δίνει έμφαση στις αναδιανεμητικές επιπτώσεις της μετανάστευσης στο εσωτερικό μιας χώρας. Έτσι η είσοδος ανειδίκευτων ή χαμηλής ειδίκευσης μεταναστών μπορεί να αυξήσει το ΑΕΠ και το κατά κεφαλήν εισόδημα ενώ παράλληλα να χειροτερεύει η θέση κάποιων ντόπιων. Αυτές οι θεωρίες αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της νεοκλασικής προσέγγισης. Προσπαθούν να συλλάβουν τις αιτίες του μεταναστευτικού φαινομένου μέσα από ένα συνδυασμό παραγόντων έλξης, παραγόντων που οδηγούν τους μετανάστες προς συγκεκριμένες χώρες και παραγόντων απόθησης, παραγόντων δηλαδή που ωθούν τους μετανάστες να εγκαταλείψουν τις χώρες προέλευσής τους. Ως παράγοντες απόθησης θεωρούνται η δημογραφική ανάπτυξη, το χαμηλό επίπεδο διαβίωσης, η έλλειψη ευκαιριών οικονομικής ευημερίας, η πολιτική καταπίεση, ενώ ως παράγοντες έλξης μπορούν να θεωρηθούν οι οικονομικές ευκαιρίες, η ζήτηση εργατικού δυναμικού και οι συνθήκες πολιτικής ελευθερίας (Borjas, 1994). Παρόλα αυτά θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι «παράγοντες έλξης» που σχετίζονται με τις πιθανότητες ευημερίας μέσω της ενσωμάτωσης στις χώρες υποδοχής έχουν εξασθενήσει σημαντικά εξαιτίας της παρατεταμένης ύφεσης στη δυτική Ευρώπη και της υψηλής δομικής ανεργίας. Οι νέοι μετανάστες της δεκαετίας του 1990, που άφησαν τις γενέτειρές τους μαζικά εξαιτίας πολέμων, διακρίσεων ή πολιτικών ταραχών, σήμερα βρίσκονται αντιμέτωποι με περιορισμένες προοπτικές ένταξης στις χώρες υποδοχής (Marshall, 1997).

Η μετανάστευση επίσης διαφοροποιείται, ανάλογα με την χρονική περίοδο που πραγματοποιείται, σε παραδοσιακή ή σύγχρονη. Η παραδοσιακή μετανάστευση

είναι η μετανάστευση που είχε πραγματοποιηθεί πριν από τους δυο Παγκοσμίους Πολέμους και έχει ως βασικό της χαρακτηριστικό ότι ήταν υπερπόντια (Μουσούρου, 2003). Παράλληλα σημειώνεται η ύπαρξη της σύγχρονης νεωτερικής μετανάστευσης που συνδέεται απολύτως με την εκβιομηχάνιση και είναι συνάρτηση της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης που προήλθε από αυτήν. Οι λόγοι, λοιπόν, της μεταβολής του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου είναι οικονομικοί. Έχει παρατηρηθεί πως η σύγχρονη μετανάστευση σημειώνεται από λιγότερο προς περισσότερο ανεπτυγμένες χώρες, από το χωριό στην πόλη, από την αγροτική στη βιομηχανική περιοχή (Μουσούρου, 2003). Τέλος, σύμφωνα με το αν είναι καταγεγραμμένη η μετανάστευση από τις επίσημες αρχές ή όχι διακρίνεται σε νόμιμη ή παράνομη / «λαθρομετανάστευση») (INE / ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, 2003).

Είναι γεγονός πως έχουν υπάρξει δραματικοί μετασχηματισμοί στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα σε ολόκληρη την Ευρώπη, αμέσως μετά το νέο κύμα μετανάστευσης προς το τέλος της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, δημιουργώντας νέες ευαίσθητα πληθυσμιακά ομάδες όπως αυτές των προσφύγων, των μεταναστών και των αιτούντων άσυλο. Οι παραπάνω έννοιες μπορεί να αλληλοκαλύπτονται στην καθημερινότητά μας αλλά δεν ταυτίζονται μεταξύ τους.

Οι σημερινοί παγκόσμιοι μετανάστες είναι άνθρωποι με σημαντικό πλούτο και μεταφερόμενες δεξιότητες και αποτελούν διαφορετική ομάδα από τους ανειδίκευτους εργάτες- μετανάστες του 19^{ου} αιώνα ή τους ελεγχόμενους εργάτες με συμβόλαια των πιο πρόσφατων δεκαετιών (Cohen, 2003· Wang, 1992). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία ορμώνται από την έμφυτη επιθυμία τους για τη βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης (Ravenstein, 1989· Εμκε- Πουλοπούλου, 2007) και αποκαλούνται οικονομικοί μετανάστες, καθώς έχουν επιλέξει μια νέα χώρα ως τόπο προσωρινής ή μόνιμης εγκατάστασης προσδοκώντας μια καλύτερη ζωή (ΕΚΚΕ, 2008).

Μια επιπλέον πτυχή της μετανάστευσης αποτελεί ο ομογενής αλλοδαπός, ο οποίος είναι το πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια, αλλά αντίθετα έχει την ελληνική εθνικότητα. Πρόκειται δηλαδή για αλλοδαπό που όμως συνδέεται με το ελληνικό έθνος με κοινή συνήθως ιστορία, γλώσσα και θρησκεία, με κοινές παραδόσεις, με κοινά ήθη και έθιμα. Όλα αυτά είναι στοιχεία που προσδιορίζουν την κοινή εθνική συνείδηση, η οποία και αποτελεί το κριτήριο για να χαρακτηριστεί κάποιος ως ομογενής. Εδώ πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι πολύ συχνά η μετανάστευση ομογενών αλλοδαπών συγγέεται με το φαινόμενο της παλιννόστησης (Βγενόπουλος, 1998).

Μια άλλη κατηγορία μεταναστών είναι οι αιτούντες άσυλο, οι οποίοι έχουν καταθέσει αίτηση για άσυλο στη χώρα υποδοχής και αναμένουν την έγκρισή της. Είναι άτομα που εγκατέλειψαν τη χώρα τους λόγω πολιτικών ή ιδεολογικών πεποιθήσεων και που η επιστροφή τους σε αυτές εγκυμονεί κινδύνους για την ακεραιότητά τους εξαιτίας της φυλετικής τους ταυτότητας ή πολιτικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων αναζητώντας άσυλο στους κόλπους μιας άλλης κοινωνίας που δεν αντιμετωπίζει κατά κανόνα αυτά τα προβλήματα (Μπάκαβος- Παπαδοπούλου, 2003).

Πρόκειται για τους πρόσφυγες οι οποίοι προστατεύονται σύμφωνα με το Άρθρο 1 § 2α της Σύμβασης της Γενεύης, όπως τροποποιήθηκε με το Άρθρο 12 του Πρωτοκόλλου της Ν. Υόρκης, για τους οποίους στην Ελλάδα εφαρμόζεται ο νόμος 3989/1959 σύμφωνα με τον οποίο, πρόσφυγας είναι το άτομο που βρίσκεται έξω από τη χώρα της ιθαγένειάς του, έχει βάσιμο φόβο δίωξης για λόγους φυλετικής προέλευσης, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων και δεν προστατεύεται από την κυβέρνηση της χώρας ιθαγένειάς του (Πετρινώτη, 1993). Την προσφυγική ιδιότητα, επίσης, δικαιούται να ζητήσει ο πολίτης (ή ανιθαγενής) τρίτης χώρας, ο οποίος υπάγεται στο καθεστώς αυτό λόγω μεταγενέστερων της αναχώρησής του από την χώρα προέλευσης γεγονότων, που έλαβαν εκεί χώρα. Κατά την εφαρμογή της Σύμβασης της Γενεύης, κάθε κράτος διαμορφώνει τα δικά του ερμηνευτικά κριτήρια για τις προϋποθέσεις αναγνώρισης της προσφυγικής ιδιότητας, τα οποία συχνά δεν είναι άμοιρα της εξωτερικής πολιτικής ή των εσωτερικών προβλημάτων κάθε χώρας.

Τέλος υφίσταται η κατηγορία των μεταναστών χωρίς ταξιδιωτικά έγγραφα. Πρόκειται για σημαντικό αριθμό αλλοδαπών που εισέρχεται παράνομα στη χώρα και διαμένει για μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα. Τροφοδοτούν την παραοικονομία πέφτοντας συχνά θύματα εκμετάλλευσης των κυκλωμάτων της ενώ συνδέονται με κατώτερες και κακοπληρωμένες εργασίες (Καστορίδας, 1991).

Η ενσωμάτωση

Η σταθεροποίηση της ποσοτικής και ποιοτικής σύνθεσης του μεταναστευτικού αποθέματος στην Ελλάδα μετατοπίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον, από τους προσδιοριστικούς παράγοντες γέννησης και διαίωξης των μεταναστευτικών εισροών, στη διαδικασία και κατάσταση ενσωμάτωσης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Ένα μεγάλο τμήμα των μεταναστών θα μετεξελιχθεί σε διασπορά, γεγονός που θέτει στις χώρες υποδοχής νέα αξιακά και οικονομικοπολιτικά ζητήματα. Ένα τέτοιο ζήτημα συχνά διατυπωμένο με διλληματικό τρόπο, είναι η αντίληψη για την εθνική ταυτότητα και η αδήριτη κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική μεταναστευτική πραγματικότητα.

Η κοινωνιολογική παράδοση προσέφερε τον όρο της κοινωνικής ενσωμάτωσης τοποθετώντας τον όχι μόνο στο επίκεντρο της παρατήρησης της σύστασης των κοινωνιών αλλά και της σχέσης των μελών της με αυτήν. Είναι με άλλα λόγια η θεμελιώδης διαδικασία κοινωνικής οργάνωσης και συμμετοχής (Παπαδοπούλου, 2012).

Ο Durkheim θεωρεί ως βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών αλλαγών που συντελούνταν τον 18^ο και 19^ο αιώνα, τη διάλυση των παραδοσιακών δεσμών «μηχανικής αλληλεγγύης» ανάμεσα στα άτομα. Οι δεσμοί αυτοί στηρίζονταν στις άμεσες προσωπικές σχέσεις, την άμεση γειτνίαση στο χώρο και την έντονη κυριαρχία «εξουσιαστικών φορέων». Οι παραδοσιακοί αυτοί δεσμοί αντικαθίστανται από έναν τρόπο ενσωμάτωσης των ατόμων στην κοινωνία μέσα από απρόσωπες σχέσεις που

διαμορφώνονται με τη διεύρυνση του καταμερισμού της εργασίας, συνιστώντας αυτό που ο Durkheim χαρακτήρισε «οργανική αλληλεγγύη» (Πετμεζίδου, 2005).

Η διάκριση μεταξύ μηχανικής και οργανικής αλληλεγγύης στο έργο του δεν είναι τίποτα περισσότερο από μία πρώτη αποτύπωση τυπολογίας κοινωνικού δεσμού με βάση τον οποίο οι άνθρωποι ενσωματώνονται ή δεν ενσωματώνονται σε μία κοινωνία. Αυτοί οι δύο τύποι αλληλεγγύης πλέκονται γύρω από διαφορετικές αξίες αλλά και θεμελιώνουν διαφορετικές αρχές συμμετοχής. Στον μεν πρώτο στηριζόμαστε στους πρωτογενείς δεσμούς, δεσμούς αίματος, συγγένειας, οικογένειας με γνώμονα την ομοιότητα, αρχικά βιολογική αργότερα πολιτισμική. Στο δε δεύτερο που αποτελεί και την εξέλιξη του πρώτου, στηριζόμαστε σε δεσμούς οργανικούς και απρόσωπους, δηλαδή δεσμούς κοινών συμφερόντων, στόχων, κοινωνικών και πολιτικών αξιών και συμμετοχής στην ίδια ομάδα και οντότητα. Ολόκληρη η κοινωνιολογική θεωρία στήθηκε πάνω στη διάκριση μεταξύ μηχανικής και οργανικής αλληλεγγύης (Παπαδοπούλου, 2008).

Σε θεωρητικό επίπεδο δεν υφίσταται ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της ενσωμάτωσης. Ο όρος ενσωμάτωση έλκει την καταγωγή του από τον πατέρα της γαλλικής κοινωνιολογίας Emile Durkheim και χρησιμοποιείται με δύο σημασίες: η πρώτη αναφέρεται στην ενσωμάτωση της κοινωνίας δηλαδή στη διαδικασία σύστασης και διατήρησης της κοινωνίας στο σύνολό της και η δεύτερη στην ενσωμάτωση στην κοινωνία, δηλαδή στις σχέσεις του ατόμου με την κοινωνία όπου η ενσωμάτωση δείχνει την ένταση αυτής της θετικής και μοναδικής σχέσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Μπάκαβος – Παπαδοπούλου, 2006).

Υπάρχει διάκριση όταν ο όρος ενσωμάτωση χρησιμοποιείται στον πολιτικό λόγο από τον αντίστοιχο όρο της κοινωνιολογίας. Σύμφωνα με τον τελευταίο η ενσωμάτωση ερμηνεύτηκε ως η θεμελιώδης διαδικασία σύστασης των κοινωνιών ενώ σύμφωνα με την πολιτική του χρήση, ο όρος υπέστη σοβαρές μεταβολές λόγω της συνάρτησής του με την οικονομικο- πολιτική συγκυρία (Παπαδοπούλου, 2006).

Οι διαδικασίες της ένταξης και ενσωμάτωσης των μεταναστών στις κοινωνίες υποδοχής έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης διαφόρων επιστημονικών προσεγγίσεων που ανάλογα με την έμφαση που θέλουν να δώσουν προτείνουν και διαφορετικούς ορισμούς και περιεχόμενο στις έννοιες αυτές. Ο άνθρωπος εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Είναι αυτή η διαδικασία που ξεκινώντας από τη μηδενική στιγμή της γέννησης του ανθρώπου ξεκινάει μία πορεία ένταξης και προσαρμογής του στην κοινωνία που ολοκληρώνεται με το πέρας της ζωής του. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης κάποιοι παράγοντες παίζουν πρωταρχικό ρόλο έτσι ώστε η ένταξη του να επιτευχθεί ή να μην πραγματοποιηθεί. Παράγοντες και μηχανισμοί κοινωνικοποίησης όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, η εργασία, και το σύνολο των θεσμών μιας οργανωμένης κοινωνίας σηκώνουν το βάρος των διαδικασιών κοινωνικοποίησης και η κάθε δυσλειτουργία τους ευθύνεται για την αποκοινωνικοποίηση του ατόμου και των ομάδων. Επίσης θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαδικασία ένταξης δεν είναι μία και μοναδική, αντίθετα υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές ένταξης τόσες όσες προωθεί και/ή έστω εκ των υστέρων νομιμοποιεί η ίδια η κοινωνία (Παπαδοπούλου, 2008).

Στις σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες δεν προωθείται μια και μοναδική διαδικασία ένταξης αλλά πολλές διαφορετικές μεταξύ των κρατών. Στη Μεγ. Βρετανία για παράδειγμα η κοινωνική ένταξη είναι συνυφασμένη με την επαγγελματική εννοώντας με αυτή τη συμμετοχή του μετανάστη στην αγορά εργασίας, στη Γαλλία όμως ο όρος άρχισε να χρησιμοποιείται πριν από λίγα χρόνια καθώς μέχρι τότε οι εθνικές της αξίες προωθούσαν περισσότερο τους όρους του επιπολιτισμού ή της αφομοίωσης. Αλλά και οι χώρες Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) ανάλογα με την εθνική τους προσέγγιση στο φαινόμενο της μετανάστευσης υιοθετούν διαφορετικούς ορισμούς βάσει του τρόπου με τον οποίο επιλέγουν να ενσωματώσουν τους μετανάστες στην κοινωνία τους (Baldwin- Edwards, 2005). Στην Αμερική της μετανάστευσης του τέλους του 19ου και αρχών του εικοστού αιώνα, όπου μία ολόκληρη ήπειρος συγκροτείται και δομείται μέσα από τις ευρωπαϊκές μετακινήσεις, η ενσωμάτωση, κάτω από τους όρους αφομοίωση-επιπολιτισμός, αποδεικνύεται ως η κύρια διαδικασία σύστασης των «νέων κοινωνιών» (Παπαδοπούλου, 2008).

Το θέμα την κοινωνικής ένταξης είχε τεθεί ως ζητούμενο ήδη από τη δεκαετία του 1970, κατά την εποχή όπου η βιομηχανική ανάπτυξη της Ευρώπης στηριζόταν σε μεγάλο βαθμό στην παρουσία των φιλοξενούμενων εργατών (Gastarbeiter). Χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος με τον οποίο αναφέρεται στην ένταξη η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1990) τονίζοντας την πρόθεσή της να ενθαρρύνει πολιτικές ένταξης που πρωταρχικό στόχο έχουν την ασφάλεια στη διαμονή και μέριμνα για την απασχόληση, την παιδεία και τη στέγαση. Το 2002 η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Economic and Social Commission, 2002) πρότεινε τον ορισμό της πολιτικής ένταξης, η οποία συντελείται μέσα από τη σταδιακή εξίσωση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μεταναστών μέσα από την πρόσβασή τους σε αγαθά και υπηρεσίες και με την παροχή ίσων ευκαιριών. Επιπρόσθετα το 2003 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2003) σε εγκύκλιό της προτείνει η ένταξη να βασίζεται στα αμοιβαία δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν οι νόμιμα διαμένοντες πολίτες τρίτων χωρών και στη σχέση τους με την κοινωνία υποδοχής, η οποία τους παρέχει συνθήκες πλήρους συμμετοχής.

Θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η ένταξη είναι η διαδικασία της αποδοχής του μετανάστη από την κοινωνία υποδοχής, στην οποία διαδικασία υπάρχουν από τη μια μεριά οι μετανάστες με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και από την άλλη η κοινωνία υποδοχής με την αντίδρασή της απέναντι στους ξένους. Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ αυτών των δύο μερών θα καθορίσει και το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας ένταξης. Η ένταξη λαμβάνει χώρα όχι μόνο σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο της μεταναστευτικής ομάδας (Penninx, 2003).

Για άλλους μελετητές η ένταξη χρησιμοποιείται ταυτόσημα με τη συνοχή με το σκεπτικό ότι οι κοινωνίες με υψηλά επίπεδα κοινωνικής συνοχής είναι αυτές στις οποίες ενσωματώνονται ευκολότερα οι μετανάστες (Entzinger & Biezeveld, 2003).

Όπως και η ενσωμάτωση, η ένταξη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους όρους της κοινωνιολογικής επιστήμης αποτυπώνοντας τις διαδικασίες συμμετοχής, ελλιπούς ή μη ενός ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο και σύστημα (Παπαδοπούλου, 2006). Η ένταξη σε ένα σύγχρονο κράτος με δημοκρατικό καθεστώς μπορεί να δημιουργήσει μια διαλογική κατάσταση, όπου οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

γίνονται κοινός παρανομαστής για όλες τις ομάδες και τα άτομα που συνθέτουν το κράτος. Για να είναι συμπαγής έστω και λίγο αυτού του είδους η κοινωνία, είναι απαραίτητοι κοινοί παρονομαστές. Η αναγνώριση της πολιτισμικής πολλαπλότητας που δεν συγκρούεται με τις αρχές των οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να δημιουργήσει ένα πρότυπο κράμα. Η «ολοκληρωτική» μη αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων της κάθε κουλτούρας είναι που οδηγεί στην εθνικιστική έξαρση και το φονταμενταλισμό και όχι η αναγνώριση των στοιχείων αυτών που καθιστούν τα άτομα ικανά να συμμετέχουν ενεργά στο σύγχρονο κράτος. Η ένταξη περνάει κυρίως μέσα από την απασχόληση για τις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτή είναι μία διαπίστωση που προωθούν τα επίσημα όργανα εθνικά και ευρωπαϊκά και που χαίρει αποδοχής από το σύνολο των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Παπαδοπούλου 2006).

Η ένταξη των μεταναστών είναι σε μεγάλο βαθμό ευθύνη της χώρας υποδοχής. Αν οι μετανάστες παίζουν θεμελιακό ρόλο για την ανάπτυξη της κοινωνίας τους τότε η επιθυμία της πολιτείας να εντάξει όλες αυτές τις ομάδες σε ένα εθνικό σύνολο εκφράζεται με πολιτικές και στρατηγικές μη διαχωριστικών γραμμών, ομογενειοποίησης και κοινωνικής συνοχής των ομάδων αυτών. Το βασικό δίλημμα των «πολυπολιτισμικών» κοινωνιών μπορεί να διατυπωθεί ως ακολούθως: Αφενός όλα τα μέλη μιας φιλελεύθερης κοινωνίας έχουν (ως αρχή αν όχι εμπράκτως) το δικαίωμα να απολαμβάνουν ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες. Αφετέρου, έχουν επίσης το δικαίωμα να είναι διαφορετικοί. Μια κρίσιμη πρόκληση για «πολυπολιτισμικές» κοινωνίες είναι, επομένως, το να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές χωρίς να παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Με άλλα λόγια, η πρόκληση είναι το να βρεθεί ένας λειτουργικός συμβιβασμός, τόσο για το εθνικό κράτος, τη χώρα υποδοχής, όσο και για τους πολίτες, ανάμεσα στα ίσα δικαιώματα και στο δικαίωμα στη διαφορετικότητα (Κασιμάτη 2006).

Η ένταξη των μεταναστών είναι γενικώς μια πολύπλοκη διαδικασία, για την οποία υπάρχουν «προϋποθέσεις» για να πραγματοποιηθεί τόσο από την πλευρά της χώρας υποδοχής και την κοινωνία της όσο και από τους ίδιους τους μετανάστες. Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα περνά μέσα από τη νομιμοποίηση της μετανάστευσής τους στην Ελλάδα και από την ένταξή τους στην ελληνική αγορά εργασίας, οπότε αποκτούν εκείνα τα οικονομικά μέσα που θα τους επιτρέψουν να εκπληρώσουν τους λόγους της μετανάστευσής τους (Κασιμάτη 2006).

Η έλλειψη νομικής και πολιτικής προστασίας προς τους μετανάστες «αφήνει εκτεθειμένους τους μετανάστες στην ατομική και συλλογική αυθαιρεσία» (Πετράκου 2001). Οι μετανάστες ζουν σε ένα εχθρικό περιβάλλον χωρίς κανένα δικαίωμα και η υπόστασή τους ορίζεται μόνο από την ιδιότητα τους ως φθηνή εργατική δύναμη στην ανεπίσημη πλευρά της οικονομίας.

Η αποικιοκρατία αφήνει ως κληροδότημα τη νομιμοποίηση των όρων επιπολιτισμός (acculturation) και αφομοίωση (assimilation). «Η πρώτη διαδικασία –η υιοθέτηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών- ορίστηκε, ανάλογα με τους συγγραφείς, ως «επιπολιτισμός», «αφομοίωση», «πολιτισμική αφομοίωση» ή «πολιτισμική ενσωμάτωση». Η δεύτερη διαδικασία -η συμμετοχή στα διάφορα επίπεδα του κοινωνικού βίου- ορίστηκε ως «δομική αφομοίωση», «κοινωνική αφομοίωση», «ενσωμάτωση», «κοινωνική ενσωμάτωση» ή «δομική ενσωμάτωση».

Πολλοί αμερικανοί συγγραφείς διατήρησαν την έννοια της αφομοίωσης συνοδεύοντάς την με επιθετικούς προσδιορισμούς (δομική αφομοίωση, πολιτισμική αφομοίωση) (Παπαδοπούλου, 2008). Πράγματι, μια εντονότατη κριτική συνέβαλε στο να καταγγείλει την αφομοίωση ως διαδικασία που καταστρέφει τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών. Σύμφωνα με τη διατυπωθείσα ενάντια στην αφομοίωση κριτική, ο όρος αυτός που υπήρξε αρχικά νομικός και αργότερα πολιτισμικός, συνεπάγεται την απορρόφηση των αλλοδαπών και τη συγχώνευσή τους στην κοινωνία υποδοχής, με αποτέλεσμα την απώλεια της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας. Έτσι, η αφομοίωση συνδυάστηκε με τον εθνικισμό, την αποικιοκρατία και τον ιμπεριαλισμό» (Schnapper, 2008).

Η σταδιακή αντικατάσταση ή η απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών και η υιοθέτηση μιας νέας, αυτής της κοινωνίας υποδοχής, αποδίδεται με τον όρο επιπολιτισμός ή αποπολιτισμοποίηση, που ταυτίζεται ως έννοια με την πολιτισμική αφομοίωση. Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία επιπολιτισμού θα πρέπει οι μετανάστες παράλληλα με την εγκατάλειψη της δικής τους κουλτούρας και ταυτότητας να συμμετέχουν δυναμικά και καθοριστικά στη διαμόρφωση της νέας εθνικής ταυτότητας (Green, 2004).

Η αφομοίωση είναι μια διαδικασία που προχωρά με αργούς ρυθμούς και είναι συχνά αδύνατη χωρίς την αποδοχή των μεταναστών από τους μη μετανάστες με τους οποίους πρόκειται να συγχρωτιστούν. Παρόλα αυτά τόσο η αφομοίωση όσο και ο επιπολιτισμός αποτελούν διαδικασίες με τις οποίες οι μετανάστες γίνονται τείνουν να υιοθετήσουν πολιτισμικά και κοινωνικά πρότυπα της κοινωνίας υποδοχής (Gans, 2007).

Έχει γίνει διάκριση μεταξύ της δομικής και πολιτισμικής αφομοίωσης, σύμφωνα με την οποία η πολιτισμική προηγείται της δομικής, καθώς ο μετανάστης αρχικά αποδέχεται τον τρόπο ζωής και τους κανόνες συμπεριφοράς, μαθαίνει τη γλώσσα και υιοθετεί τις αξίες και τα σύμβολα της χώρας υποδοχής, χωρίς τα οποία θα ήταν αδύνατο να λειτουργήσει στην κοινωνία (Gordon, 1964). Ακολούθως εισέρχεται στις κοινωνικές ομάδες, στους θεσμούς και τα δίκτυα της κοινωνίας υποδοχής, έτσι ώστε να μπορέσει να αναλάβει ρόλους και θέσεις που πιστοποιούν την πλήρη αποδοχή του από την πλειονότητα του πληθυσμού (Δεμερτζής, 2004).

Η ενσωμάτωση μπορεί να ειπωθεί τόσο ως μια διαδικασία όσο και ως μια κατάσταση που έχει τελειώσει ή διαφορετικά ως τρόπος που οδηγεί στο να είναι κάποιος ενσωματωμένος (Böhning, 1995). Επίσης η ενσωμάτωση χαρακτηρίζει την απουσία διακρίσεων μεταξύ συγκρίσιμων ομάδων ημεδαπών και αλλοδαπών στη χώρα υποδοχής (Κόντης, 2001). Επιπρόσθετα διαφέρει ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών πριν την είσοδό τους στη νέα κοινωνία που πρόκειται να διαμείνουν (Brown & Bean, 2006) ενώ τέλος η ενσωμάτωση νοείται ως μια διαδικασία «καρτερικής υποταγής». Από αυτούς οι κοινωνίες θα είχαν πολλαπλά οφέλη εφόσον θα μεταμορφώνονταν σε δραστήριους φορείς ενός καινοτόμου και εποικοδομητικού κοινωνικού συστήματος (Bourdieu, 2001).

Ο κύριος προβληματισμός που κατέχει σήμερα τις χώρες υποδοχής μεταναστών επικεντρώνεται στο κατά πόσον οι κοινωνίες τους είναι «ώριμες» να δεχτούν το μεγάλο όγκο των μεταναστών και κυρίως κάτω από ποιες προϋποθέσεις

και με ποιες ενέργειες είναι δυνατόν οι μετανάστες να ενταχθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, ώστε η συνύπαρξη με τους ντόπιους να είναι ομαλή. Προβληματίζει, δηλαδή, η κοινωνική ένταξη των μεταναστών, η οποία δείχνει πώς «μεταβάλλονται οι σχέσεις τους ατομικά αλλά και συλλογικά, σε επίπεδο κοινοτήτων με τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής» (Κασιμάτη 2006).

Η ύπαρξη και η λειτουργία του εθνικού κράτους γενικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι είναι το δομικό χαρακτηριστικό που δημιουργεί και τις κοινωνικές ομάδες με βάση το κριτήριο της εθνικότητας. Ο χωρισμός «εμείς-αυτοί», «γηγενείς-ξένοι» διαμεσολαβείται από το κράτος και νομιμοποιεί την προνομιακή μεταχείριση της πρώτης ομάδας και τον αποκλεισμό ή την «αποδοχή» της δεύτερης και κανονίζει τον τρόπο επικοινωνίας και επίλυσης των μεταξύ τους διαφορών (Πετράκου 2001).

Την προσπάθεια του μετανάστη για ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής μπορούμε να τη χωρίσουμε σε πέντε στάδια (Παπαϊωάννου, 2003). Το πρώτο στάδιο, κατά το οποίο πραγματοποιείται ο ερχομός του στη χώρα, χαρακτηρίζεται από αδυναμία κατανόησης της νέας πραγματικότητας σε σχέση με τα υποκειμενικά βιώματα και τις εμπειρίες που είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή. Πρόκειται για μια «ασυγχρονικότητα» ή διάσταση συνείδησης μεταξύ των αξιών και της κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνει ο μετανάστης. Η προσπάθεια που καταβάλει στοχεύει στην αντιμετώπιση των νέων δυσκολιών και συνθηκών καθώς και στην ελάχιστη προσαρμογή. Για αυτό και η ενσωμάτωση σε αυτό το στάδιο είναι ελάχιστη και μάλιστα όταν για τους περισσότερους η μετανάστευση θεωρείται ότι θα διαρκέσει για μικρό χρονικό διάστημα.

Το δεύτερο στάδιο συμπίπτει με την αναθεώρηση των σχεδίων επιστροφής και κατά συνέπεια με τη διαπίστωση ότι θα πρέπει να αντιμετωπίσει πιο ενεργητικά τα προβλήματά του και δεν μπορεί πλέον να τα ξεπερνά απωθώντας τα. Οι εμπειρίες που αποκομίζει από την αγορά εργασίας, καθορίζουν παράλληλα τη νέα κοινωνική του θέση, η οποία μπορεί να διαφοροποιείται από εκείνη που είχε στη χώρα του.

Το τρίτο στάδιο χαρακτηρίζεται από ύφεση της αντιπαράθεσης η οποία συνδέεται με την αποτυχία των προσπαθειών του να αποφύγει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ως μετανάστης καθώς και με την ακύρωση ή την αλλαγή των σχεδίων του που αφορούν στην επιστροφή του. Στο στάδιο αυτό παρατηρούνται αλλαγές στην καθημερινότητα του ατόμου, στην οποία πλέον αρχίζει να υιοθετεί συνήθειες των κατοίκων της χώρας υποδοχής.

Το τέταρτο στάδιο, είναι αυτό του απολογισμού, στο οποίο ο μετανάστης αναλογίζεται την κατάστασή του, την αξιολογεί και αποδέχεται τη νέα πραγματικότητα. Στο τελευταίο στάδιο οριστικοποιείται η επιλογή του μετανάστη για τη δια βίου παραμονή του στη χώρα υποδοχής καθώς αυτή αποτελεί πλέον το τόπο που διαμένουν, ζουν και εργάζονται τα παιδιά και τα εγγόνια του.

Η ενσωμάτωση διακρίνεται για την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Προϋποθέτει προσαρμογή τόσο από την πλευρά των επήλυδων όσο και από τη μεριά της κοινωνίας υποδοχής τους. Έτσι αναφερόμαστε σε μια διαδικασία διπλής προσαρμογής όπου θα πρέπει να δημιουργείται μια σχέση ισότητας αναφορικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων, χωρίς την υποχρέωση της πολιτισμικής συμμόρφωσης (Φακιολάς, 2007).

Ο όρος «ταυτότητα» αποτελεί έναν όρο – κλειδί για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας, τόσο των μειονοτικών ομάδων όσο και της κυρίαρχης. Επομένως η «πολιτισμική ταυτότητα» (cultural identity) του ατόμου που αποκτάται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, είναι μέρος της κοινωνικής του ταυτότητας και επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του «Εγώ». Συντελείται μέσα από τις διαδικασίες της πολιτισμοποίησης (enculturation) και επιπολιτισμού ή επιπολιτισμοποίησης (acculturation) οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο εσωτερικεύει κάποιο νέο πολιτισμό, που στη παρούσα περίπτωση είναι αυτός της κοινωνίας υποδοχής (Berry, 1988).

Με τη διαδικασία της πολιτισμοποίησης μεταβιβάζονται στο άτομο η γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα και η κοινωνική του συμπεριφορά- ο πρωταρχικός του πολιτισμός- μέσω του οποίου μπορεί να επικοινωνεί με τα άλλα μέλη της κοινωνίας του. Η επιπολιτισμοποίηση όμως αποτελεί μια νέα πολιτισμοποίηση του ατόμου στην κοινωνία υποδοχής. Μια πολιτισμική αλλαγή, η οποία είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς και άμεσης επαφής δύο διαφορετικών ομάδων που οδηγούν στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητάς του. Παραδοσιακές χώρες μετανάστευσης όπως η Γαλλία της δεκαετίας του '80 και η Γερμανία μία δεκαετία αργότερα πέρασαν μία βαθιά κρίση εθνικής ταυτότητας λόγω της όξυνσης όλων των φαινομένων κοινωνικής παθολογίας και κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και της ταυτόχρονης συνειδητοποίησής τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι εγκατεστημένοι μετανάστες αποτέλεσαν τους κύριους φορείς -αποδοχείς αυτών των φαινομένων. Η κοινωνική συνοχή σε εθνικό επίπεδο δοκιμάστηκε σοβαρά και αυτό είχε ως πρώτο αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της εθνικής ταυτότητας, ενώ μετά από μια δεκαετία και μέσα από σειρά επαναδιατυπώσεων των ζητημάτων της ιθαγένειας, η εθνική ταυτότητα έχει πλέον επαναπροσδιοριστεί. Αντίστοιχα, σήμερα η ελληνική κοινωνία, μία εικοσαετία μετά τη γαλλική περίπτωση και μία δεκαετία μετά τη γερμανική, με αφορμή την εισροή μεταναστών, έρχεται αντιμέτωπη με το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού και επαναδιατύπωσης της εθνικής της ταυτότητας. Τα γεγονότα που το αποδεικνύουν είναι όλο και πιο συχνά και πιο αποκαλυπτικά αυτής της κοινωνικής ανάγκης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε το θέμα της σημαίας στο πλαίσιο εορτασμού της εθνικής επετείου της 28ης Οκτωβρίου, όταν ο αλβανικής καταγωγής αριστούχος μαθητής σήκωσε την ελληνική σημαία στην παρέλαση, στο χωριό της Νέας Μηχανιάνας Θεσσαλονίκης. Το γεγονός αυτό έφερε για πρώτη φορά, την ελληνική κοινωνία αντιμέτωπη με το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας (Παπαδοπούλου, 2003).

Σε χώρες με μακρά παράδοση στη μετανάστευση όπως το Ηνωμένο-Βασίλειο, η Γαλλία και η Γερμανία, όπου η δεύτερη και η τρίτη γενιά μεταναστών είναι μία πραγματικότητα, το φαινόμενο αυτό είναι ιδιαίτερα έντονο. Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτού αποτελεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του μεταναστευτικού εγκατεστημένου πληθυσμού είναι μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα, ο δε αριθμός των παιδιών ανά οικογένεια σε κάποιες περιπτώσεις ξεπερνάει τα δέκα παιδιά (Διαμαντούρος, 2004).

Τη διαδικασία αυτή της εγκατάστασης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, η σχολή του Σικάγο αποκάλεσε «κύκλο φυλετικών διακρίσεων» (race relations cycle).

Ο κύκλος αποτελείται από τέσσερα στάδια: (α) την επαφή (β) τη σύγκρουση (γ) την προσαρμογή και (δ) τελικό στάδιο την αφομοίωση κατά το οποίο όλες οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων εθνοτικών ομάδων θα εξαφανίζονταν (Martikainen, 2005).

Η ενσωμάτωση των μεταναστών σύμφωνα με άλλους αναλυτές, νοείται ως συμμόρφωση των ατομικών πρακτικών στους κανόνες της κοινωνίας υποδοχής. Η χαλάρωση της συνοχής, η αποδέσμευση του ατόμου από τον έλεγχο της ομάδας οδηγεί στην αύξηση της βίας και της εγκληματικότητας ενώ η έννοια της ανομίας συνδέεται με την ελλιπή ενσωμάτωση. Η εξέταση της ενσωμάτωσης από αυτή την οπτική προωθούσε μια χαρακτηριστική για την αμερικανική κοινωνιολογία, θεώρηση της κοινωνίας, ως αρμονικού συνόλου που αναπτύσσει συναινετικές διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων αγνοώντας την ύπαρξη κοινωνικών συγκρούσεων. Η άποψη αυτή αμφισβήτησε τις μέχρι τότε κυριαρχούσες αφομοιωτικές πρακτικές, στην πολιτική των ΗΠΑ, που ίσχυαν μέχρι τις αρχές του 20ου αιώνα και αποτέλεσε σημείο αναφοράς της κοινωνιολογικής σχολής του Σικάγο (Thomas and Znaniecki, 1984).

Σε κάθε περίπτωση αυτό που χρήζει προσοχής είναι το γεγονός ότι η ενσωμάτωση διακρίνεται για την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Προϋποθέτει προσαρμογή τόσο από την πλευρά των επήλυδων όσο και από τη μεριά της κοινωνίας υποδοχής του. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να έχει τη μορφή της ισότητας βασικών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, χωρίς την υποχρέωση της πολιτισμικής συμμόρφωσης. Πρόκειται στην ουσία για μια διαδικασία διπλής προσαρμογής αυτή του μετανάστη και αυτή της κοινωνίας υποδοχής (Φακιολάς, 2007).

Οι μετέπειτα θεωρητικοί της σχολής του Σικάγο που κυριαρχούσε μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1930 στις ΗΠΑ, δείχνουν ενδιαφέρον για την πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών, για τις διαδικασίες και τους παράγοντες που ευνοούν την αφομοίωση και την εξέλιξη της από τη μία γενιά στην άλλη. Η μετανάστευση αναλύεται ως μια τραυματική εμπειρία που οδηγεί στην απώλεια των πλαισίων αναφοράς του μετανάστη, εφόσον αυτός εξακολουθεί να θεωρείται άτομο ξεριζωμένο από τη γενέτειρα χώρα. Προικτισμένος με τις κοινωνικές και τεχνικές δεξιότητες που απέκτησε στη χώρα του, υφίσταται στη χώρα υποδοχής ταπεινώσεις και μειώσεις εξ αιτίας αυτών που μέχρι τότε αποτελούσαν το θεμέλιο της ταυτότητας και του αυτοσεβασμού του. Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, ο μετανάστης θεωρείται άτομο που ανήκει στις κατώτερες κοινωνικές βαθμίδες και σταδιακά με την εργατικότητα και τα προσόντα του μπορεί να καλυτερεύσει τη θέση του. Αυτό εξαρτάται άμεσα από τη συμμόρφωσή του προς τα κυρίαρχα πρότυπα της χώρας υποδοχής. Έτσι η αφομοίωση ή η αδυναμία προσαρμογής του και κατ' επέκταση η επιτυχία ή αποτυχία του, αποτελεί αποκλειστικά αποτέλεσμα των ατομικών του ενεργειών (Βεντούρα, 1994).

Η σχολή του Σικάγο εξετάζει το ρόλο των οργανώσεων των μεταναστευτικών ομάδων κατά την ενσωμάτωσή τους στην αμερικανική κοινωνία. Η εθνοτική ομάδα αποτελεί βασικό μέσο της ενσωμάτωσης των μεταναστών. Λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας που προστατεύει το μετανάστη και διευκολύνει την προσαρμογή του στη χώρα υποδοχής. Παράλληλα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανασυγκρότηση του πολιτισμικού συστήματος των μεταναστών και για τον κοινωνικό έλεγχο στη

χώρα υποδοχής. Γι αυτό επισημαίνεται η σπουδαιότητα των δεσμών μεταξύ των ατόμων της ίδιας εθνοτικής ομάδας καθώς και ο ρόλος της κατά κανόνα υποβαθμισμένης, «γειτονιάς» (ghetto), που κατοικεί μια συγκεκριμένη εθνότητα, επειδή δρουν ως μηχανισμοί κοινωνικοποίησης του μετανάστη.

Όλες οι ομάδες μεταναστών συνθέτουν μια οικολογική συμβίωση (νατουραλιστική ποικιλία ανθρώπων στον ίδιο εθνικό χώρο) και συνθέτουν μια νέα κατάσταση που είναι το αποτέλεσμα αυτής της συμβίωσης. Η πάροδος του χρόνου συμβάλλει στη εξασθένηση των χαρακτηριστικών και των δεσμών των μεταναστών ενώ παράλληλα οι ίδιοι υιοθετούν το σύστημα αξιών της νέας κοινωνίας, το οποίο θεωρείται ενιαίο και συνεκτικό. Η ενσωμάτωση μπορεί να επιτευχθεί αρκεί να ξεπεραστούν τα διάφορα στάδια σε έναν αναπότρεπτο κύκλο πολιτισμικής αφομοίωσης, που ολοκληρώνεται σε τρεις γενιές. Αυτό ισχυρίζεται η θεωρία της παγκόσμιας διαφυλετικής και διαπολιτισμικής αφομοίωσης, η οποία υποστηρίζει την επιστροφή στην αφομοιωτική ικανότητα της αμερικανικής κοινωνίας (Park, 1950).

Όλες αυτές οι εθνότητες που μετακινούνται σε μια νέα κοινωνία μεταβάλλουν σταδιακά τα εθνικά τους χαρακτηριστικά και αποτελούν μια ομάδα με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Ωστόσο στην πορεία οι ομάδες αυτές αν και δεν αποκλείονται κοινωνικά παραμένουν σε μια κοινωνική απόσταση από τους γηγενείς κατοίκους (Warner, 1998).

Η αφομοίωση αποτέλεσε προϊόν της περιόδου της μαζικής μετανάστευσης μεταξύ 1860 και 1940, αντανακλώντας την οπτική της πλειοψηφίας. Έτσι σχηματικά το μοντέλο της αφομοίωσης αποτυπώθηκε με έναν «μαθηματικό» τύπο στον οποίο συμπεριλαμβάνονται η πλειοψηφική κουλτούρα και οι διαφορετικές μειονοτικές κουλτούρες. Αντίθετα, η συγχώνευση περιλαμβάνει το «νέο άνθρωπο». Η έννοια αυτή η οποία αναδύεται στις αρχές του 20ου αι. καθώς και αυτή του πολιτισμικού πλουραλισμού που αναφέρεται στη δεκαετία του 1920 και εκ νέου στη δεκαετία του 1960, είναι προϊόντα των ίδιων των μειονοτήτων. Ο Newman οπαδός της αφομοίωσης χαρακτηρίζει τις δύο τελευταίες θεωρίες ουτοπίες τις οποίες πιστεύουν μόνο οι μειονότητες (Τάτσης, 2006).

Οι διαδικασίες ενσωμάτωσης συχνά προϋποθέτουν μια ολοκληρωμένη και βέβαιη κοινωνία υποδοχής, στην οποία οι μετανάστες δύνανται ή πρέπει να προσαρμοστούν. Η ένταξη προϋποθέτει μια κοινωνία που αποτελείται από ημεδαπούς και ομάδες (που λειτουργούν ως ο αντίποδας των μεταναστών) οι οποίες εντάσσονται δεοντολογικά σε μια πλειοψηφία και οργανωτικά σε ένα κράτος. Ένας καλύτερος τρόπος σκέψης για τη μοντέρνα κοινωνία είναι να τη θεωρήσουμε ότι αποτελείται από πολλαπλά αυτόνομα και αλληλεξαρτώμενα πεδία ή συστήματα, στα οποία απασχολούνται δρώντα μέλη μόνο μερικά, ποτέ ολοκληρωτικά. Είναι αδύνατο να υπάρχουν μετανάστες που δεν έχουν ενταχθεί, καθώς όλοι οι μετανάστες εντάσσονται απαραίτητα σε κάποια πεδία ή συστήματα. Εάν η «κοινωνία» στην οποία ενσωματώνονται οι μετανάστες είναι η ίδια αποσπασματική και αποκεντρική, τότε και η διαδικασία ένταξης πρέπει να είναι αποσπασματική (Jorkee and Morawska, 2003).

Οι Alba and Nee (2003) προτείνουν μια άλλη συμπληρωματική θεωρία, που τονίζει ότι θεσμικές αλλαγές, από τη νομοθεσία των πολιτικών δικαιωμάτων στη

μεταναστευτική πολιτική, σε συνδυασμό με ατομικά κίνητρα και πρωτοβουλίες, έχουν αναδομήσει εκ βάθρων το πλαίσιο της υποδοχής των μεταναστών, κάνοντάς το πιο ευνοϊκό για την ενσωμάτωση των νεο-εισερχομένων και των παιδιών τους σε σχέση με το παρελθόν. Εντούτοις η διαδικασία της ενσωμάτωσης θα διαφέρει από άτομο σε άτομο και από ομάδα σε ομάδα στη βάση δύο αιτιακών μηχανισμών. Ο πρώτος είναι ένα σύνολο κοντινών αιτιών που ενέχουν την εμπρόθετη δράση του ατόμου ή της ομάδας, τα κοινωνικά δίκτυα και τις μορφές κεφαλαίου (ανθρώπινου, κοινωνικού ή οικονομικού) που κατέχει το άτομο ή η ομάδα. Ο άλλος μηχανισμός είναι ένα σύνολο αιτιών που εντοπίζονται στις ευρύτερες κοινωνικές δομές όπως το κράτος και η αγορά εργασίας.

Τα αφομοιωτικά πρότυπα ενσωμάτωσης βασίστηκαν σε μια υπονοούμενη ομοιογενή κοινωνία στην οποία οι μετανάστες θα ενσωματώνονταν τελικά. Από τη δεκαετία του 1960 έγινε αποδεκτό ότι η εθνικότητα αποτελούσε καθοριστικό παράγοντα στις κοινωνικές σχέσεις και κατά συνέπεια η αφομοίωση δεν ήταν το ζητούμενο. Σήμερα η ενσωμάτωση θεωρείται μια περισσότερο σύνθετη διαδικασία και ως προς τις εκβάσεις της και ως προς την άποψη της κοινωνίας υποδοχής (Bloch, 2002).

2.1.2 Ιστορικό πλαίσιο

Περίπου 25.000 άνθρωποι εγκαταλείπουν κάθε χρόνο, μια χώρα οικονομικά εξουθενωμένη και πολιτικά αβέβαιη και ξεκινούν για τη «Γη της Επαγγελίας» που υπόσχεται πλούτο, ευημερία, ευκαιρίες ακόμα και στους λιγότερο τυχερούς. Ο μύθος της αμερικάνικης «Γης της επαγγελίας» ή του «ονείρου» όπως και σήμερα λέγεται, του καταφύγιου των αποδήμων όλου του κόσμου, αναμφισβήτητα διαπότισε όλη την ύπαιθρο. Βέβαια οι ΗΠΑ δεν αποτέλεσαν με κανένα τρόπο μια προνομιακή ζώνη για τους Έλληνες μετανάστες, όπου η αλληλεγγύη ανάμεσα σε συμπατριώτες θα εξασφάλιζε μια θέση καθορισμένη και προορισμένη γι' αυτούς μέσα στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Αποτελούσε τμήμα μιας παγκόσμιας μεταναστευτικής ροής, που ενσωματωνόταν στη διαδικασία της εντυπωσιακής ανάπτυξης του αμερικάνικου καπιταλισμού μετά τη λήξη του αμερικάνικου εμφυλίου πολέμου (Τσουκαλάς, 1982).

Η ιστορία της νεοελληνικής μετανάστευσης, με την έννοια της μετοίκησης είναι τόσο παλιά, όσο παλιά είναι και η ιστορία μας. Η μετανάστευση, όπως γνωρίζουμε, δεν αποτελεί καινούριο κοινωνικό φαινόμενο για την ελληνική κοινωνία. Η Ελλάδα έχει μακρόχρονη παράδοση στη μετακίνηση του πληθυσμού και στο εσωτερικό, αλλά κυρίως στο εξωτερικό. Η μετανάστευση μάλιστα στο εξωτερικό έχει τις ρίζες της στην Αρχαία Ελλάδα. Ο ελληνικός λαός, πολυταξιδεμένος, προσέφερε το πνεύμα και τη γλώσσα του σε αρκετούς λαούς κι έστειλε παγκόσμια μηνύματα ειρήνης και συνεργασίας των λαών. Σ' αυτό στην αρχαιότητα συνέβαλε ιδιαίτερα το ανεπανάληπτο φαινόμενο του αποικισμού των Ελλήνων στην Ιταλία από τον όγδοο

ως τον τρίτο π.Χ αιώνα. Για λόγους πού κατά καιρούς διαφοροποιούνται, οι Έλληνες φαίνεται πως πάντα αποζητούσαν καινούριες πατρίδες με παραδοσιακούς προορισμούς τον Εύξεινο Πόντο, τα Ανατολικά της Μεσογείου, τα νότια της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και κάποια κέντρα της Δυτικής Ευρώπης, που έγιναν οι πυρήνες μιας ισχυρής αλλά και πολυπληθούς διασποράς. Ωστόσο από τα τέλη του περασμένου αιώνα οι αναζητήσεις κατευθύνονταν ακόμα πιο μακριά, καταργώντας τα νοητά σύνορα των ωκεανών, με κύριους αποδέχτες την Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία. Ο μεταναστευτικός πυρετός κορυφώθηκε την εικοσαετία 1900-1920 και η Ελλάδα έχασε το 8% του συνολικού της πληθυσμού (Τσουκαλάς, 1982· Σούλης, 1993).

Τα μεταπολεμικά χρόνια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου βρήκαν την Ελλάδα να «αιμορραγεί» εκ νέου από την απώλεια του εργατικού δυναμικού της αφού μεγάλος αριθμός Ελλήνων εγκατέλειπαν τη χώρα με προορισμό αναπτυγμένες οικονομίες του Βορρά και υπερπόντιων χωρών προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών απασχόλησης και διαβίωσης (Σούλης, 1993). Το ίδιο όμως παρατηρήθηκε και σε άλλες χώρες μιας και η ανοικοδόμηση των μεταπολεμικών χωρών στηρίχθηκε στο μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό. Χαρακτηριστικό της κατάστασης είναι αυτό που αναφέρει ο Γαβρόγλου (2002): «οι μετανάστες προέρχονταν από λίγα κράτη, ήταν χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, εισέρχονταν κατά κανόνα νόμιμα στη χώρα, εντάσσονταν σχετικά εύκολα στο νόμιμο τομέα της οικονομίας, προστατεύονταν από το νόμο και είχαν κοινωνική προστασία βάσει διμερών σχέσεων».

Σε γενικότερο επίπεδο τα έτη 1973-74 οι σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν διεθνώς, είχαν ως αποτέλεσμα να οδηγηθεί σε κρίση το μακροχρόνιο μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης που είναι γνωστό ως «φορντισμός». Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από μαζική παραγωγή και κατανάλωση τυποποιημένων προϊόντων. Οι λόγοι της κρίσης αυτής είναι η εντατικοποίηση της εργασίας που οδηγεί στην αντίδραση του εργατικού δυναμικού, ο κορεσμός των αγορών, η μείωση της παραγωγικότητας και της ζήτησης καθώς και η πετρελαϊκή κρίση του 1973. Αυτού του είδους οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες δεν άφησαν ανεπηρέαστη την ελληνική κοινωνία καθώς παρατηρήθηκε εκρηκτική μετακίνηση πληθυσμών προς τη Γερμανία, την Αυστραλία και κυρίως τις ΗΠΑ (Σούλης, 1993). Η κρίση του ισχυρού αυτού οικονομικού μοντέλου είχε σοβαρές επιπτώσεις όχι μόνο στη διεθνή οικονομία αλλά και στο ήδη υπάρχον θέμα της μαζικής και οργανωμένης μετανάστευσης που απασχόλησε κυρίως την Ευρώπη. Η αντίδραση των ευρωπαϊκών κρατών ήταν άμεση καθώς η Γερμανία έκλεισε τα σύνορά της το Νοέμβριο του 1973 και η Γαλλία τον Ιούλιο του 1974. Εξαίρεση αποτέλεσαν η Ελβετία και η Μεγάλη Βρετανία που είχαν ήδη ξεκινήσει τις προσπάθειες να περιορίσουν τη μετανάστευση. Επιπλέον δρομολογήθηκαν οικονομικές αλλαγές και ξεκίνησε η διαδικασία αναδιάρθρωσης και διεθνοποίησης της παραγωγής, οι οικονομικές ενοποιήσεις καθώς και η επιτάχυνση της παγκοσμιοποίησης. Έτσι εμφανίστηκαν νέες περιοχές εισερχόμενης και εξερχόμενης μετανάστευσης. Από τη δεκαετία του 1970 με το τέλος της πετρελαϊκής κρίσης και την παρακμή του φορντικού μοντέλου δημιουργήθηκε μία στροφή της μεταναστευτικής ροής όσον αφορά τις χώρες της Νότιας Ευρώπης. Στην Ελλάδα

μειώθηκαν οι εκροές μεταναστών και αυξήθηκαν οι εισροές. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η Ελλάδα είχε αρχίσει να δέχεται μετανάστες από τις χώρες της Αφρικής και της Ασίας στα πλαίσια κάλυψης των αναγκών της σε φτηνή εργατικό δυναμικό. Η πτώση της δικτατορίας ευνοεί την επιστροφή των πολιτικών προσφύγων και η αλλαγή και οι περιορισμοί των μεταναστευτικών πολιτικών των ΗΠΑ και της Αυστραλίας εντείνουν την επιστροφή αρκετών οικονομικών μεταναστών (Ψημμένος, 2002).

2.1.3 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

Η Ελλάδα, υπήρξε για οχτώ περίπου δεκαετίες χώρα αποστολής μεταναστών. Η πρώτη φάση του μεταναστευτικού ρεύματος σημειώνεται στις αρχές του εικοστού αιώνα, όπου περίπου 400.000 Έλληνες μεταναστεύουν προς άλλες ηπείρους, κυρίως τις ΗΠΑ. Βασικό της χαρακτηριστικό, είναι η υπερπόντια διάστασή της. Η δεύτερη φάση αρχίζει μεταπολεμικά. Μετά το 1955, Έλληνες μετακινούνται προς δυτικές, υπερπόντιες και ευρωπαϊκές χώρες (ΕΚΚΕ, 1999). Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, σημειώνεται η τρίτη φάση της μετανάστευσης όπου η Ελλάδα όχι μόνο εξάγει, αλλά και «εισάγει» εργατικό δυναμικό (Μουσουρού, 2003). Η αλλαγή αυτή ήταν συνέπεια της παλιννόστησης, δηλαδή των Ελλήνων μεταναστών που επέστρεφαν στην Ελλάδα, ιδιαίτερα από τη Γερμανία (Καβουνίδης, 2002). Παράλληλα, την εποχή εκείνη κατέφτασαν στη χώρα μετανάστες από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες καθώς και από την Ασία, κυρίως Φιλιππινέζοι και την Αφρική, για παράδειγμα Αιγύπτιοι (Cavounidis, 2004). Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, η Ελλάδα αποτελεί κατεξοχήν χώρα υποδοχής μεταναστών. Σε συνδυασμό με τη γεωγραφική της θέση αλλά και τη μορφολογία του εδάφους της (που καθιστά τη φύλαξη των συνόρων δύσκολη), η Ελλάδα πλέον από χώρα αποστολής μεταναστών λειτουργεί ως χώρα υποδοχής (όπως ακριβώς και οι υπόλοιπες χώρες του ευρωπαϊκού νότου) (Σούλης, 1993).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται διόγκωση της μεταναστευτικής εισροής μεταναστών, κυρίως από την Αλβανία – με το άνοιγμα των συνόρων με τη συγκεκριμένη χώρα, τη Βουλγαρία, την Πολωνία, αλλά και ομογενών Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Κοιλιάρη, 1997 & Μαρβάκης, 2001). Η πλειοψηφία των μεταναστών που ήλθαν τη συγκεκριμένη περίοδο, δεν είχαν τα απαραίτητα έγγραφα για την παραμονή τους στη χώρα κι έτσι αντιμετωπίζονταν ως παράνομοι οικονομικοί μετανάστες (Gropas & Triantafyllidou, 2007). Οι μετανάστες αυτοί αποτέλεσαν το πρώτο μαζικό κύμα προς την Ελλάδα, η οποία ήταν απροετοίμαστη να τους αντιμετωπίσει. Η χώρα, λοιπόν, καλείται ξαφνικά να διαχειριστεί το μεταναστευτικό ζήτημα σε μια νέα βάση, καθώς για πρώτη φορά εισέρχονται στον ελλαδικό χώρο μετανάστες αλλογενείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανατροπή της κυρίαρχης εικόνας – πρόσληψης της κοινωνίας ως αμιγώς

ομοιογενούς (KEMO, 2004). Βέβαια, η πρώτη είσοδος αλλοδαπών στην ελληνική επικράτεια αρχίζει ήδη από το 1923 με τη Συνθήκη της Λωζάνης και την ανταλλαγή των πληθυσμών που προέκυψε μετά τη Μικρασιατική καταστροφή γεγονός το οποίο, όμως, δεν συμπεριλαμβάνεται από μια μεγάλη πλειοψηφία ερευνητών και ιστορικών στα μεταναστευτικά κύματα που εισήλθαν στη χώρα. Έτσι, η Ελλάδα είχε αποτελέσει χώρα υποδοχής ήδη από το 1923 και όχι από το 1970 όπως χαρακτηρίζεται από τους περισσότερους επιστήμονες ως χρονολογία καθοριστική της μεταβολής της χώρας από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής (KEMO, 2004).

Έρευνες δείχνουν ότι οι βασικότεροι λόγοι της εισροής των μεταναστών στην Ελλάδα σχετίζονται με τη γεωγραφική θέση της χώρας, με την πτώση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη (Δαμανάκης, 1997), με τον πόλεμο στην πρώην Γιουγκοσλαβία, με την εθνικιστική αφύπνιση στα Βαλκάνια καθώς και με την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το γεγονός ότι ήταν η μοναδική που ήταν μέλος της στη βαλκανική χερσόνησο (Μαρβάκης, 2001).

Το μεταναστευτικό ρεύμα της δεκαετίας του 1990 έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την πολλαπλότητα και την ετερογένεια των εθνικοτήτων που συρρέουν στη Νότια Ευρώπη, τη διαφοροποίηση της γεωγραφικής και κοινωνικής προέλευσης των μεταναστών, τη συνύπαρξη της μετανάστευσης με την υψηλή ανεργία και την υποαπασχόληση στις χώρες υποδοχής (Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, 2007). Το μεταναστευτικό ρεύμα, λοιπόν, το οποίο εμφανίζεται στην Ελλάδα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο εντάσσεται στην «σύγχρονη, νεωτερική, εξωτερική μετανάστευση». Πιο συγκεκριμένα, τα βασικά χαρακτηριστικά του μαζικού μεταναστευτικού κύματος που κατέφτασε στην Ελλάδα κυρίως τα τέλη της δεκαετίας του 1990, διακρίνονται παρακάτω από την απογραφή του 2001.

Η συγκεκριμένη απογραφή, είναι η πρώτη που παρέχει στοιχεία για τη μετανάστευση στη χώρα σε εθνικό επίπεδο και σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (KEMO, 2004). Βέβαια, τα στοιχεία της απογραφής ενδεχομένως να είναι ελλιπή, στο βαθμό που σε αυτήν συμπεριλαμβάνονται μόνο οι νόμιμοι μετανάστες. Με βάση, λοιπόν, αυτά τα στοιχεία, οι μετανάστες είναι περίπου 800.000, δηλαδή αντιπροσωπεύουν το 7,27% του γενικού πληθυσμού (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Ωστόσο, ο αριθμός αυτός θεωρείται μικρότερος από τον πραγματικό, ο οποίος εκτιμάται ότι φτάνει ή και ξεπερνά το ένα εκατομμύριο (ΙΜΕΠΟ, 2007). Από το συνολικό αυτό ποσοστό, μόνο 50.000 προέρχονται από χώρες που ανήκουν σε άλλη χώρα - μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και 747.093 από τρίτες χώρες (Glytsos, 2005).

Οι μετανάστες προέρχονται από πολλές χώρες όλων των ηπείρων. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος τους είναι από τα Βαλκάνια. Το υψηλότερο ποσοστό (57,4%) αντιπροσωπεύεται από τους μετανάστες αλβανικής καταγωγής (Cavounidis, 2004) Ακολουθούν πολίτες χωρών της Βαλκανικής και της Ανατολικής Ευρώπης. Σε σχέση με το φύλο, οι άντρες αντιπροσωπεύουν το 54,5%, ενώ οι γυναίκες το 45,5% (Ρομπόλης, 2005).

Η μεγαλύτερη συγκέντρωση του μεταναστευτικού πληθυσμού, σε σχέση με τον γηγενή, παρατηρείται στην Αθήνα (10,1%), αλλά και στα νησιά του Ιονίου και

του Αιγαίου. Στην πλειονότητά τους οι μετανάστες είναι κάτω των 35 ετών (KEMO, 2004).

Ο σημαντικότερος λόγος μετεγκατάστασης στη χώρα, είναι η εργασία, αλλά και η επανένωση με τις οικογένειές τους, ο επαναπατρισμός και οι σπουδές (ΕΚΚΕ, 2005). Η εργασία, ως κύριος λόγος μετακίνησης, ισχύει για τους μετανάστες από τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, το Πακιστάν, το Μπαγκλαντές, το Ιράν ενώ το μεγαλύτερο φάσμα λόγων καταγράφεται για τους Αλβανούς και για τους πολίτες από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Οι απασχολούμενοι εργαζόμενοι μετανάστες ανέρχονται στους 392.000 και αποτελούν το 10% των εργαζομένων του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Το 69% του εργαζόμενου μεταναστευτικού πληθυσμού είναι άντρες και το 31% γυναίκες. Οι κλάδοι στους οποίους απασχολούνται είναι κυρίως οι κατασκευές και οι υπηρεσίες και ακολουθούν: η γεωργία, το εμπόριο, τα ξενοδοχεία ή τα εστιατόρια. Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται ανάμεσα στην εργασιακή απασχόληση των δυο φύλων. Σχεδόν οι μισές γυναίκες εργάζονται σε υπηρεσίες και κατά δεύτερο λόγο στο εμπόριο, ενώ οι άντρες απασχολούνται κυρίως στον κλάδο των κατασκευών και κατά δεύτερο λόγο στις υπηρεσίες. Το 89% των απασχολούμενων είναι μισθωτοί, ενώ ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που καταγράφονται ως αυτοαπασχολούμενοι ή εργοδότες. (ΕΚΚΕ, 2005).

Στο συνολικό ποσοστό του μεταναστευτικού πληθυσμού που δήλωσε ως κύριο λόγο εγκατάστασης την εργασία, το 39% ζει και εργάζεται στη χώρα περισσότερο από 5 χρόνια, ενώ το 42% από 1 έως 5 χρόνια. Σχετικά με τον ασφαλιστικό φορέα, μόνο το 30% των μεταναστών είναι ασφαλισμένο στο ΙΚΑ. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών είναι απόφοιτοι της Μέσης Εκπαίδευσης και μόνο το 10% κατέχει τίτλο σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης εμφανίζουν οι μετανάστες που προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ το χαμηλότερο οι μετανάστες από την Αλβανία, τη Βουλγαρία και το Πακιστάν (KEMO, 2004). Η πλειονότητα των μεταναστών είναι έγγαμοι και το 60% των τελευταίων ζει στην χώρα με την οικογένειά του. Μόνοι ζουν οι μετανάστες που είναι άγαμοι ή διαζευγμένοι (ΕΚΚΕ, 2005).

Η απότομη και ραγδαία εξέλιξη του φαινομένου της μετανάστευσης βρήκε ωστόσο την πολιτεία και τους πολίτες απροετοίμαστους. Η σημασία και η έκταση του φαινομένου δεν έγινε αντιληπτή από την αρχή, εξαιτίας του μετασχηματισμού της χώρας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μέσα σε ελάχιστα χρόνια, με αποτέλεσμα την καθυστέρηση στη λήψη μέτρων και στην προσαρμογή της μεταναστευτικής πολιτικής.

Η μετανάστευση με τη μορφή που πήρε τα τελευταία χρόνια, σηματοδότησε για την ελληνική κοινωνία μια σειρά από βαθιές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, που βρίσκονται σήμερα πλέον σε πλήρη εξέλιξη. Ειδικότερα, ο μεταναστευτικός παράγοντας επηρέασε και επηρεάζει την οικονομία της χώρας μέσα από ένα ευρύ φάσμα επιπτώσεων που συμπεριλαμβάνει την απασχόληση, τις αμοιβές, την οικονομική διεύρυνση γενικά, την κατανομή του εισοδήματος και την κοινωνική ασφάλιση (Μπάκαβος & Παπαδοπούλου, 2003).

2.1.4 Επιπτώσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα

Η μετανάστευση στην Ελλάδα προέρχεται κυρίως από χώρες της Βαλκανικής, Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης, από την Ασία και την Αφρική. Οι έντονες πολιτικές ανακατατάξεις δημιούργησαν κύματα μεταναστών και προσφύγων, με προορισμό χώρες με ανεπτυγμένες οικονομίες και πιο φιλελεύθερα καθεστάτα, που υπόσχονταν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης ή και ασφάλεια από πολιτικές διώξεις (Ψημμένος, 1995). Παράλληλα, ένας σημαντικός αριθμός προσφύγων και μεταναστών ελληνικής καταγωγής, εισέρχεται στην Ελλάδα από χώρες-μέλη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τη νότια Αλβανία. Συνεπώς, η επιλογή της Ελλάδας ως χώρας προορισμού μεταναστών ερμηνεύεται πιο εύκολα αν ληφθεί υπ' όψη η γεωγραφική της θέση σε σχέση με τις χώρες προέλευσης των πληθυσμών αυτών. Πράγματι η πλειονότητα των μεταναστών στη χώρα μας προέρχεται από όμορες (π.χ. Αλβανία, Ρουμανία, Τουρκία), ή κοντινές (π.χ. Πολωνία, Ιράν, Ιράκ) ταραγμένες εστίες. Το γεγονός δε της γεωγραφικής γειννίας της Ελλάδας ιδίως με την Αλβανία και τη Βουλγαρία, τροφοδοτεί το φαινόμενο συγκεκριμένων μορφών μετανάστευσης όπως η κυκλική και η εποχική μετανάστευση (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Όμως γεωγραφικά, ιστορικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας, προσδιόρισαν σε μεγάλο βαθμό την προτίμησή της ως χώρα προορισμού τμήματος πληθυσμών, που εγκατέλειψαν οριστικά ή προσωρινά τους τόπους καταγωγής τους, στην προσπάθεια να αποφύγουν κάθε είδους καταπίεση και οικονομική ανέχεια. Στην Ελλάδα η μετανάστευση υπήρξε ιδιαίτερης έντασης για τρεις κυρίως λόγους. Οι δύο πρώτοι σχετίζονται με τη γεωγραφική θέση της χώρας και την ιδιομορφία των συνόρων της. Η θέση της Ελλάδας στο σταυροδρόμι των μεταναστευτικών ρευμάτων από την Ασία και την Αφρική προς τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και τα κοινά σύνορα με χώρες που είχαν καθεστάτα του υπαρκτού σοσιαλισμού τα οποία κατέρρευσαν (Αλβανία, Βουλγαρία) συνετέλεσαν στην αύξηση του μεταναστευτικού φαινομένου. Ο τρίτος λόγος σχετίζεται με συνθήκες που διαμορφώθηκαν στην ελληνική αγορά εργασίας, όπου λόγω της παραοικονομίας ευνοήθηκε η ανάπτυξη της παράνομης μεταναστευτικής εργασίας (Kassimis & Kassimi, 2004).

Η γεωπολιτική θέση της Ελλάδας στο σταυροδρόμι των τριών Ηπείρων (Ευρώπη – Ασία – Αφρική), την καθιστούν μια ελκυστική χώρα, έστω και ως ενδιάμεσο σταθμό, σε ανθρώπους που προσπαθούν να αποφύγουν τη φτώχεια, τις διώξεις και τους πολέμους. Ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών όμως την επιλέγει ως χώρα τελικού προορισμού. Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, παρά τις κατά καιρούς «επαναπροωθήσεις», ο αριθμός των ξένων μεταναστών, αυξήθηκε σε πάνω από μισό εκατομμύριο άτομα, επηρεάζοντας όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής της χώρας (Ψημμένος, 1995).

Οι μετανάστες απασχολήθηκαν κατά κανόνα σε ανειδίκευτες χειρονακτικές εργασίες. Η σπανιότητα της εργασίας διαφόρων κατηγοριών την οποία προκάλεσε και η προηγηθείσα αποδημία, αποδυνάμωσε την ελληνική ύπαιθρο σε εργατικό δυναμικό

και δημιούργησε στρεβλώσεις στην ντόπια αγορά εργασίας (Kassimis and Papadopoulos, 2005).

Η ζήτηση της απασχόλησης των αλλοδαπών σε συγκεκριμένα επαγγέλματα χαμηλής ζήτησης, μπορεί να αιτιολογηθεί από τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης του ιθαγενούς πληθυσμού. Εννοώντας δηλαδή τις ολοένα αυξανόμενες μορφωτικές επιτεύξεις και επαγγελματικές επιδιώξεις των νεότερων κυρίως ηλικιών και την παρουσία του οικογενειακού «δικτύου ασφάλειας» (safety net), το οποίο υφίσταται εξ αιτίας της απουσίας της δυναμικής πολιτικής κοινωνικής πρόνοιας υποστηρίζοντας τους ντόπιους άνεργους ή υποαπασχολούμενους ανθρώπους όσο χρειάζεται μέχρι να βρουν μια «ευπρεπή» εργασία (Ribas-Mateos, 2004).

Στους ανωτέρω λόγους μετανάστευσης μπορούν να προστεθεί επίσης η θρησκευτική συγγένεια, δεδομένου ότι το μεγαλύτερο τμήμα των μεταναστών προέρχεται από ορθόδοξες χώρες όμορες και μη (Βγενόπουλος, 1998).

Η διερεύνηση των επιπτώσεων της μετανάστευσης αφορά τόσο στη χώρα προέλευσης των μεταναστών όσο και στη χώρα υποδοχής τους.

Η Ελλάδα, όπως όλες σχεδόν οι ανεπτυγμένες χώρες, αντιμετωπίζει το πρόβλημα της υπογεννητικότητας. Η προσθήκη του αριθμού των μεταναστών στον πληθυσμό της Ελλάδος, αύξησε το συνολικό πραγματικό πληθυσμό της, με αποτέλεσμα τη μεταβολή της δημογραφικής της σύνθεσης. Με δεδομένο ότι τα υιοθετημένα κατά καιρούς κίνητρα αντιστροφής αυτού του φαινομένου έχουν αποδειχθεί ανεπαρκή, η δραστικότερη αντιμετώπιση του πληθυσμιακού και νεανικού ελλείμματος πραγματοποιείται με την εισαγωγή μεταναστών από χώρες με πληθυσμιακά αποθέματα (Βερέμης, 2005).

Η συνεχής όμως μεταναστευτική εισροή ατόμων παραγωγικών ηλικιών σε συνδυασμό με τη δυσκολία της επιλεκτικής μετανάστευσης κατά ηλικία, οδηγεί στην περαιτέρω αύξηση του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Συνεπώς η περαιτέρω αύξηση του λόγου της δημογραφικής εξάρτησης δεν μπορεί μακροχρόνια να αντισταθμιστεί από τη μετανάστευση. Με άλλα λόγια μπορεί η μετανάστευση να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποφυγή μελλοντικής μείωσης του συνολικού πληθυσμού και να συμβάλει στην κάλυψη αναγκών στην αγορά εργασίας, σε καμιά περίπτωση όμως δεν θα μπορέσει να αποτρέψει τη μελλοντική μείωση του πληθυσμού σε ηλικία εργασίας καθώς και τη διεύρυνση της δημογραφικής γήρανσης του πληθυσμού της Ελλάδας (Μπάγκαβος, 2003). Η αναγκαιότητα λήψης κατάλληλων μέτρων, που θα ενίσχυναν τη γεννητικότητα στη χώρα είναι εμφανής, προκειμένου να περιοριστεί η παρούσα γήρανση του πληθυσμού (Φακιολάς, 2005).

Η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο που αναμφισβήτητα επηρεάζει τη χώρα υποδοχής σε πολλούς τομείς, γιατί αυξάνει τον αριθμό των κοινωνικών υποκειμένων που παίρνουν μέρος στη συλλογική ζωή. Παράλληλα, τα κοινωνικά αυτά υποκείμενα έρχονται σε αντιπαράθεση με τον έλεγχο των διαδικασιών ανακατανομής των υλικών και συμβολικών αγαθών. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την πριμοδότηση μιας κοινωνικής διαδικασίας επαναπροσδιορισμού των θέσεων, των ρόλων και του κύρους που συνεπάγεται η απόκτηση των συγκεκριμένων θέσεων και ρόλων (KEMO, 2004). Η μαζική προσέλευση μεταναστών στη χώρα υποδοχής επηρεάζει τον εργασιακό τομέα, εφόσον οι μετανάστες εργάζονται, αλλά

και τον ασφαλιστικό, σε περίπτωση που είναι νόμιμοι εργαζόμενοι και απολαμβάνουν το δικαίωμα στην ασφάλιση και την υγεία. Συνεπώς άμεση επίδραση υπάρχει στην οικονομία της χώρας καθώς και στον κοινωνικό τομέα, εφόσον οι μετανάστες έχουν εγκατασταθεί στη χώρα και συναναστρέφονται καθημερινά με το γηγενή πληθυσμό ή τον εκπαιδευτικό, στην περίπτωση που η δεύτερη γενιά μεταναστών συμμετέχει σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης, είτε οι ίδιοι παρακολουθούν μαθήματα σε κάποιο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (για παράδειγμα μαθήματα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής). Η πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορετικότητα των μεταναστών από τους ημεδαπούς έχει ως αποτέλεσμα την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μιας ποικιλίας πολιτισμών στην επικράτεια της χώρας υποδοχής και συνεπώς την επιρροή στους αντίστοιχους τομείς της θρησκείας, του πολιτισμού και της γλώσσας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της διαπολιτισμικότητας είναι οι περιπτώσεις οικογενειών που αποτελούνται από αλλοδαπά και ημεδαπά μέλη (KEMO, 2004).

Όλοι οι παραπάνω τομείς επηρεάζονται από την παρουσία των μεταναστών αλλά οι απόψεις είναι διφορούμενες ως προς την κατεύθυνσή τους. Ορισμένοι αποδίδουν στη μετανάστευση την οικονομική ύφεση της χώρας υποδοχής, την πτώση των μισθών, την αύξηση της εγκληματικότητας και της ανεργίας και την διατάραξη της εθνικής ομοιογένειας. Για το κομμάτι του πληθυσμού που υιοθετεί αυτή την άποψη, η μετανάστευση είναι ανεπιθύμητη και δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων. Μια άλλη μερίδα του πληθυσμού, όμως, αντιμετωπίζει τη μετανάστευση ως έναν νέο κοινωνικό πλούτο, που προσφέρει σε διάφορους τομείς της χώρας και αντιμετωπίζεται ως μια φυσική απόρροια που είναι επιθυμητή. Επίσης, θεωρούν πως δεν δημιουργεί νέα προβλήματα, αλλά κατά κανόνα αναδεικνύει τα υφιστάμενα προβλήματα – χαρακτηριστικά κοινωνικών δομών των χωρών υποδοχής (KEMO, 2004).

Η ταχύτητα μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, στο πλαίσιο της διεθνούς οικονομίας στην οποία είναι πλέον ενταγμένη η χώρα, επιτάσσει την υιοθέτηση ευελιξίας, σε ότι αφορά στην απασχόληση. Η παρουσία των μεταναστών στη χώρα, έχει δώσει λύση σε όλα τα παραπάνω προβλήματα. Η μετανάστευση, ενίσχυσε το ασφαλιστικό σύστημα, τη χρηματοδότηση της οικονομίας και των μεγάλων έργων με φτηνό εργατικό δυναμικό, την αναζωογόνηση της περιφέρειας και τη διάσωση του πρωτογενούς τομέα (KEMO, 2004). Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι για το ασφαλιστικό ζήτημα η μετανάστευση δεν είναι ικανή να ανακόψει μακροπρόθεσμα τις αρνητικές εξελίξεις, οι οποίες μπορούν να ανατραπούν μόνο με την αύξηση της γεννητικότητας (Κασσίμης, 2007).

Η έλευση μεταναστών συνδέεται στενά μεταξύ άλλων και με τις πολλές αδήλωτες εργασίες που εκτελούνται, καθώς η παράνομη εργασία και η παραοικονομία είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των «χωρών της νέας μετανάστευσης», στις οποίες ανήκει και η Ελλάδα. Αυτές οι αδήλωτες εργασίες βρίσκονται κυρίως στη γεωργία, στον οικοδομικό τομέα, σε κατασκευές και υπηρεσίες μικρής κλίμακας για άτομα και οικογένειες και συμπίπτουν σχεδόν ακριβώς με τη ζήτηση αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα (Mingione, 1990).

Πέραν των προωθητικών παραγόντων «push factors» των χωρών αποστολής μεταναστών, η εισροή μεταναστών στη χώρα όπως και στη νοτιοευρωπαϊκή περιοχή γενικότερα, ανταποκρίθηκε στη ζήτηση ορισμένων τύπων εργασιών (δραστηριότητες χαμηλού κοινωνικού γοήτρου και αμοιβής, κυρίως στην επεκτεινόμενη οικονομία) που σήμερα όλο και περισσότερο συμπληρώνονται από μετανάστες (Ribas-Mateos, 2004).

Παράλληλα, η χαμηλή αμοιβή των μεταναστών, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες της μεγάλης μείωσης του κόστους παραγωγής, όπως και η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του ΑΕΠ, καθώς συνολικά τουλάχιστον 0,5 μονάδες του ΑΕΠ οφείλονται στη συμβολή των μεταναστών. Η θετική συμβολή της παρουσίας των μεταναστών στην Ελλάδα, γίνεται φανερή και από τη μεγέθυνση της συνολικής κατανάλωσης (Ναζάκης & Χλέτσος, 2003).

Αναφορικά με την απασχόληση, η θετική συμβολή της μετανάστευσης στην ελληνική οικονομία είναι η προστασία, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, της απασχόλησης των γηγενών, εφόσον οι μετανάστες είναι εκείνοι που απασχολούνται σε θέσεις εργασίας χαμηλών δεξιοτήτων (KEMO, 2004).

Γενικά, είναι δύσκολο να υπολογιστεί το μέγεθος και η φύση των επιδράσεων της μετανάστευσης στην απασχόληση των ντόπιων εργατών, αφού εκτός από τις διαφορές στις δεξιότητες και στο επίπεδο μόρφωσης, οι επιδράσεις αυτές εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες, όπως τον αριθμό των μεταναστών, τα διαφορετικά μεταναστευτικά κύματα καθώς και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μεταναστών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα είναι πιθανό να διαφέρουν μέσα στο χρόνο κατά την διάρκεια του οποίου οι μετανάστες αποκτούν νέες δεξιότητες και εμπειρίες στην εγχώρια αγορά εργασίας. Με την αλλαγή του σχετικού μισθού, οι αποφάσεις που αφορούν την επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο από τους ντόπιους είναι επίσης πιθανό να προσαρμοστούν ανάλογα. Παρόλα αυτά, οι διαθέσιμες εμπειρικές μελέτες για τις Η.Π.Α δεν δείχνουν αρνητική επίδραση της μετανάστευσης στην ανεργία, στο σύνολο της οικονομίας (Simon, 1989· Borjas, 1994, 1995). Ο Card (2001) βρήκε ότι η μετανάστευση οδήγησε σε αύξηση της ανεργίας ανειδίκευτων εργατών στις περιοχές του Μαϊάμι και Λος Άντζελες.

Στην Ευρώπη μερικές εμπειρικές μελέτες εκτιμούν ότι υπάρχουν μικρές αρνητικές επιδράσεις της μετανάστευσης στην ανεργία (Winkelman & Zimmerman, 1993). Οι Dustmann, Fabbri και Preston (2003) χρησιμοποίησαν στοιχεία από την έρευνα Εργατικού Δυναμικού του Ηνωμένου Βασιλείου και βρήκαν μικρή αρνητική, αλλά στατιστικά ασήμαντη, επίδραση της μετανάστευσης στην απασχόληση ντόπιων εργατών. Οι Venturini και Villosio (2002) χρησιμοποίησαν στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της Ιταλίας της περιόδου 1994-97 και βρήκαν ότι οι ξένοι εργάτες είχαν αρνητική επίδραση στην απασχόληση μόνο για τους νέους ντόπιους εργάτες το 1993 και για το βιομηχανικό τομέα το 1996. Για τις άλλες περιπτώσεις βρήκαν μηδαμινή ή θετική επίδραση.

Ειδικότερα, η εισροή και παραμονή των μεταναστών στη χώρα συνέβαλε καθοριστικά στην αύξηση του μεγέθους του συνολικού πληθυσμού. Μεταξύ του 1991 και του 2001, παρατηρήθηκε αύξηση κατά 704.000. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το 89,5% της αύξησης αυτής οφείλεται στους μετανάστες. Μελετώντας τα

στοιχεία που μας προσφέρει η μελέτη της ίδιας δεκαετίας από την ΕΣΥΕ και τις απογραφές του 1991 και του 2001, είναι φανερή η αύξηση του πληθυσμού οι βρίσκεται σε ηλικία εργασίας κατά 8,5%, αύξηση η οποία οφείλεται κατά 85,5% στην αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των μεταναστών στις ίδιες ηλικίες. Επίσης, τη συγκεκριμένη δεκαετία, παρατηρείται η μείωση της δημογραφικής γήρανσης. Χωρίς την παρουσία των μεταναστών, το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 65 ετών και άνω θα ήταν 17,7%, αντί του καταγεγραμμένου 16,7% (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006).

Ο συνδυασμός της εξωτερικής μετανάστευσης των δεκαετιών του 1960-1980, και της μαζικής εσωτερικής μετανάστευσης των μεταπολεμικών δεκαετιών καθώς και το τεράστιο αλλά κυρίως πρωτόγνωρο για τα ελληνικά δεδομένα μεταναστευτικό κύμα της δεκαετίας του '90, δημιούργησαν μια νέα κοινωνική πραγματικότητα που διέφερε ριζικά σε ποιοτικό επίπεδο από εκείνη του παρελθόντος. Η μεταναστευτική κίνηση κατά την τελευταία εικοσιπενταετία στην Ελλάδα, σε μια χώρα που ο όρος «μετανάστευση» μέχρι πρόσφατα ταυτιζόταν αποκλειστικά με το φαινόμενο της εξόδου από τη χώρα, ανατρέπει τα μέχρι τότε δεδομένα. Η αλλαγή αυτή του ρόλου της χώρας, σε χώρα εισαγωγής ανθρώπινου δυναμικού, εγείρει ταυτόχρονα μια σειρά προκλήσεις που σχετίζονται με τις κατεστημένες και ιδεολογικά παγιωμένες αντιλήψεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η συγκρότηση και περαιτέρω οικοδόμηση της κοινότητας του ελληνικού έθνους. Η καθυστέρηση προσαρμογής στις νέες αλλαγές τόσο της κοινωνίας όσο και των κρατικών μηχανισμών και της δημόσιας διοίκησης οφείλεται στις υποσυνείδητες αντιστάσεις που αντλούν τη δύναμή τους από την κυρίαρχη εικόνα της ελληνικής κοινωνίας ως αμιγώς ομοιογενούς (Διαμαντούρος, 2004).

Ιστορικοί λόγοι οδήγησαν το ελληνικό κράτος στην υιοθέτηση της λογικής της αφομοίωσης των πολιτικά ετερόκλητων πληθυσμών που εντάσσονταν στην επικράτειά του. Στην περίπτωση όμως αυτή, η αύξηση της εγκληματικότητας και το αίσθημα της ξενοφοβίας, που κατά την άποψη των ερωτηθέντων οφείλονται στην είσοδο των μεταναστών στη χώρα, ερμηνεύουν αυτή την αντίληψη. Αντίθετα, από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι Έλληνες τάσσονται υπέρ της θέσπισης νόμου ενάντια την εξάπλωση του φυλετικού και εθνικιστικού μίσους. Κατά συνέπεια η προαναφερόμενη και αντιφατική στάση των Ελλήνων, μας οδηγεί στο αυτονόητο συμπέρασμα ότι οι λόγοι της αύξησης της ξενοφοβίας πρέπει να αναζητηθούν αλλού. Πέραν της ανεργίας και της εγκληματικότητας που από τη φύση τους δημιουργούν ανασφάλεια, η βαθειά θρησκευτικότητα από την οποία διακατέχεται η ελληνική κοινωνία, εντείνει το αίσθημα του φόβου και της ανασφάλειας, πράγμα που ενδεχομένως να οφείλεται σε μια γενικότερη κρίση αξιών και προσανατολισμών στην πολιτική και κοινωνική κουλτούρα της χώρας (Μακρυδημήτρης, 2006).

Ο μεγάλος αριθμός μεταναστών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και η απασχόλησή του σε χειρωνακτικές εργασίες χαμηλού επιπέδου, ανεξάρτητα από τα επαγγελματικά τους προσόντα, ανακινεί το πρόβλημα της διάκρισης στο χώρο της εργασίας. Το κέντρο της πόλης αποτελεί συχνά για τους νεοεισερχόμενους μετανάστες, την πύλη που οδηγεί στην «κοινωνική πόλη» και χρησιμοποιείται ως

γεωγραφικό σημείο αναφοράς, ως τόπος συνάντησης και κυκλοφορίας ανθρώπων και πληροφοριών (Ribas-Mateos, 2004).

Ωστόσο οι χωρικές επιλογές των μεταναστών στις πόλεις καθορίζονται από τις φτωχότερες συνθήκες στέγασης, γι αυτό και παρατηρείται η συγκέντρωσή τους σε παλιές φτωχικές συνοικίες της ενδότερης πόλης ακόμη και στα ίδια τετράγωνα, που είχαν χρησιμοποιηθεί και στο παρελθόν πριν από 40-50 χρόνια, από τους εσωτερικούς μετανάστες. Αυτό όμως σε πολλές περιπτώσεις έχει συμβάλει στην αναζωογόνηση των περιοχών, που είχαν ήδη εγκαταλειφθεί από τους Έλληνες (Λιάγκος, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 15 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προέκυψε ότι η παρουσία των μεταναστών εμπλουτίζει την πολιτισμική ζωή της κοινωνίας υποδοχής, καθώς το 50% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά. Ωστόσο τα ποσοστά διαφέρουν μεταξύ των χωρών, με το μεγαλύτερο στη Σουηδία 70%, ενώ στην Ελλάδα ανέρχεται μόνο στο 26% (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Η εθνοτικά ομοιογενής συγκρότηση του ελληνικού κράτους, αλλά και η σχετικά πρόσφατη είσοδος αλλοδαπών στη χώρα και μάλιστα σε συνθήκες παράνομης διαμονής, συνέβαλε στη μη εκδήλωση εμφανών πολιτισμικών συγκρούσεων, με εξαίρεση κάποια μεμονωμένα γεγονότα ρατσιστικής εκδήλωσης. Οι πολιτισμικές επιπτώσεις, θα προκύψουν μετά από μακροχρόνια παραμονή των αλλοδαπών στην Ελλάδα όταν η μεταναστευτική πολιτική της χώρας θα ξεκαθαρίσει τον τρόπο, τη διαδικασία αλλά και το χαρακτήρα της ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία. Η συνύπαρξη ή η κατάργηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών εκούσια ή ακούσια, ο σεβασμός των θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων, η χορήγηση αλλά και η φύση των μεταναστευτικών – ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα προσδιορίσει σε μεγάλο βαθμό τις επιπτώσεις σε αυτό το πεδίο. Η άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων των μεταναστών θα πρέπει να απασχολήσει σοβαρά την ελληνική κοινωνία, καθώς η θρησκεία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ένταξης ή αντίθετα αιτία σοβαρών κοινωνικών ρήξεων. Ιδιαίτερα για τη δεύτερη γενιά μεταναστών οι περιπτώσεις σχολικής ή κοινωνικής αποτυχίας μπορεί να ερμηνευθούν και ως απόρριψη της ιδιαίτερης θρησκευτικής ταυτότητας. Το γεγονός ότι το μεταναστευτικό φαινόμενο συνέβαλε καθοριστικά στην περαιτέρω αλλαγή της ελληνικής κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας, μας οδηγεί στην άποψη ότι μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως μηχανισμός διευκόλυνσης της πολιτισμικής – υποκειμενικής προσαρμογής της ελληνικής κοινωνίας στις μη αναστρέψιμες αντικειμενικές αλλαγές που έχουν ήδη συντελεστεί. Μια τέτοια εκδοχή θα βοηθούσε στην αξιοποίηση των ευκαιριών που συνεπάγεται η πλήρης ένταξη του ανθρώπινου δυναμικού που εκφράζει ο χώρος των μεταναστών, λειτουργώντας τελικά προς όφελος του κοινωνικού συνόλου (Διαμαντούρος, 2004).

2.1.5 Μεταναστευτική πολιτική

Ως μεταναστευτική πολιτική, σύμφωνα με την Schnapper (1991), ορίζεται το σύνολο των μέτρων και των υιοθετημένων κοινωνικών πρακτικών – σύμφωνα με δύο αναγκαίους και συμπληρωματικούς άξονες – οι οποίοι ρυθμίζουν και ελέγχουν την είσοδο, τη διαμονή και την απασχόληση των μη πολιτών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των μέτρων που ενθαρρύνουν την επιστροφή και την καταπολέμηση της λαθρομετανάστευσης ή αντιμετωπίζουν τους ήδη εγκατεστημένους μεταναστευτικούς πληθυσμούς στο εθνικό έδαφος. Ο δεύτερος άξονας, δηλαδή, αποτελεί τον άξονα της καθαρής κοινωνικής πολιτικής που διακρίνεται στις επιμέρους εθνικές πολιτικές ένταξης και ενσωμάτωσης των μεταναστών, είτε αυτές αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική, είτε τη στεγαστική πολιτική, είτε τις πολιτικές της κοινωνικής ασφάλισης, υγείας και πρόνοιας, είτε τις πολιτικές απασχόλησης που εφαρμόζονται στους νόμιμους πληθυσμούς οι οποίοι δεν διαθέτουν την εθνικότητα της χώρας στην οποία είναι εγκατεστημένοι.

Ο πρώτος άξονας αντιστοιχεί στην καθαρή «μεταναστευτική πολιτική» μιας χώρας και έχει κυρίως «κατασταλτικό», «αστυνομικό», «αμυντικό» και αρνητικό χαρακτήρα ως προς το περιεχόμενό του. Ο δεύτερος άξονας αντιστοιχεί στις λεγόμενες «πολιτικές ένταξης και ενσωμάτωσης» που έχουν χαρακτήρα, φαινομενικά τουλάχιστον, θετικό και τείνουν να δημιουργήσουν τις νομικές και τυπικές προϋποθέσεις σύγκλισης των μεταναστευτικών πληθυσμών με τους πολίτες μιας κοινωνίας (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στον αστικό και περιαστικό χώρο της περιφέρειας Αττικής (Παπαδοπούλου 2006) οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις διαδικασίες ένταξης των μεταναστών και προδιορίζουν τη διαμονή τους στην ελληνική κοινωνία είναι η νομιμοποίηση, η γλώσσα, η απασχόληση, η κατοικία, η οικογένεια, η πολιτισμική και θρησκευτική ιδιαιτερότητα και οι άτυπες κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα πάντα με την έρευνα αυτή, οι μετανάστες εντάσσονται στην ελληνική κοινωνία με διαδικασίες που είναι πολύ κοντά σε αυτές που ισχύουν για τον ελληνικό πληθυσμό. Η κύρια διαφορά εντοπίζεται στην πολύπλοκη και σε πολλές περιπτώσεις αναποτελεσματική διαδικασία νομιμοποίησης, η οποία αποτελεί και το ισχυρότερο εμπόδιο στην ένταξή τους (Παπαδοπούλου 2006).

Τα γενικά χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής πολιτικής της Ελλάδας είναι η προσωρινότητα της παραμονής του αλλοδαπού, η αντιμετώπισή του ως εργάτη και όχι ως πολίτη και μάλιστα με προσφορά θέσεων εργασίας κοινωνικά ανεπιθύμητων, η αδιαφορία για την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής προστασίας, η έμφαση στην κατασταλτική πολιτική, η πρωτοκαθεδρία των φορέων επίσημου κοινωνικού προβλήματος και βέβαια η αναπαραγωγή και διατήρηση της παράνομης μετανάστευσης. (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2006).

Είναι προφανές από την παραπάνω ανάλυση ότι οι μεταναστευτικές πολιτικές εμφανίζονται στα πλαίσια τυπολογιών και ακολουθούν κάποιες λίγο-πολύ συγκεκριμένες λογικές. Έχουν αναλυθεί κατά καιρούς διαφορετικές τυπολογίες

βασισμένες σε διαφορετικά κριτήρια. Εμείς θα διακρίνουμε αυτές τις τυπολογίες ανάλογα με τους στόχους των πολιτικών που υπηρετούν καθώς και με την ιστορία και την πολιτική θέση των χωρών υποδοχής. Ανάλογα με τους στόχους των πολιτικών που υπηρετούν μπορούμε να διακρίνουμε τις μεταναστευτικές πολιτικές στις «πολιτικές ενσωμάτωσης» και στις «πολιτικές μη ενσωμάτωσης». Αυτή η σοβαρή διάκριση υπακούει στον ιδεότυπο των πολιτικών της Γαλλίας από τη μία και της Γερμανίας από την άλλη και φυσικά σε ό,τι συνεπάγεται με αυτή τη διάκριση: νομιμοποίηση, μόνιμη εγκατάσταση, οικογενειακή μετανάστευση, εύκολη πρόσβαση στην ιθαγένεια με βάση το δίκαιο της διαμονής (*droit de séjour*) σε γαλλικό έδαφος και σκληρή καταπολέμηση της λαθρομετανάστευσης (Μπάκαβος & Παπαδοπούλου, 2002)

Ενώ στη δεύτερη περίπτωση, οργανωμένη μετανάστευση με βάση διακρατικές συμφωνίες, ισχυρό πολιτικό άσυλο, προσωρινή εγκατάσταση και διαμονή με βάση τις συμβάσεις εργασίας, οικονομική μετανάστευση που έχει όμως μεταλλαχθεί σε οικογενειακή, πολύ δύσκολη πρόσβαση στην ιθαγένεια με βάση το δίκαιο της συγγένειας και τους δεσμούς αίματος (*droit de sang*), ευρύτερη και ενισχυμένη κοινωνική προστασία και συμμετοχή στις δημοτικές εκλογές σε πολλά *Länder* υπό τον όρο της συμμετοχής στην αγορά εργασίας. Για να πραγματοποιηθεί μία ενιαία Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική με κοινές κατευθύνσεις, το βάρος ασφαλώς πέφτει στο δεύτερο άξονα του ορισμού που υιοθετήσαμε για αυτή τη μελέτη, δηλαδή η μεταναστευτική πολιτική να αντιμετωπιστεί ως κοινωνική πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι οι χώρες χωρίς παράδοση υποδοχής μεταναστών, όπως είναι η Ελλάδα, θα πρέπει σιγά-σιγά να αρχίσουν να στρέφουν την προσοχή τους και προς την υιοθέτηση μέτρων για την ένταξη και την ενσωμάτωση των ήδη εγκατεστημένων και νόμιμων μεταναστών (Μπάκαβος & Παπαδοπούλου, 2002).

Υπάρχει άποψη σύμφωνα με την οποία το εκπαιδευτικό επίπεδο, η κατοικία, η απασχόληση και ό,τι σχετίζεται με το δημόσιο βίο του μετανάστη εντάσσεται στην πολιτική ένταξης, ενώ ό,τι άπτεται του ιδιωτικού βίου (οικογένεια, θρησκευτικά ζητήματα κλπ.) είναι αντικείμενο της πολιτικής ενσωμάτωσης. Οι όροι αυτοί σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να υποδηλώσουν ακριβώς την ίδια διαδικασία, υπάρχουν όμως περιπτώσεις σύμφωνα με τις οποίες η ενσωμάτωση αναφέρεται αποκλειστικά σε θέματα παιδιών με γονείς μετανάστες.

Όσον αφορά τα πρότυπα ένταξης και ενσωμάτωσης που ακολουθούν οι διάφορες κοινωνίες, αξίζει να επισημανθεί ότι πολλοί αποδέχονται πλέον πως επέρχεται σύγκλιση των προτύπων αυτών, τουλάχιστον στον ευρωπαϊκό χώρο, αμφισβητώντας την ύπαρξη μοντέλων. Μια ενδιαφέρουσα τυπολογία που αναφέρεται σε «τρόπους ένταξης» με κριτήριο τη δεδομένη εθνική ομάδα, είναι αυτή του Hans Vermeulen (2002), όπου γίνεται διάκριση μεταξύ της κλασσικής αφομοίωσης κατά την οποία μετά την πάροδο γενεών οι ομάδες χάνουν την πολιτιστική τους ταυτότητα, επίσης του σχηματισμού μιας υποδεέστερης τάξης με χαμηλή κοινωνική κινητικότητα και χαμηλά επίπεδα παιδείας ή απασχόλησης και τέλος της ένταξης μέσω των εθνικών κοινοτήτων, της τοποθέτησης δηλαδή κάποιων εθνικών ομάδων σε υψηλή κοινωνική θέση λόγω της οικονομικής αυτάρκειάς τους. Η τυπολογία αυτή μεταθέτει

την «ευθύνη» για την ένταξη του μετανάστη στον ίδιο και μειώνει τη σημασία της κοινωνιάς υποδοχής στη διαδικασία αυτή.

Στον αντίποδα, μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η ισχυρή θέση της χώρας υποδοχής είναι αυτή που την καθιστά προσδιοριστικό παράγοντα στο περιεχόμενο των δικαιωμάτων που παρέχονται στους μετανάστες και άρα «κριτή» της τελικής έκβασης της διαδικασίας (Κόντης, 2001).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο αναγνωρίζονται τρία εθνικά μοντέλα για την ένταξη και την ενσωμάτωση (Sergio, 2006), το πολυπολιτισμικό μοντέλο που βασίζεται στο σεβασμό και στην προστασία της πολυπολιτισμικότητας (Ολλανδία, Σουηδία), το προσωμοιωτικό μοντέλο που βασίζεται στην ισότητα μόνο για τους «πολίτες» (Γαλλία) και το μοντέλο του αποκλεισμού, που το χαρακτηρίζει η αυστηρή και περιοριστική μεταναστευτική νομοθεσία και πολιτική (Γερμανία, Αυστρία, Βέλγιο). Κατά πολλούς η τυπολογία αυτή δεν μπορεί πλέον να έχει ισχύ αφού οι κοινωνίες και οι αξίες τους συνεχώς μεταβάλλονται.

Αναφορικά με την πολιτιστική ένταξη των μεταναστών υπάρχουν τρεις γενικές κατευθύνσεις: αυτή της «αφομοίωσης» στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αυτή της «ανοχής» των πολιτιστικών παραδόσεων των μεταναστών χωρίς τη διαμόρφωση σαφούς πολιτικής για τις πολιτιστικές διαφορές και τέλος αυτής της «ενσωμάτωσης», όπου αναγνωρίζεται η πολιτιστική ισοτιμία των μειονοτήτων (Γαβρόγλου, 2002).

Τέλος οι δύο διαδικασίες αλληλοπλέκονται και η ένταξη αναμφισβήτητα τροφοδοτεί και προηγείται της ενσωμάτωσης. Ωστόσο, η ένταξη δεν οδηγεί πάντα σε ενσωμάτωση, αν και αποτελεί τον αναγκαίο προθάλαμό της (Δημουλάς & Παπαδοπούλου, 2004).

Μετά από 18 περίπου χρόνια εμπειρίας της Ελλάδας ως χώρας υποδοχής μεταναστών, η ελληνική μεταναστευτική πολιτική εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από μία σχετική υστέρηση: εμφανίζεται πάντα ως αντίδραση στα γεγονότα παρά ως κατευθυντήρια δύναμη. Περιορίζεται δηλαδή σε μια αποσπασματική προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων που έχουν ήδη παγιωθεί στην ελληνική κοινωνία (Τριανταφυλλίδου 2005).

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που προέκυψαν λόγω της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία προτείνεται μια «νέα προσέγγιση» στηριζόμενη σε ενεργητικές (pro-active) πολιτικές για την απασχόληση μεταναστών εργαζομένων στην ελληνική οικονομία (προγραμματισμό των εσωτερικών αναγκών, συνεργασία με τις χώρες προέλευσης και με διεθνείς οργανισμούς, ετήσιες ποσοτώσεις μεταναστών από τρίτες χώρες). Η αδυναμία πρόσβασης στην απασχόληση έχει επισημανθεί ως το μεγαλύτερο εμπόδιο ένταξης γι αυτό και θα πρέπει να αποτελεί τη σημαντικότερη πολιτική προτεραιότητα των εθνικών πολιτικών. Αυτό, σε συνδυασμό με την έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων και προσόντων δημιουργούν μια κατάσταση αποκλεισμού μέρους των παιδιών με γονείς μετανάστες από την αγορά εργασίας, και ειδικότερα σε θέσεις εξειδικευμένης εργασίας, αντίστοιχες των προσόντων της, τις οποίες διεκδικεί. Η επισημάνση ελλείψεων εκ μέρους των χωρών υποδοχής, σε δεξιότητες και εργατικό δυναμικό, θα συνέβαλε στην κατεύθυνση της διασφάλισης μεγαλύτερης συμμετοχής των

μεταναστών στην αγορά εργασίας (SOPEMI, 16/7/2004). Επίσης, δίνεται έμφαση στις διμερείς σχέσεις με τις χώρες προέλευσης μεταναστών (για καλύτερο προγραμματισμό της νόμιμης μετανάστευσης, διευκόλυνσης του επαναπατρισμού όσων το επιθυμούν και περιορισμό της παράτυπης μετανάστευσης) και περιορίζεται η εποχιακή μετανάστευση. Παράλληλα αναδιοργανώνονται τα μέτρα ελέγχου της παράνομης μετανάστευσης με έμφαση στους εσωτερικούς ελέγχους (με παράλληλο έλεγχο της ελληνικής αγοράς εργασίας γενικότερα). Τέλος δίνεται σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των πολιτών και κατοίκων και σταδιακή αλλά ταχύρρυθμη ένταξη των μεταναστών στο πολιτικό σύστημα (διευκόλυνση πολιτογράφησης για μετανάστες που διαμένουν σταθερά στην Ελλάδα για πέντε χρόνια και μερικώς 'αυτόματη' πολιτογράφηση για τη δεύτερη γενιά μεταναστών καθώς και για παιδιά που ήρθαν στη χώρα σε πολύ νεαρή ηλικία) (Τριανταφυλλίδου 2005).

Επίσης, θα πρέπει να διευκολύνεται η συμμετοχή των ομάδων των μεταναστών στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής με υποστήριξη από τυπικά και άτυπα κοινωνικά δίκτυα που θα λειτουργούν «ως δίκτυο ασφαλείας» (Γεωργούλας 2001). Συγκεκριμένα πρέπει τα τοπικά κοινωνικά δίκτυα, τυπικά και άτυπα, όπως οι δημοτικοί φορείς, οι πολιτιστικοί σύλλογοι και η γειτονιά να γίνουν οι κύριοι φορείς άσκησης μεταναστευτικής πολιτικής και να εφαρμοστούν στρατηγικές που θα προσφέρουν στους μετανάστες και στις μειονότητες τη δυνατότητα να συνειφέρουν με ίσους όρους στην καλή τοπική διοίκηση των πόλεών τους. Η δράση στο δίκτυο της κοινότητας πρέπει να στοχεύει στην ενθάρρυνση των πληθυσμών μεταναστών και μειονοτήτων να συμμετέχουν στην πολιτιστική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή. Τέλος, θα πρέπει να εξασφαλίζεται η συμμετοχή των μεταναστών στο σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό κάθε προγράμματος που τους αφορά (Γεωργούλας 2001).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι η ελληνική μεταναστευτική πολιτική να βρίσκεται σε συντονισμό με την ευρύτερη ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική στην ένταξη των μεταναστών. Η δεύτερη και τρίτη γενιά μεταναστών στην Ευρώπη, λόγω της επίδρασης των διαφορετικών προτύπων συμπεριφοράς, περιπίπτει σε πολιτισμική σύγκρουση. Κατόπιν τούτου καθίσταται απαραίτητο ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα συμμετοχής. Στα ευρωπαϊκά κράτη επιδιώκεται διαφορετική μορφή ένταξης, π.χ. η Ολλανδία και η Μεγάλη Βρετανία επιθυμούν για τους μετανάστες από τις άλλοτε αποικίες τους στην Ασία και Αφρική μια «πλήρη ένταξη», επειδή οι ομάδες αυτές των μεταναστών κατέχουν την υπηκοότητα της χώρας υποδοχής (Πανταζής 2003).

Στην περίπτωση της πλήρους ένταξης των μεταναστών θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση. Πιθανή ένταξη χωρίς επιμόρφωση μπορεί να δημιουργήσει στη χώρα υποδοχής κοινωνικά προβλήματα και μάλιστα λόγω μη επαρκούς προσαρμογής των «νέων» πολιτών στη ζωή της χώρας επιλογής τους. Σε κάθε περίπτωση δεν αρκεί για ένταξη στη χώρα υποδοχής η ύπαρξη θέσεων εργασίας για τους «νέους» πολίτες, επειδή μπορεί κάποιος να καλύψει πλήρως μια θέση εργασίας μόνο αν κατέχει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και έχει τις ειδικές ικανότητες και δεξιότητες. Γλωσσική και επαγγελματική επιμόρφωση θα αποτελεί στο μέλλον απαραίτητη προϋπόθεση για

τη μετακίνηση από χώρα σε χώρα. Όσο λιγότερο ένας ενήλικος έχει επιμορφωθεί, τόσο περισσότερο θα δυσκολεύεται η επαγγελματική του δραστηριότητα (Πανταζής 2003).

Στα ευρωπαϊκά βιομηχανικά κράτη όπως και στην Ελλάδα έχει αυξηθεί από τη δεκαετία του '80 ο αριθμός των μεταναστών και προσφύγων, των οποίων η ένταξη παρουσιάζει δυσκολίες, διότι αυτοί προέρχονται από χώρες με χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο. Οι ομάδες αυτές δεν μπορούν να ενταχθούν εύκολα, διότι δεν έχουν συνηθίσει σε δημοκρατικούς τρόπους συμπεριφοράς και γνωρίζουν από τη χώρα καταγωγής τους περισσότερο ή λιγότερο αυταρχικές μορφές συμπεριφοράς. Τα ιδρύματα της εκπαίδευσης ενηλίκων θα μπορούσαν να είναι για τους μετανάστες και πρόσφυγες οι χώροι, όπου γίνεται κατανοητή η δύσκολη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική κατάστασή τους καθώς και το τι συμβαίνει στο επάγγελμα και στην κοινωνία (Röggeler 1999). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί κατ' αρχήν μέσω κύκλων μαθημάτων για μετανάστες, που θα στοχεύουν στην ένταξη τους τόσο στη χώρα υποδοχής όσο και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Μέχρι τώρα είναι περιορισμένες τέτοιες ευεργετικές προσφορές (π.χ. Ελληνικά για αλλοδαπούς). Στα ευρωπαϊκά βιομηχανικά κράτη, όσο περισσότερο συμμετέχουν οι μετανάστες στην επιμόρφωση, τόσο περισσότερο πρέπει αυτή, που σήμερα περιορίζεται σ' ένα υψηλό διανοητικό επίπεδο, να λαμβάνει υπόψη της το χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης των νέων συμμετεχόντων, να εκτείνεται σε περισσότερα κοινωνικά-πολιτισμικά στρώματα και να ανανεώνεται.

Η κοινωνική αλλαγή λόγω της μετανάστευσης απαιτεί *αλληλεγγύη, συνεργασία και εξάλειψη* στερεοτύπων, εχθρικών παραστάσεων και ρατσιστικών φαινομένων (Πανταζής 2003). Η προκύπτουσα κοινωνική περιπλοκότητα λόγω της κοινωνικής αλλαγής και ο πλουραλισμός σε όλους τους τομείς της ζωής έδωσε τη δυνατότητα σε πολλούς ανθρώπους να απελευθερωθούν από άκαμπτες δομές και αμφιλεγόμενα συστήματα κανόνων. Η κάθε είδους συνεργασία δεν μπορεί να ανακόπτεται στα σύνορα των εθνικοκρατικών συστημάτων ένταξης, αλλά απαιτεί προσανατολισμό στην ευρωπαϊκή και γενικότερα στην παγκόσμια κοινότητα. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί μέσω πολλαπλών παιδαγωγικών μέτρων να συνεισφέρει, ώστε πολιτισμικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί τρόποι σκέψης και ζωής των «γειτόνων», των «άλλων» να ανακαλύπτονται και έτσι να δημιουργείται μια στέρεη βάση αλληλεγγύης, που θα συντελέσει στο ξεπέρασμα των εθνικοκρατικών συνόρων. Η αλληλεγγύη αυτή θα βασίζεται στην προθυμία ο ένας να μαθαίνει από τον άλλο.

2.1.6 Ενσωμάτωση παιδιών με γονείς μετανάστες

Στην Ελλάδα της νέας μετανάστευσης, όπως και στην υπόλοιπη Νότια Ευρώπη, τα παιδιά της πρώτης γενιάς μεταναστών, εκείνων που ήρθαν στη χώρα τη δεκαετία του 1990 τώρα πηγαίνουν σχολείο, ενηλικιώνονται και αναζητούν σιγά σιγά εργασία/ες. Το ζήτημα της μετανάστευσης, όπως συνήθως αναφέρεται, αρχίζει τώρα να απασχολεί την πολιτική πρακτική και τις κοινωνικές επιστήμες της Νότιας Ευρώπης, ακολουθώντας, με τη σχετική καθυστέρηση, χώρες όπως οι Η.Π.Α., η Γαλλία και η Γερμανία, όπου τα μεταναστευτικά ρεύματα έχουν παλιότερη ιστορία.

Ως «δεύτερη γενιά» χαρακτηρίζονται οι μετανάστες που διαδέχονται την πρώτη γενιά. Είναι τα παιδιά των μεταναστών που συνήθως γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στις χώρες μετανάστευσης των γονιών τους (Portes and Zhou, 1993).

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, στην Ελλάδα ως «δεύτερη γενιά» θεωρούμε τα παιδιά των μεταναστών (πολιτών τρίτων χωρών εκτός ΕΕ), που είτε γεννήθηκαν στη χώρα, είτε ακολούθησαν τους γονείς τους, είτε μετανάστευσαν από μόνα τους. Τα παιδιά δηλαδή των μεταναστών που μεγάλωσαν και εκπαιδεύτηκαν μέσα στην ελληνική επικράτεια. Βέβαια, έχουμε επίγνωση ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα σε αυτό που ονομάζεται γενιά “1,5”, δηλαδή τα παιδιά που μετανάστευσαν σε πολύ μικρή ηλικία, πήγαν σχολείο και κοινωνικοποιήθηκαν στην Ελλάδα, και στη δεύτερη γενιά, δηλαδή στα παιδιά που γεννήθηκαν εδώ από γονείς μετανάστες. Ο ορισμός αυτός χρησιμοποιείται για λόγους κατανόησης, αλλά και επειδή τα όρια ανάμεσα στη γενιά 1,5 και στη γενιά 2 είναι πολύ πορώδη ακόμα, εξαιτίας του προσφάτου της μεταναστευτικής κίνησης, με αποτέλεσμα μια εννοιολογική θεωρητική διάκριση που βασίζεται σε μοντέλα χωρών με μεγαλύτερη μεταναστευτική ιστορία να μην συνεπάγεται και χρήσιμες εμπειρικές κατηγοριοποιήσεις στη συγκεκριμένη χώρα. Το μεταναστευτικό παρελθόν και παρόν των γονιών τους αλλά και των ίδιων δεν μας δίνει το θεωρητικό δικαίωμα να αναπαράγουμε την πρόσληψη της μετανάστευσης και της κοινωνίας ως μια σταθερή, αμετάβλητη και κληρονομική κατάσταση.

Στην Ελλάδα βέβαια δεν έχει ανδρωθεί μια «πραγματικά» δεύτερη γενιά μεταναστών που να έχει γεννηθεί στη χώρα. Προκειμένου να διευκρινίσουμε με ποια κατηγορία παιδιών με γονείς μετανάστες θα ασχοληθούμε στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήσαμε ως κριτήριο τον κοινό παρονομαστή της αλλοδαπής ιθαγένειας, ανεξαρτήτως καταγωγής, από χώρα εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης (Καρύδης, 2004).

Το θέμα των παιδιών των μεταναστών έχει συνδεθεί με διάφορα μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής, τα όποια έχουν ήδη εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Περιοριζόμενοι στην ευρωπαϊκή εμπειρία, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τριών ειδών πολιτικές ένταξης/ενσωμάτωσης ή, ορθότερα, τρεις τρόπους νομιμοποίησης της όποιας σχετικής πολιτικής (Πετράκου & Ξανθάκου, 2003). Πρώτο μοντέλο αναφέρουμε αυτό της πολιτικής αφομοίωσης ή ενσωμάτωσης που ακολουθείται στη Γαλλία, ένα άλλο είναι το πλουραλιστικό πολυπολιτισμικό μοντέλο (Σουηδία, Μ.

Βρετανία, Ολλανδία) και τρίτο είναι αυτό του διαφοροποιημένου αποκλεισμού ή της λειτουργικής αφομοίωσης (που ακολουθείται στις Γερμανία, Ιταλία και την Ελλάδα).

Παρόλο που ο αριθμός των παιδιών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και που εμπίπτουν στο στενό ορισμό της κατηγορίας «δεύτερη γενιά», είναι προς το παρόν μικρός, ωστόσο η αυξητική τάση που σημειώνεται και διατηρείται από το 1998-99 (Δρεττάκης, 2001) είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η τάση αυτή καταγράφεται και με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως το σχολείο αποτελεί τον κατ' εξοχήν προνομιακό χώρο μελέτης του ζητήματος των παιδιών με γονείς μετανάστες, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα βασικό παράγοντα κοινωνικής ένταξης και ένα αυτοτελές πεδίο ένταξης (Κασίμη, 2006). Οι μετανάστες ερχόμενοι σε μια νέα χώρα διαφέρουν κατά κανόνα από τα μέλη της κοινωνίας στην οποία επιχειρούν να ενταχθούν λόγω των διαφορετικών οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και νομικών ιδιαιτεροτήτων τους. (Heckmann, 2003).

Η κατάσταση όμως διαφοροποιείται όταν πρόκειται για τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί στη χώρα μετανάστευσης των γονιών τους. Τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλώσει και εκπαιδευτεί σε μια χώρα που δεν είναι η χώρα προέλευσης των γονιών τους, αλλά σε πολλές περιπτώσεις δεν έχουν αποκτήσει την υπηκοότητα της χώρας εγκατάστασης ακόμη και στην ηλικία των 18 ετών. Όσα δε από τα παιδιά αυτά προέρχονται από χώρες της Αφρικής και της Ασίας, μετά την ηλικία των 18 ετών, που δεν είναι πλέον προστατευόμενα μέλη, κινδυνεύουν με απέλαση. Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχουν χρονοβόρες διαδικασίες εγγραφής τους (συνήθως μήνες και χρόνος σε περίοδο ειρήνης) στα δημοτολόγια της χώρας προέλευσης των γονιών τους. Παρατηρείται κατ' επέκταση μια κατάτμηση στη διαδικασία της ενσωμάτωσης αυτής της γενιάς καθώς επίσης ότι η ενσωμάτωση εξαρτάται από την οικογενειακή δομή, το περιβάλλον και το ίδιο το άτομο. Υπό αυτή την εκδοχή, η σημερινή δεύτερη γενιά μπορεί να οριστεί καλύτερα ως μια γενιά που βρίσκεται σε μια διαδικασία «τμηματικής αφομοίωσης» της οποίας οι εκβάσεις ποικίλλουν ανάλογα με την εθνικότητα των μεταναστών, ενώ η γρήγορη ένταξη και αποδοχή αντιπροσωπεύουν μόνο μια πιθανή εναλλακτική λύση. Η έννοια αυτή προέκυψε από προηγούμενες μελέτες οι οποίες συνδέουν τους εναλλακτικούς τρόπους προσαρμογής με διάφορους παράγοντες, τέσσερις από τους οποίους θεωρούνται αποφασιστικοί. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την ιστορία της πρώτης γενιάς, τον ρυθμό επιπολιτισμού των γονέων και των παιδιών, τη σταδιακή δηλαδή υιοθέτηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας υποδοχής και τη σχέση του με την κοινωνική ένταξη, τα πολιτιστικά και οικονομικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με γονείς μετανάστες στην προσπάθειά τους για επιτυχή προσαρμογή και τις οικογενειακές και κοινοτικές διεξόδους για την αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων (Portes & Zhou, 1993· Rumbaut, 1994· Portes & Rumbaut, 2003).

Μια κυρίαρχη προσέγγιση για την περιγραφή και πρόβλεψη των συνθηκών ζωής των παιδιών με γονείς μετανάστες είναι η ιδέα της τμηματοποιημένης ενσωμάτωσης (segmented assimilation) σύμφωνα με την οποία κάποιες ομάδες δεύτερης και τρίτης γενιάς θα ευημερήσουν, ενώ κάποιες άλλες θα σχηματίσουν μια νέα κατώτερη τάξη (Portes & Zhou, 1993· Portes & Rumbaut, 2003). Άλλες προσεγγίσεις συμπληρωματικές ή παραπληρωματικές της θεωρίας της

τμηματοποιημένης ενσωμάτωσης τονίζουν ότι σε κάθε περίπτωση τα παιδιά των φτωχών μεταναστών εργατικής τάξης τείνουν να τα καταφέρνουν καλύτερα από τους γονείς τους, αν και παραμένουν στην εργατική τάξη. Έτσι μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών με γονείς μετανάστες διαφέρει από αυτή της πρώτης, ωστόσο ο τρόπος και ο βαθμός ενσωμάτωσης της πρώτης επηρεάζει τον τρόπο και το βαθμό της δεύτερης. Όταν η κοινωνική κινητικότητα τους εμποδίζεται, αυτό αναπόφευκτα οδηγεί σε κοινωνικό υποβιβασμό και διάκριση, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε μια εθνοτική ή φυλετική διανομή κοινωνικών θέσεων και ευκαιριών (Simon, 2003). Αντίθετα άλλοι ερευνητές όπως οι Alba and Farley (2002) και Alba and Nee (2003), υποστηρίζουν ότι η ανοδική κινητικότητα των παιδιών με γονείς μετανάστες ενισχύεται από την αφομοίωση. Τα παιδιά των μεταναστών, βρίσκονται αντιμέτωπα με σοβαρά προβλήματα που σχετίζονται κατ' αρχήν με την αγορά εργασίας και επεκτείνονται και στους υπόλοιπους τομείς της κοινωνικής ζωής, ενώ δεν θα έπρεπε η αρχική τους θέση να διαφέρει από αυτή των γηγενών παιδιών (Böhning, 1995).

Σε έρευνα των Waldinger & Feliciano (2004) στις ΗΠΑ επισημαίνεται ότι οι απόγονοι των μεταναστών μεσαίας τάξης θα κινηθούν ανοδικά, χρησιμοποιώντας τους πόρους που συνδέονται με την κοινωνική τάξη των γονιών τους και τις ευκαιρίες που δίνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα για να εισέλθουν στο αμερικάνικο κυρίαρχο ρεύμα με ρυθμό πολύ γρηγορότερο από τα παιδιά παλιότερων μεταναστών. Ενώ οι μετανάστες γονείς έφτασαν πρόθυμοι να κάνουν τις δουλειές που δεν ήθελαν οι ντόπιοι, τα παιδιά τους θέλουν περισσότερα όμως δεν είναι σίγουρο ότι οι καριέρες των παιδιών αυτών θα φτάσουν τις φιλοδοξίες που ανέπτυξαν στις Η.Π.Α. Η εμπειρία των παιδιών να ωριμάζουν μέσα στην κουλτούρα εναντίωσης (adversarial culture) των ντόπιων μειονοτήτων μπορεί να τους οδηγήσει σε τρόπους συμπεριφοράς που διακινδυνεύουν την σχολική τους επιτυχία. Και χωρίς εκτεταμένη εκπαίδευση, στα παιδιά αυτά θα ανατεθούν οι κατώτερες εργασίες. Και αυτό σημαίνει ότι για να επιτύχουν οικονομικά, θα πρέπει να ξεπεράσουν σε μια γενιά το εκπαιδευτικό χάσμα που πήρε στους προκατόχους τους, τους απογόνους των Ευρωπαίων μεταναστών, αρκετές γενιές για να το γεφυρώσουν. Συμπερασματικά η κεντρική ερώτηση δεν είναι αν η δεύτερη γενιά θα ενσωματωθεί στην κοινωνία, αλλά σε ποιο κομμάτι της κοινωνίας θα ενσωματωθεί (Portes, Fernandez-Kelly & Haller, 2005).

2.2 Εκπαίδευση μεταναστών

2.2.1 Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Η εξέλιξη της μεταναστευτικής πολιτικής στις χώρες της Ευρώπης, κατά την περίοδο 1950-1970, συνδέεται κατά πολύ με το γεγονός ότι η μετανάστευση εθεωρείτο ένα προσωρινό φαινόμενο. Η εκπαιδευτική πολιτική διεπόταν από αυτήν την αντίληψη, ως εκ τούτου, δεν υπήρξε πρόβλεψη για να διαμορφωθεί μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναγνωρίζεται ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς αλλά αντίθετα συντίθενται από ομάδες διαφορετικές και με ιδιαιτερότητες. Αποτέλεσμα αυτής της αναγνώρισης είναι να ενθαρρύνεται η διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ομάδων και να προβάλλεται η ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα, με αποτέλεσμα να εδραιώνεται μία κοινωνία που είναι μεν πολυπολιτισμική, αλλά που κάθε ομάδα είναι απομονωμένη από την άλλη.

Στην Ελλάδα ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής το 1980, Φροντιστηριακά Τμήματα και σχολεία παλιννοστούντων που δημιουργήθηκαν, κυρίως μετά το 1996 με την ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το Νόμο 2413/96. Τα προγράμματα αφορούν στην εκπαίδευση των ομογενών και των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Πρώτα λειτούργησαν οι λεγόμενες «Τάξεις Υποδοχής». Οι τάξεις αυτές λειτούργησαν μέσα στις σχολικές μονάδες που φοιτούσαν τα ντόπια παιδιά με στόχο την εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Το 1982 προστίθενται τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα ασκούσαν σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 μαθητές) σ' εκείνα ακριβώς τα μαθήματα, που εμφανίζονταν οι δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Χρησίδου - Λιοναράκη, 2002).

Κι ενώ για τους παλιννοστούντες μαθητές ακολουθήθηκε το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, την ίδια χρονιά (1983), ιδρύονται με προεδρικό διάταγμα (Π.Δ 494/1983) Τάξεις Υποδοχής για μαθητές που προέρχονται από κράτη – μέλη της Ενωμένης Ευρώπης ή εκτός αυτής. Στο προαναφερθέν διάταγμα ορίζονται ως βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης η προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών με τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους (Δαμανάκης, 1998).

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση του 1980 (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980), η ίδρυση των τάξεων αυτών αποσκοπεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι παλιννοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον και στην απόκτηση των εφοδίων εκείνων που είναι απαραίτητα για τη μελλοντική μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης

και κοινωνίας. Με το νόμο 1404 /1983 νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Στο νέο νόμο δεν γίνεται πλέον λόγος για την περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι παλινοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον (π.χ. διγλωσσία), αλλά ορίζεται ως μοναδικός σκοπός των Τάξεων Υποδοχής η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Οι Τάξεις Υποδοχής αναλαμβάνουν στην ουσία το έργο της αντιστάθμισης του «ελλειμματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών, έτσι ώστε να επιτευχθεί απρόσκοπτα η πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα. Το παραπάνω διάταγμα (ειδικότερα το άρθρο 2) ορίζει τους παρακάτω στόχους εκπαίδευσης :

1. η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αποσκοπεί στην προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα.
2. η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης αποσκοπεί στη διατήρηση και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1998), τέτοιες τάξεις υποδοχής δεν λειτούργησαν στην Ελλάδα. Οι μαθητές από κράτη-μέλη της ΕΕ φοιτούν συνήθως στα ξένα σχολεία (π.χ. στη Γερμανική Σχολή) και οι αλλοδαποί μαθητές από κράτη μη μέλη (στην πλειονότητα μαθητές από οικογένειες αλλοδαπών εργαζομένων) σε Τάξεις Υποδοχής που ιδρύθηκαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990. Με τον παραπάνω νόμο επαναπροσδιορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, λαμβάνοντας υπόψη το μεταναστευτικό ρεύμα από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και ιδιαίτερα από την Αλβανία. Η βασικότερη αλλαγή έγκειται στο ότι οι Τάξεις Υποδοχής δεν λειτουργούν πλέον ως ανεξάρτητες τάξεις, αλλά ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό σχολείο, όπου διδάσκονται η Ελληνική και μαθήματα Ιστορίας και Πολιτισμού. Ο βασικός στόχος τους παραμένει ο ίδιος, δηλαδή αυτός της προσαρμογής και της ένταξης των μαθητών στις κανονικές τάξεις και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με υπουργική απόφαση που εκδόθηκε το 1994 (ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3ε) δίνεται η δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) διδασκόντων για την διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Παρά αυτή την πρόβλεψη, δεν διδάσκονται στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης (Δαμανάκης 1998). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία στις τάξεις αυτές παραμένει ουσιαστικά προσανατολισμένη στην λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών. Το 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) προβλέπει τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο βασικός προσανατολισμός παραμένει ο ίδιος: «η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». Ωστόσο υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση από τις προηγούμενες αποφάσεις, αφού η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη

γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Για το λόγο αυτό η υπουργική απόφαση θεωρεί ως προσόν επιλογής των διδασκόντων για την ανάθεση του διδακτικού έργου σε αυτές τις τάξεις την εξειδίκευσή τους στην διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην ίδια απόφαση αναφέρεται πάλι η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Δεν προβλέπεται όμως η πρόσληψη διδασκόντων από το υπουργείο Παιδείας, αλλά μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη. Το σχολικό έτος 2002-03 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα. Σε αρκετές από αυτές τις τάξεις δοκιμάστηκε διδακτικό και εποπτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΚ «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» που υλοποιεί το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τα αποτελέσματα του πιλοτικού αυτού προγράμματος βρίσκονται στο στάδιο της αξιολόγησης.

Εντούτοις, αναλύοντας κανείς διαχρονικά τους στόχους των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτοί εξαντλούνται σχεδόν αποκλειστικά στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών. Η αναφορά στην ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης αποτελεί σαφώς θετικό στοιχείο. Τίθεται όμως το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση των παραπάνω, όταν δεν υφίστανται οι ανάλογες δομές. Είμαστε της άποψης ότι η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης προϋποθέτει τη χάραξη μιας πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο (π.χ. η πρόσληψη των διδασκόντων δεν μπορεί να επαφίεται στις πολιτικές αρμοδιότητες του εκάστοτε Νομάρχη), την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων καθώς και την επεξεργασία αρχών ένταξής τους στο σχολικό πρόγραμμα, στο πνεύμα της διδασκαλίας γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς.

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι αυτό της πρόσληψης διδακτικού προσωπικού. Κατά κανόνα, στις τάξεις αυτές διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια συνεχής εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού και να μην υπάρχει συνέχεια. Το βασικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι υφιστάμενες δομές και ο αφομοιωτικός τους προσανατολισμός οδηγούν στη σταδιακή απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών γεγονός, που, όπως θα δείξουμε και στη συνέχεια, αποβαίνει εις βάρος της ομαλής σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους. Το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να είναι προσανατολισμένες στην προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό" (Μάρκου,1996). Σήμερα είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, κοινωνικές ομάδες και είναι σημαντικό γι' αυτούς να συνειδητοποιήσουν αυτή την πραγματικότητα, του πολυ-πολιτισμικού δηλαδή χαρακτήρα του σημερινού ελληνικού σχολείου (Ασκούνη, 1997).

Ο νόμος 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η γενικότερη αντίληψη της διατήρησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ομάδων και η προβολή της ενότητας μέσα στη διαφορετικότητα, έχει ως αποτέλεσμα να εδραιώνεται μία κοινωνία που είναι μεν πολυπολιτισμική, αλλά που κάθε ομάδα είναι απομονωμένη από την άλλη. Η διαπολιτισμική προσέγγιση των γενικών πολιτικών και της εκπαιδευτικής πολιτικής, ήλθε ως απάντηση στις κοινωνικές επιπτώσεις από την παράλληλη και απομονωμένη συμβίωση μεταξύ των διαφόρων ομάδων σε ένα κοινωνικό σύνολο και φωτίστηκε, κατά πολύ, από τις προσεγγίσεις των επιστημόνων, οι οποίοι δίνουν έμφαση, στη σχέση μεταξύ των πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων που ζουν στην ίδια κοινωνία και όχι στην παράλληλη συμβίωση και αλληλοαναγνώριση μεταξύ τους. Όμως, οι εφαρμογές στην Ευρώπη επηρεάστηκαν σημαντικά από το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν εκλαμβάνεται ως θεωρητικό μοντέλο εθνικού σχεδιασμού αλλά στοχεύει στο «πρόβλημα των μεταναστών» ή στο «θέμα των μεταναστών», δηλαδή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μετανάστευση. Με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εννοείται η απόδοση προτεραιότητας στη συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στο σχολικό περιβάλλον, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στις σχέσεις παιδιών με πολιτισμικές διαφορές (Δαμανάκης 1998).

Η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε πολυπολιτισμικό σχολείο στην διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και κατά συνέπεια, η πρόκληση της σχολικής ένταξης ενός διαρκώς αυξανόμενου πληθυσμού αλλοδαπών μαθητών αποτέλεσαν το έναυσμα για την νομοθέτηση του νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Θα αναπτύξουμε κριτικά τις παραγράφους του νόμου αυτού για να δούμε κατά πόσο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρο 34) αναφέρεται «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ορίζεται ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερα ανάγκες των «διαφορετικών» μαθητών.

Σε ότι αφορά στην ίδρυση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο νόμος ορίζει την μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν επίσης να ιδρύονται επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

Σύμφωνα με το νόμο, όμως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές. Στην πραγματικότητα όμως, και αυτό αποτελεί σήμερα κοινό παρονομαστή όλων των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο τους γηγενείς όσο και τους αλλοδαπούς μαθητές και αυτό επειδή οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών ομάδων (Unicef 2001). Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον

αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ορισμένα και μόνο σχολεία δεν προωθεί ούτε την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως διάστασης της ενιαίας παιδείας αλλά ούτε και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού συμβάλλει στην στερεοτυπική αναπαραγωγή «των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους».

Οι δυνατότητες που δίνει ο νόμος (άρθρο 35 παρ. 2), όπως παλαιότερα και ο Ν. 2910/2001, αλλά και ο Ν.3386/2005 (άρθρο. 72.4) να εισαχθούν ειδικά μαθήματα στα διαπολιτισμικά σχολεία, δηλαδή, γλώσσας και πολιτισμού, δεν έχει εφαρμοστεί (Τσιτσελίκης, 2002).

Αν λάβουμε υπόψη ότι το 6,7% του μαθητικού πληθυσμού δεν κατέχει ελληνικό διαβατήριο, τότε οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να τύχουν εφαρμογής στο σύνολο των σχολείων της ελληνικής εκπαίδευσης και όχι μόνο στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που λειτουργούν σήμερα σε όλη την Ελλάδα. Αυτή η οπτική γωνία εκφράζεται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Στη Γερμανία π.χ., στη βάση ενός ανάλογου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών επί του γενικού μαθητικού πληθυσμού, προτείνεται ως γενικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση, η «διαχείριση της ετερότητας» αντί της προσπάθειας δημιουργίας μίας ανέφικτης ομοιογένειας (IGLU 2003). Η πρόταση του νόμου, να εφαρμοσθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης θα οδηγήσει στον αποκλεισμό ενός σημαντικού γνωρίσματος της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή της πολυπολιτισμικότητας από το χώρο του σχολείου, στερώντας έτσι τους μαθητές από σημαντικές ευκαιρίες μάθησης. Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι ούτως ή άλλως τα σχολεία στην Ελλάδα (εκτός των μειονοτικών σχολείων της Θράκης) που προσφέρουν δίγλωσσα προγράμματα ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα (π.χ. Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός», Νικολάου 2003).

2.2.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα μεταναστευτικά ρεύματα μεταβάλλουν τα δεδομένα στις χώρες εισόδου, οι οποίες, εκτός των άλλων προκλήσεων, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και εκείνη της εκπαίδευσης όπως διαμορφώνεται από τη νέα πραγματικότητα, δηλαδή την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Αν και οι πολιτικές που υιοθετούνται από τις διάφορες χώρες διαφέρουν, ανάλογα με την ιστορία τους, σε θέματα μετανάστευσης, τη γενικότερη πολιτική τους καθώς και την εθνική τους ταυτότητα, κοινός άξονας και στόχος φαίνεται να είναι ο συνδυασμός ομαλής ένταξης στο σχολικό σύστημα, και παράλληλα, η διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας, δηλαδή της επίσημης κυρίαρχης ταυτότητας. Σε επίπεδο κοινωνικής και κατ'έπекταση εκπαιδευτικής πολιτικής, ακολουθήθηκαν πολιτικές οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε πέντε μοντέλα (Νικολάου, 2000· Ζωγράφου, 2003· Σκλάβου, 2004).

Το αφομοιωτικό μοντέλο. Η προσέγγιση αυτή που κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 έχει ως βάση τη θέση ότι στο σύγχρονο εθνικό κράτος δεν υπάρχουν μειονότητες και ως εκ τούτου οι διάφορες εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες θα πρέπει να ενταχθούν στο εθνικό σύνολο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνοχή του κράτους. Έτσι, το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και έχει ως στόχο να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό, συνακόλουθα το πρόγραμμά του προσαρμόζεται σε αυτήν τη θέση. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, όπως οι αλλοδαποί, αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», υπό την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να ξεπεράσουν την άγνοιά τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σε ποσοστό 30% στο μαθητικό πληθυσμό θεωρείται ως μέτρο, που αφενός δεν δημιουργεί προβλήματα στην πρόοδο όλων των μαθητών και αφετέρου δεν δημιουργεί εντάσεις στο σχολείο, καθώς δεν προκαλεί αντιδράσεις από τους γονείς των γηγενών μαθητών.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Η θεώρηση αυτή αντιλαμβάνεται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας εθνικής ομάδας ως συστατικό στοιχείο της νέας ταυτότητας και κατά συνέπεια οι ιδιαιτερότητες των εθνικών ομάδων γίνονται αποδεκτές στο βαθμό, όμως, που δεν εμποδίζουν την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και δεν προκαλούν φανερά τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές. Στο χώρο της εκπαίδευσης, με τη θέση αυτή, περιλαμβάνονται ενέργειες για τη διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστών καθώς και πιο αναλυτικά προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών τους, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολείο και την κοινωνία. Η έμφαση, όπως και στην προηγούμενη θεώρηση, δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, με τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του '80 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Εδώ το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας και ως βασικοί στόχοι αναφέρονται: α) η εξασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής/φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα, β) η δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους και γ) η χειραφέτηση και η απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα (Γεωργογιάννης, 1999).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι σαφώς οριοθετημένες οι έννοιες «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Αναγνωρίζοντας αυτήν την έλλειψη το Εθνικό Συμβούλιο για τις Κοινωνικές Σπουδές στις ΗΠΑ, παρουσίασε ένα κείμενο, το 1991, με τα βασικά σημεία και τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα κείμενο, το οποίο βασίστηκε στον οδηγό ενός προγράμματος σπουδών και αποτελείται από 23 σημεία, τα οποία συνιστούν τις κατευθυντήριες γραμμές για τους στόχους και την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Γι' αυτό έγινε μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστός στην παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Γεωργογιάννης, 1997).

Ιστορικά στις ΗΠΑ, όπου το ίδιο το κράτος αυτοπροσδιορίστηκε σαν ένα πολυεθνικό έθνος, εφόσον οι μετανάστες είχαν σκοπό τους τη μόνιμη εγκατάσταση, στόχος ήταν η συγχώνευση των διαφορών και η δημιουργία, μέσω αυτής της συγχώνευσης, του Αμερικανού πολίτη. Το μοντέλο της αφομοίωσης που υπηρετούσε η πολιτική του “melting pot” (χωνευτήρι), δηλαδή: αφομοίωση όλων των μεταναστών με πρότυπο την κουλτούρα WASP (White Anglo-Saxon Protestant), θεωρήθηκε αποτυχημένο και γι' αυτό, στη δεκαετία του '70, υιοθετείται το μοντέλο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στη συνέχεια, η εφαρμογή αυτού του μοντέλου εξαπλώθηκε στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Βέβαια, σε οποιαδήποτε ανάλυση των εφαρμογών της πολυπολιτισμικότητας σε ΗΠΑ και Ευρώπη οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τα δομικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών κοινωνιών. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, η μετανάστευση προηγείται του έθνους-κράτους, αντίθετα, στην Ευρώπη, ενώ το Έθνος συστήνεται ανά τους αιώνες, η μαζική μετανάστευση εμφανίζεται μόνο στα μέσα του 18ου αιώνα (Balibar, 1988). Βασική θεώρηση αυτού του μοντέλου είναι ότι η κοινωνία δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής αλλά αποτελείται από διαφορετικές και με ιδιαιτερότητες ομάδες, κατ' επέκταση οι πολιτικές ενθαρρύνουν τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων των διαφόρων ομάδων και τονίζουν την ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα. Αποτέλεσμα αυτών των πολιτικών είναι η εδραίωση μιας κοινωνίας, που είναι μεν πολυπολιτισμική, αλλά η κάθε ομάδα ζει σχετικά απομονωμένη από την άλλη (Μάρκου, 1996).

Μια τέτοια, όμως πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι πετυχημένη, εφόσον αναγνωρίζοντας τα διακριτά στοιχεία, εδραιώνει τις διαχωριστικές γραμμές, αναπαράγει τα διαφοροποιητικά πολιτιστικά / εθνοτικά χαρακτηριστικά και παραμερίζει το βασικό κοινωνικό και οικονομικό παράγοντα (Blanks, 1976). Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, ως προϋπόθεση της βελτίωσης της σχολικής του επίδοσης, καθώς και της εξάλειψης των διακρίσεων στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών και έχουν στόχο την καλλιέργεια σε όλους τους μαθητές του σεβασμού και της ανοχής για άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Εφόσον βασική οπτική για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά και κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο, τα παιδιά διδάσκονται να σέβονται όλους τους πολιτισμούς.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η θεώρηση περί διαπολιτισμικότητας προβλήθηκε ως μία αναγκαιότητα επιβεβλημένη στη σύγχρονη εποχή, τόσο από τις σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών όσο και από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα για τον τομέα της εκπαίδευσης, θεωρείται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, με βασικές αρχές που είναι: α) εκπαίδευση για συναίσθηση, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Κατά τον Δαμανάκη στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρονται τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997). Χωρίς να παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις στην ουσία της παραπάνω κατηγοριοποίησης καταδείχθηκε ότι οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται μπορούν να περιγραφούν σε τέσσερα μοντέλα, αν και, όπως αναφέρεται, υπάρχουν περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται ένας συνδυασμός τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, στην πράξη ενώ χρησιμοποιείται κοινή ορολογία, εφαρμόζονται διαφορετικές πρακτικές και στην πραγματικότητα πρόκειται για εντελώς ανόμοια μοντέλα, τα οποία έχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα (Vandenbroeck, 2004).

i) Το προσαρμοστικό μοντέλο. Με βασική υπόθεση ότι η κοινωνία είναι ομοιογενής και περιλαμβάνει μία μόνο κουλτούρα, το μοντέλο αυτό προϋποθέτει ότι τα παιδιά από εθνοτικές μειονότητες θα μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα όσο το δυνατόν γρηγορότερα, κατά συνέπεια, στη διδασκαλία δεν δίνεται καμιά ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτισμική προέλευση των παιδιών, αλλά αντίθετα δίνεται έμφαση στην κυρίαρχη κουλτούρα, με απώτερο στόχο «να προσαρμοστούν τα παιδιά».

ii) Το μεταβατικό μοντέλο. Στην προκειμένη περίπτωση ο στόχος είναι ίδιος με τον προηγούμενο αλλά ταυτόχρονα, με μέτρα που λαμβάνονται, διευκολύνεται η μετάβαση από την οικογενειακή κουλτούρα στην κυρίαρχη.

iii) Το μοντέλο επαφής. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται λιγότερο στην προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων και περισσότερο στην προώθηση της επαφής μεταξύ παιδιών και ανθρώπων που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην εκπαίδευση, στόχος είναι τα παιδιά να δέχονται τους άλλους και η διδασκαλία να εμποδίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις.

iv) Το μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής. Δεν είναι επιθυμητή η προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων. Κάθε κουλτούρα διαθέτει τα δικά της επιτεύγματα και σε αυτή τη βάση λαμβάνονται τα χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά. Έτσι, αναδύεται ένα νέο πολιτισμικό μείγμα, στο οποίο θα βρεθούν στοιχεία από διάφορες πολιτισμικές προελεύσεις.

Συμπερασματικά, παρατηρείται ένας διαχωρισμός των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι» και δηλώνοντας με το δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι». Και από τις δύο χρήσεις προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή (Δαμανάκης, 1995).

2.3 Ενσωμάτωση και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση ασκεί καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών με γονείς μετανάστες. Στην ουσία αποτελεί το μοναδικό θεσμό συνύπαρξης μεταναστών και γηγενών και κατ' αυτό τον τρόπο ενισχύεται η σημαντικότητα του ρόλου της στην ομαλή κοινωνική ένταξη των πρώτων. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με σοβαρά μειονεκτήματα καθώς δεν γνωρίζουν καλά ή γνωρίζουν ελάχιστα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, δεν γνωρίζουν ή καλύτερα δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο είναι αναγκασμένα να ενταχθούν και συχνά έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί σε μια άλλη κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα την οποία συνεχίζουν να διατηρούν ζωντανή οι γονείς τους. Έτσι κομβικό σημείο στην αξιολόγηση της γενικότερης μεταναστευτικής πολιτικής μιας χώρας αλλά και της επιτυχούς ενσωμάτωσης των μεταναστών στην κοινωνία της αποτελεί η επιτυχία ή η αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο (Μουσούρου, 2006). Ωστόσο πολυάριθμες μελέτες στη Γαλλία έδειξαν ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών με γονείς μετανάστες συνδέεται περισσότερο με το οικογενειακό περιβάλλον και το γεγονός ότι οι γονείς τους είναι ανειδίκευτοι εργάτες (Rea et Tripier, 2003). Επίσης έχει αποδειχθεί ότι το σχολείο, για τα παιδιά αυτά, αποτελεί ταυτόχρονα τη μεγάλη ευκαιρία αλλά και ένα από τα εμπόδια ένταξής τους στην κοινωνία υποδοχής. Περίπου τα δύο τρίτα των παιδιών με γονείς μετανάστες επιτυγχάνουν κοινωνική ένταξη και μεγαλύτερη κινητικότητα σε σχέση με τους γονείς τους, λόγω του σχολείου, αλλά το ένα τρίτο εξ αιτίας της σχολικής αποτυχίας αποκλείεται κοινωνικά (Dubet, 1992).

Τα βιώματα των παιδιών των μεταναστών που προκύπτουν, μέσα από τις δυσκολίες επιβίωσης, την ανασφάλεια και την παραβατικότητα των μεγαλύτερων αδελφών και γειτόνων, αποτυπώνονται ως μορφή αναπηρίας στο σχολικό ανταγωνισμό και τη διεκδίκηση των θέσεων εργασίας (Μουσούρου, 2006). Όλες οι προαναφερόμενες δυσκολίες ωθούν τελικά τα παιδιά των μεταναστών σε αντίστοιχες με των γονιών τους θέσεις εργασίας, εκείνες του ανειδίκευτου εργάτη. Στις δυσκολίες αυτές προστίθενται και η προσπάθεια συγχρονισμού των διαφορετικών τρόπων και αξιών ζωής της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής. Στα παιδιά μικρότερων ηλικιών αυτός ο συμβιβασμός είναι εύκολος αλλά γίνεται δύσκολος στις μεγαλύτερες ηλικίες και ακόμη δυσκολότερος όταν αφορά στους εφήβους. Γι αυτό και τα φαινόμενα αντιπαράθεσης και αντιπαλότητας με τους συνομηλίκους γηγενείς αυξάνονται καθώς βιώνουν την απόρριψη και την αντιμετώπισή τους ως «πολιτών δεύτερης κατηγορίας». Ωστόσο οι νέοι με γονείς μετανάστες, που ανέπτυξαν εργασιακές φιλοδοξίες όμοιες με αυτές των ντόπιων οδηγήθηκαν στο να απορρίψουν φτηνές θέσεις εργασίας, που προορίζονταν για μετανάστες (Gans, 1992). Αυτό συνετέλεσε στο ότι ένα υψηλό ποσοστό παραμένει σε ανεργία με όλες τις επακόλουθες συνέπειες. Την ίδια άποψη, ότι η αφομοίωση μπορεί να οδηγήσει και στην καθοδική κινητικότητα των μεταναστών υποστήριξαν και οι Portes and Zhou (1993), όταν μελετώντας την τάση των νέων του Μαϊάμι που κατάγονταν από την

Αϊτή να ενταχθούν σε συμμορίες αφροαμερικανών, παρατήρησαν πως αυτό παρήγαγε μόνιμη φτώχεια και αφομοίωση στην κατώτερη κοινωνική τάξη (Zhou and Bankston, 1998).

Αντίθετα η εξαιρετική επίδοση που παρατηρείται σε ορισμένους αλλοδαπούς μαθητές, συνδέεται με τη συνειδητοποίηση ότι το σχολείο αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα κοινωνικο-οικονομικής ένταξης και ανέλιξης αλλά και μέσον αυτόματης αποδοχής τους από τους ντόπιους συμμαθητές. Συνήθως πρόκειται για μια οικογενειακή στρατηγική μέσω της οποίας επιχειρείται η καταξίωση και αποδοχή ολόκληρης της οικογένειας, από το ευρύτερο περιβάλλον της κοινωνίας υποδοχής. Η ικανότητα στη γλώσσα μαζί με τη δημιουργία πληροφοριακών και κοινωνικών δικτύων στη χώρα υποδοχής, αποτελούν τους κύριους παράγοντες για τη σύγκλιση της κοινωνικής θέσης των μεταναστών με αυτή των γηγενών (Bojras, 1999· Chiswick, 1978· Solon, 1999). Επιπρόσθετα η εκπαιδευτική διαδρομή, το οικογενειακό υπόβαθρο και πιθανώς ο ρόλος του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος (γειτονιά ή κοινότητα), φαίνεται να είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την ενσωμάτωση των παιδιών με γονείς μετανάστες (Simon, 2007).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με μελέτη που στηρίζεται σε στατιστικά στοιχεία που αφορούν στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/-τριών των γυμνασίων, των λυκείων και των ΤΕΕ, προκύπτει ότι στο γυμνάσιο ο μέσος όρος των επιδόσεων των μεταναστών μαθητών κυμαίνεται στο βαθμό 14. Στην Α΄ λυκείου η επίδοση παρουσιάζει άνοδο και ανέρχεται στο βαθμό 15,2 για να ακολουθήσει στη συνέχεια πτωτική πορεία, καθώς κυμαίνεται στη Β΄ λυκείου στο βαθμό 13,5 και στη Γ΄ λυκείου στο βαθμό 12,3. Ωστόσο η μη διάθεση στατιστικών στοιχείων για τους Έλληνες μαθητές δεν επιτρέπει συγκρίσεις (Γκότοβος & Μάρκου, 2004).

Αντίστροφη είναι η εξέλιξη στα ΤΕΕ. Ο μέσος όρος στην Α΄ λυκείου είναι ο βαθμός 12,8, στην Β΄ λυκείου 14,1 και στη Γ΄ λυκείου 14,3. Σημαντικά πορίσματα προκύπτουν από το συσχετισμό επίδοσης και χώρας γεννήσεως. Συγκρίνοντας μετανάστες μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία με μετανάστες μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα προκύπτει ότι οι δεύτεροι υπερτερούν ελαφρώς των πρώτων στην Β΄ και Γ΄ γυμνασίου. Η διαφορά αυτή σχεδόν εκμηδενίζεται στην Α΄ λυκείου και η εικόνα αντιστρέφεται υπέρ των πρώτων στη Β΄ και Γ΄ λυκείου. Δηλαδή: μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία έχουν ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις από τους ομοεθνείς τους που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αφορά στη σχέση μεταξύ επίδοσης και διάρκειας παραμονής. Από τα διαθέσιμα στοιχεία δεν μπορούμε με ακρίβεια να συμπεράνουμε ότι η διάρκεια παραμονής συνδέεται σε κάθε περίπτωση θετικά (στατιστικά σημαντικά) με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Μια θετική, γραμμικής μορφής επίδραση, φαίνεται να ισχύει (δεν γνωρίζουμε όμως αν είναι στατιστικά σημαντική) μόνο για τις τάξεις του γυμνασίου. Στο λύκειο υπάρχουν διαφοροποιήσεις, κατά διάρκεια παραμονής, γεγονός που δεν επιτρέπει ένα παρόμοιο με το παραπάνω συμπέρασμα (Γκότοβος & Μάρκου, 2004).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι δυσχέρειες ενσωμάτωσης ορισμένων κοινοτήτων των μεταναστών έχουν οδηγήσει σε διαδικασίες γκετοποίησης με αποτέλεσμα την περιορισμένη άσκηση επαγγελματικής δραστηριότητας των μεταναστών και σε

εγκατάλειψη των πολιτισμικών ριζών ή και της ίδιας της γνώσης της γλώσσας καταγωγής, πρόβλημα που εστιάζεται κυρίως στη δεύτερη γενιά μεταναστών, η οποία έχει γεννηθεί στη χώρα υποδοχής (Εκθεση Ευρ. Κοινοβουλίου, 7/9/2005). Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 17 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Pisa, 2003) προέκυψε ότι οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών βρίσκονται σε μειονεκτική θέση έναντι των γηγενών μαθητών. Το βάρος της κοινωνικής καταγωγής και η οικογένεια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις επαγγελματικές τους προοπτικές. Επίσης η ίδια έρευνα κατέδειξε ότι σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες η εκπαίδευση δεν βοήθησε τελικά στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να παρουσιάζουν μια σχολική καθυστέρηση δύο χρόνων.

Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι διδάσκεται η γλώσσα της χώρας υποδοχής και όχι η μητρική αυξάνει τις διαφοροποιήσεις στις μαθησιακές δεξιότητες μεταξύ αυτόχθονων και αλλόχθονων μαθητών. Επισημαίνεται ότι ένας μαθητής που δεν μιλάει στο σπίτι του τη γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες από ένα μαθητή ομιλητή της γλώσσας να βρεθεί μεταξύ των πιο αδύνατων μαθητών της τάξης (Πανταζή, 2006).

Η μέχρι σήμερα αποκτηθείσα ευρωπαϊκή εμπειρία μέσα από τη Διδασκαλία της Γλώσσας και του Πολιτισμού Καταγωγής (ΔΓΠΚ) μας διδάσκει ότι έχει στηριχθεί σημαντικά η αποφυγή της απώλειας των πολιτισμικών στοιχείων ταυτότητας των νεαρών παιδιών των μεταναστών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρξαν τεράστιες δυσκολίες που σημάδεψαν την εξέλιξη των εμπειριών αυτών. Στις δυσκολίες αυτές περιλαμβάνεται το γεγονός ότι η διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής προστέθηκε σε ένα ήδη φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα στο τέλος της ημέρας ή το Σαββατοκύριακο. Το αποτέλεσμα ήταν η απόρριψη της διδασκαλίας αυτής από τους νέους, οι οποίοι το αντιμετώπισαν ως το φορτίο του «διαφορετικού», ενώ προτίμησαν να είναι «ίδιοι» και να αγνοήσουν τη γλώσσα των προγόνων τους. Έτσι η εκμάθηση και διατήρηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών αναδεικνύεται καίριας σημασίας. Στηρίζει την ιδέα της διαπολιτισμικής συνύπαρξης, συμβάλλει στην ουσιαστική ένταξη των παιδιών των μεταναστών και καθιστά τους μαθητές λιγότερο επιρρεπείς στον επηρεασμό από ρατσιστικές και ξενόφοβες ιδεολογίες. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως φορείς της μάθησης, καλούνται να αποτελέσουν τους χώρους προώθησης της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας στην προσπάθεια ομαλής ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών, που φοιτούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Ωστόσο η ενίσχυση της εθνικής αυτοεκτίμησης μέσα από τη διδασκαλία της πολιτιστικής κληρονομιάς στα παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής, δεν οδηγεί απαραίτητα σε καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και κατά συνέπεια σε καλύτερη απασχόληση. Αντίθετα κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αίσθηση της διαφορετικότητας. Οι επιλογές των αναλυτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τις διαφορετικές πολιτιστικές κληρονομίες, γλώσσες, ιστορία, έθιμα και άλλες πλευρές των τρόπων ζωής των διαφορετικών κοινωνιών, έχουν μικρή σχέση με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των ευκαιριών στη ζωή (Modgil et al., 1997).

Η καθιέρωση της διδασκαλίας της γλώσσας, του πολιτισμού και της ιστορίας των μεταναστευτικών κοινοτήτων που έχουν σημαντική παρουσία σε μια πόλη ή

περιοχή της χώρας, τόσο στα παιδιά των μεταναστών όσο και στα παιδιά των γηγενών, προάγει ταυτόχρονα την ένταξη ολόκληρης της οικογένειας των μεταναστών καθώς διευκολύνεται η διασύνδεσή τους με το σχολείο και την ίδια τη μεταναστευτική κοινότητα. Αυτό βέβαια είναι προφανές ότι απαιτεί ένα δημόσιο σχολείο κατάλληλα εξοπλισμένο με τα απαραίτητα μέσα ώστε να δέχεται και να διδάσκει τη γλώσσα και τον πολιτισμό όχι μόνο της χώρας υποδοχής αλλά και των χωρών αποστολής. Η απουσία της πολυπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει εξίσου άγνοια της ιστορίας ή της γεωγραφίας (Modgil et al., 1997).

Η μεγάλη βαρύτητα στην εκπαίδευση των παιδιών τους που έδωσαν και δίνουν ακόμη οι Έλληνες γονείς στην Ελλάδα και τη Διασπορά, οδήγησε τους Έλληνες της διασποράς και ιδίως αυτών της Γερμανίας να επιλέξουν ως μετανάστες, τα εθνικά σχολεία προκειμένου τα παιδιά τους να πάρουν ελληνική μόρφωση. Η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού βοήθησε στη διατήρηση του υψηλού βαθμού εθνικής συνοχής, που χαρακτήρισε τον τρόπο ενσωμάτωσης των Ελλήνων μεταναστών (Veurmeulen, 2006).

Στην Ελλάδα η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται ανεξάρτητα από την κατοχή ή μη άδειας διαμονής των γονέων. Έτσι τα παιδιά των μεταναστών ακόμη και των μη νόμιμα διαμενόντων, μπορούν να εγγράφονται και να φοιτούν στο σχολείο σε όλες τις βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών με γονείς μετανάστες, θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, στην οποία ανήκουν τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, στην οποία ανήκουν τα Γυμνάσια, τα Ενιαία Λύκεια και τα Τεχνικά –Επαγγελματικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΕ) και την ανώτατη εκπαίδευση στην οποία ανήκουν τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και τα Πανεπιστήμια. Η προσχολική μαζί με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν κρίσιμες βαθμίδες, όχι μόνο γιατί κατά τη διάρκειά τους τίθενται τα θεμέλια των γνώσεων και των δεξιοτήτων των παιδιών πάνω στα οποία στηρίζεται όλη η μεταγενέστερη εκπαίδευση αλλά και γιατί έχουν, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, του ατόμου (Εισηγ. Έκθεση του ν. 2525/97).

Ταυτόχρονα, όπως προκύπτει από στοιχεία έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά έτη 2000-01 και 2002-03, περίπου το 6,4% των μαθητών (για άλλους ερευνητές το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 15,6%, εφημ. «Η Καθημερινή, 21/1/07») που εγγράφονται στην πρώτη τάξη του γυμνασίου, διαρρέει μέχρι την τρίτη γυμνασίου. Η μη ολοκλήρωση λοιπόν της υποχρεωτικής φοίτησης δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο. Άγνωστος δε είναι ο αριθμός των ατόμων εκείνων που, παρά την ισχύουσα νομοθεσία, δεν εγγράφονται καθόλου στο Δημοτικό Σχολείο.

Επειδή όμως η έλλειψη της υποχρεωτικής φοίτησης αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή των ατόμων, όσα από τα άτομα αυτά επιθυμούν να επανέλθουν εκ των υστέρων στο σχολείο, υπάρχουν τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Αυτά θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/97, όπου προβλέπεται

εγγραφή και φοίτηση των νέων άνω των 18 ετών που δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση.

Η παρουσία και διαβίωση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει το τοπίο σε πολλές περιοχές της χώρας και έχει επηρεάσει και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της Ελλάδας. Κατά συνέπεια η πολυπολιτισμική / πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός. Ένα οποιοδήποτε δημόσιο ελληνικό σχολείο στο κέντρο ή στην περιφέρεια φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών που μιλά και διαφορετικές γλώσσες. Σε πρόσφατη έρευνα που έγινε για λογαριασμό της Unicef για τη ξενοφοβία στο ελληνικό σχολικό σύστημα, διατυπώνεται η άποψη ότι η μόρφωση και ξενοφοβία (ένα φαινόμενο που μπορεί σε μία δεδομένη συγκυρία να διαταράξει σοβαρά την κοινωνική συνοχή) είναι μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα (Unicef, 2001· Σκούρτου, 2004). Στην ίδια επίσης έρευνα που έγινε με εντολή της Unicef στην Ελλάδα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) το 2001, με θέμα «Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα» καταγράφονται οι απόψεις μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (Ελλήνων) σχετικά με τα πιο πάνω θέματα και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με την αποδοχή / απόρριψη της συνδιδασκαλίας γηγενών και μεταναστών μαθητών. Οι απόψεις των ίδιων των μαθητών καταγράφονται ως οι πιο ανεκτικές, ενώ η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι οι μετανάστες μαθητές είναι καλύτερα να πηγαίνουν σε ξεχωριστές τάξεις, παρά να συνυπάρχουν με τους γηγενείς μαθητές. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στη συντριπτική πλειοψηφία τους (87,9%) είχαν αλλοδαπούς μαθητές στις τάξεις τους, δήλωσαν απροετοίμαστοι να αντεπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις και τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσής τους.

Επίσης η καθιέρωση της διαπολιτισμικής διδακτικής στα σχολεία, με την υιοθέτηση πρακτικών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές, θα συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος των διαφορετικών προσεγγίσεων. Παράλληλα η ανάπτυξη της λογικής ότι ο κόσμος δεν είναι μονοδιάστατος θα βοηθήσει στην πολυδιάστατη θεώρηση των πραγμάτων και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Γι αυτό και αφορά σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και όχι μόνο σε ένα. Στην ουσία πρόκειται για ένα άνοιγμα του σχολείου σε ότι συμβαίνει στην κοινωνία (Κεσίδου & Ευσταθίου, 2007). Τέλος με δεδομένο το γεγονός ότι το 10% του μαθητικού πληθυσμού κατέχει διαβατήριο άλλων χωρών, αναδεικνύει την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα πλέον τα σχολεία και όχι μόνο στα διαπολιτισμικά που λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια.

2.3.1 Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών, στις αστικές περιοχές και στις μεγάλες πόλεις φοιτά στα σχολεία ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Το 10% και πλέον των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων έχει διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004· Δαμανάκης 2002). Χωρίς να λαμβάνονται εντούτοις υπόψη αυτά, οι αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες στην οργάνωση, στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και στην έρευνα, για να μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η κοινωνική, πολιτισμική αλλά και η δημογραφική πραγματικότητα, είναι ακόμα σε αναμονή.

Το ενδιαφέρον για παιδεία και οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, των οποίων η γνώση της σχολικής γλώσσας είναι περιορισμένη, και το γεγονός της αύξησης του κινδύνου μειονεκτικής μεταχείρισης και αποκλεισμού τους λόγω της εθνικότητάς τους και της θρησκείας τους - συχνά σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση και το φύλο τους - αντιμετωπίζονται ακόμα ως ένα «επιπρόσθετο πρόβλημα». Τα κατά περίπτωση αντισταθμιστικά μέτρα, σχεδόν αποκλειστικά με την είσοδο στο σχολείο, οφείλουν να εξασφαλίζουν και να διευκολύνουν, ιδιαίτερα από γλωσσικής απόψεως, την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Συχνά τίθεται το ερώτημα, κατά πόσο το ελληνικό σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στα πλαίσια των δημιουργημένων δομών που αυξάνονται ιστορικά, αλλά και τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων.

Το ελληνικό σχολείο εμμένει σε μεγάλο βαθμό στο μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του, παρά το γεγονός ότι είχε το χρόνο και την ευκαιρία να προετοιμαστεί για ένα διαπολιτισμικό άνοιγμα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εντούτοις ακόμα καμία ιδιαίτερη αλλαγή δεν παρατηρείται στα σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περικλείει όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Αφορά τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και το «κρυφό πρόγραμμα» του σχολείου. Το να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές καθώς και η προώθηση της πολυγλωσσίας είναι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο George Auernheimer (2001) τονίζει ότι κάθε παιδαγωγική δράση πρέπει να ακολουθεί δύο θεμελιώδεις αρχές: «Ίση μεταχείριση» ως αξίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και «σύνδεση με το βίκοσμο» ως απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να προωθήσουμε αποτελεσματική μετάδοση γνώσης και να φέρουμε τους μαθητές εκεί όπου αυτοί βρίσκονται. Μεταξύ αυτών των δύο αρχών μπορούν να υπάρξουν συγκρούσεις, ιδιαίτερα εάν δεν υιοθετούνται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και καταλύονται από την έννοια του μονόπλευρου προσανατολισμού στην προσαρμογή.

Δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν μπορούν να θεωρούνται μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σε σύγκριση με τους μη αλλοδαπούς μαθητές, είναι

απαραιτήτως αναγκαία μια αλλαγή προοπτικής. Οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι μαθητές με «έλλειμμα» και μια πρόσθετη επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά το σχολείο θα μπορούσε να προβεί στο μετασχηματισμό του συστήματος, σε μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δικαιοσύνη. Πολλές αιτίες που συμβάλλουν σ' αυτήν την έλλειψη ισορροπίας έχουν μεν ήδη εξακριβωθεί και έχουν αναπτυχθεί πιθανές εναλλακτικές λύσεις, εντούτοις η εκπαίδευση χωλαίνει στην εφαρμογή επαρκών αρχών δράσης, προκειμένου να συμβάλλει στο να απολαμβάνουν πραγματικά οι αλλοδαποί μαθητές ίσες ευκαιρίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές του παρόντος. Σήμερα απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του ελληνικού σχολείου. Ο εκσυγχρονισμός αυτός πρέπει να υπερβαίνει την εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των γεγονότων. Επιπλέον, αποτελεί κοινό τόπο ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα και όχι «προϊόν» (Charlot, 2002). Είναι ένα καθολικό δικαίωμα, το οποίο συνδέεται άμεσα με την ανθρώπινη ύπαρξη και πρέπει να υπερασπίζεται ως δικαίωμα. Όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν, αφενός στη μητρική τους γλώσσα, αφετέρου σε μία τουλάχιστον ξένη, η οποία καθιστά δυνατή τη διεθνή επικοινωνία. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση παρουσιάζει μια οικουμενική διάσταση: οποιεσδήποτε μπορούν να είναι οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, όλοι οι πολιτισμοί όμως δημιουργήθηκαν από την ανθρώπινη φύση. Η εκπαίδευση στην ιδιότητά της ως καθολικό δικαίωμα πρέπει μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων να στοχεύει σε έναν αλληλέγγυο κόσμο, στον αγώνα για την ειρήνη, ενάντια σε όλες τις μορφές βίας, διάκρισης, εκμετάλλευσης, υποτίμησης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Έχοντας ως αφετηρία τις προηγούμενες αναπτύξεις μπορούμε να προσδιορίσουμε τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία.

Το σχολείο πρέπει να είναι προσιτό σε όλους, χωρίς διάκριση του φύλου ή εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής καταγωγής. Στις Διεθνείς Συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού (Σύμβαση 20.11.1989, Η.Ε) καθορίζεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί «στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του» (Άρθρο 29,1γ). Το σχολείο πρέπει να εγγυάται για όλους την ίδια αντιμετώπιση.

Με όλη την παρρησία για τις διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές και τις δημιουργίες πρέπει να ισχύει ως κοινός κανόνας ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς επίσης και το θεμελιώδες δικαίωμα στην ελεύθερη ανάπτυξη κάθε ατόμου (Διεθνές Σύμφωνο ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, 16.12.1966, Η.Ε.). Ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη πρέπει να αποτελούν βασικά στοιχεία μιας σύγχρονης εκπαίδευσης. Η πραγματοποίησή της απαιτεί αποφασιστική αποποίηση και καταπολέμηση κάθε είδους άμεσων ή έμμεσων μορφών ρατσισμού εντός και εκτός του σχολείου. Μια σημαντική βαρύτητα παρέχεται στην προστασία του ανθρώπινου δικαιώματος από τη ρατσιστική διάκριση, επειδή ο ρατσισμός είναι στην ιδεολογία και την πρακτική μια από τις ριζικότερες απειλές για τα ανθρώπινα

δικαιώματα. Η ρατσιστική ιδεολογία της ανισότητας αρνείται την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ίση αξιοπρέπεια και αξία όλων των ανθρώπων και τα από αυτό παραγόμενα ίσα δικαιώματα. Αντ' αυτού ερμηνεύονται οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων ως αξιακές ανισότητες και δικαιολογείται από τις «σχεδιασμένες» άνισες αξίες των ανθρώπων η «δική μας» ανωτερότητα.

Εκπαίδευση, η οποία αναγνωρίζει τις διαφορές των πολιτισμών και τις σέβεται (υπό την προϋπόθεση ότι δεν βρίσκονται σε αντίφαση με το δικαίωμα της αξιοπρέπειας ή με τα δικαιώματα του ατόμου).

Εκπαίδευση στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη «δική μου» αξιοπρέπεια όπως επίσης στην αξιοπρέπεια του «άλλου»: ενάντια στη βία, καταπίεση, κατά συνέπεια επίσης εκπαίδευση στις οικουμενικές αξίες: ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη, ειρήνη, δημοκρατία, δικαιοσύνη.

Εκπαίδευση, η οποία σέβεται τα δικαιώματα των παιδιών (τα οποία καθορίζονται στις Διεθνείς Συμβάσεις), ιδιαίτερα το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση (Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, 20.11.1959, Η.Ε.).

Εκπαίδευση για τον πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας και για την ειρήνη, που αναπτύσσει τη συνείδηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη, τα οποία δημιουργούν τα συναισθήματα του ανήκειν, όπου το παιδί είναι ανοιχτό στον πολιτισμό του όπως και σε άλλους πολιτισμούς.

«Ξένοι» εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη διεξαγωγή των μαθημάτων στη μορφή της συλλογικής διδασκαλίας (team-teaching) (Βρεττός/Καψάλης 2002) ως ειδικοί για τους πολιτισμούς και τις γλώσσες προέλευσης.

Οι αρχές αυτές πρέπει να συνοδευθούν από ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων. Τα προγράμματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό δημοκρατικών αρχών οργάνωσης: δημοκρατική οργάνωση του Curriculum, συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και αντιπροσώπων της κάθε κοινότητας.

Από τα αποτελέσματα μελέτης στη Γαλλία (Vallet & Caille, 1996) που ανέλυσε λεπτομερώς τη σχολική επίδοση και τις σταδιοδρομίες των σπουδαστών, προέκυψε ότι κάτω από παρόμοιες οικογενειακές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η σχολική επίδοση των παιδιών των μεταναστών στο δημοτικό σχολείο ήταν συγκρίσιμη ή ελαφρώς κατώτερη με αυτή των γηγενών Γάλλων μαθητών. Επίσης, η ύπαρξη ενός μόνο παιδιού στο κατώτερο γυμνάσιο (College), είναι θετική, με δεδομένες πάλι τις ίδιες κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες. Η έρευνα αυτή μπόρεσε να εξηγήσει ότι η μικρότερη επιτυχία των μεταναστών στο σχολείο, είναι αποτέλεσμα της χαμηλής κοινωνικής θέσης των γονιών τους. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι ο ένας στους δύο αλλοδαπούς μαθητές έχει επαναλάβει τουλάχιστον μια σχολική χρονιά στη διάρκεια του δημοτικού σχολείου, σε αντίθεση με τους Γάλλους μαθητές όπου η αναλογία είναι ένας στους τέσσερις. Συγκεκριμένα εντοπίζονται τεράστιες δυσκολίες εξεύρεσης εργασίας από τους μετανάστες που οδηγούν σε υψηλά ποσοστά ανεργίας τον αλλοδαπό πληθυσμό, χαμηλού βιοτικού επιπέδου περιοχές, περιορισμένο δίκτυο συγκοινωνιών ενώ ακόμα και οι δημόσιες υπηρεσίες είναι απομακρυσμένες από το κέντρο (Καβουνίδη και συν., 2006). Πρόκειται για τα παιδιά τα οποία συνέβαλαν στην επίλυση του προβλήματος της

χαμηλής γονιμότητας της γαλλικής κοινωνίας στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και αρχές της δεκαετίας του 1970, τα οποία μια δεκαετία αργότερα συμμετέχουν με τα υψηλότερα ποσοστά στις κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Πρόκειται για τα παιδιά που βιώνουν τη σχολική αποτυχία και εκδιώκονται από το γαλλικό σχολείο, όταν οι γονείς τους, που εργάζονταν μέχρι το 1980 και καθ' όλη την περίοδο της βιομηχανικής ανάπτυξης, μπαίνουν στη μακροχρόνια ανεργία κατά την περίοδο της αποβιομηχάνισης.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και αρχές του 1990 είναι Γάλλοι στην ιθαγένεια, αλλά παιδιά της δεύτερης γενεάς τα οποία έχουν αποκοινωνικοποιηθεί από το ίδιο το γαλλικό σχολείο, έχουν μεγαλώσει στους δρόμους των υποβαθμισμένων προαστίων των μεγάλων αστικών κέντρων ή στα λεγόμενα «γκέτο», δεν εργάζονται, προέρχονται από φτωχές οικογένειες λόγω της μακροχρόνιας ανεργίας και έχουν διαφοροποιημένη εθνική ταυτότητα. Είναι αυτοί οι ίδιοι πληθυσμοί που παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες θνησιμότητας και εγκληματικότητας (Παπαδοπούλου, 2003).

Η μελέτη στην Ελλάδα των Τ. Καρβουνίδη και Ι. Χολέζα (2013) που τιτλοφορείται «Οι διαδρομές των νέων μεταναστευτικής προέλευσης στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας» επιχειρεί να καταγράψει τις ομοιότητες και διαφορές επιμέρους ομάδων νέων μεταναστευτικής προέλευσης σε σχέση με το γηγενή πληθυσμό. Όπως διαπιστώνεται, οι νέοι άνδρες παλιννοστούντες διαφέρουν σημαντικά από τους άλλους νέους άνδρες μεταναστευτικής προέλευσης, με τους πρώτους να εμφανίζουν αρκετά χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό τα οποία προσομοιάζουν με εκείνα των γηγενών ανδρών. Παρατηρούνται επίσης αξιόλογες αποκλίσεις κατά φύλο στα πλαίσια των επιμέρους ομάδων προέλευσης, όπως η απόκλιση μεταξύ νέων αλβανικής καταγωγής. Οι νέοι Αλβανοί εμφανίζουν εκ των υψηλότερων πιθανοτήτων συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό όλων των επιμέρους ομάδων νέων ανδρών, ενώ οι νέες Αλβανίδες εκ των χαμηλότερων πιθανοτήτων όλων των υπολοίπων γυναικών. Ιδιαίτερα δύσβατος φαίνεται ο δρόμος των νέων μεταναστών προς την επιτυχή οικονομική και κοινωνική ένταξη, καθώς πέραν των δεδομένων δυσκολιών, προστίθενται οι επιπτώσεις της οικονομικής ύφεσης και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας. Η μελέτη υπογραμμίζει πως η επιτυχής ενσωμάτωση τουλάχιστον του 10% του πληθυσμού των παιδιών με γονείς μετανάστες 15-29 ετών στους τομείς της εκπαίδευσης και της εργασίας είναι κρίσιμης σημασίας για την ελληνική οικονομία και κοινωνία.

2.3.2 Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η έρευνα σχετικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, τη ζωή και τα προβλήματα των μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς έχει ανθίσει στις χώρες με μεγάλη μεταναστευτική ιστορία. Είναι αναμφισβήτητο εξάλλου ότι η μεταναστευτική κίνηση επιφέρει αλλαγές στους αναμενόμενους ρόλους μέσα στην οικογένεια, που δύναται να την αποσταθεροποιήσουν (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). Σε έρευνες που έγιναν στις Η.Π.Α. σε έφηβες και έφηβους μεταναστευτικής προέλευσης, φάνηκε καθαρά ότι τα κορίτσια τείνουν να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες στο σπίτι από τους αδερφούς τους, καθήκοντα που συνεπάγονται μεγαλύτερη υπευθυνότητα και ακριβείς οδηγίες, όπως το μαγείρεμα, τη μετάφραση, τη διαμεσολάβηση στους γονείς τους για οικονομικά, ιατρικά και νομικά θέματα και τη προστασία των μικρότερων αδερφών τους (Valenzuela, 1999). Από την άλλη όμως διαπιστώθηκε ότι στις οικογένειες μεταναστών ισχυροποιείται η πατριαρχική εξουσία και οι παραδοσιακοί δεσμοί ανάμεσα στα μέλη, οπότε τα κορίτσια υφίστανται αυστηρότερο έλεγχο στις δραστηριότητές τους εκτός του σπιτιού από τα αγόρια και δεν τους επιτρέπεται να πηγαίνουν σε πάρτι, να κάνουν παρέα με τις φίλες τους μετά το σχολείο ή να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Sung, 1987). Οι περιορισμοί αυτοί εδράζονται στην πεποίθηση ότι τα κορίτσια στις οικογένειες είναι οι “θεματοφύλακες της παράδοσης” (keepers of the culture), οπότε οι γονείς έχουν αυξημένες απαιτήσεις από εκείνες να αποδεχτούν παραδοσιακές αντιλήψεις (Billson, 1995). Όμως εξαιτίας αυτής της πίεσης, τα κορίτσια εμφανίζουν αρκετές πιθανότητες να αντισταθούν ή να απορρίψουν τις παραδοσιακές αντιλήψεις και αξίες. Τα κορίτσια στην εφηβεία είναι λιγότερο πιθανό να υιοθετήσουν παραδοσιακές οικογενειακές αξίες και την ιδεολογία για τον ρόλο των φύλων (Dasgupta, 1998). Ενδεικτικά, μια έρευνα έδειξε ότι τα κορίτσια από την Νότια Ασία που ζουν στον Καναδά απορρίπτουν τον αυστηρό γονεϊκό έλεγχο και εκφράζουν τις καταπιεσμένες απογοητεύσεις τους με το να μην μιλάνε στους γονείς τους, να δημιουργούν αρνητικό κλίμα, να αποξενώνονται από τους γονείς τους και μερικές φορές να επαναστατούν ανοιχτά, δημιουργώντας σοβαρό ψυχολογικό στρες σε μερικά από αυτά (Talbaní & Hasanali, 2000).

Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά από τη δεύτερη και την τρίτη γενιά υποφέρουν από μεγαλύτερα φυσικά και ψυχικά προβλήματα από τους γονείς τους. Τα κορίτσια φαίνεται να είναι πιο ευάλωτα σε προβλήματα άγχους που σχετίζονται με την προσαρμογή και την οικογένειά τους σε σχέση με τα αγόρια (Portes & Rumbaut, 2003). Οι συγγραφείς διενήργησαν μια μακροχρόνια επαναληπτική ποσοτική έρευνα σε 5262 εφήβους και έφηβες από την περιοχή της Φλόριδας και της Καλιφόρνιας από το 1992 ως το 2003 και βρήκαν ότι τα κορίτσια είχαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας, όπως αυτή μετράται από την κατάθλιψη και την αυτό-εικόνα σε σχέση με τα αγόρια. Ειδικότερα τα κορίτσια από το Μεξικό έτειναν να αναφέρουν σε έρευνα των Zambrana & Sliva-Palacios (1989) περισσότερο άγχος για ζητήματα όπως

της οικογενειακής απώλειας (να αφήνουν την οικογένεια και τους φίλους τους) και της αλλαγής (από τη μια γειτονιά στην άλλη). Για πολλά κορίτσια με μετανάστες γονείς, το γεφύρωμα των διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να είναι μια πολύ δύσκολη εμπειρία στην εφηβεία, εξαιτίας των εγγενών πολιτισμικών συγκρούσεων ανάμεσα στην αμερικάνικη κουλτούρα και την πατρογονική τους κουλτούρα (Sue & Sue, 1973). Η δόμηση μια θετικής ταυτότητας που ενσωματώνει στοιχεία και από την πατρογονική και από την κουλτούρα της χώρας υποδοχής είναι ένα από τα σπουδαιότερα αναπτυξιακά καθήκοντα που αντιμετωπίζει η νεολαία μεταναστευτικής προέλευσης. Η γρήγορη ενσωμάτωση στην αμερικάνικη κοινωνία (αλλά και σε κάθε κοινωνία) και η απώλεια της εθνικής ταυτότητας συνδέεται με υψηλά επίπεδα ψυχοκοινωνικών κινδύνων και χαμηλών εκπαιδευτικών επιδόσεων. Μια διαπολιτισμική (transcultural) ταυτότητα φαίνεται να είναι πιο προσαρμόσιμη στην ανάπτυξη των παιδιών μεταναστών (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). Η έρευνα της Warikoo (2005) επιβεβαιώνει αυτό το συμπέρασμα. Η Natascha Warikoo βρήκε σε έρευνα εθνογραφικής συμμετοχικής παρατήρησης σε ένα λύκειο με παιδιά κυρίως Ινδο-Καραϊβικής καταγωγής (δηλ. Ινδικής καταγωγής μετανάστες από το Τρινταντ-Τομπάγκο, στην Κεντρική Αμερική) ότι τα παιδιά αντλούσαν από πολλαπλές επιρροές για την συγκρότηση της ταυτότητάς τους. Τα κορίτσια ενδιαφέρονταν περισσότερο για την ινδική κουλτούρα, ειδικά για ρούχα, το βάψιμο, τη μουσική και τις ταινίες του Bollywood, ενώ τα αγόρια επέλεγαν να απομακρύνονται από το ινδικό πρότυπο και να αντλούν περισσότερο από την αστιακή χιπ χοπ κουλτούρα (urban hip hop culture), δεχόμενα περισσότερη πίεση από το σχολικό περιβάλλον, αν και τα δύο φύλα ύφαιναν ταυτότητες που συμπεριλάμβαναν πολυδιάστατες αποχρώσεις και περιγραφές (Δυτικο-Ινδικές, Ινδικές, Hindu, Χριστιανικές, Μουσουλμανικές, από τη Γουιάνα, από το Τρινταντ, Καθολικές, κλπ.), ανάλογα με το πλαίσιο και το ποιος ρωτούσε και άκουγαν διάφορα είδη μουσικής και μουσικά υβρίδια. Με άλλα λόγια, κατασκεύαζαν ρευστές, πολυπολιτισμικές ταυτότητες (Warikoo, 2005). Από την άλλη πλευρά, έρευνες έχουν δείξει ότι αγόρια στην εφηβεία είναι πιθανότερο να ενέχονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές και σε εγκληματικότητα. Τα αγόρια σε σχετική έρευνα (Ma, 2002) είχαν περισσότερα συμπεριφορικά προβλήματα από τα κορίτσια και ήταν πιθανότερο να συμμετέχουν σε πράξεις εφηβικής βίας (βανδαλισμούς, κλπ).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, τα κορίτσια μεταναστευτικής προέλευσης φαίνεται να υπερέχουν των συνομηλίκων τους σε όλες τις εθνικές ομάδες (Portes & Rumbaut, 2001), και μάλιστα τα αγόρια είχαν λιγότερη προσήλωση, χαμηλότερους βαθμούς, επίπεδα ενδιαφέροντος και προσπάθεια, όπως και χαμηλότερους επαγγελματικούς και εκπαιδευτικούς στόχους. Στοιχεία από μια άλλη έρευνα αποδεικνύουν επίσης ότι τα κορίτσια παίρνουν υψηλότερους βαθμούς και εκφράζουν μεγαλύτερες προσδοκίες για το μέλλον τους από τα αγόρια (Qin-Hilliard, 2003). Η έρευνα της Lopez (2003) έδειξε ότι οι γυναίκες διατηρούσαν ένα θετικό πλαίσιο προσδοκιών, ενώ οι άντρες εξέφραζαν την ανησυχία τους για τις προοπτικές κοινωνικής ανόδου τους. Η χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι πολύ σημαντικό στοιχείο, τόσο για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών με γονείς μετανάστες, όσο κυρίως για την ενσωμάτωσή τους. Στη μακροχρόνια ποσοτική έρευνα των Portes & Rumbaut σε

παιδιά με γονείς μετανάστες, φάνηκε και η πίεση να στραφούν τα παιδιά στα αγγλικά, ως κύρια γλώσσα.

Την εποχή του πρώτου κύματος συνεντεύξεων, το 1992, με παιδιά τότε στην όγδοη και ένατη τάξη, τα τρία τέταρτα των παιδιών προτιμούσαν να μιλούν αγγλικά στην καθημερινή ζωή τους, αν και μπορούσαν να εκφραστούν εύγλωττα και στη μητρική τους γλώσσα. Τρία χρόνια αργότερα, στο δεύτερο κύμα, η θέση προτίμησης των αγγλικών είχε βελτιωθεί, εννιά στα δέκα παιδιά την προτιμούσαν για τη συνεννόησή τους, της μητρικής γλώσσας είχε πέσει, ενώ η δυνατότητα έκφρασης στα αγγλικά είχε βελτιωθεί και στη μητρική γλώσσα είχε χειροτερέψει. Πάντως, έχει βρεθεί σε έρευνες γλωσσολόγων και ψυχολόγων (Hakuta 1986), ότι διγλωσσία με καλή γνώση και των δύο γλωσσών οδηγεί σε καλύτερη γνωστική επίδοση σε σχέση με τη μονογλωσσία, σε οποιαδήποτε γλώσσα. Το εύρημα αυτό εξηγείται επειδή τα παιδιά έχουν περισσότερα από ένα σύμβολα για τα πράγματα, και έτσι απελευθερώνονται από την τυραννία των λέξεων. Επιπλέον, σε σύγχρονες έρευνες με οικογένειες μεταναστών, βρέθηκε ότι όταν οι γονείς συνεχίζουν να μιλούν μόνο μια γλώσσα αλλά τα παιδιά τους στρέφονται στα αγγλικά, δημιουργούνται συνθήκες σύγκρουσης και απώλειας της οικογενειακής εξουσίας (Phinney 1990). Ο κόσμος της οικογένειας και της κοινότητάς τους γίνεται όλο και πιο αδιάφορος και οι κοινωνικές επιταγές του ανάξιος προσοχής, προκαλώντας την αποξένωση από τους γονείς τους της πρώτης γενιάς (Portes & Hao, 2002). Αν όμως και οι γονείς έχουν ή αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες στα αγγλικά, τότε αυτή η έλλειψη επικοινωνίας και η αποξένωση παύει να υφίσταται. Η πίεση να υιοθετήσουν την αγγλική γλώσσα, όπως απαιτείται από ορισμένα προγράμματα σχολικά σπουδών, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά να γίνουν περιορισμένα δίγλωσσα, έχοντας περιορισμένη γνώση και των δύο γλωσσών που χρησιμοποιούν. Η διγλωσσία έχει θετική επίδραση στις εκπαιδευτικές επιδιώξεις, τις φιλοδοξίες και την αυτοεκτίμηση. Οι έφηβοι και έφηβες που έχουν καλή γνώση και των δύο γλωσσών – της μητρικής και της χώρας υποδοχής – έχουν 8% περισσότερες πιθανότητες να έχουν υψηλές εκπαιδευτικές επιδιώξεις και υψηλή αυτοεκτίμηση ενώ όσοι δεν μιλούν καλά και τις δύο γλώσσες έχουν 9% λιγότερες πιθανότητες (Portes & Hao, 2002). Οι κοπέλες είναι πιθανότερο να είναι πλήρως δίγλωσσες, αποτέλεσμα που δείχνει την μεγαλύτερη σύνδεσή τους με τις οικογένειές τους αλλά να συνδυάζουν υψηλές φιλοδοξίες με σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα αγόρια, και σύμφωνα με τα στοιχεία από την έρευνα του CILS, υψηλότερους μέσους όρους κατάθλιψης (Portes & Hao, 2002).

Οι υψηλές ή χαμηλές εκπαιδευτικές και εργασιακές προσδοκίες των παιδιών των μεταναστών για το μέλλον τους έχουν προβλεπτική σημασία για το πώς αυτό θα εξελιχθεί (Portes & Wilson 1976). Όπως όλοι οι έφηβοι, και τα παιδιά της έρευνας είχαν υψηλές επαγγελματικές και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και ελπίδες, οι οποίες όσο μεγαλώνουν, τόσο συμβιβάζονται με τα αποτελέσματα της ζωής τους. Όπως γράφουν οι Grant and Sleeter (1985) οι έφηβοι μπορεί να βλέπουν αρχικά τον κόσμο ιδεαλιστικά, και έτσι βλέπουν ένα μεγάλο εύρος ευκαιριών για εκείνους, χωρίς περιορισμούς φυλής, τάξης ή φύλου. Καθώς μεγαλώνουν, το εύρος των δυνατοτήτων που μοιάζει ανοιχτό και τους περιμένει σταδιακά στενεύει. Στην έρευνα αυτή (Portes & Rumbaut, 2001) αναζητήθηκαν οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες

των μελών του δείγματος, και μετά από δέκα περίπου χρόνια τα ίδια άτομα ακολουθήθηκαν στο τρίτο κύμα της έρευνας για να δούν τι έχουν πετύχει. Οι Feliciano & Rumbault (2005) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές στην έρευνα ήταν αρκετά υψηλές και για τα αγόρια και τα κορίτσια, αν και το 23,4% των αγοριών και το 15,3% των κοριτσιών δεν περίμενε να αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο. Ωστόσο, τελικά για τα αγόρια η πιο συνηθισμένη έκβαση ήταν να προσδοκούν ότι θα έχουν πτυχίο πανεπιστημίου, να έχουν αποκτήσει, ή να είναι στην πορεία να αποκτήσουν πτυχίο κολλεγίου διετούς φοίτησης (το 22% των αγοριών), ή να αναμένουν ότι θα αποκτήσουν ένα μεταπτυχιακό (advanced degree) και να έχουν καταφέρει τουλάχιστον ένα πτυχίο (bachelor's) ή να παρακολουθούν ένα πρόγραμμα τετραετούς φοίτησης. Για τα κορίτσια, μακράν το πιο συνηθισμένο αποτέλεσμα ήταν να αναμένουν ένα μεταπτυχιακό τίτλο και να έχουν καταφέρει ή να είναι σε τετραετές πτυχίο ή να έχουν μόλις αποφοιτήσει (το 30% των γυναικών) (Feliciano & Rumbault, 2005). Μόνο το 11% των γυναικών και το 8% των ανδρών από όσους ανέμεναν να έχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση είχαν γραφτεί σε αντίστοιχα προγράμματα ή τα είχαν ολοκληρώσει. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσοι και όσες είχαν υψηλότερες φιλοδοξίες μάλλον ήταν υπερβολικά αισιόδοξοι, και ότι οι γυναίκες μάλλον ήταν πιο ρεαλιστριες από τους άνδρες (Feliciano & Rumbault, 2005). Όσον αφορά τις επαγγελματικές φιλοδοξίες, είναι λογικό ότι τα παιδιά που είχαν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες θα έχουν και υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες, ακόμα κι αν το αναμενόμενο επίπεδο εκπαίδευσης δεν προσεγγίζεται. Φαίνεται λοιπόν ότι οι νεαροί άνδρες που δεν έφτασαν το επίπεδο του πτυχίου πανεπιστημίου ή του μεταπτυχιακού που επιθυμούσαν, είχαν εξίσου μη ρεαλιστικές επαγγελματικές φιλοδοξίες. Είναι ενδιαφέρον ότι στις μεγαλύτερες εθνότητες, υπάρχουν σαφείς διαφορές με βάση το φύλο, όπου οι γυναίκες τα καταφέρνουν καλύτερα από τους άνδρες. Για τους Μεξικανούς, αυτό δεν ισχύει τόσο, αλλά ισχύει για τους Βιετναμέζους και τους Φιλιπινέζους (Feliciano & Rumbault, 2005).

Η ενθάρρυνση από την οικογένεια και η οικογενειακή κατάσταση εδώ παίζει σημαντικό ρόλο. Δύο γονείς μετανάστες είναι πιθανότερο να ωθήσουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν πανεπιστημιακή μόρφωση, ιδιαίτερα οι γυναίκες με δύο γονείς μετανάστες (το 48% των οποίων είναι στο πανεπιστήμιο, σε σχέση με το 38% των ανδρών). Ένας λόγος ίσως είναι ο αυστηρός πατρικός έλεγχος και η επίβλεψη για τα κορίτσια. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που αναφερθήκαμε προηγουμένως, όπως η τιμωρία στο σχολείο είναι προβλεπτικοί παράγοντες για την εκπαιδευτική και επαγγελματική αποτυχία. Μόνο το 17% όσων αγοριών είχαν αποβληθεί στο σχολείο ήταν στο δρόμο για πανεπιστημιακό πτυχίο, σε αντίθεση με το 43% όσων δεν είχαν αποβληθεί ποτέ. Μικρότερη, αλλά σημαντική η διαφορά και για τις γυναίκες: 31% έναντι 47% (Feliciano & Rumbault, 2005). Όμως για τις γυναίκες, η απόκτηση παιδιών συσχετίζεται αρνητικά με την εκπαιδευτική επιτυχία. Το 29% των γυναικών του CILS είχαν παιδιά, σε αντίθεση με το 18% των ανδρών, ενώ μόνο το 14% όσων είχαν παιδιά (μετά τα 20) και το 10% όσων είχαν παιδιά ως έφηβες είχαν κατορθώσει να πάνε στο πανεπιστήμιο. Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των κοριτσιών όμως δείχνουν ότι ήθελαν να ξεφύγουν από τους παραδοσιακούς ρόλους του φύλου στον επαγγελματικό τομέα, επιθυμώντας παραδοσιακά ανδρικά

επαγγέλματα, με υψηλό κοινωνικό στάτους, λόγω χάρη το 31% ήθελαν να γίνουν παθολόγοι, έναντι μόνο του 18% των αγοριών. Ενώ όμως είχαν αυτές τις φιλοδοξίες στο πρώτο κύμα της έρευνας το 1992, το 2001, σε ηλικία 24-25, βλέπουμε πιο ρεαλιστικές απαντήσεις, όπως δασκάλα, νοσοκόμα, προγραμματιστής. Οι επαγγελματικές επιλογές είναι ακόμη έμφυλες: ένα μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών αναμένει ότι θα γίνει δασκάλα ή νοσοκόμα, (14% & 18%) σε σχέση με τους άνδρες (6% & 9%) και ένα μεγαλύτερο ποσοστό ανδρών αναμένει να γίνει προγραμματιστής (25%) αντί για γυναίκες (6%). Πολύ χαμηλότερα ποσοστά ανδρών και γυναικών αναμένουν να φτάσουν τα υψηλότερου στάτους επαγγέλματα όταν φτάσουν τα 30 (Feliciano & Rumbault, 2005). Οι συγγραφείς διακρίνουν τέσσερις κατηγοριοποιήσεις στα άτομα του δείγματος ως προς τη σχέση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιδιώξεων και επιτευγμάτων. Η πρώτη, που περιλαμβάνει το 18% θα μπορούσε να ονομαστεί “νικητές με κίνητρα” (‘motivated achievers’) που ακολούθησαν το πιο ίσιο μονοπάτι για να επιτύχουν τις υψηλές εκπαιδευτικές τους επιδιώξεις, και στα 24-25, περίπου τα κατάφεραν. Το 43% των συμμετεχόντων/ουσών θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί ως “αισιόδοξοι που προσπαθούν” (‘optimistic strivers’) και περιγράφει όσους και όσες ανέμεναν να πετύχουν μεταπτυχιακούς τίτλους, αλλά στην ηλικία των 24-25, προσπαθούν να αποκτήσουν το πρώτο πτυχίο, ή κάποιο κατώτερο πτυχίο, με αισιοδοξία και θετική διάθεση. Η επόμενη κατηγορία, το 20% του συνόλου, θα μπορούσε να ονομαστεί “ευσεβείς πόθοι” (‘wishful thinkers’), και περιγράφει όσους είχαν πολύ υψηλές φιλοδοξίες και δεν κατάφεραν έστω και ελάχιστο να τις προσεγγίσουν. Τέλος, το 17% του συνόλου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί “ηττοπαθείς περιπλανώμενοι” και περιγράφει όσους, κυρίως άνδρες, εξέφρασαν υψηλές φιλοδοξίες, αλλά δεν περίμεναν να φτάσουν σε πτυχίο πανεπιστημίου (Feliciano & Rumbault, 2005). Όσοι και όσες ήταν στην πρώτη κατηγορία και κατάφεραν να προσεγγίσουν τις φιλοδοξίες τους, είχαν πολλά κοινά χαρακτηριστικά: μπορούσαν να κινητοποιήσουν κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους, είχαν οικογενειακή υποστήριξη, ξεκάθαρους στόχους, τα κατάφεραν στα μαθήματα στο γυμνάσιο και το λύκειο, και ήταν αποφασισμένοι να επιτύχουν (Feliciano & Rumbault, 2005).

2.3.3 Ο ρόλος της οικογένειας

Οι μετανάστες πρώτης γενιάς, ερχόμενοι στη χώρα υποδοχής βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα καινούργιο περιβάλλον και με διαφορετικούς τρόπους ζωής. Η γλώσσα μπορεί να αποδειχθεί εμπόδιο που θα έχει επιπτώσεις στη διαδικασία της κοινωνικής τους ένταξης. Αντίθετα τα παιδιά των μεταναστών, κατ' αρχήν, κοινωνικοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τα παιδιά των γηγενών και στη συνέχεια στο σχολείο. Κατά την ηλικία των 8-11 ετών, όταν ο γονικός έλεγχος χαλαρώνει, το παιδί βρίσκεται σε επαφή με άλλους ενήλικες ή σε παρέες με ομοίους. Τότε, λόγω του επιπολιτισμού των παιδιών των μεταναστών, μεταβάλλεται ασυνείδητα ο τρόπος σκέψης τους, ο ψυχισμός τους και η επιθυμία τους για ενσωμάτωση. Η ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών ξεκινά από την κοινωνική και πολιτισμική κοινωνικοποίησή τους στην κοινωνία υποδοχής, γι αυτό αρχικά συντελείται στο σχολείο, στις ομάδες συνομηλίκων, τη γειτονιά (Simon, 2007) και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και συνεχίζει με την επαγγελματική και οικονομική τους ένταξη (Βεντούρα, 1994).

Έτσι ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών με γονείς μετανάστες αναδεικνύεται ιδιαίτερα καθοριστικός. Οι οικογένειες των μεταναστών αντισταθμίζουν την έλλειψη των πολιτισμικών και κοινωνικών πόρων με μια «υπερεπένδυση» στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι γονείς επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η σχολική επιτυχία θεωρείται παράγοντας κοινωνικής επιτυχίας και ανόδου, ένα είδος «εκδίκησης» τόσο προς την κοινωνία υποδοχής όσο και προς την κοινωνία προέλευσης (Zeroulou, 1988).

Οι μειονότητες που μεταναστεύουν οικειοθελώς για αναζήτηση καλύτερης τύχης, καλλιεργούν ένα σχέδιο επιτυχίας και κοινωνικής ανόδου, μέσω της μόρφωσης των παιδιών τους (Ogbu 1992). Αντίθετα, για αυτούς που μεταναστεύουν «αναγκαστικά», είτε μετά από πόλεμο ή αποικιοκρατία, η σχολική επιτυχία λειτουργεί ως άρνηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Έτσι η σχολική αποτυχία είναι περισσότερο αποτέλεσμα μιας στρατηγικής και όχι αποτέλεσμα γενετικής, γλωσσολογικής ή πολιτισμικής ανεπάρκειας (Πανταζή, 2006).

Τα στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας της Γαλλίας (INSEE, 1997) δείχνουν ότι τα παιδιά των μη ευρωπαϊών μεταναστών, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό βέβαια είναι φυσιολογικό αν λάβει κανείς υπόψη του την κοινωνικοοικονομική θέση των γονιών τους. Υπολογίζεται ότι μόνο το 15% των ντόπιων πατέρων και 16% των ντόπιων μητέρων έχει εγκαταλείψει το σχολείο και δεν έχει πτυχίο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ για τους μετανάστες και ιδιαίτερα για τους Τούρκους τα ποσοστά αυτά αγγίζουν το 64% και 77% αντίστοιχα για τους δύο γονείς. Για δε τους Μαγκρεπίνους τα ποσοστά αυτά αυξάνονται ακόμη περισσότερο (INSEE, 1997).

Επιπλέον τα παιδιά αυτά προέρχονται από πολυπληθείς οικογένειες, με πολλά αδέρφια (μέσος όρος παιδιών ανά Τουρκική οικογένεια είναι 3,1 σε σχέση με των γάλλων 1,7 ανά οικογένεια), η δε εκπαίδευσή τους κοστίζει περισσότερο σε σχέση με

τα παιδιά των ντόπιων. Επίσης το γεγονός ότι η αρχική κοινωνικοποίησή τους έγινε σε μια ξένη γλώσσα, αποτελεί ένα επιπλέον μειονέκτημα καθώς φτάνουν στη χώρα υποδοχής σε πολύ μικρή ηλικία (κατά τη διάρκεια ή μετά την προσχολική ηλικία).

Κατά συνέπεια τα σχετικά συμπεράσματα ως προς την ενσωμάτωση, αφορούν μόνο στα παιδιά των μεταναστών που είναι καταγεγραμμένα ως αλλοδαποί και όχι συνολικά τη δεύτερη γενιά, ένα μέρος της οποίας έχει αποκτήσει ήδη τη γαλλική υπηκοότητα. Επίσης οι μετανάστες-έποικοι που προέρχονται από τις πρώην γαλλικές αποικίες της βόρειας Αφρικής, διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό ενσωμάτωσης από τους υπόλοιπους μετανάστες, τους ονομαζόμενους «Μαγκρεμπίνους», που προέρχονται από τις ίδιες χώρες (Αλγερία, Τυνησία, Μαρόκο), σύμφωνα με πραγματοποιηθείσα έρευνα για τη δεύτερη γενιά μεταναστών (Alba, 2002).

Η θέση των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο καθορίζεται από τα οικογενειακά χαρακτηριστικά. Ανήκουν στην εργατική τάξη, δεν πηγαίνουν σχολείο ή το παρακολουθούν μόνο για μια μικρή χρονική περίοδο και αντιμετωπίζουν σημαντικό γλωσσικό πρόβλημα. Σε σχέση όμως με τους γονείς τους φαίνεται να παρουσιάζουν μια ουσιαστική κοινωνική κινητικότητα, ακόμη και αν έχουν παρακολουθήσει έστω και για μικρό χρονικό διάστημα το σχολείο, εν τούτοις μπορούν να αποκτήσουν υψηλότερες δεξιότητες από τους γονείς τους.

Στην Ελλάδα, παρόλο που ο αριθμός των παιδιών που έχουν γεννηθεί εδώ και που emπίπτουν στο στενό ορισμό της κατηγορίας «δευτέρα γενιά», είναι προς το παρόν μικρός, ωστόσο η αυξητική τάση που σημειώνεται και διατηρείται από το 1998-99 (Δρεττάκης, 2001) είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η τάση αυτή καταγράφεται και με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως το σχολείο αποτελεί τον κατ' εξοχήν προνομιακό χώρο μελέτης του ζητήματος των παιδιών με γονείς μετανάστες, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα βασικό παράγοντα κοινωνικής ένταξης και ένα αυτοτελές πεδίο ένταξης (Κασίμη, 2006). Οι μετανάστες ερχόμενοι σε μια νέα χώρα διαφέρουν κατά κανόνα από τα μέλη της κοινωνίας στην οποία επιχειρούν να ενταχθούν λόγω των διαφορετικών οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και νομικών ιδιαιτεροτήτων τους. Στην πλειονότητά τους βρίσκονται σε κατάσταση οικονομικής ανέχειας και επιζητούν συχνά παράνομα εργασία. Κατά συνέπεια η διαβίωσή τους στη χώρα υποδοχής χαρακτηρίζεται από αυτή την κατάσταση, η οποία καθιστά την παρουσία τους διακριτή και κοινωνικά ευάλωτη. Βρίσκονται σε μια μακροχρόνια διαλεκτική διαδικασία αποστασιοποίησης από την κοινωνία αποστολής –καταγωγής και προσέγγισης της κοινωνίας υποδοχής, με ενδιάμεσο σταθμό τη μεταναστευτική κοινότητα. Αυτή συγκροτεί τον οικείο κόσμο ζωής των μεταναστών και συμβολίζει την προσπάθεια μείωσης της ταχύτητας και έντασης της ελεύθερης πτώσης των μεταναστών, στο άγνωστο γι αυτούς κενό (περιβάλλον). Για τους περισσότερους η προοπτική αυτή έχει σύντομη χρονική διάρκεια, κατά την οποία θεωρούν ότι θα συγκεντρώσουν κάποια χρήματα για να λύσουν τα οικονομικά τους προβλήματα και να επιστρέψουν στη συνέχεια στη χώρα τους, οικονομικά και κοινωνικά αναβαθμισμένοι (Παπαϊωάννου, 2003).

Στις ΗΠΑ, σε έρευνα των Waldinger & Feliciano (2004) επισημαίνεται ότι οι απόγονοι των μεταναστών μεσαίας τάξης θα κινηθούν ανοδικά, χρησιμοποιώντας

τους πόρους που συνδέονται με την κοινωνική τάξη των γονιών τους και τις ευκαιρίες που δίνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα για να εισέλθουν στο αμερικάνικο κυρίαρχο ρεύμα με ρυθμό πολύ γρηγορότερο από τα παιδιά παλιότερων μεταναστών.

Κοινωνικοί επιστήμονες, ερευνητές και παιδαγωγοί προσπάθησαν κατά καιρούς να εξηγήσουν γιατί οι μαθητές προερχόμενοι από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες συχνά αδυνατούν να επιτύχουν σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα οικονομικά στρώματα έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο γιατί η κοινωνικοποίησή τους που ξεκινά από τις οικογένειες και τις κοινότητές τους δεν τους εφοδιάζει με τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις συμπεριφορές και ουσιαστικά τις πολιτισμικές αρχές για ακαδημαϊκή επιτυχία στη δεδομένη κοινωνία. Υποστηρίζουν, συνεπώς, πως οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη μπορούν να επιτύχουν αν τους παρέχονται από πολύ μικρή ηλικία εμπειρίες που αντισταθμίζουν την οικογένειά τους και την ένταξή τους στην κοινωνία. Εδώ οι θεωρητικοί αμφισβήτησαν την εξήγηση της πολιτισμικής στέρησης. Διαφωνούν με το συμπέρασμα ότι μαθητές προερχόμενοι από κατώτερα οικονομικά στρώματα και εθνικές μειονότητες έχουν φτωχούς πολιτισμούς. Μολαταύτα, οι μαθητές αυτοί δεν πετυχαίνουν στο σχολείο εξαιτίας της πολιτισμικής ασυνέχειας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συνεπώς, για να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή και κοινωνική προοπτική αυτών των παιδιών, το σχολείο πρέπει να αναδιαμορφωθεί κατά τρόπο που να χρησιμοποιεί τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους. Οι γλώσσες τους, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, και οι τρόποι επικοινωνίας πρέπει να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα της διδασκόμενης ύλης, στον τρόπο διδασκαλίας και στη νοοτροπία του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.1 Σκοπός της έρευνας

Στις χώρες υποδοχής μεταναστών δημιουργούνται κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και πολιτισμικές αλλαγές, οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το σχολείο. Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι εξελίξεις που παρατηρήθηκαν στη δεκαετία του 1990 είναι ιδιαίτερα έντονες και σίγουρα χωρίς ιστορικό προηγούμενο. Αναμφίβολα, η ένταση αυτή των μεταναστευτικών ρευμάτων σε συνδυασμό με τη διεύρυνση του ρόλου της μετανάστευσης για τις διαχρονικές μεταβολές του συνολικού πληθυσμού, συνηγορούν στην αναβάθμιση της σημασίας της μετανάστευσης ως δημογραφικής συνιστώσας. Καθώς σύγχρονες έρευνες προσανατολίζονται στο να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών στην ενσωμάτωση των μεταναστευτικών τους πληθυσμών, σκοπός της παρούσας έρευνας θα είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το ελληνικό σχολείο βοηθάει αποτελεσματικά στην ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσης των γονιών τους.

Μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως τα παιδιά με γονείς μετανάστες ενσωματώνονται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Portes & Zhou, 1993· Portes & Rumbaut, 2003). Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές η ενσωμάτωση των παιδιών με γονείς μετανάστες δεν εξαρτάται από το οικογενειακό περιβάλλον, την εκπαιδευτική διαδρομή και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αλλά και από το ίδιο το άτομο και την εθνικότητά του. Ειδικότερα ως προς την εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία, αυτή συνδέεται περισσότερο με το οικογενειακό περιβάλλον παρά με το γεγονός ότι είναι παιδιά μεταναστών. Μεγάλο μέρος των παιδιών με γονείς μετανάστες επιτυγχάνουν κοινωνική ένταξη και μεγαλύτερη κινητικότητα σε σχέση με τους γονείς τους και αυτό οφείλεται στο σχολείο. Μέρος αυτών αποκλείεται κοινωνικά λόγω της αποτυχίας σε αυτό. Γι αυτό και η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σύγκλισης της κοινωνικής θέσης των μεταναστών με αυτή των γηγενών (Bojtas, 1995).

Στην παρούσα έρευνα θα μελετηθούν δύο ομάδες μεταναστών που προέρχονται κυρίως από χώρες της ανατολικής Ευρώπης (π.χ. Αλβανία) και από χώρες της Μέσης Ανατολής (π.χ. Ιορδανία) και μια ομάδα Ελλήνων. Η συγκριτική αυτή μελέτη σκοπό έχει να κάνει αποτίμηση στους προσδιοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την ενσωμάτωση των μαθητών στις δομές και το εκπαιδευτικό, πολιτιστικό περιβάλλον της ελληνικής πραγματικότητας.

Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας ήταν οι ακόλουθοι:

- Να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα έχουν διαπιστώσει διακρίσεις στη μεταχείριση των παιδιών τους εξαιτίας της καταγωγής, των επιδόσεων ή της αποδοχής που τυγχάνουν από την ομάδα των συνομηλίκων τα τελευταία.
- Να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν πως το σχολείο επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους.
- Να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι αλλοδαποί γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν πως η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα υποδοχής επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους.
- Να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους από το μορφωτικό επίπεδο των ίδιων, από τις αδυναμίες τους στη γλώσσα, από την αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, από την έλλειψη κινήτρων των παιδιών τους να μελετήσουν, από την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά τους και στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων από τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα.
- Να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι τα παιδιά τους βιώνουν σωματικό εκφοβισμό, λεκτικό εκφοβισμό, ρατσιστικές επιθέσεις ή διακριτική μεταχείριση.
- Να αποτυπωθεί κατά πόσο οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιλέγουν να συναναστρέφονται εκτός του εργασιακού τους ωραρίου με ομοεθνείς τους, με αλλοεθνείς, με οποιοδήποτε άτομο ανεξαρτήτως καταγωγής ή αν επιλέγουν να μη συναναστρέφονται με κανένα άτομο.
- Να αποτυπωθεί κατά πόσο τα παιδιά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα επιλέγουν να συναναστρέφονται στο σχολείο ή εκτός αυτού με ομοεθνείς τους, με αλλοεθνείς, με οποιοδήποτε άτομο ανεξαρτήτως καταγωγής ή αν επιλέγουν να μη συναναστρέφονται με κανένα άτομο.
- Να αποτυπωθεί κατά πόσο τα παιδιά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα επιλέγουν να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που προσφέρονται είτε από το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου αυτού.
- Να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους θα επηρεάσει το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούν 60 γονείς, Έλληνες και αλλοδαποί, μαθητών που φοιτούν στην Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού σχολείων της περιοχής της Ανατολικής Αττικής. Από τους 60 γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, 30 ήταν Ελληνικής καταγωγής και 30 ήταν αλλοδαποί μετανάστες. Από τους Έλληνες γονείς (n=30) 18 ήταν γυναίκες και 12 ήταν άνδρες. Από τους αλλοδαπούς γονείς (n=30) 25 ήταν γυναίκες και 5 ήταν άνδρες. Από τους αλλοδαπούς γονείς, οι οποίοι ήταν μετανάστες στη χώρα μας, 12 κατάγονταν από την Αλβανία, 2 από τη Ρουμανία, 1 από τη Βουλγαρία, 2 από τη Ρωσία, 6 από το Πακιστάν, 2 από το Μπαγκλαντές, 3 από την Ιορδανία και 2 από την Αίγυπτο. Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς υπάρχει ανομοιογένεια στο δείγμα της έρευνας ως προς τους άνδρες μη ελληνικής καταγωγής που συμμετείχαν σε αυτήν. Θα ήταν ασφαλές να ισχυριστούμε πως η ανομοιογένεια αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι σπανιότερα οι τελευταίοι είναι εκείνοι που αναλαμβάνουν να οδηγήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο το πρωί και να τα παραλάβουν το μεσημέρι ή το απόγευμα.

Στον πίνακα 4.1 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες και σχετικές συχνότητες σχετικά με το φύλο και τη χώρα καταγωγής των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 4.1

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος (n = 60) ως προς το φύλο και τη χώρα καταγωγής

Χώρα προέλευσης	Φύλο					
	Άνδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	F	%	F	%		
Ελλάδα	12	20	18	30.	30	50
Αλβανία	3	5.01	9	15	12	20
Ρουμανία	0	0	2	3.33	2	3.33
Βουλγαρία	0	0	1	1.67	1	1.68
Ρωσία	0	0	2	3.33	2	3.33
Πακιστάν	1	1.66	5	8.35	6	10
Μπαγκλαντές	0	0	2	3.33	2	3.33
Ιορδανία	1	1.66	2	3.33	3	5
Αίγυπτος	0	0	2	3.33	2	3.33
Σύνολο	17	28.33	43	71.67	60	100

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα που δήλωσαν ότι η χώρα προέλευσής τους δεν ήταν η Ελλάδα ρωτήθηκαν για τη διάρκεια διαμονής τους σε αυτήν. Από τα δεδομένα του πίνακα 4.2 που ακολουθεί διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία (50%) των αλλοδαπών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήρθαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία 1990-2000. Σημαντικό είναι και το ποσοστό (33.33%) εκείνων που ήρθαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα κατά την δεκαετία 2001-2010. Τέλος, παρατηρείται ότι χαμηλά είναι τα ποσοστά τόσο εκείνων που ήρθαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα πριν από το 1990 (6.67%) αλλά και εκείνων που ήρθαν τα τελευταία χρόνια (10%).

Στον πίνακα 4.2 που ακολουθεί παρατίθενται στοιχεία για τη χρονολογία προσέλευσής τους στην Ελλάδα.

Πίνακας 4.2

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος (n = 30) ως προς τη χρονολογία προσέλευσης στην Ελλάδα

Χρονολογία Προσέλευσης	<i>F</i>	<i>%</i>
Πριν 1990	2	6.67
1990-2000	15	50
2001-2010	10	33.33
2011-2014	3	10
Σύνολο	30	100

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα παρατηρείται ότι οι περισσότεροι άνδρες ελληνικής καταγωγής έχουν μέσο μορφωτικό επίπεδο και σε ποσοστό 50% είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι και το ποσοστό των αντρών ελληνικής καταγωγής (41.67%) οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από κάποιο ανώτερο ή ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής. Αναφορικά με τους άνδρες οι οποίοι είναι αλλοδαποί μετανάστες παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (60%). Για το σύνολο των ανδρών διαπιστώνεται ότι είναι πολύ χαμηλά τα ποσοστά τόσο των αποφοίτων Δημοτικού όσο και των κατόχων Μεταπτυχιακών ή Διδακτορικών Διπλωμάτων σπουδών.

Στον πίνακα 4.3 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες και σχετικές συχνότητες σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των ανδρών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 4.3

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($n = 17$) ως προς το μορφωτικό επίπεδο των ανδρών

Μορφωτικό Επίπεδο	<i>Έλληνες</i>		<i>Αλλοδαποί</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Δημοτικό	0	0	1	20
Γυμνάσιο – Λύκειο	6	50	3	60
ΑΕΙ – ΤΕΙ	5	41.67	1	20
Μεταπτυχιακό	1	8.33	0	0
Σύνολο	12	100	5	100

Επιπρόσθετα, ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα παρατηρείται ότι οι περισσότερες γυναίκες ελληνικής καταγωγής έχουν μέσο μορφωτικό επίπεδο και σε ποσοστό 61.11% είναι απόφοιτες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικό είναι και το ποσοστό των γυναικών ελληνικής καταγωγής (22.22%) οι οποίες έχουν αποφοιτήσει από κάποιο Ανώτερο ή Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της ημεδαπής ή της αλλοδαπής. Επίσης, χαμηλό είναι το ποσοστό (11.11%) των κατόχων Μεταπτυχιακών ή Διδακτορικών Διπλωμάτων σπουδών. Τέλος, πολύ χαμηλό είναι το ποσοστό (5.56%) στις γυναίκες ελληνικής καταγωγής, οι οποίες είναι απόφοιτοι Δημοτικού. Αναφορικά με τις γυναίκες οι οποίες είναι αλλοδαπές μετανάστριες παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (60%). Σε αυτή την κατηγορία γυναικών σημαντικό είναι και το ποσοστό εκείνων οι οποίες είναι απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου (28%) ενώ ιδιαίτερος μικρό είναι το ποσοστό εκείνων που είναι απόφοιτοι κάποιου Ανώτερου ή Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (12%).

Στον πίνακα 4.4 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες και σχετικές συχνότητες σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 4.4

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($n = 17$) ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών

Μορφωτικό Επίπεδο	Ελληνίδες		Αλλοδαπές	
	F	%	F	%
Δημοτικό	1	5.56	7	28
Γυμνάσιο – Λύκειο	11	61.11	15	60
ΑΕΙ – ΤΕΙ	4	22.22	3	12
Μεταπτυχιακό	2	11.11	0	0
Σύνολο	18	100	25	100

Στους πίνακες που ακολουθούν παρατίθενται στοιχεία που αφορούν στον τομέα απασχόλησης των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, αναφορικά με το επάγγελμα που ασκούν οι άντρες παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων ανδρών είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι σε ποσοστό 41.76%. Σημαντικό είναι το ποσοστό των ελεύθερων επαγγελματιών (25%) ενώ χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των δημοσίων υπαλλήλων (16.67%) και των ανέργων (16.67%). Από την άλλη μεριά παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα ποσοστά αναφορικά με το είδος της απασχόλησης των αλλοδαπών ανδρών. Αν και το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι χαρακτηριστικά μικρό σχετικά με αυτή την κατηγορία συμμετεχόντων μπορούμε να διαπιστώσουμε από τα δεδομένα του παρακάτω πίνακα ότι ποσοστό 40% των αλλοδαπών ανδρών εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα, ενώ αντίστοιχο είναι και το ποσοστό των ελεύθερων επαγγελματιών. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν δημόσιοι υπάλληλοι ενώ από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ένας μόνο ήταν ο αλλοδαπός που δήλωσε άνεργος τους τελευταίους μήνες.

Στον πίνακα 4.5 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες και σχετικές συχνότητες σχετικά με το επάγγελμα των ανδρών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 4.5

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($n = 17$) ως προς το επάγγελμα των ανδρών

Επάγγελμα	Έλληνες		Αλλοδαποί	
	F	%	F	%
Δημ. Υπάλληλος	2	16.67	0	0
Ιδιωτ. Υπάλληλος	5	41.76	2	40
Ελεύθερος Επαγγελματίας	3	25	2	40
Άνεργος	2	16.67	1	20
Σύνολο	12	100	5	100

Αναφορικά με το επάγγελμα που ασκούν οι γυναίκες παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των Ελληνίδων γυναικών είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι σε ποσοστό 44.45%. Σημαντικό είναι το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν οικιακά (27.78%) ενώ χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των δημοσίων υπαλλήλων (16.67%) και των ανέργων (11.2%). Από την άλλη μεριά οι αλλοδαπές γυναίκες στη συντριπτική τους πλειοψηφία απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα σε ποσοστό 64%. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν δημόσιοι υπάλληλοι ενώ από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα 16% δηλώνουν οικιακά και 20% είναι άνεργες τους τελευταίους μήνες.

Στον πίνακα 4.6 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες και σχετικές συχνότητες σχετικά με το επάγγελμα των γυναικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 4.6

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες %) του δείγματος ($n = 17$) ως προς το επάγγελμα των γυναικών

Επάγγελμα	Ελληνίδες		Αλλοδαπές	
	F	%	F	%
Δημ. Υπάλληλος	3	16.67	0	0
Ιδιωτ. Υπάλληλος	8	44.45	16	64
Οικιακά	5	27.78	4	16
Άνεργος	2	11.20	5	20
Σύνολο	18	100	25	100

4.2 Μέσα συλλογής Δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, σύμφωνα με την οποία διατυπώνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες όμως δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή για περαιτέρω διερεύνηση. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας έγινε με τη χρήση απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων, προκειμένου από τα αποτελέσματά της να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

Η ερευνήτρια, μετά από μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και αφού όρισε το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνάς της, επέλεξε έναν αριθμό ερωτήσεων οι οποίες θεώρησε ότι θα την οδηγούσαν στην απάντηση των ερευνητικών υποθέσεων της. Μέσα από τις ερωτήσεις συλλέχτηκαν δημογραφικά στοιχεία για το σύνολο των ερωτηθέντων καθώς και πληροφορίες που αφορούσαν στο βαθμό ενσωμάτωσης των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο επηρέασε το βαθμό ενσωμάτωσης των παιδιών τους σε αυτήν.

4.3 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία. Επιλέχθηκε ένας συγκεκριμένος δήμος της Περιφέρειας Ανατολικής Αττικής και συγκεκριμένα ο Δήμος Αχαρνών προκειμένου να εξασφαλιστεί κατά το δυνατό η ομοιογένεια του κοινωνικού – οικονομικού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων στην έρευνα. Δόθηκαν στους μαθητές των Δ', Ε', Στ' Τάξεων Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Αχαρνών ειδικά έντυπα όπου γίνονταν σαφής περιγραφή και λεπτομερής ανάλυση των σκοπών και της διαδικασίας της έρευνας. Από τα έντυπα που δόθηκαν συνολικά 60 ήταν οι γονείς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια επέλεξε τη βιβλιοθήκη του σχολείου ως χώρο διεξαγωγής κάθε συνέντευξης καθώς κρίθηκε αναγκαία η ουδετερότητα του χώρου σε σχέση με το γραφείο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Κάθε συνέντευξη διαρκούσε περίπου 10 λεπτά και διεξάγονταν κατόπιν συνεννόησης της ερευνήτριας με τους γονείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το ελληνικό σχολείο βοηθάει αποτελεσματικά στην ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, ανεξαρτήτως της χώρας προέλευσης των γονιών τους.

Προσεγγίζοντας τον πρώτο από τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας, έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί ο βαθμός στον οποίο οι γονείς που συμμετείχαν σε αυτή διαπίστωσαν διακρίσεις στη μεταχείριση των παιδιών τους εξαιτίας της καταγωγής, των επιδόσεων ή της αποδοχής που τυγχάνουν από την ομάδα των συνομηλίκων τα τελευταία.

Σύμφωνα με την έκτη ερώτηση διαπιστώθηκε ότι ποσοστό 50% των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν διακρίσεις εξαιτίας της καταγωγής τους. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των γονέων προέκυψε ότι ούτε ένας αλλοδαπός δεν απάντησε ότι τα παιδιά του δεν αντιμετωπίζουν διακρίσεις εξαιτίας της καταγωγής τους. Αντίθετα, ποσοστό 20% απάντησε ότι αντιμετωπίζουν σε μικρό βαθμό διακρίσεις και 25% θεώρησε ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν διακρίσεις σε μεγαλύτερο βαθμό. Μόλις το 5% των ερωτηθέντων θεωρεί πως τα παιδιά του αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη μεταχείριση εξαιτίας της καταγωγής τους ενώ μηδενικό ήταν το ποσοστό εκείνων που θεωρούσαν πως τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρά προβλήματα εξαιτίας αυτής.

Επιπρόσθετα, ποσοστό 51,65% των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα θεωρεί πως τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη μεταχείριση ή διακρίσεις εξαιτίας των επιδόσεών τους στο σχολείο ενώ ποσοστό 20% θεωρεί ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν σε μικρό βαθμό προβλήματα και ποσοστό 16,66% θεωρεί πως αντιμετωπίζει αρκετά συχνά διακρίσεις εξαιτίας των επιδόσεων τους στο σχολείο. Τέλος, μικρό είναι το ποσοστό (6,6%) των γονέων που θεωρούν πως τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν σε μεγάλο βαθμό διακρίσεις στο σχολείο και ακόμη μικρότερο (5%) το ποσοστό εκείνων που θεωρούν πως τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν πολύ σοβαρές διακρίσεις εξαιτίας των επιδόσεών τους στο σχολείο.

Ως προς την τελευταία παράμετρο της ερώτησης, ποσοστό 70% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν διακρίσεις εξαιτίας της αποδοχής η μη που τυγχάνουν από την ομάδα των συνομηλίκων, ποσοστό 11,67% των προαναφερθέντων θεωρεί πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους είναι μικρές και ποσοστό 8,33% θεωρεί πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους είναι λίγο μεγαλύτερες. Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που θεωρούν πως τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν διακρίσεις εξαιτίας της αποδοχής η μη που τυγχάνουν από την ομάδα των συνομηλίκων τους με μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (6,7% και 3,3% αντίστοιχα).

Στον πίνακα 5.1 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος (n = 60) αναφορικά με την έκτη ερώτηση της έρευνας «Έχετε διαπιστώσει διακρίσεις στη μεταχείριση των παιδιών σας;»

Πίνακας 5.1

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%) του δείγματος (n = 60) ως προς την ερώτηση «Έχετε διαπιστώσει διακρίσεις στη μεταχείριση των παιδιών σας;»

<i>Αιτίες διακρίσεων στη μεταχείριση των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>	
	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>Σύνολο</i>
<i>Καταγωγή</i>	30(50%)	12(20%)	15(25%)	3(5%)	0(0%)	60(100%)
<i>Σχολικές επιδόσεις</i>	31(51,65%)	12(20%)	10(16,66%)	4(6,6%)	3(5%)	60(100%)
<i>Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων</i>	42(70%)	7(11,67%)	5(8,33%)	4(6,7%)	2(3,3%)	60(100%)

Προκειμένου να προσεγγίσουμε τους επόμενους στόχους της παρούσας έρευνας ρωτήθηκαν οι γονείς που συμμετείχαν σε αυτή για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους. Όπως ήταν αναμενόμενο ως προς την δέκατη ερώτηση της παρούσας έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (85%) βαθμολογείται με «Άριστα», ποσοστό 15% των παιδιών των ερωτηθέντων έχει Μέσο Όρο «Π. Καλά» ενώ κανένα παιδί δεν έχει Μέσο Όρο «Καλά».

Στον πίνακα 5.2 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος (n = 60) αναφορικά με την ερώτηση «Ποιες ήταν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σας κατά το προηγούμενο τρίμηνο;»

Πίνακας 5.2

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%)) του δείγματος ($n = 60$) ως προς την ερώτηση: «Ποιες ήταν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σας κατά το προηγούμενο τρίμηνο;»

Ακαδημαϊκές επιδόσεις	F	%
Καλά	0	0%
Π.Καλά	9	15%
Άριστα	51	85%
Σύνολο	60	100%

Προσεγγίζοντας τους επόμενους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν πως το σχολείο επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους αλλά και σε ποιο βαθμό οι αλλοδαποί γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν πως η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα υποδοχής επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους.

Όπως καταδεικνύεται από τον πίνακα που ακολουθεί αναφορικά με την όγδοη ερώτηση της έρευνας, παρατηρούμε ότι ποσοστό 65% των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί πως το σχολείο επηρεάζει «πολύ» την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους και ποσοστό 21,67% θεωρεί πως το σχολείο επηρεάζει τους προαναφερθέντες τομείς «πάρα πολύ». Από την άλλη μεριά πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που θεωρούν πως το σχολείο επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους «αρκετά», «λίγο» ή «καθόλου» (ποσοστό 5%, 5% και 3,3% αντίστοιχα).

Αναφορικά με τους αλλοδαπούς γονείς, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στη ένατη ερώτηση, οι οποίες απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε ότι ποσοστό 46,67% των αλλοδαπών γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί πως η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα υποδοχής επηρεάζει «πάρα πολύ» την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους και ποσοστό 36,67% θεωρεί πως η διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα επηρεάζει τα παραπάνω «πολύ». Από την άλλη μεριά πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που θεωρούν πως η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα υποδοχής επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους «αρκετά» ή «λίγο» » (ποσοστό 13,33% και 3,33% αντίστοιχα) ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό εκείνων που απαντούν «καθόλου».

Στους πίνακες 5.3 και 5.4 που ακολουθούν παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος ($n = 60$) και το σύνολο

των αλλοδαπών που συμμετείχαν στην έρευνα (n=30) αντίστοιχα αναφορικά με τις ερωτήσεις «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το σχολείο επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών σας στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους;» και «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η διάρκεια παραμονής σας στην Ελλάδα επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών σας στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους;»

Πίνακας 5.3

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%) του δείγματος (n = 60) ως προς την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το σχολείο επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών σας στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους;»

<i>Βαθμός επιρροή της εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση και τις επιδόσεις των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>	<i>Σύνολο</i>
	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>
	2(3,33%)	3(5%)	3(5%)	39(65%)	13(21,67%)	60(100%)

Πίνακας 5.4

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%) του δείγματος των αλλοδαπών που συμμετείχαν στην έρευνα (n =30) ως προς την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η διάρκεια παραμονής σας στην Ελλάδα επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών σας στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους;»

<i>Βαθμός επιρροής της διάρκειας παραμονής στην ενσωμάτωση και τις επιδόσεις των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>	<i>Σύνολο</i>
	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>
	-	1(3,33%)	4(13,33%)	11(36,67%)	14(46,67%)	30(100%)

Αναφορικά με τον επόμενο επιμέρους στόχο της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν σε αυτήν θεωρούν ότι επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους από το μορφωτικό επίπεδο των ίδιων, από τις αδυναμίες τους στη γλώσσα, από την αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, από την έλλειψη κινήτρων των παιδιών τους να μελετήσουν, από την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά τους και στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων από τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα.

Όπως καταδεικνύεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στη δέκατη ερώτηση και απεικονίζονται τον πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι ποσοστό 71,66% των γονέων που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι το προσωπικό μορφωτικό τους επίπεδο επηρεάζει «πολύ» τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους, ποσοστό 15% υποστηρίζουν ότι τις επηρεάζει «αρκετά» και ποσοστό 6,67% ότι τις επηρεάζει «λίγο». Μικρό επίσης (6,67%) είναι το ποσοστό των γονέων που θεωρεί πως το προσωπικό μορφωτικό τους επίπεδο επηρεάζει «πάρα πολύ» τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους.

Επιπρόσθετα, ποσοστό 40% των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δηλώνει ότι η προσωπική αδυναμία του στον χειρισμό της ελληνικής γλώσσας επηρεάζει «πολύ» τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους. Από την ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων προκύπτει πως αυτή η απάντηση δόθηκε εξολοκλήρου από αλλοδαπούς γονείς καθώς κανένας από τους Έλληνες γονείς δεν πίστευε πως διαθέτει δυσκολίες χειρισμού της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη, πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά των αλλοδαπών γονέων που πιστεύουν πως οι προσωπικές τους δυσκολίες στο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας επηρεάζουν «λίγο», «αρκετά» ή «πάρα πολύ» τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (ποσοστά 3,33%, 5% και 1,67% αντίστοιχα).

Ακολούθως, πολύ σημαντικό (41,67%) είναι το ποσοστό των γονέων που θεωρούν πως η προσωπική τους αδυναμία να παράσχουν βοήθεια στα παιδιά τους επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των τελευταίων σε πολύ σημαντικό βαθμό. Από την άλλη μεριά η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων θεωρώντας ότι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες να παράσχουν βοήθεια στα παιδιά τους απάντησαν πως ο συγκεκριμένος λόγος δεν επηρεάζει «καθόλου» τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους. Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά των γονέων που πιστεύουν πως οι προσωπικές τους αδυναμίες να παράσχουν βοήθεια στα παιδιά τους επηρεάζουν «λίγο», «αρκετά» ή «πάρα πολύ» τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (ποσοστά 8,33%, 11,67% και 3,33% αντίστοιχα).

Επιπρόσθετα, όπως φαίνεται από τα στοιχεία του ακόλουθου πίνακα, οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, υποστηρίζουν ότι η έλλειψη κινήτρων να μελετήσουν επηρεάζει τις επιδόσεις των παιδιών τους «πολύ» σε ποσοστό 51,67% και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 36,67%. Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που δεν συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη. Συγκεκριμένα ποσοστό 1,67% απάντησε ότι η έλλειψη κινήτρων στα παιδιά για να μελετήσουν δεν επηρεάζει «καθόλου» τις επιδόσεις τους, ποσοστό 3,33% απάντησε ότι τις επηρεάζει «λίγο» και ποσοστό 6,67% απάντησε ότι τις επηρεάζει «αρκετά».

Πολύ σημαντικό (53,33%) είναι το ποσοστό των γονέων που θεωρούν πως η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά τους επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των τελευταίων σε πολύ σημαντικό βαθμό ενώ ποσοστό 21,68% των γονέων θεωρεί ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών ασκεί πάρα πολύ σημαντική επιρροή στις επιδόσεις των παιδιών. Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά των γονέων που πιστεύουν πως η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζει «καθόλου», «λίγο» ή «αρκετά» τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών τους (ποσοστά 2,33%, 8,33% και 13,33% αντίστοιχα).

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα επηρεάζει «πολύ» τις επιδόσεις των παιδιών τους ενώ ποσοστό 11,67% αυτών θεωρούν ότι τις επηρεάζει «πάρα πολύ». Χαμηλά είναι τα ποσοστά των αλλοδαπών γονέων που πιστεύουν ότι η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα επηρεάζει τα παιδιά τους «λίγο» (1,67%) ή «αρκετά» (1,67%).

Στον πίνακα 5.5 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος ($n = 60$) που συμμετείχε στην έρευνα αναφορικά με την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σας από τους ακόλουθους παράγοντες: μορφωτικό επίπεδο γονέων, αδυναμίες γονέων στη γλώσσα, αδυναμία γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, έλλειψη κινήτρων των παιδιών να μελετήσουν, εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά και στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων από τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα».

Πίνακας 5.5

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%)) του δείγματος των συμμετεχόντων στην έρευνα ($n = 60$) ως προς την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σας από τους ακόλουθους παράγοντες: μορφωτικό επίπεδο γονέων, αδυναμίες γονέων στη γλώσσα, αδυναμία γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, έλλειψη κινήτρων των παιδιών να μελετήσουν, εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά και στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων από τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα».

<i>Παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>	<i>Σύνολο</i>
	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>
<i>Μορφωτικό επίπεδο γονέων</i>	0(0%)	4(6,67%)	9(15%)	43(71,66%)	4(6,67%)	60(100%)
<i>Αδυναμίες γονέων στη γλώσσα</i>	30(50%)	2(3,33%)	3(5%)	24(40%)	1(1,67%)	60(100%)
<i>Αδυναμία γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους</i>	21(35%)	5(8,33%)	7(11,67%)	25(41,67%)	2(3,33%)	60(100%)
<i>Έλλειψη κινήτρων στα παιδιά να μελετήσουν</i>	1(1,67%)	2(3,32%)	4(6,67%)	31(51,67%)	22(36,67%)	60(100%)
<i>Εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών</i>	2(3,33%)	5(8,33%)	8(13,33%)	32(53,33%)	13(21,68%)	60(100%)
<i>Διάρκεια παραμονής τους στη χώρα.</i>	30(50%)	1(1,67%)	1(1,67%)	21(35%)	7(11,66%)	60(100%)

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την ενδέκατη ερώτηση, έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί σε ποιο βαθμό οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι τα παιδιά τους βιώνουν σωματικό εκφοβισμό, λεκτικό εκφοβισμό, ρατσιστικές επιθέσεις ή διακριτική μεταχείριση. Όπως καταδεικνύεται από τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι ποσοστό 75% των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί πως το παιδί τους δεν έχει βιώσει «καθόλου» σωματικό εκφοβισμό. Επίσης, ποσοστό 13,33% θεωρεί πως το παιδί του έχει βιώσει σε μικρό βαθμό σωματικό εκφοβισμό, ποσοστό 6,67% θεωρεί πως έχει βιώσει σωματικό εκφοβισμό σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό ενώ πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων των γονέων που πιστεύουν ότι τα παιδιά τους βιώνουν σωματικό εκφοβισμό σε σημαντικό ή πολύ σημαντικό βαθμό (3,33% και 1,67% αντίστοιχα).

Από την άλλη μεριά, ποσοστό 65% των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί πως το παιδί τους δεν έχει βιώσει «καθόλου» λεκτικό εκφοβισμό. Επίσης, ποσοστό 10% θεωρεί πως το παιδί του έχει βιώσει σε μικρό βαθμό λεκτικό εκφοβισμό, ποσοστό 11,67% θεωρεί πως έχει βιώσει λεκτικό εκφοβισμό σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό και ποσοστό 10% θεωρεί πως τα παιδιά του έχουν βιώσει λεκτικό εκφοβισμό σε σημαντικό βαθμό. Αντίθετα, πολύ χαμηλό είναι το ποσοστό (3,33%) εκείνων που πιστεύουν πως τα παιδιά τους βιώνουν σε πολύ σημαντικό βαθμό λεκτικό εκφοβισμό.

Σύμφωνα με τον πίνακα που ακολουθεί, ποσοστό 73,33% των γονέων του δείγματος της παρούσας έρευνας πιστεύει πως τα παιδιά τους δεν δέχονται ρατσιστικές επιθέσεις και ποσοστό 15% πιστεύει πως δέχονται ρατσιστικές επιθέσεις σε πολύ μικρό βαθμό. Από την άλλη μεριά, χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που θεωρούν πως τα παιδιά τους βιώνουν ρατσιστικές επιθέσεις σε σημαντικό, πολύ σημαντικό ή ιδιαίτερος σημαντικό βαθμό (ποσοστά 4,67%, 3,33% και 1,67% αντίστοιχα).

Τέλος, παρατηρούμε ότι ποσοστό 76,67% των γονέων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί πως το παιδί τους δεν έχει βιώσει σε κανένα βαθμό ιδιαίτερη μεταχείριση. Επίσης, ποσοστό 10% θεωρεί πως το παιδί του έχει βιώσει σε μικρό βαθμό διακριτική μεταχείριση για οποιονδήποτε λόγο, ποσοστό 8,33% θεωρεί πως το παιδί του έχει βιώσει ιδιαίτερη μεταχείριση σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό ενώ πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων των γονέων που πιστεύουν ότι τα παιδιά τους έχουν βιώσει ιδιαίτερη μεταχείριση σε σημαντικό ή πολύ σημαντικό βαθμό (3,33% και 1,67% αντίστοιχα).

Στον πίνακα 5.6 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος ($n = 60$) που συμμετείχε στην έρευνα αναφορικά με την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παιδιά σας βιώνουν σωματικό εκφοβισμό, λεκτικό εκφοβισμό, ρατσιστικές επιθέσεις ή διακριτική μεταχείριση;»

Πίνακας 5.6

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%)) του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα ($n = 60$) ως προς την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παιδιά σας βιώνουν σωματικό εκφοβισμό, λεκτικό εκφοβισμό, ρατσιστικές επιθέσεις ή διακριτική μεταχείριση;»

<i>Βαθμός που βιώνουν τα παιδιά:</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>	<i>Σύνολο</i>
	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>	<i>F(%)</i>
<i>Σωματικό εκφοβισμό</i>	45(75%)	8(13,33%)	4(6,67%)	2(3,33%)	1(1,67%)	60(100%)
<i>Λεκτικό εκφοβισμό</i>	39(65%)	6(10%)	7(11,67%)	6(10%)	2(3,33%)	60(100%)
<i>Ρατσιστικές επιθέσεις</i>	44(73,33%)	9(15%)	4(6,67%)	2(3,33%)	1(1,67%)	60(100%)
<i>Διακριτική μεταχείριση</i>	46(76,67%)	6(10%)	5(8,33%)	2(3,33%)	1(1,67%)	60(100%)

Αναφορικά με τους δύο επόμενους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί κατά πόσο οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιλέγουν να συναναστρέφονται εκτός του εργασιακού τους ωραρίου με ομοεθνείς τους, με αλλοεθνείς, με οποιοδήποτε άτομο ανεξαρτήτως καταγωγής ή αν επιλέγουν να μη συναναστρέφονται με κανένα άτομο και κατά πόσος τα παιδιά τους επιλέγουν να συναναστρέφονται στο σχολείο ή εκτός αυτού με ομοεθνείς τους, με αλλοεθνείς, με οποιοδήποτε άτομο ανεξαρτήτως καταγωγής ή αν επιλέγουν να μη συναναστρέφονται με κανένα άτομο. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία των πινάκων που ακολουθούν ως προς τη δωδέκατη ερώτηση, η πλειοψηφία των γονέων του δείγματος της παρούσας έρευνας (48,33%) επιλέγει τις συναναστροφές εκτός εργασιακού ωραρίου ανεξάρτητα από την καταγωγή του ατόμου το οποίο επιλέγει κάθε φορά να συναναστραφεί. Πρέπει όμως να σημειώσουμε, ότι σημαντικό είναι και το ποσοστό εκείνων που επιλέγουν εκτός του εργασιακού τους ωραρίου να συναναστρέφονται αποκλειστικά ομοεθνείς τους (35%). Χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που συναναστρέφονται αποκλειστικά αλλοεθνείς (15%) ή εκείνων που επιλέγουν να μην συναναστρέφονται κανέναν (1,67%). Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα διαπιστώσαμε ότι στην κατηγορία εκείνων που απάντησαν ότι συναναστρέφονται όλους ανεξαρτήτων καταγωγής εντάσσονται τόσο Έλληνες όσο και αλλοδαποί, οι οποίοι προέρχονταν όμως από την Αλβανία, τη Ρουμανία και τη Ρωσία ενώ στην κατηγορία εκείνων που απάντησαν ότι συναναστρέφονται αποκλειστικά ομοεθνείς τους συγκαταλέγονται και πάλι Έλληνες αλλά και αλλοδαποί με καταγωγή από το Πακιστάν, την Ιορδανία το Μπαγκλαντές και την Αίγυπτο.

Από την άλλη μεριά, όπως φαίνεται από τα στοιχεία των πινάκων που ακολουθούν και αναφέρονται στη δέκατη τρίτη ερώτηση της έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών των συμμετεχόντων γονέων της παρούσας έρευνας (69%) επιλέγει τις συναναστροφές στο σχολείο ή εκτός αυτού ανεξάρτητα από την καταγωγή του ατόμου το οποίο επιλέγει κάθε φορά να συναναστραφεί. Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι και το ποσοστό εκείνων που επιλέγουν στο σχολείο ή εκτός αυτού να

συναναστρέφονται αποκλειστικά ομοεθνείς τους (23,33%), ενώ χαμηλά είναι τα ποσοστά εκείνων που συναναστρέφονται αποκλειστικά αλλοεθνείς (11,67%) και ακόμη χαμηλότερα τα ποσοστά εκείνων που επιλέγουν να μην συναναστρέφονται κανέναν (5%).

Στους πίνακες 5.7 και 5.8 που ακολουθούν παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος ($n = 60$) αναφορικά με τις ερωτήσεις: «Με ποιους επιλέγετε να συναναστρέφεστε σε ώρες εκτός εργασιακού ωραρίου;» και «Με ποιους επιλέγουν να συναναστρέφονται τα παιδιά σας στο σχολείο ή εκτός αυτού;»

Πίνακας 5.7

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%)) του δείγματος ($n = 60$) ως προς την ερώτηση «Με ποιους επιλέγετε να συναναστρέφεστε σε ώρες εκτός εργασιακού ωραρίου;»

Συναναστρέφομαι:		
	F	%
Ομοεθνείς μου	21	35%
Αλλοεθνείς	9	15%
Όλους ανεξαρτήτως καταγωγής	29	48,33%
Κανέναν	1	1,67%
Σύνολο	60	100%

Πίνακας 5.8

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%)) του δείγματος ($n = 60$) ως προς την ερώτηση «Με ποιους επιλέγουν να συναναστρέφονται τα παιδιά σας στο σχολείο ή εκτός αυτού;»

Συναναστρέφονται:		
	F	%
Ομοεθνείς τους	14	23,33%
Αλλοεθνείς	7	11,67%
Όλους ανεξαρτήτως καταγωγής	36	69%
Κανέναν	3	5%
Σύνολο	60	100%

Προσεγγίζοντας τον προτελευταίο επιμέρους στόχο της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί κατά πόσο τα παιδιά των συμμετεχόντων σε αυτήν επιλέγουν να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που προσφέρονται είτε από το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του σχολείου αυτού. Όπως καταδεικνύεται από τον πίνακα που ακολουθεί και αφορά στη δέκατη τέταρτη ερώτηση, παρατηρούμε ότι ποσοστό 35% των παιδιών συμμετέχει «αρκετά» στις εκδηλώσεις, τις δράσεις και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου και προσφέρονται είτε από το σχολείο είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αυτού, ποσοστό 28,53% συμμετέχει «πολύ» και ποσοστό 11,67% συμμετέχει «πάρα πολύ». Από την άλλη μεριά ποσοστό 5% δε συμμετέχει «καθόλου» και ποσοστό 12% συμμετέχει «λίγο» στις εκδηλώσεις, τις δράσεις και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου και προσφέρονται είτε από το σχολείο είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αυτού.

Αυτό που αξίζει να υπογραμμίσουμε στην παρούσα ερώτηση είναι ότι κατά την επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηθέντων, προέκυψε πως εκείνοι που απάντησαν ότι τα παιδιά τους επιλέγουν να μη συμμετέχουν «καθόλου» ή να συμμετέχουν «λίγο» στις εκδηλώσεις, τις δράσεις και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου και προσφέρονται είτε από το σχολείο είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αυτού είναι είτε Έλληνες (n=4) είτε κατάγονται από χώρες όπως το Πακιστάν (n=6), το Μπαγκλαντές (n=2), η Αίγυπτος (n=2) και η Ιορδανία (n=3).

Στον πίνακα 5.9 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος (n = 60) αναφορικά με την ερώτηση «Συμμετέχουν τα παιδιά σας σε εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που προσφέρονται είτε από το σχολείο είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του συγκεκριμένου σχολείου;»

Πίνακας 5.9

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%) του δείγματος (n = 60) ως προς την ερώτηση: «Συμμετέχουν τα παιδιά σας σε εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που προσφέρονται είτε από το σχολείο είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του συγκεκριμένου σχολείου;»

<i>Βαθμός συμμετοχής των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>	<i>Σύνολο</i>
	3(5%)	12(20%)	21(35%)	17(28,33%)	7(11,67%)	60(100%)

Αναφορικά με τον τελευταίο επιμέρους στόχο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί ο βαθμός στον οποίο οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους θα επηρεάσει το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία. Όπως μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τα στοιχεία που φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί, σύμφωνα με τα στοιχεία της δέκατης πέμπτης ερώτησης της παρούσας έρευνας, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, σε ποσοστό 78,33% θεωρεί πως η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους θα επηρεάσει το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία «πολύ» και ποσοστό 20% θεωρεί πως η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους θα επηρεάσει το μέλλον τους «πάρα πολύ». Αντίθετα μόνο ένας γονιός δε θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την επίδραση της εκπαίδευσης στο μέλλον του παιδιού του ενώ δεν υπάρχει κανένας γονιός ο οποίος να πιστεύει πως η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά του δεν θα επηρεάσει το μέλλον τους σε κανένα βαθμό.

Στον πίνακα 5.10 που ακολουθεί παρατίθενται απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες ως προς το σύνολο του δείγματος (n = 60) αναφορικά με την ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά σας θα επηρεάσει το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία;»

Πίνακας 5.10

Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστιαίες αναλογίες (%) του δείγματος (n = 60) ως προς την ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά σας θα επηρεάσει το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία;»

<i>Βαθμός επιρροή της εκπαίδευσης στο μέλλον των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>	<i>Σύνολο</i>
	F(%)	F(%)	F(%)	F(%)	F(%)	F(%)
	0(0%)	0(0%)	1(1,67%)	47(78,33%)	12(20%)	60(100%)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών γονέων που συμμετείχαν σε αυτή θεωρούν πως τα παιδιά τους υφίστανται διακριτική μεταχείριση εξαιτίας της καταγωγής τους και των επιδόσεών τους στο σχολείο σε μικρό βαθμό παρόλο που δε θεωρούν ότι η αποδοχή των παιδιών τους από την ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί αιτία ιδιαίτερης μεταχείρισής τους από τρίτους.

Επιπρόσθετα, σημειώθηκε ότι τόσο οι Έλληνες όσο και οι αλλοδαποί γονείς δήλωνουν ότι δεν επιλέγουν τις συναναστροφές τους βάσει της καταγωγής τους αλλά υιοθετούν άλλα κριτήρια τα οποία δεν μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Φυσικά υπήρξαν και Έλληνες αλλά και αλλοδαποί γονείς κυριώς μουσουλμανικής καταγωγής, οι οποίοι δήλωσαν ότι συναναστρέφονται αποκλειστικά ομοεθνείς τους. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα για τις συναναστροφές των παιδιών εκείνων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι πολύ υψηλότερο ήταν το ποσοστό των παιδιών, σε σύγκριση με εκείνο των γονέων τους, τα οποία επέλεξαν να συναναστρέφονται με όλους τους συνομηλίκους τους ανεξάρτητα από την καταγωγή τους.

Επίσης, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων αλλά και των γονέων μεταναστών από χώρες της Βαλκανικής (Αλβανία, Βουλγαρία) ωθούν τα παιδιά τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, εκδηλώσεις και δράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σε αντίθεση με τους μουσουλμανικής καταγωγής μετανάστες, οι οποίοι δείχνουν απροθυμία ως προς την συμμετοχή τους στις δράσεις αυτές. Τα υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων σε ερωτήσεις που αφορούν στην εμπλοκή σε δραστηριότητες, δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου αποτελεί πρόθεση αλλά και ταυτόχρονα ένδειξη του βαθμού ενσωμάτωσης των μεταναστών (Chrisochou, 2004).

Προέκυψε επίσης ότι οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και η διαρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα επηρεάζουν σε σημαντικό και πολύ σημαντικό βαθμό αντίστοιχα, την απρόσκοπτη ενσωμάτωση των ίδιων καθώς και των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι τα σημαντικότερα προβλήματα που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών των αλλοδαπών γονέων είναι η αδυναμία τους να χειριστούν σωστά την ελληνική γλώσσα και κατ' επέκταση να τους προσφέρουν βοήθεια αλλά και η διάρκεια παραμονής τους στη χώρα υποδοχής. Παράγοντες που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των παιδιών ανεξαρτήτως καταγωγής των γονέων τους φαίνονται να είναι το μορφωτικό επίπεδο γονέων, η έλλειψη κινήτρων των παιδιών να μελετήσουν και η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά. Έχει αποδειχθεί ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες όπως το οικογενειακό υπόβαθρο ερμηνεύουν τις διαφορές στην ακαδημαϊκή επίτευξη των

μαθητών με γονείς μετανάστες και κατά συνέπεια επηρεάζουν το βαθμό ενσωμάτωσής τους (Schmid, 2001).

Παράλληλα, οι γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ανεξαρτήτως καταγωγής, δηλώνουν ότι τα παιδιά τους έχουν βιώσει σε πολύ μικρό βαθμό περιστατικά σωματικού ή λεκτικού σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης και ρατσιστικές επιθέσεις. Τέλος, οι γονείς που αποτελούν το δείγμα της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά τους θα επηρεάσει το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία σε πολύ σημαντικό βαθμό ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, γεγονός που σηματοδοτεί την βαρύνουσα αξία της εκπαίδευσης αλλά και το ρόλο που η τελευταία διαδραματίζει στην ανοδική κοινωνική και οικονομική κινητικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alba, R.(2002). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20- 49.

Alba, R., & Farley, R. (2002). The new second generation in the United States. *International Migration Review*, 36(2), 669-701.

Alba, R., & Nee, V. (2003). *Remaking The American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ασκούνη, Ν. (1997). Απέναντι σε δυο αντιθετικές φιγούρες του εθνικού "άλλου". Στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *"Τι ειν' ή πατρίδα μας". Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, (σ.283-322) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Auernheimer, G. (2001). *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen.

Baldwin-Edwards, M. (2005). *Albanian emigration and the Greek labor market: economic symbiosis and social ambiguity*. South East Europe Review.

Balibar, E. (1988) La forme nation: Histoire et idéologie. In E. Balibar, & I. Wallerstei, *Race, Nation, Classe. Les identités ambiguë.*, Paris:La Découverte.

Βγενόπουλος, Κ.Γ. (1988). *Πρόσφυγες και Μετανάστες στην Ελληνική Αγορά Εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Βεντούρα, Λ.. (1994). *Μετανάστευση και Έθνος*. Ε.Μ.Ν.Ε., Μνήμων.

Berry, J. (1984). Cultural Relations in Plurel Societies: Alternatives to Segregation and Their Sociopsychological Implifications. In N. Miller, & M. Brewer, *Groups in contact*. N. York : Academic Press.,

Billson, J.M. (1995). *Keepers of the Culture: The Power of Tradition in Women's Lives*, New York: Lexington.

Bloch, A. (2002). *The Migration and Settlement of Refugees in Britain*. N. York: Palgrave.

Böhning, W.R. (1995). Labour market integration in Western and Northern Europe: which way are heading? In W.R. Böhning, & R. Zegers de Bejil (eds) *The integration of migrant workers in the labour market: Policies and their impact*. Geneva: International Labour Office.

Borjas, G.J. (1989). Economic Theory and International Migration. *International Migration Review*, 23(3).

Borjas, G.J. (1994). The economic of Immigration. *Journal of Economic Literature*, 32 (4).

Borjas, G.J. (1995). The economic Benefits from Immigration. *The Journal of Economic Perspectives*, 9(2).

Borjas, G.J. (1996). The New Economics of Immigrants. *The Atlantic Monthly*.

Borjas G.J. (1999). *Heaven; Door: Immigration Policy and the American Economy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bourdieu, P. (2001). *Για ένα Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Κίνημα, Αντεπίθεση πυρών II*, Αθήνα: Πατάκης.

Brown, S.K., & Bean, F.D. (2006). *New immigrants, new models of assimilation, Prepared for a Special Issue on "The Second Generation"*. Migration Information Source, Migration Policy Institute, Washington, DC, Department of Sociology and Center for Research on Immigration, Population and Public Policy University of California, Irvine

Γεωργούλας, Σ. (2001). Η νέα μεταναστευτική κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα και η νομιμοποίησή της. Στο Μαρβάκης Αθ., Παρσανόγλου Δ., και Παύλου Μ. *Μετανάστες στην Ελλάδα*, (σ.199-226). Αθήνα.

Γεωργογιάννης Π., 1999, *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg.

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2004). *Παλινοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΠΙΟΔΕ.

Carrera, S. (2006). *A comparison of integration programmes in the EU : Trends and Weaknesses*. www.ceps.be, Brussels: Centre for European Policy Studies.

Castles, St., & Kosack, G. (1973). *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*. London: Oxford University Press.

Cavounidis, J. (2004). Migration to Greece from the Balkans. *South Eastern Journal of Economics*, 2, 35-59.

Charlot, B. (2002). Demokratische Bildung für eine solidarische Welt. In C. Wulf, & C. Merkel, *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung*, (pp.177-189). München: Waxmann.

Chiswick, B. (1978). The Effects of Americanization on the Earnings of Foreign-born Men. *Journal of Political Economy* 86(5), 897-921.

Cohen, J.E. (2003). Human Population: The Next Half Century. *Science*, 302(5648), 1172-1175.

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997, 1998). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Dasgupta, S.D. (1998). Gender Roles and Cultural Continuity in the Asian Indian Immigrant Community in the U.S. *Sex Roles*, 38(11-12), 953-974.

Δεμερτζής, Ν. (2004). *Πολιτισμική κληρονομιά και ομογενειακά ΜΜΕ. Η περίπτωση των Ελλάνων της Αυστραλίας*, Συμπόσιο με θέμα: Ο Ελληνισμός της Διασποράς, Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο La Trobe της Αυστραλίας, Αθήνα 27-28 Μαΐου, 2004

Δημουλάς, Κ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2004). *Έρευνα για τις μορφές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην περιφέρεια Αττικής, 2003-2004*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Διαμαντούρος, Ν. (2004). *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης*. (επιμ. Παύλου Μ., & Χριστόπουλος Δ.), Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, Αθήνα: Κριτική.

Δρετάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 38-43.

Dubet, F. (1992). La Racisme et l' Ecole en France. In M. Wiewiorka (ed) *Racisme et Modernité*, (pp. 298-306). Paris: La Decouverte.

Dustmann, C., Fabbri, F., & Preston, I. (2003). *The local labour market effects of immigration in the UK*. Royal economic Society Annual Conference.

Eisenstadt, S.N. (1953). *The Absorption of Immigrants*. London: Routledge and Kegan Paul.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (ΕΚΚΕ) (1999) *Μακεδονία και Βαλκάνια. Ξενοφοβία και Ανάπτυξη*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (ΕΚΚΕ) (2005). *Φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές Ανισότητες*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα:ΕΚΚΕ

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, (ΕΚΚΕ) (2008). *Θεσμικό πλαίσιο της μετανάστευσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο*, (Σαρρής Ν.) Αθήνα.

Εμκε- Πουλοπούλου, Η. (1986). *Προβλήματα Μετανάστευσης Παλιννόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ-ΕΔΗΜ.

Εμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in Immigration Integration*. European Research Centre on Migration and Ethnic Relations, Erasmus Univ. of Rotterdam

Φακιολάς, Ρ. (2005). Η επιδίωξη κοινής πολιτικής μετανάστευσης στην Ε.Ε., *Τάσεις: Ετήσια Οικονομική Επισκόπηση*, Αθήνα

Φακιολάς, Ρ. (2007). *Μεταναστευτική Πολιτική ΕΕ, περ. Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών (ΕΛ.ΕΣ.ΜΕ).

Feliciano, C., & Rumbaut, R.G. (2005). Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants', *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1087-1118.

Gans, H. (1992). Second Generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 American Immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 15(2).

Gans, H. (2007). Discussion Article Acculturation, assimilation and mobility. *Ethnic and Racial Studies*, 30(1), 152-164

Glytsos, N. (2005). Stepping from illegality to legality and advancing towards integration: The case of Greece. *IMR*, 39(4), 819-840.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life. The role of race, religion and national origins*. N. York: Oxford University Press.

Grant, C.A., & Sleeter, C.E. (1988). Race, class, and gender and abandoned dreams', *Teachers College Record*, 90(1), 19-40.

Green, L.N. (2004). *Οι δρόμοι της μετανάστευσης, Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*, μετ. Δ. Παρσάνογλου. Αθήνα: Σαββάλας.

Gropas, R., & Triandafyllidou, (2007). *Cultural Diversity in Greek Public and Political Discourses*. ELIAMEP.

Hakuta, K. (1986) *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*, New York: Basic Books.

Heckmann, F. (2003). From Ethnic Nation to Universalistic Immigrant Immigration: Germany. In F. Heckmann & D. Schnapper (Eds.) *The Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends of Convergence* (pp.45-78). Stuttgart: Lucius & Lucius.

ΙΜΕΠΟ (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του*, Αθήνα: European Profiles A.E.

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*, Αθήνα.

(INSEE) Institut National de la Statistique et des Études Économiques (1997) *Les Immigrés en France*. Paris: INSEE

Joppke, C., & Morawska, E. (2003). Integrating Immigrants, in Liberal Nation-States: Policies and Practices. In C. Joppke, & E. Morawska (Eds.), *Toward Assimilation and Citizenship: Immigrants in Liberal Nation-States*, (pp.1-36). Houndmills: Palgrave.

Καβουνίδης, Τ. & Χολέζας, Ι. (2013). Οι διαδρομές των μέων μεταναστευτικής προέλευσης στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας ([Αρ. 75](#)). www.kepe.gr.

Καρύδης, Β. (2004). Το Ζήτημα της Δεύτερης Γενιάς: Έγκλημα και Μετανάστευση Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος, *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης, Κοινωνική Συμμετοχή Δικαιώματα και Ιδιότητα του Πολίτη*, ΚΕΜΟ, (σελ. 205-232), Αθήνα: Κριτική.

Κασιμάτη, Κ. (2006). Η ένταξη των Αλβανών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Στο Μπαγκαβός Χ. & Παπαδοπούλου Δ., *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, (σ. 353-412). Αθήνα: Gutenberg.

Κασίμη Χρ. (2006), Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παιδιά των μεταναστών: Νέες πραγματικότητες και νέες προκλήσεις, Ημερίδα «*Η Δεύτερη Γενιά. Προβληματισμοί για την ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας*» Εργαστήριο μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς 24/2/06 ΕΚΠΑ

Κασίμης, Χ. (2007). Οι Διαστάσεις του Μεταναστευτικού Φαινομένου στην Ευρώπη και οι Αντιφάσεις της Μεταναστευτικής Πολιτικής. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου (Επιμ.) *Η Μεταρρύθμιση της Μεταναστευτικής Πολιτικής*, (σελ. 169-188). Αθήνα: Κριτική.

- Καστορίδας, Δ. (1991). *Αλλοδαποί εργάτες στην Ελλάδα*. ΓΣΕΕ.
- Κάτσικας, Χρ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; - Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων (ΚΕΜΟ). (2004). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης*. Αθήνα: ΚΕΜΟ.
- Κεσίδου, Α., & Ευσταθίου, Μ. (2007). *Διαπολιτισμικές Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Ημερίδα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αγωγή, Διδασκαλία, Μάθηση, ΑΠΘ, Αθήνα, 15/2/2007.
- Κοιλιάρη Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα – Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη, στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κόντης, Α. (2001). Οικονομική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στη Χώρα Υποδοχής. Στο Γ. Αμίτσης, & Γ. Λαζαρίδη (επιμ.) *Νομικές και Κοινωνικοπολιτικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης στην Ελλάδα*, (σελ. 177-220). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοντιάδης, Ξ., & Παπαθεοδώρου, Θ. (2007). *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Λιάγκος, Γ. (2005). Κάτω Πατήσια-Ομόνοια, Δίπλα στο τρένο..., *Η Καθημερινή*, 27/3/2005
- Lopez, N., (2003) *Hopeful Girls, Troubled Boys: Race and Gender Disparity in Urban Education*, New York: Routledge.
- Ma, X. (2002). The First Ten Years in Canada: A Multi-Level Assessment of Behavioral and Emotional Problems of Immigrant Children. *Canadian Public Policy-Analyse de Politiques*, 28(3), 395-418.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2006). *Κράτος των Πολιτών, Προβλήματα Μεταρρύθμισης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ. (2001). Μετανάστες στην Ελλάδα: «προβλήματα», κοινωνικά φαινόμενα και υποκείμενα. Στο Α. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου, & Μ. Παύλου, (Επιμ). *Μετανάστες Στην Ελλάδα*. (σσ. 13-28) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

Matrikainen, T. (2005). *AMID Working Paper Series 43/2005, Religion, Immigrants and Integration*. Abo Akademi University, Finland, The Academy for Migration Studies in Denmark.

Μπάγκαβος Χρ., & Παπαδοπούλου, Δ. (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*. Αθήνα: ΙΝΕ.

Μπακαβός, Χ., & Παπαδοπούλου, Δ. (Επιμ.). (2006). *Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

Modgil, S. et al. (eds) (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβλήματα και προοπτικές* (επιμ. της ελληνικής έκδοσης: Αθ. Ζώνιου-Σιδέρη & Π. Χαραμής), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουσούρου, Λ.Μ. (1991). *Μετανάστευση & Μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg,

Μουσούρου, Λ.Μ. 2003. *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουσούρου Λ.Μ. (2006). *Παιδιά Παλινοστούντων και Αλλοδαπών στο Ελληνικό Σχολείο, στο Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*, (Επιμ. Χ. Μπάγκαβος και Δ. Παπαδοπούλου), Αθήνα:Gutenberg.

Ναζάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2003). *Μετανάστες και Μετανάστευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2003). Τα Σχολεία Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός». Ένα Παράδειγμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16, 177-200.

Ogbu, J.U. (1992). Les Frontiers culturelles et les enfants des minorities. *Revue Francaise de pedagogie*, 101, 45-47.

Πανταζή, Β. (2006). *Η ένταξη των μεταναστών δευτέρας γενιάς και ο ρόλος του σχολείου*. Εισήγηση σε συνέδριο ΙΜΕΠΟ, Αθήνα 23-24/11/2006.

Πανταζής, Β. (2003). Εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ενοποίησης. *Πανεπιστήμιο*, 7, 123-131.

Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών. Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο Χ. Μπαγκαβός, & Δ. Παπαδοπούλου, *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, (σ. 291-353). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Τόπος.

Παπαϊωάννου, Σ. (2003). *Σύστημα Κοινωνικής Οργάνωσης και Επικοινωνίας των οινωνικο-πολιτιστικών και Οικονομικών Σχέσεων των Ελλήνων Μεταναστών. Το παράδειγμα της Νυρεμβέργης*. Εισήγηση σε συνέδριο του Πανεπιστημίου Κρήτης (Ιούλιος 2003)

Park, R. (1950). *Race and Culture*. Glencoe III, Free Press

Penninx, R. (2003). Policy Brief prepared for and presented at the Greek Presidency Conference on “*Managing Migration for the Benefit of Europe*”, (May 15 & 16, 2003), Athens

Πετράκου, Η. (2001). Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία. Στο Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου, & Μ. Παύλου, *Μετανάστες στην Ελλάδα*, (σ. 31-56). Αθήνα.

Πετράκου, Η., & Ξανθάκου, Γ. (2003). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα Ελλάδος, Τόμος II.

Πετρινώτη, Ξ. (1993). *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα, Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Phinney, J.S. (1990). Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research.’ *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.

PISA (2003). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Διαθέσιμο στο: www.pisa.oecd.org. Ανασύρθηκε στις 1.07.06

Pöggeler, F. (1999). Erwachsenbildung als Faktor der europäischen Integration. In R. Tippelt, *Handbuch Erwachsenbildung/Weiterbildung*, (pp. 524 – 535) Opladen.

Portes, A., & Wilson, K.L. (1976). Black-White differences in educational attainment. *American Sociological Review*, 41(3), 414-431.

Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants among Post-1965 Immigrant Youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74-96.

Portes, A. & Rumbaut R.G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation

Portes, A., & Hao, L. (2002). The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation, *Ethnic and Racial Studies* 25(6) 889–912.

Portes, A., & Rumbaut, R.G. (2003). The second generation in Early Adulthood. The second generation and the children of immigrants Longitudinal Study. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), 983-999.

Portes, A., Fernandez-Kelly, P., & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6), 1000 – 1040.

Qin-Hilliard, D.B. (2003). Gendered Expectations and Gendered Experiences: Immigrant Students' Adaptation in School. In C. Suarez-Orozco, & I. Todorova (eds.) *New Directions in Youth Development. Special Issue, The Social Worlds of Immigrant Youth*, New York: Jossey-Bass.

Ravenstein, E.G. (1889). The Laws of Migration, *Journal of the Royal Statistical Society*, 52, 241-301.

Ribas-Mateos, N. (2004). How Can we Understand Immigration in Southern Europe? *Journal of Ethnic Migration Studies*, 30(6), 1045-1063.

Ρομπόλης, Σ. (2007). *Η Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα, Απολογισμοί και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Rumbaut, R.G. (2004). Ages, life stages, and generation cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *International Migration Review*, 38, 1160-1205.

Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard.

Schnapper, D. (2008). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση – Μια Σύγχρονη Προσέγγιση*. επιμ. Παπαδοπούλου Δ., Αθήνα: Κριτική.

Simon, P. (2003). *Second Generation in Europe: Why and How Studying the Descendants of Immigrant*. Paris, France: Institut National d'Etudes Démographiques.

Simon, P. (2007). *Ethnic Statistics and Data Protection*. Strasbourg, ECRI: Council of Europe.

Σκλάβου Κ., 2004, *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Σκούρτου, Ε. (2005): Η Γλώσσα της Διασποράς και η Διασπορά της Γλώσσας, Στο: Ρ. Τσοκαλίδου, & Μ. Παπαρούση. (Επιμ.): *Γλώσσα και Ταυτότητα στη Διασπορά*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Παν/μιο Αιγαίου: Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.).

Σούλης, Σ. (1993). Το ξένο παράνομο εργατικό δυναμικό στην Ελλάδα» στο *Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα*. Αθήνα.

Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of Immigration*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sue, D.W. & Sue, S. (1973). Ethnic Identity: The Impact of Two Cultures on the Psychological Development of Asians in America. In S. Sue & N.N. Wagner (eds.) *Asian-Americans: Psychological Perspectives*. Palo Alta, CA: Science and Behavior.

Sung, B.L. (1987). *The Adjustment Experience of Chinese Immigrant Children in New York City*, New York: Centre for Migration Studies.

Talbani, A., & Hasanali, P. (2000). Adolescent Females between Tradition and Modernity: Gender Role Socialization in South Asian Immigrant Culture. *Journal of Adolescence*, 23(5), 615-627.

Τάτσης, Ν. (2006). Εισήγηση στην Ημερίδα «*Η Δεύτερη Γενιά. Προβληματισμοί για την ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας*», Εργαστήριο μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς, 24/2/06, ΕΚΠΙΑ.

Thomas, W.I., & Znaniecki. F. (1984). *The Polish Peasant in Europe and America*, Urbana-Chicago: University of Illinois Press.

Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). *Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1986). *Κοινωνική Δημογραφία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιτσελίκης, Κ. (2002). Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στην διδασκαλία της μειονοτικής-μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο. Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. *Παρατηρητής*, Θεσσαλονίκη, 446-455.

UNISEF (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>

United Nations Human Rights Office (OHCHR) (2011). *Migration and Human Rights*, Report by OHCHR, 22/7/2011.

Valenzuela, A. (1999). Gender Roles and Settlement Activities among Children and Their Immigrant Families. *American Behavioral Scientist*, 42(4), 720-742.

Vermeulen, H. (2002). Models and modes of immigrant integration... and where does Southern Europe fit? In: Ch. Inglessi, A. Lyberaki, H. Vermeulen, & G.J., van Wijngaarden (eds.), *Immigration and Integration in Northern versus Southern Europe. Proceedings of the Greek-Dutch conference held at the Netherlands Institute at Athens*. Athens: Netherlands Institute at Athens

Vermeulen, F.F. (2006). *The Immigrant Organising Process, Turkish Organisations in Amsterdam and Berlin and Surinamese Organisations in Amsterdam 1960-2000*. IMISCOE-Dissertation Series, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Waldinger, R., & Feliciano, C. (2004). Will the new second generation experience 'downward assimilation'? Segmented assimilation re-assessed. *Ethnic and Racial Studies*, 27(3), 376-402.

Wang, J.Y., & Blomstrom, M. (1992). Foreign Investment and Technology Transfer: A Simple Model, *European Economy Review*, 36 (1)

Warikoo, N. (2005). Gender and ethnic identity among second-generation Indo-Caribbeans. *Ethnic and Racial Studies*, 28(5), 803-831.

Warner, S.R. (1998). Immigration and Religious Communities in the United States. In R.S. Warner & J.G. Wittner (eds) *Gatherings in Diaspora: Religious Communities and the New Immigration*, (pp.3-34). Philadelphia: Temple University Press.

Ψημμένος, Ι.(2002). *Μετανάστευση και κοινωνική πρόνοια*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Χρησίδου – Λιοναράκη, Κ. (2002). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Β' τόμος*, (σ.47-61). Πάτρα: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Zambrana, R.E., & Silva-Palacios, V. (1989). Gender Differences in Stress among Mexican Immigrant Adolescents in Los Angeles, California. *Journal of Adolescent Problems*, 4, 426-442.

Zeroulou, Z. (1988). Projets migratoires et reussite scolaire des enfants issus des familles immigrés. *Migrant-Formation*, 62, 18-22.

Zhou, M., & Bankston, C. (1998). *Growing un American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*. N. York: Russell Sage.

Ζωγράφου Α., 2003, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. ΦΥΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ _____

3. ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Χρονολογία Προσέλευσης	
Πριν 1990	
1990-2000	
2001-2010	
2011-2014	

4. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Μορφωτικό Επίπεδο	
Δημοτικό	
Γυμνάσιο – Λύκειο	
ΑΕΙ – ΤΕΙ	
Μεταπτυχιακό	

5. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Επάγγελμα	
Δημ. Υπάλληλος	
Ιδιωτ. Υπάλληλος	
Ελεύθερος Επαγγελματίας	
Άνεργος	

6. «Έχετε διαπιστώσει διακρίσεις στη μεταχείριση των παιδιών σας;»

<i>Αιτίες διακρίσεων στη μεταχείριση των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>
<i>Καταγωγή</i>					
<i>Σχολικές επιδόσεις</i>					
<i>Αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων</i>					
<i>Άλλο (διευκρινίστε περεταιίρω)</i>					

7. «Ποιες ήταν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σας κατά το προηγούμενο τρίμηνο;»

<i>Ακαδημαϊκές επιδόσεις</i>	
<i>Καλά</i>	
<i>Π.Καλά</i>	
<i>Άριστα</i>	

8. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως το σχολείο επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών τους στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους;»

<i>Βαθμός επιρροής της εκπαίδευσης στην ενσωμάτωση και τις επιδόσεις των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>

Η ακόλουθη ερώτηση απευθύνεται μόνο σε αλλοδαπούς

9. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η διάρκεια παραμονής σας στην Ελλάδα επηρεάζει την καλύτερη ενσωμάτωση των παιδιών σας στην ελληνική κοινωνία και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους;»

<i>Βαθμός επιρροής της διάρκειας παραμονής στην ενσωμάτωση και τις επιδόσεις των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>

10. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών σας από τους ακόλουθους παράγοντες: μορφωτικό επίπεδο γονέων, αδυναμίες γονέων στη γλώσσα, αδυναμία γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους, έλλειψη κινήτρων των παιδιών να μελετήσουν, εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά και στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων από τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα.»

<i>Παράγοντες που επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>
<i>Μορφωτικό επίπεδο γονέων</i>					
<i>Αδυναμίες γονέων στη γλώσσα</i>					
<i>Αδυναμία γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους</i>					
<i>Έλλειψη κινήτρων στα παιδιά να</i>					

<i>μελετήσουν</i>					
<i>Εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών</i>					
<i>Διάρκεια παραμονής τους στη χώρα.</i>					
<i>Άλλο (διευκρινίστε περεταιίρω)</i>					

11. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παιδιά σας βιώνουν σωματικό εκφοβισμό, λεκτικό εκφοβισμό, ρατσιστικές επιθέσεις ή διακριτική μεταχείριση;»

<i>Βαθμός που βιώνουν τα παιδιά:</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Π. Πολύ</i>
<i>Σωματικό εκφοβισμό</i>					
<i>Λεκτικό εκφοβισμό</i>					
<i>Ρατσιστικές επιθέσεις</i>					
<i>Διακριτική μεταχείριση</i>					
<i>Άλλο (διευκρινίστε περεταιίρω)</i>					

12. «Με ποιους επιλέγετε να συναναστρέφεστε σε ώρες εκτός εργασιακού ωραρίου;»

Συναναστρέφομαι:	
Ομοεθνείς μου	
Άλλοεθνείς	
Όλους ανεξαρτήτως καταγωγής	
Κανέναν	

13. «Με ποιους επιλέγουν να συναναστρέφονται τα παιδιά σας στο σχολείο ή εκτός αυτού;»

Συναναστρέφονται:	
Ομοεθνείς τους	
Άλλοεθνείς	
Όλους ανεξαρτήτως καταγωγής	
Κανέναν	

14. «Συμμετέχουν τα παιδιά σας σε εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που προσφέρονται είτε από το σχολείο είτε από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του συγκεκριμένου σχολείου;»

Βαθμός συμμετοχής των παιδιών	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Π. Πολύ

15. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η εκπαίδευση που θα λάβουν τα παιδιά σας θα επηρεάσει το μέλλον τους στην ελληνική κοινωνία».

Βαθμός επιρροή της εκπαίδευσης στο μέλλον των παιδιών	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Π. Πολύ