

Τ.Ε.Ι ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ
ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ :

ΚΑΡΥΟΦΥΛΛΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΠΕΠΠΑ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

ΣΤΕΦΑΝΟΥ ΜΙΧΑΗΛ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΝΙΚΟΣ ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2003

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....

Α) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	6
ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ.....	7
1.1 Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ.....	7
1.2 ΟΙ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ Ν.ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΝΕΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ.....	9
1.3 Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	12
1.4 Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....	14
1.5 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ.....	15
1.6 Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1990.....	18
1.7 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ.....	20
1.9 Η ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑΣ.....	27
1.10 ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΩΝ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ.....	31
1.11 ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	38
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	38
2.1 Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ.....	38
2.1.1 ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	38
2.1.2 ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ.....	40
2.1.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	41
2.1.4 Η ΑΝΤΙ – ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	43
2.1.5 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	44
ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΘΕΣΕΙΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟ.....	46
2.2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ..	48
2.2.1 ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	48
2.2.2 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	52
2.2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ.....	54
2.2.4 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗΣ.....	57
2.2.5 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ.....	58
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ, ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	59
2.2.6 ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.).....	63
2.2.6.1 ΤΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	68
Η ΕΡΕΥΝΑ.....	68

1.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΚΑΤΑΡΤΙΚΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	68
1.2 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	68
1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	69
1.3.1 Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ.....	69
1.3.2 ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΣΟ.....	69
1.3.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	70
1.4 ΟΙ ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ.....	70
1.5 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	72
1.6 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	73
1.7 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	78
1.8 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	84
Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΞΟΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	84
2.1 ΑΞΟΝΑΣ 1 ^{ος} : ΤΑ ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	84
2.2 ΑΞΟΝΑΣ 2 ^{ος} ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	87
2.2.1 Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ.....	87
2.2.2 Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΙΣΟΔΟ.....	90
Α).Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΑΡΧΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	90
Β).ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ.....	91
2.2.3 Η ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΗΜΕΡΑ.....	93
2.2.4 Η ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΘΗΚΩΝ ΦΟΙΤΗΣΗΣ.....	96
2.3 ΑΞΟΝΑΣ 3 ^{ος} Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ....	98
2.4 ΑΞΟΝΑΣ 4 ^{ος} Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ ΑΛΛΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	114
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	114
3.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....	114
3.2 ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	115
3.2.1 Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	115
3.2.2 Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	117
3.2.3 ΟΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ... ..	118
3.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	121

ΠΙΝΑΚΕΣ

<u>ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ</u>	56
<u>ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΘΕΣΕΙΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟ.</u>	46

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δεκαετία του 1990 ήταν μια κρίσιμη δεκαετία αναφορικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Η χώρα μας δέχτηκε ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών κυρίως από την ανατολική Ευρώπη. Επίσης ένα μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών δέχτηκε και η ελληνική Εκπαίδευση. Πολλά τα ζητήματα που αναδείχτηκαν από τη νέα αυτή πραγματικότητα αναφορικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια εκπονήσαμε την πτυχιακή μας η οποία περιλαμβάνει την εξής θεματολογία.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μας μέρους ασχοληθήκαμε με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Κάναμε μία ιστορική αναδρομή σχετικά με την πορεία της μετανάστευσης ως φαινόμενο στην νότια Ευρώπη και στη συνέχεια μιλήσαμε για την Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. Εν τέλει δε αναφερθήκαμε στον τρόπο που αντιμετωπίζει η Ελλάδα τους μετανάστες ως χώρα υποδοχής του σύγχρονου μεταναστευτικού ρεύματος.

Συγκεκριμένα, διεξήλθαμε τα δημογραφικά δεδομένα που αφορούν τους μετανάστες στην Ελλάδα και την θέση τους στην αγορά εργασίας, στις συνθήκες διαβίωσής τους, σύμφωνα με τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα που προέρχονται από εκπονήματα άλλων ερευνητών αναφερόμενα στον παραπάνω πληθυσμό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο ασχολούμαστε με την μετανάστευση και την εκπαίδευση. Μιλάμε για βασικές ιδεολογίες που υπάρχουν, όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες και ακολουθεί η Ελληνική ιδεολογία και θεωρία όπως αυτή εφαρμόζεται στην πράξη. Έμφαση δίνεται στον τρόπο που προσαρμόζονται και λειτουργούν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο, καθώς και στα εκπαιδευτικά μέτρα που έχουν θεσμοθετηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, όπως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), για την καλύτερη προσαρμογή και ένταξη τους στο ελληνικό γίνεσθαι.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας μας περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τις προκαταρκτικές ενέργειες για την διεξαγωγή της έρευνας, το αντικείμενο και το σκοπό της και την

ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε δηλαδή την ερευνητική στρατηγική, το ερευνητικό μέσο καθώς και την μεθοδολογία ανάλυσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, συνοπτικά, οι θεματικοί άξονες ανάλυσης του ερευνητικού αντικειμένου και οι δυσκολίες κατά την διεξαγωγή της έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση του δήγματος της έρευνας και η παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της έρευνας παρουσιάζεται η ανάλυση των αξόνων που εμπεριέχονται μέσα στην ημιδομημένη συνέντευξη μας. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στα ατομικά στοιχεία, στις συνθήκες φοίτησης στο Ελληνικό σχολείο, κατά το πρώτο διάστημα της εισόδου στην χώρα, στην σχολική απόδοση, στις δυσκολίες προσαρμογής, και καταλήγουμε στη περιγραφή των συνθηκών που επικρατούν στην παρούσα φάση. Προτείνονται δε, στη συνέχεια, διάφορες προτάσεις για την βελτίωση των συνθηκών φοίτησης. Ακολουθεί η περιγραφή της επικοινωνίας μεταξύ των αλλοδαπών γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και με τους γονείς των άλλων μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο φτάνουμε σε ορισμένα συμπεράσματα και διατυπώνουμε ορισμένες προτάσεις αναφορικά με το ερευνητικό μας αντικείμενο. Τα συμπεράσματα αυτά που διαφάνηκαν μέσα από την ανάλυση, αποτελούν θέματα που μπορούν να διερευνηθούν περισσότερο σε επόμενες ερευνητικές προσπάθειες.

Εν κατακλείδι παραθέτουμε ορισμένες προτάσεις με το πώς μπορεί να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση.

Μέρος 1ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

1.1 Η μετανάστευση στην Ευρώπη

Η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο το οποίο έχει τις ρίζες του πολύ βαθιά μέσα στο χρόνο και εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την οικονομική κατάσταση, τις διεθνείς γεωπολιτικές συνθήκες ή την χρονική περίοδο κατά την οποία λαμβάνει χώρα. Διάφορες αιτίες, όπως η στενότητα της γης, ο υπερπληθυσμός, η φτώχεια και οι καταπιεστικές κοινωνίες ή ηγεσίες ώθησαν στο παρελθόν τον άνθρωπο στην απόφαση να μετακινηθεί. Στην πρόσφατη ιστορία, ο Β Παγκόσμιος πόλεμος συνδέθηκε με μεγάλες πληθυσμιακές μετακινήσεις, καθώς οδήγησε στον εκτοπισμό και την αναγκαστική εργασία εκατομμύρια ανθρώπων. Το φαινόμενο των μαζικών πληθυσμιακών μετακινήσεων παρατηρείται και στην άμεση μεταπολεμική περίοδο, ως αποτέλεσμα της εξέλιξης των βιομηχανικών κοινωνιών και των νέων γεωπολιτικών συνθηκών. Σημειώνονται μεταναστεύσεις από και προς την Ευρώπη, και ιδιαίτερα προς τις βιομηχανικές χώρες του βορρά, οι οποίες εκείνη την περίοδο είχαν ανάγκη και προσελκύουν τη χειρωνακτική προσφυγική εργασία σε μαζική κλίμακα.

Είναι γεγονός ότι η απαγόρευση των μετακινήσεων, που ίσχυσε για τις λεγόμενες χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού μετά τη δεκαετία του 50, περιόρισε σημαντικά και για αρκετές δεκαετίες την κλιμάκωση της μετανάστευσης προς τις βιομηχανικές χώρες της Δύσης. Η πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 θα δώσει, όμως, και πάλι τη δυνατότητα μετανάστευσης από την ανατολή προς τη δύση. Πολωνοί, Τσέχοι, Ούγγροι και άλλοι κάτοικοι των ανατολικών χωρών έχουν στο εξής μια καλύτερη ευκαιρία να αναζητήσουν την ευημερία των δυτικοευρωπαϊκών οικονομιών. Μόνο κατά τη διάρκεια του 1989 υπολογίζεται ότι 1,3 εκατομμύρια άνθρωποι ¹«πέρασαν» από την ανατολική προς τη δυτική Ευρώπη αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας. Το μεταναστευτικό αυτό ρεύμα συνεχίζεται με ανάλογη ένταση κατά το διάστημα 1990-91 και μάλιστα αυξάνεται ακόμη περισσότερο, στη συνέχεια, με τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας και της ΕΣΣΔ. Έρευνες δείχνουν ότι οι

¹ Μαυρέας Κ., «Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Πόντιοι, Βορειοηπειρώτες πρόσφυγες στην Ελλάδα», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχος 96-97, σ.37

δυτικοευρωπαϊκές χώρες θα «επιβαρυνθούν» στο άμεσο μέλλον με 3 εκατομμύρια μετανάστες που θα προέρχονται από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ.²

Παρόλα αυτά η παρατεταμένη οικονομική ύφεση, η ρήξη των δεσμών κοινωνικής αλληλεγγύης και η επανεμφάνιση του ατομικισμού συνέβαλαν τα τελευταία χρόνια στην κρίση του κράτους πρόνοιας, στην εμφάνιση κοινωνιών πολλαπλών ταχυτήτων και στην έλευση της εποχής των αποκλεισμών. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η τεχνολογική επανάσταση και τα μονεταριστικά δόγματα οδηγούν σε φαινόμενα μακροχρόνιας ανεργίας, νέας φτώχειας, περιθωριοποίησης αλλά και αυξημένης εγκληματικότητας. Αποκτώντας ευρύτερες διαστάσεις τελευταία σε όλη τη δυτική Ευρώπη, η μετανάστευση συνδέεται με την επανεμφάνιση φαινομένων εθνικισμού, ρατσισμού και ξενοφοβίας. Η ανάπτυξη Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας – τώρα Ευρωπαϊκής Ένωσης- εγκαθίδρυσε σταδιακά την ελεύθερη διακίνηση των εργαζομένων μεταξύ των χωρών- μελών της, έθεσε όμως ταυτόχρονα εμπόδια στη μετανάστευση από έξω, με τη δημιουργία της λεγόμενης «Απόρρητης Ευρώπης». Φαίνεται πως η μετανάστευση, με την παραδοσιακή έννοια του όρου, ανήκει στο παρελθόν. Για τους περισσότερους αλλοδαπούς που θα επιθυμούσαν μετακίνηση προς τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες προβάλλει πλέον ως μοναδική η δυνατότητα εισόδου τους μέσω της αιτήσεως ασύλου³.

Η μαζική μετανάστευση (υπερπόντια και ενδοευρωπαϊκή) από τις χώρες της Νότιας Ευρώπης στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 αποτελούσε το δημογραφικό συστατικό του φορντικού μοντέλου μαζικής παραγωγής- μαζικής κατανάλωσης στην Ευρώπη.

Ήταν μια πλευρά του μεταπολεμικού διεθνούς καταμερισμού εργασίας, που ήθελε ολόκληρη σχεδόν τη Μεσόγειο δεξαμενή εφεδρικού στρατού εργασίας για τροφοδοτεί τις ραγδαία αναπτυσσόμενες βορειοευρωπαϊκές οικονομίες, και που μετέτρεψε σημαντική μερίδα των Νοτιοευρωπαίων αγροτών και εργατών γης σε βιομηχανικούς εργάτες στη Δύση. Μάλιστα, η εξωτερική μετανάστευση στη Ελλάδα, στην Ιταλία, στην Ισπανία, στην Πορτογαλία συνέπεσε με την εσωτερική μετανάστευση από τις αγροτικές περιοχές προς τα αστικά κέντρα ως επακόλουθο της διαδικασίας εκβιομηχάνισης των χωρών αυτών εκείνη την περίοδο

Γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1970⁴ οι μεταναστευτικές εκροές μειώνονται και όλες οι νοτιοευρωπαϊκές χώρες αρχίζουν να εμφανίζουν καθαρή μεταναστευτική εισροή. Αρχικά, κυρίως λόγω

² Στο ίδιο, σ.38

³ Στο ίδιο, σ.40

⁴ Λαμπρινίδης Λ., Λυμπερόζη Α., *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, Αθήνα, Παρατηρητής, 2001, σ.83

επαναπατρισμού ομογενών πρώην μεταναστών (ή και αποίκων στην περίπτωση της Πορτογαλίας) και σε μικρότερο βαθμό λόγω εισαγωγής ξένου εργατικού δυναμικού.

Καμία από τις νοτιοευρωπαϊκές χώρες- κυρίως εξαιτίας του μετασχηματισμού τους μέσα σε ελάχιστα χρόνια από χώρες αποστολής μεταναστών- δεν μπόρεσε να αντιληφθεί από την αρχή την έκταση και τη σημασία της εισόδου ξένων εργαζομένων και, συνεπώς, να προσαρμόσει αντίστοιχα τη μεταναστευτική της πολιτική. Στα χρόνια που ακολούθησαν, τα κράτη της Νότιας Ευρώπης είχαν την εμπειρία της εισροής ενός σταδιακά αυξανόμενου πληθυσμού μεταναστών εργατών, ο όγκος του οποίου μεγάλωνε δραματικά στο πέρασμα από τη δεκαετία του 1980 σε αυτήν του 1990 ως αποτέλεσμα της κατάρρευσης των οικονομικών στις χώρες του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη. Είχε προηγηθεί βέβαια προς την Ισπανία, Πορτογαλία, και Γαλλία ένα ρεύμα οικονομικών μεταναστών, κυρίως από την Αίγυπτο, το Μαρόκο και την Τυνησία από τη δεκαετία του 1970⁵.

1.2 Οι χώρες της Ν. Ευρώπης και τα νέα μεταναστευτικά ρεύματα

Η τάση για μετασχηματισμό των χωρών της Νότιας Ευρώπης από παραδοσιακές χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής μεταναστών είχε ανιχνευτεί, σε ορισμένες περιπτώσεις και για κάποιες από αυτές, από πάρα πολύ παλιά.

Η πρώτη ολοκληρωμένη προσπάθεια ανάλυσης του φαινομένου της νέας μετανάστευσης προς τις χώρες της Νότιας Ευρώπης (Ιταλία, Ελλάδα, Ισπανία, και Πορτογαλία) έγινε από τον Simon (1987) σύμφωνα με τον οποίο ο μεταναστευτικός μετασχηματισμός αυτών των χωρών είναι το αποτέλεσμα της πολύπλοκης αλληλεπίδρασης μεταξύ προϋπαρχόντων και νέων μεταναστευτικών ροών.

Συγκεκριμένα, διέκρινε τέσσερις διαφορετικές μεταναστευτικές διαδικασίες σε διάφορες χώρες της Νότιας Ευρώπης, κυρίως κατά την περίοδο από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980: την προοπτική για τη συνέχιση της μετανάστευσης από ορισμένες περιοχές της Νότιας Ευρώπης προς το εξωτερικό, τη σημαντική παλιννόστηση Νότιο- Ευρωπαίων μεταναστών από χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης, τις συνεχείς αμφίδρομες κινήσεις Νότιο – Ευρωπαίων μεταξύ της Ν. Ευρώπης και των κοινοτήτων τους στο εξωτερικό και τα νέα μεταναστευτικά ρεύματα εργαζομένων και

⁵ Στο ίδιο, σ.85

προσφύγων από αναπτυσσόμενες χώρες, από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και ειδικά για τις περιπτώσεις της Ισπανίας και της Πορτογαλίας από πρώην αποικίες τους.

Το τελευταίο μεταναστευτικό ρεύμα προς τις χώρες της Νότιας Ευρώπης έχει πάρει την ονομασία «νέα μετανάστευση» για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος συνδέεται με το γεγονός ότι τα μεταναστευτικά αυτά ρεύματα είναι σχετικά πρόσφατα και αφορούν κυρίως τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, ενώ ο δεύτερος αφορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που τα διαφοροποιούν από την «παλαιά μετανάστευση» προς τις χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης⁶.

Τα κοινά χαρακτηριστικά που μπορούμε να διακρίνουμε σχετικά με τη μετανάστευση σε όλες αυτές τις χώρες και που σύμφωνα με τον King (2000), μπορούν να αποτελέσουν τη μεθοδολογική βάση για ένα «νοτιοευρωπαϊκό μεταναστευτικό μοντέλο», συνοψίζονται στα παρακάτω:

- ◆ Τείνουν να γίνουν ασαφή τα όρια μεταξύ μεταναστών και προσφύγων. Ο όρος «οικονομικοί πρόσφυγες» επινοήθηκε πρόσφατα ακριβώς γι' αυτό το λόγο, καθώς αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός αυτών που ζητούν άσυλο και δεν είναι πια εύκολο να προσδιορισθεί κατά πόσον αυτοί είναι πρόσφυγες ή μετανάστες. Αυτή η ασάφεια οφείλεται συχνά στην ισχύουσα νομοθεσία που εξαναγκάζει τους οικονομικούς μετανάστες να εμφανίζονται ως πρόσφυγες προκειμένου να τύχουν καλύτερης μεταχείρισης και μεγαλύτερης ανοχής.
- ◆ Οι μετανάστες που εισρέουν στις νοτιοευρωπαϊκές χώρες χαρακτηρίζονται από ποικιλότητα και ετερογένεια (εθνική, κοινωνική, πολιτιστική). Ωστόσο, οι μεγαλύτερες μεταναστευτικές κοινότητες προέρχονται από χώρες που βρίσκονται «κοντά» τους είτε γεωγραφικά (πρώην ΕΣΣΔ, βαλκανικές χώρες) είτε πολιτισμικά (λόγω παλιών αποικιακών δεσμών, κοινής γλώσσας ή καταγωγής κλπ).
- ◆ Οι περισσότεροι μετανάστες είναι παράνομοι, κυρίως ως αποτέλεσμα της αντίφασης μεταξύ του εντεινόμενου μεταναστευτικού κύματος από τον Νότο από τη μια πλευρά, και των περιοριστικών και αποτρεπτικών (εθνικών και ευρωπαϊκών) πολιτικών εισόδου, από την άλλη.
- ◆ Τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και υποαπασχόλησης, κοινό πρόβλημα των χωρών του ευρωπαϊκού Νότου, δεν φαίνεται να λειτουργούν αποτρεπτικά στην απόφαση των μεταναστών να αναζητήσουν εργασία σε αυτές τις χώρες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μετανάστες απασχολούνται συνήθως σε θέσεις που οι ντόπιοι εργαζόμενοι απορρίπτουν και σε κλάδους που εμφανίζουν στενότητες εργατικού

⁶ Ιωσηφίδης Θ., «Συνθήκες Εργασίας τριών μεταναστευτικών ομάδων στην Αθήνα», Μαζβάκης Αθ., Παρσανόγλου, Δ., Μ. Παύλου, (Επιμέλεια), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Έλληνικά Γράμματα, 2001, σ.σ 228-229.

δυναμικού. Όμως, έναν επίσης πολύ σημαντικό λόγο αποτελεί και το γεγονός ότι παράλληλα με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας – καταγεγραμμένης και μη – υπάρχει και η πολυαπασχόληση καθώς και η μη καταγεγραμμένη οικονομική δραστηριότητα, φαινόμενα που αφήνουν σημαντικά περιθώρια στους μετανάστες για εξεύρεση εργασίας.

- ◆ Οι θέσεις στις οποίες προσλαμβάνονται οι μετανάστες βρίσκονται στο περιθώριο της επίσημης αγοράς εργασίας και συχνά στη λεγόμενη «δευτερεύουσα αγορά» εργασίας. Η «δευτερεύουσα αγορά» σχετίζεται με το αυξημένο ποσοστό παραοικονομικής δραστηριότητας σε όλες τις χώρες της Νότιας Ευρώπης και αποτελεί σημαντικό παράγοντα προσέλκυσης μεταναστών εργατών λόγω της αυξημένης ζήτησης που παρουσιάζει για φτηνή και ανειδίκευτη εργατική δύναμη. Η απασχόληση της πλειοψηφίας των μεταναστών σε τομείς της παραοικονομίας φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένη με την παράνομη είσοδο και διαμονή τους στις χώρες αυτές.
- ◆ Τέλος, οι μετανάστες στις χώρες της Νότιας Ευρώπης ως επί το πλείστον δεν απασχολούνται στη βιομηχανία αλλά κυρίως σε υπηρεσίες και εποχικές εργασίες (όπως οι κατασκευές, ο τουρισμός, η γεωργία). Γι' αυτό το λόγο η σύγχρονη μετανάστευση χαρακτηρίζεται ως μεταβιομηχανική, σε διάκριση προς τη μεταπολεμική ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση, όπου το ξένο εργατικό δυναμικό στις ανεπτυγμένες χώρες την Βόρειας Ευρώπης απασχολούνταν βασικά στη βιομηχανία⁷.

Μπορούμε να εντοπίσουμε μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες οι οποίοι έχουν συμβάλει και συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των χωρών της Νότιας Ευρώπης σε χώρες μαζικής υποδοχής μεταναστών. Οι παράγοντες αυτοί έχουν διαφορετική σημασία και βαρύτητα από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή ή σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και η σειρά που αναφέρονται παρακάτω δεν υποδηλώνει κατάταξη ανάλογα με τη σπουδαιότητα τους.

- ◆ Ευκολία πρόσβασης στις χώρες της Νότιας Ευρώπης για γεωγραφικούς και οικονομικούς λόγους.
- ◆ Γεωγραφική και πολιτισμική γεινίαση με χώρες που αποτελούν χώρες αποστολής μεταναστών (Βαλκάνια ,πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. ,Ασιατικές και Αφρικανικές χώρες).
- ◆ Εντελώς διαφορετικό δημογραφικό καθεστώς των χωρών των δύο ακτών της Μεσογείου το οποίο δημιουργεί πιέσεις και μεταναστευτικές ροές σε συνδυασμό με τις συνθήκες φτώχειας, ανεργίας και υποαπασχόλησης

⁷ Λαμπρινίδης Λ., Λυμπερόκη Α., *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, ο.π. , σ.86

στις περισσότερες από τις χώρες που αποτελούν χώρες αποστολής μεταναστών στη Νότια Ευρώπη.

- ◆ Η ζήτηση που υπάρχει σε ορισμένα τμήματα των αγορών εργασίας και σε ορισμένους οικονομικούς τομείς στη Νότια Ευρώπη για μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό η οποία επιτείνεται από το δυναμικό και συνεχώς αναπτυσσόμενο ανεπίσημο /άτυπο τομέα της οικονομίας και από τα ειδικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχηματισμών των χωρών αυτών. Ο παράγοντας αυτός είναι, κατά τη γνώμη μας, εξαιρετικά σημαντικός για την ερμηνεία της μεταναστευτικής κατάστασης στη Νότια Ευρώπη και στην Ελλάδα.

1.3 Η Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική

«Στο πρώτο στάδιο 1955-1973 φιλελευθεροποιούνται οι συνοριακοί έλεγχοι και τίθεται σε ισχύ η αρχή της ελεύθερης κυκλοφορίας των προσώπων.

Στο δεύτερο στάδιο 1973 – 1985, σε συνθήκες οικονομικής κρίσης και αναδιάρθρωσης η μαζική και «νόμιμη» μετανάστευση τελειώνει. Η ΕΟΚ διευρύνεται σε 12 χώρες ευνοώντας τις μετακινήσεις ανάμεσά τους. Παράλληλα αυξάνονται οι περιορισμοί απέναντι σε καινούριους μετανάστες και στις οικογένειές τους καθώς και στους αιτούντες άσυλο και αρχίζει να γίνεται λόγος για το νέο φαινόμενο της παράνομης ή ανεπίσημης μετανάστευσης. Δίνεται μεγάλη έμφαση στον έλεγχο.

Συγκεκριμένα το 1970 καθιερώνεται η Ευρωπαϊκή πολιτική συνεργασία που ασχολείται γενικά με ζητήματα εξωτερικής πολιτικής και αντιμετωπίζει την μετανάστευση ως τέτοιο . Το 1976 δημιουργείται η ομάδα TREVΙ με σκοπό να προστατέψει την εσωτερική ασφάλεια της κοινότητας απέναντι στην τρομοκρατία και στο οργανωμένο έγκλημα. Τέλος το 1977 υπογράφεται η Ευρωπαϊκή σύμβαση για το νομικό καθεστώς των μεταναστών εργατών που αντιμετώπιζε άμεσα ζητήματα μετανάστευσης δίνοντας επίσης έμφαση στον έλεγχο.

Το τρίτο στάδιο 1985 – 1992 που σημαδεύτηκε από την κατάρρευση των οικονομιών του λεγόμενου «Ανατολικού μπλοκ» ξεκίνησε με τη λευκή Βίβλο (1985) που ουσιαστικά εγκαθιδρύει στην πράξη την κοινή αγορά καθιερώνοντας την ελεύθερη κυκλοφορία κεφαλαίων, αγαθών, υπηρεσιών, προσώπων. Η Ευρωπαϊκή Ενιαία πράξη (1986) κατοχυρώνει το νομικό πλαίσιο για την κατάργηση των εθνικών συνόρων και την παράλληλη ενίσχυση των εξωτερικών αγορών με προφανή σκοπό την προστασία της Ευρώπης ως πολιτική και κυρίως ως οικονομικής οντότητας.

Η κατάργηση όμως των εσωτερικών συνόρων επέβαλε αφενός τον εναρμονισμό της πολιτικής των κρατών μελών της Ε.Ε. αναφορικά με την χορήγηση Βίζας σε αλλοδαπούς προερχόμενους από χώρες εκτός της Ε.Ε. και αφετέρου την ενίσχυση των εσωτερικών ελέγχων όσον αφορά τους μη Ευρωπαίους πολίτες.

Στο πνεύμα της προσπάθειας ελέγχου μετά την κατάργηση των εσωτερικών συνόρων υπογράφεται μια σειρά συμφωνιών σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και συστήνονται οργανισμοί που ασχολούνται με γενικότερα ζητήματα αλλά και θέματα που σχετίζονται με την μετανάστευση από χώρες εκτός της Ε.Ε. Έχουμε λοιπόν :

Την ομάδα Ad Hoc για τη μετανάστευση ... Το βασικό της ενδιαφέρον είναι αντιμετώπιση της «απειλής» των αιτούντων άσυλο, των παράνομων μεταναστών κι του διεθνούς εγκλήματος. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιεί διάφορα μέσα όπως εσωτερικούς και εξωτερικούς ελέγχους, συνεργασία για την αποφυγή πλαστογράφησης διαβατηρίων, συντονισμό των πολιτικών χορήγησης Βίζας με σκοπό τον περιορισμό τυχόν καταχρηστικών αιτήσεων για παροχή ασύλου.

Την συνθήκη Shengen (1985) που τέθηκε σε εφαρμογή το 1995 με σκοπό, μεταξύ άλλων την εγκαθίδρυση του χώρου ελεύθερης κυκλοφορίας των ανθρώπων μέσα στην Ε.Ε.

Ως συνέπεια λοιπόν κατάργησης των ελέγχων στα εσωτερικά σύνορα κρίθηκε απαραίτητη η αλλαγή του κέντρου βάρους των ελέγχων με την ενίσχυσή τους στα εξωτερικά σύνορα της Ε.Ε.

Τη σύμβαση για τη Διάβαση των εξωτερικών συνόρων, ου αποτελεί ένα σύνολο κανόνων για το συντονισμό των Ευρωπαϊκών πολιτικών χορήγησης βίζας και των συνοριακών ελέγχων. Καλύπτει μια σειρά αξόνων πολιτικής σχετικά με την αμοιβαία αναγνώριση από όλα τα άλλα κράτη της Βίζας που χορηγήθηκε από το συγκεκριμένο κράτος μέλος. Επίσης αναγνωρίζει ότι δεν απαιτείται βίζα για τους Ευρωπαίους πολίτες.

Κατά το τέταρτο στάδιο 1992 – σήμερα, η συνθήκη του Μάαστριχ διεύρυνε τον πολιτικό χαρακτήρα της κοινότητας. Οι πυλώνες της συνθήκης προδιαγράφουν μεταξύ άλλων μια κοινή συντονισμένη πολιτική για την μετανάστευση. Ο πρώτος πυλώνας δηλαδή τα κοινοτικά θέματα, ασχολείται με την πολιτική χορήγησης βίζας προκειμένου να εισέλθουν σε κάποιο κράτος μέλος. Ο Δεύτερος πυλώνας ασχολείται με την πολιτική ασύλου, με την διάβαση των εξωτερικών συνόρων της Ε.Ε. καθώς και με τον συντονισμό των μεταναστευτικών πολιτικών των κρατών μελών, όσον αφορά τις συνθήκες εισόδου, διαμονής, κυκλοφορίας και απασχόλησης των μεταναστών, επανένωσης των

οικογενειών τους και αντιμετώπισης της παράνομης μετανάστευσης. Προβλέπεται επίσης η δημιουργία ενός ενιαίου σώματος της Ε.Ε. που θα ασχολείται με ζητήματα δικαιοσύνης, μετανάστευσης και ασύλου, ασφάλειας και αστυνομικής συνεργασίας (Europal).

Τέλος υπάρχουν και συγκεκριμένες συμφωνίες ανάμεσα στην Ε.Ε. και σε τρίτες χώρες με διακανονισμούς που αφορούν την συνεργασία και τον έλεγχο της μετανάστευσης και τη χορήγηση συγκεκριμένων δικαιωμάτων για διαμονή, εργασιακές συνθήκες, κοινωνική πρόνοια και πρόσβαση στην αγορά εργασίας για τους πολίτες αυτών των χωρών.

Ωστόσο, ο γενικός προσανατολισμός όσον αφορά τους μετανάστες από τρίτες χώρες, φαίνεται να είναι ο αυστηρός έλεγχος και η καταστολή, παρόλο που ακόμη δεν μπορούμε να μιλάμε για μια ενιαία και συνεκτική πολιτική σε επίπεδο Ε.Ε.»⁸ .

1.4 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών

Μια απλή αναδρομή στην νεότερη ιστορία του ελληνικού κράτους, αναδεικνύει την ιστορική διάσταση του φαινομένου της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Είναι ενδεικτικά τα στοιχεία για ένα εκατομμύριο μη γηγενείς που καταφθάνουν στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων, για 25.000 άτομα που μετακινούνται από την Αν. Ρωμυλία (Βουλγαρία) στην Ελλάδα με τη συμφωνία του 1919, για 1,4 εκατομμύρια Ελλήνων από τη Μικρά Ασία ,τον Πόντο, την Καππαδοκία, μετά τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922 και για 350.000 Κωνσταντινοπολιτών στη δεκαετία του 1950, όπως και το μεγαλύτερο μέρος της Ελληνική παροικίας στην Αίγυπτο, μετά την πτώση του Φαρούκ. Σε αυτές τις περιπτώσεις, και μέχρι τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, το κύμα μετανάστευσης δεν έχει προέλθει από θεληματικές επιλογές.

Από τη δεκαετία του 1970 και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980, η οικονομική κρίση στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, οι επενδύσεις στην ελληνική οικονομία και κατ' επέκταση η ανάγκη για εργατικά χέρια, δημιουργούν δύο μεταναστευτικά κύματα προς την Ελλάδα. Ένα κύμα παλιννόστησης κυρίως (επέστρεψαν, μέχρι το 1985, 617.000 Έλληνες μετανάστες), αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων από χώρες του τρίτου κόσμου (Αφρική, Ασία) οι οποίοι έβρισκαν δουλειά σε βιομηχανία, εμπόριο και υπηρεσίες, σε εργασίες χαμηλού γοήτρου, συνήθως σε ανθυγιεινές και κακοπληρωμένες. Σύμφωνα με απογραφή της ΕΣΥΕ το 1991, επρόκειτο για 130.000 αλλοδαπούς με τις οικογένειες τους, ενώ οι νόμιμα εργαζόμενοι ήταν γύρω στις 24.000,

⁸ Λαμπρινίδης Λ., Λυμπεράκη Α. , *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, ο.π. , σ.σ 118-123.

σύμφωνα με το Υπουργείο Εργασίας. Άλλες έρευνες τους υπολογίζουν σε 410.000 άτομα.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1980, όμως, το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα αυξάνει. Προέρχεται, κυρίως από την πρώην ΕΣΣΔ (Πόντιοι) και τις λοιπές ανατολικές χώρες, ενώ το άνοιγμα των συνόρων μας με την Αλβανία, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, προκάλεσε ένα τεράστιο κύμα μεταναστών, το οποίο υπολογίζεται γύρω στο μισό εκατομμύριο- αριθμός πολύ μεγαλύτερος από το σύνολο των αλλοδαπών που ζούσαν μέχρι τότε στην Ελλάδα. Παράλληλα, παρατηρείται κάτι αξιοπρόσεκτο στη μεταναστευτική πολιτική. Μετά το 1987 καταγράφεται πτώση του αριθμού αδειών εργασίας για αλλοδαπούς, πτώση που δεν οφείλεται σε μείωση των αδειών εργασίας για πολίτες της κοινότητας, οι οποίοι κατά το παρελθόν είχαν και το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής στο νόμιμο αλλοδαπό εργατικό δυναμικό. Μετά το 1989 το πρόβλημα εντείνεται καθώς η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα, στην ουσία υπακούοντας στα μικρά και μεγάλα οικονομικά συμφέροντα συντηρεί την παράνομη μετανάστευση, κατευθύνοντας τους νέους μετανάστες στην παραοικονομία. Μόνο από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και ύστερα από πιέσεις κάποιων φορέων, λαμβάνεται κάποια μέριμνα με τα Προεδρικά Διατάγματα του Υπουργείου Εργασίας, ώστε να περιοριστούν οι συνέπειες της κοινωνικής ανισότητας που προήλθε από την υπερεκμετάλλευση των παρανόμων μεταναστών. Στην ουσία, τα στοιχεία δείχνουν ότι το κράτος, ειδικά στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990, όχι μόνον δεν ήταν απροετοίμαστο ή δεν γνώριζε το πρόβλημα στις πραγματικές του διαστάσεις, αλλά με τη μεταναστευτική πολιτική του ήταν ο κύριος παραγωγός των προβλημάτων που συνδέονται άμεσα με την παράνομη μετανάστευση και είναι εμφανή σήμερα. Ενθαρρύνοντας την εισροή εργατικού δυναμικού και ταυτόχρονα μειώνοντας τις άδειες εργασίας, δημιούργησε και συντήρησε την παράνομη μετανάστευση μέσα και από τις διατάξεις του νόμου που θεσπίστηκε το 1991⁹.

1.5 Δημογραφικά Δεδομένα

Ο αριθμός των ξένων μεταναστών στις χώρες, της Νότιας Ευρώπης είναι αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια λόγω του πολύ υψηλού ποσοστού ανεπίσημης μετανάστευσης, αν και κατά τα τελευταία χρόνια η εικόνα που έχουμε είναι πληρέστερη λόγω των πολιτικών νομιμοποίησης κυρίως στην Ιταλία, την Ισπανία και πρόσφατα

⁹ . Γεωργιάδης Σ. «Η νέα μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και η νομιμοποίηση της», Μαρβάκης Αθ., Παρσανόγλου, Δ., Μ. Παύλου,(Επιμέλεια), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Έλληνικά Γράμματα ,Αθήνα 2001, σ. 204.

και στη χώρα μας. Οι αριθμητικές εκτιμήσεις για τις αρχές της τρέχουσας δεκαετίας ανέβαζαν τον αριθμό των νόμιμων μεταναστών στις χώρες της Νότιας Ευρώπης σε περίπου 1.160.000 άτομα¹⁰ (ένα τέταρτο των οποίων από χώρες του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου) και των ανεπίσημων σε περίπου 700.000 (Salt 1992). Πιο πρόσφατες εκτιμήσεις ανεβάζουν το συνολικό αριθμό των μεταναστών στις τέσσερις αυτές χώρες σε 2 - 3.000.000 άτομα (King & Konjhozic 1995). Η μεγάλη πλειοψηφία των μεταναστών προέρχεται από χώρες της Νότιας και Υποσαχάριας Αφρικής, από τη Μέση Ανατολή, από τη Νότια και την Ανατολική Ασία, από τη Λατινική Αμερική και μετά από το 1989 από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και κυρίως από την Αλβανία και την Πολωνία Champion & King 1993¹¹.

Αν και η Ελλάδα συγκρινόμενη με άλλες χώρες της Κεντρικής και Δυτικής Ευρώπης δεν μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα ανεπτυγμένη οικονομικά, οι μετανάστες που την κατακλύζουν έρχονται κυρίως για οικονομικούς λόγους, αφού εδώ οι συνθήκες διαβίωσης και οι προοπτικές κάποιας εργασιακής απασχόλησης φαίνονται να είναι τελικά καλύτερες απ' ό,τι στις χώρες προέλευσης.

Παρ' ό,τι ο πληθυσμός των μεταναστών, νομίμων και παρανόμων, δεν είναι δυνατόν, λόγω των δυσκολιών στη συλλογή στοιχείων, να υπολογιστεί με ακρίβεια, θεωρείται ότι είναι περίπου 800.000 ή το 15%-20% του εργατικού δυναμικού.

Η έκταση της μετανάστευσης, παρ' ό,τι για πολλούς μετανάστες η Ελλάδα αποτελεί έναν ενδιάμεσο σταθμό για τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, είναι τόσο μεγάλη που έχει οδηγήσει σε μια σημαντική αύξηση της προσφοράς εργασίας την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα μάλιστα με τον ΟΗΕ, η Ελλάδα το 2015 θα έχει περίπου 14,2 εκατομμύρια κατοίκους, από τους οποίους τα 3 ως 3,5 εκατομμύρια θα είναι αλλοδαποί, μη προερχόμενοι από την ΕΕ.

Το όνειρο για μια καλύτερη ζωή που έκανε τους Έλληνες να μεταναστεύσουν κατά εκατοντάδες χιλιάδες στη δεκαετία του 1960 – για να αναφερθούμε μόνον στο πρόσφατο παρελθόν – φέρνει στην Ελλάδα όλους αυτούς τους μετανάστες, κυρίως άνδρες και πολλές γυναίκες με τις οικογένειές τους, δηλ. και αρκετά παιδιά σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων και των εφήβων.

Έτσι, σήμερα, σχετικές αναφορές ανεβάζουν τον αριθμό των αλλοδαπών από 800.000 έως 1.000.000. Ο 1 στους 2 από αυτούς μένει στην Αττική, οι 7 στους 10 είναι Αλβανοί, με προβλήματα στέγασης, ιατρικής περίθαλψης, εκπαίδευσης, επικοινωνίας, συντήρησης και διαβίωσης. Αίτηση για Άσπρη Κάρτα υπέβαλαν μόνο οι 380.000, αριθμός

¹⁰ Ιωσηφίδης Θ. «Συνθήκες Εργασίας τριών μεταναστευτικών ομάδων στην Αθήνα», ο.π., σ.229

¹¹ Στο ίδιο, σ.232

ενδεικτικός για την έλλειψη προσδοκιών από το Ελληνικό Κράτος και απογοήτευσης από ανθρώπους που ζουν ανάμεσα μας, έχοντας χάσει πλέον τις εργασιακές τους ειδικεύσεις, τα δικαιώματά τους, αλλά και τη δυνατότητα για οικογενειακή επανένωση και ανάπτυξη συγγενικών σχέσεων στη χώρα μας.

Με βάση τα στοιχεία της ΕΣΥΕ, το 1999 σημειώθηκε αύξηση του ελληνικού πληθυσμού κατά 18.000 άτομα, από τα οποία 14.000 είναι μετανάστες. Από τις 100.000 περίπου γεννήσεις το χρόνο, οι 15.000 αφορούν αλλοδαπές οικογένειες. Στα δημοτικά σχολεία το έτος 1998-1999 φοιτούσαν 13.584 παιδιά αλλοδαπών. Στο σύνολο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1995-1996 φοιτούσαν 47.700, για να φτάσουν σε 67.200 το σχολικό έτος 1997-1998, δηλαδή το 4,6 % του μαθητικού πληθυσμού.¹²

Αν η Ευρωπαϊκή Ένωση, επισημαίνει έκθεση του ΟΗΕ για τον παγκόσμιο πληθυσμό, θέλει να διατηρήσει τη σημερινή αναλογία ενεργού προς γηράσκοντα πληθυσμό σταθερή ως το 2025 θα χρειαστεί 153 εκατομμύρια μετανάστες.

Γι' αυτό άλλωστε, ένας από τους λόγους που η μετανάστευση θεωρείται ξανά χρήσιμη στην ΕΕ αφορά στο πρόβλημα της γεννητικότητας που συν τοις άλλοις δεν επιτρέπει με τους σημερινούς όρους να αντιμετωπιστούν οι απαιτήσεις χρηματοδότησης της κοινωνικής προστασίας.

Το 70% των μεταναστών, όσον αφορά στην Ελλάδα, συνεχίζει να ζει και να εργάζεται παράνομα, στο βαθμό που μόλις 234.000 υπέβαλαν αίτηση για χορήγηση πράσινης κάρτας και ακόμα λιγότεροι έχουν τις προϋποθέσεις για την απόκτηση της, κυρίως λόγω της μη συμπλήρωσης του αριθμού των ενσήμων (έλλειψη σταθερής εργασίας, άρνηση της ασφάλισης τους από τους εργοδότες κλπ).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής των 386.000 λαθρομεταναστών, από τους περίπου 800.000, το 65% είναι Αλβανοί, από τους οποίους μόνο οι 153.000 κατάφεραν να κάνουν αίτηση για νομιμοποίηση και λιγότεροι από 50.000 συγκέντρωσαν τα δικαιολογητικά για την απόκτηση πράσινης κάρτας (άδεια παραμονής και εργασίας).

Όσον αφορά τους πρόσφυγες των υπολοίπων εθνικοτήτων στη δεύτερη θέση βρίσκονται οι Βούλγαροι με 6,53%, οι Ρουμάνοι με 4,5%, οι Πακιστανοί με 3,17%, οι Ουκρανοί με 2,64%, οι Πολωνοί με 2,25%, οι Γεωργιανοί με 2,0% και οι Ινδοί με 1,77%.¹³

¹² Ναζάρης Χ., « Το οικονομικό θαύμα οφείλεται (και) στους μετανάστες », Ναζάρης Χ., Χλέτσος Μ., (Επιμέλεια) , στο Μετανάστες και Μετανάστευση, Αθήνα, Πατάκη, 2001, σ.143

¹³ Στο ίδιο, σ.144

Σε σχέση με το φύλο, αυτό που φαίνεται είναι ότι ο γυναικείος πληθυσμός υπερισχύει έναντι του ανδρικού, στις περιπτώσεις των μεταναστών από την Βουλγαρία (10,9%), την Πολωνία (6,1%), την Ουκρανία (9,4%), και τις Φιλιππίνες (7,6%). Σύμφωνα δε με τα στοιχεία του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης, το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών (σε σύνολο δείγματος 50.961), έχει συμμετάσχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (26,25%), στη δευτεροβάθμια (55,52%) και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (12,3%) της χώρας του¹⁴.

Θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι ένας σημαντικός αριθμός αδειών και εργασίας έχει χορηγηθεί σε άτομα ελληνικής καταγωγής που προέρχονται κυρίως από την πρώτη ΕΣΣΔ και την Αλβανία.

Η πλειοψηφία των μεταναστών παρουσιάζει μεγάλη κινητικότητα μεταξύ εργασιών, αλλά και περιοχών, προσφέρει ανειδίκευτη εργασία και απασχολείται κυρίως στην αγροτική παραγωγή, στις οικοδομές, στη βιοτεχνία-βιομηχανία. Η μεγάλη κινητικότητα μεταξύ εργασιών φαίνεται από το ότι, σύμφωνα με την καταγραφή που πραγματοποίησε το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης, σε σύνολο 386.000 μεταναστών, το 88,93% Δε δήλωσε ειδικότητα. Το 4,12% δήλωσαν γεωργοί, όταν είναι γνωστό ότι μεγάλος αριθμός μεταναστών εργάζεται ως εργάτης γης, βοσκός, γεωργός κτλ. Οι υπόλοιπες ειδικότητες στο σύνολο της απογραφής είναι: 316 εργάτες φούρνου, 498 στην κατασκευή επίπλων, 2.193 σε εστιατόρια-καφενεία, 491 σε βιοτεχνίες ενδυμάτων, 2668 στην εξόρυξη μετάλλων και 662 σε ξενοδοχεία. Άλλες εργασίες στις οποίες απασχολούνται μετανάστες είναι: οικιακοί βοηθοί, μικροεργολάβοι (πλακάδες, μπογιατζήδες, οικοδόμοι κτλ.), υπάλληλοι σε χώρους στάθμευσης, σε βενζινάδικα και σε μεταφορικές εταιρείες, αποκλειστικοί νοσοκόμοι, μικροπωλητές.¹⁵

Η διαφορά μισθών μεταξύ μεταναστών και ντόπιων εργατών φτάνει μέχρι και 60%. Για παράδειγμα, τα μεροκάματα στην αγροτική παραγωγή είναι 5.000-6.000 την ημέρα, οι οικιακοί βοηθοί πληρώνονται με 120 έως 150.000 δραχμές το μήνα, το ωρομίσθιο των ραφτάδων είναι 800 δραχμές, οι υπάλληλοι σε μεταφορικές εταιρείες, οι λαντζιέρηδες, οι σερβιτόροι έχουν μισθούς που δεν ξεπερνούν τις 120.000 δραχμές το μήνα κτλ.

1.6 Η μετανάστευση τη δεκαετία του 1990

Σύμφωνα με την έρευνα του Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας, η οποία βασίστηκε στα δεδομένα των αιτήσεων που υποβλήθηκαν στον ΟΑΕΔ

¹⁴ Στο ίδιο, σ.145

¹⁵ Στο ίδιο, σ.147

από τους αλλοδαπούς για να τους χορηγηθεί άδεια παραμονής στην Ελλάδα στο διάστημα 1.1.1998 – 31. 5. 1998, όπου προκύπτει ότι

- ◆ Αιτήσεις για χορήγηση άδειας παραμονής υπέβαλαν 369.629 αλλοδαποί και το εκτιμά ότι υπήρχαν εκείνη την περίοδο και άλλοι 150.000 αλλοδαποί περίπου παράνομα στη χώρα, οι οποίοι, για διάφορους λόγους, δεν υπέβαλαν αίτηση.
- ◆ Το 91% των αλλοδαπών προέρχεται από 10 χώρες (δηλαδή την Αλβανία 65%, ενώ ακολουθούν με πολύ μεγάλη διαφορά η Βουλγαρία με 6,7%, η Ρουμανία με 4,5%, το Πακιστάν με 2,9%, η Ουκρανία με 2,7%, η Πολωνία με 2,3%, η Γεωργία με 2%, η Ινδία με 1,7%, η Αίγυπτος με 1,7%, και οι Φιλιππίνες με 1,5%. Το υπόλοιπο 9% μοιράζεται μεταξύ 117 άλλων χωρών προέλευσης.¹⁶ Οι βασικές χώρες προέλευσης είναι όλες τους τέως σοσιαλιστικές χώρες της Ευρώπης. Η πιο σημαντική ομάδα χωρών προέλευσης των αλλοδαπών είναι αυτή της Βαλκανικής και συγκεκριμένα των χωρών της πρώην ΕΣΣΔ και τις τέως χώρες της ΚΟΜΕΚΟΝ στην Κεντρική Ευρώπη.
- ◆ Η γεωγραφική γειτνίαση της Ελλάδος με τις βασικές χώρες προέλευσης των μεταναστών καθιστά εφικτή, εάν συντρέχουν και άλλες προϋποθέσεις την «κυκλική μετανάστευση» (δηλαδή, την παραμονή στη χώρα υποδοχής για μικρά σχετικά χρονικά διαστήματα, με τακτική επιστροφή στη χώρα προέλευσης. Αυτό όμως δεν φαίνεται να προκύπτει από την εμπειρική έρευνα ίσως γιατί πολλοί μετανάστες είναι παράνομοι και έτσι δεν μπορούν να ρισκάρουν να περάσουν τα σύνορα.
- ◆ Το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών είναι Αλβανοί 75% και ακολουθούν οι Γεωργιανοί 9%, Βούλγαροι 5% και Αρμένιοι 3%.
- ◆ Με βάση το φύλλο τα στοιχεία δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των αλλοδαπών εργαζομένων είναι άνδρες 74 %. Υπάρχουν πολύ σημαντικές διακυμάνσεις στη συμμετοχή των γυναικών ανάλογα με την χώρα προέλευσης. Έτσι, υπάρχουν χώρες προέλευσης όπου ο πληθυσμός είναι σχεδόν αποκλειστικά ανδρικός. Παράλληλα βέβαια υπάρχουν και άλλες χώρες όπου κυριαρχεί σχεδόν αποκλειστικά το γυναικείο στοιχείο (Ουκρανία 80% και Μολδαβία 74%)¹⁷
- ◆ Η γεωγραφική κατανομή των αλλοδαπών δείχνει μια μεγάλη συγκέντρωση αλλοδαπών κυρίως στην περιφέρεια Αττικής (44,5%) και δευτερευόντως στην κεντρική Μακεδονία (15%).

¹⁶ Λαμπρινίδης Λ., Λυμπερόκη Α., *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, ο.π. , σ.143

¹⁷ Στο ίδιο, σ.144.

- ◆ Τα δύο μεγάλα αστικά κέντρα συγκεντρώνουν την μεγαλύτερη πλειοψηφία των αλλοδαπών με συνολικό ποσοστό που ξεπερνά το 51,5%.
- ◆ Το 1997 το εργατικό δυναμικό της χώρας αριθμούσε 4.294.405 άτομα, οι μετανάστες λοιπόν που υπέβαλλαν αίτηση νομιμοποίησης αποτελούσαν το 8,6% του εργατικού δυναμικού. Οι αλλοδαποί παρουσιάζουν συγκέντρωση μεγαλύτερη αυτής του εργατικού δυναμικού στις περιφέρειες Αττικής, Κρήτης, Πελοποννήσου και στερεάς Ελλάδας.

Συνοψίζοντας την εικόνα μέσα από συγκριτικά στοιχεία, έχει υποστηριχθεί ότι την Ελλάδα το πρόβλημα δεν συνιστάτε στο έχει ένα ν αρκετά συμπαντικό αριθμό νόμιμων μεταναστών (369.000) που είναι πάρα πολύ μεγαλύτερος , αν συνυπολογιστεί και οι παράνομοι μετανάστες εκτιμάται σε 700.000 ενώ μερικοί το ανεβάζουν και σε 1.000.000 περίπου¹⁸

1.7 Διαδικασίες Ενσωμάτωσης

Κύριο ζητούμενο για τον ελληνικό κρατικό μηχανισμό, αλλά και για την ίδια ελληνική κοινωνία, φαίνεται να αποτελεί η ενσωμάτωση των μεταναστών στον «ελληνικό ρυθμό ζωής» και η αφομοίωση τους. Η «αφομοίωση» υπονοεί ότι οι μετανάστες οι οποίοι επί σειρά δεκαετιών έζησαν μακριά από την Ελλάδα ή ίσως και να μην την επισκέφθηκαν ποτέ, θα μοιάσουν σταδιακά στο ντόπιο πληθυσμό. Επομένως, τίθεται για τους παλινοστούντες πρόσφυγες, σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι για τους αλλοδαπούς μετανάστες, ένα ζήτημα πολιτισμικής ταυτότητας, το οποίο σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες ενός συγκεκριμένου πνευματικού πολιτισμού, δηλαδή τις ιδιαιτερότητες γλώσσας, θρησκείας, αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων ή τρόπων ζωής που τους καθόρισαν πριν τη μετανάστευση τους.

Όπως είναι γνωστό, η μετανάστευση υπήρξε ένας από τους κύριους παράγοντες διαμόρφωσης της οικονομικής, δημογραφικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής πραγματικότητας της σύγχρονης Ευρώπης. Οι μεταναστευτικές κινήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός έθνους, καθώς συνεπάγονται αφ' ενός την αντιπαράθεση με «άλλους», ενδεχομένως διαφορετικούς εκείνων, σε σχέση προς τους οποίους διαμορφώθηκε η

¹⁸ Στο ίδιο, σ.145

ταυτότητα και αφ' ετέρου την αναγκαστική έκθεση των μετακινουμένων σε έναν διαφορετικό από τον δικό τους υλικό και πνευματικό πολιτισμό. Έτσι, ο φόβος της ενδεχόμενης, και συχνά αναπόφευκτης, αλλοτρίωσης των μεταναστών λειτουργεί ως δύναμη εσωστρέφειας και αυτοσυνειδησίας. Από τη σκοπιά αυτή και παρ' ότι η μετανάστευση αποτελεί λύση στα οικονομικά ή κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μετανάστης, αυτή καθιλώνει την πολιτισμική ταυτότητα, οδηγεί, δηλαδή, το μετανάστη σε μια αμυντική στάση προκειμένου να μην αλλοτριωθεί. Ταυτόχρονα, όμως, δίνει μια ευκαιρία επαφής με το άγνωστο και, από αυτή τη πλευρά, εμπλουτίζει την πολιτισμική ταυτότητα.

Οι μετανάστες καθώς και οι παλιννοστούντες διαφέρουν πολιτισμικά από το γηγενή πληθυσμό που δεν έχει εμπλακεί στη μεταναστευτική διαδικασία. Οι διαφορές μεταναστών-γηγενών μπορεί να αντιμετωπισθούν με δύο εναλλακτικούς τρόπους: ή ως διαφορές που πρέπει να απαλειφθούν, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα, και για τους ίδιους τους μετανάστες αλλά και για τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, ή ως διαφορές που έρχονται να εμπλουτίσουν την κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής και να διευρύνουν τα όρια της. Ασυναίσθητα ίσως, η πολιτική των χωρών αποστολής υιοθέτησε τον πρώτο τρόπο αντιμετώπισης, εκφράζοντας, έτσι, μια συντηρητική αντίληψη της κοινωνικό-πολιτισμικής ταυτότητας.

Μετά το '68, εμπλουτίζονται τα επιχειρήματα υπέρ της αναγκαιότητας ύπαρξης ενός πολιτισμικού πλουραλισμού! και γίνεται λόγος για πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, υποστηρίζεται ότι τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε μειονότητας - επομένως και των μεταναστών - συνεισφέρουν στον πολιτισμό μιας χώρας, χωρίς να θέτουν σε κίνδυνο τη συνοχή της. Αυτή η αφετηρία θα μπορούσε να συμβάλει σε μια διαφορετική θεώρηση του μεταναστευτικού φαινομένου¹⁹.

Το ζητούμενο σε μία Πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία δεν είναι ούτε η *αφομοίωση* των μεταναστών από την κοινωνία υποδοχής, δηλαδή η άνευ όρων εξομοίωσή τους σε τρόπους συμπεριφοράς και δράσης, σε κοινωνικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς και σε τρόπους διαπλεκόμενης διεπίδρασης με το σύστημα υποδοχής, ούτε η *περιθωριοποίησή* τους λόγω της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητάς τους, αλλά η οργανική *ένταξή* τους, η *ενσωμάτωσή* τους σε μία κοινωνία υποδοχής που θα αποδέχεται την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία.

Η μελέτη όλων των παραγόντων που προσδιορίζουν την αποδοχή ή την απόρριψη του μετανάστη από την κοινωνία υποδοχής και τη δική του στάση προς την κοινωνία υποδοχής μπορεί να φωτίσει το θέμα σφαιρικά,

¹⁹ . Μουρέας «Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού, Πόντοι και Βορειοηπειρώτες Πρόσφυγες στην Ελλάδα», ο.π, σ.215.

ώστε η μετανάστευση να αποφέρει όχι μόνον οικονομικά αλλά και πολιτισμικά / κοινωνικά οφέλη.

Τα προβλήματα κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα είναι πιο εμφανή στους μετανάστες που προέρχονται από αγροτικές περιοχές και κοινωνίες και εγκαθίστανται σε μεγάλες πόλεις, όπου πρέπει να αφομοιώσουν τον αστικό τρόπο ζωής. Ακόμη και σε μετανάστες που μετακινήθηκαν σε κοινωνίες με δομές ίδιου τύπου με αυτές των κοινωνιών προέλευσης παρατηρήθηκαν μικρότερα ή μεγαλύτερα κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα προβλήματα επικοινωνίας με την κοινωνία υποδοχής. Σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί ο μετανάστης να υποστεί πολιτισμικό σοκ ,δηλαδή προσπαθώντας να προσαρμοστεί στο σύνολο των νέων τρόπων συμπεριφοράς, κανόνων και προσδοκιών ενός καινούριου γι' αυτόν πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος υποφέρει από ανασφάλεια και στρες και αντιδρά αρνητικά σε πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες διαφορετικές από τις δικές του. Οι μετανάστες πρώτης γενιάς, τουλάχιστον τον πρώτο καιρό, αντιμετωπίζουν οξύτατα προβλήματα προσαρμογής και στις συνθήκες εργασίας και στην ίδια τη φύση της δουλειάς τους, καθώς συχνά απασχολούνται σε εργασίες διαφορετικές απ' αυτές που είχαν στη χώρα προέλευσης, όχι ιδιαίτερα προσοδοφόρες, βαριές και σίγουρα ανεπιθύμητες από τους ντόπιους πληθυσμούς. Τα αισθήματα μειονεξίας που νιώθουν εξαιτίας των επαγγελματικών συνθηκών συμπληρώνουν αυτά που απορρέουν από την κοινωνική τους κατάσταση.

Η κοινωνική και οικονομική ένταξη των μεταναστών δεν φαίνεται να μπορεί να πραγματοποιηθεί στη χώρα μας άμεσα και χωρίς προβλήματα. Εντάσεις προκαλούνται από προκαταλήψεις και τη δημιουργία αρνητικών εθνικών στερεοτύπων, τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, την έλλειψη συγκεκριμένης κοινωνικής γνώσης. Αρχίζουν μάλιστα να παρουσιάζονται και εθνικές ή ρατσιστικές διακρίσεις που πιστοποιούν τον αδύναμο κοινωνικά ρόλο αυτών των μεταναστευτικών ομάδων. Η γλωσσική διάσταση που εμπεριέχουν οι κοινωνικές διακρίσεις επιβεβαιώνεται στην επικοινωνιακή διαδικασία, διότι ανάλογα με την αλληλεπίδραση των συνομιλητών ενισχύονται ή αμβλύνονται η απόσταση, η διαφορά και τα στερεότυπα. Τα αρνητικά αυτά στερεότυπα αναπαράγονται μεταξύ των μελών της πλειοψηφίας, δημιουργούν προκαταλήψεις και λανθάνοντα ρατσισμό απέναντι στην κοινωνικά αδύναμη ομάδα των μεταναστών, η οποία γίνεται αποδέκτης της κοινωνικής απογοήτευσης που βιώνουν πιθανόν κάποια μέλη της πλειοψηφίας. Η αποτυχία της επικοινωνίας γίνεται άλλοθι, για να παραμείνουν οι ξένοι απομονωμένοι ως ομάδα και να τους αποδοθούν διακριτά χαρακτηριστικά χαμηλής κοινωνικής ταυτότητας και έντονης διαφορετικότητας.

Η ελλιπής ή μη γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες, τους ξένους, αποδεικνύεται καθοριστικός παράγοντας μίας αποτυχημένης επικοινωνίας με τους Έλληνες που οδηγεί τελικά στην απόρριψη του ξένου. Οι ενήλικες, ακόμη και αυτοί που δηλώνουν και είναι ελληνικής καταγωγής, δεν γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα. Στον εργασιακό τους χώρο οι περισσότεροι σπάνια τη χρειάζονται μια και απασχολούνται κυρίως σε δουλειές χειρωνακτικές μαζί με άλλους ομοεθνείς τους. Οι κοινωνικές επαφές τους, όπως ήδη είπαμε, περιορίζονται κι αυτές στα πλαίσια της ομοεθνικής τους κοινότητας, έτσι οι δυνατότητες ανάπτυξης του γλωσσικού τους εργαλείου είναι μηδαμινές. Απομένουν η προσωπική επιθυμία και οι αναγκαιότητες που ο καθένας αναγνωρίζει για τον εαυτόν του, ώστε να αποφασίσει ο μετανάστης να διευρύνει πέρα από το ελάχιστο τις γνώσεις του στην ελληνική γλώσσα ίσως και παρακολουθώντας κάποιο από τα τμήματα γλώσσας που προσφέρονται είτε με δημόσια είτε με ιδιωτική πρωτοβουλία²⁰

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας εντάσσονται, με ελάχιστες εξαιρέσεις, στις κανονικές τάξεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το ελληνικό σχολείο ή οι εκπαιδευτικοί ήταν προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τις πολυεθνικές τάξεις που προέκυψαν. Όταν τα παιδιά είναι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι δυνατότητες προσαρμογής τους στη σχολική πραγματικότητα και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ευνοϊκότερες, αλλά όχι και οι καταλληλότερες για μαθητικούς πληθυσμούς με Διαπολιτισμικά και διγλωσσικά χαρακτηριστικά. Όταν όμως πρόκειται για εφήβους οι συνθήκες είναι δυσκολότερες με αποτέλεσμα ένας μεγάλος αριθμός τους να παρατάει το σχολείο και να αναζητεί εργασία. Όσο κι αν απαγορεύεται η εργασία ανηλίκων, οι έφηβοι αυτοί βρίσκουν κάποιες δουλειές, υποαμείβονται και σίγουρα οι επαγγελματικές προοπτικές τους δεν διαγράφονται ευοίωνες, αφού κάποια στιγμή θα μάθουν βέβαια την ελληνική γλώσσα, αλλά δεν θα έχουν κανενός είδους κατάρτιση, για να προχωρήσουν επαγγελματικά. Αναπαράγεται στην ουσία μία ακόμη γενιά μεταναστών η οποία δεν θα έχει πολύ καλύτερη τύχη από τους γονείς της.

Οι ελάχιστες έως και καθόλου επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν οι μετανάστες, συντελούν και αυτές μεταξύ των άλλων στο να οδηγηθούν σε δουλειές με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό αντίκρισμα και σε ελάχιστες εργασιακές και κοινωνικές επαφές. Το αποτέλεσμα είναι οι μετανάστες να εντάσσονται άμεσα στην κοινωνικά χαμηλότερη τάξη, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκαν στη χώρα προέλευσης. Καλύπτοντας όμως κενά στην αγορά εργασίας και μάλιστα στα χαμηλότερα επαγγέλματα, γρήγορα

²⁰ Κοιλιαράη Α., *Ξένος στην Ελλάδα Μετανάστες γλώσσα και κοινωνική ένταξη*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1997, σ.13

τους αποδίδονται μόνον οι ικανότητες που απαιτούνται και το status που απορρέει από αυτά τα επαγγέλματα. Διαμορφώνονται έτσι εθνικά στερεότυπα που προβάλλουν σ' αυτές τις ομάδες τις κοινωνικές αξίες που έχει βιώσει διαχρονικά η πλειοψηφία. Η αρνητική ταυτότητα που αποκτούν προκύπτει από τη διαπλοκή κοινωνικής τάξης και εθνικότητας με την αναποτελεσματική ή διαφορετική χρήση της γλώσσας και του επικοινωνιακού στίλ. Όταν κάποιες κοινωνικές ή εργασιακές επαφές που είναι απαραίτητες αποτύχουν, επειδή ακριβώς λείπουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες, είναι δύσκολο στη γλωσσική πλειοψηφία να αποδεχτεί ότι αυτή η κοινωνικά διαμορφούμενη αρνητική ταυτότητα στην ουσία της είναι στερεοτυπική.

Οι αποτυχημένες προσπάθειες κοινωνικής ή εργασιακής επαφής συνδέονται άμεσα με τους φόβους και τις αγωνίες των μεταναστών σχετικά με τη θέση τους και τον τρόπο που στέκουν μέσα στο εργασιακό και κοινωνικό σύστημα καθώς και με το μέγεθος της δίκαιης ή όχι μεταχείρισης τους.²¹ Επειδή βρίσκονται σε θέση χαμηλής κοινωνικής δύναμης, αναπτύσσουν τη συνήθεια να είναι προσεκτικοί, μία συνήθεια που είναι συνδεδεμένη με τον φόβο να κριθούν ακατάλληλοι, να υποστούν κριτική, να απορριφθούν κοινωνικά και ίσως να απολυθούν. Προσπάθειες για να επικοινωνήσουν μπορεί να αντιμετωπιστούν με περιφρόνηση ή απλά να συντελέσουν στο να επιβεβαιωθούν τα αρνητικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται. Έτσι δεν έχουν ευκαιρίες να καλλιεργήσουν καθημερινές διαπροσωπικές επαφές μέσω των οποίων θα αποκτούσαν γνώσεις πρακτικής εργασιακής και κοινωνικής επικοινωνίας και μάλιστα σε διαδικασίες όπου μαθαίνει κανείς ανεπίσημα. Αυτό από τη μια τους απομονώνει και τους κάνει πιο επιφυλακτικούς και από την άλλη επιτείνει την καχυποψία και την ανασφάλειά τους. Η αγωνία και η ανασφάλεια όμως ενισχύουν υπερβολικά τις ανησυχίες τους για το ποιοι είναι οι κανόνες και ποια τα στερεότυπα γλωσσικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, και ακόμη παραπέρα ποια είναι τα δικαιώματά τους και ποια τα όριά τους. Αυτές οι ανησυχίες αυξάνουν το άγχος σε καταστάσεις επικοινωνίας και έτσι προκαλούνται ακόμη περισσότερες εμπλοκές λόγω μη σωστής αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των μηνυμάτων. Μ' αυτόν τον τρόπο όχι μόνον διαμορφώνονται, αλλά κυρίως φιξάρονται τα κοινωνικά στερεότυπα για την έλλειψη ικανοτήτων και τη μη συνεργάσιμη συμπεριφορά και στάση των μεταναστών απέναντι στους γηγενείς, και μεγαλώνει η μεταξύ τους απόσταση²².

²¹ Στο ίδιο, σ.14

²² Στο ίδιο, σ.16

1.8 Η ελληνική μεταναστευτική πολιτική

«Μέχρι το 1991 το νομικό καθεστώς των μεταναστών που προέρχονταν από χώρες εκτός της Ε.Ε. καθορίζονταν από τον νόμο 4310 του 1929, έναν νόμο που εισήχθηκε για να ρυθμίσει τον ερχομό των μικρασιατών προσφύγων στην Ελλάδα. Όσον αφορά το συνταγματικό πλαίσιο το σύνταγμα του 1975 αναγνωρίζει βεβαίως δικαιώματα σε αλλοδαπούς που κατοικούν εντός της ελληνικής επικράτειας, δεν αντιμετωπίζει όμως ισότιμα τους Έλληνες και ξένους πολίτες. Επιπλέον ο αστικός κώδικας αναγνωρίζει ίσα αστικά δικαιώματα μεταξύ Ελλήνων και ξένων πολιτών και ουσιαστικά όμως είναι ο νόμος 1991 του 1991 που καθορίζει σήμερα την είσοδο και παραμονή αλλοδαπών στην Ελλάδα. Τα βασικά ζητήματα που ρυθμίζει είναι οι συνοριακοί έλεγχοι, οι συνθήκες εισόδου, παραμονής, εργασίας και εξόδου των αλλοδαπών, οι διαδικασίες απέλασης καθώς και τα κριτήρια εξέτασης αιτήσεων ασύλου. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω μερικές από τις σημαντικότερες διατάξεις του :

(α) Κάθε αλλοδαπός που επιθυμεί να εργαστεί στην Ελλάδα, είναι υποχρεωμένος να εξασφαλίσει την νόμιμη διαμονή και εργασία του πριν εισέλθει στη χώρα.

(β) Η απασχόληση περιορίζεται σε συγκεκριμένους εργοδότες, το συμβόλαιο εργασίας είναι απαραίτητο προκειμένου να χορηγηθεί άδεια παραμονής.

(γ) Καθορίζεται ανώτατο όριο χορήγησης παραμονής κάθε χρόνο

(δ) Οι ανεπίσημοι διαμένουν στην Ελλάδα είτε εισήλθαν νόμιμα, είτε παράνομα, είναι εξ' ορισμού παράνομοι και γι' αυτό είναι δυνατή η άμεση σύλληψή τους και απέλασή τους εντός 48 ωρών.

(ε) Οι ανεπίσημοι αλλοδαποί δεν έχουν δικαίωμα πρόσβασης σε οποιαδήποτε δημόσια υπηρεσία, με μόνη εξαίρεση την παροχή των πρώτων βοηθειών.

(στ) Εγκαθιδρύεται ένα περισσότερο λεπτομερές σύστημα για την αναγνώριση της προσφυγικής ιδιότητας και της χορήγησης ασύλου,

(ζ) Προβλέπεται η κατασκευή λίστας χωρών των οποίων οι πολίτες θα κρίνονται ανεπιθύμητοι.

(η) Ανακοινώνεται η ενίσχυση των αστυνομικών και στρατιωτικών δυνάμεων καθώς και η δημιουργία νέων σωμάτων ασφαλείας με σκοπό τον αποτελεσματικότερο συνοριακό έλεγχο. Τέλος επιβάλλονται πρόστιμα σε πολίτες που βοηθούν, προστατεύουν, μετακινούν ή απασχολούν παράνομους αλλοδαπούς. Ο νόμος γενικά διακρίνεται από μια αστυνομική λογική.

Φτάνουμε έτσι στα μέσα του 1997 οπότε η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ αρχίζει να σκέφτεται σοβαρά την εφαρμογή ενός προγράμματος εκτεταμένης νομιμοποίησης των μεταναστών καταλήγοντας σε δύο προεδρικά διατάγματα.

Αρχικά προβλεπόταν ο αποκλεισμός από τη διαδικασία νομιμοποίησης των πολιτών γειτονικών χωρών, ένα σχέδιο ξενόφοβο και αρκετά ρεαλιστικό, καθώς οι περισσότεροι παράνομοι μετανάστες προέρχονταν από Βαλκανικές χώρες και κυρίως από την Αλβανία... Τελικά δύο νέα προεδρικά διατάγματα (π.δ. 358/97 και π.δ. 359/97) αντικαθιστούν τα προηγούμενα.

Το πρόγραμμα αποτελείται από δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά τη διαδικασία απόκτησης της κάρτας παραμονής και η δεύτερη τη διαδικασία απόκτησης της κάρτας παραμονής περιορισμένης χρονικής διάρκειας (πράσινης κάρτας).

Επιπρόσθετα και στα πλαίσια της νέας αντίληψης που φαίνεται να χαρακτηρίζει τα μελλοντικά σχέδια των ασκούντων πολιτική σχετικά με το ζήτημα της μετανάστευσης, έχουν συναφθεί ορισμένες διμερείς συμφωνίες με γειτονικές χώρες. Η αρχή έγινε το 1997 μεταξύ Ελλάδας και Αλβανίας που αφορούσε την έλευση εποχικών εργατών από την Αλβανία προκειμένου να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες της εγχώριας παραγωγής. Οι βασικοί άξονες πολιτικής που καθορίζονται από το επερχόμενο νομικό πλαίσιο αφορούν τα εξής : (α) αποκέντρωση των διαδικασιών καταγραφής και νομιμοποίησης των μεταναστών, (β) Έμφαση στην συνοριακή φύλαξη και τον έλεγχο της μετανάστευσης, μέσω της εντατικοποίησης της μετανάστευσης στα σύνορα και διμερείς συμφωνίες με χώρες προέλευσης αντίστοιχα, (γ) Προσπάθεια προσέλκυσης μεταναστών για περιορισμένο χρονικό διάστημα σε εποχιακές εργασίες στην βάση των αναγκών της οικονομίας, (δ) Μέτρα για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών μέσω προβλέψεων προστασίας των δικαιωμάτων τους, επανένωσης οικογενειών, εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών τους κ.λ.π.

Το νέο νομικό πλαίσιο φαίνεται να απορρίπτει την αστυνομική λογική του προηγούμενου και προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση ενός συστήματος επισκεπτών εργατών¹.

²³Λαμπρινίδης Λ., Λυμπεράκη Α., *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, ο.π. , σ.σ 123-130.

1.9 Η αγορά εργασίας και η απασχόληση των μεταναστών – Η περίπτωση της πρωτεύουσας

Η ελληνική οικονομία και αγορά εργασίας παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα αλληλεξαρτώμενα χαρακτηριστικά που έχουν άμεσες επιπτώσεις στην απασχόληση των μεταναστών και στη θέση τους στα πλαίσια της. Τα σημαντικότερα από αυτά, είναι η τμηματοποίηση της αγοράς εργασίας, η κυριαρχία των οικογενειακών, μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων, γεγονός που συνδέεται με την «ατελή μισθωτοποίηση», όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, και η ύπαρξη και επέκταση ενός διευρυμένου ανεπίσημου τομέα οικονομικής δραστηριότητας.

Με το γενικό όρο «τμηματοποίηση της αγοράς εργασίας», εννοούμε τη διαίρεση της σε τμήματα εργασιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις εισαγωγής στο καθένα από αυτά.

Παρατηρείται ότι ενώ στο πρωτεύον τμήμα της αγοράς εργασίας η εκπαίδευση παίζει σημαντικότατο ρόλο στο δευτερεύον ο ρόλος της είναι μειωμένος ή ανύπαρκτος αφού οι παράγοντες που παίζουν το σημαντικότερο ρόλο σε αυτό είναι εθνοτικοί, ηλικιακοί ή φύλου.

Άμεσα συνδεδεμένο με το προηγούμενο είναι και το φαινόμενο της κυριαρχίας των οικογενειακών, μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων στην Ελλάδα αφού αυτές αποτελούν έναν από τους βασικότερους παράγοντες αύξησης της ζήτησης για φτηνό, ευέλικτο και συχνά μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του ελληνικού κοινωνικού και οικονομικού σχηματισμού είναι η ύπαρξη και επέκταση του ανεπίσημου/ άτυπου τομέα δηλαδή του συνόλου των οικονομικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται εκτός κρατικού και φορολογικού ελέγχου και το 1995 υπολογίζονταν ότι έφτανε στο 35% περίπου του ΑΕΠ (Κανελλόπουλος κ.ά. 1995). Ο τομέας αυτός όπως είναι φυσικό μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα και γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των ξένων εργαζόμενων απασχολούνται σε αυτόν και διότι διαπλέκεται με τους δυο προηγούμενους²⁴.

Το *εργασιακό προφίλ* των μεταναστών, στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, όπως το παρουσιάζει η παραπάνω απογραφή, αναδεικνύει δυο πλευρές κοινωνικής οργάνωσης της εργασίας: αυτό της *αποειδίκευσης* και αυτό της *αποσυλλογικοποίησης* της εργασιακής δραστηριότητας.

Οι μετανάστες απασχολούνται σε τομείς που χαρακτηρίζονται από την αστάθεια και την υποβοηθητική εργασία, η οποία και ασκείται πολλές φορές άτυπα και σε δραστηριότητες που δεν έχουν ούτε επαγγελματικό αντίκρισμα ούτε συγκεκριμένο αντικείμενο εργασίας. Η αστάθεια της εργασίας φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη διάρκεια

²⁴ Ιωσηφίδης Θ., «Συνθήκες Εργασίας τριών μεταναστευτικών ομάδων στην Αθήνα», ο.π., σ.233

απασχόλησης από ένα συγκεκριμένο εργοδότη και σε ένα τομέα δραστηριότητας.

Είναι φανερό πως υπάρχει μία ιδιαίτερη κινητικότητα απασχόλησης των μεταναστών. Αυτή σπρώχνει τους τελευταίους προς εργασιακές δραστηριότητες χαμηλότερου κύρους, ανειδίκευτης εργασίας, οικονομικής περιθωριοποίησης, αλλά πάνω απ' όλα τους σπρώχνει προς μία εργασιακή δραστηριότητα που έχει προσωρινό χαρακτήρα ως προς τη διάρκεια αλλά και ως προς το αντικείμενο εργασίας. Σύμφωνα δε, με τη μελέτη των Χτούρη και Ψημμένου (1998), το 75% του μεταναστευτικού δυναμικού στην Αθήνα στην τελευταία απογραφή, εμφανίζεται να εργάζεται σε τομείς που διαρκούν λιγότερο από έξι συνεχόμενες ημέρες και μόνο το 15% του εργατικού δυναμικού έχει εξασφαλίσει συνεχόμενη ροή της εργασίας επί εβδομαδιαίας βάσης. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος του εργατικού δυναμικού, φαίνεται να αλλάζει εργοδότη και αντικείμενο εργασίας σε ημερήσια σχεδόν βάση και η απασχόληση του είναι μεταφερόμενη και ασταθής όσο αφορά το τόπο εργασιακής δραστηριότητας. Η *αστάθεια* αυτή εμφανίζεται και στις διαφορές ανάμεσα στα ημερομίσθια, τα οποία όχι μόνο παρουσιάζουν σοβαρές διακυμάνσεις ανάμεσα σε διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες και ανάμεσα σε διαφορετικούς εργοδότες, αλλά το 62,2% του εργατικού δυναμικού δηλώνει ότι το 1998 οι ημερήσιες απολαβές κυμαίνονται μεταξύ πέντε και δέκα χιλιάδων δραχμών. Ταυτόχρονα, το 21,5% του δυναμικού δηλώνει ότι το ημερομίσθιο του κυμαίνεται κάτω των πέντε χιλιάδων δραχμών από διάφορες εργασίες, ενδεικτικό της οικονομικής περιθωριοποίησης, αλλά ταυτόχρονα και της κοινωνικής διάκρισης που συντελείται σε βάρος των μεταναστών. Παρόμοιες μελέτες στο χώρο της αγοράς εργασίας τοποθετούν αυτή τη διάκριση (όσο αφορά τα ημερομίσθια) περίπου στο ήμισυ του εργατικού κόστους από ό,τι «κοστίζει» το ντόπιο δυναμικό, δημιουργώντας έτσι μία οικονομική και αριθμητική *ελαστικοποίηση της εργασίας* που εξασφαλίζει άμεσα κέρδη στους Έλληνες επιχειρηματίες

Οι περισσότεροι από τους μετανάστες απασχολούνται σε τομείς εργασίας υποδεέστερους αυτών που είχαν στη χώρα προέλευσης, όπου δεν χρειάζεται σχεδόν καμία ειδίκευση, αλλά και ταυτόχρονα η εργασιακή τους σχέση φαίνεται να χαρακτηρίζεται από δραστηριότητες που είναι *υποβοηθητικές* και συνδέονται με *προσωπικές υπηρεσίες*²⁵.

Πρέπει να τονίσουμε όμως, ότι οι μετανάστες που δουλεύουν για μια μεγάλη χρονική περίοδο σε μια συγκεκριμένη εργασία γίνονται σταδιακά απαραίτητοι, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν λίγοι απασχολούμενοι. Συχνά συνδέονται με σχέση εμπιστοσύνης με το αφεντικό τους και έτσι

²⁵ Ψημμένος Ι, « Νέα Εργασία και ανεπίσημοι μετανάστες στη Μητροπολιτική Αθήνα », Μαροβάκης Αθ., Παρσανόγλου, Δ., Μ. Παύλου,(Επιμέλεια), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα ,Ελληνικά Γράμματα , 2001, σ.σ112-113.

δημιουργείται ένα ευχάριστο και για τις δυο πλευρές εργασιακό κλίμα. Ακόμη περισσότερο, η παραμονή των μεταναστών για μεγάλη χρονική περίοδο στην ίδια δουλειά έχει ως αποτέλεσμα να τη μαθαίνουν σωστά και έτσι να γίνονται σταδιακά απαραίτητοι.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι διαφαίνεται μια πορεία συνεχούς βελτίωσης της θέσης των μεταναστών στην αγορά εργασίας. Συχνά η τυπική περιγραφή της δουλειάς τους δεν αντιστοιχεί σ' αυτήν που πραγματικά κάνουν που συνήθως είναι συνθετότερη και πιο υπεύθυνη. Όμως, αρκετά συχνά πλέον οι μετανάστες θεωρούνται ότι γνωρίζουν καλά την εργασία που κάνουν -ουσιαστικά έχουν γίνει «τεχνίτες»/«μάστορες» στο επάγγελμα που δουλεύουν-. Για αυτό τον λόγο σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στην αμοιβή - ημερομίσθιο / μισθό- που παίρνουν σε σχέση με αυτήν των Ελλήνων εργαζομένων μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν ακόμη και υψηλότερη αμοιβή από αυτούς¹². Με το πέρασμα του χρόνου η μετακίνηση σε συνθετότερες και καλύτερα αμειβόμενες θέσεις εργασίας συνιστά τον κανόνα ανάμεσα στους Αλβανούς μετανάστες της Θεσσαλονίκης. Γενικά υπάρχει μια πορεία συνεχούς βελτίωσης της θέσης των μεταναστών στην αγορά εργασίας σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα των Λ.Λαμπριανίδη - Α.Λυμπεράκη.

Οι οικονομικές συνέπειες της μετανάστευσης, σύμφωνα με τον Λόη Λαμπριανίδη μοιραία θα διαφέρουν ανάλογα με την εποχή και ανάλογα με την περιοχή και μπορεί να είναι είτε επωφελείς είτε επιζήμιες.

Στη συνέχεια ο ίδιος αναφέρει ότι αν έχουμε εισοδο ανειδίκευτων μεταναστών θα μειωθεί η αμοιβή της ανειδίκευτης εργασίας, ενώ θα είναι ασαφείς οι επιπτώσεις τόσο στους μισθούς των ειδικευμένων όσο και στην απόδοση του κεφαλαίου. «Η μείωση της τιμής των ανειδίκευτων θα αποτελέσει κίνητρο για τους εργοδότες να υποκαταστήσουν με ανειδίκευτη εργασία τόσο κεφάλαιο, όσο και ειδικευμένη εργασία, αν πάλι οι μετανάστες είναι ειδικευμένοι θα συμπιέσουν τον μισθό της ειδικευμένης εργασίας αλλά αδιευκρίνιστη θα είναι η επίδραση στις τιμές των ανειδίκευτων ... η πτωτική τάση των αμοιβών που θα προκληθεί από την οικονομική μετανάστευση, θα είναι μεγαλύτερη εφόσον οι μετανάστες είναι διατεθειμένοι να εργαστούν με τιμές χαμηλότερες από τους ντόπιους»²⁶.

Σύμφωνα με την κυρίαρχη γνώμη οι ντόπιοι εργαζόμενοι εμφανίζονται να απειλούνται πως θα χάσουν τις θέσεις εργασίας τους από τους μετανάστες και επιπλέον βλέπουν το επίπεδο των αμοιβών τους

²⁶Λαμπριανίδης Λ., Λυμπεράκη Α., Αλβανοί Μετανάστες στη Θεσσαλονίκη, ο.π., σ. 49

να συμπιέζεται εξ' αιτίας του αθέμιτου ανταγωνισμού που ασκούν οι νέο αφιχθέντες ανταγωνιστές τους.

Ασφαλώς δεν δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα οφέλη που προκαλεί η παρουσία των μεταναστών, όπως ότι βοηθούν την καλύτερευση της εθνικής οικονομίας, μιας που λειτουργούν συμπληρωματικά στους εγχώριους συντελεστές παραγωγής.

Οι Σαρρής και Ζωγραφάκης με έρευνα που έκαναν το 1999, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μετανάστευση έχει ευεργετική επίδραση στην επίδοση της οικονομίας καθώς συνεισφέρει σε αύξηση του ΑΕΠ κατά 1,5%.²⁷

Επιπλέον υποστηρίζουν ότι η μετανάστευση συμβάλει στην αύξηση της απασχόλησης καθώς μόνο κατά 1/3 εκτοπίζει ντόπιους εργαζόμενους και κατά τα 2/3 δημιουργεί νέες θέσεις εργασίας.

Η Ελληνική Οικονομία παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις επιπτώσεων ως προς την διανομή του εισοδήματος. Εκείνοι που φαίνεται να ζημιώνονται έντονα από την παρουσία των μεταναστών, είναι οι ανειδίκευτοι εργάτες, γενικά όμως το σύνολο του μεριδίου των μισθών στο εθνικό εισόδημα συγκρατείται, παρά την αύξηση της ανεργίας μεταξύ της ομάδας των ανειδίκευτων.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το άνοιγμα της αγοράς των Βαλκανίων είναι μια πολύ σημαντική ευκαιρία για την ελληνική οικονομία. Η υποδοχή οικονομικών μεταναστών, καθώς και η έξοδος ελληνικών επιχειρήσεων προς τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, αποτελούν μια αναπτυξιακή ευκαιρία, που όμως εμπεριέχει και πολλούς κινδύνους.

Από τη μια η αξιοποίηση φτηνού εργατικού δυναμικού, μπορεί να προσφέρει μια ώθηση της ελληνικής οικονομίας απέναντι στις ανταγωνιστικές και ήδη προηγμένες διεθνείς αγορές, από την άλλη όμως μπορεί να προκληθούν συνθήκες εργατικής εκμετάλλευσης με την μετεγκατάσταση στην Ελλάδα πλήθους μεταναστών και λαθρομεταναστών.

Όπως και να έχει, πάντως, στην καλύτερη περίπτωση η αξιοποίηση φτηνού εργατικού κόστους θα πρέπει να είναι μια μεσοπρόθεσμη τακτική και όχι μια αναπτυξιακή στρατηγική.

²⁷ Στο ίδιο, σ.50

1.10 Οι συνθήκες διαβίωσης. Το παράδειγμα των Αλβανών της Θεσσαλονίκης

Οι μετανάστες φεύγουν συνήθως από κοινωνίες στις οποίες υφίστανται μεγάλες κοινωνικές εντάσεις λόγω κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας. Αφήνουν μία κοινωνία στην οποία δεν μπορούν να επιτύχουν κοινωνική και οικονομική ανέλιξη και έρχονται σε κοινωνίες με μικρότερες εντάσεις. Στην κοινωνία λοιπόν της χώρας προέλευσης οι εντάσεις μπορεί να αμβλύνονται, ενώ σε περιόδους κρίσης οξύνονται στη χώρα υποδοχής, όπου βέβαια οι μετανάστες δεν εντάσσονται στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Οι μετανάστες σχεδιάζουν να μείνουν το λιγότερο δυνατό χρονικό διάστημα έχοντας την ελπίδα μίας μικροαστικής ζωής στη χώρα προέλευσης. Η τάση της κοινωνικής πλειοψηφίας αλλά και των κρατικών θεσμών στη χώρα υποδοχής είναι να τους κατατάσσουν κάτω και από το κατώτερο κοινωνικό στρώμα της κοινωνίας υποδοχής δημιουργώντας έτσι ένα υποπρολεταριάτο, το οποίο ζει στο περιθώριο της κοινωνίας και διεκπεραιώνει εργασίες για τις οποίες δεν ενδιαφέρεται το τοπικό εργατικό δυναμικό. Οι μετανάστες από την άλλη προσανατολισμένοι στην παλιννόστηση αποδέχονται τους κάθε άλλο παρά ευνοϊκούς όρους εργασίας και διαβίωσης.

Η εργατική τάξη της χώρας υποδοχής βλέποντας τους να απασχολούνται στις πιο κατώτερες, βαριές και εντούτοις κακοπληρωμένες δουλειές, να παίρνουν τους χαμηλότερους μισθούς, να ζουν κάτω από άσχημες έως και άθλιες συνθήκες και να έχουν λίγες έως καθόλου δυνατότητες κοινωνικής ή/και οικονομικής ανόδου, αισθάνεται ότι αναβαθμίζεται. Εκτός από αυτή την άμεση και πραγματική αναβάθμιση, δημιουργείται στους ντόπιους εργάτες και η ψευδαίσθηση μιας κοινωνικής αναβάθμισης, λόγω του ότι οι αλλοδαποί εργάτες αποτελούν το κατώτερο κοινωνικό στρώμα. Το γεγονός όμως ότι οι αλλοδαποί εργάτες αποτελούν το υποπρολεταριάτο της χώρας υποδοχής, αποπροσανατολίζει τους ντόπιους εργάτες οι οποίοι σε περιόδους οικονομικής ακμής αναπτύσσουν νοοτροπία εργάτη-αριστοκράτη και είναι περισσότερο σύμμαχοι της εργοδοσίας παρά των αλλοδαπών συναδέλφων τους, ενώ σε περιόδους οικονομικής ύφεσης αναπτύσσεται ένα αίσθημα ανταγωνισμού και εχθρότητας απέναντι στους ξένους στο οποίο συμβάλλουν οι εθνοκεντρικές τάσεις και των δύο πλευρών και οι προκαταλήψεις και τα αρνητικά στερεότυπα που έχουν διαμορφωθεί. Έτσι η μετανάστευση σταθεροποιεί μεν την κοινωνικό-οικονομική δομή των χωρών υποδοχής, οδηγεί όμως σε μία περαιτέρω διάσπαση της εργατικής τάξης και καλύπτει τις ταξικές αντιθέσεις.

Αν και στο διεθνές μεταναστευτικό παρελθόν οι μετανάστες αντιμετώπιστηκαν και αντιμετωπίζονται και σήμερα από τις τοπικές

κοινωνίες με ποικίλες προκαταλήψεις, στην πλειοψηφία τους αποδέχονται και προσαρμόζονται με τον χρόνο στις πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες της χώρας υποδοχής, η οποία με την εισροή μεταναστών από διαφορετικές χώρες προέλευσης αποκτά πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Οι σχέσεις των μεταναστών, που αποτελούν μειονότητα, και των μελών της κοινωνίας των χωρών υποδοχής, που αποτελούν πλειοψηφία, εξελίσσονται δυναμικά και εξαρτώνται από τη στάση τη δική τους και της κοινωνίας υποδοχής. Η κοινωνική πλειοψηφία περιμένει μεν από τον μετανάστη να αποδέχεται και να εναρμονίζεται με τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς τρόπους συμπεριφοράς και τους προσανατολισμούς που είναι συνήθεις σ' αυτήν, επιφυλάσσει όμως για τον εαυτό της το δικαίωμα να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί κατά βούληση την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητά του. Εάν δεν τον αποδεχτεί, το αποτέλεσμα θα είναι ο αποκλεισμός του μετανάστη, διότι θα τον αντιμετωπίζει ως ξένο. Η διαδικασία αποκλεισμού ή ένταξης δεν είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και στερεότυπα, για αυτό είναι πιθανή τόσο η απόρριψη όσο και η αποδοχή. Μπορεί δε να είναι συνεχής και επώδυνη ιδιαίτερα για τους ομογενείς, οι οποίοι περιμένουν από την κοινωνική πλειοψηφία να τους αναγνωρίσει και να τους αποδεχτεί ως όμοιους και ισότιμους.

Αν κανείς παρακολουθήσει καθημερινά τα βραδινά δελτία ειδήσεων, τότε θα παρατηρήσει ότι σχεδόν καθημερινά υπάρχει αναφορά σε κάποιο περιστατικό στο οποίο εμπλέκεται λαθρομετανάστης. «Η αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών στην Ελλάδα οφείλεται σε πολλούς και διάφορους λόγους, οι οποίοι κατατείνουν στα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης στον κόσμο. Να σημειώσουμε ενδεικτικά ότι :

- Σε παγκόσμιο επίπεδο αυξάνονται δραματικά οι εισοδηματικές διαφορές μεταξύ Βορρά και Νότου, οι οποίες εξωθούν μεγάλες μάζες από τις φτωχότερες χώρες στην αναζήτηση εργασίας και καλύτερων συνθηκών διαβίωσης
- Η δημοσιογραφική έκρηξη στις χώρες ανατολικά και νοτίως της μεσογείου δηλαδή στον άμεσο περίγυρο της Ε.Ε. αναμένεται να συμβάλλει καθοριστικά στην περαιτέρω αύξηση της ανισότητας. Σε 30 χρόνια από τώρα ο πληθυσμός της νότιας Μεσογείου θα υπερδιπλασιαστεί από 160 σε 340 εκατομμύρια και την ίδια περίοδο οι χώρες που είναι δέκα φορές φτωχότερες από το μέσο όρο της Ένωσης θα γίνουν είκοσι φορές φτωχότερες...

Επομένως τα κύρια προβλήματα προέρχονται από την εισροή μεταναστών από φτωχές χώρες, με ότι, συνεπάγεται αυτό. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει καταστεί χώρα υποδοχής λαθρομεταναστών και η παρουσία τους έχει προκαλέσει αρκετή αναστάτωση».

Τίθενται λοιπόν εδώ κάποια σημαντικά ερωτήματα, όπως το αν το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης έχει λάβει μέτρα για την αποτελεσματική φύλαξη των συνόρων, αλλά και από την άλλη για τους ήδη διαμένοντες στην Ελλάδα μετανάστες, πως αυτοί αντιμετωπίζονται και τι θα πρέπει να αλλάξει, ώστε να επιτευχθεί η αρμονική συμβίωση με αυτούς.

Θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι δεν είναι όλοι οι μετανάστες εγκληματίες και να ομολογήσουμε ότι στην συντριπτικής τους πλειοψηφία οι μετανάστες αναλαμβάνουν τις κατοκλήρωμένες εργασίες και δουλεύουν σε θέσεις χαμηλού κοινωνικού γοήτρου.

Ο παραγκωνισμός και η εκμετάλλευση των μεταναστών σκιαγραφείται χαρακτηριστικά στην έρευνα που έκαναν οι Λ. Λαμπρινίδης & Α. Λυμπεράκη και αφορά την διαβίωση των Αλβανών στη Θεσσαλονίκη όπως αυτή παρουσιάζονταν το 2001.²⁸

Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο τρόπος αντιμετώπισης των Αλβανών και οι συνθήκες διαβίωσής τους προσεγγίζει αρκετά τον τρόπο ζωής και των υπολοίπων μεταναστών. Βάση λοιπόν αυτής της έρευνας :

«- Ένα σημαντικό ποσοστό Αλβανών μεταναστών δηλώνουν ότι άλλαξαν το όνομά τους για να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία (34%).

- Πολλοί έχουν μορφωτικό επίπεδο. Το 11,2% των ανδρών και το 11,8% των γυναικών είναι πτυχιούχοι Πανεπιστημίου.
- Το 54,9% των μεταναστών του δείγματος έχει τελειώσει το λύκειο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους Έλληνες είναι 29,4%.
- Τέλος, δεν υπάρχουν αναλφάβητοι, γεγονός που οφείλεται στην οκτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση»²⁹.

Ακόμη κάποια άλλα συνοπτικά στοιχεία που μπορούμε να αναφέρουμε από την έρευνα αυτή είναι :

1. Ότι σημειώνεται σαφής βελτίωση των συνθηκών ζωής τους με το πέρασμα των χρόνων
2. Υπάρχει μια τάση νομιμοποίησης και έκδοσης των απαραίτητων δικαιολογητικών
3. Ένας στους τρεις άνδρες έχει συλληφθεί από την αστυνομία και οι μισοί απ' αυτούς έχουν συλληφθεί τουλάχιστον δύο φορές
4. Η πλειοψηφία των μεταναστών ζει με την οικογένειά της

²⁸ Λαμπρινίδης Λ., Λυμπεράκη Α., *Αλβανοί Μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, ο.π., σ.174.

²⁹ Στο ίδιο, σ.175.

5. Οι φίλοι και οι συγγενείς προσφέρουν σημαντική βοήθεια κυρίως στο πρώτο στάδιο της άφιξης
6. Παρά το γεγονός ότι πολλοί αρχικά θεωρούσαν την Ελλάδα ως ενδιάμεσο σταθμό, στην πορεία την αντιμετωπίζουν ως τελικό τους προορισμό
7. Οι γλωσσικές δεξιότητες των Αλβανών του δείγματος εμφανίζουν ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά υπάρχουν πολλές ελλείψεις στις γραπτές δεξιότητες
8. Ως προς την κατοικία, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι «οι Αλβανοί μετανάστες ζουν τρία ή τέσσερα άτομα σε κάθε διαμέρισμα, ενώ το τυπικό διαμέρισμα έχει συνήθως δύο ή τρία δωμάτια.... Κατοικούν κυρίως στο κέντρο της πόλης, αλλά κατοικούν επίσης σε κάθε γειτονιά... ΚΑτά κανόνα φαίνεται να διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο οικιακού εξοπλισμού αλλά υπολείπονται κυρίως ως προς δύο στοιχεία : την πρόσβαση σε σπίτια με κεντρική θέρμανση και την κατοχή αυτοκινήτου»³⁰ .
9. Στη συντριπτική πλειοψηφία τα παιδιά των μεταναστών συμμετέχουν συστηματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα.
10. Οι αμοιβές τους βρίσκονται πολύ κοντά στον ελληνικό μέσο όρο για τα αντίστοιχα επαγγέλματα.
11. Εμφανίζουν μικρότερες από το μέσο όρο δαπάνες, λόγω του χαμηλού ενοικίου τους και την τάση τους να αποταμιεύουν.
12. Λιγότεροι απ' τους μισούς στέλνουν τακτικά χρήματα στην Αλβανία.
13. Δύο στους τρεις επέστρεψαν κάποια στιγμή στην Αλβανία, ενώ ένας στους τρεις δεν γύρισε καθόλου.

1.11 Πολιτισμική Σύγκρουση

Μπορούμε να επισημάνουμε μέσα στον κόσμο την διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων. Μια διαφορετικότητα που δεν ανταποκρίνεται μόνο στην εξωτερική εμφάνιση αλλά και στην διαφορετικότητα των αντιλήψεων, της κουλτούρας και της κοινωνικής καταβολής.

Αυτή η διαφορετικότητα στοιχειοθετείται από τον κοινωνικό χώρο που περιβάλλει τους ανθρώπους, τον κώδικα επικοινωνίας, τις αντιλήψεις.

³⁰ Στο ίδιο, σ. 227.

«Το στήσιμο όμως διαχωριστικών κοινωνικών συνόρων στην κοινωνία που ζούμε εξαιρεί και περιθωριοποιεί τον καθένα που δεν ανήκει ή δεν πιστεύει στα «πιστεύω» της φυλής που κυριαρχεί, εφαρμόζοντας έναν αυταρχικό τρόπο διαχείρισης»³¹.

Στη σύγχρονη εποχή η παγκοσμιοποίηση, με τις νέες δομές ενοποίησης και λειτουργικής αποδιοργάνωσης του έθνους κράτους δημιουργούνε μια νέα ηθική και προτρέπουν σε μια υπερεθνική ταυτότητα. Ο πολίτης λοιπόν κάτω από αυτό το πρίσμα καλείται να ταυτιστεί με αυτήν την κοινωνική πραγματικότητα.

Μια κοινωνική πραγματικότητα κατά την οποία έχουμε αυξητικές τάσεις της ανεργίας, με τις «μεγάλες δυνάμεις» να επιβάλλονται διεθνώς, είτε με οικονομικά μέσα, όπως λειτουργεί η Ε.Ε., είτε με τη βία, όπως ακριβώς κινούνται τα τελευταία χρόνια οι Η.Π.Α. που κάνουν απελευθερωτικές εκστρατείες «ειρήνης» και αποκατάστασης της δημοκρατίας μέσω του πολέμου. Σε όλη αυτήν την πραγματικότητα, οι μετανάστες βρίσκονται μπροστά σε ένα τείχος απροσπέλαστο, το οποίο τους αποκλείει από τις κοινωνικές δραστηριότητες, λόγω της πολιτισμικής κουλτούρας την οποία πρεσβεύουν.

«Μπροστά λοιπόν σε μια κοινωνία μοιρασμένη μπροστά στις καινοτομίες της αγοράς και στις αναπτυσσόμενες προκαταλήψεις για τον άνθρωπο και τη φυλετική του καταγωγή, ο κοινωνικός χώρος διαβίωσης γίνεται το σημείο καθορισμού τόσο της πολιτικής ζωής των μεταναστών όσο και του αυτοπροσδιορισμού του στις νέες πόλεις της Ευρώπης. Η εμπειρία, η ταυτότητά τους όσο ο ρόλος τους σ' αυτές τις πόλεις της Ευρώπης, καθορίζονται από τον κοινωνικό χώρο που βιώνουν»³².

Στην Ευρώπη λοιπόν τα τελευταία χρόνια, παρατηρούμε να γίνεται μια προσπάθεια αρμονιοποίησης των χωρών σε θέματα κοινωνικής πολιτικής, στρατιωτικής άμυνας αλλά παράλληλα και μια οχύρωση απέναντι σε πολίτες της μη Ε.Ε.

Αυτή η ανάπτυξη φυλετικών προκαταλήψεων και ρατσισμού, συμβαδίζει ταυτόχρονα με πολιτικές άρνησης από τις διάφορες κυβερνήσεις να αναζητήσουν νέες μεταναστευτικές προσεγγίσεις που να συμβαδίζουν με την ενοποίηση της Ευρώπης.

«Η Γαλλία, η Γερμανία και άλλες χώρες της Ευρώπης προβλέποντας τους «κινδύνους εισροής» μεταναστών από χώρες μη μέλη της Ε.Ε., ήδη από το 1985 είχαν υπογράψει τη συνθήκη Shengen που έδινε τη δυνατότητα της ενδομετακίνησης αλλά και της απαγόρευσης της

³¹ Ψημμένος Ι., *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια και κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα*, Αθήνα, Παπαζήση, 1995, σ. 39

³² Στο ίδιο, σ. 40.

μόνιμης διαμονής απόδημου πληθυσμού από χώρες της Ευρωπαϊκής περιφέρειας και του τρίτου κόσμου»³³ .

Στη συνθήκη αυτή το 1990 εισχώρησαν η Ελλάδα, η Ισπανία, η Ιταλία και η Πορτογαλία, δημιουργώντας ταυτόχρονα ένα μοντέλο ελέγχου των εξωτερικών συνόρων αντανακλώντας έτσι την ξενοφοβία και τις πολιτικές που εξασκούνται στο εσωτερικό της.

Περίληπτικά, η συνθήκη ΣΕΝΓΚΕΝ, αναφέρει ότι όποιος δεν έχει ΒΙΖΑ δεν μπορεί να εισέλθει στο εσωτερικό της Ε.Ε. και επίσης ποινικοποιείται η μεταφορά ατόμων χωρίς επίσημα έγγραφα.

Αποτέλεσμα αυτής της συνθήκης ήταν οι μαζικές απελάσεις από το Μπάρι της Ιταλίας και η επιχείρηση σκούπα στην Ελλάδα την περίοδο 1992 – 93.

Όμως παρ' όλα αυτά οι πόλεις της Ευρώπης αποτελούν χώρους μέσα στους οποίους οι μετανάστες ζουν και εργάζονται, αναπτύσσουν επαφές με τους ντόπιους και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Μέσα όμως από αυτήν την αλληλεπίδραση παρατηρείται το φαινόμενο του εκτοπισμού, δηλαδή οι κυρίαρχες τάξεις μετακινούνται σε γεωγραφικούς χώρους διαφορετικούς, αδειάζουν το κέντρο των πόλεων που κάποτε εκεί κατοικούσαν παραχωρώντας το στις χαμηλές τάξεις ώστε εκεί να κάνουν τις εργασίες που οι ίδιοι δεν καταδέχονται πια»³⁵ .

Οι πόλεις λοιπόν θωρακίζονται απέναντι στους μετανάστες και γίνονται αστυνομικοκρατούμενες, τους αντιμετωπίζουν σαν ξένους εισβολείς και τους εγκληματικοποιούν. «Το πρώτο έγκλημα που κάνει ο μετανάστης είναι ότι εισέρχεται στην πόλη με μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ποιος είναι... Θα πρέπει όμως στη νέα πόλη που καλείται να ζήσει να ανακατασκευάσει την αντίληψή του για την οντότητά του επάνω σε μια άρνηση, απορρίπτοντας και διαμορφώνοντας την ιστορία του»³⁵ .

Οι μετανάστες λοιπόν μέσα στις πόλεις γκετοποιούνται υπό ένα καθεστώς περιθωριοποίησης κατά το οποίο αφαιρούνται οι δυνατότητες ατομικής ανάπτυξης και το σπουδαιότερο προσβάλλονται τα ήθη, τα έθιμά τους, οι προσδοκίες τους, η ίδια η προσωπικότητά τους. Το μόνο που χρησιμεύουν είναι ως μια ωφέλιμη οικονομική μονάδα.

Στον τομέα της εργασίας πολλοί μετανάστες δεν γίνονται δεκτοί σε θέσεις απασχόλησης και επιπλέον λόγω μορφωτικού επιπέδου και διαφοράς ειδίκευσης πολλοί νέοι μετανάστες διανύουν δύσκολη περίοδο να βρουν δουλειά.

³³ Στο ίδιο, σ. 55.

³⁴ Στο ίδιο, σ. 63.

³⁵ Στο ίδιο, σ. 65.

Οι μετανάστες λοιπόν βιώνουν ένα πολιτισμικό σοκ ερχόμενοι σε μια νέα χώρα, διότι δοκιμάζονται κάτω από συνθήκες σύγκρουσης μεταξύ των δύο πολιτισμών που επισυμβαίνουν σ' αυτούς (συγκρούονται δηλαδή ο πολιτισμός ου φέρουν μαζί τους από την χώρα καταγωγής τους και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής).

Μέσα απ' αυτές τις συγκρούσεις των δύο πολιτισμών, το άτομο θα πρέπει να κάνει μεγάλο αγώνα να υπερβεί αυτές τις αντιφάσεις, αυτή όμως η υπέρβαση παραμένει εκτός των δυνατοτήτων του μέσου μετανάστη με αποτέλεσμα πολλοί να διαμορφώνονται σε άτομα περιθωριακά και συχνά με παθολογικές εκδηλώσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η ιδεολογική διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες

Οι επιστημονικές αντιλήψεις αναφορικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής των μεταναστευτικών ομάδων ήταν πάντα επιφορτισμένες με τις κοινωνικές τάσεις της επαφής τους. Έτσι ανατρέχοντας στις σχετικές βιβλιογραφικές πηγές διακρίνουμε προσεγγίσεις που ξεκινούν από το συντηρητισμό και καταλήγουν σε σαφώς πιο φιλελεύθερα σχήματα.

Η μελέτη των ιδεολογικών αυτών προσεγγίσεων μας μεταφέρει το εκπαιδευτικό και κοινωνικό προφίλ των μεταναστών και τη σημασία της προστασίας των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων.

Πέντε είναι οι βασικές προσεγγίσεις που καθορίζουν τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μεταναστευτικές ομάδες ³⁶: 1. Αφομοίωση, 2. Ενσωματωτική, 3. Πολυπολιτισμική, 4. Αντί – ρατσισμός, 5. Διαπολιτισμική.

2.1.1 Αφομοιωτική πολιτική

Η αφομοιωτική πολιτική εμφανίζεται έντονη έως τα μέσα της δεκαετίας του 1960.³⁷ Η πολιτική αυτή υποστήριξε την αλληλεπίδραση των πολιτών μιας κοινωνίας χωρίς όμως να λαμβάνει υπόψη της τα ειδικά εθνικά / φυλετικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Με άλλα λόγια η αφομοίωση ορίστηκε ως μια διαδικασία απόλυτης αποδοχής των εθνικών και πολιτισμικών προτύπων της κυρίαρχης κουλτούρας.

Οι υποστηρικτές της αφομοιωτικής πολιτικής αντιμετώπιζον το έθνος ως ένα ενιαίο σύνολο που έχει υποχρέωση να διατηρήσει τα πολιτισμικά και παραδοσιακά του στοιχεία. Οι μεταναστευτικές ομάδες

³⁶ Μάρκου « Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» Αθήνα 1995 σ. 245

³⁷ Στο ίδιο, σ. 246.

είναι υποχρεωμένες να ακολουθήσουν το κυρίαρχο μοντέλο ώστε να διασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η ιδεολογική αυτή θέση ταυτίζεται με την τάση αυτοπροστασίας και διατήρησης της εθνικής υπεροχής των χωρών υποδοχής έναντι των μεταναστευτικών ομάδων. Η πολιτισμική ανταλλαγή με τις ομάδες στη περίπτωση αυτή βάζει σε κίνδυνο τον κυρίαρχο πολιτισμό αφού αυξάνει τις πιθανότητες αλλοίωσης των παραδοσιακών του στοιχείων.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια και η εκπαίδευση αναλαμβάνει την αναπαραγωγή της αφομοιωτικής πολιτικής. Το σχολείο μεταδίδει γνώσεις σε όλους αλλά γνώσεις που προέρχονται μόνο από τον κοινό εθνικό πολιτισμό. Η εκπαίδευση είναι Μονογλωσσική και μονοπολιτισμική. Όταν οι μαθητές αποκτήσουν επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα και στο κυρίαρχο πολιτισμό τότε η εκπαίδευση θεωρείται επιτυχής.

Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών σε ένα αφομοιωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεωρείται πρόβλημα. Οι δυσκολίες των αλλ. μαθητών στην εκμάθηση της εθνικής γλώσσας της χώρας υποδοχής οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο πρέπει να καταβάλλει εντατικές προσπάθειες προκειμένου οι μαθητές αυτοί να χρησιμοποιήσουν πια την επίσημη γλώσσα.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα οδηγούν γρήγορα στον στιγματισμό των αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι συχνά γίνονται αποδιοπομπαίοι τράγοι όλων των εκπαιδευτικών ελλείψεων. Και τα σχολεία όμως που έχουν πάνω του 30% αλλοδαπούς μαθητές³⁸ θεωρούνται σχολεία δεύτερης κατηγορίας και γκετοποιούνται όταν οι ντόπιοι γονείς αρνούνται να στείλουν τα παιδιά τους.

Η απομάκρυνση των ντόπιων μαθητών βασίζεται στην άποψη ότι οι αλλοδαποί με τα ειδικά γλωσσικά τους προβλήματα επιβραδύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να ανακόπτουν την πρόοδο των υπολοίπων μαθητών. Επίσης οι μετανάστες συχνά αντιπροσωπεύουν στη συνείδηση των ντόπιων τις χαμηλές κοινωνικές και οικονομικές τάξεις επομένως θεωρείται πως η εκπαίδευση ως προϊόν αλληλεπίδρασης στερείται ερεθισμάτων.

Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι το εθνικό σύστημα πολιτισμικών αξιών. Με βάση αυτό το σχολείο και η εκπαίδευση γενικότερα προωθεί ιδέες και γνώσεις διαμορφώνοντας το πρότυπο των αυριανών πολιτών. Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει πολίτες ικανούς και ανταγωνιστικούς στο εθνικό περιβάλλον. Επομένως το κράτος δεν έχει υποχρέωση να διδάξει άλλον πολιτισμό και άλλη γλώσσα εκτός από

³⁸ Στο ίδιο, σ.247

την εθνική ή άλλη που κρίνεται απαραίτητη για την επαγγελματική αποκατάσταση (λ.χ. αγγλικά). Αν οι μεταναστευτικές ομάδες επιθυμούν να διδαχτούν την εθνική τους γλώσσα και πολιτισμό θα το κάνουν με δική τους πρωτοβουλία εφόσον θεωρείται προσωπική τους υπόθεση.

Καταλήγοντας, βλέπουμε πως το αφομοιωτικό μοντέλο ταυτίζεται στην πράξη τόσο με τον αυτοπροστατευτισμό (απομόνωση των πολιτισμικών στοιχείων της μεταναστευτικής ομάδας) όσο και με την διατήρηση της εθνικής υπεροχής με μοναδικό κριτήριο τη Μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαίδευση.

2.1.2 Ενσωμάτωση

Η Ενσωματωτική προσέγγιση εμφανίστηκε προκειμένου να εξαλείψει τις αδυναμίες του αφομοιωτικού μοντέλου.

Σύμφωνα με τη νέα αυτή προσέγγιση εγκαταλείπεται σταδιακά η τάση απόλυτης άρνησης της κουλτούρας των μεταναστευτικών ομάδων και το στείο Εθνικοκεντρικό πρότυπο. Η ενσωμάτωση εισάγει νέες έννοιες όπως την ανεκτικότητα και την ανάγκη ίσων ευκαιριών ανάμεσα σε ντόπιους κι αλλοδαπούς.

Πιο συγκεκριμένα ως ενσωμάτωση ορίζεται η αναγνώριση του πολιτισμού των μεταναστευτικών ομάδων και η αποδοχή της άποψης ότι ανάμεσα στον εθνικό και τον πολιτισμό των αλλοδαπών αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση που οδηγεί σε μια νέα πολιτισμική έκφραση.

Εντούτοις, πολλοί ήταν εκείνοι που είδαν την ενσωμάτωση ως μια πιο εξωραϊσμένη αφομοίωση. Με άλλα λόγια τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο αυτή η αλληλεπίδραση θα καταλήξει μονόδρομη άρα θα πάψουμε να μιλάμε για αλληλεπίδραση και ουσιαστικά θα αναφερόμαστε σε μονόπλευρη επίδραση;

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι οι μεταναστευτικές ομάδες υιοθετούν στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας ζώντας σε ένα συγκεκριμένο εθνικό περιβάλλον. Εκείνο όμως που τίθεται υπό αμφισβήτηση είναι ο βαθμός που οι μετανάστες μπορούν να διατηρήσουν την σχέση με το παρελθόν τους.

Με άλλα λόγια, οι μεταναστευτικές ομάδες μπαίνουν στη διαδικασία να διατηρήσουν τις εθνικές τους παραδόσεις μόνο μέχρι του σημείου που εκείνες δεν αποτελούν απειλή του κυρίαρχου πολιτισμού.

Ουσιαστικά λοιπόν μιλάμε για μια επιλεκτική διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών κατά το συμφέρον της χώρας

υποδοχής. Από την μια πλευρά η πολιτισμική ετερότητα είναι σεβαστή και από την άλλη πλευρά η έκφραση της υπόκειται σε κανόνες.

Επομένως οι μεταναστευτικές ομάδες μπορούν να εκφράζουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, τα ήθη και τα έθιμα, τις εθνικές εορτές τους εφόσον αυτές δεν αλλοιώνουν το πολιτισμικό σύστημα και τη δομή της κοινωνίας των χωρών υποδοχής. Όσον αφορά τον τρόπο ζωής, τις αξίες, την κοινωνική συμπεριφορά ή την οικονομική οι μετανάστες δεν έχουν λόγο ούτε μπορούν να επέμβουν επομένως ή θα τις υιοθετήσουν ή μοιραία θα αποκλειστούν.

Η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση καθιερώνει την ανάγκη δημιουργίας παρεμβατικών προγραμμάτων με σκοπό την ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στη κοινωνία της χώρας υποδοχής. Δίδεται σημασία στην γνώση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστευτικών ομάδων προκειμένου να ενισχυθεί η ενσωμάτωση.

Παρ' όλα αυτά τα προγράμματα δεν προσαρμόζονται στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών μάλλον οι μαθητές καλούνται να προσαρμόσουν τις ανάγκες τους βάσει των προγραμμάτων.

Με άλλα λόγια οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να σεβαστούν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και να εκφράζονται πολιτισμικά μέσα στα πλαίσια / όρια που εκείνες τους επιτρέπουν.

Πρόκειται λοιπόν για ένα έμμεσο τρόπο αντιμετώπισης που από την μια κερδίζει τις εντυπώσεις της «ανοικτής εκπαίδευσης» και από την άλλη ουσιαστικά έχει ένα ελεγκτικό ρόλο σε σχέση με την συνέπεια στο κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο.

2.1.3 Πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η Πολυπολιτισμική προσέγγιση συνδέεται άμεσα με την αντίσταση ορισμένων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων, κυρίως των Μαύρων. Έναντι των διακρίσεων σε πολιτικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα. Η παραπάνω τάση έπαιξε καταλυτικό ρόλο στο να αναγνωριστεί η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών.

Το πρώτο πολύ σημαντικό βήμα λοιπόν ήταν η αμφισβήτηση της πολιτισμικής ομοιογένειας, έτσι όπως είχε τεθεί από την αφομοιωτική πολιτική και η εγκατάλειψη του εθνικοκεντρικού προτύπου. Η Πολυπολιτισμική προσέγγιση, έρχεται να αλλάξει ριζικά τις απαρχαιωμένες ιδέες για την πολιτισμική συνοχή διατυπώνοντας ορισμένες νέες θέσεις :³⁹

³⁹ Στο ίδιο, σ.249

α) Η κοινωνία αποτελείται από πολλές εθνικές / μεταναστευτικές ομάδες και έχει τη μορφή ενός πολιτισμικού μωσαϊκού.

β) Είναι σημαντική η ενθάρρυνση των μεταναστευτικών ομάδων ώστε να διατηρήσουν τις πολιτισμικές τους παραδόσεις.

γ) Η ενότητα μπορεί να επέλθει μέσα από τη διαφορετικότητα.

δ) Η κρατική εξουσία πρέπει να είναι ουδέτερη και να σκοπεύει στην απονομή της δικαιοσύνης και στην ισότητα όλων.

ε) Ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί κίνητρο συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνική ανάπτυξη μέσα από συστήματα δημοκρατίας και σεβασμού.

στ) Οι πολιτισμικές μειονότητες έχουν την δική τους κληρονομιά που πρέπει να κατανοηθεί και να γίνει αποδεκτή.

ζ) Η ελεύθερη – αδέσμευτη πολιτισμική έκφραση των μεταναστευτικών ομάδων είναι η μοναδική προϋπόθεση αρμονικών κοινωνικών σχέσεων και συνοχής.

Όλες οι παραπάνω θέσεις ουσιαστικά απαξιώνουν το μονοπολιτισμικό και Εθνικοκεντρικό μοντέλο και ενισχύουν μια νέα έννοια τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στο επίπεδο της εκπαίδευσης ο πολιτισμικός πλουραλισμός υποστηρίζει την καθιέρωση ενός πλαισίου ανάπτυξης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων όπου θα ενθαρρύνεται η αρμονική τους συνύπαρξη.

Κυρίως κατά τη δεκαετία του 1970,⁴⁰ αναπτύσσονται και μπαίνουν σε πρακτική εφαρμογή εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύοντας στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μεταναστών μαθητών.

Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός, ότι τα προγράμματα αυτά βασίστηκαν στο σχεδιασμό και στην πράξη, στις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών ενώ παράλληλα προσπάθησαν να εξαλείψουν τις προκαταλήψεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας.

Η φιλοσοφία των προγραμμάτων στηρίχθηκε στην άποψη ότι η γνώση του Εθνικού Πολιτισμού κάθε μαθητή ενισχύει την αυτοαντίληψη του και επομένως την σχολική του επίδοση. Οι προκαταλήψεις από την άλλη πλευρά αντιμετωπίζονται επίσης με τη γνώση των πολιτισμών ώστε να κατανοούνται οι ιδιαιτερότητες και γίνονται σεβαστές.

Επομένως η Πολυπολιτισμική προσέγγιση δίνει ένα σαφή ρόλο στο σχολείο : να ενισχύσει τη θέση των αλλοδαπών μαθητών και αντιμετωπίσει τις προκαταλήψεις της πλειοψηφίας (των ντόπιων μαθητών) διδάσκοντάς τους την αξία των πολιτισμών.

⁴⁰ Στο ίδιο, σ.250

Οι θεωρητικοί αναλυτές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης κατέληξαν σε ορισμένες θέσεις όσον αφορά την εκπαίδευση, οι οποίες έγιναν εν συνεχεία στόχοι των αντίστοιχων προγραμμάτων.

α) Σχολείο που να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλο το μαθητικό πληθυσμό

β) Ενίσχυση της θέσης των αλλοδαπών μαθητών ώστε να βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση

γ) Καλλιέργεια συμπεριφορών σεβασμού και αποδοχής απέναντι στο διαφορετικό πολιτισμό, την εθνική προέλευση και την κουλτούρα

δ) Καλλιέργεια και ανάπτυξη της ευέλικτης σκέψης που δίνει στους μαθητές την ικανότητα να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά ή εκπαιδευτικά γεγονότα από διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές

2.1.4 Η αντί – ρατσιστική προσέγγιση

Η αντί – ρατσιστική θεωρία αναπτύχθηκε μέσω πολιτικών κινήματων στην Αγγλία και στις ΗΠΑ κυρίως. Πρόκειται για μια προσέγγιση που μετατόπισε το ενδιαφέρον από το άτομο στην κοινωνία. Οι προηγούμενες προσεγγίσεις είχαν αντιμετωπίσει τις δυσκολίες των μεταναστευτικών ομάδων δίνοντας σημασία στις ατομικές επιλογές και θέσεις μεταναστών και ντόπιων. Η αντί – ρατσιστική θεώρηση εισάγει το ρόλο των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών στην διαίωνιση των διακρίσεων.

Υποστηρίζει λοιπόν πως οι διακρίσεις εις βάρος των μεταναστευτικών ομάδων, πρέπει να ερμηνευτούν και να αντιμετωπιστούν μέσα από την ανάλυση των οικονομικών και πολιτικών παραγόντων.

Ο θεσμικός ρατσισμός, όπως ονομάστηκε, είναι η κύρια αιτία των διακρίσεων. Σύμφωνα με την άποψη αυτή οι θεσμοί και οι δομές της κοινωνίας έχουν την τάση να θυματοποιούν τις μειονοτικές ομάδες. Το κράτος στην περίπτωση αυτή δεν έχει ουδέτερο ρόλο. Η άσκηση της μεταναστευτικής πολιτικής μέσα από νόμους και διατάγματα επιτρέπουν ή ενισχύουν την άδικη αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ομάδων. Ένα πλέγμα μηχανισμών κοινωνικών κανόνων, θεσμών διαιώνίζει τις διακρίσεις και περιορίζει την παροχή ίσων ευκαιριών.

Επίσης, οι φορείς όπως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η αστυνομία κ.λ.π. φροντίζουν να σκιαγραφούν το προφίλ των μεταναστευτικών ομάδων με τα μελανότερα χρώματα, διαμορφώνοντας έτσι τις αντίστοιχες ρατσιστικές τάσεις.

Επομένως ο ατομικός ρατσισμός, είναι θα έλεγε κανείς, το αποτέλεσμα της θεσμικής και κρατικής αναληψίας. Στην εκπαίδευση, η αντί – ρατσιστική θεώρηση βλέπει τις διακρίσεις της κοινωνίας. Η τάση να αγνοούνται οι ανάγκες των μεταναστών μαθητών από πρόγραμμα και στρατηγικές είναι ζήτημα εκπαιδευτικών δομών.

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι κρατική υπόθεση επομένως όσο υπαγορεύεται από πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες τόσο θα αναπαράγονται οι διακρίσεις εις βάρος των μεταναστευτικών ομάδων.

Η αντί – ρατσιστική εκπαίδευση θα είναι επιτυχής μόνο όταν επέλθουν οι κρατικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις του θεσμού. Ο Brant συνοψίζει τρεις στόχους της εκπαίδευσης με αντιρατσιστικό χαρακτήρα:

α) Ισότητα: Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους ανεξαρτήτως εθνικής / φυλετικής προέλευσης. Για να επιτευχθεί είναι αναγκαία η αναμόρφωση των δομών και των συστημάτων της εκπαίδευσης. Η ισότητα επέρχεται με την εξυγίανση του θεσμού της εκπαίδευσης.

β) Δικαίωση: Ίσες ευκαιρίες ζωής και ανάπτυξης των ατόμων από το κράτος. Ισόρροπη συμμετοχή όλων στην κοινωνική ανάπτυξη.

γ) Χειραφέτηση / απελευθέρωση) : Απελευθέρωση όλων από την καταπίεση των ρατσιστικών δομών. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αμφισβήτηση των ρατσιστικών μηχανισμών.

2.1.5 Διαπολιτισμική προσέγγιση

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, σε αντίθεση με την Πολυπολιτισμική, δεν έρχεται να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών αλλά να τονίσει την διαλεκτική σχέση τους και την αλληλεπίδρασή τους.

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θέση οι εθνικές / μεταναστευτικές ομάδες βρίσκονται σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με τον ντόπιο πληθυσμό.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση⁴¹ έθεσαν το ζήτημα της πολιτισμικής ανάπτυξης των μεταναστευτικών ομάδων καταλήγοντας σε τέσσερα σημεία:

α) Οι κοινωνίες της Ευρώπης έχουν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα ο οποίος με την πάροδο των ετών διευρύνεται.

β) Τα στοιχεία κάθε πολιτισμού πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά.

⁴¹ Council of Europe. The CDCC's project 7 : *The Education and Cultural Development of Migrants*, Strasbourg 1986

γ) Η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να αξιοποιηθεί γενικά.

δ) Για να θεωρείται η πολυπολιτισμικότητα προνόμιο θα πρέπει να εξασφαλιστεί η διαλεκτική σχέση των πολιτισμών και η αλληλεπίδρασή τους χωρίς να διακυβεύεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός. Έτσι από την Πολυπολιτισμική πραγματικότητα θα περάσουμε στη διαπολιτισμική.

Επίσης αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνοψίστηκαν τα εξής χαρακτηριστικά :

α) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρχή και στόχος κάθε σχολικής δραστηριότητας

β) Η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής αποτελεί πεδίο αναφοράς

γ) Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διευρύνονται

δ) Οι πολιτισμοί των χωρών καταγωγής και υποδοχής αλληλεπιδρούν

ε) Δημιουργείται μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα

στ) Τα εθνικοκεντρικά κριτήρια του σχολείου αναθεωρούνται

ζ) Η οπτική μέσα από την οποία αντιμετωπίζεται ο πολιτισμός διευρύνεται

η) Ενισχύει την κοινωνική και οικονομική ένταξη εφ' όσον αποτελεί κριτήριο για την αξιολόγηση των ευκαιριών

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Helmut Essinger θα πρέπει επίσης να διέπεται από τις εξής αρχές :

1) Ευσυναίσθηση: Είναι η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τους άλλους, να παίρνει τη θέση τους, να ερμηνεύει τα προβλήματά τους σεβόμενος τις απόψεις τους και να τους συναισθάνεται. Η εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει την ικανότητα αυτή.

2) Αλληλεγγύη : Είναι η τάση δημιουργίας μιας συλλογικής συνείδησης πέρα από διαχωριστικές γραμμές ομάδων, φυλών και πολιτισμών. Η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την αλληλεγγύη και την καταπολέμηση της ανισότητας μέσω των αρχών του ανθρωπισμού

3) Πολιτισμικός σεβασμός : Ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη σύγχρονη εποχή που τείνει να μαζικοποιεί τα άτομα. Η γνωριμία και η συμμετοχή μας σε άλλους πολιτισμούς καθώς και η συμμετοχή άλλων πολιτισμών στον δικό μας αποτελεί ένα σοβαρό βήμα ανάπτυξης.

4) Εκπαίδευση ενάντια του εθνικισμού : Καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αμφισβήτησης των προκαταλήψεων και των δογμάτων αναφορικά με την εθνική καταγωγή. Δημιουργία προϋποθέσεων επικοινωνίας μεταξύ των λαών προκειμένου να αποκαλυφτεί η πραγματική διάσταση της ανάγκης για αλληλεγγύη και συνεργασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΘΕΣΕΙΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟ.

Ιδεολογικές Προσεγγίσεις	Αίτιες Ρατσισμού	Αντιμετώπιση	Θεσμική αλλαγή
Αφομοιωτική Προσέγγιση	Πολιτισμική ανομοιογένεια Γλωσσικές και μαθησιακές διαφορές μεταξύ των μαθητών	Μονοπολιτισμική Και Μονογλωσσική εκπαίδευση.	Διατήρηση των εκπαιδευτικών δομών και στόχων με ελάχιστες αλλαγές κυρίως στην αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών μέσω ειδικών τμημάτων διδασκαλίας
Ενσωματωτική Προσέγγιση	Οι πολιτισμικές διαφορές	Προγράμματα που επιλεκτικά αποσκοπούν στην διατήρηση ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων της μειονότητας	Αλλαγή ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων μέσα σε ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο.
Πολυπολιτισμική Προσέγγιση	Εθνικοκεντρικό πρότυπο εκπαίδευσης	Προγράμματα που ενισχύουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των εθνικών ομάδων και αποβλέπουν στη καταπολέμηση των προκαταλήψεων	Μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών στόχων με προγράμματα που ενισχύουν την επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.
Αντιρατσιστική Προσέγγιση	Η δομή των θεσμών και του κρατικού μηχανισμού που ενισχύουν τις ανισότητες. «Θεσμικός Ρατσισμός»	Ανασχηματισμός και αλλαγή της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης	Ανασχηματισμός των θεσμικών δομών. Ενίσχυση των ανθρωπιστικών αξιών και της αλληλεγγύης
Διαπολιτισμική Προσέγγιση	Η απομόνωση της πολιτισμικής ετερότητας . Μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαίδευση.	Προγράμματα που ενισχύουν την πολιτισμική ανταλλαγή και αποβλέπουν στην αρμονική συνύπαρξη των εθνικών ομάδων	Θεσμοθετημένα προγράμματα με οργανωμένη δομή και ξεκάθαρο στόχο. Εκπαίδευση και των ντόπιων και των αλλοδαπών στην εκμάθηση μεθόδων επικοινωνίας και ανταλλαγής στοιχείων.

Η ιδεολογικές προσεγγίσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστευτικών ομάδων στηρίζονται άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ρατσισμού.

Παρατηρώντας τις θέσεις κάθε μιας ιδεολογικής προσέγγισης (βλέπε. Πίνακας 1) διαπιστώνουμε πως η αντιμετώπιση του ρατσισμού, ως κοινωνικού και εκπαιδευτικού φαινομένου, επικεντρώνεται κυρίως στις γλωσσικές δυσκολίες.

Συγκεκριμένα οι γλωσσικές διαφορές στην αφομοιωτική προσέγγιση αποτελούν εκπαιδευτικό «πρόβλημα» χωρίς να λαμβάνεται υπόψη καμία άλλη παράμετρος. Η Ενσωματωτική προσέγγιση από την άλλη πλευρά ενώ εισαγάγει την έννοια των πολιτισμικών διαφορών αγνοεί τις πραγματικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών για πολιτισμική έκφραση.

Η Πολυπολιτισμική προσέγγιση παρουσιάζει νέους στόχους και θεωρεί την αντιμετώπιση του σχολικού ρατσισμού προϋπόθεση για να ενισχυθεί το αυτό-συναίσθημα των αλλοδαπών μαθητών. Πρώτη φορά γίνεται λόγος για την ανάγκη της συναισθηματικής και ψυχικής ενίσχυσης των μεταναστευτικών ομάδων. Το ζήτημα της αρμονικής συνύπαρξης των εθνικών ομάδων είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις αξίες του σεβασμού που το σχολείο μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές του. Η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων εξαρτάται άμεσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και σαφώς από τον διδάσκοντα. Μια τέτοιου είδους προσδοκία προϋποθέτει την δημιουργία ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και κυρίως ένα ανοιχτό σχολείο ως προς νέα ερεθίσματα.

Ο αντί-ρατσισμός θεωρεί πως η άδικη αντιμετώπιση των μειονοτήτων δεν είναι ένα ζήτημα ατομικό ούτε μόνο εκπαιδευτικό. Ένας ανάλητος κρατικός μηχανισμός δημιουργεί και συντηρεί εξίσου ανάλητους και ξύλινους θεσμούς. Η αντιμετώπιση των ανισοτήτων κατά την αντί-ρατσιστική θεώρηση είναι όμως σχεδόν ουτοπική. Ο ανασχηματισμός των κρατικών μηχανισμών είναι μια υπόθεση που απαιτεί πολύ χρόνο και σαφώς μεγάλες αλλαγές. Πρακτικά κάτι τέτοιο είναι σχεδόν αδύνατο εφόσον οι θεσμικές δομές είναι παραδοσιακά εθνικό- κεντρικές και σε ορισμένες περιπτώσεις ο χαρακτήρας τους αυτός είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ίδια την ύπαρξη τους.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποσκοπεί στη θεσμοθέτηση της πολιτισμικής ανταλλαγής. Από τη μια πλευρά η οργάνωση προγραμμάτων και η θεσμοθέτηση τους διασφαλίζει σταθερότητα τους στόχους αλλά από την άλλη απαιτεί σοβαρές αλλαγές τόσο σε κρατικό επίπεδο όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Επομένως απαιτείται ανασχηματισμός των θεσμικών στόχων και αντιμετώπιση των κοινωνικών προκαταλήψεων. Η ευαισθητοποίηση των εμπλεκόμενων ομάδων μαθητών, γονέων και φυσικά των εκπαιδευτικών χρειάζεται χρόνο. Η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα και η εμπλοκή στις διαδικασίες προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη ανάλογων ενδιαφερόντων μέσω βιωματικών μεθόδων.

Επομένως ακόμα κι αν θεσμοθετηθεί ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα θα πρέπει οι συμμετέχοντες να είναι δεκτικοί για να εξασφαλιστεί η επιτυχία του. Τέλος η καθολικότητα των προγραμμάτων και όχι η αποσπασματική εφαρμογή τους είναι ένα ζήτημα που προϋποθέτει παροχή συνεχόμενης υποστήριξης από το Κράτος και το Υπουργείο Παιδείας.

2.2. Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική προς τους μετανάστες

2.2.1 Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο θεσμός της εκπαίδευσης διοικείται και λειτουργεί βάσει μια σαφώς προσδιορισμένη ιεραρχική δομή. Τα γενικά επίπεδα λειτουργίας του θεσμού είναι τέσσερα:

- Η Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ)
- Οι περιφερειακές διευθύνσεις με τα τμήματα διοίκησης και επιστημονικής – παιδαγωγικής κατεύθυνσης
- Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης των νομών ή νομαρχιών με τα γραφεία εκπαίδευσης και τα γραφεία των σχολικών συμβουλών
- Οι σχολικές μονάδες

Το Υπουργείο Παιδείας

Η ιεραρχική διάρθρωση της εκπαίδευσης ξεκινά από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο κατέχει τον απόλυτο έλεγχο, εποπτεία και προγραμματισμό όλων των σχολικών μονάδων της χώρας. Στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου ανήκουν ο Υπουργός και Υφυπουργοί και οι Γενικοί Γραμματείς που συνιστούν την πολιτική ηγεσία και λαμβάνουν τις αποφάσεις.

Τις οργανωτικές μονάδες του Υπουργείου ανήκουν οι παρακάτω τομείς:⁴²

- 1) Διοικητικοί τομείς
- 2) Γενικές Διευθύνσεις
- 3) Ανεξάρτητες Διευθύνσεις
- 4) Ανεξάρτητα Τμήματα και Υπηρεσίες

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως τα θέματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* ανήκουν στους Διοικητικούς Τομείς του Υπουργείου. Επομένως καταλαβαίνουμε πως οι αποφάσεις που αφορούν την Διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνονται από τον Διοικητικό Τομέα και από εκεί κοινοποιούνται στα αντίστοιχες διαπολιτισμικές σχολικές μονάδες.

ο **Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης**

Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης λειτουργούν εδώ και ένα χρόνο. Αποτελούν τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου και υπάγονται απευθείας σε αυτό. Θεσπίστηκαν με το Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78^Α). Λειτουργούν ως ενιαίες οργανικές διοικητικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ισάριθμες με τις Διοικητικές Περιφέρειες του Κράτους στις οποίες έχουν και τις έδρες τους.

Στην αρμοδιότητα τους υπάγονται.⁴³

- 1) Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- 2) Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)
- 3) Τα κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ)
- 4) Τα κέντρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού
- 5) Τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης
- 6) Και οι σχολικοί σύμβουλοι

ο **Διευθύνσεις Εκπαίδευσης**

Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης λειτουργούν σε νομαρχιακό επίπεδο και θεσπίστηκαν με το Ν. 1566/1985 και όπως αναφέραμε λογοδοτούν στις οικείες περιφερειακές διευθύνσεις.⁴⁴

⁴²Σκούπας «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Σχολικών Μονάδων*», Κόρινθος 2002, σ. 25

⁴³ Στο ίδιο, σ. 27

⁴⁴ Στο ίδιο, σ. 29

Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αναλαμβάνουν την διοίκηση, τον έλεγχο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιοχής τους καθώς και των γραφείων εκπαίδευσης. Οι Διευθύνσεις εκπαίδευσης αναλαμβάνουν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους Συλλόγους-Ενώσεις και Ομοσπονδίες Γονέων καθώς και με άλλους Φορείς και Υπηρεσίες.

ο **Γραφεία εκπαίδευσης**

Τα Γραφεία Εκπαίδευσης είναι μονάδες που αναλαμβάνουν την ευθύνη λειτουργίας σχολικών μονάδων σε συγκεκριμένα τμήματα του Νόμου.

ο **Σχολικές Μονάδες**

Σε κάθε Διεύθυνση ή Γραφείο Εκπαίδευσης υπάγονται και οι αντίστοιχες Σχολικές Μονάδες της Συγκεκριμένης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας⁴⁵. Οι Σχολικές Μονάδες είναι τα κέντρα όπου γίνεται η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Από την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων εξαρτάται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης τόσο εξατομικευμένα (σε επίπεδο μαθητή) όσο και μαζικά (σε επίπεδο τάξης).

Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται άμεσα από τους εξής παράγοντες:

- Ανθρώπινο Δυναμικό : Αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες. Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς καθώς και η τοπική κοινωνία με τις πρωτοβουλίες, την συνεργασία και την συμμετοχή τους αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τα προγράμματα . Όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας παίζουν διαφορετικούς αλλά εξίσου σημαντικούς ρόλους στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων

1) Οι μαθητές : Οι μαθητές είναι οι άμεσοι αποδέκτες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η συμμετοχή τους στα σχολικά προγράμματα είναι αναγκαία γιατί χωρίς αυτή παύουν να υφίστανται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Οι μαθητές επομένως έχουν ένα ειδικό ρόλο είναι αποδέκτες αλλά όχι παθητικοί. Με άλλα λόγια έχουν μια δυναμική σχέση με το κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και έχουν τη δυνατότητα να του δώσουν

⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 31

κάθε φορά μια διαφορετική νέα διάσταση . Η συμμετοχή και η αποδοχή από τους μαθητές είναι και το κυριότερο στοιχείο για το αν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι επιτυχημένο ή αποτυχημένο.

2) *Οι εκπαιδευτικοί:* Οι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το βάρος της υλοποίησης των προγραμμάτων. Κατανοώντας σε βάθος τους εκπαιδευτικούς στόχους αναλαμβάνουν διδάξουν στους μαθητές νέες δεξιότητες και να τους ευαισθητοποιήσουν ώστε να συμμετέχουν ενεργά. Τα αποτελέσματα ενός προγράμματος κρίνονται σαφώς και από τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορούν να «ανοίξουν» (αν το πρόγραμμα το επιτρέπει) τη σχολική μονάδα προς την κοινότητα και να ζητήσουν τη συνεργασία των γονέων ώστε να γίνει μια ευρύτερη ευαισθητοποίηση.

3) *Οι γονείς :* Ο ρόλο των γονέων είναι αποφασιστικός και έχει ένα διπλό χαρακτήρα. Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν ένα πρόγραμμα είτε ομαδικά μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων είτε εξατομικευμένα. Η υποστήριξη τους μπορεί να είναι υλική π.χ σε περιπτώσεις που αναλαμβάνουν ένα μέρος των εξόδων του προγράμματος. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετέχουν παρέχοντας υποστήριξη σε συγκεκριμένες δράσεις με προσωπική παρουσία και πρόσφορα. Όταν οι γονείς είναι ευαισθητοποιημένοι έχουν τη δυνατότητα να στηρίξουν ηθικά και τους συμμετέχοντες μαθητές.

Η παρουσία των γονέων σε ένα πρόγραμμα είναι σημαντική γιατί:

- ο Οι στόχοι του προγράμματος βρίσκουν περισσότερους αποδέκτες. Ένα σχολικό πρόγραμμα εκτός από την εκπαιδευτική του διάσταση έχει και μια κοινωνική διάσταση, αν αυτή μπορεί να την διοχετεύσει στους γονείς διευρύνει την ευαισθητοποίηση.
- ο Οι γονείς προσφέρουν υποστήριξη ηθική και υλική καθώς και προσωπική συμμετοχή επομένως η συμμετοχή τους έχει μεγάλη σημασία.
- ο Ένα πρόγραμμα γίνεται πιο οικείο για τους μαθητές όταν σ' αυτό συμμετέχουν και οι γονείς.
- ο Ενισχύονται οι δεσμοί των μελών της σχολικής κοινότητας. Αυτό το σημείο είναι και το πιο ουσιαστικό. *Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς* μέσω των προγραμμάτων έρχονται σε συνεργασία πράγμα που τους δίνει την ευκαιρία να ενισχύσουν την επικοινωνία τους και να υπάρξει εκτός από την τυπική και μια ουσιαστική σχέση.

Οι γονείς επίσης μεταξύ τους μέσω των προγραμμάτων συνεργάζονται και γνωρίζονται πράγμα που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για οικογένειες που είναι αποκλεισμένες κοινωνικά.

4) *Οι φορείς και η ευρύτερη κοινότητα:* Στα ανοιχτά προγράμματα το σχολείο απευθύνεται σε όλους και πραγματοποιεί δράσεις οι οποίες δε λαμβάνουν χώρα μόνο μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην

κοινότητα. Οι εξωσχολικοί φορείς (π.χ η Τοπική Αυτοδιοίκηση) αναλαμβάνουν συνήθως τη χορηγία των προγραμμάτων ή διάφορες διευκολύνσεις στην διάθεση χώρων και υλικού. Η ευρύτερη κοινότητα αποδέχεται το πρόγραμμα και μπορεί είτε απλώς να παρακολουθεί τις δράσεις είτε να συμμετέχει ενεργά όταν τα μέλη της κοινότητας το επιδιώξουν. Σε όλες τις περιπτώσεις πάντως είναι απαραίτητη η προώθηση του προγράμματος προς τα «έξω» ώστε να επιτευχθεί πιο συλλογική ευαισθητοποίηση και να διευρύνει και το ίδιο το σχολείο τους ορίζοντες του.

- Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή : Περιλαμβάνει όλες τις κτιριακές εγκαταστάσεις (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, γυμναστήρια, κτλ.) καθώς και τον εξοπλισμό (εκπαιδευτικό υλικό, όργανα μουσικής ή γυμναστικής κτλ). Οι άρτιες κτιριακές εγκαταστάσεις είναι απαραίτητες για την σωστή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας και πρέπει να είναι ποσοτικά και ποιοτικά σε θέση να εξυπηρετήσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Η παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία : Περιλαμβάνει το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα, την διδακτέα ύλη, τα βιβλία και τις παιδαγωγικές μεθόδους . Στην παιδαγωγική λειτουργία υπάγονται και όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα κλασικά ή καινοτομικά όπως το ολοήμερο σχολείο, η ενισχυτική διδασκαλία , η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ειδική αγωγή, η Ολυμπιακή Παιδεία κτλ. Επίσης το σύστημα βαθμολόγησης των μαθητών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση τους συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία αυτή. Τέλος οι παιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζονται και το δημοκρατικό κλίμα που υποστηρίζει τις ψυχικές ανάγκες του μαθητή καθορίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό την επιτυχία της λειτουργίας του Θεσμού.

2.2.2 Σχολείο και αλλοδαποί μαθητές

Το ελληνικό σχολείο τις τελευταίες δεκαετίες έχει δεχτεί πολλούς μαθητές προερχόμενους κυρίως από την Ανατολική Ευρώπη.

Οι μαθητές αυτοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες που έχουν να κάνουν τόσο με τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους στο νέο περιβάλλον όσο και ειδικότερα με τη σχολική τους ένταξη. Η γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών αυτών από το ντόπιο

πληθυσμό είναι ένα γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική τους πορεία.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζουν κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον έντονες γλωσσικές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές σαφώς είναι εντονότερες σε μαθητές που αγνοούν την ελληνική γλώσσα και είχαν φοιτήσει σε σχολείο της χώρας καταγωγής τους.

Στην κατηγορία αυτή υπάγονται κυρίως μαθητές που εγγράφονται στο σχολείο είτε σε μεγάλες τάξεις είτε κατά το μέσο της σχολικής περιόδου.

Αρχικά παρατηρείται το φαινόμενο, οι αλλοδαποί μαθητές να αδυνατούν ή να παρακολουθούν με μεγάλη δυσκολία την κοινή διδασκαλία. Αποτέλεσμα αυτού του φαινομένου είναι να μην αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και να απομονώνονται από τα υπόλοιπα παιδιά. Η δυσκολία της επικοινωνίας είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό ζήτημα που δυσχεραίνει άμεσα τις σχέσεις τους με τους ντόπιους μαθητές. Παρατηρείται επίσης οι αλλοδαποί μαθητές να κάνουν παρέα μεταξύ τους και να επικοινωνούν στη γλώσσα τους, πράγμα που αμέσως δημιουργεί υπό – ομάδες.

Βέβαια η αντίδραση αυτή είναι απολύτως φυσιολογική εφόσον η υπό – ομάδα προσφέρει την ασφάλεια, την επικοινωνία και την αίσθηση του «ανήκειν» (πραγματικά σημαντική όταν δεν υπάρχει κανένας άλλος τρόπος ένταξης).

Όσοι αλλοδαποί μαθητές δεν επιλέξουν την υπό – ομάδα θα απομονωθούν και θα αισθάνονται εντονότερα τα αισθήματα της ανασφάλειας και της εσωστρέφειας.

Βλέπουμε λοιπόν πως οι γλωσσικές δυσκολίες δεν είναι μόνο ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα αλλά ένα πρόβλημα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης οι αλλοδαποί μαθητές εκτός από τις γλωσσικές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν έντονα και δυσκολίες πολιτισμικής προσαρμογής. Όπως συμβαίνει πολλές φορές και με τη γλώσσα οι μαθητές έχουν συνήθως μια διπλή σχέση με τους πολιτισμούς.

Η διπλή αυτή σχέση οδηγεί συχνά σε σύγχυση και εντείνει τις συνέπειες του «πολιτισμικού σοκ».⁴⁶ Συγκεκριμένα υπάρχουν ουσιαστικά δύο κόσμοι το σχολείο και το σπίτι. Στο σχολείο διδάσκονται την ελληνική γλώσσα, μαθαίνουν για τον ελληνικό πολιτισμό και τις παραδόσεις και στο σπίτι μιλούν την εθνική τους γλώσσα και

⁴⁶ Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ο.π., σ.28

ακολουθούν τα δικά τους εθνικά πολιτισμικά έθιμα. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το σχολείο αγνοεί ή δε δίνει την δυνατότητα πολιτισμικής έκφρασης στους μαθητές των μεταναστευτικών ομάδων.

Άμεση συνέπεια αυτού είναι οι αλλοδαποί μαθητές να τείνουν να εναρμονίζονται πολιτισμικά με τη χώρα υποδοχής προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί ενώ παράλληλα να διατηρούν ως ιδιωτική υπόθεση τον εθνικό τους πολιτισμό. Οι ψυχολογικές συνέπειες είναι έντονες, από την μια πλευρά έμμεσα καταπιέζονται προκειμένου να μιλήσουν Ελληνικά και να ζήσουν ελληνικά και από την άλλη φυλάσσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα ως ενθύμιο, συνδετικό κρίκο με τις ρίζες τους ή στη χειρότερη περίπτωση ως κάτι που είναι απαγορευτικό.

Το ζήτημα της πολιτισμικής διαφοροποίησης είναι πάρα πολύ σημαντικό και φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες.

Οι ερευνητές καταλήγουν στα εξής συμπεράσματα :

α) Η χώρα προσέλευσης των μαθητών προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την διαδικασία προσαρμογής τους

β) Ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα σε συνδυασμό με τις στάσεις και αξίες της χώρας καταγωγής επηρεάζει την ψυχολογική προσαρμογή.

Καταλήγοντας, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι αλλοδαποί μαθητές και γενικότερα οι μεταναστευτικές ομάδες έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες τα οποία η εκπαίδευση πρέπει να λάβει σοβαρά υπ' όψη της προκειμένου να θεωρείται επιτυχής.

2.2.3 Εκπαιδευτικά μέτρα

Η ελληνική εκπαίδευση άρχισε να απασχολείται με τις ανάγκες των εθνικών ομάδων μετά την δεκαετία του '80. Τις προηγούμενες δεκαετίες δεν υπήρξε καμία απολύτως διάθεση αντιμετώπισης των σχολικών και κοινωνικών προβλημάτων των ομάδων αυτών. Το φαινόμενο που δημιούργησε τις προϋποθέσεις για ανάληψη δράσης στον τομέα αυτό ήταν η παλιννόστηση.

Τα πρώτα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες πάρθηκαν μετά τη δεκαετία του '80. Συγκεκριμένα τότε ιδρύθηκαν οι «Τάξεις Υποδοχής» στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σκοπό, όπως μας αναφέρει το ΥΠ.Ε.Π.Θ.⁴⁷, «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς».

⁴⁷ Υπουργείο Παιδείας Φ.8182/2/4139/1980, σελ. 1

Φαίνεται καθαρά όπως τον τρόπο διατύπωσης πως το μοντέλο των Τάξεων Υποδοχής βασίστηκε στη λογική της αφομοίωσης και του στιγματισμού. Οι μετανάστες μαθητές προκειμένου να ξεπεράσουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους δυσκολίες απομακρύνονται από τις κοινές τάξεις και παρακολουθούν διδασκαλία ξεχωριστή προκειμένου να ενταχθούν πάλι στη κοινή διδασκαλία.

Οι Τάξεις Υποδοχής λειτούργησαν μέσα σε σχολικές μονάδες που φοιτούσαν και ντόπιοι μαθητές και προέβλεπαν εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και παρουσία τουλάχιστον δέκα μεταναστών μαθητών. Στο σχολικό έτος 1980 – 81 λειτούργησαν 17 Τάξεις Υποδοχής. Οι τάξεις υποδοχής μειώθηκαν τα επόμενα χρόνια για να εμφανιστούν πάλι την δεκαετία του '90 σαφώς πιο αναδιοργανωτές.

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής είναι ένα εκπαιδευτικό μέτρο που επιδέχεται κριτική για τους σκοπούς και τον τρόπο λειτουργίας του. Συγκεκριμένα μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω :

1. Ο διαχωρισμός των τάξεων λειτουργεί αρνητικά δημιουργώντας ουσιαστικά τις ομάδες των καλών μαθητών, που παρακολουθούν την κοινή διδασκαλία και των κακών μαθητών που πρέπει να αναμορφωθούν προκειμένου να την παρακολουθήσουν.

2. Οι τάξεις υποδοχής ήταν ένα μέτρο που επικεντρώθηκε στην αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών και αγνόησε την πολιτισμική προέλευση και ταυτότητα των μαθητών.

3. Λειτούργησε αφομοιωτικά ως έκφραση της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αντιμετώπισε την ετερότητα ως πρόβλημα.

4. Δεν είχε συνέπεια και συνέχεια ούτε την ανάλογη υποστήριξη σε εκπαιδευτικό υλικό πράγμα που έφερε γρήγορα την εξασθένηση του θεσμού.

Μέσα στα πλαίσια αυτό το επόμενο μέτρο ήταν η υιοθέτηση του θεσμού των Φροντιστηριακών Τμημάτων το 1982, τα λεγόμενα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Η θετική αλλαγή ήταν πως από κοινού με ντόπιους μαθητές γινόταν η διδασκαλία πράγμα που λειτουργούσε ενισχύοντας τις σχέσεις αλλοδαπών και ντόπιων. Τα τμήματα ήταν ολιγάριθμα (2-7 μαθητές). Το σημαντικό με το θεσμό των Φροντιστηριακών Τμημάτων ήταν ότι υπήρξε ενδιαφέρον σταδιακά για την διατήρηση της πολιτισμικής ετερότητας. Άρχισε να εγκαταλείπεται η λογική της απόλυτης αφομοίωσης και η εξίσωση των μαθητών κάτω από την σκιά του κυρίαρχου πολιτισμού.

Το παραπάνω μας δίνει ίσως και την ερμηνεία της επιτυχίας του θεσμού. Από το έτος 1982 – 1983 και μετά, τα 80 Φροντιστηριακά

Τμήματα έφτασαν τα 643 εν αντιθέσει με τις τάξεις υποδοχής που μειώνονταν δραματικά.

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα, με την αλλαγή που επέφεραν, μπορούν να θεωρηθούν πρόδρομα μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής αλλαγής. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση αρχίζει να αποκολλάται από την εμμονή της στην αντιμετώπιση μόνο των γλωσσικών ζητημάτων.

Η σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών επανεξετάζεται και ασκείται κριτική στην αφομοιωτική πολιτική που τονίζει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθητών.

Ένα πολύ σημαντικό βήμα είναι ότι πλέον αναγνωρίζεται η πολύ – πολιτισμικότητα τους χολικού περιβάλλοντος όχι ως πρόβλημα αλλά ως μια εν δυνάμει θετική κοινωνική κατάσταση.

Οι νέες θεωρητικές προσεγγίσεις θέτουν το ζήτημα της δυναμικής αλληλεπίδρασης κάτι που οι προηγούμενες εκπαιδευτικές στρατηγικές είχαν αγνοήσει. Η ευθύνη ένταξης των αλλοδαπών μαθητών δεν βαρύνει τους ίδιους αλλά το σχολείο και το περιβάλλον. Υπογραμμίζεται έντονα η ανάγκη δημιουργίας των προϋποθέσεων επικοινωνίας μεταξύ ντόπιων και μεταναστών μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο που δεν θα εξαναγκάζει και δεν θα απαιτεί την εξίσωσή τους με τον εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Σημασία έχει η εκπαίδευση να αντιμετωπίζει την πολιτισμική ετερότητα ως ένα πλεονέκτημα που εμπλουτίζει σε ερεθίσματα το σχολικό περιβάλλον. Οι αλλοδαποί μαθητές είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών και πρέπει να αναγνωριστεί η ανάγκη τους για πολιτισμένη έκφραση.

Το σχολείο θα βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν έναντι των ντόπιων την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Η επιτυχία του σχολείου στο νέο αυτό ρόλο εξαρτάται βέβαια και από πολλούς κοινωνικούς παράγοντες. Κατ' αρχήν είναι αναγκαία μια συστηματική προσπάθεια καταπολέμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων τόσο των ντόπιων μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα αυτό αποτελεί το «αγκάθι» της εκπαιδευτικής αλλαγής. Είναι ουσιαστικά η διαδικασία απομάκρυνσης του σχολείου από τα εθνικοκεντρικά του πρότυπα.

Ένα ιστορικά Εθνικοκεντρικό σχολείο που συνδέεται τόσο έντονα με τη θρησκευτική και εθνική του παράδοση πρέπει να αλλάξει προσανατολισμό.

Επομένως απαιτούνται ορισμένες θεσμικές αλλαγές που θα επιτρέχουν την τήρηση των εθνικών παραδόσεων με έναν όμως

εναλλακτικό και ευέλικτο τρόπο. Οι εθνικές εορτές, οι παρελάσεις, η προσευχή είναι μερικά παραδείγματα που οι εθνικές παραδόσεις λειτουργούν «αφομοιωτικά». Σημασία έχει να δημιουργηθεί ο «χώρος» για την έκφραση των πολιτισμικών στοιχείων και των αλλοδαπών μαθητών ή να εγκαταλειφθεί η σύνδεση με τις όλες παραδόσεις.

Επίσης το σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να αντισταθμίσει όλες τις ρατσιστικές αντιλήψεις έναντι των μεταναστών. Επομένως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτοι απ' όλους να ευαισθητοποιηθούν και να μπουν στη διαδικασία της αποδοχής των μεταναστευτικών ομάδων.

Ως φορείς αυτής της ευαισθητοποίησης θα μπορέσουν να την μεταδώσουν και στους μαθητές τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα πολιτισμικής ανταλλαγής θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση.

Επίσης το σχολείο δεν μπορεί να αγνοήσει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Οι κοινωνικές και οικονομικές διαφορές μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι συνδεδεμένες με την πολιτισμική προέλευση αλλά ενταγμένες στο γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικών ανισοτήτων. Επομένως αν η εκπαίδευση χρησιμοποιεί μια στρατηγική για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων μεταξύ των ντόπιων μαθητών την ίδια θα ακολουθήσει και για τους αλλοδαπούς.

2.2.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Διαδικασίες Θεσμοθέτησης

Το 1996 το Υπουργείο Παιδείας διαπίστωσε την ανάγκη αντιμετώπισης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τότε τέθηκαν και τα πλαίσια μέσα στα οποία θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των ομάδων με διαφορετική πολιτισμική κληρονομιά.

Η θεσμοθέτηση μιας νέας μορφής εκπαίδευσης ήταν πλέον αίτημα ιδιαίτερα μετά την έξαρση του φαινομένου της μετανάστευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που θα μπορούσε να αμβλύνει τις μαθησιακές αλλά και τις κοινωνικές δυσκολίες των αλλοδαπών ή των παλιννοστώντων μαθητών. Με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που χαρακτηρίστηκαν διαπολιτισμικές έβαλαν σε εφαρμογή προγράμματα μέσω των οποίων οι αλλοδαποί ή παλιννοστώντες

μαθητές αποκτούσαν ίσες ευκαιρίες μάθησης, σύμφωνα πάντα με τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες.

Σύμφωνα με το Νόμο⁴⁸ : «τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Οικονομικών ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του ΙΠΟΔΕ. Επίσης, η μετατροπή δημοσίων σχολείων σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται με την ίδια διαδικασία ή λειτουργούν πειραματικά και υπάρχουν σε ΑΕΙ ή ιδρύονται σε αυτά απλώς τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Είκοσι-έξι είναι τα Διαπολιτισμικά σχολεία που λειτουργούν σήμερα στη χώρα μας, 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών του να πλησιάζει το 48%. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Διαπολιτισμικά σχολεία περνούν από επιμόρφωση και αξιολογούνται ανάλογα με τις γνώσεις τους στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.2.5 Η λειτουργία των Διαπολιτισμικών σχολείων

Υπάρχουν σίγουρα ορισμένοι προβληματισμοί που προκύπτουν κατά την περίοδο που η διαπολιτισμική εκπαίδευση λειτουργεί στην Ελλάδα. Ο βαθμός κάλυψης των ιδιαίτερων αναγκών, των ευαίσθητων πληθυσμιακών ομάδων (μεταναστών – παλιννοστούντων) καθώς και η άρτια οργάνωση των προγραμμάτων που λειτουργούν στα εκπαιδευτήρια είναι ζητήματα μεγάλης σοβαρότητας.

1. Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Ένα πρώτο θέμα είναι ο αριθμός των διαπολιτισμικών σχολείων που λειτουργούν στη χώρα μας. Αν εξετάσει κανείς τα δημογραφικά στοιχεία αναφορικά με τον αριθμό των νόμιμα εγκατεστημένων

⁴⁸ Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17.6.1996) – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σκοπός – περιεχόμενο, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοίκηση των σχολείων (κεφ. Ι, άρθρα 34, 35, 36, 37). – Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (κεφ. Β', άρθρα 5,6,7).

αλλοδαπών στη χώρα μας, θα διαπιστώσει προς τα 26 εκπαιδευτήρια δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Αν λάβουμε επίσης υπόψη μας πως τα Διαπολιτισμικά εκπαιδευτήρια λειτουργούν κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα πρέπει να αποδεχτούμε πως για ακόμη μια φορά η επαρχία φαίνεται αποκλεισμένη. Σίγουρα τα μεγάλα αστικά κέντρα έχουν συγκεντρώσει μεγάλο αριθμό αλλοδαπών όμως ο πληθυσμός τους έχει κατανεμηθεί επίσης και στην επαρχία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ, ΑΝΑ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

α/α	Σχολεία	Διεύθυνση	Τ.Κ.	Πόλη	Τηλέφωνο	Fax
1.	2 ^ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αρχανών	Αγίου Διονυσίου και Αιγαίου Πελάγους	13671	Αχαρνές	210-2445416	210-2445416
2.	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων	Γ. Παπανδρέου 4-6	45444	Ιωάννινα	26510-25054	26510 – 25054
3.	Γυμνάσιο Διαπολιτιστικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Ελαιώνες - Πυλαία	55535	Θεσσαλονίκη	2310 – 329056	2310 – 329056
4.	Γυμνάσιο Διαπολιτιστικής Εκπαίδευσης Σαπών	Κουτουμάνη 1	69300	Σάπες	25320 – 22640	25320 – 22041
5.	Γυμνάσιο Διαπολιτιστικής Εκπαίδευσης Ελληνικού	31 ^η οδός 8	16777	Ελληνικό	210 – 9626606	210 – 9626606
6.	Γυμνάσιο Διαπολιτιστικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης	Ανεμώνης 2	13671	Βαρυμπόμπη	210 – 8169456	210 – 8169453
7.	Γυμνάσιο Διαπολιτιστικής Εκπαίδευσης Ευόσμου	Παναγίας Κρεμαστής 188	56224	Θεσσαλονίκη	2310 – 707007	2310 – 700261
8.	2 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	Σουμερλή και Μάγερ	10438	Αθήνα	210 - 5243873	210 - 5243873
9.	Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης	Καρούτσιο Γυμνάσιο Πενταλόφου Κοζάνης	50007	Κοζάνη	24680 – 41210	24680-41581

α/α	Σχολεία	Διεύθυνση	Τ.Κ.	Πόλη	Τηλέφωνο	Fax
1.	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης	Ελευθερίας 18	14235	Ν. Ιωνία	210 - 2776459	210 - 2751176
2	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας	Πύρινθος 3	17564	Αμφιθέα	210 – 9423118	210 – 9423118
3.	87° Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών	Ορφέως 58	11854	Βοτανικός	210 - 3465125	210 – 3465125
4.	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Χανίων	Αναγνώστου Μάντακα 111	73136	Χανιά	28210 – 97348	28210 – 97640
5	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Καπάτου και Γαλανάκη	54629	Θεσσαλονίκη	2310 – 529932	2310 – 529932
6	3° Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης	Κων/πόλεως 58	54628	Θεσσαλονίκη	2310 – 763945	2310 – 707313
7.	5° Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης	Κων/πόλεως 58	54628	Θεσσαλονίκη	2310 – 763945	2310 – 707313
8	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Επιβατών	Νέοι Επιβάτες	57019	Θεσσαλονίκη	23920 – 23133	23920 – 23133
9	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου	Ειρήνης & Μακεδονομάχων	56224	Θεσσαλονίκη	2310 – 764235	2310 – 765326
10	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	25 ^{ης} Μαρτίου 1	56334	Θεσσαλονίκη	2310 – 705638	2310 – 761420

	Ελευθερίου – Κορδελιού					
11	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων	Γλυκίδων 1	45221	Κάστρο, Ιωάννινα	26510 – 22203	26510 – 22203
12	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών	Γ. Γεννηματά 2	69300	Σάπες	25320 – 22066	25320 – 22856
13.	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιάσμου	Ίασμος	69200	Ροδόπη	25340 – 22267	25340 – 21003

α/α	Σχολείο	Διεύθυνση	Τ.Κ.	Πόλη	Τηλέφωνο	Fax
1.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών	Κουτουμόνη 1	69300	Σάπες	25320-22640	25320-22640
2.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Ελαιώνες – Πυλαία	55535	Θεσσαλονίκη	2310-329055	2310-329055
3.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμπης	Ανεμώνης 2	13671	Βαρυμπόμπη	210 – 8169450	210-8169450
4.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού	31 ^η Οδός 8	16777	Ελληνικό	210 – 9626716	210 – 9626716

Όπως βλέπουμε παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες μόνο στους νομούς Ιωαννίνων, Κοζάνης, Ροδόπης, Κομοτηνής και Χανίων υπάρχουν Διαπολιτισμικά σχολεία ενώ ο κυρίως όγκος τους βρίσκεται στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Επίσης μπορούμε να διαπιστώσουμε πως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των σχολείων είναι

μικρότερος από αυτών στη Πρωτοβάθμια. Οι μαθητές δημοτικού της Νέας Ιωνίας, του Βοτανικού, των Χανίων και της Ροδόπης δεν θα έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν σε Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο πράγμα από το οποίο μπορεί να προκύπτει από μια κοινή στρατηγική και ευκολία στα προγράμματα αλλά προκύπτουν επίσης και δυσκολίες χώρου.

2. Η ΣΥΝΟΧΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ένα επίσης σοβαρότατο ζήτημα αφορά την υλοποίηση των προγραμμάτων και του υλικού που παρέχεται στα Διαπολιτισμικά σχολεία. Το Υπουργείο Παιδείας αναφέρει πως το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών. Εντούτοις δεν υπάρχει κανένα κοινοτικό πρόγραμμα για εφαρμογή στα Διαπολιτισμικά Σχολεία και τα περισσότερα βασίζονται πια στην επινοητικότητα των εκπαιδευτικών ώστε να καλύπτουν τα κενά. Σημειώνουμε εδώ και την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών καθώς και τα ασαφή κριτήρια για την τοποθέτησή τους στα συγκεκριμένα σχολεία.

Στο άρθρο 36 του Νόμου περί διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται πως τα προσόντα των εκπαιδευτικών που μετατίθενται σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκύπτουν μετά από απόφαση του Υπουργείου Παιδείας χωρίς να διευκρινίζονται ούτε ποιοτικά ούτε ποσοτικά.

3. ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΕΜΕΙΝΑΝ ΕΞΩ

Είναι γεγονός πως πολλά σχολεία, που ενώ πληρούν τα κριτήρια για να χαρακτηρισθούν Διαπολιτισμικά, έχουν μείνει εκτός. Είναι ολοφάνερο πως στα σχολεία αυτά, τα επί της ουσίας Διαπολιτισμικά, όλο το βάρος μετατίθεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα περισσότερα από αυτά λειτουργούν τάξεις υποδοχής, χωρίς όμως να υπάρχει κατάλληλος προγραμματισμός και οργάνωση.

Επίσης το κριτήριο του 48% που ορίζει ο Νόμος είναι δεσμευτικό για σχολεία που έχουν αλλοδαπούς μαθητές αλλά δεν πλησιάζουν το ποσοστό αυτό επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού.

Συνήθως τα σχολεία αυτά βρίσκονται κοντά σε γειτονιές μεταναστών και δέχονται τον αριθμό των παιδιών που αντιστοιχεί στην περιοχή τους.

Υπάρχουν επομένως δυσκολίες στην συνύπαρξη των ντόπιων και αλλοδαπών μαθητών τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί χωρίς καμία βοήθεια.

Αποτέλεσμα αυτού είναι να δημιουργούνται συχνά προβλήματα με τους ντόπιους γονείς, οι οποίοι συνήθως είτε εντείνουν τις αντιθέσεις ενοποιώντας τα παιδιά των μεταναστών και το σχολείο είτε απομακρύνουν τα παιδιά τους από το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Σίγουρα όλες αυτές οι δυσκολίες θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν αν υπήρχε ένα επίσημο πρόγραμμα υποστήριξης ώστε να καταπολεμηθούν οι προκαταλήψεις.

Η ουσία πάντως είναι πως τα σχολεία αυτά γκετοποιούνται, αποτελούν «δυσμενή» μετάθεση για τους εκπαιδευτικούς και στιγματίζονται ως δεύτερης κατηγορίας.

Το μοιραίο με το εκπαιδευτικό σύστημα στο τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι εμφανίζεται αποσπασματικά και όχι καθολικά. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να έχουν ενσωματωθεί σε ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα και να μην προέκυπταν προβλήματα τυπικά ούτε προβλήματα εκπαιδευτικής συνοχής. Η αντιμετώπιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής κατ' επέκταση, απαιτεί σοβαρό εκπαιδευτικό σχεδιασμό αλλά και κοινωνική ευαισθησία και όχι πυροσβεστικές λύσεις.

2.2.6 Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βασική τους αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλινοστούντων μαθητών καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το ΙΠΟΔΕ ενεργοποιείται ταυτόχρονα για τη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού

στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και σε άλλα μέρη του κόσμου όπου εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την επαφή παιδιών και νέων σχολικής ηλικίας με την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό.⁴⁹

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, το ΙΠΟΔΕ κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του οι οποίες ανάμεσα στα άλλα του επιτρέπουν :

- Να καταρτίζει Προγράμματα σπουδών
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Να συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.2.6.1 Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και η διοίκησή του

Ι.Π.Ο.Δ.Ε. – Ιδρύθηκε το 1996 (Ν. 2413/96 «Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 124/τ.α'/17-6-96). Είναι το επίσημο συμβουλευτικό όργανο της Πολιτείας σε ζητήματα Παιδείας Ομογενών και διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Διοικείται από επταμελές Διοικητικό Συμβούλιο στο οποίο συμμετέχουν εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, του ΥΠΕΠΘ, του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού και καθηγητές ελληνικών ΑΕΙ.

Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου και του ΙΠΟΔΕ είναι ο καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γεώργιος Μάρκου και Αντιπρόεδρος ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Αθανάσιος Ε. Γκότοβος.

Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. στηρίζει τη λειτουργία του σε πέντε τμήματα :

- Οικονομικής και Γραμματειακής Υποστήριξης

⁴⁹ Επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας (www.yperph.gr)

- Σχεδιασμού, Ερευνών και Μελετών
- Σχολικής Υποστήριξης και Επιμόρφωσης
- Συνεργασία με Τοπικές Αρχές, Φορείς και Κοινότητες
- Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης

Αν σε παλιότερες εποχές, αναζητούσαμε τις απαντήσεις σε εκπαιδευτικά ερωτήματα ανατρέχοντας στη διαίσθηση και στη σοφία των φιλοσοφικών αυθεντιών, σήμερα πλέον για πάρα πολλά ζητήματα της εκπαίδευσης είμαστε υποχρεωμένοι να ανατρέξουμε στην επιστημονική γνώση, ιδιαίτερα στη γνώση που παράγεται στα πλαίσια των Επιστημών της Αγωγής. Επιστημονική γνώση για τα περισσότερα ζητήματα του σχολείου μπορεί να υπάρξει, εφόσον έχει προηγηθεί επιστημονική έρευνα.

Η ακαδημαϊκή παιδαγωγική έρευνα είναι ελεύθερη ερευνητική δραστηριότητα και δεν αφορά υποχρεωτικά την επίλυση ενός πρακτικού εκπαιδευτικού προβλήματος, έτσι όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τη σκοπιά της Πολιτείας. Τέτοια όμως προβλήματα υπάρχουν και απασχολούν μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Γι' αυτό, εκτός από την ελεύθερη ακαδημαϊκή παιδαγωγική έρευνα, χρειάζεται και η έρευνα που είναι εστιασμένη σε πρακτικά προβλήματα της εκπαίδευσης. Στην εστιασμένη έρευνα είναι το αντικείμενο που επιλέγεται σε λειτουργικό κριτήριο : ο στόχος είναι να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα. Η μεθοδολογία και τα αποτελέσματά της δεν επηρεάζονται από τον λειτουργικό της χαρακτήρα και είναι εξίσου έγκυρα με τα αντίστοιχα της ελεύθερης ακαδημαϊκής έρευνας.

ο Το ΠΙΟΔΕ και η παιδαγωγική έρευνα

Το ΠΙΟΔΕ ασχολείται με την παιδαγωγική έρευνα που είναι εστιασμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή αφορά :

1. Την αποτύπωση και αποτίμηση των συνθηκών, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μάθησης των ομογενών, μεταναστών, παλιννοστούντων μαθητών και των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικό – πολιτισμικά περιβάλλοντα ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

2. Την ανίχνευση των προβληματικών πτυχών στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών υποσυστημάτων με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

3. Την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.
4. Την ανίχνευση προβληματικών πλευρών των αναλυτικών προγραμμάτων, των εγχειριδίων και των λοιπών διδακτικών βοηθημάτων υπό το φως των πορισμάτων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.
5. Την ανίχνευση τάσεων ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σε σχέση με την υποδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
6. Την αξιολόγηση εκπαιδευτικών καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
7. Την ανίχνευση των προβληματικών πτυχών του δημοσίου λόγου περί ετερότητας στην εκπαίδευση και την κοινωνία με στόχο την αναστροφή υπάρχουσών και την πρόληψη μελλοντικών τάσεων ξενοφοβίας και κοινωνικής διάκρισης.
8. Την αποτύπωση των μηχανισμών μεταβίβασης στερεοτύπων και προκατάληψης μέσω του σχολείου με στόχο τη σταδιακή αποδόμησή τους.

Μέρος 2ο . ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΕΡΕΥΝΑ

1.1 Παρουσίαση των προκαταρτικών ενεργειών για την διεξαγωγή της έρευνας.

Μέσα στη δεκαετία του '90 η ελληνική κοινωνία υποδέχτηκε πολλές οικογένειες μεταναστών κυρίως από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Ο θεσμός της εκπαίδευσης επίσης δέχτηκε ένα σημαντικό αριθμό αλλοδαπών μαθητών γεγονός που στάθηκε αφορμή να γεννηθούν πολλές ανησυχίες αναφορικά με την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών.

Έχοντας υπόψη μας πως το σχολείο έχει διπλό ρόλο, όχι μόνο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό, επιλέξαμε ένα ερευνητικό θέμα που θα μας έδινε τη δυνατότητα να εξετάσουμε πως οι αλλοδαποί γονείς αντιλαμβάνονται την ελληνική εκπαίδευση.

Προκείμενου να διασφαλιστεί η συνεργασία μας με τους αλλοδαπούς γονείς και με τους εκπαιδευτικούς ακολουθήσαμε μια διαδικασία. Επιλέξαμε δυο δημοτικά σχολεία του Νόμου Ηρακλείου. Ήρθαμε σε τηλεφωνική επικοινωνία με τις Διευθύνσεις των σχολείων τις οποίες ενημερώσαμε σχετικά με το ερευνητικό μας αντικείμενο. Ζητήσαμε την συνεργασία τους στη συλλογή στοιχείων που θα μας βοηθήσουν να έρθουμε σε μια πρώτη επαφή με τους αλλοδαπούς γονείς .

Μέσω επίσκεψης μας στα σχολεία συγκεντρώσαμε στοιχεία (τηλέφωνα, διευθύνσεις) αλλοδαπών γονέων , συγκεκριμένα δέκα οικογενειών από κάθε σχολείο. Εν συνεχεία, τηλεφωνικώς ορίστηκαν οι συναντήσεις με τις οικογένειες και έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις.. Τα σχολεία που συνεργάστηκαν στη διεξαγωγή της ερευνάς ήταν το 1^ο Δημοτικό και το 4^ο Δημοτικό σχολείο Ηρακλείου.

1.2 Αντικείμενο και σκοπός της Έρευνας

Το αντικείμενο της έρευνας αναφέρεται στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ αλλοδαπών γονέων και ελληνικού σχολείου..

Σκοπός είναι να εντοπιστούν κάποιες γενικές τάσεις και ο χαρακτήρας των σχέσεων μεταξύ των δυο μεταβλητών. Ζητούμενο είναι να γίνει όσο το δυνατό πληρέστερη απεικόνιση της σχέσης όπως οι

μεταβλητές την αντιλαμβάνονται. Δεν θα εστιαστεί το ενδιαφέρον στην ερμηνεία και στη γενίκευση των ευρημάτων.

1.3 Μεθοδολογία της Έρευνας

1.3.1 Η στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της ερευνάς άνηκε στις Νατουλαριστικές στρατηγικές. Συγκεκριμένα η μεθοδολογία βασίστηκε στη περιγραφική – διερευνητική στρατηγική .

Η διερευνητική- περιγραφική στρατηγική εστιάζεται κυρίως στην παρατήρηση, καταγραφή των γενικών τάσεων και των πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών μέσα σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον⁵⁰. Οι αλλοδαποί γονείς και το ελληνικό σχολείο είναι δυο μεταβλητές που αναπτύσσουν μια σχέση μέσα στο σχολικό περιβάλλον . Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια εστίασαμε το ενδιαφέρον μας στις απόψεις των αλλοδαπών γονέων για το ελληνικό σχολείο (εκπαιδευτικό θεσμό, εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς ελλήνων μαθητών).

1.3.2 Το Ερευνητικό μέσο

Το μέσο που επιλέξαμε προκειμένου να συγκεντρώσουμε το ερευνητικό μας υλικό ήταν η ημί- δομημένη συνέντευξη (Semi-Structured). Οι λόγοι για τους οποίους επελέγη η ημι-δομημένη συνέντευξη ήταν κυρίως πρακτικοί. Συγκεκριμένα, δεδομένου ότι ερευνητική μας στρατηγική ήταν η περιγραφική δεν μας ενδιέφερε το μέσο συλλογής να είναι δεσμευτικό απέναντι στην έκφραση των ερωτηθέντων.

Πολλές φορές παρατηρείται το φαινόμενο ερευνητές προσπαθώντας να προσεγγίσουν το ερευνητικό αντικείμενο να προβαίνουν σε παρεμβάσεις που δεσμεύουν την έκφραση των ερωτηθέντων. Αναμφισβήτητα πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το μέσο που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Οι κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες όπως οι μετανάστες , μπορεί να έχουν δυσκολίες ελεύθερης έκφρασης, και να αντιμετωπίζουν με καχυποψία την διαδικασία την συνέντευξης.

⁵⁰ Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* , Αθήνα ,Τόμος 1^{ος} , 1993, σ. 125

Επομένως είναι αναποτελεσματικές οι τεχνικές που έχουν αυστηρή δομή και εκ' των πραγμάτων δεν δίνουν περιθώρια ανάπτυξης των θέσεων.

Παρόλα αυτά , γνωρίζουμε ότι οι μεταναστευτικές ομάδες σε ορισμένο βαθμό έχουν δυσκολίες κατανόησης των ερωτήσεων λόγω κυρίως διαφορετικής γλώσσας. Το δεδομένο αυτό είναι επίσης πολύ σοβαρό και απαιτεί επιλογή ενός μέσου που χωρίς να είναι απόλυτα κατευθυντικό έχει τουλάχιστον μια χαλαρή δομή ενοτήτων και ανοιχτές ερωτήσεις. Δίνεται με άλλα λόγια από την μια πλευρά η δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει τις θέσεις του χωρίς όμως να εγκαταλειφθεί ο ερευνητικός στόχος και από την άλλη ο ερευνητής μπορεί να ζητήσει διευκρινήσεις και παραδείγματα διευκολύνοντας την διαδικασία..

Επομένως , η ημι- δομημένη συνέντευξη βοήθησε ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερωτώμενο και των ερευνητή ενώ παράλληλα κάλυπτε τις θεματικές ενότητες επιτρέποντας την περιγραφή- καταγραφή των απόψεων.

1.3.3 Μεθοδολογία ανάλυσης

Η ανάλυση έγινε χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της «συνεχούς σύγκρισης» (constant comparison)⁵¹.

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή μετά από εξονυχιστική εξέταση των δεδομένων αναδύονται τα κύρια γεγονότα τα οποία συγκρίνονται για ομοιότητες και διάφορες και τοποθετούνται σε κοινές κατηγορίες, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους στοιχεία και τις διαστάσεις τους.

Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών και διατύπωση των κύριων θεμάτων και των υποκατηγοριών τους.

1.4 Οι θεματικοί άξονες του ερευνητικού αντικειμένου

Οι θεματικές ενότητες- άξονες που συμπεριλήφθησαν στη συνέντευξη διακρίνονται σε:

- 1. Ατομικά – Δημογραφικά Στοιχεία**
- 2. Περιγραφή των συνθηκών φοίτησης στο ελληνικό σχολείο**
- 3. Η ποιότητα επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό**
- 4. Περιγραφή της επικοινωνίας με γονείς άλλων μαθητών**

⁵¹ Strauss A., Corbin J. , *“Basics of Qualitative Research”*, Sage Publications, Η.Π.Α, 1990, σ.σ 57-115.

Χρησιμοποιώντας τους παραπάνω άξονες εξετάσαμε το χαρακτήρα της επικοινωνίας των αλλοδαπών γονέων με το σχολείο αντιμετωπίζοντας το ως θεσμό, διδακτικό προσωπικό και γονείς. Με άλλα λόγια είδαμε το σχολείο ως μια κοινότητα που αποτελείται από τα διαφορετικά μέρη τα οποία δυναμικά αλληλεπιδρούν διαμορφώνοντας μια κοινωνική πραγματικότητα.

Αναλυτικότερα : Στο πρώτο άξονα συλλέξαμε πληροφορίες αναφορικά με τα ατομικά στοιχεία των αλλοδαπών γονέων.

Συγκεκριμένα συγκεντρώσαμε τα εξής δημογραφικά στοιχεία :

- Φύλο.
- Χώρα προέλευσης.
- Ηλικία.
- Έτος εισόδου στη χώρα υποδοχής.
- Επάγγελμα στη χώρα καταγωγής .
- Επάγγελμα στη χώρα υποδοχής.
- Αριθμός παιδιών.
- Ηλικίες παιδιών.
- Εκπαίδευση παιδιών.

Ο δεύτερος άξονας αναφέρεται σε ανοιχτές ερωτήσεις που έχουν ως σκοπό να περιγράψουν τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα στη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο, όπως τα αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι. Συγκεκριμένα:

- Περιγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της φοίτησης στο σχολείο καταγωγής.
- Περιγραφή των συνθηκών φοίτησης στο ελληνικό σχολείο κατά την πρώτη περίοδο μετά την έγγραφη του παιδιού.
- Οι δυσκολίες που αρχικά εμφανίστηκαν σε ποιο βαθμό αντιμετωπίστηκαν και με ποιο τρόπο.
- Πως μπορεί να περιγράψει σήμερα η σχολική απόδοση του παιδιού καθώς και η προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον.
- Αναφορικά με τις δυσκολίες που σήμερα το παιδί αντιμετωπίζει στο σχολικό περιβάλλον τι ενέργειες θα μπορούσαν να γίνουν από την πλευρά του σχολείου;

Ο τρίτος άξονας των ερωτήσεων περιορίζεται στη σχέση των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η συχνότητα και η ποιότητα της επικοινωνίας μας δίνει μια σαφή εικόνα για την θέση των αλλοδαπών γονέων απέναντι στους έλληνες εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις κάλυπταν τα εξής ζητήματα:

- Περιγραφή του κλίματος και της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς κατά το διάστημα της εγγραφής του παιδιού στο σχολείο.
- Η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών κατά τους πρώτους μήνες φοίτησης (περίοδο προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο). Για ποιους λόγους συνήθως και ποιος από τα δυο μέρη επιδίωκε αυτή την επικοινωνία;
- Πόσο βοηθητική ήταν η επικοινωνία αυτή και για ποιο λόγο.
- Σήμερα πως έχει εξελιχθεί αυτή η συνεργασία; Υπάρχουν δυσκολίες ; ποιες και πως θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν;
- Οι προσδοκίες για την εξέλιξη της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.

Ο τέταρτος άξονας πλαισιώνεται από ανοιχτές ερωτήσεις που σκοπό έχουν να περιγράψουν τον χαρακτήρα των σχέσεων μεταξύ των αλλοδαπών και των ντόπιων γονέων. Πιο ειδικά :

- Η επικοινωνία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων – η συχνότητα – η ποιότητα- και η θέση των αλλοδαπών γονέων απέναντι στη λειτουργία του συλλογικού αυτού οργάνου.
- Η γνωριμία με γονείς συμμαθητών του παιδιού . Κάτω από ποιές συνθήκες;
- Σε ποιες περιπτώσεις και σε ποιο χώρο έρχονται σε επικοινωνία οι γονείς
- Πόσο σημαντική θεωρείται η επικοινωνία των γονέων και για ποιο λόγο.
- Σε ποιο βαθμό είναι βοηθητική η επικοινωνία με ντόπιους γονείς και γιατί.
- Οι δυσκολίες επικοινωνίας των γονέων ντόπιων και αλλοδαπών που οφείλονται και πως θα μπορούσαν να υπερνικηθούν.
- Οι προσδοκίες για την εξέλιξη των σχέσεων μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών γονέων.
- Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να γίνει μέσα στο σχολικό περιβάλλον ώστε να ενισχυθούν οι σχέσεις των γονέων. Θα συμμετείχατε σε μια τέτοιου είδους πρωτοβουλία και με ποιο τρόπο.

1.5 Δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά την διεξαγωγή της ερευνάς μας είχαν κυρίως να κάνουν με την επικοινωνία και την προσέγγιση.

Μέσω εργαστηριακών εμπειριών γνωρίζαμε ότι θα ανακύψουν ορισμένες δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία . Πραγματικά χρειάστηκε σε ορισμένες περιπτώσεις όπου οι γονείς δεν γνώριζαν καλά ή καθόλου την ελληνική γλώσσα να χρησιμοποιήσουμε είτε παράφραση των ερωτήσεων μας είτε ακόμα και μη γλωσσική επικοινωνία. Παρόλα

αυτά πάντα υπήρχε ο κίνδυνος να κατευθύνουμε τον ερωτώμενο μέσω της προσπάθειας μας παραφράσουμε την ερώτηση , όπως επίσης και να παρανοηθεί το νόημα των ερωτήσεων ή το ζητούμενο.

Επομένως, στις περιπτώσεις αυτές ήταν απαραίτητος ένας άμεσος χειρισμός προκειμένου να είμαστε σίγουροι ότι η επικοινωνία έχει πετύχει τον στόχο της. Οι τεχνικές της συνέντευξης φυσικά έπαιξαν ένα σημαντικό ρόλο στη διευθέτηση αυτού του ζητήματος. Συχνά με τη βοήθεια ερωτήσεων που απλοποιούσαν τις αρχικές μπορούσαμε να επιβεβαιώσουμε πως ο ερωτούμενος έχει κατανοήσει το ζητούμενο όπως επίσης και με την περίληψη στο τέλος κάθε άξονα. Η συνέντευξη με άλλα λόγια ως ένα γραπτό κείμενο ανοιχτών ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός δομής αλλά η μεταφορά των ερωτήσεων γινόταν πάντα βάσει τα δεδομένα της επικοινωνίας .

Επίσης μια άλλη σημαντική δυσκολία που προέκυψε είχε να κάνει με τη μέθοδο προσέγγισης των οικογενειών. Είναι γνωστό πως οι ευαίσθητες πληθυσμιακές ομάδες έχουν την τάση να διατηρούν μια στάση επιφυλακτική απέναντι σε ερευνητικές προσπάθειες.

Το βασικό ζητούμενο της έρευνας μας ήταν η τοποθέτηση των αλλοδαπών γονέων απέναντι στο ελληνικό σχολείο η φύση λοιπόν της ίδιας της έρευνας συχνά ενίσχυε την επιφυλακτικότητα των ερωτώμενων. Παρόλο που εξηγούσαμε εκτενώς κατά την αρχική τηλεφωνική επαφή με τους γονείς αλλά και κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο σπίτι το στόχο της έρευνας και τη σημασία της , δεν πετύχαμε να εξαλείψουμε όλους τους ενδοιασμούς.

Πολλοί μάλιστα γονείς κατανοούσαν το ρόλο μας και τη σημασία της έρευνας και δέχονταν να συνεργαστούν όμως πέρα από αυτή τη επιφανειακή διαπίστωση εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης επιφυλακτικοί και ιδιαίτερα προσεκτικοί στις απαντήσεις τους. Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις και τα παραδείγματα βοήθησαν στο να πετύχουμε το στόχο μας και να αντλήσουμε τις ζητούμενες πληροφορίες.

1.6 Το δείγμα της έρευνας

Παρακάτω παρουσιάζουμε το δείγμα της έρευνας μας. Προκειμένου να υπάρξει μια σαφής εικόνα των ερωτώμενων παρουσιάζουμε συνοπτικά ορισμένες βασικές πληροφορίες για κάθε ένα ξεχωριστά.

1. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 45 ετών και έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εργάζεται ως τεχνίτης.

Ήρθε στην Ελλάδα το 1998 μαζί με τη γυναίκα του και το γιο του. Το παιδί του είναι 9 ετών και πηγαίνει στη Τρίτη Δημοτικού.

2. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 42 ετών και έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση . Εργάζεται ως μηχανοδηγός. Ήρθε στην Ελλάδα το 1990 μαζί με τη γυναίκα του και τα τρία παιδιά της οικογένειας. Τα παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι φοιτούν στην έκτη, πέμπτη και Τρίτη δημοτικού αντίστοιχα.. Όλα τα παιδιά ξεκίνησαν το σχολείο στην Ελλάδα.
3. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αρμενία και είναι 33 ετών και έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως βαφέας . Ήρθε στην Ελλάδα μαζί με τη γυναίκα του και τα δύο παιδιά του το 1994. Τα παιδιά είναι 15 και 11 ετών αντίστοιχα και φοιτούν στη Δευτέρα Γυμνασίου και Πέμπτη Δημοτικού.
4. Γυναίκα. Η χώρα καταγωγής της είναι η Αλβανία και είναι 35 ετών και έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως οικιακή βοηθός. Ήρθε στην Ελλάδα μαζί με το γιο της το 1995. Το παιδί είναι 11 ετών και φοιτά στη Πέμπτη Δημοτικού.
5. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 46 ετών έχει ολοκληρώσει την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο επίπεδο του Γυμνασίου. Εργάζεται ως εργάτης σε συνεργείο επισκευών. Ήρθε στην Ελλάδα το 1996 μαζί με την γυναίκα του και τα τέσσερα παιδιά τους. Τα παιδιά είναι 16, 12, 11 και 7 ετών και φοιτούν στη Πρώτη Λυκείου, έκτη δημοτικού πέμπτη δημοτικού και πρώτη δημοτικού. Από τα παιδιά της οικογένειας μόνο το μεγαλύτερο έχει φοιτήσει τρία χρόνια σε σχολείο στην Αλβανία.
6. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 34 ετών έχει ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως οικοδόμος σε συνεργείο οικοδομών που διατηρεί με τα αδέρφια του. Ήρθε στην Ελλάδα το 1993 μαζί με τη γυναίκα του. Το παιδί του γεννήθηκε την Ελλάδα και είναι 8 ετών, φοιτά στη Δευτέρα δημοτικού.
7. Γυναίκα. Η χώρα καταγωγής της είναι η Αλβανία και είναι 30 ετών έχει ολοκληρώσει Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο επίπεδο του Γυμνασίου. Εργάζεται σε αγροτικές εργασίες περιστασιακά. Ήρθε στην Ελλάδα το 1996 μαζί με τα δυο παιδιά ης. Οι ηλικίες των παιδιών είναι 13 ετών και 12 ετών. Το δευτερότοκο παιδί φοιτά στην Έκτη δημοτικού.

8. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 45 ετών έχει ολοκληρώσει την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως οικοδόμος. Ήρθε στην Ελλάδα το 1995. Ένα χρόνο μετά ήρθε και η γυναίκα του με τα τρία παιδιά τους. Οι ηλικίες των παιδιών είναι 19, 14 και 11 αντίστοιχα. Το πρωτότοκο παιδί εργάζεται μαζί με τον πατέρα του ενώ τα άλλα δυο φοιτούν στη Δευτέρα Γυμνάσιου και πέμπτη Δημοτικού. Το πρωτότοκο παιδί μόνο έχει φοιτήσει σε σχολείο της Αλβανίας τέσσερα χρόνια.
9. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 32 ετών έχει ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως εργάτης σε αγροτικές επιχειρήσεις. Ήρθε στην Ελλάδα το 2000 μαζί με τη γυναίκα του και τα δυο παιδιά του ηλικιών 7 και 5 ετών. Το μεγαλύτερο παιδί φοιτά στη Πρώτη Δημοτικού.
10. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Σερβία και είναι 39 ετών. Έχει ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως τεχνίτης σε επιχείρηση. Ήρθε στην Ελλάδα το 1995. Μετά από δυο χρόνια ήρθε και η γυναίκα του με τα δυο παιδιά τους ηλικιών 10 και 2 ετών. Το μεγαλύτερο παιδί της οικογένειας φοιτά στη Τετάρτη Δημοτικού.
11. Γυναίκα. Η χώρα καταγωγής της είναι η Αρμενία και είναι 42 ετών. Έχει τελειώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εργάζεται ως οικιακή βοηθός. Ήρθε στην Ελλάδα το 1996 μαζί με τα δυο παιδιά της ηλικιών 15 και 12. Το πρωτότοκο παιδί φοιτά στη τρίτη Γυμνάσιου και το δευτερότοκο στην Έκτη Δημοτικού
12. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 50 ετών. Έχει τελειώσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εργάζεται ως εργάτης στη λαχαναγορά. Ήρθε στην Ελλάδα το 1994 μαζί με την γυναίκα του και τα δυο παιδιά τους ηλικιών 12 και 9 ετών. Το πρωτότοκο παιδί της οικογένειας φοιτά στην Έκτη Δημοτικού του ενώ το δευτερότοκο φοιτά στην Τετάρτη Δημοτικού.
13. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αρμενία και είναι 55 ετών. Έχει τελειώσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεν εργάζεται. Ήρθε στην Ελλάδα το 1992 μαζί με την γυναίκα του και τα δυο παιδιά τους ηλικιών 8 και 12 αντίστοιχα. Το πρωτότοκο παιδί φοιτά στην Έκτη Δημοτικού και το δευτερότοκο στη Δευτέρα δημοτικού.
14. Γυναίκα . Η χώρα καταγωγής είναι η Σερβία και είναι 33 ετών . Έχει τελειώσει την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εργάζεται ως οικιακή βοηθός και περιστασιακά απασχολείται σε αγροτικές εργασίες. Ήρθε στην

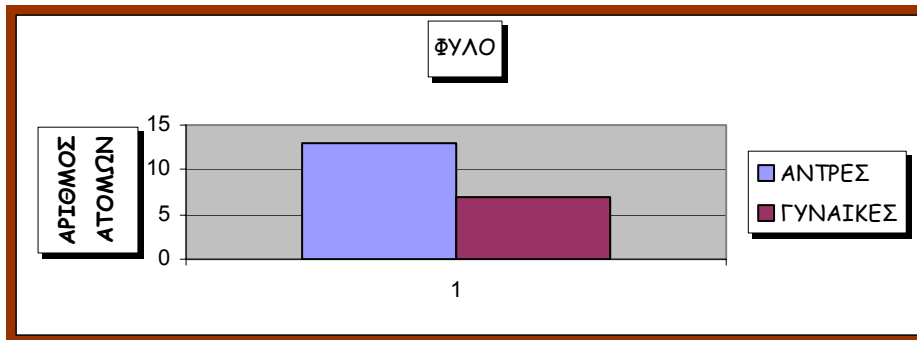
Ελλάδα το 1995 μαζί με το παιδί της ηλικίας εννέα ετών. Ο σύζυγος της είχε έρθει από το 1992. Το παιδί τους φοιτά στη Τρίτη Δημοτικού.

15. Άνδρας . Η χώρα καταγωγής είναι η Αλβανία και είναι 36 ετών έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εργάζεται ως οικοδόμος Ήρθε στην Ελλάδα το 1998 μαζί με τη γυναίκα του και τα δυο του παιδιά. Το πρωτότοκο είναι 10 ετών και φοιτά στη Τετάρτη Δημοτικού και το δευτερότοκο είναι 9 και φοιτά Τρίτη Δημοτικού.
16. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αρμενία και είναι 40 ετών έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εργάζεται ως βοηθός σε αγροτικές επιχειρήσεις Ήρθε στην Ελλάδα το 1997 μαζί με τη γυναίκα του και το παιδί. Η ηλικία του παιδιού είναι 9 ετών και φοιτά στην Τρίτη Δημοτικού.
17. Γυναίκα. Η χώρα καταγωγής της είναι η Αλβανία και είναι 40 ετών έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εργάζεται ως οικιακή βοηθός . Ήρθε στην Ελλάδα το 1993 μαζί με το παιδί της ηλικίας 10 ετών το οποίο φοιτά στη Τετάρτη Δημοτικού.
18. Άνδρας. Η χώρα καταγωγής του είναι η Αλβανία και είναι 49 ετών. Έχει ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και εργάζεται ως οικοδόμος. Ήρθε στην Ελλάδα το 1999 μαζί με την γυναίκα του και τα δυο του παιδιά ηλικίας 8 και 10 ετών αντίστοιχα. Φοιτούν στη Δευτέρα και Τρίτη Δημοτικού αντίστοιχα.
19. Γυναίκα. Η χώρα καταγωγής της είναι η Αρμενία και είναι 48 ετών. Έχει ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο επίπεδο του Γυμνασίου. Εργάζεται ως οικιακή βοηθός και ήρθε στην Ελλάδα το 1990. Έχει δυο παιδιά 17 και 11 ετών όπου φοιτούν στην Δευτέρα Λυκείου και Πέμπτη Δημοτικού αντίστοιχα.
20. Γυναίκα. Η χώρα καταγωγής είναι η Αλβανία και είναι 28 ετών. Έχει ολοκληρώσει τη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και δεν εργάζεται . Ήρθε στην Ελλάδα το 1993. Το παιδί της ηλικίας 8 ετών και φοιτά στη Δευτέρα Δημοτικού.

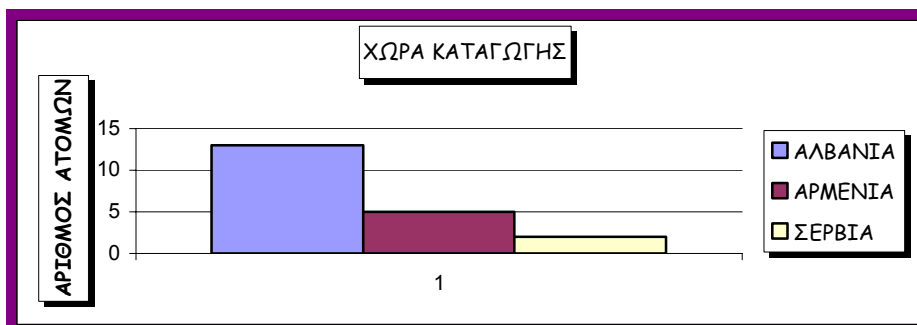
A/A	Χώρα καταγωγής	Φύλο	Ηλικία	Έτος εισόδου στη χώρα υποδοχής	Έτη εκπαίδευσης	Επάγγελμα στη χώρα υποδοχής	Επάγγελμα στη χώρα καταγωγής	Αριθμός παιδιών	Ηλικίες παιδιών
1	Αλβανία	Άντρας	45	1998	12 έτη	Τεχνίτης	Βουλκανιζατέρ (σέρβις ελαστικών)	1	9 ετών
2	Αλβανία	Άντρας	42	1990	12 έτη	Μηχανοδηγός	Αγρότης	3	12 ετών 11 ετών 9 ετών
3	Αρμενία	Άντρας	33	1994	12 έτη	Βαφέας	Καταστηματοάρχης	2	15 ετών 11 ετών
4	Αλβανία	Γυναίκα	35	1995	12 έτη	Οικιακή Βοηθός	Οικιακά	1	9 ετών
5	Αλβανία	Άντρας	46	1996	9 έτη	Εργάτης	Εργάτης	4	16 ετών 12 ετών 11 ετών 7 ετών
6	Αλβανία	Άντρας	34	1993	6 έτη	οικοδόμος	Ράπτης	1	8 ετών
7	Αλβανία	Γυναίκα	30	1996	9 έτη	Εργάτρια σε αγροτική επιχείρηση	Οικιακά	2	12 ετών 13 ετών
8	Αλβανία	Άντρας	45	1995	12 έτη	Οικοδόμος	ιδ. Υπάλληλος	3	19 ετών 14 ετών 11 ετών
9	Αλβανία	Άντρας	32	2000	6 έτη	Εργάτης	Οικοδόμος	2	7 ετών 5 ετών
10	Σερβία	Άντρας	39	1995	16 έτη	Τεχνίτης	Κτηνίατρος	2	10 ετών 2 ετών
11	Αρμενία	Γυναίκα	42	1996	12 έτη	Οικιακή βοηθός	Άνεργος	2	15 ετών 12 ετών
12	Αλβανία	Άντρας	50	1994	6 έτη	Εργάτης	Άνεργος	2	12 ετών 9 ετών
13	Αρμενία	Άντρας	55	1992	6 έτη	Άνεργος	Οικοδόμος	2	8 ετών 12 ετών
14	Σερβία	Γυναίκα	33	1995	12 έτη	Οικιακή βοηθός	εργάτρια	1	9 ετών
15	Αλβανία	Άντρας	36	1998	12 έτη	οικοδόμος	Εργάτης	2	10 ετών 9 ετών
16	Αρμενία	Άντρας	40	1997	12 έτη	Εργάτης	ιδ. Υπάλληλος	1	9 ετών
17	Αλβανία	Γυναίκα	40	1993	12 έτη	Οικιακή βοηθός	Καταστηματοάρχης	1	10 ετών
18	Αλβανία	Άντρας	49	1999	12 έτη	Οικοδόμος	Αυτοκινητιστής	2	8 ετών 10 ετών
19	Αρμενία	Γυναίκα	32	1990	9 έτη	Οικιακή βοηθός	Οικιακά	2	17 ετών 11 ετών
20	Αλβανία	Γυναίκα	28	1993	6 έτη	Άνεργη	υπάλληλος σε κατάστημα	1	8 ετών

1.7 Παρουσίαση των Δημογραφικών στοιχείων

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν άντρες. Συγκεκριμένα δεκατρία άτομα στα είκοσι ήταν άντρες και επτά στα είκοσι ήταν γυναίκες.

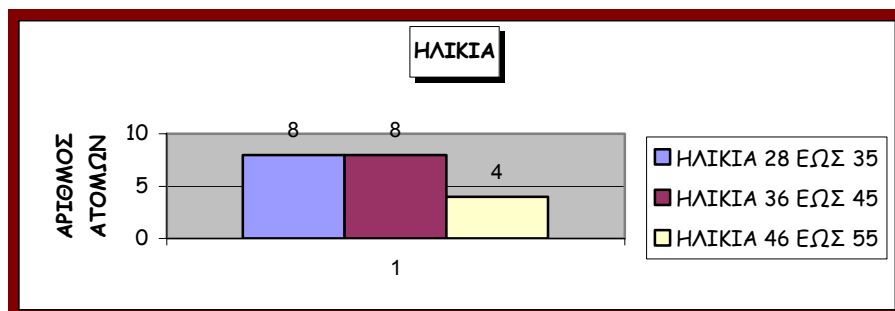


Οι χώρες καταγωγής των ερωτώμενων είναι τρεις. Συγκεκριμένα η χώρα καταγωγής είναι : η Αλβανία , η Αρμενία και η Σερβία. Η Αλβανική καταγωγή ανήκε στη πλειοψηφία του δείγματος 13 άτομα στα 20 κατάγονταν από την Αλβανία ενώ 5 είχαν Αρμένικη καταγωγή και δυο καταγωγή από την Σερβία.



Οι ηλικίες των ερωτώμενων κυμαίνονταν από τα 28 έως τα 55 χρόνια. Προκειμένου να αποδοθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η ηλικία των ερωτηθέντων διαμορφώσαμε ηλικιακές κατηγορίες. Συγκεκριμένα στην κατηγορία ατόμων από 28 έως 35 χρόνια ανήκαν οχτώ ερωτώμενοι και ισοψηφούσαν με τους ερωτώμενους ηλικίας από 36 έως 45χρονων. Ενώ τέσσερις στους είκοσι ανήκαν στην ηλικιακή

κατηγορία από 46 έως 55. Επομένως οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν μεταξύ των 28 και 45 ετών.



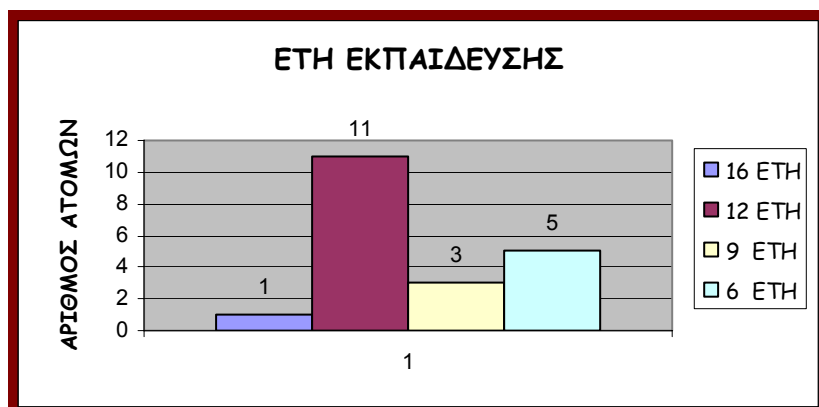
Οι χρονικές περίοδοι εισόδου στη χώρα υποδοχής είναι δυο. την πρώτη περίοδο από το 1990 έως το 1995 ήρθαν στην Ελλάδα δώδεκα από τους είκοσι ερωτηθέντες ενώ τη δεύτερη περίοδο από το 1996 έως το 2000 ήρθαν οι υπόλοιποι οχτώ. Επομένως όπως μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότεροι ερωτώμενοι διαμένουν στην Ελλάδα εδώ και δεκατρία έως οχτώ χρόνια.



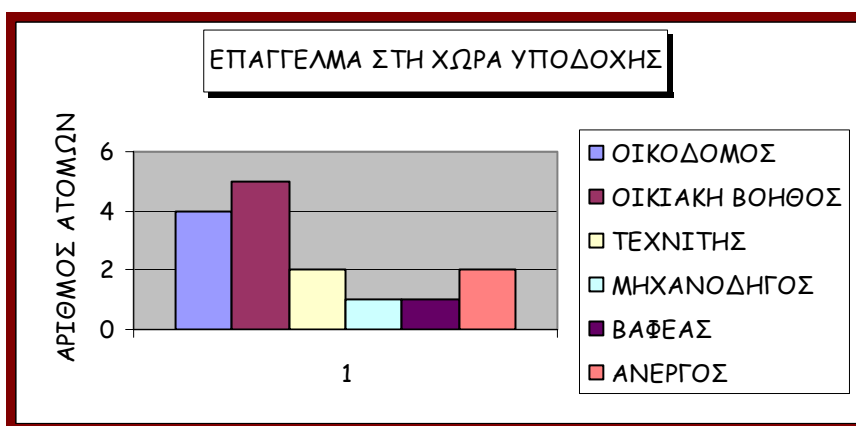
Το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων διακρίνεται από τα έτη εκπαίδευση τους. Τα έτη εκπαίδευσης αντιστοιχούν αναλογικά στις εκπαιδευτικές βαθμίδες Πρωτοβάθμιας (6 έτη) Δευτεροβάθμιας στο επίπεδο του Γυμνασίου (9 έτη) , Δευτεροβάθμιας στο επίπεδο Λυκείου (12 έτη) και Τριτοβάθμιας (16 έτη).

Συγκεκριμένα οι περισσότεροι ερωτώμενοι (11 στους 20) έχουν ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πέντε στους είκοσι ερωτώμενους έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση , τρεις τη Δευτεροβάθμια στο επίπεδο του Γυμνασίου και ένας ερωτώμενος την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ανάμεσα στους ερωτηθέντες που έχουν ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η πλειοψηφία αποτελείται από άντρες ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αντιπροσωπεύει τις γυναίκες. Επίσης την πλειοψηφία κατέχουν οι άντρες ανάμεσα στα άτομα που έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος τη βασική εκπαίδευση στο επίπεδο του Γυμνασίου εμφανίζονται να έχουν ολοκληρώσει περισσότερες γυναίκες απ' ότι άντρες.



Αναφορικά με τις επαγγελματικές δραστηριότητες των ερωτηθέντων στη χώρα υποδοχής παρουσιάζεται η εξής εικόνα: οι άντρες ερωτώμενοι εμφανίζονται να απασχολούνται σε διαφορετικές εργασίες ενώ οι γυναίκες κατά πλειοψηφία εργάζονται ως οικιακοί βοηθοί. Επίσης όλα τα επαγγέλματα ανήκουν στην κατηγορία των χειρονακτικών εργασιών και αναφορικά με τους άντρες αυξημένα ποσοστά ανήκουν σε επαγγέλματα που δεν απαιτείται ειδική τεχνική εξειδίκευση (οικοδόμος). Σημαντικό είναι επίσης ότι δυο ερωτηθέντες ήταν άνεργοι που προέρχονταν και από τα δυο φύλα.



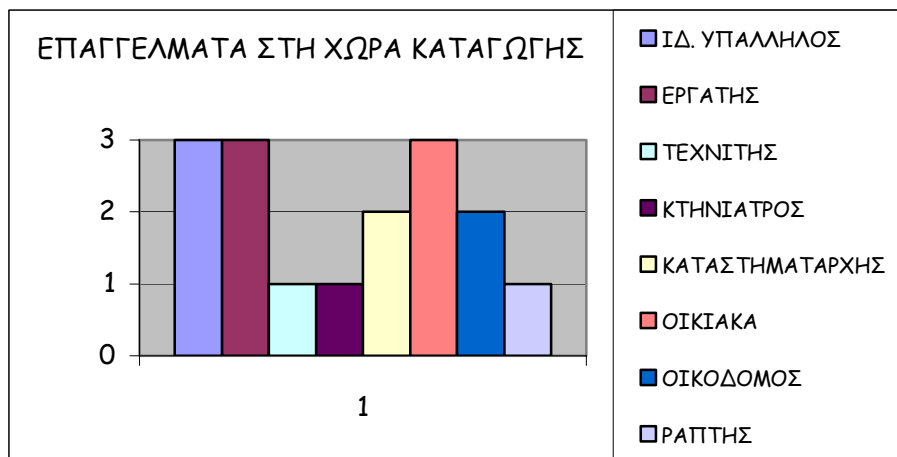
Αναφορικά με τις επαγγελματικές δραστηριότητες που ερωτηθέντες είχαν αναπτύξει στις χώρες καταγωγής τους έχουμε να επισημάνουμε τα εξής στοιχεία :

Α) Οι εργασίες εμφανίζονται όχι μόνο χειρωνακτικές αλλά και μη χειρωνακτικές όπως είναι για παράδειγμα η εργασία γραφείου.

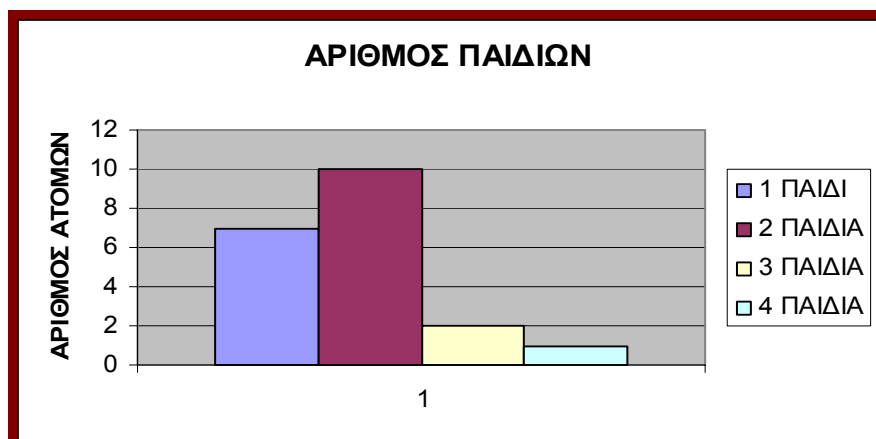
Β) Οι πλειοψηφία των ερωτώμενων μοιράζεται ανάμεσα σε μια χειρωνακτική (εργάτης) και σε μια μη χειρωνακτική εργασία (Ιδ. Υπάλληλος).

Γ) Οι περισσότερες γυναίκες εμφανίζονται να μη εργάζονται στη χώρα καταγωγής τους.

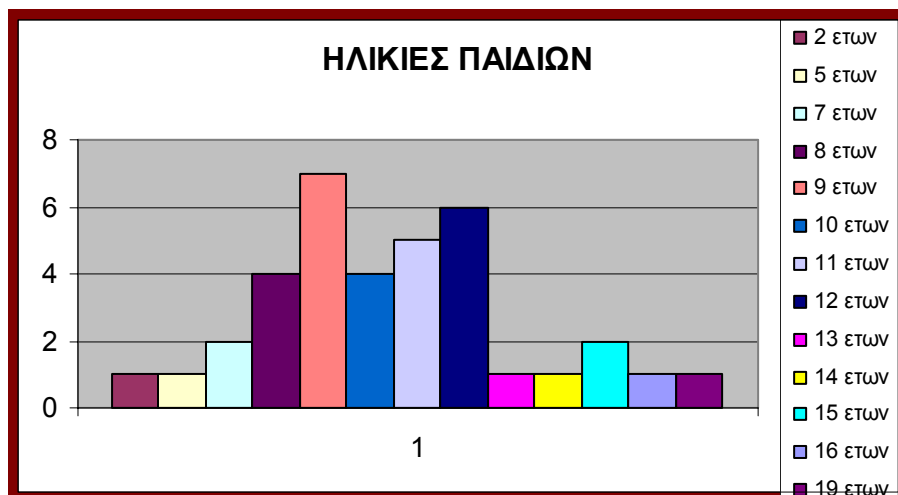
Δ) Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων που εργαζόταν σε μη χειρωνακτική εργασία στη χώρα καταγωγής, εργάζεται στην Ελλάδα σε χειρωνακτική εργασία.



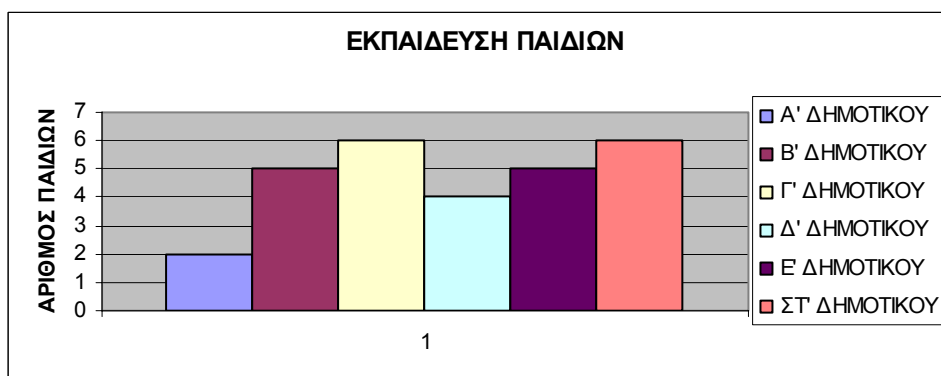
Ο αριθμός παιδιών των ερωτηθέντων παρουσιάζεται ως εξής : Το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών έχουν δυο παιδιά (δέκα οικογένειες), ακολουθούν οι οικογένειες με ένα παιδιά (εφτά οικογένειες), με τρία παιδιά (δυο οικογένειες) και με τέσσερα παιδιά (μια οικογένεια).



Παρουσιάζουμε παρακάτω τις ηλικίες των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο.



Το εκπαιδευτικό επίπεδο των παιδιών που φοιτούν στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.



1.8 Παρατηρήσεις στην ανάλυση των ατομικών στοιχείων

Για την πληρέστερη κατανόηση της ανάλυσης των ατομικών στοιχείων είναι απαραίτητο να γίνουν ορισμένες διευκρινήσεις.

Αναφορικά με το συσχετισμό των επαγγελματιών στη χώρα υποδοχής και στη χώρα καταγωγής διευκρινίζουμε τα εξής:

1. Δεν είναι δυνατό να γίνει ακριβής συσχετισμός του βιοτικού επιπέδου με βάση την επαγγελματική απασχόληση. Είναι γεγονός πως για να εξάγουμε ακριβή συμπεράσματα θα πρέπει να γνωρίζουμε ορισμένα οικονομικά μεγέθη όπως για παράδειγμα : το ύψος των μισθών, το κόστος ζωής (δηλαδή επί της ουσίας τις πληθωριστικές τάσεις κάθε χώρας) κτλ.

Επομένως μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με την οικονομική κατάσταση των ερωτώμενων μόνο μέσω του βαθμού που εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την σημερινή οικονομική τους θέση. Το σημείο αυτό θα το μελετήσουμε εκτενέστερα στην ανάλυση του άξονα των ατομικών στοιχείων.

2. Ένα άμεσο ζήτημα που επίσης προκύπτει αφορά την φύση των επαγγελματιών. Για παράδειγμα ορισμένα άτομα από τους ερωτηθέντες εργάζονταν στη χώρα τους ως Ιδιωτικοί Υπάλληλοι παρόλα αυτά υπάρχουν ορισμένες παράμετροι που διαφοροποιούν τη φύση της συγκεκριμένης εργασίας κάθε φορά. Επομένως υπήρχαν ερωτηθέντες που εργάζονταν ως Ιδιωτικοί Υπάλληλοι σε γραφείο και ορισμένοι άλλοι που εργάζονταν ως Υπάλληλοι σε καταστήματα.

Επίσης, αυτό ισχύει και για ερωτηθέντες που εργάζονται στην Ελλάδα ως οικοδόμοι. Ορισμένοι διατηρούσαν συνεργείο και άλλοι εργάζονταν σε συνεργείο οικοδομών. Επομένως βλέπουμε πως οι πρώτοι έχουν αναπτύξει μια δική τους προσωπική επιχείρηση ενώ οι δεύτεροι εργάζονται σε επιχείρηση άλλων.

Κατά την διαδικασία της ομαδοποίησης και για καθαρά πρακτικούς λόγους έγινε η συγχώνευση των παραμέτρων αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΞΟΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Άξονας 1^{ος} : Τα ατομικά στοιχεία

Εξετάζοντας τα ατομικά στοιχεία των ερωτηθέντων αξίζει να σταθούμε στο έτος και στην ηλικία μετανάστευσης καθώς και στην οικογενειακή τους κατάσταση την περίοδο εκείνη. Όπως επίσης πολύτιμα συμπεράσματα μπορούμε να εξάγουμε και από το έτος και τις ηλικίες των παιδιών κατά την χρονική περίοδο της μετανάστευσης.

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι γονείς ήρθαν στην Ελλάδα σε νεαρή ηλικία. Κατά μέσο όρο η ηλικία των γονέων κατά την περίοδο μετανάστευσης είναι τα 25 χρόνια. Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις όπου η είσοδος στην Ελλάδα έγινε σε εξαιρετικά νεαρή ηλικία όπως τα 18 και 19 χρόνια.

- **Οι εμπειρίες της εισόδου στη χώρα**

Για την εμπειρία τους μας πληροφορούν οι ίδιοι «...ήρθα στην Ελλάδα μαζί με τον αρραβωνιαστικό μου. Δεν ξέραμε στην αρχή και πολλά πράγματα για δουλείες. Ήταν δύσκολα πολύ. Γέννησα το παιδί μου εδώ μετά από τρία χρόνια...». «Παντρεύτηκα πολύ νωρίς και είχα ήδη το ένα παιδί μου όταν αποφάσισα να έρθω εδώ. Ήμουν πολύ μικρή και εγώ και ο άντρας μου και δεν περάσαμε εύκολα χρόνια..»

Σε άλλες περιπτώσεις οι δυσκολίες ήταν πιο περίπλοκες

«...ήρθαμε εδώ μαζί με τα τέσσερα παιδιά μας. Ο μικρός ήταν μωρό δεν είχε κλείσει χρόνο, ήταν άσχημα και για τα παιδιά και για εμάς...» επίσης « Δεν είχαμε τακτοποιήσει το θέμα των χαρτιών μας και ήρθαμε με το φόβο...πολλές φορές μάλιστα σκεφτήκαμε να γυρίσουμε πίσω» .

Βλέπουμε , λοιπόν καθαρά πως η προσαρμογή όλων των οικογενειών στο νέο περιβάλλον δεν ήταν εύκολη υπόθεση.

Με βάση την ηλικία μετανάστευσης των συζύγων βλέπουμε πως για ένα μεγάλο μέρος του δείγματος η μετανάστευση ταυτίζεται με την οργάνωση της οικογένειας ή τη γέννηση παιδιών. Τους λόγους που οδήγησαν αυτούς τους ανθρώπους στο να μεταναστεύσουν μπορούμε να τους αναζητήσουμε στα όνειρα αλλά και στις ανάγκες που έχει κάθε νεαρό ζευγάρι αναφορικά με την μελλοντική οικογενειακή του ανάπτυξη. Παραλές τις δυσκολίες που συνεπάγεται η δημιουργία οικογένειας σε ένα άγνωστο περιβάλλον πολλοί γονείς υποστηρίζουν πως οι συνθήκες με την πάροδο του χρόνου βελτιώθηκαν όσο σταθεροποιούνταν και η οικονομική τους κατάσταση.

ο Οι οικονομικές δυσκολίες και η εξέλιξη

Συγκεκριμένα μας λένε : *« Όταν βρήκα δουλειά καταφέραμε να νοικιάσουμε αυτό το σπίτι και να φύγουμε από την γειτονιά που μέναμε. Αυτό το σπίτι είναι πιο μεγάλο και είναι πιο καλά».*

Επίσης σε άλλες περιπτώσεις υποστηρίζουν *« Δεν είχαμε λεφτά να αγοράσουμε γάλα για το παιδί. Έψαξα να βρω μια δουλειά και καθάριζα σπίτια. Μετά πληρωνόμουν καλύτερα απ' την αρχή και έβρισκα και αλλά σπίτια να δουλέψω» « Στην πρώτη δουλειά που είχα δεν πληρώνονταν καλά αλλά έμεινα γιατί δεν υπήρχε κάτι άλλο και είχαμε μεγάλη ανάγκη »*

* * *

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να μελετήσουμε είναι η ηλικίες των παιδιών όταν ήρθαν στην Ελλάδα. σε σχέση με την εκπαίδευση τους. Όπως εξηγήσαμε και πιο πάνω ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των παιδιών γεννήθηκε ή ήρθε στην Ελλάδα σε προσχολική ηλικία. Παρόλα αυτά ορισμένα παιδιά που σήμερα φοιτούν είτε στο Γυμνάσιο είτε στο Λύκειο είχαν ζήσει και γεννηθεί στη χώρα τους και το σημαντικότερο είναι ότι είχαν φοιτήσει σε σχολείο της χώρας καταγωγής τους .

Συγκεκριμένα 11% του συνολικού αριθμού των παιδιών είχε φοιτήσει σε σχολείο της χώρας καταγωγής τους. Τα παιδιά ήρθαν στην Ελλάδα ανάμεσα στο 1995-96 σε ηλικίες 8, 9 και 11 χρόνων. Αναλύοντας πιο κάτω τα στοιχεία αναφορικά με τις συνθήκες φοίτησης θα έχουμε την ευκαιρία να μελετήσουμε την προσαρμογή των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον, όπως μας τη μετέφεραν οι γονείς τους.

Επίσης ένας σημαντικός αριθμός παιδιών ήρθε στην Ελλάδα σε προσχολική ηλικία. Πιο αναλυτικά η κατηγορία αυτή αντιπροσωπεύει το

μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (65%). Τα παιδιά αυτά ήρθαν στην Ελλάδα σε ηλικίες από 1ετους έως 6 ετών. Πρώτη φορά φοίτησαν σε ελληνικό σχολείο όμως τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα έζησαν στην πατρίδα τους.

Τέλος μια επίσης σημαντική κατηγορία αφορά τα παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Η κατηγορία αυτή καλύπτει το υπόλοιπο 24% του συνολικού αριθμού των παιδιών. Πρόκειται για παιδιά που δεν έχουν ζήσει στη πατρίδα τους και φοίτησαν στο ελληνικό σχολείο και γεννήθηκαν στο ελληνικό περιβάλλον.

Όλες αυτές οι κατηγορίες έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για να βγάλουμε κάποια αρχικά συμπεράσματα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών και τις εμπειρίες τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία βλέπουμε καθαρά πως τα παιδιά που σήμερα φοιτούν στο Δημοτικό αποτελούν τη τρίτη γενιά. Είναι φανερό πως η σύνδεση με την χώρα καταγωγής όσο αναφερόμαστε σε μικρές ηλικίες παιδιών εμφανίζεται χαλαρή ενώ αντιθέτως πιο έντονη όσο αναφερόμαστε σε ηλικίες μεγαλύτερες ή στην εφηβεία. Η σχολική εμπειρία στη χώρα καταγωγής αφορά κυρίως παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ή περιπτώσεις που οι οικογένειες ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα.

Παρόλα αυτά , τοποθετώντας την δεκαετία 1990- 2000 ως την δεκαετία των κυριότερων ρευμάτων μετανάστευσης δεν είμαστε ακόμα σε θέση να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα που να επιδέχονται γενίκευση. Δεδομένου ότι υποδεχόμαστε ακόμα οικογένειες και ότι και οι δυο γενιές των παιδιών βρίσκονται ακόμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν τα παιδιά που σήμερα φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποκτήσουν οικογένειες τότε θα αλλάξει και πάλι η εικόνα της σύνδεσης με τη χώρα καταγωγής. Θεωρητικά γνωρίζουμε πως οι αλλαγές απέναντι στη σύνδεση με τη χώρα προέλευσης γίνονται με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς και βασίζονται όχι μόνο στην ηλικία εισόδου και στη διάρκεια παραμονής αλλά κυρίως στην ψυχολογία των μεταναστών παράμετρος που είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη και μεταβλητή.

2.2 Άξονας 2^{ος} Οι συνθήκες φοίτησης στο ελληνικό σχολείο

Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει ανοιχτές ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τις συνθήκες φοίτησης στο ελληνικό σχολείο.

Ο άξονας περιλαμβάνει βασικές παραμέτρους όπως :

- α) Η φοίτηση στη χώρα καταγωγής
- β) Η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο κατά το πρώτο διάστημα παραμονής
- γ) Η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο σήμερα
- δ) Ποια θα ήταν η επιθυμητή επιπλέον βοήθεια από το σχολείο.

2.2.1 Η φοίτηση στο σχολείο καταγωγής

Συγκεκριμένα αρχικά ενδιαφερθήκαμε να μάθουμε αν το παιδί είχε φοιτήσει πριν την είσοδο την Ελλάδα και σε σχολείο στη χώρα καταγωγής του και ποσά έτη. Όπως είδαμε και από την ανάλυση των ατομικών στοιχείων ένα μικρό ποσοστό παιδιών είχε φοιτήσει σε σχολείο στη χώρα καταγωγής του. Οι γονείς αυτών των παιδιών περιέγραψαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της φοίτησης στο σχολείο καταγωγής τους όπως τα έζησαν μέσω των παιδιών τους.

- Τα πλεονεκτήματα του σχολείου στη χώρα καταγωγής
- Η παιδαγωγική μέθοδος

Συγκεκριμένα ορισμένοι υποστήριξαν ότι η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο και είναι σαφώς πλεονέκτημα της φοίτησης στο σχολείο καταγωγής : « Το σχολείο στην Αλβανία ήταν πιο αυστηρό ,βέβαια ήταν καλύτερα γιατί μάθαιναν τη γλώσσα μας και μπορούσαμε να βοηθήσουμε κι εμείς από το σπίτι...» Οι συγκεκριμένοι γονείς απάντησαν με βάση την δική τους σχολική εμπειρία αλλά και βάση αυτών που γνώριζαν γενικά για το σχολείο στη χώρα καταγωγής τους. Μια μητέρα από την Αλβανία μας εκφράζει την άποψη της ως εξής « Έδερναν για τα μαθήματα , σπούδαζε όμως και ο φτωχότερος» επίσης ένας πατέρας μας πληροφορεί « Πιο καλό, αυστηρό αλλά μάθαινες. Σκέψου πως ήταν στην Ελλάδα πριν τριάντα χρόνια..».

Για την αυστηρότητα του Αλβανικού σχολείου κάνουν λόγο πολλοί γονείς, οι οποίοι όμως την εκλαμβάνουν ως πλεονέκτημα, σε

άλλες περιπτώσεις μας εξηγούν *«Δεν πήγαιναν τα παιδιά αδιάβαστα στο σχολείο γιατί ήξεραν ότι ο δάσκαλος δεν σήκωνε τέτοια...»*

ο **Η γλώσσα**

Μια μητέρα μας πληροφορεί ότι *«Ήταν σημαντικό που μπορούσα να μιλήσω με τη δασκάλα και να την καταλάβω. Μάθαινα πιο συχνά για το πώς πάει στα μαθήματα».*

Ορισμένοι γονείς επίσης παίρνοντας σαν αφορμή τη γλώσσα σχολίαζαν την απόδοση των παιδιών τους ως πλεονέκτημα του σχολείου καταγωγής *« Το παιδί διάβαζε και δεν υπήρχαν παράπονα από την δασκάλα. Τα κατάφερνε γιατί καταλάβαινε πιο καλά»* μας πληροφορεί ένας πατέρας από την Αλβανία.

ο **Οι μέθοδοι αξιολόγησης**

Κάποιοι γονείς επίσης κάνουν λόγο για το σύστημα βαθμολογίας στη χώρα τους . Μια μητέρα από την Αρμενία μας πληροφορεί *« Στην Αρμενία το παιδί βαθμολογείται καθημερινά όποτε δεν μπορεί να κρύψει κάτι από τους γονείς του..»*

ο **Οι γνώσεις**

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις μας κάνουν μιλούν για τα εφόδια και τις γνώσεις που παρέχει το σχολείο της χώρας καταγωγής *«Σίγουρα μάθαιναν περισσότερα πράγματα και πιο χρήσιμα ..»* μας λέει ένας πατέρας και του ζητάμε διευκρινήσεις αναφορικά με το χαρακτήρα των γνώσεων, συμπληρώνει την άποψη του με ένα παράδειγμα *«Στην ιστορία για παράδειγμα τα παιδιά μαθαίνουν την Αλβανική ιστορία πράγμα που τους είναι χρήσιμο. Εδώ μαθαίνουν την ελληνική, δε λέω ότι δεν είναι χρήσιμο αλλά περισσότερο για τους Έλληνες...»*

Βλέπουμε πως στην απάντηση αυτή έμμεσα γίνεται λόγος για τα στοιχεία του πολιτισμού που το σχολείο μεταφέρει στους μαθητές αυτό εκφράζεται σαν πλεονέκτημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και μόνο ο συγκεκριμένος πατέρας έθιξε το ζήτημα της σύνδεσης του σχολείου με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών διαπιστώνουμε πως είναι σημαντικό για τους μετανάστες γονείς το σχολείο να προσφέρει διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το ζητούμενο επομένως δεν είναι αν οι

γνώσεις που προσφέρει το ελληνικό σχολείο είναι ποσοτικά ή ποιοτικά ανώτερες από αυτές του σχολείου καταγωγής αλλά αν έχουν μια πολιτισμική σύνδεση απαραίτητη για την διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς. Κάθε σχολείο απευθύνεται γλωσσικά και πολιτισμικά στους μαθητές του έτσι λοιπόν το σχολείο στη χώρα καταγωγής είναι πιο οικείο παρολες τις τυχόν διαφορές στις παιδαγωγικές του μεθόδους. Μια μητέρα επιβεβαιώνει απερίφραστα την άποψη αυτή «Όσο να 'ναι καλύτερα στη χώρα σου...»

Υπήρχαν βέβαια και ορισμένοι γονείς που δεν μίλησαν για τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα του σχολείου καταγωγής και υποστήριξαν πως το σχολείο και η εκπαίδευση έχει τον ίδιο χαρακτήρα παντού. Αναφορικά με αυτό μας είπαν « Το σχολείο είναι παντού το ίδιο δεν υπάρχουν διαφορές αν διαβάξεις τα καταφέρνεις...». Άλλοι επίσης δυσκολεύτηκαν να βρουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για το σχολείο στη χώρα καταγωγής τους και μας είπαν απλώς πως δεν γνωρίζουν.

Συνοψίζοντας τις απόψεις αναφορικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της φοίτησης στο σχολείο καταγωγής βλέπουμε πως η πλειοψηφία των γονέων στέκεται σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τις παιδαγωγικές μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας. Επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη γλώσσα τοποθετώντας την ως ένα πολύ ισχυρό πλεονέκτημα του σχολείου καταγωγής. Έμμεσα σε όλες τις απαντήσεις γίνεται η σύγκριση με το ελληνικό σχολείο το οποίο ενώ εμφανίζεται με πιο χαλαρές παιδαγωγικές μεθόδους δεν παύει να είναι «ξένο» γλωσσικά και πολιτισμικά.

Η απόδοση επίσης των μαθητών στο σχολείο καταγωγής θεωρείται από τους γονείς πιο υψηλή πράγμα που συνδέεται άμεσα με την διδασκαλία της γλώσσας αλλά και τις μεθόδους που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός μέσα στη τάξη. Η αυστηρές μέθοδοι που εφαρμόζονται σε ορισμένα σχολεία θεωρούνται πιο αποτελεσματικές από τους γονείς γιατί ενισχύουν την αποδοτικότητα των παιδιών.

* * *

2.2.2 Η φοίτηση κατά την είσοδο

Ένα δεύτερο σημείο στο άξονα αυτό αφορά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της φοίτησης στο ελληνικό σχολείο κατά το πρώτο χρονικό διάστημα. Στην ερώτηση αυτή οι γονείς καλούνταν να απαντήσουν αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά το πρώτο χρονικό διάστημα της φοίτησης στο ελληνικό σχολείο μετά την έγγραφη του παιδιού.

Στην ερώτηση αυτή πήραμε δυο βασικές κατηγορίες απαντήσεων:

- 1) Γονείς που τοποθέτησαν τις δυσκολίες στην σχολική απόδοση
- 2) Γονείς που τοποθέτησαν τις δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και προσαρμογή του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον.

α) Η σχολική απόδοση και οι αρχικές δυσκολίες

ο Δυσκολίες στα μαθήματα και στη γλώσσα

Στην πρώτη κατηγορία οι γονείς αναφέρουν τις δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρουν « Όταν πήγε για πρώτη φορά στο σχολείο δεν της άρεσε. Δεν καταλάβαινε την δασκάλα και ήθελε να πηγαίνω κάθε μέρα στα διαλείμματα να τη βλέπω. Διαβάζαμε στο σπίτι αλλά ήταν πολύ δύσκολα δεν μπορούσα να την βοηθήσω γιατί ούτε εγώ ήξερα τότε καλά τα ελληνικά...» μας λέει μια μητέρα από την Αλβανία.

Επίσης υποστήριξαν « Στη γλώσσα δεν τα πήγαινε καλά, έκανε πολλά λάθη διάβαζε όμως πολύ στο σπίτι μόνος του και έκανε τις ασκήσεις» μας λέει ένας πατέρας από την Αρμενία. Ορισμένοι γονείς μιλούν για την τάξη υποδοχής «Είχε μεγάλο πρόβλημα δε μπορούσε να γράψει. Στην αρχή έκανε μάθημα και ξεχωριστά από τους άλλους μαζί με κάποια αλλά παιδιά από την Αλβανία αυτό τον βοήθησε αρκετά».

«Προσπαθούσε να μάθει την ορθογραφία και δεν τα κατάφερνε, στεναχωριόταν. Το χειρότερο όμως ήταν πως δεν μπορούσε να μιλήσει ελληνικά και έτσι δεν διάβαζε ποτέ όπως τα άλλα παιδιά μέσα στη τάξη» αναφέρει ένας πατέρας από τη Σερβία.. Ορισμένοι γονείς μάλιστα είχαν προβληματιστεί πάρα πολύ αναφορικά με τις γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών τους και είχαν ανησυχίες « Είχε τόσα προβλήματα στη γλώσσα που τότε δεν πίστευα ότι θα τα καταφέρει. Με στεναχωρούσε που έμεινε πίσω και ειδικά όταν έκανε ξανά την Α' Δημοτικού. Δεν ήξερα τι να κάνω και δεν μπορούσα να βοηθήσω».

Μας πληροφορεί ένας πατέρας από την Αλβανία . Επίσης μας αναφέρουν *«Με πείραζε που δεν τα πήγαινε καλά στο σχολείο και στεναχωριόταν κάποια στιγμή σκέφτηκα πως θα ήταν καλύτερο να μη το είχα στείλει αμέσως»*

β).Οι δυσκολίες στην προσαρμογή

Η δεύτερη κατηγορία απαντήσεων τοποθετούν τις δυσκολίες, που αντιμετώπισε το παιδί στη φοίτηση του, στη προσαρμογή και στην κοινωνικοποίηση του στο χώρο του σχολείου.

ο Η έλλειψη συναναστροφών

Συγκεκριμένα πολλοί γονείς επικεντρώθηκαν στις αρχικές δυσκολίες επικοινωνίας με τα αλλά παιδιά πράγμα που δυσκόλευε τη δημιουργία φίλων. Μας αναφέρουν χαρακτηριστικά *« Τis πρώτες εβδομάδες δεν έκανε παρέα με κανένα και έμενε μόνος του το διάλειμμα . Δεν μπορούσε να καταλάβει τα αλλά παιδιά όταν του μιλούσαν» «Έκανε παρέα με παιδιά από την Αλβανία γιατί μπορούσαν να μιλήσουν μεταξύ τους»*

ο Οι δυσκολίες με τους ντόπιους μαθητές

Επίσης αρκετοί γονείς υποστήριξαν πως τις δυσκολίες προσαρμογής ενίσχυαν με την συμπεριφορά τους οι ντόπιοι μαθητές *«Όταν έπαιζαν στο σχολείο ποδόσφαιρο δεν τον έπαιρναν στη ομάδα ενώ ήταν καλός..» «Στην αρχή δεν καταλάβαινε τι λένε τα αλλά παιδιά και νόμιζε πως τον κορόιδευαν, τσακώνονταν συχνά μαζί τους. Η δασκάλα μου είχε πει ότι δε φέρεται σωστά και δεν το πίστευα γιατί στο σπίτι ήταν πάντα ήσυχος. Κατάλαβα ότι τον πείραζαν και οι άλλοι»*

Βλέπουμε λοιπόν πως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές όταν πηγαίνουν για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την σχολική απόδοση και την επικοινωνία.

Οι διαφορές στη γλώσσα στέκονται εμπόδιο στην σχολική απόδοση και στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος. Ακόμα και για τα παιδιά που φοίτησαν από την Πρώτη Δημοτικού στο ελληνικό σχολείο οι γλωσσικές δυσκολίες είναι πολλές κι αυτό είναι επόμενο αν λάβουμε υπόψη μας τα εξής : α) Ότι τα παιδιά αυτά μέχρι να φοιτήσουν στο σχολείο, χρησιμοποιούσαν στον προφορικό λόγο την γλώσσα τους

σε κάθε τους επικοινωνία μαζί με τους γονείς ή τους φίλους τους β) Ότι πολλά δεν είχαν έρθει ποτέ σε επαφή με την ελληνική γλώσσα .

Διαπιστώνοντας αυτά αλλά και το γεγονός ότι η γλώσσα εμπεριέχει ορισμένα στοιχεία αντιπροσωπευτικά κάθε πολιτισμού κατανοούμε πως οι αλλοδαποί μαθητές κατά την σχολική τους ένταξη στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζουν ένα έντονο «γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ». Οι μαθησιακές δυσκολίες επομένως οφείλονται στη φυσική αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα εφόσον είναι γλώσσα έξω από την δική τους πραγματικότητα. Οι γονείς κατανοούν το πρόβλημα αυτό αλλά δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους διότι το γλωσσικό και πολιτισμικό σοκ το βιώνουν ταυτόχρονα και οι ίδιοι.⁵²

Οι ανησυχίες των γονέων είναι έντονες για την σχολική απόδοση των παιδιών και το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να τους παρέχουν ηθική υποστήριξη. Την ίδια ηθική υποστήριξη τους παρέχουν και αναφορικά με τις δυσκολίες στη δημιουργία φίλων. Και στο σημείο αυτό η γλωσσική ετερότητα εμποδίζει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τη διαφορά ότι αναφερόμαστε στην άμεση προφορική επικοινωνία και όχι στο γραπτό λόγο.

Εκτός όμως από τα αντικειμενικά προβλήματα επικοινωνίας φαίνεται να αναδύεται και ένα άλλο ζήτημα η συμπεριφορά των ντόπιων μαθητών. Αν παρατηρήσουμε τις απαντήσεις των γονέων θα δούμε πως συχνά χρησιμοποιούν την έκφραση «τα άλλα παιδιά» ή απλώς «οι άλλοι» όταν αναφέρονται στους ντόπιους μαθητές. Η χρήση της αόριστης αυτής αντωνυμίας μας δίνει να καταλάβουμε πως οι γονείς έχουν συνειδητά ή ασυνείδητα διαχωρίσει την θέση των παιδιών τους από τους ντόπιους μαθητές. Ο διαχωρισμός αυτός αποκαλύπτει αμέσως τις διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων που αρχικά είναι σίγουρα εντονότερες.

Οι αλλοδαποί γονείς σε κάποιες περιπτώσεις ερμηνεύουν τις δυσκολίες κοινωνικοποίησης των παιδιών τους με βάση την αντιμετώπιση που είχαν από τους ντόπιους μαθητές. Το παιχνίδι στο σχολείο για παράδειγμα είναι ένας αυθόρμητος τρόπος εκτόνωσης των παιδιών. Για το παιχνίδι δεν είναι πάντα απαραίτητη η γλωσσική επικοινωνία παρόλα αυτά οι αλλοδαποί μαθητές δε συμμετέχουν. Ο αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός

⁵² Υπενθυμίζουμε εδώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν μπει σε εφαρμογή το 1970 με στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και του «πολιτισμικού σοκ» που υφίστανται οι αλλοδαποί μαθητές. Η αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών ήταν ένας από τους στόχους των προγραμμάτων σε άμεσο συνδυασμό με την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων της κυρίαρχης ομάδας .

ότι αρχικά οι ντόπιοι μαθητές επιθυμούν να διατηρήσουν αποστάσεις από τα παιδιά αυτά που τα θεωρούν ξένα άρα και «απειλητικά» για την ομάδα τους. Το παραπάνω συμπέρασμα στηρίζεται θεωρητικά από την Κοινωνική Ψυχολογία αναφορικά με τους κανόνες λειτουργίας των ομάδων και τις αντιδράσεις των μελών απέναντι σε νέα μέλη.

* * *

2.2.3 Η φοίτηση σήμερα

Το επόμενο σημείο στον 2^ο Άξονα αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών που προέκυψαν και την περιγραφή της σχολικής ζωής για τους αλλοδαπούς μαθητές σήμερα.

ο Η αποτελεσματικότητα του σχολείου

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι περισσότεροι γονείς υποστήριξαν πως οι αρχικές δυσκολίες έχουν πλέον αντιμετωπιστεί. Στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών οι περισσότεροι γονείς αναγνωρίζουν την πρόσφορα του ίδιου του σχολείου *«Στο σχολείο έχει βελτιωθεί πολύ τον πρόσεξαν και οι δάσκαλοι του περισσότερο και τώρα δεν έχει πρόβλημα»*

«Τα μαθήματα που έκανε μαζί με αλλά παιδιά ξεχωριστά την βοήθησαν πολύ. Τώρα πάει καλύτερα»

«Οι δάσκαλοι βοήθησαν πολύ διάβαζε όμως κι αυτός. Τώρα είναι πολύ καλός μαθητής και μου λένε καλά λόγια.»

ο Η προσωπική προσπάθεια

Άλλοι γονείς τοποθετούν την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην προσωπική προσπάθεια του παιδιού *«Τα πήγε καλύτερα , τώρα είναι από τους καλούς μαθητές άλλα ότι κατάφερε το κατάφερε μόνος του»*
«Διάβαζε στο σπίτι και δεν πήγαινε ποτέ να παίξει αν δεν είχε τελειώσει τα μαθήματα του»

ο Η βοήθεια από εξωσχολικές πηγές

Σε άλλες περιπτώσεις ορισμένοι γονείς αναζήτησαν βοήθεια από άλλες πηγές ώστε να ενισχύσουν την απόδοση του παιδιού στο σχολείο

«Διάβαζε μαζί με ένα άλλο παιδί από τη Αλβανία που πήγαινε μεγαλύτερη τάξη και τον βοήθησε» « Σιγά-σιγά πήγε καλύτερα στη γλώσσα., τον βοηθούσε και μια κοπέλα στο σπίτι»

○ **Οι δυσκολίες που εμμένουν**

Επίσης όμως υπήρχαν και οι περιπτώσεις που ενώ το παιδί έχει παρουσιάσει βελτίωση στην απόδοση του δεν έχει ακόμα υπερνικήσει όλες τις δυσκολίες

«Δεν έχει ξεπεράσει το πρόβλημα με τη γλώσσα ενώ διαβάζει στο σπίτι πολύ» «Η δασκάλα μου έχει πει ότι θέλει ακόμα πιο πολύ διάβασμα. Δεν ξέρω όμως να τον βοηθήσω κι εγώ»

○ **Οι συναναστροφές με ντόπιους βοηθούν τη σχολική απόδοση**

Ορισμένοι γονείς ερμήνευσαν την βελτίωση της σχολικής απόδοσης με βάση τις συναναστροφές του παιδιού με ντόπιους μαθητές

«Έκανε παρέα και με Έλληνες μαθητές και αυτό ήταν καλό και γιατί έκανε φίλους και γιατί μιλούσε και ελληνικά»

○ **Ανησυχίες για την εθνική γλώσσα**

Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς εκφράζουν τις ανησυχίες τους για την εκμάθηση της εθνικής τους γλώσσας . Ένας πατέρας μας λέει χαρακτηριστικά *«Με τα ελληνικά εντάξει, αυτό που με ανησυχεί είναι τα Αλβανικά. Αν άνοιγε σχολείο Αλβανικό θα τον έστελνα»*

○ **Η κοινωνικοποίηση**

Άλλοι γονείς αναγνωρίζουν στην συνεισφορά του σχολείου στη δημιουργία σχέσεων με τα υπόλοιπα παιδιά *«Η δημιουργική απασχόληση βοήθησε να κάνει φίλους. Την έβαζε να παίζει με άλλα παιδιά και ήταν καλά»*

Από όλα τα παραπάνω βλέπουμε πως οι γονείς εμφανίζουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με τον τρόπο που υπερνικήθηκαν οι δυσκολίες. Οι περισσότεροι αναγνωρίζουν ως δυσκολίες μόνο τις μαθησιακές ή γλωσσικές ενώ στην προηγούμενη ερώτηση είχαν αναφερθεί και στις δυσκολίες κοινωνικοποίησης. Παρόλα αυτά δεν τίθουν το ζήτημα των συναναστροφών παρά μόνο ελάχιστα.

Στην ερώτηση αυτή βλέπουμε από μια μεγάλη μερίδα των γονέων να αναγνωρίζεται η προσφορά του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Φαίνεται επομένως να υπάρχει σε ένα μεγάλο ποσοστό μια θετική αντίληψη για την ελληνική διδασκαλία. Αναγνωρίζεται και στο σημείο αυτό η βοήθεια που προσφέρει η Ενισχυτική Διδασκαλία.

Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς εκφράζουν την άποψη ότι η υπερνίκηση των δυσκολιών επιτεύχθηκε μέσω της προσπάθειας των παιδιών τους. Μπορούμε να υποστηρίξουμε πως ίσως η διαπίστωση αυτή στη συνείδηση των γονέων ενισχύει έμμεσα στην θέση των παιδιών μέσα στο σχολείο. Η άποψη ότι τα παιδιά κατάφεραν να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες τους, χωρίς επιπλέον βοήθεια από το σχολείο ,μας δείχνει μάλλον την πίστη που εκδηλώνουν οι γονείς απέναντι στις δυνατότητες των παιδιών.

Μια ομάδα γονέων μας αναφέρει ότι οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν από μια εξωσχολική βοήθεια. Μας αναφέρουν δυο παραδείγματα την φροντιστηριακή βοήθεια στο σπίτι και την βοήθεια παιδιού μεγαλύτερης τάξης. Μελετώντας τα δυο αυτά παραδείγματα διαπιστώνουμε πως οι γονείς μπήκαν στη διαδικασία να αναζητήσουν πηγές βοήθειας εκτός του σχολείου πράγμα που ίσως σημαίνει ότι η διδασκαλία στο σχολείο δεν επαρκεί(τουλάχιστον αναφορικά με τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών).

Επίσης είναι σημαντική εξίσου και η άποψη ορισμένων γονέων ότι οι δυσκολίες δεν έχουν ξεπεραστεί. Αν και η ομάδα των αυτών των γονέων εμφανίζεται μειοψηφική έχει μεγάλη σημασία να επισημάνουμε πως οι συγκεκριμένοι γονείς δεν θεωρούν ότι μέχρι τώρα έχουν ξεπεραστεί οι αρχικές δυσκολίες.

Σε μια άλλη περίπτωση βλέπουμε τους γονείς να αναφέρονται στην αξία των συναναστροφών με τους ντόπιους μαθητές. Μάλιστα θεωρούν ότι οι συναναστροφές αυτές βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σε μια άλλη περίπτωση ένας γονέας έχει την αντίστροφη άποψη ότι δηλαδή η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας βοήθησε το παιδί του να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με τους ντόπιους μαθητές. Και οι δυο απόψεις εκφράζουν μια κοινή πεποίθηση ότι η εκμάθηση της γλώσσας συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και ότι οι κοινωνικές σχέσεις αναπτύσσονται με τη βοήθεια της γλώσσας που είναι ο κώδικας επικοινωνίας σε κάθε περιβάλλον.

Τέλος ένας πατέρας από την Αλβανία παίρνοντας αφορμή από την ερώτηση αυτή εκφράζει τις ανησυχίες του για την εκμάθηση της Αλβανικής γλώσσας. Αναφέρει μάλιστα ότι θα προτιμούσε ένα Αλβανικό σχολείο για το παιδί του. Η συγκεκριμένη άποψη αν και δεν είναι αντιπροσωπευτική ,μας δείχνει ότι ο συγκεκριμένος γονιός θεωρεί

μειονέκτημα το γεγονός ότι το παιδί του δεν διδάσκεται στην εθνική του γλώσσα. Με αφορμή αυτή την άποψη θυμόμαστε ορισμένες από τις αρχές τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δίνουν βάση στην παράλληλη εκμάθηση και της εθνικής γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Η ανάγκη λοιπόν αυτή επιβεβαιώνεται από τον ερωτηθέντα γονέα.

2.2.4 Η βελτίωση των συνθηκών φοίτησης

Στο τελευταίο σημείο του άξονα αυτού μας απευθύναμε στους γονείς ερώτηση που αναφερόταν στις ενέργειες που ,κατά την γνώμη τους ,μπορούν να γίνουν (από την πλευρά του σχολείου) προκειμένου να βελτιωθούν οι συνθήκες φοίτησης των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο.

ο Περισσότερες ώρες διδασκαλίας

Συγκεκριμένα στις απαντήσεις τους ορισμένοι γονείς έθιξαν το ζήτημα των ωρών διδασκαλίας.

Μας ανέφεραν ότι περισσότερες ώρες διδασκαλίας θα βοηθούσαν τους μαθητές στις δυσκολίες της γλώσσας . *«Αν έκαναν παρά πάνω μάθημα, πιο πολλές ώρες θα ήταν σίγουρα καλύτερο. Υπάρχει η δημιουργική απασχόληση βέβαια αλλά το παιδί μου δεν μπόρεσε να πάει» «Τα επιπλέον μαθήματα που κάνουν μαζί με το δάσκαλο αν ήταν πιο συχνά θα βοηθούσαν. Στην αρχή έκαναν συχνά μετά όμως σε μεγαλύτερη τάξη δεν πήγαινε» «Αν διάβαζαν στο σχολείο τα απογεύματα μαζί με ένα δάσκαλο θα ήταν καλά».*

ο Διδασκαλία της εθνικής γλώσσας

Κάποιοι γονείς αναφέρονται στη διδασκαλία της εθνικής τους γλώσσας *« Να κάνουν μαθήματα και Αλβανικών κάποιες ώρες στο σχολείο. Ελληνικά μαθαίνουν έτσι κι αλλιώς αλλά να μη ξεχάσουν και τα Αλβανικά»*

ο Η άγνοια

Μια μερίδα γονέων δεν απαντά στη ερώτηση αυτή και δηλώνει ότι δεν γνωρίζει ποιες ενέργειες θα ωφελοούσαν. Συγκεκριμένα εκφράζουν την άποψη τους ως εξής *«Δεν ξέρω τι θα μπορούσε να γίνει» «Το σχολείο είναι καλό τώρα τι παραπάνω χρειάζεται δεν ξέρω»*

ο Η ικανοποίηση

Τέλος μια τελευταία ομάδα γονέων θεωρεί ότι δεν χρειάζεται να γίνει κάποια αλλαγή- βελτίωση στις συνθήκες φοίτησης και δηλώνει ικανοποίηση για την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης. *«Δεν νομίζω ότι πρέπει να αλλάξει κάτι. Το σχολείο είναι πολύ καλό και οι δάσκαλοι του»*

Γενικά από όλα τα παραπάνω βλέπουμε πως οι προτάσεις των αλλοδαπών γονέων αναφορικά με τις βελτιώσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο τρόπο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου έχουν διαβαθμίσεις. Οι διαβαθμίσεις αυτές ξεκινούν από

- τις απόψεις που προτείνουν βελτιώσεις στη μέθοδο και στις ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας
- τις απόψεις που προτείνουν την διδασκαλία της εθνικής γλώσσας των μαθητών
- τις θέσεις που δεν έχουν να προτείνουν βελτιώσεις λόγω άγνοιας
- τις θέσεις που δεν έχουν να προτείνουν βελτιώσεις δηλώνοντας ικανοποίηση από το τρόπο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου

Ένα σημείο που αξίζει να σχολιάσουμε είναι ότι οι βελτιώσεις που προτείνονται σχετίζονται μόνο με την διδασκαλία επομένως θίγουν μόνο τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου, ενώ δεν κάνουν καθόλου λόγο για τον κοινωνικό ρόλο του (δηλαδή τις κοινωνικές παραμέτρους της εκπαίδευσης)

Με κάθε επιφύλαξη μπορούμε να εικάσουμε πως το ζήτημα των κοινωνικών παραμέτρων είναι ένα πολύ λεπτό ζήτημα που δεν άπτεται πρακτικών ρυθμίσεων αλλά ουσιαστικών αλλαγών στη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας . Βλέπουμε λοιπόν στο σημείο αυτό μια φανερή αντίθεση: ενώ από ορισμένες απαντήσεις στην ερώτηση των δυσκολιών φοίτησης γίνεται λόγος για τις κοινωνικές παραμέτρους (δηλαδή ουσιαστικά για τις σχέσεις μεταξύ αλλοδαπών και ντόπιων μαθητών) στην ερώτηση που αφορά προτάσεις προς το σχολείο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, οι κοινωνικές αποσιωπούνται...

Η έμφαση του παραπάνω αντιθετικού σχήματος μας δίνει την ευκαιρία για ένα σύντομο σχολιασμό. Τα πρακτικά εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως είναι για παράδειγμα οι επιπλέον ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας , επιδέχονται εξίσου πρακτικές λύσεις. Είναι επομένως θέματα που σχετίζονται άμεσα με το ωρολόγιο πρόγραμμα και την οργάνωση της σχολικής μονάδας. Οι κοινωνικές παράμετροι εν

αντιθέσει μπορούν να αντιμετωπιστούν λιγότερο μέσω ρυθμίσεων πρακτικής λειτουργίας και περισσότερο μέσω από την καθημερινή συνδιαλλαγή και την πρόσφορα κινήτρων επικοινωνίας των δυο μελών.

2.3 Άξονας 3^{ος} Η επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό

Ο άξονας αυτός σχετίζεται με την περιγραφή της επικοινωνίας μεταξύ αλλοδαπών γονέων και ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα εμπεριέχει τα εξής θεματικά σημεία

- α) Επικοινωνία με τους έλληνες εκπαιδευτικούς κατά το πρώτο διάστημα φοίτησης
- β) Επικοινωνία με τους έλληνες εκπαιδευτικούς σήμερα
- γ) Προτάσεις – προσδοκίες για την επικοινωνία με τους έλληνες εκπαιδευτικούς.

α) Η επικοινωνία κατά το πρώτο διάστημα

Ένα πρώτο σημείο στο 3^ο Θεματικό άξονα σχετίζεται με την ποιότητα και τη συχνότητα επικοινωνίας των αλλοδαπών γονέων και των ελλήνων εκπαιδευτικών κατά το πρώτο διάστημα φοίτησης των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο.

ο Ευνοϊκή υποδοχή

Οι απαντήσεις των περισσότερων γονέων περιγράφουν μια ευνοϊκή υποδοχή από το εκπαιδευτικό προσωπικό του ελληνικού σχολείου. Συγκεκριμένα μας αναφέρουν « *Μας δέχτηκαν καλά δεν είχαμε κανένα πρόβλημα*» «*Ήταν πολύ καλοί μαζί μας. Μας ρώτησαν αν υπάρχουν στο σχολείο άλλα παιδιά γνωστά μας ώστε να μην είναι μόνο του στην αρχή*» «*Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα μάλιστα μας βοήθησαν γιατί δεν μπορούσαμε να φέρουμε όλα τα χαρτιά του παιδιού από την αρχή*» «*Έκαναν ότι μπορούσαν, με ρώτησαν ποτέ ήρθαμε, μου εξήγησαν τις δυσκολίες*».

ο Τα δικαιολογητικά της εγγραφής

Μια δεύτερη κατηγορία απαντήσεων με αφορμή την ερώτηση αυτή θίγει τις αρχικές δυσκολίες των γονέων για την εγγραφή των μαθητών λόγω των απαραίτητων συνοδευτικών εγγράφων. Αναφέρουμε πως για την εγγραφή ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητο το πιστοποιητικό γεννήσεως του. Πιο ειδικά μας είπαν «

Έπρεπε να μας στείλουν τα χαρτιά του παιδιού από την Αλβανία. Το σχολείο όμως άρχισε και δεν θα προλαβαίναμε ο διευθυντής άφησε το παιδί να πάει κανονικά στο σχολείο και εμείς φέραμε τα χαρτιά αργότερα».

«Επειδή δεν είχαμε τα χαρτιά του παιδιού ο δάσκαλος μου ζήτησε να του πω εγώ το όνομα και την ημερομηνία γέννησης του παιδιού. Θυμάμαι πως δεν είχα καταλάβει από την αρχή τι ήθελε, όταν του τα είπα δεν τα καταλάβαινε εκείνος και του τα έγραψα σε ένα χαρτί ...Είναι δύσκολο όταν μιλάς άλλη γλώσσα...».

«Όταν πήγαμε πρώτη μέρα στο σχολείο νόμιζα πως δεν θα μας δεχτούν γιατί είχαμε αργήσει και το σχολείο είχε ξεκινήσει δεν είχαμε και τα χαρτιά μας. Τελικά όμως δεν υπήρχε πρόβλημα».

Βλέπουμε λοιπόν πως οι αλλοδαποί γονείς περιγράφουν μια ευνοϊκή υποδοχή από τους έλληνες εκπαιδευτικούς. Μάλιστα αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον για την προσαρμογή του παιδιού στο νέο περιβάλλον και πως συζήτησαν με τους γονείς τις αρχικές δυσκολίες.

Επίσης λόγος, από τους αλλοδαπούς γονείς, έγινε και για τις δυσκολίες προσκόμισης των απαραίτητων εγγράφων. Εκφράζεται η άποψη πως οι έλληνες εκπαιδευτικοί προφανώς με τη σκέψη να μη διακόψουν ή καθυστερήσουν την φοίτηση του παιδιού στο σχολείο, παρέκαμψαν ή ανέβαλλαν τις τυπικές διαδικασίες έγγραφης. Είναι γεγονός ότι υπάρχει σοβαρή δυσκολία στους αλλοδαπούς γονείς να προσκομίσουν από την αρχή τα απαραίτητα έγγραφα, πράγμα που φαίνεται να κατανοούν οι έλληνες εκπαιδευτικοί. Η στάση αυτή φαίνεται ότι αναγνωρίζεται από τους γονείς.

Τέλος αξίζει να σχολιάσουμε το ζήτημα της αρχικής επικοινωνίας . Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις ορισμένων γονέων, ενώ αρχικά υπήρχε καλό κλίμα επικοινωνίας, είχαν προκύψει κάποιες δυσκολίες στην γλώσσα. Μπορούμε να με κάθε επιφύλαξη να υποθέσουμε πως η περίοδος έγγραφης ενός παιδιού στο σχολείο σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να συμπέσει και με την αρχική περίοδο παραμονής της οικογένειας του στην Ελλάδα. Αν λάβουμε λοιπόν υπόψη πως η υπόθεση αυτή μπορεί να ισχύει ,καταλαβαίνουμε όπως είναι φυσικό ,ότι οι γονείς δεν γνωρίζουν καλά ελληνικά ,ούτε και τις διαδικασίες έγγραφης ενός παιδιού στο ελληνικό σχολείο. Επομένως δυσχεραίνεται η αρχική επικοινωνία.

* * *

β)Επικοινωνία σήμερα

Ένα επόμενο σημείο στον άξονα αφορά την συχνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας που έχουν σήμερα οι αλλοδαποί γονείς με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

ο Ελλιπής επικοινωνία

Αναφορικά με το ζήτημα αυτό, μια μεγάλη μερίδα αλλοδαπών γονέων έθιξε ως εμπόδιο για την σημερινή επικοινωνία την έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Πιο συγκεκριμένα μας είπαν *«Θα ήθελα να πηγαίνω πιο συχνά στο σχολείο αλλά δυστυχώς δουλεύω το πρωί. Συνήθως πάει η γυναίκα μου όταν έχει χρόνο» «Δουλεύω σε δυο δουλειές και γυρίζω στο σπίτι μετά τις πέντε. Δεν έχω πάει στο σχολείο από την αρχή της χρονιάς» «Μερικές φορές πηγαίνω όταν έχω καιρό αλλά όχι πάντα. Δεν είναι εύκολο να φύγω απ' την δουλειά μου» «Πηγαίνω συνήθως όταν παίρνουν βαθμούς και συζητάω με τη δασκάλα. Σίγουρα θα ήταν καλύτερα αν μπορούσα να πηγαίνω πιο συχνά να μαθαίνω για το παιδί αλλά δεν έχω χρόνο»*

ο Η γλώσσα στην επικοινωνία

Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς αναφέρονται στα γλωσσικά προβλήματα επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό *«Δεν μπορώ να μιλήσω καλά τα ελληνικά και δεν πηγαίνω συχνά. Η γυναίκα μου πάει γιατί έχει χρόνο και καταλαβαίνει πιο καλά»*

ο Η τακτική επικοινωνία

Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις που η επικοινωνία είναι πιο συχνή και η γλώσσα δεν εμφανίζεται ως εμπόδιο *«Πηγαίνω στο σχολείο συχνά τουλάχιστον τρεις φορές το μήνα, ειδικά όταν δεν έχω πολλή δουλειά. Πολλές φορές με έχει καλέσει και η δασκάλα για να μιλήσουμε ή έχω πάει εγώ από μόνη μου» «Θέλω να ξέρω πως πηγαίνει το παιδί στο σχολείο και βλέπω τον δάσκαλο σχεδόν κάθε μέρα όταν σχολάνε, το μεσημέρι που πάω να το πάρω»*

ο Τα οφέλη της επικοινωνίας

Μια άλλη ομάδα γονέων αναφέρεται στην ποιότητα της επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό

«Ο δάσκαλος είναι πολύ καλός και έχουμε μιλήσει πολλές φορές. Συνήθως μου λέει αν έχουμε προβλήματα στα μαθήματα ή όταν δεν φέρεται καλά και μου λέει τι να κάνω»

«Δεν έχω κανένα παράπονο από το δάσκαλο ούτε από το σχολείο. Έχει τύχει να με πάρουν τηλέφωνο όταν αρρωσταίνει το παιδί στο σχολείο ή όταν θέλουν να μου πουν κάτι για τα μαθήματα. Γενικά ενδιαφέρονται».

Συνοψίζοντας τις απόψεις, βλέπουμε πως οι αλλοδαποί γονείς θίγουν ορισμένα βασικά ζητήματα που επηρεάζουν ή συνθέτουν την εικόνα της σχέσης τους με τους έλληνες εκπαιδευτικούς.

• Η συχνότητα της επικοινωνίας

Στις απαντήσεις που περιγράφουν την συχνότητα επικοινωνίας διακρίνουμε δυο κατηγορίες απόψεων : α) Απόψεις που περιγράφουν την

συχνότητα επικοινωνίας ως *σπάνια ή μηδαμινή* και β) Απόψεις που παρουσιάζουν τη επικοινωνία ως *συχνή ή καθημερινή*.

Στην πρώτη κατηγορία οι γονείς περιγράφουν την επικοινωνία ως σπάνια ή ανύπαρκτη. Ερμηνεύουν την έλλειψη επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό στη βάση των ανειλημμένων επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, που δεν τους επιτρέπουν την παρουσία στο σχολείο τις πρωινές ώρες. Λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά είδη επαγγελμάτων των αλλοδαπών γονέων στην Ελλάδα (βλ. πίνακα ατομικών στοιχείων, σελ 94) κατανοούμε πως οι ώρες εργασίας είναι συνήθως πρωινές. Για παράδειγμα η εργασία σε οικοδομικές επιχειρήσεις είναι εργασία κατεξοχήν πρωινή καθώς επίσης και το ωράριο εργασίας της οικιακής βοηθού δεν μπορεί να καθοριστεί με σαφήνεια και ούτε είναι πάντα σταθερό.

Επίσης μπορούμε να σχολιάσουμε και ένα ακόμα σημείο: Το εργασιακό καθεστώς των αλλοδαπών εργαζομένων. Συγκεκριμένα θέτονται ερωτήματα κατά πόσο οι αλλοδαποί εργαζόμενοι έχουν διασφαλίσει τα εργασιακά τους δικαιώματα. Όταν μιλάμε για εργασιακά δικαιώματα αναφερόμαστε τις νόμιμες άδειες που δικαιούται κάθε εργαζόμενος καθώς και σε διευκολύνσεις που μπορεί να του παρέχει η εργασία όταν προκύπτουν οικογενειακές υποχρεώσεις. Επομένως ο βαθμός στο οποίο οι αλλοδαποί εργαζόμενοι στην χώρα μας έχουν διασφαλίσει τα εργασιακά δικαιώματα τους είναι ένα θέμα που επιδέχεται περαιτέρω διερεύνηση.

Ολοκληρώνοντας τον σχολιασμό της πρώτης κατηγορίας απαντήσεων αναφορικά με τη συχνότητα επικοινωνίας αναφέρουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων εξέφρασε την επιθυμία επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και την αντιμετώπιση των αντικειμενικών δυσκολιών.

Μια άλλη κατηγορία απαντήσεων περιγράφει ως δυσκολία επικοινωνίας την έλλειψη επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα η δυσκολία κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς γονείς εμφανίζεται ως ανασταλτικός παράγοντας στην επικοινωνία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η τρίτη κατηγορία απαντήσεων περιγράφει τη συχνότητα επικοινωνίας ως συχνή ή και καθημερινή. Οι γονείς που έδωσαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις ανέφεραν ότι επικοινωνούν σε τακτά χρονικά διαστήματα με το εκπαιδευτικό προσωπικό μαθαίνοντας έτσι την απόδοση του παιδιού στο σχολείο. Δεν παραλείπουν επίσης να δηλώσουν την ικανοποίηση τους για την επικοινωνία αυτή που την θεωρούν ιδιαίτερα ευεργετική.

Είναι πολύ σημαντικό να επισημάνουμε ότι η πρώτη κατηγορία απαντήσεων (ελλιπής επικοινωνία) αντιπροσώπευε το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων. Σημειώνουμε εδώ πως οι αλλοδαποί γονείς αναγνώρισαν εμπόδια στην επικοινωνία τα οποία προέρχονταν από τους ίδιους (η έλλειψη χρόνου ή η αδυναμία στη γλώσσα) ενώ δεν ανέφεραν δυσκολίες στην επικοινωνία που προέρχονται από τους έλληνες εκπαιδευτικούς.

γ) Προσδοκίες

Στο τελευταίο σημείο του άξονα ζητήσαμε από τους γονείς να μας εκφράσουν τις προσδοκίες τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι προσδοκίες των ερωτηθέντων αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό συμπεριλαμβάνουν απόψεις με τη μορφή προτάσεων για την βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρονται.

ο Η έλλειψη προσδοκιών

Μια μεγάλη μερίδα γονέων δεν εξέφρασε προσδοκίες αρκέστηκε στο να επιβεβαιώσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών χωρίς όμως να προβεί σε συγκεκριμένες προτάσεις, Συγκεκριμένα μας είπαν *«Είναι καλοί με τα παιδιά και κάνουν καλά τη δουλειά τους δε νομίζω ότι κάτι πρέπει να αλλάξει» «Οι δάσκαλοι μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα αφού μπορούν να το κάνουν όλα είναι εντάξει» «Δεν έχω να πω κάτι.*

Βλέπω ότι κάνουν καλά τη δουλειά τους και ενδιαφέρονται» «Κανένα πρόβλημα δεν έχω με τους δάσκαλους είναι καλοί μαζί μας και μας λένε πάντα πως πάει το παιδί»

○ **Προτάσεις για την αλλαγή των παιδαγωγικών μεθόδων**

Σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς προτείνουν αλλαγές στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αναφέρουν « *Δεν έχω κανένα παράπονο, απλά θα ήθελα να πιέζουν πιο πολύ τα παιδιά στα μαθήματα. Και να τα μαλώνουν καμιά φορά δεν είναι κακό...*»

○ **Προτάσεις για βελτίωση της επικοινωνίας**

Μια άλλη ομάδα γονέων εκφράζει προτάσεις που έχουν να κάνουν με τη συνεργασία και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους γονείς μας αναφέρουν χαρακτηριστικά « *Βλέπω πως υπάρχει πρόβλημα. Δεν μπορώ να πηγαίνω στο σχολείο συχνά θέλω όμως αλλά δε μπορώ γιατί δουλεύω. Αν μπορούσαν οι δάσκαλοι να μας καλούν την Κυριακή στο σχολείο για να μας μιλάνε θα ήταν καλύτερα*» Άλλοι μας λένε «*Το παιδί μου έχει προβλήματα στο σχολείο και δεν τα καταφέρνει θα ήθελα να μου πουν τι μπορώ να κάνω για το βοηθήσω στο σπίτι*»

Οι παραπάνω είναι όλες οι κατηγορίες προτάσεων που εξέφρασαν οι γονείς αναφορικά με τις προσδοκίες τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ξεκινώντας το σχολιασμό διαπιστώνουμε καταρχήν πως οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή είναι «φτωχότερες» σε σύγκριση με απαντήσεις άλλων ερωτήσεων στον ίδιο άξονα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις είναι λακωνικές και έχουν σε ορισμένες περιπτώσεις έναν αόριστο χαρακτήρα.

Αν κάνουμε μια απόπειρα να εικάσουμε τους λόγους για τους οποίους οι γονείς εκφράζονται τόσο λιτά, θα οδηγηθούμε στο εξής συμπέρασμα: Η ερώτηση αυτή είναι ουσιαστικά η μοναδική ερώτηση που δίνει άμεσα και ξεκάθαρα τη δυνατότητα έκφρασης προτάσεων. Οι προτάσεις όμως ως στοιχειοθετημένες απόψεις βασίζονται στην διατύπωση κρίσης που συνήθως είναι απόρροια συγκεκριμένων προβλημάτων ή δυσκολιών. Με άλλα λόγια οι γονείς μπαίνουν στην διαδικασία έμμεσα να κρίνουν τους εκπαιδευτικούς πράγμα που ίσως δεν τους είναι ιδιαίτερα εύκολο.

Σημειώνουμε εδώ πως στις προηγούμενες ερωτήσεις που ουσιαστικά έμπαιναν στη διαδικασία να κρίνουν την επικοινωνία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό και μετέθεταν τις δυσκολίες της στους εαυτούς τους. Στη ερώτηση αυτή δεν μπορούν να μεταφέρουν την

απάντηση στους ίδιους γιατί δεν ερωτούνται για τη σχέση αλλά μόνο για τους εκπαιδευτικούς.

Η επιφυλακτικότητα τους ήταν κάτι που διαφάνηκε και κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Προσπάθησαν να απαντήσουν γρήγορα και να προσπεράσουν το ερώτημα.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων επιβεβαίωσε την ικανοποίηση της για την προσφορά του εκπαιδευτικού προσωπικό και δεν εξέφρασε καμία πρόταση. Η ερμηνεία αυτής της στάσης μπορεί να καταλήξει σε δυο συμπεράσματα α) Οι γονείς είναι στην πραγματικότητα ικανοποιημένοι από τους έλληνες εκπαιδευτικούς και δεν θεωρούν απαραίτητο να προτείνουν αλλαγές ή β) Οι γονείς διστάζουν να απαντήσουν και να μπουν στη διαδικασία γιατί ενδόμυχα πιστεύουν ότι λόγω θέσης δεν έχουν το δικαίωμα αυτό. Είναι φιλοξενούμενοι στην Ελλάδα και φιλοξενούμενοι στο σχολείο, αποτελούν την μειονότητα επομένως έχουν τοποθετήσει τον εαυτό τους στη θέση αυτή. Η μειονότητα υποτάσσεται στις επιλογές της πλειονότητας και δέχεται την κοινωνική πραγματικότητα όπως την διαμορφώνει εκείνη.

Παρόλα αυτά βλέπουμε πως εκφράζονται κάποιες προτάσεις οι οποίες όμως ανήκουν σε μεμονωμένα άτομα και δεν χαρακτηρίζουν την πλειοψηφία των ερωτηθέντων.

Γίνεται λόγος για τις παιδαγωγικές μεθόδους των ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα προτείνεται οι έλληνες εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν πιο αυστηρές παιδαγωγικές μεθόδους πράγμα που είχε αναφερθεί και έμμεσα όταν αναφέρονταν στο σχολείο της χώρας καταγωγής. Επίσης εκφράζεται και μια πρόταση για την επίλυση των δυσκολιών επικοινωνίας εξαιτίας της έλλειψης χρόνου. Ο συγκεκριμένος γονέας συνδύασε την απάντηση του στην προηγούμενη ερώτηση με την απάντηση του στο σημείο αυτό. Φαίνεται σαν να δικαιολογείται όταν λέει «θέλω αλλά δεν μπορώ» ίσως θεωρεί ότι έχει σχηματιστεί αρνητική εντύπωση για εκείνον εξαιτίας των αραιών του επισκέψεων στο σχολείο. Προτείνει λοιπόν να καθοριστεί η Κυριακή ως ημέρα συνάντησης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορεί να παραβρίσκεται.

Τέλος μια μητέρα εκφράζει την άποψη ότι θα της ήταν χρήσιμες κάποιες συμβουλές ή κατευθύνσεις από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με την βοήθεια που μπορεί να προσφέρει στο παιδί. Η συγκεκριμένη πρόταση και ουσιαστικά η συγκεκριμένη ανάγκη πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη έχοντας ως δεδομένο ότι ορισμένοι αλλοδαποί γονείς έχουν δυσκολίες κατανόησης της ελληνικής γλώσσας άρα και των ελληνικών σχολικών βιβλίων.

2.4 Άξονας 4^{ος} Η περιγραφή της επικοινωνίας με γονείς άλλων μαθητών

Στον άξονα αυτό μας ενδιέφερε να δώσουμε τους γονείς ερεθίσματα ώστε να περιγράψουν τις σχέσεις και την επικοινωνία τους με τους υπόλοιπους ομοεθνείς και ντόπιους. Συγκεκριμένα συμπεριλήφθησαν τα εξής σημεία:

- α) Γνώση της ύπαρξης του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Περιπτώσεις συμμετοχής ή μη συμμετοχής
- β) Περιγραφή της επικοινωνίας με τους ντόπιους (ποιες είναι οι δυσκολίες και ποια τα οφέλη)
- γ) Δράσεις ή εκδηλώσεις που έχουν γίνει στο σχολείο και υπήρξε συμμετοχή. Περιγραφή του τρόπου συμμετοχής και της εμπειρίας
- δ) Προτάσεις για δράσεις μέσα στο χώρο του σχολείου ώστε να ενισχυθούν οι σχέσεις των γονέων.

α) Ο βαθμός συμμετοχής στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

Ένα πρώτο σημείο στον άξονα αναφερόταν στη γνώση ύπαρξης από την πλευρά των αλλοδαπών γονέων, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Καθώς επίσης και η κατάθεση εμπειριών συμμετοχής.

ο Η άγνοια

Μια πολύ μικρή ομάδα γονέων απάντησε ότι δεν είχε λάβει καμία ενημέρωση για την ύπαρξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Συγκεκριμένα μας είπαν «Δεν ξέρω τι είναι αυτό που λέτε δεν μου έχουν πει τίποτα για αυτό το Σύλλογο».

ο Η αποχή

Η πλειοψηφία των γονέων είχαν λάβει κάποια ενημέρωση για το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων αλλά δεν είχαν συμμετοχή. Χαρακτηριστικά μας ανέφεραν «Ξέρω για Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων μου είχαν δώσει με το παιδί κάποιες προσκλήσεις. Δεν πήγα γιατί δεν νομίζω ότι κάνουν κάτι να αλλάξουν τα πράγματα στο σχολείο».

«Έχω ακούσει για τον Σύλλογο Γονέων στο σχολείο από τους δασκάλους. Είχαν συναντήσεις όπως έμαθα αλλά δεν πήγα σε καμία δουλεύω και το απόγευμα».

«Όταν είχα πάει στο σχολείο μια μέρα μου είπε μια άλλη μάνα για το Σύλλογο. Δεν κατάλαβα τι κάνει ακριβώς και δεν πήγα» «Ναι ξέρω αλλά δεν νομίζω ότι μπορώ να κάνω κάτι εγώ αν πάω».

ο Οι εμπειρίες συμμετοχής

Μια τέλος μικρή ομάδα γονέων είχε λάβει ενημέρωση και είχε συμμετοχή σε κάποιες συναντήσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων *«Έχω πάει δυο –τρεις φορές μαζί με μια φίλη μου από την γειτονία που έχει κι αυτή το παιδί της στην ίδια τάξη με το δικό μου. Ήταν και η δασκάλα εκεί και κάποιοι άλλοι γονείς αλλά όχι πολλοί. Μιλήσαμε για τα παιδιά και για κάποια πράγματα που κάνει ο Σύλλογος. Μερικοί γονείς είπαν ότι τα δικά μας παιδιά δημιουργούν προβλήματα επειδή κάνουν φασαρία και ενοχλούν τους άλλους. Νευρίασα με αυτό γιατί δεν είναι αλήθεια. Δεν είπαμε όμως τίποτα εμείς οι δάσκαλοι είπαν ότι όλα τα παιδιά κάνουν την ίδια φασαρία και τελείωσε η συζήτηση.»*

«Είχα πάει στην αρχή, όταν είχε πρωτόπαι η κόρη μου στο σχολείο. Δεν καταλάβαινα όλα όσα έλεγαν και δεν ξαναπήγα» «Είχα πάει αρκετές φορές και όποτε μπορώ πηγαίνω. Είναι καλά που υπάρχει και αυτό στο σχολείο»

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω κατηγορίες απαντήσεων βλέπουμε πως οι όλοι οι γονείς δεν έχουν την ίδια ενημέρωση ή τις ίδιες απόψεις για το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.

Από τους ερωτηθέντες αλλοδαπούς γονείς υπήρχαν ορισμένοι που δεν είχαν πάρει καμία ενημέρωση για την λειτουργία του Συλλόγου. Η έλλειψη ενημέρωσης είναι ένα θέμα που σχετίζεται άμεσα με τις μεθόδους/ τρόπους που χρησιμοποιεί ο Σύλλογος κάθε φορά για να προσκαλέσει τους γονείς στις συναντήσεις ή στην εκλογή του διοικητικού συμβουλίου. Μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους είναι η αποστολή των προσκλήσεων μέσω των παιδιών. Καταλαβαίνει κανείς ότι πρόκειται για μια γραπτή έμμεση πρόσκληση η οποία μπορεί να μη παραδοθεί στους γονείς, γιατί τα παιδιά ενδέχεται να την χάσουν ή να την ξεχάσουν ή ακόμα και να την πάρουν καν. Επίσης σημειώνουμε εδώ ότι ο γραπτός λόγος και μάλιστα διατυπωμένος στην ελληνική γλώσσα δεν είναι πάντα ιδιαίτερα οικείος στους αλλοδαπούς γονείς, οι οποίοι ενδέχεται να μην τον κατανοούν πλήρως.

Εν συνεχεία μια μεγάλη ομάδα γονέων έχει πάρει την πληροφόρηση αλλά δεν έχει συμμετοχή. Οι πηγές της πληροφόρησης σε αυτές τις περιπτώσεις δεν είναι μόνο μέσω γραπτού λόγου αλλά και προφορικού. Ως πηγές πληροφόρησης αναφέρονται οι δάσκαλοι και άλλοι γονείς οι οποίοι προφορικά ενημέρωσαν στους αλλοδαπούς γονείς για τον Σύλλογο. Σε κάποιες περιπτώσεις η πληροφόρηση δεν έδωσε τα απαραίτητα κίνητρα συμμετοχής και δεν πέτυχε το στόχο της, όπως μας αναφέρει ο γονέας που ενημερώθηκε από μια άλλη μητέρα αλλά εντούτοις η πληροφόρηση δεν ήταν σαφής.

Οι συγκεκριμένοι γονείς εξηγούν την αποχή τους από της διαδικασίες του Συλλόγου προβάλλοντας μια σειρά επιχειρημάτων. Μια

πρώτη κατηγορία υποστηρίζει ότι ο Σύλλογος δεν είναι σε θέση να βελτιώσει τις σχολικές συνθήκες. Πρόκειται για μια άποψη που ουσιαστικά θεωρεί περιορισμένες τις δυνατότητες του Συλλόγου ή αναποτελεσματικές τις προσπάθειες του. Η θέση αυτή μπορεί να προήλθε από το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος γονέας δεν έχει διαπιστώσει καμία βελτίωση στο σχολικό περιβάλλον που να οφείλεται σε δράσεις του Συλλόγου ή θεωρεί ότι οι δράσεις του Συλλόγου δεν είναι αποτελεσματικές.

Επίσης ένας άλλος λόγος αποχής από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είναι η έλλειψη χρόνου εξαιτίας επαγγελματικών υποχρεώσεων, η ασάφεια στην πληροφόρηση των στόχων του Συλλόγου και τέλος η πεποίθηση ότι η προσωπική συμμετοχή δεν θα είναι βοηθητική. Αναφορικά με την τελευταία άποψη βλέπουμε πως ακόμη μια φορά υπάρχει ένα προδιαγεγραμμένο αποτέλεσμα στο μυαλό των γονέων. «*Η συμμετοχή δεν θα αλλάξει τίποτα*» παρόλα αυτά δεν έχουν ολοκληρωμένη αντίληψη εφόσον δεν έχουν μπει στη διαδικασία συμμετοχής. Ποιοι μπορεί να είναι οι λόγοι που δημιουργούν αυτή την προκατάληψη; Ίσως το γεγονός ότι αμφισβητούνται οι δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής σε ένα Σύλλογο που αποτελείται κατά πλειοψηφία από ντόπιους γονείς.

Η τελευταία κατηγορία απαντήσεων προέρχεται από γονείς που συμμετείχαν και καταθέτουν τις εμπειρίες τους. Η πρώτη περιγραφή αναφέρεται σε κάποια ζητήματα που προκύψαν κατά την διεξαγωγή μιας συνάντησης. Η συγκεκριμένη μητέρα μας πληροφορεί πως στη συνάντηση αυτή ειπώθηκαν απόψεις που την έθιξαν. Σύμφωνα με την μητέρα, οι ντόπιοι γονείς υποστήριξαν ότι οι αλλοδαποί μαθητές ανακόπτουν εκπαιδευτική πορεία των υπόλοιπων μαθητών διότι δημιουργούν αναστατώσεις μέσα στη σχολική αίθουσα. Η ερωτώμενη μητέρα δεν συμφωνεί με την άποψη αυτή και διαφαίνεται ότι την θεωρεί άδικη αν και δεν το αναφέρει ξεκάθαρα. Παρόλα αυτά η αλλοδαπή μητέρα δεν αντιδρά στις απόψεις αυτές. Αναγνωρίζει στη συγκεκριμένη περίπτωση την παρέμβαση των εκπαιδευτικών οι οποίοι κάνουν προσπάθεια να ανατρέψουν τις προκατειλημμένες και υπερβολικές απόψεις ώστε να κρατήσουν τις ισορροπίες τη συζήτηση.

Βλέπουμε λοιπόν ότι πρόκειται για μια εμπειρία όχι και τόσο θετική για την μητέρα. Κατανοούμε αμέσως ότι η αρνητική αναφορά στους αλλοδαπούς μαθητές επηρέασε την εικόνα της για τον Σύλλογο. Δεν αντέδρασε γιατί ίσως αποτελούσε την μειοψηφία και δεν θα της ήταν ούτε εύκολο αλλά ούτε και ευχάριστο να έρθει σε αντιπαράθεση με τους ντόπιους γονείς. Επίσης μπορεί να απέφυγε την έκφραση της άποψης της γιατί θεώρησε πως δεν πρόκειται να βρει συμπαράσταση ή να πετύχει κάτι. Οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τη θέση της και προσπαθούν να

αμβλύνουν το δυσάρεστο κλίμα. Γίνεται επομένως αντιληπτό πως μέσα σε ένα συλλογικό όργανο όπου το διοικητικό συμβούλιο αποτελείται από ντόπιους γονείς οι αλλοδαποί γονείς πρέπει να διεκδικήσουν τη θέση τους.

Επίσης ένας γονιός αναφέρεται στις δυσκολίες επικοινωνίας και κατανόησης της συζήτησης πράγμα που λειτούργησε αποτρεπτικά στην περίπτωση του. Τέλος περιγράφεται και μια θετική εμπειρία η οποία όμως δεν στοιχειοθετείται από παραδείγματα.

* * *

β) Η επικοινωνία με τους ντόπιους γονείς

Ένα άλλο σημείο στον άξονα αφορά την περιγραφή της επικοινωνίας με τους ντόπιους γονείς (αναφορά σε δυσκολίες και διευκολύνσεις).

ο Τυπική Επικοινωνία

Μια μικρή μόνο ομάδα από τους ερωτηθέντες γονείς ανέφερε ότι η επικοινωνία με τους ντόπιους υφίσταται αν και είναι μόνο τυπική *«Ξέρω πολλούς Έλληνες γονείς που μένουν στη γειτονία μου και μιλάμε. Μερικοί από αυτούς έχουν και παιδιά στο σχολείο και τους βλέπω στα πάρτι των παιδιών. Δεν είναι φίλοι μου αλλά δεν έχουμε κακές σχέσεις» «Έχει τύχει να μιλήσω με Έλληνες γονείς στο σχολείο κυρίως όταν παίρνουμε τους βαθμούς ή σε γιορτές δεν τους ξέρω όμως καλά».*

ο Ελλιπής επικοινωνία

Μια άλλη ομάδα που αποτελεί και την πλειοψηφία αναφέρει ότι επικοινωνία δεν υπάρχει ή έχει πολλά εμπόδια *«Δεν έχω σχέσεις με Έλληνες γονείς παιδιών από το σχολείο δεν έχει τύχει να γνωριστούμε ποτέ»*

«Βλέπω τους γονείς στις γιορτές του σχολείου όταν πηγαίνω μερικές φορές όμως δεν κάνουμε παρέα»

«Οι Έλληνες γονείς δεν μας συμπαθούν μόνο κάποιοι ίσως που μας ξέρουν από τη γειτονία. Εγώ κάνω παρέα με άλλους γονείς από την Αλβανία με καταλαβαίνουν καλύτερα»

«Δεν έχει τύχει να κάνω παρέα με Έλληνες γονείς από το σχολείο. Μια φορά μάλιστα που είχε μαλώσει το παιδί μου με έναν Έλληνα η μητέρα του είχε έρθει στο σχολείο και φώναζε. Οι άλλοι γονείς δεν μας θέλουν»

Γίνεται φανερό μέσω των απαντήσεων ότι οι αλλοδαποί γονείς με τους ντόπιους γονείς δεν έχουν την προσδοκούμενη επικοινωνία. Ενώ οι συναντήσεις των δυο μερών λαμβάνουν χώρα είτε μέσα στο σχολικό περιβάλλον είτε εκτός σχολικού περιβάλλοντος, η επικοινωνία διαφαίνεται τυπική και όχι ουσιαστική.

Με άλλα λόγια ακόμα και οι γονείς που έρχονται σε κάποια επικοινωνία με τους ντόπιους δεν έχουν συνάψει φιλικές σχέσεις ή δεν έχουν την επικοινωνία εκείνη που θα τους επιτρέψει να συζητήσουν πιο συγκεκριμένα θέματα ή να μοιραστούν ανησυχίες και προβληματισμούς αναφορικά με το σχολείο. Όπως διαφαίνεται μέσω των απαντήσεων η επικοινωνία είναι τυπική και συνήθως λαμβάνει χώρα σε περιπτώσεις που οι γονείς συνοδεύουν τα παιδιά τους σε παιδικές γιορτές ή στο σχολείο. Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι υπάρχουν περιπτώσεις συμμετοχής σε κοινές εκδηλώσεις όμως αυτές δεν φαίνεται να δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα επικοινωνίας. Σημειώνουμε εδώ πως σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις δεν υπάρχει άμεση πρόσκληση του ενός μέρους προς το άλλο και οι συναντήσεις υφίστανται λόγω συγκεκριμένων συνθηκών.

Για την πλειοψηφία των ερωτηθέντων η επικοινωνία με τους ντόπιους δεν υφίσταται. Συγκεκριμένα η ερμηνεία των δυσκολιών επικοινωνίας ποικίλλει από ερωτώμενο σε ερωτώμενο.

Κάποιοι από τους ερωτηθέντες σχολιάζουν ότι δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσουν ντόπιους γονείς. Με άλλα λόγια ή δεν έχουν βρεθεί σε κοινό χώρο ή δεν έχουν δημιουργηθεί οι συνθήκες και το κατάλληλο κλίμα επικοινωνίας. Άλλοι ερωτηθέντες σχολιάζουν το γεγονός των κοινών συναντήσεων αλλά και σε αυτή την περίπτωση στις συναντήσεις αυτές η επικοινωνία είναι μηδαμινή. Τον λόγο για τον οποίο δεν έχουν δημιουργηθεί αυτές οι κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας οι αλλοδαποί γονείς δεν τον ερμηνεύουν και απαντούν πως «δεν έτυχε». Αλήθεια πόσες πιθανότητες υπάρχουν κάτι τέτοιο να ευσταθεί; Κατανοούμε πως υπάρχουν βαθύτερες αιτίες που απομακρύνουν τους γονείς μεταξύ τους ή στέκονται εμπόδιο στην επικοινωνία.

Κάποιοι γονείς μπαίνουν στην διαδικασία της ερμηνείας και αναφέρουν ότι οι Έλληνες γονείς δεν είναι διατεθειμένοι ευνοϊκά απέναντι τους. Γίνεται μάλιστα αναφορά πως οι Έλληνες γονείς που κατοικούν στην ίδια περιοχή είναι πιο ευνοϊκά διακείμενοι σε σχέση με τους υπόλοιπους που κατοικούν σε διαφορετικές περιοχές. Έχει σημασία να ξαναγυρίσουμε στην συγκεκριμένη απάντηση. Η μητέρα μας αναφέρει: *πως ίσως οι γονείς από την γειτονιά είναι πιο κοντά μας γιατί όπως εξηγεί μας ξέρουν καλύτερα.* Τι μπορεί να σημαίνει αυτό; Οι γονείς

από την γειτονιά γνωρίζουν το περιβάλλον της οικογένειας επομένως μπορούν να κρίνουν πιο αντικειμενικά από τους γονείς που απλώς τους βλέπουν στο σχολείο. Εδώ έμμεσα ίσως γίνεται λόγος για τις προκαταλήψεις των Ελλήνων γονέων απέναντι στους αλλοδαπούς που διαμορφώνουν την κοινωνική εικόνα τους και συνήθως στέκονται εμπόδιο στην επικοινωνία. Ολοκληρώνοντας την απάντηση της μας πληροφορεί ότι προτιμά να συνάπτει φιλικές σχέσεις με ομοεθνείς της.

* * *

γ) Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις

Στον επόμενο άξονα μας ενδιέφερε να αντλήσουμε πληροφορίες αναφορικά με την συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις. Ο τρόπος συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στις εκδηλώσεις αυτές και η συνεργασία που αναπτύχθηκε με άλλους γονείς είναι ένα από τα θέματα που μας απασχόλησαν.

ο Συμμετοχή μόνο με την παρουσία

Η μεγαλύτερη ομάδα των αλλοδαπών γονέων άπαντα αρνητικά αναφορικά με τη συμμετοχή της σε εκδηλώσεις του σχολείου. Συγκεκριμένα υπήρχαν γονείς που συμμετείχαν στις εκδηλώσεις μόνο με την παρουσία τους *«Έχω πάει σε μερικές γιορτές στο σχολείο. Συνήθως πηγαίνω όταν συμμετέχει και το παιδί μου»*

«Πάω σε γιορτές συνήθως μαζί με κάποια γειτόνισσα που έχει κι αυτή το παιδί της στο σχολείο μόνη μου δεν πάω»

«Όποτε μπορώ πηγαίνω στις γιορτές αλλά δεν μπορώ να πηγαίνω σε όλες».

ο Αποχή

Άλλοι γονείς δεν είχαν καθόλου συμμετοχή στις σχολικές γιορτές *«Δεν πηγαίνω στις γιορτές του σχολείου γιατί δεν έχω χρόνο αλλά δεν με ενδιαφέρουν»*

«Δεν πάω σε γιορτές γιατί δε συμμετέχει ούτε το παιδί μου»

«Οι γιορτές του σχολείου είναι ελληνικές γιορτές δεν νομίζω ότι μπορώ να συμμετέχω κι εγώ»

ο Η ενεργός συμμετοχή

Ελάχιστοι γονείς ανέφεραν ότι είχαν συμμετοχή σε σχολικές γιορτές *«Είχα μια φορά βοηθήσει σε μια γιορτή τα Χριστούγεννα που έπρεπε να στολίσουν τα παιδιά την τάξη τους όταν η κόρη μου πήγαινε στη πρώτη τάξη»*

Βλέπουμε λοιπόν πως η φύση και οι στόχοι των σχολικών εορτών δεν προσφέρουν κίνητρα συμμετοχής για τους αλλοδαπούς γονείς. Στις περιπτώσεις που υπάρχει συμμετοχή με την μορφή της απλής παρουσίας στο χώρο της εκδήλωσης ή υπάρχει αντίστοιχη συμμετοχή του παιδιού ή συμμετοχή άλλων αλλοδαπών γονέων. Επομένως κατανοούμε πως το περιβάλλον της εκδήλωσης θα πρέπει να είναι οικείο και προσιτό ως προς τους συμμετέχοντες.

Υπάρχει επίσης και η κατηγορία των γονέων που δεν έχουν καμία συμμετοχή και όλες έμμεσα ή άμεσα θίγουν το περιεχόμενο και τον στόχο των εκδηλώσεων. Είναι επόμενο οι γιορτές που αναφέρονται στις εθνικές επετείους να μην είναι οικείες για τους αλλοδαπούς γονείς και να μη βρίσκουν πραγματικό ενδιαφέρον και κίνητρο συμμετοχής. Οι ελληνικές σχολικές γιορτές είναι σύμφωνες με την ελληνική παράδοση και τον ελληνικό πολιτισμό. Ο ελληνικός πολιτισμός όμως δεν είναι και δεν πρέπει να γίνει πολιτισμός και των αλλοδαπών γονέων. Οι αλλοδαποί γονείς έχουν ένα δικό τους πολιτισμό τον οποίο σίγουρα δεν είναι σε θέση να εκφράσουν μέσα από τις ελληνικές σχολικές γιορτές. Το τελευταίο φαίνεται να το κατανοούν και για αυτό δεν βρίσκουν ενδιαφέρον ή τρόπο συμμετοχής. Οι θέσεις αυτές υπενθυμίζουν τον αφομοιωτικό ρόλο του ελληνικού σχολείου, το οποίο εμμένει στο παραδοσιακό μοτίβο και αναπαράγει ένα συγκεκριμένο πρότυπο.

Σε αντίθεση οι σχολικές γιορτές που δεν έχουν εθνικό χαρακτήρα είναι οι μόνες που οι αλλοδαποί γονείς ανέφεραν κάποια συμμετοχή.

* * *

δ) Προτάσεις

Το τελευταίο σημείο αυτού του άξονα σχετίζεται με τις προτάσεις που οι αλλοδαποί γονείς εκφράζουν αναφορικά με την εξέλιξη των σχέσεων τους με τους ντόπιους γονείς.

ο Εκδηλώσεις για τους γονείς

Οι προτάσεις που ειπώθηκαν ήταν οι εξής: *«καλά θα ήταν να μας καλούσε μια μέρα ο δάσκαλος όλους τους γονείς στο σχολείο για να γνωριστούμε»*

«Νομίζω ότι θα ήταν καλά αν κάθε χρόνο γινόταν μια γιορτή στο σχολείο για τους γονείς.» Βλέπουμε καθαρά σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις πως οι γονείς αναμένουν από το σχολείο την πρωτοβουλία για τις συναντήσεις και δεν αναφέρεται τίποτα για προσωπικές πρωτοβουλίες δράσης.

ο Έλλειψη προτάσεων

Ορισμένοι γονείς απέφυγαν να εκφράσουν συγκεκριμένες προτάσεις χαρακτηριστικά μας είπαν: *« Δεν ξέρω αν μπορεί να γίνει κάτι δεν νομίζω ότι χρειάζεται» «Τα πράγματα είναι δύσκολο να αλλάξουν... Δεν θα ασχοληθεί κανείς μ' αυτό» «Για να γίνει κάτι δεν το βλέπω, ο καθένας έχει τις δουλείες του και δεν υπάρχει χρόνος»*

Βλέπουμε λοιπόν πως οι γονείς δεν εκφράζουν προτάσεις ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες επικοινωνίας. Στις ελάχιστες προτάσεις που ειπώθηκαν η πρωτοβουλία φαίνεται να ανήκει στο σχολείο και όχι στους γονείς. Ίσως το σχολείο έχει στη συνείδηση των γονέων ένα ουδέτερο ρόλο επομένως μπορεί να μεσολαβήσει για την διευκόλυνση της επικοινωνίας.

Η σχολική κοινότητα μπορεί να μην είναι κατεξοχήν χώρος δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, στηρίζει όμως παρόλα αυτά τη λειτουργία της στη καλή συνεργασία των μελών της.

Μέρος 3ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

3.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Πριν προβούμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι σκόπιμο να διατυπώσουμε ορισμένες γενικές παρατηρήσεις, οι οποίες δεν ήταν δυνατό να παρουσιαστούν κατά την διαδικασία της ανάλυσης.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για παρατηρήσεις που προήλθαν τόσο μέσω της συνολικής εικόνας των απαντήσεων όσο και μέσω των αντιδράσεων που οι ερωτώμενοι είχαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Αναφορικά με τη συνολική εικόνα των απαντήσεων έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής κοινά σημεία:

- Οι περισσότερες απαντήσεις είναι εξαιρετικά μικρής έκτασης εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που οι ερωτώμενοι εμφανίζονται περιγραφικοί. Το φαινόμενο αυτό είναι συχνό σε έρευνες που έχουν ως ομάδες στόχου ευαίσθητες πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι αλλοδαποί. Αν επιχειρήσουμε μια ερμηνεία του φαινομένου αυτού μπορούμε να διακρίνουμε δυο βασικές αιτίες. *Οι γλωσσικές δυσκολίες* εκ' πρώτης δεν δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να γίνουν περιγραφικοί κι έτσι αρκούνται σε σύντομες απαντήσεις που δεν απαιτούν ιδιαίτερο γλωσσικό πλούτο.
- Παρόλα αυτά, ανεξάρτητα από γλώσσα ένα μέρος της επικοινωνίας επηρεάζεται άμεσα και από το συναίσθημα. Η έκφραση του συναισθήματος, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως δεν εξαρτάται μόνο από τη γλώσσα και τον τρόπο χρήσης της αλλά από την διάθεση του ερωτώμενου να «ανοιχτεί», να αποκαλύψει δηλαδή την συναισθηματική του διάθεση για το ερευνητικό αντικείμενο. Στην περίπτωση μας, έγινε μια προσπάθεια συγκάλυψης του συναισθήματος, πράγμα που κυρίως φαίνεται από τις μονολεκτικές απαντήσεις ή ακόμα καλύτερα από τις απαντήσεις της πλήρους αποδοχής των ερευνητικών αντικειμένων. *Η δέσμευση του συναισθήματος* στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να οφείλεται στο φόβο πως η άσκηση κριτικής θα επηρεάσει δυσμενώς τη θέση των αλλοδαπών στο χώρο του σχολείου. Επίσης δεν πρέπει να ξεχνάμε πως οι ερευνητές είναι Έλληνες επομένως η συνέντευξη ως διαδικασία

αντικατοπτρίζει κατά ένα βαθμό την σχέση επιφυλακτικότητας απέναντι στους ντόπιους. Μπορούμε να υποθέσουμε πως το στοιχείο αυτό έπαιξε ρόλο ανεξάρτητα των τεχνικών που εφαρμόστηκαν προκειμένου να αναπτυχθεί το κλίμα εμπιστοσύνης

Αναφορικά με τις παρατηρήσεις των αντιδράσεων, διατηρώντας μια επιφύλαξη στην ερμηνεία τους, μπορούμε να διακρίνουμε τα εξής:

- Κατά την διάρκεια της διαδικασίας πολλοί ερωτώμενοι απέφευγαν την οπτική επικοινωνία. Με αλλά λόγια δυσκολεύονταν να επιβεβαιώσουν τα λεγόμενα τους με την οπτική επαφή. Γνωρίζουμε πως σύμφωνα με τις τεχνικές της συνέντευξης η οπτική επαφή παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία και σαφώς αντικατοπτρίζει το συναίσθημα.⁵³ Η έλλειψη οπτικής επικοινωνίας μας δημιούργησε την αίσθηση ότι οι ερωτώμενοι αισθάνονταν κάποια συστολή. Η συστολή αυτή μπορεί να επιβεβαιώσει ότι υπήρχε ο φόβος εκδήλωσης του συναισθήματος ή ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν υπήρχε απόλυτη ειλικρίνεια. Σημειώνουμε πως η έλλειψη οπτικής επικοινωνίας παρατηρήθηκε στους ερωτώμενους που αρκούσαν σε μονολεκτικές απαντήσεις, πράγμα που βοήθη στην ερμηνεία. Επίσης η ελλιπής οπτική επικοινωνία φανερώνει και την αμηχανία αν συνδυαστεί με κάποιες άλλες κινήσεις και την λεγόμενη γλώσσα του σώματος.

- Ερμηνεύοντας τις αντιδράσεις των ερωτώμενων μπορούμε να σταθούμε και στη γλώσσα του σώματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι εκείνο μιας μητέρας που διατηρούσε μεγάλη απόσταση από τον ερευνητή και μιλούσε χαμηλόφωνα. Ήταν ολοφάνερο πως ήθελε να διατηρήσει «τις αποστάσεις» και ένιωθε άβολα με την διαδικασία.

Οι γενικές αυτές παρατηρήσεις μας δείχνουν πως η διαδικασία της συνέντευξης εκτός από το μέρος των άμεσων πληροφοριών μας προσφέρει και κάποιες πολύ σημαντικές έμμεσες παρατηρήσεις που βοηθούν στην εξαγωγή των συμπερασμάτων συμπληρωματικά.

3.2 ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

3.2.1 Η διαφοροποίηση στη γλώσσα ως ανασταλτικός παράγοντας της επικοινωνίας

Οι δυσκολίες τόσο της φοίτησης στο ελληνικό σχολείο όσο και της επικοινωνίας με τους ντόπιους εκπαιδευτικούς και γονείς βασίζονται

⁵³ Ivey- Gluckstern , «Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης», Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ.31.

κατά ένα μεγάλο βαθμό στη γλωσσική διαφοροποίηση. Η γλωσσική αυτή διαφοροποίηση φαίνεται να επηρεάζει την σχολική απόδοση των μαθητών αλλά και την κοινωνικοποίηση τους. Σχολιάζοντας εκτενέστερα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η γλώσσα είναι το φανερό κριτήριο διάκρισης των αλλοδαπών μαθητών και γονέων από τους ντόπιους. Επομένως θα ήταν λάθος αν εξετάσουμε τη γλώσσα μόνο αναφορικά με τη σχολική απόδοση εφόσον εμφανίζεται να επηρεάζει άμεσα και την ανάπτυξη σχέσεων και επικοινωνίας.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η γλώσσα θίγεται σε όλους τους ερευνητικούς άξονες και σχολιάζεται κάθε φορά ο ρόλος της. Οι αλλοδαποί μαθητές δυσκολεύονται στα γλωσσικά μαθήματα αλλά και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους πράγμα που όπως αναφέρουν οι γονείς επηρεάζει άμεσα την δημιουργία σχέσεων. Την δυσκολία αυτή φαίνεται να αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι οι γονείς αφού δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επομένως η γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση δημιουργεί ανησυχίες στους γονείς εφόσον αναστέλλει την ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Παρόλα αυτά και οι ίδιοι οι γονείς δυσκολεύονται εξαιτίας της γλωσσικής διαφοροποιήσεως στην επικοινωνία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους ντόπιους γονείς. Η διαφοροποίηση αυτή δεν είναι μόνο γλωσσική κατ' ουσία είναι πολιτισμική και δημιουργεί ένα χάσμα επικοινωνίας ανάμεσα στους ντόπιους και στους αλλοδαπούς. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε πως αν η γλωσσική διαφοροποίηση αντιμετωπιστεί (αν για παράδειγμα μάθουν οι αλλοδαποί ελληνικά) θα πάψει ταυτόχρονα να υφίστανται και οι δυσκολίες. Είναι γεγονός ότι οι ενσωματωτικές λύσεις δεν έχουν γόνιμα αποτελέσματα και είναι κυρίως πυροσβεστικές. Η αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών θα πρέπει να ξεκινά από τη βάση ότι δεν ακυρώνεται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας καταγωγής.

Καταλήγοντας συμπεραίνουμε πως η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη επικοινωνία αλλά δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που την επηρεάζει. Η γλώσσα εμπεριέχει όλα τα ζωντανά στοιχεία ενός πολιτισμού επομένως η απλή εκμάθηση της προσφέρει μόνο μια άμεση πρακτική λύση στην επικοινωνία. Εντούτοις αυτό μπορεί να θεωρηθεί το πρώτο βήμα μιας προσπάθειας αν συνδυαστεί κατάλληλα με κινήσεις για την αμοιβαία πολιτισμική αποδοχή. Είναι γεγονός ότι καμία προσπάθεια ανάπτυξης επικοινωνίας δεν μπορεί να ευοδωθεί αν δεν υπάρξει πρώτα ένας κοινά αποδεκτός κώδικας της.

3.2.2 Ο πολιτισμός και η σημασία του στην επικοινωνία

Δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να μιλάμε για επικοινωνία μεταξύ πολιτισμικών ομάδων αγνοώντας τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός είναι η κινητήρια δύναμη, ο χώρος μέσα από τον οποίο θα αντλήσουμε τα ερεθίσματα της επικοινωνίας. Οι πολιτισμικές διαφορές είναι υπαρκτές και αυτό σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα. Οι αλλοδαποί γονείς φέρουν τις δικές τους αντιλήψεις και αξίες και σίγουρα κάποιες από αυτές δεν συμβαδίζουν με τις αξίες των εκπαιδευτικών και των ντόπιων γονέων. Η χώρα καταγωγής είναι το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο κάθε άνθρωπος γεννιέται ο πολιτισμός δε της χώρας του είναι η δύναμη της εξέλιξης του.

Το ερώτημα που τίθεται είναι αν τελικά το ελληνικό σχολείο προστατεύει την κληρονομιά των αλλοδαπών μαθητών; Η απάντηση έρχεται από τους ίδιους τους γονείς που με τις δικές τους δυνάμεις προστατεύουν την πολιτισμική τους κληρονομιά. Μπορούμε να ερμηνεύσουμε την αποχή των γονέων από τις σχολικές εκδηλώσεις σε αυτή τη βάση. Ο ελληνικός πολιτισμός είναι σαφώς ο κυρίαρχος επομένως εκούσια ή ακούσια επηρεάζει τους αλλοδαπούς γονείς. Τι γίνεται όμως με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής;

Το σχολείο φαίνεται να τον αγνοεί εφόσον δεν του δίνει κανένα χώρο έκφρασης. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια μπορεί να εξηγηθεί η αντίδραση των γονέων να απέχουν από τις εκδηλώσεις που έχουν αυστηρά ελληνικό χαρακτήρα. Οι εκδηλώσεις αυτές δεν έχουν τίποτα το οικείο για τους αλλοδαπούς γονείς εφόσον δεν απευθύνονται σε αυτούς και δεν δημιουργούνται για αυτούς.

Εν κατακλείδι λοιπόν, συμπεραίνουμε πως στο ελληνικό σχολείο ο πολιτισμός των αλλοδαπών αγνοείται. Η απομόνωση των πολιτισμικών στοιχείων μιας πληθυσμιακής ομάδας μπορεί να μεταφραστεί ως απόρριψη της πράγμα που σίγουρα δεν βοηθά στην ανάπτυξη σχέσεων. Όταν δεν δίνεται ευκαιρία πολιτισμικής έκφρασης των αλλοδαπών και όταν μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και θέτει τους κανόνες επικοινωνίας τότε σίγουρα δεν μπορούμε να ελπίζουμε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών. Το μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευση απωθεί τους αλλοδαπούς γονείς εφόσον δεν τους επιτρέπει να βρουν μια θέση ισότιμη.

3.2.3 Οι προκαταλήψεις και η σημασία τους στην επικοινωνία

Οι προκαταλήψεις ως σταθερές και ακλόνητες θέσεις έρχονται πάντα να υπενθυμίζουν τη διαφορετικότητα και να οξύνουν τις αντιθέσεις. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των προκαταλήψεων;

Το ελληνικό σχολείο θέτει ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους τους οποίους στηρίζει και αναπτύσσει. Όπως προαναφέραμε ο κυρίαρχος πολιτισμός εκφράζεται μέσα από την εκπαίδευση και αυτό είναι ένα γεγονός που δεν είναι κατά ανάγκη καταχρηστικό. Καταχρηστική είναι η μονοδιάστατη και στεία αντιμετώπιση των συνυπαρχόντων πολιτισμών και οι ξύλινοι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Με αλλά λόγια, το σχολείο δεν αναπαράγει τις προκαταλήψεις αλλά δυστυχώς τις συντηρεί. Όσο υπάρχει το συγκεκριμένο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο δεν θα υπάρχει χώρος για ανάπτυξη δράσεων ευαισθητοποίησης ή για γόνιμους προβληματισμούς. Οι αλλοδαποί θα αναγκάζονται, όπως και κάνουν, να μιλούν και να σκέφτονται ως έλληνες και οι ντόπιοι θα επιμένουν να μην τους αποδέχονται γιατί πάντα θα είναι οι «άλλοι».

Οι εκπαιδευτικοί ή θα γίνονται μέρος αυτού του συστήματος ή θα προσπαθούν πάντα να εξισορροπήσουν τις αντιθέσεις έχοντας καλή διάθεση αλλά όχι πρακτικά και θεσμοθετημένα μέσα. Επομένως οι προκαταλήψεις εμμένουν και αγγίζουν και τις δυο ομάδες οι οποίες φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις πως αναγκαστικά και μόνο λόγω των συνθηκών μπορούν να συνυπάρχουν.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, οι προκαταλήψεις υπονομεύουν εξ αρχής την επικοινωνία. Οι αλλοδαποί γονείς αναμένουν την απόρριψη από τους ντόπιους και οι ντόπιοι σε ορισμένες περιπτώσεις φροντίζουν να επιβεβαιώνουν αυτούς τους φόβους.

Συμπερασματικά, οι προκαταλήψεις που φέρει η μια πληθυσμιακή ομάδα για την άλλη αντικατοπτρίζουν και το γενικότερο κοινωνικό κλίμα που επικρατεί. Η διάφορα βρίσκεται στο γεγονός πως η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να αναλάβει ένα ρόλο δράσης έναντι των προκαταλήψεων και να πάρει πρωτοβουλίες ώστε να υπάρξει ευαισθητοποίηση και αποκάλυψη της πραγματικότητας. Επομένως υπάρχει αίτημα να εγκαταλειφθεί το μόνο πολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και ανοίξει ο δρόμος ώστε το πολυπολιτισμικό σχολείο να γίνει διαπολιτισμικό.

3.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις που μπορούν να διατυπωθούν προκειμένου να ενισχυθεί η επικοινωνία των αλλοδαπών γονέων με το ελληνικό σχολείο είναι οι εξής:

ο Θεσμικές Αλλαγές

Οι θεσμικές αλλαγές που μπορούν να γίνουν στην εκπαίδευση αναφέρονται στα εξής:

1. Νέο εκπαιδευτικό μοντέλο : Είναι σαφέστατο αίτημα η εκπαίδευση να αλλάξει προσανατολισμό και στόχους. Με άλλα λόγια η απομάκρυνση της εκπαίδευσης από το μονοπολιτισμικό πρότυπο και η εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών σε καθολικό επίπεδο (σε όλες τις σχολικές μονάδες) είναι πλέον αναγκαία. Παρόλα αυτά όταν μιλάμε για εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές μονάδες θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας πως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό θα πρέπει πάνω από όλα να είναι εξελίξιμο και ευέλικτο. Εδώ λοιπόν δεν απαιτείται μόνο η θεσμοθέτηση αλλά και μια συνεχής υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας και τον Αρμόδιο Φορέα (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), σε παροχή υλικού, σε εκπαιδευτικά σεμινάρια. Είναι αναγκαίο επίσης το κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα για μουσουλμάνους μαθητές δεν μπορεί να χρησιμοποιεί τα ίδια μέσα με ένα πρόγραμμα για μαθητές προερχόμενους από την Ανατολική Ευρώπη. Οι στόχοι μπορεί εν' ολίγοις να είναι κοινοί αλλά τα μέσα, οι μέθοδοι θα πρέπει να είναι πάντα προσιτές στην πληθυσμιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται.

2. Κατάρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό Ένα πολύ σοβαρό θέμα αφορά την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να ξεκινά από τις ίδιες της σπουδές του. Με άλλα λόγια οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες μπορούν εφοδιάζουν τους αυριανούς εκπαιδευτικούς με γνώσεις αναφορικά με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τις πρακτικές μεθόδους της. Αν κάτι τέτοιο πραγματοποιηθεί η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πάνω στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας. Στην συνέχεια οι εν' ενέργεια εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνονται μέσω σεμιναρίων και ειδικών προγραμμάτων για τις νέες εξελίξεις και τις καινοτόμες ιδέες .

3. Η εθνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα: Πρόκειται σίγουρα για μια ρύθμιση αρκετά δύσκολη στην εφαρμογή της, Παρόλα αυτά είναι μια αρκετά καινοτόμα προσπάθεια. Εκτιμώντας το αριθμό των αλλοδαπών μαθητών σε κάθε σχολείο μπορούν να συγκροτηθούν αντίστοιχα τμήματα εκμάθησης της εθνικής τους γλώσσας. Αν τα τμήματα αυτά δεν είναι δυνατό να ενσωματωθούν στο ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορούν να ενταχθούν είτε στο διευρυμένο ωράριο είτε τις απογευματινές ώρες. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώνουν το πρόγραμμα αυτό μπορεί να είναι είτε ομοεθνείς των μαθητών είτε ειδικά καταρτισμένοι έλληνες εκπαιδευτικοί διορισμένοι από το Υπουργείο. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να λειτουργήσουν και τμήματα γονέων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

4. Προγράμματα ευαισθητοποίησης Τα προγράμματα ευαισθητοποίησης είναι τα προγράμματα που κάθε μια σχολική κοινότητα θα εφαρμόζει προκειμένου να μεταδώσει τις αρχές της πολιτισμικής αλληλεγγύης τόσο στο εσωτερικό της όσο και στην ευρύτερη κοινότητα. Στα προγράμματα αυτά είναι απαραίτητη η συμμετοχή και των αλλοδαπών γονέων, επομένως πρέπει να αναζητηθούν όλα τα ερεθίσματα / κίνητρα της συμμετοχής τους. Η ισότιμη συμμετοχή των πολιτισμών σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι απαραίτητο να είναι εξαρχής δεδομένη. Η σύνθεση των πολιτισμικών στοιχείων από κάθε εθνότητα απαιτεί συνεργασία και σχεδιασμό από όλους των εμπλεκόμενους.

Με αλλά λόγια οι αλλοδαποί γονείς μπορούν να αναλάβουν να παρουσιάσουν τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας τους δουλεύοντας σε ομάδες μαζί με ντόπιους γονείς. Επίσης μια άλλη ιδέα είναι οι αλλοδαποί γονείς να παρουσιάσουν τα πολιτισμικά στοιχεία της Ελλάδας και οι ντόπιοι γονείς να παρουσιάσουν τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών γονέων. Με τον τρόπο αυτό θέτουμε τις δυο ομάδες σε μια διαδικασία να αναζητήσουν τη γνώση και να κάνουν την δική τους σύνθεση των πολιτισμών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γεωργούλας Σ. «*Η νέα μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και η νομιμοποίηση της*» , Μαρβάκης Αθ., Παρσανόγλου, Δ., Μ. Παύλου,(Επιμέλεια), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, ,Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα 2001.
2. Ιωσηφίδης Θ.,«*Συνθήκες Εργασίας τριών μεταναστευτικών ομάδων στην Αθήνα*», Μαρβάκης Αθ., Παρσανόγλου, Δ., Μ. Παύλου,(Επιμέλεια), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα ,Ελληνικά Γράμματα , 2001.
3. Κοίλιαρη Α., *Ξένος στην Ελλάδα Μετανάστες γλώσσα και κοινωνική ένταξη*, Θεσσαλονίκη , Παρατηρητής,1997.
4. Λαμπρινίδης Λ. ,Λυμπεράκη .Α, *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη*, Αθήνα ,Παρατηρητής , 2001.
5. Μάρκου , *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* , Αθήνα ,1995.
6. Μαυρέας Κ. , «*Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Πόντιοι, Βορειοηπειρώτες πρόσφυγες στην Ελλάδα*», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* , τεύχος 96-97.
7. Ναξάκης Χ.,«*Το οικονομικό θαύμα οφείλεται και στους μετανάστες*», Ναξάκης Χ., Χλέτσος Μ., (Επιμέλεια), *Μετανάστες και Μετανάστευση*, Πατάκη, Αθήνα 2001.
8. Μάρκου ,*Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα 1995 .
9. Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* , Τόμος 1^{ος}, Αθήνα, 1993
10. Σκούπας «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Σχολικών Μονάδων*» ,Κόρινθος 2002
11. Υπουργείο Παιδείας Φ.8182/2/4139/1980
- 12.ΦΕΚ Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17.6.1996) – *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σκοπός – περιεχόμενο, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοίκηση των σχολείων* (κεφ. Ι, άρθρα 34, 35, 36, 37).– *Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)* (κεφ. Β΄, άρθρα 5,6,7).

13. Ψημμένος Ι.,« *Νέα Εργασία και ανεπίσημοι μετανάστες στη Μητροπολιτική Αθήνα*», Μαρβάκης Αθ., Παρσανόγλου, Δ., Μ. Παύλου,(Επιμέλεια), *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα,Ελληνικά Γράμματα , 2001

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1 Strauss A., Corbin J. , “*Basics of Qualitative Research*”, Sage Publications, Η.Π.Α, 1990, σ.σ57-115

2. Council of Europe. The CDCC’s project 7 : *The Education and Cultural Development of Migrants*, Strasbourg 1986.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

1. www.yperpth.gr – Επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας