

**ελληνικό μεσογειακό πανεπιστήμιο**

**Σχολή Επαγγελματιών Υγείας  
Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**



«Η σημασία της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών δεύτερης γενιάς στη χώρα υποδοχής».

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ:** ΚΥΡΙΑΚΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ ΜΥΡΣΙΝΗ ΑΛΙΚΗ Α.Μ.3564  
ΚΑΓΙΑ ΑΝΔΡΙΑΝΝΑ ΕΛΕΝΗ Α.Μ.4807

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** ΠΡΟΚΟΠΑΚΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ

ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2021

## Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΕΝΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....	5
1.1. η δεύτερη γενιά μεταναστών.....	5
1.2 Χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες της δεύτερης γενιάς.....	8
1.3 Οι ανάγκες της δεύτερης γενιάς.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ.....	12
2.1 Η έννοια της κοινωνικής ένταξης στη χώρα υποδοχής.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	28
3.1. Εκπαίδευση δεύτερης γενιάς μεταναστών.....	28
3.2. Σημασία εκπαίδευσης ως προς την ένταξη.....	31
3.3. Ρόλος εκπαίδευσης για κοινωνική ανέλιξη πληθυσμιακών ομάδων.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	40
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
4.3. Μεθοδολογικά εργαλεία.....	43
4.4 Επιλογή δείγματος.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	46
5.1. Η ανάγκη της 2 <sup>η</sup> γενιάς μεταναστών για εκπαίδευση.....	46
5.2. Η χρησιμότητα της εκπαίδευσης στην διαδικασία ένταξης.....	56
5.3. Η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και ο ρόλος της στην κοινωνική ενσωμάτωση της 2 <sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών.....	66
5.4. Η κοινωνικοοικονομική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και η συμβολή τους στην απόκτηση ιθαγένειας - υπηκοότητας.....	73
5.5. Η κοινωνική πολιτική της χώρας υποδοχής, και η αντιμετώπιση του σχολικού περιβάλλοντος στην προσαρμογή και την ένταξη της δεύτερης γενιάς μεταναστών.....	81
5.6. Συμπεράσματα έρευνας και προτεινόμενες λύσεις.....	88
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ.....	98

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονοι ρυθμοί και οι απαιτήσεις τους ,μας έχουν δείξει ότι σε μεγάλο βαθμό απαιτείται η ύπαρξη της παιδείας στην καθημερινότητά μας. Η παιδεία είναι μια έννοια που αντιμετωπίζεται ως στάση ζωής. Η αξία της είναι ευχής έργο να αναζητάτε στον αντίκτυπο που επιφέρει στην ψυχική υγεία και ισορροπία κάθε ανθρώπου. Με δεδομένη την ύπαρξη κοινωνικής φύσης του ανθρώπου, η παιδεία **φροντίζει** να μεταλαμπαδεύσει σ' αυτόν όλα τα στοιχεία της ομοιογένειας, ώστε να διευκολύνεται η εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας και να προωθείται η ομαλή ένταξή του νέου μέσα στους κόλπους της. Βοηθά στην επαγγελματική αποκατάστασή του νέου και στη μεταβολή του σε δραστήριο και παραγωγική μονάδα του κοινωνικού συνόλου. Επιπλέον ως παράγοντας δημιουργίας πολιτικής συνείδησης συντελεί στη μεταμόρφωση του νέου σε υπεύθυνο και συνειδητοποιημένο πολίτη. Τέλος καθιστώντας τον μέτοχο της παράδοσης και των εξελίξεων στο χώρο των γραμμάτων, της επιστήμης και της τέχνης έμμεσα τον οδηγεί στις πολιτιστικές διαδικασίες της κοινωνίας. Μέσα απ' αυτό το σκεπτικό αντιλαμβανόμαστε ότι η Παιδεία είναι ο κινητήριο μοχλός της κοινωνικής προόδου (Καρεμφύλλης, 2015).

Η εκπαίδευση για τον άνθρωπο στο ξεκίνημα του αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη για την ζωή του και την πορεία της καθημερινότητάς του. Τις τελευταίες δεκαετίες το εκπαιδευτικό μας σύστημα αντιμετωπίζει ένα φαινόμενο που αφορά την πληθώρα των παιδιών μεταναστών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ,αποτέλεσμα πολλαπλών μεταναστευτικών ρευμάτων στη χώρα μας. Η αντίδραση της πολιτείας επικεντρώνεται στην προσπάθεια αφομοίωσης του ρεύματος αυτού και αργότερα στην ένταξη και ενσωμάτωσή τους. Ιδιαίτερη σημασία επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό θεσμό, όπως προκύπτει από την παρούσα μελέτη. Τα εφόδια που ενδέχεται να αποκτήσουν οι μαθητές θεωρούνται αναγκαία προϋπόθεση για την μετέπειτα ένταξη στην αγορά εργασίας και συμβολή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας υποδοχής.

Στην παρούσα μελέτη εκφράζουμε τον προβληματισμό μας όσον αφορά την αντιμετώπιση μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στον εκπαιδευτικό θεσμό. Αναλύσαμε τις ανάγκες των παιδιών αυτών σχετικά με την εκπαίδευση τους, τις σκέψεις τους, την στάση της χώρας υποδοχής και την ενσωμάτωσή τους σε αυτήν. Ασχοληθήκαμε με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, τις δυνατότητες που προσφέρει σε αυτά τα παιδιά και την κοινωνικοποίηση τους ως παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών.

Η εργασία μας αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Στα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου της δεύτερης γενιάς μεταναστών και της εκπαίδευσής τους, καθώς παράλληλα θα αναλύσουμε τις διαστάσεις που λαμβάνει το φαινόμενο αυτό στην ένταξη και ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο.

Συγκεκριμένα, στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο της θεωρίας μας θα αναφερθούμε στη δεύτερη γενιά μεταναστών ως έννοια. Θα μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των παιδιών αυτών αναφορικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τις συνθήκες διαβίωσης, τις γλωσσικές δυσκολίες και την ευρύτερη καθημερινότητά τους.

Συνεχίζοντας στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, θα μελετήσουμε και αναλύσουμε την κοινωνική ένταξη της δεύτερης γενιάς μεταναστών, το πώς την αντιλαμβάνεται τόσο το κρατικό σύστημα όσο το περιβάλλον των μεταναστών. Παράλληλα θα αναλύσουμε τις έννοιες της κοινωνικής ενσωμάτωσης και αφομοίωσης στη χώρα υποδοχής. Θα γίνει αναφορά στα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η δεύτερη γενιά μεταναστών και την προσπάθεια συμφιλίωσης του πολιτισμικού υπόβαθρου της πατρικής οικογένειας με το υπάρχον στη χώρα υποδοχής.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο της εργασίας μας, θα αναφερθούμε στην εκπαίδευση της δεύτερης γενιάς μεταναστών, τις δυσκολίες που εμφανίζονται, την ανάγκη για επιμόρφωση και το διαχωρισμό μάθησης και

διδασκαλίας. Ταυτόχρονα θα αναλύσουμε τη σημασία της εκπαίδευσης ως προς την ένταξη της δεύτερης γενιάς και την προσπάθεια της γενιάς αυτής να υιοθετήσει τις αξίες της χώρας υποδοχής με την παράλληλη διατήρηση αξιών της χώρας προέλευσης. Επιπλέον θα αναφερθούμε στο ρόλο της εκπαίδευσης για την κοινωνική ανέλιξη. Θα αναλύσουμε τη σημασία παροχής εκπαίδευσης στην κοινωνική αναρρίχηση του ατόμου και τις πολιτειακές υποχρεώσεις απέναντι στο φαινόμενο αυτό.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας μας θα γίνει η εμπειρική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε άντρες και γυναίκες δεύτερης γενιάς μεταναστών διαφορετικών εθνικοτήτων, στις πόλεις του Ηρακλείου και της Αθήνας.

Ξεκινώντας θα αναλύσουμε κάποια δεδομένα που αφορούν τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της έρευνάς μας. Θα αναφερθούμε στους στόχους της μελέτης μας, το πλήθος δείγματος που ασχοληθήκαμε και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους μας. Ακολούθως θα καταγράψουμε τυχόν δυσκολίες ,προβλήματα και ερευνητικές δυσχέρειες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια εξέλιξης της διαδικασίας των συνεντεύξεων.

Το τελικό στάδιο της μελέτης μας θα αφορά την καταγραφή και ανάλυση του ερευνητικού μέρους της εργασίας μας ξεχωριστά για κάθε ενότητα των θεματικών αξόνων και την παρουσίαση των ανάλογων συμπερασμάτων και προτάσεων που προέκυψαν.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: ΔΕΥΤΕΡΗ ΓΕΝΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ**

### **1.1. Η δεύτερη γενιά μεταναστών**

Με τον όρο μετανάστευση εννοούμε τη μετακίνηση ανθρώπων σε μία χώρα της οποίας δεν κατέχουν την ιθαγένεια, με σκοπό την εγκατάστασή τους εκεί είτε ως μόνιμοι κάτοικοι ή μελλοντικοί πολίτες. Σύμφωνα με τις κοινωνικές επιστήμες και το κοινωνικό Δίκαιο, οι μετανάστες εγκαταλείπουν την πατρίδα τους με την θέληση τους ή και χωρίς αυτή, καθώς αναζητούνται νέες ευκαιρίες όπως και ασφαλέστερων και καλύτερων προοπτικών διαβίωσης. Βασικότερος λόγος που οδηγεί στην μετανάστευση αποτελεί η αναζήτηση εργασίας και η μετάβαση σε περιβάλλον ευνοϊκότερων επαγγελματικών ευκαιριών.

<https://el.wikipedia.org/wiki>

Η διάκριση ανάμεσα σε «γεννημένους στο εξωτερικό» και «γηγενείς» κατοίκους είναι η πιο διαδεδομένη κατηγοριοποίηση στη μελέτη της μετανάστευσης. Σύμφωνα με αυτή, ως μετανάστες ορίζονται τα άτομα που άλλαξαν τόπο κατοικίας βγαίνοντας από τα σύνορα της χώρας καταγωγής τους. Οι γεννημένοι σε χώρα εκτός της χώρας υποδοχής ονομάζονται «μετανάστες πρώτης γενιάς», ενώ οι απόγονοί τους, οι οποίοι έχουν

γεννηθεί στη χώρα υποδοχής ή μετανάστευσαν με τους γονείς τους σε μικρή ηλικία , ονομάζονται «μετανάστες δεύτερης γενιάς».

Κατά την είσοδο τους στη χώρα υποδοχής, οι περισσότεροι μετανάστες έχουν διαφορετική υπηκοότητα από τους γηγενείς. Στις εξαιρέσεις περιλαμβάνονται οι ομογενείς, που αποκτούν με προνομιακούς όρους την υπηκοότητα αμέσως μετά την άφιξή τους στη χώρα προορισμού. Αυτό ισχύει, για παράδειγμα, για τους γερμανικούς πληθυσμούς που ζουν στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Κατόπιν της παρέλευσης μιας προκαθορισμένης ελάχιστης χρονικής περιόδου, είναι κοινή πρακτική μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών να παρέχεται δικαίωμα πολιτογράφησης στους μετανάστες. Η περίοδος αυτή συνήθως διαφέρει από χώρα σε χώρα και κυμαίνεται , στις περισσότερες περιπτώσεις , από τα πέντε ως τα δέκα έτη διαμονής στη χώρα υποδοχής(Πετρινώτη,1993). Στην Ελλάδα, βάση των ανακοινώσεων του Υπουργείου Εσωτερικών (<https://www.lawspot.gr/nomika-nea/oi-nees-diataxeis-peri-ithageneias-nomos-4531-2018>), ο χρόνος διάρκειας έκδοσης απόφασης πολιτογράφησης των μεταναστών ανέρχεται στον ένα (1) χρόνο ,κατόπιν υποβολής απαιτούμενων δικαιολογητικών εγγράφων στο Δήμο της μόνιμης διαμονής του με υπογραφή ενώπιον του Δημάρχου ,παρουσία δύο Ελλήνων πολιτών ως μαρτύρων.

Σύμφωνα με την επίσημη στατιστική ανάλυση του νόμιμου πληθυσμού μεταναστών από το Υπουργείο Εσωτερικών (<http://www.ypes.gr/el/EidGramlthageneias/>), να αναφέρουμε ότι είναι αρκετές οι χώρες από τις οποίες παρατηρείται κύμα μετανάστευσης και εγκατάστασης στην Ελλάδα. Η πλειονότητα αναφέρεται από δώδεκα χώρες και είναι οι εξής: Αλβανία , Ουκρανία, Γεωργία, Πακιστάν, Ινδία, Αίγυπτο, Φιλιππίνες , Μολδαβία, Μπακλαντές , Συρία, Κίνα και Σερβία.

Βάση του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών,στην επίσημη ιστοσελίδα του(<https://www.ekke.gr/>) αναφέρεται ότι σε επίσημη καταμέτρηση του Υπουργείου Εσωτερικών,το 2015 καταγράφηκαν νόμιμα διαμένοντες 557.76 μετανάστες. Πιο αναλυτικά αναφέρεται σε 290,044 άρρενες και 267,432 θήλεις, οι οποίοι κατέχουν άδεια εργασίας, παραμονής ή σπουδών. Ο επίσημος αυτός αριθμός είναι που σκιαγραφεί τον χάρτη της νόμιμης μετανάστευσης.

Παράλληλα, σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία που έχει ανακοινώσει επίσημα το Υπουργείο Εσωτερικών στην επίσημη ιστοσελίδα του <http://www.ypes.gr/el/> 241,165 αποτελεί ο αριθμός μεταναστών δεύτερης γενιάς, καθώς πρόκειται για μέλη εξαρτώμενα από την οικογένεια, όπως επίσης 2.208 είναι ο πληθυσμός δεύτερης γενιάς που σπουδάζει στην χώρα ενώ παράλληλα 248.965 είναι μετανάστες που ναι μεν δεν σπουδάζουν αλλά κατέχουν άδεια εργασίας ή απλά παραμονής.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι ο αριθμός μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα αποτελεί σημαντικό μέρος του συνολικού πληθυσμού. λαμβάνοντας υπόψη την τελευταία απογραφή στη χώρα το έτος 2011, όπου σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας ανέρχεται στα 10,77 εκατομμύρια κατοίκους. Αυτό σημαίνει ότι στην ελληνική κοινωνία συνυπάρχουν ποικίλες κοινωνικές ομάδες σε μεγάλο ποσοστό, διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων. Η δεύτερη γενιά μεταναστών με την οποία πραγματευόμαστε στην παρούσα εργασία, συγκεντρώνει τα πολιτιστικά στοιχεία της πρώτης γενιάς τα οποία κληρονομεί αλλά και της χώρας υποδοχής, η οποία αποτελεί τον τόπο διαμονής και καθημερινότητας της. Η ύπαρξη αυτή της πολυπολιτισμικότητας προωθεί την αντίληψη και τον σεβασμό στην κοινωνική διαφορετικότητα. Πρώτο βήμα σε αυτό είναι η αναγνώριση και κατανόηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών της δεύτερης γενιάς μεταναστών στην καθημερινότητά τους, με τα οποία και θα ασχοληθούμε στα επόμενα κεφάλαια.

## **1.2 Χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες της δεύτερης γενιάς**

Η δεύτερη γενιά μεταναστών αποτελεί μια από τις πιο ευάλωτες ομάδες των μεταναστών. Δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τις γενικές δυσκολίες της καθημερινότητας αλλά και την σύνδεση της παιδικότητάς τους με τα προβλήματα των ενηλίκων της πρώτης γενιάς. Τα παιδιά αυτά ζουν σε οικογένειες οι οποίες αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επαγγελματική αποκατάσταση, τις δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας γραπτά και προφορικά, τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας των γονέων.



Το παιδί δέχεται τις επιδράσεις της οικογένειας, του σχολείου , των συνομήλικων καθώς και του πολιτισμού στον οποίο συμμετέχει. Γι' αυτό υπάρχει η άποψη, κατά την οποία η πρώτη γενιά μεταναστών βασίζεται στο επίπεδο κοινωνικοποίησης των παιδιών τους ,διότι αυτά διαμέσου της φοίτησης στο σχολείο έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και, κατά συνέπεια, γίνονται μεταφορείς της γνώσης τους αυτής στην ευρύτερη οικογένεια. Η οικογένεια, δηλαδή η πρώτη γενιά μεταναστών εξασφαλίζει την λειτουργική προσαρμοστικότητά της στο περιβάλλον, διότι ανακαλύπτει την ύπαρξη του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος το οποίο διαθέτει τους δικούς του κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς και εξοικειώνεται με αυτούς. (Κυπριανού, 2011).

Ιδιαιτερότητα των παιδιών των μεταναστών αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά καλούνται να κοινωνικοποιηθούν σε δύο πολιτισμούς. Καλούνται δηλαδή να μάθουν τις πολιτισμικές πρακτικές της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονα να κοινωνικοποιηθούν και στον πολιτισμό της χώρας των γονιών τους. Έτσι, γίνονται συνεχείς διαπραγματεύσεις μεταξύ των παιδιών με τους γονείς τους. Οι γονείς αγωνίζονται να μεταδώσουν τον εθνικό πολιτισμό στα παιδιά τους , και τα παιδιά προσπαθούν να ισορροπήσουν τα διδάγματα εκείνου του πολιτισμού με τις εμπειρίες στη νέα κουλτούρα.(Πούρκος , 1997)

Άλλη ακόλουθη ιδιαιτερότητα στο πλαίσιο των οικογενειών σε συνθήκες μετανάστευσης είναι οι ρυθμοί επιπολιτισμού που ακολουθούν τα παιδιά σε σχέση με τους ρυθμούς των γονιών τους. Προσαρμόζονται πιο γρήγορα από την πρώτη γενιά, διότι οι γονείς ωρίμασαν στην μητρική τους κουλτούρα. Βέβαια οι διαβαθμίσεις ως προς την προσαρμογή στα νέα δεδομένα διαφέρουν και λόγω του διαφορετικού βαθμού έκθεσης στην εθνική κουλτούρα της χώρας προέλευσης , ενώ τα παιδιά είτε κοινωνικοποιήθηκαν και στις δυο κουλτούρες είτε αποκλειστικά στη νέα. Ως αποτέλεσμα , εκτίθενται σε μεγαλύτερο βαθμό στις συμπεριφορές της κυρίαρχης κουλτούρας διαμέσου του σχολείου, των Μ.Μ.Ε. , της επαφής με συμμαθητές και αυτό μπορεί να τους κάνει να νιώθουν μεγαλύτερη την ανάγκη να έχουν την αποδοχή των συνομήλικων, παρά των γονιών τους. Ακολούθως, αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Η γλώσσα που ομιλείτε στο σπίτι έρχεται σε σύγκρουση με τη

γλώσσα που ομιλείτε στο σχολείο και τις παρέες των παιδιών. Επομένως ο μετανάστης δεύτερης γενιάς είναι ευάλωτος στην πίεση και τις επιρροές που είτε προκύπτουν από γλωσσικές δυσκολίες είτε από τη σύγκρουση της ταυτότητας και της αφομοίωσής της.(Kwak, 2003)

Όλα αυτά επηρεάζουν το παιδί δεύτερης γενιάς στην προσωπικότητα και τον ψυχισμό διότι καθιστούν την προσαρμογή πολύπλοκη. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να παρουσιάσουν συναισθήματα απομόνωσης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και δυσκολίας επικοινωνίας στο σπίτι λόγω πιθανών εντάσεων και έλλειψης επικοινωνίας. Παράλληλα, δεν βιώνουν μόνο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους αλλά και τις αντιδράσεις των συνομηλίκων, οι οποίοι είναι γηγενείς. Η μετανάστευση, η πολιτισμική αλλοτρίωση και οι αρνητικές οικογενειακές συνθήκες, δημιουργούν άγχος. Για αυτό το λόγο κρίνουμε απαραίτητη την αναγνώριση των αναγκών που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια διαμονής και επιβίωσης στο καθημερινό τους περιβάλλον στον ελληνικό χώρο. Με την κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αυτά της δεύτερης γενιάς μεταναστών είναι πιο εύκολο να αναγνωρισθεί και το τι χρειάζονται στην καθημερινότητά τους, καθώς και να προταθούν κάποια μέτρα αντιμετώπισής τους, τα οποία θα αναφέρουμε και στο επόμενο κεφάλαιο.

### **1.3 Οι ανάγκες της δεύτερης γενιάς**

Οι ανθρώπινες ανάγκες μελετήθηκαν και αναλύθηκαν από τον Αμερικάνο ψυχολόγο Abraham Marshlow. Ο Marshlow κατέταξε τις ανθρώπινες ανάγκες σε επίπεδα ,από τα οποία εξαρτάται η ανθρώπινη συμπεριφορά ,με συνέπεια να κινητοποιείται ο άνθρωπος ώστε να κυνηγάει τους στόχους του. Η πυραμίδα του Marshlow έχει στην βάση της τις ανάγκες έλλειψης οι οποίες διακρίνονται σε βιολογικές, κοινωνικές και ασφάλειας. Ακολουθως στο ανώτερο επίπεδο βρίσκονται οι ανάγκες ανάπτυξης, οι οποίες διακρίνονται σε σεβασμού, εκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης. (Καρακατσάνη, 2011). Για να καλυφτούν οι ανάγκες κάθε ανθρώπου και κάθε ομάδας, στην προκειμένη περίπτωση των μεταναστών και των οικογενειών τους, είναι απαραίτητη η κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους, όπως ακριβώς ισχύει για τους πολίτες κάθε

χώρας. Επομένως αναφερόμαστε είτε στα θεμελιώδη ατομικά και κοινωνικοοικονομικά δικαιώματα (ανάγκες έλλειψης) είτε στο δικαίωμα διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας του ατόμου ,μέσω της διαμεσολάβησης των κοινωνικών πλαισίων ώστε να καλύπτεται η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης και αυτοσεβασμού (ανάγκες ανάπτυξης). (Πουλοπούλου Η., 2007).

Η διεθνής κοινωνία διακηρύσσει ότι πιστεύει στα ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με δημοσιεύματα του ΟΗΕ αναφέρεται πως όταν οι άνθρωποι έχουν ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, καθίστανται ικανοί να διεκδικούν οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα. Εάν οι μετανάστες δεν έχουν ατομικά δικαιώματα, δεν έχουν δημοκρατικά δικαιώματα ,δεν έχουν αυτές τις ελευθερίες που τους δίνει η ίδια η δημοκρατία καθίστανται άνθρωποι δεύτερης και τρίτης κατηγορίας.(Πουλοπούλου Η., 2007)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση βασίζεται στις αρχές της ελευθερίας, της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών καθώς και του Κράτους Δικαίου, αρχές οι οποίες είναι κοινές σε όλα τα κράτη – μέλη. Όλες οι σύγχρονες πολιτείες υποβάλλουν τη δραστηριότητα των αλλοδαπών σε ορισμένους περιορισμούς ,που αναφέρονται στην ικανότητα τους να είναι υποκείμενα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και στην ικανότητα τους να προβαίνουν σε ενέργειες που έχουν έννομες συνέπειες.(Αμπατζόγλου Γ., 2001).

Αναφερόμενοι συγκεκριμένα στην Ελλάδα, οι νομίμως διαμένοντες και εργαζόμενοι αλλοδαποί, έχουν τα ίδια εργασιακά δικαιώματα με τους γηγενείς. Όπως και οι εργοδότες έχουν τις ανάλογες υποχρεώσεις: να ρυθμίζουν τα θέματα εργασίας, να προστατεύουν τη ζωή και την υγεία τους, να διατηρούν σε καλή κατάσταση τις εγκαταστάσεις, τα μηχανήματα, τα εργαλεία , να καταβάλλουν τον μισθό που έχει συμφωνηθεί με τη σύμβαση εργασίας, να σέβονται την προσωπικότητα των εργαζομένων, να ασφαλίζουν εγκαίρως τους εργαζομένους.

Ακολούθως, η κάλυψη των αναγκών ανάπτυξης των μεταναστών ,καταλήγει στο δικαίωμα της εκπαίδευσης. Μέσω της εκπαίδευσης ο άνθρωπος φτάνει στην αυτοπραγμάτωση και τον αυτοσεβασμό. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στο άρθρο 2,ορίζεται πως 'ουδείς δύναται να στερηθεί του δικαιώματος να

εκπαιδευτεί. Επομένως, όλοι οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής έχουν δικαίωμα φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το δικαίωμα των παιδιών των μεταναστών να σπουδάζουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής, ανεξάρτητα από το καθεστώς παραμονής των γονέων τους, είναι ένα αίτημα ισότητας στην προοπτική της ένταξης των μεταναστών (Πουλοπούλου, 2007).

Ακολούθως, οι μετανάστες είτε πρώτης είτε δεύτερης γενιάς έχουν ανάγκη από την επίλυση πρακτικών ζητημάτων τους, δηλαδή ανάγκη για μόρφωση, ανάγκη για νομιμοποίηση, ανάγκη για αξιοπρεπής διαμονή στη χώρα υποδοχής. Για αυτά τα ζητήματα είναι απαραίτητη η εξασφάλιση της σταθερότητας εγκατάστασης των μεταναστών όχι μόνο μέσα από την έκδοση αδειών διαμονής αλλά και μέσα από τη διευκόλυνση της διαδικασίας πολιτογράφησης τόσο της δεύτερης όσο και της πρώτης γενιάς μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα. (Πετρινώτη., 1993)

Σχετικά με τα Μ.Μ.Ε. και την πολιτική ζωή, θα έπρεπε να ενθαρρυνθεί και να προωθηθεί από τον δημόσιο τομέα ένας θαρραλέος και ουσιαστικός διάλογος σχετικά με την επέκταση των πολιτικών δικαιωμάτων στους πολίτες τρίτων χωρών. Αυτό αφορά την εξέλιξη της ποιότητας ζωής της δεύτερης γενιάς μεταναστών. Τα παιδιά των μεταναστών βλέποντας τις δυσκολίες προσαρμογής και κοινωνικοποίησης που αντιμετώπισαν οι οικογένειες τους, καθώς και βιώνοντας δυσκολίες προσαρμογής από τους γηγενείς και τα ίδια, είναι σε θέση να γνωρίζουν καλύτερα τι έχουν ανάγκη στην καθημερινότητά τους, σε σχέση με το πώς το αντιλαμβάνεται ένας παρατηρητής. Τα πολιτικά κόμματα θα μπορούσαν να δημιουργήσουν συμβουλευτικές επιτροπές συμπεριλαμβανομένων αλλοδαπών, προκειμένου να ενθαρρύνουν τη συμβολή τους στον πολιτικό διάλογο. Αυτή η κινητοποίηση μπορεί να συμβάλει στην ανανέωση του ποιοτικού διαλόγου, διευρύνοντας την προοπτική της πολιτικής συμμετοχής και ενισχύοντας τον ανοιχτό χαρακτήρα της δημοκρατικής διαδικασίας και την ποιότητα της δημοκρατίας (Τριανταφυλλίδου, 2010). Από τη στιγμή που διαμένουν και επιβιώνουν στη χώρα υποδοχής, ο δημοκρατικός διάλογος μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών, ιδιαίτερα δεύτερης γενιάς που ασχολήθηκε και με την εκπαίδευση και μάθησή του σε σχέση με την πρώτη γενιά, θα

μπορούσε να επιφέρει αποτελεσματικότερη συμβίωση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

Τέλος, είναι σημαντικό να διευκολυνθεί η πρόσβαση στην ελληνική υπηκοότητα των αλλοδαπών πολιτών που πληρούν τις προϋποθέσεις του νόμου. Είναι ιδιαίτερα σημαντική η ρύθμιση της πολιτογράφησης της δεύτερης γενιάς μεταναστών. Συγκεκριμένα θα μπορούσε να αποκτήσει η ελληνική ιθαγένεια από όλα τα παιδιά αλλοδαπών γονέων που γεννιούνται στην Ελλάδα μετά τη γέννηση τους, μέσω μιας απλής αίτησης. Στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό να επιτρέπεται η διπλή ιθαγένεια και να συναφθούν σχετικές συμφωνίες με τις βασικές χώρες προέλευσης μεταναστών.

Εν κατακλείδι, οι μετανάστες που ζουν και αλληλεπιδρούν με τους γηγενείς, είναι απαραίτητο να αναγνωρίζονται ως πολίτες της χώρας, ειδικότερα όταν έχουν γεννηθεί εδώ και έχουν ελληνικό χώρο. Για να αναγνωριστούν και να καλυφθούν οι ανάγκες τους είναι απαραίτητο με τη λήψη στοχευμένων μέτρων, όπως προαναφέρθηκε, να προωθηθεί η κοινωνική και πολιτική ενσωμάτωσή τους και να διαμορφωθεί η κοινωνικοποίησή τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

### **2.1 Η έννοια της κοινωνικής ένταξης στη χώρα υποδοχής.**

Με αφορμή την διεκπεραίωση του δεύτερου κεφαλαίου στο οποίο σε πρώτο στάδιο γίνεται ανάλυση του όρου κοινωνική ένταξη και παράθεση των δυσκολιών που καλείτε ο πληθυσμός αναφοράς μας να αντιμετωπίσει, εναποθέτουμε ένα ρητό για την εισαγωγική μας πρόταση «Ο άνθρωπος δεν γεννιέται, αλλά γίνεται άνθρωπος». Η φράση αυτή αποτελεί τη βασική ουσία που αφορά την έννοια της κοινωνικοποίησης. Η ύπαρξή της είναι αναγκαία ,καθώς ακολουθεί τον άνθρωπο καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ,εντάσσοντας τον πρώιμα και σταδιακά στο σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο αποκτά μια θέση μέσα στο σύνολο και δεύτερον ότι με τον τρόπο αυτόν το άτομο γίνεται μέρος του συνόλου και επομένως γίνεται και αυτός φορέας της κοινωνικής κληρονομιάς που θεμελιώνει την συλλογική ταυτότητα (Τσαούσης, 1985:145). Τίποτα δεν είναι τυχαίο στην σύνταξη της κοινωνίας, τόσο τα άτομα που την απαρτίζουν όσο και οι μεταξύ τους σχέσεις. Η κοινωνική συνοχή είναι αναγκαία στη λειτουργία της κοινωνίας. Για να λειτουργήσει ο θεσμός της κοινωνίας ομαλά , είναι απαραίτητο να συνδέονται τα άτομα που την αποτελούν από κοινές ιδέες, κοινά συμφέροντα, αξίες , συνήθειες, ώστε να καταλήξει να λειτουργεί με συλλογική συνείδηση. Η κοινωνικοποίηση επηρεάζει τον άνθρωπο και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση από τη στιγμή που γεννιέται.

Συνέπεια της κοινωνικοποίησης είναι η κοινωνική ένταξη και η κοινωνική ενσωμάτωση. Οι δύο έννοιες αυτές είναι θεμελιώδεις στη διαδικασία συμμετοχής, μερικής συμμετοχής ή μη του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα. Σύμφωνα με τους Μπαγκαβός και Παπαδοπούλου (2006, σ.299), είναι απαραίτητη η αναφορά της έννοιας της ένταξης και του αποκλεισμού , ώστε να αναλυθεί ο όρος της κοινωνικής ένταξης αυτού καθ' αυτού. Ο ένας όρος σχετίζεται με τον άλλο , καθώς συμπληρώνονται , εξαρτώνται και προσδιορίζονται μεταξύ τους. Δεν υφίσταται η ύπαρξη του ενός χωρίς την ύπαρξη του άλλου , γι' αυτό και τους συναντάμε μαζί τόσο σε θεωρητικό

όσο και σε πρακτικό-κοινωνικό επίπεδο.

Όπως σημειώνετε από Μουσούρου (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006, σ.222),«οι όροι που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν τον βαθμό αλλά και τις διαδικασίες ένταξης ή αποκλεισμού των μεταναστών και εν γένει των αλλοδαπών σε μια κοινωνία έχουν από καιρό ξεθωριάσει». Πρώτος εγκαταλείφτηκε ο όρος «αφομοίωση» που σημαίνει την «πλήρη αποδοχή ενός ατόμου ή μιας κατηγορίας πληθυσμού με ένα κοινωνικό σύνολο και αποδοχή του πολιτισμού του» (Τσαούσης, 1984:83). Παρεμφερής αν και μικρότερης έντασης με αυτόν της αφομοίωσης, είναι ο όρος «ενσωμάτωση»-σημαντικός πολυσήμαντος όρος ο οποίος αναφορικά για τους μετανάστες σημαίνει είτε την αποδοχή των μεταναστών στους κόλπους της κοινωνίας υποδοχής είτε την ταύτιση από την μεριά των μεταναστών με την κοινωνία αυτή. Έτσι έχει διατηρηθεί ο διεθνής όρος *integration* που αποδίδεται στα ελληνικά ως «ένταξη», με “πρόσημο” θέσης στους μετανάστες στο πλαίσιο της κοινωνίας υποδοχής(Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:222-223).

Σύμφωνα με Παπαδοπούλου«μιλώντας για ένταξη στην περίπτωση των μεταναστών έχουμε να εξετάσουμε την ανασύσταση της σχέσης του ατόμου με την κοινωνία υποδοχής και τους όρους συμμετοχής τους σε αυτήν. Οι μετανάστες έρχονται ήδη κοινωνικοποιημένοι και έχοντας ήδη ενσωματωθεί σε μια άλλη κοινωνία. Αυτό το χαρακτηριστικό τους κάνει διαφορετικούς από τους γηγενείς που δεν έχουν γνωρίσει τη διαδικασία *αποκοινωνικοποίησης* και *επακοινωνικοποίησης*». Βέβαια πρέπει να αναφερθεί ότι αρκετοί κοινωνιολόγοι περιγράφοντας τη διαδικασία αυτή χρησιμοποιούν ως καταλληλότερο, τον όρο *αποπολιτισμοποίηση*, και αυτό διότι παρουσιάζει πιο εξατομικευμένα την απώλεια της παλιάς πολιτισμικής ταυτότητας και την υιοθέτηση μιας νέας (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:303). Έτσι λοιπόν αναφορικά με τις παραπάνω ορολογίες, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για όρους που αν και ποιοτικά φανερώνουν διαφορετικής έντασης και περιεχομένου καταστάσεις, είναι πολύ πιθανό και αναμενόμενο να συγχέονται συνειδητά, και αυτοβούλως έτσι ώστε να λειτουργούν ως σανίδες σωτηρίας για τις εκάστοτε ποικίλες μεν κυβερνήσεις, προβάλλοντας δε ένα όμοιο-κοινό

πολιτικό σκοπό: να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή παραβλέποντας τους μετανάστες, «οι οποίοι έτσι κι αλλιώς αντιμετωπίζονται ως ανύπαρκτοι».

Αναλυτικότερα, η κοινωνία υποδοχής είναι υπεύθυνη για την ένταξη των μεταναστών κατά την άφιξη και την εγκατάστασή τους, λαμβάνοντας υπόψη και τους απογόνους αυτών. Βέβαια αυτό εξαρτάται με το αν οι μετανάστες παίζουν θεμελιακό ρόλο για την ανάπτυξη της κοινωνικής δομής της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Έτσι λοιπόν η ένταξη πραγματοποιείται με γνώμονα τον ρόλο που θα παίξουν οι μετανάστες και η 2<sup>η</sup> γενιά αυτών, αλλά και η χρησιμότητα τους σε ένα «εθνικό σύνολο». Κατά κανόνα, οι εν δυνάμει χρησιμοποιούμενες πολιτικές και στρατηγικές ένταξης και προσαρμογής θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από μη χρήση διαχωριστικών γραμμών, πρόσημο ομογενοποίησης και κοινωνικής συνοχής. Σύμφωνα με αναφορές της Κασιμάτη (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006, σ.358) , διάφορες χώρες που δέχονται μετανάστες εφαρμόζουν πολιτικές που προσδιορίζονται από το επίπεδο της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής τους οργάνωσης. Από την άλλη μεριά χώρες όπως (πχ. η Γερμανία) επιθυμούν την εγκατάσταση οικονομικών μεταναστών για να λύσουν προβλήματα κυρίως εργασιακής απασχόλησης, το οποίο συνεπάγεται με ψυχρή προσέγγιση των εισερχομένων μεταναστών οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως ένα προσωρινό, φιλοξενούμενο εργατικό δυναμικό. Σε τέτοιες περιπτώσεις συμπεραίνουμε πως η κοινωνική ένταξη δεν είναι επιθυμητή, και θεσμικό αυτό πλαίσιο αναγνωρίζεται ως μοντέλο **«μη ένταξης αλλά στέγασης και καταλύματος»**. Σε άλλα παραδείγματα, όπως (πχ. στην περίπτωση της Γαλλίας), οι μετανάστες έχουν αναγνωριστικό πρόσημο ένταξης, αυτό του εδάφους-κράτους. Σε αυτή τη περίπτωση συμπεραίνουμε ότι οι μετανάστες αποκτούν την ιδιότητα του πολίτη εφόσον ζουν και εργάζονται εκεί, χωρίς να παίζει ρόλο η καταγωγή τους, με αποτέλεσμα να είναι μια βιώσιμη στρατηγική που ευνοεί την κοινωνική ένταξη και ανέλιξη των μεταναστών.

Μεμονωμένα λοιπόν για την **κοινωνική ένταξη**, όλες οι διαστάσεις της καθημερινής ζωής του ατόμου που έχουν αναφορές στο **δημόσιο βίο** αποτελούν τους πυλώνες της εν γένει κοινωνικής ένταξης, η οποία έχει το



χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποικιλομορφίας. Αναλυτικότερα, η πρόσβαση στους βασικούς θεσμούς της κοινωνίας της χώρας υποδοχής, (όπως είναι η συμμετοχή των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην αγορά εργασίας, στο πολιτικό σύστημα κ.α.), θεωρείται ένταξη **διαρθρωτικής μορφής**. Καίριο σημείο αναφοράς αυτής της μορφής ένταξης εντοπίζεται στην τοπική αγορά εργασίας όπως σημειώνει η Κασιμάτη (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006, σ. 362) «ο μετανάστης δεν είναι μόνο ένας ξένος αλλά τις περισσότερες φορές και ένας εργάτης. Χωρίς αποκλεισμούς, διακριτικές μεταχειρίσεις, αλλά με πλήρη αναγνώριση των εργασιακών τους δικαιωμάτων πραγματοποιείται η ένταξη των ξένων στην αγορά εργασίας. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι το θεσμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των μεταναστών, εξασφαλίζει την νομιμοποίηση της μετανάστευσης και αναγνωρίζει τα κοινωνικά τους δικαιώματα. Τότε μόνο μπορεί να είναι κανονική η ένταξη τους στην αγορά εργασίας» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:362).

Συμπληρώνοντας τη σημασία που έχει η ένταξη στην αγορά εργασίας για την ένταξη του μετανάστη στην κοινωνία γενικότερα, σύμφωνα με την Κασιμάτη (2006 σ, 362), «η ένταξη στην κοινωνία ταυτίζεται με την ενσωμάτωση στην εργασία», καθώς επίσης και ότι **«η πιθανότητα ένταξης στην κοινωνία μέσω οποιουδήποτε άλλου θεσμού εκτός της αγοράς εργασίας αγνοείται»** (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:362). Η παραπάνω διαπίστωση ταυτίζεται με την νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και την άποψη του Durkheim, ο οποίος υποστηρίζει ότι η «ένταξη στην κοινωνία δεν είναι τίποτα άλλο από την ενσωμάτωση στην αγορά». Πιο συγκεκριμένα, η αμειβόμενη εργασία θεωρείται ο κύριος τρόπος εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής.(Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:363). Σε κάθε περίπτωση, οι μετανάστες σίγουρα δεν μπορούν να θεωρούνται «ενσωματωμένοι» στην κοινωνία υποδοχής, το ερώτημα συναντάται, στο κατά πόσο θεωρούνται «ενταγμένοι». Απαντώντας λοιπόν σε αυτό, σύμφωνα με την Κασιμάτη (2006, σ.360), καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως «δεν πρόκειται για ένταξη ή ενσωμάτωση, αλλά για συνύπαρξη συχνά προβληματική, με την τοπική κοινωνία» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:360).

Εν συνεχεία της ανάλυσης του όρου, μια ακόμη διάσταση της κοινωνικής ένταξης που οφείλουμε να αναφερθούμε είναι η **κοινωνικοπολιτισμική**, στην οποία συμπεριλαμβάνονται από την μία μεριά, η υιοθέτηση πολιτισμικών προτύπων που ισχύουν στις κοινωνίες που εγκαθίστανται οι μετανάστες, και από την άλλη η διάχυση και δικών τους πολιτισμικών στοιχείων στην κοινωνία των εισερχόμενων χωρών .

Θα μπορούσαμε έτσι να πούμε, πως χαρακτηριστικά αυτής συναντιούνται στις στάσεις και αντιλήψεις των μεταναστών, όσον αφορά τον κώδικα αξιών που ακολουθείτε στις κοινωνίες που ζουν, έτσι ώστε να διατηρείται εν μέρει, κοινωνική και πολιτισμική ισορροπία. Ωστόσο, εξατομικεύοντας αυτή την διάσταση διακρίνουμε μια πολυπλοκότητα, καθώς μπορεί να παρατηρηθεί πως όταν εξετάζουμε την μέθοδο ένταξηςδιαρθρωτικής μορφής, ο ρόλος της πολιτείας είναι άμεσος, αφού με υφιστάμενες παρεμβάσεις σε θεσμικό πλαίσιο, μπορούν κάλλιστα να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για ομαλή-ασφαλή ένταξη των μεταναστών. Εν αντιπαραθέσει, μιλώντας γιακοινωνικοπολιτισμική μορφή ένταξης, οι διαδικασίες παρατηρούνται να γίνονται με μη θεσμικό τρόπο, πράγμα που σημαίνει πωςβρίσκονται άμεσα διαχειριζόμενα από το κοινωνικό φάσμα της χώρας υποδοχής, αλλά και έμμεσα επηρεαζόμενα από την ηθική δικαιοδοσία της μεταναστευτικής ομάδας (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:363).

Όσον αφορά για τις παραπάνω διαπιστώσεις, τα διαπιστευτήρια φαίνεται να εντοπίζονται σύμφωνα μετον Όγκμπου (2015, σ.189), στις συνθήκες αλλά και στα κίνητρα που σχετίζονται με την μετανάστευση και το είδος αυτής. Πιο αναλυτικά, ο Όγκμπου επιχειρεί έναν διαχωρισμό μεταξύ **εθελούσιας** και **ακούσιας μετανάστευσης**. Έτσι λοιπόν, επιχειρηματολογώντας, φαίνεται πως οι κινητήριες συνθήκες της μετανάστευσης και τα αποτελέσματα των εκάστων προσδοκιών, είναι εκείνα τα στοιχεία που επηρεάζουν και κατηγοριοποιούν τις σχέσεις των μεταναστών με τη νεοεισαχθείσα κοινωνία. Οι εθελούσιοι μετανάστες καθώς και τα παιδιά τους, από την μία πλευρά,δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο να προσαρμοστούν και να εγκλιματιστούν στα νέα τους δεδομένα,

ασπαζόμενοι τα θετικά στοιχεία που θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν στο νέο τόπο διαμονής τους. Με βάση αυτό, πραγματοποιούν προσπάθειες εξοικείωσης με την γλώσσα, την κουλτούρα και τον αξιακό κώδικα της χώρας υποδοχής αδιαφορώντας για τα εμπόδια ένταξης που ενδεχομένως συναντήσουν (Ballantine, Hammack, 2001, Γουβιάς, 2015:189).

Εξετάζοντας με μια σύντομη ματιά την άλλη μεριά, οι ακούσιοι μετανάστες παρατηρούνται να «σνομπάρουν» την δεδομένη κοινωνική κουλτούρα, χαρακτηρίζοντας την ακραία καθώς επίσης και καταπιεστική, προσπαθώντας να επιβάλλουν την κοινωνική τους υπόσταση, ως καλύτερη, απαξιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την κυρίαρχη εθνική ταυτότητα και κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσαμε να πούμε πως οι ακούσιοι μετανάστες αντιμετωπίζουν την ένταξη τους ως μια προδοσία απέναντι στην δική τους εθνική υπόσταση. Έτσι λοιπόν δεδομένης μια υποτιθέμενης «συμμαχίας με τον εχθρό», οι διαφορές εντείνονται μεταξύ της μειονοτικής ομάδας και της κυρίαρχης κοινωνίας και σηματοδοτείται αυτόματα ο κοινωνικός αποκλεισμός και η κοινωνική ανομοιομορφία. Μια επιπρόσθετη διαπίστωση αφορά τις πρωτογενής και θεμελιώδες διαφορές που τυγχάνουν στις μεταναστευτικές ομάδες έναντι του ντόπιου πληθυσμού. Λαμβάνοντας υπόψη μεν την ποικιλομορφία και την ένταση τους, παρατηρείται δε, πως με το πέρας των γενεών οι αντιθέσεις αυτές αποδυναμώνονται και κλιμακώνονται. Πραγματοποιώντας λοιπόν την σύγκριση των ακούσιων μεταναστών, εκλογικεύεται ο συλλογισμός πως δεν αποζητούν την ένταξη τους αλλά επιδιώκεται από μεριά τους εγκαθίδρυση νέων διαφορών μεταξύ των ιδίων και της κυρίαρχης ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο πυροδοτείται από τους ιδίους σκόπιμα, μένος εις βάρος τους, όταν θεμιτός σκοπός σε τέτοιες περιπτώσεις είναι η προσπάθεια περιορισμού των προκαταλήψεων και επίτευξη ομοιογένειας και αποδοχής. Σύμφωνα με την θεωρία του Όγκμπου (2015, σ.190) οι διαφορές αυτές κατηγοριοποιούν τους ακούσιους μετανάστες σε ομάδες με **«δευτερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά»**. Ο Όγκμπου επιχειρηματολογεί, αντιλαμβανόμενος αυτές τις διαφορές ως ένα «όπλο» το οποίο χρησιμοποιείται από τις μειονοτικές αυτές ομάδες ακούσιων μεταναστών, με μοναδικό στόχο να διατηρηθεί

ανέγγιχτη η συνοχή και η ισχύ τους στο πλαίσιο της μειονεκτικής τους θέσης. Συμπεραίνοντας, θεωρείτο πωστέτοιου είδους ανακατατάξεις πολιτισμικών αντιθέσεων, είναι δυνατό να συμβάλλουν στον κατατρεγμό της ένταξης των μεταναστών στην ευρύτερη κοινωνία, ακόμη και όταν από μεριά της κυρίαρχης κουλτούρας μειωθούν οι κοινωνικές διακρίσεις και προκαταλήψεις εις βάρος τους (Ballantine, Hammack, 2001, Γουβιάς, 2015:190).

Εν συνεχεία κομβικό σημείο στην αξιολόγηση τόσο της μεταναστευτικής πολιτικής όσο και της διαδικασίας ένταξης των μεταναστών δεύτερης γενιάς στην κοινωνία υποδοχής, θεωρείται η επιτυχία ή η αποτυχία των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο, όπως αναφέρει η Μουσούρου, δεδομένου ότι το παιδί του μετανάστη προσέρχεται στο σχολείο με τρία σοβαρά μειονεκτήματα:

- Δεν γνωρίζει ή έστω δεν γνωρίζει καλά την γλώσσα της χώρας υποδοχής,
- Δεν γνωρίζει και ενδεχομένως δυσκολεύεται να κατανοήσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής,
- Έχει κοινωνικοποιηθεί σε μια άλλη πολιτικοπολιτισμική και οικονομικοκοινωνική πραγματικότητα \_μια πραγματικότητα που διατηρούν ζωντανή οι γονείς του (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:224,225).

Όσον αφορά τις παραπάνω διαπιστώσεις των συγγραφέων, πολυάριθμες έρευνες διεξήχθησαν σχετικά, οι οποίες αποδεικνύουν ότι το σχολείο για το αλλοδαπό παιδί είναι συγχρόνως και ετεροσυμπληρωματικά η μεγάλη ευκαιρία, αλλά, και το μεγάλο εμπόδιο ένταξης στην κοινωνία υποδοχής. Παραθέτουμε, αναφορές της Μουσούρου βασιζόμενες στα γεγραμμένα του Dubet «Περίπου τα δύο τρίτα από τα παιδιά αυτά θα επιτύχουν χάρη στο σχολείο, κοινωνική ένταξη και κινητικότητα μεγαλύτερη εκείνης των γονιών τους. Ένα τρίτο όμως, θα αποκλεισθεί ριζικά, εγκλωβισμένο σε μια σχολική αποτυχία που συνιστά προοίμιο του

κοινωνικού αποκλεισμού τους» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:225). Η οροθέτηση λοιπόν της έννοιας «κοινωνική ένταξη» εμφανίζει δυσκολίες γιατί συναρτάται με πληθώρα παραμέτρων που αφορούν τόσο την κοινωνία υποδοχής και τους θεσμούς της, όσο και στις ιδιαιτερότητες, συλλογικές και ατομικές των ίδιων των μεταναστών, που αφορούν τον τρόπο μετανάστευσης τους (νόμιμη ή μη) και τη χρονική διάρκεια της μετακίνησης τους (μόνιμη- προσωρινή). Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε πως, η ένταξη των μεταναστών εξαρτάται από μια σειρά παραμέτρων που αποδεικνύουν την συμμετοχής τους σε μια αναπτυγμένη και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. (Παπαδοπούλου, 2006:298). Έτσι λοιπόν διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις- η ένταξη των μεταναστών εξαρτάται:

1. Από το **θεσμικό πλαίσιο και πολιτικών ένταξης** της εκάστοτε χώρας υποδοχής
2. Από το **είδος της κοινωνικής ένταξης** (διαρθρωτικής μορφής/κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης) και εν συνεχεία αυτού,
3. από την **ύπαρξη μόνιμης κατοικίας**
4. από το **εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο** (επιτυχία ή αποτυχία εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής)
5. από την **συμμετοχής τους στην αγορά εργασίας**
6. από την **νομιμοποίησή τους** και ενστερνισμός κοινωνικών δικαιωμάτων τους
7. από το **είδος της μετανάστευσης** (εθελούσια/ακούσια)
8. από την **υιοθέτηση πολιτισμικών προτύπων** της χώρας υποδοχής/διατήρηση-διάχυση δικών τους πολιτισμικών στοιχείων
9. από την **γνώση της ελληνικής γλώσσας**
10. από τα **«δευτερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά»** που ενδεχομένως αναπτύσσονται (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:298).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με Παπαδοπούλου, «η ένταξη περνάει μέσα από την νομιμοποίηση του μετανάστη, αλλά και η **νομιμοποίηση** του εξαρτάται από την ύπαρξη απασχόλησης και τη συνεχή παρουσία του στην αγορά

εργασίας». Βέβαια, το ζήτημα εντοπίζεται τόσο στην πολυπλοκότητα της διαδικασίας, όσο και στην συχνή παρακώλυση της νομιμοποίησης, η οποία με την σειρά της αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά εμπόδια στην ένταξη των μεταναστών. Επιπροσθέτως τον εννοιολογικό προβληματισμό, συμπληρώνουν όροι που ενίοτε συγγενεύουν, όπως προσαρμογή, αφομοίωση, ενσωμάτωση και από την άλλη μεριά «κοινωνικός αποκλεισμός» που ορίζει την μη ένταξη. Όπως αναφέρεται από την Κασιμάτη (2006, σ.356) οι παρεμφερείς αυτές έννοιες, συμπληρώνουν αλλά ταυτοχρόνως επιτείνουν την σημασιολογία της ένταξης για την θέση των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, και με αυτόν τον τρόπο μας οδηγούν στις *τυπολογίες* της κοινωνικής ένταξης( Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:356). Παρατηρείται λοιπόν πως εν γένει ο όρος «ένταξη» αλλά και οι λοιπές έννοιες, παρά τις λεπτές διαφορές που φανερώνουν ως προς τον βαθμό προσαρμογής των μεταναστών στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, δηλώνουν διαδικασίες που απαιτούν χρόνο. Κλείνοντας η παραπάνω διαπίστωση τεκμηριώνεται, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι διεργασίες που πραγματοποιούνται για την ένταξη διαπερνούν συνήθως χρονικά την πρώτη γενιά μεταναστών. Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία παραπέμπει σε διαφορετικής έντασης φαινόμενα με την μεταλαμπάδευση από γενιά σε γενιά.

## **2.2 Αναφορά στις έννοιες κοινωνική ενσωμάτωση και αφομοίωση στη χώρα υποδοχής.**

Μεταβαίνοντας στην ανάλυση του όρου *κοινωνική ενσωμάτωση*, πρέπει να σημειωθεί πως η έννοια δεν υφίσταται γενικά και αόριστα καθώς επίσης και όσον αφορά την ερμηνεία της δεν παρουσιάζει το ίδιο περιεχόμενο από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία. Σύμφωνα με Παπαδοπούλου, ο όρος αποτελεί προϊόν πολιτικής ερμηνείας και κοινωνικής διαπραγμάτευσης, ανάλογα με την πολιτική και οικονομική συγκυρία, τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις ευαισθησίες της εκάστοτε κοινωνίας. Οι διαδικασίες ενσωμάτωσης συνδέονται άμεσα με τους όρους συγκρότησης μιας εθνικής κοινωνίας (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:300). Όπως είναι κατανοητό κάθε εθνική κοινωνία δύναται να

«ενσωματώσει» τα μέλη της με βάσει τους αξιακούς κώδικες αλλά και την κουλτούρα, ήθη και έθιμα της, έτσι ώστε να επιτευχτεί ομοιομορφία στο κοινωνικό σύνολο. Όσον αφορά τους μετανάστες στην περίπτωση της ενσωμάτωσης τους, δεν προβαίνουν σε τίποτα περισσότερο από το να αναδεικνύουν την εσωτερική εξέλιξη του έθνους και τους όρους συγκρότησης του.(Μπαγκαβός,Παπαδοπούλου2006:301). Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι το πρόβλημα στην ενσωμάτωσή τους, είναι η σχέση μεταξύ των μεταναστών και εθνικού πολιτικού σχεδίου όχι τόσο ο αριθμός των μεταναστών αυτός καθαυτός. Συνεχίζοντας την πρωτογενή ανάλυση του όρου αξίζει να αναφέρουμε πως χρησιμοποιείται κυρίως με δύο σημασίες, και αυτό οφείλεται στο γεγονός πως έλκει την καταγωγή του από τον πατέρα της κοινωνιολογίας EmilDurkheim. Έτσι λοιπόν, εξηγούμε με βάση τα στοιχεία του Durkheim, ότι η πρώτη έννοια αναφέρεται στην **ενσωμάτωση της κοινωνίας**, δηλαδή στη διαδικασία σύστασης και διατήρησης της κοινωνίας στο σύνολο της, και η δεύτερη που μας ενδιαφέρει περισσότερο, αναφέρεται στην **ενσωμάτωση στην κοινωνία**, δηλαδή στις σχέσεις του ίδιου του ατόμου με την κοινωνία, που χαρακτηρίζονται από μεν μοναδικότητα αλλά μπορούμε να διακρίνουμε επίσης και την ένταση αυτής της θετικής ή αρνητικής σχέσης, μεταξύ του μέρους και της ολότητας (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:302).

Σύμφωνα με αναφορές της Παπαδοπούλου η ενσωμάτωση των μεταναστών εν αντιθέσει με την ένταξη τους απαιτεί υψηλότερο βαθμό συμμετοχής σε όλο το φάσμα της δημόσιας αλλά και ιδιωτικής σφαίρας του ατόμου. Υλοποιείτε δε μέσα από την υιοθέτηση και την ταύτιση με τις βασικές αξίες της Ελληνικής κοινωνίας. Έτσι λοιπόν για την ενσωμάτωση υποθέσαμε ότι:

- Χρειάζεται περαιτέρω συμμετοχή ως προς την **ιδιωτική σφαίρα** του ατόμου και άρα συμμετοχή στη δημιουργία και τη συντήρηση οικογένειας στην Ελλάδα.
- Η **κοινή θρησκεία** με το κρατούν θρησκευτικό δόγμα στην Ελλάδα βοηθάει στην πιο εύκολη ενσωμάτωση
- Ο ισχυρός **κοινωνικός δεσμός** ενισχύει την ενσωμάτωση στην

ελληνική κοινωνία (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:298).

Συμπεραίνοντας, ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στη σφαίρα του ιδιωτικού βίου(οικογένεια, θρησκεία, πολιτισμικές διαστάσεις), και οι δραστηριότητες του πραγματοποιούνται από το άτομο μέσα σε αυτήν παραπέμπουν σε μια ουσιώδη «κοινωνική» ενσωμάτωση. Με την έννοια αυτή η διάκριση μεταξύ δημοσίου (ένταξη) και ιδιωτικού βίου (ενσωμάτωση), θεμελιώδες αρχή των δημοκρατικών κοινωνιών, προσανατολίζει καθοριστικά τις διαδικασίες που υφίστανται οι μετανάστες για να ενσωματωθούν στην εκάστοτε χώρα υποδοχής.

Από την άλλη πλευρά παρατηρώντας μια διαφορετική εκδοχή της έννοιας, σκιαγραφώντας δηλαδή την σημασία της ενσωμάτωσης ως **πολιτικό όρο**, σύμφωνα με αναφορές από Παπαδοπούλου «οι χώρες που έχουν μεταναστευτικό παρελθόν ως χώρες υποδοχής αναγκάστηκαν από την δεκαετία του 1980 και μετά να ενσωματώσουν με διαφορετικά η καθεμιά εργαλεία πολιτικών αυτούς τους πληθυσμούς» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου 2006:301). Σχετικά με την παραπάνω διαπίστωση, τα συμπεράσματα που προκύπτουν έχουν σχέση με τις πολιτικές που έχουν παρατηρηθεί σε άλλες χώρες όπως η Γαλλία και η Γερμανία. Οι πολιτικές αυτές εκφάνσεις εκφράζουν κατά κύριο λόγο την αντίληψη, το ιδεολογικό υπόβαθρο, αλλά αναφέρονται και στις πρακτικές εφαρμογής ισχυροποίησης του εθνικού μηχανισμού. Έτσι λοιπόν, έπειτα από σχετικές έρευνες όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου έχει καταγραφεί ότι «για παράδειγμα η Γαλλία ενσωματώνει τα παιδιά των μεταναστών δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι γεννήθηκαν σε Γαλλικό έδαφος, στη λήψη ιθαγένειας τους και στο ότι παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό τους σύστημα, ενώ στο παράδειγμα της Γερμανίας τα παιδιά των μεταναστών ενσωματώνονται δίνοντας έμφαση στην συμμετοχή τους στη αγορά εργασίας διατηρώντας όμως την ταυτότητα του ξένου». Καταλήγοντας, θεωρείτο ότι η ενσωμάτωση των μεταναστών στο σύνολό της είναι μια συνεχής διαδικασία συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με την εκάστοτε εθνική κοινωνία λαμβάνοντας υπόψη το διαφορετικό ιδεολογικό υπόβαθρο της καθεμιάς. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η ενσωμάτωση τοποθετείται



και εκτελείται διαφορετικά σαν όρος κατά τόπους, και αυτό οφείλετε στην ξεχωριστή ιδιοσυγκρασία του κάθε έθνους, τις κοινωνικό-οικονομικές και πολιτιστικές διαστάσεις, αλλά εξαρτάται επίσης και από το διαφορετικό πολιτικό περιεχόμενο της εκάστοτε χώρας υποδοχής. (Μπαγκαβός Χ., Παπαδοπούλου Δ., 2006:308).

Συμπληρώνοντας τον εννοιολογικό προβληματισμό, όπως αναφέρει η Κασιμάτη, η συζήτηση για τους όρους ενσωμάτωση προσαρμογή, αφομοίωση, και κοινωνικός αποκλεισμός διαφοροποιείτε ανάλογα με την χώρα. Όπως λοιπόν η ίδια σημειώνει «ο ισραηλινός Eisenstand υιοθετεί τον όρο **«απορρόφηση»** για τους μετανάστες στις χώρες υποδοχής, ενώ οι Γάλλοι Girard και Stoetrel αναφέρονται στον όρο **«αφομοίωση»**, αλλά προτιμούν τον όρο **«προσαρμογή»**, πέρα από τις τρεις αυτές έννοιες και άλλοι όροι έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως επιπολιτισμός και ένταξη»(Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:356,357). Επιπροσθέτως, οι έννοιες αυτές χαρακτηρίζονται από μια αλυσιδωτή σχέση. Αναλυτικά μπορούμε να πούμε πως η «ένταξη» πραγματοποιείται σε πρώτο στάδιο υπό την τήρηση των θεσμών της χώρας υποδοχής, η οποία με την σειρά της οδηγεί, σε δεύτερο στάδιο, στο είδος της προσαρμογής από την πλευρά του μετανάστη και έπειτα σε τρίτο χρόνο πραγματώνετε η ενσωμάτωση (αγορά εργασίας/ εγκαθίδρυση μετανάστη). Τελευταίο και καθοριστικό στάδιο θεωρείται η πολιτισμική «αφομοίωση», (διατροφικές, ενδυματολογικές και θρησκευτικές αλλαγές), η οποία αντιδιαστέλλετε από την δομική αφομοίωση (μεικτοί γάμοι, αυτοπροσδιορισμός) (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:357).

Πρέπει να επισημάνουμε πως κάθε φορά που αναφερόμαστε στους όρους **ενσωμάτωση** και **αφομοίωση** είναι ξεκάθαρο ότι μιλάμε για την δεύτερη γενιά μεταναστών. Έτσι λοιπόν, σχετικά με τα παιδιά των μεταναστών, είναι κατανοητό πως αυτά φέρουν ένα επιπρόσθετο βάρος σε σύγκριση με τους γονείς τους καθώς παρόλο που αντιμετωπίζουν τις ίδιες ακριβώς δυσκολίες, έχουν και τα δικά τους μεμονωμένα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά συνήθως έχουν πολιτισμικό πρόσημο, και αυτό ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια συμφιλίωσης του ήδη υπάρχων τρόπου

ζωής που έχουν αφομοιώσει από το περιβάλλον τους, συμπεριλαμβανομένου των αξιών και κανόνων των γονιών τους. Όλα τα παραπάνω έρχονται σε σύγκρουση με τις αρκετά διαφοροποιημένες αξίες της χώρας υποδοχής. Όπως επιβεβαιώνει η Μουσούρου, «το παιδί του μετανάστη βιώνει με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση από το ντόπιο παιδί, τις δυσκολίες που συναντούν οι γονείς του προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Βρίσκονται αντιμέτωπα με την ανέχεια και την ανασφάλεια, την αθλιότητα της ζωής σε μια υποβαθμισμένη γειτονιά και βιώνουν την εμπειρία της παραβατικότητας. Συγχρόνως αντιμετωπίζουν τις εκδηλώσεις ρατσισμού και απόρριψης τις οποίες το ντόπιο παιδί δεν γνωρίζει. Η βίωση αυτή, καθώς επικάθεται και αποκρυσταλλώνεται στο μυαλό και στο σώμα των νέων, συνιστά εν τέλει ένα εξαρχής σημαντικό χάντικαπ στον σχολικό ανταγωνισμό και στη διεκδίκηση μιας σταθερής θέσης εργασίας» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:225,226). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι τα παιδιά των μεταναστών, είναι αναγκασμένα να βιώνουν σε μεγαλύτερη ένταση, την καταπίεση που δέχτηκαν οι γονείς τους, με ανέλπιστο στόχο να εναλλάσσουν την πραγματικότητα τους χωρίς να προκαλούν αντιδράσεις, στην καθημερινότητα που βρίσκετε ανάμεσα στο περιβάλλον τους αλλά και στη νεοεισαχθείσα κοινωνία που έχει επιλέγει να ζουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να λαμβάνετε υπόψη, πως ιδιαίτερο βάρος δίνετε και σε ζητήματα που αφορούν τον τρόπο ζωής, τη γλώσσα, και τη θρησκεία. Τέλος η Μουσούρου προσθέτει σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από τους Γάλλους ReaetTripier, ότι «ο συμβιβασμός αυτός είναι ευκολότερος όταν τα παιδιά είναι σε μικρή ηλικία, αλλά γίνεται ιδιαίτερα δύσκολος καθώς μεγαλώνουν. Συγκεκριμένα καθώς εισέρχονται στην απαιτητική φάση της εφηβείας, έχουν να αντιμετωπίσουν τα επιπρόσθετα προβλήματα ταυτότητας που κάθε έφηβος αντιμετωπίζει στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο. Έτσι λοιπόν στην ηλικία αυτή τα παιδιά των μεταναστών συνειδητοποιούν την απόρριψη τους από τους ντόπιους συνομηλικούς τους, τους κλειστούς κοινωνικό-οικονομικούς τους ορίζοντες και εν τέλει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Η συνειδητοποίηση αυτή συνοδεύεται από την άρνηση αποδοχής της κατάστασης του πολίτη **«δεύτερης κατηγορίας»**, στην οποία

αντιλαμβάνονται ότι έχουν καταδικασθεί ετερόβουλα. Αυτό με την σειρά του εξηγεί τόσο τις εκρήξεις οργής όσο και την αυξημένη παραβατικότητα από μεριά τους, με χαρακτηριστικό γνώρισμα της «ρετσινιάς» που τους συνοδεύει ως μια **«καινούργια επικίνδυνη τάξη»** από τον ευρύτερο κοινωνικό σύνολο» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:226,227).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούν σύμφωνα με Κασιμάτη (2006:358,359), βασιζόμενη στις αναλύσεις του Vermeuelen, οι **τρεις μεγάλες κατηγορίες μεταναστών δεύτερης γενιάς** ως προς τις διαδικασίες κοινωνικής ενσωμάτωσης και αφομοίωσης τους:

- i. **«Μετανάστες που έχουν αφομοιωθεί** από τις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Η απορρόφηση των μεταναστών είναι προοδευτική από την τοπική κοινωνία της χώρας υποδοχής, δεδομένου ότι αυτοί προσαρμοζόμενοι στις συνθήκες της κοινωνίας που ζουν χάνουν σιγά-σιγά τις ιδιαιτερότητες τους στο γλωσσικό, πολιτισμικό και αξιακό τους σύστημα και μόνο σε λίγες περιπτώσεις κρατούν ορισμένους χαλαρούς δεσμούς με την εθνική ομάδα των γονιών τους».
- ii. **«Μετανάστες που μορφοποιούν μειονότητες στις χώρες υποδοχής.** Η μεταναστευτική ομάδα που εξ ορισμού βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο συγκριτικά με τον γηγενή πληθυσμό ταξινομείται στην κατώτερη κοινωνική τάξη, από την οποία δεν μπορεί να ξεφύγει και αυτή η τάση εν δυνάμει μεταλαμπαδεύετε σε επόμενες γενιές». Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν οι αλλοδαποί από την Αλβανία στην χώρας μας, των οποίων η αναπαραγωγή του χαμηλού στάτους επαγγελματιών και τρόπου ζωής γενικότερα καλύπτει πολλές γενιές και οι διαχωριστικές γραμμές στην κοινωνία είναι εμφανείς.
- iii. **«Μετανάστες που σχηματίζουν συνεκτικές εθνικές κοινότητες.** Αφορά μετανάστες με χαμηλό ανθρώπινο κεφάλαιο (εκπαίδευση), οι οποίοι ωστόσο μορφοποιούν εθνικές κοινότητες στις χώρες υποδοχής και με την αλληλεγγύη που δείχνουν τα μέλη τους, αποκτούν κοινωνικό κεφάλαιο (στάτους) που εκφράζεται με υψηλό επίπεδο

επιχειρηματικών δεξιοτήτων παρά την έλλειψη υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου». Για παράδειγμα τα μεταναστευτικά κύματα Εβραίων, Κινέζων, Αρμένιων εξασφαλίζοντας μια καλή οικονομική βάση, εντάσσονται στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής συμπεριλαμβανομένης και της χώρας μας. Έτσι οι μετανάστες αυτοί μπορούν να χαρακτηριστούν ως μειονότητες μεσαζόντων-διαμεσολαβητών.

Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν, με βάση τα παραπάνω στοιχεία, ότι οι διαχωρισμοί αυτοί των μεταναστών δεύτερης γενιάς, γνωστοποιούν άλλοτε τον **τρόπο κοινωνικής τους ενσωμάτωσης ή μη** και σε άλλες περιπτώσεις **τον βαθμό** αυτής, στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Βέβαια πρέπει να τονίσουμε ότι οι κατηγοριοποιήσεις που αναφέρθηκαν, είτε παρουσιάζονται σαν ξεχωριστές μεμονωμένες περιπτώσεις, είτε προκύπτουν σε αλληλουχία και ετεροσυμπληρωματικά. Έτσι λοιπόν προκύπτει σε κάποιες περιπτώσεις οι ομάδες αυτές να αφομοιώνονται εξολοκλήρου στην κυρίαρχη κοινωνία, ενώ σε άλλες εντοπίζουμε στοιχεία διαβάθμισης όσον αφορά στις συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής ένταξης αλλά και συμμετοχής τους στην τοπική αλλά και ευρύτερη κοινωνία. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τις βαθμίδες κοινωνικής ένταξης, από βασική, έως ικανοποιητική ή και πολλές φορές υπολειμματική, μπορούμε να κατανοήσουμε και το είδος της στρατηγικής που ακολουθούν οι χώρες υποδοχής για την θέση των μεταναστών στις κοινωνίες τους. Όπως σημειώνει η Κασιμάτη (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006, σ.360), «θα μπορούσε λοιπόν να μιλήσει κανείς για **ατελή ενσωμάτωση**, συμπεριλαμβανομένου ότι οι μεταναστευτικές ομάδες που μορφοποίησαν μειονότητες μένουν ουσιαστικά στις παρυφές της κοινωνίας που ζουν χωρίς ουσιαστικά να συμμετέχουν στον εθνικό τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής».

Τέλος, οι πολλαπλές μορφές ένταξης/ενσωμάτωσης αποτελούν επίσης μια σοβαρή διαπίστωση. Η κοινωνία δεν προωθεί στις περισσότερες των περιπτώσεων μια μορφή ένταξης και ενσωμάτωσης που είναι κοινώς αποδεκτή, **συγχέει και προωθεί πολλές, διαφορετικές και**

**καμιά φορά αλληλοσυγκρουόμενες διαδικασίες** (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:303). Ειδικότερα ως προς τις **στρατηγικές** που ακολουθούν οι χώρες υποδοχής μεταναστών σύμφωνα με Κασιμάτη (2006, σ.360), αντλώντας στοιχεία από τον Bauman, κύριες τάσεις που έχουν επικρατήσει είναι οι όροι: **ένταξη, ενσωμάτωση, αφομοίωση** από την μία μεριά και **κοινωνικός αποκλεισμός** από την άλλη. Οι έννοιες λοιπόν αυτές εκφράζουν όχι μόνο το περιεχόμενο των όρων στην πράξη, αλλά φανερώνουν ταυτόχρονα και την πολιτική που το πολιτικοκρατικό σύστημα ακολουθεί\_ παραδείγματα αυτών είναι: **α) η φιλελεύθερη και β) η εθνικιστική-ρατσιστική**. Με βάση το περιεχόμενο της Κασιμάτη, παραθέτουμε την περίπτωση της **στρατηγικής της αφομοίωσης** της οποίας πρακτικά, «στόχος είναι να εξομοιώσει το διαφορετικό, να καταπνίξει τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, να απαγορεύσει κάθε παράδοση πέρα από κείνες που επρόκειτο να τροφοδοτήσουν τη συμμόρφωση στη νέα ολοκληρωτική τάξη». Η στρατηγική αυτή φαίνεται να συνάδει με την φιλελεύθερη αντίληψη, και αυτό γιατί το επιχείρημα εντοπίζετε ότι ναι μεν μπορεί να υπάρχουν διαφορές στα άτομα, «όμως με την εκπαιδευτική υποδομή που αποκτούν γίνονται ένα υλικό εύκαμπτο και επιδεκτικό ανάπλασης. Έτσι, το άτομο απελευθερώνεται από όσα με την γέννηση του κουβαλάει και η διαφορετικότητα του ξεθωριάζει» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:361).

Στον αντίποδα, συναντάμε ως χρησιμοποιούμενη στρατηγική, τον **κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών**. Όσον αφορά τον κοινωνικό αποκλεισμό η Κασιμάτη αναφέρει ότι, «ο στόχος επικεντρώνεται στον περιορισμό τους μέσα στα ορατά τείχη των γκέτο απαγορεύοντας τους αδιόρατα αλλά πραγματικά, την συμβίωση, την επιγαμία και τις συναλλαγές με τα μέλη της τοπικής κοινωνίας». Με βάση αυτά μπορεί να γίνει αντιληπτό, ότι η στρατηγική του αποκλεισμού διατηρεί τις ρίζες της στην **εθνικιστική-ρατσιστική** εκδοχή, της οποίας αντίληψη μετουσιώνετε πολύ συχνά σε συμπεριφορά απέναντι στους μετανάστες από την κυρίαρχη κουλτούρα. Έτσι λοιπόν το περιεχόμενο της συμπεριφοράς αυτής διαφαίνεται στην αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι ότι τα άτομα αυτά δεν μπορούν να γίνουν κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι. Το

παραπάνω επιχείρημα, καταγράφει ωμά η Κασιμάτη με την φράση: «Δεν μπορεί να τους απαλλάξει κανείς από τα ελαττώματα τους μόνο να απαλλαγεί από αυτούς» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:360,361).

Συμπερασματικά λοιπόν παρατηρούμε, όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα ότι οι **διαδικασίες της κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης** απέχουν έτη φωτός από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες που δέχονται μετανάστες. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2006, σ.349), «οι διαδικασίες αυτές περνούν μέσα από την συνολική αποδοχή της παρουσίας του μετανάστη στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και από την δική του συμμετοχή σε όλο το φάσμα των δημοσίων και ιδιωτικών θεσμών και δομών. Πολλές φορές η απειρία και η άγνοια που σφραγίζουν μία άγουρη συγκυρία για την ελληνική πραγματικότητα **μεγεθύνει και πολλαπλασιάζει τις διαστάσεις** στα γεγονότα και τις συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να παρερμηνεύονται οι βασικοί άξονες συμπεριφορών και στάσεων των μεταναστών. Επίσης η έλλειψη εμπειρίας και έντονης συναισθηματικής φόρτισης, δεν επιτρέπει την ορθολογική κρίση της παρουσίας των μεταναστών ενταγμένης σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφορών» (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:349). Κλείνοντας

την ανάλυση του 2<sup>ου</sup> κεφαλαίου, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός πως φαίνεται να υπάρχουν πολλές ομοιότητες των κρατών της δυτικής Ευρώπης με την Ελλάδα, όσον αφορά την βίωση της εμπειρίας ως χώρας υποδοχής, τουλάχιστον ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά. Η θλιβερή διαπίστωση λοιπόν συναντάται στο γεγονός ότι οι άλλες χώρες έχουν ανταπεξέλθει με επιτυχία στις συνέπειες της μετανάστευσης η καθεμιά με τα δικά της μέσα και βάση τις δικές τους μεταναστευτικές πολιτικές. Έτσι λοιπόν θεωρείται ως η κατάλληλη στιγμή να δράσει και η ελληνική κοινωνία, επιστρατεύοντας τα δικά της «μέσα», ώστε να εντάξει και ενσωματώσει κατάλληλα και με επιτυχία τους μετανάστες της. Αναμφίβολα, αφετηρία της ομαλής ένταξης πρέπει να είναι η νομιμότητα του κάθε συμμετάσχοντος σε ένα κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής, όσον αφορά την μόρφωση των μεταναστών δεύτερης γενιάς για την περαιτέρω χρησιμότητα και αξιοποίηση τους στην

εργασιακή και οικονομική ζωή της χώρας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### 3.1. Εκπαίδευση δεύτερης γενιάς μεταναστών.

Όπως είναι κοινώς αποδεκτό το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας υποδοχής θεμελιώνεται στην ιδέα ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να μορφώνονται, ανεξάρτητα από την φυλή, την εθνότητα το φύλο, τις ικανότητες ή άλλα χαρακτηριστικά τους. Επιπροσθέτως, αυτή η ευθύνη έχει ανατεθεί στο κράτος υποδοχής και στις ομοσπονδιακές κυβερνήσεις, οι οποίες καλούνται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων που εισέρχονται και ζουν στην χώρα μας. (Γουβιάς, Δ., 2015:186). Όπως σημειώνει και ο Τσαούσης(1985:557) *«η εκπαίδευση είναι μια μορφή κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια»*. Βέβαια από την άλλη μεριά, οριοθετείτε το γεγονός πως η απαρχή της εκπαίδευσης εκκολάπτεται στα πλαίσια του θεσμού της οικογένειας. Κατά κύριο λόγο, οι μετανάστες γονείς ενθαρρύνουν αλλά και πιέζουν πολλές φορές τα παιδιά τους να μελετούν ώστε να πάρουν καλούς βαθμούς στο σχολείο της νέας τους πατρίδας, ως ένα μέσο επίτευξης υψηλής διαστρωμάτωσης αργότερα στην κοινωνία. Σχετικά με αυτό, όπως σημειώνει ο Τσαούσης, το εργαλείο με το οποίο γίνεται αυτή η επίτευξη είναι το σύστημα βαθμολογίας, *«το οποίο οδηγεί στην υποταγή στην εξουσία γιατί, όπως παρατηρείται, του υψηλότερους βαθμούς τους παίρνουν τα υπάκουα παιδιά»*. Επιπροσθέτως, όσον αφορά την βαθμολόγηση, σύμφωνα με τον ίδιο, *«οδηγεί ταυτόχρονα στην εμπέδωση ανισοτήτων και πείθει αυτούς που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ότι δεν είναι ικανοί να επιδιώξουν ανώτερες θέσεις»* (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:567). Από την άλλη μεριά, όσον αφορά τις απαιτήσεις των γονέων, σύμφωνα με τον Ogbu (όπως αναφέρεται στον Γουβιάς, Δ. 2015) επισημαίνεται: *«Η πίεση των γονέων πολλές φορές έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να θεωρούν ότι η κοινωνική τους προσαρμογή είναι πιο σημαντική, με αποτέλεσμα αυτές οι δύο απόψεις εν δυνάμει να αποδειχθούν αντιθετικές»*. Το ίδιο αναφέρεται και από τον συγγραφέα και έτσι τεκμηριώνεται η άποψη πως: *«η εθνική ταυτότητα των παιδιών επηρεάζει την αυτοεκτίμηση τους και τον τρόπο που πρόκειται να αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα, και αυτό επιδρά και στην στάση τους απέναντι*



στο σχολείο» (Γουβιάς, Δ., 2015:176).

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα παιδιά των μεταναστών, όπως θα δούμε παρακάτω αναλυτικότερα, συναντούν αρκετές δυσκολίες στην σχολική και σπουδαστική τους πορεία, είτε αυτή είναι εν τέλει επιτυχής είτε αποτυχημένη. Ξεκινώντας, παραθέτουμε ως το σημαντικότερο εμπόδιο, την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Το ζήτημα λοιπόν της γλώσσας, το οποίο μετουσιώνεται σε πρόβλημα, σε συνάρτηση με την εθνική-κοινωνική προέλευση των μαθητών, έχει επισημανθεί ουκ ολίγες φορές. Όσον αφορά τα παιδιά των μεταναστών, η αρκετά μειωμένη απόδοση τους στο σχολείο οφείλεται κατά κύριο λόγο στην γλωσσική πενία, που ακουσίως τα συνοδεύει. Αυτό κυρίως υφίσταται, εξαιτίας του περιορισμένου λεξιλογίου που παρέχεται από το οικογενειακό και το κλειστό κοινωνικό τους περιβάλλον (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:577). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της διαφοράς αυτής, μας δίδεται από τον Μπέρνσταιν (όπως αναφέρεται στο: Τσαούσης 1985:577,578), σύμφωνα με τον οποίο το λεξιλόγιο διασπάται σε δύο είδη κωδίκων: τον περιορισμένο και τον περίτεχνο. Όπως καταγράφεται από τον Μπέρνσταιν λοιπόν «**ο περιορισμένος κώδικας είναι φτωχός σε λεκτικά σχήματα και πλούσιος σε χειρονομίες, εκφράσεις και γενικά σε μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας. Ο περίτεχνος κώδικας από την άλλη μεριά, είναι πλούσιος σε λεκτικά σχήματα τα οποία με την σειρά τους χρησιμοποιούνται ως μέσο έκφρασης για κάθε είδος πνευματικών και ψυχικών εμπειριών**» (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:578). Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, είναι φυσικό τα παιδιά των μεταναστών να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, σε σχέση με τα γηγενή καθώς είναι αναγκασμένα να διδάσκονται σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζουν καλά, έως και καθόλου (Γουβιάς, Δ., 2015:175). Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί, πως το σχολείο και οι λοιποί εκπαιδευτικοί φορείς, στο μεγαλύτερο μέρος τους χρησιμοποιούν **περίτεχνους κώδικες** διδασκαλίας, γεγονός που φέρει ως απότοκο, τα αλλοδαπά παιδιά να υστερούν κατά κόρων σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά όσον αφορά την απόδοση τους στα μαθήματα. Έτσι, είναι διακριτό, ότι λόγω της μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας και της ακούσιας ανεπάρκειας τους ως προς το λεξιλόγιο διδασκαλίας, τα παιδιά των μεταναστών δυσλειτουργούν

απέναντι σε αυτό το πρωτόγνωρο, και ξένο για εκείνα, είδος επικοινωνίας, το οποίο και αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και δυσπιστία (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:578).

Πέραν αυτών, φυσικά, η ανάγκη για επιμόρφωση υφίσταται, καθώς αποτελεί βασικό μέσο για τα παιδιά της δεύτερης γενιάς όσον αφορά την κοινωνικοποίησή και την ενσωμάτωση τους στο ευρύτερο περιβάλλον, όπου αποτελεί πλέον “το νέο τους σπίτι”. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η εκμάθηση των κανόνων συμπεριφοράς και εν γένει της αντίληψης της κοινωνίας όπου ζει και συνυπάρχει η δεύτερη γενιά μέσω της μάθησης και της διδασκαλίας που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί. Ωστόσο, για τον Ίλιτς, (όπως αναφέρεται στον Τσαούσης, Δ. 1985:570) *«η θεσμοποίηση των αξιών και των κανόνων συμπεριφοράς, οδηγεί αναγκαστικά στην φυσική ρύπανση, στην κοινωνική πόλωση και στην ψυχολογική ανικανότητα»*. Πιο αναλυτικά, στο σημείο αυτό επισημαίνεται η σημασιολογική απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στους όρους **μάθηση** και **διδασκαλία**, αλλά και η σύνδεση της διαφοράς αυτής με τα φαινόμενα της **παθητικής** και **ενεργούς κοινωνικοποίησης** (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:570). Συμπληρωματικά λοιπόν, ο συγγραφέας προσθέτει, *«μια ακόμη αυταπάτη, πάνω στην οποία στηρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ότι το μεγαλύτερο μέρος της εν γένει μάθησης είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Η πραγματικότητα είναι, πως η **μάθηση** αποκτάται συμπτωματικά, καθώς επίσης και το μεγαλύτερο μέρος της **εκούσιας μάθησης**, αν μη τι άλλο, δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας»* (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:570). Συμπερασματικά, διευκρινίζεται ότι εκτός κάποιων εξαιρέσεων, στο μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπων οι κοινωνικές αξίες, οι κανόνες και οι γνώσεις αποκτιούνται και υιοθετούνται κυρίως έξω από τα σχολικά πλαίσια. Κλείνοντας, όσον αφορά την **διδασκαλία**, προκύπτει πως είναι το μέσο επιτέλεσης και το εργαλείο υιοθέτησης της εν γένει **μάθησης**, κάτω βέβαια από ορισμένες προσοδοφόρες συνθήκες. Έτσι λοιπόν καταλήγουμε, ότι στα πλαίσια των πρωταρχικών αλλαγών που οφείλουν να πραγματοποιηθούν, και θα δούμε αναλυτικά παρακάτω, αφετηρία έχει η εκπαίδευση καθώς μια από τις ύστατες λανθάνουσες λειτουργίες της όπως αναφέρει ο Τσαούσης *«είναι η διάδοση προτύπων*

στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο». Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη πως δεν είναι όλα τα παιδιά προορισμένα να εκπληρώνουν όλους τους ρόλους, και πόσο μάλλον με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι από τους πρώτους που χρήζουν διαφοροποιήσεων ώστε να επιτευχθεί κοινωνική ισορροπία για τις ευάλωτες ομάδες των μεταναστών και των απογόνων τους (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:557,560).

Επίσης χαρακτηριστικά συμπεράσματα για την δυσλειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών όσον αφορά την δεύτερη γενιά μας δίδονται και από έρευνα του Τσουκαλά (όπως αναφέρεται στον Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:569). Σχετικά με αυτήν, *«εκείνο που δυσχεραίνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η αντίφαση ανάμεσα σε μια θεαματική υπερεκπαίδευση μιας μεγάλης έστω, μειοψηφίας και στον αναλφαβητισμό ή την ημιμάθεια της πλειοψηφίας του πληθυσμού, το οποίο φαινόμενο οδηγεί σε έναν έντονο πολιτιστικό διαχωρισμό του λαού σε σχέση με την άρχουσα αρχή με το χαρακτηριστικό γνώρισμα της πολιτικής και ταξικής απόστασης, να συνοδεύει την πραγματικότητα αυτή»* (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:569,570). Συμπληρώνοντας, όπως σημειώνει ο συγγραφέας, *«ακόμη και η πιο απλή αρχαϊκή κοινωνία κατανέμει τους ρόλους κατά φύλο και κατά ηλικία, με αποτέλεσμα η εκμάθηση των ρόλων να γίνεται σε διαφορετικούς χώρους αλλά και από διαφορετικά πρόσωπα»*. Παρόλα ταύτα, αλλαγές πρέπει να συν-πραγματοποιηθούν και στην οικογένεια αλλά και στις υπόλοιπες ομάδες που δρουν υποστηρικτικά για τα παιδιά των μεταναστών. Εν κατακλείδι, όπως είναι κατανοητό, αυτό θα αποτελούσε μια αξιοθαύμαστη προσπάθεια, αν λάβει κανείς υπόψη πόσο δύσκολο είναι να αλλάξουν οι σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία (Γουβιάς, Δ., 2015:186).

### **3.2. Σημασία εκπαίδευσης ως προς την ένταξη.**

Ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό παράγοντα στη διαδικασία της ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών δεύτερης γενιάς. Αυτό ισχύει διότι, σύμφωνα με τον Τσαούση, *«μέσω της εκπαίδευσης οι μετανάστες συνδέονται με τους γηγενείς, διότι κοινωνικοποιούνται από φορείς που βρίσκονται εκτός της οικογένειας»*. Η οικογένεια πρώτης

γενιάς επηρεάζει την κοινωνικοποίηση των παιδιών δεύτερης γενιάς, καθώς διαφέρει η νοοτροπία και οι αντιλήψεις τους μεταξύ τους (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:557). Επομένως, *«η ενσωμάτωση των μεταναστών σε μία χώρα διαφορετική από εκείνη των γονέων τους, αφού έχει προηγηθεί η ένταξη στο σύστημα εκπαίδευσης και η εμπλοκή στην κοινωνικοπολιτική και πολιτιστική ζωή, συνδέεται με το σύνολο των δικαιωμάτων του μετανάστη δεύτερης γενιάς, αποκαλούμενη ως ιθαγένεια»* (Ιωακειμίδης, 2012:251).

Παράλληλα, υπάρχει η μεγάλη πιθανότητα τα παιδιά δεύτερης γενιάς να αγανακτούν, καθώς διδάχτηκαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον την μητρική γλώσσα καταγωγής και αντιπαθούν το γεγονός ότι είναι υποχρεωμένα να μάθουν από την αρχή μια γλώσσα διαφορετική από την δική τους. Αποκωδικοποιούν αυτή την υποχρέωση με αρνητικό πρόσημο, καθώς επιθυμούν να διατηρήσουν τον δικό τους κώδικα επικοινωνίας εκτός από την καθημερινότητα τους και στα σχολικά πλαίσια μάθησης και διδασκαλίας, διότι όπως είναι λογικό τα διευκολύνει. Είναι πασιφανές, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, πως στην ευαίσθητη αυτή ηλικία τα παιδιά διαμορφώνουν στο μυαλό τους μια εικόνα μη αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων και των διαφοροποιήσεων τους από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι λοιπόν, είναι σχεδόν βέβαιο, πως αυτό θα κριθεί ως πρόβλημα στην μετέπειτα πορεία της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους σταδιοδρομίας (Γουβιάς, Δ., 2015:175,176).

Μιλώντας εμπειριστατωμένα, η πραγματικότητα βρίσκει τα παιδιά των μεταναστών να προσπαθούν να συγχρονιστούν μεταξύ της υιοθέτησης του τρόπου αξιών της χώρας υποδοχής και την αντίφαση και διατήρηση των αξιών της χώρας καταγωγής τους. Η εκπαίδευση λοιπόν είναι καίριο σημείο στο στάδιο αυτό καθώς κατέχει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της διαδικασίας της ενσωμάτωσης, με ότι αυτό συνεπάγεται, ως μοναδικός θεσμός συνύπαρξης γηγενών και μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς (Μπαγκαβός, Χ., Παπαδοπούλου, Δ., 2006:226). Συμπεραίνοντας, σύμφωνα με τον Γουβιά (2015), *«τα παιδιά των μεταναστών νιώθουν αποξενωμένα και αποκομμένα από το νέο τους περιβάλλον. Αυτό λοιπόν λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία για εκείνα, στην οποία προστίθεται και το*

*επιπλέον άγχος που δημιουργεί η πίεση να επιτύχουν και να παίξουν έναν “σημαντικό ρόλο” στην κοινωνία» (Γουβιάς, Δ., 2015:177,178). Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι αρκετές ώστε να γίνει κατανοητός ο ρόλος, να επισημανθεί η σημασία αλλά και η πόλωση της εκπαίδευσης, και εμμέσως πλην σαφώς οι λόγοι που τα παιδιά οδηγούνται σε μειωμένη σχολική επίδοση, παρατεταμένα, ακόμη και αρκετά χρόνια μετά την εγκατάσταση.*

Από την άλλη μεριά προκύπτουν στοιχεία σύμφωνα με τους Μπαγκαβός και Παπαδοπούλου (2006), όπου φαίνεται *«η ενσωμάτωση των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον να παρουσιάζει προβλήματα τα οποία προκύπτουν από το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της πρώτης γενιάς μεταναστών»*. Οι γονείς των παιδιών δηλαδή χαρακτηρίζονται επαγγελματικά ως ανειδίκευτοι εργάτες, με απόρροια να μην καταφέρνουν να βοηθούν τα παιδιά στην εξέλιξη των σχολικών επιδόσεων τους. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει, καθώς ακόμα και όταν παραμένουν στο σχολείο ώστε να συνεχίσουν την μόρφωσή τους, σπάνια συνεχίζουν στην μετά-υποχρεωτική εκπαίδευση. Σημαντικό βέβαια αποτελεί το γεγονός ότι η περιορισμένη και ελλιπής εκπαίδευση συνδέεται με ελάχιστη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Μπαγκαβός, Χ., Παπαδοπούλου, Δ., 2006:117). Έτσι, σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, τα παιδιά των μεταναστών δεν μπορούν, όπως δεν μπόρεσαν και οι γονείς τους, να διεκδικήσουν μια θέση άλλη από αυτή του ανειδίκευτου. Αντιπαραθέτοντας, μια επιπρόσθετη διαπίστωση είναι η αυξημένη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών μεταξύ των αριστούχων. Όπως παραθέτει η Μουσούρου τόσο η συμμετοχή αυτή όσο και το υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, για τους οποίους το σχολείο λειτουργεί ως αποφασιστικός παράγοντας κοινωνικοοικονομικής ένταξης και ανέλιξης, οφείλονται στον ρόλο της οικογένειας και την στρατηγική της: *«σε παρεμφερές κοινωνικό περιβάλλον, οι οικογένειες των μεταναστών διακρίνονται έντονα από τις άλλες ως προς την σχέση τους με το σχολείο: έχουν σχεδόν πάντοτε υψηλότερες απαιτήσεις σχολικής επίδοσης»* (Μουσούρου, Λ., Μ., 2006:227). Η αντιμετώπιση των αριστούχων από τους ντόπιους συμμαθητές τους, τους γονείς των συμμαθητών αυτών και την κοινότητα είναι κρίσιμη για όλους. Η αποδοχή ή η απόρριψη του αριστούχου ξένου δεν είναι απλώς αποδοχή ή απόρριψη

του ξένου, αλλά παρουσιάζεται ως αποκλεισμός της δυνατότητας και του δικαιώματος να είναι αριστούχος.

Παράλληλα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η αντιστρόφως ανάλογη άποψη του Ogbu, όπως αναφέρεται από τον Γουβιά, Δ., *«ότι οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζουν αντιθετική συμπεριφορά μεταξύ τους, γεγονός που οδηγεί στο ρήγμα της σχολικής επίδοσης των μειονοτικών μαθητών»* (Γουβιάς, Δ., 2015:189). Όπως προαναφέρθηκε και στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο, το επιχείρημα αυτό έχει ως αφετηρία τις συνθήκες που σχετίζονται με τη μετανάστευση ή την κοινωνική ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι εφόσον οι βασικοί κοινωνικοί θεσμοί αντανakλούν τις αξίες, τους κανόνες και την κουλτούρα των κυρίαρχων ομάδων, οι ακούσιοι μετανάστες και οι απόγονοι τους προσεγγίζουν αυτούς τους θεσμούς με καχυποψία και απόσταση. Αναμένοντας λοιπόν ότι αυτοί οι θεσμοί, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, δεν θα είναι δεκτικοί και φιλόξενοι προς αυτούς, τα μέλη των μειονοτήτων που ζουν στην συγκεκριμένη κοινωνία παρά την θέλησή τους είναι πιθανό, σύμφωνα με τον Ogbu, (Γουβιάς 2015) *«να απορρίψουν τον ορισμό της επιτυχίας που προβάλλουν οι συγκεκριμένοι θεσμοί»*. Αυτή η απόρριψη δεν λαμβάνει χώρα μεταξύ των νεότερων μελών αυτών των ομάδων, αλλά εμφανίζεται έντονα στην ύστερη παιδική ηλικία και την εφηβεία. Η συμπεριφορά αυτή λαμβάνεται ως απόρριψη τόσο της ενσωμάτωσης όσο και της αφομοίωσης από την εισερχόμενη χώρα. Οι μετανάστες παρατηρούν ο ένας την συμπεριφορά του άλλου θέλοντας να περιοριστεί η υιοθέτηση προτύπων της χώρας υποδοχής, ώστε να μην αποβάλλουν τις αξίες και τις συνήθειες της πατρικής χώρας. Αυτός είναι και ένας λόγος ύπαρξης κακής σχολικής επίδοσης, με βασικό στόχο την πλήρη αποδοχή των εκάστοτε μεταναστών μεταξύ τους. Έτσι λοιπόν γίνεται αντιληπτό ότι το χάσμα στην σχολική επίδοση οφείλει τα αίτια του όχι στην ατομική ανικανότητα αλλά στην ευρύτερη κοινωνική δυναμική. (Γουβιάς, Δ., 2015:190). Βάση τα παραπάνω λοιπόν, ο Τσαούσης, συμπεραίνει πως *«η επιτυχία της ένταξης οδηγεί από τη μία στην απομάκρυνση της δεύτερης γενιάς μεταναστών από τις αντιλήψεις και τα πρότυπα της πατρικής χώρας»*. Από την άλλη όμως επισημαίνεται από τον ίδιο πως *«η αποτυχία της ένταξης προκύπτει μέσω*

της παραμονής στο περιβάλλον που ανήκει και ακολουθεί η πρώτη γενιά με απόρροια την κοινωνική καθήλωση σε μειονεκτικές θέσεις»(Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:579). Η λύση της ομαλής κοινωνικής ένταξης, με ταυτόχρονη τη διατήρηση της ιδιαίτερης εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας δεν φαίνεται να έχει ακόμη επιτευχθεί με ικανοποιητικό τρόπο. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής επιμένει στη ένταξη των μεταναστών 2<sup>η</sup> γενιάς με προσκόλληση στο δικό της τρόπο εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Δεδομένου το παραπάνω, η απόδοση των παιδιών των μεταναστών είναι λογικό να προκύπτει προβληματική (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:578). Έτσι λοιπόν, η ενσωμάτωση των παιδιών στην χώρα που σε πρώτο στάδιο τα φιλοξενεί, δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο όταν τους προσφέρεται ένα είδος εκπαίδευσης που εντείνει τις υφιστάμενες πολιτιστικές διαφορές έναντι των γηγενών παιδιών. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένα συνεχή αδιέξοδο καθώς από την μια μεριά, η επιτυχημένη ένταξη τους και η ικανοποιητική απόδοση τους, ισούται με απομάκρυνση από το ιδιαίτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Από την άλλη μεριά όταν παραμένουν προσδεδεμένα στις αξίες, ιδανικά και ιδιαιτερότητες του τόπου καταγωγής τους, κινδυνεύουν να παραμείνουν καθηλωμένα σε μειονοτικές και μειονεκτικές θέσεις και να μην επιτύχουν κοινωνική ανέλιξη στην μετέπειτα πορεία της ζωής τους (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:579). Ο τρόπος για να απεγκλωβιστούν τα παιδιά από το **χάντικαπ** αυτό δεν έχει διαλευκανθεί ακόμη καθώς οι υφιστάμενες κυβερνήσεις δεν λαμβάνουν μέτρα προς εγκαθίδρυση πολιτικών, έτσι ώστε να μειωθούν, αν όχι να ισορροπηθούν τα δύο αυτά μέρη. Ωστόσο διάφοροι τρόποι και προτάσεις προβάλλονται στο επόμενο υποκεφάλαιο προς μείωση των ανισοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης τουλάχιστον, όσον αφορά την διευκόλυνση των αλλοδαπών μαθητών για την μετέπειτα κοινωνική ανέλιξη τους, ακόμη και σε μελλοντικό επαγγελματικό επίπεδο.

### **3.3. Ρόλος εκπαίδευσης για κοινωνική ανέλιξη πληθυσμιακών ομάδων.**

Στις αναπτυγμένες κοινωνίες η παροχή εκπαίδευσης θεωρείτο

ιδιαίτερα σημαντικό αγαθό, διότι προδιαθέτει την κοινωνική αναρρίχηση του ατόμου. Η εκπαίδευση λοιπόν είναι αλληλένδετη με την **κοινωνική κινητικότητα**, και από την άλλη μεριά η έλλειψη του αγαθού αυτού οδηγεί τα άτομα που στερούνται αυτής, στην **κοινωνική καθήλωση**. Σύμφωνα με τον Τσαούση «η παροχή εκπαίδευσης σε όλους μετατρέπεται σε αίτημα κοινωνικής δικαιοσύνης, με περιεχόμενο την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους». Έτσι λοιπόν η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως θεσμική υποχρέωση της πολιτείας, ως πρωτεύον δικαίωμα του κάθε ατόμου, γηγενή η μη. Σε αυτό το σημείο προκύπτει και το ζήτημα της αύξησης του πληθυσμού των αλλοδαπών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Σύμφωνα με τον Γουβιάς (2015), «ένα μέρος των ερευνών αυτών οφείλεται στις ενέργειες του ίδιου του σχολείου είτε από τη μεριά της διεύθυνσης είτε των ίδιων των δασκάλων». Όπως σημειώνεται από τον ίδιο, «το διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, η ταξινόμηση σε τμήματα σύμφωνα με τις ικανότητες και οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών αποτελούν παραδείγματα παραγόντων που πιστεύεται ότι ευθύνεται το χάσμα στις μαθητικές επιδόσεις». Οι απόψεις πάνω σε αυτό το ζήτημα δίστανται, όμως θεωρείται ότι η εξατομικευμένη διδασκαλία σε συνδυασμό με κοινές δραστηριότητες στην τάξη με τα άλλα παιδιά μπορεί να ωφελήσει με τον καλύτερο τρόπο και τις δύο ομάδες, μεταναστών δεύτερης γενιάς από την μία, και γηγενών μαθητών από την άλλη μεριά (Γουβιάς, Δ., 2015:186,187).

Πιο αναλυτικά, όπως γίνεται διακριτό εν συνεχεία από Γουβιά, Δ., «ο διαχωρισμός των μαθητών/τριών από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους συμβαίνει όταν τα παιδιά χωρίζονται σε τμήματα ανάλογα με τις ικανότητες τους, όταν αποστέλλονται σε ειδικά προγράμματα ή μαθήματα, ή όταν απομακρύνονται για οποιονδήποτε λόγο για κάποιες ώρες από τα κανονικά τους μαθήματα». Έτσι παραστατικά σημειώνεται από τον συγγραφέα η άποψη ότι, «τα πιο ωφέλιμα προγράμματα για τα προικισμένα, αλλά και τα άλλα παιδιά, είναι εκείνα που υποστηρίζουν μια **ποικιλία μαθησιακών μεθόδων** που αξιοποιούν με τον ίδιο τρόπο τους μαθητές και τις μαθήτριες στη διαδικασία της διδασκαλίας» (Γουβιάς, Δ., 2015:188,189). Σε αυτό το σημείο σημαντικό



είναι να διευκρινίσουμε όπως αναφέρει ο ίδιος, ότι «η **διαδικασία διαστρωμάτωσης** διεισδύει και στο εκπαιδευτικό σύστημα ως αντανάκλαση του υπαρκτού μοντέλου **κοινωνικής διαστρωμάτωσης** που ενισχύει και διαιωνίζει το μοντέλο του κοινωνικού αποκλεισμού μέσα στην κοινωνία». Συγκεκριμένα, από όλο το οικείο και καθημερινό περιβάλλον, μέχρι το πολιτικό και οικονομικό σύστημα, τα παιδιά εισάγονται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, με στόχο να επιτελέσουν τον κοινωνικό τους ρόλο και να καταλάβουν μια σημαντική θέση στην κοινωνική δομή (Γουβιάς, Δ., 2015:188). Επίσης επισημαίνεται από τον Γουβιά πως «η **εκπαίδευση είναι σύνηθες στόχος αυτού του είδους της κριτικής, εξαιτίας της σημασίας που θεωρείται ότι έχει για την δημιουργία ευκαιριών για μια καλύτερη ζωή**» (Γουβιάς, Δ., 2015:188). Ωστόσο, διακρίνουμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα έχει την τάση να συγχέει την διδασκαλία με την παιδεία όπως σημειώθηκε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, με αποτέλεσμα να εκπαιδεύει τα άτομα ως προς την εύρεση υπηρεσιών, αντί να τα ενθαρρύνει να προσκολληθούν στην ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων τους (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:571). Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί μια ακόμη λειτουργική αντίληψη για την εκπαίδευση στα πλαίσια της λειτουργικής θεωρίας της κοινωνικής στρωμάτωσης σύμφωνα με τον (Τσαούση 1985), η οποία διατυπώθηκε από τους Κ. Νταϊήβις και Ου. Μουρ. Σύμφωνα με τους συγγραφείς λοιπόν, «το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει τους ικανούς για την κατάληψη **ηγετικών θέσεων** και τους εκπαιδεύει προς τον σκοπό αυτόν. Τέλος αναφέρουν ότι, «η κοινωνία, με τις διαφοροποιημένες παροχές που συνοδεύουν την κοινωνική στρωμάτωση, τους αποζημιώνει αργότερα, προσφέροντας τους γόητρο, προνόμια και υψηλές απολαβές σε αντιστάθμιση των κόπων που κατέβαλαν για την “προπαρασκευή” τους» (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:567).

Ορμώμενοι από την «προπαρασκευαστική περίοδο» που αναφέρθηκε ακριβώς πιο πάνω και δεδομένου ότι τα παιδιά περνούν πολλές ώρες στο σχολείο, μαθαίνουν πολλά περισσότερα από όσα περιέχονται στα μαθήματα που παρακολουθούν, αφού παίρνουν μια πρώτη γεύση του τι περιλαμβάνει ο κόσμος της συνύπαρξης και της εργασίας. Ωστόσο, σημειώνεται πως οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε μία μονάχα όψη του κοινωνικού

συστήματος, που δεν είναι άλλη από την διδακτική. Συσχετίζοντας την παραπάνω διαπίστωση, συμπεραίνουμε πως η σημασία της εκπαίδευσης και των θεσμών που την εκπροσωπούν συντελούν στο να μεταδίδονται στοιχεία αποκλειστικά και μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού, αλλά και στοιχεία μιας δεδομένης εθνικής κοινωνικής κληρονομιάς (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:559). Υπό το πρίσμα αυτό έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες και απόψεις που ενισχύουν την παραπάνω άποψη για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Σύμφωνα λοιπόν με τον Ντυρκαίμ διατυπώνεται η άποψη κατά την οποία *«η εκπαίδευση αποτελεί μια δραστηριότητα την οποία αναλαμβάνει το κοινωνικό σύνολο για να εξυπηρετεί τις ανάγκες του, και ειδικότερα την **κοινωνική του αναπαραγωγή**»*. Αντίστοιχος είναι και ο συλλογισμός του Πάρσονς σύμφωνα με τον οποίο *«το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μεν την γέφυρα σύνδεσης μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας, αλλά φαίνεται ότι εξαιτίας των δοτών θέσεων που κατέχει από την οικογένεια, η συμπεριφορά του φαίνεται να κατευθύνεται με κριτήρια που έχουν δοθεί από συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος, και έτσι έρχεται σε ρήξη με την κυρίαρχη κουλτούρα που του παρέχεται από το σχολικό περιβάλλον»* (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:566). Τέλος, μια τρίτη λειτουργική αντίληψη διατυπώνεται από τον Κόλμαν (όπως αναφέρεται στον Τσαούσης, Δ.) όσον αφορά την εκπαίδευση της δεύτερης γενιάς, σύμφωνα με την οποία *«οι ανισότητες που επιβάλλονται στα παιδιά από το σπίτι τους, την γειτονιά και τις παρέες συνομήλικων τους, μεταφέρονται στο σχολείο, όπου επικρατεί η κυρίαρχη εθνική ταυτότητα της χώρας υποδοχής. Οι αντιφάσεις αυτές μετατρέπονται εκεί σε ανισότητες τέτοιου μεγέθους, τις οποίες τα παιδιά αντιμετωπίζουν στην ενήλικη ζωή τους ακόμη και όταν τελειώνουν το σχολείο»* (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:567). Σχετικά με τις παραπάνω απόψεις που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και επανειλημμένα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αξίζει να συσχετιστεί με το μείζον θέμα, μια ακόμη θεωρία, αυτή της **πολιτιστικής στέρησης** η οποία αναπτύχθηκε στην Αγγλία και τις Η.Π.Α. στις αρχές του 1960. Σύμφωνα με αυτήν, δίδετε μια περιγραφή για το πολιτιστικά στερημένο μαθητή όπως σημειώνετε από τον Τσαούση: *«είναι ουσιαστικά το παιδί που βρέθηκε αποκομμένο από τις πλούσιες εμπειρίες που έπρεπε να έχει αποκτήσει. Η απομόνωση αυτή*

μπορεί να οφείλεται στην φτώχεια, στην έλλειψη πνευματικών πόρων στο σπίτι και το περιβάλλον του, στην ανικανότητα της πολιτείας, τον αναλφαβητισμό ή την αδιαφορία των γονέων του ή και ολόκληρης της κοινότητας» (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:577). Με άλλα λόγια η εκπαίδευση δεν γίνεται αρωγός αναπαραγωγής του πολιτισμού μιας ευρύτερης κοινωνίας με τις εκάστοτε διαφοροποιήσεις που μπορεί να περιλαμβάνει, αντιθέτως γίνεται το εκτελεστικό μέσο για την εξάπλωση του κυρίαρχου πολιτισμού, δηλαδή της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Με βάση την θεωρία αυτή, η κυρίαρχη κουλτούρα γίνεται συνώνυμη με το **πολιτιστικό κεφάλαιο**, το οποίο σαφώς δεν είναι ισόρροπος καταμεμημένο σε όλες τις τάξεις. Ακολούθως του φαινομένου αυτού, προκύπτει βάση του συγγραφέα, «οι γηγενής μαθητές να έχουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα απέναντι στα παιδιά των μεταναστών, διότι έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί στον κυρίαρχο πολιτισμό πριν ακόμα εισέλθουν στον μικρόκοσμο του σχολείου» (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:576).

Εν συνεχεία μια ακόμη διαπίστωση όσον αφορά την δυσμενή θέση των πληθυσμιακών ομάδων των μεταναστών, όσον αφορά την κοινωνική τους ανέλιξη, είναι πως τα παιδιά δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο στο σχολείο αλλά οι εκπαιδευτικοί συνήθως έχουν υψηλότερες προσδοκίες από αυτές που είναι δυνατό να καταβάλλουν στα μαθησιακά και συνυπαρξιακά πλαίσια. Θα ήταν ωφέλιμο λοιπόν να παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες όπως η ημερήσια φροντίδα παιδιών για μαθητές και μαθήτριες που είναι γονείς, και θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός μαθητών/τριών στην τάξη ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να αφιερώνουν χρόνο ξεχωριστά στο κάθε παιδί, και όχι στη μάζα του συνόλου των μαθητών (Γουβιάς, Δ., 2015:187,188). Επίσης, πολλοί ερευνητές και ερευνήτριες, καθώς και οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική πειραματίζονται με διάφορες ιδέες, όπως η δημιουργία προγραμμάτων **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**, η διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που να περιορίζει τις κοινωνικές προκαταλήψεις, και προγράμματα κοινωνικής εργασίας, επαγγελματικού προσανατολισμού και πρακτικής άσκησης, ώστε τα παιδιά να παραμείνουν στο σχολείο. Σύμφωνα με Τσαούση «σκοπός της **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης** αποτελεί η αφύπνιση όλων των μαθητών να

*κατανοήσουν την κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα, τα θετικά στοιχεία αυτής, αλλά και να προωθηθεί η ιδέα μιας ισορροπημένης κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα».* Βέβαια, για να είναι αποτελεσματικό το εγχείρημα θα πρέπει να παρουσιάζει ισχυρή σύνδεση με το εκπαιδευτικό σύστημα καθ' εαυτό, αλλά και με τις ατομικές επιδιώξεις των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (Τσαούσης, Δ., Γ., 2002:548). Τα αποτελεσματικά σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμφανίζονται ως απότοκος της σύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τους δασκάλους. Σύμφωνα με Γουβιά, δημιουργείται λοιπόν ένα θετικό περιβάλλον για την σχολική επίτευξη, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, περιορίζεται η αποξένωση και η μαθητική παραβατικότητα, και τέλος κερδίζουν έδαφος οι διαφυλετικές φιλίες αλλά εντάσσονται και μαθήματα για τη φυλετική ισότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Όλοι οι μαθητές και μαθήτριες πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα, και οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν συμπεριφορές που ενισχύουν τη φυλετική ενσωμάτωση και περιορίζουν τις προκαταλήψεις (Γουβιάς, Δ., 2015:187). Είναι πολύ σημαντικό να ωφελούνται όλα τα παιδιά καθώς επίσης και οι στόχοι στην εφαρμογή των διαπολιτισμικών σχολείων, οφείλουν να είναι ξεκάθαροι. Συνεχίζοντας, σύμφωνα με στοιχεία του Γουβιά, τα προγράμματα σπουδών, τα οποία σαφώς και πρέπει να αφορούν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου εθνικότητας, είναι αναγκαίο να έχουν και την κατάλληλη διάθεση πόρων για την πραγματοποίησή τους. Επίσης εκτενείς υποστηρικτικές υπηρεσίες θα πρέπει να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και συνεργασία, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται συχνή αξιολόγηση και αναδιοργάνωση όποτε αυτό είναι απαραίτητο (Γουβιάς, Δ., 2015:187). Με βάση τα παραπάνω λοιπόν προτείνεται, αν όχι η κατάργηση – η άμεση διαφοροποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, και η αντικατάσταση του με ένα σύστημα επιλογής και θέσπισης “προσώπων” που να είναι σε θέση να οδηγήσουν τον κάθε μαθητή, γηγενή η μη – σαν ένα ομοιογενές σύνολο, στην απόκτηση των δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους έτσι ώστε να επιτευχτεί η βέλτιστη κοινωνική ανέλιξη των πληθυσμιακών ομάδων μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:571).

Βέβαια είναι πασιφανές, πως επειδή τα σχολεία από μόνα τους δεν έχουν την πανάκεια να καταφέρουν το σωστό και το ιδανικό για τις πληθυσμιακές ομάδες της δεύτερης γενιάς, κρίνεται απαραίτητη η συνδρομή της κοινότητας αλλά και της οικογένειας σε συνδυασμό με τους σχολικούς φορείς, για να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Έτσι γίνεται κατανοητό λοιπόν, πως μόνο η συλλογική αυτή προσπάθεια φαίνεται να είναι ικανή να φροντίσει να λάβουν χώρα τέτοιου βεληνεκούς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Συμπερασματικά, η θέληση και η ποιοτική προσπάθεια όλων των πόρων, είτε σχολικών είτε ατομικών είναι οικογενειακών, είναι εφικτή και πραγματοποιήσιμη εφόσον υπάρχει στο προσκήνιο ευαισθησία σε κάθε είδους ατομική προσπάθεια των παιδιών ως προς την εκπαιδευτική τους ανέλιξη. Η ύπαρξη πολυπολιτισμικής διδασκαλίας προωθεί το παραγωγικό κλίμα και την κουλτούρα που χρειάζεται κάθε παιδί, κάθε εθνικότητας στο δικαίωμα της εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, σχετικά με όσα αναφέρει ο Πάρσονς *«το σχολείο και οι λοιποί εκπαιδευτικοί θεσμοί υπό φυσιολογικές συνθήκες αποτελούν μια μικρογραφία της κοινωνίας που κοινωνικοποιεί το παιδί στο σύστημα κανόνων καθολικότητας και εφαρμογής αξιοκρατικών κριτηρίων»* (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:566). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού που λαμβάνει χώρα και στα σχολικά πλαίσια, συμπεραίνουμε πως είναι αδύνατον να επιτευχθεί ουσιαστική αλλαγή στην υφιστάμενη κατάσταση των παιδιών της δεύτερης γενιάς χωρίς να πραγματοποιηθούν ατομικές και δομικές αλλαγές σε πολιτικοκοινωνικό επίπεδο αλλά και στην ευρύτερη νοοτροπία των πολιτών της χώρας υποδοχής (Γουβιάς, Δ., 2015:186).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο με ανελλιπή παρουσία στην πορεία της ανθρώπινης ζωής. Το ζήτημα που προκύπτει είναι το κατά πόσο ο μεταναστευτικός πληθυσμός με το πέρασ των γενεών εντάσσεται και ενσωματώνεται στην νεοεισαχθείσα κοινωνία. Σημαντικό ρόλο σε αυτή την προβληματική, κατέχει το ζήτημα ένταξης της δεύτερης γενιάς των μεταναστών σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πέρα των βασικών λειτουργιών τους αποτελούν και τόπο ανάπτυξης διαδικασιών κοινωνικοποίησης και μετάδοσης κοινωνικών και πολιτιστικών αξιών. Έτσι λοιπόν, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ορίζεται ως σκοπός, η διερεύνηση της ληφθείσας η μη εκπαίδευσης και παιδείας της δεύτερης γενιάς μεταναστών στην χώρα υποδοχής ως αντίκτυπος της ανέλιξης των πληθυσμών αυτών σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο.

Συγκεκριμένα στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

- Διερεύνηση των απόψεων των μεταναστών δεύτερης γενιάς, όσον αφορά την δυνατότητα πρόσβασης τους στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και αξιολόγηση αξιοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής.
- Διερεύνηση στάσεων και απόψεων των μεταναστών δεύτερης γενιάς, σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στην κοινωνική τους ένταξη και στη μελλοντική κοινωνική τους ανέλιξη.
- Διερεύνηση των απόψεων των μεταναστών δεύτερης γενιάς, για το κατά πόσο το οικογενειακό τους περιβάλλον συμβάλει στην εκπαιδευτική τους πρόοδο.
- Διερεύνηση ατομικών και οικογενειακών προσδοκιών για το μέλλον, αλλά και απόψεων σχετικά με τις ευκαιρίες που προάγει το εκπαιδευτικό σύστημα για επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών δεύτερης γενιάς.

## **4.2.Ερευνητικά ερωτήματα**

Από τους προαναφερθείς στόχους της έρευνάς μας προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα, χωρισμένα σε θεματικούς άξονες :

1. Αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Στον παρόν θεματικό άξονα πραγματοποιείται διερεύνηση των απόψεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών όσον αφορά την εκπαίδευση. Τι σημαίνει για αυτούς η εκπαίδευση, και κατά πόσο θεωρείτο αναγκαία και χρήσιμη; Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της εκπαίδευσης και κατά πόσο αποτελεί για εκείνους στρατηγικό στόχο για την ανέλιξη τους; Τι συναίσθημα επιφέρει η ύπαρξη ή η απουσία μόρφωσης στην πρόοδο και στην μετέπειτα ζωή τους;
2. Στάσεις και απόψεις για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Στον παρόν

θεματικό άξονα διερευνάται η στάση των μεταναστών απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα και το πώς συλλαμβάνουν οι ίδιοι τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ως πυλώνες στην διαδικασία ένταξης. Μας ενδιαφέρει να μάθουμε το πώς αντιλαμβάνονται τη σχολική μονάδα, αν θεωρούν ότι είναι χρήσιμο το σχολείο στην καθημερινότητά τους, αν η ύπαρξη σχολικής εκπαίδευσης είναι αξιοποιήσιμη και κατά πόσο συνδέεται με την επίτευξη της ενσωμάτωση τους στην κοινωνία.

3. Προσωπικά βιώματα από το σχολικό περιβάλλον. Στον άξονα αυτό θα ασχοληθούμε με την προσωπική εμπειρία κάθε ατόμου, όσον αφορά τη βοήθεια που είχε από την σχολική εκπαίδευση και κατά πόσο τον ωφέλησε στην κοινωνική του ένταξη. Θα μάθουμε κατά πόσο η εκπαιδευτική επιτυχία ή αποτυχία στη σχολική μονάδα συνδέεται με το γεγονός της εν γένει κοινωνικής τους ένταξης ή αποκλεισμού στην χώρα υποδοχής.
4. Απόψεις και στάσεις για το κατά πόσο η οικογένεια βοηθάει τα παιδιά δεύτερης γενιάς να εξελιχθούν και αν θεωρούν ότι το οικογενειακό τους περιβάλλον συμβάλει στην εκπαιδευτική τους πρόοδο. Η εκπαίδευση αποτελεί για αυτούς το μοναδικό εφόδιο για να ενταχθούν στο σύνολο ή είναι απαραίτητη και η συμβολή της οικογένειας τους σε αυτό;
5. Απόψεις και στάσεις που αφορούν το κατά πόσο η καθημερινή τριβή με το εκπαιδευτικό περιβάλλον διαφοροποιεί την κουλτούρα που διδάχτηκαν από την οικογένειά τους, και κατά πόσο αυτό αποτελεί πρόβλημα στις οικογενειακές τους σχέσεις. Η αφομοίωση της κυρίαρχης κουλτούρας αποτελεί για εκείνους μοναδικό κριτήριο ένταξης και ομαλής ενσωμάτωσης στην χώρας υποδοχής ή λειτουργεί ετεροσυμπληρωματικά; Σε ποιο βαθμό η οικογένεια διαφωνεί με την αφομοίωση της κουλτούρας αυτής, δεδομένου ότι διαφέρει από την κουλτούρα της χώρας προέλευσης;
6. Απόψεις και προσωπικά βιώματα σχετικά με την στάση της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευσή τους. Η υπερεπένδυση των γονέων τους στον τομέα της εκπαίδευσης έχει θετικό ή αρνητικό πρόσημο για εκείνους; Διερεύνηση σκέψεων και συναισθημάτων για το πώς βλέπουν την μελλοντική τους εξέλιξη και ανέλιξη στην κοινωνία.



### 4.3. Μεθοδολογικά εργαλεία

Η παρούσα μελέτη θα πραγματοποιηθεί μέσω της ποιοτικής μεθόδου. Σύμφωνα με τον Creswell(1998) ,η ποιοτική έρευνα αποτελεί μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης βασισμένη σε σαφείς μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής οι οποίες διερευνούν ένα κοινωνικό ή ατομικό πρόβλημα. Ο ερευνητής περιγράφει τις λεπτομερείς θέσεις των πηγών πληροφορίας και διεξάγει τη μελέτη στο φυσικό της χώρο , προσπαθώντας να κατανοήσει ή να τις ερμηνεύσει αναφορικά με τις σημασίες που οι άνθρωποι αποδίδουν.

Η ποιοτική ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε διότι η ομάδα έρευνας θα προσπαθήσει να κατανοήσει σε βάθος το νόημα που έχουν διατυπώσει τα άτομα σε σχέση με το περιβάλλον τους και τις εμπειρίες τους τη δεδομένη χρονική στιγμή αποσκοπώντας σε μία βαθύτερη , αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο.

Παράλληλα, στην παρούσα έρευνα θα χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη. Το είδος της συνέντευξης αυτής χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει περισσότερη ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Όσον αφορά τις τεχνικές συλλογής δεδομένων οι ερωτήσεις θα είναι:

α) Ανοιχτές ερωτήσεις -μεταφέρουν το μήνυμα στο συνεντευξιαζόμενο άτομο ότι έχει την ευκαιρία να συμμετέχει στην συνέντευξη και εν μέρη να καθορίσει το περιεχόμενο της. (Kadushin, 1972 : 148), καθώς επίσης και βοηθούν στην λήψη των απαραίτητων για την έρευνα πληροφοριών.

β) Άμεσες ερωτήσεις,

γ) Διερευνητικές ερωτήσεις- χρησιμοποιούνται όταν οι αρχικές πληροφορίες χρειάζονται περισσότερη διευκρίνιση και λεπτομέρειες. (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2011).

Άλλη μία τεχνική συλλογής δεδομένων/δεξιότητα είναι η προσεκτική παρακολούθηση- υποδηλώνει ότι ο κοινωνικός λειτουργός παρακολουθεί

το συνεντευξιαζόμενο άτομο και του δίνει την δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα. (Iveyetal., 1996a : 14) .

#### **4.4 Επιλογή δείγματος**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της θεωρητικής δειγματοληψίας. Συγκεκριμένα πρόκειται για μία διαδικασία επιλογής ομάδων ή κατηγοριών προς μελέτη με κριτήριο τη συνάφειά τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις θεωρητικές προϋποθέσεις που έχουν τεθεί στην ερευνητική διαδικασία. Δεν πρόκειται για προκαθορισμένη τακτική, καθώς εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η δειγματοληψία και η ανάλυση είναι διαδοχικές, καθώς η ανάλυση καθοδηγεί στη συλλογή των δεδομένων(Ίσαρη &Πουρκός, 2015).

Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκαν μετανάστες δεύτερης γενιάς, άνδρες και γυναίκες, που συμμετείχαν στην σχολική εκπαιδευτική διαδικασία είτε πλήρως είτε μερικώς είτε καθόλου, προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής, η σημασία της εκπαίδευσης στην καθημερινότητά τους, η στάση της οικογένειας, η σύγκλιση της κουλτούρας της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής κτλ

Η δειγματοληψία μας ολοκληρώθηκε όταν διαπιστώσαμε πως δεν προκύπτουν καινούριες κατηγορίες και έχουν ήδη καλυφθεί δειγματικά οι υπάρχουσες. Παρουσιάζετε λοιπόν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διαφοροποίηση ως προς τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Έτσι η ερευνά μας περιλαμβάνει όχι μόνο άτομα που επιβεβαιώνουν τις απόψεις μας ως ερευνητές, αλλά και άτομα που έρχονται σε κάποια αντίθεση με αυτές. Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων τερματίστηκε όταν δεν προσέφερε πλέον κάτι καινούριο στη διαμόρφωση της θεωρίας, με απόρροια η έρευνα να είχε φτάσει σε θεωρητικό κορεσμό.

Όπως προαναφέρθηκε, το πεδίο έρευνάς μας αποτέλεσαν οι μετανάστες δεύτερης γενιάς και συγκεκριμένα ο πληθυσμός που απευθυνθήκαμε ορίστηκε ως εξής:

α) Μετανάστες που ολοκλήρωσαν την δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο, Πανεπιστήμιο, Τεχνολογικές Σχολές, Ιδιωτικές Σχολές),

β) Εργαζόμενοι μετανάστες που έχουν μερικώς αποφοιτήσει από το σχολείο ή μερικώς σπουδάσει,

γ) Ανεπίδηκτοι εργαζόμενοι χωρίς εκπαίδευση.

Όσον αφορά την διεξαγωγή της μελέτης μας, επιλέξαμε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από κάθε κατηγορία, όσο κατέστη δυνατόν αυτό και μέσω της εφαρμογής συνεντεύξεων, διεξάγαμε ποιοτική έρευνα στον πληθυσμό μας. Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, η βασική προϋπόθεση ήταν, το άτομο να πληρεί τα στοιχεία της εκάστοτε κατηγορίας.

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας συμπεριλήφθηκαν 12 άτομα, μετανάστες δεύτερης γενιάς. Από τους 12 συνεντευξιζόμενους, 6 ήταν στην ηλικιακή ομάδα 30 – 45 ετών, 4 ήταν από 20- 30 ετών, μία συνεντευξιζόμενη ήταν δεκαεννέα χρονών και μία τελευταία δεκαεπτά χρονών. Από το δείγμα αυτό, πέντε άτομα έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους, δύο μερικώς σπουδάσει, μία συνεντευξιζόμενη είναι μαθήτρια τρίτης Λυκείου, μία είναι φοιτήτρια και τρία άτομα είναι ανεκπαιδευτα.

Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, εννέα άτομα ήταν άγαμα με μία περίπτωση άγαμης μητέρας. Τα υπόλοιπα τρία άτομα ήταν έγγαμα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων που συμμετέχουν στο δείγμα μας. Για λόγους διακριτικότητας, τα ονόματα που αποδίδονται στις ερωτώμενες είναι τυχαία και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

- Ο "Γκέοργκ" είναι άνδρας άγαμος από τη Γεωργία, 32 ετών, έχει αποφοιτήσει από το σχολείο και έχει μερικώς σπουδάσει σε ιδιωτικό Ι.Ε.Κ. μαγειρικής για ένα εξάμηνο.
- Η "Αλίνα" είναι γυναίκα άγαμη από την Αλβανία, έχει αποφοιτήσει από

ιδιωτικό Ι.Ε.Κ. και είναι 25 ετών.

- Ο "Αρμπέν" είναι άνδρας έγγαμος από την Αλβανία, δεν έχει αποφοιτήσει ούτε σπουδάσει και είναι εργάτης 29 ετών.
- Η "Αριάνα" είναι γυναίκα από την Ουκρανία, είναι άγαμη μητέρα και έχει μερικώς αποφοιτήσει από το σχολείο.
- Η "Ανίτα" είναι γυναίκα άγαμη από την Αλβανία, απόφοιτος ΑΣΟΕ διοίκησης επιχειρήσεων και είναι 24 ετών.
- Ο "Gianni" είναι άνδρας άγαμος από την Ρουμανία, έχει τελειώσει μηχανικός σε τεχνική σχολή και είναι 39 ετών.
- Η "Αλίσα" είναι γυναίκα άγαμη από την Ολλανδία, είναι φοιτήτρια ΤΕΦΑΑ και είναι 19 ετών.
- Η "Φατμέ" είναι γυναίκα άγαμη από την Τουρκία, είναι απόφοιτη δημοτικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και είναι 28 ετών.
- Η "Πάνελα" είναι γυναίκα άγαμη από την Πολωνία, είναι μαθήτρια της τελευταίας τάξης ΕΠΑΛ και είναι 17 ετών.
- Η "Άρσντιπ" είναι γυναίκα έγγαμη από την Αρμενία, είναι 45 ετών, ανεκπαιδευτη και εργάζεται είτε ως εποχιακή υπάλληλος είτε σε δουλειές με μεροκάματο.
- Ο "Βλαντιμίρ" είναι άντρας από την Γεωργία, είναι έγγαμος 33 ετών και έχει αποφοιτήσει από ιδιωτικό ΙΕΚ μαγειρικής.
- Ο "Ιβάν" είναι άντρας από την Βουλγαρία, είναι άγαμος, δεν έχει τελειώσει το σχολείο και είναι 32 ετών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> :ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 5.1. Η ανάγκη της 2<sup>η</sup> γενιάς μεταναστών για εκπαίδευση.

Εν γένει σκοπός της έρευνας μας έχει οριστείη διερεύνηση της ληφθείσας εκπαίδευσης της δεύτερης γενιάς μεταναστών στην χώρα υποδοχής. Στην παρούσα ενότηταθα γίνει διεξοδικά καταγραφή των απόψεων του συνολικού δείγματος συνεντευξιαζόμενων σχετικά με την ανάγκη τους για παιδεία.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συγκλίνει στην άποψη ότιη εκπαίδευση για τον άνθρωπο στο ξεκίνημα του αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη στην ζωή του και την πορεία της καθημερινότητάς του. Όπως μας λέει και η Αλίνα από την Αλβανία:«*Η εκπαίδευση για μένα είναι το βασικότερο δευτερεύον αγαθό που πρέπει να προσφέρετε στον καθένα και να λαμβάνει ο άνθρωπος...*», και συνεχίζει «*Κατά την γνώμη μου ένας άνθρωπος χωρίς την στοιχειώδη τουλάχιστον εκπαίδευση δεν μπορεί να συναναστραφεί εύκολα με άλλους ανθρώπους*».

Επιπροσθέτως, η ίδια ερωτώμενη δηλώνει : «*για μένα η εκπαίδευση είναι κάτι πολύ σημαντικό, ένα δικαίωμα που κάθε άνθρωπος θα έπρεπε να έχει*», «*θεωρώ είναι δικαίωμα των ανθρώπων η εκπαίδευση ως παροχή από πολύ μικρή ηλικία*», και ολοκληρώνει την άποψη της λέγοντας μας πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση για την ίδια, «*..την εκπαίδευση την συναντάς σε πολλά σημεία και καταστάσεις στην ζωή σου και σίγουρα είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στην ζωή κάθε ανθρώπου*».

Στο ίδιο μοτίβο κυμαίνεται η άποψη της συνεντευξιαζόμενης Φατμέ από την Τουρκία, καθώς μας αναφέρει ότι :«*Η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος παράγοντας εξέλιξης του ανθρώπου*», «*...ίσως είναι και τα σημαντικότερα χρόνια της ζωής μου να ήταν κατά τη σχολική μου διάρκεια. Η μόρφωση σου ανοίγει φτερά και ορίζοντες για το κάτι παραπάνω και χαίρομαι που ήμουν τυχερή σε αυτό*». Εν τέλει μας τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στην ζωή της αναφέροντας μας πως«*οι σχολικές μου εμπειρίες υπήρξαν καταλυτικές στον να αποφασίσω τι θα κάνω μετέπειτα*.

Θαύμαζα το έργο των δασκάλων, τις γνώσεις και την εμπειρία που μεταλαμπάδευαν σε εμάς και ονειρευόμουν τον εαυτό μου στην ίδια θέση μια μέρα. »

Παρατηρούμε ότι οι συνεντευξιαζόμενοί μας αντιλήφθηκαν στην μέχρι τώρα πορεία της ζωής τους ότι η εκπαίδευση αποτέλεσε κινητήρια δύναμη ώστε να εξελιχθούν και να διαμορφώσουν τη ζωή τους ποιοτικά. Την άποψή μας αυτή επιβεβαιώνει ο συνεντευξιαζόμενός μας από την Γεωργία, Γκέοργκ, ο οποίος υποστηρίζει ότι *«Η εκπαίδευση ήταν και είναι ότι καλύτερο μου πρόσφερε η ζωή»*, και συνεχίζει λέγοντας *«Η μόρφωση είναι η αρχή των πάντων. Αν δεν πήγαινα σχολείο δε θα ήξερα να επικοινωνήσω, να εξελιχτώ.»* και *«Είναι αλλιώς ένας άνθρωπος που αποφάσισε να μορφωθεί και αλλιώς ένας που έμεινε στάσιμος.»*

Σε ανάλογο ύψος κυμαίνεται η άποψη του συνεντευξιαζόμενου Βλαντιμίρ, συμπατριώτη του παραπάνω , επισημαίνοντάς μας ότι η εκπαίδευση για αυτόν αποτελεί την *«εξέλιξη ενός ανθρώπου»*. Συνεχίζει λέγοντας ότι η εκπαίδευση τον ωφέλησε *«Γενικά στο να προοδεύσω στη ζωή μου και να προχωρήσω όσο περισσότερο μπορώ στα πράγματα που θέλω να κάνω.»*, *« Πέρα από την επαγγελματική αναγνώριση , τις γνώσεις που απέκτησα , το πώς με βοήθησε δηλαδή να εξελιχτώ και σαν άνθρωπος και επαγγελματικά αργότερα , σε αυτά τα πράγματα»*. Ολοκληρώνει τονίζοντας ότι η παρουσία της εκπαίδευσης στη ζωή του τον ωφέλησε *«Στο να μπορώ να διαχειρίζομαι πιο σωστά γενικά καταστάσεις, ανθρώπους, το να περνάω μια παιδεία είτε σε μένα είτε στους γύρω μου»*.

Εν συνεχεία ,οι συνεντευξιαζόμενοι παρουσίασαν την εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από δευτερεύον σημαντικό αγαθό. Όπως μας παραθέτει σε απάντηση του ο Γιαννί από την Ρουμανία, *«Είναι μάθημα ζωής για μένα η εκπαίδευση... πιστεύω αν δεν είχα παρακολουθήσει το σχολείο δεν θα ήμουν αυτός που είμαι σήμερα»*. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας: *«Πιστεύω πως το σχολικό περιβάλλον για μένα τότε που πήγαινα σχολείο ήταν το δεύτερο σπίτι μου...»* . Με αυτές τις δηλώσεις κατανοούμε ότι για μερικούς ανθρώπους το να έχουν την δυνατότητα να παρακολουθούν το σχολείο είναι κάτι πολύ παραπάνω από υποχρέωση.

Αποτελεί στάση ζωής και προσωπικής εξέλιξης.

Όσον αφορά την αναγκαιότητα εκπαίδευσης, η Αλίσα από την Ολλανδία δηλώνει, *«για μένα η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό κομμάτι, διότι δεν θα ήμουν αυτή που έγινα σήμερα χωρίς εκείνη»*, και συνεχίζει *«...η διαδικασία μου φάνηκε απόλυτα χρήσιμη, γιατί δεν θα γινόμουν κάτι χωρίς αυτή, και σαν επάγγελμα αλλά και σαν άνθρωπος»*. Όλα τα παραπάνω μας βοηθούν να κατανοήσουμε πως η παιδεία και οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται σε αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την πλειοψηφία του δείγματος μας.

Σε μία από τις απαντήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα παρακολούθησης του σχολείου ο Γιαννί από Ρουμανία μας παραθέτει μια ακόμη σαφή δήλωση, *«.. η παρακολούθηση κάποιων βασικών σταδίων της εκπαίδευσης με ολοκλήρωσε σαν άτομο»*. Όσον αφορά το παραπάνω, την ανάγκη εκπαίδευσης δηλαδή στο σύνολό της η Πάνελα από Ρουμανία συμπληρώνει, *«ο τομέας της εκπαίδευσης είναι κάτι το βασικό και φυσικά άκρως αξιοποιήσιμο»* και συνεχίζει, *«θεωρώ ότι σε όποια ξένη χώρα και να πας η μόρφωση είναι απαραίτητο συστατικό ορθής επιβίωσης»*.

Ακολουθως, κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων συναντήσαμε απόψεις που ξεπερνούν την ανάγκη εκπαίδευσης ως βασικό εφόδιο επιμόρφωσης. Η ίδια ερωτώμενη από την Πολωνία ,μας λέει, *«..με έχει ωριμάσει αρκετά και ως άτομο, σαν προσωπικότητα δηλαδή\_ αλλά έχει ωριμάσει σε μεγάλο βαθμό και τους λογισμούς μου για την ζωή γενικότερα»*.

Την αξία την εκπαίδευσης στην μετέπειτα πορεία της μας τονίζει η Ανίτα από την Αλβανία, αναφέροντας πως *«Το σχολείο είναι το κατεξοχήν μέσο για την ανακάλυψη και κατανόηση των αναγκών, των προτιμήσεων αλλά και των δυνατοτήτων του μαθητή»*, συνεχίζοντας στο ίδιο μοτίβο ο Γιαννί από την Ρουμανία δηλώνει, *«..χάρη στην εκπαίδευση που έλαβα βοηθήθηκα πολύ στο να καταλάβω τον κόσμο γύρω μου. Αν δεν είχα πάει σχολείο, θα ήταν δύσκολο να κινούμε στην καθημερινότητα μου»* και ολοκληρώνει λέγοντας, *«...η εκπαίδευση με βοήθησε σε πολύ μεγάλο*

*βαθμό ναι, γιατί και τώρα σαν επαγγελματίας που έχω το δικό μου μαγαζί οι επαφές που έχω κρατήσει από το σχολείο με βοηθούν έως και σήμερα \_και όσον αφορά την δουλειά μου, αλλά και στον τομέα της ζωής μου πέρα από το επάγγελμα».*

Παράλληλα , υπήρξαν συνεντευξιαζόμενοι οι οποίοι ναι μεν αντιλαμβάνονται την σημασία την εκπαίδευσης στην ζωή ενός ανθρώπου, όμως για λόγους είτε οικονομικούς, είτε βιοποριστικούς, είτε οικογενειακούς, στάθηκε αδύνατον να προχωρήσουν από ένα σημείο και έπειτα την εκπαιδευτική τους πορεία, ακόμα και να την εγκαταλείψουν από πολύ νωρίς. Οι δηλώσεις που θα παρατεθούν παρακάτω, εκμαιεύτηκαν από το ανεκπαιδευτο ή μερικώς εκπαιδευμένο δείγμα συνεντευξιαζόμενων. Σε μια σχετική ερώτηση λοιπόν η ερωτώμενη Αρσντιπ από την Αρμενία, η οποία ανήκει στην κατηγορία ανεκπαιδευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς μας λέει : *«Για μένα εκπαίδευση είναι κάτι πολύ σημαντικό και μαγικό θα έλεγα, σημαίνει να μαθαίνω κάτι που δεν ξέρω»* και συνεχίζει λέγοντας *«..για παράδειγμα, αν και δεν έχω συμμετάσχει στους θεσμούς της εκπαίδευσης, σε οποιαδήποτε δουλειά και αν έχω πάει, έχω λάβει προηγουμένως μια κάποια εκπαίδευση πάνω σε αυτό που θα ασχολούμουν, έτσι έχω σχηματίσει στο μυαλό μου μια εικόνα για την ιδέα της εκπαίδευσης»*. Η ίδια συνεντευξιαζόμενη συμπληρώνει την άποψη της με το να μας αναφέρει πως *«... κάποια στιγμή θυμάμαι έκανα κάποια μαθήματα στο σπίτι με μια γειτόνισσα που ήταν δασκάλα και θέλησε να μας βοηθήσει, μην φανταστείτε τα βασικά, αλλά παρόλα αυτά μου έρχεται στο μυαλό το συναίσθημα που είχα μετά το μάθημα μας\_ ένιωθα με κάποιο τρόπο γεμάτη!!!»*.

Αναλύοντας το ίδιο θέμα, ο Γιαννί, ο οποίος έλαβε μερική εκπαίδευση τα πρώτα σχολικά του χρόνια αναφέρει: *«Το σχολείο στα πρώτα εκπαιδευτικά βήματα μου ήταν μια μικρή κοινωνία που με έβγαλε σε μία μεγαλύτερη»*. Επίσης σχετικά με την αναγκαιότητα-αποτελεσματικότητα της μερικής αυτής εκπαίδευσης που έλαβε δηλώνει, *«ναι, η εκπαίδευση είναι αναγκαία κατά την γνώμη μου, κρίνοντας δηλαδή*



*εκ του αποτελέσματος, αν και δεν παρακολούθησα το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες του με βοήθησε με πράγματα μικρά σαν παιδί, να κάνω πράξη το όνειρο μου και να γίνω μηχανικός».*

Συνεχίζοντας, είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η ανάγκη του δείγματος για εκπαίδευση δεν περιορίζετε μόνο στην λήψη γνώσεων και παροχή στοιχειώδους μόρφωσης. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μας που βασίζονται στις απαντήσεις των ερωτώμενων, καταλήγουμε πως η παροχή εκπαίδευσης πέρα από τον βασικό ρόλο που επιτελεί για τους περισσότερους, συμβάλλει και στην γενική ανέλιξη των πληθυσμών αυτών σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο. Σχετικά με την παραπάνω διαπίστωση η Αλίνα από την Αλβανία δηλώνει :*«Με βοήθησε πάρα πολύ η συμμετοχή μου στην εκπαίδευση γιατί με έμαθε και τότε που πήγαινα σχολείο με τους συμμαθητές μου, αλλά και τώρα με τον περίγυρο μου να αναπτύξω κοινωνικές σχέσεις»*, και συμπληρώνει *«αν δεν συμμετείχα στην εκπαίδευση δεν θα είχα και φίλους!»*. Όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό και εν τέλη εργασιακό προορισμό η Αλίσα από την Ολλανδία, σε μερικές από τις απαντήσεις του μας λέει: *«Ναι φυσικά και εκεί με βοήθησε στο κομμάτι της εργασίας, θεωρώ από την πρώτη στιγμή που πήγα στο σχολείο πίστευα πως η παρακολούθηση του θα με βοηθούσε στην μετέπειτα επαγγελματική μου ζωή»* και συμπληρώνει, *«στο σχολείο οι εμπειρίες που είχα με προωθούσαν στο να ακολουθήσω ένα σωστό τρόπο ζωής και αργότερα να το κάνω επάγγελμα»*.

Συμπληρωματικά με τις παραπάνω διαπιστώσεις η Πάνελα από την Πολωνία απαντάει, *«...πάντα θυμάμαι ότι μου άρεσαν τα μαθηματικά όποτε το σχολείο και τα μαθήματα με προετοίμασαν και με προϊδέασαν ότι ήθελα μετέπειτα να ασχοληθώ με κάτι σχετικό»*, και όσον αφορά την ανέλιξη του κοινωνικού της περιγυρου μας λέει *«...όσον αφορά τώρα για τις σπουδές μου, εντάξει το ότι πέρασα στο πανεπιστήμιο σίγουρα θα με βοηθήσει να αναπτύξω τον περίγυρο μου. Είναι φυσικό επόμενο!»*.

Συνεχίζοντας, διαπιστώνουμε πόσο σημαντική είναι γι αυτούς τους

ανθρώπους η συμμετοχή τους στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αφενός οι γνώσεις που λαμβάνονται είναι το ουσιώδες αποτέλεσμα αλλά πολλοί από αυτούς συμφωνούν πως πέρα από τα προφανή οφέλη, δίδονται στους μετέχοντες των σταδίων της εκπαίδευσης και άλλα σημαντικά εφόδια για την πορεία και εξέλιξη της ζωής τους. Για παράδειγμα, όπως πολύ χαρακτηριστικά δηλώνει η Ανίτα από την Αλβανία, *«η εμπειρία μου στο σχολείο, και όλη η αντιμετώπιση από κει με σκληραγώγησε μπορώ να πω, και με έκανε να συνειδητοποιήσω την διαφορετικότητα των ανθρώπων αλλά και πώς να συναναστρέφομαι μαζί τους. Σαν άνθρωπο η εμπειρία μου αυτή τώρα που βρίσκομαι στο πανεπιστήμιο με διευκολύνει να έρχομαι σε επαφή με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους»*. Ένα άλλο παράδειγμα αυτού του συμπεράσματος, πολύ παραστατικά μας δίνει σε απάντησή του ο Γιαννί από την Ρουμανία: *«Σίγουρα παίζει το ρόλο της σε αυτό τον τομέα, άνθρωπος που δεν έχει ουδεμία ή ελάχιστη επαφή με το σχολείο και την εκπαίδευση γενικά ίσως χάνει ευκαιρίες στην ζωή του.»*, *«...δεν λέω φυσικά πως είναι το μοναδικό κριτήριο αυτό, αλλά σίγουρα έχει να κάνει με τις ανθρώπινες σχέσεις και πως αντιλαμβάνεσαι και χειρίζεσαι τον κόσμο που βρίσκεται γύρω σου»*. Αναφερόμενος λοιπόν στα επιπρόσθετα οφέλη που η εκπαίδευση στο σύνολό της δίνει στον άνθρωπο, προσθέτει, *«...στο σχολείο κατά κύριο λόγο εκπαιδεύεσαι στις γνωστικές λειτουργίες, αλλά αναπτύσσονται παράλληλα και άλλες επιμέρους όπως η κοινωνικότητα και η αντίληψη να συνυπάρχεις με τους γύρω σου.»*, και κλείνει λέγοντας, *«..από κει ξεκινάς να μιλάς σωστά και να φέρεσαι προς τα έξω και αυτό από μόνο του σε ανεβάζει επίπεδα σε όλους τους τομείς πόσο μάλλον σε αυτό!»*.

Βέβαια οφείλουμε ως ερευνητές να αναφέρουμε πως καταγράφηκαν και αντίθετες απόψεις από ένα μικρό μέρος του δείγματος μας, που εν μέρει είναι αντίθετοστις παραπάνω διαπιστώσεις. Το εν λόγω δείγμα διαφωνεί πως η εκπαίδευση αυτή καθαυτή συμβάλλει στην ανέλιξη του ατόμου σε άλλους τομείς της ζωής. Οι εν λόγω λοιπόν απόψεις είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν σε κάποιο βαθμό τα συμπεράσματα μας και προσδώσουν μια επιμέρους γνώση πάνω στα αναδυόμενα ζητήματα που

προκύπτουν. Έτσι λοιπόν χωρίς να επιζητούμε διακρίσεις, πέραν των αναγκών της έρευνας μας ,η Αρσντιπ από την Αρμενία του δείγματος των ανεκπαιδευτων - ανειδίκευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς πιστεύει σύμφωνα με δήλωση της, *«Δεν θεωρώ ότι κάποιος πρέπει να ξέρει γράμματα για να μπορεί να επικοινωνήσει.»*, *« ...γνωρίζω ανθρώπους που είναι σπουδαγμένοι γιατροί, δικηγόροι κτλ., που πέραν της εργασίας τους, δεν είναι και ιδιαίτερα επικοινωνιακοί με άλλους ανθρώπους πχ. με τον γείτονα που λέει ο λόγος»*. Ακολούθως, η ίδια συμπληρώνει: *«Ο κοινωνικός περίγυρος και η ανάπτυξη του κατά την άποψή μου δεν εξαρτάται από πόσες γνώσεις έχει κανείς αλλά κυρίως από τι «πάστα» ανθρώπου είναι»*, *«..το σχολείο σαφώς σε προετοιμάζει για να βγεις στην κοινωνία, όμως δεν νομίζω ότι είναι «κοπής κεφαλής», για τις κοινωνικές επαφές αν δεν πας σχολείο.»*, *«...αυτό είναι ξεκάθαρα στον άνθρωπο αλλά εξαρτάται και από την πορεία της ζωής τους και τους δρόμους που τραβάει»*.

Στις περιπτώσεις των ανεκπαιδευτων ερωτώμενων συμπεριλήφθηκαν και κάποιοι που παρόλο την αποχή τους από την εκπαίδευση κατάφεραν να ανοίξουν δική τους επιχείρηση. Ένας από αυτούς τους συνεντευξιαζόμενους λοιπόν, ο Γιαννί από την Ρουμανία παραθέτει την άποψη του: *«Γενικώς δεν συμφωνώ με την άποψη ότι το σχολείο βοηθάει στο θέμα επαγγελματικού προσανατολισμού και προορισμού.»*, *«..σχετικά με το επάγγελμα μου αυτό που έγινα δηλαδή, ήταν όνειρό μου από μικρός και πάλεψα πολύ και μόνος μου για να το καταφέρω»* και καταλήγει, *«Δεν μπορώ να πω με σιγουριά ότι το σχολείο θα ήταν αυτό ας πούμε που θα κατεύθυνε στο τι θα ακολουθήσω στην επαγγελματική μου ζωή.*

Παρόμοια άποψη παραθέτει ο συνεντευξιαζόμενος Ιβάν από τη Βουλγαρία, λέγοντας μας ότι *«Έχω παρακολουθήσει το σχολείο μέχρι νηπιαγωγείο και δημοτικό. Όταν πήγα γυμνάσιο αλλάξαμε σπίτι και το καινούριο σχολείο δεν ήταν καλό. Οι δάσκαλοι και τα παιδιά έβριζαν , αδιαφορούσαν, σαν να μην ήμουν εκεί και λέω καλύτερα στη δουλειά παρά αυτό»*. Η εκπαίδευση για αυτόν υπήρξε ουσιαστικά παράγοντας μηδαμινής σχεδόν σημασίας στην καθημερινότητά του, καθώς για αυτόν η ύπαρξή της θεωρεί ότι *« Μπα δεν μπορώ να πω ότι βοήθησε πολύ. Όχι εντάξει δεν*

*είναι ότι δεν βοήθησε καθόλου. Αλλιώς σε βλέπουν αν ξέρεις να γράφεις και να διαβάσεις ένα μήνυμα και αλλιώς όταν είσαι τελείως άσχετος. Όχι ότι απέκτησα και παρέες ή δουλειά επειδή ο λόγος ήταν μόνο επειδή πήγα σχολείο έστω για λίγο». Παράλληλα, συνεχίζει να υποστηρίζει την μη χρησιμότητα εκπαίδευσης στον κοινωνικό του περίγυρο αναφέροντας: « Πώς γίνεται να πηγαίνεις σχολείο, να μαθαίνεις τόσα πράγματα για τον κόσμο, την ιστορία, τον πολιτισμό αλλά και πάλι να νομίζεις ότι μόνο η δικιά σου χώρα και οικογένεια υπάρχει. Αν αυτοί οι άνθρωποι σαν παιδάκια ήταν τόσο κακά, τώρα που έχουν μεγαλώσει δεν θέλω να δω πως έγιναν. » και συνεχίζει « Όταν τα παράτησα για να μάθω να δουλεύω, σκέφτηκα ότι αν είναι έτσι τα παιδάκια, οι μεγάλοι θα είναι χειρότεροι , άρα πρέπει να φυλάγομαι για να είμαι εγώ καλά ». Στην συνέντευξή του κάνει αναδρομή στα σχολικά του χρόνια λέγοντας «Όταν ήμουν στο δημοτικό ήθελα να γίνω δάσκαλος. Μετά ήθελα απλά να κάνω οικογένεια ». Η άποψη του σχετικά με το τον τρόπο που συνεχίστηκε η εξέλιξη στη ζωή του χωρίς την παρουσία εκπαίδευσης ήταν πως « Η δουλειά και ο χαρακτήρας μου με έμαθε».*

Ανάλογη αντίληψη παρουσιάζει ο συνεντευξιαζόμενος Αρμπέν από Αλβανία, ξεκινώντας την άποψή του ως εξής :«Δεν έχω τελειώσει το σχολείο, πήγα μέχρι Δημοτικό. Δεν προλάβαινα να δουλεύω και να πηγαίνω , άσε που δεν μου άρεσε καθόλου». Στην ερώτηση μας σχετικά με τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης στην περίπτωση του, μας είπε ότι «έμαθα να διαβάζω , να γράφω, όχι πολύ καλά βέβαια αλλά στη δουλειά τα βασικά μπορώ να τα διαβάσω ή σε τίποτα χαρτιά. Μόνο εκεί είπα ευτυχώς έμαθα και κάτι λίγα. Αλλά δε θα ξαναπήγαινα δεν μου άρεσε για εμένα ήταν χάσιμο χρόνου. Με το ζόρι τα βγάσαμε πέρα και το σχολείο δεν βοηθούσε ». Συνεχίζοντας και ολοκληρώνοντας την γνώμη του πάνω στην εκπαίδευση , ανέφερε ότι «δεν με ένοιαζε αυτό και πολύ. Εγώ έπρεπε να δουλεύω. Τα πανεπιστήμια ήταν για τους άλλους. Εγώ βγάζω τα λεφτά και πληρώνω την οικογένεια. Αυτό φτάνει. »

Ολοκληρώνοντας την καταγραφή μας, αξίζει να σημειωθεί και μια ενδιαφέρουσα άποψη μιας ανεκπαιδευτης ερωτώμενης, της Αρσντιπ από την Αρμενία, που εν μέρη έρχεται σε αντίθεση με τις απαντήσεις των

υπολοίπων ανειδίκευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς σ' αυτό το θέμα. Η εν λόγω συνεντευξιαζόμενη δηλώνει : *«Σαν παιδί δεν είχα κάνει φίλους/ες, εφόσον δεν πήγαινα και σχολείο, έτσι ήμουν ως επί το πλείστον μόνη μου τις περισσότερες ώρες της ημέρας μεγαλώνοντας, πράγμα σκληρό για ένα παιδί.»*. Τέλος συμπληρώνει λέγοντας ότι *«η εκπαίδευση κατά την γνώμη μου είναι απαραίτητη διότι διαφορετικά υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην αγορά εργασίας αργότερα.»*, *«...η ζήτηση είναι μεγάλη στις μέρες μας και γι' αυτό θεωρώ πως η εκπαίδευση είναι το βασικό εφόδιο για την συνέχεια.»*. Εν κατακλείδι παραστατικά η ίδια δηλώνει, *«...σ'αυτό το κομμάτι ήμουν αβοήθητη καθώς δεν έλαβα εκπαίδευση, έτσι έμαθα από πρώτο χέρι πόσο σκληρός μπορεί να γίνει ο κόσμος, χωρίς τις άμυνες της μόρφωσης»*.

Σε αυτό τη σημείο διαπιστώνουμε ότι η ανυπαρξία μόρφωσης και εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητο να αποτελεί προσωπική απόφαση , αλλά οι καθημερινές δυσκολίες και ίσως οι συγκυρίες της εξέλιξης της καθημερινότητας να συντέλεσαν στο να μην μπορέσει κάποιος να προχωρήσει στον τομέα αυτό. Η συνεντευξιαζόμενη Αριάνα, μας μίλησε για το λόγο που αναγκάστηκε να διακόψει το σχολείο και το πώς επηρέασε η έλλειψη εκπαίδευσης τη ζωή της, παρά το γεγονός ότι θεωρεί την ύπαρξη της σημαντική. Συγκεκριμένα αναφέρει :*«Έχω πάει σχολείο αλλά δεν το τελείωσα. Όταν ήμουν στο Λύκειο, νομίζω Δευτέρα Λυκείου ήμουν, αναγκάστηκα να σταματήσω επειδή έμεινα έγκυος στην κόρη μου και δεν κατάφερα να συνεχίσω, δεν έμεινε χρόνος»*. Η παρουσία της εκπαίδευσης στη ζωή της γίνεται φανερό λέγοντας ότι *«υπήρχαν πολλά χρήσιμα πράγματα που έμαθα και σίγουρα το να μάθω να γράφω και να διαβάζω σωστά ήταν το πιο σημαντικό. Σίγουρα το σχολείο βοήθησε , πάντα βοηθάει.»* και συνεχίζει λέγοντας ότι *«δεν γίνεται δηλαδή να πηγαίνεις και να μαθαίνεις ορθογραφία και να μην σημαίνει κάτι αυτό. Εδώ τώρα που μεγαλώσαμε, θες να στείλεις ένα μήνυμα στο κινητό και να δεν μπορείς να γράφεις με τη σωστή σειρά τις λέξεις και με ορθογραφία, γίνεσαι ρεζίλι. Μπορεί να μην κατάφερα τελικά να πάρω το χαρτί αλλά δεν ήμουν κακή μαθήτριά»*. Φυσικά, η έλλειψη περαιτέρω εξέλιξης στον εκπαιδευτικό τομέα την επηρέασε στην καθημερινότητά της, καθώς σύμφωνα με την ίδια *«καμιά φορά μιλάω με προφορά , σε κάποιες λέξεις , αν και τώρα όχι τόσο*

*όσο παλιά. Αν δεν ήξερα και να μιλάω και να γράφω, δεν θα μπορούσα να συνεννοηθώ ποτέ! » και συνεχίζει « δεν αρκεί μόνο να ξέρεις να μιλάς και να διαβάζεις, πρέπει να ξέρεις και το κάτι παραπάνω για να έχεις και κάποιο επίπεδο και στον τρόπο που μιλάς και στον κόσμο που θα γνωρίσεις. Είναι αναγκαίο το σχολείο, ούτε να δουλέψω δεν θα μπορούσα αν ήμουν τελείως αγράμματη ». Στην συνέντευξη της μας τονίζει ότι η ύπαρξη εκπαίδευσης, έστω και μέχρι το σημείο που έφτασε, είναι για αυτήν σημαντική, καθώς σύμφωνα με την ίδια « με βοήθησε στο να μπορώ να δουλεύω τώρα, στο να βοηθάω την μικρή στα μαθήματα, στο να μπορώ να γράφω σωστά και να μιλάω σωστά, σε πολλά. Έρχεται για παράδειγμα στο σπίτι ένας λογαριασμός νερού, ρεύματος, ότι να' ναι τέλος πάντων. Αν δεν είχα πάει σχολείο δεν θα είχα ιδέα τι γράφει και γιατί το γράφει ». Καταλήγοντας, εκφράζει την δυσκολία στο να προχωρήσει πλέον στον εκπαιδευτικό τομέα, παρόλο που τον θεωρεί σημαντικό παράγοντα στην συνέχεια της καθημερινότητας της, λέγοντας μας πως « όσο πήγαινα σχολείο σκεφτόμουν ότι κάποτε θα γίνω διακοσμήτρια. Όταν όμως έμεινα έγκυος στην κόρη μου, αναγκαστικά αυτά έμειναν πίσω. Θα μπορούσα βέβαια να πάω σε μία ιδιωτική σχολή αλλά χωρίς το απολυτήριο δεν γίνεται και που χρόνος και λεφτά. Οπότε έμεινε έτσι. Μπορεί κάποτε να το πάρω απόφαση και να αλλάξει αυτό, ακόμα δεν μπορώ όμως. »*

Ανακεφαλαιώνοντας, με άξονα τα αποτελέσματα της έρευνας μας, όσον αφορά την αναγκαιότητα της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών για εκπαίδευση, αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζει αυτή στην εργασιακή και κοινωνική ανέλιξη του δείγματος μας, οφείλουμε ως ερευνητές να καταγράψουμε και κάποια επιμέρους συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση μας. Παρατηρούμε λοιπόν πως το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων μας συμφωνεί πως η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών σταδίων θεωρείται για αυτούς καίριας, και για κάποιους ακόμη και ζωτικής σημασίας διαδικασία. Επιπροσθέτως, ακόμη και οι απόψεις των ανεκπαιδευτων-ανειδίκευτων συνεντευξιαζόμενων συγκλίνουν στην κατεύθυνση αυτή. Θεωρούν και εκείνοι με την σειρά τους πως η εκπαίδευση είναι σημαντικό εφόδιο για τις γνωστικές λειτουργίες του κάθε ανθρώπου. Από την άλλη μεριά, παρατηρούμε μια σημαντική απόκλιση στις απόψεις της

προαναφερθείσας κατηγορίας, σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στην συνολική επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου κατά την πορεία της ζωής του. Ενώ λοιπόν όλο το δείγμα με ληφθείσα εκπαίδευση συμφωνεί πως η εκπαίδευση τους βοήθησε και σε κοινωνικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο να εξελιχθούν και να αναδειχθούν, οι υπόλοιποι ερωτώμενοι μερικής η μηδενικής μόρφωσης διαφωνούν στην παραπάνω άποψη. Πιστεύουν πως δεν είναι προαπαιτούμενη η εκπαιδευτική διαδρομή για να έχουν κοινωνικό περίγυρο, αλλά ούτε είναι υποχρεωτικό συστατικό για να μπορέσουν να εργαστούν. Έτσι λοιπόν προσδίδουν και μια άλλη οπτική στο συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα, που σίγουρα λαμβάνετε υπόψη.

Τέλος, θα μπορούσε να αναφερθεί ως σημείο παρατήρησης, ένα γενικό συμπέρασμα εκπαιδευτικής επιτυχίας ή αποτυχίας των συνεντευξιαζόμενων, βασιζόμενο βεβαίως στις απαντήσεις τους για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Έτσι λοιπόν από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε πως οι συμμετέχοντες του συνολικού δείγματος μας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι ικανοποιημένοι από αυτή τους την εμπλοκή και νιώθουν εκπαιδευτικά επιτυχημένοι με ό,τι συνεπάγεται αυτό. Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί πως ένα μέρος του δείγματος, με μερική παροχή μόρφωσης, νιώθει εξίσου ή κατά το ήμισυ επιτυχημένο ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής του διαδρομής. Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι δείχνει την έντονη επίδραση που επιφέρει έστω και η μερική παροχή μόρφωσης στο άτομο. Τέλος το εναπομείναν μέρος του δείγματός μας, που δεν έλαβε κάποια μορφή εκπαίδευσης εκφράζει έντονα το παράπονο για αυτή την έλλειψη, και νιώθει εκπαιδευτικά αποτυχημένο, χωρίς όμως αυτό να δείχνει ολική αποτυχία για εκείνους στην ζωή, οφειλόμενη στην απουσία εκπαίδευσης.

Από τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων, συμπεραίνουμε πως κατά ένα μεγάλο μέρος του δείγματος των εκπαιδευμένων παιδιών, βρίσκονται «μορφωμένοι» γονείς, χωρίς αυτό βέβαια να είναι στοιχείο που να προκαθορίζει την επιτυχία η αποτυχία των μαθητών 2<sup>ης</sup> γενιάς στο σύνολο τους. Και αυτό γιατί, εν συνεχεία έπειτα από εκτενέστερη παρατήρηση των δημογραφικών πληροφοριών

διαπιστώσαμε πως ακόμη και δείγμα ερωτώμενωντων οποίων οι γονείς δεν είχαν κανένα στοιχείο σύνδεσης με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία ολικώς ή μερικώς. Έτσι κατάφεραν να λέγονται εκπαιδευτικά επιτυχημένοι, κρίνοντας εκ του παρόντος αποτελέσματος.

Κλείνοντας λοιπόν, όσον αφορά τον παραπάνω προβληματισμό, από την μια πλευρά τα παιδιά μορφωμένων γονιών ναι μεν, έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι εκπαιδευτικά επιτυχημένα, και το αντίθετο, αλλά από την άλλη αυτό δεν φαίνεται να είναι καθοριστικό κριτήριο αποτυχίας για τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν έχουν συμμετάσχει στην εκπαίδευση.

## **5.2. Η χρησιμότητα της εκπαίδευσης στην διαδικασία ένταξης.**

Όπως είναι ευρέως γνωστό, η εκπαίδευση στο σύνολό της αλλά και οι θεσμοί που την εκπροσωπούν είναι καίριας σημασίας, διότι συντελούν στο να μεταδίδουν στοιχεία κοινωνικής κληρονομιάς και πολιτισμού, αλλά και να κοινωνικοποιούν το άτομο με βάση την κουλτούρα της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνετε, όπως φαίνεται και σε πολλές απαντήσεις των ερωτώμενων που έλαβαν μέρος στην διεξαγωγή της έρευνας μας. Ξεκινώντας λοιπόν, σχετικά με το παραπάνω, η Ανίτα από την Αλβανία, απόφοιτη της ΑΣΟΕ μας λέει, *«Το σχολείο για μένα σημαίνει μια μικρή κοινωνία, διότι είναι η πρώτη επαφή ενός παιδιού με άλλους ανθρώπους εκτός οικογένειας»*, και ολοκληρώνει την άποψη της λέγοντας, *«...έχει ιδιαίτερη σημασία το σχολείο όσον αφορά την μετέπειτα ένταξη, γιατί από τις σχέσεις που συνάπτονται με διάφορους συνομήλικους έως και μεγαλύτερους ανθρώπους όπως οι δάσκαλοι, ένα παιδί ωριμάζει στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς σύμφωνα με τον τρόπο ζωής της χώρας διαμονής, και γι αυτό και πιστεύω πως είναι πολύ σημαντικό για κάθε παιδί 2<sup>ης</sup> γενιάς να βρίσκετε εκεί»*. Παρόμοια γνώμη εκφέρει και μια δεύτερη συνεντευξιαζόμενη από την Αλβανία η Αλίνα, απόφοιτη ιδιωτικής σχολής: *«...όλα είναι μια αλυσίδα. Από την πρώτη μας εμπειρία με το σχολικό περιβάλλον μαθαίνουμε να επιβιώνουμε με την εξωσχολική κοινωνία και είναι πολύ σημαντικό και καίριο αυτό για την μετέπειτα πορεία της ζωής μας αφού με αυτόν τον τρόπο μας μεταλαμπαδεύονται*



στοιχεία πολιτισμού της χώρας υποδοχής ».

Παράλληλα, ανάλογη εικόνα για την σημασία της εκπαίδευσης στην ένταξη έχει και η Φατμέ από την Τουρκία. Συγκεκριμένα ξεκινάει λέγοντας :« Εγώ κατάγομαι από Τουρκία και ήταν λίγο δύσκολο ειδικά για τους γονείς να συμβιβαστούν με την ιδέα ότι τα παιδιά τους κάνουν παρέα με παιδί μουσουλμάνων. Νομίζω το πρόβλημά τους ήταν αυτό μόνο. Πέρα από αυτά όμως, βλέπανε όλοι ότι αγαπούσα τη μάθηση, συμμετείχα σε όλες τις σχολικές εκδηλώσεις, γεγονός που με βοήθησε να έχω και αρκετές παρέες και πολύ καλές σχέσεις με όλους » . Συνεχίζει αναφέροντας:« Όσα χρόνια πήγαινα σχολείο δεν είχα προβλήματα με τα υπόλοιπα παιδιά, μόνο σε λίγες περιπτώσεις που τις ξεπέρασα. Πάντα θα υπάρχουν κάποιοι που ασχολούνται με τους άλλους και πάντα κάποιοι που ασχολούνται με τους εαυτούς τους. Έτσι είναι η ζωή. Τουλάχιστον απέκτησα φίλες και φίλους που αγάπησαν εμένα και όχι τη θρησκεία και την καταγωγή μου ». Ακολουθώντας, τονίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στην ένταξη: « Βοήθησε στο να συνυπάρχω, αφού εκεί γνώρισα τις πρώτες μου παρέες και ξεκίνησα να αλληλεπιδρώ με τα παιδιά και τον κόσμο». Στη συνέντευξή της, καταλήγει στο ότι η σχολική μονάδα υπήρξε κινητήρια δύναμη τόσο στην εξέλιξη όσο και στην ένταξη στην κοινωνία. Αυτό το επιβεβαιώνει και το στηρίζει λέγοντάς μας πως « το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Γνωρίζεις καινούρια παιδιά, αποκτάς εμπειρίες , γνώσεις.. αρκεί βέβαια και το ίδιο το σχολείο να ενδιαφέρεται να σε προετοιμάσει για την έξω ζωή, όχι μόνο για το πώς να κάνεις σωστή αριθμητική και πώς να συντάξεις σωστά μια πρόταση. Που και αυτά είναι βασικά και απαραίτητα να τα γνωρίζεις , αν δεν ξέρεις να μιλάς και να εκφράζεσαι σωστά, δεν μαθαίνεις και να εξελίσσεσαι . Μαθαίνεις από το σπίτι έτσι κ αλλιώς για την έξω ζωή αλλά το σχολείο σε βοηθά να αλληλοεπιδράς » . «Η μόρφωση θεωρώ ότι είναι η αφετηρία στο να παρατηρήσεις και να κατανοήσεις τι γίνεται γύρω σου, όχι μόνο να βλέπεις.. Σίγουρα οι γνώσεις αυτές βοηθάνε στο να κατανοήσεις τον κόσμο ».

Εν συνεχεία, ο ερωτώμενος Γιαννιάπο την Ρουμανία ο οποίος παρακολούθησε κάποιες τάξεις και σε Ελληνικό σχολείο αναλυτικά μας εξηγεί:«Φυσικά από την εμπειρία μου στο σχολείο έμαθα και κατανόησα

*πολλά πράγματα για τον υπόλοιπο κόσμο, όπως οι συνήθειες, οι κανόνες και η κουλτούρα της χώρας και αυτό με διευκόλυνε να ενταχθώ και να κινούμe στην καθημερινότητα μου». Ο ίδιος συνεντευξιαζόμενος έχει ανοίξει την δική του επιχείρηση στην Ελλάδα, και μας εξηγεί σχετικά με την ένταξη του στην καθημερινότητα αργότερα ότι «το σχολείο για μένα όπως ξαναείπα ήταν μια μικρή κοινωνία που με βοήθησε αργότερα να ενταχθώ ήπια σε μια ευρύτερη, πχ. όπως εκπαιδεύτηκα να συνυπάρχω με τους συμμαθητές μου στο σχολικό περιβάλλον, έτσι μεταφέρθηκα να συνυπάρχω με τους συνεργάτες μου, το προσωπικό στην επιχείρηση μου αλλά και με τους φίλους και γνωστούς μου».*

Ακολούθως , η Αριάνα από την Ουκρανία, μπορεί να αναγκάστηκε λόγω κάποιον συνθηκών να εγκαταλείψει τη σχολική της εκπαίδευση, δεν θεωρεί όμως καθόλου αμελητέα τη συμβολή της στην ένταξή της. Χαρακτηριστικά , μας αναφέρει ότι «το σχολείο βοήθησε , πάντα βοηθάει. Δεν γίνεται δηλαδή να πηγαίνεις και να μαθαίνεις ορθογραφία και να μην σημαίνει κάτι», « αυτό νομίζω πως αλλιώς σε αντιμετωπίζουν γενικά όταν έχεις περάσει από το σχολείο και αλλιώς όταν δε ασχολείσαι. Στο σχολείο κάνεις και φίλους, πηγαίνει η μία στο σπίτι της άλλης, γνωρίζεις και άλλα άτομα, όλα από το σχολείο ξεκινάνε » . Συνεχίζει λέγοντάς μας για την ένταξη στην αγορά εργασίας :« Αν για παράδειγμα δεν είχα πάει σχολείο να ξέρω έστω μερικά βασικά πράγματα, να ξέρω ορθογραφία, τέτοια, δεν θα μπορούσα να δουλέψω κάπου με σωστά ωράρια, όσο γίνεται δηλαδή. Όχι ότι μειώνω άλλες δουλειές ή ότι εγώ κάνω κάτι το φοβερό, αλλά σίγουρα δεν είναι το ίδιο να δουλεύεις σε ένα μαγαζί με το να καθαρίζεις. Έχω κάνει βέβαια πολλές δουλειές και καθάρισμα και σιδέρωμα και να προσέχω παιδιά και να προσέχω μεγάλους ανθρώπους , όλα αυτά. Αλλά επειδή ξέρω να διαβάσω και να γράφω σωστά, δουλεύω τα τελευταία χρόνια πωλήτρια σε μαγαζί με ρούχα και τσάντες. Αν δεν είχα πάει σχολείο πώς θα μπορούσα να συνεννοηθώ και να βρω δουλειά και να εξυπηρετώ τον κόσμο; »

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνάς μας, παρατηρούμε πως για έναν μεγάλο αριθμό συνεντευξιαζόμενων η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο στην ζωή τους εν γένει, διότι

πιστεύουν πως με αυτόν τον τρόπο ενισχύετε η διαδικασία της ενσωμάτωσης τους με τον γηγενή πληθυσμό της χώρας και εν μέρει η αφομοίωση τους μετέπειτα. Πάνω σε αυτή τη διαπίστωση βασίζεται και η Πανέλα από την Πολωνία, η όποια αφού παρακολούθησε όλα τα στάδια, βρίσκεται στο τελευταίο της εκπαιδευτικής της διαδρομής και μας εξηγεί: *«...το σχολείο μου έμαθε τι συμπεριφορά πρέπει να έχω προς τα έξω, μου καλλιέργησε τον σεβασμό, την τάξη την ανάγκη να φέρνω σε πέρας τις υποχρεώσεις μου και φυσικά να έχω όρια»*. Η ίδια ερωτώμενη προσθέτει : *«Από την συναναστροφή μου με τους συμμαθητές κτλ. αυτό που έμαθα είναι να επιβιώνω κάτω από διαφορετικές συνθήκες κάθε φορά, έτσι εκπαιδεύτηκα και έπειτα συναναστρεφόμουν με πιο άνεση με τον περίγυρο μου εκτός σχολείου»*, και ολοκληρώνει λέγοντας: *«...όπως είχα ενταχθεί μέσα στην μικρο-κοινωνία αυτή του σχολείου, έτσι τώρα αρχίζω να ενσωματώνομαι στην ευρύτερη κοινωνία και ξέρω πως να συμπεριφέρομαι και να συνυπάρχω»*. Παρόμοια είναι και η άποψη της Αλίσα φοιτήτριας με καταγωγή από την Ολλανδία, η οποία παρακολούθησε τους εκπαιδευτικούς θεσμούς του ελληνικού νησιού όπου εγκαταστάθηκε με τους γονείς της. Συγκεκριμένα μας αναφέρει :*«...θεωρώ πως μέσα από το σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα στο πλαίσιο μιας μικρο-κοινωνίας ενός νησιού, όχι μόνο εντάσσεσαι αλλά και αφομοιώνεσαι σιγά σιγά, και αυτό γιατί με την καθημερινή τριβή πιστεύω γίνεσαι ένα με το σύνολο και έξω από αυτό»*. Η Αλίσα ολοκληρώνει την άποψη της λέγοντας, *«Η ένταξη μου στο σχολείο με βοήθησε να βρω φίλους, να κάνω κάποιες παρέες και εξωσχολικά, να ενταχθώ κάπου γενικά, αλλά και να βρω προσωρινή δουλειά στο νησί και να γίνω αυτό που είμαι σήμερα»*.

Σε παρόμοιο μοτίβο κυμαίνεται η άποψη του Γκέοργκ από τη Γεωργία, αναφέροντας την χρησιμότητα της εκπαίδευσης στην ένταξη, με τη βοήθεια εκμάθησης της γλώσσας :*«Αν δεν πήγαινα σχολείο , πώς θα μπορούσα να συνεννοηθώ ; αν δεν έλεγα ότι είμαι από τη Γεωργία, δεν το καταλάβαινε κανένας»*, συνεχίζοντας, *« οι συμμαθητές μου με αντιμετώπιζαν αλλιώς ως τον απουσιολόγο της τάξης τότε »*. Η άποψή του αυτή τεκμηριώνεται και σε άλλα σημεία της συνέντευξής του:*« Πιστεύω πως αν δεν ασχολιόμουν τόσο με το σχολείο και δεν ήμουν καλός, θα με*

*βλέπανε κ εμένα σαν άλλα παιδιά που ήταν απλά ξένα και ερχόντουσαν γιατί απλά έπρεπε .Θεωρώ πως όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν με άλλο κύρος κάποιον που εξελίσσεται στη ζωή του , από κάποιον που μένει στάσιμος. Η ύπαρξη της μόρφωσης εμπνέει σεβασμό. Κάνεις διαφορετικές συζητήσεις, γνωρίζεις διαφορετικούς ανθρώπους » .«Αλλιώς συμπεριφέρεται κάποιος που έχει πάει σχολείο και αλλιώς κάποιος που δεν έχει πάει ».*

Για την ανθρώπινη εξέλιξη και ένταξη μέσω της εκπαίδευσης μας μιλάει ο συμπατριώτης του παραπάνω , Βλαντιμίρ :*«Πέρα από την επαγγελματική αναγνώριση , τις γνώσεις που απέκτησα , το πώς με βοήθησε δηλαδή να εξελιχτώ και σαν άνθρωπος και επαγγελματικά αργότερα ».* « Στο να μπορώ να διαχειρίζομαι πιο σωστά γενικά καταστάσεις, ανθρώπους, το να περνάω μια παιδεία είτε σε μένα είτε στους γύρω μου».

Το σχολείο λοιπόν κατά γενική ομολογία όπως μας παρουσιάζεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας που κοινωνικοποιεί το παιδί στο σύστημα κανόνων και νορμών της χώρας υποδοχής. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφέρουμε μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη μιας συνεντευξιαζόμενης η οποία ξεπερνάει την χρησιμότητα της εκπαίδευσης όσον αφορά την ένταξη. Για την Αλίνα από την Αλβανία η συμμετοχή της στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν κάτι παραπάνω από χρήσιμη, όπως μας λέει η ίδια, *«...σίγουρα ήθελα να γίνω αποδεκτή σύντομα. Δεν ήθελα να έχω την αντιμετώπιση που είχαν οι γονείς μου. Γι' αυτό το λόγο πήγαινα ανελλιπώς στο σχολείο μου για να μην «χάνω επεισόδια» και βρεθώ εκτός «κύκλου» χωρίς να το καταλάβω, και αυτό γιατί είχα συνεχώς το άγχος μήπως και σταματήσουν να με κάνουν παρέα αν έλλειπα»,* και συνεχίζει, *«το σχολείο με βοήθησε να έχω συχνή καθημερινή επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο μου, τις παρέες μου και πολλά άλλα πρόσωπα όπως οι καθηγητές μου, που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του χαρακτήρα μου, αλλά και της κατανόησης της κουλτούρας της Ελλάδας»* και κλείνει λέγοντας, *« και γι αυτό επιμένω πως αν δεν πήγαινα σχολείο σίγουρα δεν θα είχα ενσωματωθεί στην κοινωνία, για να μην πω πως δεν θα είχα καν ενταχθεί».*

Στην παρούσα φάση, όσον αφορά την χρησιμότητα της εκπαίδευσης με απότοκο την ένταξη, έχουμε να αναφέρουμε και κάποιες αρκετά ενδιαφέρουσες απόψεις κάποιων ερωτώμενων του δείγματος μας, σχετικά με μερικές επιμέρους σχολικές δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στο συνολικό έργο των εκπαιδευτικών θεσμών. Είναι σημαντικό λοιπόν να καταγράψουμε στην ανάλυση μας τις συγκεκριμένες απόψεις, διότι με αυτόν τον τρόπο, αφενός κατανοούμε ως ερευνητές ακόμη περισσότερο την σημασία της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα όσον αφορά την ένταξη, και αφετέρου γινόμαστε αρωγοί των συναισθημάτων των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με τις δραστηριότητες αυτές, και τον ρόλο που έπαιξαν στην μετέπειτα ένταξη τους. Ξεκινώντας λοιπόν με τον Γιαννιάπο την Ρουμανία, ο οποίος επαναφέρει στην μνήμη του τις σχολικές εορτές που γίνονταν κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς :*«Από τις μνήμες μου πιο παλιά θυμάμαι μου άρεσαν αρκετά οι σχολικές εορτές που γινόταν, και σε πολλές από αυτές έπαιρνα και εγώ μέρος. Και αυτό γιατί μάθαινα καλύτερα την νοοτροπία τα ήθη έθιμα παραδόσεις της Ελλάδας από πρώτο χέρι, καθώς οι γονείς μου δεν μπορούσαν να μου μεταλαμπαδεύσουν αυτά τα σημαντικά για την μετέπειτα ένταξη μου στοιχεία, αφού εκείνοι είχαν άλλο τρόπο ζωής».*

Συνεχίζουμε με την Πάνελα από την Πολωνία, η όποια όπως μας λέει απολάμβανε ιδιαίτερα τις σχολικές εκδρομές που γινόταν κατά διαστήματα :*«Μπορώ να πω ότι, μου άρεσαν περισσότερο οι σχολικές εκδρομές που κανόνιζε ο σύλλογος του σχολείου μας, και συγκεκριμένα εκτός από τις εκπαιδευτικές, ήταν και κάποιες πολύ ωραίες εκδρομές, που μας πήγαιναν σε διάφορα ιστορικά μέρη στην Ελλάδα, και έτσι μαθαίναμε και μεις που δεν ξέραμε την τεράστια ιστορία αυτού του τόπου, τις ρίζες κάποιων εθίμων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιομορφίες άλλων περιοχών στην χώρα, κτ..».* Η ίδια συνεχίζει λέγοντας, *«...όλα αυτά λοιπόν, με βοήθησαν με τον πιο διασκεδαστικό και διαδραστικό τρόπο μπορώ να πω, να μαθαίνω περισσότερα πράγματα για την χώρα υποδοχής και διαμονής μου, και έτσι να βοηθιέμαι πολύ να ενταχθώ στην κοινωνία, με αποτέλεσμα να μπορώ να γνωρίζω πράγματα για τον γηγενή πληθυσμό και να μοιράζομαι εμπειρίες μαζί τους».*

Τέλος, η Ανίτα από την Αλβανία μας αναφέρει την εμπειρία της από το ολοήμερο σχολείο που παρακολουθούσε, μετά από τις καθορισμένες σχολικές ώρες: *«Μου άρεσε περισσότερο από όλα το ολοήμερο σχολείο, γιατί εκεί εκτός του ότι βοηθιόμασταν πολύ με τα μαθήματα, γνωριζόμουν καλύτερα με τα παιδιά της τάξης μου, διότι περνούσαμε ακόμη περισσότερο χρόνο μαζί, ήμασταν πιο χαλαροί, ανταλλάσσαμε απόψεις και εμπειρίες και αυτό με βοηθούσε να καταλάβω πιο πολύ τον τρόπο ζωής τους, να τον υιοθετώ σιγά σιγά, και να γίνομαι «ένα» με τους γηγενείς συμμαθητές μου», και κλείνει αναφέροντας, «Εκτός από τους συμμαθητές μου περνούσα και πιο ποιοτικό χρόνο και με τους δασκάλους του ολοήμερου, αφού κατά την διάρκεια των προκαθορισμένων μαθημάτων δεν υπήρχε η ελευθερία συζήτησης σχετικά με θέματα πολιτισμού και συνηθειών που με ενδιέφεραν, έτσι στο ολοήμερο γνώριζα και κείνους καλύτερα και αυτό μπορώ να πω με διευκόλυνε μελλοντικά στην μετέπειτα κοινωνική ένταξη μου».*

Ωστόσο, αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν και εκείνοι οι ερωτώμενοι του δείγματος μας, οι οποίοι έχουν διαφορετική άποψη όσον αφορά το αν είναι χρήσιμοι οι εκπαιδευτικοί φορείς στο κομμάτι της μετέπειτα ένταξης και κατόπιν, ενσωμάτωσης. Έτσι λοιπόν μια συνεντευξιαζόμενη μας η Άρσντιπ από την Αρμενία, η όποια ανήκει στην κατηγορία των ανειδίκευτων- ανεκπαιδευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς, βασιζόμενη στην εμπειρία της αφού δεν έλαβε κάποια μορφή εκπαίδευσης μας λέει: *«Δεν πιστεύω ότι θα με βοηθούσε η εκπαίδευση στο να επικοινωνώ με τους άλλους ανθρώπους στο πλαίσιο των συναναστροφών μου και να ενταχθώ», «..στην γειτονιά πχ. που έμενα, και μένω ακόμη μάθαμε ο ένας τον άλλον σιγα σιγά, επικοινωνούσαμε, και εντάξει τόσα χρόνια δεν χρειάστηκε καν να το σκεφτώ αυτό».* Η Άρσντιπ δηλώνει ακόμη, *«Νιώθω και Ελληνίδα και το εισέπρατταν πάντα και οι άλλοι αυτό, οι περισσότεροι φίλοι και γνωστοί μου είναι Έλληνες και κινούμε γενικά πολύ άνετα στην καθημερινότητα μου»,* επίσης σε κάποια από τις απαντήσεις της μας λέει: *«Μπορεί η ζωή μου να ήταν ευκολότερη σε αυτό το κομμάτι της ένταξης μετέπειτα ας πούμε αν είχα πάει σχολείο, αλλά ίσως και όχι, κανείς δεν ξέρει \_ γνωρίζω ανθρώπους σπουδαγμένους που είναι*

μονόχνοτοι» . Η παραπάνω διαφοροποιημένη άποψη λοιπόν μιας ανεκπαιδευτης γυναίκας που κατάφερε να ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα της στο κομμάτι της ένταξης, μας βοηθάει ως ερευνητές να καταγράψουμε και μια άλλη οπτική στο θέμα ανάλυσης. Ακόμη, μας προτρέπει ίσως, να αναρωτηθούμε και κατά πόσο η σχολική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει κάποιον στον τομέα της επιβίωσης, με άξονα τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων μας. Η ερωτώμενη από την Αρμενία μας απαντάει σε αυτόν τον προβληματισμό λέγοντας, «..είμαι το κατάλληλο παράδειγμα για να αποδείξω πως όχι, κατά την γνώμη μου δεν είναι αναγκαία η σχολική εκπαίδευση για να επιβιώσεις πρακτικά», «Στα λόγια, σαν σκέψη ίσως πηγαίνει εκεί το μυαλό, αλλά πρακτικά όχι δεν ισχύει..», και κλείνει την πρόταση της, «...πιστεύω πως ο άνθρωπος πρέπει να το παλεύει με ότι μέσα και εφόδια έχει, έτσι τα κατάφερα και γω, δεν πιστεύω πως αν δεν πάει κάποιος σχολείο θα αποτύχει να ενταχθεί στην κοινωνία και να επιβιώσει».

Στο ίδιο ύφος κυμαίνεται και η άποψη της Αλίνα από την Αλβανία η όποια παρόλο που έλαβε μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία μας εξηγεί: «Δεν πιστεύω πως το σχολείο και η παρακολούθηση του βοηθάει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που μπορεί να συναντήσει ένας άνθρωπος κατά την διάρκεια της προσαρμογής του στην χώρα υποδοχής, και πόσο μάλλον στο κομμάτι της ένταξης και καθημερινής επιβίωσης με άλλους ανθρώπους», και προσθέτει, «η εκπαίδευση αποδεδειγμένα κιόλας, δίνει πράγματα και εφόδια στον άνθρωπο, δεν υπάρχει αμφιβολία σε αυτό \_ παρόλα αυτά, κατά την γνώμη μου είτε είσαι μορφωμένος είτε όχι, το πώς αντιμετωπίζεις τις δυσκολίες της ζωής στον κοινωνικό τομέα εξαρτάται κυρίως από τον χαρακτήρα και από την προσωπικότητα σου». Εν συνέχεια, και άλλοι ερωτώμενοι παραθέτουν παραπλήσιες απόψεις σχετικά με την μη συμβολή της εκπαίδευσης στην ένταξη και την καθημερινή επιβίωση με το γηγενή πληθυσμό, όπως ο Gianni από την Ρουμανία, ο οποίος αν και σε άλλη απάντηση του επιβεβαιώνει ότι το σχολείο τον βοήθησε στην ένταξη του εν γένει, διαφωνεί ότι η σχολική εκπαίδευση συμβάλλει στην επιβίωση. Ο ίδιος αναλυτικά δηλώνει: «Θεωρώ ότι οι δυσκολίες της καθημερινότητας που αφορούν την ένταξη έχουν να κάνουν περισσότερο

με τον αγώνα για επιβίωση, που δεν μαθαίνετε στο σχολείο», και συμπληρώνει, «σίγουρα η εκπαίδευση είναι αναγκαία όσον αφορά τα βασικά τουλάχιστον πράγματα για επιβίωση, όπως η εύρεση εργασίας, αλλά από κει και πέρα είναι προσωπική υπόθεση του καθενός το πως θα ανταπεξέλθει στην καθημερινότητα του και πως θα ξεπεράσει δυσκολίες που ανάγουν την ένταξη του εξ' ολοκλήρου »και καταλήγει εξηγώντας, «...το σχολείο ναι, φυσικά βοηθάει στα πρώτα στάδια της ένταξης στην κοινωνία \_παίρνεις τις βάσεις, ωστόσο το πως θα το εξελίξεις αργότερα ως άτομο, βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στον χαρακτήρα, την προσωπικότητα και την δυναμικότητα σου θα έλεγα». Ο ίδιος συνεντευξιαζόμενος εξηγεί πάνω σε αυτό: «Η εκπαίδευση σαν διαδικασία δεν ήταν το μοναδικό εφόδιο να ενταχθώ στο σύνολο αφού γενικά από παιδί ήμουν πολύ κοινωνικός, όποτε αυτό ήταν ένα προτέρημα που με βοήθησε σε μεγάλο βαθμό μετέπειτα», και προσθέτει και κάτι ακόμη που μας προδιαθέτει να βγάλουμε κάποια επιμέρους συμπεράσματα: «και κάτι άλλο που θεωρώ ότι με βοήθησε πολύ, ήταν το γεγονός ότι κάποιοι συγγενείς μας είχαν εγκατασταθεί στην Ελλάδα πριν από εμάς, οπότε ήταν και αυτό ένα κομμάτι που με διευκόλυνε να εγκλιματιστώ πιο εύκολα και να βρω τα απαραίτητα πατήματα ώστε να ενταχθώ και γω με την σειρά μου».

Συμπληρώνοντας, είναι σημαντικό να καταγράψουμε στην ανάλυση μας και μια καυστική δήλωση της Άρσντιπ από την Αρμενία πάνω στο ίδιο θέμα. Παρόλο, λοιπόν που η ίδια δεν παρακολούθησε το σχολείο, τα παιδιά της ερωτώμενης έλαβαν κανονικά μέρος στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, έτσι εκείνη προσθέτει στην απάντηση που ήδη ανέπτυξε παραπάνω: «... δεν πιστεύω ότι για να αφομοιωθεί κανείς πρέπει να έχει πάει σχολείο, αυτό το είδα και από τα παιδιά μου, που ενώ πήγαν κανονικά σχολείο δεν κατάφεραν με ευκολία να ενσωματωθούν στην κοινωνία μετέπειτα», και αιτιολογεί, «..και αυτό γιατί στο σχολικό περιβάλλον γεννιούνται οι μεγαλύτερες ανισότητες και καλλιεργούνται αρκετά κακεντρεχή δεδομένα για έναν μετάσταση πρόσφυγα ή οτιδήποτε», «...τα παιδιά μου το βίωσαν αυτό, και ήταν ο λόγος που πραγματικά αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα στην μετέπειτα ένταξη τους». Η ίδια ολοκληρώνει την άποψη της ότι η



εκπαίδευση σίγουρα δεν σχετίζεται με την ένταξη, συγκρίνοντας την δική της ενσωμάτωση στην κοινωνία ως παιδί, με αυτή των δικών της παιδιών λέγοντας, «...όπως είμαι εγώ, ανειδίκευτη έτσι ήταν και οι δικοί μου γονείς, αν και αμόρφωτοι άνθρωποι είχαν καλό χαρακτήρα και καθαρό «μέτωπο», ήταν τίμιοι και βοηθούσαν τους άλλους αν είχαν κάποια ανάγκη», «έτσι καταφέραμε να ενταχθούμε αρμονικά στην κοινωνία και οι άλλοι άνθρωποι μας εκτιμούσαν, αποκτήσαμε κοινωνικές επαφές, φίλους και αφομοιωθήκαμε, κατά κάποιο τρόπο από την κοινωνία». Τέλος, ολοκληρώνουμε την ενότητα μας αυτή, με την άποψη της Αλίσα από την Ολλανδία που με την σειρά της, συμπληρώνει τα παραπάνω λέγοντας, «πιστεύω ότι η σχολική εκπαίδευση δεν βοηθά και τόσο στην καθημερινή τριβή με τον ντόπιο πληθυσμό και την επιβίωση» και επανατοποθετείται αναλυτικότερα, «θεωρώ πως η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών θεσμών συμβάλλει αποκλειστικά στο θέμα εργασίας μετέπειτα, και με αυτόν τον τρόπο ίσως έτσι βοηθάει στην καλύτερη ενσωμάτωση, διότι αν βρεις μια καλή δουλειά εντάσσεσαι και καλύτερα στην κοινωνία», και κλείνει αναφέροντας: «Εκτός από την εκπαίδευση θεωρώ πως πίστεψα και πολύ στον εαυτό μου», «είχα το θάρρος να βγω στην κοινωνία», τέλος προσθέτει «είναι πολύ σημαντικό να μπορείς να παίρνεις και συ την ζωή στα χέρια σου και αυτό ξεκάθαρα είναι κάτι που δεν μαθαίνετε σε κανένα σχολείο».

Ακολούθως, ο Αρμπέν από την Αλβανία, δεν ακολουθεί την άποψη ότι η εκπαίδευση κατείχε κάποιον σημαντικό ρόλο στην ένταξή του, λέγοντας μας:« Στο σχολείο τα παιδιά με κορόιδευαν και μου φωνάζανε 'αλβανάκι εργατάκι', η δασκάλα με έβλεπε περίεργα, μάλλον γιατί φορούσα παλιά ρούχα και καμιά φορά με έπαιρνε ο ύπνος, δεν την ρώτησα κιόλας και δεν με ένοιαζε να σου πω την αλήθεια, ήθελα απλά να φύγω. Στην Πέμπτη ή Έκτη δημοτικού, δεν θυμάμαι και ακριβώς, είπα στη μάνα ότι δε ξαναπάω ».«Με βοήθησαν από μικρό να καταλάβω ότι ο κόσμος είναι κακός και ότι κάνεις μόνος σου. Ίσως όταν μερικοί άνθρωποι είναι ευγενικοί, μπορείς να μιλήσεις ». Ανακεφαλαιώνοντας, αναφέρει τη μοναδική, κατά τα γνώμη του, χρησιμότητα της εκπαίδευσης στην καθημερινότητά του:« Έμαθα να διαβάζω, να γράφω, όχι πολύ καλά βέβαια αλλά στη δουλειά τα

*βασικά μπορώ να τα διαβάσω ή σε τίποτα χαρτιά. Μόνο εκεί είπα ευτυχώς έμαθα και κάτι λίγο. Αλλά δε θα ξαναπήγαινα δεν μου άρεσε ».*

Ο Ιβάν από τη Βουλγαρία, ανεκπαίδευτος εργάτης, μας αναφέρει πως η εκπαίδευση δεν βοήθησε ιδιαίτερα στην ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, τουναντίον εξηγεί πως από μόνος του κατά κύριο λόγο κατάφερε να επιβιώσει και να ενταθεί, στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις. Συγκεκριμένα, μας αναφέρει για την εκπαίδευση ότι *« δεν μπορώ να πω ότι βοήθησε πολύ. Όχι εντάξει δεν είναι ότι δεν βοήθησε καθόλου. Αλλιώς σε βλέπουν αν ξέρεις να γράφεις και να διαβάσεις ένα μήνυμα και αλλιώς όταν είσαι τελείως άσχετος »*. Συνεχίζει λέγοντας *« όχι ότι απέκτησα και παρέες ή δουλειά επειδή ο λόγος ήταν μόνο επειδή πήγα σχολείο έστω για λίγο. Σίγουρα σε βοηθάει, το να μάθεις να διαβάζεις και να γράφεις δεν είναι λίγο. Απλά εμένα δεν βοήθησε παραπάνω »*. Αναφορικά με την εμπειρία του στη σχολική του πορεία και την συμβολή της στην ένταξή του στο σύνολο, τονίζει πως *« ναι κάτι έμαθα. Να μην ασχολούμαι με το τι κάνουν οι άλλοι γιατί όταν όλοι οι άλλοι ασχολιόντουσαν με το τι κάνω εγώ , δεν μου άρεσε καθόλου. Και να μην περιμένω από τους άλλους τίποτα, αν δεν βοηθήσω εγώ τον εαυτό μου δεν θα το κάνει κανένας. ! Με τόση κακία που είδα , ήξερα τι θα με περίμενε και στο βάθος του μυαλού μου το είχα πάντα. Μου είχε κολλήσει στο μυαλό από παιδάκι. Όταν τα παράτησα για να μάθω να δουλεύω, σκέφτηκα ότι αν είναι έτσι τα παιδάκια, οι μεγάλοι θα είναι χειρότεροι , άρα πρέπει να φυλάγομαι για να είμαι εγώ καλά »*. *« Το ότι δουλεύω πολύ και καλά και ότι δεν είμαι λαμόγιο όπως λένε εδώ. Ούτε λεφτά ξένα έφαγα ποτέ ούτε ενόχλησα κάποιον να τον κοροϊδέψω ή να τον χτυπήσω. Φέρομαι καλά και σωστά σε όλους »*.

Ανακεφαλαιώνοντας, με γνώμονα την καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας μας σχετικά με την χρησιμότητα της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας όσον αφορά την ένταξη, διαπιστώνουμε πως κατά ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων υπάρχει σύγκλιση απόψεων, ότι η εκπαίδευση και οι θεσμοί που την απαρτίζουν συντελούν στο να κοινωνικοποιούν το άτομο με βάση την κουλτούρα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Επίσης πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους εξωτερικεύουν, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν άκρως σημαντική για

την ζωή τους, καθώς από τις απαντήσεις τους προκύπτει το συμπέρασμα πως η εμπειρία της εκπαίδευσης συνδέεται με την μετέπειτα ενσωμάτωση και αφομοίωση τους από τον γηγενή πληθυσμό. Εν συνεχεία παρατηρούμε, πως υποστηρικτές των παραπάνω συμπερασμάτων για εμάς, είναι δείγμα ερωτώμενων διαφορετικών φύλων και ηλικιακών ομάδων οι οποίοι συμμετείχαν κανονικά ή και κατά το ήμισυ στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Έτσι λοιπόν από τις απόψεις ανθρώπων διαφορετικών εθνοτήτων καταγωγής, οι οποίοι έλαβαν μέρος στην εκπαίδευση διαπιστώνεται, ότι το σχολείο αποδεδειγμένα για εκείνους αποτέλεσε κατά κάποιο τρόπο μια εμπειρία προετοιμασίας και εκπαίδευσης των κανόνων και νορμών για την μετέπειτα ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία. Συμπληρώνοντας την καταγραφή των συμπερασμάτων μας, από τις απαντήσεις του δείγματος ανειδίκευτων – ανεκπαιδευτων ή και μερικής εκπαίδευσης ερωτώμενων, προκύπτει η διαπίστωση ότι για τους άνω, η σχολική εκπαίδευση δεν συμβάλλει στον τομέα της καθημερινής επιβίωσης και ένταξης τους σε μια κοινωνία με τον γηγενή πληθυσμό. Έτσι λοιπόν ερωτώμενοι των κατηγοριών αυτών με ποικίλα δημογραφικά στοιχεία όπως, διαφορετικό φύλο ηλικία και καταγωγή, πιστεύουν πως η εκπαίδευση ίσως βοηθάει σε κάποιους τομείς της ζωής μετέπειτα, αλλά συμφωνούν ότι δεν συμβάλλει στο κομμάτι της ενσωμάτωσης και αφομοίωσης στην κοινωνία υποδοχής. Τέλος ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη δείγματος συμμετεχόντων στην εκπαίδευση που ανάγει την προσωπική προσπάθεια στην διαδικασία της ένταξης, και συνάδει με χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων τους στο επίτευγμα αυτό, και όχι τόσο στην συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μέρος των εκπαιδευμένων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς συμφωνεί ότι υπάρχουν τρίτοι εξωτερικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επιτυχημένη ένταξη, και από την άλλη μεριά μέρος ανειδίκευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς φαίνεται να είναι κατηγορηματικό ότι η εκπαίδευση σίγουρα δεν βοηθά στην ένταξη αφού κατά την γνώμη τους στο σχολείο γεννιούνται οι μεγαλύτερες ανισότητες και διακρίσεις. Οι απόψεις λοιπόν από όλη την γκάμα του δείγματος φαίνετε να είναι μοιρασμένες, και το μόνο στοιχείο που ενδεχομένως να συγκλίνουν είναι ότι η διαδικασία της εκπαίδευσης συμβάλλει στον τομέα της μόρφωσης και της μετέπειτα εργασιακής κατάρτισης.

### 5.3. Η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και ο ρόλος της στην κοινωνική ενσωμάτωση της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών.

Η παρούσα μελέτη ,κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της, μας ώθησε στην διαπίστωση ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί φορείς γενικότερα είναι το πρώτο και σημαντικότερο μέσο για την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας και το κατάλληλο εργαλείο για την κατανόηση της κουλτούρας και των νορμών της χώρας υποδοχής. Αυτό αποτέλεσε και το έναυσμα για την καταγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας σχετικά με την εκμάθηση εθνικής γλώσσας της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών στα σχολεία της χώρας υποδοχής. Μας δίνετε η αφορμή λοιπόν να καταγράψουμε και τον ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην ενσωμάτωση των μεταναστών της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταγενέστερα, στους τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής.

Σύμφωνα με τις απόψεις αρκετών συνεντευξιζόμενων, η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας διαδραματίζει σε πρώτο χρόνο σημαντικό ρόλο για την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Η συνεντευξιζόμενη Πανέλα από την Πολωνία τοποθετείται πάνω σ' αυτό και μας εξηγεί: *«Με την ύπαρξη της σχολικής εκπαίδευσης θεωρώ ότι ενώ κατά κύριο λόγο εκπαιδεύσαι στις γνωστικές λειτουργίες όπως η γλώσσα οι έννοιες η σημασιολογία, αναπτύσσονται παράλληλα και άλλες επιμέρους που σε βοηθούν να ενταχθείς και να ενσωματωθείς στο εκπαιδευτικό σύστημα τις χώρες και να έχεις σχολικό περίγυρο»*. Πάνω στην ίδια διαπίστωση τοποθετείται και η Ανίτα από την Αλβανία αφού με την σειρά της μας αναλύει: *«Έχω κοινωνικές σχέσεις και με άτομα που μιλάνε μόνο Ελληνικά και μπορώ να συνεννοηθώ αρκετά καλά μαζί τους», «...πιστεύω χωρίς αμφιβολία πως ο κοινωνικός μου περίγυρος αναπτύχθηκε από το σχολείο αρχικά και εντάχθηκα στην χώρα ύστερα»* και ολοκληρώνει λέγοντας, *«αυτό οφείλετε σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση που έλαβα»*.

Καταλυτική αποτέλεσε η σχολική εμπειρία στην καθημερινότητα της Φατμέ από την Τουρκία, καθώς μας αναφέρει πως *«οι σχολικές μου εμπειρίες υπήρξαν καταλυτικές στο να αποφασίσω τι θα κάνω μετέπειτα. Θαύμαζα το έργο των δασκάλων, τις γνώσεις και την εμπειρία που μεταλαμπάδευαν σε εμάς και ονειρευόμουν τον εαυτό μου στην ίδια θέση*

μια μέρα». Σύμφωνα λοιπόν με την ίδια , η εκμάθηση της γλώσσας έχει βαθύτερο χαρακτήρα, καθώς «...εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου για μετέπειτα , μαθαίνεις να επικοινωνείς προφορικά και γραπτά, το πώς να συμμετέχεις στα κοινά μέσω των σχολικών εκδηλώσεων, τον σωστό τρόπο έκφρασης». Την ίδια άποψη ολοκληρώνει υποστηρίζοντας πως«..αν δεν ξέρεις να μιλάς και να εκφράζεσαι σωστά, δεν μαθαίνεις και να εξελίσεσαι»

Παράλληλα, ο Γκέοργκ από τη Γεωργία ακολουθεί το ίδιο μοτίβο σκέψης, αναφέροντας χαρακτηριστικά:« Θεωρώ ότι η ελληνική γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από αρχαία και αριθμούς». Συνεχίζει τονίζοντας την σημασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας : «Η ύπαρξη της μόρφωσης εμπνέει σεβασμό. Κάνεις διαφορετικές συζητήσεις, γνωρίζεις διαφορετικούς ανθρώπους ».«Αν δεν πήγαινα σχολείο , πώς θα μπορούσα να συνεννοηθώ ; αν δεν έλεγα ότι είμαι από τη Γεωργία, δεν το καταλάβαινε κανένας. Εκτός αυτό, η ελληνική γλώσσα μου είναι πιο εύκολη από την δική μας».

Η χρησιμότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αποτέλεσε κινητήρια δύναμη στην μετέπειτα πορεία της ζωής της ,μας δείχνει στη συνέντευξή της η Αριάνα από την Ουκρανία. Αναλυτικότερα, μας αναφέρει :«Υπήρχαν πολλά χρήσιμα πράγματα που έμαθα και σίγουρα το να μάθω να γράφω και να διαβάζω σωστά ήταν το πιο σημαντικό. Όταν η κόρη μου ξεκίνησε το σχολείο, ένιωθα πολύ χαρούμενη που μπορούσα να τη βοηθάω στα μαθήματά της και να της δείχνω κάποια πράγματα σωστά» .Αναφορικά με τη σημασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας μας τονίζει :«...δεν γίνεται να πηγαίνεις και να μαθαίνεις ορθογραφία και να μην σημαίνει κάτι αυτό. Εδώ τώρα που μεγαλώσαμε, θες να στείλεις ένα μήνυμα στο κινητό και να δεν μπορείς να γράψεις με τη σωστή σειρά τις λέξεις και με ορθογραφία, γίνεσαι ρεζίλι» , «σχολείο μαθαίνεις να γράφεις πρώτη φορά το όνομά σου, τις πρώτες σου λέξεις, είναι πολύ σημαντικό αυτό» .«Ήμασταν σε μία ξένη χώρα με άλλη γλώσσα, πώς να μιλήσεις ,πώς να βγεις έξω.. Και δεν αρκεί μόνο να ξέρεις να μιλάς και να διαβάζεις, πρέπει να ξέρεις και το κάτι παραπάνω για να έχεις και κάποιο επίπεδο και στον τρόπο που μιλάς και στον κόσμο που θα γνωρίσεις». Ολοκληρώνοντας την άποψή της, μας αναφέρει πως «...αν δεν ήξερα και να μιλάω και να γράφω,

*δεν θα μπορούσα να συνεννοηθώ ποτέ».*

Παράλληλα, σε δεύτερο χρόνο διαπιστώνεται ότι η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας κατέχει στρατηγική θέση στην επερχόμενη ενσωμάτωση και κατόπιν αφομοίωση των μεταναστών δεύτερης γενιάς με τον γηγενή πληθυσμό. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με την απάντηση της Άλιστα από την Ολλανδία κατανοούμε καλύτερα το παραπάνω αφού με δήλωση της μας εξηγεί την δική της εμπειρία: *«Η εκπαίδευση μου φάνηκε χρήσιμη στο να μάθω κυρίως να χειρίζομαι την γλώσσα, να κατανοήσω το περιβάλλον και να μάθω τους κώδικες συμπεριφοράς στην Ελλάδα, να ξέρω πως είναι δηλαδή να μένω και να συνυπάρχω σε αυτή τη χώρα..»* και συνεχίζει, *«..ήταν αναγκαία η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για να μάθω τους κανόνες, την χώρα, τους ανθρώπους που ζουν εδώ και να μπορώ να επικοινωνήσω με σημαντικούς άλλους και με αυτόν τον τρόπο να αφομοιωθώ και να τακτοποιήσω την ζωή μου».* Την ίδια άποψη συμπεριλαμβάνει και ο Γιαννιάπτο την Ρουμανία και με την σειρά του μας λέει: *«Ήθελα να παραμείνουμε σε αυτή τη χώρα, και αφού αυτό ήταν η επιθυμία μου έπρεπε να προσπαθήσω πολύ για αυτό, για αυτό πήγα σχολείο να μάθω καταρχήν την γλώσσα γιατί αλλιώς δεν γινόταν»*, και ολοκληρώνει εξηγώντας, *«..βοηθήθηκα αρκετά σ' αυτό από την καθημερινή συνύπαρξη με τόσα άτομα που δεν γνώριζα, και ξεκίνησα να κάνω σιγά-σιγά παρέα, μιλούσαμε μεταξύ μας και έτσι μάθαινα και την γλώσσα συνάμα».* Συμπεραίνοντας, είναι λοιπόν για τους παραπάνω, η κυριότερη μορφή αφομοίωσης καθώς κατείχε τον σημαντικότερο ρόλο για την μετέπειτα κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη τους στην κοινωνία.

Ωστόσο από την άλλη μεριά είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ένα σημαντικό μέρος παιδιών 2<sup>ης</sup> γενιάς αντιμετωπίζουν σοβαρό μειονέκτημα όταν διδάσκονται σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζουν καλά. Το παραπάνω μας βοηθά να κατανοήσουμε ότι αφενός η εθνική ταυτότητα των παιδιών επηρεάζει την αυτοεκτίμηση τους και τον τρόπο που εν δυνάμει θα αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα και αφετέρου αυτό με την σειρά του επιδρά και στην στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς φορείς γενικότερα. (Rumbaut, 1994).

Πάνω λοιπόν σ' αυτή την πραγματικότητα τοποθετείται ένα δείγμα συνεντευξιαζόμενων και μας παραθέτει την δική του εμπειρία. Η Αλίνα, συνεντευξιαζόμενη μας από την Αλβανία μας λέει: *«Θεωρώ ότι σε όλη αυτή την πορεία αυτό που με δυσκόλεψε ήταν ότι ειδικά στην αρχή δεν καταλάβαινα πολλά πράγματα, καταστάσεις ή και συμπεριφορές», «..αυτό οφειλόταν στο ότι δεν γνώριζα καθόλου την γλώσσα, κάποιες λέξεις ας πούμε δεν τις καταλαβαίνω ούτε και τώρα φανταστείτε τότε».* Επίσης η ίδια, σε ερώτηση μας αναφορικά με την επάρκεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας στην περίπτωση της, όσον αφορά την εκμάθηση της γλώσσας, απαντάει και συμπληρώνει: *«Να πω την αλήθεια πιστεύω ότι δεν είναι απόλυτα επαρκής γιατί θα μπορούσανε στα σχολεία να χαν ασχοληθεί οι δάσκαλοι λίγο πιο πολύ με το θέμα της εκμάθησης της εθνικής γλώσσας διότι όταν είσαι δίγλωσσος συχνά μπερδεύεσαι με τις έννοιες και δεν κατανοείς σωστά και τα μαθήματα».*

Συνεχίζοντας την καταγραφή μας, εμπόδια στην εκμάθηση της γλώσσας συνάντησε στα μαθητικά του χρόνια και ο συνεντευξιαζόμενος από την Ρουμανία, καθώς μας αφηγείται: *«..παρόλο που κατάφερα να μάθω την γλώσσα εν τέλη, και το σχολείο στις μεγαλύτερες τάξεις βοήθησε σ αυτό, στην αρχή δεν ήταν επιβοηθητικό για να ενταχθώ διότι δυσκολευόμουν αρκετά με την γλώσσα»,* και συνεχίζει, *«..στο να ξεπεράσω τις αρχικές δυσκολίες με βοήθησε πολύ η οικογένεια μου ψυχολογικά, αλλά και οι παρέες μου στο σχολείο και στην γειτονιά που ήταν το κίνητρο να εξοικειωθώ με την γλώσσα».*

Ταυτόχρονα, ο Αρμπέν από την Αλβανία μας ανέφερε τις δυσκολίες που είχε στη σχολική του πορεία , με αποτέλεσμα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να περιορίζεται στο μόνο στα βασικά. Συγκεκριμένα μας αναφέρει : *«..έμαθα να διαβάζω , να γράφω, όχι πολύ καλά βέβαια αλλά στη δουλειά τα βασικά μπορώ να τα διαβάσω ή σε τίποτα χαρτιά. Μόνο εκεί είπα ευτυχώς έμαθα και κάτι λίγα »* . Συνεχίζει και ολοκληρώνει την άποψή του ,λέγοντάς μας πως το σχολείο και η χρησιμότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας *«...για εμένα ήταν χάσιμο χρόνου. Μου χρειάστηκε στο να διαβάζω τα χαρτιά με είχε πάει ο πατέρας μου να με γράψει για να μάθω να διαβάζω και να γράφω. Εμένα δεν μου άρεσε».*

Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η συνέντευξη του Ιβάν από τη Βουλγαρία ,καθώς το επίπεδο μόρφωσής του έμεινε στο βασικό στάδιο, με αποτέλεσμα και αυτός να γνωρίζει μόνο τα βασικά από την ελληνική γλώσσα. Οι απόψεις του κυμαίνονται στη συνέντευξή του με τα εξής λόγια του: *«Έμαθα να διαβάζω και να γράφω. Μέχρι εκεί. Μην με ρωτήσεις για ιστορία ,γεωγραφία ή γραμματική. Δεν έχω ιδέα. Αλλά αν πάω σε μία δουλειά και μου δώσουν να υπογράψω κάτι, θα μπορώ να το διαβάσω σαν άνθρωπος»*. Στο αν γνωρίζει σε ικανοποιητικό επίπεδο την ελληνική γλώσσα μας είπε πως : *«..όχι βέβαια πολύ καλά αλλά τουλάχιστον κάποια πράγματα μπορώ να τα καταλάβω»*. Για την αναγκαιότητα βέβαια της εκμάθησης της γλώσσας μας είπε χαρακτηριστικά:*«Αλλιώς σε βλέπουν αν ξέρεις να γράφεις και να διαβάσεις ένα μήνυμα και αλλιώς όταν είσαι τελείως άσχετος Δεν μπορούσα να κάνω και αλλιώς. Ήρθαμε σε μια ξένη χώρα, έπρεπε να μάθω να μιλάω. Το να μάθεις να διαβάζεις και να γράφεις δεν είναι λίγο»*

Ακολούθως , παρόμοια προβλήματα αντιμετώπισε με την ελληνική γλώσσα ο Βλαντιμίρ από τη Γεωργία, αναφέροντάς μας πως :*«..μιας και δεν ήτανε η μητρική μου γλώσσα και μέχρι να τη μάθω ή μέχρι να φτάσω σε ένα επίπεδο που να μπορώ να συνεννοηθώ με τα υπόλοιπα παιδάκια ή με τους καθηγητές ή οτιδήποτε , μου ήταν αρκετά δύσκολο στην αρχή»* . Κατόπιν όμως αναφέρει πως δεν θεώρησε ως εμπόδιο το επίπεδο δυσκολίας εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα μας λέει: *« Ξεκίνησα όπως όλα τα παιδιά στο Δημοτικό, αργότερα βλέποντας ότι με βοηθάει στη ζωή μου το εξέλιξα και το συνέχισα»*.

Ανακεφαλαιώνοντας ,σύμφωνα με τις παραπάνω καταγεγραμμένες απόψεις, ένα σημαντικό εμπόδιο για την εν γένει ένταξη και κατόπιν ενσωμάτωση της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών, αποτελεί η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Συμπληρωματικά, η ερωτώμενη από την Πολωνία μας παραθέτει την δική της εμπειρία όσον αφορά την εξοικείωση με την γλώσσα, τις δυσκολίες που συνάντησε αλλά και πως κατάφερε να ενσωματωθεί εν τέλη στην κοινωνία. Η ίδια λοιπόν μας λέει: *«Στα πρώτα σχολικά μου χρόνια, θυμάμαι την μητέρα μου κυρίως να με βοηθάει πάρα πολύ στο να κάνω τα μαθήματα μου, γιατί δυσκολευόμουν με*



την γλώσσα, βέβαια μέχρι εκεί που μπορούσε, γιατί λόγω το ότι είμαστε ξένης καταγωγής δεν τα καταλάβαινε όλα πολύ καλά και κείνη», και συνεχίζει, «ακόμη και σε μεγαλύτερη ηλικία επειδή η μητέρα μου δεν μπορούσε άλλο να με βοηθήσει και δε θεωρούσε επαρκή την σχολική εκπαίδευση όσον αφορά την εξοικείωση με την γλώσσα, μου πρότεινε να κάνω κάποια μαθήματα με μια κοπέλα που με βοήθησε στην εκτενέστερη κατανόηση της γλώσσας και του τρόπου χρήσης της», και ολοκληρώνει λέγοντας, «..εν τέλη κατάφερα να ξεπεράσω τις δυσκολίες χάρη στην κοπέλα που μου έκανε ιδιαίτερα, όσον αφορά την βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και των συμβολισμών γιατί αφιέρωνε τον κατάλληλο χρόνο και πιστεύω με διευκόλυνε πολύ πιο πολύ εκείνη από ότι το σχολείο». Τέλος με την άποψη της συμπληρώνει το συμπέρασμα που προκύπτει και η Άρσντιπ από την Αρμενία, η οποία αν και δεν δέχτηκε κάποια μορφή εκπαίδευσης στην χώρα υποδοχής, αντιμετώπισε πρόβλημα αναφορικά με την εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την καθημερινή συναναστροφή με συνομηλικούς στην παιδική της ηλικία. Η συνεντευξιαζόμενη μας εξηγεί: «Γενικά μου άρεσε πάρα πολύ η παρέα που έκανα με τους συνομηλικούς μου στην γειτονιά που τότε έμενα με τους γονείς μου \_ αυτούς βέβαια που δεν με κορόιδευαν λέγοντας μου λέξεις και βρισιές που δεν καταλάβαινα γιατί δεν ήξερα καθόλου καλά την γλώσσα τότε». Συμπερασματικά, σε αυτό το σημείο κατανοούμε ότι η δυσκολία εκμάθησης της εθνικής γλώσσας αλλά και η αδυναμία εξοικείωσης με αυτήν, αφενός είναι αρωγός αρκετών προβλημάτων ενσωμάτωσης για τους μετανάστες 2<sup>ης</sup> γενιάς, αλλά αφετέρου σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να ενέχει ακόμη και κινδύνους στιγματισμού, που ενδεχομένως ένα παιδί αγνοεί, αφού αδυνατεί να αντιληφθεί κάποια πράγματα εκ των προτέρων.

Καταλήγουμε λοιπόν, ότι η ανάγκη της επιμόρφωσης συμβάλλει καθοριστικά στην μετέπειτα κοινωνικο-επαγγελματική ζωή, καθώς αποτελεί το βασικότερο μέσο για τα παιδιά δεύτερης γενιάς να κοινωνικοποιηθούν, και να ενσωματωθούν στο περιβάλλον όπου πλέον αποτελεί σπίτι τους. Η συνεντευξιαζόμενη Ανίτα από την Αλβανία στην ερώτηση αν θεωρεί ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση την διευκόλυνε όσον αφορά την επικοινωνία με τον ντόπιο πληθυσμό απαντάει: «Βέβαια, πάρα

πολύ, γιατί έμαθα σε γενικά πλαίσια να συνεννοούμαι αφού συγχρόνως με τα μαθήματα μάθαινα και την γλώσσα αλλά και την κουλτούρα». Συνεχίζοντας, διαπιστώνουμε ότι και για τον Γιαννίπου παρακολούθησε αρκετές βαθμίδες του Ελληνικού σχολείου, είναι σημαντική η συμμετοχή στην εκπαίδευση τόσο για την εκμάθηση της γλώσσας όσο και για την ενσωμάτωση αργότερα σύμφωνα με τα λεγόμενα του : *«Σίγουρα είναι πολύ σημαντική η εκπαίδευση για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της ενσωμάτωσης αργότερα διότι, από κει ξεκινάς αρχικά να μιλάς σωστά, να μαθαίνεις την γλώσσα να συνεννοείσαι και να εντάσσεσαι σιγά σιγά αργότερα»*. Αντιπαραθέτοντας, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη της Αλίσα από την Ολλανδία που αν και σε κάποια ήδη καταγεγραμμένη απάντηση της υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση της φάνηκε χρήσιμη όσον αφορά την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας, την ίδια στιγμή χαρακτηριστικά τοποθετείται: *«Βέβαια επειδή ήρθα πολύ μικρή εδώ δεν μπορώ να φανταστώ αν ερχόμουν σε μεγαλύτερη ηλικία και έχοντας μάθει σε κάτι άλλο αν θα είχα την ίδια άποψη»*, και εξηγεί, *«..δηλαδή δεν μπορώ να φανταστώ κατά πόσο θα μπορούσα να είχα προσαρμοστεί εδώ με άλλα δεδομένα»*, *«έχω δει παιδιά και συμμαθητές μου που ήρθαν μεγαλύτερα στην Ελλάδα και στο σχολείο δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ στο να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν»*.

Ολοκληρώνοντας, αφού έχουμε λάβει φυσικά υπόψη ως αναλυτές, τις απόψεις ενός μέρους συνεντευξιαζόμενων-συμμετεχόντων και μη στην εκπαίδευση , όσον αφορά την δυσκολία και δυσχρηστία της εκμάθησης της εθνικής γλώσσας στην περίπτωση τους, διαπιστώνεται πως για ένα μεγάλο μέρος συνεντευξιαζόμενων που έλαβαν μέρος στην εκπαίδευση, η γνώση της εθνικής γλώσσας κατέχει σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση τους, καθώς από τις απαντήσεις τους συμπεραίνουμε πως αποτέλεσε το μοναδικό θεσμό σύνδεσης τους με τον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Αυτό διαπιστώνετε από μια ξεκάθαρη δήλωση της συνεντευξιαζόμενης από την Πολωνία ,η όποια παραστατικά μας λέει: *«Σίγουρα μου άρεσε το ότι στο σχολείο γνωρίζομαι με τους Έλληνες, διότι ήταν το μόνο μέσο για να μάθω την γλώσσα αλλιώς δεν θα μπορούσα να ενταχθώ»*. Ακόμη , μας εξηγεί πόσο επιβοηθητικός της φάνηκε ο

εκπαιδευτικός μηχανισμός, αναφέροντας :«*ήμουν τυχερή γιατί οι συμμαθητές μου και οι δάσκαλοι με υποστήριζαν και προσπαθούσανε να με βοηθήσουν, όταν έκανα λάθη στο μάθημα δεν γελάγανε, μου εξηγούσανε με σωστό τρόπο πως πρέπει να μάθω να μιλάω σωστά και καλά Ελληνικά και ας μην είμαι από δω*». Πάνω στην ίδια άποψη τοποθετείτε και η Αλίνα από την Αλβανία που αν και δυσκολεύτηκε όπως μας λέει στην αρχή να μάθει την γλώσσα και να αφομοιωθεί, καταλήγει πως το σχολείο ήταν το μόνο μέσο να ξεπεράσει τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν αφού με τους μηχανισμούς του και την παράλληλη διδασκαλία κατάφερε να μάθει την γλώσσα και να ενσωματωθεί. Εν κατακλείδι λοιπόν, προς ανασκόπηση του συμπεράσματος μας, η συνεντευξιαζόμενη μας αναλύει την εμπειρία της ξεκινώντας από τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσής της: «*..πιστεύω ότι το σχολείο βοήθησε να αφομοιωθώ μετέπειτα αλλά όχι τόσο από το Δημοτικό, γιατί δεν καταλάβαινα καθόλου την γλώσσα καθώς οι δάσκαλοι δεν είχαν αρκετό χρόνο για τα παιδιά που δεν ήταν Έλληνες*». Μεταβαίνοντας στο επόμενο στάδιο της εκπαιδευτικής πορείας της μας εξηγεί: «*Το αγαπημένο μου μάθημα ήταν η έκθεση, παρόλο που δεν ήξερα καλά την γλώσσα και πολλές λέξεις δεν τις καταλάβαινα, μπορούσα να γράψω στο χαρτί πάρα πολλές σκέψεις και ιδέες χωρίς να τις κρίνει κανείς από τους συμμαθητές μου και ας ήταν λάθος..*» και ολοκληρώνει καταλήγοντας, «*το σχολικό περιβάλλον για μένα ήταν το δεύτερο σπίτι μου γιατί περνούσα πολλές ώρες εκεί αφού παρακολουθούσα και ολόημερο έτσι ώστε να μάθω καλύτερα την γλώσσα, να εξοικειωθώ με τους διαλόγους και να μπορέσω όπως και έγινε να συνυπάρξω και να αφομοιωθώ*».

Μελετώντας λοιπόν τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων σχετικά με την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας ,καταλήγουμε στο ότι ο ρόλος της στην κοινωνική ενσωμάτωση αποτελεί καταλυτικός και ίσως ο σημαντικότερος. Είτε η σχολική εμπειρία υπήρξε δυσάρεστη είτε ευχάριστη, το συμπέρασμα που κατέληγε κάθε συνεντευξιαζόμενος ήταν το ίδιο. Δηλαδή χωρίς την εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής δεν θα υπήρχαν περιθώρια επικοινωνίας και συμβίωσης με το γηγενή πληθυσμό. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει διάυλος επικοινωνίας και να είναι κατανοητός ο γραμματικός λόγος. Η γνώση του καθημερινού

λεξιλογίου προσφέρει τη δυνατότητα συνεννόησης σε πρακτικά θέματα της καθημερινής ζωής. Συνεπώς η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής αποτελεί το διαβατήριο για την ομαλή ένταξη στην κοινωνία και τον περίγυρό της.

#### **5.4. Η κοινωνικοοικονομική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων και η συμβολή τους στην απόκτηση ιθαγένειας - υπηκοότητας.**

Ξεκινώντας, σε αυτό το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων θα αναλύσουμε εκτενέστερα το πως η εκπαίδευση με τα εφόδια που προσφέρει στο σύνολο της στους μετανάστες 2<sup>ης</sup> γενιάς, εμπεριστατωμένα συμβάλει και στην κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση τους, αλλά εμμέσως πλην σαφώς και στην απόκτηση ιθαγένειας – υπηκοότητας, που είναι και το ζητούμενο της συμμετοχής τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, σε πολλές των περιπτώσεων. Πιο αναλυτικά, η ενσωμάτωση των μεταναστών σε μία χώρα διαφορετική από εκείνη των γονέων τους συνδέεται με το σύνολο των δικαιωμάτων του μετανάστη δεύτερης γενιάς, αποκαλούμενη ως ιθαγένεια (Μουσούρου 2006:227). Κατά κύριο λόγο λοιπόν, οι μετανάστες γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να μελετούν αρκετά, ώστε να πάρουν καλούς βαθμούς στο σχολείο της νέας τους πατρίδας, ως ένα μέσο να προχωρήσουν μπροστά, να αφομοιωθούν μέσω της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και να αποκτήσουν εν τέλει, την πολυπόθητη υπηκοότητα της χώρας υποδοχής. Έτσι λοιπόν, διαφαίνεται ότι οι οικογένειες των μεταναστών διακρίνονται έντονα από τις άλλες ως προς την σχέση τους με το σχολείο: έχουν σχεδόν πάντοτε υψηλότερες απαιτήσεις σχολικής επίδοσης από τα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό, όπως θα δούμε και παρακάτω από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, είναι δικαιολογημένο, αφού οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο και η μόρφωση είναι το μόνο εργαλείο που θα βοηθήσει τα παιδιά τους να αφομοιωθούν και να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της νέας τους πατρίδας.

Σε πρώτο χρόνο, ξεκινάμε την ανάλυση μας με βάση τα διαπιστευτήρια των συνεντευξιαζόμενων μας, αναφορικά με την κοινωνικοοικονομική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων που τους δίδονται και τα αποτελέσματα αυτών. Η συνεντευξιαζόμενη Ανίτα από την Αλβανία, σε ερώτηση μας σχετικά με την χρηστικότητα της εκπαίδευσης στον τομέα της κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης και εν γένει της επιβίωσης μας λέει: *«Πιστεύω ότι η σχολική εκπαίδευση δεν βοηθά και τόσο στην επιβίωση. Θεωρώ πως συμβάλλει κατά κάποιο τρόπο στο θέμα εργασίας μετέπειτα», «με βοήθησε μπορώ να πω στο κομμάτι της εργασίας, αλλά στις καθημερινές μου δραστηριότητες θα έλεγα πως όχι!»* Η ίδια ολοκληρώνει την άποψη της όσον αφορά την συμβολή του σχολείου στον επαγγελματικό τομέα λέγοντας: *«Θεωρώ πως με βοήθησε πάρα πολύ το σχολείο, από την πρώτη στιγμή που πήγα πιστεύω πως η παρακολούθηση του θα με βοηθούσε στην μετέπειτα επαγγελματική μου ζωή, και στο οικονομικό κομμάτι της επιβίωσης»*. Εν συνεχεία η Αλίσα από την Ολλανδία σε απάντηση της πάνω στο ίδιο θέμα τοποθετείται: *«Θεωρώ ότι σε όποια ξένη χώρα και να πας η μόρφωση είναι απαραίτητο συστατικό ορθής επιβίωσης», «αν δεν ξέρεις κάποια πράγματα βασικά ή αν δεν ξέρεις κάποια τέχνη ή αν δεν σπουδάσεις κάτι, ή έστω αν δεν είσαι δουλευταράς σε αυτή την ζωή δεν επιβιώνεις σε αξιοπρεπές επίπεδο»!*

Ακολούθως, η Αριάννα από την Ουκρανία μας αναφέρει: *«Υπήρχαν πολλά χρήσιμα πράγματα που έμαθα και σίγουρα το να μάθω να γράφω και να διαβάζω σωστά ήταν το πιο σημαντικό. Σίγουρα το σχολείο βοήθησε, πάντα βοηθάει. Δεν γίνεται δηλαδή να πηγαίνεις και να μαθαίνεις ορθογραφία και να μην σημαίνει κάτι αυτό»*. Συνεχίζει την άποψή της, λέγοντας μας πως *«έχει και άλλη αξία το σχολείο, όχι μόνο να γράφεις και να διαβάζεις. Ακόμα και η πίεση με τα μαθήματα, η πίεση να κάνεις φίλους, όλα έχουν τα καλά τους και σε βοηθάνε στη ζωή αργότερα»*. Ολοκληρώνει την τοποθέτησή της σχετικά με την χρησιμότητα της εκπαίδευσης στην πορεία της, συνοψίζοντας: *«Δεν αρκεί μόνο να ξέρεις να μιλάς και να διαβάζεις, πρέπει να ξέρεις και το κάτι παραπάνω για να έχεις και κάποιο επίπεδο και στον τρόπο που μιλάς και στον κόσμο που θα γνωρίσεις. Είναι αναγκαίο το σχολείο, ούτε να δουλέψω δεν θα μπορούσα*

*αν ήμουν τελείως αγράμματη».*

Παράλληλα, η Φατμέ από την Τουρκία υποστηρίζει την σημαντικότητα της ύπαρξης της εκπαίδευσης στην πορεία και εξέλιξή της. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι *« η μόρφωση σου ανοίγει φτερά και ορίζοντες για το κάτι παραπάνω και χαίρομαι που ήμουν τυχερή σε αυτό» , «οι σχολικές μου εμπειρίες υπήρξαν καταλυτικές στον να αποφασίσω τι θα κάνω μετέπειτα. Θαύμαζα το έργο των δασκάλων, τις γνώσεις και την εμπειρία που μεταλαμπάδευαν σε εμάς και ονειρευόμουν τον εαυτό μου στην ίδια θέση μια μέρα».* Η άποψή της ολοκληρώνεται τονίζοντας πως *« εμπλουτίζεις τις γνώσεις σου για μετέπειτα , μαθαίνεις να επικοινωνείς προφορικά και γραπτά, το πώς να συμμετέχεις στα κοινά μέσω των σχολικών εκδηλώσεων, τον σωστό τρόπο έκφρασης ».*

Συμπληρώνοντας η συνεντευξιαζόμενη Πανέλα από την Πολωνία, μας αφηγείται τις σκέψεις της ως έφηβη και τις πρωτοβουλίες που έλαβε όντας στην πιο κρίσιμη ηλικία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας: *«Οι πρωτοβουλίες που πήρα αφορούσαν κυρίως στο τι θα ακολουθήσω μετέπειτα ,τι θα κάνω όταν τελειώσω το Λύκειο», «αρκετές φίλες μου δεν ήθελαν να σπουδάσουν, και απλά συζητούσαμε ότι 'πρέπει' να γίνει αυτό γιατί το ένα φέρνει το άλλο και είναι ένας τρόπος σίγουρα να ενταχθείς», και συμπληρώνει, «σκεφτόμασταν ότι αν σπουδάσουμε θα βρεθεί μια δουλειά και θα μπορούσαμε να εκπληρώσουμε τους στόχους μας»!*

Παράλληλα, ο Γκέοργκ από τη Γεωργία υποστηρίζει την άποψή του αναφορικά με την χρησιμότητα της εκπαίδευσης στην καθημερινότητά του ,λέγοντάς μας ότι *« η μόρφωση είναι η αρχή των πάντων. Αν δεν πήγαινα σχολείο δε θα ήξερα να επικοινωνήσω , να εξελιχτώ».* Η ύπαρξη εκπαίδευσης ήταν αρκετά ωφέλιμη στην πορεία της ζωής του, καθώς μας τονίζει πως*«όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν με άλλο κύρος κάποιον που εξελίσσεται στη ζωή του , από κάποιον που μένει στάσιμος. Η ύπαρξη της μόρφωσης εμπνέει σεβασμό. Κάνεις διαφορετικές συζητήσεις, γνωρίζεις διαφορετικούς ανθρώπους».*

Σε παρόμοιο μοτίβο κυμαίνεται η αφήγηση του Βλαντιμίρ, από Γεωργία και αυτός, λέγοντάς μας ότι η εκπαίδευση *«με βοήθησε δηλαδή να*

*εξελιχτώ και σαν άνθρωπος και επαγγελματικά αργότερα». Συνεχίζει αναφέροντας τους τομείς που τον βοήθησε η εκπαίδευση στην ζωή του: « Στο να μπορώ να διαχειρίζομαι πιο σωστά γενικά καταστάσεις, ανθρώπους, το να περνάω μια παιδεία είτε σε μένα είτε στους γύρω μου», « βλέποντας το γύρω περιβάλλον και σύμφωνα με αυτά εξελίσσεσαι και εσύ όσο μπορείς και προσπαθείς να το ακολουθείς».*

Ολοκληρώνοντας σχετικά με το ίδιο θέμα ανάλυσης, συναντάμε και μια διαφορετική άποψη της συνεντευξιαζόμενης Άρσντιπ από την Αρμενία η οποία ανήκει στην κατηγορία μη εκπαιδευόμενων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς. Η Άρσντιπ λοιπόν μας λέει: *«Είμαι το κατάλληλο παράδειγμα για να υποδείξω πως δεν είναι αναγκαία η σχολική εκπαίδευση για να επιβιώσεις όσον αφορά στο επαγγελματικό και οικονομικό κομμάτι», «σαν σκέψη ίσως πηγαίνει εκεί το μυαλό, αλλά πρακτικά δεν ισχύει, τουλάχιστον από την εμπειρία μου». Η ίδια μας εξηγεί: «Πιστεύω μια χαρά τα έχω καταφέρει και χωρίς το σχολείο και αυτό γιατί βγήκα αρκετά μικρή στην αγορά εργασίας», «από τα δεκαπέντε μου δούλευα για να βοηθιέται η οικογένεια γι' αυτό πιστεύω πως ο άνθρωπος πρέπει να το παλεύει με ότι μέσα και εφόδια έχει».*

Σε ανάλογη κλίμακα κυμαίνονται και οι απόψεις του Ιβάν από τη Βουλγαρία: *«Δεν μπορώ να πω ότι βοήθησε πολύ. Όχι εντάξει δεν είναι ότι δεν βοήθησε καθόλου. Αλλιώς σε βλέπουν αν ξέρεις να γράφεις και να διαβάσεις ένα μήνυμα και αλλιώς όταν είσαι τελείως άσχετος. Όχι ότι απέκτησα και παρέες ή δουλειά επειδή ο λόγος ήταν μόνο επειδή πήγα σχολείο έστω για λίγο». Σύμφωνα με τον ίδιο ξανά, η χρηστικότητα της εκπαίδευσης στην μετέπειτα πορεία του δεν υπήρξε τόσο θετική: «Όχι σε εμένα τουλάχιστον. Για άλλους μπορεί να είναι. Αλλά εγώ ότι έμαθα το έμαθα από άλλους. Στο σχολείο έμαθα να διαβάσω και να γράφω. Σε τίποτα άλλο δεν βοήθησε».*

Ταυτόχρονα, ο Αρμπέν από την Αλβανία , υποστηρίζει τις ίδιες απόψεις, λέγοντάς μας: *« Έμαθα να διαβάζω , να γράφω, όχι πολύ καλά βέβαια αλλά στη δουλειά τα βασικά μπορώ να τα διαβάσω ή σε τίποτα χαρτιά»,«για εμένα ήταν χάσιμο χρόνου. Με το ζόρι τα βγάξαμε πέρα και το*

*σχολείο δεν βοηθούσε». Ολοκληρώνει τονίζοντας την έλλειψη χρησιμότητας της εκπαίδευσης ,αναφέροντας χαρακτηριστικά :« Τίποτα δεν βοήθησε. Μόνος μου έμαθα να τα βγάζω πέρα και να δουλεύω».*

Εν ακολουθία, συνεχίζουμε την ανάλυση μας όσον αφορά την κοινωνικοοικονομική ανέλιξη των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς, σε συσχέτιση με την έντονη παρότρυνση των γονιών τους οι οποίοι θεωρούν ότι το σχολείο είναι το μόνο μέσο που θα τα βοηθήσει εν δυνάμει να ενσωματωθούν και να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της νέας τους πατρίδας. Σχετικά λοιπόν με το παραπάνω, έχουμε την μαρτυρία της Αλίνα από την Αλβανία η οποία μας εναποθέτει την εμπειρία που βίωσε αναφορικά με την παρότρυνση των γονιών της: *« Η γνώμη της οικογένειας μου ήταν έντονη στο ότι πρέπει να πάμε στο σχολείο και πρέπει να είμαστε καλοί μαθητές», «η μητέρα μου ήταν από τις πρώτες που ερχόταν στην τάξη και περίμενε για να πάρει τους ελέγχους», «ήταν επίσης από τις πρώτες που ρωτούσε αν το παιδί της πάει καλά στα μαθήματα ,ήταν ιδιαίτερα ανήσυχη την περίοδο των ελέγχων»* όπως μας λέει η ίδια. Παρομοίως και η συνεντευξιαζόμενη Ανίτα από την Αλβανία μας εξηγεί πως οι γονείς της ήταν αρκετά θερμοί με το θέμα της επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας καθώς πίστευαν ότι θα ανοίγονταν για εκείνη αρκετοί δρόμοι αν πετύχαινε στο σχολείο. Έτσι λοιπόν σε ερώτηση μας σχετικά με το θέμα μας απαντάει: *«Οι γονείς μου είναι μορφωμένοι άνθρωποι και έχουν λάβει και οι δύο ανώτατη εκπαίδευση, αυτός πιστεύω είναι ένας σημαντικός λόγος που θεωρούσαν και στην δική μου περίπτωση ότι θα μου ήταν απαραίτητη η εκπαίδευση»,* και συμπληρώνει: *«ήθελαν να μορφωθώ και να γίνω κάτι στην ζωή μου οπωσδήποτε, βέβαια δεν ήταν σκληροί απέναντι μου, ήταν άκρως θετικοί και με βοήθησαν στην αρχή να εγκλιματιστώ σε αυτή την σκέψη με τον τρόπο τους».*

Ταυτόχρονα ,εξίσου θερμή αντιμετώπιση με το εκπαιδευτικό ζήτημα ήταν η οικογένεια της Φατμέ από την Τουρκία. Συγκεκριμένα μας αναφέρει πως *« θεωρούσαν πολύ σημαντικό το σχολείο και την παρουσία μου εκεί. Από την αρχή μου είχαν μιλήσει για το σχολείο και τη σημασία της μόρφωσης στην ζωή ενός ανθρώπου ».* Όσων αφορά τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο , χαριτολογεί λέγοντας μας: *«Αν συνεργαζόταν*



λέει; *Ήσυχη δεν με άφηναν! Μια φορά το μήνα απαραίτητα ένας από τους δύο ερχόταν να ρωτήσει τι και πως. Η μητέρα μου ήταν και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων , οπότε μπορώ να πω πια ότι ήταν και θαμώνας! Πρέπει να πω όμως ότι δεν ρωτούσαν μόνο για τους βαθμούς αλλά και για τη διαγωγή. Μου είχαν όμως και εμπιστοσύνη γιατί έβλεπαν ότι μου άρεσε κιάλας το σχολείο και δεν χασομερούσα».*

Παράλληλα ,Ο Γκέοργκ από τη Γεωργία υποστηρίζει ότι η οικογένεια του τον εμπύχωνε στο να είναι συνεπής στις σχολικές του υποχρεώσεις. Πιο συγκεκριμένα μας αναφέρει : *«Η μάνα μου έλεγε πάντα να εξελίσεστε στη ζωή σας και να αφήνετε χώρο για να μάθετε κ' άλλα».* Συνεχίζει τονίζοντας ότι *« η μητέρα μου ήθελε να πηγαίνουμε σχολείο, να τα πηγαίνουμε καλά και βοηθούσε όσο μπορούσε σε αυτό», « πήγαινε και ρωτούσε κατά καιρούς. Χαιρόταν πολύ που τα πήγαινα καλά, που μου άρεσε »* . Ακολούθως, ο Βλαντιμίρ επίσης από τη Γεωργία , αναφέρει πως η οικογένεια του δεν είχε τις απαραίτητες γνώσεις να του παρέχει τη σωστή βοήθεια στο σχολείο, όμως τον ενθάρρυνε να προχωρήσει και να εξελίξει τις γνώσεις του. Πιο αναλυτικά μας λέει πως η οικογένεια συνεργαζόταν με το σχολείο *«ελάχιστα, όσο μπορούσαν»*, τονίζοντας παράλληλα βέβαια ότι *« είχα πολύ καλή πορεία. Όσες φορές είχαν έρθει είχαν πει τα καλύτερα»*.

Εν συνεχεία, η Αριάννα από την Ουκρανία αναφέρει πως η οικογένειά της δεν είχε τις απαραίτητες γνώσεις να βοηθήσει το παιδί της στη σχολική του πορεία, παρ' όλα αυτά την ενθάρρυνε όσο μπορούσε να μην σταματά την πορεία εξέλιξής της. Συγκεκριμένα , μας λέει : *«Δεν ήξεραν οι γονείς μου να βοηθήσουν, άρα και να θέλανε να κάνουν κάτι δεν μπορούσαν. Μου λέγανε μόνο να προσέχω στο μάθημα και να διαβάζω »* , *«λέγανε να διαβάζω όσο μπορώ. Πληρώνανε τα φροντιστήρια, όποτε έλεγα χρειάζομαι βοήθεια βρισκανε κάποιιο δάσκαλο να με βοηθήσει αλλά δεν μπορούσαν οι ίδιοι να βοηθήσουν παραπάνω»*.

Από την άλλη μεριά, σε αντίθεση με την διαπίστωση που αναλύσαμε παραπάνω, το ότι οι οικογένειες των μεταναστών έχουν σχεδόν πάντοτε υψηλότερες απαιτήσεις από τα παιδιά τους και διακρίνονται έντονα από

τις άλλες ως προς την σχέση τους με την εκπαίδευση, οφείλουμε να καταγράψουμε και μια αρκετά διαφορετική προσέγγιση πάνω στο θέμα. Με την σειρά της λοιπόν η Άρσντιπ που όπως αναφέραμε ανήκει στους ανεκπαιδευτους μετανάστες 2<sup>ης</sup> γενιάς, προσδίδει μια άλλη πραγματικότητα αναφορικά με την εμπειρία της. Η συνεντευξιαζόμενη από την Αρμενία λοιπόν μας λέει: *«Ο λόγος που δεν πήγα τελικά σχολείο ίσως ήταν και πρόφαση και απλά να μην ήθελαν ή να μην θεωρούσαν αναγκαίο το σχολείο οι γονείς μου»*. Η δήλωση της Άρσντιπ 'γέννησε' αρκετά ερωτήματα και ως ερευνητές θελήσαμε να εμβαθύνουμε προς περαιτέρω διευκρινήσεις. Έτσι λοιπόν σε ερώτηση μας αν η επιλογή των γονιών της να μην την στείλουν σχολείο ήταν ενσυνείδητη και λήφθηκε για κάποιο συγκεκριμένο λόγο, η ίδια μας απαντά: *«Θεωρώ απλά πως και εκείνοι είχαν άγνοια όσον αφορά το τι θα πει σχολείο, εκπαίδευση κτλ., και ίσως κάπως έτσι να μην το θεωρούσαν και αναγκαίο για μένα \_ τι να πω δεν έχουν όλοι οι γονείς τις ίδιες προσδοκίες και σχέδια για τα παιδιά τους»*. Ωστόσο, προς επιμονή μας έτσι ώστε να αποσαφηνίσουμε καλύτερα την φύση της μη συμμετοχής της στην εκπαίδευση, επιμείναμε λίγο με κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις και ως απάντηση λάβαμε τα εξής: *«Οι γονείς μου δεν ξέρουν τι είναι καν τι θα πει σχολείο και εκπαίδευση, να σας το πω έτσι \_σαν όρο το γνωρίζουν αλλά μέχρι εκεί»*, *«με αυτά τα δεδομένα δεν είχαν κάτι να μου πουν, να εκφέρουν άποψη για κάτι που έχουν άγνοια»*. Η ίδια κλείνει λέγοντας, *«γι' αυτό το λόγο πιστεύω δεν με προέτρεψαν και τότε προς αυτή τη κατεύθυνση, γιατί εν τέλει είχαν άλλο τρόπο σκέψης, άλλη νοοτροπία και άλλο τρόπο ζωής»*.

Ο Αρμπέν από την Αλβανία επίσης μας μεταφέρει την άγνοια της οικογένειας σχετικά με την σχολική του πορεία, καθώς οι ίδιοι δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα και οι δύσκολη καθημερινότητα δεν τους επέτρεπε να βοηθήσουν παραπάνω. Συγκεκριμένα θυμάται πως *« δεν είχαν έρθει ποτέ σχολείο και δεν ξέρανε ούτε να διαβάσουν. Μου λέγανε, ότι σου είπε η δασκάλα»*, *«δεν μπορούσαν να βοηθήσουν και δεν είχαμε λεφτά να κάνω μαθήματα»*.

Παράλληλα, την ίδια άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος είχε και η οικογένεια του Ιβάν από τη Βουλγαρία. Αναλυτικότερα μας αναφέρει πως

*«δεν τους ένοιαζε. Ήρθαμε Ελλάδα, μου είχαν πει από πριν ότι πρέπει να μάθω τη γλώσσα αλλιώς πως θα μιλούσα και αυτό ήταν. Δεν ασχολήθηκαν ξανά ».* Αναφορικά με την συνεργασία της οικογένειας με το σχολικό περιβάλλον, μας λέει ότι *« καθόλου δεν είχαν ασχοληθεί. Η μεγάλη μου αδερφή ερχόταν να πάρει βαθμούς αλλά δεν μιλούσε καλά και ούτε τώρα μιλάει. Και να της έλεγαν κάτι σχολείο κανένας δάσκαλος , δεν καταλάβαινε και πολλά, έπαιρνε το χαρτί και έφευγε».*

Σε αυτό το σημείο της ανάλυσης μας, δύναται να συσχετιστούν όλα τα παραπάνω με την διαπίστωση της (Μουσούρου 2006:227) όπου αναφέρεται στην εισαγωγή μας, σύμφωνα με την οποία οι μετανάστες γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να πάρουν καλούς βαθμούς ως ένα μέσο να αφομοιωθούν μέσω της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και να αποκτήσουν την πολυπόθητη υπηκοότητα της χώρας υποδοχής αποκαλούμενη και ως ιθαγένεια. Έτσι λοιπόν σε ερώτηση μας στον συνεντευξιαζόμενο Γιάννη από την Ρουμανία για το αν ήταν αναγκαία η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών θεσμών στην χώρα υποδοχής για την μετέπειτα πορεία της ζωής σε γραφειοκρατικά ζητήματα, ο ίδιος μας απαντά: *«Αυτό εξυπακούεται, η παρακολούθηση του σχολείου στην περίπτωση μου ήταν αναγκαία για να λάβω την υπηκοότητα», «οι γονείς μου ήταν αναγκασμένοι κάθε 5 χρόνια να ανανεώνουν την άδεια παραμονή τους διαφορετικά θεωρούνταν παράνομοι», και καταλήγει, «εγώ σαν παιδί μεταναστών που γεννήθηκα στην Ελλάδα προσδοκούσα και είμαι πια Έλληνας με χαρτιά». Στο ίδιο ύφος η ερώτηση μας στην συνεντευξιαζόμενη Πανέλα από την Πολωνία, για το κατά πόσο η διαδικασία της εκπαίδευσης της φάνηκε αξιοποιήσιμη στην περίπτωση της όσον αφορά τον τομέα της υπηκοότητας, η ίδια λοιπόν μας εξηγεί: *«Σίγουρα μου φάνηκε χρήσιμη διότι λόγω το ότι έχω παρακολουθήσει 5+ τάξεις στην χώρα, κατάφερα μετά από πολύ γραφειοκρατία και ταλαιπωρία να πάρω επιτέλους την ελληνική ιθαγένεια, και να λέγομαι Ελληνίδα, ελπίζω ότι θα μου φανεί χρήσιμη και στο κομμάτι της εργασίας».**

Ολοκληρώνοντας το υποκεφάλαιο με άξονα τις απαντήσεις του εκπαιδευμένου δείγματος μας σε ένα μεγάλο εύρος του, συμπεραίνουμε πως εμμέσως πλην σαφώς οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που δίδονται

από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς κατά την παρακολούθηση τους είναι άκρως διαχειρίσιμες και επιβοηθητικές στον τομέα της κοινωνικοοικονομικής ανέλιξης της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών. Εν συνεχεία, προς διαπίστωση μας ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση διαφωνεί εν μέρει ότι η εκπαιδευτική σταδιοδρομία συμβάλει στον τομέα της κοινωνικής επιβίωσης, καθώς επίσης και το δείγμα των ανεκπαιδευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς επιμένει στην ίδια άποψη. Επίσης όσον αφορά το δείγμα των μη εκπαιδευμένων συνεντευξιαζόμενων διαπιστώνουμε πως διαφωνεί κατηγορηματικά για τα εν λόγω κοινωνικοοικονομικά οφέλη που παρέχονται από την συμμετοχή στην εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα μας προστίθενται το γεγονός πως υπάρχει συμφωνία από όλους σχεδόν τους συνεντευξιαζόμενους, όσον αφορά την έντονη παρότρυνση των γονιών τους για επιτυχία στην εκπαίδευση, καθώς θεωρείται ότι το σχολείο είναι το μόνο μέσο ώστε να επιτευχθεί η επικείμενη ενσωμάτωση στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της χώρας υποδοχής. Εν αντιθέσει στην συγκεκριμένη διαπίστωση ένα δείγμα των ανεκπαιδευτων μεταναστών δεν έχει βιώσει παρόμοια εμπειρία από το οικογενειακό περιβάλλον, αφού όπως υποστήριξε σε απαντήσεις του επικρατούσε πλήρης εκπαιδευτική άγνοια. Εν κατακλείδι σχετικά με την απόκτηση ιθαγένειας – υπηκοότητας σε συνάρτηση με την υποχρεωτική συμμετοχή στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της χώρας υποδοχής, υπάρχει πλήρης ομοφωνία από τους συνεντευξιαζόμενους ότι η εκπαίδευση κατά γενική ομολογία θεωρούνταν το μόνο μέσο για την απόκτηση των παραπάνω. Με λίγα λόγια η ιθαγένεια – υπηκοότητα ήταν για εκείνους το εισιτήριο που έπρεπε να έχουν για την οικονομική και επαγγελματική τους κατάρτιση με απότοκο την κοινωνική εγκαθίδρυση και αφομοίωση.

### **5.5. Η κοινωνική πολιτική της χώρας υποδοχής, και η αντιμετώπιση του σχολικού περιβάλλοντος στην προσαρμογή και την ένταξη της δεύτερης γενιάς μεταναστών.**

Η κοινωνική πολιτική αποτελεί έναν θεσμό που αφορά την οργανωμένη παρέμβαση του κράτους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Στόχος της

είναι η επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας και η εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και ειρήνης (Ιατρίδης Δ., 1990). Έναυσμα λοιπόν για την ανάπτυξη του υποκεφαλαίου μας αποτελεί η κατά γενικής ομολογίας διαπίστωση σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων μας, ότι το παρατηρούμενο χάσμα στην σχολική προσαρμογή των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς σε σχέση με το ενταξιακό επίπεδο των γηγενή μαθητών, οφείλεται σε μια ευρύτερη κοινωνική δυναμική και όχι στην ατομική ανικανότητα ή προσπάθεια των παιδιών αυτών.

Βάση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, σε απάντηση που μας παραθέτει η συνεντευξιαζόμενη Ανίτα από την Αλβανία σχετικά με τυχόν εμπειρίες από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που την «στιγμάτισαν» μας απαντά: *«Υπήρξε ένα περιστατικό με ένα συμμαθητή μου, ο οποίος πολλές φορές, πάρα πολλές φορές μάλλον, με φώναζε αλβανάκι επειδή είμαι ξένης καταγωγής», η ίδια εξηγεί «με στιγμάτισε διότι ήταν συνεχόμενο, είχα βαρεθεί να το ακούω, με ενοχλούσε και πίστευα πως δεν είχε κάτι παραπάνω από μένα ώστε να το λέει αυτό και να με βάζει στην άκρη, ισχυριζόμενος ότι είμαι διαφορετική από τους άλλους»!* Εν συνεχεία μια ακόμη συνεντευξιαζόμενη από την Αλβανία, η Αλίνα, μοιράζετε μαζί μας μια παρόμοια αντιμετώπιση που είχε δεχθεί πιο έντονα ο αδερφός της από το κοινωνικό περιβάλλον ,πράγμα το οποίο όπως μας εξομολογείτε ήταν και ο λόγος που σταμάτησε την εκπαιδευτική του πορεία: *«Οι γονείς μου ήταν ανήσυχτοι για το πως θα ανταπεξέλθει ο αδερφός μου στο σχολικό περιβάλλον, καθώς στην αρχή της σχολικής του πορείας είχαν παρουσιαστεί θέματα δυσλεξίας», «χρειαζόταν λογοθεραπεία και βοήθεια γιατί το σχολικό περιβάλλον και η περιθωριοποίηση του είχαν προκαλέσει τρομερό άγχος και δεν ήταν σίγουροι αν το σχολείο θα τον βοηθούσε».* Όπως καταλήγει η ίδια, ο αδερφός της διέκοψε την σχολική του εκπαίδευση καθώς το στρες και η πίεση που δεχόταν ήταν σε επίπεδο δύσκολο προς διαχείριση. Παρόλα αυτά και η ίδια συνεντευξιαζόμενη μας λέει πως και αυτή βίωσε μια έντονη κατάσταση στρεσογόνων γεγονότων τα οποία όμως βρήκε την δύναμη να αντιμετωπίσει: *«Νομίζω πως όλο αυτό που βίωσα, το άγχος δηλαδή να έχω φίλους να με αποδεχτούν, να είμαι αρεστή ήταν κάτι που με στιγμάτισε διότι ήταν κάτι που μου έμεινε*

ψυχολογικό», «αργότερα κατάλαβα πως ήταν λάθος όλο μου το σκεπτικό καθώς αν μη τι άλλο Ελληνίδα θεωρούμεν και εγώ, αλλά δεν με άφηνε το κοινωνικό περιβάλλον να το συνειδητοποιήσω». Όπως καταλήγει το ότι είχε ξενικό επώνυμο την στιγμάτισε αδίκως και της δυσκόλεψε την καθημερινότητα αφού το ευρύτερο περιβάλλον της δεν είχε καμία διάθεση αποδοχής.

Σε ανάλογο μοτίβο κυμαίνεται και η συνέντευξη του Ιβάν από τη Βουλγαρία, ο οποίος μας εξομολογείται :«Μόλις έλεγα είμαι από Βουλγαρία ήταν λες και τους έλεγα έχω σύφιλη. Δεν κατάλαβα το λόγο ακόμα και τώρα μετά από τόσα χρόνια. Δεν μπορούσα αυτήν την αηδία που με κοιτούσαν κάθε φορά». Συνεχίζει λέγοντάς μας: «Με δυσκόλεψε πολύ το πώς ήταν οι άλλοι μαζί μου. Δηλαδή ενώ δεν είχα πειράξει κανέναν, ούτε είχα κλέψει, ούτε είχα χτυπήσει, ούτε τίποτα, μόλις γινόταν κάτι αμέσως κοιτούσαν εμένα και έλεγαν το βουλγαράκι τα έκανε. Όχι μόνο τα παιδιά. Το είχαν πει και δάσκαλοι αλλά και γονείς άλλων παιδιών. Μετά καταλάβαιναν ότι δεν έκανα τίποτα εγώ και άλλη φορά έλεγαν συγγνώμη και άλλη σαν να μην έγινε τίποτα». Η αφήγησή του καταλήγει με την εξής απορία και συμπέρασμα από τον ίδιο : «Δεν κατάλαβα ποτέ κάτι. Πώς γίνεται να πηγαίνεις σχολείο, να μαθαίνεις τόσα πράγματα για τον κόσμο, την ιστορία, τον πολιτισμό αλλά και πάλι να νομίζεις ότι μόνο η δικιά σου χώρα και οικογένεια υπάρχει. Αν αυτοί οι άνθρωποι σαν παιδάκια ήταν τόσο κακά, τώρα που έχουν μεγαλώσει δεν θέλω να δω πως έγιναν».

Στο ίδιο επίπεδο βρίσκεται και η εμπειρία του Αρμπέν από την Αλβανία όπως προκύπτει από τη συνέντευξή του. Συγκεκριμένα μας αναφέρει: «Στο σχολείο τα παιδιά με κορόιδευαν και μου φωνάζανε 'αλβανάκι εργατάκι', η δασκάλα με έβλεπε περίεργα, μάλλον γιατί φορούσα παλιά ρούχα και καμιά φορά με έπαιρνε ο ύπνος, δεν την ρώτησα κιόλας και δεν με ένοιαζε να σου πω την αλήθεια, ήθελα απλά να φύγω. Στην Πέμπτη ή Έκτη δημοτικού, δεν θυμάμαι και ακριβώς, είπα στη μάνα ότι δε ξαναπάω» ,«για εμένα ήταν χάσιμο χρόνου. Με το ζόρι τα βγάξαμε πέρα και το σχολείο δεν βοηθούσε».

Εν συνεχεία της ανάλυσεως μας προκύπτει η θεωρία πως το χάσμα στην σχολική προσαρμογή των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς και η ευρύτερη αποδοχή

τους, δεν οφείλετε τόσο στην διαχείριση των συγκεκριμένων οικογενειών να στηρίξουν συναισθηματικά την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά περισσότερο στα περιορισμένα και μη συμβατά πρότυπα ενσωμάτωσης που εφαρμόζονται στους πληθυσμούς αυτούς. Το παραπάνω το συμπεραίνουμε και από τις απαντήσεις της συνεντευξιαζόμενης Αλίσα από την Ολλανδία, η οποία μας εξομολογείται πως βίωσε εκείνη το πρωταρχικό στάδιο προσαρμογής της, «κάτι που θυμάμαι και δεν μου άρεσε ήταν ότι στην αρχή όλοι μας κοιτούσαν πάνω κάτω γιατί τους φαινόταν περίεργο πως και πήγαμε να εγκατασταθούμε στο νησί από την στιγμή που φαινόμασταν «πλούσιοι» σαν πρώτη όψη», η ίδια συνεχίζει, «και στο σχολείο όλα τα άλλα παιδιά με είχαν στην άκρη γιατί νόμιζαν ότι τα σνόμπαρα για τον ίδιο λόγο». Η Αλίσα μας λέει πως όλη αυτή η κατάσταση που επικρατούσε στο κοινωνικό περιβάλλον την στιγμάτισε, αφού όπως το παρουσιάζει εκείνη και η οικογένεια της από την αντιμετώπιση αυτή ένιωθαν σαν «λεπροί»! Πάνω στο ίδιο θέμα τοποθετείται και δείγμα ανεκπαιδευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς όπως η Άροντιπ από την Αρμενία, καθώς σε ερώτηση μας σχετικά με την άποψη της για την εκπαίδευση ως τρόπο ενσωμάτωσης μας απαντά: «Καταρχήν δεν πιστεύω ότι για να αφομοιωθεί κανείς πρέπει να έχει πάει σχολείο... αφού εκεί γεννιούνται οι μεγαλύτερες ανισότητες και καλλιεργούνται αρκετά κακεντρεχή δεδομένα και πρότυπα για έναν μετάσταση ή πρόσφυγα». Ωστόσο, καταγράφηκε μια διαφορετική και αρκετά ενδιαφέρουσα άποψη από την συνεντευξιαζόμενη Πανέλα από την Πολωνία σε ερώτηση μας για το αν η συμβολή της οικογένειας διαδραματίζει κάποιο ρόλο όσον αφορά την ενσωμάτωση ή επηρεάζει την ομαλή ένταξη στο σύνολο. Η ίδια μας εξηγεί: «Πιστεύω πως παίζει ρόλο η οικογένεια και οι συγγενείς αρκετά, και αυτό γιατί κάποιες περιπτώσεις αλλοδαπών παιδιών που γνωρίζω των οποίων η οικογένεια είναι πολύ αρνητική στο να υιοθετήσουν την νοοτροπία της χώρας διαμονής τα τακτοποιούν όπως εκείνοι επιθυμούν και έτσι τα κλείνουν στον εαυτό τους». Η Πανέλα χαρακτηριστικά λέει, «Αυτή είναι και η καταστροφή τους στην μετέπειτα ζωή τους, ίσως είναι υπερβολικό έτσι όπως το παρουσιάζω μα είναι η πραγματικότητα». Ολοκληρώνει την άποψη της με μια εξατομικευμένη γνώμη που αναφέρετε και στην κοινωνική πολιτική της χώρας: «Επειδή από την μια μεριά είναι το κράτος και η

*πολιτεία που σε τακτοποιεί με λάθος πρότυπα ενσωμάτωσης πρέπει να αντιμετωπίσεις και τυχόν αρνητικές τάσεις της οικογένειας, έτσι πολλά άτομα ενστερνίζονται αυτή την παθητικότητα γιατί νιώθουν και κάπως αόρατα με όλο αυτό το κλίμα που επικρατεί στην χώρα υποδοχής».*

Παρόμοια άποψη παραθέτει η Αριάνα από την Ουκρανία, καθώς μας αναφέρει τη δική της εμπειρία και άποψη: *«Με ενοχλούσε καμιά φορά , ειδικά στην αρχή που έλεγα δεν είμαι από Ελλάδα και λέγανε ήρθε το ξένο , μπήκε μέσα το αλβανάκι , και ας είμαι από Ουκρανία, τα ξένα κλέβουν και τέτοια. Αυτά στο δημοτικό αλλά όχι συχνά. Αυτό που με ενόχλησε πολύ ήταν μια φορά που η κόρη μου πήγαινε Δευτέρα δημοτικού και ένα παιδάκι της έλεγε που είναι ο μπαμπάς σου και τι δουλειά κάνει η μαμά σου και η δικιά μου μαμά δεν είναι ξένη και είναι καλύτερη και άλλα που δεν θυμάμαι τώρα. Ήρθε το παιδί σπίτι κλαίγοντας και την επόμενη μέρα πήγα στο γραφείο του σχολείου, απαίτησα να με φέρουν σε επικοινωνία με την μητέρα του παιδιού και τους είπα πως την επόμενη φορά που θα προσβάλλει κάποιος το παιδί μου με αυτόν τον τρόπο θα έρθω με δικηγόρο για τις συκοφαντίες και τα ψέματα που λένε. Από τότε δεν ενόχλησε το παιδί ξανά κανένας. δεν είχα θέματα ξανά με κανέναν και μπορώ να πω ότι και εγώ και η κόρη μου τώρα, στο σχολείο είχαμε φίλους που μας αγαπούσαν και μας θέλανε για παρέα τους. Αυτό που κατάλαβαν και τότε και κατάλαβα και εγώ, είναι πως δεν έχει σημασία από πού είσαι αλλά τι άνθρωπος είσαι».*

Ακολούθως , η Φατμέ από την Τουρκία αναφέρει την δική της εμπειρία και τοποθέτηση αναφορικά με την επικοινωνία και συναναστροφή του γηγενή πληθυσμού στην χώρα υποδοχής: *« Εγώ κατάγομαι από Τουρκία και ήταν λίγο δύσκολο ειδικά για τους γονείς να συμβιβαστούν με την ιδέα ότι τα παιδιά τους κάνουν παρέα με παιδί μουσουλμάνων. Νομίζω το πρόβλημά τους ήταν αυτό μόνο. Πέρα από αυτά όμως, βλέπανε όλοι ότι αγαπούσα τη μάθηση, συμμετείχα σε όλες τις σχολικές εκδηλώσεις, γεγονός που με βοήθησε να έχω και αρκετές παρέες και πολύ καλές σχέσεις με όλους».* Η εξιστόρηση της συνεχίζεται: *« Όσα χρόνια πήγαινα σχολείο δεν είχα προβλήματα με τα υπόλοιπα παιδιά, μόνο σε λίγες περιπτώσεις που τις ξεπέρασα. Πάντα θα υπάρχουν κάποιοι που*



ασχολούνται με τους άλλους και πάντα κάποιοι που ασχολούνται με τους εαυτούς τους. Έτσι είναι η ζωή. Τουλάχιστον απέκτησα φίλες και φίλους που αγάπησαν εμένα και όχι τη θρησκεία και την καταγωγή μου». Η αφήγησή της καταλήγει σε μία άσχημη σχολική εμπειρία η οποία όμως δεν την εμπόδισε στο να εξελίσσεται στον τομέα της εκπαίδευσης, ούτε να αντιμετωπίζει το περιβάλλον γύρω της προκατειλημμένα. Επιπλέον τοποθετείται και παραθέτει την δική της άποψη και συμπέρασμα αναφορικά με την αντιμετώπιση που θα όφειλαν όλοι να έχουν : «Ήμουν στο Γυμνάσιο και ήταν θυμάμαι οι μέρες που θα βγαίνανε οι ανακοινώσεις για το ποια παιδιά θα ήταν στην παρέλαση , ποιος θα κρατούσε την σημαία , με ποια σειρά. Εγώ τότε λόγω καλής βαθμολογίας θα ήμουν στους παραστάτες, με αποτέλεσμα να είμαστε πέντε ή έξι παιδιά στη σημαία και οι υπόλοιποι στην παρέλαση κανονικά. Μετά λοιπόν που βγήκαν τα αποτελέσματα, την επόμενη μέρα έρχεται η μητέρα ενός παιδιού στο γραφείο για να παραπονεθεί για το παιδί της. Η τάξη μου ήταν δίπλα από το γραφείο και ακουγόταν η φωνή της καμπάνα. Θυμάμαι έλεγε ότι θα βάλετε στην παρέλαση του τουρκαλάκι και αποκλείστηκε το παιδί της που έχει καλούς βαθμούς και είναι και Ελληνόπουλο και που ξέρουν αυτοί αν κανένας πρόγονος μου σκότωσε ή βασάνισε κάποιον δικό τους πρόγονο και τι κατάντια είναι αυτή να περπατάνε τα τιμημένα τους παιδιά δίπλα σε ένα παιδί φονιάδων.... Διάφορα τέτοια... Έπαθα τέτοιο σοκ που έβαλα τα κλάματα και έφυγα αμέσως σπίτι. Οι γονείς μου ευτυχώς ήταν ψύχραιμοι και μου εξήγησαν πως δεν είναι όλοι οι άνθρωποι το ίδιο και κανένας δεν σκέφτεται το ίδιο, πάντα θα υπάρχουν άνθρωποι καλοί και κακοί, δεν μπορούμε να τα έχουμε καλά με όλους γιατί δεν ταιριάζουμε με όλους. Την επόμενη μέρα έμαθα πως ο διευθυντής την έβαλε στη θέση της και μάλιστα της έκανε παρατήρηση για το πώς διαπαιδαγωγεί το γιο της. Έχουν περάσει τόσα χρόνια και πλέον έχει μείνει μια ανάμνηση αλλά τότε ήταν οδυνηρό» . « Ξέρω φίλο μου από Αλβανία που στο σχολείο τον είχαν αποδιοπομπαίο τράγο, έφταιγε για όλα και την πλήρωνε για όλους. Δεν τα έζησα αυτά και δεν μπορώ να σχολιάσω κάτι πάνω σε αυτό διότι δεν έχω προσωπική εμπειρία αλλά φαντάζομαι ότι όλα τα σχολεία και όχι μεμονωμένα, θα έπρεπε να προετοιμάζουν τα παιδιά για την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία, όχι μόνο για το πώς να μάθουν να μετράνε και να

*διαβάζουν. Θα μπορούσαν να διδάσκουν παράδειγμα την διαφορετικότητα και το ότι οι άνθρωποι μεταξύ τους είναι φυσιολογικό να διαφέρουν σε θρησκεία, χρώμα, ύψος, καταγωγή».*

Παράλληλα, ο Γκέοργκ από τη Γεωργία μας αφηγείται πως η αντιμετώπιση που έχει εκλάβει από το γηγενή πληθυσμό στον επαγγελματικό και επικοινωνιακό τομέα ήταν και είναι θετική: *«αν δεν έλεγα ότι είμαι από τη Γεωργία, δεν το καταλάβαινε κανένας. Εκτός αυτό, η ελληνική γλώσσα μου είναι πιο εύκολη από την δική μας», «οι συμμαθητές μου με αντιμετώπιζαν αλλιώς ως τον απουσιολόγο της τάξης τότε. Πιστεύω πως αν δεν ασχολιόμουν τόσο με το σχολείο και δεν ήμουν καλός, θα με βλέπανε κ εμένα σαν άλλα παιδιά που ήταν απλά ξένα και ερχόντουσαν γιατί απλά έπρεπε. Έχω μόνο καλά να θυμάμαι από το σχολείο γενικά». η αφήγησή του καταλήγει με το εξής συμπέρασμα: «Θεωρώ πως όλοι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν με άλλο κύρος κάποιον που εξελίσσεται στη ζωή του, από κάποιον που μένει στάσιμος. Η ύπαρξη της μόρφωσης εμπνέει σεβασμό. Κάνεις διαφορετικές συζητήσεις, γνωρίζεις διαφορετικούς ανθρώπους» .*

Όπως λοιπόν προκύπτει χαρακτηριστικά από την τελευταία απάντηση που λήφθηκε από την συνεντευξιαζόμενη Πανέλα, αλλά και όπως διαφαίνεται από τις συνολικές απαντήσεις του δείγματος εκπαιδευμένων αλλά και ανειδίκευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς, ποικίλων χωρών καταγωγής και ανομοιόμορφης κατάταξης ηλικιακών ομάδων συμφωνούν ότι τόσο οι κοινωνικές επιταγές όσο η ίδια η αντιμετώπιση από το γηγενή πληθυσμό, αποτελούν παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μη αποδοχή των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς σε γενικά πλαίσια, αλλά και στην δυσκολία αφομοίωσης τους από την κοινωνία σε τελική ανάλυση. Ολοκληρώνοντας και την τελευταία ενότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, είναι συνετό να εναποθέσουμε κάποιες παρατηρήσεις-«προτάσεις» μερικών συνεντευξιαζόμενων, όπως εκείνοι μας είπαν σε κάποιες από τις απαντήσεις τους ώστε να βελτιωθεί όσον το δυνατόν, η κατάσταση που επικρατεί στην παρούσα φάση απέναντι τους αλλά και στην 2<sup>η</sup> γενιά μεταναστών εν γένει. Έτσι λοιπόν η Αλίνα από την Αλβανία, σε ερώτηση μας εάν είναι γενικότερα επαρκής κατά την γνώμη της η

εκπαίδευση στην Ελλάδα μας λέει: «*Να πω την αλήθεια πιστεύω ότι δεν είναι απόλυτα επαρκής γιατί θα μπορούσανε στα σχολεία να χαν ασχοληθεί οι δάσκαλοι και οι καθηγητές λίγο πιο πολύ με το θέμα του bullying*», και συνεχίζει με μια σκέψη-πρόταση που θα ήθελε εν δυνάμει να τεθεί προς υλοποίηση: «*Το θέμα του bullying θα μπορούσανε να το είχαν και ως μάθημα στα σχολεία τουλάχιστον 1-2 ώρες την εβδομάδα, έτσι πιστεύω πως τα παιδιά δεν θα είχαν αυτή τη συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους ούτε θα τους κορόιδευαν για την εξωτερική τους εμφάνιση ούτε για την καταγωγή τους*». Κλείνοντας, και ευελπιστώντας να διαφοροποιηθεί έστω κατά το ελάχιστο η επικρατούσα κατάσταση στις εκπαιδευτικές δομές τουλάχιστον, όσον αφορά τα πρότυπα ενσωμάτωσης και ένταξης των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς, εναποθέτουμε την άποψη – «ιδέα» της συνεντευξιαζόμενης Αλίσα από την Ολλανδία η οποία σε ερώτηση μας αν θα άλλαζε κάτι περισσότερο στην σχολική της καθημερινότητα εκείνη μας απαντά: «*Αν ήταν στο χέρι μου, θα πρόσθετα μια ώρα μαθήματος που θα αναφερόταν στην πολυπολιτισμικότητα, και αυτό γιατί καλό θα ήταν όλα τα παιδιά να έχουν αντίληψη και κώδικες σωστής συμπεριφοράς απέναντι στην διαφορετικότητα*», και ολοκληρώνει λέγοντας: «*Αν και δεν θεωρώ ότι είμαι διαφορετική, υπάρχουν άλλες περιπτώσεις που συνάντησα και εγώ, τα οποία παιδιά πέρασαν πολύ πιο δύσκολα από μένα .Αν υπήρχε λοιπόν ένα τέτοιο μάθημα στα σχολεία όλα θα ήταν πολύ καλύτερα*».

Ο Γκέοργκ από τη Γεωργία μας αναφέρει τη δική του άποψη και πρόταση, αναφορικά με την έλλειψη εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα υποδοχής και την αντιμετώπισή του: «*έκανα ιδιαίτερα σχεδόν τρία χρόνια στα αρχαία και την άλγεβρα. Σχολείο δεν καταλάβαινα τίποτα πραγματικά, άσε που το μόνο που κάνανε ήταν απλά να δίνουν ασκήσεις και παπαγαλίες. Δεν ξέρω πως είναι το σύστημα στη Γεωργία για να κάνω τη σύγκριση, αλλά εδώ σίγουρα υστερεί*». «*Θα πρότεινα οι καθηγητές να εκπαιδεύονται περισσότερο σε θέματα προσέγγισης και ψυχολογικής υποστήριξης. Θεωρώ ότι η ελληνική γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από αρχαία και αριθμούς. Θα έπρεπε να υπάρχουν βιωματικά εργαστήρια, σύστημα ψυχολογικής υποστήριξης σε κάθε σχολείο και κάθε βαθμίδα, για κάθε μαθητή. Θα έπρεπε ,όπως γίνεται ήδη*

*σε χώρες του εξωτερικού σαν την Ιαπωνία, να μελετάνε οι μαθητές, όχι να λύνουν απλά ασκήσεις. Να μαθαίνουν πώς να συντηρούν το σπίτι και τον εαυτό τους. Όλα αυτά βέβαια ακούγονται ουτοπικά. Αλλά έχει μεγάλη σημασία και η έλλειψη κονδυλίων στην πραγματική εξέλιξη της εκπαίδευσης. Πραγματικά εύχομαι όμως και το καλύτερο».*

Την ίδια άποψη μας αναφέρει και ο Βλαντιμίρ, επίσης από τη Γεωργία, ο οποίος μας λέει ότι ναι μεν δεν είχε κάποια άσχημη ή τραυματική εμπειρία στις συναναστροφές του αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε ανεπαρκές: « Πιστεύω πως είναι πολύ πιο χαλαρά τα πράγματα απ' ό,τι θα 'πρεπε να είναι», «θα προτιμούσα να μάθω πολύ περισσότερα πράγματα πριν πάω εκεί που πήγα στο Ι.Ε.Κ., σαν άνθρωπος εγώ πιστεύω πως δεν ήμουν έτοιμος για αυτό».

Οι αφηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων μας ωθούν στο εξής συμπέρασμα: Ο στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παρέχονται οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να προκύπτουν πολίτες με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ικανοί και υπεύθυνοι να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές επιταγές. Το υπάρχον σύστημα όμως παρουσιάζει έλλειψη υποδομών και ανικανότητα στην επίτευξη του στόχου αυτού, γεγονός που ώθησε ένα μεγάλο ποσοστό των συνεντευξιαζόμενων να το αντιμετωπίζουν με δυσπιστία και να θεωρούν ότι είναι δύσκολο να ανταπεξέλθουν χωρίς επιπλέον στήριξη και βοήθεια. Παράλληλα είναι ζωτικής σημασίας και το θέμα αντιμετώπισης του συστήματος αυτού προς άτομα διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας. Για να αλλάξει αυτή η πραγματικότητα, καταλήγουμε πως είναι σημαντική η αλλαγή της οπτικής γωνίας του σχολικού περιβάλλοντος και συνεπώς του κοινωνικού. Θεωρούμε ότι είναι σημαντικό να αντιμετωπίζεται το κάθε άτομο ως μία ξεχωριστή προσωπικότητα, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης, την οικονομική κατάσταση και την διαφορετική πολιτισμική ιστορία. Η κοινωνία θα μπορούσε να εξελιχθεί διαφορετικά με την σωστή και πλήρης εκπαιδευτική καλλιέργεια, έχοντας τις ανάλογες υποδομές και αντιλήψεις.

## 5.6. Συμπεράσματα έρευνας και προτεινόμενες λύσεις

Σύμφωνα με την Πουλοπούλου (2007) , σε γενικά πλαίσια «η κάλυψη των αναγκών ανάπτυξης των μεταναστών, καταλήγει στο δικαίωμα της εκπαίδευσης. Μέσω της εκπαίδευσης ο άνθρωπος φτάνει στην αυτοπραγμάτωση και τον αυτοσεβασμό. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στο άρθρο 2,ορίζεται πως «ουδείς δύναται να στερηθεί του δικαιώματος να εκπαιδευτεί». Επομένως, όλοι οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής έχουν δικαίωμα φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το δικαίωμα των παιδιών των μεταναστών να σπουδάζουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής, ανεξάρτητα από το καθεστώς παραμονής των γονέων τους, είναι ένα αίτημα ισότητας στην προοπτική της ένταξης των μεταναστών. Έτσι λοιπόν συγκεντρωτικά, στην έρευνά μας η πλειοψηφία των ερωτώμενων συγκλίνει στην άποψη ότι η εκπαίδευση για τον άνθρωπο στο ξεκίνημα του αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη για την ζωή του και την πορεία της καθημερινότητάς του.

Όπως λοιπόν προκύπτει για εκείνους, το να έχουν την δυνατότητα να παρακολουθούν το σχολείο είναι κάτι πολύ παραπάνω από υποχρέωση, καθώς η παιδεία αποτελεί στάση ζωής και οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται σε αυτή είναι ζωτικής σημασίας για την πλειοψηφία του δείγματος μας. Από τις απαντήσεις που μας δόθηκαν παρατηρούμε πως η εκπαίδευση δεν περιορίζετε μόνο στην λήψη γνώσεων και παροχή στοιχειώδους μόρφωσης, αφού οι γνώσεις που λαμβάνονται είναι αφενός το ουσιώδες αποτέλεσμα αλλά πολλοί από αυτούς συμφωνούν πως πέρα από τα προφανή οφέλη, δίδονται και άλλα σημαντικά εφόδια για την πορεία και εξέλιξη της ζωή τους σε πολλά επίπεδα.

Σε δεύτερο χρόνο, σε θεωρητικό πλαίσιο, έπειτα από την παροχή και παρακολούθηση των εκπαιδευτικών θεσμών προκύπτει και η αναζήτηση εργασίας των μεταναστών 2ης γενιάς. Έτσι σύμφωνα με την

Πουλοπούλου, 2007, «οι νομίμως διαμένοντες και εργαζόμενοι αλλοδαποί, έχουν τα ίδια εργασιακά δικαιώματα με τους γηγενείς. Όπως και οι εργοδότες έχουν τις ανάλογες υποχρεώσεις: να ρυθμίζουν τα θέματα εργασίας, να προστατεύουν τη ζωή και την υγεία τους, να διατηρούν σε καλή κατάσταση τις εγκαταστάσεις, τα μηχανήματα, τα εργαλεία, να καταβάλλουν τον μισθό που έχει συμφωνηθεί με τη σύμβαση εργασίας, να σέβονται την προσωπικότητα των εργαζομένων, να ασφαλίζουν εγκαίρως τους εργαζομένους». Καταλήγουμε λοιπόν, πως η παροχή εκπαίδευσης πέρα από τον βασικό ρόλο που επιτελεί για τους περισσότερους, συμβάλλει και στην γενική ανέλιξη των πληθυσμών αυτών σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο. Επιπροσθέτως, ακόμη και οι απόψεις των ανεκπαιδευτων- ανειδίκευτων συνεντευξιαζόμενων συγκλίνουν στην κατεύθυνση αυτή. Θεωρούν και εκείνοι με την σειρά τους πως η εκπαίδευση είναι σημαντικό εφόδιο για τις γνωστικές λειτουργίες του κάθε ανθρώπου.

Από την άλλη μεριά, παρατηρήθηκε μια σημαντική απόκλιση στις απόψεις της προαναφερθείσας κατηγορίας, σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στην συνολική επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου κατά την πορεία της ζωής τους. Ενώ λοιπόν όλο το δείγμα με ληφθείσα εκπαίδευση συμφωνεί πως η εκπαίδευση τους βοήθησε και σε κοινωνικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο να εξελιχθούν και να αναδειχθούν, οι υπόλοιποι ερωτώμενοι μερικής ή μηδενικής μόρφωσης διαφωνούν στην παραπάνω άποψη. Πιστεύουν πως δεν είναι προαπαιτούμενη η εκπαιδευτική διαδρομή για να έχουν κοινωνικό περίγυρο, αλλά ούτε είναι υποχρεωτικό συστατικό για να μπορέσουν να εργαστούν. Έτσι λοιπόν προσδίδουν και μια άλλη οπτική στο συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα, που σίγουρα λαμβάνετε υπόψη.

Εν συνεχεία της διεξαγωγής της έρευνας μας, διαπιστώθηκε ακόμη το εξής συμπέρασμα: Η ανυπαρξία μόρφωσης και εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητο να αποτελεί προσωπική απόφαση ή αδυναμία, αλλά οι καθημερινές δυσκολίες και ίσως οι συγκυρίες της εξέλιξης της καθημερινότητας να συντέλεσαν στο να μην μπορέσει κάποιος να προχωρήσει στον τομέα αυτό. Όσον αφορά το παραπάνω, ενδεικτικά θα

αναφερθούμε στον Κυπριανού (2011), ο οποίος τονίζει ότι «η δεύτερη γενιά μεταναστών αποτελεί μια από τις πιο ευάλωτες ομάδες μιας κοινωνίας υποδοχής γιατί δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τις γενικές δυσκολίες της καθημερινότητας αλλά και την σύνδεση της παιδικότητάς τους με τα προβλήματα των ενηλίκων της πρώτης γενιάς. Τα παιδιά αυτά ζουν σε οικογένειες οι οποίες αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επαγγελματική αποκατάσταση, τις δυσκολίες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας γραπτά και προφορικά, τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας των γονέων»

Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί, ένα γενικό συμπέρασμα εκπαιδευτικής επιτυχίας ή αποτυχίας των συνεντευξιαζόμενων, βασιζόμενο βεβαίως στις απαντήσεις τους για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε πως οι συμμετέχοντες του συνολικού δείγματος μας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι ικανοποιημένοι από αυτή τους την εμπλοκή και νιώθουν εκπαιδευτικά επιτυχημένοι με ό, τι συνεπάγεται αυτό. Ακολούθως, ένα μέρος του δείγματος, με μερική παροχή μόρφωσης νιώθει εξίσου ή κατά το ήμισυ επιτυχημένο ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής του διαδρομής. Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι δείχνει την έντονη επίδραση που επιφέρει έστω και η μερική παροχή μόρφωσης στο άτομο. Τέλος το εναπομείναν μέρος του δείγματός μας, που δεν έλαβε κάποια μορφή εκπαίδευσης εκφράζει έντονα την εν λόγω στέρηση και νιώθει εκπαιδευτικά «ελλιπές», χωρίς όμως αυτό να δείχνει ολική αποτυχία για εκείνους στην ζωή οφειλόμενη στην απουσία εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση στο σύνολό της αλλά και οι θεσμοί που την εκπροσωπούν είναι καίριας σημασίας, διότι συντελούν στο να μεταδίδουν στοιχεία κοινωνικής κληρονομιάς και πολιτισμού, αλλά και να κοινωνικοποιούν το άτομο με βάση την κουλτούρα της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τον Γουβιά, Δ.(2015), «το εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας υποδοχής θεμελιώνεται στην ιδέα ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να μορφώνονται, ανεξάρτητα από την φυλή, την εθνότητα το φύλο, τις ικανότητες ή άλλα χαρακτηριστικά τους. Αυτή η ευθύνη λοιπόν έχει ανατεθεί στο κράτος υποδοχής το οποίο καλείτε να αναλάβει ενεργό ρόλο στη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων που εισέρχονται

και ζουν στην χώρα μας». Το σχολείο λοιπόν κατά γενική ομολογία όπως μας παρουσιάστηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας που κοινωνικοποιεί το παιδί στο σύστημα κανόνων και νορμών της χώρας υποδοχής και εν συνεχεία ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό παράγοντα στη διαδικασία της ενσωμάτωσης και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών δεύτερης γενιάς.

Σχετικά λοιπόν με την χρησιμότητα της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας όσον αφορά την ένταξη, διαπιστώνουμε πως κατά ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων υπάρχει σύγκλιση απόψεων, ότι η εκπαίδευση και οι θεσμοί που την απαρτίζουν συντελούν στο να κοινωνικοποιούν το άτομο με βάση την κουλτούρα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Επίσης πολλοί από τους συνεντευξιαζόμενους εξωτερικεύουν, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν άκρως σημαντική για την ζωή τους, καθώς προκύπτει το συμπέρασμα πως η εμπειρία της εκπαίδευσης συνδέεται με την μετέπειτα ενσωμάτωση και αφομοίωση τους από τον γηγενή πληθυσμό. Τέλος αναφορικά, σύμφωνα και με τους Μπαγκαβός, Χ., Παπαδοπούλου, Δ., «η εκπαίδευση είναι καίριο σημείο στο ενταξιακό στάδιο καθώς κατέχει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της διαδικασίας της ενσωμάτωσης, με ότι αυτό συνεπάγεται, ως μοναδικός θεσμός συνύπαρξης γηγενών και μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς».

Έτσι λοιπόν, παρατηρείται ότι η σχολική μονάδα είναι κινητήρια δύναμη τόσο στην εξέλιξη όσο και στην ένταξη στην κοινωνία και η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο στην ζωή της 2<sup>ης</sup> γενιάς εν γένει, διότι πιστεύετε πως με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η διαδικασία της ενσωμάτωσης τους εν μέρει η αφομοίωση τους μετέπειτα. Συγκεντρωτικά, από τις απόψεις ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων καταγωγής οι οποίοι έλαβαν μέρος στην εκπαίδευση διαπιστώνεται, ότι το σχολείο αποδεδειγμένα για εκείνους αποτέλεσε κατά κάποιο τρόπο μια εμπειρία εκπαίδευσης των κανόνων και νορμών για την μετέπειτα ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Συμπληρώνοντας στην προσκόμιση των συμπερασμάτων μας, από τις απαντήσεις δείγματος ανειδίκευτων – ανεκπαιδευτων ή και μερικής εκπαίδευσης ερωτώμενων, προκύπτει η διαπίστωση ότι για τους άνω, η



σχολική εκπαίδευση δεν συμβάλλει στον τομέα της καθημερινής επιβίωσης και ένταξης τους σε μια κοινωνία με τον γηγενή πληθυσμό. Σύμφωνα με την έρευνά μας, οι ερωτώμενοι των κατηγοριών αυτών πιστεύουν πως η εκπαίδευση ίσως βοηθάει σε κάποιους τομείς της ζωής μετέπειτα, αλλά συμφωνούν ότι δεν συμβάλλει στο κομμάτι της ενσωμάτωσης και αφομοίωσης στην κοινωνία υποδοχής. Διευκρινίζεται ακόμη, ότι εκτός κάποιων εξαιρέσεων στο μεγαλύτερο μέρος των ανθρώπων οι κοινωνικές αξίες, οι κανόνες και οι γνώσεις αποκτιούνται και υιοθετούνται κυρίως έξω από τα σχολικά πλαίσια.

Εν συνεχεία της καταγραφής των συμπερασμάτων μας, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη δείγματος συμμετεχόντων στην εκπαίδευση που ανάγει την προσωπική προσπάθεια στην διαδικασία της ένταξης, και συνάδει με χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων τους στο επίτευγμα αυτό, και λιγότερο στην διαδικασία συμμετοχής τους στην εκπαίδευση. Όσον αφορά το παραπάνω, εναποθέτουμε την διαπίστωση της Μουσούρου, σχετικά με την υπέρμετρη προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά των μεταναστών ως προς την ένταξη καθώς σύμφωνα με την συγγραφέα «είναι κατανοητό πως τα παιδιά αυτά φέρουν ένα επιπρόσθετο βάρος σε σύγκριση με τους γονείς τους καθώς παρόλο που αντιμετωπίζουν τις ίδιες ακριβώς δυσκολίες, έχουν και τα δικά τους μεμονωμένα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά συνήθως έχουν πολιτισμικό πρόσημο, και αυτό ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια συμφιλίωσης του ήδη υπάρχοντος τρόπου ζωής που έχουν αφομοιώσει από το περιβάλλον τους, συμπεριλαμβανομένου των αξιών και κανόνων των γονιών τους. Όλα τα παραπάνω έρχονται σε σύγκρουση με τις αρκετά διαφοροποιημένες αξίες της χώρας υποδοχής». Έτσι λοιπόν επιβεβαιώνετε η ατομική προσπάθεια των παιδιών των μεταναστών ως προς την επιτυχημένη ένταξη τους και προς καλύτερη κατανόηση του συμπεράσματος μας γίνεται αντιληπτό ότι η εκπαίδευση και το σχολείο δεν συμβάλλουν ιδιαίτερα προς αυτό τους το επίτευγμα. Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μέρος των εκπαιδευμένων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς συμφωνεί ότι υπάρχουν τρίτοι εξωτερικοί παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επιτυχημένη ένταξη, και από την άλλη μεριά μέρος ανειδίκευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς φαίνεται

να είναι κατηγορηματικό ότι η εκπαίδευση σίγουρα δεν βοηθά στην ένταξη αφού κατά την γνώμη τους στο σχολικό περιβάλλον γεννιούνται οι μεγαλύτερες ανισότητες. Όσον αφορά αυτό, αξίζει να σημειωθεί η τοποθέτηση της Μουσούρου, σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από τους Γάλλους Rea et Tripier, ότι «ο συμβιβασμός των στερεοτύπων που ξεκινούν από τις σχολικές μονάδες είναι ευκολότερος όταν τα παιδιά αυτά είναι σε μικρή ηλικία, αλλά γίνεται ιδιαίτερα πιο δύσκολος καθώς μεγαλώνουν, αφού σαν έφηβοι έχουν να αντιμετωπίσουν τα επιπρόσθετα προβλήματα ταυτότητας που όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό επίπεδο». Επιπροσθέτως, δίνοντας έμφαση στα παραπάνω σύμφωνα με τους Μπαγκαβός και Παπαδοπούλου, 2006, «στην ηλικία αυτή τα παιδιά των μεταναστών συνειδητοποιούν την απόρριψη τους από τους ντόπιους συνομηλίκους τους, τους κλειστούς κοινωνικό-οικονομικούς τους ορίζοντες και εν τέλει τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Η συνειδητοποίηση αυτή συνοδεύεται από την άρνηση αποδοχής της κατάστασης του πολίτη **«δεύτερης κατηγορίας»**, στην οποία αντιλαμβάνονται ότι έχουν καταδικασθεί ετερόβουλα. Αυτό με την σειρά του εξηγεί τόσο τις εκρήξεις οργής όσο και την αυξημένη παραβατικότητα από μεριά τους, με χαρακτηριστικό γνώρισμα της «ρετσινιάς» που τους συνοδεύει ως μια **«καινούργια επικίνδυνη τάξη»** από τον ευρύτερο κοινωνικό σύνολο». Εν κατακλείδι, οι απόψεις λοιπόν από όλη την γκάμα του δείγματος φαίνεται να είναι μοιρασμένες, και το μόνο στοιχείο που ενδεχομένως να συγκλίνουν είναι ότι η διαδικασία της εκπαίδευσης συμβάλει κατεξοχήν στον τομέα της μόρφωσης και της μετέπειτα εργασιακής κατάρτισης και διαστρωμάτωσης.

Επιπρόσθετα, σχετικά με την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας από τη δεύτερη γενιά μεταναστών, καταλήγουμε στο ότι ο ρόλος της στην κοινωνική ενσωμάτωση είναι καταλυτικός και ίσως ο σημαντικότερος, αφού συμβάλλει καθοριστικά στην μετέπειτα κοινωνικο-επαγγελματική ζωή, καθώς αποτελεί το βασικότερο μέσο για τα παιδιά δεύτερης γενιάς να κοινωνικοποιηθούν, και να ενσωματωθούν στο περιβάλλον όπου πλέον αποτελεί σπίτι τους. Παράλληλα, το παιδί του μετανάστη, όπως αναφέρει η Μουσούρου, «προσέρχεται στο σχολείο με σοβαρά μειονεκτήματα και

αντιμετωπίζει μεγάλη δυσκολία όταν διδάσκεται σε μια γλώσσα που δεν γνωρίζει καλά». Ενδεικτικά μερικά από αυτά είναι, ότι δεν γνωρίζει ή έστω δεν γνωρίζει καλά την γλώσσα της χώρας υποδοχής και ενδεχομένως δυσκολεύεται να κατανοήσει και το εκπαιδευτικό σύστημα, και αν μη τι άλλο έχει κοινωνικοποιηθεί σε μια άλλη πολιτικοπολιτισμική και οικονομικοκοινωνική πραγματικότητα \_μια πραγματικότητα που διατηρούν ζωντανή οι γονείς του (Μπαγκαβός, Παπαδοπούλου, 2006:224,225). Συμπερασματικά, ένα σημαντικό εμπόδιο για την εν γένει ένταξη και κατόπιν ενσωμάτωση της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών, αποτελεί η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας της εκάστοτε χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με την έρευνά μας, η σχολική εμπειρία είτε υπήρξε δυσάρεστη είτε ευχάριστη, χωρίς την εκμάθηση της γλώσσας στη χώρα υποδοχής δεν θα υπήρχαν περιθώρια επικοινωνίας και συμβίωσης των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς με το γηγενή πληθυσμό. Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει δίαυλος επικοινωνίας, αφενός να είναι κατανοητός ο γραμματικός λόγος και αφετέρου με τη γνώση του καθημερινού λεξιλογίου να επιτυγχάνετε η δυνατότητα συνεννόησης σε πρακτικά θέματα της καθημερινής ζωής. Συνεπώς η εκμάθηση της εθνικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής αποτελεί το διαβατήριο της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών για την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία και τον περίγυρό της. Οι μετανάστες είτε πρώτης είτε δεύτερης γενιάς έχουν ανάγκη από την επίλυση των πρακτικών ζητημάτων τους δηλαδή ανάγκη για μόρφωση, ανάγκη για νομιμοποίηση και ανάγκη για αξιοπρεπής διαμονή στη χώρα υποδοχής. Έτσι σύμφωνα με Πετρινώτη, 1993, «για αυτά τα ζητήματα είναι απαραίτητη η εξασφάλιση της σταθερής εγκατάστασης των μεταναστών όχι μόνο μέσα από την έκδοση αδειών διαμονής αλλά και μέσα από τη διευκόλυνση της διαδικασίας πολιτογράφησης τόσο της δεύτερης όσο και της πρώτης γενιάς μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα». Η κοινωνία υποδοχής είναι υπεύθυνη για την ένταξη των μεταναστών κατά την άφιξη και την εγκατάστασή τους, λαμβάνοντας υπόψη και τους απογόνους αυτών. Η ένταξη πραγματοποιείται με γνώμονα τον ρόλο που θα παίξουν οι μετανάστες και η 2<sup>η</sup> γενιά αυτών, αλλά και η χρησιμότητα τους σε ένα «εθνικό σύνολο».

Βάση του ερευνητικού υλικού μας, οι γονείς των παιδιών θεωρούν ότι το σχολείο και η μόρφωση είναι το μόνο εργαλείο που θα βοηθήσει τα παιδιά τους να αφομοιωθούν και να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της χώρας υποδοχής. Όσον λοιπόν αφορά την κοινωνικοοικονομική ανέλιξη των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς σε συσχέτιση με την έντονη παρότρυνση των γονιών τους, θεωρείτε ότι το σχολείο είναι το μόνο μέσο που θα τα βοηθήσει εν δυνάμει να ενσωματωθούν και να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της νέας τους πατρίδας. Συμπεραίνουμε πως εμμέσως πλην σαφώς οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που δίδονται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς κατά την παρακολούθηση τους είναι άκρως διαχειρίσιμες και επιβοηθητικές στον τομέα της κοινωνικοοικονομικής ανέλιξης και εγκαθίδρυσης της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας προκύπτει το συμπέρασμα πως ένα μικρό μέρος των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση διαφωνεί εν μέρει ότι η εκπαιδευτική σταδιοδρομία συμβάλει στον τομέα της κοινωνικής επιβίωσης, καθώς επίσης και το δείγμα των ανεκπαιδευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς επιμένει στην ίδια άποψη. Επίσης όσον αφορά το δείγμα των μη εκπαιδευμένων συνεντευξιαζόμενων διαπιστώνουμε πως διαφωνεί κατηγορηματικά για τα εν λόγω κοινωνικοοικονομικά και ενταξιακά οφέλη που παρέχονται από την συμμετοχή στην εκπαίδευση. Στα συμπεράσματα μας προστίθενται το γεγονός πως υπάρχει συμφωνία από όλους σχεδόν τους συνεντευξιαζόμενους, όσον αφορά την έντονη παρότρυνση των γονιών τους για επιτυχία στην εκπαίδευση, καθώς θεωρείται ότι το σχολείο είναι το μόνο μέσο ώστε να επιτευχθεί η επικείμενη ενσωμάτωση στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της χώρας υποδοχής. Εν αντιθέσει στην παραπάνω διαπίστωση ένα δείγμα των ανεκπαιδευτων μεταναστών δεν έχει βιώσει παρόμοια εμπειρία από το οικογενειακό περιβάλλον, αφού όπως υποστήριξε σε απαντήσεις του επικρατούσε πλήρης εκπαιδευτική άγνοια από τους γονείς τους. Αυτό ενδεχομένως προκύπτει σύμφωνα με τον Ogbu, (Γουβιάς 2015), «ότι εφόσον οι βασικοί κοινωνικοί θεσμοί αντανakλούν τις αξίες, τους κανόνες και την κουλτούρα των κυρίαρχων ομάδων, οι ακούσιοι μετανάστες και οι απόγονοι τους προσεγγίζουν

αυτούς τους θεσμούς με καχυποψία και απόσταση». Εν κατακλείδι σχετικά με την απόκτηση ιθαγένειας – υπηκοότητας σε συνάρτηση με την υποχρεωτική συμμετοχή στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της χώρας υποδοχής, υπάρχει πλήρης ομοφωνία από τους συνεντευξιαζόμενους ότι η εκπαίδευση κατά γενική ομολογία θεωρούνταν το μόνο μέσο για την απόκτηση των παραπάνω. Με λίγα λόγια η ιθαγένεια – υπηκοότητα ήταν για εκείνους το εισιτήριο που έπρεπε να έχουν για την οικονομική και επαγγελματική τους κατάρτιση με απότοκο την κοινωνική εγκαθίδρυση και αφομοίωση.

Ολοκληρώνοντας, οι μετανάστες που ζουν και αλληλεπιδρούν με τους γηγενείς, είναι απαραίτητο να αναγνωρίζονται ως πολίτες της χώρας, ειδικότερα όταν έχουν γεννηθεί εδώ. Για να αναγνωριστούν και να καλυφθούν οι ανάγκες τους είναι απαραίτητο με τη λήψη στοχευμένων μέτρων, όπως προαναφέρθηκε, να προωθηθεί η κοινωνική και πολιτική ενσωμάτωσή τους και να διαμορφωθεί η κοινωνικοποίησή τους. Η θλιβερή διαπίστωση λοιπόν συναντάται στο γεγονός ότι οι άλλες χώρες έχουν ανταπεξέλθει με επιτυχία στις συνέπειες της μετανάστευσης η καθεμιά με τα δικά της μέσα και βάση τις δικές τους μεταναστευτικές πολιτικές. Έτσι λοιπόν θεωρείται ως η κατάλληλη στιγμή να δράσει και η ελληνική κοινωνία, επιστρατεύοντας τα δικά της «μέσα», ώστε να ενσωματώσει κατάλληλα και με επιτυχία τους μετανάστες της.

Αναμφίβολα, αφετηρία της ομαλής ένταξης πρέπει να είναι η νομιμότητα του κάθε συμμετάσχοντος σε ένα κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής, όσον αφορά την μόρφωση των μεταναστών δεύτερης γενιάς για την περαιτέρω χρησιμότητα και αξιοποίηση τους στην εργασιακή και οικονομική ζωή της χώρας. Τέλος, είναι σημαντικό να διευκολυνθεί η πρόσβαση στην ελληνική υπηκοότητα των αλλοδαπών πολιτών που πληρούν τις προϋποθέσεις του νόμου και είναι εξίσου σημαντική η ρύθμιση της πολιτογράφησης της δεύτερης γενιάς μεταναστών. Συγκεκριμένα θα μπορούσε να αποκτήσει η ελληνική ιθαγένεια από όλα τα παιδιά αλλοδαπών γονέων που γεννιούνται στην Ελλάδα μετά τη γέννηση τους μέσω μιας απλής αίτησης, καθώς επίσης και

στο πλαίσιο αυτό είναι σημαντικό να επιτρέπεται η διπλή ιθαγένεια και να συναφθούν σχετικές συμφωνίες με τις βασικές χώρες προέλευσης μεταναστών.

Όπως διαφαίνεται από τις συνολικές απαντήσεις του δείγματος εκπαιδευμένων αλλά και ανειδίκευτων μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς, ποικίλων χωρών καταγωγής και ανομοιόμορφης κατάταξης ηλικιακών ομάδων, συμφωνούν ότι τόσο οι κοινωνικές επιταγές όσο η ίδια η αντιμετώπιση από το γηγενή πληθυσμό, αποτελούν παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην μη αποδοχή των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς σε γενικά πλαίσια, αλλά και στην δυσκολία αφομοίωσης τους από την κοινωνία σε τελική ανάλυση. Ακόμη, με βάση μαρτυρία συνεντευξιαζόμενου προκύπτει το συμπέρασμα ότι για να αφομοιωθεί κανείς δεν είναι απαραίτητο να έχει συμμετάσχει στην εκπαίδευση αφού εκεί γεννιούνται οι μεγαλύτερες ανισότητες και καλλιεργούνται αρκετά κακεντρεχή δεδομένα και πρότυπα για έναν μετανάστη ή πρόσφυγα με βάση τις υπάρχουσες ενταξιακές πολιτικές που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό τομέα. Χαρακτηριστικά είναι τα συμπεράσματα για την προαναφερθείσα δυσλειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών τα οποία μας δίδονται και από έρευνα του Τσουκαλά όπως αναφέρεται από τον Τσαούση, Δ., Γ., 1985, «εκείνο που δυσχεραίνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η αντίφαση ανάμεσα σε μια θεαματική υπερεκπαίδευση μιας μεγάλης έστω, μειοψηφίας και στον αναλφαβητισμό ή την ημιμάθεια της πλειοψηφίας του πληθυσμού, το οποίο φαινόμενο οδηγεί σε έναν έντονο πολιτιστικό διαχωρισμό του λαού σε σχέση με την άρχουσα αρχή με το χαρακτηριστικό γνώρισμα της πολιτικής και ταξικής απόστασης, να συνοδεύει την πραγματικότητα αυτή» (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:569,570).

Η χρυσή τομή της ομαλής κοινωνικής ένταξης με ταυτόχρονη τη διατήρηση της ιδιαίτερης εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας δεν φαίνεται να έχει ακόμη επιτευχθεί. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής επιμένει στη ένταξη των μεταναστών 2<sup>ης</sup> γενιάς με προσκόλληση στο δικό της τρόπο εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Προκειμένου να ομαλοποιηθεί η υπάρχουσα κατάσταση και για να αναγνωριστούν και να

καλυφθούν οι ανάγκες της 2<sup>ης</sup> γενιάς μεταναστών, είναι απαραίτητο με τη λήψη στοχευμένων μέτρων και προτάσεων να προωθηθεί η κοινωνικοπολιτική ενσωμάτωσή τους και να διαμορφωθεί η κοινωνικοποίησή τους με αν μη τι άλλο, διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και πολιτικές. Συμπερασματικά, η θέληση και η ποιοτική προσπάθεια όλων των πόρων, είτε σχολικών είτε ατομικών είτε οικογενειακών, είναι εφικτή και πραγματοποιήσιμη εφόσον υπάρχει στο προσκήνιο ευαισθησία σε κάθε είδους ατομική προσπάθεια των παιδιών ως προς την εκπαιδευτική τους ανέλιξη. Η ύπαρξη πολυπολιτισμικής διδασκαλίας προωθεί το παραγωγικό κλίμα και την κουλτούρα που χρειάζεται κάθε παιδί, κάθε εθνικότητας στο δικαίωμα της εκπαίδευσης.

Μια ισχυρή πρόταση- ιδέα προς υλοποίηση, προτείνεται από συνεντευξιαζόμενο, η οποία όμως προϋποθέτει ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό όπως οι δάσκαλοι και οι καθηγητές πρέπει να εκπαιδεύονται περισσότερο σε θέματα προσέγγισης και ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών. Η ελληνική γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από αρχαία και αριθμούς, έτσι θα έπρεπε να υπάρχουν βιωματικά εργαστήρια, σύστημα ψυχολογικής υποστήριξης σε κάθε σχολείο και κάθε βαθμίδα, για κάθε μαθητή. Προτείνετε λοιπόν, όπως γίνεται ήδη σε χώρες του εξωτερικού σαν την Ιαπωνία, να μελετάνε κατ' ουσίαν οι μαθητές και όχι να λύνουν απλά ασκήσεις \_ να μαθαίνουν ακόμη πώς να συντηρούν το σπίτι και τον εαυτό τους. Αν και όλα αυτά βέβαια ακούγονται ουτοπικά σε πρώτο χρόνο, μπορούν εν δυνάμει να επιτευχθούν αν εξαιρέσει κανείς την σημαντική έλλειψη κονδυλίων για να προαχθεί η πραγματική εξέλιξη και ουσία της εκπαίδευσης. Ολοκληρώνοντας, θα ήταν ακόμη ωφέλιμο μεταξύ άλλων, να παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες όπως η ημερήσια φροντίδα παιδιών για μαθητές και μαθήτριες που είναι γονείς, και θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός μαθητών/τριών στην τάξη ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να αφιερώνουν χρόνο ξεχωριστά στο κάθε παιδί, και όχι στη μάζα του συνόλου των μαθητών (Γουβιάς, Δ., 2015:187,188). Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, προτείνεται σύμφωνα με Τσαούση, 1985, «αν όχι η κατάργηση \_ η άμεση διαφοροποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, και η αντικατάσταση του με ένα σύστημα επιλογής και θέσπισης “προσώπων” που να είναι σε θέση να οδηγήσουν τον κάθε μαθητή,

γηγενή η μη – σαν ένα ομοιογενές σύνολο, στην απόκτηση των δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους έτσι ώστε να επιτευχτεί η βέλτιστη κοινωνική ανέλιξη των πληθυσμιακών ομάδων μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης» (Τσαούσης, Δ., Γ., 1985:571).

Εν κατακλείδι, ο στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παρέχονται οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να προκύπτουν πολίτες με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ικανοί και υπεύθυνοι να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές επιταγές της μετέπειτα επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής. Το υπάρχον σύστημα όμως παρουσιάζει έλλειψη υποδομών και δυσλειτουργία στην επίτευξη του στόχου αυτού, γεγονός που ώθησε και ένα μεγάλο ποσοστό των συνεντευξιαζόμενων να το αντιμετωπίσουν με δυσπιστία και να θεωρούν ότι είναι δύσκολο να ανταπεξέλθουν χωρίς επιμέρους στήριξη και βοήθεια. Παράλληλα είναι ζωτικής σημασίας και το θέμα αντιμετώπισης του συστήματος προς τα άτομα διαφορετικής καταγωγής και κουλτούρας. Έτσι λοιπόν για να διαφοροποιηθεί αυτή η πραγματικότητα, καταλήγουμε πως είναι σημαντική η μεταρρύθμιση της λειτουργίας του σχολικού συστήματος και η αλλαγή της οπτικής γωνίας του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ακόμη, είναι καίριας σημασίας να αντιμετωπίζεται το κάθε άτομο ως μία ξεχωριστή προσωπικότητα, ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης, την οικονομική κατάσταση και την διαφορετική πολιτισμική ιστορία. Κλείνοντας, τονίζουμε ότι η κοινωνία θα μπορούσε να εξελιχθεί διαφορετικά με την σωστή και πλήρη εκπαιδευτική καλλιέργεια έχοντας τις ανάλογες υποδομές και αντιλήψεις. Ευελπιστούμε λοιπόν σαν κοινωνία προς αυτή την κατεύθυνση στο άμεσο μέλλον.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Αμπατζόγλου Γ., Γλώσσα και μετανάστευση : ψυχολογικές διαστάσεις, Αθήνα, 2001

Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα, 2003-2004

Δαμανάκης Μ., «Μετανάστευση και Εκπαίδευση», Gutenberg, Αθήνα, 1987

Διαμαντούρος Ν. , 'Η Ελλάδα της Μετανάστευσης', επιμ. Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ., Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2004

Δημοπούλου-Λαγωνίκα Μ, 'Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας-Μοντέλα παρέμβασης', εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, 2011

Δημουλάς Κ., Παπαδοπούλου Δ., «Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης των μεταναστών της Περιφέρειας Αττικής», έκθεση για λογαριασμό της Περιφέρειας Αττικής, ΙΝΕ-ΑΔΕΔΥ/ΓΣΕΕ, Αθήνα, 2004

Ζαββού Α., Καμπούρη Ν., Στρατηγάκη Μ., (επιμ.) , 'Φύλο, μετανάστευση, διαπολιτισμικότητα', Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος

Ιωακειμίδης Β., *‘Κοινωνική εργασία για την κοινωνική δικαιοσύνη Ριζοσπαστική και κριτική θεωρία, πρακτική, παραδείγματα’*, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ίων, 2012

Καρύδης Β, Το Ζήτημα της Δεύτερης Γενιάς: Έγκλημα και Μετανάστευση στο Μ. Παύλου και Δ. Χριστόπουλος, Η Ελλάδα της Μετανάστευσης, Κοινωνική Συμμετοχή Δικαιώματα και Ιδιότητα του Πολίτη, ΚΕΜΟ, εκδ. Κριτική, Αθήνα, 2004

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

Κασιμάτη Κ. , «Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης», Αθήνα, εκδ. GUTENBERG, 2003

Κασιμάτη Κ., *‘Μετανάστευση-Παλινόστηση, Η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς’*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα ,1984

Κόντης Α., Η Ελλάδα ως Χώρα Υποδοχής Μεταναστών, Ο Ελληνισμός στον 21<sup>ο</sup> αι. Διεθνείς Σχέσεις, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός, Παιδεία, επιμ. Στ. Κωνσταντινίδης, Θ. Πελαγίδης, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα , 2000

Κουλαϊδής Β., (επιμ.), *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*, εκδ. ΚΕΕ, Αθήνα, 2006

Κυπριανού, Δ., *‘Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο’* ,Εκδόσεις Επίκεντρο,2011

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

Μουσούρου Α.Μ., *Παιδιά Παλινοστώντων και Αλλοδαπών στο Ελληνικό Σχολείο, στο Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία*, επιμ. Χ. Μπάγκαβος και Δ. Παπαδοπούλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα , 2006

Μπάγκαβος Χρ., Παπαδοπούλου Δ., (επιμ.), *‘Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία’*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα , 2006

Μπαγκαβός Χ., Παπαδοπούλου Δ., *‘ Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική’*, Αθήνα, εκδ. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2003

Πετρινιώτη, Ξ., *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα*, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, 1993

Πουλοπούλου Έρα- Εμκε , *‘Η μεταναστευτική Πρόκληση’*, Εκδόσεις Παπαζήση,2007

Πούρκος ,Μ.Α., 'Ο Ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία την εκπαίδευση και την κοινωνικο – ηθική μάθηση' ,Gutenberg, Αθήνα ,1997

Τριανταφυλλίδου Α.,Μαρούκης Θ, ' Η μετανάστευση στη Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα', Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 2010

Τσαουσής Δ.Γ., «Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ», (Εισαγωγή στην κοινωνιολογία), εκδ. GUTENBERG,(πρώτη έκδοση) , 1985

AntonyGiddens,«ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ», μτφρ. Τσαουσής Δ.Γ. ,Αθήνα, εκδ. GUTENBERG, (Β έκδοση) , 2009

Ballantine J., Hammack F.M., «The Sociology of Education, A Systemic Analysis», Pearson Education Inc., μτφρ., Γουβιάς Δ., (2015), «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» (Μια συστηματική ανάλυση),Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2012

Giddens, Anthony, *ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ*, μεταφρ. Τσαούσης, Δ.Γ. 2229 Αθήνα, GUTENBERG, 1997

Kwak ,Κ. ,'Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families . Human Development, 2003

LevitasR., «Hέννοια του κοινωνικού αποκλεισμού» στο Πετμετζίδου Μ., Παπαθεοδώρου Χ., (επιμ.), «Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός», Αθήνα, εκδ. Εξάντας, 2004

Marshlow ,Η.Α. Κίνητρα και προσωπικότητα. Μτφρ Ε. Καρακατσάνη. Αθήνα, Αιώρα, 2011

## **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**

<http://wikipedia.net.gr> (μετανάστευση)

<http://www.ypes.gr/el/EidGramIthageneias> (ιθαγένεια)

Καρεμφύλλης Κ.,' Ιστορία Παράδοση Εθνικισμός' , Αθήνα, 2015