SIRIUS

ΠΕ1- Κρατικη επισκοπηση

Αναλυση εφαρμογης στρατηγικων απο εθνικους εκπαιδευτικους φορεις και αλλους φορεις

Μεσα απο ομαδες εστιασης/ ομαδες διαλογου συλλογης δεδομενων

Συγκριτική Ανάλυση

ΠΕ1- ΚΡΑΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟ ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ

ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ/ ΟΜΑΔΕΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Συγκριτική Ανάλυση

Μάιος 2013

Συντάκτης Claudia Koehler

Ευρωπαϊκό φόρουμ για τις μεταναστευτικές σπουδές (efms),
Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Bamberg

«The reproduction of all or part of this work, regardless of means, electronic or mechanical, is forbidden without the written consent of the authors and the editor».

«SIRIUS is not responsible for the opinions expressed in this publication».

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή

1. Θεωρήσεις για την εθνική προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών..... 9

1.1 Το στάδιο ανάπτυξης των στοχοθετημένων πολιτικών 9

1.2 Η προσέγγιση για την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών..... 10

1.2.1 Κουλτούρα/ Φιλοσοφία της εθνικής προσέγγισης..... 10

1.2.2 Δομή, χρηματοδότηση και στρατηγική της εθνικής προσέγγισης..... 11

1.2.3 •Θεματική εστίαση της εθνικής προσέγγισης 12

1.2.4 Προκλήσεις στην εφαρμογή εθνικής προσέγγισης 13

1.3 Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στην προσέγγιση της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών..... 13

2 Θεωρήσεις για την εφαρμογή των Συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την Εκπαίδευση Παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών..... 15

2.1 Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος..... 17

2.1.1 Ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο 20

2.1.2 Πρόοδος μέσα από το σχολικό σύστημα και κινητικότητα ανάμεσα σε εκπαιδευτικές διόδους 21

2.1.3 Σχολικός διαχωρισμός..... 22

2.1.4 Η πορεία προς την εξέλιξη 22

2.2 Ποικιλομορφία στα σχολεία..... 23

2.2.1 Η προσέγγιση στην ποικιλομορφία σε εθνικό επίπεδο..... 26

2.2.2 Οι δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των καθηγητών 26

2.2.3 Διακρίσεις στο σχολείο 26

2.3 Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές..... 27

2.3.1 Ακαδημαϊκή υποστήριξη για εξατομικευμένη εκμάθηση και ατομική υποστήριξη, ειδικά για μετανάστες μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μαθητές με ειδικές ανάγκες..... 30

2.3.2 Η κατάκτηση της γλώσσας 30

2.3.3 Σχολική συνεργασία μεταναστευτικές κοινότητες και επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς . 31

2.3.4 Η πορεία προς την εξέλιξη 32

2.4. Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση 33

2.4.1 Πρόσκληση προς τους μετανάστες μαθητές σε πολλές πτυχές της ζωής και όχι μόνο στο σχολείο 36

2.4.2 Επίβλεψη της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων από ειδικές ομάδες 36

2.4.3 Καταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελέσματα για τα παιδιά μετανάστες 36

3. Οι στόχοι της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και των Στόχων της «ΕΚ 2020» 36

3.1 ι εθνικοί δείκτες για τους στόχους της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και του «ΕΚ 2020» 39

3.2 Θεωρήσεις για την εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και της «ΕΚ 2020» 42

3.2.1 Μέτρα για τον στόχο της προσχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής 42

3.2.2 Μέτρα πολιτικής για τους στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 43

3.2.3 Μέτρα πολιτικής για τον στόχο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση 45

3.2.4 Μέτρα πολιτικής για τον στόχο της δια βίου μάθησης 45

3.2.5 Η παρούσα κατάσταση των στατιστικών στον τομέα της εκπαίδευσης στην Κροατία, τη Λετονία, τη Λιθουανία και την Ισπανία (Καταλονία) 46

3.2.6.Η φάση του διαλόγου στην εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής « ΕΕ 2020» και «ΕΚ 2020» σε Κροατία, Λετονία, Λιθουανία και Ισπανία (Καταλονία) 47

4. Θεωρήσεις για την πιθανή συνεισφορά του Δικτύου SIRIUS για τις ενδιαφερόμενες χώρες 48

5. Συμπερασματικές Ερωτήσεις 49

Επισυνάψεις

Πίνακες

Πίνακας 1: Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος - Προκλήσεις 17

Πίνακας 2: Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία 18

Πίνακας 3: Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος – Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών 19

Πίνακας 4: Ποικιλομορφία στα σχολεία – Προκλήσεις 23

Πίνακας 5: Ποικιλομορφία στα σχολεία – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία 24

Πίνακας 6: Ποικιλομορφία στα σχολεία – Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών 25

Πίνακας 7: Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές – Προκλήσεις 27

Πίνακας 8: Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία 28

Πίνακας 9: Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές– Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών 29

Πίνακας 10: Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση – Προκλήσεις 33

Πίνακας 11: Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία 34

Πίνακας 12: Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση – Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών 35

Πίνακας 13: Εθνικοί Δείκτες για τους στόχους της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και των Στόχων της «ΕΚ 2020» 40

Πίνακας 14: Διαθεσιμότητα διαφοροποιημένων στοιχείων στη Λετονία, την Κροατία, την Ισπανία (Καταλονία) και τη Λιθουανία 46

Εισαγωγή

Το δίκτυο SIRIUS έχει ως στόχο την προώθηση βελτιώσεων στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή πολιτικής για με την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών μέσα στην Ε.Ε. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, το δίκτυο SIRIUS επιδιώκει να κάνει πιο δυνατή τη φωνή των κύριων φορέων και ενδιαφερομένων που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της μεταναστευτικής πολιτικής σε κάθε χώρα. Βασιζόμενο στη συνεισφορά τους, τις ιδέες τους και τις προσδοκίες τους, το δίκτυο SIRIUS επιδιώκει να δώσει μια γενική εικόνα της τελευταίας λέξης της τεχνολογίας και να αναγνωρίσει τις κυρίαρχες τάσεις, τις προκλήσεις, τις δυσκολίες και τα επιτεύγματα που αφορούν την εφαρμογή πολιτικής.
Το δίκτυο SIRIUS ενδιαφέρεται για την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της, συμπεριλαμβανομένης της προνηπιακής, της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας, της επαγγελματικής και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και για την εφαρμογή των αντίστοιχων πολιτικών περισσότερο, παρά για τις διαδικασίες σχεδιασμού πολιτικών καθαυτές.
Το Πακέτο Εργασίας 1 (ΠΕ1) του δικτύου SIRIUS έχει κάνει κάλεσμα προς τους Εθνικούς Εταίρους να συμβάλουν στην αξιολόγηση των θεωρήσεων για αυτά τα ζητήματα καθοδηγώντας Ομάδες Εστίασης στις χώρες τους, αναλύοντας τα αποτελέσματα και συντάσσοντας μια εθνική έκθεση. Οι εθνικές εκθέσεις αναλύθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ως βάση για τη συγγραφή της συγκεκριμένης συγκριτικής ανάλυσης.

Ο πυρήνας του ενδιαφέροντος των Ομάδων Εστίασης αφορούσε τις αντιλήψεις των φορέων και των ενδιαφερομένων σχετικά με:

- Την εθνική προσέγγιση που υφίσταται για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών
- Την εθνική υλοποίηση των **«Συμπερασμάτων του Συμβουλίου για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών»**
- Την εθνική υλοποίηση της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και των Στόχων της «ΕΚ 2020»,
- Την προστιθέμενη αξία του δικτύου SIRIUS για το έργο του.

Μια Ομάδα Εστίασης (FG), ή εναλλακτικά μια ομάδα διαλόγου, επρόκειτο να συσταθεί σε κάθε χώρα. Σε ορισμένες χώρες, λόγω χρόνου και απόστασης, ήταν πιο εφικτό να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια, ή μια μίξη διαφόρων μεθόδων. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, όλες οι μέθοδοι θα αναφέρονται ως «Ομάδες Εστίασης» , και οι αντίστοιχοι ερωτηθέντες ως «συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης» για λόγους απλοποίησης. Λεπτομέρειες για τις μορφές που εφαρμόστηκαν βρίσκονται στις Εθνικές Εκθέσεις, συγκεκριμένα στο Βέλγιο (Φλάνδρα), Κροατία, Εσθονία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Ολλανδία και Ισπανία (Καταλονία).

Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης (ή η εναλλακτική μέθοδος) θα συστήνονταν από 7-8 άτομα τα οποία θα πληρούσαν τα παρακάτω προφίλ:

- Σχεδιαστές πολιτικής σε εθνικό και ομοσπονδιακό επίπεδο. Αυτοί θα ήταν, συνήθως, άτομα από το Υπουργείο Παιδείας, υπεύθυνα για ζητήματα ένταξης.
- Σχεδιαστές πολιτικής σε τοπικό/δημοτικό επίπεδο. Θα μπορούσαν να είναι προσωπικό από τα τμήματα ένταξης και εκπαίδευσης. Ει δυνατόν, προτιμάται προσωπικό ανώτερης βαθμίδας το οποίο εμπλέκεται ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- Ερευνητές εξειδικευμένοι στη μετανάστευση και την εκπαίδευση,
- Εκπρόσωποι ΜΚΟ που εργάζονται με παιδιά- μετανάστες
- Διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Πρόεδροι μεταναστευτικών/μειονοτικών κοινοτήτων (υψηλόβαθμοι/χαμηλόβαθμοι).

Οι εθνικές εκθέσεις εστίαζαν στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ΣΤΙΣ ΟΜΆΔΕΣ ΕΣΤΊΑΣΗΣ. Ωστόσο, οι Εθνικοί Εταίροι που συνέταξαν τις εκθέσεις προσέφεραν την τεχνογνωσία τους στο ζήτημα της μεταναστευτικής εκπαίδευσης προκειμένου να εξηγηθεί περαιτέρω το πλαίσιο και να προστεθούν λεπτομέρειες.

Η παρακάτω έκθεση αποτελεί μια σύνθεση των παραπάνω δέκα εκθέσεων (Βέλγιο, (Φλάνδρα), Κροατία, Εσθονία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Ολλανδία και Ισπανία (Καταλονία)) σε έναν, κατά κάποιον τρόπο, συλλογισμό πάνω στις θεωρήσεις που προστέθηκαν από την τεχνογνωσία των ειδικών.

Η έκθεση ξεκινάει με μια ανάλυση των θεωρήσεων για την εθνική προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, συνεχίζει με μια συζήτηση για τις θεωρήσεις γύρω από την εφαρμογή των συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, και κατ' επέκταση, την εφαρμογή της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και των Στόχων της «ΕΚ 2020», επισημαίνει τις θεωρήσεις για την πιθανή συνεισφορά του δικτύου SIRIUS για τους εθνικούς φορείς, και καταλήγει με μια σειρά ερωτημάτων τα οποία θα καθοδηγήσουν τις μελλοντικές δραστηριότητες του Δικτύου.

1. Θεωρήσεις για την εθνική προσέγγιση στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

1.1 Το στάδιο ανάπτυξης των στοχοθετημένων πολιτικών

Το στάδιο ανάπτυξης των στοχοθετημένων πολιτικών για την μεταναστευτική εκπαίδευση διαφέρει σημαντικά ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης. Ανάμεσα στις χώρες που συγκρότησαν Ομάδες Εστίασης στα πλαίσιο του Δικτύου SIRIUS, οι πέντε αυτό-προσδιορίστηκαν ως προχωρημένου σταδίου (Α) και πέντε ως αρχικού σταδίου των στοχοθετημένων πολιτικών για τη μεταναστευτική πολιτική (Β). Η ομάδα Α περιλαμβάνει την **Ιταλία**, την **Ολλανδία**, το **Βέλγιο (Φλάνδρα)**, την **Ελλάδα** και τη **Γερμανία**. Η ομάδα Β περιλαμβάνει την **Λετονία**, την **Εσθονία**, τη **Λιθουανία**, την **Κροατία** και την **Ισπανία (Καταλονία)**.

Στην **Εσθονία,** υπάρχουν διάφορες πρωτοβουλίες για την ενίσχυση των νέων μεταναστών μαθητών, αλλά θα ήταν υπερβολή να τις θεωρήσουμε ευρέως στοχοθετημένες πολιτικές. Πολλές από τις πρωτοβουλίες βασίστηκαν σε προγράμματα και ο αριθμός των νέων μεταναστών παραμένει πολύ μικρός. Σε ό,τι αφορά τα Ρώσικα σχολεία, υπήρξαν

στοχοθετημένες πολιτικές σε κρατικό επίπεδο, αλλά η έμφαση είχε δοθεί στην αύξηση του αριθμού μαθημάτων που διδάσκονταν στα Εσθονικά. Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης θεωρούν ότι οι περισσότερες χώρες που συμμετέχουν στο δίκτυο SIRIUS, δεν πρόκειται να αποκομίσουν κάτι από αυτό.

Καθώς δεν υπάρχουν πολλοί μετανάστες στην **Κροατία**, η μεταναστευτική εκπαίδευση δεν αποτελεί ζήτημα υψηλής προτεραιότητας. Ένας νέος νόμος για τους αλλοδαπούς εισήχθη το Φεβρουάριο του 2013, και διάφορες δραστηριότητες που βασίζονται σε προγράμματα υφίστανται σε πολύ αρχικό στάδιο.

Η **Λιθουανία** θεωρείται προχωρημένη στην ανάπτυξη στοχοθετημένων μέτρων για τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες, κυρίως μέσα από την καθιέρωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, στον τομέα της εκπαίδευσης μεταναστών, η Λιθουανία είναι σε πολύ αρχικό στάδιο.

1.2 Η προσέγγιση για την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

Αυτό το κεφάλαιο μελετά τις προσεγγίσεις των συμμετεχόντων κρατών ως προς την εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Οι θεωρήσεις των συμμετεχόντων στις Ομάδες Εστίασης σε αυτό το ζήτημα χωρίζονται στις εξής περιοχές: Η α) κουλτούρα/φιλοσοφία της προσέγγισης, β) η δομή, η χρηματοδότηση και η στρατηγική της εθνικής προσέγγισης, γ) η Θεματική εστίαση και δ) οι Προκλήσεις που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της εθνικής προσέγγισης.

1.2.1 Κουλτούρα/ Φιλοσοφία της εθνικής προσέγγισης

Σε όλες τις υπό ανάλυση χώρες, στη θεωρία, μια διαπολιτισμική προσέγγιση[1] διαμορφώνει τη βάση για μια γενική προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Παρόλα αυτά, σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως στην **Κροατία**, την **Ιταλία**, την **Ελλάδα** και τη **Γερμανία**, αυτή η προσέγγιση υπάρχει πρωτίστως στη θεωρία, χωρίς να εφαρμόζεται αποτελεσματικά στην πράξη. Στην καθημερινή σχολική ζωή, η έλλειψη κατανόησης της διαφορετικότητας και η τάση προς αφομοίωση εμποδίζουν την επιτυχή διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στη **Λιθουανία** και την **Κροατία**, δεν υπάρχει επαρκώς ανεπτυγμένη προσέγγιση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο. Στη **Λιθουανία**, αυτό αποδίδεται κυρίως στο χαμηλό ποσοστό μετανάστευσης της χώρας, ενώ στην **Κροατία** η ανεπάρκεια αυτή

[1] "Intercultural education aims at including all students, migrants and natives, in common learning activities, thus providing an alternative to targeting migrant students. By including all children in activities related to the migrants' cultures, it offers a way of valuing the cultural and linguistic assets of migrant children."
(Σ.τ.Μ. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει στόχο να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές, μετανάστες και αυτόχθονες, σε κοινές μαθησιακές δραστηριότητες, παρέχοντας έτσι μια εναλλακτική στην στοχοθέτηση των μεταναστών μαθητών. Η συμμετοχή όλων των παιδιών σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις κουλτούρες των μεταναστών, προσφέρει έναν τρόπο να εκτιμήσουν τα πολιτιστικά και γλωσσικά προσόντα των παιδιών-μεταναστών.)
Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2009): ΕΓΓΡΑΦΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
Αποτελέσματα της διαβούλευσης για την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.
Σελ.16.

αποδίδεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος του Υπουργείου Επιστήμης, Παιδείας και Αθλημάτων, το οποίο είναι αρμόδιο για την προώθηση της ενταξιακής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, στη **Λιθουανία**, παρατηρείται μια προσπάθεια ατομικής καθοδήγησης κάθε μετανάστη μαθητή στο σχολικό επίπεδο, το οποίο διευκολύνεται από τον μικρό αριθμό των μεταναστών στα σχολεία. Οι μετανάστες με ρωσική ή πολωνική μητρική γλώσσα πηγαίνουν πιο συχνά σε σχολεία μειονοτήτων και, κατά συνέπεια, εκτίθενται πρωτίστως στο περιβάλλον της κουλτούρας της χώρας τους.

Ενώ αγωνίζονται για την επίτευξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διάφορες χώρες αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο θέμα διαχωρισμού των αυτοχθόνων και των μεταναστών μαθητών στα σχολεία. Προκειμένου να δοθεί ειδική στήριξη στους μετανάστες μαθητές, διαχωρίζονται συχνά από τους αυτόχθονες μαθητές για να λάβουν πρόσθετα μαθήματα γλώσσας ή ακόμα και να διδαχθούν ατομικά προγράμματα σπουδών. Άλλοι παράγοντες που προκαλούν τον σχολικό διαχωρισμό είναι η επιλογή σχολείου και οι περιοχές όπου ανήκει το σχολείο, από όπου ο οικιστικός διαχωρισμός οδηγεί στον σχολικό διαχωρισμό. Οι χώρες, γενικά, έχουν στόχο να εντάξουν τους μαθητές στο κανονικό μαθητικό σώμα, αποφεύγοντας τη συγκέντρωση μεταναστών σε σχολεία χαμηλών αποδόσεων, είναι συχνά όμως και τα εμπόδια προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι συχνό αυτό το φαινόμενο σε περιπτώσεις όπως η **Ιταλία** και η **Ελλάδα.**

1.2.2 Δομή, χρηματοδότηση και στρατηγική της εθνικής προσέγγισης

Η υποστήριξη των μεταναστών μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διάθεση πόρων της κυβέρνησης. Όταν ένα σχολείο λαμβάνει πρόσθετη χρηματοδότηση για μετανάστες μαθητές, αυτές οι χρηματοδοτήσεις χρησιμοποιούνται γενικά για επιπλέον προσωπικό, μαθήματα και υλικό για τους μετανάστες μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, οι μετανάστες μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να θεωρηθούν βάρος για το σχολείο.

Αυτή η στρατηγική επιδιώκεται στο **Βέλγιο (Φλάνδρα), Εσθονία, Λιθουανία** και στην **Ολλανδία** με διαφορετικές μορφές.

Στην **Εσθονία**, τα σχολεία λαμβάνουν πρόσθετη χρηματοδότηση για τη διδασκαλία μεταναστών μαθητών. Ένα ατομικό πρόγραμμα σπουδών εφαρμόζεται μόνο για όσο διάστημα θεωρείται απαραίτητο. Δίνεται έμφαση στην ατομική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών. Παρόλα αυτά, ασκείται κριτική για το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια γενική προσέγγιση για τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών. Τα σχολεία θα επιθυμούσαν να λαμβάνουν σαφείς οδηγίες από τις αρχές. Η διδασκαλία της γλώσσας σε μαθητές ρωσικής καταγωγής αποτελεί πρόκληση σε ορισμένες περιπτώσεις, καθώς τα σχολεία ίσως δε λάβουν πρόσθετη χρηματοδότηση για αυτή την κατηγορία μαθητών εξαιτίας των κανονιστικών πλαισίων.

Στη **Λιθουανία**, τα σχολεία χρηματοδοτούνται από τον εθνικό προϋπολογισμό. Τα σχολεία εθνικών μειονοτήτων λαμβάνουν κατά 20% πρόσθετη χρηματοδότηση για την υποστήριξη μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες και 30% για τη στήριξη μεταναστών μαθητών, γεγονός που τους επιτρέπει να εφαρμόζουν πολιτικές όπως μαθήματα ένταξης, δίγλωσση εκπαίδευση, συνεχή διδασκαλία Λιθουανικών ως δεύτερη γλώσσα και διδασκαλία της

μητρικής τους γλώσσας. Παρόλα αυτά, η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας παρέχεται μόνο σε μετανάστες με μητρική γλώσσα τη ρωσική, τη λευκορωσική και την πολωνική (αν είναι εγγεγραμμένοι σε μειονοτικά σχολεία). Δεν υπάρχει, διαφορετικά, εθνική πολιτική στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Στο **Βέλγιο (Φλάνδρα),** σύμφωνα με τη γενική προσέγγιση «των ίσων ευκαιριών», δεν υπάρχουν μέτρα ειδικά για τους μετανάστες μαθητές. Παρόλα αυτά, παρέχονται ειδικά μαθήματα που επιτρέπουν σε παιδιά με μικρή ή καθόλου γνώση Φλαμανδικών να ακολουθήσουν εντατική γλωσσική εκπαίδευση για ένα χρόνο (OKAN). Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής περιόδου, τα παιδιά, συνοδευόμενα από το Κέντρο Μαθητικού Προσανατολισμού (CLB -Pupil Guidance Centre), επισκέπτονται διάφορα σχολεία για τρεις ημέρες για να έρθουν σε επαφή με το φλαμανδικό σύστημα και να διαλέξουν την πορεία σπουδών τους. Η «Εκπαίδευση Ίσων Ευκαιριών» (GOK) είναι ένα πακέτο πολιτικής το οποίο διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μόρφωσης, παρέχοντας πρόσθετους οικονομικούς πόρους στα σχολεία, σύμφωνα με την αναλογία των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Παρόμοια προσέγγιση εφαρμόζεται στην Ολλανδία, όπου το σύστημα κατανομής πόρων της κυβέρνησης χρηματοδοτεί την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα τωρινά κριτήρια εστιάζουν στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οποίο καθορίζει αν πολλές μεταναστευτικές οικογένειες πληρούν τις προϋποθέσεις για πρόσθετη χρηματοδότηση.

Επιπλέον, στο **Βέλγιο (Φλάνδρα)**, την **Ελλάδα** και την **Ισπανία**, τα μαθήματα υποδοχής έχουν οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να παράσχουν βοήθεια στους νεοαφιχθέντες μετανάστες μαθητές.

Στην **Ιταλία**, έχει παρατηρηθεί μια έλλειψη εθνικού κανονισμού, η οποία δημιουργεί τοπικές διαφοροποιήσεις στην επένδυση προγραμμάτων για την στήριξη σχολείων και μεταναστών μαθητών.

1.2.3 •Θεματική εστίαση της εθνικής προσέγγισης

Ο πρωταρχικός στόχος στη διδασκαλία παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε **όλες τις υπό ανάλυση χώρες** είναι η επιτυχής κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ορισμένες χώρες, όπως η **Λετονία** και η **Λιθουανία,** επιδιώκουν μια δίγλωσση προσέγγιση, εντάσσοντας τη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη **Λιθουανία,** αυτό αφορά κυρίως τα παιδιά με ρωσική, λευκορωσική και πολωνική μητρική γλώσσα.

Μια άλλη βασική πτυχή είναι η κατάρτιση των δασκάλων με διαπολιτισμικές αρμοδιότητες και οι γλωσσικές μέθοδοι διδασκαλίας (η γλώσσα της χώρας υποδοχής καθώς και της χώρας καταγωγής των οικογενειών των μεταναστών μαθητών). Η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας υψηλής ποιότητας με υψηλό σχετικό περιεχόμενο αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για **όλες τις υπό ανάλυση χώρες.** Στην **Ολλανδία**, επικρατεί η πρόθεση επαγγελματικοποίησης των δασκάλων με ικανότητες ποικιλομορφίας, όπως και σε άλλες χώρες. Ωστόσο, οι αλλαγές

μεγάλης κλίμακας αποτυγχάνουν εξαιτίας της έλλειψης μιας στοχοθετημένης εθνικής προσέγγισης.

1.2.4 Προκλήσεις στην εφαρμογή εθνικής προσέγγισης

Οι αντιληπτές προκλήσεις στην εφαρμογή εθνικής προσέγγισης στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών αφορούν κυρίως την ανεπαρκή γλωσσική υποστήριξη εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών πόρων και της ανεπαρκούς κατάρτισης των δασκάλων. Αυτό παρατηρείται κυρίως στην **Ελλάδα**, την **Εσθονία**, τη **Λιθουανία** και την **Κροατία**.

Παράλληλα, η εφαρμογή διαπολιτισμικών μέτρων εκλαμβάνεται ως αποτυχία σε πολλές περιπτώσεις λόγω έλλειψης εθνικής στρατηγικής. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, δεν μπορούν να εφαρμοστούν ειδικά προγράμματα για μετανάστες μαθητές λόγω έλλειψης καταρτισμένων δασκάλων και χρηματοδότησης. Ομοίως, στην **Ιταλία** και την **Εσθονία**, μεγαλύτερη κυβερνητική υποστήριξη και μια εκτεταμένη στρατηγική είναι απαραίτητα στοιχεία για μια ουσιώδη εφαρμογή πολιτικών.

Ο διαχωρισμός των μαθητών σε αυτόχθονες και μετανάστες μαθητές, όπως επισημάνθηκε στην ενότητα 1.2.1., αποτελεί μια άλλη μεγάλη πρόκληση[2]. Στην Ελλάδα, οι μετανάστες μαθητές συγκεντρώνονται σε «διαπολιτισμικά» σχολεία, ενώ στην Ισπανία οι προσπάθειες να λήξει ο διαχωρισμός θεωρούνται αποτυχημένες.

1.3 Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στην προσέγγιση της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

[2] "[…] difficulties associated with low socio-economic status can be compounded by factors such as language barriers, low expectations, insufficient family and community support and a lack of suitable role models. Such disadvantages - coupled with a lack of permeability within school systems and with quality differences between schools - may lead to a situation in which large numbers of children with a migrant background are clustered together in underperforming schools. Trends of this kind present school systems in the European Union with serious challenges, making it harder to attain high levels of achievement for all and a high degree of social cohesion.
(ΣτΜ. «[…] οι δυσκολίες που συνδέονται με την κοινωνικο-οικονομική θέση μπορεί να επιδεινώνονται από παράγοντες όπως τα γλωσσικά εμπόδια, οι χαμηλές προσδοκίες, η ελλιπής οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη και η έλλειψη κατάλληλων προτύπων. Τέτοιο μεινοκετήματα- σε συνδυασμό με μια έλλειψη διαπερατότητας στα σχολικά συστήματα και με διαφορές στην ποιότητα μεταξύ των σχολείων- μπορεί να οδηγήσουν σε μια κατάσταση όπου μεγάλος αριθμός παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στοιβάζονται σε σχολεία χαμηλών επιδόσεων. Τέτοιου είδους τάσεις παρουσιάζουν τα σημερινά σχολικά συστήματα στην Ευρωπαϊκής Ένωσης με σοβαρά προβλήματα, καθιστώντας πιο δύσκολη την υψηλών επιπέδων επιτευξιμότητα για όλους και ένα ψηλό βαθμό κοινωνικής συνοχής.
[…]Approaches such as setting up or strengthening anti-discrimination mechanisms, increasing the permeability of pathways within school systems and removing barriers to individual progression through the system can help to combat segregation and contribute to higher achievement levels for migrant learners. "
[…]Προσεγγίσεις όπως η οργάνωση και η ενίσχυση μηχανισμών κατά των διακρίσεων, αυξάνοντας τη διαπερατότητα διόδων μέσα σε σχολικά συστήματα, και η απομάκρυνση των φραγμών στην ατομική πρόοδο μέσα από το σύστημα, μπορούν να βοηθήσουν στην καταπολέμηση του διαχωρισμού και να συμβάλλουν σε υψηλότερα επίπεδα επιτευξιμότητας για τους μετανάστες μαθητές.»

Υπό το φως της πρόσφατης και συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης, οφείλουμε να αξιολογήσουμε τον αντίκτυπο που είχε/έχει αυτή η κρίση και αν είναι εφικτό, τι είδους αντίκτυπο, στην προσέγγιση της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

Οι δέκα υπό ανάλυση χώρες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα επιπτώσεων από την οικονομική κρίση, το οποίο εκτείνεται από (1) κανέναν αντίκτυπο **(Εσθονία)**, σε (2) αβέβαιο αντίκτυπο **(Κροατία, Ολλανδία, Γερμανία)**, (3) συγκεκριμένο αντίκτυπο στις πολιτικές με παιδιά από οικογένειες μεταναστών **(Ιταλία, Λετονία, Λιθουανία, Ισπανία (Καταλονία), Ελλάδα)** και (4) ένα αναμενόμενο αντίκτυπο στο μέλλον **(Βέλγιο (Φλάνδρα))**.

1)Στην περίπτωση της **Εσθονίας**, όπου ο μεταναστευτικός πληθυσμός είναι μικρός, η οικονομική κρίση, όχι μόνο δεν είχε αντίκτυπο στη μεταναστευτική πολιτική αλλά αντιθέτως, βελτίωσε τη γενική στάση απέναντι στους μετανάστες καθώς έγινε πιο σαφές ότι απαιτείται ένα ανθρώπινο δυναμικό με προσόντα από το εξωτερικό.

2) Στην περίπτωση της **Κροατίας**, υποθέτουμε ότι η οικονομική κρίση υπήρξε ίσως ένας λόγος για την αποτυχία εφαρμογής πολιτικών όπως υποστηρικτικών δασκάλων για τους μετανάστες μαθητές. Παρόλα αυτά, αυτή η υπόθεση εκφράστηκε μόνο από έναν ερωτώμενο. Στην περίπτωση της **Ολλανδίας**, οι ερωτώμενοι από τους τομείς έρευνας και πράξης θεωρούν τις αλλαγές στο σύστημα ζύγισης όσον αφορά τα μεγέθη των τάξεων[3] ως μέσο μείωσης δαπανών, ενώ αυτή η υπόθεση απορρίπτεται από τους ερωτώμενους του Υπουργείου, οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι παρούσες κυβερνητικές πολιτικές λιτότητας δεν έχουν αγγίξει τον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά εστίασαν, αντιθέτως, στην ανώτερη εκπαίδευση. Παρόμοια απάντηση ήρθε κι από τη Γερμανία, όπου οι εκπρόσωποι των Υπουργείων αρνήθηκαν επιπτώσεις από την οικονομική κρίση, ενώ οι εκπρόσωποι επαγγελματιών αναγνώρισαν έναν αντίκτυπο με τη μείωση ανθρώπινων πόρων, το οποίο οδήγησε στη μείωση της υποστήριξης της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών των μεταναστών.

3) Στην περίπτωση της Λετονίας, η μείωση του προϋπολογισμού οδήγησε αναγκαστικά σε μείωση θέσεων προσωπικού σχετικού με την ατομική υποστήριξη των μειονεκτούντων μαθητών, συμπεριλαμβανομένου υποστηρικτικού προσωπικού όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι. Παράλληλα, οι πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την κρατικά χρηματοδοτούμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβραδύνθηκαν. Παρόλα αυτά, η υποστήριξη της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τη Διαχείριση και την Αλληλεγγύη Μεταναστευτικών Ροών) επέτρεψε να συνεχιστεί το έργο διδασκαλίας σε νεοαφιχθέντες μετανάστες και να δημιουργηθούν διδακτικά βοηθήματα στους νεοαφιχθέντες μετανάστες και τους γονείς τους.

[3] Τα τελευταία χρόνια, τα μεγέθη των τάξεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μεγάλωσαν. Με διεθνείς συγκρίσεις, το μέγεθος των τάξεων στην Ολλανδία είναι σχετικά μεγάλο. Εν μέρει, η αύξηση του μεγέθους της τάξης σχετίζεται με τις αλλαγές στο σύστημα ζύγισης το 2006 (όπου το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έγινε το μοναδικό κριτήριο).

Ομοίως, στη **Λιθουανία,** γενικές διατάξεις για Υπηκόους Τρίτων Χωρών (Third Country Nationals-TCN)[4] κόπηκαν λόγω διακοπής χρηματοδότησης των σχολείων. Επιπλέον, πολιτικές όπως οι μεταβατικές τάξεις διακόπηκαν σε ορισμένα σχολεία, και παιδιά μεταναστών σκόπιμα στέλνονται σε σχολεία τα οποία λαμβάνουν χρηματοδότηση και παίρνουν μέτρα για τις ανάγκες των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών προκειμένου να μειώσουν το κόστος για άλλα σχολεία. Ωστόσο, αυτό θεωρείται θετική προσέγγιση, καθώς αυτά τα σχολεία έχουν εμπειρία στη φιλοξενία μεταναστών μαθητών, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, κάτι που δεν ισχύει για άλλα σχολεία.

Στην περίπτωση της **Ιταλίας,** η χρηματοδότηση για τα σχολεία μειώθηκε δραματικά κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, ανάμεσά τους και η χρηματοδότηση για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

Η **Ισπανία (Καταλονία)** βίωσε πολλαπλό αντίκτυπο: μια γενική μείωση προϋπολογισμού οδήγησε σε υψηλότερη αναλογία δασκάλου- μαθητή και υψηλότερα κόστη για 0-3 ετήσια ιδρύματα, συμβάλλοντας σε έναν αυξανόμενη έξαρση κοινωνικών μειονεκτημάτων. Η πρακτική εξαφάνιση των Τάξεων Υποδοχής (Reception Classes) και των προγραμμάτων για τη σχολική προσαρμογή των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών είχε δραματικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των μεταναστών.

Σημαντικός αντίκτυπος παρατηρήθηκε επίσης στην περίπτωση της **Ελλάδας.** Γενικές δαπάνες για την παιδεία μειώθηκαν. Αυτό οδήγησε σε κλείσιμο σχολείων, στη μείωση μισθών των καθηγητών ενώ οι διορισμοί νέων περιορίστηκαν. Η χρηματοδότηση για την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών μειώθηκε σημαντικά, το οποίο οδήγησε σε μειώσεις προγραμμάτων για διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποδοχή και μαθήματα. Ταυτόχρονα, ο μεταναστευτικός πληθυσμός επηρεάζεται ιδιαίτερα από την ανεργία ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης, γεγονός που οδηγεί στη μείωση της αγοραστικής τους δύναμης για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

4) Στην περίπτωση του **Βελγίου (Φλάνδρα),** οι μειώσεις του προϋπολογισμού λόγω οικονομικής κρίσης δεν είναι ακόμα τόσο εμφανείς αλλά αναμένεται να είναι στο άμεσο μέλλον. Τα προγράμματα μεταναστευτικής πολιτικής πραγματοποιούνται ακόμα στα σχολεία, υπάρχουν, όμως, ενδείξεις ότι δε θα συνεχίσουν όλα. Άλλο αποτέλεσμα είναι ότι περισσότεροι μετανάστες ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες στα Ολλανδικά προκειμένου να είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας που μαστίζεται από την ανεργία.

2 Θεωρήσεις για την εφαρμογή των Συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την Εκπαίδευση Παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών

Στο 2978^{ο} συνέδριο του Συμβουλίου Παιδείας, Νεολαίας και Πολιτισμού στις Βρυξέλλες το Νοέμβριο του 2009, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθέτησε τα Συμπεράσματα

[4] Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της Οικονομικής Κανονιστικής Στρατηγικής της Μετανάστευσης για την Παγκόσμια Λιθουανία, (Economic Migration Regulation Strategy for Global Lithuania) όπου το κύριο βάρος δίνεται περισσότερο στην παλιννόστηση, παρά στους Υπηκόους Τρίτων Χωρών, έπαυσαν ειδικές διατάξεις για τους Υπηκόους Τρίτων Χωρών.

του Συμβουλίου στην Εκπαίδευση των Παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Αυτά τα Συμπεράσματα βασίζονται σε προηγούμενες αποφάσεις (π.χ. Απόφαση Ν. 1720/2006 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου, της 15ης Νοεμβρίου 2006,που καθιερώνει ένα πρόγραμμα δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης), σε αρχές, (π.χ., οι κοινές βασικές αρχές για την πολιτική ένταξης των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση) και συμπεράσματα (π.χ., τα συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Αντιπροσώπων Κυβερνήσεων των Κρατών- Μελών, συνέδριο στο πλαίσιο του Συμβουλίου στις 21 Νοεμβρίου 2008 για την προετοιμασία των νέων τον 21ο αιώνα), καθώς και στην Πράσινη Βίβλο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Μετανάστευση και Κινητικότητα: Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ε.Ε.»[5]

Η ενότητα που ακολουθεί μελετά τις θεωρήσεις των συμμετεχόντων στις Ομάδες Εστίασης πάνω στην υλοποίηση των δεσμεύσεων κάθε Κράτους- Μέλους.

Οι θεωρήσεις των συμμετεχόντων στις Ομάδες Εστίασης για την εφαρμογή των Συμπερασμάτων του Συμβουλίου πάνω στην Εκπαίδευση των Παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών(για λεπτομέρειες βλ. Επισύναψη 1) χωρίζονται σε τομείς όπως: Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος, Ποικιλομορφία στο σχολείο, Στοχοθετημένα μέτρα για μαθητές μετανάστες, και Διακυβέρνηση και πλήρης ενσωμάτωση. Σε κάθε τομέα, προσδιορίστηκαν οι «Προκλήσεις», «Εμπειρία και Δυνατά Σημεία», και η «Ανάγκη για Μάθηση και Ανταλλαγή Εμπειριών».Οι «Προκλήσεις» είναι οι πτυχές εκείνες όπου οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης θεωρούν ότι είναι αναγκαία μια πιο αποτελεσματική εφαρμογή πολιτικής. Οι «Εμπειρίες και τα Δυνατά Σημεία» αποτελούν τους τομείς όπου οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης θεωρούν ότι η χώρα διαθέτει εμπειρία και εφαρμόζει αποτελεσματικά πολιτικές. Η «Ανάγκη για Μάθηση και Ανταλλαγή Εμπειριών» είναι οι πτυχές εκείνες όπου οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης θεωρούν ότι η χώρα πρέπει να μάθει από τις άλλες χώρες και όπου το δίκτυο SIRIUS θα είχε, ίσως, τη δυνατότητα να ξεκινήσει ανταλλαγές εμπειριών ανάμεσα στις χώρες εταίρους.

Οι απαντήσεις για κάθε τομέα χωρίστηκαν σε κατηγορίες. Στην αρχή κάθε κεφαλαίου/ τομέα, οι πίνακες δείχνουν την κατανομή των αναφορών ανά χώρα. Το κείμενο κάθε κεφαλαίου αναλύει τα θέματα που θεωρούνται σχετικά για διάφορες χώρες. Η επισύναψη IV απαριθμεί τις λεπτομέρειες αυτών των αναφορών, και η Επισύναψη III περιέχει τα προφίλ της χώρας με τις αναφορές κάθε χώρας καθώς και τις εθνικές αξίες της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και των Στόχων της «ΕΚ 2020».

[5] Συμβούλιο της Ευρωπαικής Ένωσης, Νοέμβριος 2009:

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf

2.1 Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος

Πίνακας 1: Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος - Προκλήσεις

Χώρα	Ποιότητα εκπαίδευσης στο σχολείο	Σχολικός διαχωρισμός	Πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και περίθαλψη πρώιμης παιδικής ηλικίας	Φραγμοί στην πρόοδο μέσα από το σχολικό σύστημα	Ποιότητα των καθηγητών και των διευθυντών σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευμένων για μετανάστες και αλλοδαπούς καθηγητές	Ευελιξία στη μετακίνηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικές διόδους
Ιταλία						
Ολλανδία						
Λετονία						
Εσθονία						
Κροατία						
Λιθουανία						
Φλάνδρα						
Ελλάδα						
Ισπανία						
Γερμανία						

Πίνακας 2: Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία

Χώρα	Ποιότητα εκπαίδευσης στο σχολείο	Σχολικός διαχωρισμός	Πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και περίθαλψη πρώιμης παιδικής ηλικίας	Φραγμοί στην πρόοδο μέσα από το σχολικό σύστημα	Ποιότητα των καθηγητών και των διευθυντών σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευμένων για μετανάστες και αλλοδαπούς καθηγητές	Ευελιξία στη μετακίνηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικές διόδους	Πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Ιταλία	●	○	○	○	●	○	●
Ολλανδία	●	○	○	○	○	○	○
Λετονία	●	○	○	○	○	○	●
Εσθονία	●	○	○	○	○	○	○
Κροατία	○	○	○	○	○	○	●
Λιθουανία	○	●	●	○	●	●	○
Φλάνδρα	●	○	○	○	○	○	○
Ελλάδα	●	○	○	○	○	○	●
Ισπανία	○	○	○	○	○	○	○
Γερμανία	○	○	○	○	○	○	○

Πίνακας 3: Γενική ποιότητα του σχολικού συστήματος – Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών

Χώρα	Υποστήριξη της γλωσσικής κατάκτησης		Κανονισμοί σχολείου και οργάνωση	Κατάρτιση καθηγητή	Ατομική υποστήριξη για μαθητές μετανάστες	Γονική συμμετοχή
	Γλώσσα της χώρας υποδοχής	Μητρική γλώσσα				
Ιταλία						
Ολλανδία						
Λετονία						
Εσθονία						
Κροατία						
Λιθουανία						
Φλάνδρα						
Ελλάδα						
Ισπανία						
Γερμανία						

2.1.1 Ποιότητα της εκπαίδευσης στο σχολείο[6]

Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών υπόκεινται σε άνιση πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, σε διάφορες χώρες. Αυτό ισχύει περισσότερο σε περιπτώσεις όπου υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνικο-οικονομική θέση και την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Στη **Γερμανία** και την **Ιταλία**, για παράδειγμα, τα ελλείμματα σε επίπεδο κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου στην οικογένεια του μαθητή δεν μπορούν να αντισταθμιστούν από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπρόσθετα, οι οικονομικοί περιορισμοί οδηγούν σε μειονεκτική θέση τους μαθητές από οικογένειες μεταναστών: στην **Ιταλία,** την **Ελλάδα,** την **Ισπανία** και τη **Γερμανία**, οι μεταρρυθμίσεις και οι επενδύσεις που διευκολύνουν την πρόοδο των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις είτε δεν υφίστανται είτε είναι ανεπαρκείς. Ομοίως, στην **Ισπανία**, δεν αναμένονται βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα στο άμεσο μέλλον εξαιτίας της μείωσης των οικονομικών επιδοτήσεων για μεταρρυθμίσεις και μέτρα στα σχολεία. Στην **Κροατία**, επίσης, οι συνθήκες για μετανάστες μαθητές είναι ανεπαρκείς. Λίγα μόνο μέτρα εφαρμόστηκαν, επικρίθηκαν, ωστόσο, ως ασυνεπή καθώς είναι εθελοντικά.

Στην Εσθονία, τα σχολεία μειονοτήτων θεωρείται ότι προσφέρουν χαμηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης από τα κανονικά σχολεία, όπου η ποιότητα διδασκαλίας είναι υψηλότερη. Παρόλα αυτά, στη Λετονία και τη Λιθουανία, δεν εντοπίζονται διαφορές στην ποιότητα των δύο τύπων σχολείων.

Το Βέλγιο (Φλάνδρα) και η Ολλανδία ήταν οι μόνες χώρες όπου οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης αξιολόγησαν τη γενικότερη ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως επαρκή.

Συμπερασματικά, η σύγκριση καταδεικνύει ότι η κυβερνητική οικονομική στήριξη και η στοχοθετημένη κατανομή πόρων αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ποιότητα εκπαίδευσης και την εφαρμογή των αντίστοιχων πολιτικών, ανεξάρτητα από το εθνικό πλαίσιο.

---

[6] Με τον όρο «Ποιότητα Εκπαίδευσης» εννοούμε: Εκπαίδευση που σέβεται την ποικιλομορφία και παρέχει ισότητα, πρόσβαση και βασικές ικανότητες για όλους. Οι βασικές ικανότητες είναι ένας συνδυασμός γνώσης, δεξιοτήτων και συμπεριφορών συμβατών με το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές ικανότητες ορίζονται ως εξής: επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, επικοινωνία στις ξένες γλώσσες, μαθηματικές γνώσεις και βασικές γνώσεις στην επιστήμη και την τεχνολογία, ψηφιακές γνώσεις, η ικανότητα της μάθησης, κοινωνικές ικανότητες, ικανότητες του πολίτη, αίσθηση της πρωτοβουλίας και της επιχειρηματικότητας, πολιτιστική συναίσθηση και έκφραση. Αυτές οι βασικές ικανότητες είναι αλληλοεξαρτώμενες, και η έμφαση σε κάθε περίπτωση δίνεται στην κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, την επίλυση προβλημάτων, την εκτίμηση του κινδύνου, τη λήψη αποφάσεων και την εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων. (Η σύνθεση του ορισμού βασίστηκε στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και της Επιτροπής.)

2.1.2 Πρόοδος μέσα από το σχολικό σύστημα και κινητικότητα ανάμεσα σε εκπαιδευτικές διόδους

Σε ορισμένες χώρες, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόοδό τους μέσα από το σχολικό σύστημα. Αυτό παρατηρείται κυρίως στην Ιταλία, την Ολλανδία, τη Λετονία, την Ισπανία (Καταλονία), την Κροατία και τη Γερμανία.

Στην **Ιταλία**, η πρόοδος των μεταναστών μέσα από το σχολικό σύστημα ξεκινάει με την εισαγωγή τους σε τάξεις που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία τους, εξαιτίας της ανεπάρκειας των μαθητών στην ιταλική γλώσσα. Παρόμοιο μοτίβο ακολουθείται και στο **Βέλγιο (Φλάνδρα)**, όπου, σε ορισμένες περιπτώσεις, μαθητές υψηλών δεξιοτήτων αλλά με χαμηλές γλωσσικές ικανότητες στα Ολλανδικά, στέλνονται σε ειδικά σχολεία για μαθητές με γλωσσική ανεπάρκεια.

Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας μπορεί να είναι υψηλής ποιότητας, ορισμένοι κανονισμοί μπορεί να εμποδίσουν την επιτυχή πρόοδο μέσα από το σχολικό σύστημα. Τέτοια είναι η περίπτωση της Ολλανδίας, όπου λαμβάνονται πολύ νωρίς κρίσιμες αποφάσεις στην επιλογή εκπαιδευτικών διόδων. Αυτό τοποθετεί τους μετανάστες μαθητές, οι οποίοι προσπαθούν να «προλάβουν» τους άλλους από γλωσσική άποψη, σε μειονεκτική θέση στην σχολική τους πορεία. Παρόμοιες προκλήσεις προκύπτουν από την πρόωρη λήψη αποφάσεων στη μία από τις τρεις βαθμίδες διαχωρισμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη **Γερμανία.**

Στο **Βέλγιο (Φλάνδρα)**, το αποκαλούμενο «σύστημα του καταρράκτη», δηλαδή, το φαινόμενο όπου οι μαθητές που μπήκαν σε ένα χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν λίγες πιθανότητες να επιστρέψουν στην ανώτερη εκπαίδευση, θέτει ένα σημαντικό εμπόδιο στα παιδιά από οικογένειες μεταναστών να προοδεύσουν μέσα από το σχολικό σύστημα και να κινηθούν ανάμεσα σε διάφορες εκπαιδευτικές διόδους. Το αντίθετο ισχύει στη Λιθουανία, όπου η μετάβαση από την επαγγελματική κατεύθυνση στην ακαδημαϊκή διευκολύνεται.

Στη **Λετονία** και την **Κροατία**, οι προκλήσεις αφορούν κυρίως την ανώτερη εκπαίδευση: στη Λετονία, οι υπήκοοι τρίτων χωρών πρέπει να πληρώσουν υψηλότερα δίδακτρα, ενώ στην Κροατία, τα παιδιά των αιτούντων άσυλο δυσκολεύονται να έχουν πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση καθώς δεν γίνονται επίσημα δεκτά από τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Συνοψίζοντας, οι φραγμοί για τους μετανάστες μαθητές υφίστανται σε διάφορα σχολικά συστήματα εξαιτίας της τοποθέτησής τους σε τμήματα χαμηλότερης ποιότητας, γεγονός που οφείλεται στη γλωσσική τους ανεπάρκεια η οποία δεν αντιστοιχεί στο πραγματικό επίπεδο ικανοτήτων τους, εξαιτίας των πρόωρων αποφάσεων στον τρόπο κατάταξης των μαθητών σε επίπεδα, της έλλειψης ευελιξίας όσον αφορά την κινητικότητα ανάμεσα σε διάφορες εκπαιδευτικές διόδους, ιδιαίτερα στη μετάβαση από μια χαμηλότερη δίοδο σε υψηλότερη, και των περιορισμών στην πρόσβαση.

2.1.3 Σχολικός διαχωρισμός

Η συγκέντρωση των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε συγκεκριμένα σχολεία αποτελεί μια πρόκληση για διάφορες χώρες και θεωρείται ένα από τα βασικά εμπόδια στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (1.2.1). Ο σχολικός διαχωρισμός παίρνει διαφορετικές μορφές στις υπό ανάλυση χώρες: η υπερβολική εκπροσώπηση των μεταναστών μαθητών σε τμήματα χαμηλότερου επιπέδου ή σε σχολεία χαμηλών επιδόσεων λόγω συστημικής κατανομής, οι επιλογές των γονέων (οι αυτόχθονες γονείς αποφεύγουν τα σχολεία με υψηλή αναλογία μεταναστών μαθητών), ο στεγαστικός διαχωρισμός ή διαχωρισμός ανά ομάδες, π.χ., Ρομά και εθνικές μειονότητες.

2.1.4 Η πορεία προς την εξέλιξη

Μέσα από το διάλογο για τα ζητήματα στα οποία οι χώρες πρέπει να αποκομίσουν κάτι η μία από την άλλη και να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία, δύο βασικές κατευθύνσεις προέκυψαν: η κατάρτιση του καθηγητή, και οι κανονισμοί και η οργάνωση του σχολείου. Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης από όλες σχεδόν τις χώρες θεωρούν απαραίτητο να βελτιωθούν τα προσόντα των καθηγητών, ιδιαιτέρως στους τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην εφαρμογή των αρχών ποικιλομορφίας, στη διδασκαλία της γλώσσας (τη γλώσσα της χώρας υποδοχής καθώς και της χώρας προέλευσης των μεταναστών) και στη γενική ικανότητα να αντιμετωπίζουν ένα ποικιλόμορφο σώμα μαθητών. Στο κομμάτι των σχολικών κανονισμών και της οργάνωσης, οι ανάγκες περιλαμβάνουν τη βελτίωση των πλαισίων κατανομής των μαθητών στα σχολεία σύμφωνα με τις πραγματικές τους ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών, και τη διασφάλιση ότι τα σχολεία συνεργάζονται και διασυνδέονται με άλλα συναφή ιδρύματα.

2.2 *Ποικιλομορφία στα σχολεία*

Πίνακας 4: Ποικιλομορφία στα σχολεία – Προκλήσεις

Χώρα	Η ποιότητα του προγράμματος σπουδών, η συνάφειά του για όλους τους μαθητές και σε συμφωνία τις ειδικές ανάγκες και τα διαφορετικά περιβάλλοντα των μεταναστών μαθητών στις μεθόδους και το υλικό διδασκαλίας	Οι δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των καθηγητών που αποκτώνται μέσα από εκπαίδευση πριν και κατά τη διάρκεια της εργασιακής τους θητείας	Οι διακρίσεις στο σχολείο και οι πολιτικές και τα μέτρα κατά των διακρίσεων, του ρατσισμού και των στερεοτύπων σε εθνικό και σχολικό επίπεδο	Η προσέγγιση σε εθνικό επίπεδο της ποικιλομορφίας (π.χ., η εθνική αντίληψη για την ποικιλομορφία και/ή την διαπολιτισμική εκπαίδευση, για την εικόνα των μεταναστών μαθητών)
Ιταλία	●	○	○	○
Ολλανδία	○	●	○	●
Λετονία	○	●	○	●
Εσθονία	○	○	●	○
Κροατία	●	●	○	○
Λιθουανία	○	●	○	●
Φλάνδρα	○	●	○	○
Ελλάδα	○	●	●	○
Ισπανία	●	○	○	●
Γερμανία	●	●	○	●

Πίνακας 5: Ποικιλομορφία στα σχολεία – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία

Χώρα	**Η γλωσσική υποστήριξη**	**Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δεξιότητες των καθηγητών που αποκτώνται πριν και κατά τη διάρκεια της εργασιακής τους θητείας**	**Οι διακρίσεις στο σχολείο και οι πολιτικές και τα μέτρα κατά των διακρίσεων, του ρατσισμού και των στερεοτύπων σε εθνικό και σχολικό επίπεδο**	**Ατομική υποστήριξη για μαθητές μετανάστες**
Ιταλία	○	●	○	○
Ολλανδία	●	●	○	●
Λετονία	●	○	○	○
Εσθονία	○	○	○	○
Κροατία	●	○	○	●
Λιθουανία	○	●	●	●
Φλάνδρα	○	○	○	○
Ελλάδα	○	○	○	○
Ισπανία	○	○	○	○
Γερμανία	○	●	○	○

Πίνακας 6: Ποικιλομορφία στα σχολεία – Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών

Χώρα	Εφαρμογή της πολυμορφικής προσέγγισης	Κυβερνητικοί κανονισμοί	Κατάρτιση καθηγητή	Γονική συμμετοχή
Ιταλία	●	○	○	○
Ολλανδία	●	●	●	●
Λετονία	○	○	○	○
Εσθονία	○	○	○	●
Κροατία	●	○	●	●
Λιθουανία	○	○	○	○
Φλάνδρα	●	●	●	○
Ελλάδα	○	○	●	○
Ισπανία	○	○	●	●
Γερμανία	●	○	●	○

2.2.1 Η προσέγγιση στην ποικιλομορφία σε εθνικό επίπεδο

Η γενικότερη πρόκληση στον χώρο της ποικιλομορφίας στο σχολείο φαίνεται πως είναι η έλλειψη μιας βασικής εθνικής προσέγγισης για την ποικιλομορφία. Σε ορισμένες χώρες, δεν έχει αναπτυχθεί ένας πυρήνας κατανόησης της ποικιλομορφίας και ένα πλαίσιο εφαρμογής αυτής της κατανόησης. Αυτή η έλλειψη αντικατοπτρίζεται σε διαφορετικούς τομείς, π.χ., στα προγράμματα σπουδών, στις εθνικές, τοπικές και σχολικές πολιτικές, και την κατάρτιση των καθηγητών. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι περαιτέρω προκλήσεις που εντοπίζονται στο τομέα της ποικιλομορφίας στο σχολείο είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα της έλλειψης εθνικής προσέγγισης στην ποικιλομορφία.

2.2.2 Οι δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των καθηγητών

Σε συνάφεια με τις αναγνωρισμένες ανάγκες για μάθηση και ανταλλαγή εμπειρίας στον τομέα της συνολικής ποιότητας του σχολικού συστήματος, στις περισσότερες υπό ανάλυση χώρες, οι καθηγητές δε θεωρούνται επαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Αυτό είναι συχνά περιορισμένο στην εκπαίδευση προ εργασιακής θητείας, όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση παίζει ακόμα μικρό ρόλο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, λείπει μια οργανωμένη προσέγγιση προς την εκπαίδευση ετερογενών τάξεων. Σε συνδυασμό με αυτό, αναγνωρίστηκε μια πρόκληση να αναπτυχθεί μια έκδηλη θετική στάση προς την πολυμορφία. Η αντίληψη μέσα στο σχολικό προσωπικό ότι το υψηλό ποσοστό μεταναστών μαθητών στην τάξη υποβιβάζει τα πρότυπα διδασκαλίας φαίνεται πως είναι ευρέως διαδεδομένη.

2.2.3 Διακρίσεις στο σχολείο

Οι διακρίσεις απέναντι σε μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικές και εθνοτικές μειονότητες φαίνεται πως αποτελεί πρόβλημα σε ορισμένες χώρες. Μια ιδιαιτέρως ανησυχητική ανάδυση ακροδεξιών ιδεολογιών παρατηρείται στην **Ελλάδα**, με μια αύξηση στον αριθμό περιστατικών ρατσισμού και διακρίσεων. Σε άλλες χώρες, όπως στην **Ιταλία,** την **Ολλανδία** και το **Βέλγιο (Φλάνδρα)**, υπάρχουν πρωτοβουλίες ενάντια στον ρατσισμό, αλλά απαιτείται ακόμα μια ευρύτερη στάση πολιτισμικής ανταπόκρισης και κατανόησης.

Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης στην **Εσθονία** δήλωσαν ότι οι διακρίσεις δεν αποτελούν πρόβλημα στο σχολείο. Ομοίως, στη **Λιθουανί**α, δεν παρατηρήθηκαν περιστατικά διακρίσεων, το οποίο αποδίδεται στα σχολικά προγράμματα σπουδών που προωθούν την ευαισθησία καθηγητών και μαθητών προς την ποικιλομορφία και την ανεκτικότητα.

2.2.4 Η πορεία προς την εξέλιξη

Σύμφωνα με τις παραπάνω αναγνωρισμένες προκλήσεις, οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης αναγνωρίζουν την ανάγκη να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον και να ανταλλάσουν εμπειρίες ιδιαίτερα στα πεδία της εφαρμογής μιας προσέγγισης ποικιλομορφίας και κατάρτισης καθηγητών. Ένα ακόμα εντοπισμένο ζήτημα είναι η εμπλοκή γονέων μεταναστών στις σχολικές υποθέσεις των παιδιών τους και η επικοινωνία μεταξύ των καθηγητών και των μεταναστών γονέων. Ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, π.χ., στη Γερμανία, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον ενεργό ρόλο των γονέων. Ανεπάρκειες σε αυτόν τον τομέα τοποθετούν τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών σε ιδιαίτερα μειονεκτική θέση.

2.3 Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές

Πίνακας 7: Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές – Προκλήσεις

Χώρα	Η γλωσσική υποστήριξη		Ακαδημαϊκή υποστήριξη για εξατομικευμένη εκμάθηση και ατομική υποστήριξη ειδικά για μετανάστες μαθητές με χαμηλές επιδόσεις	Ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στην εγχώρια μαθητική ομάδα	Εκπαιδευτική συνεργασία με μεταναστευτικές κοινότητες και επικοινωνία με μετανάστες γονείς	Στοχοθετημένη υποστήριξη στις ειδικές ανάγκες
	Μητρική γλώσσα	Γλώσσα χώρας υποδοχής				
Ιταλία	●	○	○	○	●	○
Ολλανδία	●	○	●	○	○	●
Λετονία	○	○	●	○	○	●
Εσθονία	○	○	○	○	○	○
Κροατία	●	●	●	○	●	●
Λιθουανία	○	●	●	○	●	●
Φλάνδρα	●	○	○	○	●	●
Ελλάδα	○	○	●	●	○	●
Ισπανία	○	○	●	○	●	●
Γερμανία	○	○	○	○	●	●

Πίνακας 8: Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία

Χώρα	Η γλωσσική υποστήριξη		Εξατομικευμένη εκμάθηση και ατομική υποστήριξη ιδιαίτερα για μετανάστες μαθητές με χαμηλές επιδόσεις	Ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στην εγχώρια μαθητική ομάδα	Εκπαιδευτική συνεργασία με μεταναστευτικές κοινότητες και επικοινωνία με μετανάστες γονείς	Στοχοθετημένη υποστήριξη στις ειδικές ανάγκες
	Πρόβλεψη για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο	Ποιότητα διδασκαλίας και γλωσσική υποστήριξη από τη χώρα υποδοχής				
Ιταλία	○	○	○	○	○	○
Ολλανδία	○	●	●	●	○	○
Λετονία	○	●	○	○	●	○
Εσθονία	○	●	●	○	○	○
Κροατία	○	●	○	●	○	○
Λιθουανία	●	○	○	○	●	○
Φλάνδρα	○	○	●	●	●	●
Ελλάδα	○	○	○	○	○	○
Ισπανία	○	○	○	○	○	○
Γερμανία	○	○	●	○	○	○

Πίνακας 9: Στοχοθετημένα μέτρα για μετανάστες μαθητές– Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών

Χώρα	Μέθοδοι εκμάθησης/ κατάρτιση καθηγητών	Η γλωσσική υποστήριξη		Εξατομικευμένη εκμάθηση και ατομική υποστήριξη ιδιαίτερα για μετανάστες μαθητές με χαμηλές επιδόσεις	Ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στην εγχώρια μαθητική ομάδα	Εκπαιδευτική συνεργασία με μεταναστευτικές κοινότητες και επικοινωνία με μετανάστες γονείς	Στοχοθετημένη υποστήριξη στις ειδικές ανάγκες
		Πρόβλεψη για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο	Ποιότητα διδασκαλίας και γλωσσική υποστήριξη από τη χώρα υποδοχής				
Ιταλία	●	○	○	○	○	○	○
Ολλανδία	●	○	○	○	○	○	○
Λετονία	●	○	○	○	○	○	○
Εσθονία	○	○	○	○	○	○	○
Κροατία	●	●	○	○	○	○	○
Λιθουανία	○	○	○	○	○	○	○
Φλάνδρα	○	○	○	○	○	○	○
Ελλάδα	○	○	○	○	○	○	○
Ισπανία	●	○	○	○	○	○	○
Γερμανία	○	○	○	○	○	○	○

2.3.1 Ακαδημαϊκή υποστήριξη για εξατομικευμένη εκμάθηση και ατομική υποστήριξη, ειδικά για μετανάστες μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και μαθητές με ειδικές ανάγκες

Σχεδόν σε όλες τις υπό ανάλυση χώρες, ένα αίτημα εντοπίστηκε ως πιο επιτακτικό, δομημένα και αποτελεσματικά μέτρα με στόχο την εκπαιδευτική υποστήριξη και την ατομική εκμάθηση για μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών που έχουν είτε χαμηλές επιδόσεις ή ειδικές ανάγκες.

Στην **Κροατία** και την **Ισπανία**, η έλλειψη οικονομικών πόρων οδηγεί σε ελλείψεις στα μέτρα ατομικής υποστήριξης για μετανάστες μαθητές. Αυτό αποτελεί πρόβλημα και στην Ελλάδα, όπου έχουν καθιερωθεί τάξεις υποδοχής και εκμάθησης, ωστόσο αποτυγχάνουν κατά την εφαρμογή τους λόγω περιορισμών στον προϋπολογισμό.

Στην **Κροατία** και τη **Λετονία**, η έλλειψη πολιτικής εναρμόνισης όσον αφορά στην εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών παρακωλύει την επαρκή υποστήριξη. Καθώς τα παιδιά των αιτούντων άσυλο στην **Κροατία** έχουν πρόσβαση στο σχολείο μόνον ένα χρόνο αφότου γίνει δεκτή η αίτησή τους για άσυλο, υπάρχει τεράστια ανάγκη για επιπρόσθετους βοηθούς διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ούτως ώστε να στηριχθούν τα παιδιά αυτά.

Στη **Λιθουανία** και τη **Γερμανία**, η ατομική υποστήριξη λειτουργεί κατά περίπτωση και εξαρτάται από τα σχολεία και τους δασκάλους. Ένα αυστηρό πρόγραμμα σπουδών περιορίζει την περαιτέρω ευελιξία των δασκάλων στη **Γερμανία** να ανταποκριθούν στις αδυναμίες των μαθητών στις διαδικασίες εκμάθησης. Στον αντίποδα, το πρόγραμμα σπουδών στη **Λιθουανία** θεωρείται αρκετά ευέλικτο ώστε να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Παρόλα αυτά, η ανεπάρκεια χρηματοδότησης περιορίζει τις δυνατότητες εφαρμογής αξιόλογων προσεγγίσεων και μέτρων.

Οι «απρόσωπες» πολιτικές στην **Ολλανδία** οδηγούν σε γενικά μέτρα μη λαμβάνοντας υπόψη την κρατική ή εθνική προέλευση. Κρίνονται ως αποτελεσματικά για μετανάστες μαθητές.

Στην **Εσθονία**, τα μέτρα για τους μετανάστες μαθητές αξιολογούνται ιδιαίτερα θετικά. Τα σχολεία λαμβάνουν επιπλέον χρηματοδότηση από το Υπουργείο Παιδείας και Ερευνών για να διδάξουν στα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών την εσθονική γλώσσα. Επιπρόσθετα, ένα ατομικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να καθιερωθεί σε αντιστοιχία με τις ανάγκες τους. Οι μετανάστες μαθητές ενσωματώνονται σε κανονικά τμήματα το συντομότερο δυνατόν, με βοηθούς εκπαιδευτικούς να διευκολύνουν αυτή τη διαδικασία.

2.3.2 Η κατάκτηση της γλώσσας

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως ως τμήμα των αναγκών εκπαίδευσης των δασκάλων, είναι η υποστήριξη των μαθητών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, όπως επίσης και της μητρικής τους.

Σε όλες τις υπό ανάλυση χώρες, η γλωσσική υποστήριξη για την καθομιλούμενη γλώσσα της χώρας είναι διαθέσιμη για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Ωστόσο, η ποιότητα της υποστήριξης αυτής διαφοροποιείται ευρέως και συχνά είναι ανεπαρκής. Ένα παράδειγμα αναμφισβήτητης ανεπάρκειας είναι η **Κροατία**, όπου τα μαθήματα της κροατικής γλώσσας για αυτούς που δικαιούνται άσυλο (όχι για αυτούς που αναζητούν άσυλο) χρηματοδοτείται από το Υπουργείο Παιδείας, διδαγμένα όμως από το "croaticum" (*Σ.τ.Μ. το κέντρο κροατικών ως δεύτερη και ξένη γλώσσα)*, το οποίο προσφέρει μαθήματα στα αγγλικά και μόνο στην πρωτεύουσα Ζάγκρεμπ. Συνεπώς, οι δικαιούχοι ασύλου που δε μιλούν αγγλικά, δε γνωρίζουν τη λατινική αλφάβητο και δεν κατοικούν στο Ζάγκρεμπ δεν μπορούν να επωφεληθούν καθόλου από τα μαθήματα.

Οι περισσότερες χώρες δεν παρέχουν επιπλέον στήριξη για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών λόγω οικονομικών περιορισμών και έλλειψης κατανόησης των πιθανών θετικών συνεπειών της επαρκούς γνώσης της μητρικής γλώσσας. Αυτό ισχύει και για την **Ελλάδα,** όπου τα προγράμματα για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας υπάρχουν μεν, αλλά δεν μπορούν να μπουν σε πρακτική εφαρμογή λόγω οικονομικών περιορισμών.

Στην **Εσθονία**, η κυβέρνηση χρηματοδοτεί επιπρόσθετα μαθήματα εσθονικών για κάθε μετανάστη μαθητή, καθώς και βοηθούς διδασκαλίας προκειμένου να διευκολυνθεί η μετάβαση από τα επιπλέον μαθήματα για μετανάστες σε κανονικές τάξεις.

2.3.3 Σχολική συνεργασία μεταναστευτικές κοινότητες και επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, η γονική εμπλοκή και οι συνεργασίες με μεταναστευτικές κοινότητες δεν εμπερικλείονται ρητώς στα μέτρα που αφορούν την ένταξη των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε όλες τις υπό ανάλυση χώρες, αφέθηκε στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου μεμονωμένα η καθιέρωση των προγραμμάτων αυτών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε Ομάδες Εστίασης αντιλαμβάνονται το τεράστιο έλλειμμα στον συγκεκριμένο τομέα.

Μόνο στο **Βέλγιο (Φλάνδρα)** υπάρχει πράγματι το λεγόμενο «Κέντρο Μαθητικού Προσανατολισμού», το οποίο υποστηρίζει την επικοινωνία με οικογένειες μεταναστών και τη μετάφραση σημαντικών εγγράφων. Στη **Λετονία**, η πληροφόρηση των γονέων μεταναστών για το λετονικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το κεντρικό σημείο των πολιτικών.

Στη **Λιθουανία**, η επικοινωνία με γονείς Λιθουανών μαθητών που επιστρέφουν στη γενέτειρα ενισχύεται μέσω ηλεκτρονικών ημερολογίων όπου οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν την πρόοδο των παιδιών τους. Το μέτρο είναι ιδιαιτέρως σχετικό με αυτή την κατηγορία γονέων καθώς συνήθως εκείνοι συνεχίζουν να ζουν στο εξωτερικό ενώ τα παιδιά τους επιστρέφουν για να φοιτήσουν σε λιθουανικά σχολεία. Άλλα σχολεία είναι ελεύθερα να οργανώσουν την ανάμειξη των γονέων κατά τον τρόπο που θεωρούν κατάλληλο (π.χ. ημέρα γονέων και κηδεμόνων, επισκέψεις στην τάξη, κλπ.). Ωστόσο, δεν υπάρχει δημόσια πολιτική για το ζήτημα της γονικής ανάμειξης.

2.3.4 Η πορεία προς την εξέλιξη

Λαμβάνοντας υπόψη σε ποιους τομείς η ανταλλαγή γνώσης και η αμοιβαία εκμάθηση θα ήταν επωφελής για τις χώρες, οι τελευταίες επικεντρώνονται στα πεδία των μεθόδων διδασκαλίας και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω βρίσκεται σε συμφωνία με τα προηγούμενα συμπεράσματα πάνω στους συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης και φαίνεται να αποτελεί έναν τομέα όπου πολλά μένουν ακόμα να γίνουν και τρέφει μεγάλη δυναμική ως προς τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

2.4. Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση

Πίνακας 10: Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση – Προκλήσεις

Χώρα	Επίβλεψη της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων από ειδικές ομάδες	Νομοθεσία και διοίκηση του εκπαιδευτικού τομέα (π.χ. συντονισμός και εφαρμογή μέτρων)	Αρτιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελέσματα για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών
Ιταλία	○	●	○
Ολλανδία	○	○	●
Λετονία	○	○	○
Εσθονία	○	○	○
Κροατία	●	○	○
Λιθουανία	●	●	○
Φλάνδρα	○	○	○
Ελλάδα	○	○	○
Ισπανία	○	○	○
Γερμανία	○	○	●

Πίνακας 11: Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση – Εμπειρία/ Δυνατά σημεία

Χώρα	Τα μέτρα να απευθύνονται στους μετανάστες μαθητές σε πολλούς τομείς της ζωής και όχι μόνο στο σχολείο (π.χ. μία ολοκληρωμένη προσέγγιση)	Επίβλεψη της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων από ειδικές ομάδες	Η ανταλλαγή ορθών πρακτικών στην εκπαίδευση των μεταναστών	Καταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελέσματα για τα παιδιά μετανάστες
Ιταλία	○	●	○	○
Ολλανδία	○	○	○	○
Λετονία	○	○	○	○
Εσθονία	●	○	○	●
Κροατία	○	○	○	○
Λιθουανία	○	○	○	○
Φλάνδρα	○	○	●	○
Ελλάδα	●	○	○	○
Ισπανία	○	○	○	○
Γερμανία	●	○	○	●

Πίνακας 12: Διακυβέρνηση και ένταξη στην κυρίαρχη τάση – Ανάγκη Μάθησης και Ανταλλαγές Εμπειριών

Χώρα	Τα μέτρα να απευθύνονται στους μετανάστες μαθητές σε πολλούς τομείς της ζωής και όχι μόνο στο σχολείο (π.χ. μία ολοκληρωμένη προσέγγιση)	Καταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελέσματα για τα παιδιά μετανάστες
Ιταλία	○	○
Ολλανδία	●	●
Λετονία	○	○
Εσθονία	○	○
Κροατία	○	○
Λιθουανία	●	○
Φλάνδρα	○	○
Ελλάδα	●	○
Ισπανία	○	○
Γερμανία	○	○

Ήταν προφανές πως η διακυβέρνηση και η προσαρμογή στην κυρίαρχη τάση σχεδόν δε συζητήθηκε καθόλου σε καμία από τις Ομάδες Εστίασης. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στην εκλαμβανόμενη σχέση με το ζήτημα ή στη σύνθεση των Ομάδων Εστίασης και τα αντίστοιχα συμφέροντα, αλλά και στην ειδικότητα των συμμετεχόντων.

2.4.1 Πρόσκληση προς τους μετανάστες μαθητές σε πολλές πτυχές της ζωής και όχι μόνο στο σχολείο

Μία «ολοκληρωμένη προσέγγιση»[7] με την έννοια οι πολιτικές να απευθύνονται στους μετανάστες μαθητές σε πολλές πτυχές της ζωής, ακόμη και έξω από το σχολείο, εντοπίζεται είτε ως ανύπαρκτη ή υποανάπτυκτη στις περισσότερες χώρες.

Η **Λιθουανία** και η **Ολλανδία** αναφέρονται ως περιπτώσεις χωρών προσανατολισμένων σε προγράμματα που στοχεύουν να στηρίξουν ένα ευρύ φάσμα ταλέντων των μεταναστών μαθητών. Μία τάση προς την υποστήριξη ενός ευρύτερου φάσματος ταλέντων εντοπίζεται επίσης στα μέτρα στήριξης της **Γερμανίας**.

2.4.2 Επίβλεψη της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων από ειδικές ομάδες

Στην **Ολλανδία**, τη **Γερμανία** και την **Ιταλία** η επίβλεψη και η ανάλυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων παρουσιάζονται αρκετά οργανωμένα, ενώ στη **Λιθουανία** και τη **Λετονία** παρουσιάστηκε εμφανές έλλειμμα στον τομέα αυτό.

2.4.3 Καταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και αποτελέσματα για τα παιδιά μετανάστες

Ιδιαίτερα στην **Ολλανδία** και τη **Γερμανία**, η πρόωρη κατάταξη σε επίπεδα εκλαμβάνεται ως συστημική πρόκληση και ιδιαίτερο μειονέκτημα για τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Και στις δύο περιπτώσεις, ο διαχωρισμός θεωρείται μία από τις συνέπειες του συστήματος πρόωρης κατάταξης σε επίπεδα, όπως φαίνεται από την υπερβολική εκπροσώπηση των παιδιών που προέρχονται από μεταναστευτικές οικογένειες ανάμεσα στις κατηγορίες μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα τη φοίτησή τους (**Ολλανδία**) και μπαίνουν στις τάξεις χαμηλότερων επιδόσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (**Γερμανία**).

3. Οι στόχοι της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020» και των Στόχων της «ΕΚ 2020»

[7] Με τον όρο «ολοκληρωμένη προσέγγιση» στη διδασκαλία της γλώσσας αναφερόμαστε στην έννοια της Διδασκαλίας μη Γλωσσικού Μαθήματος Μέσω μιας Ξένης Γλώσσας (CLIL), που συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία εξωσχολικού αντικειμένου μέσω μιας γλώσσας άλλης από αυτή που χρησιμοποιείται κανονικά. Το αντικείμενο μπορεί να μην έχει καμία σχέση με τη γλώσσα εκμάθησης, όπως για παράδειγμα μαθήματα ιστορίας που διδάσκονται στα αγγλικά σε ένα σχολείο στην Ισπανία. (Εντολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Διδασκαλία της Γλώσσας: http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm

Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» είναι η στρατηγική ανάπτυξης της ΕΕ για την επόμενη δεκαετία με στόχο η Ένωση να γίνει μία έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομία. Αυτές οι τρεις αμοιβαία ενισχυόμενες προτεραιότητες θα βοηθήσουν την ΕΕ και τα Κράτη Μέλη να επιτύχουν υψηλά επίπεδα εργασιακής απασχόλησης, παραγωγικότητας και κοινωνικής συνοχής. Η Ένωση έχει θέσει πέντε φιλόδοξους στόχους – στην απασχόληση, την καινοτομία, την εκπαίδευση, την κοινωνική συνοχή και το ζήτημα κλίματος και ενέργειας – προς υλοποίηση έως το 2020. Κάθε κράτος μέλος έχει υιοθετήσει τους δικούς του κρατικούς στόχους σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς.

Η στρατηγική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2020 (ΕΚ 2020) βασίζεται στα συμπεράσματα της Προεδρίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σε ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020). Τα συμπεράσματα αυτά παρέχουν ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέχρι και το 2020. Το πλαίσιο οικοδομείται στα επιτεύγματα του «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010), με στόχο να ανταποκρίνεται στις εναπομένουσες προκλήσεις για τη δημιουργία μιας Ευρώπης με γνώμονα τη γνώση και να κάνουν τη δια βίου μάθηση μία πραγματικότητα για όλους.

Ο βασικός στόχος του πλαισίου είναι να υποστηρίξει τα κράτη μέλη σε περαιτέρω ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τα συστήματα αυτά αναμένονται να παρέχουν πληρέστερα μέτρα ώστε όλοι οι πολίτες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, όπως επίσης και να διασφαλίσουν βιώσιμη οικονομική ευημερία και ικανότητες επαγγελματικής ένταξης. Το πλαίσιο οφείλει να λαμβάνει υπόψη το εκπαιδευτικό φάσμα στο σύνολό του και τα συστήματα κατάρτισης από μία δια βίου μάθησης προοπτική, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα και συνθήκες (συμπεριλαμβανομένων της άτυπης και της ανεπίσημης μάθησης).

Τα συμπεράσματα θέτουν τέσσερις στρατηγικούς στόχους για το πλαίσιο:

- Να μετατρέψει τη δια βίου μάθηση και την κινητικότητα σε πραγματικότητα – η πρόοδος είναι απαραίτητη στην εφαρμογή των στρατηγικών δια βίου μάθησης, στην ανάπτυξη των εθνικών αξιολογικών πλαισίων που συνδέονται με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αξιολόγησης και πιο ευέλικτες εκπαιδευτικές διόδους. Η κινητικότητα θα έπρεπε να διευρυνθεί και ο Ευρωπαϊκός Χάρτης Ποιότητας της Κινητικότητας να εφαρμοστεί.

- Να βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης – όλοι οι πολίτες πρέπει να είναι σε θέση να κατακτούν βασικές ικανότητες, και όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης και κατάρτισης οφείλουν να γίνουν πιο προσιτές και αποτελεσματικές.

- Να προωθήσει τη συμμετοχή, την κοινωνική συνοχή και την ενεργή πολιτική συνείδηση – η εκπαίδευση και η κατάρτιση οφείλουν να καθιστούν όλους τους πολίτες ικανούς να αποκτήσουν και να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και προσόντα για την ικανότητα επαγγελματικής ένταξης και περαιτέρω μάθησης , ενεργής πολιτικής συνείδησης και διαπολιτισμικού διαλόγου. Το εκπαιδευτικό

μειονέκτημα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μέσω υψηλής ποιότητας , χωρίς αποκλεισμούς, από την προσχολική εκπαίδευση.

- Να ενισχύσει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης –η απόκτηση πολυδύναμων δεξιοτήτων από όλους τους πολίτες θα πρέπει να προωθείται καθώς και να διασφαλιστεί το τρίγωνο της γνώσης (εκπαίδευση - έρευνα – καινοτομία). Η συνεργασία μεταξύ εταιριών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως επίσης και οι κοινότητες ευρύτερης μάθησης θα έπρεπε να προωθούνται με την κοινωνία των πολιτών και άλλους φορείς.[8]

Από τις δύο παραπάνω στρατηγικές, η εκπλήρωση των στόχων αναφορικά με την εκπαίδευση συζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης.

Οι στόχοι της Στρατηγικής « ΕΕ 2020» και ΕΚ 2020 στον τομέα της εκπαίδευσης είναι οι εξής:

Στην προσχολική εκπαίδευση:

- Να αυξηθεί το ποσοστό των παιδιών μεταξύ 4 χρονών και την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση στο 95% τουλάχιστον

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- Να μειωθεί το ποσοστό πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο στο 10%
- Να μειωθεί το ποσοστό χαμηλής απόδοσης των νέων 15 ετών στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες σε λιγότερο από 15%

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

- Να αυξηθεί το ποσοστό των ατόμων από 30 έως 34 ετών που ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στο 40%

Στη δια βίου μάθηση:

- Να αυξηθεί το μέσο ποσοστό των ενηλίκων που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση στο 15% τουλάχιστον

Αυτή η ενότητα εξετάζει τη διανομή των τιμών αυτών των δεικτών ανάμεσα στις συμμετέχουσες χώρες και τις συζητήσεις που πραγματοποιηθήκαν στις Ομάδες Εστίασης για το ζήτημα της εκπλήρωσης των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και «ΕΚ 2020» σε κρατικό πλαίσιο.

[8] Πηγές: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT και http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF

3.1 ι εθνικοί δείκτες για τους στόχους της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και του «ΕΚ 2020»

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τις τιμές των προαναφερθέντων δεικτών στις χώρες που συμμετείχαν στην ανάλυση των Ομάδων Εστίασης. Η επισύναψη 2 επεξηγεί περαιτέρω τη διανομή αυτών των τιμών μεταξύ αυτών των χωρών.

Πίνακας 13: Εθνικοί Δείκτες για τους στόχους της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και των Στόχων της «ΕΚ 2020»

Δείκτης	**Στρατηγική «ΕΕ 2020» / Στόχοι «ΕΚ 2020»**	**Κροατία**		**Εσθονία**		**Λετονία**		**Λιθουανία**		**Ολλανδία**	
		Εθνικός στόχος	**Τρέχον εθνικό ποσοστό**	**Εθνικός στόχος**	**Τρέχον εθνικό ποσοστό**	**Εθνικός στόχος**	**Τρέχον εθνικό ποσοστό**	**Εθνικός στόχος**	**Τρέχον εθνικό ποσοστό**	**Εθνικός στόχος**	**Τρέχον εθνικό ποσοστό**
Ποσοστό των παιδιών μεταξύ 4 ετών και την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση	95%		70.1% (2010)		94.2% (2011)		87.4% (2010)		78.3% (2010)		99.6%
Πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση	10%		4.1% (2011) αναξιόπιστα στοιχεία	9.5%	10.8% (2011)	13.4%	11.8% (2011) 16% (TCN, 2010)	<9%	7.9%	7.9%	9.1%
Ποσοστό χαμηλής απόδοσης των νέων 15 ετών στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες	15%		22.4% (2009)		11.4% (2010)		17.6% (R) 22.6% (M) 14.7% (S)		24.3% (R) 26.3% (M) 17% (S)		
Ποσοστό ατόμων μεταξύ 30 και 34 ετών που ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση	40%		24.5% (2011)	40%	40.2% (2011)		35.7% (native) 21% (TCN)	40%	45.4%	40%	41.1%
Μέσο ποσοστό ενηλίκων που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση	15%		2.3% (2011)	20%	12%		5%		5.9%		16.7%

Δείκτης	Στρατηγική «ΕΕ 2020» / Στόχοι «ΕΚ 2020»	Ισπανία		Βέλγιο (Φλάνδρα)		Ιταλία		Γερμανία	
		Εθνικός στόχος	Τρέχον εθνικό ποσοστό	Εθνικός στόχος	Τρέχον εθνικό ποσοστό	Εθνικός στόχος	Τρέχον εθνικό ποσοστό	Εθνικός στόχος	Τρέχον εθνικό ποσοστό
Ποσοστό των παιδιών μεταξύ 4 ετών και την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης που συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση	95%		100%		99.1%		97.1% (2010)		96% (2011)
Πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση	10%	15%	26.5% (ποσοστό μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο)	9.5%	12%		18.8 % (ποσοστό μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο) 44% για μετανάστες μαθητές (2011)	9.9%	5.6% (2011)
Ποσοστό χαμηλής απόδοσης των νέων 15 ετών στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες	15%		19.6% (R) 23.7% (M) 18.2% (S)		35.4%		20% (R) (2009) 24.9 (M) (2009) 20.6 (S) (2009)		18% (R) (2009) 18.6% (M) (2009) 14.8% (S) (2009)
Ποσοστό ατόμων μεταξύ 30 και 34 ετών που ολοκληρώνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση	40%	44%	40.6% (2011)	47%	42.6%		19.8% (2010) 12% άλλων εθνικοτήτων	42%	30% (2010)
Μέσο ποσοστό ενηλίκων που συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση	15%		10.8% (2011)	15%	7.1%		6.2% ενηλίκων παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους		42% (2010)

Σημείωση: Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία στην Ελλάδα.

3.2 Θεωρήσεις για την εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και της «ΕΚ 2020»

Λόγω διαφοροποιήσεων στο αναπτυξιακό καθεστώς των στοχοθετημένων πολιτικών και των ανακριβών στατιστικών για την εκπαίδευση λόγω του μεταναστευτικού πλαισίου μεταξύ των χωρών-εταίρων στο δίκτυο SIRIUS, δύο επιλογές προσφέρονται για την ανάλυση αυτού του τομέα.

Η *επιλογή Α* αντικατοπτρίζεται στις θεωρήσεις για την εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και της «ΕΚ 2020» με έναν διαφοροποιημένο τρόπο. Αυτό ισχύει για τις χώρες που βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο ανάπτυξης των στοχοθετημένων πολιτικών και διαφοροποιημένων στατιστικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτή την επιλογή προτίμησαν το **Βέλγιο (Φλάνδρα), η Εσθονία, η Γερμανία, η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ολλανδία.**

Η *επιλογή Β* αντικατοπτρίζεται στην παρούσα κατάσταση των εκπαιδευτικών στατιστικών, την κατάσταση του διαλόγου για την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και της «ΕΚ 2020», καθώς και της επίγνωσης του αντίκτυπου των πολιτικών να εκπληρώσουν τους στόχους σε χώρες που βρίσκονται σε πρώιμα στάδια ανάπτυξης στοχοθετημένων πολιτικών και διαφοροποιημένων στατιστικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Η επιλογή αυτή προτιμήθηκε από την **Κροατία, τη Λετονία, τη Λιθουανία και την Ισπανία (Καταλονία).**

Αυτή η ενότητα αναλύει την εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και της «ΕΚ 2020» λεπτομερώς, ειδικά για τις χώρες Επιλογής Α, και συνεχίζει με μια συνοπτική περιγραφή της παρούσας κατάστασης των εκπαιδευτικών στατιστικών και του καθεστώτος διαλόγου γύρω από την επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και της «ΕΚ 2020» ως βάση των στοχοθετημένων πολιτικών σε ειδικές περιπτώσεις των χωρών της Επιλογής Β.

3.2.1 Μέτρα για τον στόχο της προσχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Ο στόχος στο κομμάτι της προσχολικής εκπαίδευσης στο επίπεδο της ΕΕ είναι η συμμετοχή παιδιών σε ποσοστό 95% μεταξύ των 4 ετών και την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Όλες οι χώρες Επιλογής Α εκπλήρωσαν ή και ξεπέρασαν τον στόχο αυτόν (δεν υπάρχουν στοιχεία για την **Ελλάδα**).

Στην **Εσθονία,** την **Ελλάδα** και τη **Γερμανία,** κατασκευάστηκαν καινούργιοι παιδικοί σταθμοί, και η σχολική παρακολούθηση είναι υψηλή στη **Γερμανία** και την **Εσθονία**. Στη **Γερμανία**, το νομικό δικαίωμα παρακολούθησης ενός προσχολικού ιδρύματος είναι κατοχυρωμένο για κάθε παιδί τριών ετών και άνω. Στην **Ελλάδα** και τη **Γερμανία**, δίνεται προσοχή στη γονική συμμετοχή και την κατάρτιση καταρτισμένων δασκάλων προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, στη **Γερμανία** η ισότιμη συμμετοχή στην προσχολική αγωγή παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών παραμένει πρόκληση. Παρόμοια προσοχή στη γονική συμμετοχή συνδυασμένη με μία προσπάθεια να υποστηριχθεί η πρώιμη κατάκτηση της γλώσσας συναντάται στο **Βέλγιο (Φλάνδρα)**, όπου, όπως και στην **Ολλανδία**, σχεδόν το 100% της προσχολικής συμμετοχής έχει ήδη αγγίζει το 100%. Η ολλανδική προσέγγιση

για «ίδιες ευκαιρίες για όλους» διαφοροποιείται από το κοινωνικό πλαίσιο, και όχι από το μεταναστευτικό καθεστώς, και στοχεύει κυρίως στο να συμπεριλάβει κοινωνικώς μειονεκτούντα παιδιά.

Στην **Ιταλία,** τα παιδιά μεταναστών αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες προκλήσεις: το 75% από αυτά δε συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο δεν έχουν εφαρμοστεί πολιτικές ενθάρρυνσης των οικογενειών μεταναστών να εγγράψουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο.

Ανάμεσα στις χώρες Επιλογής Β, μόνον η **Ισπανία (Καταλονία)** εκπλήρωσε αυτόν τον στόχο, ενώ η προσχολική συμμετοχή στην **Κροατία, τη Λετονία και τη Λιθουανία** είναι κατώτερη της στοχοθετημένης τιμής.

3.2.2 Μέτρα πολιτικής για τους στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι στόχοι για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρονται στο ποσοστό της χαμηλής απόδοσης των δεκαπεντάχρονων νέων στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες (στόχος: όχι πάνω από 15%) και στην πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (στόχος: όχι πάνω από 10%).

Στην **Εσθονία,** την **Ολλανδία** και τη **Γερμανία,** *ο στόχος για το ποσοστό των πρόωρων αποχωρήσεων από την εκπαίδευση* κατακτήθηκε. Αυτό επιτεύχθηκε στην **Ολλανδία** μέσω ενός συνεκτικού συνόλου μέτρων. Στην **Εσθονία**, η πρόωρη αποχώρηση παραμένει πρόκληση στα τεχνικά σχολεία, και το ζήτημα αυτό έχει στοχοθετηθεί με μία μεγαλύτερη εστίαση στα συμβουλευτικά μέτρα.

Το **Βέλγιο (Φλάνδρα),** η **Ελλάδα** και η **Ιταλία** δεν έχουν καταφέρει ακόμα να κατακτήσουν εξ' ολοκλήρου τον στόχο. Η **Ελλάδα** μάλιστα παρατήρησε αύξηση στο ποσοστό πρόωρων αποχωρήσεων από την εκπαίδευση. Αυτό αποδίδεται στην υπηκοότητα των μαθητών, το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο και το οικογενειακό περιβάλλον σε συνδυασμό με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως στρατηγικές που επιχειρούν να αντιστρέψουν αυτή την τάση, η Ελλάδα παρακολουθεί λεπτομερώς τα αποτελέσματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέροντας παραδόσεις_μαθημάτων και εφαρμόζοντας το μέτρο για την πρόωρη αποχώρηση που λέγεται «Ευέλικτη Ζώνη» για να ενισχύσει τις «ήπιες δεξιότητες» των μαθητών. Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης στην Ελλάδα εντοπίζουν μία τρομερή ανάγκη για περαιτέρω έρευνα που να εξετάζει τις ειδικές ανάγκες των ατόμων που αποχωρούν από το σχολείο σε πρώιμο στάδιο, ενώ η έρευνα πάνω στα χαρακτηριστική των αποχωρήσεων είναι επίσης απαραίτητη. Με μια πιο ακριβή εξέταση των αιτιών και της διάστασης των αποχωρήσεων, θα μπορούσαν να καθιερωθούν πιο αποτελεσματικές πολιτικές.

Στην **Ιταλία**, το ποσοστό των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών είναι ιδιαίτερα υψηλό ανάμεσα σ' αυτά των πρόωρων αποχωρήσεων. Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης στο **Βέλγιο (Φλάνδρα)** αντιλαμβάνονται πως οι αντίστοιχες πολιτικές είναι ανεπιτυχείς και αυτό επειδή δεν εστιάζουν σε ένα αρχικό στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά αντιθέτως σε ένα σημείο στο οποίο οι μαθητές ήδη βρίσκονται σε κίνδυνο να τα παρατήσουν. Το συχνό μέτρο οι μαθητές που δεν αποδίδουν επαρκώς να

εξαναγκάζονται να επαναλάβουν την τάξη ουσιαστικά αυξάνει τις πρόωρες αποχωρήσεις από το σχολείο καθώς προκαλεί ηλικιακές διαφοροποιήσεις μέσα στην τάξη και την αποθάρρυνση του μαθητή. Στην **Ιταλία**, μία διαδεδομένη πρόκληση εντοπίζεται στην έλλειψη εθνικών κατευθυντήριων γραμμών όσον αφορά τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μία εστίαση κατά την ανάλυση της κατάστασης σημειώνεται ως αντίθετη στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των πολιτικών. Οι υπάρχουσες πολιτικές δεν εφαρμόζονται σε εθνική κλίμακα, αλλά μόνον τοπικώς. Οι πολιτικές αυτές στοχεύουν στο να διευκολύνουν τη μετάβαση από διαφορετικά σχολεία, την αναγνώριση μονάδων, την αναγνώριση πρακτικών ασκήσεων, την κατάρτιση εμπειριών και πρακτικών, τις μεταβάσεις από το ένα μάθημα προς μελέτη στο άλλο, αλλά και την επιστροφή στο σχολείο έπειτα από μία περίοδο αποχής, μέσω της αναγνώρισης της επιτυχούς παρακολούθησης στον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τμήματα. Ταυτόχρονα, η ισότιμη εκπαίδευση (στο σχολείο και μέσω εξωτερικών πρωτοβουλιών) έχει γίνει πιο συνήθης στην **Ιταλία** και αυτό αποτελεί ένα ακόμα μέσο βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις.

Η στοχοθετημένη τιμή για τον δείκτη του ποσοστού συμμετοχής των δεκαπεντάχρονων μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες δεν έχει επιτευχθεί στο **Βέλγιο (Φλάνδρα),** την **Ιταλία** και τη **Γερμανία.** Στην **Εσθονία**, η τιμή είναι χαμηλότερη από τον δείκτη. Δεν υπάρχουν στοιχεία για την **Ολλανδία** και την **Ελλάδα**. Στον διάλογο των Ομάδων Εστίασης, μόνο συμμετέχοντες από το **Βέλγιο (Φλάνδρα)** και τη **Γερμανία** χαρακτηρίζουν ρητώς τις χαμηλές επιδόσεις ως πρόκληση. Στο **Βέλγιο (Φλάνδρα),** θεωρείται πως το ζήτημα δεν αντιμετωπίζεται ως προτεραιότητα σε υπουργικό επίπεδο, και πρόσφατες προσπάθειες αποδεικνύονται ανεπιτυχείς. Οι παρούσες πολιτικές συνομολογούν πως οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις επαναλαμβάνουν την τάξη, το οποίο οδηγεί στην αποθάρρυνση του μαθητή λόγω των ηλικιακών διαφοροποιήσεων μέσα στην τάξη. Το πρόγραμμα ατομικής εξέλιξης της σταδιοδρομίας που εφαρμόζεται σε ένα γυμνάσιο στην Antwerp είχε εκληφθεί θετικά από τους συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης επειδή λειτουργεί ως κίνητρο κατά τη διάρκεια της πορείας της μελέτης.

Η **Γερμανία** στοχεύει στη βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων ενισχύοντας την ατομική υποστήριξη, τη στενή συνεργασία με τους γονείς, τη διαπολιτισμική κατάρτιση, τον υψηλότερο αριθμό μεντόρων, μεσολαβητών και κοινωνικών λειτουργών και τη βελτίωση της κατάρτισης των δασκάλων. Οι πολιτικές αυτές στοχεύουν ταυτόχρονα στη μείωση των πρόωρων αποχωρήσεων από την εκπαίδευση. Η επανάληψη της τάξης από μαθητές με χαμηλές επιδόσεις συμβαίνει ακόμα παρά την αύξηση όσων τάσσονται κατά αυτής της στρατηγικής. Τα βασικά εμπόδια στην αξιοποίηση των ευκαιριών εντός και κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών σταδίων θεωρείται πως προέρχονται από οικονομικούς, δομικούς και ιεραρχικούς περιορισμούς. Το ομοσπονδιακό σύστημα παίζει έναν πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης θεωρούν πως η εκπαιδευτική πολιτική είναι υπερβολικά σχεδιασμένη από πολιτικούς χωρίς επαρκή συμβολή ειδικών.

Ανάμεσα στις χώρες Επιλογής Β, μόνο η **Κροατία** και η **Λιθουανία** έχουν επιτύχει την στοχοθετημένη τιμή για τις πρόωρες αποχωρήσεις από την εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες

στις Ομάδες Εστίασης στη **Λιθουανία** αποδίδουν την επίτευξη αυτού του στόχου στις κρατικές πολιτικές. Τα ποσοστά των μαθητών χαμηλών επιδόσεων είναι πάνω από τη στοχοθετημένη τιμή για όλες τις χώρες Επιλογής Β (**Κροατία, Λετονία, Λιθουανία και Ισπανία (Καταλονία)).**

Συνοψίζοντας, η πρόωρη αποχώρηση από την εκπαίδευση όπως επίσης και οι χαμηλές επιδόσεις παραμένουν προκλήσεις σε κάποιες χώρες. Οι πολιτικές έχουν τεθεί σε εφαρμογή προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα συγκεκριμένα ζητήματα, και έχουν λειτουργήσει επιτυχώς σε ορισμένες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες όχι κυρίως λόγω της έλλειψης ενός εθνικού πλαισίου ή ακατάλληλης εφαρμογής.

3.2.3 Μέτρα πολιτικής για τον στόχο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ο στόχος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπει πως το 40% όλων των φοιτητών μεταξύ 30 και 34 ετών ολοκληρώνει την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάμεσα στις χώρες Επιλογής Α, ο στόχος έχει επιτευχθεί από το **Βέλγιο (Φλάνδρα),** την **Εσθονία** και την **Ολλανδία.** Οι τιμές για την **Ιταλία** και τη **Γερμανία** είναι κάτω από τον στόχο. Δεν υπάρχουν στοιχεία για την **Ελλάδα.** Ανάμεσα στις χώρες Επιλογής Β, οι τιμές για την **Κροατία και τη Λετονία** είναι κάτω από τον στόχο, ενώ στη **Λιθουανία και την Ισπανία (Καταλονία)** έχουν πετύχει τον στόχο. Για τη **Λιθουανία**, θεωρείται αποτέλεσμα κρατικών πολιτικών.

Στην **Εσθονία,** παρόλο που ο στόχος επιτεύχθηκε, δίνεται μεγάλη προσοχή στην ποιότητα του συστήματος ανώτερης εκπαίδευσης: μία εξελισσόμενη μεταρρύθμιση στοχεύει στο να ανεβάσει το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και να επανεκτιμήσει την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των κριτηρίων εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση. Στην **Ιταλία**, εφαρμόστηκαν ποικίλα μέτρα για αυτούς που τα ιταλικά είναι δεύτερη γλώσσα στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα ,καθώς και τοπικά κέντρα είναι πλέον εξουσιοδοτημένα να πιστοποιούν τη γλωσσική επάρκεια. Μία ιδιαίτερη πρόκληση στις πρόωρες αποχωρήσεις από την τριτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρήθηκε στη **Γερμανία.** Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης υποδεικνύουν πως οι πολιτικές θα έπρεπε να στοχεύουν στην ενίσχυση των μέτρων υποστήριξης (π.χ. τα γερμανικά ως επιστημονική γλώσσα, ατομική ακαδημαϊκή καθοδήγηση) και συμβουλευτική για τις διαφορετικές ευκαιρίες και διόδους στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2.4 Μέτρα πολιτικής για τον στόχο της δια βίου μάθησης

Ο στόχος για τη δια βίου μάθηση αφορά τη συμμετοχή του 15% των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση.

Μέχρι τώρα, ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε στην **Ολλανδία** και τη **Γερμανία.** Δεν υπάρχουν στοιχεία για την **Ελλάδα,** ωστόσο, θεσπίζονται προγράμματα δια βίου μάθησης, όπως π.χ. «τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας» για μαθητές που το έχουν παρατήσει αλλά τώρα θέλουν να συνεχίσουν. Στην **Ιταλία**, έχει εντοπιστεί έλλειψη στοχοθετημένων πολιτικών για τους ενηλίκους που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Στη **Γερμανία,** η θετική πληροφόρηση και η αξία της εκπαίδευσης θεωρούνται κινητήριοι παράγοντες για τη δια βίου μάθηση. Το σύστημα παρέχει ευκαιρίες επανένταξης στο

εκπαιδευτικό σύστημα αντί εξοστρακισμού από το σύστημα μετά την πρώτη αξιολογική βαθμίδα. Ωστόσο, προκειμένου να βελτιωθεί η κατάσταση, οι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης στη Γερμανία προτείνουν συμβουλευτική και καθοδήγηση για προηγμένη κατάρτιση, χαμηλότερες εισαγωγικές προϋποθέσεις και βελτιωμένες ευκαιρίες για κινητικότητα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές διόδους.

Καμία από τις χώρες Επιλογής Β **(Κροατία, Λετονία, Λιθουανία και Ισπανία (Καταλονία))** δεν έχει κατακτήσει τον στόχο ως τώρα. Στην **Ισπανία (Καταλονία))** αυτό αποδίδεται εν μέρει στην έλλειψη επαρκών και ευέλικτων προγραμμάτων δια βίου μάθησης.

3.2.5 Η παρούσα κατάσταση των στατιστικών στον τομέα της εκπαίδευσης στην Κροατία, τη Λετονία, τη Λιθουανία και την Ισπανία (Καταλονία)

Ενώ στην **Ισπανία (Καταλονία)** και την **Κροατία,** τα στοιχεία που αφορούν την εκπαίδευση είναι διαθέσιμα με έναν ιδιαίτερα προχωρημένο τρόπο, ο οποίος επιτρέπει μία διαφοροποιημένη ανάλυση για τους μετανάστες μαθητές, δεν ισχύει το ίδιο για τη **Λετονία και τη Λιθουανία.** Στις τελευταίες, οι μετανάστες και οι ξένοι σπουδαστές δεν αναλύονται ως ξεχωριστές κατηγορίες. Επιπλέον, ο ανακριβής ορισμός των «ξένων σπουδαστών»[9] στη **Λιθουανία** παρακωλύει τις διαφοροποιημένες αναλύσεις.

Επιδιώκοντας να βελτιώσει μελλοντικές αναλύσεις, η **Λετονία,** σκοπεύει να παρακολουθεί τους νεοαφιχθέντες μετανάστες μαθητές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαφοροποιώντας τους από τους μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς. Ωστόσο, το σχέδιο αυτό δεν έχει τεκμηριωθεί επισήμως.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τη διαθεσιμότητα διαφοροποιημένων στοιχείων στις τέσσερις χώρες.

.

Πίνακας 14: Διαθεσιμότητα διαφοροποιημένων στοιχείων στη Λετονία, την Κροατία, την Ισπανία (Καταλονία) και τη Λιθουανία

Χώρα	**Στοιχεία χωρισμένα σύμφωνα με …**		
	Σχολικό τύπο	**Μετανάστης/Αυτόχθονος**	**Ξένος/Αυτόχθονος**
Λετονία	Διαθέσιμα: π.χ.: κανονικά σχολεία συγκρινόμενα με δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα	Οι μετανάστες δεν παρακολουθούνται ως ξεχωριστή ομάδα	

[9] Ο ορισμός αυτός συμπεριλαμβάνει όλους τους ξένους μαθητές που έφτασαν στη Λιθουανία για να σπουδάσουν, όπως επίσης και για τους Λιθουανούς που επιστρέφουν και δεν έχουν υπηκοότητα, και όλους τους κάτοχους μονίμων και προσωρινών αδειών παραμονής.

Κροατία	διαθέσιμα: χωρίς ειδίκευση / δημοτικό σχολείο / δευτεροβάθμια εκπαίδευση / πτυχία πανεπιστημίου (BA) / μεταπτυχιακό MA / Διδακτορικό PhD	διαθέσιμα	Διαθέσιμες λεπτομερείς στατιστικές
Ισπανία	Ποσοστό μεταναστών παιδιών σε προσχολικό στάδιο/ ποσοστό πρόωρων αποχωρήσεων / χαμηλές επιδόσεις / ολοκλήρωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης / συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση	Λεπτομερές προφίλ της θέσης των μεταναστών μαθητών στην Ισπανία	Αριθμός ξένων σπουδαστών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά στάδια
Λιθουανία	Δεν υπάρχουν διαθέσιμες στατιστικές, ούτε για αυτόχθονες σπουδαστές	Οι στατιστικές δεν καταχωρούνται συνήθως βάσει μεταναστευτικού πλαισίου	Διαθέσιμα, αλλά αμφισβητήσιμος ορισμός του ξένου σπουδαστή

3.2.6.Η φάση του διαλόγου στην εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής « ΕΕ 2020» και «ΕΚ 2020» σε Κροατία, Λετονία, Λιθουανία και Ισπανία (Καταλονία)

Και στις τέσσερις χώρες, φαίνεται να λείπει μία ευρύτερη γνωστή δημόσια συζήτηση για την εκπλήρωση των στόχων της Στρατηγικής «ΕΕ 2020» και της «ΕΚ 2020».

Πραγματοποιούνται περιστασιακές συζητήσεις μεταξύ των πανεπιστημιακών και των σχεδιαστών πολιτικής στη **Λετονία.** Το επιστημονικό επιτελείο PROVIDIUS, τον Ιανουάριο του 2012 , εξέδωσε μία λεπτομερή έκθεση των κυβερνητικών σχεδίων για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία συνέδεσε πολλά από τα εκπαιδευτικά μέτρα που είχαν προταθεί από την κυβέρνηση με τους στόχους της «ΕΚ 2020» και κατέληξε πως στο σύνολό της, η τρέχουσα κυβερνητική μεταρρύθμιση στηρίζει την κατεύθυνση που υπέδειξε το ΕΤ 2020. Προς το παρόν, οι στοχοθετημένες πολιτικές στη **Λετονία** ισχύουν μόνον στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας των μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς, συνεπώς, γνώση για την αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών υπάρχει μόνο στη σφαίρα των γλωσσικών επιτευγμάτων.

Στην **Ισπανία (Καταλονία),** οι αριθμοί δείχνουν πως οι πολιτικές δεν είναι αποτελεσματικές ως τώρα, εκτός από τον στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν λιγότερες πρόωρες αποχωρήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της οικονομικής κρίσης, αλλά οι δάσκαλοι φαίνονται απογοητευμένοι. Οι συμμετέχοντες στις Ομάδες εστίασης θεωρούν ότι είναι αδύνατον να επιτύχουν τους στόχους λόγω της κρίσης και των οικονομικών περικοπών που συνεπάγεται.

4. Θεωρήσεις για την πιθανή συνεισφορά του Δικτύου SIRIUS για τις ενδιαφερόμενες χώρες

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης και στις δέκα χώρες εκτίμησαν ιδιαίτερα την πιθανή συνεισφορά του δικτύου SIRIUS στην ανταλλαγή επωφελών πρακτικών και εμπειριών στον τομέα της μεταναστευτικής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, όπως επίσης και μεταξύ των χωρών της Ένωσης. Υπό αυτό το πρίσμα, εκφράστηκαν οι παρακάτω ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες απόψεις:

- Η ενεργοποίηση αμοιβαίας μάθησης και διεθνικών συγκρίσεων στον τομέα των εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς και στοχοθετημένος και παραγωγικός διάλογος ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και την εφαρμογή των μεταναστευτικών εκπαιδευτικών πολιτικών (ερευνητές, σχεδιαστές πολιτικών, μεταναστευτικές οργανώσεις, επαγγελματίες από ΜΚΟ και από σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) σε διεθνικό και εθνικό επίπεδο, όπως επίσης και (1) η σύνδεση διαφορετικών κατηγοριών και (2) η σύνδεση των μελών της κάθε κατηγορίας, π.χ., που λειτουργεί ως πλατφόρμα αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής γνώσης ανάμεσα στους δασκάλους σε όλη την Ευρώπη, η πρωτοβουλία για σεμινάρια κατάρτισης των δασκάλων, καθώς και ανταλλαγές δασκάλων. Η ενεργοποίηση του εν λόγω διαλόγου σε επίπεδο διεθνικό, εθνικό και τοπικό.

- Ως πύλη στην πληροφορία και τη γνώση, το δίκτυο SIRIUS μπορεί να λειτουργήσει και ως πύλη για την ανταλλαγή και τη διάδοση της πληροφορίας, της γνώσης, των ορθών πρακτικών (συμπεριλαμβανομένων αντίστοιχων δεικτών) και στοιχείων, π.χ., μεθοδολογίες για νομικούς ορισμούς, τους μηχανισμούς υποδοχής, τα τμήματα κατάρτισης δασκάλων, τις τεχνικές αυτό αξιολόγησης και άλλων.

- Εστίαση σε ειδικά ζητήματα, όπως η προσχολική εκπαίδευση, οι πρόωρες αποχωρήσεις από το σχολείο και οι σε υψηλό βαθμό ετερογενείς τάξεις, καθώς και η διευκόλυνση αμοιβαίας μάθησης και διεθνικής σύγκρισης.

- Παροχή στοιχείων για ορθό σχεδιασμό των πολιτικών και εγγύηση πως οι πολιτικές αυτές είναι βασισμένες στην πραγματικότητα. Συνδρομή ερευνητικής υποστήριξης στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων.

Επιπλέον:

- Σε αρκετές Ομάδες Εστίασης, εκφράστηκε η επιθυμία να εξελιχθεί το δίκτυο SIRIUS σε ένα μόνιμο, βιώσιμο δίκτυο στήριξης και ανταλλαγής, έναντι ενός προσωρινού.

- Ο τελευταίος στόχος του SIRIUS οφείλει να βελτιώσει τη μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική μέσω αυξημένων πηγών και εμπειρίας.

- Κάποιοι συμμετέχοντες στις Ομάδες Εστίασης εξέφρασαν την επιθυμία να αναμειχθούν στις δραστηριότητες του SIRIUS.

- Το SIRIUS οφείλει να ενημερώσει τον κόσμο για σημασία του ζητήματος της μεταναστευτικής εκπαίδευσης (Εσθονία).

- Το SIRIUS μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία και συντήρηση πειραματικών κέντρων που σχετίζονται με τα πανεπιστήμια (Ισπανία/ Καταλονία).

5. Συμπερασματικές Ερωτήσεις

Εν κατακλείδι, οι ερωτήσεις που ακολουθούν διαμορφώθηκαν ως αποτέλεσμα της παραπάνω ανάλυσης. Οι μελλοντικές δραστηριότητες του Δικτύου SIRIUS οφείλουν να λάβουν υπόψη τη συνάφεια αυτών των ερωτημάτων.

Πώς μπορεί η πολιτιστική ποικιλομορφία να ενταχθεί στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Και πώς μπορεί να μπει σε πρακτική; Ποιες είναι οι αποτελεσματικές πολιτικές για την προώθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην κατάρτιση των δασκάλων, το βιογραφικό, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και άλλους τομείς;

Πώς μπορεί η κατάρτιση των δασκάλων και η προετοιμασία τους να βελτιωθεί, καθώς και οι εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές μέθοδοι, ούτως ώστε να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών σε πολιτισμικά και γλωσσικά ποικιλόμορφα εκπαιδευτικά πλαίσια; Ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές διδασκαλίας είναι αποτελεσματικές στην προώθηση της ποικιλομορφίας και στην προετοιμασία των δασκάλων για να είναι ενήμεροι και συνεπείς στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία των διαφορετικών μαθητικών αναγκών;

Τι χρειάζεται μία χώρα για να σχεδιάσει μία εθνική στρατηγική για τη διδασκαλία των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών;

Βάσει των παρόντων δεδομένων (NAMS Study) τα διεξοδικά στοχοθετημένα μέτρα λειτουργούν με τον καλύτερο τρόπο. Τι μπορεί να γίνει για να προωθηθούν;

Ποιες πολιτικές και μέτρα είναι αποτελεσματικά προκειμένου να ξεπεραστούν οι αρνητικές επιπτώσεις του σχολικού διαχωρισμού (και η συγκέντρωση μεταναστών μαθητών σε συγκεκριμένα σχολεία);

This project is co-funded by
the European Union