

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης



**«Οι επιδόσεις των μεταναστών μαθητών στο
Πρόγραμμα PISA:
το παράδειγμα των Σκανδιναβικών χωρών»**



Επιμέλεια: Λιβεράνου Ζωή

A' Επιβλέπων Καθηγητής: κος Γκόβαρης Χρήστος

(Αναπληρωτής Καθηγητής)

B' Επιβλέπων Καθηγητής: κος Ζμας Αριστοτέλης

Βόλος, 2011



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.:	9595/1
Ημερ. Εισ.:	28-06-2011
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	ΠΤ - ΠΔΕ
	2011
	ΛΙΒ

2. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Χρήστο Γκόβαρη για την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία του στο παρόν εγχείρημά μου και κυρίως διότι άνοιξε μπροστά μου νέους ορίζοντες στη θέαση και αντιμετώπιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

3. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όπως αυτές αξιολογήθηκαν βάσει του διεθνούς Προγράμματος PISA στις εξής τέσσερις διαδοχικές φάσεις: PISA 2000, 2003, 2006 και 2009. Επικεντρώνεται στον μεταναστευτικό πληθυσμό των πέντε Σκανδιναβικών χωρών, δηλαδή της Φινλανδίας, της Σουηδίας, της Δανίας, της Νορβηγίας και της Ισλανδίας. Σε ένα πρώτο στάδιο, επιχειρείται η ανάδειξη του μεταναστευτικού πληθυσμού σε κάθε μία από τις παραπάνω χώρες, η διερεύνηση της σύστασής του και μία σύντομη ιστορική αναδρομή στα γεγονότα που οδήγησαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων συνθηκών διαβίωσης. Σε ένα δεύτερο στάδιο, προβάλλονται τα αποτελέσματα του μαθητικού μεταναστευτικού πληθυσμού κάθε χώρας σε όλες τις φάσεις του Προγράμματος, με στόχο να αξιολογηθεί η εξελικτική τους πορεία και να διαπιστωθεί εάν και σε ποιον βαθμό παρατηρήθηκε πρόοδος, στασιμότητα ή οπισθοδρόμηση, μέσω της αντιπαραβολής με τον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Σε ένα τρίτο στάδιο, αναδεικνύεται η φιλοσοφία των σκανδιναβικών εκπαιδευτικών συστημάτων απέναντι στη μάθηση των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, με βάση τον τρόπο που αυτή προβάλλεται στα Εθνικά Αναλυτικά Προγράμματα που καθορίζουν νομικά και θεωρητικά το γενικό πλαίσιο οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πράξης παρέχεται από τα σχολικά ιδρύματα. Ο προσδιορισμός του θεωρητικού υποβάθρου της δίγλωσσης εκπαίδευσης στις Σκανδιναβικές χώρες συνοδεύεται από τις πρακτικές πολιτικές ένταξης που ισχύουν για τους αλλοδαπούς μαθητές, προκειμένου να αναδειχθεί η πιστότητα της εφαρμογής τους και η σύνδεσή τους με τις μαθησιακές επιδόσεις.

4. Λέξεις-κλειδιά:

Πρόγραμμα PISA, πολυπολιτισμικότητα, δίγλωσσία, μετανάστευση, Σκανδιναβικές χώρες, ένταξη.

5. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	3
Λέξεις – κλειδιά	3
Εισαγωγή	8

Κεφάλαιο 1^ο

1. Το Πρόγραμμα PISA, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και το εκπαιδευτικό χάρμα	11
2. Το Περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	11
3. Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	13
4. Διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	16

Κεφάλαιο 2^ο

1. Η Μετανάστευση στις Σκανδιναβικές χώρες	18
Α. Δανία	18
Β. Ισλανδία	19
Γ. Νορβηγία	19
Δ. Σουηδία	20
Ε. Φινλανδία	20
2. Χαρακτηριστικά του μεταναστευτικού πληθυσμού στις Σκανδιναβικές χώρες	21
3.α. Εθνική και γλωσσική πολυμορφία στη Φινλανδία	22
3.β. Κατανομή μεταναστευτικού πληθυσμού στη Φινλανδία	23

Κεφάλαιο 3^ο

1. Το θεωρητικό υπόβαθρο του Προγράμματος PISA	25
--	----

Μέρος Α'

2. Πρόγραμμα PISA 2000	26
2.α. Δανία: Επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών	26
3.α. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες	27
3.β. Εξωσχολικοί παράγοντες	28
4. Συμπεράσματα	29

Μέρος Β'

3. Πρόγραμμα PISA 2003	29
3.1. Γενικά	30
3.2. Έρευνα PISA 2003: η σύσταση του μεταναστευτικού πληθυσμού	30
3.3. Οι γενικές επιδόσεις των μειονοτικών μαθητών	31
3.4. Οι επιδόσεις στα Μαθηματικά	33
3.5. Οι επιδόσεις στις Γλωσσικές δεξιότητες	34
3.6. Οι επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες	35
3.7. Η περίπτωση της Ισλανδίας	36
3.8. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες	37
3.9. Γενικές παρατηρήσεις	38
3.10. Συμπεράσματα	40

Μέρος Γ'

4. Πρόγραμμα PISA 2006	41
4.1. Γενικά	41
4.2. Οι επιδόσεις των μεταναστών και γηγενών μαθητών	42
4.3.α. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες	43
4.3.β. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες: Εκπαιδευτική πολιτική	44
4.4. Σουηδία	46

Μέρος Δ'

5. Πρόγραμμα PISA 2009	46
------------------------------	----

5.1. Έρευνα PISA 2009: η σύσταση του συμμετέχοντος μεταναστευτικού πληθυσμού	47
5.2.Επιδόσεις μεταναστών μαθητών στην PISA 2009	48
5.3.Γλωσσικές - Αναγνωστικές δεξιότητες	48

Κεφάλαιο 4^ο

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

1.α. Ιδεολογική βάση της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Φινλανδία	50
1.β. Το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ολοκληρωμένης Εκπαίδευσης	51
1.γ. Το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα	52
1.δ. Παρατηρήσεις αναφορικά με την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στο φινλανδικό εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα	53
1.ε. Η Φινλανδία στο Πρόγραμμα PISA	54
2. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης μεταναστών μαθητών στη Φινλανδία	
2.α. Προγράμματα εμβύθισης (immersion programs)	55
2.β. Προπαρασκευαστικό στάδιο	56
2.γ. Σχόλια – Παρατηρήσεις	57
2.δ. Προτάσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Φινλανδία	59
3.α. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Σουηδία	60
3.β. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης αλλοδαπών μαθητών στη Σουηδία	
3.β.i. Προγράμματα Εμβύθισης (immersion programs)	61
3.β. ii. Προπαρασκευαστικό στάδιο	62
3.γ. Εμπόδια στην εφαρμογή των μέτρων ένταξης αλλοδαπών μαθητών στη Σουηδία	63
3.δ. Προτάσεις για μελλοντικές εκπαιδευτικές πρακτικές	63
4.α. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δανία	65
4.β. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης μεταναστών μαθητών στη Δανία	65

5.α. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Νορβηγία	68
5.β. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης μεταναστών μαθητών στη Νορβηγία	69
6. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ισλανδία	70
7. Συμπεράσματα	70
8. Μελλοντικοί στόχοι	72
Συμπεράσματα	73
Βιβλιογραφία	76
Άρθρα Περιοδικών	76
Βιβλία	79
Παράρτημα	80

6. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της Διαπολιτισμικής και Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε ένα διεθνές επίπεδο. Μέσο για την προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών - PISA (Programme for International Student Assessment), την ευθύνη για την υλοποίηση του οποίου φέρει ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α. - OECD). Από τα πολλαπλά δεδομένα που εξάγονται μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα και αφορούν σε παγκόσμιο επίπεδο, εφόσον οι συμμετέχουσες χώρες προέρχονται από όλο το τον κόσμο, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα των Σκανδιναβικών χωρών (Δανία, Ισλανδία, Νορβηγία, Σουηδία και Φινλανδία). Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή σε όσους έχουν μεταναστευτική προέλευση και ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες στην επικράτεια κάθε μίας από τις Σκανδιναβικές χώρες. Ο προσδιορισμός της επίδοσής τους επιτυγχάνεται με βάση τα αποτελέσματά τους στις τέσσερις έως σήμερα φάσεις του Προγράμματος PISA (PISA 2000, 2003, 2006, 2009) στις κατηγορίες της Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Για την διευκόλυνση στην επεξεργασία και κατανόηση της διαχρονικής εξέλιξης των επιδόσεών τους, οι μαθητές που ανήκουν στην αντίστοιχη κατηγορία διακρίνονται σε πρώτης και δεύτερης γενιάς μετανάστες, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η αντιπαραβολή κάθε μίας από τις παραπάνω ομάδες με τους γηγενείς μαθητές των υπό επεξεργασία χωρών.

Παραδοσιακά, θεωρείται, μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα, ότι οι Σκανδιναβικές χώρες, με προεξάρχουσα τη Φινλανδία, έχουν ιδιαίτερα εξελιγμένα και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα, άποψη για τη διαμόρφωση της οποίας συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό η Έρευνα PISA. Παρόλη τη αποδοχή, στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν ελάχιστες έως μηδαμινές δημοσιεύσεις σχετικά με το παράδειγμα των Σκανδιναβικών χωρών και τα δομικά εκείνα στοιχεία της παρεχόμενης από μέρους τους εκπαίδευσης που την καθιστούν σημείο αναφοράς σε παγκόσμια κλίμακα. Αυτό το στοιχείο προκαλεί εντύπωση, εάν λάβουμε υπόψη μας ότι η Ελλάδα είναι μία χώρα που φιγουράρει στις τελευταίες θέσεις της λίστας αποτελεσμάτων σε όλα τα στάδια της Έρευνας, με το επιπλέον αποθαρρυντικό στοιχείο ότι οι δίγλωσσοι μαθητές της εμφανίζουν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις. Η συγκεκριμένη στάσιμη κατάσταση, ορθολογικά σκεπτόμενοι, θα έπρεπε να προκαλέσει προβληματισμούς στους κύκλους της πολιτικής και πνευματικής ζωής της χώρας, όπως πράγματι συνέβη σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη με αρχικά χαμηλά αποτελέσματα (PISA 2000),

με κυριότερες τη Γερμανία και τη Μεγάλη Βρετανία. Σε αυτές η Έρευνα αποτέλεσε το έναυσμα για την επαναξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζονται, την εκτίμηση των γνωστικών εμποδίων που αναχαιτίζουν τη μάθηση συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων (κατεξοχήν των 15χρονων μαθητών του δείγματος) και την παράλληλη διερεύνηση των επιτυχημένων παραδειγμάτων, στα οποία εντάσσονται και οι Σκανδιναβικές χώρες. Προκάλεσε δηλαδή ένα δημόσιο διάλογο, στοιχείο που δεν παρατηρήθηκε στη χώρα μας, καθώς δεν διαπιστώθηκε ιδιαίτερος προβληματισμός για τις εν γένει χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Συνεπώς, στόχος της έρευνας όπως καταγράφεται στη συγκεκριμένη εργασία είναι να προσεγγισθεί, με τη μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενικότητα, η εκπαιδευτική κατάσταση των κρατών της Σκανδιναβικής χερσονήσου, ώστε να διασαφηνισθούν οι λόγοι για τους οποίους τα φώτα της παγκόσμιας παιδαγωγικής κοινής γνώμης έχουν ριχθεί πάνω τους και να εκτιμηθεί εάν και σε ποιο βαθμό μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για την εγχώρια εκπαιδευτική και πολιτική (κυρίως μεταναστευτική) πραγματικότητα.

Κατά τη συγγραφή της εργασίας η μεθοδολογική αρχή που επιστρατεύθηκε ήταν η βιβλιογραφική έρευνα, η οποία στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο σε ξενόγλωσσα άρθρα επιστημονικών περιοδικών, με κυριότερα το “*Scandinavian Journal of Educational Research*”, το “*International Journal of Psychology*”, το “*Scandinavian Journal of Psychology*” και το “*Intercultural Education*”. Όπως γίνεται σαφές από τους τίτλους των περιοδικών, τα άρθρα άπτονταν του αντικείμενου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έχοντας ως θέμα τα αποτελέσματα των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στο Πρόγραμμα PISA των σκανδιναβικών χωρών, τον μεταναστευτικό πληθυσμό σε κάθε μίας από τις χώρες και τις επίσημες πολιτικές ένταξης και γλωσσικής υποστήριξης που εφαρμόζονται. Ειδικά για το μέρος των επιδόσεων, πολύτιμο εργαλείο αποτέλεσαν οι στατικοί πίνακες και οι γραφικές παραστάσεις του Ο.Ο.Σ.Α. καθώς αντιπροσώπευαν τις επίσημες καταγραφές της ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, με ιδιαίτερη μνεία στον διαχωρισμό ανάμεσα σε δίγλωσσους και γηγενείς μαθητές. Οι συγγραφείς των επιστημονικών άρθρων προέρχονται εθνολογικά από τις Σκανδιναβικές χώρες, κυρίως από τη Φινλανδία και τη Σουηδία (όπως οι A. Antikainen, H. Entorf, N. Minoiu, B. Riederer και R. Verwiebe), οπότε αντιπροσωπεύουν κατ’ ουσίαν τα εκπαιδευτικά συστήματα που αναλύουν ή είναι διεθνώς αναγνωρισμένοι θεωρητικοί συγγραφείς της Πολυπολιτισμικής και Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, με σημαντικότερους τον Καθηγητή James Banks (Πρόεδρο του Κέντρου Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Washington) και τον Καθηγητή Jim Cummins (διδάσκοντα στο Πανεπιστήμιο του Toronto).

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε, οι θεματικές της εργασίας κατανέμονται με τον εξής τρόπο: στο 1^ο Κεφάλαιο, αναπτύσσονται το περιεχόμενο, οι στόχοι και οι διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να συσχετισθούν με την πρακτική της εφαρμογή και το θεωρητικό υπόβαθρο της Έρευνας PISA. Στο 2^ο Κεφάλαιο, περιγράφεται η μεταναστευτική κατάσταση στις Σκανδιναβικές χώρες, δίνοντας έμφαση στη σύσταση του πληθυσμού και στις πολυπληθέστερες μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες στο εσωτερικό τους, ενώ επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και τις διεθνείς συγκυρίες που ώθησαν τις συγκεκριμένες ομάδες στην μετακίνηση και μόνιμη εγκατάσταση στα υπό εξέταση κράτη. Στο 3^ο Κεφάλαιο, αναπτύσσονται τα αποτελέσματα των δίγλωσσων και γηγενών μαθητών στην PISA 2000, 2003, 2006 και 2009 που είναι η πιο πρόσφατη, με κριτήριο τις επιδόσεις τους και τη διάκριση σε μετανάστες μαθητές πρώτης και δεύτερης γενιάς. Στο 4^ο Κεφάλαιο, παρατίθενται οι πρακτικές που εφαρμόζει κάθε μία από τις Σκανδιναβικές χώρες στον τομέα της μεταναστευτικής πολιτικής και κυρίως στην ένταξη των δίγλωσσων μαθητών στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης που παρέχεται. Γίνεται περιγραφή των σταδίων πριν την επίσημη συμμετοχή των αλλοδαπών στη γενική εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια αυτής, επικεντρώνομενοι στα προγράμματα γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης που ισχύουν θεωρητικά και σε όσα από αυτά εφαρμόζονται σε πρακτικό επίπεδο.

Κεφάλαιο 1^ο

1. Το Πρόγραμμα PISA, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και το εκπαιδευτικό χάσμα

Η διασφάλιση της ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση, με τη συνακόλουθη απουσία διακρίσεων, αποτελεί μία από τις βασικότερες πολιτικές επιδιώξεις των σύγχρονων κρατών παγκοσμίως (Luciak, 2006). Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι μεν πολιτικές πρακτικές αποτελούν ένα σκέλος, η δε πραγματικότητα ένα πολύ διαφορετικό, διότι κατ' ουσίαν η σχολική αποτυχία και οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών που ανήκουν σε εθνικές, γλωσσικές και θρησκευτικές μειονότητες παραμένει ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα.

Σημαντικό ρόλο σε αυτό το σημείο διαδραματίζει η απουσία συγκριτικών στατιστικών δεδομένων τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν από αξιοπιστία και επιστημονική εγκυρότητα. Τα εμπειρικά δεδομένα συνήθως προέρχονται από «μεμονωμένες εκπαιδευτικές έρευνες» οι οποίες δεν κρίνονται ικανοποιητικές. Η συγκεκριμένη έλλειψη είναι δυνατό να υποδηλώνει το σχετικά περιορισμένο ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας αναφορικά με ζητήματα που άπτονται της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, ακόμη και η εκπαιδευτική θεωρία, έρευνα και πρακτική που αντικειμενικά λαμβάνει χώρα στηρίζεται σε μονοπολιτισμικές συνιστώσες (Gogolin, 2002, σ. 129).

Το συγκεκριμένο κενό φέρεται να καλύπτει η Έρευνα PISA, η οποία χαρακτηρίζεται ως «ένα καλό αρχικό παράδειγμα μετάβασης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής ερευνητικής πρακτικής από τη μονοπολιτισμικότητα και μονογλωσσικότητα (αναφέρεται στην απόλυτη κυριαρχία μίας γλώσσας σε βάρος όλων των άλλων, Μπαμπινιώτης, 2001) στην επιθυμητή πολυπολιτισμικότητα» (Gogolin, 2002). Πράγματι, η Έρευνα PISA συγκεντρώνει πληροφορίες όχι μόνο για το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των συμμετεχόντων, αλλά και για τον τόπο γέννησης, το οικογενειακό υπόβαθρο και τη μητρική γλώσσα των μαθητών και των γονέων τους.

2. Το Περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ένας σημαντικός βαθμός συναίνεσης έχει επιτευχθεί μεταξύ των επιστημόνων ως προς τις αρχές, το περιεχόμενο και τους στόχους που πρέπει να διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Banks & Banks, 2004). Εντούτοις, οι ειδικοί, των οποίων το επιστημονικό

ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά στη θεωρητική βάση και τις εφαρμογές της, εστιάζουν σε διαφορετικές συνιστώσες και ομάδες πληθυσμών. Σε κάθε περίπτωση, ως πρωταρχικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναδιάρθρωση των σχολείων κατά τέτοιον τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη λειτουργία σε εθνοτικά και φυλετικά ετερογενείς κοινωνίες και έθνη. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιδιώκει να ικανοποιήσει το αίτημα της εκπαιδευτικής ισότητας για μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες και να διευκολύνει τη συμμετοχή τους σε μία κυρίαρχη εθνική κουλτούρα με την ιδιότητα των ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Κινητήριος δύναμη της αλλαγής των στάσεων προς ένα πολυπολιτισμικό πρότυπο θεωρείται η αναμόρφωση των σχολείων, των κολεγίων και των πανεπιστημίων, ώστε μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Αυτό φαντάζει δύσκολο εγχείρημα, με δεδομένο ότι στα περισσότερα κράτη, τα σχολεία αντικατοπτρίζουν και αναπαράγουν τη φυλετική και κοινωνική διαστρωμάτωση που χαρακτηρίζει ποιοτικά την εκάστοτε κοινωνία (Gillborn, 2008 / Gonçalves e Silva, 2004 / Luchtenberg, 2004). Η ανισότητα που εμφανίζεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αποτυπώνεται επίσης στο εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια, στις στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών (αυτοεκπληρούμενη προφητεία), στην αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου, στις ομιλούμενες γλώσσες και διαλέκτους και εν γένει στο σχολικό πολιτισμό.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιδιώκει να εφοδιάσει τους μαθητές ως σύνολο (και όχι μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές) με εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες στοχεύουν αφενός στο να τους επιτρέψουν να διατηρήσουν το δεσμό τους με την ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν, αφετέρου να τους υποστηρίξουν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα αποδειχθούν χρήσιμες κατά τη συμβίωση και συνύπαρξή τους με άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε όλο τον κόσμο (Banks, 2008). Ωστόσο, παρόλο που το υψηλό γνωστικό επίπεδο θεωρείται πολύτιμο εφόδιο για κάθε άτομο, εντούτοις, από τη θεωρητική σκοπιά της πολυπολιτισμικότητας, οι ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες είναι αναγκαίες αλλά όχι επαρκείς για τη διαβίωση σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Η διαμόρφωση δημοκρατικών διαφυλετικών στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στη θετική και εποικοδομητική αλληλεπίδραση με μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν, αλλά και με άτομα άλλων ομάδων (κυρίαρχων και μειονοτικών) αντιμετωπίζεται ως ένας από τους θεμελιώδεις στόχους της εκπαίδευσης (Aboud, 2009/ Ramsey, 2009/ Stephan & Vogt, 2004).

Όπως είναι αναμενόμενο, ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ποικίλλει ανάμεσα σε σχολεία, κοινωνίες και έθνη. Σε ένα πλαίσιο πρακτικής εφαρμογής, ερμηνεύεται ως η επιδίωξη του σχολείου να εξασφαλίσει σε παιδιά από όλα τα κοινωνικά στρώματα ένα επιτυχημένο ξεκίνημα και μία ενισχυμένη εικόνα του εαυτού και των ικανοτήτων τους. Οι δεξιότητες που θα αναπτύξουν αφενός θα τους επιτρέψουν να κινηθούν ανάμεσα στις κοινωνικές αντιπαραθέσεις και ασάφειες που σχετίζονται με τη φυλή, την κοινωνική ένταξη, το πολιτισμικό υπόβαθρο, το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τις ατομικές δεξιότητες, αφετέρου θα τους υποστηρίξουν στη συνεχή προσπάθεια να αμφισβητήσουν τις κοινωνικές ανισότητες οι οποίες διαχωρίζουν και μειώνουν ποικιλοτρόπως τον κόσμο τους.

3. Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι στόχοι προκύπτουν από το γενικό σκοπό και είναι πιθανό να διαφοροποιούνται ως προς τους άξονες αναφοράς, στους οποίους στηρίζονται, έχοντας ως κριτήριο το ιστορικό, πολιτισμικό και πολιτικό περιεχόμενο των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Σε ένα γενικό πλαίσιο, οι κυριότεροι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διαρθρώνονται ως εξής:

- Η ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών πολιτισμικών πρακτικών που θα δώσουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο να έχουν ένα επιτυχημένο ξεκίνημα στο σχολείο και να συμμετέχουν καθολικά σε εκπαιδευτικά προγράμματα, από την προσχολική τους ηλικία.
- Η ενθάρρυνση των μαθητών στην ανάπτυξη θετικών και ρεαλιστικών ατομικών ταυτοτήτων, οι οποίες θα ενσωματώνουν τη φυλή, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το φύλο, τις δεξιότητές τους, καθώς και το προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό τους ιστορικό.
- Η διεύρυνση της οπτικής των παιδιών με στόχο να εξοικειωθούν με την αναγνώριση, το σεβασμό και την εκτίμηση κανονικοτήτων και διαφορών μεταξύ των ανθρώπων στις κοινωνίες, τη χώρα τους και τον κόσμο, ώστε να αναπτύξουν μία αίσθηση αλληλεγγύης με τους λαούς και το φυσικό περιβάλλον.
- Ο προσανατολισμός της στάσης των παιδιών στην κριτική εξέταση των υποθέσεων τους και των ανισοτήτων που προωθούνται όχι μόνο από το εξωτερικό αλλά και από το δικό τους προσωπικό, άμεσο περιβάλλον.
- Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και η κινητοποίησή τους στη δρομολόγηση κοινωνικών αλλαγών.

Λεπτομερέστερα:

- ❖ *Η ανάπτυξη κοινωνικά αποδεκτών πολιτισμικών πρακτικών που θα δώσουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο να έχουν ένα επιτυχημένο ξεκίνημα στο σχολείο και να συμμετέχουν καθολικά σε εκπαιδευτικά προγράμματα, από την προσχολική τους ηλικία: Οι πολιτισμικά ανταποκρινόμενες διδακτικές πρακτικές αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, με δεδομένο ότι σε πολλές χώρες αυξάνεται ο αριθμός των οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο των οποίων τα παιδιά προσπαθούν να αμβλύνουν το χάσμα μεταξύ του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και των σχολικών απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα υποδοχής. Στην συγκεκριμένη πρόκληση έρχεται να προστεθεί η περιοδική ή χρόνια οικονομική ανέχεια ως αποτέλεσμα του παγκόσμιου μεταναστευτικού κύματος και της οικονομικής πώλωσης. Ως εκ τούτου, η εύρεση εκπαιδευτικών στρατηγικών που να συνδέουν το σχολείο με τις οικογένειες διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού επιπέδου καθίσταται θέμα ζωτικής σημασίας. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών πρακτικών βασίζεται στην αποφυγή ξεπερασμένων και στατικών οπτικών θέασης του μαθητικού δυναμικού. Η ενημέρωση του εκπαιδευτικού για το πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού πρέπει να στηρίζεται στη συλλογή επίκαιρων πληροφοριών που θα του επιτρέψουν να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το ιστορικό του παιδιού (ατομικό, οικογενειακό, πολιτισμικό) είναι πιθανό να επηρεάσει τα κίνητρα μάθησής του (Adler, 2001/ Ramsey, 2004). Ο διδάσκων είναι σημαντικό να συγκρατήσει ότι η πορεία του παιδιού δεν είναι υπό αμφισβήτηση, αλλά πολλά υποσχόμενη (Swadener, 1999).*
- ❖ *Η ενθάρρυνση των μαθητών στην ανάπτυξη θετικών και ρεαλιστικών ατομικών ταυτοτήτων, οι οποίες θα ενσωματώνουν τη φυλή, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το φύλο, τις δεξιότητές τους, καθώς και το προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό τους ιστορικό: Η διαμόρφωση ολοκληρωμένων και ρεαλιστικών ταυτοτήτων από τους μαθητές διευκολύνεται μέσω της ενίσχυσης των δεσμών που αναπτύσσει ο μαθητής τόσο με την οικογένειά του όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει (Derman-Sparks & Ramsey, 2009). Παρόλο που οι ταυτότητες χαρακτηρίζονται από περιπλοκότητα, ρευστότητα και διαρκή μεταβολή (Grieshaber & Cannella, 2001/Skattelbol, 2003), εν γένει στοχεύουν στην ανάδειξη των ατομικών δεξιοτήτων που καθιστούν την προσωπικότητα του παιδιού μοναδική. Ωστόσο, παρά τη θετική θεωρητική τεκμηρίωση, η πρακτική εφαρμογή έχει αποδείξει ότι οι προσπάθειες ενίσχυσης των εθνικών ταυτοτήτων των παιδιών επισκιάζονται και συχνά υποχωρούν μπροστά στην*

εικόνα του λευκού καταναλωτή (Wasson-Ellam & Li, 1999), την προσαρμογή στην οποία «επιβάλλει» το φαινόμενο της πίεσης των συνομηλίκων (peer pressure).

- ❖ *Η διεύρυνση της οπτικής των παιδιών με στόχο να εξοικειωθούν με την αναγνώριση, το σεβασμό και την εκτίμηση κανονικοτήτων και διαφορών μεταξύ των ανθρώπων στις κοινωνίες, στη χώρα τους και στον κόσμο, ώστε να αναπτύξουν μία αίσθηση αλληλεγγύης με τους λαούς και το φυσικό περιβάλλον:* Πρόκειται για μία εκπαιδευτική πρόκληση, διότι τα παιδιά, ιδιαίτερα όσα έχουν μικρή ηλικία, είναι συνήθως επιφυλακτικά με άγνωστες γλώσσες και συμπεριφορές, καταλήγοντας σε συμπεράσματα που χαρακτηρίζονται από προκατάληψη και πόλωση. Αντιμετωπίζουν συχνά τους άλλους ως απόλυτα διαφορετικούς, χωρίς κανένα σημείο σύνδεσης με τον δικό τους τρόπο ζωής (MacNaughton & Davis, 2001). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ομοιογενή περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν αρνητικές στάσεις για ανοίκειες κοινωνικές ομάδες, διότι δεν έχουν ίδια εμπειρία, την οποία θα μπορούσαν να αντιτάξουν στην παραπληροφόρηση και τις κοινωνικές φοβίες (McGlothlin & Killen, 2005, 2006). Γι' αυτόν το λόγο, η κοινωνική ένταξη παιδιών από διαφορετικά φυλετικά, πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα είναι πιθανόν η πιο αποτελεσματική στρατηγική λιγότερο προκατειλημμένων παιδιών (Aboud, 2009).
- ❖ *Ο προσανατολισμός της στάσης των παιδιών στην κριτική εξέταση των υποθέσεων τους και των ανισοτήτων που προωθούνται όχι μόνο από το εξωτερικό αλλά και από το δικό τους προσωπικό, άμεσο περιβάλλον:* Πέραν των συναισθημάτων κατωτερότητας που δημιουργούνται στα παιδιά εξαιτίας ενός κόσμου που είναι φτιαγμένος για ενήλικες, συχνά στο άμεσο περιβάλλον τους εντοπίζουν και αντιμετωπίζουν κάθε είδους αδικίες, όπως προκατειλημμένες στάσεις και συμπεριφορές συνομηλίκων, στερεοτυπικά μηνύματα στα σχολικά εγχειρίδια, υλικά και οπτικοακουστικά μέσα, καθώς και δυσμενείς εκπαιδευτικές πολιτικές (Pelo & Davidson, 2000/ Vasquez, 2004/ Walters, 2009). Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίσουν και να προσδιορίσουν τις αρνητικές στάσεις και τις ενδείξεις παραπληροφόρησης εν τη γενέσει τους. Ο Skattelbol (2003) παραθέτει ποικίλες συζητήσεις οι οποίες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει απλώς να απαντούν στα αρνητικά σχόλια των παιδιών σε ουδέτερο τόνο, αλλά να προκαλούν τη συνεχή αναθεώρηση των απόψεων που διαμορφώνουν κάθε φορά τα παιδιά.

- ❖ *Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και η κινητοποίησή τους στη δρομολόγηση κοινωνικών αλλαγών:* Η κοινωνική ευαισθητοποίηση και δραστηριοποίηση των παιδιών πρέπει να επιτελεσθεί προσεκτικά, έτσι ώστε να έχει νόημα για εκείνα. Η έρευνα και η πρακτική εμπειρία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική δέσμευση των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών, εφόσον τα προγράμματα σχετίζονται με αυθεντικές καταστάσεις της κοινωνικής ή και προσωπικής τους ζωής, είναι απλές και άμεσες, έχουν στοχευμένη και απτή εστίαση και αποσκοπούν στην ενίσχυση της εμπειρίας παρά στην εξαγωγή ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος. Οι δραστηριότητες δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται στη δρομολόγηση αλλαγών από τη σκοπιά των ενηλίκων, αλλά στο να καταστήσουν τον κόσμο των παιδιών «λίγο πιο δίκαιο» για το σύνολο των πολιτών (Cowhey, 2006/ Derman-Sparks & Ramsey, 2006/ Hoffman, 2004/ Pelo & Davidson, 2000).

4. Διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο Banks (2004) ανέπτυξε ορισμένες διαστάσεις της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε μία προσπάθεια να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς παράγοντες και τους διδάσκοντες να οριοθετήσουν την πρακτική, τη θεωρία και την επιστημονική έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα, με απώτερο στόχο να τις εμπλουτίσουν. Οι πέντε προτεινόμενες διαστάσεις είναι οι εξής:

1. *Ενσωμάτωση περιεχομένου:* Εξετάζει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα και στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς για την αποσαφήνιση βασικών εννοιών, αρχών, γενικεύσεων και θεωριών κατά το διδακτικό τους έργο. Η ενσωμάτωση εθνολογικών και πολιτιστικών εννοιών σε ένα διδακτικό αντικείμενο είναι εύλογη και δεν μοιάζει επιτηδευμένη όταν η συγκεκριμένη διάσταση εφαρμόζεται σωστά. Υπάρχουν διαθέσιμες ευκαιρίες για την ενσωμάτωση πολυπολιτισμικών στοιχείων στα Μαθηματικά (Nasir & Cobb, 2007) και στις Φυσικές Επιστήμες (Harding, 1998). Ωστόσο, πρέπει να παραδεχθούμε ότι συχνά αποβαίνουν λιγότερο επαρκείς από τις αντίστοιχες των κοινωνικών επιστημών και της γλωσσικής διδασκαλίας.
2. *Οικοδόμηση της γνώσης:* Οι διδάσκοντες βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν, να ερευνήσουν και να προσδιορίσουν κατά πόσο οι πολιτισμικές υποθέσεις, τα πλαίσια αναφοράς, οι οπτικές θέασης και οι προκαταλήψεις σε έναν γνωστικό τομέα επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται η γνώση. Η Διαπολιτισμική

Εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ενστάλαξη πολυπολιτισμικών στοιχείων στα Αναλυτικά Προγράμματα, αλλά ο βασικός της ρόλος είναι η αλλαγή της δομής και της οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Μία άλλη βασική της επιδίωξη είναι να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς παραγωγούς νέας γνώσης και όχι απλώς αναμεταδότες, και κατ' επέκταση καταναλωτές, του γνωστικού περιεχομένου που έχει δημιουργηθεί από άλλους (Banks, 1996).

3. *Μείωση Προκαταλήψεων*: Εστιάζει στα χαρακτηριστικά των ρατσιστικών αντιλήψεων των μαθητών και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τροποποιηθούν δημοκρατικές διαφυλετικές στάσεις (Stephan & Vogt, 2004) μέσω διδακτικών μεθόδων και υλικών. Ακόμη, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τους μηχανισμούς με τους οποίους οι εθνικές ταυτότητες των μαθητών επηρεάζονται από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το αξιακό σύστημα των κυρίαρχων κοινωνικά και οικονομικά ομάδων (Allport, 1954/1979). Ο Allport υποστήριξε ότι η επαφή μεταξύ διαφορετικών ομάδων επιδρά θετικά στις διαομαδικές σχέσεις εάν διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) προσωπική εμπειρία ισότιμης κοινωνικής θέσης (status), (β) καθορισμός κοινών στόχων, (γ) ύπαρξη διαομαδικής συνεργασίας και (δ) κοινωνική επαφή ανάμεσα, σε γονείς, εκπαιδευτικούς και κρατικούς φορείς που επικυρώνεται μέσω επίσημων διατάξεων, νομοθεσίας ή εθίμου (Pettigrew, 2004).
4. *Παιδαγωγική της ισότητας*: Οι διδάσκοντες τροποποιούν τη διδασκαλία τους, ώστε να διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης σχετικά με διαφορετικές φυλετικές πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές ομάδες. Συνήθως περιλαμβάνει στρατηγικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας κυρίως κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών που αποσκοπούν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων μαθητών που ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες (Cohen & Lotan, 1995).
5. *Ενδυνάμωση του σχολικού πολιτισμού*: Εξετάζονται η ομαδοποίηση και ο προσδιορισμός εκπαιδευτικών πρακτικών, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες, οι διαφορές των επιδόσεων ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες και οι διαφορετικοί ρυθμοί εγγραφής των εθνοτικών ομάδων σε προγράμματα ειδικής αγωγής σε σχέση με την αλληλεπίδραση διδακτικού προσωπικού - διδασκομένων και τους μαθητές μέσα από τις εθνικές και φυλετικές πορείες που ακολουθούν. Απώτερος στόχος της ανωτέρω συγκριτικής θεώρησης είναι η δημιουργία ενός σχολικού πολιτισμού που ενθαρρύνει τη συμμετοχή μαθητών από διαφορετικές φυλετικές, εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες.

Κεφάλαιο 2^ο

1. Η Μετανάστευση στις Σκανδιναβικές χώρες

Στον παγκόσμιο χάρτη διακρίνουμε χώρες που διετέλεσαν και διατελούν ακόμη παραδοσιακά κέντρα μετανάστευσης * ο Καναδάς, οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, η Γερμανία, η Αυστρία, το Βέλγιο και η Ελβετία συνιστούν παραδείγματα χωρών της Αμερικής και της ηπειρωτικής Ευρώπης που υπήρξαν δέκτες αθρόας προσέλευσης μεταναστών κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970. Εστιάζοντας στο μεταναστευτικό προφίλ, παρατηρούμε ότι η μετανάστευση στη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία και την Ολλανδία από πρώην αποικίες έπαιξε σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της σύγχρονης τους εικόνας, καθώς οι επιδράσεις των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων αντικατοπτρίζονται άμεσα στις πολιτικές μετανάστευσης και ενσωμάτωσης που υιοθετήθηκαν. Η Ρωσία από την πλευρά της αποτελεί ένα ανερχόμενο δίκτυο μετανάστευσης στην Ανατολική Ευρώπη. Το σκανδιναβικό σύστημα με την ελεύθερη μετανάστευση εκπροσωπείται στο παγκόσμιο κοινωνικό πλέγμα κυρίως με τη Σουηδία, τη Δανία και τη Νορβηγία.

Στις Σκανδιναβικές χώρες, το ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που έλαβε μέρος στην έρευνα PISA 2003 κυμαίνεται από το 1% που καταγράφηκε στην Ισλανδία ως το μέγιστο 11% της Σουηδίας. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τα αποτελέσματα της μετανάστευσης στις αναπτυγμένες κοινωνίες των Σκανδιναβικών χωρών (Brochmann & Hagelund 2005) προέκυψε ότι οι συγκεκριμένες χώρες έχουν παρόμοιο ιστορικό μετανάστευσης.

A. Δανία

Η Δανία, στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, δέχθηκε οικονομικούς μετανάστες από την Τουρκία, το Πακιστάν και τη Γιουγκοσλαβία. Μάλιστα, στη δεκαετία του 1970, η μετανάστευση περιορίστηκε λόγω της πετρελαϊκής κρίσης και της συνακόλουθης οικονομικής στασιμότητας, αλλά συνεχίστηκε από χώρες του Τρίτου Κόσμου μέσω της επανένωσης οικογενειών και της υποδοχής προσφύγων, για να φθάσει ως τις μέρες μας, όπου το 6% του πληθυσμού της Δανίας προέρχεται από χώρες εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, των άλλων Σκανδιναβικών χωρών και της Βορείου Αμερικής. Χαρακτηριστικό είναι ότι στη χώρα λειτουργούν ιδιωτικά μειονοτικά σχολεία για μαθητές μουσουλμανικού θρησκευόμενου. Η

Δανία έχει τηρήσει διαφορετική πολιτική στάση από τις υπόλοιπες Σκανδιναβικές χώρες, αρνητική κυρίως, υιοθετώντας μέτρα όπως η αποκέντρωση των εγκαταστάσεων και των περιοχών που προορίζονται για τη διαμονή μεταναστών και ο περιορισμός στην επανένωση οικογενειών από αναπτυσσόμενες χώρες.

B. Ισλανδία

Η Ισλανδία μέχρι το 1995 είχε αρνητικό μεταναστευτικό δείκτη. Έκτοτε παρουσιάζει διακυμάνσεις. Ο μεταναστευτικός πληθυσμός της χώρας σήμερα περιλαμβάνει περίπου 10.000 πολίτες, με τους Πολωνούς μετανάστες να συνιστούν τη μεγαλύτερη μεταναστευτική ομάδα, ακολουθούμενη από ομάδες μεταναστών που προέρχονται από τη Δανία, τη Γερμανία και τις Φιλιππίνες. Η σύγχρονη μετανάστευση στην Ισλανδία είναι κυρίως οικονομικού χαρακτήρα, ενώ ένα μικρό μόνο ποσοστό αποτελείται από πρόσφυγες.

Συγκεντρωτικά, σύμφωνα με επίσημη έκθεση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Department of Economic and Social Affairs, population division), κατά την οποία πραγματοποιήθηκε καταμέτρηση του μεταναστευτικού πληθυσμού σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό τους διαφόρων κρατών, διαπιστώθηκε ότι για το έτος 2005, σε σύνολο 192 χωρών παγκοσμίως, η πρώτη Σκανδιναβική χώρα που εμφανίζεται στη σχετική λίστα είναι η Σουηδία, στην 33^η θέση, με 1.117.000 μετανάστες, ακολουθούμενη από τη Δανία (70^η θέση) και τη Νορβηγία (74^η θέση) με 389.000 και 344.000 μετανάστες αντίστοιχα. Αρκετά πιο κάτω στη λίστα, εντοπίζεται η Φινλανδία με 156.000 άτομα ως μεταναστευτικό πληθυσμό (103^η θέση) και η Ισλανδία με 23.000 μετανάστες (154^η θέση).

Γ. Νορβηγία

Στη Νορβηγία, η εισροή μεταναστών από χώρες γεωγραφικά απομακρυσμένες από την ίδια, όπως το Μαρόκο, την Τουρκία και το Πακιστάν άρχισε αργότερα από ό,τι στη Σουηδία, τοποθετούμενη στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και είχε συγκριτικά μικρότερη έκταση, φθάνοντας στη σημερινή εποχή το 7,6% του συνόλου του πληθυσμού της. Οι εθνοτικές ομάδες μεταξύ των μεταναστών της Νορβηγίας είναι παρόμοιες με εκείνες της Σουηδίας και της Δανίας, με εξαίρεση τη μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών από το Πακιστάν. Στην μητροπολιτική περιοχή της πρωτεύουσας Όσλο, οι δίγλωσσοι μαθητές αντιπροσωπεύουν περισσότερες από 200 χώρες. Πιο αναλυτικά, στο μισό εκατομμύριο που ανέρχεται ο πληθυσμός του Όσλο, το 26% των κατοίκων έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο,

δηλαδή προέρχεται από οικογενειακά περιβάλλοντα στα οποία και οι δύο γονείς έχουν γεννηθεί εκτός της χώρας. Από τον συγκεκριμένο πληθυσμό, το 65% έχει αποκτήσει τη νορβηγική υπηκοότητα. Στη Νορβηγία αναγνωρίζονται επίσημα δύο ιστορικές γλωσσικές μειονότητες: οι Saami και οι πληθυσμοί με φινλανδική προέλευση που διαβιούν μόνιμα στο βόρειο τμήμα της χώρας (Kommunal- och regionaldepartementet 2004a & b). Η νορβηγική μεταναστευτική πολιτική επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την αντίστοιχη σουηδική μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980, έκτοτε, όμως, παρατηρείται μία διαφοροποίηση των πρακτικών των δύο χωρών.

Δ. Σουηδία

Η Σουηδία, συγκρινόμενη με τις υπόλοιπες Σκανδιναβικές χώρες, έχει τον ευρύτερο μεταναστευτικό πληθυσμό, με ποσοστό που φθάνει το 15% επί του συνόλου του πληθυσμού της. Η σύγχρονη μετανάστευση στη Σουηδία ξεκίνησε στην πρώτη μεταπολεμική περίοδο, με αποτέλεσμα από το 1945 να έχει δεχθεί περισσότερους από ένα εκατομμύριο μετανάστες. Από την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970, το μεταναστευτικό ρεύμα προς τη Σουηδία αποτελούνταν κυρίως από οικονομικούς μετανάστες, ενώ στα επόμενα χρόνια και ιδιαίτερα από το 1990 και εξής, αντιπροσωπεύεται από πρόσφυγες, αιτούντες άσυλο και επανενώσεις οικογενειών μέσω συγγενών που κατάγονται κατά κύριο λόγο από την Ανατολική Ευρώπη και χώρες εκτός του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, υιοθέτησε μία εθνική πολιτική ενσωμάτωσης των μεταναστών στη σουηδική κοινωνία, η οποία έδινε έμφαση στις ίσες ευκαιρίες, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, πρακτική που την κατέστησε πρωτοπόρο μεταξύ των Σκανδιναβικών χωρών στον τομέα της ένταξης των μεταναστών. Παρ' όλα αυτά, σήμερα δεν υπερέχει των υπολοίπων στην *λειτουργική* ενσωμάτωση των νεο-αφικνούμενων μεταναστών.

Ε. Φινλανδία

Στη Φινλανδία, ως τη δεκαετία του 1990, ο αριθμός της αναγκαστικής ή εκούσιας μετανάστευσης ήταν μικρός, φαινόμενο που μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε η χώρα, οι οποίες, ωστόσο, μακροπρόθεσμα όχι μόνο δεν επιβράδυναν τους ρυθμούς ανάπτυξης, αλλά αντίθετα οδήγησαν σε ριζική αναμόρφωση των οικονομικών δομών και των εθνικών εκπαιδευτικών στρατηγικών. Ως εκ τούτου, από τις

αρχές του 1990, η Φινλανδία μεταμορφώνεται με ταχείς ρυθμούς σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Ειδικότερα, ο αλλοδαπός πληθυσμός που ζει μόνιμα στη χώρα χωρίς ιθαγένεια, από 26.300 που ήταν το 1990 αυξήθηκε σε 107.100 το 2003. Ακόμη, ο αριθμός των κατοίκων των οποίων μητρική γλώσσα δεν είναι η φινλανδική τριπλασιάστηκε, φθάνοντας το 2004 τον αριθμό των 128.000 από 43.000 που υπολογιζόταν το 1992. Ως προς τη σύνθεση των μειονοτικών ομάδων, η μετακίνηση πληθυσμών στη Φινλανδία περιλαμβάνει κυρίως πολιτικούς και θρησκευτικούς μετανάστες, καθώς και μετανάστες που επιθυμούν τη διαβίωση σε ένα φιλελεύθερο οικονομικά καθεστώς. Δευτερευόντως η Φινλανδία δέχεται οικονομικούς μετανάστες και πρόσφυγες. Ακόμη, πολλοί έχουν πάρει τη φινλανδική υπηκοότητα λόγω γάμου με Φινλανδό πολίτη και όχι ως αποτέλεσμα ενεργούς μετανάστευσης ή προσφυγικής πολιτικής. Συνεπώς, αν εξαιρέσουμε τους μετανάστες δεύτερης γενιάς, στον πληθυσμό των 5,3 εκατομμυρίων κατοίκων της χώρας, όπως αυτός καταγράφεται σε εθνικά στατιστικά στοιχεία του 2007, το 2% ως 3% έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο (Statistics Finland 2008a). Πολλοί μετανάστες έχουν φινλανδική προέλευση, ενώ περισσότεροι από το ένα τρίτο ($\frac{1}{3}$) προέρχονται από τη Ρωσία και την Εσθονία.

Εν γένει τα διαφορετικά μοντέλα μετανάστευσης και οι διαφοροποιήσεις στις ενταξιακές πολιτικές όπως εφαρμόζονται στις παραπάνω χώρες, είναι δυνατό να επηρεάζουν το οικονομικό εισόδημα των γονέων των μεταναστών μαθητών, όπως και το κοινωνικό τους υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να δημιουργούν ανισότητες στις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στα παιδιά τους.

3. Χαρακτηριστικά του μεταναστευτικού πληθυσμού στις Σκανδιναβικές χώρες

Οι Σκανδιναβικές χώρες ανήκουν στα κράτη με τα μικρότερα ποσοστά αλλοδαπού πληθυσμού που γεννήθηκε σε ξένη χώρα (1^η γενιά), όπως και πληθυσμού με διαφορετική υπηκοότητα. Στις Δανία, Νορβηγία και Σουηδία το 6,8%, το 7,3% και το 12% αντίστοιχα του πληθυσμού γεννήθηκε σε χώρα της αλλοδαπής έναντι για παράδειγμα του 32,6% του Λουξεμβούργου και του 22,4% της Ελβετίας. Παρόμοια, στις προαναφερθείσες Σκανδιναβικές χώρες, κατά μέσο όρο το 5% του πληθυσμού έχει ξένη υπηκοότητα, ενώ σε άλλες χώρες το ποσοστό αυξάνεται, όπως στην Αυστρία και τη Γερμανία με ποσοστό περίπου 9%, πόσο μάλλον στο Λουξεμβούργο που αγγίζει το 40%. Αντιλαμβανόμεστε έτσι τα μεγέθη για τα οποία εφαρμόζονται μεταναστευτικές πολιτικές.

Σύμφωνα με δεδομένα του 2002, στις Σκανδιναβικές χώρες η κύρια αιτία μετανάστευσης (προσωρινής ή μακροχρόνιας) εντοπίζεται στις επανενώσεις οικογενειών σε

ποσοστά που ξεπερνούν το 50%. Ακολουθεί η κατηγορία των προσφύγων λόγω εμπόλεμης ή έκρυθμης κατάστασης στη χώρα προέλευσης που είναι ένα ιδιαίτερα έντονο φαινόμενο στη Σουηδία, με τα μέλη της να αντιπροσωπεύουν το 41% του συνολικού μεταναστευτικού πληθυσμού. Ως η μικρότερη, σε απόλυτη τιμή, αιτία μετανάστευσης στις Σκανδιναβικές χώρες παρουσιάζεται η εύρεση εργασίας στον δευτερογενή τομέα, με ποσοστά της τάξεως του 8,2 στη Νορβηγία και του 1,3 στη Σουηδία. Το χαμηλό ποσοστό της Σουηδίας σε αυτήν την τελευταία κατηγορία έρχεται σε αντίθεση με την κατάσταση που επικρατούσε κατά τη δεκαετία του 1970, όταν είχε μετατραπεί σε αποδέκτη αθρόας μετανάστευσης ως βιομηχανικό κέντρο που βρισκόταν σε αναζήτηση εργατικών χεριών [Πηγή: Census data except for foreign nationality data for Germany (register of foreigners, 2002) and the United Kingdom (Labour force survey)].

3.α. Η εθνική και γλωσσική πολυμορφία στη Φινλανδία

Για την κοινή γνώμη, η Φινλανδία θεωρείται πολιτισμικά και γλωσσικά μία ομοιογενής χώρα. Ωστόσο, η διαμόρφωση της πραγματικότητας στο συγκεκριμένο κράτος διαψεύδει αυτόν τον ισχυρισμό, αν λάβουμε κατ' αρχήν υπόψη ότι πρόκειται για μία χώρα η οποία επίσημα έχει δύο εθνικές γλώσσες, τη Φινλανδική και τη Σουηδική, η δεύτερη από τις οποίες ομιλείται από το 5,5% του πληθυσμού, με την παράλληλη παρουσία περισσότερων από 150 ανεπίσημων γλωσσών (Nuolijärvi, 2008). Το χαρακτηριστικό της πολυμορφίας επιτείνεται από την ύπαρξη δύο επίσημων θρησκευτικών δογμάτων, του Λουθηρανικού και του Ρωσικού Ορθόδοξου. Η εθνική διαφοροποίηση δεν έγκειται μόνο στη γλωσσική και θρησκευτική ιδιαιτερότητα, αλλά επεκτείνεται στην παρουσία μειονοτικών ομάδων στο φινλανδικό έδαφος με προεξάρχουσα τη φυλή των Saami, η οποία είναι μία γηγενής ομάδα 6.000-7.000 ατόμων, το ένα τρίτο ($\frac{1}{3}$) εκ των οποίων έχει ως μητρική γλώσσα μία από τις τρεις γλώσσες των Saami (Ministry of Justice, 2006). Οι άλλες μειονοτικές ομάδες της Φινλανδίας περιλαμβάνουν 10.000 Ρομά, όπως και μικρές εθνοτικές ομάδες Εβραίων, Τατάρων και Ρώσων, οι οποίοι μετακινήθηκαν στη χώρα μεταξύ του 1809 και του 1917, στην περίοδο, δηλαδή, κατά την οποία η Φινλανδία έφερε τον τίτλο του «Μεγάλου Δουκάτου της Ρωσίας» [“Grand Duchy of Russia”] (Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006).

Συνεπώς, χάρη στη συγκεκριμένη εθνοτική πολυμορφία, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 2008, κατεγράφησαν 25.000 παιδιά και έφηβοι σχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Από τα παραπάνω στοιχεία εξάγεται ότι η Φινλανδία συνιστά μία χώρα με σημαντικά μεγαλύτερη ανομοιογένεια από αυτή που παραδοσιακά της

αναγνωρίζεται από τον υπόλοιπο κόσμο. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, είναι γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1980, ο αριθμός των πολιτών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη χώρα είναι συγκριτικά μικρότερος σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Poulain/Herm, 2003).

3.β. Κατανομή μεταναστευτικού πληθυσμού στη Φινλανδία

Υπολογίζεται ότι το ένα δεύτερο (1/2) του συνόλου των μεταναστών στη Φινλανδία έχει εγκατασταθεί στην περιοχή της πρωτεύουσας Ελσίνκι, στην οποία περιλαμβάνονται και οι μικρότερες πόλεις-δορυφόροι Espoo και Vantaa, και εκτιμάται ότι το 2005 ένας στους πέντε μαθητές αυτής της περιοχής είχε μεταναστευτικό υπόβαθρο (Finnish National Board of Education, 2008). Μάλιστα, στο Ελσίνκι, τα προγράμματα διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα προσφέρονται σε 40 διαφορετικές γλώσσες (Helsinki Educational Department, 2007) και στα ολοκληρωμένα σχολεία ο αριθμός των μεταναστών μαθητών ξεπερνά το 10%. Όσον αφορά στο προπαρασκευαστικό στάδιο, που προηγείται της εισόδου των μαθητών στο ολοκληρωμένο σχολείο, βρίσκονται σε λειτουργία 31 προγράμματα, ενώ μετά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου, οι μαθητές που χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη, λαμβάνουν διδακτική βοήθεια στο πλαίσιο του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Για την υποστήριξη των μεταναστών μαθητών, υπάρχουν έξι αποσπασμένοι δάσκαλοι, των οποίων ρόλος είναι η παροχή διδακτικής ενίσχυσης, η συμβουλευτική των μαθητών, εάν κριθεί αναγκαίο και η διευκόλυνση της αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο, μέσω της παροχής, για παράδειγμα, πληροφοριών σχετικά με τη θρησκεία και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Helsinki Educational Department, 2007, 2009).

Σε επίπεδο αυτοδιοίκησης περιφέρειας, η έμφαση δίδεται στη γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών. Για το Συμβούλιο Εκπαίδευσης του Ελσίνκι (Helsinki Board of Education), πέραν του Εθνικού Συμβουλίου για την Εκπαίδευση, «η πολυπολιτισμικότητα είναι μέρος της καθημερινής ζωής στα σχολεία του Ελσίνκι». Τα σχολεία υποστηρίζουν την ένταξη στο σχολείο και την κοινωνία παιδιών με μεταναστευτική προέλευση. Έμφαση δίδεται στη γλωσσική διδασκαλία και τη θεολογική εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

Η πόλη Espoo διακηρύσσει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι μία αξία που χαίρει της εκτίμησης όλων, στο πλαίσιο της οποίας προσφέρονται υπηρεσίες που απευθύνονται στο σύνολο των κατοίκων της πόλης και ειδικά στις γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες των μεταναστών μαθητών. Αναφορικά με την εκπαίδευση, ο απώτερος στόχος της για τους αλλοδαπούς μαθητές είναι η διατήρηση του υπάρχοντος πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Παρέχονται, επιπλέον, οδηγίες για την ευέλικτη αξιολόγηση των μαθητών, κατά

την οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρό τους και οι αναπτυσσόμενες ακόμη δεξιότητές τους στη φινλανδική γλώσσα. Όταν η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στη φινλανδική κρίνεται ανεπαρκής, θεωρείται σκόπιμη η χρήση συμπληρωματικών μεθόδων και στρατηγικών μάθησης, όπως ατομικοί φάκελοι αξιολόγησης (portfolios), λεξικά, διεξαγωγή προφορικών εξετάσεων και ερωτήσεις αξιολόγησης στη μητρική γλώσσα των μαθητών. Όσον αφορά στους μαθητές που ανήκουν σε γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες, η πόλη οργανώνει προπαρασκευαστικά προγράμματα για τη βασική τους εκπαίδευση, την περιοδική ενισχυτική διδασκαλία, την εκμάθηση της φινλανδικής ως δεύτερης γλώσσας, τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας καθώς και την πρόσθετη διδακτική στήριξη.

Στην πόλη Vantaa, περίπου 2.800 μαθητές φοιτούν στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής. Η στόχος της πόλης είναι η οργάνωση της εκπαίδευσης κατά τέτοιον τρόπο ώστε να παρέχονται στους αλλοδαπούς μαθητές ευκαιρίες για μάθηση και ένταξη στη φινλανδική κοινωνία. Κάθε σχολείο λαμβάνει τακτική πληροφόρηση σχετικά με τις υπηρεσίες και την εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος της πόλης παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με το αντίστοιχο της πόλης Espoo ως προς την αξιολόγηση, τη διδακτική ενίσχυση και τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών.

Κεφάλαιο 3^ο

1. Το θεωρητικό υπόβαθρο του Προγράμματος PISA

Μέχρι το 2001 τουλάχιστον, η Έρευνα PISA υπήρξε η πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια αξιολόγησης των μαθησιακών επιδόσεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Βασίζεται σε ένα δυναμικό μοντέλο διά βίου μάθησης, μακροπρόθεσμος στόχος της οποίας είναι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του να εμπλουτίζει τις γνώσεις του και να επεκτείνει τις δεξιότητές του, ώστε να προσαρμόζεται επιτυχώς στις νέες διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (OECD 2001). Εφόσον η αλλαγή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του σύγχρονου τρόπου ζωής και αυτό έχει καταστεί συλλογική συνείδηση, θα ήταν ουτοπικό να αναμένουμε ότι θα συνεχίσουμε να λειτουργούμε αποτελεσματικά σε αυτόν, όντας εφοδιασμένοι με «παλιά ξεπερασμένα εργαλεία». Συνεπώς, ο όρος «εγγραμματισμός», στον οποίο επικεντρώνεται η Έρευνα PISA, εξετάζει αυτό ακριβώς το ευρύτερο πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων που καλούνται να οικοδομήσουν τα άτομα από τη σχολική τους ηλικία.

Τα αποτελέσματα της Έρευνας PISA παρέχουν σε κάθε μία από τις συμμετέχουσες χώρες δεδομένα σχετικά με το πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία στα σχολεία της, υπό το πρίσμα της προετοιμασίας των νεαρών μελών της για τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, τα συγκεκριμένα δεδομένα θα αξιοποιηθούν από τις συμμετέχουσες χώρες στη χάραξη εθνικών στρατηγικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι πληροφορίες που είναι σε θέση να παρέχει σε κάθε χώρα του δείγματος σχετίζονται με τις εξής θεματικές περιοχές (OECD, 2000):

- Το προφίλ των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν κατακτήσει οι μαθητές εβρισκόμενοι στο τέλος της υποχρεωτικής τους φοίτησης σε τομείς που σχετίζονται εξολοκλήρου ή περιφερειακά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών κάθε κράτους.
- Δείκτες συσχέτισης του επιδόσεων και των χαρακτηριστικών των σχολείων. Τέτοιου είδους σχέσεις μπορούν να προσδιορίσουν σαφέστερα την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (όπως τον βαθμό στον οποίο είναι ικανά να αμβλύνουν την απόσταση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών). Η πληρέστερη ανάλυση των γνωρισμάτων κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να οδηγήσει ταχύτερα σε πιθανές ενέργειες βελτίωσης και πρόληψης.

- Δείκτες που εξετάζουν την εξέλιξη των αποτελεσμάτων σε περιόδους με συγκεκριμένη χρονική συχνότητα.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη διερεύνηση δεν αφορά αμιγώς στη διαδικαστική γνώση. Αντιθέτως, εστιάζει στις ευρύτερες γνώσεις και κυρίως στις *δεξιότητες* που αναπτύσσει ένας πολίτης μέσα από επίσημες και ανεπίσημες διαδικασίες μάθησης, προκειμένου να μετατραπεί σε ένα ενεργό και χρήσιμο μέλος της σύγχρονης κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής της εκάστοτε χώρας. Για τον προσδιορισμό και την ερμηνεία των βαθμού απόκτησης τέτοιου είδους γνώσεων λαμβάνονται υπόψη ενδοσχολικοί και εξωσχολικοί παράγοντες, ώστε η ανάλυση των επίσημων πολιτικών ένταξη που θέτει σε ισχύ κάθε χώρα να έχει μία εμπειρική βάση. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στους ενδοσχολικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική μάθηση, δίνοντας μικρότερη βαρύτητα σε εκείνους που άπτονται της οικογενειακή προέλευσης των παιδιών, των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης και του μορφωτικού επιπέδου των γονέων τους.

Πρέπει να τονισθεί η έμφαση στην κατηγορία των δεξιοτήτων και στο μεταγνωστικό πλαίσιο σε σχέση με την κατηγορία των γνώσεων, η διδασκαλία των οποίων εμπερικλείει συχνά τον κίνδυνο της αποκοπής τους από το χρηστικό τους πλαίσιο και τις συνηθέστερες συνθήκες επικοινωνίας της καθημερινής ζωής των παιδιών. Άλλωστε, σύμφωνα με τον ψυχολόγο Herbert Gerjuoy (Human Resources Research Organisation) «ο αναλφάβητος του αύριο δεν θα είναι ο άνθρωπος ο οποίος δεν ξέρει να διαβάζει * θα είναι εκείνος ο οποίος δεν έχει μάθει πώς να μαθαίνει» (1975:375). Παράφραση της προηγούμενης ρήσης είναι ότι «ο αναλφάβητος του 21^{ου} αιώνα δεν θα μπορεί να μάθει, να αναιρέσει όσα έμαθε και να μάθει ξανά (*learn-unlearn-relearn*)».

Μέρος Α'

2. Πρόγραμμα PISA 2000

2.α. Δανία: Επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

Από τη σύγκριση μεταναστών και γηγενών μαθητών προκύπτει ότι σε μεγαλύτερη γνωστική απόσταση βρίσκονται οι μαθητές από τον Λίβανο (0,80 SD), ακολουθούν με

ελαφρώς μικρότερη διαφορά οι μαθητές από την Τουρκία, την πρώην Γιουγκοσλαβία και το Αφγανιστάν (0,55 SD), ενώ την ελάχιστη διαφορά πετυχαίνουν οι μαθητές από το Πακιστάν (περίπου 0,25 SD). Ακόμη, τα κορίτσια με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα όσα έχουν τουρκική εθνική προέλευση, έχουν μεγαλύτερη διαφορά από το γηγενή θηλυκό πληθυσμό, χαρακτηριστικό που δεν συναντάται στα αγόρια. Η συγκεκριμένη φυλετική διαφορά υποδεικνύει σε ένα πρώτο στάδιο ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην εκπαίδευση των κοριτσιών με μεταναστευτική προέλευση.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, οι οικονομικοί μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς με χώρες προέλευσης τον Λίβανο και το Πακιστάν είχαν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τους μαθητές πρώτης γενιάς που έχουν αντίστοιχη καταγωγή, ενώ δεν παρατηρείται κάποια σημαντική βελτίωση στους μαθητές με καταγωγή από την Τουρκία και τις χώρες της πρώην Γιουγκοσλαβίας, οι οποίοι συνιστούν τη μεγαλύτερη μεταναστευτική ομάδα. Στην περίπτωση της πρώην Γιουγκοσλαβίας, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η σύσταση των δειγμάτων είναι διαφορετική, με τους μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς να ανήκουν σε οικογένειες με οικονομικά κυρίως κίνητρα μετανάστευσης, σε αντίθεση με την πρώτη γενιά, οι οποίοι στην πλειονότητά τους υπήρξαν πρόσφυγες πολέμου. Από την άλλη πλευρά, στην κατηγορία των Μαθηματικών, η διαφορά στις επιδόσεις ανάμεσα τους μετανάστες και γηγενείς μαθητές είναι μικρότερη σε σχέση με τη Γλώσσα, στοιχείο που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη διαφορά οφείλεται στην περιορισμένη ευχέρεια των αλλοδαπών μαθητών στη δεύτερη γλώσσα, εν προκειμένω στη δανική (Rangvid 2010).

3.α. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες

Η μεγάλη απόσταση ανάμεσα στις επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών ωθεί στην αναζήτηση των αιτιών που διαμορφώνουν μια τέτοια κατάσταση και συνδέονται κατ'εξοχήν με το σχολείο. Συνεπώς, το εύλογο ερώτημα που τίθεται είναι το *εάν οι μετανάστες μαθητές φοιτούν σε ένα διαφορετικό (ή και κατώτερο) σχολείο*, δηλαδή κατά πόσο η εκπαίδευση που τους παρέχεται ανταποκρίνεται στα κριτήρια που έχουν τεθεί για τους γηγενείς μαθητές, εξασφαλίζοντάς τους τις προϋποθέσεις για μία υποσχόμενη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία. Από τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των σχολείων προκύπτει ότι η σύσταση των σχολείων στα οποία φοιτούν οι γηγενείς Δανοί μαθητές διαφέρει ριζικά από τα σχολεία που προορίζονται για αλλοδαπούς μαθητές. Συγκεκριμένα, μόνο το 5% των γηγενών μαθητών είναι εγγεγραμμένο σε σχολεία των οποίων η πλειονότητα

των μαθητών είναι αλλοδαποί, ενώ το 50% των μαθητών από τον Λίβανο και το Πακιστάν και το 40% των μαθητών από την Τουρκία και την πρώην Γιουγκοσλαβία φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία. Μάλιστα, οι διαφορές εντείνονται αν επεκταθούμε ερευνητικά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθορισμένο σε χρόνια εκπαίδευσης: οι γονείς των γηγενών μαθητών έχουν παρακολουθήσει σχολικά προγράμματα κατά μέσο όρο για δεκατρία χρόνια, ενώ στους αλλοδαπούς μαθητές από τις προαναφερθείσες χώρες (Λίβανος - Πακιστάν - Τουρκία - πρώην Γιουγκοσλαβία) η διάρκεια φοίτησης των γονέων τους είναι περίπου 11,6 έως 12 χρόνια. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού έργου που πραγματοποιήθηκε υπό την εποπτεία της Beatrice Schindler Rangvid, υπεύθυνη ερευνών του Δανικού Ινστιτούτου Κρατικής Έρευνας (Danish Institution of Governmental Research), αξιοποιώντας τα ευρήματα του προγράμματος PISA, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι αναγνωστικές επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται αρνητικά σε σχολεία των οποίων η πλειονότητα των μαθητών είναι αλλοδαποί (ποσοστό φοίτησης μεταναστών μαθητών ανά σχολείο ανώτερο του 10%). Από την άλλη πλευρά, ενδιαφέρον παρουσιάζουν στοιχεία που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα οποία οι διδάσκοντες που έχουν μετεκπαιδευθεί είναι περισσότεροι στα μειονοτικά σχολεία, με την αναλογία δασκάλων-μαθητών να είναι η ίδια για μετανάστες και γηγενείς μαθητές (Rangvid 2010).

3.β. Εξωσχολικοί παράγοντες

Μία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της PISA αναφέρεται στην γλώσσα που χρησιμοποιούν περισσότερο οι μαθητές, δηλαδή στο εάν μιλούν περισσότερο δανικά ή κάποια άλλη γλώσσα, διαφορετική από την εθνική. Η ύπαρξη της συγκεκριμένης ερώτησης υποβάλλεται από την υπόθεση ότι η εξάσκηση στη δανική γλώσσα εκτός του σχολείου, στο κοινωνικό περιβάλλον και συστηματικότερα στο οικογενειακό πλαίσιο, είναι πιθανότερο να βελτιώσει τις γλωσσικές δεξιότητες των μεταναστών μαθητών και μακροπρόθεσμα να οδηγήσει σε υψηλότερου επιπέδου ακαδημαϊκές επιδόσεις, στοιχείο που με τη σειρά του υποδηλώνει πιθανόν την πληρέστερη ενσωμάτωση στη δανική κοινωνία. Από την έρευνα της Rangvid πράγματι εξάγεται ότι οι μετανάστες μαθητές που μιλούν περισσότερο δανικά στο σπίτι αποδίδουν ελαφρώς καλύτερα από εκείνους που επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, το μικρό δείγμα του μαθητικού πληθυσμού αλλοδαπής προέλευσης που απάντησε στην αντίστοιχη ερώτηση δεν είναι ικανό να μας δώσει ασφαλή συμπεράσματα.

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα του Προγράμματος PISA 2000 αποδεικνύουν ότι οι μετανάστες μαθητές στη Δανία οι οποίοι δεν προέρχονται από κράτη δυτικής Ευρώπης δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα ενταξιακής πολιτικής θα μπορέσουν να είναι πιο αποτελεσματικά αν προσαρμοστούν στις ανάγκες κάθε μίας από τις μειονοτικές ομάδες της χώρας. Προς την επίτευξη αυτού του στόχου, η πλέον οργανωτική διοικητική περιφέρεια της Δανίας, αυτή στην οποία ανήκει η πρωτεύουσα Κοπεγχάγη, επιδιώκει να εφαρμόσει διαφοροποιημένα προγράμματα, ανάλογα με τον μειονοτικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται: αρσενικός και θηλυκός πληθυσμός, μετανάστες και διαφορετικές χώρες προέλευσης, πρόσφυγες, οικονομικοί μετανάστες και μετανάστες λόγω γάμου.

Μέρος Β'

3. Πρόγραμμα PISA 2003

Η έρευνα Pisa 2003 στις Σκανδιναβικές χώρες περιελάμβανε την αξιολόγηση των μαθητών ηλικίας 15 ετών στα Μαθηματικά, την Ανάγνωση και τις Φυσικές Επιστήμες. Σε όλους τους τομείς της αξιολόγησης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερες επιδόσεις στην Έρευνα PISA από τους συνομηλίκους τους που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στη χώρα υποδοχής, ενώ οι γονείς τους ανήκουν σε χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα (Astrid Roe & Rita Hvistendahl, 2006). Ωστόσο, τα αποτελέσματα διαφέρουν μεταξύ των χωρών και μεταξύ των ομάδων των παιδιών, καθώς όσα ανήκουν σε μειονότητες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: σε παιδιά που γεννήθηκαν στη χώρα αξιολόγησης και σε παιδιά που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα. Ανάμεσα στους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα PISA 2003 υπήρξαν παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική από την επίσημη γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο και ομιλείται στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται.

Ένα νέο στοιχείο που προστέθηκε στο Πρόγραμμα PISA πολλών χωρών το οποίο διεξήχθη το 2003, αποσκοπώντας στην αποτελεσματικότερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, υπήρξε η επισήμανση, από την πλευρά των ερωτηθέντων μαθητών, της χώρας στην οποία γεννήθηκαν. Η συγκεκριμένη πληροφορία προστέθηκε με σκοπό να αποτελέσει ένα βοηθητικό δεδομένο στην αξιολόγηση της επίδρασης που μπορεί να έχει στις επιδόσεις των μεταναστών μαθητών ο χρόνος παραμονής και έκθεσης στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας

χώρας. Παρ' όλα αυτά, τα διαθέσιμα στοιχεία δεν απέβησαν ιδιαίτερα χρήσιμα στην ποιοτική ανάλυση, καθώς αφενός το ποσοστό των σχετικών ερωτήσεων που δεν απαντήθηκαν είναι μεγάλο, αφετέρου το δείγμα των μεταναστών μαθητών κρίνεται ως ανεπαρκές.

3.1. Γενικά

Σε όλες της φάσεις του Προγράμματος PISA, από της ερωτήσεις ψυχοκοινωνικής αξιολόγησης προέκυψε ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν θετικά κίνητρα μάθησης και θεωρούν τη σχολική τους εκπαίδευση σημαντική για τη μελλοντική τους (επαγγελματική) πορεία. Το πρόβλημα ανακύπτει στο ζήτημα της σχολικής επίδοσης, η οποία για τους αλλοδαπούς μαθητές των περισσότερων χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. είναι χαμηλότερη του μείζονος πληθυσμού. Από τις Σκανδιναβικές χώρες, η μεγαλύτερη διαφορά σε αυτόν τον τομέα εντοπίζεται στη Δανία. Λαμβάνοντας υπόψη το χάσμα ανάμεσα στις επιδόσεις γηγενών και μεταναστών μαθητών ακόμα και σε χώρες με γηγενή μαθητικό πληθυσμό υψηλών επιδόσεων (Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία, Βέλγιο, Ολλανδία, Γαλλία) εγείρεται το καίριο ερώτημα του γιατί το σχολείο δεν μπορεί να αξιοποιήσει γνωστικά τη θετική στάση των αλλοδαπών μαθητών του απέναντι στη μάθηση. Συγκεντρωτικά, στην PISA 2003 ένας στους τέσσερις αλλοδαπούς μαθητές εμφανίζεται να έχει σημαντικά κενά σε βασικές μαθηματικές δεξιότητες, όπως η επιλογή στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων ή ο εντοπισμός της κατάλληλης μαθηματικής πράξης και η επιτυχής εκτέλεση του αντίστοιχου αλγορίθμου. Οι συγκεκριμένες γνωστικές ελλείψεις είναι πιθανόν να αποτελέσουν εμπόδιο στη μελλοντική επαγγελματική και προσωπική τους ζωή.

3.2. Έρευνα PISA 2003: η σύσταση του συμμετέχοντος μεταναστευτικού πληθυσμού

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην Έρευνα PISA 2003 και είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο κατηγοριοποιήθηκαν βάσει δύο διαφορετικών κριτηρίων: Α) τη χώρα προέλευσης των γονέων και των μαθητών και Β) την κατά κανόνα ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι. Πολλοί μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία Α συναντώνται επίσης στην κατηγορία Β. Οι μαθητές διαχωρίστηκαν στις ακόλουθες ομάδες (OECD, 2001, σ. 293-294):

- *Ο μείζων μαθητικός πληθυσμός:* μαθητές που γεννήθηκαν στη χώρα αξιολόγησης με τουλάχιστον ένα γονέα γεννημένο στην ίδια χώρα.
- *Μειονοτικοί μαθητές γεννημένοι στη χώρα αξιολόγησης από αλλοδαπούς γονείς.*

- *Μειονοτικοί μαθητές με αλλοδαπούς γονείς οι οποίοι δεν γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής.*

Στο ακόλουθο τμήμα της εργασίας, ο όρος «μειονοτικοί μαθητές» θα χρησιμοποιηθεί για μαθητές με αλλοδαπούς γονείς, ανεξαρτήτως της χώρας γέννησής τους. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στους μειονοτικούς μαθητές που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής και σε εκείνους που γεννήθηκαν σε χώρες της αλλοδαπής θα ισχύει μόνο για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην Ανάγνωση, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες στη Δανία, τη Νορβηγία και τη Σουηδία. Διαφορετικά, οι δύο ευρείες ομάδες θα αναφέρονται ως μειονοτικοί μαθητές και ως μαθητές της πλειονότητας.

Ένα σύνολο 1.127 μειονοτικών μαθητών συμμετείχαν στην Έρευνα PISA 2003. Τα μεγαλύτερα ποσοστά μειονοτικών μαθητών εντοπίζονται στη Σουηδία (510 μαθητές αποτελώντας το 11%), στη Δανία (258 μαθητές, δηλαδή το 6,1% επί του συνόλου) και στη Νορβηγία (227 μαθητές απαρτίζοντας το 5,6% στο σύνολο των συμμετεχόντων). Αρκετά πιο κάτω βρίσκεται η Φινλανδία με 1,7% (99 μαθητές) και η Ισλανδία με 1% (33 μαθητές). Μάλιστα η Σουηδία έχει τη μεγαλύτερη αναλογία μειονοτικών μαθητών μεταξύ των μαθητών 15 ετών που συμμετείχαν στην PISA 2003.

3.3. Οι γενικές επιδόσεις των μειονοτικών μαθητών

Το χάσμα μεταξύ της πλειονότητας και των αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι γεννήθηκαν στη χώρα αξιολόγησης είναι σημαντικό και στους τρεις τομείς (Γλωσσική ανάπτυξη – Μαθηματικά – Φυσικές Επιστήμες). Οι μειονοτικοί μαθητές που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα γενικά αποδίδουν περίπου 25 μονάδες χαμηλότερα από τους μειονοτικούς μαθητές που γεννήθηκαν στη χώρα.

Στο δείγμα της PISA 2003 από τη Φινλανδία και την Ισλανδία, υπάρχουν λίγοι μειονοτικοί μαθητές που γεννήθηκαν στις συγκεκριμένες χώρες αξιολόγησης, οπότε δεν μπορούν να δώσουν αξιόπιστα αποτελέσματα.

Για την πληρέστερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τις διαφορές στην επίδοση στα Μαθηματικά γηγενών και μεταναστών μαθητών, οι τελευταίοι διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς, οι οποίοι στο σπίτι (εκτός σχολείου) μιλούν στη γλώσσα αξιολόγησης.*
2. *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς, οι οποίοι στο σπίτι μιλούν περισσότερο σε γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα αξιολόγησης.*

3. *Μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς, οι οποίοι στο σπίτι μιλούν στη γλώσσα αξιολόγησης.*
4. *Μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς, οι οποίοι στο σπίτι μιλούν περισσότερο σε γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα αξιολόγησης.*

Η τάση που επικράτησε στις περισσότερες χώρες για τους αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με τους γηγενείς ήταν η εμφάνιση σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις στα Μαθηματικά. Σύμφωνα με τους μέσους όρους του Ο.Ο.Σ.Α. στις περισσότερες χώρες τη μεγαλύτερη διαφορά από τους γηγενείς μαθητές εκδήλωσαν οι μαθητές οι οποίοι ομιλούν στο σπίτι κάποια γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα αξιολόγησης, ανεξαρτήτως αν είναι δεύτερης ή πρώτης γενιάς (αν και η μέγιστη διαφορά αφορά στους μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς) * η διαφορά υπέρ των γηγενών μαθητών διαμορφώνεται στις 50 μονάδες περίπου και αυτό ισχύει απόλυτα για τη Γερμανία, την Ολλανδία, τις Η.Π.Α., το Hong-Kong, την Κίνα και τη Ρωσία. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά τις Σκανδιναβικές χώρες, το χάσμα μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών μαθητών που δεν ομιλούν στο σπίτι τη γλώσσα αξιολόγησης επιβεβαιώνεται μόνο από τη Σουηδία και μάλιστα αποκλειστικά στην περίπτωση των μαθητών πρώτης γενιάς. Αντίθετα, στην αντίστοιχη γλωσσική κατηγορία (2) οι μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς παρουσιάζουν πολλή μικρότερη διαφορά, με τους αλλοδαπούς μαθητές της Νορβηγίας να προσεγγίζουν τις επιδόσεις του γενικού πληθυσμού, έχοντας την ελάχιστη διαφορά μεταξύ των τεσσάρων διακριτών γλωσσικών ομάδων. Πιθανόν, η Νορβηγία ανήκει στις περιπτώσεις εκείνες όπου η εκμάθηση των δομών στη μητρική γλώσσα βοηθά στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Στη Δανία, ωστόσο, στη συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται η μεγαλύτερη διαφορά. Έτσι, εξάγεται για μία ακόμη φορά ότι οι Σκανδιναβικές χώρες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως μία ομοιογενής ομάδα (OECD PISA 2003 database).

Η συγκεκριμένη χώρα ξεπερνά το μέσο όρο του Ο.Ο.Σ.Α. στην κατηγορία (2) (*μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς, οι οποίοι στο σπίτι μιλούν περισσότερο σε γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα αξιολόγησης*), ενώ όλες ξεπερνούν τον μέσο όρο στην κατηγορία (4) (*μετανάστες μαθητές πρώτης γενιάς, οι οποίοι στο σπίτι μιλούν περισσότερο σε γλώσσα διαφορετική από τη γλώσσα αξιολόγησης*). Η χαμηλότερη επίδοση λόγω ομιλούμενης, διαφορετικής από την εθνική (ή τις εθνικές), γλώσσας επαληθεύεται για τη Δανία, τη Νορβηγία και τη Σουηδία μόνο στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών πρώτης γενιάς οι οποίοι απέχουν αρνητικά από τον μέσο όρο. Για τους μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς αυτό ισχύει μόνο στην περίπτωση της Δανίας, παρόλο που στη συγκεκριμένη χώρα δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση στις μαθηματικές επιδόσεις ανάλογα με τη

μεταναστευτική κατάσταση των μαθητών, αφού συνολικά οι τέσσερις γλωσσικές ομάδες (1,2,3,4) απέχουν από 60 έως 80 μονάδες από τις επιδόσεις του μείζονος μαθητικού πληθυσμού. Στη Νορβηγία καταγράφεται ένα μεγαλύτερο εύρος διαφορών, το ελάχιστο της οποίας είναι οι 20 μονάδες (κατηγορία 2) και το μέγιστο οι 80 μονάδες (κατηγορία 3). Παρόμοια στη Σουηδία η μικρότερη διαφορά τοποθετείται στις 20 μονάδες (κατηγορία 1), ενώ η μεγαλύτερη υπερβαίνει τις 90 μονάδες (κατηγορία 4).

3.4. Οι επιδόσεις στα Μαθηματικά

Όσον αφορά στην επίδοση στα Μαθηματικά, στη Δανία εντοπίζουμε μία μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους γηγενείς και στους μειονοτικούς μαθητές, το μέγιστο της οποίας αγγίζει τις 80 μονάδες. Στη συγκεκριμένη χώρα, οι επιδόσεις των μεταναστών μαθητών που γεννήθηκαν στη χώρα δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά από τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών που γεννήθηκαν στη χώρα προέλευσής τους, με τις επιδόσεις των τελευταίων να είναι ελαφρώς υψηλότερες.

Οι γηγενείς Νορβηγοί είχαν μικρότερα ποσοστά επιτυχίας από τους γηγενείς Δανούς, ενώ αντίθετα, οι γεννηθέντες στη χώρα αλλοδαποί μαθητές απέδωσαν καλύτερα, πλησιάζοντας τις επιδόσεις της πλειονότητας. Ωστόσο, τα ποσοστά των μαθητών που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα είναι κατώτερα εκείνων των Δανών. Στη Σουηδία, παρουσιάζεται η μικρότερη διαφορά μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών γεννηθέντων στη χώρα μαθητών, η οποία αγγίζει τις 40 μονάδες (520 έναντι 480 μονάδων). Μάλιστα, οι επιδόσεις των τελευταίων είναι συγκριτικά οι υψηλότερες μεταξύ των υπό εξέταση Σκανδιναβικών χωρών (Δανία - Νορβηγία - Σουηδία). Παράλληλα, όμως, οι επιδόσεις των μειονοτικών μαθητών που δεν γεννήθηκαν στη χώρα κρίνονται ως ιδιαίτερα ανησυχητικές, καθώς είναι οι χαμηλότερες που σημειώθηκαν στα Μαθηματικά. Το 40% των μεταναστών πρώτης γενιάς στη Σουηδία δεν μπορεί να φθάσει το επίπεδο 2, ποσοστό που επαναλαμβάνεται για τη Γαλλία, το Βέλγιο και τη Νορβηγία (OECD 2006). Σε κάθε περίπτωση, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις στα Μαθηματικά των μεταναστών μαθητών στη Δανία, Νορβηγία και Σουηδία βρίσκονται κάτω του μέσου όρου (ο οποίος αντιστοιχεί στις 500 μονάδες) ανεξαρτήτως της χώρας γέννησής τους * οι αλλοδαποί μαθητές που γεννήθηκαν στη Σουηδία φέρονται να είναι εκείνοι που πλησιάζουν τη βάση, με απόδοση κοντά στις 480 μονάδες. Η απόσταση μεταξύ των μεταναστών μαθητών που γεννήθηκαν στη χώρα και εκείνων που δεν γεννήθηκαν σε αυτή παρουσιάζει διακυμάνσεις: στη Δανία η διαφορά είναι ελάχιστη (περίπου 5 μονάδες) με τους γεννηθέντες εκτός Δανίας να καταφέρνουν για πρώτη φορά να προηγηθούν, στη

Νορβηγία με την απόσταση να κυμαίνεται μεταξύ των 10 και 30 μονάδων, ενώ στη Σουηδία η απόκλιση να πλησιάζει τις 50 μονάδες.

3.5. Οι επιδόσεις Γλωσσικές Δεξιότητες

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων του δείγματος στη Δανία και τη Νορβηγία προέκυψε μία σημαντική απόκλιση ανάμεσα στην ομάδα της πλειονότητας και στην ομάδα των αλλοδαπών μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τόσο εκείνους που γεννήθηκαν στη χώρα μετανάστευσης, όσο και εκείνους που γεννήθηκαν εκτός αυτής. Για τη νορβηγική μειονότητα, η γέννηση στη χώρα δίνει ένα μικρό μόνο πλεονέκτημα έναντι όσων δεν γεννήθηκαν σε αυτήν, το οποίο πλησιάζει τις 15 περίπου μονάδες. Ωστόσο, στη Δανία, μας εκπλήσσει η ακριβώς αντίστροφη διαμόρφωση της κατάστασης, με τους γεννηθέντες εκτός της σκανδιναβικής χώρας να προηγούνται με το ίδιο περίπου ποσοστό (10-15 μονάδες). Εντούτοις, η συγκεκριμένη μικρή διαφορά μπορεί εν μέρει να αποδοθεί σε στατιστικό λάθος. Στη Σουηδία, οι μετανάστες μαθητές που γεννήθηκαν στη χώρα έχουν σημαντικά ποσοστά επιτυχίας, αγγίζοντας το μέσο όρο (500 μονάδες) και μάλιστα, αποδίδουν πολύ καλύτερα από τα μέλη του δείγματος των αντίστοιχων ομάδων στη Δανία και τη Νορβηγία. Η απόδοσή τους αποκλίνει από εκείνη των γηγενών μόνο κατά 20 μονάδες. Ακόμη, στην περίπτωση της Σουηδίας οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η χώρα γέννησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, εφόσον οι μετανάστες μαθητές με τόπο γέννησης εκτός της Σκανδιναβίας αποδίδουν σημαντικά κατώτερα από όσους γεννήθηκαν εκεί. Όπως στα Μαθηματικά, έτσι και στη Γλώσσα, καταγράφεται μία αρκετά μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές της Δανίας και της Σουηδίας, ανεξάρτητα από το κριτήριο της χώρας γέννησης. Η Νορβηγία και στις δύο περιπτώσεις παρουσιάζει μία ενδιάμεση κατάσταση, εβρισκόμενη ανάμεσα στη Δανία και τη Σουηδία, με τις επιδόσεις των μεταναστών μαθητών στη Γλώσσα να είναι ελαφρώς κατώτερες εκείνων των Μαθηματικών.

Σύμφωνα με την επίσημη έκθεση της PISA για τη Σουηδία που δημοσιεύθηκε μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στους μετανάστες μαθητές δεύτερης και πρώτης γενιάς αποδίδεται στο δομικά οργανωμένο σύστημα γλωσσικής υποστήριξης που παρέχει η χώρα (OECD 2006). Παρόλη την επιτυχία του, ωστόσο, δεν είναι ικανό να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στους δίγλωσσους μαθητές και τους γηγενείς συνομηλίκους τους.

Κάνοντας μία διαχρονική εξέταση της PISA 2000, 2003 και 2006 ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες είναι οι μόνες που μπορούν να αξιολογηθούν και στις τρεις

φάσεις, διαπιστώνουμε ότι η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών καταγράφεται στη Δανία και τη Σουηδία. Οι διαφορές που χαρακτηρίζουν αυτές τις δύο κατηγορίες μαθητών αντιστοιχούν σε 1 επίπεδο γλωσσικής κατοχής, δηλαδή σε 80-90 μονάδες (Verwied & Riederer). Το ίδιο εύρος διαφοράς παρατηρείται επίσης στη Γερμανία και την Ολλανδία, όντας όμως μικρότερο από χώρες όπως το Βέλγιο, με κατά μέσο όρο 106 μονάδες να χωρίζουν τις επιδόσεις γηγενών και μεταναστών μαθητών, αλλά μεγαλύτερο σε σχέση με τη Μεγάλη Βρετανία και τη Ρωσία.

3.6. Οι επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες

Οι Φυσικές Επιστήμες φαίνεται πως αποτελούν για τους μετανάστες μαθητές μία ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση από τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Οι μη γεννηθέντες στη Δανία φέρονται να προπορεύονται των γεννηθέντων στη χώρα, παρόλο που η διαφορά δεν κρίνεται ως στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, στη Νορβηγία, η απόδοση των μαθητών που δεν γεννήθηκαν στη χώρα είναι κατά πολύ κατώτερη των άλλων αλλοδαπών μαθητών (περίπου 50 μονάδες), ενώ οι γεννηθέντες στη χώρα αποκλίνουν λιγότερο των γηγενών. Ακόμη, οι γηγενείς Σουηδοί μαθητές είναι οι μόνοι που βρίσκονται ως σύνολο πάνω από το μέσο όρο, με τους αλλοδαπούς μαθητές που γεννήθηκαν στη Σουηδία να τους πλησιάζουν, αποδίδοντας κοντά στη βάση. Το γεγονός ότι η σουηδική μειονότητα που γεννήθηκε στη Σουηδία παρουσιάζει τόσο υψηλά αποτελέσματα στη Γλώσσα, φαίνεται ότι επηρεάζει και τις επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες, υποδεικνύοντας μία δομική σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και το επίπεδο κατοχής της γλώσσας. Η συγκεκριμένη παρατήρηση ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μη γεννηθέντες στη χώρα μαθητές εμφανίζουν σημαντικά κατώτερα ποσοστά επιτυχίας, υποδηλώνοντας ότι ο χρόνος έκθεσης στη γλώσσα της σχολικής εκπαίδευσης επηρεάζει το επίπεδο κατοχής της και την επίδοση στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Μάλιστα, αυτό δεν ισχύει τόσο για τα Μαθηματικά που έχουν το δικό τους σύστημα κωδικοποίησης, όσο για τον γλωσσικό και φυσικοεπιστημονικό εγγραμματισμό, εφόσον σε αυτούς τους τομείς η χρήση του γλωσσικού συστήματος κρίνεται αναγκαία. Ιδιαίτερα οι δραστηριότητες των Φυσικών είναι απαιτητικές από γνωστικής άποψης, διότι προϋποθέτουν το συνδυασμό γλωσσικής έκφρασης και κατανόησης του περιεχομένου.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα τα κείμενα και οι δραστηριότητες στην Έρευνα PISA παρουσιάζονται στην εθνική γλώσσα της χώρας, η οποία για τους περισσότερους μειονοτικούς μαθητές είναι η δεύτερη γλώσσα. Συνεπώς, στην PISA οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές αξιολογούνται στις γλωσσικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει στη δεύτερη γλώσσα και όχι στη μητρική τους, όπως συμβαίνει με την

πλειοψηφούσα ομάδα των γηγενών μαθητών. Όπως διαπιστώνεται βάσει ερευνητικών δεδομένων (Kulbrandstad, 1996/σελ.450), η ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα είναι βραδύτερη και στατιστικά περιλαμβάνει μικρότερο βαθμό κατανόησης σε σχέση με την πρώτη γλώσσα. Επομένως, με δεδομένες τις εγγενείς δυσκολίες που ενσκήπτουν και αναγνωρίζονται από επιστημονικές έρευνες, τα υψηλά σουηδικά αποτελέσματα των μειονοτικών μαθητών που γεννήθηκαν στη χώρα μπορούν να ερμηνευθούν με δύο τρόπους: κατά τον εξωγενή ερμηνευτικό παράγοντα, υποδεικνύουν ότι το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναπτύξει αποτελεσματικότερες μεθόδους αναφορικά με τη συστηματική ένταξη μειονοτικών ομάδων, ενώ κατά τον εγγενή παράγοντα, τον συνυφασμένο με έμφυτες γνωστικές δεξιότητες, η φέρουσα ικανότητα των γεννηθέντων στη Σουηδία μειονοτικών μαθητών είναι αυτή που επιδρά ευνοϊκότερα στην ανάπτυξη της εθνικής γλώσσας. Συνεκδοχικά, διατυπώνεται η υπόθεση ότι οι αλλοδαποί μαθητές που γεννήθηκαν στη Νορβηγία και τη Δανία δεν έχουν αναπτύξει ανάλογες δεξιότητες.

3.7. Η περίπτωση της Ισλανδίας

Η συμμετοχή της Ισλανδίας στο Πρόγραμμα PISA 2003 ήταν αυτή στην οποία κατεγράφη η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών προς όφελος του θηλυκού μαθητικού πληθυσμού σε ένα δείγμα 41 χωρών παγκοσμίως (Halldórsson & Ólafsson, 2009). Η συγκεκριμένη διαφορά δεν παρατηρήθηκε μόνο στο γλωσσικό μέρος που αξιολογήθηκε, τομέας στον οποίο θεωρείται ότι τα κορίτσια είναι πιο ικανά λόγω έμφυτων δεξιοτήτων, αλλά και στα Μαθηματικά και στις Φυσικές Επιστήμες που παραδοσιακά λογίζονται ως προπύργια των ανδρών, από την περίοδο των πρώιμων μαθητικών τους χρόνων. Η γνωστική απόκλιση μεταξύ μαθητών και μαθητριών δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως συμπτωματικό και περιστασιακό φαινόμενο, καθώς τα αποτελέσματα επαναλήφθηκαν μεν στις προηγούμενες και επόμενες φάσεις του Προγράμματος PISA (2000 και 2006), κυρίως δε επιβεβαιώνονται από εσωτερικές εθνικές έρευνες που διεξάγονται κάθε χρόνο στη χώρα. Μάλιστα, αν εξετάσουμε αποκλειστικά τα διαδοχικά στάδια της Έρευνας PISA, διαπιστώνουμε ότι η μέγιστη γνωστική απόκλιση κατεγράφη το 2003.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ισλανδίας προκύπτει ότι το ακαδημαϊκό προβάδισμα των κοριτσιών είναι εμφανές κατά κύριο λόγο στο τέταρτο και έβδομο έτος της βασικής εκπαίδευσης, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, επεκτεινόμενο, εν συνεχεία, στις επιδόσεις στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η αιτιακή απόδοση το εσωτερικό της χώρας αυτής της ως φαίνεται πάγιας κατάστασης

αποδείχθηκε ότι δεν περιλαμβάνει ζητήματα γεωγραφικής τοποθέτησης και παρεχόμενης εκπαίδευσης των σχολείων στα οποία φοιτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Συνεπώς, αν απομακρυνθούμε από τους αμιγώς σχολειο-κεντρικούς παράγοντες, διαπιστώνεται ότι η κατώτερη ακαδημαϊκή επίδοση των αγοριών αποδίδεται σε ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό άγχος και την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Σε αυτήν την κατεύθυνση προσανατολίζεται σήμερα η εκπαιδευτική έρευνα στην Ισλανδία.

3.8. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης στις Σκανδιναβικές χώρες είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, με προεξάρχουσες τη δημιουργία στρατηγικών μάθησης, την ανάπτυξη κινήτρων και τον προσδιορισμό του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή (Lie et al., 2001), οι οποίες εν γένει θα επεκτείνουν τους στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου. Οι Σκανδιναβικές χώρες στο σύνολό τους χαρακτηρίζονται ως μία ομοιογενής ομάδα στη μελέτη των συγκεκριμένων παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση, καθώς οι μεταξύ τους διαφορές θεωρούνται αμελητέες. Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες στις Σκανδιναβικές χώρες τείνουν να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης και να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στα σχολικά Μαθηματικά, διότι αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη σχολική εκπαίδευση απ' ό,τι η πλειονότητα των μαθητών. Επίσης, εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ενασχόληση με τα Μαθηματικά, ενώ παράλληλα, αναπτύσσουν θετικές και συχνές αλληλεπιδράσεις με τους διδάσκοντες.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο είναι η μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα αλλά και συνεργασία που εξωτερικεύουν σε σχέση με τους γηγενείς, καθώς και η τακτικότερη χρήση στρατηγικών μάθησης. Η μόνη μεταβλητή στην οποία υπερέχουν οι μαθητές της πλειονότητας είναι η αίσθηση του «ανήκειν» που αποπνέει το σχολείο για εκείνους. Συνεκδοχικά, οι μετανάστες μαθητές αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό συναισθήματα μοναξιάς, αμηχανίας, απομόνωσης και αποκλεισμού. Παρ' όλα αυτά, στις Σκανδιναβικές χώρες, για τους μετανάστες μαθητές η αίσθηση του «ανήκειν» είναι υψηλότερη του μέσου όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι οι ενταξιακές πρακτικές που εφαρμόζονται έχουν ευνοϊκά αποτελέσματα και στο ψυχολογικό κομμάτι της προσωπικότητας των μαθητών, πέρα από το γνωστικό.

3.9. Γενικές παρατηρήσεις

α) Παρόλο που σε ορισμένες χώρες οι μετανάστες μαθητές πρώτης και δεύτερης γενιάς και οι γηγενείς μαθητές φέρουν παρόμοια αποτελέσματα, στην πλειονότητα των χωρών οι επιδόσεις των μεταναστών μαθητών διαφέρουν σημαντικά από εκείνες του μείζονος πληθυσμού.

Από τις Σκανδιναβικές χώρες, η Δανία είναι εκείνη στην οποία οι αλλοδαποί μαθητές αποδίδουν ένα επίπεδο πιο κάτω από τον μείζονα πληθυσμό. Στη Δανία, όπως και στις άλλες χώρες που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία (Γερμανία, Ολλανδία, Γαλλία, Βέλγιο, Αυστρία) λειτουργούν διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά συστήματα, με τους 15χρονους μαθητές να παρακολουθούν τέσσερα ή περισσότερα σχολικά προγράμματα (OECD 2004a). Στη Νορβηγία και τη Σουηδία παρατηρείται μία βελτιωμένη εικόνα σε σχέση με τις παραπάνω χώρες με την καταγραφή μιας μέτριας διαφοροποίησης γηγενών και μεταναστών μαθητών. Δεν καταφέρνουν όμως να φθάσουν στο σημείο χωρών όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία ή η Νέα Ζηλανδία όπου οι μειονοτικοί μαθητές μπορούν να ξεπεράσουν τις κατά τ' άλλα υψηλές επιδόσεις των γηγενών μαθητών.

β) Καταγράφονται χαμηλές επιδόσεις στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά στους μετανάστες μαθητές πρώτης και δεύτερης γενιάς.

Στις περισσότερες χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. ένας σημαντικός αριθμός μαθητών δεύτερης και πρώτης γενιάς ανήκει στα κατώτερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας (Επίπεδα 1 και 2). Η ένταξη στις συγκεκριμένες κατηγορίες συνεπάγεται την ελλιπή ανάπτυξη βασικών μαθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες πιθανόν δεν θα τους επιτρέψουν να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τα Μαθηματικά ή τη Γλώσσα σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, όπως τον υπολογισμό του υπολοίπου του ποσού που δίνουν σε μία συναλλαγή ή του εμβαδού ενός χώρου.

Αν εξαιρέσουμε τους μαθητές πρώτης γενιάς οι οποίοι ενδεχομένως να βρίσκονται κατά τη σχολική τους ηλικία σε ένα στάδιο προσαρμογής και εστιάσουμε στους μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς, των οποίων ολόκληρη η σχολική πορεία πραγματώνεται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας υποδοχής, διαπιστώνουμε ότι στις μισές υπό αξιολόγηση χώρες ένας στους τέσσερις μετανάστες μαθητές δεν καταφέρνει να αγγίξει ή να ξεπεράσει το κατώτατο επίπεδο στα Μαθηματικά ή τη Γλώσσα. Συγκεκριμένα, στη Δανία ή τη Νορβηγία (όπως και στην Αυστρία, το Βέλγιο, τη Γαλλία, τη Γερμανία και το Λουξεμβούργο) τουλάχιστον το 10% των μαθητών δεύτερης γενιάς βρίσκεται κάτω από το Επίπεδο 1 στα

Μαθηματικά και τη Γλώσσα, αδυνατώντας να απαντήσει στο 50% των ερωτήσεων. Όπως είναι φυσικό η ανεπάρκεια στη διαχείριση βασικών μαθηματικών προβλημάτων που συνδέονται και θα συνδεθούν άμεσα με την καθημερινή τους ζωή θα αποτελέσουν σοβαρά εμπόδια στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

γ) Καταγράφονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού μεταξύ των σχολείων της ίδιας χώρας.

Τα συνολικά αποτελέσματα που φέρει κάθε χώρα σε επίσημες έρευνες όπως η PISA δεν αντικατοπτρίζουν την εικόνα καθενός από τα συμμετέχοντα σχολεία. Πολύ συχνά εντοπίζονται διαφορές ανάλογα με την περιοχή στην οποία είναι τοποθετημένο το σχολείο και τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, εν προκειμένω ως προς τη μεταναστευτική τους κατάσταση. Η διαφορά μεταξύ σχολείων η οποία οφείλεται στο μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών εξηγείται στη Σουηδία σε ποσοστό 28%, ενώ στη Δανία σε ποσοστό 11%. Δηλαδή, τα σχολεία που συγκροτούν αυτό το ποσοστό εμφανίζουν μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Ωστόσο, όσον αφορά στη συνολική διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων (όταν λαμβάνονται υπόψη και παράγοντες πέρα από την κατάσταση των μαθητών) τα ποσοστά της Σουηδίας (11%) και της Δανίας (14%) είναι σημαντικά κατώτερα συγκρινόμενα με το Βέλγιο, τη Γερμανία (50% και για τις δύο) και τη Ελβετία (34%), καθιστώντας τα Σκανδιναβικά σχολεία πιο ομοιογενή ως προς τον μαθητικό τους πληθυσμό και τα Προγράμματα Σπουδών που εφαρμόζουν. Συνεπώς, τα πιθανά χαμηλά ποσοστά ενός σχολείου δεν είναι δυνατό να ερμηνευθούν πλήρως με βάση το ποσοστό των μεταναστών μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Άλλωστε, αν δεχθούμε την παραπάνω θέση είναι σαν να εγκλωβιζόμαστε στο στερεότυπο ότι όλοι οι αλλοδαποί μαθητές σε όλες τις χώρες του κόσμου είναι αδύναμοι μαθητές. Αν λάβουμε ως αποκλειστικό κριτήριο τις επίσημες πολιτικές ένταξης που εφαρμόζει κάθε χώρα και εξαιρέσουμε την προσωπική προσπάθεια του μαθητή και του οικογενειακού του περιβάλλοντος, θέλοντας να διατηρήσουμε ένα επίπεδο αντικειμενικότητας, διαπιστώνουμε ότι οι επιδόσεις των μεταναστών μαθητών έχουν πολλή διαφορετική σημασία για κάθε χώρα. Για παράδειγμα, στη Σουηδία υπολογίζεται ότι στο μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών αποδίδεται το 3% των δια-σχολικών διαφορών στα μαθηματικά, ενώ στη Γερμανία το ποσοστό φθάνει το 5,5% (OECD 2006).

δ) Σε πολλές χώρες του Ο.Ο.Σ.Α., το σχολικό κλίμα συχνά δεν είναι ευνοϊκό και δεν δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Όσον αφορά στις Σκανδιναβικές χώρες αυτό ισχύει μερικώς για τη Σουηδία, όπου το κλίμα του σχολείου και της τάξης δεν προδιαθέτουν ευνοϊκά τους αλλοδαπούς μαθητές για γνωστικές διεργασίες ανωτέρου επιπέδου. Παρόλο που οι μετανάστες μαθητές στη Σουηδία συνήθως δεν διαχωρίζονται από τους γηγενείς και δεν προωθούνται σε σχολεία με μη προνομιούχο μαθητικό πληθυσμό, με όρους κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού υποβάθρου, ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες σχολικής απομόνωσης (γκετοποίηση), εντούτοις υπολογίζεται ότι το 30 έως 40% των μεταναστών μαθητών πρώτης και δεύτερης γενιάς φοιτά σε σχολεία όπου ο μισός μαθητικός πληθυσμός έχει μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν παρατηρείται στη Νορβηγία, η οποία από την άλλη πλευρά, διατηρεί το θετικό στοιχείο της παρόμοιας κοινωνικοοικονομικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού κάθε σχολείου. Δίνεται δε έμφαση στο να μην προωθηθούν οι μετανάστες μαθητές σε ήδη υποβαθμισμένα σχολικά ιδρύματα, όπως συμβαίνει στις περισσότερες χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. (OECD 2006).

3.10. Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα από τη γλώσσα αξιολόγησης και με γονείς μη γεννηθέντες στη χώρα προέλευσης, είναι πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με μία σειρά σοβαρών προκλήσεων στο σχολείο. Είναι, συνεπώς, αναγκαίο να πραγματοποιηθεί μία ορθή χαρτογράφηση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, προκειμένου αυτές να αξιοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Προς την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, το μαθητικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στο πλαίσιο της Έρευνας PISA εμπεριείχε ερωτήσεις που απέβλεπαν στον προσδιορισμό του κοινωνικό-οικονομικού υποβάθρου των γονέων, των αναγνωστικών στρατηγικών και ποικίλων σχολειοκεντρικών παραγόντων, όπως η ανάπτυξη κινήτρων και η αίσθηση του «ανήκειν». Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επικεντρώνονται στο γεγονός ότι η σχολική γλώσσα δεν ταυτίζεται με την ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι, συνθήκη ικανή να ερμηνεύσει την αιτία για την οποία οι μετανάστες μαθητές αξιολογούν την καταβαλλόμενη από μέρους τους προσπάθεια και επιμονή ως υψηλότερη. Συνεπώς, η μεγαλύτερη κινητοποίηση όσον αφορά σε σχολειοκεντρικές δραστηριότητες αναπληρώνει ως ένα βαθμό τα γλωσσικά μειονεκτήματα.

Μέρος Γ'

4. Πρόγραμμα PISA 2006

4.1. Γενικά

Το Πρόγραμμα PISA 2006 εστίασε στην αξιολόγηση των Φυσικών Επιστημών. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν φυσικά φαινόμενα, να εξηγήσουν καταστάσεις χρησιμοποιώντας το επιστημονικό μοντέλο και να εφαρμόσουν επιστημονικές αποδείξεις σε ζητήματα της καθημερινής ζωής που συνδέονται με τη φυσική και την τεχνολογία. Οι τρεις παραπάνω κεντρικές επιστημονικές δεξιότητες εσκεμμένα επλέχθησαν εξαιτίας της σύνδεσής τους με την πρακτική πλευρά της φυσικής και τη σχέση τους με άλλου είδους δεξιότητες, όπως η επαγωγική και απαγωγική αιτιολόγηση, η αντιμετώπιση της γνώσης ως σύστημα, η κριτική λήψη αποφάσεων, η μετατροπή δεδομένων που προέρχονται από πίνακες και γραφήματα, η διαμόρφωση επιχειρημάτων και εξηγήσεων που βασίζονται σε αντικειμενικά δεδομένα και η χρήση μαθηματικών πράξεων. Αυτές οι δεξιότητες της αναγνώρισης, εξήγησης και εφαρμογής γνώσεων των Φυσικών εξετάζονται αφενός ως προς την επιστημονική τους γνώση (ερμηνεία του φυσικού κόσμου), αφετέρου ως προς τις απόψεις απέναντι στον επιστημονικό τρόπο σκέψης (ανταπόκριση σε ζητήματα Φυσικών, με έμφαση στο ενδιαφέρον απέναντι στην υποστήριξη του επιστημονικού μοντέλου ερμηνείας των φαινομένων και στην επιστημονική υπευθυνότητα).

Το περιεχόμενο της αξιολόγησης του εγγραμματος στις Φυσικές Επιστήμες περιελάμβανε τους εξής τομείς:

- *Υγεία*: Διατήρηση της υγείας του ανθρώπινου οργανισμού, ατυχήματα, διατροφή, έλεγχος μετάδοσης ασθενειών, διατροφικές επιλογές, κοινωνική πρόνοια, επιδημίες, εξάπλωση μολυσματικών ασθενειών.
- *Φυσικοί πόροι*: Ατομικό ενεργειακό αποτύπωμα, βιοτικό επίπεδο, παραγωγή και διανομή τροφίμων, ενεργειακά αποθέματα, ανανεώσιμες και μη μορφές ενέργειας, οικοσυστήματα, αύξηση του πληθυσμού.
- *Περιβάλλον*: Ατομική συμπεριφορά φιλική προς το περιβάλλον, χρήση και απόρριψη υλικών, κατανομή πληθυσμού, επίδραση περιβαλλοντικών φαινομένων, διαχείριση αποβλήτων, καιρός ανά περιοχές, βιοποικιλότητα, έλεγχος πληθυσμιακού μεγέθους ζωικών και φυτικών οργανισμών, έλεγχος περιβαλλοντικής ρύπανσης, δημιουργία και απώλεια εδάφους.

- *Απόβλητα/Φυσικές καταστροφές:* Ζητήματα οικιακής οικονομίας, δραστικές μεταβολές (σεισμοί, ακραία καιρικά φαινόμενα), σταδιακές αλλαγές (διάβρωση των ακτών, καθίζηση του εδάφους), κλιματική αλλαγή, επιπτώσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής.
- *Προπόργια της επιστήμης και της τεχνολογίας:* Ενδιαφέρον για τις επιστημονικές ερμηνείες των φυσικών φαινομένων, άθληση, μουσική και δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου που σχετίζονται με τη φυσική, προσωπικές τεχνολογικές κατασκευές, νέα υλικά και συσκευές, γενετική τροποποίηση, μεταφορά, εξάλειψη των ειδών, εξερεύνηση του διαστήματος, απαρχές και δομές του σύμπαντος.

Όπως κατέστη εμφανές από του παραπάνω τομείς, η μελέτη των ζητημάτων που άπτονται των Φυσικών Επιστημών στο Πρόγραμμα PISA 2006 ξεκίνησε από την καθημερινότητα των παιδιών μέσω της διερεύνησης των προσωπικών στοιχείων σε επίπεδο ατομικής ταυτότητας, συγγενικού κύκλου και ομάδας συνομήλικων, επεκτάθηκε στο κοινωνικό επίπεδο, με δεδομένο ότι και οι μαθητές είναι πολίτες ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου και κορυφώθηκε με φυσικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που έχουν παγκοσμιοποιηθεί, αποτελώντας χαρακτηριστικά του βιοτικού επιπέδου και των προβληματισμών του συνόλου των χωρών της υφελίου.

4.2. Οι επιδόσεις των μεταναστών και γηγενών μαθητών

Όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών, το υψηλότερο ποσοστό πέτυχε η Φινλανδία με 563 μονάδες έναντι όλων των υπολοίπων συμμετεχόντων κρατών. Από τις Σκανδιναβικές χώρες, δεύτερη έρχεται η Σουηδία, συγκεντρώνοντας 503 μονάδες. Κάτω από τη βάση του Ο.Ο.Σ.Α. βρίσκονται η Δανία (496 μονάδες), η Ισλανδία (491 μονάδες) και η Νορβηγία (487 μονάδες).

Η Φινλανδία όχι μόνο είχε την υψηλότερη επίδοση στην PISA 2006, αλλά και τη δεύτερη μικρότερη Τυπική Απόκλιση μεταξύ όλων των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Μεγαλύτερης ακόμη σημασίας είναι το στοιχείο ότι καταγράφεται συνολικά η μικρότερη απόκλιση μεταξύ των σχολείων από κάθε χώρα που συμμετείχε στην έρευνα, αναδεικνύοντας τα σχολεία της Φινλανδίας ως τα πιο ομοιογενή σε παγκόσμιο επίπεδο. Ας σημειωθεί ότι στην έρευνα έλαβαν μέρος 155 φινλανδικά σχολεία, με το όριο που τέθηκε να είναι 150 σχολεία ανά χώρα. Όσον αφορά στις επιδόσεις στις Φυσικές Επιστήμες, ο αρσενικός μαθητικός πληθυσμός συγκέντρωσε 562 μονάδες έναντι του θηλυκού πληθυσμού που συγκέντρωσε μία ελαφρώς υψηλότερη βαθμολογία, τοποθετούμενη στις 565 μονάδες, αν και η συγκεκριμένη διαφορά

αγγίζει τα όρια του στατιστικού λάθους. Με τις επιδόσεις να κατατάσσονται σε έξι διαδοχικά επίπεδα, αυξανόμενης διαβάθμισης, χαρακτηριστικό είναι ότι στη Φινλανδία μόνο το 4,1% των μαθητών βρίσκονται στο Επίπεδο 1 (κατώτατο), ενώ ο μέσος όρος των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. στο συγκεκριμένο επίπεδο διαμορφώθηκε στο 19,3%. Αντίστοιχα, στα ανώτερα Επίπεδα 5 και 6 ανήκει το εντυπωσιακό 1/5 του μαθητικού πληθυσμού της Φινλανδίας (20,9%), με το μέσο όριο να κυμαίνεται στο 9%. Η συγκέντρωση των υψηλών (ή αντίστοιχα χαμηλών ποσοστών) είναι ορθότερο να εξεταστεί με βάση το προφίλ επίδοσης των μαθητών της Φινλανδίας που διαφέρει από οποιαδήποτε άλλη χώρα που συμμετείχε: η κατάταξή της στις πρώτες χώρες δεν οφείλεται μόνο στις υψηλές επιδόσεις των γηγενών μαθητών, αλλά και στα πολύ καλά αποτελέσματα των συχνά αποκαλούμενων «αδύναμων» μαθητών και ιδιαίτερα εκείνης της κατηγορίας οι οποίοι, ως αντικείμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας από την πλευρά των διδασκόντων, αναμένεται να αποτύχουν ή τουλάχιστον να μην τα καταφέρουν εξίσου καλά • ο λόγος γίνεται για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αδιακρίτως πρώτης ή δεύτερης γενιάς, οι οποίοι, λόγω του ελλείμματος στη δεύτερη γλώσσα, θεωρείται ότι δεν ξεκινούν τη σχολική τους πορεία ή και ζωή στη χώρα υποδοχής από την ίδια αφετηρία με τους γηγενείς μαθητές. Στην περίπτωση της Φινλανδίας, ωστόσο, αποδεικνύεται ότι οι επιδόσεις των μεταναστών μαθητών και στις Φυσικές Επιστήμες είναι ενθαρρυντικά υψηλές και μάλιστα ανώτερες των επιδόσεων των γηγενών μαθητών άλλων χωρών.

4.3.α. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες

Μεγάλη σημασία για τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών, ανεξαρτήτως εθνικότητας, παίζει η σχολική εκπαίδευση στο γνωστικό τομέα των Φυσικών. Όλοι οι μαθητές πραγματοποιούν σε καθημερινή βάση πειράματα υπό τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού της τάξης και των φύλλων εργασίας που προετοιμάζουν ή επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ σημαντική θέση έχει και η μοντελοποίηση των προς διδασκαλία φαινομένων. Τα πειράματα προηγούνται και έπονται της εισήγησης του εκπαιδευτικού, στοχεύοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης, κατηγοριοποίησης, ανάλυσης, σύνθεσης και ερμηνείας. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να ανακαλέσουν τις προγενέστερες γνώσεις τους, να διατυπώσουν υποθέσεις για την εξέλιξη των πειραμάτων, να εκφράσουν τις ιδέες τους οι οποίες θα βασίζονται σε προηγούμενα πειράματα και να διατυπώσουν τα συμπεράσματα βάσει παρατήρησης. Κινητήριος δύναμη όλης της εργαστηριακής διαδικασίας αποτελεί η *αυτενέργεια* των μαθητών, η οποία εκφράζεται αφενός

με τη διευρυμένη δραστηριοποίηση και συμμετοχή των παιδιών σε πρακτικού τύπου διαδικασίες που ξεπερνούν σε διάρκεια τις άλλες χώρες του Ο.Ο.Σ.Α., αφετέρου με τη μειωμένη συχνότητα επίδειξης πειραμάτων και θεωριών από τους διδάσκοντες.

Επεκτεινόμενοι στο ζήτημα της ακολουθούμενης μεθόδου διδασκαλίας, ένα στοιχείο που προκαλεί εντύπωση είναι ότι ενώ η εγκαθίδρυση των γνώσεων στα φυσικά επιτυγχάνεται μέσω μιας ποικιλίας πειραμάτων και χειραπτικών υλικών, εντούτοις η συνομιλία μεταξύ των μαθητών σχετικά με τις διαδικασίες στις οποίες επιδίδονται είναι περιορισμένη και μικρότερη σε ποσοστό από ό,τι ισχύει στον συγκεκριμένο τομέα στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. Μολονότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δεν έχει εδραιωθεί μία κουλτούρα εποικοδομητικής συζήτησης και ενδεχομένως ομαδοσυνεργατικής μάθησης, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η σχολική εργασία είναι επιτυχής και ανώτερη των προσδοκιών των θιασωτών της μάθησης μέσω διαρκούς λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους. Ακόμη, δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί η σύνδεση και η οικοδόμηση των σχολικών γνώσεων με φαινόμενα της καθημερινής ζωής, ώστε η μάθηση να έχει νόημα για τα παιδιά και να ενισχύει την κατανόηση του φυσικού κόσμου. Συνολικά, κατά τους συντάκτες της αναφοράς της φινλανδικής PISA 2000 και 2003, τα αίτια της επιτυχίας και για το Πρόγραμμα της PISA 2006 θα μπορούσαν να αποδοθούν στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, στην παιδαγωγική αρχή του ολοκληρωμένου σχολείου, στις εκπαιδευτικές πρακτικές, στο εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, στην κατάρτιση και συνεχή μετεκπαίδευση των διδασκόντων και στην επίσημη φινλανδική εκπαιδευτική πολιτική (Kurari et al., 2007 & Välijärvi et al., 2002). Παρ' όλα αυτά, η αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν συνιστά ένα αμιγώς φινλανδικό φαινόμενο, αλλά συναντάται σε παρόμοιες μορφές στις περισσότερες χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. Ως εκ τούτου δεν μπορεί μονομερώς να συνδεθεί αιτιακά με τα επιτυχή αποτελέσματα της Φινλανδίας, αν και είναι πολύ πιθανό ότι η αποκεντρωμένη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πληθυσμού είναι αρκούντως αποτελεσματική για τη μάθηση.

4.3.β. Σχολειο-κεντρικοί παράγοντες

Εκπαιδευτική πολιτική

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Φινλανδίας στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές: το όραμα της διαμόρφωσης μιας *κοινωνίας γνώσης*, η επικράτηση της *ισότητας στην εκπαίδευση* και η *μεταβίβαση της λήψης αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση σε ένα τοπικό επίπεδο*, αντί της καθολικής εφαρμογής μέτρων που λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία.

Η διαμόρφωση μιας γνωσιοκεντρικής κοινωνίας ανάγεται στη σχολική ηλικία των παιδιών μέσα από τη συστηματική επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων τους. Συγκεκριμένα, στον τομέα των Φυσικών Επιστημών, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές που διδάσκουν φυσικά, χημεία και βιολογία έχουν εξειδικευθεί στα μεθοδολογικά και επιστημολογικά ζητήματα του κλάδου, προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια στην κάλυψη των γνωστικών κενών των μαθητών τους και να μεταδώσουν τα ορθά επιστημονικά μοντέλα. Άλλωστε, η σημασία που δίνεται στις Φυσικές Επιστήμες μπορεί να διαπιστωθεί εύκολα από το σύνολο των ωρών διδασκαλίας που ανάγονται σε έξι ώρες εβδομαδιαίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, η αποδοχή εκ μέρους της φινλανδικής κοινωνίας του εκπαιδευτικού «δόγματος» των ίσων ευκαιριών για όλους, ανεξαρτήτως φύλου ή πολιτισμικής προέλευσης, οδήγησε σε υψηλά ποσοστά σχολικής επιτυχίας και στα φυσικά μαθήματα. Εν προκειμένω οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποκτούν εμπειρίες επιτυχίας, με τους μαθητές υψηλής επίδοσης να λειτουργούν ως πρότυπα.

Βέβαια όλα τα παραπάνω δεν θα μπορούσαν να υλοποιηθούν χωρίς τη συμβολή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατ' ουσίαν είναι οι εκφραστές της επίσημης πολιτικής και των παιδαγωγικών αρχών στους μαθητές. Προεξάρχοντας, στο φινλανδικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, από τη δημοτική εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο, είναι συνδιαμορφωτές των στρατηγικών που θα εφαρμόσουν και όχι αποδέκτες πολιτικών οριζόμενων εκ των άνωθεν, οι οποίες, όπως συχνά συμβαίνει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλων χωρών ακόμη και ευρωπαϊκών, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, κυρίως ως προς τη σύσταση του (μαθητικού) πληθυσμού.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέτρων, εντύπωση προκαλεί ότι η Φινλανδία δεν εφαρμόζει σταθμισμένα τεστ, όπως συμβαίνει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Hargreaves, Earl, Shawn & Manning, 2001/Sahlberg 2004). Η βασική ένσταση απέναντι σε τέτοιου είδους μορφές αξιολόγησης είναι ότι λαμβάνονται υπόψη περιορισμένες πτυχές του σχολείου, όπως τις επιδόσεις των μαθητών μονομερώς στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων στους συγκεκριμένους τομείς πραγματοποιείται αφενός μεν γιατί είναι σημαντικοί στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού, αφετέρου δε, και κυρίως γι' αυτό, διότι πρόκειται για μεταβλητές που μπορούν να μετρηθούν. Σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, ενσκήπτει το θέμα τη αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

4.4. Σουηδία

Η Σουηδία θεωρητικά έχει την ίδια εκπαιδευτική πολιτική με τη Φινλανδία, ωστόσο αυτή διαφέρει ως προς την εφαρμογή της μεταξύ άλλων και στον υπό εξέταση τομέα των φυσικών επιστημών. Τα δύο κράτη παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες ως προς τον τύπο και τη λειτουργία του ολοκληρωμένου σχολείου. Η σημαντικότερη διαφορά τους έγκειται στο μεγαλύτερο βαθμό προσκόλλησης του σουηδικού σχολείου στις πολιτικές διακηρύξεις που προσδιορίζουν τη λειτουργία του, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Strömdahl, 2006). Κατ' ουσίαν το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο πολιτικά ορθό από το φινλανδικό, υπηρετώντας το όραμα μιας γνωσιοκεντρικής κοινωνίας, η οποία διακρίνεται από την εκπαιδευτική ισότητα, τις δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την υπευθυνότητα των πολιτών. Οι συγκεκριμένες αρχές για την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου είναι σημαντικό να αντικατοπτρίζονται και στο σχολείο. Ενώ το φινλανδικό ολοκληρωμένο σχολείο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην επιστημονική συνιστώσα παρά στην κοινωνική, με δεδομένο ότι οι διδάσκοντες κάθε γνωστικού αντικειμένου παρουσιάζουν σημαντικό βαθμό εξειδίκευσης σε αυτό, στη Σουηδία οι δεξιότητες των διδασκόντων είναι συγκριτικά κατώτερου επιπέδου, αφού η διάρκεια μιας τυπικής εκπαίδευσης είναι 3 έως 4 χρόνια.

Μέρος Δ'

5. Πρόγραμμα PISA 2009

Σε ένα γενικό πλαίσιο, εξετάζοντας τις επιδόσεις των μαθητών του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο (γηγενείς και αλλοδαποί), τα αποτελέσματα της PISA 2009 αποδεικνύουν ότι η επιδίωξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και ο περιορισμός των αντίστοιχα χαμηλών επιδόσεων συνιστούν δύο στόχους οι οποίοι δεν πρέπει να αλληλοαποκλείονται, αλλά να επηρεάζουν εποικοδομητικά ο ένας τον άλλο. Η Φινλανδία, ανήκοντας στις χώρες με την υψηλότερη συνολική εκπαιδευτική επίδοση στην PISA 2009, συμπεριλαμβανομένης της Κορέας, του Hong-Kong και της Shanghai-Κίνας, έχει κατορθώσει να επιτύχει μία από τις μικρότερες αποκλίσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των «δυνατών» και των «αδύνατων» μαθητών της, κατηγορία στην οποία παραδοσιακά εντάσσονται οι μετανάστες μαθητές.

Μεταξύ των Σκανδιναβικών χωρών, η Φινλανδία καταλαμβάνει την πρώτη θέση, συγκεντρώνοντας 536 βαθμούς, η Νορβηγία τη δεύτερη με 503 βαθμούς και η Ισλανδία την τρίτη με 500. Κάτω από το μέσο όρο του Ο.Ο.Σ.Α. αλλά σταθερά κοντά σε αυτόν βρίσκονται η Σουηδία και η Δανία. Στα Μαθηματικά, οι μαθητές της Φινλανδίας, της Ισλανδίας και της Δανίας έχουν επιδόσεις αρκετά πάνω από το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Μάλιστα, στις Φυσικές Επιστήμες, η Φινλανδία έχει τη δεύτερη υψηλότερη επίδοση. Ακόμη, το ποσοστό των μαθητών της Φινλανδίας που κατανοούν και μεταφράζουν γλωσσικά και νοηματικά όσα διαβάζουν είναι το τρίτο υψηλότερο παγκοσμίως, με ένα εξαιρετικά μικρό ποσοστό να βρίσκεται στο Επίπεδο 1 και το μεγαλύτερο να ανήκει στο Επίπεδο 5.

5.1. Έρευνα PISA 2009: η σύσταση του συμμετέχοντος μεταναστευτικού πληθυσμού

Ποσοστό μικρότερο του 5% των μαθητών ανήκει σε οικονομικά ασθενέστερα στρώματα στη Νορβηγία, Ισλανδία και Φινλανδία, χώρες οι οποίες μαζί με την Ιαπωνία, το Λουξεμβούργο και τις Η.Π.Α., έχουν παράλληλα τον πιο προνομιούχο, από δημογραφικής άποψης, πληθυσμό ως προς το οικονομικό και κοινωνικό του υπόβαθρο. Βάσει στατιστικών στοιχείων που συνελέχθησαν στα πλαίσια του προγράμματος που εξετάζουμε, το μερίδιο των μαθητών της χώρας διαβίωσης των οποίων το οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο έχει εκτιμηθεί από την PISA ως κατώτερο του -1 σε σχέση με το ποσοστό των 15χρονων μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατανέμεται στις Σκανδιναβικές χώρες ως εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η Δανία (7,2%) με το 8,6% των μαθητών να έχει αλλοδαπή προέλευση, ακολουθούμενη από τη Σουηδία (5,1% αντιπροσωπευόμενο από το 11,7% του πληθυσμού), τη Φινλανδία (3,9% με αντίστοιχο πληθυσμιακό της τάξης του 2,6%) και την Ισλανδία (3,5% με το συγκριτικά ελάχιστο 2,4% του πληθυσμού). Το χαμηλότερο ποσοστό ανήκει στη Νορβηγία, με το 2,4% επί του συνόλου 6,8% των αλλοδαπών μαθητών της να προέρχεται ουσιαστικά από οικονομικά αναπτυσσόμενες και όχι αναπτυγμένες χώρες.

Πιο αναλυτικά, η Φινλανδία ανήκει στις χώρες που πρόσφατα ήρθαν αντιμέτωπες με ένα κύμα αθρόας μετανάστευσης, η απαρχή του οποίου τοποθετείται χρονολογικά στο 1990. Η σύσταση του πληθυσμού, όπως αντικατοπτρίζεται στην PISA 2009, δείχνει ότι το ποσοστό των μεταναστών μαθητών 1^{ης} γενιάς είναι ελαφρώς μεγαλύτερο από τη 2^η γενιά (2% έναντι 1%), με τις επιδόσεις και των δύο ομάδων να βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο. Παρομοίως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες μαθητές της Ισλανδίας ανήκαν στην 1^η γενιά (περίπου 2%), ενώ 2^{ης} γενιάς μαθητές ήταν μόνο το 0,5% του πληθυσμού * και στις δύο περιπτώσεις, οι επιδόσεις των μαθητών δεν κατάφεραν να πλησιάσουν το μέσο όρο. Σε μία ενδιάμεση

κατάσταση βρίσκεται η Νορβηγία, όπου υπάρχει η ίδια αναλογία μεταξύ μεταναστών μαθητών 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς (περίπου στο 4%), έχοντας επιδόσεις κάτω του μέσου όρου. Η Δανία έχει ένα μικρό ποσοστό 1^{ης} γενιάς μεταναστών (2%), ενώ οι μετανάστες μαθητές 2^{ης} γενιάς πλησιάζουν το 8% του συνόλου. Οι αλλοδαποί μαθητές της Δανίας επίσης δεν καταφέρνουν να φθάσουν το μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Συγκριτικά, με τις άλλες Σκανδιναβικές χώρες, η Σουηδία, έχει τα υψηλότερα ποσοστά μεταναστών, με τους αλλοδαπούς μαθητές 1^{ης} γενιάς να αγγίζουν το 5% του συνολικού συμμετέχοντος πληθυσμού και τους αλλοδαπούς μαθητές 2^{ης} γενιάς να ξεπερνούν το 12%. Μάλιστα, οι τελευταίοι είναι οι μοναδικοί που πετυχαίνουν επιδόσεις πάνω του μέσου όρου.

5.2. Επιδόσεις μεταναστών μαθητών στην PISA 2009

Ως προς το περιεχόμενο, η κύρια εστίαση της PISA 2009 αφορούσε στις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Η έρευνα κατέγραψε επίσης τις επιδόσεις των μαθητών των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος, οι γνώση των μαθητών στους συγκεκριμένους τομείς δεν είναι απομονωμένη, αλλά σχετίζεται με την ικανότητα αναστοχασμού πάνω σε αυτή, τη βιωματική μάθηση και την εφαρμογή της σε ζητήματα της καθημερινής ζωής. Η έμφαση δίδεται στην ευχέρεια σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες, στην κατανόηση του περιεχομένου και την αποτελεσματική λειτουργία σε διαφορετικά συγκείμενα, τα οποία αντιπροσωπεύουν κάθε μία από τις περιοχές αξιολόγησης. Επιπλέον, για πρώτη φορά, η PISA 2009 αξιολόγησε τους 15χρονους μαθητές στις δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και γραπτής ανταπόκρισης σε ηλεκτρονικά/ψηφιακά κείμενα (OECD 2010/Volume IV/Box IV.A).

5.3. Γλωσσικές - Αναγνωστικές δεξιότητες

Η Φινλανδία βρίσκεται μεταξύ των χωρών (μαζί με τη Shanghai-Κίνα, την Κορέα και το Hong-Kong) με τα υψηλότερα ποσοστά στην αναγνωστική επίδοση μεταναστών μαθητών, έχοντας 540 βαθμούς. Ακολουθούν η Νορβηγία και η Ισλανδία κοντά στους 500 βαθμούς, με τη Σουηδία να βρίσκεται ελαφρώς κάτω από τον γενικό μέσο όρο, με περίπου 497 βαθμούς. Τα ποσοστά της Σουηδίας στην αναγνωστική επίδοση αγγίζει η Δανία με σχεδόν 497 βαθμούς, ούσα ουραγός των Σκανδιναβικών χωρών. Χαρακτηριστικό, πάντως, είναι ότι και οι

πέντε βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο των 450 βαθμών, όπως αυτός έχει καθοριστεί για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Πιο αναλυτικά, οι αλλοδαποί μαθητές της Φινλανδίας, τόσο όσοι ανήκουν στην 1^η όσο και εκείνοι που ανήκουν στη 2^η γενιά μεταναστών συγκεντρώνουν υψηλότερες βαθμολογίες από τις άλλες Σκανδιναβικές χώρες. Οι επιδόσεις των μεταναστών μαθητών 2^{ης} γενιάς βρίσκονται κοντά στο γενικό μέσο όρο (500 βαθμοί), ενώ οι υπόλοιπες Σκανδιναβικές χώρες υστερούν, εβρισκόμενες κοντά στους 450 βαθμούς. Στη Φινλανδία, η απόκλιση μεταξύ 2^{ης} και 1^{ης} γενιάς τοποθετείται στους 40 βαθμούς, ενώ στη Σουηδία στις 30 μονάδες. Ακόμη, στις δύο αυτές χώρες το ποσοστό των υψηλότερων επιδόσεων που κατεγράφησαν από γηγενείς μαθητές είναι τουλάχιστον πέντε μονάδες υψηλότερο από τα αντίστοιχα ποσοστά των μεταναστών μαθητών 1^{ης} και 2^{ης} γενιάς. Επιπλέον, στη Φινλανδία, περισσότεροι από τους μισούς μετανάστες μαθητές 2^{ης} γενιάς κατακτούν το τρίτο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, ενώ στη Δανία και τη Σουηδία αυτό ισχύει για τον 1 στους 3.

Περνώντας στη Νορβηγία, οι επιδόσεις των δύο γενεών μεταναστών ταυτίζονται, τοποθετούμενες στις 450 μονάδες. Ας σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη χώρα παρατηρείται η μέγιστη απόκλιση μεταξύ των μεταναστών μαθητών και των γηγενών, η οποία αποκτά αυτήν τη μορφή χάρη στις υψηλές γλωσσικές επιδόσεις της κυρίαρχης ομάδας και δευτερευόντως εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών. Στη Σουηδία, οι μετανάστες μαθητές 1^{ης} γενιάς έχουν τη χαμηλότερη επίδοση μεταξύ των Σκανδιναβικών χωρών, συγκεντρώνοντας κατά προσέγγιση 415 βαθμούς, ενώ η Δανία καταλαμβάνει τη δεύτερη χαμηλότερη θέση, με 425 βαθμούς.

Συγκεντρωτικά, αναφορικά με τη 2^η γενιά μεταναστών, η μοναδική Σκανδιναβική χώρα με τις αντίστοιχες υψηλότερες επιδόσεις, που βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο των 450 μονάδων, είναι η Φινλανδία, με τη Δανία να είναι η χώρα με την αντίστοιχη μέγιστη απόκλιση από αυτόν. Όσον αφορά στην 1^η γενιά, μόνο τα ποσοστά της Φινλανδίας αγγίζουν τα όρια του μέσου όρου, συμπίπτοντας με αυτόν (450 βαθμοί), με τη μέγιστη διαφοροποίηση να αντιπροσωπεύεται από τη Σουηδία, κοντά στις 400 μονάδες. Συνολικά, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στη Δανία, τη Σουηδία, τη Φινλανδία, την Ισλανδία και τη Νορβηγία (με τη συγκεκριμένη σειρά), οι μετανάστες μαθητές 1^{ης} γενιάς έχουν στατιστικά τη διπλάσια πιθανότητα να συγκεντρώσουν χαμηλά ποσοστά αποτυχίας, ανήκοντας στο κατώτερο ¼ των επιδόσεων.

Κεφάλαιο 4^ο

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η διαδικασία ένταξης του μεταναστευτικού πληθυσμού και ιδιαίτερα των μεταναστών μαθητών αποτελεί ένα μείζον ζήτημα για τις χώρες υποδοχής σε παγκόσμιο επίπεδο. Στις περισσότερες χώρες διεθνώς, οι αλλοδαποί μαθητές εντάσσονται σε εκπαιδευτικά συστήματα, των οποίων ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται ως μη προνομιούχος, με όρους οικονομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού υποβάθρου. Την εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα αποτελούν οι Σκανδιναβικές χώρες, Νορβηγία και Σουηδία, όπως επίσης και ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία (OECD 2006). Η διαφορά έγκειται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, με τις δύο κατηγορίες (αλλοδαποί και γηγενείς μαθητές) να φοιτούν σε «μεικτά» σχολεία ως προς τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Η ισορροπία στην αναλογία των πληθυσμιακών ομάδων στα σχολεία των παραπάνω χωρών γίνεται περισσότερο κατανοητή αν αναλογιστούμε ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (κατ' εξοχήν στην Αυστρία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο), το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται ως λιγότερο θετικό και ευνοϊκό για τους μετανάστες μαθητές σε σχέση με ό,τι ισχύει για την κυρίαρχη ομάδα των γηγενών μαθητών.

1.α. Ιδεολογική βάση της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Φινλανδία

Στη Φινλανδία, η πολυπολιτισμικότητα εμφανίστηκε ως τάση και ιδεολογία κατά τη δεκαετία του 1990 ως αποτέλεσμα της αυξημένης μετανάστευσης στη χώρα (Wahlbeck, 2005). Για τον φινλανδικό τρόπο σκέψης, η πολυπολιτισμικότητα και η μετανάστευση συμβαδίζουν ως έννοιες (Liebkind, 1994, 2000), με την πρώτη να μορφοποιείται στο πλαίσιο της συνύπαρξης και αλληλοδιείσδυσης του φινλανδικού και του ξένου στοιχείου, το οποίο με τη σειρά του αντιπροσωπεύεται από τους μετανάστες, χωρίς να θεωρείται ότι περιλαμβάνει και την ίδια τη φινλανδική κοινωνία. Από το 1990 ως σήμερα, στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και στους εκπροσώπους αυτών (Killen, Tella & Yli-Renko, 1997). Η συγκεκριμένη στάση υποστηρίζεται από το σχέδιο για την «Εκπαιδευτική και Ερευνητική Ανάπτυξη» (“Educational and Research Development plan”) του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας (Ministry of Education, 2003), στο οποίο επισημαίνεται ότι η ανοχή των άλλων πολιτισμών πρέπει να εντάσσεται σε κάθε μορφή εκπαίδευσης. Ωστόσο, σύμφωνα με την

αντίθετη άποψη, η οποία εκφράζεται κυρίως από τους καθηγητές Παιδαγωγικής Jokikokko (2005) και Rätty (2002), αυτή ακριβώς η ανοχή ωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στο να κινείται σε μία εθνοκεντρική βάση, χωρίς να προχωρά σε μία βαθύτερη διερεύνηση της πολυμορφίας που χαρακτηρίζει τη διάρθρωση της κοινωνίας.

1.β. Το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ολοκληρωμένης Εκπαίδευσης

Στη Φινλανδία το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη μορφή του ολοήμερου σχολείου των «τριών τετάρτων» (εναλλακτικά, ονομάζεται «πλήρες ημήμερησιο» σχολείο). Πρόκειται για έναν τύπο ολοήμερου σχολείου, το οποίο εκτός από το ημήμερησιο πρόγραμμα περιλαμβάνει και μεσημεριανό φαγητό. Στην περίπτωση της Φινλανδίας γίνεται περισσότερο λόγος για ένα ολοήμερο εκπαιδευτικό σύστημα παρά για ολοήμερο σχολείο (Χανιωτάκης, 2009) και συγκεκριμένα για μία «ολοκληρωμένη εκπαίδευση» (“comprehensive education”, Holm/Londen, 2010). Τα ολοκληρωμένα σχολεία στη Φινλανδία είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρίς χρέωση, στα οποία παρέχονται τα σχολικά βιβλία, ζεστά σχολικά γεύματα, ιατρική περίθαλψη και εάν είναι αναγκαίο, μεταφορά στο σχολείο. Ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα κάθε τάξης είναι αρκετά μικρός, με το 50% αυτών να έχει λιγότερους από 20 μαθητές (Lavonen, 2008). Σχεδόν όλα τα παιδιά ολοκληρώνουν τη βασική τους εκπαίδευση (National Board of Education 2008), ενώ περισσότεροι από το 96% των μαθητών συνεχίζουν τη σχολική τους σταδιοδρομία στην, αντίστοιχη της ελληνικής, δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Haninen, 2008). Επιπρόσθετα, όλα τα παιδιά, είτε έχουν γηγενή, είτε μεταναστευτική προέλευση, φοιτούν σε δημόσια κρατικά επιδοτούμενα σχολεία, των οποίων το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο στηρίζεται στο εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της χώρας. Ως εκ τούτου, παρόμοιου τύπου εκπαίδευση και πρόσθετες υπηρεσίες παρέχονται στο σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως των συνθηκών διαβίωσης τους. Εν γένει, το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες του τις βαθμίδες χαρακτηρίζεται από τη νοοτροπία ότι για την αποτυχία ακόμη και ενός μόνο μαθητή δεν ευθύνεται ο ίδιος ο μαθητής, αλλά ο εκπαιδευτικός και το σχολείο που δεν κατάφεραν να ανακαλύψουν ή να εφαρμόσουν την κατάλληλη για εκείνον διδακτική μέθοδο προκειμένου να μάθει. Συνεπώς, γίνεται εμφανές ότι το βάρος της ευθύνης για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατοπίζεται από τον μαθητή στον εκπαιδευτικό, απελευθερώνοντας τον πρώτο από το άγχος της «κάλυψης της ύλης» και ωθώντας τον δεύτερο σε διαρκή επαγρύπνηση και ανατροφοδότηση του έργου του.

Το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Finnish National Board of Education) υπό την αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας αποφασίζει σχετικά με τους

σκοπούς και το κύριο περιεχόμενο της βασικής εκπαίδευσης (ηλικίες 1-9). Η συγκεκριμένη διαδικασία επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνθεση του πυρήνα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, το οποίο αφενός δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές που ακολουθούνται από όλους τους διδάσκοντες, αφετέρου καθορίζει τους στόχους και το περιεχόμενο των διαφόρων σχολικών γνωστικών αντικειμένων και των παραεκπαιδευτικών θεμάτων, που αφορούν κυρίως στην ανατροφή των παιδιών και σε μορφές μάθησης που ανταποκρίνονται σε επίκαιρες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Επομένως, η εκπαιδευτική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι τα σχολεία λειτουργούν βάσει του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, συνδυαζόμενο με τα Αναλυτικά Προγράμματα είτε των τοπικών αυτοδιοικήσεων είτε των σχολικών μονάδων, τα οποία με τη σειρά τους βασίζονται στο εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα καθώς και στην ευρύτερη νομοθεσία του κράτους. Σε κάθε περίπτωση, οι οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων συνιστούν ρυθμιστικό παράγοντα της σχολικής πρακτικής και της εκπαιδευτικής εργασίας (Finnish National Board of Education).

1.γ. Το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα

Το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως αυτό διαμορφώθηκε το 2004, δεν παρέχει συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη διαχείριση της πολιτισμικής πολυμορφίας (σε επίπεδο κοινωνικής συμβίωσης) και την υποστήριξη αυτής στα σχολεία (σε επίπεδο σχολικής μονάδας), αλλά τα σημεία που αναφέρονται στην πολυπολιτισμικότητα είναι αρκετά ενθαρρυντικά. Συγκεκριμένα, οι διαπολιτισμικές αξίες που τίγονται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα εντοπίζονται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ατομικών ελευθεριών, στην ισότητα, τη δημοκρατία, την εγγενή διαφορετικότητα, τη διατήρηση της περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και την ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας. Επισημαίνεται ότι η βάση της εκπαίδευσης είναι ο φινλανδικός πολιτισμός, ο οποίος αναγνωρίζεται ότι διαμορφώθηκε υπό την επίδραση γηγενών, νορμανδικών και άλλων ευρωπαϊκών πολιτισμών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα ειδικά εθνικά και τοπικά χαρακτηριστικά, τις εθνικές γλώσσες της χώρας, τις δύο εθνικές εκκλησίες, τον γηγενή πληθυσμό των Saami, τις εθνικές μειονότητες, καθώς και τη διαφοροποίηση του φινλανδικού πληθυσμού εξαιτίας της άφιξης πληθυσμών από άλλες χώρες.

Πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το φινλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι η υποστήριξη του μαθητή ή της μαθήτριας στη διαμόρφωση της προσωπικής του πολιτισμικής ταυτότητας, όπως και στο ρόλο που θα διαδραματίσει στη

φινλανδική κοινωνία και στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Ακόμη, επιδιώκεται η προώθηση της ανεκτικότητας και της διαπολιτισμικής κατανόησης, σε συνδυασμό με την υποστήριξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή και την ανάπτυξη της μητρικής του γλώσσας. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θα πρέπει, σε κάθε περίπτωση, να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα του διδασκόμενου, η οποία αναμένεται να αξιοποιηθεί μέσω μίας βασικής εκπαίδευσης, χωρίς να σχετίζεται με θρησκευτικά δόγματα, ούσα πολιτικά ουδέτερη. Απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η εξασφάλιση της κοινωνικής συνέχειας και η οικοδόμηση ενός κοινού μέλλοντος, μέσα από τη διάχυση της πολιτισμικής παράδοσης από γενιά σε γενιά, έχοντας ως αποστολή τη δημιουργία ενός νέου πολιτισμού (Section 2.1 & 2.2).

1.δ. Παρατηρήσεις αναφορικά με την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στο φινλανδικό εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ένα βασικό ερώτημα το οποίο τίθεται με βάση τις διακηρύξεις του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί το εάν και σε ποιο βαθμό είναι εφικτή η ύπαρξη μίας εθνικής εκπαίδευσης που δομείται πάνω στο συγκερασμό του φινλανδικού, σκανδιναβικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού. Κυρίως δε τίθεται ο προβληματισμός για το αν είναι πρακτικά εφικτό να συντελεστεί με επιτυχία η μεταβίβαση της συγκεκριμένης πολιτισμικής καλλιέργειας στη νέα γενιά, όπως και η οικοδόμηση ενός νέου πολιτισμού, ο οποίος θα εξακολουθεί να σέβεται και να επιτρέπει στους νέους μετανάστες τη διαμόρφωση της δικής τους ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας και γλώσσας. Στην πραγματικότητα αυτό που παρατηρούμε είναι η απόκλιση ανάμεσα στις νομοθετικές διακηρύξεις και την πρακτική τους εφαρμογή. Για παράδειγμα, όσον αφορά στην εθνοτική ομάδα των Ρομά επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση των αθίγγανων μαθητών πρέπει να προωθεί τη γνώση της ιστορίας και της γλώσσας τους και των πολιτισμικών τους παραδόσεων, όπως επίσης και τον αυτοπροσδιορισμό τους μία από τις σημαντικότερες μειονότητες στην Ευρώπη και σε ολόκληρο τον κόσμο (Section 6.2). Ωστόσο, σε κανένα σημείο του Αναλυτικού Προγράμματος δεν υποδηλώνεται ή αναφέρεται ρητά ότι και η πλειονότητα του πληθυσμού πρέπει να ενημερωθεί σχετικά με τον πολιτισμό των Ρομά. Για τους Ρομά στα φινλανδικά σχολεία, η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας σημαίνει διδασκαλία της φινλανδικής ή σουηδικής και όχι της γλώσσας του στενού κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Σχετικά με τη μειονότητα των Saami, υποστηρίζεται ότι οι μειονοτικοί μαθητές πρέπει να αναπτύξουν μία συγκροτημένη αυτοεικόνα προκειμένου να διατηρήσουν την πολιτισμική

τους ταυτότητα, χωρίς να απορροφηθούν από τον κυρίαρχο πολιτισμό (Section 6.1). Για την υποστήριξη των διακηρύξεων, οι μαθητές που ζουν στο εσωτερικό των κοινοτήτων των Saami έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν σε μία από τις τρεις γλώσσες τους. Επιπλέον, οι γλώσσες των Saami μπορούν να διδαχθούν ως μητρικές ή ως ξένη γλώσσα. Ωστόσο, εκτιμάται ότι για όσα από τα παιδιά των Saami διαμένουν έξω από τον γεωγραφικό χώρο των τεσσάρων αυτοδιοίκητων περιφερειών τους, η εκπαίδευση που λαμβάνουν δεν στηρίζεται σε μία από τις προαναφερθείσες τρεις γλώσσες τους (Lauhamaa, Rasmus & Juden-Turakka, 2006).

Στη φινλανδική κοινωνία, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο θεωρητικά υποστηρίζονται στην εξέλιξή τους σε ισορροπημένα και ενεργά άτομα και στις δύο πολιτισμικές εκφάνσεις, δηλαδή, τόσο στον κυρίαρχο φινλανδικό (ή σουηδικό) πολιτισμό όσο και στη δική τους γλωσσική και πολιτισμική κουλτούρα. Υποτίθεται, επίσης, ότι λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες της οικογένειας στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, το ευρύτερο οικογενειακό πολιτισμικό υπόβαθρο και οι εθνικές τους παραδόσεις σχετικά με την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο, επίσημα δεν παρέχονται περαιτέρω οδηγίες ή προτάσεις σχετικά με τη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη, ενώ επαφίεται στην υπευθυνότητα του διδάσκοντος ή του σχολείου να διαμορφώσει τη σχολική διαδικασία με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας και να προσδώσει την ανάλογη ποιότητα.

1.ε. Η Φινλανδία στο Πρόγραμμα PISA

Σε όλες τις φάσεις του ερευνητικού προγράμματος PISA, στο οποίο συμμετέχουν οι χώρες που ανήκουν ή είναι επίσημα χώρες-σύμμαχοι (partners) του Ο.Ο.Σ.Α., η Φινλανδία κατατάσσεται μεταξύ των πρώτων χωρών παγκοσμίως, ούσα η πρωτοπόρος στη λίστα των ευρωπαϊκών χωρών. Οι θεαματικές επιδόσεις των μαθητών της Φινλανδίας αποδίδονται στην άρτια και συνεχώς εξελισσόμενη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, η διαρκής ανάπτυξη του οποίου συνδέεται με την ευρωστία που διακρίνει την οικονομία της χώρας από τη δεκαετία του 1990. Ενδεικτικό της παραπάνω σύνδεσης είναι η ανάδειξη εις τριπλούν της φινλανδικής οικονομίας ως της πιο ανταγωνιστικής παγκοσμίως στο διάστημα 2000 έως 2004 από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ [World Economic Forum] (Porter, Schawb & Lopez-Claros, 2005). Επομένως, οι διαδοχικές επιτυχίες της Φινλανδίας στην Έρευνα PISA θα μπορούσαν να αποδοθούν, αρχικά τοποθετούμενες σε ένα γενικό πλαίσιο, στην ιδιότυπη σύζευξη παραδοσιακών (αξία της εκπαίδευσης, κινήματα της Νέας Αγωγής)

και καινοτόμων στοιχείων (πληροφοριακός και πληροφορικός εγγραμματισμός, εκπαίδευση στις υπηρεσίες μιας αυξανόμενα ανταγωνιστικής οικονομίας, σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και έμφαση στον τριτογενή τομέα), η οποία, όπως προκύπτει από επίσημα ερευνητικά στοιχεία, λειτουργεί σχεδόν ιδανικά στην περίπτωση αυτής της Σκανδιναβικής χώρας και αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση οικονομικά εξελισσόμενων ή στάσιμων κοινωνιών, στις οποίες συγκαταλέγεται και η ελληνική. Ανώτατη έκφραση και επιστέγασμα του ευρέως γνωστού «φινλανδικού μοντέλου» είναι το «ολοκληρωμένο σχολείο» (“comprehensive school”). Παράλληλα με τον συγκεκριμένο τύπο σχολείου, έχει διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ειδικής αγωγής που δρα επικουρικά, ενισχύοντας δηλαδή του μαθητές με χαμηλή επίδοση, στους οποίους είναι δυνατό να συγκαταλέγονται και αλλοδαποί μαθητές (Björkqvist 2006). Σε τέτοιου είδους προγράμματα συμμετέχει το 2% των μαθητών (Välijärvi et al., 2007) και σε αυτούς παρέχονται εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανάλογες με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, οι οποίες αδρομερώς συνοψίζονται στις κατηγορίες των μαθησιακών δυσκολιών, του μεταναστευτικού τους υπόβαθρο και των γνωστικών κενών που αντιμετωπίζουν (Vauras, 2006).

2. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης μεταναστών μαθητών στη Φινλανδία

2.α. Προγράμματα εμπύθισης (immersion programs)

Το 2008, η μητρική γλώσσα περίπου 16.500 μαθητών ολοκληρωμένων σχολείων ήταν διαφορετική από τις δύο εθνικές γλώσσες της χώρας, φινλανδική και σουηδική (Statistics Finland, 2008b). Λαμβάνοντας υπόψη τα αριθμητικά μεγέθη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, το φινλανδικό κράτος υιοθετεί δύο ειδών πολιτικές ένταξης: προγράμματα εμπάπτισης (immersion programs) με συστηματική γλωσσική υποστήριξη και προγράμματα εμπάπτισης με προπαρασκευαστικό στάδιο, το οποίο είναι δυνατό να περιλαμβάνει στοιχεία δίγλωσσης εκπαίδευσης. Κατά τη φοίτησή τους στο ολοκληρωμένο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (lower, secondary, general), οι μετανάστες μαθητές διδάσκονται τη Φινλανδική ή Σουηδική ως Δεύτερη Γλώσσα (Finnish/Swedish as a Second Language – F/SSL), εφόσον οι γλωσσικές τους δεξιότητες στις δύο επίσημες γλώσσες της χώρας είναι κατώτερες από εκείνες των φυσικών ομιλητών, σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής κατοχής. Στη Φινλανδία, αντίθετα με ό,τι ισχύει για τη Σουηδία, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Δεύτερης Γλώσσας, κατά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, δεν θεωρείται διακριτό γνωστικό αντικείμενο,

αλλά η διδασκαλία της Φινλανδικής/Σουηδικής εντάσσεται στο ευρύτερο γνωστικό αντικείμενο της «μητρικής γλώσσας και (εθνικής) λογοτεχνίας» (“mother tongue and literature”). Στη συγκεκριμένη ολιστική προσέγγιση έρχεται να προστεθεί και το γεγονός ότι δεν έχει διαμορφωθεί κάποιο διακριτό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα μαθήματα της F/SSL, πρακτική η οποία σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί αδυναμία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς η φύση και η οργάνωσή του είναι τέτοια, ώστε η εκμάθηση των Φινλανδικών και των Σουηδικών, από την ολομέλεια των μαθητών, να μην περιορίζεται στα γλωσσικά μαθήματα * τηρώντας την αρχή της διαθεματικότητας, το φινλανδικό σύστημα αναμένει από το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στα σχολεία να εξασκεί τους μαθητές στη δομή και τη χρήση των επίσημων γλωσσών της χώρας. Εάν το σχολείο δεν είναι σε θέση να παρέχει προγράμματα διδασκαλίας της Φινλανδικής/Σουηδικής ως Δεύτερης Γλώσσας, οργανώνονται μικρές τάξεις φροντιστηριακής μορφής (tuition), στις οποίες η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας και λογοτεχνίας προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (OECD 2006).

Επίσης, εξαιρετικά σημαντική και χρήσιμη είναι η δυνατότητα ορισμένων σχολείων να εκπαιδεύουν τους μαθητές στη μητρική τους γλώσσα. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει αποδειχθεί ως η πιο επιτυχημένη για την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας μετανάστευσης, διότι το παιδί έχει πρώτα εσωτερικεύσει τις δομές του γλωσσικού συστήματος στη μητρική του γλώσσα και είναι κατόπιν έτοιμο να εμπλουτίσει και να προσαρμόσει τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα στις απαιτήσεις της νέας γλώσσας (Cummins). Ακόμη, ανεξάρτητα από τη Δεύτερη Γλώσσα (Γ2), για την υποστήριξη της σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών, στο σχολείο είναι δυνατό να παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία σε διάφορα μαθήματα, εφόσον η τοπική αυτοδιοίκηση επιλέξει να οργανώσει τέτοιου είδους προγράμματα (Holm & Londen 2010).

2.β. Προπαρασκευαστικό στάδιο

Πριν την έναρξη φοίτησής τους στο ολοκληρωμένο σχολείο, προβλέπεται η συμμετοχή σε προπαρασκευαστικό στάδιο των αλλοδαπών μαθητών των οποίων το γλωσσικό υπόβαθρο στα Φινλανδικά ή τα Σουηδικά δεν κρίνεται επαρκές για της ένταξή τους γενικές τάξεις. Η προπαρασκευαστική φάση πραγματοποιείται σε τουλάχιστον 450 διδακτικές ώρες για παιδιά ηλικίας 6 έως 10 ετών, ενώ για μεγαλύτερα παιδιά, άνω των 10 ετών, προβλέπονται 500 ώρες διδασκαλίας τουλάχιστον, η χρηματοδότηση για τις οποίες παρέχεται από το κράτος (Συμβούλιο Εκπαίδευσης-Utbildningsstyrelsen 2006). Αντικειμενικός στόχος

του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η προώθηση της ισορροπημένης ανάπτυξης και ένταξης των μαθητών στη φινλανδική κοινωνία και η υποστήριξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τη μετάβαση στη γενική εκπαίδευση. Οι μαθητές διδάσκονται βασικά γνωστικά αντικείμενα, βάσει ενός ατομικού προγράμματος που έχει καταρτιστεί για τον καθένα. Με κριτήριο την πρόοδο του παιδιού σε αυτό, λαμβάνεται η απόφαση για το πότε είναι έτοιμο να ενταχθεί στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, οι μαθητές ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα που προορίζεται για την πλειονότητα των μαθητών μίας ορισμένης ηλικίας, συμμετέχοντας σε ιδιαίτερα προγράμματα εκπαίδευσης. Αξίζει αναφοράς ότι το καινοτόμο στοιχείο του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, δηλαδή η παράλληλη εκμάθηση της μητρικής (Γ1) και της κυρίαρχης γλώσσας (Γ2), εφαρμόζεται και στο προπαρασκευαστικό στάδιο, έχοντας ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της πολυπολιτισμικής τους ταυτότητας και τη θεμελίωση της λειτουργικής διγλωσσίας (OECD 2006).

Είναι σκόπιμο να τονισθεί ότι οι παραπάνω παροχές αποτελούν μέτρα που σε ένα νομοθετικό πλαίσιο προβλέπεται πράγματι να εφαρμοστούν, με την επισήμανση ότι η τοπικές αυτοδιοικήσεις δεν δεσμεύονται βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος να θέσουν σε εφαρμογή την ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Προκειμένου να λειτουργήσει κάποιο πρόγραμμα μαθησιακής υποστήριξης και η γλωσσική διδασκαλία να παρέχεται στη μητρική γλώσσα του μαθητή, θα πρέπει να έχει συμπληρωθεί ο ελάχιστος αριθμός των τεσσάρων ατόμων * η κρατική χρηματοδότηση που προβλέπεται αντιστοιχεί σε 2 έως 2,5 ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα (National Board of Education, 2008). Τα προγράμματα εκμάθησης στη μητρική γλώσσα προς το παρόν προσφέρονται σε 50 γλώσσες. Ακόμη, είναι καλό να προστεθεί στα παραπάνω μία ακόμη παροχή του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την οποία έχει προγραμματισθεί από το 2006 η διδακτική ενίσχυση σε γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, με τη μορφή ενός μαθήματος εβδομαδιαίως ανά σχολείο και μισού μαθήματος (δηλαδή διάρκειας μισής διδακτικής ώρας) εβδομαδιαίως ανά παιδί σε μαθητές που έφθασαν στη χώρα από το έτος 2002 και εξής (OECD 2006).

2.γ. Σχόλια - Παρατηρήσεις

Η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα των μαθητών προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει το γεγονός ότι η εκμάθηση της

μητρικής σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της Φινλανδικής ή της Σουηδικής ως δεύτερης γλώσσας στοχεύει στη δημιουργία μίας δίγλωσσης και πολυπολιτισμικής ταυτότητας, όχι, όμως και μίας πολυγλωσσικής ταυτότητας, όπως καταγράφεται σε άρθρο του ίδιου του Αναλυτικού Προγράμματος. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για παιδιά με φινλανδική, σουηδική και αθίγγανη προέλευση, καθώς και καταγωγή από τη μειονοτική ομάδα των Saami αποτελεί μία αρκετά περίπλοκη διαδικασία με 11 διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης. Όσον αφορά στην εκπαίδευση της κυρίαρχης ομάδας των φινλανδών μαθητών, εφαρμόζονται ποικίλα προγράμματα γλωσσικής εμβάπτισης (immersion programs), με σκοπό τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό του γλωσσικού και πολιτιστικού τους κόσμου (Σελλά-Μάζη, 1997). Εντούτοις, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η φινλανδική κοινωνία θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας ομοιογενές, παρά την ύπαρξη όλων των προαναφερθεισών επιλογών εκμάθησης της μητρικής γλώσσας.

Για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι διδάσκονται τη Φινλανδική ή τη Σουηδική ως δεύτερη γλώσσα, η εκπαίδευση, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών και να χρησιμεύει ως έρεισμα για την ανάπτυξη της λειτουργικής πολυγλωσσικότητας (Section 7.3). Δηλαδή, οι συγκεκριμένοι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με την κοινωνία, τον πολιτισμό και τα ήθη του φινλανδικού λαού, ώστε να καταστούν ικανοί να συσχετίσουν τις αξίες του φινλανδικού έθνους με τις δικές τους πολιτισμικές αξίες, εκτιμώντας παράλληλα τη σημασία της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πέρα, ωστόσο, από τις διακηρύξεις, φαντάζει εύλογο το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα έχουν ήδη αναπτύξει στάσεις κατανόησης και εκτίμησης της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας, εφόσον την αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση. Επομένως, το στοιχείο το οποίο στην πραγματικότητα υποδηλώνεται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος είναι ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αναμένεται να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τη γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα και τον πολιτισμό της ίδιας της Φινλανδίας, παρά να αναπτύξουν κατ' ουσίαν κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες. Σε αυτό ακριβώς το σημείο εντοπίζεται η ένσταση σχετικά με το κατά πόσο είναι ορθός ο εκπαιδευτικός στόχος που αναμένει μόνο από τους αλλοδαπούς μαθητές ή τους Ρομά ή τους Saami να εκτιμήσουν την αξία της πολυγλωσσίας, ενώ δεν υπάρχει αντίστοιχη διακήρυξη για τον κυρίαρχο πληθυσμό της χώρας του οποίου η πλειονότητα είναι δίγλωσση. Για του λόγου το αληθές, στο φινλανδικό σύστημα αναμένεται να εκπαιδευτούν οι εξής ομάδες μαθητών:

- ❖ *μονόγλωσσοι μαθητές των οποίων μητρική γλώσσα είναι η φινλανδική,*
- ❖ *μονόγλωσσοι μαθητές των οποίων μητρική γλώσσα είναι η σουηδική,*

- ❖ *δίγλωσσοι μαθητές των οποίων μητρική γλώσσα είναι τόσο η φινλανδική όσο και η σουηδική,*
- ❖ *δίγλωσσοι αλλοδαποί μαθητές των οποίων το σύνολο των εθνοτήτων αντιστοιχεί σε τουλάχιστον 50 γλώσσες και οι οποίοι δεν κατέχουν ούτε τη φινλανδική ούτε τη σουηδική και άλλοι που ομιλούν μία από τις δύο,*
- ❖ *μαθητές Saami που μιλούν μία από τις τρεις εθνικές γλώσσες τους και παράλληλα εκπαιδεύονται στη φινλανδική ή τη σουηδική και*
- ❖ *μαθητές Ρομά οι οποίοι είτε δεν γνωρίζουν καμία από τις εθνικές γλώσσες της χώρας, είτε γνωρίζουν φινλανδικά ή σουηδικά.*

Συνεπώς, παρ' όλη τη γλωσσική πολυμορφία η οποία δεν περιορίζεται μόνο στο μειονοτικό και μεταναστευτικό πληθυσμό, αλλά επεκτείνεται και στο γηγενή, σε κανένα σημείο του Αναλυτικού Προγράμματος δεν αναφέρεται ρητά ότι οι μονόγλωσσοι Φινλανδοί ή Σουηδοί μαθητές οφείλουν να εκτιμήσουν την αξία της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (Holm / Londen, 2010).

2.δ. Προτάσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Φινλανδία

Το φινλανδικό σύνταγμα, όπως και τα συντάγματα των περισσότερων αναπτυγμένων κρατών, διακηρύσσει ότι όλοι οι πολίτες είναι ίσοι απέναντι στο νόμο και ότι η καταγωγή, η γλώσσα ή το θρήσκευμα δεν δικαιολογούν άνιση μεταχείριση. Επίσης, σε όλους αναγνωρίζεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση καθώς και το δικαίωμα στη διατήρηση και ανάπτυξη της προσωπικής, πολυτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας κάθε ατόμου (Constitution 731/1999, §6, §16, §17). Το κυβερνητικό πρόγραμμα μεταναστευτικής πολιτικής (Regeringens invandrarpolitiska program 2006) υπογραμμίζει ότι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη διάκριση και τη διαφορετικότητα πρέπει να αποτελούν μέρος τόσο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και την επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διατυπώνονται, επίσης, ορισμένες προτάσεις σχετικά με τη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Για παράδειγμα, συνιστάται η ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού για αλλοδαπούς μαθητές και η ένταξη ζητημάτων που σχετίζονται με τις μειονότητες και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μελών τους στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην ενεργό διδασκαλία στις σχολικές αίθουσες.

Μία άλλη σημαντική πρόταση η οποία αφορά στο προπαρασκευαστικό στάδιο εκπαίδευσης των νεοαφιχθέντων μεταναστών μαθητών αφορά στην χρονική επέκταση του προγράμματος από τους υφιστάμενους έξι μήνες στους δώδεκα μήνες. Μάλιστα, προτείνεται ένα αμφίδρομο μοντέλο στην πολιτική ένταξης, το οποίο διακηρύσσει την προσαρμογή στη νέα κοινωνική κατάσταση, που δημιουργείται μέσω της άφιξης νέων μελών, τόσο από την πλευρά των μεταναστών όσο και εκ μέρους της χώρας υποδοχής (integration law – Statsrådets redogörelse till riksdagen för genomförandet av entegrationlagen 2008). Η συγκεκριμένη αρχή δεν έχει ακόμη πλήρως προσαρτηθεί σε αποκλειστικά στην εκπαίδευση μεταναστών μαθητών, μπορούμε, όμως, με σχετική ασφάλεια να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών έχουν προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση. Στη γενική εικόνα, ωστόσο, το σύστημα σχολείο-μαθητής-διδάσκων απέχει παρασάγγας από την ουσιαστική αλλαγή. Βέβαια, η μεταβολή των στάσεων στο θέμα της μεταναστευτικής πολιτικής δεν αποτελεί τη μοναδική πτυχή της πολιτισμικής πολυμορφίας, αφού πρόκειται για ένα ζήτημα πολύ ευρύτερο, το οποίο περιλαμβάνει εγγενή δομικά στοιχεία του κοινωνικού πλαισίου, όπως είναι η αντιπαράθεση της θέσης των δύο φύλων.

3.α. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Σουηδία

Η Σουηδία έχει λάβει μέρος σε διεθνείς συνδιασκέψεις που εστίαζαν στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες, προσυπογράφοντας το 2001 τη Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (“Framework Convention for the Protection of National Minorities”) καθώς και τον Ευρωπαϊκό Καταστατικό Χάρτη Περιφερειακών και Μειονοτικών Γλωσσών (“European Charter for Regional and Minority Languages”) το 1992. Επιπλέον, το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προβλέπει ότι τα δημόσια σχολεία πρέπει να παρέχουν γνώσεις για το πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και ιστορικό υπόβαθρο των εθνοτικών μειονοτικών ομάδων της χώρας. Ωστόσο, στην πράξη, οι επίσημες διαπολιτισμικές διακηρύξεις ασκούν μικρή επίδραση στο περιεχόμενο της σχολικής διδασκαλίας και στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της χώρας. Οι Kerstin von Brömssen, λέκτορας στο Πανεπιστήμιο του Gothenburg και Christina Rodell Olga, λέκτορας παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Södertörn, εντοπίζουν ένα χάσμα ανάμεσα στις διακηρύξεις περί αναγνώρισης των εθνικών μειονοτήτων και στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ένα δεύτερο ζήτημα που διαπραγματεύονται είναι η επίδραση της θρησκευτικής ποικιλομορφίας στην εκπαίδευση. Το 2009, η μουσουλμανική ήταν η δεύτερη μεγαλύτερη

θηρσκευτική κοινότητα στη Σουηδία μετά τη χριστιανική. Σήμερα, στη Σουηδία, το μάθημα των θηρσκευτικών είναι υποχρεωτικό, δεν έχει, όμως, το χαρακτήρα της χριστιανικής κατήχησης, αλλά επικεντρώνεται στη θεολογική-ανθρώπινη προσέγγιση ποικίλων δογμάτων, ενσωματώνοντας μία διαπολιτισμική προοπτική. Εντούτοις, η πρακτική εφαρμογή, η οποία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη χριστιανική παράδοση και στον δυτικό ευρωπαϊκό ανθρωπισμό εξακολουθεί να διεγείρει ενστάσεις, επαναφέροντας διαχρονικά στο προσκήνιο το στόχο να τεθούν σε εφαρμογή οι θεωρητικές διακηρύξεις.

3.β. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης αλλοδαπών μαθητών στη Σουηδία

3.β.ι. Προγράμματα Εμβύθισης (immersion programs)

Οι πολιτικές ένταξης των μεταναστών μαθητών στη Σουηδία εστιάζονται σε προγράμματα εμβύθισης (immersion programs) με συστηματική γλωσσική υποστήριξη και σε προγράμματα εμβύθισης με προπαρασκευαστικό στάδιο για νεοαφικνούντες μαθητές. Στη Σουηδία, οι μετανάστες μαθητές που δεν έχουν άριστη γνώση της εθνικής γλώσσας διδάσκονται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο τη Σουηδική ως Δεύτερη Γλώσσα (Swedish as a Second Language – SSL). Στόχος της συγκεκριμένης κατηγορίας μαθημάτων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες καθημερινής επικοινωνίας, εκφράζοντας σύνθετες έννοιες μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου και να διασφαλίσουν ένα άριστο επίπεδο κατοχής της επίσημης γλώσσας, το οποίο θα αξιοποιηθεί για την αποτελεσματική παρακολούθηση και μελέτη των υπολοίπων σχολικών γνωστικών αντικειμένων.

Για τη Σουηδική ως Δεύτερη Γλώσσα έχει καταρτιστεί και τεθεί σε ισχύ ένα αρκετά περιεκτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ορίζοντας τα επίπεδα σχολικής επίδοσης και γλωσσικής κατοχής, με κριτήρια ανάλογα προς εκείνα που προβλέπεται να αποκτήσουν οι γηγενείς μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα των Σουηδικών. Μάλιστα, το μάθημα της Σουηδικής ως Δεύτερης Γλώσσας είναι ισότιμο με το μάθημα των κανονικών Σουηδικών, παρέχοντας στους μαθητές τις γνώσεις που απαιτούνται για τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στην πρακτική του εφαρμογή, η μόνη διαφορά έγκειται στο βαθμό εστίασης, κατά τη διδασκαλία, με τα προγράμματα δεύτερης γλώσσας να επικεντρώνονται στις προαπαιτούμενες γνώσεις που χρειάζεται να αναπτυχθούν για την έκφραση σύνθετων ιδεών στο προφορικό και γραπτό λόγο, χωρίς να δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων που αφορούν σε ιδιαίτερες συνθήκες επικοινωνίας, όπως είναι οι επίσημες περιστάσεις (formal language). Το δικαίωμα και η ευκαιρία που δίδεται στους

μετανάστες μαθητές για μία επιτυχή εκμάθηση της Σουηδικής κατοχυρώνονται τόσο στα προγράμματα υποχρεωτικής φοίτησης, όσο και στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όντας ως μάθημα ισοδύναμο με τη διδασκαλία της Σουηδικής ως πρώτης γλώσσας, διασφαλίζοντας παράλληλα τη δυνατότητα για πανεπιστημιακές και μεταπτυχιακές σπουδές. Οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας είναι ίδιες με το μάθημα των κανονικών Σουηδικών, ενώ οι διδάσκοντες υποχρεούνται να εκπαιδευθούν ή να εξειδικευθούν σε προγράμματα διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας ως ξένης, αναλαμβάνοντας τμήματα ένταξης ανάλογα με τις ανάγκες κάθε περιφέρειας και τη κρατική χρηματοδότηση * γεγονός είναι πάντως ότι οι διδάσκοντες που πληρούν τις συγκεκριμένες γνωστικές προϋποθέσεις δεν επαρκούν σε αριθμό.

Ακόμη, η Σουηδία προσφέρει στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαθήματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών όταν αυτοί αποτελούν το 50-59% του συνόλου της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι το προαναφερθέν ποσοστό στην πράξη δεν είναι δεσμευτικό, εφόσον τα περισσότερα σχολεία εκπαιδεύουν τους δίγλωσσους μαθητές τους στην μητρική τους γλώσσα, ανεξάρτητα από την αναλογία τους ως προς τον μείζονα πληθυσμό * εάν υπάρχουν τουλάχιστον πέντε μαθητές με την ίδια ομιλούμενη γλώσσα στην περιφέρεια, αυτοί λαμβάνουν τα συγκεκριμένα βοηθητικά μαθήματα.

3.β. ii. Προπαρασκευαστικό στάδιο

Οι νεοαφικνούμενοι μαθητές είναι πιθανό να ενσωματωθούν σε κάποιο προπαρασκευαστικό στάδιο, το οποίο τους εισάγει στην επίσημη γλώσσα, με απώτερο στόχο την εξοικείωσή τους με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μετανάστευσης και την ομαλότερη ένταξή τους στις «κανονικές» τάξεις (mainstream classes). Η σύνθεση των προγραμμάτων διαφέρει μεταξύ των περιφερειών και των σχολείων, ενώ η διάρκεια φοίτησης ποικίλει, με τους μαθητές συνήθως να συμμετέχουν για 6 έως 12 μήνες, ανάλογα με την ατομική επίδοση του καθενός. Το προβλεπόμενο ποσοστό των δίγλωσσων μαθητών που πρέπει να συμμετέχουν ώστε να δημιουργηθεί το αντίστοιχο πρόγραμμα κυμαίνεται μεταξύ του 35 και 49%, ενώ στη συστηματική γλωσσική υποστήριξη θα πρέπει να είναι 50 έως 64%. Ακόμη, δεν προβλέπεται η αξιολόγηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πριν και τα τη διάρκεια της προσχολικής τους εκπαίδευσης, με αυτό να μην ισχύει ούτε για τους γηγενείς μαθητές (OECD 2006 Table 5.2). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το προπαρασκευαστικό πρόγραμμα είναι λιγότερο αναπτυγμένο δομικά από το πρόγραμμα εκμάθησης της Σουηδικής

ως Δεύτερης Γλώσσας, καθώς για αυτό δεν υπάρχουν σαφή πλαίσια και κατευθυντήριες γραμμές βάσει του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή απουσιάζει κάποιο επίσημο έγγραφο που να ρυθμίζει επακριβώς την οργάνωση και το περιεχόμενό του.

3.γ. Εμπόδια στην εφαρμογή των μέτρων ένταξης αλλοδαπών μαθητών στη Σουηδία

Τα αποτελέσματα της Έρευνας PISA για τη Σουηδία μας οδηγούν στο πιθανό συμπέρασμα ότι τα προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης των μεταναστών μαθητών που εφαρμόζονται στη χώρα είναι αποτελεσματικά. Παρά την επιτυχία τους, ωστόσο, οι κυβερνήσεις της Σουηδίας καλούνται να υπερπηδήσουν μία σειρά εμποδίων κατά την εφαρμογή και λειτουργία τέτοιου είδους προγραμμάτων σε έναν σημαντικά μεγάλο αριθμό σχολείων - η συγκεκριμένη δυσκολία, άλλωστε, είναι συνήθως υπαρκτή σε κάθε νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη πρόκληση εντοπίζεται στη χρονική διάρκεια παροχής συστηματικής γλωσσικής υποστήριξης, οι απαρχές της οποίας εντοπίζονται στην προσχολική ηλικία, καταλήγοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στον χαρακτήρα μακροχρόνιας επένδυσης που πρέπει να αποδοθεί στο όλο εγχείρημα. Από την άλλη πλευρά, οι παραπάνω δεσμεύσεις ισχύουν υπό τον όρο ότι στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας εξακολουθεί να υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μεταναστών μαθητών (Christensen / Stanat, 2007).

3.δ. Προτάσεις για μελλοντικές εκπαιδευτικές πρακτικές

Παρά τα σοβαρά εμπόδια στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, οι συγκριτικές θεωρήσεις μεταξύ κρατών μας εφοδιάζουν με μοντέλα γλωσσικής υποστήριξης τα οποία φαίνονται αποτελεσματικά. Οι προτάσεις που ακολουθούν προέρχονται από κράτη που αφενός έχουν ένα σημαντικό μεταναστευτικό πληθυσμό, αφετέρου χαρακτηρίζονται από μικρές διαφορές στην επίδοση μεταξύ μεταναστών και γηγενών μαθητών και συνοψίζονται στις εξής:

1. Η επιλογή και η επένδυση σε αποδοτικά, συστηματικά και αποτελεσματικά μοντέλα γλωσσικής υποστήριξης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.
 - i. Σε πολλές χώρες, η παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης στις γλώσσες όλων των εθνοτικών ομάδων σε κάθε σχολείο είναι ενός μη ρεαλιστικός στόχος. Συνεπώς, είναι προτιμότερο να οργανωθούν μονόγλωσσα προγράμματα

υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου, τα οποία θα υποστηρίξουν τους μαθητές στην απόκτηση της γλώσσας εκπαίδευσης.

- ii. Ένας περιορισμένος αριθμός προσεγγίσεων πρέπει να επιλεγεί και να ελεγχθεί βάσει σύγχρονων ερευνητικών κριτηρίων. Το πλέον επιτυχημένο από αυτά τα προγράμματα θα εφαρμοστεί συστηματικά και θα γνωρίσει περαιτέρω ανάπτυξη μέσω της ανά τακτά χρονικά διαστήματα αξιολόγησής του.
 - iii. Η εμβάπτιση σε προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης έχει αποδειχθεί ότι αποδίδει, εάν τα συγκεκριμένα προγράμματα είναι συστηματικά και ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις με βάση τις οποίες πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός τους.
 - iv. Για τους νεοαφικνούντες μετανάστες μαθητές, ιδιαίτερα για εκείνους που εισάγονται απευθείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα εντατικά προγράμματα εμβάπτισης με προπαρασκευαστικό στάδιο και η συνεχής γλωσσική υποστήριξη διευκολύνουν κατά το μέγιστο δυνατό τρόπο τη μετάβαση στο κανονικό πρόγραμμα.
 - v. Τα προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης πρέπει να είναι διαθέσιμα στους μαθητές από την προσχολική ηλικία έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
 - vi. Οι αρμόδιες υπηρεσίες για θέματα εκπαίδευσης κάθε χώρας ενδεχομένως θα πρέπει να εξετάσουν το συνδυασμό λειτουργίας προγραμμάτων διγλωσσίας και εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, προκειμένου να ενισχύσουν την πολυγλωσσικότητα ως οικονομικό πόρο.
2. Τα παρεχόμενα προγράμματα θα πρέπει να διέπονται από συγκεκριμένους στόχους, αρχές, προδιαγραφές και κριτήρια ως προς τον υπολογισμό της προόδου τους.
- i. Τα προγράμματα γλωσσικής υποστήριξης θα πρέπει να συνοδεύονται από τις κατευθυντήριες γραμμές που καλείται να ακολουθήσει κάθε πρόγραμμα στην εξέλιξή του.
 - ii. Η εφαρμογή των προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης έχει καλύτερα αποτελέσματα εάν το χρονικό διάστημα που του δοθεί είναι επαρκές.
3. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις μεθόδους κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας.
- i. Οι δάσκαλοι στους οποίους ανατίθεται η παροχή της γλωσσικής υποστήριξης είναι αναγκαίο να μετεκπαιδευτούν σε προγράμματα απόκτησης της δεύτερης

γλώσσας, σύμφωνα με τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην πράξη. Η πιο αποτελεσματική γλωσσική υποστήριξη θα περιλαμβάνει τόσο τη λεκτική όσο και την εξωλεκτική γλωσσική υποστήριξη. Η λεκτική γλωσσική υποστήριξη απαιτεί από το δάσκαλο σημαντικές γλωσσολογικές δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να διδάξει αποτελεσματικά τις γραμματικές και συντακτικές δομές. Καλείται ακόμη να έχει επίγνωση των γλωσσικών εμποδίων που δυσχεραίνουν την κατάκτηση των δεύτερης γλώσσας, καθώς και των τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ξεπεραστούν. Αυτό απαιτεί την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ένα πανεπιστημιακό επίπεδο και τη διασφάλιση ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που είναι υπεύθυνοι για γλωσσικά προγράμματα θα έχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη.

- ii. Θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του κανονικού προγράμματος και των διδασκόντων στα γλωσσικά προγράμματα.

4.α. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δανία

Σύμφωνα με τους Christian Horst, αναπληρωτής καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Aarhus και Thomas Gitz-Johansen, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Roskilde, οι δανικές αρχές στο ζήτημα της εθνολογικής πολυμορφίας που χαρακτηρίζει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθούν μία μονοπολιτισμική προσέγγιση, ορίζοντας την εθνική, πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία με όρους ελλείμματος και υστέρησης. Υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικές έρευνες και πρωτοβουλίες που αναγνωρίζουν την εθνική πολυμορφία και τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των παιδιών στη δανική κοινωνία αγνοούνται από την επίσημη κυβερνητική πολιτική, όπως επίσης και οι εθνικές και διεθνείς ενστάσεις περί διακρίσεων και άνισης μεταχείρισης των παιδιών στην εκπαίδευση. Παρά το υπάρχον δυσμενές κοινωνικό πλαίσιο και την ισχυρή κρατική ανταπόκριση, η πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαιδευτική έρευνα συνεχίζεται, με στόχο την αμφισβήτηση και εν τέλει, την αποδόμηση της κυρίαρχης μονοπολιτισμικής αντίληψης. Συνεπώς, εάν το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα, συγκρινόμενο με το δανικό, χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη απόσταση ανάμεσα στις παιδαγωγικές διακηρύξεις και στην πρακτική τους εφαρμογή, στη Δανία το μέγεθος του προβλήματος έχει διογκωθεί, εξαιτίας της κατ' ουσίαν απόρριψης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε επίσημες διατάξεις και πρακτικές.

4.β. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης μεταναστών μαθητών στη Δανία

Σε ζητήματα μεταναστευτικής πολιτικής, η Δανία επισήμως εστιάζει σε προγράμματα εμπύθισης με συστηματική γλωσσική υποστήριξη και σε προγράμματα εμπύθισης με προπαρασκευαστικό στάδιο για μαθητές πρόσφατα αφικνούντες στη χώρα, όπως ακριβώς συμβαίνει στη Σουηδία. Αρχικά, προβλέπεται μία γλωσσική αξιολόγηση στην ηλικία των τριών ετών, εφόσον βέβαια το παιδί έχει φθάσει στη χώρα πριν από αυτήν την ηλικία, προκειμένου, εάν κριθεί απαραίτητο, να ενταχθεί σε ένα πρώιμο πρόγραμμα/στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης αρχής γενομένης από την προσχολική του εκπαίδευση. Η τακτική αυτή δεν εφαρμόζεται στο σύνολο των μαθητών πριν ή κατά τη διάρκεια της προδημοτικής εκπαίδευσης (γίνεται λόγος για τον μείζονα μαθητικό πληθυσμό). Στη συνέχεια, κάθε δίγλωσσος μαθητής κατά την εγγραφή του στο σχολείο αξιολογείται ως προς τη γλωσσική του επάρκεια στην εθνική γλώσσα της χώρας, (OECD 2006 Table 5.2). Αναλόγως των αποτελεσμάτων, οι νεοαφικνούντες μαθητές είναι δυνατό να ενταχθούν σε τμήματα υποδοχής, εφόσον δεν είναι σε θέση να φοιτήσουν εξ αρχής σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης (mainstream instruction), εξαιτίας των γλωσσικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν. Στα τμήματα ένταξης, οι προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας είναι ίσες με τις διδακτικές ώρες των γενικών τάξεων, ανάλογα με το σχολικό έτος στο οποίο φοιτούν οι μαθητές. Σε αυτές πραγματοποιείται από το 1996 η συστηματική διδασκαλία της Δανικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Danish as a Second Language-DSL), με στόχο την ταχύτερη δυνατή μετάβαση στη γενική εκπαίδευση. Οι τοπικές αυτοδιοικήσεις υποχρεούνται να προσφέρουν το συγκεκριμένο μάθημα σε δίγλωσσους μαθητές κατά την προσχολική ηλικία και τις σχολικές τάξεις 1 έως 10, λαμβάνοντας επιχορηγήσεις για τη λειτουργία των προγραμμάτων. Η διάρκεια παραμονής των μαθητών δεν μπορεί να ξεπερνά τους 24 μήνες, παρόλο που αυτό δεν επιβεβαιώνεται ούτε απορρίπτεται, καθώς τα αυτούσια δεδομένα των σχολείων δεν είναι διαθέσιμα μέχρι στιγμής. Όσον αφορά στους μαθητές με περιορισμένη ευχέρεια στη δανική γλώσσα, και ανεξάρτητα από τα τμήματα ένταξης, με την εγγραφή τους στο σχολείο προβλέπεται η παροχή ειδικής γλωσσικής υποστήριξης, είτε ενσωματωμένης στην καθημερινή γλωσσική διδασκαλία, είτε σε τμήματα που λειτουργούν κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος. Η υλοποίησή του προϋποθέτει αριθμό αλλοδαπών μαθητών άνω των ογδόντα (OECD 2006 Table 5.4a). Τα μαθήματα γλωσσικής υποστήριξης είναι δυνατό να παρέχονται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ωστόσο η πρόσληψή τους εξαρτάται από το σχολείο και την περιφέρεια στην οποία ανήκει και δεν επιβάλλεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (OECD 2006 Table 5.7a). Όπως είναι αναμενόμενο οι

οικονομικοί πόροι κάθε περιφέρειας καθορίζουν, μεταξύ άλλων, και τον αριθμό του εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού που μπορεί να διορισθεί σε κάθε σχολείο.

Ακόμη, στη Δανία η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τις σημαντικότερες μειονοτικές ομάδες, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνιστά ένα ζήτημα που επαφίεται στην κρίση κάθε διοικητικής περιφέρειας, αν και πολλές εφαρμόζουν τέτοιου είδους προγράμματα. Το στοιχείο που έχει μεταβληθεί στο συγκεκριμένο τομέα είναι ότι από το 2002 οι περιφέρειες δεν είναι πλέον υποχρεωμένες να προσφέρουν μαθήματα εκμάθησης της πρώτης γλώσσας σε όλες τις μειονοτικές ομάδες, παρά μόνο σε πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Νορβηγίας, του Λιχτενστάιν, της Ισλανδίας (δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης), της Γροιλανδίας και των Φερόων Νήσων. Η συγκεκριμένη πρακτική αυτόματα αποκλείει τις πολυπληθέστερες μειονοτικές ομάδες της χώρας, στις οποίες συγκαταλέγονται η τουρκική και η πακιστανική και εν γένει πολίτες αναπτυσσόμενων χωρών, υπακούοντας στις επιταγές της διπλωματίας που στοχεύει σε συνθήκες καλής γειτνίασης (Νορβηγία) ή αποτροπής αιτημάτων εδαφικής και εθνικής απόσπασης (Νήσοι Φερόες που θεωρείται αυτόνομη επαρχία της Δανίας από το 1948). Με τη λήψη των παραπάνω μέτρων, επαφίεται στις τοπικές αυτοδιοικήσεις η πρωτοβουλία για τη δημιουργία τμημάτων εκμάθησης της μητρικής γλώσσας για τις μειονότητες που διαμένουν στην έκτασή τους πέρα από τις προαναφερθείσες γλωσσικές ομάδες (OECD 2006 Table 5.6).

Οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων της Δανικής ως Δεύτερης Γλώσσας αποδεικνύουν ότι η εφαρμογή των διακηρυγμένων μέτρων δεν γίνεται κατά τον αναμενόμενο τρόπο. Διαπιστώθηκε, για παράδειγμα, ότι η διάρκεια διδασκαλίας στην DSL περιορίζεται στις 1,5 ώρες εβδομαδιαίως τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι στόχοι και τα επίπεδα ευχέρειας στην εθνική γλώσσα στα τμήματα ένταξης και γενικής εκπαίδευσης καθορίζονται βάσει ενός Προγράμματος Σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τη γλωσσική υποστήριξη των μεταναστών μαθητών αναμένεται να έχουν εξειδικευτεί σε αυτόν τον τομέα, μέσω μαθημάτων που προσφέρονται κατά την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι επίσης διαθέσιμα ορισμένα συμπληρωματικά μαθήματα. Ωστόσο, τα ποσοστά των εξειδικευμένων εκπαιδευτικών παραμένουν ασαφή, καθώς ανήκουν στην κατηγορία εκείνων των δεδομένων για τα οποία δεν υπάρχει επίσημη καταμέτρηση.

5.α. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Νορβηγία

Η Νορβηγία είναι μία χώρα η οποία, εδώ και έναν αιώνα, έχει δύο επίσημους τύπους γραπτής γλώσσας, η πρώτη από τις οποίες ονομάζεται «bokmal», ενώ η δεύτερη «nynorsk». Η μορφή «bokmal» αντλεί την προέλευσή από τον τρόπο με τον οποίο ομιλούνταν στη Νορβηγία η δανική γλώσσα, υποδηλώνοντας τη μεγάλη επίδραση του δανικού πολιτισμού στη διαμόρφωση του σύγχρονου νορβηγικού πνεύματος σε διάστημα δεκάδων αιώνων. Αντιθέτως, το σύστημα της γραπτής μορφής «nynorsk» έχει αμιγώς νορβηγική προέλευση, προερχόμενη μάλιστα από τις διαλέκτους των αγροτικών περιοχών της χώρας, οι οποίες για συγκεκριμένους ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους προκρίθηκαν έναντι των άλλων. Θεωρητικά, τόσο οι γηγενείς όσο και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν το νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα, μετά από έγκριση των γονέων τους να επιλέξουν σε ποια από τις δύο επίσημες γραπτές μορφές της γλώσσας θα εκπαιδευθούν. Σε πρακτικό επίπεδο, ωστόσο, η τοπική αυτοδιοίκηση αποφασίζει σε ποια από τις δύο γλώσσες θα παρέχεται η επίσημη εκπαίδευση. Επομένως, δεν συνηθίζεται να προκρίνεται η γλώσσα που αποτελεί την επιλογή μίας μικρής μειοψηφίας. Οι μαθητές στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος των Νορβηγικών εκπαιδεύονται και στις δύο γλώσσες, ενώ οι τελικές εξετάσεις περιλαμβάνουν τη γραπτή αξιολόγηση και στις δύο μορφές (“Organisation of the educational system in Norway, 2009/2010”)

Η μειονοτική ομάδα των Saami, εκτός από τη Φινλανδία, διαβιεί επίσης στα βορειότερα εδάφη της Νορβηγίας (Finnmark), με τον πληθυσμό της να εκτιμάται στις 20.000. Στις περιφέρειες με αξιόλογο μειονοτικό πληθυσμό λειτουργούν ανεξάρτητα νηπιαγωγεία για τα παιδιά των Saami, στα οποία νομικά διασφαλίζεται η ανάπτυξη της δικής τους γλώσσας και του δικού τους πολιτισμού (Kindergarten Act, Section 8). Ο γενικός κανόνας είναι ότι στους μαθητές που ανήκουν στη μειονότητα παρέχεται η υποχρεωτική και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη μητρική τους γλώσσα (Educational Art), καθώς αναγνωρίζεται ως εθνικά σημαντικό να διατηρηθεί και να μεταδοθεί στη νεώτερη γενιά η γραπτή και προφορική μορφή της γλώσσας. Ένα ακόμη ισχυρό επιχείρημα να την ενεργή προώθηση της γλώσσας των Saami είναι η γλωσσολογικά ορθή παρατήρηση ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας σε ένα άτομο είναι πιο αποτελεσματική όταν έχουν αποκτηθεί υψηλού επιπέδου γλωσσικές ικανότητες στη μητρική. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνιστά κοινό τόπο στη διδασκαλία μίας εθνικής γλώσσας ως ξένης και πρέπει να αποτελεί τη βάση οποιουδήποτε προγράμματος διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών το οποίο επιθυμεί να φέρει τον τίτλο του επιτυχημένου.

Μετά την κατάκτηση της εθνικής ανεξαρτησίας της από τη δανική και σουηδική κυριαρχία εν έτη 1905, ανέκυψε επιτακτική η ανάγκη χάραξης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα είχε ως στόχο την ταχύτερη δυνατή επίτευξη εθνικής ομοιογένειας, με όργανο την ανάπτυξη αυτοτελών γλωσσικών δομών. Μία τέτοια πρακτική συνεπαγόταν αφομοίωση των εθνικών μειονοτήτων (όπως των Saami) και επαναφορά στο προσκήνιο του καταπιεζόμενου ως τότε πληθυσμού με ομιλούμενη γλώσσα τα νορβηγικά. Συνεπώς, όσον αφορά στην εκπαίδευση, απόλυτη προτεραιότητα δόθηκε στους ομιλούντες νορβηγικά μαθητές. Μόνο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αναγνωρίζονται στις εθνικές μειονότητες πολιτισμικά και γλωσσικά δικαιώματα, θέτοντας παράλληλα τις θεμέλιες δομές μίας δίγλωσσης εκπαίδευσης. Εδραιώνεται ως μέρος του εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος η σημασία της συνεργασίας και υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον, προκειμένου να ανιχνευθεί το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο του παιδιού, ώστε αυτό, στη συνέχεια, να αξιοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία.

5.β. Εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης μεταναστών μαθητών στη Νορβηγία

Στη Νορβηγία, οι αλλοδαποί μαθητές τυπικά λαμβάνουν τη γλωσσική υποστήριξη η οποία βασίζεται στο αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών. Η συμπληρωματική συστηματική γλωσσική υποστήριξη που παρέχεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει 2 έως 4 ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα με το επιπλέον κριτήριο ότι οι μαθητές πρέπει να είναι περισσότεροι από ογδόντα (όπως και στη Δανία). Στους γονείς των παιδιών δεν δίνεται η δυνατότητα κάποιας διαφορετικής επιλογής πέραν αυτής που καθορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, αντίθετα με ό,τι λαμβάνει χώρα στις προαναφερθείσες Σκανδιναβικές χώρες (Φινλανδία, Σουηδία, Δανία), ορισμένα μόνο σχολεία μπορούν να εντάξουν τους μαθητές τους σε μία προπαρασκευαστική φάση, της οποίας η μέση διάρκεια είναι 6 μήνες (τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), περιλαμβάνει περιορισμένη δίγλωσση εκπαίδευση και το Πρόγραμμα Σπουδών καθορίζεται από τις τοπικές περιφέρειες. Επιπλέον, τόσο οι αλλοδαποί μαθητές όσο και ο γενικός μαθητικός πληθυσμός αξιολογούνται ως προς το επίπεδο γλωσσικής κατοχής πριν την εισαγωγή τους στην δημοτική εκπαίδευση, όχι όμως βάσει κάποιου εθνικού συστήματος αξιολόγησης, αλλά από ενδοσχολικές έρευνες που πραγματοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Έχει, δηλαδή, περισσότερο το χαρακτήρα της διαγνωστικής αξιολόγησης και στοχεύοντας δευτερευόντως μόνο στην παραπομπή των δίγλωσσων μαθητών σε τμήματα ένταξης (OECD 2006 Table 5.2).

Επιπλέον, η μετεκπαίδευση σε προγράμματα της κατηγορίας «Διδασκαλίας της Νορβηγικής Γλώσσας ως Ξένης» δεν είναι δεσμευτική για τους διδάσκοντες στα αντίστοιχα τμήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με τα ακριβή στοιχεία αυτού του τομέα εκπαίδευσης να μην είναι διαθέσιμα, αλλά να γίνεται μία απόπειρα συλλογής τους στην παρούσα φάση. Βέβαια υπάρχουν επιστημονικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα διγλωσσίας, η πρόσληψή τους, ωστόσο, εξαρτάται από την αρμόδια περιφέρεια. Αυτό που γενικά ισχύει είναι ότι κάθε αυτοδιοίκηση αιτείται επιπρόσθετων οικονομικών κονδυλίων, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών που αξιολογήθηκαν ως προς τη γλωσσική τους επάρκεια και τις διαφορετικές γλώσσες στις οποίες θα πρέπει να παρέχεται η εκπαίδευση σε αυτούς (OECD 2006 Table 5.7a).

Η Νορβηγία ανήκει στις χώρες εκείνες που έμπρακτα στηρίζουν την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας από τους ενήλικες μετανάστες. Μολονότι όλες οι χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. υπογραμμίζουν τη σημασία της στην ευκολότερη προσαρμογή των μεταναστών, τέσσερα μόνο κράτη που προβλέπουν την αξιολόγηση των νεοαφικνούντων (Νορβηγία, Αυστρία, Γερμανία και Ολλανδία) καθιέρωσαν ως υποχρεωτική την παρακολούθηση γλωσσικών μαθημάτων της δεύτερης γλώσσας. Στη Νορβηγία, η σχετική διάταξη ισχύει από το 2004 και περιλαμβάνει 300 μαθήματα διάρκειας 45 ωρών για όσους επιζητούν άδεια παραμονής και υπηκοότητα. Σε περίπτωση ανεπαρκούς παρακολούθησης και συμμετοχής στα υποχρεωτικά μαθήματα, επιβάλλονται κυρώσεις που μπορεί να έχουν τη μορφή οικονομικού προστίμου έως και απέλασης από τη χώρα. Όσοι πολίτες χρειάζονται επιπρόσθετη γλωσσική υποστήριξη έχουν το δικαίωμα να κάνουν αίτηση για έως 2.700 μαθήματα. Συνεπώς, χάρη στην καθιέρωση των υποχρεωτικών μαθημάτων, η Νορβηγία δεν παρέχει πλέον μαθήματα σε εθελοντική βάση (OECD 2006).

6. Η ιδεολογική βάση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ισλανδία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ισλανδίας δεν αντικατοπτρίζει κατά ουσιώδη τρόπο την εθνολογική πολυπλοκότητα που την χαρακτηρίζει ως χώρα, παρά το γεγονός ότι προβάλλει την ανοχή, το σεβασμό και τη ισότητα ως αναπόσπαστες ιδέες των χριστιανικών και πανανθρώπινων αξιών. Ωστόσο, το ενθαρρυντικό στοιχείο είναι ότι η ίδια η πραγματικότητα μυεί τα παιδιά στη ιδέα της πολυμορφίας, εφόσον η προσοχή που δίνεται στις προσλαμβάνουσες των παιδιών και η ευαισθητοποίηση απέναντι στις προσδοκίες των γονέων προωθούν το πνεύμα της ισότητας, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο ευκαιρίες για την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη «πολιτισμική ενσυναίσθηση»

διέπει ποικίλα ερευνητικά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Στα συγκεκριμένα προγράμματα διερευνάται ο βαθμός στον οποίο είναι εφικτός ο στόχος της δημιουργίας μίας ευέλικτης εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία κατά κανόνα κυριαρχείται από την ευρύτερη κοινωνική διαστρωμάτωση, να θέτει σε εφαρμογή τις αρχές της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η πρόκληση, που κινείται στο πλαίσιο των θεωριών του Bernstein, αναμένει από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο να επιλέξει τη συνεργατική δημιουργία δύναμης αντί της εξουσίας (Cummins, 2000). Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης στάσης θα αποβεί καθοριστική για τη σχολική επίδοση, αλλά και την προσωπική και κοινωνική ανέλιξη των μαθητών. Ειδικότερα, η γλώσσα οφείλει να αμβλύνει τις πνευματικές, αισθητικές και κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών, εάν προτίθεται να συμβάλει στη γνωστική ενεργοποίηση του μαθητή. Αν δεν πραγματοποιείται στην τάξη ενεργητική και αυθεντική χρήση του γλωσσικού συστήματος, η εσωτερίκευση των δομών της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι πιθανό να παραμείνει επιφανειακή και παθητική (Cummins, 2000).

7. Συμπεράσματα

Σε διάφορες έρευνες που διεξάγονται σε παγκόσμιο επίπεδο και οι οποίες δεν αφορούν μόνο στην Έρευνα PISA οι τρεις προαναφερθείσες χώρες, Σουηδία-Δανία-Νορβηγία, αναλύονται μαζί, υπό το πρίσμα ότι αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της υφιστάμενης κατάστασης στη Σκανδιναβία. Στις τρεις χώρες, η οργανική ένταξη του μεταναστευτικού πληθυσμού στο κοινωνικό σύνολο προσανατολίζεται προς την αφομοίωση έναντι ενσωμάτωσης, ενώ προωθείται ενεργά η ένταξή της στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην αγορά εργασίας (Kjeldstadli 2011). Δεδομένων των συνθηκών μπορούμε να ισχυριστούμε με ασφάλεια ότι στις Σκανδιναβικές χώρες παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες στους μετανάστες μαθητές απ' ό,τι σε άλλες χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης.

Εν κατακλείδι, σε ένα εμπειρικό επίπεδο, όλες οι Σκανδιναβικές χώρες έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οι κυβερνήσεις ανταποκρίνονται σε αυτές τις νέες συνθήκες με διαφορετικούς τρόπους – από το να διατηρούν μία στάση εμψυχωτικής συμπαράστασης στις μειονοτικές ομάδες σε ένα ρητορικό επίπεδο μέχρι την πλήρη απόρριψή τους τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Παρόμοιες άνισες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται εν γένει στα εκπαιδευτικά ζητήματα και δεν αφορούν αποκλειστικά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Συνεπώς, δεν είναι ορθό να γίνεται λόγος για ενιαία «σκανδιναβική» απάντηση στο ζήτημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σύγχρονα σχολεία (Horst & Pihl, 2010).

8. Μελλοντικοί στόχοι

Τα φιλοσοφικά ζητήματα έχουν την ιδιότητα να διαπερνούν τα όρια που ορίζονται από τα έθνη-κράτη ή την Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα πολιτικά ζητήματα παρέχουν προνομιακές θέσεις σε μέλη των εθνών-κρατών ή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και εφαρμόζουν πολιτικές αποκλεισμού σε άτομα που δεν είναι μέλη των συγκεκριμένων ομάδων. Οι αρνητικές επιπτώσεις της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνεπάγεται μία τέτοια πρακτική για τον πληθυσμό με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τις εθνικές μειονότητες, αλλά και τον γηγενή πληθυσμό είναι εφικτό να αντιστραφούν αν η εκπαιδευτική θεωρία απευθύνεται στις ικανότητες όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως της κοινωνικής θέσης που τους αναγνωρίζεται βάσει οικονομικών και πολιτικών οργανισμών. Ζητούμενο είναι η διαμόρφωση μίας εκπαίδευσης για όλους, στοιχείο, άλλωστε, που αποτελεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου (Soysal, 1994, 2004). Αν η θεωρητικοποίηση της εκπαίδευσης στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία ξεκινούσε από τον ακριβή καθορισμό του πληθυσμού στα σχολεία, θα μπορούσε να επιταχυνθεί η διαδικασία ανάπτυξης μιας θεωρίας που θα καταργούσε τα επίσημα όρια αποκλεισμού, περιλαμβάνοντας τους πρόσφυγες, τους αιτούντες άσυλο και άτομα αγνώστων στοιχείων.

Σημείο σύγκλισης του συνόλου των διαφορετικών πληθυσμών είναι η βασική αρχή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ότι απευθύνεται σε όλους τους μαθητές - τόσο στον κυρίαρχο πληθυσμό της πλειονότητας όσο και στις μειονότητες. Αφετηρία της συγκεκριμένης διαδικασίας θεωρείται η υπαγωγή του πραγματικού γλωσσικού, πολιτισμικού και θρησκευτικού υποβάθρου των μαθητών σε νέα θεωρητικά πλαίσια. Για την εκπλήρωση του στόχου της μελλοντικής θεωρητικής εκπαίδευσης, διατυπώνεται η πρόταση οι φιλοσοφικές θεωρίες να αποτελέσουν το έρεισμα της θεωρητικής ανάπτυξης του τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην αλλαγή του περιεχομένου της έννοιας του «διαφορετικού» (Deleuze, 2001/Deleuze & Guatteri 2005/Benhabid, 2006).

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασιζόμενη στη διεθνή βιβλιογραφία, τις απόψεις και αποδείξεις εξειδικευμένων επιστημόνων του κλάδου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και στο εγχείρημα του παγκοσμίου εμβέλειας εγχειρήματος της PISA, μπορώ να καταλήξω στα εξής συμπεράσματα αναφορικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα που εφαρμόζονται στις Σκανδιναβικές χώρες και την παρεχόμενη εκπαίδευση σε αυτά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού:

- (1) Όλα τα κράτη παρουσιάζουν ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών standards, μία πτυχή των οποίων αντικατοπτρίζεται στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η πολύπλευρη αγωγή ξεκινά από την προσχολική εκπαίδευση, θέτει ισχυρές βάσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσω του θεσμού των ολοκληρωμένων σχολείων (comprehensive schools), επιτρέποντας στη συνέχεια στους μαθητές να ακολουθήσουν την ακαδημαϊκή ή απευθείας επαγγελματική πορεία που επιθυμούν.
- (2) Οι Σκανδιναβικές χώρες δεν είναι τόσο ομοιογενείς όσο φαντάζονται οι περισσότεροι Ευρωπαίοι. Σαφώς και δεν έχουν τα μεγέθη του αλλοδαπού πληθυσμού των παραδοσιακών χωρών υποδοχής μεταναστών όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ο Καναδάς, η Γαλλία και η Γερμανία (για να αντλήσουμε παραδείγματα από τις αναπτυγμένες χώρες του Βορρά), ωστόσο και οι ίδιες παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ανομοιογένειας, εφόσον αποτελούν τον προορισμό μεταναστών από πολλές χώρες της κεντρικής Αφρικής και της νοτιοανατολικής Ασίας. Κατά συνέπεια, ο αβίαστος ισχυρισμός ότι οι Σκανδιναβικές χώρες πετυχαίνουν πολύ θετικά αποτελέσματα στο Πρόγραμμα PISA επειδή το σύνολο του πληθυσμού τους έχει την ίδια εθνολογική, πολιτισμική και γλωσσική προέλευση απορρίπτεται ως στερούμενος αντικειμενικής και επιστημονικής βάσης.
- (3) Δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μία ενιαία σκανδιναβική ομάδα. Παρατηρούνται ανάμεσα και στις πέντε πολλές διαφορές ως προς τη σύσταση του πληθυσμού, την γεωγραφική κατανομή των μεταναστευτικών πληθυσμιακών ομάδων και των μειονοτήτων και κυρίως ως προς τις ενταξιακές πολιτικές που εφαρμόζονται.

- (4) Όσον αφορά εξειδικευμένα στην Έρευνα PISA, μολονότι ο γηγενής πληθυσμός πετυχαίνει πολύ υψηλά αποτελέσματα σε όλες τις φάσεις των γραπτών δοκιμασιών που χορηγούνται, δεν ισχύει πάντα το ίδιο για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι μαθητές της συγκεκριμένης κατηγορίας δεν προσεγγίζουν τις επιδόσεις των γηγενών, από τις οποίες υπολείπονται κατά μέσο όρο εκατό μονάδες, και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν ξεπερνούν τον μέσο όρο των πεντακοσίων μονάδων του Ο.Ο.Σ.Α. Συγκρινόμενα, ωστόσο, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα αλλοδαπών μαθητών σε άλλες χώρες, ευρωπαϊκές και μη, οι μετανάστες μαθητές των Σκανδιναβικών χωρών παρουσιάζουν ένα πολύ υψηλότερο μαθησιακό επίπεδο.
- (5) Υπάρχει ειδική μέριμνα μέσω νομικών διατάξεων για το δικαίωμα στην εκπαίδευση των μαθητών που ανήκουν με γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες, με κυρίαρχες αυτές των Saami και των Ρομά. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι τα ειδικά μέτρα βρίσκουν εφαρμογή μόνο στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των περιοχών με ακμαίο μειονοτικό πληθυσμό, ενώ δεν δίδονται σαφείς κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς για την προώθηση του «ξένου» στοιχείου στο κυρίαρχο.
- (6) Οι Σκανδιναβικές χώρες με προεξάρχουσες τη Φινλανδία και την πρωτοπόρο Σουηδία έχουν θέσει ισχυρά θεμέλια για το μέλλον στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο παραπάνω ισχυρισμός βασίζεται στη διαπίστωση ότι όλα τα εκπαιδευτικά εγχειρήματα υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών στηρίζονται στην αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών: δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, διότι οι έννοιες που οικοδομούνται σε αυτή μεταφέρονται και στη δεύτερη γλώσσα που είναι η εθνική γλώσσα (ή οι εθνικές γλώσσες) των χωρών μετανάστευσης. Ο μαθητής δεν θα μπορέσει να οικοδομήσει επαρκώς τις γλωσσικές του δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα κατά την επίσημη σχολική του εκπαίδευση, εάν στο οικογενειακό του περιβάλλον επικοινωνεί περιορισμένα ή λανθασμένα σε αυτή, αντί να του δοθεί η δυνατότητα να αναπτύξει ολοκληρωμένα τη μητρική του γλώσσα. Συνεπώς, στα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν επαφίεται αποκλειστικά στους γονείς των μεταναστών μαθητών η ευθύνη μύησης των παιδιών τους στη μητρική τους γλώσσα, αλλά υπάρχει κοινωνική μέριμνα για αυτό, με ειδικά προγράμματα και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, ώστε η μετάβαση και η σύνδεση των δύο γλωσσών του παιδιού και πραγματοποιηθούν με αποτελεσματικό τρόπο. Επομένως, είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι οι συγκεκριμένες χώρες

δεν εθελουφλούν, καθώς αναγνωρίζουν και αξιοποιούν το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού που καλούνται να διδάξουν μιλά και σκέφτεται δε δύο γλώσσες.

Εστιάζοντας στο παράδειγμα της Φινλανδίας, μπορούμε με σχετική ασφάλεια να ισχυριστούμε ότι σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο προβαίνει σε έμπρακτα μέτρα για την υποστήριξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα οποία στην πλειονότητά τους αναγνωρίζουν και σέβονται στην ετερότητα και τις διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες ξεκινούν, στοιχεία τα οποία, δυστυχώς, σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη συνειδητά ή ασυνείδητα αγνοούνται. Άλλωστε, δεν πρέπει να υποτιμηθεί ότι γεγονός ότι, ανεξάρτητα από την πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού της, φέρει και η ίδια ως εθνική και πολιτική οντότητα στοιχεία ετερογένειας, αρχής γενομένης από την ύπαρξη δύο εθνικών γλωσσών. Κατ' επέκταση, μπορεί οι Φινλανδοί, σύμφωνα με τον στίχο του ποιήματος του Bertolt Brecht, "*Finnische Landschaft*" ("Finnish Landscape"), να είναι ο λαός που *σιωπά* σε δύο γλώσσες, είναι όμως κι αυτός που όταν πρέπει μιλά δυνατώτερα από κάθε άλλο ευρωπαϊκό λαό σε αυτές.

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A) Άρθρα περιοδικών

- Antikainen, A. (2006). "In search of the Nordic Model in Education". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (3), pp. 229-243.
- Antikainen, A. (2010). "Global Transformation of a Nordic Learning Society: The Case of Finland". *Πανεπιστημιακές Εκδόσεις: University of Eastern Finland*, pp. 129-143.
- Bohnacker, U. & Westergaard, M. (2010). "Introduction: The Nordic languages and second language acquisition theory". *Nordic Journal of Linguistics*, 33(2), pp. 99-104.
- Boyd, S. (2005). "Language instruction and the integration of immigrants and refugees in the Nordic Region, especially Sweden". *Πανεπιστημιακές Εκδόσεις: Göteborg University*, pp, 2-6.
- Bybee, R. & McCrae, B. & Laurie, R. (2009). "PISA 2006: An Assessment of Scientific Literacy". *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (8), pp. 865-883.
- Christensen, G. & Stanat, P. (2007). "Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed". *Migration Policy Institute & Bertelsmann Stiftung*
- Cummins, J. (2000). "Language, power and pedagogy Bilingual children in the crossfire". *Bilingual Research Journal*, 25 (3), pp. 405-412.
- Entorf, H. & Minoiu, N. (2005). "What a difference immigration policy makes: A comparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration". *German Economic Review*, 6 (3), 355-376.
- Gustafson, P. (2005). "International Migration and National Belonging in the Swedish Debate on Dual Citizenship". *Acta Sociologica 2005*, 48 (5), pp.4-19.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). "The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?". *Intercultural Education*, 21 (2), pp. 107-120.

- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. (2001). "Perceived discrimination and psychological adjustment among Russian-speaking immigrant adolescents in Finland". *International Journal of Psychology*, 36 (3), pp. 174-185.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. & Perhoniemi, R. (2007). "Perceived ethnic discrimination at work and well-being of immigrants in Finland: The moderating role of employment status and work-specific group-level control beliefs". *International Journal of Intercultural Relations*, 31, pp. 223-242.
- Jensen, P. & Rasmussen, A.W. (2008). "Immigrant and native children's cognitive outcomes and the effect of ethnic concentration in Danish schools". *The Rockwool Foundation Research Unit*, Odense.
- Johannesson, I. A. & Lindblad, S. & Simola, H. (2002). "An Inevitable Progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (3), pp. 1-16.
- Jokikokko, K. (2005). "Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence". *Intercultural Education*, 10 (1), pp.69-83.
- Latomaa, S. & Nuolijärvi, P. (2002). "The language situation in Finland". *Current Issues in Language Planning*, 3 (2), pp. 4-108.
- Leino, K. & Linnakylä, P. & Malin, A. (2004). "Finnish Students' Multiliteracy Profiles". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), pp. 251-270.
- Marks, G. N. (2005). "Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries". *Ethnic and Racial Studies*, 28 (5), pp. 925-946.
- OECD, (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
- OECD, (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

- OECD, (2006). *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>.
- OECD, (2007a). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/16/28/39722597.pdf>
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD, (2010). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- Phinney, J. & Horenczyk, G. & Liedkind, K. & Vedder, P. (2001). "Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Intercultural Perspective". *Journal of Social Issues*, 57 (3), pp. 493-510.
- Rangvid, B. S. (2007). "Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA—Copenhagen". *Education Economics*, 15 (3), pp. 293-326.
- Saarela, J. & Finnäs, F. (2003). "Social Background and Education of Swedish and Finnish Speakers in Finland". *European Journal of Education*, 38 (4).
- Sahlberg, P. (2007). "Education policies for raising student learning: The Finnish approach". *Journal of Education Policy*, 22 (2), pp. 147-171.
- Savolainen, H. (2009). "Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland". *Prospects*, 39, pp. 281-292.

- Schleicher, A. (2006). "Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003". *Intercultural Education*, 17 (5), pp. 507-516.
- Steinthorsdottir, O. B. & Sriraman, B. (2008). "Exploring gender factors related to PISA 2003 results in Iceland: a youth interview study". *ZDM Mathematics Education*, 40, pp.591-600.
- Verwiebe, R. & Riederer, B. (υπό δημοσίευση). "Educational differences between native-born and immigrant youth in Western societies. A study of the influence of institutional and individual factors on the basis of PISA data from 2000, 2003, and 2006".
- Virta, E. & Sam, D. & Westin, C. (2004). "Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation". *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, pp. 15-25.

B) Βιβλία

- Allufi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον* (Χ. Γκόβαρης, επιμέλεια), (Μ. Τζουλιάνη, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός (έτος πρωτότυπης έκδοσης, 2002).
- Banks, J. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education* (J. Banks, επιμέλεια). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Ε. Σκούρτου, επιμέλεια), (Σ. Αργύρη, μετάφραση). Αθήνα: Gutenberg (έτος πρωτότυπης έκδοσης, 1999).
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Govaris, C. & Kaldi, S. (2010). *The international challenge of cultural diversity in the international content*. Münster: Hubert & Co.

10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

	Immigration (οικονομική μετανάστευση)	Migration (πολιτική μετανάστευση)	Net migration (δίκτυο μετανάστευσης)
Total	64,656	41,566	23,090

Πίνακας 1:
Μετανάστευση
για
οικονομικούς
και πολιτικούς
λόγους (2008)

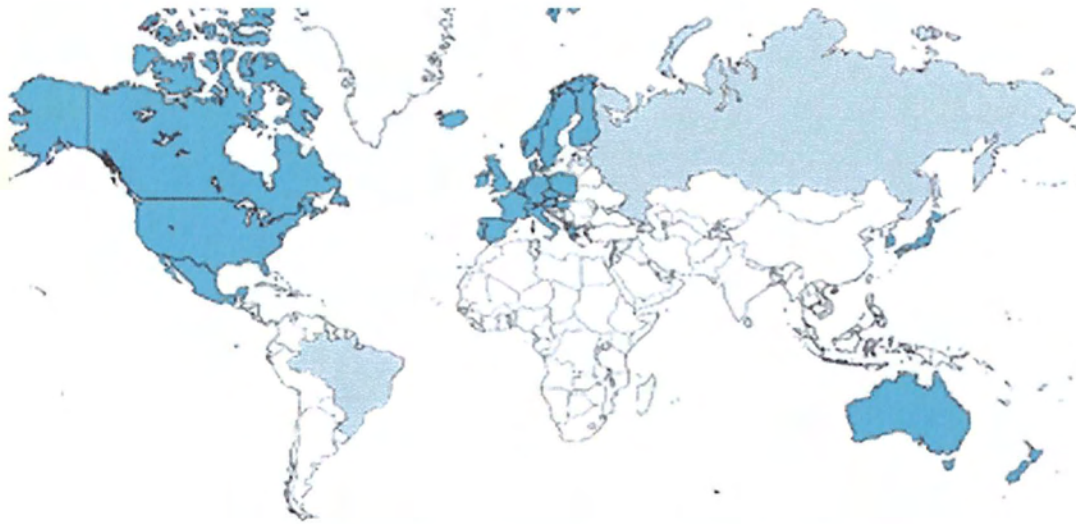
Πηγή: “Statistics Norway”

Μετανάστευση (2007)

	Immigration (οικονομική μετανάστευση)	Emigration (πολιτική μετανάστευση)	Net immigration (δίκτυο μετανάστευσης)
Total	66,961	23,615	43,346
Europe	46,341	14,881	31,460
Asia	11,938	2,016	9,922
Africa	4,135	600	3,535
America	3,562	1,554	2,008
Oceania	465	319	146

Πίνακας 2:
Μετανάστευση
(2007)

Πηγή: “Statistics Denmark”



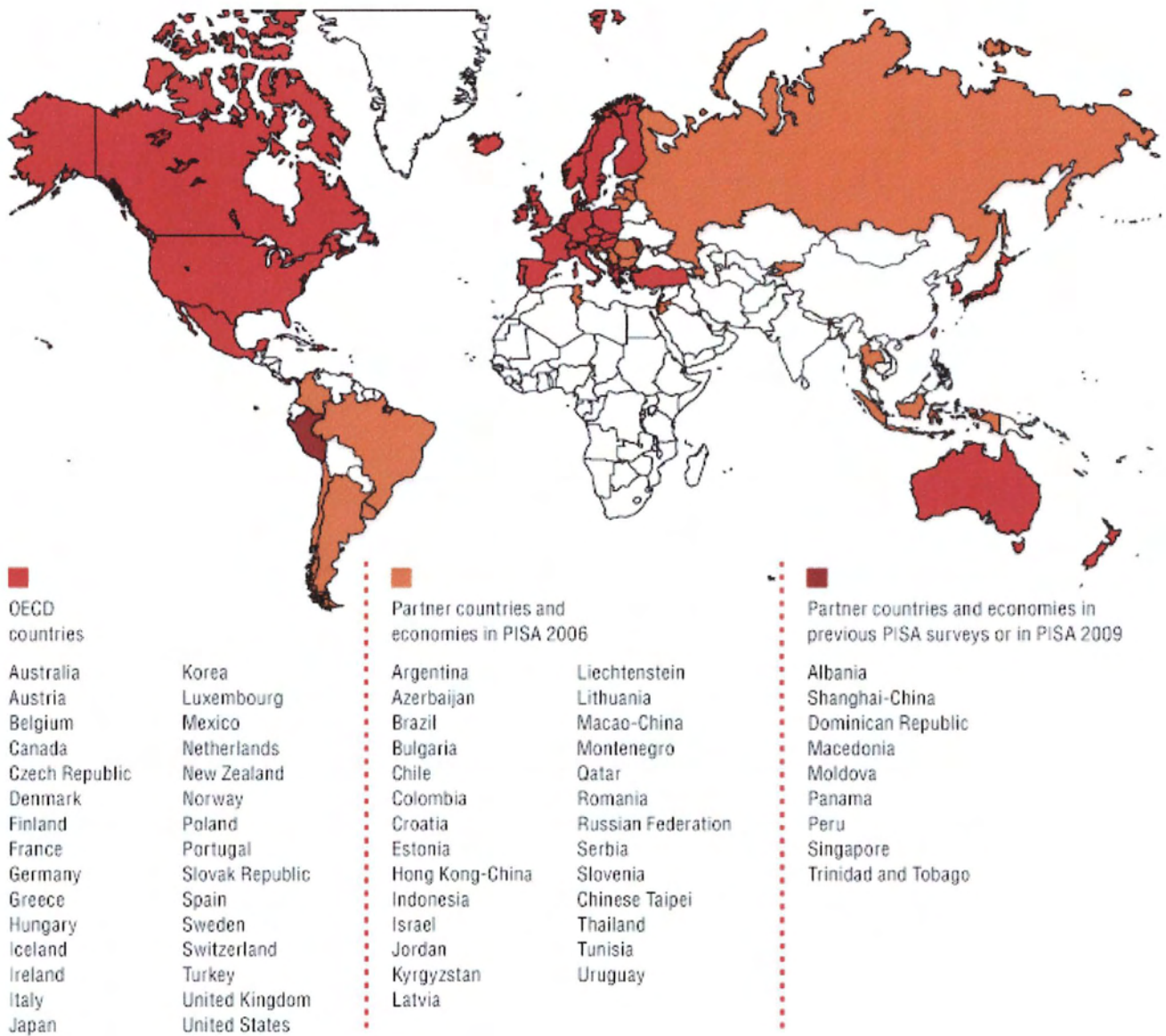
Εικόνα 1: Χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. συμμετείχαν στην PISA 2000

Χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. που συμμετείχαν στην PISA 2000:

Αυστραλία
Αυστρία
Βέλγιο
Δανία
Δημοκρατία της Τσεχίας
Γαλλία
Γερμανία
Ελβετία
Ελλάδα
Ηνωμένο Βασίλειο
Η.Π.Α.
Ιαπωνία
Ιρλανδία
Ισλανδία
Ιταλία
Καναδάς
Μεξικό
Λουξεμβούργο
Νέα Ζηλανδία
Νορβηγία
Νότια Κορέα
Ολλανδία
Ουγγαρία
Πολωνία
Πορτογαλία
Σουηδία
Φινλανδία

Συμμετέχουσες χώρες στην PISA 2000 χωρίς να είναι μέλη του Ο.Ο.Σ.Α. :

Βραζιλία
Λεττονία
Λιχτενστάιν
Ρωσική Ομοσπονδία



Εικόνα 2: Χώρες που συμμετείχαν στην PISA 2006

Table 1.1
Stock of foreign-born and foreign-nationality populations

	Percentage of total population that:	
	Is foreign born	Has foreign nationality
Australia	23.0	7.4
Austria	12.5	8.8
Belgium	10.7	8.2
Canada	19.3	5.3
Denmark	6.8	5.0
France	10.0	5.6
Germany	12.5	8.9
Luxembourg	32.6	36.9
Netherlands	10.1	4.2
New Zealand	19.5	m
Norway	7.3	4.3
Sweden	12.0	5.3
Switzerland	22.4	20.5
United States	12.3	6.6

Source: Census data except for foreign nationality data for Germany (register of foreigners, 2002) and the United Kingdom (Labour force survey).

Table 1.2
Distribution of permanent or long-term immigration flows into selected OECD countries in 2002, by main immigration categories¹

	Percentage of permanent or long-term immigration flows in immigration category:		
	Workers	Family reunification	Refugees
Australia ²	54.5	35.3	10.2
Canada	25.8	63.1	11.1
Denmark	23.0	57.5	19.4
France ³	16.2	75.1	8.7
Norway ⁴	8.2	68.4	23.3
Sweden ⁵	1.3	57.7	41.0
Switzerland	45.4	52.4	2.2
United States ⁶	18.0	69.1	12.9

1. For Australia, Canada, Norway, Sweden and the United States, data concern acceptances for settlement. For Denmark, France and Switzerland, entries correspond to residence permits usually delivered for longer than one year. For Australia, category "Workers" includes accompanying dependents who are included in the category "Family reunification" for all other countries.

2. Data refer to fiscal year (July 2001 to June 2002). Category "Workers" includes accompanying dependents. Citizens from New Zealand do not need a visa to enter the country. They are therefore excluded.

3. Entries of EU family members are estimated. Visitors are excluded. Among those who benefited from the regularisation programme, only those who received a permit under the family reunification procedure are counted. The "Family" category also includes spouses of French citizens and scientists, parents of French children and those with family relationships who received the permit "vie privée et familiale".

4. Category "Workers" includes specialists and other permits that constitute grounds for permanent residence in Norway. Non-renewable permits are not included. Category "Refugees" includes refugees and individuals granted residence permits on humanitarian grounds on a permanent basis.

5. Excluding Nordic and EEA citizens.

6. Data refer to fiscal year (October 2001 to September 2002).

Immigrants who obtained a permanent residence permit following the 1986 Immigration Reform and Control Act (IRCA) are excluded.

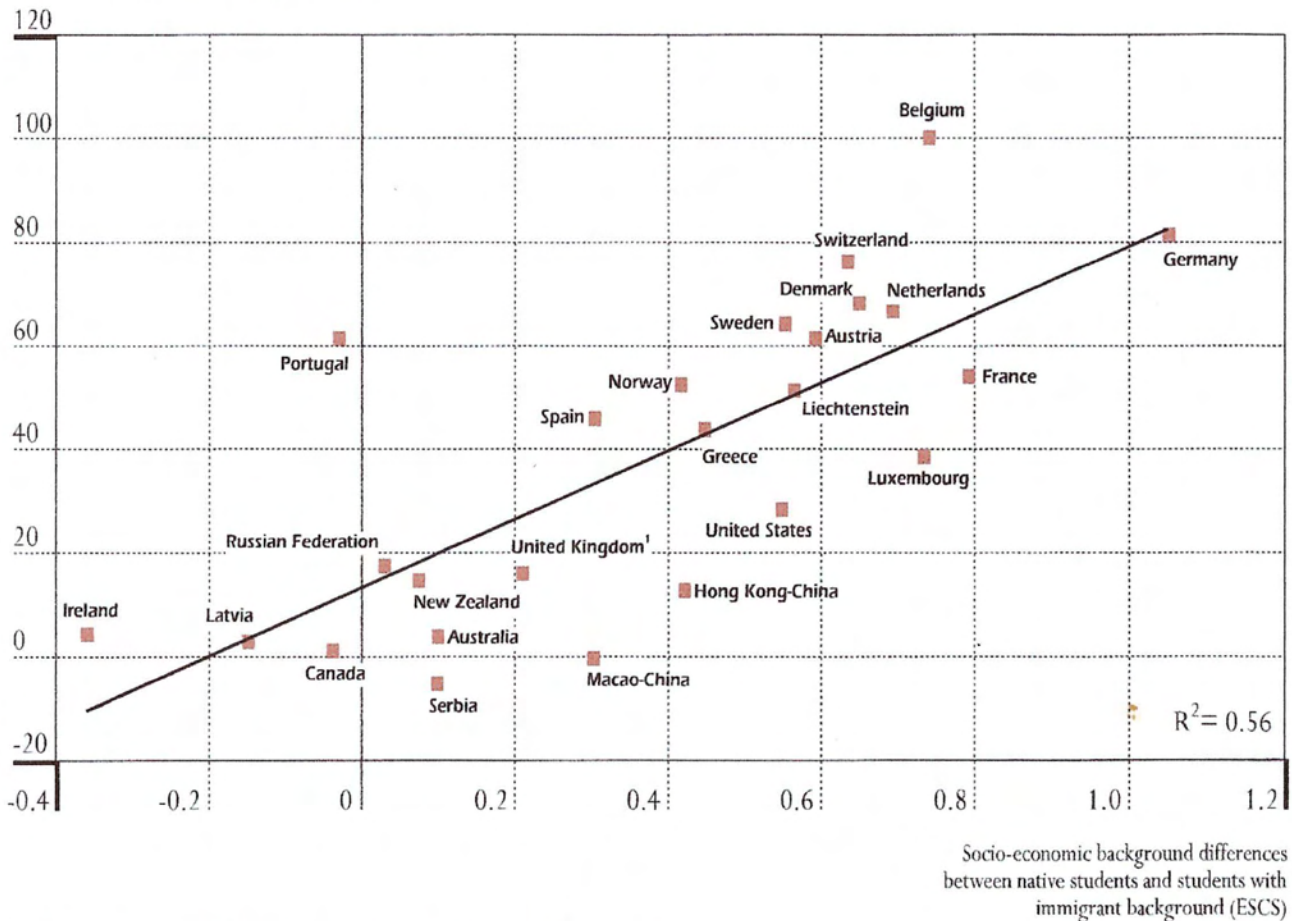
Sources: National Statistical Offices, OECD calculations.

Εικόνα 3: Πληθυσμοί με ξένη υπηκοότητα

Figure 4.4 ■ Student performance differences and socio-economic background differences by students' immigrant background

Relationship between differences in mathematics performance between native students and students with immigrant background and socio-economic background differences between these two groups of students

Mathematics performance differences between native students and students with immigrant background



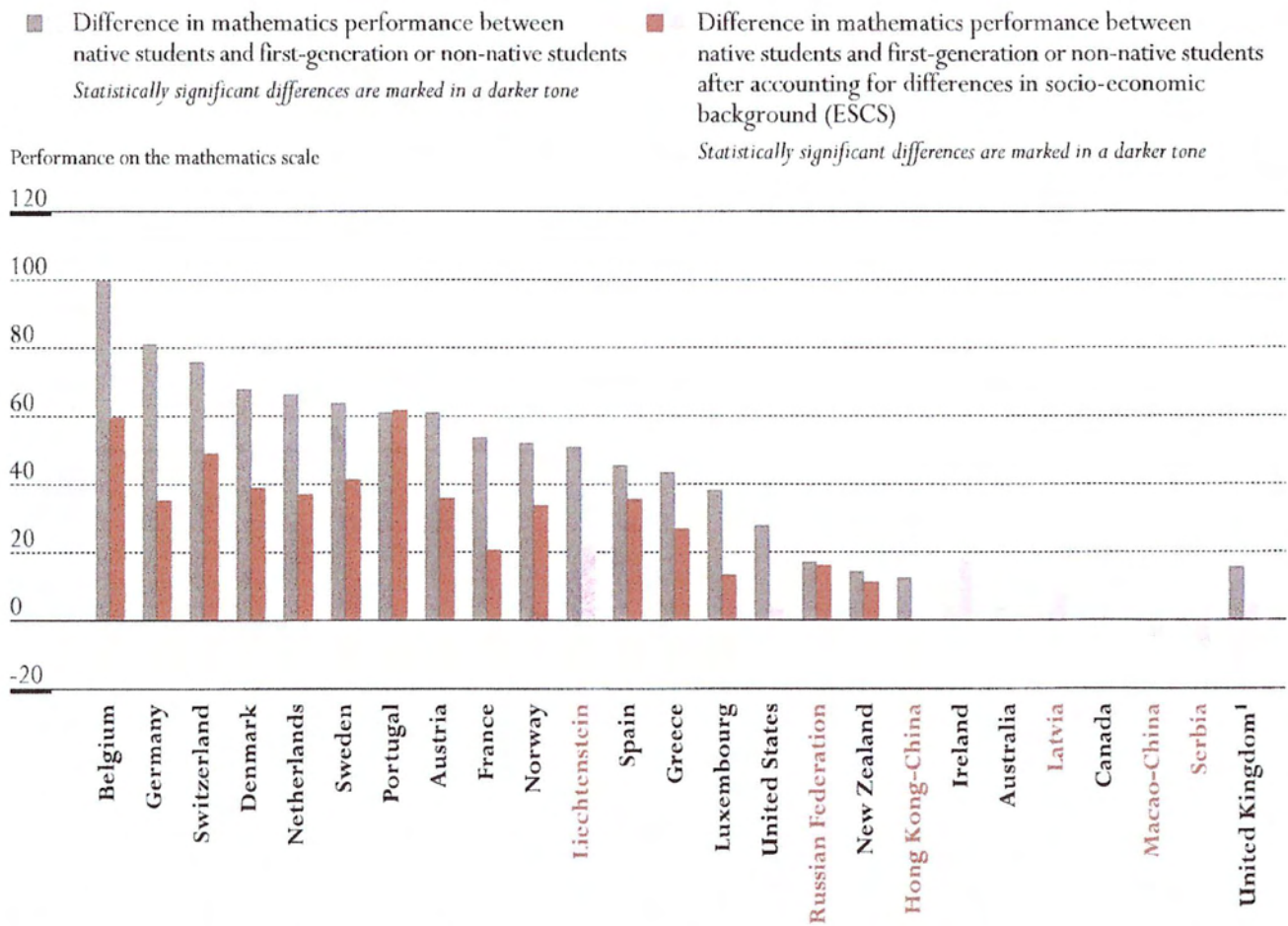
1. Response rate too low to ensure comparability (see Annex A3).

Source: OECD PISA 2003 database, Table 4.2f.

© OECD 2004 Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003

Εικόνα4: PISA 2000: Η μαθητική επίδοση σε σχέση με τις κοινωνικο-οικονομικές καταβολές των μεταναστών μαθητών

Figure 4.5 ■ Differences in mathematics performance associated with students' immigrant background

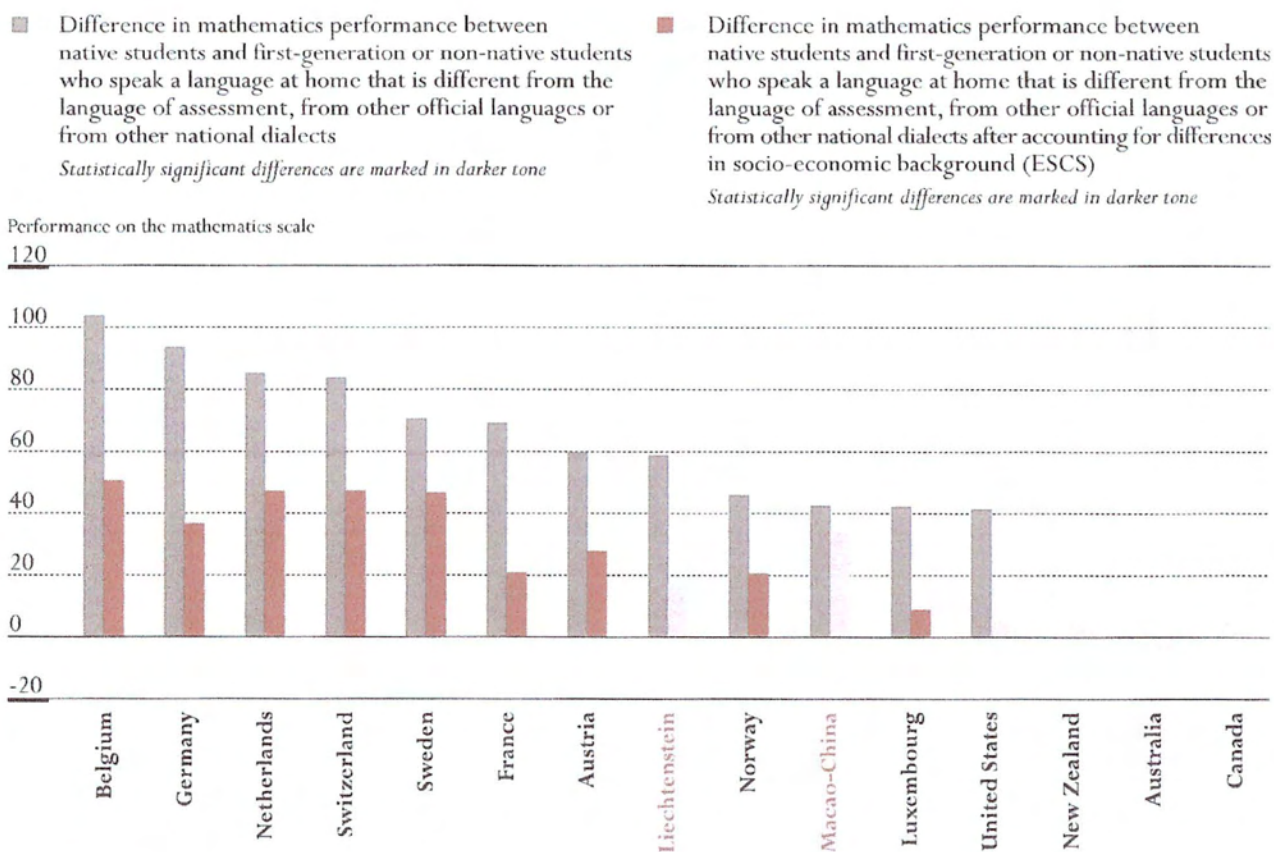


Note: This figure shows data for countries with more than 3 per cent of students in the aggregated category of non-native and first-generation students.

1. Response rate too low to ensure comparability (see Annex A3).

Source: OECD PISA 2003 database, Table 4.2h.

Figure 4.6 ■ Differences in mathematics performance associated with students' immigrant background and home language



Note: Only countries with at least 3 per cent of students in this category.
Source: OECD PISA 2003 database, Table 4.2h.

Εικόνα 6: PISA 2000: Η επίδοση στα Μαθηματικά σε σχέση με το μεταναστευτικό υπόβαθρο και την 1^η γλώσσα των μαθητών

Figure 4.3 ■ Home language and student performance

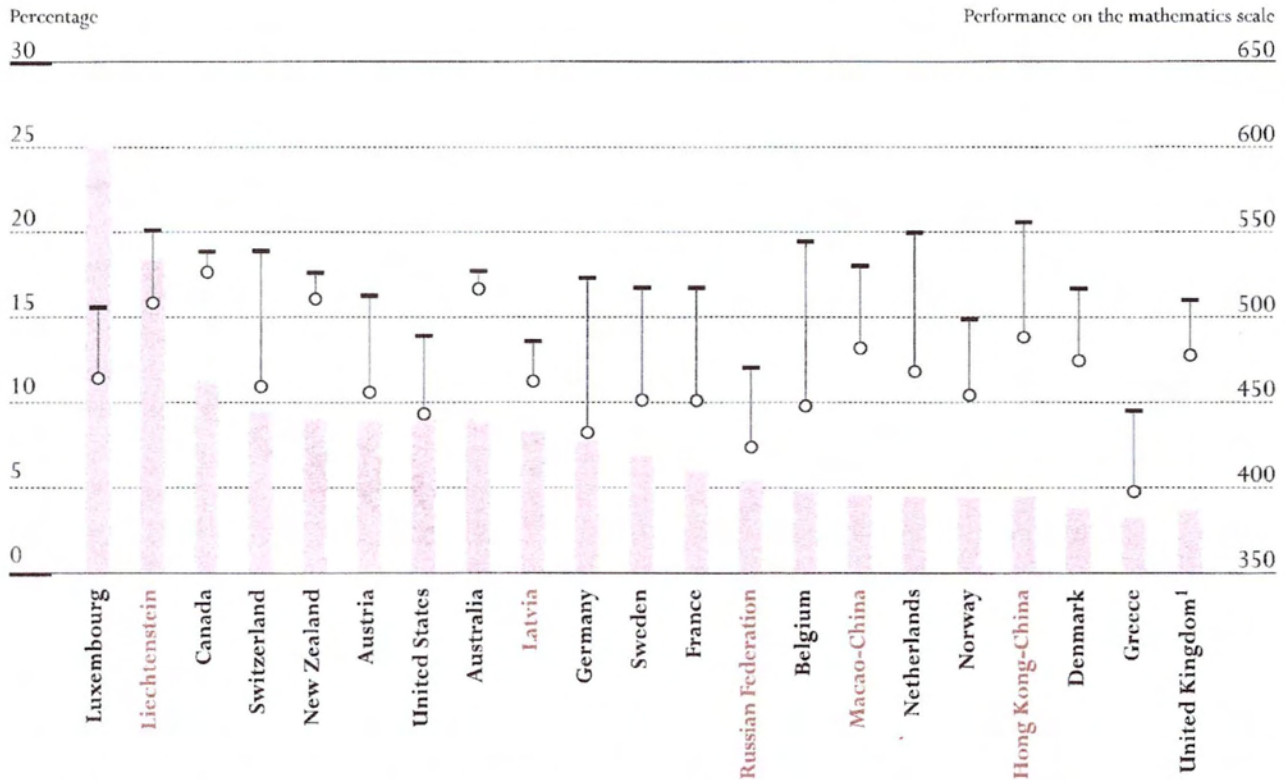
Percentage of students who speak a language at home most of the time that is different from the language of assessment, from other official languages or from other national dialects (left scale)

■ Percentage of students who speak a language at home most of the time that is different from the language of assessment, from other official languages or from other national dialects

Performance of students on the mathematics scale, by language group (right scale)

■ Mean performance on the mathematics scale of students who speak a language at home most of the time that is the same as the language of assessment, other official languages or other national dialects

○ Mean performance on the mathematics scale of students who speak a language at home most of the time that is different from the language of assessment, from other official languages or from other national dialects



Note: Only countries with at least 3 per cent of students in this category.

1. Response rate too low to ensure comparability (see Annex A3).

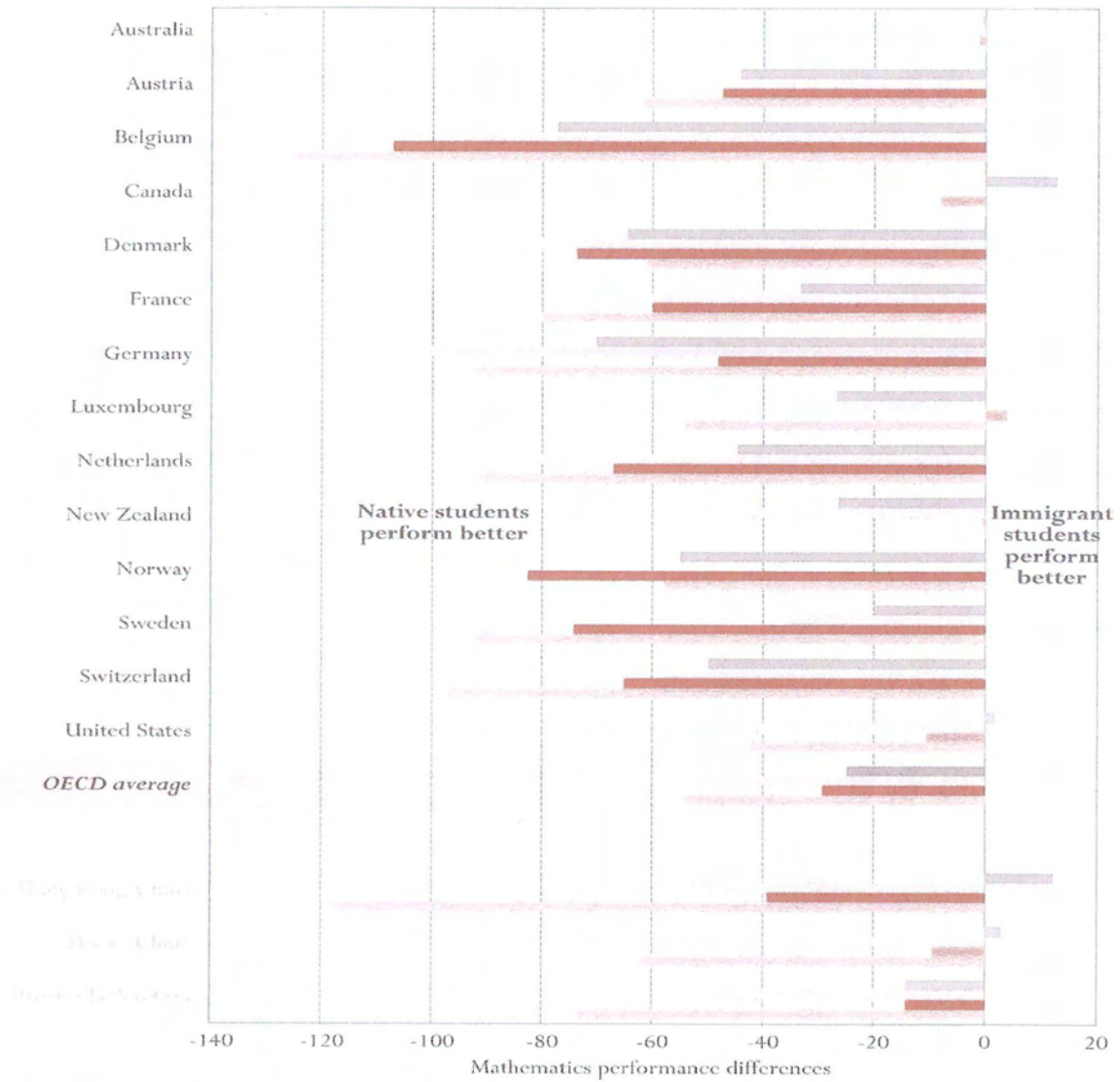
Source: OECD PISA 2003 database. Table 4.2σ.

Εικόνα 7: PISA 2003: Οι μαθησιακές επιδόσεις σε σχέση με την 1^η γλώσσα των μαθητών

Figure 2.5 ■ Differences in mathematics performance from that of native students by immigrant status and home language

- Second-generation students who speak the language of assessment at home
- Second-generation students who speak a language at home most of the time that is different from the language of assessment
- First-generation students who speak the language of assessment at home
- First-generation students who speak a language at home most of the time that is different from the language of assessment

Statistically significant differences from native students are marked in darker tones.



Source: OECD PISA 2003 database, Table 2.5a.

Εικόνα 8: PISA 2003: Γηγενείς-Μετανάστες μαθητές στα Μαθηματικά

Figure 3.6 ■ Variance in student performance in mathematics explained by immigrant status between schools and within schools

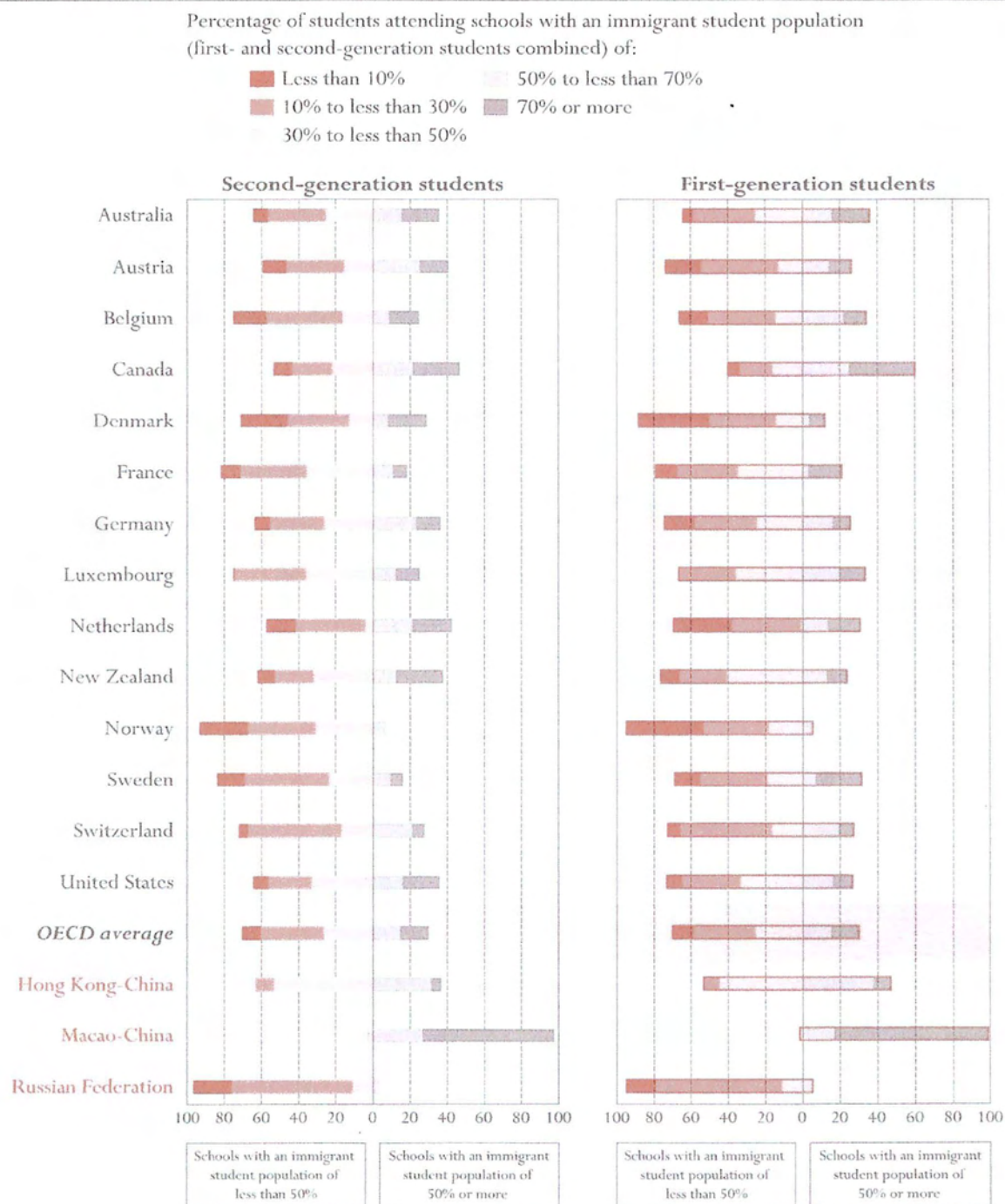


1. Accounting for immigrant student status slightly increases the school-level variance in Canada, resulting in a negative estimate for explained between-school variance.

Source: OECD PISA 2003 database, Table 3.6.

Εικόνα 9: PISA 2003: Η επίδραση του μεταναστευτικού υποβάθρου στις μαθηματικές επιδόσεις στο εσωτερικό των σχολείων και των σχολείων μεταξύ τους

Figure 3.7 ■ Percentages of second-generation and first-generation students attending schools with different proportions of immigrant students

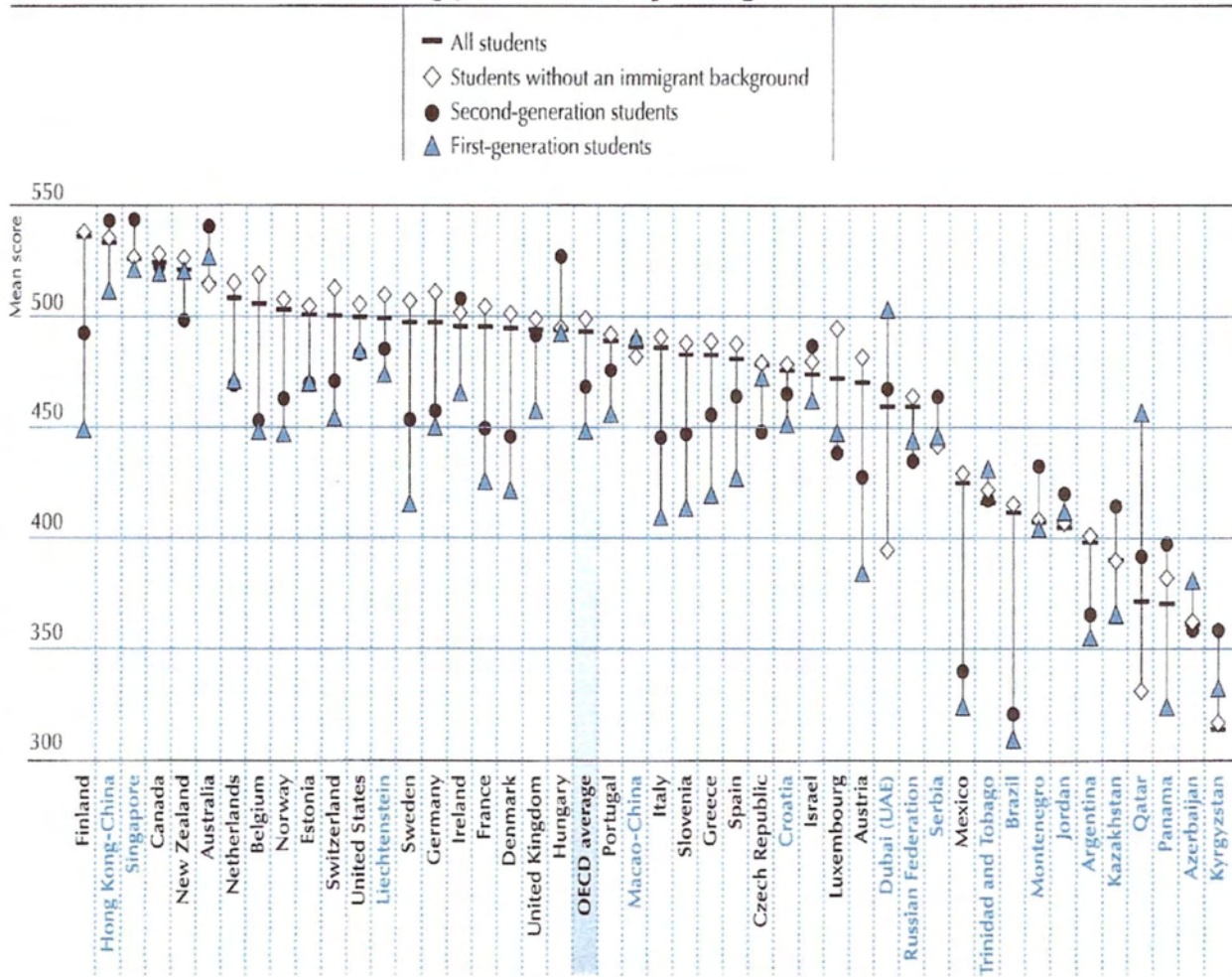


Source: OECD PISA 2003 database, Tables 3.7a and 3.7b.

Εικόνα 10: PISA 2003: Ποσοστά των μεταναστών μαθητών 1ης και 2ης γενιάς σε πολυπολιτισμικά σχολεία

■ Figure II.4.4 ■

Reading performance, by immigrant status



Countries are ranked in descending order of the mean score of all students.

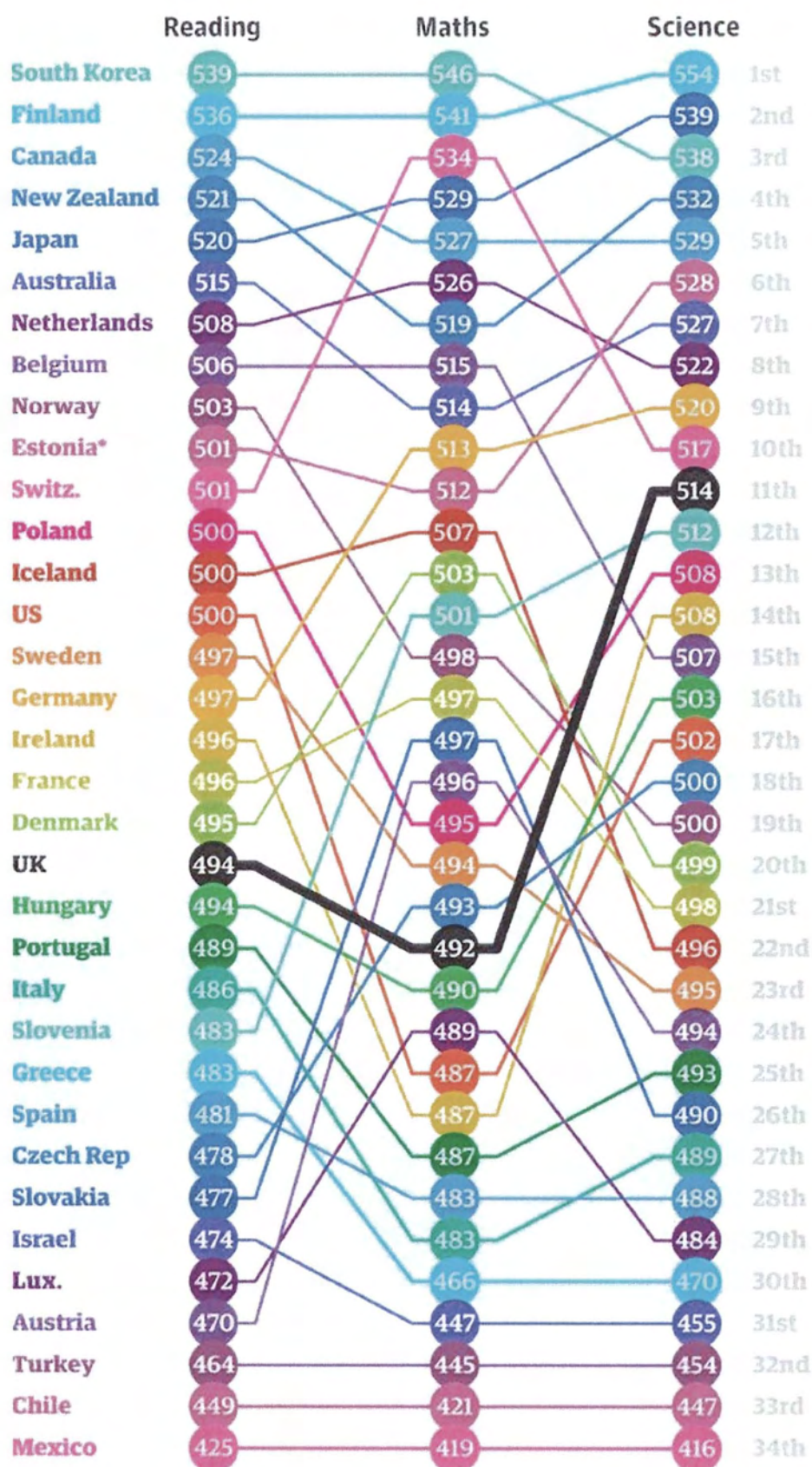
Source: OECD, PISA 2009 Database, Table II.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>

Εικόνα 11: PISA 2009: Οι αναγνωστικές επιδόσεις σε σχέση με το μεταναστευτικό υπόβαθρο των μαθητών

2000		2003		2006	
Reading literacy		Mathematics		Science	
1.  Finland	546	1.  Finland	544	1.  Finland	563
2.  Canada	534	2.  South Korea	542	2.  Canada	534
3.  New Zealand	529	3.  Netherlands	538	3.  Japan	531
4.  Australia	528	4.  Japan	534	4.  New Zealand	530
5.  Ireland	527	5.  Canada	532	5.  Australia	527
6.  South Korea	525	6.  Belgium	529	6.  Netherlands	525
7.  United Kingdom	523	7.  Switzerland	527	7.  South Korea	522
8.  Japan	522	8.  Australia	524	8.  Germany	516
9.  Sweden	516	9.  New Zealand	523	9.  United Kingdom	515
10.  Austria	507	10.  Czech Republic	516	10.  Czech Republic	513
11.  Belgium	507	11.  Iceland	515	11.  Switzerland	512
12.  Iceland	507	12.  Denmark	514	12.  Austria	511
13.  Norway	505	13.  France	511	13.  Belgium	510
14.  France	505	14.  Sweden	503	14.  Ireland	508
15.  United States	504	15.  Austria	506	15.  Hungary	504
16.  Denmark	497	16.  Germany	503	16.  Sweden	503
17.  Switzerland	494	17.  Ireland	503	17.  Poland	498
18.  Spain	493	18.  Slovakia	498	18.  Denmark	496
19.  Czech Republic	492	19.  Norway	495	19.  France	495
20.  Italy	487	20.  Luxembourg	493	20.  Iceland	491

Εικόνα 12: Διαχρονική εξέταση των 20 πρώτων θέσεων στην PISA 2000, 2003 και 2006



SOURCE: OECD PISA 2009 DATABASE. RANKING IS JUST WITHIN OECD COUNTRIES. *MEMBERSHIP PENDING

Εικόνα 13: PISA 2009: Οι γενικές επιδόσεις των 32 πρώτων χωρών στους τρεις τομείς αξιολόγησης (Γλώσσα, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες)

Töyrynummi Bilingual School
Töyrynummientie 8
00740 Helsinki
Finland

Admission Term: 15th August to 21st Oct 2007
Spring Term: 28th Jan to 2nd June 2007

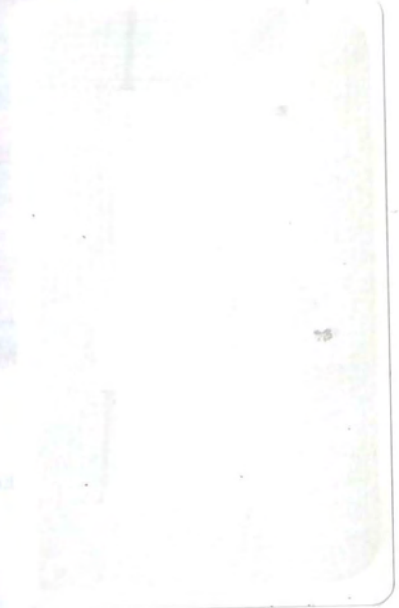
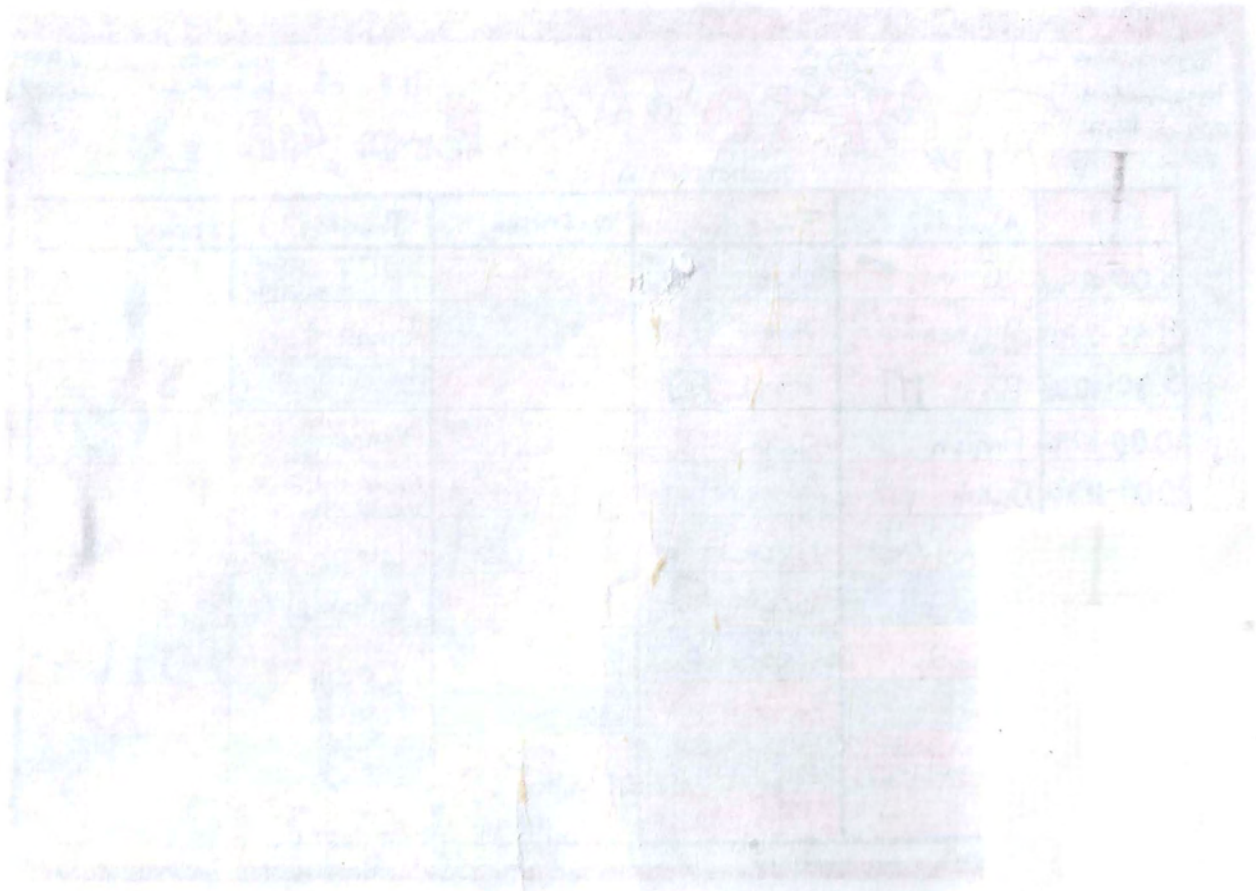
TIMETABLE Form 4A

Teacher: Mr Petri Kiutu

Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
8.00-8.45 German	Art		ICT	
8.45-9.30 Mathematics	Art		English	German
9.30-10.00 Break	Break	Break	Break	Break
10.00-10.45 Finnish	Finnish	Natural and Environmental Studies	Mathematics	PE
10.00-11.30 English	Mathematics	Mathematics	Natural and Environmental Studies	PE
11.30-12.00 Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
12.00-12.45 Break	Break	Break	Break	Break
12.45-13.00 Finnish	Metal & Woodwork	Music	Finnish	Religion/Ethics
13.00-13.15 Break	Break	Break	Break	
13.15-14.00 Natural and Environmental Studies	Needlework	Music	Elective Subjects Acting and Filmmaking Technology and Design Ball Games	
14.00-14.45				

Dimitris, 10, Sara, 11.

Εικόνα 14: Ένα τυπικό ημερήσιο πρόγραμμα ενός φινλανδικού σχολείου



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ (ΙΤΥΣΣΕ)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000106259