



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ
ΝΕΟΛΑΙΑΣ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ &
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ»

Διπλωματική Εργασία

**«Παρουσίαση και κριτική αποτίμηση της ευρωπαϊκής
εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των παιδιών-
προσφύγων στην εκπαίδευση»**

Ελένη Σιούλα (21029)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναγνωστοπούλου Δέσποινα
Συνεπιβλέπουσα : Μπουτσιούκη Σοφία

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2023

Περίληψη

Αναφορικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών, μπορεί να εντοπιστεί ένα χάσμα μεταξύ των διαβεβαιωμένων εγγυήσεων της ΕΕ για τα δικαιώματα των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και των πρακτικών των κρατών μελών όσον αφορά την ένταξη.

Πιο συγκεκριμένα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο προωθούνται πολιτικές που θεωρητικά στηρίζονται στα δικαιώματα του παιδιού, στα συμφέροντα των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και βάσει ενός φιλικού προς την ένταξη περιβάλλοντος. Ακόμη, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό ευρωπαϊκό επίπεδο υφίστανται οι ισχυρισμοί ότι η ένταξη αποτελεί αμφίδρομη διαδικασία. Ωστόσο, από πλευράς των εθνικών πρακτικών και πολιτικών, παρατηρείται μετάθεση των ευθυνών προς τους ίδιους τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία, αφενός από πλευράς της ίδιας της κοινωνίας, όπως είναι τα αυξανόμενα φαινόμενα ρητορικής μίσους και η άνοδος της ρητορικής των ακροδεξιών πολιτικών κομμάτων, και αφετέρου, από πλευράς των ίδιων των μεταναστών και προσφύγων, όπως είναι η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του κράτους μέλους υποδοχής.

Συνεπώς, το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών επηρεάζεται άμεσα από τη γενικότερη μεταναστευτική πολιτική σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά, ως υποστηρικτική αρμοδιότητα της ΕΕ, εναπόκειται στα ίδια τα κράτη μέλη να εξεύρουν και εφαρμόσουν τις κατάλληλες πολιτικές για την ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην παρούσα εργασία αναλύεται το παράδειγμα της Ελλάδας και κάποιες πολιτικές από άλλα κράτη μέλη, για να υποστηριχθεί ο ισχυρισμός ότι χρειάζεται και απαιτείται ολιστική προσέγγιση βάσει του παιδοκεντρισμού ώστε να επιδιωχθεί το αποτέλεσμα της πλήρους και ισότιμης ένταξης των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών μελών, διασφαλίζοντας έτσι το βασικό και θεμελιώδες δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.

Abstract

Regarding the issue of education received by refugee and immigrant children, a gap can be identified between the guaranteed EU acquis for the rights of immigrant and refugee children and Member States' integration practices.

More specifically, policies are being promoted at the European level that are theoretically based on the rights of the child, on the interests of immigrant and refugee children and on the basis of an integration-friendly environment. Furthermore, both on a theoretical and a practical European level, there are claims that integration is a two-way process. However, in terms of national practices and policies, there is a shifting of responsibilities towards the immigrants and refugees themselves. Various factors influence this process, on the one hand from the society itself, such as the growing phenomena of hate speech and the rise of the rhetoric of far-right political parties, and on the other hand, from the immigrants and refugees themselves, such as the learning of the dominant language of the host Member State.

Therefore, the issue of the education of refugee and immigrant children is directly affected by the more general immigration policy at the European level, but, as a supporting competence of the EU, it is up to the Member States themselves to find and implement appropriate policies for the integration of these children into the educational system. In this paper, the example of Greece and some policies from other member states are analyzed, to support the claim that a holistic approach based on child-centeredness is needed and required to seek the result of the full and equal inclusion of immigrant and refugee children in the educational system of the states members, thus ensuring their basic and fundamental right to education.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract	3
Εισαγωγή	6
1. Επισκόπηση της Έρευνας και της Πρακτικής αναφορικά με την Εκπαίδευση των Παιδιών των Μεταναστών.....	8
1.1 Ιστορική Αναδρομή και Παρουσίαση του Θέματος	8
1.1.1. Ο Στόχος της Ολιστικής και Χωρίς Αποκλεισμούς Εκπαίδευσης για Μαθητές Πρόσφυγες	12
1.1.2. Οι Αντιμετωπιζόμενες Προκλήσεις.....	14
1.2. Σημαντικοί Τομείς για την Ένταξη των Προσφύγων Μαθητών στα Σχολεία.....	18
1.2.1. Σχολική Ηγεσία και Κουλτούρα	19
1.2.2. Δάσκαλοι και Διδασκαλία	19
1.2.3. Ψυχική και Συμπεριφορική Υγεία	19
1.2.4. Προγράμματα Μετά το Σχολείο	20
1.2.5. Συμπράξεις Σχολείων-Οικογενειών και Σχολείων-Κοινοτήτων	20
1.3. Συνεργασίες μεταξύ Διακυβευματούχων και Σχολείων.....	21
2. Τα Εμπόδια στην Πρόσβαση των Προσφύγων στο Σχολείο.....	23
2.1. Εμπόδια από την Πλευρά της Ζήτησης	24
2.2. Εμπόδια από την Πλευρά της Προσφοράς.....	25
3. Οι Πολιτικές και το Νομικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις Χώρες Υποδοχής.....	27
3.1 Διεθνείς Συμβάσεις και Στρατηγικές	27
3.2 Το Ευρωπαϊκό Νομικό Πλαίσιο	28
3.2.1 Μη Δεσμευτικά Ευρωπαϊκά Κείμενα.....	30
3.3 Τα Εθνικά Πλαίσια και οι Πρακτικές των Κρατών Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης..	31
3.4 Το Ελληνικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Μαθητών	35
3.4.1 Η Εκπαίδευση των Προσφύγων στην Ελλάδα	38
4. Η Ένταξη των Παιδιών Μεταναστών και Προσφύγων	43
4.1 Η Κριτική της ΕΕ και των Εθνικών Πολιτικών	48
4.2 Τα Κενά και οι Αποτυχίες στις Πολιτικές Ένταξης	49
4.3 Αναγνώριση της Εκπαίδευσης ως Κλειδί για την Ένταξη	50
4.4 Το Ζήτημα της Εκμάθησης της Γλώσσας.....	51
4.5 Η Ανάγκη Παιδοκεντρικής Προσέγγισης για την Ένταξη	52
Συμπεράσματα	54

Βιβλιογραφία	61
Νομικά Κείμενα	61
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	63
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	65

Εισαγωγή

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι μεταξύ των διεθνών και των ευρωπαϊκών εγγυήσεων αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών προσφύγων, από τη μια, και των πολιτικών-πρακτικών των εθνικών κρατών σχετικά με την ένταξη των παιδιών μεταναστών, από την άλλη, υφίσταται χάσμα. Πιο συγκεκριμένα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, που θεωρείται το ανώτατο επίπεδο, αυξανόμενα προωθούνται πολιτικές ένταξης βάσει του ισχυρισμού ότι στοχεύουν στο βέλτιστο συμφέρον των παιδιών, στη διασφάλιση των δικαιωμάτων τους και σ' ένα σύστημα φιλικά διακεείμενο προς την ένταξή τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η ένταξη και η ενσωμάτωσή τους γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία αμφίδρομη τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό, ευρωπαϊκό επίπεδο.¹ Ωστόσο, παρατηρείται η αυξανόμενη μετάθεση της ευθύνης για την ένταξη από το κράτος ή την κοινότητα υποδοχής στους νεοφερμένους μετανάστες και πρόσφυγες μέσω των πρακτικών και των πολιτικών των κρατών μελών,² ενώ, παράλληλα, οι τοπικές κοινότητες φαίνεται να αναμένουν την όσο το δυνατόν ταχύτερη προσαρμογή των μεταναστών,³ διαφορετικά παρατηρείται αύξηση των ισχυρισμών αναφορικά με τη μη πρόθεση των ιδίων προσφύγων να ενσωματωθούν.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα κράτη μέλη καθοδηγούνται από το πλαίσιο των Κοινών Βασικών Αρχών για την Πολιτική Ένταξης Μεταναστών (Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the EU) όπου αναφέρεται ότι «η ένταξη είναι μια αμφίδρομη διαδικασία φιλοξενίας από όλους τους μετανάστες και τους κατοίκους των κρατών μελών».⁴ Παρά, όμως, την ύπαρξη αυτών των αρχών, συμβολικές πολιτικές, πιέσεις σε μετανάστες και αιτούντες άσυλο, ρητορική μίσους, αιτήματα για αποκλεισμό των μεταναστών, ανέγερση φραχτών και κλείσιμο συνόρων έχουν χαρακτηρίσει το ζήτημα αυτό τα τελευταία χρόνια. Ακόμη, το σύνολο των

¹ Ager, A. & Strang, A. (2008) "Understanding Integration: A Conceptual Framework," *Journal of Refugee Studies*, 21(2): 166–191; Council of the European Union (2004) Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the EU, 19 November 2004, 14615/04 (Presse 321), https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2008-08/docl_1274_415560448.pdf (πρόσβαση 15.09.2023).

² Goodman, S. W. (2010) "Integration Requirements for Integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies," *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5): 753–772.

³ Ersanilli, E. & Koopmans, R. (2010) "Rewarding Integration? Citizenship Regulations and the Socio-Cultural Integration of Immigrants in the Netherlands, France and Germany," *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5): 773–791.

⁴ Council of the European Union (2004) Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the EU.

Βασικών Αρχών αποτελεί μη δεσμευτικούς κανόνες με στόχο την καθοδήγηση των κρατών μελών αναφορικά με τη διαμόρφωση των πολιτικών ένταξης, και συνεπώς, σε κρατικό επίπεδο, η εστίαση παραμένει στις ατομικές ικανότητες των μεταναστών παρά στην αποδοχή της διαφορετικότητας ως θετικής προσθήκης στην κοινωνία, ειδικά σε τομείς όπως η γλώσσα, η απασχόληση, η ιθαγένεια, η εκπαίδευση και η συμμετοχή στα κοινά.⁵ Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να εντοπιστούν κράτη μέλη όπως η Φινλανδία, η Πορτογαλία, η Σουηδία, το Βέλγιο, η Ιρλανδία και η Ισπανία, που τουλάχιστον «στα χαρτιά» υιοθετούν μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ένταξη, διασφαλίζοντας ίσα δικαιώματα, ευκαιρίες και ασφάλεια για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Αντίθετα, στα υπόλοιπα κράτη μέλη, μέσω των πολιτικών που έχουν υιοθετηθεί δεν ενθαρρύνεται η αντιμετώπιση των μεταναστών ως ισότιμοι, πιθανοί πολίτες, αλλά εν πολλοίς χαρακτηρίζονται ως ξένοι που πρέπει να προσαρμοστούν και να ταιριάζουν στο νέο περιβάλλον που πλέον διαβιών.⁶

Η αντιμετώπιση αυτή συνδέεται και με την αύξηση του εθνικισμού και της αντίληψης της εθνικής ταυτότητας. Έτσι, κυριαρχεί μία ταξινόμηση μεταξύ πολιτών και μη υπηκόων ως βασικού μηχανισμού που οικοδομεί τις διαφορές μεταξύ κατοίκων και πλήρως δικαιούχων υπηκόων. Ο κόσμος παραμένει «*διαιρεμένος σε έντονα περιορισμένους πολίτες*» διαφορετικών εθνικών κρατών με «*εγγενώς αποκλειστικές πολιτικές μετανάστευσης και ιθαγένειας*».⁷ Σε αυτό το πλαίσιο, το αντίθετο αυτών των ισχυρισμών αποτελούν οι πολιτικές ένταξης μέσω της χάραξης μεταναστευτικής πολιτικής και του ορισμού των μεταναστών που είναι -ή δεν είναι- τα υποκείμενα της ένταξης. Η ενταξιακή αυτή πτυχή, ειδικά για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, αφορά και σε μια σειρά από συγκεκριμένες και γενικές πολιτικές που δεν απευθύνονται απαραίτητα στους μετανάστες, αλλά που ωστόσο διαμορφώνουν και ασκούν επιρροή στις διαδικασίες ένταξης.⁸

Η ΕΕ αποτελείται από εθνικά κράτη, το καθένα με ξεχωριστές εθνικές ταυτότητες και πολιτισμούς, διάφορες κληρονομίες οικοδόμησης εθνών και

⁵ Solano, G. & Huddleston, T. (2020) Migrant Integration Policy Index 2020, CIDOB and MPG, <https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2021/01/Solano-Giacomo-Huddleston-Thomas-2020-Migrant-Integration-Policy-Index-2020.pdf> (πρόσβαση 15.09.2023).

⁶ *Ibid*; Jalušič, V. & Bajt, V. (2020) “A Paradigm Shift Framed by a Crisis: Recent Debates on Immigration and Integration in Six EU Countries,” *Annales*, 30(4): 517–530.

⁷ Joppke, C. (2010) *Citizenship and Immigration*, Polity, 14.

⁸ Penninx, R. & Garcés-Masareñas, B. (2016) “The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept,” στο B. Garcés-Masareñas & R. Penninx (Eds.) *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*, IMISCOE, Springer Open.

διαφορετική μεταναστευτική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, η ΕΕ και τα κράτη μέλη της είναι επίσης οργανωμένα γύρω από ένα σύνολο κοινών αξιών, κανόνων και αρχών για τα ανθρώπινα δικαιώματα (μεταξύ των οποίων και τα δικαιώματα του παιδιού) που έχουν επηρεάσει όλο και περισσότερο τον λόγο και τις πολιτικές ένταξης. Ένα τέτοιο διπλό πλαίσιο δημιουργεί ένα πεδίο που προκαλεί αρκετές συζητήσεις και αμφίπλευρα επιχειρήματα –ειδικά αν σκεφτεί κανείς ότι η εκπαίδευση (σε συνδυασμό με την εκμάθηση γλώσσας) έχει θεωρηθεί ως ένα από τα πιο ισχυρά εργαλεία για την επιτυχή ένταξη.⁹ Συνεπώς, πώς θα μπορούσαν οι πολιτικές και οι κανόνες της ΕΕ να επηρεάσουν και να κατευθύνουν την επιτυχή ένταξη των παιδιών μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών δεδομένου ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί υποστηρικτική αρμοδιότητα βάσει του άρθρου 6 ΣΛΕΕ;

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν οι ιδιαίτερες προκλήσεις των πολιτικών ένταξης για τα παιδιά μεταναστών στην εκπαίδευση οι οποίες προκύπτουν από την διάσταση μεταξύ της πολιτικής σε επίπεδο ΕΕ και σε επίπεδο μεμονωμένων κρατών μελών. Αφενός, θα αναλυθεί το ευρωπαϊκό πολιτικό πλαίσιο, και αφετέρου, οι πρακτικές των επιμέρους κρατών για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, θα αναλυθούν οι ασυνέπειες μεταξύ του πλαισίου πολιτικής της ΕΕ για την ένταξη των εν λόγω παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και των πολιτικών-πρακτικών που τα ίδια τα κράτη μέλη εφαρμόζουν και προωθούν.

1. Επισκόπηση της Έρευνας και της Πρακτικής αναφορικά με την Εκπαίδευση των Παιδιών των Μεταναστών

1.1 Ιστορική Αναδρομή και Παρουσίαση του Θέματος

Σε γενικό πλαίσιο, ο ερευνητικός τομέας της εκπαίδευσης των μεταναστών και των προσφύγων αποτελεί πολύπλευρο ζήτημα με εγγενείς προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης αξιόπιστων δεδομένων λόγω των συχνών

⁹ Goodman (2010) Integration Requirements for Integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies.;Ladic, M., Bajt, V. &Jalušič, V. (2020) National Integration Evaluation Mechanism: Slovenia–Report for the Year 2018, Mirovniinstitut/Peace Institute.

μετακινήσεων των πληθυσμών αυτών και του διαφορετικού νομικού τους καθεστώτος στα διαφορετικά κράτη υποδοχής.¹⁰ Ακόμη, ένα βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τις πληθυσμιακές αυτές ομάδες είναι η απουσία επίσημων εγγράφων –πιστοποιητικών των προσωπικών στοιχείων τους και, συνεπώς, η ασάφεια αναφορικά με το νομικό τους καθεστώς.¹¹ Σε αυτό το πλαίσιο, διεθνείς και εθνικές πολιτικές έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πρόσβαση. Ωστόσο, η πρόσβαση των μεταναστών και των προσφύγων στους εκπαιδευτικούς πόρους και το επίπεδο εκπαίδευσης που λαμβάνουν έχουν σημειωθεί από την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες ως τομείς που σπάνια παρακολουθούνται μέσω των εθνικών συστημάτων παρακολούθησης,¹² λόγω των ποικίλων και διαφορετικών πολιτικών απαντήσεων και τρόπων διαχείρισης του ζητήματος.¹³

Οι προκλήσεις των παιδιών μεταναστών και, ιδιαίτερα, των προσφύγων σε σχέση με τα σχολεία συχνά αποτυπώνονται ως τραύμα, φτώχεια, προβλήματα πρόσβασης στο σχολείο, σχολικές τοποθετήσεις, κοινωνική προκατάληψη,¹⁴ και συχνά πηγάζουν από ενδοσχολικές πολιτικές, από τις οποίες και επηρεάζονται, ενώ οι ατομικές προσεγγίσεις και οι στάσεις εντός των κοινοτήτων απέναντι στους πρόσφυγες διαφέρουν λόγω των διαφορετικών πλαισίων.¹⁵ Βάσει αυτών των ζητημάτων και προκλήσεων, το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων αντιμετωπίζεται ως ζήτημα ή ως πρόβλημα και όχι ως δικαίωμα ή ευκαιρία. Πιο συγκεκριμένα, οι συζητήσεις αναφορικά με το εκπαιδευτικό έλλειμμα που δημιουργείται σε αυτές τις ομάδες χαρακτηρίζουν τους μαθητές πρόσφυγες ως τραυματισμένους ή άπορους, ενώ η προσέγγιση αυτή θα μπορούσε να είναι διαφορετική, καθώς αγνοούνται τα

¹⁰Arar, K. (2020) *School leadership for refugees' education: Social justice leadership for immigrant, migrants and refugees*. Routledge.

¹¹Cerna, L. (2019) "Refugee education: Integration models and practices in OECD countries," *OECD Education Working Paper No. 203*. OECD Directorate for Education and Skills, <https://www.oecd-ilibrary.org/docs/server/a3251a00-en.pdf?expires=1696239446&id=id&accname=guest&checksum=3A7DE2ACA9231C9D67984E84131D5A09> [πρόσβαση 23/09/2023].

¹² UNHCR (2017) "UNHCR report highlights education crisis for refugee children," <https://www.unhcr.org/news/news-releases/unhcr-report-highlights-education-crisis-refugee-children> [πρόσβαση 23/09/2023].

¹³Arar, K., Brooks, J. S. & Bogotch, I. (2019) *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world*. Emerald Publishing Limited.

¹⁴Dryden-Peterson, S. (2016) "Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences," *Theory and Research in Education*, 4(2), 131–114; Madziva, R. & Thondhlana, J. (2017) "Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges," *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942–961.

¹⁵DeMatthews, D. E. (2018) *Community engaged leadership for social justice: A critical approach in urban schools*. Routledge.

πλεονεκτήματα και το κοινωνικό/πολιτιστικό κεφάλαιο που θα μπορούσαν να προσδώσουν στις τοπικές κοινότητες.¹⁶

Προκειμένου, λοιπόν, να δημιουργηθούν εκπαιδευτικοί χώροι χωρίς αποκλεισμούς, ερευνητικά διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές επιβάλλεται να εκτιμούν την κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.¹⁷ Ακόμη, παρόλο που εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων καταβάλουν σημαντικές παρεμβατικές προσπάθειες για τη βελτίωση των κυβερνητικών πολιτικών αναφορικά με τις ανάγκες των προσφύγων μαθητών,¹⁸ ωστόσο, διάφορες συνθήκες δημιουργούν επισφαλείς καταστάσεις και ασκούν πιέσεις.¹⁹ Πιο συγκεκριμένα, η ασάφεια των περισσότερων συναφών πολιτικών δημιουργεί ζητήματα, παράλληλα, με διαδεδομένα αντιμεταναστευτικά συναισθήματα τόσο σε συστημικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.²⁰ Συνεπώς, προκύπτει η βασική ανάγκη της συστημικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου η υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης να έχει αξία και ουσία. Η αναγνώριση και ο σεβασμός της πολιτιστικής πολυμορφίας στα σχολεία είναι επίσης ζωτικής σημασίας σε τέτοιες προσπάθειες.²¹

¹⁶ Wilkinson, J., Santoro, N. & Major, J. (2017) “Sudanese refugee youth and educational success: The role of church and youth group in supporting cultural and academic adjustment and schooling achievement,” *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 210–219.

¹⁷ Arar, K., Örüçü, D. & AkKüçükçayır, G. (2019) “Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances,” *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960–979; Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2019) “Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Policy, framework and promising praxis,” στο K. Arar, J. Brooks & I. Bogotch (επιμ.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world*, Emerald Publishing, 73–94.

¹⁸ Arar, K., Örüçü, D. & AkKüçükçayır, G. (2020) “A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: Policy, leadership and practice,” *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 7–23; Bogotch, I. & Kervin, C. (2019) “Leadership and policy dilemmas: Syrian newcomers as future citizens of Ontario, Canada,” στο K. Arar, J. S. Brooks & I. Bogotch (επιμ.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world*, Emerald Publishing Limited, 33–51; Guo-Brennan & Guo-Brennan, Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Policy, framework and promising praxis.

¹⁹ Guo-Brennan & Guo-Brennan, Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Policy, framework and promising praxis; Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E. & Kotok, S. (2020) “Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools,” *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 24–40; Merchant, B., Johansson, O. & Årlestig, H. (2020) “Welcome and välkommen school administrators in the U.S. and Sweden responds to unexpected numbers of refugees in their rural communities,” *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 41–56.

²⁰ He, Y., Bettez, S. C. & Levin, B. B. (2017) “Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants,” *Urban Education*, 52(8), 957–985.

²¹ Dryden-Peterson, S. (2017) “Refugee education: Education for an unknowable future,” *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24; Khalifa, M. A., Gooden, M. A. & Davis, J. E. (2016) “Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature,” *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.

Ερευνητικός τομέας που έχει σημασία στο παρόν πλαίσιο αποτελεί και η ηγεσία από πλευράς των σχολείων αναφορικά με την αντιμετώπιση των αναγκών των προσφύγων μαθητών. Μεταξύ των βέλτιστων πρακτικών που αναγνωρίζονται στον τομέα αυτό διακρίνονται η εξασφάλιση γονικής υποστήριξης, η εφαρμογή καταναεμημένης και πολιτισμικά σχετικής ηγεσίας, η έμφαση στην κοινωνικά δίκαιη πρακτική και η διεύρυνση της συμμετοχής της κοινότητας.²² Εντούτοις, τα ζητήματα που εντοπίζονται επικεντρώνονται σε τομείς που αφορούν τις ανισότητες και την έλλειψη ικανοτήτων για την επαρκή ανταπόκριση στις πολύπλευρες ανάγκες των μαθητών προσφύγων σε σχολικό επίπεδο.²³ Ως εκ τούτου, είναι επίσης σημαντικό για τους διευθυντές των σχολείων να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης και να παρέχουν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για το προσωπικό τους.²⁴

Αντίστοιχα, εντοπίζονται μελέτες οι οποίες αξιολογούν την ευπάθεια του πλαισίου σύμφωνα με την πρακτική της σχολικής ηγεσίας, μέσω της οποίας προτείνεται η διευκόλυνση της δέσμευσης των ηγετών στην οργανωτική ανάπτυξη και τον σχεδιασμό γύρω από πολιτικές χωρίς αποκλεισμούς που υποστηρίζουν τους καθορισμένους στόχους της ένταξης και η παροχή κατάλληλων επιπέδων υποστήριξης για τον προγραμματισμό που μπορεί να ανταποκριθεί.²⁵ Ακόμη, πέρα από τις συζητήσεις περί ισότητας, οι κατάλληλες πολιτικές και πρακτικές ισότητας θα πρέπει να εφαρμοστούν προκειμένου να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.²⁶ Αυτού του είδους η ηγεσία στα σχολεία προσφύγων αναμφισβήτητα θα πρέπει να βασίζεται σε ιδεολογίες κοινωνικής δικαιοσύνης με έμφαση στην πολιτιστική

²² Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014) "Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students," *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355; Madziva&Thondhlana, Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges; Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012) "Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?," *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.

²³ Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. & Frater- Mathieson, K. (2004) "Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice," στο R. Hamilton & D. Moore (επιμ.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*, RoutledgeFalmer, 1-12; McBrien, J. L. (2005) "Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature," *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.

²⁴ Okilwa, N. S., Cordova, A. J. & Hauptert, K. (2022) "Learning in a new land: School leadership in support of refugee students," *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 695-717.

²⁵ Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2021) "Leading welcoming and inclusive schools for newcomer students: A conceptual framework," *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 57-75.

²⁶ García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N. & Rodríguez-García, A. M. (2021) "Educational leadership for social justice in multicultural contexts: The case of Melilla, Spain," *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76-94.

συνάφεια, ακόμη κι αν η πολιτική που καθορίζεται σε εθνικό και τοπικό επίπεδο μπορεί μερικές φορές να είναι αναποτελεσματική και εχθρική προς τους μετανάστες.²⁷

Συνολικά, η έρευνα στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης των προσφύγων έχει επικεντρωθεί κυρίως στις προκλήσεις και στις στρατηγικές των σχολείων, στη στάση των διευθυντών σχολείων και των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών και σε κάποιο βαθμό στις επιπτώσεις των σχετικών πολιτικών.

1.1.1. Ο Στόχος της Ολιστικής και Χωρίς Αποκλεισμούς Εκπαίδευσης για Μαθητές Πρόσφυγες

Όπως θα αναμενόταν, οι εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες των προσφύγων μαθητών είναι περισσότερες συγκριτικά με των γηγενών μαθητών, κυρίως λόγω των γλωσσικών και ψυχοκοινωνικών προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν.²⁸ Συνεπώς, προκειμένου να σχεδιαστεί μία εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες, απαιτείται μια ολιστική προσέγγιση για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στο σύνθετο σύνολο των αναγκών των μαθητών αυτών αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης, την κοινωνική και συναισθηματική τους ευημερία καθώς και τη γλωσσική και πολιτιστική τους συμπερίληψη στις χώρες υποδοχής.²⁹ Πέραν της γενικής ανάγκης για επικοινωνία και της αίσθησης του «ανήκειν», οι μαθητές αυτοί χρειάζονται επίσης ασφάλεια και υποστήριξη για να ξεπεράσουν πιθανές τραυματικές εμπειρίες.³⁰ Συνεπώς, οι προαναφερθέντες παράγοντες, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για την ανάπτυξη ατομικών, διαπροσωπικών και θεσμικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση των προσφύγων.³¹

²⁷ Koyama, J. & Kasper, J. (2021) “Pushing the boundaries: Education leaders, mentors, and refugee students,” *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 49–81.

²⁸ Dijkshoorn, A. (2016) “Inclusive Education for Refugee and Asylum Seeking Children. A systematic literature review,” *Jonkoping University*, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:936457/FULLTEXT01.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

²⁹ Arnot, M. & Pinson, H. (2005) “The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies, and practices,” *The General Teaching Council for England (GTC) and the Faculty of Education*, <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

³⁰ Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H. (2017) *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*, Publications Office of the European Union.

³¹ Cerna, Refugee education: Integration models and practices in OECD countries.

Βάσει των ανωτέρω, εύκολα συνάγεται ότι απαιτείται πρόσθετη προσπάθεια προκειμένου να διασφαλίζεται ότι η εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων γίνεται χωρίς αποκλεισμούς. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται ως «*μια συνεχής διαδικασία που στοχεύει στην προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους με σεβασμό στη διαφορετικότητα και τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, χαρακτηριστικά και μαθησιακές προσδοκίες των μαθητών και των κοινοτήτων, εξαλείφοντας κάθε μορφή διάκρισης*».³² Στο ίδιο πνεύμα, οι Carter και Abawi θεωρούν ότι «*η ένταξη ορίζεται ως η επιτυχής ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών ανεξάρτητα από τον πολιτισμό, την γλώσσα, την γνώση, το φύλο, τα χαρίσματα και τα ταλέντα, την ικανότητα ή το υπόβαθρο*».³³ Παράλληλα, πέραν της κάλυψης των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών, ο κρίσιμος ρόλος των σχολείων έγκειται και στην παροχή βοήθειας προς τους πρόσφυγες μαθητές αναφορικά με το αίσθημα του «*ανήκειν*» και της ασφάλειας,³⁴ την σταθερότητα της καθημερινής δομής, την αίσθηση της κανονικότητας στη ζωή τους, καθώς και τις ευκαιρίες για ανάπτυξη των γλωσσικών και τεχνικών δεξιοτήτων-απαραίτητων για μελλοντική απασχόληση.³⁵ Όπως το θέτουν οι Kakos και Teklemariam «*οι εκπαιδευτικές πολιτικές (καθώς και οι πρακτικές) για την εκπαιδευτική ένταξη των προσφύγων μαθητών θα πρέπει να υποστηρίζουν την ανάπτυξη του αισθήματος άφιξης, δηλαδή την αίσθηση ότι η χώρα και η τοπική περιοχή στην οποία τα παιδιά έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι μέρη όπου και οι οικογένειές τους μπορούν να στήσουν το νέο τους σπίτι*».³⁶ Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής ένταξης, ενθαρρύνοντας πολυεπιστημονικές, πολυφορεακές συνεργασίες για την προώθηση πολυδιάστατων παρεμβάσεων.

³² UNESCO (2009) “Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education,” UNESCO, Geneva, 126, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

³³ Carter, S. & Abawi, L. (2018) “Leadership, Inclusion, and Quality Education for All,” *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64, 51.

³⁴ Thomas, R. (2016) “The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion,” *Journal of Human Rights and Social Work*, 1, 193–201.

³⁵ O’Rourke, J. (2015) “Education for Syrian refugees: the failure of second-generation human rights during extraordinary crises,” *Albany Law Review*, 78(2).

³⁶ Kakos, M. & Teklemariam, K. (2021) SIRIUS National Roundtables 2021: Comparative report, , Centre for Interdisciplinary Research in Childhood, Education and Society (CIRCES), <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2022/05/NRT-2021-COMPARATIVE-REPORT-Submit-2.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

1.1.2. Οι Αντιμετωπιζόμενες Προκλήσεις

Το παρόν ερευνητικό κλίμα αναφορικά με τις μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές στην Ευρώπη έχει γνωρίσει μεγάλη άνοδο, κυρίως λόγω των έντονων μεταναστευτικών κυμάτων από το 2014 και την επακόλουθη ανάγκη αποτελεσματικών προσεγγίσεων για την ένταξη των ανθρώπων αυτών. Ωστόσο, κατά κύριο λόγο, η έρευνα και τα στοιχεία για τους πρόσφυγες δεν είναι επαρκή για την εξαγωγή συγκρίσιμων αποτελεσμάτων μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Όπως αναφέρεται και από τον Cerna «τα στοιχεία που απαιτούνται για την ενημέρωση της χάραξης πολιτικής για την εκπαίδευση των προσφύγων είναι περιορισμένα, κατακερματισμένα και συγκεκριμένα».³⁷ Ενώ παράλληλα παρατηρείται «έλλειψη συνοχής της ορολογίας και των εννοιών στην έρευνα καθώς και διαφοροποίηση στις μεθοδολογίες συλλογής δεδομένων».³⁸ Ειδικότερα, οι Pastoor³⁹ και Bonin⁴⁰ παρατηρούν έλλειψη ολοκληρωμένων, συστηματικών δεδομένων για την κατάσταση των προσφύγων μαθητών στα ευρωπαϊκά σχολεία. Οι Wiseman και Bell επισημαίνουν επίσης την έλλειψη τυποποιημένων και ομαδοποιήσιμων δεδομένων, καθώς και τον εξαιρετικά εντοπισμένο χαρακτήρα των δεδομένων που είναι διαθέσιμα.⁴¹ Ωστόσο, μπορούν να εντοπιστούν και κάποια υποσχόμενα παραδείγματα αναφορικά με το ζήτημα της διαθεσιμότητας δεδομένων, όπως η μελέτη IAB-BAMF-SOEP-RefugeeStudy στη Γερμανία, το σύστημα παρακολούθησης για την εφαρμογή της Ελβετικής Ατζέντας Ένταξης σε εθνικό επίπεδο και το Σύστημα Πληροφοριών Διαχείρισης Εκπαίδευσης Προσφύγων (REMIS), το οποίο θα τροφοδοτεί το Σύστημα Πληροφοριών Διαχείρισης Εκπαίδευσης (EMIS) του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) σε παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα, μαζί με το ζήτημα της διαθεσιμότητας δεδομένων, οι ερευνητές υπογραμμίζουν περαιτέρω το ζήτημα των ικανοτήτων, αναφερόμενοι στην ικανότητα της πολιτικής και

³⁷ Cerna, Refugee education: Integration models and practices in OECD countries.

³⁸ European Union & United Nations (2018) *Expert Group on Refugee and Internally Displaced Persons Statistics - International Recommendations on Refugee Statistics*, Publications Office of the European Union, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/9315869/KS-GQ-18-004-EN-N.pdf/d331c9cc-1091-43c2-b589-2c250bccc281?t=1542636809000> (πρόσβαση 27/09/2023).

³⁹ Pastoor, L. d. W. (2016) “Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective,” στο A. W. Wiseman (επιμ.) *Annual review of comparative and international education 2016*, Emerald Group Publishing Limited, 107-116.

⁴⁰ Bonin, H. (2017) *The potential economic benefits of education of migrants in the EU*, Publications Office of the European Union.

⁴¹ Wiseman, A. & Bell, J. (2021) “Education without evidence: Gaps in data availability for refugee, asylee, and humanitarian migrant students in US schools,” *Research in Education*, 112(1), 95-108.

της πρακτικής να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά δεδομένα για την κατανόηση των αναγκών των μαθητών προσφύγων στην εκπαίδευση και των κενών στην παροχή αυτής.⁴²

Σύμφωνα με τον Bonin «καθώς η τρέχουσα κατάσταση είναι βασικά χωρίς προηγούμενο, η υπάρχουσα εμπειρική έρευνα παρέχει μια μάλλον αδύναμη βάση για να συναχθεί το τι θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα για να υποστηρίξει την εκπαιδευτική ανάπτυξη αυτής της ομάδας στόχου [των προσφύγων]». ⁴³ Στο ίδιο πνεύμα, αναγνωρίζεται από αρκετούς διεθνείς οργανισμούς η σαφής ανάγκη για μια πιο ισχυρή βάση αποδεικτικών στοιχείων για την εκπαίδευση των προσφύγων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω μιας συλλογικής προσέγγισης, με επίκεντρο «τι λειτουργεί, πώς, για ποιον, πού και υπό ποιες συνθήκες». ⁴⁴

Η υπάρχουσα έρευνα σε διάφορους τομείς, εμφανώς καταδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών, ερευνητών και υπευθύνων χάραξης πολιτικής για τη διασφάλιση ολιστικής, χωρίς αποκλεισμούς και αποτελεσματικής χάραξης πολιτικής, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης.⁴⁵ Ωστόσο, όπως σε κάθε τομέα, υφίστανται προκλήσεις οι οποίες θα μπορούσαν να ασκήσουν επιρροή στην αλληλεπίδραση μεταξύ της έρευνας, της πρακτικής και της πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, από τους Ionetal. αναφέρεται ότι «η εκπαιδευτική έρευνα γίνεται αντιληπτή ως πολύ μικρή, όχι καλά οργανωμένη και τα αποτελέσματα δεν κοινοποιούνται ή κοινοποιούνται αναποτελεσματικά». ⁴⁶ Επιπλέον, η έρευνα και τα στοιχεία μπορεί να είναι περιεκτικά, αλλά να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες των υπευθύνων χάραξης

⁴²Cerna, Refugee education: Integration models and practices in OECD countries.

⁴³ Bonin, H. (2017) *The potential economic benefits of education of migrants in the EU*, Publications Office of the European Union, 44.

⁴⁴ Save the Children, UNHCR & Pearson (2017) “Promising practices in refugee education: Synthesis report,” *Save the Children*, 10, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/promising_practices_in_refugee_education_synthesis_report_final_web.pdf/ (πρόσβαση 27/09/2023).

⁴⁵Koehler, C. (2018) “Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum seeking Youth in Europe,” *PERAE Comparative Report*, SIRIUS-Policy Network on Migrant Education, https://www.sirius-migrationeducation.org/wpcontent/uploads/2018/10/PERAE_Comparative-Report-1.pdf (πρόσβαση 27/09/2023); Huddleston, T. & Wolffhardt, A. (2016) “Back to School: Responding to the needs of newcomer refugee youth,” *Migration Policy Group*, <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2017-3-MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023); Wolffhardt, A., Conte, C. & Huddleston, T. (2019) “The European benchmark for refugee integration – A comparative analysis in 14 EU countries,” *Migration Policy Group*, <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-european-benchmark-for-refugee-integration-a-comparative-analysis-in-14-eu-countries> (πρόσβαση 27/09/2023).

⁴⁶ Ion, G., Iftimescu, S., Proteasa, C. & Marin, E. (2019) “Understanding the Role, Expectations, and Challenges That Policy-Makers Face in Using Educational Research,” *Education Sciences*, 9(81), 2.

πολιτικής ή μπορεί να μην παρουσιάζονται σε γλώσσα κατανοητή από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής.⁴⁷

Παράλληλα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι τρεις τομείς της πρακτικής, της έρευνας και της πολιτικής δεν είναι επαρκώς συνδεδεμένοι και ενοποιημένοι. Για παράδειγμα, οι τοπικές ή adhoc πρωτοβουλίες δεν αξιολογούνται πάντα και τίθεται το ερώτημα τι αποτελεί αποδεκτή βάση αποδεικτικών στοιχείων για τη χάραξη πολιτικής.⁴⁸ Πιο συγκεκριμένα, από τους Wiseman και Bell, για παράδειγμα, τονίζεται η ανάγκη για μια πιο εξειδικευμένη γνώση σε ό,τι αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να εργαστούν με κοινότητες προσφύγων, καθώς και την αναγνώριση και τον αντίκτυπο του τραύματος και της ταυτότητας στη μάθηση και την απόδοση.⁴⁹

Λόγω, λοιπόν, των προκλήσεων και των κενών στην πράξη, την έρευνα και την ανάπτυξη πολιτικών απαιτείται από τους επαγγελματίες, τους ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής η ανάπτυξη νέων τρόπων εργασίας, μέσω της κατανόησης των αναγκών και των προτεραιοτήτων των άλλων, βασιζόμενοι σε κοινές ιδέες και αναπτύσσοντας μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας.⁵⁰ Έτσι, από τους Oliver and Boaz παρουσιάζονται τρεις σαφείς τομείς όπου απαιτείται σημαντική εργασία για την καλύτερη σύνδεση της πρακτικής, της έρευνας και της χάραξης πολιτικής:⁵¹

1. *«Μετασηματισμός της παραγωγής γνώσης. Πρώτον, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ποιος εμπλέκεται στη διαμόρφωση και την παραγωγή της βάσης αποδεικτικών στοιχείων. Για παράδειγμα, οι προτεραιότητες των χρηματοδοτών επηρεάζουν την κατεύθυνση της έρευνας. Η συμμετοχή των ενδιαφερομένων στη διαδικασία και η ενσωμάτωση των προοπτικών τους είναι επίσης σημαντική, αλλά συχνά παραβλέπεται».*

⁴⁷ Levin, B. (2013) "To Know Is Not Enough: Research Knowledge and Its Use," *Review of Educational Research* 1(1), 2-31.

⁴⁸ Oliver, K. & Boaz, A. (2019) "Transforming evidence for policy and practice: Creating space for new conversations," *Palgrave communications*, 5(60).

⁴⁹ Wiseman & Bell, Education without evidence: Gaps in data availability for refugee, asylee, and humanitarian migrant students in US schools.

⁵⁰ Treadway, C. (2015) "Policymakers' Perceptions on the Application of Research Evidence in the Policymaking Process within West Virginia's Higher Education System," *Marshall University*, <https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1950&context=etd> (πρόσβαση 27/09/2023).

⁵¹ Oliver, K. & Boaz, A. (2019) "Transforming evidence for policy and practice: Creating space for new conversations," *Palgrave communications*, 5(60), 5.

2. *«Μετασχηματισμός, μετάφραση και κινητοποίηση. Απαιτούνται επαρκή, υψηλής ποιότητας δεδομένα, τόσο τοπικά όσο και τυποποιημένα, για να είναι χρήσιμη η έρευνα. Επιπλέον, εάν δεν μπορεί να φτάσει στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής για αναθεώρηση, έχει λίγες πιθανότητες για πρακτική εφαρμογή. Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός και η εφαρμογή πολιτικών, με ενσωματωμένη αξιολόγηση και παρακολούθηση, απαιτεί οι ερευνητές, οι επαγγελματίες και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής να δημιουργούν ευκαιρίες συνεργασίας και επίτευξης συναίνεσης».*
3. *«Μετασχηματισμός λήψης αποφάσεων. Αυτός ο τομέας περιλαμβάνει τον ρόλο της έρευνας και των ερευνητών στην υποστήριξη αποφάσεων πρακτικής και χάραξης πολιτικής. Επιπλέον, πρέπει να χρησιμοποιηθούν κατάλληλες μέθοδοι για τον προσδιορισμό του αντίκτυπου της λήψης αποφάσεων στην κοινωνία».*

Παράλληλα, ο εξαιρετικά τοπικός χαρακτήρας των δεδομένων αναφορικά με τις παρεμβάσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων παγκοσμίως τονίζεται από τους Wiseman και Bell.⁵² Περαιτέρω, αναφέρουν ότι σημαντικός είναι και ο ρόλος των κυβερνήσεων στη διασφάλιση της συλλογής δεδομένων μεγάλης κλίμακας αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών προσφύγων, με τα μαθησιακά εμπόδια και τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να υλοποιηθούν μέσω εντολών ή παροχής κινήτρων σε υποεθνικές εκπαιδευτικές μονάδες αναφορικά με την παροχή δεδομένων ειδικά για τους πρόσφυγες που στη συνέχεια θα διατίθενται σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς για ανάλυση και ερμηνεία των αναγκών των μαθητών αυτών και των δασκάλων προσφύγων στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Προκειμένου η προσέγγιση αυτή να λάβει χώρα, θα πρέπει τα δεδομένα να αναγνωρίζονται και να εκτιμώνται σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, πολιτικής και λήψης αποφάσεων. Ελλείψει συστηματικών καταγεγραμμένων δεδομένων για τους πρόσφυγες μαθητές σε εθνικό επίπεδο, οι δάσκαλοι και τα σχολεία γίνονται οι ίδιοι σημαντικοί παράγοντες στη συλλογή δεδομένων. Τα σχολεία και οι κοινότητες (δεδομένου ότι οι περιοχές μάθησης των μαθητών επεκτείνονται πέρα από τις τυπικές ρυθμίσεις) μπορούν να συλλέγουν και να διαθέτουν δεδομένα που διασφαλίζουν την ιδιωτικότητα των προσφύγων μαθητών και των οικογενειών τους και που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, σε

⁵²Wiseman & Bell, Education without evidence: Gaps in data availability for refugee, asylee, and humanitarian migrant students in US schools.

συνδυασμό με άλλα δεδομένα που παρέχει το εκπαιδευτικό τους σύστημα, για σκοπούς αξιολόγησης και λογοδοσίας.⁵³

1.2. Σημαντικοί Τομείς για την Ένταξη των Προσφύγων Μαθητών στα Σχολεία

Οι πρακτικές και οι παρεμβάσεις σε τοπικό επίπεδο εξασφαλίζουν τη δυνατότητα παροχής στοιχείων για προσεγγίσεις με βέλτιστη λειτουργία αναφορικά με την αντιμετώπιση των περίπλοκων και διαφορετικών αναγκών των μαθητών προσφύγων και για τη διασφάλιση της ομαλής ένταξής τους στο σχολείο και την κοινωνία. Ακόμη, συχνό φαινόμενο αποτελούν οι περισσότερο σύνθετες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ αυτών των δυσκολιών εντοπίζονται οι πιθανές διακοπές στη μάθηση, το γεγονός ότι πολλοί πρόσφυγες βίωσαν τραύμα και χωρισμό από την οικογένεια, η πολιτισμική ασυμφωνία, η έλλειψη γλωσσομάθειας της χώρας υποδοχής και οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι.⁵⁴ Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί συχνά καλούνται να αναλάβουν ρόλους και ευθύνες εντός της οικογένειάς τους πέρα από την ηλικία τους κυρίως λόγω της ενισχυμένης γνώσης της τοπικής γλώσσας που αποκτήθηκε μέσω της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτές, καθώς και πολλές άλλες προκλήσεις, επηρεάζουν τη μαθησιακή πρόοδο, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την επακόλουθη επιτυχία στη ζωή των προσφύγων μαθητών.⁵⁵

Λόγω των ανωτέρω, από τους Reynolds και Bacon προτείνονται πέντε τομείς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό των σχολικών παρεμβάσεων για την εκπαίδευση των προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς αυτοί είναι: 1) σχολική ηγεσία και κουλτούρα, 2) καθηγητές και διδασκαλία, 3) ψυχική και συμπεριφορική υγεία, 4) προγράμματα μετά το σχολείο, και 5) συμπράξεις σχολείων-οικογενειών και σχολείων-κοινοτήτων.⁵⁶

⁵³*Ibid.*

⁵⁴Bal, A. & Arzubaiaga, A. (2014) "Ahiska refugee families' configuration of resettlement and academic success in U.S. schools," *Urban Education*, 49(6), 635-665.

⁵⁵ Reynolds, A. & Bacon, R. (2018) "Interventions Supporting the Social Integration of Refugee Children and Youth in School Communities: A Review of the Literature," *Advances in Social Work*, 18(3).

⁵⁶*Ibid.*

1.2.1. Σχολική Ηγεσία και Κουλτούρα

Στο προσδιορισμένο πλαίσιο συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, το πολιτιστικό και γλωσσικό περιβάλλον μάθησης του σχολείου είναι σχεδιασμένο με τρόπο που είτε προωθεί είτε εμποδίζει την ένταξη των προσφύγων μαθητών. Έτσι, βάσει των Scanlan και López θα πρέπει να προωθείται η κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη, η καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας και η διασφάλιση ακαδημαϊκών επιτευγμάτων με τις κατάλληλες διαδικασίες και προϊόντα που διευκολύνουν αυτούς τους στόχους.⁵⁷

1.2.2. Δάσκαλοι και Διδασκαλία

Εντός του σχολικού πλαισίου, ο πιο εξέχων ρόλος για τη διασφάλιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες μαθητές διαδραματίζεται από τους δασκάλους. Σε έρευνα των Reynolds and Bacon, αναλύοντας μεγάλο εύρος της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι πολλοί δάσκαλοι δεν έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες για να εξηγήσουν τα ψυχολογικά τραύματα των μαθητών προσφύγων ή δεν διαθέτουν επαρκείς διδακτικούς πόρους και εργαλεία για την προσαρμογή των βασικών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στις ατομικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών.⁵⁸

1.2.3. Ψυχική και Συμπεριφορική Υγεία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι πιθανότητες είναι αυξημένες για τους μαθητές πρόσφυγες να υποφέρουν από τραύματα ή κακή ψυχική υγεία,⁵⁹ ωστόσο, είναι λιγότερο πιθανό να αναζητήσουν υποστήριξη ψυχικής υγείας.⁶⁰ Από σχετική μελέτη

⁵⁷ Scanlan, M. & López, F. (2014) *Leadership for culturally and linguistically responsive schools*, Routledge.

⁵⁸ Reynolds & Bacon, Interventions Supporting the Social Integration of Refugee Children and Youth in School Communities: A Review of the Literature.

⁵⁹ Sullivan, A. & Simonson, G. (2016) "A systematic review of school-based social- emotional interventions for refugee and war-traumatized youth," *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530.

⁶⁰ Ellis, B., Miller, A. B., Baldwin, H. & Abdi, S. (2011) "New directions in refugee youth mental health services: Overcoming barriers to engagement," *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(1), 69-85.

διαπιστώνεται ότι το 57,8% των προσφύγων μαθητών είχαν ανάγκη από υπηρεσίες ψυχικής υγείας, ενώ μόνο το 12,7% είχε πρόσβαση σε τέτοιου είδους υπηρεσίες. Συνεπώς, λόγω του σημαντικού -ποσοτικά- χρόνου που περνούν οι μαθητές πρόσφυγες στο ίδιο το σχολείο θα μπορούσαν να εντοπίζονται τα πιθανά τραύματα των μαθητών αυτών και συνακόλουθα να παρέχονται οι κατάλληλες υπηρεσίες ψυχικής υγείας ή η ευαισθητοποίηση των εμπλεκομένων για τη σημασία αυτής της υποστήριξης.⁶¹

1.2.4. Προγράμματα Μετά το Σχολείο

Από διάφορες μελέτες, όπως η 2018 SIRIUS Watch Report, καταδεικνύεται η αξία των προγραμμάτων μετά το πέρας του σχολικού ωρολογίου προγράμματος για μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο όσον αφορά στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και προσωπικές τους δεξιότητες.⁶² Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται ότι εξωσχολικοί παράγοντες μπορούν να επιδρούν άμεσα στην σχολική επιτυχία των μαθητών, παράγοντες οι οποίοι δεν πρέπει να αγνοούνται.⁶³ Ωστόσο, η καταγραφή των παραγόντων αυτών για μαθητές πρόσφυγες δεν είναι συστηματικοί και δεν υποστηρίζονται από εκτενή στοιχεία.⁶⁴

1.2.5. Συμπράξεις Σχολείων-Οικογενειών και Σχολείων-Κοινοτήτων

Ερευνητικά, η ένταξη έχει οριστεί με ευρύτερους τρόπους, σε τομείς όπου η συμμετοχή του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στην εστίαση στον μαθητή, αλλά κάνοντας ένα παραπάνω βήμα στρέφεται προς την παροχή βοήθειας και προς την οικογένεια, ώστε αυτή να εμπλακεί ενεργά στην ευρύτερη κοινότητα και να διασφαλιστεί η πρόσβαση σε υπηρεσίες που επιτρέπουν στους μαθητές πρόσφυγες να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Αντλαμβάνεται κανείς πως

⁶¹ Reynolds & Bacon, Interventions Supporting the Social Integration of Refugee Children and Youth in School Communities: A Review of the Literature.

⁶² Lipnickienė, K., Siarova, H. & Van der Graaf, L. (2018) "Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools," *SIRIUS Network*, https://www.siriusmigrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

⁶³ Bolden, D. & Tymms, P. (2020) "Standards in education: reforms, stagnation and the need to rethink," *Oxford Review of Education*, 46(6), 717-733.

⁶⁴ Lipnickienė et al., Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools.

η εμπλοκή της οικογένειας στην σχολική πραγματικότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή λειτουργεί προωθητικά και στην επιτυχή ένταξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός είναι ένας βασικός παράγοντας για την ένταξη των προσφύγων μαθητών. Ακόμη, δεν θα πρέπει να αγνοείται ότι οι ίδιες οι κοινότητες προσφύγων και μεταναστών στα κράτη υποδοχής διαθέτουν εκτεταμένη γνώση αναφορικά με το πλαίσιο, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών τους, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιούνται στα σχολεία κατά τον σχεδιασμό της προσέγγισης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.⁶⁵

Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι ερευνητικά καταδεικνύεται η αξία την γονικής συμμετοχής για τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, πρακτικά, οι προσφυγικές οικογένειες είναι πολύ λιγότερο συνδεδεμένες με τα σχολεία των παιδιών τους.⁶⁶ Το γεγονός αυτό προκύπτει από διαφορετικές προσδοκίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ρόλους σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων, τα γλωσσικά εμπόδια, τον σεβασμό στην εξουσία του σχολείου και τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαδικασία επανεγκατάστασης.⁶⁷ Ο ρόλος των «culturalbrokers», όπως περιγράφονται από τους Georgiset al., θα μπορούσε να είναι καθοριστικός για την ενίσχυση των σχέσεων και της κατανόησης μεταξύ των γονέων των προσφύγων και του σχολικού προσωπικού.⁶⁸ Οι διαμεσολαβητές αυτοί θα μπορούσαν να ενεργούν μεταξύ του σχολείου υποδοχής και της οικογένειας, συνήθως με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο, εφόσον μπορούν ευκολότερα να κατανοήσουν τις πολιτισμικές διαφορές που μπορεί να υφίστανται μεταξύ της οικογένειας προσφύγων και του σχολείου.

1.3. Συνεργασίες μεταξύ Διακυβευματούχων και Σχολείων

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οι ευθύνες των σχολείων απέναντι στους μαθητές πρόσφυγες είναι μεγάλες και ποικίλες για την εξασφάλιση των αναγκών τους, οι οποίες

⁶⁵ Wagner, E. (2017) “Refugee education: Is technology the solution?,” *Save the Children*, https://inee.org/system/files/resources/18_PromisingPractices_TECH%2BCOMPILATION_W EB.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

⁶⁶ Hornby, G. & Lafaele, R. (2011) “Barriers to parental involvement in education: An explanatory overview,” *Educational Review*, Vol. 63(1), 37-52.

⁶⁷ Georgis, R., Gokiart, R. J., Ford, D. M. & Ali, M. (2014) “Creating inclusive parent engagement practices: Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families,” *Multicultural Education*, 21(3-4), 23-27.

⁶⁸ *Ibid.*

αφορούν εκπαιδευτικά, υγειονομικά, κοινωνικά και συναισθηματικά ζητήματα. Ωστόσο, το πιο σύνθητες φαινόμενο είναι τα σχολεία να μην είναι επαρκώς προετοιμασμένα και εξοπλισμένα για την αντιμετώπιση αυτών των περίπλοκων, μοναδικών και πολύπλευρων αναγκών των προσφύγων μαθητών εκτός του πεδίου της εκπαίδευσης.⁶⁹ Λόγω αυτού, η ανάπτυξη πρακτικών μικρής κλίμακας, για παράδειγμα εντός των δήμων ή των περιφερειών, θα μπορούσαν να έχουν θετικό αντίκτυπο. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των σχολείων στην ευρύτερη τοπική υποδομή υποστήριξης των μαθητών προσφύγων είναι κρίσιμος, συμπεριλαμβανομένων των φορέων κοινωνικών υπηρεσιών, των δημόσιων βιβλιοθηκών και των γειτονιών, καθώς και των ενώσεων γονέων και εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική ένταξη των προσφύγων μαθητών στην εκπαίδευση, με εκτενή προσοχή στις πολύπλευρες ανάγκες τους, απαιτεί στενή συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των σχολείων και άλλων παρόχων υπηρεσιών και διακυβευματούχων.⁷⁰

Στο ίδιο πνεύμα, στην έκθεση SIRIUSWatch για το 2018 αναφέρονται τα πολυάριθμα οφέλη των συνεργασιών και συνεργειών μεταξύ σχολείων και μη τυπικών εκπαιδευτικών για την ένταξη των προσφύγων μαθητών. Οι μη τυπικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να γεφυρώσουν την περιορισμένη τεχνογνωσία των σχολείων στην εκπαίδευση των προσφύγων και να αντιμετωπίσουν κοινωνικά προβλήματα όπως ο εκφοβισμός και η ξενοφοβία, παράλληλα με την παροχή πρόσθετων εκπαιδευτικών διαστάσεων, όπως συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητες και να συνδεθούν με δυσπρόσιτες ομάδες-στόχους, όπως μαθητές σε κέντρα προσφύγων.⁷¹

Για όλες τις πτυχές της συμπεριληπτικής και ολοκληρωμένης εκπαίδευσης των προσφύγων, οι συνεργασίες με τον ιδιωτικό τομέα μπορούν επίσης να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η παροχή καινοτόμων εργαλείων και προσεγγίσεων από ιδιωτικούς οργανισμούς θα μπορούσε να οδηγήσει σε περισσότερο ολοκληρωμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Ακόμη, η παροχή εκπαιδευτικών λύσεων μέσω της χρήσης τεχνολογιών για την προσπέλαση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί θα μπορούσε να αναδειχθεί σε σημαντικό τομέα με μεγάλες δυνατότητες ανάπτυξης. Ωστόσο, αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς, τη

⁶⁹ Thomas, R. (2016) "The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion," *Journal of Human Rights and Social Work*, 1, 193–201.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Lipnickienė et al., Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools.

σχολική ηγεσία και τις τοπικές δημόσιες αρχές να κατανοήσουν πώς να συνεργάζονται και να αποκομίζουν τα οφέλη της συνεργασίας με ιδιωτικούς εταίρους.⁷²

Συνεπώς, λόγω των πολύπλευρων αναγκών των προσφύγων μαθητών και της εμπλοκής διαφόρων εξωτερικών δρώντων, γίνεται εμφανές ότι ο σχεδιασμός των τοπικών πρακτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των μαθητών αυτών απαιτεί χρόνο και πόρους ώστε να μελετηθεί το τοπικό περιβάλλον, να προσδιοριστούν οι ατομικές τους ανάγκες και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις αλλά και οι κατάλληλες υποδομές για τη στοχευμένη υποστήριξή τους. Έτσι, θα πρέπει να λάβουν χώρα εκτενείς εκτιμήσεις αναγκών από σχεδιαστές και εφαρμοστές πρακτικών προκειμένου να διασφαλίζεται η σχετικότητα και η ουσιαστικότητα των παρεμβάσεων αυτών.⁷³

Παράλληλα, συναφείς γνώσεις αναφορικά με τις ανάγκες και τις περιστάσεις μπορούν να παρέχονται και από τις ίδιες τις τοπικές κοινότητες προσφύγων, και άρα η συμμετοχή τους, ως ενεργοί φορείς αλλαγής, μαζί με τα σχολεία και τους λοιπούς διακυβευματούχους είναι καθοριστική κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων υποστήριξης. Οι τοπικές αρχές, οι κοινότητες, τα σχολεία και τα ενδιαφερόμενα μέρη θα πρέπει να συμμετέχουν, όχι μόνο στον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας νέας πρακτικής, αλλά και στην προσαρμογή -αναθεώρηση μιας κλιμακούμενης πρακτικής και εν τέλει στην υλοποίησή μιας πολιτικής.

2. Τα Εμπόδια στην Πρόσβαση των Προσφύγων στο Σχολείο

Βάσει της ανωτέρω ανάλυσης, οι πρόσφυγες μαθητές αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια αναφορικά με την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως λόγω της διαμονής τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα στη χώρα υποδοχής, όπως δομές φιλοξενίας, αστικές περιοχές και τοπικές κοινότητες, όπου η διαφορετικότητα του κάθε περιβάλλοντος συνοδεύεται και από διαφορετικές προσκλήσεις.⁷⁴ Ομαδοποιώντας τις προκλήσεις αυτές, μπορούν να διαχωριστούν σε

⁷² Global Coalition to Protect Education From Attack (2020) “Education Under Attack 2020”, New York: Global Coalition to Protect Education From Attack.

⁷³ Save the Children et al., Promising practices in refugee education: Synthesis report.

⁷⁴ Dryden-Peterson, S. (2015) “Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Settlement Experiences,” *Theory Res. Educ.* 14(2), 1–18.

προκλήσεις αντιμετωπιζόμενες από την πλευρά της ζήτησης και εμπόδια/προκλήσεις από πλευρά της προσφοράς. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η διάκριση αυτή αφορά περισσότερο την ευκολία για την περαιτέρω ανάλυση τους, μιας και τα ζητήματα αυτά είναι ρευστά, συχνά αλληλεπικαλύπτονται και αλληλεπιδρούν.

2.1. Εμπόδια από την Πλευρά της Ζήτησης

Σε ό,τι αφορά στα εμπόδια και τις προκλήσεις ζήτησης αυτά αποτελούν προϊόν των ατομικών επιλογών, αναφορικά με την επιδίωξη ευκαιριών εκπαίδευσης, και συνήθως περιστρέφονται γύρω από την αντιληπτή αξία της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει παράγοντα «ώθησης και έλξης» στους προσφυγικούς καταυλισμούς λόγω της παροχής υψηλού μορφωτικού κεφαλαίου και της αποθάρρυνσης για την επιστροφή στις χώρες προέλευσης, συμβάλλοντας ακόμη και στη διαρροή εγκεφάλων.⁷⁵ Συνεπώς, μεταξύ των κινήτρων των προσφύγων για τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα συγκαταλέγονται η δυνατότητα επανεγκατάστασης στο εξωτερικό, οι δεξιότητες για απασχόληση στην τοπική οικονομία και η ανακούφιση από τη μονοτονία της ζωής του καταυλισμού.⁷⁶ Ειδικά στα αναπτυσσόμενα κράτη, η κύρια πεποίθηση σε σχέση με το σχολείο είναι ότι αυτό μπορεί να παρέχει το εισιτήριο για μία καλύτερη ζωή στο εξωτερικό, για μία καλά ή καλύτερα αμειβόμενη θέση εργασίας και κατ'επέκταση υψηλότερη κοινωνική θέση, και να μην αποτελεί απλώς μέσο για μια πιο ειρηνική ζωή σε συνθήκες συνεχιζόμενης φτώχειας.⁷⁷ Παράλληλα, μέσω της εκπαίδευσης δημιουργούνται κίνητρα για επαναπατρισμό ή μετακίνηση σε άλλους οικισμούς στις περιπτώσεις όπου η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι χαμηλή ή το περιεχόμενο δεν είναι συναφές. Το τελευταίο έδωσε ώθηση για την ανάπτυξη μιας στρατηγικής που δωρητές

⁷⁵Sommers, M. (2002) "Children, Education, and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict," *The World Bank: Conflict Prevention and Reconstruction Unit, Social Development Department of the Environmentally and Socially Sustainable Development Network.*

⁷⁶Dupuy, K., Palik, J. & Østby, G. (2022) "No right to read: National regulatory restrictions on refugee rights to formal education in low- and middle-income host countries," *International Journal of Educational Development* 88, 102537.

⁷⁷Banya, K. (1993) "Illiteracy, Colonial Legacy, and Education: The Case of Modern Sierra Leone," *Comp. Educ.* 29(2), 159–170.

(αναπτυξιακής και μη βοήθειας) σκόπιμα έχουν εφαρμόσει στο παρελθόν προκειμένου να ενθαρρύνουν ή να αναγκάσουν τον επαναπατρισμό των προσφύγων.⁷⁸

Αναφορικά με τη μειωμένη ζήτηση για εκπαίδευση μεταξύ των προσφύγων, αυτή μπορεί να προκαλείται και να οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, τρία βασικά εμπόδια αναγνωρίζονται ως τροχοπέδη: «*χαμένα χρόνια σχολικής εκπαίδευσης λόγω εκτοπισμού (με αποτέλεσμα οι μαθητές να υστερούν γνωστικά για την ηλικία τους), γλωσσικά εμπόδια στην τάξη (καθώς η γλώσσα διδασκαλίας μπορεί να διαφέρει από τη χώρα προέλευσης), και διακρίσεις από δασκάλους και συμμαθητές στο σχολείο*».⁷⁹ Στο πλαίσιο αυτό, η φτώχεια, οι πολιτιστικοί κανόνες (ιδιαίτερα γύρω από το φύλο) και οι ανησυχίες για την ασφάλεια (τόσο τα ταξίδια-εκδρομές εντός σχολικού προγράμματος όσο και η μετακίνηση –μετάβαση στο σχολείο) όπως και η έλλειψη κατάλληλων εγκαταστάσεων υγιεινής και χώρων φοίτησης κακής ποιότητας⁸⁰ μπορούν να δράσουν ανασταλτικά για την σχολική φοίτηση. Τέλος, τραυματικές εμπειρίες των μαθητών – προσφύγων που αναδύονται συχνά ενδέχεται να δυσκολεύουν την προσαρμογή στη σχολική τάξη, ενώ μπορεί να προκύψουν συγκρουσιακές καταστάσεις από την ανάμειξη μεγαλύτερων μαθητών προσφυγικής βιογραφίας⁸¹ σε ζητήματα προστασίας νεότερων συνήθως ομοεθνών.

2.2. Εμπόδια από την Πλευρά της Προσφοράς

Σε ό,τι αφορά στις προκλήσεις από την πλευρά της προσφοράς, αυτές συχνά είναι συστημικές, και αφορούν διαθρωτικούς περιορισμούς που εμποδίζουν τους πρόσφυγες να φοιτήσουν και να παραμείνουν στο σχολείο. Βασικό εμπόδιο στην πρόσβαση των εκτοπισμένων στο σχολείο αποτελεί η απουσία φυσικών σχολείων σε δομές φιλοξενίας ή αντίστοιχες δομές και η έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης για τη σύσταση και έναρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων.⁸² Παράλληλα, μπορούν να

⁷⁸Bensalah, K., Sinclair, M. & Nacer, F. H. (2000) *Education in Situations of Emergency or Crisis: Challenges for the New Century*, UNESCO, Paris.

⁷⁹ Dryden-Peterson, Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Settlement Experiences.

⁸⁰ Global Coalition to Protect Education From Attack, *Education Under Attack 2020*.

⁸¹ Dupuy, K. & Krijn, P. (2010) *War and Children: A Reference Handbook*, ABCCLIO, Santa Barbara, Denver, Oxford.

⁸² Ferris, E. & Winthrop, R. (2010) "Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons Affected by Conflict," Background paper prepared for the Education

εντοπιστούν βασικές ελλείψεις σε υλικά και εκπαιδευμένους δασκάλους, δυσχαιρένοντα ζέτσι τη διεξαγωγή επαρκούς διδασκαλίας.⁸³

Ακόμη, ένας τομέας που δεν έχει γνωρίσει αρκετή ανάπτυξη και καταγραφή αφορά στους κανονισμούς και τη διαφορετικότητα αυτών μεταξύ των κρατών υποδοχής. Όπως εύκολα γίνεται κατανοητό, το κανονιστικό πλαίσιο αποτελεί θεμελιώδη και ουσιαστικό παράγοντα για την διευκόλυνση της πρόσβασης των προσφύγων μαθητών στα σχολεία, καθορίζοντας όχι μόνο τη δυνατότητα και τον τρόπο πρόσβασης στην επίσημη εκπαίδευση αλλά και το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης (επίσημη ή μη, και σε ποια επίπεδα: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, κ.λπ.). Παρόλο που οι πρόσφυγες είναι μη πολίτες, που υπάρχουν δηλαδή μεταξύ και εκτός εθνικών κρατών, και παρότι οι περιορισμοί οικονομικών κυρίως πόρων συχνά εμποδίζουν τις κυβερνήσεις υποδοχής να παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες σε πολίτες και μη πολίτες, η ικανότητα των προσφύγων να έχουν πρόσβαση στα δημόσια αγαθά και τις υπηρεσίες υπόκειται τελικά στην εξουσία του κράτους υποδοχής στο οποίο διαμένουν, αφού ακόμη και σε χώρους και δομές φιλοξενίας «το έργο της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως και σε άλλα θέματα, συντονίζεται από τις κυβερνήσεις των χωρών στις οποίες διαμένουν πρόσφυγες».⁸⁴ Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες «είναι ζωτικής σημασίας το δικαίωμα των προσφύγων στην εκπαίδευση να μπορεί να διασφαλιστεί από την εθνική νομοθεσία και τα πλαίσια πολιτικής. Πράγματι, το ποσοστό φοίτησης των προσφύγων στο σχολείο μπορεί να αυξηθεί μέσω της υιοθέτησης και εφαρμογής εθνικών νόμων και πολιτικών που διεκδικούν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση».⁸⁵ Η εκπαίδευση των προσφύγων επομένως «εξαρτάται από τους νόμους, τις πολιτικές και τις πρακτικές που ισχύουν σε κάθε εθνικό πλαίσιο».⁸⁶ Στο ίδιο πνεύμα, «η διαθεσιμότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από τις κυβερνητικές πολιτικές» και «εκτελεστά ρυθμιστικά πλαίσια και νομικές διατάξεις που διέπουν την αποδοχή παιδιών προσφύγων στο σχολείο, ιδιαίτερα στη μεταδημοτική εκπαίδευση, απουσιάζουν σε μεγάλο

for All Global Monitoring Report 2011, 2011/ED/EFA/MRT/PI/38, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

⁸³Dupuy, K., Palik, J. & Østby, G. (2022) “No right to read: National regulatory restrictions on refugee rights to formal education in low- and middle-income host countries,” *International Journal of Educational Development* 88, 102537.

⁸⁴ Dryden-Peterson, S. (2016) “Refugee education: the crossroads of globalization,” *Educ. Res.* 45 (9), 473–482.

⁸⁵ UNHCR (2019) “UNHCR Monthly Protection Update: Education,” Kampala: UNHCR, 25.

⁸⁶*Ibid.*, 5.

βαθμό» σε πολλές χώρες υποδοχής.⁸⁷ Οι κανονισμοί του κράτους υποδοχής μπορούν να επιβάλουν τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό είτε μέσω της άμεσης άρνησης στους πρόσφυγες του δικαιώματος της σχολικής εκπαίδευσης είτε απαιτώντας επίσημη τεκμηρίωση νομικής εγγραφής προσφύγων ή και απόδειξη προηγούμενης σχολικής εκπαίδευσης προκειμένου να έχουν πρόσβαση στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα.⁸⁸ Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, δεν υπάρχει συστηματική πηγή δεδομένων που να τεκμηριώνει τους κανονισμούς του κράτους υποδοχής που διέπουν την πρόσβαση των προσφύγων στην εκπαίδευση ή τον αντίκτυπο των κανονισμών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στους προσφυγικούς πληθυσμούς.

3. Οι Πολιτικές και το Νομικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στις Χώρες Υποδοχής

3.1 Διεθνείς Συμβάσεις και Στρατηγικές

Σε γενικό πλαίσιο, η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και καθοριστικό παράγοντα για τη διεκδίκηση και την πραγμάτωση άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση για όλους, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, τεκμηριώνεται σε πολλές διεθνείς συμφωνίες και συμβάσεις. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948 ορίζεται ότι «*καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση*», ενώ η «*ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας*» και η «*ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών*» αποτελούν βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης.⁸⁹ Παράλληλα, στο άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα του 1966 αναγνωρίζεται εξίσου το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε παρόμοιο πνεύμα με το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, προβλέποντας επίσης τη

⁸⁷Ferris, E. & Winthrop, R. (2010) "Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons Affected by Conflict," Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011, 2011/ED/EFA/MRT/PI/38, 22-23, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

⁸⁸ UNESCO (2017) "Protecting the Right to Education for Refugees," *Working Papers on Education Policy*, Paris: UNESCO.

⁸⁹Ηνωμένα Έθνη (1948) Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όλους και τη γενική διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλους.⁹⁰ Ακόμη, στο άρθρο 22 της Σύμβασης για το Καθεστώς των Προσφύγων (Σύμβαση της Γενεύης) του 1951 προβλέπεται η πρόσβαση των προσφύγων στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια και άλλη εκπαίδευση, καθώς και η αναγνώριση πιστοποιητικών, διπλωμάτων και πτυχίων ξένων σχολείων, η οικονομική υποστήριξη για την εκπαίδευση και η ποιότητα της διδασκαλίας.⁹¹

Τα προαναφερθέντα δικαιώματα, τονίζονται περαιτέρω και στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989, και ιδιαίτερα στο άρθρο 28, όπου ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην *«τακτική φοίτηση στο σχολείο, τη μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου και την πρόσβαση σε επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας»*.⁹²

Τέλος, στην Εκπαιδευτική Στρατηγική 2012-2016 της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες εμπεριέχεται έκκληση συγκεκριμένα προς τις χώρες συμμετοχής για την προώθηση της ένταξης των παιδιών μεταναστών, προσφύγων και απάτριδων στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ή της ανάπτυξης ανταποκρινόμενων, ποιοτικών ευκαιριών εκπαίδευσης στις περιπτώσεις όπου το πρώτο δεν είναι δυνατό.⁹³ Επιπλέον, στον 4^ο στόχο των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών, που στοχεύει στην εκπαίδευση, υπάρχει η καθοδήγηση προς τα κράτη να *«διασφαλίσουν χωρίς αποκλεισμούς και δίκαιη ποιότητα εκπαίδευσης και να προωθήσουν ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους»*.⁹⁴

3.2 Το Ευρωπαϊκό Νομικό Πλαίσιο

⁹⁰ OHCHR (2016b) “Economic, Social and Cultural Covenant,” <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

⁹¹ OHCHR (2016) “Refugee Convention,” <http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

⁹² OHCHR (2016) “Convention on the Rights of the Child,” <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

⁹³ UNHCR (2012) “Education Strategy 2012-2016,” Geneva.

⁹⁴ United Nations (2015) “Sustainable Development Goals,” http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η εκπαίδευση αποτελεί υποστηρικτική αρμοδιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σύμφωνα με το άρθρο 6 ΣΛΕΕ, γεγονός που υποδεικνύει ότι «η ΕΕ μπορεί να παρεμβαίνει μόνο για να υποστηρίξει, να συντονίζει ή να συμπληρώνει τη δράση των κρατών μελών της» και «οι νομικά δεσμευτικές πράξεις της ΕΕ δεν πρέπει να προϋποθέτουν την εναρμόνιση των νομοθετικών και κανονιστικών διατάξεων των κρατών μελών». Συνεπώς, υφίστανται πολιτικές οι οποίες διασφαλίζουν την εκπαίδευση των προσφύγων, ωστόσο αυτές χαρακτηρίζονται από κατευθυντήριο και όχι δεσμευτικό ή εναρμονιστικό χαρακτήρα.

Αντίστοιχα, στο άρθρο 2 ΣΕΕ ορίζεται ότι η «Ένωση βασίζεται στις αξίες του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του κράτους δικαίου, καθώς και του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων των προσώπων που ανήκουν σε μειονότητες». Συνεπώς, εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, προστατεύεται και κατοχυρώνεται και στη Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω του άρθρου αυτού.

Πιο συγκεκριμένα, η Οδηγία 2013/33/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου (που αντικαθιστά την οδηγία 2003/9/ΕΚ), στο άρθρο 14 παράγραφος 1, προβλέπει ότι «τα κράτη μέλη παρέχουν στα ανήλικα τέκνα των αιτούντων και στους ανήλικους αιτούντες πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους δικούς τους υπηκόους, ενόσω δεν είναι εκτελεστό μέτρο απομάκρυνσης κατ' αυτών των ιδίων ή των γονέων τους».⁹⁵ Στο ίδιο πνεύμα, στην Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Συμβουλίου, στο άρθρο 27 αναφέρεται ότι «τα κράτη μέλη παρέχουν πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε ανήλικο στον οποίο έχει χορηγηθεί διεθνής προστασία υπό όρους ίδιους με τους ισχύοντες για τους υπηκόους τους», ενώ το ίδιο καθεστώς προβλέπεται και για τους ανήλικες στους οποίους χορηγείται διεθνής προστασία για την πρόσβαση του στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην περαιτέρω κατάρτιση ή την επανεκπαίδευση.⁹⁶ Το βασικό και κοινό

⁹⁵Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση), OJ L 180, 29.6.2013, 96–116.

⁹⁶Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 13ης Δεκεμβρίου 2011, σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας (αναδιατύπωση), OJ L 337, 20.12.2011, 9–26.

χαρακτηριστικό αυτών των διατάξεων έγκειται στην παροχή με ίδιους όρους με αυτούς που απολαμβάνουν οι υπήκοοι των κρατών μελών, και όχι η δημιουργία διαφορετικού καθεστώτος για τους μετανάστες, τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο. Ακόμη, θα πρέπει να αναφερθεί το άρθρο 14 παράγραφος 2 της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ όπου απαιτείται «η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα ... [να μην] ... καθυστερεί πέραν των τριών μηνών από την ημερομηνία υποβολής της αίτησης παροχής διεθνούς προστασίας από τον ανήλικο ή εξ' ονόματος αυτού» και «προπαρασκευαστικά μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων γλωσσικών μαθημάτων, [να] παρέχονται στους ανήλικους, εφόσον κρίνεται αναγκαίο, για τη διευκόλυνση της πρόσβασης και συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα». Το 2016, προτάθηκε η αναδιατύπωση της Οδηγίας αυτής, η οποία εγκρίθηκε το 2018 από το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο όπου διατηρούνται αυτές οι εγγυήσεις και ενισχύονται περαιτέρω, όπου κανόνες της Πρότασης Κανονισμού σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας θα ισχύουν πλέον άμεσα.⁹⁷

3.2.1 Μη Δεσμευτικά Ευρωπαϊκά Κείμενα

Ακόμη, η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης και ένταξης των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο τονίζεται και στην Ευρωπαϊκή Ατζέντα για τη Μετανάστευση.⁹⁸ Προέκταση της Ατζέντας για τη Μετανάστευση αποτελεί το σχέδιο δράσης για την ένταξη υπηκόων τρίτων κρατών που εγκρίθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2016. Στο σχέδιο δράσης αναλύεται το πλαίσιο για τον συντονισμό των προσπαθειών των κρατών μελών αναφορικά με την ανάπτυξη και την ενίσχυση πολιτικών ένταξης και την υποστήριξη που μπορούν να λάβουν από την Επιτροπή σε αυτές τους τις προσπάθειες, ιδιαίτερα σε σχέση με προκλήσεις για την ένταξη των προσφύγων. Σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, τα κράτη μέλη ενθαρρύνονται, μεταξύ άλλων, «να παρέχουν εκμάθηση γλωσσών και να αποτρέπουν τον εκπαιδευτικό διαχωρισμό, να διασφαλίζουν

⁹⁷Πρόταση Κανονισμός του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας και για την τροποποίηση της οδηγίας του Συμβουλίου 2003/109/ΕΚ, της 25ης Νοεμβρίου 2003, σχετικά με το καθεστώς των υπηκόων τρίτων χωρών που είναι επί μακρόν διαμένοντες, COM/2016/0466 final - 2016/0223 (COD).

⁹⁸Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015) Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση, COM(2015) 240 final, Βρυξέλλες, 13.5.2015.

*ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δεξιότητες να διαχειρίζονται την διαφορετικότητα, να προωθούν την πρόσληψη δασκάλων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, να προωθούν τη συμμετοχή των παιδιών των μεταναστών σε προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, για να καταστεί δυνατή η πρόσβαση στην επαγγελματική κατάρτιση και να αξιολογηθούν, να επικυρωθούν και να αναγνωριστούν οι δεξιότητες και τα προσόντα των υπηκόων τρίτων χωρών».*⁹⁹

Επιπλέον, η πρόσφατα εγκριθείσα ανακοίνωση της Επιτροπής για την προστασία των παιδιών στη μετανάστευση επιβεβαιώνει τη δέσμευση της Επιτροπής να δώσει προτεραιότητα στην ασφαλή πρόσβαση στην επίσημη και μη τυπική εκπαίδευση, μειώνοντας το χρονικό διάστημα που διακόπτεται η εκπαίδευση των ανηλίκων αιτούντων άσυλο. Παράλληλα, στο κείμενο υπογραμμίζεται ότι «*η πρόωμη και αποτελεσματική πρόσβαση στη χωρίς αποκλεισμούς, επίσημη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, είναι ένα από τα πιο σημαντικά και ισχυρά εργαλεία για την ένταξη των παιδιών, την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων, την κοινωνική συνοχή και την αμοιβαία κατανόηση και, ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για εξασφάλιση ανθεκτικών λύσεων*».¹⁰⁰

3.3 Τα Εθνικά Πλαίσια και οι Πρακτικές των Κρατών Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Σε ό,τι αφορά στις εθνικές πολιτικές των κρατών μελών της ΕΕ, αυτές μπορούν να διαιρεθούν σε δύο κατηγορίες: αφενός υπάρχουν κράτη μέλη που εγγυώνται στα παιδιά των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με εκείνες των υπηκόων τους (π.χ. Ισπανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νορβηγία, Φινλανδία, Βέλγιο, Ολλανδία και Μάλτα), αφετέρου, άλλα κράτη μέλη που παρέχουν διαφοροποιημένη πρόσβαση, όπου το νομικό καθεστώς τους χρησιμοποιείται ως το

⁹⁹Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών, COM(2016) 377 final, Στρασβούργο, 7.6.2016.

¹⁰⁰Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017) Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Η προστασία των παιδιών-μεταναστών, COM(2017) 211 final, Βρυξέλλες, 12.4.2017.

κύριο επιχείρημα για τα κριτήρια διαφοροποίησης (π.χ. Βουλγαρία, Κροατία, Πολωνία, Γερμανία, Σουηδία).¹⁰¹

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το δικαίωμα πρόσβασης στην υποχρεωτική εκπαίδευση θεωρείται εγγυημένο από το ευρωπαϊκό νομοθετικό πλαίσιο και τις Οδηγίες που προαναφέρθηκαν. Ωστόσο, ο ευρωπαϊκός νομικός κανόνας που απαιτεί τα παιδιά που εισέρχονται σε ένα κράτος μέλος να εντάσσονται στην εκπαίδευση εντός τριών μηνών (άρθρο 14 παράγραφος 2, Οδηγία 2013/33/ΕΕ) δεν εφαρμόζεται πλήρως σε ορισμένες χώρες της ΕΕ λόγω παρατεταμένων διαδικασιών (πολλαπλές μετεγκαταστάσεις, χρονική καθυστέρηση στην εύρεση σχολικού χώρου κ.λπ.). Αναφέρεται, λοιπόν, ότι μπορεί να απαιτούνται έως και 6 μήνες έως την είσοδο των παιδιών αυτών σε σταθερό σχολικό περιβάλλον και, σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και περισσότερο από αυτό.¹⁰² Παράλληλα, όμως, μπορούν να εντοπιστούν και βέλτιστες πρακτικές σε κράτη μέλη όπως η Σουηδία, όπου το χρονικό πλαίσιο είναι ακόμη μικρότερο των τριών μηνών, και μάλιστα προβλέπεται περίοδος αναμονής ενός μήνα από την άφιξή τους¹⁰³ - ή βάσει της βουλγαρικής νομοθεσίας, εντός 24 εργάσιμων ημερών από την υποβολή της αίτησης ασύλου.¹⁰⁴

Ακόμη, μεταξύ των κρατών μελών μπορούν να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις αναφορικά με την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στην Ολλανδία, την Ιταλία και το Βέλγιο, η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας ανεξάρτητα από το καθεστώς τους, ενώ, αντίθετα σε άλλα κράτη μέλη, ορισμένες ομάδες προσφύγων εξαιρούνται από την υποχρεωτική εκπαίδευση -για παράδειγμα, στη Σουηδία, για τα παιδιά προσφύγων των οποίων οι διαδικασίες ασύλου εξακολουθούν να βρίσκονται σε εξέλιξη ή που δεν έχουν ακόμη άδεια διαμονής, και στη Γερμανία για παιδιά σε κέντρα υποδοχής, παιδιά από «ασφαλείς χώρες καταγωγής»

¹⁰¹ Center for the Study of Democracy (2012) “Integrating Refugee and Asylum-Seeking Children in the Educational Systems of EU Member States, Evaluation and Promotion of Current Best Practices,” *INTEGRACE* Sofia, 57-58, http://www.csd.bg/fileadmin/user_upload/INTEGRACE_handbook.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

¹⁰² Eurocities (2017) “Cities’ Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers,” January 2017, https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2017-02/Eurocities_Educationreport_FinalVersion.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

¹⁰³ Eurocities (2017) “Cities’ Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers,” January 2017, 193, https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2017-02/Eurocities_Educationreport_FinalVersion.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

¹⁰⁴ Fundamental Rights Agency (2017) “Current migration situation in the EU: Education,” May 2017, 10, <http://fra.europa.eu/en/publication/2017/current-migration-situation-eu-education> (πρόσβαση 27/09/2023).

και ασυνόδευτα παιδιά σε καθεστώτα προκαταρκτικής φροντίδας.¹⁰⁵ Συνεπώς, λόγω της έλλειψης υποχρεωτικότητας, σε αυτές τις περιπτώσεις, τα σχολεία δύνανται να απορρίψουν τους πρόσφυγες μαθητές, και παρά το γεγονός ότι προσφέρονται γλωσσικά μαθήματα και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι υποχρεωτικά για παιδιά πρόσφυγες που δεν υποχρεούνται να φοιτήσουν στο σχολείο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων το ποσοστό της φοίτησης υστερεί σημαντικά σε σχέση με τα «κανονικά» σχολεία.¹⁰⁶ Ενώ οι κανονισμοί για την υποχρεωτική φοίτηση ισχύουν κυρίως σε εθνικό επίπεδο, συνήθως επαφίεται στους δήμους να παρέχουν τις υποδομές και τους χώρους που απαιτούνται για τη συμμόρφωση με την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο.¹⁰⁷

Στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο επιδιώκουν συνήθως 3 βασικούς στόχους: «1) απόκτηση της εθνικής γλώσσας, 2) ένταξη στην γενική εκπαίδευση, και 3) ένταξη στην επαγγελματική εκπαίδευση»,¹⁰⁸ όπου τα μέτρα που υιοθετούνται αφορούν κυρίως την επίτευξη της εκμάθησης της εθνικής γλώσσας μέσω της ένταξης στη γενική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι η συνεχής γλωσσική υποστήριξη είναι απαραίτητη για τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα μετά την απόκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και εντός της διαδικασίας επίτευξης της ένταξης στη γενική εκπαίδευση. Ακόμη, ενώ η ένταξη στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα ισχύει για όλους τους πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, ο τρίτος στόχος της ένταξης στην επαγγελματική εκπαίδευση αφορά τους πρόσφυγες μεγαλύτερης ηλικίας, αλλά είναι επίσης σχετικός ως μακροπρόθεσμος στόχος για όσους φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Ibid, 7-8; Rydin et al., Country Report Sweden, 191; Bourgonje, P. (2010) “Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom,” *Education International*, Brussels, 47, <https://www.ei-ie.org/en/item/25612:education-for-refugee-and-asylum-seeking-children-in-oecd-countries> (πρόσβαση 27/09/2023); Association for Juridical Studies on Immigration (2017) “Access to Education – Italy,” *Asylum Information Database*, <http://www.asylumineurope.org/reports/country/italy/reception-conditions/employmenteducation/access-education> (πρόσβαση 27/09/2023).

¹⁰⁶ Crul, M. Keskiner, E. Schneider, J. Lelie, F. & Ghaemina, S. (2016) “No lost generation: Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey,” *EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography*, Florence, 6.

¹⁰⁷ Eurocities Cities’ Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers, 10.

¹⁰⁸ Koehler, C. (2017) “Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe,” NESET II ad hoc question No. 1/2017, <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

¹⁰⁹ *Ibid*.

Παράλληλα, υφίστανται περιπτώσεις όπου οι διοικητικές διαδικασίες αποτελούν το εμπόδιο στις ομαλές διαδικασίες ένταξης. Παράδειγμα αυτού μπορεί να είναι η εξάρτηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση από το νομικό καθεστώς των μεταναστών ή την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σταδίου της διαδικασίας ασύλου. Σε ορισμένες χώρες, για παράδειγμα στο Βέλγιο (Φλάνδρα) και το Ηνωμένο Βασίλειο, εκτός από ορισμένες βασικές προϋποθέσεις και κανόνες για την εκπαίδευση κατά την υποδοχή, δεν υπάρχει συντονισμένη κεντρική πολιτική προσέγγιση και συνάφεια με την εκπαίδευση.¹¹⁰ Ακόμη, το 2016 αναπτύχθηκε στην Ελλάδα σχέδιο δράσης για την φροντίδα, την εκπαίδευση και την κατάρτιση των προσφύγων σε hotspots και στη Φιλανδία, το Φινλανδικό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δημιούργησε μια συντονιστική ομάδα για την ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων μέτρων για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες του αυξανόμενου αριθμού προσφύγων μαθητών.¹¹¹

Επιστρέφοντας στο σουηδικό παράδειγμα, παρά την έλλειψη πρόσφατης νομοθεσίας με συγκεκριμένες διατάξεις για τη συνέχεια της εκπαίδευσης για τους νεοαφιχθέντες πρόσφυγες, ως βέλτιστη πρακτική μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι εισαγωγικές τάξεις για την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών που τέθηκαν σε ισχύ τον Ιανουάριο του 2016. Πιο συγκεκριμένα, το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει εντός δύο μηνών από την άφιξη των μαθητών αυτών στα σχολεία την υποχρεωτική χαρτογράφηση της προηγούμενης σχολικής εκπαίδευσης καθώς και του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων του γραμματισμού και των μαθηματικών. Βάσει αυτής της χαρτογράφησης αποφασίζεται ο βαθμός (ή η τάξη) στον οποίο τοποθετείται ο μαθητής και η υποστήριξη που θα παρέχει το σχολικό πλαίσιο, κατανέμοντας τον χρόνο διδασκαλίας για τα μαθήματα. Ως μέγιστος χρόνος παρακολούθησης μίας εισαγωγικής τάξης ορίζονται τα δύο χρόνια, όπου σε αυτό το χρονικό διάστημα, ο μαθητής θα πρέπει επίσης να έχει μια θέση σε μια γενική τάξη όπου θα παρακολουθεί μαθήματα σύμφωνα με το αξιολογημένο μορφωτικό επίπεδο. Μετά τη λήξη της περιόδου της εισαγωγικής τάξης, παρέχεται πρόσθετη υποστήριξη για τη γενική εκπαίδευση, εάν χρειάζεται.¹¹²

¹¹⁰ Koehler, Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum seeking Youth in Europe.

¹¹¹ Koehler, Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe.

¹¹² Ministry of Education and Research Sweden (2016) "Sweden's presentation fiche Session 1: Organisation of introductory classes," 22 March 2016.

Ακόμη, στην Ιταλία, οι εθνικές εκπαιδευτικές αρχές εισήγαγαν πρόσφατα πρωτοβουλίες adhoc με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών που ζητούν άσυλο και των ασυνόδευτων ανηλίκων, όπου η σχετική νομοθεσία προβλέπει την υποχρεωτικότητα ορισμένων πτυχών του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τα ασυνόδευτα ανήλικα. Πιο συγκεκριμένα, προβλέπεται ότι αυτοί οι μαθητές δύνανται να αποκτήσουν απολυτήριο σχολείου ακόμη και αν συμπληρώσουν το ανώτατο όριο ηλικίας για το συγκεκριμένο μάθημα πριν το ολοκληρώσουν.¹¹³

Τέλος, στη Φιλανδία, οι πολιτικές και τα προγράμματα σπουδών έχουν έναν σαφή προσανατολισμό στην πολυπολιτισμικότητα, την κοινωνική συμμετοχή και τη διεθνότητα (internationality). Ένας διαθεματικός στόχος της εκπαίδευσης περιλαμβάνει «η πολιτιστική ταυτότητα και η γνώση του πολιτισμού [να] παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να οικοδομήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα μέσω της μητρικής τους γλώσσας, της ανάλυσης του παρελθόντος, της θρησκείας, των καλλιτεχνικών και φυσικών εμπειριών και άλλων πτυχών που έχουν νόημα για αυτούς». Αντίστοιχα, παρόμοια εκπαίδευση παρέχεται και στους εκπαιδευτικούς, προσανατολισμένη στην πολυπολιτισμικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και άλλα παρόμοια ζητήματα, με στόχο την προετοιμασία των δασκάλων για εργασία με πρόσφυγες μαθητές.¹¹⁴ Ωστόσο, χρειάζεται δουλειά για να διασφαλιστεί ότι αυτοί οι στόχοι γίνονται αντιληπτοί και εφαρμόζονται σωστά στις στρατηγικές για τη μετάφραση και την εφαρμογή τους σε παιδαγωγικές διαδικασίες και δράσεις.¹¹⁵

3.4 Το Ελληνικό Πλαίσιο για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Μαθητών

Στην Ελλάδα, όπως στην υπόλοιπη Ευρώπη, το μεταναστευτικό ζήτημα που προέκυψε από το 2015 κι έπειτα αντιμετωπίστηκε με αναστολές. Η Ελλάδα, έως και την άνοιξη του 2016 χαρακτηριζόταν κυρίως ως κράτος διέλευσης, όπου οι πρόσφυγες καταγράφονταν και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα συνέχιζαν να ταξιδεύουν στις

¹¹³Grigt, S. (2017) “The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy,” *Education International*, 14, https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_journey_of_hope_2017 (πρόσβαση 27/09/2023).

¹¹⁴Finnish National Board of Education (2003) “National Core Curriculum for General Upper Secondary Education,” 23, http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

¹¹⁵Dervin, F., Simpson, A. & Matikainen, A. (2017) “EDINA Country Report – Finland,” *Edinaplatform*, 11, 16-17, <https://edinaplatform.eu/research/country-reports/> (πρόσβαση 27/09/2023).

χώρες της Κεντρικής Ευρώπης. Η κατάσταση αυτή μεταβλήθηκε με το κλείσιμο της βαλκανικής οδού και άρα του «νομίμου» περάσματος σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, αναγκάζοντας τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο να παραμένουν στα ελληνικά εδάφη έως ότου να τους επιτραπεί να συνεχίσουν, κυρίως για λόγους επανένωσης με μέλη της οικογένειάς του, σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη μέλη.¹¹⁶ Από αυτό το γεγονός, από το 2016 ένα μεγάλο μέρος του προσφυγικού πληθυσμού έχει επανεγκατασταθεί στην Ελλάδα, δημιουργώντας στις ελληνικές αρχές και την τοπική κοινωνία προκλήσεις αναφορικά με τη διαχείριση της υποδοχής και της φιλοξενίας. Ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού αυτού είναι παιδιά, με καταγωγή κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν και το Ιράκ.¹¹⁷ Κατά το 2016 περίπου 21.000 παιδιά βρίσκονταν σε χώρους προσωρινής φιλοξενίας, αστικές περιοχές και κέντρα υποδοχής και αναγνώρισης στην Ελλάδα.¹¹⁸ Οι αριθμοί αυτοί αυξήθηκαν με την πάροδο του χρόνου, όπου τα φιλοξενούμενα παιδιά από 21.000 τον Δεκέμβριο του 2017 έφθασαν τα 23.500 τον Ιούνιο του 2018, τα 27.000 τον Δεκέμβριο του 2018 και τα 32.000 τον Ιούνιο του 2019.¹¹⁹ Μεταξύ αυτών των παιδιών, το Υπουργείο Παιδείας εκτίμησε ότι κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ο αριθμός των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας (4-15 ετών) ήταν 12.000 – 14.000.¹²⁰ Για το σχολικό έτος 2021-2022, αναφέρθηκε ότι έως και 95% παιδιών με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, δηλαδή περισσότερα από 16.417 παιδιά, σύμφωνα με διαθέσιμα δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και της UNICEF.¹²¹

¹¹⁶ Σιμόπουλος, Γ. & Μάγος, Κ. (2018) «Ελπίδες, Προσδοκίες Και Ερωτήματα: Οι ‘Φωνές’ Των Μαθητών-Προσφύγων Στο Ελληνικό Σχολείο,» στο *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια*, Ρέθυμνο, 1-3 Ιουνίου 2018, 121-133.

¹¹⁷ UNHCR, UNICEF & IOM (2017) “Refugee and Migrant Children- Including Unaccompanied and Separated Children - in the EU. Overview of Trends in 2016,» <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/55971> (πρόσβαση 01/10/2023).

¹¹⁸ *Ibid.*

¹¹⁹ UNHCR, UNICEF and IOM (2018) “Refugee and Migrant Children in Europe. Overview of Trends January - December 2018,» <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/69499> (πρόσβαση 01/10/2023).

¹²⁰ Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2018) «Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18,» <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismoy-kai-parakoloythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeth-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19> (πρόσβαση 01/10/2023).

¹²¹ UNICEF (2022) “Υψηλό ποσοστό-ρεκόρ εγγραφών και φοίτησης παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας,» 4 Απριλίου, <https://www.unicef.org/greece/%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85/%CF%85%CF%88%CE%B7%CE%BB%CF%8C->

Υπό αυτές τις συνθήκες, το ελληνικό κράτος κλήθηκε να παρέχει στα παιδιά αυτά σχολική εκπαίδευση, καθώς η ανάπτυξη του γραμματισμού είναι απαραίτητο στοιχείο για την εκπαιδευτική επιτυχία, την κοινωνική συμμετοχή, την εγκατάσταση και ενσωμάτωσή τους.¹²² Συνεπώς, η προαναφερθείσα Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, βάσει της οποίας παρέχεται το θεμελιώδες δικαίωμα πρόσβασης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο, εγκρίθηκε από την ελληνική κυβέρνηση ως κράτος μέλος της ΕΕ το 2018 με τον Νόμο 4540.¹²³ Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνικές διατάξεις προβλέπουν την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών προσφύγων εντός τριών μηνών από την ημερομηνία ολοκλήρωσης της ταυτοποίησης του ανηλίκου ανεξάρτητα από το νομικό τους καθεστώς. Σε πρακτικό, όμως, επίπεδο, το διάστημα αυτό μπορεί να κυμαίνεται από τρεις έως έξι μήνες από την στιγμή εισόδου στη χώρα.¹²⁴ Επιπλέον, στο άρθρο 2 παράγραφος 3 του νόμου 1566 ορίζεται ότι η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο νηπιαγωγείο, στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, ενώ όποιος έχει την επιμέλεια ανηλίκου και παραλείπει να εγγράψει ή να επιβλέπει τις σπουδές του παιδιού τιμωρείται βάσει του Ποινικού Κώδικα.¹²⁵ Ωστόσο, τέτοιες

%CF%80%CE%BF%CF%83%CE%BF%CF%83%CF%84%CF%8C-
%CF%81%CE%B5%CE%BA%CF%8C%CF%81-
%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CF%8E%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-
%CF%86%CE%BF%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-
%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD-
%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE%BD-
%CE%BA%CE%B1%CE%B9-
%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD-
%CF%83%CF%84%CE%BF.

¹²² Matthews, M. (2008) "Schooling and settlement: refugee education in Australia," *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.

¹²³ Νόμος Υπ' Αριθμ. 4540, Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση, L 180/96/29.6.2013) και άλλες διατάξεις Τροποποίηση του ν. 4251/2014 (Α' 80) για την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2014/66/ΕΕ της 15ης Μαΐου 2014 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής υπηκόων τρίτων χωρών στο πλαίσιο ενδοεταρικής μετάθεσης Τροποποίηση διαδικασιών ασύλου και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ Α' 91/22-05-2018).

¹²⁴ Cruil, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Jens Schneider, J. & Shuayb, M. (2019) "How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey," *Comparative Migration Studies*, 7(10), <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>.

¹²⁵ Νόμος 1566/1985 : Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

διατάξεις σπάνια και δύσκολα εφαρμόζονται σε ευάλωτους πληθυσμούς όπως οι πρόσφυγες.¹²⁶

3.4.1 Η Εκπαίδευση των Προσφύγων στην Ελλάδα

Απόκριση στην αύξηση των εισροών προσφύγων αποτέλεσε το σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων και αιτούντων άσυλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τον Μάρτιο του 2016 από το Υπουργείο Παιδείας.¹²⁷ Ειδικότερα, ανατέθηκε στην Επιστημονική Επιτροπή για την υποστήριξη των παιδιών προσφύγων να διατυπώσει και να υποβάλει αποτελεσματικές και ρεαλιστικές προτάσεις επί του θέματος.¹²⁸ Ακόμη, όπως αναφέρουν οι Simopoulos&Magos το είδος των εκπαιδευτικών πολιτικών που θα έπρεπε να προταθούν για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην ελληνική επίσημη εκπαίδευση αποτελούσε δίλημμα για την Επιστημονική Επιτροπή.¹²⁹ Πιο συγκεκριμένα, βάσει του υπάρχοντος θεσμικού και νομικού πλαισίου, η πρόσβαση στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση για ανήλικους υπηκόους τρίτων χωρών, ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους στην Ελλάδα καθώς και την εγγραφή τους στο σχολείο με ελλιπή δικαιολογητικά, ήταν ρητή. Παράλληλα, όμως, οι κυρίαρχες εσωτερικές συζητήσεις στην ελληνική κοινωνία αντιμετώπιζαν το ζήτημα αυτό με αρκετά διχασμένο τρόπο και απόψεις,¹³⁰ καθώς τα κύρια επιχειρήματα στον δημόσιο διάλογο αφορούσαν αφενός σε μια ρητορική «παράνομων μεταναστών», «εισβολέων», «κλειστών κέντρων υποδοχής», «απέλασης» και, αφετέρου, στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αλληλεγγύης.¹³¹

¹²⁶Crul et al., How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey.

¹²⁷ Scientific Committee in Support of Refugee Children (2017) “The Refugee Education Project,” Hellenic Republic, Ministry of Education, Research and Religious Affairs, https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/CENG_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPEH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_070_.pdf (πρόσβαση 01/10/2023).

¹²⁸*Ibid.*

¹²⁹Σιμόπουλος& Μάγος, Ελπίδες, Προσδοκίες Και Ερωτήματα: Οι ‘Φωνές’ Των Μαθητών-Προσφύγων Στο Ελληνικό Σχολείο.

¹³⁰ Scientific Committee in Support of Refugee Children, The Refugee Education Project.

¹³¹Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019) *Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, Αθήνα : Gutenberg.

Ωστόσο, η Ελλάδα είχε το «πλεονέκτημα» να έχει αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις, λόγω της πτώσης του κομμουνιστικού μπλοκ το 1989, και τα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως και οι αρχές κλήθηκαν να ενσωματώσουν τους μετανάστευσις δομές της γενικής εκπαίδευσης. Παρά, λοιπόν, τούτου του «πλεονεκτήματος», η Επιστημονική Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας κλήθηκε να διεκπεραιώσει ένα εξαιρετικά απαιτητικό έργο το οποίο σχεδιάστηκε υπό πίεση χρόνου. Το έργο αυτό ήταν ακόμη πιο απαιτητικό λόγω του ετερογενούς προσφυγικού πληθυσμού, των ασταθών παραμέτρων, λόγω συνθηκών και τόπων διαμονής, και του αυξημένου αριθμού των προσφύγων.¹³² Για την παρακολούθηση των πολιτικών αυτών υπεύθυνη ορίστηκε η Ομάδα Εργασίας για τη Διαχείριση, τον Συντονισμό και την Παρακολούθηση της Εκπαίδευσης Προσφύγων που συγκροτήθηκε το καλοκαίρι του 2016, η οποία το 2018 αναγνωρίστηκε ως αυτοτελές τμήμα.¹³³

Παράλληλα, το σχολικό έτος 2016-2017 αποτέλεσε έτος «προένταξης» για τα παιδιά που διαμένουν στους προσφυγικούς καταυλισμούς ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβασή τους στη σχολική κανονικότητα.¹³⁴ Επιπρόσθετα, το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε τις μέχρι σήμερα ισχύουσες εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των προσφυγόπουλων, δηλαδή: ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής αγωγής εντός των καταυλισμών, δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν στους καταυλισμούς, και την ένταξη των προσφυγόπουλων στα γενικά σχολεία, με την υποστήριξη τάξεων υποδοχής, για τα προσφυγόπουλα που ζουν σε αστικές περιοχές (Βλ. Πίνακα 1).¹³⁵

Τύπος Σχολείου	Τοποθεσία Διαμονής
ΔΥΕΠ (νηπιαγωγείο)	Καταυλισμοί προσφύγων
ΔΥΕΠ (δημοτικό σχολείο και γυμνάσιο)	Καταυλισμοί προσφύγων
Γενικά σχολεία - Τάξεις Υποδοχής	Αστικές Περιοχές

Πίνακας 1. Τύπος σχολείων που φοιτούν οι μαθητές πρόσφυγες.¹³⁶

¹³² Scientific Committee in Support of Refugee Children, The Refugee Education Project.

¹³³ Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 18 ΦΕΚ Α' 31/23.2.2018.

¹³⁴ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016) «ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων», <<http://iep.edu.gr>> (πρόσβαση 01/10/2023).

¹³⁵ Tsioupis, K. & Sevie, P. (2020) "Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps," *International Journal of Modern Education Studies*, (4)2, 81-109.

¹³⁶ Tsioupis & Sevie, Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps.

Πιο συγκεκριμένα, προπαρασκευαστικές τάξεις για πρόσφυγες μαθητές προσφέρονται στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων για όσους πρόσφυγες διαμένουν σε προσφυγικούς καταυλισμούς. Για τα παιδιά ηλικιών 4-5 ετών, ιδρύονται τέτοιες δομές για νηπιαγωγεία, για τις ηλικίες 6-12 ετών τάξεις δημοτικού σχολείου και για παιδιά 13-15 ετών τάξεις γυμνασίου σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συνορεύουν με προσφυγικούς καταυλισμούς και λειτουργούν μετά το ωράριο του γενικού σχολείου σε απογευματινές ώρες.¹³⁷ Οι τάξεις υποδοχής ή Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1996¹³⁸ και βάσει αποτελεσματικής και συμμετοχικής εκπαίδευσης σε επαναπατρισμένους μετανάστες και αλλοδαπούς μαθητές. Μετά την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών το πρόγραμμα σπουδών προσαρμόζεται ώστε να εξυπηρετεί την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.¹³⁹

Μέσω της θεσμοθέτησης των ανωτέρω ρυθμίσεων, το σχολικό έτος 2016-2017 3.800 πρόσφυγες μαθητές εγγράφηκαν στα δημόσια σχολεία,¹⁴⁰ αριθμός ο οποίος αυξήθηκε σε 8.017 για το σχολικό έτος 2017-2018,¹⁴¹ και 12.867 για το 2018-2019.¹⁴² Ωστόσο, παρά την αύξηση των προσφύγων μαθητών, υπάρχουν και παιδιά τα οποία έχουν αποκλειστεί από την εκπαίδευση, αν και το ποσοστό αυτό μειώνεται.¹⁴³ Πιο συγκεκριμένα, το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες σημείωσε ότι πρέπει να αυξηθεί το ποσοστό των παιδιών προσφύγων που φοιτούν στο σχολείο, ενώ απαιτείται πρόσθετη δράση στα νησιά του Αιγαίου, καθώς η πρόσβαση στην εκπαίδευση παραμένει προβληματική για τα παιδιά των προσφύγων, ειδικά στα ανατολικά νησιά.¹⁴⁴

¹³⁷Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016, Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

¹³⁸Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996, Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, άρθρο 35.

¹³⁹Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

¹⁴⁰Στεργίου & Σιμόπουλος, Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων.

¹⁴¹Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18.

¹⁴²Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2019) «Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση - Δράσεις ΥΠΑΙΘ για τη συμπερίληψη παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.» <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m> (πρόσβαση 01/10/2023).

¹⁴³Στεργίου & Σιμόπουλος, Μετά το κοντέινερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων.

¹⁴⁴Greek Council for Refugees (2018) "AIDA Asylum Information Database. Country Report: Greece," European Council on Refugees and Exiles (ECRE).

3.4.1.1 Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων

Η ίδρυση των Εγκαταστάσεων Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων συνοδεύτηκε από τη δημιουργία του θεσμού των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Οι Συντονιστές αυτοί αποτελούν μόνιμους εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας με κατάρτιση στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (κάτοχοι μεταπτυχιακών, διδακτορικών ή άλλης πιστοποιημένης κατάρτισης). Ακόμη, οι Συντονιστές μπορούν να έχουν «εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, τμήματα διδασκαλίας ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και σε Δ.Υ.Ε.Π. ή προϋπηρεσία σε θέση συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων σε κέντρα ή δομές φιλοξενίας».¹⁴⁵

Τέτοιοι Συντονιστές τοποθετούνται σε κάθε καταυλισμό προσφύγων προκειμένου να συνεργάζονται και να αναφέρονται στις εκπαιδευτικές αρχές αλλά και να συνεργάζονται με εκπροσώπους άλλων Υπουργείων και διεθνών οργανισμών που υπάρχουν στις δομές υποδοχής.¹⁴⁶ Ακόμη, κομμάτι των αρμοδιοτήτων τους είναι η πρόταση μέτρων για τη λειτουργική πιστοποίηση των ΔΥΕΠ και την πρόβλεψη θεμάτων που αφορούν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας.¹⁴⁷ Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων συγκεκριμενοποιούνται περισσότερο με τον Νόμο 4547/2018, και διαχωρίζονται σε δύο τομείς: τον συμβουλευτικό τομέα της εκπαίδευσης, και τον διοικητικό, κοινωνικό και μορφωτικό τομέα της εκπαίδευσης (Βλ. Πίνακα 2).¹⁴⁸

Συμβουλευτικός - Εκπαιδευτικός Τομέας	Διοικητικός - Κοινωνικός - Μορφωτικός Τομέας
«Εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ.»	«Κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία ταυτότητας των παιδιών που θα φοιτήσουν στις Δ.Υ.Ε.Π. και παράδοση αυτών στους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων για την πραγματοποίηση των εγγραφών των μαθητών.»

¹⁴⁵Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, Νόμος 4547/2018 : Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρο 78 παράγραφος 4β.

¹⁴⁶Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016.

¹⁴⁷*Ibid.*

¹⁴⁸Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρο 77 παράγραφος 4α και 4β.

<p>«Διοργάνωση δράσεων για την ενημέρωση των εγκατεστημένων στο κέντρο ή και τη δομή φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί, για την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης.»</p>	<p>«Επικαιροποίηση των καταστάσεων καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π., σε συνεργασία με τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων.»</p>
<p>«Παρακολούθηση και συντονισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονται μέσα στα κέντρα ή και τις δομές φιλοξενίας από μη κρατικούς φορείς, ελληνικούς ή μη, καθώς και στη τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων των εκπαιδευτικών δράσεων.»</p>	<p>«Εποπτεία και συντονισμός των απαραίτητων ενεργειών για την ομαλή αποχώρηση και επιστροφή των μαθητών από και προς τα κέντρα φιλοξενίας ή και τις δομές φιλοξενίας, προς και από τις Δ.Υ.Ε.Π., με την κατανομή τους σε ομάδες.»</p>
<p>«Σύνταξη έκθεσης εκπαιδευτικών πεπραγμένων, στο τέλος του σχολικού έτους και υποβολής της στον οικείο περιφερειακό διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. και στο Ι.Ε.Π.»</p>	<p>«Καταγραφή των υπηρεσιακών ή άλλων αναγκών, για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Για το σκοπό αυτό υποχρεούνται να επισκέπτονται τακτικά τις Δ.Υ.Ε.Π. αρμοδιότητάς τους.»</p>
	<p>«Συντονισμός των απαραίτητων ενεργειών για την έναρξη και την ομαλή λειτουργία των παραρτημάτων σχολικών μονάδων [...] σε συνεργασία με τους οικείους διευθυντές εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα, το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ, καθώς και εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών.»</p>
	<p>«Συμπλήρωση και επικαιροποίηση, ανά δεκαπέντε (15) ημέρες, της ηλεκτρονικής φόρμας που είναι προσβάσιμη μέσω του ιστοχώρου του Ι.Ε.Π. και αφορά την καταχώριση στοιχείων σχετικών με τις αρμοδιότητές τους.»</p>
	<p>«Ενημέρωση των γονέων ή επιτρόπων ή κηδεμόνων και διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών, σε συνεργασία με το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.»</p>

Πίνακας 2. Καθήκοντα των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων βάσει του άρθρου 77 παράγραφος 4α και 4β του Νόμου 4547/2018.

Συνεπώς, ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων έγκειται στη λειτουργία τους ως συνδέσμου μεταξύ των προσφυγικών καταυλισμών, του σχολείου και των εκπαιδευτικών αρχών. Ο ορισμός Συντονιστών σε κάθε προσφυγικό

καταυλισμό είναι καθοριστικός για τα απαιτητικά καθήκοντα που αναλαμβάνουν ώστε να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα από τα όρια της σχολικής κοινότητας και να πλησιάσουν παιδιά σχολικής ηλικίας που βρίσκονται σε καταυλισμούς, να φέρουν τον προσφυγικό πληθυσμό σε επαφή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να δημιουργήσουν γέφυρες μεταξύ του σχολείου, της προσφυγικής οικογένειας και της κοινότητας.¹⁴⁹

Ταυτόχρονα, οι Συντονιστές αποτελούν τους μόνους υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας με πρακτική γνώση για προσφυγικούς καταυλισμούς και των δύσκολων συνθηκών διαβίωσης.¹⁵⁰ Συνεπώς, εύλογα αναγνωρίστηκε η καθοριστική τους συμβολή στην διαδικασία ένταξης από την Επιστημονική Επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας.¹⁵¹ Επιπλέον, οι Συντονιστές θεωρούνται το βασικό πρόσωπο των ΔΕΥΠ όπου *«η ευθύνη τους είναι μεγάλη, καθώς είναι τα άτομα στα οποία οι γονείς πρόσφυγες εμπιστεύονται τα παιδιά τους να πάνε σχολείο και στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι τα μόνα πρόσωπα που εκπροσωπούν το σχολείο με τα οποία αυτοί οι γονείς έχουν κάποια σχέση»*.¹⁵² Έτσι, οι Συντονιστές διατελούν ρόλους *«εκπαιδευτών, συμβούλων, εκπαιδευτών συνεχούς λειτουργίας, κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, φίλων και γονέων»*.¹⁵³

4. Η Ένταξη των Παιδιών Μεταναστών και Προσφύγων

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αυξανόμενη προσοχή δίνεται στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών από το 1977, όταν τονίστηκε για πρώτη φορά η σημασία της διδασκαλίας της γλώσσας του κράτους υποδοχής στην Οδηγία 77/486/ΕΟΚ του

¹⁴⁹Tsioumpis&Sevie, Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps.

¹⁵⁰ European Union Agency for Fundamental Rights (2019) “Integration of young refugees in the EU: good practices and challenges,” https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-integration-young-refugees_en.pdf (πρόσβαση 01/10/2023).

¹⁵¹ Scientific Committee in Support of Refugee Children, The Refugee Education Project.

¹⁵²Crul et al., How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey, 18.

¹⁵³Αρώνη, Γ. (2018) «Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον,» <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf> (πρόσβαση 01/10/2023).

Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων διακινουμένων εργαζομένων.¹⁵⁴ Ενώ η Στρατηγική της Λισαβόνας και η Στρατηγική της ΕΕ για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση τόνισαν τη σημασία της εκπαίδευσης ως πρωταρχικού πόρου για μια πιο εύρωστη, δυναμική οικονομία και για συμμετοχή, κινητικότητα και ένταξη στην ΕΕ,¹⁵⁵ η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών έγινε επίσης σταδιακά αντιληπτή ως μέρος της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων - και των δικαιωμάτων των παιδιών.¹⁵⁶ Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική υποεπίδοση παιδιών από χώρες εκτός ΕΕ (σε σύγκριση με τους γηγενείς συνομηλίκους τους) θεωρήθηκε ότι «έθετε σε κίνδυνο την πιθανότητα επίτευξης των στόχων της Στρατηγικής για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής».¹⁵⁷

Αυτό το «υλιστικό» πλαίσιο αποτέλεσε το πρώτο και συνεχίζει να αποτελεί το κοινό πλαίσιο για την ένταξη των παιδιών μεταναστών στην ΕΕ, ωστόσο παράλληλες προσπάθειες επιχειρούσαν να εντάξουν και το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.¹⁵⁸ Συνεπώς, οι δύο αυτές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται ως οι βασικές για την πλαisiώση των πολιτικών ένταξης για τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών στην ΕΕ. Η πρώτη προσέγγιση αφορά ένα παγκόσμιο νεοφιλεύθερο πλαίσιο πολιτικής με την ενσωμάτωση του παραδείγματος του ανθρώπινου κεφαλαίου που εστιάζει στη σχολική απόδοση. Η δεύτερη προσέγγιση αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και ως ανθρώπινο δικαίωμα που μπορεί να συμβάλει στην ευημερία κάθε παιδιού, να προωθεί τη συμμετοχή και την ιδιότητα του πολίτη για τα παιδιά και να φέρει τη φωνή τους στο άμεσο επίκεντρο της χάραξης πολιτικής.

Βιβλιογραφικά, μπορούν να εντοπιστούν τέσσερις βασικοί τομείς πολιτικής ως διαστάσεις ένταξης που αλληλεπιδρούν και, άρα, ασκούν επιρροή στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτικό-προσφυγικό υπόβαθρο ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα: (1) τα θεμελιώδη δικαιώματα, η ισότητα και η καταπολέμηση

¹⁵⁴Οδηγία 77/486/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων διακινουμένων εργαζομένων, ΕΕ L 199 της 6.8.1977, 32-33.

¹⁵⁵Essomba, M. A. (2014) “Enhancing EU Education Policy: Building a Framework to Help Young People of Migrant Background Succeed,” *Sirius Network Policy Brief Series* 1(1), Migration Policy Institute, https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/SIRIUS_Overview.pdf (πρόσβαση 06/10/2023).

¹⁵⁶ Devine, D. (2013) “Value/ing Children Differently? Migrant Children in Education,” *Children and Society*, 27(4), 282–294.

¹⁵⁷Essomba, Enhancing EU Education Policy: Building a Framework to Help Young People of Migrant Background Succeed, 1.

¹⁵⁸Jalušič, V. & Bajt, V. (2022) “Whose children? The EU and Member States’ integration policies in education,” *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22(2), 165–179.

των διακρίσεων, (2) ημετανάστευση και η ενσωμάτωση, (3) η κοινωνική ένταξη και η συνοχή, και (4) οι πολιτικές για την εκπαίδευση και την κατάρτιση.¹⁵⁹ Αυτό το διασταυρούμενο πλαίσιο πολιτικής αποτελεί τον πυρήνα όλων των πολιτικών της ΕΕ την τελευταία δεκαετία, αν και υπήρξαν ορισμένες αλλαγές λόγω της δημοσίευσης του Σχεδίου Δράσης για την Ένταξη Υπηκόων Τρίτων Χωρών το 2016.¹⁶⁰ Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη διάσταση, η καταπολέμηση των διακρίσεων αποτελεί μέρος του ευρύτερου πλαισίου διαχείρισης της αυξανόμενης ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών κοινωνιών και των διαφορετικών προσεγγίσεων των κρατών μελών της ΕΕ στη διαχείριση της διαφορετικότητας (από το μοντέλο πολυπολιτισμικής ολοκλήρωσης έως το μοντέλο αφομοίωσης). Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη διάσταση της μετανάστευσης και της ένταξης, αυτή έχει αναδειχθεί σε σημαντικό τομέα με δύο παράλληλες δέσμες πολιτικών: μία για τους τακτικούς ή «νόμιμους» μετανάστες και η δεύτερη για τους παράτυπους μετανάστες. Η διάσταση της κοινωνικής ένταξης και συνοχής αφορά επίσης στην ενσωμάτωση μηχανισμών κατά των διακρίσεων, ενώ η τέταρτη διάσταση της πολιτικής της εκπαίδευσης και της κατάρτισης συνδέεται όλο και περισσότερο με τους άλλους τρεις τομείς λόγω του διασταυρούμενου χαρακτήρα τόσο της ένταξης όσο και της εκπαίδευσης.

Ακόμη, μπορούν να εντοπιστούν διάφορα πλαίσια στα οποία αναφέρονται κανονιστικές και πρακτικές τάσεις για την ένταξη των παιδιών μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης.¹⁶¹ Πιο συγκεκριμένα, καθοριστικό σημείο φαίνεται να αποτελεί η μετάβαση από την έμφαση στο προαναφερθέν «πρόβλημα απόδοσης» στην εκπαίδευση, στην εστίαση στη διαφορετικότητα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα ανθρώπινα (παιδικά) δικαιώματα στην εκπαίδευση και την υποκείμενη ανάγκη για κοινωνική ένταξη μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος στην εκπαίδευση. Η προηγούμενη έμφαση στην «απόδοση» –ένας από τους κύριους μοχλούς για την

¹⁵⁹Huttova, J., Kalaycioglu, E. & Molokotos-Liederman, L. (2010) “The Education of Migrant Children: An NGO Guide to EU Policies and Actions,” *Open Society Foundations*, <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/education-migrant-children-ngo-guide-eu-policies-and-actions> (πρόσβαση 06/10/2023).

¹⁶⁰Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) Ανακοίνωση ης Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών, COM(2016) 377 final, Στρασβούργο, 7.6.2016.

¹⁶¹Jalušič&Bajt, A Paradigm Shift Framed by a Crisis: Recent Debates on Immigration and Integration in Six EU Countries.

εστίαση των πολιτικών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα– κατεύθυνε επίσης την εστίαση της πολιτικής στην εκμάθηση γλωσσών.¹⁶²

Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, την προσέγγιση των επιδόσεων που αντιλαμβάνεται τις χαμηλές βαθμολογίες των παιδιών προσφύγων και την χαμηλή γλωσσική επάρκεια ως προβλήματα, αυτή έχει επικριθεί αρκετά από ερευνητές,¹⁶³ όπου, παράλληλα, τονίζεται ότι «πολιτικές και μέτρα στη μαθησιακή υποστήριξη στην ΕΕ τείνουν να επικεντρώνονται στις ακαδημαϊκές και όχι στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών».¹⁶⁴ Συνεπώς, από τη μετατόπιση της ΕΕ προς ένα πλαίσιο εγγύτερα στα δικαιώματα του παιδιού στα διάφορα έγγραφα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, αναδείχθηκε η σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων αλλά και το γενικότερο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από κατηγοριοποιήσεις βάσει των μεταναστευτικών πολιτικών, καθώς και η ανάγκη για μια διαπολιτισμική και κοινωνική προσέγγιση. Παράλληλα, αυτές οι κατευθύνσεις της ΕΕ αναφορικά με την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού υπενθυμίζουν τον ορισμό μιας προσέγγισης για τα δικαιώματα του παιδιού που περιέχεται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC), η οποία καθοδηγείται από τον «σεβασμό των απόψεων των παιδιών» (Άρθρο 12).¹⁶⁵ Προκύπτει, λοιπόν, αυτή η πιο «ολιστική» προσέγγιση, η οποία «δίνει έμφαση στην υποστήριξη των δυνατοτήτων και των πόρων του ίδιου του παιδιού και όλων των κοινωνικών συστημάτων στα οποία ανήκει το παιδί: οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, θεσμοί, θρησκευτικά και πολιτιστικά συστήματα».¹⁶⁶

Ωστόσο, αν και οι νέες κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ μπορεί να θεωρηθεί ότι ενσωματώνουν περισσότερα στοιχεία μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης για την ένταξη των παιδιών μεταναστών,¹⁶⁷ αντίθετες απόψεις ισχυρίζονται ότι δεν είναι πραγματικά παιδοκεντρικές. Πιο συγκεκριμένα, βασικό επιχείρημα αυτών των αντίθετων απόψεων

¹⁶²Jalušič&Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁶³Βλ. π.χ. Devine, Value/ing Children Differently? Migrant Children in Education.

¹⁶⁴ European Commission (2019) "Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures," *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, 21.

¹⁶⁵ Council of the European Union (2017) "EU Guidelines for the Promotion and Protection of the Rights of the Child: Leave No Child Behind," 5, https://www.eas.europa.eu/sites/default/files/10_hr_guidelines_protection_en.pdf (πρόσβαση 06/10/2023).

¹⁶⁶*Ibid*, 6.

¹⁶⁷Gornik, B. (2020) "The Principles of Child-Centred Migrant Integration Policy: Conclusions from the Literature," *Annales*, 30(4), 531–542; Medaric, Z. (2020) "Migrant Children and Child-Centredness: Experiences from Slovenian Schools," *Annales*, 30(4), 543–558.

αποτελεί το γεγονός ότι οι ισχύουσες πολιτικές της ΕΕ για την ένταξη των μεταναστών αντιλαμβάνονται τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων ως μελλοντικούς ενήλικες και όχι ως παιδιά αναφορικά με τις παρούσες και τρέχουσες ανάγκες τους, παρά την αυξανόμενη έμφαση στα δικαιώματα του παιδιού.¹⁶⁸ Εάν, λοιπόν, η προσέγγιση της ΕΕ ήταν πραγματικά παιδοκεντρική, τότε θα λαμβανόταν υπόψη η παρούσα ευημερία των παιδιών/οριζόμενη μέσω της αποκλειθείσας γνώσης από διαδικασίες συμμετοχικές για τα παιδιά, όπου μπορούν να αυτοπροσδιορίζουν τις ανάγκες τους.¹⁶⁹ Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα παιδιά θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους, να εκφράσουν τις ανάγκες τους, και να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα το (πολιτικό) περιβάλλον τους ως δρώντες.¹⁷⁰ Όπως ορίζεται και από τους Nussbaum και Sen και την προσέγγιση των ικανοτήτων, «η ευημερία δεν μπορεί να αξιολογηθεί μέσω μιας ενιαίας διάστασης, είναι πάντα πολυδιάστατη και εξαρτάται από το σύνολο των πραγματικών ευκαιριών που έχει στη διάθεσή του ένα άτομο».¹⁷¹

Σε αυτό το πλαίσιο, και λόγω της «ολιστικής» προσέγγισης αυτού του πλαισίου αναφορικά με τα δικαιώματα του παιδιού, η προσέγγιση αυτή δύναται να επεκταθεί πέραν των στενότερων ορίων της διασφάλισης της βασικής εγγύησης του δικαιώματος στην εκπαίδευση –με την έντονη έμφαση στην απόδοση– και να επικεντρωθεί στη διαμόρφωση και την εφαρμογή πολιτικών ένταξης που είναι πολύ πιο κοντά στην παιδοκεντρική προσέγγιση. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται ως ένα από τα βασικότερα κανονιστικά (normative) επιτεύγματα στο τρέχον πλαίσιο πολιτικής της ΕΕ και λόγω των υποστηρικτικών της αρμοδιοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου η ολοκλήρωση στον τομέα αυτόν αφορά στην πολυεπίπεδη διακυβέρνηση της ΕΕ ως «μια σχεδόν ανοιχτή μέθοδος συντονισμού»,¹⁷² βάσει ενός «λαβυρίνθου δρόμων, πολιτικών, δικτύων εμπειρογνομόνων πολιτικής και ανταλλαγών καλών πρακτικών, καθώς και σε πανευρωπαϊκούς μηχανισμούς αξιολόγησης».¹⁷³ Η προσέγγιση της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού ισχύει επίσης για τις εκπαιδευτικές πολιτικές σχετικά με τα παιδιά μεταναστών και των προσφύγων.¹⁷⁴

¹⁶⁸ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁶⁹ Gornik, "The Principles of Child-Centred Migrant Integration Policy: Conclusions from the Literature.

¹⁷⁰ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁷¹ Nussbaum, C. M. & Sen, A. (Eds.) (1993) *The Quality of Life* Oxford University Press.

¹⁷² Penninx & Garcés-Mascreñas, The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept, 2.

¹⁷³ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁷⁴ European Commission (2013) *Study on Education Support to Newly Arrived Migrant Children*, Publications Office of the European Union, 4.

Λόγω της έλλειψης συνοχής στο πεδίο αυτό, μπορούν να εντοπιστούν σοβαρές συνέπειες στην εφαρμογή των πολιτικών της ΕΕ σε εθνικό επίπεδο. Ενώ η «ήπια» οριζόντια προσέγγιση της διάδοσης των πολιτικών της ΕΕ μπορεί να φαίνεται κατάλληλη για τον σκοπό αυτό και μπορεί να έχει αντίκτυπο σε εθνικό επίπεδο σε μια μακροπρόθεσμη σταθερή κατάσταση, περίοδοι «κρίσης» όπως η προσφυγική κρίση του 2015 ή η διαδικασία του Brexit απαιτούν πιο συνεπείς προσεγγίσεις από πάνω προς τα κάτω παρόμοια με αυτή που παρατηρείται σε ορισμένους άλλους τομείς πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της «διαχείρισης» της μετανάστευσης. Με άλλα λόγια, ενώ πολλές ΜΚΟ και άλλοι ευρωπαϊκοί δρώντες προώθησαν τη διαμόρφωση μιας ενταξιακής προσέγγισης με όρους δικαιωμάτων και ένταξης – ακόμη και ως απαιτούμενες πολιτικές με επίκεντρο το παιδί– η προσπάθεια αυτή μπορεί εν τέλει να κριθεί ανεπαρκής λόγω του ρόλου των κρατών μελών και των κυβερνήσεών τους.¹⁷⁵

4.1 Η Κριτική της ΕΕ και των Εθνικών Πολιτικών

Σε γενικό πλαίσιο, κατά την ανάλυση πολιτικών και πρακτικών ένταξης μεταναστών τα βασικά επιχειρήματα επικεντρώνονται γύρω από εθνικές ιδιαιτερότητες οι οποίες συσχετίζονται με το ευρύτερο πλαίσιο της ΕΕ. Αφενός, μπορεί να εντοπιστεί η κοινή τάση της αμφισβήτησης της αποτελεσματικότητας και, εν τέλει, της επιτυχίας της ΕΕ σε θέματα που σχετίζονται με τη μετανάστευση και την ένταξη ή την ενσωμάτωση, όπως στην περίπτωση της Αυστρίας. Βασικό επιχείρημα σε αυτούς τους ισχυρισμούς αποτελεί η γενικότερη δυσμενής στάση της ΕΕ αναφορικά με τη μετανάστευση, στάση η οποία αναπόφευκτα ασκεί επιρροή και στις εθνικές ενταξιακές πολιτικές και την εφαρμογή τους.¹⁷⁶ Αφετέρου, λιγότερες έρευνες επικεντρώνονται ξεχωριστά στην υποδοχή προσφύγων ή μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα.¹⁷⁷

Παράλληλα, η συλλογική και αλληλέγγυα αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ζητημάτων της ΕΕ επικρίνεται και λόγω της αύξησης των ακροδεξιών πολιτικών

¹⁷⁵Jalušič, V. & Bajt, V. (2021) “What Are the Problems? Reception Communities in the EU Environment,” στο M. Sedmak, F. Hernandez-Hernandez, J. M. Sancho-Gil & B. Gornik (επιμ.), *Migrant Children’s Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*, Octaedro, 76-77.

¹⁷⁶Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States’ integration policies in education.

¹⁷⁷Onsès-Segarra, J. & Estalayo-Bielsa, P. (2020) “Integration Policies of Migrant Children in Catalonia: Challenges and Opportunities for Change,” *Annales*, 30(4), 629–642.

κομμάτων και της ρητορικής που τα ακολουθεί.¹⁷⁸ Επιπλέον, πιστεύεται ότι η ΕΕ στερείται συνεκτικής γραμμής σχετικά με τις απαιτήσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές ένταξης, τις οποίες οι ειδικοί συνδέουν με το γεγονός ότι οι εθνικές πολιτικές υστερούν σε σχέση με αυτές της ΕΕ. Η διαλείπουσα ή μερικές φορές πλήρης έλλειψη χρηματοδότησης που απαιτείται για την παροχή βιώσιμων προγραμμάτων ενσωμάτωσης, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ποινικοποίηση της μετανάστευσης, καθώς και η ρητορική των μέσων ενημέρωσης που ενισχύουν την επισφαλή και ακατάλληλη θέση των μεταναστών, θεωρούνται επίσης σημαντικά προβλήματα.¹⁷⁹

4.2 Τα Κενά και οι Αποτυχίες στις Πολιτικές Ένταξης

Σε διάφορα κράτη μέλη η υπάρχουσα κανονιστική έννοια της ένταξης, όσο και οι συγκεκριμένες πολιτικές και η εφαρμογή τους στα αντίστοιχα κράτη μέλη επικρίθηκαν έντονα. Πιο συγκεκριμένα, η συνθήκη αυτή στο Ηνωμένο Βασίλειο επικρίθηκε ως «*μια απερίσκεπτη προσέγγιση laissez-faire*» λόγω κυρίως της έλλειψης εθνικής πολιτικής αναφορικά με την ένταξη.¹⁸⁰ Παράλληλα, οι πρόσφατες πολιτικές επαναπατρισμού της Δανίας επικρίθηκαν λόγω της δημιουργίας αισθημάτων αβεβαιότητας και λόγω του αβέβαιου στάτους των μεταναστών. Σε άλλα κράτη μέλη, όπως η Πολωνία και η Σλοβενία, προέκυψαν παρόμοια επιχειρήματα αναφορικά με την έλλειψη συνεπούς πολιτικής μετανάστευσης και ένταξης σε εθνικό επίπεδο, καθώς και τις διάφορες *ad hoc* προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα τη μετατόπιση της εστίασης από το εθνικό στο σχολικό επίπεδο αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική.¹⁸¹

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν περιπτώσεις όπου αν και το εθνικό νομικό και πολιτικό πλαίσιο ορίζει επίσημα την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε πρακτικό επίπεδο τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα,

¹⁷⁸ Betz, H. G. (2019) "Facets of Nativism: A Heuristic Exploration," *Patterns of Prejudice*, 53(2), 111–135.

¹⁷⁹ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁸⁰ Popan, C., Arub, S. & Bailey, G. (2020) "Education outside the Mainstream: Valuing Cultural Heritage through Alternative Resources for the Integration of Migrant Children in the UK," *Annales*, 30(4), 613–628.

¹⁸¹ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

όπως στην Πολωνία,¹⁸² όπου το χαμηλό επίπεδο αποδοχής των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής ευρύτερα γίνεται αντιληπτό ως ένα από τα κύρια προβλήματα και εμπόδια για την ένταξη στην εκπαίδευση. Στη Σλοβενία, θεωρείται ότι το σύστημα έχει βελτιωθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, αν και τα ίδια τα προγράμματα ένταξης εφαρμόζονται από ΜΚΟ και σε βραχυπρόθεσμη κυρίως βάση, δημιουργώντας, παράλληλα, μεγάλη εξάρτηση από τους πόρους των μεμονωμένων σχολείων (και των δασκάλων), γεγονός που αξιολογείται ως ιδιαίτερος προβληματικό.¹⁸³

4.3 Αναγνώριση της Εκπαίδευσης ως Κλειδί για την Ένταξη

Αναφορικά με τις ενταξιακές πρακτικές, και παρά τα διάφορα προβλήματα και τους τομείς που χρίζουν αλλαγών, αναγνωρίζεται ότι σε πολλές περιπτώσεις η εκπαίδευση ξεχωρίζει ως ο πιο κρίσιμος τομέας και αυτός στον οποίο έχει σημειωθεί μεγαλύτερη πρόοδος.¹⁸⁴ Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να εντοπιστούν σημαντικές αλλαγές στο πεδίο κατά την τελευταία δεκαετία, και, συνολικά, οι περισσότερες αλλαγές ήταν θετικές όσον αφορά τη μεγαλύτερη ένταξη των μεταναστών, όπως φαίνεται και από την περίπτωση της Σλοβενίας ακόμη και της Πολωνίας. Στις βέλτιστες πρακτικές μπορεί ακόμη να σημειωθεί ο ορισμός πολιτιστικών βοηθών για να συνδράμουν το έργο των δασκάλων στην τάξη, είτε παρέχοντας πρόσθετη υποστήριξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων είτε βοηθώντας στη δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων, που ιδρύθηκαν σε κάποια κράτη μέλη.

Παράλληλα, όμως, έχουν εντοπιστεί κι εκείνες οι περιπτώσεις όπου παρά την υιοθέτηση των κατάλληλων εθνικών πολιτικών, τα αρμόδια υπουργεία δεν μπόρεσαν να ενισχύσουν επαρκώς τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με τις πληροφορίες που χρειάζονται σχετικά με τους πολλούς και συχνά μεταβαλλόμενους νόμους και πλαίσια για την ένταξη, τις διατάξεις και τις κατευθυντήριες γραμμές. Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή των διαφόρων μέτρων εναπόκειται στους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι συχνά στερούνται των απαραίτητων ικανοτήτων, όπως στη Σλοβενία και την Πολωνία, ενώ το χάσμα μεταξύ των επίσημων νομικών διατάξεων, των υπουργικών διακηρύξεων

¹⁸²Kościółtek, J. (2020) "Children with Migration Backgrounds in Polish Schools: Problems and Challenges," *Annales*, 30(4), 601–612.

¹⁸³Jalušič&Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁸⁴*Ibid.*

και της πραγματικής εφαρμογής τους στα σχολεία παρατηρείται και σε άλλα κράτη μέλη.¹⁸⁵ Αντίθετα, μπορούν να εντοπιστούν και περιπτώσεις, όπως αυτή της Αυστρίας, όπου η δημόσια εκπαίδευση και τα σχολεία έχουν γίνει ένα σημαντικό πεδίο μάχης στις συνεχιζόμενες δημόσιες συζητήσεις γύρω από τη μετανάστευση η οποία έχει καταστροφική επίδραση στις πολιτικές και τις πρακτικές ένταξης.¹⁸⁶ Μέσω, λοιπόν, της πολιτικοποίησης της μετανάστευσης και των ενταξιακών πολιτικών, πολλώ δε μάλλον της εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων και μεταναστών, αναδεικνύεται το κοινωνικό κόστος της μετανάστευσης, καθώς και οι «αποτυχίες» της ένταξης.

4.4 Το Ζήτημα της Εκμάθησης της Γλώσσας

Στα σημαντικότερα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τις συζητήσεις για την ενσωμάτωση των παιδιών των προσφύγων τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικά συγκαταλέγεται αυτό της εκμάθησης της γλώσσας του κράτους μέλους υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, πέραν των δυσκολιών που δημιουργούνται λόγω της απουσίας ή της ελλιπούς γνώσης της γλώσσας, περαιτέρω στιγματισμός μπορεί να δημιουργηθεί από το διαχωρισμό των παιδιών αυτών σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας της γλώσσας, διαχωρισμός ο οποίος επίσης τείνει να προκαλεί και μακροχρόνια υστέρηση στην επίδοσή τους.¹⁸⁷

Παράλληλα με αυτό το ζήτημα συζητάται και η διδασκαλία της τοπικής γλώσσας σε παιδιά προσφύγων (και στους γονείς τους), καθώς και η διδασκαλία δεύτερης γλώσσας και η κατάκτησή της, όπου η πρακτική δείχνει ότι υπάρχει άνιση κατανομή ή/και έλλειψη οικονομικών και ανθρώπινων πόρων.¹⁸⁸ Στη Δανία, για παράδειγμα, τα δανικά ως δεύτερη γλώσσα δεν είναι πλέον καν ανεξάρτητος κλάδος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αντικατοπτρίζοντας τη συνολική επίσημη στάση της αποτροπής της μετανάστευσης.¹⁸⁹ Κατά συνέπεια, η εκμάθηση γλωσσών

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ Cakir, A., Wolter, S., Liepold, M. & Sauer, B. (2020) "Intersectional Contestations: The Meanings of Integration of 'Migrant' Pupils in Austrian Schools," *Annales*, 30(4), 587–600.

¹⁸⁷ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁸⁸ Essomba, Enhancing EU Education Policy: Building a Framework to Help Young People of Migrant Background Succeed; Rheindorf, M. & Wodak, R. (2020) "Sociolinguistic Perspectives on Migration Control: An Introduction," στο M. Rheindorf & R. Wodak (επιμ.), *Sociolinguistic Perspectives on Migration Control: Language Policy, Identity and Belonging*, Multilingual Matters.

¹⁸⁹ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

αναφέρεται συχνά ως το βασικό ζήτημα για την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Προκύπτει, λοιπόν, ότι το ζήτημα της ένταξης συχνά περιορίζεται στην εκμάθηση της τοπικής γλώσσας, και άρα καταχωρίζεται ως ευθύνη των μεταναστών και των προσφύγων, όπου συχνά διασφαλίζεται ότι θα έχουν κάποια βοήθεια σε αυτή τη διαδικασία.¹⁹⁰

Σε αυτό το πλαίσιο, συχνά παρατηρείται η απαίτηση από τα παιδιά προσφύγων να μην χρησιμοποιούν καθόλου τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο. Το γεγονός αυτό, βιβλιογραφικά, επισημαίνεται ως πρόβλημα καθώς «η επικέντρωση κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων στην τοπική γλώσσα εμποδίζει τη συμπερίληψη των παιδιών μεταναστών, η οποία είναι μια πολύπλευρη και περίπλοκη διαδικασία που απαιτεί μια πραγματικά αμφίδρομη διαδικασία ανταλλαγής, μάθησης και αμοιβαίας αποδοχής».¹⁹¹ Η πεποίθηση αυτή στηρίζεται στο επιχείρημα ότι η ομιλία στη μητρική γλώσσα είναι δικαίωμα και αναγκαιότητα, ενώ όλοι επωφελούνται από τη διαφορετικότητα και τη μάθηση ο ένας από τον άλλο. Όπως σημειώνουν οι Høegh et al., πέραν της γλώσσας, υπάρχουν αρκετές άλλες πτυχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου ριζικά να μεταβληθεί η ζωή των παιδιών μεταναστών και προσφύγων προς το καλύτερο.¹⁹²

4.5 Η Ανάγκη Παιδοκεντρικής Προσέγγισης για την Ένταξη

Σε αρκετά κράτη μέλη παρατηρείται η ύπαρξη στοιχείων παιδοκεντρικών προσεγγίσεων αναφορικά με την ένταξη, όπως έχει ήδη σημειωθεί από τις βέλτιστες πρακτικές και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που παρατέθηκαν ανωτέρω. Ωστόσο, οι προσπάθειες αυτές συχνά υπονομεύονται τόσο από τις εθνικές πολιτικές μετανάστευσης όσο και από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, σε αρκετά κράτη μέλη, όπως η Πολωνία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Δανία και η Αυστρία, η ευρύτερη στάση απέναντι στη μετανάστευση, στους μετανάστες και τους πρόσφυγες σε επίπεδο κοινωνίας δεν είναι θετική, και δεν θεωρούνται ευπρόσδεκτοι. Στη Δανία,

¹⁹⁰Jalušič, V., & Bajt, V. (2019) “Comparative Report on Reception Communities: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe,” *Project report*, Koper Science and Research Centre.

¹⁹¹Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States’ integration policies in education.

¹⁹²Høegh, T., Hellesdatter Jacobsen, G., Hobel, P., Piekut, A. & Sindberg Jensen, S. (2019) “Denmark. In Reception Communities, Fieldwork with Experts: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe,” *Project report*, Koper Science and Research Centre.

για παράδειγμα, η νέα πολιτική επαναπατρισμού, η οποία εφαρμόζεται από το 2015, επισημαίνεται ότι «επιδεινώνει το πρόβλημα, με αποτέλεσμα την στασιμότητα, την έλλειψη κινήτρων για εκπαίδευση και την άρνηση των δυνατοτήτων των νέων».¹⁹³ Κατά συνέπεια, υπογραμμίζεται ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών δεν καλύπτονται γενικά από τις εθνικές πολιτικές για την ένταξη. Ακόμη, συχνά παρατηρούνται τοπικοί δρώντες οι οποίοι αναλαμβάνουν την παροχή υποστήριξης για την ενταξιακή διαδικασία, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Πολωνία, ωστόσο αυτό δεν συμβαίνει παντού. Συνεπώς, οι ΜΚΟ μπορούν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη γεφύρωση αυτού του χάσματος και στην παροχή τουλάχιστον κάποιας βοήθειας όσον αφορά την παροχή συμβουλών, τη συναισθηματική υποστήριξη, τη θεραπεία τραυμάτων και πολλές άλλες τέτοιες ανάγκες.¹⁹⁴

Στα περισσότερα κράτη μέλη αναφέρονται ελλείψεις σε αυτό τον τομέα εθνικής πολιτικής, όπου συχνά αμφισβητείται ο βαθμός στον οποίο ο σημερινός τύπος σχολικού συστήματος είναι ή θα μπορούσε να είναι παιδοκεντρικός. Πιο συγκεκριμένα, στην Πολωνία η έννοια του παιδοκεντρισμού είναι άγνωστη, και πρακτικές όπως το να ακούν και να συζητούν με τα παιδιά τις ανάγκες, τις φιλοδοξίες και τις προθέσεις τους είναι ξένες. Αντίθετα, στο Ηνωμένο Βασίλειο μπορούν να εντοπιστούν τέτοιες βέλτιστες πρακτικές σε τοπικά σχολεία και φιλανθρωπικές και εθελοντικές οργανώσεις. Οι πρακτικές αυτές συχνά περιλαμβάνουν δράσεις σε σχολικό επίπεδο για την υποδοχή των μεταναστών και των προσφύγων και πολλές καθημερινές μορφές υποστήριξης της ένταξης, παράλληλα με την προσπάθεια αμφισβήτησης των στερεοτύπων που δημιουργούνται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ή την ανάληψη και τη διεξαγωγή ερευνών για την ενημέρωση στρατηγικών νομικών υποθέσεων.¹⁹⁵

Οι εξωσχολικές πρωτοβουλίες είναι σημαντικές «κοινωνικές άγκυρες» για την ένταξη των μαθητών και παρουσιάζουν μια ευρύτερη δικτυακή προσέγγιση για την ένταξη από μια καθαρά «σχολιοκεντρική».¹⁹⁶ Στην Αυστρία, θεωρείται ότι η μελλοντική ζωή των παιδιών σχεδόν αποφασίζεται μέχρι την ηλικία των δέκα ετών – αναφερόμενοι σε μηχανισμούς έγκαιρης παρακολούθησης– επομένως, το περιθώριο

¹⁹³ *Ibid.*

¹⁹⁴ Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

¹⁹⁵ *Ibid.*

¹⁹⁶ Popan, Arub & Bailey, Education outside the Mainstream: Valuing Cultural Heritage through Alternative Resources for the Integration of Migrant Children in the UK.

έκφρασης των αναγκών τους είναι μικρό.¹⁹⁷ Στην Δανία, πάγια είναι η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να ξεκινούν διάλογο με το παιδί και να ακούν και να μαθαίνουν από τις εμπειρίες και την οπτική του παιδιού και ότι αυτό πρέπει να γίνεται εντός της τάξης.¹⁹⁸ Στη Σλοβενία, οι ειδικοί όρισαν την παιδοκεντρική προσέγγιση ως συνεργασία σε όλα τα επίπεδα: *«εργασία με το παιδί, με τους γονείς και με συναδέλφους στην αίθουσα προσωπικού του σχολείου, και πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα μέλη του προσωπικού (συμπεριλαμβανομένου του θρωρού και της καθαρίστριας) για να είναι ένα πραγματικό παράδειγμα χωρίς αποκλεισμούς»*.¹⁹⁹

Συμπεράσματα

Από την ανωτέρω ανάλυση εύκολα εξάγεται το συμπέρασμα ότι προκύπτει ένα χάσμα μεταξύ των εγγυήσεων της ΕΕ για τα δικαιώματα των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και των υφιστάμενων πολιτικών και πρακτικών των κρατών μελών σχετικά με την ένταξη των παιδιών αυτών. Παράλληλα, μπορούν εύκολα να εντοπιστούν διάφορες ελλείψεις στις πολιτικές και τις ακολουθούμενες πρακτικές από τις οποίες δημιουργούνται περαιτέρω ασυνέπειες και τοπικές προκλήσεις. Όπως γίνεται αντιληπτό και από τη διερεύνηση μεταξύ των καταστάσεων και των πρακτικών των διαφόρων κρατών μελών, παρά τις διαφορές τους, και τις γενικές και τις ειδικές αποτυχίες των πολιτικών ένταξης στην εκπαίδευση, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της ένταξης θα πρέπει να αφορά στην αναγνώριση του παιδιού και των ατομικών πόρων και προοπτικών του παιδιού για τη ζωή.

Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος θα πρέπει να είναι η υιοθέτηση ολιστικών προσεγγίσεων στις τοπικές κοινότητες που δέχονται πρόσφυγες και μετανάστες. Η ολιστική αυτή προσέγγιση θα πρέπει να περιλαμβάνει την εκμάθηση της γλώσσας όπου να χρησιμοποιούνται και να ενεργοποιούνται οι γλωσσικοί πόροι κάθε παιδιού.

¹⁹⁷Cakir, A., Wolter, S., Buschmann, D. & Sauer, B. (2019) “Austria. In Reception Communities, Fieldwork with Experts: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe,” Project report, Koper Science and Research Centre.

¹⁹⁸Høegh et al., Denmark. In Reception Communities, Fieldwork with Experts: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe.

¹⁹⁹Jalušič&Bajt, Whose children? The EU and Member States’ integration policies in education.

Παράλληλα, τα διάφορα μέρη και άτομα που εργάζονται με παιδιά μεταναστών και προσφύγων και με τις οικογένειές τους αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται σε επαγρύπνηση για τις ανάγκες τους και να είναι διατεθειμένοι να κάνουν αλλαγές. Κάποια από αυτά τα άτομα είναι αυτά που από μόνα τους δημιουργούν την αναγκαία παιδοκεντρική προσέγγιση και ήδη λαμβάνουν μέτρα και προχωρούν σε δράσεις ώστε να επέλθουν κοινωνικές αλλαγές εγγύτερες σε μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση. Η στάση αυτή των ατόμων αυτών μπορεί να αντιπαρατίθεται στις περισσότερο μονοδιάστατες απόψεις που συχνά χαρακτηρίζουν τον πολιτικό λόγο και μειώνουν τα παιδιά στο να είναι απλώς «ένα δίγλωσσο παιδί» ή ένα μέλος μιας συγκεκριμένης εθνικής ομάδας. Αντίθετα, τα άτομα αυτά και η στάση τους γίνονται αντιληπτά ως πιο θετικά και ζητούν από τα σχολεία και την κοινωνία να δουν και να αντιμετωπίσουν κάθε παιδί και οικογένεια ως άτομα με διαφορετικές ανάγκες και πόρους. Προκύπτει, λοιπόν, ότι μικρές αλλαγές, παρά το θετικό τους πρόσημο, δεν επαρκούν και θα πρέπει να επαναδιατυπωθεί και να αναθεωρηθεί ολόκληρο το παράδειγμα των ενταξιακών σχολικών έργων.

Ωστόσο, παρά την ύπαρξη των ισχυρισμών αυτών η ουσιαστική και ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αμφίβολη. Εάν η δημόσια εκπαίδευση θεωρείται βασικό εργαλείο για την ομογενοποίηση των κρατών,²⁰⁰ το σχολικό σύστημα πρέπει να είναι σχετικά ανθεκτικό στις αλλαγές και να στερεώνεται μέσα σε ένα ιστορικό και εθνικά εξαρτημένο πλαίσιο. Το επιχείρημα αυτό αποκτά ουσία όταν μπορεί να εφαρμοστεί, αφού η εθνική κυριαρχία στην «εθνική οικονομία» αποτελεί πλέον παρελθόν.²⁰¹ Η σχέση μεταξύ της εθνικής οικονομίας και του εκπαιδευτικού συστήματος αντικαθίσταται από τη σύνδεση μεταξύ της εθνικής, πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας που παράγεται κυρίως από το εκπαιδευτικό σύστημα, εντός του οποίου η απόδοση γίνεται ουσιαστικό στοιχείο. Σε αυτό το πλαίσιο τα σχολεία αποτελούν μείζον πεδίο μάχης στις δημόσιες συζητήσεις για τη μετανάστευση: «η εκπαίδευση πολιτικοποιείται γύρω από το κοινωνικό κόστος της μετανάστευσης και οι μετανάστες κατηγορούνται για τις υποτιθέμενες ατομικές και προσωπικές τους αποτυχίες ή τη μη προθυμία να ενσωματωθούν».²⁰²

²⁰⁰Gellner, E. (1992) *Nations and Nationalism*, Blackwell.

²⁰¹Blommaert, J. & Verschueren, J. (1992) "The Role of Language in European Nationalist Ideologies," *Pragmatics*, 2(3), 355–375.

²⁰²Jalušič & Bajt, Whose children? The EU and Member States' integration policies in education.

Παράλληλα, οι συζητήσεις αναφορικά με την ένταξη των παιδιών μεταναστών επικεντρώνονται συνήθως γύρω από ζητήματα εκμάθησης και κατάκτησης της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής, χωρίς να γίνονται αντιληπτά τα οφέλη της διγλωσσίας ή της πολυγλωσσίας για τον εμπλουτισμό του τοπικού σχολικού περιβάλλοντος και της δυναμικής της τάξης. Μια τέτοια γλωσσοκεντρική πολιτική ενσωμάτωσης αποτελεί κομμάτι των επιχειρημάτων που δίνουν έμφαση στην απόδοση, και ίσως αυτός να είναι και ο λόγος που δύσκολα μπορεί να συνδεθεί με την πιο ολιστική και παιδοκεντρική προσέγγιση.

Ο γλωσσικός εθνικισμός, παράλληλα με τη συμμετοχή τέτοιων διαδικασιών επανεθνικοποίησης, αντιπροσωπεύει επίσης ένα «μη βίαιο» πειθαρχικό εργαλείο που διαδραματίζει ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στη χορήγηση (ή όχι) του δικαιώματος μετανάστευσης και ενσωμάτωσης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, σε πολλά κράτη μέλη, όπως η Αυστρία, οι πολιτικές ένταξης θεωρούνται σχεδόν αποκλειστικά συσχετιζόμενες με την εκμάθηση του εθνικού πολιτισμού και την απόκτηση της εθνικής γλώσσας και κουλτούρας.²⁰³ Σε αυτή την περίπτωση, παρά τον πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ΕΕ, ακολουθείται μία εθνικιστική ατζέντα με επίκεντρο τη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Σε άλλα κράτη μέλη, όπως η Δανία και η Αυστρία, χρησιμοποιούνται αφηγήματα για παράλληλες κοινωνίες με αποτέλεσμα την απομάκρυνση από τα οφέλη του πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, παρουσιάζοντάς το ως απειλή για τον αυτόχθονα «πολιτισμό». Αυτό δημιουργεί μια σημαντική «παρεξήγηση» σχετικά με τη σημασία του δικαιώματος ελεύθερης έκφρασης στη γλώσσα των ατόμων. Κατά συνέπεια, παρατηρούνται περιπτώσεις απαγόρευσης της χρήσης της μητρικής γλώσσας και επίπληξη ή πειθάρχηση των παιδιών που το κάνουν σε ορισμένα σχολεία ή από ορισμένους δασκάλους ακόμη και κατά τη συνομιλία με συνομηλίκους και εκτός της τάξης. Μια τέτοια απαγόρευση αποτελεί πρακτική που αντικατοπτρίζει δυσοίωνα τον τρόπο με τον οποίο οι κρατικοί κανόνες σχετικά με την εκπαίδευση επιβάλλονται ιστορικά για την προώθηση της οικοδόμησης των εθνών, παράγοντας ομοιομορφία και εξαλείφοντας την ιδιαιτερότητα. Τελικά, αυτό που επιβεβαιώνουν τέτοιες πρακτικές και περιστατικά, και παρά το υπάρχον ευρωπαϊκό πλαίσιο, είναι ότι δεν ανήκουν στο παρελθόν όπως πολλοί

²⁰³Rheindorf&Wodak, Sociolinguistic Perspectives on Migration Control: An Introduction, 2-5.

θα υποστήριζαν,²⁰⁴ αλλά ο γλωσσικός εθνικισμός αποτελεί μια ανανεωμένη δύναμη σε ολόκληρη την ΕΕ.²⁰⁵

Η ένταξη και η ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων αποτελούν πολυδιάστατες διαδικασίες οι οποίες απαιτούν τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μερών και διακυβευματούχων. Σε αυτό το πλαίσιο, για την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα κράτη μέλη θα πρέπει να υπάρχει και το αντίστοιχο επίπεδο αποδοχής από την ίδια την κοινωνία υποδοχής.

Το διακύβευμα είναι ιδιαίτερα υψηλό στις μέρες μας, ιδίως λαμβάνοντας υπόψη τις πολλές αρνητικές εξελίξεις των τελευταίων ετών, όπως η προσφυγική κρίση του 2015, το Brexit, η ρωσική εισβολή στην Ουκρανία και άλλα γεγονότα σε ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο. Ακόμη, περιστατικά όπως το κλείσιμο των συνόρων (π.χ. στην Αυστρία, τη Σλοβενία και τη Δανία), η άνοδος της ριζοσπαστικής δεξιάς σε πολλές χώρες, οι εθνικές πολιτικές που στοχεύουν στην αποτροπή της μετανάστευσης και οι περιορισμοί στους μετανάστες που υποβάλλουν αιτήσεις ασύλου δεν ευνοούν ένα φιλόξενο περιβάλλον για τα παιδιά μεταναστών,²⁰⁶ πολλώ δε μάλλον για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα σε πρώιμες ηλικίες. Έτσι, η χρήση διαφορετικής γλώσσας από αυτή που χρησιμοποιείται σε τοπικό επίπεδο από παιδιά δεν γίνεται αντιληπτή ως εμπλουτισμός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά ως πρόβλημα το οποίο θα πρέπει να διευθετηθεί σε χωριστά γλωσσικά μαθήματα. Σε αυτό, λοιπόν, το γενικότερο κλίμα που δημιουργείται από τις εθνικές πολιτικές, τους πολιτικούς δρώντες και τα μέσα ενημέρωσης, είναι δύσκολο να παρακινηθούν οι νέοι να επιθυμούν την εκπαίδευση ή να αυξήσουν τις δυνατότητές τους.

Ευτυχώς, παρά τα όσα ζητήματα και περιστατικά έχουν προκύψει αναφορικά με την ένταξη των παιδιών των προσφύγων και των μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα, στην Ελλάδα, από το 2016, υφίσταται ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ προσφυγικών πληθυσμών και του ελληνικού δημόσιου σχολείου και να διευκολυνθεί η εγγραφή και

²⁰⁴ Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan Press.

²⁰⁵ Blommaert & Verschueren, *The Role of Language in European Nationalist Ideologies*.

²⁰⁶ Rheindorf, M. & Wodak, R. (2018) "Borders, Fences, and Limits—Protecting Austria from Refugees: Metadiscursive Negotiation of Meaning in the Current Refugee Crisis," *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16(1/2), 15–38; Stokes-Dupass, N. (2017) "Mass Migration, Tightening Borders, and Emerging Forms of Statelessness in Denmark, Norway, and Sweden," *Journal of Applied Security Research*, 12(1), 40–60.

η φοίτηση των προσφύγων στο σχολείο. Ο θεσμός αυτός έχει λάβει εύσημα ως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες για την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στα δημόσια σχολεία.²⁰⁷

Συμπερασματικά, μέσω της ανάλυσης του ευρωπαϊκού πλαισίου πολιτικής αφενός, και των διαφόρων ενταξιακών πρακτικών κρατών μελών της Ένωσης, ανακύπτουν διάφορες αποκλίσεις μεταξύ πολιτικής και πρακτικής για την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στην εκπαίδευση. Τέτοιες ανισότητες αντικατοπτρίζουν την έλλειψη ολοκληρωμένων εθνικών πλαισίων πολιτικής και προσεγγίσεων για την «ολιστική ολοκλήρωση και ένταξη»,²⁰⁸ συμπεριλαμβανομένων εργαλείων για την εφαρμογή «από πάνω προς τα κάτω» στρατηγικών ένταξης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Οι διάφοροι παράγοντες που αναφέρθηκαν, σε συνδυασμό με την - αναγκαστικά- ήπια προσέγγιση της ΕΕ όσον αφορά την εφαρμογή των πολιτικών ένταξης στα κράτη μέλη, αποτελούν λόγους για τους οποίους οι κύριοι δρώντες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών ένταξης με επίκεντρο το παιδί τείνουν να είναι ΜΚΟ και μεμονωμένα σχολεία σε τοπικό επίπεδο.

Ακόμη, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην παρούσα εργασία βασίζεται σε ισχυρισμούς ότι τα έθνη-κράτη ξαναέρχονται στο προσκήνιο των συζητήσεων της ΕΕ για ζητήματα μετανάστευσης και ένταξης σε σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και του γλωσσικού εθνικισμού. Σε μεγάλο βαθμό, οι διαδικασίες αυτές έχουν άμεση σχέση και εξάρτηση με την πρόσφατη επανεθνικοποίηση των πολιτικών ένταξης καθώς και με την ασφαλειοποίηση (*securitization*) του νομικού πλαισίου και των πρακτικών μετανάστευσης της ΕΕ και των ίδιων των κρατών μελών. Παράλληλα με αυτά τα ζητήματα, παρατηρήθηκαν προβλήματα αναφορικά με τη μετάθεση ευθυνών, την ανεπαρκή γνώση, την έλλειψη στελεχών, τον αργό ρυθμό των αλλαγών και την υπερβολική εξάρτηση από μη κυβερνητικούς φορείς, των οποίων η χρηματοδότηση είναι τυχαία και αποκλείει έτσι τη συνεχή και μακροπρόθεσμη παροχή δραστηριοτήτων και υποστήριξης. Ακόμη, η έμφαση στο «πρόβλημα» της γλώσσας φαίνεται να είναι συνεχής, και συχνά να συνδυάζεται με την ιστορική εθνικιστική

²⁰⁷Tsioupi&Sevie, *Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps*, 103.

²⁰⁸Onsès-Segarra&Estalayo-Bielsa, *Integration Policies of Migrant Children in Catalonia: Challenges and Opportunities for Change*; Dezan, L. &Sedmak, M. (2020) "Policy and Practice: The Integration of (Newly Arrived) Migrant Children in Slovenian Schools," *Annales*, 30(4), 559–574.

κληρονομιά των κρατικών συστημάτων δημόσιας εκπαίδευσης, γεγονότα που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ένταξη των παιδιών μεταναστών, θεωρώντας τα ως ξένους και, ως εκ τούτου, «άλλους», διαφορετικά από τα γηγενή παιδιά και την υποτιθέμενη ομοιογενή εθνική ταυτότητα.

Σε ό,τι αφορά στο ευρωπαϊκό κανονιστικό πλαίσιο, υφίσταται η απαίτηση τα παιδιά -ακόμη και τα παιδιά προσφύγων- να θεωρούνται παιδιά και να τους διασφαλίζεται το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, ωστόσο σε επίπεδο έθνους-κράτους, αυτά τα παιδιά συνεχίζουν να θεωρούνται ως ξένοι, «άλλοι». Ταυτόχρονα, όχι μόνο τα κράτη μέλη, αλλά η ΕΕ στο σύνολό της στερούνται συνεκτικής γραμμής σχετικά με τις απαιτήσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές ένταξης. Οι ανησυχίες των ίδιων των μεταναστών και των προσφύγων, η αβεβαιότητα που βιώνουν και συχνά το αβέβαιο νομικό στάτους τους αντικατοπτρίζουν την ένταση μεταξύ των μεταναστευτικών περιορισμών (πρόληψη της ανεπιθύμητης μετανάστευσης και αποκλεισμός ορισμένων ομάδων μεταναστών από την ένταξη) και των πολιτικών και πρακτικών ένταξης σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, οι θετικές κατευθύνσεις των πολιτικών προς τα δικαιώματα των παιδιών εντός του πλαισίου της ΕΕ για την ένταξη των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στην εκπαίδευση, αποκτούν μικρότερη σημασία, επειδή το πρώτο ερώτημα που αναδύεται δεν αφορά το δικαίωμα των παιδιών να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση, αλλά, αντ' αυτού, αφορά την προέλευση ή την ταυτότητα των παιδιών.

Συνεπώς, μέχρι οι πολιτικές και οι πρακτικές ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων στην ΕΕ και στα κράτη μέλη της να ακολουθήσουν προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τα δικαιώματα των παιδιών σε όλες τις διαστάσεις και τις εκφράσεις τους ως τη μόνη θεμιτή προοπτική, το ερώτημα αναφορικά με την προέλευση και την ταυτότητα των παιδιών αυτών θα παραμένει, και ενδεχομένως να κερδίζει και έδαφος. Όπως επισημάνθηκε και ανωτέρω, είναι τα ίδια τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων που παρέχουν το κλειδί για την κατανόηση των αναγκών τους και τον εντοπισμό των εμποδίων που συναντούν και καλούνται να αντιμετωπίσουν. Επομένως, η υιοθέτηση παιδοκεντρικών προσεγγίσεων θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο όλων των σχετικών δρώντων.

Μαζί με τον καθορισμό κανονιστικών κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, οι δάσκαλοι, οι σχολικοί σύμβουλοι, το ευρύτερο σχολικό

προσωπικό και οι τοπικές κοινότητες στα κράτη υποδοχής χρειάζονται ειδικά κυβερνητικά κίνητρα και βοήθεια που θα τους επιτρέψουν να αναγνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων δεν μπορεί απλώς να εξαρτάται από την προσωπική ενσυναίσθηση διαφόρων ατόμων και την προθυμία τους να βοηθήσουν. Πρέπει να τεθούν στον πυρήνα του προγράμματος σπουδών για κάθε πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών. Και πρέπει να γίνουν αναπόσπαστο κομμάτι των πιο περιεκτικών εθνικών ενταξιακών στρατηγικών σε ολόκληρη την ΕΕ.

Βιβλιογραφία

Νομικά Κείμενα

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015) Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση, COM(2015) 240 final, Βρυξέλλες, 13.5.2015.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016) Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών, COM(2016) 377 final, Στρασβούργο, 7.6.2016.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017) Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Η προστασία των παιδιών-μεταναστών, COM(2017) 211 final, Βρυξέλλες, 12.4.2017.

Ηνωμένα Έθνη (1948) Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Νόμος 1566/1985 : Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996, Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος Υπ' Αριθμ. 4540, Προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση, L 180/96/29.6.2013) και άλλες διατάξεις Τροποποίηση του ν. 4251/2014 (Α' 80) για την προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας στην Οδηγία 2014/66/ΕΕ της 15ης Μαΐου 2014 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής υπηκόων τρίτων χωρών στο πλαίσιο ενδοεταιρικής μετάθεσης Τροποποίηση διαδικασιών ασύλου και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ Α' 91/22-05-2018).

Νόμος 4547/2018 - ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, Νόμος 4547/2018 : Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Οδηγία 77/486/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων διακινουμένων εργαζομένων, ΕΕ L 199 της 6.8.1977, 32-33.

Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 13ης Δεκεμβρίου 2011, σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας (αναδιατύπωση), ΟJ L 337, 20.12.2011, 9–26.

Οδηγία 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 26ης Ιουνίου 2013, σχετικά με τις απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων διεθνή προστασία (αναδιατύπωση), ΟJ L 180, 29.6.2013, 96–116.

Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 18 ΦΕΚ Α'31/23.2.2018.

Πρόταση Κανονισμός του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας και για την τροποποίηση της οδηγίας του Συμβουλίου 2003/109/ΕΚ, της 25ης Νοεμβρίου 2003, σχετικά με το καθεστώς των υπηκόων τρίτων χωρών που είναι επί μακρόν διαμενόντες, COM/2016/0466 final - 2016/0223 (COD).

Council of the European Union (2004) Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in the EU, 19 November 2004, 14615/04 (Presse 321), https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2008-08/docl_1274_415560448.pdf (πρόσβαση 15.09.2023).

Council of the European Union (2017) “EU Guidelines for the Promotion and Protection of the Rights of the Child: Leave No Child Behind,” https://www.eeas.europa.eu/sites/default/files/10_hr_guidelines_protection_en.pdf (πρόσβαση 06/10/2023).

European Commission (2013) *Study on Education Support to Newly Arrived Migrant Children*, Publications Office of the European Union.

European Commission (2019) “Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures,” *Eurydice Report*, Publications Office of the European Union.

European Union & United Nations (2018) *Expert Group on Refugee and Internally Displaced Persons Statistics - International Recommendations on Refugee Statistics*, Publications Office of the European Union, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/9315869/KS-GQ-18-004-EN-N.pdf/d331c9cc-1091-43c2-b589-2c250bccc281?t=1542636809000> (πρόσβαση 27/09/2023).

OHCHR (2016) “Refugee Convention,” <http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

OHCHR (2016) “Economic, Social and Cultural Covenant,” <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

OHCHR (2016) “Convention on the Rights of the Child,” <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

UNICEF (2022) “Υψηλό ποσοστό-ρεκόρ εγγραφών και φοίτησης παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας,” 4 Απριλίου, <https://www.unicef.org/greece/%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85/%CF%85%CF%88%CE%B7%CE%BB%CF%8C-%CF%80%CE%BF%CF%83%CE%BF%CF%83%CF%84%CF%8C-%CF%81%CE%B5%CE%BA%CF%8C%CF%81-%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CF%8E%CE%BD->

%CE%BA%CE%B1%CE%B9-
%CF%86%CE%BF%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-
%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD-
%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%86%CF%8D%CE%B3%CF%89%CE
%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-
%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CF%83%CF%84%CE%BF.

Αρώνη, Γ. (2018) «Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον,» <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/parousiasiaroni.pdf> (πρόσβαση 01/10/2023).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016) «ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων,» ΔΥΕΠ Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (iep.edu.gr) (πρόσβαση 01/10/2023).

Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016, Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

Σιμόπουλος, Γ. & Μάγος, Κ. (2018) «Ελπίδες, Προσδοκίες Και Ερωτήματα: Οι ‘Φωνές’ Των Μαθητών-Προσφύγων Στο Ελληνικό Σχολείο,» στο *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια*, Ρέθυμνο, 1-3 Ιουνίου 2018, 121-133.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019) *Μετά το κοντέϊνερ: διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, Αθήνα : Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2018) «Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης Προσφύγων ΥΠΠΕΘ - Επισκόπηση σχολικού έτους 2017-18,» <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/36591-29-08-18-aftoteles-tmima-syntonismo-y-kai-parakolythisis-tis-ekpaidefsis-prosfygon-yppeh-episkopisi-sxolikoy-etous-2017-19> (πρόσβαση 01/10/2023).

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2019) «Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση - Δράσεις ΥΠΑΙΘ για τη συμπερίληψη παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,» <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m> (πρόσβαση 01/10/2023).

Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ager, A. & Strang, A. (2008) “Understanding Integration: A Conceptual Framework,” *Journal of Refugee Studies*, 21(2): 166–191.

Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. & Frater- Mathieson, K. (2004) “Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice,” στο R. Hamilton & D. Moore (επιμ.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*, RoutledgeFalmer, 1–12.

Arar, K. (2020) *School leadership for refugees’ education: Social justice leadership for immigrant, migrants and refugees*. Routledge.

Arar, K., Brooks, J. S. & Bogotch, I. (2019) *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world*. Emerald Publishing Limited.

Arar, K., Öricü, D. & AkKüçükçayır, G. (2019) “Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances,” *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960–979.

Arar, K., Öricü, D. & AkKüçükçayır, G. (2020) “A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: Policy, leadership and practice,” *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 7–23.

Arnot, M. & Pinson, H. (2005) “The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies, and practices,” *The General Teaching Council for England (GTC) and the Faculty of Education*,

<https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

Association for Juridical Studies on Immigration (2017) “Access to Education – Italy,” *Asylum Information Database*, <http://www.asylumineurope.org/reports/country/italy/reception-conditions/employmenteducation/access-education> (πρόσβαση 27/09/2023).

Bal, A. & Arzubiaga, A. (2014) “Ahiska refugee families’ configuration of resettlement and academic success in U.S. schools,” *Urban Education*, 49(6), 635-665.

Banya, K. (1993) “Illiteracy, Colonial Legacy, and Education: The Case of Modern Sierra Leone,” *Comp. Educ.* 29(2), 159–170.

Bensalah, K., Sinclair, M. & Nacer, F. H. (2000) *Education in Situations of Emergency or Crisis: Challenges for the New Century*, UNESCO, Paris.

Betz, H. G. (2019) “Facets of Nativism: A Heuristic Exploration,” *Patterns of Prejudice*, 53(2), 111–135.

Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, L. (2014) “Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students,” *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.

Blommaert, J. & Verschueren, J. (1992) “The Role of Language in European Nationalist Ideologies,” *Pragmatics*, 2(3), 355–375.

Bogotch, I. & Kervin, C. (2019) “Leadership and policy dilemmas: Syrian newcomers as future citizens of Ontario, Canada,” στο K. Arar, J. S. Brooks & I. Bogotch (επιμ.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world*, Emerald Publishing Limited, 33–51.

Bolden, D. & Tymms, P. (2020) “Standards in education: reforms, stagnation and the need to rethink,” *Oxford Review of Education*, 46(6), 717-733.

Bonin, H. (2017) *The potential economic benefits of education of migrants in the EU*, Publications Office of the European Union.

Bourgonje, P. (2010) “Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries: Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom,”

Education International, Brussels, <https://www.ei-ie.org/en/item/25612:education-for-refugee-and-asylum-seeking-children-in-oecd-countries> (πρόσβαση 27/09/2023).

Cakir, A., Wolter, S., Buschmann, D. & Sauer, B. (2019) “Austria. In Reception Communities, Fieldwork with Experts: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe,” Project report, Koper Science and Research Centre.

Cakir, A., Wolter, S., Liepold, M. & Sauer, B. (2020) “Intersectional Contestations: The Meanings of Integration of ‘Migrant’ Pupils in Austrian Schools,” *Annales*, 30(4), 587–600.

Carter, S. & Abawi, L. (2018) “Leadership, Inclusion, and Quality Education for All,” *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64.

Center for the Study of Democracy (2012) “Integrating Refugee and Asylum-Seeking Children in the Educational Systems of EU Member States, Evaluation and Promotion of Current Best Practices,” *INTEGRACE* Sofia, http://www.csd.bg/fileadmin/user_upload/INTEGRACE_handbook.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Cerna, L. (2019) “Refugee education: Integration models and practices in OECD countries,” *OECD Education Working Paper No. 203*. OECD Directorate for Education and Skills, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a3251a00-en.pdf?expires=1696239446&id=id&accname=guest&checksum=3A7DE2ACA9231C9D67984E84131D5A09> [πρόσβαση 23/09/2023].

Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F. & Ghaemina, S. (2016) “No lost generation: Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey,” *EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography*, Florence.

Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Jens Schneider, J. & Shuayb, M. (2019) “How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey,” *Comparative Migration Studies*, 7(10), <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>.

DeMatthews, D. E. (2018) *Community engaged leadership for social justice: A critical approach in urban schools*. Routledge.

- Dervin, F., Simpson, A. & Matikainen, A. (2017) “EDINA Country Report – Finland,” *Edinaplatform*, <https://edinaplatform.eu/research/country-reports/> (πρόσβαση 27/09/2023).
- Devine, D. (2013) “Value/ing Children Differently? Migrant Children in Education,” *Children and Society*, 27(4), 282–294.
- Dezan, L. & Sedmak, M. (2020) “Policy and Practice: The Integration of (Newly Arrived) Migrant Children in Slovenian Schools,” *Annales*, 30(4), 559–574.
- Dijkshoorn, A. (2016) “Inclusive Education for Refugee and Asylum Seeking Children. A systematic literature review,” *Jonkoping University*, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:936457/FULLTEXT01.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).
- Dryden-Peterson, S. (2015) “Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Settlement Experiences,” *Theory Res. Educ.* 14(2), 1–18.
- Dryden-Peterson, S. (2016) “Refugee education: the crossroads of globalization,” *Educ. Res.* 45 (9), 473–482.
- Dryden-Peterson, S. (2016) “Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences,” *Theory and Research in Education*, 4(2), 131–114.
- Dryden-Peterson, S. (2017) “Refugee education: Education for an unknowable future,” *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14–24.
- Dupuy, K. & Krijn, P. (2010) *War and Children: A Reference Handbook*, ABCCLIO, Santa Barbara, Denver, Oxford.
- Dupuy, K., Palik, J. & Østby, G. (2022) “No right to read: National regulatory restrictions on refugee rights to formal education in low- and middle-income host countries,” *International Journal of Educational Development* 88, 102537.
- Ellis, B., Miller, A. B., Baldwin, H. & Abdi, S. (2011) “New directions in refugee youth mental health services: Overcoming barriers to engagement,” *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(1), 69-85.

Ersanilli, E. & Koopmans, R. (2010) “Rewarding Integration? Citizenship Regulations and the Socio-Cultural Integration of Immigrants in the Netherlands, France and Germany,” *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5): 773–791.

Essomba, M. A. (2014) “Enhancing EU Education Policy: Building a Framework to Help Young People of Migrant Background Succeed,” *Sirius Network Policy Brief Series* 1(1), Migration Policy Institute, https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/SIRIUS_Overview.pdf (πρόσβαση 06/10/2023).

European Union Agency for Fundamental Rights (2019) “Integration of young refugees in the EU: good practices and challenges,” https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2019-integration-young-refugees_en.pdf (πρόσβαση 01/10/2023).

Eurocities (2017) “Cities’ Actions for the Education of Refugees and Asylum Seekers,” January 2017, https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2017-02/Eurocities_Educationreport_FinalVersion.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Ferris, E. & Winthrop, R. (2010) “Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons Affected by Conflict,” Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011, 2011/ED/EFA/MRT/PI/38, https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Finnish National Board of Education (2003) “National Core Curriculum for General Upper Secondary Education,” http://www.oph.fi/download/47678_core_curricula_upper_secondary_education.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Fundamental Rights Agency (2017) “Current migration situation in the EU: Education,” May 2017, <http://fra.europa.eu/en/publication/2017/current-migration-situation-eu-education> (πρόσβαση 27/09/2023).

García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N. & Rodríguez-García, A. M. (2021) “Educational leadership for social justice in multicultural contexts: The case of Melilla, Spain,” *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76–94.

Gellner, E. (1992) *Nations and Nationalism*, Blackwell.

Georgis, R., Gokiert, R. J., Ford, D. M. & Ali, M. (2014) “Creating inclusive parent engagement practices: Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families,” *Multicultural Education*, 21(3-4), 23-27.

Global Business Coalition for Education (2016) “Opportunities for Public-Private Partnerships in Education: Bringing together business, foundations & international donors,” *Global business coalition for education*, <https://gbc-education.org/wp-content/uploads/2016/04/Opportunities-for-PPPs.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

Global Coalition to Protect Education From Attack (2020) “Education Under Attack 2020”, New York: Global Coalition to Protect Education From Attack.

Goodman, S. W. (2010) “Integration Requirements for Integration’s Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies,” *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5): 753–772.

Gornik, B. (2020) “The Principles of Child-Centred Migrant Integration Policy: Conclusions from the Literature,” *Annales*, 30(4), 531–542.

Greek Council for Refugees (2018) “AIDA Asylum Information Database. Country Report: Greece,” European Council on Refugees and Exiles (ECRE).

Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan Press.

Grigt, S. (2017) “The Journey of Hope: Education for Refugee and Unaccompanied Children in Italy,” *Education International*, https://issuu.com/educationinternational/docs/grigt_journey_of_hope_2017 (πρόσβαση 27/09/2023).

Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2019) “Building welcoming and inclusive schools for immigrant and refugee students: Policy, framework and promising praxis,” στο K. Arar, J. Brooks & I. Bogotch (επιμ.), *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world*, Emerald Publishing, 73–94.

Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2021) “Leading welcoming and inclusive schools for newcomer students: A conceptual framework,” *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 57–75.

He, Y., Bettez, S. C. & Levin, B. B. (2017) “Imagined community of education: Voices from refugees and immigrants,” *Urban Education*, 52(8), 957–985.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. &Siarova, H. (2017) *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*, Publications Office of the European Union.

Høegh, T., Hellesdatter Jacobsen, G., Hobel, P., Piekut, A. &Sindberg Jensen, S. (2019) “Denmark. In Reception Communities, Fieldwork with Experts: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe,” Project report, Koper Science and Research Centre.

Hornby, G. &Lafaele, R. (2011) “Barriers to parental involvement in education: An explanatory overview,” *Educational Review*, Vol. 63(1), 37-52.

Huddleston, T. &Wolffhardt, A.(2016) “Back to School: Responding to the needs of newcomer refugee youth,” *Migration Policy Group*, <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/2017-3-MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

Huttova, J., Kalaycioglu, E. &Molokotos-Liederman, L. (2010) “The Education of Migrant Children: An NGO Guide to EU Policies and Actions,” *Open Society Foundations*, <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/education-migrant-children-ngo-guide-eu-policies-and-actions> (πρόσβαση 06/10/2023).

Ion, G., Iftimescu, S., Proteasa, C. & Marin, E. (2019) “Understanding the Role, Expectations, and Challenges That Policy-Makers Face in Using Educational Research,” *Education Sciences*, 9(81).

Jalušič, V., &Bajt, V. (2019) “Comparative Report on Reception Communities: Migrant Children and Communities in a Transforming Europe,” *Project report*, Koper Science and Research Centre.

Jalušič, V. &Bajt, V. (2020) “A Paradigm Shift Framed by a Crisis: Recent Debates on Immigration and Integration in Six EU Countries,” *Annales*, 30(4): 517–530.

Jalušič, V. &Bajt, V. (2021) “What Are the Problems? Reception Communities in the EU Environment,” στο M. Sedmak, F. Hernandez-Hernandez, J. M. Sancho-Gil & B. Gornik (επιμ.), *Migrant Children’s Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies*, Octaedro.

Jalušič, V. & Bajt, V. (2022) “Whose children? The EU and Member States’ integration policies in education,” *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22(2), 165–179.

Joppke, C. (2010) *Citizenship and Immigration*, Polity, 14.

Kakos, M. & Teklemariam, K. (2021) SIRIUS National Roundtables 2021: Comparative report, , Centre for Interdisciplinary Research in Childhood, Education and Society (CIRCES), <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2022/05/NRT-2021-COMPARATIVE-REPORT-Submit-2.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

Khalifa, M. A., Gooden, M. A. & Davis, J. E. (2016) “Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature,” *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.

Koehler, C. (2017) “Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe,” NESET II ad hoc question No. 1/2017, <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf> (πρόσβαση 27/09/2023).

Koehler, C. (2018) “Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum seeking Youth in Europe,” *PERAE Comparative Report*, SIRIUS-Policy Network on Migrant Education, https://www.sirius-migrationeducation.org/wpcontent/uploads/2018/10/PERAE_Comparative-Report-1.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Kościółek, J. (2020) “Children with Migration Backgrounds in Polish Schools: Problems and Challenges,” *Annales*, 30(4), 601–612.

Koyama, J. & Kasper, J. (2021) “Pushing the boundaries: Education leaders, mentors, and refugee students,” *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 49–81.

Ladic, M., Bajt, V. & Jalušič, V. (2020) National Integration Evaluation Mechanism: Slovenia–Report for the Year 2018, Mirovniinstitut/Peace Institute.

Levin, B. (2013) “To Know Is Not Enough: Research Knowledge and Its Use,” *Review of Educational Research* 1(1), 2-31.

Lipnickienė, K., Siarova, H. & Van der Graaf, L. (2018) “Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools,” *SIRIUS Network*,

https://www.siriusmigrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/SIRIUS-Watch_Full-report-1.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Madziva, R. & Thondhlana, J. (2017) “Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: Opportunities and challenges,” *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942–961.

Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E. & Kotok, S. (2020) “Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools,” *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 24–40.

Matthews, M. (2008) “Schooling and settlement: refugee education in Australia,” *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31–45.

McBrien, J. L. (2005) “Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature,” *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364.

Medaric, Z. (2020) “Migrant Children and Child-Centredness: Experiences from Slovenian Schools,” *Annales*, 30(4), 543–558.

Merchant, B., Johansson, O. & Ärlestig, H. (2020) “Welcome and välkommen school administrators in the U.S. and Sweden responds to unexpected numbers of refugees in their rural communities,” *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 41–56.

Ministry of Education and Research Sweden (2016) “Sweden’s presentation fiche Session 1: Organisation of introductory classes,” 22 March 2016.

Nussbaum, C. M. & Sen, A. (επιμ.) (1993) *The Quality of Life* Oxford University Press.

Okilwa, N. S., Cordova, A. J. & Hauptert, K. (2022) “Learning in a new land: School leadership in support of refugee students,” *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 695–717.

Oliver, K. & Boaz, A. (2019) “Transforming evidence for policy and practice: Creating space for new conversations,” *Palgrave communications*, 5(60).

Onsès-Segarra, J. & Estalayo-Bielsa, P. (2020) “Integration Policies of Migrant Children in Catalonia: Challenges and Opportunities for Change,” *Annales*, 30(4), 629–642.

O'Rourke, J. (2015) "Education for Syrian refugees: the failure of second-generation human rights during extraordinary crises," *Albany Law Review*, 78(2).

Pastoor, L. d. W. (2016) "Rethinking refugee education: Principles, policies and practice from a European perspective," στο A. W. Wiseman (επιμ.) *Annual review of comparative and international education 2016*, Emerald Group Publishing Limited, 107-116.

Penninx, R. & Garcés-Mascareñas, B. (2016) "The Concept of Integration as an Analytical Tool and as a Policy Concept," στο B. Garcés-Mascareñas & R. Penninx (Eds.) *Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors*, IMISCOE, Springer Open.

Popan, C., Arub, S. & Bailey, G. (2020) "Education outside the Mainstream: Valuing Cultural Heritage through Alternative Resources for the Integration of Migrant Children in the UK," *Annales*, 30(4), 613–628.

Rheindorf, M. & Wodak, R. (2018) "Borders, Fences, and Limits—Protecting Austria from Refugees: Metadiscursive Negotiation of Meaning in the Current Refugee Crisis," *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 16(1/2), 15–38.

Rheindorf, M. & Wodak, R. (2020) "Sociolinguistic Perspectives on Migration Control: An Introduction," στο M. Rheindorf & R. Wodak (επιμ.), *Sociolinguistic Perspectives on Migration Control: Language Policy, Identity and Belonging*, Multilingual Matters.

Reynolds, A. & Bacon, R. (2018) "Interventions Supporting the Social Integration of Refugee Children and Youth in School Communities: A Review of the Literature," *Advances in Social Work*, 18(3).

Rydin, I., Eklund, M., Högdin, S. & Sjöberg, U. (2012) "Country Report Sweden," στο A. Nonchev & N. Tagarov (επιμ.) *Integrating refugee and asylum seeking children in the educational systems of the EU member states*, Sofia, CSD.

Save the Children, UNHCR & Pearson (2017) "Promising practices in refugee education: Synthesis report," *Save the Children*, https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/promising_practices_in_refugee_education_synthesis_report_final_web.pdf/(πρόσβαση 27/09/2023).

Scanlan, M. & López, F. (2014) *Leadership for culturally and linguistically responsive schools*, Routledge.

Scientific Committee in Support of Refugee Children (2017) “The Refugee Education Project,” Hellenic Republic, Ministry of Education, Research and Religious Affairs, https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/CENG_Epistimoniki_Epitropi_Pro_sfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_070_.pdf (πρόσβαση 01/10/2023).

Solano, G. & Huddleston, T. (2020) Migrant Integration Policy Index 2020, CIDOB and MPG, <https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2021/01/Solano-Giacomo-Huddleston-Thomas-2020-Migrant-Integration-Policy-Index-2020.pdf> (πρόσβαση 15.09.2023).

Sommers, M. (2002) “Children, Education, and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict,” *The World Bank: Conflict Prevention and Reconstruction Unit*, Social Development Department of the Environmentally and Socially Sustainable Development Network.

Stokes-Dupass, N. (2017) “Mass Migration, Tightening Borders, and Emerging Forms of Statelessness in Denmark, Norway, and Sweden,” *Journal of Applied Security Research*, 12(1), 40–60.

Sullivan, A. & Simonson, G. (2016) “A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth,” *Review of Educational Research*, 86(2), 503-530.

Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012) “Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?,” *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.

Thomas, R. (2016) “The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion,” *Journal of Human Rights and Social Work*, 1, 193–201.

Treadway, C. (2015) “Policymakers’ Perceptions on the Application of Research Evidence in the Policymaking Process within West Virginia’s Higher Education System,” *Marshall University*, <https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1950&context=etd> (πρόσβαση 27/09/2023).

Tsioupi, K. & Sevie, P. (2020) "Refugee Education Coordinators in the Greek Educational System: Their Role as Mediators in Refugee Camps," *International Journal of Modern Education Studies*, (4)2, 81-109.

UNESCO (2009) "Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education," UNESCO, Geneva, http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

UNESCO (2017) "Protecting the Right to Education for Refugees," *Working Papers on Education Policy*, Paris: UNESCO.

UNHCR (2012) "Education Strategy 2012-2016," Geneva.

UNHCR (2017) "UNHCR report highlights education crisis for refugee children," <https://www.unhcr.org/news/news-releases/unhcr-report-highlights-education-crisis-refugee-children> [πρόσβαση 23/09/2023].

UNHCR (2019) "UNHCR Monthly Protection Update: Education," Kampala: UNHCR.

UNHCR, UNICEF & IOM (2017) "Refugee and Migrant Children- Including Unaccompanied and Separated Children - in the EU. Overview of Trends in 2016," <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/55971> (πρόσβαση 01/10/2023).

UNHCR, UNICEF and IOM (2018) "Refugee and Migrant Children in Europe. Overview of Trends January - December 2018," <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/69499> (πρόσβαση 01/10/2023).

United Nations (2015) "Sustainable Development Goals," Retrieved on 16 May 2017 from http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Wagner, E. (2017) "Refugee education: Is technology the solution?," *Save the Children*, https://inee.org/system/files/resources/18_PromisingPractices_TECH%2BCOMPILATION_WEB.pdf (πρόσβαση 27/09/2023).

Wilkinson, J., Santoro, N. & Major, J. (2017) "Sudanese refugee youth and educational success: The role of church and youth group in supporting cultural and academic

adjustment and schooling achievement,” *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 210–219.

Wiseman, A. & Bell, J. (2021) “Education without evidence: Gaps in data availability for refugee, asylee, and humanitarian migrant students in US schools,” *Research in Education*, 112(1), 95-108.

Wolffhardt, A., Conte, C. & Huddleston, T. (2019) “The European benchmark for refugee integration – A comparative analysis in 14 EU countries,” *Migration Policy Group*, <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-european-benchmark-for-refugeeintegration-a-comparative-analysis-in-14-eu-countries> (πρόσβαση 27/09/2023).