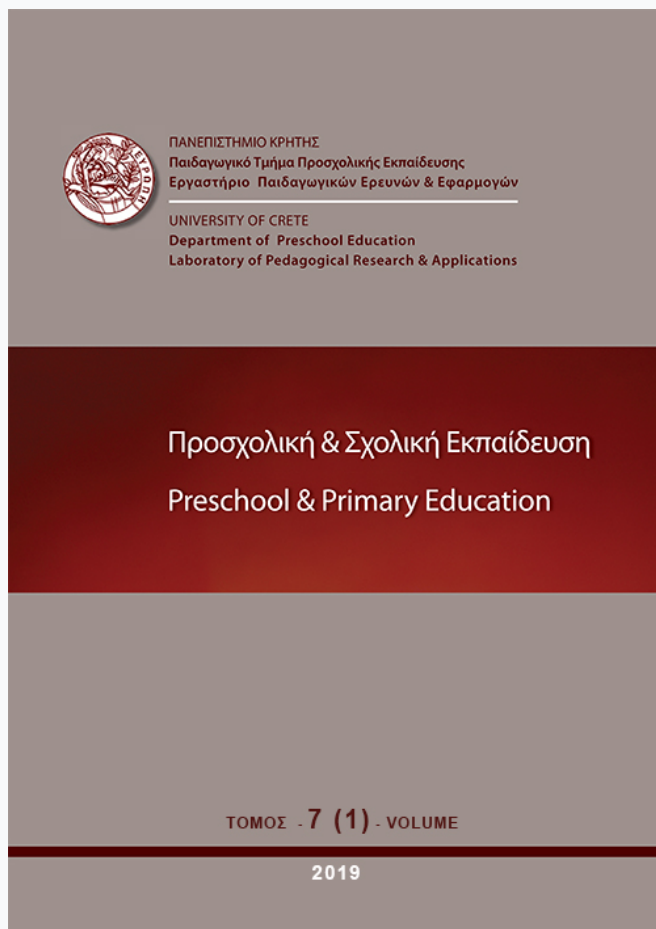


Preschool and Primary Education

Τόμ. 7, Αρ. 1 (2019)

Early view



Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική προσαρμογή νηπίων ινδικής καταγωγής

Dionisia Kontogianni

doi: [10.12681/ppej.18487](https://doi.org/10.12681/ppej.18487)

Copyright © 2025, Dionisia Kontogianni



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Kontogianni, D. (2019). Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική προσαρμογή νηπίων ινδικής καταγωγής. *Preschool and Primary Education*, 7(1), 19–36. <https://doi.org/10.12681/ppej.18487>

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική προσαρμογή παιδιών προσχολικής ηλικίας με καταγωγή από το Παντζάμπ της Ινδίας

Διονυσία Κοντογιάννη
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε οικογένειες μεταναστών, οι οποίοι προέρχονται από την ομοσπονδιακή πολιτεία Παντζάμπ της Ινδίας και είναι Σιχ στο θρήσκευμα. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τις γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που βιώνουν τα παιδιά με παντζάμπ καταγωγή στο πλαίσιο της οικογενειακής τους ζωής στην Ελλάδα. Γιατί, καθώς η οικογένεια είναι ο βασικός χώρος πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού, ο πολιτισμός που βιώνει το παιδί στο οικογενειακό του περιβάλλον προσδιορίζει και τις γλωσσικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις με τις οποίες ξεκινά τη φοίτησή του στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, στην οποία τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων που ελήφθησαν από έντεκα γονείς παιδιών το οποία φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο και από τρεις νηπιαγωγούς. Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων εκείνο που αναδείχτηκε είναι μία τάση γλωσσικού και κοινωνικοπολιτισμικού *διαχωρισμού* των οικογενειών του δείγματος από την κυρίαρχη γλώσσα και τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας διαμονής, γεγονός που έχει άμεσο αντίκτυπο και στην εκπαιδευτική προσαρμογή των παιδιών τους. Η τάση αυτή συνδέεται άμεσα με την έντονη επιθυμία των οικογενειών για διατήρηση της εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας της χώρας προέλευσής τους και υποστηρίζεται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τον περιορισμένο κοινωνικό ρόλο της γυναίκας - μητέρας στο πλαίσιο του σπιτιού και της κοινότητας, καθώς και από τον σημαντικό κοινωνικοποιητικό ρόλο που έχει για τα μέλη του ο ναός των Σιχ που ιδρύθηκε από την κοινότητα των Ινδών Παντζάμπι στο Ρέθυμνο.

Λέξεις-κλειδιά: Ινδοί Παντζάμπι μετανάστες, Σιχ, οικογένεια, επιπολιτισμοποίηση, γλωσσικές πρακτικές, κοινωνική προσαρμογή, πολιτισμική προσαρμογή, εκπαιδευτική προσαρμογή

Summary. The present study focuses on families of Punjabi immigrants. The subjects in question come from the state of Panjab and have a Sikh religion. Purpose of the study is to show the linguistic and sociocultural conditions that the Panjabi preschoolers experience in their family life in Greece. As long as the family is the basic area of the children' socialization, the culture that the children experience in their family environment specifies the linguistic and cultural background when they start attending the Greek preschool. The data of the case-study in question were gathered through the interviews given by eleven parents of preschoolers and three kindergarten teachers. What the data analysis has shown is a tendency of linguistic and sociocultural separation of the families from the dominant

language and culture. This separation has a direct impact on the children's adaptation at school. The tendency that the analysis has shown is related to the desire of the family to preserve the ethnocultural and religious identity of their country and is increased due to the restricted role of the woman inside the family and the community. It is also supported by the social role that the temple built by the Punjabi community at Rethymno plays.

Εισαγωγή

Η οικογένεια είναι ο βασικός χώρος πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού, με αποτέλεσμα οι γλωσσικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις με τις οποίες το παιδί ξεκινά τη σχολική του πορεία να αντανakλούν την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα που βιώνει στο οικογενειακό περιβάλλον. Συνεπώς, ο βαθμός γλωσσικής και πολιτισμικής συμβατότητας μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει σημαντικά τη μετάβαση και τις διαδικασίες προσαρμογής κάθε παιδιού στο νέο σχολικό πλαίσιο (Magnuson & Waldfogel, 2005). Ειδικότερα όμως για τα παιδιά των μεταναστών η μετάβαση από την οικογένεια στο σχολείο συνιστά μια αρκετά πιο σύνθετη διαδικασία, καθώς διαμεσολαβείται από τη μεταναστευτική τους βιογραφία και την κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή τους στη χώρα διαμονής (Πανταζής, 2006).

Με αφετηρία την παραπάνω θέση πραγματοποιήθηκε μία έρευνα σε εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείου και σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας με καταγωγή από την ομοσπονδιακή πολιτεία Παντζάμπ της Ινδίας προκειμένου να αναδειχθεί το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο με το οποίο τα παιδιά αυτά ξεκινούν το νηπιαγωγείο, καθώς επίσης και οι συνθήκες της οικογενειακής κοινωνικοποίησής τους που επηρεάζουν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Αφορμή για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η παρατήρησή¹ ότι η πλειοψηφία των παιδιών με καταγωγή από το Παντζάμπ ξεκινά το σχολείο με αρκετά περιορισμένες γνώσεις στην Ελληνική, παρόλο που είτε γεννιούνται στην Ελλάδα είτε έχουν μετακινηθεί σε βρεφική ηλικία και οι γονείς τους έχουν μια μακροχρόνια παραμονή στη χώρα.

Τα υποκείμενα της έρευνας αναζητήθηκαν σε νηπιαγωγείο της περιοχής του Ρεθύμνου το οποίο παρουσιάζει αναλογικά μεγάλη συγκέντρωση παιδιών της συγκεκριμένης εθνοπολιτισμικής ομάδας. Τις τελευταίες σχολικές χρονιές (2015-16, 2016-17, 2017-18) το ποσοστό των Ινδών Παντζάμπ μαθητών κινείται μεταξύ 20-25% στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.

Θεωρητικές επισημάνσεις

Είναι ευρέως γνωστό ότι κάθε παιδί είναι φορέας του πολιτισμού που βιώνει στο πλαίσιο της οικογένειάς του (Γκόβαρης, 2002). Ειδικότερα για τα παιδιά των μεταναστών ο οικογενειακός πολιτισμός είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής επαφής και συνάντησης μεταξύ της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας διαμονής. Ο βαθμός οικειοποίησης και ο τρόπος διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών στοιχείων τόσο από τη χώρα καταγωγής όσο και από τη χώρα διαμονής στο πλαίσιο της οικογένειας εξαρτάται από το εννοιολογικό περιεχόμενο, τη σημασία και τη χρησιμότητα που τα μέλη της οικογένειας και κυρίως οι γονείς προσδίδουν στους πολιτισμούς των δύο αυτών χωρών αναφοράς (Βλ. Smolitz, 2002²).

Η διαμόρφωση του οικογενειακού πολιτισμού είναι μια συνεχής σύνθετη διαδικασία στην οποία επδρούν διάφοροι προσωπικοί, συναισθηματικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες. Τέτοιοι παράγοντες είναι τα κίνητρα μετανάστευσης της οικογένειας, οι συνθήκες ώθησης από τη χώρα προέλευσης και έλξης από τη χώρα διαμονής (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007), η μεταναστευτική ιστορία της οικογένειας, οι οικογενειακές

γλωσσικές πρακτικές και πεποιθήσεις σε σχέση με τη χρήση των γλωσσών της χώρα προέλευσης και της χώρας διαμονής (Spolsky, 2007), η δομή της οικογένειας (η ύπαρξη μεγαλύτερων αδελφών), η πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και χώρα διαμονής (Ward & Kennedy, 1993), η αξία που έχει για τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου η σχέση του με την πολιτισμική του ομάδα, καθώς επίσης και οι αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας για τους μετανάστες και η γενικότερη μεταναστευτική πολιτική της χώρας διαμονής (Χρυσόχοου, 2011).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν για κάθε άτομο διαφορετικά είτε ενισχύοντας είτε περιορίζοντας την επαφή με τα εθνοπολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης και της χώρας διαμονής. Ο Gordon (1964, στο Χρυσόχοου 2011) υποστηρίζει ότι τα άτομα στη διάρκεια της ζωής τους πραγματοποιούν μία πορεία κατά μήκος ενός συνεχούς που ξεκινά από τη διατήρηση της δικής τους κουλτούρας για να καταλήξει στην υιοθέτηση της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας διαμονής. Αντιλαμβάνεται τις δύο αυτές καταστάσεις ως αμοιβαία αποκλειόμενες επιλογές, ενώ τη διπολιτισμικότητα, την υιοθέτηση δηλαδή στοιχείων και από τις δύο κουλτούρες, τη θεωρεί ως μία μεταβατική κατάσταση προς την αφομοίωση του ατόμου από την κυρίαρχη κουλτούρα. Αντίθετα, ο Berry (1997), διακρίνοντας τη διάσταση της διατήρησης της πολιτισμικής καταγωγής από τη διάσταση της πολιτισμικής συμμετοχής στην κοινωνία διαμονής, αναπτύσσει ένα μοντέλο *επιπολιτισμοποίησης (acculturation)* συνδυάζοντας αυτές τις δύο διαστάσεις και περιγράφει τις παρακάτω τέσσερις στρατηγικές προσαρμογής των μεταναστών στην νέα κοινωνία διαμονής. Αυτές οι στρατηγικές προσαρμογής είναι:

- α) η *αφομοίωση (assimilation)*, η οποία συνδέεται με συμπεριφορές αποποίησης πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης, εξιδανίκευσης του πολιτισμού της χώρας διαμονής και απορρόφηση από την κυρίαρχη ομάδα,
- β) ο *διαχωρισμός (separation)*, ο οποίος χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές εξιδανίκευσης της χώρας προέλευσης, προσκόλληση στην εθνοπολιτισμική ταυτότητα της ενδο-ομάδας και αποστασιοποίηση από τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας διαμονής,
- γ) η *περιθωριοποίηση (marginalization)*, που εκφράζει την αδυναμία του ατόμου να αναπτύξει κάποια ιδιαίτερη πολιτισμική σχέση, διαμάχης ή σύνθεσης με έναν από τους δύο πολιτισμούς αναφοράς, και
- δ) η *ένταξη/εναρμόνιση (integration)*, η οποία συνεπάγεται τη σύνθεση προτύπων από τους δύο πολιτισμούς και την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά και στα δύο κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια αναφοράς του.

Στη βιβλιογραφία (βλ. Ward & Kennedy, 1993) η προσαρμογή (“adaptation” or “adjustment”) των μεταναστών στη νέα κοινωνία εγκατάστασης συνδέεται με την ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή. Η ψυχολογική προσαρμογή αναφέρεται στην ψυχολογική ευεξία και προσωπική ικανοποίηση και η κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή στην αποτελεσματική επικοινωνία σε κοινωνικό επίπεδο. Επιπρόσθετα για τα παιδιά αναφέρεται και η σχολική προσαρμογή, η ικανότητα δηλαδή του μαθητή να ανταποκρίνεται στις γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (Παυλόπουλος κ.ά., 2009).

Το ιδανικό για τα παιδιά που βιώνουν διπολιτισμικές - διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης στο άμεσο περιβάλλον τους είναι να φοιτούν και σε ένα σχολείο πλήρως εναρμονισμένο με τις διπολιτισμικές/διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, προκειμένου να γίνουν ικανά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και των δύο συστημάτων αναφοράς τους (Βλ. «Ισχυρά Μοντέλα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης» Baker, 2001). Σύμφωνα με το μοντέλο της επιπολιτισμοποίησης, πρόκειται για τη στρατηγική της εναρμόνισης.

Ωστόσο, για τα παιδιά που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο η σχολική προσαρμογή συναρτάται με την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα στην ακαδημαϊκή της μορφή, καθώς είναι η μόνη γλώσσα επικοινωνίας του σχολείου και το μόνο μέσο διδασκαλίας όλων των μαθημάτων ανεξάρτητα από το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών και τη γλωσσική και πολιτισμική τους καταγωγή (Σκούρτου, 2011).

Σε έρευνες που έχουν γίνει σε νηπιαγωγούς προκύπτει ότι το κύριο στοιχείο που διακρίνει τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τα γηγενή στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι κυρίως η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011). Ωστόσο, σχετικά με την πορεία κατάκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά αλβανικής προέλευσης –τα οποία αποτελούν την πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο– προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά πριν την ένταξή τους στο νηπιαγωγείο έχουν επαφή με την ελληνική γλώσσα, κυρίως μέσω της τηλεόρασης (Μιχαήλ, 2009) και ότι η πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας φαίνεται αφενός να υποστηρίζεται από το οικογενειακό περιβάλλον αφετέρου να αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς και σε σύντομο χρονικό διάστημα (Χατζηδάκη, 2005). Σε αντίστοιχες συνθήκες μετανάστευσης έρχεται και η παρούσα έρευνα να φωτίσει πλευρές της γλωσσικής, κοινωνικοπολιτισμικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας παιδιών με παντζάμπι καταγωγή, όπως την αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί και οι γονείς τους.

Ινδοί μετανάστες στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την απογραφή πληθυσμού του 2011 οι αλλοδαποί που διαμένουν στην Ελλάδα και έχουν ινδική υπηκοότητα είναι 11.333 άτομα (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014), ενώ σύμφωνα με άλλες πηγές οι Ινδοί μετανάστες στην Ελλάδα ανέρχονται στους 15.000 (Christoroulou, 2013). Οι περισσότεροι Ινδοί μετανάστες (72%) διαμένουν σε αστικές περιοχές και οι λιγότεροι σε αγροτικές περιοχές (28%), ενώ ως προς τη θρησκευτική τους ταυτότητα το 90% είναι Σιχ (Τόντσεφ, 2007). Αυτό σημαίνει ότι η πλειοψηφία των Ινδών μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα προέρχονται από την ομοσπονδιακή πολιτεία Παντζάμπι (Πεντοποταμία) της Ινδίας στην οποία από το 15^ο αιώνα και έπειτα αναπτύσσεται η ινδουιστική αίρεση των Σιχ και σήμερα αποτελεί την έδρα του Σιχισμού³. Σύμφωνα με διεθνή στοιχεία οι Σιχ αριθμούν περίπου 26.000.000 παγκοσμίως και το 80% αυτών κατοικεί στην πολιτεία Παντζάμπι, σύμφωνα με την Απογραφή Πληθυσμού του 2001 στην Ινδία (Παπαγεωργίου, 2011).

Η ομοσπονδιακή πολιτεία Παντζάμπι είναι μία από τις 28 πολιτείες της Ινδίας, βρίσκεται στα βόρεια σύνορα της χώρας με το Πακιστάν και η κυρίαρχη τοπική γλώσσα των κατοίκων είναι η Παντζάμπι (ινδοευρωπαϊκή γλώσσα). Ιστορικά, η συγκεκριμένη πολιτεία συνδέεται με αρκετές εδαφικές διαιρέσεις και αποσπάσεις. Το 1947 διαιρείται σε Ανατολικό και Δυτικό Παντζάμπι με το Ανατολικό να παραμένει στην Ινδία και το Δυτικό να προσαρτάται στο Πακιστάν. Η διαίρεση αυτή οδήγησε σε ανταλλαγή πληθυσμών και οι Μουσουλμάνοι μετανάστευσαν στο Πακιστάν, ενώ οι Σιχ και οι Ινδουιστές στο Ανατολικό Παντζάμπι. Το 1966 το ανατολικό Παντζάμπι διαιρείται εκ νέου σε τρία ομοσπονδιακά κράτη με βάση τη μητρική γλώσσα των κατοίκων και πλέον στη σημερινή πολιτεία του Παντζάμπι κυριαρχεί η γλώσσα Παντζάμπι και η θρησκεία Σιχ (Tiwana, 2013).

Ωστόσο, ήδη από τις δεκαετίες του 1950 και 1960 αναπτύσσεται μία κίνηση για δημιουργία ανεξάρτητου κράτους των Σιχ στο Παντζάμπι, η οποία κορυφώνεται με τις αιματηρές συγκρούσεις μεταξύ Σιχ αυτονομιστών και των ινδικών δυνάμεων ασφάλειας στο Χρυσό Τέμενος (Ιούλιος, 1984) και τη συνακόλουθη δολοφονία της Ινδής πρωθυπουργού (Cohen, 2003). Τα γεγονότα αυτά πυροδότησαν και άλλες αιματηρές συμπλοκές ανάμεσα στους Σιχ και τους Ινδουιστές και αυτή η ένταση αποτέλεσε αιτία μετανάστευσης για αρκετούς Σιχ (Καριώτογλου, 1995).

Η τελευταία διαίρεση της επαρχίας Παντζάμπι οδήγησε σε μια γλωσσική και θρησκευτική «καθαρότητα» της σημερινής ομοσπονδιακής πολιτείας Παντζάμπι, με συνέπεια η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των κατοίκων του Παντζάμπι να είναι στενά συνυφασμένη με τη παντζάμπι γλώσσα και με τη θρησκεία των Σιχ αλλά και το αντίστροφο, δηλαδή, ένας Σιχ να έχει ως γλώσσα την Παντζάμπι και ως χώρα καταγωγής το Παντζάμπι (Παπαγεωργίου, 2011). Αποτέλεσμα αυτού είναι οι μελετητές να αναρωτιούνται αν ο Σιχισμός είναι θρησκεία ή

εθνότητα (Algeo, 2007). Σχετικά με αυτό το ζήτημα ο Cohen (2003) παρομοιάζει τους Σιχ με τους Εβραίους και τους ορίζει ως «*ασαφώς έθνος, λαός, εθνική ομάδα και θρησκευτική κοινότητα*».

Το γεγονός ότι η θρησκευτική ταυτότητα των Σιχ είναι προσδιοριστική της πολιτισμικής ταυτότητας των κατοίκων του Παντζάμπ προκύπτει από το ότι η εξωτερική εμφάνιση, ο καθημερινός τρόπος ζωής, οι συνήθειες, οι αξίες και τα πολιτισμικά μοντέλα συμπεριφοράς των Ινδών του Παντζάμπ διαμεσολαβούνται από τις θρησκευτικές εντολές του Σιχισμού. Σε επίπεδο εξωτερικής εμφάνισης η σιχική ταυτότητα υπαγορεύει την τήρηση των 5 Κάπα (Κς). Αυτά είναι τα γένια και τα ακούρευτα μαλλιά που καλύπτονται με ένα τουρμπάνι (Kesh), μία χτένα (Kangha), το μαχαίρι (Kirpan), το κοντό παντελόνι (Kacha) και το ατσάλινο βραχιόλι (Kara) (Καριώτογλου, 1995). Η κοινωνική σήμανση αποσκοπεί στο να δημιουργήσει στα μέλη της θρησκείας των Σιχ την αίσθηση ότι ανήκουν στην ίδια κοινότητα και διαφοροποιούνται από άλλες κοινότητες (Cohen, 2003). Ακόμη, η θρησκεία των Σιχ προάγει μια συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά που στηρίζεται σε ένα πατριαρχικό σύστημα και παράλληλα σε ένα πειθαρχημένο τρόπο ζωής⁴ (Παπαγεωργίου, 2011), ο οποίος δίνεται ως διδασκαλία μέσω του Ιερού Βιβλίου (Adi Granth Sahib) και στηρίζεται σε τρεις «χρυσούς κανόνες»: να δουλεύουν σκληρά, να βοηθούν τους άλλους και να λένε την αλήθεια (Khalsa, 2017, σ. 341). Επίσης, απαγορεύεται το κάπνισμα, η κατανάλωση αλκοόλ, τροφών που έχουν ζωή ή που μπορούν να δημιουργήσουν ζωή (όπως κρέας, ψάρι, αυγά) και η μοιχεία (Καριώτογλου, 1995). Συνεπώς, η θρησκευτική ταυτότητα των Σιχ δεν προσδιορίζεται μόνο από τη θρησκευτική πίστη αλλά και από ένα σύνολο κοινωνικών κανόνων που απορρέουν από την εθνο-πολιτισμική ταυτότητα των Παντζάμπι.

Βέβαια, το γεγονός ότι η θρησκευτική ταυτότητα των Σιχ χαρακτηρίζει, προσδιορίζει και καθορίζει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των Ινδών Παντζάμπι δεν είναι κάτι που συναντάται μόνο στη συγκεκριμένη ομάδα, αλλά συναντάται και σε άλλες ανατολικές θρησκείες, όπως στο Ισλάμ (βλ. Τσιτσελίκης, 2004).

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τους Σιχ Παντζάμπι μετανάστες ανά τον κόσμο είναι η κατά τόπους οργάνωσή τους σε συλλόγους/κοινότητες γύρω από ένα ναό Σιχ. Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα αναφέρεται στη βιβλιογραφία η ίδρυση εκκλησιών Σιχ και η οργάνωση αντίστοιχων κοινοτήτων στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α., τη Μεγάλη Βρετανία, τον Καναδά και την Αυστραλία (Karen, 1993). Τέτοιοι σύλλογοι υπάρχουν στην Ελλάδα σε διάφορες περιοχές της Αττικής (Ταύρος, Μαραθώνας, Μενίδι, Κορωπί, Δήλεσι), της Αργολίδας, της Βοιωτίας, της Κορινθίας και στα νησιά του Πόρου, της Εύβοιας και της Κρήτης (Christodoulou, 2013). Στην Κρήτη η μεγαλύτερη συγκέντρωση Ινδών μεταναστών καταγράφεται στο Ρέθυμνο και ο ναός γύρω από τον οποίο έχει οργανωθεί η κοινότητα ονομάζεται Singh Sabha Crete και βρίσκεται στο χωριό Παγκαλοχώρι.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στόχοι της έρευνας

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που βιώνουν τα παιδιά με καταγωγή από το Παντζάμπ της Ινδίας στο πλαίσιο της οικογενειακής τους ζωής στη χώρα διαμονής και το πώς οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο. Γιατί, καθώς η οικογένεια είναι ο φορέας της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού, έχει αξία να σκιαγραφηθεί η κοινωνικοπολιτισμική ζωή της οικογένειας και να αναδειχθούν οι «*πρωτογενείς αφομοιώσεις*» (Δαμανάκης, 2007, σ. 118) του παιδιού, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, οι στάσεις, οι συμπεριφορές που του μεταβιβάζονται ως στοιχεία του οικογενειακού του πολιτισμού και αποτελούν το πολιτισμικό κεφάλαιο με το οποίο τα νήπια ξεκινούν τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και ειδικότερα αποσκοπεί να αναδείξει:

- τη γλωσσική, κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική προσαρμογή της οικογένειας παιδιών με καταγωγή από το Παντζάμπι στη νέα χώρα διαμονής, σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονιών,
- την εκπαιδευτική προσαρμογή των παιδιών με παντζάμπι καταγωγή στο ελληνικό σχολείο σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών,
- τους παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την εκπαιδευτική προσαρμογή των παιδιών αυτών.

Για τη συγκεκριμένη ομάδα δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο, παρόλο που οι γνώσεις σχετικά με την οικογενειακή ζωή είναι απαραίτητες για να δρομολογηθεί η ομαλή σχολική ένταξη των παιδιών.

Εργαλεία παραγωγής και ανάλυσης δεδομένων

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε έντεκα γονείς παιδιών με καταγωγή από το Παντζάμπι και σε τρεις νηπιαγωγούς συγκεκριμένου νηπιαγωγείου το οποίο παρουσιάζει σημαντική συγκέντρωση Παντζάμπι μαθητών.

Επιλέχτηκε η συγκεκριμένη μέθοδος, καθώς χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και ευελιξία και επιτρέπει στον ερευνητή να «αντλήσει πληροφορίες σε βάθος» και να αναδείξει τις απόψεις, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τα υπό εξέταση κοινωνικά ζητήματα (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 112-113). Μέσω, δηλαδή, της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει τη δική του υποκειμενική «ματιά» για πτυχές της κοινωνικής του πραγματικότητας (Τσιώλης, 2015).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς βασίστηκαν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (open-ended questions) που δομήθηκαν πάνω σε ορισμένους βασικούς άξονες σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας. Οι βασικοί άξονες των συνεντεύξεων για τους γονείς είναι οι ακόλουθοι:

- *προφίλ των γονιών*: μεταναστευτική βιογραφία, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματική απασχόληση,
- *γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας*: χρήση γλωσσών (κυρίαρχης και μητρικής) μεταξύ των μελών της οικογένειας και σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, πεπειθήσεις των γονιών για την ενδοοικογενειακή χρήση της κυρίαρχης και της μητρικής γλώσσας, ενδοοικογενειακή διαχείριση των δύο γλωσσών,
- *κοινωνική ένταξη της οικογένειας*: κοινωνικές σχέσεις στον εργασιακό και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο με τους ομοεθνείς και τους γηγενείς τόσο των γονιών όσο και των παιδιών, αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τη στάση των γηγενών ως άτομα και ως κοινωνία απέναντι στους μετανάστες,
- *πολιτισμικά πρότυπα της οικογένειας*: δομικά στοιχεία της εθνο-θρησκευτικής της ταυτότητας και δυνατότητες έκφρασης αυτών στη χώρα διαμονής, τρόπος διαχείρισης των διαφορετικών πολιτισμικών εκφράσεων στη χώρα διαμονής,
- *σχολική ένταξη των παιδιών*: γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο, κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο, επιθυμία φοίτησης των παιδιών.

Η συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε τους εξής άξονες:

- *προφίλ εκπαιδευτικών*: σπουδές, επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προϋπηρεσία, διδακτική εμπειρία σε δίγλωσσους μαθητές,
- *γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών με καταγωγή από το Παντζάμπι*: επίπεδο ελληνομάθειας κατά την εισαγωγή στο νηπιαγωγείο, ρυθμός κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας, χρήση μητρικής και ελληνικής γλώσσας με διάφορους επικοινωνιακούς συνομιλητές και σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις,

- *κοινωνικο-πολιτισμικές σχέσεις παιδιών με καταγωγή από το Παντζάμπι*: κοινωνικές σχέσεις με τους γηγενείς και τους ομοεθνείς συμμαθητές τους, διαχείριση των πολιτισμικών και θρησκευτικών στοιχείων της χώρας προέλευσης και της χώρας διαμονής,
- *γονεϊκή εμπλοκή*: απόψεις των γονιών για το σχολείο, απόψεις των γονιών για τη γλωσσική χρήση της μητρικής και της κυρίαρχης γλώσσας, συμμετοχή στη σχολική ζωή, επέμβαση των γονιών στο σχολικό πρόγραμμα, κοινωνικές σχέσεις των γονιών,
- *σχολική ένταξη των παιδιών με καταγωγή από το Παντζάμπι*: πρακτικές εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας, πρακτικές τόνωσης της αυτοπεποίθησης των παιδιών, διαχείριση της γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής διαφορετικότητας των νηπιών, διαχείριση ρατσιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές.

Οι συνεντεύξεις τόσο με τους γονείς όσο και με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν από τη συγγραφέα του άρθρου είτε στο σπίτι των υποκειμένων είτε στο νηπιαγωγείο μετά από συνεννόηση με τα υποκείμενα. Η μέση διάρκεια όλων των συνεντεύξεων ήταν 90 πρώτα λεπτά της ώρας.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων συλλέχτηκαν κατά τους μήνες Μάιο και Οκτώβριο 2016. Αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, αναλύθηκαν με βάση τη θεματική ανάλυση (thematic analysis) (Braun & Clarke, 2012). Η συγκεκριμένη ανάλυση είναι μία ευέλικτη προσέγγιση και τα θέματα ως μονάδα κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων αναδύονται μέσα από τη δυναμική διασύνδεση του περιεχομένου των εμπειρικών δεδομένων με το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητή (Braun & Clarke, 2012). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, τα ερευνητικά δεδομένα, καθώς αφορούν ένα συγκεκριμένο σχολείο και οικογένειες που διαμένουν σε μία συγκεκριμένη περιοχή της περιφέρειας του Ρεθύμνου, δεν είναι γενικεύσιμα, αλλά ενδεικτικά του πλαισίου βάσει του οποίου διαμορφώνεται η προσαρμογή οικογενειών Παντζάμπι μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

Συμμετέχοντες

Προφίλ γονιών

Η εξεύρεση των συμμετεχόντων γονιών έγινε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου στο οποίο εστίασε η έρευνα, προκειμένου να εντοπιστούν εκείνοι οι γονείς οι οποίοι είχαν ευχέρεια στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και επιθυμούσαν να παραχωρήσουν συνέντευξη. Ωστόσο, παρά τη δημιουργία ενός «βολικού δείγματος» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) πρόθυμοι να συνεργαστεί, ο βαθμός ελληνομάθειας της πλειοψηφίας των υποκειμένων εξακολουθούσε να δυσκολεύει την επικοινωνία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Το σύνολο των οικογενειών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν έντεκα οικογένειες οι οποίες είχαν παιδί που είχε φοιτήσει στο νηπιαγωγείο αναφοράς τη σχολική χρονιά 2015-16 ή τη σχολική χρονιά 2016-17.

Όλες οι οικογένειες του δείγματος –όπως ισχύει και με τους περισσότερους Ινδούς μετανάστες που διαμένουν στο Ρέθυμνο– κατάγονται από την πολιτεία Παντζάμπι της Ινδίας, είναι Σιχ στο θρήσκευμα και μιλούν την Παντζάμπι. Στις εννέα από τις έντεκα οικογένειες του δείγματος η συνέντευξη δόθηκε από τον πατέρα και μόνο σε δύο οικογένειες η συνέντευξη δόθηκε από τη μητέρα. Η ελλιπής γνώση της Ελληνικής από τη μητέρα ήταν ο κύριος λόγος που η συνέντευξη δόθηκε στην πλειοψηφία των περιπτώσεων από τους πατέρες. Το γεγονός ότι στην έρευνα δεν συμμετείχαν αρκετές μητέρες αποτελεί ένα βασικό περιορισμό της έρευνας, καθώς η μητέρα είναι συνήθως εκείνη που γνωρίζει πιο πολλές πληροφορίες για τη σχολική πορεία των παιδιών, αφού εκείνη περνά τον περισσότερο χρόνο μαζί τους (βλ. Lareau, 1987).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων γονιών στην έρευνα, δύο από τους έντεκα γονείς έχουν τελειώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένας πατέρας έχει ολοκληρώσει τις σπουδές του σε τεχνική σχολή. Οι υπόλοιποι γονείς έχουν απολυτήριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Προφίλ εκπαιδευτικών

Οι τρεις νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν πτυχίο παιδαγωγικών τμημάτων και οι δύο από τις τρεις κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο.

Όσον αφορά την ενημέρωσή τους σε θέματα διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, η μία νηπιαγωγός έχει κάνει μεταπτυχιακό στο γνωστικό πεδίο της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας, ενώ το μεταπτυχιακό της δεύτερης νηπιαγωγού είναι αρκετά συναφές προς το συγκεκριμένο πεδίο. Η τρίτη νηπιαγωγός έχει παρακολουθήσει κάποια σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Οι δύο από τις τρεις νηπιαγωγούς έχουν οργανική θέση στο νηπιαγωγείο της έρευνας και η τρίτη νηπιαγωγός είναι αποσπασμένη στο εν λόγω σχολείο. Ωστόσο και οι τρεις έχουν αρκετή εμπειρία από νήπια με παντζάμπι προέλευση με δεδομένο ότι τις χρονιές που διεξήχθη η έρευνα είχαν 6 ως 7 χρόνια προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο.

Αποτελέσματα της έρευνας

Μεταναστευτική πορεία και οικονομική προσαρμογή της οικογένειας στη χώρα διαμονής

Σε μία προσπάθεια σκιαγράφησης της μεταναστευτικής πορείας των οικογενειών του δείγματος προκύπτει, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονιών που συμμετείχαν στην έρευνα, ότι η μετανάστευση της οικογένειας έγινε σε δύο φάσεις. Πρώτα μετανάστευσαν οι σύζυγοι/πατέρες⁵ (κατά την περίοδο 1994-2001⁶) και στη συνέχεια ακολούθησε η υπόλοιπη οικογένεια (γυναίκα/σύζυγος και παιδιά, όπου υπήρχαν), αν ήταν ήδη παντρεμένοι, ή επέστρεψαν στο Παντζάμπι παντρεύτηκαν με προξενιό⁷ και έπειτα έφεραν τη σύζυγο στην Ελλάδα.

Οι λόγοι που ώθησαν τα υποκείμενα να μεταναστεύσουν, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ήταν πρωτίστως οικονομικοί⁸. Μάλιστα, κάποια υποκείμενα εστίασαν στην ανεργία που επικρατεί στη χώρα προέλευσής τους και πλήττει κυρίως τους μη μορφωμένους και ανειδίκευτους εργατές⁹. Χαρακτηριστικά μάς δήλωσαν:

«Δεν έχει στην Ινδία πολλές δουλειές και οι περισσότεροι φεύγουν στο εξωτερικό. Αν είχα τελειώσει λύκειο και μετά πανεπιστήμιο, όπως γιατρός, σίγουρα θα έβρισκα δουλειά» (A11).

Ως δεύτερο λόγο μετανάστευσης τα υποκείμενα ανέφεραν τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης στην Ινδία, οι οποίες σχετίζονται αφενός με το κλίμα *«πολλή ζέστη και πολλή σκόνη»*(Γ8) και αφετέρου με την έντονη πληθυσμιακή αύξηση που παρουσιάζει η χώρα.

Επιπλέον, κάποια υποκείμενα αναφέρθηκαν και σε πολιτικούς λόγους που ώθησαν αυτούς και τους ομόθρησκούς τους Σιχ να εγκαταλείψουν την Ινδία εξαιτίας των τεταμένων σχέσεων μεταξύ των Σιχ και του επίσημου ινδικού κράτους (βλ. κεφ.1). Χαρακτηριστικά μάς δήλωσαν:

«Ο μπαμπάς μου δεν ήθελε να φαίνομαι ότι είμαι Σιχ (να έχω γένια και τουρμπάνι) γιατί το 1984 με εντολή της πρωθυπουργού Ίντιρας Γκάντι είχαν σφάξει πολλούς Σιχ και μετά δύο Σιχ σκότωσαν τη Γκάντι. Από τότε ο Σιχ δεν έχουν βρει το δίκιο τους και αυτός είναι ο λόγος που πολλοί Σιχ προσπαθούν να φύγουν από την Ινδία» (A3).

Αναφορικά με την επιλογή της Ελλάδας ως χώρας μετανάστευσης, τα υποκείμενα επισήμαναν την ύπαρξη συγγενών, συγχωριανών ή φίλων που ζούσαν ήδη στην Ελλάδα (αλυσιδωτή μετανάστευση), ενώ η μετάβασή τους στην Ελλάδα έγινε μέσω παράνομων διακινητών. Χαρακτηριστικά μάς δήλωσαν:

«Είχε έρθει ένας φίλος μου εδώ και μου είπε <έλα στην Ελλάδα, έχει δουλειά και καλή ζωή>. Έτσι ήρθα. Αν ο φίλος μου ήταν στη Γαλλία ή στην Ιταλία, εκεί θα πήγαινα» (A7).

Συνεπώς, τόσο η συγκέντρωση των Ινδών μεταναστών σε συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας όσο και η απασχόλησή τους σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς αποδίδονται στην ύπαρξη άτυπων συγγενικών/κοινωνικών δικτύων και στις αλυσίδες μετανάστευσης που δημιουργούνται από τους ήδη εγκατεστημένους στην Ελλάδα Ινδούς μετανάστες, όπως συμβαίνει και με άλλες μεταναστευτικές ομάδες που εγκαθίστανται στην Ελλάδα από το 1990 και έπειτα (Δαμανάκης, 2007 · Μαρούκης, 2010).

Τα στοιχεία για την απασχόληση των Ινδών μεταναστών στην Ελλάδα δείχνουν ότι η πλειοψηφία απασχολείται σε γεωργικές και κτηνοτροφικές εργασίες (Τόντσεφ, 2007). Συγκεκριμένα, όμως, στην περιοχή του Ρεθύμνου, η πλειοψηφία των αντρών μεταναστών με προέλευση από τη Δημοκρατία της Ινδίας απασχολείται σε μεγάλη επιχείρηση χοιροτροφίας και παραγωγής αλλαντικών που έχει την έδρα της στο Ρέθυμνο. Στις δέκα από τις έντεκα οικογένειες του δείγματος οι άντρες σύζυγοι εργάζονται σε αυτή την επιχείρηση και μόνο ένα υποκείμενο δήλωσε ότι ήταν ιδιοκτήτης μικρού καταστήματος τροφίμων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι όλα τα αρσενικά υποκείμενα του δείγματος έχουν μια σταθερή εργασία, είναι ασφαλισμένοι και οι οικονομικές τους απολαβές είναι αντίστοιχες με εκείνες των ελλήνων εργαζόμενων με ανάλογα τοπικά προσόντα. Μάλιστα, κάποιιοι πατέρες δήλωσαν ότι στην προσπάθειά τους να αυξήσουν το εισόδημα της οικογένειάς τους αναλαμβάνουν δεύτερη δουλειά σε χωράφια ή σε ξενοδοχεία.

Αναφορικά με την απασχόληση των γυναικών των οικογενειών του δείγματος, οι δέκα από τις έντεκα γυναίκες ασχολούνται με τα οικιακά και την ανατροφή των παιδιών και μόνο μία εργάζεται ως ιδιωτική υπάλληλος. Διερευνώντας περισσότερο την αποχή της Παντζάμπι γυναίκας μετανάστριας από την αμειβόμενη εργασία εκτός σπιτιού, τα αρσενικά υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν στις προσωπικές τους αντιλήψεις για τη γυναικεία εργασία. Χαρακτηριστικά μάλιστα δήλωσαν οι άντρες σύζυγοι:

«Εγώ δεν θέλω η γυναίκα να βρει δουλειά. Γιατί μετά έχει ποιος θα μαγειρεύει; Εσύ μαγειρεύεις; Εγώ μαγειρεύω; Πρόβλημα» (Α6).

«Δεν θέλω να δουλεύει η γυναίκα γιατί έχουμε μικρό παιδί. Ποιος θα το προσέχει;» (Α7, Α11).

Σε σχετική ερώτηση για τη γυναικεία εργασία στην πολιτεία Παντζάμπι η Γ2 δήλωσε ότι δε συνηθίζεται να δουλεύει η γυναίκα και κυρίως η ανειδίκευτη:

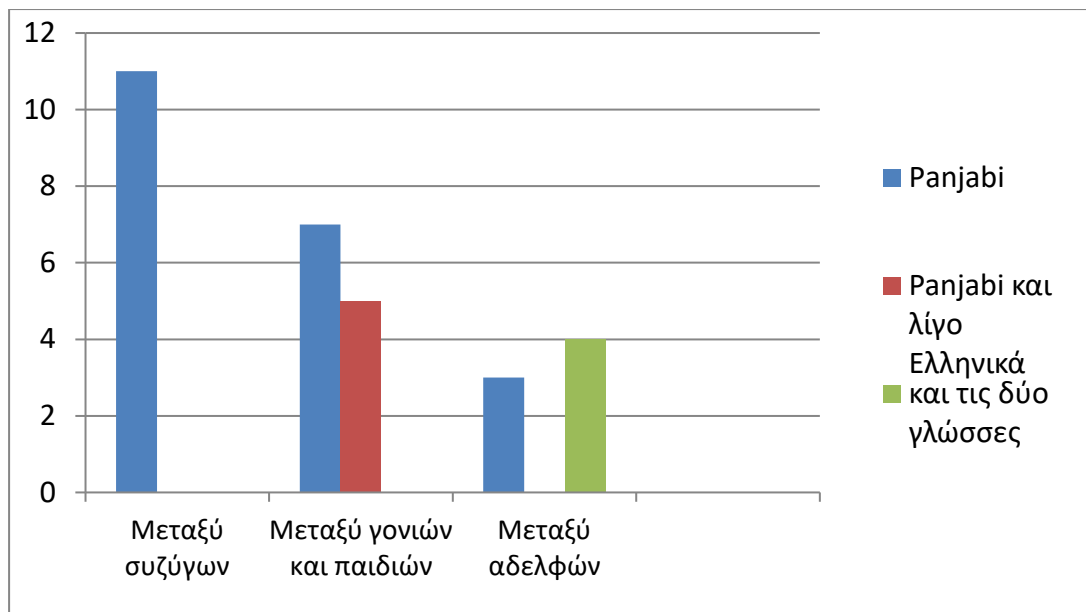
«Αν η γυναίκα έχει πάει πανεπιστήμιο ή έχει μέσα στο σπίτι της χωράφια και ζώα, τότε μόνο θα δουλέψει. Αλλιώς, δεν δουλεύει. Δεν πάει σε ξένη δουλειά ή σε άλλο σπίτι να καθαρίζει» (Γ2).

Συνεπώς, φαίνεται ότι αρκετές οικογένειες Παντζάμπι μεταναστών εξακολουθούν στη νέα κοινωνία διαμονής να διατηρούν τις αντιλήψεις και τις αξίες που επικρατούσαν στη χώρα προέλευσής τους για τη θέση της γυναίκας, τη γυναικεία εργασία και την ύπαρξη διακριτών ρόλων μεταξύ της γυναίκας και του άντρα. Έτσι, ενώ ο κύριος λόγος μετανάστευσης της οικογένειας είναι οικονομικός, ο λόγος αυτός δεν είναι αρκετός σε κάποιες οικογένειες ώστε να τις οδηγήσει στην αλλαγή νοοτροπίας και αντιλήψεων για τους ρόλους του άντρα και της γυναίκας μέσα στην οικογένεια. Αποτέλεσμα αυτού είναι ένα μεγάλο ποσοστό γυναικών μεταναστριών με προέλευση από το Παντζάμπι να μένουν στο σπίτι και να φροντίζουν το νοικοκυριό και τα παιδιά τους με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την κοινωνικοοικονομική ένταξη των ίδιων των γυναικών, αλλά και των παιδιών τους στην κοινωνία διαμονής.

Κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή της οικογένειας στη χώρα διαμονής

Γλωσσικές πρακτικές της οικογένειας

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων, οι οποίες απεικονίζονται στο Διάγραμμα 1 που ακολουθεί, η γλώσσα Παντζάμπι αποτελεί τον κυρίαρχο και, σε κάποιες περιπτώσεις, τον μοναδικό κώδικα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας.



Διάγραμμα 1 Γλωσσικές πρακτικές ενδοοικογενειακής επικοινωνίας

Ειδικότερα, και στις έντεκα οικογένειες του δείγματος η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των συζύγων είναι αποκλειστικά η Παντζάμπι. Μεταξύ γονέων και παιδιών κυριαρχεί και πάλι η γλώσσα της χώρας προέλευσης και σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρεται μερική χρήση της Ελληνικής παράλληλα με την Παντζάμπι. Αυτή η μερική χρήση της Ελληνικής δε φαίνεται να είναι αυθόρμητη, αλλά γίνεται σκόπιμα και σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις για την εξοικείωση των παιδιών με την ελληνική γλώσσα: «Μιλώ και λίγα Ελληνικά, για να μαθαίνει ο γιος μου. Όχι όλη μέρα να μιλάω Ελληνικά. Έμαθε να μετράει στα Ελληνικά» (Γ1).

Εκεί που καταγράφεται μια γλωσσική μετατόπιση από μονογλωσσία με κυρίαρχη την Παντζάμπι σε διγλωσσία είναι στην επικοινωνία μεταξύ αδελφών. Η μετατόπιση, όμως, αυτή βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ηλικία των αδελφών. Στις οικογένειες, δηλαδή, που τα αδέλφια είναι μέχρι πρωτοσχολικής ηλικίας (6-7 χρονών) κυριαρχεί πάλι στη μεταξύ τους επικοινωνία η Παντζάμπι, ενώ, αντίθετα, όταν μεταξύ των αδελφών υπάρχουν μεγαλύτερα παιδιά, χρησιμοποιούνται παράλληλα και οι δύο γλώσσες. Αυτό είναι αποτέλεσμα της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο. Η επίδραση του σχολείου και γενικότερα του σχολικού περιβάλλοντος στη χρήση της γλώσσας της χώρας διαμονής από τα παιδιά σχολικής ηλικίας καταγράφεται και σε άλλες έρευνες (Gogonas, 2009 · Χατζηδάκη & Ξενικάκη, 2011).

Διερευνώντας περισσότερο τις επιμέρους γλωσσικές ενέργειες των γονιών για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, δεν καταγράφηκαν συστηματικές προσπάθειες πέραν της χρήσης της γλώσσας στην καθημερινή ενδοοικογενειακή επικοινωνία, δηλώνοντας σχετικά: «Μιλάνε οι μεγάλοι, τα παιδιά ακούνε και μαθαίνουν» (Γ7).

Επιπλέον, κάποιες οικογένειες, αλλά όχι όλες, ανέφεραν ότι παρακολουθούν ινδικά δορυφορικά κανάλια, ενώ καμία οικογένεια δεν αναφέρθηκε στη χρήση έντυπου ινδικού υλικού για παιδιά. Εκείνο που είναι ενδιαφέρον και δηλωτικό της κυριαρχίας της Παντζάμπι στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι η αναφορά ενός γονιού για την προτίμηση που εκδηλώνει το νήπιο παιδί του στις ινδικές παιδικές εκπομπές: «Δεν θέλει να βλέπει ελληνική τηλεόραση, γιατί δεν ξέρει Ελληνικά και προτιμά την ινδική» (Γ8).

Αναφορικά με τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των υποκειμένων σχετικά με την τάση διατήρησης στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία της γλώσσας της χώρας καταγωγής, διαπιστώνεται ότι σε κάποιες οικογένειες είναι συνειδητή η επιλογή είτε για να επικοινωνούν

τα παιδιά με τους συγγενείς που ζουν στην χώρα προέλευσης είτε γιατί τη θεωρούν συνθετικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Ενδεικτικά ανέφεραν:

«Εμείς δεν μιλάμε σπίτι Ελληνικά, γιατί θέλουμε να μάθουν τα παιδιά να μιλάνε Ινδικά, γιατί, αν πάμε στην Ινδία, να κάνουν παρέα με τον παππού και τη γιαγιά. Και τα παιδιά μιλάνε τώρα Ινδικά» (Γ2).

«Εμείς στο σπίτι μιλάμε τη γλώσσα μας για να προσπαθήσουμε να μην τη χάσουμε» (Γ3).

Μάλιστα, κάποιοι γονείς ορίζουν ρητά τον χώρο του σπιτιού ως χώρο διατήρησης και καλλιέργειας της μητρικής τους γλώσσας:

«Στην αρχή γινόταν στο σπίτι ένα μπερδεμα, λίγο Ελληνικά λίγο Ινδικά. Ενώ τώρα αποφάσισα να μιλάμε μέσα στο σπίτι μία γλώσσα, Ινδικά και έξω από το σπίτι στο σχολείο, ελληνικά. Και εμείς έξω από το σπίτι μάθαμε ελληνικά» (Γ3).

Υπάρχουν βέβαια και άλλες οικογένειες στις οποίες η κυριαρχία της Παντζάμπι δεν φαίνεται να είναι συνειδητή και αποδίδεται στις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία εξαιτίας της άγνοιας της Ελληνικής από τη μητέρα. Σχετικά δήλωσαν: «Το παιδί μιλάει πολύ λίγο Ελληνικά, γιατί εμείς στο σπίτι δεν μιλάμε, γιατί η γυναίκα μου δεν ξέρει Ελληνικά και το παιδί είναι συνέχεια μαζί της, γιατί εγώ δουλεύω» (Γ11).

Η αναφορά αυτή θα πρέπει να εξεταστεί συνδυαστικά με τις αντιλήψεις που ο ανδρικός πληθυσμός του δείγματος εξέφρασε για τη γυναικεία εργασία και τη θέση της γυναίκας. Έτσι, ενώ οι μητέρες του δείγματος έχουν μια μακροχρόνια παραμονή στην Ελλάδα, περισσότερο από δέκα χρόνια, η ενασχόλησή τους μόνο με τις οικιακές εργασίες και κατ' επέκταση ο περιορισμός τους στο σπίτι, δεν τους δημιουργεί κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικο-οικονομικό γίνεσθαι της κοινωνίας υποδοχής ούτε για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα μια μονομέρεια στα ενδοοικογενειακά γλωσσικά ακούσματα των παιδιών μικρής ηλικίας.

Το αντιφατικό στο σημείο αυτό είναι ότι παρά την ενδοοικογενειακή κυριαρχία της Παντζάμπι, τα υποκείμενα εκφράζουν ταυτόχρονα και την ανησυχία τους για την εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά τους.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αυτή η ενδοοικογενειακή μονογλωσσία γίνεται αντιληπτή ως «πρόβλημα» από κάποιους γονείς:

«Το πρόβλημα είναι ότι εμείς εδώ μιλάμε συνέχεια Ινδικά και δεν μαθαίνουν τα παιδιά πολλά Ελληνικά» (Α7).

Κάποιοι άλλοι γονείς εστιάζουν στην «χαμηλή εμπορική αξία» που έχει η Παντζάμπι στην ελληνική κοινωνία σε σχέση με την ελληνική ή ακόμη και την αγγλική γλώσσα. Δήλωσαν σχετικά:

«Εδώ που είμαστε εμείς αν δεν μάθει το παιδί Ινδικά δεν είναι πολύ πρόβλημα. Ελληνικά πρέπει να μάθει και μετά, σιγά σιγά Αγγλικά» (Γ6).

Άλλοι επισημαίνουν με αρνητικό πρόσημο τον σχολικό συγχρωτισμό των παιδιών τους με τους ομοεθνείς τους ως προς τη γρήγορη πρόσκτηση της Ελληνικής:

«Και στο σχολείο, αν ήταν μόνοι τους και δεν είχε άλλα παιδιά από Ινδία να μιλάνε μεταξύ τους Ινδικά, θα έκαναν παρέα με Έλληνες και θα μάθαιναν γρήγορα. Τώρα μαθαίνει σιγά σιγά Ελληνικά και η πρώτη χρονιά είναι πολύ δύσκολη» (Γ1).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ενδοοικογενειακή κυριαρχία της Παντζάμπι οφείλεται σε συγκεκριμένους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν και τις ενδοοικογενειακές γλωσσικές πρακτικές. Η προσήλωση της οικογένειας σε παραδοσιακές πατριαρχικές δομές και η μη ενεργός συμμετοχή της μητέρας στα κοινωνικο-οικονομικά δρώμενα της χώρας διαμονής, δημιουργεί συνθήκες κυριαρχίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης και γλωσσικού απομονωτισμού της οικογένειας από την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας διαμονής. Αποτέλεσμα αυτού είναι και τα παιδιά να ξεκινούν το νηπιαγωγείο έχοντας αρκετά περιορισμένα ελληνικά γλωσσικά ακούσματα.

Κοινωνική προσαρμογή της οικογένειας

Η κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μπορεί να τεκμηριωθεί με διάφορους τρόπους. Η παρούσα εργασία εστίασε στον κύκλο των κοινωνικών συναναστροφών των

γονιών στον εργασιακό τους χώρο και στον ελεύθερο χρόνο τους, στις αναπαραστάσεις που έχουν τα υποκείμενα για τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζουν το κράτος και ο γηγενής πληθυσμός, καθώς και στη γενικότερη αξιολόγηση της ζωής τους στη χώρα διαμονής.

Κοινωνικές συναναστροφές των υποκειμένων

Η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μεταναστών και γηγενών είναι ένας από τους πιο κατάλληλους δείκτες εκτίμησης της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών στη χώρα διαμονής (Κασιμάτη, 2006). Καταρχήν εξετάστηκαν οι κοινωνικές σχέσεις των υποκειμένων στον εργασιακό τους χώρο, με δεδομένο ότι οι άντρες σύζυγοι των δέκα από τις έντεκα οικογένειες του δείγματος εργάζονται στον ίδιο χώρο και συναναστρέφονται τόσο με ομοεθνείς όσο και με ντόπιο πληθυσμό.

Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων δήλωσε ότι κάνουν παρέα κυρίως με τους ομοεθνείς συναδέλφους τους. Οι ίδιοι ανέφεραν ως κύριο λόγο αυτής της κοινωνικής απόστασης από τους Έλληνες συναδέλφους τους την περιορισμένη ελληνομάθειά τους. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: «*Στη δουλειά κάνω παρέα με Ινδούς πιο πολύ, γιατί δεν ξέρω Ελληνικά*» (Γ4).

Ωστόσο, κάποια υποκείμενα αναφέρθηκαν στις προσλαβάνουσες που έχουν από τους γηγενείς συναδέλφους τους για περιορισμό των μεταξύ τους σχέσεων σε τυπικά επαγγελματικά επίπεδα:

«*Στη δουλειά μιλάμε μόνο για τη δουλειά, τίποτα άλλο. Δε συζητάμε για την οικογένειά μας, τα παιδιά μας, ούτε λέμε να πάμε για καφέ. Οι Έλληνες δεν θέλουν πολλές σχέσεις με τους Ινδούς*» (Γ8).

«*Στο διάλειμμα οι Έλληνες θα φάνε μαζί και οι Ινδοί μαζί*» (Γ9).

Βέβαια, υπάρχουν κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις γηγενών για τους οποίους τα υποκείμενα μίλησαν με πολύ θετικά σχόλια και αναφέρθηκαν σε φιλικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους.

Αναφορικά με τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις των υποκειμένων και των οικογενειών τους στον ελεύθερο χρόνο, όλοι δήλωσαν ότι κάνουν παρέα κατ' εξοχήν με τους ομοεθνείς τους. Μερικά μόνο υποκείμενα δήλωσαν ότι κάνουν λίγη παρέα και με Έλληνες, κυρίως από τη γειτονιά τους, αλλά και με μέλη άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων, όπως Αλβανούς, Πολωνούς και άλλους.

Τα περισσότερα υποκείμενα ανέφεραν ως κύρια αιτία αυτής της κοινωνικής εσωστρέφειάς τους τη μειωμένη γνώση της Ελληνικής από τα μέλη της οικογένειας.

Εκείνο, όμως, που κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι κάποια υποκείμενα αποδίδουν τις περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις με τους γηγενείς στις διαφορετικές τους συνήθειες και στον διαφορετικό τρόπο ζωής. Χαρακτηριστικά δήλωσαν:

«*Δεν κάνω παρέα με Έλληνες, γιατί εγώ ποτέ δεν πίνω*» (Γ5).

«*Την Κυριακή, που δεν δουλεύουμε και έχουμε χρόνο, κάνουμε παρέα πιο πολύ με τους Ινδούς που πάμε στην εκκλησία όλοι μαζί*» (Γ9).

Στον διαφορετικό τρόπο ζωής και στις αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας και τη χειραφέτησή της αποδίδονται και οι περιορισμένες κοινωνικές συναναστροφές της πλειοψηφίας των Παντζάμπι μητέρων που διαμένουν στο Ρέθυμνο:

«*Οι πιο πολλές γυναίκες Ινδές δεν πάνε έξω, μένουν στο σπίτι και έτσι δε μιλάνε και Ελληνικά. Μόνο πάνε σχολείο τα παιδιά και γυρίζουν από το σχολείο. Δεν ξέρω γιατί, μπορεί να μην θέλει ο άντρας τους*» (Γ2).

Στον αντίποδα βέβαια όλων αυτών είναι η στάση του υποκειμένου Γ2, της εργαζόμενης μητέρας, η οποία δήλωσε ότι κάνει παρέα και με γηγενείς και με ομοεθνείς και με άτομα από άλλες εθνότητες. «*Εγώ κάνω παρέα με όλες. Εκεί, στο σπίτι μου έχει μια Ελληνίδα και κάνω παρέα. Αυτή θα έρθει στο σπίτι μου να κάτσουμε, να πιούμε και καφέ*» (Γ2).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι τα ίδια τα υποκείμενα δε φαίνεται να επιδιώκουν την ανάπτυξη ιδιαίτερων κοινωνικών σχέσεων με την κυρίαρχη ομάδα, καθώς φαίνεται να υπάρχει φόβος πως κάτι τέτοιο θα σήμαινε την υιοθέτηση πολιτισμικών προτύπων της

κοινωνίας υποδοχής και ενδεχόμενη αποποίηση κάποιων δικών τους πολιτισμικών στοιχείων, πράγμα στο οποίο δε φαίνεται να είναι διατεθειμένοι να προβούν. Βέβαια, από την άλλη πλευρά, τα έμμεσα μηνύματα που προσλαμβάνει η πλειοψηφία των υποκειμένων από τους γηγενείς δεν ενθαρρύνουν ιδιαίτερα το «άνοιγμά» τους προς την κυρίαρχη κοινωνία, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνήθηκαν περισσότερο οι αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τους γηγενείς.

Αναπαραστάσεις των υποκειμένων για τα μέλη της κοινωνίας διαμονής

Ως προς τις αναπαραστάσεις που έχουν τα υποκείμενα για τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζει η τοπική κοινωνία, τα ίδια τα υποκείμενα εστίασαν κυρίως στο γραφειοκρατικό σύστημα ελέγχου των μεταναστών, αλλά και σε κάποιες συμπεριφορές του γηγενή πληθυσμού.

Σε επίπεδο θεσμών, εκείνο που επισημάνθηκε είναι ότι ο συνεχής έλεγχος των διαβατηρίων και των χαρτιών νομιμοποίησης της παραμονής τους τους προκαλεί συχνά δυσοφορία και τους υπενθυμίζει ότι είναι «ξένοι». Χαρακτηριστικά δήλωσαν:

«Εμείς είμαστε ξένοι, δεν μπορούμε να πάμε έξω χωρίς διαβατήριο. Η αστυνομία με σταματά στον δρόμο και μου ζητάει το διαβατήριο» (Γ1)

Το συναίσθημα του «ξένου» φαίνεται όμως να τους το ενισχύουν περισσότερο κάποιες αρνητικές συμπεριφορές των γηγενών, εξαιτίας της διαφορετικής εξωτερικής τους εμφάνισης. Σχετικά επισημάναν:

«Ναι, νιώθω ξένη. Είμαι πολλά χρόνια εδώ αλλά πολλές φορές οι Έλληνες σε βλέπουν σαν ξένο. Δεν τους αρέσει που είμαστε εδώ και το δείχνουν» (Γ2)

«Ε... μερικές φορές οι Έλληνες μου λένε κάτι και δεν μου αρέσει. Υπάρχουν προσβολές αλλά όλα είναι μέσα στη ζωή» (Α11).

«Μας βλέπουν με το τουρμπάνι και τα γένια και μας φοβόνται και λένε ότι είμαστε Ταλιμπάν, αλλά εμείς λέμε ότι είμαστε Σιχ» (Γ5).

Εκείνο, λοιπόν, που προκύπτει από τα λεγόμενα των υποκειμένων είναι η αντίληψη ότι η τοπική κοινωνία τόσο σε επίπεδο κράτους όσο και σε επίπεδο μεμονωμένων ατόμων τους αντιμετωπίζει με προκατάληψη και υποτιμητικά δημιουργώντας τους την αίσθηση των περιορισμένων κοινωνικών δικαιωμάτων. Οι συμπεριφορές αυτές, λεκτικές ή μη, που προσλαμβάνουν τα υποκείμενα, υποδηλώνουν μια έλλειψη εξοικείωσης της τοπικής κοινωνίας με την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα η οποία είναι πλέον εμφανής στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων μεταναστών από την Ασία και την Αφρική, όπως ένδυση ή χρώμα δέρματος. Το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία λόγω της σύνθεσης του πληθυσμού της μέχρι πρόσφατα δεν είχε σημαντική εμπειρία από εθνοπολιτισμική ετερότητα, αλλά και ότι οι μετανάστες- στην πλειοψηφία τους Βαλκάνιοι- που άρχισαν να έρχονται από το 1990 και μετά στην Ελλάδα δε διέφεραν στην εξωτερική εμφάνιση από τους ντόπιους, συγκριτικά με τους πιο σύγχρονους μετανάστες από την Ασία και την Αφρική, είναι δύο βασικές παράμετροι που θα πρέπει να συνυπολογιστούν¹⁰.

Πέρα, όμως, από βιώματα διάκρισης, που είναι απόρροια κυρίως της εξωτερικής εμφάνισης, κάποια υποκείμενα αναφέρθηκαν και στη διάκριση που έχουν υποστεί ομοεθνείς τους ως απόρροια της μεταναστευτικής τους ιδιότητας. Κάποιοι γηγενείς τους εκμεταλλεύτηκαν στην εργασία τους απαιτώντας από αυτούς «τζάμπα δουλειά» (Γ3) ή δέχτηκαν ακόμη και βία επειδή ήταν μετανάστες.

Όλα αυτά δημιουργούν στα υποκείμενα εμπειρίες αρνητικής διάκρισης, αποθαρρύνουν την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας και τονίζουν τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους γηγενείς και στους Παντζάμπι μετανάστες.

Ωστόσο, αξιολογώντας τη ζωή τους στην Ελλάδα όλα τα υποκείμενα τοποθετήθηκαν θετικά. Αναφορικά δήλωσαν:

«Εγώ θέλω να μείνω εδώ»(Γ1).

«Τα παιδιά θέλουν να λένε ότι είναι από την Ελλάδα. Ότι δεν είναι Ινδοί. Αυτοί λένε ότι γεννήθηκαν εδώ και εδώ είναι η πατρίδα τους» (Γ2).

«Μου αρέσει πολύ η ζωή εδώ και τα παιδιά δεν θέλουν να γυρίσουμε» (Γ9).

Βέβαια, αυτή η θετική τοποθέτηση είναι απόρροια διαφόρων παραγόντων και κυρίως της ζωής που θα είχαν αν έμεναν στη χώρα προέλευσης, των οικονομικών τους απολαβών στη χώρα διαμονής και των γενικότερων συνθηκών διαβίωσης. Έτσι, κάποιες αρνητικές συμπεριφορές που βιώνουν αποτιμώνται σε συνάρτηση με τα θετικά που αποκομίζουν από τη χώρα διαμονής (Κασιμάτη, 2006). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα υποκείμενα δήλωσαν:

«Περνάμε καλά, δόξα τω Θεώ, έχουμε δουλειά, έχουμε φαγητό» (Γ3)

«Εδώ μου αρέσει. Ο καιρός καλός, ούτε ζέστη ούτε κρύο, κόσμος καλός, ησυχία, έχει δουλειά, όλα καλά» (Α7).

Βέβαια, ως οικονομικοί μετανάστες έχουν πάντα στο μυαλό τους το ότι, αν για κάποιο λόγο χάσουν τη δουλειά τους, θα μεταναστεύσουν προς άλλη χώρα. Πρόκειται για το φαινόμενο της «δια-εθνικής μετανάστευσης» που χαρακτηρίζει τη μετακίνηση των σύγχρονων μεταναστών (Cassarino, 2004, σσ. 253-279). Ως πιθανές χώρες για μελλοντική μετανάστευση ανέφεραν την Αγγλία, την Ολλανδία, την Αμερική, χώρες δηλαδή όπου υπάρχουν συγγενικά ή φιλικά δίκτυα που θα τους στηρίξουν κατά τη μετακίνησή τους. Κανείς δεν δήλωσε την πρόθεση του να γυρίσει πίσω στη χώρα προέλευσής του.

Πολιτισμική προσαρμογή της οικογένειας στη χώρα διαμονής

Η εκκλησία ως χώρος διασύνδεσης μεταξύ των Σιχ μεταναστών

Σύμφωνα με τις δηλώσεις του προέδρου του συλλόγου των Ινδών στο Ρέθυμνο, τα μέλη του συλλόγου ανέρχονται γύρω στα 1.000 άτομα¹¹. Η πλειοψηφία τους κατάγεται από την επαρχία Παντζάμπ της Ινδίας μιλούν Παντζάμπι και είναι στο θρήσκευμα Σιχ. Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η εκκλησία (gurdwara) ως χώρος προσευχής και διδασκαλίας ήταν η κύρια αιτία οργάνωσης των Σιχ του Ρεθύμνου σε σύλλογο. Σχετικά μας δήλωσε ο πρόεδρος του συλλόγου:

«Άλλες θρησκείες δεν έχουν σύλλογο. Εμείς φτιάξαμε όμως, γιατί εμείς δεν μπορούμε να είμαστε μακριά από την εκκλησία. Γιατί εμείς δεν είναι μόνο να πάμε στην εκκλησία. Η εκκλησία για εμάς είναι ένα σχολείο όπου μαθαίνουμε πώς μπορεί να γίνει ο άνθρωπος σωστός» (Γ3).

Για τον λόγο αυτό στο τέλος της δεκαετίας του 1990 οι Σιχ μετανάστες του Ρεθύμνου νιώθοντας την ανάγκη να αποκτήσουν εκκλησία οργανώθηκαν σε σύλλογο/κοινότητα¹² εκλέγοντας πρόεδρο και διοικητικό συμβούλιο. Το 2001 – σύμφωνα με τον πρόεδρο – έφεραν από την Αγγλία το «Ιερό Βιβλίο» της θρησκείας των Σιχ και για να το στεγάσουν νοίκιασαν αρχικά ένα κτίσμα που το μετέτρεψαν σε ναό, προσέλαβαν έναν ιερέα για να λειτουργεί στον ναό και, στη συνέχεια, με τις δωρεές των μελών της κοινότητας του Ρεθύμνου αγόρασαν ένα οικοπέδο και έκτισαν ιδιόκτητο ναό.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η αφοσίωση και η πειθαρχία που επέδειξαν και εξακολουθούν να δείχνουν τα μέλη της κοινότητας των Σιχ στο Ρέθυμνο, τα οποία κατόρθωσαν σε μια περίοδο που ξεκινούσε στην Ελλάδα η οικονομική κρίση εκείνα να αγοράσουν οικοπέδο, να κτίσουν το κέντρο της θρησκευτικής τους πίστης και να το συντηρούν οικονομικά μέχρι σήμερα. Η ανέγερση του ναού σηματοδοτεί την ανάγκη των Παντζάμπι Σιχ να διατηρήσουν στη χώρα διαμονής τη θρησκευτική και εθνοτική τους ταυτότητα, αλλά και να καλύψουν παράλληλα κάποιες κοινωνικές, πολιτισμικές, ψυχολογικές και άλλες ανάγκες τους, τις οποίες η κοινωνία της χώρας διαμονής προφανώς δεν τις κάλυπτε.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι όλα τα μέλη της κοινότητας των Σιχ στο Ρέθυμνο στηρίζουν τη λειτουργία του ναού όχι μόνο συμβάλλοντας στα οικονομικά του, αλλά και συμμετέχοντας ενεργά στις διάφορες δραστηριότητές του. Συγκεκριμένα, οι ναοί των Σιχ πέρα από χώρος προσευχής και διδασκαλίας είναι και ένας χώρος που σε καθημερινή βάση ετοιμάζεται φαγητό για όποιον το έχει ανάγκη. Είναι το επονομαζόμενο λανγκάρ, το κοινό γεύμα που σημαίνει την κατάργηση των καστών¹³ μεταξύ των Σιχ (Παπαγεωργίου, 2011). Η κοινότητα, λοιπόν, έχει οργανωθεί και καθημερινά κάποια μέλη της πηγαίνουν στην εκκλησία

εκ περιτροπής και ετοιμάζουν φρέσκο φαγητό. Επιπλέον, κάθε Σάββατο απόγευμα και Κυριακή, που είναι οι ημέρες που η πλειοψηφία των μελών της κοινότητας δεν εργάζεται, συνηθίζουν να πηγαίνουν οικογενειακώς στην εκκλησία. Εκεί τα περισσότερα μέλη συμμετέχουν εκ περιτροπής στις εργασίες που απαιτούνται τόσο για την τέλεση της λειτουργίας όσο και για την προετοιμασία και το σερβίρισμα του φαγητού, το οποίο πάντα ακολουθεί τη λειτουργία και προσφέρεται δωρεάν σε όλους τους παρευρισκόμενους. Ακόμη, θα πρέπει να προστεθεί και η συμμετοχή όλων των μελών στην τέλεση των εορτών. Μάλιστα, στην εορτή Baisakhi (13 Απριλίου), που γιορτάζεται η γέννηση της θρησκείας τους, δηλαδή η ίδρυση της Khalsa (Καριώτογλου, 1995), γίνεται τελετουργική περιφορά σε άρμα του «Ιερού Βιβλίου» και λιτανεία με συμμετοχή όλων των πιστών Σιχ από όλη την Κρήτη.

Μέσα από τα λεγόμενα των ίδιων των υποκειμένων αναδεικνύονται οι πολλαπλές λειτουργίες που εξυπηρετεί η ύπαρξη της εκκλησίας για τη ζωή των μελών της. Συγκεκριμένα δήλωσαν:

«Μερικοί πάνε στην εκκλησία για βόλτα, αλλά εγώ πάω γιατί νιώθω καλά μέσα στην καρδιά μου» (Γ2).

«Κάθε Κυριακή πάμε όλη η οικογένεια μαζί. Και στα παιδιά τους αρέσει πολύ να πηγαίνουμε στην εκκλησία. Περνάνε καλά» (Γ4).

«Στην εκκλησία μαθαίνουμε να είμαστε καλοί άνθρωποι, μαθαίνουμε ποιο είναι το σωστό που πρέπει να κάνουμε, έχουμε εντολή να βοηθάμε όλο τον κόσμο, να μη φωνάζουμε, να μη βρίζουμε, να μην τσακωνόμαστε» (Γ8).

Ο τρόπος με τον οποίο τα ίδια τα μέλη εκφράζονται για την εκκλησία τους, η συχνότητα των επισκέψεών τους, καθώς και η ενεργός συμμετοχή στην ομαλή λειτουργία και στις δραστηριότητες της σηματοδοτεί ότι η εκκλησία αποτελεί για τους Σιχ όχι μόνο χώρο προσευχής και διδασκαλίας αλλά και έναν σημαντικό χώρο οργάνωσής τους σε κοινότητα, συνέντευξης και κοινωνικής συναναστροφής με τους ομόθρησκους-ομοεθνείς τους, καθώς και κοινωνικής και ψυχολογικής τους στήριξης στην κοινωνία διαμονής. Η εκκλησία, δηλαδή, ως χώρος, ως οργάνωση, ως δομή φαίνεται ότι αποτελεί για τα μέλη της ένα βασικό σημείο αναφοράς στον νέο τόπο διαμονής και έναν θεσμό που καλύπτει ουσιαστικές κοινωνικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ανάγκες, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη χώρα προέλευσης.

Ειδικότερα όμως για τα παιδιά, ο χώρος της εκκλησίας λειτουργεί ως χώρος μύησης τους στον σιχισμό, εκμάθησης και καλλιέργειας της μητρικής τους γλώσσας, συγχρωτισμού με τους ομοεθνείς τους, διαμόρφωσης της παράας τους, καθώς και μεταβίβασης διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων της χώρας καταγωγής τους (διατροφικές συνήθειες, γνώσεις της πολιτιστικής παράδοσης κ.λπ.). Όλα αυτά τα στοιχεία συμβάλλουν δυναμικά στην κοινωνικοποίησή τους και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους στην χώρα διαμονής. Κοντολογίς, ο ναός λειτουργεί ως χώρος δευτερογενούς κοινωνικοποίησης¹⁴.

Πολιτισμικές συνήθειες

Ένα στοιχείο που είναι ισχυρό στην εθνοπολιτισμική ομάδα των Παντζάμπι είναι η ιδιαίτερη ενδυμασία, η οποία τους χαρακτηρίζει θρησκευτικά αλλά και εθνοτικά. Για τις γυναίκες προβλέπονται ινδικές τουνίκ και μαντίλες που καλύπτουν το κεφάλι και για τους άντρες το τουρμπάνι είτε με δυτικά ρούχα είτε με ένα είδος αντρικής πουκαμίσιας και παντελονιού.

Σε σχετική ερώτηση που έγινε στα υποκείμενα του δείγματος αναφορικά με την ιδιαίτερη ενδυμασία των γυναικών δήλωσαν ότι οι γυναίκες συνηθίζεται να φορούν τα συγκεκριμένα ρούχα κυρίως στην εκκλησία. Αναφορικά με τη σύγχρονη καθημερινή ζωή, οι νεότερες γυναίκες, οι εργαζόμενες, καθώς και τα κορίτσια δεν τα φορούν πλέον, σε αντίθεση με τις γηραιότερες γυναίκες και με εκείνες που είναι πιο προσηλωμένες στην παράδοση.

Όσον αφορά το τουρμπάνι στους άντρες, η πλειοψηφία των αντρών των οικογενειών του δείγματος δήλωσε ότι το φοράει «για σεβασμό στον Θεό μας» (Γ9). Η μειοψηφία των αντρών που δεν φοράει τουρμπάνι ανέφερε ως αιτία την εύρεση εργασίας στην κοινωνία διαμονής.

Το ενδιαφέρον σχετικά με το τουρμπάνι εστιάζεται σε κάποια αγόρια προσχολικής ηλικίας, τα οποία το διατηρούν από τη γέννησή τους. Σε σχετική ερώτηση που έγινε στους γονείς τους δήλωσαν ότι:

«Θέλουμε να ακολουθήσουν τα παιδιά μας τη θρησκεία μας» (Γ7).

«Στον γιο μου του έχω αφήσει τα μαλλιά γιατί θέλω να αποφασίσει αυτός τι θα κάνει όταν μεγαλώσει» (Γ4).

Αναφορικά με το αν το τουρμπάνι είναι αφορμή για παρενόχληση των παιδιών Σιχ από τους μη Σιχ συνομήλικούς τους, δεν επισήμαναν οι γονείς συγκεκριμένες αρνητικές συμπεριφορές. Ωστόσο, στη διεθνή βιβλιογραφία, συζητούνται αρκετά ζητήματα παρενόχλησης των παιδιών Σιχ για την εξωτερική τους εμφάνιση (βλ. Klein, 2015 · Joshi, 2007).

Το γεγονός ότι στην κοινωνία διαμονής ένα μεγάλο ποσοστό ενηλίκων και ανηλίκων Σιχ εξακολουθεί να διατηρεί στην εξωτερική του εμφάνιση τα διακριτά στοιχεία της θρησκείας του σημαίνει ότι για τους Σιχ η θρησκεία δεν είναι ένα απλό θέμα πίστης, αλλά ένα συστατικό ορατό στοιχείο της ταυτότητας. Έτσι, αρκετά μέλη της συγκεκριμένης εθνοπολιτισμικής ομάδας δεν διστάζουν εν ονόματι της θρησκείας τους να ξεχωρίζουν εμφανισιακά -τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους- με ό,τι μπορεί να συνεπάγεται αυτό (π.χ. περιορισμένες δυνατότητες εύρεσης εργασίας, χλευασμός). Αντίθετα, άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες που η θρησκευτικότητα τους παίζει δευτερεύοντα ρόλο στον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους υιοθετούν πρακτικές εξωτερικής ομογενοποίησης με την κυρίαρχη ομάδα της χώρας διαμονής, προκειμένου να επιτύχουν την ενσωμάτωσή τους σε αυτήν, όπως να βαπτίζονται χριστιανοί ή να αλλάζουν τα ονόματά τους σε ελληνικά (βλ. Μιχαήλ, 2014· Τσιτσιελίκης, 2004).

Στις καθημερινές υποχρεώσεις των Σιχ είναι να κάνουν την προσευχή τους μία με δύο φορές την ημέρα (πρωί - βράδυ). Όλα τα υποκείμενα του δείγματος επισήμαναν ότι μπορεί η εργασία τους να μην τους επιτρέπει να πηγαίνουν στην εκκλησία όσο συχνά θα ήθελαν, αλλά καθημερινά προσεύχονται τουλάχιστον μία φορά την ημέρα, συνήθως το πρωί. Αυτό επιβεβαιώνει μια ισχυρή σχέση των Σιχ με τη θρησκεία τους και ότι αυτή εκλαμβάνεται ως «δομικό» στοιχείο της ταυτότητάς τους.

Αναφορικά με τις διατροφικές συνήθειες τα υποκείμενα σημείωσαν ότι ο Σιχισμός απαγορεύει την κατανάλωση τροφών που περιέχουν ζωή, το ποτό και το τσιγάρο. Ωστόσο, σχετικά με το φαγητό μόνο μία μειοψηφία των υποκειμένων δήλωσε ότι εξακολουθεί να τηρεί τις εντολές της θρησκείας, ενώ η πλειοψηφία επισήμανε ότι «*τρώμε πιο πολύ τα ινδικά φαγητά αλλά τρώμε και ελληνικά φαγητά με κρέας*» (Γ9). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει ακόμη το γεγονός ότι κάποια υποκείμενα δήλωσαν αποχή από το τσιγάρο και το ποτό τονίζοντας ότι αρκετοί ομοεθνείς τους τηρούν αυτές τις συνήθειες.

Τέλος, αναφερόμενοι στη διατήρηση των εορτών της χώρας προέλευσης, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι στην κοινωνία διαμονής συνεχίζουν να γιορτάζουν τις γιορτές που γιόρταζαν στη χώρα προέλευσής τους με παρόμοιο τρόπο:

«*Εμείς στην Ινδία όλες τις γιορτές τις γιορτάζουμε στην εκκλησία. Έτσι κάνουμε και εδώ. Όταν είναι γιορτή, πάμε στην εκκλησία και γιορτάζουμε λίγο. Όχι όπως στην Ινδία. Γιατί η Ινδία είναι η χώρα μας και όλοι ξέρουν τι γιορτή είναι, ενώ εδώ οι δίπλα δεν καταλαβαίνουν και ρωτάνε και είναι λίγο πρόβλημα*» (Γ1).

Βασικό στοιχείο για τους Παντζάμπι που ζουν στο Ρέθυμνο αποτελεί η ύπαρξη του χώρου της εκκλησίας, γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να συγκεντρώνονται και να γιορτάζουν τις γιορτές τους και γενικότερα να διατηρούν και να καλλιεργούν την εθνοπολιτισμική και θρησκευτική τους ταυτότητα, στο πλαίσιο βέβαια των δυνατοτήτων που τους παρέχει η χώρα διαμονής¹⁵.

Σχετικά με την υιοθέτηση ελληνικών συνηθειών στην καθημερινότητα των υποκειμένων, όλοι δήλωσαν ότι στο πλαίσιο της οικογένειας έχουν υιοθετήσει κάποια ελληνικά έθιμα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν τα Χριστούγεννα τον στολισμό του χριστουγεννιάτικου δέντρου και τον ερχομό του Αι Βασίλη ή το Πάσχα το βάψιμο των αυγών, με την αιτιολογία ότι «*τα παιδιά τα βλέπουν στα άλλα σπίτια και μας τα ζητούν*» (Γ2).

Από τις δηλώσεις των υποκειμένων αναφορικά με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά έκφρασης της πίστης των Σιχ διαπιστώνεται ότι οι Σιχ που βρίσκονται σε συνθήκες μετανάστευσης παρουσιάζουν μία μετατόπιση από την αυστηρή τήρηση κάποιων πολιτισμικών αξιών και εθίμων της χώρας προέλευσής τους. Ένα ποσοστό αντρών έχει αφαιρέσει το τουρμπάνι, ένα άλλο ποσοστό των οικογενειών δεν τηρούν τις διατροφικές εντολές της θρησκείας και κάποιο άλλο ποσοστό έχει υιοθετήσει στην καθημερινότητά του πολιτιστικά στοιχεία της χώρας διαμονής. Ωστόσο, αυτές οι πολιτισμικές αλλαγές σε καμία περίπτωση δε σημαίνουν εγκατάλειψη της πίστης τους και της θρησκείας τους. Αυτό που σημαίνουν είναι ότι, όπως όλα τα άτομα που βιώνουν τη μετανάστευση έτσι και για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, η έκφραση της θρησκείας τους στην νέα κοινωνία διαμονής τίθεται σε νέες βάσεις λόγω της αλληλεπίδρασής τους με το νέο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι μια προσωπική προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού του κάθε μετανάστη στην νέα κοινωνία διαμονής και ισορρόπησης των διαφορετικών κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών πραγματικοτήτων που βιώνει. Για τον λόγο αυτό μεταξύ μεταναστών της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας καταγράφονται διαφοροποιήσεις στον τρόπο έκφρασης της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001· Τσοκαλίδου, 2004).

Εκπαιδευτική προσαρμογή των παιδιών στη χώρα διαμονής

Η διάσταση της σχολικής προσαρμογής των παιδιών με καταγωγή από το Παντζάμπι διερευνήθηκε μέσω των συνεντεύξεων με τις νηπιαγωγούς του νηπιαγωγείου στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα. Τα θέματα που συζητήθηκαν ιδιαίτερα με τις νηπιαγωγούς ήταν η γλωσσική ικανότητα των παιδιών στην ελληνική γλώσσα, καθώς θεσμικά είναι η μόνη αποδεκτή γλώσσα του σχολείου, οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους και ο βαθμός χρήσης στο σχολείο γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας.

Γλωσσική ικανότητα στην Ελληνική των παιδιών με παντζάμπι καταγωγή

Κατά την έναρξη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο των παιδιών με παντζάμπι καταγωγή εκείνο που και οι τρεις νηπιαγωγοί δήλωσαν ρητά ήταν η σχεδόν παντελής άγνοια της Ελληνικής από τα συγκεκριμένα παιδιά. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: «*Τα περισσότερα παιδιά, το 90% για να μην πω περισσότερο, δεν γνωρίζουν καθόλου Ελληνικά και τις πρώτες μέρες έχουμε πρόβλημα στο να καταλάβουμε τι θέλουν*» (N1). Μάλιστα, για να γίνει κατανοητός ο βαθμός άγνοιας της Ελληνικής από την πλειοψηφία των παιδιών αυτών, μια νηπιαγωγός δήλωσε με αρκετή έμφαση: «*Όταν τα Ινδία ξεκινούν το νηπιαγωγείο τους είναι τόσο άγνωστη η Ελληνική όσο άγνωστη είναι σε εμάς η Ινδική*» (N2).

Παράλληλα, και οι τρεις νηπιαγωγοί επισήμαναν τους αργούς ρυθμούς πρόσκτησης της Ελληνικής κατά τη διάρκεια της φοίτησής των συγκεκριμένων μαθητών στο νηπιαγωγείο, καθώς και ότι, κατά την αποφοίτησή τους από το νηπιαγωγείο, το επίπεδο ελληνομάθειάς τους εξακολουθεί να κινείται σε χαμηλά επίπεδα: «*Λιγότερα από τα μισά Ινδία (20%) φεύγοντας από το νηπιαγωγείο κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο την ελληνική γλώσσα. Τα περισσότερα μπορούν να ανταποκριθούν σε απλές οδηγίες και τα πιο προχωρημένα υλοτοπωδώς στον καθημερινό λόγο*» (N2).

Εξαιρέση σε αυτό αποτελούν, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών, οι περιπτώσεις των νηπίων που έχουν φοιτήσει και ως προνήπια και όσο παιδιά έχουν κάποιο μεγαλύτερο αδελφάκι που πάει σχολείο. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: «*Όταν υπάρχει μεγαλύτερο αδελφάκι που πηγαίνει στο δημοτικό ή, ακόμη καλύτερα, στο γυμνάσιο τότε τα νήπια μιλούν λίγο Ελληνικά. Αλλά δεν είναι πολλές αυτές οι περιπτώσεις*» (N3). Οι δηλώσεις αυτές επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι μεταξύ των αδελφών υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται στο σπίτι παράλληλα με την Παντζάμπι και η Ελληνική (βλ. κεφ. 5.1.).

Το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας που παρουσιάζουν τα νήπια κατά την είσοδο τους στο νηπιαγωγείο όσο και κατά την διάρκεια της φοίτησής τους σε αυτό αποδίδεται, σύμφωνα

με τις νηπιαγωγούς, στις πεπειθήσεις, στάσεις και πρακτικές των γονιών για τη διαχείριση της Ελληνικής στο οικογενειακό περιβάλλον: «*Νομίζω ότι οι γονείς στο σπίτι δεν έχουν στόχο να μάθουν τα παιδιά τους Ελληνικά. Όταν τους λέμε ότι δεν γνωρίζουν Ελληνικά μας λένε ότι θα τα μάθουν στο σχολείο*» (N1).

«*Αν είχαν στόχο να μάθουν Ελληνικά στα παιδιά τους, θα το έκαναν κιόλας. Λέμε στους γονείς να βάζουν στα παιδιά τους να βλέπουν ελληνική παιδική τηλεόραση. Δεν ξέρω πόσο το κάνουν*» (N3).

Αλλά και τα ίδια τα παιδιά δεν φαίνεται, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, να επιθυμούν να μάθουν την Ελληνική, καθώς στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι χώροι χρήσης της που να τους δημιουργούν κίνητρα για μάθηση (Σκούρτου, 2011): «*Δεν υπάρχει πολλή επιθυμία στα παιδιά να μάθουν την ελληνική γλώσσα γιατί, μέχρι να πάνε στο νηπιαγωγείο, δεν βλέπουν τη χρησιμότητά της, αφού τα ακούσματά τους στο σπίτι είναι ινδικά*» (N1).

Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί αποδίδουν την ελλιπή επαφή των συγκεκριμένων μαθητών με την ελληνική γλώσσα στο πλαίσιο του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, στην άγνοια ή περιορισμένη γνώση της Ελληνικής από τη μητέρα και στις συνακόλουθες περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας με τους γηγενείς, τους φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής: «*Οι μαμάδες δε μιλούν Ελληνικά, οπότε μέσα στο σπίτι δεν μιλάει κανείς Ελληνικά και δεν υπάρχει τριβή, και από ό,τι έχω παρατηρήσει είναι μια κλειστή κοινωνία και δεν έχουν επαφή με Έλληνες*» (N2).

Το γεγονός ότι η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας δεν ενθαρρύνεται και δεν υποστηρίζεται μέσα στην οικογένεια των Παντζάμπι μεταναστών είναι ενδεχομένως μια συνειδητή επιλογή των γονιών (όπως προκύπτει και από τις δηλώσεις των ίδιων βλ. κεφάλαιο 5.1.), χωρίς αυτό να σημαίνει, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ότι οι γονείς απαξιώνουν το σχολείο ως θεσμό. Οι αξίες που οι γονείς μεταβιβάζουν στα παιδιά τους για το σχολείο και η άμεση ανταπόκριση των γονιών σε ό,τι τους ζητηθεί από το σχολείο (όπως προσκόμιση υλικού, συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.λπ.) μαρτυρά την εκτίμηση που οι γονείς έχουν γι' αυτό. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: «*Νομίζω ότι δεν θεωρούν σημαντικό το να μάθουν στα παιδιά τους Ελληνικά, θεωρούν όμως σημαντικό το σχολείο ως θεσμό. Σέβονται το σχολείο, τον δάσκαλο και δίνουν μεγάλη σημασία στην καλή συμπεριφορά των παιδιών τους μέσα στο σχολείο*» (N2).

«*Όποτε πούμε σε Ινδό γονιό ότι θα κάνουμε εκείνο ή χρειαζόμαστε αυτό, πάντα είναι πρώτοι σε ό,τι ζητάμε, πολύ πρόθυμοι, πάρα πολύ εντάξει στις υποχρεώσεις τους*» (N1).

Ωστόσο, αυτή η αποστασιοποίηση της οικογένειας από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας μαρτυρά, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών, μία αγωνία στο να διατηρήσουν στη νέα κοινωνία διαμονής τη γλώσσα τους και γενικότερα την εθνοθρησκευτική τους ταυτότητα: «*Αυτό που βλέπω εγώ είναι ότι θέλουν πάση θυσία να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά τους*» (N2). «*Θέλουν να κρατήσουν ζωντανό τον πολιτισμό τους και τη θρησκεία τους*» (N1).

Συνεπώς, καθώς τα παιδιά με παντζάμπι καταγωγή ξεκινούν το νηπιαγωγείο με αρκετά περιορισμένες, αν όχι μηδενικές γνώσεις στην ελληνική γλώσσα -αφού η καλλιέργεια της Ελληνικής δεν είναι στους στόχους της ενδοοικογενειακής γλωσσικής κοινωνικοποίησης των παιδιών εξαιτίας πολιτισμικών κυρίως παραγόντων- ο ρόλος του σχολείου ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι πολύ πιο δύσκολος και πολύ πιο σύνθετος. Χρειάζεται το σχολείο να αναλάβει πρωτοβουλίες μετάβασης από τα αφομοιωτικά παιδαγωγικά μοντέλα διαχείρισης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, τα οποία αποδίδουν την ευθύνη για χαμηλές επιδόσεις στον ίδιο το μαθητή και στην επιθυμία της οικογένειας να διατηρήσει τη γλωσσική και πολιτισμική της ταυτότητα, σε μοντέλα αναγνώρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ανάπτυξης «συνεργατικών σχέσεων ισχύος» μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Cummins, 2011, σ. 147). Θα πρέπει, δηλαδή, το σχολείο να ξεπεράσει τον «εθνοκεντρικό» εαυτό του και να λειτουργήσει συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά προς την οικογένεια στηρίζοντας τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην προσπάθειά τους να γίνουν δίγλωσσοι και διπολιτισμικοί (Σκούρτου, 2011).

Κοινωνικές σχέσεις των νηπίων

Ως προς τις κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μεταξύ Παντζάμπι μαθητών και όλων των υπόλοιπων παιδιών του νηπιαγωγείου δεν υπάρχει σημαντικό επίπεδο αλληλεπίδρασης με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών, παρά μόνο με την προτροπή των εκπαιδευτικών τους. Χαρακτηριστικά δήλωσαν:

«Στο διάλειμμα είναι δύο ομάδες παιδιών. Όλα τα Ινδάκια από όλα τα τμήματα κάνουν παρέα μαζί» (N3). «Όταν στις ελεύθερες δραστηριότητες βλέπουμε πολλά Ινδάκια μαζί, τα χωρίζουμε, αλλά μετά από λίγο πάλι αυτά ξανασιμίζουν» (N2).

Ο κύριος λόγος στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τον περιορισμένο συγχρωτισμό μεταξύ των Παντζάμπι και γηγενών μαθητών είναι η ελλιπής γνώση της Ελληνικής από τα παιδιά με παντζάμπι καταγωγή:

«Σε γενικές γραμμές δεν υπάρχει πρόβλημα μεταξύ των παιδιών, αλλά και αυτά, όταν δεν μιλάνε Ελληνικά και δεν ξέρουν τι λέει το ένα στο άλλο, δεν είναι πολύ λειτουργικό να κάνουν παρέα» (N2).

Ένας δεύτερος λόγος στον οποίο οι νηπιαγωγοί αποδίδουν τις περιορισμένες σχέσεις μεταξύ Παντζάμπι και γηγενών μαθητών είναι η συγκέντρωση στο νηπιαγωγείο μεγάλου ποσοστού μαθητών με παντζάμπι καταγωγή, γεγονός που ωθεί τα παιδιά στην αναζήτηση του κύκλου των συνομηθικών τους μεταξύ των ομοεθνών τους, με τους οποίους μπορούν να επικοινωνήσουν πολύ καλύτερα:

«Είναι πολλά τα Ινδάκια και κάνουν παρέα μεταξύ τους και δεν τους ενδιαφέρουν οι υπόλοιποι. Εμείς προσπαθούμε να τους βάζουμε με τους γηγενείς, αλλά δεν θέλουν» (N3).

Ωστόσο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, ο συγχρωτισμός των Παντζάμπι μαθητών με μέλη της ενδοομάδας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της Ελληνικής, καθώς περιορίζει τις ευκαιρίες για συναναστροφή με τους γηγενείς που είναι οι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας:

«Όταν είναι λιγότεροι Ινδοί σε μία τάξη, τα παιδιά μαθαίνουν πιο γρήγορα Ελληνικά γιατί αναγκάζονται να μιλήσουν και να συναναστραφούν με Ελληνάκια» (N1).

Σε αυτό το πλαίσιο, μια άλλη παράμετρος που συζητήθηκε εκτενώς με τις νηπιαγωγούς ήταν το αν και κατά πόσο η διαφορετική εξωτερική εμφάνιση των Παντζάμπι μαθητών επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά και ωθεί τα παιδιά με παντζάμπι καταγωγή στην αναζήτηση φίλων μεταξύ των ομοεθνών τους. Σχετικά με αυτή την παράμετρο οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι δεν έχουν καταγράψει κάποιες εκτεταμένες ρατσιστικές εκδηλώσεις από τους γηγενείς μαθητές εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων: *«Στην αρχή της σχολικής χρονιάς μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών αντιδρούν στο διαφορετικό και δεν θέλουν π.χ. να κάθονται δίπλα σε Ινδάκι ή να του πιάνουν το χέρι. Όσο περνά ο καιρός, συνηθίζουν το ένα το άλλο» (N3).*

Εκείνο όμως που και οι τρεις νηπιαγωγοί ανέφεραν είναι ότι όλα τα γηγενή παιδιά σε μια προσπάθεια να καλύψουν την έμφυτη περιέργεια της ηλικίας τους (Vandenbroeck, 2004) διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικά με τη διαφορετική εμφάνιση και τα διαφορετικά φαγητά που φέρνουν στο σχολείο τα παιδιά με καταγωγή από το Παντζάμπι: *«Δεν τα κοροϊδεύουν για το τουρμπάνι, αλλά θα με ρωτήσουν γιατί φοράει αυτό στο κεφάλι του, τι έχουν κάτω από το μαντήλι και, όταν τους λέμε ότι είναι τα μαλλιά τους, εντυπωσιάζονται που έχουν τόσα πολλά μαλλιά» (N3).*

Συνοψίζοντας, εκείνο που προκύπτει από τα λεγόμενα των νηπιαγωγών είναι ότι οι μαθητές με παντζάμπι καταγωγή *«στο τέλος της χρονιάς είναι λίγο καλύτερα, αλλά δεν έχουν ενσωματωθεί πλήρως» (N3)*. Δηλαδή, δεν ανοίγονται και δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις με μέλη της εξωομάδας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ως πιθανή ερμηνεία αυτής της συμπεριφοράς και σε μία προσπάθεια αυτοκριτικής, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εκείνοι δεν έχουν αναλάβει τις ανάλογες πρωτοβουλίες οι οποίες θα στήριζαν ουσιαστικά την προσπάθεια των μαθητών στη σχολική τους ένταξη: *«Με τα Ινδάκια δεν μπορούμε να χτίσουμε σχέσεις εμπιστοσύνης και σπάνια θα δεις να σε αγκαλιάζουν, όπως κάνουν τα άλλα παιδιά. Τα Ινδάκια δεν έχουν αυτή την οικειότητα. Δεν ξέρω, είναι θέμα νοοτροπίας ή δεν έχουμε χτίσει τις ανάλογες σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους;» (N2)*. Επιπρόσθετα, η N3 νηπιαγωγός σχολιάζει σε μια προσπάθεια αναστοχασμού του εκπαιδευτικού της έργου: *«Η αλήθεια είναι ότι*

και η δική μας προσπάθεια σε σχέση με αυτά τα παιδιά είναι λίγο αποσπασματική, καθώς από ένα σημείο και μετά παρασυρόμαστε από τη ροή του προγράμματος και κάπου τα αφήνουμε».

Συνεπώς, όπως έχουν δείξει και διάφορες έρευνες (βλ. Planas, 2007· Vandenberg, 2004), η απλή επαφή μεταξύ εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν είναι αρκετή για να μάθουν τα παιδιά να αλληλεπιδρούν και να αποδέχονται το ένα την ετερότητα του άλλου. Απαιτείται η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητές, η οποία προϋποθέτει την ανάλογη γνωστική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για υλοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015).

Χρήση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων της εθνοπολιτισμικής ετερότητας των νηπίων

Με δεδομένο ότι τα παιδιά με παντζάμπι καταγωγή είναι φορείς μιας εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας, τις αρχές της οποίας η οικογένεια φαίνεται να επιδιώκει να τηρεί στο ενδοοικογενειακό και ενδοκοινοτικό της πλαίσιο –όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις με τους γονείς (βλ. κεφ. 5.1., 5.2. και 5.3.)– ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την ορατότητα αυτής της ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί εστίασαν στο αν και κατά πόσο τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού, όπως, επίσης, και αν οι γονείς εκφράζουν κάποιες ιδιαίτερες απαιτήσεις σε σχέση με την αγωγή των παιδιών τους.

Εστιάζοντας καταρχήν στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και οι τρεις νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι η χρήση της από τους Παντζάμπι μαθητές δε γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στη σχολική ζωή του νηπιαγωγείου:

«Τα παιδιά ούτε στην παρεούλα ούτε στις ομάδουλες θα μιλήσουν Ινδικά. Στο ελεύθερο παιχνίδι χρησιμοποιούν μόνο τα Ινδικά μεταξύ τους. Κάποιες φορές που θα τους παροτρύνουμε εμείς να μας πουν κάποια λέξη στα Ινδικά, κάποια παιδιά θα πουν, αλλά χαμηλόφωνα και χωρίς θάρρος» (N1)

Στο διάλειμμα η χρήση της Ινδικής είναι χαμηλόφωνη. Δεν μπορώ να πω ότι τα ακούω να μιλάνε, αλλά κυρίως τα βλέπω ότι μιλάνε μεταξύ τους» (N2).

Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ο λόγος που οι εν λόγω μαθητές δε χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων, ακόμη και όταν τους ζητηθεί, είναι ότι «έχουν την αίσθηση ότι δε θα γίνουν κατανοητοί» (N2).

Ωστόσο, σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί ενέταξαν τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό των Παντζάμπι μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (όπως επίσκεψη στο ναό των Σιχ, ανάγνωση παραμυθιού από γονιό στην Παντζάμπι), τα παιδιά αυτά παρουσίασαν ιδιαίτερα ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών. Χαρακτηριστικά δήλωσαν:

«Όταν είχαν έρθει κάποιοι γονείς στο σχολείο και διάβασαν παραμύθια στα Ινδικά τότε ήταν η πρώτη φορά που είδα τα Ινδάκια να προσέχουν, να χαμογελούν και να σηκώνουν το χέρι τους να μιλήσουν. Ήταν πολύ ωραίο για μένα, πολύ διαφορετικό.» (N3).

Συνεπώς, εκείνο που προκύπτει από τα λεγόμενα των νηπιαγωγών είναι ότι τα Παντζάμπι, που είναι η μητρική γλώσσα ενός σημαντικού ποσοστού μαθητών και η οποία μπορεί να είναι και η μόνη γλώσσα επικοινωνίας για αρκετούς μαθητές, εξαιτίας του χαμηλού βαθμού ελληνομάθειάς τους, δεν ακούγεται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της σχολικής ζωής και ούτε γίνεται εύκολα αντιληπτή από το ευρύτερο σύνολο των γηγενών. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα συγκεκριμένα παιδιά από την αρχή της σχολικής τους καριέρας έχουν αντιληφθεί ότι η μητρική τους γλώσσα δεν έχει θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου, εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων, και η χρήση της γίνεται μόνο μεταξύ ομοεθνών, στη διάρκεια του διαλείμματος και τις περισσότερες φορές χαμηλόφωνα.

Αναφορικά με την ορατότητα στο σχολείο της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας των Σιχ, τα σημεία στα οποία τα εν λόγω παιδιά διαφοροποιούνται σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στο φαγητό που φέρνουν στο σχολείο και στο τουρμπάνι που κάποια αγόρια φορούν. Ως προς τη διατροφή τους, οι νηπιαγωγοί δήλωσαν:

«Τα φαγητά είναι καθαρά ινδικά. Δεν μας έχουν πει όμως οι γονείς να μην του δώσουμε κάτι» (N1).

«Τούρτες και γλυκά που τους κερνάνε οι συμμαθητές τους τρώνε. Από εκεί και πέρα τρώνε μόνο το φαγητό τους. Ίσως να έχουν σαν οδηγία ότι δεν θα φάνε άλλο φαγητό εκτός από γλυκά. Εμάς, όμως, οι γονείς ποτέ δεν μας έχουν πει τίποτα» (N2).

«Την Τσικνοπέμπτη που ο σύλλογος γονέων είχε φέρει σουβλάκια δεν τα άγγιξαν καθόλου» (N3).

Ως προς το τουρμπάνι οι νηπιαγωγοί ανέφεραν:

«Τα Ινδία έχουν συνηθίσει να φοράνε τουρμπάνι και, επειδή, τουλάχιστον στο νηπιαγωγείο, κανένα παιδί δεν τους δημιουργεί πρόβλημα, νομίζω ότι δεν τους απασχολεί ιδιαίτερα» (N1).

Ωστόσο, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αυτή η διαφοροποίηση των μαθητών στην έκφραση των εξωτερικών χαρακτηριστικών της θρησκείας τους δεν επηρεάζει καθόλου τη σχολική ζωή. Κάποιες μόνο μεμονωμένες αντιδράσεις των γηγενών νηπίων ως απόρροια της παιδικής τους περιέργειας αντιμετωπίζονται παιδαγωγικά κατάλληλα από τις νηπιαγωγούς: «Όσα χρόνια είμαι στο σχολείο δε θυμάμαι ποτέ να είχαμε να αντιμετωπίσουμε το κομμάτι του να κοροϊδέψουν το σαρίκι ή το φαγητό. Βέβαια, υπάρχουν κάποια παιδιά που ρωτάνε 'τι τρώει ή γιατί το φοράει αυτό στα μαλλιά του'. Τα θέματα αυτά τα διαχειριζόμαστε εμείς ως κάτι φυσικό και εκεί νομίζω ότι είναι το κλειδί» (N1).

Πέρα, όμως, από την υποκειμενική έκφραση κάποιων εξωτερικών χαρακτηριστικών της θρησκείας των Σιχ από τα ίδια τα παιδιά, κανένας γονιός, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, δεν έχει εκφράσει καμία αξίωση για διαφοροποίηση των παιδιών του σε κάποια διάσταση του σχολικού προγράμματος και γενικότερα της σχολικής ζωής. Μάλιστα, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, η οικογένεια συμμετέχει με αρκετό ενδιαφέρον σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου:

«Ποτέ οι γονείς δεν έχουν επέμβει στη σχολική ζωή, δεν μας έχουν πει τίποτα. Εμείς επιλέγουμε να κάνουμε στις γιορτές πιο ουδέτερα πράγματα» (N1).

«Στις σχολικές γιορτές συμμετέχει όλη η οικογένεια. Τις βλέπουν σαν μια εκδήλωση και προφανώς βγάζουν τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά και κρατάνε το γιορταστικό, το φολκλόρ. Εμένα μου έκανε εντύπωση που μαμάδες φορώντας την παραδοσιακή τους στολή είχαν στηθεί μπροστά από το χριστουγεννιάτικο δέντρο και έβγαζαν οικογενειακές φωτογραφίες» (N2).

Συνεπώς, στη γενικότερη μονοπολιτισμική και μονογλωσσική σχολική ζωή του νηπιαγωγείου η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των Παντζάμπι μαθητών προβάλλεται κυρίως μέσα από τις συνήθειες και τις συμπεριφορές των ίδιων των παιδιών και όχι από δράσεις του σχολείου, στέλνοντας έμμεσα αλλά και άμεσα μηνύματα στα παιδιά και στις οικογένειές τους για γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα και στον κυρίαρχο πολιτισμό.

Συζήτηση της κοινωνικοπολιτισμικής και εκπαιδευτικής προσαρμογής των Παντζάμπι μαθητών στην κοινωνία διαμονής

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με την προσαρμογή της οικογένειας μαθητών με καταγωγή από το Παντζάμπι στην κοινωνία διαμονής, αυτό που προκύπτει ως μια πρώτη διαπίστωση είναι μια τάση αποστασιοποίησης από τη γενικότερη κοινωνικοπολιτισμική ζωή της χώρας, η οποία προσομοιάζει ως προς τις στρατηγικές προσαρμογής του Berry (1997) στο «διαχωρισμό».

Γιατί, ενώ σε επίπεδο οικονομικό η οικογένεια παρουσιάζει μια σχετική προσαρμογή, καθώς ο πατέρας κυρίως συμμετέχει στην οικονομική ζωή της χώρας διαμονής έχοντας σταθερή εργασία και απολαβές ανάλογες με εκείνες των Ελλήνων εργαζομένων, σε κοινωνικό, πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο δεν παρουσιάζει ανάλογη προσαρμογή. Οι κοινωνικές συναναστροφές των υποκειμένων περιορίζονται κυρίως μεταξύ των ομοεθνών τους, το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής ζωής διέπεται από τις αξίες και τις συνήθειες που επιβάλλει η θρησκεία των Σιχ και στο πλαίσιο της ενδοοικογενειακής και ενδοκοινοτικής επικοινωνίας

η Παντζάμπι αποτελεί τον κυρίαρχο αν όχι τον μοναδικό κώδικα επικοινωνίας. Στο σημείο, όμως, αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι στις οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα, σε άλλες περισσότερο και σε άλλες λιγότερο, έχουν καταγραφεί στοιχεία «ανοίγματος» προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας διαμονής. Έτσι, μέσα στο σπίτι και κυρίως μεταξύ των παιδιών καταγράφεται μια γλωσσική μετατόπιση από την αποκλειστική χρήση της Παντζάμπι προς τη διγλωσσία και μία τροποποίηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης τα οποία κρίνονται από τα ίδια τα άτομα ως μη λειτουργικά στη χώρα διαμονής, όπως στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης, τρόπος έκφρασης της θρησκευτικής τους πίστης, διατροφικές συνήθειες κ.λπ.

Αυτή η μετατόπιση ή διαφοροποίηση των υποκειμένων δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να προσληφθεί ως τάση αποποίησης της ταυτότητάς τους, αλλά ως μία προσπάθεια προσαρμογής στην κοινωνία διαμονής, η οποία γίνεται με αργούς ρυθμούς και με τους δικούς τους όρους. Πρόκειται για μία διαδικασία κατά την οποία τα υποκείμενα θα εξακολουθούν να διατηρούν την εθνο-θρησκευτική τους ταυτότητα/ετερότητα στην κοινωνία διαμονής, όμως η έκφραση αυτής της ετερότητας, χωρίς να χάνει την ουσία της, γίνεται πιο λειτουργική, καθώς εκ των πραγμάτων διαμεσολαβείται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες της κοινωνίας αυτής (Γκόβαρης, 2001).

Για αργούς ρυθμούς ένταξης Μουσουλμάνων, Σιχ, Βουδιστών και Χίντι στην κοινωνία του Καναδά γίνεται λόγος και στην «Εθνική Έρευνα για τη Διαφορετικότητα» (Ethnic Diversity Survey) που διεξήγαγε η Στατιστική Υπηρεσία του Καναδά σε συνεργασία με το Τμήμα της Καναδικής Πολιτισμικής Κληρονομιάς το 2002, αποδίδοντάς την κυρίως στο φυλετικό μειονοτικό status των συγκεκριμένων ομάδων (Reitz, 2009).

Ανάλογη εικόνα «προσαρμογής» παρουσιάζουν και τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, τα οποία επιλέγουν για παρέα κυρίως τους ομοεθνείς συμμαθητές τους, η όλη τους συμπεριφορά διέπεται από τις πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες του οικογενειακού τους πολιτισμού και η πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας γίνεται με αργούς ρυθμούς χωρίς να είναι στις άμεσες προτεραιότητές τους. Γιατί, όπως φαίνεται, το σχολείο και συγκεκριμένα το νηπιαγωγείο, με τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό τρόπο που λειτουργεί δεν έχει κατορθώσει να κερδίσει το ενδιαφέρον και να ενεργοποιήσει κίνητρα για μάθηση στα παιδιά με παντζάμπι καταγωγή. Κρίνεται ωστόσο σκόπιμο να μελετηθεί η επίδραση των επόμενων βαθμίδων εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των συγκεκριμένων παιδιών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία παρόμοιες έρευνες που έχουν γίνει σε ομάδες Παντζάμπι μεταναστών στη Μεγάλη Βρετανία παρουσιάζουν ανάλογα ευρήματα. Η διαφορετική γλώσσα, η θρησκεία, οι οικογενειακές αξίες και γενικότερα ο διαφορετικός τρόπος ζωής είναι οι κύριοι λόγοι στους οποίους αποδίδονται στοιχεία «διαχωρισμού» που παρουσιάζει η πρώτη γενιά των Παντζάμπι μεταναστών τόσο στην εργασία όσο και στη διαβίωσή της στη Μεγάλη Βρετανία (Robinson, 2005, σ. 187). Αντίθετα, η δεύτερη γενιά εκδηλώνει πιο σύνθετες στρατηγικές προσαρμογής αναπτύσσοντας μια διπολιτισμική ταυτότητα. Γιατί, καθώς τα παιδιά με παντζάμπι καταγωγή έχουν λάβει την τυπική βρετανική εκπαίδευση, έχουν αποδεχτεί σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα - ανάλογα με τον οικογενειακό τους πολιτισμό - κοινωνικά, πολιτισμικά πρότυπα και πρακτικές της κοινωνίας διαμονής, χωρίς όμως να απορρίπτουν αντίστοιχα ιδανικά και αξίες του τρόπου ζωής της εθνοπολιτισμικής τους ομάδας καταγωγής (Ballard, 1972 · Ghuman, 1997).

Συνεπώς, μέσα από την όλη ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων εκείνο που προκύπτει είναι ότι η «αργή και επιλεκτική προσαρμογή» των μελών της εθνοπολιτισμικής ομάδας των Παντζάμπι Σιχ στην κοινωνία διαμονής σηματοδοτεί την επιθυμία τους για ανάπτυξη ενός δικού τους ιδιότυπου πολιτισμού, ο οποίος είναι ένα σύνολο από γλώσσα, θρησκεία, κοινωνικούς κανόνες και πολιτισμικές αξίες που θα τους αυτοπροσδιορίζει ως άτομα και ως ομάδα και θα τους διαφοροποιεί τόσο από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα όσο και από κάθε άλλη εθνοπολιτισμική ομάδα. Αυτό, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, παραπέμπει σε προσπάθεια οργάνωσης σε *παροικία/κοινότητα*¹⁶ (βλ. Δαμανάκη, 2007). Το ιδανικό για μία

παροικία/κοινότητα είναι όλα εκείνα τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν ως εθνοπολιτισμική ομάδα να χρησιμεύσουν παράλληλα και ως διαυλοι επικοινωνίας με τη χώρα διαμονής. Δείγματα μιας τέτοιας προσπάθειας ενδεχομένως να είναι και η τροποποίηση κάποιων πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης από τα υποκείμενα (όπως διατροφή, ένδυση).

Οι παράγοντες που υποστηρίζουν την προσπάθεια των υποκειμένων για διατήρηση της ιδιαίτερης εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας και για οργάνωσή τους σε παροικία/κοινότητα είναι:

- η ίδρυση και λειτουργία της εκκλησίας, και
- ο ρόλος της γυναίκας/μητέρας στη δομή και λειτουργία της οικογένειας των Παντζάμπι Σιχ.

Ο χώρος της εκκλησίας για τους Παντζάμπι Σιχ στη χώρα διαμονής λειτουργεί όχι μόνο ως χώρος διατήρησης και έκφρασης της θρησκευτικής λατρείας τους αλλά και ως δομή, ως θεσμός που έρχεται να καλύψει πολλές και ποικίλες ανάγκες των μελών της. Για τους μετανάστες γονείς φαίνεται να καλύπτει καταρχήν το κενό που προκαλεί η ηθελημένη (διαφορετικός τρόπος ζωής) ή επιβεβλημένη (διακρίσεις) κοινωνική απόσταση μεταξύ Παντζάμπι μεταναστών και γηγενών. Επιπρόσθετα, δομεί ισχυρούς δεσμούς αλληλεγγύης μεταξύ των ομοεθνών καλύπτοντας ποικίλες άλλες κοινωνικές, ψυχολογικές, οικονομικές ανάγκες που συνδέονται με τη διαβίωσή τους στη χώρα διαμονής αλλά και την ανάγκη τους για συναισθηματική σύνδεση με τη χώρα προέλευσης. Για τα παιδιά αποτελεί χώρο κοινωνικοποίησης, δηλαδή δόμησης της εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής τους ταυτότητας, καλλιέργειας της μητρικής γλώσσας, καθώς και διαμόρφωσης της παρέας, του κύκλου των συνομηλίκων τους, με τους οποίους έχουν πολλά κοινά και αρκετή οικειότητα. Γενικά, η εκκλησία ως το κέντρο του συλλόγου των Παντζάμπι Σιχ λειτουργεί ως χώρος κοινωνικοποίησής τους στη χώρα διαμονής και διασύνδεσής τους με τη χώρα προέλευσης. Αυτόν τον σημαντικό ρόλο της εκκλησίας και τη συμβολή της ως «*θρησκευτικό και κοινοτικό δίκτυο*» στην «*πραγματική και συμβολική επιβίωση στο νέο περιβάλλον*» των Σιχ της κοινότητας του Ταύρου Αττικής αναδεικνύει και η Παπαγεωργίου (2011) στην εκτενή έρευνα που διεξήγαγε στην συγκεκριμένη ομάδα. Ανάλογη λειτουργία έχουν και οι εκκλησίες που οι Έλληνες της διασποράς ίδρυσαν στις χώρες διαμονής τους (Βλ. Δαμανάκης, 2007).

Παράλληλα, η οικογένεια των υποκειμένων της έρευνας φαίνεται να λειτουργεί με βάση τα παραδοσιακά πατριαρχικά μοντέλα της χώρας προέλευσης, τα οποία επηρεάζουν τον ρόλο των δύο φύλων καθώς και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών¹⁷. Σε αυτό το πλαίσιο η μητέρα/σύζυγος παίζει τον πρωταρχικό ρόλο. Γιατί, καθώς απέχει από την παραγωγική διαδικασία, δε συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι, δεν αλληλεπιδρά με την ευρύτερη κοινωνία διαμονής και δεν έχει κίνητρα να μάθει τη γλώσσα και στοιχεία του πολιτισμού της χώρας διαμονής. Έτσι, οι μητέρες/σύζυγοι αποτελούν τον κύριο συνεχιστή της μητρικής γλώσσας, της θρησκείας και της εθνοπολιτισμικής παράδοσης στο πλαίσιο της οικογένειας αλλά και της ευρύτερης παροικίας. Είναι αναμενόμενο, λοιπόν, και η διαπαιδαγώγηση που δέχεται το παιδί να στηρίζεται κυρίως στα γλωσσικά και πολιτισμικά πρότυπα της χώρας προέλευσης και τα ελληνόφωνα ακούσματά του να είναι περιορισμένα ή ανύπαρκτα. Αυτό συμβαίνει γιατί αφενός η μητέρα με την οποία περνά τον περισσότερο χρόνο στο σπίτι δε γνωρίζει Ελληνικά αφετέρου δε φαίνεται να υπάρχει πρόθεση της οικογένειας για υποστήριξη της χρήσης της Ελληνικής στο πλαίσιο της οικογενειακής κοινωνικοποίησης. Αυτή η μονογλωσσική και μονοπολιτισμική κοινωνικοποίηση των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας δεν έχει καταγραφεί σε τέτοια έκταση σε άλλες έρευνες που έχουν γίνει σε οικογένειες μεταναστών άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις οποίες συνήθως διαπιστώνεται μια διαβαθμισμένη προτίμηση στη χρήση της Ελληνικής μέσα στην οικογένεια (Gogonas, 2009· Μπατσούτα, Δέδε, Πράππα, Σκούρτου, & Αθανασιάδης, 2007· Χατζηδάκη, 2005).

Συνεπώς, μέσα σε ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον είναι αναμενόμενο τα παιδιά με παντζάμπι καταγωγή να εισέρχονται στο νηπιαγωγείο χωρίς να κατέχουν την ελληνική

γλώσσα, από τη μια, και μεταφέροντας, από την άλλη, ένα γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που απέχει κατά πολύ από το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που απαιτεί το ελληνικό νηπιαγωγείο. Αυτό οφείλεται στον χαμηλό βαθμό συμβατότητας μεταξύ του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και στις ελλείψεις προθέσεις της οικογένειας για συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας διαμονής.

Τα ευρήματα αυτά δείχνουν κυρίως τάσεις και δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα με βάση τους περιορισμούς της έρευνας. Καταρχήν, μια βασική παράμετρος ήταν η δυσκολία στην επικοινωνία μεταξύ της ερευνήτριας και των υποκειμένων -τα υποκείμενα δεν γνώριζαν καλά την Ελληνική και η ερευνήτρια δεν γνώριζε την Παντζάμπι. Ενδεχομένως να βοηθούσε κατά τη λήψη της συνέντευξη η χρήση μεταφραστή, καλού δηλαδή γνώστη της Ελληνικής και της Παντζάμπι. Τα υποκείμενα προέρχονται από μια συγκεκριμένη ημιαστική περιοχή, όπου ο στενός κοινωνικός περιγυρός ενδεχομένως να ενισχύει τις τάσεις αποστασιοποίησής τους από την κοινωνία διαμονής. Η τάση αυτή μπορεί να μετριάζεται στις οικογένειες που ζουν σε αστικά κέντρα με ευρύτερο κοινωνικό ορίζοντα. Τέλος, η συμμετοχή στην έρευνα περισσότερων μητέρων ενδεχομένως να ενίσχυε την έρευνα με περισσότερες πληροφορίες για την καθημερινή οικογενειακή ζωή και ειδικότερα για τη σχολική ζωή των παιδιών.

Ωστόσο, εφόσον, όπως ομολόγησαν τα ίδια τα υποκείμενα, έχουν επιλέξει να ζήσουν στην Ελλάδα, εκείνο που αναμένεται από την οικογένεια είναι μία εξωστρέφεια προς την κοινωνία διαμονής, η οποία θα εξασφαλίσει γενικότερα καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να συνδυαστεί με απώλεια της ιδιαίτερης εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής της ταυτότητα. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια οφείλει να είναι η Πολιτεία. Κρίνεται λοιπόν σκόπιμη η εφαρμογή προγραμμάτων ενηλίκων (πατεράδων και μητέρων) τα οποία θα στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και στην εξοικείωση με την ελληνική κοινωνική και πολιτισμική καθημερινότητα.

Παράλληλα, το ελληνικό σχολείο θα πρέπει στοχευμένα, συστηματικά και μεθοδευμένα να ανοίξει γέφυρες κατανόησης και επικοινωνίας τόσο με την οικογένεια κάθε πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή όσο με τους ίδιους τους μαθητές, προκειμένου να επιτελέσει τον κοινωνικοποιητικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό του ρόλο ισότιμα για όλους τους μαθητές. Ειδικότερα, απαιτείται ένας μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου κάθε μαθητής θα έχει την αίσθηση του ανήκειν στην σχολική κοινότητα. Σε ένα τέτοιο μετασχηματιστικό μοντέλο η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, τα βιώματα και οι εμπειρίες ζωής του κάθε μαθητή θα αποτελούν μέρος του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου (Kalantzis, 2011, p. 197). Έτσι ο κάθε μαθητής και η οικογένειά του αντίστοιχα δεν θα βλέπει το σχολείο ως «απειλή» για την εθνοπολιτισμική του ταυτότητα, αλλά ως διαδικασία διεύρυνσης των γνωστικών και πολιτισμικών του οριζόντων.

Σημειώσεις

¹ Η συγγραφέας του άρθρου με την ιδιότητα της επίπτριας των Διδακτικών Ασκήσεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης επισκέπτεται συχνά και έχει μια μακρόχρονη συνεργασία με τα νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής του Ρεθύμνου

² Σύμφωνα με τη θεωρία των «Συμβόλων της εθνικής ταυτότητας και των βασικών αξιών» (Symbols of Ethnic Identity and Core Values Theory) του Smolicz (2002), η εθνική ταυτότητα των διαφόρων εθνικών ομάδων εξαρτάται από την αξία και το περιεχόμενο που τα ίδια τα μέλη των ομάδων αποδίδουν στον πολιτισμό της εθνικής τους ομάδας. Έτσι, μερικές εθνικές ομάδες είναι περισσότερο προσανατολισμένες προς τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας (language-centered) και η σχέση τους με τα μέλη της εθνικής τους ομάδας διέπεται από συλλογικότητα (collectivist ideology).

- ³ Ο Σιχισμός («Σιχ» σημαίνει μαθητής) είναι μία σύγχρονη μονοθεϊστική θρησκεία η οποία έχει τις ρίζες της στον Ινδουισμό και στο Ισλάμ. Εμφανίζεται τον 15^ο αιώνα στην επαρχία Παντζάμπ της Ινδίας και βασίζεται στη διδασκαλία του ιδρυτή της Γκουρού Νανάκ (1469-1539) και των επόμενων εννέα Γκουρού που ακολούθησαν. Ως ενδέκατος Γκουρού («Γκουρού» σημαίνει δάσκαλος) ανακηρύχθηκε το «Ιερό Βιβλίο» (Adi Granth Sahib), στο οποίο είναι καταγεγραμμένες οι βασικές θέσεις της διδασκαλίας του Σιχισμού (Καριώτογλου, 1995).
- ⁴ Η ενδογαμία, ο γάμος με προξενικό και η διατήρηση των παραδοσιακών προτύπων στον ρόλο της γυναίκας μέσα στην οικογένεια είναι κάποια στοιχεία των Σιχ που παραπέμπουν στην πολιτισμική ταυτότητα των Παντζάμπ (Algeo, 2007).
- ⁵ Το γεγονός ότι η ανδρική μετανάστευση προηγείται της οικογενειακής είναι μία πρακτική που παρατηρείται και σε άλλες μεταναστευτικές ομάδες, όπως στους Αλβανούς μετανάστες κατά τα πρώτα χρόνια της μετανάστευσης από την Αλβανία (Μαρούκης, 2010).
- ⁶ Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων, την περίοδο 1991-2003 υπάρχει παγκόσμια έκρηξη μεταναστευτικών ροών και η Ελλάδα δέχεται σημαντικό ποσοστό Φιλιππινέζων, Πακιστανών και Ινδών (Τόντσεφ, 2007).
- ⁷ Και τα έντεκα υποκείμενα δήλωσαν ότι παντρεύτηκαν με προξενικό. Ακόμη και στην περίπτωση της Γ1, η οποία είχε μεταναστεύσει στην Ελλάδα ως ανήλικη, οι γονείς της ήταν εκείνοι οι οποίοι επέλεξαν τον σύζυγό της. Σύμφωνα με τις τοπικές παραδόσεις της πολιτείας Παντζάμπ οι γάμοι ρυθμίζονται μέσω διακανονισμού των οικογενειών του ζευγαριού προάγοντας την ενδογαμία και τη διατήρηση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας (Παπαγεωργίου 2011).
- ⁸ Σύμφωνα με την ΕΣΥΕ, το 93% των Ινδών μεταναστών στην Ελλάδα είναι άντρες (Τριανταφυλλίδου, 2010).
- ⁹ Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (www.worldbank.org), το ποσοστό των φτωχών στην Ινδία είναι περισσότερο από 42%, ενώ άλλες πηγές αναφέρουν ότι κυμαίνεται από 27%-80% ανάλογα με τον ορισμό της φτώχειας. Επίσης, η Ινδία είναι από τις κύριες χώρες που πλήττονται από την κλιματική αλλαγή.
- ¹⁰ Ας υπογραμμιστεί ότι έρευνες που έχουν γίνει στον Καναδά, όπου εκεί υπάρχει μεγαλύτερη εμπειρία συνύπαρξης εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, διαπιστώνουν ότι περισσότερες εμπειρίες διακρίσεων βιώνουν εκείνες οι μειονοτικές ομάδες που η διαφορετικότητά τους είναι ορατή στα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό διακρίσεων υφίστανται οι μαύροι (Reitz, 2009).
- ¹¹ Το πλήθος αυτό επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά στοιχεία της Διεύθυνσης Αλλοδαπών και Μετανάστευσης του Ν. Ρεθύμνου, σύμφωνα με τα οποία οι αλλοδαποί από την Ινδία που διαμένουν στο Ρέθυμνο ανέρχονται στα 990 άτομα.
- ¹² Ανάλογες συμπεριφορές οργάνωσης σε κοινότητα γύρω από μία εκκλησία υιοθέτησαν και οι Έλληνες μετανάστες του 20^{ου} αιώνα στις ευρωπαϊκές και υπερπόντιες χώρες διαμονής (βλ. Μιχαλακάκη, 2001).
- ¹³ Το σύστημα των καστών στην Ινδία είναι ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης βάσει του οποίου είναι οργανωμένη η ινδική κοινωνία και έχει τις ρίζες του στον ινδουισμό. Η θρησκεία του Σιχισμού είναι αντίθετη στη διαφοροποίηση των ανθρώπων σε κάστες και διακηρύσσει την ισότητα όλων. Ωστόσο, το σύστημα των καστών είναι βαθιά ριζωμένο στην καθημερινή πραγματικότητα του σύγχρονου Παντζάμπ και η κοινωνική ανισότητα των καστών εκφράζεται μέσα από διάφορες πρακτικές (Taylor, 2013).
- ¹⁴ Ανάλογη λειτουργία παρουσιάζουν και οι εθνικοτοπικές οργανώσεις της ελληνικής διασποράς στις κοινωνίες διαμονής (βλ. Δαμανάκης, 2007).
- ¹⁵ Για παράδειγμα ο εορτασμός της γιορτής Baisakhi που είναι στις 13 Απριλίου και που περιλαμβάνει στο τελετουργικό της λιτανεία δεν γίνεται πότε καθημερινή αλλά μία Κυριακή του Απριλίου σε συνεννόηση με τις τοπικές αρχές.
- ¹⁶ Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007) παροιμία/κοινότητα συγκροτεί «το σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή εκτός της χώρας προέλευσής τους και που με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ή και θρησκευτική τους προέλευση αυτοπροσδιορίζονται ως μία ιδιαίτερη (διαφορετική) ομάδα, σε σύγκριση με την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ή με άλλες μη κυρίαρχες εθνοπολιτισμικές ομάδες στην ίδια γεωγραφική περιοχή.»
- ¹⁷ Ανάλογα στοιχεία παρουσιάζει και η οργάνωση της οικογένειας των Παντζάμπι μεταναστών στη Μεγάλη Βρετανία (βλ. Ghuman, 1997).

Βιβλιογραφία

- Algeo, K. (2007). Teaching Cultural Geography with Bend it Like Beckham. *Journal of Geography*, 106, 133-143.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλώση Εκπαίδευση*. (Μ. Δαμανάκης, εισ.- επιμ., Α. Αλεξανδροπούλου, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ballard, R. (1972). Family organization among the Sikhs in Britain. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2, 12-24.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68. Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *Apa Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs* (pp. 57–71). American Psychological Association. doi: 10.1037/13620-004.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 2, 30-36.
- Cassarino, J.-P. (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited. *International Journal and Multicultural Societies*, 6, 253-279.
- Christopoulou, N. (2013). *The Indian Community in Greece, CARIM-India RR 2013/44*, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. San Domenico di Fiesole (FI): European University Institute Retrieved from <http://www.india-eu-migration.eu/media/CARIM-India-2013-44.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, R. (2003). *Παγκόσμια Διασπορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Cummins, J. (2011). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 143-151). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Έμκε Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014). *Απογραφή πληθυσμού – κατοικιών 2011*. Ανακτημένο από <http://www.statistics.gr/el/statistics>
- Ghuman, P.A.S. (1997). Assimilation or integration? A study of Asian adolescents. *Educational Research*, 39, 23-35.
- Gogonas, N. (2009). Language shift in second generation Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30, 95-110.
- Ιωσιφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Joshi, K.Y. (2007). Because I had a turban, *Teaching Tolerance*, 32, 46-49. Retrieved from <http://www.tolerance.org/teach/magazine/index.jsp>
- Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 181-200). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kalsa, S. (2017). A faith for All? Bountaries of religion and ethnicity among Sikhs. *Sociology of Religion: A Quanterly Review*, 78, 340-362.

- Karen, L. (1993). Historical constructions of ethnicity: Research on Punjabi immigrants in California. *Journal of American Ethnic History*, 12, 3-24.
- Καρτώτογλου, Α.Σ. (1995). *Το Ισλάμ στην Ινδία. Η θρησκεία των Σικχ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσιμάτη, Κ. (2006). Η ένταξη των αλβανών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Στο Χ. Μπαγκαβός & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σσ. 353-411). Αθήνα: Gutenberg.
- Klein, W. (2015). Responding to bullying: Language socialization and religious identification in classes for Sikh youth, *Journal of Language, Identity & Education*, 14, 19-35 DOI: [10.1080/15348458.2015.988568](https://doi.org/10.1080/15348458.2015.988568)
- Κοντογιάννη, Δ., & Κώστα, Α. (2015). Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο Νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 35-66.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family - school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Magnuson, K.A., & Waldfogel, J. (2005) Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 169-196.
- Μαρούκης, Θ. (2010). Αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα: Ζητήματα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ένταξης. Στο Α. Τριανταφυλλίδου & Θ. Μαρούκης (Επιμ.), *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 174-206). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μιχαήλ, Δ.(2009). Η στάση των Αλβανών Μεταναστών γονέων απέναντι στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο: Ζητήματα ταυτότητας, γλώσσας και στρατηγικές ενσωμάτωσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Δ(57):219-238.
- Μιχαήλ, Δ. (2014). *Αλβανική μετανάστευση στην Ελλάδα. Μελέτες και ζητήματα. Ανθρωπολογικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001). Η παρουσία των Ελλήνων στο εξωτερικό. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία ομογενών, θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 73-95). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μπατσούτα, Μ., Μπα Η. (2007). Η διγλωσσία στο νηπιαγωγείο: Εμφανής ή αόρατη; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 151, 139-160.
- Οικονομίδης, Β., & Κοντογιάννη Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 106-124.
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγεωργίου, Ν. (2011). *Θρησκεία και μετανάστευση: Η κοινότητα των Σικχ στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κορνηλία Σφακιανάκη.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., Καλογήρου, Σ., Θεοδώρου, Ρ., Μαρκούση, Δ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2009). Επιπολιτισμός και προσαρμογή μεταναστών εφήβων στο σχολικό πλαίσιο, *Ψυχολογία*, 16, 402-424.
- Reitz, J, G. (2009). Race, religion, and the social integration of new immigrant minorities in Canada. *International Migration Review*, 43, 695-726.
- Planas, N. (2007). The discursive construction of learning in a multiethnic school: perspectives from non-immigrant students. *Intercultural Education*, 18, 1-14.
- Robinson, L. (2005). South Asians in Britain: Acculturation, identity, and received discrimination. *Psychology and Developing Societies*, 17, 181-194.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Smolicz, J.J. (2002). Native tongues and family structures as symbols of ethnic identity: An Australian experience. In E. Halas (Ed.), *Symbols, Power and Politics* (pp. 101-126). Frankfurt: Peter Lang.
- Spolsky, B. (2007). Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics* (WPEL), 22, 1-14.
- Taylor, S. (2013). Searching for ontological security Changing meanings of home amongst a Panjabi diaspora, *Contributions to Indian Sociology*, 47, 395-422.
- Tiwana, R., K., (2013). Panjabi heritage language schools in the United States. *Heritage Briefs Collection*, June 2013, 1-5. Retrieved from <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/punjabi-heritage-language-schools-in-the-united-states.pdf>
- Τόντσεφ, Π. (Επιμ.) (2007). *Ασιάτες Μετανάστες στην Ελλάδα: Προέλευση, παρόν, προοπτικές*. Ινστιτούτο Διεθνών Οικονομικών Σχέσεων, Τμήμα Ασιατικών Σπουδών. Retrieved from <http://idos.gr/wp-content/uploads/2015/12/Greek-Report-on-Asian-Migrants-13-2-07.pdf>
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2010). Διαστάσεις και χαρακτηριστικά της μετανάστευσης προς την Ελλάδα. Στο Α. Τριανταφυλλίδου & Θ. Μαρούκης (Επιμ.), *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 57-96). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2004). Η θρησκευτική ελευθερία των μεταναστών: Η περίπτωση των μουσουλμάνων. Στο Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος, (Επιμ.), *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης. Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη* (σσ. 267-302). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2004). Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και λογοτεχνία* (σσ. 115-137). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: νήσος.
- Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες αλβανών μαθητών: Δεδομένα μιας εμπειρικής έρευνας. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 79-102.
- Χατζηδάκη, Α., & Ξενικάκη, Ι. (2011). Διγλωσσική ικανότητα και γλωσσική επιλογή σε εφήβους με μεταναστευτικό υπόβαθρο. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 179-200
- Χρυσόχοου, Ε. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Where's the "Culture" in Cross-Cultural Transition? Comparative Studies of Sojourner Adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 221-249.