

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Επενδύουμε στον άνθρωπο!



«Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)»

στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
 Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» 2014-2020

Άξονας Προτεραιότητας 6 «ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ»,

Άξονας Προτεραιότητας 8 «ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ- ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ»

Άξονας Προτεραιότητας 9 «ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ- ΣΥΝΔΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ»

**ΟΠΣ (MIS) 5032906
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής**



**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



**Επιμορφωτικό Υλικό Β΄ Φάσης
ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΡΟΜΑ
(σύμφωνα με τα Παραδοτέα του κ. Κ. Μάγου)**

Υποέργο 2 «Παραγωγή και Τελική Διαμόρφωση Επιμορφωτικού-Υποστηρικτικού Υλικού», της Πράξης «Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5032906

Π2.2.1

Τελική διαμόρφωση επιμορφωτικού-υποστηρικτικού υλικού της ΔΔ

Επιμέλεια
Άννα Αφεντουλίδου
Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.
Μέλος της Ε.Ο.Ε. της Πράξης



**Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση**
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ

Εισαγωγή

Το παρόν εγχειρίδιο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του έργου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής «Επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας» και συγκεκριμένα για την υποστήριξη των μαθητών και μαθητριών Ρομά. Βασικός σκοπός του εγχειριδίου είναι η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση και την σχολική συμπερίληψη των μαθητών Ρομά, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Με δεδομένο ότι η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά εντάσσεται στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το παρόν υλικό εστιάζει στην εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών Ρομά, έχοντας ως βάση τις γενικότερες αρχές και αξίες της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Το εγχειρίδιο αυτό περιλαμβάνει επτά κύριες ενότητες από τις οποίες οι τρεις πρώτες προσεγγίζουν γενικότερα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ οι τρεις επόμενες ασχολούνται με ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών Ρομά. Η πρώτη ενότητα περιγράφει τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, όπως αυτά εξελίχθηκαν διαχρονικά, ξεκινώντας από το μοντέλο της αφομοίωσης και καταλήγοντας στο ζητούμενο μοντέλο της διαπολιτισμικότητας. Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου, με αναφορές τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και πράξης. Αντίστοιχα, η τρίτη ενότητα περιγράφει τα χαρακτηριστικά αφενός του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού και αφετέρου της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, δηλαδή εκείνου του μοντέλου διδασκαλίας που σέβεται την ετερότητα των σχολικών τάξεων και προωθεί την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Η τέταρτη ενότητα παρουσιάζει γενικότερα θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, ενώ η πέμπτη περιγράφει ενδεικτικές πρακτικές από διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες που συνδέονται με την εκπαίδευση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Τέλος, η έκτη ενότητα παρουσιάζει σχετικές 'παγίδες', με την έννοια των αναποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων, στις οποίες μπορεί να υποπέσει ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε Ρομά και μη Ρομά μαθητές.

1. Η διαχείριση της ετερότητας στην σχολική τάξη

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι βασικές προσεγγίσεις διαχείρισης της ετερότητας και συγκεκριμένα οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα

Η εγγραφή μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική καταγωγή εδώ και μερικές δεκαετίες στις ελληνικές σχολικές τάξεις αποτέλεσε αφορμή για να εστιάσουμε την προσοχή μας στο φαινόμενο της ετερογένειας του σχολικού πληθυσμού. Ένα φαινόμενο το οποίο σαφώς προϋπήρχε και προτού η Ελλάδα γίνει χώρα υποδοχής σημαντικού αριθμού μεταναστών και προσφύγων. Η ετερογένεια αποτελούσε ανέκαθεν χαρακτηριστικό των σχολικών τάξεων τόσο στην Ελλάδα όσο και στις περισσότερες χώρες. Μαθητές από πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ταυτότητα, όπως μαθητές Ρομά, μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, μαθητές από οικογένειες παλιννοστούντων ή μεταναστών υπήρχαν εδώ και χρόνια στο ελληνικό σχολείο. Όπως, επίσης, και μαθητές, που ενώ ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα, χαρακτηρίζονται από άλλες διαστάσεις της ετερότητας, όπως είναι η θρησκεία, η μορφή της οικογένειας από την οποία προέρχονται, οι ειδικές ανάγκες και άλλες.

Σύμφωνα με τον Μάγο (2005) η διαχείριση της ετερογένειας, τόσο γενικότερα όσο και ειδικότερα της εθνοπολιτισμικής της διάστασης, σηματοδότησε μια μακριά σε διάρκεια διαδρομή, η εξέλιξη της οποίας συνδέεται με μια σειρά διαφορετικών προσεγγίσεων. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν διακρίνονται από σαφή χρονικά όρια ούτε αποτελούν ανεξάρτητες μεταξύ τους εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, αλλά χαρακτηρίζουν αντιλήψεις και πρακτικές που, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζονται, αλλά και επηρεάζουν, τις εκάστοτε επικρατούσες πολιτικές ιδεολογίες.

1.1. Η προσέγγιση της αφομοίωσης

Η πρώτη κοινωνική, επομένως και εκπαιδευτική πολιτική για την διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας ήταν εκείνη της αφομοίωσης, η οποία στηρίχθηκε ουσιαστικά στην απαγόρευση σε δημόσιο χώρο την ανάδειξη κάθε πολιτισμικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και άλλης ετερότητας. Είχε ως σκοπό να οδηγήσει τους μαθητές με διαφορετική από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ταυτότητα να εγκαταλείψουν τα ‘δικά τους’ εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και να υιοθετήσουν εκείνα της κυρίαρχης ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί έκριναν και αξιολογούσαν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της καταγωγής τους, με βάση το μοντέλο του ‘ιδανικού μαθητή’, ο οποίος και αποτελούσε ένα τυπικό παράδειγμα μαθητή της κυρίαρχης ομάδας. Οι διακρίσεις απέναντι στους μαθητές που δεν ανταποκρίνονταν στο παραπάνω μοντέλο ήταν συχνές, ενώ πολλές φορές οι μαθητές μην μπορώντας να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις διέκοπταν την φοίτησή τους, εγκατέλειπαν το σχολείο ή οδηγούνταν σε σχολική αποτυχία. Οι μαθητές Ρομά αποτελούν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα στην παραπάνω διαδικασία.

Η ιδεολογική προσέγγιση της αφομοίωσης επί σειρά ετών συνδυάστηκε με το μοντέλο της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή,

εκπαιδευτικό, ο οποίος εντέλει ζητά να μην «φέρνουν μαζί τους στο σχολείο» (Κούρτη-Καζούλλη, 1999) οποιοδήποτε στοιχείο αναδεικνύει το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό τους περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί απαγορεύουν τις αναφορές στην γλώσσα και την κουλτούρα των ‘άλλων’ μαθητών και συχνά φτάνουν να τιμωρούν τους μαθητές που δεν συμβιβάζονται με το αφομοιωτικό πλαίσιο.

Είναι φανερό ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο το σχολείο παραμένει απομονωμένο από την πολιτισμική ποικιλία της κοινωνίας την οποία υπηρετεί, καταλήγοντας εντέλει ένα μέσο καταπίεσης και αποκλεισμού κάθε μαθητή που δεν είναι ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα. Οι μαθητές αυτοί συχνά οδηγούνται σε σχολική αποτυχία ή σχολική διαρροή, όχι προφανώς γιατί δεν διαθέτουν επαρκείς νοητικές ικανότητες, αλλά γιατί η πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα είναι διαφορετική από εκείνη της κυρίαρχης ομάδας. Πολλοί μαθητές Ρομά, ως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μαθητών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, γρήγορα αισθάνονται ότι ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο είναι έξω από την δική τους κουλτούρα, δεν επιθυμούν να ανταποκριθούν στην λογική της επιβεβλημένης αφομοίωσης, συχνά νιώθουν προσβεβλημένοι από την στάση των εκπαιδευτικών και των άλλων μαθητών και αποφασίζουν, μην έχοντας και κατάλληλη κοινωνική ή οικογενειακή υποστήριξη να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με το EU Monitoring and Advocacy Program (2007), σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ένας αριθμός Ρομά μαθητών, κυρίως από αυτούς που ανήκουν σε οικογένειες με ένα σχετικά καλό οικονομικό εισόδημα, επιθυμούν και επιλέγουν την αφομοίωση ως ένα μέσο για να αποφύγουν τον στιγματισμό και τις αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές σε βάρος τους.

1.2. Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης

Μετά την ‘σκληρή’ κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική της αφομοίωσης, η οποία εντέλει δεν είχε θετικά αποτελέσματα απέναντι στην διαχείριση της ετερότητας, ακολούθησε η ‘χαλαρότερη’ προσέγγιση της ενσωμάτωσης. Η προσέγγιση αυτή αναγνώριζε μεν την πολιτισμική ετερότητα, αλλά μόνο στο βαθμό που δεν προκαλούσε, τουλάχιστον φανερά, τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Μάρκου, 1997). Επομένως, αν η αφομοίωση αντιστοιχούσε σε μια ολική απόρριψη των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, στην προσέγγιση της ενσωμάτωσης επικρατούσε μια μερική αποδοχή, δηλαδή μόνο εκείνων των χαρακτηριστικών που δεν γίνονταν εμπόδιο στις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Με τον τρόπο αυτό η αναγνώριση της διαφορετικότητας, όπως την περιγράφουν οι υποστηρικτές της ενσωμάτωσης, ήταν μερική και περιοριζόταν μόνο στα στοιχεία εκείνα που δεν γίνονταν εμπόδιο και δεν έθεταν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες αξίες. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, στην προσέγγιση της ενσωμάτωσης, όπως και σε εκείνης της αφομοίωσης, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές θα

έπρεπε να προσαρμοσθούν και να αποδεχθούν τις κυρίαρχες σχολικές νόρμες. Η γλωσσική και θρησκευτική ποικιλία των μαθητών της τάξης συνεχίζει να αποτελεί ένα απαγορευμένο θέμα, η μοναδική γλώσσα που χρησιμοποιείται στην διδασκαλία είναι η κυρίαρχη, ενώ στο σχολείο διδάσκεται μόνο η επίσημη θρησκεία της χώρας. Γενικότερα τόσο στην προσέγγιση της αφομοίωσης όσο και της ενσωμάτωσης επικρατούν οι απόψεις του ‘πολιτισμικού ελλείμματος’ (Γκόβαρης, 2011), σύμφωνα με τις οποίες οι ‘άλλοι’ πολιτισμικοί θεωρούνται ελλειμματικοί, άρα και κατώτεροι σε σχέση με τον κυρίαρχο πολιτισμό. Επομένως, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καλύψει το παραπάνω ‘έλλειμμα’. Είναι προφανές ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο προσέγγισης, σύμφωνα με τις κυρίαρχες επικρατούσες απόψεις, ο πολιτισμός και η κουλτούρα των Ρομά θεωρούνται ότι χαρακτηρίζονται από σημαντικό αριθμό πολιτισμικών ελλειμμάτων οι οποίες και πρέπει να καλυφθούν μέσω του σχολείου.

1.3. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση

Μετά τις αναποτελεσματικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, γίνεται φανερό ότι είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας προσέγγισης περισσότερο ανοικτής απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερότητα. Η προσέγγιση αυτή είναι η πολυπολιτισμική προσέγγιση και η αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική έγινε γνωστή ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως υπογραμμίζει ο Μάγος (2005) σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή τα χαρακτηριστικά των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι απαραίτητο να θεωρηθούν και να αντιμετωπισθούν ισότιμα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα. Η θετική αυτοεικόνα των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών λειτουργεί αντίστοιχα θετικά για τη σχολική τους επίδοση, καθώς και τη γενικότερη εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Επίσης, η βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση γύρω από τους άλλους πολιτισμούς εμποδίζει τη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων και επομένως αρνητικών στάσεων σε βάρος μειονοτήτων και μεταναστών.

Είναι προφανές ότι οι απόψεις για την εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, όπως υποστηρίζονται από το πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο, δημιούργησαν έντονες αναταράξεις στον εκπαιδευτικό χώρο. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών παρέμενε προσκολλημένος στις αφομοιωτικές αντιλήψεις, θεωρώντας ότι οι πολυπολιτισμικές απόψεις θέτουν σε κίνδυνο την κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα. Οι συντηρητικές αυτές ‘φωνές’ συνέχισαν να ακούγονται και σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν μοναδικά υπεύθυνους για την σχολική αποτυχία και τη διαρροή από το σχολείο τους ίδιους τους Ρομά μαθητές και τις οικογένειές τους, ενώ συνέχιζαν να υποστηρίζουντο πολιτισμικό έλλειμμα του συγκεκριμένου πληθυσμού.

1.4. Η διαπολιτισμική προσέγγιση

Αν και η πολυπολιτισμική προσέγγιση ήταν σαφώς καλύτερη από τις προηγούμενες προσεγγίσεις, ουσιαστικά εστίαζε στην συνύπαρξη με την ετερότητα και την υιοθέτηση στάσης ανοχής απέναντί της. Όπως έγινε στην πράξη φανερό, η συνύπαρξη και η ανοχή αποτελούσαν μεν ένα πλαίσιο καλύτερο από την αφομοίωση ή τον αποκλεισμό, όμως δεν ήταν αρκετές για να οδηγήσουν σε υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα, άρα και στην σημαντική μείωση φαινομένων διακρίσεων και ρατσισμού. Ο λόγος γι' αυτό ήταν ότι η απλή συνύπαρξη δεν δημιουργούσε αναγκαίως συνθήκες για ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, που αποτελούν 'κλειδιά' για ουσιαστική γνωριμία και αμοιβαία αποδοχή με την ετερότητα.

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε μια νέα προσέγγιση, η οποία έγινε γρήγορα γνωστή ως διαπολιτισμική προσέγγιση. Σύμφωνα με έναν από τους πρώτους επίσημους ορισμούς που δόθηκαν για την παραπάνω προσέγγιση «αναγκαίως περιλαμβάνει -αν δοθεί η ολική σημασία στο πρόθεμα 'διά'- αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπάσιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. Αν δοθεί και η ολική σημασία στη λέξη 'πολιτισμός', η έννοια διαπολιτισμική περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι -άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού όσο και ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο» (Rolandi-Ricci, 1996, 59).

2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη

Η ενότητα περιλαμβάνει βασικές θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της στην πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1. Βασικές αρχές

Οι M. Hohmann et al (όπως αναφέρεται στο Rolandi-Ricci, ό.π, 60) σ' ένα από τα πρώτα κείμενα για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρουν ότι: α) κατανοείται ως εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που ασχολείται με τα εκπαιδευτικά προβλήματα της μετανάστευσης και αναζητά λύσεις γι' αυτά, αναπτύσσοντας της θετικές πλευρές του φαινομένου της μετανάστευσης β) δεν αναφέρεται αποκλειστικά στους μετανάστες και τη μετανάστευση. Αφορά τον καθένα, πλειονότητες και μειονότητες, μετανάστες και μη γ) δημιουργεί συνθήκες για πολυπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στους ανθρώπους, αναγνωρίζοντας και κάνοντας αποδεχτούς τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τους τρόπους ζωής δ) οδηγεί σε εμπλουτισμό της σχολικής ζωής, αν η εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν το σχολείο και το κοινωνικό του περιβάλλον να αναπτύξουν αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών ε) η περισσότερο απαραίτητη συνθήκη για μια τέτοια εκπαιδευτική καινοτομία είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στις θεωρητικές απόψεις, αλλά και στις πρακτικές εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί κάποιος να διακρίνει τρεις διαφορετικές ιδεολογικές προσεγγίσεις: τον πολιτισμικό οικουμενισμό, ο οποίος εστιάζει στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών αναφορών, τον πολιτισμικό σχετικισμό ο οποίος εντοπίζει τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ομάδων που συνυπάρχουν σε κοινούς κοινωνικούς χώρους και, τέλος, μια προσέγγιση που υπερβαίνει το δίπολο 'ομοιότητες ή διαφορές' και εστιάζει στην ισότιμη κοινωνική συμμετοχή και στις ίσες ευκαιρίες προς όλες τις κοινωνικές ομάδες, ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Σύμφωνα με τον Essinger (στο Γεωργιογιάννης, 1997, 51) η φιλοσοφία και η πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διέπεται από μια σειρά βασικών αρχών. Ο εστιάζει στις εξής τέσσερις βασικές αρχές: α) ενσυναίσθηση β) αλληλεγγύη γ) σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας δ) εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των εθνικών στερεοτύπων και προκατάληψεων. Αντίστοιχα ο Δαμανάκης (1997) υπογραμμίζει τρία βασικά αξιώματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: α) ισοτιμία πολιτισμών β) ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης γ) παροχή ίσων ευκαιριών. Στα παραπάνω αξιώματα ο Γκότοβος (2002, 17) προσθέτει ακόμη την κριτική στον εθνοκεντρισμό, την κριτική στην αφομοίωση, την υποστήριξη και ενδυνάμωση των μειονοτικών ταυτοτήτων, καθώς και την αναγκαιότητα μεταρρύθμισης του σχολικού θεσμού.

Αν και το γενικότερο φιλοσοφικό και ιδεολογικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρήκε αρκετούς υποστηρικτές τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και γενικότερα, δέχθηκε κριτικές τόσο από την συντηρητική πλευρά όσο και από την αντίθετη. Οι συντηρητικοί επικριτές επέμεναν ότι υποδαυλίζει την κυρίαρχη κουλτούρα και συνέχιζαν να υποστηρίζουν τις

προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, ενώ οι προοδευτικοί υποστήριζαν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην προσωπική ευαισθητοποίηση, μέσω της ανάπτυξης διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και ανταλλαγής, δεν λάμβαναν υπ' όψιν τις σχέσεις εξουσίας και δύναμης και τον ρόλο που αυτές έπαιζαν στην ανάπτυξη των διακρίσεων και του ρατσισμού. Οι απόψεις αυτές οδήγησαν στην δημιουργία μιας νέας προσέγγισης, η οποία έγινε γνωστή ως αντιρατσιστική προσέγγιση. Αν και την δεκαετία του 1990 κυρίως στην Μ. Βρετανία είχε αναπτυχθεί ένας έντονος διάλογος για τις διαφορές μεταξύ διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, σήμερα πλέον επικρατεί η άποψη ότι και οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις, παρά την διαφορετική τους εστίαση, εξυπηρετούν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν παύει να αποτελεί μια έννοια και αντίστοιχη προσέγγιση των τελευταίων δεκαετιών που σχετίστηκε καταρχάς με την εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική ταυτότητα, χωρίς όμως να αφορά μόνο σε αυτούς. Όσο η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, αλλά και οι αντίστοιχες πρακτικές εφαρμογές αναπτύσσονται και εξελίσσονται τόσο το πλαίσιο όσο και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται θα καθορισθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Εξάλλου, η διεθνής έρευνα και πρακτική που συσσωρεύεται στο συγκεκριμένο πεδίο, θα βοηθήσει ώστε να διερευνηθούν σε βάθος αφενός οι θεωρητικές απόψεις και αφετέρου οι πρακτικές παρεμβάσεις με σκοπό τα καλύτερα δυνατά προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Είναι φανερό ότι η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συμβαδίζει με εκείνες τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τον κάθε μαθητή ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα με ξεχωριστές εμπειρίες και ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνάδει με τις αξίες και αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, δηλαδή μιας παιδαγωγικής που έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με την άποψη ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο. Επομένως, τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική έχουν ως επίκεντρο την ετερότητα και την αποτελεσματική διαχείρισή της στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και έξω από αυτήν.

Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υιοθετεί κοινές αξίες με εκείνες της κριτικής εκπαίδευσης (Giroux, 1983), δηλαδή της εκπαίδευσης που προωθεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού, καθώς και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2003), δηλαδή της μάθησης που αποσκοπεί στην ανάπτυξη νέων νοητικών συνηθειών, δηλαδή εντέλει μιας διαφορετικής ματιάς θέασης των 'άλλων'. Η υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, βασικού σκοπού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί παρά να έρθει ως αποτέλεσμα μιας μετασχηματίζουσας προσέγγισης της μάθησης. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών θεωρείται

πολιτισμικός πλούτος και όχι έλλειμμα. Επίσης, ενθαρρύνεται έντονα η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς και σχολείου και κοινότητας, αφού μέσα από αυτές μπορεί να προωθηθεί αποτελεσματικά η διαπολιτισμική συνεργασία και ανταλλαγή. Το σχολείο είναι εκείνο που χρειάζεται να μεριμνήσει για την οικοδόμηση της παραπάνω συνεργασίας, δημιουργώντας κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι γονείς μπορούν να αισθανθούν άνετα και να επικοινωνήσουν με το σχολείο σε ουσιαστικό και όχι σε τυπικό επίπεδο. Ιδιαίτερα για τους γονείς που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των οικογενειών των Ρομά μαθητών, το στοιχείο του υποστηρικτικού περιβάλλοντος αποκτά καθοριστική σημασία.

2.2. Από την θεωρία στην πράξη

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής διάστασης στην πράξη συνήθως πραγματοποιείται μέσα από την υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Μάγο (2006) τα προγράμματα αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα προγράμματα που εξαντλούνται στην πραγματοποίηση μερικών αποσπασματικών δραστηριοτήτων, όπως είναι η οργάνωση μιας συζήτησης ή μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης, η πρόσκληση κάποιου εισηγητή στο σχολείο, η συγγραφή μιας σχετικής εργασίας από τους μαθητές και άλλα. Τα προγράμματα αυτά είναι πολύ συνηθισμένα, τόσο σε σχολεία της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σχετικές δραστηριότητες μπορεί να γίνουν είτε την ίδια χρονική περίοδο είτε σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της ίδιας χρονιάς, ενώ συχνά συνδέονται με κάποια παγκόσμια ημέρα, επέτειο ή γιορτή, όπως είναι η παγκόσμια ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού, η παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού, η παγκόσμια ημέρα Ρομά, η γιορτή του τέλους της σχολικής χρονιάς και άλλα.

Μια άλλη κατηγορία προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που συναντά κανείς περισσότερο στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα με κάποιο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, όπως μαθήματα που αφορούν στην Γλώσσα ή την Ιστορία. Στο πλαίσιο των παραπάνω μαθημάτων οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ευκαιρία να συζητήσουν με τους μαθητές θέματα που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με την ευρύτερη θεματολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ένας τρίτος τύπος προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι εκείνα που έχουν τη μορφή ενός σχεδίου εργασίας, ενός project. Τα προγράμματα αυτά έχουν διάρκεια μεγαλύτερη από εκείνα των προηγούμενων τύπων και η υλοποίησή τους ακολουθεί μια σειρά σταδίων, γνωστά ως στάδια της μεθόδου του project (Χρυσαιφίδης, 1994). Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου προγραμμάτων αποτελεί η ερευνητική δουλειά των μαθητών, η συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας, η διαθεματική προσέγγιση, η συνεργασία σχολείου και κοινότητας. Είναι αυτονόητο ότι τα προγράμματα αυτής της μορφής είναι δυσκολότερα στην υλοποίηση από τα προηγούμενα,

απαιτούν καλύτερο σχεδιασμό και οργάνωση, περισσότερη επένδυση και διαθέσιμο χρόνο, αλλά συγχρόνως οδηγούν σε ουσιαστικότερα και βαθύτερα αποτελέσματα απ' ό,τι οι προηγούμενοι τύποι προγραμμάτων, οι οποίοι συνήθως παραμένουν σε ένα επιφανειακό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται στο ελληνικό σχολείο στην πλειοψηφία τους επικεντρώνονται σε θέματα μεταναστών και προσφύγων, καθώς και σε ζητήματα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου και ειδικότερα των παιδιών. Τα τελευταία χρόνια ένας αριθμός διαπολιτισμικών προγραμμάτων εστιάζουν σε θέματα πολιτισμικής κληρονομιάς. Αξιοποιώντας την πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων, οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές και τις οικογένειές τους να παρουσιάσουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας καθώς και της πολιτισμικής τους κληρονομιάς.

Στο πλαίσιο προγραμμάτων πολιτισμικής κληρονομιάς, αν στην τάξη υπάρχουν μαθητές Ρομά, μπορεί να γίνουν αναφορές στην πολιτισμική κληρονομιά των Ρομά. Οι αναφορές αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, αρκεί να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο εφαρμογής μια πραγματικά διαπολιτισμικής παρέμβασης και να μην πέσουν σε κλασικές παγίδες που συχνά υπάρχουν στην εφαρμογή διαπολιτισμικών παρεμβάσεων και οι οποίες περιγράφονται σε επόμενη ενότητα ειδικά για την περίπτωση των Ρομά μαθητών.

3. Διαπολιτισμική ικανότητα και διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Η ενότητα αυτή επεξηγεί και αναλύει τις έννοιες της διαπολιτισμικής ικανότητας, του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, καθώς και της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός, πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία

3.1. Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Σύμφωνα με τους Μάγο και Σιμόπουλο (2009) όρος διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην αναγνώριση, αποδοχή και δημιουργική διαχείριση της ετερότητας. Συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες που επιτρέπουν την αποδοχή νέων πολιτισμικών κωδίκων, την αναπροσαρμογή προηγούμενων αντιλήψεων και στάσεων και την ανάπτυξη νέων λειτουργικών στρατηγικών στην διαχείριση της ετερότητας, τόσο της εθνοπολιτισμικής όσο και άλλων μορφών. Οι Byram, Nichols & Stevens (2001) προσδιορίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα ως ικανότητα διαχείρισης των διαφορών που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή, εντέλει, ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου.

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός. Ο Sercu (2004) υποστηρίζει ότι ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική ευαισθησία, διαπολιτισμική ενημερότητα, καθώς και διαπολιτισμική επιδεξιότητα. Σύμφωνα με τον

Le Roux (2002) ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός σέβεται τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, έχει ενσυναίσθηση, είναι ανοιχτός σε νέα μάθηση, είναι ευέλικτος και μπορεί να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις. Το τελευταίο αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις των οποίων συμμετέχουν Ρομά μαθητές. Με δεδομένες τις συχνά αυξημένες προκαταλήψεις και αντίστοιχα στερεότυπα των μελών της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στους Ρομά μαθητές σε σύγκριση με μέλη άλλων πληθυσμιακών ομάδων, η υπέρβαση των παραπάνω στοιχείων χρειάζεται να βρίσκεται στο επίκεντρο της αναστοχαστικής διαδικασίας τόσο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Ρομά μαθητές όσο και γενικότερα.

Είναι προφανές ότι οι ιδεολογικές θέσεις ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού έρχονται σε απόλυτη αντίθεση με τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείματος, δηλαδή τη θεωρία που ιεραρχεί τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους και υποστηρίζει ότι άτομα που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πολιτισμό μεταφέρουν πολιτισμικό έλλειμα, στερεοτυπική άποψη ιδιαίτερα δεδομένη για τους Ρομά μαθητές. Ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός γνωρίζει την αντίθεση μεταξύ της διαπολιτισμικής και της αφομοιωτικής προσέγγισης. Δεν προσπαθεί να επιβάλλει στους άλλους την κυρίαρχη ταυτότητα, αλλά αποδέχεται και σέβεται το σύνολο των χαρακτηριστικών της ετερότητας και την ταυτότητα με την οποία ο κάθε άλλος επιθυμεί να αυτοπροσδιορίζεται. Κυρίως, ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός προσεγγίζει την πολιτισμική ταυτότητα ως ένα διαρκές γίνεσθαι και όχι ως ένα αchronικό και παγιωμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Γνωρίζει ότι η διεργασία συγκρότησης της πολιτισμικής ταυτότητας είναι μια δυναμική διεργασία και ότι η διεργασία αυτή είναι ακόμη πιο δυναμική και μακροχρόνια σε εκείνους που βρίσκονται στην λεγόμενη ενδιάμεση ζώνη (borderlands) (Ogbu, 1991), δηλαδή σε εκείνους, που ζουν ανάμεσα σε διαφορετικούς κόσμους και πολιτισμούς, όπως ισχύει χαρακτηριστικά την περίπτωση των Ρομά.

Σε αντίθεση με τον διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό, εκείνος που δεν διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα συνήθως δεν λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική ποικιλία που χαρακτηρίζει την ομάδα των μαθητών. Δεν συνειδητοποιεί τις πολιτισμικές αναφορές που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και οι οποίες συχνά είναι σημαντικά διαφορετικές από εκείνες των μαθητών. Ιεραρχεί τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα, η οποία συνήθως ταυτίζεται με την κυρίαρχη, ως ανώτερη των υπόλοιπων ταυτοτήτων και συχνά κάνει διακρίσεις σε βάρος των μαθητών που προέρχονται από μη κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα διαπολιτισμικά μη ικανού εκπαιδευτικού αποτελεί εκπαιδευτικός, η οποία πριν λίγα χρόνια δήλωνε σε συνέντευξή της σε τοπική ελληνική εφημερίδα:

«Εμένα δεν μ' ενδιαφέρει αν το παιδί που είναι απέναντί μου είναι Έλληνας, Αλβανός, Τσιγγάνος, ό,τι θέλει ας είναι. Εμένα μ' ενδιαφέρει να με ακούει και να μη δημιουργεί προβλήματα στη δουλειά μου».

Μια τέτοια άποψη, αν και σε ένα πρώτο επίπεδο φαίνεται να υποστηρίζει την ισοτιμία μεταξύ των μαθητών, σε ένα δεύτερο επίπεδο είναι μια άποψη που φαίνεται να αγνοεί ότι όλοι οι μαθητές, και πολύ περισσότερο οι μαθητές με διαφορετική από την κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα, δεν ξεκινούν από κοινή αφετηρία, στοιχείο που πρέπει να λάβει υπόψη της η εκπαιδευτικός και να πλαισιώσει τη διδασκαλία της με βάση τις αρχές τόσο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Απόψεις, όπως της παραπάνω εκπαιδευτικού, αντιπροσωπεύουν τη στάση της λεγόμενης 'πολιτισμικής τυφλότητας' ή 'πολιτισμικής αχρωματοψίας', στάση αντίθετη με την θεωρία και πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι απόψεις της πολιτισμικής τυφλότητας εμμέσως απαξιώνουν τους πολιτισμούς πέραν του κυρίαρχου, κατάσταση η οποία δημιουργεί στους μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα αφενός αισθήματα χαμηλής αυτοεικόνας και αφετέρου δυσπιστίας απέναντι στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αισθήματα αυτά σταδιακά μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή σχολική επίδοση, υιοθέτηση αρνητικών συμπεριφορών απέναντι στο σχολείο, αλλά και σχολική διαρροή. Η περίπτωση των Ρομά μαθητών εύκολα μπορεί να ενταχθεί στο παραπάνω πλαίσιο.

3.2. Πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία

3.2.1. Χαρακτηριστικά της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας

Κατ' αντιστοιχία με την έννοια του διαπολιτισμικού ή διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού έχει αναδειχθεί και ο όρος της πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Σύμφωνα με την Gay (2000) ως πολιτισμικά ευαίσθητη μπορεί να χαρακτηριστεί η διδασκαλία η οποία έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

A. Σέβεται και αναδεικνύει την πολιτισμική ποικιλία της τάξης

Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία σέβεται και αναγνωρίζει τις πολιτισμικές παραδόσεις όλων των μαθητών ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Οι πολιτισμικές παραδόσεις θεωρούνται σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας και συνδέονται με το περιεχόμενό της. Αυτό δεν γίνεται με τρόπο που 'στιγματίζει' τους διαφορετικούς μαθητές, αλλά αντίθετα με τρόπο που υποστηρίζει την ένταξή τους στη σχολική ομάδα και μόνο με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές είναι σύμφωνοι με την δημόσια ανάδειξη της διαφορετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας. Επομένως, αν ένας Ρομά μαθητής δεν θέλει να χαρακτηρίζεται με την συγκεκριμένη ταυτότητα, άρα ούτε και να κάνει αναφορές σε στοιχεία της κουλτούρας του, αυτό γίνεται σεβαστό από τον εκπαιδευτικό. Ο τελευταίος προσπαθεί να δημιουργήσει ένα γενικότερα πολιτισμικά φιλικό κλίμα στην τάξη που θα επιτρέπει στα παιδιά να μιλήσουν, όταν το θελήσουν και είναι τα ίδια έτοιμα, για την πολιτισμική

τους ταυτότητα. Τέλος, η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία είναι απαραίτητο αφενός να βοηθά τους μαθητές να στοχαστούν στις δικές τους πολιτισμικές αξίες και αναφορές και αφετέρου να επαναπροσδιορίσουν λανθασμένες και στερεοτυπικές απόψεις που σχετίζονται με τη γνώση των άλλων πολιτισμών

Β. Συνδέει τη διδασκαλία με το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών

Το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών αποτελεί μια εξαιρετική πηγή πολιτισμικών παραδόσεων και αναφορών που αξιοποιεί η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Συγχρόνως, αυτή η προσέγγιση διδασκαλίας συνδέει τις θεωρητικές αναφορές με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα την οποία καθημερινά βιώνουν οι μαθητές. Ο σεβασμός, η ανταλλαγή και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις αποτελεί κεντρικό σκοπό της

πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας. Είναι προφανές ότι η σύνδεση με το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών γίνεται με διαδικασίες που σέβονται τις πολιτισμικές αξίες του παραπάνω περιβάλλοντος και μόνο με την προϋπόθεση ότι τα υποκείμενα που ανήκουν ή αντιπροσωπεύουν το παραπάνω περιβάλλον επιθυμούν και είναι έτοιμα να συνεργασθούν με το σχολικό περιβάλλον. Για την περίπτωση των Ρομά μαθητών πιθανόν να χρειαστεί περισσότερος χρόνος προετοιμασίας για την σύνδεση σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι αρνητικές εμπειρίες της πλειονότητας των ενηλίκων Ρομά με το σχολείο συχνά λειτουργούν φοβικά και αγχογόνα για τους ίδιους, εμποδίζοντας κάποιες φορές την ανάπτυξη της συνεργασίας με το σχολείο.

Γ. Είναι ευρεία και πολυδιάστατη

Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία δεν ενδιαφέρεται μόνο για την υποστήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των μαθητών, αλλά και για την σχολική τους επίδοση. Δίνει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες ο καθένας ξεκινά. Επομένως η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία διαθέτει τα χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Για την περίπτωση πολλών μαθητών Ρομά είναι φανερό ότι οι συνθήκες ζωής και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των περισσότερων οικογενειών δεν προωθούν την συστηματική σχολική φοίτηση με αποτέλεσμα οι μαθητές Ρομά να εμφανίζουν πολλά γνωστικά κενά. Οι στρατηγικές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μπορούν να βοηθήσουν στην κάλυψη των παραπάνω κενών και στην βελτίωση της αυτοεικόνας των συγκεκριμένων μαθητών. Γενικότερα, η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία δεν ενδιαφέρεται μόνο για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά και για τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις διδακτικές τεχνικές, τις μεθόδους αξιολόγησης.

Δ. Είναι ενδυναμωτική, μετασχηματιστική και απελευθερωτική

Παράλληλα με την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία ενδιαφέρεται για την βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεικόνας τους, παράγοντες που σχετίζονται άμεσα και με την αυτοπεποίθησή τους. Ειδικότερα για τους Ρομά μαθητές η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης αποτελεί ένα βασικό στόχο

της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μεταφέροντας συνήθως γενικότερες αρνητικές απόψεις για το σχολικό περιβάλλον, πολλοί Ρομά μαθητές έρχονται σε αυτό με τον φόβο και την συχνά 'αυτοεκπληρούμενη προφητεία' της αποτυχίας. Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει, μέσα από τις κατάλληλες διαδικασίες τους μαθητές αυτούς, να αναπτύξουν θετικήεικόνα για τον εαυτό τους ως μέλος της σχολικής ομάδας. Η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία καλλιεργεί τον αναστοχασμό και την επιθυμία των μαθητών για δράση. Επίσης, στοχεύει στον μετασχηματισμό των αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών απέναντι στην ετερότητα, εστιάζοντας στην υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τα μέλη εθνοπολιτισμικών και άλλων μειονοτήτων. Εντέλει η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν τη δική τους 'φωνή', να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να οδηγηθούν σε πολιτισμική χειραφέτηση, με τον τρόπο που ο Φρέιρε (2007) δίνει περιεχόμενο στην έννοια της χειραφέτησης και απελευθέρωσης και εστιάζει στην ελευθερία να εκφράζει κανείς ελεύθερα την ταυτότητα του, χωρίς φόβο και άγχος, κάνοντας κριτική στις κατασκευασμένες απόψεις που συχνά η κυρίαρχη εκάστοτε ομάδα μεταφέρει ως μοναδικές και αυτονόητες 'αλήθειες'.

3.2.2. Εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας

Είναι προφανές ότι η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία δεν έχει καμία σχέση με τις δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας, όπου το κέντρο της διδακτικής διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός, ενώ οι μαθητές θεωρούνται παθητικοί αποδέκτες της γνώσης. Οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί η πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία συνδέονται με εκείνες που αξιολογεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Επικεντρώνονται στον ίδιο τον μαθητή, τα βιώματα και τις εμπειρίες του, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του. Αξιοποιούν τις τεχνικές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης, της κριτικής παιδαγωγικής και της ερευνητικής προσέγγισης της γνώσης. Ανάμεσα στις καταλληλότερες διδακτικές τεχνικές για την ανάπτυξη της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας είναι οι ομάδες εργασίας, η αξιοποίηση των αφηγήσεων, οι μελέτες περίπτωσης και η μέθοδος project.

A. Οι ομάδες εργασίας

Σύμφωνα με την Gay (2000) οι ομάδες εργασίας αποτελούν «πυλώνα-κλειδί» για τη πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία, αφού μέσα από τις ομάδες, εκτός από την δημιουργική προσέγγιση του

γνωστικού αντικειμένου, καλλιεργείται κλίμα γνωριμίας, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, όπως είναι οι Ρομά μαθητές, μπορούν πολύ πιο εύκολα να συνεργασθούν με τους συμμαθητές τους στο πλαίσιο μικρότερων ομάδων εργασίας παρά στο σύνολο της τάξης. Οι πιθανές δυσκολίες της γλώσσας ξεπερνιούνται πολύ πιο εύκολα στις μικρότερες ομάδες, καθώς και εμπόδια που σχετίζονται με την χρήση διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων και αναφορών. Εξάλλου, πολλοί μαθητές που προέρχονται από μη κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες μαθαίνουν καλύτερα και ευκολότερα στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας παρά σε ατομικό πλαίσιο, γιατί ο τρόπος αυτός ανταποκρίνεται περισσότερο στους δικούς τους πολιτισμικούς κώδικες μάθησης που είναι περισσότερο συλλογικοί παρά ατομικοί. Πολλοί μαθητές Ρομά ανήκουν στην παραπάνω περίπτωση. Είναι προφανές ότι ο χωρισμός μαθητών σε ομάδες γίνεται με την προϋπόθεση ότι οι ομάδες είναι όσο γίνεται περισσότερο μικτές. Μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, φύλο, σχολική επίδοση και άλλα χαρακτηριστικά συνεργάζονται στην ίδια ομάδα, ενώ εναλλάσσονται και οι ρόλοι των μαθητών στην ίδια ομάδα (συντονιστής, βοηθός συντονιστή κ.ά).

Β. Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια κριτική προσέγγιση και ανάλυση διαφόρων γεγονότων, αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών τόσο από το σχολικό όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ιδιαίτερη αποτελεσματική διδακτική μέθοδο στο πλαίσιο της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, αφού προσφέρεται για την σε βάθος μελέτη περιστατικών που συνδέονται είτε με θετική είτε αρνητική διαχείριση της ετερότητας. Ακριβώς επειδή η μελέτη περίπτωσης εστιάζει στην ανάλυση πραγματικών ή κατασκευασμένων σεναρίων, κινητοποιεί έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι συχνά ταυτίζονται με ρόλους των πρωταγωνιστών στα συγκεκριμένα σενάρια. Είναι προφανές ότι οι μελέτες περίπτωσης λειτουργούν ως αφόρμηση, ενώ ακολουθεί συζήτηση προκειμένου να επιτευχθούν οι εκάστοτε διδακτικοί στόχοι.

Γ. Η αυτοβιογραφική αφήγηση

Οι αυτοβιογραφικές ιστορίες αφορούν στην προφορική ή γραπτή περιγραφή βιωμάτων και εμπειριών που συνδέονται, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο με τη ζωή των αφηγητών. Οι αφηγήσεις βοηθούν τους μαθητές να αναστοχασθούν πάνω στις εμπειρίες τους ή να δουν ‘έξω από το κουτί’ Butcher (2006, 206), δηλαδή να κάνουν μια διαφορετική ανάγνωση εκείνων που θεωρούσαν μέχρι τώρα ως αυτονόητα. Αυτή η νέα ματιά, περιέχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας αναστοχαστικής διαδικασίας που μπορεί να οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην ετερότητα. Μέσα από τις αυτοβιογραφικές αφηγήσεις τους οι μαθητές αφηγούνται και αναστοχάζονται με άξονα τις δικές τους φωνές. Έτσι, σταδιακά, οι αυτοβιογραφικές ιστορίες αποτελούν κριτικές αφηγήσεις που κινητοποιούν τους μαθητές να κατανοήσουν τους πολιτισμικούς

κώδικες που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για την ερμηνεία του κόσμου, το πώς απέκτησαν τους κώδικες αυτούς και το πώς οι κώδικες αυτοί επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους άλλους. Είναι προφανές ότι για να λειτουργήσουν οι αφηγήσεις ως διδακτική τεχνική είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφαλείας στην σχολική τάξη. Η δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους Ρομά μαθητές, οι οποίοι συχνά νιώθουν το σχολικό περιβάλλον ως ένα φοβικό περιβάλλον. Η αίσθηση ενός τέτοιου περιβάλλοντος συχνά λειτουργεί αρνητικά στην έκθεσή τους μέσα από την αφήγηση ή άλλες τεχνικές που προϋποθέτουν την εμπιστοσύνη προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Δ. Η μέθοδος project

Μια διδακτική προσέγγιση που προσφέρεται ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας είναι η μέθοδος των σχεδίων εργασίας ή μέθοδος project. Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν δοθεί για το σχέδιο εργασίας συμφωνούν ότι αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που έχει αφετηρία τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών, αξιοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση, προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζει στην απόκτηση της γνώσης με ερευνητικές- ανακαλυπτικές μεθόδους (Helm and Katz, 2003).

Σύμφωνα με τον Μάγο (2004) το γεγονός ότι η μέθοδος project αποτελεί μια μορφή βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, δηλαδή μιας διδασκαλίας που έχει ως αφετηρία τις βιωματικές καταστάσεις των μαθητών τόσο από το σχολικό όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, την ιεραρχεί ως μία από τις καταλληλότερες μεθόδους για την προσέγγιση και διερεύνηση διαπολιτισμικών θεμάτων. Οι εμπειρίες, ανάγκες, απορίες και προσδοκίες των μαθητών αποτελούν τον πυρήνα της διδακτικής προσέγγισης ενός διαπολιτισμικού προγράμματος. Η ανταλλαγή των βιωμάτων, η παρουσίαση του καθημερινού τρόπου ζωής, η επισήμανση των αναγκών του αφορούν το παρόν, αλλά και των σχεδίων για το μέλλον, οδηγούν στην ουσιαστική γνωριμία και βαθύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Μάγος, 2013).

Η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαιότητας, όπου τα παιδιά μπορούν χωρίς αναστολές να εκφράσουν τα βιώματα, τα προβλήματα, αλλά και τα όνειρά τους αποτελεί ένα ακόμη συστατικό στοιχείο των διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Ένα τέτοιο κλίμα μπορεί σταδιακά να δημιουργηθεί μέσα από τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, όπως αυτές καλλιεργούνται μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου project. Το κοινό έργο που έχει να παραγάγει η κάθε ομάδα στην εξέλιξη του project αποτελεί κοινό στόχο που συσπειρώνει τα μέλη της και ισχυροποιεί τους δεσμούς τους. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της μεθόδου project την καθιστούν μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο σε κάθε τάξη, αλλά ακόμη περισσότερο σε τάξεις όπου συμμετέχουν μαθητές Ρομά. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η ένταξη των μαθητών σε μικρότερες μικτές ομάδες, η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών και η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, μπορούν να

βοηθήσουν τους Ρομά μαθητές να υπερβούν πιθανά εσωτερικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν σχετικά με την ένταξή τους στην σχολική τάξη.

4. Η εκπαίδευση των Ρομά

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τόσο γενικότερα θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, καθώς και στοιχεία σχετικά με την Ρομανί, την γλώσσα των Ρομά.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, εκπαίδευση, γλώσσα, Ρομανί

4.1. Γενικά θέματα

Σύμφωνα με το EU Monitoring and Advocay Program (2007) ο συνολικός αριθμός των Ρομά στην Ευρώπη κυμαίνεται από οκτώ ως δώδεκα εκατομμύρια. Ο αριθμός δεν μπορεί να προσδιορισθεί με ακρίβεια αφενός λόγω των συχνών μετακινήσεων του συγκεκριμένου πληθυσμού και αφετέρου λόγω της επιθυμίας ενός σημαντικού αριθμού Ρομά να μην δηλώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα προκειμένου να αποφύγουν τον στιγματισμό.

Οι Curran, Fay & Mc Gaughey (2018) υποστηρίζουν, παρουσιάζοντας αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα, ότι οι Ρομά στην Ευρώπη αντιμετωπίζουν άμεσες ή έμμεσες διακρίσεις σε ζητήματα στέγασης, εργασίας, υγείας, αντιμετώπισης από τη αστυνομία καθώς και σε θέματα συνεργασίας με τις δημόσιες υπηρεσίες και λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τους ίδιους επίσημη έρευνα σε έντεκα ευρωπαϊκές χώρες διαπίστωσε ότι 80% του πληθυσμού ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας με βάση το εθνικό επίπεδο της κάθε χώρας, ενώ 30% των παιδιών αντιμετώπισαν πρόβλημα πείνας τουλάχιστον μια φορά τον προηγούμενο μήνα από εκείνο που πραγματοποιήθηκε η αντίστοιχα έρευνα.

Με δεδομένα τα διαχρονικά και σε διεθνές επίπεδο υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού των Ρομά, το θέμα της εκπαίδευσής τους φαίνεται να απασχολεί τις περισσότερες χώρες του κόσμου. Ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση το ιδιαίτερα αυξημένο ποσοστό αναλφαβητισμού των Ρομά οδήγησε πολλές ευρωπαϊκές χώρες να θέσουν το συγκεκριμένο θέμα στο κέντρο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής.

Είναι προφανές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων χωρών είναι πολιτισμικά προσανατολισμένο (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, εγγραφή μαθητών, διάρθρωση αιθουσών κλπ) προς τους μαθητές της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας και άρα μη φιλικό προς μαθητές που ανήκουν σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες, όπως είναι οι μαθητές Ρομά. Οι τελευταίοι μην βρίσκοντας μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον κάποιες πολιτισμικές αναφορές και κώδικες που να αντιστοιχούν στα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με πολλούς άλλους παράγοντες όπως οι

συχνές διακρίσεις και ακραίες συμπεριφορές εναντίον τους, νιώθουν το σχολικό περιβάλλον αφιλόξενο και εχθρικό και εύκολα το εγκαταλείπουν.

Η ‘εκπαίδευση ίσων ευκαιριών’, ένα κοινό και βασικό σύνθημα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες συνεχίζει, στις περισσότερες των περιπτώσεων να παραμένει ένας λόγος κενός ουσιαστικού περιεχομένου. Οι μαθητές Ρομά, όπως και μαθητές άλλων εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων, μην έχοντας προφανώς κοινή αφετηρία με τους περισσότερους συνομηλίκους που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα, δεν έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά εμποδίων που καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την συμμετοχή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στον συγκεκριμένο πληθυσμό σε συνδυασμό με τις απόψεις περί πολιτισμικού ελλείμματος, όπως αυτές αναπτύχθηκαν σε προηγούμενη ενότητα, αποτελούν βασική τροχοπέδη στην εκπαίδευση των Ρομά. Εξάλλου, ένα μεγάλο μέρος της εθνοπολιτισμικά κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας αν δεν ενστερνίζεται το ‘πολιτισμικό έλλειμμα’ των Ρομά είναι υπέρ μιας αφομοιωτικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η γλώσσα των Ρομά, η Ρομανί, είναι ουσιαστικά απαγορευμένη στο σχολικό περιβάλλον, ενώ οι αναφορές στην ρόμικη κουλτούρα είναι συνήθως επιφανειακού και φολκλορικού τύπου και δεν βοηθούν στην συμπερίληψη των Ρομά μαθητών στη σχολική τάξη.

Αντίστοιχα, συνηθισμένη είναι μια φιλανθρωπικού τύπου προσέγγιση προς τους μαθητές Ρομά, η οποία είναι έξω από το πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης και δεν συμβάλλει στη ανάπτυξη μιας ισότιμης σχέσης μεταξύ των μαθητών. Στις περισσότερες χώρες εκ μέρους της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής πλειονότητας, οι Ρομά συνεχίζουν να αντιμετωπίζονται ως μια ‘προβληματική’ πληθυσμιακή ομάδα, να βρίσκονται ή να κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό, να αποτελούν συχνά θύματα διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών τόσο από τους επίσημους θεσμούς όσο και από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων. Οι Lane, Spencer and Jones (2014) επισημαίνουν τα σημαντικά αυξημένα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού που υφίστανται οι μαθητές Ρομά στην Μ. Βρετανία και Ιρλανδία, σε σύγκριση με μαθητές τόσο της κυρίαρχης ομάδας όσο και άλλων μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων.

Είναι προφανές ότι για να σπάσει ο παραπάνω φαύλος κύκλος πρέπει να σχεδιασθούν και να λειτουργήσουν οργανωμένες στρατηγικές με σκοπό την σταδιακή κοινωνική και σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός αφενός για να υποστηρίξουν την φοίτηση των ίδιων των Ρομά μαθητών και την υπέρβαση των εμποδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου να βοηθήσουν στην άμβλυση των στερεοτύπων των μη Ρομά μαθητών σε βάρος των Ρομά. Το σχολείο χρειάζεται να κάνει τις αναγκαίες εκείνες προσαρμογές ώστε να γίνει φιλικό προς τους Ρομά μαθητές, κατανοώντας και σεβόμενο τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορούν να αποτελέσουν το κατάλληλο πλαίσιο τόσο στην θεωρία όσο και στην πράξη

ώστε η σχολική συμπερίληψη των μαθητών Ρομά σταδιακά να γίνει πραγματικότητα. Σε μια τέτοια διαδικασία ιδιαίτερα κρίσιμος και καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης.

4.2. Η γλώσσα των Ρομά

Σύμφωνα με το SALTO Cultural Diversity Resource Centre (2016) οι Ρομά μιλούν πολλές διαφορετικές διαλέκτους, οι οποίες στο σύνολό τους προέρχονται από αρχαίες γλώσσες και διαλέκτους της Ινδίας. Ανάμεσα στις διαφορετικές διαλέκτους της Ρομανί, υπάρχουν πολλές κοινές λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται από το σύνολο των Ρομά. Οι διάλεκτοι της Ρομανί έχουν εμπλουτισθεί με λέξεις από τις γλώσσες των χωρών που πέρασαν οι διάφορες ομάδες Ρομά, καθώς με πολλές λέξεις της γλώσσας της χώρας όπου διαμένουν. Η ρομανί είναι παραδοσιακά μόνο προφορική γλώσσα, όμως τα τελευταία χρόνια με πρωτοβουλία της Διεθνούς Ένωσης Ρομά γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί και επίσημη γραπτή γλώσσα των Ρομά.

Οι περισσότεροι Ρομά μαθητές είναι δίγλωσσοι, καθώς γνωρίζουν τόσο την διάλεκτο της ρομανί που μιλούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και την γλώσσα της χώρας όπου διαμένουν. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι Ρομά μαθητές που μετακινούνται μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας σε διαφορετικές περιοχές της χώρας, εύκολα μαθαίνουν τοπικές ελληνικές διαλέκτους (πχ κρητικά, κυπριακά κ.α), ενώ όσοι από αυτούς έρχονται σε επαφή με τουρίστες γρήγορα μαθαίνουν και λέξεις/φράσεις ξένων γλωσσών.

Η πράξη έχει αποδείξει ότι αν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (λειτουργία τάξεων υποδοχής, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, ειδικά επιμορφωμένοι και διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί κ.λπ) οι Ρομά μαθητές μπορούν να κάνουν σημαντικές προόδους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, στοιχείο που θα βοηθήσει ιδιαίτερα και τη γενικότερη σχολική τους επίδοση. Συγχρόνως, είναι σημαντικό οι Ρομά μαθητές να νιώθουν στο σχολικό περιβάλλον την άνεση να μιλούν και να εκφράζονται και στην μητρική τους γλώσσα.

Η υποτίμηση της μητρικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε μια γενικότερη εμπλοκή των γλωσσικών δεξιοτήτων τους παράλληλα με μείωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας τους. Μια τέτοια κατάσταση με δεδομένη συχνά την απουσία κατάλληλης υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί εύκολα να οδηγήσει κάποιους Ρομά μαθητές σε σχολική αποτυχία, καθώς και σχολική διαρροή. Αντίθετα, η αξιοποίηση του πλαισίου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από διαπολιτισμικά ικανούς παιδαγωγούς μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην βελτίωση της επίδοσης και στην αποτελεσματική σχολική ένταξη των μαθητών.

4.3. Η περίπτωση της Ελλάδας

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τους Παπακωσταντίνου, Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ (2004), ο αλφαριθμητισμός των Ρομά πλησιάζει το 70%. Αν και σε σύγκριση με το παρελθόν έχει αυξηθεί ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά στα Δημοτικά Σχολεία, συνεχίζουν να υπάρχουν πολλά παιδιά σχολικής ηλικίας εκτός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ σύμφωνα με παλαιότερη δήλωση της διευθύντριας του Ευρωπαϊκού Κέντρου για τα Δικαιώματα των Ρομά η Ελλάδα αποτελούσε την χειρότερη χώρα σε ζητήματα εκπαίδευσης Ρομά στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη (Ευθυμιάδου, 2007, 50).

Το Υπουργείο Παιδείας από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και ύστερα δείχνει ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, ιδρύοντας τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα σε σχολεία όπου φοιτούν Ρομά μαθητές, αλλά και επιδιώκοντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Την ίδια περίοδο, λαμβάνοντας υπόψη αποτελεσματικές στρατηγικές άλλων ευρωπαϊκών χωρών, δημιουργήθηκε η κάρτα φοίτησης για τους μαθητές Ρομά μαθητές, η οποία δίνει την δυνατότητα στους μαθητές που αλλάζουν συχνά τόπο εγκατάστασης λόγω μετακίνησης της οικογένειάς τους να μπορούν να μετεγγράφονται σε σχολείο του νέου τόπου.

Από το 1997 ξεκίνησε να λειτουργεί με συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και της ελληνικής πολιτείας το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» το οποίο με ενδιάμεσες διακοπές λειτούργησε μέχρι πρόσφατα με την ονομασία «Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά». Στην πραγματοποίηση του προγράμματος αυτού συνεργάστηκαν το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διδάσκοντας από άλλα ελληνικά πανεπιστήμια καθώς και εξωτερικοί ερευνητές και συνεργάτες. Οι δράσεις του πραγματοποιήθηκαν σε ένα σημαντικό τμήμα της ελληνικής περιφέρειας όπου συναντώνται οικισμοί Ρομά. Σκοπός του προγράμματος ήταν η σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά και οι δράσεις του κάλυψαν πολλά και διαφορετικά πεδία της εκπαίδευσης, όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης, η συμβουλευτική γονέων, ο σχεδιασμός δράσεων διαμεσολάβησης μεταξύ σχολείου και κοινότητας και πολλά ακόμη. Θα χρειαζόταν πολλές σελίδες για να παρουσιάσει κανείς αναλυτικά το παραπάνω πρόγραμμα, όμως αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με τις δράσεις του, το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό καθώς και άλλα θέματα έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο από τους φορείς που συμμετείχαν στην υλοποίησή του.

Παρά τις θετικές παρεμβάσεις του παραπάνω προγράμματος η χαμηλή σχολική επίδοση και η σχολική διαρροή συνεχίζουν να είναι αυξημένες για την περίπτωση των Ελλήνων Ρομά μαθητών. Σύμφωνα με την έρευνα της Ευθυμιάδου (2007) οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ως κυρίαρχες αιτίες οικονομικούς παράγοντες (φτώχεια, 34%) και κοινωνικούς παράγοντες (περιθωριοποίηση,

ρατσισμός, 29%). Μικρότερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών (8%) που αποδίδουν την σχολική διαρροή στην

έλλειψη σύνδεσης σχολείου και εργασίας, ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών προτάσσουν ως αιτία την ασυμβατότητα της κουλτούρας των Ρομά με το σχολείο.

Η μη σύνδεση του σχολείου με την εργασία φαίνεται πράγματι να είναι ένας λόγος που Ρομά μαθητές διαρρέουν από το σχολείο καθώς μέσα από τις οικογενειακές ιστορίες γνωρίζουν ότι οι επαγγελματικές ευκαιρίες που θα έχουν ως Ρομά, ακόμη και έχοντας ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση θα είναι περιορισμένες, αφού η ρόμικη ταυτότητα θα συνεχίσει να αποτελεί αιτία επαγγελματικών διακρίσεων σε βάρος τους. Με δεδομένη εξάλλου την προβληματική οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι νέοι Ρομά αποφασίζουν να εγκαταλείψουν το σχολείο και να αναζητήσουν μια από τις συνήθεις εργασίες των Ρομά προκειμένου να συμβάλλουν στο χαμηλό οικογενειακό εισόδημα. Εξάλλου, σύμφωνα με τις Fakiola and Arvanitis (2018) η κάθετη εκ των άνω προς τα κάτω δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε συνδυασμό με τις κάθετες σχέσεις εξουσίας που συχνά λειτουργούν μέσα στην ίδια κοινότητα των Ρομά συνεχίζουν να αποτελούν σημαντικά εμπόδια για την εκπαιδευτική εξέλιξη των νέων Ρομά.

Αντίθετα, το επιχείρημα της ασυμβατότητας της κουλτούρας των Ρομά με το σχολείο, το οποίο συνεχίζει να είναι κυρίαρχο επιχείρημα όχι μόνο πολλών εκπαιδευτικών, αλλά και ενός μεγάλου ποσοστού της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας αποτελεί μια εύκολη ‘δικαιολογία’ προκειμένου να αποδώσει την ευθύνη στους ίδιους τους Ρομά, χωρίς να μπει σε μια διαδικασία αναστοχασμού των δικών της ευθυνών. Έτσι, ο εκπαιδευτικός που προτάσσει απόψεις του τύπου ‘όσο και να προσπαθήσω εγώ, αυτοί δεν μαθαίνουν’ είναι φανερό ότι δεν έχει πραγματική επιθυμία να ασχοληθεί με την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, καλυπτόμενος πίσω από τα κυρίαρχα στερεότυπα και προκαταλήψεις. Είναι προφανές ότι ένας τέτοιος εκπαιδευτικός αγνοεί τις αξίες και τις αρχές τόσο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ένα κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών. Αν και ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει δυνατότητα σημαντικών αποτελεσματικών παρεμβάσεων ακόμη και στο πλαίσιο ενός μη φιλικού για την εκπαίδευση των Ρομά γενικότερου εκπαιδευτικού συστήματος, η θεσμική κατοχύρωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα συμβάλλει στην αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, προωθώντας τόσο την διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και τις στρατηγικές και τα μέσα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής θα μπορέσει να επιφέρει περισσότερα και σημαντικότερα αποτελέσματα.

5. Ενδεικτικές καλές πρακτικές για τάξεις με Ρομά και μη Ρομά μαθητές

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται καλές πρακτικές για τάξεις με Ρομά και μη Ρομά μαθητές από την προσχολική, δημοτική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: καλές πρακτικές, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», σχέδια εργασίας

Για την περίπτωση της Ελλάδας, η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών τις τελευταίες δεκαετίες συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις του προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω. Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, εκτός των άλλων, αναπτύχθηκαν πολλές καλές πρακτικές, εκ των οποίων στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο ενδεικτικές. Η πρώτη αφορά στην δράση «Με αφορμή... Το δικό μας μεγάλο βιβλίο», ενώ η δεύτερη σε ένα σχέδιο εργασίας με τίτλο «Κλωστές ενωμένες κρατάνε λιοντάρι».

5.1. «Με αφορμή... Το δικό μας μεγάλο βιβλίο».

Η δράση «Με αφορμή... Το δικό μας μεγάλο βιβλίο» αφορούσε στην δημιουργία ενός πρωτότυπου βιβλίου το οποίο δημιούργησαν έφηβοι και έφηβες Ρομά, 14-18 ετών, που κατοικούν στην περιοχή του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης. Τον σχεδιασμό, συντονισμό και επιμέλεια της δράσης έκανε ο εκπαιδευτικός κ. Άγγελος Χατζηνικολάου. Το βιβλίο περιέχει αυθεντικά κείμενα που έγραψαν συλλογικά οι συμμετέχοντες/ουσες νέοι/ες Ρομά με αφορμή διάφορα παγκόσμια, εγχώρια, τοπικά, αλλά και προσωπικά γεγονότα. Εκτός από τα κείμενα, στο βιβλίο υπάρχουν ζωγραφιές, κολλάζ, χάρτες και άλλες παρεμβάσεις των συμμετεχόντων. Το πολυτροπικό αυτό υλικό εκδόθηκε από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης» και μπορεί κανείς να το βρει ολόκληρο στην ιστοσελίδα του προγράμματος: <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/4>

Αν και στην συγκεκριμένη δράση συμμετείχαν μόνο έφηβοι/ες Ρομά, επομένως δεν υπάρχουν στοιχεία διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, είναι προφανές ότι αποτελεί μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για την προώθηση του γραμματισμού των Ρομά και ιδιαίτερα των νέων που έχουν από νωρίς διακόψει ή εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Συγχρόνως, εκτός από τον γραμματισμό η δημιουργία του βιβλίου σε συνδυασμό με τις συζητήσεις που συνόδευσαν την δημιουργία του είναι προφανές ότι καλλιέργησε τον κριτικό στοχασμό, προωθώντας ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, αντίστοιχο με εκείνο που αναφέρει ο Φρέιρε (1997). Αναλύοντας το περιεχόμενο και τον τρόπο παραγωγής του παραπάνω υλικού η Σκούρτου (2015) υπογραμμίζει το πώς ενδεικτικές καλές πρακτικές, όπως η παραπάνω, λειτουργούν

αποτελεσματικά για την μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, την ενδυνάμωση της ταυτότητας και την γεφύρωση νοημάτων.

5.2. Σχέδιο εργασίας: «Κλωστές ενωμένες κρατάνε lionτάρι»

Το σχέδιο εργασίας που περιγράφεται στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε στην Ε΄ τάξη ενός πολυπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου της Μαγνησίας, στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά. Επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος για την περιοχή της Θεσσαλίας ήταν ο καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Χ. Γκόβαρης, ενώ το συγκεκριμένο project σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από τον Αναπληρωτή Καθηγητή του ίδιου Πανεπιστημίου κ. Κώστα Μάγο.

Οι μαθητές της τάξης, όπως και ολόκληρου του σχολείου, προέρχονταν από Ρομά και μη Ρομά οικογένειες που κατοικούν στην περιοχή του σχολείου. Βασικός σκοπός του σχεδίου εργασίας ήταν η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών, η ανάπτυξη στάσεων ενσυναίσθησης απέναντι στην ετερότητα, αλλά και η κατανόηση της δύναμης της συνεργασίας και της συλλογικότητας. Ο τελευταίος αυτός στόχος του σχεδίου εργασίας αποτέλεσε και αφορμή για τον τίτλο του (Κλωστές ενωμένες κρατάνε lionτάρι) που προέρχεται από μια αφρικανική παροιμία. Οι βασικές δραστηριότητες του σχεδίου εργασίας επικεντρώθηκαν στην συνεργασία μεταξύ Ρομά και μη Ρομά, στην πολιτισμική ανταλλαγή, καθώς και στην διερεύνηση και αναζήτηση λύσεων για τα κοινά, σε Ρομά και μη Ρομά κατοίκους, προβλήματα της περιοχής.

Με δεδομένο ότι Ρομά και μη Ρομά μαθητές κατοικούσαν σε διαφορετικά σημεία του οικισμού, ένα μέρος των δραστηριοτήτων εστίαζε στην επίσκεψη των δύο 'γειτονιών' και στην αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών. Σε κάθε γειτονιά τον ρόλο του 'ξεναγού' είχε η αντίστοιχη ομάδα μαθητών, έχοντας σχεδιάσει μαζί με τον εμπνευστή ένα συγκεκριμένο σχέδιο ξενάγησης με επισκέψεις-σταθμούς σε σημεία που είχαν κάποιο ιδιαίτερο πολιτισμικό ή άλλο ενδιαφέρον. Το project επικεντρώθηκε στα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι κάτοικοι της περιοχής και στην αναζήτηση συλλογικών λύσεων. Στο πλαίσιο αυτό προσκλήθηκαν στο σχολείο τόσο Ρομά και μη Ρομά κάτοικοι προκειμένου να συνομιλήσουν με τους μαθητές. Οι τελευταίοι, δουλεύοντας σε μικτές ομάδες, είχαν ετοιμάσει σχετικές ερωτήσεις, καθώς και μικρά κείμενα-σχόλια για την γειτονιά.

Μια επιπλέον δράση του ίδιου σχεδίου εργασίας ήταν η επίσκεψη στο τοπικό Πανεπιστήμιο, το οποίο παρά την μικρή απόσταση από το χώρο κατοικίας των μαθητών, σε πολλούς από αυτούς δεν ήταν γνωστό. Με αφορμή την επίσκεψη στο Πανεπιστήμιο οι μαθητές έκαναν μικρές, ατομικές και συλλογικές, εργασίες που αφορούσαν στο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, όπου και προσέγγισαν το θέμα της (αν)ισότητας των ευκαιριών, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές και τους σημαντικότερους λόγους της σχολικής διαρροής.

Παράλληλα, τόσο σε συνδυασμό με τις δράσεις του προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» όσο και ανεξάρτητα από αυτό, σημαντικές καλές πρακτικές και πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αναπτύχθηκαν, επίσης, από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή από ομάδες εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις με Ρομά και μη Ρομά μαθητές. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τρεις καλές πρακτικές, εκ των οποίων η πρώτη έγινε σε νηπιαγωγείο, ενώ οι άλλες δύο σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5.3. Τα Παραμύθια των Ρομά

Η δράση που περιγράφεται παρακάτω πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο με Ρομά και μη Ρομά μαθητές και είχε ως πυρήνα τα παραμύθια. Στο νηπιαγωγείο είχαν ήδη αξιοποιηθεί ελληνικά λαϊκά παραμύθια και τα παιδιά με αφορμή αυτά είχαν

πραγματοποιήσει σχετικές δραστηριότητες, γλωσσικές, θεατρικές, εικαστικές και άλλες. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί προσκάλεσαν στο νηπιαγωγείο τον παππού ενός Ρομά μαθητή προκειμένου να αφηγηθεί ένα ρόμικο παραμύθι. Ο παππούς ανταποκρίθηκε και αφηγήθηκε στα παιδιά ένα παραδοσιακό παραμύθι των Ρομά, χρησιμοποιώντας κατά την διάρκεια της αφήγησης και αρκετές λέξεις της ρομανί. Μετά την αφήγηση οι Ρομά μαθητές της τάξης εξήγησαν στους μη Ρομά συμμαθητές τους τις λέξεις της ρομανί που υπήρχαν στο παραμύθι και στη συνέχεια με την βοήθεια των εκπαιδευτικών δημιούργησαν ένα πρώτο μικρό λεξικό με δέκα λέξεις σε ελληνικά και ρομανί. Οι μισές περίπου από τις λέξεις αφορούσαν σε ζώα, καθώς αυτά ήταν πρωταγωνιστές στο παραμύθι, ενώ οι υπόλοιπες ήταν λέξεις χαιρετισμών. Οι ρόμικες λέξεις γράφτηκαν στο λεξικό με ελληνικούς χαρακτήρες, αφού τουλάχιστον για την περίπτωση της Ελλάδας, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η γλώσσα ρομανί συνεχίζει να είναι μόνο προφορική.

Η καταγραφή των ρόμικων λέξεων και η δημιουργία του λεξικού βοήθησε στην αναγνώριση της ρομανί ως μιας ισότιμης με την ελληνική γλώσσα. Συγχρόνως, η παραπάνω διαδικασία έδωσε 'φωνή' στους Ρομά μαθητές, οι είχαν κυρίαρχο ρόλο στην παραπάνω διαδικασία. Ο Ρομά παππούς έπαιξε, επίσης, έναν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του λεξικού, καθώς επιβεβαίωνε και συμπλήρωνε τις γνώσεις των Ρομά μαθητών.

Επόμενη δραστηριότητα ήταν η συνέντευξη με τον παππού. Οι μαθητές με την βοήθεια των εκπαιδευτικών είχαν από τις προηγούμενες μέρες σκεφτεί και συζητήσει τις ερωτήσεις που θα έκαναν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Είχε ενδιαφέρον ο τύπος των ερωτήσεων που διατύπωναν οι Ρομά και οι μη Ρομά μαθητές. Έτσι οι ερωτήσεις των πρώτων αφορούσαν κυρίως θέματα σχετικά με την δουλειά, με την οικονομική κατάσταση και με την μόρφωση του προσκεκλημένου. Οι ερωτήσεις των δεύτερων εστίαζαν κυρίως σε θέματα οικογένειας όπως ο αριθμός των παιδιών και των εγγονιών, το αγαπημένο εγγόνι και άλλα πολλά θέματα που σχετίζονταν με τη δομή της

ευρύτερης οικογένειας του προσκεκλημένου. Ο τύπος των ερωτήσεων που διατύπωναν τα παιδιά προς τον επισκέπτη παππού σηματοδοτούσε και τις πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και πάλι οι Ρομά μαθητές είχαν κυρίαρχο ρόλο καθώς, όπου χρειαζόταν, είχαν έναν ρόλο μεταφραστή ανάμεσα στις ρόμικες λέξεις που χρησιμοποιούσε ο παππούς και στα ελληνικά. Στο πλαίσιο της συνέντευξης ο παππούς αναφέρθηκε δυο φορές στην διαχρονική επιθυμία των Ρομά να έχουν μόνιμη στέγη και εργασία σε αντίθεση με τα κυρίαρχα στερεότυπα για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, καθώς και στις ανάγκες μόρφωσης. Στην σχετική ερώτηση μη Ρομά μαθητή ‘γιατί δεν πήγατε σχολείο;’ ο προσκεκλημένος έδωσε την χαρακτηριστική απάντηση: ‘όταν πεινάς δεν έχεις μυαλό για σχολείο, έχεις μυαλό μόνο να βρεις φαγητό’. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σχολίαζαν τις απαντήσεις του παππού αφενός για να γίνουν περισσότερο κατανοητές από τα παιδιά και αφετέρου για να τις συνδέσουν με γνωστικά στοιχεία και συζητήσεις που είχαν γίνει στο παρελθόν, όπως ήταν τα δικαιώματα του παιδιού.

Η παραπάνω δράση συνέβαλλε στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των Ρομά μαθητών, στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος για την μάθηση και το σχολείο, στην εξάσκηση του προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών.

5.4. Αναφορά στο Ολοκαύτωμα των Ρομά

Μια από τις καλές διαπολιτισμικές πρακτικές που συνδέονται με ζητήματα εκπαίδευσης των Ρομά και προσφέρεται κυρίως για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εστιάζει στο Ολοκαύτωμα των Ρομά. Σύμφωνα με το Council of Europe (2014) το Ολοκαύτωμα των Ρομά, παρά τις χιλιάδες θύματα, αποτελεί ένα ‘άγνωστο ολοκαύτωμα’ για ένα μεγάλο μέρος του ευρωπαϊκού πληθυσμού και για τον λόγο αυτό η ανάγκη να γίνει γνωστό ιδιαίτερα από τις νέες γενιές είναι μεγάλη.

Στην συγκεκριμένη καλή πρακτική η προσέγγιση του Ολοκαυτώματος των Ρομά έγινε στο πλαίσιο εορτασμού της σχολικής γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου. Ως αφορμή αξιοποιήθηκε σχετικό κείμενο για το Ολοκαύτωμα των Ρομά και ζητήθηκε από τους μαθητές σε μικτές ομάδες Ρομά και μη Ρομά να το σχολιάσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι το θέμα του Ολοκαυτώματος του Ρομά ήταν άγνωστο τόσο στους Ρομά όσο και στους μη Ρομά μαθητές. Με αφορμή το εκπαιδευτικό υλικό που είχαν στη

διάθεσή τους οι μαθητές, δουλεύοντας τόσο ατομικά όσο και ομαδικά, έγραψαν διαφόρων μορφών κείμενα (πχ σε μορφή ημερολογίου, αφήγησης, ρεπορτάζ, ντοκομέντου κλπ), ενώ στη συνέχεια να δραματοποίησαν κάποια από αυτά και παρουσίασαν στο πλαίσιο της σχολικής γιορτής της 28^{ης} Οκτωβρίου. Επίσης, με αφορμή το Ολοκαύτωμα των Ρομά, οι μαθητές ύστερα από παρακίνηση των εκπαιδευτικών αναζήτησαν και μελέτησαν και άλλες περιπτώσεις Ολοκαυτώματος από την

παγκόσμια ιστορία, με σκοπό να κατανοήσουν τις αιτίες που οδηγούν στις σκοτεινότερες αυτές στιγμές της ανθρώπινης ιστορίας.

Μια δράση με επίκεντρο το Ολοκαύτωμα των Ρομά, εκτός από το γεγονός ότι αναδεικνύει ένα από τα λιγότερο γνωστά κομμάτια της ιστορίας του συγκεκριμένου πληθυσμού, δημιουργεί ένα πλαίσιο για να αναπτυχθεί σχετική συζήτηση για ζητήματα διακρίσεων και ρατσισμού, αλλά και να συνδεθεί το παρελθόν με το παρόν μέσα από αναφορές σε διακρίσεις που υφίστανται σήμερα οι εθνοπολιτισμικά μη κυρίαρχες πληθυσμιακές ομάδες και μεταξύ αυτών οι Ρομά.

5.5. Η αξιοποίηση των (αυτό)βιογραφικών αφηγήσεων

Μία ακόμη καλή πρακτική που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε ως πυρήνα τις (αυτο)βιογραφικές αφηγήσεις και ιστορίες ζωής. Οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις αποτελούν μια αποτελεσματική διδακτική τεχνική για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής. Στο πλαίσιο της πρακτικής αυτής Ρομά και μη Ρομά μαθητές, ύστερα από τις κατάλληλες οδηγίες και συντονισμό των εκπαιδευτικών, ηχογράφησαν και κατέγραψαν τόσο δικές τους αυτοβιογραφικές αφηγήσεις όσο και αφηγήσεις μελών από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι αφηγήσεις διαβάστηκαν στην τάξη και στη συνέχεια οι μαθητές δουλεύοντας σε μικτές ομάδες πραγματοποίησαν σχετικές εργασίες. Σκοπός των εργασιών ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η κατανόηση των διαφορετικών αφηγημάτων των αφηγητών ανάλογα με την πολιτισμική τους ταυτότητα και την κοινωνική τους καταγωγή, η διερεύνηση πιθανών διακρίσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων που αναδεικνύονταν. Τελικός σκοπός της δράσης ήταν η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Κάνοντας χρήση του πλαισίου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το πλούσιο και πολυδιάστατο υλικό των αφηγήσεων προκειμένου να καλύψει, όπου χρειάζεται, τις επιμέρους εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών της τάξης.

6. 'Παγίδες' σχετικές με την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά

Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει πρακτικές των εκπαιδευτικών που ενώ προσδοκούν την υποστήριξη των Ρομά μαθητών και την προώθηση της διαπολιτισμικής ανταλλαγής μεταξύ Ρομά και μη Ρομά, συχνά δεν έχουν το ζητούμενο αποτέλεσμα.

Λέξεις – κλειδιά: στοχοποίηση, αφομοίωση, εθνοκεντρισμός, πολιτισμικό έλλειμμα, πολιτισμική αχρωματοψία, εξωτικοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εφαρμόσουν προγράμματα και δράσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη, τόσο γενικότερα όσο και ειδικότερα για την περίπτωση των Ρομά, μπορεί να υποπέσουν σε κάποιες ‘παγίδες’. Με τον όρο ‘παγίδες’ εννοούνται εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και εφαρμογές οι οποίες, αν και πιθανόν σε ένα πρώτο επίπεδο φαίνονται ‘διαπολιτισμικές’, στην πραγματικότητα δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής, δημιουργώντας κάποιες φορές ακριβώς αντίθετα, από τα προσδοκώμενα, αποτελέσματα. Συνήθεις παγίδες στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών είναι οι παρακάτω:

6.1. Η παγίδα της στοχοποίησης

Συχνά οι εκπαιδευτικοί θέλοντας να ενισχύσουν την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των Ρομά μαθητών, αναφέρονται στην ταυτότητά τους ή οργανώνουν δραστηριότητες για την ανάδειξη της ρόμικης ταυτότητας, θεωρώντας αυτονόητο ότι αυτό είναι κάτι επιθυμητό και από τους ίδιους τους Ρομά μαθητές. Χωρίς να αποτελεί τον κανόνα, πολλές περιπτώσεις μαθητών Ρομά προτιμούν να μην γίνεται αναφορά στην καταγωγή τους, στοιχείο που νιώθουν ότι τους διαφοροποιεί από την εθνοπολιτισμική πλειονότητα της τάξης. Ένας από τους λόγους μιας τέτοιας επιθυμίας είναι προφανώς ο φόβος στιγματισμού ή απόρριψης αν γίνει γνωστή η εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική, γλωσσική ή όποια άλλη ταυτότητα τους διαφοροποιεί από την πλειονότητα.

Επομένως, για την περίπτωση των μαθητών Ρομά ένας διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός χρειάζεται καταρχάς να διαπιστώσει κατά πόσο οι ίδιοι οι μαθητές επιθυμούν να γίνεται αναφορά στην ταυτότητά τους και στη συνέχεια να αποφασίσει ποιες πιθανές δραστηριότητες για την γνωριμία με στοιχεία της ταυτότητας αυτής θα ήθελε να πραγματοποιήσει. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης ώστε οι Ρομά και γενικότερα οι ‘διαφορετικοί’ μαθητές να μπορέσουν οι ίδιοι κάποιοι στιγμή να αναφερθούν στα στοιχεία της ταυτότητας που τους διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους μαθητές. Όταν συμβεί πλέον αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει σε δράσεις αλληλογνωριμίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών της τάξης, οι οποίες όμως χρειάζεται να είναι σύμφωνες με τις γενικότερες αρχές και αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

6.2. Η παγίδα της αφομοίωσης

Αντίθετη από την παγίδα που αναφέρθηκε προηγουμένως είναι εκείνη της αφομοίωσης. Αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιθυμούν την πολιτισμική αφομοίωση των Ρομά μαθητών από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ταυτότητα. Θεωρούν ότι η ρόμικη ταυτότητα αποτελεί ένα ‘στίγμα’ για τους μαθητές και επομένως σκοπός της εκπαίδευσης είναι η αφομοίωσή τους ή, με άλλα λόγια, η απόκρυψη της πολιτισμικής τους ταυτότητας, τουλάχιστον στο σχολικό περιβάλλον.

Συνήθως, εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους Ρομά μαθητές με καλή σχολική επίδοση πέφτουν στην συγκεκριμένη ‘παγίδα’, πιστεύοντας ότι η ρόμικη ταυτότητα θα λειτουργήσει ανασταλτικά στην σχολική εξέλιξη και κοινωνική αποδοχή των παραπάνω μαθητών. Όπως αναπτύχθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η προσπάθεια αφομοίωσης αποτελεί μια αρνητική προσέγγιση στη διαχείριση της ετερότητας, η οποία έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με την φιλοσοφία της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

6.3. Η παγίδα του εθνοκεντρισμού

Παρόμοια με την παγίδα της αφομοίωσης είναι και η παγίδα του εθνοκεντρισμού. Αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες εκπαιδευτικών που προσπαθούν να ‘κρύψουν’ την ταυτότητα των Ρομά μαθητών κάτω από την κυρίαρχη εθνική ταυτότητα «Έλληνας/Ελληνίδα» αναδεικνύοντας την τελευταία ως σημαντικότερη από κάθε άλλη πολιτισμική ταυτότητα που μπορεί να υπάρχει στην σχολική τάξη. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά υποβαθμίζονται εντελώς, ενώ η ταυτότητα της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας λειτουργεί ως η ιδεατή ταυτότητα.

6.4. Η παγίδα της πολιτισμικού ελλείμματος

Σχετική με τις παραπάνω παγίδες είναι και η παγίδα του πολιτισμικού ελλείμματος. Η παγίδα αυτή αντιπροσωπεύει τις απόψεις σύμφωνα με τις οποίες οι Ρομά μαθητές είναι πολιτισμικά ‘ελλειμματικοί’ σε σχέση με τους μαθητές της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας. Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να καλύψει το παραπάνω ‘έλλειμμα’. Είναι προφανές ότι τέτοιες απόψεις προωθούν στερεοτυπικές και προκατειλημμένες απόψεις για τον ‘άλλον’ και εντέλει ρατσιστικές αντιλήψεις περί ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών. Ο κυρίαρχος πολιτισμός ιεραρχείται ως ανώτερος, ενώ οι ‘άλλοι’ πολιτισμοί θεωρούνται κατώτεροι. Η κουλτούρα των Ρομά σε μια τέτοια ρατσιστικού τύπου ιεράρχηση προφανώς και τοποθετείται στις τελευταίες βαθμίδες της κλίμακας. Σύμφωνα με την διαπολιτισμική προσέγγιση υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές, όμως όχι ‘πολιτισμικά ελλείμματα’. Οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν πρόκληση για πολιτισμική αλληλεπίδραση και λειτουργούν εμπλουτιστικά τόσο για τον κυρίαρχο πολιτισμό όσο και για τους υπόλοιπους.

6.5. Η παγίδα της πολιτισμικής αχρωματοψίας

«Για μένα δεν έχει σημασία αν ο μαθητής είναι Έλληνας, μετανάστης ή Ρομά. Εγώ δεν βλέπω διαφορές ανάμεσα στα παιδιά». Απόψεις, όπως η παραπάνω, αρκετά συνηθισμένες μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν και σε ένα πρώτο επίπεδο εμφανίζονται ως ‘διαπολιτισμικές’ στην πραγματικότητα είναι μακριά από την διαπολιτισμική προσέγγιση. Η τελευταία δεν αρνείται τις

πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, τις οποίες αντιμετωπίζει ως ευκαιρία πολιτισμικής ανταλλαγής και πολιτισμικού πλούτου στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Εξάλλου, ο κάθε μαθητής ξεκινά από μια διαφορετική αφετηρία, μεγαλώνει σε διαφορετικό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, στοιχεία που έτσι κι αλλιώς τον διαφοροποιούν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Προφανώς, οι διαφορές αυτές είναι εντονότερες σε μαθητές που ανήκουν σε εθνοπολιτισμικές μειονότητες και ο εκπαιδευτικός πρέπει να

τις γνωρίζει και να τις αξιοποιεί. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί την κατάλληλη παιδαγωγική πρόταση για την αξιοποίηση των στοιχείων αυτών ώστε να συμβάλλουν στην αποτελεσματική σχολική επίδοση των μαθητών.

6.6. Η παγίδα της εξωτικοποίησης

Πρόκειται για μια από τις πλέον συνηθισμένες παγίδες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αφορά στην προσέγγιση του πολιτισμικά διαφορετικού όχι μέσα από μια αντικειμενική παρουσίαση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του, της ποικιλίας που τα χαρακτηρίζει, καθώς και των πιθανών ετεροτήτων που συνυπάρχουν μέσα στον ίδιο πολιτισμό, αλλά μέσα από μια στερεοτυπική – εξωτική προσέγγιση. Έτσι, η εξωτική προσέγγιση για τους Ρομά αφορά την εικόνα ενός λαού που δεν του αρέσει να έχει μόνιμη στέγη, του αρέσει να ταξιδεύει, να ζει σε σκηνές, να μην πηγαίνει σχολείο και ως μοναδική απασχόληση να έχει τον χορό και το τραγούδι. Είναι προφανές ότι η παραπάνω εικόνα αποτελεί μια καθαρά στερεοτυπική, εξωτική και λανθασμένη παρουσίαση του πληθυσμού των Ρομά, η οποία συστηματικά τους υποβαθμίζει και αποδίδει εντέλειαποκλειστικά στους ίδιους την ευθύνη για την σχολική διαρροή, τις συνθήκες διαβίωσης, την φτώχεια ακόμη και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μια τέτοια εικόνα όχι μόνο δεν βοηθά στην προώθηση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αλλά ουσιαστικά λειτουργεί επιβαρυντικά για τους Ρομά, περιορίζοντας την κουλτούρα τους σε εξωτικές διαστάσεις που δεν αποδίδουν την πραγματικότητα της ζωής τους ούτε και τις πραγματικές τους ανάγκες. Η εξωτική προσέγγιση, αν και συναντιέται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, είναι συνηθέστερη στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, καθώς θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ένας εύκολος τρόπος γνωριμίας με τους Ρομά.

Επίλογος

«Μια φορά ήταν ένα φίδι που έμενε μέσα σε ένα δέντρο. Κι όλο μεγάλωνε και μεγάλωνε μέχρι που δεν χώραγε στο δέντρο και τότε ήθελε να βγει, αλλά δεν μπορούσε. Έσπρωχνε το δέντρο, έσπρωχνε, τίποτα. Μια μέρα πέρασε από κει ένας άνθρωπος που έπαιζε βιολί. Κάθισε κάτω από το δέντρο, πήρε το βιολί του κι άρχισε να παίζει. Τότε

το δέντρο άνοιξε κι άφησε το φίδι να βγει. Αυτό πήγε στο χωριό να βρει τους ανθρώπους. Οι άνθρωποι όμως το έδιωχναν και του πέταγαν πέτρες γιατί νόμιζαν ότι είναι ο διάβολος. Αλλά αυτό δεν ήταν ο διάβολος. Μόνο καμιά φορά που το έβριζαν, αυτό θύμωνε πολύ και ήθελε να τους φάει όλους, αλλά δεν το έκανε. Μετά έφυγε από το χωριό γιατί δεν ήθελε να ακούει τους ανθρώπους να το βρίζουν και πήγε ξανά στα χωράφια. Ήταν πολύ μόνο του κι έλεγε πώς πιο καλά ήταν μέσα στο δέντρο, ήταν και ξεστά. Μια μέρα είδε μπροστά του ένα παιδί. Αυτό δεν φώναζε κι ούτε άρχισε να τρέχει. Τότε το φίδι σταμάτησε και το κοίταξε. Του μίλησε, αλλά το παιδί δεν καταλάβαινε. Μετά το παιδί έφυγε, αλλά την άλλη μέρα ήρθε ξανά. Και το φίδι το περίμενε. Αυτό γινόταν συνέχεια επτάμέρες και την τελευταία μέρα το παιδί πήγε κι αγκάλιασε το φίδι και τότε κάτι έγινε. Το πουκάμισο του φιδιού έπεσε κι από μέσα βγήκε ένα άλλο κανονικό παιδί. Και τότε το παιδί που παλιά ήταν φίδι, αλλά τώρα πια δεν ήταν, πήρε το άλλο παιδί και πήγαν να παίζουν».

Την παραπάνω ιστορία δημιούργησαν κομμάτι κομμάτι συλλογικά οι Ρομά μαθητές μιας ενισχυτικής τάξης διδασκαλίας σε ένα δημοτικό σχολείο της Αθήνας (Μάγος, 1991), στο πλαίσιο μιας δράσης με επίκεντρο την ανάγνωση και αφήγηση λαϊκών παραμυθιών από την Ελλάδα και αλλού. Η ανάλυση της παραπάνω ιστορίας αναδεικνύει πολλά από τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών Ρομά. Αναδεικνύει τη ‘φωνή’ των Ρομά μαθητών για συμπερίληψη στη σχολική τάξη, στη γειτονιά, στο παιχνίδι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κρίσιμος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την διαφοροποιημένη παιδαγωγική μπορούν να αποτελέσουν ένα κατάλληλο πλαίσιο για την επιτυχία των στόχων της συμπερίληψης.

Βιβλιογραφία

- Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- Butcher, S. (2006). Narrative as Teaching Strategy, *The Journal of Correctional Education*, 57 (3), 195-208.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press
- Giroux H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Γκότοβος, Θ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Council of Europe (2014). *Right to remember. A handbook for education with young people on the Roma genocide*. Strasbourg: Council of Europe.
- Curran, S. Fay, R. & Mc Gaughey, F. (2018). *Roma in Ireland. A National Needs Assessment*. Dublin: Pavee Point Traveller and Roma Centre & Department of Justice and Equality
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- EU Monitoring and Advocacy Program (2007). *Equal access to equality education for Roma*. Budapest: Open Society Institute.
- Ευθυμιάδου, Σ. (2007). *Η σχολική σταδιοδρομία των Τσιγγανοπαίδων-Ρομ του Δήμου Γιαννιτσών και της περιφέρειάς του στο Ν. Πέλλας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Fakiola, E. and Arvanitis, M. A professional narrative of a Roma mediation in Pion (Greece). *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* 2018, 5(2), 43-53.
- Helm, J. H. and Katz, L. (2003). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (1999). «Τι έφερε μαζί σου στο Σχολείο;» στο Cummins, J. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg
- Lane, P., Spencer, S. and Jones, A. (2014). *Gypsy, traveller and Roma. Experts by*

experience. London: Anglia Ruskin University.

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators.

Intercultural Education, 13: 37–48.

Μάγος, Κ. (1991). Η τάξη - μαχαλάς. Μια προσπάθεια ενισχυτικής διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Αθήνας.

Εκπαιδευτική Κοινότητα, 13, 48-50.

Μάγος, Κ. (2004). Η Μέθοδος Project. Μια αποτελεσματική μέθοδος για την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων στη σχολική τάξη. Στο Γ.

Σιμόπουλος, Ε. Παθιάκη (Επιμ.), *Χτίζοντας γέφυρες. «Εμείς» και οι «Άλλοι»*

στην ίδια πόλη (σ. 43-56). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πρόγραμμα «Ολυμπιακή Παιδεία».

Μάγος, Κ. (2005). Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη

διαπολιτισμική εκπαίδευση: ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο

Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού*

και του σχολείου (σ. 74-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο:

πώς, από ποιον και για ποιον; Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 9^{ου}*

Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη

γλώσσα» (σ. 360-370). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου Πατρών, Τόμος Ι.

Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια

εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.)

Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Gutenberg, 199-

222.

Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). “Do you know Naomi?” Researching the

intercultural competence of teachers teaching Greek as a second language in

immigrant classes. *Intercultural education*, 21 (1), 255-265.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής*

Εμπειρία. Αθήνα: έκδοση του συγγραφέα.

Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative*

Education, 1, 58-63.

Ogbu, J. 1991. Immigrants and involuntary minorities in perspective. In *Minority status*

and schooling, ed. M.A. Gibson and J.U. Ogbu, 3–36. New York: Garland.

Παπακωσταντίνου Γ, Βασιλειάδου Μ., Παυλή-Κορρέ Μ., (2004). *Οικονομική-*

κοινωνική-πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Ιωάννινα:

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.



- Rollandi-Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe. In T. Dragonas, A. Frangoudaki and C. Inglessi (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Nissos, 57-68.
- SALTO Cultural Diversity Resource Centre (2016). *Youth in Action and the Roma Community*. SALTO Cultural Diversity Resource Centre, www.salto-youth.net/diversity
- Sercu, L. 2006. The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education* 17: 55–72.
- Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος «Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο» (Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 182-205.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας
- Χατζηνικολάου, Α. (χ.χ.) *Με αφορμή... Το δικό μας μεγάλο βιβλίο*. <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/docs/047.pdf>
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.