

# ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ

Ελένη Σκούρτου  
Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

## **Abstract**

Since the 1990s and up to 2015 there have been a series of large scale educational programs which were funded by the EU and were dealing with school literacy of Roma children in Greece. In this study, we are focusing on the small scale, i.e. on certain good practices that were initiated and carried out in schools in the context of the program “Education for Roma children” in Northern Greece. Specifically, we are focusing on a single literacy activity that took place in school year 2012-2013 in a school in the wider Thessaloniki area. The activity stands for the creation of a creative and secure context that supports students’ empowerment. Furthermore, the activity demonstrates innovative ways in making meaning in a culturally diverse environment and in promoting school literacy by bridging home and school culture, home and school language.

## **Key words**

*Roma students, literacy, transition, bridging, transformation.*

## **Περίληψη**

Από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και το 2015 υλοποιήθηκαν, με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία, είχαν ως κεντρικό στόχο τους την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα. Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στην μικρή κλίμακα, δηλαδή σε συγκεκριμένες καλές πρακτικές, οι οποίες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε σχολεία της Β. Ελλάδας στο πλαίσιο του προγράμματος “Εκπαίδευση παιδιών Ρομά”. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε σε μία μόνο δραστηριότητα γραμματισμού, η οποία υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013 σε ένα σχολείο στην ευρύτερη περιοχή Θεσσαλονίκης. Θεωρούμε τη δραστηριότητα αυτή ως ένα παράδειγμα δημιουργίας ενός ασφαλούς και ενδυναμωτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά. Επιπλέον, η δραστηριότητα δείχνει νέους τρόπους δημιουργίας νόηματος και ενίσχυσης του σχολικού γραμματισμού μέσω γεφύρωσης της οικογενειακής και της σχολικής κουλτούρας και γλώσσας σε ένα περιβάλλον πολιτισμικά ανομοιογενές.

## Λέξεις κλειδιά

Μαθητές Ρομά, γραμματισμός, καλές πρακτικές, μετάβαση, γεφύρωση, μετασχηματισμός.

### 1. Τα παιδιά Ρομά στο σχολείο: η εγγραφή και η φοίτησή τους

Όλα τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ και ΕΣΠΑ για την εκπαίδευση παιδιών Ρομά που υλοποιήθηκαν με φορές τα ελληνικά πανεπιστήμια από τη δεκαετία του 1990 μέχρι το 2015, καθώς και αυτά που στην παρούσα φάση βρίσκονται στο στάδιο επανεκκίνησης έχουν ένα κοινό ενταξιακό στόχο: την υλοποίηση του οράματος “ένα σχολείο για όλους”. Πρόκειται σίγουρα για ένα όμορφο όραμα και οι διαθέσιμες τεκμηριώσεις των προγραμμάτων μάς δείχνουν πως γίνονται συνεχείς προσπάθειες, ώστε το όραμα αυτό, αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο, να λειτουργήσει ως προσανατολισμός των επιμέρους δράσεων.

Όπως αναφέρουμε πιο πάνω, τα προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (ή Τσιγγάνων ή Τσιγγανοπαίδων) άρχισαν στο δεύτερο μισό της δεκαετίας 1990. Αρχικός φορέας υλοποίησης σε εθνική κλίμακα ήταν το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (1997-2001 και 2001-2004). Στη συνέχεια το πρόγραμμα ανέλαβε και υλοποίησε σε εθνική κλίμακα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (2006-2008), ενώ αργότερα (από το 2010 ως το 2013 και με παρατάσεις μέχρι το 2015) ανέλαβε το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών τις δράσεις για τις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης, Β. και Ν. Αιγαίου, και το Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τις περιφέρειες Κεντρικής, Δυτικής και Ανατολικής Μακεδονίας, καθώς και Θράκης. Στην παρούσα φάση έχουμε την επανεκκίνηση του προγράμματος με σύμπραξη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σε ολόκληρο το φάσμα των προγραμμάτων, πέρα από τις επιμέρους εστιάζσεις, βασικό ζητούμενο παραμένει η εγγραφή περισσότερων παιδιών Ρομά στο σχολείο, η παραμονή τους σε αυτό και η βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους. Το ζητούμενο αυτό προέκυψε από τις εξής διαπιστώσεις: (α) μεγάλος αριθμός παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας παραμένουν εκτός σχολείου, (β) από τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο πολλά έχουν διακοπτόμενη φοίτηση, ενώ άλλα το εγκαταλείπουν τελείως, και (γ) οι μαθητές Ρομά που παραμένουν στο σχολείο έχουν χαμηλές επιδόσεις (βλ. π.χ. Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ 2011, Γκότοβος 2004, Παυλή-Κορρέ 1986).

Έτσι, ο ενταξιακός στόχος υλοποιείται καταρχάς με την εγγραφή περισσότερων παιδιών Ρομά στο σχολείο και στη συνέχεια με την παραμονή των παιδιών στο σχολείο και τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους. Με μία πρώτη ματιά φαίνεται ότι

υλοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό το πρώτο βήμα, δηλαδή η εγγραφή των παιδιών στο σχολείο, σε μικρότερο βαθμό όμως τα άλλα δύο βήματα. Αυτό δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο (Δασκαλάκη 2007, Kyrgianos *et al.* 2012), αφού στατιστικά καταγράφεται σε πολλές χώρες της Ευρώπης, όπως, π.χ., στην Πορτογαλία (Rosario *et al.* 2013) ή στη Μ. Βρετανία (Levinson 2007, 2008), και έχει διερευνηθεί σε αρκετή έκταση. Παραμένοντας στην Ελλάδα, φαίνεται να έχουμε πετύχει να φέρνουμε τα παιδιά στο σχολείο αλλά υπολείπουμε στο να τους εξασφαλίσουμε μία απρόσκοπτη φοίτηση και να έχουμε τη βέλτιστη επίδοσή τους. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι, πέρα από τους νόμους της κοινωνικά αναπαραγόμενης σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας (Φραγκουδάκη 2001), πρέπει να αναρωτηθούμε πώς και γιατί δεν μπορούν να γίνουν νοηματικές γεφυρώσεις ανάμεσα στην οικογενειακή/κοινοτική γνώση και στον σχολικό γραμματισμό (Wells 1999). Γιατί, δηλαδή, φαίνεται να είναι τόσο δύσκολο να δημιουργηθούν και να διατηρηθούν τα αναγκαία για τη Hornberger *συνεχή του διγλωσσισμού* (continua of biliteracy) (Hornberger 2003, 2009) και, αντ' αυτών, δημιουργούνται και διατηρούνται οι ασυνέχειες στην πορεία των παιδιών προς τον σχολικό γραμματισμό, με τελικό αποτέλεσμα αυτά να εγκαταλείπουν το σχολείο; Όσοι και όσες έχουμε εμπλακεί στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά έχουμε βιώσει κάποια στιγμή τη ματαιώση, όταν τα παιδιά που υποστηρίζουμε εν τέλει αφήνουν το σχολείο πίσω τους προτιμώντας τη μαθητεία στη δοκιμασμένη οικογενειακή/κοινοτική οικονομική δραστηριότητα. Σε σχέση με αυτό, η Δασκαλάκη (2007) είχε προσπαθήσει να εξηγήσει το 'παράδοξο του σχολείου', να επιθυμούν, δηλαδή, παιδιά και γονείς Ρομά τη σχολική εκπαίδευση αλλά να εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωσή τους. Οι απαντήσεις δίδονται με όρους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς και συγκλίνουν στα εξής: οι Ρομά δεν θεωρούν ότι η μακροχρόνια παραμονή στο σχολείο τους προσφέρει χρήσιμη γνώση και, εν τέλει, προτιμούν τη χρήσιμη γνώση μέσω μαθητείας που προσφέρεται κυρίως στο δικό τους οικογενειακό/επαγγελματικό/οικονομικό σύμπαν. Αυτά τα συμπεράσματα επανέρχονται στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. παρακάτω), όπου συχνά γίνεται σχετική αναφορά στην ισχνή εκπροσώπηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο, στις χαμηλές επιδόσεις, στη σχολική διαρροή και στη διακοπτόμενη φοίτηση. Όλα αυτά συσχετίζονται με μία έντονα ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια Ρομά (Rosario *et al.* 2013), στο πλαίσιο της οποίας ενήλικες Ρομά εκφράζουν αμφιθυμία και καχυποψία για τον γραμματισμό και τις συνέπειες του (Levinson 2007, 2008). Κάποιες φορές μάλιστα, αποδίδονται στον γραμματισμό πολύ αρνητικά χαρακτηριστικά σε σχέση με την ποιότητα ζωής και τις δεξιότητες εγγράμματων και μη εγγράμματων Ρομά (Levinson 2007).

Στα πιο πάνω σημεία, θεωρούμε ότι σκιαγραφούνται κάποια γενικότερα ζητήματα και ερωτήματα σε σχέση με την εισαγωγή των παιδιών Ρομά στον σχολικό γραμματισμό μέσω συνεχούς και απρόσκοπτης φοίτησης και σχολικής επίδοσης.

Παραμένουν, όμως, στη σκιά πολλά άλλα αναπάντητα ερωτήματα, πάντα σε σχέση με τον γραμματισμό, που δεν καλύπτονται πλήρως από τις γενικότερες προσεγγίσεις. Ενδεχομένως, βέβαια, να υπάρχουν πράγματα που συμβαίνουν μπροστά στα μάτια μας, δίνουν μία άλλη εικόνα, αφηγούνται ιστορίες επιτυχίας αντί αποτυχίας, αλλά εμείς δεν τους δίνουμε τη σημασία που πρέπει και δεν μαθαίνουμε από αυτά. Αυτό πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο.

Με βάση τα ερωτηματικά αυτά, θεωρούμε σημαντικό να γίνουν έρευνες σε μικροκλίμακα, να αποτυπώσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τι συμβαίνει και τι είναι εφικτό να συμβεί σε ένα σχολικό πλαίσιο, όπου παιδιά Ρομά εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραμματισμού. Πολλές καλές πρακτικές, έρευνες-δράσης στο σχολείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, επειδή φωτίζουν τη θεωρία, δείχνουν τις προοπτικές και τους περιορισμούς της και εν δυνάμει επηρεάζουν τη μεγάλη κλίμακα, δηλαδή τις ποσοτικές έρευνες. Με αυτό το σκεπτικό θα επιχειρήσουμε εδώ μία μικρό-έρευνα σε μία δραστηριότητα γραμματισμού με παιδιά Ρομά σε ένα σχολείο της ευρύτερης περιοχής της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, μέσα από τα κείμενα των παιδιών που συμμετέχουν θα επιχειρήσουμε να καταστήσουμε ορατή τη θεωρία.

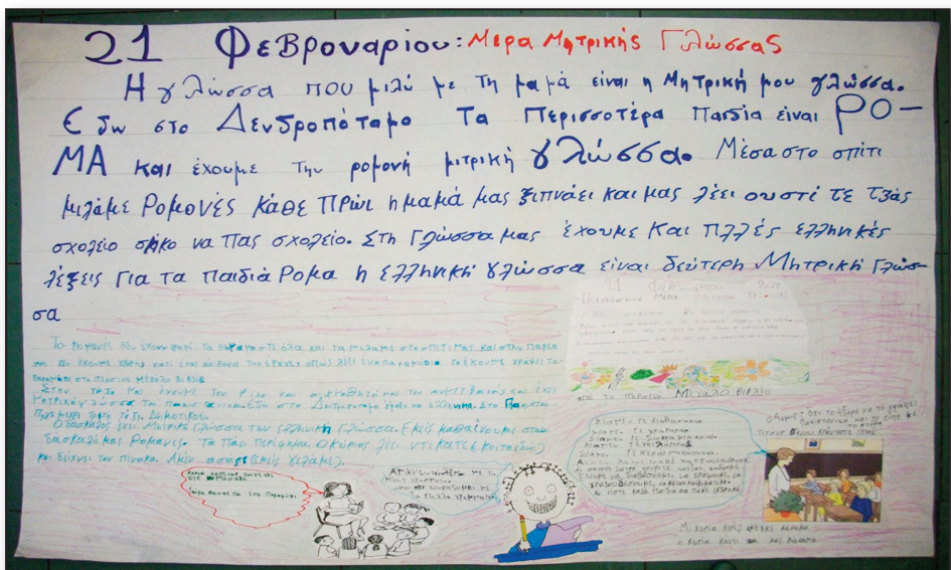
## 2. Η μικρή κλίμακα και το μεγάλο βιβλίο

Στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ “Εκπαίδευση παιδιών Ρομά” που υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στην ευρύτερη περιοχή της Β. Ελλάδας εγγράφονται μία σειρά καλές πρακτικές για τον γραμματισμό. Παρατηρούμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργήθηκαν από τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς πολυτροπικά κείμενα (Kress 2000), συχνά με τη μορφή ενός *μεγάλου βιβλίου*. Τα μεγάλα βιβλία μπορούν να είναι χειροποίητα από απλά υλικά, να γράφονται, να εικονογραφούνται και κυριολεκτικά να κατασκευάζονται εξολοκλήρου στην τάξη από τα παιδιά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού (βλ. *Οδηγός για εκπαιδευτικούς* στο Μητακίδου & Τρέσσου 2006). Ένα τέτοιο μεγάλο βιβλίο δημιουργήθηκε στο 5<sup>ο</sup> Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στον Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης, με υπεύθυνο εκπαιδευτικό τάξης τον Άγγελο Χατζηνικολάου. Στη συνέχεια ανακατασκευάστηκε σε μικρότερες διαστάσεις και πολλαπλασιάστηκε.

Στο εξώφυλλο μπροστά διαβάζουμε με τυπογραφικά στοιχεία τον υπέρτιτλο: “Digit-Tale Λογισμικό δημιουργικής γραφής- Τα παιδιά γράφουν ιστορίες” και πιο κάτω με τη γραφή των παιδιών “Το 2<sup>ο</sup> βιβλίο για φέτος 2012-2013” ως κύριο τίτλο. Στο εξώφυλλο πίσω διαβάζουμε με τη γραφή των παιδιών “Κάθε Μέρα Μια ξεχωριστή Μέρα για μας και για όλα τα Παιδιά του Κόσμου”. Το βιβλίο αναπτύσσεται σε δώδεκα, πολυτροπικά οργανωμένα, κεφάλαια. Κάθε ένα από τα δέκα πρώτα κεφάλαια είναι αφιερωμένο σε μία διαφορετική ημέρα, το 12<sup>ο</sup> κεφάλαιο είναι ο Επίλογος, ενώ το 11<sup>ο</sup> κεφάλαιο έχει τίτλο “Κάθε μέρα στο σχολείο, Μέρα του Δικαιώματος των παιδιών στην Εκπαίδευση”.

Με την επιφύλαξη ότι όσα θα αναπτύξουμε πιο κάτω δεν είναι οπωσδήποτε γενικεύσιμα και ότι χρειαζόμαστε περισσότερη εθνογραφική παρατήρηση, το κείμενό μας περιορίζεται στο θέμα της μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο, στην προσπάθεια γεφύρωσης νοημάτων με σκοπό τον γραμματισμό και στην ενδυνάμωση της ταυτότητας. Τα παράδειγμα που θα σχολιάσουμε εντάσσεται στις καλές πρακτικές. Η μέθοδος μας δεν ανταποκρίνεται σε μία τυπική ανάλυση κειμένου περιεχομένου και τα συμπεράσματά μας δεν μπορούν να διαβαστούν στο φως αυτής της μεθόδου, αφού περιοριζόμαστε σε έναν σχολιασμό.

Θα μας απασχολήσει το 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο που έχει τίτλο “21 Φεβρουαρίου: Μέρα Μητρικής Γλώσσας”. Αντιγράφουμε από το βιβλίο διατηρώντας την ορθογραφία των παιδιών:



“Η γλώσσα που μιλά με τη μαμά είναι η Μητρική μου γλώσσα.

Εδώ στο Δενδροπόταμο τα περισσότερα παιδιά είναι ΡΟΜΑ και έχουμε τη ρομανή μητρική γλώσσα. Μέσα στο σπίτι μιλάμε ρομανές. Κάθε πρωί η μαμά μας ξυπνάει και μας λέει ουσί τε τζας σχολείο σήκο να πας σχολείο. Στη γλώσσα μας έχουμε και πολλές ελληνικές λέξεις. Για τα παιδιά Ρομα η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη Μητρική Γλώσσα.

Τα Ρομανές δεν έχουν γραφή. Τα θυμόμαστε όλα και τα μιλάμε στο σπίτι μας και στην παρέα μας. Δεν έχουμε γραφή, γιατί ένας γάιδaros την έφαγε, όπως λέει ένα παραμύθι. Το έχουμε γράψει το παραμύθι στο περσινό μεγάλο βιβλίο.

Στην τάξη μας έχουμε τον φίλο και συμμαθητή μας τον Αχμέτ Βακάς και έχει μητρική γλώσσα τα πακιστανικά. Εδώ στο Δενδροπόταμο έμαθε και ελληνικά. Στο Πακισταν πήγε μέχρι Τρίτη τάξη. Δημοτικού.

Ο δάσκαλος έχει Μητρική Γλώσσα την Ελληνική Γλώσσα. Εμείς μαθαίνουμε στον δάσκαλό μας Ρομανές.

Τα πάει περίφημα. Ο Κύριος λέει ντικατε (κοίτα εδώ) και δείχνει τον πίνακα. Αμέν ασάσος (εμείς γελάμε)."

### 3. Διαβάζοντας τη θεωρία μέσα από το κείμενο των παιδιών

Το κυρίως κείμενο των παιδιών προσφέρεται για την ανίχνευση εντυπωσιακού, κατά τη γνώμη μας, αριθμού σημείων που δίνουν τροφή για σκέψη πάνω σε μία σειρά θεωρίες. Θα αναφερθούμε αρχικά στα ειδικότερα σημεία για να αποτολμήσουμε στη συνέχεια την ένταξή τους σε γενικότερα θεωρητικά πλαίσια.

Ήδη με την αρχική διατύπωση, τα παιδιά δίνουν το οικογενειακό γλωσσικό στίγμα τους,

1. "...Η γλώσσα που μιλώ με τη μαμά είναι η Μητρική μου γλώσσα...",

ενώ με την αμέσως επόμενη δίνουν το τοπικό / κοινοτικό γλωσσικό στίγμα τους.

2. "...Εδώ στο Δενδροπόταμο τα περισσότερα παιδιά είναι ΡΟΜΑ και έχουμε τη ρομανή μητρική γλώσσα..."

Στη συνέχεια, τα παιδιά αναφέρονται σε καθημερινές γλωσσικές πρακτικές και ρουτίνες που μαρτυρούν τη χρήση της Ρομανί στο οικογενειακό πλαίσιο:

3. "...Μέσα στο σπίτι μιλάμε Ρομανές και κάθε πρωί η μαμά μας ξυπνάει και μας λέει ουστί τε τζας σχολείο σήκο να πας σχολείο....".

Στη συνέχεια, τα παιδιά επικεντρώνονται στη μητρική γλώσσα τους και διατυπώνουν παρατηρήσεις, σχετικά με το λεξιλόγιο:

4. "...Στη Γλώσσα μας έχουμε και πολλές ελληνικές λέξεις..."

Επίσης, έχουν συγκεκριμένη άποψη για τη διγλωσσία τους και θεωρούν την Ελληνική και δεύτερη και μητρική συγχρόνως

5. "...Για τα παιδιά Ρομά η ελληνική γλώσσα είναι δεύτερη Μητρική γλώσσα..."

Στη συνέχεια αναφέρονται στην προφορικότητα της Ρομανί, τονίζουν τη δυναμική της μνήμης ("..τα θυμόμαστε όλα..") και ανακαλούν την αναφορά στο ίδιο θέμα που είχαν αναπτύξει την προηγούμενη χρονιά στο αντίστοιχο μεγάλο βιβλίο:



6. "...Τα Ρομανές δεν έχουν γραφή. Τα θυμόμαστε όλα και τα μιλάμε στο σπίτι μας και στην παρέα μας Δεν έχουμε γραφή, γιατί ένας γάιδαρος την έφαγε, όπως λέει ένα παραμύθι. Το έχουμε γράψει το παραμύθι στο περσινό μεγάλο βιβλίο".

Τα παιδιά έχουν συνείδηση της γλωσσικής / πολιτισμικής πολυμορφίας της τάξης τους και αναφέρονται ονομαστικά σε συμμαθητή τους, στη χώρα προέλευσής του, στη γλώσσα του και στη σχολική εμπειρία του πριν έρθει στο σχολείο τους:

7. "...Στην τάξη μας έχουμε τον φίλο και συμμαθητή μας τον Αχμέτ Βακάς και έχει μητρική γλώσσα τα πακιστανικά. Εδώ στο Δενδροπόταμο έμαθε και ελληνικά. Στο Πακισταν πήγε μέχρι Τρίτη τάξη. Δημοτικού".

Τέλος, τα παιδιά αναφέρονται στο δάσκαλό τους, στη γλώσσα του, αλλά και στις προσπάθειές του να μάθει και τη δική τους γλώσσα, τις οποίες αξιολογούν:

8. "...Ο δάσκαλος έχει Μητρική Γλώσσα την Ελληνική Γλώσσα. Εμείς μαθαίνουμε στον δάσκαλό μας Ρομανές. Τα πάει περίφημα. Ο Κύριος λέει ντικατε (κοίτα εδώ) και δείχνει τον πίνακα. Αμέν ασάσ (εμείς γλάμε)..."

#### 4. Ομιλητές, γλώσσα/ες, χώρος χρήσης

Πιο πάνω έχουμε την κατάτμηση του κειμένου των παιδιών σε οκτώ επιμέρους σημεία που ανιχνεύτηκαν στο κείμενο και παραπέμπουν σε μία σειρά θεωρητικών ζητημάτων. Τα ζητήματα αυτά θα τα ομαδοποιήσουμε σε εκείνα που αφορούν (α) στο πλαίσιο, (β) στη γλώσσα, (γ) στους ομιλητές. Αρχικά γίνεται ο εντοπισμός τους και μία σύντομη αναφορά σε αυτά για να αναφερθούμε στη συνέχεια στο πώς αυτά τα ζητήματα δημιουργούν ένα ολόκληρο πλέγμα και πώς συνδέονται με κεντρικά ζητούμενα του προγράμματος, όπως είναι ο γραμματισμός.

##### *Ομάδα (α)*

Ως προς το (α), οι αναφορές των παιδιών είναι στο σπίτι τους (σημείο 3), στην κοινότητα (σημείο 2), και στην τάξη τους (σημεία 7, 8). Εδώ διαπιστώνουμε ότι περιγράφονται ευκρινώς οι συγκεκριμένοι χώροι χρήσης (domains) των γλωσσών των μαθητών, μέσα στο πνεύμα του βασικού θεμελιωτή αυτής της έννοιας, του Fishman (1971). Να σημειώσουμε εδώ, ότι στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν προταθεί διάφορες αποδώσεις του domain, χωρίς μεγάλες αποκλίσεις της μίας από την άλλη: 'χώρος' ή 'πεδίο χρήσης γλώσσας' (Σκούρτου 1997, 2001), 'κοινωνιογλωσσικός τομέας γλώσσας' (Σελλά-Μάζη 2001), 'χώρος γλωσσικής χρήσης' (Χατζηδάκη 2005). Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2001, 2011), ο χώρος χρήσης της γλώσσας είναι συνισταμένη πολλών πραγμάτων και πιο συγκεκριμένα των εξής:

- i. Ενός καθορισμένου τόπου (στην περίπτωση μας είναι η σχολική τάξη, το σπίτι και η κοινότητα).
- ii. Μίας συγκεκριμένης ομάδας ομιλητών που επικοινωνούν (στην περίπτωση μας είναι οι μαθητές Ρομά, που μέσω του κειμένου τους επικοινωνούν με τον δάσκαλό τους και με τους συμμαθητές τους).
- iii. Ενός θεσμικού πλαισίου (στην περίπτωση μας είναι ο θεσμός του σχολείου).
- iv. Ενός θέματος επικοινωνίας (στην περίπτωση μας, το θέμα είναι η ημέρα μητρικής γλώσσας)
- v. Μίας συγκεκριμένης γλώσσας (στην περίπτωση μας είναι η Ελληνική, αλλά και η Ρομανί)
- vi. Μίας συγκεκριμένης μορφής της γλώσσας (στην περίπτωση μας είναι η σχολική γλώσσα και η σχολική εργασία).

Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο των χώρων χρήσης της γλώσσας είναι ότι ο κάθε χώρος επιβάλλει, αποκλείει, ανέχεται ή επιτρέπει τη χρήση μίας συγκεκριμένης γλώσσας ή συγκεκριμένων γλωσσών με συγκεκριμένο τρόπο. Σε συνθήκες μετανάστευσης ή/και κοινωνικής περιθωριοποίησης οι χώροι χρήσης των γλωσσών είναι συχνά ανταγωνιστικοί μεταξύ τους, πιέζοντας άμεσα ή έμμεσα τους ομιλητές προς την κατεύθυνση μίας γλωσσικής μετατόπισης προς την κυρίαρχη γλώσσα. Κατά τη γνώμη μας, και στηριζόμενοι στη θεωρία του Fishman (1989, 2001), η γλωσσική μετατόπιση (language shift) και η γλωσσική διατήρηση (language maintenance) συναρτώνται με την ύπαρξη, τη διατήρηση ή αντίθετα τη συρρίκνωση των χώρων χρήσης γλώσσας. Αν θεωρήσουμε ότι για όλα τα παιδιά του σχολείου, η οικογένεια, το σχολείο και οι παρέες ομηλικών αποτελούν τους βασικούς χώρους χρήσης των γλωσσών τους, τότε, τα παιδιά Ρομά στη συγκεκριμένη περίπτωση, περιγράφοντας τη γλωσσική δραστηριότητά τους σε αυτούς τους χώρους είναι σαν να περιγράφουν το μέλλον των γλωσσών τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι η χρήση των γλωσσών παρουσιάζεται από τα παιδιά ως συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλαπλές αναφορές στο αντίθετο, δηλαδή στην έντονα ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια Ρομά και στο σχολείο (βλ. παραπάνω και παρακάτω). Τα ίδια τα παιδιά Ρομά συνειδητοποιούν ότι οι γλώσσες τους χρησιμοποιούνται σε διαφορετικό πλαίσιο η κάθε μία (η Ελληνική στο σχολείο, η Ρομανί στην οικογένεια και στην κοινότητα). Το ίδιο πράγμα συνειδητοποιούν και για τον συμμαθητή τους από το Πακιστάν, όταν τοποθετούν τα 'Πακιστανικά' στο Πακιστάν και τα Ελληνικά στον Δενδροπόταμο. Από μία άλλη οπτική γωνία, θα μπορούσαμε επίσης να θεωρήσουμε ότι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών ότι η Ελληνική είναι σημαντική σε ορισμένους χώρους χρήσης και η Ρομανί σε κάποιους άλλους, μπορεί να συνυπάρχει με την αντίληψη ότι η εκμάθηση της Ελ-



ληνικής παραμένει εργαλειακή και ότι, για αυτόν τον λόγο, δεν χρειάζεται να περάσει κάποιο ανώτερο όριο, αφού από εκεί και πέρα δεν αναμένονται οφέλη (βλ. επίσης Δασκαλάκη 2007).

Εδώ πρέπει να λάβουμε υπόψη μας μελέτες στον ελληνικό χώρο που περιγράφουν διαδικασίες γλωσσικής μετατόπισης από μεταναστευτικές γλώσσες προς την κυρίαρχη Ελληνική (π.χ. Γκόβαρης κ. ά. 2011, Gogonas 2009, 2010, Χατζηδάκη 2005). Οι μελέτες αυτές καταγράφουν μία προϊούσα διαγενεακή γλωσσική μετατόπιση, που παρατηρείται στην προτίμηση της δεύτερης γενιάς μεταναστών στην Ελληνική παρά στην πρώτη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, φυσικά, καταγράφονται και προσπάθειες των μεταναστευτικών κοινοτήτων να δημιουργήσουν ανάχωμα σε αυτή τη γλωσσική μετατόπιση, ιδρύοντας νέους χώρους χρήσης για τη γλώσσα τους μέσω συλλόγων και οργανωμένων μαθημάτων μητρικής γλώσσας (Chatzidaki & Maligkoudi 2013, Μαλιγκούδη 2009, Σκόδρα 2014). Στην περίπτωση μας, η αναφορά στη χρήση της Ρομανί παραπέμπει σε μία σταθερή διγλωσσική χρήση, λόγω και της κοινωνικά περιχαρακωμένης κοινότητας (Σελλά-Μάζη 2015). Από την άλλη πλευρά, η αναφορά στη χρήση των 'Πακιστανικών', παραπέμπει σε μία γεωγραφική μετατόπιση (μετακίνηση από το Πακιστάν στην Ελλάδα), δεν διατυπώνεται όμως κάποια εικόνα της χρήσης της πρώτης γλώσσας στην Ελλάδα (π.χ. στην οικογένεια του συμμαθητή), άρα δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι, έστω εμμέσως, έχουμε αναφορά σε μία εν δυνάμει γλωσσική μετατόπιση.

### *Ομάδα (β)*

Ως προς το (β), οι αναφορές των παιδιών είναι στις γλώσσες που απαρτίζουν το γλωσσικό ρεπερτόριό τους, δηλαδή στη Ρομανί (ενότητες 1, 2) και στην Ελληνική (σημείο 5), αλλά και στη γλώσσα του φίλου και συμμαθητή τους, δηλαδή στα 'Πακιστανικά' (σημείο 7). Επιπλέον, τα παιδιά κάνουν εξειδικευμένες αναφορές στην προφορική μορφή της γλώσσας τους (σημείο 6), καθώς και στη σχέση Ελληνικής και Ρομανί (σημείο 2).

Στην ομάδα αυτή βλέπουμε να αναφέρονται πολλά ζητήματα της θεωρίας της διγλωσσίας, της επαφής των γλωσσών και της μορφής της γλώσσας με την αναφορά στην προφορική μορφή της Ρομανί.

Αρχικά παρατηρούμε ότι τα παιδιά έχουν μία σαφή εικόνα για το ποια είναι η μητρική και ποια είναι η δεύτερη γλώσσα. Συγχρόνως, η αναφορά σε 'δεύτερη μητρική γλώσσα' δηλώνει τη βαρύτητα που αποδίδουν τα παιδιά και στις δύο γλώσσες τους, αλλά και στην Ελληνική που την εξισώνουν με μητρική γλώσσα, ενώ, εμμέσως, παραπέμπει στην κλασική ψυχολογική θεώρηση της Swain (1972), ότι η διγλωσσία είναι η πρώτη γλώσσα (bilingualism as a first language) των δίγλωσσων ομιλητών που από πρώιμη ηλικία εκτίθενται σε δύο γλώσσες.

Σε συνδυασμό με το θέμα των χώρων χρήσης της γλώσσας που αναπτύξαμε στην ομάδα (α), τα παιδιά, όταν αναφέρονται στις γλώσσες του συμμαθητή τους από το Πακιστάν, αναφέρονται σε μία γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα (Ελληνική) και σε μία γλώσσα (Πακιστανικά) που χρησιμοποιείται σε άλλη χώρα, και που ο φίλος τους χρησιμοποιούσε πριν έρθει στην Ελλάδα. Σε αυτή την περίπτωση, και σύμφωνα πάντα με το κείμενο των παιδιών, δεν έχουμε αναφορά στη διγλωσσία που προκύπτει από την ύπαρξη χώρων χρήσης της γλώσσας (ανταγωνιστικών μεταξύ τους ή συμπληρωματικών) που απαιτούν τη χρήση διαφορετικής γλώσσας στην καθημερινότητα του μαθητή από το Πακιστάν. Η αναφορά στα 'Πακιστανικά' παραπέμπει σε μία χρονική ακολουθία γλωσσών (Σκούρτου 2011), ως συνέπεια της γεωγραφικής μετακίνησης του παιδιού προς την Ελλάδα.

Στην αναφορά των παιδιών στη χρήση της γλώσσας από την μητέρα στο σπίτι (σημείο 3), βλέπουμε την ίδια φράση στη Ρομανί μεταφρασμένη στην Ελληνική από τα ίδια τα παιδιά ("...κάθε πρωί η μαμά μας ξυπνάει και μας λέει ουσί τε τζας σχολείο σήκο να πας σχολείο..."). Εδώ βλέπουμε ότι τα παιδιά, μεταφράζοντας ανάμεσα στις γλώσσες τους μέσα στην ίδια πρόταση, αντλούν με ευκολία από τους διαθέσιμους σε αυτά γλωσσικούς πόρους. Αυτό παραπέμπει στην πρακτική της *διαγλωσσικότητας* (translanguaging) (Garcia 2008, 2009). Πρακτική διαγλωσσικότητας έχουμε επίσης στο σημείο 8, στην αναφορά στη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και δασκάλου ("...Εμείς μαθαίνουμε στον δάσκαλό μας Ρομανες. Τα πάει περίφημα. Ο Κύριος λέει ντικατε (κοίτα εδώ) και δείχνει τον πίνακα. Αμέν ασάσς (εμείς γελάμε)..."). Εδώ φαίνεται ότι όχι μόνο τα παιδιά αλλά και ο δάσκαλος (στον ρόλο του μαθητή των μαθητών του) αναγνωρίζει ότι στην τάξη του υπάρχουν περισσότερες γλώσσες, άρα περισσότεροι γλωσσικοί πόροι, και προσπαθεί να αντλήσει από αυτούς, λειτουργώντας έτσι διαγλωσσικά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ η αξιολόγηση εκ μέρους των παιδιών της γλωσσικής επίδοσης του δασκάλου, κάτι που θα μας απασχολήσει πιο κάτω.

Η αναφορά των παιδιών στις ελληνικές λέξεις που είναι ενσωματωμένες στη Ρομανί (σημείο 4), αλλά και οι αναφορές στην προφορική της γλώσσας τους (σημείο 6), μαρτυρά ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει *γλωσσική συνειδητοποίηση* (language awareness). Σύμφωνα με τη θεωρία (Chatzidaki 2016, Cummins 2000, 2005, Delpit 1988, 1992, Tsokalidou 2005, Young 2011) η *γλωσσική συνειδητοποίηση* (ή *επίγνωση* ή *εγρήγορση*), όταν κατέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία της γλώσσας, ενισχύει τόσο τη μάθηση της γλώσσας όσο και την ταυτότητα των δίγλωσσων παιδιών (Σκούρτου 2011), γιατί μιλώντας συνειδητά για τη γλώσσα τους τα παιδιά μιλούν για τον εαυτό τους. Ο Γκόβαρης (2000, 2008), χρησιμοποιώντας την έννοια 'κολάζ', θεωρεί ότι αυτού του είδους οι δραστηριότητες αφήνουν χώρο στα δίγλωσσα παιδιά για να συνδέσουν τα κομμάτια (γλωσσικά, πολιτισμικά) που αποτελούν το κολάζ της προσωπικότητάς τους.

Επιπλέον, η εκφρασμένη γλωσσική συνειδητοποίηση των παιδιών αποτελεί ένδειξη τόσο για την εκμάθηση όσο και για την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας. Σε σχέση με τη μάθηση, βλέπουμε ότι τα παιδιά συσχετίζουν τις γλώσσες τους, ενώ σε σχέση με τη διδασκαλία, βλέπουμε ότι αυτό γίνεται με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού, άρα δεν προκύπτει περιστασιακά, αντιθέτως, καλλιεργείται (βλ. π.χ. Chatzidakis 2016). Από αυτή την άποψη, η γλωσσική διδασκαλία, ακριβώς επειδή καλλιεργεί τη γλωσσική συνειδητοποίηση, καθιστά ορατή τη συχνά *άορατη* πρώτη γλώσσα (Τσοκαλίδου 2005), δεν την αφήνει εκτός σχολικής τάξης, αντίθετα την αξιοποιεί (Cummins 2005) και, κατ' επέκταση, αξιοποιεί τη διγλωσσία των παιδιών και τοποθετεί τη διδασκαλία της γλώσσας του σχολείου μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Με αυτήν την προσέγγιση η γλώσσα του σπιτιού αφορά το σχολείο και συμβάλλει στη εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου.

Επιπλέον, οι αναφορές των παιδιών στην προφορικότητα της Ρομανί, η εξήγηση για αυτήν ακριβώς την προφορικότητα και την έλλειψη γραφής μέσω σχετικού κοινοτικού αφηγήματος αλλά και η αναφορά στον ρόλο της μνήμης ("τα θυμόμαστε όλα") παραπέμπει επίσης στη γλωσσική συνειδητοποίηση.

Να σημειώσουμε εδώ ότι το θέμα της μνήμης στους Ρομά και ο συσχετισμός της με τον σχολικό γραμματισμό αναφέρεται και στη διεθνή βιβλιογραφία ως αρνητικός σχολιασμός, ως φόβος ότι η γραφή εξασθενεί τη μνήμη (Kiddle 1999 στο Levinson 2007, Levinson 2007, Liegeois 1997).

Τέλος, η επισήμανση των παιδιών ότι το ίδιο θέμα το έχουν αναφέρει και σε κείμενό τους της προηγούμενης σχολικής χρονιάς δείχνει ότι αυτό το χαρακτηριστικό της πρώτης γλώσσας τους απασχολεί.

### **Ομάδα (γ)**

Οι αναφορές στη γλώσσα στην αμέσως πιο πάνω (ομάδα β) και η αναφορά στο χώρο χρήσης της γλώσσας (ομάδα α) δεν έχουν κανένα νόημα χωρίς τους ομιλητές. Στην περίπτωση μας έχουμε διαφορετικούς ομιλητές, τους οποίους τα παιδιά κατονομάζουν με σαφήνεια. Έτσι, ως προς το (γ), οι αναφορές των παιδιών είναι στους εαυτούς τους (σημεία 1, 2, 3), στα μέλη της οικογένειας / τη μητέρα (σημείο 3), στους φίλους/συμμαθητές (σημείο 7), στο δάσκαλό τους (σημείο 8).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο χώρος χρήσης της γλώσσας είναι συνισταμένη πολλών πραγμάτων, των ομιλητών συμπεριλαμβανομένων (ομάδα α / ii). Εκτός της σαφήνειας στην αναφορά στους ομιλητές, αυτό που επίσης είναι σημαντικό είναι η αλληλεπίδρασή τους. Οι ομιλητές δεν μιλούν απλώς, αλλά συνομιλούν, διαπραγματεύονται (Cummins 2005), διδάσκουν και διδάσκονται, κοντολογίς επικοινωνούν αντλώντας από όλους τους διαθέσιμους γλωσσικούς πόρους. Στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας, οι ομιλητές αναφέρονται στις γλώσσες τους και στις γλώσσες των

άλλων, στο ποιος, πού μιλάει ποια γλώσσα, για ποιο θέμα (Fishman 1965), ποιος διδάσκει και ποιος διδάσκεται. Το ότι ο εκπαιδευτικός, που είναι μέλος της κυρίαρχης ομάδας, εκτός από το να διδάσκει τη γλώσσα του σχολείου, διδάσκεται από τους Ρομά μαθητές του τη γλώσσα τους, δεν είναι σύνηθες, είναι όμως πλήρως συμβατό με τη θεωρία σε πολλά επίπεδα (γλώσσα, μάθηση, ταυτότητα).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο δεν αφήνει τη γλώσσα των μαθητών του εκτός σχολείου και εκτός διδασκαλίας, όχι μόνο αναγνωρίζει τη διγλωσσία τους, αλλά πασχίζει να μάθει τη γλώσσα τους και τη χρησιμοποιεί ο ίδιος εντός τάξης. Στηριζόμενοι στο πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας του Cummins (2000, 2005), βλέπουμε ότι ο εκπαιδευτικός, με τη δραστηριότητα γραμματισμού στην οποία συστηματικά εμπλέκει τους μαθητές του, εξυπηρετεί και τους δύο κεντρικούς πυλώνες της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικού/μαθητών, δηλαδή τη μέγιστη νοητική πρόκληση και τη μέγιστη επένδυση ταυτότητας. Μάλιστα, τόσο από τις άμεσες αναφορές των παιδιών ("...Το έχουμε γράψει το παραμύθι στο περσινό μεγάλο βιβλίο...") (σημείο 6), όσο και από το εξώφυλλο του μεγάλου βιβλίου, όπου αναφέρεται ότι το παρόν μεγάλο βιβλίο τους είναι το δεύτερο μέσα στην ίδια σχολική χρονιά, προκύπτει ότι πρόκειται για μία συστηματική δραστηριότητα σε βάθος χρόνου, με την οποία τα παιδιά είναι πλήρως εξοικειωμένα. Από τον τρόπο δε με τον οποίο τα παιδιά καθρεπτίζουν εαυτούς, οικογένεια, κοινότητα, συμμαθητές και δάσκαλο μέσα στο κείμενο, συμπεραίνουμε ότι η παραγωγή του συγκεκριμένου κειμένου εντάσσεται στη συστηματική παραγωγή 'κειμένων ταυτότητας' (identity texts) (Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003, Κομπιάδου 2016, Κομπιάδου & Τσοκαλίδου 2014, Cummins & Early 2011) και παραπέμπει στη δύναμη της αφήγησης για τη συγκρότηση του εαυτού. Τα παιδιά μιλούν για τους εαυτούς τους τοποθετώντας τους σε σχέση με όλους τους σημαντικούς άλλους του περίγυρού τους (Bruner 2004).

## **5. Προβληματισμοί και προεκτάσεις τους για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά**

### **5.1. Θέματα γραμματισμού**

Στη βάση του ιδεολογικού μοντέλου του γραμματισμού (σε αντιπαράθεση με το αυτόνομο μοντέλο), όπως αυτό προτάθηκε από τον Street (1984, 2011) και όπως αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (Cook-Gumperz 2008), ο γραμματισμός, λόγω κοινωνικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, δεν είναι μία παντού και για όλους πανομοιότυπη διαδικασία αλλά ποικίλει τόσο που μπορούμε να μιλάμε για πολλούς γραμματισμούς. Ο Street (2011) εστιάζει στη μέσω εθνογραφικής παρατήρησης μικρή κλίμακα, στην τοπική διάσταση και στην κουλτούρα ως το κατεξοχήν εργαλείο νοηματοδότησης. Μάλιστα, για να το τονίσει αυτό αναφέρει

ότι δεν έχει τόση σημασία το τι είναι η κουλτούρα, αλλά το τι κάνει η κουλτούρα. Για τον Street (2011) η κουλτούρα είναι μία δυναμική διαδικασία νοηματοδότησης και ένα είδος 'αναμέτρησης' (contest) για τον καθορισμό των πραγμάτων, συμπεριλαμβανομένου του αυτοκαθορισμού της. Ο ίδιος κατανοεί την κουλτούρα περισσότερο ως ενέργεια και για αυτό τη βαπτίζει 'ρήμα' (Street 2001: 581, Street 1993 στο Street 2011). Κατά τη γνώμη μας, αυτό είναι πολύ κοντά στην πρόσληψη της έννοιας της γνώσης από τον Wells (1999), που αποφεύγει το ουσιαστικό *knowledge* και το αντικαθιστά με το γερούνδιο *knowing*, που εμπεριέχει τόσο τη διαδικασία της γνώσης όσο και το αποτέλεσμα της. Επίσης, παρόμοια όπως ο Street (2011), ο Wells (1999) μιλάει για τον κοινωνικό/πολιτισμικό προσδιορισμό της διαδικασίας νοηματοδότησης των πραγμάτων (meaning making) (βλ. επόμενη ενότητα).

Στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, στο οποίο εντάσσεται και το κείμενο των παιδιών που παρουσιάζουμε, βρίσκουν εφαρμογή τόσο η προσέγγιση του Street όσο και αυτή του Wells. Επιπλέον, και οι δύο προσεγγίσεις τοποθετούνται στο πλαίσιο μίας μαθητοκεντρικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson 2004 στο Κωστούλη 2015), όπου επαναπροσδιορίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. (Κωστούλη 2011, 2015). Στο επίκεντρο βρίσκεται η έννοια της διαλογικότητας του Bakhtin (1981), η οποία συνειρμικά μας οδηγεί πίσω στον Wells (1999, 2001) και στην έννοια της *συνεργατικής διαλογικής διερεύνησης* (dialogic inquiry). Αν η διαλογικότητα σημαίνει διασυνδέσεις ανάμεσα σε γλώσσες, 'φωνές' (Κωστούλη 2015), σημειωτικούς τρόπους και πόρους (Kress 2000) νοήματα, πρακτικές και κοινότητες και φυσικά ανάμεσα σε δρώντα υποκείμενα, τότε στο κείμενο που παρουσιάζουμε, φαίνεται να βρίσκονται όλα εν ισχύ. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνδέεται με τις γλωσσοδιδασκτικές πρωτοβουλίες του εκπαιδευτικού. Οι πρωτοβουλίες αυτές εξασφαλίζουν τη συστηματική εμπλοκή των παιδιών σε ελκυστικές για αυτά δραστηριότητες γραμματισμού, που καταλήγουν στην παραγωγή συγκεκριμένων τεχνουργημάτων (artifacts) (Wells 1999). Με παράδειγμα το κείμενο των παιδιών αλλά και ολόκληρο το βιβλίο που κατασκευάσαν, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες γραμματισμού, ως προς το περιεχόμενο, βασίζονται στην αξιοποίηση της προηγούμενης και της κοινοτικής γνώσης και όλων των διαθέσιμων γλωσσικών πόρων. Οι άμεσες αναφορές των παιδιών στη ζωή τους στην κοινότητα και στο σχολείο, στις σχέσεις τους με τον δάσκαλο και με τους συμμαθητές τους καθιστούν το κείμενο ένα αυθεντικό κείμενο ταυτότητας (Κομπιάδου 2016, Cummins & Early 2011). Επιπλέον, αυτές οι παιδαγωγικές σχέσεις μαθητών/εκπαιδευτικού εξασφαλίζουν τη μέγιστη νοητική πρόκληση όσο και τη μέγιστη επένδυση ταυτότητας (Cummins 2000, 2005).

Ως προς την οργάνωση, το κείμενο και ολόκληρο το βιβλίο είναι δείγμα πολυτροπικής οργάνωσης, όπου το κεντρικό, χειρόγραφο κείμενο των παιδιών είναι σε διαφορετικά χρώματα και συνυφαίνεται με σκίτσα και εικονογραφήσεις από άλλα βιβλία και με δικά τους σχέδια, ενώ συνδυάζεται και με μικρότερα εμβόλιμα δίγλωσσα

κείμενα. Ως προς τη γλώσσα του σχολείου, το κείμενο μπορεί να διαβαστεί ως παράδειγμα *εστίασης στη χρήση της γλώσσας* (focus on use) στο πλαίσιο ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας (Cummins 2005).

## 5.2. Θέματα μετάβασης, γεφύρωσης, μετασχηματισμού

Σε κάθε περίπτωση σχολικής εκπαίδευσης έχουμε να αντιμετωπίσουμε ζητήματα μετάβασης (Γκόβαρης κ.ά. 2011, Μπατσούτα 2010), γεφύρωσης και μετασχηματισμού (Σκούρτου κ.ά. 2011). Αυτές οι τρεις διαδικασίες ισχύουν για όλα τα παιδιά, για εκείνα όμως που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες η μετάβαση μπορεί να μην ολοκληρωθεί ή να διακοπεί, η γεφύρωση μπορεί να είναι αδύνατη ή ισχνή, και ο μετασχηματισμός της γνώσης μπορεί να μην ολοκληρωθεί. Η μετάβαση πραγματοποιείται από το σπίτι στο σχολείο και στη συνέχεια από τη μία βαθμίδα στην άλλη, εφόσον τα παιδιά δεν διακόψουν τη φοίτηση. Η διαδικασία της μετάβασης επιβάλλεται έξωθεν και ορίζει πότε τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, πότε αλλάζουν βαθμίδα, πότε αποφοιτούν. Πρόκειται για μία θεσμική και συγχρόνως φυσική μετάβαση του υποκειμένου. Για να παραμείνει ένα παιδί στον θεσμό, για να μπορέσει να μεταβεί από βαθμίδα σε βαθμίδα, κάποιος/κάποια εκπαιδευτικός χρειάζεται να το βοηθήσει να γεφυρώσει αυτό που φέρνει από το σπίτι ή από την προηγούμενη βαθμίδα με ό,τι νέο προσφέρεται προς μάθηση. Η γεφύρωση είναι εκείνη η βοηθητική διαδικασία που επιτρέπει τον μετασχηματισμό της γνώσης, π.χ. από καθημερινή σε σχολική / ακαδημαϊκή γνώση. Η γεφύρωση διευκολύνεται όταν ο/η εκπαιδευτικός παρέχουν μία υποστηρικτική *σκαλωσιά* (scaffolding), δηλαδή ασφάλεια και βοηθήματα (Walqui 2007). Ο Wells (1999), όταν μιλάει για *γεφύρωση* (bridging) και *μετασχηματισμό* (transformation), τα συνδέει με διαδικασίες κατασκευής νοήματος (meaning making) και γνώσης (knowing). Στην περίπτωση των Ρομά μαθητών (αλλά και του μετανάστη συμμαθητή τους) διαγράφονται πολλαπλές πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και κοινωνικές ανισότητες. Οι ίδιοι οι μαθητές λειτουργούν γεφυροποιητικά με τις αναφορές τους σε οικογένεια, φίλους και σχολείο, ενώ αβίαστα παρουσιάζουν και τον δάσκαλό τους ως γεφυροποιό γλωσσών και νοημάτων. Μάλιστα, οι σαφείς, μη ανταγωνιστικές αναφορές των παιδιών στους κύριους χώρους χρήσης των γλωσσών τους μαρτυρούν μία ομαλή οριζόντια μετάβαση από χώρο σε χώρο, μία νοηματική συνέχεια, εκεί όπου συνήθως προκύπτουν ασυνέχειες και χάσματα. Ταυτόχρονα, φωτίζουν και την οικογένεια ως μία επικοινωνιακά/γλωσσικά δυναμική κοινότητα γραμματισμού (Μαγκλάρα 2008). Επιπλέον, συνδυάζοντας διγλωσσία και γραμματισμό, η εξασφάλιση συνέχειας παραπέμπει στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα συνεχή του διγλωσσισμού, με την έννοια που προσδίδει σε αυτά η Hornberger (2003), όταν τονίζει τη σημασία του να διατηρηθεί η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας, για να λειτουργήσει αυτό υποστηρικτικά στην εκμάθηση της δεύτερης/σχολικής γλώσσας. Αυτό με τη σειρά του φωτίζει το ερμηνευτικό πλαίσιο της αλληλεξάρτησης των γλωσσών,



όπου μία αναπτυγμένη πρώτη γλώσσα λειτουργεί υποστηρικτικά στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας (Cummins 2000, 2005).

Θα πρέπει εδώ να αναφερθούμε εκ νέου στο ζήτημα της *μαθητείας* (Βασαριμίδου & Σπαντιδάκης 2015, Παπαχρήστος κ.ά. 2012, Σκούρτου 2013, Σπαντιδάκης 2009) για τον εκπαιδευτικό. Οι προσπάθειες του να μάθει τη γλώσσα των μαθητών του μαρτυρούν μία νέα παιδαγωγική και γνωστική στάση, που επίσης λειτουργεί γεφυροποιητικά αλλά και ενδυναμωτικά της ταυτότητας προς αμφοτέρους κατευθύνσεις και, εν τέλει, καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να διδάξει τους μαθητές του: ο εκπαιδευτικός, όντας μέλος της κυρίαρχης ομάδας, με την εμπλοκή του στην εκμάθηση της γλώσσας των μαθητών του, με την πρωτοβουλία να εμπλέξει συστηματικά τους μαθητές σε παραγωγή κειμένων ταυτότητας, καταρχάς μαθαίνει από πρώτο χέρι τις ανάγκες τους και χτίζοντας πάνω εκεί μπορεί να γεφυρώσει παλιά και νέα γνώση. Η αυτόβουλη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σε θέση μαθητείας είναι ιδιαίτερα σημαντική και θα έπρεπε να εξεταστεί στο πλαίσιο των κοινωνιοπολιτισμικών μοντέλων μάθησης, όπως το μοντέλο της 'ζώνης επικείμενης ανάπτυξης' του Vygotsky (1997), που ενυπάρχει τόσο στο μοντέλο του Wells (1999) για την κατασκευή νοήματος όσο και στο μοντέλο του Cummins (2005) για το συσχετισμό γνωστικής δραστηριότητας, βοηθημάτων και ακαδημαϊκής γλώσσας. Μία περαιτέρω μελέτη της πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού να τεθεί σε μαθητεία οπωσδήποτε θα φωτίσει περισσότερο τη δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσεται με αφορμή αυτήν ακριβώς τη μαθητεία.

Παραμένοντας σε ζητήματα που άπτονται της συνέχειας/ασυνέχειας ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, επισημαίνουμε την επαναλαμβανόμενη διαπίστωση της ανταγωνιστικής, καχύποπτης σχέσης, όπως αυτή αναπτύσσεται π.χ. από τον Levinson (2007) στην έρευνά του για τους Ρομά της Αγγλίας. Ο Levinson συγκρίνει δικά του ευρήματα με ευρήματα ερευνών από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και από τις ΗΠΑ και κάνει συγκεκριμένη αναφορά στα παιδιά Ρομά που παραμένουν στο σχολικό σύστημα, υποστηρίζοντας ότι δοκιμάζονται από τις ασυνέχειες και τα παράδοξα μεταξύ της οικογενειακής/κοινοτικής κουλτούρας τους και της κουλτούρας του σχολείου. Οι αναφορές των ενήλικων Ρομά αναδεικνύουν την συγκατάθεσή τους για περιορισμένη χρήση του σχολείου, με σκοπό την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού (και αριθμητικής), αλλά και τη δυσπιστία τους για τη χρησιμότητα μίας μακρόχρονης σχολικής φοίτησης, η οποία δεν εξασφαλίζει καλύτερους τρόπους βιοπορισμού και στην οποία μάλιστα βλέπουν να υποβόσκει ο κίνδυνος απομάκρυνσης των παιδιών Ρομά από τις παραδοσιακές αξίες της οικογένειας. Τουλάχιστον ως προς τα αρχικά συμπεράσματα, βλέπουμε ότι υπάρχει σύγκλιση με αυτά της Δασκαλάκη (2007), της οποίας η έρευνα έγινε την ίδια περίοδο στην Ελλάδα. Και η Δασκαλάκη συμπεραίνει ότι τα υποκείμενα της έρευνάς της, ενώ εκφράζουν θετική άποψη για το σχολείο και στέλνουν τα παιδιά τους σε αυτό, στη συνέχεια αρκούνται

σε έναν βασικό γραμματισμό και θεωρούν πιο χρήσιμο να συμμετέχουν τα παιδιά στις οικογενειακές οικονομικές δραστηριότητες, παρά να παραμείνουν για πολύ χρόνο στο σχολείο. Στις οικογενειακές οικονομικές δραστηριότητες, τα παιδιά εισέρχονται σε μία σχέση μαθητείας με τους ενήλικους, μαθαίνουν από πρώτο χέρι τι είναι χρήσιμο για τον βιοπορισμό και γενικότερα για τη ζωή τους.

Επανερχόμενοι στη διαδικασία της μετάβασης, διαπιστώνουμε ότι, με βάση τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, προκύπτει πως για ένα παιδί Ρομά η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο δεν υπόκειται στους ίδιους αυτοματισμούς με τους οποίους συντελείται στον γενικό πληθυσμό, γιατί προσκρούει σε σειρά εμποδίων, ένα μόνο από τα οποία είναι η δυσπιστία των γονιών απέναντι στο σχολείο.

Στον βαθμό όμως που ένα παιδί Ρομά όντως μεταβαίνει στο σχολείο, και στον βαθμό που παραμένει σε αυτό, τίθεται πλέον το ερώτημα της γεφύρωσης της γνώσης/της γλώσσας του σπιτιού με τη σχολική γνώση/γλώσσα. Πώς μπορεί ένας/μία εκπαιδευτικός της κυρίαρχης κουλτούρας να γεφυρώσει υπάρχουσα με νέα γνώση/γλώσσα, αν δεν αναγνωρίσει θετικά τους φορείς αυτής της άλλης γνώσης/τους ομιλητές της άλλης γλώσσας, όπως κάνει ο εκπαιδευτικός του παραδείγματός μας;

Από πρόσφατες έρευνες μικρής κλίμακας (π.χ. Παπααχρήστος 2014) που διερευνούσαν την εμπλοκή φοιτητών/ριών παιδαγωγικών τμημάτων σε υποστηρικτικές δραστηριότητες γραμματισμού για παιδιά Ρομά στο σχολείο και την κοινότητα σε βάθος τριών μηνών, διαπιστώθηκε ότι πολύ γρήγορα οι φοιτητές/ριες ανέπτυξαν μία παιδαγωγική σχέση αναγνώρισης και αποδοχής των παιδιών Ρομά που υποστήριζαν. Οι φοιτητές/ριες γνώρισαν και επικοινωνήσαν συστηματικά με την οικογένεια και σε σύντομο χρονικό διάστημα άρχισαν να αναφέρονται στα παιδιά, στους γονείς και στα άλλα μέλη με το ονοματεπώνυμο και με την ακριβή σχέση συγγένειας και όχι με το αόριστο, σχηματικό "παιδιά Ρομά", "ενήλικες Ρομά". Φάνηκε ότι, μέσω της συστηματικής επαφής με πραγματικούς ανθρώπους, οι μελλοντικοί/-ές εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να εφαρμόσουν έναν βασικό παιδαγωγικό κανόνα στη μάθηση, αυτόν της αποδοχής/του σεβασμού των μαθητών τους. Θα περίμενε κανείς ότι αυτό θα διευκόλυνε και θα επιτάχυνε τη γεφύρωση υπάρχουσας και σχολικής γνώσης και γλώσσας. Και όμως η γεφύρωση δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί, γιατί όσο εύκολα οι φοιτητές/ριες μπόρεσαν να ξεπεράσουν τον κοινωνικό φραγμό, τόσο δύσκολο, ως και αδύνατο, τους ήταν να ξεπεράσουν έναν μορφωτικό φραγμό. Συγκεκριμένα, τους ήταν πολύ δύσκολο να εντοπίσουν την όποια προηγούμενη γνώση και, κατά συνέπεια, τους ήταν ακόμα πιο δύσκολο να κάνουν την όποια γνωστική γεφύρωση. Ταύτιζαν την περιορισμένη γνώση ή την έλλειψη γραμματισμού με πλήρη απουσία γνώσης. Στα ημερολόγιά τους αναφέρουν με λεπτομέρειες τι δεν γνώριζαν τα παιδιά Ρομά που υποστήριζαν, συγκρίνοντάς τα με όσα υποτίθεται ότι γνωρίζει ένα παιδί του γενικού πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικίας/τάξης. Στις ίδιες καταγραφές, οι φοιτητές/ριες δεν αναφέρουν τι γνώριζαν τα παιδιά, εκτός από κάποιες διάσπαρτες

γνώσεις/δεξιότητες του σχολικού γραμματισμού. Στον βαθμό που τα παιδιά δεν είχαν αναπτύξει τον σχολικό γραμματισμό, οι φοιτητές/ριες θεωρούσαν ότι έπρεπε να διδάξουν τα πάντα “από το μηδέν”. Με βάση αυτά τα ευρήματα, θεωρούμε ότι πρέπει να μας απασχολήσει η ευκολία με την οποία διαταράσσονται (έστω και πρόσκαιρα) κοινωνικά στερεότυπα που θεωρούνται βαθιά ριζωμένα σε αντίθεση με την ανθεκτικότητα στερεοτύπων που έχουν σχέση με τον γραμματισμό, διότι αυτά τα δεύτερα μπορεί να αποδειχτούν ότι είναι ένα ισχυρό ανάχωμα στη γεφύρωση γνώσης και γλώσσας και εμποδίζουν νέες νοηματοδοτήσεις από τα παιδιά.

## 6. Επιλογικές παρατηρήσεις

Έχουμε αναφέρει ήδη ότι οι παρατηρήσεις μας έγιναν σε ένα περιορισμένο πλαίσιο. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, συνήθως τα ζητήματα συνεχούς φοίτησης, διακοπτόμενης φοίτησης, σχολικής επίδοσης και σχολικής διαρροής προσεγγίζονται με εργαλεία της ποσοτικής έρευνας. Οι δείκτες περιγράφουν/ποσοτικοποιούν μία κατάσταση και πρέπει να ελεγχθούν εκ νέου μετά από την όποια παρέμβαση για να διαπιστωθεί κατά πόσον επηρεάστηκαν κάποιες μεταβλητές. Στο παράδειγμα που παρουσιάσαμε θα έπρεπε να υπάρχει μία συνοδευτική έρευνα για να διαπιστωθεί κατά πόσον όλη αυτή η δραστηριότητα (που από τις αναφορές των ιδίων των παιδιών προκύπτει ότι εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παρόμοιων δραστηριοτήτων) μπορεί να συσχετιστεί με ασφάλεια με μία απρόσκοπτη φοίτηση και με τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών σε βάθος χρόνου.

Επίσης, αποτελεί αντικείμενο έρευνας το κατά πόσο το συγκεκριμένο σχολείο διαφοροποιείται από άλλα δημόσια σχολεία όπου φοιτούν Ρομά μαθητές σε σχέση με τη σχολική επίδοση και την απρόσκοπτη φοίτηση/σχολική διαρροή των Ρομά μαθητών του. Με δεδομένο ότι το σχολείο βρίσκεται σε υποβαθμισμένη περιοχή, πολύ κοντά σε συνοικία Ρομά και έχει μαθητικό πληθυσμό αποτελούμενο από Ρομά και μετανάστες μαθητές, πρέπει να διερευνηθεί κατά πόσον η απουσία μαθητών του γενικού πληθυσμού το καθιστά πιο ‘φιλόξενο’ στα μάτια των παιδιών και των γονιών τους, πράγμα που πιθανώς μειώνει τη δυσπιστία της οικογένειας απέναντι στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να διαπιστωθεί κατά πόσον το πρόγραμμα και οι δραστηριότητες στο συγκεκριμένο σχολείο συντελούν στη σύγκλιση των μαθησιακών στόχων που τίθενται για όλα τα παιδιά του γενικού πληθυσμού, άρα αναπτύσσει τον σχολικό γραμματισμό, ή κατά πόσον το ίδιο αυτό πρόγραμμα οδηγεί σε μία εκπαίδευση δεύτερης ή παράλληλης ταχύτητας, επειδή είναι μεν διαπολιτισμικά ευαίσθητη αλλά δεν είναι ανταγωνιστική, δεν οδηγεί σε ισότιμους τίτλους σπουδών (Γκότοβος 2002).

Ο εκπαιδευτικός του παραδείγματός μας έχει μεγάλη πείρα στην εκπαίδευση παιδιών Ρομά και συνακόλουθα υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησης, ενώ έχει και υψηλή

θεωρητική συγκρότηση (π.χ. Χατζηνικολάου 2007, χ.χ.). Θα μπορούσε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι αποτελεί εξαίρεση, άρα το παράδειγμα δεν δηλώνει παρά μόνον μία και μοναδική εξαίρεση. Δεν είναι όμως έτσι, επειδή το να έχει κάποιος/α εκπαιδευτικός μακροχρόνια εμπειρία με μία συγκεκριμένη συνθήκη, να χτίζει και να βιώνει πραγματικές ανθρώπινες σχέσεις τον/τη βοηθά να μετατοπιστεί από στερεοτυπικές αναπαραστάσεις σε κοινωνικά ευαίσθητες παρεμβάσεις, αφού, όπως διαπιστώσαμε και από την έρευνα του Παπαχρήστου (2014), παρόλο που κάποια πράγματα μετατοπίζονται σχετικά εύκολα, κάποια άλλα αποδεικνύονται περισσότερο ανθεκτικά, άρα χρειάζονται χρόνο. Επίσης, το παράδειγμά μας, καταδεικνύει, κατά τη γνώμη μας, ότι η συστηματική ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού στα παιδιά Ρομά είναι εφικτή και ότι η ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών Ρομά σε δραστηριότητες γραμματισμού μπορεί να ακυρώσει την 'αυτοεκπληρούμενη προφητεία' περί σχολικής αποτυχίας.

Επανερχόμενοι στην έρευνα του Παπαχρήστου (2014), είχε διαπιστωθεί ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή δυσκολεύονταν πολύ να λειτουργήσουν γεφυροποιητικά, γιατί έβλεπαν τον γραμματισμό αποκλειστικά μέσα από τον φακό του σχολικού γραμματισμού, ως έναν και μοναδικό, πράγμα που τους εμπόδιζε να διακρίνουν και να αξιοποιήσουν οποιαδήποτε άλλη γνώση, οποιονδήποτε άλλο γραμματισμό. Στη μία περίπτωση (σε αυτήν του παραδείγματός μας) έχουμε έναν εκπαιδευτικό που έχει και ρόλο *πολιτισμικού διαμεσολαβητή* (Skourtou 2014), ενδυναμώνει τους μαθητές του, αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί διάφορα είδη γραμματισμού (Street 2011) και λειτουργεί διαγλωσσικά. Στη δεύτερη περίπτωση (αυτή των μελλοντικών εκπαιδευτικών) έχουμε την καλή διάθεση, την κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση και προσέγγιση εκπαιδευτών από την κυρίαρχη ομάδα προς τα παιδιά και τις οικογένειες Ρομά, χωρίς αυτό να συμβαδίζει με τη συνειδητοποίηση ότι τα παιδιά και οι γονείς τους ανήκουν σε μία κοινότητα μάθησης (Μαγκλάρα 2008), άρα έχουν γνώσεις που μπορούν να ενσωματωθούν στα συνεχή του διγγραμματισμού (Hornberger 2003, 2009).

Μία τελική παρατήρηση σχετικά με τη διγλωσσία των παιδιών του παραδείγματός μας και πώς αυτή αξιοποιείται: τα συγκεκριμένα αποσπάσματα 'συμπυκνώνουν' μεν μία πληθώρα θεωρητικών εργαλείων και εκπαιδευτικών πρακτικών, που αξιοποιούν τη διγλωσσία, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι μόνον η αξιοποίηση της διγλωσσίας κρύβεται εντός τους. Βεβαίως, η διγλωσσία είναι ένα σημαντικό ζήτημα και το παράδειγμα δείχνει ότι όλες οι γλώσσες είναι παρούσες στο σχολείο (παρόλο που θεσμικά το σχολείο είναι χώρος χρήσης αποκλειστικά της Ελληνικής) και ότι είναι χρήσιμες ως αναπόσπαστα κομμάτια της πολιτισμικής και γνωστικής συγκρότησης όλων των μαθητών, μαζί με άλλα πράγματα. Ωστόσο, το πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη μας, είναι η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού/μαθητών που εγγυάται αποδοχή και μάθηση, και που δίνει χώρο και επιτρέπει σε όλα τα μέρη να μάθουν

και να διδάξουν, και δυναμικά να μετασχηματίσουν τη ζωή τους εμπλουτίζοντάς την με ελευθερίες και επιλογές.

## 7. Αντί επιλόγου

Στο ίδιο κεφάλαιο του μεγάλου βιβλίου διαβάζουμε επίσης μικρότερα κείμενα- παραδείγματα για τη χρήση των γλωσσών εντός της τάξης, όπως...:

Σιαμεν τε διαβασαρας

Σιαμεν τε γραψαρας

Σιαμεν τε τεγκιλάμπα

Σιαμεν τε τεκεράς μαθήματικά

Ανσεν λάτσε τσαθέ κατζας εκδρομή.

Αν σανους λατσέ χουρντε κατζας εκδρομή

Έχουμε να διαβάσουμε, να γράψουμε, να τραγουδήσουμε, να κάνουμε μαθηματικά. Αν είστε καλά παιδιά θα πάμε εκδρομή

Ο Αχμετ δεν το ήξερε να το γράψει πακιστανικά και το είπε με το στόμα. Τιτσερ σανου κράνταϊε πραϊ.

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Βασαρμίδου, Δ. & Ι. Σπαντιδάκης (2015) *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βασιλειάδου, Μ & Μ. Παυλή-Κορρέ (2011) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΚΕΔΑ.
- Bruner, J. (2004) *Δημιουργώντας ιστορίες- Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2000) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές- Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μίας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια Εργασίας Νάξου – Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 17-34.
- Γκόβαρης, Χ. (2013) Διαπολιτισμική παιδαγωγική-Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της θεωρίας της παιδείας. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 17-30.

- Γκόβαρης, Χ, Μ. Μπατσούτα, Μ. Καλκαντάρα, Α. Αρώνη & Β. Γιαλαμάς (2011) Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο - Αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Ετερότητα και εκπαίδευση – Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2004) *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση – Εμπειρίες και προοπτικές*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULL&item=6615bitstream=661\\_01#page/1mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULL&item=6615bitstream=661_01#page/1mode/2up)
- Cook-Gumperz, J. (2008) Γραμματισμός και εκπαίδευση – Μία αμετάβλητη εξίσωση. Στο J. Cook-Gumperz, (Επιμ.), *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 49-100.
- Cummins, J. (μετ.: Σ. Αργύρη, επιμ.: Ε. Σκούρτου) (2005) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκη, Η. (2007) Το παράδοξο του σχολείου και η διαπραγμάτευση της διαφορετικότητας των Τσιγγάνων ενός καταυλισμού στην Αθήνα. Ρέθυμνο: *Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης*, 192-222.
- Hornberger, N. (2009) Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο S.L. McKay & N.H. Hornberger (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσία και διδασκαλία της γλώσσας* (Επιμ. Τρ. Κωστούλη, μετ. Γ. Κουρμεντάλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κομπιάδου Ε. (2016). Τα κείμενα ταυτότητας και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στο νηπιαγωγείο. Στο Σ. Γαβριηλίδου, Α. Γκαϊνταρτζή, Ε. Μάρκου, & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, 96-105. Διαθέσιμο στο: [http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/files/Proceedings\\_3rd\\_Crossroads\\_of\\_Languages\\_and\\_Cultures.pdf](http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/files/Proceedings_3rd_Crossroads_of_Languages_and_Cultures.pdf)
- Κούρτη-Καζούλλη, Β., & Α. Τζανετοπούλου (2003) *Εμείς οι άλλοι – Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κωστούλη, Τ. (2011) Η γλώσσα (ανάγνωση και γραφή) ως τοπικά εδρασημένη κοινωνική πρακτική – Δεδομένα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά Ρομά. Ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο “Παιδαγωγική, πολιτισμός, πολιτικές – Ο διάλογος της εκπαίδευσης”. Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2011. Διαθέσιμο στο: <http://www.eled.auth.gr/documents/conference-noesis/13c.pdf>
- Κωστούλη, Τ. (2015) Προσδιορίζοντας την ένταξη παιδιών Ρομά στον σχολικό γραμματισμό, επαναπροσδιορίζοντας κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες- Το



- πρόγραμμα Ρομά του ΑΠΘ. Στο Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, Γ. Καραγιάννη (Επιμ), *Ένταξη Ρομά-Διεθνής και ελληνική εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας ΑΠΘ., 155-174.
- Μαγκλάρα, Μ. (2008) Εθνογραφία του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης. Στο *Πρακτικά του 10<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008pdfi5.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008pdfi5.pdf)
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009) Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών μαθητών στην Ελλάδα – Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2006) *Η γάτα κουμπάρα – Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. Διαθέσιμο στο: <http://kaleidoscope.gr/media/user-files/file/GataKoumbara-OdigosEkpaideytikoi.pdf>
- Μπατσούτα, Μ. (2010) Μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο - Το ζήτημα της επαναφοίτησης. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαχρήστος, Δ. (2014) Πρακτικές γραμματισμού και προφορικότητα στα παιδιά Ρομά, Δημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαχρήστος, Δ., Ε. Σκούρτου & Γ. Σπαντιδάκης (2012) Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά – Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά των κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικό-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2012 “Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά”, 93-134.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (1986) *Τσιγγάνοι, αναλφαβητισμός, εκπαίδευση*. Αθήνα: ΓΓΕ.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001/2006) *Διγλωσσία και κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2015) Η διγλωσσία στην Ελλάδα. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.), *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 20-69. <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>
- Σκόδρα, Β. (2014) Αντιλήψεις μεταναστών για τη διγλωσσία των παιδιών τους. Το πρόγραμμα εκμάθησης μητρικής γλώσσας στον σύλλογο “Μητέρα Τερέζα”, Δημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ΕΑΠ.
- Σκούρτου, Ε. (2001) Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνικές ταυτότητες, ετερότητες, κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 167-282.

- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2013) Δραστηριότητες γραμματισμού με παιδιά Ρομά. Ημερολόγια μαθητείας. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου- Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης – Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στην διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 220-235.
- Σκούρτου, Ε. (2015) Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη Καζούλλη (Επιμ.) *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, 97-113. <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=%2Fbitstream%2F11419%2F6346%2F6%2F15523-Skourtou-KOY.pdf>.
- Σκούρτου, Ε., Β. Κούρτη - Καζούλλη, Κ. Βρατσάλης & Α. Σοφός (2011) Μεταβάσεις, γεφυρώσεις και μετασχηματισμοί στη γνώση και στη γλώσσα. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2011, 159- 170.
- Σπαντιδάκης Ι. (2009) Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια- Τσελέπη & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.) *“5ο Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού - Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα”*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας, 179-194.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2005, 3: 37-50.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001) Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες – κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, Υλικό ΘΕ ΕΚΠ 60 “Εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες”. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007) Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Μία ιδεολογική προσέγγιση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων - Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση παιδιών Ρομ (Τσιγγάνων). Στο *Πρακτικά συνεδρίου “Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα”* Αθήνα: Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Χατζηνικολάου, Α. (χ.χ.) *Με αφορμή το δικό μας μεγάλο βιβλίο*. <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/docs/047.pdf> (ανακτήθηκε 04/11/2016)
- Vygotksy, L. (1997) *Ο Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg

### **Ξενόγλωσση**

- Bakhtin, M. (1981) *The dialogic imagination – Four essays by M. M. Bakhtin*, edited by M. Holquist, Austin: Texas University Press.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*, Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Chatzidaki, A. (2016) Preparing future teachers for dealing with classroom diversity. Στο

- Σ. Γαβριηλίδου, Α. Γκαϊνταρτζή, Ε. Μάρκου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *3ο Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση*. (21-37). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Διαθέσιμο στο: [http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/files/Proceedings\\_3rd\\_Crossroads\\_of\\_Languages\\_and\\_Cultures.pdf](http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/files/Proceedings_3rd_Crossroads_of_Languages_and_Cultures.pdf).
- Chatzidaki, A. & C. Maligkoudi (2013) Family language policy among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (6): 675-689.
- Cummins, J. (2000) *Language, power and education. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. & M. Early (2011) *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, Trentham Books Publishers.
- Delpit, D. (1988) The silenced dialogue. Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58: 280-298.
- Delpit, D. (1992) Education in a multicultural society. Our future's greatest challenge. *Journal of Negro Education*, 61: 237-249.
- Fishman, J. A (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 67-68.
- Fishman, J. A. (1971) *Advances in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton;
- Garcia, O. (2008) *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century. A global perspective*, Oxford: Blackwell.
- Garcia, O. (2009) Education, multilingualism & translanguaging in the 21<sup>st</sup> century. In A.K., Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas (Eds) *Multilingual education for social justice. Globalising the local*. New Delhi: Orient Black Swan.
- Gogonas, N. (2010) *Bilingualism and multiculturalism in Greek education. Investigating ethnic language maintenance among pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hornberger, N. (2003) *Continua of biliteracy -An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kress, G. (2000) Design and Transformation. New theories of meaning. Στο B. Cope & M. Kalantzis (eds), *Multiliteracies. Literacy, learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 153-161.
- Kyprianos, P., I. Daskalaki, & G. Stamelos (2012) Culture & the School - The degree of educational integration of Roma & Gypsies in the Peloponese region in Greece, *International Review of Education*, 2012 (58): 675-699

- Levinson (2007) Literacy in English Gypsy communities. Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44 (1): 1-35.
- Levinson (2008) Issues of Empowerment & disempowerment. Gypsy children at home and school. *Citizen Teaching and Learning*, special issue 4 (2): 70-77.
- Rosario, P., J.C. Nunez, R. Azevedo, J. Cunha, A. Pereira, & R. Mourao (2013) Understanding Gypsy children's conceptions of learning. A phenomenographic study. *School Psychology International*, (1-15), spi.sagepub.com
- Skourtou, E. (2008) Linguistic diversity and language planning and teaching – An example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLVI, 175-193.
- Skourtou, E. (2014) Educational Studies and Cultural Mediation: Notes to a Case Study from Rhodes/GR. Στο E. Arvanitis & A. Kameas (eds), *Intercultural Mediation in Europe: Narratives of Professional Transformation*. Chicago: Common Ground Publishing, 198-205.
- Street, B. (1995) *Social literacies – Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- Street, B. (2011) Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. *International Journal of Educational Development*, 31 (6): 580-586.
- Swain, M. (1972) *Bilingualism as a first language*. Irvine: University of California
- Tsokolidou, R. (2005) Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1): 48-61.
- Young, A. (2011) Talking the language. Supporting emergent bilinguals through plurilingual education. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου, Ρ. Τσοκαλίδου 1<sup>ο</sup> Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών/1<sup>st</sup> Crossroads of languages & cultures, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 132-150. Διαθέσιμο στο:  
[http://stavrodromiglwwsw.n.auth.gr/s2/Proceedings\\_Crossroad\\_Of\\_Languages\\_a\\_n\\_Cultures\\_Learning\\_Beyond\\_Classroom.pdf](http://stavrodromiglwwsw.n.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_a_n_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf) (και στα ελληνικά)
- Walqui, A. (2007) Scaffolding Instruction for English language learners. A conceptual framework. In O. Garcia & C. Baker (Eds): *Bilingual education. An introductory reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Wells, G. (1999) *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wells, G. (Ed.) (2001) *Action, talk & text. Learning & teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press.