

Raštingumo mokanti bendruomenė

Bird Stasz, Dawn Tankersley

Įvadas

Slovakija. Jaunas romų vaikų mokytojo padėjėjas seka romų mokiniams ir tėvams pasakas jų gimtąją kalbą. Kartu su klasės mokytoju padėjėjas planuoja kalbos mokymo veiklą, pagrįstą šiomis pasakomis. Paskui romų tėvai sutinka klasėje parodyti savo vaikams tradicinių dalykų ir pamokyti juos, pavyzdžiui, kaip gaminti valgį ar austi.

Bulgarija. Romų šeimų koordinatoriai, patys kilę iš romų, organizuoja mažai raštingus tėvus kurti, rašyti ir iliustruoti mažas knygeles, kuriose atsispindi romų papročiai, iš kartos į kartą perduodamos senelių pasakos ir pasakojimai apie jų amatus bei profesijas. Šios gyvos namuose sukurtos knygelės, mielai skaitomos per pamokas, yra vaikų pasididžiavimas.

Čekija. Romų bendruomenės nariai, atėję į mokyklą, rašo knygą apie savo tradicinę virtuvę. Tokios veiklos rezultatas – pažįstamų skanių patiekalų receptų knyga.

Vengrija. Šeimų koordinatorius moko vaikus tradicinio romų meno. Mokinių kūrinėliai mokytojams tampa papildomomis raštingumo ugdymo priemonėmis.

Bulgarija. Ne romų kilmės mokytojai iš romų tėvų renka patarles ir posakius, kuriuos vėliau pritaiko mokydami skaityti.

Čia aprašyti dalykai prieštarauja paplitusiems stereotipams, kaip Vidurio ir Rytų Europos romai bendradarbiauja su mokyklomis. Dauguma pedagogų nuolat kartoja išankstines nuomones, esą romų socialinė patirtis neleidžianti jiems pasiūlyti nieko, kas praturtintų bendrąjį ugdymą; romams tėvams jų vaikų išsilavinimas nerūpi, todėl jie atsisako dalyvauti mokyklos veikloje; romų vaikai nesugeba išmokti taip gerai skaityti kaip ne romų kilmės vaikai. Šie stereotipai, kuriais apibūdinamos romų šeimos ir jų vaikai, atsirado iš karčios daugelio metų nesėkmingo šios tautos atstovų bendravimo su mokykla patirties, iš labai niūrios statistikos, liudijančios žemus raštingumo ir mokyklos lankomumo rodiklius, taip pat ir dėl to, kad romų bendruomenė neturėjo pilietinių teisių.

Šiame straipsnyje aptariama metodika, padedanti romų bendruomenę sėkmingai įtraukti į mokyklą, kuriose mokosi jų vaikai, veiklą. Pateikiami metodai buvo taikomi 1999 m. rugsėjį pradėtame ir trejus metus trukusiame tiriamajame projekte „Romų vaikų mokymosi pažanga“ (*School Success for Roma Children*), kurį rėmė Atviros visuomenės institutas (*Open Society Institute*). Tiriamasis darbas vyko šešiolikoje keturių šalių (Bulgarijos, Čekijos, Slovakijos ir Vengrijos) specialiojo ugdymo mokyklų. Projekto tikslas – nustatyti, kurie romų vaikai buvo be pagrindo perkelti į specialiojo ugdymo mokyklas, pagerinti jų mokymosi įgūdžius ir integruoti juos į normalių vaikų klases (Rona & Lee, 2001). Proceso esmę sudarė du pagrindiniai metodai: tėvų įtraukimas į mokyklos gyvenimą ir kultūros elementais paremtų raštingumą ugdančių priemonių taikymas. Taikant vieną iš metodų, romų vaikai ir tėvai buvo skatinami kurti etnografinę medžiagą, paremtą jų bendruomenės gyvenimu ir tradicijomis. Vėliau ši medžiaga buvo dokumentuota ir pasitelkta ugdant bei gerinant romų raštingumo įgūdžius ir skatinant dalyvauti tėvus. Šią metodiką lengva taikyti beveik kiekvienoje ugdymo įstaigoje, kurioje mokosi įvairių etninių grupių gyventojų vaikų.

Projekto pagrindas

Ugdymo modelis, panaudotas tiriamajame projekte, susideda iš penkių pagrindinių dalių (Rona & Lee, 2001). Pirma, projekto pamokose *buvo dirbama pagal normalių vaikų mokomąją programą, o ne pagal fiziškai ar protiškaai nesveikų*. Tačiau tai nereikia, kad buvo pasitelkta regione įprasta mokymo metodika. Kitos trys modelio dalys – *vietoj tradicinės metodikos taikyti įvairūs ikimokyklinio ugdymo, nešališko ugdymo ir dvikalbio mokymo metodai*. Galiausiai kiekviena klasė turėjo savo romų šeimų koordinatorių – žmogų, tarsi susiejantį mokyklą ir romų bendruomenę.

Projekte dirbantys specialistai greitai pastebėjo, kad mokytojai, formuodami raštingumo įgūdžius, daugiausia remiasi vadovėlių medžiaga. Deja, vadovėlių žodynas ir kontekstas daugeliui romų vaikų nepažįstamas ir neprieinamas. Nenuostabu, kad jau vien tokius vadovėlius naudojant kyla sunkumų mokyti romus, kaip ir atstovus kiekvienos kitos tautinės mažumos, kurios istorija vadovėlyje neatsispindi ir tarsi iškrinta iš bendro ugdymo konteksto. Vidurio ir Rytų Europoje, beje, ir kitur pasaulyje, vadovėliai paprastai išreiškia konkrečioje šalyje vyraujančios gyventojų grupės požiūrį ir parašyti gyventojų daugumos kalba.

Anksčiau atliktų tyrimų rezultatai patvirtina, kad, norint perteikti, o drauge ir tobulinti gebėjimus, įgūdžius ir nuostatas, būtina remtis kokiais nors pažįstamais dalykais (Pease Alvarez, Garcia, Espinosa, 1991; Tharp, 1982; Wong-Fillmore, Ammon, McLaughlin, Ammon, 1985). Taigi mokant romų vaikus labai svarbu buvo lanksčios, netradicinės priemonės ir pedagoginis požiūris, paremtas jų kultūrinę patirtį atskleidžiančių tekstų, parašytų jų gimtąja kalba, nagrinėjimu ir mokymu. Manome, kad romų vaikai gali išmokti skaityti ir išeiti valstybinę švietimo programą, jeigu turės galimybę naudotis romų kultūra paremtomis priemonėmis ir vadovėlių priedais. Be to, mūsų nuomone, romų tėvai neatsisakytų ateiti į mokyklą, jeigu būtų pakviesti parodyti, ką moka ir geba daryti, o ne vien aptarti su mokytojais savo vaikų mokymosi nesėkmių ir drausmės problemų.

Pasakojimų rinkimas: bendruomenės etnografijos ir dokumentinių užrašų panaudojimas

Buvo rengiami bendruomenės seminarai ir mokymai, skirti etnografinės kultūros ir jos dokumentavimo klausimams. Šis metodas, kaip ir daugelis kitų, atveria kelius į bendruomenę: buvo siekiama tiek sukurti įvairiakultūrių mokymo priemonių, skirtų mažumų mokiniams, tiek ir įtraukti tėvus, kad jie padėtų savo vaikams mokytis. Šiuose seminaruose mokytojai ir romų šeimų koordinatoriai įgijo pradinių įgūdžių, kuriais naudojami etnografai ir dokumentininkai. Trumpai tariant, vyko įvairios pratybos ir diskusijos, kurių dalyviai mokėsi:

- suvokti bendruomenę kaip tekstų ir jų nagrinėjimo šaltinį;
- susiformuoti įgūdžių, leidžiančių bendruomenėje surinktą medžiagą pertvarkyti į mokomąsias priemones vaikams, nesvarbu, kokia būtų jų etninė priklausomybė (mokiniai gali atstovauti tiek gyventojų daugumai, tiek mažumai);
- sumaniai panaudoti kritinį mąstymą ugdančius metodus formuojant kalbos įgūdžius, remiantis netradiciniais, iš bendruomenės surinktais tekstais;
- pasitelkti įvairius dokumentavimo būdus (pavyzdžiui, žodinių tekstų užrašymą, knygų kūrimą, parodas ir fotografavimą) kaip galimybę įtraukti į vaikų mokymą tėvus, bendruomenės narius ir pan.

Šio proceso esmė – pastebėti žodinės liaudies kūrybos galią ir svarbą žmogaus gyvenimui. Istorijų galima rasti visur kraštovaizdyje, įvykiuose, varduose, darbo įrankiuose, tikėjimuose ir ritualuose. Istorijos – tai saitai, kurie vienija žmones, nesvarbu kokia jų kultūra, socialinė klasė, kalba ar tikėjimas. Žmonija istorijas kuria ir

saugo nuo pačių seniausių laikų. Visos kultūros ir žmonės turi savo pasakų ir istorijų. Jas sekdami ar pasakodami, dalijamės išmintimi, idėjomis, išsakome paslaptis, pramogaujame, primename, jog būtina paisyti visuomenės papročių. Istorijos leidžia kalbėti patirčiai ir bėgant laikui bei keičiantis kartoms išlaikyti tęstinumą.

Teoriniu požiūriu etnografija (pirmoji šio žodžio reikšmė – rašyti apie žmones) – tai mokslas, kaip įeiti į savo pačių kultūrą ir kitas kultūras (Chiseri-Strater & Sunstein, 1997; Kutsche, 1998). Naudodamas faktinių duomenų rinkimo iš pirminių šaltinių metodus, etnografas žvelgia į kultūrą tiek iš vidaus, tiek iš išorės. Daugelis mūsų savo pačių kultūros iš esmės nematome, – tai tarsi akvariumo vanduo, kuriame plaukioja auksinė žuvelė. Jis paprasčiausiai yra ir sukuriuoja aplink mus, tačiau vis dėlto nuo jo labai daug priklauso mūsų elgesys ir mintys. Etnografo (kaip mokslininko) ar dokumentininko (kaip menininko) užduotis – atidžiai įsiklausant, renkant istorijas, užsirašant svarbius dalykus ir sąžiningai nagrinėjant pasakojimus kultūrą padaryti matomą. Šio darbo pagrindas – prisiminti, kurti ir pasakoti gyvenimiškas istorijas bei perteikti patirtį. Iš tokių bendrų pasakojimų ir prisiminimų susiformuoja tapatumo suvokimas, vidiniai ryšiai ir pasididžiavimas, susiejantis žmones su vieta ir viena su kitu. Tokie ryšiai konkrečios bendruomenės gyvavimo pagrindas. Jie skatina tos bendruomenės narius įsitraukti į mokyklos gyvenimą ir (...) visuomenės reikalus bei įvykius” (Center for Documentary Studies, 2001).

Seminarams baigusis, mokytojai ir romų šeimų koordinatoriai grįžo į savo mokyklas ir pradėjo rinkti savo bendruomenės etnografijos duomenis. Šio darbo rezultatas – sukaupta medžiaga, pagal kurią vėliau buvo parengti tekstai vaikų raštingumui ugdyti. Daugeliu atvejų prie jų nemažai prisidėjo romų tėvai. Manome, kad tokie tekstai, sudaryti iš bendruomenės etnografinės medžiagos, labai praverčia mokant.

Mokiniai suvokia save kaip mokomojo teksto dalį

Etnografiniai duomenys, surinkti naudojantis šiuo metodu, – tai ne pašaliečio stebėjimai (“ekspertų” ataskaitos ar aprašymai), o įvertinimai bendruomenei priklausančio žmogaus požiūriu (Stringer, 1997). Tekstas skaitytojui atrodo autentiškas, o istorija – pažįstama, nes remiasi bendruomenės patirtimi. Jei mokomosios programos išeities taškas yra medžiaga, pagrįsta bendruomenės veikla, vaikai laiko save mokomojo konteksto dalimi; mokykla jiems jau nebeatrodo sritis, išimtinai priklausanti gyventojų daugumai.

Pavyzdžiui, Vengrijoje romai mokiniai sukūrė paveikslų ir tekstų, pagrįstų medžiaga, surinkta iš savo bendruomenių ir šeimų. Mažos knygelės ir projektai gimtąja kalba kėlė jiems pasididžiavimą. Naudodamiesi bendruomenėje surinkta medžiaga, mokiniai išsiugdo teigiamą savo ir savo tautinės grupės tapatumo jausmą. Jei mokomoji programa remiasi tik vyraujančios gyventojų grupės medžiaga, tautinėms mažumoms atstovaujantys mokiniai mokomajame kontekste savęs nemato. Pavyzdžiui, Vidurio ir Rytų Europos vadovėliuose vaizduojami tik šviesiaodžiai žmonės, gyvenantys įprastuose gyvenamuosiuose namuose, jų šeimų nariai dirba tik įprastinius darbus. Naudodamiesi tokiais vadovėliais, romų vaikai gali prarasti savo tapatybę, jiems kyla mokymosi sunkumų, mokiniai dažnai meta mokyklą. Tai pasakytina ne tik apie romus, bet ir apie kitas mažumų grupes visame pasaulyje (Ada, 1998).

Įtraukti visus mokinius į ugdymo kontekstą – vienas pagrindinių daugiakultūrio, nešališko švietimo siekių. Banksas (1999), žymus šios srities specialistas, teigia, kad “švietimas pliuralistinėje visuomenėje turi padėti mokiniams suvokti savo gimtąją kultūrą ir kitas visuomenės kultūras” (p. 4) ir “parodyti jiems kultūrinės bei etnines alternatyvas” (p. 2). Bendruomenės etnografija iš esmės yra daugiakultūrė, nes išreiškia požiūrį, kad visi esame žmonės ir visi turime teisę priklausomai nuo savo pačių patirties palikti pasaulyje ženklus. Be to, žmonės turi turėti teisę išgirsti savo

pačių nuomonę, tiek išreikštą žodžiu, tiek spausdintą. Etnografinis metodas renkant ir užrašant žodinę kūrybą skatina tyrinėti bendruomenę įvairiais požiūriais. Šiame procese kylančios diskusijos įgalina suvokti kultūrinius panašumus ir skirtumus, o tai yra esminė daugiakultūrio švietimo sąvoka.

Pagarbus požiūris i gimtąją kalbą skatina geriau mokytis antrąją kalbą

Tyrimai rodo, kad palaikydami gimtąją mokinių kalbą sustipriname jų akademinius laimėjimus bei pažangumą antrąja kalba (Collier, 1992; Ramirez ir kt., 1991; Thomas & Collier, 1997). Tai lemia keletas priežasčių. Pirmą, mokiniai supranta sąvokas, įterptas į jų pačių patirties ir kultūros kontekstą. Antra, kad pasinertų į vaizduotę, mokiniai pirmiausia turi suprasti tikrovę. Todėl, kai mokytojai ir mokiniai renka medžiagą bendruomenės kalba – užrašo pasakas, patarles, istorinius įvykius ir apeigas, konkreti tikrovė tampa prieinamesnė.

Pavyzdžiui, Slovakijoje surinktos pasakos pirmiausia buvo sekamos ir aptariamoms čigonų kalba ir tik paskui prasidėdavo mokomoji veikla. To rezultatas – mokiniai suprato visus pasakose pavartotus žodžius dar prieš paprašomi išnagrinėti juos fonetiškai ar atlikti matematinius veiksmus. Vengrijoje, priešingai, romų mokiniai klaidingai suprato mokytojo pasakojimą, nes žodis “puodelis” jų gimtąją kalbą skamba visiškai kitaip nei žodis, kurį pavartojo mokytojas. Mokytojas taip ir nesuvokė, kad mokiniai pasakojimo nesuprato tik todėl, kad šis vienintelis žodis pakeitė visą prasmę.

Aktyvesnis tėvų dalyvavimas

Šeimos ir bendruomenės istorijų, kurias pasakoja tėvai ir kiti bendruomenės nariai, rinkimas bei dokumentavimas yra labai svarbus aktyvesnio tėvų įtraukimo į mokymą įrankis. Kai mokomojoje programoje panaudojamos tėvų žinios ir patirtis, jie geriau suvokia save kaip vaikų mokymo partnerius. Netgi tie iš jų, kurie nemoka skaityti ir rašyti, gali pasirodyti kaip sumanūs ir gabūs savo vaikų mokytojai. Visuotinai patvirtinta, kad tarp tėvų dalyvavimo vaikų mokymesi ir tų vaikų mokymosi pažangos egzistuoja teigiamas ryšys. Tačiau tradiciniai tėvų įtraukimo į savo vaikų mokymąsi būdai gali būti neveiksmingi, jeigu tėvai menkai raštingi arba neigiamai vertina mokyklą. Sakoma, kad tėvai, kurie jaučiasi negalį nieko savo vaikams pasiūlyti, vengia bendrauti su mokykla. Bet tai paprasčiausiai netiesa. Kaip pažymi Ada (1997, p. 167), tėvai praturtina kasdienį vaikų gyvenimą aptardami su jais įvairius klausimus ir asmeniniu pavyzdžiu parodydami, kaip reikia mokytis. Etnografinis metodas yra netradicinis būdas, kuris skatina mokyklos ir namų bendravimą ir suteikia galimybę “naudotis spausdintu žodžiu kaip priemone tėvams pažinti ir gerbti” (Ada, ten pat).

Bulgarijoje romų šeimų koordinatoriai, remdamiesi etnografijos ir dokumentavimo principais bei praktika, rinko iš romų tėvų informaciją apie tai, ką jie gerai išmanė, - apie gyvulininkystę, darbus ir amatus, šeimos tradicijas. Remiantis šia informacija, buvo sudarytos knygelės dirbti klasėje. Rengti tas knygeles padėjo netgi tėvai, kurie nemoka rašyti, - jie dirbo kartu su šeimų koordinatoriais ir kitais tėvais, taigi buvo įtraukti ir jų žodžiai bei patirtis. Užuoat pabrėžusi žemą tėvų raštingumo lygį, mokykla iškėlė jų puikų veiklos ir dalykų išmanymą, kurį vertina romų bendruomenė. Daugeliui romų tėvų tai tikriausiai buvo pirmas kartas gyvenime, kai jie buvo paprašyti prisidėti prie savo vaikų mokymo mokykloje. Galima įsivaizduoti, kad tai buvo ir vienas pirmųjų atvejų, kai šie tėvai, susidūrę su švietimo sistema, patyrė teigiamų emocijų.

Pavyzdys iš Slovakijos rodo tą patį. Tėvai iš ryto ateidavo kartu su vaikais į mokyklą tik tam, kad pasiklausytų pasakų, kurias sekė romus mokantis mokytojo padėjėjas. Jie jautėsi susiję su mokymo procesu, nes jų kalba ir patirtis tapo šio proceso

dalimi. Panašiai jautėsi ir tėvai Čekijoje, gimtąja kalba kurdami patiekalų receptų knygas. Ar įsitrauks tėvai į mokymą, priklauso nuo to, kaip jie jaučiasi klasėje, ir nuo to, ar mokomoji medžiaga vienodai prieinama ir tėvams, ir vaikams. Bendruomenės etnografija grįstas mokymas garantuoja tokią patirtį ir sėkmę.

Kliūčių tarp bendruomenės ir mokyklos šalinimas

Ir čia etnografų ir dokumentuotojų vaidmuo priklauso nuo gebėjimo įtraukti bendruomenę. Labai svarbu, kad žmonės jaustųsi pakviesti dalyvauti, o ne liepiami ar verčiami. Pasirinkimas daro procesą demokratišką ir skatina darnų mokytojų, mokinių ir bendruomenės bendravimą. Jau pati etnografinė ir dokumentinė darbo prigimtis reikalauja veikti bendrai. Kitaip dirbti tiesiog neįmanoma. Taigi atstumas tarp mokytojų, mokinių, tėvų ir bendruomenės mažėja, o ribos darosi neryškios. Tai partnerystė, kai jokie grupės nepriklauso visa valdžia. Kiekviena jų turi tokių privalumų, kuriais gali pasinaudoti kitos grupės, ir visos jos dirba siekdamos bendro tikslo. Pabrėžiama pagarba bendruomenės narių žinioms, o drauge siekiama panaikinti ribas, skiriančias mokyklą ir bendruomenę, kuriai toji mokykla tarnauja.

Ypač gražus mokyklos ir bendruomenės bendradarbiavimo pavyzdys – nedidelė čigoniškų patarlių knygelė, kurią sudarė projekto dalyviai iš Bulgarijos. Patarlės labai įdomios, jose glaustai išreikšta čigonų liaudies išmintis. Jas lengva įsiminti ir skaityti. Jos perteikia bendruomenės vertybių esmę. Šiose mažose knygelėse – kolektyviniai romų bendruomenės patarimai, prieinami ir vyraujančios kultūros atstovams.

Liaudies pasakos – dar viena darbo kryptis. Jau pati pasakų prigimtis ir struktūra yra nepaprastai svarbi mokant (Temple et al., 2001). Pasakų veikėjams paprastai būdingi tokie charakterio bruožai, kuriuos itin vertina konkreti bendruomenė. Siužetai yra paprasti, o kalba – miela ausiai. Atsiranda begalė įvairiakultūrinių diskusijų ir kritinio mąstymo galimybių. Pavyzdžiui, pasaka apie tradicinę romų duoną iškelia dalijimosi su kitais tuo, ką turi, vertę. Slovakijoje aptariant pasaką klasėje buvo samprotaujama, kodėl vieni žmonės su kitais dalijasi, o kiti – ne. Mokiniai išsakė įvairių minčių apie žmonių vertybes, aptarė nuomones ir siūlė būdus, kaip dalytis su kitais.

Per pamokas sekant pasakas ir taikant kitokias žodinio bendravimo formas, palaikoma stipri žodinė romų tradicija. Kartu ši tradicija padeda romų vaikams siekti raštingumo. Beje, pasaulyje nėra išleista romų, kaip ir daugelio kitų tautinių mažumų, liaudies pasakų antologijų. Taigi mokytojai, mokiniai ir tėvai, eidami į bendruomenę rinkti šios kūrybos, prisideda prie jos išsaugojimo. Taip nutolstama nuo tradicinio požiūrio, kai renkamos tik „klasikinės“, – kad ir kaip jas vadintume, – pasakos, kurios jau yra užrašytos ir iširtos. Juk neretai, užuot įvertinus nepaprastą liaudies kūrėjų meistriškumą, puikią atmintį, sudėtingą kalbos sintaksę, žodinė tradicija laikoma žemesnio lygio mąstymu.

Išvados

Šio projekto dalyvių įgytą patirtį galima taikyti mokant ne vien romus. Ją galima pasitelkti ir dirbant su kitomis bendruomenėmis, kur greta gyventojų daugumos atstovų yra kitos rasės, etninės, kalbinės ar socialinės grupės gyventojų vaikų. Remiantis mūsų metodika, mokinių mokymąsi prasminga sieti su jau įgyta jų patirtimi. Pasak Cumminso, „mokytojo ir mokinio bendradarbiavimas mokant ir mokantis bus veiksmingas tik tada, kai mokiniai jausis pripažinti“ (1996, p. 26).

Ugdant raštingumą formuojamas mokinių identitetas paneigia bet kokią nuostatą, kad yra prastesnių kultūrų. Be kita ko, tai padeda kurti teisingesnę ir demokratiškesnę visuomenę. Pasak Freire's (1985), raštingumas turi suteikti vidinio išsilaisvinimo, o ne įkalinimo, kurio pagrindas – pasyvumas, susitaikymas ir nuolankumas, patirties. Bendruomenės veikla pagrįstas etnografinis požiūris ne tik

sutvirtina savąjį identitetą, bet ir skatina veiklumą, suteikdamas bendruomenės patirčiai formą ir balsą. Apskritai "dokumentavimas skatina daugiau diskutuoti apie pokyčius, padeda išsaugoti vietos istoriją, ragina ieškoti naujų idėjų, sustiprina įvairių visuomenės grupių supratimą ir išryškina ateities tikslus" (Center for Documentary Studies, p. 2).

Literatūra

Abi-Nadar, J. (1993). Meeting the needs of multicultural classrooms: Family values and the motivation of minority students. In M. J. O'Hair & S. Odell (eds.), *Diversity and teaching: Teacher education yearbook 1* (p. 212-236). Fort Worth, TX: Hartcourt, Brace, Jovanovich.

Ada, A. F. (1997). Fostering the home-school connection. In J. Federickson (ed.), *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis* (p. 163-178). Los Angeles: California Association for the Bilingual Education.

Ada, A. F. (1998). Linguistic human rights and education. In E. Lee, D. Menkart & M. Okazawa-Rey (eds.), *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* (p. 181-184). Washington DC: Network of Educators on the Americas.

Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

Center for Documentary Studies (2001). *Putting documentary work to work*. Durham, NC: A publication of the Center for Documentary Studies at Duke University with support from the National Endowment for the Arts and the Pew Charitable Trust.

Chiseri-Strater, E., & Sunstein, S. (1997). *Field working: Reading and writing research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Collier, V. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1 & 2), p. 187-220.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Hayes, C. W., Bahruth, R., & Kessler, C. (1991). *Literacy con cariño: A story of migrant children's success*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Igoa, C. (1995). *The inner world of the migrant child*. New York: St. Martin's Press.

Kutsche, P. (1998). *Field ethnography: A manual for doing cultural anthropology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Pease-Alvarez, L., Garcia, E., & Espinosa, P. (1991). Effective instruction for language minority students: An early childhood case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, p. 347-361.

Ramirez, D., Yuen, S., Ramey, D., & Pasta, D. (1991). *Final report: National longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual programs for language minority children* (Vols. I & II, Technical Report). San Mateo, CA: Aguirre International.

Rona, S., & Lee, L. (2001). *School success for Roma children: Step by step special schools initiative interim report*. New York: Open Society Institute.

Rumbaut, R. G., & Ima, K. (1987). *The adaptation of Southeast Asian youth: A comparative study. Final report*. San Diego, CA: Office of Refugee Resettlement.

Stringer, E. (1997). Teaching community based ethnography. In E. Stringer et al., *Community based ethnography: Breaking traditional boundaries of research, teaching, and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Temple et al. (2001). *Children's literature in children's hands*. New York: Allyn and Bacon.

Tharp, R. (1982). The effective instruction of comprehension: Results and description of the Kamehameha early education program. *Reading Research Quarterly*, 17(4), p. 503-527.

Thomas, W., & Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. *NCBE Resource Collection Series*, 9.

Wong-Fillmore, L., Ammon, P., McLaughlin, B., & Ammon, M. (1985). *Learning English through bilingual instruction. Final report*. Berkeley: University of California.

Birdas Staszas – Elono (Šiaurės Karolina, JAV) universiteto Pedagogikos katedros profesorius.

Dawn Tankersley - Atviros visuomenės instituto tarptautinio vaikų ugdymo projekto "Step by Step" (Budapeštas, Vengrija) lektorė ir koordinatorė.
