

Doktori(PhD)értekezés

**ROMA GYERMEKEK OKTATÁSA – PEDAGÓGUSI ATTITÚDÖK
VIZSGÁLATA A CSÍKI-MEDENCÉBEN (HARGITA MEGYE,
ROMÁNIA)**

Jakab Judit

Debreceni Egyetem

BDT

2023

**Roma gyermekek oktatása - pedagógusi attitűdök vizsgálata
a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia)**

Értekezés a doktori (PhD.) fokozat megszerzése érdekében
a szociológia tudományágban

Írta: Jakab Judit
okleveles szociológus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Szociológia és társadalompolitika doktori doktori programja) keretében

Témavezető:

Prof. Dr. Fónai Mihály
ny. egyetemi tanár

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 2022.

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 2023... ..

„Én Jakab Judit teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2023. 04. 15.

.....
Jakab Judit

DEBRECENI EGYETEM

Bölcsészettudományok Kar
Humán Tudományok Doktori Iskola
Szociológia és társadalompolitika doktori program

Doktori(PhD) értekezés

**Roma gyermekek oktatása - pedagógusi attitűdök vizsgálata
a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia)**

Készítette:
Jakab Judit

Témavezető:
Prof. Dr. Fónai Mihály
ny. egyetemi tanár

Debrecen

2023

Tartalom

Bevezetés	7
1.1. A dolgozat témája.....	7
1.2. A dolgozat szerkezete.....	9
2. Az iskolai kontextusban érvényesülő makro-, mezo- és mikroszintű hatások	12
2.1. Makroszint: Oktatáspolitikai.....	12
2.2. Mezo- vagy intézményi szint.....	22
2.3. Mikroszint: pedagógusok	32
3. Az eltérő kulturális háttérű tanulókat oktató pedagógusok	34
3.1. Az eltérő kulturális háttérű tanulókat oktató pedagógusok nézetei, felfogása, meggyőződései.....	34
3.2. Szerepfelfogás, szerepkonfliktus az eltérő kulturális háttérű tanulókat oktató pedagógusok körében.....	44
3.3. Pedagógusok énhatékonyságérzete és elégedettsége	47
3.4. Pedagógusok az iskolai szervezetben	50
Kutatási előzmények – Romániai helyzetkép	52
4. Romák helyzete Romániában	52
4.1. Népeségyszám - besorolási nehézségek	53
4.2. Romák helyzete Székelyföldön	57
4.3. Roma oktatási helyzet Hargita megyében.....	64
Kutatási rész.....	70
5. Módszertan.....	70
5.1. A kutatási probléma - kutatási kérdések	70
5.2. A kutatás célcsoportja – mintavétel	72
5.3. Módszerek	73
6. A kutatási eredmények feldolgozása	79
6.1. A roma tanulókat oktató pedagógusok vélekedései, nézetei	79
6.2. Pedagógusok szerepfelfogása, szerepkonfliktusai	93
6.3. Pedagógusok énhatékonyságérzete, elégedettsége.....	106
7. Pedagógusi attitűdök – típusok.....	118
7.1. Elvárásrendszerek mint indikátorok	119
7.2. Típusok.....	122
A gyermekközpontú	122
A szabálytisztelő típus.....	123
A vívódó típus	125
A pedagógusok attitűdjét befolyásoló külső tényezők	135
Összegzés, kutatási kérdések megválaszolása, következtetések	140

Irodalomjegyzék.....	153
Absztrakt.....	178
Abstract.....	180
Melléletek	182
1.sz. melléklet: Interjúterv – pedagógusok	182
2.sz. melléklet: Interjúterv – iskolavezetők	185
3. sz. melléklet: Romániai cigányok, romák - rövid történelmi áttekintés	186

Bevezetés

1.1.A dolgozat témája

A roma gyermekek oktatásának kérdése sarkalatos pontja az egyes országok oktatáspolitikájának, különösen a volt szocialista országokban. Már a problémák értelmezése körül rengeteg az ellentmondás, a különböző érdekesoportok más-más szemszögből, más-más szinten közelítenek a témához. Tény, hogy a roma lakosság iskolázottsága jóval elmarad a többségi lakosságétól (FRA, 2021). Az Európai Unióhoz való csatlakozással a volt szocialista országokban is elkezdődtek azok az intézkedések, amelyek az EU-konform alapelveknek megfelelően az esélyegyenlőség, az integráció, az inklúzió jelszavai alatt fogantak, és amelyek legfőbb célja a roma gyermekek iskolázottságának növelése. Az intézkedések hatékonyságáról, eredményességéről bizonyos vonatkozó kutatások, felmérések, országos jelentések (Varga, 2008, Andl. et al, 2009, Havas, Zolnay, 2011, Forray, 2014, Halász, 2014, Save the children, 2014, Neumann, Zolnay, 2015. RESL.eu, Kende, 2016, Moisa, 2016) alapján tájékozódhatunk, amelyek nyomán elsősorban a probléma összetettsége, komplexitása, az ok-okozati tényezők összefonódása válik szembetűnővé. A beiskolázásra, korai iskolaelhagyásra, továbbtanulásra vonatkozó statisztikák az egyes országok gazdasági, társadalmi helyzetének, kulturális hagyományainak, oktatáspolitikájának kontextusában válnak értelmezhetőkké. Bár minden ország az EU-s irányelveket követi, a „szocialista múlt” különbözősége, a rendszerváltás gazdasági, társadalmi folyamatai országonként más-más kontextust teremtenek a roma lakosság integrálásának.

Az iskola a társadalmi integráció és kohézió kialakításának legfőbb intézménye (Hatos, 2006), az a kontextus, ahol „találkozik a társadalom és kultúra *makroszintje*, mely meghatározza az oktatáspolitikát és az iskolai gyakorlatot, az iskola mint szervezeti egység *középszintje* sajátos belső kultúrájával és szervezeti sajátosságaival, valamint az osztályterem *mikroszintje*, ahol a gyermek mindezzel közvetlenül szembesül a tanítás és társas interakciók mindennapos rutinjában” (Dávid-Kacsó, 2017:45). A pedagógus mindennapi döntéseit közvetve befolyásolja a „társadalom és kultúra makroszintje”: az oktatáspolitikai, a többség-kisebbség viszonya. Ennek „lenyomatait” viszi magával az osztályba, ez hatással van nézeteire, szemléletmódjára. A rendszerváltást követő évek oktatáspolitikáját Romániában a hosszasan elhúzódó átmenetiség, a hosszútávú stratégiák és egységes koncepciók hiánya, a krónikus forráshiány jellemezte/jellemzi, amelynek következtében az iskolák, a pedagógusok gyakran „érzékletlenné váltak” a „fentről jövő” reformtörekvésekkel és rendeletekkel szemben (Papp Z., Mandel, 2007; Szolár, 2007; Papp Z., 2019). Ebben a kontextusban a deszegregációt, inklúziót előíró rendeletek az iskolák hétköznapijaiban nehezen

érvényesülnek. Az integrációs törekvéseket szintén “nehezíti” a rendszerváltás utáni polarizálódó társadalmi környezetben a többségi lakosság részéről megnyilvánuló romákkal szembeni előítéletesség (Bădescu, Abraham, 1994, Biró A., Oláh, 2002, Studio Twelve SRL, 2021) a különböző rejtett és kevésbé rejtett formában működő kizárási, kirekesztési technikák (pl. a nem roma szülők elvándorlása a roma tanulókat beiskolázó iskolákból).

A dolgozat fókuszában az osztályterem mikroszintjének „legbefolyásosabb” szereplői, a *pedagógusok* állnak, akik olyan, a Csíki-medencében (Hargita megye, Románia) található, általános iskolákban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A kutatás *célja* a pedagógusokkal készített interjúk alapján kirajzolódó pedagógusi attitűdök tipologizálása és ezeknek az értelmezése a társadalmi környezet és az iskolai kontextus keresztmetszetében. Az attitűdök vizsgálata nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történik, hanem közvetve valósul meg, az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtetünk. Az attitűd fogalmának „érzelmi, akarati és intellektuális komponenseire” (Hilgard,1980; Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009) alapozva a pedagógusok attitűdjének vizsgálatánál a többdimenziós megközelítést követve a következő témák köré csoportosítjuk a kutatási eredményeket:

1. a pedagógusok nézetei, felfogása, prekoncepciói, meggyőződései a roma tanulók oktatásával kapcsolatosan
2. a pedagógusok szerepfelfogása: szerepkonfliktusok, szerepazonosulás vagy szerepeltávolítás
3. a pedagógusok elégedettségérzete, énhatékonyság érzése (szakmai kompetenciaérzet, autonómiaszükséglet, támogató közösség)

Hargita megyében a roma tanulók oktatásának feltárására, bemutatására, elemzésére vonatkozó kutatások szórványosak, kevés a szakmailag megalapozott térségi léptékű tényfeltáró munka. A roma gyermekek beiskolázásának, oktatásának kihívásai, problémái kevésbé tematizáltak, többnyire az iskolák falain belül maradnak. A roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulók oktatásában és oktatásának szervezésében szerzett többéves tapasztalattal rendelkező pedagógusként „belülről” követhetem ezeket a folyamatokat. Szociológusként a folyamatok, jelenségek mögötti okok, összefüggések feltárása, megértése foglalkoztat. A „külső szemlélő” objektívitásának és a „belső résztvevő” szubjektívitásának optimális ötvözésére törekszem. A kutatás a pedagógusok perspektívájából mutatja be a roma gyermekek oktatásának kihívásait, a szociológiai szakirodalom mellett neveléstudományi,

szociálpszichológiai, társadalomtörténeti anyagokat is felhasználunk. A dolgozatban a roma és a cigány megnevezést egyaránt használjuk.

1.2. A dolgozat szerkezete

A dolgozat témájának és szerkezetének bemutatása után a második részben Eccles és Roeser (2011) elméletét követve az egyes szintek (makro-, mezo- és mikroszint) kölcsönhatásának összefüggésében mutatom be az oktatáspolitikai, az iskolai kontextus és az osztályterem mikroszintjének egyenlőtlenséget kifejtő hatásait, amelyek együttesen, egymást felelősítve negatívan befolyásolhatják a roma gyermekek oktatásának eredményességét. A pedagógusok az említett hatások „kereszttüzeiben” próbálnak megfelelni a különböző szerepelvárásoknak, és mint meghatározó szereplői a folyamatnak, megnyerni a tanulókat az iskolának.

A harmadik fejezetben az eltérő kulturális háttérű/roma tanulókat oktató pedagógusok nézeteit, vélekedéseit, szerepfelfogásukat, éhatékonyságukat vizsgáló kutatásokat veszem számba. Mind a nemzetközi, mind a magyarországi kutatások hangsúlyozzák a pedagógusnézetek tudatosításának szükségességét, a kultúrák kölcsönösségét valló, különbségtudatos pedagógusi viszonyulások fontosságát, a kultúraazonos pedagógiák alkalmazásának szükségességét (Banks, 1989; Pajares, 1992; Bender-Szymanski, 2000; Bhopal, Myers, 2009; Miskovic, 2009; Gay, 2010; Boreczky, 2000; Nagy, 2002; Gordon Győri, 2014). A különböző kapcsolódó kutatások eredményei (Hopkins, Reynolds, 2001; Sági, 2006; Kiss-Mayer, 2007; Mogyorósi, 2010; Rajnai, 2012; Messing, 2013; Zachos, 2017), amelyek alapján kirajzolódik azoknak a pedagógusi kompetenciaelvárásoknak a rendszere, amelyeknek az eltérő kulturális háttérű/roma tanulókat oktató pedagógusoknak meg kellene felelniük, és amelyeket a kutatási eredmények feldolgozásánál mintegy indikátorokként használok a különböző típusok kialakításánál.

A negyedik fejezetben a romák és a romák oktatásának helyzetét mutatom be, székelyföldi és Hargita megyei léptékben. A társadalomtörténeti múlt ismeretében könnyebben értelmezhető a többség-kisebbség viszonyának alakulása, a romák különböző állami intézmények (pl. iskola) iránti bizalmatlansága.

Az ötödik fejezet a módszertani részt tartalmazza: A pedagógusokkal és az iskolavezetőkkel készített félig strukturált interjúk legfontosabb dimenzióinak bemutatása mellett a mintavételi eljárás, a célcsoport legfontosabb jellemzőinek ismertetése is ebben a részben kapott helyet.

A hatodik és hetedik fejezet az eredmények feldolgozására fókuszál. Az attitűd összetevőinek „érzelmi, akarati és intellektuális komponenseire” (Hilgard, 1980; Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009) alapozva a pedagógusok attitűdjének vizsgálatánál a többdimenziós megközelítést követtem. Az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók oktatásával kapcsolatos szakirodalmak következtetéseit felhasználva állítottam össze egy ún. elvárásrendszert, amelynek a roma többségű osztályokban, iskolákban tanító pedagógusoknak „ideális esetben” meg kellene felelniük. Ezeket az elvárásokat mintegy indikátorként használva a pedagógusi attitűdmintázatok három típusát különítettem el: *a gyermekközpontú*, *a szabálytisztelő* és *a vívódó típust*. A pedagógusok viszonyulásában különböző tényezők hatására ezeknek a típusoknak bizonyos dimenziói keverednek. A hangsúlyosan megjelenő jellemzők alapján így jött létre *a többnyire gyermekközpontúak, a többnyire szabálytisztelők, az elfáradt szabálytisztelők, az optimista és a pesszimista vívódóak kategóriája*. Az eredményeket próbáltam az adott társadalmi kontextusban értelmezni, gyakran hivatkozva a romániai oktatási rendszer jellemzőire, a térségi roma-nem roma „egy más mellett élés” hatásaira.

A dolgozat befejező részében a kutatás eredményeit összegeztem megválaszolva a kutatási kérdéseket. A pedagógusok jelentős része felismeri kulcsszerepét a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, ugyanakkor azt is érzékeli, hogy “korlátozottak a lehetőségei”, azaz bizonyos strukturális kényszerek szorításában vergődik. Az intézményes megoldások hiánya miatt az egyéni viszonyulásoknak nagy jelentősége van. A pedagógusok stratégiák, programok hiányában mondhatni ösztönösen kezelik a problémákat. Leginkább saját korábbi tapasztalataik, romákkal kapcsolatos vélekedéseik, nézeteik, személyiségük határozza meg, hogy hogyan viszonyulnak a „nehezen kezelhető” osztályok tanulóihoz, hogy mennyire elkötelezettek. Egy-egy iskolán belül nem beszélhetünk a pedagógusok „egységes” viszonyulásmódjáról, ki-ki saját tapasztalatai, felkészültsége, elkötelezettsége szerint kezeli a kihívásokat. Az iskolavezetés szintjén inkább általános jellegű „irányelvek” fogalmazódnak meg, a hogyanok és a miértek legtöbbször a pedagógusok hatáskörébe tartoznak. Konkrét szakmai útmutatás ritkábban van, osztályok szintjén módszertanilag, tanulásszervezésileg összehangolt tanórai tevékenységekről kevés szó esett. *A többség vívódik, szeretne megfelelni mind a tantervi előírásoknak, szabályzatoknak, mind a gyermekek érdekeinek*. A gyakori szerepkonfliktusok feloldhatatlan, tartós jelenléte igen megterhelő a vívódó pedagógusok számára, amelynek következményei (frusztrációk, alacsony énhatékonyságérzet, a külső oktulajdonítás, kiegész) negatívan hatnak a roma tanulók iskolai közérzetére is. Az is megállapítható, hogy a különböző kedvezőtlen makro-, mezo- és mikroszintű befolyásoló

tényezők együttes hatásának kontextusában a pedagógusoknak tulajdonított „kulcsszerep” sokat veszít érvényességéből, hiszen a pedagógusok bizonyos strukturális tényezők szorításában, igen korlátozott hatáskörrel felruházva próbálnak nagyon gyakran rendszerszintű problémákat kezelni. A kutatás eredményei arra is rávilágítanak, bár a kisszámú minta miatt nem lehet általánosítani, hogy az erősen központosított rendszerkörnyezetben, megfelelő erőforrások, szakmai tudások nélkül a roma tanulók iskolai integrációja nehezen tud megvalósulni. A beiskolázás igen, az integráció nem.

2. Az iskolai kontextusban érvényesülő makro-, mezo- és mikroszintű hatások

“Az iskolai kontextusban találkozunk a társadalom és kultúra *makroszintje*, mely meghatározza az oktatáspolitikát és az iskolai gyakorlatot, az iskola mint szervezeti egység *középszintje* sajátos belső kultúrájával és szervezeti sajátosságaival, valamint az osztályterem *mikroszintje*, ahol a gyermek mindezzel közvetlenül szembesül a tanítás és társas interakciók mindennapos rutinjában” (Eccles és Roeser, 2011). A továbbiakban Eccles és Roeser megállapítására alapozva a roma gyermekek iskolai sikertelenségének, eredménytelenségének okait a különböző szintek (társadalom és oktatáspolitikai, iskola és osztályterem) “tágabb” kontextusában próbáljuk értelmezni, hiszen az eredménytelenségek különböző összhatások nyomán keletkeznek, amelyek áthatják a különböző szinteket (társadalom, iskola és osztályterem). Az egyes szintek analitikus szétválasztása csak elméletben lehetséges, az iskolák hétköznapi gyakorlatában összefonódnak az okok és az okozatok, az egyes hatások egymást kölcsönösen felerősítve jutnak kifejezésre.

Philips (2011), az oktatási rendszer működési módját az etnikai kisebbségek szempontjából (racialized) értelmezi. Elméletében az egyenlőtlenségeket felerősítő hatásokat szintekre bontva (makro-, mezo- és mikroszint) tárgyalja. Szerinte a makroszinten létrejövő strukturális rendszer “felel” azokért az intézményi folyamatokért és gyakorlatokért, amelyek mezoszinten nyilvánulnak meg (pl. szegregáció). Az állam a szabályozás, a nyelvezet, a gazdasági és társadalmi keretek meghatározásával tulajdonképpen saját apparátusán keresztül a faji kirekesztés működését is alakítja. Mezoszinten, azaz az intézmény (iskola) szintjén, az iskolai szereplők szándékosságától függetlenül, az intézményi rutin működése során a racializáció (racialization) eredményeképpen a tanulók hátrányos helyzetbe kerülnek. A mikroszinten megvalósuló racializáció során az egyén közvetlenül szembesül az adott társadalmi környezettel. A más identitáscsoportokkal való interakciók és a helyi környezet feltételei nagymértékben befolyásolják társadalmi pozíciójának alakulását. A továbbiakban az említett három szinten érvényesülő, kutatások alapján kirajzolódó, esélyegyenlőtlenséget, kirekesztést eredményező hatásokat veszem számba.

2.1. Makroszint: Oktatáspolitikai

A volt szocialista (kelet-közép-európai) országokban az 1989 utáni rendszerváltás hatásai a közoktatás területén is egyre érzékelhetőbbé váltak, új helyzetek, kihívások elé állítva az iskolákat, pedagógusokat. A gazdaság szerkezetváltásával és a piac felszabadításával „elszabadultak” a társadalmi egyenlőtlenségek, lassan leépültek a jóléti rendszerek, elindult a

társadalom polarizálódása, egyes társadalmi csoportok leszakadása. „Az esélytelenek” számára elérhetetlenné váltak bizonyos gazdasági, kulturális, politikai tőkék, egyre szélesebb tömegeket érintett az elszegényedés, a kirekesztődés. Ezek a folyamatok negatívan befolyásolták az elszegényedő családok gyermekeinek életesélyeit (Ferge, 2002). Az egyre inkább felerősödő szociális, települési egyenlőtlenségek az oktatási rendszerekben is leképeződtek (Csapó, 2002), “minél inkább rétegzett egy társadalom, annál inkább rétegzett az iskolarendszere is” (Cs. Czachesz – Radó, 2003:1). A társadalmi egyenlőtlenségek iskolai egyenlőtlenségekké transzformálódása a roma tanulók esetében talán a „leglátványosabb”.

A roma tanulók oktatásával kapcsolatos oktatáspolitikai szemlélet ezekben az országokban többnyire ambivalens. Hol nemzeti, kulturális kisebbségnek tekintik a roma tanulókat, akiknek kulturális identitásuk, hagyományaik, nyelvük megőrzésében az iskolának is szerepet kell vállalnia, hol halmozottan hátrányos helyzetű társadalmi csoportként jelennek meg, akik különös figyelmet igényelnek, akiknek hátrányaikat kompenzálni kell. Forray R. és Kozma szerint Magyarországon az említett két szemléletmód gyakran keveredik, a rendszerváltás után főleg az első, az EU csatlakozás óta főleg a második értelmezés a domináns (Forray R. – Kozma, 1999). A 2002–2010 között a magyarországi kormányzatok egy sor, az oktatási integrációt támogató programot vezettek be, és megpróbálták szabályozni a szabad iskolaválasztást (megnehezítették a körzeten kívüli gyerekek iskolai felvételét, a körzeteket megpróbálták újrarajzolni, hogy két körzet között ne lehessen túl nagy a társadalmi különbség (Andl et al. 2009). Különböző ösztönző típusú programokat vezettek be, mint az integrációs és a képesség-kibontakoztató normatíva, de sem a többlettámogatások, sem az egyéb lehetőségek nem tették eredményessé a deszegregációs folyamatokat (Havas – Zolnay, 2011).

A 2010-ben hatalomra kerülő kormány oktatáspolitikájában az integráció és esélyegyenlőség fogalma helyett a felzárkóztatás fogalma került a középpontba. Egy sor olyan intézkedés született, amelyek a szakemberek szerint a szelektivitás erősödéséhez vezettek, mint például a leszállított tanköteles kor, amely könnyen a roma gyerekek korai lemorzsolódását okozhatja, hiszen sokan már az általános iskola befejezésekor elérik a tanköteles kor felső határát. Vagy az egyházi iskolák tömeges megjelenése, a különböző felvételik bevezetése, a szakiskolai rendszer átalakítása, a Híd program bevezetése (RESL.eu¹). A szakértők azt is nehezményezik, hogy 2010 után a különböző „második esély” típusú programok (pl.tanodák) létrehozása vált prioritássá, és a kormányzat fejlesztéspolitikai

¹ *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu) kutatás, amely a korai iskolaelhagyás okait és beavatkozási lehetőségeit kutatta (2013-2015).

elképzeléseiben az intézményfejlesztés, a pedagógiai kultúraváltás kisebb hangsúllyal van jelen.

Számos kompetencia alapú, az élethosszig tartó tanulást és az inkluzív pedagógiai szemléletet támogató program került támogatásra, amelyek az oktatás méltányosságát és az eredményesség növelését célozták meg. Ezeknek a projekteknek az eredményességéről állítja Kende, hogy „nem voltak képesek arra, hogy az oktatási rendszer strukturális és intézményi problémáit érdemben befolyásolják” (Kende, 2018:150). Megállapítása szerint az inkluzív pedagógiai szemléletre felkészítő, a pedagógiai differenciálást feltételező módszereket alacsony óraszámokban tanították, a frontális tanításra építő tananyagok túlsúlyban voltak (Kende, 2018).

Kende (2018) Philips elméleti keretére alapozva, kutatási eredményekkel alátámasztva bizonyítja, hogy a magyarországi oktatási kontextusban az oktatáspolitikai fenntartja a szelektív iskolarendszert, ugyanakkor fenntartja az oktatásban a középszintű értérend felsőbbrendűségét hirdető szemléletmódot, amely gyakran vezet a roma gyerekek meg nem értéséhez, kirekesztéséhez. Két oktatási program (egy tanárképző program a Miskolci Egyetemen, illetve a tanodák intézményrendszere) eredményességét vizsgálva megállapítja, hogy “az oktatási rendszer különböző – strukturális–politikai, intézményi és egyéni - szintjeire együttesen ható beavatkozás nélkül nem lehetséges rendszerszintű változásokat előidézni” (Kende, 2018:147).

Romániában szintén az említett ambivalencia jellemző a roma tanulók oktatásához való viszonyulásban, 1990 után a romákat “veszélyeztetett csoportnak” (grup vulnerabil) tekintették, és különböző, többnyire összehangolatlan, inkább általános jellegű “integrációs intézkedéseket” (szociális jellegű) hoztak, miközben egyre erősödött a roma-ellenesség (pl. nyílt etnikai konfliktusok) és nőtt a szegénység. Az abban a periódusban készülő, a roma családok helyzetét, a roma gyermekek iskolai beilleszkedését vizsgáló kutatások (Jigau, Surdu, Balica, Fartusnic, Horga, Surdu (2002) elmélyülő szegénységről, nagyszámú iskolaelhagyásról, gyenge iskolai teljesítményekről számolnak be.

Tulajdonképpen a kétezres évek elejétől, amikor Románia Európai Unióhoz való csatlakozásának szándéka egyre erősebben körvonalazódott, kaptak helyet a romániai kormányhatározatokban, kormánystratégiákban olyan EU-konform alapelvek, célkitűzések, amelyekben prioritásként jelenik meg az esélyegyenlőség elvének érvényesítése az oktatásban, a hátrányos helyzetű rétegek széleskörű beiskolázása, illetve az oktatásban való benntartása. 2001-ben megjelent az első kormánystratégia, amely már célul tűzte ki a roma gyermekek beiskolázást segítő és az iskolaelhagyást csökkentő programok kiterjesztését,

képzések szervezését roma tanulókat tanító pedagógusoknak és iskolai mediátoroknak, a diszkrimináció megelőzésének, felszámolásának céljából különböző tananyagok kötelezővé tételét minden iskolás számára, a romák társadalmi, gazdasági helyzetének megismerését célzó oktatási modulok bevezetését az adminisztrációban, egészségügyben, oktatásban, a szociális munka területén dolgozó szakemberek képzésébe stb. Ezek a stratégiai célkitűzések kiegészítésekkel, módosításokkal a későbbi kormánystratégiákban is helyet kaptak (2006, 2011). Az integrációról az inklúzióra tevődik a hangsúly, és a romákat továbbra is “veszélyeztetett csoportként” említik. Megjelentek olyan konkrét szociális programok, amelyek a hátrányos helyzetben élő családok gyerekeinek iskoláztatását hívatottak támogatni: „Kifli és tej” program² (2002), „Ingyenes tanszersegély” program (2002)³, szociális ösztöndíjak lehetősége. Elindult a „Második esély” (1999) program azoknak a fiataloknak és felnőtteknek, akik nem fejezték be általános iskolai tanulmányaikat. A 2001-2002-es tanévtől minden szakiskolában, középiskolában két helyet biztosítottak roma tanulók részére. Szintén a kétezres évek elejétől néhány főiskola és egyetem (főleg szociális munkás-, pedagógus és romani nyelvtanár jelölteknek) biztosít ingyenes helyeket roma fiatalok számára, és bár szórványosan, de elindult a roma pedagógusok képzése is, amely az évek során néhány egyetemre kiterjedt. A Megyei Tanfelügyelőségek kinevezték az első roma oktatásért felelős tanfelügyelőket⁴, akiknek a hatáskörébe tartozik az egyes megyék roma oktatásának szervezése, követése, vonatkozó statisztikai adatok begyűjtése. 2007-ben „hivatalosítják” minisztériumi szinten az iskolai mediátor⁵ alkalmazásának lehetőségét azokban az iskolákban, ahol magas a roma tanulók aránya (több, mint 15%), ahol beiskolázási, iskolaelhagyási problémák vannak. Megírásra kerültek az első roma nyelvű tankönyvek és segédanyagok, amelyeknek száma az évek során egyre növekedett. Románia Európai Unió csatlakozásával megsokasodtak azok a rendeletek, határozatok, amelyek a roma gyermekek iskolai integrációját szabályozzák. 2007-ben jelent meg az iskolai szegregáció megszüntetésére vonatkozó határozat (1540.sz. Határozat, 2007) amelyet 2016-ban frissítettek.

Hivatalosan elismert kisebbségként a romáknak joguk lett a roma identitás megőrzéséhez, a társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai életben való részvételhez. Az oktatásba bevezették a standard roma nyelv és a Roma történelem és hagyományok

² A „Kifli és tej” program keretében minden óvodás és általános iskolás naponta részesül tízóráiban.

³ Minden szociálisan hátrányos helyzetű általános iskolás tanév elején részesülhet egy tanszercsomagban, ha a családban az egy főre eső jövedelem nem haladja meg az országos minimálbér felét.

⁴ 3363 sz. Határozat, 1999

⁵ Az iskolai mediátor (*mediatorul școlar*) általában roma nemzetiségű, feladata az iskola és a roma családok közötti kapcsolattartás, a kommunikációs nehézségek áthidalása.

tantárgyakat, a roma tanulók heti 3-4 órában tanulhatják a roma nyelvet, hatodik-hetedik osztályban pedig történelmüket és hagyományaikat. "A cigányok oktatási felzárkóztatás terve elsősorban az iskolát kulturális intézményként kezelve az iskolai részvétel és az azzal kapcsolatos nehézségek (pl. lemorzsolódás, rendszertelenség, iskolázatlanság) megoldását kulturális eszközök alkalmazásában látja" nehezményezi Szolár Éva (2006:440) Románia romaspecifikus társadalompolitikáját elemezve.

A második országos Tanügy Törvényben (Legea Educației Naționale - LEN 2011, aktualizálva 2018) egyre hangsúlyosabban vannak jelen a méltányosság, az esélyegyenlőség érvényesítését rögzítő alapelvek: a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása minden gyermek számára, a kulturális identitás biztosításának elve minden állampolgár számára, az interkulturális párbeszéd, a nemzeti kisebbségek jogainak elismerését és biztosítását garantáló elv, az etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitás megőrzésének, kinyilvánításának joga, az esélyegyenlőség biztosításának elve, a társadalmi inklúzió elve (3. cikkely, a, b, g, h, i, j, o alpontok). Ugyanakkor az állam támogatásáról biztosítja a szociálisan hátrányos helyzetű vagy a sajátos nevelési igényű, gyermekotthonokban nevelkedő tanulókat (12. cikkely). 2005-2015 a romák inklúziójának évtizedeként szerepel néhány Közép- és Dél-kelet európai országban⁶, köztük Romániában is, amely még nagyobb odafigyelést, újabb célkitűzések és indikátorok megfogalmazását jelentette. Az oktatás területén ismételten célkitűzéssé válik a roma gyermekek minőségi oktatáshoz való hozzáféréseinek biztosítása, integráló, deszegregációs programok életbeültetése, az óvodai oktatás kiterjesztése, a középfokú- és felnőttoktatáshoz való hozzáférés esélyének javítása.

Stratégiákban a következő időszakokban sincs hiány, a 2014-2020 közötti időszakra készült a roma kisebbséghez tartozó állampolgárok társadalmi-gazdasági inklúzióját célzó kormánystratégia, amely a roma gyermekeknek a minőségi oktatáshoz való hozzáférést biztosítandó szintén különböző programok kezdeményezését szorgalmazza. Olyan speciális célkitűzések kerülnek megfogalmazásra, mint a többségi és a roma tanulók tudásbeli különbségeinek felszámolása, a két csoport közötti társadalmi-gazdasági szakadék csökkentése, az inklúziós oktatás népszerűsítése, az iskolai diszkriminációs és szegregációs esetek csökkentése, a roma tanulók iskolai teljesítményének javítása, a romák iskolázottságának javítása, a romani nyelv és történelem egyre szélesebb körben történő tanítása (Országos Stratégia, 2014, hetedik fejezet).

⁶ Azok az országok vettek részt a programban, ahol jelentős a romák aránya: Bulgária, Csehország, Horvátország, Makedónia, Románia, Szerbia, Montenegró, Szlovákia és Magyarország. A beavatkozások az oktatás, a munkaerőpiac, az egészségügy és a lakhatás területeit célozták meg.

Különböző stratégiák készültek egy-egy konkrét jelenség orvoslása céljából is, mint például a korai iskolaelhagyás problémájára (2015-2020). Mivel a korai iskolaelhagyás az évek során növekvő tendenciát mutatott (18%), konkrét stratégia készült a jelenség súlyosságának csökkentése céljából. A stratégia célkitűzése, hogy a 18 százalékos arány 2020-ra 11,3 százalékra csökkenjen (2020-ban ez az arány 15,6 százalék volt). Szintén a 2015-2020-as időszakra készült egy országos stratégia, amelynek célja a társadalmi inklúzió erősítése és a szegénység csökkentése. Az oktatásra vonatkozó fejezet tulajdonképpen ugyanazokat a célkitűzéseket fogalmazza meg, mint az előző stratégiák, hangsúlyozva a veszélyeztetett tanulók szociális támogatottságának szükségességét is.

A "hatástalan, költségvetés nélküli stratégiák" (Caraiwan, 2017) a gyakorlatban kevés eredménnyel jártak, ezt támasztják alá azok a nemzetközi és országos jelentések, amelyek az utóbbi években a romák helyzetét vizsgálták. 2018-ban Románia azon országok közé tartozott, ahol a romák 80%-a a szegénységi küszöb alatt élt (EU-MIDIS Jelentés). Bár abszolút értékben javult a jövedelmi helyzetük, a roma népesség és a nemromák közötti jövedelmi különbség egyre nő (IRES, 2018). Továbbra is jellemző a romák etnikai alapon történő megkülönböztetése az oktatáshoz, az egészségügyi ellátáshoz és a szociális ellátáshoz való hozzáférés tekintetében (FRA, 2021). Még mindig jelentős eltérések vannak a roma és a többségi népességhez tartozó gyermekek között az iskolai részvétel, az iskolai végzettség és az iskolai teljesítmény tekintetében (IRES, 2018; FRA, 2021). Egy 2018-as felmérés szerint a legfeljebb 8 osztályos végzettséggel rendelkező romák fele nem tudott/ vagy csak nagyon nehezen tudott írni (IRES, 2018). A 2022-2027-es kormánystratégiában ismételten fontos célkitűzés az iskolaelhagyás csökkentése, a roma gyermekek teljeskörű beiskolázása, az oktatás minőségének javítása a roma többségű és elszigetelt iskolákban, az interkulturalitás népszerűsítése, inkluzív iskolai környezet megteremtése, a roma tanulók kulturális identitásának megőrzése (2022-2027-es kormánystratégia).

A különböző nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok (PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018) eredményei alapján megerősítést nyert, hogy a családi háttérből fakadó egyenlőtlenségeket sok volt szocialista országban az iskola nem tudja kiegyenlíteni, sőt inkább elmélyíti azokat. Nagyon sok magyarországi kutatás hangsúlyozza az oktatási rendszer eredménytelenségét a szociokulturális eredetű hátrányokkal szemben, illetve az iskolakínálat szelektivitását (Csapó, 2002; Cs. Czachesz – Radó, 2003; Réthy – Vámos, 2006; Kertesi – Kézdi, 2014; Kiss, 2016 Fónai – Hüse, 2018). A kutatók egy jelentős csoportja az ún. *strukturális jellemzők* hatásával magyarázza a sikertelenséget, azaz a családok rossz szociális

helyzetét, a szülők alacsony iskolázottságát, a krónikus munkanélküliséget és az ezek együttes hatásából fakadó deprivációt nevezi meg okokként (Farkas Péter– Jakab János, 1995; Kertesi Gábor– Kézdi Gábor, 1996). Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996) szerint az iskolát megelőző családi szocializációban, illetve a gyerekek iskolaérettségének hiányosságaiban kell keresni az iskolai kudarc fő okát. Bár jelentőséget tulajdonítanak az iskola előítéletességének, szegregáló szándékának, a település- és lakóhelyi hátrányoknak, de fontosabbnak tartják a szocializációs hátrányokat, amik szerintük nem feltétlen a cigányságból, hanem a szülők alacsony iskolázottságából, szegénységéből, az írás-olvasási események és élmények szinte teljes hiányából fakadnak. Ezt az állításukat 2012-ben statisztikai eredményekkel támasztják alá, bizonyítva, hogy a roma tanulók iskolai eredménytelensége nem etnikai sajátosságokkal magyarázható, hanem a rossz szociális helyzetből fakadó „háttérváltozók” hatása okozza a jelentős lemaradást. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az alapkészségek elsajátításának helye az általános iskola, az ott elsajátított készségek meghatározzák a középiskolai továbbtanulási irányokat, és később a munkaerőpiaci helyzetet is. Már a középiskola megválsztásakor igen erős szelekció zajlik: a gyenge képességűek a szakiskolát, a jó képességűek a gimnáziumot választják. Egyik fontos következtetésük, hogy a középiskolai kudarcok mélyen összefüggnek az általános iskolában megszerezhető alapkészségek hiányosságaival (Kertesi – Kézdi, 2012).

Egy “2000-ben végzett vizsgálat (Havas – Kemény – Liskó, 2001) egyértelmű kapcsolatot mutatott ki a bukások száma, valamint a szülők iskolai végzettsége és lakóhelyének a település közepétől való távolsága között. A kutatás eredményei szerint az első osztályban elért tanulmányi eredményekhez képest a roma tanulók teljesítménye a hatodik osztály végére átlagosan közel 10 százalékkal csökken. A megkérdezett pedagógusok a gyenge iskolai teljesítmény okaiként a hiányos taneszközöket, a nem megfelelő otthoni tanulási körülményeket, a családi munkamegosztást, az átlagosnál gyakoribb hiányzást, valamint a szülői támogatás hiányát sorolták fel. Az átlagosnál jobban romlik a tanulmányi eredménye a nagyvárosban és a romatelepeken élő roma gyermekeknek, illetve az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekeinek (Cs. Czachesz – Radó, 2003:362).

A kutatók egy másik csoportja az ún. *kulturális hatásoknak* tulajdonít nagyobb jelentőséget: az eltérő családi szocializáció, a nyelv, az eltérő szokások, értékrendek, viselkedésmódok, azaz az etnicitás szempontjait, illetve az előítéletességet, a rasszizmust helyezik előtérbe (Neményi Mária, 2005; Oppelt Katalin, 1996; Forray Katalin – Hegedűs András, 2003, Derdák – Varga, 1996. Réger Zita, 1995; Radó Péter, 1995). Derdák Tibor és Varga Aranka (1996) a roma tanulók kulturális hátterének megismerését, megértését tekintik

fontosnak, szerintük az, hogy milyenek a családban a követendő minták, hogy milyen az iskolába érkező gyerek szókinése jobban befolyásolja az iskolai sikerességet, mint a rossz társadalmi helyzetük. „Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, és összekötni (...) sem magyarul, sem más nyelven nem találkoznak az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: életük más dimenziókra épül.” (Derdák – Varga, 1996:12). És nem a kétnyelvűséget tekintik alapvető problémának, hanem a gyermekek szocializációból fakadó nyelvi hátrányát. Szerintük a magasabb társadalmi helyzetű családok gyermekeinek szókinése sokkal közelebb van az iskolában elvárt szókinészhez.

A különböző kutatási eredmények, statisztikák azt mutatják, hogy a szociokulturális eredetű hátrányok megszüntetése a romániai oktatási rendszerben is kevésbé hatékony. *Romániában* 2001 és 2008 között az iskolaelhagyási arány az elemi osztályokban közel megháromszorozódott, az V-VIII osztályokban pedig megnégyszereződött. (Asociația Ovidiu Rom Egyesület, 2008). 2021-ben az Európai Unió országai közül Romániában volt a legmagasabb a korai iskolaelhagyók aránya (15,3) (Eurostat, 2021). A 2021-es romániai népszámlálás adatai szerint a romák 83 százaléka legfeljebb általános iskolát végzett, 15 százalékuk középfokú végzettséggel (idetratozik a szakiskola is) rendelkezik, és csupán 2 százalékuk van felsőfokú végzettsége (Romániai ideiglenes népszámlálási adatok, 2021). A középfokú oktatás felső szintjét a 20-24 éves korosztályú roma fiatalok 22 százaléka, míg a nem roma fiatalok 83 százaléka végezte el (FRA, Roma Survey, 2021). Az óvoda szintjén sem jobb a helyzet, a roma gyermekek szűk egyharmada (27%) jár óvodába, míg a nem roma gyerekek 80 százaléka (FRA, Roma survey, 2021). Az UNICEF kezdeményezésére 2010-ben végzett kutatás adatai alapján a roma gyerekek iskolai lemorzsolódásának legfőbb okai: a gazdasági helyzet (41,8 %), ezt követi a szülői ösztönzés hiánya (21%), az iskola miliője (12,5%), a (lányok) diákok házassága (6,6%). Egyéb indokként még megjelent a gyermek betegsége, illetve az érdektelenség, a motiválatlanság. Az is kiderült, hogy a családok szegénysége miatt a roma gyerekek 53 százalékának nem biztosítottak az otthoni tanulási feltételei, illetve a lemorzsolódó diákok átlag 1,7-szer ismételték iskolai évet (Surdu et al. 2011). Ugyan működik a „Második esély” program, de a hatékonysága messze elmarad a tervezettektől. A program megvalósítására vonatkozó kutatás adatai azt mutatják, hogy a programba bekerülők 43 százaléka a tanórak több mint feléről hiányzik, majd a tanulmányok befejezése előtt kilép a programból. A hiányzások mellett a résztvevők szociális helyzete (85 százalékuk szociális támogatásra szoruló, szegénységben, mélyszegénységben élő) okozza a nagymértékű lemorzsolódást. A 2012-es adatok alapján a 10 166 korai iskolahagyó közül mindössze 2384-en vettek részt „Második esély” képzési programban. A korai iskolaelhagyók

mellett ugyanakkor jelentős számú (176 ezer) 11-17 év közötti kiskorú beiskolázatlan volt, ők semmilyen oktatási programban nem vettek részt (Salvati Copiii, 2014).

A PISA eredmények azt is világossá tették, hogy óriási szakadék van a leggyengébben és a legjobban teljesítő tanulók között (Csapó et al. 2014, Radó 2007, Kertesi–Kézdi, 2016). A tanulói teljesítményben mutatkozó különbség mögött a tanulók szocio-kulturális háttere volt a döntő tényező, amely alapján az iskolák között is óriási különbségek alakultak ki. A kutatók az ún. *kontextuális hatás* jelenségére hívták fel a figyelmet, megállapítva, hogy minél szelektívebb egy iskolarendszer, annál inkább érvényesül az összetételi hatás. Azokban az iskolákban, ahol jobb módú és iskolázottabb családokból jönnek többségében a tanulók, a szegényebb családokból érkező gyermekek is jobban teljesítenek. Ez fordítva is igaz, a jobb családból érkező tanulók a hátrányosabb helyzetű iskolában családi hátterük ellenére gyengébben teljesítenek (*Knowledge and Skills for Life, 2001*). A szelektív iskolarendszernek a tanulók gyengébb iskolai teljesítménye mellett egész sor negatív következménye lehet: iskolaelhagyás, kimaradás, spontán kirekesztődés, tanulási kudarcok, demotiváció, túlkorosság, szegregáció, fiatalkori deviancia, a kudarcok negatív „kompenzálása” (Réthy – Vámos, 2006).

A romániai oktatási rendszerben makroszinten fogalmazódik meg az a *teljesítményre* irányuló elvárás is, amelynek fokmérője a nemzetközi és országos felméréseken, illetve a tantárgyversenyeken elért eredmények. Mivel az iskolákat az országos felméréseken elért eredmények alapján rangsorolják és értékelik, az iskolák arra törekszenek, hogy minél jobb eredményeket tudjanak felmutatni, minél versenyképesebbek legyenek. Ez a szemlélet az inklúzió ellen hat, hiszen mind az iskolák, mind a pedagógusok szintjén olyan viszonyulásokat eredményez, amelyek csökkentik a roma gyermekek iskolai esélyeit. Nem ritka gyakorlat egyes iskolákban, hogy a „gyenge” tanulók „bukás miatt” nem vehetnek részt az országos vizsgán, hogy gyenge eredményeikkel ne rontsák az iskola statisztikáját (Marin, Busega, Iosifescu, Postoiu, 2020:101). És bár a roma tanulók számára a nyolcadik osztály befejezése után fenntartanak speciális helyeket a liceumi, illetve szakoktatásban, de közülük nagyon sokan el sem jutnak a nyolcadik osztály végéig, vagy az őszi pótvizsgára maradás miatt elveszítik ezt a lehetőséget (Marin, Busega, Iosifescu, Postoiu, 2020). Értékeléskor leginkább azok a pedagógusok részesülnek elismerésben, akiknek tanítványai a versenyeken és felméréseken jól szerepelnek (az érdemfizetések kritériumrendszere inkább a tanulók tanulmányi versenyekre való felkészítését „díjazza”, kevésbé értékeli a hátrányos helyzetű vagy alulteljesítő tanulókkal elért eredményeket (Európai Bizottság, 2019:5). A romániai

oktatási rendszerben uralkodó “összevisszaságot” (Papp Z. , 2019) mutatja az is, hogy az uralkodó teljesítményelvárás ellenére a romániai PISA eredmények meglehetősen szerények, és bár mutatkozott némi javulás a 2012-es és 2015-ös felméréseken, a 2018-as eredmények visszaestek a 2009-es szintre (PISA, 2018).

A romániai oktatási rendszer igen centralizált, központilag határozzák meg, hogy mit (curriculum), hogy kivel (a pedagógusok alkalmazása központi elosztás alapján működik), hogy mikor (tanévszerkezet) tanuljanak a tanulók. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy igen korlátozott az iskolavezetők hatásköre, kevés autonómiával rendelkeznek az iskolák. A különböző felmérések (második, negyedik, hatodik osztályban), a nyolcadik osztályosok záróvizsgálója és az érettségi szintén központilag szabályozott, egységes tétellekkel és javítókulcsokkal. A “sajátos nevelési igényű” tanulók (cerinte educationale speciale), ha erről igazolásuk is van, és a szüleik kéri, kaphatnak segítséget (pl. felolvassa nekik valaki a tételleket), de a különböző szociokulturális hátrányokkal induló és küzdő tanulótömegek számára ezek a felmérések alig hozzáférhetőek, csupán iskolai kudarcaik további gyarapítására alkalmasak.

Az oktatásban 2008-tól kezdődően mondhatni krónikus a pénzhiány, folyamatosan napirenden vannak a „*költséghatékony*” *intézkedések* (iskola-összevonások, a személyzet „leépítése”, a beruházások szüneteltetése). Az egymást váltó kormányok folyamatosan ígérik a GDP 6 százalékának oktatásra való fordítását, a valóságban ez a 3 százalékot is nehezen éri el (2022-ben a GDP 2,28 százaléka, 2023- ra 2,1 százalék van előirányozva). A nagy számban roma gyermekeket tömörítő iskolákban hiányoznak a segítő szakemberek (fejlesztő pedagógus, pszichológus, logopédus, szociális munkás), az oktatás hatékonyságát növelő IKT eszközök, a „napközis” program működtetését lehetővé tevő források. Bár az oktatási törvény biztosítja a törvényes keretet az iskola utáni tanítás (after-school) bevezetésére, de a pénzügy megszorítások miatt ezt lehetetlen kivitelezni. A központilag megengedett személyzeti keretszámot nem lehet túllépni, az iskolákban hiányoznak az ebédeltetés infrastrukturális feltételei, nem biztosítottak a működés költségei.

A különböző statisztikák, kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy bár “papíron” (stratégiák, jogszabályok szintjén) vannak törekvések a roma tanulók iskolai integrációjának elősegítésére, a gyakorlatban hiányzik a megfelelő finanszírozás, a “szintek” közötti megfelelő kommunikáció, a hatáskörök tisztázása és bizonyos fokú rugalmasság a “rendszer” részéről.

2.2.Mezo- vagy intézményi szint

Mezo- vagy intézményi szinten a roma gyerekek iskolai integrációja vagy szegregációja az egyik legvitatottabb téma.

2.2.1 Az iskolai szegregáció

Az iskolai szegregáció különböző formáinak (iskolán belüli szegregáció, iskolák közötti szegregáció, a települési szegregációból eredő elkülönülés) vizsgálatára több kutatás is irányult. Magyarországon az Oktatáskutató Intézet kutatásai alapján a kilencvenes években a roma általános iskolások 44 százaléka tanult olyan általános iskolában, ahol arányuk 25 százalék feletti volt (Havas – Kemény – Liskó, 2001). Már akkor jelentős volt a nem roma tanulók iskolák és települések közötti migrációja, amelynek következtében tovább nőtt egyes iskolákban a roma tanulók aránya. Az is megerősítést nyert, hogy az iskolán belüli szelekció legtöbbször a nem roma szülők nyomásgyakorlása nyomán jön létre, ők kérik a roma tanulók elkülönítését, különben más iskolába íratják gyermekeiket. Az iskolák ennek megakadályozására belső szelekciót alkalmaznak, olyan tagozatos osztályokat indítanak, ahova a roma tanulók általában nem kerülnek be. Sokatmondóak azok a kutatási eredmények, amelyek szerint a vizsgált iskolákban a roma tanulók aránya “a felzárkózató osztályokban 81,8 %, a kiegészítő osztályokban 84,2 %, a normál osztályokban 45,2 %, míg a nyelvi osztályokban 17,5 %” (Havas, Liskó, 2005:29). Az iskolákon belül a hátrányos megkülönböztetés gyakran csökkentett értékű oktatást is jelent, amely gyakran vezet bukáshoz, évismétléshez vagy kiegészítő iskolákba való áthelyezéshez.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996) tanulmányukban összefüggést állapítottak meg az egyes települések lélekszáma, illetve a roma tanulók aránya között (minél kisebb egy település, annál magasabb az összes roma tanuló aránya), és az iskola mérete és a roma tanulók aránya között (a roma tanulók 70 százaléka járt olyan iskolába, ahol arányuk 10 százaléknál magasabb, míg a nem roma tanulók kétharmadának iskoláiban a cigány tanulók aránya alig 1,5 százalék volt) (Kertesi – Kézdi, 1996). Tehát a nem roma gyerekek többsége az iskolában alig találkozik roma gyerekekkel, míg a roma tanulók iskolatársai közül minden negyedik roma származású.

Míg 1992-ben a roma tanulók 7,1 százaléka járt olyan iskolába, ahol ők alkották a többséget, 2000-ben már 18,1 százalékuk járt ilyen iskolába (Havas – Kemény – Liskó, 2001). A vizsgálatba bevont 192 iskolában 1989-ben a tanulók egynegyede, 1999-ben pedig négytizede volt roma származású. A kutatás eredményei arra is rávilágítottak, hogy míg a tanulók körében a másfélszeresére nőtt a roma származásúak aránya, a nem romák létszáma jelentősen csökkent. Ezt egyfelől a spontán migráció, másfelől „a többségi társadalom tudatos

kirekesztő törekvéseinek a lakóhelyi elkülönítésre gyakorolt hatásai magyaráznak” (Havas – Kemény – Liskó, 2001:62). Az is világossá vált, hogy minél magasabb volt egy iskolában a roma tanulók aránya, annál erőteljesebb volt a migráció, annál többen íratkoztak más iskolába a nem roma tanulók. Az is bebizonyosodott, hogy a roma többségű iskolák tárgyi és személyi feltételei több szempontból is kedvezőtlenek. A vizsgált 2722 osztályból 311 homogén cigány osztályt találtak, ezekben az osztályoknak csak az 1 százaléka volt tagozatos, 39,5 százaléka normál, 18,3 százaléka felzárkóztató, 41,2 százaléka pedig kiegészítő osztály (Havas – Kemény – Liskó, 2001).

Az iskolarendszeren belüli szegregáció okai között elsősorban a többségi társadalom előítéletességét emelik ki (Harsányi – Radó, 1997), de iskolai szegregációhoz vezethet az is, ha a magasabb iskolai végzettségű, nem roma lakosság elköltözik és marad a többségében roma lakosság. A roma lakosság migrációja is eredményezhet iskolai szegregációt, amikor tömegesen városi gettókba vagy elszegényedő kistelepülésekre költöznek, és az ottani iskolákban többségbe kerülnek.

A romák iskolai szegregációjának másik jellemző típusa, amikor a roma tanulókat kiegészítő (speciális) osztályokba vagy iskolákba különítik el. A nemzetközi szakirodalomban Jean-Pierre Liegeois (2002) foglalkozott a „*speciális osztályok*” problémájával, melyeket kezdetben integráló szándékkal hoztak létre, hogy lehetővé váljon a társadalomból kiszoruló csoportok kultúrájának megőrzése is. Ezek a speciális osztályok, iskolák fokozatosan gettósodtak, ahová a „hivatalosan” problémásnak nyilvánított tanulók kerültek. Így jöttek létre a roma többségű kiegészítő (speciális, gyógypedagógiai, felzárkóztató) osztályok, iskolák, ahol a „problémáságot” különböző „objektív és pontos” mérőeszközökkel, tesztekkel legitimizálták. Ezeket a tesztek nem igazították a roma populáció igényeihez, így a mérések eredményeképpen gyakoriak voltak az olyan megállapítások, mint „hiányos értelmi képességű”, „szociális készségei gyengék” vagy „dezorganizáció, koordinátlanság és mentális zavarok jellemzik” (Liegeois, 2002:89). Liegeois arról is beszámolt, hogy a roma szülők elfogadták ezt a helyzetet, hiszen szerintük ezekben az osztályokban a gyerekeiket „felkarolják” és „foglalkoznak velük”. Liegeois kiemeli, hogy az egész folyamat etnocentrikus értékítéletek és paternalista ideológiák hatják át. Gyakran az eltérő kultúrájú családokat és közösségeket a gyermekek számára „kedvezőtlen környezetként” kezelték, ahol a gyerekek nélkülözésben élnek, és a nem megfelelő feltételek miatt „labilissá, visszamaradóvá, debilissé, aszociálissá” válnak (Liegeois, 2002:91).

Magyarországon a kiegészítő iskolákat a hatvanas években azért hozták létre, hogy tömegesen és „hatékonyan” beiskolázhassák a roma gyerekeket. A kiegészítő iskolák rendszere

állandósult, a roma tanulók jelentős része járt kisegítő iskolákba. A nyolcvanas évek második felében felülvizsgálták ezeknek az iskoláknak, osztályoknak a működését (Havas–Kemény–Liskó, 2001), a kilencvenes években ezeket a gyógypedagógiai osztályok, iskolák váltották fel. A vizsgálatok azt mutatják, a roma tanulók továbbra is magas arányban vannak jelen ezekben az iskolákban. Egy 361 iskolára kiterjedő kutatás eredményei alapján a gyógypedagógiai képzés a magas, 40 százalék feletti roma tanuló arányú iskolákban koncentrálódik (Babusik, 2003:192). A gyógypedagógiai képzésben részt vevő roma fiatalok 74,7 százaléka a 25 százalék feletti roma arányú iskolákban tanul (Babusik, 2003:198 – 200).

Kende Anna és Neményi Mária (Kende – Neményi, 2005) kutatásuk során a roma gyerekek megítélését vizsgálták a nevelési tanácsadóknak és a szakértői bizottságokban. A kutatók azt tapasztalták, hogy az áthelyezések okaként gyakran szerepel a „rossz szocioökonómiai státusz”, hogy a gyereket „kudarcok érik”, a „többségitől eltérő a szocializáció”, a „kulturális háttér”, „a nyelvi hátrányai vannak”. A szakértők a különböző területeken tapasztalható gyenge teljesítményt a tanuló szociális helyzetével, a család társadalmi státuszával, a család eltérő kulturális és szocializációs sajátosságaival magyarázták, és nem a veleszületett fogyatékosokkal (Kende–Neményi, 2005; Loss, 2001).

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (Kertesi–Kézdi, 2005) kutatási eredményeikkel bizonyítják, hogy az iskolai szegregáció hatásai a tanulók továbbtanulási döntéseikben is megmutatkoznak. Megállapították, hogy a továbbtanulást nagymértékben befolyásolja az iskolai végzettség munkaerőpiaci értéke, a tanítási költségek nagysága, illetve a család erőforrásai (Kertesi–Kézdi, 2005, Kertesi, 2005).

A különböző szegregációt megelőző, felszámoló intézkedések ellenére a kutatási eredmények egyre erősödő oktatási szegregációt mutatnak. Papp Z. Attila vizsgálati eredményei szerint 2015-ben a tanulói népességnek körülbelül 15%-a szegregált iskolában tanul Magyarországon (Papp Z., 2015). Megállapítást nyert, hogy 2008 óta folyamatosan nőtt a gettóiskolák (olyan iskolák, ahol a roma tanulók aránya meghaladja az 50 százalékot) aránya: míg 2008-ban 10,3 százalékos volt ez az arány, 2016-ban 14 százalék volt azoknak az általános iskolai telephelyeknek az aránya, ahol a roma tanulók aránya 50 százalék felett volt (Ercse, 2018). Az egyre nagyobb számban megjelenő egyházi iskoláknak (2010 és 2014 között 68 százalékkal nőtt az arányuk) jelentős szegregációt erősítő hatása volt, a hátrányosabb helyzetű régiókban a kedvezőbb helyzetű családok gyermekei járnak ezekbe az iskolákba (Ercse, 2018; Hermann és Varga, 2016).

A jelenség felszámolására irányuló különböző oktatáspolitikai próbálkozások nem hoztak eredményt, „valódi politikai akarat egyik kormányzat oktatáspolitikájában sem fejeződött ki a szegregációt lehetővé tevő szelekció mérséklésére, vagyis a roma gyerekeket érintő problémákat strukturális szinten meg sem próbálták kezelni” állítja Kende (2018:150). A szabad iskolaválasztást, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi rendszer megváltoztatását politikailag egyik rendszer sem támogatta. (Szira, 2005, Neumann – Zolnay, 2008) “... a szabad iskolaválasztás keretei között nem lehet következetes oktatási esélyegyenlőségi politikát folytatni, nem lehet megfelelően orientált minőségbiztosítási és elszámoltathatósági rendszereket működtetni (Varga, 2008:235).

Romániában az iskolai szegregáció a kétezres évek elején, az uniós csatlakozás előkészítésének folyamatában kapott központi szerepet. A Phare projektek keretében születtek az első felmérések a szegregáció mértékének megállapítására. Mihai Surdu egy 2003-ban zajló Phare projekt keretében készülő tanulmányában megállapítja, hogy Romániában a romák iskolai szegregációja de facto létezik, nem törvény vagy valamilyen közpolitika szabályozza létrejöttüket, hanem a hagyománykövetésnek, az előítéletességnek és tehetetlenségnek az eredménye. A „spontánul” létrejövő szegregált roma iskolák legtöbbször egy-egy roma telep mellett találhatóak, ahol igen nagy a szegénység. Bár törvényes akadályja nincs annak, hogy a roma gyermekek másik iskolába járjanak, a gyakorlatban azonban olyan gazdasági, bürokratikus és mentalitásbeli gátak érvényesülnek, amelyek nem teszik lehetővé az átiratkozást. A szegregáció másik formájaként említi azokat az eseteket, amikor szándékosan hoznak létre szegregált iskolákat, osztályokat, hogy elkülönítsék a roma tanulókat a nem roma tanulóktól. Az így létrejövő gettósodott roma iskolák legfőbb jellemzői, hogy a tanulók több mint 80 százaléka roma, magas a szakképzetlen pedagógusok száma és nagy a fluktuáció a pedagógusok körében, az iskolák zsúfoltak, van, ahol két váltásban zajlik az oktatás, amely miatt lehetetlen délutáni foglalkozásokat, after-school programokat szervezni. Ugyanakkor az iskolák felszereltsége hiányos, egészségtelenek a körülmények, hidegek és omladoznak az épületek, nem biztonságosak a körülmények. A tanulók sokat hiányoznak, és hiányoznak a megfelelő források pl. iskolai mediátor alkalmazásához, nyolcadik osztály végén kevesen és gyenge eredményekkel vesznek részt az országos felmérésen. Azt is megemlíti, hogy ezekben az iskolákban alacsonyok az elvárások, a tanulók, ha megtanulnak írni, olvasni, számolni, azt már eredménynek tekintik a pedagógusok (Surdu, 2003). Jigau és Surdu egy 2002-ben végzett kutatás során (Jigau and Surdu, 2002:15). arra a következtetésre jutottak, hogy a roma tanulók 12,2 százaléka olyan szegregált iskolákban

tanul, ahol a roma tanulók száma az iskolában meghaladta az 50 százalékot. A kutatás nem vonatkozott a szegregált osztályokra, a kiegészítő iskolákra és a városi iskolákra.

Romániában az első minisztériumi rendelet, amely a szegregált iskolai osztályok és óvodai csoportok felszámolását szorgalmazta, 2004-ben (29323/2004 számú rendelet) jelent meg. 2007-ben jelent meg az iskolai szegregáció megszüntetésére vonatkozó határozat (1540. sz. Határozat, 2007), amely az induló első és ötödikes osztályok esetében megtiltja a szegregáció bármilyen formájának létrehozását. Bár Romániában, az uniós csatlakozás előtti években, a különböző Phare programok keretében is történtek deszegregációs intézkedések, egy 2008-as felmérés eredményei⁷ (Surdu, 2008) szerint a vizsgálatba bevont 90 iskola 67 százalékában találtak szegregációs eseteket. Az okok között említik a szegregációt tiltó törvény nem megfelelő népszerűsítését az iskolákban és a roma közösségek körében, a nem megfelelő ellenőrzést és a büntetések hiányát. Egy 2010-ben zajló vizsgálat (L. Surdu, Vincze E. és M. Wamsiedel, 2011) során kiderült, hogy a roma szülők 76 százaléka nem hallott a szegregációt tiltó törvényről. Egy másik kutatás szerint 100 iskolából 16-ban települési szegregáció, 15-ben pedig adminisztratív döntések nyomán létrejövő szegregáció érvényesül (Duminica, Ivasiuc, 2010).

2005-2015 között, a romák inklúziójának évtizedében az oktatás területén ismételten célkitűzéssé válik a deszegregáció, 2010-ben a Tanügyminisztérium ismételten utasította a megyei tanfelügyelőségeket, hogy kövessék az iskolákban a szegregációt tiltó törvény érvényesülését, minden iskolában hozzanak létre olyan bizottságokat, amelyek a diszkrimináció és a szegregáció felszámolását célzó tervek megvalósulásáért felelnek (28463/2010-es rendelet, Országos Oktatási, Kutatási, Ifjúsági és Sport Minisztérium). A közép- és kelet-európai országoknak a romák évtizedében (2005-2015) elért eredményeit vizsgálva Kalina Arabadjieva (2016) megállapítja, hogy ezek az országok továbbra is küzdenek az iskolai szegregáció problémájával, és hogy a politika és a hétköznapi gyakorlat szintje között igen jelentősek az eltérések. Ennek okaként a felelőségek kijelölésének hiányát, a nem megfelelő monitorizálást, a szűkös források nem megfelelő felhasználását említi. Az is hátrány, hogy a projektszerű beavatkozások ritkán válnak hosszútávú programokká.

Az iskolák körzetesítésére vonatkozó jogszabályi előírás szerint minden iskola köteles a saját körzetében lakó gyermekeket beírni. Azokban a körzetekben, ahol a romák száma magas, megnő a roma tanulók aránya, amely nagyon gyakran a nem roma tanulók elvándorlásához és hosszú távon nem szándékolt szegregációhoz vezet. Szolár egy Bihar

⁷ A kutatási jelentésben szereplő felmérést a Romani Criss szervezet és az UNICEF végezte.

megyére kiterjedő kutatás során próbálta feltárni, hogy az iskolákon belül és az iskolák között milyen formái léteznek a szegregációnak, ez milyen gyakorisággal fordul elő és milyen oktatáspolitikai, önkormányzati rejtett vagy nyílt beavatkozások vagy ezek elmaradása révén jönnek létre (Szolár, 2007). Az eredmények alapján állapítja meg, hogy „a nagytelepüléseken működik egy párhuzamos oktatási rendszer a cigány gyerekek számára, amely homogén roma tanulói bázissal rendelkező cigány iskolai hálózatnak is nevezhető” (Szolár, 2007:132). Arra is felhívja a figyelmet, hogy az iskolai körzetek rendszere, a helyi és regionális oktatásirányítás, valamint a roma telepek léte szinte teljes mértékben képes a jelenséget elfedni a nyilvánosság elől. Az oktatásirányítók által a cigánytelepen vagy annak közelében létrehozott cigány óvodák és iskolák hivatalos dokumentumokban csak nagyon ritkán léteznek. Az iskolák az előző rendszer hagyományait folytatva, a tanulók etnikai hovatartozásának egyetlen indikátoraként az oktatási nyelvet használják, és mivel cigány tannyelvű iskolák nem léteznek, így minden dokumentumban román vagy magyar gyerekek szerepelnek. Így kerülhetik el az iskolák az etnikai szegregáció vádját (Szolár, 2007). Szintén az említett kutatás tárja fel azokat a jelenségeket, amelyek súlyosan érintik a vidéki iskolákat. A kisvárosok vonzáskörzetébe tartozó falvakból a szülők, szabad iskolaválasztási jogukkal élve, nagyon gyakran a kisvárosi iskolákba íratják gyerekeiket. Így gyakran megtörténik, hogy a falusi, etnikailag vegyes, (de túlnyomóan roma) iskola osztályait a bezárás veszélye fenyegeti. Mivel a roma tanulók felső tagozaton nagyszámban lemorzsolódnak, gyakran hiányzik az iskola működtetéséhez szükséges létszám.

A nagytelepüléseken belül, ahol vonzó és gazdag oktatási kínálat található, igen gyakran a gazdasági és kulturális elit gyermekei a „hírneves” iskolákba koncentrálódnak, míg a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók gyakran az etnikailag is homogén cigányiskolákban maradnak. A szerző szerint a tanulói vándoroltatás, az iskolák közötti szelekció a körzet iskolaigazgatói között meglévő hallgatólagos megállapodás alapján, a helyi oktatásirányítók és fenntartók hallgatólagos beleegyezésével történik. Szolár említést tesz azokról az alapítványi finanszírozással működő óvodákról is, amelyek rendszeresen homogén csoportokat indítanak a cigánytelepek közelében. Megállapítja, hogy az állam „bár megtiltja a szegregált intézmények létrehozását és működtetését, de mivel nem ad ennek felszámolásához eszközöket és módszereket, ezért megtűri, hogy a helyiek, ha nem is hivatalos jóváhagyással, de saját belátásuk szerint szervezzék az oktatást intézményeikben és épületeikben” (Szolár, 2007:134).

A mai romániai lakáspolitikai ugyan célul tűzi ki a telepek felszámolását, de a megvalósításhoz hiányoznak az anyagi eszközök. A lakásügyi projektek legtöbbször

alapítványi társfinanszírozással valósulnak meg, és bár javulnak a cigányok életkörülményei, de az elkülönülés nem szűnik meg. Az is előfordul, hogy egy-egy település önkormányzata a lakásügyi programokra igényelt összegeket nem célirányosan költi el. Mivel a cigánytelepek egy része hivatalosan nem tartozik a településhez (mert házaikat illegálisan építették), gyakran előfordul, hogy ők nem részesednek a településfejlesztési program hozadékából (Szolár, 2007).

Az utóbbi években a deszegregációs folyamatok követése és különböző programok működtetése és finanszírozása leginkább a civil szervezetek „hatáskörébe” került. A román állam ezekben a projekteknél mint partner van jelen, a programok befejezése után pedig az egyes szervek, önkormányzatok általában nem tudják vállalni a tevékenységek további működtetését. Jó példa erre a ROMEDIN-projekt keretében létrejött „inkluzív iskolalánc”, melynek keretében egyes iskolák vállalták, hogy beírnak bizonyos számú körzeten kívüli roma gyermeket. A projekt lezárása után megszűntek a civil szervezetek szolgáltatásai, és az after-school program folytatására nem sikerült helyi támogatást találni (Dávid-Kacsó, 2017).

A statisztikák továbbra is a szegregációs folyamatok erősödését mutatják: 2016-ban a megkérdezett 6-15 éves tanulók 28 százaléka járt teljesen roma vagy roma többségű iskolába, 2021-ben ez az arány 51 százalékra emelkedett (FRA, Roma survey 2021:40).

2.2.2. Az iskola kontextuális hatása

Az iskola kontextuális hatását a tanulói összetétel mellett egy sor külső és belső környezeti tényező befolyásolja: az iskola demográfiai, társadalmi, gazdasági környezete, az oktatáspolitikai, az iskolavezetés, az anyagi és humán erőforrások, a tanulás-tanítás feltételei, kapcsolatrendszere, az iskola légköre, nevelési gyakorlata (Moksony, 1985).

„Veszélyeztetett iskolák”

Az angol nyelvű szakirodalom *nehezen kezelhető* („hard-to-staff”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond, 2010), *legnagyobb kihívást jelentő* iskolák („most challenging schools”) (Rice, 2008) vagy *veszélyeztetett iskolák* („at-risk schools”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond 2010) néven is hivatkozik az olyan intézményekre, ahol többségében olyan diákok tanulnak, akiknek az átlagnál rosszabb a szociokulturális helyzetük. Bacskai Katinka *alacsony státusú diák-kompozíciójú iskoláknak* nevezi azokat az iskolákat, ahol „a diákjaik többsége olyan családi milióból érkezik az iskolába, amelyben – (...) – kevés az anyagi és a kulturális tőke, a diszpozíciók és az értékpreferenciák eltérnek attól, amit az iskola kíván meg a diákoktól, eltérő szerepstruktúra és nyelvi kódrendszer jellemzi a diákokat” (Bacskai, 2015:166). A KSH adatai szerint (2012) Magyarországon az említett iskolák többnyire falvakban, községekben helyezkednek el, ahol magasabb a munkanélküliek, az alacsonyan

iskolázottak és a rossz anyagi körülmények között élők száma. Ezekben az iskolákban több a roma származású, nevelési segélyre szoruló tanuló, nagyobb a részképesség-zavaros és bejáró gyermekek száma, akik naponta több kilométert utaznak az iskoláig. Ezekben az iskolákban általában kisebb a tanulók és a tanárok munkáját segítő személyzet száma is. Ebből az is következik, hogy a hátrányos helyzetű iskolák tanárai több időt töltenek adminisztrációval, mint a más összetételű iskolák pedagógusai. Ezekben az iskolákban nagyobb a tanárok fluktuációja és gyakori a tanárhiány is (Varga, 2008). A pedagógusok képzéseik során a szaktárgyi és szakmódszertani képzések helyett inkább a speciális tanulási igényű tanulók oktatására, a multikulturális környezetben való oktatásra, a viselkedési és fegyelmezési problémák kezelésére irányuló képzéseket részesítik előnyben (Bacsikai, 2015).

Egyes kutatók az ilyen iskolákban érvényesülő kollektív hatások, az ún. *iskolai kompozíciós hatás* teljesítményre gyakorolt negatív szerepére hívták fel a figyelmet („school effect” és „school composit effect”) (Raudenbush–Bryk, 1986; Podgursky–Springer, 2007). Rámutattak arra, hogy az egyéni tényezők (a tanuló származása) mellett az iskolai környezet, akár az osztályok jellemző kompozíciója is hatással van az eredményekre. Bár a kezdetekben végzett kutatásokban nehezen lehetett elválasztani az egyéni hatásokat a társas hatásoktól, a többszintű elemzések elterjedésével, az újabb statisztikai programok segítségével lehetővé vált a kontextuális megközelítés (context effect), amelynek eredményességet befolyásoló hatása bizonyítást nyert (Podgursky–Springer 2007; Dronkers–Awram, 2010).

Az iskola kontextuális hatásának érvényesülését támasztják alá azok a **romániai** statisztikák is, amelyek a falusi-városi iskolákban tanulók teljesítménye közötti különbségekre mutatnak rá. A 2022-es országos felmérésen a falvakon tanulók közül minden harmadik nyolcadikos tanuló 5-ös alatti jegyet ért el (azaz nem érte el az átmenőt), míg a városban tanulók közül csak minden tizedik tanuló kapott átmenő alatti jegyet (World Vision Romania). Ha figyelembe vesszük, hogy a romák általában a falvakban, községekben vagy a rurális jellegű kisvárosokban felülreprezentáltak (népszámlálási adatok, 2011; erdelystat.ro, 2016), következtethetünk az iskolai kontextus hatására is. A 2019-es nyolcadikosoknak szervezett országos felmérés (képességvizsga) eredményeit összevetve az iskolákban tanuló romák arányával, a szerző arra a következtetésre jutott, hogy a 20% feletti roma aránnyal rendelkező iskolákban az eredmények szignifikánsan gyengébbek, és 40 százalékos roma arány esetében akár 1 jegy különbség is lehet az elért vizsgaeremények átlagában (erdelystat.ro, 2019).

Az eredményesség szempontjából meghatározó szerepe van az *iskolai légkörnek* is. Több kutatási eredmény is rámutatott, hogy azokban az iskolákban, ahol a tanulók értékesnek,

a közösség megbecsült tagjának érzik magukat, ahol a tanulás nagy hangsúlyt kap, és a pedagógusok bíznak a tanulók képességeiben, sokkal nagyobb a tanulók motivációja (Hattie, 2009; Eccles és Roeser, 2011). Az iskolai kultúra és légkör képes elősegíteni a tanulást és enyhíteni az oktatási egyenlőtlenségeket (Lopez, 2008).

Az iskolai légkör meghatározója a *vezetői attitűd, szemlélet* is. Babusik (2003) kapcsolatot állapított meg az iskolai vezetés minősége és a roma gyerekek eredményessége között. „Akár a lemorzsolódás, akár a továbbtanulás kérdését nézzük, *a hatékonyságot leglényegesebben befolyásoló tényező az igazgató szemléletmódja*” (Babusik, 2003:21). Azt is megemlíti, hogy az iskolák viszonylag kis hányadában van olyan vezető, akinek a szemléletmódja magas hatékonyságot – alacsony lemorzsolódási és magas érettségit adó képésbe való felvételi rátát – eredményez. Az iskolavezetőktől várják az iskolai inkluzív környezet megteremtését minden tanuló számára, függetlenül társadalmi osztályától, etnikai hovatartozásától, nemétől, képességeitől és szükségleteitől (Zachos és Matziouri, 2015).

Az iskolai környezet és az iskolai nevelési gyakorlat szintén befolyással van a tanulók eredményességére. Az iskolai sikerek nem csak az érdemjegyek és az iskolai karrier alapján mérhetőek, hanem olyan mutatók mentén is, mint a tanulók iskolai közérzete, sikerességük a kapcsolatteremtésben, a jó tanár-diák kapcsolat, az igazságosság, a jó osztálylégkör. Ennek elsődleges feltétele a tanulók elfogadása, egy olyan inkluzív iskolai kultúra megléte, amely a tanulót a “maga komplexitásában”, önálló személyiségként fogadja el (Varga, 2015).

Booth és Ainscow (2006) szerint az *inkluzív iskolai kultúra* az iskolai közösség megerősítéséből és az inkluzív értékek vállalásából áll, amely kölcsönös együttműködést tesz szükségessé mind a pedagógusok, mind az iskolai személyzet és a tanulók, illetve szülei között. Ugyanakkor tudatos törekvést arra, hogy bizonyos etnikumú tanulók ne kerüljenek többségbe a sajátos nevelési igényű gyermekek között. Az inkluzív szemlélet jellemzője, hogy a tanulók közötti különbségekre inkább lehetőségként, és nem korlátként tekint.. Rugalmasságot feltételez a tananyag és a tanítási módszerek alakításában, alkalmazkodást a változó igényeknek való megfelelésben (Varga, 2015). Prout és James (1997) a modern gyermekkor standardizált felfogásának nevezi azt a jelenséget, amikor a egy másik kultúrához tartozó gyermeket hibáztatnak olyan készségek hiányáért, amelyekkel eltérő élethelyzetük, tapasztalataik, kultúrájuk miatt nem rendelkeznek. E szerint a felfogás szerint egy bizonyos életkorú gyermeknek rendelkeznie kell bizonyos szintű kognitív készségekkel, ha nem, ”sajátos nevelési igényűnek” nyilvánítják. Ezzel magyarázható, hogy a felzárkóztató vagy gyógypedagógiai osztályokban felülreprezentáltak a roma gyermekek. A sikeres inklúzióhoz ugyanakkor szükség van a megfelelő támogatásra és forrásokra is (Borg et al., 2011). Egy hat

országra kiterjedő kutatás nyomán a kutatók megállapították, hogy a megfelelő pedagógusképzés mellett az iskola támogatása legalább olyan fontos tényezője a sikeres integrálásnak (Meijer–Pijl–Hegarty, 1994).

Az inkluzív értékek iskolai környezetben történő megjelenését vizsgálva néhány kutatási eredmény arra enged következtetni, hogy a pedagógusok, a nem roma tanulók és szülők körében nem ritka az előítéletesség, A Romedin⁸ (Vincze, Harbula, és Magyarai, 2016) projekt keretében felmérték, hogy a részt vevő pedagógusok hogyan látják iskolájukban az inkluzív iskolakultúra, iskolapolitika és iskolai gyakorlat megvalósulását. Az inklúziós kérdőívek adatai szerint a megkérdezett pedagógusok 61 százaléka értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy iskolájukban „minden tanulót egyformán értékesnek tartanak” és elsőprő többségük szerint (85.5 százalék) a személyzet mindent megtesz a diszkrimináció csökkentése érdekében (Dávid-Kacsó, 2017:50). A szerző viszont megjegyzi, hogy az interjúk során a pedagógusok a „roma kultúrát a többségihez képest alacsonyabb rendűnek tartották, akár megbélyegzőnek is, a gyerekeket segítve identitásuk eltitkolásában” (Dávid-Kacsó, 2017:50). Azt is kiemeli, hogy a pedagógusok akkor beszélnek sikertörténetekről, ha a roma család a többségi normáknak megfelelően neveli gyermekét, ha támogatja az iskola értékeit, ha gyermeke a többségi szabályokat elfogadja, azaz ha a többségihez hasonló „középosztálybeli családként” viselkedik. Innen már csak egy lépés a többségitől eltérő kultúrához tartozó gyermekek hibáztatása, mert nem rendelkeznek azokkal a kognitív képességekkel, amelyekkel a többségi felfogás szerint rendelkezniük kellene, és amelyet a „standard” oktatásra berendezkedett iskola elvár tőlük (ld. Prout és James elméletét a gyermekkor standardizált és normalizált felfogásáról, 1997). Dávid-Kacsó az említett Romedin projekt keretében szerzett eredmények alapján állapítja meg, hogy „az iskolák érzelmi légkörét befolyásolják az expliciten vagy impliciten jelen levő előítéletek, melyek az oktató személyzet akarata ellenére is beszivárognak a roma gyermekekkel és családjaikkal való interakciókba. Ezekhez a speciális nehézségekhez, amelyekkel csak a roma gyerekek szembesülnek, még hozzájárulnak az romániai oktatási rendszer sajátosságai: kizárólag a teljesítmény értékelése, csapatmunka helyett a versengés támogatása, a belső motiváció kialakítása helyett a külső, vagyis az osztályzatokért való harc erősítése, a haladásnak a házi feladatokra, gyakran kimondottan a szülők munkájára építése. Ebben a légkörben kevés az esélye azoknak a – roma és nem roma

⁸ A Desire Alapítvány által koordinált „Szociális-oktatási szolgáltatások a romák inklúziója érdekében – ROMEDIN” projekt keretében a kutatásba bevont egyes iskolák részt vettek az iskolára jellemző inklúziósszint-felmérésben a Booth és Ainscow (2006) által összeállított Inklúziós index felhasználásával. A projekt 2012 és 2014 között zajlott, 52 tanár vett részt, öt kolozsvári iskolából, melyek közül négyben jelentős a roma gyerekek aránya (Vincze, Harbula és Magyarai, 2016 idézi Dávid-Kacsó, 2017:45).

– gyerekeknek, akik családjának kulturális hagyományai más értékekre épülnek és/vagy nincsenek iskolán kívüli erőforrásaik a versenyben maradáshoz” (Dávid-Kacsó, 2017:55).

2.3. Mikroszint: pedagógusok

Arról, hogy az oktatás feltételeinek javításában milyen tényezők milyen mértékben játszanak szerepet, több hatásvizsgálat is született. Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei bebizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét elsősorban a tanári munka minősége határozza meg (Hanushek, Kain és Rivkin, 2005; Darling-Hammond, 1999, Brooks, Maxcy és Nguyen, 2010). A kutatások több tényező megváltoztatása (pl. a fajlagos ráfordítások emelése, az osztálylétszám és az egy pedagógusra jutó tanulók számának csökkentése) kapcsán is azt állapították meg, hogy ezek hozzájárultak a tanulási eredmények javulásához, de nem az elvárt mértékben (Polónyi–Tímár, 2001). A magyarországi és nemzetközi kutatási eredmények (Falus és munkatársai, 1989, Polónyi–Tímár, 2001) egybehangzóan azt hangsúlyozzák, hogy az oktatásban a legfontosabb tényező a pedagógus minősége. A tanulói teljesítményt nagymértékben befolyásolja a pedagógus személyisége, elkötelezettsége, kommunikációja, a gondolatok átadásának kompetenciája. Kisebb jelentőséggel bír a pedagógus végzettsége, szaktárgyi tudása, a tanításban eltöltött évek száma (Imre–Nagy, 2003).

A jól képzett pedagógus hatása a tanulók teljesítményére megfelelő körülmények között erősebb lehet, mint a tanulók családi háttérének befolyása (szegénység, nyelvi nehézségek, kisebbségi lét (Darling-Hammond, 1999). Azok a pedagógusok, akik bíznak a diákjaikban, akik odafigyelnek rájuk és tisztelik őket, akik megteremtik a hatékony tanuláshoz szükséges megfelelő érzelmi légkört, akik kapaszkodókat nyújtanak a továbblépéshez, akik elkötelezettek a tanítás iránt, azoknak sikerül közvetíteni diákjaik felé az iskola, a tanulás fontosságát, és diákjaik jól érzik magukat az iskolában (Deci–Ryan, 2002; Wigfield et al, 2006). A pedagógushoz való kötődés segíti a tanulók iskolai motivációjának, elköteleződésének fenntartását (Deci E. L. és Ryan R. M., 2008; Howes, 2000). A pedagógus viszonyulása és bánásmódja nagymértékben befolyásolja a roma tanulók órai részvételét (Bhopal, 2011).

A pedagógus minőségének fontosságát hangsúlyozzák Sanders és Rivers is (1996), akinek nagyon fontos hatása lehet a tanulók iskolai tapasztalataira és teljesítményére (Sanders–Rivers, 1996). Az alacsony szocioökonómiai vagy eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulók esetében a pedagógus minősége még fontosabb (Zachos, 2017). Többen hangsúlyozzák, hogy ezért nagyon fontos annak feltárása, hogy a pedagógusok hogyan értelmezik a pluralitást (Brooks, Maxcy and Nguyen, 2010), hiszen az ők viszonyulásuk,

attitűdjek a “különböző” tanulóhoz döntő fontosságú az iskolai esélyegyenlőség megteremtésében (Gillborn, 1997). A továbbiakban az eltérő kulturális háttérű tanulókat oktató pedagógusok nézeteit, szerepfelfogását, énhatékonyságérzetét vizsgáló kutatási eredményeket tekintem át, amelyek alapját képezik a kutatásom feldolgozásának.

3. Az eltérő kulturális háttérű tanulókat oktató pedagógusok

3.1. Az eltérő kulturális háttérű tanulókat oktató pedagógusok nézetei, felfogása, meggyőződései

A pedagógusok viszonyulásának, nézeteinek, percepcióinak kiemelt szerepe van a különböző etnikumú, eltérő kulturális háttérű tanulók oktatásának folyamatában (Bryan and Atwater, 2002; Olmedo, 1997; Solomon, Battistich, & Hom, 1996; Zachos, 2017; Mogyorósi, 2010). Többen kiemelték, hogy a pedagógusi nézetek, hitek meghatározóak a pedagógus szakmai munkájában, hogy erősen befolyásolják az osztálytermi interakciók alakulását (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Azt is hangsúlyozták, hogy a pedagógusoknál az eltérő kulturális háttérű tanulókkal kapcsolatos nézetei többnyire a tanulók kultúrájára, etnikai hovatartozására, nyelv és az osztályhovatartozására vonatkoznak (Carr–Klassen, 1997; Marshall, 1996).

A szakirodalomban a nézetek fogalmának meghatározásakor “tapasztalatokon alapuló pszichikus konstrukciókról” olvashatunk, amelyek “értelmezési szűrőként” működnek az egyének életében (Bárdossy, Dudás, 2011). Azt is megemlítik, hogy a nézetek nem mindig tudatosak, gyakran rejtve befolyásolják az egyén döntéseit, ítéleteit, viselkedését. Pajares (1992) a pedagógusi nézeteket olyan “szubjektív értékértékelések eredményeinek” tekinti, amelyek a pedagógusok gondolkodásmódjának és viselkedésének magyarázatában meghatározó szerepet töltenek be (Pajares, 1992). Kagan (1992) szerint a pedagógusi nézetek az oktatással kapcsolatos nem tudatos feltételezéseket jelentenek. Ezek jelentősen befolyásolják a tanítás-tanulást, a mindennapi pedagógiai gyakorlatot (Otsuka és Smith, 2005). Richardson (1996) azt is hangsúlyozza, hogy a nézetek általában nem tudományosan igazolt tudáson alapulnak, inkább érzelmekhez kötődnek. Turner és mtsai (2009) szerint egyfajta szubjektív tudást jelenítenek meg, amelyek inkább egyéni preferenciáknak tekinthetők (Turner és mtsai, 2009).

Bryan and Atwater (2002) áttekintette azokat az Amerikai Egyesült Államokban készült kutatásokat, amelyek a pedagógusi nézetek vizsgálatára irányultak. A kutatási eredmények rámutattak, hogy egyik gyakori nézete a pedagógusoknak, hogy az eltérő kulturális háttérű diákokat kevésbé tehetségeseknek, gyengébb képességűeknek, kevésbé motiváltaknak és kisebb önkontrollal rendelkezőknek tekintik társaiknál (Olmedo, 1997; Solomon, Battistich & Hom, 1996). Azt is kiemelik, hogy ha a pedagógusok faji származás vagy társadalmi hovatartozás alapján ítélik meg tanulóikat, nagyobb eséllyel alkalmaznak “hagyományosabb” módszereket, kevesebb lesz az interaktivitás és kevesebb önállóságot engednek meg a tanulóknak, (Solomon, Battistich, & Hom, 1996).

Rámutattak, hogy nagyon sok pedagógus nézete szerint az eltérő kulturális háttérű tanulók szülei kevésbé támogatják és segítik gyermekeiket a tanulásban (Bonetati, 1994; Solomon, Battistich & Hom, 1996). A kutatók felhívják a figyelmet, hogy a pedagógusok nézetei az “érdektelen”, “távolmaradó” szülőkről könnyen önbeteljesítő jóslatként válhatnak valóra és negatívan befolyásolhatják a tanulók iránti elvárásaikat (Bonetati, 1994; Solomon, Battistich, & Hom, 1996; Valdes, 1996) Egy másik gyakran említett nézete a pedagógusoknak, amelyre a kutatások felhívják a figyelmet, “a nem tudatos rasszizmus” (“*dysconscious racism*”, Ladson-Billings, 1994:31), amelynek következtében egyes pedagógusok tudatosan figyelmen kívül hagyják a tanulók eltérő kulturális háttérét vagy társadalmi helyzetét, és természetesnek tekintik az egyenlőtlenségeket.

Az AEÁ-ban kapott kutatási eredményekhez hasonló következtetésekre jutottak az európai országokban végzett kutatások is. Több európai országban a multikulturális nevelés a kisebbségi csoportokhoz tartozó, gyakran roma gyermekek oktatási-nevelési helyzetére vonatkozik. A kutatások az elmélet mögötti iskolai gyakorlat nehézségeire hívják fel a figyelmet.

Zachos, Dimitris (2017) két görög iskolában vizsgálta a pedagógusok roma tanulókkal kapcsolatos nézeteit. Megállapítása szerint a kutatásba bevont pedagógusok gyakori nézete, hogy a roma tanulók családi és társadalmi környezetét tekintik felelősnek a gyerekek sikertelenségéért. Egy másik pedagógusi nézet szerint a tanterv és az órarend nem igazodik a roma gyermekek igényeihez és egyedi jellemzőihez, ami szintén kudarcot okozó tényező. Számos kutatási eredmény arra is rámutat, hogy a tanárok közül nagyon sokan úgy vélik, hogy a roma szülők közömbösek és nem tartják fontosnak gyermekeik oktatását (Crozier, Davies and Szymanski K. 2009; Symeou et al. 2009; Zachos, 2017). Azt is megfigyelték, hogy a pedagógusok hajlamosak a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulókkal másként bánni, számukra eltérő elvárásokat megfogalmazni (Rios 1996.10.). Egy 2006-ban az Egyesült Királyságban készült tanulmány szerint a legtöbb etnikai kisebbségi diák megerősítette, hogy tanáraik alacsonyabb tanulmányi elvárásokat támasztanak velük szemben (Tikly et al., 2006). A tanárok alacsony elvárásai annak a sztereotíp feltételezésnek tulajdoníthatóak, hogy a roma tanulók kulturális háttérük miatt hátrányos helyzetűek (Lloyd et al. 2003). Ez egyes tanárokat arra készíthet, hogy engedményeket tegyenek a teljesítményelvárások terén (Pecsek, Cuk és Lesar 2008), és a tanulóik “felzárkóztatását” a nevelési célok, feladatok lefaragásával érik el (Mitakidou, Tressou, and Daniilidou, 2009).

Egy roma többségű (gitano) barcelonai külvárosi iskolában készült kutatási eredmény (Bereményi, 2011) szerint a pedagógusok nyilatkozataikban egyetértenek azzal, hogy a

sokféleség, a több kultúra jelenléte egy iskolában előnyös is lehet, de azt is megfogalmazták, hogy nem tudják, hogyan, milyen módon “hasznosítsák” ezt a sokszínűséget. Olyan kihívásként emlegették, amely nagyon sok pluszmunkával jár (Bereményi, 2011). A “mássággal” kapcsolatosan legtöbbször alacsony iskolai teljesítményről, problémás viselkedésről, sok hiányzásról, korai iskolaelhagyásról beszéltek a pedagógusok, és ritkán használtak pozitív töltetű, iskolai eredményességhez kapcsolódó fogalmakat. Az iskolai beilleszkedés egyik legfőbb akadályaként említették az eltérő kultúrát, a szülők nem megfelelő viszonyulását az iskolához. Ha egy roma (gitano) tanulónak sikerült jó iskolai eredményeket elérnie, azt az ő egyéni erőfeszítéseiként értékelték, akinek sikerült azonosulnia az iskola elvárásrendszerével és kilépnie saját kulturális kötöttségéből. A szerző szerint bár a pedagógusok hangoztatják a multikulturális nevelés alapelvét, hogy a sokszínűség (diversity) mennyire előnyös lehet egy osztályközösség számára, a napi gyakorlatban nagyon gyakran szkeptikusan, néha cinizmussal beszélnek a roma tanulók iskolai részvételéről. És bár hivatalosan a spanyol oktatáspolitikai szorgalmazza a multikulturális nevelést az iskolákban, a gyakorlatban ez kevésbé valósul meg (Bereményi, 2011).

Zachos, Dimitris (2017) szerint a tájékozatlanság, a másik kultúra nem kielégítő ismerete, a különböző pedagógusi nézetek tudatosításának elmulasztása vezethet oda, hogy a nem megfelelően képzett tanárok alábecsülik a romákat (vagy bármely más, kulturálisan eltérő tanulócsoporthoz); leegyszerűsített általánosításokat fogalmaznak meg, mint például a roma tanulók (feltételezett) vonakodása az iskolai részvételtől (Divani, 2011); vagy a roma tanulókat "vad, ellenőrizetlen és agresszív" (Levinson–Sparkes, 2005) vagy "szófogadatlan bajkeverőként" (Teasley, 2005) jellemzik.

Laura Thomson (2013) tanulmányában a pedagógusoknak a cigány, roma és utazó (GRT) gyermekekkel és fiatalokkal végzett munkájuk alapján alkotott percepcióit vizsgálja a teljesítmény, a társadalmi befogadás, a GRT-kultúra és -életmód, valamint a tágabb rendszerszintű tényezők vonatkozásában. Megállapítja, hogy a pedagógusok interpretációja szerint a GRT tanulók iskolai beilleszkedésének nehézségét többnyire kulturális, szocializációs tényezők (eltérő kulturális normák és értékek, eltérő életmód, szülők alacsony iskolázottsága, utazgatás, pontatlanság, szocializációs hátrányok) okozzák, és kisebb jelentőséget tulajdonítottak az iskolai tényezők hatásának. Többségük úgy ítélte meg, a GRT tanulók jól beilleszkedtek a közösségbe, de az elmesélt történetek éppen ennek az ellenkezőjét bizonyították. A szerző szerint ez az ellentmondásos pedagógusi viszonyulás arra enged következtetni, hogy a pedagógusok többsége számára nem tudatosak a társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos saját nézetei, percepciói.

A magyarországi kutatások hasonló pedagógusi nézetekről, percepciókról számolnak be. Nagy Mária (2002) a roma gyermekek iskolai sikertelenségének okait vizsgáló kutatásában rámutat, hogy a pedagógusok leginkább a roma családokat (56%) és a tanulókat (26%) teszik felelőssé a kudarcokért, önmagukat sokkal kevésbé okolták (20%).

Mogyorósi Zsolt (2010) kutatásában a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programhoz tartozó (HEFOP) pályázatokon résztvevő iskolák pedagógusainak nézeteit hasonlította olyan pedagógusok nézeteivel, akik nem vettek részt pedagógiai innovatív csoportokban. Megállapította, hogy a pedagógusok közel kétharmada „külső okokkal” magyarázta a roma tanulók iskolai kudarcait, viszont a „hefopos” csoportban észrevehető volt egyfajta változás, többen szakmai okokkal magyarázták ezeket a sikertelenségeket. Ugyanakkor a „hefopos” pedagógusok közül is csupán egyötödük utasította el a pedagógiailag nem igazolható, csoportsztereotípiákat is tartalmazó tévhiteket.

Egy 2014-ben, budapesti pedagógusokkal készült több fókuszcsoportos beszélgetésen alapuló kutatás (Németh – Cs. Chakesz – Gordon Győri, 2014) nyomán a szerzők megállapítják, hogy a résztvevő pedagógusok döntő hányada a multikulturális nevelésen a nem magyar anyanyelvű tanulókkal való tanórai foglalkozást érti, hogy a multikulturális nevelésre vonatkozó fogalmi rendszerük sematikus, hogy a beszélgetések során nem fogalmazódott meg egyértelműen, hogy minden tanulónak, családi háttérétől, nemi, etnikai, vallási hovatartozástól függetlenül egyenlő esélyeket és lehetőségeket kellene biztosítani. Azt is kihangsúlyozzák, hogy a pedagógusok nézeteiben a multikulturális nevelésben gyakran hangoztatott alapelv, amely szerint “a másság érték”, a roma tanulók vonatkozásában csak elvétve jelenik meg. Az interjúalanyok többsége úgy értékelte, hogy a roma gyermekek kulturális háttere, értékrendje, a tanulók iskolai magatartása teljesen eltér a nem-roma iskolatársaikétól. A szerzők megállapítják, hogy a pedagógusok a halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegény családok szociális, kulturális jellemzőit a roma gyermekre vetítik, és azokat a roma kultúra és identitás jellemzőiként határozzák meg (Németh– Cs. Chakesz– Gordon Győri, 2014).

Rayman Julianna (2015) Diverzitás az iskolában című tanulmányában, amelyben a pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálatáról számol be, egy sor, az iskolai környezetben tetten érhető előítéllettel és azok megjelenési formáival foglalkozik. Elsőként a biológiai/genetikai rasszizmust említi, amelynek értelmében bizonyos értelmi- és tudáselsajátítási képességeket a származás jelentősen meghatároz (Arató, 2012). Ennek következményeként a pedagógusok a roma tanulók teljesítményére vonatkozó elvárásaikat lecsökkentik (teljesítmény-redukció),

amely önmagát beteljesítő jóslatként az alacsonyabb elvárásoknak való megfelelést eredményezi a roma tanulók esetében.

A tanulók képességeire és teljesítményükre vonatkozó elvárások csökkentését eredményezheti az etnocentrizmus és szociális redukció is, amikor a pedagógusok a roma csoport kultúráját a szociális helyzethez kapcsolódó társadalmi viselkedésformákkal azonosítják (Arató, 2012). Kende (2013) a pedagógusok roma/cigány tanulókkal kapcsolatos percepcióját vizsgálva megállapította, hogy mind a genetikai érvelés, mind a szociális/kulturális leértékelés tulajdonképpen a „mátság”, az idegenség kihangsúlyozását szolgálja. A pedagógusok szemében ez „legitimálhatja” az elvárásaik szerinti különbségtételt (Kende, 2013).

Színtudatos vagy színvak viszonyulás?

Mind a társadalomkutatók, mind a pedagógusok körében felvetődik a kérdés, hogy az iskolának, a pedagógusnak milyen mértékben kell figyelembe vennie az eltérő etnikai/kulturális háttérű tanulók egyéni, szociális, kulturális jellemzőit („színtudatos” viszonyulás), vagy csak a tanulásban elért teljesítmények számítsanak („színvak” viszonyulás)? A „színvak” (*különbségvak*) és „színtudatos” (*különbségtudatos*) pedagógusi viszonyulások kutatása az Amerikai Egyesült Államokban arra az eredményre vezetett, hogy a színvak viszonyulás sokkal gyakrabban okoz előítéletes viszonyulást és vezet diszkriminációhoz („színvak rasszizmus” Bonilla-Silva, 2003), mint a multikulturális nevelésben alkalmazott színtudatos viszonyulás. (Bonilla-Silva, 2003; Richeson és Nussbaum, 2004). Ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a „színvak” viszonyulást tanúsító tanárok azzal, hogy figyelmen kívül hagyják a tanulók speciális bánásmódot igénylő helyzetét, könnyen bukásra, iskolaelhagyásra „ösztönzik” őket (Smith, 1997; Zachos, 2017). A „színvak” szemléletű pedagógusok úgy vélik, hogy a tanulókat egyénként kell kezelni, függetlenül etnikai hovatartozásuktól, kultúrájuktól, szociális helyzetüktől. Attól tartanak, ha ezeket figyelembe veszik, hangsúlyosabbá válik a különbözőség, a „mátság”, amely nehezíti a beilleszkedést (Bhopal, 2011). Több tanár egyszerűen tabunak tartja a tanulók kulturális különbözőségének kérdését (Milner, 2010) vagy tagadják a különbözőséget (Padfield, 2005). Több kutatás közös következtetése, hogy azok a tanárok, akik nem ismerik fel a tanulók etnikai háttéréből, egyéni szükségleteiből vagy társadalmi-gazdasági helyzetéből adódó különbségeket, és mindenkit egyformán kezelnek, tulajdonképpen fenntartják az egyenlőtlenséget (Pecek et al., 2008).

2000-ben a magyarországi Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja indított egy felmérést, amelyben azt vizsgálta meg, hogy hogyan készítik fel a felsőoktatási intézmények a leendő pedagógusokat a roma tanulók eredményes oktatására és nevelésére, hogy a fiatal pedagógusok hogyan látják el ezt a feladatot mindennapos iskolai gyakorlatukban, hogy milyen segítséget várnának a képzésektől, továbbképzésektől. Ötszáznegyven roma többségű iskolában tanító pedagógus nyílt kérdésekre adott válaszait vizsgálva megállapították, hogy a fiatal pedagógusok szívesen beszéltek sikereikről is, de „a válaszokat összességében azonban mégis inkább a negatív, mintsem a pozitív tartalmú kijelentések uralkodnak” (Nagy, 2002:327). Azt is kiemelték, hogy gyakrabban találtak kudarcélménnyel azokban az esetekben, amikor a pedagógus a problémák mögött nem ismerte fel azt, hogy egy másik kultúrával áll szemben. Megfigyelték, hogy sokkal több negatív megfogalmazás fordult elő azoknál a pedagógusoknál, akik a többségi kultúrától nagyon eltérő tanulókkal kerültek kapcsolatba, például a csak roma tanulókból álló iskolákban, osztályokban. A sikerekről beszélő pedagógusok olyan pedagógiai eseteket meséltek el, amelyek konkrét szituációkhoz, személyekhez köthetőek, gyakran megértéssel beszéltek a tanulók kulturális háttéréről, a pedagógus és tanuló között kialakuló elfogadó, bizalomteli légkör fontosságáról. A pedagógusok körében jól érzékelhető volt a dilemma: „vagy általános és folyamatos kudarcélményként éljük meg az egyedülként átélt iskolai kultúra elutasítását, hatástalanságát tanítványaink kisebb vagy nagyobb csoportjai részéről, vagy kísérletet tesznek arra, hogy az „általános” iskolai kultúrától eltérő kulturális elemeket felismerjék, elfogadják és esetleg beépítsék a saját pedagógiai gyakorlatukba” (Nagy, 2002:329). A kutatás azt is hangsúlyozza, hogy a kultúra közti sikeres közvetítésre nemcsak a pedagógusokat, hanem az iskolákat is fel kellene készíteni.

Hasonló következtetésekre jut Bordács Margit (2001) is, amikor a roma tanulókat tanító pedagógusok előítéletességét vizsgálta. Hiányolta a magyarországi pedagógusképzésből az eltérő etnikai és kulturális sajátosságokkal rendelkező gyermekek tanítására, nevelésére való felkészítést, az egyéni sajátosságok figyelembevételét és kezelését lehetővé tevő módszereket, oktatási formákat. Kutatását három különböző nagyságú magyarországi településen (nagyváros, kisváros, nagyközség) végezte, ahonnan településenként 20-20, roma tanulókat is tanító pedagógus vett részt a felmérésben. A megkérdezettek egyharmada tartotta fontosnak az egyéni szocializációt, a kulturális sajátosságokat figyelembe vevő módszereket, és csupán 3 százalékuk tartotta lényegesnek a roma kultúra és népismeret tanítását.

Vidra és Feischmidt (2010) az EDUMIGROM kutatás keretében végzett terepmunkáik során szervezeti kultúra és pedagógiai gyakorlat szempontjából vizsgáltak két, a

rendszerátváltás után elszegényedő magyarországi város iskoláit. Három iskolatípust találtak: szegregáló, különbségvak és különbségtudatos iskola. Megfigyelték, hogy a szegregáló típusú iskolában a pedagógusok a „cigányt” és „magyart” egymást kizáró kategóriákként használták, két csoportra osztották a gyermekeket, és komoly különbségeket tételeztek fel közöttük. A különbségvak típusú iskolában a pedagógusok egy részére a sztereotipikus gondolkodásmód volt jellemző, amelyet saját tapasztalataik sem tudtak megváltoztatni. Másik részük teljes „közönnyel” viszonyult bármilyen különbséghez, ami azt is jelentette, hogy a sztereotíp és rasszista megnyilvánulásokat a gyermekek körében sem vették észre. A harmadik típusú iskola a szociális és kulturális különbségekkel való bánásmódot természetes feladatának tekintette, a pedagógiai munka során a roma kultúrát és „másságot” nyíltan kezelte (Vidra–Feischmidt, 2010).

A többségi és kisebbségi percepciók különbségére hívják fel a figyelmet azok a székesfehérvári kutatások is, amelyek a magyar-roma viszony alakulását vizsgálták (Oláh, 1996, Biró–Bodó, 2002, Biró–Oláh, 2002). A csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának kutatói által végzett kutatások rámutattak, hogy a helyi többséget alkotó magyar népesség és a kisebbséget alkotó roma népesség között az „egy más mellett élés” társadalmi mintái alakultak ki (Oláh, 1996, Biró & Bodó, 2002, Biró & Oláh, 2002), azaz egy településen belül a magyar és a roma lakosság teljesen „külön térben él, teljesen eltérő életvezetési modell, viselkedési és kommunikációs gyakorlat, nagyon eltérő értékrend és életfelfogás szerint” (Biró, 2017:144).. A kutatók a két társadalmi csoport közötti viszony „aszimmetrikus” voltára hívják fel a figyelmet, amely a két csoport közötti átjárást gyakorlatilag lehetetlenné tette. Mind a mai napig kevés a két etnikai csoport tagjai közti kapcsolat (Biró, 2017). A roma gyerekeket oktató pedagógusok a magyar etnikumhoz tartoznak, és esetükben azzal is számolni kell, hogy a pedagógusok az oktatói munkát megelőzően vagy az oktatói munkától függetlenül is kialakítanak percepciókat, attitűdöket a roma etnikummal kapcsolatban, illetve személyes tapasztalatokat is szereznek. Ezek az előzetes tapasztalatok nem minden esetben esnek egybe azokkal a személyes tapasztalatokkal, amelyeket a pedagógusok az oktatás folyamán szereznek. Lehetséges az a változat, hogy az előzetes tapasztalat negatív, és ezt az oktatási gyakorlat nem igazolja, vagy a fordított helyzet, hogy az oktatási tapasztalat megerősíti a korábban már kialakult percepciókat, attitűdöket és személyes tapasztalatokat. Kutatásom keretében nem foglalkoztam az előzetesen már kialakult percepciók, attitűdök és személyes tapasztalatok feltérképezésével.

Etnocentrizmus vs. Etnorelativizmus

Bizonyos szakirodalmak (Marburger, Helbig and Kienast, 1997; Bender-Szymanski, 2000) a kulturális etnocentrizmus hangsúlyos jelenlétét emelték ki a pedagógusok narratíváiban. Bender-Szymanski, (2000) kutatási eredményei azt mutatták, hogy a kultúrák kölcsönösségét valló (*synergyoriented type*) pedagógusok sikeresebben küzdöttek meg az eltérő kulturális háttérű tanulók oktatásának nehézségeivel. Az etnocentrikus (*ethno-oriented*) szemléletű pedagógusok az eltérő kulturális szokásokat, normákat viselkedéseket hiányosságként (*deficiency*) értelmezték (Bender-Szymanski, 2000). Többségében etnocentrikus viszonyulást tükröznek a korábban említett Németh– Cs. Chakesz–Gordon Győri (2014) kutatásának eredményei is, amelyben kifejezésre jut a pedagógusok nézete az eltérő kulturális háttérű tanulók iskolai beilleszkedéséről. Megfogalmazásuk szerint ez nem egy kölcsönösséget feltételező folyamat, hanem a tanulónak kell erőfeszítéseket tennie a sikeresség érdekében. A pedagógus feladata csupán az, hogy “megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat” (Németh– Cs. Chakesz – Gordon Győri, 2014).

A roma tanulókkal kapcsolatban Claveria és Alonso (2003) az általuk "az iskolák etnocentrizmusának" nevezett jelenséget tárgyalják. A szerzők szerint a többségi társadalom etnocentrikus szemlélete és kulturális felsőbbrendűségének tudata jól tükröződik a többségi lakosság iskoláinak etnocentrikus jellegében. Szerintük a jelenlegi iskolai kultúra, az értékek, a tanterv a középosztálybeli szülők igényeihez igazodik. Az etnocentrikus szemlélet táplálja azokat a nézeteket is, amelyek szerint a roma tanulóknak az iskolai sikeresség érdekében asszimilálódniuk kellene.

Archer és munkatársai (2002) azt állítják, hogy az iskolák elmulasztják elismerni azt a kulturális disszonanciát, amely a saját értékrendjük és életvitelük, illetve az eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulók értékrendje és életvitele között létezik, amely még inkább hozzájárul az utóbbiak iskolai kudarcához, iskolától való eltávolodásához. Hasonló nézeteket képviselnek Lynch és Lodge (2002), akik szerint a kulturálisan marginális csoportokat és egyéneket “másokként” azonosítják és alacsonyabb rendűnek tekintik őket. Bell (1997) szerint ezek a csoportok egyfajta kulturális imperializmusnak vannak kitéve, amely vagy láthatatlanná teszi őket, vagy ha láthatóak, akkor negatív sztereotípiák vagy téves nézetek övezik. Mivel a domináns csoportok értékei, nézőpontjai és életvilágai áthatják a kulturális és intézményi normákat, az elnyomott csoportok tagjainak életét a domináns csoport lencséjén keresztül értelmezik, és gyakran értéktelenebbnek, megváltoztatandónak tekintik azokat (Bell, 1997).

Kultúraazonos pedagógia

Cervantes (1984) etnocentrikus pedagógiáról beszél, amely szerinte egy “idealizált, monolit, leggyakrabban fehér értékeket, magatartást, tulajdonságokat tartalmazó együttes” (Cervantes, 1984:274 idézi Boreczky, 2000:83), és ilyen körülmények között a beilleszkedés és siker az asszimiláció mértékétől függ. Banks (1999) azt mondja, hogy egy kisebbségi tanulócsoportot tanító pedagógusnak olyan tanítási stílust kellene alkalmazniuk, amely megpróbál igazodni a tanulók kultúrájához és családi háttéréhez. Az etnocentrizmus feladásával a multikulturalizmust kellene megvalósítani (Banks, 1999).

A kultúraazonos pedagógia (cultural responsive teaching) megvalósulásához elengedhetetlen volna a tanulók kultúrájának, történelmének, szokásainak ismerete (Gay, 2010). Ezek általában hiányoznak az egyes országok tantervéből (Kyuchukov, 2000), és a pedagógusok zöme sem rendelkezik a szükséges romológiai ismeretekkel (Nikolaou, 2009). Nagyon sok pedagógus azt is elismeri, hogy a tanterv tartalma gyakran nem releváns a roma tanulók számára, amely hátrányosan érinti ezeket a tanulókat (Cudworth, 2008). Ha az oktatás nem reagál a tanulók eltérő kultúrájára, a pedagógusok nehéz helyzetbe kerülnek, nehezen találják meg a hangot a tanulókkal, könnyen elutasítják őket (Derrington, 2005). Ha a pedagógusképzés során nem kapnak ilyen jellegű információkat, saját maguknak kell megtalálniuk ezeket az információkat (Karagiorgis' et al. 2009). Az iskoláknak pedig olyan inkluzív tantervet kellene elfogadniuk, amely tükrözi a roma kultúrát, nyelvet és történelmet is (Bhopal és Myers, 2009). Ezek nélkül azt mondhatjuk, hogy egy iskola nincs megfelelően felkészülve a roma tanulók igényeinek kielégítésére (Miskovic, 2009).

A korábban bemutatott kutatási eredmények nyomán megállapítható, hogy az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók oktatásával kapcsolatos pedagógusi nézeteknek, meggyőződéseknek kiemelt jelentősége van az oktatás sikerességét illetően. Elmondható, hogy a különböző országokban készült kutatások alapján nagyon sok hasonló nézetet fedezhetünk fel a pedagógusok körében, amelyek arra engednek következtetni, hogy ezeknek a tanulóknak az oktatása-nevelése sehol sem zökkenőmentes. A következőkben összefoglalom azokat a nézeteket, amelyek nagyon sok kutatásban megjelentek.

1. Az eltérő kulturális háttérű diákokat kevésbé tehetségeseknek, gyengébb képességűeknek, kevésbé motiváltaknak és kisebb önkontrollal rendelkezőknek tekintik társaiknál (Olmedo, 1997; Solomon, Battistich & Hom, 1996).
2. A kulturálisan eltérő háttérű tanulók oktatásában a származás vagy a társadalmi hovatartozás alapján ítélkező pedagógusok nagyobb eséllyel alkalmaznak

- “hagyományosabb” módszereket, kevesebb lesz az interaktivitás és kevesebb önállóságot engednek meg a tanulóknak, (Solomon, Battistich, & Hom, 1996).
3. A pedagógusok egy része hajlamos a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulókkal másként bánni, számukra eltérő elvárásokat megfogalmazni (Rios, 1996). Hajlamosak engedményeket tenni a teljesítményelvárások terén (Pecek, Cuk és Lesar 2008), és a tanulók “felzárkóztatását” a nevelési célok, feladatok lefaragásával próbálják elérni (Mitakidou, Tressou and Daniilidou, 2009).
 4. Nagyon sok pedagógus nézete szerint az eltérő kulturális háttérű tanulók szülei kevésbé támogatják és segítik gyermekeiket a tanulásban (Bonetati, 1994; Solomon, Battistich, & Hom, 1996). A roma szülőket gyakran közömbösekként tekintik, akik nem értékelik gyermekeik oktatását (Crozier, Davies and Szymanski K. 2009; Symeou et al. 2009; Zachos, 2017).
 5. Sok pedagógus a roma tanulók családi és társadalmi környezetét tekinti felelősnek a gyerekek sikertelenségéért (Zachos, 2017) és kisebb jelentőséget tulajdonít az iskolai tényezők hatásának (Thomson, 2013).
 6. Elméletileg a több kultúra jelenléte egy iskolában előnyös is lehet, de nagyon gyakran nem tudják, hogyan, milyen módon “hasznosítsák” ezt a sokszínűséget. Hangoztatják a multikulturális nevelés szükségességét, de a napi gyakorlatban nagyon gyakran szkeptikusan, néha cinizmussal beszélnek a roma tanulók iskolai részvételéről (Bereményi, 2011).
 7. Ha egy roma tanulónak sikerül jó iskolai eredményeket elérnie, akkor azt annak tulajdonítják, hogy sikerült azonosulnia az iskola elvárásrendszerével és kilépnie saját kulturális kötöttségéből (Bereményi, 2011).
 8. Etnocentrizmus a viszonyulásukban: a tájékozatlanság, a másik kultúrájának nem kielégítő ismerete, a hiányos képzettség miatt nagyon sok pedagógus alábecsüli a romákat (vagy bármely más, kulturálisan eltérő tanulócsoportot); leegyszerűsített általánosításokat fogalmaznak meg (a roma tanulók nem akarnak tanulni (Divani 2011, 11); a roma tanulók "vadak, ellenőrizhetetlenek és agresszívek" (Levinson és Sparkes 2005). Az eltérő kulturális szokásokat, normákat viselkedéseket inkább hiányosságként (*deficiency*) értelmezik (Bender-Szymanski, 2000). Azt vallják, hogy a roma tanulóknak az iskolai sikeresség érdekében asszimilálódniuk kellene (Claveria és Alonso, 2003).
 9. “A nem tudatos rasszizmus” (“*dysconscious racism*”, Ladson-Billings, 1994. 31.) következtében egyes pedagógusok tudatosan figyelmen kívül hagyják a tanulók eltérő kulturális háttérét vagy társadalmi helyzetét, és természetesnek tekintik az

egyenlőtlenségeket. A színvak szemléletű pedagógusok szerint a tanulókat egyénként kell kezelni, függetlenül etnikai hovatartozásuktól, kultúrájuktól, szociális helyzetüktől. Azzal, hogy nem ismerik fel a tanulók etnikai háttéréből, egyéni szükségleteiből vagy társadalmi-gazdasági helyzetéből adódó különbségeket, és mindenkit egyformán kezelnek, tulajdonképpen fenntartják az egyenlőtlenséget (Pecsek et al. 2008, 226).

10. A pedagógusok közül nagyon sokan a halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegény családok szociális, kulturális jellemzőit a roma gyermekre vetítik, és azokat a roma kultúra és identitás jellemzőiként határozzák meg (Németh & Cs. Chakesz & Gordon Győri, 2014).

A felsorolt nézetek tömeges jelenléte a pedagógusoknál jelentősen megnehezítheti az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók iskolai beilleszkedését, sikeres továbbtanulását. A témával foglalkozó kutatók a pedagógusok rejtett nézeteinek, meggyőződéseinek a megismerését, tudatosítását, explicitté tételét, alakítását hangsúlyozzák, amelyek nagymértékben hozzájárulhatnak az oktatás sikerességéhez (Rios, 1996; Pajares, M. F. 1992; Gagliardi, 1994; Bender-Szymanski, 2000; Nagy, 2002; Falus, 2002).

Ugyanakkor nagyon fontosnak tartják, hogy a pedagógusképzés vagy továbbképzés során a felkészítési programok pozitív attitűdöket alakítsanak ki a pedagógusokban a különböző etnikai, nyelvi, vallási csoportok irányába. Meier (1998) a pedagógusképző intézmények számára több olyan javaslatot is megfogalmaz, amelyek beépítése a képzési programokba segítheti a pedagógusjelölteknek az eltérő kulturális háttérű tanulókkal szembeni negatív érzéseik leküzdését. Hangsúlyozza a folyamatos, célirányos képzések szükségességét, amellyel lehetővé teszi a tudatos tervezést, hatékony problémafelismerést és konfliktuskezelést, és csökkenti a gyakran eredménytelen próbálgatások, kísérletezgetések számát. Ugyanakkor a szülőkkel való kapcsolat szerepét is kiemeli, a gyakran nehézkes kommunikáció ellenére is. Az elfogadást, bizalmat, empátiát, türelmet, mint alapfeltételeket említi, amelyek nélkül nem valósulhat meg tanulás egy eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulókból álló osztályban (Meier, 1997). „Magas elvárások és pozitív légkör csak akkor érhető el, ha a tanárok hajlandóak elengedni a hamis elméleteket, attitűdöket és sztereotípiákat az osztályt, "fajt", etnikai hovatartozást, nemet, szexuális irányultságot és képességet / fogyatékoságot illetően” (Zachos, 2017:5).

3.2. Szerepfelfogás, szerepkonfliktus az eltérő kulturális háttérű tanulókat oktató pedagógusok körében

Az, hogy milyen szerepelvárásoknak kell megfelelnie egy pedagógusnak nagyban függ attól, hogy ki fogalmazza meg számukra az elvárásokat. A gyermekek mellett a szülők, az iskola vezetősége, a fenntartó, de még a szélesebb társadalmi közeg is bizonyos szerepelvárásokat támaszt irányukba (Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004). Ezek a szerepelvárások nagyon gyakran nincsenek összhangban, amely igen megnehezítheti a szereppel való azonosulást. A megváltozott gazdasági, társadalmi körülmények következtében az elvárások könnyen relativizálódnak, amely a hagyományos pedagógusszerep folyamatos újraértelmezésére készíti a pedagógusokat. Az iskolák életében is megjelentek a "piaci elvárások", a versenyhelyzet, egyre markánsabb a teljesítményközpontúság, amely arra ösztönzi az iskolák vezetőségét, a pedagógusokat, hogy minél inkább megfeleljenek a társadalmi elvárásoknak. Egy másik kihívás, amely alkalmazkodásra készíti a pedagógusokat az IKT eszközök térhódítása a gyermekek körében is. Az új helyzetben a pedagógus már nem egyedüli birtokosa az ismereteknek, tudásközvetítő szerepe mellett a tanulók fejlesztésében az érzelmi-akarati tényezők (motiváció, szociális kompetenciák) erősítése is elvárásként jelenik meg. Több kutatás arra is rávilágított, hogy ma már a pedagógus az oktatás-nevelés mellett fejlesztő, tanácsadó, rendezvényszervező is, és jelentős mennyiségű adminisztrációs munkát is végez (Trencsényi, 1988; Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004).

A témához kapcsolódó szakirodalmak (Rios, 1996; Gagliardi, 1995; Nagy, 2002; Liskó, 2001) a roma többségű vagy roma osztályokban tanító pedagógusok esetében kiterjesztett szerepelvárásokról beszélnek. Az oktatás-nevelés feladata mellett gyakran a pszichológus, a szociális munkás, a gyógypedagógus szerepét is be kell tölteniük a pedagógusoknak. Külön kihívást jelent az általában középosztálybeli, nem roma pedagógusoknak a más szellemi és anyagi háttérből érkező tanulók kultúráját megismerni, elfogadni, a sztereotípiákat, előítéleteket leküzdeni, hatékony kommunikációt létrehozni, fenntartani (Rios, 1996; Gagliardi, 1995; Nagy, 2002; Liskó, 2001). Liskó Ilona a roma tanulókat tömörítő iskolákban végzett kutatás⁹ eredményeiről készített tanulmányában számbaveszi azokat a kiterjesztett szerepelvárásokat, amelyekkel szerinte a roma többségű osztályokban oktató pedagógusoknak szembesülnek: „az átlagosnál szegényebb családi környezet miatt keletkezett szociokulturális hátrányok kompenzálása; a többségi társadalométól eltérő szokások és viselkedésmódok elfogadása; a többségi társadalométól eltérő családi értékrend elfogadása; a nyelvi hátrányok kompenzálása; a kisebbségi létből és a többségi társadalom előítéleteiből fakadó komplexusok és frusztrációk kezelése; a nem cigány

⁹ A kutatásban az MTA Szociológiai Intézetéből KEMÉNY István és HAVAS Gábor, az Oktatáskutató Intézet részéről pedig FEHÉRVÁRI Anikó és JANNI Gabriella vettek részt. A kutatás mintájában 192 olyan általános iskola szerepelt, ahol 1993-ban 25% fölött volt a cigány tanulók aránya.

környezet (például szülők és gyerekek) részéről megnyilvánuló előítéletes magatartás megváltoztatása; a saját előítéletek leküzdése” (Liskó, 2001:35). A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a feladatok társadalmi és szociálpszichológiai szempontból is rendkívül „kényesek”, és a pedagógusok munkája csak akkor lehet eredményes, ha mind a roma gyermekek, mind a szüleik elfogadják a pedagógust és kialakul egyfajta kölcsönös bizalom.

A roma többségű vagy roma osztályokban oktató pedagógusok helyzetét az is nehezíti, hogy naponta szembesülnek a saját foglalkozási identitáshoz kapcsolódó *szerepkezelési kényszerhelyzettel*, vagyis a személyes attitűdöket egyeztetniük kell azokkal a feladatmegoldási helyzetekkel, amelyeket a tanulók igényei és az oktatási rendszer elvárásai hoznak létre (N. Kollár K.– Szabó É. 2004). A roma gyermekeket tömörítő iskolákban a pedagógusok fokozottan ki vannak téve a *szerepkonfliktus* okozta stresszhelyzeteknek is, amikor a pedagógus egy szerepen belül egymásnak ellentmondó elvárásokkal találkozik (N. Kollár K.-Szabó É. 2004). Egyik ilyen gyakori szerepkonfliktus a tanterv teljesítése és a gyermek képességeinek, fejlődési ütemének megfelelő haladás között feszül. A korábban bemutatott kutatások (Bank, 1989, Kyuchukov 2000, Cudworth, 2008, Bhopal és Myers, 2009, Zachos, 2017) mind azt bizonyítják, hogy a tanulók érdeklődéséhez, képességeihez, előzetes tapasztalataihoz kellene igazítani a tantervet, ahhoz hogy a tanulók motiváltak, érdeklődőek, sikeresek legyenek. A központi tantervek teljesítése viszont minden pedagógus számára kötelező, a két álláspont közelítése pedig komoly feszültséget kelthet a pedagógusban. Egy másik konfliktusforrás lehet, amikor a pedagógus segítő attitűdje ütközik a hatalmából adódó felelősségével (pl. iskolai rendszabályzat betartatásánál vagy értékelésnél). A szerepkonfliktusok állandó frusztrációt okoznak, az ebből fakadó feszültségek tovább terhelik a pedagógusokat.

Az is előfordul, hogy nem mindenki tud azonosulni teljes mértékben a szerep minden elvárásával. Ilyenkor beszélhetünk az ún. *szereptávolítás* jelenségéről (Goffman, 1981), amelynek osztálytermi „tüneteit” hamar megérik a tanulók. Azok a pedagógusok, akik nem tudnak azonosulni a roma osztályok oktatásához szükséges szerepelvárásokkal, általában kevésbé érdeklődnek a gyermekek szociális helyzete vagy eltérő kultúrája iránt.

A kiterjesztett szerepelvárásoknak való megfelelés, a szerepkonfliktusokkal való sikeres megküzdés szempontjából igen nagy jelentősége van a pedagógus rezilienciaképességének. A nemzetközi szakirodalomban egyre több olyan kutatásról olvashatunk, amelyek a pedagógusok rezilienciájával foglalkoznak. A.J. Castro és munkatársai (2010) megállapítják, hogy az utóbbi évek rezilienciakutatásai általában a stresszforrásokat megszüntető tényezőkre helyezték a hangsúlyt, miközben szerintük a

megküzdési stratégiáknak kellene nagyobb jelentőséget tulajdonítani. Patterson, Collins és Abbott (2004) szerint a reziliencia azt a produktív energiát jelenti, amelynek segítségével, minden nehézség ellenére, a pedagógus teljesíti az általa kitűzött célokat. Tanulmányukban nyolc tapasztalt pedagógussal készített interjú alapján azonosítottak be olyan személyiségvonásokat, technikákat, amelyek a nehézségekkel való szembesülésük során segítségükre voltak, mint például problémamegoldó készség, rugalmasság, nyitottság, továbbképzésen való részvétel, támogatás a barátok, munkatársak részéről. E szerint a szemlélet szerint a fókusz tehát nem a pedagógus tulajdonságaira és a környezeti körülményekre irányul, hanem a pedagógusok megküzdési stratégiáira, amellyel „legyőzik” az adott nehézségeket és alkalmazkodnak az új helyzethez. A kulcsszó tehát a *produktív energia* (productive energy), amely azt jelenti, hogy a pedagógus aktívan viszonyul a problémához, tesz érte, hogy megküzdjön az adott helyzettel. A „cselekvő” viszonyulás definíciójaként a szerző Laskyt (2005) idézi, aki szerint mindennek az alapját az a meggyőződés képezi, mely szerint az ember képes befolyásolni saját életét és környezetét, amelyet ugyanakkor a társadalmi és egyéni tényezők is alakítanak. A szerzők hiányolják azokat a kutatásokat, amelyek a pedagógusok megküzdési képességét, a sikeres megküzdés stratégiáikat vizsgálják. G. J. Brunetti (2006) az Amerikai Egyesült Államokban, külvárosi, hátrányos helyzetű, az angolt nem anyanyelvi szinten beszélő diákokat tömörítő középiskolákban tanító pedagógusok körében végzett kutatásokat. Megállapította, hogy a megkérdezett pedagógusok szerint három tényezőnek volt kiemelkedő jelentősége abban, hogy több mint 12 évig, a nehézségek ellenére ugyanabban az iskolában maradtak: a diákoknak, a szakmai és személyes elégtételnek és a munkatársak, illetve a közösség támogatásának. Hajduska Mariann egy sor olyan prevenciós lehetőséget ajánl, amelyek mind egyéni, mind szervezeti szinten hozzájárulhatnak a pedagógus rezilienciájának erősítéséhez, a kiegészítés megelőzéséhez. Egyéni szinten a motiváltság megőrzését, a jó önszabályozást (mind az érzelmek-indulatok vegetatív szintjén, mind a gondolatok kognitív szintjén), a magas önbecsülést és hitelességet hangsúlyozza, szervezeti szinten a képzést, továbbképzést, a munkahelyi háló, csapat kialakítását, a szupervízió biztosítását, a motivációk és attitűdök tisztázását és tudatosítását, a tehermentesítést (szabadságok, kiemelés a munkából, váltás kezdeményezése) javasolja (Hajduska, 2008).

3.3. Pedagógusok énhatékonyságérzete és elégedettsége

A kutatás egyik dimenziója a kutatásba bevont pedagógusok énhatékonyság- és elégedettségérzetének feltárására irányul. A roma tanulók oktatása során megtapasztalt sikeres és kudarcélmények elmesélése mellett további kérdések (milyen változtatásokat eszközölt az

oktatásban: módszerek, szervezési keretek, mennyire érzi hatékonynak a munkáját...) alapján próbáltunk a pedagógusok szakmai kompetencia- és énhatékonyságérzetére következtetni.

A pedagógusok szakmai közérzetét nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettség, a kompetencia- és az énhatékonyságérzet. A kompetenciaérzet alakulását a különböző szakmai kihívásoknak való megfelelésérzet erőteljesen befolyásolja, és ennek megfelelően változik a pedagógus énhatékonyságérzete is (Fináncz és Csima, 2020). A pedagógusi énhatékonyság a tanárok azon meggyőződése, hiedelme, hogy képes megszervezni, végrehajtani egy tanítási feladat elvégzéséhez szükséges tevékenységeket (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998), hogy képes befolyásolni még a kevésbé motivált, nehezen kezelhető tanulók képességfejlődését is (Guskey és Passaro, 1994). Ha a pedagógusok sikeresnek érzékelik a tanítási teljesítményüket, erősödik az énhatékonyságérzetük, amely a későbbi sikerességüket pozitívan befolyásolja (Jámbori, Kőrössy és Szabó. 2019). A magasabb énhatékonyság szorosan összefügg a pszichológiai jólléttel és az önértékeléssel is (Joseph és mtsai, 2014; Rosenthal és mtsai, 1991). A magas énhatékonyságú személyek kihívás esetén nagyobb erőfeszítésekre képesek, kitartóbbak, az alacsonyabb énhatékonyságérzet pedig nagyobb eséllyel vezet sikertelenséghez (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998), gyakoribb a próbálkozás feladása, amely még alacsonyabb önértékeléshez vezet (Joseph és mtsai, 2014). Akik kételkednek képességeikben, azok inkább kerülnek a nehezebbnek gondolt feladatokat (Zimmerman, 2000). Ha mégis szembesülnek ilyen feladatokkal, akkor energiájuk jelentős részét a nehézségeikkel való megküzdés köti le, és kevésbé tudnak jól teljesíteni (Weinberg, Gould, & Jackson, 1979). Azt is kimutatták, hogy az alacsonyabb énhatékonyság együtt jár az innováció kerülésével, alacsonyabb az új módszerek kipróbálásának gyakorisága (Ross és mtsai, 1997) és a tanításba való bevonódás mértéke, és gyakoribb a kiegészítés is (Skaalvik és Skaalvik, 2007). Tapasztalatok szerzésével, bizonyos kontextuális tényezők megváltozásával az énhatékonyság érzése erősödhet (Hoy és Spero, 2005).

Az elégedettségérzethez, a szakmai kompetenciaérzethez a pedagógusok szakmai életében is fontos volna, hogy a három alapvető emberi szükséglet (*kompetenciaszükséglet, autonómiaszükséglet, valahová tartozás szükséglete*) kielégüljön (Ryan, R. M., Deci, E. L., 2002). A *kompetenciaszükséglet* elsősorban a szakmában való jártasságot, a szakértelmet és hatékonyság érzését feltételezi. Az *autonómiaszükséglet* kielégítéséhez a pedagógusnak azt kell éreznie, hogy munkájában ő a folyamatok, cselekvések irányítója, hogy ő gyakorolja a kontrollt. A *valahová tartozás szükségletének* feltétele, hogy a pedagógus érezze egy jó

szakmai közösség támogatását, amely számára biztonságérzetet nyújt, és amely szakmai önbizalmát erősíti (Koltói, 2013). A pedagógus kompetenciaérzete és motivációja pozitív tanítási magatartást eredményez, ami pozitív hatással van a tanulók iskolai eredményeire is (Tschannen-Moran et al., 1998).

Kompetenciaelvárások – kompetenciaérzet – énhatékonyság

A különböző kutatási következtetésekben (Hopkins és Reynolds, 2001; Eggen és Kauchak, 2010; Babusik, 2003; Sági, 2006; Kiss–Mayer, 2007; Mogyorósi, 2010; Messing, 2013) a roma tanulókat oktató pedagógusok számára új kompetenciaelvárások fogalmazódnak meg, amelyek az eltérő környezeti, társadalmi háttérből fakadó kihívások hatékony kezelését tehetik lehetővé. A szakirodalmak (Rajnai, 2012; Kiss–Mayer, 2007; Messing, 2013) kiemelik az órászervezés rugalmasságának fontosságát (tér- és időszervezésben, időkeret meghatározásában, az értékelésben), az alapos tervező, előkészítő munkával járó többletmunkát. Hangsúlyozzák a módszertani váltás szükségességét a frontális tanítás túlsúlyával szemben, a tanulás örömteliségének biztosítását, a felfedeztetés, cselekedtetés, élményszerűség fontosságát, különböző kooperatív technikák, életszerű közelítésmódok alkalmazását. A frontális osztálymunka helyett a kiscsoportos, páros tevékenységek szervezését javasolják, ahol szükség van a tanulók együttműködésére, és amely fejleszti a tanulók szociális- és kognitív készségeit is. Elengedhetetlennek tartják az aktivizálást szolgáló technikák használatát, a vita- és problémamegoldó képesség fejlesztését. Mélységelvű helyi tantervet (kevés témát mélyen, interdiszciplinárisan tárgyalni), és ahol szükséges nyújtott tantervű I. osztályt (hosszú iskola-előkészítés után jön az ábécé) ajánlanak. Az interkulturális szemlélet jegyében azokban az osztályokban, ahol magas a roma tanulók száma, javasolják, hogy az iskola életében legyenek jelen a roma kultúra elemei, roma szokásai, hagyományai. Az oktatás mellett kiemelkedő fontosságot tulajdonítanak a nevelésnek, a személyiségfejlesztésnek (tolerancia, empátia, életvezetési ismeretek), a közösségépítésnek (konfliktuskezelés, pozitív magatartásminták megerősítése, együttélési normák tanítása (Kiss–Mayer, 2007).

Hopkins és Reynolds (2001) felhívja a figyelmet, hogy az alacsony szocio-ökonómiai státusú tanulók oktatásában eltérő tanári viselkedésre van szükség, ezekben az osztályokban elsődleges a meleg, támogató légkör megteremtése. A tanulóknak érezniük kell, hogy a segítség mindig elérhető. Hangsúlyozza a tanulók megelőző tapasztalatainak szerepét a tanításban, az egyénileg differenciált tananyagok használatát, a releváns tananyagszervezést. Ezzel kapcsolatosan jegyzi meg Nahalka István (2010), hogy a különböző tartalmak

közvetítése helyett az önálló tudáskonstrukciók megalkotására kellene helyezni a hangsúlyt (konstruktivista pedagógiai paradigma). Mogyorósi (2010) azt is hozzáteszi, hogy bár a hátrányos helyzetűek általában másféle alapstruktúrákkal rendelkeznek, és nem annyira fogékonyak az „elméletisekedő” oktatásra, azért fontos, hogy a pedagógusok számukra is megfogalmazzanak általánosításokat, asszociációkat előhívó kérdéseket, és ösztönözzék őket is az okfejtésekre. Ugyanakkor pedagógiai innovációs programok szükségességét tartja fontosnak, amelyek keretében az eddig használt, kevésbé hatékony módszerek, gyakorlatok bizonyos elemeinek megváltoztatása a cél, és a tanárcentrikus pedagógiát a tanulóközpontú oktatás váltja fel (Mogyorósi, 2010).

Az előzőekben bemutatott kompetenciaelvárásokkal szemben az alkalmazott pedagógiai gyakorlatot elemző kutatási eredmények (Szekszárdi 2006; Mogyorósi, 2010; Messing, 2013) gyakran azt mutatják, hogy a roma osztályokban (és nemcsak) sokszor inkább a tanárcentrikus, azaz a „hagyományos” pedagógiai kultúra van túlsúlyban, amelynek eszköztárája szegényes (főleg módszerek, tanítási stratégiák, értékelés tekintetében), és amely alig alkalmazkodik a roma tanulók kognitív sajátosságaihoz és szociokulturális jellemzőihez. Azt is megállapítják, hogy a hagyományos pedagógiai kultúrában a felzárkóztatás általában kompenzatorikus keretek között zajlik. Jellemző, hogy a pedagógus gyakran szakmailag elszigetelten dolgozik és magányosan küzd a nehézségekkel. Szakmai szerepfelfogás tekintetében a pedagógusok többnyire a szaktanárságot tekintik elsődlegesnek (Mogyorósi, 2010).

Bizonyos kutatások, amelyek a roma tanulókat oktató pedagógusok éhatékonysággal kapcsolatos saját percepcióját vizsgálják, arra is rámutattak, hogy a pedagógusok gyakran nem érzik magukat kellően felkészültnek a kulturális és nyelvi sokszínűség kezelésére (Slot, Halba, & Romijn, 2017), hogy a kisebbségi tanulókkal végzett munkában kevésbé érzik magukat eredményesnek (Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M., 2018), hogy a pedagógusok bár többnyire tudatában vannak hiányosságaiknak, nem rendelkeznek azokkal az ismeretekkel és készségekkel, amelyek megoldást nyújtanának nehézségeikre (Liskó, 2001). Ugyanakkor az is tény, hogy a tanulók gyenge teljesítményét a pedagógusok sok esetben külső tényezőknak (a tanulók és szülők iskolához való nem megfelelő hozzáállásának, rossz szociális helyzetének) tulajdonítják és ritkábban kérdőjelezzik meg saját kompetenciájukat (Zachos, 2017, Mogyorósi, 2010).

3.4. Pedagógusok az iskolai szervezetben

Az iskolai eredményességet vizsgáló kutatások sorra arra a következtetésre jutottak, hogy az *iskolavezetésnek* és a *nevelőtestületi együttműködésnek* nagyon fontos szerepe van a

tanulók teljesítményének alakulásában (Leithwood et al., 2006; OECD, 2008; Wiseman, 2009). A vonatkozó szakirodalmak a pedagógusok tanuló közösségként való működését tartják eredményesnek, amely azt feltételezi, hogy a pedagógusok egymástól tanulnak, az iskolavezetéssel együtt keresik azokat a hatékony tanítási módszereket, amelyek beváltak, és számba veszik azokat, amelyek adott feltételek mellett nem működnek (Hattie, 2009). Hargreaves és Fullan (2012) szerint az oktatás nem egyéni, hanem kollektív tevékenység, a szakszerű együttműködés erősíti a pedagógusok szakmai kompetenciáit, a közös tudástárba összegyűjtött osztálytermi stratégiák és gyakorlatok hatékonyan felhasználhatóak a közös célok elérése érdekében (Hargreaves–Fullan, 2012). Az is megerősítést nyert, hogy ha az iskolai közösség támogatja az inklúziós szemléletet, akkor a pedagógusok egyénileg is pozitívabb hozzáállást tanúsítanak az inklúzióhoz (Jull & Minnes, 2007).

Az intézményvezetés feladata az intézményi célok meghatározása, a közösség bevonása a célok elérését szolgáló tevékenységekbe, a kollektív tanulás támogatása (Mourshed–Chijioko–Barber, 2010; Baráth, 2006). Sági Matild (2016) hat magyarországi hátrányos helyzetű iskolában végzett kvalitatív vizsgálat tapasztalatai alapján arra a következtetésre jut, hogy a „reziliens iskolákban határozott intézményvezetői célkitűzések vannak, de ezek a nevelőtestület kollektív cselekvésére, együttműködésére alapoznak” (Sági, 2016: 116). A rosszul teljesítő iskolákban hiányoznak az ilyen jellegű a célkitűzések, és „vagy bürokratikus- autoriter vezetési szemlélet jellemzi az igazgatót, vagy pedig a határozott vezetés hiánya, a fásultság és a depresszió jellemző rá” (Sági, 2016:116).

Liskó Ilona (2001) kutatásában arra a következtetésre jutott, hogy egy iskolán belül a roma tanulókhöz való viszonyulás tekintetében igen eltérő tanári magatartások figyelhetők meg (a kirekesztéstől a teljes elfogadásig), de azokban az intézményekben, ahol a vezető „határozott meggyőződéssel képviselt valamilyen értékrendet”, ott egységes pedagógusi attitűd érvényesült (Liskó, 2001).

Babusik Ferenc (2003) említett kutatásában azt is vizsgálta, hogy az iskolavezetők milyen attitűdökkel viszonyulnak a roma gyerekek sikertelenségéhez, lemorzsolódásához. Arra a megállapításra jutott, hogy a vezetői attitűd egyértelműen meghatározza az iskolai eredményességet (alacsonyabb lemorzsolódás, nagyobb arányú továbbtanulás).

Kutatási előzmények – Romániai helyzetkép

4. Romák helyzete Romániában

Romániában a „roma” vagy „cigány” nem egy homogén népesség, hanem egy gyűjtőnév, amely több differenciált csoportot takar. Ezek a csoportok (kazánkovács, kanalas, medvetáncoltató, selyemárus, vontatók) „nemzetség”-ként tartják számon magukat különböző társadalmi-foglalkozási, nyelvi, kulturális sajátosságokkal (V. Burtea, 1994). Bár még sokan valamelyik nemzetséghez való tartozás alapján azonosítják magukat, egyre jobban érvényesül a nemzetségi kereteken való túllépés tendenciája. A „romák egyharmada már nem tudja megmondani, melyik nemzetséghez tartozik, nincs már meg bennük a nemzeti hovatartozás tudata, egyszerűen „cigánynak” vagy „romának” vallják magukat” (Burtea,1994:258).

Egy 1992-es kutatás szerint (Zamfir, Zamfir, 1993) a romák között több etnikai réteg megtalálható:

- a) „romák valamennyi hagyományos etnikai vonással, akik minden szempontból romának vallják magukat
- b) romák hagyományos etnikai vonásokkal, akiket a többiek is romának tartanak, ám akik csak informálisan vallják magukat romának (hivatalos és közigazgatási szinten nem)
- c) modernizált romák, akik nem követik a hagyományos életformát, de akik romának vallják magukat formális és informális szinten is
- d) modernizált romák, akik nem azonosítják magukat a romákkal vagy hol vállalják eredetüket, hol meg nem, és akiket mások romának tarthatnak vagy nem.
- e) egykori romák, akik beilleszkednek a többségbe és nem tartják magukat a románoknak” (Zamfir és Zamfir, 1993:56 -58).

Achim szerint (2001) nyelvi szempontból a romák a beolvadás előrehaladott állapotában vannak. Esetükben nem beszélhetünk saját kiművelt nyelvről vagy saját írott kultúráról. Ugyan a nemzetségek szintjén létezik a közösséghez való tartozás tudata, de a roma lakosság egészének szintjén nem. A különböző csoportok között hol az együttműködés, hol a rivalizálás érvényesül. „A nemzetségek közt igen gyakori a világos elkülönülés, ami esetleg egységesíti őket és identitást ad nekik, az a többi etnikai közösségtől teljesen eltérő életmódjuk és az a hagyományos életviteli stratégia, ami egy diszkriminált, a társadalom peremére szorult közösségre jellemző, amelyik határerőforrásokat hasznosít. Ez csak a hagyományos közösségekre érvényes, mégis úgy fogják fel, mint ami döntő jellemvonása a cigány roma lakosságának a maga egészében (Achim, 2001:247). Viorel Achim (2001) könyvére alapozva elkészítettem a romániai romák történelmének rövid áttekintését (3-as

számú melléklet), amely a fellelhető történelmi dokumentumokra, nemzetközi szakirodalmakra támaszkodva részletes képet nyújt a romák múltjáról és jelenéről, és amely segítheti a romák helyzetének jobb megértését.

4.1. Népszámszám - besorolási nehézségek

A romák száma Romániában a 2011-es népszámlálás adatai szerint 621 573 fő, a 2021-es népszámláláskor pedig 569 000 fő. A szakértők többsége egyetért abban, hogy a romákra vonatkozó népszámlálási adatok erősen alulbecsülik a számukat (Kiss, Barna, 2012), és az eredményeket nagymértékben meghatározza a klasszifikációs eljárás, amelyet a népszámláláskor alkalmaznak. Szolár (2007) szintén a népszámlálási adatok kapcsán jegyzi meg, hogy terepmunkájuk során nagyon sok „valótlan számaránnyal” szembesültek, amelynek oka szerinte a „cigány népesség szituációs identitás-meghatározásának, az identitás stigmaként való megélésének és a népszámlálás „visszásságainak” (például a kérdezőbiztosok nem vagy csak vagy csak részben látogatják meg a cigánytelepet) tulajdonítható” (Szolár, 2007:130).

A heteroidentifikáció egyik módja a szakértői besorolás, amikor szakértők, azaz a romákkal kapcsolatba kerülő hatósági, szolgáltató szervek végzik a besorolást. Ennek az eljárásnak is megvannak a maga „veszélyei” (Szelényi és Ladányi, 1997). Előfordulhat, hogy a szakértők (akik általában a rendőrök, közigazgatási alkalmazottak, orvosok, pedagógusok) mivel többnyire a „problémás” családokkal találkoznak, csak ezeket a személyeket tekintik romának, míg a középosztálybeli roma családok kimaradnak a statisztikákból. Ez különösen a nagyobb települések esetében lehet érvényes, ahol kevésbé ismerik egymást az emberek.

Romániában több olyan adatfelvétel¹⁰ készült, amelynek keretében az önkormányzatokhoz küldtek kérdőíveket, amelyek a községben élő romák számára, illetve egyéb jellemzőikre vonatkozó kérdéseket is tartalmaztak. Egyik jellemző problémája ezeknek a kutatásoknak, hogy az önkormányzatok egyrésze válaszként a népszámlálási értékeket küldte vissza, mások viszont az általuk romaként számontartott személyek számát. Emiatt értelmezhetetlenné válnak az adatok. Az is gyakori félreértések forrása, hogy az aggregát adatokkal dolgozó vizsgálatokban a szakértők nem egyéenként/családonként sorolják kategóriába az embereket. „Korábbi terepmunkáink során több esetben végeztünk a Kataszteri Jegyzék (Registru Agricol) alapján családonkénti kategorizációt a szakértőkkel

¹⁰ Ilyen vizsgálatok: ProRomi vizsgálat (Sandu, 2005); Inclusion 2007 (Fleck–Rughiniş ed. 2008); Etnikai szegregációs modellek Romániában 2009-ben (Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Toma 2010); Strukturális alapok vizsgálatok (Soros alapítvány, 2009), SocioRoMap, 2016

(Kiss, 2009), amelynek az eredménye általában jelentős mértékben eltért az első kézből deklarált aggregát adattól” állítják a kutatók (Kiss–Barna, 2012:53).

A következőkben egy táblázatban összesítettem a romániai romák számára vonatkozó becsléseket különböző források alapján. A „klasszifikációs rendszerek” (Szelényi–Ladányi, 1997) különbözősége nyomán a becsült roma népességszám igen széles skálán mozog. A minimumot (620 ezer 2011-ben) általában a népszámláláskor önmagukat romáknak vallók képezik, a maximumot pedig általában az egyes roma vezetők becslései (2,5-3 millió) adják. A skála két végpontja között helyezkednek el a különböző kutatások, nemzetközi szervezetek becslései alapján születő adatok, amelyek a „szakértői besorolás” különbözősége mentén változnak. Tény, hogy az Európai Unió országai közül Romániában a legnagyobb a romák száma, amely szám folyamatosan növekvő tendenciát mutat.

1.sz. táblázat: Románia roma lakosságának száma különböző források alapján

Forrás / Év	1992	1993	1997	1998	2002	2004	2005	2007	2011	2015	2016	2021
Népszámlálás alapján (önbevall.)	401 ezer (1,8 %)				535 ezer (2,46 %)				621 573 (3,09 %)			569 000
Reprezentatív kutatások alapján (önbevallás)				kb. 960 ezer								
Szakértői besorolás, heteroidentifik. (reprezentatív kutatásokban)		kb. 1 millió (Zamfir)		1,5 mill. (ICCV) 1,8 mill. (Preda-Zamfir)			850 ezer (PRO-ROM)		2 mill. (Kiss-Barna)			
Egyes európai intézm. eredményei: Európa Tanács									1,85 mill.			
ENSZ										1,5-2,5 millió		
Minority Rights Group			2,5 millió									
Unicef Jelentés								1,8- 2,5 millió				
Romákat képviselő nem kormányzati szervezetek						1 - 2,5 millió						

A roma vezetők becslései alapján		<i>2,5 – 3,0 millió</i>							
SocioRoMap (önkorm. adatbázisa) kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet								<i>1,23 mill.</i>	

Forrás: saját szerkesztés

A romák megoszlása Románia területén igen egyenetlen, a népszámlálási adatok alapján a legtöbben Maros (7%), Calarasi, Bihar, Dolj, Szeben és Arad megyékben vallották magukat romának. „1992 és 2002 között a romák aránya az *erdélyi megyékben* átlagosan 20 százalékkal emelkedett (miközben a magyarok aránya mintegy 12 százalékkal csökkent). (...) Kovászna megyében gyakorlatilag megduplázódott a romák száma, Hargita megyében pedig stagnálást mutatott ki a 2002-es népszámlálás” (Papp Z., 2010:104). 1992 és 2002 között Erdélyben a születések és elhalálozások egyenlege a magyarok körében -107.437, a romák körében +35.320, a románok körében pedig -61.492, mely tendencia az azóta eltelt években tovább fokozódott (Kiss, 2004).

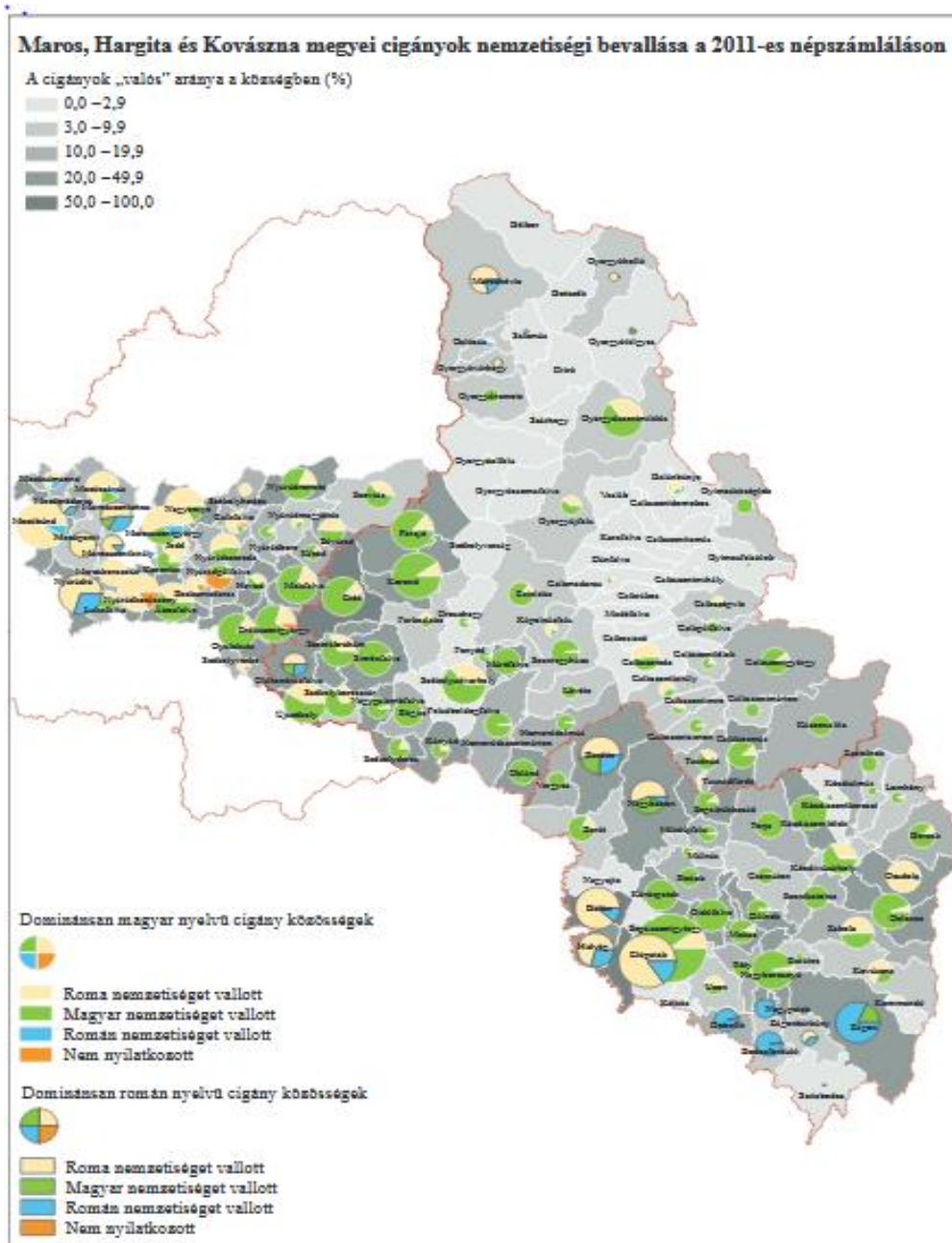
A romák általában jól beszélik a mellettük élő többségi lakosság nyelvét, a székelyföldi (Kovászna, Maros, Hargita) megyékben élő roma lakosság kétharmada magyar nyelven is beszél, és a népszámlálások során gyakran magyarnak vallja magát. 2011-ben 56 százalékuk vallotta magát magyarnak (Kiss, Barna, 2012).

A kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet 2016-os SocioRoMap vizsgálata szerint Erdélyben több mint százezer magyarul beszélő roma él, akik a magyar anyanyelvű népesség 8,4 százalékát teszik ki. Közülük mintegy 69 ezren szegregátumokban élnek. Székelyföldön a romák valamivel több mint fele él romatelepeken, általában falvakban, és erőteljes marginalitás jellemzi (erdelystat.ro).

4.2. Romák helyzete Székelyföldön

Hargita és Kovászna megyében, illetve Maros megye egykori marosszéki részén (Marosvásárhelyt nem számítva) a népszámlálási adatok szerint 2002-ben 60 ezer, 2011-ben pedig 72 ezer roma élt. Ez 2002-ben a népesség 8,9, 2011-ben¹¹ pedig 11,3 százalékát tette ki (Kiss–Barna, 2012). Az alábbi térkép jól szemlélteti a roma lakosság területi megoszlását Székelyföldön, ugyanakkor a nemzetiségi bevallás helyzetéről is átfogó képet kaphatunk. A sűrűn megjelenő zöld színű köröcskék jelzik, hogy a 2011-es népszámláláson milyen magas arányban vallották magukat magyarnak a Székelyföldön élő romák.

¹¹ A 2022-ben folytatott 2021-es népszámlálás eredményei még ideiglenesek, és csak bizonyos alapadatokat tartalmaznak. 2022 májusától lesznek véglegesek és teljes egészében hozzáférhetőek, ezért ezek még nem szerepelnek a dolgozatban.



Forrás: Kiss Tamás – Barna Gergő (2012): Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről. 43. sz. p.74

Székelyföld viszonylatában kevés a romák identitásépítési gyakorlatát, életmódját, többségi társadalomhoz való viszonyát vizsgáló átfogó, rendszeres kutatás. Az eddigi kutatások egyes települések vagy településcsoportok roma lakosságát vizsgálják különböző szempontok szerint, amelyek többnyire mélyfúrás jellegű esettanulmányok. Ezek alapján alkothatunk

bizonyos képet a romák etnikai hovatartozásáról, egyes települések etnikai térszerkezetéről, az etnikai identitás és a felekezeti hovatartozás közötti összefüggésekről vagy az együttélést befolyásoló tényezőkről. A roma népesség igen heterogén, a különböző vidékeken, különböző településeken élő helyi roma társadalmak hierarchikus szerveződésűek, „a társadalmi rang körükben nemzedékről-nemzedékre öröklődik” (Biró, Oláh, 2002:29). A lakóhelyül szolgáló település földrajzi, gazdasági, társadalmi tényezői szintén meghatározzák a helyi roma közösség helyzetét, a roma-magyar viszonyok alakulását. Az egyes kutatási eredmények nem általánosíthatóak, a lokális szintű vizsgálatok elengedhetetlenek.

A csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központjának kutatói több program keretében is végeztek roma kutatásokat székelyföldi, főleg Hargita megyei településeken. A két kötetben¹² is megjelenő tanulmányaik alapján körvonalazódik egy mozaikszerű helyzetkép a romák létfenntartási módozatairól, a romák és a többségi magyar lakosság együttélési modelljeiről, a romák intézményekhez való viszonyulásáról, a térfelosztás változásairól, a romák öndefiníciós kísérleteikről. Összegző tanulmányaikban (Biró, Oláh, 2002, Biró és mtsai, 1996) megállapítják, hogy az 1989 előtti időszakban ebben az alapvetően rurális jellegű térségben a roma-magyar viszonyra az „egy más mellett élési” modell volt jellemző, azaz egy településen belül a magyar és a roma lakosság külön térben élt, „teljesen eltérő életvezetési modell, viselkedési és kommunikációs gyakorlat, nagyon eltérő értékrend és életfelfogás szerint” (Biró, 2017:144). A kutatók a két társadalmi csoport közötti viszony „aszimmetrikus” voltára hívják fel a figyelmet. Az interetnikus kapcsolatokat vizsgáló egyik tanulmányban (Oláh, 1996) a kutató részletesen bemutatja az „aszimmetrikus viszony” megnyilvánulási formáit. A magyar-roma csoportközi viszonyokban a magyarok részéről jellemző a saját csoport másik fölé helyezése, a másik leértékelése, eltávolítása, lefokozása. Ez leginkább a verbális kommunikációban érvényesül és a szocializációban nemzedékről nemzedékre öröklődik. „A magyarok köznyelvében a „cigánykodás”, a „cigány munka” minden esetben a negatívan értékelt viselkedés és cselekvésmódok címkézése. „A cigány a templomban is cigány”, „a cigány éjjel is cigány, nappal is cigány”, „a cigánnyal kicsit s jót” és más hasonló, közmondásszerűen megfogalmazott vélekedések a másik etnikumról a nemzedékek óta gyakorolt határmegvonás

¹² Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 1996 és Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda, 2002

kifejeződései, a két világ különbözőségére, a köztük lévő határ átjárhatatlanságára utalnak” - állapítják meg a szerzők (Biró, Oláh, 2002:31). Ez az átjárhatatlanság leginkább a párválasztás és a nemi kapcsolatok terén érvényesült, a megszegőket a közösség kirekesztette, akik legtöbbször elmenekültek a településről. Kivételt a funkcionális kapcsolódások képeztek (adománykérés, szolgáltató munkák), de ezek szigorúan szabályozott keretek között zajlottak. A magyar-roma kapcsolatot „két együtt forduló fogaskerékhez lehet hasonlítani, ahol a fogak néha egymáshoz kapcsolódnak, de a kettő közti határ mindig egyértelmű és nem átléphető” (Biró, Oláh, 2002:31). Ez nemcsak a térhasználatban, hanem a magatartásokban és mentális síkon is megnyilvánult.

A rendszerváltozás után változások sorozata indult el a roma közösségekben (létszámbeli növekedés, belső rétegződés, migráció felerősödése, intézményekhez való viszony módosulása, öndefiníciós kísérletek), amelyek a magyar-roma viszony alakulását is befolyásolják. Az 1989 előtti roma-magyar „egy más mellett élési” modellt fokozatosan felváltja „az egyre több ponton egymásba csúszó” két világ, amely a „tranzakciós költségek” növekedését eredményezi a magyar népesség körében, amelyet ők „veszteségként” élnek meg (Biró, 2017).

A rendszerváltozás után az önálló gazdálkodásra visszatért magyar háztartások és a roma családok között az együttműködések, kölcsönös kapcsolatok hálózata bizonyos településeken meggyengült, amely a roma-magyar viszony társadalmi aspektusát is befolyásolta (Biró, Oláh, 2002). Máshol az előző rendszerben bejáratott a magyar patrónus - roma kliens viszony 1989 után is fennmaradt, a romák napszámosként dolgoznak gazdáknál. Ezek szigorúan aszimmetrikus munkakapcsolatok, nincsenek személyes vonatkozásaik (Kiss Tamás, 2009, Kulcsár László–Varga Norbert–Obádovics Csilla, 2013). Ugyanakkor vannak települések, ahol a romák közül kiemelkedett egy elit réteg, amely hatékonyabb stratégiái következtében nagyobb tőkeerővel rendelkezik, mint a magyar gazdák. A magyar-roma gazdasági kapcsolatokat elemezve Szabó Á. Töhötöm megállapítja, hogy az általa vizsgált székelyföldi településen már nem kizárólag a korábban jellemző magyar patrónus-cigány kliens viszony működik, hanem megjelentek a cigány patrónus–magyar kliensviszonyok, valamint az egyenrangú gazdasági kapcsolatok is. És bár a gazdasági érdek kimotozítja a romák megítélésére vonatkozó korábbi mentalitást „merevségéből”, de átstrukturálni azt nem képes. (Szabó Á. Töhötöm, 2002) Ugyanerre a következtetésre jut Peti Lehel (2008) is egy Kis-Küküllő menti településen végzett kutatásában. A cigányság adaptációs törekvései és sikerei ellenére sincsenek alapvető jelentőségű módosulások a cigányokról alkotott kép vonatkozásában. A cigányoknak a magyarokhoz tudatosan igazodó életformája, a gazdasági különbségek csökkenése, esetenkénti kiegyenlítődése, vagy éppen a cigányok javára billenése

sem tudja megváltoztatni a cigánysággal kapcsolatos, súlyos előítéletekkel terhes mentális beállítódásokat. A rendszerváltást követő években felgyorsult a romák körében a belső rétegződés, ezt sokszor a külföldi munkavállalás segítette elő. A téglavetői gyakorlat és a migráció sajátos összefonódása eredményeképpen a cigány csoporton belül horizontális törésvonalak jöttek létre, a gazdasági helyzetek kétpólusossága kiélezte (nagyon gazdag – nagyon szegény) vált- állapítja meg Kinda István a 2004-2005-ben végzett, a társadalmi rétegződésre és a gazdasági stratégiákra vonatkozó nagyborosnyói (Háromszék) kutatása nyomán (Kinda, 2007).

A roma közösségek tagjai egyre gyakrabban jelennek meg a nyilvános térben, amely a magyar többség részéről az előítéletesség és a feszültségek fokozódását váltja ki. Vannak települések, ahol elindulnak bizonyos öndefiníciós próbálkozások, de nagyon sok településen a romák nem vesznek részt a falu társadalmi nyilvánosságában, az intézmények működtetésében, nem próbálkoznak saját intézmények létrehozásával (Biró, Bodó, 2002, Szabó Á, 2003). Mindezek okát a kutatók abban látják, hogy a többségi lakosság közösségi tudása és értékrendje, a roma lakosság helyi marginális helyzetének sok évtizedes hagyománya egyelőre belső korlátot szab és irányt jelöl a cigányság kezdeményezéseinek. Éppen ezért a cigány lakosság „kifele irányuló, formalizált, explicit öndefiníciós kísérletei kisszámúak és nem is tekinthetőek jelentősnek (Biró, Bodó, 2002:28).

A rendszerváltozás után nagyon sok településen a roma lakosság egy része a neoprotestáns egyházak valamelyikéhez kapcsolódott. Különösen a Jehova Tanúi és az Adventista egyházak váltak népszerűvé a romák körében. Számukra az új egyházhoz való tartozás gyakran a társadalmi elismerés és a faluközösségbe vezető integrációs pálya eszközeként jelenik meg. Kinda István a nagyborosnyói romáknak a Jehova Tanúi szektához való csatlakozásának körülményeit vizsgálva megállapítja, hogy a roma „közösségekben inkább egy adaptált, a saját kultúra sajátosságainak megfelelően, részleteiben módosított vallásgyakorlás és vallási ideológia működik, amely nem követeli a hívek bármiféle aszkézisét és a magángazdaság építését, bővítését is megengedi, illetve elősegíti”(Kinda, 2008:39). Ugyanerre a következtetésre jut Kiss Dénes (2009) is a magyarhermányi romák adventista egyházhoz való csatlakozásának okait keresve. Mivel deklaratív szinten a pünkösdisták felekezethez való tartozás előnyös a romák számára, ezért mindenki tagja lesz a felekezetnek, amely ez által etnikai vallássá alakul. Valószínűsíti, hogy a pünkösdisták felekezetben a központosított etikai kontroll hiánya lehetővé

teszi, hogy a roma közösségek autonóm módon „kezeljék” az előírások és a magatartások közötti ellentmondásokat.

A korábban említett kutatások eredményei arra engednek következtetni, hogy egyes településeken körvonalazódnak bizonyos modernizációs, integrációs törekvések a roma népesség részéről, annak ellenére, hogy ezek sok esetben a többségi lakosság ellenszenvével, elutasításával találkoznak. Ezek a folyamatok településenként, csoportonként más-más fázisban vannak, és nem feltétlenül a különböző hivatalos intézmények (iskola, egészségügyi intézmények, önkormányzatok) modernizáló, integráló hatásának a következményei, hiszen a roma lakosság „a társadalmi környezet intézményes modernizációs ajánlatának jelentősebb részével szembehelyezkedik, vagy csak részlegesen él ezekkel a lehetőségekkel” (Biró, 2017:147).

A korábban felsorolt kutatások eredményeit összegezve kirajzolódik az a társadalomtörténetileg meghatározott kontextus, amely meghatározza a helyi magyar közösség és a helyi roma közösség közti, közösségi jellegű viszony alakulását, és amely befolyásolja mind a roma népesség oktatáshoz való viszonyulását, mind pedig a magyar közösségnek (ezen belül az iskola intézményének és a pedagógusoknak) a roma népesség oktatásához való viszonyulását. A kontextust meghatározó folyamatok röviden:

- Az 1989-es romániai változásokig térségi léptékben a helyi magyar közösség és a roma közösség közti viszonyt a párhuzamosság, az “egymás mellett élés” határozta meg (Gagy, 1996; Biró – Oláh, 2002; Bodó, 2002), amelynek jellemzője a nagyfokú térbeli, társadalmi, mentális elkülönülés (csak egyéni/családi léptékű, többnyire alkalmi, rövid időtartamú kapcsolatok) és az aszimmetria. Nem jellemző a két közösség kapcsolatára a szomszédsági, rokonsági, szociális kapcsolatok létesítése, ez a modell nem tartalmaz társadalmi integrációs folyamatokat (Biró, 2009).
- A településeken belüli térbeli elhelyezkedésre a telepszerű forma jellemző (faluvég, utca a település külső részén¹³), amely azt is eredményezi, hogy minden, a roma népességhez kapcsolódó téma, így az oktatás is, automatikusan közösségi jellegű témává (mi – ők oppozícióban értelmezett témává) válik, mind magyar, mind roma oldalon.
- A térbeli elkülönüléshez az 1989 előtti időszakban gyakorlatilag teljes körű gazdasági, munkaerőpiaci, társadalomszervezési, érték- és normarendszerbeli különbözőség

¹³ A legutóbbi, 2011-es népszámlálás településre bontott Hargita megyei adatait lásd az erdelystat.ro oldalon <http://statisztikak.erdelystat.ro/adatlapok/hargita/3256>

kapcsolódott (Biró – Oláh 2002). Ebben az időszakban a roma népesség oktatása néhány gyerek formai beiskolázására korlátozódott, akik néhány év után rendszerint ki is maradtak. A helyi intézmények és a helyi közösség a roma népesség oktatását nem tartotta sem reálisnak, sem szükségesnek.

- A romániai rendszerváltást követő egy-másfél évtized legfontosabb fejleménye a térbeli elkülönülés részleges felszámolódása volt, de ez nem vezetett a telepszerű elrendeződés felszámolásához. Megváltozott a nyilvános terek használata, lehetővé vált a lakásszerzés a telepen kívül is, és szabaddá vált a települések közti lakhelyváltás (Biró – Bodó 2003, 2017). Ebben az időszakban a roma lakosság helyzete még nem válik közéleti vagy szakpolitikai témává. Az oktatás terén ebben az időszakban még csak szórványos próbálkozások vannak. A magyar közösségek és a roma közösségek közti, 1989 előtt kialakult társadalmi modell lényegében nem változik.
- A 2000-es évek közepétől az oktatási rendszerbe regisztrált roma tanulók száma látványosan emelkedett, de az oktatási rendszerbe való erőteljes integrációs folyamathoz azonban a térség településein továbbra sem társul más jellegű társadalmi integrációs folyamat, az 1989 előtti időszakban működő társadalmi modell tartósan tovább él. Továbbra sem szimmetrikusak a két közösség tagjai közti kapcsolatok, a munkaerőpiac, a társadalmi szerveződés, a kapcsolati hálók, az érték- és normarendszer terén a társadalmi különbség és elkülönböződési folyamat tartósan fennmarad (Biró – Sárosi-Blága 2017). Az egyik közösség számára a másik közösség életmódja nem releváns és fordítva. Az életvezetéseknek ez a strukturális oppozíciója rurális környezetben még mindig rendkívül erős, urbánus környezetben kis részben mérséklődni látszik.

Ebben a kontextusban az oktatási gyakorlat számára kihívást jelent az, hogy az oktatás intézményrendszere a fentiekben vázolt társadalmi viszonyról úgymond “nem vesz tudomást”. Az intézményi keret, az oktatási program, a tananyag, a pedagógiai célkitűzések rendszere minden tanuló számára teljes mértékben azonos. Ugyanakkor a két közösségnek az oktatáshoz, a pedagógusokhoz, a tananyagához, az iskolai elvárásokhoz való viszonyulása egymástól teljes mértékben különböző, és ami a legfontosabbnak tűnik: az egyes családok iskolával kapcsolatos magatartása számára a saját közösség érték-és normarendje képezi a referencia keretet. Ez a kettősség minden tekintetben rendkívül nehéz helyzetbe hozza a roma gyerekeket oktató pedagógusokat. A roma tanulók tömeges beiskolázása az oktatás vonatkozásában azzal jár, hogy a roma tanulók az otthoni életmód elemeit hozzák magukkal az iskolába, a pedagógus az iskolai

tevékenység minden mozzanatában olyan kulturális mássággal szembesül, amely az esetek többségében negligálja az oktatói munka formáját, tartalmát, hivatalosan előírt módszertanát.

4.3. Roma oktatási helyzet Hargita megyében

A kétezres évek elején a roma népességszám növekedése, a szociális jellegű támogatások (ingyenes tízórai, tanszercsomag, ösztöndíjak) és a családi segélyezések iskolalátogatáshoz kötött feltétele nyomán a roma gyermekek kezdtek tömegesen megjelenni az iskolákban. Néhány településen a csökkenő gyereklétszám okozta osztály- és iskolamegszűnés veszélye is ösztönözte a roma gyermekek beiskolázását. Míg korábban osztályonként 2-3 roma tanuló látogatta (vagy csak beiratkozott) az iskolát, akik általában „nem okoztak gondot” a pedagógusoknak és viszonylag hamar lemorzsolódtak, ez a kétezres évek elejétől fokozatosan megváltozott. Sok településen a nagyszámú roma tanuló megjelenése az osztályokban a nem roma tanulók „elvándorlását” vonta maga után, amelynek nyomán kezdtek megjelenni a roma többségű osztályok, iskolák.

A különböző hivatalos dokumentumokban deklarált integrációs alapelvek az iskolák hétköznapi valóságában nehezen érvényesültek, érvényesülnek, a „felülről” érkező rendeletek, intézkedések életbeültetése nem kis feladatot rótt a helyi intézményekre, iskolákra. A „szerencsésebb” iskolák egy-egy nemzetközi finanszírozású, a roma gyermekek iskoláztatását támogató projekt részesei lehettek, amelynek keretében infrastrukturális fejlesztések, after-school típusú programok, pedagógusképzések történek, amelynek nyomán, ha csak időszakosan is, kezdtek bizonyos eredmények megmutatkozni. Hargita megye néhány iskolája is részese volt (részese) bizonyos projekteknek (PHARE program 2004-2007 között, a „Salvati copiii”, a Ruhama szervezetek által koordinált projektek), amelyek sajnos néhány év után befejeződtek, és „jó gyakorlataik” fenntartását a helyi intézmények forráshiányra hivatkozva gyakran nem tudták vállalni. Több iskolában megszűntek a nyári óvodák, az after-school programok, az iskolák szigorúan szabályozott személyzeti keretébe nem fértek bele azok a segítő szakemberek, akiknek a szakmai segítségére fokozottan szükség lett volna az eredményesség érdekében. Jó példa erre az iskolai mediátorok helyzete, akiknek az alkalmazását kormányrendelet (1539/2007) tette lehetővé, de az oktatásban zajló folyamatos költséghatékony intézkedések „leépítések” miatt sok iskola nem „engedheti meg magának”, hogy iskolai mediátort alkalmazzon. Hargita megyében a 2014-2015-ös tanévben 12 iskolai mediátor segítette a roma tanulók iskolai beilleszkedését, “de a

roma tanulók magas száma miatt még legalább tízre lenne szükség” (2014-2015-ös évi tanfelügyelőségi beszámoló).

Az évről évre egyre nagyobb számban beiratkozó roma gyermekek megjelenése felkészületlenül érte az iskolákat, olyan új helyzeteket, problémákat teremtett, amelyeknek a kezeléséhez hiányoztak az intézményesült megoldások, a személyi és tárgyi feltételek. Hargita megyében tíz év leforgása alatt majdnem megnégyszereződött a beiskolázott roma tanulók száma a megyében.

2. sz. táblázat: Roma tanulók számának alakulása Hargita megyében 2006 és 2018 között

tan- év	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
roma tan. sz.	1167	2503	3581	3909	3720	3634	3779	4084	3809	4528	4209	4187

Forrás. Hargita Megyei Tanfelügyelőség adatbázisa

Az adatok a Hargita Megyei Tanfelügyelőség adatbázisából származnak, amely évente begyűjti a megye iskoláitól a roma tanulók számára vonatkozó adatokat. A roma tanulók számának megállapítása az iskolákban nagyon gyakran ún, szakértői besoroláson alapul, az iskolák vezetősége vagy a pedagógusok döntenek el, hogy kit tekintenek romának.

Egyes településeken, különösen az egyiskolás községekben, falvakban a nagyszámú roma tanuló megjelenése az iskolában a helyi lakosság, a nem roma szülők részéről gyakran ellenszenvet, az iskolától való elfordulást eredményezte. Nem ritka, hogy a magyar szülők egy jelentős része inkább a szomszéd településre vagy a közeli városi iskolák valamelyikébe íratja át gyermekét. A spontán migráció nyomán pedig egyre nagyobb számban jöttek (jönnek) létre a roma többségű osztályok. A 2014-2015-ös tanévben Hargita megye 78 iskolai intézményében 261 olyan csoport vagy osztály volt, ahol a roma tanulók aránya meghaladta a 25 százalékot. A legtöbb ilyen csoport vagy osztály Udvarhely körzetében jött létre (96), majd Csík (73) és Keresztúr (68), illetve Gyergyó (15) és Maroshévíz (Toplita) (9) következett (2014-2015-ös évi Tanfelügyelőségi beszámoló).

Az egyes településeken, régiókban az ott élő roma lakosság számának függvényében a roma oktatás különböző kérdéseket vet fel. Más a helyzet azokban az előregedő aprófalvakban, ahol évente pár magyar gyermek születik, és más problémák jelentkeznek azokon a településeken, ahol bár jelentős arányú a roma népesség, az iskolákban kisebbségben vannak. Külön kategóriát képeznek a városok, ahol bár több iskola található, általában egy iskolában koncentrálnak a roma tanulók. A továbbiakban az említett kategóriák mentén tárgyalom a roma gyermekek iskoláztatásának problémáit.

A megye dél-nyugati részén található falvakban, községekben a legnagyobb a roma lakosság száma, a Székelykeresztúr környéki előregedett népességű *aprófalvakban* erőteljes az etnikai arányváltás. Bár a hivatalos népszámlálási adatok ezt nem mindig tükrözik, a különböző kutatások keretében végzett szakértői besorolások alapján becsült roma népességszám ezt jól mutatja. 2009-ben Csata István – Kiss Tamás készítette el a Hargita megyei magyar, roma és román népesség regionálisan bontott előreszámítását, amelynek alapjául a 2002-es népszámlálási adatok mellett a romák számát a helyi önkormányzatok adataira támaszkodva határozták meg. Az akkori adatok szerint az említett falvakban a roma lakosság aránya már nagyon közelített az 50 százalékhoz (Újszékely 42%, Etéd 36%, Székelyandrásfalva 28%, Szentábrahám 30%, Siménfalva 23%). Szintén nagyon magas a romák száma az udvarhelyi régió néhány településén (Oklánd 30%, Máréfalva 25%, Korond 24%, Székelyderzs 22%), illetve az alcsíki régióban Csíkkozmáson (25%). A megye szintjén a roma nők termékenysége több mint két és félszerese a nem roma nőkének (3,15 illetve 1,23), ugyanakkor a romák aránya a fiatalabb korcsoportokban sokkal jelentősebb, mint a felnőtt korcsoportokban (Csata, Kiss által készített számítások).

3. táblázat: A romák aránya korcsoportok és régiók szerint Hargita megyében

Romák										
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	HR
0-4	3,5	10,1	18,5	5,0	9,3	4,9	51,3	16,1	28,9	15,0
5-9	3,1	8,6	18,3	4,1	8,0	4,7	46,8	14,4	24,8	13,2
10-19	1,9	4,8	15,7	3,3	5,6	2,9	31,1	9,9	20,3	9,3
20-29	1,4	3,8	11,3	2,6	4,2	2,6	27,1	8,2	15,5	7,2
30-44	0,8	2,5	8,0	1,6	2,7	1,4	17,6	5,1	10,9	4,6
45-64	0,5	1,2	3,3	0,7	1,3	0,7	8,8	2,6	5,1	2,3
65+	0,2	0,6	1,1	0,2	0,3	0,3	2,2	0,6	1,4	0,7

*R1 – Csíkszereda, R2 – Székelyudvarhely, R3 – Alcsík, R4 – Felcsík, R5 – Gyergyó, R6 – Maroshévíz, R7 – Udvarhely, R8 – Keresztúr, R9 – Szentegyháza

Forrás: Csata – Kiss (2010)

Ennek következtében a nagyszámú roma lakossággal rendelkező települések iskoláiban gyakori, hogy a roma gyermekek aránya az iskolában már akár kétszerese is lehet a településen belüli roma népességi arálynak. Ez gyakran kényszeríti arra a nem roma szülőket, hogy más iskolába (akár más településre vagy a közeli városba) írassák át gyermekeiket, ezáltal előidézve a roma osztályok kialakulását. “Fiatfalván a jelenlegi tanévben a III. osztálynak mind a 16 tanulója roma származású. Kiderült ennek az az oka, hogy a más nemzetiségű gyerekek- számszerűen hatan- mind Székelykeresztúrra íratkoztak be” (Vass, 2002/2:104). Ezekben a roma többségű iskolákban “berendezkedtek” a roma gyermekek oktatására, a hasonló környezetből, hasonló hátrányokkal érkező roma tanulók iskolai beilleszkedését nem nehezítik jelentős kulturális vagy egyéb jellegű különbségek, amelyek a magyar-roma vegyes osztályokban gyakran konfliktusokhoz, kirekesztéshez vezetnek. Ebben a helyzetben az iskola könnyebben alkalmazkodik a tanulók “hasonló” igényeihez, átértelmeződnek az “eredményesség”, a “siker” fogalmi “Nekünk az a nagy eredmény, hogy a gyermek időben és rendszeresen bejön az iskolába, hogy megtanulja az alapvető viselkedési szabályokat” (pedagógus). Tehát azt mondhatjuk, hogy beiskolázás van, de integráció nincs.

Egy másik kategóriát képeznek azok a települések, ahol *a romák aránya jelentős (a helyi lakosság 5-15 százaléka), de az iskolákban kisebbségben* vannak. Előfordul, hogy sokan közülük be se íratkoznak az iskolába, vagy már az első években lemorzsolódnak, kimaradoznak. Ez különösen az ún. “sátoros cigányokra” érvényes, akik a térségben élő “házi cigányokkal” ellentétben általában a települések periferiáján mélyszegénységben élnek, és akik számára az iskolának nincs különösebb “haszna”. Egy, a csíkmadarasi sátoros cigányok körében készült kutatás során a helyi iskolaigazgató szerint “évtizedes pályafutása alatt nem történt semmiféle kezdeményezés se az oktatási intézmény, se a sátoros cigány közösség részéről az intézményes kapcsolat megerősítésére” (Szócs, 2008:296), azaz a roma gyermekek egyáltalán nem jártak iskolába. Kivételt képeznek azok a szintén sátoros cigányokként számontartott roma közösségek (pl. gáborok), akik kereskedői érzékűnek vagy a külföldi vendégmunkának köszönhetően anyagi jólétre tettek szert, akik felismerték az írás-olvasás fontosságát a gyermekek életében, és rendszeresen küldik gyermekeiket az iskolába. Vass István az Etéd községi “gáborok” életkörülményeinek bemutatásakor kiemeli “jómódról” árulkodó házaikat, azok modern eszközökkel történő felszereltségét, értékes kalapjaikat. Azt is megemlíti, hogy a “sátorosok gyermekei igyekvő, általában jól tanuló, szorgalmas, tisztelettudó iskolások”, de akik 6-8 osztály elvégzése után nem tanulnak tovább, mert az “üzleteléshez” elég, ha megtanulnak írni, olvasni,

számolni (Vass, 2002/2:108). Ezeknek az iskoláknak a roma tanulók általában igen sok “gondot” okoznak, hiszen az iskolákból gyakran hiányoznak a sikeres integrációt lehetővé tevő feltételek, amelyek nélkül a többség részéről nem valósul meg a valódi “befogadás” és “elfogadás”. A roma tanulók számára ezekben az iskolákban a legnagyobb a veszélye az osztályismétléseknek, a korai iskolaelhagyásnak.

Egy harmadik kategóriát képeznek a *városok*, ahová a romák egy része a szocialista iparosítás során került be, és nem ritkán városközponti államosított lakásokban kapott helyet (ahonnan a lakások visszaigénylése után általában kiköltöztették őket a város peremére), más részük a jobb élet, több „erőforrás” reményében húzódott a városba (nagy szemetesgödrök szomszédságába, ahonnan a város kukáit is „felügyelhetik”). A korábban említett Csata-Kiss számítások alapján a megye városai közül Keresztúron és Gyergyószentmiklóson a legnagyobb a romák aránya (6 százalék körüli), majd Székelyudvarhely, Balánbánya és Maroshévíz következik a maguk 3 százalékaival. Csíkszeredában 1,2 százaléknnyira becsülték a romák arányát. Mivel a „szakmai” besorolás az önkormányzatok adatbázisa alapján történt, nagy valószínűséggel a népszámlálási adatok alapján magukat kis számban romának vallók mellett nagyobb arányban vannak a szociális segélyekre szoruló, a városok perifériáján, kompakt közösségekben élő romák. Ezeknek a roma negyedeknek (telepeknek) a gyermekei az 1990-es évek közepéig, végéig gyakorlatilag nem jártak iskolába, beiskolázásuk valójában a kétezres évek elején kezdődött el. Az elején általában életkorukat tekintve vegyes osztályokban tanultak (tanulnak), egy-egy központi iskolának valamelyik tagiskolájában, amely általában távol esett (esik) a többségi iskolájától. Az indulás mindenhol komoly nehézségekkel járt, a többségi iskolák, néhol a helyi vezetőség is elzárkózott a roma gyermekek integrált oktatásától. Barabási Tünde a székelyudvarhelyi cigány gyerekek oktatásának kezdeteit bemutató tanulmányában említi, hogy a negyedik osztály elvégzése után komoly gondot jelentett a cigányok oktatását felvállaló Budvár Szociális Központnak, hogy megtalálja azt a városi iskolát, amely ötödiktől befogadja a roma gyermekeket, „hiszen az általános iskolák igazgatói hallani sem akarnak a befogadásukról” (Barabási, 2000/2:404). Lázár Hajnalnak a gyergyószentmiklósi roma iskoláról készült tanulmányában olvashatjuk, hogy a roma iskola igazgatójának tiltakozása ellenére a helyi önkormányzat a roma telep szomszédságába építtette az új iskolát, amellyel fizikailag is „elszakították” őket a városi iskoláktól. „Mióta itt vagyunk kint, senki nem hív és senki nem jön ide, Egyre jobban elzáródunk a többi intézménytől, lassan minden kapcsolat megszűnik” idézi a szerző a roma iskola igazgatójának szavait (Lázár, 2007:159). Voltak próbálkozások párhuzamos

osztályok létrehozására is, ahol a roma gyermekek az egyik, a nem romák a másik osztályban tanultak, de mivel a nem roma szülők nagy számban írárták át gyerekeiket a város más iskoláiba, hamar megszűnt a nem roma osztály (Csíkszereda). Így a szegregációt tiltó törvény ellenére, hol spontánul, hol szándékosan szegregálódtak a roma gyermekek iskolái. Többnyire ma is a városok egyetlen iskolájába koncentrálódnak a roma negyedek, telepek gyermekei, és ha ötödik osztálytól be is kerülnek egy-egy vegyes összetételű osztályba, ott gyakran nem roma, de szintén hátrányos helyzetű tanulókkal tanulnak együtt. Mivel általában egy-egy központi iskolához több, a város szélein található kisebb tagiskola is tartozik, így a roma kisiskolák is részét képezik a városi iskolarendszernek, és az összesített statisztikákban ritkán jelennek meg a romatöbbségű iskolák.

A korábban felhasznált adatok, kutatási eredmények zöme a kétezres év első évtizedét ölelik fel, a különböző beiskolázási folyamatok „kezdetekre” vonatkoznak. 2020 decemberében Hargita Megye Tanácsa keretében létrehoztak a Hargita megyei mélyszegénység munkacsoportot, amelynek célja „a Hargita megyei mélyszegénységben élő közösségek társadalmi felzárkózásának elősegítése, valamint az ehhez szükséges szakmai együttműködések ösztönzése mellett az interszektoriális részvétel facilitálása” (a munkacsoport honlapjáról). Ezek a törekvések arra engednek következtetni, hogy elindult a mélyszegénységben, elzárt telepeken élők helyzetének átfogó feltárása, a problémák szakmai tematizációja.

Kutatási rész

5. Módszertan

5.1. A kutatási probléma - kutatási kérdések

Térségünkben (Székelyföld) tulajdonképpen a 2000-es évek környékén kezdődött el a roma tanulók tömeges beiskolázása. Románia Európai Unió csatlakozásának egyik feltételeként jelent meg a romák helyzetének javítása (Országos Stratégia a romák helyzetének javítása céljából, 2001), a roma gyermekek iskoláztatása. Különböző projektek, programok (PHARE programok¹⁴, UNICEF, a “Salvati copiii”, a CEDU2000+, Nyílt Társadalomért Alapítvány - Románia”, a Romani Criss, Ruhama projektjei) támogatták a roma tanulók beiskolázását, biztosítottak olyan feltételeket, amelyek sikeressé tették ezt a folyamatot (after-school program, nyári óvoda, szülők iskolája). A projektek befejeződése után a támogatottság nagyon sok iskolában megszűnt, az iskolák, helyi önkormányzatok nem tudták biztosítani azokat a forrásokat, amelyek a szükséges feltételek megteremtését lehetővé tették volna. Így az iskolákban már nem működtek after-school típusú programok, megszűntek a nyári óvodák, a szülők iskolái. Az egyre nagyobb számú roma tanulót az iskolák többsége tulajdonképpen felkészületlenül fogadta, különösebb stratégiák, intézményesült megoldások, erőforrások nélkül. A problémák sokaságával (szociális jellegű nehézségek, az eltérő szocializációból fakadó különbségek, nyelvi nehézségek, az óvodáztatás hiánya, az alacsony tanulási motiváció, a szülőkkel való kommunikáció nehézségei, a nem roma közösség elutasítása) közvetlenül a pedagógusok szembesültek.

Kutatási eredmények sokasága (Réger Z. 1995; Radó P. 1995; Liskó I., 2001; Babusik F.2003; Eccles és Roeser, 2004) hangsúlyozza, hogy az ők viszonyulásuk, problémaérzékenységük, attitűdjeik közvetlen hatást gyakorolnak a roma tanulók iskolához való viszonyulásának, motivációjának, iskolai eredményességének alakulására.

1. Kutatási kérdés: *A pedagógusok mennyire vannak tudatában a roma gyermekek iskoláztatásában betöltött kulcsszerepüknek? Miben látják a saját és az iskola “hozzáadott értékét” ebben a folyamatban? (szerepfelfogás, szerepkonfliktusok kezelése, a pedagógus nézetei, meggyőződései a roma tanulók oktatásáról)*

¹⁴ 2002-2004; 2004-2007; 2006-2007; 2007-2009 közötti években, 4 hullámban zajlottak. Hargita megye néhány iskolája a második hullámban vett részt.

Az eltérő kulturális háttérű/roma gyermekeket tömörítő iskolákat a szakirodalom „*nehezen kezelhető*” („hard-to-staff”) (Castro et al., 2010; Darling-Hammond, 2010), *legnagyobb kihívást jelentő* („most challenging schools”) (Rice 2008) vagy *veszélyeztetett iskoláknak* („at-risk schools”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond, 2010) nevezi, ahol a pedagógusoknak sokkal több kihívásnak kell megfelelniük, ahol az átlagosnál szélesebb körű szerepelvárásokkal találkoznak.

2. Kutatási kérdés: A pedagógusok hogyan viszonyulnak a kihívásokkal teli helyzetekhez (szakmai megújulás? tudatosság, rugalmasság, szerepkonfliktusok) *mennyire tudatosan vállalják vagy utasítják el a plusz szerepköröket (gyógypedagógus, szociális munkás, pszichológus...), az alacsony presztízsű „gyenge” iskolával való azonosulást (szerepfelfogás)? Mennyire érzik magukat éhhatékonyak?*

Az oktatás központosított rendszerkörnyezete, a tantervi szabályozás merevsége, a teljesítményközpontúság nem kedvez az iskolai integrációnak (Kende, 2016).

3. Kutatási kérdés: A pedagógusok *hogyan egyeztetik össze az oktatási rendszer merev szabályozottságát, előírásait a roma gyermekek oktatásából fakadó problémák - rugalmasságot feltételező- megoldásaival* (például a tantervi előírások betartása, késések, hiányzások számának „bekönyvelése”, a gyermekek teljesítményének értékelése, differenciálás)? Döntéseiket milyen külső (tantervi, szabályzati előírás, iskolavezetői ellenőrzés) és belső (megfelelési kényszer, előítéletesség, elkötelezettség) tényezők hatására hozzák meg?

Mivel a pedagógusok az iskolában mint intézményben nem elszigetelten dolgoznak, hanem tagjai a szervezetnek, az ott érvényesülő szervezeti kultúra, értékrendszer, az iskola formális és informális működése is hatást gyakorol rájuk (Kozma, 1975; Serfőző, 2005).

4. Kutatási kérdés: Az egyes *intézmények szintjén lehet-e „egységes” pedagógusi viszonyulásmódról beszélni* a roma gyermekek oktatásával kapcsolatosan, hogy az iskolák szintjén *létezik-e tudatos szakmai együttműködés, illetve támogatás* a pedagógusközösség vagy az iskolavezetés részéről?

A roma tanulók integrációja, az inkluzív iskolai környezet megteremtése elvárásként jelenik meg a különböző oktatást szabályozó dokumentumokban (Tanügyi Törvény, stratégiák).

5. Kutatási kérdés: A pedagógusok hogyan viszonyulnak az *integráció* kérdéséhez, az egyes iskolaközösségek milyen lépéseket tesznek az inklúzió megvalósításának irányába?

5.2. A kutatás célcsoportja – mintavétel

A kutatás célcsoportját olyan általános iskolai pedagógusok képezik, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan iskolájában tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A Hargita Megyei Tanfelügyelőség évente begyűjti a megye iskoláitól a roma tanulók számára vonatkozó adatokat. A 2016/2017-es tanévben készült adatbázis alapján választottam ki az iskolákat. Egy városi és két községi iskola került be a mintába. A városi iskolában (A iskola) 37 százalékos, a községi iskolákban (B iskola) 55, illetve (C iskola) 33 százalékos volt a roma tanulók aránya. Az iskolák néhány jellemzője:

4. sz. táblázat: A kutatásba bevont iskolák jellemzői

	település-típus	a tanulók összlétszáma	a roma tanulók száma/aránya	tagintézmények száma	roma tanulók “tömörülése” iskolán belül
“A” iskola	város	419	157 37 %	6	egy tagiskola: alsó tagozat- csak roma tanulók központi iskola: felső tagozat – kb. 65-70 % a roma tanulók aránya többi tagiskolában elszórva néhány roma tanuló
“B” iskola	község	345	187 55 %	4	központi iskola felső tagozat- roma többségű osztályok alsó tagozat – 45 - 50 % roma tanuló
“C” iskola	község	490	160 33 %	9	egy tagóvoda – 88% roma egy tagiskola – alsó tagozat – kb. 50 % roma - felső tagozat – 100 % roma központi iskola – nincs roma többi tagiskolák – vegyes, nem roma többségű

Forrás: saját szerkesztés

A kiválasztott községi iskolák az alcsíki régióhoz¹⁵ tartoznak, ahol bár a népszámlálási adatok nem tükrözik, viszonylag nagyszámú roma él. 2009-ben Csata István – Kiss Tamás készítette el a Hargita megyei magyar, roma és román népesség regionálisan bontott előreszámítását, amelynek alapjául a 2002-es népszámlálási adatok mellett a romák számát „szakértői” besorolás szerint határozták meg, a helyi önkormányzatok adataira támaszkodva. Az alábbi táblázat tartalmazza az általuk összesített adatokat:

5.sz. táblázat: Alcsík – demográfiai alapadatok, 2002

Népesség, 2002						
Össznépesség	Magyarok		Románok		Romák	
	száma	aránya	száma	aránya	száma	aránya
25686	22879	89%	590	2%	2217	9%

Forrás: Csata, Kiss, 2010

A térségben kétfajta roma közösség él, a kizárólag magyar nyelven beszélő „házi cigányok”, illetve a magyar mellett cigányul is értő/beszélő „sátorosok”. Az említett 2002-es adatbázis alapján a romák legnagyobb arányban Csíkkozmás (25%), Kászonaltíz (11%), Tusnád (14%) és Csíkszentgyörgy (10%) községekben vannak jelen.

5.3. Módszerek

A kutatási probléma összetettsége arra készítetett, hogy félig strukturált interjúk keretében beszélgessek a pedagógusokkal, amely lehetőséget biztosított arra, hogy a számukra fontosabb kérdéseknél kifejthessék véleményüket, hogy a konkrét válaszok mögötti érzelmi összetevőkről is képet alkothassak. Az interjúbeszélgetéseket 2016 és 2020 között készítettem. Az attitűdök vizsgálata jelen esetben nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történik, hanem közvetve valósul meg, hiszen az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtethetünk. Amikor arról kérdezem az interjúalanyt, hogy milyen tanácsokkal látna el egy kezdő pedagógust, aki roma többségű osztályban fog tanítani, tulajdonképpen saját „szakmai hitvallására” kérdezek rá. A roma tanulók oktatásával és egyáltalán a romák helyzetével kapcsolatos vélekedések megfogalmazására „közéleti-hivatali narratíva a térségben még nem alakult ki” (Bíró-Sárosi,

¹⁵ Az alcsíki régióhoz tartoznak a Csíkszeredától délre fekvő községközpontok (Csíkkozmás, Csíkszentgyörgy, Csíkszentimre, Csíkszentkirály, Csíkszentlélek, Csíkszentmárton, Csíkszentsimon, Kászonaltíz, Tusnád) és a hozzájuk tartozó kisebb falvak

2017:139), a pedagógusok többsége számára érezhetően kihívást jelentett a véleményeket, mondandókat úgy megfogalmazni, hogy az megfeleljen az intézményes felelőssége tudatában nyilatkozó pedagógusi beszédmódnak, ugyanakkor tartalmazza a pedagógus saját véleményét, értékítéletét is.

Megkönnyítette és ugyanakkor megnehezítette számomra az interjúkészítést, hogy pedagógusaként „belülről” is ismerem a problémákat és a terepet. Ez nagyobb őszinteségre, közvetlenségre készítette az interjúalanyok többségét, könnyebben átléptünk a formális távolságtartáson, a „hivatalos beszédmódon”. Ugyanakkor tudatosan kellett figyelnem arra, hogy ne váljak „aktív beszélgetőtársá” és hogy mederben tartsam a beszélgetéseket. Az interjúzás mellett a „mindennapi” résztvevő megfigyelés, a különböző kapcsolódó iskolai dokumentumok és statisztikák tanulmányozása nyomán próbáltam átfogó képet alkotni a helyzetről.

Összesen 30 pedagógussal készítettem egy–másfél órás félig strukturált interjút. A pedagógusok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy minél több „kategória” legyen képviselve (településtípus, életkor és régiség, alsó tagozatos-felső tagozatos, vizsgatantárgyat tanító-készletárgyakat tanító, csak roma osztályban-vegyes osztályban tanító). A mintát néhány háttérváltozó mentén az alábbi táblázatokban mutatom be:

6. sz. táblázat: A célcsoport nemek szerinti megoszlása

Nemek szerinti megoszlás	Nő	Férfi
pedagógusok száma	25	5

7

7. sz. táblázat: Pedagógusok megoszlása a tanításban eltöltött idő szerint

Tanításban eltöltött idő:	kevesebb, mint 10 év	10 és 30 év között	több, mint 30 év
pedagógusok száma	10	17	3

8.

8. sz. táblázat: Pedagógusok száma az oktatás szintje szerint

Oktatási szint - tantárgy	Pedagógusok száma
alsó tagozat-tanító	10

fejlesztő pedagógus: alsó és felső tagozat	2
felső tagozat: tanár	vizsgatantárgyat tanító: 6
	nem vizsgatantárgyat tanító: 9
igazgató	3

9. sz. táblázat: pedagógusok az alkalmazás ideje szerint

Az alkalmazás ideje:	Pedagógusok száma
véglegesen alkalmazott (címzetes) ¹⁶	22
helyettesítő ¹⁷	8
más iskolában is tanít	12

10. sz. táblázat: Roma gyermekek aránya a pedagógus osztályában/osztályaiban

Roma gyermekek aránya a pedagógus osztályában/osztályaiban:	Pedagógusok száma
teljesen roma osztályban tanít	5
roma többségű osztályban/osztályokban tanít (a roma gyermekek aránya nagyobb, mint 50 százalék)	18
a roma gyermekek aránya 25 és 50 százalék között van	7

Ugyanakkor interjúkat készítettem a kiválasztott iskolák vezetőivel is, amelyek során információkat gyűjtöttem a roma gyermekek oktatásával kapcsolatos szervezeti jellegű intézkedésekről, azok tervezettségéről, hatékonyságáról.

Az interjúterv összeállításánál arra törekedtem, hogy a pedagógusok perspektívájából ismerjem meg a roma tanulók oktatásával kapcsolatos vélekedéseiket, mindennapi tapasztalataikat, siker- és kudarcélményeiket. Az első részben a pedagógusszerepből adódó viszonyulás vizsgálatára irányuló kérdéseket (szakmaiság, megújulás, szerepfelfogás,

¹⁶ Azok a pedagógusok, akik versenyvizsgával elfoglaltak egy végleges állást, akiknek nyugdíjazásig "biztosított" a helyük (ha csak meg nem szűnik az iskola vagy az osztály)

¹⁷ Azok a pedagógusok, akiknek nincsen végleges állása, évente-kétévente újra és újra versenyvizsgáznak, amíg sikerül elfoglalniuk egy végleges állást. Addig évente-kétévente más-más településeken, más-más iskolákban kénytelenek tanítani.

szerepkonfliktusok), a második részben a pedagógusok saját emberi viszonyulását, attitűdjét vizsgáló kérdéseket (elégedettségérzet, nézetek, vélekedések, sztereotípiák) fogalmaztam meg.

A pedagógusszerepből adódó viszonyulás vizsgálatára irányuló kérdések

a) Szakmaiság, tudatosság, megújulás, rugalmasság, szerepfelfogás

- Viszonyulás az új helyzet kihívásaihoz: új módszerek alkalmazása, rugalmasság az óraszervezés, az értékelés terén
- Romológiai képzéseken, tapasztalatszeréken való részvétel, önképzés
- Külső szakmai segítség, segítő szakemberek (pszichológus, fejlesztő pedagógus, logopédus, dada...) az iskolában?
- Felzárkóztató program működtetése? (formája, időtartama, tartalma, helyszíne...)? Plusz feladatok, speciális feladatok? (pl. ebédeltetés, utaztatás, felzárkóztatás stb.)

b) Szerepkonfliktus - Feloldási stratégiák

- Tantervi követelmények vagy a gyermekek fejlődési üteme? a választás indoklása
- Az iskolai szabályzat előírásainak betartása (nem-hivatalos megoldások)
- A tanulók teljesítményének értékelése (tantervi követelmények szintjéhez, az osztály szintjéhez vagy saját teljesítményéhez viszonyítva?)
- Továbbtanulók? Lemorzsolódók, iskolaelhagyók az osztályban- okok, megoldások

c) A pedagógus szerepe a roma gyermekek iskolai sikerességét illetően? – nézetek, vélekedések

- Szegregáció/integráció?

A pedagógusok saját emberi viszonyulását, attitűdjét vizsgáló kérdések - reflektivitás

a) Munkával való elégedettség, munkával való azonosulás, szervezet iránti elkötelezettség

- Hogyan éli meg, hogy roma gyermekeket tanít? Terheltség?
- Sikerélményeik, kudarcélmények – okai, feltételei?
- Elégedettség, énhatékonyság érzése?
- Elismerések (kik, milyen formában)?
- Viszonyulás az iskola alacsony presztízséhez? Pályaelhagyás, iskolaelhagyás szándéka?

b) Hiedelmek, meggyőződések, sztereotípiák

- A többségi társadalométól eltérő szokásoknak, viselkedésmódoknak, családi értékrendeknek az elfogadása?
- A közvetlen tapasztalatok hatására változott-e a véleménye a romákat illetően?
- A gyermekek iskoláztatásának hosszútávú hozadéka? Az iskola részéről „hozzáadott érték” a pedagógus véleménye szerint?

Viszonyulás a problémához a szervezet szintjén

- A problémák közös megbeszélése? Formális vagy informális keretek között? Támogatottság?
- Van-e kidolgozott stratégia, egységes eljárásrendszer (közös álláspont) a roma tanulók iskolai problémáinak kezelésére (esetleg az iskolai szabályzatba beépítve)?
- Tanácsok egy kezdő pedagógusnak

Megoldási javaslatok – Mit lehetne, kellene változtatni?

Az iskolavezetőkkel készített interjú legfontosabb aspektusai:

- Információk az iskola szerkezetéről, tagiskolákról, tanulók létszámáról, nemzetiségi megoszlásról
- Az iskolában, osztályokban a roma tanuló aránya? Kiket tekintenek romának, ki dönti el? Információk a roma gyermekek családi helyzetéről
- A roma gyermekek iskolai eredményei (tanulmányi és vizsgaeredmények, vizsgarészvételi arány, hiányzások, iskolaelhagyás, fegyelmi problémák)? Egyéb nehézségek?
- Véleménye szerint hogyan és milyen mértékben segíti a roma gyermekek tanulását az iskola? Támogató, felzárkóztató programok (esetleg projektek)? Az iskola felszereltsége? Szakképzett pedagógusellátottság?
- Az iskola fejlesztési terve, célkitűzések, stratégiák, amelyek a roma gyermekek iskolai sikerességét támogatják? Az iskolavezetés szerepe a roma tanulók eredményes oktatásával kapcsolatban? Közös gondolkodás, tervezés, tapasztalatcsere a munkatársak között, egységesen kidolgozott eljárásrendszer bizonyos problémák kezelésére?
- Miben látja a pedagógiai munka eredményességét a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában? Miben látja az iskolájukban dolgozó pedagógusok részéről a hozzáadott értéket? A pedagógusok felkészültsége, tanfolyamok, továbbképzések? A roma

gyermekhez való viszonyulásuk (az iskolavezető meglátása szerint)? Fluktuáció? A pedagógusközösség alaphangulata? Terheltség, elégedettség?

- Továbbtanulási statisztika?
- Milyen az iskola megítélése, népszerűsége a településen? Elvándorlás? Konfliktusok roma- nem roma tanulók között?
- Milyen problémákat lát (lát-e) a roma tanulók iskolai oktatásával kapcsolatban (oktatáspolitikai, iskolaszintű, pedagógusok...)?
- Mit változtatna (bármilyen területen: erőforrások, szabályozások, törvények...)?

Ugyanakkor a kutatási terület néhány sajátosságának bemutatásához (földrajzi elhelyezkedés, demográfiai jellemzők-etnikai összetétel), a helyi iskolahálózat rövid ismertetéséhez (különös tekintettel a roma gyermekek tömeges beiskolázásának folyamatára) különböző statisztikákat tanulmányoztam.

6. A kutatási eredmények feldolgozása

Kutatásom pedagógusi attitűdök vizsgálatára irányul. Olyan pedagógusok attitűdjét vizsgálom, akik olyan általános iskolai osztályokban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot.

Az első fejezetben tárgyalt, az attitűd fogalmának „érzelmi, akarati és intellektuális komponenseire” (Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009) alapozva a pedagógusok attitűdjének vizsgálatánál a többdimenziós megközelítést követve a következő témák köré csoportosítom a kutatási eredményeket:

1. a pedagógusok nézetei, felfogása, prekoncepciói, meggyőződései a roma tanulók oktatásával kapcsolatban
2. a pedagógusok szerepfelfogása: szerepkonfliktusok, szerepazonosulás vagy szerepeltávolítás
3. a pedagógusok elégedettségérzete, énhatékonyság érzése (szakmai kompetenciaérzet, autonómiaszükséglet, támogató közösség)

Az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók oktatásával kapcsolatos kutatások legtöbbször a tanulók iskolai eredményességének szemszögéből vizsgálják a problémát, és keresik azokat a tényezőket, amelyek hatással lehetnek a tanulók iskolai pályafutásának kedvező alakulására. Ebben a kontextusban a pedagógusok az egyik „legfontosabb” tényezőként jelennek meg, akik felé „elvárások” sokaságát fogalmazzák meg mind a szociológiai, mind a neveléstudományi kutatásokban. Dolgozatomban a pedagógusok szemszögéből próbálok rávilágítani a roma tanulók oktatásával kapcsolatos nézeteikre, tapasztalataikra, szerepértelmezésükre, feltárni elégedettségérzetüket, énhatékonyság érzésüket, amely közvetve meghatározza a pedagógusok osztálytermi attitűdjét, a roma tanulókhoz való viszonyulását.

6.1. A roma tanulókat oktató pedagógusok vélekedései, nézetei

A 4.1. fejezetben (Eltérő kulturális háttérű/roma tanulókat oktató pedagógusok vélekedései/nézetei) áttekintett kutatási eredmények egyértelműen bizonyítják az eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulókkal, az ők taníthatóságával kapcsolatos pedagógusi vélekedések, nézetek, hitrendszerek, meggyőződések megismerésének fontosságát. Kérdés, hogy ezek a „nem tudatos” (Kagan, 1992), „nem tudományosan igazolt tudáson, inkább érzelmeken alapuló” (Richardson, 1996), inkább “egyéni preferenciáknak tekinthető” (Turner és mtsai, 2009)

feltételezések és szubjektív tudások milyen tapasztalatok alapján, milyen társadalmi kontextusban születtek.

A székelyföldi térségben végzett, a magyar – roma együttélést vizsgáló korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a többségi (magyar) és kisebbségi (roma) percepciók igen különbözőek (Oláh, 1996; Biró - Bodó, 2002; Biró - Oláh, 2002; Biró, 2017). Ennek elsősorban társadalomtörténeti előzményei vannak, hiszen a roma - nem roma lakosság együttélését az 1989 előtti évtizedekben leginkább az „egy más mellett élés” modellje jellemezte (Oláh, 1996; Biró - Bodó, 2002; Biró - Oláh, 2002; Biró, 2017). Az erős térbeli szegregáció mellett erős társadalmi szegregáció is érvényesült, a két csoport között a funkcionális kapcsolódásokat (kisebb szolgáltatói jellegű munkák, adományozások) leszámítva gyakorlatilag alig volt átjárás. Életvitelüket egymásétól eltérő értékrendre alapozták, eltérő életfelfogás szerint alakították. A két társadalmi csoport között erős aszimmetria érvényesült, amely „nem csak a térhasználat, a magatartások szintjén érhető tetten, hanem mentális síkon is” (Biró, 2017:145). Bár 1989 után a korábban elkülönült világ egyre több ponton „egymásba csúszik”, a magyarok többsége a korábbi állapotok visszaállítását szeretné (Biró, 2017).

A roma gyermekeket oktató pedagógusok néhány kivételtől eltekintve a magyar etnikumhoz tartoznak, akiknek az oktatói munkát megelőzően vagy az oktatói munkától függetlenül is lehettek nézeteik, tapasztalataik, percepcióik a roma etnikummal kapcsolatban. Elképzelhető, hogy ezek az előzetes tapasztalatok nem minden esetben esnek egybe azokkal a személyes tapasztalatokkal, amelyeket a pedagógusok az oktatás folyamán szereznek. Lehetséges, hogy az előzetes tapasztalat, nézet negatív, és ezt az oktatási gyakorlat nem igazolja, vagy a fordított helyzet, hogy az oktatási tapasztalat megerősíti a korábban márt kialakult percepciókat, nézeteket. Kutatásom keretében nem foglalkoztam az előzetesen már kialakult percepciók, nézetek, személyes tapasztalatok feltérképezésével, bár a beszélgetések során a pedagógusok gyakran hivatkoztak ezekre. Arra voltam kíváncsi, hogy a beszélgetés pillanatában hogyan vélekednek a roma tanulók oktatásával kapcsolatosan, ezek milyen tapasztalatokon alapulnak, milyen viszonyulásokat eredményeznek. Az interjúk során néhány konkrét kérdés mentén is beszélgettem a pedagógusokkal meggyőződéseikről, hiedelmeikről, sztereotípiáikról, ugyanakkor az explicit megfogalmazásokon túl az impliciten megjelenő nézetekre, meggyőződésekre is próbáltam következtetni.

A kutatásba bevont pedagógusok elbeszélése alapján tulajdonképpen három csoportba soroltam a konkrét tapasztalatszerzési területeket: a családok lakóhelyén a családlátogatások alkalmával, a szülőkkel való találkozások alkalmával és a gyermekkel való mindennapi munka során szerzett tapasztalatszerzési lehetőségek.

a) a roma családok lakóhelyével kapcsolatos pedagógusi tapasztalatok

A vizsgálatba bevont pedagógusok közül körülbelül egyharmaduk állította, hogy járt azokon a telepeken, településszéli részeken, ahol a roma tanulók és családjaik többen élnek. Ez leginkább az alsó tagozatos pedagógusokra jellemző, illetve az intézményvezetőkre, akik általában egy helyi vezető közvetítésével kapnak „bebocsátást” a telepre. Ezek a látogatások mindannyiuk számára új és gyakran „megrázó” tapasztalatokat jelentettek. Legintenzívebb percepcióik a gyermekek rossz életkörülményeivel, a telepeken, „gödörkben”, „patakokban” uralkodó mérhetetlen szegénységgel kapcsolatosak.

„Elképzelhetetlen az a nyomor, amiben ők élnek. Egy kicsi szobában tízen-tizenketten, egymás hegyén-hátán. Asztalt nem is láttam a szobában, csak fekvőhelyeket. Sokan a ház előtt főztek. Ott szaladgáltak a csóró, mosdatlan gyermekek, kutyák. Nagy hangzavar, ugatás, gyermek sírás, kiabálás. Ha idegen érkezik a telepre, összesereglik a telep apraja-nagyja. Rögtön „igazolnia kell” az embernek magát, hogy kihez jött, miért jött, addig nem mehet beljebb. Több napig élénken bennem volt az a kép” (Q.10).

Ezek a hivatalosan „nem előírt” látogatások a pedagógusok részéről mindenképpen a másik kultúrájának mélyebb megismerésére való nyitottságot, közeledési szándékot jeleznek. Az a néhány pedagógus, aki „közelebb ment” és meg akarta ismerni a roma gyermekek otthoni körülményeit, életét, sokkal együttérzőbben, több empátiával beszélt ezeknek a gyermekeknek a helyzetéről. Azt is megfogalmazták, hogy a látogatások után „újraértelmezték” a gyermekek iránti elvárásaikat (otthoni tanulás, házi feladatok elkészítése, higiéniai szabályok betartása), és az is érződött, hogy a pluszfeladatokat (iskolai ebédeltetés, tisztálkodás, a tanszerek iskolai tárolása) nem annyira „pluszteherként”, inkább segítségnyújtásként élik meg.

„Sokszor elképzelem, hogy milyen lehet az, amikor egy cigány gyermek sose járt egy rendes, tisztességes házban, s mégis elvárjuk, hogy ő ezt tudja. Nem engedjük be az udvarunkra se, de én tanítom nekik a „Casa noastra-t” (A mi házunk, románul), a nappalit, a fürdőszobát, de ő sose

látott egy rendes fürdőszobát. És alkossuk a mondatokat, hogy „Nekünk van egy kétszintes házunk”, miközben ők nyolcan-tízen laknak egy pár négyzetméteren” (Q.2).

Az élménybeszámolókból az is kiderült, hogy a pedagógusoknak a látogatások előtt voltak preconcepcióik a roma családok életvezetéséről, helyzetükről. Szinte elvárásként jelent meg a „rendetlenség”, „a mocskosság”, az idegenek „nem szíves fogadtatása”, és meglepetést okozott, ha ennek az ellenkezőjét tapasztalták.

„Lejártam mindenkinek a házába. A gyermekeket megkérdeztem, hol alusztok, hol esztek, milyen játékaitok vannak. Olyan is volt, hogy kávéfőztek, amit meg is ittam. Közben meg is lepődtem, hogy egy-egy szekrényben milyen rend volt, a poharak szépen sorban álltak, az ágy leterítve. Pedig nem vártak, nem tudták előre, hogy megyek. Persze olyan is volt, aki állt az ajtóban, és nem engedett be” (Q.1).

A megkérdezett pedagógusok kb. kétharmada csak „hallomásból” ismeri a telepi körülményeket, és van, aki teljesen elzárkózik annak közelebbi megismerésétől. Mivel hivatalosan a családlátogatások nem kötelezőek, és a roma telepek, településszéli közösségek meglehetősen zárt közösségek, inkább azok vállalkoznak látogatásra, akik már kialakítottak egy szorosabb kapcsolatot a roma szülőkkel, és elnyerték a kellő bizalmat, hogy odamehessenek. A többiek a gyermekek beszámolóit, a médiában megjelent anyagok alapján alkotnak képet a roma gyermekek életkörülményeiről. Ez kép gyakran a saját elképzeléseket, „beleképzeléseket” tartalmazza, kevésbé a valóságot.

“Mert ami ott lehet náluk, sokszor ahogy elmondják, hát az nekünk elképzelhetetlen. Amikor tízen-tizenegyen egy szobában vannak s ott minden zajlik...” (Q.3).

A vegyes osztályokban tanító pedagógusok figyelme jobban megoszlik a roma és nem-roma gyermekek között, és általában kevesebb időt fordítanak a roma gyermekek helyzetének megismerésére. Ugyanakkor sokkal több időt kell szánniuk az osztálytermi roma - nem roma kapcsolatok, konfliktusok kezelésére. A beszélgetésekből érezhető, hogy ezekben az osztályokban erősebben érvényesülnek az iskolai szabályzatok, magasabbak az elvárások, a roma tanulókat tudattalanul is gyakrabban viszonyítják a nem roma tanulókhöz, amelynek következtében szembeötlőbbek a különbségek. Ezeket a különbségeket a pedagógusok egyértelműen hátrányként, a beilleszkedést nehezítő tényezőkként értelmezik, amelynek okát a

tanulók rossz szociális helyzetével, eltérő szocializációs hátterével magyarázzák. Mindezt gyakran úgy, hogy nem ismerik közlel az „ők” életvitelüket, szokásaikat, körülményeiket.

b) a szülőkkel való találkozások tapasztalatai

A pedagógusok tapasztalatszerzésének egy másik lehetősége a szülőkkel való találkozások. A pedagógusoknak más-más tapasztalataik vannak a roma szülőkkel kapcsolatosan, attól függően, hogy csak roma osztályokban tanítanak vagy vegyes osztályokban. A teljesen roma összetételű osztályokban a szülők általában egy vagy két telepről jönnek, általában hasonló körülmények között élnek, legtöbbször ismerik egymást. A pedagógusok elmondása szerint együtt bátrabban jönnek, bátrabban megnyilvánulnak. Ez a „tömeges” megjelenés nemcsak szülői értekezletek esetében jellemző, hanem akkor is, ha ügyintézés, kérés, ösztöndíjak felvétele miatt mennek az iskolába. A pedagógusok zöme ezt nem mindig veszi jó néven, különösen, ha követelkezésbe, hangos szóváltásba torkollik a beszélgetés.

„A fél telep egyszerre jön (felvenni az ösztöndíjat), aztán itt szivaraznak, hangoskodnak, szemetelnek. Ha probléma van, mindenki beleszól, megjegyzéseket tesz. Aztán itt kezdik rendezni egymással a tartozásaikat, veszekednek, cirkusznak. Volt, hogy kihívtuk a csendőrséget” (Q.10).

A pedagógusok egy jelentős hányada megkérdőjelezi a roma tanulók különböző támogatásokra való jogosultságát, a kapott pénzösszegek ésszerű és a gyermek érdekében történő felhasználását. Jellemző, hogy többségük a romákat a szociális jóléti rendszer méltatlan élvezőinek tekinti, akik “nem érdemlik meg azt a pénzt” és “nem a gyermekekre költik”.

A pedagógusok gyakran számoltak be a szülőkkel való kommunikáció nehézségeiről, az írástudatlanságból fakadó „értetlenkedésekről”. Az iskola szabályrendszerét képviselő pedagógusok nehezen tudják megértetni magukat a roma szülőkkel, hiszen számukra az iskola nyelve legtöbb esetben ismeretlen.

“Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. (...) Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12 - 15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segílyt” (Q.4).

A kommunikációs zavart és a kölcsönös bizalmatlanságot tükrözi az is, hogy a roma szülők gyakran a pedagógusok rosszindulatának tulajdonítják azt, ha az iskolai szabályok betartására kényszerítik a gyermeket vagy a felnőttet. Egyes pedagógusok, különösen a fiatalok és pályakezdők gyakran „lemondanak” a szülőkkel való kapcsolattartásról, nem látják annak hozadékát, hasznosságát. Inkább nehezítő tényezőnek tekintik.

A vegyes osztályokban tanító pedagógusoknak kevés lehetőségük van a roma szülőkkel találkozni, hiszen a *„magyarok közé ritkán jönnek a cigány szülők”* szülőértekezletre. A pedagógusok ezt legtöbbször a szülők érdektelenségének tulajdonítják, és tudják, hogy *„azokkal a szülőkkel csak az ösztöndíjosztáskor tudok beszélni”* (Q5). Egyfajta szkeptikusság érződik a viszonyulásukban, nem sokat beszélgetnek a roma szülőkkel, úgy érzik, érdemben nincs is mit beszélniük. A gyermek iskolai problémáiról, tanulási nehézségeiről *„nehéz beszélgetni az írástudatlan, iskolába nem járt szülőkkel”* (Q.5).

“Az a gond, hogy tudatlanok, mondhatni analfabéták. Van olyan, aki a szülői értekezleten nem tudta leírni a nevét, vagy nem ismerték az órát. Egy óra késéssel jöttek szülői értekezletre. Volt olyan is, hogy megkérdezték, hogy akkor a lányom hányadikos is. Akkor tudtam, hogy itt be is fejeztük a párbeszédet... Tovább a kislánnyal beszélgettem, mert neki több tudása volt. A szülőkre ilyen szempontból nem igazán lehet számítani” (Q.23).

Ez a fajta pedagógus-szülő kapcsolat nem partnerségen alapul, a pedagógusok szavaiból jól kiérezhető az alá-fölérendeltségi viszony. A pedagógusok általában oktatják, kioktatják a szülőket, elmondják, hogy mit hogyan kellene csinálniuk, milyen szabályokhoz, elvárásokhoz kellene igazodniuk. A legtöbbször az is elhangzik, hogy milyen „büntetés” következik, ha nem úgy csinálják: *„nem kapják meg az ösztöndíjat”, „a gyermeket nem tudjuk lezárni”, „a gyermek meg fog bukni”* stb. A szaktanárok legtöbb esetben, hacsak nem osztályfőnökök, nem is találkoznak a roma szülőkkel. Kivétel, ha személyesen a pedagógussal adódik problémája egy-egy roma szülőnek, és akkor általában veszekedés, hangos szóváltás kíséri a találkozást.

c) a gyermekekkel való munka során szerzett tapasztalatok

A megkérdezett pedagógusok többsége felelevenítette a beszélgetés során azokat a zömében negatív élményeket, érzéseket, amelyeket a roma gyermekek tanításának kezdetén átéltek. Legtöbbször „elveszettségéről”, „frusztrációról”, bizonytalanságról beszéltek, amikor azzal

szembesültek, hogy az eddigi módszerek nem működnek, hogy a gyermekek nem vagy alig értik a pedagógus szavait, hogy alapvető készségeik nincsenek kialakulva.

“Egyszerűen úgy hozta a sors, hogy becsöppentem ebbe az iskolába, egyből a mélyvízbe. Egy hónapig csak néztem ki a fejemből, s gondolkoztam, hogy én mit keresek itt. Nagyon nehéz volt. (...) Én olyan sokkhatás alatt voltam az elején, hogy érzelmileg egyszerűen lefagytam” (Q.2).

“Tanításban, szervezésben mindent változtatni kellett. Az a sok szép elmélet, amit tanultunk a tanítóképzőben, az jó és szép, de itt nem igazán tudtam alkalmazni. Szinte egy új pedagógiát az ember ki kell találjon, hogy megtalálja ezekhez a gyerekekhez a kulcsot. Semmilyen segítségem nem volt, magamra voltam. De azt gondolom, ezzel mindenki így van” (Q.4).

Az interjúbeszélgetésekből az is világossá vált, hogy a pedagógusok nem rendelkeztek előzetes tudással, ismeretekkel a roma tanulók oktatásával kapcsolatosan. Az adódó kihívásokkal ki-kiját saját felkészültsége, elköteleződése szerint, mondhatni ösztönösen próbált/próbál megküzdeni, mindenfajta tudatosság, tervszerűség nélkül.

“Amikor ide kerültem, egy olyan osztályba kerültem, ahol csak roma gyermekek voltak. Azt nagyon nehezen éltem meg, mert volt egy olyan dolog, hogy egy olyan faluból jöttem, ahol csak házi cigányok vannak. Voltak nekem osztálytársaim is, de nem ez a kategória. Amikor idekerültem, fiatal is voltam, volt közöttük 16 éves és 8 éves is együtt, nagyon sok fegyelmi gond volt. Rám borították az asztalt. Látták, hogy fiatal és tapasztalatlan vagyok és ezt kihasználták. Nem ismertem a szokásaikat, azzal jöttem, amit otthonról hoztam a cigányokról. Az év végére voltak kisebb sikerélményeim, de addig nagyon sok problémám volt. Azt mondtam, ha ezt így kell csinálnom, akkor ez nekem nem működik” (Q.20).

A pedagógusok, akik néhány kivételtől eltekintve a magyar csoporthoz tartoznak, saját szocializációs háttérük okán és mint az iskolai kultúra képviselői elvárják a roma gyermekektől, szülőktől a „többségi” kultúrához való igazodást. Számukra természetes, hogy „be kell szoktatni” a roma gyermekeket az iskolába, azaz rá kell őket vezetni, esetleg rájuk kell kényszeríteni azokat szabály- és elvárásrendszereket, amelyek érvényesek az iskolában. A legtöbb pedagógus nézete szerint minden eltérő viselkedés „szabályszegésnek” minősül, amelyet korrigálni kell. Az eltérő időkezelésből fakadó „pontatlanságot”, a romák életvitelére jellemző „rendszertelenséget”, a nem megfelelő higiéniaát kell pontossággá, renddé és rendszerességgé, tisztasággá változtatni.

„A rend teljesen hiányzik az életükből. Amikor bejönnek az iskolába, az első hetekben megpróbálunk náluk szabályokat, rendszerességet kialakítani, elmondjuk, hogy ez az osztály, ez a pad, hogy hogyan kell használni a WC-t, hogy egymás dolgait nem firkáljuk, nem gyűrjük össze, hogy van szemetes kosár, hogy órán bent vagyunk, szünetben kint. Ez folyamatos ottlétet jelent, szünetben is. Hogy mikor eszünk, hogy hogyan eszünk, hogyan mosunk kezet, szóval mindent aprólékosan magyarázni, mutatni, követni kell” (Q.2).

Mind az alsó, mind a felső tagozaton tanító pedagógusok számára elmondásuk szerint a legnagyobb kihívást a tantervi előírások betartása, teljesítése jelenti. Hivatalosan a központilag előírt tantervek, tananyagrészek mindenki számára kötelezőek, ezek alapján történnek második, negyedik, hatodik és nyolcadik osztály végén az országosan egységes felmérések. A jelenlegi teljesítményközpontú oktatási rendszerben a pedagógusok szakmai sikerességének fokmérője a tanulók minél eredményesebb szereplése a felméréseken. Aki ezt a „feladatát” nem vagy hiányosan teljesíti, könnyen megkapja a „gyenge pedagógus” címkéjét. A beszélgetések során jól kiérezhető volt a pedagógusok vívódása: tudják, hogy az adott körülmények között legtöbbször „lehetetlen küldetés” a roma gyermekek „felzárkóztatása” az elvárt szintekre, mégis teljesíteni szeretnék a „küldetésüket” és meg szeretnék felelni az elvárásoknak.

“Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint haladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. Az elején azt gondoltam, hogy például az előkészítő osztályban lesz időm mindenre, a beszoktatásra, de mikor megláttam, hogy már 31-ig a számokat meg kell tanítani, vagy jobb helyeken már betűket is tanítanak, akkor nagyon zavart, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, nincs ahogy” (Q.4).

Ennek tükrében, különösen a vegyes osztályokban tanító pedagógusok „plusz tehernek” érzik az osztályban levő roma tanulókat, akik nem értik vagy nehezen tudják követni a tanórai történéseket, akikkel „alig van idő differenciáltan foglalkozni”, „akiknek otthon senki nem segít a tanulásban”. A kutatásba bevont iskolákban az adott időszakban egyáltalán nem működtek after-school típusú programok, tehát otthoni, délutáni tanulás gyakorlatilag nem létezett. Bár nagyon sok tanulónak szüksége lett volna felzárkóztatásra, fejlesztésre, a pedagógusok a fejlesztő pedagógusok hiányát gyakran emlegették. Több beszélgetésben tapintható volt a pedagógusok tehetetlenségérzete, elkeseredettsége, magányosságérzete, ahogy megpróbálnak megküzdeni a kihívásokkal. A nem létező vagy elenyésző számú szakmai fórum és tapasztalatcsere, a

problémákat tematizáló beszélgetések és megfelelő stratégiák nélkül a pedagógusok közül többen is minden probléma forrásának a roma gyermekeket és az őket, „fejlődni nem akaró vagy nem képes” családjaikat tekintik.

“Velük ilyeneket, hogy feladatmegoldás vagy kicsit komolyabb dolgok, nem lehet. Éppen csak a “strictul necesar” (minimálisan szükséges). Körülbelül a tanterv szerint próbálok haladni, de az lehetetlen. Két - három mondatban felírom a táblára a vázlatot, mit tudom én miről van szó, valamennyire próbálok magyarázni, de falra hányt borsó. Nem is könnyű tantárgy, amit tanítok, nem olyan, mint a magyar, hogy például mesélnek” (Q.29).

A többnyire csak roma tanulókból álló osztályokban tanítók „könnyebb” helyzetben vannak, megpróbálnak a legtöbbször egyforma „hátrányokkal” érkező gyermekek ismereteihez, tudásszintjéhez igazodni, ami az első egy-két évben „óvodáztatást” jelent, majd kis lépésekben megpróbálják negyedik osztály végéig megtanítani nekik alapszinten az írást, olvasást, számolást. Ők azok, akik sikerélményekről is inkább beszámoltak, akik, ha alapszinten megtanítják írni, olvasni, számolni a tanulókat, akkor elégedettek, hiszen az csak nekik köszönhetően sikerült, mindenféle külső támogatás nélkül. Felső tagozaton, különösen a vizsgatantárgyakat tanító pedagógusok vannak „lehetetlen helyzetben”, hiszen nyolcadik osztály végére minden tanulót fel kellene készíteniük az országos felmérésre. Többen hangsúlyozták, hogy felső tagozaton a tanulók közötti tudásszint már olyan különbségeket mutat, hogy lehetetlen differenciálni és nyolcadik osztály végére egyszintre hozni őket. A „lemaradt” roma tanuló lemorzsolódnak, gyakran kimaradnak az iskolából. A pedagógusi narratívákban felfedezhetőek az áldozathibáztató viszonyulás kijelentései is, „ők” a hibásak, mert „nem akarnak tanulni” és a szüleik, akik nem támogatják a gyermekeket és „nem tartják fontosnak az iskolát”.

A pedagógusok zöme fegyelmelési nehézségekről számolt be, többen kifogásolták a „roma tanulók nem megfelelő viselkedését”. Nem neveket, konkrét eseteket említettek, hanem általánosan róluk, a „cigány gyermekekről” beszéltek. Majdnem mindenki elmondja, hogy hangosak, zajosak, csúnyán beszélnek, átkozódnak, agresszívek, verekedősek, pontatlanok, késnek, rendetlenek. A különbségek inkább a pedagógusok viszonyulásában mutatkoztak. Néhány pedagógus megértőbb volt és megpróbálta megmagyarázni a másféle viselkedés okait.

„Egy mentálhigiénés képzésen tanultam meg, hogy egy-egy nehéz helyzetben próbáljunk mindig a probléma mögé nézni. Ha a gyermek elmond vagy tesz valami olyat, próbálok a hátterét megérteni. Így könnyebb az elfogadás” (Q.1).

A többség az iskola szemszögéből egyértelműen „szabálytalan viselkedésre” úgy tekint, mint a roma gyermekek általános jellemzőjére. „Ők” „hangosabbak”, „mozgékonyabbak”, „türelmetlenebbek”, „agresszívek”. Volt olyan pedagógus is, aki meg volt győződve, hogy a gyermekek szándékosan szegik meg a szabályokat, hogy a pedagógusokat bosszanthassák. Ezek a nézetek mindenképpen arról árulkodnak, hogy a pedagógusok és a roma tanulók közötti viszony sok esetben nem a kölcsönös elfogadáson és megértésen alapszik.

A pedagógusok közül néhányan arról is beszámoltak, hogy a roma tanulókkal és szüleikkel való konkrét találkozások, tapasztalások nyomán bizonyos nézeteik, sztereotípiákon alapuló viszonyulásaik megváltoztak. A romák helyzetének alaposabb megismerése hozzájárult egy „árnyaltabb kép” kialakításához, több megértéssel, együttérzéssel viszonyulnak hozzájuk.

“Nyilván vannak most is fenntartásaim velük kapcsolatosan, de megismerve jobban őket, emberként kezelem őket is. Ez most rosszul hangzott, de most teljesen másképp látom őket. Bizonyos értelemben sajnálom is őket, mert nem az ő hibájuk, hogy ilyen helyzetben vannak. Mi lett volna, ha én is cigánynak születtem volna? Egy ilyen telepről valószínűleg én is el kellene menjek lopni, hogy túléljem, mert mit egyebet? Ha se iskolám, se lehetőségem nincs, hogy munkába járjak, mi mást tehettem volna?” (Q.3).

A pedagógusi tapasztalatok arról árulkodnak, hogy a pedagógusok számára a roma tanulók beiskolázása olyan új, kihívásokkal teli helyzeteket teremtett, amelyek kezelésére nem voltak/nincsenek felkészülve, amely folyamatosan megoldáskeresésre ösztönzik őket. A megfelelés, az igazodás nehézségei elevenen tartják az interpretációs késztetésüket, „felhalmozódott” mondanivalójukat spontán módon mesélték el.

Pedagógusi viszonyulásokat tükröző megfogalmazások (etnocentrikus, kultúrák kölcsönösségét valló)

Ha Bender-Szymanski, (2000) tipológiája (a kultúrák kölcsönösségét valló és etnocentrikus viselkedési minta) szerint vizsgáljuk meg a pedagógusi viszonyulásokat, elmondhatjuk, hogy a pedagógusok többsége etnocentrikus megfogalmazásokat használ. Ez egyrészt a konkrét tapasztalatokhoz kötődő explicit és implicit megfogalmazások szintjén jelenik meg, másrészt azokban az általánosító megfogalmazásokban ragadható meg, amelyek a romákra, mint népcsoportra vonatkoznak.

a) Az **explicit** megfogalmazásokban legtöbbször azokat a viselkedésbeli, életvitelbeli különbségeket, eltéréseket említik a pedagógusok, amelyek az iskola, a pedagógus szemszögéből „elfogadhatatlanok”, megváltoztatandóak. Ezek „okait” elsősorban a nem megfelelő családi szocializációs folyamatban, a szülők iskolázatlanságában, a rossz szociális helyzet miatt kialakuló nem megfelelő körülményekben látják.

Ezek szerint az explicit megfogalmazások szerint a roma tanulók:

- „nem ismerik az órát”, „késnek”, „pontatlanok, mert sem ők, sem a szüleik nem ismerik az órát”
- „rendetlenek”, „tanszereiket szétszórják” „a tanszersegélybe kapott füzeteket eltüzelik”,
- „rendszeretlen életet élnek”, „nincsen napirendjük”, „későn fekszenek, délig alusznak”, „össze-vissza hiányozgatnak” „állandóan költözködnek”

“Könyveik nem nagyon vannak, füzetek vannak valamennyire, de az is borzasztó rendetlen. Összeírja a történelmet, a fizikát, egy olyan káosz uralkodik a füzetben. Van akinél meg lehetett oldani, hogy a füzet elejére írja a fizikát, közepétől hátra a kémiát” (Q. 29)

- „hangosak, zajosak”, „megszokták, hogy otthon sokan vannak, és egymást túl kell kiabálniuk”, „hangosan füttyögtetnek”, „ricsajt csapnak”

“Az a piaci hangulat, amit hoznak otthonról... Ezt a hangoskodást, ezt nem bírom, nagyon nem” (Q3).

- „fegyelmezetlenek, mert otthon nem fegyelmezik őket”, „azt csinálnak, amit akarnak”, „a magavisleti jegy őket nem érdekli”, „a büntetéseket nem veszik komolyan”, “bátran visszaszólnak a tanárnak”, “háborognak, nagyon érzékenyek”, “sok gond van a viselkedéssel”

“... ha általánosan nézem az én óráimat és az elmúlt két évet, akkor az első félévben bátran mondhatom, hogy az órák nagy része fegyelmi problémákkal telt el. ...az első tanítási év arról szólt, hogy a diákok tesztelték az idegrendszeremet, a következetességemet, a tartásomat” (Q. 9)

„agresszívek”, „verekedősek”, „csak a bűnyő old meg mindent”, „hamar túlreagálnak dolgokat, kiabálnak”

“Engem az zavar, hogy agresszíven oldják meg a dolgaikat, nincsen bennük egy olyan, hogy most megbeszéljük, hogy ezt miért csináltuk. Hanem ütünk, csapunk, satöbbi” (Q29).

- „nem akarnak tanulni, továbbtanulni”, „motiválatlanok”, „türelmetlenek”, „nehezen tudnak koncentrálni”, „nem bírják a kitartó munkát”, „iskolaéretlenek”, „tanulási zavarosak”, „alapvető fogalmakat nem ismernek” „alapvető készségeik hiányoznak” „a nehezebb, az elméletibb anyagokat nem lehet nekik megtanítani”, „sokszor nem értjük egymást”

„Továbbtanulásról az ők esetükben nem lehet beszélni, egy-két gyermek volt, aki elment S.-re szakiskolába, de nem tudták megszokni, és kimaradtak. Ők jobb családból voltak, de a szabályrendszert nem tudták megszokni. Még nem volt arra példa, hogy valaki elvégezze a szakiskolát. Őket a saját komfortzónájukból kimozdítani nagyon nehéz” (Q29).

- „nem tisztelik a pedagógust”, „nem tudják, hogy mi a tisztelet, otthon nem tanították meg nekik”, „kacagnak, visszafeleselnek”,

“A magaviselet, ilyet ők nem ismernek. Nekik ez a természetes” (Q29).

- “nehezen fogadnak el másokat”, “vannak családharok, kasztosodások”, “a saját fajtájának se fogja meg a kezét”

“Ha többen egy osztályban együtt vannak (a roma tanulók), akkor vagy elnyomják a "kisebbséget", vagy a kirívó viselkedésükkel kiutáltatják magukat (Q5).

b) Az interjúbeszélgetések során nagyon sok az **általánosító megfogalmazás**, ami arra enged következtetni, hogy a pedagógusok számára a roma gyermekek nagyon gyakran egy etnikai csoport megjelenítői, akik az iskolában nem mint individuum, mint saját személyiség vannak jelen, hanem mint egy etnikai csoportnak a tagjai. A pedagógusok megfogalmazásaiban „ők”, „a cigányok” a többségtől eltérően viselkednek, teljesen más értékrendet követnek, eltérő az életvitelük. Ezek a megfogalmazások általában negatív töltetűek, gyakran áldozathibáztatóak, és minden romára vonatkoznak. Gyakran olyan minőségeket tulajdonítanak a romáknak, amelyekhez hiányoznak a konkrét ismereteik, tapasztalataik.

- „a romák nem terveznek, máról holnapra élnek”, „nem osztják be a pénzüket”, „nem becsülik meg, amit kapnak”, „a gyermekpénzt nem a gyermekre költik”, „a pillanatnak élnek”

“Genetikailag is kódolva vannak, nincsen fogékonyságuk a tervezésre, szerintem. Egyik napról a másikra élnek. Élni viszont tudnak, egy szünetben annyira fel tudják dobni a napjukat, egy zene hatására számukra megszűnik a világ, csak a pillanat számít, az úgy jó nekik, de utána... Most eszek, de utána nem számít, hogy holnap fogok-e tudni enni. Most a lényeg az, hogy ettem egy jót, és kész” (Q.23).

„Szerintem ez az életforma a kultúrájukból fakad. Én azt gondolom, hogyha nagyobb lenne a lehetőségük, ugyanúgy kevés lenne nekik. Nem az van, hogy megbecsülöm, amim van, hanem mindent felhasználok arra, hogy jól érezzem magamat. Ha öt lejem van, akkor öt miccset eszem, ha több pénzem van, ugyanúgy bulizok, és több mindent veszek. Ez a kultúrájukban benne van, hogy bulizzunk és úgy viselkedünk, ahogy” (Q.23).

- „nem bírják a kötött, kitartó munkát”, „nem bírják a rendszeres munkát”, „nem dolgoznak, inkább megelégednek a segélyekkel”

“Ezeknél a családoknál a túlélésnek az eszközei a gyermekek, mert ők ebből (a gyermekpénzből) élnek. A gyermekvállalást nem a fajfenntartás, hanem az önfenntartás motiválja, s ez meglátszik a gyermekeken” (Q. 13).

- „zajosak, hangosak”, „követelőzőek”, „a jogaikat hangoztatják”

“Ők (roma tanulók) már otthonról rosszul vannak indítva, folyton mondják, hogy miért nem adnak ezt vagy azt. Hazaviszik a segélyben kapott tanszereket, egy pár hét múlva a füzet eltűnik. Eltűzelték.” (Q.20).

- „igénytelenek”, „rendetlenek”, „nem tisztálkodnak”

“Hiába mondjuk, hogy a cigányok nem tetvesek, de az, nem rühösek, de az, hogy nem bűdösek, de az. És ezt mind behozzák az iskolába is” (Q.4).

- a szülők „analfabéták”, „a gyermekeiket nem akarják taníttatni”, „náluk a tanulásnak, az iskolának nincs értéke”

“Másik gond az, hogy a család, ahonnan jött, nem értik azt, hogy tanuljon. Tehát a szülő nem tudja segíteni semmiben a gyereket” (Q.3).

- „lopnak”, „rosszindulatúak”, „hazudnak”

“Legnehezebben a lopást tudom elfogadni, bár az iskolában ritkán fordul elő. De elmondják, hogy a szülők, volt tanítványok miket csinálnak” (Q.2).

“Van bennük sok rosszindulat, mert azért kijön belőlük, s ha nem vigyázol, visszaélnék a jószággal. Ez a szülőkhöz is megvan, s nyilván a gyermekekben is. S képes a szemedbe hazudni, ha az számára előnyt jelent. Ezt nyilván otthonról hozzák, ez kell a túléléshez” (Q.3).

- „nehezen fogadnak el másokat”, „magyarok közé ritkán jönnek szülőértekezletre”

“Nehezen fogadnak el mást, még a maguk fajtájából is a mást. Például a település különböző részeiről jövők megkülönböztetik egymást, nehezen fogadják el egymást. Már a gyermekek is átveszik az ellenszenvet a felnőttektől” (Q.13).

Ezek az általánosító megfogalmazások a pedagógusi tevékenység sikertelenségének képét vetítik előre. Az iskola és a pedagógus szemszögéből rengeteg „szocializációs hátránnyal”, „hiányossággal”, „negatív tulajdonsággal” rendelkező roma tanuló oktatása-nevelése olyan kihívás, amelynek sikertelensége szinte „törvényszerű”, mondhatni igazolt.

Nagyon sokszor az interjúbeszélgetések során a pedagógusok nem fogalmazták meg konkrétan nézeteiket, véleményüket a roma tanulókról vagy szüleikről, csak a szövegösszefüggések alapján, **implicit** módon jutnak kifejezésre a viszonyulások. Ezek többnyire összhangban vannak az expliciten megfogalmazott nézetekkel. Mind az explicit, mind az általánosító megfogalmazásokban jól kitapintható a pedagógusok többségének részéről a „másik kultúra” alábecsülése, a saját kultúrához való igazodás elvárása. A vélemények, nézetek gyakran egyfajta lemondást is sugallanak, *„ezekkel nehéz bármit is kezdeni”*, az iskolába is csak azért jönnek, *„hogyan megkapják a tízórait és a segélyeket”*.

A beszélgetésekben kevés kölcsönösséget valló megfogalmazással találkozhatunk, azok is inkább normatív jellegűek. Az „én toleráns vagyok” az „én elfogadom őket” típusú mondatok inkább mintha célkitűzések lennének, amelyek általában a „de” szócskával folytatódnak és azokat az „objektív” tényezőket említik, amelyek nehezítik ennek elérését, megvalósulását. Ilyen tényező lehet például a környezet, a település vagy településvezető, egy-egy kolléga vagy a nem roma szülők negatív viszonyulása a romákhoz, akik esetleg „megbélyegzik” a másképp gondolkodókat. Vagy elfogadja őket úgy „általában”, de kifogásolja a „viselkedésüket”, az életvietelük bizonyos aspektusait, bizonyos szokásaikat.

„Én nagyon toleráns vagyok, nekem cigány, magyar egyforma. De ez a faluban probléma, aki egyformán kezeli a cigány gyermekeket a magyarokkal, az már cigánypárti” (Q.14).

A pedagógusokkal készült beszélgetések egyértelműen alátámasztják a térségben készült, a roma-magyar együttélés vizsgálatára irányuló kutatási eredmények megállapításait: a két közösség, roma és nem-roma, két egymástól elkülönülő, párhuzamos világban él, amelyben nagyon kevés vagy egyáltalán nincs átjárás. Az iskola az egyik olyan kapcsolódási pont lehetne, amely lehetővé teszi (tenné) a roma és nem-roma világok találkozását, egymás közelebbi megismerését, a két csoport közötti óriási társadalmi távolság csökkentését. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az adott körülmények között az iskola nem vagy nagyon kismértékben tudja betölteni ezt a szerepét. A többségében etnocentrikus megfogalmazások, a percepciók tartalma mind arra utal, hogy a pedagógusok interpretációiban a „mi” magyarok és az „ők”, romák továbbra is két külön, egymástól minden tekintetben eltérő kategóriaként léteznek. Ezt a társadalmi távolságot továbbra is fenntartó viszonyulást a társadalomtörténeti hagyományok mellett a személyes tapasztalatok is tovább táplálják. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a pedagógusok többsége számára nem tudatos az etnocentrikus viszonyulásuk a romákhoz, kevesen tartják magukat előítéletesnek. A roma tanulókkal és a romákkal kapcsolatos sztereotípiák, tévhitek részét képezik a helyi kulturális tudásnak (Bíró – Oláh, 2002, Bíró – Bodó, 2002), ezek tudatosításához folyamatos önelemzésre, a tapasztalatok reflexiójára lenne szükség.

A pedagógusokkal készült interjúk alapján megállapítható, hogy a pedagógusok roma gyermekekkel való „találkozása” nem zökkenőmentes, hogy mindkét fél számára gyakorlatilag ismeretlen volt/ismeretlen a „másik” világa. A pedagógusok közül nagyon keveseknek voltak előzetes tapasztalataik, és azok általában nem a telepeken élő romákhoz kapcsolódtak. Az új helyzet nagyon sok kihívást hozott, amelyre az iskola és a pedagógusok nem voltak/nincsenek felkészülve. A pedagógusok számára ismeretlenek a roma családok többségi társadalomtól eltérő szokásai, viselkedésmódja, értékrendje. Számukra a hatékony oktatási-nevelési tevékenység megszervezése mellett komoly kihívást jelent a roma családok életvitelének, értékrendszerének megismerése, elfogadása, a saját szociokulturális hátterük prekonceptióival való megküzdés, a többségi társadalom előítéleteiből fakadó iskolai, osztálytermi konfliktusok kezelése is. Ezeknek a „pluszfeladatoknak” a megoldása (vagy meg nem oldása) jelentősen befolyásolja az oktatási-nevelési tevékenységük sikerességét.

6.2. Pedagógusok szerepfelfogása, szerepkonfliktusai

Nagyon sok kutatás rávilágított (Rios, 1996; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Liskó, 2002) a roma többségű vagy roma osztályokban tanító pedagógusok kiterjesztett szerepelvárásaira, a saját és a tanulók eltérő kultúrájának összeegyeztetésének nehézségeire, a hatékony kommunikáció kiépítésének fontosságára (Rios, 1996; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Liskó, 2002).

Kutatásom egyik dimenziója a pedagógusok szerepfelfogásának vizsgálatára irányul, illetve arra is kíváncsi voltam, hogy megítélésük szerint saját pedagógusi munkájukkal milyen hozzáadott értéket teremtenek ebben a folyamatban, hogy milyen pedagógusi kvalitásokat tartanak fontosnak.

A megkérdezett pedagógusok abban mind egyetértettek, hogy a pedagógusnak meghatározó szerepe van a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. Az, hogy miben rejlik és milyen mértékű ez a befolyásoló szerep, abban megoszlanak a vélemények. Néhányan a *pedagógus személyiségét* tekintették meghatározónak, a megértés, az elfogadás, a türelem, a segítőkészség szerepét hangsúlyozták, mint fontos feltételét a közös tanórai munkának, a tanulók sikeres iskolai beilleszkedésének. A beszélgetésekben megjelent a nyitottság, a pozitív odafordulás fontossága, amely lehetővé teszi egyfajta “lelki kötődés” kialakítását a tanulókkal. Meglátásuk szerint ez a pedagógushoz való *kötődés* képezi az alapját annak, hogy a tanulók megszeressék az iskolát, hogy törekedjenek a szabályok betartására, hogy motiváltakká váljanak.

“Arra nagyon kell vigyázni, hogy legyen személyes kapcsolatod a gyermekekkel (...) Elsősorban a lelkükre kell hatni, mert ugye a “lélektől-lélekig” épített hidak tudnak kivirágozni. Ha ez nincs, akkor nem lesz eredmény” (Q.13).

“A pedagógus a legfontosabb. Nagyon számít, hogy milyen a pedagógus egyénisége. Hogy bizonyos helyzeteket hogyan reagál le az ember. (...) Lehet, hogy közben sokat kell beszélgetni vagy meccselni (küzdeni) velük, de majd úgy is megcsinálják, csak meg kell kapni a hangot, s türelemmel megvárni a dolgot. Tehát a bánásmód, az nagyon fontos, az egyén, a személyisége, a hozzáállás az egészhez” (Q.23).

„A pedagógus személye nagyon sokat számít. Van, amikor a testvérek közül az egyik mindig itt van az iskolában, feljön hóban-sárban, a másik pedig nagyon sokat hiányzik. Akkor ez valamit elmond... Sőt a gyermek elmondja azt is, hogy az anyja mondta, hogy maradjon otthon, de ő akkor is feljött az iskolába” (Q.3).

Többen a pedagógus és az iskola szerepét összemosva egy *“tisztá, meleg, ingergazdag környezet”* nyújtásában, az *“igazi gyermekkor”* megteremtésében látják a pedagógus elsődleges szerepét. Ismerve a roma gyermekek rossz életkörülményeit, az otthoni környezetük *“egészségkárosító hatásait”*, a pedagógusok vélekedése szerint az iskola, a fűtött, tiszta osztályterem egyfajta *“menedéket”* jelenthet a gyermekeknek, akikkel *“szépen beszélnek”*, akiknek *“enni adnak”*, akiket megtanítanak alapvető higiéniai szabályokra. Közös programokat, ünnepléseket, kirándulásokat szerveznek nekik, hogy *“jól érezzék magukat”*, hogy *“legyen nekik is gyermekkoruk”*. Tehát a pedagógus szerepe ezúttal a gyermekek egészséges fejlődéséhez szükséges megfelelő körülmények megteremtésében, a különböző fiziológiai szükségletek kielégítésében körvonalazódik, a gyakran hiányzó családi szerepek pótlásában jut kifejezésre.

“...egy nyugodtabb, szeretetteljesebb környezetben vannak, amíg itt vannak az iskolában, azonkívül érdekes dolgokat láthat, ingergazdag környezetben van, ami otthon hiányzik. Egész nap nem ordít mellette nem tudom hány felnőtt.” (Q.16).

„Látnak egyáltalán „fehérembert” közeledni hozzájuk, szeretettel s jó szóval. (...) Számukra az iskola egy hely, ahol menedéket kapnak, ahol meleg van, tisztaság van, hogy egyáltalán csend van. Mert ami ott lehet náluk néha, ahogy sokszor elmondják, hát borzasztó.(...)” (Q.3).

Alig páran hangsúlyozták a pedagógus *tudásátadó* szerepét. Ők többségében alsó tagozatos pedagógusok, akik az írás-olvasás, számolás megtanításában látták a pedagógus fontos szerepét. Szerintük ez olyan hozzáadott érték, amely leginkább befolyásolja a gyermekek későbbi boldogulását, és amely az írástudatlan szüleikhez viszonyítva jelentős előrelépést jelent.

“Ma már eljutottunk oda, hogy el tudnak dolgokat olvasni. Emlékszem az elején még senki nem olvasott a telepen, behozták a levelet, amit anyuka a börtönből írt, hogy olvassuk fel nekik.(...) Ezt most már nem kell. Vagy például a “magyar pénzhez” (Szülőföldön magyarul pályázat) a papírokat régebb mi töltöttük ki, most ezt is megoldják. Ez azt gondolom, nagyon fontos előrelépés” (Q.4).

A kutatásba bevont roma többségű osztályokban tanító pedagógusok többsége *a nevelést*, a gyermekek személyiségfejlesztését tekinti a pedagógus elsődleges feladatának, a tudásátadás, az ismeretközlés jóval kisebb hangsúllyal jelenik meg a beszélgetésekben. Ez némileg eltér azoktól a kutatási eredményektől, amelyek szerint a pedagógusok általában az iskola, a

pedagógus tudásátadó szerepét, az intellektuális képességek gazdagítást, a kultúra átadását tekintik elsődlegesnek (Szivák, 2002).

“Én sokkal fontosabbnak tartom a viselkedési, a nevelési részt, mint azt, hogy megtanítsam mi az időtartam, mi az erő. Fontosnak tartom megtanítani őket arra, hogy elfogadjam a másikat, a másiknak a viselkedését. Ő tisztelje az enyémet, én tiszteljem az övét, egymást fogadjuk el” (Q.29).

Ez arra enged következtetni, hogy a nagyon alacsony szocioökonómiai háttérrel rendelkező roma gyermekek beiskolázásának kezdeti szakaszában, a megfelelő “felkészültség”, anyagi és személyi erőforrások hiányában a pedagógusok egy jelentős része nehézkesen tudja ellátni az oktató, “tudásátadó” szerepét. Amíg a tanulók zömének alapvető fiziológiai szükségletei nincsenek kielégítve (éhesek, fáznak, betegek), amíg az iskolai együttélés szabályait nem ismerik, addig a tanulás, a szellemi fejlődés csak másodlagos.

Az elmesélt *siker- és kudarcélmények* a korábbi eredményeket támasztják alá. A kutatásba bevont pedagógusok többsége elmondása szerint a tanulók nevelésével foglalkozik többet, és többnyire az ezen a területen elért eredmények nyújtanak számukra sikerélményeket. Nagyon sokuknak sikerélményt jelent, ha a tanulók többé-kevésbé rendszeresen járnak iskolába, ha köszönnek, ha tisztelettudóan beszélnek a pedagógussal, ha nem késnek, ha törekednek bizonyos higiéniai szabályok betartására. A pedagógusok abban bíznak, hogy ezek a “sikerek” hasznosabbak lesznek a gyermekek későbbi életében, mint az a sok “fölösleges információ, amit úgy sem tudnak megtanulni”.

“Ha például elkerülnek nyolcadik osztály után és az úton találkozunk velük, többször rám köszönnek, hogy “Csókolom, tanár néni”, hát akkor azt mondom, hogy érdemes volt bejárni. Ez egy ilyen elismerés. Ha köszön, megkérdezi, hogy vagyok, ha úgy viselkedik, ahogy egy normális civilizált emberhez illik, mert azt mondtam nekik mindig, hogy nem az a lényeg, hogy ki mennyit tanult, mert jó, ha akarsz tovább haladni és kicsit több akarsz lenni, mint a többi, akkor kell tanulni, de ahhoz, hogy igazából ember légy, nem diploma kell, hanem úgy kell viselkedni, hogy a társadalom ne nézzen ki” (Q.29).

Sikerélményként említik néhányan a gyermekekkel és szülőkkel kialakított *jó kapcsolatot*, a gyermekek ragaszkodását a pedagógushoz, törekvésüket és igyekezetüket, hogy megtanuljanak írni-olvasni. Ezt többnyire az alsó tagozatos pedagógusok említették.

“A legnagyobb sikerélmény, hogy elfogadtak. Mindig mondják, hogy mi magát szeretjük. Azért szeretjük, mert leül közénk és mesét olvas. (...) Ezeket nagyon szeretik. Közél ülünk egymáshoz, megfogjuk a kezünket, behunyjuk a szemünket. Az emberi közelség, az érintés, ez nekik nagyon sokat számít, a szeretet és az elfogadás a megoldás” (Q.20).

A kudarcélmények nagyon gyakran a tanuláshoz, tanításhoz kapcsolódnak. Majdnem mindenki a saját “kínlódásáról” mesélt, sorjázva azokat a nehézségeket, amelyekkel napirenden szembesülnek: a tanulók nem értik a magyarázatokat, utasításokat, otthon nem tanulnak, nem írnak házi feladatot, ezért nem tudnak haladni az “anyaggal”, érdektelenek, motiválatlanok, sok a fegyelmi probléma, nem eredményes a differenciálás, nincs idő felzárkóztatásra. Vannak néhányan, akik saját szakmai kompetenciájukat is megkérdőjelezzik, a többség azonban a gyermekek életkörülményeinek, szocializációs hátterének, a szülők nem megfelelő hozzáállásának számlájára írja a kudarccokat. Az iskola, a pedagógusok, az oktatási rendszer hiányosságairól kevesebb szó esik, amely arra enged következtetni, hogy a pedagógusok a változás, változtatás szükségességét nem annyira a rendszer és az iskola szintjén érzékelik, inkább a roma családok helyzetét, az ők iskolához való viszonyulásukat tekintik a nehézségek, problémák okának.

“A kudarc, főleg az előző generációnál, a fegyelem problémája volt. Azokkal nem tudtam mit kezdeni, nem tudtam őket kezelni. Azok olyan fegyelmezetlenek voltak, csúfoltak bennünket, folyamatosan beszóltak, sehogy sem találtuk a módját, hogy hogyan kezeljük. Sokszor mentem úgy haza, hogy nem szeretek már odamenni” (Q.20).

Szerepkonfliktusok

Az interjúbeszélgetések során ugyanakkor az is érzékelhető volt, hogy a pedagógusok bár sikerélményként élik meg a roma gyermekek nevelésében elért eredményeket, ugyanakkor tudatában vannak annak is, hogy nekik az oktatás, a tudásátadás feladatát is teljesíteniük kellene. Ennek nehézsége, olykor “lehetetlensége” frusztrációk, szerepkonfliktusok sokaságát idézi elő a pedagógusokban.

a. Tantervi előírások

Az interjúbeszélgetések alapján az egyik “leggyötrőbb” szerepkonfliktus a tantervi előírások teljesítésének kényszere és a tanulók egyéni tempójához, tudásszintjéhez való igazodás

szükségessége között feszül. Az oktatási rendszer diktálta teljesítményelvárás és a “korlátozott” lehetőségek, a roma tanulók hátrányból indulása, a rendszeres tanuláshoz szükséges körülmények hiánya miatti növekvő lemaradás láthatóan frusztrálja a pedagógusokat. Tehetetlenségérzetük annál erősebb, minél kisebbnek érzik befolyásoló hatásukat bizonyos strukturális tényezőkre. Hivatalosan a tantervi előírások mindenki számára kötelezőek, azok radikális átalakítása, bizonyos tartalmi részek kicserélése, kihagyása, bizonyos kompetenciák kialakításának késlekedése azt jelenti, hogy a tanulók nem fognak jól teljesíteni a különböző felméréseken, nem felelnek meg a teljesítményleírásoknak. Különösen a kezdő pedagógusok még nem rendelkeznek azzal a tapasztalattal és önbizalommal, amely bátorságot adna nekik a tanterv átalakítására, átdolgozására. Az egyre növekvő lemaradások és az egyre zsúfoltabb tananyagrészek miatt mind távolabb kerül egymástól az elvárás és a lehetőség. Az előírt szerepelvárásoknak való megfelelés “sikertelenségét” a pedagógusok nehezen élik meg, vívódásuk, megoldáskeresésük jól kitapintható az interjúkban.

“Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint haladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. Az elején azt gondoltam hogy például az előkészítő osztályban lesz időm mindenre, a beszoktatásra, de mikor megláttam, hogy már 31-ig a számokat meg kell tanítani, vagy jobb helyeken már betűket is tanítanak, akkor nagyon zavart, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, mert nincs ahogy” (Q.4).

“Mindig van bennem egy frusztráció, főleg amikor más tanítókkal elmegyünk beszélgetni, s az egyik mondja, hogy mi már itt vagyunk, a másik hogy ott vagyunk, hogy több munkafüzetet már túl vagyunk, s akkor felteszem néha magamnak a kérdést, hogy akkor tulajdonképpen én mit is csinállok? Kétszer úgy le vagyok fáradva, mint ők, de nekik hiába magyaráznám el, hogy mitől vagyok fáradt. Aki nincs benne, nem tudja megérteni. És hát a pedagógus értékelésénél is azt nézik, hogy hány olimpiászra küldtem őket” (Q.3).

“Másik dolog, hogy ott van az a teher, az elvárások, például a tesztek. Hogy teszteljem, amikor egy év alatt az ábécét sem tudom befejezni velük, ha fejezre állok, akkor se. Jó esetben a második osztály végére a jobbakkal megtanuljuk az ábécét. Van egy olyan jelenség ezeknél a gyermekeknél, még az ügyesebbeknél is, hogy egy ideig fejleszthetők, utána mintha megállna a fejlődésben. S van olyan is, hogy visszaesik. S akkor újra kell előlről kezdeni. Nem tudom ezt

mivel magyarázni. Bármilyen tanulási zavar esetén a szülő kellene szakemberhez vigye, összeállítsa a doszárt, de ő nem viszi, nekik erre nincs pénzük (Q.4).

b. Rendszabályzatok

Az erősen központosított oktatási rendszer nemcsak a tantervi előírások, hanem a különböző rendszabályzatok terén is kevés mozgásteret enged az iskoláknak, pedagógusoknak. Bár az országos iskolai rendszabályzat alapján az iskolák megalkothatják saját rendszabályzatukat, az alapvető előírások többnyire kötelezőek. A szabályzat szerint tíz igazolatlan hiányzás után egy jeggyel lehúzzák a tanuló magavisletei jegyét. Ez azt jelenti, hogy ha egy tanuló két nap nem jelenik meg az iskolában, és nem tudja igazolni hiányzását, magaviseleti jegye már 9-es. Tulajdonképpen egy hét hiányzás után már hatos lehet a magaviselete, amely a szabályzat értelmében osztályismétlést jelent. Azt is előírja a szabályzat, hogy a hiányzásokat igazolások alapján lehet igazolni. Ennek az előírásnak a szigorú betartása gyakorlatilag a roma tanulók tömeges osztályismétléséhez vezetne. Az írástudatlan szülők, akiknek gyakran nincs családorvosuk se, nehezen tudják “előírászerűen” igazolni a hiányzásokat. A pedagógusok ebben a “szerepkonfliktusos” helyzetben őrlődnek: ragaszkodnak a szabályzat előírásaihoz, hiszen annak betartása “kötelessége” a pedagógusnak, vagy olyan informális megoldásokat találnak, amelyek a gyermekek érdekeit szolgálják.

“Az a helyzet, hogy a rendszabályzatban az általános iskolai törvények szerint 10 igazolatlanra már egy jegyet le kellene vonni a magaviseletből. Ha ezt betartanánk, akkor az 5 - 8 osztályban a magaviseleti átlag az négyes alatt lenne. A helyi iskolai rendszabályzat még megengedett tized pluszba, de ez sem teljesíthető. Ha ezt is nagyon komolyan vennénk, akkor közepes és annál gyengébb magaviseleti jegyek születnének, és sokan évet kellene ismétljenek. Tehát ezt így egyáltalán nem lehet alkalmazni” (Q.16).

“Nagyon nehéz úgy csinálni, hogy a kecske is jól lakjon, és a káposzta is megmaradjon. Próbáljuk ránevelni őket, hogy ok nélkül ne hiányozzanak, vagy szóljanak, ha valami miatt nem tudnak jönni. Van, aki igazolást is hoz, néha olyat is, amit ő írt magának, mert az anyja nem tud írni. Van, aki egy hét után telefonál, hogy beteg volt a gyermek, és nem tudott jönni. Nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor mondanak igazat. A magaviseleti jegy mellett ott van a segély elvesztése is, ha hiányoznak, azt is elveszítik. Szóval nehéz ügy” (Q.10).

c. Értékelés

A pedagógusok beszámolóí alapján a szerepkonfliktus érzése a tanulók értékelése során is gyakori. Az értékelés a nem roma tanulók esetében is több dilemmát okoz a pedagógusoknak. Alapkérdés, hogy tulajdonképpen mit értékel az értékelés? A tartós tudást vagy a jelenlegi szintjét a tudásnak? Az ismeretek a fontosabbak vagy a készségek? Csak a tudást értékelje vagy a személyiséget is (szorgalom, magaviselet)? A végső tudást vagy a befektetett energiát vegye figyelembe? Több kutatási is rámutatott, hogy (Eccles J. S. 2004; Czike, 2001), hogy az értékelésnek tulajdonképpen nem a végső teljesítményre, hanem a tanulási folyamatra kellene vonatkoznia. Különösen érvényes ez az eltérő kulturális, szociális háttérű tanulók esetében. Ha a pedagógus nem veszi figyelembe azoknak a tanulóknak az erőfeszítéseit, akik ugyan megpróbálják teljesíteni feladataikat, de különböző okokból (pl. egyéni sajátosságok, támogatás hiánya stb.) nem nyújtanak kielégítő teljesítményt, ez nagymértékben csökkenti a tanulók motivációját.

A differenciált bánásmód része az is, hogy a gyermekek értékelésekor előtérbe kerülnek más, a nevelés szempontjából fontos értékek is, nem csak a tantárgyi tudás (Czike, 2001). Az is kérdés, hogy az értékelési folyamatban a pedagógus mint segítő, támogató van-e jelen, aki felelősséget vállal a tanuló eredményeiért, és közösen küzdenek a jobb teljesítményért, vagy inkább egyszerűen számonkér és ellenőriz, az eredménytelenségért pedig a tanulót és szüleit teszi felelőssé.

A kutatásba bevont pedagógusok viszonyulása az értékeléshez változó képet mutatott. Az elemi osztályokban az osztályozás nagyon kis jelentőséggel bír, inkább a dicséret, piros pontok, jutalmak szerepét hangsúlyozták. A gyermekek tudását általában a gyermek korábbi teljesítményéhez viszonyítják, a befektetett munkát, az igyekezetet, a szorgalmat dicsérettel, kisebb jutalmakkal értékelik. Inkább a segítő, támogató viszonyulás volt jellemző, arra törekednek, hogy a gyermekek motiváltak legyenek és alapkészségeik kialakuljanak. Mivel a szülők zöme írástudatlan, számukra az érdemjegyek nem relevánsak, ezért nagyon sok pedagógus csak formálisan használja az ellenőrzőt és az osztálynaplót. Ez azt jelenti, hogy a standard teljesítményleírásokhoz visznyítva általában “Jó” és “Elégséges” minősítéseket kapnak a tanulók, amelyekről nekik legtöbbször nincs is tudomásuk.

“Most mondjam, hogy nincs is ellenőrzőnk. Annak, amit abba írnék számukra nincs információ értéke. Semmi értelme sincs, fölösleges. Persze mind a tanításban, mind az értékelésben differenciálok. Mert mit tegeyek, ha nem azt, hogy önmagához viszonyítom a gyermeket, nem az országos előírásokhoz” (Q.3).

A pedagógusok egyöntetűen azt vallják, hogy az elemi osztályokban szükségtelen az osztályozás, hiszen “többet árt, mint amennyit használ”. Különösen ezekben a roma osztályokban, ahol az első években a hátrányok ledolgozása, alapkészségek kialakítása a cél, nem látják értelmét a rangsorolásnak, amely gyorsan kedvét szegné a tanulóknak. A vegyes osztályokban a “főtantárgyaknál” (anyanyelv, román nyelv, matematika, angol nyelv) általában az “elégséges” minősítés jelenik meg, a készségtárgyaknál (zene, rajz, testnevelés) jobb minősítések is megjelennek. Főleg a kisebb gyermekek nehezen tudják értelmezni a minősítéseket, *“annak örülnek, ha írtak nekik valamit az ellenőrzőjükbe”*.

A tanárok elmondása szerint a felső tagozaton az érdemjegyek megjelenése okoz némi zavart a gyermekek fejében, főleg, akik először szembesülnek az értékelés “ellenőrző” funkciójával. A pedagógusok próbálják értékelni “azt a keveset”, amit tudnak a tanulók, és ha valakiben látják a “törekvést és jóindulatot”, akkor azt figyelembe veszik az értékelésnél. Azt is megfogalmazták, hogy az osztályozás mint fegyelmezési eszköz a roma többségű osztályokban nehezen működtethető, hiszen számukra az érdemjegy “nem jelent különösebb értéket”. Néhány osztályfőnök kihangsúlyozta, hogy ha ő rendszeresen követi a jegyeket, és ösztönzi, méltányolja az elért teljesítményt, akkor a tanulók is motiváltabbá válnak a jobb érdemjegyek megszerzésére. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy az értékelés tulajdonképpen a legfontosabb funkcióját nem tölti be: nem tükrözi a tanulók tudásszintjét és nem nyújt visszajelzést a tanulónak a hiányosságairól, a javítanivalókról. Inkább egyfajta szükségmegoldásként működnek. Ha már kötelező “valami jegyet írni a naplóba”, akkor a pedagógusok megpróbálnak “valami értékelhetőt” találni a tanulók munkáiban, amelyre általában megkapják az átmenő ötöst, esetleg hatost. Elmondásuk szerint a tanulók tudásszintje annyira elmarad az előírt teljesítményszinttől, hogy nagyobb jegyet nem nagyon kaphatnak. Ez az elmaradás a felsőbb osztályok felé haladva egyre látványosabb, és a kapott átmenők általában abban “segítik” a tanulókat, hogy befejezzék a nyolcadik osztályt. Több pedagógus is hangsúlyozta, hogy ha az előírt teljesítményleírások szerint osztályoznák a tanulókat, akkor már az alsó tagozaton többször ismétlőre kellene maradniuk, amely nem a felzárkózást, a bepótlást jelentené, hanem a korai iskolaelhagyást. A pedagógusok egyik legtöbb problémát okozó szerepkonfliktusa éppen az értékelés mentén fogalmazódott meg. Ha pedagógusként betartják a tanulók értékelésére, osztályozására vonatkozó előírásokat, akkor tulajdonképpen a gyermekeknek “ártanak”, hiszen nagyon könnyen osztályismétlést, esetleg iskolaelhagyást idéznek elő. Ha a gyermekek érdekeit próbálják szem

előtt tartani, akkor az osztályozás csak formális, amely valójában nem a gyermekek tudásszintét tükrözi, és ebben a formájában gyakorlatilag semmiféle funkciója nincs.

Szerepazonosulás – szerepeeltávolítás

A szakirodalom gyakran hangsúlyozza a roma többségű osztályokban tanító pedagógusok kiterjesztett szerepelvárásait. Mint korábban említettem az ilyen osztályokban, iskolákban tanító pedagógusoknak gyakran a pszichológus, a logopédus, a szociális munkás, a gyógypedagógus szerepét is be kell tölteniük. És nem ritkán, főleg a kisebbeknél, gyakran a szülői feladatokból is át kell vállalniuk.

“Olyan is volt, hogy a gyermek összeégett, s elvittük az orvoshoz, be volt fertőződve, megbeszéltük, hogy a Caritastól jöjjön valaki, és kötözze újra, márcsak azért is, hogy a gyermek iskolába tudjon jönni, s a lábát esetleg ne veszítse el. Ezt sehol nem írja, hogy a tanító kell csinálja, de ha te nem csinálod, akkor ki más. Mert a szülőt nem érdekli. Azt, hogy csak bemegyek, s a 45 percet letanítom, ez a feladatom, az óra teljen el, s kimentem, ez itt nem működik (Q.4).

A vegyes osztályokban a pedagógusnak különös odafigyeléssel kell alakítgatnia a roma – nem roma kapcsolatokat mind a gyermekek, mind a szülők esetében, és szakszerűen kezelnie a konfliktusokat.

“Igyekszem mindig úgy irányítani a játékot, hogy mindenki kerüljön sorra, próbálok nagyon sokat dolgozni azon, hogy egymást elfogadják, hogy csapatot építsek, mert nagyon sok a konfliktus. Otthonról hozzák a magyarok az előítéleteket, de a cigány gyermekek közül is van egy-egy, hogy a saját fajtájának se fogja meg a kezét. Pedig az én szememben közöttük nincs különbség. de ők tartják a különbséget“ (Q.5).

A különböző plusz szolgáltatások (ebédeltetés, utaztatás) lebonyolításában, a szociális jellegű támogatásokhoz szükséges dokumentáció összeállításában szintén elengedhetetlen a pedagógus segítsége.

“Minden tanév elején a gyermekeknek doszárt kell összeállítani, több példányban is, a különböző támogatásokhoz. Napokig bogarásszuk, hogy ki kinek a testvére, kinek kik a szülei, mert a nevekből egyáltalán nem lehet következtetni. Bejön a cigány asszony, elővesz a köténye alól egy paksaméta születési bizonyítványt, összehajtogatva, ragadósan, szakadtan, és abból próbáljuk megfejteni, hogy kik iskolások a családban. Ő se mindig tudja a hivatalos nevüket, csak ahogy

otthon szólítják, a születési dátumról nem is beszélve. És akkor még jönnek a különböző igazolások, nyilatkozatok, szelvények, szóval egy ember csak ezzel kellene foglalkozzon” (Q.10).

Folyamatosan szükség van a szülőkkel való kapcsolattartásra, a kommunikációs nehézségek áthidalására, a saját prekonceptiók és előítéletek leküzdésére.

“Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. Én eleget elmondom, aztán mégis jön a szülő reklamálni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12-15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segílyt. Akkor jön a szülő nagy felháborodva, hogy nem érti. A szociális osztályon 20 igazolatlan óra után bizony elvágják a szociális segílyt.... Vagy néha az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs családorvosa, ahova vigye, és igazolást kérjen. Ezt ha mind igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segílyt” (Q.4)

Az ún. plusz feladatok mellett az alapfeladat ellátása, a gyermekek oktatása-nevelése is nagyon sok kihívással jár, amely nagyos sok feladatot ró a pedagógusokra. Mindannyian beszámoltak a szakmai nehézségeikről, a korábban sikerrel alkalmazott módszerek eredménytelenségéről, a pedagógusképzés során tanultak “használatlanságáról”. Az új helyzetek újszerű megoldásokat tesznek szükségessé, az eredményességhez elkerülhetetlen a pedagógusok megújulása. Amennyiben ez a megújulás nem sikerül, elindulhat egy leépülési folyamat, amely a pedagógus saját kompetenciaérzésének megkérdőjelezéséhez, akár kiégéshez vezethet.

“Ezeknél a gyermekeknél aki nem tud leereszkedni az ő szintjükre, az nem is igazán tud velük mit kezdeni. Azt látom, hogy sok kollegának is ez a problémája. Jön, tudja, hogy mit kell tanítson, hiába hogy nincs akivel, ő úgyis megtanítja. mint a robot elmondja s kész. A gyermekek közben az osztályt szétszedik, egymást agyon ütök, szétdobálnak mindent, s akkor a tanárok fel vannak háborodva, hogy nem lehet ebben az osztályban dolgozni. Itt muszáj gyermekközpontúnak lenni, különben meghaltál. Te is, s a gyermek is. Nagyon nehéz, még így is nagyon nehéz (Q.4).

A szakmai eredményesség fontos feltétele a kiterjesztett szerepelvárásoknak való megfelelés, a szerepazonosulás, a tudatosan választott intézményhez való kötődés (Szabó, Vörös, N. Kollár, 2004). A kényszerből vagy véletlenszerűen “kihelyezett” pedagógusok esetében sokkal kisebb a szerepazonosulás esélye. A romániai oktatási rendszerben tudatos iskolaválasztásról aligha beszélhetünk, a pedagógusokat tulajdonképpen “elosztják” az iskolák között, azaz egy versenyvizsgán elért átlag csökkenő sorrendjében “választhatnak” maguknak a meghirdetett üres helyek közül. A nagyszámú jelentkező pedagógus és a meghirdetett üres helyek kis száma miatt, különösen a tanítók esetében, mindenki örül, ha megkaphat egy helyet. Majd “menet közben” derül ki, hogy az illető iskolában milyen szerepelvárásoknak kell megfelelni. A kutatásba bevont pedagógusok többsége ”belekerült” ebbe a helyzetbe: vagy már ott tanított, és közben fokozatosan megváltozott az osztályok nemzetiségi összetétele, vagy a központi elosztáskor kapta meg a helyet. A kezdeti “sokkhatásokról” majdnem mindannyian beszámoltak, amely arra is utal, hogy tulajdonképpen felkészületlenek voltak az ilyen jellegű kihívások kezelésére. Romológiát senki nem tanult, az eltérő szociális, kulturális háttérű tanulók oktatásával kapcsolatos gyakorlatuk is hiányzott. Tanítási gyakorlataikat általában olyan gyakorlóiskolákban, osztályokban végezték, ahol nem voltak roma tanulók, többségük semmilyen tapasztalattal nem rendelkezett e téren. Mondhatni mindenki felkészületlen volt a feladatra, a mindennapi gyakorlat során próbálták/próbálják kikísérletezni, kitapasztalni azokat a módszereket, eljárásokat, amelyek eredményekhez vezethetnek.

Azokban az alsó tagozatos osztályokban, ahol csak roma gyermekek tanulnak, a pedagógusok “könnyebben” feszítették szét azokat a strukturális kényszereket, amelyek jelentősen megnehezítik a felső tagozaton oktató pedagógusok helyzetét. Az alsóbb osztályokban könnyebben módosíthatóak a tanulásszervezési keretek (órarend, tanórák hosszúsága...), rugalmasabban kezelhető a tananyag, erősebb a tanuló-pedagógus közötti kötődés. A pedagógusoknak nagyobb mozgástere van, mind a szabályzatok, mind az értékelés esetében könnyebben alkalmazkodhatnak a tanulók szükségleteihez. A homogén roma osztályokban a tanulók általában hasonló “háttérrel” és képességcsomaggal jönnek az iskolába, sokkal kevesebb szükség van differenciálásra. És a roma – nem roma együttélés nehézségeivel sem szembesülnek. Ennek következtében általában több sikerélményük is van, amely könnyebbé teszi számukra a szerepazonosulást is.

A felső tagozaton és a vegyes összetételű osztályokban tanító pedagógusok mozgástere jóval kisebb, kevesebb lehetőségük van a tanulásszervezési keretek módosítására, a ritkább

találkozások miatt nehezebben tudnak szoros kapcsolatokat kialakítani a tanulókkal. A ciklusvégi vizsgateljesítmény miatt, amely meghatározza a tanulók továbbtanulási lehetőségeit, erősebben érvényesül a tanterv teljesítésének kényszere. A vegyes összetételű osztályban több differenciálásra van szükség, és a roma-nem roma kapcsolatok alakítása, a konfliktusok kezelése is több odafigyelést igényel. Az interjúk alapján kifejezésre jutott, hogy ezekben az osztályokban a pedagógusok körében gyakoribb a kudarcézés, a tehetetlenségérzés. A sok sikertelen küzdelem nyomán többen belefáradnak, “elkeserednek”. Személyiségüktől függően van, aki kihívásnak tekinti az új helyzetet, és folyamatosan keresi a megoldásokat, van, akinek közben elvesz a lelkesedése, kevesebbet próbálkozik, és van, aki teljesen feladja. Ebben a helyzetben jóval kevesebben tudnak azonosulni szerepükkel, inkább a készségtárgyakat, vallást tanító pedagógusok, akiket nem “nyom” annyira a teljesítménykényszer, ők érezték magukat kompetensebbnek. Az iskolavezetők beszámolóiból az is kiderül, hogy időnként megfordulnak olyan pedagógusok is az iskolában, akik egyáltalán nem tudtak azonosulni ezzel a szereppel, lealacsonyítónak, “ragon alulinak” érezték (státuszinkongruencia). *“Azt mondják, hogy nem azért tanultak annyi évet, hogy most itt kínlódjanak”* (Q.14). Ők azok, akik előbb-utóbb más iskolára váltanak vagy elhagyják a pályát.

A kutatásba bevont pedagógusok kb. fele tíz – tizenöt éve dolgozik roma tanulókkal, közülük néhányan egyfajta “missziós munkának” tekintik a roma gyermekek iskoláztatását. A kezdeti nehézségek ellenére hisznek abban, hogy munkájuknak van értelme, eredménye. Elkötelezettek, akik azonosulni tudnak a széleskörű szerepelvárásokkal. A kevesebb tanítási évvel, kevesebb gyakorlattal rendelkező, főleg felső tagozatos, nem ritkán vizsgatantárgyat tanító pedagógusok számára nagyobb kihívás azonosulni a kiterjesztett szerepelvárásokkal. A strukturális kényszerek szorításában vergődve kevesebb sikerélményre van lehetőségük, hamarabb belefáradnak, és hosszú távon nem érzik magukat kompetensnek ebben a szerepben. Körükben nagyobb a fluktuáció, a szerepeltávolítás.

Összegzésként megállapítható, hogy a roma tanulók tömeges megjelenése az iskolákban komoly kihívás elé állította az iskolákat, pedagógusokat. A kialakult helyzetek kezelésére hiányoznak az intézményesült megoldások, a kidolgozott stratégiák és módszertanok. Ezek hiányában a személyes elköteleződés, az egyéni viszonyulások, kompetenciák szerepe felértékelődik.

„a szociális hátrányokból eredő iskolai hátrányok, tanulói teljesítménykülönbségek leküzdésére csakis kitűnően képzett, a különféle pedagógiai módszereket jól ismerő és alkalmazó, továbbá gyermekszerető és sztereotípiáktól mentes attitűdökkel rendelkező pedagógusok képesek (Széll, 2015:71).

Ha az iskolavezetők kiválaszthatnák a fenti szerepelvárások alapján a megfelelő pedagógusokat, nagy valószínűséggel sokkal eredményesebb lehetne a roma tanulók iskolai pályafutása. A gyakorlatban azonban többnyire véletlenszerűen áll össze egy iskola pedagógusközössége, amelyben a pedagógusok más-más nézetekkel, meggyőződésekkel, kompetenciákkal, személyiségekkel, attitűdökkel rendelkeznek. A roma többségű iskolákban a kihívást jelentő helyzetek újszerűsége, a szerepelvárások sokfélesége és tisztázatlansága, a megfelelő módszertanok és stratégiák hiánya próbára teszi a pedagógusokat. A kiterjesztett szerepelvárások és a megfeleléshez szükséges kompetenciák, anyagi és személyi feltételek gyakori hiánya miatt a pedagógusok többsége egyfajta küzdelemként éli meg a roma többségű osztályokban való tanítást. Megfelelő szakmai felkészültség, bizonyos nézetek, folyamatok tudatosítása nélkül a pedagógusok reakciói esetlegesek, sok a bizonytalankodás, a kísérletezgetés. Naponta szerepkonfliktusok sokaságával szembesülnek, amelyek feloldására gyakorlatilag nincsenek eszközeik. Képzéseik során nem tanultak romológiát, nem készültek tudatosan az eltérő szociális, kulturális háttérű tanulók oktatására.

A kihívásokkal való megküzdésben, a szerepkonfliktusok feldolgozásában segítséget jelenthet, ha a pedagógusközösségek és az iskolavezetés valamiféle stratégiát dolgoz ki, amelyben leszögezik a fontosabb irányvonalakat, és lehetőség van a problémák nyílt megbeszélésére. Ha a közösség és az iskolavezetés nem támogató, nincs nyílt kommunikáció, és minden döntés felelőssége egyénileg a pedagógust terheli, nagy az esélye a kiégésnek, a nem megfelelő pedagógusi attitűdök érvényesülésének. Ennek negatív hatásai közvetlenül a roma tanulók iskolai eredménytelenségében jutnak kifejezésre.

6.3. Pedagógusok éhatékonyságárzete, elégedettsége

Kompetenciaszükséglet - Módszertani-pedagógiai-tartalmi ismeretek

A pedagógusok szakmai közérzetét nagymértékben befolyásolja a munkával való elégedettség, a kompetencia- és az éhatékonyságérzet. A kompetenciaérzet alakulását a különböző szakmai kihívásoknak való megfelelésérezet erőteljesen befolyásolja, és ennek

megfelelően változik a pedagógus énhatékonyságérzete (Fináncz-Csima, 2020). Az énhatékonysághoz a pedagógusnak szüksége van azt érezni, hogy sikeresen el tudja látni a feladatait, hogy tudja motiválni a tanulókat és hatással tud lenni a fejlődésükre, teljesítményükre (M. Tschannen-Moran, A. Woolfolk Hoy, W.K. Hoy, 1998). A roma többségű osztályokban, ahol kihívások sokaságával, nehezített feladatokkal szembesül a pedagógus, különösen nagy jelentősége van annak, hogy mennyire érzi magát kompetensnek, autonómnak és énhatékonynak.

Egy korábbi fejezetben (4.3) olyan kutatásokat vettem számba, amelyek az eltérő kulturális háttérű/roma osztályokban tanító pedagógusok kompetenciaelvárásait fogalmazzák meg (Hopkins és Reynolds, 2001; Eggen és Kauchak, 2001; Babusik, 2003; Sági, 2006; Kiss–Mayer, 2007; Mogyorósi, 2010; Messing, 2013): az óraszervezés rugalmassága, alapos tervező, előkészítő munka, módszertani váltás szükségessége, a frontális tanítás túlsúlyával szemben interaktív, páros, csoportos tevékenységek szervezése, a tanulás örömteliségének biztosítása, a felfedeztetés, cselekedtetés, élményszerűség fontossága, különböző kooperatív technikák, életszerű közelítésmódok alkalmazása, a nevelésnek, a személyiségfejlesztés fontossága, meleg, támogató légkör megteremtése, differenciált tananyagok használata, a releváns tananyagszervezés, tanulócentrikus pedagógia.

Ezeknek tükrében következzenek a kutatásba bevont pedagógusok oktatási tapasztalatai, amelyeket három csoportban mutatok be, hiszen az interjúbeszélgetések során világossá vált, hogy a különböző strukturális tényezők mentén (alsó-felső tagozat, vizsgatantárgy-készésgtárgyak, csak roma összetételű vagy vegyes összetételű osztályok) más-más lehetőségek és kihívások fogalmazódtak meg. Azt is fontos kiemelni, hogy az országos, helyi pedagógiai kultúra még mindig gyakran a frontális oktatásra alapoz (Bădescu, Negru-Subțirică, Angi, Ivan, 2017), amelynek során nagy mennyiségű információt közvetít a pedagógus. A tantervek bár többször “újraíródtak”, így is jelentős mennyiségű információt tartalmaznak, amelyeknek legtöbbször lexikális tudássá kellene szerveződniük, és bizonyos vizsgahelyzetekben “aktiválódniuk”. Bár már több mint húsz évvel ezelőtt (2001-ben) elkezdődött a kompetencialapú oktatás bevezetése, a pedagógusok ezirányú képzésére csak az utóbbi években került sor (2014–2020, CRED-es képzések). A tananyag zsúfoltságát és elméletközpontúságát a pedagógusok

többsége nehezményezi (Erdélyi pedagóguskutatás¹⁸, 2017-2018), a roma többségű osztályokban tanító pedagógusok számára ez még nagyobb kihívást jelent. Az interjúalanyok zöme egyszerűen “teljesíthetetlenek” véli az előírt tananyagmennyiség “megtanítását”, az előírányzott kompetenciák kialakítását.

A *felső tagozatos*, vegyes összetételű osztályokban tanító tanárok gyakran beszámoltak arról, hogy a tananyagot kénytelenek csökkenteni, hogy a gyakorlatias, a mindennapi életben hasznosítható feladatokra próbálják helyezni a hangsúlyt. Hogy a tankönyvek szövegeit a tanulók nem tudják értelmezni, gyakran elolvasni sem. Elmondásuk szerint a differenciálást is nehezen tudják megvalósítani, hiszen legtöbbször önállóan nem tudnak boldogulni a tanulók. A hiányzó délutáni tanulás miatt gyakorlatilag folyamatos a lemaradás, amely a nagyobb osztályokban (hetedik-nyolcadik) már teljes leszakadást jelent. Ekkor már arra panaszkodtak a tanárok, hogy a tanulók tanórai érdeklődése “elhalt”, hogy “nem lehet őket semmivel megfogni” vagy rávenni, hogy figyeljenek, dolgozzanak. Komoly nehézséget jelent számukra a fegyelmezés, a rendbontók, zavarók miatt gyakran az oktatás, tanítás megvalósítása is “veszélybe kerül”. Leginkább a humán tantárgyakat oktatók (magyar nyelv és irodalom, vallás) számoltak be arról, hogy “jót beszélgettek” egy-egy téma kapcsán, vagy a felolvasott mesék teremtettek alkalmat a közös beszélgetésekre, együttlétekre. Ezek az alkalmak jó lehetőséget biztosítottak a pedagógusok számára, hogy megismerjék a tanulók gondolkodásmódját, érzelmeit, hogy kialakuljon egy szorosabb kötődés tanuló és pedagógus között. Ennek köszönhetően inkább lehetett őket különböző feladatok elvégzésére motiválni, viselkedésüket befolyásolni.

“Sokszor olvasok nekik mesét, mint a tanító néni...Boldizsár Ildikó meséket szoktam olvasni, amiket megértenek és utána azokat megszoktuk beszélni, és el is játszuk Ezeket nagyon szeretik (Q.20).

Az idegen nyelveket oktató tanárok (román, angol) már az első pillanattól kezdve szembesülnek a tanulók jelentős lemaradásával a tantervi előírásokhoz képest, a hosszú szövegértelmezések helyett a hangsúlyt inkább a kommunikációs gyakorlatokra helyezik. Ez azt is jelenti, hogy a román tankönyvek gyakran archaikus szövegei, nyelvtani gyakorlatai, vizsgafeladatai a roma tanulók számára “elérhetetlenek” maradnak, amely a vizsgázók gyakran értékelhetetlen

¹⁸ A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megrendelésére a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja végzett egy **Erdélyt átfogó pedagóguskutatást 2017 és 2018** közötti periódusban, amelynek egyik dimenziója az iskola és az oktatás helyzetére vonatkozó pedagógusi percepciókat vizsgálta.

vizsgaeredményét is jól magyarázza. Azt is nehezményezték a tanárok, hogy otthoni, délutáni tanulás, gyakorlás nélkül a nyelvtanulás, ha csak a hétköznapi beszélgetés szintjén is, nehezen megvalósítható. Ugyanakkor a differenciálás nehézségeiről is meséltek, amely leginkább az időhiány miatt nem tud hatékony lenni. A nem roma tanulók számára is komoly nehézséget okoz a román vizsgára való felkészülés, a többoldalas olvasmányok feldolgozása, értelmezése. Egy tanórán belül *“lehetetlenség többfelé szakadni, mindenkivel mindent időre befejezni”* állítják.

A matematikát és természettudományokat tanítók szintén nehézségek sokaságát sorolták: a tanulók leginkább fejben és pénzben tudnak számolni, a matematika szöveges feladatai, az alapvető fogalmak megértése komoly nehézséget okoz számukra. A rendszeres gyakorlás hiánya miatt nincsenek meg az automatizmusok, a kitartó figyelem hiánya miatt nem tudják végigvezetni az összetett feladatokat. Alapvető kompetenciáik hiányoznak, amelyek nélkül nem lehet továbbhaladni. nagyon sok a számolási zavarral rendelkező tanuló. A következtetésük is egyöntetű: ezeket a tanulókat az adott körülmények között nem lehet a nyolcadikos vizsgára felkészíteni.

“Nyolcadik osztály végére egy országos megmérettetésre kellene felkészíteni őket. Oda eljutni mondjuk egy második osztályos szintről nagyon nehéz feladat. Nem is sikerült két év alatt. Ezeknek a gyerekeknek 5 óra matematika sem elég hetente” (Q.16).

A készségtárgyakat (rajz, ének) és a testnevelést oktató felső tagozatos pedagógusok kompetenciaérzete erősebb a többi tanárénál. Rajzból, ha a szükséges felszerelések problémáját sikerül megoldani, akkor többnyire leköti a tanulókat a festés, rajzolás. Az énektanárok számára elmondásuk szerint inkább az összehangolt, egymásra is tekintettel levő énekelés megvalósítása okozott problémát. Mivel a tanulók általában szeretnek énekelni, az ének órákon a dalok, népdalok tanulására fókuszálnak, a zeneelméleti részekkel kevésbé foglalkoznak. A testnevelés tanárok számára a fegyelem megteremtése okoz problémát, amelyet néha *“katonás”* módszerekkel próbálnak megteremteni. Ugyanakkor hangsúlyozták, hogy a tanulókkal való jó kapcsolat (nemcsak testnevelés tanárok, hanem osztályfőnökök is) kialakítása elengedhetetlen ahhoz, hogy utána együtt lehessen dolgozni a tanulókkal.

“Ezek a gyerekek olyanok, mint a rádió, Van egy hullámhossz, amit megszoktak otthon, és azon működnek. Ha abban a hangnemben, abban a stílusban beszéltem, és éreztettem, hogy én vagyok a főnök a gáton, akkor hallgattak. Aztán fokozatosan át lehet alakítani szeretetté az egészet, csak

egyszer meg kell tanulják, hogy ki a főnök. Utána meghallgatják a mondanivalódat, és el lehet nekik mondani, hogy van más út is, és próbáljuk azt is ki. Rájönnek, hogy az úgy jobb, hogy nem kell ordibálni nekik. Tanulékonyak, csak kell szeretet, anélkül ez nem megy” (Q23).

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a felső tagozatos tanárok pedagógiai munkájuk kapcsán, kevés kivétellel, inkább “kínlódásról”, “vergődésről” számoltak be, amely nagyon gyakran a nehézségek, hiányosságok, lemaradások számbavételét jelentette. Kevés olyan beszélgetés volt, ahol szó esett a tanítás-tanulás örömteliségéről, az élményszerűségről. A pedagógusok adott helyzetekben kevésbé érzik magukat éhhatékonyak, kompetensnek, és az elbeszéléseik alapján autonómiaszükségletük sem elégül ki. Úgy érzik, alig van ráhatásuk bizonyos folyamatok alakulására, “merészebb”, a hagyományos tanulásszervezést “felrugó” átszervezésekről szinte nem is beszéltek. Az erősen központosított oktatási rendszer, a leginkább a hagyományos frontális oktatásra alapozó helyi pedagógiai kultúra túlsúlya, az egységes vizsgarendszerek elvárásai mind-mind olyan tényezők, amelyek “gúzsba kötik” a pedagógusokat. Bár vannak, akik a különböző képzéseken tanult innovatív módszereket egyénileg megpróbálják alkalmazni, ezek gyakran “szalmalángéletűek” és nem válnak a pedagógusközösség közös tudásává. Mivel általában nincsenek párhuzamos osztályok ezekben az intézményekben, a felső tagozaton a különböző szakos pedagógusok nincs kivel érdemben megbeszéljék saját tantárgyuk tanításának módszertani, tartalmi vetületeit. A beszélgetések inkább a fegyelmi gondokról szólnak, vagy egy-egy tanuló rossz tanulmányi helyzetének, hiányzásainak alakulásáról. Szerencsés esetben az iskolavezetés és a pedagógusközösség odafigyel a kezdő, kevés tapasztalattal rendelkező pedagógusokra, próbálják “megnyugtatni”, megérteni, tanácsokkal ellátni őket. Ha az iskolavezetés többnyire az elvárásait közli, és nem hagy teret a különböző nehézségek, frusztrációk őszinte kibeszélésére, nem veszi figyelembe a pedagógusok meglátásait, még inkább felerősödik körükben a tehetetlenség- és bizonytalanságérzés. Ebben a helyzetben a pedagógusok közül sokan úgy érzik, hogy kevés autonómiával rendelkeznek, nem támogatják elképzeléseiket, és legtöbbször új iskolát szeretnének maguknak.

Gyakori problémát jelentenek az olyan helyzetek, amikor el kell döntenie egy-egy tanulónak az évisméltóre maradását. Különösen ha a tanuló részéről teljes érdektelenséget, gyakori fegyelmezetlenséget tapasztalt a tanár, úgy érzi, megérdemelten “buktatja meg”. Az iskolavezetés általában nem támogatja a tanulók évisméltését, és van, amikor megkérdőjelezi a tanár szakmai kompetenciáját is. Vagy a nyolcadik osztály végén zajló vizsgára való jelentkezés témája is kényes

kérdésnek bizonyul. A tanárok látják a tanulók elért tudásszintje és az elvárások közötti óriási különbséget, és nem látják értelmét a vizsgán való részvételnek, egy “szégyenkezésre okot adó”¹⁹ pontszám elérésének. Annál is inkább, hogy általában vizsgajegy nélkül is elfoglalhatják a tanulók azokat a szakiskolai helyeket, ahol tovább szeretnének tanulni. Ezzel szemben előfordul, hogy minisztériumi vagy iskolavezetői utasításra mindenkinek részt kellett vennie a vizsgán. A vizsgatantárgyat tanító tanárok ebben a helyzetben autonómiaszükségletük semmibe vételét élik át, és a közzétett “rossz eredmények” miatt szégyenkeznek, amely gyakran szakmai önbecsülésüket is negatívan befolyásolja. Sokan beszéltek arról, hogy ha korábban nem tanítottak volna más iskolákban eredményesen, akkor azt hinnék, hogy alkalmatlanok a tanításra. Ezek a tapasztalatok nagyon “letörlik a lelkesedésüket, a munkakedvüket”, és nehezményezik, hogy iskolaszinten miért nincs egységes stratégia arra, hogy hogyan kellene kezelni ezeket a helyzeteket. Hogy miért a tanár egyéni felelősségeként, “el nem végzett munkájaként” jelenik meg a gyenge vizsgaeredmény, amikor annak okai sokkal összetettebbek.

“Szerintem a rendszer szintjén van gond. Kellene adni annyi autonómiát egy szaktanárnak, aki több éven keresztül tanítja a gyermekeket, hogy eldöntse, érdemes-e vizsgára küldeni a gyermeket. Főleg, hogy a vizsga előtt van egy próbavizsga is, ahol már kapsz egy képet arról, hogy a gyermek hol tart, milyen jegyet fog kapni. El kellene gondolkozni szülővel, osztályfőnökkel, vezetőséggel közösen, hogy hogyan tovább, nem egy ember vállára nyomni a terhet” (Q.16).

Az elemi osztályokban tanító pedagógusok beszámolóiban több tudatosság, reflektivitás volt fellelhető. Bár ők is sorjázták a különböző nehézségeket, de inkább érzékelhető volt egyfajta aktív viszonyulás, megoldások keresése, változtatások eszközölése.

“Amikor az ember szembesül azzal, hogy milyen szintről indulnak ezek a gyermekek, hogy sokan iskolaéretlenek, hogy alapvető tapasztalataik hiányoznak, akkor el kell tudja dönteni, hogy mi vezet eredményre. Hiába veszem a könyvet, a leckéket, hiába kezdem tanítani a betűket, ha még a ceruzát se tudja megfogni. Ekkor alapjaiban átszervezem a dolgokat, félreteszem az előírásokat, és a gyermekeket figyelem, az ők szintjéhez próbálok igazodni” (Q.10).

¹⁹ Az egyes iskolákat a tanulók vizsgaeredményei alapján rangsorolják, amelyet különböző fórumokon, médiában közzé tesznek.

Különösen a csak roma osztályokban tanítók meséltek arról, hogy hogyan “szabták rá” a tanulókra a tananyagot, hogyan próbálták a tanulók képességeihez igazodni, érvényesíteni az egyéni bánásmódot. Ők beszéltek az együttműködést, egymásfigyelést erősítő kooperatív módszerekről, a folyamatos interaktivitást biztosító eljárásokról. Próbálták megtalálni azokat a tanulásszervezési lehetőségeket, amelyek ébren tartják a gyermekek érdeklődését, és amelyek lehetőséget biztosítanak a hatékony tanulásra, kompetenciaszerzésre. Mindannyian hangsúlyozták, hogy a hosszú, elvont magyarázatok nem működnek, hogy a rövid, személyre szóló instrukciókat tudják követni a tanulók. Hogy nagyon apró lépésekben, sok odafigyeléssel, segítséggel, támogatással lehet haladni. Ezért is tartanak fontosnak, hogy ezekben az osztályokban 15 tanulónál ne legyen több, hiszen egy pedagógus azt már nem tudja “befogni”. Ezeknek a pedagógusoknak érezhetően erősebb volt a kompetenciaérzetük, több volt a sikerélményük.

A vegyes összetételű osztályokban oktató elemis pedagógusok sokkal több kihívással szembesülnek. A tanulók igen eltérő családi háttere, előzetes tapasztalatai, képességei folyamatos differenciálásra kényszerítik a pedagógust. Elmondásuk szerint ennek megvalósítása a hat – hét – nyolc évesek körében igen sok nehézségbe ütközik. Külön meg kell őket tanítani arra, hogy önállóan dolgozzanak, hogy elvonatkoztatassanak a többi csoport hangos tevékenységétől, hogy figyelmüket tudják összpontosítani külső zavaró tényezők ellenére is.

“Az olvasás technikájának elsajátítása, a hangos, félhangos olvasás gyakorlása 25 tanulóval egy teremben, nem egyszerű feladat. Ugyanez van az írásnál is. Szinte mindenkinek meg kell fogni a kezét, hogy az első betűk sikerüljenek. Aki még alig fogott ceruzát, annak bizony több napba telik, amíg egy betű megszületik” (Q.9).

Miután több szinten zajlik az óra, a pedagógus váltogatva próbálja követni a történéseket. Leginkább az idő hiányára panaszkodtak a pedagógusok, hiszen nagyon nehéz minden csoportban ott lenni és hatékonyan irányítani a munkát.

“Akik otthon, délután nem gyakorolnak, azoknak több délelőtt szükséges, hogy egy-egy betű rögzüljön, így adott ponton legalább 3-4 csoportban más-más betűnél tartanak. Ezt nagyon nehéz összehangolni, szinte lehetetlen”(Q.6).

A másik gyakran emlegetett nehézség a roma – nem roma tanulókból álló osztályt közösséggé formálni, egymás elfogadására rávenni a tanulókat. A pedagógusok elmondása szerint mind a romák, mind a nem romák részéről érezhető az elzárkózás, melynek gyökerei otthonról fakadnak.

“...próbálok nagyon sokat dolgozni azon, hogy egymást elfogadják, hogy csapatot építsek, mert nagyon sok a konfliktus. Otthonról hozzák a magyarok az előítéleteket, de a cigány gyermekek közül is van egy-egy, hogy a saját fajtájának se fogja meg a kezét” (Q.5).

A sikerélmények akkor jönnek, ha a tanulóknak sikerül megtanulni olvasni, vagy megírni egy jó felmérőt. De az is öröm, ha lassan is, de beérnek a különböző érzékenységet, nyitottságot, elfogadást fejlesztő játékok eredményei, és kezdenek közeledni egymáshoz a különböző etnikumú tanulók.

“Most ahogy bejárom a nyolcadik osztályba, azt látom, hogy szépen dolgoznak, beszélgetnek együtt, emberszámba veszik a másikat is. Négy év együttlét után már megszokják egymást” (Q.1).

Az elemiben tanító pedagógusok is hangsúlyozzák, hogy a roma tanulók hátrányos helyzetből indulása, a délutáni, otthoni tanulás hiánya óhatatlanul odavezet, hogy negyedik osztály végére még nem alakulnak ki azok a kompetenciák, amelyekre a felső tagozaton szükségük lenne. Nagy dilemmát okoz számukra, hogy mit tegyenek: hagyják évismétlőre őket, hogy még nyerjenek egy évet a felzárkózásra, vagy engedjék tovább őket ötödik osztályba. Több tanító is elmondta, hogy legszívesebben az egész osztályt hagyná még egy évig az elemiben, hogy az éppen kialakuló készségek rögzüljenek, hogy az olvasás értővé váljon, hogy majd nagyobb eséllyel tudjanak helytállni ötödik osztályban. Az ismétlőre hagyott tanulók gyakran teljesen feladják, elszakadnak az osztálytársaiktól, nem érzik jól magukat az új közösségben, inkább otthon maradnak.

Az elemiben tanítók kevesebb olyan helyzetről számoltak be, ami arra utalna, hogy nem rendelkeznek bizonyos autonómiával ahhoz, hogy a tanulók érdekében változtatásokat eszközöljenek, különböző döntéseket meghozzanak. A csak roma osztályokban tanítók bátrabban módosítanak a különböző tanulás-szervezési kereteken, rugalmasan kezelik a tananyagrészeket, alkalmazzák az elnyújtott betűtanítást. Arra törekednek, hogy negyedik osztály végére a tanulóknak legyenek meg bizonyos alapkompentenciáik, de ugyanakkor alkalmazkodnak az ők képességeikhez, fejlődési ütemükhöz. Fontosnak tartják, hogy a gyermekek jól érezzék magukat az iskolában, úgy értékelnek, hogy az pozitívan befolyásolja a gyermekek további tevékenységét.

“Az van, hogy behúzzuk az ajtót, aztán azt csináljuk, amit a gyermekek érdeke megkíván”(Q.7).

A vegyes összetételű osztályokban az elmondottak alapján sokkal inkább próbálják követni a tantervi előírásokat, a haladás ütemét általában a jó és közepes képességű tanulókhöz igazítják. Az elvárások és minősítések inkább igazodnak a standardizált teljesítményleírásokhoz, a lemaradókkal inkább órák után tud hatékonyabban foglalkozni a pedagógus. Nem annyira az autonómiaszükségletüket, inkább a kompetenciaszükségletüket érzik néha kielégületlennek.

Megvizsgálva a roma többségű osztályokban tanító pedagógusok *kompetencia- és autonómiaszükségletének kielégülését* megállapíthatjuk, hogy a felső tagozatos tanárok esetében ez a szükséglet nagyon gyakran kielégületlenül marad. A pedagógusi beszélgetések alapján *a többség (a készségi tárgyakat, vallást tanítók kivételével) nem érzi magát kellően kompetensnek, éhhatékonyak a munkájában*. Elbeszéléseiben a nehézségeket, problémákat sorjazzák, amelynek megoldására ritkán találják meg a kulcsot. Az elemi osztályokban tanító pedagógusokhoz képest nyilvánvalóan nehezebb helyzetben vannak, a tanulásszervezési keretek fellazítása, a tananyagok átszabása számukra nehezebben kivitelezhető. Az ötven percenként váltakozó tanórák, a tananyagok zsúfoltsága, az érvényen levő vizsgarendszerek mind-mind olyan strukturális tényezők, amelyek megváltoztatásához legalább az iskolavezetés jóváhagyására lenne szükség, de legtöbbször a helyi tanfelügyelőség beleegyezése is kellene.

Az elemi osztályokban tanítók esetében külön kell választanunk a csak roma tanulókból álló osztályokban tanítókat, a vegyes összetételű osztályok pedagógusaitól. Az elemi osztályokban mindenképpen nagyobb ráhatással rendelkeznek a pedagógusok a különböző keretek alakítására, a többórás együttlét, a saját maga készítette órarend azt is lehetővé teszi, hogy tömbösítse a különböző tanórákat, hogy variálja az időpontokat, a szünetek idejét. Több lehetősége van a gyermekek megismerésére, szorosabb kötődések kialakítására. Így könnyebb motiválni a tanulókat, rájuk szabni a különböző tevékenységeket. *A csak roma osztályokban tanító pedagógusok* minden nehézség ellenére úgy érzik, hogy hatékony munkát végeznek, hogy látható eredményeket érnek el. Van aki egyenesen pozitívumnak tekinti a kihívásokkal teli helyzeteket, *“hiszen így nem lehet rutinizálódni. Folyton új módszerek, megoldások után kutat az ember, hogy minden gyermekből ki tudja hozni, ami benne van”* (Q.7). A többéves gyakorlat és különböző képzések nyomán már “kitapasztalták”, hogy mit hogyan tanítsanak meg, bizonyos kompetenciákat hogyan alakítsanak ki. Bár mindannyian sajnálják, hogy ezeknek a

gyermekeknek nincs lehetőségük délutáni, otthoni tanulásra, úgy érzik “amit délelőtt megtehetnek, azt megteszik”. A *vegyes összetételű osztályokban* tanítók számára több a kihívás, különösen a differenciálás és a roma – nem roma kapcsolatok alakítása okoz nehézséget. Akik már több éve végzik ezt a munkát, azok már “tudják”, hogy harmadik-negyedik osztályra “összerázódik az osztály”, hogy többé-kevésbé a roma tanulók is megtanulnak írni-olvasni. És olyan is lesz, aki sok hiányzás után végleg lemorzsolódik vagy elköltözik. A kevesebb régiséggel rendelkezők sokkal “kilátástalanabbnak” ítélik meg helyzetüket, még most tapasztalják meg a differenciálás nehézségeit, állandó időhiányban szenvednek. Nem érzik magukat kellően kompetensnek ahhoz, hogy hatékonyan kezeljék a kihívásokat.

A pedagógusok elégedettség- és szakmai kompetenciaérzetét tehát különböző belső és külső tényezők együttesen befolyásolják. Számít, hogy valaki alsó vagy felső tagozaton milyen tantárgyat (vizsgatantárgy vagy készségtárgyak) tanít. Hogy teljes óraszámmal, végleges alkalmazásban van az illető iskolában, vagy csak heti egy-két nap betanít. Meghatározó az osztályok összetétele (milyen arányban vannak roma tanulók), létszáma is.

És nem utolsó sorban jelentősége van a *pedagógus személyiségének* is. Van, akinek kevesebb gondot okoz a rugalmas alkalmazkodás, aki kihívásnak tekinti a nehézségeket és megpróbál aktívan viszonyulni, átszervez, alakít, keresgél, kísérletezik, van, akinek közben elvesz a lelkesedése, kevesebbet próbálkozik, és van olyan is, aki teljesen feladja és “belenyugszik a megváltozhatatlanba”.

“Most próbálom úgy csinálni, hogy a vállamról leperereg. Most már az az igazság, hogy ott vagyok abban a korban (valamikor édesanyám ebben a korban nyugdíjba ment), hogy tudom, hogy nekem még öt évet kell tanítsak. A saját gyerekeim már nagyok, unokám van, szívesen maradnék otthon, hogy nekik kicsit segítsék. Már ezek a gondok foglalkoztatnak inkább, nem az, hogy most én továbbképzőre menjek. És az egészségügyi problémáim .. így védem meg magam, próbálom engedni, lefolyik rólam” (Q.29).

Van, aki nyitott és közeledik az eltérő kultúrához, empátikus és segítőkész. Másoknak ez nehezebben megy, az iskolai találkozási alkalmakon kívül nem keresik a kapcsolatot, nem érzik úgy, hogy segíteniük kellene.

A különböző kutatási eredmények alapján (4.3-as fejezet) megfogalmazódó kompetenciaelvárások tükrében (A oszlop) igen élesen rajzolódnak ki azok az interjúszövegekben megjelenő „hiányosságok”, problémák (B oszlop), amelyek a pedagógusok egy jelentős részének alacsony énhatékonyságérzetére utalnak.

11.sz. táblázat: Kompetenciaelvárások vs. pedagógiai gyakorlat

<p style="text-align: center;">A</p> <p style="text-align: center;">Kompetenciaelvárások a kutatási eredmények tükrében</p>	<p style="text-align: center;">B</p> <p style="text-align: center;">Az interjúszövegekben megjelenő mindennapi pedagógiai gyakorlat nehézségei</p>
<ul style="list-style-type: none"> - egyénileg differenciált tananyagok használata, releváns tananyagszervezés (Hopkins és Reynolds, 2001) - a tanulók szükségleteihez igazított, eltérő módszerek alkalmazása (Sági 2006) - kreatív, a gyerekek sokféle képességéhez és igényéhez alkalmazkodó pedagógia - adaptivitás (Mogyorósi, 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> - központosított tantervek, egységes felmérések és vizsgarendszerek - differenciálás nehézségei – időhiány, zsúfolt tananyagok, megfelelő módszertani felkészültség hiánya - megfelelő taneszközök, segédanyagok hiánya - segítő szakemberek segítségének hiánya - az adaptivitás mint közös cél kitűzésének, kidolgozott stratégiának a hiánya
<ul style="list-style-type: none"> - interaktív, dialoguson alapuló, csoportos, páros együttműködést ösztönző tanítási óra, innovatív módszerek használata, új hozzáállás (Messing, 2013) - kooperatív technikák, életszerű közelítésmódok alkalmazása 	<ul style="list-style-type: none"> - “régimódszerek nem működnek” – “új” módszerek hiánya, kísérletezgetés, bizonytalankodás - a tanulók “nehezen tudnak együttműködni”, “felborul a rend”, “önállóan nem tudnak dolgozni”, “nem értik meg a feladatokat”, “szegényes a szókincsük”, “nem tudnak figyelni”
<ul style="list-style-type: none"> - rugalmasság az óraszervezésben (tér szervezés, időkeret, értékelés), a tanítási idő hatékony felhasználása (Rajnai, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> - központosított szervezési keretek (45-50 perces órák, tanórák órarend szerinti váltakozása, standard értékelés/osztályozás) - sok magatartászavar, sok fegyelmezés - tanszerek, felszerelések hiánya
<ul style="list-style-type: none"> - a tanulás örömteliségének biztosítása, a felfedeztetés, cselekedtetés, élményszerűség 	<ul style="list-style-type: none"> - a tanulók nagyfokú lemaradása, érdektelensége, - alapszintű készségek, jártasságok hiánya - a tananyag zsúfoltsága, elmélet-központúsága

	- a tanulás hanyagolása, fontosságának fel nem ismerése
- személyiségfejlesztés: tolerancia, empátia, életvezetési ismeretek - demokratikus gyakorlatok a tanulók felelősségvállalásának előmozdítása érdekében (Eggen és Kauchak, 2001)	- a tananyagok inkább a szakismeretre, lexikális tudásra helyezik a hangsúlyt – “vizsgákon ezt kérik” - kevés idő (heti 1 osztályfőnöki és 1 polgári nevelést biztosító óra) a nevelésre, az életvezetési ismeretek elsajátítására
- közösségépítés: konfliktuskezelés, pozitív magatartásminták megerősítése, együttélési normák tanítása	- gyakori konfliktusok mind a roma-nem roma, mind a roma gyermekek között - hiányoznak a pozitív magatartásminták (a családokból is) - a homogén roma osztályok tanulói nem gyakorolják az együttélési normákat
- meleg, támogató légkör megteremtése (Hopkins és Reynolds (2001) - lelkesedés, törődés, határozottság, hatékony rutinok kialakítása (Eggen és Kauchak, 2001) - szabad interakció a tanulókkal és motiváció biztosítása számukra (Eggen és Kauchak (2001) - diákokra az oktatási folyamatban konstruktív partnerként tekinteni - természetes autoritás megléte, a diákokkal való kapcsolat természetessége	- elemi osztályokban inkább érvényesül a meleg, támogató légkör megteremtése – felső tagozaton “elengedhetetlen a tanári tekintély” érvényesítése, a szigorú fegyelmezés “nem érzik, hogy meddig mehetnek el”, “gyakran visszaélnék a pedagógus jóhiszeműségével” határozottság, törődés

Forrás: saját szerkesztés

7. Pedagógusi attitűdök – típusok

Az *attitűd* fogalmának meghatározása sokféle, az attitűd fogalma összetett. A különböző szerzők különböző dimenziókat tartanak fontosnak a meghatározásnál. Hilgard (1980) szerint az attitűd tulajdonképpen egyfajta reagálási készséget jelent (amely lehet elutasító vagy igenlő), és amelynek érzelmi, akarati és intellektuális összetevői vannak. Smith – Mackie (2004) az attitűdök intenzitásbeli különbségére hívják fel a figyelmet, amely a kapcsolódó értékelés gyengesége vagy erőssége mentén változhat (Smith – Mackie, 2004). Egy adott hozzáállás (attitűd) háromféle komponensét hangsúlyozzák Donat és munkatársai is, akik szerint az első komponens az a hitrendszer, amely a tárgy/ személy/csoport negatív vagy pozitív tulajdonságaival kapcsolatos. A második a felsoroltakhoz kapcsolódó érzelmek, illetve a tárgyról/személyről/csoportról szerzett információk (Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009). Eggen és Kauchak (2010) az attitűd kognitív dimenzióját emelik ki; szerintük az attitűd az a folyamat, amelynek során az emberek jelentést tulajdonítanak a tapasztalatoknak. Az érzékelt ingerek integrációja valósul meg, amelynek eredménye az észlelet.

A tárgyakhoz/személyekhez/csoportokhoz való viszonyulás mérését általában az attitűdkomponensek mentén vizsgálják. Ilyen attitűdkomponensek a tárgyakhoz/személyekhez/csoportokhoz kapcsolódó *általános ismeretek, észleletek (gyakran sztereotípiák)*, a hozzá fűződő *érzések, azaz az affektív komponens* (tetszés, elutasítás...) és a *viselkedési (konatív) komponens*, amely az attitűd tárgyára való reagálást, a hozzá kapcsolódó előzetes tapasztalatokat tartalmazza (Rosenberg, Hovland, 1960; Donat, Brandweiner, Kerschbaum, 2009). Az attitűd egyfajta értékítélet egy bizonyos tárggyal, személlyel, csoporttal vagy akár egy elvont eszmével kapcsolatosan, amely meghatározza az attitűd tárgyával kapcsolatos viselkedést is (N. Kollár, Szabó, 2004).

A korábban bemutatott definíciók tükrében a nagyszámú roma tanulót tanító pedagógusok attitűdjének vizsgálatakor arra törekszem, hogy feltárjam: a pedagógusok milyen nézeteket, felfogásokat, meggyőződéseket vallanak a roma tanulókról, az őik taníthatóságáról, milyen szerepet tulajdonítanak a pedagógusnak ebben a folyamatban (szerepfelfogás), hogy milyen ismeretekkel, tudásokkal (esetleg sztereotípiákkal) rendelkeznek a roma tanulókról, az őik kultúrájukról, szokásaikról, életvitelükről, milyen érzelmi beállítottsággal viszonyulnak hozzájuk. A kognitív komponens ugyanakkor azokat a szakismereteket (módszertani ismereteket) is jelenti, amelyek a differenciált oktatással, a roma tanulók oktatásával kapcsolatosak. Az affektív

összetevő a tanulók felé irányuló emocionális viszonyulás mellett a pedagógus önmaga hatékonyságába vetett hitét is tartalmazza. A különböző komponensek bár „elméletileg” elkülöníthetőek, az attitűdök vizsgálata során egymással szorosan összefüggő elemek.

Az előző fejezetek (7.1, 7.2, 7.3) alapján megállapítható, hogy a pedagógusi *attitűdök* több komponensből állnak össze, hogy a pedagógus viszonyulását számos belső és külső tényező befolyásolja. *Belső tényezőkként* fontos szerepük van a tapasztalatoknak, a nézeteknek, a szerepfelfogásnak, a pedagógus személyiségének, kompetenciaérzetének, énhatékonyság- és elégedettségérzetének. *Külső tényezőkként* meghatározó szerepe van az attitűdök alakulásában az iskolai közösségnek, az iskolavezetésnek, a helyi oktatási kultúrának, a társadalmi környezetnek.

A továbbiakban összegzem a különböző szakirodalmak alapján az ún. elvárásokat, amelyeknek az eltérő kulturális háttérű/ roma többségű osztályokban tanító pedagógusoknak különböző területeken meg kellene felelniük. Ezeket a korábban tárgyalt dimenziók mentén (nézetek, felfogások, meggyőződések; szakmai kompetenciérzet és énhatékonyság; elégedettségérzet; szerepfelfogás) rendszereztem, kialakítva egyfajta „normatív” elvárásrendszert, amelyet mintegy indikátorként használva próbálok a különböző attitűdmintázatokat beazonosítani és típusokba rendezni, majd az egyes típusok jellemzőit az adott társadalmi-intézményi kontextusban értelmezni.

7.1. Elvárásrendszerek mint indikátorok

Nézetek, felfogások, meggyőződések szintjén (a 3.1. alfejezet szakirodalma alapján):

- a társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos saját nézetek tudatosítása, reflektivitás, az általánosító megfogalmazások, sztereotípiák mellőzése
- alapvető fogalmak ismerete (interkulturalitás, integráció, inklúzió, egyenlőtlenség)
- erős szakmai önbecsülés és énhatékonyság jellemzi a pedagógusokat, a multikulturális, interkulturális nevelést nemcsak „hangoztatják”, hanem hatékonyan meg is valósítják
- a szakmai kudarcok magyarázatában nem a külső oktatájlajdonítás elsődleges, a tanulók iskolai nehézségeit nemcsak a szülők hozzáállásával, a szociális jellegű problémákkal magyarázzák, hanem az iskolai, módszertani hiányosságokra is reflektálnak
- szintudatos (különbségtudatos) viszonyulás jellemzi, felismerik a tanulók etnikai háttéréből, egyéni szükségleteiből vagy társadalmi-gazdasági helyzetéből adódó különbségeket, tudatosan kezelik ezeket
- nem hagyják figyelmen kívül a sokszínűséget, nem tekintik természetesnek az egyenlőtlenséget

- az „általános” iskolai kultúrától eltérő kulturális elemeket felismerik, elfogadják és beépítik a saját pedagógiai gyakorlatukba, sok innovatív módszert alkalmaznak, módszereik az interaktivitást, önállóságot szolgálják
- az egyéni sajátosságok figyelembevételét és kezelését lehetővé tevő módszereket, oktatási formákat alkalmaznak
- az eltérő kulturális háttérű diákokat is társaikkal hasonlóan tehetségeseknek, jó képességűeknek, motiváltaknak tekintik, nem támasztanak irányukba alacsonyabb teljesítményelvárásokat
- a kultúrák kölcsönösségét valló (etnorelativizmus) viszonyulás jellemzi őket, az eltérő kulturális szokásokat, normákat viselkedéseket nem hiányosságként (*deficiency*) értelmezik
- értéknek tekintik és értéként kezelik a sokszínűséget, a „cigányt” és „magyart” nem egymást kizáró kategóriákként használják, nem osztják két csoportra a gyermekeket, nem tesznek különbségeket közöttük
- a jó teljesítményt nem a tanuló saját kultúrájából való kiszakadásának hatásaként értelmezik
- a roma kultúra megismerésére törekednek, elfogadják azt, a roma tanulókat nem becülik alá
- a halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegény családok szociális, kulturális jellemzőit nem vetítik a roma gyermekre, és azokra nem úgy tekintenek, mint a roma kultúra és identitás jellemzőire
- “az integrációt eredményesebbnek gondolják a szegregációs megoldásokkal szemben, inkább elutasítják a roma gyerekek nevelésével kapcsolatban felmerülő pedagógiai tévhiteket és etnikai csoportsztereotípiákat” (Mogyorósi, 2010: 73)
- a kultúraazonos pedagógiában (*cultural responsive teaching*) hisznek - a tanulók kultúrájának, történelmének, szokásainak ismerete elengedhetetlen számukra
- tapasztalataik alapján képesek megváltoztatni sztereotipikus gondolkodásmódjukat

Szerepelvárások - szerepazonosulás szintjén (a 3.2. alfejezet szakirodalma alapján)

- a kiterjesztett szerepelvárásoknak megfelel, ha kell pszichológus, szociális munkás vagy gyógypedagógus
- tudásátadó szerepét maximálisan ellátja, rendelkezik a megfelelő szakmai kompetenciákkal, a tanulók érdeklődéséhez, képességeihez, előzetes tapasztalataihoz alkalmazkodik
- nevelő szerepében hatékonyan kezeli a konfliktusokat, természetes autoritással rendelkezik, elfogadásra, toleranciára, empátiára neveli a tanulókat
- rugalmasan kezeli a szerepkonfliktusokat, aktívan viszonyul a kihívásokhoz
- sikeresen leküzdi saját előítéleteit, elfogadja a többségi társadalomtól eltérő szokásokat és viselkedésmódokat
- hatékonyan kommunikál mind a tanulókkal, mind a szülőkkel
- tud azonosulni a szerepével – elkötelezett, kötődik az intézményéhez

Kompetenciák, énhatékonyság, elégedettség szintjén (a 3.3. és 3.4. alfejezet szakirodalma alapján)

Megfelel a különböző kompetenciaelvárásoknak:

- egyénileg differenciált tananyagokat használ, relevánsan szervezi a tananyagot (Hopkins és Reynolds, 2001)
- a tanulók szükségleteihez igazított, eltérő módszereket alkalmaz (Sági 2006)
- kreatív, a gyerekek sokféle képességéhez és igényéhez alkalmazkodó pedagógiát követ - adaptív (Mogyorósi)
- interaktív, dialóguson alapuló, csoportos, páros együttműködést ösztönző tanítási órákat tart, innovatív módszereket használ (Messing, 2013)
- rugalmas az óraszervezésben (társzervezés, időkeret, értékelés), a tanítási időt hatékonyan használja fel, biztosítja a tanulás örömteliségét, a felfedeztetést, cselekedtetést, élményszerűséget, meleg, támogató légkört teremt (Hopkins és Reynolds (2001)
- lelkesedés, törődés, határozottság, hatékony rutinok kialakítása jellemzi, a tanulókkal szabad interakciót, számukra motivációt biztosít (Eggen és Kauchak (2001)
- a tanulókra az oktatási folyamatban konstruktív partnerként tekint, természetes autoritással rendelkezik, a tanulókkal való kapcsolata természetes (Messing, 2013)
- hangsúlyt fektet a tanulók személyiségfejlesztésére és a közösségépítésre
- elégedett, énhatékonynak érzi magát, többnyire sikerélményei vannak, kielégül mind kompetencia-, mind autonómiaszükséglete
- támogató mind az iskolaközösség, mind az iskolavezetés
- a helyi oktatási kultúra inkluzív szemléletű, gyermekközpontú, tele van innovatív elemekkel

Személyiségjegyek szintjén:

- nyitott, empátikus, elfogadó, rugalmas, jó szervező, reziliens, tudatos, szereti a kihívásokat, erős az önbecsülése

A felsorolt elvárások sokasága és sokfélesége azt mutatja, hogy a pedagógusi attitűdök, különösen az eltérő kulturális háttérű/roma tanulókat tanítók esetében, igen sok tényező összehatásaként alakulnak ki, amelyeket a maguk komplexitásában érdemes vizsgálni. A pedagógus nézetei, felfogása, szemléletmódja meghatározzák pedagógiai gyakorlatát, nyitottsága, reflektivitása szorosan összefügg szakmai továbbképzésének igényével, amely nyomán erősödhet szakmai kompetenciaérzete és elégedettsége. Ha eredményesnek, énhatékonynak érzi magát a munkájában, akkor könnyebben küzd meg a kihívásokkal, a problémás helyzetekkel, és sikeresebben azonosul a szerepelvárásokkal, amelynek pozitív

hatásai a tanulók eredményességében, iskolához, pedagógushoz való kötődésében mutatkoznak meg (M. Tschannen-Moran, A. Woolfolk Hoy, W.K. Hoy, 1998; Guskey és Passaro, 1994; Jámbori, Kőrössi és Szabó. 2019; Zimmerman, 2000).

Az említett dimenziók mentén haladva a pedagógusi interjúkban megjelenő attitűdkomponenseket a korábban összesített elvárarendszer tükrében vizsgálva három fő típust különítettem el: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó típus*. A *gyermekközpontú* a vonatkozó szakirodalmak alapján kirajzolódó elvárásoknak jelentős mértékben megfelel, a tanulók érdekeit tekinti elsődlegesnek. A *szabálytisztelő* elsősorban az iskolai szabályzatok, előírások képviselője, amelyek betartását, betartatását tekinti a legfontosabbnak, és nincs tekintettel a tanulók szociokulturális hátterére. A *vívódó* próbálja úgy betartani, betartatni a szabályzatokat, előírásokat, hogy tekintettel van a tanulók helyzetére is. A három fő típust az interjúszövegek tartalomelemzése alapján alakítottam ki, támaszkodva a különböző szakirodalmakban a pedagógusok irányába megfogalmazott elvárásokra.

7.2. Típusok

A gyermekközpontú

A nézetek, felfogások, meggyőződések tekintetében

A *gyermekközpontú típus* a kultúrák kölcsönösségét vallja, elveti az etnocentrizmust. Az eltérő kulturális szokásokat, viselkedéseket nem hiányosságokként (*deficiency*) értelmezi, inkább “lehetőségekként”, amelyeket felismerve megpróbálja azokat beépíteni saját pedagógiai gyakorlatába. Olyan módszereket, oktatási formákat alkalmaz, amelyek lehetővé teszik az egyéni bánásmódot, az interaktivitást, az együttműködést. A roma gyermekekhez való viszonyulásában különbségtudatos (színtudatos), a “másságot” nyíltan kezeli, törekszik a roma szülőkkel való kapcsolatteremtésre. A roma tanulók iskolai sikertelenségének magyarázatában nem áldozathibáztató, a mélyszegénység szociális, kulturális jellemzőit nem azonosítja a roma kultúra és identitás jellemzőivel. Tevékenységében reflektív, tudatos, közvetlen tapasztalatai alapján képes “felülírni” saját sztereotipikus gondolkodásmódját. Folyamatosan képezi magát mind a romológia, mind a szakmódszertan terén, meg van győződve, hogy a tanulók kultúrájának, történelmének, szokásainak ismerete elengedhetetlen a kultúraazonos pedagógia gyakorlásához. Tapasztalatait, ismereteit megosztja, és fogékony mások jó gyakorlataira, tapasztalataira. Interkulturális szemlélet jellemzi, „hisz” az integráció eredményességében, elutasítja azokat a sztereotípiákat, tévhiteket, amelyek a roma gyerekek nevelésével kapcsolatosak.

Szerepfelfogás tekintetében

A gyermekközpontú a roma gyermekek iskolai sikerességét befolyásoló tényezők közül a pedagógus szerepét tekinti a legfontosabbnak. Felelősnek érzi magát a tanulók iskolai eredményességének, továbbtanulásának alakulásában. Nem elégszik meg a nevelés terén elért sikerekkel, fontosnak tartja a pedagógus tudásátadó szerepének érvényesülését is. A különböző szerepkonfliktusokat próbálja úgy kezelni, hogy a tanulók érdekeit tekinti elsődlegesnek. Ennek érdekében vállalja a nem hivatalos megoldásokat, a gyermekekkel, szülőkkel való szoros kapcsolattartást. Egyfajta missziós munkának tekinti a roma tanulók oktatását, a pluszfeladatokat önzetlenül vállalja, elkötelezett. Nem zavarja a „gyenge iskola”, „gyenge pedagógus” alacsony presztízse, meggyőződése, hogy hozzáadott érték szempontjából az ő munkája is ér annyit, mint bármelyik iskola pedagógusának munkája.

Szakmai kompetenciaérzet, énhatékonyság- és elégedettségérzet tekintetében

A gyermekközpontú olyan szakmai kompetenciákkal rendelkezik, amelyek lehetővé teszik a rugalmas, kreatív óraszervezést, a hatékony differenciálást. Innovatív, a tanulók szükségleteihez igazított, interaktív, kooperatív módszereket alkalmaz, a tanórákon meleg, támogató légkört teremt. Fontosnak tartja, hogy a tanulók számára a tanulás örömteli tevékenység legyen, törekszik az élményszerűsége, az innovációra. Lelkesedése a tanulók számára is motiváló, rugalmassága, nyitottsága, kreativitása vonzóvá teszi a tanulók számára az iskolai tevékenységeket. Az oktatási folyamatban a tanulókra partnerként tekint, véleményüket, ötleteiket elfogadja, tekintélyét nem autoriter módon vívja ki. Bizalomra épülő kapcsolatot alakít ki velük, a tudásátadás mellett a nevelés, személyiségfejlesztést is igyekszik hatékonyan megvalósítani. A kihívásokkal teli helyzetek ellenére énhatékonynak, eredményesnek érzi magát a munkájában, a sikerélmények elégtétellel töltik el. Élvezi mind a pedagógusközösség, mind az iskolavezetés támogatását, az innováció, az inkluzív szemlélet az iskola teljes közösségére jellemző.

A szabálytisztelő típus

A nézetek, felfogások, meggyőzések szintjén

A szabálytisztelő elsődlegesnek tekinti az iskolai szabályzatok, előírások betartását, és meg van győződve róla, hogy a tanulóknak alkalmazkodniuk kell az iskola rendjéhez. A tanulók eltérő kulturális szokásait, viselkedését olyan hiányosságnak tekinti, amely akadályozza az iskolai

beilleszkedésüket. Az iskolai sikertelenség okait a családi szocializációban, a szülők és tanulók nem megfelelő hozzáállásában látja, gyakoriak az áldozathibáztató, ítélkező megfogalmazásai

Úgy „általában” gyengébb képességűeknek tekinti a roma tanulókat, amelyet az életkörülményeikkel, nem ritkán genetikai problémákkal magyaráz. Ezért úgy véli, nem lehet nekik „komolyabb dolgokat” megtanítani.

A szerepkonfliktusokat különböző módokon elhárítja, a szabályzatok, előírások számára követendőek, nem vagy alig reflektál saját szakmai sikerességének/sikertelenségének okaira. A külső oktulajdonítás tulajdonképpen „mentesíti” őt attól, hogy önmagában keresse a hibát, hogy saját szakmai kompetenciáját kérdőjelezze meg. Ugyanakkor ezzel mintegy racionalizálja az eredménytelenségét.

Különösebben nem érdeklődik a tanulók otthoni helyzete, szokásai, kultúrája iránt, sőt gyakran meg van győződve, hogy a tanuló akkor lehetne eredményes az iskolában, ha kiszakadna abból a környezetből, ha levetkezhetné a „rossz szokásokat”. Kevés megértéssel fordul a tanulókhöz, ha nem tanulnak, ha nincsenek eszközeik, azt „nem akarás” – nak tekinti, és meg van győződve, hogy előbb-utóbb ki fognak maradni az iskolából.

Szerepelvárások szintjén

Bár fontosnak ítéli meg a pedagógus szerepét a roma tanulók iskolai pályájának alakulásában, ezt a szerepet nagyon „korlátozottnak” érzi. Szerinte a pedagógusnak „meg van kötve a keze”, a központilag előírt szabályrendszerek, tantervi előírások kereteket szabnak, a pedagógusnak elsődlegesen azokhoz kell alkalmazkodnia.

Nehezményezi, hogy a pedagógus tudásátadó szerepe alig valósulhat meg, hiszen a tanórák ideje alatt sokat kell fegyelmezni, nevelni. Szerinte ezekben az osztályokban a pedagógus szinte nem tudja érvényesíteni szaktudását, a nevelés is legtöbbször a fegyelmezésben jut kifejezésre. A kiterjesztett szerepelvárásoknak nehezen tud megfelelni, nem belső meggyőződésből, inkább kötelességből teljesíti azokat. Ha teheti, hátrítja őket. Tulajdonképpen nem tud azonosulni a szerepével. Hosszútávon nem szeretne roma többségű osztályokban, iskolában tanítani, az első adódó lehetőség alkalmával általában elhagyja az iskolát (néha a pályát is).

Szakmai kompetenciák és elégedettség tekintetében

Szakmai kompetencia tekintetében a szabálytisztelő kevésbé érzi magát bizonytalannak, meglátása szerint „nem rajta múlik”, hogy a tanulók érdektelenek és nem tanulnak. A tantervi anyagot ő mindenképpen megtanítja (különösen, ha vegyes összetételű osztályban tanít), az értékelésnél pedig igyekszik a standard teljesítményleírásokhoz viszonyítani a tanulók teljesítményét. Ő az, aki „könnyebben” hagyja évismétlőre a nem teljesítő tanulót, különösen, ha az fegyelmi problémákat is okoz. Ugyanez a viszonyulás a hiányzások beírásánál, elszámoltatásánál is érvényesül, ezért az ő osztályaiból sokan zárják a tanévet kisebb magaviseleti jeggyel. Az innovatív módszerek alkalmazhatóságát megkérdőjelezi, szerinte ezekkel a gyermekekkel egy-egy új módszer alkalmazásakor „könnyen felborul a rend” vagy „nem tudnak együtt csoportban dolgozni”. Sokkal hatékonyabbnak gondolja a frontális oktatást, mert ekkor a gyermek a pedagógusra figyel, nem „össze-vissza beszélget és rendetlenkedik”. A tanulásszervezés kereteit nem próbálja „felborítani”, a tanulók igény szintjéhez igazítani. Meggyőződése, hogy a tanulóknak kell megszokniuk a kitartó koncentrációt, a folyamatos munkát. A differenciálást nem tartja hatékonynak, hiszen a tanulók nem tudnak önállóan dolgozni.

A tanulókkal való kapcsolata szigorúan alá-fölé rendelt viszony, nem törekszik a szorosabb kapcsolat kialakítására. Kommunikációja is ezt tükrözi, többnyire lenézően beszél mind a tanulókkal, mind a szüleikkel. Ő a szabályzatok, előírások megtestesítője, akinek „nem feladata a gyermekek magánéletével foglalkozni” (színvak viszonyulás).

Sikerélménye kevés van, annál több a kudarcélmény. Mindenért a tanulókat, a szülőket hibáztatja, kívülről várja a megoldásokat, a segítséget. Nem érzi énhatékonynak magát a munkájában, de ennek okát külső tényezőkben látja.

A vívódó típus

A nézetek, felfogások, meggyőződések szintjén

A vívódó típus „elméletben” tudja, hogy az eltérő kulturális szokásokat, normákat el kellene fogadnia, és törekszik is rá, de a gyakorlatban gyakran fogalmaz meg olyan értékítéleteket, amelyek ennek az ellenkezőjét bizonyítják. A roma gyermekekkel való mindennapi találkozás tapasztalata nyomán bevallottan elfogadóbb, nyitottabb a roma kultúra iránt, de az ők életvitelük, szokásaik, viselkedésük bizonyos aspektusait nem tudja elfogadni.

Mint az iskolai kultúra képviselője azt szeretné, hogy a roma tanulók alkalmazkodjanak, tartsák be az iskolai szabályokat, azonosuljanak az iskola elvárásrendszerével. Ugyanakkor próbál megértő lenni, próbál tekintettel lenni a tanulók családi helyzetére, rossz életkörülményeire. A nehezen teljesíthető elvárások és a helyzet megértéséből fakadó elfogadás ellentmondásos érzéseket szül a pedagógusban, amely állandó vívódásra készíti őt. Hol megérti, figyelembe veszi a tanulók nehéz helyzetét, és ennek tükrében hozza meg döntéseit, hol hibáztatja őket és szüleiket, hogy nem megfelelő az iskolához való viszonyulásuk. A külső és belső oktulajdonítás is jelen van, amely sok bizonytalanságot eredményez.

A roma tanulók között meglátja a jó képességűeket, de hangsúlyozza, hogy közöttük több a gyenge képességű gyermek. Ezért teljesen természetesnek tartja a tananyag és az elvárások csökkentését.

Az integrációt inkább a következő generációknál tartja elképzelhetőnek, amikor már igényük lesz a roma szülőknek és gyermekeknek egy bizonyos szintű iskolai végzettség megszerzésére. Bár a jó képességűeknek esélyt biztosítana arra, hogy nem roma osztályban tanuljanak és haladjanak, a valóságban nem hoz ilyen irányú intézkedéseket.

A vívódó típus esetében a tudatosság, a reflektivitás inkább célkitűzés, mint működő gyakorlat. Bár próbál megértő, elfogadó, empatikus lenni, gyakran „visszazökken” és önkéntelenül is megjelennek az áldozathibáztató megfogalmazások.

Szerepfelfogás tekintetében

A vívódó típus nagyon fontosnak tartja a pedagógus szerepét a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a pedagógus „energiái és végesek”, nem rajta múlik teljesen ennek a folyamatnak a sikeressége. Mind a tudásátadó, mind a nevelő szerepben megpróbál „helytállni”, de az eredménnyel gyakran elégedetlen. Különösen a tudásátadó szerepben érzi magát kevésbé hatékonynak, amely kevés szakmai elégtételt nyújt számára. Nehezen viseli a szerepkonfliktusokat, sokat „örlődik”, szeretne mindenkinek megfelelni. Vergődik a hivatalos – nem hivatalos megoldások között, sok a stressz és a frusztráció. Az amúgy is gyakran kimerült pedagógust a pluszfeladatok tovább terhelik, amely gyakran krónikus fáradtságérzetben jut kifejezésre. Próbál azonosulni a szerepelvárásokkal, de csak részben sikerül neki. Nem érzi magát kellően „kompetensnek”, hatékonynak ebben a szerepben.

Szakmai kompetenciák, elégedettség terén

A vívódó típus érzi, tapasztalja, hogy azok a módszerek, amelyeket valamikor az alapképzése során megtanult, a gyakorlatban nem elég hatékonyak, hogy változtatnia kellene. Próbálkozik, kísérletezget, de közben bizonytalan. Valamilyen szinten meg szeretne felelni a tantervi követelményeknek, ugyanakkor a tanulók igény szintjét is figyelembe szeretné venni. Eljár különböző képzésekre, tanul új módszereket, amelyeket alkalmazni is próbál, de valójában ő sem mindig hisz annak a sikerében. Ezért aztán gyakran feladja, visszatér a bejáratott régi, nem hatékony módszerekhez. Időnként kísérletezget a rugalmas óraszervezéssel, próbálja élményalapúvá tenni a tanítást, de ha valami nem az elvárásai szerint alakul, elbizonytalanodik. A differenciálás is komoly nehézségeket okoz, tudja, látja, hogy szükség van rá, de hol időhiány, hol a zsúfolt tananyag miatt nem tud elég időt fordítani rá.

Hiányzik a kidolgozott, következetesen alkalmazott stratégia, nagyon gyakran a pillanatnyi helyzet szerint hozza a döntéseit. A tanulókkal való kapcsolatában is törekszik a megértésre, bizonyos fokú kötődés kialakítására, de egy-egy kudarc után „megharagszik rájuk”, és hibáztatja őket a nem megfelelő hozzáállásukért. Egy-egy sikerélmény mellett bőven vannak kudarcélmények is, amelyek „ingadozóvá” teszik a pedagógus lelkesedését, negatívan befolyásolják elköteleződésének alakulását.

Vannak kisebb elégtételei, de összességében nem elégedett. Nem érzi valóban hatékonyak a munkáját, sok a kudarc, a kínlódás. A bizonytalanság, az „állandó szélmalomharc”, a vívódás nagyon sok energiát emészt fel, amely hosszútávon könnyen kiégéshez vezet.

A pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján megállapítható, hogy a korábban felsorolt „tisza típusok” a gyakorlatban nem fellelhetőek, a pedagógusoknál a különböző dimenziók mentén a jellemzők kavarodnak, és különböző variációkban jelennek meg.

„Többnyire gyermekközpontúak”

A gyermekközpontúság jelei leginkább azoknál a pedagógusoknál (*„többnyire gyermekközpontúak”*) figyelhetők meg, akik számára kevésbé érvényesülnek a különböző strukturális kényszerek: általában olyan elemi osztályokban tanítanak, ahol csak roma tanulók tanulnak, ezért könnyebb számukra a differenciálás, nem szembesülnek roma-nem roma konfliktusokkal, nem terheli őket a vizsgarendszer. Általában kisebbek az osztálylétszámok (13-15 tanuló), tanítóként szorosabb a kötődésük a tanulóikkal. Általában egy tagiskolában dolgoznak, távolabb a központi iskolától és ellenőrzéstől, rugalmasabban kezelik, bátrabban

módosítják a tanulás-szervezési kereteket és a tananyagot. Az adott helyzetben hatékonyabban tudnak olyan módszereket alkalmazni, amelyek a tanulók képességeihez és igényéhez alkalmazkodnak, amely több sikerélményt, több eredményességet hoz a pedagógusoknak. Az interjúbeszélgetések során gyakran elhangzott, hogy „újra” kellett értelmezniük és bővíteniük kellett módszertani ismereteiket, hiszen az eddigi gyakorlatból nagyon sok módszer nem működött. Részletesen meséltek arról, hogy milyen megoldásokat találtak a tanórák élvezetesebbé, mozgalmasabbá tételére, hogy hogyan sikerült motiváltabbá, aktívabbá tenni a tanulókat. A tanulás élményszerűségének fontosságát is hangsúlyozták.

„A figyelem felkeltése náluk nehezebb. hamarabb ráunnak a dolgokra. Egy perc magyarázat után már lankadnak. Például történelem órán, amikor látom, hogy lankadnak, kell tegyek valami képet, megpróbálom a magyarázatot valami saját tapasztalattal összekötni, teszek valami filmet” (Q.2).

Többen megemlítették, hogy nagyon fontos a tanulók előzetes tapasztalatainak, ismereteinek megismerése, hogy hatékony legyen az új ismeretek „ráépítése”. hogy igyekeznek a tananyagot hozzáigazítani a tanulók képességeihez, adottságaihoz, hogy alapvető az egyéni bánásmód és a folyamatos odafigyelés.

„Jó gyakorlatias dolgokat igyekszem megtanítani, jó ízes népmeséket, történeteket olvasunk s dolgozunk fel, nem olyan leckéket, amihez nekik semmi közük” (Q.2).

Az interjúbeszélgetések során néhány pedagógusnál kifejezésre jutott a roma tanulókhöz való pozitív odafordulás, gondoskodás, kölcsönösen szoros kötődés is.

„Át kell érezned, kell értsed őket s kell szeressed. S el kell fogadjad őket” (Q.14).

Bár mindannyian beszéltek a kezdeti bizonytalankodásról, elveszettségről, a beszélgetés pillanatában azt „sugározták”, hogy találtak olyan módszereket, eszközöket, amelyek eredményessé teszik a munkájukat. A beszélgetéseket egyfajta lelkesedés hatotta át, érződött, hogy „aktívan” viszonyulnak a kihívásokhoz, és nem belenyugodtak a megváltozhatatlanba. Sikerélménynek tekintik, hogy a tanulók zöme negyedik osztály végére megtanul egy bizonyos szinten írni, olvasni, számolni, hogy szeretnek iskolába járni. Úgy érzik, hogy a tanulók ragaszkodása, hálája kárpótolja a sok erőfeszítést. A felső tagozatos pedagógusok közül inkább a készségtárgyakat, vallást tanítók érzik úgy, hogy „megtalálták a hangot” a tanulókkal, akiknek vannak sikerélményeik (egy jó beszélgetés vallás órán, egy közös mesefeldolgozás, egy sikeres

testnevelés óra). Ők mind hangsúlyozták, hogy mennyire fontos volt számukra megismerni a gyermekeket, az ők tapasztalataikat, hogy a tanulók mennyire érzékenyek arra, hogy ki hogyan közeledik hozzájuk, hogyan beszél velük.

„Ha sikerül elnyerni a bizalmukat és kialakítani egy jó kapcsolatot, nyert ügyed van” (Q.6).

Ezek a pedagógusok a kisebb-nagyobb kudarcok ellenére is többnyire énhatékonynak érzik magukat és inkább elégedettek. A kompetenciaérzet, az énhatékonyság érzete segíti őket a különböző kihívásokkal való megküzdésben, lelkesebbek, elkötelezettebbek. Ezek a pedagógusok a különböző nehézségek ellenére „látják a munkájuk értelmét”, tudnak azonosulni szerepükkel, néhányan missziós munkának tekintik a roma tanulókkal való foglalkozást. Közöttük vannak olyanok is, akik tudatosan, szakmai ismeretek, képzések hatására próbálják nézeteiket megváltoztatni, tartózkodni az értékítéletektől, inkább megértéssel, empátiával közeledni a roma tanulók helyzetéhez.

„Sokat segített, amikor elmentem egy mentálhigiénés képzésre. Nagyon sok helyzetgyakorlat volt, amelyben az empátiát gyakoroltuk, és sok esetmegbeszélés, ahol mindenki saját eseteket hozott. Megtanultam, hogy mindig a problémák mögé nézzek. Ez egy olyan rutin lett. Ha a gyermek valamit elmond, próbálok a hátterét megérteni, így könnyebb az elfogadás” (Q.1).

A pedagógus szerepét „mindennél fontosabbnak” tekintik, tudatában vannak saját szerepüknek. A „gyenge iskola”, az alacsony presztízis kérdését többnyire „rendezték magukban”, nem a külső elismerésekért dolgoznak, és „bár a rendszer szemszögéből gyakran láthatatlanok az eredmények”, meggyőződésük, hogy hozzáadott érték szempontjából az ő munkájuk is ér annyit, mint bármelyik iskola pedagógusának munkája.

„Az igazság az, hogy ha alacsony presztízisű iskolában dolgozol, az csak akkor okoz problémát, ha alacsony az önbizalmad, ez attól függ, hogy milyen az éned (...) Ha úgy fogom fel, hogy szeretek segíteni ezeken a gyermekeken, és a jelen helyzetben ez a küldetésed, akkor nem okoz gondot” Q.23).

„Többnyire szabálytisztelők”

A kutatásba bevont pedagógusok közül a szabálytisztelő típus jellemzői leginkább a pályakezdő és a nyugdíjas korhoz közeledő pedagógusoknál (*„többnyire szabálytisztelők”*) érvényesülnek. Azok a pedagógusok, akik már több éve roma tanulókat tanítanak, általában „már” feladták azokat a nézeteiket, amelyek az iskola szigorú szabályrendszerét tekintette

„mindenhatóknak”. A pályakezdők vagy azok a pedagógusok, akik korábban nem tanítottak roma tanulókat, természetes módon próbálnak kapaszkodni a szabályrendszerekbe, követni a tantervi előírásokat.

„Ősszel nem jönnek iskolába, mert pityókát szedni (krumplit szedni) járnak. Örökké probléma a hiányzó, nem hiányzó. Mondjuk én, mint a katonatiszt, írom a hiányzásokat. Egy kicsit következetes kell lenni. Én hazudtoljam meg saját magamat? A szülő is meg kell értse, hogy ez nem helyes. Akkor nem kap szocit (szociális segélyt). Bocsánat, én nem fogom őt segíteni, hogy pénzt kapjon” (Q.5).

A pályakezdők „gyakorlati sokk”-ját (reality shock, Veenman, 1984) súlyosbítja, hogy számukra ismeretlen kulturális szokásokkal, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező tanulókat kell oktatniuk, amelyhez általában hiányoznak az előzetes tapasztalatok, a romológiai ismeretek, a megfelelő módszertani és pedagógiai ismeretek.

„Tanításban, szervezésben mindent változtatni kellett. Az a sok szép elmélet, amit tanultunk a tanítóképzőben, az jó és szép, de itt nem igazán tudtam alkalmazni. Szinte egy új pedagógiát az ember ki kell találjon, hogy megtalálja ezekhez a gyerekekhez a kulcsot. Semmilyen segítségem nem volt, magamra voltam. De azt gondolom, ezzel mindenki így van” (Q.2).

Hiába a tanított tantárgyhoz kapcsolódó gazdag szakismeret, gyakran előfordul, hogy az a tanulókat nem köti le, nem érdekli. Külön nehézséget jelent a *kezdő pedagógusoknak*, hogy a tanulók gyakran komoly lemaradással küzdenek, amelynek bepótlására a pedagógusoknak kevés eszközük, idejük van. Sokuknak a fegyelmezéssel is gondjaik adódnak, hiszen a tananyag szintje és a tanulók érdeklődése, tudásszintje között óriási szakadék tátong. Ún. mentorálási program jelenleg a gyakorlatban nem működik, a kollégák segítőkészségén múlik, hogy a kezdő pedagógus milyen tapasztalatokat szerez első tanítási éveiben. A „futólag” adott jótanácsok nem mindig hoznak eredményt a pályakezdőnél, ezek néha még jobban elbizonytalanítják őket. A beszélgetésekből az is kiderült, hogy igen jelentős szerepe van az iskolavezetésnek abban, hogy a pedagógusok (főleg a kezdők) hogyan élik meg tanítási kudarcaikat. Volt olyan pályakezdő, aki az igazgató folyamatos támogatásának, biztatásának köszönhetően kezdett szemléletet váltani, változásokat elérni.

„Az igazgató is mindig magyarázza nekünk.... Amúgy én úgymond cigányellenes voltam, vagy nem is tudom...voltak előítéleteim. Mondta az igazgató többek között, hogy legelőször az kell,

hogy szeressük őket, megértsük, s akkor jól fognak viselkedni. S azóta próbálok szeretni őket, s tényleg használ. Tehát ezen a héten jó tapasztalataim voltak velük. Ha agresszív vagy velük, annál rosszabb. Én most már többet nem kiabálok. Ezt felfogadtam, mert akkor ők is úgy viselkednek” (Q.19).

Általában több évnek kell eltelnie, amíg megtanulnak elrugaszkodni a tantervi előírásoktól, a szigorú szabályrendszerektől, és a tanulók szükségleteit tekintik elsődlegesnek. Az első években inkább szabálytisztelők, akik mindenáron meg akarják tanítani az anyagot, akik a standard teljesítményleírásokhoz viszonyítják a tanulók tudását, és gyenge jegyek sokaságával „törlik le” a tanulók maradék motivációját is. Nehezen értik, viselik a szerepkonfliktusokat, a tanulókat és szüleiket hibáztatják a gyenge eredményekért.

„Az elején sírtam, s minden bajom volt, hogy hogy lehet ezt úgy csinálni, hogy mindenkinek jó legyen. Aztán ezt magamban elrendeztem” (Q5).

Ugyanakkor tisztázniuk, tudatosítaniuk kell saját nézeteiket, viszonyulásukat a romákhoz, az elfogadáshoz, le kell küzdeniük előítéleteiket, tévhiteiket.

„Nagyon sokat számít, hogy hogyan közelítjük meg őket. Ezt magunkban kell előbb rendezzük minden szemszögből. Sajnos másképp közelítjük meg, nekünk is vannak olyan elvárásaink, amit ők is be kellene tartsanak. De ha megnézem, hogy honnan jön, akkor tudom, hogy nem tudja betartani” (Q.20).

Mivel az iskolák szintjén nincsenek intézményesült megoldások és stratégiák a kihívásokkal teli helyzetek kezelésére, a *pályakezdő pedagógusok* zöme nehezen tud azonosulni a szerepelvárásokkal, és sokuk próbál más iskolát találni magának.

Az *idősebb pedagógusok* közül, akik már a nyugdíjkorhatárhoz közelednek, és több éve roma tanulókat tanítanak, néhányan az *„elfáradt szabálytisztelő”* jellemzőit mutatják. Ők gyakran „reménytelennek” ítélik meg a helyzetet, nem látják a munkájuk eredményét, értelmét. Érvelésükben gyakori az áldozathibáztató megfogalmazás, a gyermekek iskolai sikertelenségének legfőbb okának a roma tanulók nem megfelelő hozzáállását, a szülők életmódját, viszonyulását tekintik.

„Nem is érdekli őket az iskola, jönnek, hogy kapjanak ebédet, csomagot, pénzt s azzal annyi” (Q.22).

Általánosan gyengébb képességűeknek tekintik a roma gyermekeket, akiknek „komolyabb dolgokat” nem lehet megtanítani.

„Hát sokat nem lehet csinálni. Kell rövidíteni az órákat, ezekkel a gyermekekkel nem lehet azt megoldani, mint az itteniekkel (másik tagiskola, ahová nem romák járnak), mert ezek otthon nem is tanulnak. (...) Velük ilyeneket, hogy feladatmegoldás vagy kicsit komolyabb dolgok, nem lehet. Éppen csak a “strictul necesar” (minimálisan szükséges). Körülbelül a tanterv szerint próbálok haladni, de az lehetetlen. Két-három mondatban felírom a táblára a vázlatot, mit tudom én miről van szó, valamennyire próbálok magyarázni, de falra hányt borsó” (Q.29).

„Kevesebb a jobb képességű gyermek közöttük. Elsősorban a közeg, ahonnan jönnek, a környezet az nagyon meghatározó. A közeg genetikailag is nyomot hagy. Az, hogy hosszú éveken keresztül milyen a táplálkozás, vagy az anya életformája. (...) Egy alkoholban fogant gyermekben az nagyon meglátszik. (...) Vannak olyan vonások, amelyek az ők nemzetükre jellemzőek. Az is kijön belőlük” (Q.13).

Már nincs energiájuk a megújuláshoz, az innovatív módszerek megtanulásához, inkább a bejáratott, többnyire frontális módszereket próbálják alkalmazni, amelyek nagyon gyakran sikertelenek. A tanulók gyakran nem értik az elvont magyarázatokat, ezért gyakoriak a fegyelmi problémák. Ezeknek a kezelése az elmondottak alapján többnyire autoriter módon történik, amely további ellenszegülést, tiltakozást vált ki különösen a serdülőkorú tanulókból. Ezek a „hatalmi harcok” sok fejtörést okoznak a pedagógusoknak, akik hol büntetésekkel, hol „elengedéssel” reagálnak a helyzetekre. Nem kihívásnak, inkább megoldhatatlan nehézségnek tekintik ezeknek a tanulóknak a tanítását, és a teljes kiegészelő előtt szeretnének nyugdíjba vonulni. A tanulók általában nem tisztelik ezeket a pedagógusokat, nem szívesen vannak jelen az óráikon.

Vívódók

A kutatásba bevont pedagógusok nagyobb hányada a *vívódó* típus jellemzőit mutatja. Különböző belső és külső tényezők hatására a *vívódó* pedagógusok is különböznek. Az „*optimista vívódó*” folyamatosan keresi a megoldásokat, inkább kihívásnak tekinti a roma tanulók oktatását. Reflektív, nyitott az új módszerekre, próbálkozik, kísérletezget. Személyiségéből fakadóan is inkább optimista, a kudarcokat mint a tanulás velejáróit értelmezi. Az oktatási rendszer szűk mozgásterében megpróbálja megtalálni a gyermekek érdekeit szolgáló

„kiskapukat”, ha nem is mindig tudatosan, de próbálja hatékonyan kezelni a problémákat (roma-nem roma konfliktusok, szülőkkel való kapcsolat nehézségei, tanulók magaviseleti problémái).

„Amikor legelőször elmentünk fociversenyre, jött a gyermek, hogy tanár bácsi ennek a nadrágnak nincsen zsebe. Akkor hova tegyem a bicskát? Mondtam, a bicskát add ide nekem. De visszaadja-e? Visszaadom, de úgyis kell egyek, az enyémet otthon hagytam, és ha nem bánod, akkor használom. Jaj, persze rendben, és így ideadta. Nem kezdtem szidni, hogy miért van nálad, hülye gyermek. Nemsokára jött egy másik is, hogy az enyémet meg tetszik-e fogni. Persze, a tiédet is megfogom. Foci lejárt, a bicskát visszaadtam, ez is egy olyan helyzet volt, amit le kellett tudni reagálni. Arra használtuk a bicskát, amire való, És nem vagánykodott velem, hogy van neki bicskája. Lehetett volna megszidni, és egy nagy cirkusz lett volna belőle” (Q.23).

Egy „hagyományosabb” pedagógusközösségben nem föltétlenül népszerű, optimizmusával, lelkesedésével, szemléletmódjával gyakran „kilóg” a közösségből. Demokratikusabb nevelési módszerei nem minden kolléga számára elfogadhatóak, ezért időnként adódnak nézeteltérései a közösséggel. Általában a tanulókkal közvetlen, jó kapcsolatot alakít ki, „szeretettel és szigorral” neveli őket. A tanulók megtanulják tisztelni őt, és jól érzik magukat a társaságában. Szívesen vesznek részt az óráin.

A vívódóak nagyobb csoportja a „*pesszimista vívódó*”, akinek a kezdeti lelkesedése kifulladásban van, aki már egyre kisebb lendülettel próbálkozik megoldani a kihívásokkal teli helyzeteket. Ők azok a pedagógusok, akiket jobban „szorítanak” a strukturális kényszerek, amelyek megváltoztatására alig van lehetőségük. Általában felső tagozaton tanítanak, gyakran vizsgatantárgyat, roma - nem roma összetételű osztályokban. Napirenden szembesülnek a serdülőkorú tanulók viselkedésproblémáival, az otthoni tanulás hiánya miatti nagyfokú lemaradásukkal, amely felső tagozaton már az érdeklődés, a motiváció gyakori megszűnésével jár együtt. A zsúfolt tananyag, a vizsgateljesítmény nyomása, az állandó időhiány, a differenciálás nehézségei mind-mind olyan tényezők, amelyek állandó terhet, sok „kínlódást”, kudarcot jelentenek a pedagógusok számára. Az iskolák szintjén nincsenek közösen kidolgozott eljárásrendszerek, stratégiák, amelyek lehetővé tennék a tanulásszervezési keretek összehangolt fellazítását, átszervezését, rugalmasabbá tételét. A pedagógusok egyéni próbálkozásait legtöbbször „elnyeli” a rendszer merevsége, a kötött órarend, a plusz terek, eszközök hiánya kevés mozgásteret hagynak a változtatásoknak. Hiányoznak a szakmai beszélgetések, a mentorprogramok, kevés az olyan képzés, amely konkrét segítséget nyújthatna a

pedagógusoknak. A „terheket” többnyire mindenki egyénileg viseli, a felelősséget szintén. A sok sikertelen küzdelem nyomán gyakran belefáradnak, „elkeserednek”. Tehetetlennek érzik magukat, sem kompetencia-, sem autonómiaszükségletük nem elégül ki. Ebben a helyzetben nehezen tudnak elfogadóak, empátikusak lenni, és az integráció eredményességét is megkérdőjelezzik.

Néhány fontos nézet, vélekedés tekintetében a pedagógusokat *nem lehetett típusokba sorolni*, hiszen mindannyian gyakorlatilag hasonló véleményeket fogalmaztak meg. Az egyik az *integráció-szegregáció* témája, amellyel kapcsolatosan az interjúszövegekben meglehetősen „egybehangozóak” a vélekedések: a jelenlegi helyzetben, adott körülmények között nem látják kivitelezhetőnek, hatékonynak a megvalósítását. A pedagógusok zöme azt vallja, hogy a kezdeti időszakban (akár az óvoda, akár az iskola első éveiben) azért szükséges a roma gyermekeket külön csoportokban, osztályokban tanítani, mert kell ez az az időszak a „felzárkózásra”, az intézmények elvárásrendszerének megtapasztalására, hogy később (mondjuk felső tagozaton) be tudjanak illeszkedni a nem roma osztályokba.

„Az elejétől azt vallom, hogy I-IV. osztályban legyenek külön. Másképp nincs esélye ennek a gyermeknek, annyira mélyről jön, hogy a jelenlegi helyzetében egy általános iskolában nem tudja megállni a helyét. (...) Ötödiktől, amikor már az igény szintje annyira alakult, az öltözködése, a viselkedése, amikor már képes magát tisztán tartani, akkor igen. Kicsiknél még úgy jön, ahogy az anyja engedi, ha az anyja mocskosan, büdösen engedi, ő úgy jön. (...) Sokszor látom a nagyobbaknál, hogy ahogy nőnek, saját maguktól kezdenek tisztán járni. Nem beszélve a tetűről, rühről, bolháról. Milyen lenne, amikor a magyar gyermekek csúfolnák azt a 3-5 gyermeket? Azok lemorzsolódnának” (Q.2).

Ahol az elemi osztályokban egyes összetételű osztályok vannak, és a magyarok vannak többen, ott sok hiányzásról, rendszertelen iskolába járásról számoltak be a tanítók. Ahol több a roma tanuló, és csak néhány magyar gyermek van, ott rendszeresebben járnak iskolába a romák.

Néhányan azt is megfogalmazták, hogy ha a roma tanulók csak magukban vannak, sokkal kevesebb a fegyelmi probléma, sokkal jobban lehet velük dolgozni.

“Volt olyan roma osztályunk, hogy hatodikban kikerültek abból az osztályból a magyarok. Abba a helybe le voltak nyugodva, órán lehetett dolgozni velük. Mindeniket lehetett kezelni, tiszteletet tudtak tanúsítani, nem volt probléma az osztályban. Ha van egy magyar közöttük, ők már nem érzik jól magukat. Van egy csomó kellemetlen tapasztalat bennük is, bennünk is” (Q14).

Mások szerint majd ezeknek a gyermekeknek a gyermekei, unokái tudnak integrálódni, hiszen az „elsőgenerációs” iskolásoknak szülőként erre majd lesz igényük és lehetőségük.

A kutatásba bevont iskolákban többnyire a nem roma tanulók spontán migrációja nyomán alakultak ki a teljesen vagy részben roma összetételű osztályok. Romániában hivatalosan nem működnek a teljes országot lefedő ún. integrációs programok, erre szórványosan, bizonyos szervezetek projektjei keretében vannak törekvések. A kutatásomba bevont pedagógusok közül alig néhányan vettek részt olyan képzéseken, amelyeknek az integráció-szegregáció volt a témája. Kivételt képez az a Kedvesház programot megismertető többhetes képzés (2017), amelyen mindhárom iskolából voltak résztvevők, és amelyre majdnem minden résztvevő úgy hivatkozott, mint az “egyik leghasznosabb” képzés.

Egy másik mondhatni “közös” nézet a *külső oktatáson alapuló oktatás túlsúlya*: a pedagógusok többsége még ha megértő is bizonyos tekintetben, de meg van győződve, hogy a tanulók eltérő szocializációja, szegénysége, a szülők nem megfelelő hozzáállása a legfőbb oka az iskolai sikertelenségnek. Többségük az eltérő kulturális szokásokat, normákat, viselkedéseket olyan hiányosságokként értelmezi, amely megnehezíti a tanulók iskolai beilleszkedését. A saját szakmai kompetenciák vagy az iskolai „befogadó” környezet hiánya alig kerül megemlítésre. Egy erősen centralizált oktatási rendszerben, ahol a pedagógusok értékelése többnyire a tanulók (vizsga)teljesítménye alapján történik, és ahol gyakran szűkösek az erőforrások, a személyre szabott oktatás, a tanuló tanulási ütemének megfelelő egyéni bánásmód, az inkluzív szemlélet legtöbbször a nyilatkozatok, programok szintjén marad, az iskolák mindennapi gyakorlatából hiányzik. Az intézmények szintjén nincsenek kidolgozott programjai az adaptivitásnak, a felzárkóztatásnak, a különbségtudatos bánásmódnak. Az a néhány fejlesztő pedagógus, pszichológus (akinek 800 gyermek a “normája”) a “rászoruló” gyermekek elenyésző hányadával tud hatékonyan foglalkozni. Nagyon sok pedagógus számára ismeretlenek az inkluzivitás feltételei, mások elképzelhetetlennek tartják, hogy a jelenlegi körülmények között az iskola be tudja tölteni ezt a szerepét.

A pedagógusok attitűdjét befolyásoló külső tényezők

A pedagógusok attitűdjét nemcsak belső, hanem külső tényezők is befolyásolják. A továbbiakban azokat a *külső tényezőket* veszem számba, amelyek jelentős mértékben meghatározzák az attitűdök alakulását.

Az interjúk során néhány kérdés erejéig arról is beszélgettünk, hogy a *pedagógusközösség*, illetve az *iskolavezetés* hogyan viszonyul a roma tanulók oktatásának kihívásaihoz. Konkrétan arra kérdeztem rá, hogy szoktak-e a közösségben a roma tanulók oktatásának nehézségeiről beszélgetni, ha igen, ezt formális vagy inkább informális keretek között teszik. Hogy a megkérdezett pedagógus hogyan ítéli meg a pedagógusközösség „hangulatát”, közérzetét. Hogy létezik-e az iskolában bármiféle közösen kidolgozott stratégia, eljárásrendszer bizonyos (szerepkonfliktusos) helyzetek kezelésére, van-e közös koncepció, amihez általában tartják magukat a pedagógusok.

A válaszokból egyértelműen az derült ki, hogy a *pedagógusok* többnyire *informális módon*, szünetekben, „lyukas órák” ideje alatt beszélgetnek azokról a problémákról, amelyek számukra a roma tanulók oktatása során kihívást, nehézséget jelentenek. Ez nagyon gyakran érzelmekkel telített beszélgetés vagy „panaszkodás”, „kiborulás”, amely időnként indulatossággal is párosul. Ezekben a helyzetekben a többiek próbálják „megnyugtatni” a pedagógust, próbálnak ötleteket, tanácsokat adni neki. Szervezett szakmai beszélgetésekről ritkábban esett szó, azok általában a félév végi tanári tanácsok keretében zajlanak, amikor egy-egy „problémás tanuló” magaviseleti jegyét, évisméltését beszélük meg.

A szakirodalomban említett pedagógusi „tanuló közösségek” a szó valódi értelmében egyik iskolában sincsenek, az informális beszélgetések inkább feszültséglevezetést szolgálnak, vagy ritkábban tapasztalatok cseréjét is. Az interjúbeszélgetések során a megkérdezett pedagógusok gyakran nevezték „igen fárasztónak”, „kimerítőnek”, „szélmalomharcnak” ezt a munkát, azt is elmondták, hogy vannak „elkeseredések”, „beletörődések” is. A „nehéz helyzetre” néhányan gyógyírként említették a pedagógusközösség „összetartását”, nemcsak szakmai, hanem baráti kapcsolatok kialakulását. Mivel viszonylag kislétszámú iskolákról van szó, inkább családias a hangulat a tanári szobában, mindenki mindenkit ismer, mindenkivel beszélget.

„Bár vannak pillanatok, amikor kezd felgyűlni, de a közösség miatt nem akarok elmenni” (Q.22).

Különösen az alsó tagozaton a tanítók körében volt jellemző, hogy nemcsak kollegaként tekintenek egymásra, hanem „őszintén meg tudják osztani gondjaikat”, hogy különböző anyagokkal, feladatlapokkal, eszközökkel, tanácsokkal segítik egymást. A pedagógusközösség támogató ereje, együttműködése igen jelentősen meghatározza a pedagógusok közérzetét, elégedettségi szintjét.

Közösen kidolgozott stratégiákról, irányelvek rögzítéséről nem esett szó, a beszélgetésekből inkább bizonytalanság érződött, különösen a tanulók továbbtanulásával kapcsolatosan. A pedagógusok tudják, hogy a „tanulókat minél tovább bent kell tartani az iskolában”, és azt is „hogy a buktatásnak nem sok értelme van”. Romániában a nyolcadik osztály befejezése utáni országos felmérés eredménye alapján sorolják be a tanulókat a kilencedik osztályokba. Általában azok a tanulók is helyet kapnak a szakiskolákban, akik nem vesznek részt ezeken a felméréseken. Az iskolák legszívesebben nem küldik vizsgázni a roma tanulók többségét, hiszen az ők gyenge teljesítményeik igen rontják az iskola statisztikáját, amely alapján rangsorolni szokták az iskolákat.

„A roma tanulók úgy is szakiskolában tanulnak tovább (ha egyáltalán továbbtanulnak), tehát fölösleges kitenni őket és az iskolát ennek a cirkusznak” (Q.18).

Volt olyan tanév, amikor az esélyegyenlőség jegyében központilag kötelezték, hogy minden tanuló részt vegyen a vizsgán, akkor a „gyenge iskolák” a ranglisták végén kullogtak. A vizsgatantárgyakat tanító pedagógusokat általában nagyon érzékenyen érinti ez a „rangsorolás”, hiszen ebben a statisztikában gyakorlatilag láthatatlanná válik a befektetett munkájuk. Még nehezebb a helyzet, ha az iskolavezetés és a pedagógus különböző álláspontokat képvisel, és ezt nem sikerül közös nevezőre hozni.

Az *intézményvezetők* kötelesek stratégiákat, fejlesztési terveket készíteni iskolájuk számára, amely nagyon gyakran inkább egy formális dokumentum, és ritkán „közösségi termék”. Nehezményezik, hogy központilag (a minisztérium szintjéről) „csak” utasítások, rendeletek, határozatok érkeznek, de források a megvalósításhoz nem. Problémaként említik a roma gyermekek délutáni oktatásának hiányát (nincsenek after-school programok), amely korábban működött bizonyos projektek keretében, és nagyon hasznosnak bizonyult. Azt is megemlítették, hogy az iskolaigazgatónak igen korlátozott a hatásköre, a rendszer nagyon központosított. Kevés beleszólásuk van a költségvetésbe, a személyzet alkalmazásának módszertanába, és a *„fejlesztést hiába tervezik meg, pénz nélkül nem lehet megvalósítani” (Q.11).*

Az intézményvezető szerepét mindannyian fontosnak ítélik meg. Az egyik igazgató a közösségépítésben, a pedagógusok támogatásában látja az egyik legfontosabb szerepét.

„Nagyon sok függ attól, hogy van-e, aki összefogja a közösséget. Az igazgató személyének szerepe hatalmas. A kollégákat itt támogatni kell, gyakran van elkeseredés, nincs a pedagógusnak sikerélménye. Én tudom, hogy mennyit bátorítom őket, ne búsuljatok, kicsit nevelni

kell őket (tanulókat). Sokszor meg kell hallgatni, ők (pedagógusok) is bele vannak betegedve, egymásnak mondják, meg kell őket hallgatni” (Q.14).

A másik a jó időben - jó döntések meghozatalában látja saját szerepét, aki megpróbál előre látni és megfelelő intézkedéseket hozni.

„Persze, van szerepe az intézményvezetőnek. Nagyon jó húzás volt az, amikor 1992-ben a cigányoknak elindítottuk az iskolát. Az egy olyan lökést adott, amely megoldotta a beiskolázási problémát. Néha kifulladás látszanak a dolgok. Akkor megoldásokat kell találni. (...) Most egy Kedvesház konferenciára készülünk, és szóba jött az is, hogy miért nem lehetne itt is egy olyan rendszert létrehozni” (Q.30).

Az intézményvezetők számára kimondva-kimondatlanul komoly problémát jelent a roma - nem roma kapcsolatok alakulása, illetve a nem roma szülők reakciója a roma tanulók tömeges beiskolázására. Mindhárom intézményben a roma tanulók beiskolázásával elindult a nem roma tanulók spontán migrációja más iskolák felé. Különösen, ahol a településen egy iskola van, ott a helyiek nehezményezik az „iskolájuk elcigányosítását” és tömegesen más településre, városra viszik gyermekeiket.

„A magyarok lassan teljesen elmenekülnek az iskolából, így hosszú távon az iskola teljes elcigányosodása várható” (Q.14).

Az egyik iskolában az intézményvezető minden eszközzel próbálta meggyőzni a nem roma szülőket és a település vezetőséget a roma gyermekek beiskolázásának fontosságáról, de kevés eredménnyel. Inkább lemondott.

„A magyar szülők sárba tapostak, lélekben teljesen összetörték. (...) Itt, aki egyszinten kezeli a cigány és nem cigány gyermekeket, az már cigánypárti, azt mondják. Most visszamegyek katedrára. Úgy érzem, hogy sokkal többet fogok tudni tenni” (Q.14).

Egyfajta áthidaló megoldásként, ahol több tagiskolája is van az intézménynek, ott általában az egyik tagintézményben tömörülnek a roma tanulók. Van, ahol erre csak az elemi osztályban van lehetőség, és felső tagozaton az ún. központi iskolában vegyes osztályokban tanulnak tovább a roma gyermekek. Ezekben az osztályokban évről-évre egyre kisebb számban maradnak a nem roma tanulók, ami gyakorlatilag roma többségű vagy teljesen roma iskola kialakulásához vezet.

„Próbáltuk mi is külön a kezdetekkor” – mondta egy másik igazgató. „A törvény ezt nem engedi, de nem kell külön szedni őket. Az a tapasztalatom, úgyis egy-egy osztályban ott állunk, hogy öt szinten vannak a gyermekek. Bármelyik osztályt vesszük, a magyar gyermekek között is a

differenciálásra szükség van. A pedagógusok ezt jól művelik, jól tudják csinálni, szervezni a munkát” (Q.30). Abban az iskolában is a roma gyermekek tömeges beiskolázása a nem roma tanulók egy jelentős részének átiratkozásához vezetett (az iskola egy másik tagiskolájába), és kialakultak a roma többségű osztályok. Az igazgatók tudatában vannak, hogy bizonyos településeken hosszútávon nemzetiségi összetétel szempontjából a roma tanulók lesznek többségben, és az iskoláknak erre megoldásokat kell találniuk.

’Akik itt tanítanak, azoknak a jövő arról szól, hogy el kell fogadni (a helyzetet). Ahogy a demográfiai mutatók mozognak, azt látjuk, hogy egy pár éven belül (a roma gyermekek) teljesen többségben lesznek” (Q.30).

Az intézményvezetők a pedagógusok szakmai kompetenciáiról általában jó véleménnyel vannak, méltányolják az elköteleződésüket, kitartásukat. Van néhány kivétel is. Ha a vezetőség olyan teljesítményhez kapcsolódó célokat tűz ki (mindenki átmenőt kapjon a nyolcadik osztály végén szervezett vizsgán), amelynek teljesítése adott helyzetben mondhatni irreális, ott megjelennek mindkét részről az elégedetlenség hangjai. A nem megalapozott teljesítményelvárások, az autoriter vezetési stílus inkább negatívan befolyásolja a pedagógusok elégedettségérzetét. A gyakran „teljesíthetetlen elvárások” jelentősen gyengítik a pedagógusok kompetenciaérzetét, amely maga után vonja az önértékelési zavarokat is. Ez negatív hatással van a roma gyermekekhez való viszonyulásukra is. Ott a pedagógusok körében kevesebb a lelkesedés, az elköteleződés, több a kudarc, a sikertelenség, és nagyobb a fluktuáció is.

Mivel általában kislétszámú iskolák, a felső tagozatos tanárok közül sokan több tagintézményben, iskolában is tanítanak. És bizonyos tantárgyaknál gyakori a fluktuáció (különösen, ha nem véglegesen, csak ideiglenesen alkalmazott a pedagógus), amely plusz kihívás mind a tanulóknak, mind az iskolavezetésnek.

„Nagyon nehéz egyáltalán osztályfőnököt találni, alig van alapember az iskolában, aki a hét minden napján itt van. A betanítók (akik néhány órát, napot tanítanak az illető iskolában) jönnek-mennek, nincs, akit bevonj egy projektbe, egy iskolán kívüli tevékenységbe” (Q.11).

Az intézményvezetőkkel a roma tanulók továbbtanulásáról is beszélgettem. A két községi iskola roma tanulói közül nagyon kevesen próbálkoznak a továbbtanulással. Többségük számára a nyolcadik osztály befejezése jelenti a legmagasabb iskolai végzettséget. Eddig kevesen próbálkoztak a továbbtanulással, közülük is sokan már az első évben abbahagyták a tanulást. Ennek egyik oka, hogy más településre, városba kellene ingázniuk, amelynek költségeit kevesen vállalják. A városi iskola tanulói közül jóval nagyobb arányban iratkoznak a roma tanulók

szakiskolába, de közülük is kevesen jutnak el a szakiskola befejezéséig. Az általános iskola „védett környezete” után a szakiskolákba nehezen illeszkednek be a tanulók, nehezen tudnak megfelelni az ottani elvárásoknak. Több tantárgyból ismétlőre maradnak, majd előbb-utóbb lemorzsolódnak. Kevés olyan példát tudtak említeni az intézményvezetők, amikor egy volt tanulójuk szakképesítést szerzett és munkát is talált magának.

Az interjúbeszélgetések alapján megállapítható, hogy a pedagógusok énhatékonyság- és elégedettségérzetét befolyásoló külső tényezők közül mind a pedagógusközösség, mind az intézményvezetők szerepe jelentős. A kutatásba bevont „kisiskoláknak” számító közösségekben általában családias a hangulat, a pedagógusok közvetlenül, kevésbé formális körülmények között, beszélnek meg problémáikat, próbálnak egymásnak tanácsokat adni. Ezek a beszélgetések ritkán válnak megoldásközpontú szakmai beszélgetésekké, amelyek nyomán közös stratégiákat dolgoznának ki a kihívások, problémák kezelésére. Általában mind a küzdelem, mind a problémamegoldás egyéni szinten történik, a közösség támogatása inkább a „sorsközösségben” jut kifejezésre. Inkább az *egyéni útkeresések* jellemzőek, a tapasztalatok, tudások ritkán adódnak össze és válnak közös erőforrássá.

Az intézmények szintjén többnyire *formális jellegű* fejlesztési tervek, stratégiák léteznek, amelyek általában nem szolgálnak konkrét útmutatásokkal a roma tanulók oktatása során felmerülő különböző problémák kezeléséhez. A pedagógusok számára ezek nem jelentenek „kapaszzkodókat”, az intézményvezető támogató viszonyulása, problémákra való nyitottsága, együttérzése az a tényező, amelynek pozitív hatása van a pedagógusok közérzetére. Ez fordított esetben is érvényes, a számonkérő viszonyulás inkább gerjeszti a feszültséget, negatívan hat a pedagógusok kompetenciaérzetére is.

Összegzés, kutatási kérdések megválaszolása, következtetések

A kétezres évek elején a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) több iskolájában elindult a roma tanulók tömeges beiskolázása, amely kihívások sokaságával szembesítette/szembesíti az iskolák vezetőségét és a pedagógusokat. Az iskolák sem tárgyi-, sem humán erőforrás tekintetében nem voltak felkészülve a feladatra, amelynek következményeként a roma tanulók iskolai beilleszkedése, oktatása sok bizonytalansággal, buktatóval járt/jár együtt. Kutatásom célja egy pillanatnyi helyzetkép megrajzolása, bizonyos ok-okozati összefüggések feltárása a roma többségű osztályok, iskolák pedagógusainak perspektívájából. Három kiválasztott iskola 30 pedagógusával készült félig strukturált interjú alapján, közvetetten, a pedagógusok attitűdjét vizsgáltam a következő dimenziók mentén: a pedagógusok nézetei,

vélekedései a roma tanulók oktatásával, integrációjával kapcsolatosan, a pedagógusok szerepfelfogása, énhatékonyság- és elégedettségérzete. Az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók oktatásával kapcsolatos szakirodalmak következtetéseit felhasználva állítottam össze egy ún. elvárásrendszert, amelynek a roma többségű osztályokban, iskolákban tanító pedagógusoknak „ideális esetben” meg kellene felelniük. Ezeket az elvárásokat mintegy indikátorként használva a pedagógusi attitűdmintázatok 3 típusát különítettem el: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó típust*. A pedagógusok viszonyulásában különböző tényezők hatására ezeknek a típusoknak bizonyos dimenziói keverednek. A hangsúlyosan megjelenő jellemzők alapján így jött létre a *többnyire gyermekközpontúak, a többnyire szabálytisztelők, az elfáradt szabálytisztelők, az optimista és a pesszimista vívódóak kategóriája*. A pedagógusok viszonyulása különböző tényezők hatására alakulhat, az egyes kategóriák között átjárás van (a kezdő pedagógus több év után, bizonyos képzések hatására „belejött” és jelenleg többnyire gyermekközpontúvá vált). Az eredményeket próbáltam az adott társadalmi kontextusban értelmezni, gyakran hivatkozva a romániai oktatási rendszer jellemzőire, a térségi roma-nem roma „egy más mellett élés” hatásaira. A továbbiakban a kutatási kérdések megválaszolásával foglalom össze az eredményeket.

1. Vajon a pedagógusok mennyire vannak tudatában a roma gyermekek iskoláztatásában betöltött kulcsszerepüknek?

A pedagógusok jelentős része felismeri kulcsszerepét a roma tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, ugyanakkor azt is érzékeli, hogy “korlátozottak a lehetőségei”, azaz bizonyos strukturális kényszerek szorításában vergődik. A reflektivitás, a tudatosság a több év régiséggel és gyakorlattal rendelkező pedagógusok körében erősebb, akik többnyire találtak a maguk számára olyan (gyakran informális) megoldásokat, amelyek a kudarcok mellett sikerélményeket, elégtételt is nyújtanak számukra. Ők általában végleges alkalmazásban vannak az illető iskolában, amely hosszútávú otlétet és folyamatos szembesülést jelent a kihívásokkal. Ez inkább ösztönzi őket arra, hogy ne csak “túléljenek”, hanem keressék az eredményességhez vezető utakat, megoldásokat. Ők azok, akik jobban látják az ok-okozati összefüggéseket, tágabb kontextusban értelmezik a jelenségeket.

A különböző típusok képviselői változó jelentőséget és hatáskört tulajdonítanak a pedagógusnak.

- *A többnyire gyermekközpontúak* szerint aktív szerepe van a pedagógusnak. Az adódó kihívások, problémák hatására próbálkozik, változtat, alakít, kísérletezik

(tanulásszervezési kereteket, tantervet, tananyagot, módszereket...). Nem nyugszik bele a sikertelenségbe, a tanulók megismerésére törekszik, hogy hozzájuk igazíthassa a módszereket, a kereteket, a tananyagot. Felelősnek érzi magát a tanulók iskolai eredményeiért, belső meggyőződésből vállalja a pluszfeladatokat is.

- Az *optimista vívódó* szintén aktívan viszonyul a kihívásokhoz. Bár kisebb az énhatékonyságérzete, nem adja fel, próbálkozik, fontosnak tartja a gyermek érdekeit, küzd értük. A pedagógus szerepét, felelősségét a legfontosabb tényezőnek tekinti a roma tanulók iskolai eredményességének alakulásában.
 - A *pesszimista vívódó* „kínlódik”, de nem érzi magát énhatékonynak. Próbálkozik, változtat, kísérletezik, de nincs meggyőződve az eredményességről. Bizonyos fokig felelősnek érzi magát, de a külső körülményeknek (a szülők, tanulók nem megfelelő hozzáállása, eltérő szocializációja, szociális helyzete) fontosabb szerepet tulajdonít. A pesszimista vívódóknak általában szűkebb a mozgásterük, több strukturális akadály nehezíti a helyzetüket (vizsgatantárgyat tanítanak felső tagozaton, vegyes összetételű osztályban, kevesebb lehetőségük van a tanulásszervezési keretek módosítására, gyakoriak a roma-nem roma konfliktusok az osztályban, kevesebb lehetőség a tanulók és családjaik közelebbi megismerésére).
 - A *többnyire szabálytisztelő* is úgy érzi, hogy van szerepe a pedagógusnak a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában, de ezt nem tekinti „főszerepnek”. Számukra az iskolai szabályzatok, előírások betartása a „minimum”, ehhez pedig a tanulóknak kell alkalmazkodniuk, „akarniuk”. Ezért főképp a szülőket tekintik felelősnek, tőlük várják a változást.
2. A szociálisan hátrányos helyzetű és roma gyermekeket tömörítő iskolákat a szakirodalom „nehezen kezelhető” („hard-to-staff”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond 2010), *legnagyobb kihívást jelentő* („most challenging schools”) (Rice 2008) vagy *veszélyeztetett iskoláknak* („at-risk schools”) (Castro et al. 2010; Darling-Hammond 2010) nevezi, ahol a pedagógusoknak sokkal több kihívásnak kell megfelelniük, gyakran az átlagosnál szélesebb körű szerepelvárásokkal találkoznak. *Kérdés, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak az adott helyzethez, mennyire tudatosan vállalják vagy utasítják el a plusz szerepköröket, az alacsony presztízsű „gyenge” iskolával való azonosulást?*

A kutatásba bevont iskolákban a pedagógusok többsége nem tudatosan választotta ezt a szerepkört, többségük utólag szembesült a kihívásokkal teli helyzetekkel. Romológiai képzésben

nem részesültek, az eltérő kulturális háttérű/roma gyermekek oktatására sem voltak felkészülve. A kezdeti időszak mindenki számára sok frusztrációt, „sokkos állapotot” jelentett, amelyet igen nehezen éltek(élnek) meg az interjúalanyok. Szakmai segítséget alig kaptak, inkább a közösség és az intézményvezetés támogató viszonyulása segített (segít) a megküzdésben. A segítő szakemberek, a közösen kidolgozott koncepciók, stratégiák, az intézményes megoldások hiánya miatt az egyéni viszonyulásokra tevődött a hangsúly. Az iskolákban nincs tudatosan szabályozva a különbségtudatos viszonyulás, nincsenek kidolgozott inklúziós programok, a pedagógusok többnyire „öntudatlanul”, mondhatni ösztönösen kezelik a problémákat. Leginkább saját korábbi tapasztalataik (ha voltak), romákkal kapcsolatos vélekedéseik, nézeteik, személyiségük határozza meg, hogy hogyan viszonyulnak a „nehezen kezelhető” osztályok tanulóihoz, hogy mennyire elkötelezettek.

A *gyermekközpontú típus*hoz közelállóak a gyermekek érdekeit tekintik elsődlegesnek, nyitottabbak a megismerésre, elfogadásra, empátikusabbak. Egyfajta missziós munkaként értelmezik a feladatot, szívesebben vállalják a pluszfeladatokat (ebédeltetés, tankönyvek, füzetek rendben tartása, higiéniai teendők, iratcsomók összeállítása). Nagyrészt tudnak azonosulni a szerepelvárásokkal, ha szükség saját idejükből is áldoznak ezek teljesítésére. Ennek következménye általában a jó pedagógus-tanuló viszony, a tanórai jó hangulat, a kölcsönös bizalom, motiváltabb tanulók, akiknek erősödik az önértékelése, akik rendszeresen jelen vannak az iskolában.

A *vívódóak* általában vállalják a pluszfeladatokat, de nem mindig meggyőződésből. Különösen a pesszimista vívódóak, akik a sok bizonytalanság, kudarc miatt már egyre kevésbé „hisznek” a munkájuk értelmében, néha igen megterhelőnek tartják a pluszfeladatok teljesítését. Egyre kevésbé tudnak azonosulni a roma tanulókat oktató pedagógus szerepkörével, nem érzik magukat éhhatékonyak ebben a szerepben, Ha a helyzet rájuk kényszeríti, megpróbálják elvégezni, de ez nem elköteleződés. Aki csak „ideiglenesen” van alkalmazva az intézményben, gyakran a „túlélésre” rendezkedik be, és várja, hogy elteljen az idő, ami után elmehet. Ennek gyakori következménye, hogy „a dolgok nem működnek”, hogy egyre feszültségterhesebb a pedagógus-tanuló viszony, hogy egyre motiválatlanabbak a tanulók, gyenge a teljesítményük, sok a hiányzás.

A *szabálytisztelő típus*hoz közelítők nem tartják elfogadhatónak a “megkülönböztetett bánásmódot” (különbségvak viszonyulás), szerintük az iskolai szabályzatok, elvárások mindenki

számára ugyanolyan mértékben kötelezőek. Szerintük a pedagógusokra háruló pluszfeladatokat tulajdonképpen a szülőknek kellene elvégezniük. Ezért nem szívesen vállalnak plusz feladatokat, csak kényszerűségből. Nem tudnak azonosulni a roma tanulókat oktató pedagógus szerepkörével, teljesítményeket szeretnének, amelyek elérésében a roma tanulók csak "hátráltatják a többieket". A problémák okát a roma gyermekekben és szüleikben látják, akik nem tudnak, nem akarnak alkalmazkodni az iskolai elvárásokhoz. Ez a viszonyulás legtöbbször a pályakezdő pedagógusokra jellemző, akik megfelelő tapasztalatok, szakismeretek hiányában a szabályok, előírások betartásában hisznek, azt gondolják eredményesnek. Ha nem sikerül túllépniük ezen a szakaszon, annak nagyon sok negatív következménye lehet: rossz pedagógus - tanuló viszony, sok fegyelmi probléma, sok hiányzás, gyorsan lemorzsolódó, ismétlőre maradó tanulók, kölcsönös bizalmatlanság.

- 3. A pedagógusok hogyan egyeztetik össze az oktatási rendszer merev szabályozottságát, előírásait a roma gyermekek oktatásából fakadó problémák -rugalmasságot feltételező-megoldásaival (például a tantervi előírások betartása, késések, hiányzások számának „bekönyvelése”, a gyermekek teljesítményének értékelése, differenciálás)?*

Az interjúk során nagyon gyakran beszéltek a pedagógusok azokról az ellentmondásokról, szerepkonfliktusokról, amelyekkel naponta szembesültek/szembesülnek. Az egyik leggyakoribb a tantervi előírások és a tanulók tudásszintje közötti óriási távolság közelítése, amely komoly kihívást jelent a pedagógusok számára. Az esetek döntő többségében ez nem is sikerül nekik, amely sokuk számára állandó frusztrációt jelent. Különösen a felső tagozaton, ahol országos felmérésre kellene felkészíteni a tanulókat, amelynek eredményei alapján minősítik a pedagógust és az iskolát. Szintén kihívást jelent az iskolai rendszabályzatok maradéktalan alkalmazása, a szabályok betartatása. A „megengedett” hiányzások száma a roma tanulók számára gyakran betarthatatlan (például a téli megélhetés érdekében az őszi iskolakezdés első heteiben krumpliszedés miatt hiányoznak), amelyre, ha nincsenek tekintettel a pedagógusok, akkor a többség magaviselete hatos jegy alá esik, amely automatikusan évisméltést jelent. Gyakran említettek olyan helyzeteket, amikor komoly dilemmát okozott számukra, hogy mit tekintsenek elsődlegesnek: a gyermekek érdekeit vagy az előírásokat. Ugyanez a bizonytalanság megjelenik a tanulók értékelésekor is, hiszen a minősítéseknek, jegyeknek a tanulók tudásszintjét kellene tükröznie egy standard teljesítményleíráshoz viszonyítva. A roma tanulók esetében ez a szint nagyon gyakran az átmenő jegy alá esne, amely tömeges bukáshoz, évisméltéshez vezetne. Ebben a helyzetben a pedagógusnak kell eldöntenie, hogy hogyan értékel, mihez viszonyít. A döntések

meghozatalakor jól érzékelhetőek bizonyos különbségek az egyes típusok/csoportok esetében. A *gyermekközpontúsághoz* közel álló pedagógusok a gyermekek érdekeit tekintik elsődlegesnek, hozzájuk próbálják igazítani az előírásokat. Igyekeznek „rájuk szabni” a tananyagot, a módszereket, a szabályzatokat és az értékelést is. Ez azt jelenti, hogy rugalmasabban kezelik a „kereteket”, gyakran nem-hivatalos megoldásokhoz folyamodnak. Ezt azok a pedagógusok teszik meg leginkább, akiknek amúgy is nagyobb a mozgásterük (csak roma tanulókból álló elemi osztályok, egy-egy tagiskolában, ahol a pedagógus könnyebben módosíthatja az órarendet, a tanórák, szünetek hosszát, ahol szorosabb a kapcsolata a tanulókkal, szülőkkel). A néhány *többnyire szabálytisztelő* pedagógus megpróbálja alkalmazni a szabályzatokat, a teljesítményleírásoknak megfelelő osztályozást, követni az előírt tantervet, amelynek nyomán nagyon sok konfliktus, sok hiányzás, bukás „keletkezik”, és gyakran a roma tanulók iskolaelhagyásával zárul. Ez inkább a kevés tapasztalattal rendelkező, „frissen érkező” pedagógusoknál fordul elő, akik, ha hosszabb ideig tanítanak egy-egy roma többségű osztályban, iskolában, általában megtanulnak rugalmasabbá válni. A *többség vívódik*, szeretne megfelelni mind az előírásoknak, szabályzatoknak, mind a gyermekek érdekeinek. Bizonyos strukturális tényezők erős hatást gyakorolnak döntéseikre. Ha valaki nem vizsgatantárgyat tanít, és nincs országos felmérés, akkor könnyebben találja meg azokat a „kikapukat”, amelyek a gyermekközpontúság javára billentik a mérleget (ők az *optimista vívódók*). A vegyes összetételű (roma, nem roma tanulók) osztályokban vizsgatantárgyat tanítók, akikről az intézmény szintjén is számonkérlik az eredményességet, nehezen találják meg a számukra elégtételt okozó megoldásokat. A kötött órabeosztás, a differenciálás nehézségei, a roma - nem roma konfliktusok, a segítő szakemberek segítségének hiánya a felzárkóztatásban mind-mind olyan tényezők, amelyek megnehezítik, sok esetben „ellehetetlenítik” a hatékony tanítást, amely a pedagógus számára gyakran alacsony énhatékonyságérzettel jár együtt (*pesszimista vívódók*). A szerepkonfliktusok feloldhatatlan, tartós jelenléte igen megterhelő a vívódó pedagógusok számára, amelynek negatív következményei (frusztrációk, alacsony kompetenciaérzet, külső oktulajdonítás, kiégés) a roma tanulók iskolai közérzetét is negatívan befolyásolják.

4. Az egyes intézmények szintjén lehet-e „egységes” viszonyulásmódról beszélni a roma gyermekek oktatásával kapcsolatosan?

A kutatásba bevont pedagógusokkal készült interjúbeszélgetések alapján három fő attitűdmintázat rajzolódott ki: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó*. A pedagógusok viszonyulásában ennek a három típusnak a különböző arányú „keverékei” figyelhetőek meg. Az,

hogy kinél melyik típus jelenik meg hangsúlyosabban, meglátásom szerint leginkább bizonyos strukturális tényezők (kényszerek) hatásának tulajdonítható. A leginkább gyermekközpontúak azok a pedagógusok, akik többnyire csak roma osztályokban tanítanak, elemi tagozaton, valamelyik tagiskolában, ahol „könnyebben” módosítják a tanulásszervezési kereteket, ahol rugalmasabban tudják kezelni a tantervi előírásokat, a szabályrendszereket, az értékelés módzatait. A gyermekek „bejövételkor” hozott képességeire, tudásszintjére alapoznak, arra próbálnak építeni. Mivel a tanulók zöme délután nem tanul, sem otthon, sem after-school programban, ezért lassabban haladnak, és úgy ütemezik a tananyagot, hogy negyedik osztály végére valamilyen szinten megtanuljanak írni, olvasni, számolni a tanulók. Ezek az eredmények a tanulók többségénél megmutatkoznak, amely sikerélményt jelent a pedagógusoknak. Többnyire éhhatékonyan érzik magukat, és elégedettségérzetük is erősebb, mint a többi megkérdezett pedagógusnak. Elkötelezettebbek, elfogadóbbak, és könnyebben azonosulnak a támasztott szerepelvárásokkal. Figyelnek a jó pedagógus-gyermek közötti kapcsolat kialakítására, a tanulók motiválására. A tanulók keveset hiányoznak, többségük szeret iskolába járni.

A pályakezdőknél, vagy azoknál a pedagógusoknál, akik nemrég kerültek olyan iskolába, ahol roma többségű osztályokban kell tanítaniuk, erőteljesebben van jelen a *szabálytisztelet*. Előzetes tapasztalatok, vonatkozó szakismeretek (romológia, eltérő kulturális háttérű tanulók tanításának módszertana) hiányában próbálnak az előírásokba, szabályrendszerekbe kapaszkodni, amely nagyon gyakran kudarcok sokaságát eredményezi. Nehezen tudják kezelni a tanulók általános lemaradását, amely a délutáni tanulás hiánya miatt egyre jelentősebb, gondot okoz a differenciálás, a tanulók érdeklődésének hiánya, sok a fegyelmi probléma. Különösen a felső tagozaton a vizsgatantárgyat tanítók vannak nehéz helyzetben, hiszen őket gyakran a nyolcadikos tanulók vizsgateljesítménye alapján is értékelik. Jellemzően a tanulók és szülők nem megfelelő hozzáállását nehezményezik, őket tekintik a problémák okozójának. Nem érzik magukat kellően éhhatékonyan, gyakran elégedetlenek, és sokan, ha van lehetőségük, más iskolába mennek.

A pedagógusok *legnagyobb arányban a vívódó kategóriába tartoznak*, akik tulajdonképpen „vergődnek” a centralizált oktatási rendszer szűk mozgásterében, akik próbálnak tekintettel lenni a tanulók eltérő kulturális, szociális helyzetére, ugyanakkor megfelelni a tantervi előírásoknak, a szabályzatoknak, a vizsgarendszer elvárásainak is. Intézményesen kidolgozott hatékony stratégiák, konkrét tevékenységi tervek, erőforrások hiányában az egyéni viszonyulás szerepe felértékelődik. A pedagógusok egyénileg szembesülnek a kihívásokkal, nehézségekkel, a

megoldásokat nekik kell megtalálniuk. Egyénileg viselik a feladatok terhét és a megoldások felelősségét. Legtöbbször előzetes tapasztalatok, vonatkozó szakismeretek, segítők (fejlesztő pedagógusok, pszichológus, logopédus) nélkül, ki-ki saját elköteleződése, felkészültsége szerint próbál helytállni. Sok a bizonytalankodás, a kísérletezgetés, a „kínlás” és „elkeseredés”. A „vívódás” nagyon sok energiát elvisz, állandó a frusztráció, kevés a sikerélmény, alacsony az elégedettség szintje. A kiterjesztett szerepelvárásokat (a roma-nem roma konfliktusok kezelése, az előítéletek leküzdése, a gyakran „értetlenkedő” kommunikáció a roma szülőkkel, a tanulók rossz szociális helyzetéből adódó hiányok kezelése, az eltérő kulturális háttér okozta másságok elfogadása...) gyakran plusz teherként élik meg a pedagógusok, amely időnként krónikus fáradtságérzetben jut kifejezésre. A „*pesszimista vívódók*” gyakran eredménytelenek, „értelmetlenek” érzik munkájukat, a kötött tanulásszervezési keretek és a sűrű tantervi követelmények között nem találják módját a hatékony differenciálásnak, az egyre nagyobb lemaradást felhalmozó roma tanulóknak nehezen tudják felkelteni az érdeklődését, gyakoriak a fegyelmi problémák. Nehezebben tudnak kialakulni/fennmaradni szorosabb tanár-tanuló kapcsolatok, a tanulók többet hiányoznak, és ha ismétlőre maradnak, nem ritka a lemorzsolódás, kimaradás az iskolából.

Megállapítható, hogy egy-egy iskolán belül *nem beszélhetünk a pedagógusok „egységes” viszonyulásmódjáról*, nincsenek olyan, a roma tanulók oktatásának, nevelésének kihívásaira megoldásokat kínáló, közösen kidolgozott eljárásrendszerek, amelyek kapaszkodót jelentenének a pedagógusoknak (különösen a pályakezdőknek). Az iskolavezetés szintjén inkább általános jellegű „irányelvek” fogalmazódnak meg (a tanulók hiányzásszámának csökkentése, a lemorzsolódás, iskolaelhagyás megakadályozása, a bukások, évismétlések csökkentése), a hogyanok és a miérttek legtöbbször a pedagógusok hatáskörébe tartoznak. Van, ahol az iskolavezető személyesen is támogatja, biztatja a pedagógust, van, ahol ezt inkább a kollégák teszik meg. Konkrét szakmai útmutatás ritkábban van, osztályok szintjén módszertanilag, tanulásszervezésileg összehangolt tanórai tevékenységekről kevés szó esett. A felső tagozaton a sokféle nézettel, szerepértelmezéssel, felkészültségi szinttel rendelkező pedagógus óránként váltja egymást az osztályteremben, arra készítetve a tanulókat, hogy alkalmazkodjanak a különböző viszonyulásmódokhoz. Ez nehezítő tényező mind a tanulók, mind a pedagógusok számára, amely inkább a bizonytalanságot erősíti és a hatékonyságot csökkenti.

5. Az egyes iskolaközösségek milyen lépéseket tesznek az *inklúzió, integráció megvalósításának irányába, milyen mértékben* érvényesülnek a hivatalos dokumentumokban deklarált elvek?

Az integráció, mint elvárás, jogszabály formájában minden iskolában kötelező. A fogalom a roma többségű iskolákban, osztályokban tanító pedagógusok számára legtöbbször negatív töltetű, és a „felsőbb” szintek, a „hivatalosságok” teljesíthetetlen elvárásaként jelenik meg. A megkérdezett pedagógusok és iskolavezetők többsége „tapasztalatból” mondja, bizonyos helyzetekben az integráció nem tud eredményes lenni. A „bizonyos helyzetek” arról szólnak, hogy tömegesen beiskolázzák a mélyszegénységből, gettósodó telepekről érkező roma tanulókat egy-egy iskolába, de sem erőforrásokat, sem stratégiát, sem megfelelő képzéseket nem rendelnek hozzá a „kísérlethez”. Nincsen „felkészülési idő”, nincsenek befektetések, tervek, képzések, együttműködések. Azokban az intézményekben, ahol korábban egy-egy projekt keretében már voltak stratégiák, befektetések (felzárkóztató, délutáni tanulás segítő pedagógusok, mediátorok, szociális munkások alkalmazása, mindennapi meleg ebéd, tanszerek biztosítása), esetleg képzések, ott az iskolavezetésnek már van egy elképzelése arról, hogy mit kellene működtetnie ahhoz, hogy a folyamat eredményesebb legyen. Ugyanakkor azt is tisztábban látja, hogy adott feltételek nélkül az integráció nem tud hatékonyan megvalósulni, és ez nemcsak a pedagógusokon múlik. Talán ezzel magyarázható a megkérdezettek többségének az integráció „lehetetlenségéről” vallott nézete. A centralizált oktatási rendszer, az iskolavezetők korlátozott hatásköre, az állandó pénzhiány a rendszerben érzékelhetően „határt szab” az intézményvezetők terveinek, elképzeléseinek. Bár tudják, hogy nagyon sok mindent meg kellene változtatni, hogy különböző befektetésekre lenne szükség, „állami költségvetésből”, „hivatalosan” kevésbé látják kivitelezhetőnek. A tágabb társadalmi környezet romák iránti előítéletessége, a szegregáció bizonyos formái, a fokozott teljesítményelvárások, a hiányzó operatív programok és finanszírozások miatt a nagyszámú roma tanulót tömörítő iskolák nem tudják biztosítani azt a „fogadóközeget” a roma tanulók számára, amelyben érvényesülhetnének az esélyegyenlőség, az inklúzió alapelvei. Intézményesült megoldások hiányában az iskolavezetők, pedagógusok „jószándékán” (viszonyulásán) múlik, hogy a roma gyermekek iskolai eredményességének érdekében vállalják-e a széleskörű szerepelvárásokat, hogy megteremtik-e azokat a feltételeket, amelyek biztosíthatják a sikeres beilleszkedést és minőségi oktatást számukra. A „fent” (oktatáspolitikai, hivatalos előírások) és „lent” (iskola és osztálytermi szint) ellentmondásait

„felemás” (informális) megoldásokkal próbálják feloldani, amelyek inkább a „túlélést”, mintsem az eredményességet szolgálják.

Következtetések

Az utóbbi évtizedekben a térség (Hargita megye) iskoláiban tömegesen megjelentek a roma tanulók, de fogadásukra az iskolák nem voltak/nincsenek felkészülve. A kutatás eredményei rávilágítanak, hogy mind országos, mind települési-intézményi, mind az iskolák szintjén hiányzik egy sor olyan feltétel, amely elengedhetetlenül szükséges lenne a roma tanulók iskolai integrációjához. Az alábbi táblázatban összefoglaltam azokat makro-, mezo- és mikroszinten ható tényezőket, amelyek „egymásból következő” olyan strukturális akadályokká válnak, amelyek nehezítik, késleltetik az integrációs folyamatokat.

12.sz. táblázat: Makro-, mezo- és mikroszintű befolyásoló tényezők		
<i>Makroszint</i>	<i>Mezoszint</i>	<i>Mikroszint</i>
Centralizált oktatási rendszer	az iskolavezetők korlátozott hatásköre: <ul style="list-style-type: none"> - a személyzet alkalmazásában - kellő számú segítő szakember alkalmazásában - helyi tantervek, programok, órabeosztások összeállításában - osztálylétszámok, tanulásszervezési keretek rugalmas megállapításában 	<ul style="list-style-type: none"> - nemcsak problémaérzékeny, nyitott pedagógusok kerülnek az iskolába - kevés segítő szakember, a pedagógusokra több feladat hárul - nincs kultúraazonos pedagógia, a roma kultúra majdnem teljesen hiányzik a tananyagból - viszonylag magas osztálylétszámok- nehéz differenciálni, felzárkóztatni
	egységes felmérések, vizsgatételek,	- a hátrányokkal induló és a lemaradásukat halmozó tanulók a

	értékelések	pedagógusok erőfeszítése ellenére gyenge eredményeket érnek le – megbélyegzés: “gyenge pedagógus”, “gyenge iskola”
Pénzhiány az oktatási rendszerben	<p>Nincs lehetőség:</p> <ul style="list-style-type: none"> - segítő szakemberek alkalmazására (mediátor, gyógypedagógus, pszichológus, logopédus) - délutáni oktatás megszervezésére <p>-infrastrukturális fejlesztésekre, segédanyagok beszerzésére</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a pedagógusoknak kiterjesztett szerepelvárásoknak kell megfelelniük - a roma tanulók induláskor létező hátrányai nem tűnnek el, a lemeradásuk fokozódik - a pedagógusok csak a délelőtti tanórák alatt ezt nem tudják kompenzálni - az iskolákban nincsenek ebédlők, délutáni foglalkozásokra alkalmas termek, kevés az egyéni foglalkozást lehetővé tevő termek száma/szegényes a fejlesztést szolgáló eszközök tárháza
A diszkriminációt, szegregációt tiltó jogszabályok, törvények “alátámasztására” hiányoznak a kidolgozott integrációs programok	<p>Az iskolákban nincs koncepció, stratégia, erőforrás az integráció megvalósításához</p> <p>– kihívások, nehézségek, konfliktusok, kudarcok, sikertelenségek vannak</p>	-A pedagógusok “nem hisznek” az integrációban

	Alapképzés, továbbképzés: hiányzik az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók oktatására való hatékony felkészítés, tapasztalatszerzési lehetőség/ romológiai ismeretek	- a pedagógusok hiányos tudással rendelkeznek a romák történelméről, életviteléről, gyermeknevelési szokásairól - az eltérő kulturális háttérrel rendelkező /roma tanulókhöz való viszonyulással kapcsolatos nézetek, meggyőződések tudatosításának hiánya- reflektivitás szükségessége - inkluzív szemléletmód hiánya
Romák iránti ellenszenv, előítéletesség	Roma – nem roma “egymás mellett élés” a térségben - a két világ egymással alig érintkezik, kirekesztés, szegregáció	-a nem roma tanulók spontán migrációja más iskolákba, más településekre – roma többségű osztályok, iskolák létrejötte

Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok roma tanulók oktatásával kapcsolatos attitűdjének vizsgálatakor, azt gondolom, nem lehet elvonatkoztatni a korábban felsorolt makro-, mezo- és mikroszintű befolyásoló tényezők együttes hatásától. Ebben a kontextusban a pedagógusoknak tulajdonított „kulcsszerep” sokat veszít érvényességéből, hiszen a pedagógusok bizonyos strukturális tényezők szorításában, igen korlátozott hatáskörrel felruházva próbálnak nagyon gyakran rendszerszintű problémákat kezelni. Tulajdonképpen a roma tanulók iskolai integrációjának sikerességét kérjük számon tőlük, a szükséges feltételek biztosítása nélkül. Az egyéni szintre „delegált” felelősség terhének súlya alatt „vergődnek”, gyakran a változtatás lehetősége nélkül.

A kutatás eredményei arra is rávilágítanak, bár a kisszámú minta miatt nem lehet általánosítani, hogy ebben a rendszerkörnyezetben a roma tanulók iskolai integrációja nehezen tud megvalósulni. A beiskolázás igen, az integráció nem. Ha a roma tanulók száma, aránya eléri egy bizonyos szintet, beindul a nem roma tanulók spontán migrációja, és létrejönnek a roma többségű osztályok, iskolák, integráció nélkül. Ahol pedig alacsony a roma tanulók száma egy osztályban, ott a hátrányos helyzetből való indulás, a lemaradások folyamatos növekedése miatt ezek a tanulók „leszakadnak” a többiektől, gyakran ismétlőkké, majd iskolaelhagyókká válnak.

A pedagógusok egy „köztes szerepben” próbálnak helytállni, egyfelől a hivatalos előírások, oktatásszervezési keretek, elvárások kényszere, másfelől a kihívásokkal teli helyzetek gyakran „bűntudatkeltő” informális megoldásai között vergődnek. A kutatásban ennek a köztes szerepnek a kezelésére kíséreltem meg egy tipológiát kidolgozni, amely a dolgozat novumaként is értelmezhető.

Irodalomjegyzék

Achim, V. (2001): Cigányok a román történelemben. Osiris Kiadó. Budapest

Andl H.– Kóródi M. – Szűcs N. – Vég Z. Á. (2009) Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, 2009/3.

<https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2014/12/03andl.pdf>

Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*. 2001 (1) 15-30.

www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1101

Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra. Budapest

Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó. Budapest

Arató Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk). *Útjelzők*. Pte BTK, Pécs. 24-32.

Arabadjieva, Kalina (2016): Challenging the school segregation of Roma children in Central and Eastern Europe, *The International Journal of Human Rights*, 20(1), 33-54.

Archer, L., R. Gilchrist, M. Hutchings, C. Leathwood, D. Phillips, and A. Ross (2002): Higher

Education and Social Class: Issues of Inclusion and Exclusion. London: Falmer Press

Babusik Ferenc (1999): Kutatás az ózdi régió cigány népessége körében. Delphoi Consulting.

<http://mek.oszk.hu/02000/02046/02046.pdf> (2018.02.11)

Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában pa.oszk.hu/00000/00035/00075/2003-10-ta-Babusik-Kesoi.html (2017.10.05.)

Bacsikai Katinka (2015): Iskolák a társadalom peremén. Belvedere, Szeged

Bădescu G., Negru-Subțirică O., Angi D., Ivan C.(2017): Profesor în România. Cine, de ce, în ce fel contribuie la educația elevilor în școlile românești? (Tanár Romániában. Ki, miért, hogyan járul hozzá a román iskolák tanulóinak oktatásához?) Friedrich Ebert Stiftung România. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/14003.pdf> (2020.05.24.)

Bakacsi Gyula - Bokor Attila (1996): Szervezeti magatartás és vezetés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Banks, J. A. (1999): Series forward. In G. R. Howard (Ed.): We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools. New York: Teachers College Press.

Barabási Tünde (2000): A cigány gyerekek oktatása Székelyudvarhelyen. *Educatio*, 2. sz. 402–406.

Baráth Tibor (2006): Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 56–72.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Barlai Róbertné (2000): Ismeretek a szervezeti kultúra elemzéséhez. *Új Katedra*, 11. sz.. 26–28.

Bell, L. A. (1997): “Theoretical Foundations for Social Justice Education.” In *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook*, edited by P. Griffin, 3–15. New York: Routledge.

Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers’ strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3). 229–250.

Bereményi B. Á. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalonian schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355–369.

Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2008): Iskolarendszer és szabad választás – a jóindulatú szegregációról. In *Az iskolába rendezett gyerek- kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest

Bernát Anikó (2013): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon.

Biró A. Zoltán – Bodó Julianna – Gagy József – Oláh Sándor – Túros Endre (1996): *Egy más mellett élés. A magyar–román, magyar–cigány kapcsolatokról*. Csíkszereda, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda

Biró A. Zoltán – Oláh Sándor (2002): Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. In *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda

Biró A. Zoltán (2017): Roma helyzetkép a térségben In *Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben*. Szerk: Biró Z. Zoltán, Jakab Judit, Státus Kiadó, 141-148.

Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (2002): Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda

Biró A. Zoltán – Bodó Julianna (2003): “Hát ezek kezdtek sokan lenni...” Magyarok és cigányok Korondon. In: *Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében*, Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 65-82.

Biró A. Zoltán – Sárosi-Blága Ágnes (2017): Scriptek szerepe a rurális elitek roma népességhez való viszonyulásában. In: Biró Z. Zoltán - Jakab Judit (szerk.): *Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben*. Csíkszereda, Státus Kiadó, 2017. 126-140.

Biró Balázs – Serfőző Mónika (2003): Szervezetek és kultúra. In: Hunyady György, Székely Mózés (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 481–541.

Bhopal, K. (2011): "This is a school, it's not a site': teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK." *British Educational Research Journal* 37 (3): 465-483.

Bloom, B. S. (1964): *Stability and Change in Human Characteristics*. N. Y.: Wiley

Bogdán János (1996): A cigány oktatásfejlesztési programokról. *Iskolakultúra*, 6(4), 116–126.

Bonetati, D. (1994): The effect of teachers' expectations on Mexican-American students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.

Bonilla-Silva, E. (2006): Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. *TESOL Quarterly*. 40 (3). 652–654.

Bordács M. (2001). A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. [*Új Pedagógiai Szemle*, 51. 2. 2001. február. 70 - 89.](#)

Booth, T. – Ainscow, M. (2006). Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și participării tuturor copiilor la învățământul de masă. (Az iskolai inklúzió indexe) Kolozsvár: Presa Universitară Clujeană

Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. A differenciáláson innen és túl. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 81–92.

Borg, G., Hunter, J., Sigurjonsdottir, B., & D'Alessio, S. (2011): Key principles for promoting quality in inclusive education. Brussels, Belgium: European Agency for Development in Special Needs Education.

Brooks, J. S., Maxcy, B. D., & Nguyen, T. S. T. (2010): International perspectives on the politics of education: Leadership & identity in multiple contexts: An introduction to the politics of education special issue. *Educational Policy*, 24(1), 3-8.

Brubaker, Rogers – Feischmidt Margit – Fox, Jon E. – Grancea, Liana (2006): *Nationalist Politics and Everyday Ethnicity in a Transylvanian Town*. Princeton University Press, Princeton and Oxford

Brunetti G. J. (2006): Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education* 22 (7): 812-825.

- Bryan, L., & Atwater, M. (2002): Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86, 821-839.
- Burtea, V (1994): Neamurile de romi si modul lor de viata. In *Sociologie Românească*, S.N.V. 1994, 2-3 sz., 257-273.
- Carr, P., & Klassen, T. (1997): Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1). 67–81.
- Caraivan, Daniel (2017): Incluziune socială bazată pe vulnerabilitate vs. Emancipare bazată pe drepturi culturale <http://www.asociatiadanrom.com/443200624.html> (2023. 04. 10)
- Castro, Antonio J. – Kelly, John – Shih, Minyi (2010): Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 3, 622–629.
- Cervantes, R. A. (1984): Ethnocentric pedagogy and minority student growth: Implications for the common school. *Education and Urban Society*, 16(3), 274- 293.
- Chelcea, Ion (1944): Tiganiii din România. Monografie etnografică. Editura Institutului Central de Statistică, București
- Claveria, J. V., and J. G. Alonso. 2003. “Why Roma Do Not like Mainstream Schools: Voices of a People without Territory.” *Harvard Educational Review* 73 (4): 559–590.
- Coleman, J. S. (1990): Equality and achievement in education, Westview Press Boulder
- Coleman, J. S. et al, (1966): Equality of Educational Opportunity (summary report). In *Az iskola szociológiai problémái* (1974), Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 377-397.
- Crozier, Gill, Davies, Jane and Szymanski, Kim (2009): 'Education, identity and Roma families: teachers' In *Intercultural Education* 20(6):537-548.
- Cudworth, D. (2008): "There is a Little Bit More Than Just Delivering the Stuff: Policy Pedagogy and the Education of Gypsy/Traveller Children." *Critical Social Policy* 28 (3): 361-377.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/01300/01399/html/egyenlotlensegek.html> (2020.07.15.)
- Csányi Yvonne (2001): Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Educatio*, 2001. 2.sz., 232-243.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbség és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269-297.

- Csapó Benő et al (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban <http://old.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf> (2020.07.15.)
- Csata István – Kiss Tamás (2010): Demográfiai perspektívák Hargita megyében. A Hargita megyei magyar, roma és román népesség regionálisan bontott előreszámítása http://hargitamegye.ro/user/browser/File/stategii/Demografiai_perspektivak_secure.pdf (2019.06.08.)
- Csongor Anna (1992): Cigány gyerekek az iskolában. In Phralipe: Irodalmi és közéleti lap 1992/2 sz. 14-19.
- Darling-Hammond, Linda (1999): State, Teaching, Policies and Student Achievement. Teaching Quality Policy Brief, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief_two.pdf (2018.07.12.)
- Darling-Hammond, Linda (2010): Teacher education and the American future. *Journal of teacher Education* <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109348024> (2017.10.12.)
- Dávid-Kacsó Ágnes (2017): Útvesztő: roma gyermekek a romániai oktatási rendszerben. *Erdélyi Társadalom*, 15 (1). 43-56.
- Deci, E., L. & Ryan R., M. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio* 1996/2. sz. 150–174.
- Derrington, C. (2005): "Perceptions of Behaviour and Patterns of Exclusion: Gypsy Traveller Students in English Secondary Schools." *Journal of Research in Special Educational Needs* 5 (2): 55-61.
- Divani, L. (2001): *Roma in Greece* (in Greek). National Committee for Human Rights. <http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/roma/tsigganoi2001.pdf> (2020.08.05.)
- Donat, Elisabeth – Brandweiner, Roman – Kerschbaum, Johann (2009): Attitudes and the Digital Divide. Attitude Measurement to Predict <http://inform.nu/Articles/Vol12/ISJv12p037-056Donat229.pdf> (2019. 10.02).
- Dronkers, J., – Avram, S. (2010): A cross-national analysis of the relations between school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. A new approach. *Educational Research and Evaluation*, 16, 151–175.
- Duminică, Gelu and Ivăsiuc, Ana (2010): O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate [A school for all? The access of Romani children to quality education]. (Bucharest: Vanemonde).

Eccles, J., S. & Roeser, R., W. (2011): Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

Eccles, J., S. (2004). Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In Lerner, R., M. & Steinberg L. (eds), *Handbook of Adolescent Psychology* New Jersey: John Wiley & Sons, 125–154.

Eggen, P., Kauchak, D. (2010): *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (8 th Ed.) New Jersey: Pearson

Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Falus Iván – Golnhofer Erzsébet (1989): *A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémia Kiadó, Budapest

Farkas Péter – Jakab János (1995): A cigány fiatalok szakképzése. In: *Iskolakultúra*, 1995/24.

Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. In *Iskolakultúra*, 2005/11

Ferge Zsuzsa (1966): Társadalmi rétegződés Magyarországon = *Valóság* 9. 1966. 10. 23-36.

Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*; Gondolat, Budapest

Ferge Zsuzsa (2002): Struktúra és egyenlőtlenségek a régi államszocializmusban és az újkapitalizmusban, *Szociológiai Szemle*, 2002/4. 9–33.

Fiáth Titanilla (2000): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása - szakirodalmi kismonográfia, Delphoi Consulting. <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-oktat-monogr.pdf> (2017.08.12.)

Fináncz Judit és Csimá Melinda (2020): Pedagógusok szakmai körérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkorai pedagógiai professzióban In *Magyar Pedagógia* 120. évf. 3. sz. 247–268.

Fónai M. & Hüse L. (2018): Roma tanulók és az iskola: befogadás és kirekesztés. In Endrődy-Nagy O. & Fehérvári A. (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok*. HERA Évkönyvek V. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 600–611.

Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei. (Hipotetikus modell), *Kritika*, 1997/7. Delphoi Consulting - 2000

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola. Budapest, Aula Kiadó Kft.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Budapest: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó

Forray R. Katalin (2014): Eredmények és problémák a cigány közösség iskolázásában <http://uccualapitvany.hu/wp-content/uploads/2014/06/Forray-R.-Katalin-Eredm%C3%A9nyek-%C3%A9s-probl%C3%A9m%C3%A1k-a-cig%C3%A1ny-3%B6z%C3%B6ss%C3%A9g-iskol%C3%A1z%C3%A1s%C3%A1ban.pdf> (2019.11.12.)

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): Az oktatáspolitikai regionális hatásai. Magyar Pedagógia 99. évf. 2. sz. 123-139.

Fox, J. – Vidra, Zs. (2013) Applying Tolerance Indicators: Roma School Segregation. In *Applying Tolerance Indicators*. New Knowledge: 2013/21, 5.

Gagliardi, R. (1995). An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (Ed), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education

Gagy József (szerk.) (1996): Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Budapest, Kossuth

Gazsó Ferenc (1996): Társadalmunk átrendeződő érdekviszonyai miként érintik az oktatási rendszert? In *Embernevelés*, 1996/2. 39-45.

Gay (2010): *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press. Teachers College, Columbia University

Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018): Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67, 134–147.

Gheorghe, Nicolae (1983): Origins of Roma's Slavery in the Rumanian Principalities. *Roma* 7. (1) 12–27.

Gheorghe, Nicolae (1991): Roma-Gipsys Ethnicity in Easter Europe in Social research, 58. 4.sz. 829-844.

Gillborn, D. 1997. "Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement." *Anthropology and Education Quarterly* 28 (3): 375-393.

Goldthorpe (1996): Class analysis and the reorientation of class theory:the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47.

- Goodman, S. M. (1959): *The Assessment of School Quality*. Albany: New York State Department
- Goffman E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*, Gondolat, Budapest
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994): Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643.
- Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitiká. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 79–104.
- Hancock, Ian (2004): *Mi vagyunk a romani nép*. Pont Kiadó, Budapest
- Hancock, Ian (1999). "The Pariah Syndrome" in *The Pariah Web Journal*, <http://www.geocities.com/Paris/5121/pariah-contents.htm> (2019.05.15.)
- Hanushek, Eric A. – Kain, John f. – Rivkin Steven J. O'Brien (2005): *The Market for Teacher Quality*. NBER, Cambridge.
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York and London, Teachers College Press
- Harsány Eszter, Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban, *Educatio* 1997 (1)
- Hatos, Adrian (2006): *Sociologia Educației*. Iași: Polirom.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Havas Gábor (2002): A cigány tanulók elkülönítése az általános iskolában. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigánység társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 151–172.
- Havas G. – Liskó I. (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Kutatás közben. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- Havas G. – Kemény I.– Liskó I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolákban*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Havas Gábor - Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése in *Beszélő* 2011 június, 16. évf. 6.
- Hayes, D., K. Johnston, and A. King. (2009): "Creating Enabling Classroom Practices in High Poverty Contexts: The Disruptive Possibilities of Looking in Classrooms." *Pedagogy, Culture and Society* 17 (3): 251 — 264.

Hegedűs T. András (1993): Motiválhatók-e a cigány gyerekek? Társadalomlélektani és neveléslélektani vázlat, *Educatio*, 1993/2.

Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2016. TÁRKI, Budapest. 311–333.

Hopkins, David – Reynolds, David (2001): The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, Vol. 27, No. 4. Educational Effectiveness and Improvement: Developing New Theories and Methods. 459-475.

Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.

Howes, C. (2000): Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9.2. 191–204.

Ilie Bădescu, Dorel Abraham (1994): Conlocuirea etnică în România (Nemzetiségi együttélés Romániában). In *Sociologie Românească* (Romanian Sociology), Vol.V. New series. no.2-3.1994, 161-167.

Imre Anna (1999): Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolákban. *Educatio* 1999. nyár 11

Imre Nóra - Nagy Mária (2003): Pedagógusok. Jelentés a Magyar közoktatásról 2003 <https://ofi.oh.gov.hu/imre-nora-nagy-maria-7-pedagogusok> (2020.03.13.)

Ionescu, Mariea, & Cace, Sorin (2006): Politici publice pentru romi. Evoluții și perspective. (Közpolitikák romáknak. Eredmények és kilátások), București: Expert.

Jámbori Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövőorientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 103. évf. 4. sz 481–497.

Jámbori Szilvia, Kőrössy Judit és Szabó Éva (2019): A reziliencia, az énhatékonyság, és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia* 119. évf. 1. sz. 75–94.

Jigau M., Surdu M. coord. (2002): Participarea la educatie a copiilor romi. Probleme, solutii, actori, Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, ICCV, Editura MarLink, București

Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J. & Pekmezi, D. W. (2014): Physical activity and quality of life among university students: Exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659–667.

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és human műveltség. In Az iskolai műveltség (szerk. Csapó Benő), Osiris Kiadó, Budapest 239-268.

https://www.researchgate.net/publication/305332319_Tanulasi_motivacio_es_human_muveltseg (2021.08.02.)

Jull, S., & Minnes, P. (2007): The impact of perceived support on attitudes towards inclusion. *Journal on Developmental Disabilities*, 13, 179–184.

Kapitány Balázs – Kiss Tamás (2010): Erdélyi magyarság: csökkenő létszám, változatlan arány. *Korfa* 4.

Karagiorgi, Y., E. Roussounidou, C. Kaloyirou, and L. Symeou (2009): *Roma Inclusion in the Greek-Cypriot Educational System - Reflections on Teacher Training Needs*. Paper presented at the International Conference *Theory and Evidence in European Educational Research*. Retrieved from http://www.iaie.org/insetrom/1_press.html

Kende Anna – Neményi Mária (2005): A fogyatékosághoz vezető út. In Neményi – Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 223–254.

Kende Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek: Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről. In Oktatási esélyegyenlőségek Európában és Magyarországon, *Esély Társadalom- és szociálpolitikai folyóirat*, 2013/2, 70-82.

Kende Á. (2016): Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background. Hungarian case study. In Donlevy, V. – Meierkord, A. – Rajania, A. *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3dfa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>. (2019.10.05.)

Kende Ágnes (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében

Kertesi G – Kézdi G. (2005). Általános iskolai szegregáció, I–II. *Közgazdasági Szemle*, LII. 317–355, 462–479.

Kertesi G. – Kézdi G. (1996): Cigány tanulók az általános iskolában –helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlat. In: *Cigányok és iskola. Educatio Füzetek* 3. Budapest

Kertesi G.– Kézdi G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól, *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság-és regionális Tudományi Intézet, Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi erőforrások Tanszék, Budapest, 2011 BWP 2012-5

Kertesi G. – Kézdi G. (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. Budapest Working Papers On The Labour Market Budapest Munkagazdaságtani Füzetek. 6.

Kertesi G. – Kézdi G. (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. Budapest Munkagazdaságtani Füzetek, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest

Kertzer, David I. – Arel, Dominique (eds.) (2002): *Census and Identity. The Politics of Race, Ethnicity and Language in National Censuses*. Cambridge University Press, Cambridge

Kinda István (2007): „A téglavetéssel erőssen nagy baj van...”Fejezetek a nagyborosnyói cigányok gazdasági és társadalomnéprajzi kutatásából. *Acta Siculica*. Székely Nemzeti Múzeum, Sepsiszentgyörgy, 2007, 597-622.

Kinda István (2008): Hívók. Egyház és szekta hatása egy székely falu cigány lakosságára. *Mediárium. Kommunikáció – egyház – társadalom*. A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Kommunikáció és Médiatudományi Intézetének folyóirata. II. évf. 3–4. sz. (nyár–ősz) Debrecen, 25–40.

Kiss Judit – Mayer József (szerk.) (2007): *Életvilágok*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza

Kiss Márta (2016): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Társadalomtudományi Szemle*, Vol. 4., 46–72.

Kiss Dénes (2009): Romii din Herculian și rolul religiei pentecostale în viața lor comunitară In: *Incluziune și excluziune. Studii de caz asupra comunităților de romi din România*, szerk. Kiss Tamás - Fosztó László - Fleck Gábor, Editura Institutului pentru studierea problemelor minorităților naționale, Cluj-Napoca, 119-143.

Kiss Tamás – Barna Gergő (2012): Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés. *Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről*. 43. sz. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár

Kiss Tamás (2009): *Categorizare etnică și statut social la Valea Crisului, județul Covansa*. In: Kiss Tamás – Fosztó László – Fleck Gábor (szerk.): *Incluziune și excluziune. Studii de caz asupra comunităților de romi din România*. Kriterion-ISPMMN, Cluj-Napoca

Kiss Judit – Mayer József (szerk.) (2007): *Életvilágok*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza

Kolosi Tamás (1987): *Tagolt társadalom. Struktúra, rétegződés, egyenlőtlenség Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Koltói Lilla (2013): *Pedagógiai pszichológia jegyzet óvodapedagógusoknak*

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_vodapedagogus_oknak/14_zrsz_kigs_vagy_szemlyes_fejlds.html (2020.08.13.)

Kozma, T. (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Tankönyvkiadó, Budapest

Kulcsár László – Varga Norbert – Obádovics Csilla (2013): Informális gazdasági magatartások és szívességi szolgáltatások egy interetnikus erdővidéki faluban. In Gazdaság és Társadalom. Prof. Dr. Székely Csaba Dsc (főszerk). Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 111-129.

Kyuchukov, H. (2000): "Transformative Education for Roma (Gypsy) Children: An Insider's View." *Intercultural Education* 11, 273-280.

Lasky, Sue (2005): Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, v 21 n 8, 899-916.

Ladányi János – Csanádi Gábor (1983): *Szelekció az általános iskolában*. Magvető, Budapest

Ladányi János – Szelényi Iván (2006): Patterns of Exclusion: Constructing Ethnicity and Making of an Underclass. In *Transitional Societies of Europe*, Columbia University Press, New York

Ladson-Billings, G. (1995): Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J. Banks (Ed.), *Handbook for research on multicultural education*. New York: MacMillan. 747–759.

Lázár Hajnal (2007): A gyergyószentmiklósi roma iskola. In Bodó Julianna(szerk.): - Antropológiai Műhely. Évkönyv 2007–2008. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 219–247.

Leithwood, K. et al. (2006): Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning. NCSL RR800, University of Nottingham.

Leslie Hawke, Alina Seghedi, Maria Gheorghiu (2008): Fiecare Copil în Școală în patru pași. Asociația Ovidiu Rom <http://www.ovid.ro/wp-content/uploads/2010/08/RO-WP-13.03.09.pdf> (2019.08.05.)

Levinson, M.P. and A.C. Sparkes (2005): "Gypsy children, space and the school environment." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18, 751-772.

Liegeois, Jean-Pierre (2002): Romák, cigányok, utazók. Budapest. Pont Kiadó

Liskó Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 1997/1 <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/215.pdf> (2017.05.10.)

Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. In: Iskolakultúra, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 85-89.

Lopez, M. C. (2008): "School Management in Multicultural Contexts." *International Journal of Leadership in Education* 11 (1), 63-82.

Loss Sándor (2001): Egy csapásra - Cigány gyerekek útja a kisegítő iskolába. In *Beszélő*, 2001. január, 6. évf. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/egy-csapasra>

Lloyd, G., J. Stead, E. Jordan, & C. Norris (2003): Teachers and Gypsy Travellers. In M. Nind, K. Sheehy & K. Simmons (eds), *Inclusive Education: Learners and Learning Contexts*. London: Fulton

Lubinszki M. (2009): A kiegészítő komplex értelmezése és prevenció lehetőségei a pedagóguspályán. In: (Ilésné Kovács Mária): Jubileumkötet a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára. Miskolc, 2013, 263–276.

Lynch, K., and L. Lodge (2002): *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition and Representation*. London: RoutledgeFalmer

Marburger, H., G. Helbig, & E. Kienast (1997): Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In A. Heintze, G. Helbig, P. Jungbluth, E. Kienast and H. Marburger (Ed.), *Schule und multiethnische Schülerschaft*, Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 4-63.

Marin, Busega, Iosifescu, Postoiu (2020): Indicele de Risc Socio Educațional (IRSE). Analiza 2015-2019. Human Catalyst, București

Marshall, P. L. (1996): Teaching concerns revisited: The multicultural dimension. In F. A. Rios (Ed.), *Teacher thinking in cultural contexts*. Albany, NY: State University of New York Press. 239–259.

Meier C. (1998): Student teachers' perceptions of solutions to dilemmas in multicultural classrooms in South Africa. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference, 27 - 30 August 1998*, The Queen's University of Belfast, Ireland, added to the *Education-line database, 1999*

Messing Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély*, 24(2), 33–52.

Mester Zsuzsa (1999): A magyar oktatás "problémavilága", *Amaro Drom*, 1999/1.

Meijer, C., Pijl, J. S., & Hegarty, S. (Eds.) (1994): *New perspectives in special education: A six-country study*. New York, NY: Routledge.

Milner, H. R. (2010): "What Does Teacher Education Have to Do with Teaching? Implications for Diversity Studies." *Journal of Teacher Education* 61 (1-2), 118 -131.

Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, UNICEF (2002): Participare la educație a copiilor romi Probleme, soluții, actori, București

Miskovic, M. (2009): "Roma Education in Europe: in Support of the Discourse of Race." *Pedagogy, Culture and Society* 17 (2), 201-220.

Mitakidou, S., E. Tressou, and E. Daniilidou (2009): "Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem?" *International Critical Childhood Policy Studies* 2 (1), 61-74.

Mogyorósi Zsolt (2010): "Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata", doktori disszertáció, ELTE, Budapest

Moisa, Florin (2016): Startegii DA, finantare NU. (Strategia IGEN, finanszirozás NEM). Mecanisme de finantare a politicilor publice pentru romi in Romania. Fundația Centrul de Resurse pentru Comunitățile de Romi, Cluj- Napoca

Moksony F. (1985): A kontextuális elemzés. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutató Intézet Demográfiai Módszertani Füzetek, 3. kötet

Mollenkopf, W.G.—Melville, D. S. (1956): A Study of Secondary School Characteristics as Related to Test Scores. Princeton: Educational Testing Service.

Mourshed, M.—Chijioke, C.—Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. London, McKinsey & Company

Nagy József (2002): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest

N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó. Budapest

Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 3. sz. Országos Közoktatási Intézet, 301–331.

Nahalka István (2010): Kirekesztve. Cigány gyerekek az iskolában. In.: Sándor Péter – Vass László (szerk.): Magyarország Politikai Évkönyve 2009. CD kiadvány. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány, Budapest

Neményi Mária (2005): Szegénység – etnicitás – egészség. In Neményi Mária– Szalai Júlia (szerk.): Kisebbségek kisebbsége. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 152-193.

Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet. és Gordon Győri János (2014): Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoporthoz tanári beszélgetés elemzése. In: Gordon Győri J. (szerk.): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 7–21.

Neumann Eszter – Zolnay János (2008): Esélyegyenlőség, Szegregáció és Oktatáspolitikai Stratégiák Kaposváron, Pécsen és Mohácson. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány

Nikolaou, G. (2009): "Teacher training on Roma education in Greece: a discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools." *Intercultural Education* 20 (6), 549-557.

Oakes, J. (1992): "Can Tracking Research Inform Practice? Technical, Normative and Political Considerations." *Educational Researcher* 21, 12-21.

Oláh Sándor (1996): Cigány-magyar kapcsolatok. In Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda

Olmedo, I. M. (1997): Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13 (3). 245–258.
[https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(96\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(96)00019-4) (2020.08.11.)

Oppelt Katalin (1996): Cigány felzárkóztató programok elemzése. In: Molnár Anna (szerk.): Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről. Kézirat. Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Budapest

Otsuka, S. and Smith, I.D. (2005): "Educational applications of the expectancy-value model of achievement motivation in the diverse cultural contexts of the west and east", *Change: Transformations in Education*, Vol. 8 No. 1, 91-109.

Padfield, P. (2005): "Inclusive Educational Approaches for Gypsy/Traveller Pupils and their Families: in urgent need for progress?" *Scottish Educational Review*, 127-144.

Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3). 307–332.
<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*

Papp Z. Attila (2011): A romániai roma-magyar kötődésű népesség az 1991. és 2002. évi népszámlálási adatok tükrében, 2011 aug. 13. <http://itthon.transindex.ro/?cikk=15134> (2019.12.11.)

Papp Z. Attila (2015): Iskolai eredményesség és a roma tanulói arány összefüggésrendszere. Szolidaritás és szerkezetváltás: az informális intézmények szerepe a roma gyerekek oktatásában. Előadás. 2015. március 24.
http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/pappz_ea.pdf.

Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004): A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology* 31, 3-11.

Pecek, M., I. Cuk, and I. Lesar.(2008.): "Teachers' Perceptions of the Inclusion of Marginalized Groups." *Educational Studies* 34 (3), 225-239.

Peti Lehel: Adaptálódás és szegregáció. A kulturális különbségek kommunikálása a cigány-magyar együttélésben egy Kis-Küküllő menti településen. A Csíki Székely Múzeum Évkönyve. 2007–2008, 151–176.

http://www.csszm.ro/docs/2007_2008_Muzeum_Evkonyv_1_kotet.pdf

Phillips, C. (2011): Institutional Racism and Ethnic Inequalities: An Expanded Multilevel Framework. In *Journal of Social Policy*, 40(1), 173–192.

<https://doi.org/10.1017/S0047279410000565>.

Podgursky Michael J – Springer Matthew G. (2007): Teacher performance pay: A review. *Journal of Policy Analysis and Management*.

Polónyi István – Timár János (2001): Tudásgyár vagy papírgyár? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Potra, George (2001 [1939]): Contribuțiuni la istoricul țiganilor din România. Curtea Veche, Bucuresti

Prout, A. & James, A. (1997): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A. & Prout, A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Study of Childhood*, (7–33). London: Falmer Press.

Radó Péter (1995): A cigánység oktatásának fejlesztése. In: *Iskolakultúra*, 1995/24.

Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon, *Esély* 2007/4

Rajnai Judit (2012): Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. In *Új Pedagógiai Szemle* 62. évf. 11-12.sz. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00155/pdf/> (2019.08.05.)

Rayman Julianna (2015): Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. 33-46. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/05-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf> (2019. 08.16.)

Réger Zita (1995), Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 1995/24. 86-88.

Réger Zita (2002): Nyelvi hátrány és iskola. *Iskolakultúra*.2002.1

Réthy Endréné – Vámos Ágnes (2006): *Esélyegyenlőtlenség és méltányos pedagógia*. Budapest: Bölcsész Konzorcium

Rice, Suzanne (2008): Getting good teachers into challenging schools. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.

Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan. 102–119.

Richeson, J. & Nussbaum, J. (2004): The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*. 40. (3). 417–423.

Rios, FA (1996). Introduction. In Rios, FA (ed), *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: SUNY Press.

Roeser R.W. (2013): Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials, *Journal of Educational Psychology*

Rosenberg, M. J. , & Hovland, C. I. (1960): Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuir , R. Abelson, & J. Brehm (Eds.): *Attitude organization and change*, New Haven, CT: Yale University Press, 1-14.

Rosenthal Robert (2003): *Covert Communication in laboratories, Classrooms, and the truly Real World*. Current direction in Psychological science. Blackwell Publishing, Volume 12, nr. 5. 151-154.

Ross, J. A., McKeiver, S. & Hogaboam-Gray, A. (1997): Fluctuations in Teacher Efficacy during Implementation of Destreaming. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(3), 283.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2002): An overview of self-determination theory. In Deci, E. L., Ryan, R. M. (eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 3-33.

Sanders, W. and J. Rivers. (1996): *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center

Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 111–128.

Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007): Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.

- Smith, T. (1997): "Recognising "Difference: The Romani "GYPSY" Child Socialisation and Education Process." *British Journal of Sociology of Education* 18 (2), 243-256.
- Slot, P. L., Halba, B. É. N. É. D. I. C. T. E., & Romijn, B. R. (2017): The role of professionals in promoting diversity and inclusiveness.
- Solomon, D., Battistich, V., & Hom, A. (1996): Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA.
- Spéder Zsolt (szerk.) (2009): Párhuzamok. Anyaországi és erdélyi magyarok a századfordulón. Budapest, KSH – Népeségstudományi Kutatóintézet, Kutatási jelentések 86.
- Stephen Raudenbush and Anthony S. Bryk (1986): A Hierarchical Model for Studying School Effects. *Sociology of Education* Vol. 59, No. 1 (Jan. 1986), 1-17.
- Salvati copiii (Save the children) (2014): Cercetare privind implementarea programului A doua sansa (Kutatás a „Második esély” program hatékonyságáról)
http://salvaticopiii.ro/upload/p0001000100010003_Raport%20A%20Doua%20Sansa.pdf
- Sandu, Dumitru (2005): Comunitatile de Romi din România – O harta a saraciei comunitare prin sondajul PROROMI, Banca Mondiala, Bucuresti
- Smith, E. R. – Mackie, D. M. (2004): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest
- Surdu, Mihai (2003): Segregarea Romilor in educatie. Distanta fizica sau sociala? Editura Arves
- Surdu, Laura (2008): Monitorizarea aplicării măsurilor împotriva segregării școlare în România [Monitoring the application of measures against school segregation in Romania], Bucharest: Romani Criss and UNICEF
- Surdu, Laura, Enikő Vincze, and Marius Wamsiedel (2011): Participare, absenteeism scolar si experiența discriminării in cazul romilor din România [Roma school participation, non-attendance and discrimination in Romania] Bucharest: Romani CRISS and UNICEF, Vanemonde
- Symeou L, Luciak M., Gobbo F. (2009): Roma and their education in Cyprus: reflections on INSETRom teacher training for Roma inclusion. In *Intercultural Education*, December 2009, Vol. 20 (issue 6), 493 – 496.
- Szabó Á. Töhötöm (2002): Az erővonalak eltolódása – magyar-cigány gazdasági kapcsolatok egy székelyföldi faluban. In Szabó Á. Töhötöm (szerk.): *Lenyomatok. Fiatal kutatók a népi kultúráról*, Kríza Könyvek 12, KJNT, Kolozsvár

Szabó Á. Töhötöm (2003): Határképzés - egy multietnikus falu térszerkezete. In: Dimény Attila – Szabó Á. Töhötöm (szerk.): Népi kultúra, társadalom Háromszéken. Kriza Könyvek 17. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár, 120-129.

Szabó Éva, Vörös Anna, N. Kollár Katalin (2004): A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái. In: N. Kollár Katalin, Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak, Osiris Kiadó, Budapest

Szekszárdi Júlia (2006): Az iskolák belső világa. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 279-312.

Szelényi Iván – Ladányi János (1997): Ki a cigány? *Kritika* 12. 3–6.

Szira Judit (2005): Új egyenlőtlenségek a tanuló társadalomban. Nyitott iskola-tanuló társadalom <http://ofi.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/uj-egyenlotlensegek> (2018.08.14.)

Szolár Éva (2007): Párhuzamos oktatási rendszer a cigány tanulók számára. *Educatio*, 1 129–140.

Szőcs Júlia (2017): A csikmadarasi sátoros cigányok mai helyzetének elemzése In Biró Z. Zoltán, Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Madéfalva, Státus Kiadó, 282–307.

Teasley, C. (2005): "Ambiguous Legacy: Instituting Student Diversity at a Spanish Secondary School." *Cultural Studies - Critical Methodologies* 5, 206-229.

Thomson, L., (2013): The perceptions of teaching staff about their work with gypsy, roma, traveller children and young people. *E-theses repository*. University of Birmingham Research Archive

Tőkés Gyöngyvér Erika (2015): A romániai fiatalok szemlélete az internet természetéről és hasznáról. *Információs társadalom*. Társadalomtudományi folyóirat, 15 (2). 18-34.

Trencsényi L. (1988): Pedagógusszerepek az általános iskolában, Budapest

Turner, J. C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009): Teachers beliefs about student learning and motivation. In Saha, L. J. & Dworkin, G. (szerk.): *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston, MA: Springer, 361–383.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998): Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Tikly, L. et al (2006): Evaluation of Aiming High: African Caribbean Achievement Project. *Research Report*. 801. University of Bristol.

Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Valdes, G. (1997): *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An Ethnographic Portrait*. New York. Teachers College Press

Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Wlilocki Henrik szakkollégium. Pécs

Varga, J. (2008): *Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása*. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk) *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 235–259. http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_10.pdf (2019.08.16.)

Vass István (2002): *A roma gyerekek nevelése Romániában*. Schüttler Tamás (főszerk.): Új Pedagógiai Szemle, 52.évf.,nov., Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 99–110.

Veeman, S.(1984): *Perceived Problems of Beginning Teachers*. *Review of Educational Research*, 1984. 2. 143–178.

Vidra Zsuzsanna és Feischmidt Margit (2010): *Az iskolai szegregációtól a különbségvak és/vagy a különbségtudatos politikáig*. *Alkalmazott Pszichológia*. 12. (1-2). 145–156.

Vincze Enikő, Harbula Hajnalka és Magyar Noémi (2016): *ROMEDIN- Educatie penru incluziune si dreptate sociala (Education for inclusion and social justice)*, 2014-2016. Editura Fundației Desire

Wiesman, A.W. (Ed.) (2009): *Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons, International Perspectives on Education and Society*. Vol 11. Emerald Group Publishing

Wigfield et al., (2006): *Development of Achievement Motivation*
https://www.researchgate.net/publication/228017465_Development_of_Achievement_Motivation

Zachos, Dimitris T. (2017): *Teachers’ perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin*. In *International Journal of Inclusive Education* · May 2017
https://www.researchgate.net/publication/317031695_Teachers%27_perceptions_attitudes_and_feelings_towards_pupils_of_Roma_origin (2018.08.18.)

Zachos D. and A. Matziouri (2015): *“School Leadership and Diversity: Perceptions of Educational Administrators in Greece.”* *International Journal of Education* 7 (2): 109-125.

Zamfir Elena si Zamfir Catalin (1993): *Tiganiii intre ignorare si ingrijorare*, Bucuresti, Alternative

Zimmerman, B. J. (2000). *Self-efficacy: An essential motive to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Weinberg, R., Gould, D., & Jackson, A. (1979): *Expectations and performance: An empirical test of Bandura’s self-efficacy theory*. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320–331.

Wiesman, A.W. (Ed.) (2009): Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons, International Perspectives on Education and Society. Vol 11. Emerald Group Publishing

World Bank, 2014: Ce este necesar pentru realizarea incluziunii romilor din România?/ Mi szükséges a romániai romák inklúziójához?

Hivatalos oldalak, dokumentumok

Comisia Europeana (2019): Monitorului educației și formării 2019. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene (Európai Bizottság: Jelentés az oktatás és képzés helyzetéről – 2019) https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-romania_ro.pdf (2020.10.16.)

Erdelystat.ro: Magyarul beszélő romák Erdélyben. Területi elhelyezkedés és lakóhelyi szegregáció 2020.

<http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/magyarul-besz-el-romak-erdelyben-terleti-elhelyezkedes-es-lakohelyi-szegregacio/60> (2021.07.16.)

Erdelystat.ro: Képességvizsga 2019. A magyar nyelven tanulók eredményei
<http://statisztikak.erdelystat.ro/cikkek/kepessegvizsga-2019-a-magyar-nyelven-tanulok-eredmenyei/34>

EU-MIDIS II: Second European Union Minorities and Discrimination Survey, 2022
https://ec.europa.eu/knowledge4policy/dataset/ds00141_en

Eurostat statisztika a korai iskolaelhagyókról (2021)
https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (2023. 04. 02.)

FRA (2021): Roma in ten European contry. Roma survey 2021
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf

Hargita megyei mélyszegénység munkacsoport
<https://tajekoztato.hargitamegye.ro/melyszegenyseg/>

Hotărârea nr. 430/2001 privind aprobarea Strategiei Guvernului României de îmbunătățire a situației romilor (A 430/2001-es Határozat a romák helyzetének javítását célzó Kormánystratégia jóváhagyására)

Hotărârea nr. 522/2006 pentru modificarea și completarea Hotărârii Guvernului nr. 430/2001 privind aprobarea Strategiei Guvernului României de îmbunătățire a situației romilor (A 430/2001 -es stratégia módosítása és kiegészítése)

IRES (2018). Comparative study of the needs of Roma communities in the context of setting strategic intervention priorities for their social inclusion. Cluj-Napoca: IRES

Jelentés a Magyar közoktatásról 2000, szerk. Halász Gábor, Lannert Judit, Országos Közoktatási Intézet
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-6> (2017.11.06)

Legea Educației Naționale (LEN 2011, actualizat in 2018)/ a 2011-es Tanügy Törvény (aktualizálva 2018-ban)
https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf (2019.07.15)

Maszol portál (2019. december 3): Oktatáskutató a PISA-mérésről: tíz évvel ezelőtti szintre zuhant vissza Románia <https://maszol.ro/belfold/119622-frissitve-oktataskutato-a-pisa-meresr-l-tiz-evvel-ezel-tti-szintre-zuhant-vissza-romania> (2023. 04. 02)

Ministerul Educației Naționale (Románia Tanügyminisztériumának honlapja)
www.edu.ro

Monitorul Oficial nr. 252/16. mai 2001: Strategie din 25 aprilie 2001 a Guvernului României de îmbunătățire a situației romilor/Hivatalos Közlöny: Országos Stratégia a romák helyzetének javítása céljából, 2001
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/52418>

Monitorul Oficial, 2001. Legea nr.667/2001 pentru protecția persoanelor cu privire la prelucrarea datelor cu caracter personal și libera circulație a acestor date /Hivatalos Közlöny: a 667 számú/2001 törvény, a személyi adatok védelméről és felhasználásáról.

Monitorul Oficial, 2002. Legea nr. 48 din 2002 pentru aprobarea Ordonanței Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare (Hivatalos Közlöny: A disszkrimináció megelőzésére és büntetésére vonatkozó rendelet jóváhagyására irányuló 48-as sz. törvény).

Monitorul Oficial, 2003: Constituția României (Hivatalos Közlöny: Románia alkotmánya)

Monitorul Oficial, Partea I, nr. 692 din 11 octombrie 2007: Ordin nr. 1.540 din 19 iulie 2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi (A roma gyermekek iskolai szegregációját tiltó 1540-es számú Rendelet (2007)

Monitorul Oficial, 2011: Legea Educației Naționale nr. 1/2011 (Hivatalos Közlöny: Országos Tanügyi törvény)

Monitorul Oficial, 2012: Strategia guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorităților romilor pentru perioada 2012-2020.(Hivatalos Közlöny, 2012: A Román Kormány inklúziós stratégiája a román állampolgárságú roma kisebbség számára, 2012-2020 között)

Monitorul Oficial, 2015: Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (Hivatalos Közlöny, 2015: A közoktatási intézmények működési szabályzata)

Monitorul Oficial, 2019: Lege pentru modificarea Legii educatiei nationale nr. 1/2011 (Hivatalos Közlöny, 2019: A 2011/1-es számú Tanügy Törvény módosítása: az óvodakötelezettség szabályozása)
http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htp_act?ida=156936

Monitorul Oficial (2022): Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității roma pentru perioada 2022-2027 (Hivatalos Közlöny, 2022: Kormányhatározat a román állampolgárságú roma kisebbséghez tartozó állampolgárok inklúziójáról a 2022-2027-es időszakra)

<http://anr.gov.ro/images/2022/Monitorul-Oficial-Partea-I-nr.-450Bis.pdf>

OECD (2000): Knowledge and Skills for Life, 2001: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA)

OECD (2008): Measuring improvements in learning outcomes: Best practices to assess the value added of schools. Paris, OECD Publishing

OECD: How did countries perform in PISA 2018?

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/28450521-en.pdf?expires=1681196959&id=id&accname=guest&checksum=930B092DB3A02E108DFD0861D3437946> (2023. 04. 02.)

Ordinul nr. 3363 din 1 martie 1999 privind încadrarea prin concurs a inspectorilor romi (A roma oktatásért felelős tanfelügyelők kinevezését szabályozó 3363-as számú Rendelet (1999))

Ordinul nr. 1539/2007 privind normele de încadrare și de activitate ale mediatorului școlar (Az iskolai mediátor alkalmazásáról rendelkező 1539-es számú kormányrendelet (2007) https://www.edu.ro/sites/default/files/ fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/acces/ORDIN%201539_2007_mediator%20scolar.pdf (2018.06.25.))

Ordinul cadru privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar nr. 6134/2016 (Az iskolai szegregációt tiltó 6134-es számú Rendelet (2016) <https://lege5.ro/Gratuit/ge2dembygy4a/ordinul-nr-6134-2016-privind-interzicerea-segregarii-scolare-in-unitatile-de-invatamant-preuniversitar> (2018.08.22.))

PISA 2012. Összefoglaló jelentés
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (2018.08.24.)

Programul „Cornul și laptele” (A “kifli és tej” program (2002)
www.madr.ro/docs/minister/programul-pentru-scoli-consultativ.pdf

Recensământ România (Romániai népszámlálások oldala)
<http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/> (2018.08.15.)
<https://www.recensamantromania.ro/comunicate-de-presa> (2021-es ideiglenes adatok)

Rechizite scolare (Az “Ingyenes tanszersegély” program (2002)
<https://www.edu.ro/rechizite-scolare>

Studio Twelve SRL: Percepția relațiilor interetnice și Holocaustul din România. Sondaj de opinie Noiembrie-Decembrie 2021 https://www.inshr-ew.ro/wp-content/uploads/2018/01/Sondaj-INSHR_2021.pdf 2023.04.05.

Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020, din 14.01.2015 (A romák inklúzióját célzó Kormánystratégia a 2015-2020 közötti időszakra)

Székelyhon.ro → <https://szekelyhon.ro/aktualis/melyszegenysegi-helyzetkep-hargita-megyebol>

UNDP FRA (2011): The situation of Roma in 11 EU Member States – Survey results at a glance (A romák helyzete 11 uniós tagállamban – A felmérés eredményeinek áttekintése) UNDP/World Bank/EC–2011
http://www.undp.ro/libraries/projects/Economia_Sociala_si_Comunitatile_de_Romi_Provocari_si_Oportunitati.pdf (2018.08.25.)

World Vision Romania (2022. iunie): Aproape unu din trei copii din mediul rural a luat sub 5 la examen, față de unul din 10 în urban (Minden harmadik falun élő tanuló 5 alatti jegyet kapott, ezzel szemben minden tízedik városon élő tanuló kapott 5-ös alatti jegyet (nem átmenőt)

<https://www.edupedu.ro/world-vision-romania-aproape-unu-din-trei-copii-din-mediul-rural-a-luat-sub-5-la-examen-fata-de-unul-din-10-in-urban-de-zece-ori-mai-multe-medii-de-10-la-oras-comparativ-cu-elevii-de-la-sate/>

A szerző tudományos közleményei

A PHD értekezés alapjául szolgáló közlemények

2022

1. **Jakab, J.:** "Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni...": Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról.
Acta med. sociol. 13 (35), 71-88, 2022.
2. **Jakab, J.:** Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói.
Iskolakultúra. 32 (7), 18-35, 2022.
3. **Jakab, J.:** Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában.
Korunk (Kolozsvár). 3 (10), 68-78, 2022.

2019

4. **Jakab, J.:** Roma oktatási helyzetkép egy vidéki térségben.
Fórum Társadtud. Szle. 21 115-126, 2019.
5. **Jakab, J.:** Roma oktatási helyzetkép Hargita megyében: pedagógusi viszonyulások.
Metszetek. 8 (2), 75-92, 2019.

Absztrakt

A roma gyermekek oktatásának kérdése sarkalatos pontja az egyes országok oktatáspolitikájának, különösen a volt szocialista országokban. Az Európai Unióhoz való csatlakozással elkezdődtek azok az intézkedések, amelyek az EU-konform alapelveknek megfelelően az esélyegyenlőség, az integráció, az inklúzió jelszavai alatt fogantak, és amelyek legfőbb célja a roma gyermekek iskolázottságának növelése. Bár minden ország az EU-s irányelveket követi, a „szocialista múlt” különbözősége, a rendszerváltás gazdasági, társadalmi folyamatai, a többség-kisebbség viszonyának jellemzői országonként más-más kontextust teremtenek a roma lakosság integrálásának. Dolgozatom célcsoportját olyan pedagógusok képezik, akik a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) olyan általános iskolájában tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A kutatás *célja* a pedagógusokkal készített interjúk alapján kirajzolódó pedagógusi attitűdök tipologizálása és ezeknek az értelmezése a társadalmi környezet és az iskolai kontextus keresztmetszetében. Az attitűdök vizsgálata nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történt, hanem közvetve valósult meg, az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtettem. Az attitűd fogalmának „érzelmi, akarati és intellektuális komponenseire” (Hilgard, 1980; Donat – Brandweiner – Kerschbaum, 2009) alapozva a pedagógusok attitűdjének vizsgálatánál a többdimenziós megközelítést követtem. Az eltérő kulturális háttérű/roma tanulók oktatásával kapcsolatos szakirodalmak következtetéseit felhasználva állítottam össze egy ún. elvárásrendszert, amelynek a roma többségű osztályokban, iskolákban tanító pedagógusoknak „ideális esetben” meg kellene felelniük. Ezeket az elvárásokat mintegy indikátorként használva a pedagógusi attitűdmintázatok három típusát különítettem el: *a gyermekközpontú, a szabálytisztelő és a vívódó típust*. A pedagógusok viszonyulásában különböző tényezők hatására ezeknek a típusoknak bizonyos dimenziói keverednek. A hangsúlyosan megjelenő jellemzők alapján így jött létre a *többnyire gyermekközpontúak, a többnyire szabálytisztelők, az elfáradt szabálytisztelők, az optimista és a pesszimista vívódóak kategóriája*. Az eredményeket próbáltam az adott társadalmi kontextusban értelmezni, gyakran hivatkozva a romániai oktatási rendszer jellemzőire, a térségi roma-nem roma „egy más mellett élés” hatásaira. A kutatás eredményei rávilágítanak, hogy mind országos, mind települési-intézményi, mind az iskolák szintjén hiányzik egy sor olyan feltétel, amely elengedhetetlenül szükséges lenne a roma tanulók sikeres iskolai integrációjához. Az iskolai integrációt nehezíti a térségre jellemző társadalomtörténetileg meghatározott magyar –

roma viszony sajátossága is, amelyre évtizedekig a nagyfokú térbeli, társadalmi, mentális elkülönülés és aszimmetria volt jellemző. Bár az 1989-es rendszerváltozás után a térbeli elkülönülés részlegesen felszámolódott, és a romák körében is elindultak bizonyos modernizációs folyamatok, az 1989 előtti időszakban működő társadalmi modell tartósan tovább él. A két közösségnek az oktatáshoz, a pedagógusokhoz, a tananyaghoz, az iskolai elvárásokhoz való viszonyulása egymástól teljes mértékben különböző. Az egyes családok iskolával kapcsolatos magatartása számára a saját közösség érték- és normarendje képezi a referencia keretet. Ez a kettősség minden tekintetben rendkívül nehéz helyzetbe hozza a roma gyerekeket oktató pedagógusokat. Ebben a kontextusban a pedagógusoknak tulajdonított „kulcsszerep” sokat veszít érvényességéből, hiszen a pedagógusok bizonyos strukturális tényezők szorításában, igen korlátozott hatáskörrel felruházva próbálnak nagyon gyakran rendszerszintű problémákat kezelni. Tulajdonképpen a roma tanulók iskolai integrációjának sikerességét kéri számon tőlük, a szükséges feltételek biztosítása nélkül. A pedagógusok egy ún. „köztes szerepben” próbálnak helytállni, egyfelől a hivatalos előírások, oktatásszervezési keretek, elvárások kényszere, másfelől a kihívásokkal teli helyzetek gyakran „bűntudatkeltő” informális megoldásai között vergődnek, gyakran a változtatás lehetősége nélkül. Ezzel magyarázható a „vívódóak”/ „pesszimista vívódóak” jelentős aránya a kutatásba bevont pedagógusok körében.

Kulcsszavak: oktatás, roma tanulók, pedagógusi attitűdök, oktatáspolitikai, roma-magyar viszony, Csíki-medence (Hargita megye, Románia)

Abstract

The issue of Romani children's education is a cornerstone of education policy in some countries, especially in the former socialist countries. With the accession to the European Union, measures were launched under the slogans of equal opportunities, integration and inclusion, in accordance with the EU principles, with the main aim of increasing the schooling of Romani children. Although all countries follow the EU directives, the diversity of the "socialist past", the economic and social processes of regime change, the characteristics of majority-minority relations create different contexts for the integration of the Romani population. The target group of my thesis is teachers who teach in primary schools in the Ciuc Basin (Harghita County, Romania) where the proportion of Roma pupils exceeds 25%. The aim of the research is to typologize the attitudes of teachers, based on interviews with teachers, and to interpret these attitudes in the cross-section of the social environment and the school context. The attitudes were not measured directly (using different attitude scales), but indirectly, and in addition to the explicitly formulated responses, I also inferred the implicitly expressed views, beliefs and attitudes of the teachers. Based on the "affective, conative and cognitive components" of the concept of attitude (Donat - Brandweiner - Kerschbaum, 2009), I followed a multidimensional approach to the study of teachers' attitudes. Using the conclusions of the literature on the education of pupils from different cultural backgrounds/Romani pupils, I have compiled a set of expectations that teachers working in classes and schools with a Romani majority should "ideally" meet. Using these expectations as an indicator, I have distinguished three types of teacher attitude patterns: the *child-centred*, the *rule-abiding* and the *conflicted*. In the teachers' attitudes, certain dimensions of these types are blended by different factors. Based on these salient characteristics, the categories of *mostly child-centred*, *mostly rule-abiding*, *tired rule-abiding*, *optimistic conflicted* and *pessimistic conflicted* have emerged. I attempted to interpret the results in the given social context, often referring to the characteristics of the Romanian education system and the effects of the Romani/non-Romani coexistence in the region. The results of the research show that a number of conditions, which would be indispensable for the successful integration of Roma pupils in schools, are missing at national, local-institutional and school level. School integration is also hampered by the historically defined Hungarian-Romani relationship in the region, which for decades was characterised by a high degree of spatial, social and mental segregation and asymmetry. Although after the regime change in 1989, spatial segregation has been partially eliminated and some modernisation processes have started among the Romani people, the pre-1989 social model

persists. The two communities have completely different attitudes towards education, teachers, curriculum and school expectations. Each family's attitude towards school is framed by the values and norms of its own community. This duality puts teachers working with Romani children in an extremely difficult position in all respects. In this context, the "key role" attributed to teachers loses much of its validity, as teachers, constrained by certain structural factors and with very limited powers, try to tackle problems that are very often of a systemic level. In essence, they are expected to succeed in integrating Romani pupils into schools without being provided with the necessary conditions. Teachers are trying to cope in a sort of "in-between" role, caught between the constraints of official regulations, organisational frameworks and expectations on the one hand, and the frequently "guilt-inducing" informal solutions to challenging situations on the other, often without the possibility of change. This may explain the high proportion of "conflicted"/"pessimistic conflicted" teachers among the respondents.

Keywords: education, Romani students, teachers' attitudes, educational policy, Romani-Hungarian relations, Ciuc Basin (Harghita County, Romania)

Mellékletek

1.sz. melléklet: Interjúterv – pedagógusok

Adatok: életkor, iskolai végzettség, régiség, képesítés,

Hányadik osztályosokat tanítasz? Hány tanuló jár az osztályodba? vagy Hány tanulónak vagy az osztályfőnöke? Milyen tantárgyat (tantárgyakat) tanítasz? Heti hány órában?

Milyen az osztályod nemzetiségi összetétele (a pedagógus megítélése szerint)? Hány roma gyermek jár az osztályodba? Tudod-e hol laknak (házi vagy sátoros cigányok)? Ismered-e a helyzetüket (szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci helyzete, jövedelme..)? Hány éve dolgozol roma gyermekekkel?

Hogyan kerültél ebbe az iskolába? Már akkor is voltak roma gyermekek az iskolában? (hányan, hogyan alakult a számuk az évek folyamán)

A pedagógusszerepből adódó viszonyulás vizsgálatára irányuló kérdések

a) Szakmaiság, tudatosság, megújulás, rugalmasság, szerepfelfogás?

Az egyre nagyobb számú roma tanuló beiskolázásával adódtak-e nehézségek az osztálytermi munkában? *Tanítási módszereidet* illetően kellett-e változtatásokat eszközölnöd? Ha igen, miért volt erre szükség? Milyen változtatásokat eszközöltél? Melyek azok a tényezők, amelyeket figyelembe kell vened ahhoz, hogy eredményes legyen a tanítási-tanulási folyamat? (óraszervezés, módszerek, értékelés...)

Volt-e lehetőséged olyan *képzéseken* vagy *tapasztalatcseréken* részt venni, amelyek segítségedre lehettek a roma gyermekek tanításában? (esetleg romológiai képzés)

Kaptál-e valamilyen *segítséget* abban, hogy hogyan dolgozz ezekkel a gyermekekkel? Voltak-e, vannak-e *segítő szakemberek* (pszichológus, fejlesztő pedagógus, logopédus, dada...)?

Működik-e valamilyen *felzárkóztató program* (ha igen, milyen formában, milyen rendszerességgel, időtartama, tartalma, helyszíne...)? Csak a roma gyermekeknek szól? A tanítás, nevelés mellett vannak-e *speciális feladataid*, amelyeket a roma gyermekek iskoláztatását segítik? (pl. ebédeltetés, felzárkóztatás stb)

b) Kognitív disszonancia? Szerepkonfliktus?

Mennyire sikerült a hivatalos tantervi követelményekhez igazodni? Ha nem, okozott-e, okoz-e benned feszültséget, hogy a tantervi előírásoknak csak részben tudsz megfelelni? Az iskola vezetősége hogyan viszonyul a kérdéshez? Vagy más ellenőrző szervek?

Mennyire tartják be a roma gyermekek az iskolai *szabályzatot* (pl. hiányzások, felszerelések, fegyelem stb)? Hogyan kezeled ezeket a helyzeteket (nem-hivatalos megoldások, szigorú szabálykövetés stb)

Hogyan *értékeled* a roma gyermekek teljesítményét? A hivatalosan előírt tantervi követelmények szintjéhez, az osztály szintjéhez vagy saját teljesítményéhez viszonyítod? Vannak-e az osztályodban évismétlők, túlkorosak, lemorzsolódók?

Szoktad-e követni, hogy mi történik azokkal a tanulókkal, akik az osztályodba jártak valaha? Van-e tudomásod róla, hogy aki elvégzi a nyolcadik osztályt, **továbbtanul-e** valahol? (ha igen hányan, hol?) Van-e olyan, aki befejezte a szakiskolát vagy líceumot?

Miért van az, hogy a felsőbb osztályok felé haladva egyre nagyobb körökben a lemorzsolódás, az iskolaelhagyás? Szerinted kinek, kiknek a *felelőssége*, ha a roma gyermekek lemorzsolódnak, kimaradoznak az iskolából?

Szerinted mennyire meghatározó *a pedagógus* a roma gyermekek iskolai sikerességét illetően? (ragaszkodás, kötődés, tekintély, tisztelet, elutasítás, bizalmatlanság?)

c) Szegregáció/integráció?

A pedagógusok saját emberi viszonyulását, attitűdjét vizsgáló kérdések - reflektivitás

1. Munkával való megelégedettség, munkával való azonosulás, szervezet iránti elkötelezettség

Hogyan *élted (éled) meg* azt, hogy roma gyermekeket tanítasz? Mennyire érzed megterhelőnek ezt a munkát?

Vannak-e *sikerélményeid* a roma gyermekkel való munkában? Ha vannak, milyen sikerek jutnak eszedbe? Mi az, amit esetleg kudarcént *élsz meg*? Szerinted mi vezet sikerekhez, és mi okozza a kudarcokat? Mennyire vagy *elégedett a helyzeteddel*? Összességében mennyire érzed *eredményesnek* a munkádat?

Mennyire érzed azt, hogy *elismerik* az erőfeszítéseidet (kollegák, szülők, iskola vezetősége, Tanfelügyelőség...)? Ez milyen formában történik? Hivatalosan jár-e neked valamilyen „pluszpont” vagy „juttatás” azért a többletmunkáért, amit ebben az iskolában végzel?

Általában a roma gyermekeket tömörítő iskoláknak eléggé *alacsony a presztízse*. A ti iskolátokra ez vonatkozik-e? Te ehhez hogyan viszonyulsz? Gondolkoztál-e már azon, hogy átmenj egy másik iskolába? Ha nem, akkor mi az, amiért mégis megéri ebben az iskolában maradni?

2. Hiedelmek, meggyőződések, sztereotípiák

Mit gondolsz, ha a szegénységből fakadó problémákat sikerülne felszámolni a roma gyermekek (családok) körében, zökkenőmentessé válna a beiskolázásuk? (miért igen vagy miért nem?)

Számodra jelentett-e, jelent-e problémát azoknak a többségi társadalométól *eltérő szokásoknak, viselkedésmódoknak, családi értékrendeknek az elfogadása*, amelyek a roma családok körében érvényesek? Mit tudsz a legnehezebben elfogadni? Melyek azok a szokások, értékek a roma családok életében, amelyek szerinted leginkább megnehezítik a gyermekek iskoláztatását?

Amióta közvetlen tapasztalataid vannak a roma gyermekkel való „együttélésben” változott-e a véleményed a romákat illetően? Ha igen, mi változott?

Mit gondolsz, hosszútávon van-e hozadéka a roma gyermekek iskoláztatásának? Te személy szerint miben látod az iskola részéről a „*hozzáadott értéket*” ebben a folyamatban?

Viszonyulás a problémához a szervezet szintjén

Kollegáiddal szoktatok-e a roma tanulók oktatásával kapcsolatos bizonyos problémákról beszélgetni? Ha beszéltek róla, formális vagy informális keretek között teszitek? Hogy ítéled meg, *a pedagógusközösség többségében hogyan viszonyul* a roma gyermekekhez, a problémáikhoz? (megoldásokat keresnek, elkeseredettek, pesszimisták, közömbösek, kiábrándultak...)

Van-e az iskolátokban kidolgozott *egységes eljárásrendszer* (közös álláspont) a roma tanulók iskolai problémáinak kezelésére (esetleg az iskolai szabályzatba beépítve?) Ha van, ez miben áll? Csak a roma gyermekekre vonatkozik vagy másokra is, akik problémákkal küzdenek? Ezt az iskolavezetés dolgozta ki vagy a pedagógusok közös munkájának eredménye? Te ezzel

mennyire értesz egyet, mennyire tudod elfogadni? Ha nincs hivatalos „írott” formában kidolgozott erre vonatkozó program, vannak-e esetleg „íratlan szabályok”, megegyezések, amelyhez tartják magukat a pedagógusok? (pl. buktatás, magaviseleti jegyek...)

Ha tanácsot kellene adnod egy kezdő pedagógusnak, aki roma gyermekeket szeretne tanítani, miket mondanál neki?

Megoldási javaslatok

Szerinted milyen *változtatásokra* lenne szükség azért, hogy a roma tanulók, iskolai csoportok pályafutása eredményes vagy eredményesebb legyen? (bármilyen szinten, bármilyen területen: erőforrások, szabályozások, törvények, iskolák, pedagógusok...) Mint roma gyermekeket oktató pedagógus milyen megoldásokat tudnál javasolni?

2.sz. melléklet: Interjúterv – iskolavezetők

Adatok: életkor, iskolai végzettség, régiség, képesítés

Hány éve tölti be az igazgatói funkciót?

Információk az iskola szerkezetéről, tagiskolákról, tanulók létszámáról, nemzetiségi megoszlásról

Az iskolában a tanulóknak hány százaléka *roma nemzetiségű*? Van erre számadat? Kiket tekintenek romának? Vannak-e információik arról, hogy a roma gyermekek milyen körülmények között élnek (lakhatás, szülők munkaerő-piaci helyzete, jövedelme, iskolázottsága...)? Hogyan oszlanak meg a tagiskolák (osztályok) között?

Hogyan boldogulnak a roma gyermekek az iskolában? Milyen nehézségeik vannak?

Véleménye szerint hogyan és milyen mértékben segíti a roma gyermekek tanulását az Önök iskolája? Van az iskolában valamilyen *támogató, felzárkóztató program* (esetleg projekt)? Ha van, miben áll (kik bonyolítják, ki finanszírozza, kik vesznek részt benne...)? *Felszereltség? Szakképzett pedagógusellátottság?*

Az iskola fejlesztési tervében vannak-e olyan *célkitűzések, stratégiák*, amelyek a roma gyermekek iskolai sikerességét támogatják? Mit gondol az iskolavezetésnek szerepéről a roma tanulók eredményes oktatásával kapcsolatban? Intézményen belül működik valamilyen közös

gondolkodás, tervezés, tapasztalatcsere a munkatársak között? Van-e egységesen kidolgozott eljárásrendszer bizonyos problémák kezelésére?

Miben látja a pedagógiai munka *eredményességét* a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában? Miben látja az iskolájukban dolgozó pedagógusok részéről a *hozzáadott értéket*? (országos felmérések eredménye, 8 osztály elvégzése, továbbtanulási statisztika) Ön szerint milyen a *felkészültsége a pedagógusoknak*? Járnak-e a pedagógusok olyan tanfolyamokra, továbbképzésekre? Hogyan viszonyulnak a roma gyermekekhez? Mekkora a fluktuáció körükben? Milyen a hangulat a pedagógusközösségben? Mennyire terheltek (elégedettek) a pedagógusok? Intézményen

Milyen a *továbbtanulási statisztika*?

Milyen az *iskola megítélése*, népszerűsége a településen? Jellemző-e, hogy a nem roma szülők más iskolába íratják gyerekeiket? Vannak konfliktusok roma- nem roma tanulók között?

Milyen *problémákat* lát a roma tanulók iskolai oktatásával kapcsolatban? Véleménye szerint felkészült a jelenlegi iskolarendszer a roma gyermekek eredményes tanítására? Mennyire felkészültek az iskolák a roma gyermekek tömeges beiskolázására?

Mit *változtatna* annak érdekében, hogy a roma tanulók, iskolai csoportok pályafutása eredményes vagy eredményesebb legyen? (bármilyen területen: erőforrások, szabályozások, törvények...)

3. sz. melléklet: Romániai cigányok, romák - rövid történelmi áttekintés

A romániai romák helyzetének jobb megértését szolgálja az alábbi rövid történelmi áttekintés, amely Viorel Achim (2001) könyvére alapoz, aki a fellelhető történelmi dokumentumokra, nemzetközi szakirodalmakra támaszkodva részletes képet nyújt a romák múltjáról és jelenéről.

Cigányok a középkori román fejedelemségekben

A romániai cigányok történelme szorosan kapcsolódik a rabszolgasághoz, amely több évszázadig sújtotta őket. A román fejedelemségekben akkor kezdett kialakulni a rabszolgaság, amikor nyugaton már megszűnőben volt. A romák első havasalföldi, illetve moldvai megjelenésére vonatkozó adatok változóak, az egyes kutatók különböző időpontokat jelöltek

meg. Írásos dokumentumokban először a XIV. században (1385²⁰, 1387²¹) említik, de már egy századdal korábról is vannak megérkezésükre vonatkozó utalások.

A román fejedelemségek cigány rabszolgáit a szakirodalom a következőképpen osztályozta: fejedelmi, kolostori és bojári rabszolgák (Achim, 2002). Legtöbb fejedelmi rabszolga az ország területén vándorolt és űzte mesterségét, néhányan pedig a fejedelem udvarában dolgoztak. A kolostori cigányokat a mezőgazdaságban, kézművesként, favágóként foglalkoztatták. A bojárok tulajdonába vagy fejedelmi adományként, vagy vásárlással, örökségként, akár hadizsákmányként is kerülhettek rabszolgák. A vándorlást ellenőrzés alatt tartották és mivel a gyéren lakott területeknek köszönhetően nem volt földhiány, nem tekintették veszélyesnek (Achim, 2001).

A középkori román gazdaságban a cigányokat kézműves tudásuknak köszönhetően szívesen foglalkoztatták. Főleg a vas megmunkálása volt a „hatáskörük” (kovács, lakatos, kés- és kardkészítő, kazánkovács, rézműves, aranymosó). Földműveléssel alig foglalkoztak, a birtokon általában kisegítő munkaerőként dolgoztak.

Többségük a megérkezésük után is nomád életet élt és ebben a rabszolgarendszer sem tudta megakadályozni. Az egy sátorban (szálláshelyen) lakó csoporthoz harminc-negyven család is tartozott, akik általában szakmai alapon csoportosultak: aranymosók, medvetáncoltatók, zenészek stb. Az országjárásban a csoport élén a bíró állt és ő vezette őket.

A cigányok életmódja nagymértékben eltért a többségi lakosságétól, néhány gazdasági kapcsolattól eltekintve sokáig látványosan elkülönülnek egymástól. Már akkor a cigányoknak alacsony státusza volt, társadalmon kívülnek tekintették (a települések szélén élhettek) és megvetették őket. Ahogy a parasztek függősége erősödött és a jobbágyok egyre inkább földhözkötté váltak, a parasztek és a cigány rabszolgák helyzete egyre inkább kezdett hasonlónak válni. Azok a cigányok, akik a kolostorok környékén telepedtek le, fokozatosan kezdték elveszíteni etnikai jellegüket, hagyományos életmódjukat, nyelvüket, szokásaikat. A 17-18. században, ahogy javultak a lakásviszonyok, és egyéb társadalmi változások következtek be,

²⁰ Egy 1385-ben kelt adásvételi szerződésben 40 cigány családot mint rabszolgát ajándékoznak tovább (Hancock, 1999, Raport CEDIMR-SE p.5)

²¹ Bogdan Petriceicu Hasdeu kolostori szövegek fordítása során talált olyan dokumentumokat, amelyek 1387-ben készültek és amelyek alapján a cigányok már száz évvel korábban megérkeztek ezekre a területekre. (raport CEDIMR-SE p.5)

elindult bizonyos fajta közeledés a román parasztek és a cigány rabszolgák között. A kolostori birtokon nem volt ritka a cigányok és románok közötti házasságkötés se.

A felszabadítás és következményei

A közép- és nyugat-európai országok cigánypolitikájától (üldöztetések, kiutasítások, deportálások, pogromok) eltérően a román fejedelemségekben nem hoztak hasonló intézkedéseket. A cigányok, bár státuszuk alacsony volt, de elfoglalhattak egy bizonyos helyet a gazdaságban. Achim szerint ezt az az eltérő bánásmódot az magyarázza, a román fejedelemségek majdnem teljesen agrárgazdasággal rendelkeztek, ahol a mesteremberek nagyon keresettek voltak. És a gyér népesség is kedvezett a vándorlásnak. Közép- és Nyugat-Európában akkor már a mesterségeket szigorúan zárt céhekben gyakorolták, ott nem volt helyük a cigányoknak (Achim, 2001).

Moldvában és Havaselvén a 18-19. században a kolostori és bojári cigányok egy jelentős része már letelepedett, már csak az állami rabszolgák bizonyos csoportjai éltek nomád életet. A román társadalomban sokáig nem volt cél a cigányok helyzetének és jogi státuszának megváltoztatása.

Az 1840-es évektől kezdve megindult egyfajta intézmény-korszerűsítési és gazdasági, társadalmi fejlődési folyamat, de a rabszolgaság megszüntetését nem tekintették a társadalmi modernizáció prioritásának. A külföldön tanult értelmiségieknek köszönhetően és európai nyomás hatására tulajdonképpen az 1848-as forradalom programjaiban jelent meg először a cigányok felszabadításának kérdése, és 1856-ban fogadták el az utolsó felszabadító törvényt. A felszabadítás a fejedelemségekben majdnem két évtizedig tartott. A felszabadított cigányoknak ugyanolyan állami kötelezettségeik voltak, mint a parasztoknak. A felszabadított cigányok egy része a havaselvei és a moldvai városok peremén telepedett le (jelenleg Bukarest és más nagyvárosok külvárosaiban élnek ezeknek a cigányoknak a leszármazottai).

Bizonyos nomád cigánykategóriák továbbra is folytatták a vándor életmódot. Nyáron vándoroltak, télen a hegyekben putrikban laktak. A volt rabszolgák gyakran okoztak problémát a hatóságoknak és a lakosságnak a csavargás, a lopás és egyéb bűncselekmények miatt.

A felszabadítás után a Romániából származó cigányok közül sokan Magyarországra, a Balkán félszigetre, az orosz birodalom egyes területeire is beszivárogtak. A „román cigányok” bizonyos csoportjai (rézművesek, lókupecsek, rostakészítők, kanalas cigányok, medvetáncoltatók,

aranyosók) fokozatosan Kelet-Európából a kontinens közepe és nyugati része felé, majd tovább Amerikába is eljutottak. Romáknak nevezték magukat, a helyi cigányok nyelvétől eltérő nyelvjárásuk volt. Ezt városi nomadizmusnak nevezi a szakirodalom, mivel a vándorcigányok többnyire nagyvárosok szélén táboroztak. Ez a szakaszos vándorlás különböző útvonalakon zajlott, hosszabb-rövidebb pihenőkkel.

A cigányok társadalmi és jogi helyzete Erdélyben

A legkorábbi írásos bizonyíték a cigányok erdélyi jelenlétéről Fogarasföldről, 1400 körülről van, amelyből kiderül, hogy egy bojár birtokát több falu és 17 sátoros cigány képezte. A középkori Erdélyben a cigányok nagyon kis része volt rabszolga, legtöbben „királyi jobbágyok” voltak, akik az államnak adót fizettek és közmunkát végeztek. Közvetlenül a királytól függtek és több kiváltságot élvezhettek: szabad mozgás, belső autonómia, a katonai szolgálat alóli mentesülés. A cigány kézművesek javították a város kapuit és hídjait, fegyvereket és ágyúkat gyártottak, separték az utcákat, piacokat.

II. József nagyon sok, korábban csak a magyar királyságban élő cigányokra vonatkozó intézkedést Erdélyre is kiterjesztett: kötelező adófizetés, szabad mozgás korlátozása, kötelező katonai szolgálat, a cigány nyelv használatának betiltása, hagyományos öltözködés, hagyományos mesterségek betiltása (1782-es rendelet). Bár a rendeleteket nem mindenhol tartották be, azért a cigányság egy részét sikerült letelepíteni és földművelésre kényszeríteni. II. József halálával a cigányok problémája nem érdekelte többé a császári udvart, az „új parasztok”, az „új magyarok” többsége visszatért a régi életformájához (Achim, 2001).

A 18. század második felétől indult el a letelepítés egy szélesebb folyamata. A cigány lakosság egy jelentős része néhány évtized alatt letelepült vagy egy-egy nemesi birtokon, jobbágy- vagy szabad falvakban, a városok peremén. Rövid idő alatt ők is jobbágyok vagy zsellérek lettek vagy másodrangú lakosokként éltek a települések peremén. Főleg a falvakban elindult a nyelvi és kulturális beolvadás. A vándorcigányok száma egyre csökkent, a bevezetett reformok miatt egyre nehezebb volt nomád életmódot folytatni.

Cigányok a 19. századi Erdélyben

A 19. században az erdélyi cigányok többsége mondhatni letelepedett volt, szétszórtan valamennyi területen és csaknem valamennyi településen. Egy-egy faluban általában két-három család lakott, ők voltak a falvak kovácsai, patkolókovácsai.

Erdélyben az 1840-es évek első felében vetődött fel ismét a vándorcigányok problémája, 1850 és 1860 között a különböző intézkedéseket hozták. A dualizmus korában (1867-1918) a cigánypolitika elnyomó jellegű volt, "fekélynek" tartották a cigányokat. Az ipari cikkek megjelenésével a cigányok gazdasági-társadalmi helyzete romlásnak indult, a népesség többsége elszegényedett. Erdélyben a cigányok jobban megőrizték etnikai azonosságukat, a települések szélén élők mindvégig külön közösséget alkottak, „még akkor is, ha elsajátították a helybeliek nyelvét is elhagyták a saját nyelvüket” (Achim, 2001:168).

A cigányok Romániában a két világháború között

1918-ban az egységes román nemzeti állam megszületésekor nagy Románia polgárai lettek a besszarábiai, a bukovinai, az erdélyi cigányok is. Az új tartományokban lakó cigányok részben eltérő történelmi tapasztalatai és kulturális sajátosságai rendkívül bonyolulttá tették a romániai cigány lakosság képét. Az 1930-as népszámláláskor 265 500 személy vallotta magát cigánynak, vagyis a romániai lakosság 1,5 százaléka. Az ország településeinek csaknem felén éltek akkor kisebb vagy nagyobb számban cigányok, a legtöbb cigányt Erdélyben írták össze, a lakosság 2,3 százalékát. A népszámlálás során a cigányság 37,2 százalékának volt cigány az anyanyelve.

Már akkor jellemző volt, hogy sokan nem vállalták a cigányságukat, Ion Chelcea (1944) az 1930-as népszámlálás alkalmával összeírt lélekszám kétszeresét állapította meg. A népszámlálási adatok szerint a két világháború között Romániában a cigányság számbelileg a hatodik nemzetiség volt a románok, a magyarok, a németek, a zsidók, az ukránok és az oroszok mögött.

A két világháború közötti évtizedekben a Romániában élő cigányság jelentős változásokat szenvedett el, foglalkoztatási struktúrájuk átalakult, bizonyos mesterségek eltűntek, velük együtt bizonyos közösségek is (pl. a teknővájók forrasztók, medvetáncoltatók). Kénytelenek voltak új mesterségeket, foglalkozásokat találni (vándorkereskedés, utcaseprő, falvakon inkább napszámos) Az 1918-20-as földreform során többen földet kaptak, amely még inkább elősegítette a beolvadást, etnikai átalakulást. A nomád cigányok továbbra is kivételt képeztek. A cigányság a falu legszegényebb társadalmi rétegét képezte. Egyetlen nemzedék leforgása alatt igen sokat veszítettek kulturális és civilizációs örökségükből.

A két világháború között kezdtek megjelenni a cigány szervezetek, programokkal, a roma identitástudat erősítésének szándékával (bevezetésre került a roma kifejezés). Az ország politikuma nem etnikai, inkább társadalmi kategóriaként kezelte őket, rájuk nem vonatkoztak a nemzetiségi törvények.

1940-ben Ion Antonescu került hatalomra, és egyre inkább a náci Németország politikai és ideológiai uralma vált követendővé. A cigányokat ekkor a zsidókkal együtt kezelték. 1942 nyarán és az ősz elején az összes vándorcigányt és a letelepedettek egy részét (kb. 25 ezer cigányt) a Dnyeszteren túlra deportálták. A túlélők 1944 tavaszán tértek vissza Romániába és az ország belseje felé húzódtak. Az Antonescu kormány megdöntésével véget ért a korábbi cigánypolitika is.

Cigányok a kommunista rendszerben

Romániának hosszú ideig nem volt cigánypolitikája, a cigányok egyáltalán nem jelentek meg a hivatalos iratokban, a nemzeti kisebbségpolitikában. Bár nem hivatalosan, de az 1970-es évek végén, a 80-as évek elején kezdtek foglalkozni a cigányság nehéz társadalmi helyzetével. A kommunizmus idején végbemenő gazdasági-társadalmi változások nyomán a cigányok hagyományos mesterségei, foglalkozásai fokozatosan eltűntek. Kénytelenek voltak gyárakban, építőtelepeken, bányákban vagy mezőgazdasági napszámosként dolgozni. Egyrészt házaló kereskedéssel foglalkozott, egyes nagyvárosokban ők lettek a feketepiac főszereplői, az ügyesebb vállalkozók meggazdagodtak. Akik nem találtak maguknak jövedelmet hozó tevékenységet, kénytelenek voltak a települések szélén szegénységben élni. A hetvenes évek végétől minden munkaképes romának kötelessége volt állami munkát vállalni, amelynek pozitív hozadékaként ők is részesülhettek különböző szociális juttatásokból (lakás, orvosi ellátás stb). A vándorló romák letelepítése hosszas próbálkozások után valójában az 1980-as évek elejére sikerült. Az 1980-89 közötti időszakban Romániában megindult egy településrendezési program, amelynek nyomán sok városszéli cigány negyedet felszámoltak, és őket tömbházakba vagy államosított lakásokba helyezték el. Voltak, akik a szászok által elhagyott falvakba költöztek. Az eddig a peremen élő cigányok kezdtek megjelenni a központokban, sokan házat vásároltak vagy építettek maguknak. Egy szűkebb réteg körében az integrációs folyamat elindulásának jelei mutatkoztak.

A nyolcvanas évek közepétől a gazdaság hanyatlásával megszűntek a támogató programok, a cigányok jelentős része kiszorult a munkaerőpiacról és megpróbált a feketegazdaságban (cigaretta-, alkohol-kereskedés) helyet találni. A kommunista rendszerben

mind állami, mind társadalmi szinten a cigányok kulturális és etnikai beolvasztása volt a cél, jelentős részük az etnikai asszimiláció előrehaladott állapotába került (Achim, 2001).

A rendszerváltás után

Az 1989-es rendszerváltás után a romák elsőként szorultak ki a munkaerőpiacról, amely elmélyülő szegénységhez, szegregálódáshoz, elszigetelődéshez vezetett. Egy 1992-ben készült kutatás (Zamfir és Zamfir, 1993) szerint a roma lakosság 81 százaléka élt a létminimum alatt (országosan a lakosság 42 százaléka). Bár egy szűk rétegnek sikerült meggazdagodnia, és beindultak bizonyos polarizációs folyamatok, a roma lakosság többsége ma is szegénységben él.

A társadalom átalakulásának kezdeti folyamatában egy nemzetiségek együttélését vizsgáló kutatás (D. Abraham, I. Badescu, 1994:185-187) a roma lakosság iránti ellenszenv erősödéséről számolt be, az elmúlt években megsokasodtak az interetnikus feszültségek, konfliktusok. Achim szerint „a korábban elinduló modernizálási folyamat megtorpant, a szegénység, a túlzott demográfiai növekedés, az iskolázatlanság, a szakképzettség hiánya, a munkanélküliség mind-mind arra „kényszeríti” a romákat, hogy visszatérjenek a hagyományos életfelfogásukhoz” (Achim, 2001:240).

1989 után a romák is kezdenek megjelenni a közéletben mint etnikai csoport. Egyre többen vallják magukat romának, különböző szervezetek, intézmények, képviselők alakulnak. 1989 után törvényben elismerték őket mint nemzeti kisebbség, az Alkotmány szerint van egy képviselőjük a parlamentben. A romák etnikai modernizációjának folyamata egyelőre nehézkesnek látszik, és nem terjed ki a roma lakosság minden rétegére.