

## **Egy integrációs kísérlet bemutatása**

*Esettanulmány a 2011-es bicskei integrációs program  
bevezetésének okairól, következményeiről, tanulságairól*

Jelige: VFE 145

## Tartalomjegyzék

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Bevezetés.....                                                            | 3  |
| 2. Szegregáció Magyarországon.....                                           | 5  |
| 3. A „bicskei modell” elemzése.....                                          | 7  |
| 3.1. A bicskei romák helyzete .....                                          | 8  |
| 3.2. Az iskola-átalakításhoz vezető út .....                                 | 9  |
| 3.2.1. Az integrációs program célkitűzései .....                             | 11 |
| 3.3. Az integrációval megvalósuló intézményi átalakítások .....              | 11 |
| 3.3.1. Az új osztályok kialakításának szempontjai.....                       | 12 |
| 3.3.2. További programok a felzárkóztatás és tehetséggondozás jegyében ..... | 13 |
| 3.4. Az átalakítások fogadtatása .....                                       | 14 |
| 3.4.1. A tanárok .....                                                       | 15 |
| 3.4.2. A diákok .....                                                        | 17 |
| 3.4.3. A szülők.....                                                         | 20 |
| 3.5. A projekt eddigi tapasztalatai .....                                    | 22 |
| 4. Összefoglalás .....                                                       | 24 |
| Irodalomjegyzék .....                                                        | 24 |
| Felhasznált irodalom .....                                                   | 24 |
| Internetes hivatkozások .....                                                | 25 |

## 1. Bevezetés

Egyre élesebb társadalmi probléma Magyarországon a „cigány kérdés”, legyen szó akár együttélésekről, foglalkoztatásról, az általános oktatás helyzetéről. A roma lakosságot jellemző országos statisztikák évről évre romlanak: a romák lakóhelyüket tekintve a többségi társadalom tagjaitól egyre elkülönültebben, jelentős részben az ország leszakadó területein élnek, körükben a legmagasabb a szegények, munkanélküliek, alulképzettek, bűnelkövetők aránya. Ráadásul egyelőre úgy tűnik, a probléma nem hogy csökkenne, de a rendszerváltás óta folyamatosan mélyül a szakadék a többségi és kisebbségi társadalom tagjai között. (Janky, 2004)

Az oktatási rendszer több szempontból is csak ráerősít a két társadalmi csoport között kialakult ellentétekre, ahelyett, hogy egyenlő esélyekhez segítené hozzá a roma és nem roma diákokat az életben való érvényesülés megkönnyítése érdekében. A roma szülők anyagi helyzete és végzettsége, az őket körülvevő családi körülmények következtében a roma gyerekek tanulási lehetőségei nagyban különböznek a többségi társadalom diákjainak esélyeitől, amin az iskolák között folyamatosan erősödő - szándékos vagy nem szándékos - etnikai szegregáció természetesen nem segít. Az iskolarendszer ezen jelenségei tovább rontják a romák amúgy sem túl vonzó munkaerő-piaci perspektíváit, hiszen elegendő iskolai végzettség nélkül továbbra sem találnak majd megfelelő munkahelyet maguknak. Számos kutatás igyekezett már mérni az oktatási intézmények hatását a leszakadó rétegek felzárkóztatásában, a társadalmi egyenlőtlenség mérséklésében. Róbert tanulmánya szerint (2004) a magyar iskolarendszer kiemelten azok közé tartozik, ahol a diákok tanulmányi előmenetelében az oktatás szinte semmilyen szerepet nem játszik, és kizárólag a családi háttér határozza meg a gyermekek iskolai teljesítményét.

Kutatásom ötletét a bicskei iskola-összevonás eseménye adta. Az intézmény-átalakítások következtében 2011 szeptemberétől a város önkormányzati általános iskolájában célzott integrációs program valósult meg. A bicskei önkormányzat és az önkormányzati finanszírozású általános iskola vezetősége az intézkedéssel a hátrányos helyzetű, többségében roma tanulók elkülönített, a fejlődésüket láthatóan nem elősegítő tanulási körülményekre kívánt reagálni, és új, a hátrányos helyzetű diákok integrálódását célzó szisztéma szerint alakította ki az addig elkülönülten tanuló roma és nem roma osztályokat. Dolgozatom a bicskei általános iskolában zajlott kutatásom eredményeit, tapasztalatait foglalja össze.

Kutatásom során alapvetően három kérdésre szerettem volna választ kapni. 1. Mik motiválták a döntéshozókat az integrációs program elindítására, mik voltak annak közvetett és közvetlen kiváltó okai? 2. Milyen konkrét intézményi átalakításokkal járt az iskolaintegráció? Az osztályok összetételét hogyan bolygatta meg az iskola-összevonás? Változott-e a tanterv, az óraszámok, a fegyelmezés eszközei, bevezettek-e külön az integrációt elősegítő programokat, és ha igen, melyek voltak ezek? 3. Hogyan fogadták az egyes érintett szereplők az integrációs törekvéseket? Három érintett szereplőcsoportot vizsgáltam kiemelten: a tanárokat, a diákokat valamint a diákok szüleit.

A kutatás félig strukturált interjúkon, résztvevői megfigyelésen és dokumentumelemzésen alapul. Interjúmat az iskolaigazgatóval, tanárokkal és egy roma szülővel készítettem, megfigyelőként részt vettem az első osztályosok két tanítási óráján, valamint a város honlapján fellelhető dokumentumokból, és a Bicskei Szó című blog bejegyzéseiből igyekeztem tájékozódni az integrációs program részleteiről.

Kutatásom eddigi tanulságai szerint a bicskei iskola-összevonás a körülményekhez képest problémamentesen zajlik. Az iskolavezetés előzetesen jól átgondolt és kidolgozott koncepciót követ, a tanári kar támogatása és együttműködése szintén nagyot lendít a program gördülékeny kivitelezésében. A diákok – különösen a kisebbek – közötti viszony normálisnak nevezhető, kirívó, korábban nem tapasztalható konfliktusról egyik tanár sem számolt be az interjúk során. A hallottak alapján azt a következtetést vontam le, hogy az integrációs program szempontjából legnagyobb nehézséget jelenleg a – mind a roma, mind a nem roma - szülők integrációval szemben kimondott vagy kimondatlan fenntartásai jelentik. Hiába a folyamatos egyeztetések a Szülői Munkaközösséggel, a biztonsági óvintézkedések, az újonnan bevezetett tehetséggondozó és felzárkóztató programok, a szülők aggodalma láthatóan nehezen csillapodik. Az integrációs program sikere és a bicskei önkormányzati általános iskola jövője szempontjából is a legfontosabb rövid távú kérdés: hányan íratják be gyermeküket 2012 szeptemberétől az iskolába, és hányan lesznek olyanok, akik a környékbeli települések intézményeit, illetve a bicskei katolikus iskolát választják helyette.

Hivatalosan nem megerősített információk szerint egyelőre úgy tűnik: az integrációs program további működése elé nem állít akadályt a csökkenő diáklétszám. Az áprilisi beiratkozási időszak nem hivatalos eredménye alapján elegendő elsős diák iratkozott be ahhoz, hogy az önkormányzati iskola teljes tervezett létszámban elindíthassa a következő integrált elsős évfolyamot 2012 szeptemberétől.

## 2. Szegregáció Magyarországon

Kutatások sora bizonyítja, hogy a magyarországi cigány lakosság számos jellemzőt figyelembe véve a többségi társadalom tagjaihoz képest elmaradott körülmények között él. A rendszerváltással megszűnő munkahelyek kiemelten sújtották azokat az ágazatokat, amelyekben magas volt a roma foglalkoztatottak aránya. A '90-es évek elejének elbocsájtási hullámát követően a cigányok általában alacsony iskolai végzettsége, illetve magas arányuk az elmaradott gazdasági régiókban eredményezte azt a „szegénységi csapdát”, amelyből azóta sem képesek kilépni. Janky kutatása alapján a cigány háztartások 60-70%-a koncentrálódik a legalacsonyabb jövedelmi decilisekbe. Ez az arány csak azokban a régiókban alacsonyabb, ahol a roma lakosság aránya az összlakossághoz viszonyítva is kevesebb. (2004)

A társadalmi egyenlőtlenségek kezelésében sokan kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az oktatásnak. Az iskolában szerzett tudás gyakorlati érvényesítését azonban számos egyéb, az iskolai háttérén túli szociokulturális adottság korlátozhatja. Róbert Péter iskolai teljesítményről szóló regressziós elemzésében arra mutat rá, összehasonlításban mennyire alacsony az iskola hatása a családi háttérrel szemben a diákok kompetenciaképességei tekintetében. (2004) Ez alapján Magyarországon a cigánysághoz köthető problémák kezelését alapvetően nem várhatjuk az iskolarendszer reformja nélkül, hiszen jelenleg az oktatás – Róbert kutatása alapján – alig néhány százalékban magyarázza a diákok kompetenciaképességét, szemben a család anyagi hátterével, amely döntő hatással van a teljesítményükre.

Kertesi és Kézdi az iskolai szegregációt az alábbi módon definiálja: „alacsony státuszú családok gyermekeinek lakóhelyi elkülönülésük mértékét meghaladó előfordulása bizonyos típusú iskolákban vagy egy iskolán belül bizonyos típusú osztályokban.” (2004, p. 5) Kutatásuk legfőbb következtetése szerint a szegregált iskolarendszer jelentős negatív hatással van a tanulók fejlődésére, különösen a hátrányos helyzetű diákok iskolai előmenetelére. A magyarországi szegregáció egyik elsődleges okaként a rendszerváltás után megvalósult szabad iskolaválasztást nevezik meg, amely során egyrészt a szülők választhatták ki, melyik iskolába íratják gyermeküket, másrészt az iskoláknak is jogukban állt dönteni arról, kit vesznek fel tanulóik közé és kit nem.

Havas és Liskó tanulmánya fontos szegregációs jelenségekre világít rá. Kutatási eredményeik részletes ismertetéséből többek között kiderül: homogén roma osztály

leginkább azokban az iskolákban alakul ki, ahol a romák aránya az iskola összlétszámához viszonyítva alacsony. Továbbá rámutatnak, hogy minél magasabb a roma tanulók aránya egy osztályban, annál alacsonyabb azokban az osztályokban az átlagos tanulólétszám. (2005, p. 20) A roma tanulók aránya mind a 2000-es, mind a 2004-es kutatás alapján feltűnően magas a felzárkóztató és gyógypedagógiai osztályokban a nem romákhoz képest, illetve kifejezetten alacsonynak mondható a tagozatos osztályok tanulói létszámában.

A roma tanulók továbbtanulási aránya közismerten elmarad a nem roma társadalmi csoportok iskolai előmenetelétől. 2000 és 2003 között 8-10% körüli volt azok aránya, akik az általános iskolát követően nem tanultak tovább, jelentős részük (62-63%-uk) pedig a szakiskolai végzettségig jutott el. A romák a jegyeik miatt évismétlésre kötelezett tanulók körében is jócskán megelőzik nem roma társaikat. Míg a nem roma évismétlő diákok aránya régiótól és településtípustól függően 1-3% körül szóródik, addig a roma diákok körében ez az arány sehol nem megy 4% alá, számos helyen pedig a 8-10%-ot is elérheti. (Havas, Liskó, 2005, p. 84)

Hogy milyen pszichológiai következményekkel jár különböző társadalmi csoportok gyakori, integrált érintkezése, arról Gordon W. Allport ír Az előítélet című könyvében. (1977) Allport rávilágít, hogy noha a kisebbségi csoportok integrációja esetén a sztereotíp gondolkodásmódok csökkenésére számíthatunk, nem minden típusú érintkezés segíti elő az etnikumok egymás iránti elfogadó attitűdjét. Az alkalmi, felületes érintkezések például sokszor zártabb kapcsolatot eredményezhetnek a csoporttagok között, hiszen ha az egyének nem kerülnek interakcióba egymással, nincsenek egymás megismerésére „kényszerítve”, úgy sok szempontból megtartják (sőt, gyakran megerősítik) az ellenkező csoporttal szemben kialakult előítéleteiket. Ez történik például a többségében cigányok lakta városrészhez közel élőkkel, akik főként az utcai érintkezés alapján ítélik meg cigány szomszédjaik főbb jellemvonásait. Ha azonban munkahelyeken vagy más intézményekben nagyjából hasonló státuszokban lévő egyének közös feladatok megoldásán, valamilyen közös cél eléréseért dolgoznak, az gyakran csökkenti az egymással szemben érzett előítéletességüket. (p. 389) Moody arra hívja fel a figyelmet, hogy a kezdeti integráció során el kell kerülni azt, hogy az etnikailag heterogén osztályok összetétele következtében a szegregáció újratermelődjön közösségen belül a baráti kapcsolatokon keresztül. (2001) A tanulmányában felépített modellben rámutat, hogy minél heterogénebb egy iskolai közösség – azaz minél inkább közelít egymáshoz a többségi és a kisebbségi társadalom tagjainak a száma – annál alacsonyabb az integráció szintje, hiszen a megszokott

társadalmi közeg jelenléte nem ösztönzi megfelelően a diákokat arra, hogy baráti kapcsolatot létesítsenek a csoportok között.

Az iskolaintegrációk általános célja lehet, hogy már kisgyermekkoról ösztönözze az egyes társadalmi csoportok tagjait arra, hogy természetesen kezeljék az egymás közvetlen környezetében történő tevékenységet. Amíg az egy városban élő cigány és nem cigány gyerekek egymástól elkülönülve töltik hétköznapjaik jelentős részét, nagyon kicsi annak az esélye, hogy felnőtt korukban előítéletek nélkül viszonyulnak majd egymáshoz.

### **3. A „bicskei modell” elemzése**

Mielőtt ismertetem a bicskei kutatásom részleteit, fontosnak tartom, hogy néhány bekezdésben leírjam a témám szempontjából releváns Bicskére vonatkozó demográfiai, foglalkoztatottsági adatokat.

Bicske Budapesttől 40 kilométerre fekvő város. Lakóinak száma a 20. század végétől aránylag stabilnak mondható; noha az 1980-as évek közepén még 13 ezren lakták a várost, ez a szám – ugyan a 2000-es évekkel valamennyivel csökkent – 2008-ig nem ment 11 ezer alá. (Integrált Városfejlesztési Stratégia, 2011; továbbiakban IVS) 2010. januári adatok szerint jelenleg 11.500 fő lakja a települést. A városból és a városba történő el- és bevándorlás mérlege évek óta pozitív: a 2000-es években csupán 2003-ban és 2004-ben maradtak néhány fővel kevesebben a város lakói. (IVS, 2011) Az általános iskoláskorú gyerekek száma azonban az elmúlt harminc évben jelentősen csökkent. Ahogy Tessely Zoltán polgármester egy interjújában olvasható,<sup>1</sup> az általános iskolába járó diákok száma majdnem 600-zal csökkent az elmúlt 30 évben, különös tekintettel a felzárkóztató 1-es iskola épületére, ahol 2010-ben a 600-ból mindössze 200 diák maradt az épületben.<sup>2</sup>

Az, hogy a környékbeli városok vonattal aránylag gyorsan megközelíthetők Bicskéről, fontos könnyebbséget jelent a városban élők számára, különösen munkalehetőségek szempontjából. Emellett viszont sokan helyezkednek el a város által kínált munkahelyek valamelyikében is. A 2001. évi népszámlálás adatai alapján Bicskén a helyben dolgozók és a más településen dolgozók nagyjából fele-fele arányban oszlanak meg a munkával rendelkezők körében. A helyben foglalkoztatottak aránya azonban így is elmarad a Pest megye településeire átlagosan jellemző 60% körüli adattól. (IVS, 2011) A bicskei munkahelyek 60%-a a szolgáltatói szektorba sorolható, 36%-uk ipari, építőipari

---

<sup>1</sup> Forrás: [http://tesselyzoltan.fidesz.hu/index.php?id\\_cikk=14682](http://tesselyzoltan.fidesz.hu/index.php?id_cikk=14682)

<sup>2</sup> Ennek okainak részletes elemzésére a későbbi fejezetek során még visszatérek.

foglalkozás, a maradék 4-5%-ot pedig a mezőgazdasági szektor teszi ki. A gazdasági válság a bicskei térséget sem kímélte; 2010-re 6,57%-ra nőtt Bicskén a munkanélküliség.

Iskolai végzettség szempontjából 2001-ben a lakosság körülbelül 20%-a rendelkezett érettségivel, nagyjából 8%-a pedig egyetemi diplomával. Az itt élők 70%-a azonban kizárólag a 8 általános iskolai osztályt teljesítette.

A most következő alfejezetekben a bicskei romákra jellemző adottságok leírását követően a kutatásom részletes eredményeit ismertetem. Igyekszem minél nagyobb hangsúlyt helyezni a felvezetőben vázolt kérdések megválaszolására: azaz az integrációt kiváltó legfontosabb okok, az integrációval járó intézményi átalakítások, valamint az érintett szereplők reakcióinak részletes bemutatására.

### **3.1. A bicskei romák helyzete**

A Bicskén élő romákról nehéz kielégítő statisztikákat közölni, hiszen nem létezik (nem létezhet) olyan teljes körű nyilvántartás, amely külön a cigányok adatait összesítené. Így tehát a városban élő romák népességszámhoz viszonyított aránya pontosan nem ismert. Interjúalanyaim általában 20% körülire becsülték a városban élő cigányok számát, míg Bicske Esélyegyenlőségi Programjában 10% olvasható. (Esélyegyenlőségi Helyzetelemzési Program, 2011, továbbiakban: EHP) Ez az arány ugyan elmarad az Észak-Magyarországon vagy Somogyban található kistelepülések cigány lakosságának számától, azonban elegendő ahhoz, hogy a cigány kisebbség ügye politikai és társadalmi téma legyen a bicskei lakosok és a város döntéshozóinak mindennapjai során.

Bicskén négytagú cigány kisebbségi önkormányzat működik a cigány érdekképviselőt elősegítése érdekében.<sup>3</sup> A helyi romák legfőképpen az építőipari szektorban, a környék kék galléros munkahelyein tudnak elhelyezkedni, illetve interjúalanyaim elmondása szerint időszakos gyakorisággal lehetőségük van kisebb-nagyobb maszek munkák elvállalására a városban és környékén.

A városon belüli területi szegregáció Magyarország más településeihez hasonlóan Bicskén is megfigyelhető. Az Integrált Városfejlesztési Stratégia szerint a 2001-es népszámlálás három olyan kritikus területet azonosít Bicskén, ahol a romák aránya meghaladja az 50%-ot, és ahol – a magyarországi tapasztalatoknak megfelelően – a megélhetési körülmények rosszabbak a város többi lakónegyedénél. Ezek közül kiemelkedően leromlott körülmények között élnek a Bihari utcai terület lakói. Ezt a

---

<sup>3</sup> Forrás: Bicske Város hivatalos honlapja: <http://bicske.hu/79-39970.php>

területet nevezi a bicskei köznyelv a „cigány hídon túl” található „cigány pérónak”. A bicskei lakosok 8,6%-a él itt. A lakások 35,7%-a alacsony komfortfokozatú, a háztartások 51,9%-ban egyik felnőtt sem rendelkezik állandó munkahellyel. Az itt élők 68,7%-a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik. (IVS, 2011)

A körzet egyik szomorú sajátossága az ún. „cigány óvoda” volt, ahová évtizedek óta kizárólag cigány szülők írták gyermekeiket. Az óvodát a 2011-es integrációs program keretében felszámolták.<sup>4</sup> (IVS, 2011) A bicskei cigányok helyzetét leginkább az önkormányzati általános iskola két épülete között kialakult, 2011 szeptemberéig tartó szegregált állapot jellemezte.

### 3.2. Az iskola-átalakításhoz vezető út

A kutatásomban vizsgált bicskei önkormányzati általános iskolán kívül még két általános oktatási intézmény működik. Az egyik a Fejér megyei önkormányzat által finanszírozott kiegészítő iskola, amely 1977 óta foglalkozik „enyhe fokban eltérő értelmi képességű gyermekek nevelésével”. A másik pedig a város egyházi (katolikus) oktatási intézménye.

Az általános iskolának két intézménye található a városban: az 1-es, valamint a 2-es számú iskola.<sup>5</sup> Az iskolavezetés elmondása szerint a két iskola közötti természetes szegregáció folyamatának kezdete nagyjából az 1970-es évek elejére, a 2-es iskola megépüléséig nyúlik vissza. Az új iskolaépület megnyitására azért volt szükség, mert az akkor már 1400-ra duzzadt diáklétszámnak szűkössé vált az 1-es iskola épülete. Úgy alakult, hogy az újonnan megépült 2-es iskolába mentek át a „jó értelemben vett lázadó tanárok”, akik az oktatásnak egy egészen új szellemiségét képviselték. Nem meglepő módon ez a hozzáállás a középosztálybeli szülők érdeklődését keltette fel inkább. Másrészt a 2-es iskolában alakították ki a napközis általános iskolát, amelyre a roma családoknak nem volt szüksége, mivel a roma nők többsége háztartásbeliként otthon tevékenykedett. Így kezdődött a roma és nem roma tanulók elkülönülésének folyamata, amelyre csak ráerősített a katolikus általános iskola létrejötte Bicskén 1997-'98-ban. A katolikus iskolába főként az 1-es iskolában maradt nem roma tanulók iratkoztak át. Ezek

---

<sup>4</sup> Az óvodának vélhetően fontos hatása volt a városi szegregáció kialakulásában. Létrejöttének és megszűnésének részletes körülményeivel azonban dolgozatomban terjedelmi korlátok miatt nem foglalkozom.

<sup>5</sup> Havas és Liskó kutatás felhívja a figyelmet a szegregált tehetséggondozó és felzárkóztató iskolák felszereltségében és infrastruktúrájában tapasztalható különbségekre. (2005) Az iskolaintézményekben tett látogatásom tapasztalatai, és az iskolavezetés elmondása szerint Bicskén hasonló különbségek nem állnak fenn, noha kutatásomban a két épület adottságainak részletes vizsgálatára nem tértem ki.

következménye, hogy a 2000-es évek elejére a 2-es számú és az egyházi iskolába került 600 tanulóval szemben a diákok száma az 1-es iskolában 250-re csökkent.

A létszámbeli változások komoly finanszírozási problémákat okoztak az önkormányzati általános iskolának. Főként ezen gazdasági okokra hivatkozva, valamint az 1-es iskola igazgatójának nyugdíjazása miatt került sor 2003-ban a két intézmény formális integrációjára, amely azonban a közös igazgató kinevezésén túl lényegi változásokat nem jelentett az iskolák működésében. Ekkoriban ugyanis az integráció szinte minden érintett csoport körében (a pedagógusok, a szülők és a városvezetés) ellenállást váltott ki. Így tehát továbbra is az 1-es iskolába jártak a hátrányos helyzetű, 70-75%-ban cigány gyerekek, a 2-es iskolába pedig, amely a felzárkóztatás helyett sokkal inkább a tehetséggondozásra helyezte oktatásában a hangsúlyt, a jobb képességű, előnyösebb szociokulturális háttérrel rendelkező középosztálybeli tanulókat írtatták. Ahogy azt az iskolavezetés az interjú során hangsúlyozta, 2010-re *“olyan szinten lehetetlenült el az 1-es iskolában az oktatás, hogy egy pedagógus munkája gyakorlatilag halálra volt ítélve odaát”*. Az évek során tehát Bicskén nem a kisvárosokra jellemző osztályszintű szegregáció, hanem az iskolák közötti szegregált állapot alakult ki. (Havas, Liskó, 2005)

2011-ben az iskolavezetés és az önkormányzat a város cigány és nem cigány tanulóinak nagymértékű elkülönítettségének mérséklése érdekében döntő lépésre szánta el magát: meghirdette a két intézmény tényleges integrációs programját. Ez azt jelentette, hogy 2011 szeptemberétől az addig felzárkóztatóként működő 1-es iskola ad otthont az összes alsó tagozatos tanulónak, a 2-es iskolába pedig a felső tagozatos tanulókat „költöztették”. Az intézkedés nem egy alulról jövő kezdeményezés volt; mindkét iskola tantestülete és a városvezetés is belátta, hogy a kialakult helyzetet valamilyen módon kezelni kell. Az iskolavezetéssel folytatott interjú során kiderült, hogy a projekt finanszírozásához az önkormányzati forrásokon túl a Roma Alapítvány és a Soros Alapítvány pályázati pénzei járultak hozzá. Finanszírozási szempontból feltehetően hatással volt a program bevezetésére az államilag biztosított integrációs „fejkvóta” is, a forrás konkrét költségvetési arányáról azonban nem rendelkezem pontos információval.

Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a katolikus iskola a program bevezetésekor elzárkózott attól, hogy részt vegyen a hátrányos helyzetű gyermekek integrálását célzó programban, és továbbra is Bicske elitiskolája kíván maradni. (Ellentétben például a hódmezővásárhelyi integrációs projekttel, ahol – mint ahogy azt az egyik alsó tagozatos tanítónő az interjú során hangsúlyozta - a város összes iskoláját kötelezték arra, hogy meghatározott kvóták alapján vegyenek fel diákokat az intézményekbe.) A helyzetet nem

könnyíti, hogy a katolikus iskolának és a jelenlegi alsó tagozatosok 1-es iskolájának udvarát csak egy drótkerítés választja el egymástól.

### **3.2.1. Az integrációs program célkitűzései**

Az interjú során az iskolavezetés nem győzte elégszer hangsúlyozni: az integrációs program legfontosabb célja, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása, valamint a tehetséggondozás együttesen valósuljon meg a két iskolaintézményben, hiszen ha a felzárkóztatás mellett a tehetséggondozást elhanyagolják *„nem lesz hova integrálni a hátrányos helyzetű gyermekeket”*. Lényeges pontja az összevonásnak továbbá az iskolák közötti fajlagos költségek megfelelő arányú elosztása a közpénzek hatékonyabb felhasználása érdekében, amely elvárást a program bevezetésekor fenntartóként az önkormányzat fogalmazta meg.

A szülők részéről az iskolavezetés felé elsődlegesen a gyerekek biztonságára, zavartalan tanulására vonatkozó elvárások érkeztek. Az iskolavezetés által rendelkezésemre bocsátott háttéranyagokban szerepel, hogy a szülők megfogalmazták a tényleges esélyegyenlőség iránti követelésüket: hogy a program *„ne korlátozza a tanulni tudó és akaró diákok iskolai előmenetelét”*, valamint rögzítették az eredményes továbbtanulás lehetőségének további biztosításának igényét is. A pedagógusok számára a legfontosabb szakmai függetlenségük és szabadságuk megtartása, illetve a *„nyugodt, kiegyensúlyozott munkavégzéshez szükséges feltételek megléte”* volt.

### **3.3. Az integrációval megvalósuló intézményi átalakítások**

A bicskei integrációs program lényeges intézményi átalakításokkal járt. A szeptembertől bevezetett, részleteiben is jól kidolgozott oktatási programokkal a hosszú távú célkitűzések mellett a program kidolgozói figyelembe vették a két intézmény jelenlegi adottságait is. Elmondhatjuk, hogy az iskolavezetés felkészülten vágott bele az intézmények összevonásába. (Már amennyire egy ilyen mértékű átalakításra fel lehet készülni.) Az iskolavezetés fontosnak tartotta kiemelni, hogy 2011 év elejétől heti 3-4 egyeztetésre került sor az integráció kapcsán a tantestület és a különböző érintettek (szülői munkaközösség, városvezetés) között. Tapasztalatszerzés céljából az iskola tanárai sorra látogatták azokat a

magyarországi településeket, ahol régebb óta zajlanak a integrációs programok a közoktatási intézményekben. (Ezek Hódmezővásárhely, Gödöllő és Ács iskolái voltak.)

### **3.3.1. Az új osztályok kialakításának szempontjai**

Az új szervezeti felépítés szerint tehát az 1-es számú épületbe kerültek az alsó tagozatos tanulók, a 2-es számú épületbe pedig a felső tagozatos diákok. Az iskolavezetés a már meglévő osztályok kapcsán tisztában volt azzal, hogy (1) az összeszokott idős osztályokat nem „robbanthatja szét” ilyen hirtelen, (2) az integráció csak akkor igazán hatékony, ha az integrálni kívánt etnikai csoportok nem tömegesen, hanem csak kis létszámban (maximum 1-3 tanuló) kerülnek be az új osztályokba, ahol így érvényesülhet osztálytársaik teljesítményének húzóereje (részletesen ld. Moody, 2001). Ennélfogva a roma és nem roma diákok tényleges „összekeverésére” kizárólag az iskolakezdő első osztályosok körében került sor, akik így már iskolai szocializációjuk kezdetén ahhoz szokhatnak hozzá, hogy nagy arányban tanulnak együtt cigányok nem cigány társaikkal. Ez az ún. felmenő rendszerben történő integráció.

Az első osztályosok körében a cél négy, nagyjából heterogén összetételű tanulócsoport kialakítása volt. A rendelkezésemre bocsátott háttérdokumentumok alapján az elsős tanulócsoportok kialakításában többek között az óvodai, nevelési tanácsadó szakvéleményét, a szülők iskolai végzettségét, szociokulturális hátterét, a nemek arányát, és a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű gyermekek arányát vették elsősorban figyelembe. Az integrációs program háttéranyagai szerint a tanítók számos eszközzel igyekeztek elkerülni az intézményi összevonásokat követő belső (pl. osztályok közötti) szegregációt mind az alsó, mind a felső tagozatosok körében.

Felső tagozaton évfolyamonként alakítottak ki egy-egy osztályt, amelyek a korábban felzárkóztatóként funkcionáló 1-es iskolából érkezett tanulócsoportok egybevonásával születtek. Ezekből az osztályokból kiemelték az idősebb, komoly magatartászavarokkal rendelkező tanulókat, akiknek jó része szeptembertől a délutáni tanítási órákon vesz részt, néhány tanuló pedig a meglévő felső tagozatos tanulócsoportok valamelyikébe került. A tanítók ezen tanulók tanulmányi eredményének erőteljes javulásáról számoltak be, és kiemelték, hogy a felső tagozatosok láthatóan jól befogadták az újonnan érkező diákokat. Az iskolavezetés elmondása szerint ezeknek a tanulóknak már most felfedezhető teljesítményében az integráció jótékony hatása.

### 3.3.2. További programok a felzárkóztatás és tehetséggondozás jegyében

Az alsó tagozatosok körében újdonságnak számított a délutáni fakultációs foglalkozások bevezetése szeptembertől. Ezeken az órákon a diákok a legkülönbébb készségfejlesztő foglalkozásokon vehetnek részt. Képzőművészet, tánc és dráma, néptánc; de tanulhatnak akár hímzést vagy lovári nyelvet is. (A harmadikos osztály tanítónője hívta fel a figyelmemet arra, hogy a lovári nyelvi tanórákon nem csak cigány diákok vesznek részt.) Mivel alsó tagozatos kisgyerekekről van szó, a tanárok csak nagyon korlátozottan engedték a tanulók szabad fakultációs választását, és inkább igyekeztek képességük és érdeklődésük szerint beosztani a gyerekeket a megfelelő foglalkozásra. (Néhány szülő kezdeti felháborodásának ellenére, amely a harmadikos tanítónő szerint elég intenzív volt a program bevezetésekor.) A délutáni fakultációs csoportok lehetőséget teremtenek a gyerekeknek arra, hogy osztálytársaikon kívül további diákokat ismerhessenek meg az évfolyamukból. A fakultációkon túl nyelvi előkészítőt, fejlesztő foglalkozásokat gyógypedagógusok bevonásával, valamint mentorálást biztosítanak a legproblémásabb tanulók felzárkóztatására. A mentorok napi szinten követik figyelemmel a rájuk bízott tanulók rendezettségét, pontosságát, magaviseletét, a kiadott házi feladatok elvégzését.

Felső tagozaton is számos új programot indítottak szeptembertől a felzárkóztatás és a tehetséggondozás jegyében. Az új rendszer egyik legfontosabb intézkedése az volt, hogy a túlkoros, komoly magatartásbeli problémákkal küzdő gyermekeket kivették az osztályaikból, és külön speciális délutáni foglalkozásokat biztosítanak számukra. Az iskolavezetés szerint ezek a *„16, 17, 18 éves, többségükben cigány gyerekek korábban szinte teljes mértékben ellehetetlenítették a délelőtti foglalkozásokat”*. Ha valakivel végképp nem bírnak a tanárok az órákon, azokat az újonnan kialakított „csendes szobába” küldhetik, ahol külön tanári felügyelet mellett folytatják az aznapra kijelölt tananyag feldolgozását.

A tehetséges diákok intenzív tanulmányi előmenetelét emelt szintű csoportok kialakításával tették lehetővé. Ez azt jelenti, hogy az egyes évfolyamok osztályainak egy időben tartják a matematika és a magyar nyelvi órákat, és ebben az időszakban az emelt szintű csoportok tanulói az osztálytársaiktól külön csoportban haladnak a tananyaggal. Így egyrészt a tehetséges diákok felkészülése magyarból és matematikából intenzívebb tempóban válik lehetővé, másrészt ez az órarend nem teszi szükségessé tagozatos

osztályok létrehozását, tehát a többi tanítási órán (ahol az osztályok nincsenek csoportbontásban, mint például technikából vagy testnevelésből), a diákok heterogén környezetben dolgozzák fel az előírányzott tananyagot. A felső tagozatosok magyartanára rávilágított, hogy egy-két cigány tanulóval már most találkozhatunk az emelt szintű csoportok óráin.

Különösen a szülők aggodalmainak mérséklése érdekében a biztonsági óvintézkedésekre külön figyelmet fordítanak szeptembertől. A városvezetés fokozott rendőri jelenlétet biztosít a két iskola környékén. (Többek között az 1-es számú intézménybe járó megnövekedett diáklétszám miatt is.) Szinte minden tanár kihangsúlyozta az interjú során, hogy az alsó és felső tagozatos épületben egyaránt külön udvaron játszik a két legfiatalabb és a két legidősebb osztály, állandó felügyelő tanár jelenlétében.

Minden tervezett program persze nem valósulhatott meg. A pedellus program például megfelelő végzettségű cigány pedagógus hiányában hiúsult meg. Ahogy az a háttéranyagokból kiderül, az iskolaigazgatóság a már nyugdíjazott tanárokat is szeretne volna bevonni a szeptembertől induló új programokba, azonban nem akadt olyan idősebb oktató, aki a sok évtizednyi fárasztó tanítás után nyugdíjas éveiben vállalta volna az új helyzettel járó nehézségeket.

A számos újonnan bevezetett felzárkóztató, tehetséggondozó program, valamint az osztályok összevonásakor figyelembe vett szempontok alapján összességében elmondhatjuk, hogy az iskolavezetés intézményi szinten igen körültekintően járt el a hatékony, de mégis „kíméletes” integráció megvalósításának érdekében.

### **3.4. Az átalakítások fogadtatása**

A papíron részletesen megtervezett integrációs program a valóságban természetesen számos előre sejtett illetve nem várt nehézséget rejt magában. Az összevonás sikerességének kulcskérdése, hogy az egyes érintett szereplők hogyan veszik a felmerülő akadályokat, hogyan alkalmazkodnak a kialakult helyzethez. A soron következő alfejezetekben a három legfontosabb érintett csoport: a tanárok, a diákok, végül pedig a szülők viselkedését, az új helyzetre adott reakcióit elemzem.

### 3.4.1. A tanárok<sup>6</sup>

Az interjúalanyaimmal folytatott beszélgetéseket követően arra a következtetésre jutottam, hogy a bicskei iskola-összevonások a tanárok, illetve tanítók számára jelentették – és jelentik most is - a legnagyobb kihívást. Munkakörükből kifolyólag ők felelnek az új programok gördülékeny bevezetéséért, az összevont, újonnan kialakított osztályokon belüli kiegyensúlyozott légkör biztosításáért, valamint a szülők részéről érkező kritikákat és aggodalmakat is ők próbálják megfelelő módon kezelni. Kijelenthetjük, hogy az együttműködő, a program irányába lojális és motivált tanári kar kulcsfontosságú az integrációs program sikeressége szempontjából.

Nem meglepő, hogy az integrációs program ötlete elsősorban a korábban felzárkóztatóként működő 1-es iskolában tanítók körében váltott ki nagyobb lelkesedést. Noha mindkét intézmény mindennapjait gyökeresen átalakították az összevonások, belátható, milyen mértékű könnyebbiséget jelentett az addig szinte kizárólag hátrányos helyzetű, leginkább cigány gyermekeket oktató tanárok számára, hogy szeptembertől jobb képességű diákok is kerültek a kezük alá. Ezzel szemben a korábban tehetséggondozóként működő 2-es iskola oktatóira addig nem tapasztalt kihívások vártak. Az 1-es iskolából felkerült felső tagozatos osztályokba számos magatartászavaros, a tananyag elsajátításában lemaradt diákok jártak. A tanárok elmondása alapján nem is az egyesével a már meglévő osztályokba integrált cigány tanulók beilleszkedése okozza a felső tagozaton a legnagyobb problémát, hanem azok az összevont osztályok, amelybe szinte kizárólag az 1-es iskola korábbi növendékei járnak.

Egyik felső tagozaton tanító interjúalanyom az összevont 6. és 7. osztályban is tart magyar órát szeptembertől. Ezekben az osztályokban 50%-nál is magasabb a cigány tanulók aránya. Mivel elmondása szerint az elmúlt 30 évben elenyésző időt töltött roma diákok között, az idei tanévkezdés bizonytalanságait és nehézségeit pályakezdőként tapasztalt érzéseihez tudta csak hasonlítani. Azzal kellett szembesülnie, hogy az eddig bevált módszerei ezekben az osztályokban nem vezetnek eredményre.

*„Rettenetesen nehéz volt, mert még nem foglalkoztam ilyen gyerekekkel. Azok a módszerek egyáltalán nem működtek, amik korábban igen. 30 éve vagyok a pályán, 20 éve egyáltalán nem volt fegyelmezési problémám. És most egy olyan helyzetbe kerültem, hogy szinte semmi nem működik. A korábban a megjelenéssel együtt járó,*

---

<sup>6</sup> Négy tanárral készítettem interjút kutatásom során. Közülük ketten az alsó tagozatos 1-es, ketten pedig a felső tagozatos 2-es épületben tanítanak.

*felém irányuló tisztelet eltűnt. Ezek a gyerekek a finom oktatási módszerekre egyszerűen nem fogékonyak. Gyakorlatilag óriási kudarc élmény volt, nagyjából ugyanazokat kellett újra átélnem, mint pályakezdőként.”*

A tanárnőnek nem csak a türelmét és a fegyelmező készségét kellett fejlesztenie, a diákoknak a tananyag elsajátításával is akadtak problémáik. A tanulók a vártnál is jóval nehezebben haladtak a kitűzött nyelvtan – és irodalom tankönyvekkel. Elmondása szerint ezekben az osztályokban a gyerekek önálló feladatmegoldásra szinte teljesen képtelenek. A fél éves tapasztalat azonban arra már elegendő volt, hogy lássa, milyen tanítási módszerek lehetnek alkalmasak a tananyag hatékony feldolgozásához, illetve hogy milyen fegyelmezési technikák működhetnek ezekben az osztályokban. Ahogy azonban azt az interjún elmondta, egyelőre az az érzése, csak nagyon csekély mennyiségű tudást képes átadni ezeknek a gyerekeknek.

A felmerülő terhek mellett a felső tagozatos tanárok kiemelték egy fontos előnyét az integrációnak: a diákok két intézmény közötti egyenlőbb elosztása miatt idén csökkent a tanulószám a 2-es számú épületben. Számos tanterem szabadult így fel, amelyekből szaktantermeket alakíthattak ki az eszközigényes tantárgyak oktatásához. (pl. számítástechnika, kémia)

A 2-es számú épületben zajlik az ún. délutáni oktatás, ahol a túlkoros, legnehezebben kezelhető diákok fejezhetik be általános iskolai tanulmányaikat. A tanárok közül sokan vállalnak órátartást ebben az időszakban is. Az iskolavezetés az interjú során kiemelte:

*„Na most itt vért izzadunk, ezekkel a diákokkal. Viszont így tehermentesíthettük a délelőtti oktatást. Javarészt túlórában csinálják a pedagógusok, de sokan úgy gondolják, kötelességük. Sokan pedig amiatt, hogy a délelőtti tanítás ennyivel könnyebb lett, szívesen kibírnak néhány órát délután a legproblémásabb gyerekekkel.”*

Az alsó tagozatos épületben az 1. osztályokban szeptembertől már teljes mértékig integrált környezetben kezdhetik meg a diákok tanulmányaikat. Az itteni tanítók vállán tehát nagy a felelősség. Az első osztály tanítónője a magatartásbeli problémákat, azon belül is a folyamatos beszélgetést hozza fel legkomolyabb, tanítási órákon tapasztalt nehézségként. Ahogy azt az interjún elárulta, a tanév elején volt, hogy sípra volt szükségük a fegyelem fenntartására. A korábbi években megszokottól eltérő diákok közötti konfliktusról azonban a tanítónő nem tett említést. Jóllehet, a cigány és nem cigány tanulók között létezik egyfajta távolságtartás, a többségi-kisebbségi szembenállások az ő korukban még nem jelentkeznek olyan élesen, mint a későbbi korosztályokban. (bővebben ld. Allport, 1977)

Az alsó tagozatos harmadik osztály tanítónője számára a szeptembertől bevezetett fakultációs foglalkozások jelentik a legjelentősebb szakmai élményt és kihívást. A délutáni fakultációs foglalkozások ideje alatt nem csak saját osztályával, de más osztályhoz tartozó gyerekekkel is megismerkedhet. Az egyik legégetőbb problémaként a forráshiányt nevezte meg, amelyet az eszközigényes fakultációs foglalkozásokat tartó tanítók erőteljesen érzékelnek. Sokan saját zsebből finanszírozzák a szükséges eszközök megvásárlását. Mindezekon túl a tanárok részletesen beszéltek arról, mennyi idejüket veszi el a diákok szülei felől érkező kritikák és aggodalmak kezelése hétről hétre szeptember óta. Ennek részletes kifejtésével a szülőkről szóló fejezetben foglalkozom.

Függetlenül azonban attól, hogy milyen körülmények között igyekeznek az egyes tanárok szeptember óta boldogulni, az minden interjún kiderült, hogy az iskola pedagógusai a korábban kialakult szegregált helyzetet tarthatatlannak ítélték, és hogy – hiába okoz még több fáradtságot a tanítás – az integrációt minden vele járó problémával együtt is szükségesnek tartották a hátrányos helyzetű roma tanulók esélyegyenlősítésének érdekében. Az interjúkban részt vett tanárok egytől egyig fontosnak tartották kiemelni, hogy a két iskola tantestülete alapvetően összetartó, a problémákat és tapasztalatokat rendszeresen megosztják egymással. Az iskolavezetés mellett több tanár is megemlítette a tantestületnek egy fontos jövőbeli feladatát: sokuk szerint az integrációs program sikerén nagyot lendíthetne roma tanárok alkalmazása. Egyelőre azonban a roma tanárok hiánya nem Bicske-specifikus jelenség, országos szinten elenyészően alacsony a számuk a közoktatásban.

#### 3.4.2. A diákok<sup>7</sup>

Egy integrációs program a diákokat legfőképpen tanulmányi eredményük és társas kapcsolataik vonatkozásában érinti. Az integrált roma diákok részéről kihívást jelent egy új osztályba való sikeres beilleszkedés, valamint hogy lépést tudjanak tartani a tanítási óráknak a megszokottnál intenzívebb tempójával. A nem roma diákok szolidaritására pedig azért van szükség, hogy képesek legyenek az integrált osztályokban a kultúrájuk és viselkedésük tekintetében tőlük idegen roma társaikhoz nyitottan viszonyulni.

---

<sup>7</sup> A diákok szempontjait a tanárokkal készített interjúk, valamint az első osztályban töltött résztvevői megfigyelés alapján írom le.

Az idei tanév első egy hónapjában a roma és nem roma („odaáti” és „itteni”) diákok félszegen méregették egymást a jelenleg a két iskola folyosóin. A tanárok elmondása alapján ez az egymással szembeni hűvös és feszült magatartás azóta enyhült, és ma sem érzékelhető nagyon éles szembenállás a diákok két társadalmi csoportja között. Kiemelkedő, konkrét fizikai atrocitásról egyik interjúalanyom sem tett említést; cigány és nem cigány tanulók közötti szoros barátságokról egyelőre azonban szintén senki nem számolt be. Összegzésként az iskolavezetés az interjúban elmondta: *“azt állapította meg a félévzáró tantestületi értekezlet, hogy semmivel nincs több magatartásbeli probléma, mint egy évvel ezelőtt.”* Az egyik felső tagozatos tanárnő szerint a gyerekek szinte a tanároknál is gyorsabban szokták meg az újonnan kialakult helyzetet.

A diákok otthoni körülményeire jelentős részben a tanárok elmondásából tudok következtetni, akik tapasztalataik nagy részét a folyamatosan zajló családlátogatásokon szerezték. Noha közülük sokan élnek állandó nélkülözésben (cigány interjúalanyom négytagú családja egyetlen közös szobában él a szülei házában), nem derült ki olyan általános tendencia, hogy esetleg a ház körüli nélkülözhetetlen munkák vennék el a cigány tanulók idejét a délutáni tanulástól, a házi feladatok elkészítésétől. Általában inkább az jellemző, hogy nincs megfelelő szülői kontroll a gyerekek fölött, a szülők nem fordítanak kellő figyelmet tanulásuk ellenőrzésére, így nincsenek megfelelően ösztönözve arra, hogy napról napra felkészülten érkezzenek a tanítási órákra. Akkor tudnak a tanulmányi teljesítményre vonatkozó javuló tendenciáról beszámolni a tanárok, ha az iskolai mentor folyamatosan odafigyel a gyerekek házi feladatainak elkészítésére, és hogy pontosan érkezzenek a tanítási órákra.

A szülők alacsony iskolázottsága, illetve a munkanélküli háztartásfők helyzete jelentősen megnehezíti a roma gyermekek iskolai előmenetelét. A tanárok közül többen is világossá tették az interjú során, hogy elég nehéz azokat a gyermekeket a pontos 8 órai érkezésre szoktatni, ahol maguk a szülők munkahely hiányában egyszerűen nincsenek rákényszerítve arra, hogy a kora reggeli órákban kezdődjön a napjuk. Mivel a szülők az alacsony iskolai végzettség folytán kevés tanulási tapasztalattal rendelkeznek, nem tudnak a tanulásban irányt mutatni, segítséget nyújtani gyermekük számára. Azt határozottan szeretnék, hogy gyermekükből „legyen valaki”, azonban kevés gyakorlati erőfeszítést tesznek ezért. Ahogy az összevont roma osztályokat tanító felső tagozatos tanárnő elmondta:

*„A szülők az én osztályomban nyitottak, elfogadják a helyzetet; igazából tehetetlenek. Nem tudnak hatékonyan nevelni. Mondják, mondják, hogy oda fognak figyelni, de nem*

*következetesek. Bejönnek fogadóórákra, és hallgatnak a pedagógus véleményére, egyetértenek vele, aztán otthon minden ugyanúgy megy tovább, mint korábban.”*

A cigány szülővel folytatott interjúm során például kiderült, hogy ott a családban az anyuka nem is nagyon tud az integrációs program részleteiről. Azt sem igazán tudta megmondani, pontosan milyen tantárgyak érdeklik a lányát, milyen a teljesítménye, kikkel barátkozik; a kislány szocializációját szinte teljes mértékig az iskolára bízta. Ezzel szemben részletesen mesélt nekem arról, mennyire szeretné, ha a kislánya valami rendes szakmát tudna elsajátítani, és például tovább tudna menni a középiskolába, ami neki fiatal korában már nem sikerült. Az alsó tagozatos osztályok tanítónői szerint a cigány gyerekek közül soknál már most lehet látni, hogy előbb vagy utóbb „el fognak kallódni”. Hiába tesz erőfeszítéseket az iskolában (hiszen ebben a korban még nagy erővel keresik a tanítónők kegyeit), az otthoni környezet végül valószínűleg rossz irányba fogja terelni életpályájukat. Felső tagozaton a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok nagyjából 95%-a cigány származású.

A tapasztalatok jól mutatják, hogy az osztályok átalakításának következtében számos probléma merülhet fel nem cigány tanulók körében is. Az alsó tagozatos nem roma tanulók közül volt már olyan, aki azzal fenyegetőzött a tanítónőnek, hogy ha valami nem történik úgy, ahogy szeretné, másnap az anyukája kiveszi őt az iskolából. Egy kitűnő tanuló kisfiú az évnitő után kérte az anyukáját, vigye át őt egy másik intézménybe. A tanítónő javaslatára azonban tett még egy próbát az új környezetben, és pár hét múlva arról számolt be neki, mégis jól érzi magát az új iskolában. A tanítónők számos eszközzel igyekeznek együttműködést teremteni a roma és nem roma diákok között. Ilyen például a szigorú ültetési rend betartatása, vagy a fakultációs foglalkozások résztvevőinek körültekintő szétválogatása.

Szeptember óta a felső tagozaton a leglátványosabb fejlődést azok a többségükben roma tanulók érték el, akiket egyedül helyeztek át a már meglévő felső tagozatos osztályok diákjai közé. A tanárok szerint mind a magatartásuk, mind tanulmányi eredményük folyamatosan javul. A felső tagozatos tanárnő Barbara esetéről számol be röviden:

*„Egy kislány, Barbarának hívják, eddig sok gondom nem volt vele, de magatartási szempontból kirívott a többi közül. Most nagyon szorgalmas, csinálja, mert ebben az osztályban nincs partner, itt ő egyedüli cigány. A többiek nem kezelik úgy, barátkoznak vele, jól fogadták. Nem is tudom, hogy a gyerekek tudják-e, hogy cigány. Lehet, hogy otthon beszélnek róla, de itt az iskolában nem.”*

A tanárnő a korábban felzárkóztatóként működő 1-es iskolából érkezett felső tagozatos diákokról elmondta, hogy ha nem is tudnak olyan gyorsan haladni a tananyaggal, mint társaik, sokan szorgalmasak közülük, gyakran előfordul, hogy az egyszerűbb feladatokat, mint például a verstanulás, hamarabb teljesítik a többiekénél.

### 3.4.3. A szülők

Bármennyire igyekezett az iskolavezetés erőfeszítéseket tenni a tanévkezdés előtt és után is a szülők aggodalmainak mérsékléséért, a tanárok kevésbé az együttműködést, mint inkább a folyamatos, a programmal szembeni fenntartásokat érzékelik mind a roma, mind pedig a nem roma szülők részéről. Míg azonban a roma szülők státuszukból adódóan kénytelenek elfogadóbbak lenni az integrációs programmal szemben (hiszen anyagi helyzetükből következően nincs mozgásterük gyermekük beiskolázását illetően), addig a nem roma, középosztálybeli szülők előtt ott áll annak lehetősége, hogy másik település iskolájába, vagy a bicskei katolikus iskolába írássák át gyermeküket. A tanév eleji háborgások azonban mára bizonyos tekintetben enyhültek. A harmadik osztály tanítónője így mesélt erről:

*„Az első szülőin a nem roma szülők kifogásolták, hogy az ő gyerekük miért cigány mellett ül. Kérdeztük tőlük, hogy akkor mégis hogy gondolják, alakítsunk ki nekik külön padsort? Azóta nincs háborgás, a gyerekek pedig együtt játszanak.”*

Tapasztalatai szerint nem is az anyagi és foglalkoztatottsági státusz a meghatározó, hanem „bizonyos gondolkodásmódú szülők tanúsítanak nagyobb ellenállást”. Egy felső tagozatos tanárnő kiemelte, hogy régen is jellemzőek voltak az összetűzések a gyerekek között, csak most nehezebb ezeket megoldani, mivel az integrációt követően jóval kiélezettebb a helyzet az egyes diákok és családjaik között, mint korábban.

A szülők nem csak egyénileg fejezték ki aggályaikat a tanárok felé; az integrációs program bevezetése előtt és után is explicit ellenállást tanúsítottak az iskola-átalakításokkal szemben. Ennek egyik bizonyítéka a Facebook közösségi oldalon szervezett tüntetés,<sup>8</sup> de egy internetes hírportál is beszámolt a szervezett megmozdulásokról.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Tiltakozunk a bicskei általános iskola összevonása ellen  
<https://www.facebook.com/pages/Tiltakozunk-a-bicskei-%C3%A1ltal%C3%A1nos-iskola-%C3%B6sszevon%C3%A1s-ellen/112735062136909>

<sup>9</sup> Integrálnák a tanulócsoportokat, a szülők tiltakoznak  
[http://fmh.hu/cimlapon/20110303\\_bicske\\_integracio?s=rel](http://fmh.hu/cimlapon/20110303_bicske_integracio?s=rel)

A Bicskei Szó című internetes blogon számos szülői levél, vélemény olvasható azokról, akik erősen ellenzik az integrációs program bevezetését. Tisztában vagyok azzal, hogy messzemenő következtetés ezekből az írásokból nem vonható le, arra azonban lehetőséget biztosítanak, hogy a markáns ellenvélemények megfogalmazóinak érvelésére részletesebb rálátást szerezzünk.

A szülők képviselői egy cikkben azt kifogásolták, hogy későn értesültek egy március 7-i egyeztetésről, amely az önkormányzat, az iskolavezetés és a szülői munkaközösség (szm) részvételével zajlott.<sup>10</sup> Pár nappal később egyikük részletesen beszámol az ülésen történetekről.<sup>11</sup> A beszámolóból fény derül a szülők tiltakozásának legfontosabb okaira, amelyet a szülői munkaközösség képviselői a panaszlevelek felolvasásával is prezentált a városvezetés felé. Kifogásolják, hogy az alsós gyerekek nem választhattak a fakultációs programok közül; hogy az átalakítás miatt a nagyobb testvéreknek nehézséget okoz a kisebbek elkísérése az iskolába. Ezen kívül beszámolnak bizonyos, a buszmegállóban és az iskola környékén történt atrocitásokról is, valamint hogy sok diák csak kerülő úton mer iskolába járni; elmondásuk szerint sokan csak óra közben mernek kikéredzkedni a mosdóba, mert a szünetekben félnek a nagyobbak molesztálásától, illetve megszorodott a lopások száma is. Pozitív elismerésként az interaktív táblákat és a kisebb létszámú tanulócsoportokat hozták csak fel. Összességében azonban azt a konklúziót vonták le, hogy a gyermekek védelme nem megfelelőképpen van megoldva, és hogy a felmerülő problémák jelentős részét az iskolavezetés a szőnyeg alá söpri.

A beszámolóban olvasható az iskolavezetés reakciója is a felmerült kérdésekre. Elmondta, a lopásoknál sok esetben arról van szó, hogy a gyermek hagyja el a holmiját, amit otthon egyszerűbb úgy bevallani, mint ha ellopták volna tőle. A fakultációs foglalkozások közötti választást nem akarták 6-9 éves gyermekekre bízni, és igyekeztek a gyermekek képességeit és érdeklődését egyaránt figyelembe venni a csoportok kialakításakor. Az iskolavezetés a továbbiakra vonatkozóan is igyekezett biztosítani a szülőket a gyermekek zavartalan tanulási körülményeiről.

Egy anya „Integráció helyett káosz és gyermekfélelem” című nyílt levélben fordult 2011 márciusában az igazgató felé, amelyben részletesen leírta, miért érzi veszélyeztetve gyermekét az újonnan kialakult helyzetben. (A levelet azóta – nem egészen világos okokból - törölték a blog bejegyzései közül.) A blogon olvasható egy 8.-os diáklány

---

<sup>10</sup> Az iskolaintegráció értékelése  
[http://bicske.blog.hu/2012/03/07/az\\_iskolai\\_integracio\\_ertekelese](http://bicske.blog.hu/2012/03/07/az_iskolai_integracio_ertekelese)

<sup>11</sup> Olvasónk az iskoláról  
[http://bicske.blog.hu/2012/03/12/olvasonk\\_az\\_iskolarol](http://bicske.blog.hu/2012/03/12/olvasonk_az_iskolarol)

reakciója a fenti levélre, aki a levél írója által kifogásolt jelenségek (katonai fegyelem, a biztonság hiánya, molesztálások) szinte mindegyikére igyekezett rácafolni.<sup>12</sup>

A Bicskei Szó blogon olvasható levelek és hozzászólások hangneme összességében rendkívül agresszív és elzárkózó, a szülők egy része jól láthatóan érzéketlen a tanárok és az igazgató megnyugtató tapasztalatairól szóló beszámolóira. Havas és Liskó kutatásában rámutat, milyen fogadtatás övezi az iskolák körében az integrációs normatíva bevezetését. (2005) Összesített eredményeikből kiderül, hogy az integrációs normatíva elutasítása a pedagógusok és a nem roma szülők körében a legmagasabb. Az eredmények regionális bontása kiemelkedően magas (37%-os) elutasítottságát jelzi a közép-magyarországi régióban az integrációs törekvéseknek a nem roma szülők részéről. Azt ugyan nem áll módomban megítélni, hogy a blogbejegyzésekben a szülők által kifogásolt számtalan atrocitás, valamint hogy a tanárok által leírt kirívó konfliktusoktól mentes átmenet között hol az igazság, azonban jól láthatóan van egy olyan szülői réteg, amely mindent megtesz azért, hogy útját állja az iskolavezetés integrációs törekvéseinek. Annak kiderítéséhez azonban szintén részletesebb kutatásra volna szükség, hogy vajon a diákok szüleinek jelentős hányada így gondolkodik-e, vagy csak egy hangos kisebbség véleménynyilvánításáról van szó.

### 3.5. A projekt eddigi tapasztalatai

Láthatjuk, hogy intézményi szinten a bicskei modell sikeresen túllendült az évkezdéssel járó nehézségeken, a jövőben azonban még számos megválaszolatlan kérdéssel kell az iskolavezetésnek és a diákoknak szembenézniük. Ezek közül is a legfontosabb: vajon hány bicskei szülő gondolja úgy, hogy a következő tanévtől is az önkormányzati általános iskolába írhatja gyermekét. Nem hivatalos információim szerint a bicskei általános iskolába szeptemberre beiratkozott elsős tanulók száma lehetővé teszi az iskolavezetés számára a tervezett négy tanulócsoport elindítását szeptembertől. Ez az adat tekinthető az első pozitív tartalmú indikátornak, amely egyben jelezheti a bicskei integráció nem elutasító fogadtatását és jövőbeli sikerességét is.

Az önkormányzati iskola vezetése sokat tett annak érdekében, hogy a beiskolázás előtt álló gyermekek szüleit meggyőzze arról, érdemes az iskolát választaniuk. Rendszeresen szerveztek bemutakozó napokat az óvodákba, nyílt napokat az alsó

---

<sup>12</sup> Egy bicskei diáklány reagál a szülői véleményekre  
[http://bicske.blog.hu/2012/03/26/egy\\_bicskei\\_diak\\_reagal\\_a\\_szuloi\\_velemenyekre](http://bicske.blog.hu/2012/03/26/egy_bicskei_diak_reagal_a_szuloi_velemenyekre)

tagozatos iskolába. A beiratkozók számának nem csak szimbolikus jelentősége van az integrációs program presztízse szempontjából; a tanárok elmondása szerint egy teljes osztály megszűnése két dolgozó elbocsátását vonta volna szükségszerűen maga után. Ezért is alapvető fontosságú, milyen a fogadtatása a szülők körében az iskola-összevonásnak. Amennyiben a blogon tapasztalható, az integrációval szemben elutasító retorika erősödése dominálna, úgy vélhetően több szülő keresett volna másik iskolát gyermekének. Egy ilyen folyamatnak pedig a szegregáció újabb hulláma lehet a következménye.

A bicskei integrációs modell elsődleges megismerésére az általam végzett kvalitatív kutatás ugyan alkalmas lehet, a projekt számos további kutatási kérdést vet fel. Néhány év múlva ugyanis már a mostaninál összetettebb és szélesebb körű tapasztalatokkal fognak rendelkezni az érintettek. Ahogy haladunk előre az időben, úgy halmozódik majd az 1. osztálytól kezdve integrált környezetben nevelkedő tanulók száma. Habár az iskolavezetés által az interjú során hangoztatott szakvélemények szerint egy integrációs program tényleges hatásainak megnyilvánulására három generációt kell várnunk, 1-2 év múlva valószínűleg megtudhatjuk, milyen mértékű „elvándorlással” kell az önkormányzati iskolának szembenéznie, 3-4 év múlva pedig már részletes adatokkal rendelkezhetünk a cigány és nem cigány tanulók társas kapcsolatairól, a szülők véleményének változásáról. Nem szabad elfelejtenünk, hogy ha a terveknek megfelelően alakul a program, nyolc év múlva minden osztály integrált környezetben végzi majd tanulmányait. Amennyiben erre van lehetőség, a fennmaradó kutatási kérdéseket érdemes lehet a jövőben a szülők és a tanulók körében végzett kérdőíves vizsgálatok segítségével is megválaszolni.

Későbbi kutatásokban az integráció sikerességének alkalmas indikátorai lehetnek a hátrányos helyzetű családi háttérrel rendelkező tanulók tanulmányi eredményében bekövetkezett változások, továbbtanulási arányaik javulása, illetve a cigány és nem cigány tanulók baráti kapcsolatainak nagyobb arányú előfordulása. A kutatásom ismertetése során igyekeztem kihangsúlyozni, hogy az integráció sikerességére a település demográfiai jellemzőin túl jelentős hatása van az integrációs program intézményi kidolgozottságának, az új összetételű osztályok beilleszkedését segítő kiegészítő felzárkóztató és tehetséggondozó programoknak, valamint az egyes érintett szereplők viselkedésének, együttműködésének.

Vélhetően számos olyan település létezik ma Magyarországon, ahol a bicskeihez hasonló módszerekkel javítani lehetne a szegregált oktatási körülményeken.<sup>13</sup> Azon túl,

---

<sup>13</sup> A bicskei integrációs modell azon szegregált régiók számára valószínűsíthetően nem nyújt jól alkalmazható megoldási javaslatot, ahol a Borsod vagy Somogy megyei mértékűhöz hasonló a hátrányos

hogy megoldást nyújthat a város etnikai elkülönülésének problémájára, a bicskei modell alkalmas lehet arra, hogy jó tapasztalatokkal szolgáljon a hozzá hasonló helyzetben lévő települések döntéshozói számára is.

## 4. Összefoglalás

Dolgozatomban az iskolai integráció bevezetésének okaival, következményeivel foglalkoztam egy konkrét esettanulmány, a 2011-es bicskei iskola-átalakítások eddigi tanulságaiból kiindulva. A város integrációs programját vizsgálva legfőképpen arra voltam kíváncsi, milyen okok vezettek az integrációs program beindításához, milyen konkrét intézményi átalakításokkal járt, illetve hogy hogyan fogadták az egyes érintett szereplőcsoportok az iskola-összevonásokat. Kutatási kérdéseim megválaszolásában a tanárok és szülők körében végzett félig strukturált interjúk, az első osztályosok tanítási óráin történt résztvevői megfigyelés, valamint a bicskei honlapokon fellelhető dokumentumok elemzés segített.

Kvalitatív kutatásom tapasztalatai alapján azt a következtetést vontam le, hogy a bicskei integrációs program sikeressége nagyban múlik a helyi nem roma szülők véleményétől, akiknek egy része jelenleg elítélőnek mutatkozik az integrációval szemben. Ahogy azonban azt a 2012-es tanévre beiratkozó elsős tanulók száma mutatja, a szülők aggodalmai egyelőre nem eredményeztek jelentős elvándorlást az önkormányzati iskolából, és a bicskei iskolavezetés már a második olyan elsős évfolyamot indíthatja idén szeptembertől, ahol cigány és nem cigány tanulók közös osztályokban kezdhetik meg iskolai tanulmányaikat.

## Irodalomjegyzék

### Felhasznált irodalom

Allport, Gordon W. (1977): Az előítélet. Gondolat Kiadó, Budapest.

---

helyzetű cigány lakosság aránya, így a felzárkóztatás és tehetséggondozás együttes érvényesítése komoly akadályokba ütközik. Ezekben a régiókban gyakran azért utasítják el az integrációs program bevezetését, mert nem látják értelmét a roma gyerekek magas aránya miatt. (Havas, Liskó 2005, p. 63)

Havas, Gábor; Liskó, Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában; Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Janky Béla (2004): A cigány családok jövedelmi helyzete; in: Társadalmi Riport 2004, Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.) Budapest, TÁRKI, Pp. 400-413.

Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények; Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, Budapest.

Moody, James (2001): Race, School Integration, and Friendship Segregation in America; American Journal of Sociology; Volume 107, Number 3, pp. 679-716, University of Chicago.

Róbert, Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban; in: *Társadalmi Riport 2004*, Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.) Budapest, TÁRKI, Pp. 193–205.

## **Internetes hivatkozások**

Bicske város – Települési esélyegyenlőségi helyzetelemzés és program (2011)

<http://bicske.hu/dokumentumtar.php>

Letöltve: 2012. április 8.

Bicske Város Önkormányzat: Közoktatási intézményrendszer működésének minőségirányítási programja 2011-2015

<http://bicske.hu/dokumentumtar.php>

Letöltve: 2012. április 8.

Nagy Károly Integrált Városfejlesztési Stratégia – Bicske (2011); Készítette: Portaterv Városrendezési és Építészeti Tervező Iroda Kft, Telki; Ecoyris Magyarország Kft, Budapest.

<http://bicske.hu/dokumentumtar.php>

Letöltve: 2012. április 8.

Közös iskolapadban

[http://fmh.hu/cimlapon/20111004\\_integracio](http://fmh.hu/cimlapon/20111004_integracio)

Letöltve: 2012. április 8.

Integrálnák a tanulócsoportokat, a szülők tiltakoznak

[http://fmh.hu/cimlapon/20110303\\_bicske\\_integracio?s=rel](http://fmh.hu/cimlapon/20110303_bicske_integracio?s=rel)

Letöltve: 2012. április 8.

Az iskolaintegráció értékelése

[http://bicske.blog.hu/2012/03/07/az\\_iskolai\\_integracio\\_ertekelese](http://bicske.blog.hu/2012/03/07/az_iskolai_integracio_ertekelese)

Letöltve: 2012. április 15.

Olvasónk az iskoláról

[http://bicske.blog.hu/2012/03/12/olvasonk\\_az\\_iskolarol](http://bicske.blog.hu/2012/03/12/olvasonk_az_iskolarol)

Letöltve: 2012. április 15.

Tiltakozunk a bicskei iskola-összevonások ellen

<https://www.facebook.com/pages/Tiltakozunk-a-bicskei-%C3%A1ltal%C3%A1nos-iskola-%C3%B6sszevon%C3%A1s-ellen/112735062136909>

Letöltve: 2012. április 19.