

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

Neveléstudományi Intézet - Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

Kosiczky Katalin

37. OTDK pályamunka

Vajdasági általános iskolák pedagógusainak nézetei a roma gyerekek oktatásáról

Három általános iskolában végzett empirikus kutatás eredményei

Konzulens:

Dr Andl Helga

Egyetemi adjunktus

PTE BTK

Tartalomjegyzék:

Absztrakt	3
I. Bevezetés	3
II. A kutatás szakirodalmi kontextusa	4
1. A roma népesség helyzete Szerbiában	4
2. Hátrányos helyzet, szocializáció és nyelvi hátrány.....	7
3. Az iskola és a pedagógus szerepe	11
III. A kutatás módszertana	12
1. Kutatási kérdések.....	12
2. Mintaválasztás, a kutatás módszere	13
IV. Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása	13
1. A roma gyerekek száma, romaként való kategorizálása és a hátrányos helyzet	14
1.1 A iskola válaszai	14
1.2 B és C iskola válaszai.....	15
2. A roma tanulók bemeneti kompetenciái, a roma és nem roma tanulók bemeneti kompetenciái között fennálló különbségek és azok okai, SNI tagozat.....	16
2.1 A iskola válaszai	16
2.2 B és C iskola válaszai.....	18
3. A roma gyerekek iskolai előmenetele az általános iskola alatt, lemaradásuk okai és azok esetleges megoldásai.....	19
3.1 A iskola válaszai	19
3.2 B és C iskola válaszai.....	22
4. Különbség a hátrányos és nem hátrányos helyzetű roma gyerekek között	23
4.1 A iskola válaszai	23
4.2 B és C iskola válaszai.....	23
5. Kapcsolattartás a roma családokkal, szülők és gyermekeik iskolai sikerességének viszonya	24
5.1 A iskola válaszai	24
5.2 B és C iskola válaszai.....	26
6. Roma gyerekek iskolai helyzete a közösségbe való beilleszkedés, az etnikai alapú előítéletek szempontjából és a tanári reakciók, megoldások	27
6.1 A iskola válaszai	27
6.2 B és C iskola válaszai.....	28
7. Az interjúalanyok romákkal kapcsolatos ismeretei és azok eredete	29
7.1 A iskola válaszai	29
7.2 B és C iskola válaszai.....	30
8. Roma nemzeti kisebbségi tanulók számára biztosított lehetőségek.....	31
8.1 A iskola válaszai	31
8.2 B és C iskola válaszai.....	32
V. Összegzés és a kutatási kérdések megválaszolása	33
VI. Befejezés	38
Nyilatkozat a MI használatáról	38
VII. Felhasznált irodalom	38

Absztrakt

A dolgozat célja a roma gyerekek iskoláztatására vonatkozó pedagógus nézetek feltárása három vajdasági, Zenta községi általános iskolában. A téma szakirodalmi kontextusba helyezésével az írás rávilágít a tágabb társadalmi, kulturális, pedagógiai szempontokra, melyek a roma gyerekek iskoláztatásának komplex értelmezése szempontjából kulcsfontosságúak. A kutatás félig strukturált interjúk segítségével történik, annak érdekében, hogy az iskolai dolgozók a roma tanulók iskoláztatásáról alkotott nézeteit kellő mélységben lehessen szemlélni. A kutatási kérdések lefedik az általános iskoláztatásra vonatkozó legfontosabb szempontokat, a bemeneti kompetenciákat, az iskolai előmenetelt, a hátrányos helyzet megjelenését, az iskola és a roma család viszonyát, a hátrányos megkülönböztetés felmerülését és az interjúalanyok romákkal kapcsolatos tudásszintjét és annak eredetét. Az eredmények rávilágítanak a helyzet komplexitására, a különböző téren megjelenő hátrányok összefonódására és a vizsgált iskolák felkészületlenségére.

I. Bevezetés

A 2011-es népszámlálási adatok alapján Zenta község 23.316 főt számláló lakosságának 2,55 %-a romának vallotta magát. A község Szerbiában, Vajdaságban, az Észak Bánsági körzetben található közigazgatási egység, ami több települést foglal magába. Eltekintve a népszámlálási adatok problematikájától, mi szerint vitatott az önbevalláson alapuló számadatok pontossága, az eredmények azt mutatják, hogy a magyarok és a szerbek után a romák képezik a község harmadik legnépesebb etnikai csoportját. A Zenta községi roma populáció helyzete beleilleszkedik abba a képbe, amit az országos szintű felmérések mutatnak. A csoport zöme a társadalom peremén létezik, rossz lakhatási körülmények, alacsony iskolázottsági szint, munkanélküliség és szegregáció jellemző rájuk. Lakhatási viszonyaikat tekintve azt láthatjuk, hogy a községbeli romák jelentős része a települések szegényebb részén vagy telepi körülmények között él, és annak ellenére, hogy fizikailag nem áll fenn szeparáció a roma és nem roma lakosok között, a csoportok között éles társadalmi szakadék húzódik. Olvasmányaim betekintést nyújtottak a nehézségekbe, melyekkel a hátrányos helyzetű roma gyerekek iskolába kerüléskor találkozhatnak. A hátrányos szocioökonómiai háttér, a többségi társadalomhoz viszonyított kulturális és szocializációs különbségek, a gyakran jelentkező nyelvi hátrány, a többségi társadalom előítéletei hozzájárulnak a roma gyerekek iskolai lemaradásához, idő előtti lemorzsolódásához és a roma populációra jellemző alacsony iskolázottsági mutatókhoz. Az elsődleges és másodlagos szocializációs tér normái és elvárásai között fennálló különbség okozta

hátrányt gyakran fokozza az iskola merev elvárásrendszere. Ebben a kontextusban elengedhetetlennek bizonyul a pedagógusok szerepének figyelembevétele, a pedagógus viszonyulása és szerepvállalása ugyanis hatványozott szerepet tölt be (Jakab, 2022a). Ahogy Forray (2020) fogalmaz, az ördögi körből, vagyis a számos téren megjelenő hátrányok halmozódásából és azok reprodukciójából csak támogatással lehet kilépni. Ebben az iskolának, a tanítóknak, tanároknak kulcsszerep jut. Ahol elkötelezett, gyerekeket megismerni akaró és elfogadni képes pedagógusok dolgoznak, ott megjelenik az a támogató közeg, mely jó kiindulópontot biztosít a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolásához. Erre a tudásra alapozva és ebből kiindulva, kutatásom célja három Zenta községi település általános iskolai pedagógusainak roma tanulók oktatási helyzetével kapcsolatos nézeteinek feltárása és összehasonlítása. A nézetek jelentősen hatnak a pedagógiai cselekvésre, a cselekvéssel kapcsolatos reflexiók pedig formálják a nézeteket (Gulyás, 2018). Ez alapján úgy vélem, az iskola dolgozóinak nézeteinek megismerése lehetővé teszi a roma gyerekek oktatási helyzetére, sikertelenségének okaira fókuszáló építő jellegű reflektálást.

II. A kutatás szakirodalmi kontextusa

1. A roma népesség helyzete Szerbiában

A Zenta községi romák oktatási helyzetéről alkotott pedagógus nézetek értelmezéséhez elengedhetetlen a romákat érintő tágabb társadalmi és gazdasági kontextus feltérképezése.

Szerbiában 21 nemzeti kisebbségként elismert csoport van. A romák 2002-ben kapták meg a nemzeti kisebbségi státuszt és ez számos fejlődési lehetőségnek nyitott utat, többek között az oktatás terén is. 2002-ben megalakult a Roma Nemzeti Tanács, mely célja intézményesült keretek között a roma kultúra, oktatás, nyelvhasználat és információáramlás fejlesztése. Ezen fontos feladatok mellett a romákat érintő kérdésekben a közigazgatási szervek helyi, tartományi és állami szinten is konzultálhatnak a Roma Nemzeti Tanáccsal, mely ajánlásokat tehet, de javaslataik nem kötelező érvényűek. (Janjić, 2017)

Ha a roma lakosság számát kívánjuk megállapítani, láthatjuk, hogy különböző felmérések különböző eredményekre jutnak. A népszámlálási adatok önbevalláson alapuló módszere sokszor alacsonyabb eredményt produkál, mint az egyéb szervezetek külső megítélésen alapuló mérései, mivel az eredményt számos külső tényező befolyásolhatja, például a korszak esetleges kisebbségi csoportok elleni hangulata vagy éppen a roma számlálóbiztosok hiánya. A romák száma Szerbiában a 2011-es népszámlálás alapján 147.604 fő. Egyéb felmérések alapján ez a szám 250.000 és 600.000 közé tehető, de egyes civil szervezetek szerint elérheti akár a 900.000-et is. A Roma Nemzeti Tanács felmérése 500.000-600.000 között

határozza meg a romák számát, Goran Bašić és Božidar Jakšić a romák helyzetét komplexen vizsgáló 2002-es tanulmánya, melyben 593 települést vizsgáltak, ahol száznál több roma vagy tizenöt-nél több roma család él, 240.000-re teszi a romák számát. Láthatjuk, hogy a roma lakosság számának pontosabb meghatározása nehézségekbe ütközik és ebben jelentős szerepet játszik a kérdés, hogy kit is tekintünk romának és milyen módszerrel (önbevallás vagy külső megítélés) végezzük a felmérést. Ladányi és Szelényi (1997) *Ki a cigány?* című írásában felhívja a figyelmet arra, hogy nincsenek objektíven megragadható kritériumai a csoportba sorolásnak, tehát a kérdés tudományos igénygel megválaszolhatatlan. Ami külső megítélésen alapuló felmérések esetében feltérképezhető, az valójában az, hogy egy adott helyzetben milyen szempontok mentén sorolódik valaki a kategóriába, így tehát főleg a klasszifikációs rendszerekről és a klasszifikátorokról kapunk információt.

A népszámlálási eredmények nyelvhasználati adatokkal is szolgálnak: kevesebben használják a nyelvet, mint ahányan romának vallják magukat. A 2002-es népszámlálás szerint Szerbiában 78.970 roma anyanyelvű személy él, 2011-es adatok alapján 100.668 személy tartja a romani nyelvet valamely dialektusát anyanyelvének. Legtöbben a gurbetski és az arlijski nyelvváltozatot beszélik.

A roma populáció fiatalos korszerkezetű, jelentős részük 0-39 éves kor közé esik. A családokban megszülető gyermekek száma magasabb, mint a többségi társadalom esetében, de csökkenő tendenciát mutat. Míg 1961-ben családonként 6,2 gyermek született, addig 1991-ben ez a szám már 4,4-re változott. A társadalom egészéhez képest a roma családokban fiatalabb életkorban vállalnak gyereket, a szülések 33%-a 20 éves kor előtt, 73%-a pedig 20-24 éves kor között történik. (Raduški, 2009)

A Civil Rights Defenders 2018-as tanulmánya szerint a szerbiai romák 70 %-a a többségi társadalomtól elkülönülve-elkülönítve, szegregáltan él. Idézik a világbank 2005-ös adatait, mi szerint a lakóépületeik 40 %-a építésre alkalmatlan anyagból készült, valamint a háztartások 37 %-a nem rendelkezik vízhálózati csatlakozással. Az UNHCR 2011-es felméréseinek adatait elemezve bemutatják, hogy a háztartások 67 %-a nincs rákapcsolódva a szennyvízhálózatra, 11 % nem rendelkezik áramellátással, valamint az épületek több, mint felébe nem építettek fürdőszobát. A helyzetet súlyosbítja az illegális lakhatás problémája, sok esetben ugyanis a telek nincs a rajta lakók birtokában, építési engedéllyel nem rendelkeznek. Gyakran kívül esnek a szervezett ellátórendszeren, nem rendelkeznek kommunális infrastruktúrával, megfelelő víz- és áramellátással, egészségügyi ellátással, oktatási intézménnyel. Jakšić és Bašić (2005) felmérése alapján a romák által lakott települések 41 %-a nem rendelkezik óvodával, 20 % esetében az óvoda több, mint 1 kilométerre található. Hasonló adatokat találhatunk az általános iskolák

esetében is. A romák által nagyobb számban lakott települések 21,5 %-a rendelkezik iskolával, 30 % esetében 1 kilométeren belül elérhető az iskola, 27,3 % számára csupán 1 kilométeren túl elérhető az intézmény, 20 % esetében pedig egyáltalán nincs a környéken általános iskola. A legrosszabb mutatók az ország elszigetelt, hegyvidéki részeiről származnak.

Jakšić (2015) elemezte a Nemzeti Munkaközvetítő Szolgálat vonatkozó adatait, mely szerint 2014-ben 767.435 regisztrált munkanélküli személyből 22.140 roma származású és a munkanélküli romák száma növekvő tendenciát mutat. Csak 39 %-uk kerül állandó munkaviszonyba, a fennmaradó 61 % vagy meghatározott időre kap munkát, vagy szezonálisan, vagy sehogy. A romák nagy része képzetlen munkaerőként nyer felvételt rosszul fizető pozíciókba. Leggyakrabban építőipari munkákra, takarítói munkakörbe, fizikailag megterhelő szezonális munkákra nyernek felvételt.

A munkaerőpiacon való sikertelen részvétel szoros összefüggésben áll a szerbiai romák alacsony oktatási szintjével. Srdić és Cvjetičanin (2012) taglalja a 2011-es népszámlálási adatokat, mely szerint a roma lakosság 27,4 %-a egyetlen általános iskolai osztályt sem végzett el, 34,7 % nem fejezte be általános iskolai tanulmányait, 28,2 % befejezte azt, 9,2 % szerzett középiskolai vég bizonyítványt és csupán 0,4 % fejezte be sikeresen felsőoktatási tanulmányait. Az, hogy a romák jelentős része kimarad az alapfokú iskoláztatásból szoros összefüggésben áll az írástudatlansági mutatóval, mely a 2002-es népszámlálási adatok alapján 19,7 %.

Aleksandrović 2021-es tanulmányában a roma nyelv és népismeret, mint választható tantárgy lehetőségeit vizsgálta. A törvény a nemzeti kisebbségeknek, köztük a romáknak is garantálja, hogy amennyiben az oktatás a többségi társadalom nyelvén történik, a nemzeti kisebbséghez tartozó diákoknak jogában áll anyanyelven történő népismereti és nyelvi órák biztosítását igényelni. Vajdaságban az 1996/1997-es tanévben két község 4 iskolájában valósult meg az adott tanóra heti kétszer. 1995-ben adták ki az első tankönyvet. Ezek után hosszabb szünet következett, mely idő alatt jelentősebb változás nem állt be a tantárgy oktatásában és annak fejlesztésében. 2016-ban kezdett ismét hangsúlyosabbá válni a kérdés, ekkor roma nyelvet oktató képzés indult tanítók számára a Belgrádi Egyetem Bölcsészettudományi Kara és a Roma Edukációs Központ együttműködésében. A Roma Nemzeti Tanács részt vett a tanterv kidolgozásában. A tanulmány 2021-es elkészültekor Szerbia szerte 68 iskolában valósult meg a program, melyre 2467 1-8 osztályos tanuló járt.

A szerbiai romák országos helyzetére való kitekintés után, Kormányosra (2015) alapozva láthatjuk, hogy kettő, a jelen kutatásban is vizsgált település roma lakosságának helyzete között lokális különbségek rajzolódnak ki. A kutatás feltérképezi a helyi roma lakosok életszínvonalát, anyagi javaikat, jövedelmüket, identitásukat, a beszélt nyelveket, valamint a közösségi létezés

való viszonyulásukat. A települések nevét kutatásomban az interjúalanyaim kérésére nem fedem fel, így a továbbiakban A település és B település néven utalok rájuk Kormányos kutatására való hivatkozás alkalmával is. Kormányos arra a következtetésre jut, hogy A település romái alacsonyabb életszínvonalon élnek, nagyrészt telepi körülmények között a település határán, társadalmi integrációjuk foka nem kielégítő, a családok egymás mellett élők csoportját alkotják, közösséget azonban nem. Ezzel szemben B településen élő romák magasabb színvonalon élnek, családonként magasabb az egy főre eső jövedelem, jobb lakókörnyezet és lakhatási viszonyok jellemzik a családokat, a falun belül három utcában alakították ki lakóhelyüket a többségi magyar lakossággal körülvéve, civil szervezetük és táncscsoportjuk van. Mindez pozitívan hat jövőképükre, társadalmi integrációjukra és a közösségi létük alakulására.

2. Hátrányos helyzet, szocializáció és nyelvi hátrány

Messing és Molnár 2011-es tanulmányában úgy fogalmaz, hogy a kirekesztettség fogalma nem csupán az aktuális élethelyzet minőségére utal, hanem egy hosszabb folyamatot jelöl, mely során az érintett személyek számos társadalmi dimenzióban marginalizálódnak és ezt gyakran átörökítik a következő generációkra is. Az előzőekben kifejtettek jól illusztrálják a szerbiai roma népesség periferikus társadalmi pozícióját, kirekesztettségét. Halmazottan hátrányos helyzet jellemző a csoportra, mutatóik sok szempontból alulmaradnak a többségi társadalomhoz viszonyítva, helyzetükben csekély javulás érzékelhető, marginalizált pozíciójuk újratermelődik generációról generációra. Az alacsony iskolázottsági szint a romák társadalmi pozíciójának egyik alappillére, olyan sarkalatos pont, mely összefüggésben áll szocioökonómiai és szociokulturális hátrányos helyzetükkel (Badis, 2010).

Arra a kérdésre, hogy mit is értünk hátrányos helyzet alatt, a szakirodalom nem ad egyértelmű választ. Pedagógiai nézőpontból a fogalom azokat a társadalmi, gazdasági és kulturális körülményeket jelöli, melyek az egyén iskolai előmenetelére negatív hatást gyakorolnak és a többséghez képest kialakuló előnytelen helyzethez vezetnek. A hátrányos helyzet komplexen hat az egyén személyiségfejlődésére, tanuláshoz való viszonyára, eredményeire, életminőségére. A fogalom és az anyagi dimenzió közé gyakran egyenlőségjel kerül, annak ellenére, hogy a hátrányos helyzet nem korlátozódik az anyagi lehetőségek hiányára. Az iskoláztatás szempontjából jelentős hátrányt képeznek az érzelmi, családi, szocializációból fakadó nehézségek, valamint a nyelvi hátrány is. Fejes - Józsa (2005) és Rajnai (2012) úgy fogalmaz, hogy hátrányos helyzet alatt azokat a szocioökonómiai és szociokulturális körülményeket értjük, melyek negatívan hatnak a tanuló iskolai helyzetére. Ide tartozik a szülők

alacsony iskolázottsági szintje, az alacsony jövedelem, a család instabilitása, az eltartottak magas száma, a család mérete, a mikrokörnyezet devianciája és a kisebbségi etnikai helyzet is.

Kende (2018) szerint a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet fogalmak gyakran összemosódnak a roma származással, szinte szinonimaként használva őket. Annak ellenére, hogy a statisztikai adatok alapján van a két csoportnak közös halmaza, Kende felhívja a figyelmet, hogy összemosásukkal etnicizálódik a társadalmi periféria, mely egyrészt láthatatlanná teszi azokat a romákat, akik nem hátrányos helyzetűek és ez sztereotípiák kialakulásához vezethet, másrészt láthatatlanná teszi azokat a hátrányos helyzetű egyéneket is, akik nem roma származásúak. Jakab (2022a) pedagógusokkal készített interjúk alapján arra következtetett, hogy a szegénység kultúrájából fakadó sajátosságokat a kutatás alanyai gyakran roma etnikai sajátoságként értelmezték. A hátrányos helyzet és az etnikum összemosása kulturális színvakságot eredményezhet, ez pedig színvak rasszizmushoz vezethet. Az elmélet központi eleme, hogy a „fehér privilégium” és az általa létrehozott és működtetett intézmények láthatatlan módon és rasszizmusukat nem felvállalva teremtik meg és tartják fenn a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerét. A színvak hozzáállás ellehetetleníti a párbeszédet a társadalmi egyenlőtlenségekről, valamint azokon belül a romák etnikai kisebbségi létből fakadó konfliktusairól, az előítéletekről, szegregációs és diszkriminációs problémákról. (Kende, 2018) Kutatásom témája szempontjából hangsúlyozandó, hogy gyakran az iskola is besorakozik azon intézmények közé, melyek reprodukálják a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerét, amennyiben nem ismeri fel a roma tanulók szükségleteit, melyek nem értelmezhetők kizárólag vagy a hátrányos helyzet, vagy a kisebbségi etnikai létből fakadó kulturális különbségek mentén. A roma tanulók, mint mindenki, különböző társadalmi és kulturális identitások metszéspontjában állnak, melyek együtthatásából új kategória alakul. Ezt az interszekcionalitás fogalmával ragadja meg a szakirodalom. A metszéspontok mentén létrejövő kategóriára irányuló elnyomás okai nem különíthetők el egymástól, az azonban nagyon fontos, hogy az összefonódó tényezőket külön-külön kell kezelni. Ha a roma tanulók jelentős részét a hátrányos helyzet és a kisebbségi etnikai tartozás metszéspontjaként értelmezzük, akkor a hátrányos helyzetük felszámolása érdekében méltányos, kompenzációs törekvéseket kell véghezvinni, kisebbségi kulturális vonatkozásuk ápolása érdekében viszont a kulturális értékek megőrzését, előítéletek és szegregáció visszaszorítását célzó programokra van szükség. (Varga, 2017) A méltányos pedagógiai gyakorlat lényege olyan pedagógus stratégiák és tantermi környezet kialakítása, mely segít abban, hogy minden tanuló, kulturális, etnikai, kisebbségi hovatartozásától függetlenül, elsajátíthassa azokat a képességeket, magatartásformákat és viszonyulásokat, melyek szükségesek az igazságos, demokratikus társadalom működéséhez. Ezekkel a képességekkel

felruházza a diákok képessé válhatnak saját helyzetükre reflektálva pozitív változást előidézni. (McGee Banks, Banks, 1995)

A kultúra fogalmának megragadása esetében hasonló nehézségekkel szembesülünk, mint a hátrányos helyzet esetében: nincs egységes tudományos definíció. Spencer-Oatey (2008) megfogalmazásából kiindulva, a kultúra magába foglalja alapvető nézeteinket, értékeinket, viszonyulásainkat, hitrendszereinket, irányelveinket, konvencióinkat és ezeken alapuló produktumainkat, melyek befolyásolják, de nem meghatározzák az egyén létét és a körülötte lévő világ értelmezését. Az iskola intézménye alapvetően a hatalmi szempontból többségi társadalom normarendszerét képviseli, és a kulturális mássággal gyakran nem tud mit kezdeni. Jakab (2022b) a kulturális másság fogalmát úgy értelmezi, mint a normától eltérő mindennapi életvezetési, értékrendbeli és magatartásbeli viszonyulásokat. A roma tanulók esetében az iskola által képviselt kultúra több ponton eltér a sajátjuktól (Gúti, 2000), az iskola pedig nem ismeri fel, illetve gyakran nem hajlandó tudomást venni a roma gyerekek eltérő kulturális háttéréről. Ez a roma tanulók szempontjából tekintve azt jelenti, hogy az iskolai siker a saját közösségükből való kiszakadás esélyével fenyeget. Az asszimilatorikus törekvésektől való félelem negatívan hathat a roma tanulók iskolai előmenetelére és az iskola és a család viszonyára (Fejes, 2005). A családi szocializáció erősen kultúrába ágyazott folyamat, mely által az emberi fejlődésnek a kultúrához erősen kötődő vonásai alakulnak ki. (Fejes - Józsa, 2007) Ha az iskola és a roma családok viszonyára tekintünk, azt láthatjuk, hogy az iskola nem minden esetben tudja kezelni az eltérő szocializációból fakadó különbségeket. (Harsányi – Radó, 1997) és a szocializációs különbségek gyakran deficitként értelmeződnek az iskola által. Ez alapján jogosan feltehető a kérdés, hogy a deficit szemlélet mellett hozzá tud-e járulni az iskola a társadalmi mobilitás elősegítéséhez és a negatív hatások mérsékléséhez (Jakab, 2022a). A gyerek oktatása szempontjából elengedhetetlen a család és az iskola nézőpontjainak közelítése, a konstruktív együttműködés, a felek nyitottsága. Ennek ellenére számos olyan kutatással találkozhatunk, mely rávilágít arra, hogy a hátrányos helyzetű és kisebbségi etnikumhoz tartozó családok eltérő szocializációs szokásai, a konvencionális középosztálybeli magatartásformák nemismerete, valamint az eltérő kommunikációs stratégiák miatt problémás viszony alakul ki az oktatási intézmény és a családok között (Liskó, 2001).

A roma gyerekek többségi társadalomtól eltérő szocializációs jellegzetességei között jelentős szerepet kap a nyelvi szocializáció. A korábban taglalt adatok alapján látható, hogy a szerbiai romák jelentős része ismeri és használja a romani nyelvet, jelentős számban vannak azok is, akik oktatási intézménybe kerülés előtt nem vagy csak alig beszélnek a környezetük nyelvét, mely egyben az oktatás nyelve is. Azok a gyerekek, akik járnak óvodába, nyelvi szempontból

előnyösebb helyzetben vannak, mivel az iskoláskor előtti nevelési intézményben ismerkednek a környezet nyelvével. Azok viszont, akik csak iskolaelőkészítő évben vagy egyáltalán nem járnak iskola előtti oktatási intézménybe, jelentős nyelvi hátránnyal kerülnek iskolába. Különös nehézséget jelent az, hogy nem pusztán a környezet nyelvének nemtudása az akadály, hanem ahogy Kresztyankó (2017) fogalmaz, az eltérő nyelvi szocializációs háttér, a nyelvi viselkedési kompetenciák és normák különbségei. A nyelv nem pusztán egy absztrakt rendszer, hanem társadalmi jelentésekbe ágyazott és azokból táplálkozó egység, így a nyelv pragmatikai elsajátítása legalább olyan fontos, mint az elvont nyelvi rendszer ismerete. A nyelvtudás szempontjait vizsgálva megállapítható, hogy mivel az iskola a többségi társadalmi normák dominanciájának fenntartója, így nyelvi szempontból is csak bizonyos nyelveket és beszédmódokat értékeli, az eltérőeket deficitként értelmezi. A nyelvről és nyelvhasználatról való gondolkodás terén is megjelenik a bináris szemlélet, az oktatási intézmények sem mentesek a jó-rossz, szép-nem szép oppozíciók mentén történő értékeléstől, mely következményeképp stigmatizálódhatnak azok a nyelvhasználók, akik nyelvi forrásai és diskurzív gyakorlatai eltérnek a normától (Heltai, 2016). Kimondható, hogy az iskola számára a roma gyerekek kétnyelvűsége nem látható, a másik nyelv nem mint bemeneti kompetencia, esetleg mint kiaknázandó forrás értelmeződik, hanem vagy figyelmen kívül marad, vagy a nyelvhasználati különbségek miatt hátránnyal jelenik meg. A nyelvi másság negatív hatása áttevődik egyéb területekre és komplex hátránnyal manifesztálódik. Fontos észrevenni, hogy a kisebbségi nyelv nyelvi hátránnyal való értelmezése nem a nyelvben gyökerezik. Minden élő nyelvi rendszer komplex és alkalmas a nyelv funkcióinak betöltésére. A romani nyelv és dialektusainak diglossziás helyzetének oka, mi szerint a különböző nyelvek és nyelvváltozatok használati színterei elkülönülnek, nem a nyelvi rendszerekben keresendő, hanem a fennálló társadalmi, gazdasági, kulturális, történeti, politikai elrendezésekben (Bartha, 2015). A roma tanulók jelentős része az eltérő nyelvi szocializáció és a környezetnyelv, illetve az iskola által beszélt nyelvi módok nem megfelelő szintű ismerete miatt jelentős hátránnyal szembesül iskolába kerüléskor (Fejes, 2005).

A korábban taglalt hátrányos helyzet, a kulturális háttér, a szocializáció szerepet játszik a tanulási motivációs minták kialakulásában, mely hat az iskolai sikerességre, a tanuláshoz, oktatási intézményhez való viszonyra. Fejes (2005) úgy fogalmaz, hogy a motívumokon a személyiség azon alkotóelemeit értjük, melyek viszonyítási alapként funkcionálnak viselkedésünk szempontjából és melyek alapján tudatos vagy tudattalan döntéseket hozunk viselkedésünkkel kapcsolatban. A roma gyerekek iskolai sikertelensége szempontjából tekintve láthatjuk, hogy a hátrányok egymással összefüggő rendszert alkotva hatnak a tanulási motiváción keresztül. A jól fejlett tanulási motiváció valójában egy jól fejlett motívumrendszer, mely

esetében a különböző motívumok egyensúlyban vannak, egyik sem hangsúlyosan domináns vagy alulfejlett (Fejes, 2005). A tanulási motívumok működése nem kizárólag az egyén belső személyes jellemzője, hanem a társas viszonyok között alakul, nem ragadható ki tehát a szociokulturális környezetből (Fejes – Józsa, 2007). Az iskola feladata, hogy felismerje, hogyan hat az eltérő szociális, kulturális közeg, a szocializáció által megalapozott tudás a tanulási motiváció alakulására és amennyiben szükséges, támogassa tanulóit.

3. Az iskola és a pedagógus szerepe

A fent taglaltak alapján láthatóvá válik, hogy a pedagógusok és az iskola hozzáállása rendkívül nagy hatással bír a roma gyerekek iskolai sikerességére. Továbbra is fennáll az előzőekben elhangzott kérdés, képes-e, illetve milyen feltételek mentén válhatna képessé az iskola arra, hogy betöltse a társadalmi mobilitás alakításában rá eső szerepet. A szakirodalom alapján leszűrhető, hogy rendszerszintű változásokra volna szükség. A pedagógusi, intézményi törekvések, bár jelentőségük semmiképp sem alulértékelendő, önmagukban nem elegendőek arra, hogy kompenzálni tudják a strukturális problémákat. Kende (2018) kiemeli, hogy olyan holisztikus szemléletű tanárképzésre volna szükség, mely a gyerekekre mint társadalmi lényre tekint, aki nem értelmezhető szociokulturális háttéré nélkül. A tanárnak társadalmi felelőssége is van a gyerekekkel szemben. Nagy (2002) úgy véli, hogy annak ellenére, hogy a tanárokkal szemben a társadalom ambiciózus elvárásokat fogalmaz meg, a tanárképzésben még mindig kevés tartalom jelenik meg a társadalmi normától eltérő helyzetű, köztük a roma gyerekekkel kapcsolatban. A fel nem készített tanárok pedig gyakran nem tudják kezelni a felmerülő nehézségeket. Fontos kihangsúlyozni azt is, hogy a tanárok többsége a többségi társadalomhoz tartozik, akik tudatosan vagy tudattalanul azokat a normákat és értékeket képviselik, mellyel saját szociokulturális tudásuk alapján rendelkeznek. Ez eltérhet a kisebbségi etnikumhoz tartozó, esetenként hátrányos helyzetű roma gyerekek tudásától. A tanárok roma gyerekekkel, roma kultúrával kapcsolatos nézeteinek így jelentős szerep jut, hiszen a nézetek erősen hatnak a cselekvésekre, a cselekvésekkel kapcsolatos reflexióik pedig alakíthatják a nézeteket (Gulyás, 2018). Bender-Szymanski tipológiájában két alapvető kulturális viszonyulást különböztetett meg, az etnocentrikus és a kultúrák kölcsönösségét valló hozzáállást. Az etnocentrikus viszonyulás alapja, hogy saját szociokulturális tudásukat normának tekintő és arra reflektálni nem tudó tanárok deficitként értelmezik a normától eltérőt (Bender-Szymanski, 2000 idézi Nagy, 2002, Jakab, 2022a).

Az iskolának nem csupán a tananyag tanítására kellene fókuszálni, hanem törekedni szükséges az inkluzív környezet kialakítására, mely egyenlő hozzáférést biztosít minden tanuló

számára. Varga (2017) úgy fogalmaz, hogy az inkluzív környezet kialakításának lényege, hogy a diverzitás értéként értelmeződik és a diverzitásból fakadó eltérő szükségletekre a környezet egységes válasz helyett képes hatékony, egyéni szempontokat figyelembe vevő módszereket alkalmazni. Az inkluzív környezet képes ellensúlyozni a hátrányokból fakadó nehézségeket, lehetőséget adva a reziliencia kialakulásának. A sikeres iskoláztatás érdekében integrált iskolai közegbe kerüléskor a roma tanulók számára elengedhetetlen az inkluzív elemek biztosítása, melyek ellensúlyozni képesek az egyén külső és belső hátrányait. A kisebbségi csoport erős belső szervezettsége jelentős szerepet játszhat a társadalmi különbségek sikeres felszámolásában (Harsányi – Radó, 1997), melynek része az integrált (iskolai) környezetben való boldogulás, hiszen ahogy Forray (2020: 107) fogalmaz, „a hagyományos közösségek felbomlása deklasszálja a cigányságot, és egy individualizálódó társadalom legaljára sodorhatja” őket.

III. A kutatás módszertana

1. Kutatási kérdések

A szakirodalmi kontextus megteremtésével láthatóvá váltak a roma tanulók iskolai helyzetét komplexen befolyásoló tényezők, valamint az, hogy az oktatási intézmény és a pedagógusok szemlélete, nézetei kitüntetett szereppel bírnak. A bevezetőben megfogalmazott kutatási téma és a felvázolt elméleti keret alapján a következő kutatási kérdések megválaszolására törekszem:

- Az iskolai dolgozók benyomásai alapján hány roma gyerek jár az intézményekbe és mi alapján tartanak valakit romának?
- Milyen bemeneti kompetenciákkal rendelkeznek a roma gyerekek a többségi társadalomhoz tartozó gyerekekhez viszonyítva? Ha vannak különbségek, melyek a legjelentősebbek? Mire vezethetők vissza az eltérések az interjúalanyok véleménye szerint?
- Milyennek ítélik a roma gyerekek iskolai előmenetelét? Ha van lemaradás, az interjúalanyok szerint milyen okok állnak a háttérben?
- Milyen az iskolák viszonya a roma családokkal?
- Találkoznak-e hátrányos megkülönböztetéssel, előítéletekkel a roma gyerekek? Ha igen, kinek a részéről? Hogyan kezelik a pedagógusok ezeket a helyzeteket? A kultúrák kölcsönössége vagy az etnocentrizmus jellemzi inkább attitűdjüket?
- Milyen kompetenciákkal, szemléletmódokkal rendelkeznek a kérdezettek, melyek segítik a roma gyerekekkel történő munkát? Hogyan viszonyulnak a roma nyelv és népismeret oktatásának lehetőségéhez?
- A kutatásba bevont iskolák pedagógusaival készített interjúk alapján kirajzolódik-e különbség a vizsgált iskolák között? Ha igen, milyen téren?

2. Mintaválasztás, a kutatás módszere

A kutatásban vizsgált iskolák Zenta község három településén működnek. A települések és azokon belül az iskolák kiválasztásakor figyelembe vettem a roma tanulók fokozott jelenlétét az intézményekben, valamint célként szerepelt a városi és falusi iskolák bevonása egyaránt. Az anonimitás érdekében a településekre következetesen A, B és C település néven utalok majd a dolgozatban. A iskola a község központi településén működik, B falusi iskola, C pedig B település iskolájának négy alsó osztállyal rendelkező tagintézménye, adminisztratív szempontból tehát közösen működnek. (A települések, intézmények adatai a Mellékletben megtalálhatók)

A kutatásban vizsgált csoportot A, B és C település általános iskoláinak pedagógusai képezik, vagyis olyan személyek, akik rendszeres kapcsolatban állnak roma tanulókkal, módszereik, ismereteik, nézeteik pedig meghatározó erővel képesek formálni a roma gyerekek oktatási intézményhez való viszonyulását. Az alanyokkal szemben felállított kritérium, hogy saját tapasztalatból eredő tudásuk legyen a témával kapcsolatban és a fent megjelölt általános iskolák alkalmazásában álljanak. Mindhárom iskola esetében az igazgatók felkeresése után az iskolapszichológus és pedagógus segítségével sikerült az alanyokat elérni, ők értesítették a roma gyerekek oktatásához kötődő tanítókat, tanárokat, akikkel érdeklődésük esetén felvettem a kapcsolatot. Ennek a kapcsolatfelvételi formának az az előnye, hogy sikerült olyan személyeket elérnem, akik szorosabban kötődnek a kutatás témájához és napi szintű tapasztalattal rendelkeznek többnyire évek óta.

A kutatást félig strukturált interjúk (lásd a Mellékletben) formájában történt. A kutatási terv alapján A és B iskola esetében 5-10 interjú elkészítése volt a cél, annak érdekében, hogy a mikrokutatás igényeihez mérten mély és részletes betekintést kaphassak a vizsgált témába. A kutatás adatfelvételi fázisában A iskolában 7 interjú valósult meg, B iskolában 9, C településen pedig a kettő alkalmazásban álló tanítóval időhiányra hivatkozva kérésükre egyszerre sikerült beszélgetnem. Az interjúkat hangfelvétel formájában rögzítettem, majd a felvétel után az elemezhetőség érdekében a hanganyag alapján anonim átiratot készítettem. Elemzésük alkalmával célkitűzésként szerepelt, hogy az explicit szöveg mellett az interjúalanyok által implicit módon kifejezett tartalmakra is fókuszáljak. Az interjú kérdései az eredmények taglalása alkalmával kerülnek bemutatásra.

IV. Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása

Az eredmények bemutatását kérdéscsoportonként és iskolánként végzem. B és C iskolákban készített interjúkat együtt elemzem, mivel adminisztratív szempontból egy intézményről van szó,

C iskolában elvégzett négy alsó tagozat után a diákok B iskola felső osztályaiba kerülnek. A főbb gondolatokat, összefüggéseket összegzem, majd az interjúalanyok nézeteinek érzékeltetése érdekében számos részletet idézek. A félig strukturált interjú mint adatfelvételi forma lehetővé tette, hogy a kérdezett személyek hosszasan taglalják gondolatmeneteiket, melyekből túl rövid részesek kiragadása gyakran tartalmi torzításhoz vezetne. Ennek okán rövidebb és hosszabb terjedelmű idézetek bemutatása is előfordul. (További interjúrészletek a Mellékletben találhatóak) Mivel interjúalanyaim különböző településeken található intézményekben dolgoznak és különböző munkaköröket töltenek be, az egységes jelölés és átláthatóság érdekében az elemzésben A, B, C (iskolától függően) kóddal jelölöm őket, az interjúikat pedig számozom.

1. A roma gyerekek száma, romaként való kategorizálása és a hátrányos helyzet

1.1 A iskola válaszai

Az első kérdés az iskolába járó roma gyerekek számára vonatkozott. Szinte mindenkitől azt a feleletet kaptam, hogy nem tudják pontosan felmérni a roma gyerekek pontos számát. Ezen kívül a többség 40-50 közé, kevesebben 30-40 közé tették a létszámot.

Arra vonatkozóan, hogy mi alapján tartanak valakit romának, elsődlegesen mindenkitől azt a választ kaptam, hogy önbesorolás alapján, aminek az illető személy vallja magát. Iskolába iratkozáskor ugyanis rögzítik az etnikai hovatartozást, mely alapján a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulók különféle támogatásokban részesülhetnek. Izgalmas azonban, hogy azon túl, hogy első sorban az önkategorizációra hagyatkoznak az iskolai dolgozók, a többség válaszaiban megjelennek a sztereotipikus gondolkodás példái.

„Pontos adatunk azért nincs, mert vannak romák, akikről tudjuk, hogy romák, de nem vallják magukat annak, inkább magyarnak mondják. [...] de összességében az mondható el, hogy ilyen, aminek vallja magát, meg ahogy megismerjük őket, akkor kialakul. Sokszor már így ránézésre is, de az alapján azért nem.” (A7)

„Hát, ránézésre semmiképp sem, mert ha úgy megíteném, hogy esetleg így külsőre is rá lehet mondani, de nem szoktam ilyet csinálni, egyáltalán, csak akiről tudom, hogy a szülei vagy a család roma származású. Van, aki persze külsőleg is megállapítja, hogy biztos roma, de ezt nem szoktam soha és nincsenek is ilyen előítéleteim.” (A3)

Kettő személy volt, aki kijelentette: *„én nem kategorizálom őket, attól függ, hogy ők minek vallják magukat”* (A5).

Az interjúkból kiderült, hogy a hátrányos helyzet, a roma származás és az sajátos nevelési igényű tagozatra járás közötti határok időnként elmosódnak az interjúalanyaim

gondolatmeneteiben. Az első kérdéscsoportban nem is kérdeztem az SNI tagozatról, mégis öten említették. Három személy esetében pedig a hátrányos helyzet és a családból való kiemelés, nevelőszülőknél nevelkedés egymás ellentétéként merült fel, mi szerint „*a többsége hátrányos helyzetű, vannak néhányan, akik nevelőszülőknél laknak.*” (A4).

„*30-40 körül, akik vannak szegényebb környezetből és vannak nevelőszülőknél is.*” (A6)

„*És most készülve erre az interjúra megnéztem, hogy van-e különbség, többen vannak-e vagy kevesebben vagy hogy oszlik meg az arány a kis létszámú osztályokat illetően, vagyis SNI, régi nevén kisegítő tagozatos osztályokban. És ahogy megnéztem, azt látom, hogy kb. durván, itt most durván számolva huszonpár van a rendes tagozaton és huszonpár az SNI tagozaton, kb fele arányban. És nincs, nem veszem észre, hogy olyan tendencia lenne, hogy romákat automatikusan SNI-be tennénk.*” (A7)

A7 válaszához képest, mely ellenőrzött adatokat közöl arról, hogy a roma tanulók fele normál tagozatra kerül, fele pedig sajátos nevelési igényűre, a többi válaszadó benyomása az, hogy a többség kis létszámú osztályba jár. Ez alapján úgy tűnik, a kérdezettek számára kevésbé látható a roma gyerekek azon csoportja, mely nem hátrányos helyzetű és nem sajátos nevelési igényű.

1.2 B és C iskola válaszai

A roma tanulók számáról kettő kérdezett rendelkezett pontos adatokkal, a többség saját benyomásaira hagyatkozva próbálta felmérni a választ. Ketten B település lakosságának véleményük szerinti 30-40 % roma lakossága alapján próbálták meghatározni a roma tanulók iskolai arányát.

Hogy mi alapján tartanak a kérdezettek valakit romának, arra nem adtak egyöntetű választ. Négyen egyértelműen arra alapoznak, hogy a diák, illetve családja romának vallja magát.

„*Az ő nyilatkozatuk alapján, ő belátásuk alapján, amikor ők magukat annak tekintik.*” (B1)

Van, aki az önbevalláson túl a kultúrát, a nyelvhasználatot, a családi és közösségi viszonyokat tartja a besorolás alapjának: „*A nyelv talán, ami a legjobban megkülönbözteti őket a magyaroktól.*” (B2) Vagy: „*Tehát ők ápolják a hagyományaikat, illetve a nyelvüket, illetve ők egy társaságban vannak.*” (B5)

Emellett két válaszadó esetében felmerül a „*külcsín*” (B2) mint szempont, egy interjúalany pedig úgy fogalmazott, hogy „*Hát ránézünk és látjuk, hogy az.*” (B4)

B2 esetében összemosódni látszik a hátrányos helyzet, a segély és a roma identitás. Úgy fogalmaz, hogy „*ők általában kérik a szociális segélyt, és ők az alapján, hogy hh helyzetűek, van papírjuk erről. És az alapján gondoljuk, hogy ők romának tartják magukat.*”

A megkérdezettek közül egy személy, B2 önmagának némiképp ellentmondva, úgy véli, a roma tanulók mindössze 20%-a számít hátrányos helyzetűnek, alapvetően „*a legtöbb rendezett*”. A többi interjúalany a roma diákok többségét hátrányos helyzetűnek véli. Volt, aki ennek magyarázatát „*a szülői közösség rovására tudom írni*” (B5), egy személy pedig úgy véli, „*ez már nehéz kérdés, mert inkább ők akarnak hátrányos helyzetűek lenni. [...] hogy kihasználják ennek minden előnyét és kényelmét. [...] Azért, mert ez az ő identitásuk része szerintem.*” (B1). Egy válaszadó annak ellenére, hogy látja, hogy a diákok jelentős része hátrányos helyzetű családból származik, értetlenül szemléli az ellentmondást, melyet a hátrányos helyzet és az anyagi javak gyarapítása között vél felfedezni: „*Nem cigánysoron laknak, hanem a település központjában vásárolják a házakat, jó autókkal járnak [...] Házakat vesznek, mondjuk nekem még nem sikerült, pedig hosszú évek óta itt dolgozok és nem vettem még házat.*” (B7) A válaszokból körvonalazódnak a sztereotípiák, melyeket a roma származás és a különböző hátrányok összemosása eredményez. A pedagógus nézetek beleilleszkednek a tágabb társadalmi diskurzusba, ez alapján az iskola tehát nem lebontja, hanem újratermeli a meglévő viszonyokat. C iskolában úgy vélik, „*szinte mindegyik, egy roma szülőnek sincs állandó jövedelme, a segélyeken kívül. Meg napszám munkán kívül, de ugye az is bizonytalan és rendszertelen.*” (C)

2. A roma tanulók bemeneti kompetenciái, a roma és nem roma tanulók bemeneti kompetenciái közt fennálló különbségek és azok okai, SNI tagozat

2.1 A iskola válasza

Az interjúalanyok nagy része a rossz szülői, családi, szociális háttérben és az ezekkel összefüggésbe hozható tényezőkben véli felfedezni azokat az okokat, amelyek már iskolakezdéskor hátrányos helyzetbe hozzák a roma diákokat. Többen megfogalmazták, hogy az elhanyagoltságból fakadó alacsony szintű alaptudás, a szülői példa, az óvodáztatás hiánya, a nyelvi hátrány olyan negatív helyzetbe hozza a gyerekeket, amit felső osztályra sem sikerül ledolgozni. Vannak, akik általánosítva fogalmaznak, minden roma gyerekre kivetítve meglátásaikat, mások árnyaltabban tekintenek a gyerekek hátrányaira, abban viszont egyetértenek, hogy lemaradás tapasztalható a bemeneti kompetenciákban.

„*Hát ez tényleg egyrészt függ attól is, hogy milyen szociális háttérrel rendelkező romák kerülnek hozzánk. Vannak, akik tényleg a nyomorból jönnek, na ott azért nagyon sok hiányosságot látunk. Esetleg még az is, hogy egyáltalán előzőleg még nem jártak iskolás kor előtti intézménybe, egyáltalán. [...] de ez attól is függ, ha a család mondjuk roma származású, de rendezettebb, esetleg a testvérei már járnak iskolába és róluk is átragad valami, ez tényleg*

megoszlik. Valamilyen módon a családi helyzetre tudjuk visszavezetni. Ahol nyugodtabbak, rendezettebbek a körülmények, ott nincsen annyira gond a gyerekekkel sem. Ahol pedig problémák vannak, ott az látszik a gyerkőcön is, hogy tehát az alaptudás, a szókincs szokott, illetve a feladattudat, amit már óvodába járt gyerekek megtapasztalnak.” (A7)

„Hát eleve már különbség ott mutatkozik, hogy járt-e óvodába vagy nem járt óvodába, tehát aki kijárta az óvodát, az azért már szocializálva van, valami kis előtudással rendelkezik, hát, akik nem jártak, azok elég nagy hátránnyal indulnak. Sajnos sokszor látjuk az elhanyagoló bánásmódot, családi környezetet, és ezek a gyerekek már nagy hátránnyal indulnak. Nyelvi hátrányuk is van, sokan a nyelvet sem ismerik teljesen, az is már egy, egy elég nagy hátrány.” (A4)

„Vannak, a roma gyerekek, én azt mondom, ők inkább szociálisan hátrányos helyzetből jönnek, nincsen meg az alaptudásuk, ami egy beiskolázáshoz szükséges. Sőt, nagyon sokszor van, hogy nem jártak óvodába, hanem rögtön az iskolába jönnek és azok az alapvető szokásaik nincsenek meg, például a mosdót nem tudják megfelelően használni. Ők abban nőnek fel, hogy nekik törvénytörően minden jár és mindent szabad és nincsenek számukra törvények, hogy mi jó, mi rossz. Én azt látom, hogy nem tudják megkülönböztetni.” (A6)

„Első sorban, amit mondtam, a háttér. Már otthon nem kapják meg azokat az impulzusokat vagy hogy egyáltalán értéknek lássák maguk körül ezeket. Hiszen, ha a szülő nem tud olvasni, akkor nincs egy ilyen élménye, hogy milyen jó, hogy elolvastam vagy nekem elolvastak egy mesét vagy ehhez hasonló. A másik pedig, amit nehezen tudok megfogalmazni, hogy nem is akarnak. Van egy ilyen. Persze ez is biztos, hogy összetett dolog, de valahogy kevésbé születik meg az igény, hogy az én életem minőségén változtathat.” (A1)

Egy személy a családi hátrányos helyzeten és családi szocializáción túl úgy érzi, „nekik van egy sajátos kultúrájuk, amiben nem azok... nekik a roma nyelvben nincs is arra szó, hogy iskola, nekik nem ez az elsődleges. Viszont az nagyon jó, hogy egyre többen igyekeznek. Meg az intézményünk is igyekszik őket felzárkóztatni.” (A5)

A második kérdéscsoporthoz tartozott az az alkérdés, hogy meglátásaik szerint hányan kerülnek sajátos nevelési igényű tagozatra. Ezzel kapcsolatban többen hangsúlyozták, hogy szerintük nem értelmi lemaradásról van szó a roma gyerekek esetében.

„Ott azért látszik az, hogy hát valójában nem arról beszélek, hogy értelmi fogyatékoságról lenne szó, inkább csak tapasztalati hiányosságok, kultúrabeli különbségek, és hogy nem érte őket talán annyi stimuláció, ingerszegényebb környezetből érkeznek. De ez attól is függ, ha a család mondjuk roma származású, de rendezettebb [...], valamilyen módon a családi helyzetre tudjuk visszavezetni.” (A7)

Egy tanár fogalmazta meg az aggodalmát, mi szerint „*szerintem egy kicsit megbélyegzés, mivel roma és feltételezik anélkül, hogy jobban utánajárnának, hogy mi a családi háttér, anyagi, szociális, stb, automatikusan SNI [...] igényt kap.*” (A5)

Az elmondottak alapján úgy tűnik, a roma származás és a hátrányos helyzet többek szerint hozzájárul az SNI tagozatra kerüléshez, mely a kis létszámú foglalkozásokkal felzárkóztatni segít a diákokat, akik olyan mértékű szociális hátránnyal indulnak, hogy normál tagozaton elvesznének. Itt úgy gondolom, az interjúalanyok véleménye alapján felmerülhet a szegregáció fogalma, ez esetben nem a roma etnikumhoz tartozás miatt, hanem a roma származás és a hátrányos helyzet interszekciója mentén.

2.2 B és C iskola válaszai

Csupán egy személy érzi, úgy, hogy alsóban kevés a különbség a roma és nem roma tanulók bemeneti kompetenciái között, interjúalanyaim többsége szerint jelentős lemaradás tapasztalható a roma gyerekeknél iskolakezdéskor, bár abban nincs konszenzus, hogy ez mire vezethető vissza. Többen említik a családi hátteret, a szülői foglalkozás, nevelés hiányát, az elhanyagoltságot, az iskola által elvárt hozzáállás hiányát. Van, aki a rendszeres mobiltelefonhasználatot emeli ki, és hangsúlyozza, hogy ez generációs probléma, ami nem kizárólag a romáknál jelentkezik.

„*Nincs velük minőségileg foglalkozva, [...] roma gyerekek még mindig sokkal jobban az utca gyerekei, ami persze hátrány, de van valami előnye is, mert tényleg egyébként úgy látom, a java nagyon talpraesett, nagyon életre való gyerek.*” (B1)

„*Náluk ugye egészen más az iskolakezdés. [...] Ők ugye nem úgy készülnek, mint a többi gyerek, hogy új füzet, új könyvek, iskolatáska, várják az iskolát, stb. Hanem csak úgy jönnek, mert jönni kell, a támogatás ne vesszen el.*” (B4)

„*Szociális háttérből kifolyólag, igen. [...] elhanyagoltabbak, akkor talán nem figyelt annyira a szülő oda, hogy csinálja a házi feladatot, mert ez ugye egy ilyen éves korban nagy sok függ a szülői háttértől.*” (B5)

A nyelvi hátrány számos válaszban hangsúlyosan megjelenik. Kiderül, hogy a roma gyerekek jelentős százaléka iskolakezdéskor egyáltalán nem vagy csak csekély mértékben beszéli a környezet nyelvét, ami esetükben a magyar. Az iskolai felvételi alkalmával ez súlyos következményeket von maga után, hiszen a környezetnyelven való teljesítés hiánya általános tudásszintbeli lemaradásként értelmeződik. Ez a családi nyelvhasználaton túl visszavezethető arra is, hogy a roma gyerekek jelentős százaléka nem jár óvodába, a jogszabályok által előírt kötelező iskolaelőkészítő évre sem íratják be őket, ezt pedig a felelős szervek nem

szankcionálják. Az óvodai nevelés kimaradása fokozza a nyelvi és iskolai felkészültségbeli hátrányt, ez összefonódik a hátrányos családi helyzettel és az eltérő, az iskola által nem elfogadott nevelési szokásokkal, ezek együttvéve pedig olyan mértékű hátrányhoz vezetnek, mely gyakran kis létszámú osztályba kerülést eredményez.

„Két kategóriát tudok megkülönböztetni. Azok a diákok, akik jártak óvodába és azok, akik nem jártak. [...] és vannak olyanok, akik nem is beszélnek a magyar nyelvet egyáltalán és így nagyon nehéz őket integrálni. [...] És a szülei, mivel gyakran foglalkoznak kereskedelemmel, legtöbbször szerb üzletfelek vannak, és ott pedig a szerb nyelvből is valamit megtanulnak. És akkor el tudja képzelni, hogy ha ez a három nyelv keveredik, akkor ez mennyit jelent az identitásuk kialakulásában, hogy ha egy nyelvet nem tudnak a magukénak mondani.” (B6)

„Ég és föld, annyira hátrányos helyzetből indulnak itt, hogy rámegy két-három év, hogy felzárkózzanak. És ez nagyon nagy százalékban, merem azt állítani, hogy 90%-ban. [...] Eddig úgy volt, hogy a gyerekeket az óvodába abszolút nem írárták be. Abszolút úgy jön iskolába, hogy nem tudja, mi a ceruza, nem ismeri a színeket, nagyon alap dolgokat se. [...] Csak roma nyelven beszélnek, cigányul beszélnek. Nem értik az utasításokat, tehát két hónap beszoktatás, mint az óvodában.” (C)

3. A roma gyerekek iskolai előmenetele az általános iskola alatt, lemaradásuk okai és azok esetleges megoldásai

3.1 A iskola válaszai

A válaszok zöméből az derül ki, hogy a roma tanulók iskolai lemaradással küzdenek és ezek okaként, mint a bementi kompetenciák esetén, a különféle szempontból értelmezhető hátrányos helyzet jelenik meg a – több esetben sztereotípiákkal, előítéletekkel terhelt – narratívákban. Felmerülnek a telepi körülmények, szociálisan sérült lét, a szülői minta, a perspektíva hiánya, a szociális központ mulasztásainak negatív hatása.

„Sokszor kérdezem őket, hogy mi szeretnél lenni, ha nagy leszel és úgy nem nagyon tud mondani semmit. És akkor arról is beszélgetünk, hogy akkor hogy fogsz megélni, mit fogsz csinálni, hát dolgozok meg majd kapok segítyt. És akkor ők amit látnak a szülőktől, tulajdonképpen nem is igazán akarnak többet.” (A4)

Csupán egy személy az, aki önreflexiót gyakorolva felveti, hogy a lemaradás „lehet családi, de lehet iskolai hiba is. Ha mondjuk egy intézménynek nem megfelelő a felkészültsége esetleg a roma szükségletekre. De ugye ez egy általános iskola, nagyon nehéz, bár nem lehetetlen, és akár meg is lehetne csinálni, nem vagyunk semmi jónak az elrontói, hogy külön foglalkozásokat

csináljunk nekik, és ne zárjunk be minden tanulót a régi klasszikus tanítási rendszerbe. Mert az már bizonyított, hogy az nem mindenkinek megfelelő.” (A5) Ennél a pontnál felmerül a kérdés, amit Nagy (2002) is feltett, meddig terjed a pedagógusi kompetencia? Egyrészt az iskola, mint állami fenntartású intézmény, meglehetősen merev rendszert köteles fenntartani, erősen szabályozottak és behatároltak az egyéni lehetőségek. Másodsorban az esetleges egyéni pedagógusi törekvés önmagában nem elegendő, a tanulási lemaradáson túl is számos nehézséggel küzdenek a roma gyerekek, mely alapján mindenképp a pedagógus munkáját segítő szakemberek bevonására lenne szükség.

A kis létszámú osztályok ismét pozitívként merülnek fel, melyek a saját tempóban haladás lehetőségét, a fokozott figyelmet jelentik az elhangzottak alapján. A probléma viszont az, hogy SNI osztályban tanulás esetén a középiskolai továbbtanulás lehetőségei behatároltak.

„Amikor tényleg azt látjuk, hogy a képesség és a háttér, hogy nagyon-nagyon sok dologban vannak hiányosságai és biztos, hogy nem tudná felvenni, nem egy év, hanem több év után sem a lépést a többi tanulóval, akkor szoktuk ajánlani és a szülővel együttműködve. [...] ezért szoktuk javasolni, hogy kezdjék az évet SNI-n, aztán ugye átjárható, amikor esetleg úgy gondoljuk, hogy nagyon beindul, nagyon fejlődik, tehát fel tudná venni a lépést, akkor átkerülhet. Erre viszont nagyon ritkán van példa, eddig talán kétszer volt ilyen.” (A7)

A felső tagozat, ahogy Fejes (2005) is hangsúlyozza, válaszütnak számít. Két pedagógus részéről is elhangzott, hogy a negyedik és ötödik osztály közötti váltás, a megszokott tanítótól való elszakadás és a tőle kapott figyelem, törődés, a személyre szabottság megszűnése rendkívül negatív hatással bír.

„Nagyon fontos az, hogy náluk egy valaki legyen. Tehát ők tudnak haladni a saját szintjükön, meg hogyha a tanító tényleg úgy foglalkozik velük, hogy mindenkivel képességeihez mérten és nagyon jó az, hogy az alsóban egy valaki van ott, kvázi 0-24 órát. És felsőben, ez viszont tapasztalat, hogy aki nincs nevelőszülőnél és a szülő nem dolgozik közre velünk, hanem hanyagolja a gyermekét, az iskolát, stb., felsőben mindezek, amit az alsó négy évében felépítenek, azok elvesznek szép lassan.” (A5)

Elhangzott az interjúkban, hogy cél a kívánt cél legalább a nyolc osztályos általános iskola befejezése. Nagy (2002) arról ír, hogy ha egy iskolai fokozatot minél tömegesebb arányban végez el egy korosztály, annál jobban leértékelődik annak jelentősége és haszna a társadalomban. Ez alapján feltételezhető, hogy annak ellenére, hogy Szerbiában a roma lakosság jelentős százaléka számára a nyolc osztály elvégzése is előrelépés az iskoláztatásban, az állami társadalom szempontjából ez alapnak számít és nem jelent többletet a munkaerőpiacon.

A nevelőszülői hálózatot több interjúalany dicsérte, a gyerekek családból való kiemelését így többen megoldásként értelmezték, mely az iskolai haladás szempontjából is megoldást nyújt. Felmerült természetesen az érzelmi hátrány, amit a családból kiemelt gyerekek elszenvednek, azonban szerintük ezt felülírja a nyomorból, bántalmazásból, súlyos elhanyagolásból származó sérülések megszűnése.

A kulturális különbségként a korai férjhez menés iskolai haladásra gyakorolt hatását is megemlíti, egyesek szerint sokszor előfordul, van, aki viszont párhuzamot von a vizsgált városi jellegű település és a falusi környezet között, mi szerint a városban már kevésbé fordul elő.

Lehetséges megoldásokat arra, hogy mivel lehetne javítani a roma tanulók iskolai előmenetelét, csupán két személy fogalmazott meg, közülük is csak egy személy fókuszált konkrét, általa kialakított módszerekre. Ő egyrészt megfogalmazta, hogy igyekszik a diákokhoz igazítani azt, amit kér, kevesebbet kér, engedményeket tesz, másrészt pedig *„jó dolognak tartom és alkalmazom is, hogy amit ott órán megtanítok vele, azt óra vége felé visszakérem. És ha képes olyanra, ami osztályozható, akkor osztályozom rögtön, nem két nap múlva, nem egy hét múlva, hanem akkor ott és rögtön. [...] Tőlük tanultam meg, hogy osztogatok csillagokat és mínuszokat, mert vagy van üzlet, vagy nincs üzlet. [...] Van ilyen is, hogy kérdezek valamit, nem is hallja, nem is akar figyelni, semmi, ha azt mondom, hogy mínuszra és csillagra megyünk, akkor már hallja, akkor már felel, tehát ilyen erőteljesen kell őket motiválni. [...] Többségük van, hogy itt-ott éhes, nem mind, van, akinek van otthon szépen mit enni, de jelentős számban járnak az ingyen konyhába. [...] Kiderült már számomra, hogy nem reggeliztek, nem ettek, tehát nekik az az első étkezés aznap. Elengedem őket előbb, de akkor üzletelünk, hogy utána ezt meg azt, megvan tíz feladat, már felírtam a táblára, és siettek vissza, hogy megoldjuk, mert különben nem engedlek majd el titeket, mentek hatodik óra után. Tehát ilyen rövid távú üzleti kötésekkel, szépen-szépen azért lehet velük. Tehát ők a pillanatnyi dolgokat tudják értékelni, hosszútávúakat nem.”* (A1)

A roma tanulók számára meghatározott csökkentett követelmény ingoványos talaj Jakab (2022c) felmérése alapján, mivel az értékelési kettős-mércét nehéz elmagyarázni a nem roma tanulónak, azonban a roma gyerekek szempontjából nézve, akik a meghatározott standardhoz viszonyítva jellemzően alulteljesítenek a folyamatos rossz osztályzat negatívan hathat motivációjukra. Az említett kutatásban a Jakab által bevont tanárok különböző informális megoldásokat alkalmazva próbálják kihozni helyzetükből a legtöbbet.

A másik személy, aki gondolatokat fogalmazott meg az iskolai előmenetel javítását elősegítő lehetőségekről, úgy fogalmazott, hogy *„néhányuknak lehet, hogy szüksége lenne külön*

segítségre, asszisztensre, mint ahogy ez a gyengébben teljesítő tanulókra is vonatkozna. Én azt gondolom, hogy kicsit segíteni őket, talán személyre szabottan.” (A3)

3.2 B és C iskola válaszai

Több interjúalany hangsúlyozza, hogy nehéz általánosan beszélgetni a roma gyerekek 8 év alatti általános iskolai teljesítményéről, hangsúlyozzák az időről időre megjelenő pozitív példákat, sikertörténeteket, összességében azonban mind egyetértenek abban, hogy az általános iskola alatt végig jellemző a nem roma gyerekekhez, illetve a tantervi követelményhez képest megjelenő lemaradás. Ennek okaként három fő tényező jelenik meg az interjúkban: a támogató szülői háttér hiánya, az alsóból felső tagozatra váltás és az ezzel egy időben induló kamaszkor, valamint a rendszertelen iskolába járás.

„És nem tudok egy hetedikest honnan felmérni. Lehet, hogy az első vagy második tananyagot nem tudja, viszont lehet, hogy jó képességű, csak az, hogy nem jár iskolába, az miatt hátrányba kerül.” (B8)

„Hát ugye hetedik-nyolcadikban, főleg a fiúknál, a kamaszkor nagyon beüt. Lányoknál is, és az van, hogy ők gyakorlatilag nőszülnek, meg aztán szülnek és nem nagyon jönnek iskolába és ott már nem nagyon lehet megértetni velük, hogy fontos ez a tanulás.” (B4)

„Felzárkóztatás. Hogy megtanuljon magyarul egyáltalán alap szinten kommunikálni, megtanuljon olvasni, esetlegesen írni, összeadni, kivonni, szorzás, osztást biztos nem fognak megtanulni, mert azt tanulni kell. [...] Én itt húsz éve dolgozok és a húsz év alatt három olyan roma tanuló volt, aki befejezte a nyolc osztályt.” (C)

Arra vonatkozóan, hogy hogyan lehetne csökkenteni a nyolc év alatt felgyülemelő lemaradást, többen hangsúlyozták, hogy az iskola tanítói, tanárai és a szakszolgálat rendkívül sok munkát fektet a roma gyerekek felzárkóztatásába. Fontosnak tartanak a további egyéni, célzott fejlesztést, foglalkozást, valamint felmerült, hogy előfordul pozitív diszkrimináció, mely a tanulók hátrányos helyzetét hívatott kompenzálni. Hárman hangsúlyozták a szülőkkel való folyamatos beszélgetést, az iskola igényeinek közvetítését feléjük, hogy megértsék a gyermekük iskoláztatásának fontosságát. Egy személy úgy véli, a felnőttoktatásban kiaknázatlan lehetőség rejlik, hiszen terepe lehetne alapvető, praktikus, hétköznapi életvitellel, gyermekneveléssel kapcsolatos tudás átadásának.

„Azzal kezdeném, hogy az otthon, a gyereknevelés, a felelősség, tehát őket is visszavezetni arra, hogy felelősséggel tartozunk a gyerekek felé és ennek nagyon sok esetben nincs is tudatában.” (B8)

A válaszokból lesűrhető, hogy a pedagógusok alapvetően statikus szemlélettel rendelkeznek a roma diákokról, sztereotípiák mentén képzelik el a roma családot, saját munkájukkal és nézeteikkel kapcsolatban azonban reflektálatlanok. Nem tesznek fel kérdéseket a tágabb társadalmi összefüggésekről, saját szerepükről, munkájukról. Önreflexió hiányában pedig a felelősségvállalást kizárólag a roma családoktól várják.

4. Különbség a hátrányos és nem hátrányos helyzetű roma gyerekek között

4.1 A iskola válaszai

Ennél a kérdésnél egy kivétellel mindenki azt a választ adta, hogy van különbség a hátrányos és nem hátrányos helyzetű roma gyerekek között iskolai előmenetel szempontjából. A lemaradást a családra, a család hátrányos helyzetére, a szülői iskolázatlanságra vezették vissza. *„Talán azt mondhatnám, hogy akkor, ha a szülők már valamilyen formában, ha nem is fejezték be, de jártak iskolába, ott a gyerekek tudják jobban felvenni a lépést és jobban haladnak.”* (A7) *„Amikor kisegítő tagozaton dolgoztam, én rendszeresen hordtam őket szavalóversenyre. Nem tudom, a Záporkáról hallottak-e. Az értelmileg enyhén fogyatékos gyerekek szavaltak. Én előnyös helyzetben voltam, mert azok a gyerekek nem voltak értelmileg, csak szociálisan és érzelmileg voltak sérülve.”* (A6)

Egy személy fogalmazott csupán úgy, hogy *„van mindenféle, nagyon vegyes, inkább azt mondanám. [...] Ha azt nézem, hogy érzelmi hátrányok vagy anyagi hátrányok vagy motivációs hátrányok, azokat hasonlítom most össze, akkor nem nagyon látok.”* (A1)

4.2 B és C iskola válaszai

Interjúalanyaim többsége úgy véli, nehéz általánosítani a kérdésben, mi szerint van-e különbség a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű roma gyerekek iskolai teljesítménye, viszonyulása között. *„A logikus válasz az lenne, hogy igen, nagyon nagy a különbség, ugyanis akinek megvan a lehetősége, az jobb eredményeket ér el. De nem feltétlen gondolom, hogy ez így van.”* (B6) Megfogalmazásaik szerint egyénfüggő, a fő befolyásoló tényező pedig a családi háttér, a szülők hozzáállása. Három válaszadó érzi úgy, hogy érzékelhető különbség a hátrányos és nem hátrányos helyzetű roma gyerekek között, *„mert szégyen, ha a faluban, ugye, a jómódú roma megbukik”* (B4).

Arról, hogy a hátrányos helyzeten belül, roma és nem roma diákok között felfedezhető-e különbség, megoszlanak a vélemények. Három fő, aki úgy véli, a hátrányos helyzetű roma gyerekek rosszabb helyzetben vannak, a már korábban is említett hiányzások, illetve a *„roma*

mentalitás különbség” (B1) miatt. A szülők szerepe, a gyerekek előtt álló rossz szülői minta ismét hangsúlyt kap, „itt a szülők megint. [...] Rászoktak erre a roma kultúrára, ebbe nevelkedtek, hogy a romáknak nem kell dolgozni, aki dolgozik, az a kivétel. Nem kell dolgozni, segélyből élünk, korán férjhez megyünk, gyereket szülünk és ez már berögződött. Nem biztos, hogy ez a kultúra része, hanem ez így alakult.” (B8)

A pedagógusok nézetei ennél a kérdéscsoportnál sem mentesek a sztereotípiáktól. Számos alkalommal találkozhatunk a szociális redukcióval, mint gondolkodási stratégiával. Legtöbb esetben nem explicit módon, de a romákat a szociális és kulturális dimenzió mentén a pedagógusok összevetik a többségi társadalom által képviselt és elvárt értékekkel, majd azokhoz viszonyítva leértékelik. (Hont-Gáspár, Rayman, Szefcsik, 2019)

5. Kapcsolattartás a roma családokkal, szülők és gyermekeik iskolai sikerességének viszonya

5.1 A iskola válaszai

A legtöbb személynél megjelenik a gondolat, hogy a roma családokkal való kapcsolattartás legnagyobb nehézsége az elérhetetlenség. Gyakran változó lakcím, telefonszámcsere, információhiány, ezek a főbb megjelenő motívumok. Gyakran a gyerekeken keresztül vagy a tágabb családi környezettől, esetleg a szociális központtól sikerül információhoz jutni, nyomozás árán, esetenként otthonukban próbálják felkeresni a családokat. Egy személy a kapcsolattartás nyelvi nehézségeire is kitért, mi szerint a szülők vagy nem/alig beszélnek magyarul, vagy nem ismerik az iskolában megszokott nyelvhasználati módokat. Ahogy Heltai (2016) fogalmaz, az iskola olyan konvencionális megnyilvánulási formákat vár el, amiben a roma szülőknek és gyermekeiknek nincs gyakorlata, ez pedig az iskolával folytatott kommunikáció során előnytelen helyzetbe hozza őket, a tartalom elveszhet a normához viszonyított problémás megszólalási módok miatt. Néhányan azt is hangsúlyozzák, hogy vannak jó példák is, mikor a szülők igyekeznek aktív kapcsolatot ápolni az iskolával, de az interjúk alapján leszűrhető, hogy ebből van kevesebb. Többen megemlítették, hogy gyermeküket érő sérelem esetén azonnal felveszik a kapcsolatot az iskolával a szülők. Egy személy az, aki részben korábbi, felnőttoktatásban szerzett tapasztalatainak köszönhetően, szeret a roma családokkal kommunikálni.

„Akkor azért bejönnek, ha az ő gyermeküket éri valami sérelem. Mondjuk a gyereke hazamegy és panaszkodik, hogy valaki bántotta, akkor jönnek. [...] de amikor azt nézzük, hogy tisztán jön-e, éhesek-e, akkor ezt nem látjuk.” (A7)

„Kommunikációban nagyon kell figyelni arra, hogy ne feltételes módokat, összetett mondatokat használjunk, hanem csak 3-4 szavas mondatokat.” (A1)

Interjúalanyaim válaszai megoszlanak arról, hogy a szülők mennyire tartják fontosnak gyermekeik iskoláztatását. Van, aki szerint a segély az egyetlen motiváció, van, aki szerint kulturális különbségek állnak az iskoláról alkotott képük hátterében, van, aki úgy véli, együttműködőek, de nem az elvárt módon. Leszűrhető a válaszok alapján, hogy ha fontosnak is tartják az iskoláztatást, más prioritások mentén nyilvánul ez meg, mint a többségi társadalomhoz tartozó családok esetében, ez pedig nem feltétlenül egyezik azzal, amit az iskola elvár. Ez időről időre konfliktusok forrásává válhat.

„Nem biztos, hogy nekik ez elsődleges szempont. Nekik a kultúrájuk, életstílusuk nem oktatásalapú.” (A5)

„A magyar segély és a segély miatt. [...] És megint a szociális központra térek ki. Ugye nem lehet tőlük megvonni a segélyt, mert az az ő életük fenntartása. De viszont ha söröznek, cigiznek, erre költik, ezt kellene jobban kanalizálni. Jobban kísérni a családok életét, hogy ne csak fenyegetjük őket, hanem ha azt mondom neki, hogy ha a gyereked nem megy iskolába, akkor elmész a börtönbe és ha egyszer-kétszer megcsinálják, csak két esetben vagy csak elviszik pár napra, már beindul a folyamat.” (A6)

„Gyakran van olyan a lányoknál, hogy ha menstruálnak, akkor nem jönnek iskolába. És ezt a szülők is így teljesen normálisnak veszik általában. Míg mondjuk mi ezt nem igazán tudjuk elfogadni, hogy orvosi igazolás nélkül és ebben az esetben nem jön.” (A1)

Az intézmény roma családokkal való kapcsolattartásban betöltött szerepével kapcsolatban többen úgy vélekedtek, hogy szükséges lenne az iskolának is változtatni, nyitni. Ide tartozik a családok felkeresésének jelentősége is, vagyis az iskola részéről történő családlátogatás, melyről a következőket mondta az egyik interjúalany: *„akkor megindultunk és mentünk a telepre, hogy megnézzük, mi történik. De ugye akkor sokkal szabadabban tudtunk ilyen dolgokat megcsinálni, mint most. Most sokkal nehezebb, sokkal kötöttebb a tanmenetünk.”* (A6) Jakab (2022a) és Gúti (2000) úgy véli, hogy a kölcsönös megismerés szempontjából, különösen ha a családok részéről nehezebben megy a partnerkapcsolat kialakítása, rendkívül hasznos lehet a családok otthonukban való felkeresése. A nézőpontok közelítésén kívül a pedagógusok a roma gyerekek hátrányos helyzetéről szóló elméleti tudáson kívül a gyakorlatban is betekintést nyerhetnének tanítványaik otthoni körülményeibe, ez pedig mélyebb tudást és empátiát, nyitottságot, közeledési szándékot sugallna.

„Igen, az iskola részéről én például rettenetesen hiányolom, hogy nem tartunk roma napokat. Egyet bár egy évben, ahol mondjuk a roma szülők eljöhetnének, bemutathatnák a kultúrájukat,

mesélhetnének róla, mi meg a gyerekekkel felkészülnénk rá. [...] ők is ugyanúgy az iskolánk tanulói, a tanulók miatt van nekünk is munkánk, nem azért, mert van diplománk, hanem mert vannak tanulók.” (A5)

A5 gondolataiból kiderül, hogy szükség lenne a pedagógusok tudásának bővítésére az interkulturális szemléletről és nevelésről. Forray (2003: 23) úgy fogalmaz, hogy „Az interkulturális nevelés specifikumát az jelentheti, hogy meg kell tanítani és tanulni, hogyan viselkedjünk, éljünk és működjünk együtt többféle kultúra hordozóival.” Ez a szemléletmód elengedhetetlen a roma gyerekek sikeres iskolai inklúziója szempontjából.

5.2 B és C iskola válaszai

A szülőkkel való kommunikáció minőségéről megoszlanak a nézetek. A kérdezettek egy része úgy véli, nehéz a szülőket elérni, ebben pedig közrejátszik a gyakran változó telefonszám, lakcím és családi viszonyok. Van, aki úgy fogalmaz, *„hiányzásokkal is gond van, úgy a kapcsolattartással is”* (B7). Interjúalanyaim másik része alapvetően elfogadhatónak vagy változónak tartja a szülőkkel való kapcsolattartást. B3 szerint a szülőkkel jó a kapcsolat, nehézségek azonban adódnak, mivel *„más elveken élnek, más elveken történik náluk a gyereknevelés, úgyhogy tulajdonképpen olyan téren nehezkesebb a kommunikáció, hogy mi próbáljuk azt, hogy ők is, az ő elveik egyezzenek a mi elveinkkel”*. Ez a gondolat szépen illusztrálja a pedagógusok gondolataiban megjelenő hierarchiát, melyben a „mi” és „ők” kategorikusan elkülönülnek és a csoportokhoz értékítéletek csatolódnak.

Az iskola szerepvállalásáról egyöntetűen pozitívan nyilatkoznak, mindenki úgy véli, az intézmény dolgozói megteszik a tőlük telhetőt: lelkiismeretesek, néha akár túlzásba is esnek, minden helyzetet igyekeznek úgy alakítani, hogy a lehető legjobb legyen a diákok számára. *„Próbálunk egy kicsit így... Ez olyan, mint egy focimeccs. Próbálunk cselezni a szociális központtal meg a szülőkkel. [...] Most magamat hallgatva úgy tűnik ez az egész, mintha idealizálnám a helyzetet, de én tényleg így érzem, hogy megteszünk mindent.”* (B6) Ezzel szemben a szociális központ mulasztásaira, a követelmények nem betartatására és a szankciók hiányára többen reflektáltak negatívan.

A többség úgy véli, a szülők számára az iskola, a tanulás egyáltalán nem fontos, *„nem is értik”* (C), miért számít a teljesítmény, a jegyek, a továbbtanulás, esetleg a bukás miatti szégyen vált ki némi könyörgést és ígéretést. Három kérdezett a segítyt, mint motivációt hangsúlyozta, egy személy szerint *„a szülői hozzáállás nagyon meghatározó”* a gyerekek számára (B6).

Két személy szerint a felnőttoktatás hosszú távon pozitív előnyökkel jár majd, a szülő *„esetleg mondhatja, hogy én is befejeztem a nyolc osztályt, nehogy már te ne fejezd be, szóval*

mindenképp jó”. (B7) Ez azonban generációkon át ható folyamat, melynek eredménye évek múlva hoz majd esetleg mérhető eredményt. B4 mesélt arról, hogy az esti iskola tömegesebb látogatása szerinte összefüggésben áll azzal a követelménnyel, mi szerint az általános iskola elvégzése előfeltétele a hivatalos munkaviszony létesítésének Szerbiában.

6. Roma gyerekek iskolai helyzete a közösségbe való beilleszkedés, az etnikai alapú előítéletek szempontjából és a tanári reakciók, megoldások

6.1 A iskola válaszai

Arra vonatkozóan, hogy az intézmény dolgozói részéről tapasztalható-e előítéletesség, két személy kivételével mindenki határozott nemmel felelt. A két személy közül az egyik úgy fogalmazott, hogy *„a dolgozók részéről kevésbé”* (A6), a másik hosszabb magyarázatot adott, mely szerint az előítéletek feloldódnak, ha a tapasztalatok alapján nincs ok rá. Ezzel szemben az interjúkban az látható, hogy a pedagógusok számos alkalommal használnak a romákkal kapcsolatban általánosító, előítéletes megfogalmazást, ez azonban önreflexió hiányában nem tűnik fel.

„Én azt látom, hogy azért a többség viselkedése miatt igen, vannak előítéletek, de okot is adnak rá. Azokat az emberkéket szoktam sajnálni, akik tényleg jólelkű, jószívű, jóindulatú és mégis hátrány éri, mert te roma vagy, cigány vagy. Viszont azt látom, hogy az osztályokban megtapasztalják, hogy ha nem verekszik, nem lop, nem csal, igyekszik, ahogy ő tud, az sem baj, ha kettesre, de látják, a pozitív hozzáállást a többiek, akkor azért kialakul egy elfogadó közösség.” (A1)

Az interjúalanyok szerint gyerekek részéről jóval több előítélete tapasztalható, bár elmondásuk szerint nem jellemző, hogy kizárólag etnikai hovatartozásuk alapján közösitene ki vagy ítélnék el valakit. Ami gyakrabban előfordul az az, hogy a roma gyerekek nem megfelelő magatartása, agresszív viszonyulása félelmet, távolságtartást, konfliktust vált ki a gyerekközösségben. Az interjúk alapján jellemzőbb az előítéletek megjelenése a sajátos nevelési igényű tagozatosok irányába.

Azzal kapcsolatban, hogy mit tesznek az előítéletes helyzetek kezelése, felszámolása érdekében, különféle válaszok érkeztek. Ami mindből kissejlik, hogy igyekeznek megoldani, átkeretezni az etnikai hovatartozáson alapuló hátrányos megkülönböztetéssel kapcsolatos gondolatokat.

„Játékkal. Egy nagyon jó játékot tanultam néhány éve és nagyon szeretem alkalmazni. És amikor már a szülőkkel sem tudok mit csinálni és folyamatos támadás jön vagy a gyerekek pletykálgatnak egymás között vagy csúfolódnak, akkor fogok egy képet és odaadom egy gyereknek. Az a gyerek megnézi a képet és közben kiküldök az osztályból 6-7 gyereket. És aki

megnézte a képet, az idézőjelben telefonon el kell, hogy mesélje, hogy mit látott a képen úgy, hogy a képet nekem már visszaadta. [...] És mindaddig, amíg az utolsó gyerek a folyosón kint van, bejön és lerajzolja a táblára a képet, [...] És itt próbálom nekik elmagyarázni, hogy látjátok, ez történt és ti ezt állítjátok. [...] És ugyanezt eljátszom a szülőkkel is.” (A6)

6.2 B és C iskola válaszai

Hogy a pedagógusok részéről felmerül-e előítéletesség, erről megoszlanak a véleménynek. A kérdezettek fele úgy véli, hogy időről időre, nagyrészt burkoltan, de megjelennek előítéletek, bár alapvetően nem ez a jellemző az iskolára. B8 így fogalmaz: *„nem tartom fairnek, azért mert lehet belső véleményük, de ez egy munkahely, és hogy ha nekem vannak is előítéleteim, azt igyekszem elnyomni magamban és úgy állni hozzájuk, ahogy kell, mert ez a szakmám”.*

Ketten a település lakosságának romákkal szerzett tapasztalataira alapozzák azon véleményüket, mi szerint az előítéletesség megjelenik az iskolai dolgozók körében is.

„Most az előítélet mikor jön elő? Akkor amikor például egy lopás történik az iskolában, akkor persze, hogy a legelső, hogy mindenkinek az jut eszébe, hogy biztos a romák voltak. Sőt, biztos a cigányok voltak, hogy ne szépítsünk. [...] Van előítélet, kétség kívül. Ez benne van az emberekben. De az is érdekes, hogy szerintem húsz évvel ezelőtt még erősebb volt.” (B6)

Az interjúalanyok másik fele szerint a dolgozók részéről nincs előítélet, mindenki egyöntetűen úgy érzi, *„mert ugye itt megszokták, hogy mindig van, minden évben.” (B4)*

A tanulók roma diákokkal szembeni előítéleteiről, ugyanúgy, mint a dolgozók esetében, fele-fele arányban oszlanak meg a vélemények, de többségük úgy véli, hogy alapvetően nem jellemző az etnikai alapon történő megkülönböztetés az iskolában. Ha jelen is van, akkor is csökkenő tendenciát mutat és ritka. Ahogy a felnőttek esetében is, a gyerekek is megszokták a roma tanulók állandó jelenlétét, a település etnikai szerkezete alapján számukra ez a természetes. Csoportosulás előfordul, de a kiközösítés ritka.

Egyikük szól arról, hogy nem etnikai alapon kerülnek negatív megítélés alá a település romái, hanem a rendszerszintű igazságtalanság miatt. Úgy véli, a rendszer kivételez a romákkal, az intézmények elmulasztják kötelességeik betartását, a romák pedig kihasználják ezt.

„A faluban is, megbüntették a rendőr, de a cigány meg hajkurássza az autóját, nincs regisztrálva, nincs engedélye és nekem a cigány gyerekek mesélték egyszer, épp a közlekedést tanultuk és magyaráztam nekik, és mondták, hogy óóó, hát nálunk engedély nélkül meg így meg úgy hajkurássza, és jól van, hogy ha megállít a rendőr? És a gyerek mondja, hogy minket nem állít meg a rendőr. [...] És mondjuk ez az, ami zavarja az embereket, nem az, hogy valaki ilyen vagy olyan nemzetiségű.” (B7)

Az előítéletek kezelésére ketten a minisztérium által kibocsájtott új, toleranciát, empátiát, együttműködést célzó irányelvek gyakorlatba ültetését említették.

„Most az idei tanévben jöttek augusztus végén új irányelvek, iránymutatók a minisztériumtól a májusban történt tragédia miatt, amikor iskolai lövöldözésre került sor Belgrádban meg annak környékén.” (B3)

A többi pedagógus, akik megválaszolták a kérdést, különféle gyakorlatokat, módszereket említett, melyeket megelőző jelleggel vagy az etnikai előítéletek megjelenésekor alkalmaznak. Egy személy saját gyerekkori tapasztalatira alapozva fontosnak tartja egymás megismerésének szerepét az előítéletek lebontásában.

„És a gyerekek, a gyerekeknek nagyon nehéz elmagyarázni, hogy a tolerancia mit fed, mi a tolerancia, de múltkor beszélgettünk velük és mondtam, hogy ha kb. eljutunk arra a szintre, hogy másban esetleg elkezdünk valamit tisztelni, elkezdünk csodálni, akkor ez az első lépcső afelé, hogy befogadjuk a másikat. És akkor felhoztunk példákat, hogy ki mit tud csinálni, és akkor ááá tényleg, hű de ügyesek ebben, ügyesek abban. [...] Nagyon érdekes volt ez nekem, ez csak egy sztori, én meg az előítéleteim, meg a szüleim szerepe. Nekem nagyon fontos szerepet tölt be a zene az életemben. [...] Úgyhogy a szüleim hetente kétszer elhívták a Lacót, mert így hívták, és ő megtanított engem mindenféle dologra, nem jártam zeneiskolába. És eleve az én hozzáállásom kicsit más is ez miatt. Már nem úgy tekintettem rájuk, mint valami idegenekre. Mert aki bejár hozzánk a házba, meg aki ilyen jó dolgokra megtanít és ilyen szuper akkordokat lefog, akkor csak valami különleges ember ez a Lacó.” (B6)

7. Az interjúalanyok romákkal kapcsolatos ismeretei és azok eredete

7.1 A iskola válaszai

Mindannyian úgy vélik, hogy ismereteik hiányosak, illetve szükség volna további fejlesztésre. Csupán két személy az, aki egyetemi képzése keretén belül részt vett romákkal kapcsolatos tematikájú kurzuson, a többi interjúalany saját tapasztalataiból leszűrt tudására hagyatkozik. Elvértve részt vettek egy-egy képzésen, többek között a Roma Integráció Évtizede programsorozat keretében szervezett előadásokon, melyeket érdekesnek ítélték ugyan, mégis úgy vélik, a hétköznapi iskolai gyakorlatuk szempontjából nem alkalmazható tudást kaptak. Egy személy a felnőttoktatásban először koordinátori, majd tanítói munkakörének köszönhetően szerzett tapasztalatait kamatoztatja most az általános iskolában és érződik szavaiból, hogy a romákkal eltöltött munkaévek kiemelt szerepet töltenek be az életében, melyektől sokat kapott tudásban és emberileg is.

Több interjúalany számára fontos az a tudás, melyet a roma gyerekektől kapnak, nyelvről, szokásokról, imákról. Többek elmondása alapján a gyerekek számára is fontos, ha tanítóik nyitottak irányukba. Azonban olyan tapasztalat is felmerült, hogy a csoport nyelvének, szokásainak megosztására egyre kevesebb hajlandóság mutatkozik a gyerekek részéről.

7.2 B és C iskola válaszai

Interjúalanyaim romákkal kapcsolatos ismeretei nagyrészt tapasztalati eredetűek, ahogy B5 fogalmaz *„sokat megtanultam róluk és velük és tőlük”*. Egy személy edzői munkája során roma gyerekekkel szerzett tapasztalataira is alapoz iskolai munkája során, B8 pedig elmondása alapján nagyon sok időt áldoz arra, hogy roma nyelvvel, kultúrával, zenével kapcsolatos ismereteit bővítse, könyveket olvas, szótárból szavakat tanul, folyamatosan képezi magát, pusztán önszorgalomból és hivatástudatból.

Két személy egyetemi képzése alatt behatóan foglalkozott romákkal kapcsolatos ismeretekkel. Egyikük BA szakdolgozatát egy magyarkanizsai tanoda működéséről írta, emellett a tanoda munkájában is részt vett. A másik pedagógus magyarországi tanulmányai során szerzett elméleti és gyakorlati tapasztalatot a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásáról, ezen belül a roma gyerekekéről is.

Egy tanár véli úgy, hogy a roma kultúra megjelenik az iskolában, mint téma, a műsorok alkalmával is fellépnek a roma gyerekek roma nyelvű programmal is, mégis úgy fogalmaz, hogy *„nem mondom, hogy annyira, mint amennyire jelen vannak százalékban”* (B2). A többi pedagógus meglátása szerint a roma kultúra teljesen kimarad az iskolai programokból. Többen úgy vélik, hasznos lenne, ha több romákkal kapcsolatos tartalom kerülne feldolgozásra:

„Szerintem mi vajdasági magyarok pont ugyanilyen helyzetben vagyunk, csak egy másik nemzetiséggel viszonyítva és most ha mi elvárjuk, a mi szempontunkból jól esik, ha elismernek bennünket, akkor ilyen alapon gyönyörűen a helyükbe tudjuk képzelni magunkat. Ugyanaz a helyzet, nem kell ezt sehogy se ragozni, ez egy kisebbség, pont, mint bármelyik másik.” (B1)

C iskola válaszai ennél a kérdésnél kicsit eltértek a B településen elhangzottaktól. Itt a tapasztalati és egyetemi képzésen túl az egyik pedagógus rendszeresen keresi a témába vágó képzéseket. Az interjúban mesélt a Létra Egyesületnél szerzett tapasztalatairól és az ott kapott pozitív visszacsatolásról, mely megerősítette munkájában.

A C településen készített interjú folyamán több alkalommal kisejlett, hogy a pedagógusoknak tudni kell differenciálni, kicsi, de vegyes életkorú osztályok vannak és ahhoz, hogy működjön a munka, teljesen egyénre kell szabni a tanmenetet. Hivatalosan nem SNI osztályokként működnek, azonban az elmesélések alapján hasonlóan szerveződnek a kis létszám, az egyéni

fejlesztési és haladási tempó alapján, mint a másik két intézmény sajátos nevelési igényű osztályai, a haladással pedig elégedettek a pedagógusok: *„Amikor először jöttek, nem tudtak semmit csinálni, ceruzát fogni vagy valamit. Ahhoz képest így két hónap után négyig tudunk számolni, pár betűt ismernek, vonalközben írnak.”*

Mivel C településen az osztályok nagy része roma gyerekekből áll, így egyértelmű, hogy a roma nyelv és kultúra megjelenik az iskolai programokban.

„Anno, voltak nekünk anno roma táncok a ballagási műsoron. Most nincs, mert most kezdtek járni, nem jártak négy évet, azt megelőzően minden évben volt.” (C)

8. Roma nemzeti kisebbségi tanulók számára biztosított lehetőségek

8.1 A iskola válaszai

Az interjú utolsó kérdésénél arra voltam kíváncsi, mennyit tudnak a kérdezettek azokról a lehetőségekről, melyeket az állam a romáknak, mint nemzeti kisebbségnek biztosít. A válaszokból az derül ki, hogy alig rendelkeznek információval, és ez magyarázatként szolgálhat arra, miért nem jelennek meg romákkal kapcsolatos tartalmak az iskola egyébként nagyon színes érdeklődési körében.

A kérdésre szinte minden válaszoló azt felelte, hogy a roma diákoknak is jár ingyenes tankönyvcsomag és taneszköz támogatás, ez utóbbi olyan lehetőség, mely az összes magyar nyelven tanuló elsős diákra vonatkozik, így ez valójában az oktatás nyelvétől függ, nem specifikusan a roma etnikumú diákok támogatására létrehozott csomag. Az ingyenes tankönyv a hátrányos helyzetű diákok számára biztosított, így ez ismét nem nemzeti kisebbségi támogatáshoz köthető. Olyan válaszadó is volt, aki megemlítette az ingyen ebéd lehetőséget, viszont ez is az iskola minden diákja számára elérhető lehetőség, mely ismét inkább a hátrányos helyzetet célozza, nem pedig a roma nemzeti kisebbséget.

Hat válaszadó nem hallott még arról, hogy szülői igény esetén biztosítani kellene a roma nemzeti kisebbséghez tartozás okán a roma nyelv és népismeret oktatását az intézményben. Egy személy már hallott a lehetőségről, de félreértelmezte, úgy vélte roma tannyelvű osztály indítását kellene biztosítani, ami roma tanítók, tanárok, asszisztensek hiányában nem volna kivitelezhető szerinte. Többségük úgy véli, a szülők sincsenek tisztában a lehetőségeikkel. Őt interjúalany szerint jó és hasznos lenne a roma nyelv és népismeret oktatása, mivel általa intézményes oktatási keretbe foglalódnának a romákat érintő témák, növelné a láthatóságukat, ismereteket biztosítana, előítéleteket bontana le, valamint a romák számára is segítene énképük alakításában. Kiss – Németh (2014) úgy véli, az iskolai légkör jelentős mértékben képes

befolyásolni a tanulók teljesítményét, iskolához, oktatáshoz fűződő viszonyát. Erre alapozva úgy vélem, hogy a romákkal kapcsolatos témák iskolai kontextusba történő beemelése egy fontos lépés lenne afelé, hogy a roma diákok otthonosabban érezzék magukat az oktatási intézményben és csökkenjen a távolság az iskola és a roma családok között.

„Elfogadni akár önmagukat, akár a származásukat, hogy büszkék legyenek rá. Mindenkinek hasznos lenne az a tudás, hogy ők kicsodák, honnan származnak, esetleg milyen híres, biztos, hogy van közöttük, akik sokra vitték.” (A7)

„Az csak egy plusz biztosíték, egy plusz önbizalmat adna nekik, hogy ők is csak egyenrangú értékrészei a társadalomnak. [...] Így is ki vannak rekesztve a társadalom szélére, lehet, hogy ha a társadalom nyitna feléjük, akkor lehet, hogy ők is nyitnának a társadalom felé. És ez nem biztos, hogy rajtuk múlik, ez lehet, hogy rajtunk múlik.” (A5)

„Én azt gondolom, hogy ez akkor működne jól, ha közülük jönnének ki tanító nénik, esetleg tanárok és ők forszíroznák.” (A1)

Liskó (2001) kutatási tapasztalati példákra hagyatkozva azt írja, a roma pedagógus jelenléte nem feltétlenül jelent egyértelmű előnyt. A szülők és a gyerekek szemében gyakran alacsonyabb tekintéllyel rendelkeznek a közösségből kikerült tanítók, tanárok, különösen, ha a pedagógus azon a településen tanít, ahol él és felnőtt. A pedagógus elfogadását gyakran jobban befolyásolja a nyílt vagy burkolt előítéletessége, mint etnikai hovatartozása.

8.2 B és C iskola válaszai

A megkérdezettek fele nem tudja, milyen lehetőségeket biztosít az állam a romáknak, mint nemzeti kisebbségnek. Többen említették az ingyen tankönyvcsomagot és a Magyar Nemzeti Tanács által nyújtott táska és felszerelés-csomag is szóba került, ezek azonban, ahogy korábban említettem, nem köthetők az etnikai hovatartozáshoz.

Azok az interjúalanyok, akik részben ismerik a roma nemzeti kisebbséget célzó lehetőségeket, egy kivételével a középiskolai felvételi eljárásban kapható többletpontokat említették. Csupán egy személy hallott már a roma nyelv és népismeret oktatásának lehetőségéről, azonban ő is csupán felületes ismeretekkel rendelkezik.

Kivétel nélkül minden válaszadó hasznosnak tartaná a nyelv és népismeret oktatását, a következő idézet összefoglalja véleményüket:

„Nagyon praktikus lenne a gyerekeknek, azért mert élik ezt a kultúrát, hallgatják ezt a zenét, használják a nyelvet, de nem arra, amire kellene. Szóval megismerhetnék azt, honnan ered, hogy ezt lehet szépen is, azt, amit csinálnak, mert nagyon jellemző az agresszivitás, káromkodás, csúnya beszéd, az egymás leuralása.” (B1)

Az előző válaszadó a további magyarázatában önmagával ellentmondásba került, hiszen egyrészt úgy véli, a roma kultúra egyáltalán nem látható az intézményben, ezzel szemben véleménye szerint a romák nem igazán ismerik saját kultúrájukat, „*főleg a gyerekek nem hiszem, hogy sokat, de nem hiszem, hogy a felnőttek se, mert nagyon sok közülük nem járt iskolába.*” Nem ő az egyetlen, aki a roma nyelv és népismeret oktatást azért tartaná hasznosnak, mert úgy véli, a romák nem ismerik jól saját kultúrájukat.

„*Semennyire. Mert el vannak... Úgy mondanám, hogy nyelvében a magyarságba vannak beasszimilálódva, kulturálisan meg a szerbbe, ilyen népnemzeti turbófolk zenéket hallgatnak, ilyen pevajkákat szoktak énekelgetni. Meg most nem is tudom, milyen stílusú zenéket szoktak kérni, amiket természetesen nem teljesítek. Inkább nyomok nekik Besh o droMot vagy Kalyi Jagot vagy Parno Grasztot.*” (B2)

Érdekes látni, hogy bár válaszaikból nem derül ki, hogy pontosan mennyit tudnak a roma kultúráról, roma nyelvről, történelemről, vélhetően, tanulmányi, képzési tapasztalataik és az elhangzottak alapján nincsenek mély ismereteik, mégis úgy vélik, a roma diákok azok, akik önmagukról keveset tudnak és akiknek az iskola segíthetne abban, hogy megtanulják, mit is jelent romának lenni.

A roma nyelv és népismeretre való reflektálás közben volt, aki elvonatkoztatott a konkrét tárgytól korábbi tapasztalataira.

„*Volt itt egy kezdeményezés, a kétezres években, amikor volt roma tagozat. [...] A gyerekek befejezték a nyolc osztályt, meg mentek tovább is, de főleg az, hogy jól érezték magukat a roma tagozaton. De az miatt hiúsult meg, mert belgrádi civil szervezetek nem tartották ezt helyénvalónak, mert szegregáció. Pedig a gyakorlatban jól működött.*” (B6)

V. Összegzés és a kutatási kérdések megválaszolása

A és B település esetében az interjúkban résztvevő személyek csupán megközelítőleg tudták felmérni a **roma gyerekek számát**. Ez részben annak köszönhető, hogy a kérdezettek jelentős része nem tanít minden osztályban és a munkája szempontjából sem releváns a pontos számadat ismerete. Másrészt a megfogalmazások alapján A iskola esetében érzékelhetővé vált, hogy a roma diákok számának meghatározása esetén keveredik a roma, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tagozatra járás fogalma. Interjúalanyaim többsége a roma diákok többségét SNI tagozatú diáknak véli, egy válaszból azonban kiderül, hogy a roma diákok fele normál tagozatra jár. A kategóriák gyakori összemosása, úgy vélem, nem korlátozódik a vizsgált iskolák dolgozóira, hanem beleilleszkedik a tágabb társadalmi diskurzusba. A fogalmak szétválasztása és tartalmuk tisztázása a romák társadalmi helyzete szempontjából elengedhetetlen, az

előítéletek, sztereotípiák működtetése ugyanis a társadalmi egyenlőtlenségek egyik fontos építőeleme. Jelentős különbség A iskolához viszonyítva, hogy B iskola interjúalanyai élesebb határt húztak a kategóriák közé, nem keveredett a roma etnikum a hátrányos helyzettel és az SNI tagozatra járással. A roma gyerekek száma szempontjából C iskola esetében az látható, hogy a pedagógusok, mivel kis lakosságszámú település kis létszámmal működő tagintézményéről van szó, pontosan ismerik az összes gyereket, aki az iskolába jár, tisztában vannak a roma gyerekek számával, hátrányos helyzetével és iskolai szükségleteivel.

A sztereotipikus gondolkodás egyértelműen felfedezhető mindhárom iskola esetében, azonban különbségek is megjelennek. A iskolában annak ellenére, hogy mindenki önbesorolásra alapozza azt, hogy **kit tart romának**, a válaszok nem álltak meg ezen a ponton, több esetben bekúsztak olyan megfogalmazások, melyek arra utalnak, hogy a roma csoportba tartozás külső jegyek, életmód, szegénység alapján is megállapítható. B iskola esetében az önmeghatározáson és egy esetben a külső jegyeken túl mérvadónak vélik a kulturális hovatartozást, a roma nyelv használatát és a családi viszonyokat.

Ami a **bemeneti kompetenciákat** és az **általános iskolai előmenetelt** illeti, abban iskolától függetlenül megegyeztek a válaszadók nézetei, hogy a családi szociális hátrálynak döntő szerep jut. A iskola alapján a szülői minta, a hátrányos helyzet, az eltérő szocializáció, a telepi környezet olyan lehetőségbeli, tapasztalatbeli, valamint nyelvi hiányosságokhoz vezet iskolakezdekéskor, melyek gyakran ledolgozhatatlannak tűnnek a többségi társadalomhoz tartozó diákokhoz viszonyítva és SNI tagozatra kerülést eredményeznek, illetve az iskoláztatás folyamán hosszútávú eredménybeli lemaradást okoznak. Többen nyíltan meg is fogalmazták, hogy nem az értelmi hátrány az elsődleges probléma, hanem a szociális. Néhányan a családból való kiemelés, a nevelőszülők általi nevelést, mint pozitív példát állították szembe a roma családban nevelkedéssel és az abból fakadó lemaradásokkal. B és C iskolák eredményei megegyeznek a harmadik vizsgált iskolával abban, hogy jelentős lemaradást mérnek iskolába induláskor és ez az esetek többségében behozhatatlan lemaradás tart végig az általános iskola alatt. A lemaradás okaiként ezekben az intézményekben is felmerül az elhanyagoló családi háttér, a szülői odafigyelés hiánya, A intézményhez képest hangsúlyosabban és több interjúalanynál jelenik azonban meg a nyelvi hátrány, a környezetnyelv ismeretének részleges vagy teljes hiánya. Ez mellett B és C iskolai interjúalanyok szerint az iskolai fejlődést a rendszeres iskolába járás hiánya, majd felső osztályokban a kamaszkor és a tradicionális roma életmód, a fiatal korban történő nősülés és korai gyermekvállalás lehetetleníti el.

A fent említett okokból eredő SNI tagozatra kerülés értelmezhető a szegregáció egy megjelenési formájaként is, mely nem kizárólag etnikai alapon történő elkülönítést takar, hanem

a különböző hátrányok metszéspontjából fakad. Az interjúk alapján az a benyomásom, hogy semmiképp sem a romák elkülönítése a cél az intézményekben, a téma iránt meglehetősen jóindulattal közelített az interjúalanyok zöme. Mindhárom intézmény érzékeli a probléma komplexitását, a halmozottan hátrányos helyzettel induló és iskolába járó gyerekek helyzetét, azonban az iskola, mint intézmény önmagában nem elég egy ilyen bonyolult helyzet megoldására. Amennyiben a problémában érintett összes intézmény között nincs értelmezhető együttműködés, valamint az iskola mellett nem biztosítottak kiegészítő lehetőségek (tanodák, fejlesztések, képzések, családokat bevonó edukatív foglalkozások, stb.) és az iskola számára sem adottak a szükséges anyagi és humán erőforrások, addig csupán az intézmények dolgozóinak jóindulatában és érzékenységében bízhatunk, hogy befektetik azt a többletmunkát, amely a halmozottan hátrányos helyzetű roma tanulók iskolai fejlesztéséhez szükséges. Az interjúkból leszűrhető, hogy míg a jóindulat megjelenik a szövegekben, a pedagógusok zöme nem reflektál a saját és az iskola szerepére, felelősségére, ennek hiányában pedig működőképes, komplex megoldás sem várható. Mindhárom iskola interjúalanyainak többsége a sajátos nevelési igényű tagozaton látja megvalósíthatónak a fejlesztést, az egyéni igényekhez való igazodást, a differenciálást, melyet szükségesnek ítélnék a roma tanulók számára. Ennek azonban egyértelműen ára van, hiszen a nyolc általános iskolai osztályt befejezik ugyan, de további lehetőségeik korlátozottak. Visszautalva az egyik interjúalany véleményére, mi szerint az SNI tagozatosokat a romáknál is több előítélet éri, leszűrhető, hogy azok a roma gyerekek, akik indokolatlanul kislétszámú osztályba kerülnek, fokozottan ki vannak téve az előítéletek által okozott sérelmeknek.

Mindhárom iskola esetében szembetűnő, hogy ritkán jelenik meg a beszélgetésekben az, hogy mit tudnak a roma gyerekek. Ha meg is jelenik, akkor az gyakran sztereotípiák mentén történik, hangsúlyozva a romák zenei érzékét, testnevelésben, táncban való ügyességét, ritmusérzékét. A nyelvi hátrány különösen B és C iskolák esetében kap nagy hangsúlyt, példa erre a magyar nyelv, mint bemeneti követelmény, hiányos ismerete. Ahogy Bartha (2015) fogalmaz, ha az iskola differenciáltan közelítene, akkor alapozna a gyerekek otthonról hozott nyelvi repertoárjára. Az a meglátásom, hogy a vizsgált iskolák is számítanak a gyerekek bemeneti nyelvi repertoárjára, de nem mint építkezési alap, hanem mint hiányosság. A deficit szemlélet nem korlátozódik a nyelvi hátrányra. Hiányosságként értelmeződnek azok a viselkedésformák, érdeklődésbeli különbségek, motivációs különbségek, melyek az interjúk során felmerültek és interjúalanyaim többsége szerint jellemző a roma gyerekekre. Az iskolák ezekkel szemben is eszköztelennek tűnnek. Az iskola által képviselt norma- és elvárásrendszer nagyrészt a középosztálybeli családokéval egyezik, az eltérővel pedig nem tud mit kezdeni, elvárja, hogy

mindenki alkalmazkodjon. Azok, akik nem tudják tartani a meghatározott szintet, lemaradnak. Ez alapján feltehető a kérdés, hogy a diákok tanítása és az esélyegyenlőség teremtés a fontosabb vagy a meghatározott elvárásrendszer fenntartása? Utóbbi esetén jelentős esély mutatkozik arra, hogy az iskola újratermeli a fennálló társadalmi egyenlőtlenségeket. Itt ismét fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az iskola és annak dolgozói önmagukban nem tudnak rendszerszintű változást elérni. Benyomásaim alapján szinte minden interjúalany jóindulattal és érdeklődéssel fordul a roma gyerekekhez, igyekeznek velük lelkiismeretesen foglalkozni. Ez abból is látható, hogy a **szülőkkel való kapcsolattartás** terén is igyekeznek a kommunikációt megkönnyítő lépéseket tenni, örülnek, ha sikerül a szülőkkel felvenni a kapcsolatot. Következtetéseim szerint a pedagógiai eszköztelenségen túl az egyik fő probléma, hogy nem tudnak elvonatkoztatni a hagyományos tanítási formáktól, csak az SNI osztályok esetében. Az iskola értékadó és értékfenntartó szerepe központi elem, mely meghatározza az elvárt szintet a gyerekek és a szülők részére egyaránt, ám valódi méltányos hozzáállás nélkül a roma tanulók esetében ez iskolai sikertelenséghez vezethet. Többször elhangzik az iskolába járás fontossága, hogy az iskolán keresztül vezet az út egy jobb, minőségibb élet felé és úgy tűnik, interjúalanyaim várják, hogy erre ráébredjenek a roma tanulók. A roma családok esetében azonban, ahol kevés esetben valósul meg az iskola társadalmi felemelkedést hozó szerepe, nem értelmezhető ez a fajta szemlélet. A vizsgált iskolákba járó roma diákok előtt nem jelenik meg követendő, értelmezhető mintaként az iskola, mint a hátrányos helyzetből való kiemelkedés útja. A szülők és a gyerekek nagy része legjobb esetben az általános iskola befejezéséig jut, mely nem biztosítja a hátrányos anyagi helyzetből való kiemelkedést és jó pozíciót a munkaerőpiacon. Ezen a ponton fontos megemlíteni, hogy B település esetében több beszélgetőpartnerem említi a felnőttoktatást. Ketten szavakba is öntötték a felnőttoktatás potenciális hosszútávú pozitív következményeit, úgy vélik, a szülők által befejezett nyolc osztály hosszú távon talán motiválón hat majd a gyerekek iskolai haladására is.

Az eddig taglaltak alapján úgy vélem, az iskolák attitűdjét alapvetően az **etnocentrizmus** jellemzi. Az interjúalanyok gyakran alkalmaznak általánosító és homogenizáló megfogalmazásokat, jellemzően negatívakat, bár B intézmény számos esetben tartózkodik ettől, véleményüket kivetítik a roma közösségre, saját nézeteiket, értekeiket, melyek egyben az iskola értékeinek képviselői is, kiindulópontnak tartva. A iskola esetében ki kell hangsúlyozni, hogy csupán egy személy mesélt konkrét, személyes történeteket, élményeket az évek alatt összegyűjtött pozitív és negatív tapasztalatairól, az ő megfogalmazása kevesebb esetben vált általánosítóvá, terjedelmi korlátok miatt azonban és mivel az interjú tárgyától gyakran elkalandoztak a személyes anekdoták, kevés ezt illusztráló idézet került a tárgyaló részbe. B és

C iskolák több anekdotikus történetet osztottak meg a beszélgetések során, esetükben úgy éreztem, személyesebb hangvétellel fordulnak a romákkal kapcsolatos témák felé. Mindhárom iskolára jellemző, hogy **kevés interjúalany számít roma gyerekek oktatásában képzett szakembernek**, bár B és C iskolák esetében látszólag szélesebb körű tárgyi tudás áll rendelkezésre. Ez alapján úgy vélem, nagyon fontos összefüggés áll fenn az etnocentrikus hozzáállás és a között, hogy interjúalanyaim többsége alig rendelkezik romákkal kapcsolatos ismeretekkel. Nézeteiket, tudásukat, iskolában alkalmazott módszereiket nagyrészt csupán saját tapasztalataik és nehézségeik alapján alakították és ezt semmiképp sem lehet komplex tudásnak értelmezni. Ennek hiányában a pedagógusok többségénél megjelenik az **előítéletes gondolkodás**, melyet reflektálatlanul elfogadnak, explicit vagy implicit módon alkalmaznak és ez által beemelik az iskoláról szóló diskurzusba. Úgy vélem, amíg ez előfordulhat, addig komplex változásra a roma gyerekek iskoláztatása terén nem lehet számítani. Annak ellenére, hogy az interjúk alapján érződik a téma iránti nyitottságuk, ez mégsem motiválja őket kellőképpen arra, hogy további tudásra tegyenek szert. Ezen a ponton ismét megjelenik az oktatási rendszer hibája, mely számára a roma tanulók nagyrészt a statisztikai adatok szereplői, gyakorlati oktatási szükségleteik azonban láthatatlanok. Nem biztosított a róluk való tudásáramlás, a tanítói, tanári munkát megkönnyítő képzések, a pedagógusi szakmát támogató segédszakmák bevonása, a roma nemzeti kisebbség témáinak megjelenése a tananyagokban, a roma nemzeti kisebbség nemzetiségi oktatási lehetőségeinek megvalósítása és népszerűsítése. A **roma nyelv és népismeret oktatás** csupán törvény adta lehetőség, ami a roma gyerekekkel foglalkozó pedagógusok számára ismeretlen. A tantágyról való beszélgetés során ismét megjelent a pedagógusok hierarchikus szemlélete, mi szerint a romák önmagukról az iskola által szerezhetnek ismereteket. Ez a gondolat illusztrálja az iskola és a roma családok egyoldalú viszonyát, mi szerint a családoknak kell az iskola normáihoz, értékeihez igazodni, az iskola szerepe ismét reflektálatlan marad. Mindezek szükségesek lennének pedig ahhoz, hogy a roma tanulók oktatásával kapcsolatos szemléletek frissüljenek, közelebb kerülhessünk a valódi méltányos oktatáshoz, valamint az oktatási intézmény és a roma családok közötti szakadék mérete csökkenni kezdjen. Amíg azonban a viszony alá- és fölérendeltségen alapul, amíg az sztereotípiák képezik a pedagógusi tudás zömét, amíg a diverzitás nem értéként értelmeződik az intézményekben, addig valódi inklúzióról nem beszélhetünk.

Az interjúk tartalmi bemutatása, úgy vélem, láthatóvá tette, hogy **a három iskola alapvetően hasonló nehézségekkel szembesül**, melyre hasonló megoldásokat nyújt. Ezen a ponton szeretnék visszakanyarodni Kormányos (2015) tanulmányához, melyben A és B település romáinak helyzetét és közösséghez való viszonyát vizsgálta a szerző. Úgy vélem, az interjúkból

levont következtetéseim alapvetően illeszkednek abba a képbe, melyet a Kormányos általi eredmények mutatnak. B település romái településen belül élnek, a helyi többségi magyar családokkal együtt, már nincs lakóhelyi szegregáció. B település roma közössége élénkebb közösségi életet él, roma nyelven beszélnek egymás között. A település iskolájában készített interjúkban ezek említésre kerülő szempontok, beszélgetőpartnereim részéről pedig érződött a témával kapcsolatos közvetlenebb hangvétel, hiszen ahogy fogalmaztak, a település mindennapi életének részét képezik a romák.

VI. Befejezés

Három szerbiai, vajdasági, Zenta községi általános iskola pedagógusainak nézeteinek feltárása a roma gyerekek iskoláztatásáról különösen izgalmas kutatási téma számomra. Kevés olyan vonatkozó szakirodalmat és korábbi kutatási eredményt találtam, mely a vizsgált község roma lakosságára fókuszál, így annak ellenére, hogy jelen kutatás méretbeli és tapasztalatbeli korlátait látom és jelentőségét nem kívánom felnagyítani, úgy vélem, mégha limitáltan is, de körvonalazza azokat a nézeteket, melyek alapján betekintést nyerünk a Zenta községbeli roma tanulók oktatási rendszerben való helyzetébe.

A kutatás folytatására több elképzelés is körvonalazódik. A roma szülők nézőpontjának bevonása, az iskolai munka komplexebb feltérképezése új szempontokat vethet fel. Tágabb kontextusba helyezve a problémát részletesebb és árnyaltabb következtetések levonására nyílna lehetőség.

Nyilatkozat a MI használatáról

Kijelentem, hogy jelen munka megírása során mesterséges intelligencia alkalmazást/programot nem használtam. Nyilatkozom, hogy a dolgozatot teljes mértékben sajátomnak ismerem el, saját szellemi munkám terméke és annak minden eleméért felelősséget vállalok.

.....Kovács Katalin.....

VII. Felhasznált irodalom

Aleksandrović, Marija (2021): Izazovi i perspektive romskog jezika kroz izborni predmet: Romski jezik sa elementima nacionalne kulture. *Daroviti: Lična i Socijalna Perspektiva*. Viskola Škola Strukovnih Studija za Vaspitača Mihajlo Pupin, Vršac. 219-226.

Badis Róbert (2010): A romák társadalmi helyzete Szerbiában. *Regio, Kisebbség, Politika, Társadalom*, 1: 141-153.

Bašić Goran, Jakšić Božidar (2002): *Romska naselja, uslovi života I mogućnosti integracije Roma u Srbiji. Rezultati socioloških istraživanja*. Centar za istraživanje etniciteta, Beograd.

Bartha Csilla (2015): Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmúlasztott lehetőségei. In: Antalné Szabó Ágnes, Major Éva (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest. 28-46.

Bender-Szymanski, Dorothea (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.

Civil Rights Defenders (2018): *Obruč Anticiganizma – Romi u Srbiji*. CRD, Stockholm.

Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 15(11): 3-13.

Fejes József Balázs, Józsa Krisztián (2005): A tanulói motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 2: 185-205.

Fejes József Balázs, Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kultúrális jellemzői. *Iskolakultúra*, 15(11): 3-13.

Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 13(6-7): 18-26.

Forray R. Katalin (2020): Cigányiskola vagy vegyes iskola? *Új Pedagógiai szemle*, 70(5-6): 99-108.

Gulyás Klára (2018): Pedagógus nézetek vizsgálata a roma származású gyermekek oktatásának - nevelésének kérdéskörében. *Szellem és Tudomány*, 9(2-3): 51-62.

Gúti Erika (2000): Romák az oktatásban. *Iskolakultúra*, 10(12): 49-56.

Harsányi Eszter, Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1: 48-59.

Heltai János Imre (2016): Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában. In: Kenesei István, Bartha Csilla (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII. A többnyelvűség dimenziói: Terek, kontextusok, kutatási távlatok*. Akadémia Kiadó, Budapest. 259-278.

Hont-Gáspár Anita, Rayman Julianna, Szefcsik Dóra Eperke (2019): Hitek és tévhitek a pedagógiai munkában – Sztereotip gondolkodási stratégiák és ami mögöttük van. *Autonómia és Felelősség*, 4(1-4): 5-24.

Kormányos Klaudia (2015): A zentai és tomyosi roma közösség összehasonlító elemzése. In: *Tanulmányok a Társadalomról II. A Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Társadalomismereti Tanszék valamint az SZTE Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék Tudományos Diákköri Munkái*. 2: 169-186.

Jakab Judit (2022a): Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi társadalom és a roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez? Székelyföldi pedagógusok percepciói. *Iskolakultúra*, 32(7): 18-35.

Jakab Judit (2022b): „Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni...” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról. *Acta Medicinae et Sociologica*, 13(35): 71-88.

- Jakab Judit (2022c): Informális megoldások a roma gyerekeket oktató pedagógusok iskolai gyakorlatában. *Korunk*, 10: 68-78.
- Jakšić Božidar, Bašić Goran (2005): *Umetnost preživljavanja: gde i kako žive Romi u Srbiji*. Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Beograd.
- Jakšić Božidar (2015): Romi - Siromašni, nezaposleni. In: *Romi u Srbiji. Između nakovanja siromaštva i čekića diskriminacije*. Mostart, Beograd.
- Janjić, Dušan (2017): Kontekst manjinske politike u Srbiji. *Forum za Sigurnosne Studije*, 1(1): 192-210.
- Kende Ágnes (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Társadalomtudományi Szemle*, 8(1): 144-162.
- Kiss Natália, Németh István Péter (2014): Interkulturális vagy/és integrált oktatás – Mennyire számít interkulturális helyzetnek a roma gyerekek oktatása?. *Dunakavics*, 2(9): 5-28.
- Kresztyankó Annamária (2017): Cigány tanulók és tanáraik nyelvi attitűdjei. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(3): 49-59.
- Ladányi János, Szelényi Iván (1997): Ki a cigány?. *Kritika*, 12(3-6): 179-191.
- Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, 11(12): 3-14.
- McGee Banks Cherry A., Banks James A. (1995): Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3): 152-158.
- Messing Vera, Molnár Emília (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*, 29(1): 52-81.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3): 301-331.
- Raduški, Nada (2009): Romi na etnodemografskoj karti Srbije. *Zbornik Matice Srpske za Društvene Nauke*, 126: 41-54.
- Rajnai Judit (2012): Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11-12): 54-75.
- Spencer-Oatey, Helen (2008): *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory (2nd edition)*. Continuum, London & New York. 3.
- Srdić Vesna, Cvjetičanin Stanko (2012): Obrazovna integracija Roma u Srbiji. *Društvena Istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 21(2): 569-587.
- Varga Aranka (2017): Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 26(3): 418-430.

További felhasznált forrás:

- Népszámlálás (2002): <https://www.stat.gov.rs/oblasti/popis/prethodni-popisi/> (Letöltés dátuma: 2024.02.03.)
- Népszámlálás (2011): <https://www.stat.gov.rs/sr-Latn/oblasti/popis/popis-2011> (Letöltés dátuma: 2024.02.03.)