



Acta Medicinae et Sociologica (2022)
Vol. 13. No. 35. (71-88)

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES

doi:
<https://doi.org/10.19055/ams.2022.11/29/4> NYÍREGYHÁZA

„Nem tudom, hogyan lehet rájuk hatást gyakorolni...” Pedagógusok a roma tanulók oktatásáról

Jakab Judit¹

¹ PHD hallgató, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, ORCID: 0000-0001-7973-8216

INFO

Jakab Judit
jakjudit1234@gmail.com

Keywords

education of Roma pupils,
teacher's perceptions,
social context

Kulcsszavak

roma tanulók oktatása,
pedagógusi percepciók,
társadalmi környezet

ABSTRACT

Abstract

In our study we analyse a specific aspect of the mass presence of Roma pupils in schools: the context in which the social environment of Szeklerland creates the context for the schooling of Roma pupils. After outlining the characteristics of the regional social context, we present some classroom situations which for teachers bear the challenges of confronting the cultural difference of pupils. The research method is interviews with teachers in Roma-majority classrooms. Our research shows that a significant part of the work of teachers in Roma-majority classrooms is not about teaching, but about managing cultural difference. In the context of the specific social conditions of the Szekler region, in addition to the social approach (extreme poverty) and the search for methodological solutions in the education of Roma children, it is also useful to pay attention to the social relations as a frame of the educational process

Absztrakt

Tanulmányunkban a roma tanulók tömeges iskolai jelenlétének egyik sajátos vonatkozásával foglalkozunk: azzal, hogy a székelyföldi társadalmi környezet milyen kontextust teremt a roma tanulók beiskolázásának. A térségi társadalmi kontextus jellemzőinek felvázolását követően a térségben roma tanulókat oktató pedagógusok körében végzett interjúk kutatás anyagai alapján azokat a pedagógusi percepciókat mutatjuk be, amelyek számukra a tanulók kulturális másságával való szembesülés kihívásait hordozzák. Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy a roma többségű osztályokban tanító pedagógus munkájának egy jelentős része

nem az oktatásra, hanem a kulturális másság kezelésre irányul. A székelyföldi térség sajátos társadalmi viszonyai közepette a roma gyerekek oktatásában a szociális jellegű megközelítés (mélyszegénység) és a módszertani megoldások keresése mellett célravezető figyelmet szentelni az oktatási folyamatot ennél tágabb, ugyanakkor mélyebb szinten keretező társadalmi viszonyoknak is.

Bevezetés

Az 1990-es évek végén, a kétezres évek elején a térségben (Székelyföld, Hargita megye) elindult a roma tanulók tömeges beiskolázása. Ennek kontextusát Románia Európai Unióhoz való csatlakozásának egyre erősebben körvonalazódó szándéka és a csatlakozás feltételei adták. Abban az időszakban kaptak először helyet a különböző kormányhatározatokban, kormánystratégiákban olyan EU-konform alapelvek, célkitűzések, amelyekben prioritásként jelenik meg az esélyegyenlőség elvének érvényesítése az oktatásban, a hátrányos helyzetű rétegek széleskörű beiskolázása, illetve az oktatásban való benntartása. Megjelentek olyan intézkedések, konkrét szociális programok, amelyek a hátrányos helyzetben élő családok gyerekeinek iskoláztatását hivatottak támogatni: „Kifli és tej” program¹ (2002), „Ingyenes tanszersegély” program (2002),² szociális ösztöndíjak lehetősége. Elindult a „Második esély” (1999) program azoknak a fiataloknak és felnőtteknek, akik nem fejezték be általános iskolai tanulmányaikat. Néhány főiskola és egyetem (főleg szociális munkás-, pedagógus és romani nyelvtanár jelölteknek) biztosít ingyenes helyeket roma fiatalok számára, és bár szórványosan, de elindult a roma pedagógusok képzése is, amely az évek során néhány egyetemre kiterjedt (Bukarest, Bákó, Marosvásárhely, Szlatina, Jászvásár, Zilah). A Megyei Tanfelügyelőségek kinevezték az első roma oktatásért felelő tanfelügyelőket,³ akiknek a hatáskörébe tartozik az egyes megyék roma oktatásának szervezése, követése, vonatkozó statisztikai adatok begyűjtése. Megírásra kerültek az első roma nyelvű tankönyvek és segédanyagok, amelyeknek száma az évek során egyre

¹ A „Kifli és tej” program keretében minden óvodás és általános iskolás naponta részesül tízóraiban.

² Minden szociálisan hátrányos helyzetű általános iskolás tanév elején részesülhet egy tanszercsomagban, ha a családban az egy főre eső jövedelem nem haladja meg az országos minimálbér felét.

³ 3363 sz. Határozat, 1999

növekedett. Románia Európai Unió csatlakozásával megsokasodtak azok a rendeletek, határozatok, amelyek a roma gyermekek iskolai integrációját szabályozzák. 2007-ben jelent meg az iskolai szegregáció megszüntetésére vonatkozó határozat.⁴ Szintén 2007-ben „hivatalosítják” minisztériumi szinten az iskolai mediátor⁵ alkalmazásának lehetőségét azokban az iskolákban, ahol magas a roma tanulók aránya, ahol beiskolázási, iskola-elhagyási problémák vannak.

A roma népességszám növekedése, a szociális jellegű támogatások (ingyenes tízórai, tanszercsomag, ösztöndíjak) és a családi segélyezések iskolalátogatáshoz kötött feltétele nyomán a roma gyermekek egyre nagyobb számban iratkoztak be az iskolákba. Az országos szintű intézkedések Székelyföldön, Hargita megyében is hasonló folyamatokat indítottak el. Néhány településen a csökkenő gyereklétszám okozta osztály- és iskolamegcsúszás veszélye is ösztönözte a roma gyermekek beiskolázását.

Tanulmányunkban a roma tanulók tömeges iskolai jelenlétének egyik sajátos vonatkozásával foglalkozunk: azzal, hogy a székelyföldi társadalmi környezet milyen kontextust teremt a roma tanulók beiskolázásának. A térségi társadalmi kontextus jellemzőinek felvázolását követően a térségben roma tanulókat oktató pedagógusok körében végzett interjúk kutatás anyagai alapján azokat a pedagógusi percepciókat mutatjuk be, amelyek számukra a tanulók kulturális másságával való szembesülés kihívásait hordozzák.

Elméleti háttér

A roma tanulók tömeges beiskolázása kihívások sokaságával szembesíti (szembesítette) mind az iskolavezetést, mind a pedagógusokat. A többségében mélyszegénységben élő, eltérő szociális-kulturális közegben szocializálódó roma tanulók számára a “standard” iskolai elvárások és a nem roma tanulókkal való együtt-tanulás szintén sok kihívást tartogat(ott). Több kutatási eredmény is rávilágít, hogy a teletszerű körülmények között élő roma családok eltérő értékrendszere, gyermeknevelési szemlélete, viselkedésmintái az iskolai sikertelenség, a lemorzsolódás háttértényezőiként hatnak (Móré; Stomp; R. Fedor 2022, Oláh 2000), és igen sok “gondot okoznak” a pedagógusoknak (Fónai 2004). Több szerző (Forray R. 1998:4, Radó 2007) a “hagyományos

⁴ 1540.sz. Határozat, 2007

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

iskolai struktúrák és tanítási gyakorlatok” felkészületlenségét is hangsúlyozza, amelyek miatt az iskolák nem hatékonyak a roma tanulók befogadásában. Az ilyen szituációkra megoldásokat kereső szakmai munkák egyik csoportja (Hopkins és Reynolds 2001, Eggen és Kauchak 2001, Babusik 2003, Sági 2006, Kiss és Mayer 2007, Mogyorósi 2010, Messing 2013, K. Nagy Emese 2019) a pedagógusok módszertani megújulását tekinti kiemelkedően fontosnak (innovatív módszerek, kooperatív technikák alkalmazása, tapasztalaton alapuló élményközpontú tanítás, differenciált tananyagok használata, tanuló-centrikus pedagógia).

A témával foglalkozó szakmai munkák azonban egy másik megközelítés fontosságára is felhívják a figyelmet. Nevezetesen arra, hogy a pedagógusok körében pozitív attitűdöket kell kialakítani a más kultúrához, etnikai vagy vallási közösséghez tartozó csoportokkal szemben (Gagliardi 1994). Erre azért van szükség, mert a pedagógusok körében már korábban is kialakulhattak olyan percepciók és attitűdök, illetve szert tehettek olyan személyes tapasztalatokra (Meier 2005), amelyek a más kultúrájú csoport vonatkozásában negatív tartalmúak, olyan sztereotip képek létrejöttét és fenntartását támogatják, amelyek a más kultúrához tartozó csoport inkompetenciáját, műveltségének az alacsony fokát vagy hiányát, a tanulással és az iskolával szembeni, távolságtartó magatartását helyezik a középpontba.

A módszertani megújulással és a pedagógusok attitűdjének megváltoztatásával kapcsolatos szakmai megközelítések fontosságát és hasznosságát elfogadva, hangsúlyoznunk kell egy olyan további szempont szükségességét is, amely a roma népesség sajátos térségi helyzetéhez kapcsolódik. A különböző országokban élő roma csoportok identifikációs gyakorlatával foglalkozó szakmai munkák (Williams 2007, Asséo; Petcuț; és Piasere 2017) azt hangsúlyozzák, hogy a különböző roma csoportok a saját identitásukat ahhoz a társadalmi közeghez való viszonyulás keretében alakítják, amelyben tartózkodnak. Identitásuk – ehhez kapcsoltan a társadalmi környezetükkel való minden kapcsolatuk, beleértve az oktatási intézményekhez való kapcsolódást is – ennek a viszonynak a terméke. Tekintettel arra, hogy a vizsgált térségben a roma népesség döntő hányada csoportot, csoportokat képez (és nem egyénként, családként viszonyul az oktatáshoz), a térségi többségi-kisebbségi viszony elemzése szükséges ahhoz, hogy a roma népességnek az oktatáshoz való mindennapi gyakorlatát, végeredményben pedig a térségi iskolai oktatás valós esélyeit, mozgásterét, cselekvési lehetőségeit értelmezni lehessen. Ez a többségi-kisebbségi viszony

képezi a térségi roma oktatás számára azt a társadalmi kontextust, amely napjainkban több vonatkozásban is keretezi az iskola, a pedagógus munkáját, és amelyet a jelenlegi gyakorlat változtatását célzó szakmai tervezésnek vagy módszertani újításoknak is célszerű lehet majd figyelembe venni.

A térségi kontextusról röviden

A csíkszeredai KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja kutatói az elmúlt három évtized során folyamatosan foglalkoztak a helyi magyar többség és a településen élő roma közösség közti, közösségi jellegű társadalmi viszony kialakulási folyamatának elemzésével (Gagyí 1996, Biró; Oláh 2002, Bodó 2002, Biró 2009, Biró; Jakab 2017, Biró; Jakab; Krézsek 2017). A helyi magyar közösség és a helyi roma közösség közti, közösségi jellegű viszony olyan kontextust képez, amely több vonatkozásban is keretezi mind a roma népesség oktatáshoz való viszonyulását, mind pedig a magyar közösségnek (ezen belül az iskola intézményének és a pedagógusoknak) a roma népesség oktatásához való viszonyulását. Az alábbiakban rövid összefoglaló formájában fölvezetjük ennek a viszonyoknak a fontosabb jellemzőit.

Az elemzések legfontosabbnak mutatózó konklúziója szerint a helyi magyar közösség és a roma közösség közti viszonyt a párhuzamosság, az “egy más mellett élés” határozza meg (a kutatók metaforikus megjelölése, amely kiadványcímként is megjelöl, Gyagyí 1996). Ez a viszony társadalomtörténeti szinten meghatározott kulturális pattern-ek mentén szerveződik (Gagyí 1996, Biró; Oláh 2002, Bodó 2002), olyan modellnek tekinthető, amely az 1989-es romániai változásokig térségi léptékben domináns volt. Jellemzője a nagyfokú térbeli, társadalmi, mentális elkülönülés. A két közösség tagjai között a kapcsolatok kifejezetten egyéni/családi léptékűek, többnyire alkalmiak, rövid időtartamúak, tartalmuk pragmatikus (Oláh 1996 a.,b.,c., Biró; Oláh 2002). A találkozási helyzetek pedig tartalmi és formai jegyeik (nyelvhasználat, magatartás) alapján hangsúlyosan aszimmetrikusak. Nem jellemző a két közösség kapcsolatára a szomszédsági, rokonsági, szociális kapcsolatok létesítése, ez a modell nem tartalmaz társadalmi integrációs folyamatokat (Biró 2009).

A térségben a roma népesség településenkénti eloszlása egyenlőtlen, térbeli elhelyezkedésükre a telepszerű forma jellemző (faluvég, utca a település külső

részen).⁶ Az eltérő helyi adottságokból adódóan a roma és a magyar közösség közti viszony egyedi vonásokat is mutat, ezért a roma népesség oktatása is település specifikussá válik. A telepszerű elrendezés azt is eredményezi, hogy minden, a roma népességhez kapcsolódó téma, így az oktatás is, automatikusan közösségi jellegű (mi – ők oppozícióban értelmezett témává) válik, mind magyar, mind roma oldalon.

A térbeli elkülönüléshez az 1989 előtti időszakban gyakorlatilag teljes körű gazdasági, munkaerő-piaci, társadalomszervezési, érték- és normarendszerbeli különбözőség kapcsolódott (Biró; Oláh 2002). Ezt a helyzetet lényeges mértékben erősítette a roma népesség helyzetének 1989 előtti hivatalos romániai kezelésmódja (a korábbi népszámlálási adatsorokban a roma népességnek csak kis része jelent meg, a hivatalos intézmények többnyire tudomásul vették, egyes esetben erősítették a spontán társadalmi szegregációt). Ebben az időszakban a roma népesség oktatása néhány gyerek formai beiskolázására korlátozódott, akik néhány év után rendszerint ki is maradtak. A helyi intézmények és a helyi közösség a roma népesség oktatását nem tartotta sem reálisnak, sem szükségesnek.

A romániai rendszerváltást követő másfél-két évtized legfontosabb fejleménye a térbeli elkülönülés részleges felszámolódása volt. Ez nem vezetett a telepszerű elrendeződés felszámolásához, de megváltozott a nyilvános terek használata (beleértve a korábban tilos nyilvános “kéregetés” gyakorlatát is), lehetővé vált a lakásszerzés a telepen kívül is, és szabaddá vált a települések közti lakhelyváltás (Biró; Bodó 2003, 2017). Ebben az időszakban a roma lakosság helyzete még nem válik közéleti vagy szakpolitikai témává. Az oktatás terén ebben az időszakban még csak szórványos próbálkozások vannak. A magyar közösségek és a roma közösségek közti, 1989 előtt kialakult társadalmi modell lényegében nem változik.

A 2000-es évek közepétől, Románia EU integrációs folyamatának tényleges indulásától az országos hivatalos közéleti tematizáció és a szakpolitikai tematizáció egyaránt lényeges mértékben megváltozik. Az utóbbi tíz évben az oktatási rendszerbe regisztrált roma tanulók száma látványosan emelkedett, bár informális jelzések szerint még korántsem fedi le az iskoláskorú populációt. Az oktatási rendszerbe való erőteljes integrációs folyamathoz azonban a térség

⁶ A legutóbbi, 2011-es népszámlálás településre bontott Hargita megyei adatait lásd az erdelystat.ro oldalon <http://statisztikak.erdelystat.ro/adatlapok/hargita/3256>

településein továbbra sem társul más jellegű társadalmi integrációs folyamat, az 1989 előtti időszakban működő társadalmi modell tartósan tovább él. Továbbra sem szimmetrikusak a két közösség tagjai közti kapcsolatok, a munkaerőpiac, a társadalmi szerveződés, a kapcsolati hálók, az érték- és normarendszer terén a társadalmi különbség és elkülönöződési folyamat tartósan fennmarad (Biró; Sárosi-Blága 2017). Ezt a különbséget mindkét közösség kultiválja. Az egyik közösség számára a másik közösség életmódja nem releváns és fordítva. Az életvezetéseknek ez a strukturális oppozíciója rurális környezetben még mindig rendkívül erős, urbánus környezetben kis részben mérséklődni látszik.

Az oktatási gyakorlat számára kihívást jelent az, hogy az oktatás intézményrendszere a fentiekben vázolt társadalmi viszonyról úgy mond “nem vesz tudomást”. Az intézményi keret, az oktatási program, a tananyag, a pedagógiai célkitűzések rendszere minden tanuló számára teljes mértékben azonos. Ugyanakkor a két közösségnek az oktatáshoz, a pedagógusokhoz, a tananyaghoz, az iskolai elvárásokhoz való viszonyulása egymástól teljes mértékben különböző, és ami a legfontosabbnak tűnik: az egyes családok iskolával kapcsolatos magatartása számára a saját közösség érték- és normarendje képezi a referencia keretet. Ez a kettősség minden tekintetben rendkívül nehéz helyzetbe hozza a roma gyerekeket oktató pedagógusokat. A roma tanulók tömeges beiskolázása az oktatás vonatkozásában azzal jár, hogy a roma tanulók az otthoni életmód elemeit hozzák magukkal az iskolába, a pedagógus az iskolai tevékenység minden mozzanatában olyan kulturális mássággal szembesül, amely az esetek többségében negligálja az oktatói munka formáját, tartalmát, hivatalosan előírt módszertanát.

Módszertan

Kutatási célok, kérdések

A jelenlegi tanulmányhoz felhasznált interjúszövegek egy tágabb kutatás keretében készültek, amelynek célja a roma tanulók oktatásával kapcsolatos pedagógusi nézetek, vélekedések feltárása, a pedagógusi attitűdök tipologizálása, értelmezése a tágabb társadalmi kontextus (oktatáspolitikai, többség-kisebbség viszonya) és az iskola, mint intézmény keresztmetszetében. Az interjúterv a roma tanulók oktatásának-nevelésének több dimenzióját átfogja, a pedagógusok pedagógusszerepből adódó viszonyulása (szerepfelfogás, szakmaiság, tudatosság, szerepkonfliktusok) mellett saját

emberi viszonyulásuk (elégedettség, siker- és kudarcélmények, hiedelmek meggyőződések, sztereotípiák) feltárására is irányultak kérdések. Ebben a tanulmányban a pedagógusi interjúk alapján körvonalazódó másság-értelmezéseket vesszük számba, amelyek megértését a térségi társadalmi kontextus bemutatása segíti.

A minta jellemzői

A Hargita Megyei Tanfelügyelőség 2016/2017-es tanévre vonatkozó, a roma tanulók számát tartalmazó adatbázisból választottunk ki a Csíki-medencében⁷ található három általános iskolát, amelyekben a roma tanulók aránya 25 százalék fölött van. A három intézmény közül egy városi, kettő pedig vidéki iskola. A városi iskolában 37 százalékos, a községi iskolákban 55, illetve 33 százalékos volt a roma tanulók aránya. Az iskolák tanulószáma 350-500 között mozog, és mindenik több tagiskolával rendelkezik. Egyes tagiskolákban 100 százalékos a romák aránya. Iskolánként 9-10 pedagógussal készítettem félig strukturált interjút, összesen 30 interjú készült. A minta nem reprezentatív, a kiválasztásnál arra törekedtünk, hogy minél több „kategória” legyen képviselve (településtípus, életkor és szakmai tapasztalat, alsó, illetve felső tagozaton tanító, vizsgatantárgyat, illetve készségtárgyakat tanító, csak roma osztályban, illetve vegyes osztályban tanító). Az általános iskolai pedagógusok egyharmada elemi osztályokban tanít, a többiek felső tagozatos tanárok. Az alsó tagozatos tanítók fele teljesen roma összetételű osztályokban oktat, a többiek vegyes osztályokban. A felső tagozaton mindenki vegyes összetételű, roma többségű osztályokban tanít. 13 pedagógus városi iskolában, 17-en községi (vagy a községhez tartozó falusi) iskolában tanítanak.

Eszköz és adatfelvétel

A kutatási probléma összetettsége arra késztetett, hogy félig strukturált interjúk keretében beszéljünk a pedagógusokkal, amely lehetőséget biztosított arra, hogy a számukra fontosabb kérdéseknél kifejtessék véleményüket, hogy a konkrét válaszok mögötti érzelmi összetevőkről is képet alkothassunk. Az attitűdök vizsgálata jelen esetben nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történt, hanem közvetve valósult meg, az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtetünk. Az interjúk időtartama egy–másfél óra között változott. Az interjúkról hangfelvétel

⁷ A Csíki-medence egy 600-700 m magasságban elterülő hegyközi medence Hargita megyében (Románia), amely a Hargita-hegység és a Csíki-havasok között húzódik. Három részre oszlik: Felcsík, Középcsik és Alocsík. A választóvonal a régió legnagyobb települése, Hargita megye megyeközpontja, Csíkszereda.

készült, amelyeket legtöbbször az iskolákban, különösebb zavaró tényezők nélkül készítettem el.

Eredmények bemutatása, értelmezése

A több dimenziót átfogó interjú vizsgálat a roma többségű osztályokban tanító pedagógusok nézeteinek, vélekedésének, attitűdjének elemzésére irányul, ennek részeként foglalkozunk azokkal a pedagógusi „reakciókkal”, percepciókkal, amelyeket a roma gyermekek kulturális másságából fakadó, az iskola elvárás rendszerétől jelentősen eltérő viselkedésmódja vált ki. A kulturális másság kifejezést antropológiai értelemben használjuk, ami azt jelenti, hogy a másság a mindennapi életvezetéstől az értékrendszeren át a magatartási mintáig mindent magába foglal. Az alábbiakban néhány, a pedagógusok által gyakran emlegetett iskolai/osztálytermi szituációt mutatunk be, amelyek számukra a tanulók kulturális másságával való szembesülés kihívásait hordozzák.

a) a fegyelmezettség, a pontosság fogalmának eltérő értelmezése

A kutatásba bevont pedagógusok többsége hangsúlyozta, hogy a roma tanulók számára az iskolai szabályzatok, normák betartása komoly nehézségekkel jár. Iskolába lépéskor a roma gyermekek egy sor olyan elvárással, kötelezettséggel szembesülnek, amelynek nehezen tudnak megfelelni. Az otthoni szabadság, a korlátozások, fegyelmezések nélküli egész napos szabad játék, a természetes szükségleteik szabályozta napirend után az iskolában elvárt kitartó figyelem, összpontosítás, pontosság, önfegyelem és szabálykövetés komoly nehézséget jelent számukra. Elmondásuk szerint az iskolai napirend kötöttsége fáradékonnyá, türelmetlenné, frusztrálttá teszi őket. A beszoktatás, a szabályok betartatása a pedagógusok részéről fokozott odafigyelést, állandó jelenlétet, türelmet és elfogadást igényel, amely nélkül nem lesz eredményes a beilleszkedés.

„A rend teljesen hiányzik az életükből. Amikor bejönnek az iskolába, az első hetekben megpróbálunk náluk szabályokat, rendszerességet kialakítani, elmondjuk, hogy ez az osztály, ez a pad, hogy hogyan kell használni a WC-t, hogy egymás dolgait nem firkáljuk, nem gyűrjük össze, hogy van szemetes kosár, hogy órán bent vagyunk, szünetben kint. Ez folyamatos otlétet jelent, szünetben is. Hogy mikor eszünk, hogy hogyan eszünk, hogyan mosunk kezét,

szóval mindent aprólékosan magyarázni, mutatni, követni kell” (alsó tagozatos pedagógus).

Felső tagozaton ez a fajta állandó pedagógusi jelenlét „enyhül”, a különböző tanórákra különböző pedagógusok mennek be, más-más elvárásokkal, különböző viszonyulásokkal. A külső kontroll gyengülésével egyre nagyobb teret hódít a „rendetlenség”, a „káosz”, amelyet a pedagógusok nehezen értenek, nehezen tudnak elfogadni.

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

A szülők többsége nem jár rendszeresen “munkába”, mind a felnőttek, mind a gyermekek számára ismeretlen a pontosság kötelezettsége. Időfogalmuk eltérő, az óra számukra gyakran még felső tagozatos korokban is nehezen értelmezhető. Előfordul, hogy a szülők vagy jóval korábban, vagy jóval később érkezik meg szülői értekezletre. A pedagógusok ezt nehezen viselik, van, aki a késést nem tudja tolerálni, és igazolatlan hiánnyal bünteti.

„Az órát egyszerűen nem tudják. Kérdeztem, hogy hányra jösztek ide? Egyre (délután járnak), mondták. És akkor miért vagytok ti itt 12 után rögtön? Hát harangoztak, s siettünk. Tehát ők nem az órában mérik az időt. Például próbáltam ilyeneket, hogy hánykor kellene elinduljanak, hogy elérjék a fél kilenckor kezdődő misét, hogy mindig ne késsenek el. Megbeszéltük, hogy 8-kor el kellene indulni, de az órán a nyolc órát nem tudták megmutatni” (felső tagozatos pedagógus).

b) taneszközkhöz való viszonyulás

A pedagógusok zöme nehezményezi, hogy a roma tanulók nem vigyáznak a tanszereikre, alig néhány nap után hagyják azokat elkallódnia. A hiányzó könyvek, füzetek, írószerek miatt „értékes tanítási időt” kell fordítani a helyzet megoldására. Nem hordják magukkal a szükséges felszereléseket, nem tekintik értéknek a könyvet. Bár tanév elején megkapják az ingyenes tanszersegélyt, nem osztják be, gyorsan eltűnnek a füzetek, írószerek.

„Hazaviszik a tanszereket, sokszor egy pár nap múlva a füzet eltűnik. 'Eltűzötték' mondják” (felső tagozatos pedagógus).

Ezekben a családokban, ahol a szülők közül sokan írástudatlanok vagy keveset jártak iskolába, hiányoznak az „írás-olvasás események”, a taneszközök nem képezik részét a mindennapoknak, nincs funkciójuk. A pedagógusok ezt nehezen értik meg, próbálják büntetni a „felelőtlen magatartást”, de nem sok eredménnyel. Különböző megoldásokat kénytelenek találni a probléma kezelésére. Vannak elemis osztályok, ahol egyáltalán nem viszik haza a tanulók a tankönyveiket, tanszereiket, minden óra után összegyűjtik és egy szekrényben tárolják. A felső tagozatosok is gyakran hagyják „önszántukból” a padban a felszereléseket, amelyek egy idő után onnan is elkallódnak. A pedagógusok gyakran saját költségen pótolják a hiányosságokat.

„Év elején veszek egy táskányi ceruzát, hegyzőt, radírt, s azt cipelem magam után minden osztályba. Hogy tudjak tanítani, és ne azzal töltsük az időt, hogy keresgéljük az írószereket” (felső tagozatos pedagógus).

Többen a tanulók (szülők) közül azt gondolják, hogy ha a pedagógus kötelezővé teszi a különböző taneszközöket, akkor neki kell azokat biztosítani. Számukra nehezen érthető, hogy miért probléma, ha a kapott felszereléseket tönkre teszik, elveszítik. Gyakran azt is természetesnek veszik, hogy ha elveszett, eltört, elfogyott valami, akkor nekik jár egy másik, az iskola, a pedagógus köteles ezt nekik biztosítani.

c) otthoni feladatokhoz való viszonyulás

A pedagógusok számára nagyon sok vívódást, frusztrációt okoz a roma tanulók otthoni/délutáni tanulásának hiánya. Szerintük azzal, hogy elmarad a délelőtti tanultaknak a gyakorlása, rögzítése, tulajdonképpen tovább növekednek a hátrányok, lemaradások, amelynek pótlása egy bizonyos idő után már lehetetlen. Bár többségük tudja, hogy a legtöbb tanuló otthoni környezete alkalmatlan a tanulásra (zsúfolt, egyszobás lakások, állandó zaj, asztalok, tanulószobák hiánya), nehezen viselik ennek következményeit.

„Ha valamit meg is értenek órán, és úgy látja a tanár, hogy léphetne tovább, másnapra mintha agymosásban vettek volna részt. Az, hogy otthon tanuljanak, még ha adódna is úgymond lehetőség egy-egy helyen, azt sem használják ki” (felső tagozatos pedagógus).

Azok a pedagógusok, akik meglátogatják a roma családokat, beszélgetnek velük, megismerik őket, inkább belátják, hogy ezekben a családokban nem része a napirendnek az otthoni tanulás, a házi feladat készítés. Ennek nincsenek

előzményei, ez nem épült be a napi rutinjukba. Nem látják a konkrét hozadékát, a hosszútávon jelentkező eredmények őket nem motiválják. A rendszeresség, a kötelezőség sem illeszkedik az életvitelükbe, a szükségletek szabályozzák napirendjüket. Különösen, ha már a délelőtti tanítás során sem tudtak kapcsolódni a tananyaghoz, nagyon kevés az esélye annak, hogy elvégzik a házi feladataikat. Esetleg azok az elemi osztályos tanulók, akik szorosabban kötődnek a pedagógushoz, „szeretetből”, a pedagógus kedvéért leírják a házi feladatot. A pedagógusok tehetetlennek érzik magukat, hiszen a legtöbb esetben az iskolai büntetések (rossz jegy, írásbeli figyelmeztetés, szülői értesítés, bukás, évisméltés) a roma családok számára nem relevánsak. Mind az iskolavezetők, mind a pedagógusok az “after-school” típusú programokat tekintenék megoldásnak, amelynek megszervezésére megvan a törvényes keret, de a források biztosítása hiányzik.

d) eltérő nyelvi-kommunikációs és kulturális kódrendszer

A kutatásba bevont pedagógusok többsége számára komoly kihívást jelent a roma tanulókkal való hatékony kommunikáció, a tananyag nyelvezetének “lefordítása”, emészthetővé tétele a tanulók számára. Az iskola “kidolgozott kódjához” igazítani a tanulók képességeit valójában kulturális rendszerek megváltoztatását jelenti, amelynek eredménye könnyen vezethet oktatási sikertelenséghez (Bernstein 1975). Több kutatási eredmény is hangsúlyozza, hogy az iskolába érkező gyerek szókincse, a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány jobban befolyásolja az iskolai sikerességet, mint a rossz társadalmi helyzetük (Derdák; Varga 1996). Az interjúbeszélgetések során a pedagógusok többsége egyik legnagyobb nehézségnek tekintette a roma tanulók szókincsének szegényességét, a tankönyvi szövegek, utasítások megértéséhez szükséges alapfogalmak hiányát. A pedagógusok szerint egy teljesítményközpontú rendszer tantervi előírásainak és egységes felméréseinek tükrében a roma tanulók nyelvi hátránya “behozhatatlan”, és bár többségük megtanulja az írás, olvasás technikáját, a szövegértés terén nagy hiányosságokkal maradnak.

„Van, hogy odajönnek (az iskolába), de a nevüket sem tudják, beszélni se tudnak. ...Beszélsz hozzá, s azt gondold érte, de aztán rájössz, hogy nem értette. Teljesen le kell ereszkedni óvodás szintre”(alsó tagozatos pedagógus).
„Pár hét alatt megtanul bizonyos fogalmakat, azaz megérti, hogy hozd ide a füzetet, de ő még nem használja a fogalmat. A füzet és a könyv

megkülönböztetése néha még harmadik-negyedikben is nehézséget okoz nekik” (alsó tagozatos pedagógus).

e) “szabálytalan” viselkedés

A pedagógusok hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is az iskolai kultúra megtestesítői. Ennek perspektívájából ítélik meg a roma tanulók iskolai viselkedését is, amely többségük számára nehezen érthető, nehezen elfogadható. Az interjúbeszélgetések során expliciten megfogalmazták a számukra idegennek, gyakran “minősíthetetlennek” tűnő viselkedésbeli megnyilvánulásokat. Nagyon gyakran elhangzott, hogy a roma tanulók „hangosak, zajosak”, „megszokták, hogy otthon sokan vannak, és egymást túl kell kiabálniuk”, „hangosan fütyögtetnek”, „ricsajt csapnak”.

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

Szintén több pedagógus nehezményezte, hogy „agresszívek”, „verekedősek”, „hamar túlreagálnak dolgokat, kiabálnak”, szerintők „csak a bunyó old meg mindent”.

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

Az iskolai szabályok „semmibe vételére” is panaszkodtak a pedagógusok, hiszen különösen a felső tagozatos tanulók gyakran „azt csinálnak, amit akarnak”, „a magaviseleti jegy őket nem érdekli”, „a büntetéseket nem veszik komolyan”.

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

Többen azt is megemlítették, hogy nem tisztelik a pedagógust, “bátran visszaszólnak a tanárnak”, “háborognak, nagyon érzékenyek”, órák alatt gyakran „kacagnak, visszafeleselnek”, szóval “sok gond van a viselkedéssel” - mondják.

Az interjúbeszélgetésekből egyértelműen kiderül, hogy a pedagógusok számára ismeretlen az a „másik” világ, ahonnan a tanulók jönnek, és ahol a korábban felsorolt viselkedések nem szabálytalanok. A tanulók eltérő

viselkedését nem rosszindulat vagy szándékosság táplálja, ez része az ők mindennapi életüknek. A pedagógusok a tanulók szabálytalan viselkedését olyan nehézségként azonosítják, amelynek kezelése komoly kihívást jelent számukra.

f) szülőkkel való kapcsolat

A megkérdezett pedagógusok a tanulók szüleivel való kapcsolattartást szintén olyan tényezőként említették, amely nagyon sok kihívással jár. Elmondásuk szerint az általában írástudatlan szülőkkel nagyon nehéz a kommunikáció, nehéz velük megértetni az iskolai szabályzat előírásait, elvárásait. Eltérő időkezelési gyakorlatuk miatt nehéz közös időpontokat egyeztetni, tőlük pontosságot elvárni. Sok szülő nehezen tartja számon gyermekei születési adatait, pontos nevét, osztályát, az érvényes jegyben kifejezett értékelés számukra nem értelmezhető. Mivel általában sokuknak nincsenek (vagy többnyire negatívak az) iskolai tapasztalataik, bizalmatlanok az iskolával, a pedagógussal szemben. Mivel nem beszélnek az „iskola nyelvét”, nem vagy nehezen értik a szülői értekezletek szövegeit, a különböző adminisztrációs intézkedésekhez (gyermekek beíratása az iskolába, tanszersegély és egyéb támogatások igénylése) szükséges dokumentumok kitöltése, összegyűjtése sokuk számára nehezen kivitelezhető. Legtöbbször a pedagógusok segítenek eligazodni az ügyintézés és dokumentumok útvesztőjében, hogy ne maradjanak le a különböző támogatásokról. Egyes családok sokat költözködnek, számukra nem magától értetődő az iskolaváltással járó hivatalos papírok elrendezése, ezért a gyermekek gyakran iskolai féléveket, éveket veszítenek el a hiányzások miatt. A pedagógusok gyakran úgy érzik, hogy a szülői feladatok is rájuk hárulnak, szerintük a roma szülők nem tudnak érdemben részt venni a gyermek iskolai életében.

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

“Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. Én eleget elmondom, aztán mégis jön a szülő reklamálni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot

hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12- 15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segélyt. Akkor jön a szülő nagy felháborodva, hogy nem érti. A szociális osztályon 20 igazolatlan óra után bizony elvágják a szociális segélyt.... Vagy néha az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs családorvosa, ahova vigye, és igazolást kérjen. Ezt ha mind igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segélyt” (alsó tagozatos pedagógus).

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

Következtetések

Tanulmányunkban a vizsgált térségben zajló roma oktatás társadalmi meghatározottságának néhány összetevőjére kívántuk felhívni a figyelmet. A roma többségű osztályokban tanító pedagógus munkájának egy jelentős része nem az oktatásra, hanem a kulturális másság kezelésre irányul. A pedagógusok értelmezésében a roma tanulók, családok iskolai előírásoktól eltérő időbeosztása, térhasználata, viselkedése, felfogása az iskolai rend hiányához vezet, ugyanakkor a rend eltérő értelmezésmódját tükrözi. A pedagógusok ezeket a másságokat olyan nehézségként, korlátként azonosítják, amelyek kezelése komoly kihívást jelent számukra. Egy centralizált oktatási rendszer szűk mozgásterében, a térség sajátos társadalmi viszonyai közepette gyakran érzik magukat tehetetlennek, eredménytelennek. Az interjúbeszélgetések során többször elhangzott, hogy szükség volna több segítő szakember (fejlesztő pedagógusok, logopédusok, pszichológusok) alkalmazására, a roma tanulók délutáni oktatásának megszervezéséhez szükséges erőforrásokra, a tanulók otthoni körülményeinek javítására.

Ugyanakkor a székelyföldi térség sajátos társadalmi viszonyai közepette a roma gyerekek oktatásában a szociális jellegű megközelítés (mélyszegénység) és a módszertani megoldások keresése mellett célravezető figyelmet szentelni az oktatási folyamatot ennél tágabb, ugyanakkor mélyebb szinten keretező társadalmi viszonyoknak is. Az iskolai oktatás, mint a roma népességet célzó integrációs folyamat és a szélesebb körű térségi társadalmi integrációs folyamat közti fáziskülönbség kezelése értelemszerűen nem az iskola feladatkörébe tartozik. Ennek a helyzetnek a tudomásulvétele azonban az oktatási folyamat tervezői, szervezői számára is fontos kiindulópontot szolgáltatnak.

Felhasznált irodalom

1. Asséo H, Petcuț P, Piasere L.(2017): Romania's Roma. A Social-Historical Overview, In book: Open Borders, Unlocked Cultures Romanian Roma Migrants in Western Europe. Routledge. 26-56.
2. Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. Új Pedagógiai Szemle (53. évf). 10: 3-18.
3. Bernstein, B.(1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság In: Pap, Szépe (szerk): Társadalom és nyelv. Budapest, Gondolat. 393-435.
4. Biró A. Zoltán; Oláh Sándor (2002): Helykeresők. Roma népesség a székelyföldi településeken In Bodó J. (szerk.): Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó.11-13.
5. Biró A. Zoltán (2009): Roma téma a székelyföldi térségben. In: Antropológiai Műhely (15) Évkönyv 2009, Csíkszereda, Pro-Print Kiadó. 77-85.
6. Biró A. Zoltán (2017). Roma helyzetkép a térségben In Biró A. Z., Jakab J. (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatások a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Könyvkiadó. 141-151.
7. Biró A. Zoltán; Bodó Julianna (2003): "Hát ezek kezdtek sokan lenni..." Magyarok és cigányok Korondon. In: Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében, Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 65-82.
8. Biró A. Zoltán; Bodó Julianna (2017). Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben In: Biró Z. Zoltán; Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 11-31.
9. Biró A. Zoltán; Sárosi-Blága Ágnes (2017): Scriptek szerepe a rurális elitek roma népességhez való viszonyulásában. In: Biró A. Zoltán; Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 126-140.
10. Biró A. Zoltán; Jakab Judit (szerk.) (2017): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó
11. Biró A. Zoltán; Jakab Judit; Krézsek Erika (2017): Az 1989 utáni székelyföldi romakutatások áttekintése. In: Biró A. Zoltán; Jakab Judit (szerk.): Tegnap és ma. Romakutatás a székelyföldi térségben. Csíkszereda, Státus Kiadó, 67-88.

12. Derdák Tibor; Varga Anna (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio* 1996/2. 150–174.
13. Eggen P, Kauchak D (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey Prentice Hall, Inc
14. Fónai Mihály (2004): Romák és az iskola: lehetőség a kitörésre? In: *A tanuló felnőtt - a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest. 115-135.
15. Forray R. Katalin (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 98/1. 3-16.
16. Gagliardi, R. (1995). An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (Ed), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. Paris: UNESCO, International Bureau of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED389671> Utolsó letöltés: 2021. 08. 29.
17. Gagyí József (szerk.) (1996): *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.
18. Hopkins, D.; Reynolds, D. (2001): The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal* (27), 4. 459-475.
19. Kiss Judit; Mayer József (szerk.) (2007): *Életvilágok*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza
20. K. Nagy Emese (2019): A roma tanulók iskolai sikerességének kérdései. *Magyar Tudomány* 180 (2019) 11. 1638-1648.
21. Meier C. (1998). Student teachers' perceptions of solutions to dilemmas in multicultural classrooms in South Africa. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 27 - 30 August 1998, The Queen's University of Belfast, Ireland, added to the Education-line database, 1999
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001171.htm>
22. Messing Vera (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély* 2013/2. 33-52.
23. Mogyorósi Zsolt (2010): "Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata", doktori disszertáció, ELTE, Budapest

24. Móré Marianna; Stomp Ágnes; R. Fedor Anita (2022): Oktatási helyzetkép telepszerű körülmények között élő roma lakosokról. *Acta Medicinae et Sociologica* 2022/13. No. 34. 112-137.
25. Oláh Anna (2000): Családi nevelés a romáknál. In: *Fordulópont, Ki vagyok én?* 10. szám II. évf. 2000/4 PONT Kiadó, Budapest. 99-102.
26. Oláh Sándor (1996a): "... szeretnek... s szükségük es van reám..." In: Gagyi J.(szerk.) (1996): *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról.* Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó. 195-205.
27. Oláh Sándor (1996b). *Cigány-magyar kapcsolatok.* In Gagyi J. (szerk.): *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról.* Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó. 181-194.
28. Oláh Sándor (1996c): Gazdasági kapcsolatok cigányok és magyarok között. In: Gagyi József (szerk.) (1996): *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról.* Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda. 225-246.
29. Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* 2007/4. 24-36.
30. Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert J.; Nagy M. (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 111-128.
31. Williams, S. (2007). The "Civilized Trap" of Modernity and Romanian Roma, 1918-1934. *Anthropology of East Europe Review*, 25(2). 12–27.