

Jakab Judit

Módszertan és elköteleződés: pedagógusok a roma oktatásról

Székelyföldön a roma népesség helyzetének feltárására, bemutatására, elemzésére vonatkozó kutatások száma meglehetősen alacsony és szórványos, hiányzik a probléma átfogó, összehangolt vizsgálata, értelmezése. Kivételnek számítanak a KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja által végzett kutatások, amelyeknek eredményei két kötetben is napvilágot láttak: *„Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról”* (1996) és *„Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön”* (2002). Az első kötet egyes tanulmányai a magyar-cigány kapcsolatokat vizsgálják, mind a többségi, mind a romák szemszögéből (Oláh Sándor, Gagy József, Túrós Endre, Biró A. Zoltán). A második kötetben nyolc székelyföldi falu roma népességének körében azokat, a kulturális és mentális viselkedés, magatartás terén bekövetkező változásokat vizsgálták, amelyeket a rendszerváltást követő évtized társadalmi változásai idéztek elő. A kutatási eredmények alapján készült tanulmányokban, esettanulmányokban a szerzők (Biró A. Zoltán, Oláh Sándor, Gagy József, Bodó Julianna) egy sor olyan változásra világítanak rá, mint a migráció különböző formáinak felerősödése bizonyos roma közösségek körében, az intézményekhez való viszony átalakulása, a roma-magyar viszony megváltozása, a belső szociális és gazdasági rétegződés megindulása és nem utolsósorban a gyors létszámbeli növekedés. Kovászna megyei falvakban (Zabola, Nagyborosnyó) is zajlottak olyan kutatások, amelyek során a roma-magyar lakosság között létrejövő gazdasági kapcsolatokat (Szabó Töhötöm, 2002, Kinda István, 2007), az etnikumok együttélését (Pozsony Ferenc, 2003), az egyes romacsoportok (pünkösdisták, Jehova tanúi) egyházi életének sajátosságait, identitásépítő gyakorlatát (Fosztó László, 2003, Kinda István, 2008) vizsgálták.

Bár a roma gyermekek tömeges beiskolázása nagyon sok térségi településen több éve elkezdődött, kimondottan roma oktatással foglalkozó kutatásokat nem találtam. Hogy a folyamat nem problémamentes, azt a témához kapcsolódó vaskos magyarországi szakirodalom, illetve saját pedagógusi tapasztalataim is alátámasztják. A statisztikák azt mutatják, hogy a roma lakosság körében jelentős a gyermekek aránya, akik várhatóan egyre nagyobb számban jelennek meg az iskolákban és egyre magasabb szintekig jutnak el. Az iskolák, az iskolafenntartók szembesülni fognak (szembesülnek) egy sor olyan problémával, amelyeknek megoldása nem tekinthető egyéni feladatnak.

Sok, roma gyermekeket tömörítő iskolában van napirenden a kérdés, hogy hogyan lehetne, kellene hatékonyan foglalkozni a roma gyermekekkel, de ezeknek a kérdéseknek a kezelésére ebben a térségben még nem fogalmazódott meg sem szakpolitika, sem pedagógiai módszertan. A pedagógusok magukra vannak utalva, ki-ki saját elköteleződése, szaktudása szerint kezeli a problémát. Éppen ezért lehetnek fontosak az olyan kutatások, amelyek feltárják a pedagógusok tapasztalatait és támogatják egy „alulról szerveződő” szakpolitikának a majdani kidolgozását. Ez a tanulmány olyan tapasztalattal rendelkező pedagógusok véleményét tárja fel, akiknek többéves gyakorlatuk során megoldásokat, kezelési módokat kellett találniuk a roma gyermekek oktatásának nehézségeire.

Bár a legtöbb kutató és szakember egyetért abban, hogy a romák integrációjának egyik leghatékonyabb eszköze a minél magasabb iskolai végzettség és a szakképesítés megszerzése, a népszámlálási adatok mégis azt mutatják, hogy mind romániai, mind magyarországi viszonylatban a roma lakosság iskolai végzettségének szintje jóval alacsonyabb a többségi lakosságénál. A 2011-es népszámlálási adatok szerint a magyarországi romák 79 százaléka, a romániai romák 90 százaléka legfeljebb alacsonyfokú végzettségű. Magyarországon már a kilencvenes, Romániában inkább a kétezres évektől kezdődően egy sor törvénykezési és adminisztratív intézkedés, program, projekt igyekezett elősegíteni az oktatási integráció ügyét. Ennek ellenére mindkét országban a statisztikák egyre nagyobb számú szegregálódott osztályt, iskolát, gyenge iskolai eredményeket, nagyszámú lemorzsolódó roma tanulót mutatnak. Több kutatási eredmény bizonyítja, hogy az oktatásban az integráció megvalósulása korántsem zökkenőmentes, az oktatás rendszerkörnyezete, a tantervi szabályozás merevsége, a differenciált pedagógiai eszközök nem következetes alkalmazása, a pedagógusképzés hiányosságai mind-mind olyan tényezők, amelyek nem segítik az integrációt.

Kutatásom során egy csíkszeredai „szegregálódott” iskola pedagógusaival készítettem interjúkat, arra keresve a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják a roma gyermekek iskolai sikerességét vagy sikertelenségét. A roma tanulókat tömörítő iskola négy pedagógusával készített mélyinterjú részét képezi egy átfogóbb, doktori program keretében zajló kutatásnak, amely a csíkszeredai romatelepeken élő roma gyermekek iskolai pályafutásának több szempontú vizsgálatára irányul. Célom egy átfogó, szakszerű feltárása, értelmezése a roma gyermekek iskoláztatásához kapcsolódó jelenségeknek, folyamatoknak, összefüggéseknek, amely segítségére lehet mind az iskolafenntartóknak, mind a térségi fejlesztéspolitikának.

Roma tanulók és az oktatás

Az 1990-es években a román oktatás a nagy átszervezések, reformok korát élte, az előző rendszer hiányosságait, rendellenességeit próbálták korrigálni, törvényes, jogi ereteket szabni az új helyzet lehetőségeinek (új Alkotmány-1992, új Tanügy Törvény-1995 stb). Ez a folyamat igen nehézkesnek, ellentmondásosnak és összehangolatlanak bizonyult, az „átmeneti állapot” hosszasan elhúzódott. A „magával elfoglalt” rendszer számára sokáig láthatatlan maradt a hátrányos helyzetűek, az iskolaelhagyók, a be nem iskolázottak egyre szélesedő tömege. A kétezres évek elejétől, amikor Románia Európai Unióhoz való csatlakozásának szándéka egyre erősebben körvonalazódott, a romániai kormányhatározatokban, kormánystratégiákban helyet kaptak 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. Ekkor jelentek meg azok az intézkedések, amelyek az elszegényedett, hátrányos helyzetben élő családok gyerekeinek iskoláztatását hívatottak támogatni (ingyenes tanszersegély, ingyenes tej-kifli program, szociális ösztöndíjak stb). Kezdenek megjelenni a roma családok helyzetét, a roma gyermekek iskolai beilleszkedését vizsgáló kutatások, amelyek egyre elmélyülő szegénységről, nagyszámú iskolaelhagyásról, gyenge iskolai teljesítményekről számolnak be. Románia Európai Unió csatlakozásával megsokasodtak azok a rendeletek, határozatok, amelyek a roma gyermekek iskolai integrációját szabályozzák, mint például az iskolai szegregáció megszüntetésére vonatkozó határozat, ingyenes helyek a roma tanulóknak a középiskolákban és a felsőoktatásban, roma nyelvű tankönyvek, segédanyagok megjelentetése, roma pedagógusképzés, roma mediátorok alkalmazásának lehetősége stb. Mindezek ellenére az iskolák hétköznapi valóságában nehezen érvényesülnek a deklarált alapelvek, célkitűzések, a roma gyermekek iskoláztatása nagyon sok nehézségbe ütközik.

Roma oktatás Hargita megyében

A roma gyermekek beiskolázását nagyon sok településen a csökkenő gyermeklétszám okozta osztály- és iskolamegszűnés veszélye „ösztönözte”. Nagyon sok iskolákban a roma tanulók számának növekedésével arányosan csökkent a nem roma tanulók száma, akiket városi, városközponti, községközponti iskolába írtak szüleik. Így jöttek létre az úgynevezett „szegregálódott” osztályok, iskolák, amelyekben zömében vagy teljesen roma gyermekek tanulnak.

Hargita megyében a 2014/2015-ös tanévben 78 iskolába összesen 3809 roma tanulót írtak be, amely szám az össztanulósám kb.7 százalékának felel meg. A beiskolázottak szintenkénti megoszlása: 792 óvodás, 1765 alsó tagozatos, 1000 felső tagozatos, 181 középiskolás.

1.sz. táblázat: Az utóbbi 9 évben beiskolázott roma tanulók száma Hargita megyében

2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015
1167	2503	3581	3909	3720	3634	3779	4084	3809

Fontos leszögezni, hogy ezek az adatok a beiratkozottakra vonatkoznak, amelyekből nem következtethető ki a rendszeres iskolalátogatók száma.

A 78 iskolai intézményben 261 olyan csoport vagy osztály található, amelyekben a roma tanulók száma meghaladja a 25 százalékot. A legtöbb ilyen csoport vagy osztály (96) Udvarhely körzetében található, Csík körzetében 73, Keresztúr körzetében 68, Gyergyó körzetében 15 és Maroshévíz (Toplita) körzetében 9 ilyen csoport vagy osztály működik. Hargita megyében jelenleg 12 iskolai mediátor segíti a roma tanulók iskolai beilleszkedését.

Roma oktatás Csíkszeredában

A kilencvenes évek közepén, amikor a Csíkszereda zsögödi részén működő általános iskolából a gyermeklétszám csökkenése miatt „elfogytak” a gyermekek, a helyi tanító beiskolázta azokat a roma gyermekeket, akik a környéken laktak. Vegyes osztályban tanította őket. A helyi önkormányzat szociális irodájának vezetője, látva a somlyói roma gyermekek iskolázatlan sokaságát, a Tanfelügyelőség segítségét kérte a beiskolázásukhoz. Az 1990-es évek végén a somlyói telep gyermekeinek beiskolázása is megkezdődött a csíksomlyói iskolába. A roma gyermekek beiskolázásával megindult a helyi nem-roma családok migrációja a város központi iskolába. A 2002-2003-as tanévben még a teljes roma osztály mellett egy nem-roma első osztály is működött, de két-három év leforgása alatt már mindkét osztályba roma tanulók jártak (a zsögödi iskolából is Somlyóra kerültek át a roma gyermekek). Ebben az is közrejátszott, hogy felszámolták a csíksomlyói gyermekotthont, így a gyermekek zöme más településekre nevelőszülőkhöz, családi házakba került. Azóta évente körülbelül 12-15 roma tanuló kezd el az iskolát a csíksomlyói iskolában.

A 2007-2008-as tanévtől kezdve a felső tagozaton is megjelentek a roma gyermekek, ötödik osztálytól a csíktaplocai iskolába iratkoztak a tanulók. Azóta évente iratkoznak heten-nyolcan, van, amikor tízen is. Bár nemzetiségileg vegyes osztályokba járnak, az osztályok kb. 33-38 százalékát roma tanulók teszik ki. Beiratkozásuk miatt abban az iskolában is felerősödött a nem roma gyerekek migrációja, évente több család iratja városközponti iskolába gyerekeit a roma gyermekek miatt. A 2012-13-as tanévben először sikerült három roma tanulónak befejeznie a nyolcadik osztályt, kettő közülük beiratkozott szakiskolába. A 2014-2015-ös tanévtől kezdődően a csíksomlyói óvodába

is beíratott négy-öt roma gyermeket a telepről, a következő tanévben már 18 óvodáskorú roma gyermek (csak a csíksomlyói telepről) lett óvodás. Tehát jelenleg (a 2015-2016-os tanévben) összesen megközelítőleg 100 gyermek jár általános iskolába, illetve óvodába (18 óvodás) az említett telepekről.

A roma tanulók iskolai sikerességét, sikertelenségét befolyásoló tényezők

A roma tanulók tömeges beiskolázása új helyzetet teremtett az iskolákban, amelyre az intézmények nem voltak felkészülve. A zömében mélyszegénységből érkező, halmozottan hátrányos helyzetű roma gyermekek egy olyan világban találták magukat, ahol számukra minden ismeretlen, ahol olyan elvárásokat fogalmaznak meg számukra, amelyeket ők nem képesek teljesíteni. Olyan szabályrendszernek kell megfelelniük, amely idegen számukra, kötött időbeosztásban kellene figyelmüket hosszú ideig olyan dolgokra összpontosítani, amelyet nem értenek és nem ismernek. Az iskolának nem voltak kidolgozott pedagógiai programjai, hiányoztak azok az anyagi és humán erőforrások, amelyek lehetővé tették volna a probléma megfelelő kezelését. A pedagógusok saját megérzéseikre, leleményességükre támaszkodhattak, hiszen képzésük során ilyen jellegű ismereteket nem szereztek, ugyanakkor hiányoztak a pozitív minták, gyakorlatok, amelyek segítségükre lehettek volna.

A magyarországi szakirodalmat tanulmányozva szembetűnik egyfajta „fokozott érdeklődés” a roma tanulók oktatása iránt, nagyon sok kutatás, felmérés vizsgálja különböző nézőpontokból a problémát. Már az 1990-es években rengeteg esettanulmány, kutatás, tudományos munka irányult azoknak a tényezőknek a feltárására, amelyek befolyásolhatják a roma gyermekek iskolai sikerességét vagy sikertelenségét. A kutatások során a roma gyerekek iskolai kudarcát a pedagógusok, az iskola minősége és a szocializációs hatások összefüggésrendszerében vizsgálják. A gyermek szemszögéből a szocializációt, a kulturális különbségeket, a nyelvi különbségeket és a hátrányos szociális helyzetet, az iskola szemszögéből pedig a roma gyerekek másságára történő reakciókat kutatják. A vizsgálatok egy jelentős része a roma gyerekek gyenge iskolaérettségét és a családi szocializáció elégtelenségét tekinti a sikertelenség legfőbb okának, mások az iskola felkészületlenségét emelik ki a roma gyerekek oktatását illetően. Bár abban legtöbben egyetértenek, hogy a két területet nem érdemes szétválasztani, mivel kölcsönösen hatnak egymásra. A kutatók között abban sincs egyetértés, hogy az iskolai sikertelenség mögött a rossz szociális helyzet jelenik meg nagyobb súllyal, vagy inkább a kulturális, szocializációs különbségek okozzák a nehézségeket.

Nagyon sok kutatás az iskola minőségét, felkészületlenségét, a pedagógusok attitűdjét teszi felelőssé a roma gyermekek iskolai sikertelenségéért. Véleményük szerint a szegregált iskolák, a pedagógusok előítéletessége, a romológiai ismeretek hiánya

negatívan befolyásolják a roma gyermekek iskolai beilleszkedését. (Réger Zita, Radó Péter, Liskó Ilona, Babusik Ferenc). Fiáth Titanilla (Fiáth, 2002), elemezve a témához kapcsolódó szakirodalmat, az iskolai sikertelenség okait a következőkben foglalta össze: a családi szocializáció, a nyelvi hátrány, a rossz szociális helyzet, az óvodai képzés hiánya, a család és az iskola kapcsolata, az iskolák minősége, a tanulási motiváció hiánya, az előítéletesség és hátrányos megkülönböztetés, illetve a nem megfelelő pedagógiai gyakorlat.

A romániai szakirodalomban lényegesebben kevesebb olyan kutatási eredménnyel találkoztam, amelyek a roma gyermekek oktatásának nehézségeit feszegetik. Bizonyos projektek keretében egyes nem-kormányzati szervezetek szórványosan leginkább statisztikai felméréseket készítettek az iskolaelhagyó, lemorzsolódó roma tanulókról, az igazolatlan hiányzásokról, a be nem iskolázottakról, a szegregált osztályokról, csoportokról, iskolákról, illetve azok ellátottságáról. Ugyanakkor esettanulmányokat olvashatunk roma telepkekről, a romák munkaerőpiaci helyzetéről, szegénységéről, de hiányoznak az olyan átfogó, feltáró jellegű kutatások, amelyek a romák iskoláztatásának sikertelensége mögötti mélyebb összefüggéseket keresik.

A kutatás módszertana

Tanulmányozva azokat a kutatási eredményeket (főleg magyarországi kutatások), amelyek a roma tanulók iskolai pályafutásának nehézségeire, buktatóira világítanak rá, megállapítható, hogy a probléma rendkívül összetett, hogy a különböző tényezők együttesen, egymást felerősítve hatnak, és az eredményességre vezető megoldások megtalálása több szempont figyelembevételét feltételezik. Ezért kutatásomban leginkább kvalitatív módszerekre támaszkodom, a vizsgálandó jelenségek összetettsége, sokrétűsége mélyinterjúk, fókuszcsoportos beszélgetések során megragadhatóbbnak tűnik. A vonatkozó szakirodalom áttekintése nyomán interjúkérdéseimet igyekeztem úgy összeállítani, hogy a roma tanulók oktatásának minél több aspektusára rávilágítsanak. Ugyanakkor arra törekedtem, hogy a beszélgetések a probléma minél mélyebb rétegeit érintsék, hogy a hivatalos, felszínes válaszok helyett őszinte, valódi helyzetképet kapjak.

Az interjúk kérdéseit négy nagyobb téma köré csoportosítottam. Az első részben a kérdések a pedagógusok új helyzethez való alkalmazkodási folyamatának bizonyos aspektusaira (a roma gyermekek beszoktatása az iskolába, alkalmazott pedagógiai módszerek, roma témájú képzések, speciális feladatok ellátása, iskola felszereltsége, tantervi követelményeknek való megfelelés stb) irányultak, a második részben pedig arra próbáltam választ kapni, hogy a pedagógusok szerint melyek a roma tanulók iskolai sikerességének vagy sikertelenségének okai (szocializációs tényezők hatása, genetikai tényezők, rossz anyagi helyzet stb). A harmadik tömbben a szülőkkal való

kapcsolattartásról (módozatai, tartalma, gyakorisága, kommunikációs nehézségek, bizalom stb), kérdeztem, a negyedik részben pedig a pedagógusok előítéletességéről, presztízsről, szakmai sikerességéről vallott nézeteire próbáltam következtetni. Ebben a részben nemcsak a pedagógusok témával kapcsolatos véleményére voltam kíváncsi, hanem a saját, szubjektív átéléseik megfogalmazására is („*Hogyan éled meg, hogy roma iskolában dolgozol? Számodra jelent-e problémát a többségi társadalomtól eltérő szokások, viselkedésmódok, családi értékrendek elfogadása?*”). Két interjúalannyal a roma gyermekek beiskolázásának folyamatáról is beszélgettünk, a tömeges beiskolázás nehézségeiről, a létszámok alakulásáról, a nem roma tanulók elvándorlásáról, a szegregáció-integráció problémájáról.

Jelen tanulmányban az adatoknak, információknak csupán azt a részét dolgozom fel, amelyek a pedagógusoknak a roma gyermekek oktatása során alkalmazott pedagógiai gyakorlatára és módszereire, illetve a romákkal kapcsolatos előítéleteik megélésére vonatkoznak.

A megkérdezett pedagógusok közül ketten elemi osztályokban tanítók, ketten pedig felső tagozaton tanárok és osztályfőnökök. Hárman közülük több mint tíz éve dolgoznak roma gyermekekkel és több mint húsz év régiségük van az oktatásban, egy fiatalabb tanárnő négy éve pályakezdőként került az iskolához. Ketten közülük a roma gyerekek beiskolázásának szinte a kezdetétől dolgoznak az illető iskolában, elbeszélésükből adatokat gyűjthettem a beiskolázási folyamatra, az iskola népességének fokozatos „kicserélődésére” vonatkozóan is. Az interjúalanyok kiválasztásánál fontosnak tartottam mind az alsó, mind a felső tagozaton tanító, több, illetve kevesebb régiséggel rendelkező pedagógust is kiválasztani. Az alsó tagozaton tanító pedagógusok osztályában csak roma gyermekek tanulnak (15-17 osztályonként), a felső tagozaton roma és nem roma gyermekek is vannak az osztályokban (19-20 tanuló, amelyből öt-hét roma tanuló osztályonként).

Kutatási eredmények

A pedagógiai gyakorlat, az alkalmazott módszerek

Amikor arra kértem a pedagógusokat, hogy meséljenek azokról a tapasztalataikról, amikor legelőször roma gyermekeket kezdtek tanítani, mindannyian az „elveszettség”, a „sokkhatás”, a „görcsösség és frusztráció” érzéséről számoltak be. Egyetlen pedagógus mondta, hogy neki voltak „gyermekotthonos” tapasztalatai és neki nem okozott akkora „traumát” az új helyzet. Különösen azok a tanítók voltak nehéz helyzetben, akik a roma gyermekek beiskolázásának a kezdetén saját magukra utalva, külső szakmai segítség hiányában kellett boldoguljanak. „*Egyszerűen úgy hozta a sors, hogy becsöppentem ebbe az iskolába, egyből a mélyvízbe. Egy hónapig csak néztem ki a fejemből, s*

gondolkoztam, hogy én mit keresek itt. Nagyon nehéz volt. Én voltam az első délelőtti osztály tanítója, nem nagyon volt, akitől tanácsot, segítséget kérjek. Akkor kezdtem felocsúdni, amikor ezek a gyermekek oda-odafutottak és átölelték a térdemet. Tudod, hozzám bújnak, szinte ők kezdtek nyitani s nem én. Ez furcsa, mert általában én szeretem a gyermekeket megbódítani. De én olyan sokkhatás alatt voltam az elején, hogy érzelmileg egyszerűen lefagytam. Aztán kezdett a kezük alól valami megszületni, s láttam a szép munkákat, kezdtem levegőhöz jutni s kezdtem megkapni az élvezetet” (K.L. tanító).

Hosszabb-rövidebb idő után mindketten rájöttek, hogy a „gyermekanyag” és a tantervi követelmények közötti szakadék óriási, és máról holnapra lehetetlenség közel vinni a kettőt egymáshoz. El kellett dönteniük, hogy vagy a gyermekeket helyezik a középpontba és az ő szintjüknek megfelelően tanítanak, vagy követik a tantervi előírásokat, haladnak a tananyaggal, és nem érdekli majd őket, hogy hogyan boldogulnak a gyermekek. Mindkét tanító kihangsúlyozta, hogy ez egy nagyon fontos döntés volt számukra, hiszen a mai oktatási rendszerben az „egységes” teljesítmény mindenki számára kötelező, a különböző időközönkénti országos felmérések eredményei alapján minősítik a pedagógust is. Az ellenőrzések során a hivatalos tananyag megtanítását számon kérik a pedagóguson, és bár hivatalosan lehet egy-két „speciális szükségletű” tanulót felzárkóztatni, de nem egy teljes osztályt. Tulajdonképpen kockázatot vállaltak, amikor eldöntötték, hogy „a gyermekekre szabják a követelményeket”, az ő tanulási ritmusuk szerint haladnak és lemondanak a hivatalos elismerésről, a „kitüntetett” pedagógusi címről. „Ha az ember ezt eldönti, akkor jön majd a munka neheze. Minden egyes nap minden órájára úgy kell készülni, hogy folyamatosan keresgélj, szerkesztessz, nyomtatsz, rajzolsz, hogy használható anyagokat vigyél az órára. És legtöbbször a saját költségeden. Vásárolsz szakkönyveket, munkafüzeteket szintén a saját pénzeden, hogy legyen segédanyagod a készülésben”(S.R. tanító).

A tanítók mindketten hangsúlyozzák, hogy a hagyományos, frontális oktatási módszerek nem működnek, főleg az elemi osztályokban nem. Állandó változatosságra, a különböző tevékenységi formák gyakori váltogatására, sok manuális tevékenységre, tapasztalati tanulásra, mozgásos, énekes játékokra van szükség. Az egyes tevékenységeket a legapróbb lépésekre le kell bontani, minden lépésnél segíteni, biztatni, ellenőrizni és akkor „megszületnek” az első „szép betűk”, számok. „Rájössz, hogy amit a főiskolán, egyetemen módszertanból tanultál, abból itt nagyon kevés válik be. Itt mindent kikísérletezel magadnak, próbálgatsz, állandóan azon agyalsz, hogy mit lehetne kitalálni, hogy az osztály másik felének is jó legyen. Ez egy igazi kihívás a pedagógus számára” (S. R. tanító). Azt is kiemelik, hogy a gyermekekre folyamatosan kell figyelni, minden apró jelzést észrevenni, és annak megfelelően alakítani az órák lefolyását. A százszázalékos jelenlét elengedhetetlen. „Itt az nem megy, hogy tessék, itt a feladatlap, oldd meg, karikázd be, kösd össze” (K.L. tanító).

A felső tagozaton, ahol roma és nem roma gyermekek tanulnak együtt, a pedagógusoknak szintén nincs könnyű dolguk. A tananyag nehézségével a nem roma gyermekeknek is meg kell küzdeniük, a roma tanulóknak ez még nehezebb. „Nagyon sok múlik a pedagóguson” – vallja az egyik osztályfőnök – „ha nem sajnálja az időt a felkészülésre, ha megpróbál személyes kapcsolatba kerülni a gyermekekkel, ha ember számba veszi őket és úgy szól hozzájuk, ahogy kell, akkor meg tudja fogni őket” (M.G. hatodikos osztályfőnök). A másik osztályfőnök is kiemeli, hogy az elméletközpontú, sok fölösleges információt tartalmazó tananyag „gyakorlatiasítása” és szűrése föltétlenül szükséges, különben teljesen eltávolodnak a roma gyermekek tanulástól, az iskolától. „Főleg a vizsgatantárgyakat tanító tanárok vannak bajban, mert ők a vizsgára való felkészítés miatt nem nagyon szelektálhatnak az anyagból, a tantervet is napirenden követniük kellene. A gyermekek nagy része már ötödik-hatodikban feladja, egymást is negatívan befolyásolják. Nyolcadikra már kevesen vannak, akik valamennyire tanulnak....A roma gyermekek otthon nem is tanulnak, nincs is ahogy, nekik nem segít a szülő, ők még hamarabb feladják.... Amelyik tanár nem szigorú és következetes, annál rengeteg a fegyelmi probléma, a konfliktus” (T.E. osztályfőnök).

Amikor azt kérdeztem, hogy milyen tanácsokat adnának egy kezdő pedagógusnak, aki most kezd roma gyermekeket tanítani, akkor a tanítók a gyermekközpontú tanítás szükségességét hangsúlyozták, a rugalmasságot a tananyag kezelésében, a türelmet, a szeretetet, a gyermek jó közérzetét az iskolában. Bátorítanák a kezdő kollegát, hogy érdemes a munkát belefektetni, mert „ezek a gyermekek azzal maradnak, amit az iskolában tanítunk nekik”. A felső tagozatos egyik osztályfőnök, aki vallástanár, azt hangsúlyozza, hogy a gyermekeknek „a lelkükre kell tudni hatni”, hogy „lélektől lélekig” jobban megy a tanítás, hogy számít a kötődés, hogy sokat kell dicsérni, ösztönözni, biztatni a roma gyermekeket, hogy érezzék az odafigyelést. A másik osztályfőnök, aki testnevelő tanár, elsősorban a szigorúságot, a következetességet, a pontos szabályok meghatározását tekinti fontosnak. „A tanár legyen mindenképp az irányító, és ezt a gyermeknek el kell fogadnia”.

A pedagógusok előítéletessége?

A beszélgetések egyik „kényesebb” témája a pedagógusok előítéletességére, a „gyenge iskolában” tanító pedagógusok közérzetére, szakmai sikerességéről vallott nézeteikre vonatkozott. Az egyik osztályfőnök kivételével mindannyian elmondták, hogy voltak előítéleteik a romákkal szemben, és egyáltalán nem könnyű számukra bizonyos életformák, értékek, gondolkodásmódok elfogadása. „Nagyon nehéz volt elfogadni őket, teljesen másak. Amíg felfogtam másfél-két éve eltelt. Most is vannak nehézségeim. Az átkozódásukat és a verekedést tudom a legnehezebben elviselni” (T.E. osztály-

főnök). „Hát persze, hogy okozott problémát az elfogadás... Legnehezebben a lopást tudom elfogadni, bár az iskolában ritkán fordul elő. De elmondják, hogy a szülők, volt tanítványok miket csinálnak. ..Arra vagyok még mérges, hogy soha nem ismerik be a hibájukat, a tettüket. Akkor se, ha garantáltan semmi baja nem esik” (K.L. tanító).

Azt is elmondták, hogy mióta roma gyermekekkel dolgoznak és közelebbről is megismerték a családokat, rájöttek, hogy nagyon sok olyan sztereotípiát, ami a roma népességgel kapcsolatosan él, nem rendelkezik valóságossal. „Aki nem ismeri meg közelebbről őket, nem látja, hogy például a gyermekek milyen tisztelettel is tudnak egymással beszélni, hogy néha jobban dolgoznak, mint a nem roma gyermekek, hogy milyen ragaszkodóak és lelkesek” (M.G. osztályfőnök). Olyan is előfordult már, hogy társasági beszélgetésekben „megvédték” a romákat, eloszlattak tévhitek. „Talán nem is ők annyira a hibásak, hogy ilyen helyzetbe kerültek” mondja az egyik tanító. Mindhármuknak az segített a leginkább az elfogadásban, hogy megismerték a roma kultúrát, történelmet, rájöttek, hogy „nem várhatunk el olyasmint tőlük, amivel nem rendelkeznek, rendelkezhetnek”. A hatodikos osztályfőnök nem tekintette magát előítéletesnek, „fenntartásaim vannak, de nem azért, hogy romák, hanem azért, ahogy egyesek közülük viselkednek”. Úgy érzi, van neki „affinitása” ahhoz, hogy ezekkel a gyermekekkel dolgozzon, ezt kihívásnak tekinti, és szerinte nem véletlen, hogy ebben az iskolában dolgozik. Bár már többször lett volna lehetősége más iskolába menni, nem tette meg.

Az is érdekes, hogy ki miért marad, maradt az alacsony presztízsű iskolában. Az egyik tanító úgy érzi, hogy ő most jutott el oda, hogy jól csinálja, amit csinál, „szívesen, jókedvvel csinálja”. „Ezek a gyermekek is édeskék, aranyosak. Bár más iskolákból a pedagóguskollegák közül sokan úgy néznek rám, mintha én is roma lennék, nem zavar ez a dolog. Volt, amikor elmentem volna, de most már nem” (S.R. tanító). A másik tanító szintén azt állítja, hogy őt nem zavarja, hogy ebben az iskolában dolgozik, „különb is mivel városon nincs üres hely, valószínűleg ingázni kellene, ha el akarnék menni. Azt pedig nem vállalom. Nem szeretem a városi iskolák légkörét sem, nem szeretném, ha egy-egy szülő állandóan hívogatna, számon kérne. Sokszor tényleg elegendem van, de ha váltanék, akkor kamaszokkal vagy középiskolásokkal szeretnék dolgozni”. A pályakezdő pedagógusnak is lett volna lehetősége elmenni, ő a jó pedagógusközösség miatt maradt. „Bár vannak pillanatok, amikor kezd felgyűlni, de a közösség miatt nem akarok elmenni”.

A tanítók elégtételnek tekintik, hogy negyedik osztály végére a roma gyermekek 90 százaléka megtanulja a betűket, számokat, az olvasás technikáját, „mindent, amit fel tudnak fogni”. Ahhoz képest, ahonnan elindulnak, nagyon sok mindent megtanulnak. Szeretnek iskolába járni, és van, aki sír, ha jön a vakáció és nem mehet iskolába. „Lelkesek, akarnak tanulni, akarnak iskolába járni”. „Sokkal többet is lehetne – mondják – ha a délutáni tanulás újra lehetővé válna, akkor még sokat lehetne gyakorolni. Ezek a

gyermekek otthon nem tudnak tanulni, mindent az iskolában kell nekik megtanítani.” Az egyik osztályfőnök sikernek tekinti, hogy az osztályából a roma gyermekek nem hiányoznak, hogy néhányan közülük egész jól tanulnak. „Az egyik roma fiú az első tanuló lett. Biztatom őket, követem, hogy kinek milyen jegye van, így az nekik is fontos lesz. Személyes a kapcsolatom velük, igyekszem összekovácsolni az osztályt. Együtt megyünk kirándulni, együtt szerepelünk, mindenki egyformán fontos. Úgy érzem, hogy megtaláltam velük a hangot”. A másik osztályfőnök eredménynek könyveli el, hogy az ő óráján a gyermekek fegyelmezettek, neki szót fogadnak. „Az osztályában nincsenek roma – nem roma ellentétek, éppen ellenkezőleg, inkább szerelmek dúlnak. A gyermekek elfogadták egymást, összetartanak”.

Összefoglalás és következtetések

A beszélgetések során világossá vált, hogy mind a négy megkérdezett pedagógus nagyon sok nehézséggel találta magát szembe, amikor roma gyermekeket kezdett tanítani: a rossz szociális helyzetből fakadó problémák, kommunikációs nehézségek, az eltérő szocializációból fakadó jellemzők, az óvodáztatás hiánya, a tantervi követelmények „betarthatatlansága”, az eddig bevált pedagógiai gyakorlat használhatatlansága, saját előítéleteik leküzdése, a nem roma közösség ellenszenvé mind-mind megoldandó problémaként hárult a pedagógusokra. Külső szakmai segítséget nem kaptak, mindenki saját maga próbálta megtalálni a „kulcsot” a feladathoz.

Hárman közülük, akik már hosszabb ideje dolgoznak ezekkel a gyermekekkel, hangsúlyozták, hogy a roma kultúra, történelem megismerése, a roma gyermekek őszinte közeledése, lelkesedése nagy segítségükre volt az elfogadásukban. Ez a megértés, elfogadás sugárzott a mondataiból, mindannyian egyetértenek azzal, hogy ezek a gyermekek is taníthatóak, fejleszhetőek, csak más szintről indulnak. Munkájukat egyfajta ’missziós munkának’ tekintik, meg vannak győződve arról, hogy ennek a munkának van és lesz eredménye. Vállalták, hogy a tantervi, tankönyvi előírásokat a gyermekekre szabják, hogy a mércét a gyermek saját fejlődéséhez igazítják és mindent megtesznek, hogy a gyermek jól érezze magát az iskolában. Nem zavarja őket, hogy alacsony az iskola presztízse, hogy nem részesülnek a hivatalos elismerésekből, és még a pluszjuttatás gondolata sem merült fel a beszélgetésekben. Azt is elmondták, hogy erre a szintre hosszabb idő elteltével jutottak el, és sok kudarcon, vívódáson, sikertelenségen keresztül vezetett az út. *„Aki nem tudja elfogadni, megérteni a roma gyermekeket, nem empátiával közeledik a problémához, annak nem szabadna ilyen iskolában dolgozni. Ki kellene válogatni a pedagógusokat, csak a problémaérzékeny embereket szabadna alkalmazni?”* – állítja az egyik tanító. Bár vannak olyan problémák, amelyeket nehezen tudnak elfogadni a roma gyermekeknél (nem ismerik be, ha tévednek, verekedéssel oldják meg a problémákat,

vagy lopnak), tudják, hogy ez az otthoni szocializáció következménye, megpróbálják megkeresni és megérteni ezeknek a mozgatóit.

A pályakezdő pedagógus még érezhetően az út elején van, el is mondta, hogy nem tud túl sokat a romák történelméről, kultúrájáról, a roma telepre se járt még, így inkább sajnálatot érez, mintsem elfogadást. Úgy gondolja, hogy amíg a gyermekek az iskolában vannak, addig megpróbál minél több „jó dolgot nyújtani nekik”, de hosszú távon nem látja, hogy ezek a gyermekek eljutnak valahová. Bár saját óráján (testnevelés) jól boldogul velük, érdekteleneknek, zömében gyenge képességűeknek ítéli meg őket, akik csak addig tartják be a szabályokat, ameddig mellettük van az osztályfőnök. Szerinte iskolába csak érdekből (ebéd, csomag, ösztöndíj) járnak és negatív hatással vannak a nem roma tanulókra is. A „szigort, következetességet, szabálytartást” tekinti hatékony eszköznek a pedagógiai munkájában.

A pedagógusokkal folytatott beszélgetések több olyan „érzékeny” pontra is rávilágítottak, amelyek a roma gyermekek beiskolázása során az iskolák zömében problémaként jelentkeznek. Megállapítható, hogy amikor elkezdődött a roma gyermekek tömeges beiskolázása, az iskola nem volt felkészülve a „feladatra” (azt gondolom a legtöbb iskolában ez hasonló módon történik). A pedagógusok a maguk temperamentuma, felkészültsége, problémaérzékenysége szerint próbálnak nap mint nap helytállni, „lavírozni” a hivatalos és nem hivatalos megoldások között, megoldásokat találni. A hivatalos ellenőrző szervek és előírások, a roma és nem roma szülők elvárásainak célkeresztjében próbálják önmagukat „újraépíteni”, hogy elfogadóak, türelmesek és kiegyensúlyozottak legyenek. Hivatalos elismerésre nem számíthatnak, pluszjuttatásokra még annyira sem, elégtétel számukra, hogy a gyermekek megtanulnak írni, olvasni, hogy jól érzik magukat az iskolában és kötődnek a tanító nénihez. Az értékelési rendszer magaslatából csak az látszik, hogy az országos felméréseken elért eredmények elmaradnak az országos átlagtól, tehát a pedagógus valószínű nem végzi jól a munkáját. És ha a pedagógus nem elég „erős” a feladathoz, ha nem elkötelezett, ha nem meri időnként bevállalni a „törvényteleniséget”, akkor nagy az esélye annak, hogy a gyermekek beiskolázása kudarccal, iskolaelhagyással, eredménytelenséggel végződik. Azt is mondhatjuk, hogy tulajdonképpen az oktatási rendszer szinte a véletlenre bízta, hogy melyik iskolában hogyan sikerül a roma gyermekek beiskolázása.

Ebben a tanulmányban csupán két, a roma gyermekek iskolai pályafutásának sikerességét nagymértékben meghatározó tényezőt (az alkalmazott pedagógiai módszerek és a pedagógusok attitűdje) emeltem ki. Az interjúk során nagyon sok olyan problémát, meglátást, véleményt fogalmaztak meg a pedagógusok, amelyek az iskola belső világából láttatják a roma gyermekek beiskolázásának nehézségeit, buktatóit, és amelyeknek a feldolgozása következő tanulmányok anyagát képezi. Ezeknek a tapasztalatoknak, véleményeknek az összegzése, elemzése valós alapját képezheti egy reális

„diagnózis” felállításának, amely kiindulásul szolgálhat a roma gyermekek oktatásával kapcsolatos szakpolitikák, fejlesztési stratégiák, módszertanok kidolgozásához. A térségi roma közösségekben növekvő tendenciát mutató gyermeklétszám a roma tanulók tömeges beiskolázását vonja maga után, amelyre az iskolák jelentős része nincs felkészülve. Az oktatás merev rendszerkörnyezete, a pedagógusok ilyen jellegű felkészítésének hiánya, a nem roma lakosság elutasító magatartása mind-mind olyan tényezők, amelyekkel szembe kell nézniük az iskolák vezetőségének, az iskolafenntartóknak, a térségi fejlesztéspolitikának. Egyes intézkedések meghozatala (vagy azok hiánya), a felelőségek hátrítása, a probléma jelentőségének bagatellizálása később helyrehozhatatlan következményekkel járhat.

Felhasznált irodalom

Bernát A. (2011):

Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon.
<http://www.tarki.hu/adatbank-/kutjel/pdf/b333.pdf> letöltve 2016. 04. 23.

Biró A. Z.- Bodó J.- Gagy J.- Oláh S. - Túros E. (1996):

Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról, KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 283 p.

Biró A. Z. - Bodó J. – Gagy J. - Oláh S. (2002):

Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó, 319 p.

Fiáth T. (2000):

A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása- szakirodalmi kismonográfia, Delphoi Consulting <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-oktat-monogr.pdf> letöltve 2016. 02. 12.

Forray R. K. – Hegedűs T. András (2003):

Cigányok, iskola, oktatáspolitiká. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, 293 p.

Forray R.K. (2014):

Eredmények és problémák a cigány közösség iskolázásában
<http://uccualapitvany.hu/wp-content/uploads/2014/06/Forray-R.-Katalin-Eredm%C3%A9nyek-%C3%A9s-probl%C3%A9m%C3%A1k-a->

cig%3%A1ny-k%3%B6z%3%B6ss%3%A9g-iskol%3%A1z%3%A1s%3%A1ban.pdf letöltve 2016.03.11.

Fosztó L. (2003):

Szorongás és megbélyegzés: a cigány-magyar kapcsolat gazdasági, demográfiai és szociokulturális dimenziói In Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében, Bakó Boglárka szerk., Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 83-107 p.

Harsány E. – Radó P. (1997):

Cigány tanulók magyar iskolákban, Educatio 1997/1
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=50 letöltve 2016. 02. 12.

Kinda I. (2007):

„A téglavetéssel erőssen nagy baj van...” Fejezetek a nagyborosnyói cigányok gazdasági és társadalmnéprajzi kutatásából. Acta Siculica. Sepsiszentgyörgy Székely Nemzeti Múzeum, 597-622 p.

Kinda I. (2008):

Hívók. Egyház és szekta hatása egy székely falu cigány lakosságára. Mediárium. Kommunikáció–egyház–társadalom. A Kőlcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Kommunikáció és Médiatudományi Intézetének folyóirata. II. évf. 3-4. sz. (nyár–ősz), 25–40 p.

Liskó I. (2001):

A cigány tanulók és a pedagógusok In: Iskolakultúra, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 85-89 p. ISBN: 963 0085178 ISSN: 1586-202X

Mester Zs. (1999):

A magyar oktatás “problémavilága”, Amaro Drom, 1999/1. 3-10 p. ISSN: 1588-0060
 Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, UNICEF (2002): Participare la educatie a copiilor romi. Probleme, solutii, actori, Bucuresti www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId letöltve 2016. 01. 07.

Pozsony F. (2003):

Magyarok, románok és cigányok a háromszéki Zabolán In Lokális világok. Együttélés a Kárpát-medencében, szerk. Bakó Boglárka, Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 109-138 p.

Réger Z. (2001):

Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei In: Iskolakultúra, Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. 85-89 p.

Szabó Á. T. (2002):

Az erővonalak eltolódása – magyar-cigány gazdasági kapcsolatok egy székelyföldi faluban In Szabó Á. T. (szerk.): Lenyomatok. Fiatal kutatók a népi kultúráról, Kolozsvár, Kriza Könyvek 12, KJNT, 205-216 p.

<http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/> letöltve 2016. 02. 23.

(UNDP/World Bank/EC–2011)

http://www.undp.ro/libraries/projects/Economia_Sociala_si_Comunitatile_d_e_Romi_Provocari_si_Oportunitati.pdf letöltve 2016. 04. 22.