

Kovács Edina

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar,
Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Program

Pedagógushallgatók romákkal kapcsolatos elképzeléseinek vizsgálata¹

A roma lakosság a volt szocialista országok többségében a korábbinál is nehezebb helyzetbe került a rendszerváltás idején. Napjainkban a romákkal kapcsolatos kérdések alapvetően emberi jogi, valamint oktatási területen jelennek meg. Utóbbi a társadalmi integrációban kap(na) jelentős szerepet. Ugyanakkor, ahogyan arra egy nemzetközi kutatás is rámutatott, a felzárkóztatás politikai szándéka gyakran kisiklik a többségi társadalom tagjainak ellenállása miatt (Szalai és mtsai, 2010), amiben vélhetően kiemelt szerepük van a pedagógusoknak. Ebben a tanulmányban egy olyan kutatás eredményeit mutatjuk be, amely azt igyekezett feltárni, hogyan viszonyulnak a Debreceni Egyetemen tanuló leendő pedagógusok a roma gyerekekhez. Vannak-e előítéleteik velük szemben? Úgy gondolják, hogy a roma gyerekek bármilyen téren rosszabbak, mint a többségi társadalom tagjai? Tanulnak-e a képzésük során a roma kultúráról, sajátosságokról? És mindezek fényében, a pályára lépés után tudják-e majd segíteni a roma gyerekek integrációját?

A romák helyzete és megítélése a közép-kelet európai régióban

A roma lakosság helyzete meglehetősen eltérő Kelet-Közép-Európában, illetve Nyugat-Európában. Az asszimilációs törekvések, amelyek a közép-európai térségben már a 18. században érezhetők voltak, a keleti régióban a szocializmus évtizedei alatt felerősödtek. Az 1990-es rendszerváltást követően a romák Magyarországon, Romániában, a Cseh Köztársaságban, Szlovákiában és Bulgáriában a vesztes rétegek közé kerültek: helyzetük az oktatás és a munkavállalás terén a nyugat-európai bevándorlókéhoz vált hasonlóvá. Az európai országok mindegyikére igaz azonban, hogy bár érzékelhető a törekvés a kisebbségek társadalmi integrációjának az oktatáson keresztüli előmozdítására, a politikai szándék gyakran megtörik a többségi ellenállás, kirekesztés különböző – intézményes és személyes – formáin (Szalai és mtsai, 2010; Szabóné, 2008).

Közös jellemzője a közép-kelet-európai régió országainak, hogy a roma kisebbség meglehetősen rétegzett. A roma tanulók esetében térbeli és településtípusonkénti különbségek is vannak, az életmód és a családi szubkultúra is változó. A „hátrányos

¹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

helyzet” és a „cigányság” is mást és mást jelent a különböző településeken, és különböző intézményekben. Eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek a roma fiatalok egy nagyvárosban és egy kistelepülésen, egy olyan kollégiumban, amely támogatja mobilitásukat, vagy egy olyan iskolában, amely nem reflektál sajátos helyzetükre. Ha a „hátrányos helyzet” egyértelműen stigmatizál, akkor a válaszok is gyakran destruktívák, míg ha együtt jár a mobilitás esélyével, akkor a megoldási stratégiák az útkeresésről, az identitás vállalásáról és az alkalmazkodásról szólnak. Általánosságban kimondható, hogy minél nagyobb a többségi társadalom ellenérzése, annál kisebb az esély, hogy a roma egyén pozitív identifikációt alkosson önmaga számára. (Csepeli és Simon, 2004; Horváth, 2010; Messing és mtsai, 2010; Pusztai és Torkos, 2001).

Egy 2010-es, a magyar helyzetet vizsgáló kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarországi cigányság helyzetének lakossági megítélése az utóbbi évtizedekben egyre nyíltabban cigányellenes, egyre többen magukat a cigányokat teszik felelőssé kedvezőtlen helyzetükért. Az eredmények szerint a többség azt feltételezi, hogy 100-ból átlagosan 76 cigány kap szociális segílyt, miközben átlagosan csak kevesebb, mint a felének, 31-nek kellene kapnia. Ha ugyanezt a kérdést más magas szegénységi kockázatú csoport esetében vizsgálták a kutatók, épp ellenkező előjelű választ kaptak: a nagycsaládosok, a munkanélküliek, az alacsony nyugdíjjal rendelkezők és a fogyatékkal élők esetében a közvélemény szerint kevesebben kapnak segílyt, mint amennyinek kellene (Bernát, 2010).

A pedagógusok véleményét vizsgáló kutatások hasonló, bár inkább látens előítéleteséget tárnak fel. Az oktatáspolitikai integrációs törekvéseit az iskolák passzív ellenállással fogadták: elviekben ugyan elismerték annak fontosságát, a gyakorlatban azonban fennmaradt a szegregáció. Az elkülönítést eltérő képességekkel magyarázták, miközben ez főként etnikai alapon történt. Kende (2013) a pedagógusok kulturális fundamentalizmusával magyarázza, hogy egy-két roma diákot integrálhatónak tartanak, míg nagyobb arányban már szakmai nehézségeket okoz az oktatásuk. Tipikus pedagógusi pozícióként észlelte, hogy a roma diákot a saját, visszahúzó családja áldozatának látja, és előítéleteit a családra vetíti rá. Általános iskolai tanítókat vizsgálva azt az eredményt kapták, hogy a gyerekekről megfogalmazott pozitív állításokat a cigány tanulók esetében két negatív becslés előzi meg: több gyerekről gondolja úgy tanítója, hogy a felső tagozaton valószínűleg tanulási nehézségei lesznek, valamint hogy gyenge képességű. A cigány gyerekek között a pedagógusok az osztály egészéhez képest kevesebb kimagaslóan tehetségest, viszont több túlkorost, diszlexiást és súlyos magatartási problémást találtak (Kende, 2013; Messing és mtsai, 2010; Nagy, 2002).

Miközben a tanárok véleményét időről időre vizsgálják, a pedagógushallgatókkal jellemzően kevesebbet foglalkoznak a kutatások. Az általunk ismert egyetlen kvantitatív kutatás – amely a pécsi neveléstudományi kutatóműhelyben készült, 2002-ben – eredményei azt mutatták, hogy a pedagógushallgatók nagyobb hányada eszköztelennek érzi magát a roma diákok oktatását illetően. A számosság-érzékenység tekintetében három csoportot tudtak elkülöníteni a kutatók: az egyik a fokozódó roma jelenlétet fokozódó nehézségnek tekintti, ebbe a hallgatók ötöde tartozott. A másik csoporthoz tartozók valamilyen küszöbértéket – például 30 vagy 50 százalékot – állapítottak meg, és e fölött gondolták, hogy a pedagógiai szituációk nehézséget okoznának nekik. Ide a hallgatók több mint fele volt sorolható. A harmadik csoport – 24 százaléknyi hallgató – viszont érzéketlen volt a számosságra, a romák jelenléte egy részüknek bármilyen arány esetén problémát jelent, míg 4 százaléknak semmilyen arány nem jelentene problémát. A többségi gondolkodásmód tipikus megnyilvánulásaként értelmezték a kutatók, hogy a roma diákok feltételezett növekedése egy osztályban egyértelműen problémaforrásként jelenik meg a hallgatók szemében. Lényeges eredmény azonban, hogy a hallgatók meg-

felelőnek ítélt felkészültség mellett kevésbé érzékelnek nagy gondot, azaz a kompetenciaérzés növelhető lenne a képzés során (Géczi és mtsai, 2002; Huszár és mtsai, 2003).

A pedagógusképzés fontosságát megerősítette Kállai (2011) kutatása is, aki azon intézmények hallgatóit vizsgálta, amelyekben elérhető multikulturális vagy interkulturális neveléssel, kisebbségekkel vagy romológiával foglalkozó kurzus. Eredményei szerint a képzések hatására csökken az olyan hallgatók aránya, akik a romák kapcsán kizárólag negatív tulajdonságokat említenek, ugyanakkor az inkább negatív válaszokat adók aránya változatlan maradt. Közel kétszeresére növekedett azok aránya, akik csak pozitív tulajdonságokkal jellemezték a cigányokat, és azoké is, akik inkább pozitív tulajdonságokat említettek. Azaz a hallgatók gondolkodásmódjában – a képzés hatására – elindult a pozitív irányba mutató változás, bár nagyobb részben mégis inkább a negatív tulajdonságokat emelték ki.

Módszerek

Kutatásunk keretében félig strukturált fókuszcsoporthoz interjúkat készítettünk a Debreceni Egyetem hallgatóival. A kutatás során, 2016 novemberében és decemberében négy fókuszcsoporthoz interjú készült, összesen 22 hallgatóval. Tizenegy osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatót és tizenegy, a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karon tanuló óvodapedagógus hallgatót kérdeztünk meg. Az interjúk 2016. november és december során készültek, az óvodapedagógus hallgatók a hat féléves képzés ötödik félévének végén jártak, a tanár szakosok a tíz féléves képzés hetedik félévének végén. A hallgatókat valószínűségi mintavétellel választottuk ki.

Kutatásunk során fel akartuk tární, hogy a tanárnak, valamint az óvodapedagógusnak készülő hallgatók véleménye között tapasztalunk-e különbséget. Egyrészt azért, mert a kora gyermekkori nevelés meghatározó a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésében (Burger, 2010), így a leendő óvodapedagógusok felkészültsége különösen fontos, másrészt, mert a Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karral azonos kampuszon roma szakkollégium működik. Így az óvodapedagógus hallgatók esetében feltételeztük, hogy tapasztalunk pozitív intézményi hatást, ami miatt ők kevésbé lesznek előítéletesek, mint a tanárképzésben részt vevők.

Hasonló eredményekre számítottunk, mint amit a pécsi kvantitatív vizsgálat mutatott, de kíváncsiak voltunk azokra az okokra, háttértényezőkre, amelyek feltárására a kvalitatív vizsgálat inkább alkalmas. Azaz azt feltételeztük, hogy a hallgatók olyan előítéletekkel rendelkeznek, amelyeket saját gyerekkori élményeik felerősítenek. Feltételeztük továbbá, hogy az óvodapedagógusi, pedagógusi képzés során nem tanulnak a roma kultúráról, ahhoz legalábbis nem eleget, hogy az érdemben befolyásolja korábbi véleményüket.

A fókuszcsoporthoz interjúkat mint módszert azért választottuk, mert flexibilitása miatt egy korábban nem, vagy kevésbé vizsgált téma feltárására kifejezetten alkalmas, emellett „a csoportdinamika gyakran a téma olyan aspektusait hozza felszínre [...] amelyek nem merültek volna fel egyénekként készített interjúkban” (Babbie, 2003. 341.). Az interjúk öt témakörben készültek: (1) pedagógus akar-e lenni a hallgató, mennyire elkötelezett; (2) milyen számára az „álomiskola”, illetve az „álomóvoda”; (3) mit gondol a hallgató a romákról, különösen a roma gyermekekről; (4) mit tanult a képzés során a roma identitásalakulásról, kultúráról; (5) tud-e bármit a roma szakkollégiumok tevékenységéről. Az interjúkat rögzítettük, ártírtuk és tematikusan elemeztük.

„Láttam én már nagyon jó fej cigány kölyköt” – hallgatói vélemények

A régióban általában jellemző, hogy az óvodapedagógus hallgatók rosszabb szociális háttérrel rendelkeznek, de jelen esetben minden fókuszcsoportban volt, aki megyeszékhelyről, és olyan is, aki kisebb településről érkezett az egyetemre. Saját családot még nem alapítottak, bár néhányan már tartós párkapcsolatban éltek, közvetlenül összeköltözés előtt vagy után. A tanár szakosok körében a nemek aránya: nyolc nő és három férfi volt. A szakok megoszlása változatos volt: biológia, kémia, informatika, matematika, földrajz, angol, német, magyar, történelem. Az óvodapedagógus hallgatók mind nők, a képzés egészére jellemző a 99 százalékos női részvétel.

Az egyes témákat, és az azokon belül felmerülő altémákat az 1. táblázatban foglaltuk össze. A pályára lépési szándékban meglehetősen nagyok az eltérések a tanár szakos, illetve az óvodapedagógus hallgatók között. Az óvodapedagógus hallgatók egy kivétellel elkötelezettek a pálya mellett. Egy részük korábbi élmények hatására már a szakválasztáskor biztos volt abban, hogy az óvoda lesz a neki való munkahely, mások egyéb humán területekhez is vonzódtak, és munka mellett szeretnének hasonló területen továbbtanulni, például gyógypedagógiát vagy neveléstudományt. Az az egy hallgató, aki jelenleg más pályához vonzódik, a képzés során, az egyik elméleti tárgy vizsgái kapcsán élt át egy nagy törést, ami elbizonytalanította. A többiek elsősorban a szakmai gyakorlatot említik, mint befolyásoló tényezőt: az egy hét alatt nagy a nyomás, néha elmarad a sikerélmény, ami elbizonytalanítja őket, de ez később, pozitív élmények hatására változik, helyreáll.

1. táblázat. A fókuszcsoportos interjúk témái és altémái

<i>Téma</i>	<i>Választípusok</i>
Diplomaszerzés utáni elhelyezkedés	Igen, kifejezetten
	Talán, de még PhD-t vagy plusz szakot tervez
	Talán, de elbizonytalanodott
Az intézmény, ahol szívesen dolgozna	Jobb helyzetű és/vagy elit iskola, illetve egyetem
	Bárhol (illetve nem az intézmény státusza a szempont, hanem a pedagógiai program és/vagy az intézményi klíma)
A romákról alkotott véleménye	Vannak előítéletei, nem tanítana cigány gyerekeket
	A gyerekekkel nem előítéletes, a szülőktől tart
	Nem előítéletes, nem homogén csoportként látja a romákat
A képzés során felkészült a romákkal való foglalkozásra, tanult a roma kultúráról	Járt vegyes intézményben, szerzett valamennyi tapasztalatot, de elméleti/kulturális ismeretei nincsenek
	A képzés erre nem készítette fel
Ismeretei, véleménye a roma szakkollégiumokról	Hallott róla, nem ismeri, de túlzottnak érzi a támogatást
	Hallott róla, nem ismeri, de nyitott esetleges közös programokra, tanulásra

A tanár szakos hallgatók közül viszont heten említik, hogy minden bizonnyal jelentkeznek PhD-képzésbe. Van, akinek ez elsősorban haladékat jelent a megszokott egyetemi közegben, másoknak viszont a szakmai fejlődés és a feltételezett autonómia miatt vonzóbb az egyetemi oktatás. Olyan is akad, aki szerint könnyebb a felsőoktatásban tanítani, mert ezt a korosztályt már nem kell fegyelmezni. Felmerül emellett a saját vál-

lalkozás létrehozása, a színházi munka lehetősége, vagy az informatikus pályára. Többen említik a megbecsülés hiányát, az alacsony fizetést.

„Most hiába emelték a fizetéseket, ez még mindig nem annyit ér, amennyit ezért tanulunk.”

Több hallgató esetében is megfogalmazódik, főként a szakmai fejlődés kapcsán, hogy számára a szakma a tudomány művelése. Egyetlen hallgató mondja csak, hogy számára a pedagógiai, módszertani tudás gazdagodása jelentené a szakmai fejlődést. Többek esetében a korábbi motiváció az egyetemi évek alatt elhalványult, főleg a képzés miatt, soknak találják a bürokráciát, a nem egyértelmű elvárásokat. Véleményük szerint az oktatók a saját tudományterületükön kiemelkedők, de nem a tanár szakosokhoz szabják az anyagot, a hallgatók úgy érzik, hogy nem kapnak eszközöket a tanításhoz.

„Ez egy TUDOMÁNYegyetem – mondta egy tanárom. Ezért leszünk kicsit túlképzettek, ugyanakkor meg vannak hiányosságaink.”

A kívánatos munkahely így többségük számára az egyetem, esetleg a középiskola, csak két hallgató mondja, hogy szívesen tanítana általános iskolában, közülük is az egyik az intézmény tanulói összetételéhez köti, hogy választana-e ilyen lehetőséget. Egy másik hallgató kijelenti, az ő szülővárosában csak a nyelviskola éri el azt a színvonalat, amit ő a maga számára elfogadhatónak tartana.

Az egyik pedagógus-főkuszcsoport esetében már ennél a témánál, külön rákérdezés nélkül felmerül, hogy a cigány tanulók oktatása gondot jelenthet.

„Olyan iskolába bekerülni, ahol nagyrészt etnikum van, és nem haladsz... én egy idő után feladom akkor.”

Az óvodapedagógus hallgatók egészen más szempontrendszer szerint döntenének. Nem merül fel az intézmény hátrányos helyzete mint befolyásoló tényező. Alapvetően a leendő munkahely klímája fontos, az, hogy a kollégák ne legyenek fásultak, kiégettek, néhányan kifejezetten egy-egy alternatív pedagógiai módszerhez vonzódnak, így ilyen intézményben szívesebben dolgoznának. Ennek megfelelően a nem kívánatos munkahely az, ahol nem elég modern, rugalmas a szemlélet. A legtöbben megemlítik azt is, hogy gyakorló óvodában nem dolgoznának.

„[Ne legyenek] narancssárga szekrények, amiben felül vannak a játékok, és azt senki más nem éri el, csak a felnőtt.”

„A gyakorló óvoda nagy hátránya, hogy rengeteg ember van körülöttük, és nincs a gyerekeknek egy nyugodt pillanata a saját óvodapedagógusukkal, zavaró nekik is, nekünk is. [...] De ott a remény, hogy majd, ha saját csoport lesz, az más.”

A romák kapcsán a tanár szakos hallgatók saját élményekre, ezen belül is elsősorban gyerekkori tapasztalatokra hagyatkoznak, és főként negatív jellemzőket említenek. Ilyen például, hogy nem érdekli őket a tanulás, az iskola, vagy, hogy csak azért jár iskolába a gyerek, mert különben nem kapja a családi pótlékot a szülő. Megjelenik a család, a közösség hibáztatása is: a roma gyermek hiába tanulna, ha visszahúzza őt az otthoni közeg. Saját tapasztalatként előkerül még nyári gyümölcsszedés, ami során a cigányok nehezen értették az instrukciókat, például, hogy hová kell tenni a vödört. A számosság, az osztálybeli arány szintén lényeges: két-három diákot még integrálhatónak tartanak,

többet nem. A gyakorlat során sem feltétlenül változott a romákról alkotott véleményük. Továbbá az árnyaltabb véleményekben is erősen jelen van negatív felhang.

„Láttam én már nagyon jó fej cigánykölyköt, humora volt [...] de ha meg kilógnak az ablakon engem, ami volt pár éve, hogy kilógnak egy tanárt, akkor meg lehet, hogy nem szívesen tanítanék ilyen gyerekeket.”

„Amikor hospitáltam a volt általános iskolában, ott is a teljes osztályból egy fiú volt cigány, és mondta is a tanár, hogy nem lehet vele mit kezdeni, mert neki egy 17 éves barátnője van, és ő gyereket szeretne, és nem érdeklik az ilyen marhaságek. Úgy látom, hogy velük olyan problémák vannak, amiket a mostani oktatási rendszer nem tud kezelni [...], mert mit tudok kezdeni az integrációval, ha ő meg a családja nem akarja?”

Egy hallgató esetében figyelhető csak meg az ettől eltérő vélemény. Ő óraadóként tanított egy olyan iskolában, ahol nagy arányban voltak hátrányos helyzetű, többségükben cigánygyerekek. A diákokat így kevésbé negatívan ítéli meg, azonban a család, a környezet hibáztatása – hasonlóan a gyakorló pedagógusok idézett kijelentéseihez – nála is hangsúlyos.

„Amivel meg lehetett fogni őket, az az elfogadás, a megismerés. Hogy megszerettem őket. Semmi más. Ha erősebben szóltam oda, ha feleltem a hangom, ha csoportmunka volt, ha páros munka, semmi nem használt. Amikor felosztottuk az órát úgy, hogy na, akkor tíz percig beszélgetünk arról, hogy mi történt veletek otthon – mert nincs kinek elmondaniuk – akkor cserébe nekem adták az óra következő részét, hogy taníthatom őket.”

Az óvodapedagógus hallgatók – szemben a fentiekkel – nem kizárólag a gyermekkori élményeikre támaszkodnak. A képzésük ideje alatt jártak olyan óvodában, ahol egy-egy csoportban nagyobb volt a roma gyerekek aránya. Ettől eleinte többen tartottak, de utólag hasznos tapasztalatként értékelték. Nem zárkoznak el attól, hogy etnikai szempontból vegyes csoportban dolgozzanak, és nem jellemző egyikükre sem, hogy a számosság jelentőséggel bírna a jövőbeli munkájuk során. *„Egy gyerek is lehet nehéz, ez neveltetés kérdése.”* – fogalmazza meg az egyik hallgató. Az egyik interjú során példaként említenek két cigány gyermeket, akiket a csoport minden tagja ismer, és elmondják, hogy az egyikük nagyon kedves és szeretetre méltó volt, míg a másikuk a nehezen kezelhető közfé tartozott. Mindkét interjú során megemlítik, hogy az értelmiségi szülők elhanyagolt gyermekei, akiket *„a tabletre hagynak”*, ugyanolyan kihívást jelenthetnek szakmai szempontból, mint a nagyon hátrányos helyzetű családból érkezők.

Egyértelműen kirajzolódik az interjúk során, hogy a hazai cigányságot nem homogén csoportnak látják, az esetleges problémás gyermekkori élmények reflektáltak, mellettük megjelenik az elfogadás is. Néhányan konkrétan megfogalmazzák, hogy a családi háttértől függ az, hogy mennyire szívesen vállalnák roma gyerekek nevelését, illetve mennyire érzik kompetensnek magukat. Ha a szülőkkel *„jól ki lehet jönni”*, akkor a gyermek egyáltalán nem jelentene gondot.

„[...] két véglet van, egyik mindenkibe belekötnek, a másik véglet, aki ápolt, tiszteltető. De nálunk [gyerekkoromban] a rosszabbik volt.”

A képzésről szóló elbeszélésekben megmarad ugyanez a kettősség. Az óvodapedagógus hallgatók alapvetően a szülőktől tartanak. Ennél a témánál már megjelenik a

számasság problematikája is. Úgy érzik, hogy elméleti felkészítést nem kaptak, például az említett kulturális különbségeket illetően. Ugyanakkor a kompetencia hiánya a szülőkkel való minden problémás helyzetre vonatkozik, így elmondják, hogy például azt is nehéz lenne közölni, ha autisztikus jeleket vennének észre egy gyermekben. Azaz a szülőkkel való kapcsolat kialakítása, az együttműködés egy olyan szituáció, amelyben nem érzik kompetensnek magukat, függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma családról van-e szó. Ennél a kérdésnél is többen hangsúlyozzák, hogy minden család más, de azt is hozzátésszik, hogy mindezekről elméletben nem volt szó, csak a gyakorlat során jöttek a tapasztalatok.

„Ha 90 százalékban cigány gyerekekből állna a csoport, az azért lenne nehéz, mert nem ismerjük az ő kultúrájukat, a szülőkkel is ezért lenne nehezebb megtalálni a hangot.”

A tanár szakos hallgatók az elméleti és a gyakorlati képzést is hiányolják a romákkal kapcsolatban. Úgy vélik, hogy maga az egyetemi oktatás sem reális, például az oktató úgy beszél szakmódszertanról, sokféle módszer alkalmazásáról, hogy frontális órát tart. Nem kapnak támogatást abban, hogy mit lehet tenni egy olyan osztályban, ahol nem lehet úgy dolgozni, ahogyan az ideális lenne, és mi az, ami fontos egy ilyen helyzetben.

„A hospitálásnál is kirakatórára mentünk be, egy nagy létszámú osztályban minden gyerek olvasta a Kiegyezés eredeti szövegét, meg tudta nevezni az összes tisztséget – csak néztem. Utána el is mondta a tanár, hogy igen, ez meg lett előre beszélve, mert egyébként ez egy gyengébb képességű osztály.”

Abban a fókuszcsoportban, amelyben a saját tanítási tapasztalatait megosztó hallgató volt, a többiek úgy reagáltak erre, hogy találkozniuk kellene ilyen helyzetekkel – és sokféle, pedagógiai szempontból problémás helyzettel – a képzésük során, ha másképp nem, legalább esettanulmányok formájában. Azaz a kompetenciaérzés hiánya részükről sem csak a roma diákokat érinti.

„A képzésben erről semmi nincs, amit Brigi elmesélt, hogy ő talált rá megoldást, az nem azért volt, mert ezt tanulta. De SNI diákokról se tudunk semmit, pedig ilyen óránk volt pont a beszélgetés előtt. Nem tudnám ezeket a helyzeteket kezelni.”

A roma szakkollégiumok kapcsán mindegyik csoportban felmerül, hogy nem tartják korrektnek a jelentős támogatást, főként azért, mert előttük akkor sem nyitottak hasonló lehetőségek, ha ők maguk is rossz szociális vagy anyagi helyzetben vannak, a tanulmányi ösztöndíj pedig meglehetősen csekély. A tanár szakos hallgatók ezen kívül nem is rendelkeznek semmilyen ismerettel a roma szakkollégiumokról, noha az egyikük csoportjába jár egy hallgatótárs, aki a Wáli István Református Cigány Szakkollégium tagja.

„[...] irtózatossághoz kaphatnak azok, akik cigányok és egyetemisták. Én is lehetek hátrányos helyzetű, de én nem kaphatok semmit. Viszont rólunk meg, amit le tudnak húzni, mindent lehúznak, pofátlanul.”

Az óvodapedagógus hallgatók esetében a roma szakkollégiumokhoz, ezen belül is a kampuszon működő Lippai Balázs Roma Szakkollégiumhoz ambivalens a viszony. Társadalmi szempontból mindenképpen hasznosnak, fontosnak értékelik, egyfelől az oda járó hallgatók számára, másfelől azoknak a roma gyerekeknek, közösségeknek, akiket majd a szakkollégiumból kikerülő óvodapedagógusok nevelni fognak. Sajnál-

ják, hogy nincs érdemi kapcsolat a szakkollégiumi hallgatók és a többiek között. Ők is hasonlóan vélekednek, mint a tanár szakos hallgatók, azaz, hogy nem korrekt a szakkollégisták privilegizált támogatása. De nemcsak az anyagi támogatás tekintetében érzik, hogy a szakkollégiumi hallgatók kivételezett helyzetben vannak, hanem az egyéb lehetőségeket, például a mentori segítséget, vagy a sportolást illetően is. Az egyikük egy zumbaórát említ, amin a szakkollégiumi hallgatók ingyen részt vehettek, a többiek pedig nem, bár ez „jó lett volna akár közös programnak is”.

Az egyik óvodapedagógus hallgatói fókuszcsoporthoz kisebb vita bontakozik ki azzal kapcsolatban, hogy mennyire integrál a roma szakkollégium: a csoport egyik része azt mondja, hogy nagymértékben, míg a többiek máshogy érvelnek. Végül arra jutnak, hogy társadalmi szinten integrál, de az egyetemen belül, itt és most, inkább elválaszt.

„Nem annyira integrál, mert pont, hogy ők egy szűkebb kört alkotnak, és nincs közünk az ő tevékenységükhöz.”

Összegzés

Az óvodapedagógus és a tanár szakos hallgatók között jelentős eltérés figyelhető meg a vizsgált témákban. A kompetenciáérzésben érzékelhető különbségeket esetleg az előbbi képzés gyakorlatiasabb volta okozhatja, a szemléletbeli eltérések okainak pontos feltárása további vizsgálatokat igényel. A megkérdezett óvodapedagógus hallgatók alapvetően szeretnék a diplomaszerezés után a pályára lépni, míg a megkérdezett tanár szakos hallgatók többsége bizonytalan, a képzés nem erősítette meg pedagógusi motivációjukat, elhivatottságukat. Egyfelől felkészületlenül érzik magukat a különféle pedagógiai problémák kezelésére, másfelől viszont nem látják valódi szakmai tudásnak a pedagógiai tudást. Erre utal, hogy a szakmai fejlődést, a tanári karriert jelentős többségük az egyetemi oktatói pályával kapcsolja össze, elsősorban az adott szakterületen való fejlődés okán. Szintén ezt jelzi, hogy a pedagógiai folyamat egyre jobb tervezése, szervezése, a pedagógia helyzetek sikeresebb megoldása csupán egy interjúalany számára jelentett szakmai fejlődést.

Míndez tükröződik abban is, hogy milyen oktatási intézményben szeretnék dolgozni. A megkérdezett tanár szakosok számára az iskola színvonala, elit, de legalábbis nem hátrányos helyzete a mérvadó. A megkérdezett óvodapedagógus hallgatók ezzel szemben az intézményi klímát, a kollégák motiváltságát és az óvoda pedagógiai programját tartják fontos szempontnak.

A romákkal kapcsolatban minden fókuszcsoporthoz megjelentek a gyerekkori iskolai élmények, amelyek általában negatív helyzeteket írtak le. A tanár szakosok esetében ez a vélemény a jelenre is vonatkozott: a cigányokat nehezen kezelhető, nem motivált csoportnak tartják, a diákokat legjobb esetben a család, a roma közösség áldozatának, ami visszahúzza őket. Jellemzi őket a korábbi kutatásokban leírt számosság-érzékenység, azaz a pedagógiai helyzetek problematikusságát a feltételezett roma gyermekek nagyobb aránya egyértelműen növelné. Az óvodapedagógusok ugyanakkor reflektálnak saját korábbi élményeikre, a romákat nem homogén csoportnak tartják. A családi háttér, a szociális helyzet mind olyan tényező, ami befolyásolja egy gyermek viselkedését. A számosság-érzékenység esetükben nem merül fel: egy gyerek is lehet kezelhetetlen, míg többet is lehet sikeresen nevelni, ha a családi szocializáció nem tér el élesen az óvoda céljaitól, elvárásaitól.

A megkérdezett tanár szakos hallgatók úgy ítélték meg, hogy a pedagógusképzés során sem elméleti, sem gyakorlati szinten nem kaptak ismereteket a romákkal kapcsolatban, míg az óvodapedagógus hallgatók az elméleti tudást hiányolják. Jellemzően mindkét hallgatói kör azoktól a helyzetektől tart, amelyekben nem érzi kompetensnek

magát. Ez a pedagógushallgatók esetében a diákokat és a családokat is érinti, míg a leendő óvodapedagógusok csak a szülőktől, a velük kapcsolatos problémáktól tartanak.

A roma szakkollégiumokról a hallgatók összességében kevés ismerettel rendelkeznek, viszont az oda járókat kivételezett helyzetűeknek tartják, ami véleményük szerint nem korrekt a többségi társadalomhoz tartozó hallgatókkal szemben. Az óvodapedagógus hallgatók az intézmény közelsége miatt árnyaltabban ítélik meg a helyzetet: nemcsak az anyagi lehetőségeket tartják kivételesnek, hanem a mentori támogatást és a különféle programokat is. Utóbbiakon ők is szívesen részt vennének, akár közösen is: nyitottak arra, hogy a szakkollégiumi társaikkal tanuljanak egymástól, ismerjék meg egymás kultúráját. Fenntartásokkal, de kijelenthetjük, hogy a roma szakkollégium intézményi hatása érvényesül esetükben, az átlagostól kevésbé előítéletes beállítódásban minden bizonnyal van szerepe, ugyanakkor a gyakorlatorientáltabb képzés is szerepet játszik abban, hogy kompetensebbnek érzik magukat a roma gyerekekkel való foglalkozásban, mint a tanár szakos hallgatók.

Irodalom

- Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Bernát Anikó (2010). Integráció a fejekben: a romák társadalmi integrációjának érzékelése és megítélése a lakosság körében. In: Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010*. Budapest: Társi. 312-326.
- Burger, Kaspar (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165. DOI: [10.1016/j.ecresq.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001)
- Csepeli György & Simon Dávid (2004). Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: perception and self-identification. *Journal Of Ethnic And Migration Studies*, 30(1), 129-150. DOI: [10.1080/1369183032000170204](https://doi.org/10.1080/1369183032000170204)
- Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András & Mrázik Julianna (2002). A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 102(1), 31-61.
- Horváth Kata (2010). A „hátrányos helyzet” és a „cigányság” tapasztalatainak újrafogalmazása. A dráma mint pedagógiai és kutatási módszer In: Horváth Kata (szerk.): *A dráma mint társadalomkutatás*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 81-106.
- Huszár Zsuzsanna, Géczi János & Sramó András (2003). Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttere. *Iskolakultúra*, 13(4), 41-50.
- Kállai Gabriella (2011). A romológiai ismeretek közvetítése a felsőoktatásban és hatása a hallgatók cigányképére. *PhD-disszertáció*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Kende Ágnes (2013). Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély*, 29(2), 70-82.
- Messing Vera, Neményi Mária & Szalai Júlia (2010). Ethnic Differences in Education in Hungary: Survey Report. In: *EDUMIGROM Survey Studies, Central European University*. Center for Policy Studies, Budapest.
- Nagy Mária (2002). A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatal pedagógusok munkájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 40-58.
- Pusztai Gabriella & Torkos Katalin (2001). Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio*, 10(3), 584-594.
- Szabóné Kármán Judit (2008). Az etnikai identitás és a kisebbségi lét mentálhigiéniés attribútumai a hazai roma/cigány értelmiség körében. *MI/MÁS Konferencia*, Eger, 2008. március 20.
- Szalai Júlia, Messing Vera & Neményi Mária (2010). Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective. In: *EDUMIGROM Comparative Papers*. Center for Policy Studies, Budapest.