

Jakab Judit

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola

Hozzá tud-e járulni az iskola a magyar többségi és roma kisebbségi csoportok közötti társadalmi távolság csökkentéséhez?

Székelyföldi pedagógusok percepciói¹

A fokozatosan kialakuló roma vagy roma többségű osztályokban, iskolákban való oktatás-tanítás kihívások sokaságával szembesítette az iskolavezetést és a pedagógusokat Székelyföldön. Mind az iskola, mind a pedagógusok tulajdonképpen felkészületlenek voltak a feladatra, hiszen nem voltak előzetes tapasztalataik a roma gyermekek tömeges oktatásával kapcsolatban. A gyakran mélyszegénységből érkező, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező, az óvodát rendszertelenül látogató roma gyermekek már az iskolába lépéskor jelentős hátrányokkal indulnak, amelyek leküzdésére az iskoláknak általában nincsenek stratégiáik, erőforrásaik. Ebben a helyzetben jelentősen felértékelődik a pedagógusok viszonyulása, egyéni szerepvállalása. A tanulmány a pedagógusok vonatkozó tapasztalatainak és az azokkal kapcsolatos interpretációinak, kulturális viszonyulásuknak, a különböző percepciókhoz kapcsolódó tartalmak feltárására irányul.

Bevezetés

A roma² gyermekek beiskolázása a térségben (Csíki-medence, Hargita megye) a kétezres évek elején kezdődött el, és tulajdonképpen alig egy bő évtizede beszélhetünk tömeges iskolába járásról. A beiskolázás legtöbbször mintegy kísérleti jelleggel indult, az elején életkorukat tekintve vegyes csoportokban tanultak a gyermekek. Románia európai uniós csatlakozásával és bizonyos kényszerítő szabályozások hatására (különböző családi támogatások megvonása, ha a gyermekek nem járnak iskolába) egyre nagyobb számban jelentek meg az iskolákban a roma gyermekek. Egy-egy településszéli roma közösség gyermekeinek tömeges beiskolázása gyakran átrendezte a település iskolájának nemzetiségi összetételét, amelynek egyik gyakori következménye lett a nem roma tanulók elvándorlása az iskolából. A fokozatosan kialakuló roma vagy roma többségű osztályokban, iskolákban való oktatás-tanítás kihívások sokaságával szembesítette

az iskolavezetést és a pedagógusokat. Mind az iskola, mind a pedagógusok tulajdonképpen felkészületlenek voltak a feladatra, hiszen nem voltak előzetes tapasztalataik a roma gyermekek tömeges oktatásával kapcsolatosan. Az 1989 előtti időszakban, bár hivatalosan minden iskoláskorú gyermeket beiskoláztak, a roma tanulók közül sokan vagy el sem kezdték az iskolát, vagy sokat hiányoztak, korán lemorzsolódtak. Roma többségű vagy teljesen roma összetételű osztályok egyáltalán nem léteztek.

A gyakran mélyszegénységből érkező, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező roma gyermekek esetében az iskola ugyanazokat az iskolai szabályokat próbálta/próbálja érvényesíteni, ugyanazokat az elvárásokat fogalmazta/fogalmazza meg számukra, mint a nem roma tanulók esetében. Az eltérő családi szocializációból és az óvodáztatás hiányából fakadó, már az iskolába lépéskor jelentkező hátrányok leküzdésére az iskoláknak általában nincsenek stratégiáik, erőforrásaik. Bár életbe léptek bizonyos országos szintű intézkedések, amelyek a roma tanulók iskolai beilleszkedését támogatják, ezek többnyire szociális jellegű támogatások (Kifli-tej program, Tanszertámogatás). Ugyan megvan a jogi kerete az iskolai mediátor (közvetítő) és a fejlesztő pedagógusok alkalmazásának is, de az utóbbi évek „költéghatékony” intézkedései nem teszik lehetővé újabb segítő személyzet alkalmazását. Az iskolákban alkalmazott egy-egy fejlesztőpedagógus és egyéb segítő szakember alig néhány gyermekkel tud érdemben foglalkozni. A többiek fejlesztése, felzárkóztatása a pedagógusokra hárul. Képzéseik során a pedagógusok zöme nem tanult romológiát, nem készültek tudatosan a kulturális különbözőségekből, szociális hátrányokból fakadó problémák, akadályok szakszerű kezelésére.

A roma gyermekek tanítását megelőzően a pedagógusok tulajdonképpen sem ismeretekkel, sem konkrét tapasztalatokkal nem rendelkeztek arról a „másik világról”, ahonnan a gyermekek jönnek. Ennek elsősorban társadalomtörténeti előzményei vannak, hiszen a roma–nem roma lakosság együttélését az 1989 előtti évtizedekben leginkább az „egymás mellett élés” modellje jellemezte (Biró A., 2017; Biró A. és Bodó, 2002; Biró A. és Oláh, 2002; Oláh, 1996). Az erős térbeli szegregáció mellett erős társadalmi szegregáció is érvényesült, a két csoport között a funkcionális kapcsolódásokat (kisebb szolgáltatói jellegű munkák, adományozások) leszámítva gyakorlatilag alig volt átjárás. Életvitelüket egymáséttól eltérő értékrendre alapozták, eltérő életfelfogás szerint alakították. A két társadalmi csoport között erős aszimmetria érvényesült, amely „nem csak a térhasználat, a magatartások szintjén érhető tetten, hanem mentális síkon is” (Biró A., 2017. 145.). Bár 1989 után a korábban elkülönült világ egyre több ponton „egymásba csúszik”, a magyarok többsége a korábbi állapotok visszaállítására törekszik (Biró A., 2017. 145.). A pedagógusok, akik néhány kivételtől eltekintve a magyar csoporthoz tartoznak, saját szocializációs hátterük okán és mint az iskolai kultúra képviselői elvárják a roma gyermekektől, szülőktől a „többségi” kultúrához való igazodást. A roma szülők közül nagyon sokan írástudatlanok, akiknek nincsenek vagy általában negatív tapasztalataik vannak az iskolával kapcsolatosan, akiknek kevés ismeretük van azokról az elvárásokról, amelyeket az iskola vagy a többségi társadalom támaszt irányukba. Az adott körülmények között kérdés, hogy az iskola mennyire tud hozzájárulni ennek a társadalmi távolságnak a csökkentéséhez, a roma tanulók integrációjához.

Jelen tanulmányban roma többségű vagy teljesen roma osztályokban tanító pedagógusok narratíváit elemzem, különös tekintettel az iskolai gyakorlatban szerzett tapasztalatokon alapuló, roma tanulókra vonatkozó percepcióikra. A kutatás alapmódszere a félig strukturált interjú, részt vevő megfigyeléssel kiegészítve. A kutatás terepe a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) néhány olyan iskolája, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot.

Elméleti megalapozás

A nemzetközi szakirodalomban a különböző etnikumú vagy eltérő kulturális háttérű tanulók oktatásának problémája leginkább a bevándorló csoportok gyermekeivel kapcsolatosan jelenik meg. Az Amerikai Egyesült Államokban a multikulturális nevelés szükségessége már az 1960-70-es években megfogalmazódott, és a multikulturális kurzus kötelezővé vált a tanárképző programokban. A pedagógusoktól elvárják, hogy megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkezzenek a heterogén társadalmi környezetből érkező diákság kultúrájáról, a tanulók sajátos világáról (Torgyik, 2004).

Európában a bevándorló célszágokban (Németország, Svédország, Anglia) szintén bevezették az interkulturális oktatási koncepciót a kisebbségben lévők, a bevándorlók hátrányainak csökkentése és a többség elfogadásának növelése céljából. Az elmúlt évtizedekben maga a koncepció különböző fejlődési szakaszokon ment át és vált interdiszciplinárisra. A volt szocialista országokban az 1990-es évek második felében jelent meg a multikulturális nevelés fogalma, amely inkább a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulók oktatási-nevelési helyzetére irányult. „Az interkulturális paradigma még ma is inkább szemléletmód, stratégiai cél, mintsem kimunkált módszerek rendszere” – írta Forray Katalin 2003-ban (Forray, 2003. 22.) A gyakorlatban az interkulturális nevelés néhány iskolában jelenik meg, „egy-egy innovatív pedagógus vagy kisebb tanár-csoport próbálkozik vele” (Forray, 2003. 22.). A gyakorlatba ültetés nehézségeire enged következtetni egy 2014-ben készült kutatás is, amelynek keretében budapesti pedagógusokkal készült több fókuszcsoportos beszélgetés az iskolai multikulturális nevelésről. A szerzők megállapítják, hogy „Nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák. A pedagógusok nagyon eszköztelenek, „elhagyatottak”, szakmai segítség nélkül állónak érzik magukat. Egyéni erőfeszítésekkel próbálkoznak, de ezek mögött nem állnak, nem látják, hogy állnának formális képzések, de önképzési próbálkozásoknak sincsen nyoma a beszámolóknak. [...] A pedagógusok egyénileg ugyan próbálnak megküzdeni a feladatokkal, és személyes kvalitásaikat alkalmasnak is érzik ehhez, de sem szakmai felkészültségüket, sem pedig intézményi-oktatáspolitikai háttérüket nem érzik ehhez elegendőnek” (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Győri, 2014. 20.).

Romániában évekig mint választott tantárgy jelent meg a *Multikulturális nevelés* tantárgy az iskolákban. 2017-ben vezették be a hatodik osztály tantervébe mint kötelező tantárgyat, és választott tantárgyként a harmadik-negyedik osztályosoknak tanítható. A bevezetett tantárgyak eredményességének felmérése még nem kezdődött el.

A továbbiakban néhány olyan nemzetközi és magyarországi kutatási eredményt ismertetek, amelyek a pedagógusok viszonyulásának, nézeteinek, percepcióinak kiemelt szerepére hívják fel a figyelmet a különböző etnikumú, eltérő kulturális/szociális háttérű tanulók oktatásának folyamatában. Több kutatási eredmény rámutatott, hogy a pedagógusi nézetek, hitek meghatározóak a pedagógus szakmai munkájában, hogy erősen befolyásolják az osztálytermi interakciók alakulását (Pajares, 1992; Richardson, 1996). Azt is kiemelték, hogy a pedagógusoknak az eltérő kulturális háttérű tanulókkal kapcsolatos nézetei többnyire a tanulók kultúrájára, etnikai hovatartozására, nyelvi és osztályhovatartozására vonatkoznak (Carr és Klassen, 1997; Marshall, 1996).

Több, az Egyesült Államokban készült tanulmány arra utal, hogy a pedagógusok hajlamosak a kisebbségi csoportokhoz tartozó tanulókkal másként bánni, számukra eltérő elvárásokat megfogalmazni (Rios, 1996. 10.). Bryan és Atwater (2002) áttekintette azokat az Amerikai Egyesült Államokban készült kutatásokat, amelyek a pedagógusi nézetek vizsgálatára irányultak. A kutatási eredmények rámutattak: gyakori nézete a pedagógusoknak, hogy az eltérő kulturális háttérű diákokat kevésbé tehetségeseknek, gyengébb képességűeknek, kevésbé motiváltaknak és kisebb önkontrollal rendelkezőknek

tekintik társaiknál (Olmedo, 1997; Solomon, Battistich és Hom, 1996). Azt is kiemelik, hogy ha a pedagógusok faji származás vagy társadalmi hovatartozás alapján ítélik meg tanulóikat, nagyobb eséllyel alkalmaznak „hagyományosabb” módszereket, kevesebb lesz az interaktivitás és kevesebb önállóságot engednek meg a tanulóknak (Solomon, Battistich és Hom, 1996). Rámutattak, hogy nagyon sok pedagógus nézete szerint az eltérő kulturális háttérű tanulók szülei kevésbé támogatják és segítik gyermekeiket a tanulásban (Bonetati, 1994; Solomon, Battistich és Hom, 1996). A kutatók felhívják a figyelmet, hogy a pedagógusok nézetei az „érdektelen”, „távolmaradó” szülőkről könnyen önbeteljesítő jóslatként válhatnak valóra, és negatívan befolyásolhatják a tanulók iránti elvárásait (Bonetati, 1994; Solomon, Battistich és Hom, 1996; Valdes, 1996). Egy másik gyakran említett nézete a pedagógusoknak, amelyre a kutatók felhívják a figyelmet, az „a nem tudatos rasszizmus” (*dysconscious racism*, Ladson-Billings, 1994. 31.), amelynek következtében egyes pedagógusok tudatosan figyelmen kívül hagyják a tanulók eltérő kulturális háttérét vagy társadalmi helyzetét, és természetesen tekintik az egyenlőtlenségeket.

Az Egyesült Államokban kapott kutatási eredményekhez hasonló következtetésekre jutottak az európai országokban végzett kutatások is. Egy 2006-ban az Egyesült Királyságban készült tanulmány szerint a legtöbb etnikai kisebbségi diák megerősítette, hogy tanáraik alacsonyabb tanulmányi elvárásokat támasztanak velük szemben (Tikly és mtsai, 2006). Több európai országban a multikulturális nevelés a kisebbségi csoportokhoz tartozó, gyakran roma gyermekek oktatási-nevelési helyzetére vonatkozik. A kutatások az elmélet mögötti iskolai gyakorlat nehézségeire hívják fel a figyelmet. Egy roma többségű (*gitano*) barcelonai külvárosi iskolában készült kutatási eredmény szerint a pedagógusok nyilatkozataikban egyetértének azzal, hogy a sokféleség, a több kultúra jelenléte egy iskolában előnyös is lehet, de azt is megfogalmazták, hogy nem tudják, hogyan, milyen módon „hasznosítsák” ezt a sokszínűséget. Olyan kihívásként emlegették, amely nagyon sok pluszmunkával jár (Bereményi, 2011). A „mássággal” kapcsolatosan legtöbbször alacsony iskolai teljesítményről, problémás viselkedésről, sok hiányzásról, korai iskolaelhagyásról beszéltek a pedagógusok, és ritkán használtak pozitív töltetű, iskolai eredményességhez kapcsolódó fogalmakat. Az iskolai beilleszkedés egyik legfőbb akadályként említették az eltérő kultúrát, a szülők nem megfelelő viszonyulását az iskolához. Ha egy roma (*gitano*) tanulóknak sikerült jó iskolai eredményeket elérnie, azt az ő egyéni erőfeszítéseként értékelték, akinek sikerült azonosulnia az iskola elvárásrendszerével és kilépnie saját kulturális kötöttségéből. A szerző szerint bár a pedagógusok hangoztatják a multikulturális nevelés alapelvét, hogy a sokszínűség (*diversity*) mennyire előnyös lehet egy osztályközösség számára, a napi gyakorlatban nagyon gyakran szkeptikusan, néha cinizmussal beszélnek a roma tanulók iskolai részvételéről. És bár hivatalosan a spanyol oktatáspolitikai szorgalmazza a multikulturális nevelést az iskolákban, a gyakorlatban ez kevésbé valósul meg (Bereményi, 2011).

Laura Thomson (2013) tanulmányában a pedagógusoknak a cigány, roma és utazó (*GRT*) gyermekekkel és fiatalokkal végzett munkájuk alapján alkotott percepcióit vizsgálja a teljesítmény, a társadalmi befogadás, a GRT-kultúra és -életmód, valamint a tágabb rendszerszintű tényezők vonatkozásában. Megállapítja, hogy a pedagógusok interpretációja szerint a GRT tanulók iskolai beilleszkedésének nehézségét többnyire kulturális, szocializációs tényezők (eltérő kulturális normák és értékek, eltérő életmód, szülők alacsony iskolázottsága, utazgatás, pontatlanság, szocializációs hátrányok) okozzák, és kisebb jelentőséget tulajdonítottak az iskolai tényezők hatásának. Többségük úgy ítélte meg, a GRT tanulók jól beilleszkedtek a közösségbe, de az elmesélt történetek ennek éppen az ellenkezőjét bizonyították. A szerző szerint ez az ellentmondásos pedagógusi viszonyulás arra enged következtetni, hogy a pedagógusok többsége számára nem tudatosak a társadalmi kirekesztéssel kapcsolatos saját nézetei, percepciói.

A korábban említett, budapesti tanárokkal készült fókuszcsoporthoz beszélgetéseken alapuló kutatás (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Györi, 2014) nyomán a szerzők megállapítják, hogy a részt vevő pedagógusok döntő hányada a multikulturális nevelésen a nem magyar anyanyelvű tanulókkal való tanórai foglalkozást érti; hogy a multikulturális nevelésre vonatkozó fogalmi rendszerük sematikus; hogy a beszélgetések során nem fogalmazódott meg egyértelműen, hogy minden tanulónak, családi háttérétől, nemi, etnikai, vallási hovatartozástól függetlenül, egyenlő esélyeket és lehetőségeket kellene biztosítani. Azt is kihangsúlyozzák, hogy a pedagógusok nézeteiben a multikulturális nevelésben gyakran hangoztatott alapelv, amely szerint „a másság érték”, a roma tanulók vonatkozásában csak elvétve jelenik meg. Az interjúalanyok többsége úgy értékelte, hogy a roma gyermekek kulturális háttere, értékrendje, a tanulók iskolai magatartása teljesen eltér a nem roma iskolatársaikétól. A szerzők megállapítják, hogy a pedagógusok a halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegény családok szociális, kulturális jellemzőit a roma gyermekre vetítik, és azokat a roma kultúra és identitás jellemzőiként határozzák meg (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Györi, 2014). Több olyan kutatás is készült Magyarországon, amelyek eredményei azt bizonyítják, hogy a roma tanulók iskolai lemaradását nem az etnikai sajátosságokból, sokkal inkább a szegénység kultúrájából fakadó jellemzők okozzák (Fejes és Józsa, 2007; Kertesi és Kézdi, 2012; Tóth, 2001). Fejes és Józsa (2007) a többségi és a roma tanulók tanulási motívumait vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy a többségi és a roma tanulók tanulási motívumainak erőssége közötti eltérések nem jelentősek, és a roma tanulók gyengébb iskolai osztályzatai nem magyarázhatók motivációs különbségekkel. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (1996) szerint az iskolát megelőző családi szocializációban, illetve a gyerekek iskolaérettségének hiányosságaiban kell keresni az iskolai kudarc fő okát, amelyek szerintük nem a cigányságból, hanem a szülők alacsony iskolázottságából, szegénységből, az írás-olvasási események és élmények szinte teljes hiányából fakadnak. Ezt az állításukat 2012-ben statisztikai eredményekkel támasztják alá, bizonyítva, hogy a roma

Az interjúalanyok többsége úgy értékelte, hogy a roma gyermekek kulturális háttere, értékrendje, a tanulók iskolai magatartása teljesen eltér a nem roma iskolatársaikétól. A szerzők megállapítják, hogy a pedagógusok a halmozottan hátrányos helyzetű, mélyszegény családok szociális, kulturális jellemzőit a roma gyermekre vetítik, és azokat a roma kultúra és identitás jellemzőiként határozzák meg (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Györi, 2014). Több olyan kutatás is készült Magyarországon, amelyek eredményei azt bizonyítják, hogy a roma tanulók iskolai lemaradását nem az etnikai sajátosságokból, sokkal inkább a szegénység kultúrájából fakadó jellemzők okozzák (Fejes és Józsa, 2007; Kertesi és Kézdi, 2012; Tóth, 2001). Fejes és Józsa (2007) a többségi és a roma tanulók tanulási motívumait vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy a többségi és a roma tanulók tanulási motívumainak erőssége közötti eltérések nem jelentősek, és a roma tanulók gyengébb iskolai osztályzatai nem magyarázhatók motivációs különbségekkel.

tanulók iskolai eredménytelensége nem etnikai sajátosságokkal magyarázható, hanem a rossz szociális helyzetből fakadó „háttérváltozók” hatása okozza a jelentős lemaradást (Kertesi és Kézdi, 2012).

Mind a társadalomkutatók, mind a pedagógusok körében felvetődött a kérdés, hogy az iskolának, a pedagógusnak figyelembe kell-e vennie az eltérő etnikai/kulturális háttérű tanulók egyéni, szociális, kulturális jellemzőit („szintudatos” viszonyulás), vagy csak a tanulásban elért teljesítmények számítanak („színvak” viszonyulás). A „színvak” (*különbségvak*) és „szintudatos” (*különbségtudatos*) pedagógusi viszonyulások kutatása az Amerikai Egyesült Államokban arra az eredményre vezetett, hogy a színvak viszonyulás sokkal gyakrabban okoz előítéletes viszonyulást és vezet diszkriminációhoz („színvak rasszizmus”, Bonilla-Silva, 2003), mint a multikulturális nevelésben alkalmazott szintudatos viszonyulás (Bonilla-Silva, 2006; Richeson és Nussbaum, 2004).

Vidra és Feischmidt (2010) az EDUMIGROM kutatás keretében végzett terepmunkáik során szervezeti kultúra és pedagógiai gyakorlat szempontjából vizsgálták két, a rendszerváltás után elszegényedő magyarországi város iskoláit. Három iskolatípust találtak: szegregáló, különbségvak és különbségtudatos iskola. Megfigyelték, hogy a szegregáló típusú iskolában a pedagógusok a „cigányt” és „magyart” egymást kizáró kategóriákként használták, két csoportra osztották a gyermekeket, és komoly különbségeket tételeztek fel közöttük. A különbségvak típusú iskolában a pedagógusok egy részére a sztereotipikus gondolkodásmód volt jellemző, amelyet saját tapasztalataik sem tudtak megváltoztatni. Másik részük teljes „közönnyel” viszonyult bármilyen különbözőséghez, ami azt is jelentette, hogy a sztereotip és rasszista megnyilvánulásokat a gyermekek körében sem vették észre. A harmadik típusú iskola a szociális és kulturális különbségekkel való bánásmódot természetes feladatának tekintette, a pedagógiai munka során a roma kultúrárt és „másságot” nyíltan kezelte (Vidra és Feischmidt, 2010).

Bizonyos szakirodalmak (Bender-Szymanski, 2000; Marburger, Helbig és Kienast, 1997) a kulturális etnocentrizmus hangsúlyos jelenlétét emelték ki a pedagógusok narratíváiban. Bender-Szymanski (2000) kutatási eredményei azt mutatták, hogy a kultúrák kölcsönösségét valló (*synergyoriented type*) pedagógusok sikeresebben megküzdöttek az eltérő kulturális háttérű tanulók oktatásának nehézségeivel. Az etnocentrikus (*ethno-oriented*) szemléletű pedagógusok az eltérő kulturális szokásokat, normákat, viselkedéseket hiányosságként (*deficiency*) értelmezték (Bender-Szymanski, 2000). Többségében etnocentrikus viszonyulást tükröznek a korábban említett Németh, Cs. Czachesz és Gordon Györi (2014) kutatásának eredményei is, amelyben kifejezésre jut a pedagógusok nézete az eltérő kulturális háttérű tanulók iskolai beilleszkedéséről. Megfogalmazásuk szerint ez nem egy kölcsönösséget feltételező folyamat, hanem a tanulónak kell erőfeszítéseket tennie a sikeresség érdekében. A pedagógus feladata csupán az, hogy „megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat” (Németh, Cs. Czachesz és Gordon Györi, 2014).

Javaslatként a kutatók, szakemberek a pedagógusi nézeteknek, meggyőződéseknek, attitűdöknek a megismerését, tudatosítását, alakítását hangsúlyozzák, amelyek nagymértékben hozzájárulhatnak az oktatás sikerességéhez (Bender-Szymanski, 2000; Falus, 2002; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002; Pajares, 1992; Rios, 1996). A vonatkozó szakirodalom (Bryan és Atwater, 2001; Gagliardi, 1994; Nagy, 2002) nagyon fontosnak tartja, hogy a pedagógusképzés vagy -továbbképzés során a felkészítési programok pozitív attitűdöket alakítsanak ki a pedagógusokban a különböző etnikai, nyelvi, vallási csoportok irányába, hiszen a tanárok felfogása, percepciói valóban befolyásolják az osztálytermi munka hatékonyságát. Meier (1998. 24–28.) a pedagógusképző intézmények számára több olyan javaslatot is megfogalmaz, amelyek beépítése a képzési programokba segítheti a pedagógusjelölteknek az eltérő kulturális háttérű tanulókkal szembeni negatív érzéseik leküzdését. Az egyik ilyen javaslat, hogy a tanulókat ne

a borszínük vagy csoport-hovatartozásuk alapján ítélik meg, hanem lássák meg bennük az „egyént”, saját egyedi személyiségükkel és képességeikkel. Ugyanakkor hangsúlyozza a folyamatos, célirányos képzések szükségességét, amellyel lehetővé teszi a tudatos tervezést, hatékony problémafelismerést és konfliktuskezelést, és csökkenti a gyakran eredménytelen próbálgatások, kísérletezgetések számát. Ugyanakkor a szülőkkel való kapcsolat szerepét is hangsúlyozza, a gyakran nehézkes kommunikáció ellenére is. Az elfogadást, bizalmat, empátiát, türelmet mint alapfeltételeket említi, amelyek nélkül nem valósulhat meg tanulás egy eltérő kulturális háttérrel rendelkező tanulókból álló osztályban (Meier, 1998).

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 kudarccélmények, hiedelmek, meggyőződések, sztereotípiák) feltárására is irányultak kérdések. Ebben a tanulmányban a pedagógusi narratívák elemzése során a fókusz a pedagógusok roma tanulókkal, szülőkkel való munkájuk során szerzett személyes tapasztalataira és ezeknek az interpretációjára, a pedagógusok kulturális viszonyulásának (etnocentrikus vagy kölcsönösségen alapuló) és a különböző percepciókhoz kapcsolódó tartalmak feltárására irányult.

Minta

A tanulmány 30 olyan pedagógus narratívájának elemzésén alapszik, akik roma többségű vagy teljesen roma osztályokban tanítanak. 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 készségi tárgyakat 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 készítetett, hogy félig strukturált interjúk keretében beszélgessek a pedagógusokkal, amely lehetőséget biztosított arra, hogy a számukra fontosabb kérdéseknél kifejhessék véleményüket, hogy a konkrét válaszok mögötti érzelmi összetevőkről is képet alkothassak. Az attitűdök vizsgálata jelen esetben nem közvetlen méréssel (különböző attitűdmérő skálákkal) történik, hanem közvetve valósul meg, hiszen az expliciten megfogalmazott válaszok mellett az implicit módon megjelenő pedagógusi nézetekre, meggyőződésekre, viszonyulásokra is következtethetünk.

Az interjúk időtartama egy-másfél óra között változott. Az interjúkról hangfelvételt készítettem. Az adatfelvétel legtöbbször az iskolákban készült, különösebb zavaró tényezők nélkül.

Eredmények bemutatása, értelmezése

A bemutatott szakirodalmak alapján egyértelműen megállapítható, hogy a roma tanulók iskolai integrációját célzó hatékony stratégiák kidolgozásának elengedhetetlen feltétele a pedagógusok romákkal kapcsolatos percepcióinak, attitűdjeinek, személyes tapasztalatainak feltárása, megismerése. A székelyföldi térségben végzett, a magyar többségi és a roma kisebbségi csoportok közötti együttélést vizsgáló korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a többségi (magyar) és kisebbségi (roma) percepciók igen különbözőek (Biró A., 2017; Biró A. és Bodó, 2002; Biró A. és Oláh, 2002; Oláh, 1996). A roma gyermekeket oktató pedagógusok a magyar etnikumhoz tartoznak, és esetükben azzal is számolni kell, hogy a pedagógusok az oktatói munkát megelőzően vagy az oktatói munkától függetlenül is kialakítanak percepciókat, attitűdöket a roma etnikummal kapcsolatban, illetve személyes tapasztalatokat is szereznek. Ezek az előzetes tapasztalatok nem minden esetben esnek egybe azokkal a személyes tapasztalatokkal, amelyeket a pedagógusok az oktatás folyamán szereznek. Lehetséges az a változat, hogy az előzetes tapasztalat negatív, és ezt az oktatási gyakorlat nem igazolja, vagy a fordított helyzet, hogy az oktatási tapasztalat megerősíti a korábban márt kialakult percepciókat, attitűdöket és személyes tapasztalatokat. Kutatásunk keretében nem foglalkoztunk az előzetesen már kialakult percepciók, attitűdök és személyes tapasztalatok feltérképezésével, bár a beszélgetések során a pedagógusok gyakran hivatkoztak ezekre. Arra vállalkoztunk, hogy a pedagógusi narratívák alapján feltárjuk a személyes tapasztalatokon alapuló pedagógusi percepciókat, a percepciók mögötti tartalmakat, a pedagógusi viszonyulásokat. Ebben természetesen szerepet játszhatnak a korábban vagy az oktatási helyzettől függetlenül kialakult percepciók és attitűdök is, azonban ezek elkülönítésére a kutatásban nem nyílt lehetőség.

Jelen tanulmányban a hangsúly a pedagógusok személyes tapasztalatán van, amelyet a roma gyermekek oktatása során tulajdonképpen három területről szerezhetnek: a családok lakóhelyén a családlátogatás alkalmával, a szülőkkel való találkozások alkalmával és a gyermekkel való mindennapi munka során.

A székelyföldi térségben végzett, a magyar többségi és a roma kisebbségi csoportok közötti együttélést vizsgáló korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a többségi (magyar) és kisebbségi (roma) percepciók igen különbözőek (Biró A., 2017; Biró A. és Bodó, 2002; Biró A. és Oláh, 2002; Oláh, 1996). A roma gyermekeket oktató pedagógusok a magyar etnikumhoz tartoznak, és esetükben azzal is számolni kell, hogy a pedagógusok az oktatói munkát megelőzően vagy az oktatói munkától függetlenül is kialakítanak percepciókat, attitűdöket a roma etnikummal kapcsolatban, illetve személyes tapasztalatokat is szereznek. Ezek az előzetes tapasztalatok nem minden esetben esnek egybe azokkal a személyes tapasztalatokkal, amelyeket a pedagógusok az oktatás folyamán szereznek.

A roma családok lakóhelyével kapcsolatos pedagógusi tapasztalatok

A vizsgálatba bevont pedagógusok közül körülbelül egyharmaduk állította, hogy járt azokon a telepeken, településszéli részeken, ahol a roma tanulók és családjaik többen élnek. Ez leginkább az alsó tagozatos pedagógusokra jellemző, illetve az intézményvezetőkre, akik általában egy helyi vezető közvetítésével kapnak „bebocsátást” a telepre. Ezek a látogatások mindannyiuk számára új és gyakran „megrázó” tapasztalatokat jelentettek. Legintenzívebb percepcióik a gyermekek rossz életkörülményeivel, a telepeken, „gödörkben”, „patakokban” uralkodó mérhetetlen szegénységgel kapcsolatosak.

Elképzelhetetlen az a nyomor, amiben ők élnek. Egy kicsi szobában tízen-tizenketten, egymás hegyén-hátán. Asztalt nem is láttam a szobában, csak fekvőhelyeket. Sokan a ház előtt főztek. Ott szaladgáltak a csoré, mosdatlan gyermekek, kutyák. Nagy hangzavar, ugatás, gyermeksírás, kiabálás. Ha idegen érkezik a telepre, összesereglik a telep apraja-nagyja. Rögtön „igazolnia kell” az embernek magát, hogy kihez jött, miért jött, addig nem mehet beljebb. Több napig élénken bennem volt az a kép. (Q10)

Ezek a hivatalosan „nem előírt” látogatások a pedagógusok részéről mindenképpen a másik kultúrájának mélyebb megismerésére való nyitottságot, közeledési szándékot jeleznek. Az a néhány pedagógus, aki „közelebb ment” és meg akarta ismerni a roma gyermekek otthoni körülményeit, életét, sokkal együttérzőbben, több empátiával beszélt ezeknek a gyermekeknek a helyzetéről. Azt is megfogalmazták, hogy a látogatások után „újraértelmezték” a gyermekek iránti elvárásaikat (otthoni tanulás, házi feladatok elkészítése, higiéniai szabályok betartása), és az is érződött, hogy a pluszfeladatokat (iskolai ebédeltetés, tisztálkodás, a tanszerek iskolai tárolása) nem annyira „pluszteherként”, inkább segítségnyújtásként élék meg.

Sokszor elképzelem, hogy milyen lehet az, amikor egy cigány gyermek sose járt egy rendes, tisztességes házban, s mégis elvárjuk, hogy ő ezt tudja. Nem engedjük be az udvarunkra se, de én tanítom nekik a „Casa noastra-t” [„A mi házunk”, románul], a nappalit, a fürdőszobát, de ő sose látott egy rendes fürdőszobát. És alkossuk a mondatokat, hogy „Nekünk van egy kétszintes házunk”, miközben ők nyolcan-tízen laknak egy pár négyzetméteren. (Q2)

Az élménybeszámolókból az is kiderült, hogy a pedagógusoknak a látogatások előtt voltak preconcepcióik a roma családok életvezetéséről, helyzetükről. Szinte elvárásként jelent meg a „rendetlenség”, „a mocskosság”, az idegenek „nem szíves fogadtatása”, és meglepetést okozott, ha ennek az ellenkezőjét tapasztalták.

Lejártam mindenkinek a házába. A gyermekeket megkérdeztem, hol alusztok, hol esztek, milyen játékaitek vannak. Olyan is volt, hogy kávé főztek, amit meg is ittam. Közben meg is lepődtem, hogy egy-egy szekrényben milyen rend volt, a poharak szépen sorban álltak, az ágy leterítve. Pedig nem vártak, nem tudták előre, hogy megyek. Persze olyan is volt, aki állt az ajtóban, és nem engedett be. (Q1)

A megkérdezett pedagógusok kb. kétharmada csak „hallomásból” ismeri a telepi körülményeket, és van, aki teljesen elzárkózik azok közelebbi megismerésétől. Mivel hivatalosan a családlátogatások nem kötelezőek, és a roma telepek, településszéli közösségek meglehetősen zárt közösségek, inkább azok vállalkoznak látogatásra, akik már

kialakítottak egy szorosabb kapcsolatot a roma szülőkkel, és elnyerték a kellő bizalmat, hogy odamehessenek. A többiek a gyermekek beszámolóí, a médiában megjelent anyagok alapján alkotnak képet a roma gyermekek életkörülményeiről. Ez a kép gyakran a saját elképzeléseket, „beleképzeléseket” is tartalmazza.

A vegyes osztályokban tanító pedagógusok figyelme jobban megoszlik a roma és nem roma gyermekek között, és általában kevesebb időt fordítanak a roma gyermekek helyzetének megismerésére. Ugyanakkor sokkal több időt kell szánniuk az osztálytermi románem roma kapcsolatok, konfliktusok kezelésére. A beszélgetésekből érezhető, hogy ezekben az osztályokban erősebben érvényesülnek az iskolai szabályzatok, magasabbak az elvárások, a roma tanulókat tudattalanul is gyakrabban viszonyítják a nem roma tanulókhöz, aminek következtében szembeötlőbbek a különbségek. Ezeket a különbségeket a pedagógusok egyértelműen hátrányként, a beilleszkedést nehezítő tényezőkként értelmezik, amelynek okát a tanulók rossz szociális helyzetével, eltérő szocializációs hátterével magyarázzák. Mindezt gyakran úgy, hogy nem ismerik közelről az „ő” életvitelüket, szokásaikat, körülményeiket.

A szülőkkel való találkozások tapasztalatai

A pedagógusok tapasztalatszerzésének egy másik lehetősége a szülőkkel való találkozások. A pedagógusoknak más-más tapasztalataik vannak a roma szülőkkel kapcsolatosan, attól függően, hogy teljesen roma osztályokban tanítanak, vagy vegyes osztályokban. A teljesen roma összetételű osztályokban a szülők általában egy vagy két telepről jönnek, általában hasonló körülmények között élnek, legtöbbször ismerik egymást. A pedagógusok elmondása szerint együtt bátrabban jönnek, bátrabban megnyilvánulnak. Ez a „tömeges” megjelenés nemcsak szülői értekezletek esetében jellemző, hanem akkor is, ha ügyintézés, kérés, ösztöndíjak felvétele miatt mennek az iskolába. A pedagógusok zöme ezt nem mindig veszi jó néven, különösen, ha követelődésbe, hangos szóváltásba torkollik a beszélgetés.

A fél telep egyszerre jön [felvenni az ösztöndíjat], aztán itt szivaraznak, hangoskodnak, szemetelnek. Ha probléma van, mindenki beleszól, megjegyzéseket tesz. Aztán itt kezdik rendezni egymással a tartozásaikat, veszekednek, cirkusznak. Volt, hogy kihívtuk a csendőrséget. (Q10)

A pedagógusok egy jelentős hányada megkérdőjelezi a roma tanulók különböző támogatásokra való jogosultságát, a kapott pénzüsszegek ésszerű és a gyermek érdekében történő felhasználását. Mind a pedagógusok, mind a nem roma szülők körében jellemző, hogy a romákat a szociális jóléti rendszer méltatlan élvezőinek tekintik, akik „nem érdemlik meg azt a pénzt” és „nem a gyermekekre költik”.

A pedagógusok gyakran számoltak be a szülőkkel való kommunikáció nehézségeiről, az írástudatlanságból fakadó „értetlenkedésekről”. Az iskola szabályrendszerét képviselő pedagógusok nehezen tudják megértetni magukat a roma szülőkkel, hiszen számukra az iskola nyelve legtöbb esetben ismeretlen.

Az igazolatlan hiányzásokat sem a gyermekek, sem a szülők nem nagyon értik. [...] Mí elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy három napot hiányzott. [...] Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segélyt. (Q4)

A kommunikációs zavart és a kölcsönös bizalmatlanságot tükrözi az is, hogy a roma szülők gyakran a pedagógusok rosszindulatának tulajdonítják azt, ha az iskolai szabályok

betartására kényszerítik a gyermeket vagy a felnőttet. Egyes pedagógusok, különösen a fiatalok és pályakezdők gyakran „lemondanak” a szülőkkel való kapcsolattartásról, nem látják annak hozadékát, hasznosságát. Inkább nehezítő tényezőnek tekintik.

A vegyes osztályokban tanító pedagógusoknak kevés lehetőségük van a roma szülőkkel találkozni, hiszen a „magyarok közé ritkán jönnek a cigány szülők” szülőértekezletre. A pedagógusok ezt legtöbbször a szülők érdektelenségének tulajdonítják, és tudják, hogy „azokkal a szülőkkel csak az ösztöndíjosztáskor tudok beszélni” (Q5). Egyfajta szkeptikusság érződik a viszonyulásukban, nem sokat beszélgetnek a roma szülőkkel, úgy érzik, érdemben nincs is mit beszélniük. A gyermek iskolai problémáiról, tanulási nehézségeiről „nehéz beszélgetni az írástudatlan, iskolába nem járt szülőkkel” (Q5).

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 hanyadikos is. Akkor tudtam, hogy itt be is fejeztük a párbeszédet [...]. A szülőkre ilyen szempontból nem igazán lehet számítani. (Q23)

Ez a fajta pedagógus-szülő kapcsolat nem partnerségen alapul, a pedagógusok szavaiból jól kiérezhető az alá-fölrendeltségi viszony. A pedagógusok általában oktatják, kioktatják a szülőket, elmondják, hogy mit hogyan kellene csinálniuk, milyen szabályokhoz, elvárásokhoz kellene igazodniuk. A legtöbbször az is elhangzik, hogy milyen „büntetés” következik, ha nem úgy csinálják: „nem kapják meg az ösztöndíjat”, „a gyermeket nem tudjuk lezárni”, „a gyermek meg fog bukni” stb. A szaktanárok legtöbb esetben, hacsak nem osztályfőnökök, nem is találkoznak a roma szülőkkel. Kivétel, ha személyesen a pedagógussal adódik problémája egy-egy roma szülőnek, és akkor általában veszekedés, hangos szóváltás kíséri a találkozást.

A gyermekekkel való munka során szerzett tapasztalatok

A megkérdezett pedagógusok többsége felelevenítette a beszélgetés során azokat a zömében negatív élményeket, érzéseket, amelyeket a roma gyermekek tanításának kezdetén átéltek. Legtöbbször „elvezettségéről”, „frusztrációról”, bizonytalanságról beszéltek, amikor azzal szembesültek, hogy az eddigi módszerek nem működnek, hogy a gyermekek nem vagy alig értik a pedagógus szavait, hogy alapvető készségeik nincsenek kialakulva.

Egyszerűen úgy hozta a sors, hogy becsöppentem ebbe az iskolába, egyből a mélyvízbe. Egy hónapig csak néztem ki a fejemből, s gondolkodtam, hogy én mit keresek itt. Nagyon nehéz volt. [...] Én olyan sokkhatás alatt voltam az elején, hogy érzelmileg egyszerűen lefagytam. (Q2)

Tanításban, szervezésben mindent változtatni kellett. Az a sok szép elmélet, amit tanultunk a tanítóképzőben, az jó és szép, de itt nem igazán tudtam alkalmazni. Szinte egy új pedagógiát az ember ki kell találjon, hogy megtalálja ezekhez a gyerekekhez a kulcsot. (Q4)

Az előzetes tapasztalatok és a pedagógusképzés során történő megfelelő felkészítés hiánya miatt a pedagógusok részéről gyakran hiányzott/hiányzik a tudatosság a problémakezelésben. Ki-ki saját felkészültsége, elköteleződése szerint próbált/próbál megküzdeni a kihívásokkal.

Amikor ide kerültem, egy olyan osztályba kerültem, ahol csak roma gyermekek voltak. Azt nagyon nehezen éltem meg. [...] Fiatal is voltam, volt közöttük 16 éves és 8 éves is együtt, nagyon sok fegyelmi gond volt. Nem ismertem a szokásaikat, azzal jöttem, amit otthonról hoztam a cigányokról. Az év végére voltak kisebb sikerélményeim, de addig nagyon sok problémám volt. Azt mondtam, ha ezt így kell csinálnom, akkor ez nekem nem működik. (Q20)

Mind az alsó, mind a felső tagozaton tanító pedagógusok számára elmondásuk szerint a legnagyobb kihívást a tantervi előírások betartása, teljesítése jelenti. Hivatalosan a központilag előírt tantervek, tananyagrészek mindenki számára kötelezőek, ezek alapján történnek második, negyedik, hatodik és nyolcadik osztály végén az országosan egységes felmérések. A jelenlegi teljesítményközpontú oktatási rendszerben a pedagógusok szakmai sikerességének fokmérője a tanulók minél eredményesebb szereplése a felméréseken. Aki ezt a „feladatát” nem vagy hiányosan teljesíti, könnyen megkapja a „gyenge pedagógus” címkéjét. A beszélgetések során jól kiérezhető volt a pedagógusok vívódása: tudják, hogy az adott körülmények között legtöbbször „lehetetlen küldetés” a roma gyermekek „felzárkóztatása” az elvárt szintekre, mégis teljesíteni szeretnék a „küldetésüket”, és meg szeretnék felelni az elvárásoknak.

Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint haladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. [...] Nagyon zavart, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, nincs ahogy. (Q4)

Ennek tükrében, különösen a egyes osztályokban tanító pedagógusok „plusz tehernek” érzik az osztályban levő roma tanulókat, akik nem értik vagy nehezen tudják követni a tanórai történéseket, akikkel „alig van idő differenciáltan foglalkozni”, „akiknek otthon senki nem segít a tanulásban”. A kutatásba bevont iskolákban az adott időszakban egyáltalán nem működtek after-school típusú programok, tehát otthoni, délutáni tanulás gyakorlatilag nem létezett. Bár nagyon sok tanulónak szüksége lett volna felzárkóztatásra, fejlesztésre, a pedagógusok a fejlesztő pedagógusok hiányát gyakran hangsúlyozták. Több beszélgetésben tapintható volt a pedagógusok tehetetlenségérzete, elkeseredettsége, magányosságérzete, ahogy megpróbálnak megküzdenni a kihívásokkal. A nem

A kutatásba bevont iskolákban az adott időszakban egyáltalán nem működtek after-school típusú programok, tehát otthoni, délutáni tanulás gyakorlatilag nem létezett. Bár nagyon sok tanulónak szüksége lett volna felzárkóztatásra, fejlesztésre, a pedagógusok a fejlesztő pedagógusok hiányát gyakran hangsúlyozták. Több beszélgetésben tapintható volt a pedagógusok tehetetlenségérzete, elkeseredettsége, magányosságérzete, ahogy megpróbálnak megküzdenni a kihívásokkal. A nem létező vagy elenyésző számú szakmai fórum és tapasztalatcsere, a problémákat tematizáló beszélgetések és megfelelő stratégiák nélkül a pedagógusok közül többen is minden probléma forrásának a roma gyermekeket és az ő „fejlődni nem akaró vagy nem képes” családjaikat tekintik.

létező vagy elenyésző számú szakmai fórum és tapasztalatsere, a problémákat tematizáló beszélgetések és megfelelő stratégiák nélkül a pedagógusok közül többen is minden probléma forrásának a roma gyermekeket és az ő „fejlődni nem akaró vagy nem képes” családjaikat tekintik.

A többnyire csak roma tanulókból álló osztályokban tanítók „könnyebb” helyzetben vannak, megpróbálnak a legtöbbször egyforma „hátrányokkal” érkező gyermekek ismereteihez, tudásszintjéhez igazodni, ami az első egy-két évben „övodáztatást” jelent, majd kis lépésekben megpróbálják negyedik osztály végéig megtanítani nekik alapszinten az írást, olvasást, számolást. Ők azok, akik sikerélményekről is inkább beszámoltak, akik, ha alapszinten megtaníjták írni, olvasni, számolni a tanulókat, akkor elégedettek, hiszen az csak nekik köszönhetően sikerült, mindenféle külső támogatás nélkül.

Felső tagozaton különösen a vizsgatantárgyakat tanító pedagógusok vannak „lehetetlen helyzetben”, hiszen nyolcadik osztály végére minden tanulót fel kellene készíteniük az országos felmérésre. Többen hangsúlyozták, hogy felső tagozaton a tanulók közötti tudásszint már olyan különbségeket mutat, hogy lehetetlen differenciálni és nyolcadik osztály végére egy szintre hozni őket. A „lemaradt” roma tanulók lemorzsolódnak, gyakran kimaradnak az iskolából. A pedagógusi narratívákban felfedezhetőek az áldozathibáztató viszonyulás kijelentései is: „ők”, a roma tanulók a hibásak, mert „nem akarnak tanulni”, és a szüleik, akik nem támogatják a gyermekeket, és „nem tartják fontosnak az iskolát”.

A pedagógusok zöme fegyelmzési nehézségekről számolt be, többen kifogásolták a „roma tanulók nem megfelelő viselkedését”. Nem neveket, konkrét eseteket említettek, hanem általánosan róluk, a „cigány gyermekekről” beszéltek. Majdnem mindenki elmondja, hogy hangosak, zajosak, csúnyán beszélnek, átkozódnak, agresszívek, verekedősek, pontatlanok, késnek, rendetlenek. A különbségek inkább a pedagógusok viszonyulásában mutatkoztak. Néhány pedagógus megértőbb volt, és megpróbálta megmagyarázni a másféle viselkedés okait.

Egy mentálhigiénés képzésen tanultam meg, hogy egy-egy nehéz helyzetben próbáljunk mindig a probléma mögé nézni. Ha a gyermek elmond vagy tesz valami olyat, próbálom a hátterét megérteni. Így könnyebb az elfogadás. (Q1)

A többség az iskola szemszögéből egyértelműen „szabálytalan viselkedésre” úgy tekint, mint a roma gyermekek általános jellemzőjére. „Ők” „hangosabbak”, „mozgékonyabbak”, „türelmetlenebbek”, „agresszívek”. Volt olyan pedagógus is, aki meg volt győződve, hogy a gyermekek szándékosan szegik meg a szabályokat, hogy a pedagógusokat bosszanthassák. Ezek a nézetek mindenképpen arról árulkodnak, hogy a pedagógusok és a roma tanulók közötti viszony sok esetben nem a kölcsönös elfogadáson és megértésen alapszik.

A pedagógusok közül néhányan arról is beszámoltak, hogy a roma tanulókkal és szüleikkel való konkrét találkozások, tapasztalások nyomán bizonyos nézeteik, sztereotípiákon alapuló viszonyulásaik megváltoztak. A romák helyzetének alaposabb megismerése hozzájárult egy „árnyaltabb kép” kialakításához, több megértéssel, együttérzéssel viszonyulnak hozzájuk.

Nyilván vannak most is fenntartásaim velük kapcsolatosan, de megismerve jobban őket, emberként kezelem őket is. Ez most rosszul hangzott, de most teljesen más képp látom őket. Bizonyos értelemben sajnálom is őket, mert nem az ő hibájuk, hogy ilyen helyzetben vannak. (Q3)

A pedagógusi tapasztalatok arról árulkodnak, hogy a pedagógusok számára a roma tanulók beiskolázása olyan új, kihívásokkal teli helyzeteket teremtett, amelyek kezelésére nem voltak/nincsenek felkészülve, amelyek folyamatosan megoldáskeresésre ösztönzik őket. A megfelelés, az igazodás nehézségei elevenen tartják az interpretációs késztetésüket, „felhalmozódott” mondanivalójukat spontán módon, konkrétan erre irányuló kérdések nélkül mesélték el. A pedagógusok gyakran áldozathibáztató kijelentései ugyanakkor arra engednek következtetni, hogy nagyon sokan közülük a szegénység kultúrájából fakadó sajátosságokat a roma etnikum jellemzőiként értelmezik, amellyel, ha nem is mindig tudatosan, a roma tanulók iskolai sikertelenségét is magyarázzák.

Pedagógusi viszonyulásokat tükröző megfogalmazások (etnocentrikus, kultúrák kölcsönösségét valló)

Ha Bender-Szymanski, (2000) tipológiája (a kultúrák kölcsönösségét valló és etnocentrikus viselkedési minta) szerint vizsgáljuk meg a pedagógusi viszonyulásokat, megállapítható, hogy a pedagógusok többsége etnocentrikus megfogalmazásokat használ. Ez egyrészt a konkrét tapasztalatokhoz kötődő explicit és implicit megfogalmazások szintjén jelenik meg, másrészt azokban az általánosító megfogalmazásokban ragadható meg, amelyek a romákra mint népcsoportra vonatkoznak.

Az explicit megfogalmazásokban legtöbbször azokat a viselkedésbeli, életvitelbeli különbségeket, eltéréseket említik a pedagógusok, amelyek az iskola, a pedagógus szemszögéből „elfogadhatatlanok”, megváltoztatandóak. Ezek „okait” elsősorban a nem megfelelő családi szocializációs folyamatban, a szülők iskolázatlanságában, a rossz szociális helyzet miatt kialakuló nem megfelelő körülményekben látják. Ezek szerint az explicit megfogalmazások szerint a roma tanulók:

- „nem ismerik az órát”, „késnek”, „pontatlanok, mert sem ők, sem a szüleik nem ismerik az órát”,
- „rendetlenek”, „tanszereiket szétszórják”, „a tanszersegélybe kapott füzeteket eltűzelik”,
- „rendszeretlen életet élnek”, „nincsen napirendjük”, „későn fekusznak, délig alusznak”, „össze-vissza hiányozgatnak”, „állandóan költözködnek”,
- „hangosak, zajosak”, „megszokták, hogy otthon sokan vannak, és egymást túl kell kiabálniuk”, „hangosan füttyögtetnek”, „ricsajt csapnak”,
- „fegyelmezetlenek, mert otthon nem fegyelmezik őket”, „azt csinálnak, amit akarnak”, „a magaviseleti jegy őket nem érdekli”, „a büntetéseket nem veszik komolyan”, „bátran visszaszólnak a tanárnak”, „háborognak, nagyon érzékenyek”, „sok gond van a viselkedéssel”,
- „agresszívek”, „verekedősek”, „csak a bunyó old meg mindent”, „hamar túlreagálnak dolgokat, kiabálnak”,
- „nem akarnak tanulni, továbbtanulni”, „motiválatlanok”, „türelmetlenek”, „nehezen tudnak koncentrálni”, „nem bírják a kitartó munkát”, „iskolaéretlenek”, „tanulási zavarosak”, „alapvető fogalmakat nem ismernek”, „alapvető készségeik hiányoznak”, „a nehezebb, az elméletibb anyagokat nem lehet nekik megtanítani”, „sokszor nem értjük egymást”,
- „nem tisztelik a pedagógust”, „nem tudják, hogy mi a tisztelet, otthon nem tanították meg nekik”, „kacagnak, visszafeleselnek”,
- „nehezen fogadnak el másokat”, „vannak családharok, kasztosodások”, „a saját fajtájának se fogja meg a kezét”.

Az interjúbeszélgetések során nagyon sok az általánosító megfogalmazás, ami arra enged következtetni, hogy a pedagógusok számára a roma gyermekek nagyon gyakran egy etnikai csoport megjelenítői, akik az iskolában nem mint individuum, mint saját személyiség vannak jelen, hanem mint egy csoportnak a tagjai. A pedagógusok megfogalmazásaiban „ők”, „a cigányok” a többségtől eltérően viselkednek, teljesen más értékrendet követnek, eltérő az életvitelük. Ezek a megfogalmazások általában negatív töltetűek, gyakran áldozathibáztatóak, és minden romára vonatkoznak. Gyakran olyan minőségeket tulajdonítanak a romáknak, amelyekről nem mindig rendelkeznek konkrét ismeretekkel, tapasztalatokkal:

- „a romák nem terveznek, máról holnapra élnek”, „nem osztják be a pénzüket”, „nem becsülik meg, amit kapnak”, „a gyermekpénzt nem a gyermekekre költik”, „a pillanatnak élnek”,
- „nem bírják a kötött, kitaró munkát”, „nem bírják a rendszeres munkát”, „nem dolgoznak, inkább megelégednek a segélyekkel”,
- „zajosak, hangosak”, „követelőzőek”, „a jogaikat hangoztatják”,
- „igénytelenek”, „rendetlenek”, „nem tisztálkodnak”,
- a szülők „analfabéták”, „a gyermekeiket nem akarják taníttatni”, „náluk a tanulásnak, az iskolának nincs értéke”,
- „lopnak”, „rosszindulatúak”, „hazudnak”,
- „nehezen fogadnak el mást, még a maguk fajtájából is”, „magyarok közé ritkán jönnek szülőértekezletre”.

Ezek az általánosító megfogalmazások a pedagógusi tevékenység sikertelenségének képét vetítik előre. Az iskola és a pedagógus szemszögéből rengeteg „szocializációs hátránnyal”, „hiányossággal”, „negatív tulajdonsággal” rendelkező roma tanuló oktatása-nevelése olyan kihívás, amelynek sikerelensége szinte „törvényszerű”, mondhatni igazolt.

Nagyon sokszor az interjúbeszélgetések során a pedagógusok nem fogalmazták meg konkrétan nézeteiket, véleményüket a roma tanulókról vagy szüleikről, csak a szövegösszefüggések alapján, implicit módon jutnak

Nagyon sokszor az interjúbeszélgetések során a pedagógusok nem fogalmazták meg konkrétan nézeteiket, véleményüket a roma tanulókról vagy szüleikről, csak a szövegösszefüggések alapján, implicit módon jutnak kifejezésre a viszonyulások.

Ezek többnyire összhangban vannak az expliciten megfogalmazott nézetekkel. Mind az explicit, mind az általánosító megfogalmazásokban jól kitapintható a pedagógusok részéről a „másik kultúra” alábecsülése, a saját kultúrához való igazodás elvárása. A vélemények, nézetek gyakran egyfajta lemondást is sugallnak: „ezekkel nehéz bármit is kezdeni”, az iskolába is csak azért jönnek, „hogy megkapják a tízórait és a segélyeket”.

A beszélgetésekben kevés kölcsönösséget valló megfogalmazással találkozhatunk, azok is inkább normatív jellegűek. Az „én toleráns vagyok”, az „én elfogadom őket” típusú mondatok inkább mintha célkitűzések lennének, amelyek általában a „de” szócskával folytatódnak, és azokat az „objektív” tényezőket említik, amelyek nehezítik ennek elérését, megvalósulását.

kifejezésre a viszonyulások. Ezek többnyire összhangban vannak az expliciten megfogalmazott nézetekkel. Mind az explicit, mind az általánosító megfogalmazásokban jól kitapintható a pedagógusok részéről a „másik kultúra” alábecsülése, a saját kultúrához való igazodás elvárása. A vélemények, nézetek gyakran egyfajta lemondást is sugallnak: „ezekkel nehéz bármit is kezdeni”, az iskolába is csak azért jönnek, „hogy megkapják a tízórait és a segélyeket”.

A beszélgetésekben kevés kölcsönösséget valló megfogalmazással találkozhatunk, azok is inkább normatív jellegűek. Az „én toleráns vagyok”, az „én elfogadom őket” típusú mondatok inkább mintha célkitűzések lennének, amelyek általában a „de” szócskával folytatódnak, és azokat az „objektív” tényezőket említik, amelyek nehezítik ennek elérését, megvalósulását. Ilyen tényező lehet például a környezet, a település vagy a településvezető, egy-egy kolléga vagy a nem roma szülők negatív viszonyulása a romákhoz, akik esetleg „megbélyegzik” a másképp gondolkodókat. Vagy elfogadja őket úgy „általában”, de kifogásolja a „viselkedésüket”, az életvitelük bizonyos aspektusait, bizonyos szokásaikat.

Összegzés, következtetés

A pedagógusokkal készült interjúk alapján megállapítható, hogy a pedagógusok roma gyermekekkel való „találkozása” nem zökkenőmentes, hogy mindkét fél számára gyakorlatilag ismeretlen volt/ismeretlen a „másik” világa. A pedagógusok közül nagyon keveseknek voltak előzetes tapasztalatai, és azok általában nem a telepeken élő romákhoz kapcsolódtak. Az új helyzet nagyon sok kihívást hozott, amelyre az iskola és a pedagógusok nem voltak/nincsenek felkészülve. A pedagógusok számára ismeretlenek a roma családok többségi társadalomtól eltérő szokásai, viselkedésmódja, értékrendje. Számukra a hatékony oktatási-nevelési tevékenység megszervezése mellett komoly kihívást jelent a roma családok életvitelének, értékrendszerének megismerése, elfogadása, a saját szociokulturális hátterük preconcepcióival való megküzdés, a többségi társadalom előítéleteiből fakadó iskolai, osztálytermi konfliktusok kezelése is. Ezeknek a „pluszfeladatoknak” a megoldása (vagy meg nem oldása) jelentősen befolyásolja az oktatási-nevelési tevékenységük sikerességét.

A pedagógusokkal készült beszélgetések egyértelműen alátámasztják a térségben készült, a roma–magyar együttélés vizsgálatára irányuló kutatási eredmények megállapításait: a két közösség, roma és nem roma, két egymástól elkülönülő, párhuzamos világban él, amelyben nagyon kevés az átjárás. Az iskola az egyik olyan kapcsolódási pont lehetne, amely lehetővé teszi (tenné) e két világ találkozását, egymás közelebbi megismerését, a két csoport közötti társadalmi távolság csökkentését. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az adott körülmények között az iskola nem vagy nagyon kismértékben tudja betölteni ezt a szerepét. A sikeres integráció feltételei gyakorlatilag teljesen hiányoznak. Az iskolákban hiányzik a helyzet kezelésére irányuló tudatos, szakmailag megalapozott stratégia, illetve a szükséges erőforrások, a pedagógusok zöme nem rendelkezik azokkal az ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek szükségesek lennének a kihívásokkal teli helyzetek tudatos, szakszerű kezelésére. A többségében etnocentrikus megfogalmazások, a percepciók tartalma mind arra utal, hogy a pedagógusok interpretációiban a „mi”, magyarok és az „ők”, romák továbbra is két külön, egymástól eltérő kategóriaként léteznek. Ezt a társadalmi távolságot továbbra is fenntartó viszonyulást a társadalomtörténeti hagyományok mellett a személyes tapasztalatok is tovább táplálják. A változáshoz mindenképpen szükség lenne a pedagógusi nézetek, meggyőződések, attitűdök feltárására, tudatosítására, alakítására, a témához kapcsolódó szakmai beszélgetésekre.

Irodalom

- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: the Roma in Catalan schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355–369. DOI: [10.1080/14675986.2011.643134](https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643134)
- Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 229–250. DOI: [10.1080/02619760120049120](https://doi.org/10.1080/02619760120049120)
- Biró A., Z. (1996). A megmutatkozás kényszere és módszertana. In Gagyi, J. (szerk.), *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Pro-Print Könyvkiadó. 247–283.
- Biró A., Z. & Oláh, S. (2002). Helykeresők. Roma népesség a Székelyföldön. In Bodó, J. (szerk.), *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. Pro-Print Könyvkiadó. 13–47.
- Biró A., Z. (2017). Roma helyzetkép a térségben. In Biró A., Z. & Jakab, J. (szerk.), *Tegnap és ma. Roma-kutatások a székelyföldi térségben*. Státus Könyvkiadó. 141–148.
- Biró A., Z. & Bodó, J. (2002). Öndefiníciós kísérletek helyi környezetben. In Bodó, J. (szerk.), *Helykeresők? Roma lakosság a Székelyföldön*. Pro-Print Könyvkiadó. 137–167.
- Bryan, L. & Atwater, M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86, 821–839. DOI: [10.1002/sc.10043](https://doi.org/10.1002/sc.10043)
- Bonetati, D. (1994). The effect of teachers' expectations on Mexican-American students. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.
- Bonilla-Silva, E. (2006). Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. *TESOL Quarterly*, 40(3), 652–654. DOI: [10.2307/40264552](https://doi.org/10.2307/40264552)
- Carr, P. & Klassen, T. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and white teachers. *Canadian Journal of Education*, 22(1), 67–81. DOI: [10.2307/1585812](https://doi.org/10.2307/1585812)
- Falus, I. (2002). Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 12(1), 73–78.
- Fejes, J. B. & Józsa, K. (2007). Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17(6–7), 83–96.
- Forray, K. (2003). A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 13 (6–7), 18–26.
- Gagliardi, R. (1995). An integrated model for teacher training in a multicultural context. In Gagliardi, R. (szerk.), *Teacher Training and Multiculturalism: National Studies*. UNESCO, International Bureau of Education.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (1996). Cigány tanulók az általános iskolában: Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In Kravjanszki Róbert (szerk.), *Cigányság és iskola*. Educatio Kiadó. 7–100.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2012). *A roma és nem roma tanulók teszt eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és regionális Tudományi Intézet – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék.
- Kiss, T. & Barna, G. (2012). *Népszámlálás 2011. Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés*. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In Banks, J. (szerk.), *Handbook for research on multicultural education*. MacMillan. 747–759.
- Marburger, H., Helbig, G. & Kienast, E. (1997). Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In Heintze, A., Helbig, G., Jungbluth, P., Kienast, E. & Marburger, H. (szerk.), *Schule und multiethnische Schülerschaft*. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 4–63.
- Marshall, P. L. (1996). Teaching concerns revisited: The multicultural dimension. In Rios, F. A. (szerk.), *Teacher thinking in cultural contexts*. State University of New York Press. 239–259.
- 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.
- Nagy, M. (2002). Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 301–331.
- Németh, S., Cs. Czachesz, E. & Gordon Györi, J. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése. In Gordon Györi, J. (szerk.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó. 7–21.
- Oláh, S. (1996). Cigány-magyar kapcsolatok. In Gagyi, J. (szerk.), *Egy más mellett élés. A magyar-román, magyar-cigány kapcsolatokról*. Pro-Print Könyvkiadó. 181–194.

- Olmedo, I. M. (1997). Challenging old assumptions: Preparing teachers for inner city schools. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 13(3), 245–258. DOI: [10.1016/s0742-051x\(96\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(96)00019-4)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. DOI: [10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (szerk.), *Handbook of research on teacher education*. MacMillan. 102–119.
- Richeson, J. & Nussbaum, J. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417–423. DOI: [10.1016/j.jesp.2003.09.002](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2003.09.002)
- Rios, F. A. (1996). Introduction. In Rios, F. A. (szerk.), *Teacher thinking in cultural contexts*. SUNY Press.
- Solomon, D., Battistich, V. & Hom, A. (1996). *Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, USA. DOI: [10.1080/00220973.1996.10806602](https://doi.org/10.1080/00220973.1996.10806602)
- Tikly, L., Caballero, C., Hill, J. & Haynes, J. (2006). *Evaluation of Aiming High: African Caribbean Achievement Project. Research Report*. 801. University of Bristol.
- Thomson, L. (2013). The perceptions of teaching staff about their work with gypsy, roma, traveller children and young people. *e-theses repository*. University of Birmingham Research Archive.
- Torgyik, J. (2004). Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 4–14.
- Tóth, J. (2001). Az utca matematikája. In Andor, M. (szerk.), *Romák és oktatás*. Iskolakultúra. 149–175.
- Valdes, G. (1997). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An Ethnographic Portrait*. Teachers College Press.
- Vidra, Z. & Feischmidt, M. (2010). Az iskolai szegregációtól a különbségvak és/vagy a különbségtudatos politikáig. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(1–2), 145–156.

Jegyzet

¹ Kisebbség és többség fogalma természetesen mindig relatív és nézőpont kérdése az erdélyi kontextusban.

² A roma identitások szakmai vizsgálata a kutatásom terepül szolgáló Csíki-medencei településeken kevés, és leginkább a magyar többség perspektívájából történik (Oláh, 1996; Biró A., 1996; Biró A. és Oláh, 2002). A térségben kutató szakemberek szerint ennek elsődleges oka, hogy a helyi roma közösségek alacsony iskolázottsága és a roma közéleti szereplők kis száma miatt kevés vélemény, értelmezés születik a roma öndefiníciós folyamatokról (Oláh, 1996; Biró A., 1996). Ugyanakkor azt is megállapítják, hogy a romák társadalmi helyzete, a magyar többséghez való viszonya, öndefiníciós gyakorlata településként, olykor pedig egy-egy településen belül is különbözik. A kutatás terepül szolgáló településrészekben élő roma kisebbségi csoportok magyarul beszélnek, és a népszámlálások során főleg a községekben, falvakban élők magyarnak vallják magukat (Kiss és Barna, 2012). Az adott csoportok önelnevezéséről nincsenek információim, a többségi magyarok a hétköznapi beszédben cigányként emlegetik őket. A hivatalos beszédben romáknak nevezik őket, jelen tanulmányban ezt a megnevezést használok.

Absztrakt

Jelen tanulmányban roma többségű vagy teljesen roma osztályokban tanító pedagógusok narratíváit elemzem. Az elemzés során a fókusz a pedagógusok roma tanulókkal, szülőikkel való munkájuk során szerzett személyes tapasztalataira és ezeknek az interpretációjára, a pedagógusok kulturális viszonyulásának (etnocentrikus vagy kölcsönösségen alapuló) és a különböző percepciókhoz kapcsolódó tartalmak feltárására irányult. A kutatás alapmódszere a félig strukturált interjú, részt vevő megfigyeléssel kiegészítve. A kutatás terepe a Csíki-medence (Hargita megye, Románia) néhány olyan iskolája, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A pedagógusokkal készült beszélgetések egyértelműen alátámasztják a térségben készült, a roma–magyar együttélés vizsgálatára irányuló kutatási eredmények megállapításait: a két közösség, roma és nem roma, két egymástól elkülönülő, párhuzamos világban él, amelyben nagyon kevés az átjárás. Az iskola az egyik olyan kapcsolódási pont lehetne, amely lehetővé teszi (tenné) e két világ találkozását, egymás közelebbi megismerését, a két csoport közötti társadalmi távolság csökkentését. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy az adott körülmények között az iskola nem vagy nagyon kis mértékben tudja betölteni ezt a szerepét.

Kulcsszavak: roma tanulók oktatása, pedagógusi percepciók, társadalmi távolság, magyar „többség”, roma „kisebbségi” csoportok