

MESSING VERA – MOLNÁR EMÍLIA

„...több odafigyelés kellett volna”

A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól

Az alábbi cikk megírásához az a felismerés vezetett, hogy több, egymással párhuzamosan, különböző célból készített kutatásunkból is ugyanaz a nagyon erős összefüggés bontakozott ki a cigány gyerekek tanulmányi ambícióit meghatározó tényezőkről. Bár a kutatások nem reprezentatívak a magyarországi iskolásokra vonatkozóan, mégis olyan erősen és egybehangzóan mutatják azt, hogy az osztály etnikai összetétele determinálja a gyerekek iskolai és továbbtanulási ambícióit (a gyerekek saját etnikai hovatartozásától függetlenül), hogy úgy véltük, érdemes megismertetni a szélesebb szakmai közösséget e kutatások eredményeivel. Az alábbi tanulmány műfajilag némileg öszvér: két külön kutatás kvalitatív és kvantitatív eredményeit és az azokból levont következtetéseket tartalmazza. Következtetéseink egy részét statisztikailag igazoljuk, más részét csak a terepmunkák során szerzett tapasztalatokra építve fogalmazzuk meg.

1. A roma gyerekek összetett hátrányai

A roma gyerekek zöme kettős hátránnyal szembesül: egyrészt azokkal a hátrányokkal, amelyek a család szociális helyzetéből erednek, másrészt azzal a megkülönböztetéssel, negatív megítéléssel, amely a többségi környezet által feltételezett etnikai hovatartozásból adódik.

Mérvadó becslések szerint a roma gyerekek több mint 80 százaléka hátrányos helyzetű, kétharmada-háromnegyede pedig halmozottan hátrányos helyzetű¹. Ezek az arányok a teljes hazai iskoláskorú népességre nézve 38 százalék, illetve 17–19 százalék². Vagyis ötből négy roma gyerek küzd a rossz szociális körülményekből adódó hátrányokkal, kétharmaduk, háromnegyedük pedig szélsőséges anyagi és szellemi megfosztottság körülményei között él. Tudományos közhely, hogy a kirekesztettség-

1 Kertesi Gábor becslése a Kemény-Janky-Lengyel 2003-as cigányvizsgálata alapján. A számok becslések, tehát megfelelő óvatossággal kezelendők. Ezúttal is köszönjük Kertesi Gábornak, hogy e becsléseket rendelkezésünkre bocsátotta.

2 Oktatási és Kulturális Minisztérium adatai.

nek milyen negatív következményei vannak a gyerekek mentális és kognitív fejlődésére, szociális készségeinek kialakulására. Éppen ez az oka annak, hogy a modern demokráciák általános és kötelező oktatást biztosító iskolarendszerének nem pusztán a társadalmilag érvényes tudás átadása, de a szociális helyzetből adódó hátrányok, illetve esélyegyenlőtlenségek csökkentése is feladata. (Vagy ha a realitásoknál maradunk, feladata lenne.)

A roma gyerekek zömét a szegénységgel párhuzamosan olyan hátrányok is érik, amelyek a többségi környezet előítéletes, gyakran diszkriminatív reakcióiból következnek. Neményi Mária legutóbbi kutatásában elemezte,³ hogyan hat a roma gyerekek önképére, önbecsülésére és ezen keresztül iskolai teljesítményére, továbbtanulási ambícióira a többségi iskolai környezet gyakran negatív, lekezelő attitűdje, a tanárok és a környezet elvárásainak alacsony szintje. Kutatásából kiderül, hogy a roma gyerekek egy jelentős része fenyegetettségként éli meg etnikai hovatartozását. Ezek a gyerekek serdülőkorukban már jól ismerik azokat a sztereotípiákat, amelyeket a többségi környezet „a cigányokról” alkot. A sztereotípiák óhatatlanul beépülnek a gyerekek identitásába, és a gyerekek személyiségének és közvetlen környezetének függvényében fejtik ki hatásukat. Pusztán logikai úton is belátható, hogy mindez önbeteljesítő jós-latként működik: a környezet úgymond „tudja”, hogy a cigány gyerek „buta”, „tehetségtelen”, „a szülők sem támogatják, nem érdemes hát bajlódni vele”. Ilyen közegben még a legtehetségesebb gyermek sem fog teljesíteni, sőt, ami még nagyobb baj, elhiszi magáról, hogy tehetségtelen és alkalmatlan az általános iskola elvégzésén túl bármilyen további ambíció beteljesítésére.

Ez a tanulmány azt kísérel meg bemutatni, hogy a roma gyerekek milyen iskolai körülmények között küzdenek a kettős – szociális és etnikai – hátránnyal, és melyek azok a tényezők, amelyek a leginkább korlátozzák e gyerekeket iskolai előmenetelükben. Tisztában vagyunk vele, hogy az iskolai sikerességet nagymértékben befolyásolják az egyéni, családi és tágabb értelemben vett közösségi jellemzők is, mindazonáltal jelen írásunkban elsősorban azokra a tényezőkre fókuszálunk, amelyek az iskolához köthetőek, vagy másképpen fogalmazva, az iskola, az iskolarendszer és az oktatásirányítók felelősségi körébe tartoznak.

A felhasznált adatokról

Az adatok, melyeket felhasználtunk, két forrásból merítenek. Az egyik adatforrás olyan, nyolcadik osztályos gyerekek körében készült önkritikás kérdőív alapján készült, melyet az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) egy széles, ám nem reprezentatív (néhány iskolát magába

³ Neményi Mária (2007): Az iskolai esélyek társadalmi meghatározottsága. Kutatási zárótanulmány. 2007

foglaló) mintáján kérdeztünk le.⁴ Ennek megfelelően torzítanak is az adatok, még hozzá úgy, hogy az átlagosnál jobb képet tükröznek. Azok az iskolák, amelyek beléptek az integrációs hálózatba, az átlagosnál feltehetően valamivel tudatosabbak, odafigyelőbbek és az ott tanítók valószínűleg pedagógiailag is képzetesebbek, ha másért nem, hát az OOIH által biztosított továbbképzések miatt. A másik adatforrást a Magyar Cigányokért Közalapítvány „Roma”, illetve a Tempus Közalapítvány Útravaló ösztöndíjasainak⁵ körében végzett kérdőíves felmérés, iskolai sikerességet magukénak tudó roma egyetemistákkal készült interjúk, valamint települések, mikro-régiók iskolarendszerét és azon belül a roma, illetve hátrányos helyzetű gyerekek iskoláztatását bemutató esettanulmányok szolgáltatják.⁶ E kutatás a Roma és az Útravaló ösztöndíjas népeesség jellemzőit reprezentálja, és mint ilyen, a magyar valóság egészéhez képest jobb képet nyújthat, mivel a Roma ösztöndíj feltétele bizonyos, bár nem túl magas tanulmányi átlageredmény elérése. A fentiekben túl néhány interjúrészletet idézünk más iskolakutatások anyagaiból, ezek forrását mindig külön jelezzük.

2. Iskolai sikeresség: tanulmányi teljesítmény és továbbtanulás

Az iskolai sikerességet, illetve sikertelenséget leginkább az egymással szorosan összefüggő tanulmányi teljesítmény és a továbbtanulás tükrözi. A tanulmányunk alapját képező kutatások kvantitatív részében az előbbit a tanulmányi átlaggal, az utóbbit a továbbtanulási szándék meglétével és milyenségével (a megcélzott középfokú oktatási intézmény típusával), valamint azzal mértük, hogy a gyerekek milyen jövőképet, foglalkozást

4 Általános iskolás gyerekek pályaesélyei. Jedlik Ányos Kutatási Program. 2006. Kutatás vezető Neményi Mária, a kutatásban részt vevő kutatók: Szalai Júlia, Messing Vera. A kutatás során közel 1500 nyolcadik osztályos gyerek körében önkitöltős kérdőívvel készítettünk felmérést. A gyerekektől egy, a jövőről szóló elképzeléseiket tartalmazó fogalmazást is kértünk. Mindezt kiegészítettük a tanároktól megkérdezett, az iskolára és az osztályra vonatkozó néhány adattal.

5 A roma és hátrányos helyzetű diákoknak párhuzamos két ösztöndíj áll rendelkezésükre ma Magyarországon: a „Roma ösztöndíjat” magukat romának valló általános iskolás felső tagozatos és középiskolás gyerekek pályázhatják meg tanulmányi átlagtól függően. (A kiíró korábban a MCKA, később a MNEKH, jelenleg az SZMM közösen a MCKA-val.) A tanulmányi átlag emelkedésével a támogatás összege is növekszik. Az anyagi juttatáson kívül egyéb támogatás nem társul a Roma ösztöndíjhoz. Az „Útravaló ösztöndíj”-at hátrányos helyzetű általános iskolás 7., 8. osztályos illetve középiskolai tanulók vehetik igénybe. Az ösztöndíjra mentortanárral közösen lehet pályázni, vagyis az anyagi támogatáson kívül mentortanári támogatást is jelent ez az ösztöndíj.

6 A kutatás 4 elemből állt össze. Egyrészt az ösztöndíjakat kezelő közalapítványok erősen hiányos és zavaros adatbázisainak elemzéséből. Másrészt az ösztöndíjasok és szüleik körében végzett kérdőíves felmérésből. Harmadrészt egy kvalitatív terepkutatásból. Továbbá egy, a felsőoktatásba eljutó volt ösztöndíjasok körében végzett interjúk kutatásból. A survey kutatás 400 Roma és 400 Útravaló ösztöndíjas megkérdezésén alapul. A kérdezettek mintáját az ösztöndíjakat kezelő közalapítványok részünkre átadott 2500–2500 ösztöndíjasnak elküldött felkérő-levelünkre válaszolók közül választottuk ki. E mintaválasztásra az adatvédelmi, illetve az ösztöndíjakat kezelő közalapítványok korlátozásai miatt kényszerültünk. A többlépcsős és torzításokat is tartalmazó mintavételi folyamatból fakadó eltéréseket súlyozással korrigáltuk.

képzelnék el maguknak felnőtt korukra. Ezután megkerestük azokat a változókat, amelyek ezen ambíciókat leginkább befolyásolják. Az így kirajzolódó képet a kvalitatív kutatás eredményeivel árnyaltuk, illetve egészítettük ki.

2.1. Tanulmányi teljesítmény

A tanulmányi átlag a gyerekek teljesítményének általánosan elfogadott és az oktatási rendszerben használt mérőszáma. Ugyanakkor tudjuk, hogy a tanulmányi átlageredmény nem abszolút és közel sem kizárólag a gyerek képességeinek függvénye. A tanulmányi osztályzatok (és átlagok) iskolánként változóan relatívak: különböző iskolákban eltérő erőfeszítéssel és teljesítménnyel lehet ugyanolyan osztályzatot elérni. Ez pedig ugyancsak megnehezíti a gyerekek és az iskolák eredményeinek tényleges összehasonlítását. Ugyanakkor, a fent említett fenntartások figyelembevételével a tanulmányi átlagot el kell fogadnunk, mint olyan indexet, mely nem csupán a gyerek iskolán belüli helyzetét jelzi, de alapvetően meghatározza jövőbeli lehetőségeit, továbbtanulási esélyeit.

Melyek tehát azok a tényezők, amelyek az iskolai sikerességnek e vitatott mutatóját meghatározzák?

Nem meglepő módon, a korábbi iskola-kutatások eredményeivel megegyezően, a mi adataink szerint is meghatározóak az olyan társadalmi, gazdasági tényezők, mint a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci helyzete, a település típusa, a gyermek neme. De ezeken túl, sőt, ezeket felülírva, két további tényező bizonyult meghatározónak: az etnikai hovatartozás⁷ és a gyermek osztályában tapasztalt etnikai arány⁸.

ETNIKAI HOVATARTOZÁS

Nagyon jelentős különbséget tapasztaltunk a tanulmányi átlagot illetően a gyerekek etnikai hovatartozása szerint: a roma gyerekek átlageredményei rosszabbak, mint nem roma társaiké. Csakhogy ez nem magyarázható teljes egészében a roma családok átlagosan rosszabb szociális helyzetével. A tanulmányi átlageredmény és a gyermek származása közötti összefüggés ugyanis akkor is erős és szignifikáns marad⁹, ha eredményeiket kontrolláljuk a szülők iskolai végzettségére, illetve munkaerő-piaci helyzetére nézve. Az összefüggés azonban kicsit összetettebb: a nagyon alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekeinek etnikai hovatartozástól függetlenül gyenge a tanulmányi átlaguk, viszont ahogy nő a szülők iskolai végzettsége, úgy nyílik az etnikai olló: a cigány gyerekek körében kisebb a szülők végzettségének hatása, mint a nem cigány gyerekeknél. Hasonló megfigyelést tehattünk a szülők munkaerő-piaci helyzetének és a gyermek tanulmányi eredményének összefüggése terén is:

7 Önbevallás alapján.

8 Nyolcadik osztályosok körében végzett felmérés alapján. Az ösztöndíjasok körében végzett felmérés nem ad értékelhető eredményt a tanulmányi átlagra vonatkozóan, hiszen a sokaság eleve a tanulmányi átlag alapján definiált.

9 P. corr: 0,233, sign: 0,000.

bár a szülők munkaerő-piaci helyzete erősen befolyásolja a gyerekek iskolai eredményeit, a roma gyerekek szignifikánsan alacsonyabb tanulmányi átlagot produkálnak nem roma társaikhoz viszonyítva, ha kiszűrjük a szülők gazdasági aktivitásának hatását¹⁰.

Az etnicitás még az iskolai teljesítmény és a nemek közötti közismert összefüggést is felülírja: a roma lányok rosszabb átlageredményt érnek el, mint a nem roma fiúk.

A fenti eredmények alapján elmondható, hogy az etnicitás felülír minden olyan összefüggést, ami a tanulmányi eredmény és társadalmi-gazdasági változók között egyébként fennáll. Ez a hatás azonban egy másik változón, nevezetesen a gyermek osztályában tapasztalható etnikai arányokon keresztül érvényesül.

ETNIKAI ARÁNYOK A GYERMEK OSZTÁLYÁBAN

Mind a két felmérés egyértelmű következtetése az, hogy a tanulmányi eredmények legerősebben a tanuló osztályában tapasztalható etnikai arányokkal függnek össze. Minél magasabb a roma gyerekek aránya egy osztályban, annál alacsonyabb a tanulók tanulmányi teljesítménye. Ez az összefüggés nagyon szignifikáns¹¹ és robusztus: azokban az osztályokban, ahol 10% alatti a cigány gyerekek aránya 3,67 a tanulmányi átlag, azokban, ahol a cigány gyerekek az osztály relatív többségét alkotják, már csak 3,19. Ráadásul a cigány és a többségi gyerekek tanulmányi átlaga egyaránt csökken az osztály etnikai arányának függvényében, a ketjük közötti különbség pedig konstansnak (0,7) mondható egészen addig, míg az osztályban relatív többségbe nem kerülnek a cigány gyerekek: az ilyen osztályokban már elkezd közelíteni a roma és a többségi gyerekek tanulmányi eredménye. Az adatok tehát azt mutatják, hogy nem a roma gyerekek rontják le a teljesítményt a többiek kárára, hanem a roma gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan a cigány és többségi gyerekek tanulmányi átlaga azonosan csökken. E jelenség mögött tehát minden bizonnyal valamilyen más tényező is megbújik, olyan ami az összes gyerekre egyformán hat.¹²

A TANÁR ÁLTAL TÉTELEZETT ETNIKAI ARÁNYOK AZ OSZTÁLYBAN

Hasonlóan erős hatással bír¹³ a tanulmányi átlageredményre a tanári percepció az osztály etnikai összetételéről, vagyis az, hogy az osztályfőnök milyennek becsüli meg az osztályban tapasztalható etnikai arányokat. Azokban az osztályokban, ahol a tanár jól, vagy esetleg alulbecsüli a roma gyerekek számát ahhoz képest, amit a gyerekek önmagukról mondanak, magasabb tanulmányi átlagot tapasztaltunk, mint azokban az osz-

10 Parciális P. corr: 0,279. sign: 0,000.

11 F = 10,8; sign: 0,000.

12 Az, hogy mindez a roma gyerekek mekkora arányát érinti más kutatásokból ismerhető. Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona 1999-ben végzett kutatása alapján a roma gyerekek bő egyharmada cigány többségű osztályokban végezte tanulmányait. A Roma ösztöndíjasok és a magukat romának valló Útravaló ösztöndíjasok 40 százaléka szegregálódó osztályokban végzi iskolai tanulmányait.

13 F = 7,7; sign: 0,000.

tályokban, ahol az osztályfőnök felülbecsüli a roma gyerekek számát. Tehát nem pusztán az etnikai összetétel, de legalább ennyire a tanár percepciója is befolyásolja a gyerekek tanulmányi eredményeit. Vagyis a cigányság nem önmagában etnikai hovatartozás, de olyan címke, ami csoportszinten is meghatározó erővel bír a gyerekek iskola által értékelt teljesítményére. A fenti jelenség mögött megbúvó hatásmechanizmusra kvalitatív kutatásaink világítanak rá: az alacsonyra értékelt teljesítmény a tanár, illetve az iskola cigánynak vélt gyerekekhez és szüleikhez való hozzáállásának, valamint a gyerek iskolai interakciói során kialakuló alacsony önértékelésének és gyenge önbizalmának együttes eredménye.

A roma gyerekekkel készült interjúkban rendre azzal találkozhatunk, hogy az őket tanító pedagógusok nem is feltételezik, hogy a roma gyerekek jó eredményeket érhetnének el, és nem is különösebben motiválják őket a tanulásra, továbbtanulásukat sem ambicionálják. Az alábbi interjúrészlet egy nagyon gyakran megjelenő tanári attitűdöt illusztrál:

„Szerintem az értékeik alacsony szinten vannak, a tudás iránti vágy hiányzik, a családban a tanulást nem követelik meg tőlük. Nem sikk az, hogy tudok, nem érdekli őket, nem érdekli őket sajnos az iskola. Az érdekli, hogy elmenjen este kártyázni, és legyen cigarettája. [...] A cigány tanuló nem fog továbbtanulni, örül, hogy a nyolcat kijárta. Hogyha a nyolcosztályos bizonyítvány megvan, az már szuper. Önekik elég.” (Általános iskolai tanár) In: *Educatio* 2006/1, pp. 117.

Bár nyíltan előítéletes tanári hozzáállásra is van példa, a burkolt előítéletesség sokkal gyakoribb. Az a ki nem mondott feltételezés, hogy egy roma gyerek úgysem viheti sokra, jelenik meg akkor, amikor a tanár rendszeresen nem szólítja fel a roma gyereket, amikor nem dicséri, nem biztatja, amikor nem segít bepótolni az esetleges lemaradást, amikor nem igyekszik megnyugtatóan rendezni a gyerekek közötti konfliktusokat stb. Jól érzékeltetik az alábbi interjúrészletek azt, hogy mindez hogyan csapódik le a gyermek önképében és ambícióiban.

„Kudarcok is értek a tanulmányaim során. Tehát én az általános iskolát és a szakmunkásképzőt úgy végeztem el, hogy én soha nem voltam büszke, soha nem néztem fel egy tanárra sem. Nagyon sokszor éreztették velem, hogy én egy kis hülye cigánygyerek vagyok és húzzam meg magam itt az osztályban.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

„Ami meghatározó volt alsó tagozatban [...], az a matek tanárnőm volt. Azt a szintű megaláztatást, amiben részem volt, illetve akár a napköziben, a napközis hölgytől [...], gyerekként nem igazán tudtam feldolgozni vagy megérteni, mert nem tudtam ésszel felfogni, hogy miért ér ez a megalázás. Példának okáért, akár a táblánál, hogy ha kihívott, hogy egyenletet oldjak meg, olyan szintű megszégyenítésben részesített, amiben másokat nem. Ez olyan szinten tudta elvenni a kedvemét mondjuk a matektól, hogy elég, ha annyit mondok, hogy a gimnáziumban volt olyan példa, amikor ki kellett menni a táblához, és izzadt a tenyerem, egyszerűen rosszul voltam! [...] tehát ilyenekre gondolok, hogy főképp azokra a dolgokra, amikor visszaél azzal a lehetőséggel a tanár, hogy jogtalanul megalázza az embert, azért, mert pusztán cigány. Nincs a dolog kimondva, mellőzi, nem szólítja fel, nem biztatja, nem ösztönzi munkára, nem vonja be a csapatba, kiközösíti és mindezt észrevétlenül.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

Látható, hogy a tanár alacsony elvárásai, a gyerekek alulértékelése, kevés kivételtől eltekintve, a gyermek ambícióinak és ezáltal teljesítményének is objektív akadályává válnak. Badarság lenne azt gondolni, hogy az iskolából teljesen kiszoríthatóak lennének a romákról kialakított többségi sztereotípiák. Az azonban elvárható, hogy a pedagógusok mindent elkövessenek annak érdekében, hogy az előítéletek (köztük saját előítéleteik) csökkenjenek, és hogy minden gyerekben tudatosuljon: az egyéni cselekedetek – köztük az iskolai teljesítmények – megítélésekor indifferens a származás, az identitás, a bőrszín. Ha az iskola képtelen lelki biztonságot nyújtani a gyerekeknek, akkor azok elvesztik önbizalmukat, motiváltságukat. Az alábbi interjú-részlet is a fentieket támasztja alá.

„A gimnáziumban azért ismétlem egy egész évet, mert az osztálytársaim csúfoltak a cigányságom miatt, és bizony annyira elvette az embernek a kedvét az iskolától ez az egész helyzet, hogy nem igazán szerettem iskolába járni. Folyton azt mondtam, hogy beteg vagyok. Rögtön meg is betegedtem egyébként rá egy-két napra, és bizony elég sokat hiányoztam. Emiatt megbuktam. Nem igazán akartak velem barátkozni, bántottak az iskolában. [...] Fizikálisan is, hülyeségnek tűnik, de böködtek a körzővel, kihúzták alólam a széket. Sokszor úgy mentem az iskolába, hogy fájtak az ujjaim, mert csavargatták a kezemet. Volt, hogy az általános iskolában megütöttek, még az általános iskolában, úgy hogy vérzett az orrom. A testvéreimmel volt, hogy gyalog mentünk haza, [...] ami egyébként busszal is negyven-negyvenöt perc. Hát még gyalog! Hadd ne mondjam, egy tizenhárom évesnek, meg még a két testvérének! Akkor volt az egyik testvérem nyolc, a másik talán tíz. Szóval, gyalog ez a háromnegyed óras út ez kb. három-négy órára is húzódott, mert nem mertünk felszállni egyik buszmegállóban sem a buszra, mivel tudtuk, hogy várnak minket az iskolatársaink, hogy megverjenek minket. Szóval negatív élmény az van bőven. [...] Tanári oldalról azt gondolom, mindenképpen, hogy bizonyos több odafigyelés kellett volna. A gimnáziumban ezt úgy értem, hogy amikor mondtam az osztályfőnökömnek, hogy engem ebben az osztályban állandóan piszkálnak, bántanak, és nem hagynak békén, akkor ő csak legyintette egyet, hogy én biztosan csak képzelődöm, és ezt biztos nem azért csinálják, mert én cigány vagyok.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

Amit a roma gyerekek egészen biztosan megtanulnak az iskolában, az a cigányokról alkotott többségi sztereotípiá, az hogy „a cigány” lusta, buta, és nincs benne kitartás. A stigmatizált gyerekek különböző egyéni stratégiákat alakítanak ki ebben az identitásukat fenyegető helyzetben,¹⁴ de többnyire internalizálják az alacsony elvárásokat. Motivátlanságuk tovább erősödik, ha nincs mögöttük támogató otthoni környezet, ha a szülők saját kudarcokkal teli iskolaéveik okán maguk is bizalmatlanok az iskolával szemben, és nem tulajdonítanak jelentőséget az iskolában megszerezhető tudásnak. Így nem csoda, ha azok a gyerekek, akiknek induló hátrányait gyakran egyébként is figyelmen kívül hagyja, vagy nem megfelelő módon kezeli az iskola, hozzák a „papírformát” és rosszul teljesítenek.

14 Neményi Mária (2007): Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. *Educatio* 2007/1

2.2. Továbbtanulási tervek

A gyerekek továbbtanulása nyilvánvalóan szoros összefüggést mutat a korábbi iskolai eredményeikkel és mindazok a fentiekben felsorolt tényezők, amelyek befolyásolják a tanulmányi teljesítményt, hatással vannak a továbbtanulásra is. Eredményeink azt mutatják, hogy a továbbtanulási ambíciók tekintetében még erősebbek e tényezők – az osztályban tapasztalt valós és a tanár által vélelmezett etnikai összetétel – hatásai.

A nyolcadikosok körében végzett kutatás eredményei szerint a 8. osztályos roma gyerekek harmada érettségit nem adó iskolában tervezi folytatni tanulmányait, és csak 13 százaléka gondolja, hogy gimnáziumba megy, míg a nem roma gyerekek 40 százaléka gimnáziumban és mindössze tizede érettségit nem adó intézményben tervezi a következő tanévet megkezdeni. Ez a kapcsolat akkor is szignifikáns és erős marad, ha adatainkat kontrolláljuk a szülők iskolai végzettségére vonatkozóan.¹⁵

Mindkét kutatásból egyértelműen arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanulmányi eredményhez hasonlóan, az osztályában tapasztalt etnikai arány még az etnikai hovatartozásnál is erősebb összefüggést mutat a továbbtanulási szándékokkal.¹⁶ A gyermek osztályát jellemző, illetve a tanár által vélelmezett etnikai arányok a gyerek származásától függetlenül is determinálják a gyermekek továbbtanulási ambícióit, vagyis etnikai hovatartozástól függetlenül hátrányosan érinti a gyerekeket az osztály „elcigányosodása”. Az ilyen környezetben a többségi gyerekeknek ugyanúgy csökkennek az ambícióik, mint a roma gyerekeknek. Ugyanakkor a nyolcadikosok körében végzett felmérés tanulsága szerint az osztály etnikai összetétele csak egy bizonyos szintet meghaladóan gyakorol erőteljes hatást a továbbtanulási ambíciókra. Ott, ahol a roma gyerekek aránya meghaladja a 40 százalékot, meredeken lezuhan a gimnáziumban továbbtanulni vágyók, és háromszorosára emelkedik az érettségit nem adó iskolákban továbbtanulni tervezők aránya, a kiegyensúlyozottabb etnikai összetételű osztályok tanulóihoz képest.¹⁷ Kutatási adataink visszaigazolják a középosztálybeli szülők aggodalmait, és azt bizonyítják, hogy gyermekeik kimentése az ilyen iskolákból az egyének, családok szintjén racionális döntés.

Az ösztöndíjasok körében végzett adatfelvétel alapján számszerűen is kimutatható az az összefüggés, amely a roma gyermekek kortárs kapcsolatainak etnikai összetétele és a továbbtanulási és életpálya ambíciói között fennáll. Mivel a heterogén baráti körnek etnikailag heterogén, azaz nem szegregált környezet az előfeltétele, az adatok a szegregáció mértéke és a továbbtanulási szándék milyensége közötti összefüggésként is értelmezhetők. Minél heterogénebb etnikailag a barátok köre, annál magasabb továbbtanulási ambíciókat fogalmazznak meg a roma gyerekek. Az érettségit nem adó iskolákban továbbtanulni tervező roma gyerekek jellem-

15 P. corr: -0,117, sign: 0,000.

16 P. corr.: 0,19 sign: 0,00 (nyolcadikosok identitás stratégiai kutatás alapján); P. corr: 0,15 sign: 0,00 (ösztöndíjas kutatás alapján).

17 Eredményeink alátámasztják annak a modellszámításnak a következtetéseit, amelyet Kertesi Gábor és Kézdi Gábor végzett az etnikai és szociális szegregáció folyamatáról (Kertesi – Kézdi 2005).

zően etnikailag zárt baráti körben élnek (átlagosan barátaik 77 százaléka ugyanúgy roma, mint ő), míg az érettségit adó középiskolákban továbbtanulni tervező roma gyerekeknek etnikailag nyitott a baráti köre. Az is nagyon látványos különbség, hogy milyen jövőt, foglalkozást képzelnek el maguknak a gyerekek: azok a roma gyerekek, akik etnikailag zárt kortárs környezetben nőnek fel (vagyis szegregált osztályokba járnak), vagy bizonytalanok a jövőjüket illetően, vagy jellemzően a kevésbé versenyképes, alacsony jövedelmet és megélhetési bizonytalanságot is jelentő foglalkozásokat – tradicionális fizikai, kétkezi munkát igénylő – pályát jelölték meg. Az etnikailag heterogén kortárs csoportban élő gyerekek jellemzően a biztosabb megélhetést biztosító modern szolgáltatási, értelmi-ségi pályákat jelölték meg.

3. A szegregálódó iskolák közelről

Az alacsonyabb színvonalnak azonban nem önmagában a roma gyerekek magas aránya az elsőrendű oka, hiszen láttuk, hogy a nem roma gyerekek teljesítménye és ambíciói ugyanúgy lezuhannak az elcigányosodó osztályokban, hanem azok a folyamatok idézik elő, amelyek egy-egy iskola avagy osztály „elcigányosodásához” vezetnek. Az etnikai szegregáció kialakulásának folyamatát és következményeit jól ismerhetjük számos országos (Kertesi – Kézdi 2005, Havas – Kemény – Liskó 1999) és települési kutatásból (Zolnay 2006). Egy adott településen, kistérségben szinte mindig van egy vagy több iskola, amelyikben magas a roma, illetve szélsőségesen deprivált családok gyerekeinek aránya. Nem véletlen azonban, hogy amelyik iskola lesz „cigányiskola”. Az alacsonyabb pedagógiai szolgáltatásokat nyújtó, rosszabb tárgyi feltételekkel működő, kevésbé képzett tanárokat foglalkoztató, a helyi oktatási intézmények rendszerében gyenge érdekérvényesítési képességgel bíró iskolák válnak nagy valószínűséggel ilyen, a helyi középosztály által diszkvalifikált iskolákká. A középosztálybeli szülők igyekeznek a jobb tárgyi, szakmai feltételekkel működő iskolákba vinni a hátrányos helyzetű családok gyerekeihez képest egyébként is előnyökkel induló gyerekeiket. Ha a jellemzően hátrányos helyzetű cigány gyerekek aránya elkezd nőni egy iskolában, azt annak jeleként értelmezik, hogy ott hamarosan csökkenni fog a színvonal. Ez nem feltétlenül a romákkal szembeni előítéletes beállítottságuk jele (bár tapasztalataink szerint ennek igen nagy szerepe van). Ha az egyéb tényezők (osztálylétszám, pedagógiai felkészültség, pedagógusok szakmai és anyagi motiválása) változatlanok maradnak, megalapozottan feltételezhetik a szülők, hogy a megnövekedett tanári feladatok miatt a gyerekekre kevesebb emberi, tanári odafigyelés jut. Aki teheti, elviszi az ilyen iskolából a gyermekét. Ezzel párhuzamosan az iskola tantestületéből is elmennek, akik tudnak, és akik szakmailag a legfelkészültebbek, hiszen jelentős – szakmai, pszichés, fizikai – többletterhelés vár rájuk az „elcigányosodó” iskolákban, anélkül, hogy anyagilag vagy szakmailag kompenzálnák őket. Az iskolában pedig előbb-utóbb csak a hátrányos helyzetű cigány és többségi családok gyermekei maradnak. Ezeknek a gyerekeknek a hátrányai nagyon hasonlóak. (Láttuk, a leghátrányosabb

helyzetű roma és többségi gyerekek iskolai teljesítménye között kicsi a különbség.) Azonban a cigány gyerekeket – ahogy azt a korábbiakban bemutattuk – a rossz anyagi körülményeken, a szülők alacsony iskolázottságából és érdekérvényesítő képességéből adódó hátrányokon túl a környezet, és ezen belül mindenekelőtt a tanárok burkolt vagy nyílt előítéletessége is sújtja. A szegregáltan vagy kvázi szegregáltan tanított, deprivált (roma és többségi) gyerekek induló hátrányai csak fokozódnak, és támogató környezet, illetve más továbbtanulási minta hiányában még a jobban teljesítők is többnyire szakiskolában folytatják tanulmányaikat.

Árulkodó adat, hogy a jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma interjúalanyaink¹⁸ iskolai pályafutásuk során jellemzően nem szegregált osztályokban tanultak. A megkérdezett harminc roma egyetemista közül mindössze hat járt olyan általános iskolai osztályba, ahol a roma gyerekek aránya elérte, vagy meghaladta a 25 százalékot.

Az alábbiakban számba vesszük, hogy melyek azok a közvetlen tényezők, amelyek a szegregálódó osztályokban tanuló gyermekek tanulmányi és továbbtanulási ambícióinak csökkenéséhez vezetnek.

3.1. A kiegészítő pedagógiai szolgáltatások korlátozottsága

Az ösztöndíjasok körében végzett kutatásban részletesebben is rákérdezhettünk az elérhető és az igénybe vett oktatási szolgáltatásokra. Teljesen egyértelmű összefüggést találtunk a roma gyerekek aránya és az igénybe vehető oktatási szolgáltatások – nyelvtanulás, tanórán kívüli tehetséggondozó foglalkozások, korrepetálás és felzárkóztatás – mennyisége és minősége között. Közismert, hogy hazánkban kevésbé léteznek olyan indikátorok, melyek az iskola minőségét, a hozzáadott pedagógiai értéket mérni képesek. (A közelmúltban újjára indított kompetencia-mérés pontosan ezt a célt szolgálja, de felvételünk pillanatában ezen adatok még nem álltak rendelkezésre.) Rákérdeztünk viszont az iskola pedagógiai szolgáltatásainak egyik leggyakrabban alkalmazott, a szülők által is könnyen észlelhető és számon tartott indikátorára, az iskolai nyelvoktatás mennyiségére és minőségére. Azt tapasztaltuk, hogy a nyelvoktatás mennyisége (vagyis az, hogy van-e egyáltalán nyelvoktatás az adott osztályban, és ha igen, hány nyelvet oktatnak és mekkora óraszámban) leg erősebben azzal mutat összefüggést, hogy mekkora a roma gyerekek aránya az osztályban. Semmilyen társadalmi-gazdasági helyzetet mérő indikátor (a település típusa, a kistérség hátrányos helyzete, az iskolai szint) nem produkált akkora különbségeket az oktatott idegen nyelvek számában, illetve az óraszám tekintetében, mint a cigány gyerekek aránya az osztályban: az etnikailag szegregált osztályok csupán 40 százalékában volt angol nyelvoktatás, míg a teljesen integrált osztályokban 73 százalék volt ez az arány.

Az iskolában elérhető, tanórán kívüli szolgáltatások kínálatát ugyan

¹⁸ 30 roma egyetemistával, illetve főiskolással készítettünk félig-strukturált mélyinterjúkat eddigi életútjukról, iskolai pályafutásukról, családjukról, identitásukról és a jövőjükre vonatkozó terveikről.

befolyásolja számos objektív tényező – az iskola típusán kívül a település típusa –, de ebben a tekintetben is az osztály etnikai összetétele tűnik meghatározónak. Ott, ahol az osztályban a gyerekek zöme cigány, az iskola kevésbé kínál olyan, tanórán kívüli iskolai foglalkozásokat, mint a sport, a nyelvtanulás és a mentortanári foglalkozás. Ugyanakkor művészeti foglalkozások ugyanúgy elérhetőek ezekben az iskolákban, osztályokban is.

3.2. A továbbtanulási minták hiánya

A tanárokkal, a szülőkkel, de a gyerekekkel folytatott interjúk és fókusz-csoportos beszélgetésekből is kiderült, hogy a kistelepülések iskoláiból a környékbeli városok középiskoláiba kerülő gyerekeknek „bejártott” útjai vannak. A cigány gyerekeket szinte automatikusan irányítják általában egy vagy két szakiskolába, függetlenül attól, hogy mihez van lehetőségük, lelkesedésük. Ez alól csak azok a gyerekek jelentenek kivételt, akik valamilyen szempontból nagyon kiemelkednek, ill. akiket a szüleik vagy valamely felnőtt (pl. elhivatott pedagógus) nagyon határozottan és tudatosan támogat abban, hogy érettségit szerezzenek. A tanároknál gyakran fel sem merül, hogy más középiskolát is lehet(ne) ajánlani a roma gyerekeknek, de a szülők és maguk a gyerekek is ódzkodnak attól, hogy más iskolát keressenek, hiszen ide járnak ismerőseik, barátaik, rokonaik. A hátrányos helyzetű, szegregált osztályban tanuló roma gyerekek gyakran nem is találkoznak olyanokkal, akik hozzájuk hasonló helyzetből indulva érettségit adó iskolába mentek volna, és ilyen mintát a családi környezet sem nyújt számukra. Jól érzékelteti ezt az alábbi, ma már egyetemre járó roma diák visszaemlékezése:

„Míg az érettségiig eljutottam, addig senki otthon nálunk cigány gyereket nem láttam, hogy leérettségizett volna. Egyszer a tévében láttam egy cigány tanárt, aki lediplomázott, és nem hittem el!” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

Márpedig azok a szakiskolák, amelyekbe a cigány gyerekeket terelik a legalacsonyabb minőségűek, a leggyengébbek mind infrastrukturálisan, mind pedig pedagógiaiilag-szakmailag, és jellemzően versenyképtelen végzettséget biztosítanak.¹⁹

3.3. A támogató környezet hiánya

A sikeresnek tekinthető, jelenleg a felsőoktatásban tanuló, roma fiatalokkal készített interjúk elemzésének egyik fontos, bár nem meglepő következtetése, hogy a továbbtanulást, mindenekelőtt az érettségit adó középiskolában való továbbtanulást támogató családi vagy iskolai környezet előfeltétele a hátrányos helyzetből való kitörésnek. Egyetlen megkérd-

¹⁹ A szakiskolás és roma gyerekek kapcsolatának részletes kifejtését Liskó Ilona írásából ismerhetjük.

zettel leszámítva mindegyik fiatal életútjában megtalálható volt legalább egy nagyon erősen támogató és elhivatott felnőtt: szülő, iskolai pedagógus, roma származású tanár, vagy iskolán kívüli felnőtt, mint például egy civil szervezet képviselője.

A sikeres romák többségének szülei minden rendelkezésükre álló módon támogatták, támogatják gyermekeik iskolai tanulmányait, függetlenül attól, hogy nekik maguknak milyen az iskolai végzettségük, vagyoni helyzetük. Ezek a szülők abban bíznak, hogy gyermekeik a magas iskolai végzettséggel jobb, biztonságosabb életet élnek majd, mint ők.

„Céltudatosabb vagyok, és voltak szerető szüleim, akik az utolsó pénzüket is rám áldozták és segítették a tanulásomat. Sose felejttem el nekik, hogy az utolsó pénzből vették meg a tankönyveimet, amik 2000-ben kerültek hússzezer forintba. Szinte annyi volt a havi összes pénzünk, de ők akkor is megvették. Na ezért, mert megértettem, hogy ők is akarják, hogy legyen belőlem valaki, több mint, amire ők vitték.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

„[Édesapám] általában segédmunkát végzett, mert ugye, nem volt magas iskolai végzettsége. Sokszor nehéz fizikai munkát vállalt, például volt kőművesek mellett is. Útépítőknél. [...] Ő mindig nagyon kitartó volt, nagyon keményen dolgozott azért, hogy nekünk jó legyen, hogy tudjunk továbbtanulni. [...] Amikor bejutottam a gimnáziumba nagyon örültek a szüleim, és apukám mindig hangsúlyozta, hogy nagyon fontos a továbbtanulás. Nem erőltették, de mondták, hogy akkor ezzel előrébb jutok. [...] Például szerettem volna angolt tanulni és ők megteremtették rá a lehetőséget. Befizettek egy magántanárhoz. Nem törődtek velem, hogy az sokba kerül, hanem dolgoztak sokat, hogy be tudjanak fizetni.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

A beszámolók szerint a szülők mellett – ritkábban helyett – egy-egy tanárnak is fontos szerepe volt abban, hogy az interjúalanyok továbbtanultak, leérettségiztek majd egyetemre, főiskolára jelentkeztek. Ezek a tanárok példamutatással, biztatással, szakmai, lelki sőt, időnként anyagi támogatással segítettek őket. Felébresztették, vagy támogatták bennük a hitet, hogy ők is képesek sikereket aratni az iskolában.

„Általános iskola első osztályában volt egy nagyon rendes tanárnénim. Akkor a matek tanárnőm általános iskolában, ő is meghatározó személy volt úgy érzem. Középiskolában a biológia tanárnőm. Ezek az emberek nemcsak tanítottak, hanem emberileg is jól bántak, törődtek velem. A tananyag megtanulásában is sokat segítettek nekem, mert látták, hogy szorgalmas vagyok. Középiskolába a biológia tanárnőm sokat foglalkozott velem, és mondta, hogy ha kémiből felvételizek, akkor szóljak nyugodtan, ha valamiből segíteni kell, mert akkor bejön máskor is és akkor segít nekem.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

„Sokat köszönhetek a felsős osztályfőnökömnek, aki szorgalmazta, hogy középiskolába menjek, ne szakiskolába. Amúgy, mint a legtöbb cigány származású diák a városunkban én is a szakiskolát választottam volna, mivel az édesapám is azt preferálta volna, hogy valami szakmát tanuljak.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

Ott tehát, ahol nincsen tudást nagyra értékelő családi háttér, az iskola adhatná meg az ösztönzést a tanulásra, továbbtanulásra. Az iskolának azonban nem csak ösztönöznie kellene a gyerekeket – függetlenül azok etnikai hovatartozásától vagy szociális helyzetétől –, de olyan elemi in-

formációkat is át kellene adnia, amelyeket a középosztálybeli családok gyermekei otthon megkapnak. Köztük mindenekelőtt azt az ismeretet, hogy a tudásnak, az iskolai eredménynek milyen meghatározó jelentősége van az egyén későbbi lehetőségeire, életminőségére illetve, hogy a különböző iskolatípusok elvégzésével milyen pályák érhetőek el. A valóság azonban ettől az elvárástól távol esik. Az ösztöndíjasok körében végzett survey adatai azt mutatják, hogy a továbbtanulásra vonatkozó döntéséhez mindössze minden nyolcadik gyerek kap segítséget valamilyen iskolai tanárától. Interjúinkból is az derül ki, hogy a hátrányos helyzetű roma gyerekeket gyakran se nem ösztönzik arra, hogy érettségit adó középiskolába jelentkezzenek, se nem informálják őket kellőképpen a továbbtanulási lehetőségekről.

„Ami még szerintem nagyon fontos lett volna, az az, hogy legyen, aki felvilágosít arról, hogy mik is a lehetőségeim. Tehát, hogy a gimnáziumból el lehet jutni az egyetemig. Nem mertem megkérdezni senkitől, hogy ez hogy épül fel, mert azt gondoltam, hogy ez milyen kínos, hogy én erről nem tudok. Viszont azt gondolom, hogy egy olyan cigány családban, ahol olyan gyerekek tanulnak tovább, ahol egyáltalán a szülők még a nyolc általánossal sem rendelkeznek, az ő gyerekeik igenis fel legyennek világosítva arról, hogy milyen lehetőségeik vannak, és azokat hogyan érhetik el. [...] Amikor a cigány gyerek szeretne továbbtanulni, akkor ne azt hallja, hogy neked nem kellene továbbtanulni. Ugyanis ilyen is volt. Az én esetemben a gimnáziumi tanárom azt mondta, hogy nem kellene egyetemre mennem, az általános iskolában a matek tanárom meg azt mondta, hogy matematikából biztosan meg fogok bukni a gimiben, ha fel is vesznek. [...] Szóval azt gondolom, hogy a tanároknak biztatniuk kellene a diákokat, és nem visszafogni azért, mert roma.” (Jelenleg a felsőoktatásban tanuló roma diák)

3.4. Az etnikailag szegregálódó osztályokban tanító pedagógusok szakmai felkészültségének korlátozottsága

Már az előzőekben többször hangsúlyoztuk, és az utóbbi idézetből is kitűnik, milyen óriási felelőssége van az iskolának. A pedagógusoknak ahhoz a ki nem mondott feltételezéséhez, hogy egy cigány gyerekkel úgy sem lehet eredményeket elérni, szakmai, pedagógiai kompetencia-hiány társul. Kétségtelen, hogy rossz szociális körülmények közül érkező gyerekek hátrányainak iskolai kompenzálása nagyon nehéz feladat. Az sem kérdéses, hogy az eltérő kulturális kötődésű gyerekek közösségét tanítani az átlagosnál magasabb képzettséget, odafigyelést és többlet-erőfeszítést igényel a tanártól. Ám ez nem lehetetlen. A Magyarországon még mindig csak „alternatív” jelzővel illetett pedagógiai irányzatok számos olyan módszert ismernek, amelyek az ilyen oktatási helyzetekben (is) sikerrel alkalmazhatóak. Ezek kulcselemei többek közt az egyénre szabott fejlesztés, a differenciált oktatás, a kooperáció, az önállóság és az önbizalom növelése. Az innovativitás azonban – kevés kivételtől eltekintve – nem jellemző, és különösen ritka az olyan iskolákban, ahol magas a roma gyerekek aránya. Az ilyen iskolák sokszor egyébként is kontraszelektált tanárai nincsenek felvértezve olyan szakmai tudással, amely elengedhetetlenül szükséges lenne a diákok továbbtanulási ambícióiban is megje-

lenő tanári eredményességhez. A tanárok leginkább „vergődésnek”, „kínlódásnak”, „küszködésnek” nevezik e kétségtelenül nehéz feladatot. Ráadásul az oktatási rendszer a tanárok fizetését nem differenciálja²⁰: anyagilag nem értékeli azt a többlet-teljesítményt és erőfeszítést, amelyre e nyilvánvalóan nehéz feltételek között szükség lenne.

„Még nem is beszélünk arról, hogy mit kapunk ezért, hogy itt küszködünk a rengeteg cigány gyerekkel. [...] Régen ez a kínlódás legalább jelzésértékűen el volt ismerve. Csináljuk a felzárkóztatót, de messze nincs megfizetve az a munka, amennyit itt gürcölünk velük.” (Általános iskolai tanár) In: Educatio 2007/1. pp 118.

„Mi ugyanannyit keresünk, mint a más iskolában tanítók. Ami bántja a kollégákat az az, hogy elismerés nincs. Mi nem tudunk olyan eredményeket produkálni mint a többi. Amikor a tanulmányi átlagot nézik, azt nem nézik, hogy mi ezért mennyire megdolgoztunk.” (Általános iskolai tanár) In: Educatio 2007/1. pp 117.

A jelenlegi viszonyok között roma gyerekeket oktatni inkább megoldhatatlan feladatot és stigmát jelent a tanárok többségének, semmint szakmai kihívást, ráadásul a tanárok a halmozott kudarcok, valamint az anyagi és szakmai megbecsültség hiányában kiszolgáltatottnak, áldozatnak érzik magukat ebben a helyzetben.

4. Záró gondolatok

Adataink megerősítik, hogy a szegregált oktatás a roma, és a szegregálódó osztályban maradó nem roma gyerekek számára egyaránt hátrányos: amennyiben a roma gyerekek aránya egy osztályon belül meghalad egy kritikus szintet, meredeken csökkenek a tanulmányi eredmények, a továbbtanulási ambíciók mind a roma, mind a többségi gyerekek körében. A maguk szempontjából tehát teljesen racionálisan döntenek a szülők akkor, amikor más transzparens mutató hiányában, kimenekítik csemetéiket az „elcigányosodó” iskolából. Csak remélni tudjuk, hogy a nem túl távoli jövőben az iskolai kompetenciamérés adatai és az abból származó mutatók (teljesítmény, pedagógiai hozzáadott érték) válnak majd az iskola minőségének megítélésére alkalmas transzparens jelzőrendszerre. Bemutattuk, hogy az iskolai sikeresség és a roma gyerekek osztályon belüli aránya között fennálló (negatív) összefüggés nem vezethető vissza valamiféle etnikus sajátosságra, hiszen láthattuk, hogy az iskolai teljesítmény, valamint a továbbtanulási ambíciók csökkenése a roma és nem roma gyerekekre egyaránt jellemző, miközben a rosszabb továbbtanulási esélyeket biztosító „cigányiskolából” a középosztálybeli roma szülők is igyekeznek elvinni gyermekeiket. Azt is láthattuk, hogy a szegregálódó iskolák minden vizsgált szempont alapján rosszabb minőségű szolgáltatást nyújtanak, az interjúkból pedig kiderült, hogy az ilyen iskolákban

²⁰ Ilyen tervek és elképzelések időről időre felmerülnek ugyan, de tudomásunk szerint a tanári fizetések szintjén nem realizálódnak. Az iskolák a hátrányos helyzetű gyerekek integrációjához, vagy a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásához emelt normatívát kapnak, de ez nem egyenlő a tanárok egyéni anyagi motivációjával, s mi több, általában nem is jelenik meg a többletmunkát teljesítő tanár pénztárcájában.

tanítani inkább stigmát, mint szakmai kihívást jelent a tanároknak. Bár a szociális okok (mindenekelőtt a tartós szegénység, a szülők alacsony iskolai végzettsége, az állandó munka, illetve a tervezhető kereset hiánya, a családoknak az iskola által elvárttól eltérő szocializációs gyakorlata) rendre jelen vannak nem csak a tudományos vitákban, de a közbeszédben is, addig azok az okok, amelyek felvetik az iskola felelősségét, már jóval kevésbé közismertek. Mi ez utóbbi okoknak a következőket tartjuk.

1. Az iskolában megszerezhető tudást értéknek tekintő, a tanulást támogató családi háttér hiányát az iskola nem igazán képes kompenzálni. Azokban az osztályokban tanítani, ahova nagyobb arányban járnak hátrányos helyzetű, illetve roma gyerekek kevés sikerélménnyel, sok a többlétfordítással járó munka és ezek következtében alacsony presztízsű foglalatosság mind a tanárok körében, mind a tágabb környezetben. A tanárok közvetlenül nem kapnak a többletterhekkel arányos anyagi kompenzációt. A sok munka, a pszichés terhelés és az anyagi megbecsültség hiánya összességében erőteljes kontraszelekciót eredményez: általánosságban a legkevésbé felkészült tanárok végzik az iskolai kompenzációra leginkább rászorulókat oktatását.

2. A tanárok szakmailag nincsenek felkészülve a halmozott hátrányok miatt fellépő problémák pedagógiai kezelésében: nincsenek azoknak a technikáknak, módszereknek a birtokában, amelyekkel a vegyes osztályokban sikerrel lehetne oktatni. Nemcsak nemzetközi tapasztalatok, de hazánkban az Országos Oktatási Integrációs Hálózat első két évének működését elemző hatásvizsgálat²¹ is kimutatta, hogy az innovatív pedagógiai módszerek (elsősorban a differenciált oktatás, az együttműködési készséget és csoport-kohéziót fejlesztő kooperatív tanulási módszerek, az önértékelést támogató projekt-módszer és drámapedagógia alkalmazása) egyértelműen pozitív hatásúak, mind a hátrányos helyzetű gyerekek készségeire, képességeire és teljesítményére nézve, mind azon gyerekekre, akik az integráló környezetet jelentik. A hazai iskolarendszerben ugyanakkor még mindig a hagyományos, frontális oktatási módszer uralkodik, amely – számos hazai és nemzetközi gyerekpszichológus és pedagógus szerint – nem alkalmas a különböző családi háttérű és képességű gyerekek együttes tanítására: ebben a megközelítésben minden gyerek, aki nem „átlagos”, problémás esetté válik. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek esetében pedig fokozottan inkompetens a frontális oktatás: az otthonról hozott hátrányok csak növekednek egy olyan osztályteremben, ahol nincs kerete az egyéni bánásmódnak, ahol a tanár a feladatát elsődlegesen abban látja, hogy „leadja” a tananyagot.

3. Adataink és a tereptapasztalatok is azt mutatják, hogy azokban az iskolákban, amelyekben nagy számban tanulnak roma és hátrányos helyzetű gyerekek, kevesebb és alacsonyabb színvonalú mind a tanórák keretén belül, mind pedig a tanterven kívül nyújtott pedagógiai szolgáltatás. Ilyenek az idegen-nyelv tanítás, a sport, az egyéni készségfejlesztés,

21 Kézdi Gábor és Surányi Éva készítik az Országos Oktatási Integrációs Hálózat hatásvizsgálatát, mely során 30 OOIH iskolában és 30 azonos paraméterekkel rendelkező nem OOIH iskolában végeztek felmérést a gyerekek teljesítményének változásáról, önértékeléséről, kognitív készségeit. <http://nol.hu/cikk/477759/>

a tehetséggondozás és a művészeti oktatás. Pedig pontosan ezeknek a gyerekeknek lenne legnagyobb szükségük arra, hogy az iskola biztosítsa mindazokat a szolgáltatásokat, amelyeket a szülők, szegénységük okán nem tudnak megfizetni, és amelyek gyakran – pl. nyelv – a sikeres iskolai pályafutás belépőjeként szolgálhatnak. Ugyanakkor a gyakran fellépő magatartási problémák kezelésének, a csoporttudat és kooperációs készségek fejlesztésének nagyon hatékony eszköze az intenzív sport, vagy a művészeti oktatás, avagy közös kirándulások, táborozások.

4. Az interjúkból kiderült, hogy a tanárok egy jelentős részének burkolt előítéletessége rombolja a cigány gyerekek pozitív énképét, demotiváló hatású, és végső soron – az önbeteljesítő jóslatokhoz hasonlóan – a gyerekek alacsony iskolai teljesítményét eredményezi. Annak a gyerekeknek, aki halmozottan hátrányos helyzetű családban él, aki nem lát olyan példát maga körül, amely a tanulás irányába terelné, nagyon nagy szüksége lenne a tanár biztatására, támogatására. Ezzel szemben azt tapasztaljuk, hogy a roma és hátrányos helyzetű gyerekek többsége nem kap olyan szellemi és lelki támogatást, amely a pozitív önkép és a környezetéhez képest nagyobb ambíciók kibontakozását elősegítené, hanem épp ellenkezőleg, az eleve kevés önbizalmat és ambíciót lerombolja a gyakran sztereotípiákban gondolkodó környezet.

5. Miközben a nevelés, illetve a szocializáció egyszerre zajlik az iskolában és a családban, gyakorlatilag semmilyen kommunikáció nincs a roma szülők és az iskola között. Az egymásra mutogatás kölcsönös. Míg a pedagógusok sérelmeznek, hogy a szülők csak akkor jelennek meg, ha önös érdekük úgy kívánja (szociális ellátáshoz szükséges iskolalátogatási papírok beszerzése, illetve a gyerekeket ért sérelmek jóvátétele), addig a szülők arról panaszkodnak, hogy az iskola nem tekinti őket partnernek, mindig csak az elvárásokat hangoztatják, miközben nem kíváncsiak véleményükre. A két intézmény közötti együttműködés nélkül viszont nehezen képzelhető el, hogy a (remélhetőleg közös) cél, a gyermek boldogulásának elősegítése megvalósuljon.

6. Az általános iskolák többsége automatizmusok alapján irányítja a gyerekeket a középiskolai tanulmányok felé: nagyon elterjedt gyakorlat az, hogy a roma, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekeknek eleve a legalacsonyabb színvonalú, gyakorlatilag szegregált oktatást megvalósító szakiskolákat ajánlják, függetlenül a gyermek tehetségétől és lehetőségeitől. Kérdőívünkben csakúgy, mint a személyes interjúkból kiderült, hogy az iskolák nem nyújtanak személyre szabott továbbtanulási tanácsadást, nem informálják az alacsony iskolázottságú szülőket az összes lehetőségről, sőt, inkább rábeszélnek a „roma” szakiskolában való továbbtanulásra, mert ott legalább a „sajátjai” között lesz a gyerek. A roma és a szegény szülők többsége pedig információk hiányában elfogadja a tanár, az iskola javaslatát. Közismert, hogy ezekben a szakiskolákban nagyon magas (50% feletti) a kihullási arány, és a megszerzett képzés sem hasznosítható jól a munkaerőpiacon.

Az egyéni szinten racionális szülői döntések eredményeként kialakuló spontán szegregáció, a direkt szegregációhoz hasonlóan társadalmi szinten súlyos következményekkel jár: a jelenlegi iskolarendszerben az esély-

egyenlőség megteremtése helyett a társadalmi különbségek reprodukciója zajlik.

Irodalom

- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet – Osiris Kiadó
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények, Közgazdasági Szemle, április
- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2007): OOIH hatásvizsgálata. Kézirat.
- Liskó Ilona (2003): Kudarok a középfokú iskolákban. OKI: Kutatás Közben sorozat, Budapest.
- Neményi Mária (2007): Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. Educatio 1.
- Zolnay János (2006): Oktatáspolitikai és etnikai szegregáció Miskolc és Nyíregyháza általános iskoláiban. EOKIK. http://www.eokik.hu/publikaciok/mht_16.htm

Helyesbítés

Az Esély 2008/3. számában Széman Zsuzsa *Ki az idős? Az öregedés különböző szempontjai* című tanulmányában a 8. oldalon található

...négy uniós tagországgal kezdődő mondat helyesen:

...öt uniós tagország (Belgium, Olaszország, Franciaország, Ausztria, Luxembourg) és két Európai Unió kívüli ország (Bulgária, Horvátország) tartozott.