

Kulturális közvetítők: a roma többségű iskolák tantestületei

Betekintő

Az oktatás minden kétséget kizáróan olyan terület, amely sokak szerint hosszú távon a leghatékonyabban teremt a roma¹² és más – köztük a magyar – közösségek életében is kedvező változásokat (Lopez 2010; Pasca 2014). Ennek fényében kissé meglepő, hogy bár a cigányok oktatási helyzetéről meglehetősen sokat és több szempontból írnak, azokról a személyekről, akik magát az oktatási tevékenységet végzik, meglehetősen kevés információ áll rendelkezésre.¹³ Pedig a feladatuk egyáltalán nem könnyű, hisz multikulturális környezetben kell kulturális közvetítőként (cultural intermediaries) helytállniuk (Kirilova and Repaire 2003). Mi több, külföldi kutatásokból ismert, hogy egy település, közösség addig marad fenn, amíg az iskolája működik (Brinig 2014). Mindez hazánkban különösen nagy jelentőséggel bír azokban a helységekből, ahol az iskolában többségében vagy teljességgel roma/cigány gyermekeket tanítanak. E hiány elsődleges – pilot jellegű – pótlására vállalkozott a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért (KINCS) Társadalmi Csoportok Kutatóközpontja.

A vizsgálódási téma jellegéből adódóan a fókuszcsoporthoz interjú bizonyult a legcélravezetőbbnek olyan tantestületekben, ahol a diákok többsége vagy mindegyike roma volt. Értelemszerűen olyan régiókból igyekeztünk iskolákat választani, amelyekben a roma lakosság aránya felülreprezentált. Tanulmányunkban a szakirodalmi szemlén túl az Oktatási Hivatal kompetenciafelmérésének releváns adatait is bemutatjuk. Ezt követően ismertetjük kutatásunk menetét, illetve az eredményeket.

A cigányság és az oktatás a szakirodalom tükrében

A romák oktatásával foglalkozó szakirodalmat három nagy témakörbe lehet csoportosítani: a (1) roma kultúrából adódó, oktatással kapcsolatos következmény, a (2) társadalmi helyzetből adódó jellegzetességek, valamint az (3) oktatási

sajátosságok. Természetesen ez az elkülönítés valamelyest önkényes, hisz ezek egymásra is hatnak, nem kizárólagosan, de leginkább a társadalmi állapotok és az oktatási helyzet összefonódásából.

¹² A roma és cigány kifejezéseket felváltva, szinonim fogalmakként használjuk. 1971-ben az első Roma világkongresszuson a jelenlévők döntöttek, hogy a többféle elnevezés (gypsy, cigány, gitano, czigan) gyűjtőfogalmaként a roma önelnevezést használják a továbbiakban. A romani nyelvből indultak ki, mert magukat így nevezik a saját nyelvükön. A roma szó használatával az eddigi megnevezések pejoratív válsát szerették volna elkerülni. Magyarországon azonban a beás cigány népcsoport saját archaikus román nyelvét beszéli és ők a cigány elnevezést fogadják el. Ezért mi mind a három (roma, cigány, beás) elnevezést használjuk és elfogadjuk értékítélet nélkül.

¹³ Talán a témához legközelebb álló kiadvány a Kállai Ernő és Kovács László által szerkesztett kötet (2009), de ebben is csak az utolsó, harmadik egységben találunk olyanok tanulmányokat – az ötből kettőt (Kemény 2009; Zóka 2009) –, amelyek valamelyest ezzel foglalkoznak.

A roma kultúra és az oktatás

Általánosan elfogadottnak tűnik az a megállapítás, hogy a cigány családok nem tekintik az iskolai oktatást eléggé lényegesnek, legalábbis olyan formában nem, ahogy azt a nem-romák (gádzsók) biztosítanák számukra (Kirilova and Repaire 2003: 8). Ez nem azt jelenti, hogy a bölcsességet nem tartanák fontosnak. A bölcsességet a cigányok igen nagyra értékelik, csak-hogy azt a fiatalabbak a közösség idős tagjainak tapasztalataiból ismerhetik meg történeteken, meséken, közmondásokon és találós kérdéseken keresztül. Így tudták fenntartani évszázadok során sajátos kultúrájukat, etikai értékeit és filozófiájukat. Ahogy Kirilova és Repaire összegzik kutatásuk eredményeit, a romák sokszor éppen azért nem küldik a gyermekeiket a többségi társadalom iskoláiba, hogy ne váljanak gádzsóvá (2003: 12).

A roma kultúrának egy másik sajátossága, a lányok fiatalkori házasságra lépése, ugyancsak kedvezőtlenül hat iskolai előmenetelükre. Hiba lenne azonban fenntartás nélkül azonosítani a roma kultúrát és a korai házasságot, hisz erről az egyes roma közösségeknek igen eltérő a felfogása. E szokás „gyökere” ugyanis nem a cigány kultúrából – per se – ered. A cigányok közti korai házasság abból a szomorú történelmi tényből fakad, hogy a romák így próbálták meg elkerülni a romániai rabszolgaságuk idején a lányok rabszolgatartóik általi megerőszakolását (Kirilova and Repaire 2003: 3; Pavee Point 2014: 23). Ebből fakadóan azonban a roma lányok oktatási esélyei hátrányt szenvednek mind a nem roma lányok és fiúk, mind pedig a roma fiúk helyzetével szemben.

Több tanulmány is említi a roma kultúrából „szükségyszerűen” fakadó hátrányt, nevezetesen a saját nyelv¹⁴ otthoni, kizárólagosnak mondható használatát. Ebből adódóan az iskoláskor kezdetén a cigány gyermekek még nem beszélnek a befogadó társadalom nyelvét, következésképp eleve hátránnyal kezdik meg tanulmányaikat. Ha a szülők sem beszélnek jól a többségi társadalom nyelvét, akkor az iskola és a család közti kommunikáció is töredezett, illetve a szülők, ha akarnának, sem tudnának gyermekeiknek segíteni.

Hazánkban talán már kevésbé, de Nyugat Európában elterjedt nézet, hogy a romák nehézségeiért – beleértve az oktatásban való hiányos részvételüket és az ott elért gyenge eredményeiket is – tulajdonképpen a saját, nomád, vándorló kultúrájuk tehető felelőssé. Trehan (2009) érvelése szerint a kutatók továbbra is fenntartják azt a nézetet, miszerint a roma kultúra kedvezőtlen hatással van a tanulásra, ellentétes az oktatással. Brüggemann (2014) elemzésében kimutatta, hogy a tudományos élet képviselői szerint – más tényezők mellett – a nomád életmód következtében kell kialakítani külön cigány iskolákat. Rozzi (2017) pedig rámutatott, hogy számos szerző szerint az oktatással szembeni ellenállás a cigányok lényeges jellemzője, velük született tulajdonsága. Végezetül Lauritzen (2018) 55 tanulmány elemzése után arra jutott, hogy a nomád életmód és a cigányság még a kutatásokban is szorosan összefonódott, illetve, hogy a romák kirekesztettségét igen gyakran a cigányok nomádságával igazolják. Végezetül az oktatásban elért – gyenge – eredményeiket is nomád életmódjukkal magyarázzák.

¹⁴ Az Európai Unió felmérése szerint a romák egy szanszkrit eredetű, romaninak nevezett nyelvet beszélnek, amelyből Európában mintegy 60 féle változat van (Pavee Point 2014: 11). Lásd még Kirilova és Repaire 2003: 12, akik egy ENSZ- (UNDP-) felmérésre hivatkozva állítják, hogy a roma családok 54 százalékában odahaza a romani nyelvet használják.

A társadalmi helyzetből adódó következmények

Az Európa Tanács becslése szerint mintegy 10–12 millió roma él kontinensünkön. Többnyire Kelet- és Közép-Európában élnek, legnagyobb számban Romániában (kb. 2 millióan) és Szlovákiában (mintegy 600 ezren).¹⁵ A roma kifejezést egyfajta ernyő-kifejezésként használják, mely alatt a roma, szinti, utazó (traveler), askali és a manush népcsoportokat értik (EU Agency 2010).

A társadalmi helyzettel foglalkozó tanulmányok egy része természetesen a cigányok társadalomban elfoglalt helyét, másrészt a befogadó társadalom cigányokhoz való viszonyát, illetve az ezekből fakadó következményeket elemzi. Az ide tartozó szakirodalmak szemlét érdemes azzal kezdeni, hogy a közép- és kelet-európai országok milyen kormányzati politikát alkalmaznak a hazájukban élő cigányokkal szemben, és az hogyan alakítja az oktatáspolitikát. Forray és Kozma (2013) szerint alapvetően két megközelítés létezik, az elsőben (A modell) a cigányokat kulturális kisebbségként kezelik, és mint ilyeneket próbálják az adott ország kulturális kisebbségei közé integrálni. Értelemszerűen ez a megközelítés az iskolákra a kulturális örökséget áthagyományozó intézményként tekint, és ez határozza meg különösen

a nemzetiségi iskolákat. A második (B) modell a roma közösségekre társadalmi hátrányt – és ebből fakadóan kirekesztettséget – szenvedő népcsoportként tekint. Következésképp ebben a megközelítésben az oktatási intézmények a társadalmi-gazdasági egyenlőség előkészítésére, megteremtésére hivatottak.

A romák Európa-szerte megfigyelhető hátrányos társadalmi és gazdasági helyzete, illetve az ezekből fakadó oktatási nehézségek számos tanulmány témáját képezik.¹⁶ A cigány szülők alacsony jövedelme és oktatási szintje azt eredményezi, hogy sem finansziális lehetőségük, sem kulturális motivációjuk sincs gyermekeik oktatására. Rendszerint szegregált lakókörülményeik a település szélén – vagyis az iskolától távol – tovább nehezítik a gyermekek iskoláztatását. Az iskolák, amelybe jár(hat)nak, nemritkán olyan, kizárólagosan roma diákoknak „fenntartott” intézmények,¹⁸ melyekben alacsonyabb szintű oktatás folyik képzetlen(ebb) tanerőkkel. Magyarországon a romák többnyire kisebb településeken élnek, ahol nemritkán az is előfordul, hogy egyáltalán nincs iskola; ugyanakkor a másik településre való rendszeres átutazás anyagi és infrastrukturális akadályokba (is) ütközik.

A romák oktatásával kapcsolatos társadalmi problémák közt kell szóvá tenni egy, a sajátos kultúrájukból adódó jelenséget. A saját – roma – nyelv dominanciája eleve hátrányos helyzetből indítja a cigány gyermekek tanulási esélyeit. Ezért lenne jó, ha a tananyagot a saját nyelvükön tanulhatnák. A tankönyvek roma nyelven történő kiadása, ahogy azt Kirilova és Ripaire (2003) megjegyzi, finansziális, azaz társadalmi kérdés.

A finansziális szempont természetesen megjelenik az oktatási sajátosságok közt is. Lopez egyrészt azt állítja, hogy a kormányzat nem támogatja a szegény roma közösségek oktatási igényeit (2010: 171), másrészt ugyanakkor azt is kijelenti, hogy a tanulólétszám szerinti (per capita) finanszírozás eredménytelensége már bebizonyosodott (173). Kijelenti továbbá, hogy a romák oktatását végző tanárok felkészületlenek

¹⁵ A Porajmosban, a roma holokausztban, mintegy félmillió roma veszítette életét.

¹⁶ Ezek közül néhány: Kirilova and Repaire 2003; Kállai 2009; Kovács 2009; Lopez 2010; Pavee Point 2014; Kézdi és Kertesi 2005; Fejes és Szűcs 2018.

¹⁷ A Pavee Point (2014: 23) megjegyzése szerint ez a gyakorlat különösen Németországra, Finnországra és Magyarországra jellemző.

¹⁸ „A roma tanulók közel fele községekben, mintegy 34 százaléka városban és 8 százaléka Budapesten jár iskolába” (Papp 2011: 234, lásd még 240).

a multikulturális környezetben végzett munkára, mi több, olyan idejétmúlt oktatási programot használnak az alsóbb rétegeket képviselő gyermekek esetében, amelyet eredetileg a középosztálynak céloztak meg (192).

Pusztai és munkatársai olyan érzékenységgel árnyalják tovább az oktatási helyzetet, hogy azt érdemes hosszabban is idézni:

„Általában jellemző, hogy azokban az intézményekben, ahol a tanárok »lemondtak« a hátrányos helyzetű diákokról, munkájukat lehetetlennek ítélik meg, úgy érzékelik, hogy a diákok »pedagógián kívül esnek«, azaz nevelhetetlenek, nincs mit tenni velük, ott mindezért a felelősséget a családra tolják, mondván, hogy a diákok ilyen háttérrel nem tudnak eredményeket elérni. Azokban az intézményekben, ahol a diákok társadalmi háttéréből adódó hátrányt szakmai kihívásként, feladatként értékelik, ott jobban hangsúlyozzák a pedagógusok felelősségét és lehetőségét egyaránt. [...] A pedagógus szerepe, aki támogatja, ösztönzi a fiatalokat, vitathatatlan, ugyanakkor a teljes tanári karra is felelősség rakódik. A jól működő hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó iskolák tantestületének tagjai szorosan együttműködnek egymással a kutatásaink szerint.”¹⁹

Sok nehézség és probléma adódik tehát a romák oktatásával kapcsolatban. Mindezek fényében különösen is érdemes a nemzetközi összehasonlítási adatokat megvizsgálni. ¹¹ EU-tagállamban a 4 éves, vagy annál idősebb roma gyermekeknek csak a fele járt óvodába vagy valamilyen iskola-előkészítő foglalkozásra a 2010/11-es tanévben (FRA 2014). Ugyanakkor Bulgária, Románia és Görögország kivételével a 7–15 éves cigány gyermekek 90 százaléka jár iskolába. Ám a megkérdezett 20–24 éves roma felnőtteknek csak 15

százaléka rendelkezett középiskolai vagy szakmunkás végzettséggel.

Az oktatással kapcsolatos mutatók alapján azt mondhatjuk, hogy hazánk egyike azon országoknak, ahol a romák helyzete a legjobb. Magyarország rendelkezik a legjobb eredménnyel, vagy legalábbis az első három helyek egyikét foglalja el (FRA 2014; Forray és Kozma 2013: 22–23). Mindez azonban nem feleltetheti azokat a nehézségeket, amelyekkel maguknak a cigányoknak, illetve a velük törődőknek, az őket (is) oktatóknak kell szembenézniük. Legfeljebb egy, a szocialista múltból ránk maradt jelzővel viaszgatalódhatunk, mely szerint a romák oktatását tekintve Magyarország talán a „legvidámabb barakk”.

Külön kérdés, hogy a roma és nem roma diákok, pontosabban a különböző roma – nem roma arányú telephelyeken az iskolások hogyan teljesítenek. Az Oktatási Hivatal 2018 májusában lezajlott országos kompetenciamérési adatbázisának elemzése lényegében alátámasztja a szakirodalmi szemlében említett fordítottan arányos tendenciát: minél nagyobb a roma diákok aránya, annál gyengébb a tanulmányi eredményük (Pasca 2014). Érdemes azonban felfigyelni arra – ahogy azt az 1. táblázatban látjuk –, hogy nem ott a legmagasabb az oktatási eredmény, ahol egyáltalán nincs roma tanuló, hanem ahol vannak cigány diákok, de arányuk nem éri el az 5 százalékot. Megfontolandó az is, hogy még az 5–14 százaléknyi roma tanulót tartalmazó telephelyek is az országos átlag felett teljesítenek mind szövegértésből, mind pedig matematikából, ám ha arányuk 15 és 49% közt mozog, akkor már nem érik el az országos átlagot.

¹⁹ Pusztai és mtsai 2018: 102. Hasonló jelenségről tesz említést a Pavee Point (2014: 26).

Roma tanulók becsült aránya (%)	Szövegértés	Matematika	Családi háttérindex
0 (N = 533)	1611	1625	0,03
1–4 (N = 500)	1625	1634	0,12
5–14 (N = 537)	1589	1601	-0,15
15–49 (N = 570)	1536	1548	-0,53
50–100 (N = 369)	1401	1432	-1,4
(N = 2509) Átlag	1572	1587	-0,28

1. táblázat: 8 évfolyamos általános iskolák szövegértési és matematika átlageredményei és családi háttérindexe²⁰ az egyes telephelyeken a roma tanulók aránya szerinti csoportosításban (2018)

Hasonló megfigyelést végezhetünk a családi háttérindex (CsHI) esetében is. A CsHI lényegében azt mutatja meg, hogy a családi háttér milyen (pozitív, javító vagy negatív, rontó) irányba és mértékben határozza meg egy diák teljesítményét. Ha az osztályban nincs roma tanuló, vagy csak minimális az arányuk, ott a gyermekek családi háttere kismértékben javít a kompetenciaeredményeken. Ám itt sem azokon a telephelyeken a legnagyobb mérvű a családi háttér segítő hatása, ahol egyáltalán nincsenek cigánygyerekek, hanem ahol arányuk 1–4 százalék közötti. Hasonlóképpen, a CsHI esetében az 5–14 százaléknyi roma diákkal rendelkező telephelyeken még az országos átlagnál is valamivel kedvezőbb a helyzet.

Az 1–4 százaléknyi arányban cigány diákokat is nevelő iskolák kedvezőbb eredményeinek lehetséges magyarázata, hogy itt olyan telephelyekről van szó, ahová azok a roma szülők viszik gyermekeiket, akik minőségibb oktatást szeretnének gyermekeiknek. Ez a szándék, és

önmagában az a tény, hogy megtehetik, hogy elvigyék más intézménybe a gyermekeket, megmagyarázhatja azt is, hogy ezeknél a családoknál miért magasabb a CsHI. Ezek a szülők feltehetően igyekeznek is biztosítani a gyermekeknek a tanuláshoz szükséges eszközöket – amelyeket a CsHI számításában figyelembe vettek –, és motiválják is őket.

A cigányság oktatásával kapcsolatos szakirodalom természetesen javaslatokat is megfogalmaz, melyek fogyanatosításával pozitív eredményekre számíthatnánk. Értelemszerűen ezek a javaslatok azzal kezdődnek, hogy javítsunk a roma gyermekek életkörülményein, hogy iskolába járhassanak. Az talán már kissé meglepőnek tűnhet, hogy a javaslatok közt megfogalmazódik, biztosítani kell azt, hogy a gyermekek kimozduljanak saját helységükből, közegükből.²¹ De Beco és munkatársai (2010) kidolgozták a 4A-nak nevezett²², az emberi jogokra, konkrétan az oktatáshoz való jogra alapozott indikátorrendszerüket.

²⁰ A családi háttérindex (CsHI) értelmezéséhez lásd Lak és mtsai 2019.

²¹ Kirilova és Repaire a „settlement” szót használja: „...to get them out of their settlements” (2003: 18).

²² A 4A rendszer négy „a” betűvel kezdődő angol szóból ered: legyen elérhető (available), a hozzáférhetőségét (access) akadályozó tényezőket számolják fel, a tartalma legyen elfogadható (acceptable) és a sajátos csoportra szabott (adapted). Lásd még OSI-Education Sub-Board 2000: 173–177.

²³ Vö. Kertesi és Kézdi 1998 (különösen 131. old.). Lásd még Pénzes, Tátrai és Pásztor 2018.

A roma többségű iskolák tantestületeinek elemzéséhez tehát a szakirodalmi áttekintés a következő szempontokat ajánlja:

1. A cigányok kedvezőtlen tanulmányi eredményeiért elsősorban nem az etnikai háttérük, sajátos kultúrájuk, hanem a hátrányos társadalmi, gazdasági helyzetük a felelős. Ugyanakkor általánosan elfogadottnak tűnik az a nézet, hogy felemelkedésük egyik legbiztosabb eszköze az oktatásbeli felzárkóztatásuk. Megjelenik-e az oktatásukat végzők körében az elmaradást magyarázó tényező, s ha igen, melyik?

2. A szakirodalom jelentős mértékben foglalkozik a szegregáció és a gettósodás jelenségével. Menny-

nyiben foglalkoztatja ez a tantestületeket? Milyen problémákat eredményez ez napi szinten az oktatási tevékenységben?

3. A szakirodalom természetesen alaposan foglalkozik az oktatást végzők hozzáállásával is. Kihívást látnak-e a tantestületek dolgozói a rájuk bízottak körülményeiben, avagy inkább egyfajta alibit, magyarázatot a megváltoztathatatlanba való beletörődéshez?

Mindez értelemszerűen csak nagy vonalakban jelöli ki a kutatás irányvonalát, a konkrét kérdések ismertetése már a következő, módszertani rész feladata lesz.

A kutatás

A vizsgálódási téma jellegéből adódóan a fókusz-csoportos interjú bizonyult a legcélravezetőbbnek olyan tantestületekben, ahol a diákok többsége vagy mindegyike roma volt. A téma egy specifikus szeletét – a hivatás kérdését – kérdőíves megkérdezéssel igyekeztünk feltárni. Ennek bemutatása túllépné a jelen tanulmány keretét, és csak azért említjük itt meg, mert a tantestületek bemutatásánál az így nyert adatokat is felhasználjuk.

A téma érzékenysége miatt itt a fókusz-csoportos interjú volt különösen alkalmas. Általa olyan véleményeket, attitűdöket ismerhettünk meg, amelyeket interjúalanyaink egy személyes beszélgetésben feltett kérdésre való felelet során nagy valószínűséggel nem mondtak volna el, viszont a csoportban való véleménykülönbségek ütközése során spontán kinyilváníthatnak. A fókusz-csoportos interjúvolás esetünkben azért is volt különösen megfelelő, mert a csoport minimalizálja az interjúvoló befolyásolási helyzetét azáltal, hogy a hatalmi egyensúly inkább a csoport felé billen (Madriz 2000: 838).

A tantestületek kiválasztásánál – értelemszerűen – igyekeztünk olyan régiókból iskolákat választani, amelyekben felülreprezentált a roma

lakosság,²³ elsősorban az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régiók északkeleti részéből, illetve a dél-dunántúli régióból és a Nyugat-Dunántúl régió déli részéből, valamint a Dél-Alföld régió déli részéből. Végül is öt iskola tantestületéből összesen 72 tanár, tanító stb. került így be a fókusz-csoportjainkba. Az öt iskolából kettő volt egyházi fenntartású.²⁴ Az iskolák kiválasztásánál a szempontunk az volt, hogy legalább a diákok fele cigány legyen. A kiválasztás lényegében hólabda-módszerrel történt: elindulásul egy észak-alföldi régió egyik általános iskolájának vezetője ajánlott számos további iskolát. A kutatási terveinkről a kiválasztásra került iskola vezetőjét telefonon, illetve írásban (emailben) kerestük meg, és már ekkor biztosítottuk arról, hogy a részvétel teljesen anonim lesz, semmilyen módon nem lehet őket majd beazonosítani. A téma érzékeny mivolta már itt, a kiválasztási fázisban felszínre került. Az egyik iskola vezetője, amikor meghallotta, hogy milyen célból keressük őket, kijelentette, hogy náluk „nem lehet megkülönböztetni, hogy melyik diák a cigány és melyik nem, mert egyformán [divatosan és ápoltan] járatták a szülők a gyermekeket az iskolába”. Megjegyzésünkre, hogy annál inkább fontosabb

²⁴ Az egyik egyházi jogi személyként működtetett, a másik pedig egyházközei alapítványi fenntartású intézmény volt.

és érdekesebb lenne a részvételük, végül mégis beleegyezett a kutatásban való részvételbe, majd később pontos adatot szolgáltatott a roma gyermekek arányáról.

A téma érzékeny voltát jelezte az is, hogy amikor a protokollnak megfelelően engedélyt kértünk a hangrögzítésre, akkor két iskolában ehhez nem járultak hozzá. Itt a jelen lévő két kutató közül az egyik állandóan, míg a másik – moderáló – kutató lehetőségéhez mértén jegyzetelt. A felvételek később átírássra kerültek. A kutatással kapcsolatos fenntartásoknak egy további jele volt, hogy bár a felkérő levélből ismerték a kutatás célját, az interjú elején nemegyszer ismételték rákérdeztek, hogy mit szeretnének megtudni. Végezetül, de talán legfrappánsabban a fenntartásaikkal azzal „adtak hangot”, hogy nagyon nehéz volt a beszélgetés elindítása, ám végül is mindenhol tartalmas, őszinte megnyilvánulások születtek.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú természetéből fakadóan a moderátor egy interjúvázlatot követ. Esetünkben ez részben a szakirodalomból származó iránymutatást követte, másrészt pedig a téma logikájából adódóan egymásra épülő részek-

ből állt össze (Dilshad and Latif 2013: 194). Így szó került:

- a roma és nem roma többségű iskolák különbségeiről, hátrányairól, előnyeiről;
- a családokkal való kapcsolattartásról;
- a tanítók, tanárok stb. hivatásáról;
- a kíváncsiság, bevezetendő változtatásokról;
- a képzéseken, továbbképzéseken (meg nem) kapott kompetenciákról;
- a helyi önkormányzattal és más intézményekkel való együttműködésről.

Az egymásra épültséget, a téma szerkezetének logikusságát jelezte az is, hogy az interjú során fel sem kellett tennünk a következő kérdést, a tanítók, tanárok önmaguk áttértek a következő témára.

Az interjúk felvétele 2019. április 1-től augusztus 28-ig zajlott. A hólabda-módszernek köszönhetően egy iskolapszichológus is értesült kutatásunkról, aki szintén olyan iskolában dolgozott, ahol a roma diákok többségben voltak. Vele is készítettünk egy interjút, így a pszichológiai szempontok némelyikére is sikerült fényt derítenünk.

Eredmények

Az eredményeket három lépésben ismertetjük. Először röviden bemutatjuk a meginterjúvált tantestületekben dolgozók általános adatait. Ezt követi a fókuszcsoporthoz tartozó interjú egyes témáira adott válaszok ismertetése. Végezetül a kapott eredmények tárgyalása kerül sorra.

A tantestületek kutatásban részt vevő tagjainak általános jellemzői

A meginterjúváltak döntő többsége (90%) nő, az öt tantestületből mindösszesen 7 férfi volt a fókuszcsoporthoz tartozókban. Közel egyforma arányban volt közöttük tanító (48%) és tanár (43%). Rajtuk kívül 4 gyógypedagógus (6%) és két hitoktató (3%) vett még részt a kutatásban. Átlagéletkoruk 49 év, a legfiatalabb 25, míg a legidősebb 64 éves volt.

Az oktatásban eltöltött legkevesebb idő egy év, míg a legtöbb tapasztalattal rendelkező 43 évet töltött tanítással. Átlagosan 24 éve voltak a választók ezen a pályán. Közel kétharmaduknak

(63%) az oktatáson, tanításon kívül nem is volt más foglalkozása.

Az élettel való megelégedettségük összességében 66 százalékos, ami azt jelenti, hogy az öt kérdés alapján²⁵ elérhető maximális 35 pontból átlagosan 23-at szereztek. (A minimális 5 pontnál mindenki többet szerzett, viszont többen is elérték a maximális pontszámot.) Ez valamennyivel elmarad az észak-magyarországi régióban, de nem roma többségű iskolák tantestületei körében nyert (69 százalékos) eredménytől.²⁶

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú egyes témáinak ismertetése

Az eredményeket a fókuszcsoporthoz tartozó interjú témáinak sorrendjében mutatjuk be. Az interjú során rendszeresen felmerült egy olyan téma is, amelyre külön ugyan nem gondoltunk, de kivétel nélkül mindenütt előjött. Ez pedig a szabad iskolaválasztás kérdése. A hat nagy téma ismertetése tehát kiegészül az iskolaválasztás

problémakörével, amelyet a kíváncsi változtatásoknál tárgyalunk.

A roma és nem roma többségű iskolák különbözőségeiről, hátrányairól, előnyeiről

A tantestületek tagjai által megfogalmazott különbségek többé-kevésbé tükrözték a szakirodalmi szemlében ismertetett, elsősorban kulturális és – hátrányos – társadalmi, gazdasági különbségeket.

Így például több helyen is elhangzott, hogy a romák számára nem fontos az iskola, részben azért, mert alkalmi munkából többet tudnak keresni. Idézték az egyik cigány tanulót, aki szerint felesleges tanulni: „...minek tanuljunk? Hát elmegyek, apunak is 8 általánosa van, apu is megél.” Az egyik helyen kifejezetten ezt, a tanulás, iskolázottság iránti motiválatlanságot és érdektelenséget jelölték meg minden baj forrásának. Különösen előjön ez a nyugati határ mentén élőknél, akik számára az Ausztriában való, oktatást, képzettséget nem igénylő munkavállalás sokkal előnyösebb jövedelmet biztosít, mint a határ innenső szélén megszerezhető – pl. tanítói, tanári – fizetés.

Az iskolához való viszonyulást értelemszerűen a tantestületi tagokkal való kapcsolattartás határozza meg, ám a cigányok szemében az iskola/tanár „szükséges rossz”. Egy további kulturális különbség az igen, olykor – legalábbis a kívülállók szerint – talán *túlságosan is erős családi, közösségi kapcsolatok léte*, amelyek hátráltatják az iskolai szocializációs folyamatot. Ahogy azt az egyik helyen megfogalmazták, „nem a képességeikkel van baj, hanem nagyon ragaszkodnak a megszokott környezethez, barátokhoz”. Más szóval, nem akarnak elszakadni a családtól, melynek következtében a „kollégium szóba sem jöhet”. Ugyanebből fakad az is, hogy a roma tanulók közt sok a családi, rokoni kapcsolódás, melynek következtében a tantestület tagjai óhatatlanul is egymáshoz hasonlítgatják a gyermekeket. Megfogalmazódott az is, hogy szakmát is aszerint választanak a gyerekeknek,

hogy abban láttak-e már cigány foglalkoztatottat. A korai nemi élet, mint kulturális különbözőség, a tantestületi tagok véleményében is megjelent – nem csak egy iskolában. Elmondásuk szerint néhány lány azért nem tudja befejezni az általános iskolát, mert már a hetedik vagy nyolcadik osztályban szül. Végezetül, életviteli sajátosságukból adódik az is, hogy a szülők földrajzi mobilitása és családi állapot-változása igen sokrétű. Ahogy az egyik tanár megfogalmazta, „gondolnak egyet, elmennek A-ba lakni, akkor A-ban jár a gyerek [iskolába]”.

A különbözőségek másik nagy csoportja a kedvezőtlen társadalmi – gazdasági háttér. Ennek is két részletét különböztették meg: az egyik a szülők aluliskolázottságából fakadó következményeket, illetve a nyomorúságos körülményeik tanulásra való hatását. A szülők képzetlenségéből ered például az, hogy „nincs arra késztetése, hogy a gyermeknek iskolatáskát adjon”, amiben a füzeteket, könyveket el tudná vinni az iskolába. Ugyancsak ebből fakad, hogy nem olvasnak – például mesét – a gyerekeknek, így azoknak „nincs vizuális képzeletük”. Mivel a szülők sem tanultak, így a gyermekben „sincs kitartás”, a „szorgalom elfogy”.

A különbségek másik forrása a hátrányos gazdasági helyzetük. A „lakások zsúfoltak”, a tanárok szerint a romák „hangosak, ösztönösek”, így nem csoda, ha a gyermekek nem tudják elkészíteni a házi feladatot, illetve ha fáradtak az iskolában. A fáradtságához az is hozzájárul, hogy ugyanabban a helyiségben nézik a televíziót, mint ahol alszanak – hisz nincs másik helyiség – így a gyermekek akár akarják, akár nem, „nézik a tévét”. Viszont másnap reggel a szülők korai munkába indulásakor a becsapódó ajtó zajára felébrednek. Ez megint csak az iskolai álmoságot, fáradtságot fokozza.

A kedvezőtlen szociális hátrányokkal való érintkezés következtében az iskolában „több a lereagálni való”, az „otthonról hozott konfliktus”, és ebből adódóan a „fegyelmezetlenség”. További következmény, hogy „sok olyan dolgot kell tanítani, ami már természetes kellene hogy

²⁵ A Diener et al. (1985) féle elégedettségi skálát használtuk a kérdőívben.

²⁶ Annak eldöntését, hogy ez az elmaradás minek az eredménye, a jelen tanulmány értelemszerűen nem tudja megválaszolni.

legyen”. Például tudniuk kellene, hogy melyik a jobb, illetve a bal kezük, hogy hogyan kell tisztán tartani a környezetüket stb., de hát óvodába sem jártak, így ezeket sem tanulták meg.

E rész befejezésül álljon itt egy 30 éve a pályán lévő oktató megfigyelése, amely bizonyos változásra és főleg egy mély igényre mutat rá: *„összehasonlítva a 30 évvel ezelőttivel, amikor az éhségtől kiszédültek a padból, és mi hoztunk nekik zsíros kenyeret ... [ma] olyan szeretettség van ezeknél a gyerekeknél”.*

Ennyi gond és baj láttán felmerülhet a kérdés, hogy látnak-e a pedagógusok bármiféle előnyt a többségében roma gyermekeket tanító iskolákban. Egyértelműen. Érdekes módon azonban az előnyt a tanárok jobbra olyan dolgokban látják, amelyek a diákok számára jelentenek előnyt. Így például több helyen is megfogalmazódott, hogy az osztályok kisebb létszámúak, és ennek következtében a tanulók több figyelmet kapnak, amire szükség is van, ahogy azt a roma – nem roma többségű iskolák közti különbségeknél korábban láttuk is. Ez a figyelemtöbblet viszont csodákra képes: *„Volt olyan, hogy olyan gyerek jött [a közeli nagyvárosból], akivel sehol nem bírtak. [Itt a mi iskolánkban] pedig jó gyerek lett, mert kellő figyelem és idő jutott rá is. Máshol rá egyáltalán nem jut olyan idő, ahol pozitív visszajelzést is kap.”*

Egy másik, hasonlóan a diákokat érintő előny, hogy sokkal személyesebb kapcsolatot tudnak kialakítani mind a gyermekekkel, mind pedig a szülőkkel. Ezt jól szemléltették az ilyen megjegyzések, hogy *„már a szüleiket is [mi] tanítottuk”, és „ismerjük az összes családot”, illetve „közel tudunk kerülni a családokhoz”. Nem meglepő, hogy ezek alapján személyesen tudnak segíteni. És az sem meglepő, hogy – legalábbis az iskolás évek alatt – ez a személyes viszonyulás olyan mérvű lehet, hogy eléri a szülő-gyermeki kapcsolat szintjét: „[Nagyon sokan anyunak hívnak, az már egy bizalmi lépés, bizalmas viszony felé].” Természetesen megfogalmazódtak olyan szempontok is, amelyek már a tanárok számára jelentenek tényleges, vagy valamilyes előnyt. Egyértelműen ilyen az, hogy a tantestület igen összetartó, számíthatnak egymásra. Ez több*

helyen is elhangzott. Ugyancsak előnyként említették, hogy megismerhetnek egy másik kultúrát. Kifejezetten és önmagában ugyan nem előny, de a realitást elősegítő, kivétel nélkül minden tantestületben meglévő szemléletmód nyilvánult meg az olyan kijelentésekben, amelyek arra utaltak, hogy máshol, a nem roma többségű iskoláknak is megvan a maguk baja.

Végezetül, ugyancsak itt az előnyöknél említettek egy másik szempontot: az ilyen iskolákban más számít eredménynek, mást kell *„sikerélményként elkönyvelni”.* Ahogy az egyik tanár mondta, itt már *„az is élmény, ha valaki kettést kap”,* vagy pedig *„ha az étkezésnél betartják a szabályokat, és jólneveltek lesznek. Különböző műsorokat szerveznek, és ott jók és ügyesek”. „Ha tisztaság van a teremben, és a gyerekek is azok. Az is siker. De a tanulás terén kevésbé tudnak fejleszteni, nincs sok siker.”*

Összességében tehát a tantestületek tagjai által megfogalmazott különbségek jól tükrözték a szakirodalmi szemlében ismertetett okokat, szempontokat. A fenti idézetek alapján talán arra is gondolhatnánk, hogy a meginterjúvolt oktatók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a kulturális különbségeknek, mint a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetnek. Ez azonban valószínűleg csak annak tulajdonítható, hogy ők azok, akik leginkább találkoznak ezzel a más jellegű kultúrával, s így nagyobb rálátásuk van a kulturális különbségekre, jobban rájuk tudnak mutatni. Ugyanakkor több helyen is a *„nagyobb bajt”,* a roma gyerekek gyengébb teljesítményének okát ők is inkább a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzetben vélik fellelni. Jól szemlélteti ezt a következő vélemény:

„Alacsonyabb iskolázottságúak a szülők. A viselkedés nem feltétlenül a romaságból van, inkább azt mondhatjuk, hogy az alacsony iskolázottság miatt. Csak annyi, hogy ez náluk egybeesik a romasággal.”

A családokkal való kapcsolattartás

Ebben a kérdéskörben meglehetősen egységes válaszok születtek. Fontosnak tartották a családlátogatásokat, ezt szinte elvárják a szülők. Amíg

²⁷ Az egyik interjúalany elmondása szerint tud olyan portáról, ahol 27-en laknak...

kicsik a gyermekek, alsó tagozatosok, főleg elsősök, másodikosok, addig jönnek a szülők szülői értekezletre, de a felső tagozatra elfogy az érdeklődés. Éppen ezért a tanároknak, tanítóknak rugalmasnak és találékonynak kell lenniük. „Amikor [a szülő] gondolja, akkor bejön, és mi ehhez próbálunk igazodni. Ez egyébként mindenben így van, nem ismernek halasztást, most kell minden.” Vagy pedig: „Mi intézzük úgy, hogy tudjunk velük beszélni. Arra megyünk, vagy mesenger-üzenetet küldünk.”

A fenti idézetben már előbukkan a roma családokkal való kapcsolattartásban az új technológia, az okostelefon használatának lehetősége. Több helyen is Facebook-csoportot hoztak létre a szülők számára. Álljon itt néhány megnyilvánulás arra a kérdésre, hogy ez mennyire vált be, mennyire működött.

„– Az egyetlen, ami működik.

– Hát nálad?

– Nálam is működik.

(Egymás szavába vágva) – Nálam is, nálam is...

– Nálam, igaz, hogy már nyolcadikosok [...] ha bármilyen üzenetet írok, még be se zárom, már látom, hogy lájkolják, hogy látták.”

Természetesen vannak más kezdeményezések is, amelyekkel igyekeznek a szülőkkel a kapcsolatot tartani, ápolni, de úgy tűnik, ezek kevésbé sikeresek. Próbálkoztak például a szülők esti iskolájával, de nem váltotta be a reményeket. Sikeresebbnek tűnik, ha arra építenek, hogy a cigány szülők szeretik, ha a gyermekek szerepelnek. Ugyanakkor ezeknek is megvan a veszélye. A műsorra lelkesen készülő egyes gyerekeknek nagy csalódás, ha konkrétan az ő szüleik nem jönnek el.

A gazdasági hátrányokból adódik, hogy ezek a családok kevesebbet tudnak kirándulni, ezért a szülőkkel együtt történő kirándulásnak igen nagy sikere volt az egyik helyen. Mivel azonban a buszos férőhelyek száma korlátozott, ez az otthonmaradóknak csalódást okozott.

Megfogalmazódott ugyanakkor egy olyan szempont is, hogy mit nem szabad csinálni a szülőkkel való interakciókban. Nem szabad átvenni a romák kezdeti indulatosságát!

„Nem szabad felvenni sokszor a kesztyűt, ha nagyon hangosak vagyunk, vehemenssek. Sokszor így jönnek hozzánk, és ha mi is ezt reagáljuk

vissza, akkor baj van. Azt szoktuk követni, hogy addig nyugtatjuk, addig dicsérjük, amíg már azt sem tudja, hogy miért jött, vagy bocsánatot kér. Volt egy cigány óvónénink [...] és tudtuk, hogy ha valaki hangosan jön be, akkor őt nem szabad oda engedni, mert sokszor volt, hogy közéjük kellett állni, mert ő ugyanolyan vehemenciával neki ment a szülőnek, és így balhék voltak.”

A tanítók, tanárok hivatása

A hivatás kérdését részben már az előző pontokban is érintettük. A tanítói, tanári pálya mellett elköteleződést jelenti például az, hogy a roma többségű iskolák előnyeit olyan dolgokban látták, amelyek a diákok számára jelentettek előnyt. De ide tartozik az is, hogy a saját tantestületükről mindenütt pozitív véleménnyel nyilatkoznak, azt jónak, összetartónak tartják, részben azért is, mert egymásra vannak utalva, de számíthatnak is egymásra, illetve a vezetőségre. Az összetartozás jelzésére talán a legtalálhatóbb megjegyzés az volt, hogy „mi egy nagy család vagyunk”. A tantestületről alkotott egyértelműen kedvező véleményt viszont valószínűleg az az oktató fogalmazta meg legfrappánsabban és legrövidebben, aki így válaszolt: „Imádtam a kollégáimat, és most is imádom.”

De konkrétan a hivatás ténye is megjelent a véleményükben. Nem azért vannak, maradnak ott abban az iskolában, mert nincs (más)hová menniük. „Ezt úgy nem lehet csinálni, hogy nincs hová mennem. Ha nem vagy itt teljes szívvel-lélekkel, akkor neked itt véged, kiégsz. Egyébként meg nincs értelme itt lennünk.”

És amint láttuk, az ilyen iskolákban ugyan más számít sikernek, mint a nem roma többségű intézményekben, de itt is vannak az oktatóknak pozitív élményeik. A tanárok egyértelműen nem a fizetés miatt maradnak itt.

A kíváncsatos, bevezetendő változtatások

Az oktatók ugyan nem a fizetés miatt maradnak itt, de a differenciált bérezés sokat segítene. Jócskán adnának úgynevezett végvári többletet, tehát magasabb fizetést azoknak, akik a (halmozottan) hátrányos helyzetű gyermekeket tanítják. De megjelenik ez a kíváncság olyan formában is, hogy „magasabb normatíva, sokkal magasabb normatíva” járjon az ilyen iskolákban tanuló

gyermekük után. Végezetül az anyagiak, a differenciált bérezés megjelenhet még úgy is, hogy *„a képzési lehetőség és a bérezés legyen egyenlő. Nem tudnak [ugyanis] elmenni képzésre a tanárok, mert nem tudja más pótolni szakszerűen a hiány[uka]t.”*

Mivel a kulturális különbségek, illetve a hátrányos gazdasági helyzet miatt az oktatási tevékenységek kárára kell a tanítóknak és tanároknak sok egyéb mással foglalkozni, ezért sokat segítene a pedagógusasszisztensek és iskolapszichológusok magasabb aránya. Ez a javaslat több helyen is megfogalmazódott. Ugyanakkor – bár egyáltalán nem ellenérvként – az iskolapszichológus arra intett, hogy ne várjunk tőlük csodát. Egyrészt kevés problémával keresik meg őket, másrészt pedig amivel megkeresik, az nem (csak) a pszichológusokra tartozik, és ez – egyfajta ördögi körként – még inkább elbátortalaníthatja a hozzájuk fordulókat.

„Érdekes módon a gyerekek ... [csak] akkor keresnek, amikor vaj van a fülük mögött. Sem az iskola kultúrájában, sem a roma diákok kultúrájában nincsen még benne a pszichológusok helye és szerepe. A családanyák már rutinosabbak. Amikor a családban történik valami, akkor jönnek, hogy segítsék már nekik, de lehetőleg úgy, hogy a családsegítő ne tudjon róla. A családsegítő gyakran retorzióval is fenyeget, ha nem jár a gyerek iskolába annak anyagi vonzata is van, illetve büntetőeljárás alá vonhatja. Azt szoktam mondani, hogy csak olyan dolgokat mondjon el, ami nem tartozik a Btk. alá.”

A következő három javaslat teljesen logikusan következik a már eddig elmondottakból. A tanítók, tanárok meglátása szerint fenn kell tartani a kisebb településeken ezeket az iskolákat, mert az összevont, központi intézményekbe még kevésbé fognak eljárni az erős családi, közösségi kötelékek miatt, illetve ott még kevesebb figyelmet kapnának a gyermekek. Ez a szempont sem csak egy helyen fogalmazódott meg. A megfelelő szintű oktatói, nevelői figyelemhez azonban kell még valami: alacsony(abb), kis(ebb) osztálylétszám.

A harmadik logikus javaslat is elhangzott már lényegében akkor, amikor az ilyen iskolák előnyeiről volt szó, nevezetesen, hogy itt más számít sikernek, eredménynek. Ennek célravezető kö-

vetkezménye – vagy talán inkább előfeltétele –, hogy más oktatási tervet és más elvárásokat kellene a roma többségű iskolák számára kidolgozni.

Addig viszont, amíg nincs meg ez a differenciált terv, legalább a diákokat tudják *„differenciálni”*: egyértelműen jó gyakorlatként említették több helyen is a differt. A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a jobb képességűekkel mást, más ütemben taníttatnak, mint a kevésbé jó képességűekkel. Még mielőtt *„farkast kiáltanánk”*, hogy ez lényegében *„iskolán belüli szegregáció”*, érdemes megfontolni, hogy itt többségében vagy teljességében roma diákokat nevelő, illetve ún. gettósodó iskolákról van szó. Egyáltalán nem szükségszerű tehát, hogy a képességek alapján történő szétválasztás a roma és nem-roma diákok elkülönítésével járjon együtt. Végezetül csak emlékeztetőül hadd álljon itt, hogy ez a képességek szerinti elkülönítés kifejezett – és az afroamerikai szülők által kimondottan kért – gyakorlata volt az amerikai polgárjogi mozgalomnak (Obama 2018).

Elhangzott az is, hogy pragmatikusabbnak kellene lenni, és szabadabb kezet, nagyobb mozgásteret kellene biztosítani az ilyen tantestületeknek. Ugyancsak számos helyen elhangzott, hogy a pedagógusnak – különösen ezekben az iskolákban – legyen megbecsültsége és tekintélye, mert jelenleg *„eszköztelenek”*. *„Az anyagi megbecsülés az egy másik kategória. Az is jogos. De az, hogy tényleg semmilyen státusza nincs a tanárnak, meg semmi nincs a kezünkben, ami, amivel nem is a fegyelmezés, hanem amivel hatni lehet bárkire.”* Ahogy egy másik helyen megfogalmazták, *„a jegy sem érdekli a gyereket – nincs eszközük hatni a gyerekekre, se a szülőre”*.

Szintén több helyen megfogalmazódott az is, hogy csökkentsék az adminisztrációs terheket. Ez ugyan nemcsak a többségében romákat nevelő tantestületek kérése lehet, de a már korábban említett nagyobb figyelemigény, illetve az arányaiban nagyobb mérvű nem oktatási tevékenységek miatt az ilyen iskolákban ez fokozottan megjelenik.

Kivétel nélkül mindenütt megfogalmazódott, hogy a szabad iskolaválasztás melegegya a szegregációnak és gettósodásnak, ezért ezt meg kellene változtatni. Ahogy említettük is korábban, ez

nem szerepelt önálló témaként az interjúvázlatban, de mégis mindenütt megjelent, még hozzá igen heves és indulatos légkört gerjesztve.

„Én eltörölném, az biztos [...] viszont azért, hogy egy ugyanolyan iskolába húzzák-vonják a gyereket, csak egy másik településen [...] ahová a mi gyerekeink is mentek, ott lesz 7-8 olyan nem cigány szülő, aki még tovább fogja vinni a gyereket egy harmadik iskolába. Ez egy dominó-elv lesz. [...] Vannak olyan gyerekek, akik úgy szenvednek a másik iskolában, hogy már testi tüneteket produkálnak, de büszkeségből mégsem hozzák őket vissza hozzánk. Ez [a mi, mintegy ezer fős településünk] szintjén kb. 30 gyereket jelent.”

Összegezve ezt az igen szenzitív kérdést, a tantestületek egyértelműen a szabad iskolaválasztás megszüntetése mellett teszik le a voksot, mert az nemcsak a helyi, hanem – az említett dominó-elv következtében – a környékbeli iskolák oktatási színvonalának csökkenését is eredményezi. Emellett a település fennmaradását is veszélyezteti, és ráadásul a gyermekek egészségi állapotára is kockázatos.

A képzéseken, továbbképzéseken (meg nem) kapott kompetenciák

A főiskolákon és egyetemeken, illetve a gyakorló iskolákban kapott tanítói, tanári képzésről valaki igen csattanósan úgy vélekedett, hogy – legalábbis a témánk szempontjából – az „álmvilág”, vagyis köszönőviszonyban sincs a valósággal. Olyan dolgokat kérnek a hallgatóktól – példaként az óravázlatokat említették –, amelyek „a való életben nem fontosak”. A gyakorlatiasabb, a mindennapi élethez jobban kapcsolódó, abból vett példák általi oktatást hiányolták.

Konkrétan, amire legkevésbé sem készíti fel a hallgatókat – nem kizárólagosan, de specifikusan – a többségében roma gyermekeket tanító iskolai munka kapcsán, az a konfliktuskezelés. Nem ad továbbá eligazítást arra sem, hogy a szociokulturális különbségeket hogyan tudnák áthidalni, kezelni.

A kulturális különbségek megtanulására ugyan vannak romológiai tantárgyak a főiskolákon és

egyetemeken, de az interjúváltak véleménye szerint erre nem járnak hallgatók.²⁸ Sajátos lehetőséget biztosíthatna a roma származású pedagógusnövendékek jövőbeni alkalmazása. Ám ahogy azt saját maguk is megfogalmazták, ezek a tanárjelöltek nem szívesen mennének ilyen iskolákba, és – ami itt még nagyobb súllyal esik latba – nem is fogadnák be őket, mert elmondásuk szerint „aki közülük vált ki, nem fogadják vissza”.

A pedagógus-továbbképzésekről valamivel jobb véleménnyel voltak a megkérdezettek, ám itt is hiányolták a még gyakorlatiasabb hozzáállást. „Mi is sokszor jelentkeztünk továbbképzésekre [...] De ott megtanuljuk elméletben a konfliktusok fajtáját, aztán kezdjük vele valamit. Tehát igazándiból nem jelent gyakorlati példákat. Mindent elméleti síkon próbál tanítani a főiskola.”

A továbbképzésekkel kapcsolatban megfogalmazódott azonban még egy megfontolandó szempont, és ez az egész tantestület együttes, közös képződési lehetősége. „Központilag nagyobb figyelmet kéne fordítani arra, hogy a tantestület együtt is eljusson képzésekre. Mi most voltunk háromnapos tréningen együtt, és hihetetlenül jó volt. [...] A tréningen nagyon jó volt a téma is és a szakember is, de önmagában az, hogy mi együtt lemeheztünk valahova...”

A helyi önkormányzattal és más intézményekkel való együttműködésről

Ebben a kérdésben is meglehetősen egyöntetű volt a tantestületi tagok véleménye. Alapvetően jó az együttműködés az önkormányzatokkal, a gyermek- és családsegítő intézményekkel, sőt még egyes helyi vállalatokkal, vállalkozásokkal is. Az önkormányzatok valószínűleg érzik azt, hogy a település fennmaradásának egyik záloga a helyi iskola léte és működése, ezért támogatják azt, annak ellenére is, hogy nem ők a fenntartók. Elképzelhető, hogy valamelyest hasonló megfontolásból támogatják a helyi vállalatok és vállalkozások is az iskolákat. Ennek formája igen változatos lehet, kezdve a különféle ajándékoktól a kirándulásokhoz biztosított autóbusszon át

²⁸Vö. Gortka-Rákó és mtsai a Kapocs jelen számában megjelenő tanulmányával.

a karbantartási munkák elvégzésével bezáródóan. Mindennek „fejében” az iskolák biztosítják az önkormányzati – és adott esetben a vállalati – ünnepek műsorát.

Az alapvetően pozitív vélemény mellett azonban elhangzott egy-két kevésbé derűs, ám annál inkább megfontolandó szempont is. Az egyik az, hogy az önkormányzati intézményeknek – elsődlegesen a családsegítőknél – is igen sok tekintetben meglehetősen kicsi a mozgásterük. Sok esetben ők is tehetetlenek, eszköztelenek, márpedig az iskolában felmerülő gondok, bajok és kérdések jelentős részének családi háttere, vonzata van. Egy másik szempont a segítő intézményekben jelentkező nagy fluktuáció, amelynek következtében az iskolák sokszor nem tudják, hogy kihez forduljanak probléma esetén.

Az eredmények tárgyalása

A kutatási eredmények tárgyalásához értelemszerűen a szakirodalmi szemlében megfogalmazottak, illetve a szemle végén három pontban – kutatási kérdésként is – összegzett megfontolások szolgálnak alapul.

A szakirodalom elemzésénél alkalmazott roma kultúra vs. társadalmi helyzetből adódó sajátosságok – kényszerűségből fakadó, mesterséges – szembeállítás a tantestületekkel folytatott interjúk során is megjelent, ám mintha a tanítók, tanárok ezt megfelelően tudnák kezelni, szintetizálni. Kirilova és Repaire (2003) megállapításához hasonlóan az oktatók is érzékelik azt, hogy a romák számára kevésbé fontos az intézményesített oktatás, de látják azt is, hogy ez nem vagy legalábbis egyáltalán nem kizárólagosan a sajátos kultúrájukból fakad, hanem sokkal inkább a hátrányos gazdasági helyzetből – mely nem csak a romákat sújtja.

A szakirodalmi megállapításokkal (Kirilova and Repaire 2003; Pavee Point 2014) ellentétben a tantestületek a saját nyelv használatát kevésbé érzékelik akadálnak, sőt, majdnem fájlalják

annak elvesztését. Ugyancsak a szakirodalmi szemlével ellentétben (Trehan 2009; Brüggemann 2014; Rozzi 2017; Lauritzen 2018), a nomádság *per se*, és az azzal járó vándorló életmód, mint a cigányok hátrányos helyzetének és oktatásbeli gyenge eredményeinek oka, nem jelent meg a tanítók és tanárok véleményében. Ám az előjött, hogy a szülők nagy földrajzi mobilitása és családi állapotuk gyakori változása akadályt gördíthet a gyermekek iskolai előmenetelében.

A társadalmi helyzetből adódó következményekkel foglalkozó tanulmányokban megfogalmazottakkal jobbra egybecsengő vélemények hangzottak el az interjúkban is. A mintaválasztásból adódóan ezek a tantestületek a Forray és Kozma (2013) által felvázolt modellek közül a roma közösségekre inkább társadalmi hátrányt – és ebből fakadóan kirekesztettséget – szenvedő népcsoportként tekint (B modell). Tevékenységükben ennek megfelelően a társadalmi-gazdasági egyenlőség előkészítését tartják szem előtt.

A szegregálódás kérdésében a tantestületek egyértelműen és határozottan Kertesi (2017) és az OECD (2012) véleményét osztják: a szabad iskolaválasztás jelenlegi gyakorlata igen jelentősen hozzájárul a roma gyerekek külön oktatásához.

Az oktatási helyzetet elemezve, Lopezhez (2010) hasonlóan az itteni oktatók sem tartják működőképesnek a csupán a tanulólétszám szerinti (*per capita*) finanszírozást, azt mindenképp árnyaltabb felosztásban szeretnék látni. A Pavee Point jelentésével (2014), illetve Pusztai és mtsai (2018) tanulmányával összecsengően a meginterjúvult tantestületek mind szakmai kihívásként, feladatként tekintenek a többségében roma gyerekekkel történő munkájukra, és a tantestület erős összetartása is megjelent véleményükben. Ennek megfelelően tevékenységükre is sokkal inkább hivatásként tekintenek, mintsem csak munkára.

Szakpolitikai megfontolások

1. Minőségi oktatás

A kutatások szerint (Kertesi és Kézdi 2005; Fesjes és Szűcs 2018; Radó 2018) a tanári mun-

ka minősége legalább annyira befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményét, mint a családi

hátterük. Ezért nagyon fontos, hogy az alacsony társadalmi státuszú családok gyerekei jó minőségű oktatási, pedagógiai szolgáltatásokhoz juszanak hozzá. Hanushekre és Rivkinre hivatkozva Kézdi és Kertesi (2005: 326) leírja, hogy ha egy

szegény, alacsony társadalmi státuszú tanulót öt éven keresztül egy kiváló tanár tanítana, akkor teljes egészében ledolgozná a hátrányát akár egy középosztálybeli tanulóval szemben is, ha azt egy „átlagos” tanár tanítaná.

2. Oktatási szakemberek magasabb létszáma, tanulói létszám, kisiskolák jövője

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkban a tanárok kiemelték, hogy több pedagógiai szakemberre és segítőre (szociálpedagógus, iskolapszichológus, iskolai szociális, pedagógiai asszisztens) lenne szükség egy-egy roma többségű iskolában, azonban fontos, hogy a szakemberek között a fejlesztési és oktatási rendszerben összhang legyen. Az együttműködés kereteinek tisztázottnak kell lenni, és ezeknek egyértelműen a tanulók érdekeit kell szolgálniuk. Az iskolapszichológus interjúalanyunk bevallása szerint már eddig is több esetben tudott volna segíteni, ha a kompetencia-

határok átbeszéltek és átláthatók lennének minden fél számára az iskolában.

Az oktatási szakemberek hiánya miatt a tanárok a differenciálás eszközével kevésbé tudnak élni. A különböző képességek és az eltérő családi háttér más és más fejlesztési és tanítási technikát, módszert követel a tanároktól, de a tanulási problémákkal küzdő gyerekek magas száma mellett a differenciálásra nem jut kellő energia. Ezért szükséges csökkenteni az osztályok létszámát, és/vagy a kiváló szakemberek számát növelni ezzel együtt.

3. Képzés, továbbképzés

A tanárok szükséges létszáma mellett fontos, hogy ezekben az iskolákban a legjobban képzett szakemberek dolgozzanak. A tanárok véleménye szerint a felsőoktatásban eltöltött idő és tanulmányok a problémás, tanulási nehézségekkel küzdő, illetve roma tanulók fejlesztésére és tanítására nem készíti fel őket kellően. A gyakorlatok alatt nem találkoztak hasonló családi háttérű gyerekekkel, keveset tanultak azokról a gondokról-bajokról, melyeket nap, mint nap meg kell oldaniuk. Ha tanultak is, akkor ezt a gyakorlatban nem alkalmazhatták, nem tudták magukat kipróbálni éles helyzetekben az elméleti tudásuk birtokában. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkra és a témában megjelent kutatásokra támaszkodva (Kállai 2009; Gortka-Rakó és mtsai 2020) is szorgalmazzuk a roma kultúrával és társadalmi helyzetükkel kapcsolatos tartalmak és tanulási problémák megoldásával kapcsolatos módszerek további oktatását a tanár- és tanítóképző felsőoktatási szakokon, illetve javasoljuk a gyakorlati helyek bővítését a többségben roma tanulókat

tanító iskolákban. Amint láttuk, a meghallgatott tantestületek ugyan meglehetősen jól érzékelték és szintetizálták a cigány kultúrából, illetve a hátrányos gazdasági helyzetből fakadó következmények súlyát, ám mégis érdemesnek véljük a tanítókat, tanárokat képzésében e kettősség alaposabb ismertetését.

A beszámolóik szerint a továbbképzések már több lehetőséget jelentenek számukra, de kompromisszumok vállalásával tudnak csak részt venni a képzéseken, mert a megfelelő minőségű helyettesítés nincs megoldva a távollétük idején. Az egyéni képzések mellett a csoportos, a teljes tanári kart érintő továbbképzések merültek fel igényként, ahol gyakorlatorientált problémamegoldással kapcsolatos ismereteket, valamint hatékony tanítási eszközöket kaphatnának.

Javasoljuk ösztöndíj-rendszer létrehozását azoknak a felsőoktatásban tanuló tanár- és tanítójelöltek számára, akik az iskola elvégzése után hajlandók olyan területen munkát vállalni, ahol magasabb a szegény és roma gyerekek aránya.

4. Bérezés

Érdemes volna kidolgozni egy olyan bérezési és szolgáltatási rendszert a kiváló tanárok és az oktatási szakemberek számára, mely motiváló és mobilissá teszi őket azokra a területekre, ahol a romák létszáma meghaladja az országos átlagot, illetve ahol az iskolában tanulási problémák-

kal és többségében roma tanulók jelenlétével lehet számolni. Szükséges, hogy a bérezés tükrözze azt a többletmunkát, melyet a többségében roma, alacsony társadalmi státuszú családok gyerekeinek a fejlesztésére és tanítására szán az oktatási szakember és pedagógus.

5. Rugalmas tanterv

A fókuszcsoport beszélgetésen részt vevő tanárok többsége szeretné, ha eltérhetne a tantervtől, annak érdekében, hogy a roma többségű iskolákban eredményesebb munkát végezzen. A tanárok véleménye szerint a tantárgyi elvárásokat is csökkenteni kellene a roma és hátrányos helyzetű gyerekek számára. Véleményünk szerint a lehetőségeiket szükséges bővíteni, és olyan eszközöket adni a tanárok kezébe, melyek segítségével eredményesebben tudják a családból hozott hátrányaikat kompenzálni. Ha az

általános iskolában lemarad a tudásanyaggal a fiatal, akkor esélye sem lesz jobb, érettségig adó középiskolába járni, valamint érettségi után szakmát szerezni, vagy a legtehetségesebbeknek és -kitartóbbaknak bekerülni a felsőoktatásba. Összegezve a fentieket, javasoljuk a rugalmas tanterveket, ami azonban nem jár együtt a minőségi elvárások csökkenésével. Az eltérés csak akkor javasolt, ha az olyan új módszert és eszközt jelent, amellyel a gyerekek iskolai sikeresége növekedhet.

6. Szabad iskolaválasztás

A rendszerváltozás után lehetővé vált a szabad iskolaválasztás. Ehhez hasonlóan csak Chilében, ahol nemrégiben változtattak, illetve Új-Zélandon láthatunk (Berényi 2018: 58). A szabad iskolaválasztás mellett érvelők a piaci mechanizmusokra hivatkoznak, mely azt eredményezi, hogy javul az oktatás minősége. A szülők jogait hangsúlyozzák. Azonban a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok nem tudnak piaci mechanizmusok szerinti döntést hozni, mert nem áll rendelkezésükre elegendő információ és tapasztalat, továbbá a döntésüket befolyásolják a lehetőségeik (Radó 2018: 48). A mobilis és tehetősebb családok gyerekei nagyobb eséllyel tudnak általuk jobbnak vélt iskolába járni, miközben a kevésbé mobilis és szegényebb szülők a helyi vagy – több iskola esetén – a településen a rosszabb (vagy annak vélt) iskolában maradnak. A szabad iskolaválasztás így hozzájárul az iskolai szelekcióhoz. A szabad iskola választás nem növeli kimutathatóan az átlagos színvonalat, de az egyenlőtlenségek kialakulásához és fenntartásához hozzájárul (Kertesi és Kézdi 2005: 320).

A tanároknak, amint láttuk, az a véleménye, hogy káros a szabad iskolaválasztás. Szerintük a gyerek a helyi iskolába menjen tanulni. Egy kistélepülésen, ahol a vizsgálatunk folyt, egy iskola működik, ami azt jelenti, hogy nem lehetne másik település iskolájába a településen élő gyerek. Azt tapasztalják, hogy azok a szülők, akik megtehetik, elviszik gyermeküket az általuk jobbnak vélt iskolába, vagy olyanba, melyikbe kevesebb cigány gyerek jár, mert azt gondolják, hogy ott jobb oktatást kap a gyerek. Azonban a jobb anyagi helyzetben lévő roma családok is elviszik a gyermeküket, követve a nem roma szülők példáját, így csak azok maradnak a településen, akik nem tudják az anyagi helyzetük miatt más településre vinni a gyermeküket. A szülők döntése racionális a fenti helyzetben, és az adatok igazolják őket. Az előzőekben ismertetett kompetenciavizsgálatok eredményei szerint 5%-os roma arány fölötti növekedéssel a kompetenciaeredmények romlanak. Azonban ez nem azt jelenti, hogy a roma gyerekek rosszabb képességekkel rendelkeznek, csupán azt,

hogy a társadalmi hátrányait az iskola nem képes ellensúlyozni. Viszont vannak olyan jó példák, olyan intézmények és módszerek, melyek alkalmazásával a roma gyerekek hátrányait kompenzálni tudják. Ilyen például a hejőkeresztúri modell, vagy más néven a Komplex Instrukciós Program (KIP), amelyet a heterogén társadalmi háttérű gyerekek oktatási sikerességének segítésére dolgozott ki a Stanford Egyetem két professzora, és amelyet hazánkban K. Nagy Emese alkalmazott az oktatásban.

A többiskolás településeken kétféle hozzáállás

lehetséges a a többségében roma gyerekek tanítását végző iskolák megszüntetésére. Egyrészt a iskolát kinyitni, fejlesztésekkel és tehetséggondozó programokkal vonzóvá tenni a jobb társadalmi háttérű szülők gyerekei számára. Ez a lehetőség nagy anyagi ráfordítást igényel, ráadásul az eredménye kétséges, illetve a teljesen roma iskolák számára ez nem jelent megoldást. A másik megoldás az adminisztratív eszközök használata: iskolaösszevonásokkal, -bezárásokkal lehetséges a tanulók összetételén változtatni (Szűcs és Kelemen 2018: 323)

Felhasznált irodalom

Allport, G. W. (1950) *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. New York, NY: Macmillan.

Allport, G. W., Ross, M. J. (1967) Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5. sz. 432–443.

Bábosik Zoltán (2009) A magyarországi cigányság oktatása történeti megközelítésben. In: Kállai Ernő, Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 175–192.

Berényi Eszter (2018) Szabad iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 57–66.

Bocz János (2020) 2018-as kompetencia vizsgálat a roma tanulók körében. *Kapocs*, 1. sz. (jelen szám).

Brinig, Margaret F., Garnett, Nicole Stelle (2014) *Lost Classroom, Lost Community. Catholic Schools' Importance in Urban America*. Chicago–London: University of Chicago Press.

Brüggemann, Christian (2014) Romani Culture and Academic Success: Arguments against the Belief in a Contradiction. *Intercultural Education*, 25 (6): 439–452.

De Beco, G., Hyll-Larsen, P., Balsera, Ron M. (2010) The Right to Education: *Human Rights Indicators and the Right to Education of Roma Children in Slovakia*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalised. UNESCO.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985) The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49: 71–75.

Dik, B. J., Duffy, R. D. (2009) Calling and Vocation at Work: Definitions and Prospects for Research and Practice. *The Counseling Psychologist*, 37 (3): 424–450.

Dilshad, Rana Muhammad, Latif, Muhammad Ijaz (2013) Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 33 (1): 191–198.

European Union Agency for Fundamental Rights (2010) *The Fundamental Rights Position of Roma and Travellers in the European Union*.

Fejes József Balázs, Szűcs Norbert (2017) Hol tart ma az oktatási integráció ügye? *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz. 100–116.

Fejes József Balázs, Szűcs Norbert (2018) Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: uőök (szerk.): *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30.

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) (2018) *Én véttem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.

Forray, Katalin R., Kozma, Tamás (2013) Social Equality vs. cultural identity: Government Policies and Roma Education in East-Central Europe. In: Forray, R. Katalin and Cserti, Csapó Tibor (eds.): *Education and Research of Roma in the Countries of Central and Eastern Europe*. /Gypsy Studies – Cigány tanulmányok, 29./ Pécs: University of Pécs, Faculty of Humanities Department of Gypsy Studies – Education and Society Doctoral School of Education. 8–30.

Forray R. K., Marton M. (2012) Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, 22. évf. 7–8. sz. 35–44.

FRA European Union Agency for Fundamental Rights 2014 Roma survey – *Data in focus Education: the situation of Roma in 11 EU Member States*.

Gortka-Rákó Eszter, Lakner Zoltán, Lovas-Kiss András (2020) A romológiai hazai megjelenése önálló szakként, romológiai ismeretek a pedagógus, a társadalomtudományi és az egészségtudományi képzésben. *Kapocs*, 1. sz. (jelen szám).

Gyetvai Gellért, Rajki Zoltán (2014) *Cigánymissziós mozgalmak hatása Magyarországon*. Békés: Cigány Módszertani és Kutató Központ.

Havas Gábor (2008) Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat. 121–138.

Hermann Zoltán, Varga Júlia (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás, Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI. 311–333.

Husztai, Éva, Dávid, Beáta, Vajda, K. (2013) Strong Tie, Weak Tie and In-Betweens: A Continuous Measure of Tie Strength Based on Contact Diary Datasets. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 79. sz. 38–61.

Kállai Ernő (2009) Cigányok/romák Magyarországon Társadalomtörténeti vázlat. In: Kállai Ernő, Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 156–174.

Kállai Ernő, Kovács László (szerk.) (2009) *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely.

Kállai Gabriella (2009) Romológia és multikulturális nevelés témájú kurzusok hatása a felsőoktatásban tanulók cigányságképeire. Beszámoló egy empirikus vizsgálat tapasztalatairól. In: Kállai Ernő, Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 222–263.

Kemény István (2009) A romák/cigányok és az iskola. In: Kállai Ernő, Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 193–214.

Kertesi, Gábor (2017) Roma Students in the Public Education: The Case of Hungary What works at system policy level to reduce the impact of their disadvantage? Presentation at the OECD-IES Seminars: *Using educational research and innovation to address inequality and achievement gaps in education*. Washington, DC. December. 11–12.

Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (1998) *A cigány népesség Magyarországon. Dokumentáció és adattár*. Budapest: Socio-type.

Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2005) *Általános iskolai szegregáció*, I. rész. *Közgazdasági Szemle*, LII. évf., április. 317–355.

Kirilova, Diana, Repaire, Virginie (2003) *The innovatory practices in the field of education of Roma children*. Directorate General IV Directorate of School, Out-of-School and Higher Education European Dimension of Education Division.

Kovács László (2009) Cigány gyerekek – óvoda – család. In: Kállai Ernő, Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 112–118.

Lak Á. R., Szepesi I., Takácsné Kárász J., Vadász Cs. (2019) *Országos Kompetenciamérés – 2018. Országos Jelentés*. Budapest:

Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/meresek/orszmer2018/Orszagos_jelentes_2018_.pdf

Lauritzen, Solvor Mjøberg (2018) Nomadism in Research on Roma Education. *Critical Romani Studies*, 1 (2): 58–75.

Lopez, Eric (2010) Romani Education in Hungary: History, Observances and Experiences. In: *Fulbright Student Conference Papers AY 2008-2009*. Budapest: Hungarian-American Commission on Educational Exchange. 169–196.

Madriz, Esther (2000) „Focus Groups in Feminist Research”. In: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. SAGE. 835–850.

Martos Tamás, Sallay Viktória, Desfalvy J., Szabó T., Ittész A. (2014) Az Élettel való skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 15. sz. 289–303.

Obama, Michelle (2018) *Így lettem Michelle Obama*. Budapest: HVG Könyvek.

OECD (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

Olson, Erin (é. n.) *Calling and Life Satisfaction in B.S.W. Students: Potential Moderating Variables*. PhD-disszertáció. OSI-Education Sub-Board (2000) Research on Selected Roma Education Programs in Central & Eastern Europe. Final Report. Open Society Institute Education Sub-Board.

Papp Z. Attila (2011) A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor, Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Budapest: Argumentum. 227–264.

Pasca, Eugenia Maria (2014) Integration of the Roma population in and through Education. European Educational Experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 142: 512–517.

Pavee Point (2014) *Roma and Education*. Roma Seminar Series Theme Three. Pavee Point, Traveller and Roma Centre.

Pavot, W. G., Diener, E. (1993) Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5. sz. 164–172.

Péceli, Melinda (2013) A vallási közösség, mint a cigány-integráció egyik lehetséges terepe. In: Gereben Ferenc-Lukács Ágnes (szerk.): *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk*. Tanulmányok a roma integrációról. Budapest: Faludi Ferenc Akadémia.

Piedmont, R. L. (1999) Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five factor model. *Journal of Personality*, 67. sz. 985–1013.

Piedmont, R. L. (2004) *Assessment of Spirituality and Religious Sentiments (ASPIRES)*. Technical Manual. Columbia. Author.

Pusztai G., Bocsi V., Bacskai K., Ceglédi T., Csokai A., Kocsis Zs., Szűcs Tímea (2018) *Jelen és jövő határán. Hátrányos helyzetű középiskolások és hallgatók eredményessége*. Debrecen: Wáli István Református Cigány Szakkollégium.

Radó Péter (2018) A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs, Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 31–55.

Rozzi, Elena (2017) Roma Children and Educational Exclusion in Italy. In: Jacqueline Bhabha, J. Andrzej Mirga, Margareta Matache (eds.): *Realizing Roma Rights*. Philadelphia, PA.: Pennsylvania University Press. 17–38.

Stewart, Michael (1997) *The Time of the Gypsies*. Westview Press.

Stewart, Michael Sinclair (1993) Daltestvérek. Az oláh-cigány identitás és közösségek továbbélése a szocialista Magyarországon. Budapest: T-Twins Kiadó – Magyar Tudományos Akadémia Szociológiai Intézet – Max Weber Alapítvány.

Szűcs Norbert (2018) A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszeres esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs, Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 343–354.

Szűcs Norbert, Kelemen Valéria (2018) Szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 323–342.

Tomcsányi Teodóra, Martos Tamás, Ittész A., Horváth-Szabó Katalin, Szabó T., Nagy J. (2011) A Spiritualitás Transzcendencia Skála hazai alkalmazása: elmélet, pszichometria jellemzők, kutatási eredmények és rövidített változat. *Pszichológia*, 31. sz. 165–192.

Trehan, Nidhi (2009) *Human Rights Entrepreneurship in Post-socialist Hungary: From the 'Gypsy Problem' to 'Romani Rights'*. PhD Dissertation. London School of Economics and Political Science.

Varga Júlia (szerk.) (2019) *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont – Közgazdaság-Tudományi Intézet.

Zóka Katalin (2009) „Hagyomány és identitás az óvodai irodalmi nevelésben”. In: Kállai Ernő, Kovács László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely. 215–221.