

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

TÓTH NORBERT

**Cigány/roma tanulók iskolai teljesítményének
pedagógiai antropológiai vizsgálata**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezetők:

Dr. habil Híves-Varga Aranka

egyetemi docens

Dr. habil Orsós Anna

egyetemi docens

Pécs, 2023

Tartalomjegyzék

| | |
|--|------------|
| I. Bevezetés | 3 |
| II. Tudományos kontextus | 7 |
| 1. A pedagógiai antropológia tudományos összefüggései | 7 |
| a) Tudománytörténeti előzmények..... | 8 |
| b) A pedagógiai antropológia mint modern antropológiai irányzat..... | 10 |
| 2. Kultúra és kulturális differencia fogalma | 13 |
| 3. Több kultúrában történő szocializáció..... | 20 |
| 4. A mobilitás és az iskolarendszer..... | 24 |
| 5. A magyarországi cigány csoportok általános jellemzői | 29 |
| 6. A hátrányos helyzet és a cigány/roma tanulók..... | 34 |
| III. A kutatási probléma bemutatás | 38 |
| IV. A kutatás eszközei | 40 |
| V. A kutatás eredményei – Ibrány | 50 |
| 1. A település történeti, földrajzi és társadalmi hátterének bemutatása | 50 |
| 2. A vizsgált oktatási intézmények bemutatása | 57 |
| a) Ibrányi Árpád Fejedelm Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola | 57 |
| b) Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola..... | 62 |
| 3. A pedagógusokkal készült interjúk eredményei..... | 67 |
| a) Ibrányi Árpád Fejedelm Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola | 67 |
| b) Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola | 79 |
| 4. Az ibrányi roma közösség..... | 85 |
| VI. A kutatás eredményei – Kótaj | 99 |
| 1. A település történeti, földrajzi és társadalmi hátterének bemutatása | 99 |
| 2. Az István Király Baptista Általános Iskola bemutatása..... | 103 |
| 3. A pedagógusokkal készült interjúk eredményei..... | 106 |
| 4. A kótaji roma közösség..... | 120 |
| VII. A kutatás eredményei – Tiszabercel | 133 |

| | |
|---|------------|
| 1. A település történeti, földrajzi és társadalmi hátterének bemutatása | 133 |
| 2. A Tiszaberceli Bessenyei György Tagintézmény bemutatása..... | 139 |
| 3. A pedagógusokkal készült interjúk eredményei..... | 144 |
| 4. A tiszaberceli roma közösség..... | 155 |
| VIII. Összegzés..... | 165 |
| Felhasznált irodalom..... | 173 |
| Köszönetnyilvánítás..... | 196 |
| Mellékletek..... | 197 |

I. Bevezetés

A nevelésszociológiai profilú kutatások a rendszerváltás óta folyamatosan arra hívták fel a figyelmet, hogy Magyarországon a közoktatás számára a cigány/roma tanulók iskolai sikertelensége jelenti azt a neuralgikus pontot, ahol a nehézségek, s a problémák a leginkább megmutatkoznak (*Liskó, 2001; Havas, Kemény és Liskó, 2001; Forray és Hegedűs, 2003; Fehérvári, 2015; Kertesi és Kézdi, 2016*). A jelenség több szempontból is figyelmet érdemlő, hiszen a következmények nemcsak az oktatási rendszerben manifesztálódnak, hanem azon keresztül, a többség-kisebbség viszonyrendszerére is hatást gyakorolnak. Könnyen belátható ugyanis, hogy a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségei, már viszonylag rövidtávon is, szociális és társadalmi feszültségeket indukálnak.

A frissebb kutatási eredmények ugyanakkor azt mutatják, hogy az elmúlt évtizedben pozitív tendencia figyelhető meg az oktatási transzlációval összefüggésben a cigány/roma népesség iskolázottsági mutatóit tekintve, azonban nem csökkent a szakadék a magyarországi cigányság és a többségi társadalom iskolázottsága között (*Kertesi és Kézdi, 2010; Forray és Híves, 2013*). Híves Tamás ezzel kapcsolatban a 2011. évi népszámlálás adataira hívja fel a figyelmet. A kvantitatív adatokból kiderül, hogy a cigányság 22,3%-a nem végezte el az általános iskolát, viszont ez az arány a többségi társadalom vonatkozásában mindössze 4,5% (*Híves, 2015*).

A fenti jelenségre reflektálva, a disszertáció témája abból indul ki, miszerint a mai Magyarországon a cigány/roma származású tanulók iskolai előrehaladása kevésbé sikeres, mint a nem cigány társaiké. Vizsgálódásunk szempontjából a sikerességen azt értjük, hogy a cigány/roma tanulók esetében az iskolai lemorzsolódás nagyobb arányú, mint a nem roma tanulók körében, ahogy ezt a legfrissebb szakirodalmak számszerűen jelzik (*Bocsi, Varga és Fehérvári, 2023*).

A fogalmi keretek pontosítása érdekében, szükséges utalnunk arra, hogy a lemorzsolódás fogalmi meghatározása több alternatíva mentén lehetséges. Fehérvári Anikó azt emeli ki, hogy a lemorzsolódás jelenthet olyan státuszt, amikor az egyén nem halad tovább az iskolai útján, s ennek következményeként nem szerez iskolai végzettséget (*Fehérvári, 2015*). Ugyanakkor a lemorzsolódás értelmezhető egy folyamatként is. Ebben az esetben lehetőség van arra, hogy kimutatásra kerüljenek azok a viselkedésmintázatok és attitűdök, amelyek előrevetíthetik az iskolai kudarc, a lemorzsolódás tényét (*Hörich és Bacskai, 2018*). Kutatásunk ötvözi a két aspektust, így esetünkben lemorzsolódás alatt értjük

az osztályismétlést, az átlagtól jóval gyengébb iskolai teljesítményt, illetve azokat a tanulói magatartásformákat, amelyek potenciálisan indukálhatják az iskolai kudarcokat.

Mindezekon túl szükségesnek tartjuk hangsúlyozni, hogy azon kívül, hogy a cigány/roma gyerekek iskolai sikertelensége a gyengébb iskolai teljesítményekben és nagyobb arányú lemorzsolódásukban ragadható meg, körükben a sajátos nevelési igényű tanulók, s a logopédiai gondozásra szoruló aránya is magasabb, mint a többségi társadalom gyerekei körében (*Babusik, 2001*). Vizsgálódásunk fókuszában tehát egy aktuális, gyakorlati szempontból is lényeges társadalmi kérdés áll, részben ez adja a kutatási téma relevanciáját.

A téma tudomány-rendszertani helyét tekintve, egyrészt nevelésszociológiai szemléletű kutatásról beszélünk, hiszen választ keresünk arra, hogy mi történik az iskolában. Igazi tudásátadás, társadalmi mobilitást elősegítő tevékenység, szocializációs folyamat zajlik? Ha igen, akkor, milyen módon, illetve miképp működik a család és a társadalom közé bekapcsolt intézmény? Másrészt, mivel terepkutatást is végeztünk három, Szabolcs-Szatmár- Bereg vármegyében található településen, ezért antropológiai, illetve pedagógiai antropológiai szemléletű kutatásról beszélünk.

Az antropológiai munka alapvetően abban különbözik a szociológiától, hogy rendszerint kis közösségekben kutat, ahol nincsenek olyan nagy társadalmi és kulturális különbségek, mint a szociológia által kutatott összetett társadalmakban. Ennek következtében nem is reprezentatív mintavétellel dolgozik, hanem igyekszik elmerülni a kultúra egészében (*Kisdi, 2012*).

A pedagógiai antropológia, amely az antropológia tudománynak egy részterülete, szintén a fenti gondolatmenettel függ össze. A pedagógiai antropológia ugyanis elsősorban lokális közösségekkel foglalkozik, hiszen alapkonceptiója szerint, nem lehetséges olyan általános érvényű megoldási javaslatokat generálni, amelyek minden közösség esetében érvényesek lehetnek. Ennek legfőbb oka, hogy az egyes közösségekben a társadalmi mechanizmusok szituatívak, így a megoldási kísérletnek is szituatívnak kell lennie (*Spindler, 2000*). Kutatási témánk szempontjából a szituativitás jelensége vezérfonalként funkcionál, az empiria szempontjából kiindulópontnak tekintendő.

Különösen fontos emellett hangsúlyozni, hogy Magyarországon a cigány/roma tanulók iskolai teljesítményének pedagógiai antropológiai szemléletű vizsgálata még nem nyert igazán teret a tudományos diskurzusban. Az ilyen típusú kutatás aktualitását azonban nemcsak újszerűsége támasztja alá, hanem az is, hogy a magyar társadalompolitika a 2000-es évek elején a lokalitás felé mozdult az integrációs iskolai programokkal, amikor a

decentralizált oktatási rendszerben az iskolák hatáskörébe utalta, hogy az Integrációs Pedagógiai Rendszert (IPR) miként vezeti be a hátrányos helyzetű, köztük cigány/roma diákok iskolai sikerei érdekében. Ugyanakkor az IPR megszüntetésével, az elmúlt tíz év oktatáspolitikája az iskolák hatásköréből kiiktatta ezt a feladatot, s részben a tanodahálózatra ruházta át. Másrészt pedig, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat szervezeti struktúrájára támaszkodva, Vecsei Miklós, a magyar katolikus jótékonyági hálózat alelnöke, 2019-ben arra kapott felkérést a magyar kormánytól, hogy kiválasszon olyan településeket, ahol magas a cigány/roma népesség aránya, s az egyes lokális közösségek sajátosságait figyelembe véve, olyan komplex beavatkozásokra tegyen javaslatot, amelyek az adott település helyzetére több aspektusból is reflektálnak. A társadalompolitikában tehát megszületett az a felismerés, hogy az egyes problémák megoldási javaslatait a globalitás helyett, a lokalitás szintjén kell kezelni.

A lokális szinterek tudományos vizsgálatát azért is szükséges fókuszba állítani, mert a tipizálható élethelyzetek hozzásegítenek ahhoz, hogy tipizálható megoldási javaslatokat fogalmazzunk meg (pl. bezáródott települések, oláh cigányok által lakott települések, a konvencionális értékekhez erősebben kötődő családok által lakott szegregátumok stb.) Disszertációnk szempontjából ez azért fontos, mert a kutatásunk helyszíneit is úgy választottuk ki, hogy a tipizálás lehetőségei és feltételei bizonyos fokig biztosítottak legyenek.

Ennek fényében kiválasztottunk egy városi környezetet, Ibrányt, ahol ugyan gettósodó városrészeket találunk, de a szolgáltatások az emberek számára jobban hozzáférhetőek, s biztosítani lehet az integrált iskolai környezetet. Emellett az Ibrány szomszédságában található, két kisebb település képezi kutatásunk színterét, Kótaj, amely szintén jó kondíciókkal jellemezhető, illetve Tiszabercel, amely bezáródottabb településnek tekinthető, de van egy némileg több mint száz fővel működő iskolája, ahol a szegregáció jelensége is megfigyelhető.

Andl Helga (2012; 2015) kutatásai világítottak rá arra, hogy a Baranya vármegyében működő, 150 fő alatti tanulói létszámmal rendelkező általános iskolákban szignifikáns a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ez a jelenség az ország keleti felében is megfigyelhető, s ennek tudományos vizsgálatára ad lehetőséget a tiszaberceli alapfokú oktatási intézmény.

Nyilvánvaló, hogy a nagyvárosi környezet és a falusi élet szituatív miliője más-más koncepciók megfogalmazását indokolja. Ugyanakkor fontosnak tartjuk nyomtatékosan

kiemelni, nem feltételezzük azt, hogy három közösség vonatkozásában gyűjtött empirikus adatok, lehetőséget teremtenek arra, hogy statikus tipizálási kategóriarendszert alkossunk. Esetünkben a tipizálásra úgy tekintünk, mint egy lehetséges későbbi kutatási irány körvonalazódására.

II. Tudományos kontextus

1. A pedagógiai antropológia tudományos összefüggései

Az 1950-es években az oktatáskutatásnak egy antropológiai szemléletű irányzata jelent meg az Amerikai Egyesült Államokban, amely párhuzamosan az európai pedagógiai gyakorlatban is felbukkant, elsősorban Németországban, majd az 1960-as években az Egyesült Királyságban is. A pedagógiai antropológia később más európai országok mellett, megjelent Latin Amerikában, Izraelben, illetve a Távol - Keleten, Japánban és Kínában is (Anderson-Levitt, 2013).

A pedagógiai antropológia spektruma széleskörű, foglalkozik az iskola szocializációs funkciójával, a kultúra közvetítésével, az enkulturalizáció folyamatával. Emellett vizsgálja az etnocentrizmus szerepét az egyenlőtlenségek újratermelődése szempontjából (Eldering, 1996). Egyik alapkonceptiója ugyanis az, hogy bizonyos etnocentrizmus minden kultúrára jellemző, hiszen a legtöbb közösség számára saját látásmódja, mentalitása a viszonyítási pont. Ennek ellensúlyozásaként a pedagógiai antropológia fontos eleme a kulturális relativizmus, amely a különböző kultúrák elfogulatlan értékelésére hívja fel a figyelmet, s emellett azt vallja, hogy a különböző kultúrák szemszögéből minden relatív (Moss, 1987). A pedagógiai antropológia jellemzői közül, kutatásunk szempontjából a legfontosabb alapelv, hogy az egyes közösségekben a társadalmi mechanizmusok szituatívak, így a megoldási kísérletnek is szituatívnak kell lennie.

Fontos megjegyeznünk, hogy a magyar neveléstudományban a pedagógiai antropológia eredetileg a nevelésfilozófiához kapcsolódó kérdéseket tárgyaló „irányzatként” jelent meg. Ezt a pedagógiai antropológiai szemléletet fedezhetjük meg Bálint Mária 1980-ban megjelent monográfiájában (*Pedagógiai antropológia és egzisztencialista pedagógia*), illetve Angelusz Erzsébet (1984) munkájában (*Filozófia- Antropológia- Nevelés*), melyben a pedagógiai antropológia elméleti-filozófiai szintű vonatkozásai kerültek kidolgozásra. Hasonló profilú – bár több szempontból eltérő vonatkozású – Mrázik Julianna (2015) *Nevelés és iskola – A nevelés pedagógiai antropológiai és összehasonlító megközelítése* című munkája, amelyben a neveléstudomány paradigmáival foglalkozik, érintve a posztmodern és kortárs törekvések mellett, az ideális pedagóguskép összetevőit.

Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetében, Mészáros György vezetésével, Pedagógiai Antropológia i

Kutatócsoport alakult, melynek szakmai profilja a nevelésfilozófiai gyökerekhez kapcsolódik, ugyanis fő kutatási területük a következő témákra terjed ki: pedagógiai emberképek a társadalomban, identitáskonstrukciók, morális és állampolgári szubjektum.

Kiemeljük, hogy dolgozatunk pedagógiai antropológiai szemlélete nem feleltethető meg a magyar neveléstudományban elterjedt pedagógiai antropológia terminus konceptuális kereteivel. Disszertációnkban a pedagógiai antropológiát az amerikai antropológusok által kidolgozott elméleti keretek szerint definiáljuk. A következő két alfejezetben így arra vállalkozunk, hogy konkretizáljuk a dolgozat szempontjából érvényes pedagógiai antropológiai szemlélet fogalmi kereteit.

a) Tudománytörténeti előzmények

Az antropológia tudományának oktatásra gyakorolt hatása visszavezethető a 20. század elejére. Émile Durkheim és John Dewey arra törekedett, hogy összehangolja az oktatást a „kulturális demokrácia” attitűd és viselkedési követelményeivel (*Pukánszky és Németh, 1996*). Néhány évvel később, Horace Miner, a Michigan Egyetem professzora számára is az volt a cél, hogy azt a kulturális kontextust vizsgálja meg, ahol az egyén cselekvései történnek (*Hodges 2011*). A 20. század első évtizedeiből meg kell említeni Maria Montessori munkásságának hatását a pedagógiai antropológia elméleti megalapozása szempontjából. Montessori hangsúlyozta az „organikus” kapcsolatot a gyermek és környezete között, s fontosnak tartotta az egyes gyermeki fejlődési fázisok figyelembevételét (*Montessori, 1913*).

Franz Boas amerikai antropológus is hangsúlyozta az antropológia és az oktatás közötti relevanciát. Egyik legjelentősebb munkájában, *Anthropology and Modern Life*, egy teljes fejezetet szentel a pedagógiai antropológiai szemléletű oktatáskutatásnak. Boas azt emelte ki, hogy az antropológiai kutatás egy kiváló eszköz arra, hogy meghatározza, mi várható el a gyerekektől a különböző életkorokban, s ennek ismerete nagyon fontos az oktatás módszertani kivitelezésében (*Boas, 1962*).

Varenne (2008) más aspektusból közelít a témához. Azt állítja, hogy a pedagógiai antropológiának arra kell fókuszálnia, hogy mit tesznek az emberek annak érdekében, hogy tanítsák, fejlesszék saját magukat az iskola formális keretein kívül. Ezzel kapcsolatban három területen kell kutatást folytatni: iskolai etnográfia, az iskolai közösség kapcsolata etnikai (vagy más) kisebbségekkel, valamint vizsgálni érdemes a kognitív és nyelvi fejlődést.

A pedagógiai antropológia egyik alapító atyjának tekinthető George Spindler. Munkássága nyomán 1954-ben a Carmel Valley konferencián mutatta be azt a szisztematikus keretrendszert, ami igazán közel hozta egymáshoz az antropológiát és a pedagógia világát. A konferencia után egy évvel, Spindler szerkesztésében megjelent az *Education and Anthropology (1955)* című kötet, amely legitímálta a pedagógiai antropológiát, mint szubdiszciplináris státuszú tudásterületet (*Spindler, 1955*). Fontos megjegyezni, hogy ebben a kezdeti időszakban a pedagógiai antropológia kifejezetten a kulturálisan specifikus tudásátadás gyakorlatával foglalkozott, olyan formában, ahogy azok végbementek az oktatási környezetben. Ez egyúttal azt jelentette, hogy a tudás és a kultúra átadása egymástól elválaszthatatlan.

Spindler másik nagy jelentőséggel bíró kötete a *Doing the Ethnography of Schooling* címet viseli (*Spindler, 1982*). A könyv egyik legfőbb célkitűzése, hogy bizonyítsa, s megerősítse azt, hogy az oktatás pedagógiai antropológiai megközelítésének tisztán körvonalazott kutatási kérdései és kutatási problémái vannak, s mindehhez kidolgozott módszertani és elméleti koncepcióval rendelkezik. A kötetben már megjelenik a rejtett tanterv, mint implicit kulturális minta, amely hatást gyakorol az egyén viselkedésére és kommunikációjára is.

A pedagógiai antropológia térnyerésében fontos szerepe volt Charles Harringtonnak, aki az *Anthropology and Education: Issues from the Issues* című munkájában azt hangsúlyozza, hogy vitatkozni kell a kizárólag leíró aspektusból történő pedagógiai antropológiai megközelítéssel (*Harrington, 1982*). Szerinte nagyon fontos az elméleti megalapozottság. Ennek vonatkozásában Franz Boasig megy vissza, aki úgy fogalmazott, hogy nagyon sok oktatással foglalkozó kutató kiválóan megtanulta az antropológia módszertanát, de az elméleti alapot kevésbé. Harrington tehát azt állítja, hogy az etnográfiai tanulmányok nagy része (elsősorban a pedagógiai antropológiával foglalkozók) kevés figyelmet fordítottak az elméleti megalapozottságra és a komparativizmusra.

Mindezek mellett, Harrington kiemeli, hogy az oktatásra úgy kellene tekinteni, mint kultúraátadásra. A kultúraátadás folyamatának legfőbb intézményesített háttere az iskola, amely megalapozott elméleti kereteket nyújt ahhoz, hogy információval szolgáljon arról, hogy milyen technikai aspektusok fejlesztésére és kivitelezésére van szükség a pedagógiai antropológiai kutatásokban.

b) A pedagógiai antropológia mint modern antropológiai irányzat

A második világháború után, a modern szociokulturális antropológián belül, több ún. antropológiai irányzat alakult ki. Az újonnan létrejött, szubdiszciplináris státuszú tudományterületek egyik legfőbb jellemzője, hogy az antropológia alapproblémájával foglalkoznak, vagyis azzal, hogy milyen okokra vezethető vissza az, hogy az ember egy szociokulturális értelemben diverz környezetet hoz létre, még akkor is, ha biológiai sajátosságai és késztetettségei, valamint ösztönvilága azonos, s ettől függetlenül mégis más-más szociokulturális tartalommal valósítja meg önmagát (Biczó, 2018). Ennek legfőbb példája, hogy az egyes embercsoportok különböző kultúrákat hoznak létre, más normakészletű társadalmakban élnek, vagy éppen más vallási elvekre épül a hitviláguk.

Az újonnan létrejövő antropológiai irányzatok, így a pedagógiai antropológia, másik markáns jellemzője, hogy más diszciplínák elméleteit és módszertani apparátusát is igénybe veszik, saját tudományos koncepciójuk konstruálásában. Ez azt jelenti, hogy a fentebb vázolt antropológiai alapkérdést, az antropológián belül más tudományterületek segítségével igyekeznek megválaszolni. Ennek következményeként a pedagógiai antropológián kívül, olyan „aldiszciplínák” jönnek létre, mint a kognitív antropológia vagy az ökológiai antropológia, amely témánk szempontjából is fontos megállapításokat tesz. Az ökológiai antropológia ugyanis azt állítja, hogy minden kultúra jellemezhető egy természeti környezettel, s azt vizsgálja, hogy milyen interferencia, egymásra hatás alakul ki a környezet és a társadalom között (Delamont, 2013). A lokális szintek vizsgálata során, mi is figyelmet fordítunk az adott település társadalmi kontextusára, empirikus adatainkat ennek relációjában értelmezzük.

Dolgozatunk szempontjából emellett szükséges kiemelni, hogy a pedagógiai antropológia gyakorlati értékű és jelentőségű antropológiai irányzatként viselkedik. Ez a tulajdonsága jelenti a kapcsolódási pontot az alkalmazott antropológiával. Biczó megfogalmazásában: „(...) az alkalmazott antropológia leegyszerűsítve nem egyéb, mint az eredetileg akadémiai társadalomtudományként kibontakozó diszciplína gyakorlati értékére vonatkozó felismerés és az ismeretek különálló, szakterületi szintre emelt tudástermelése.” (Biczó, 2019:112.) Ez a felismerés az amerikai antropológusok körében vált nyilvánvalóvá, miután tudományos eredményeik alapján konstatálták, hogy az antropológiai tudásnak gyakorlati értéke van.

A kutatásunk szempontjából mi is hangsúlyozzuk az antropológiai tudásban rejlő pragmatizmust, ugyanis a részben pedagógiai antropológiai szemléletű kutatásunk

eredményei, remélhetőleg tudományosan megalapozott megoldási javaslatok megfogalmazását teszik lehetővé az általunk vizsgált problémakörrel kapcsolatban. Az ezzel kapcsolatos perspektívát elsősorban az antropológiai tudás émikus, idiografikus és szinkronikus jellegzetessége alapozza meg, hiszen ezek azok a tényezők, amelyek kölcsönös viszonyt mutatnak kutatásunkkal.

Primecz (2007) Kenneth L. Pike amerikai nyelvész interpretációját idézi, amelynek értelmében az émikus aspektus arra utal, hogy a kutatás során a helyi, önálló értelmezéseket keressük a lokális színterek feltérképezése során. Az értelmezést a kutató rábízta a helyiekre, ugyanis az émikus kutatások arra az alapfeltevésre építenek, hogy az adott kultúrát a kultúrán belüli összefüggések feltárásával lehet legjobban megismerni. Az idiografikus jellemző arra utal, hogy a lokális helyzetet a sajátosságai szerint írjuk le, tehát elvonatkoztatunk a saját prekonceptióinktól és a közvetlen tapasztalásra fókuszálunk. A szinkronikus terminus pedig arra utal, hogy a kutató olyan helyzetben van a kutatás során, hogy a kutatás alanya és tárgya időben egybe esik, vagyis nem a történeti múltját keresi a kutatott problémának, hanem a jelenbeli szituáció feltételrendszerét interpretálja.

A kutatásunk szempontjából mi is szem előtt tartjuk az antropológiai tudás főbb ismérveit, hiszen émikus perspektívából közelítjük meg a kutatásunk tárgyát képező lokális színtereket. Esetünkben a helyi társadalmakat két irányból tartjuk célszerűnek megközelíteni. Egyrészt érdemes megvizsgálni azt, hogy mit fogalmaz meg magáról a helyi társadalom. Ezt azért is tartjuk fontosnak, mert általában a központi megfogalmazás vagy a többségi társadalom által megfogalmazott kép uniformizáló jellegű, miközben a helyi társadalmak valamilyen módon mindig egyediek (Kozma, 2001). A másik oldal, amit célszerű megvizsgálni, hogy mit fogalmaznak meg a helyi társadalmakról a kívülállók, vagy mit fogalmaznak meg a helyi társadalomról a többségi társadalomban, jelen esetünkben az oktatási intézmények, s azok aktorai, a tanárok. Mindezt úgy tesszük, hogy a lokális helyzet sajátosságára fókuszálunk (idiografikus jellemző), illetve a jelenbeli viszonyok állnak a vizsgálódás középpontjában (szinkronikus jellemző).

A fentebb vázolt tudományos narratívából azt a konklúziót vonjuk le, hogy a pedagógiai antropológia úgy viselkedik, mint egy antropológiai irányzat, hiszen azt vizsgálja, hogy a pedagógia, mint önálló, független tudásterület, milyen módon alkalmazható olyan alapvetően antropológiai kiterjedésű problémák értelmezése és kezelése esetében, ahol különböző távolságban élő csoportok között kell végrehajtani integrációs mozgást.

A pedagógiai antropológia elméleti koncepciójának gyakorlati kivitelezésére, először az észak-amerikai indián közösségek tudományos vizsgálatakor került sor (*Demerath és Mattheis, 2012*). A kutatók abból az alapkoncepcióból indultak ki, hogy az indián közösségek gyermekei a rezervátumi környezetben, sajátos érték és normakészletű közösségekben szocializálódnak, ugyanakkor a többségi társadalmi feltétel és normarendszer szerint működő oktatási intézményekben kell eredményt elérniük. Ebben a vonatkozásban egy új fogalmat kell bevezetnünk, a kulturális differenciát. A kulturális differenciában keresendők ugyanis azok a tényezők, amelyek megnehezítik, sőt bizonyos esetekben ellehetetlenítik azt, hogy az indián gyerekek érvényesüljenek a többségi társadalom értékrendszere szerint működő oktatási intézményekben. A pedagógiai antropológia jelentőségét hangsúlyozni kell ebben a helyzetben, ugyanis a pedagógiai antropológia ismeri fel a kulturális differenciát, s az abból eredeztethető problémákat igyekszik úgy kezelni, mint egy krízisszituációt.

A fenti tudományos eszmefuttatás összefüggést mutat kutatási témánkkal. Vizsgálódásunk fókuszában ugyanis olyan cigány/roma közösségek állnak, akiknek gyerekei szegregátumi környezetben nőnek fel. Elsődleges szocializációjuk, s a család által közvetített kulturális sajátosságok következtében, norma- és értékészletük nem feltétlenül egyezik meg a többségi társadalom gyerekei által képviselt normakészlettel. Az óvodát leszámítva, az iskola az első olyan színtér, ahol a kulturális differencia által indukált eltérő viselkedésmintázatok megmutatkoznak.

A téma további tárgyalásához elengedhetetlenül szükséges megvizsgálni, hogy a szakirodalom hogyan definiálja a kultúra és a kulturális differencia fogalmát, s a tudományos kontextusból melyek azok a tényezők, amelyek hozzájárulnak a disszertációnk szempontjából megalkotott kultúra, valamint kulturális differencia fogalmak definiálásához.

2. Kultúra és kulturális differencia fogalma

A hazai nevelésszociológiai profilú kutatások több vonatkozásban is hangsúlyozzák, hogy a cigány/roma gyerekek iskolai sikerességének titka a családi szocializációban keresendő, s így kulcsfontosságú tényező a család társadalomban elfoglalt státusza, hiszen ez határozza meg azt a viselkedésmintázatot, amit a gyerekek közvetlenül és közvetve tapasztalnak, s később fokozatosan interiorizálnak (*Forray és Hegedűs, 2003; Varga, 2012; Bocsi, 2016*). A dolgozat szempontjából ezt a gondolatot azzal egészítjük ki, hogy álláspontunk szerint nemcsak a társadalmi státusz, s a szociokulturális háttér szerepét kell hangsúlyozni, hanem a család, s tágabb értelemben a vizsgált etnikum kulturális jellegzetességeit is. Milton Yinger tudományos fejtegetései is azt bizonyítják, hogy az ember társadalmi meghatározottságának járulékos körülménye a kulturális sajátossága, s ez megfordítva is érvényes, az ember kulturális sajátosságait jellemzi egy bizonyos szociális dimenzió (*Yinger, 2002*).

A magyar neveléstudományi diskurzusban a kétezres évek elején a kutatók már megfogalmazták az iskola és a család által közvetített kulturális jellemzők figyelembevételének szükségességét az eredményes pedagógiai munka érdekében (*Boreczky, 2000; Vastagh, 2000*). Ebből a szempontból a konstruktív pedagógia alapelveit tekintették kiindulópontnak, amely szerint a tudás megszerzése az egyén szubjektív valóságának konstrukciója révén jön létre. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az iskolában a tanár által - elsősorban frontális oktatást alkalmazva – közvetített tananyagot a diákok nem szükségszerűen, automatikusan értik meg, ugyanis a különböző kultúrában szocializálódott tanulók különbözőképpen értelmezhetik a tanári magyarázatot. Boreczky (2000) a probléma megoldását a kulturálisan alkalmazkodó pedagógia implementálásában látja, vagyis az iskolának és a pedagógusoknak figyelembe kellene venni a gyerekek családi, közösségi és etnikai kultúrájának legfőbb sajátosságait.

A kultúraazonos pedagógia alkalmazását a nemzetközi szakirodalomban elsősorban a kisebbségi etnikumhoz tartozó gyerekek sikeres iskolai előmenetelével kapcsolatban artikulálódott (*Mohatt és Erickson, 1981*). Banks (1994) is azt hangsúlyozza, hogy egy etnikai kisebbség esetében akkor érhető el igazi eredmény az iskolázottság terén, ha a tanárok törekszenek arra, hogy alkalmazkodjanak a kisebbségi léthelyzetből érkező gyerekek kulturális és családi kondícióihoz.

Kutatásunkban kíváncsiak vagyunk arra, hogy a vizsgált cigány/roma közösségek által képviselt kulturális jellemzők mennyire befolyásolják a gyerekek tanulmányi

sikerességét, s központi kérdésnek tarjuk azt is, hogy a pedagógusok miben látják a tanulmányi problémák forrását és ezeket mennyire hozzák kulturális jellemzőkkel összefüggésbe. A következőkben ezért áttekintjük a szakirodalomban elterjedt kultúra fogalmakat, s a különböző elméleti koncepciók szintetizálásával definiáljuk a saját kutatásunk szempontjából releváns kultúra terminust, s ezzel összefüggésben az iskolában megfigyelhető kulturális differencia fogalmi kereteit igyekszünk körvonalazni, a cigány/roma származású tanulók és a többségi társadalomhoz tartozó diákok relációjában.

Ha a kultúrát nominális értelmezésben próbáljuk interpretálni, akkor valaminek a művelését értjük alatta. A nagyformátumú ókori gondolkodók is ebben a jelentésben használták. Marcus Portius Cato a *cultura agri* (a föld művelése) szóösszetételt alkalmazza, Marcus Tullius Cicero szövegeiben pedig a *cultura animi* (a lélek művelése) kifejezésben jelenik meg (Pukánszky és Németh, 1996). A „modern korban” a kultúrakutatást akadémiai diszciplínaként művelő szakemberek számára is központi problémát jelent a kultúra fogalmának explicit magyarázata. Demonstratív példa erre Kroeber és Kluckhohn tevékenysége, akik az 1950-es évek elején 164 meghatározást gyűjtöttek össze a nemzetközi szakirodalom elemzése során (Prónai, 1995). Nyilvánvaló, hogy az azóta eltelt évtizedekben tovább bővült a fogalom magyarázatára irányuló alternatívák köre. Esetünkben azonban hangsúlyozni kell, hogy az alábbiakban bemutatott kultúra fogalmakat, a kulturális antropológusok szemszögéből tárgyaljuk. Ez azt jelenti, hogy számunkra nem mérvadóak a szociológia ezzel kapcsolatos megállapításai, történetesen az, hogy a kultúra egy magasabb rendű szellemi tevékenység, ami magában foglalja a különböző művészeteket, az irodalmat, a festészetet vagy éppen a zenét (Giddens, 2008). A kultúra fogalmát tehát nem magaskultúraként értelmezzük, hanem sokkal szélesebb skálán.

A tudományos közvélemény által elfogadott első igazi kultúra fogalom a brit származású Edward Burnett Tylor nevéhez kapcsolódik, aki a következőképpen fogalmaz: „(...) a kultúra vagy civilizáció, a maga teljes etnográfiai értelmében az az összetett egész, amely magában foglal tudást, hiedelmet, művészetet, törvényt, hagyományt és mindazon egyéb képességet és szokást, amelyre az embernek, mint a társadalom tagjának szüksége van.” (Tylor, 1871., id. Letenyei, 2012:26.) Tylor tehát azt hangsúlyozza, hogy az ember, mint individuum, egy komplex társadalom része, s a kultúra legalább olyan összetett jelenség, mint maga a társadalom. Ennek következtében az egyén szempontjából létfontosságú, hogy jártasságot szerezzen azon kulturális sajátosságokban, amelyek szerves részét képezik a társadalomnak. Ennek értelmében a kulturális jellemzők két szempont

szerint csoportosíthatók, beszélhetünk elméleti jellegű kultúra-elemekről (tudás, hiedelem, művészet, törvény, hagyomány), és gyakorlati jellegűekről (képesség és szokás).

Tylor kultúrával kapcsolatos eszmefuttatását, a későbbiekben több antropológus is kiindulópontnak tekintette, köztük Franz Boas is, aki 1911-ben a következőket fogalmazta meg, némileg kibővítve Tylor gondolatait.: *„A kultúrát úgy lehet meghatározni, mint mentális és fizikai válaszok és tevékenységek összességét. Ezek jellemzik a társadalmi csoportokat alkotó egyének viselkedését mind csoportosan, mind egyénileg a természetes környezetükkel, más csoportokkal, saját csoportjuk tagjaival, illetve saját magukkal való viszonyukban. Továbbá ideértendők a tevékenységek termékei is, és azok szerepe a csoportok életében. Azonban a pusztá felsorolás még nem alkot kultúrát; az ennél több, mivel elemei nem függetlenek egymástól, szerkezettel bírnak.”* (Letenyei id., 2012: 27.)

Mindezeken túl léteznek olyan interpretációk, amelyek a kultúrát a kognitív antropológia perspektívájából közelítik meg. Ezen nézetek szerint a kultúra implicit (kimondatlan) és explicit (kimondott), vagyis tulajdonképpen öntudatlan és tudatos ismeretek összessége, amelyek az egyén mentális lexikonjában helyezkednek el (Prónai, 1995; Ortner, 1999; Forray, 2003). Részben ezt a nézetet képviseli Ruth Fulton Benedict, aki azt hangsúlyozza, hogy az ember személyisége egy adott kultúra impulzusai alapján alakul ki, s ennek következtében kulturális különbségek alakulnak ki egy adott társadalmon belül (Bohannon és Glazer, 2006). Ezzel kapcsolatban Benedict kiemeli, hogy minden társadalomnak van egy kulturális mintázata (cultural pattern), s ennek következtében a társadalomban létező kultúrák olyan viselkedési mintázatot formálnak, amelyek alapján az egyén kialakítja saját életvitelét, szokásait, értékrendszerét. Témánk szempontjából Benedict kultúra fogalma azért különösen fontos, mert hangsúlyozza a nevelés fontosságát.

A kognitív antropológia elméleti kereteit felhasználva, hasonló gondolatokat fogalmaz meg Margaret Mead: *„A kultúra az emberi kultúrát jelenti, az emberi faj által kifejlesztett hagyományos viselkedés teljes komplexumát, amit aztán minden egyes nemzedék megtanul. (...) Egy kultúra meghatározása már kevésbé pontos. Jelentheti a hagyományos viselkedés formáit, amelyek jellemzőek egy adott társadalomra, vagy társadalmak egy csoportjára, vagy egy bizonyos rasszra, vagy egy bizonyos területre, vagy egy bizonyos időszakra.”* (Letenyei id., 2012:27.)

Az amerikai antropológus fejtegetéseit kutatási témánk szempontjából több vonatkozásban is mérvadónak tekintjük. Egyrészt fontos tényezőnek tartjuk azt az állítást, hogy a kultúra elsajátítása egy tanulási folyamat eredményeként jön létre. Másrészt

kiemelten fontos gondolatnak tartjuk azt, hogy a kultúra egy komplex társadalmon belül változatos elemeket mutat, jelentéstartalma az adott lokális közösség függvényében változhat, ugyanakkor a közös etnikumú közösségek rendelkeznek olyan univerzális kultúrataralmakkal, amelyek megkülönböztetik az adott etnikum (pl. a cigányság) kultúráját, a többségi társadalom kultúrájától. Ennek a jelenségnek a produktumaként definiáljuk a kulturális differenciát. Ezen kívül mindehhez szorosan kapcsolódik Margaret Mead azon állítása, hogy a kultúra egy „bizonyos időszakra” vonatkozik. Számunkra ez abban a formában nyer létjogosultságot, hogy a cigány/roma kultúrát nem egy statikus jelenségnek tekintjük, ugyanis azt feltételezzük, hogy egy közösség kultúrája bizonyos mértékig akklimatizálódik az adott éra feltételrendszereihez, s mindezt teszi úgy, hogy vannak olyan konstans elemei, amelyek függetlenek az időbeli koordinátáktól.

A fogalmi keretek precízebb tisztázása érdekében, utalnunk kell azokra az antropológiai áramlatokra, amelyek a kultúrát úgynevezett „additív” értelemben interpretálják (*Prónai, 1995; Ortner, 1999*). E koncepciók egyik legfőbb ismérve, hogy az egyes kultúraelemek elsőbbsége kérdésében nem foglalnak állást, s emellett nem hangsúlyozzák a részelemek közötti interferencialitást, tehát a kultúrát képező tartalmakat önmagukban kell értékelni és vizsgálni. Ezzel éles ellentétben, az „integratív” irányzat képviselői azt vallják, hogy a kultúra definiálása szempontjából, a legfontosabb tényező annak megvilágítása, hogy milyen formában integrálódnak a különböző kultúraelemek, s milyen kapcsolat fedezhető fel közöttük. Az irányzat egyik jeles képviselője Bronislaw Malinowski, aki a kultúrát az ember mindennapi tevékenysége szempontjából, nélkülözhetetlen eszköztárnak tekinti: *„A kultúra lényegében egy eszköztár, aminek segítségével az ember megbirkózik azokkal a konkrét problémákkal, amikkel szembetalálja magát a környezetében igényei kielégítése közben. Tárgyak, tevékenységek és attitűdök olyan rendszere, amelynek minden része egy cél érdekében létező eszköz (...) [és] amelynek a különböző elemei egymástól kölcsönösen függnek.”* (*Letenyei id., 2012:28.*)

A nemzetközi szakirodalmat tekintve, utalnunk kell még Claude Lévi-Strauss és Clifford Geertz munkásságára. Lévi-Strauss elsősorban a nyelv és a kultúra kapcsolatát hangsúlyozza, s azt állítja, hogy elsősorban a nyelv tekinthető a kultúra termékének, ugyanis a társadalomban használatos nyelv a közösség általános kultúráját tükrözi (*Ortner, 1999*). Értelmezésében a nyelv a kultúra feltétele. A magyarországi cigány közösségek kultúrájával kapcsolatban ezt az állítás azonban nem tudjuk feltétel nélkül elfogadni, hiszen a hazánkban

elő legnagyobb cigány csoport, a romungrók, nem beszélnek egyik cigány nyelvet sem, de ettől függetlenül az ő kultúrájuk is etnikus kultúrának tekinthető.

Geertz a kultúra kutatása során a szimbólumok jelentésének megértését emeli ki, s arra fekteti a hangsúlyt, hogy a kultúrára úgy kell tekinteni, mint integrált egésze, hiszen az kollektív a közösségen belül. Ennek következményeként a közösség minden egyes tagja osztozik a kultúrát jelentő tudásban, s mindez tovább öröklődik szocializáció útján (*Geertz, 1983*).

A magyarországi antropológusok kultúra definíciói nagymértékben korrelálnak a külföldi szakemberek interpretációival. Kiemeljük Hollós Marida megállapításait, aki azt az álláspontot képviseli, hogy bár a kultúrák fogalmi készletének meghatározása széles skálán mozog, de mégis vannak olyan tartalmak, amelyek minden kultúra esetében egyetemlegesen felfedezhetők (*Hollós, 1993*). Ilyen attribútumnak tekinthető az, hogy a kultúra közös, vagyis a közösség minden tagja osztozik benne. Hollós véleménye szerint a kultúra tanult, szimbólumokon alapszik, illetve integrált, tehát az összes eleme kölcsönhatásban van, s együtt értelmezendők.

Borsányi Lászlóra is érdemes utalnunk, aki a kultúra emberre gyakorolt hatását és erejét nyomatékosan kiemeli. Azt állítja, hogy a kultúrában manifesztálódó emberi tevékenységek, amelyek ellentmondanak a biológiai ösztönöknek, kizárólag a kultúra által biztosított keretek révén tarthatók kordában (*Borsányi, 2000*). Borsányi itt például olyan viselkedésmintákra gondol, mint például, hogy az ember nem fogyaszt el olyan ételt, amely a kultúrája szempontjából tisztátalannak minősül, vagy éppen nem tanúsít olyan magatartást, amely összeütközésben áll a saját közössége által képviselt normakészlettel.

Niedermüller Péter markánsan fogalmazza meg azt a tézist, miszerint a kulturális antropológia „demokratizálta” a kultúra fogalmát (*Niedermüller, 1994*). Ez jelenti azt a holtponthoz, amikor a kultúrára már nemcsak esztétikai értelemben és értékekkel tekintenek, hanem az emberi viselkedésmintázatok aspektusából is. Niedermüller továbbá azt állítja, hogy a kultúra fogalmi lehatároltsága esetében, a viselkedés mögött megtalálható, belső jelenéstartományokra kell gondolni, amelyet interszubjektív valóságnak nevez.

A különböző tudományterületek és képviselőik kultúra fogalmának ismertetése és interpretálása végtelennek tűnő folyamat lenne. Hangsúlyozzuk ezért, hogy a fenti elemzés során nem törekedhettünk teljességre, s tisztában vagyunk vele, hogy elemzésünk több más alternatíva mentén is körvonalazódhatna. Mérvadónak tekintjük Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (*2003*) azon állítását, amely szerint a kutató feladata, hogy kiválassza

azon kulturális jellemzőket, amelyeket a kutatása szempontjából fontosnak tart. Ezt a kutatói attitűdöt képviselve, a következőkben, a könnyebb átláthatóság kedvéért, táblázat formájában, címszavak szintjén összegezzük a fentebb bemutatott kultúra fogalmakat, s azokat szintetizálva megalkotjuk a kutatásunk szempontjából érvényes kultúra definíciót.

| A kultúra fogalma | | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|---|
| Edward Burnett Tylor | Franz Boas | Ruth Fulton Benedict | Margaret Mead | Bronislaw Malinowski |
| Tudás, hagyomány, képesség, szokás. | Mentális és fizikális tevékenységek összessége. | Kulturális mintázat (cultural pattern). Nevelés fontossága. | Hagyományos viselkedésformák. (társadalom, csoport, rassz) | Mindennapi tevékenységek eszköztára. |
| | | | | |
| Clifford Geertz | Claude Lévi-Strauss | Hollós Marida | Borsányi László | Niedermüller Péter |
| Kultúra és nyelv kapcsolata. | Szimbólumok. Integrált egész. | Közös, tanult. Részelemek közötti kölcsönhatás. | Emberi viselkedésmintázat manifesztuma. | A fogalom „demokratizálódása”. Interszubjektív valóság. |

A kultúra lehetséges fogalmi keretei

(Forrás: Saját szerkesztés)

Kutatásunkban a kultúrára úgy tekintünk, mint viselkedésmintázatok összességére, amelyre szocializáció útján tesz szert az egyén. Ennek értelmében a szocializációs közeg, a milió szignifikáns szerepet tölt be az egyén által képviselt kultúratartalmak szempontjából. Az oktatásra, iskoláztatásra levetítve, ez azt jelenti, hogy az adott közösség, család által preferált és közvetített értékek, normák, attitűdök (összességében kultúraelemek) jelennek meg a tanuló iskolához, tanuláshoz való viszonyában, amelynek detektálható következményei a tanulmányi eredményekben manifesztálódnak. Ugyanakkor fontosnak tartjuk, - Margaret Mead gondolatait adaptálva - hogy a kultúra egy társadalmon belül

sokrétű elemeket mutat, az adott lokális közösség függvényében jelentéstartalma módosulhat, ugyanakkor a közös etnikumú közösségek olyan univerzális kultúratartalmakkal rendelkeznek, amelyek megkülönböztetik az adott etnikum (esetünkben a cigányság) kultúráját, a többségi társadalom kultúrájától. Ennek a jelenségnek a produktumaként definiáljuk a kulturális differenciát.

A fentiekben, más kontextusban már utaltunk rá ugyan, de a kultúra definíciónk szempontjából fontosnak tarjuk hangsúlyozni, hogy a cigány kultúrát nem egy statikus jelenségnek tekintjük.

Dolgozatunk szempontjából azért tekintettük kiemelten fontosnak a kultúra fogalmi kereteinek részletes tisztázását, mert azt a véleményt képviseljük, hogy a cigány/roma tanulók iskoláztatásában csak akkor lehetséges átütő eredményt elérni, ha az oktatási rendszer figyelembe veszi, hogy olyan etnikumról van szó, amely a többségi társadalomtól eltérő kulturális sajátosságokkal rendelkezik. A kutatók ezzel kapcsolatban arra hívják fel a figyelmet, hogy a cigány/roma tanulók nemcsak a társadalom tagjaként, hanem egyidejűleg a saját kisebbségi kultúrájuk tagjaként lépnek be az iskolarendszerbe (*Forray, 2003; Orsós 2018*). Ez azért is nagyon fontos momentum, mert az oktatáspolitikának figyelembe kell(enne) vennie, hogy ebben az esetben nem tisztán tanulási, tanulmányi problémák leküzdéséről van szó, ugyanis a lemorzsolódás és az iskolai előrehaladás problémáját akkor lehet érdemben orvosolni, ha az iskolarendszer, s azok aktorai - a pedagógusok - figyelembe veszik, hogy a cigány/roma tanulók esetében a sajátos etnikai kultúra hatást gyakorol a tanulmányi eredményre.

A szakirodalom már több mint egy évtizede hangsúlyozza, hogy a cigányság döntő hányadánál nem az egyéni asszimiláció jelenti az elsődleges célkitűzést, a társadalomban történő érvényesülést úgy képzelik el, hogy megőrzik saját kultúrájukat (*Forray és Kozma, 1999*). Dolgozatunkban ezért szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy az iskolarendszernek a cigány/roma tanulókat fel kell készítenie arra a készségre, melynek segítségével mindkét kultúrához alkalmazkodni tudnak. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a cigány/roma tanulóknak több kultúrában is szocializálódniuk kell, a saját kisebbségi vagy etnikai kultúrájukban, illetve a többségi társadalom kultúrájában. Ugyanakkor az igazi eredmény elérése érdekében, fontos hangsúlyozni, hogy ennek egy kétirányú folyamatnak kell lennie, ugyanis - ahogy ezt a pedagógiai antropológia is hirdeti - az iskolának is alkalmazkodnia kell a tanulók kulturális sajátosságaihoz.

A több kultúrában történő szocializáció elméleti, tudományos háttérét a következő fejezetben tárgyaljuk.

3. Több kultúrában történő szocializáció

A szakirodalomban több elméleti modellel is találkozhatunk, amelyek a kisebbséghez tartozó tanulók szocializációjával foglalkoznak. Ezek közül kiemeljük a kulturális deficit modelljét, amely abból az alapkoncepcióból indul ki, hogy a kisebbségi kultúrából több olyan lényeges elem is hiányzik, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az egyén a többségi társadalom feltételrendszerében sikereket tudjon elérni (Varga, 2017). A hiányosságok pótlására, kompenzálására, a másodlagos szocializáció színtereként az iskola tud megoldást nyújtani, a nevelésen és az oktatáson keresztül. Kutatásunk szempontjából a kulturális deficit modelljét azért tekintjük fontosnak megemlíteni, mert ez adja a táptalaját azoknak az értelmezéseknek, amely a magyarországi cigány/roma tanulókat eleve hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűnek minősíti. Ezzel a besorolással nem értünk egyet, témánk szempontjából a hátrányos helyzet és a hozzá kapcsolódó fogalmak konceptualizálására egy külön fejezetben kerül sor.

Dolgozatunk tudományos kontextusa szempontjából a bikulturális szocializációs modell diszpozícióit tartjuk figyelemre méltónak, ugyanis a két kultúrában történő szocializáció vetületeivel foglalkozik, amely koncepció nagymértékben korrelál az empirikus kutatásunkkal. Arra vagyunk ugyanis kíváncsiak, hogy a kisebbségi közösségben, szűkebb értelemben a családban végbement szocializáció, és a másodlagos, intézményi, esetünkben, iskolai szocializáció milyen átfedéseket, különbséget tartalmaz, s annak milyen következményei mutatkoznak meg az általunk vizsgált mintában.

A bikulturális szocializáció nem minden közösség esetében jelent ugyanolyan kihívást. Fontos tényező ugyanis, hogy a két kultúra, tehát a kisebbségi és a többségi, milyen közel áll egymáshoz. Ha a kisebbségi kultúra több olyan értéket, normát, viselkedésmintázatot közvetít, amely a többségi kultúrában is mérvadónak számít, akkor a beilleszkedés zökkenőmentes lesz. Ha ennek a fordítottja jellemző, akkor a kultúraközi szocializáció akadályokba fog ütközni (Berry, 2003). Ebből a szempontból tehát a bikulturális szocializáció kuriózuma abban ragadható meg, hogy a figyelem fókuszát a családi és iskolai, vagyis intézményes térben történő szocializáció párhuzamos hatásrendszerére irányítja. Ennek értelmében a sikeres iskolai pályafutás és társadalmi

integráció leginkább attól függ, hogy mekkora az átfedés a kétféle szocializációs tér között. Varga interpretációjában ez a következőképpen jelenik meg: „*A bikulturális szocializáció kettős folyamatában a családi szocializáció kulturális jellemzőinek elsajátítása mellett megjelenik a közoktatás (óvoda, iskola) hatása, ahol is a többségi társadalom kultúrája jelenti a szocializáció tartalmi elemeit. E kettőség kapcsán a bikulturális szocializáció elmélete egyértelműen kinyilvánítja, hogy vannak olyan családi szocializációk, melyek kulturális tartalma kis átfedést mutat az iskolára jellemző kulturális térrel.*” (Varga, 2015:248.)

Az ilyen típusú családok esetében eredmény csak akkor érhető el, ha a bikulturális mező szereplői közös feladatuknak tekintik a két eltérő tér kölcsönös megfeleltetését. A folyamat kivitelezéséhez két fő aktor játszik fontos szerepet. Az egyik ilyen szereplő a „mediátor”, aki az oktatási rendszer és az intézmény, az iskola kulturális terében otthonosan mozog, s első kézből biztosítja a legfontosabb információkat (Forray és Hegedűs, 1999; Berry, 2006). „Mediátoroknak” tipikusan a pedagógusok tekinthetők. Ők ugyanis azok a személyek, akik képesek arra, hogy kapcsolatot építsenek ki a családdal, vagyis az elsődleges szocializációs térrel. Miután megismerte a család kulturális jellemvonásait, azt kísérli meg, hogy ezekből a kulturális sajátosságokból átemelje a legfontosabbakat az iskola világába, amelyek szélesebb átfedést biztosítanak a család és az iskola szocializációs tere között (Ainscow, 2004). Kutatásunkban ezzel kapcsolatban azt vizsgáljuk meg, hogy a kutatási terepet képező általános iskolákban, a pedagógusok mennyire képesek betölteni a „mediátor” szerepét. Úgy gondoljuk, hogy ebben a szerepkörben a pedagógusok csak abban az esetben tudnak sikeresen tevékenykedni, ha tisztában vannak a cigány/roma családok által képviselt viselkedésmintázatok kulturális hátterével. A pedagógusokkal készített interjúk során, több vonatkozásban is igyekszünk olyan adatokra kérdezni, amelyekből következtetni tudunk arra, hogy a pedagógusok mennyire vannak tisztában a cigány/roma tanulók elsődleges szocializációja során elsajátított érték- és normakészlettel.

A bikulturális szocializáció másik fontos aktora, a „transzlátor”. Ő az a személy, aki olyan családból származik, ahol az iskolától eltérő kultúra a jellemző, azonban az eltérő kultúrájú elsődleges szocializációs tér ellenére, képes volt sikereket elérni az iskola szocializációs terében. Ennek következtében saját közössége számára közvetíteni tudja a másodlagos szocializációs tér értékrendszerét. Erre elsősorban hitelessége ad létjogosultságot, eszközrendszerére pedig a direkt közvetítés és az észrevétlen mintaadás a jellemző (Fehérvári, 2015). A kutatásunk során törekszünk figyelmet fordítani arra, hogy az

általunk vizsgált cigány/roma közösségekben felkutassunk olyan személyeket, akik az adott lokális közösségben képesek arra, hogy a „transzlektor” szerepét betöltsék, s ezáltal elősegítsék közösségük intézményi szocializációját.

Szükségesnek tartjuk annak hangsúlyozását, hogy a bikulturális szocializáció esetében is kétirányú folyamatról beszélünk, s két különböző kultúra egymással történő megfeleltetése során törvényszerű, hogy fellépnek konfliktusok. Ennek következtében a bikulturális szocializáció egyik kiemelkedő fontosságú tényezőjének kell tekinteni a folyamatos és közvetlen kommunikációt, valamint a kooperációt. Egyébiránt a szakirodalom és korábbi kutatásunk is (*Tóth, 2018*) azt támasztja alá, hogy cigány/roma közösségek esetében a legmarkánsabb nehézségek az eltérő időszemléletből eredeztethetők. A cigány családok életvitele strukturálatlan, ami azt eredményezi, hogy az időélmény és az időfogalom nem alakul ki (*Fejes, 2015*). Mindennapi tevékenységüket nem kötik időkorláthoz, s ez a fajta rugalmas időkezelés nehezen egyeztethető össze az iskola hagyományos időköttiségeivel. Sok esetben a cigány tanulók nagymértékű iskolai hiányzásai is az időköttiségből erednek (*Kertesi és Kézdi, 2010*).

A nemzetközi szakirodalomban a bikulturális szocializációnak bőséges szakirodalma van. A témában citálni szeretnénk M. Dalai Safa és Adriana Umana-Taylor (*2021*) nagyvű tanulmányát, amely a szisztematikus szakirodalom-feldolgozás módszertanát használva összesen 150 vonatkozó szakirodalmat szintetizált. Munkájukban többek között kitérnek az akkulturáció fogalmi kereteire a bikulturális szocializáció perspektívájából.

Az akkulturáció arra a jelenségre utal, amikor különböző kultúrával rendelkező csoportok egymás mellett élnek, a mindennapi tevékenységük során interakcióba kerülnek, amely azt a következményt vonja maga után, hogy vagy az egyik, vagy mindkét csoport kultúrájában változás következik be (*Flannery, Reise és Yu, 2001*). Az antropológusok a fogalom konceptualizálásával kapcsolatban azt emelik ki, hogy nagyon sok esetben az akkulturáció jelenségéhez egy egyirányú kultúravesztési folyamat társul (*Berry, 2003*). Ez azt jelenti, hogy a kisebbségi közösség legfőbb kulturális jellemzőit elhagyja, s egyúttal a többségi társadalom kultúrájából vesz át különböző kultúraelemeket. Az akkulturációval kapcsolatban Yinger (*2002*) is azt hangsúlyozza, hogy a folyamat nem feltétlenül tekinthető kétirányúnak, de bizonyos mértékig a kulturális kölcsönhatás mind a két csoportot érinti.

Roccas és Schwartz (*2000*) a témával kapcsolatban egy másfajta nézőpontra világítanak rá, mely szerint az akkulturációs folyamat egyéni és csoportszinten is értelmezhető. Álláspontjuk szerint az egyéni szinten végbemenő akkulturációs folyamat

alapvetően három fő jellemző mentén írható le. Az első az egyénre ható pszichológiai változások, amelyek a megváltozott értékrendben mutatkoznak meg, a második az identitásváltás, a harmadik pedig a csoporton belüli életstílusbeli változásokra utal.

A témánk szempontjából ezek a tényezők azért fontosak, mert azok az egyének, akik egy kisebbséghez tartoznak, egyúttal több kulturális színtér részesei, s mindez hatással van identitásukra, és lényegében ennek következtében minősíthető szocializációjuk bikulturálisnak. Ahhoz, hogy az egyén sikeres legyen, nélkülözhetetlen, hogy szert tegyen azokra a készségekre és kompetenciákra, amely elősegíti a bikulturalizáció folyamatát (*Safa, Umaña és Taylor, 2021*).

Nguyen és Benet-Martinez (2013) szerint a mindennapi életben való boldogulás, a különböző élethelyzetekkel való sikeres megbirkózás szempontjából kulcsfontosságú tényező, hogy az egyén bikulturális identitása és kompetenciája milyen „fejlettségi” szinten van. A kutatások szerint a bikulturális identitást és kompetenciát több tényező is befolyásolja. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy melyik kisebbségi csoportról van szó, ugyanis az adott társadalmi kontextus fontos tényező a bikulturális kompetencia elsajátítása szempontjából.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a bikulturális szocializáció sokrétű elemekből tevődik össze, s a kisebbségi kultúrából származó tanulók esetében létfontosságú, hogy az oktatási intézmény aktorai tisztában legyenek a két kultúra érintkezési pontjaival. A kutatók ezzel kapcsolatban azt emelik ki, hogy az iskolának erőfeszítéseket kellene tennie annak érdekében, hogy minél több „transzlétor” és „mediátor” szisztematikusan támogassa a cigány/roma tanulók iskolai előrehaladását (*Betancourt és Lopez, 1993; Boski, 2008*). Emellett szükséges, hogy az iskolafeladatának tekintse azt is, hogy a többségi társadalom tagjait felvilágosítsa arról, hogy a kisebbségi kultúrából származó tanulók, bizonyos mértékben, sajátos érték- és normakészlettel rendelkeznek, s ennek következtében más attitűddel és viselkedésformával bírnak.

Ha a bikulturális szocializáció folyamatát az oktatási intézmények nem tudják kellő hatékonysággal támogatni, akkor az iskolának tulajdonított szerep, amely szerint az iskola tekinthető annak a színtérnek, ahol a társadalmi mobilitás végbemehet, vagy legalábbis pozitív előmozdulás történhet, kudarcot vall. Ebben az esetben akár végérvényesen is megpecsételődhet a tanulók jövőbeli sorsa. A jelenség fontosságából adódóan, dolgozatunkban egyrészt mi is vizsgáljuk, hogy az iskolák milyen formában képesek elősegíteni a tanulók mobilitását, illetve azt is górcső alá vesszük, hogy a szülők tanúsítanak-

e olyan viselkedésformákat (pl. involválódás az iskolai tevékenységekbe), ami elősegítheti gyermekük mobilissé válását.

A mobilitás és az iskolarendszer elméleti aspektusait a következőkben tárgyaljuk.

4. A mobilitás és az iskolarendszer

A modern társadalmakban alapvető igény lett, hogy ne a születés határozza meg a társadalmi státuszt, hanem az egyén teljesítménye. Az alapeszmény ugyanis az, hogy minél fejlettebb egy társadalom, annál inkább az iskolai végzettség határozza meg az emberek társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyét (Ferge, 1980). Az iskoláztatás és az esélyegyenlőség viszonya már a két világháború közötti időszakban a társadalomtudományi kutatások fókuszába került. Az e témakörrel foglalkozó kutatások döntő többsége arra mutatott rá, hogy a különböző társadalmi osztályok más-más eséllyel kerülnek be az oktatási rendszer bizonyos iskolatípusaiba. Lawton a munkásosztály helyzetét említi a probléma bemutatására (Lawton, 1974). A munkásosztály gyermekei számára ugyanis sokkal nehezebb gimnáziumba kerülni. Mindemellett a helyzetet tovább bonyolítja, hogy az alacsonyabb társadalmi osztályból érkező tanulók esetében sokkal jellemzőbb a lemorzsolódás, s az iskolaelhagyás.

Vannak azonban olyan kutatók, akik ezt a kérdéskört más aspektusból közelítik meg. James Samuel Coleman például az oktatási esélyek egyenlőségét a hatékonyság egyik faktoraként definiálja. Ennek értelmében Coleman kutatási eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a társadalmi és iskolai egyenlőtlenségek során a legtöbb tudományos vizsgálódás túl sok figyelmet fordít az iskola szerepére (Coleman, 1966). Az amerikai szociológus ezt azért is tartja nagy problémának, mert álláspontja szerint, az iskolának nincs szignifikáns hatása a tanulók eredményére, sokkal inkább a szülők társadalmi státuszának van kiemelkedően befolyásoló hatása. Véleményünk szerint Coleman álláspontját kritikával kell kezelnünk, különösen, ha figyelembe vesszük a magyar iskolarendszer szociálisan erősen szelektáló jellegét.

A társadalmi esélyegyenlőség és az iskolával kapcsolatos kutatások Magyarországon az 1960-as években jelentek meg először, ami elsősorban Ferge Zsuzsának (1969) köszönhető. Ferge lerombolta azt a mítoszt, ami a társadalmi egyenlőség körül formálódott a szocialista Magyarországon. Nevéhez fűződik annak a megfogalmazásának, hogy a szocializmus társadalmi rendszerében is vannak olyan rétegek, amelyeknek kedvezőbb

feltételei vannak az életben való boldoguláshoz, s vannak olyan csoportok, akik kevesebb eséllyel indulnak az életben (*Ferge, 1980*).

Azt azonban mindenképpen hangsúlyozni kell, hogy az egyes társadalmi csoportokhoz való tartozásból következő státusz a társadalmi hierarchiában nem feltétlenül statikus, lehetőség van a társadalmi mobilitásra. Ennek a folyamatnak a bemutatásához először szükséges definiálni a társadalmi mobilitás fogalmát. A terminus technikus magyarázata elsősorban azért problematikus, mert nem rendelkezünk olyan keretrendszerrel, amely egzakt információt nyújt azzal kapcsolatban, hogy mikortól beszélhetünk mobilitásról. Mindenesre több olyan tényezőt meg tudunk említeni, amelyek közvetlenül vagy közvetve hatást gyakorolnak a folyamatra: politikai és gazdasági változások, egyéni vagy családi események.

A társadalmi mobilitás értelmezése több irányból is megközelíthető. Egyrészt megkülönböztetünk intergenerációs (nemzedékek közötti) mobilitást, amelynek lényege, hogy az egyén szülei társadalmi státuszához képest mozog a társadalmi hierarchiában. Ezzel ellentétben az intrageneráció (nemzedéken belüli) mobilitás az egyén karrierpályáján belüli mozgásra utal. A legtöbb szociológus szerint az igazán stabil társadalmakban inkább az intergenerációs mobilitás a gyakoribb (*Ferge, 1980*).

Az intergenerációs és intragenerációs társadalmi mobilitás között az egyik fontos különbség, hogy az intergenerációs mobilitás országok közötti összehasonlítása sokkal stabilabban mérhető. Mindezek mellett beszélhetünk cirkuláris mobilitásról, abban az esetben, ha a társadalomban bizonyos egyének helyet cserélnek. Lehetőség van a társadalomban végbemenő mozgások nagyságára és mélységére is utalni. Ennek értelmében megkülönböztetünk egyéni és kollektív mobilitást. Az egyéni mobilitás esetén, érintetlenül maradnak a kialakult társadalmi viszonyok, ugyanakkor a kollektív mobilitás esetén, bizonyos mértékben átalakulnak. Ferge Zsuzsa azt hangsúlyozza, hogy önmagában nem az egyéni mobilitás a cél, ugyanis nagyon sok esetben az egyéni mobilitás hozzájárul a társadalmi struktúra konzerválódásához (*Ferge, 1969*). Ebben az esetben Ferge elsősorban azokra az egyéni mobilitási esetekre gondol, amikor a mobilitás csak kevés ember számára lehetséges, ugyanis az eredeti társadalmi csoportviszonyokra nem gyakorol hatást. Ennek oka, hogy az egyén kilépve társadalmi státuszából asszimilációs stratégiával él. Ferge alapvetően az egyéni, több lépcsőn keresztül történő mobilitásnak abban az esetben tulajdonít jelentőséget, ha valamilyen formában hatást gyakorol a kollektív mobilitásra, s így előmozdítja azt. Az általunk vizsgált cigány/roma közösségek esetében mi is fontosnak

tartjuk annak feltérképezését, hogy az iskola rendelkezik-e olyan eszközökkel vagy „akciótervvel”, amely az egyéni mobilitáson túl, a kollektív mobilitás feltételrendszerét igyekszik támogatni, akár látens formában is.

Az egyéni és kollektív mobilitással kapcsolatban még egy tényezőt fontosnak tartunk kiemelni Ferge Zsuzsa koncepciójából. A szociológus már az 1960-as években azt vizsgálta, hogy a gazdaság fejlesztéséhez szükséges állami célok, milyen hatást gyakorolnak az iskolarendszerre. Ferge ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a vizsgált időszakban, az erőforrások hiánya miatt -, az iskola arra törekedett, hogy minél kevesebb energia befektetésével műveljen ki szakembereket. A gyakorlatban ez azt jelentette, hogy az iskola azokat a tanulókat részesítette előnyben, akiknek a családi szocializáció során sikerült elsajátítaniuk az alapkészségeket. Ez a fajta oktatás-koncepció, Ferge Zsuzsa szerint, az egyébként is előnyös státuszok átörökítését eredményezte, így az iskola alapvetően az egyéni mobilitás színtereként funkcionált, s nem voltak a társadalmon belül olyan csoportok, amelyek számára az iskola biztosította volna a kollektív mobilitás feltételeit. Ettől függetlenül, Ferge hangsúlyosan kiemeli, hogy az iskola rendelkezhet olyan potenciállal, amely elősegítheti a kollektív mobilitást, ezért az oktatási rendszerre különös figyelmet kell fordítani. Annak ellenére, hogy ezt az elméletet a neves szociológus évtizedekkel ezelőtt fogalmazta meg, úgy gondoljuk, hogy az analógia érvényes a mai cigány/roma közösségek vonatkozásában. Ez az egyik legfőbb oka annak, hogy kutatásunk szempontjából figyelmet fordítunk az iskola egyéni és kollektív mobilitásban betöltött szerepére is.

A társadalmi mobilitás és az iskola kapcsolatát Gázsó Ferenc is több vonatkozásban kutatta. A témával összefüggésben, több írásában is az esélyegyenlőtlenségek és az iskolarendszer viszonyát elemezte (*Gázsó, 1993; 2006*). Kutatásai arra világítottak rá, hogy a második világháborút megelőző évekhez viszonyítva az esélykülönbségek nagymértékben mérséklődtek, ugyanakkor több olyan egyenlőtlenség is felfedezhető, amely újratermelődött. Ennek következtében az 1980-as évek első felében a társadalmi mobilitás elsősorban azokra a csoportokra volt jellemző, amelyek a társadalmi rétegződésben a középső tartományhoz tartoztak, de esetükben is elsősorban egylépcsős helyzetváltoztatás volt jellemző. Ugyanakkor ez azt is jelentette, hogy a társadalom két pólusa, az alsó és felső decilisek, zártabbak voltak. A magyarországi cigányság az alsó társadalmi réteghez tartozott, ráadásul a rendszerváltás után egyre hangsúlyosabb szerepet kapott az iskolai végzettség, így a cigány/roma tanulók egyéni, s közösségük kollektív mobilitása egyre komolyabb akadályokba ütközött.

Témánk szempontjából Gázsó Ferenc azon megállapításai jelentenek viszonyítási pontot, amelyek arra utalnak, hogy az iskola nem rendelkezik információval arra vonatkozóan, hogy az alacsony társadalmi státusszal rendelkező diákok, esetünkben a cigány/roma közösséghez tartozók, milyen hátrányokkal érkeznek az oktatási rendszerbe, s ebből következően megoldási stratégiával sem rendelkeznek. Gázsó egyébként az 1980-as években az iskola által támogatott mobilitás kulcsát abban látta, hogy az alacsonyabb társadalmi rétegből származó diákok, tanulmányaikat középfokon folytatják tovább, s végzettséget szereznek. Úgy gondoljuk, hogy a cigány/roma tanulók esetében, ma is ez lenne a társadalmi felemelkedés egyik lehetséges alternatívája. Ennek azonban az a feltétele, hogy a cigány/roma tanulók az iskolában olyan készségekhez jussanak, s olyan kvantifikálható eredményeket produkáljanak, amelyek lehetővé teszik középiskolai továbbtanulásukat. Ebből a szempontból a társadalmi mobilitás kulcsa az alapszintű oktatást biztosító intézményekben keresendő, empirikus vizsgálatunkban ezért is fókuszálunk az általános iskolákra.

A társadalmi mobilitással kapcsolatban elengedhetetlen Pitirim Sorokin nevének az említése, aki azon az állásponton van, hogy minden társadalomban jelen van a vertikális mobilitás. Ennek eszközrendszerébe több intézmény is beletartozik, úgy, mint az egyház vagy a hadsereg intézményrendszere, de a legfontosabb az iskola. Sorokin az iskolát egy lifthez hasonlítja, amely az utasait fel és leszállítja. Kiemeli, hogy vannak olyan társadalmak, ahol a lift legalulról indul és vannak olyanok is, amelyekben csak közbülső emeletekről lehet feljebb jutni, továbbá a társadalmi ranglétra legalsó fokán elhelyezkedő emberek előtt a lift ki sem nyílik (*Sorokin, 1998*). Mindezek mellett azt hangsúlyozza, hogy az iskola sokkal több, mint egy oktatási intézmény, ugyanis ez az a közeg, ahol a társadalmi pozíciók kiválasztására is sor kerül. Bizonyos esetben a vizsgák és különböző követelmények teljesítésének kritériuma, arra szolgál, hogy szelektálják és elosszák az embereket leendő társadalmi pozícióikba. Témánk szempontjából ez a gondolat azért jelentős, mert hogyha az egyén iskolai teljesítménye kudarcokkal teli, akkor kevés esély van arra, hogy az iskolán kívül más mobilitási csatornát talál.

A mobilitás kérdésköréből kiindulva, érdemes utalnunk a hátrányos helyzet iskolai összefüggéseire. Az iskola perspektívájából szemlélve, azt lehet mondani, hogy a mobilitás vizsgálatok elsősorban arra fókuszálnak, hogy milyen egyenlőtlen esélyeket lehet detektálni a továbbtanulás szempontjából. Ezzel szemben a hátrányos helyzettel foglalkozó kutatások az iskolai kudarcok hátterét igyekeznek feltárni. A szakirodalom szerint a két aspektus

nehezen különíthető el egymástól, sőt bizonyos esetekben ki is egészítik egymást. Kutatásunk szempontjából a hátrányos helyzet fogalma fontos tényezőnek tekintendő, ezért a terminus magyarázatával egy külön fejezetben foglalkozunk.

5. A magyarországi cigány csoportok általános jellemzői

a) Néprajzi vonatkozások

A vonatkozó szakirodalom, s tereptapasztalataink is azt támasztják alá, hogy a többségi társadalom alapvetően homogén közösségként tekint a magyarországi cigányokra, s a közvélemény percepciójában még nem nyert teret az a felismerés, hogy az ország legnagyobb etnikai közössége több vonatkozásban is heterogén (*Neményi, 1999; Szuhay, 2002*).

Erdős Kamill (*1958*) nevéhez fűzhető az első kezdeményezés, amely azt a célt tűzte ki, hogy egy koherens tipológiai rendszert alakítson ki a magyarországi cigány csoportokról. Erdős a tipizálás során három fő tényezőt vett figyelembe, a nyelvhasználatot, a foglalkozást és a területi megoszlást. Ennek alapján két fő csoportot különített el, az úgynevezett „cigány nyelvű cigányokat” és a „nem cigány anyanyelvűeket”, s a két kategórián belül több csoportot különített el. A 20. század második felétől a szociológiai kutatásokban egy egyszerűbb tipológia terjedt el, amely három cigány csoportot különít el: romungrók, oláh cigányok és beások (*Orsós, 2015*).

A romungrók (más néven muzsikus cigányok) az első bevándorlási hullám során Magyarországra érkező cigány csoportok leszármazottai, így hazai jelenlétük a 15-16. századig vezethető vissza (*Bíró, 2006*). A romungrók a kárpáti cigányokkal rokon csoport, azonban míg a kárpáti cigányok a cigány nyelv kárpáti dialektusát beszélik, addig a romungrók már nem beszélik az ősi nyelvet, anyanyelvük a magyar. Ők a legnagyobb magyarországi cigány csoport, a becslések szerint a magyarországi cigányok körülbelül 70%-a romungró, s ugyan etnikai identitásukat megőrizték, mégis viszonylag keveset tudunk a kultúrájukról (*Orsós, 2023*). Ennek oka, hogy a kutatók kevesebbet foglalkoztak a romungró közösségek kulturális hagyománykészletével, mivel életvitelük nem minden esetben tér el markánsan a többségi társadalométól. *Gidáné (2007)* ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy a romungrók nem tévesztendőek össze az asszimilálódott, cigány nyelvet nem beszélő magyarországi cigány réteggel, akiknek tagjai akár oláh cigány vagy beás közösségből is származhatnak.

Az oláh cigányok a 19. század második felében érkeztek Magyarországra Moldva, Románia, Erdély területéről, innen kapták az oláh nevet. A romani nyelvet beszélő oláh cigányok a magyarországi cigányság körülbelül 21%-át jelentik (*Orsós, 2023*). Az utóbbi évtizedekben nagyon sok szociológiai és antropológiai kutatás foglalkozott ezzel a népcsoporttal, ugyanis az oláh cigányok a cigány csoportokon belül a leginkább

hagyományőrző csoportnak tekinthető (Stewart, 1998). Ez azt jelenti, hogy esetükben kevésbé figyelhető meg az asszimiláció jelensége. Mindennapi életvitelükre nagy hatással van az ősi kultúrájuk, érték- és normarendszerük, illetve a cigány nyelvek közül a romanit beszélnek. Részben az autentikus kultúra okán, megkülönböztetik magukat a romungró cigányoktól. A két cigány közösség életvitele is különbözik egymástól, az oláh cigányoknál központi tényező a vagyoni javak felhalmozása, s ennek reprezentálása, míg a romungrók esetében ez kevésbé jelenik meg, inkább a vagyon felélése a jellemző (Fábiánné, 2015).

A harmadik cigány népcsoport a beások, akik a hazai cigányság 8%-át teszik ki. A beások a 19. század végén érkeztek Magyarországra, a köznyelvben teknővájó cigányként is emlegetik őket. Nyelvük, a beás, archaikus román nyelv, amelynek három dialektusa ismert, árgyelán (erdélyi), muncsán (munténiai) és ticsán (tiszai) dialektust beszélők, ezek közül az árgyelán a legelterjedtebb (Orsós, 2007). Bár a beás cigányok kis létszámban vannak jelen hazánkban, de a magyarországi cigány értelmiségen belül felülreprezentáltak.

A három cigány népcsoport identitásával kapcsolatban meg kell említenünk a cigány/roma megnevezéssel kapcsolatos nehézséget. A köznyelvben ugyanis sokszor egymás szinonimájaként használják a két szót, ugyanakkor a romungrók és a beások jelentős része inkább a cigány megjelölést használja önmegnevezésként. Ennek egyik oka, hogy a „roma” megjelölés csupán a romani nyelvben bír lexikális jelentéssel („rom” jelentése cigány férfi), így az oláh cigányok preferálják inkább a roma megnevezést (Szabóné, 2016).

A tudományos diskurzusban a cigány/roma megnevezés terjedt el az utóbbi időben, mivel általában a vizsgált mintába több cigány népcsoport is beletartozik. Dolgozatunkban mi is a cigány/roma megnevezést használjuk egymás szinonimájaként, tesszük ezt annak okán is, hogy a „cigány” megnevezés az általánosabb fogalom, s ebbe beletartoznak azok is, akik magukat romának nevezik (Orsós, 2015).

b) Területi elhelyezkedés

A magyarországi cigányság létszámával kapcsolatban nincsenek pontos adataink, de a legtöbb kutatás 600 000 - 800 000 főre becsüli lélekszámukat. A legújabb kutatást 2010 és 2013 között végezték a Debreceni Egyetemen, s a külső kategorizáción alapuló becslés adatok szerint 876 000 cigány (romungró, oláh cigány, beás cigány közösségeket egybevetve) él ma Magyarországon (Pénzes, Tátrai és Pásztor, 2018).

A három cigány népcsoport Magyarországon belüli területi elhelyezkedése egyenlőtlen. Ez kifejezetten a beás cigányok esetében figyelhető meg, ugyanis a népcsoport

elsősorban a Dél-Dunántúlon Baranya, Somogy, Zala és Tolna vármegyében lokalizálódik. Az ország más területein csak minimális létszámmal, vagy egyáltalán nem élnek beás cigány közösségek (*Orsós, 2015*).

A területi egyenlőtlenség a romungró és oláh cigányok elhelyezkedésében is megfigyelhető, de esetükben valamivel egyenletesebb az összkép. Kemény és Janky (*2004*) becslése szerint a legtöbb régióban a romungró cigányok háromnegyed részét képezik az adott cigány népességnek, kivétel ez alól a dél-dunántúli térség, ahol arányuk nem haladja meg az 50%-ot. Az oláh cigányok esetében elmondható, hogy a cigányságon belüli arányuk minden térségben eléri a 20-25%-ot.

A magyarországi cigányság helyzetét megnehezíti, hogy legnagyobb arányban éppen azokban a kistérségekben (Borsod-Abaúj-Zemplén vármegye, Szabolcs- Szatmár- Bereg vármegye, Nógrád vármegye) élnek, ahol a foglalkoztatottság a többségi társadalom vonatkozásában is a legalacsonyabb, így a térségben élő etnikai kisebbség munkaerőpiaci lehetőségei nagyon korlátozottak (*Híves, 2015*).

A területi elhelyezkedéssel kapcsolatban azt is meg kell említenünk, hogy az utóbbi évtizedek településfelmérési kísérletei csak részben tudtak sikert elérni (*Kocsis, 2021*). Az ország északi és keleti régiójában még mindig megfigyelhető jelenség, hogy a cigány közösségek szegregátumi környezetben élnek, míg a nyugati és délnyugati vármegyékben sokkal kevesebb a szegregátum (*Pénzes, Tátrai és Pásztor, 2018*).

A fentebb tárgyalt jelenség részben magyarázatul szolgál az országon belüli migrációra, amelynek keretében a többségi társadalomhoz tartozó családok az ország keleti vármegyéiből a fővárosba vagy Nyugat-Magyarországra költöznek a jobb egzisztenciális feltételek biztosítása reményében. Ennek következményeként azonban több olyan település, elsősorban falvak, községek jönnek létre, ahol döntő többségben cigány közösségek élnek (*Mártonfi, 2016*). A településszociológiai kutatások már a rendszerváltás után felhívták a figyelmet a gettóvá válási folyamatra, s az ehhez kapcsolódó nevelésszociológiai írások a kistelepülések „elcigányosodott”, vagyis szegregált iskolává vált alapfokú oktatási intézmények negatív következményeit hangoztatták (*Forray és Hegedűs, 1998*).

A magyarországi cigány csoportok területi elhelyezkedése és az ehhez köthető jellemzők is magyarázatul szolgálnak ahhoz, hogy kutatásunkat miért három északkelet-magyarországi településen végeztük. Az egyik kutatási színterünk Ibrány, ahol oláh cigány közösséggel találkozunk, a második Kótaj, ahol szintén az oláh cigány közösség dominanciája figyelhető meg, illetve a harmadik Tiszabercel, ahol romungró cigányok élnek.

c) Iskolázottsági helyzet

A területi elhelyezkedés önmagában nem tekinthető magyarázó tényezőnek a magyarországi cigányok alacsony foglalkoztatási rátájával kapcsolatban. A probléma gyökerei elsősorban a romák alacsony iskolai végzettségével hozhatóak összefüggésbe. A jelenség komplexitását bizonyítja, hogy a romák iskolázottságával kapcsolatos nehézségeknek történelmi gyökereik vannak, amely a pártállami időszakból eredeztethetők (*Kemény és Janky, 2004*).

Az 1961-es párthatározat a cigány lakosság asszimilációja mellett, fontos célnak tekintette az oktatásukat is, így kötelezővé tette számukra az alapfokú oktatást. Bár az elképzelés pozitívnak minősíthető, de annak kivitelezése kevésbé volt sikeres. A pedagógiai gyakorlat ugyanis abban merült ki, hogy „cigányosztályokat” hoztak létre, ahol elsősorban a gyerekek felzárkóztatása lett volna a cél, s a megfelelő készségek és képességek elsajátítása után, az integráció elősegítése céljából, vegyes osztályokba kerültek volna a gyerekek, azonban ez többnyire nem valósult meg (*Szabóné, 2016*).

A helyzetet tovább rontotta, hogy később úgynevezett „kiszegítő osztályokat” hoztak létre, ahol eredetileg az enyhe értelmi fogyatékos gyerekeket tanították volna, azonban ezekben az osztályokban zömében roma származású tanulók kerültek, nyelvi nehézségeik és magatartási problémáik miatt (*Varga, 2012*). Az adekvát helyzetkép felvázolása érdekében ugyanakkor azt is ki kell emelnünk, hogy a szocializmus cigány oktatáspolitikájának pozitív hozadéka is volt, hiszen az iskolakötelezettség miatt, egyre több roma származású tanuló szerzett általános iskolai bizonyítványt.

A magyarországi cigányok aluliskolázottságának következményei a rendszerváltás után mutatkoztak meg igazán, amikor a nagyipari üzemek megszüntetése után nem volt többé szükség tömeges képzetlen munkaerőre, így a cigányok még inkább kiszorultak a munkaerőpiacról, hiszen, iskolai végzettség, szakképesítés nélkül nagyon korlátozottak voltak a munkavállalási esélyeik (*Forray és Hegedűs, 1998*).

Az 1990-es években elkezdődött ugyan egy pozitív tendencia, amelynek köszönhetően a cigány gyerekek többsége befejezte általános iskolai tanulmányait, de a többségi társadalomhoz képest nem javult érdemben a romák iskolázottsági szintje az évtized végére sem (*Kemény, Janky és Lengyel, 2004*). Az oktatáspolitikai reformok ellenére (pl. Arany János Tehetséggondozó Program; Integrációs Pedagógiai Rendszer) az ezredforduló után is hasonló tendenciát figyelhetünk meg, vagyis a cigányság iskolázottsági helyzetére a többségi társadalomtól való lemaradás a jellemző (*Varga, 2012*).

A cigány népesség iskolázottsági mutatóival kapcsolatban Híves (2013) a népszámlálási adatokra hívja fel a figyelmet, amelyek arról számolnak be, hogy míg a romák körében 22,3% az általános iskolát be nem fejezők aránya, addig a többségi társadalom esetében ez az arány 4,5%. Dolgozatunk szempontjából még fontosabb a területi sajátosság, ugyanis az általános iskolai végbizonyítványt nem szerzett romák aránya elsősorban Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs- Szatmár- Bereg vármegyében a legmagasabb, tehát abban a régióban, ahol a kutatásunkat végezzük.

6. A hátrányos helyzet és a cigány/roma tanulók

A hátrányos helyzet, mint fogalom először a szociálpolitikai diskurzusban jelent meg az 1960-as években, s használatát fokozatosan átvették a különböző társadalomtudományi diszciplínák. Kozma Tamás nevéhez fűződik a fogalom pedagógiai értelemben történő használata. Kozma az 1970-es évek közepén elsősorban azokat a tanulókat tekintette hátrányos helyzetűnek, akik iskolai előrehaladásuk során nehézségekbe ütköztek, s ennek következtében osztályt kellett ismételnük vagy lemorzsolódtak (Kozma, 1975). Fontos látnunk, hogy a hetvenes évek végén készült statisztikákból az derül ki, hogy a hátrányos helyzetűnek tekintett tanulók negyede gyógypedagógiai intézménybe járt, negyedrészüik pedig cigány származású volt. A korszak oktatáspolitikai kontextusából kiindulva tudjuk, hogy a gyógypedagógiai osztályok döntő többségébe cigány tanulók jártak. Ennek következtében azt állíthatjuk, hogy a pártállami időszakban elsősorban a cigány származású tanulókat titulálták hátrányos helyzetűnek (Réger, 1990; Kemény, 1999)

Magyarországon még a mai napig jellemző tendencia, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű státusszal rendelkező társadalmi csoportokat a cigányokkal azonosítják. Bizonyos kontextusban a cigány és a hátrányos helyzet egymás szinonimájaként funkcionál (Varga, 2012.) Nem nehéz azonban belátnunk, hogy két külön fogalomról beszélünk, hisz cáfolnunk kell azt a vélekedést, miszerint az számít szociálisan hátrányos helyzetűnek, aki egyúttal valamelyik cigány csoport tagja.

Minden bizonnyal a hátrányos helyzet és a kulturális hovatartozás oktatáspolitikai összemosódása, nem kismértékben függ össze azzal, hogy az oktatáspolitikai sokkal könnyebben tud intézkedéseket hozni abban az esetben, ha egy olyan csoportról van szó, amelynek azonosítása objektív tényezők mentén lehetséges. A hátrányos helyzet pedig erre jó lehetőséget biztosít, hisz azoknak a tényezőknek a beazonosítása, amelyek a szociális helyzettel kapcsolatosak sokkal könnyebb folyamatnak tekinthető (Forray, 1999).

A fenti oktatáspolitikai koncepcióval kapcsolatban az okozza a legnagyobb problémát, hogy nem veszi figyelembe, hogy a szociokulturális státusból eredő hátrány és a kisebbségi csoporthoz való tartozásból következő hátrányos helyzet más típusú oktatáspolitikai reflexiót igényel. A szociális helyzet esetében ugyanis elsősorban hátránykompenzáció és fejlesztő típusú beavatkozásra van szükség, míg a kisebbségi csoporthoz való tartozás esetében a kulturális és nyelvi értékek ápolása, s ezáltal az identitás erősítése jelenthetné a hátrányos helyzet kompenzálását. Szükségesnek tartjuk ugyanakkor megemlíteni, hogy a modern szakirodalom azt a megállapítást teszi, hogy a két csoporthoz

történő egyidejű tartozás egy összetettebb és bonyolultabb társadalmi hátrányt indukál, amit interszekcionalitásnak nevezünk (Anthias, 2008). A fogalmat azért is érdemes használnunk, mert egy társadalom viszonyrendszerének leírása során árnyaltabb kontúrok megrajzolására ad lehetőséget, ami elsősorban annak köszönhető, hogy a társadalom és az egyén viszonyát az egyenlőtlenségek szempontjából nem egy tényezőre szűkíti. Az interszekcionalitás értelmében azok a jellemzők, amelyek az egyén pozícióját határozzák meg a társadalmi hierarchiában, nem összeadódnak, hanem egymásba fonódnak és metszik egymást (Yuval-Davis, 2015, Sebestyén, 2018).

A fentiek értelmében tehát fontos, hogy a két csoportjellemzőt (szociokulturális státusból eredő hátrány és a kisebbségi csoporthoz való tartozásból eredő hátrányt) elválasszuk egymástól, ugyanis az összemérésük téves következtetéseket eredményezhet (Varga, 2015).

A teljesség kedvéért meg kell említenünk, hogy 2002-ben az oktatáspolitikai felismerte a jelenség fontosságát, s megpróbálta orvosolni a problémát. Ennek értelmében olyan rendeleteket bocsátottak ki, melyekkel szétválasztották a hátrányos helyzetre és a nemzetiségi oktatásra vonatkozó szabályozást. Ennek gyakorlati kivitelezése az Integrációs Pedagógia Rendszer (IPR) megszületése volt. A program lényege, hogy a nem megfelelő szociokulturális körülményekkel rendelkező (pl. alacsony iskolázottság, alacsony jövedelem) családok gyerekeinek olyan pedagógiai környezetet igyekeztek kialakítani, amelyben lehetőség van a hátránykompenzációra. Emellett a cigány/roma származású szülőknek megteremtették annak a lehetőségét, hogy az iskolában kezdeményezhessék a cigány nemzetiségi oktatást, amely elsősorban identitást erősítő elemeket (pl. cigány nyelvoktatást) tartalmazhat (Orsós, 2015).

Kutatási szempontból a helyzetet tovább nehezíti, ha a hátrányos helyzet meghatározása mellett, azt is definiálni akarjuk, hogy ki tekinthető cigány/roma származásúnak. Ladányi és Szelényi (1997) ennek a kérdésnek a megválaszolására két alternatívát említ. Az egyik nézőpont esszenciája, hogy cigány az, akit a környezete annak titulál. A szociológusok és más kutatók nagyon sokáig elsősorban ezt az álláspontot képviselték. Ennek valószínűleg egyik legfőbb oka, hogy a Kemény István által vezetett három reprezentatív cigányvizsgálat (1971, 1991, 2001) is ebből indult ki (Kemény, Jankó és Lengyel, 2004).

A másik lehetséges nézőpont szerint, cigánynak az tekinthető, aki annak vallja magát. Ez elsősorban az 1993-ban hatályba lépő kisebbségi törvénnyel áll kapcsolatban, ugyanis ez a szemlélet először ebben került kinyilatkoztatásra (*Kocsis és Kovács, 1999*).

A felvázolt két nézőpont ütköztetése azért is lehet gondolatébresztő, mert a két eltérő fókuszú vizsgálat, más-más létszámot feltételez a Magyarországon élő cigány lakossággal kapcsolatban. Ennek konzekvenciájaként, a témánk szempontjából a következő kérdést kell feltennünk: Oktatáspolitikai szempontból mit jelentenek a magyarországi cigány származású népesség létszámával kapcsolatos feltételezések? Ez egyrészt azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai döntések hatékony implementációját nagymértékben determinálhatják, a cigányság létszámával kapcsolatos dilemmák, elsősorban a komplexebb és nagyobb anyagi forrást magában foglaló intézkedések esetén.

A hátrányos helyzet fogalmának definiálásakor, elengedhetetlen, sőt kiindulópontnak tekintendő a jogszabályi környezet. A 2013-ban érvénybe lépett Köznevelési törvény értelmében, az tekinthető hátrányos helyzetű tanulónak, akire a következő jellemzők közül valamelyik érvényes:

- (a) rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül vagy a gondviselő alacsony komfortfokozatú lakásban él vagy hajléktalan;
- (b) a gyermek, tanuló szülője vagy a törvényes képviselője, a gyermek óvodai, iskolai beiratásának időpontjában nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel,
- (c) félárva, árva vagy egyetlen szülő által nevelt gyermek,
- (d) tartós, súlyos betegséggel, fogyatékkal élő közeli hozzátartozó él a családdal közös háztartásban (*Varga, 2015*).

A törvény értelmében halmozottan hátrányos helyzetűnek az tekinthető, aki jogosult rendszeres gyermekvédelmi támogatásra, s a fentebb felsorolt elemek közül az esetében kettő fennáll. Emellett halmozottan hátrányos helyzetű a nevelésbe vett gyermek, illetve az utógondozási ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt. *Varga (2013)* rámutatott az új jogszabályi háttér negatív következményire. Az egyik ilyen tényező, hogy a törvény nem veszi figyelembe azokat a hátrányokat, amelyek a tanulással, illetve magatartásbeli hátrányokkal kapcsolatosak, s lényegében a kategória bővítésével szűkült azok köre, akik halmozottan hátrányos helyzetűeknek minősíthetőek.

Kutatásunk során a hátrányos helyzetet az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségek szempontjából közelítjük meg, s a hátrányos helyzetből adódó jellemzőket elsősorban a család szociokulturális háttéréből (iskolázottság, foglalkoztatottság,

jövedelem), illetve a szülők viselkedésmintázataiból, iskolával kapcsolatos attitűdjéből vezetjük le. Ugyanakkor fontos utalnunk azokra a hazai nevelésszociológiai témájú kutatásokra, amelyek rávilágítanak arra, hogy a hátrányos helyzetű és a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségei több vonatkozásban is átfedést mutatnak, így sok esetben a problémakör nem bontható két külön komponensre (Radó, 2007; Imre, 2014; Radó, 2018; Kende, 2021). A nehézséget a fentiekben említett interszekcionalitás fogalmával kívánjuk feloldani. A cigány/roma tanulók esetében ez azt jelenti, hogy az alacsony társadalmi státuszból eredő szociális hátrányok összekapcsolódnak azokkal a negatív társadalmi előítéletekkel, amelyek a cigány/roma kisebbséghez tartozókat sújtják.

III. A kutatási probléma bemutatás

A disszertációban arra keressük a választ, hogy a vizsgált településeken (Ibrány, Kótaj, Tiszabercel) élő cigány/roma származású közösség gyermekeinek iskolai előrehaladása miért gyengébb nem roma társaikhoz képest. Vizsgáljuk azt, hogy a cigány/roma családok szociokulturális körülményei és gyermekeik iskolai előrehaladása között milyen összefüggések állapíthatóak meg. Milyen hatást gyakorol a roma származású szülők iskolai végzettsége és a tanulással kapcsolatban kialakult véleményük gyerekeik iskolai teljesítményére? A vizsgált települések oktatási intézményei (esetünkben elsősorban az általános iskolák) milyen szerepet töltenek be a társadalmi mobilitás elősegítésében?

Korábban utaltunk arra, hogy témánk tudomány-rendszertani szempontból a nevelésszociológia és a kulturális antropológia, illetve pedagógiai antropológia mentén körvonalazódik. A kutatási probléma bemutatása során fontosnak tartjuk tisztázni témánk szemléletének, s kifejtésének ok-okozati viszonyát. Ennek értelmében a kiinduló perspektíva a nevelésszociológia, hiszen elsődlegesen azt vizsgáljuk, hogy milyen különbségek észlelhetők a cigány és nem cigány diákok tanulmányi előmenetele között, vagyis nevelésszociológiai eszközökkel vizsgáljuk az iskolai hátrány kérdését. Ezt követően pedagógiai antropológiai összefüggésben tárgyaljuk, hogy a cigány tanulók esetében artikulálódott hátrányok hogyan termelődnek a lokális szintéren, tehát azt vesszük górcső alá, hogy a hátrányok milyen szociokulturális háttérből származnak.

A kutatói kérdéseink körvonalazásához a pedagógiai antropológia sajátosságaiból indulunk ki, ezért utalni szeretnénk olyan esettanulmányokra, amelyek a pedagógiai antropológia perspektívájából születtek (*Auerbach, 2009; Sen és Mullick, 2019*). Amerikai indián közösségekben a hasonló profilú kutatások arra keresték a választ, hogy mi az oka annak, hogy az indián gyerekek nehezen tudnak beilleszkedni és eredményt elérni a többségi társadalom feltételrendszere szerint működő iskolákban. A kutatók arra az eredményre jutottak, hogy a probléma igazi gyökerei a kulturális differenciában keresendők.

A fő kutatási kérdéseink a fenti analógián alapszanak. Kíváncsiak vagyunk tehát arra, hogy a cigány/roma tanulók esetében a pedagógusok miben látják a kulturális differencia elemeit a többségi társadalom gyerekeihez viszonyítva, illetve miben látják a cigány/roma tanulók iskolai sikertelenségének okait. Kutatásokból tudjuk, hogy a pedagógusok az iskolai kudarcért gyakran kizárólagosan a cigány családokat okolják, s érvelésükben fel sem merül az, hogy bizonyos mértékben az iskolarendszernek is alkalmazkodnia kellene a kisebbségi

tanulókhoz (*Forray és Hegedűs, 2003*), s kultúraazonos pedagógiát megvalósítaniuk (*Boreczky, 2000*). Kíváncsiak vagyunk arra, hogy mintánkban ez a jelenség milyen formában artikulálódik. Az erre történő reflektálást azért is tartjuk fontosnak, mert információkat szeretnénk kapni az önbeteljesítő jóslattal (Pygmalion effektus) kapcsolatos folyamatokra (*Rosenthal és Jacobson, 1968*).

Több kutatás is felhívja arra a figyelmet, hogy a tanár elvárásai és a gyerekekről alkotott képe hatást gyakorolnak a tanuló teljesítményére (*Cserné 1986; Rayman, 2015; Nikitscher, 2015*). Ez a kockázat a tanulás folyamata során állandóan jelen van, s bizonyos diákok adott körülmények között tanulmányi előmenetelükben tanáraik elvárásai miatt kivételezettek vagy éppen „hátrányos helyzetűek” lesznek. Természetesen az esetek többségében, ha a pedagógus hatást gyakorol a tanuló énképére, azt nem feltétlenül tudatosan teszi, hanem nonverbális eszközökkel. Ezzel kapcsolatban arra keressük a választ, hogy mely alkalmakkor hatnak a pedagógus elvárásai pozitívan vagy negatívan a tanulóra.

A nevelésszociológiai kutatások egyik fókuszja, hogy azok a gyerekek, akiknek szülei alacsony képzettséggel rendelkeznek, szinte determinálva vannak arra, hogy szülei képzettségi szintjénél nem szereznek magasabb képesítést. Az okokat a tőkeátörökítési és átkonvertálási folyamatokra vezették vissza már az 1970-es években (*Bourdieu, 1973, 1977, 1978*), továbbá nyelvi szocializációs különbözőségekre (*Bernstein, 1972, 1975*). Hazai kontextusban, és későbbi vizsgálatokban is igazolást nyertek ezek a teóriák (*Kozma, Pusztai és Torkos, 2005; Varga, 2017; Pusztai, 2020*). Tereptapasztalataink során azonban azzal szembesültünk, hogy vannak olyan - tanulmányi szempontból sikeres gyerekek-, akik magasabb iskolai aspirációkkal rendelkeznek, annak ellenére, hogy családjuk szociokulturális jellemzői alapján, a szociológia ezt nem feltételezné. Kutatásunkban kíváncsiak vagyunk ennek a jelenségnek a hátterére.

Részben a fentebb kifejtett gondolatokkal korrelálva azt kívánjuk megvizsgálni, s erre kutatásunk antropológiai szemlélete lehetőséget biztosít, hogy a cigány/roma származású szülők milyen attitűdöt képviselnek gyermekeik iskoláztatásával kapcsolatban, s ez milyen viselkedésmintázatokban manifesztálódik. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy a szülők törekednek-e arra, hogy az iskolai tevékenységekbe történő involválódással közvetetten támogassák gyermekeik iskolai eredményességét, s ezáltal társadalmi mobilitásukat. A jelenség fókuszba állítását azért tartjuk fontosnak, mert a társadalompolitikának nincs hatékony eszköze a szülők iskolázottsági szintjének érdemben történő emelésére, ugyanakkor a szülők képesek lehetnek a hátrányok ellensúlyozására

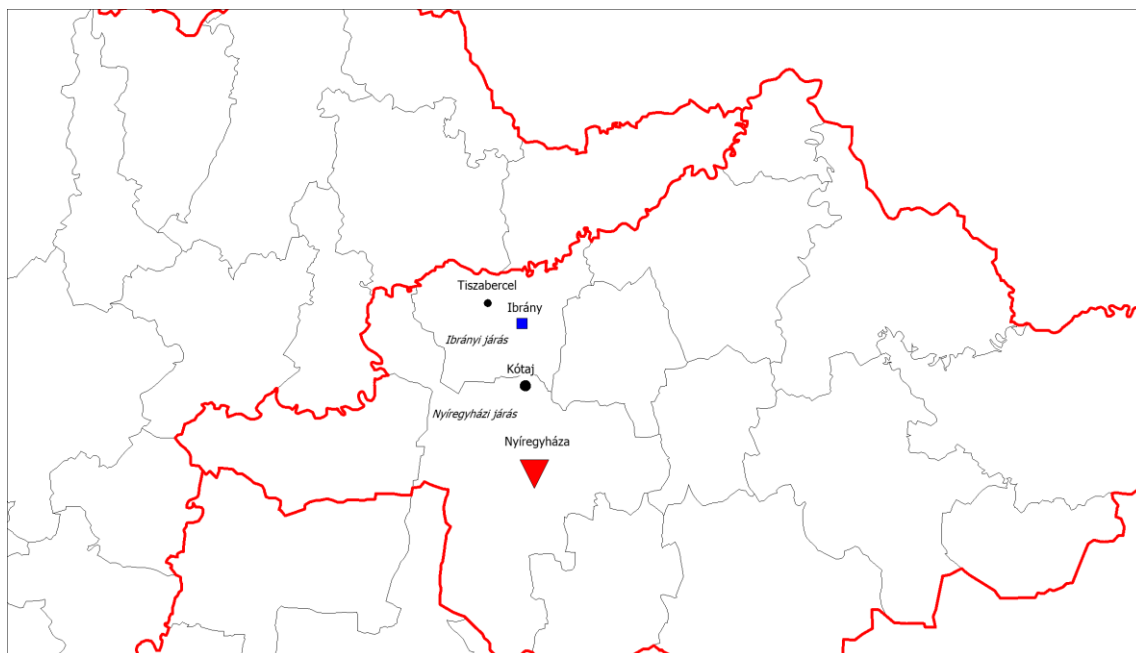
különböző iskolai tevékenységben történő aktív részvétellel (pl. szülői munkaközösség, családi nap, egyéb iskolai rendezvények).

A cigány szülők által a gyerekek irányába közvetített értékeket és elvárásokat az iskolával kapcsolatban különösen fontos tényezőnek tartjuk összehasonlítani, az iskola, s a pedagógusok által közvetített értékekkel. Ebben a vonatkozásban utalnunk kell a lojalitási konfliktus elméletére. A gyerekek akkor találják magukat lojalitási konfliktus helyzetben, amikor a szülők által preferált és közvetített normakészlet nem korrelál azzal, amit az iskola és a pedagógusok képviselnek. Konfliktusról akkor beszélünk, ha a gyerek nem tudja eldönteni, hogy melyik fél értékrendszerét tekintse mérvadónak (*Cooper és Tom, 1984; Bryk, 2002*).

IV. A kutatás eszközei

Kutatói munkánk kezdetén, 2018 őszén, a Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található, nyolc településén (Ibrány, Nagyhalász, Gávavencsellő, Buj, Balsa Paszab, Tiszabercel, Kótaj) végeztünk terepkutatást. Elsődleges célunk az volt, hogy megismerjük a települések társadalmát, információkat gyűjtünk a kisebbségi és a többségi társadalom élethelyzetéről, együttélési mintázatairól, s ezen adatok értékelése után kiválasszuk azokat a településeket, amelyekkel mélyen és szisztematikusan szeretnénk foglalkozni a disszertáció keretein belül.

Az adott település, helyi társadalom vizsgálatát úgy próbáltuk megközelíteni, hogy hólabdamódszerrel, a kulturális antropológusok eszköztrendszerét használva, ellátogattunk az adott településre, beszélgetésbe elegyedtünk helyi emberekkel, tehát a kutatás tárgyát jelentő települések kiválasztása során nagymértékben támaszkodtunk a helyi emberekkel folytatott diskurzusokból levont következtetésekre, amelyek adekvát helyzetelemzéshez segítettek hozzá. Figyelembe véve az adott településen élő cigány/roma lakosság arányát, szociokulturális körülményeit, illetve a település legfőbb sajátosságait, a következő három kutatási színtér került kiválasztásra: Ibrány, Kótaj és Tiszabercel.



Kutatásunk színterei

Forrás: Dr. Híves Tamás szerkesztése

Héra és Ligeti (2014) hívják fel arra a figyelmet, hogy terepmunka esetén a kutató számára elengedhetetlen a társadalmi jelenségek kontextualizálása. Ebből a kutatómódszertani paradigmából kiindulva, a kutatás tárgyát jelentő három település vonatkozásában, igyekeztünk feltérképezni a település szocioökonómiai sajátosságait, a földrajzi, történeti, társadalmi háttér gyökereit, s ezek hatásait a jelen helyi társadalmára. Ehhez a munkához egyrészt az önkormányzat által nyilvánosan közzétett dokumentumok (Helyi Egyenlőségi Program; Integrált Településfejlesztési Stratégia) elemzésére támaszkodtunk, s legfőképpen a polgármesterekkel készített félig strukturált interjúk adataira. Az adott település vezetőjétől azt kívántuk megtudni, hogy hogyan jellemezhető a település demográfiai, gazdasági és infrastrukturális szempontból, melyek a település erősségei, nehézségei, s milyen problémákra lehet számítani a jövőben. Továbbá, információkat gyűjtöttünk arról, hogyan jellemezhető a település etnikai szempontból, milyen a cigány/roma közösségek szociokulturális és iskolázottsági helyzete, illetve hogyan írható le a cigány-magyar együttélés a lokális szinten.

Kutatásunk nevelésszociológiai aspektusából adódóan a mintavételi eljárás kiindulópontját a vizsgált három település (Ibrány, Kótaj, Tiszabercel) általános iskolái jelentik. Kutatásunk pedagógiai antropológiai szemléletéből adódóan, nemcsak azt szükséges megvizsgálni, hogy milyen folyamatok, mechanizmusok figyelhetőek meg a vegyes

osztályú iskolákban, hanem legalább annyira fontos, hogy a mintát kiterjesszük a tanulók szüleire, s arra a szociokulturális közegre, ahol a gyerekek élnek. Ennek értelmében a fentebb korábban definiált kulturális differenciát és biculturális szocializációt, úgy kívánjuk feltárni, hogy a két „szintért” egymással összehasonlítsuk, s az egyes elemeket ütköztetjük egymással. Az egyik szintér tehát az általános iskolák, amelyek a többségi társadalom normái alapján működnek, a másik pedig az a szociokulturális közeg, ahonnan a tanulók az oktatási intézményekbe érkeznek.

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy kutatásunkban a kulturális differencia nem azt jelenti, hogy a cigány gyerekek egy olyan alkalmazkodási kényszerhelyzetben vannak, amelyben nem tudnak megfelelni, hanem azt is szükséges megvizsgálni, hogy az iskola hogyan tud úgy működni, hogy a cigány gyerekeket olyan helyzetbe hozza, hogy tudjanak alkalmazkodni. A jelenség tehát olyan kétirányú folyamatként írható le, melyet a biculturális szocializáció elmélete is rögzít.

A fenti tényezőkkel hozható összefüggésbe, hogy a pedagógiai antropológia egyrészt úgy viselkedik, mint egy irányzat, abban az értelemben, hogy a pedagógia problémáit, a pedagógia eszközeit, fogalmait használja arra, hogy megértse az alaphelyzetet. Ugyanakkor az iskola, mint szintér működésének az értelmezése egy alkalmazott antropológiai probléma, hiszen ebben az esetben azt kell vizsgálni, hogy az iskola hogyan tud befogadóvá válni, annak az ismeretnek a tükrében, hogy a cigány gyerekek egy nemzetiségi kultúrából, egy speciális léthelyzetből érkeznek az oktatási intézménybe.

A felvázolt helyzetet úgy kívánjuk feltérképezni, hogy a három település általános iskoláinak tantestületéből bizonyos tagokkal készítünk félig strukturált interjút, törekedve arra, hogy az alsó és a felső tagozaton oktató pedagógusoktól is információkat kapjunk. Az alsó tagozatot azért tekintjük fontos tényezőnek, mert eddigi tapasztalataink alapján, az alsó évfolyamokban a cigány tanulók még „kezelhetőek”, nyitottabbak az iskola által közvetített értékekre.

Természetesen az tény, hogy a cigány gyerekek tanulási teljesítménye már az alsó tagozatban romlik, s kialakul egy differencia a többségi társadalomhoz tartozó tanulókhoz viszonyítva, ugyanakkor úgy véljük, hogy a differencia ebben a korban még kezelhető. A felső tagozatot tekintve, az tapasztalható, hogy a korábban kialakult hátrányok egyre inkább konzerválódnak, s a gyerekek kevésbé fogékonyak a nevelésre, az iskolai szabályok és követelmények tiszteletben tartására. Nem gondoljuk, hogy ez a jelenség teljes mértékben etnospecifikus, hiszen a pubertás koraal együtt jár a non-konformitásra való hajlam, de abból

kiindulva, hogy a cigány gyerekek korábban érnek, s otthon hamarabb tekintik őket felnőtteknek, érdemes a probléma iskolai vetületét górcső alá venni.

A fentiek értelmében a mintánk a következőképpen alakul:

| | A település „feltérképezése” | A település általános iskolája | A település cigány/roma közössége |
|--------|---|--|--|
| IBRANY | <p>1. Polgármesterrel készített félig strukturált interjú</p> <p>2. Dokumentumelemzés</p> | <p><u>I. Állami fenntartású általános iskola</u></p> <p>1. Intézményvezetővel készített félig strukturált interjú</p> <p>2. Pedagógusokkal készített félig strukturált interjúk (N=18)</p> <p>3. Dokumentumelemzés</p> <p><u>II. Egyházi fenntartású általános iskola</u></p> <p>1. Intézményvezetővel készített félig strukturált interjú</p> <p>2. Pedagógusokkal készített félig strukturált interjúk (N=5)</p> <p>3. Dokumentumelemzés</p> | <p>Cigány/roma szülőkkel készített félig strukturált interjúk (N=15)</p> |

| | | | |
|-------------|--|--|---|
| KOTAJ | 1. Polgármesterrel készített félig strukturált interjú 2. Dokumentumelemzés | 1. Intézményvezető-helytessel készített félig strukturált interjú 2. Pedagógusokkal készített félig strukturált interjúk (N=15) 3. Dokumentumelemzés | Cigány/roma szülőkkel készített félig strukturált interjúk (N=15) |
| TISZABERCEL | 1. Polgármesterrel készített félig strukturált interjú 2. Dokumentumelemzés | 1. Intézményvezetővel készített félig strukturált interjú 2. Pedagógusokkal készített félig strukturált interjúk (N=6) 3. Dokumentumelemzés | Cigány/roma szülőkkel készített félig strukturált interjúk (N=10) |

*Kutatási minta
(Forrás: Saját szerkesztés)*

A kutatás módszertani apparátusát tekintve kvalitatív kutatási módszerekre támaszkodunk. Három település cigány/roma közösségét vizsgáljuk, s a kvalitatív módszerek (terepkutatás, résztvevő megfigyelés, interjú) biztosítják a lehetőséget, hogy mélyebb, árnyaltabb ismeretekhez jussunk, hiszen viszonylag kis elemszámú mintán történik az adatfelvétel. Emellett a kvalitatív kutatási módszerek segítenek abban, hogy a különböző viselkedésformák, magatartásbeli sajátosságok mozgatórugóit érdemben feltárjuk. Kutatásunk szempontjából ez különösen lényeges megállapítás, ugyanis az empirikus adatok felvétele során több vonatkozásban is attitűd és mentalitás vizsgálatot végzünk.

A fentebb leírtakat José Eugenio, spanyol kutató, eredményeivel támasztjuk alá, aki az arandai cigány közösségek kvalitatív vizsgálata során a következő konzekvenciára jutott: „(...) az olyan rendkívül összetett jelenségek, mint amilyenek az oktatáshoz kapcsolódók is, nem igazán redukálhatóak pusztá számokra. Csak egy kvalitatív kutatás teszi lehetővé a folyamatok átfogó megismerését, a társadalmi valóság különböző aspektusai és a személyes jellegzetességek változatai közötti kapcsolatot. Másodszor, az előbbieket tovább gondolva, abból indulok ki, hogy a cigány gyerekek iskoláztatása mindenekelőtt olyan jelenség, amely meghatározott fajtájú kapcsolatok hatása és együtthatása révén alakul ki.” (Alcalde, 2008:22.)

Earl Babbie (2008) pedig azt hangsúlyozza, hogy ha a kutató munkája során terepkutatásra támaszkodik, akkor azzal a kutatói dilemmával találja magát szemben, hogy megfigyelőként milyen szerepet vegyen fel, s milyen legyen a viszonya a kutatás tárgyát képező lokális helyszínnel, s azok szereplőivel. Saját kutatói pozíciómat ún. „halfies” pozícióként definiálom. Az antropológia már évtizedek óta nagy jelentőséget tulajdonít e kutatói perspektíva értelmezésének, ugyanis a témával foglalkozó szakemberek arra lettek figyelmesek, hogy az Egyesült Államokban az indián közösségek vizsgálata során azok az antropológusok tudtak érdemi tudományos eredményekkel szolgálni, akik szintén indián származásúak, s saját lokális közösségeiket kezdték el vizsgálni. A sikeresség oka abban keresendő, hogy émikus perspektívából tudták megközelíteni a vizsgálandó közösséget, s mint a közösségből kikerült szakemberek, ismerték azt a tudományos apparátust, amivel vizsgálandni kell. Jelen dolgozat esetében számíthatunk a „halfies” pozícióból adódható előnyökre, ugyanis a dolgozat írója szintén a vizsgált cigány közösségekből származik.

A lokális színterek, a helyi társadalom megismerése után, kutatásunk empirikus részét az adott település általános iskolájában folytattuk. Ennek oka, ahogy fentebb már írtunk róla, dolgozatunk szemléletének, s kifejtésének ok-okozati viszonyával áll összefüggésben.

Az empirikus adatok szisztematikus felvételét a helyi általános iskolák intézményvezetőivel készített interjúval kezdtük. A kótaji általános iskola esetében azonban a kutatás szempontjából célszerűbbnek tűnt az intézményvezető helyettessel interjút készíteni, ugyanis több évtizede az iskolában dolgozó pedagógusról van szó, aki helybeli lakosként átfogó képet tudott nyújtani az iskola fejlődéstörténetéről és a település társadalmi jellemzőiről. Az iskola jelenlegi vezetője még csak négy éve tagja a tantestületnek, s nem a község lakója, részben ezért is gondoltuk úgy, hogy az intézményvezető helyettessel

készített interjú jobban hozzásegít ahhoz, hogy átfogó elemzést biztosító információkhoz jussunk.

Az alábbiakban felsorolt iskolák vezetőivel és pedagógusaival készültek félig strukturált interjúk:

- Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola,
- Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium
- Kótaji István Király Baptista Általános Iskola
- Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola Tiszaberceli Bessenyei György Tagintézmény

Az intézményvezetőkkel, illetve intézményvezető-helyettessel készített interjút három nagyobb kérdésblokkra osztottuk: (1) helyi társadalom, (2) iskolával kapcsolatos általános kérdések, (3) az iskola pedagógiai gyakorlata.

Az első blokkon belül elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy az intézményvezetőnek milyen rálátása van a helyi társadalomra, a helyi közösségre. Abból az alapkoncepcióból indultunk ki, hogy a gyerekekkel és szüleikkel való mindennapi érintkezés következtében információt tudnak szolgáltatni a helyi társadalom szociokulturális jellemzőiről.

A második kérdésblokkon belül az iskolát próbáltuk minél alaposabban megismerni. Információhoz jutottunk az intézmény létrejöttének körülményeiről, hogyan alakult a gyerekek létszáma az utóbbi évtizedekben, mi tekinthető az iskola rekrutációs bázisának. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a cigány származású tanulók aránya hogyan változott az utóbbi időszakban, s az aktuális tendencia milyen okokra vezethető vissza.

A harmadik kérdésblokkban az iskola pedagógiai gyakorlatát vettük górcső alá. Az interjúkérdések a következő témákra fókuszáltak: Az iskolai előrehaladás, lemorzsolódás tekintetében vagy akár a továbbtanulás vonatkozásában a cigány és nem cigány gyerekek között van-e különbség, s ha igen, akkor mekkora? Mivel magyarázható a cigány gyerekek többségének iskolai kudarcra, kimaradása az iskolából vagy alkalmazkodóképességük hiánya? Tanulmányi szempontból miért nem sikeresek a cigány tanulók gyakran akkor sem, amikor a család kielégítő anyagi háttérrel rendelkezik?

Az intézményvezetőkkel készült interjúk után az adott iskola tantestületének tagjaival folytattuk az empirikus adatok gyűjtését. Az interjúkérdések a pedagógiai gyakorlat minden fontos szegmensére igyekeztek kitérni. Kulcsinformációnak tekintettük azt, hogy az

adott pedagógus mióta tanít az iskolában, ugyanis ennek fényében azt próbáltuk megtudni, hogy az iskolában töltött időszak alatt, hogyan alakult az intézmény helyzete, olyan értelemben, hogy melyek voltak az erősségei és a gyengeségei az iskolának a pedagógus intézményi pályafutása elején, s hogyan változtak meg a körülmények az interjú felvételének időpontjában.

Fontosnak tartottuk azt megtudni, hogy a tanulók között milyen különbségeket vélnek felfedezni. Az iskolai előrehaladás vonatkozásában az tekinthető mérvadó tényezőnek, hogy a tanuló kisebbségi származású, vagy esetleg sokkal nagyobb szerepet tölt be az iskolai sikeresség alakulásában a tanuló családjának szociális helyzete? Tanulmányi szempontból miért nem sikeresek a cigány tanulók gyakran akkor sem, amikor a család kielégítő anyagi háttérrel rendelkezik?

Az interjú során különös jelentőséget tulajdonítottunk annak, hogy a pedagógusok milyen ismeretekkel rendelkeznek a magyarországi cigánysággal kapcsolatban, tisztában vannak-e például azzal, hogy milyen cigány csoportok élnek Magyarországon, s az adott iskolában milyen arányban fordulnak meg. Ezzel összefüggésben igyekeztünk feltérképezni azt, hogy a pedagógusoknak milyen percepciójuk van a cigány kultúráról, s eddigi pedagógiai gyakorlatuk alapján, tudnak-e említeni olyan kulturális tényezőket, amelyek közvetlenül vagy közvetve gátolják a cigány származású tanulók iskolai előmenetelét. Ebben a vonatkozásban külön figyelmet fordítottunk a lány és fiú tanulók helyzetére.

Az interjú további tartalmi elemei többek között a következő kérdések mentén artikulálódtak: Hogyan látja a roma szülők nevelési stílusát? Mit várnak el a szülők az iskolától, s mennyire involválódnak az iskolai programokba? Miben látja a cigány tanulók iskolai lemaradásának megoldását? Mit tesz az iskola a hátrányok csökkentése érdekében? Hogyan alakult a cigány származású tanulók iskolai teljesítménye a COVID következtében elrendelt online oktatás alatt?

Kutatásunk pedagógiai antropológiai szemléletéből adódóan, az oktatási intézmények részletes megismerése után, az empirikus adatok további felvételét az adott település cigány közösségeiben folytattuk. Kíváncsiak voltunk arra, hogy interjúalanyaink, hogyan jellemzik saját lokális közösségüket az életminőség, munkaerőpiaci helyzet, iskolázottság, szempontjából. Milyen kulturális sajátosságokkal jellemezhető a közösség (szokások, nyelvhasználat, párválasztás, nemi szerepek stb.) Milyen kitörési lehetőségek vannak a településen élő cigány lakosság számára?

Vizsgálódásunk során továbbá azt elemezzük, hogy milyen szerepet töltenek be a cigány családok gyerekeik iskoláztatásában. Kíváncsiak voltunk arra, hogy hogyan hat a mai cigány kultúra és annak hagyományai a gyerekek iskolai teljesítményére, továbbtanulási aspirációira. Ezzel egyetemben azt is górcső alá vettük, hogy a cigány családok nevelési sajátosságai milyen kölcsönhatásban vannak az iskolai előrehaladást befolyásoló egyéb tényezőkkel. Ugyanakkor szükségesnek tartjuk kiemelni, hogy hasonlóan más társadalmi csoportokhoz, a cigány származású családok is különbözőek, s ennek következtében eltérő magatartásformát tanúsítanak gyerekeik iskoláztatásával kapcsolatban.

A cigány közösségekben végzett kutatás során arra törekedtünk, hogy feltérképezzük, hogy bizonyos szociokulturális tényezők (iskolázottság, munkahely, lakásviszonyok, nem és kor) mennyiben befolyásolják a szülők iskolával kapcsolatos hozzáállását.

A cigány/roma közösségek „felderítését” biztosító empirikus adatgyűjtés során kvalitatív kutatásmódszertani apparátusra támaszkodtunk. A terepkutatás első fázisában több alkalommal résztvevő megfigyelést végeztünk, s tapasztalatainkat terepnaplóban rögzítettük. Bár a dolgozat írója rendelkezett előzetes terepismerettel és kapcsolati hálóval mind a három településen, de célszerűbbnek tűnt - főleg kutatómunkánk elején -, hogy a helyi roma kisebbségi önkormányzat vezetőjének az iránymutatása szerint történjen a terep szisztematikus feltérképezése, megismerése. Hólabdamódszerre, illetve tereptapasztalatunkra és kapcsolati hálónkra támaszkodva 15-15 darab félig strukturált interjú került felvételre az ibrányi és a kótaji cigány/roma közösségben élő szülőkkel, míg Tiszabercelen 10 félig strukturált interjú került feldolgozásra

Kutatásunk módszertanának kvalitatív jellegéből adódóan, a terepkutatás, s a félig strukturált interjúk lehetőséget biztosítanak arra, hogy a roma szülők oktatással, iskoláztatással kapcsolatos viselkedésmintázatait mélyebben megértsük (*Babbie, 2008*). Ugyanakkor tisztában vagyunk kutatásunk korlátaival is, jelen dolgozattól nem várhatóak el olyan eredmények, amely egy nagy populációt érintő leírására vonatkozóan tesz tudományos megállapításokat.

A dolgozat írója a kutatás során az interjúalanyok kiválasztása során találta magát szembe a legnagyobb kutatói problémával. A probléma egyrészt azzal kapcsolatban artikulálódott, hogy bár a roma családok szívesen fogadtak, beszélgetésbe is szívesen elegyedtek, de a 40-50 percet is igénylő interjúfelvételt nem minden esetben viselték türelemmel, s nem mindig volt biztosított a nyugodt kutatói légkör. Előfordult olyan eset is,

amikor egy interjúalannal csak a második alkalom során tudunk az interjúkérdések végére jutni. Ennél is nagyobb nehézségét, dilemmát jelentett a mintavételi eljárás pontos kialakítása, vagyis annak a döntésmechanizmusnak a meghatározása, amely alapján eldöntöttük, hogy mely 15, illetve 10 családban kívánjuk a félig strukturált interjúkat lefolytatni legalább az egyik szülővel.

A minta végül úgy került kialakításra, hogy azt az elvet tartottuk szem előtt, hogy szociokulturális értelemben a helyi roma közösség a lehető legszélesebb módon reprezentálva legyen. Ez azt jelenti, hogy készítettünk interjút jó és rossz anyagi körülmények között élő szülőkkel, fiatalabb és idősebb személyekkel, valamint olyan szülőkkel, akiknek gyerekei jó illetve gyengébb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek. Ezt a klasszifikációt a résztvevő megfigyelések, illetve a terepkutatás alkalmával a helyi roma közösséggel folytatott informális beszélgetések alapján alakítottuk ki.

Kiemeljük továbbá, hogy bár a formális empirikus adatok Ibrány és Kótaj esetében 15-15, illetve Tiszabercel esetében 10 félig strukturált interjúból származnak, de a dolgozat írója által megfogalmazott következtetések és összefüggések egy sokkal komplexebb - elsősorban a kulturális antropológusok által alkalmazott - kutatói tapasztalati megfigyelés konzekvenciájaként kerülnek megfogalmazásra.

V. A kutatás eredményei – Ibrány

1. A település történeti, földrajzi és társadalmi hátterének bemutatása

Ibrány Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található, Nyíregyházától 25 km-re elhelyezkedő járási székhely, amelynek lakossága eléri a közel 7000 főt, s ezzel a vármegye tizedik legnagyobb népességszámmal rendelkező városának tekinthető. A település történeti, földrajzi társadalmi hátterének, illetve szocioökonómiai sajátosságainak feltérképezéséhez az írásos dokumentumokon kívül, empirikus adatokra is támaszkodunk. A város polgármesterével készítettünk interjút, ennek során többek között információkat szereztünk a város demográfiai, gazdasági és infrastrukturális helyzetéről. A település bemutatása során elsősorban a városvezető által szolgáltatott információkra támaszkodunk. Ugyanakkor a helyi viszonyok összetettebb megismeréséhez, felhasználtuk az Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, valamint az Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium intézményvezetőivel készített interjúk azon elemeit, amelyek a helyi társadalommal kapcsolatos témákat érintették.

A város történetének bemutatása során, Trencsényi Imre polgármester első ízben azt emelte ki, hogy Ibrányban mindig is elsősorban a mezőgazdaság dominált, a helyi emberek számára az agrárium jelentette az elsődleges megélhetési forrást. A rendszerváltás előtt fejlett infrastruktúrával sem rendelkezett a város, történelmi műemlékek vagy egyéb turisztikai lehetőségek sem tették vonzóvá a települést. Az 1990 után elkezdődött rohamos városfejlődés ezért is tekinthető figyelemreméltó folyamatnak. A tudatos városfejlesztési stratégiának köszönhetően a település 1993 novemberében városi rangot kapott, 2003-ban kistérségi központ lett. Az újabb fontos mérföldkövet a 2013-as év jelentette, amikor Ibrány járási székhelyközponttá vált. A polgármester úgy véli, hogy az elért sikerekhez nagymértékben hozzájárult, hogy a településért való tenni akarás mindig felülírta az éppen aktuális politikai érdekeket.

A polgármester azonban azt is kiemeli, hogy bár a település évtizedek óta városi ranggal rendelkezik, ugyanakkor a polgári gondolkodás még nem igazán nyert teret a lakók mentalitásában és viselkedéskultúrájában. Ehhez a véleményéhez a következőket is hozzáfűzi:

„[...] tehát a városias szemlélet azért messze van, de vannak már olyan kezdődő ipari vállalkozások, illetve munkáltatók és maga a közigazgatási szerepkör is, maga a járási székhely is egyfajta munkahelyteremtő hatással bír, hiszen azért a kisebb településekről

például Paszabról, Tiszabercelről, Bujról vonzóbb lehet az, hogy minden egy helyen elérhető. Tehát ha le akarom egyszerűsíteni, akkor azért jó Ibrány, mert nem kell bemenni Nyíregyházára ügyet intézni, hiszen az egészségügytől kezdve a közigazgatáson keresztül mindent megtalál helyben, és azt gondolom, hogy ez egy nagy kényelmi előny. Illetve ami még fontos, hogy itt nem annyira drágák a telkek, mint mondjuk 10 kilométerre arrébb Nyírszőlőn. (...) Azt tapasztalom, én mióta kilenc évig voltam alpolgármestere az előző polgármesternek két cikluson keresztül, most pedig már két éve vagyok itt, hogy vonzó a fiataloknak, mert van három óvoda, van bölcsőde, most magán bölcsőde is fog épülni, van két általános iskola és gimnázium is.” (Ibrány polgármestere)

A város gazdasági, infrastrukturális fejlődésének mozgatórugóit az oktatással hozza összefüggésbe a polgármester. Hangsúlyozza, hogy a legfontosabb pillanat a település életében az volt, amikor 1965-ben elkezdte működését a helyi gimnázium. Kezdetben „mezítlábas parasztyerekek” jártak a gimnáziumba, akik érettségi bizonyítványt szereztek, többen főiskolán is folytatták tanulmányaikat. Az egyre képzettebb helyi lakosok a településen kamatoztatták tudásukat, s ez nagymértékben elősegítette a település fejlődését: „(...) és persze kellett az utak, meg a járdák, meg a gáz és a szennyvíz, de hogyha nem lett volna gimnázium, akkor nem lett volna 1993-ban város Ibrány.” (Ibrány polgármestere)

A fentiekből láthatjuk, hogy a település életében milyen fontos szerepet töltött és tölt be ma is a gimnázium. A városvezető azért is tarja nagyon szomorú tendenciának, hogy az utóbbi évtizedben egyre kevesebb gyereklétszámmal működik a gimnázium, mert egyre több helyi lakos a településtől 25 kilométerre található Nyíregyházára járhatja közép fokú intézménybe a gyerekeit. E problémához társul az egyre aggasztóbb tanárihiány, amit a városvezetés az önkormányzati bérlakások pedagógusoknak történő felajánlásával igyekszik orvosolni.

Komoly feszültséget okoz a településen, hogy szülői kezdeményezésre a református egyház az óvodai nevelésen túl, az általános iskolai oktatásban is szerepet vállalt, s egy intézményi fenntartóváltás következtében, a korábbi állami fenntartású Móricz Zsigmond Gimnázium jogutódjaként létrejött az Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola Gimnázium és Kollégium. A felmenő rendszerre épülő református általános iskola 2020 szeptemberében két osztályt is indított, ami feszültséget keltett köztük és a KLIK által fenntartott Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola között.

Ezen túlmenően az oktatás terén bekövetkezett változásoknak társadalmi vetülete is van. Lévén, hogy elsősorban a többségi társadalomhoz tartozó szülők számára jelent igazi

alternatívát az újonnan indult református általános iskola, a roma szülők aggályukat fogalmazták meg a magyar gyermekek által eddig jelenlévő szocializációs közeg megszűnése miatt. Álláspontjuk, hogy a helyi oktatásban elkezdődő folyamat egy szegregációs helyzetet eredményezhet. A kialakult helyzetet a polgármester a következőképpen magyarázta:

„A református egyház volt az, aki már óvodát működtet a településen és ő nekik volt ilyen irányú kezdeményezésük, hogy iskolát indítanak, s ez jött össze a szülőknek azzal a kezdeményezésével, hogy induljon be Ibrányban is az általános iskolai oktatás felmenő rendszerben az óvodával. (...) Azt mondhatjuk, hogy így sokkal nehezebb helyzetbe került az állami általános iskola, mert a jobb képességű gyerekeket átvitték a reformátusba. De hozzáteszem, hogyha nincs a reformátusok kezdeményezése és a város nem nyújt együttműködést a református egyháznak és nem csinálja meg ezt az alternatívát, akkor ezeket a gyerekeket elviszik Ibrányból Nyírszőlőbe, Tiszatelekre, Nyíregyházára és sorolhatnám. És akkor mi történik, elviszi a szülő Nyíregyházára a gyereket, ott dolgozik, az már nem jön vissza Ibrányba és ez szintén a népesség csökkenéséhez vezet. (...) Illetve nagyon fontos, és ez kérés volt a református egyház felé, hogy minél több roma gyereket iskolázzanak be, tehát ne érjen senkit az a vád, hogy a református iskola elérhetetlen a romák számára.” (Ibrány polgármestere)

A polgármester egy további érvet is említett a református általános iskola elindítása mellett. A református egyház perspektívát látott a bezárást fenyegető helyi gimnázium átvételében is: *„Az egyház azt mondta, hogy átvesszük a gimnáziumot, és így úgymond két legyet ütöttünk egy csapásra, mert megoldottuk a református általános iskola infrastrukturális feltételeit, hisz beköltöztek a gimnáziumba, s így egyúttal a középiskolánkat is megmentettük.” (Ibrány polgármestere)*

A fentiekből láthatjuk tehát, hogy Ibrányban az oktatási intézmények komoly nehézségek és feladatok előtt állnak. Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy az oktatás területén bekövetkezett változások a helyi társadalmi viszonyokra is komoly hatást gyakorolnak. Tekintettel a város közéletében, a köznevelés terén kibontakozó feszültséget okozó problémákra, a városvezető egy Köznevelési Kerekasztal létrehozását kezdeményezte, annak érdekében, hogy a köznevelés-közoktatás terén egy megnyugtató, előremutató, s a városban élők számára a teljes érintetti körben konszenzust hozó megoldást találjanak. (Az interjú felvételekor még nem volt eredmény.)

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy etnikailag hogyan jellemezhető a település. Megtudtuk, hogy a körülbelül 7000 lakosból mintegy 1500-1800 roma nemzetiségű. A romákon kívül néhány román, ruszin és német nemzetiségű család él még a többségi magyar lakosság mellett. A városvezető fontosnak tartotta kiemelni, hogy az ibrányi népesség korfája egy fiatalodó irányú demográfiai változást mutat, melynek oka egyértelműen a roma lakosság gyermekvállalási hajlandóságának erős volta.

A településen a roma lakosság jövedelmi, szociális, kulturális és képzettségi szempontból egyaránt heterogén. Bár egyre többen költöznek a városközponthoz közeli utcákba, területileg két fő szegregátumban élnek. Az Alkotmány utca köré szerveződő szegregátumban („fecsketelep”) a mélyszegénységben élő, halmozottan hátrányos helyzetű roma lakosok élnek, míg a Kossuth utcán a jobb anyagi körülmények között élő, „tehetősebb” roma lakosság. A különböző településrészen élő roma emberek között nem felhőtlen a kapcsolat: *„A romák is kinézik azt, aki mondjuk a „fecskelepről” jön, tehát egymást szegregálják, ha mondhatom így, kinézik, kiközösítik, mert ott igénytelenebbek. Ott azért még nagyon súlyos állapotok vannak, ellenben a Kossuth utcán, ahol egy-két család kivételével romák laknak, és ahogy én látom, azok eléggé tehetősek.”* (Ibrány polgármestere)

A település egyébiránt élen jár a roma integrációs programok megvalósításában, elsők között pályázott és nyert a Komplex-telepprogram megvalósítására, amely először, jó gyakorlatával, a családi fejlesztés bevezetésével országosan is elismert, színvonalasan megvalósított program volt. A programnak ugyanakkor hiányosságai is voltak, hiszen csak a település három utcáját érintette, így a roma lakosság körülbelül 20%-hoz ért el. A program megvalósításával kapcsolatban szintén negatívumként említhető, hogy a Komplex-telepprogram folytatása jelentős késéssel indult, s a programok közötti több éves kihagyás, a szociális munka szinte nulláról való újrakezdését jelentette.

Jelen helyzetben, Ibrány Város Önkormányzata és Ibrány város – a roma integráció érdekében dolgozó - civil szervezetei közösen dolgoznak egy hosszabb távú (10-20 éves), valódi áttörést, és fenntartható eredményeket létrehozó cselekvési terv megalkotásán. A *Roma felzárkóztatási kísérleti program* 300 települése közé a kiválasztási szempontok miatt Ibrány nem került be. A városvezetés a 300-as települési lista bővítését kezdeményezi a nagyobb településekre is (különös tekintettel Ibrányra), vagy e lehetőség híján, az „Ibrány-típusú” kisvárosok számára új, hasonló program indítását.

Mindezekon túl, Ibrány város polgármestere a következő rövid-és középtávú tervekről számolt be:

1. A már működő Varázssziget Gyerekház erejének, súlyának megnövelése. Az érintett korosztály (0-3 év) és az évente születő roma gyermekek számának figyelembevételével (több csoportban) mintegy 60-80 gyermek korai fejlesztése látszik szükségesnek. A korai fejlesztés szisztematikusabb támogatása logopédus, pszichológus, gyógytornász, szociális munkás, családi mentor bevonásával.
2. Az óvodai nevelés szakmai alapon történő újratervezése. Három óvoda működik Ibrányban (önkormányzati, református és baptista fenntartókkal). Az intézmények pedagógiai programjának nincs egységes koordinátora, így ezek a köznevelési intézmények változó intenzitás, szakértelem és eredményesség mellett működnek. A probléma megoldását a városvezetés a centralizációban látja.
3. A fentiekben vázoltak szerint, a településen két általános iskola működik. A jelenleg nagyobb létszámú állami fenntartású alapfokú intézmény, a dolgok jelenlegi állása szerint, elnéptelenedésre van ítélve. Ezzel kapcsolatban a képviselőtestület szerencsésnek tartaná a két intézmény egy fenntartó (Református Egyház) alá szervezését.
4. A már működő tanoda létszámának jelentős bővítése. A jelenlegi tárgyi feltételek ezt nem teszik lehetővé, a helyszín szűkössége okozta nehézségek, a külön helyiségek hiánya, a rendelkezésre álló épület „kinövése” jelentős korlát. A tanoda célja új közösségi központ létrehozása, új szolgáltatások- (pl.: népkonyha, filmstúdió, kreatív kuckó, szabadidő centrum, „játékbarlang”) - működtetése.
5. A Roma lány program (Bari shej) 100-200 fő bevonásával való beindítása és működtetése a városban.
6. A polgármester beszámolója szerint a Roma Szakkollégium rendszerébe eddig egyetlen ibrányi fiatal sem került be. Szerencsésnek tartaná, ha a település maga is rendelkezhetne a tehetséges, a diplomához jutásban reális segítségre méltó fiatalok kiválasztásáról és támogatásáról. Véleménye szerint az önkormányzatok hatáskörébe tartozó Bursa Program, alulfinanszírozottsága okán, erre alkalmatlan, nagyobb költségvetésű programok jelentenék az átütő sikert.

A helyi társadalom jellemzőinek mélyebb megismerése céljából, a település polgármesterén kívül, igyekeztünk információkat szerezni a helyi általános iskolák intézményvezetőitől. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az adott oktatási intézmény

perspektívájából hogyan értékeli a város helyi társadalmát. Kutatási szempontból szerencsésnek tekinthető, hogy az állami fenntartású általános iskola intézményvezetője tősgyökeres ibrányi lakos, aki longitudinális szempontból is értékelni tudta az Ibrány településen végbemenő társadalmi viszonyokat. Ezzel szemben a református általános iskola vezetője nem helyi lakos, közvetlen kapcsolatban a várossal 2018-óta, intézményvezetői kinevezése után került, így egyfajta „kivülállóként”, objektív információkkal tud szolgálni a helyi viszonyok megértése szempontjából.

Az interjúfelvétel során a református intézmény vezetője elsősorban azt tartotta fontosnak kiemelni, hogy a „kisváros” jellegből adódóan az emberek között szoros kapcsolati háló alakult ki. A mindennapi oktatás szempontjából ez azért nagyon hasznos, mert *„(...) ha megkérdezek akármelyik kollégát egy gyerekkel kapcsolatban, akkor tudja, hogy hol élnek, ki kinek a testvére, tudja a telefonszámát, tehát nagyon könnyen lehet ebből a szempontból boldogulni. Ez itt nem egy zárt közösség és én azt gondolom, hogy nagyon jól összetartanak és alapvetően családias a légkör.”* (intézményvezető, református iskola)

Mindezekon túl pozitívként kerül megemlítésre, hogy a város színes kulturális és szabadidős tevékenységeket tud biztosítani a gyerekek számára. A helyi művelődési ház törekszik arra, hogy minél érdekesebb programkínálattal szerettesse meg a helyi lakosokkal a kultúrát. A település ezen kívül rendelkezik jól felszerelt könyvtárral, uszodával és sportcentrummal.

Az intézményvezető a város legnagyobb gyengeségének azt tekinti, hogy a helyi lakosok számára nincs elég munkalehetőség a településen: *„Ha a gyerek elvégzi az iskolát, nem biztos, hogy vissza tud jönni. Nagyon túl sok lehetőség nincs arra, hogy a képzett, egyetemet végzett dolgozó vissza tudjon térni, hiszen van egy kormányhivatal, egy művelődési ház, egy szociális intézmény, illetve az oktatási intézmények és más nem nagyon.”* (intézményvezető, református iskola.) (intézményvezető, református iskola)

Ezen kívül említésre került, hogy a településen élő több szakmunkás külföldön vállal állást, amely nevelési szempontból is érezteti hatását, ugyanis az édesapa hosszas távolléte negatív hatással van a gyermek iskolai magatartására és iskolai teljesítményére.

Az állami fenntartású általános iskola intézményvezetőjétől is igyekeztük információkat gyűjteni az ibrányi helyi társadalommal kapcsolatban. Az interjúalany elsősorban azt emelte ki, hogy bár mostanra több helyi vállalkozó jelentős vagyona tett szert, a munkanélküliség, elsősorban a romák és a képzetlen lakosok körében, még mindig nagymértékű. Mindezek mellett, az intézményvezető azt tartotta fontosnak kiemelni, hogy a

helyi oktatás terén az utóbbi két évben kialakult helyzet komoly feszültségeket kelt a helyi társadalomban. Ennek oka, hogy a református általános iskola elindulása azt a folyamatot indította el, hogy a többségi társadalomhoz tartozó szülők az egyházi fenntartású iskolába írárták át a gyerekeiket, s az állami intézményben így megnőtt a roma származású tanulók aránya. A helyi társadalomban a többségi és kisebbségi szülők között konfliktusos helyzeteket generált. Az állami iskola intézményvezetője a helyzetet a következőképpen jellemezte:

„A református iskola elindítása indukálta ezeket a feszültségeket és ez nálunk az iskolábanjöttfelszínre, és nekünk ezt minden tanév elején kezelni kell, mert minden év elején ez fellángol, bár most már azért gyorsabban tudjuk csitítani ezeket a dolgokat, de ez évről évre visszatérő probléma. (...) És tudjuk, hogy ez hova fog vezetni, egy szegregációba, egy gettósodott iskolába. (...) Ez hosszú, bonyolult és nehéz társadalmi folyamat, ami elindult rossz irányba. Én attól félek, megmondom őszintén, hogy nem is egy hosszú folyamat után, egy olyan nyílt ellenállásba fog váltani, mint Amerikában a négerek, meg a négerkérdés.”
(intézményvezető, állami iskola)

Összegezve: Kutatásunk szempontjából Ibrány kiváló település arra, hogy pedagógiai antropológiai szempontból meg tudjuk vizsgálni, hogy egy városi környezet milyen lehetőségeket biztosíthat a cigány/roma származású tanulók iskolai támogatásában. Vizsgálatunkat külön színesíti, hogy terepkutatásunk során egy kezdeti fázisban lévő, a helyi társadalmi viszonyokra is hatást gyakorló, oktatási átrendeződést tapasztaltunk, amelyet a kutatás során több aspektusból is igyekszünk megvilágítani.

A továbbiakban a településen működő állami és református fenntartású iskolákat mutatjuk be, elsősorban az intézményvezetőkkel készített interjúkra támaszkodva.

2. A vizsgált oktatási intézmények bemutatása

a) Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

Az intézmény bemutatása során arra törekszünk, hogy az iskolával kapcsolatos általános információkon túl, képet kapjunk a helyi társadalom jellemzőiről, a cigány származású tanulók tanulmányi előrehaladásáról, s szülei iskolával kapcsolatban tanúsított viselkedésmintázatairól. Az iskola honlapján elérhető dokumentumok (Pedagógiai program, Házirend, Szervezeti és Működési Szabályzat) elemzése mellett, elsősorban az intézmény vezetőjével készített interjúra támaszkodunk.

Az iskola vezetőjével 2021 januárjában volt alkalmunk interjút készíteni. Az iskola létrejöttét a következőképpen foglalta össze:

„Eredetileg ez az intézmény ez egy önálló, Ibrányban működő általános iskola volt, aztán a politikai változások során a támogatási rendszert úgy alakították át, hogy az 1990-es évek elején kistérségi társulatok kaptak plusztámogatásokat. Ennek következtében kitalálták, hogy egy kistérségi társulásba összevonnak 21 iskolát Tiszaberceltől Sényőig. Itt az összes környékbeli iskolát ezen a vonalon egy ibrányi központtal, egy kistérségi társulásba összefogták. Később, amikor a rendszer újból megváltozott, akkor ezek az iskolák önállóak lettek, kivéve, Tiszabercel, Paszab és Sényő, így ezek az intézmények az ibrányi iskola tagintézményei maradtak. (...) Tulajdonképpen Tiszabercellel és Paszabbal nincs is gond, mert fizikai közelségben vannak, tehát napi szinten tudjuk a kapcsolatot tartani, de Sényő 25 km-re van tőlünk tehát igazából elég nehézkes, mint tagintézményt irányítani és napi szinten szemmel tartani azt az iskolát.” (intézményvezető, állami iskola)

A négy tagintézményben összesen 920 diák folytat tanulmányokat, az ibrányi általános iskolában ebből összesen 470 fő, ami a korábbi évekhez viszonyítva alacsony tanulói létszámnak tekinthető, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy 2016-ban 700 fő feletti gyereklétszámmal működött az iskola. A tanulói létszám csökkenésének egyik oka, az országosan is megfigyelhető demográfiai tendenciával hozható összefüggésbe. A második ok, hogy egyre több fiatal házaspár elköltözik a településről, illetve több ibrányi lakos nyíregyházi általános iskolákba írta gyermekeit. Az intézmény tanulói létszámának, az utóbbi években megfigyelhető, nagymértékű csökkenését a Református Egyház által működtetett, a településen 2018-ban elindított alapfokú oktatási intézmény „elszívó ereje” eredményezte. A kialakult helyzetet az intézményvezető a következőképpen jellemezte:

„Ibrányban az volt a normális, hogy évente 90-100 fő közötti gyermeket tudunk beiskolázni, ebből körülbelül 40 fő volt roma származású. Az utóbbi két évben ez lecsökkent évi 66 főre és ebből körülbelül 40 fő roma etnikumú. (...) Van azonban más probléma is, ugyanis a református iskola a felső tagozatainkból a meglévő osztályainkból egy-egy évfolyamot elvisz tőlünk, hogy nekik folyamatosan meglegyen a létszámuk. A tavalyi évben volt három negyedikes évfolyamunk, ebből egy osztályt kiválogattak és elvitték. Most megint van három negyedikes osztályunk és megint az lesz, hogy a legkiválóbbak átfognak jelentkezni hozzájuk.”(intézményvezető, állami iskola)

Az intézményvezető úgy érzékeli, hogy a tanulók másik iskolába történő átjelentkezésének van bizonyos fokú etnikai vonzata. Az állami fenntartású iskola ugyanis kiváló infrastrukturális feltételekkel és tanerővel rendelkezik, ettől függetlenül a többségi társadalomhoz tartozó szülők gyerekeiket átíratják a református intézménybe, már csak azért is, mert az egyházi iskolában minimális a roma tanulók létszáma.

A fentiekben bemutatott folyamat következtében, az iskola vezetője azzal kapcsolatban fogalmazta meg aggodalmait, hogyha a helyzet a következőkben is hasonlóképpen alakul, akkor az iskola egy gettósodó intézményé fog válni, amelynek következményeivel nemcsak az iskolának kell majd megküzdenie, hanem az ibrányi helyi társadalomnak is. Ezzel kapcsolatban az intézményvezető arra hívja fel a figyelmet, hogy az elindult folyamat már előrehaladott fázisában van, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy: *„(...) már most nálunk és a református iskolában is van egy első, második és harmadik évfolyam, a mi esetünkben ezen évfolyamokon a roma tanulók aránya körülbelül 80%.”* (intézményvezető, állami iskola)

Az iskolában a kialakult helyzetre igyekeznek pedagógiai szempontból is releváns módon reflektálni. Az iskolavezetés és a tantestület számára hamar világossá vált, hogy újítani, változtatni kell az eddig alkalmazott pedagógiai gyakorlaton, hiszen a tanulók képessége, motivációja, tanuláshoz való viszonya megváltozott. Az intézmény igyekszik változatos módszerekkel tanítani, különös figyelmet szentelve a hátránykompenzációra és a felzárkóztatásra. Az utóbbi években az iskola a következő konkrét programokkal igyekezett, s igyekszik ma is, biztosítani tanulói számára az iskolai előrehaladáshoz szükséges feltételeket:

„Igyekszünk benne lenni mindenféle pályázatban, amiben lehetséges, most is az Oktatási Hivatal több projektjében is rész veszünk, és a Nyíregyházi Egyetemmel szintén egy lemorzsolódást megelőző pályázatban, illetve itt az Élménysuli program. Ez egy olyan komplex alprogram, amely a Hejőkeresztúri modellnek egy változata, és amelynek keretében élményközpontú oktatási módszereket vettünk át, például a legók alkalmazását. Maga a program egyébként úgy néz ki, hogy ötféle foglalkozás, úgynevezett alprogram közül lehet választani. Ezek közül a testmozgásalapú alprogram kötelező, a többi pedig a logikaalapú alprogram, ami elsősorban a matematikához kapcsolódik. De van művészetalapú alprogram, ahol főleg kézműves foglalkozásokat tartunk rendszeresen a gyerekeknek. A digitális alapú alprogram keretében robotikával foglalkozunk. És az életgyakorlat alapú alprogram, amelynek keretében egy háztartás szakos kolléga vezetésével konyhai dolgokra tanítjuk a gyerekeket. (...) Ezen programok pluszt nyújtanak a gyerekeknek és olyan tanulási módszereket viszünk az oktatásba, ahol a gyerekek észre sem veszi, hogy gazdagodik. (...) Ennek a programnak van egy olyan vonzata, hogy vannak speciális órák. Ugye hivatalosan nincs osztályfőnöki óra az alsó tagozatban, de ezen program keretein belül minden héten kell egy beszélgetős órát tartani a kicsikkel, amely során otthoni problémákat is meg lehet beszélni és meg lehet ismerni a szülői hátteret. Illetve nyílt napokat és szülői napokat is tartottunk, addig, amíg nem volt ez a vírus helyzet, és megpróbáltuk bevonni az iskolai programokba a roma szülőket is, hogy közvetlenebb kapcsolat alakuljon ki az iskola és a szülő között, mert ők eléggé tartózkodók az ilyenekkel kapcsolatban”. (intézményvezető, állami iskola)

A fenti intézményvezetői interjúból láthatjuk, hogy az iskola komoly erőfeszítéseket tesz a hátrányos helyzetű, s kifejezetten a roma származású tanulók iskolai előmenetelének elősegítése érdekében. Az intézmény infrastrukturális feltételei, szakmai kompetenciája és humán erőforrása biztosított, azonban az utóbbi egyre nehezebb feladatok elé állítja az iskolavezetést. Az intézményben jelenleg a szakos ellátottság 100%-os, de ezt csak úgy tudják megoldani, hogy a tiszaberceli és paszabi tagintézményekből „áttanítanak” a pedagógus kollégák. Az iskola helyzetét ebből a szempontból az is nehezíti, hogy a karrier folytatása a református általános iskolában nemcsak a tanulók, hanem a pedagógusok számára is egyre vonzóbb.

Az iskola pedagógiai gyakorlatából kiindulva, kíváncsiak voltunk arra, hogy az intézményvezető az iskolai előrehaladás és lemorzsolódás tekintetében milyen distinkciót

vél felfedezni a roma és nem roma származású tanulók között. A közel 30 éve a pályán lévő szakembertől azt az információt kaptuk, hogy nemcsak a vizsgált iskolában, hanem korábbi munkahelyein is azt tapasztalta, hogy alsó tagozatban még statisztikailag nem mutatható ki szignifikáns különbség a roma és nem roma tanulók tanulmányi sikeressége között. A fordulópont a felső tagozat, amelynek összefüggéseit a következőképpen fejtette ki:

„(...) Annyi a probléma, hogy hatodiktól kezdve vesszük észre a szülői háttérnek a hatását, tehát addig nagyon tud hatni az iskola a gyerekre, ötödik végéig, hatodik elejéig. A pubertás kezdetekor vesszük észre azt, hogy elviszi a családi háttér a gyereket negatív irányba, na és inntől kezdődnek a markáns különbségek a roma és nem roma tanulók között. Tehát ahogy említettem alsó tagozatban nem jelentkeznek igazi különbségek, sem tanulmányi eredményben, sem pedig magaviseletben.” (intézményvezető, állami iskola)

Az interjúalany narratívájából szükségszerűen felmerült a kérdés, hogy a szülői ráhatás milyen formában jelenik meg, tehát milyen értékrendet közvetítenek a családok, amelyek felső tagozatban azt a következményt vonják maguk után, hogy a gyerekek nem tartják többé irányadónak az iskola érték- és normakészletét. Az intézményvezető a következőképpen írta le a probléma hátterét:

„A szülő azt közvetíti, hogy a tanulás nem érték, úgylis meg fogsz tudni élni. Ezeknek a családoknak két rétegét tudom megemlíteni. Az egyik a napról napra, alkalmi munkából élő réteg, a másik pedig a vállalkozó réteg. Az egyik azért nem tanul, mert azt mondja, hogy úgylis azt fogom csinálni, mint apám, a másik pedig, hogy apám sem tanult, mégis milliomos.” (intézményvezető, állami iskola)

A fentiekkel összhangban a mi kutatásunk is alátámasztja azokat az empirikus adatokat, amelyek arra vonatkoznak, hogy a roma családok anyagi helyzetében történő pozitív változások nem jelentik szükségszerűen az iskolával és a tanulással kapcsolatos attitűd és mentalitás pozitív irányban történő előmozdulását (Forray és Hegedűs, 2003; Mártonfi, 2016).

A pedagógiai antropológia alapkoncepciójából kiindulva, a roma származású tanulók iskolai előmenetelének problematikáját a roma kultúra, s ezzel összefüggésben a kulturális differencia perspektívájából is igyekeztük megvilágítani. Az empirikus adatok felvétele során arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskola vezetőjének szemszögéből milyen kulturális elemeket lehet azonosítani, amelyek negatív hatást gyakorolnak a tanulók iskolai

sikerességére. A szakember véleménye szerint a roma tanulók iskolai lemaradásában csak minimális szerepet tölt be a kisebbségi kultúra, s mindez a következőképpen magyarázható:

„Ibrányban nem jellemző az autentikus roma kultúra. Én testközelből ismerem őket, régen sem és ma sem ápolják a roma hagyományokat. Vannak persze bizonyos részei a roma hagyományoknak, amit ápolnak, de például itt nagyon kevesen beszélnek cigányul, a szomszédtelepülésen, Paszabon ez sokkal inkább jellemző. (...) Tehát érdekes, hogy itt Ibrányban nem volt jellemző a roma hagyományok ápolása, nem úgy, mint más zártabb közösségekben. Ez egyébként is egy nyitottabb közösség volt mindig, sokan kívülről érkeztek és voltak elvándorlók is.” (intézményvezető, állami iskola)

A fenti interjúrészletből arra a következtetésre jutottunk, hogy az iskola hátránykompenzációt szolgáló „akciótervében” a roma kultúra elemei nem kapnak hangsúlyos szerepet, s így a kulturális differencia sem jelent központi kérdést a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Következtetésünket a következő interjúrészlet határozottan alátámasztja:

„Itt nincs az a fajta nevelési módszer, amit annak idején Nyíregyházán, a guszevi iskolában tapasztaltam, hogy a roma kultúra, roma néptánc, roma népzene beépült a pedagógiai gyakorlatba. Nekem, annak idején nagyon tetszett, mielőtt megszüntették a guszevi iskolát az első szegregációs perben, hogy ott elfogadták a roma gyerekeket, a roma kultúrát és megpróbálták ezt tanítani. Ibrányban ilyen igény fel sem merült a kisebbségi önkormányzat részéről, de a szülők részéről sem soha. (...) Egyébként mi is tettünk egy kísérletet, volt egy tanítónő, aki néptánc végzettséggel is rendelkezett, és ő pártfogásába fogott néhány roma gyereket, és akkor roma néptáncot tanított, az otthonról hozott ismereteiket kibővítette és elvitte őket versenyekre is, de most ő elment gyeresre. Tehát ez az egyetlen egy kísérletünk volt az elmúlt öt évben, ami ebbe az irányba ment el. (...) Mi nyitottak vagyunk rá, csak ugye a szakos ellátottságot lenne nehéz megvalósítani oktatási keretek között, de mivel művészeti iskola is vagyunk, valószínűleg megtudnánk oldani.” (intézményvezető, állami iskola)

b) Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

Az intézmény bemutatását, mint ahogy az előzőekben, a nyilvános iskolai dokumentumok mellett, elsősorban az intézményvezetővel készített interjú alapján mutatjuk be. Arra törekszünk, hogy az intézmény sajátosságait minél szélesebb perspektívából ismerjük meg.

Jelen oktatási intézmény létrejötté és annak működése, ahogy az előzőekben már bemutattuk, némi feszültséget indukált a településen, elsősorban az állami fenntartású iskolában. A kialakult helyzetről azonban csak akkor kapunk reális képet, ha az érintettek mindegyikének lehetőséget biztosítunk álláspontja kifejtésére. Az empirikus adatok felvétele során az intézményvezető asszonyt így arra kértük, hogy foglalja össze, hogyan jött létre az iskola:

„Elégé fiatal intézmény vagyunk. Eredetileg a tiszteletes urat keresték meg a szülők, többnyire azoknak a gyerekeknek a szülei, akik most nálunk harmadikosak. A szülők tehát azzal keresték meg tiszteletes urat, hogy szeretnének egy olyan intézményt, ahol a gyerekek biztonságban, nyugodt körülmények között, jó színvonalon tudnak tanulni, mert ha nem, akkor a gyerekeket elviszik Nyíregyházára taníttatni. A tiszteletes úr ezen nyilván elgondolkodott és körbejárta ezeket a lehetőségeket, feltételeket és tulajdonképpen így alakult meg, hogy a szülők kérésére hozta létre az egyház ezt az intézményt. Én csak utána kerültem a képbe, amikor vezetőt kerestek. (...) Itt a városban volt egy általános iskola, vagyis most is megvan, ami nagyon nagy iskola, nagyon jó infrastruktúrával, nagyon szép épülettel rendelkezik, és közel van minden, uszoda, tornacsarnok, tehát tényleg minden van. A környező településekről is bevonzottak sok gyereket, tehát egy nagyon nagy létszámú intézmény volt. Na, most ebben nagyon sok olyan hátrányos helyzetű gyerek volt, nemcsak roma tanuló, hanem mindenki. Nagyon sok szülőnek itt Ibrányban ez azonban nem felelt meg. Azt nem tudom megmondani, hogy a szakmai munkával volt gond, vagy a vezetéssel, vagy esetleg a fenntartóval, vagy a gyerekcsoportokkal, nem tudom. Mindenesetre a szülőknek ez nem tetszett, hogy ez egy ilyen nagy intézmény és ilyen sokan vannak. Szerettek volna egy másik irányba elindulni, gondolom ebben szerepet játszott az is, hogy Ibrány református település. (...) Úgy jött létre az intézmény, hogy megkaptuk az egyik óvodát is, egy háromcsoportos óvodánk is van, tehát van utánpótlás. (...) Az általános iskola 2018-ban indult. Egy első osztályunk volt és most utána lett egy második osztály, most pedig kettő első osztályunk van. Összesen így van két első, egy második, egy harmadik osztályunk, és tavaly már felmenő rendszerben az ötödiket is beindítottuk.” (intézményvezető, református iskola)

A református intézmény létrejötte után kialakult feszült légkört az intézményvezető is érzékeli, s megértéssel konstatálta az állami fenntartású intézmény gyermeklétszám csökkenésével kapcsolatos aggályokat. Ugyanakkor úgy véli, hogy a református iskolába átiratkozott gyerekeket szüleik nyíregyházi intézményekben taníttatták volna tovább abban az esetben, ha a településen nem tud alternatívát biztosítani az egyház. Mindezek mellett az iskolavezető úgy látja, hogy a kialakult helyzetnek pozitív hozadéka is lehet a város szempontjából, s kifejezetten az oktatás színvonalát tekintve, ugyanis a kialakult versenyhelyzet, mind a két oktatási intézményt pedagógiai innovációra ösztönzi.

A református iskola vezetője nyomatékosan kiemelte, hogy igyekeznek erőfeszítéseket kifejteni annak érdekében, hogy a településen az oktatás területén ne eszkalálódjon a kialakulóban lévő szegregációs folyamat. Ennek érdekében az iskolavezetés megpróbál minél több roma tanulót a református iskola irányába orientálni, de egyelőre ezen a területen még nem sikerült eredményeket felmutatni. Az iskola a városvezetéssel együttműködve stratégiát próbál kidolgozni a roma és a hátrányos helyzetű tanulók beiskolázásával kapcsolatban:

„Az önkormányzattal van egy egyelőre még csak megbeszélésünk egy pályázattal kapcsolatban, amelynek keretén belül vennénk fel hátrányos helyzetű gyerekeket és támogatnánk őket akár anyagilag is, hogy aki szorgalmas és tanulni szeretne, az megkapja azokat a lehetőségeket, mint a többi gyerek. (...) Ez is folyamatban van tehát, hogy esetleg már az általános iskolától végig tudnánk őket kísérni, egy kicsit olyan ez, mint az Útravaló program, csak házon belül, városon belül gondolkodunk benne.” (intézményvezető, református iskola)

A fenti kezdeményezés gyümölcsözőnek ígérkezik, főleg a többségi társadalomhoz tartozó hátrányos helyzetű gyerekek esetében. A roma származású tanulók vonatkozásában azonban számolni kell azzal a körülménnyel, hogy a roma szülők vallási okokból, nem szívesen íratják be gyermeküket református intézménybe. Az intézményvezető asszony tapasztalata szerint a roma szülők az állami fenntartású intézményt biztonságosabbnak tartják, már csak annak okán is, hogy az iskola magas roma tanulói létszámmal rendelkezik.

A református általános iskola ugyan még csak 2018 óta működik, s roma származású tanulói aránya minimális, ettől függetlenül kíváncsiak voltunk arra, hogy a több évtizede a pályán lévő intézményvezető, mely tényezőkből látja a roma tanulók többségének iskolai

előmenetellel kapcsolatos kudarcaikat, illetve ennek relációjában milyen kulturális különbségeket tart számottevőnek. Ezzel kapcsolatban a következő választ kaptuk:

„Abszolút a családban, tehát hogy milyen az értékrend. Ha mondjuk egy átlag gyereket a tanító néni megbíz egy feladattal, akkor anyuka otthon segít, mert mondjuk érték az, hogy olvasunk egy kicsit, de vannak, olyan családok, ahol ez nem jelenik meg. Azt pedig tudjuk, hogy azok a gyerekek sikeresebbek, akiket otthon is támogatnak.” (intézményvezető, református iskola)

„A kultúra szempontjából szintén az értékrendet tudom megemlíteni, hogy például ott van értékrend, hogy egy roma kislány minél hamarabb gyerekeket szüljön, s az jelenti a legfőbb boldogságot. Ugyanakkor a magyar anyuka meg azt mondja a kislányának, hogy 20 évesen eszedbe ne jusson szülni, mert be kell fejezni az egyetemet.” (intézményvezető, református iskola)

A fenti interjúrészletekben megfogalmazott értékrendbeli különbségre reflektálva, szükségszerűnek tartottuk annak a kérdésnek a megfogalmazását, hogy a tanárok pedagógiai gyakorlatában mennyire figyelhető meg a Pygmalion effektusból származtatható teljesítmény redukció a cigány/roma származású tanulók vonatkozásában. Lényegében tehát arra voltunk kíváncsiak, hogy mit vár ez az iskola a roma tanulóktól. Kérdésünkre a következő választ kaptuk:

„A gimnáziumban van ilyen, tehát, hogy legalább azt a minimumot teljesítse valahogy, ha már itt van három éve, és akkor bírja már ki valahogy azt az egy évet, és ha küszködve is, de legyen meg valahogy az érettségije. (...) Az általános iskolában azért kicsit más a helyzet. Nem is mondanám úgy, hogy roma gyerek, mert nagyon sok olyan gyerek van, aki részképesség zavaros, SNI-s, tehát ebből a szempontból hátrányos helyzetűek. Náluk van az, hogy megpróbáljuk őket eljuttatni a nyolcadik osztály végéig és segítjük őket abban, hogy tudjanak valamilyen végzettséget, egy szakmát szerezni, hogy utána tudjanak boldogulni az életben. Az ilyen gyerekeinket felesleges egyébként megbuktatni, mert többre nagy valószínűséggel nem lesznek képesek. (...) Kifejezetten a roma gyerekek esetében én nem látom ezt a dolgot, kifejezetten értelmes roma tanulóink vannak. Nyilván az ő esetükben is differenciálunk, a gyengébb képességűeknél van, hogy csak elvárunk valamilyen teljesítményt, de a jobbaktól kicsit többet várunk el. De alapvetően az a cél, hogy mindig egyre többet várjunk el, hogy legyen a gyereknek mihez felőni, de ha túl nagy az elvárás,

akkor feladja. Meg kell találni azt a kis lépést, amivel mindig előrébb lehet lépni.”(intézményvezető, református iskola)

A fenti szemelvény alapján, az iskola pedagógiai gyakorlata nagymértékben támaszkodik az iskola református szellemiségére. A pedagógiai programban fontos célként került megfogalmazásra a személyiség-és képességfejlesztés, az érték közvetítés, a keresztyéni életre történő nevelés. Az intézmény pedagógiai gyakorlata és kultúrája az alábbiakban felsorolt alapelvek mentén körvonalazható:

- Kompetencia alapú nevelés - oktatás.
- A sikeres munkaerőpiaci alkalmazkodáshoz szükséges, az egész életen át tartó tanulás megalapozását szolgáló képességek fejlesztése.
- A kompetencia alapú oktatás módszertanának és eszközeinek széleskörű alkalmazása.
- A pedagógusok módszertani kultúrájának korszerűsítése.
- A tanulók képességeinek és kulcskompetenciáinak egyénre szabott fejlesztése és megerősítése.
- A rendszerben meglévő szelektív hatások mérséklése, az egyenlő hozzáférés és esélyegyenlőség biztosítása.
- Szegregációmentes, együttnevelési környezet kialakítása.
- A digitális írástudás elterjesztése, mindennapi gyakorlattá válásának támogatása.
- Az SNI gyermekek, tanulók integrált nevelése, a testi-lelki egészség biztosítása, a környezeti nevelés szerepének növelése.
- Ibrány és az Ibrányi Református Egyházközség hagyományainak megismerése és megismertetése, a hagyományok ápolása. A település közösségi értékeinek közvetítése.

A fenti pedagógiai program megvalósítására az intézmény alsó tagozatos osztályaiban szakmailag felkészült, a pedagógusi hivatás iránt elkötelezett szakemberek látják el az oktatási és nevelési feladatokat. Az utóbbi az intézmény pedagógiai gyakorlatában két nagy csoportra osztható. A közvetlen (direkt) módszerek azok, amelyeknek alkalmazása során a pedagógus közvetlenül, személyes kapcsolat révén hat a tanulóra. Közvetett (indirekt) módszereknek pedig azok tekinthetők, amelyekben a

nevelőhatás áttételesen, a tanulói közösségeken keresztül érvényesül. A tantestület által a gyakorlatban alkalmazott közvetlen és közvetett nevelési eljárásokat az iskola Pedagógiai programjában található összefoglaló táblázat felhasználásával szemléltetjük:

| | Közvetlen módszerek | Közvetett módszerek |
|---|---|---|
| I. Szokások kialakítását célzó, beidegző módszerek. | Követelés. Gyakoroltatás. Segítségadás. Ellenőrzés. Ösztönzés. | A tanulói közösség tevékenységének megszervezése. Közös (közelebbi vagy távolabbi) célok kitűzése, elfogadtatása. Hagyományok kialakítása. Követelés. Ellenőrzés. Ösztönzés. |
| II. Magatartási modellek bemutatása, közvetítése. | Elbeszélés. Tények és jelenségek bemutatása. Műalkotások bemutatása. A nevelő személyes példamutatása. | A nevelő részvétele a tanulói közösség tevékenységében. A követendő egyéni és csoportos minták kiemelése a közösségi életből. |
| III. Tudatosítás (meggyőződés kialakítása). | Magyarázat, beszélgetés. A tanulók önálló elemző munkája. | Felvilágosítás a betartandó magatartási normákról. Vita. |

(Forrás: Az iskola Pedagógiai Programja, 113. oldal)

3. A pedagógusokkal készült interjúk eredményei

a) Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

Az iskolai szocializációval foglalkozó szakirodalom több ízben is felhívja arra a figyelmet, hogy a tanulók egyéni szociokulturális mintázatait a helyi viszonyok, így az adott település, illetve ezen belül az oktatási intézmény kedvezőtlen helyzete megsokszorozza (Kozma, 1987; Epstein és Sanders, 2006; Cohen, 2012). Ebből a szociológiai alapvetésből kiindulva, fontosnak tartottuk megismerni azt, hogy a kutatásunk tárgyát képező alapfokú oktatási intézmény milyen infrastrukturális és személyi feltételekkel rendelkezik, illetve, hogy a pedagógiai gyakorlat során mit és milyen minőségben tud nyújtani a tanulók számára.

A pedagógusokat arra kértük, hogy minősítsék iskolájukat, annak tükrében, hogy hány éve dolgoznak az intézményben, s térjenek ki arra, hogy ezen időszak alatt hogyan változott az iskola helyzete, elsősorban olyan értelemben, hogy melyek voltak az iskola erősségei és gyengeségei korábban, s ezek hogyan módosultak az idő folyamán. Arra voltunk lényegében kíváncsiak, hogy ugyanazokkal a problémákkal kell megbirkózni az intézménynek most is, mint a korábbi évtizedekben, s az esetleges új szituáció által indukált akadályokkal hogyan küzd meg az iskola.

Az előző fejezetekben a település polgármesterének és az általános iskola igazgatójának narratíváján keresztül, részletesen ismertettük, hogy a 2018-ban megalakult református fenntartású alapfokú oktatási intézmény milyen új kihívások elé állította az állami intézményt. Ennek következtében a megkérdezett pedagógusok mindegyike ennek relációjában értékelte az iskola erősségeit és gyengeségeit. Az iskolában végbement változásokról és az aktuális intézményi viszonyokról egy 21 éve az iskolában tanító pedagógus nyújt általános helyzetlemezést:

„Én 21. éve tanítok itt ebben az iskolában és kezdetben ez egy nagyon nagy iskola volt, közel 1000 tanulóval. Azt lehet mondani, hogy a régióknak ez volt az egyik legerősebb iskolája. (...) Nekem, ami változás onnantól kezdve, amikor kezdtem a pályámat, meg ez a mostani helyzet, hogy lényegében akkor még volt nagyon sok sikerélmény, meg nagyon sok szép eredmény, most meg egyfajta szélmalomharcot folytatunk. (...) Akkor is volt már gyengébb tanuló, hátrányosabb helyzetűek, de még a tehetséggondozás és a felzárkóztatás egymás mellett nagyon szépen futott. (...) Utána, ahogy telt az idő csökkent a gyereklétszám értelemszerűen, ami nagymértékben annak köszönhető, hogy néhány éve alakult egy

református általános iskola a településen, és tömegesen iratták át a gyerekeket a szülők.”
(Pedagógus,4)

Az iskola gyengeségeivel kapcsolatos válaszokat két kategória szerint tudjuk értelmezni. Az egyik kategória a tanulói összetételre vonatkozik, s az ezzel kapcsolatos iskolai alulteljesítésre és lemorzsolódásra világít rá:

„A legnagyobb gyengesége az iskolának, hogy a jó tanuló magyar gyerekeket szinte felszívta a református általános iskola. (...) Van még egy-két osztályunk, ahol fele-fele az összetétel, de a többi osztályban zömében csak roma gyerekek vannak.” (Pedagógus 2)

„Nagyon megnehezíti a mindennapi munkánkat, hogy szinte szélmalomharcot vívunk a lemorzsolódás és a bukásuk ellen. (...) A gyerekek nagy része hatalmas nagy hátrányokkal küzdenek, van egy jó pár SNI és BTM-es gyerekünk.” (Pedagógus 9)

Az iskolával kapcsolatos gyengeségek, negatív tényezők másik kategóriáját, a pedagógusok fluktuációja és a szakos ellátottság alkotja. A tanárhány - különösen a természettudományos tantárgyakat oktatók esetében - országos probléma, azonban kutatási terepünk helyszínén, az Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskolában, a helyzetet tovább nehezíti, hogy a településen megalakult református iskola nemcsak a diákok, s azok szülei számára vonzó alternatíva, hanem a pedagógusok számára is:

„Néhányan az alsós kollegák közül többen átmentek a református iskolába, nyilván, aki felkérést kapott, mert ugye ez ilyen felkéréssel alapon ment, tehát akit hívtak. Később meg a felső tagozatból az angol szakos kollegák, majdnem mindegyik elment, volt vagy öt angol szakos, most egy maradt.” (Pedagógus 11)

„Ezzel kapcsolatban úgy fogalmaznék, hogy előregedett a tantestület, sokan nyugdíjba mentek, de most már olyanok is voltak erre a tanévre, akik elhagyták vagy az iskolát vagy magát a pedagógus pályát is.” (Pedagógus 3)

A pedagógusokkal folytatott beszélgetések konzekvenciájaként azt konstatáltuk, hogy a kutatásban részt vett pedagógusok egy rezignált, némiképp kilátástalannak tűnő feltételrendszer szerint működő iskolai miliőként jellemzik munkahelyüket. Ennek fényében elgondolkodásra készítette őket az iskola erősségeinek felsorakoztatása. A tárgyi,

infrastrukturális feltételek említésén túl, az iskola irányában lojális, elkötelezett, lelkiismeretes pedagógusok szakmai munkáját és emberi hozzáállását emelték ki:

„Az igazgató úr és a vezetésnél is, meg nyilván azoknál a pedagógusoknál, akik itt maradtak, én azt látom, hogy tényleg szeretik a gyerekeket, mert egyébként már rég nem lennének a pályán.” (Pedagógus 3)

„Mindenféleképpen erőssége az iskolának, hogy nálunk azért nem csak az van, hogy bejövünk ide és letudjuk az időnket, hanem mi szeretettel fordulunk a gyerekek felé, segíteni szeretnénk őket, függetlenül attól egyébként, hogy milyen származásúak.” (Pedagógus 8)

Egy következő kérdésblokk keretében információkat kívántunk szerezni az iskola tanulóiról. A több éve az intézményben dolgozó pedagógusok arról számoltak be, hogy a cigány és a nem cigány tanulók között mindig detektálható volt egy markáns különbség mind a tanulmányi előmenetel, mind pedig a viselkedéskultúra, a magatartás vonatkozásában. Az évek során a helyzet annyiban módosult, hogy a roma származású tanulók szociális körülményei javultak, ugyanis a település roma lakossága egzisztenciális szempontból sokkal jobb feltételek és körülmények között él. Ezzel kapcsolatban szemléletes képet nyújt egyik interjúalanyunk:

„Megmondom őszintén az én osztályom hiába halmozottan hátrányos helyzetű, itt én, mondjuk, kettőt tudnék úgy esetleg annak mondani, de még azt se. Itt minden gyereknek telefonja van, mindenki nagyon jól öltözött. (...) Nekem az a felháborító, hogy ugye itt ingyen kapnak tízórait, szalámi, vajás kenyér zöldséggel például, és 16 gyerekből kettő vesz el belőle. Na, akkor ez szegénység? Éhezik a gyerek? És mit vesz ki a táskájából? Cukros üdítőket, édességet, meg péksüteményeket. (...) De mondok egymásikat. Ingyen ebéd, rántott hús krumplival, és nem eszik meg, én ilyet még nem láttam. Ez akkor szegénység vagy hátrányos helyzet?” (Pedagógus 12)

Az anyagi helyzetben bekövetkezett pozitív változás iskolai dimenziója abban figyelhető meg, hogy a cigány/roma gyerekek iskolai megjelenése ápolt, öltözete a középosztálybeliekhez hasonló, illetve a mindennapi iskolai tevékenységekhez szükséges tárgyi feltételekkel rendelkeznek. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tanulmányi előmenetelükben is pozitív változás következett be. A lokális szintéren gyűjtött empirikus adataink ellent mondanak annak a szociológiai elméletnek, amely a strukturális jellemzőkre

fókuszálva, az etnikai kisebbséghez tartozó gyerekek iskolai alulteljesítését elsősorban a deprivált gazdasági és társadalmi tényezőkkel magyarázza (Messing, 2017).

A kutatásunk során szükségszerűen felvetődött a kérdés, hogy miért nem sikeresek az iskolában a kifejezetten jó szociokulturális körülmények között élő roma gyerekek sem. Az alsó tagozatban tanító pedagógusok több vonatkozásban is kiemelték, hogy a gyerekek nem iskolaérettek, amikor elkezdik az első osztályt, az alapvető készségek és ismeretek hiányával jellemezhetőek. Ennek elsődleges okaként azt jelölték meg, hogy a roma gyerekek jelentős része nem járt óvodába, ami társas és kognitív fejlődésük szempontjából komoly hiátus:

„Nagyon látszik, hogy ezek a gyerekek nem jártak óvodába, nagyon kevesen teljesítenek jól, szinte azt tudnám mondani, hogy iskolaéretlenül kerülnek be az iskolába, és egyszerűen mi tanítók vért izzadunk, hogy megtudjuk őket tanítani írni-olvasni.” (Pedagógus 6)

„Én ugye tanító és fejlesztőpedagógus vagyok, és azt látom, hogy egy olyan kétéves lemaradással jönnek az általános iskolába. (...) Nem járnak rendszeren óvodába, akkor se, ha kötelező az óvoda.” (Pedagógus 17)

Az iskolai sikerességgel kapcsolatban az alsó tagozatban észlelhető nehézségek és hátrányok a felső tagozatban kulminálnak. A kutatásban részt vett pedagógusok ezt több tényezővel is magyarázták. Első ízben azt emelték ki, hogy a roma tanulók rendkívül motiválatlanok, ami nagymértékben annak köszönhető, hogy a szülők nem közvetítik értéküként a tanulást, s így példamutatás híján, a gyerekek nem interiorizálják az iskola értékrendszerét:

„Az a baj, hogy a szülők se motiválják őket, és nincsenek jó példák előttük, amit tudnának követni, hogy érdemes tanulni. (...) Megpróbálunk mindent, de a szülők nélkül mi kevesek vagyunk.” (Pedagógus 13)

A pedagógusok emellett az iskolai előrehaladás gátjaként határozták meg az iskola tanulói összetételét. A jelenséget két aspektusból közelítették meg. Egyrészt aggodalmukat fejezték ki az iskolában megfigyelhető szegregációs folyamattal kapcsolatban, amelynek következtében egy etnikailag homogén tanulói közösséggel jellemezhető az iskola. Ezzel kapcsolatban a probléma forrását abban jelölték meg, hogy a többségi társadalomhoz tartozó,

tanulmányi szempontból jól teljesítő diákok „eltűnése” az iskolából, negatív hatással van a roma tanulók tanulmányi eredményére, hiszen így társaik sem szolgálhatnak számukra pozitív példaként.

A pedagógusok problémafelvetését több vonatkozásban is alátámasztja a szakirodalom. A kutatók kiemelik, hogy a különböző etnikumú és eltérő társadalmi osztályhoz tartozó tanulók iskolai interakciója pozitív hatással van a csoportközi kapcsolatokra, s az iskolai sikeresség szempontjából „húzóerőként” funkcionálhat. A témával kapcsolatos empirikus kutatások közül, Hajdu, Kertesi és Kézdi (2014) munkájára kívánunk hivatkozni, amelynek keretében 77 település 85 általános iskolájában térképezték fel a problémát. Kutatásuk tényszerűen rávilágít arra, hogy az iskolában kötetett interetnikus barátságok pozitívan befolyásolják a roma tanulók iskolai teljesítményét. Hasonló megállapításra jutott Messing (2017) is, aki kutatásában rávilágított arra, hogy milyen formában befolyásolja az iskolai szegregáció a cigány/roma tanulók iskolai mindennapja it és továbbtanulási esélyeit.

Az ibrányi általános iskolában a tanulói összetétel szempontjából, a helyzetet tovább nehezíti, hogy az egyes osztályokon belül szignifikáns a devianciamutató. Az ezzel kapcsolatos nehézségekre a következőképpen világított rá egy felső tagozaton oktató pedagógus:

„Magas például az SNI tanulóknak a száma vagy a tanulási nehézséggel küzdő gyerekeknek meg tanulási gyenge gyerekeknek a száma. (...) Egy pedagógustól elvárni azt, hogy van 30 gyerek egy osztályban és abból van öt enyhe értelmi fogyatékos, van két-három autista közöttük vagy viselkedési, magatartási problémákkal küzdő gyerek, meg nem tudom én hány tanulási gyenge, a többi meg a normál osztálynak az alját üti meg. (...) Tehát, hogy így együtt vannak borzasztóan nehéz.” (Pedagógus 18)

A dolgozat írójában felvetődik a kérdés, hogy a fentiekben bemutatott tanulói összetétellel működő alapfokú oktatási intézmény ugyanazokat a követelményeket támasztja-e, mint egy heterogén tanulói közösséggel, s jobb feltételrendszerrel működő hasonló profilú oktatási intézmény. Másként fogalmazva, legitimnek tekinthető-e az, ha egy iskola a saját tanulóinak a készségei és képességei alapján, egy teljesítményredukción alapuló pedagógiai gyakorlatot alkalmaz? Kérdésünkre két szinten kereshetjük a választ. Az egyik az oktatáspolitikai irányelvei alapján deklarált jogszabályi környezet. A másik pedig a pedagógus, aki a következőképpen fogalmaz:

„Nekik az a követelményszint, ami egy átlagos iskolában van, a nagy többségnek, a gyerekek nagy többségének az sok. Ennek következtében a tananyagot is megpróbáljuk csökkenteni. Több időt hagyunk nekik. Például én alsó tagozatról tudok beszélni, az írás-olvasás tanulására is több időt szánok tehát első év végére nem követelmény az, hogy folyamatosan írni, olvasni, hanem az, hogy a betűtanulás is majdnem, hogy átmeny még második osztályra is.” (Pedagógus 17)

Az interjúrészletből kiderül, hogy az iskola pedagógiai gyakorlatára jellemző a teljesítmény redukció. A jelenség azonban nem egyedi, a kutatók ugyanis azt emelik ki, hogy azokban az iskolákban, amelyekben megfigyelhető a szegregáció, szinte automatikusan teljesítmény redukció is tapasztalható (Kemény és Liskó, 2002; Papp Z., 2011; Balázs, 2014).

Ennek fényében, az iskolában gyűjtött empirikus adatokra támaszkodva, rendszereztük azokat a gyakorlati pedagógiai módszereket, amelyet a kutatás tárgyát képező iskola a mindennapi tevékenysége során alkalmaz a felzárkóztatás, hátránykompenzáció támogatása érdekében:

1. ESL (Early School Leaving) tantárgy bevezetése

Az iskola pedagógusai az egyik legnagyobb harcot a lemorzsolódás és az ezzel kapcsolatos korai iskolaelhagyással szemben vívják. Az angolszász pedagógiai gyakorlatból adaptálták a fentebb megnevezett tantárgyat, amely az osztályfőnökök kötelező óraszámán belül került bevezetésre. A tantárgy célja, hogy az osztályfőnökök a saját osztályuk napi tananyagát követve támogassák a gyerekeket a tanulásban, vagyis az adott szaktanárral folytatott előzetes konzultáció alapján, az osztályfőnökök segítik a gyerekeket a tananyag elsajátításában, illetve célirányosan igyekeznek támogatni az aktuális számonkérésre való felkészülést. A tantárgy bevezetésével ugyan sikerült javítani a gyerekek tanulmányi átlagán, de a nagymértékű iskolai hiányzásoknak tulajdonítható hiányosságok kompenzálására a tantárgyi keretek nem biztosítanak lehetőséget.

2. EFOP pályázatok

Az intézmény vezetése törekszik arra, hogy a pedagógia munkájukat elősegítő többletforrásokhoz jussanak, így az elmúlt években széleskörű pályázati tevékenységet folytattak. Az iskola több olyan jellegű EFOP pályázatban is részt vett, amelyek elsősorban az iskolai lemorzsolódás megszüntetésére fókuszáltak. A pedagógusok beszámolója szerint az egyes programok pedagógiai irányelveinek gyakorlati megvalósítása nem eredményezett számottevő sikert. Ennek legfőbb oka, hogy a pályázatot kiíró szakmai testület általános, minden iskolában azonos metódus alapján megvalósítandó elvárásokat szab meg, az intézmény helyi sajátosságait figyelmen kívül hagyva. A pályázatok megvalósításával és eredményességével kapcsolatos tanári narratívák megerősítették a dolgozat bevezető részében megfogalmazott álláspontunkat, amely szerint a pedagógiai antropológia elméleti kereteiből kiindulva, a hátrányos és/vagy roma tanulók iskolai előrehaladásának érdekében történő támogatása érdekében a globalitás helyett a lokalításra kell fektetni a hangsúlyt.

A teljes képhez ugyanakkor hozzátartozik, hogy a tanárok számára komoly adminisztrációs terheket jelentő pályázatoknak pozitív hozadéka is van: az iskola számottevő, a tanulást segítő digitális eszközparkhoz jutott.

3. Útravaló Ösztöndíjprogram – Út a középiskolába

A tehetségesebb hetedik és a nyolcadik osztályos diákok számára lehetőség nyílik az Útravaló Ösztöndíjprogramban való részvételre, amelynek keretein belül személyre szóló mentori támogatást és ösztöndíjat kapnak. Az iskola pedagógusai hasznosnak tartják a programot, ugyanakkor a megnövekedett munkaterhek következtében csupán két pedagógus folytat mentori tevékenységet. Az óraterhelés és az adminisztratív feladatok csökkentése, s ezzel párhuzamosan a program szélesebb körben történő megvalósítása alapján számottevő eredményeket prognosztizálnának a pedagógusok.

4. Egész napos iskola

Az intézmény az egész napos oktatás egy sajátosság formáját alakította ki. A nyolc éve bevezetésre került gyakorlatot az iskolában intézményvezető-helyettesként dolgozó pedagógus az alábbiak szerint mutatta be:

„Ezt alapvetően a roma gyerekekre találtuk ki, mert ő róluk tudtuk azt, hogy muszáj velük külön foglalkoznunk, de amikor ezt elindítottuk, érdekes módon nem a roma szülők akarták a gyerekeket egész naposba adni, pedig mi alapvetően arra akartuk ezt csinálni, hanem az összes magyar gyereket így adták be. A romákat nehezen lehetett rábeszélni, nem nagyon akarták. (...) Az egész napos oktatás egyrészt azt jelenti, hogy nem is viszik haza a gyerekek a könyveiket, hiszen nagyon sok olyan szülő van, aki otthon nem is tud segíteni, mert éppen olvasni, írni még tud, de nagyon sok mindent nem és bevezettük azt, hogy itt vannak az iskolában 3-4 óráig és azt a tananyagot, amit el kell, hogy sajátítsanak, azt mi itt meg is tanítjuk. (...) Elvannak osztva a tanórák egész napra, tehát ez nem úgy működik, hogy délelőtt letudunk négy-öt órát és utána meg megy napközibe. Nálunk ez úgy van, hogypéldául első órában van matekóra, utána pedig jön egy úgynevezett tanulmányi idő, amikor azt a tananyagot, amit első órában tanultak azt begyakorolják, utána pedig, ha jön egy magyaróra, akkor az is ilyen formában valósul meg. Természetesen közben vannak szabadidős tevékenységek, hogy azért ne csak folyamatosan tanórán legyenek, mert azt nem is lehetne bírni, szóval közben elmennek művészeti tevékenységekre vagy egyéb szabad foglalkozásokra. (...) Egy pár éve mondjuk kötelezővé is tettük, eleinte nem volt kötelező, hanem csináltuk egy egész napos osztályt meg kettőt, amelyik nem egész napos, tehát, hogy a szülő tudjon választani. Na, és akkor volt az, hogy a roma szülők nem akarták ezt az egész napost, a magyarok igen és akkor pár éve bevezettük azt, hogy kötelező.” (Pedagógus 3)

A pedagógusok beszámolója szerint a bevezetett iskolai rendszer sikeresen működik, hiszen a gyerekek legalább az alapvető készségeket érdemben el tudják sajátítani, s a korábbiakkal ellentétben, felső tagozatba nem kerül olyan gyerek, aki nem tanul meg magabiztosan írni és olvasni.

A fentiekben idézett interjúrészlet is kitért arra, hogy a roma szülők kezdetben elégedetlenségüket fogalmazták meg az egész napos iskolai program bevezetésével kapcsolatban. A terepkutatás során szerzett információk alapján úgy gondoljuk, hogy ennek elsődleges oka, hogy a szülők úgy érezték, gyermekük nevelését „kisajátítja” az intézmény, hiszen az egész napos iskolai jelenlétet a családi közösségből való sajátos kizakadásnak élték meg a szülők. Ezt támasztja alá a pedagógusok narratívája is, amelyet a roma szülők nevelési stílusával kapcsolatban fogalmaztak meg

„Ő rájuk azért jellemző a majomszeretet, és csak az van, amit a gyerek mond. (...) Hirtelen, ösztönből reagálnak és a legnagyobb baj az, hogy nem következetesen nevelik a gyerekeket.” (Pedagógus 11)

„Nagyon szeretik a roma szülők a gyerekeiket, végtelen nagy szeretettel veszik körül őket, de nem tudják őket okosan szeretni, nem tudnak velük okosan foglalkozni.” (Pedagógus 1)

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a fentebb megfogalmazott véleményeket a pedagógusok milyen percepció alapján alakították ki, vagyis milyen formában és milyen rendszerességgel van interakció a tanárok és a roma szülők között. Jellemző, hogy a roma szülők többsége nem jelenik meg a szülői értekezleteken, így a pedagógusoknak más csatornán keresztül kell kapcsolatot létesíteni velük. Az alsó tagozatos gyerekek esetében könnyebb a helyzet, mert a szülők minden reggel elkísérik a gyerekeket az iskolába, s így lehetőség adódik a kommunikációra. A felső tagozatos tanulók szüleivel való kapcsolattartás a következőképpen történik:

„Mi nagyon egyszerűen megoldjuk, beülünk a kocsiba és kimegyünk a cigánytelepre és végig járjuk őket és szívesen fogadnak minket egyébként. Nagyon örülnek, hogyha megyünk. (...) Úgyhogy mi ismerjük személyesen, szerintem mondhatom azt, hogy a 80 százalékát ismerem a szülőknek is, meg a gyerekeknek is, meg azt is tudom, hogy hol laknak. És ez a nem mindegy, hogy ha az embert ismerik, akkor egészen másképp állnak hozzá. Nagyon szívesen behívna és örülnek, hogyha elmegyünk, és elég sokszor megyünk hozzájuk, akkor is, hogyha van telefonszám. Én szerintem jobb személyesen.” (Pedagógus 7)

A tantestületben szinte bevált gyakorlattá vált, hogy a pedagógusok családot látogatnak. A fiatalabb vagy újonnan a tantestületbe került pedagógusokat egy idősebb, tapasztalt kolléga kíséri el az első családlátogatásokra. Ennek köszönhető, hogy a megkérdezett pedagógusok mindegyike arról számolt be, hogy kiegyensúlyozott, problémamentes a roma szülőkkel való kapcsolat. A szülőkkel kapcsolatban negatív megjegyzés a fentebb említett nevelési stílus vonatkozásában hangzott el, illetve a következőhöz hasonló megjegyzéseket rögzítettünk:

„A tudást nem tartják értékesnek, értéknek ezért nagyon nem egy irányba megyünk, hogy soha nem mondják azt a gyerekeknek, hogy kisfiam legyél minél jobb tanuló, mert akkor majd sok lehetőséged lesz.” (Pedagógus 16)

Részben a fenti interjúrészlet alapján, kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusok milyen információval rendelkeznek a cigányság kultúrájáról. Természetesen nem az általános vélekedésekre voltunk kíváncsiak, hanem elsősorban azokra a cigány kulturális jellemzőkre, amelyek a pedagógusok interpretációja szerint hatást gyakorolhatnak a gyerekek iskolai teljesítményére. Igyekeztünk ugyan célzottan megfogalmazni az ezzel kapcsolatos kérdéseinket, de az interjúalanyok válaszaikban szélesebb horizonton értelmezték azokat. Úgy gondoljuk, hogy a kérdés komplexitása miatt ez egy járulékos következmény. Az alábbiakban így néhány relevánsnak tartott interjúból közlünk részleteket, s ezek értelmezésével próbáljuk diagnosztizálni, hogy melyek lehetnek azok a kulturális jellemvonások, amelyek hatással lehetnek a roma tanulók iskolai előrehaladására:

„Hát ugye ez a mozgás szeretete vagy a tánc vagy, hogy annyira benne van a mindennapjaikban a zene meg a tánc. Nem egyszer van, hogy órán elkezdenek táncikálni, meg énekelgetni. Hát megzavarják vele a rendet és nyilván rájuk szólunk érte, de én valahol már látom, hogy már úgy magától mozdul a lába, mert annyira minden alkalmat megragadnak, hogy mulassanak” (Pedagógus 4)

„Most nem rég volt egy haláleset az egyik családban és ott elmesélte az anyuka, hogy ők három napig nem aludtak, hogy három napig végig virrasztottak, éjjel-nappal.”(Pedagógus 9)

„Meglepő módon ezt a kicsiknél jobban látom, tehát most ennek a harmadikos osztályomnak a nagy része tud cigányul beszélni. Elég sokszor mondogatnak nekem is szavakat, meg kérdezgetem, egy-egy dolgot megtanulok. Az idősebeknél, ez a 12-14 éves korosztály, akiket tanítok, ott viszont alig van olyan gyerek, aki cigányul tud.” (Pedagógus 11)

„Igazából a hagyomány, ami érdekes a számomra, hogy van közöttük egy jelentős réteg, ahol azt mondják, hogy igenis, az asszony nem dolgozhat. Azért van az ember, hogy tartsa el és azért anya otthon van, tehát ezt el szokták mondani a gyerekek, hogy a cigányoknál így szokás.”(Pedagógus 17)

„Akár 30, 40-en is, de előfordul, hogy többen is, tehát ilyen ünnepek kapcsán, Karácsony környékén van olyan család, ahol 60-an, 80-an összegyűlnek és akkor 2-3 napig

esznek, isznak, mulatoznak. Tehát ez még én úgy tudom, hogy nagyon gyakori, sőt, a gyerekek sokszor ezért nem jönnek iskolába vagy álmosan jön, mert reggelig fent volt.”(Pedagógus 14)

Az interjúrészletek két fő tényezőre világítanak rá. Egyrészt azt tapasztalhatjuk, hogy a döntő többségben oláh cigány csoporthoz tartozó ibrányi roma közösségben még mindig jelen vannak a tradicionális szokások egy része, még akkor is, ha ezek kihalófélben vannak. Erre az egyik legszemléletesebb példa a cigány nyelv ismerete és használata a mindennapi interakciók során. Az iskolában gyűjtött empirikus adatok és a roma közösségben végzett terepkutatásunk is azt támasztja alá, hogy az ibrányi roma közösség körében a nyelvvesztés kezdeti folyamata figyelhető meg. Amíg a fentebb közölt interjú szemelvényben a pedagógus azt említette, hogy a kisebb korosztályú gyerekek beszélnek még a nyelvet, addig a roma közösségben a résztvevő megfigyelés tapasztalatai alapján azt summáztuk, hogy a középkorú és idősebb korosztály beszél a nyelvet, s a fiatal felnőttek ugyan birtokában vannak a romani nyelv receptív és produktív nyelvi készségeinek, de gyerekeiknek a nyelvet már nem tanítják meg, ugyanis nyelvükre nem értékhozó kulturális tényezőként tekintenek.

A cigány tanulók nyelvi készségeivel kapcsolatban utalnunk kell Réger Zita munkásságára, aki kutatásaival bebizonyította, hogy a cigány tanulók nyelvi nehézségei nem a kétnyelvűséggel magyarázhatóak, hiszen legtöbbjük nem is kétnyelvű közösségben nő fel (Réger, 1990). A probléma sokkal inkább Bernstein (1972) elméletével magyarázható, amelynek értelmében a jobb szociokulturális körülmények között élő, magasabban kvalifikált szülők kidolgozott nyelvi kódot használnak a gyerekeikkel való kommunikáció során, míg a kevésbé iskolázottakra a korlátozott nyelvi kód jellemző, s így szerényebb szókinccsel és nyelvi formulákat alkalmazva beszélnek a gyerekeikhez.

Továbbá, a helyi roma közösség körében jellemző az aktív, sokszor túlzásba vitt közösségi élet, amelyet a pedagógusok roma kulturális sajátosságnak tituláltak. Az ezzel kapcsolatos életvitel, mentalitás és viselkedésmintázat negatív hatással van a gyerekek tanulmányi eredményére, már csak annak okán is, hogy az állandó jellegű, nagyszabású családi rendezvények miatt a gyerekek iskolai hiányzása nagymértékű. Ennek következtében a jó képességű roma tanulók sem minden esetben képesek a tantárgyi követelmények érdemben történő teljesítésére.

Az előzőekben bemutatott ismeret fényében, egy következő kérdésblokkban arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok mit tekintenek sikernek a roma tanulók iskolai teljesítményével kapcsolatban. Általánosságban azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok már azt is eredménynek könyvelik el, hogy ha a tanuló sikeresen befejezi általános iskolai tanulmányait. A helyzet ebből a szempontból nem tekinthető biztatónak, ugyanis Nagy Mária (2001) már a kétezres évek elején felhívta arra a figyelmet, hogy Magyarországon az alapfokú iskolai végzettség megszerzése semmilyen egyéni és társadalmi haszonnal nem jár, a munkaerőpiaci értéke még minimális jelentőségűnek sem tekinthető.

Szükségszerűen adódik a kérdés, hogy a pedagógusok milyen szakmai álláspontot képviselnek azzal kapcsolatban, hogy mi lehetne a megoldás a roma tanulók iskolai sikerességének javítása érdekében. A pedagógusok válaszait a következőképpen tudtuk tipizálni:

- a) **Minél több roma származású pedagógusra van szükség a köznevelésben és a közoktatásban:** „Nagyon nagy előrelépés lenne, ha lennének roma származású tanárok az iskolában. Lenne tehát közülük is olyan, aki tanítaná őket, foglalkozna velük és szerintem ő hamarabb megtalálná azokat a kapcsolódási pontokat, amivel könnyebb lenne az előrehaladás.” (Pedagógus 7)
- b) **Kisebb létszámú osztályok, egyéni támogatás:**
„Biztos, hogy jobb lenne, ha kisebb osztályokban tudnánk tanítani, mert ha csak tíz gyerek lenne egy osztályban, akkor egy adott gyerekre sokkal több figyelem jutna, szerintem ez nagyon fontos lenne.” (Pedagógus 14)
- c) **Roma szülők szemléletváltása:**
„Én a szülőkkel foglalkoznék. A kulcs szerintem itt az, hogy egy felé húzzuk a szekereket a szülőkkel. (...) A szülőknek tartanék foglalkozásokat, beszélgetéseket, hogy értsék meg, hogy a gyereküknek az a legjobb, ha iskolába jár és tanul.” (Pedagógus 18)

A dolgozat írója a fentebb bemutatott három megoldási alternatíva mindegyikével egyetért, de kiemelt jelentőséget tulajdonít a roma szülők iskolával kapcsolatos viselkedésmintázatainak. A következő fejezetben így a roma szülőket „szólaltatjuk meg”, s az ibrányi roma közösségben gyűjtött empirikus adatainkat ismertetjük és értelmezzük, a református általános iskola pedagógusainak narratívájának bemutatása után.

b) Ibrányi Református Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola

Az előző fejezetekben bemutatott szegregációs jelenség nem egyedi Magyarországon, ugyanis azok az alapfokú oktatást biztosító intézmények, amelyek korábban is egyházi fenntartás alatt működtek, bizonyos mértékig hozzájárultak az oktatás területén megfigyelhető szegregáció kialakulásához (*Herman és Varga, 2016; Ercse, 2018*). Az ezzel kapcsolatos szegregációs mechanizmusok mértéke azonban nem volt szignifikáns az utóbbi évtized kezdetéig. Ennek okán a problémát egy sajátos reflektorfényből kell megközelítenünk, amely elsősorban a 2010 után megfigyelhető oktatáspolitikai döntésekkel hozható összefüggésbe.

Kiindulási pontként a 2011-ben bevezetésre került Köznevelési törvényre kívánunk hivatkozni, amely deklarálja az egyházi fenntartású iskolák működésének feltételrendszerét és jogait. A témánk szempontjából a 31 § (2) a) és b) bekezdés citálását tartjuk relevánsnak. Ennek értelmében az egyházi fenntartású iskoláknak nem kell kötelező jelleggel minden hozzájuk jelentkező gyereket beiskoláznuk, ugyanis a törvény lehetőséget biztosít arra, hogy az iskola előfeltételként szabja meg valamely vallás vagy világnézet elfogadását, s erről felvételi eljárás keretében meg is bizonyosodhat (*Fejes és Szűcs, 2018*).

Az egyházi iskolák az anyagi finanszírozás és a szabad tankönyv és taneszköz választása szempontjából is előnyösebb pozícióban vannak, mint az állami fenntartású oktatási intézmények. Nem gondoljuk ugyanakkor azt, hogy mindezek a tényezők önmagukban elegendőek lennének az egyházi iskolák rohamos népszerűségéhez és az ezzel kapcsolatos szegregációs mechanizmus térnyeréséhez. A folyamatnak van egy másik fontos aktora, a szülő. Berényi (2018) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szülők iskolaválasztására nem feltétlenül az adott intézmény pedagógiai gyakorlata az, ami a legnagyobb hatással van, sokkal fontosabb az iskola presztízse. A témában konkrétan fogalmaz Kerülő (2008), aki explicite leírja, hogy a szülők iskolaválasztásánál döntő momentum a roma származású tanulók iskolai aránya, s az iskola infrastruktúrája, pedagógiai kultúrája, idegen nyelvi kínálata vagy éppen továbbtanulási mutatói másodlagos tényezők.

Kutatásunk során a fentebb vázolt folyamatnak lehattünk szemtanúi Ibrányban. A nagy múltú, kiváló infrastrukturális felszereltséggel bíró, komoly szakmai reputációval jellemezhető tanári karral működő intézmény egyre kevésbé mutatkozott/mutatkozik vonzónak a szülők szemében, s a 2018-ban megalakult egyházi fenntartású iskolával egyre kevésbé képes „felvenni a harcot”.

A helyi viszonyok ismeretében, arra tettünk kísérletet, hogy feltérképezzük az iskola megalakulásának legfőbb mozzanatait, s az empirikus adatok birtokában, egy koherens képet kívánunk bemutatni az iskola működéséről és sajátosságairól. Kutatásunk során öt pedagógussal készítettünk félig strukturált interjút.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az intézményben dolgozó pedagógusok, hogyan percepcionálták az iskola létrejöttét, s annak legitimitását milyen narratíva mentén magyarázzák. Ezzel kapcsolatban két interjú szemelvényt idézünk:

„Tehát a jelenlegi munkahelyem az 2018-ban indult egyetlen egy osztállyal, három pedagógussal. Ez egy települési, polgármesteri, képviselő-testületi megkeresés érkezett az egyházhoz, a férjem ugye a református lelkész itt helyben és egy iskolaalapításra kértek fel bennünket, ugyanis az a tendencia volt akkor jellemző a településre, hogy elvitték a gyerekeket a szülők más iskolába.” (Pedagógus 3)

„Tulajdonképpen az első év, az előkészületek éve volt a 2017/18-as tanév, még én közben dolgoztam egyébként az előző helyen és aztán valamikor augusztus végén kaptuk meg mi a működési engedélyt. Na, közben azért nagyon sok szülő támogatott bennünket, tehát azok a szülők, akiknek akkor lett elsős a gyerekük végig kitartottak amellet, hogy szeretnének egy olyan intézményt a településen, ahol érvényesül a református értékrend. Azt tudni kell, hogy a település nagy része református.” (Pedagógus 2)

A pedagógusok állításai alapján az ibrányi református iskola létrejötte tulajdonképpen egy alulról szerveződő, civil, szülői kezdeményezésnek tekinthető, ami számunkra azt a következtetést jelenti, hogy eredetileg nem a református egyház „mozgolódásáról” van szó. A szülői kezdeményezés azonban önmagában kevés sikerrel járt volna, ha a település és az egyházi vezetés nem látott volna perspektívát a református iskola létjogosultságában. Szerencsés konstellációk együttese segítette a szerveződést, ugyanis a városvezetés számára a prioritás az elvándorlás megszüntetése volt, míg az egyháznak „vonzó terep” a település, lévén, hogy Ibrány döntően egy református felekezetű településnek tekinthető.

A kutatásban résztvevő pedagógusok válaszai alapján felsorakoztatni kívántuk az iskola erősségeit és gyengeségeit. A gyengeségek vonatkozásában csupán az intézmény elindításával kapcsolatos, elsősorban bürokratikus, adminisztratív jellegű problémákról számoltak be az interjúalanyok.

Az iskola erősségének tekintették az infrastrukturális feltételeken túl, a tanulói összetételt, s ezzel látens módon ugyan, de utaltak a település állami fenntartású általános iskolájában detektálható magas arányú roma tanulói összetételre. Ha a dolgozat írója sarkosan kívánna fogalmazni, akkor azt a megállapítást tenné, hogy az iskola erősségének titulálták az alacsony roma tanulói részvételt.

Mindemellett az iskola egyik legfontosabb erényének tekintették a diákok irányába közvetített keresztény szemléletet és értékrendet. Érzékletesen fogalmazott ezzel kapcsolatban egyik interjúalanyunk:

„Azok a gyerekek, akik valamilyen szinten, találkoznak a hittel, Jézus tanításaival, a feltámadás reménységével, az Istenbe vetett hittel, azok a gyerekek sokkal kudarcűrőbbek, az élet nehézségeit talán egy kicsit könnyebben viselik, más oldalról szemlélik. Ők is kapnak az életben mindent nyilván, a keresztény ember is minden pofonnak ki van téve, de valahogy másképpen, stabilabb értékrenddel és lelkülettel kezelik, illetve az egymáshoz való viszonyuk azért sokkal, de sokkal több pozitívítást és elfogadást tartalmaz.” (Pedagógus 1)

Az iskola tanulói összetételének vonatkozásában részlegesen már utaltunk rá, hogy szociokulturális, s főleg etnikai szempontból egy viszonylag homogén tanulói bázissal rendelkezik az intézmény. A jogszabályi háttér okán sem lehetnek az iskolának pontos, kvantitatív szempontból értelmezhető adatai az iskolában tanuló roma diákok létszámával kapcsolatban, így a külső szemlélő, a pedagógus általi besorolás elvét alkalmazva, próbáltuk megtudni, hogy hány roma tanuló jár az iskolába.

A pedagógusok arról számoltak be, hogy kifejezetten alacsony a roma tanulók aránya, évfolyamonként maximum két-három tanulót minősítettek roma származásúnak. Ezzel kapcsolatban szükségszerűen két kérdést kellett megfogalmaznunk. Egyrészt azt szeretnénk volna megtudni, hogy a roma szülők számára miért nem vonzó az intézmény, már csak azért is, mert több pedagógus is kiemelte, hogy az intézményi feltételek adottak a hátrányos helyzetű és a roma tanulók számára is. A válaszokat az alábbiakban idézett szemelvény összegzi:

„Ennek több oka is lehet. Egyrészt a roma gyerekek nem is vágynak ide, mert itt teljesítmény is kell, hogy legyen az iskolai lét mögött, és ez nem biztos, hogy felvállalható a részükről. (...) A szülők se nagyon szeretnék, ha ide járnának a gyerekeik szerintem, esetleg azok a szülők, akik picit értékelek a tudást, ugye ez rájuk annyira nem jellemző. Az ő szociokulturájukra ez nem nagyon jellemző. Én ezt így látom, mert ugye az állami

intézményben is dolgoztam, onnan kerültem ebbe az intézménybe és számukra a tudás nem érték.” (Pedagógus 5)

Az interjúrészt rávilágít arra, hogy alapvetően egy negatív kép él a pedagógusokban a cigány/roma gyerekek iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdje vonatkozásában, s ugyanezt a véleményt képviselik a roma szülők iskolával kapcsolatos viselkedésmintázataival kapcsolatban is. Az általánosítás mellett, különösen figyelmet érdemlő az is, hogy a szociokulturális jellemzőkkel hozzák összefüggésbe a roma tanulók iskolai teljesítményét és viselkedését.

Másrészt – részben a fentiekből kiindulva – kíváncsiak voltunk arra, hogy az iskolában tanuló roma diákok intézményi szocializációját és iskolai előmenetelét hogyan jellemzik a pedagógusok. Egyöntetűen arról számoltak be, hogy azok az ibrányi roma származású szülők írták a református iskolába a gyerekeiket, akik az iskolának nemcsak „gyerekmegőrző” funkciót tulajdonítanak, hanem szeretnék, hogy gyerekeik tovább tanuljanak:

„(...) és azok is az igényesebbek, tehát akik szeretnék jó helyen tudni a gyerekeiket, tehát ők kérik, hogy vegyétek már fel, mert szeretném, hogyha hozzátok járna és akkor nyilván, ha a létszám engedi, akkor felvesszük”. (Pedagógus 4)

Ugyanakkor a pedagógusok azt is kiemelték, hogy az iskolában tanuló roma és a nem roma gyerekek teljesítménye között markáns különbség figyelhető meg:

„Én őszintén megmondom, hogy én látom a különbséget, vettünk is át gyerekeket a másik iskolából és azt tapasztaltuk egyébként, hogy nem érik el azt a szintet, mondjuk, még ha a jegyük ugyanolyan, ugyanannyit mutat, még akkor sem érik azt a szintet, amit az átlag. (...) Még akkor, ha nagyon szeretnék, nagyon akarják, nagyon kevés az a cigány tanuló, az általános iskolában, aki jó tanuló is. Gimnáziumban azért már ennyire nem, mert ugye hozzánk tartozik a gimnázium is, tehát szóval a gimiben látok jól tanuló cigány gyerekeket, de ott nagyobb a meritési lehetőség is, mert a gimiben jóval több cigány gyerek van, mint az általános iskolában. (...) Szóval az általános iskolában azért jóval gyengébbek a cigány gyerekek, mint a magyar származásúak.”. (Pedagógus 1)

Az empirikus adatgyűjtés során megpróbáltuk megtudni, hogy mi lehet annak az oka, hogy a roma tanulók még akkor is gyengébben teljesítenek az iskolában, ha otthon egy motiváló közeg támogatja őket. A pedagógusok úgy vélik, hogy a támogató közeg

önmagában csak részeredmények eléréséhez elég. A szülők ugyanis érdemben nem tudják segíteni gyereük iskolai teljesítményét, s ennek elsődleges oka alacsony iskolai képzettségük, hiszen még az általános iskolai ismeretanyag elsajátításában sem tudnak segíteni gyermekeiknek.

A másik fontos tényező, amit az iskolai alulteljesítéssel kapcsolatban említettek, döntően kulturális jellegű. A roma gyerekek közösségi kohéziója és tanulmányi előmenetele közötti összefüggéseket körvonalazta az egyik pedagógus:

„Én úgy gondolom, hogy a kultúrájukban is keresendők az okok. Én, ahogy látom, nekik inkább a családi összetartozás, a nagycsaládban való élés a törekvésük. Ezzel önmagában természetesen nincs baj és szép dolog is ez. A gond ott kezdődik, hogy az egyéni, individuális készségek és képességek mintha nem lennének olyan fontosak és ez lecsapódik az iskolában. (...) Pont emiatt az egyéni érvényesülés nem tör felszínre, még akkor sem, ha lenne egy-egy cigány gyerekben spiritusz. (...) Nekem az a véleményem tehát, hogy a közösségi kohézió erőssége az egyéni tehetség kibontakoztatásának a rovására megy.”
(Pedagógus 2)

A fentiekből kiindulva a kutatói kérdéseink arra is kitértek, hogy a pedagógiai munka szempontjából milyen formában reflektál az iskola a roma tanulók kulturális sajátosságaiból fakadó hátrányaikra. Azt kellett konstatálnunk, hogy bár a pedagógusok tisztában vannak a roma tanulók esetében detektálható kulturális differencia tanulmányi sikerességre kifejtett negatív hatásaival, ugyanakkor ennek a sajátságos helyzetnek a kompenzálására a pedagógiai gyakorlat szempontjából értékelhető „akciótervvel” nem rendelkeznek. A pedagógusok narratívájából világosan kiolvasható, hogy a roma és a hátrányos helyzetű tanulók azonos típusú entitásként jelennek meg a pedagógusok szakmai horizontján. A gyakorlati pedagógiai munkában ez a következőképpen jelenik meg:

„Nyilván azok a tanulók is, akik nem cigány gyerekek, de hátrányos helyzetűek, nem megfelelően szocializálódtak, ők is szorulnak megsegítésre és differenciálásra, és nálunk a differenciálás az a minimum. (...) Ezen kívül mi a pedagógusainknak a kötelező óraszámába legalábbis alsóban, a kötelező óraszámába az alapozó éveknél ugye beépítettünk egy fejlesztő foglalkozási órát. Ez azt jelenti, hogy pontosan azokat a gyerekeket, akik fejlesztésre vagy felzárkóztatásra szorulnak bizonyos tantárgyakból, akár magyar, helyesírás vagy matematika, őket heti rendszerességgel egyénileg fejlesztik a kollégák.” (Pedagógus 3)

Az intézményben szerzett kutatási tapasztalatainkat összegezve, azt az álláspontot képviseljük, hogy a református intézmény ugyan nem határolódik el a roma származású és a szociokulturális szempontból hátrányos helyzetű gyerekek beiskolázásától, ugyanakkor pedagógia kultúrája és gyakorlata a középosztályhoz tartozó szülők és gyerekek értékrendjével korrelál. Úgy gondoljuk, hogy ez a fajta „elitista” iskolai milió tovább gerjeszti a településen megindult iskolai szegregációs mechanizmust, amely következményeinek tudományos vizsgálata egy későbbi kutatás tárgya lehet.

4. Az ibrányi roma közösség

A 2011. évi népszámlálási adatok alapján a közel 7000 fős településen 13,7 % a roma lakosság aránya. A helyi roma közösség döntő többségében az oláh cigányok csoportjához tartozik, a romungrók aránya nem szignifikáns, s beás cigány közösségek nem laknak a településen. Korábban már utaltunk rá, hogy az ibrányi népesség korfája egy fiatalodó irányú demográfiai változást mutat, melynek elsődleges oka az ibrányi roma lakosság körében megfigyelhető gyermekvállalási hajlandóság. Ez a tendencia vármegyei szinten is megfigyelhető. Tar Béla és Hajnal Ferenc (2013) az ezzel kapcsolatos KSH adatokra hívják fel a figyelmet, ugyanis a népszámlálási eredmények arról számolnak be, hogy míg 2001-ben 25 612 fő vallotta magát romának, addig 2011-ben már 44 738 fő, ami a vármegye lakosságának 8%-a.

Az ibrányi roma lakosság vékony, középosztályosodó rétege ugyan már a városközpont környékén található utcákba költözött, s mindennapi életterük a többségi társadalomhoz tartozó lakosok életterével megegyezik, de az ibrányi roma lakosság területileg alapvetően két szegregátumban koncentrálódik.

Nem gondoljuk, hogy a dolgozat jelen fejezetének részletekbe menően foglalkoznia kellene a szegregátum definiálhatóságának problematikájával, de mivel kutatásunk jelentős részét szegregátumokban végeztük, így a szegregátum fogalmi kereteinek konceptualizálása elkerülhetetlen.

A szegregátum vagy köznapi értelemben a cigánytelep már évtizedekkel ezelőtt nagy érdeklődésnek örvendett a roma közösségekkel foglalkozó kutatók körében, hisz ez a sajátos települési forma, amely a cigányság társadalmi kirekesztettségét a leginkább szimbolizálja, nagy mennyiségű és hiteles információforrás a cigányság életvitelével, tradícióival kapcsolatban. A szegregátummal kapcsolatban leginkább a pontos meghatározása okozhat némi problémát, hiszen sokszor nehezen leírható, hogy mi tekinthető szegregátumnak és mi nem. Berey véleménye szerint az sem teljesen egyértelmű, hogy a szegregátum gazdasági, szociális, igazgatási, építészeti vagy esetleg erkölcsi kategóriaként interpretálható, netán ezek valamilyen kombinációjaként. (Berey, 1991)

Az ibrányi szegregátumok definiálásához az Ibrány Város Önkormányzata által közreadott Helyi Esélyegyenlőségi Programban (HEP) foglaltakat tekintjük irányelvként. Ennek értelmében szegregátumnak tekintendő az a földrajzilag körülhatárolható terület, ahol koncentráltan élnek az alacsony társadalmi státuszú családok (több mint 50 fő), akik legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkeznek. Emellett az adott közösségben eléri,

illetve meghaladja a 35%-ot azon aktív korúak aránya, akik nem rendelkeznek rendszeres munkajövedelemmel.

A roma közösségek szociokulturális vizsgálatával foglalkozó szakirodalom és empirikus kutatások alapvetően két fő megközelítésmódot különítenek el: az egyik a strukturális megközelítés, a másik pedig a kulturális jellegű megközelítésmód. A strukturális profilú megközelítésnek az egyik legfőbb jellemzője, hogy a fókusz elsősorban a szocioökonómiai helyzetre és a társadalmi státuszra helyezi, s ennek következményeként a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése szempontjából vizsgálja és magyarázza a romák marginalizált társadalmi pozícióját (Neményi, 2005). Ezzel szemben a kulturális megközelítés a többségi társadalomtól eltérő kisebbségi, etnikai identitás és a kultúra sajátosságait tekinti kiindulópontnak (Szuhay, 1999). A témával foglalkozó szakirodalom feldolgozása során azt tapasztaltuk, hogy ugyan vannak olyan kutatók, akik az egyik vagy a másik megközelítésmódot tekintik irányadónak, de a legtöbb esetben mind a két megközelítésmódot egyidejűleg alkalmazzák. Kutatásunkban mi is szintetizáltuk a két megközelítést, azt gondoljuk ugyanis - s terepmunkánk ezt támasztotta alá -, hogy a strukturális és a kulturális szemlélet kiegészíti egymást, az alábbiakban bemutatásra kerülő empirikus adatok számára kontextust biztosítanak.

A következőkben az interjúalanyokkal kapcsolatos általános információkat, szociokulturális jellemzőket közöljük. Kitérünk a válaszadók korára, iskolai végzettségére, munkaerőpiaci helyzetére és lakáshelyzetére. Úgy gondoljuk, hogy ezek azok a szociológiai kategóriák, amelyek egzakt információkat nyújtanak a szociokulturális helyzet vonatkozásában.

Sokat mondó tény, hogy a 15 interjúalanyból mindössze csak egy férfi. Kifejezetten törekedtünk arra, hogy édesapákat is megszólítsunk, de többször falakba ütköztünk, a kutatásban való részvételt rendszerint feleségükre hárították át. A tapasztaltak alapján úgy véljük, hogy ez elsősorban annak köszönhető, hogy az édesapák álláspontja szerint a gyerekek iskoláztatása, s az iskolával történő kapcsolattartás a nő, az édesanya feladata.

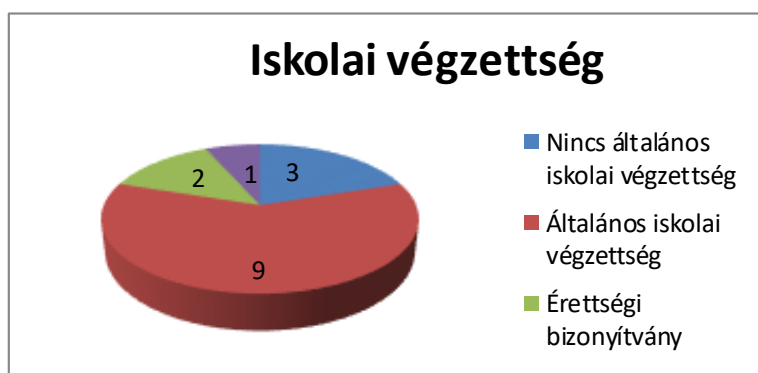
Abból a feltevésből kiindulva, hogy a generációs különbségek az iskolával kapcsolatos attitűdben is megnyilvánulnak, a válaszadókat négy korcsoportba osztottuk. A válaszadók több mint fele (11 fő) 35 év alatti. A legfiatalabb szülő 24 éves volt, ami azt jelenti, hogy elsőosztályos gyermekét 17 éves korában szülte. A KSH 2011-ben közreadott adataiból tudjuk, hogy a többségi társadalom nőtagjai sokkal később vállalnak gyereket, átlagosan 28 éves korukban kerül sor a gyermekvállalásra (Híves, 2014). Ezzel szemben a

köztudatban az él, hogy a roma közösségekben az a jellemző, hogy 14-15 éves korban már gyereket vállalnak. Az ibrányi roma közösség vonatkozásában azonban árnyalni szeretnénk a képet, ugyanis a terepkutatás során azt tapasztaltuk, hogy a roma nők esetében is kitolódott a gyermekvállalás időszaka, igaz ez csak négy-öt évvel, de úgy gondoljuk, ezzel kapcsolatban egy pozitív tendencia kezdeti fázisáról beszélhetünk.

A korai gyermekvállalással kapcsolatos tendencia hangsúlyozása egy roma közösség esetében fontos, ugyanis a témával foglalkozó szakirodalom is arra hívja fel a figyelmet, hogy az alacsony társadalmi csoportok esetében a korai gyermekvállalás konzerválja a marginalizált társadalmi pozíciót, ugyanis ez szinte minden esetben az iskolai tanulmányok félbeszakításával jár együtt (*Durst, 2001; Husz, 2011*).

A helyzetet kulminálja, hogy a magyarországi cigányság körében az aluliskolázottság a jellemző. Fónai Mihály (2020) a jelenséggel kapcsolatban a 2016-os mikrocenzus adatait idézi, melyek alapján jól konstatálható a magyarországi romák és a többségi társadalom iskolázottsága közötti különbség: ötször kevesebb roma származású ember szerez érettségi bizonyítványt a többségi társadalomhoz viszonyítva, míg tizenhatszoros a különbség a felsőfokú végzettség esetében. Ugyanakkor, hogy a helyzetet megfelelően értékeljük, *Cserti Csapó (2016)* arra hívja fel a figyelmet, hogy nemzetközi viszonylatban is jellemző a különböző országokban élő romákra az aluliskolázottság, de a magyarországi romák iskolázottsága viszonylag magasabb, mint más európai országokban.

A kutatásunk tárgyát képező ibrányi roma közösségben a kutatásban résztvevő szülők iskolai végzettségével kapcsolatban a következő adatokat kaptuk:



Forrás: saját szerkesztés (N=15)

A fenti diagramban azt láthatjuk, hogy válaszadóink döntő többsége mindössze általános iskolai végzettséggel rendelkezik, sőt három fő nincs birtokában az általános iskolai végbizonyítványnak sem. Két fő rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal, amelyet esti

tagozatos munkarendben működő középfokú oktatási intézményben szereztek 30. életévük betöltése után. Egy fő rendelkezik szociálpedagógus BA végzettséggel.

A terepkutatás során tapasztaltak alapján az iskolázottságra vonatkozó fenti arányokat az egész közösség vonatkozásában mérvadónak tekinthetők, a helyi roma közösség szinte teljes vertikumának legmagasabb iskolai végzettsége a nyolc általános.

Természeteszerűnek tekintjük, hogy az iskolázottság és a munkaerőpiaci helyzet között szoros kapcsolat áll fenn, ugyanakkor az ibrányi roma lakosság munkaerőpiaci helyzetének egzakt információk alapján történő leírása nem ad valós képet az emberek jövedelemviszonyairól. Ennek oka, hogy hivatalos, bejelentett munkaviszonnyal nem rendelkeznek, de a helyi építési vállalkozóknál rendszeresen dolgoznak, úgynevezett napi bejelentéssel vagy akár anélkül. Részben ennek köszönhető, hogy az ibrányi roma lakosság kielégítő anyagi körülmények között él, sőt - ahogy az előző fejezetben a pedagógusok is beszámoltak róla – egyre több vagyonos roma vállalkozó tud munkalehetőséget biztosítani a szegregátumban lakó férfiak számára. Ennek köszönhetően az elmúlt években a legtöbb roma család életszínvonala nőtt, megfelelő komfortfokozatú lakáskörülmények között élnek, terepmunkánk során „putri-jellegű” lakóingatlanokkal csak minimális számban találkoztunk.

Dolgozatunk elején már utaltunk arra, hogy egy lokális roma közösség megismerését két irányból tartjuk célszerűnek megközelíteni. Egyrészt fontos megvizsgálni, hogy milyen percepcióval rendelkezik a közösségről a többségi társadalom, esetünkben ezt az aktort a pedagógusok jelentették. Másrészt pedig fontosnak tartottuk elemzés tárgyává tenni, hogy mit fogalmaz meg magáról a helyi roma közösség. Ebből kiindulva a félig strukturált interjú első blokkjában (*Közösség*) arra kerestük a választ, hogy adatközlőink hogyan jellemeznék saját közösségüket az életminőség, a munkaerőpiaci helyzet és az iskolázottság vonatkozásában.

Továbbá, kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen kitörési lehetőségek vannak a településen élő cigány lakosság számára, illetve kutatásunk pedagógiai antropológiai jellegéből adódóan, azt kívántuk feltérképezni, hogy milyen kulturális sajátosságokkal jellemeznék saját cigány közösségüket.

Az alábbiakban közölt interjúrészletek egy adekvát helyzetkép körvonalazásához nyújtanak információkat az ibrányi roma közösséggel kapcsolatban:

„Ugye van egy olyan réteg, ami ugye tehetősebb anyagilag és sok mindent megengedhetnek maguknak. De ugye van az a réteg is, ami háth’ ugye szegénységben él.

(...) Így azt tudommondani neked, hogy itt Ibrányban a cigánysággal nincs semmi probléma, megtudnak azért itt élni az emberek.” (Roma szülő 7)

„Például, ha a legszegényebbeket nézzük, azok is ott vannak a közmunkán, vagy elmennek kapálni, vasazni, de akkor is megteremtik a családjuknak, amire szükségük van.”(Roma szülő 3)

„Én még azt mondanám el, hogy azért itt jó a közbiztonság és a magyarokkal is jól megvagyunk egymás mellett, itt nem hallani olyan dolgokat, hogy verekedés meg ilyesmi” (Roma szülő 10)

„Igen, azért mondom, hogy mi ebből a szempontból, mi nagyon jó helyen lakunk, tehát Ibrány egy jó hely a cigányságnak. Itt nincs az, mintha mondjuk, elmennél egy idegen faluba vagy Olaszliszkára.” (Roma szülő 7)

A fenti szemelvények három konzekvencia megfogalmazását is lehetővé teszik. Egyrészt információt kapunk arról, hogy az ibrányi roma közösség szociokulturális és egzisztenciális szempontból heterogén. Vizsgálódásunk szempontjából ez azért fontos tényező, mert lehetőség adódik arra, hogy a jobb életkörülmények között élő családok gyerekeinek iskolai teljesítményét összehasonlítsuk a szegényebb családokból származó gyerekek iskolai előrehaladásával.

Másrészt adatközlőink arról számoltak be, hogy a roma lakosok számára több alternatíva is elérhető a munkavégzés szempontjából, így a mindennapi megélhetést mindenki biztosítani tudja családjának, még akkor is, ha ez nem minden esetben kielégítő, biztos anyagi háttérrel jelent. A terepkutatás során azt tapasztaltuk, hogy általában azok a családok élnek rosszabb anyagi körülmények között, akik felhalmozódott hiteltartozással rendelkeznek, s a családfő azért nem vállalja a kiszámítható anyagi háttérrel jelentő bejelentett munkaviszonyt, mert fizetésének csak töredékét kapná meg, így az alkalmi, esetenként „feketemunka” jelenti az elsődleges jövedelemforrást.

Harmadrészt pedig az is konstatálható, hogy a magyar-cigány együttélés a településen kifejezetten pozitívnak tekinthető. Ezt különösen fontosnak tarjuk kiemelni, ugyanis a kulturális antropológia etnikai együttélési helyzetekkel foglalkozó elméletei, különösen az asszimilációkutatás teoretikus és empirikus vizsgálatokon alapuló

megállapításai azt hangsúlyozzák, hogy a lokális szintéren a kisebbségi és a többségi társadalom együttélési mintázatai markáns hatást gyakorolnak a helyi kisebbségi csoport egzisztenciális élethelyzetére, kitörési lehetőségeire (Biczó, 2004).

Interjúalanyaink arra a kérdésre, hogy milyen kitörési lehetőségek vannak a településen a következőképpen válaszoltak:

„Az a lényeg, hogy legyen munkád, és most nagyon jó, mert több emberhez is tudsz menni, dolgozni az építkezéseken, és ki is szoktak fizetni, nem úgy, mint régen, vagyis, ha munka van, akkor van kitörési lehetőség.” (Roma szülő 9)

„Szerencsére mi közel vagyunk Nyíregyházához, így eltudunk menni dolgozni a gyárakba, én is öt éve dolgozok már a Legoba és így azért eltudom tartani a családomat.” (Roma szülő 5)

„Kitörési lehetőséget én is inkább abban látom, hogy a tanulásban, elsősorban, hogy tanuljanak a gyerekek, tehát azzal csak nyernek, ha tanulnak. Én szerintem ez a lehetőség megvan Ibrányban, mert nagyon jó itt az iskola.” (Roma szülő 14)

„Ibrányban én azt gondolom, hogy kell látni túl, Ibrányon túl. Ez egy alapnak jó az Ibrány, nagyon jó az általános iskolák, le a kalappal, a pedagógusok, a vezetés, minden, a középiskoláról nem is beszélve. Itt a református iskola is, minden, tehát nagyon-nagyon komoly az oktatás, erre lehet építeni én azt mondom, és utána ebből tovább lépni akár egyetemre vagy bárhová.” (Roma szülő 2)

A fenti szemelvények arról tanúskodnak, hogy a helyi roma lakosok kifejezetten jól érzik magukat lokális életterületükben, úgy vélik, hogy a település földrajzi elhelyezkedése – elsősorban megyeszékhelyhez való közelsége okán – biztosítja azokat a lehetőségeket, amelyek következtében az ibrányi lakosok könnyedén eltudnak helyezkedni a munkaerőpiacon. Emellett – s ez elsősorban a középosztályosodás útján elindult családok esetében volt jellemző – kitörési lehetőségként jelölték meg a tanulást, s a település közoktatási intézményei által nyújtott oktatási kínálatot.

Terepkutatási tapasztalataink alapján úgy gondoljuk, hogy a roma közösség azon percepciója, hogy a tanulásba fektetett energia hozzájárul az egyén életszínvonalának emelkedéséhez, még csak kezdeti fázisban van, egyelőre még nem az egész közösség

mentalitására jellemző gondolkodásmód, csupán annak egy kisebb, de egyre bővülő szegmensére.

Az első kérdésblokk keretein belül kívántunk információkat gyűjteni arról, hogy az ibrányi oláh cigány közösség milyen kulturális mintázatokkal (tradicionális szokások, nyelvhasználat, nemi szerepek stb.) jellemezhető. Ezzel kapcsolatban szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy a tradicionális cigány kultúrára nem, mint egy statikus és homogén elemre tekintünk. Az elmúlt évtizedekben sokat változott a magyarországi cigányok kultúrája, több ma is tradicionálisnak tekintett kultúraelem veszített jelentőségéből. A vizsgálatunk tárgyát jelentő lokális cigány közösségben azt kívántuk feltérképezni, hogy milyen kulturális sajátosságok dominálnak a mindennapi életszervezés vonatkozásában. Az adekvát helyzetelemzéshez az alábbi szemelvényeket közöljük:

„A kultúra szempontjából ugye régen sokkal jobban odafigyeltünk a kultúrákra, hagyományokra, most hanyatlás van, elgázdzsósodtunk, én azt veszem észre. (...) Régen azért voltak ellentétek az oláh cigányok és a romungrók között, de már most nem annyira, mint régen.” (Roma szülő 1)

„Hát így, ami van most nálunk, ugye most a kislány megszületett, az unokám, és amikor jött valaki látogatóba, itt kellett hagyni valami piros valamit, hogy Isten ne verje meg szemmel. (...) Meg, ha valaki meghal, akkor a TV-t letakarják meg a tükröket is.” (Roma szülő 8)

„Most mondok egy személyes példát, most bocsánatot kérek tőled százszor. Volt például olyan, hogy a lány az enyém, a párját megcsókolta, meg ilyenek, hát ilyen nincsen, tehát én ezt nem engedem meg nekik.” (Roma szülő 12)

„Az én két lányomnál nincs az, hogy úgy öltözködnek, ahogy akarnak, meg hogy például térdtől felfelé ér a szoknya, vagy hogy felvesznek olyan pólót, amiből kint van a derekuk.” (Roma szülő 6)

„Azért még mi cigányul beszélünk, még szegény apám, Isten nyugtassa, velem beszéltem, meg a gyülekezetbe szoktam beszélni cigányul, de nem mondom, hogy teljesen tudok. Itt a fiatalok egyébként már nem nagyon beszélnek, a szülők meg az öregebbek se nagyon tanítják őket.” (Roma szülő 7)

Az interjúrészetek azt bizonyítják, hogy bár a roma közösség körében is megfigyelhető a tradicionális kultúraelemek halványodása – s ez elsősorban a babonák a hiedelmek, valamint a nyelvvesztés terén figyelhető meg -, de a mindennapi életvitelük és életszervezésük még mindig az ún. „romani kris” mentén körvonalazódik (Erdős, 1959; Stewart, 1994). Erre szemléletesen rávilágítanak azok a szemelvények, amelyekben a szülők kifejtik, hogy a roma lányoknak milyen irányelveket kell figyelembe venni az öltözködés terén.

Mindemellett a jelenség még markánsabban megfigyelhető a roma fiatalok párkapcsolati szabályainak vonatkozásában, ugyanis a szülők elvárják, hogy a fiatalok szemérmesek legyenek, s szerelmüket teljes mértékben a családtól és a tágabb közösségtől „elzártnak” élik meg, s ennek legkisebb manifesztuma se legyen látható a környezet számára, amelybe beletartozik a párok kézen fogva történő nyilvános sétálása is.

A roma közösségben végzett kvalitatív kutatásunk második kérdésblokkja (*Család*) keretein belül azt kívántuk feltérképezni, hogy a családban mire hárul a gyereknevelés feladata, milyen nevelési elveket alkalmaznak a szülők a nevelés során, illetve mindezek relációjában arra voltunk kíváncsiak, hogy adatközlőink mennyire követik a lokális cigány közösségre jellemző tradicionális cigány hagyományokat és kultúraelemeket.

A vonatkozó empirikus adatok interpretációja előtt szükségesnek tartjuk megemlíteni a cigány családok szocializációjával kapcsolatos legfontosabb tényezőket. Ezzel kapcsolatban Bogdán (1996) tanulmányát kívánjuk citálni, amelyben azt a kérdést teszi fel, hogy lehet-e cigány családról beszélni általában, vagyis vannak-e olyan tipikus szocializációs jellemzők, amelyek kifejezetten a cigány családok körében figyelhetőek meg. A témával foglalkozó kutatókat a későbbiekben is érdekelte ez a probléma, s azt a konszenzuális szakmai álláspontot képviselik, hogy bár vannak olyan jellemzők, amelyek kifejezetten a cigány családokra jellemzőek, de ezek túláltalánosítása elkerülendő (Kiss és Gordos, 2003; Fónai és Vitál, 2006; Nagy, 2013.)

Forray és Hegedűs (1998) is kísérletet tett arra, hogy a cigány családokra jellemző szocializációs elemeket összegyűjtse. Empirikus vizsgálatokon alapuló tanulmányaikban azt emelik ki, hogy az egyik legmarkánsabb különbség a cigány és nem cigány családok között, hogy az előbbiben rugalmas az időkezelés. Ez azt jelenti, hogy a cigány családokban nincs olyan napi rutin, amely mindennapi tevékenységüket keretbe foglalná. Témánk szempontjából ez azért tekinthető problémának, mert gyerekeik körében nem alakul ki megfelelő mértékben a késleltetés és az önkontrol képessége, melyek hiánya az intézményi

szocializáció során mutatkozik meg először, s ennek járulékos következménye, hogy a cigány gyerekek az iskolai előrehaladás során komoly akadályokba ütköznek.

A nemzetközi szakirodalomban is hasonló konzekvenciák kerültek megfogalmazásra. Bernard Formoso (2000) emeli ki, hogy a cigány családok egyik alapjellemzőjének tekinthető, hogy a szülők arra törekednek, hogy a gyerekek alapvető szükségleteit azonnal kielégítsék, nem számolva ennek későbbi negatív hatásaival. Formoso terepkutatásaira támaszkodva, arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyerekek mindennapi élettére túlmutat a családi miliőn, ugyanis a gyerekek szabad átjárással rendelkeznek az utca, s a környék családjaihoz, így elsődleges szocializációjuk során a tágabb környezet által közvetített impulzusokat interiorizálják.

A cigány családokban megfigyelhető szocializációs mechanizmusokkal kapcsolatban Alcalde José Eugenio (2008) azt emeli ki, hogy azokban a cigány családokban, ahol a tradíciók minimálisan is fellelhetők, a családi szerepeket elsősorban a nem és a kor határozza meg. Az ibrányi roma közösségben gyűjtött empirikus adataink is ezt erősítették meg:

„Nálunk a családban, és egyébként az egész ibrányi cigányságnál inkább az a jellemző, hogy mi nők neveljük a gyerekeket, mert mi így szoktuk meg, a férjem egyébként is dolgozik, ha gond van az iskolában, úgyis engem hívnak fel.” (Roma szülő 1)

„Az iskolai dolgait én intézem a gyerekeknek, de ha van olyan nagyobb fontos dolog, amiben dönteni kell, akkor nyilván az apjuk dönt. (...) Apósom és anyósom is elszokta mondani, hogy mi hogy legyen, és hogy mi a jó a gyerekeknek.” (Roma szülő 15)

A vizsgált közösség vonatkozásában tehát markánsan megfigyelhető, hogy a gyereknevelésben hogyan pozicionálódnak a nemi szerepek. Elsősorban az édesanya felügyeli a gyerekek mindennapi tevékenységét, az iskolával kapcsolatos teendők a nő feladatai közé tartoznak, de a fontosabb döntéseket a férfi hozza meg. Mindemellett a terepkutatás során többször talákoztunk olyan esettel, amikor a nagyszülők – elsősorban a nagymama – szerepe megkerülhetetlennek látszott a gyerekek nevelése terén, sőt olyan esetről is tudunk számolni, amikor az édesanyjával folytatott interjúnk során, a nagyszülő kiegészítette, korrigálta az édesanya által elmondottakat.

Lewin, Lippitt és White (1939) tipológiájára támaszkodva, adatközlőinkre egy két síkon értelmezhető nevelési stílus a jellemző, amely a lány és a fiú gyerekek irányában

megmutató nevelési irányelvek mentén különíthető el. A szülőket lányaik nevelésével kapcsolatban egy autokrata, tekintélyelvű nevelési stílus jellemzi, amely elsősorban abban mutatkozik meg, hogy korlátozzák életterüket. Egyedül, férfi felügyelet nélkül a kamaszodó lányok nem hagyhatják el közösségüket, még egy hosszabb osztálykirándulás esetén sem. Emellett pedig a lányokat arra nevelik, hogy hűséges, alkalmazkodó, a leendő férjüket kiszolgáló, tisztességes cigány asszonyokká váljanak. Ezzel ellentétben a fiúk esetében egy ráhagyó-jellegű nevelési stílust alkalmaznak, jóval kevesebb kötöttségnek kell megfelelniük, mint a lányoknak. A 14-15 éves fiúk szabadon mozognak a közösségen belül, s azon kívül is, apjuk távolléte esetén ők töltik be otthon a férfiszerepet. Jellemző, hogy az apjukkal az építőiparban együtt dolgoznak, így családjukat pénzügyileg is segíteni tudják.

A következő blokkban (*Oktatás- gyerek-pedagógusok*) a szülők iskolával, tanulással kapcsolatos véleményét, s az ezzel összefüggésben álló viselkedésmintázatokat vettük górcső alá. Mielőtt az iskolával kapcsolatban kérdeztük a szülőket, fontosnak tartottuk, hogy az óvodáztatás jelentőségéről is folytassunk diskurzust. Az óvodai képzés ugyanis az első olyan szocializációs színtér a roma gyerekek életében, amely során először találkoznak a többségi társadalom által közvetített norma- és értékrendszerrel. Az óvodai nevelés nagymértékben elősegíti a gyerekek kognitív fejlődését, felkészítve őket az iskola által támasztott követelmények teljesítésére (*Erdős, 2015; Pálfi, 2015*). Az óvodai neveléssel kapcsolatban a roma szülők a következő válaszokat fogalmazták meg:

„Az én gyerekeim jártak óvodába, mind a három járt óvodába. Szerettek nagyon óvodába járni, mert nem kivételeztek velük, az óvónők nagyon rendesek voltak hozzánk.” (Roma szülő 3)

„Vannak fotók róluk, olyan fotók, hogy fülig ér a szájuk, akkor gondolom jól érezték magukat. (...) A lényeg az egészben, hogy én nagyon fontosnak tartom az óvodát, mert ott tudják rendesen fejleszteni a gyerekeket, mi itthon azért úgy nem tudjuk, mint az óvónők. (Roma szülő 8)

„Én vittem volna a gyerekeket óvodába, de ahhoz olyan dajkák, meg óvónők kellene, akik tényleg vigyáznak rájuk, és nem kivételeznek, hogy magyar vagy cigány.” (Roma szülő 11)

„Nem mondom azt, hogy nem jó a gyerekeknek az óvoda, de én jobban szeretem, ha itthon vannak, mert egy anya csak jobban tudja, hogy mi kell a gyerekének.” (Roma szülő 4)

A szülők óvodai neveléssel kapcsolatos véleményei alapján nehéz konzekvens megállapításokat tenni. Ennek elsődleges oka, hogy válaszadóink több mint fele úgy nyilatkozott, hogy fontos az óvodai nevelés, s rendszeresen járatta óvodába gyerekeit. Ugyanakkor ezzel szemben az előző fejezetben tárgyaltak során azt állapíthattuk meg, hogy az általános iskolai tanítók a roma gyerekek iskolaéretlenségét többek között az óvodáztatás hiányával magyarázták. Ennek következtében az óvoda relációjában elhangzott szülői narratívákat kritikával kezeljük.

Az iskola vonatkozásában azonban könnyebb dolgunk volt, hiszen kérdésünk megfogalmazása után, megjegyeztük, hogy az iskolában a pedagógusok több ízben is nehezményezték a roma gyerekek nagymértékű iskolai hiányzásait. Azok a szülők, akiknek gyerekei esetében helytálló volt a megállapítás, különböző indokokat említettek a gyerekük iskolai hiányzásainak magyarázata céljából. A lány gyermekek hiányzásait elsősorban azzal magyarázták, hogy segítségükre otthon van szükség, a kisebb testvérek felügyelete, illetve a háztartás vezetése során elvégzendő feladatok terén. Az alsó tagozatos fiúgyermekek hiányzásával kapcsolatban a szülők többször betegségekre hivatkoztak, a nagyobb, hetedik és nyolcadikos fiúk pedig a szülők közlése alapján rendszeresen járnak dolgozni az apjukkal, ami nehezen egyeztethető össze az iskolai kötöttségekkel.

A fentiek alapján szükségszerűen felvetődik a kérdés, hogy a roma szülők milyen feladatokat tulajdonítanak az iskolának, vagyis mit várnak el az intézménytől a gyerekek nevelése és oktatása szempontjából. Az első tényező, amit meg kell említenünk, hogy válaszadóink mindegyike pozitívan nyilatkozott a helyi köznevelési intézményekről, s azok pedagógusairól, ezért azt gondoljuk, hogy adatközlőink válaszai emocionális szempontból nem túlfűtöttek.

Forray és Hegedűs (1998) évtizedekkel ezelőtt rámutattak arra a jelenségre, miszerint a roma szülők korlátozott szerepet tulajdonítanak az iskolának, s alapvetően a mindennapi életvitelhez szükséges készségek, elsősorban az írás-olvasás megtanítását várják el a szülők a pedagógusoktól. A lokális szintéren gyűjtött empirikus adataink arról tanúskodnak, hogy az általunk vizsgált roma szülők iskolával kapcsolatos elvárásai alig

változtak. Olyan közösségről beszélünk, ahol a roma kultúra, nyelv és szokások, még ha változó formában is, de jelen vannak.

„Én azt gondolom, hogy az iskolának nemcsak azt kellene csinálni, hogy tudással megtöltsék a gyerekeknek az agyát. Azt kell most mondanom, hogy sok olyan dolgot kell megtanulni az általános iskolában is, amit a való életben a gyerek nem tud használni, nem tud vele elmenni dolgozni.” (Roma szülő 2)

„Azt várom el az iskolától, hogy amikor a szülő nem tud ott lenni 0/24-ben a gyerekekkel, akkor az iskola figyeljen rá, és csináljanak nekik foglalkozásokat.” (Roma szülő 9)

Pozitív irányban történő változást csupán azon szülők esetében tapasztaltunk, akik maguk is elkezdtek képezni magukat felnőttkorban, érettségit szereztek vagy különböző tanfolyamokon vettek részt. Az ő esetükben megfogalmazódott az iskolával kapcsolatosan, azaz elvárás, hogy a továbbtanulásra készítse fel az intézmény a tanulókat, ugyanis az oktatásban látják azt a potenciált, amely elősegítheti gyermekeik társadalmi mobilitását.

A szülők tanulással, iskolával kapcsolatos értékorientációi rendkívül fontos tényezőnek tekinthetőek, ugyanis a szülők által közvetített érték- és normarendszert interiorizálják elsődleges szocializációjuk során a gyerekek, amelynek következményei az iskolai teljesítményben válnak láthatóvá. Mollenhauer (1996) ezzel kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai jobb teljesítmény iránti ambíció magasabb a középosztályhoz tartozó gyerekek körében, mint az alsóbb társadalmi réteghez tartozó társaik esetében. Ennek oka elsősorban abban keresendő, hogy a szülők más-más értékorientációval rendelkeznek az iskolai teljesítménnyel kapcsolatban. Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy az ibrányi roma közösségen belül is igazoltnak tekinthető Mollenhauer elmélete. A roma szülőkkel készített interjúk arra világítottak rá, hogy azok a roma gyerekek rendelkeznek jobb tanulmányi átlaggal, s jelenik meg motivációként a továbbtanulás, akiknek szülei értéként tekintenek az iskolára.

Az utolsó kérdésblokkban (*Továbbtanulás-távlati perspektívák*) arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire tartják a szülők fontosnak a továbbtanulást, milyen jövőt képzelnek gyermeküknek. Emellett arról is kérdeztük a szülőket, hogy milyen véleményük tudnak megfogalmazni a helyi roma közösség jövőjével kapcsolatban.

A továbbtanulást tekintve a válaszokból azt a konzekvenciát tudjuk levonni, hogy a roma szülők jelentős részénél a továbbtanulás fel sem merül, mint a családban

megvitatandó kérdés, ugyanis a legtöbb esetben az oktatásra nem úgy tekintenek, mint egy lehetséges eszközre, amely megteremti a stabil és kiszámítható egzisztenciális viszonyokat. A továbbtanulással kapcsolatos kérdéseinkre elsősorban olyan jellegű válaszokat kaptunk, amelyek arra irányultak, hogy a gyerek tanuljon egy szakmát, amivel majd a település környékén el tud helyezkedni.

A szülők több vonatkozásban is említést tettek azzal kapcsolatban, hogy nem szeretnék, ha gyerekeik elhagynák lokális közösségüket, sem továbbtanulás, sem pedig a munkaerőpiacon való elhelyezkedés okán. Tereptapasztalatainkra támaszkodva, azt az álláspontot képviseljük, hogy a tradicionális roma kultúrából és mentalitásból adódó attitűd, mely szerint a fiatalokra, s az egész közösségre veszélyt jelent, ha a közösség tagjai kikerülnek a megszokott milióból, egy olyan viselkedésmintázatnak tekinthető, amely nagymértékben megnehezíti a sikeres integrációt.

Az adekvát helyzetkép leírásához ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a két érettségizett, illetve az egy fő szociálpedagógia szakot végzett interjúalanyunk kiemelte, hogy gyerekeik vonatkozásában a továbbtanulást egy sarkalatos pontnak tekintik, s minden igyekezetükkel azon vannak, hogy gyerekeik felsőfokú végzettséget szerezzenek. Mindez azt mutatja, hogy azok a személyek, akik megtapasztalták, hogy származásuk és deprivált életkörülményeik ellenére van lehetőség a továbbjutásra, gyerekeik irányában egy teljesen más értékorientációt közvetítenek.

Végezetül arra voltunk kíváncsiak, hogy válaszadóink hogyan látják az ibrányi roma közösség jövőjét, milyen tendenciákat prognosztizálnak a jövőt tekintve:

„Amíg van itt a vállalkozóknak munkája addig nincsen gond, mert mindenki el tud menni dolgozni és szerintem annak köszönhető, hogy most jó Ibrányban lakni, régen azért rosszabb hely volt ez, mert nagy volt a szegénység meg a nincstelenség.” (Roma szülő 13)

„Remélem, hogy a gyerekeknek jobb lesz, de nem hiszem, mert kiszámíthatatlan minden, de én úgy gondolom, hogy jobb nem foglalkozni a jövővel, örülni kell annak, ami most van.” (Roma szülő 8)

„Úgy gondolom, hogy minden a munka és a jövedelem függvénye. Nekem azért vannak félelmeim, hogy mi lesz itt később. Ezek a fiatalok már nem foglalkoznak semmivel, nem tanulnak és nem szeretnek dolgozni, nem tudom, hogy ezt a sok gyereket ki fogja eltartani.” (Roma szülő 1)

Összegezve, az empirikus adatok tükrében, azt tudjuk megfogalmazni, hogy az ibrányi roma lakosság aktuális szociokulturális, egzisztenciális helyzete kielégítőnek tekinthető, a lakosok hozzáférnek az alapszolgáltatásokhoz. A viszonylag pozitív helyzetkép az elmúlt évtizedben megfigyelhető prosperáló gazdasági helyzettel áll összefüggésben, hiszen az építőipar fellendülése következtében biztosított a foglalkoztatottság a közösség lakói számára. Ugyanakkor a jelenlegi gazdasági viszonyokat figyelembe véve, prognosztizálható az életszínvonal csökkenése, amely beláthatatlan mikrotársadalmi következményeket vonhat maga után. Állítjuk ezt azért is, mert az ibrányi roma közösség tagjai alapvetően aluliskolázottak, többségük nem rendelkezik semmilyen szakképesítéssel, így munkaerőpiaci lehetőségeik nagyon korlátozottak. Nevelésszociológiai szempontból ez azért tekinthető komoly problémának, mert azokban a családokban, ahol a mindennapi megélhetés is nehézséget okoz, az iskola és az oktatás huszadrangú érdeklődéssel bír.

VI. A kutatás eredményei – Kótaj

1. A település történeti, földrajzi és társadalmi hátterének bemutatása

Kótaj Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található, a Közép-Nyírségben, a vármegye székhelytől, Nyíregyházától 14 kilométerre. Kótaj teljes népessége eléri a majdnem 4500 főt. A KSH adatai szerint, 2001-ben a vármegye népességének 4,4%-a vallotta magát cigány származásúnak, 2011-ben pedig a lakónépesség 8%-a (*Tar és Dr. Hajnal, 2014*).

Dobránszky (2013) levéltári kutatásaiból tudjuk, hogy a falu első említése egy helyi nemes ember nevében tűnt fel először. Ekkor a községet Keresztútnak nevezték, a település földrajzi elhelyezkedése miatt. A középkorban ugyanis itt keresztezte egymást az a két útvonal, amely az Alföldről a Vereckei-hágó felé, s a Szamos völgyéből Tokajon keresztül a Hernád völgyében, Lengyelország felé vezetett. Ez a földrajzi tulajdonság a mai napig jellemző a községre, ugyanis Kótajból közvetlenül, más települést nem érintve összesen hat különböző helyre lehet eljutni: Nyíregyháza, Nyírszőlős, Buj, Ibrány, Kemece és Nagyhalász.

Kótaj polgármesterével készült interjú során, a településvezetője arról számolt be, hogy ez a sajátos földrajzi elhelyezkedés előnyökkel és hátrányokkal is rendelkezik:

„Gazdaságilag Kótaj a nagyváros közelségét élvez, beleértve az előnyeit és a hátrányait is. Az előnye úgy, hogy a nagyüzemek ott vannak a Nyíregyháza külváros részében és a munkahely tekintetében nagyon jó helyzetben van Kótaj. (...) Közlekedés szempontjából úgy, mióta a nyugati elkerülő megépült, közel van az autópálya. Egyébként a város felé is nagyon jól járhatóak az utak. Gyakorlatilag Nyíregyházával határosak vagyunk. Gazdasági szempontból jó a helyzetünk. Más szempontból pedig úgy, Nyíregyháza gazdaságilag pályázat tekintetében, pénz tekintetében olyan, hogy mindent elvisz a környező településektől, tehát nagy az elvonás a város részéről. (...) Még annyit tartok fontosnak megemlíteni, mivel közel vagyunk Nyíregyházához, egyre több szülő a városba írta be az általános iskolába a gyerekeit, ez nyilván nekünk, az iskola szempontjából nem jó.” (Kótaj polgármestere)

A polgármester narratívájából az derül ki, hogy a község lakói kihasználva Nyíregyháza közelségét, könnyen eltudnak helyezkedni a munkaerőpiacon, ugyanis a vármegyeszékhely jellegéből adódóan több lehetőséget kínál. Ezt a helyzetet megkönnyíti a

tömegközlekedés is, ugyanis minden órában indul buszjárat Nyíregyházára. Mindezek mellett a foglalkoztatottság szempontjából az is megkönnyíti a lakosok helyzetét, hogy Kótajban is működnek üzemek, vállalkozások, amelyek munkalehetőséget tudnak biztosítani a helybelieknek, úgymint a Bonduelle konzervgyár és a Farmtej Kft.

A nehézségekkel kapcsolatban a polgármester a pályázati források elnyerésével kapcsolatos problémára utalt, amelynek következtében a település fejlődése nem olyan ütemben valósul meg, mint ahogy azt egyébként Kótaj földrajzi, gazdasági és demográfiai adottságai lehetővé tennék. Mindezek mellett arról is információt kaptunk, hogy a településen tendenciózusan megfigyelhető jelenség, hogy a középosztályhoz tartozó családok a helyi általános iskola helyett, inkább egy nyíregyházi alapfokú intézménybe járatják gyerekeiket. A polgármester az okokat a következőképpen összegezte:

„Ez egy nagyon fájdalmas dolog mindannyiunk számára, hogy egyre több kótaji kisgyerek nyíregyházi általános iskolákban tanul. Én szeretem nevén nevezni a dolgokat, és én megmondom őszintén, nagyon sok szülő azért viszi el az iskolából, vagy éppen be se íratja abba a gyereket, mert egyre több cigány gyerek jár ide. Igen, ez a valóság, bármennyire szomorú is. (...) A másik dolog pedig, amit én látok, hogy néhány szülő számára ez egyfajta fellengzős divattá vált, hogy Nyíregyházára viszi a gyereket, olyan címszó alatt, hogy ott jobbak a tanárok, meg több lehetőség van, a szakkörök, meg a nyelvtanulás szempontjából. Na, már most ez azért sem igazán helytálló, mert egyrészt több tanár Nyíregyházáról jár ki ide, másrészt pedig, ha megnézi, hogy milyen pedagógiai munka folyik itt az általános iskolában, akkor azt lehet mondani, hogy itt a tanárok tényleg mindent megtesznek, hogy színvonalas oktatást kapjanak a gyerekek.” (Kótaj polgármestere)

A fenti interjúrészletben vázolt folyamat ugyan még kezdeti stádiumban van, de ha a tendencia tovább folytatódik, akkor hosszú távon a kótaji általános iskola a szegregáció jelenségével fogja magát szemben találni. Ez a helyzet azonban mindenképpen elkerülendő, ugyanis a szakirodalom is arra hívja fel a figyelmet, hogy a szegregáció egyrészt egy öngerjesztő mechanizmus, másrészt pedig a képesség-szelekción túl egy etnicizált folyamatnak tekinthető (Nahalka és Zempléni, 2014; Széll, 2018). Ez azt jelenti, hogy ha az általános iskola nem tesz meg mindent annak érdekében, hogy minél több középosztályhoz tartozó család írassa be az iskolába gyerekeit, illetve a hasonló társadalmi státuszú gyerekek „elvándorlását” nem előzi meg, akkor a nem roma származású diákok úgynevezett „white flight” típusú elvándorlása következik be (Kiss, 2016).

A település demográfiai helyzetével kapcsolatban is igyekeztünk információkat gyűjteni. A helyi társadalom népesedési folyamatával kapcsolatban a következő választ kaptuk a község vezetőjétől:

„Én azt gondolom, hogy ez a település tartja azt a színvonalát, amit akár az 1980-as, 90-es, 2000-es években tapasztaltunk a településen, vagyis, hogy folyamatosan nő létszámailag. (...) Egyébként pedig nem tartom előregedőnek ezt a települést, mert kisebbség szempontjából 10% körüli roma lakosság van, azt gondolom, hogy nem egy elfogadhatatlan létszám a többségi társadalom és a kisebbség között, azért jól megvannak egymással, nálunk nem okoz ilyen jellegű problémát.” (Kótaj polgármestere)

A fentiek értelmében Kótaj egy unikális pozícióban van abból a szempontból, hogy nem jellemző, az egyébként kisebb vidéki települések esetében megfigyelhető tendencia, miszerint a népesség létszáma csökken, az elköltözések okán. Kótaj kifejezetten jó népességmegtartó erővel bír, nemcsak az idősebb korosztály, hanem a fiatalok esetében is, amelyhez nagymértékben hozzájárul a település agglomerációs jellege.

Kótaj népességmegtartó erejéhez az is hozzájárul, hogy a településen konfliktusmentes a kortárs magyar cigány együttélés. A vegyes házasságok ugyan nem jellemzőek a településen, de a mindennapi interakciók szintjén kifejezetten pozitívan írható le a többségi és a kisebbségi mikroközösség közötti viszony.

A kótaji oláh cigány közösséggel kapcsolatban a polgármester narratívájában mindösszesen egy olyan terület artikulálódott, ami neuralgikuspontnak tekinthető, ez pedig a helyi roma közösség aluliskolázottsága és a roma szülők tanúlással, iskolával kapcsolatos magatartása:

„Tanulás szempontjából nem vagyok elragadtatva tőlük, nem vagyok a szülőktől sem elragadtatva, mert úgy gondolom, hogy sokkal nagyobb szigorral kellene a gyerekeket iskolába járatni.” (Kótaj polgármestere)

A településvezető kiemelte, hogy a helyi roma családoknak minden lehetősége meg lenne ahhoz, hogy gyermeküket taníttassák, ugyanis alapvetően nem jellemzőek a deprivált életkörülmények a közösségre, sőt kifejezetten jó egzisztenciális körülmények között élnek:

„Egyébként anyagilag ugyanaz a helyzet, mint mindenhol máshol, sőt szerintem Kótajban még talán jobb is a helyzet. Nevezzük magyarul a dolgokat, vannak csórók, de nagy számban vannak jó helyzetben élő emberek itt, azt gondolom, hogy nem lehet azt

mondani, hogy annyira hátrányos helyzetben lennének. Rengeteg vállalkozó van, azt gondolom, hogy rengeteg embert foglalkoztatnak az ország több területén építőiparban például. (...) Ennek az okát tekintve, lehet arra fogni, hogy túl gyors a fejlődés, meg lehet arra is fogni egyébként, hogy megvannak még azok az idősebb korosztályból való szülők, akik nem tartják fontosnak a tanulást és ezt az esetükben nagyon nehéz megváltoztatni. Másrészt pedig tudja mindenki, hogy egy kisebbség tekintetében a változások nagyon lassúak, így azt sem tudom megmondani, hogy itt Kótajban mikor lesz ezzel kapcsolatban valami pozitív irányban való elmozdulás.”(Kótaj polgármestere)

Összességében kijelenthető, hogy bár Kótaj az ország keleti részén elhelyezkedő, alapvetően hátrányos helyzetű régióban található, de a régió belüli sajátos gazdasági és földrajzi elhelyezkedése miatt egy jól élhető településnek tekinthető. A helyi lakosok számára adott a kedvező infrastrukturális kiépítettség és a szolgáltatások szinte teljes köre elérhető. A település jövőbeli potenciáljához nagymértékben hozzájárul az is, hogy Nyíregyháza agglomerációjában helyezkedik el, így a népességmentartó ereje prognosztizálhatóan a későbbiekben is markáns lesz.

2. Az István Király Baptista Általános Iskola bemutatása

Dobránszky (2013) egykori iskolaigazgató monográfiájában hivatkozott levéltári forrásokból tudjuk, hogy a településen több évszázados múltra tekint vissza az alapfokú oktatás. Az első iskolát 1794-ben alapították, amely egyházi iskola volt. Később, a 19. század végén állami iskola is épült a településen. A 20. század második felében egyesült a két iskola, s a település lakónépességének folyamatos növekedése révén szükséges volt újabb oktatási épületet létesíteni, így 1976-ban a Vasvári Pál és a Katona Pál utcán két-két tanterem kialakítására volt lehetőség.

Az iskola történetében az újabb fordulópontot 1981 jelentette, amikor a Szent István úton elhelyezkedő központi oktatási épület tornateremmel, ebédlővel, konyhával és sportudvarral bővült, amelynek köszönhetően egyre komfortosabb körülmények között zajlott az oktatói és a nevelői munka. 1995-ben részben gazdasági tényezők miatt a Vasvári Pál és a Katona Pál utcán található oktatási épületegyütteseket bezárták, így tulajdonképpen racionálisabb keretek között működhetett tovább az iskola, hiszen a pedagógusoknak és diákoknak sem kellett ingázni (Petrusák, 2000).

Az iskola 2011-ben vette fel az István Király Általános Iskola nevet. A 2010 után bevezetett oktatáspolitikai változások következtében, 2012. szeptember 1-jén fenntartóváltás történt, így az általános iskola működtetését a kótaji önkormányzattól a Baptista Szeretetszolgálat Egyházi Jogi Személy vette át.

A közel harminc éve az iskolában dolgozó igazgatóhelyettes a tanulók jelenlegi létszámával kapcsolatban azt emelte ki, hogy alapvetően egy csökkenő gyermeklétszámmal működik az iskola. Ez azt jelenti, hogy a kétezres évek közepén a közel 500 fős tanulói létszám a felére csökkent. Ez egyrészt magyarázható demográfiai tényezőkkel, másrészt pedig azzal a szülői gyakorlattal, amely elsősorban a jobb anyagi körülmények között élő családok esetében vált jellemzővé, történetesen, hogy gyerekeiket nem a kótaji általános iskolába íratják be, hanem a néhány kilométerrel arrébb elhelyezkedő Nyíregyházán keresnek a gyerekek számára ideálisabbnak tekintett alapfokú oktatási intézményt.

Az iskolavezetés számára jelenleg a gyereklétszámmal kapcsolatos negatív tendencia jelenti az egyik legnagyobb problémát. A helyzetet megnehezíti, hogy a jobb szociális körülmények között élő gyerekek hiánya az iskola tanulóinak csoportközi kapcsolataira is negatívan hat:

„Kótaj egy nagyon jó iskola volt mindig, még a nyíregyházi általános iskolák is elismerően nyilatkoztak rólunk, mert a gyerekeink sok versenyt megnyertek és így a tanárok

megbecsültsége is nagyon jó volt a szakmán belül. Most viszont az a baj, hogy a helyi értelmiségi szülők elviszik Nyíregyházára a gyerekeiket és ennek következtében nagyon magasra ugrott a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek száma, ami az egész tanulói közösségre kifejti a negatív hatását, mert nem látnak jó példát a gyerekek egymástól. Na, meg arról nem is beszélve, hogy a gyerekeink között egyre több az olyan, aki különleges bánásmódot igényelne, mert vagy BTM vagy SNI-s, de gyógypedagógust meg nagyon nehéz találni. (...) Igen, és természetesen mindez azzal párosul, hogy egyre inkább kezdenek felülreprezentálódni a roma gyerekek. Persze, ez nem gond, mi nagyon szeretjük őket, nem tanulnak ugyan, de nincs velük magatartás szempontjából nagy gond, viszont azt nagyon szeretnénk elkerülni, hogy egy szegregáció irányába menjen el az iskola.” (Kótaj, intézményvezető-helyettes)

A tanulói összetétellel kapcsolatos nehézségek mellett az iskola vezetésének a szakos ellátottság biztosítása is komoly erőfeszítést jelent. Bár jelenleg minden tantárgyat szaktanár oktat, de a természettudományos tantárgyak, elsősorban a kémia tanítását óraadó pedagógus segítségével sikerül megoldani.

Ugyanakkor az intézményvezető-helyettes kiemelte, hogy az iskola infrastrukturális felszereltsége mellett, a tantestület szakmai felkészültsége és hivatástudata jelenti az intézmény legnagyobb erősségét. A pedagógusok többsége helyi lakos, ami abból a szempontból előnynek tekinthető, hogy a tanulók szüleit általában ismerik, illetve az esetlegesen felmerülő problémák megbeszélése esetén kontaktusba tudnak kerülni a szülőkkel, még akkor is, ha azok nem járnak rendszeresen szülői értekezletre. Ez különösen igaz a roma tanulók szüleire.

Egy következő kérdésblokk keretein belül arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulói közösségen keresztül az intézményvezető-helyettesnek milyen rálátása van a helyi társadalom jellegzetességeire, elsősorban a kótaji roma közösség szociokulturális helyzetére vonatkozóan:

„Helybeli lakosként és pedagógusként azt látom, hogy itt a magyar cigány együttélés szerintem kifejezetten jó, mind a felnőttek, mind pedig a gyerekek körében az iskolában. (...) Az egzisztenciális viszonyok tekintetében sincs már olyan nagy különbség a magyar és a cigány családok között, nagyon sok roma család kifejezetten jól él, kevés család van, aki nélkülözők, mert azt látjuk itt az iskolában, hogy a gyerekek szépen öltözködnek és megvan mindenük. (...) Nekünk a problémánk nem is a roma gyerekek viselkedésével van, hanem

sokkal inkább az van, hogy nem tanulnak, és nem jönnek iskolába, elképesztő óraszámokban hiányoznak. (...) Én az okot elsősorban a szülők nevelési stílusában látom, egyszerűen mintha nem érdekelné őket, hogy mi történik a gyerekekkel az iskolában. Persze, amikor valakivel gond van és felhívjuk a szülőt, vagy kimegyünk mi hozzá a telepre, akkor mindent megígér, hogy most már járni fog a gyerek az iskolába, de valahogy ezekből a végén sosemmilyen előremutató dolog.” (Kótaj, intézményvezető-helyettes)

Természetesen arra is kíváncsiak voltunk, hogy az iskola milyen pedagógiai gyakorlatot alkalmaz a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai sikerei érdekében. Az intézményvezető-helyettes arról számolt be, hogy az iskola törekszik arra, hogy biztosítsa annak a lehetőségét, hogy a gyerekek külön, felzárkóztató, úgynevezett „tanszobás” foglalkozásokon vegyenek részt. Mindenfajta pedagógiai törekvés és innováció ellenére azonban nem sikerült az utóbbi időben igazi eredményeket elérni, elsősorban annak okán, hogy éppen azok a gyerekek nem járnak rendszeresen iskolába, akik fejlesztésre, támogatásra szorulnának.

Az iskola tantestülete által folytatott szakmai munkáról és pedagógiai gyakorlatáról a következő fejezetben szólunk részletesen.

3. A pedagógusokkal készült interjúk eredményei

A kótaji általános iskolában is az ibrányi alapfokú oktatási intézményekben folytatott kutatómódszertani metodika alapján kívántunk adekvát helyzetelemzéshez jutni. 15 pedagógussal készítettünk félig strukturált interjút.

Az interjúkból egyértelműen kiderül, hogy az iskola életében az utóbbi évtizedekben komoly változások mentek végbe. A legmarkánsabb és leginkább figyelemre méltó tendencia, hogy egyre csökkenő gyereklétszámmal működik az iskola, amihez természetesen az országos demográfiai folyamatok helyi szinten való megjelenése is nagyban hozzájárul, de ebből a szempontból a kótaji általános iskola helyzetét megnehezíti Nyíregyháza közelsége, ami komoly „elszívóerővel” bír. A több mint három évtizede az iskolában dolgozó pedagógus a következőképpen jellemezte a kialakult helyzetet:

„A gyerekanyag is változott, a létszám is változott, tehát jóval kevesebb gyerek van, mint korábban. Régebben, a kétezres évek közepén és talán még a végén is, egyszerre, párhuzamosan három osztály futott, most viszont örülünk, ha kettő van, de az a kettő is visítva van meg, tehát kis létszámú osztályokkal dolgozunk. Még szerencse, hogy a fenntartó megengedi ezt.” (Pedagógus 11)

A gyermeklétszám tendenciózus csökkenésével kapcsolatban egy 32 éve az iskolában tanító pedagógus fontos tényezőre hívja fel a figyelmet, ami az utóbbi években nagymértékben befolyásolta az intézmény pedagógiai programját. A szakember kiemeli, hogy a korábban több mint 400 tanulót számláló iskolában a gyereklétszám fokozatos csökkenése komoly változást eredményezett a tanulói összetételben. Annak okán ugyanis, hogy a középosztálybeli, jobb anyagi körülmények között élő szülők vitték el a helyi iskolából Nyíregyházára taníttatni a gyerekeiket, a falusi iskolában így aránytalanul megnőtt a hátrányos helyzetű tanulók létszáma. A kialakult helyzet a pedagógiai kultúra, s a megfogalmazott oktatási-nevelési célok újragondolását követelte meg, a tehetséggondozásról egyre inkább a felzárkóztatásra tevődött a hangsúly. A pedagógus ezt a következőképpen konstatálta:

„Ami változás az utóbbi évekhez, évtizedekhez képest, hogy sokkal több gyerek járt Kótajba és így talán nem tűnt fel annyira, hogy mennyire sok a hátrányos helyzetű gyerek, mert mellettük sokkal több jobb pozícióból induló gyerek is volt. Ma már az arányok erősen csúsznak és eltolódnak.” (Pedagógus 13)

Az iskolának a tanulói létszám biztosítása mellett, komoly erőfeszítéseket kell kifejtenie a megfelelő szakos ellátottság vonatkozásában is. Bár jelen pillanatban minden tantárgyat megfelelő szakképzettséggel rendelkező pedagógus oktat, de elsősorban a természettudományos és készségtantárgyakat oktató pedagógusok foglalkoztatása jelent folyamatos napirenden levő nehézséget:

„Az egyik legnagyobb nehézségünk, hogy nagyon komoly erőfeszítéseket kell megtennünk, hogy biztosítva legyen a szakos ellátottság. Nem találunk kémia tanárt. Fizika szakos tanárunk van, de abban a pillanatban, ha ő nem lenne, akkor fogalmam sincs, hogy honnan lenne fizika szakos tanárunk. Rajz szakos tanár talán már vagy öt-hat éve nincs az iskolában, hanem egyéni megbízásos alapon jár át egy hölgy hetente kétszer.” (Pedagógus 15)

A pedagógusok álláspontja szerint az iskola helyzetét az is nehezíti, hogy akár már az elmúlt egy évtizedet tekintve is nagymértékben megváltozott a helyi társadalom viselkedésmintázata, ami hatással van a szülők és a gyerekek iskolával kapcsolatos attitűdjére. Az egyik pedagógus ezt a következőképpen fogalmazta meg:

„Sok minden megváltozott. Társadalmilag is megváltozott a világ és ezt helyi szinten az iskolában mi is érzékeljük. Szinte egészen más gyerek és szülő összetétel van, már teljesen másképpen állnak hozzá az oktató-nevelő munkához.” (Pedagógus 5)

A fentiekkel kapcsolatban elsősorban a motiváció nagymértékű hiányát tartották fontosnak kiemelni a pedagógusok. Az egyes interjúrészletekből arra következtetünk, hogy a tanulók motiválása során a tanárok a bevethető eszköztár minden formáját kipróbálták, s valamennyien megfogalmazták, hogy szükségük lenne akár külső segítségre, amely tanári munkájuk során még inkább kompetenssé tenné őket a tanulók motiválása terén:

„Igazából nem hiszem, hogy pedagógiai részről lenne gyengeség. A problémát inkább az okozza, hogy a gyerekek egyre motiválatlanabbak, egyre nehezebb őket a tanulásra rávenni. egyre nehezebb velük megértetni azt, hogy a jövőjük érdekében csak egy út van, az, hogy tanuljanak. (...) Talán, az lenne a legjobb, ha valaki megtanítaná nekünk, hogy hogyan segíthetnénk a gyerekeket abban, hogy motiváltabbak legyenek.” (Pedagógus 5)

A megkérdezett pedagógusok szinte mindegyike megemlítette, hogy az iskola egyik legfőbb erőssége az infrastrukturális felszereltsége. Az intézmény az IKT eszközök széles palettájával rendelkezik, ami minden tanuló számára elérhetővé teszi a modern tanulási környezetet. Az iskolában a kétezres évek eleje óta dolgozó pedagógus szavait idézve:

„Az iskola erősségének gondolom a felszereltségét. Úgy gondolom, hogy nagyon jó ahhoz képest, hogy falusi iskola. Az utóbbi időben rengeteget fejlődött, szépült az iskolánk. Majdnem minden teremben van projektor, vetítövászon, tehát a modern oktatáshoz tulajdonképpen minden eszköz megvan. A gyerekek számára minden feltétel adott, ahhoz, hogy egyrészt jól érezzék magukat az iskolában, másrészt pedig a tanulás, tanítás szempontjából is a mi kezünkben is több eszköz van ahhoz, hogy érdekesebb órákat tartsunk.” (Pedagógus 12)

Második jellemzőként, az iskola gyermekközpontúságát emelték ki a pedagógusok, illetve ezzel összefüggésben kifejtették, hogy az intézmény legitimitása és szervezeti működése szempontjából nagyon aggasztó az egyre csökkenő gyereklétszám, azonban pedagógiai szempontból mindenképpen előny, hogy egy tanulóra több tanári figyelem jut. Mindezek mellett az iskola a tehetségfejlesztés terén is változatos programokat tud biztosítani, s mindezt magasan képzett, felkészült és összetartó tanári gárdával teszi. Az intézmény fiatal pedagógusa a következőképpen jellemezte az iskola legfőbb erősségeit:

„Az iskolának az előnye, hogy viszonylag alacsony létszámmal tudunk dolgozni, egyesével is jobban oda tudunk figyelni a tanulókra, mind a tehetség kibontakoztatása szempontjából, mind pedig, ha felzárkóztatásról van szó. (...) Fontos, hogy tehetségpont vagyunk. (...) Elég sok versenyt szervezünk, például angolból, informatikából, magyarból helyesírás és szavalóverseny, tehát itt is megtudják a gyerekek mutatni a tehetségüket, matematikából pedig pláne, országos versenyekre is járnak a gyerekek. Emellett vannak szakkörök, felzárkóztató és sportfoglalkozások és igyekszünk kirándulásokat és tábort is szervezni.” (Pedagógus 14)

A következő kérdésblokk keretein belül azt kívántuk feltérképezni, hogy a roma és nem roma származású tanulók között a pedagógusok milyen főbb különbségeket vélnék felfedezni. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az ún. „szociális deficit” megközelítés mennyire jellemző a tanárok körében, vagyis, hogy a roma tanulók iskolai előmenetelével kapcsolatos problémákat azzal hozzák összefüggésbe, hogy a roma tanulókat egyfajta szociális

kategóriaként kezelik, s így a halmozottan hátrányos helyzetet, a rossz szociokulturális jellemzőket tekintik a probléma forrásának, vagy esetleg a roma etnikumhoz való tartozáshoz olyan kulturális elemeket társítanak, amelyek megnehezítik a sikeres tanulmányi előmenetelt.

A következőkben különböző interjúrészeket közlünk, amelyek átfogó képet nyújtanak arról, hogy a kótaji általános iskola tantestületében milyen kép rajzolódik ki a roma tanulókról.

„A roma tanulók a mi településünkön már olyan civilizáltak, hogy őket lehetne tanítani, ha járnának iskolába, de ők inkább kerülnek az iskolát, nehéz őket rávenni arra, hogy rendszeresen járjanak iskolába.” (Pedagógus 2)

„Úgy látom, hogy Kótajban olyan szegénység, ami klasszikus értelemben szegénység olyan nincs, tehát nincs az, hogy nincs mit enni vagy miben járni iskolába.” (Pedagógus 12)

„Én azért nem mondanám azt, hogy szegények a cigány családok, nem mondom, hogy ez oka lenne, mert, ha jól megnézzük már szinte több a szegény család a nem cigányok körében. (...) A cigány gyerekek szépen öltöznek, tiszták, tehát nem az van, hogy szegény és nem tudom, milyen össze-vissza ruhában jár. Én még cigány gyereket nem láttam koszosan, büdösen az iskolában.” (Pedagógus 4)

„A legnagyobb jelentőséget abban látom, hogy a cigány származású gyerek hol van, melyik közegben, melyik közösségben, mert ha a telepen van, akkor a motiváció jelentősen kisebb. Ha ugyanez a cigány származású gyerek a faluban lakik, akkor kisebb a közeg, ami elvonja attól, amit csinálnia kell.” (Pedagógus 14)

„Igazából nem számít, hogy cigány. Igazából én inkább azt látom, hogy a közeg határoz meg nagyon sok mindent, mert azok a családok, akiről pozitív értelemben tudok beszélni, azok a telepről elköltöztek. Beköltöztek például a Hunyadi utcára és nincs benne abban a szűk közegben, amit a telep ad, ahol egymás mintáját követik. A szülő pedig nem elég motivált ahhoz, hogy tudja azt, hogy mit kellene tenni.” (Pedagógus 1)

„Nem lehet már különbséget tenni, hogy mondjuk csak a cigány tanulókra jellemző a motivátlanság, sajnos a magyar gyerekeknél is ezt látjuk és ez mindenképpen a család

háttéréhez köthető. A roma tanulók ebből a szempontból éppen ezért vannak többségben, mert nagyon sok szülő nem tartja fontosnak a gyerek iskolai eredményeinek a nyomon követését és támogatását.” (Pedagógus 5)

„Úgy gondolom, hogy igazából, ami szerintem a legfontosabb, a szülőnek az iskolázottsága és a munkához való hozzáállása. (...) Nem azért marad le, mert esetleg a cigány etnikumhoz tartozik, hanem az a lényeg, hogy milyen szociális és kulturális téréből jön. És ennek következtében nem ismeri azokat a normákat, nincsen belső motiváció. (...) Azt látja a saját környezetében, hogy igazából lehet élni napról napra. (...) Ez ugyanúgy megvan a magyar diákoknál is, csak ott általában amiatt, hogy a szülő túl sokat dolgozik és már nincs elég idő a gyerekekre. Viszont, ha itt jelezzük a szülőnek, hogy probléma van a gyerekkel, akkor utána fejlődést lehet elérni.” (Pedagógus 7)

A fenti idézetekből nyilvánvaló, hogy a kótaji roma származású gyerekek iskolai előrehaladásával kapcsolatos problémák nem hozhatók összefüggésbe azzal a több magyar településen jellemző sajátossággal, amelynek értelmében a gyerekek mélyszegénységben élnek, s így az iskolázatáshoz szükséges mindennapi feltételek sem biztosítottak.

A pedagógusok beszámolója alapján a kótaji roma családok megfelelő életszínvonalon élnek ahhoz, hogy megfelelően iskoláztassák gyermekeiket. A legmarkánsabb különbség a „telepen”, vagyis a szegregátumban élő családok és az onnan kiköltözöttek között fedezhető fel. A szegregátumi környezet negatív hatással van a gyermekek iskolai teljesítményére, hiszen azok a roma gyerekek tudnak iskolai sikereket elérni, akik elköltöztek a szegregátumból, s így elkerültek abból a milióból, amelyben a gyerekeket a teljes motivátlanság jellemzi. Emellett legalább annyira fontos a roma szülő képzettsége, mentalitása, attitűdje a tanulással kapcsolatban. A pedagógusok több vonatkozásban is kiemelik, hogy a sikeres tanulmányi előmenetel csak akkor érhető el, ha a szülők is partnerek, s támogatják gyermekük iskolai előrehaladását.

A pedagógusok beszámolóiból még egy fontos, többször visszaköszönő elemet tartunk szükségesnek kiemelni, a szociabilitást. A jelenség nem a helyi lokális viszonyokkal áll összefüggésben, ugyanis a szakirodalom is felfigyelt a jelenségre. Podráczky (2012) is rávilágított arra, hogy a cigány származású tanulók, nem cigány társaikhoz képest is kifejezetten jól kezelhetők az általános iskola alsó tagozatában. Ugyanakkor, ha összehasonlítjuk a pedagógusok által közölt jellemzéseket az alsó és a felső tagozatos cigány

tanulókkal kapcsolatban, akkor azt láthatjuk, hogy az ötödik, hatodik osztályos tanulók szorgalma és magatartása exponenciálisan romlik, s az iskola számára egyre kezelhetetlenebbek. A kótaji általános iskola pedagógusaival készült interjúrészekkel szemléltetjük a helyi jelenséget:

„Nekem számtalan esetem volt már, amikor első osztálytól negyedekig majdnem kitűnő tanuló volt a kislány, még szavaló versenyekre is vittem, és amikor felső tagozatra került, valami teljesen megváltozott, szerintem a családi hatás miatt is.” (Pedagógus 2)

„Alsóban azért még visszahúzódnak, még lelkesebbek, de amikor felkerülnek ötödik osztályba, akkor valami úgy megváltozik bennük, tehát akkor sokszor szoktuk mondani, hogy ott valami változik bennük, egyáltalán nem veszik a tanulást komolyan. Bár ez nyilván nemcsak a roma tanulóknál van így, de náluk sokkal jobban megjelenik.” (Pedagógus 15)

A pedagógusok csak nagyon minimális jellemzőket említettek a cigány és nem cigány származású tanulók közötti különbségek definiálása során. Ugyanakkor kutatásunk pedagógiai antropológiai szemléletéből kiindulva kulcskérdésnek tekintjük azon kulturális elemek feltérképezését, amelyek hatást gyakorolnak, akár látens módon is, a cigány tanulók iskolai előmenetelében. Úgy gondoltuk, hogy a konkrét tanulásra kiható kulturális elemek detektálása mellett, arról is érdemes megkérdezni a pedagógusokat, hogy milyen cigány csoportok járnak az iskolába, s alapvetően milyen kulturális, s egyéb információkkal rendelkeznek a helyi cigány lakosságról általában.

Az interjúkból arra a következtetésre jutottunk, hogy a pedagógusok többsége a gyerekek iskolai viselkedésén, s a szülőkkel történő interakciók révén betekintést nyertek a roma családok mindennapjaiba, s tisztában vannak a kisebbségi csoportra jellemző legfőbb tulajdonságokkal. Ugyanakkor több szempontból is világossá vált, hogy az iskolai tapasztalatok által kialakult percepción túl, mélyebb romológiai ismeretekkel a pedagógusok többsége nem rendelkezik a magyarországi cigányokról. Erre az egyik szemléletes példa, amikor az interjúalany a kelet-magyarországi oláh cigány közösséget beásnak titulálta: *„Ezt még így sosem kérdezték tőlem, de biztos, hogy nem oláh cigányok, szerintem beások lehetnek, viszont művelik a hagyományokat és a cigány nyelvet is beszélnek.” (Pedagógus 11)*

A kulturális elemek közül a legtöbb pedagógus megemlítette, hogy a helyi cigány tanulók beszélnek a cigány nyelvet. Előkerült a helyi cigány kisebbség vallása, a különböző családi ünnepek az átlagostól nagyobb mértékben történő megünneplése, s a feltűnően sok

arany ékszer rendszeres viselése a mindennapokban. E kulturális elemek mellett, az egyik pedagógus a cigány gyermekek akaratának családon belüli túlzott érvényesülését is egy olyan kisebbségi kulturális tényezőnek tartotta, amely kifejezetten jellemző a kótaji cigány közösség körében. Az érzékletes szemléltetés kedvéért a legfontosabbnak tartott interjúrészleteket az alábbiakban közöljük:

„Az oláh cigány nyelvet beszélnek és Kótajban, ahogy én tudom, az oláh cigány nyelvnek van egy ilyen magyarosított, leegyszerűsített verziója. Egy tanulóval beszéltem egyszer, aki azt mondta, hogyha a pestiek elkezdenek beszélni cigányul, nem mindig ért mindent.” (Pedagógus 7)

„A vallást említeném. Járnak gyülekezetbe, saját gyülekezetük van, nagyon Istenhívők. Ami még így jellemző rájuk az a hagyományos cigány ételek készítése. Külön roma falunapot is tartanak, ahol minket is meghívnak és nagyon szívesen fogadnak minket.” (Pedagógus 6)

„Igazából, ami nagyon szembetűnő az, hogy ha van bármilyen ünnep, legyen az névnap, születésnap azt nagyon megünneplik, és ennek aktív részesei a gyerekek is, mert ilyen esetben van, hogy három napig nem jönnek iskolába, mert ki kell pihenni a bulit.” (Pedagógus 13)

„Megfigyelhető, hogy a roma kultúrában ez a már túlzásba vitt ékszerviselet. Egyszer egy roma származású kislány mondta, hogy nekik van pénzük és az ékszerekkel ezt szeretnék szimbolizálni.” (Pedagógus 11)

„Nem ismerem elég jól a cigány közösségek kultúráját, hogy erre konkrét választ adjak, amit viszont meg tudok említeni, hogy ahogy én látom, a gyerek azt csinál, amit akar, tehát a gyerek akaratának érvényesülése maximális.” (Pedagógus 14)

Az empirikus adatok feldolgozása során arra a következtetésre jutottunk, hogy a pedagógusok alapvetően nem, illetve minimális jelentőséget tulajdonítanak a cigány kulturális elemeknek a cigány kisebbséghez tartozó tanulók iskolai előrehaladása szempontjából. Ugyanakkor egyértelműen kiderült, hogy ebben a vonatkozásban markáns különbség figyelhető meg a roma fiú és lány tanulók között. A pedagógusok azon az

állásponton vannak, hogy az esetek döntő többségében a cigány származású lány tanulók azért nem motiváltak a tanulásban, mert a családi miliő egyáltalán nem fogalmaz meg elvárásokat irányukban, s ez egyértelműen a cigány kultúrában a női szerepnek tulajdonított státuszából ered. A pedagógusok ezt lényegre törően, szemléletesen fogalmazták meg:

„A lányoknál érzem azt, hogy ott a családi háttér, és valószínűleg a kultúra miatt is, ott a lányok dolga az, hogy gyereket szüljenek, háztartást vezessenek és így nem is motiválják őket, hogy menjenek tanulni, így a lányok jobban le is morzsolódnak. Még ha be is iratkoznak középiskolába, rövid időn belül otthagyják. A fiúknál azért jellemzőbb, hogy mégis kitanul egy szakmát.” (Pedagógus 5)

„Nem tartják fontosnak a lány gyerekek taníttatását. A lánygyerek az azért van, hogy szép legyen, azt tele aggatjuk arannyal és kitegyük Facebookra, hogy mindenki lássa. Nekem ez kívülről kicsit olyan, mintha egy eladó táblát raknának rá, tehát valószínűleg már most általános iskolában próbálnak neki a családszáma is megfelelő partnert keresni. (...) Nem abban látják a jövőt, hogy ő elmegy majd szakmát tanulni.” (Pedagógus 6)

Az iskola főbb jellemzőinek megismerése, illetve a tanulói összetétel, s ezen belül a cigány tanulók intézményen belüli pozíciójának feltérképezése után, arra voltunk kíváncsiak, hogy a kótaji István Király Baptista Általános Iskola milyen „akciótervvel” rendelkezik a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásával kapcsolatban. Azt is igyekeztük felderíteni, hogy ezen szakmai programok keretein belül vannak-e esetleg olyanok, amelyek kifejezetten a roma származású tanulók iskolai előmenetelét hivatottak elősegíteni, figyelembe véve a kisebbségi léthez és kultúrához való tartozást.

A hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi elősegítése érdekében a tantestület komoly erőfeszítéseket folytat, az iskola mindennapos pedagógiai gyakorlatában kiemelt szerepet tölt be a szociokulturális háttérből eredeztethető hátrányok kompenzálása. Elsősorban, az alsó tagozatban, de több esetben, felső tagozatban is, családlátogatáson vesznek részt a pedagógusok. A családlátogatások célja kettős. Egyrészt a pedagógusok információkhoz jutnak arról, hogy a gyermek számára biztosítottak-e azok az otthoni körülmények és feltételek, amelyek szükségesek a nyugodt és hatékony tanulóshoz. Másrészt ezekkel az alkalmakkal élve, a pedagógusok igyekeznek „megnyerni” a szülőket, partneri, bizalmi viszonyt kialakítani. A pedagógusok elmondása szerint a szülőkkel való bizalmi viszony kiépítése döntő jelentőséggel bír a gyerekek tanulmányi előmenetelének támogatása szempontjából.

A gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok számára a pedagógusok szorgalmazzák az ún. délutáni tanulószobát, amelynek keretében több tantárgyból is személyre szabott szaktanári segítséget kapnak. A tanulószoba több évtizede sikeresen működő pedagógiai gyakorlatnak bizonyult, azonban a hátránykompenzáció terén az igazi pedagógiai innovációt a 2008. szeptember 1-én bevezetett Integrációs Pedagógiai Rendszer (továbbiakban IPR) jelentette. A programelemeket a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas aránya miatt minden évfolyam kurrikulumában igyekeztek beépíteni. Az IPR keretein belül a tantestület legfőbb feladatákként fogalmazta meg a minden gyerek számára megfelelő pedagógiai feltételek megteremtését képességeik kibontakoztatásához, a szegregációmentes oktatásszervezéssel biztosítani azt, hogy minden tanuló számára elérhető legyen az iskola minden szolgáltatása. Emellett fontos célként fogalmazódott meg a tanulói közösség társas kapcsolatainak fejlesztése, valamint a szülők bevonása a gyerekekkel kapcsolatos iskolai döntési folyamatokba.

Az IPR tartalmi elemeinek megvalósítása érdekében a pedagógusok négy munkacsoportot hoztak létre. Ezek közül az egyik legfontosabb *„Az óvoda-iskola átmenetet támogató munkacsoport”*, amely elsődleges célja, hogy a leendő elsősök iskolai szocializációját megkönnyítse. A gyerekek játékos programokon keresztül ismerkednek meg az iskola világával, a tanárokkal, s a tanulói közösséggel. Részben hasonló elgondolás mentén alakították ki az *„Iskola – középiskola átmenetet támogató munkacsoportot”*, amely feladatául tűzte ki a nyolcadik osztályos tanulók pályaválasztási döntésének segítségét. A projekt keretében a tanulók nemcsak középiskolákat látogattak meg, hanem lehetőségük volt bepillantást nyerni különböző üzemek, gyárak működésébe, így közvetlen tapasztalatokat szerezhettek a munka világról.

Továbbá megalakult a *„Módszertani adaptációt segítő munkacsoport”*. Feladata, hogy a pedagógusok új módszertani apparátussal ismerkedjenek meg, s a program gyakorlati megvalósítása során alkalmazzák is az innovatív tanítási-tanulási technikákat. Ezen belül a projektadaptációs munkacsoport *„Barangolás”* projektjei keretében a néphagyományok ápolása, a kulturális értékek, szokások gyerekekkel való megismertetésére került sor.

Az IPR projektek keretein belül megvalósított programok gyakorlati kivitelezésével kapcsolatban az alsó tagozatban tanító egyik pedagógus beszámolóját idézzük. Az interjúrészlet átfogó képet nyújt a program jellegéről, valamint érdekes momentum hogy az IPR programok hatására az iskolai hiányzások számát is sikerült visszaszorítani, hiszen a különböző programok eredményeképpen az iskola sokkal „barátságosabb”, szerethetőbb

közeg lett a hátrányos helyzetű tanulók számára is. Az IPR vonatkozásában a következő gondolatokat tartjuk kiemelendőnek:

„Az IPR program keretén belül nagyon jól vissza tudtuk szorítani, tehát nagyon klasszul csökkent a hiányzásoknak a száma. (...) Amikor az IPR beindult, akkor indítottuk be az óvoda-iskola átmenetet támogató csoportunkat. Nagyon jó kapcsolat alakult ki az óvoda és az iskola között, ez fontos, mert régen szinte semmilyen kapcsolatunk nem volt, most pedig mi is megyünk az óvodába a gyerekekkel és a tanítókkal, illetve az óvodások is jönnek az iskolába a szülőkkel együtt, ahol közös programokat szervezünk nekik.” (Pedagógus 8)

„Egyéni fejlesztéseket végeztünk, minden tanuló, aki ebben a programban benne volt az órai feladatokon kívül kapott plusz feladatokat, és itt ugye a képességeiket fejlesztettük, nem is igazán a tantárgyi felzárkóztatásról volt szó, hanem próbáltuk a szociális, tanulási képességeiket fejleszteni vagy éppen a közösségbe való beilleszkedés képességét. (...) Az IPR- gyerekeknek kifizettük a színház bérletet, kirándulni és táborokra, a Balatonra vittük őket. (...) Azt nem akartuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók nagyon elkülönüljenek, ezért ezeket a programokat mi úgy szerveztük, hogy az egész iskola részt tudjon venni. Ha csináltunk például egy nagyszabású rendezvényt, hogy Húsvét előtt különböző tojásfestési technikákkal ismertettük meg a gyerekeket, akkor ezt az iskola egészére kiterjesztettük.” (Pedagógus 8)

A fentiekén túl, az IPR keretein belül megvalósuló egyik legfontosabb pedagógiai innováció, hogy a pedagógiai gyakorlatban, ha csak időszakosan is, de megjelent a multikulturális nevelés is, amely kifejezetten a roma tanulók iskolai beilleszkedését tűzte ki célul. A gyakorlatban ez a következőképpen valósult meg:

„Rengeteg projektet dolgoztunk ki, tartottunk például multikulturális hetet, ahol ugye az országban élő nemzetiségeknek a kultúráját ismertettük meg és ennek apropóján tartottunk roma napokat. Erre ugye dolgoztunk ki projektet, kiállításokat rendeztünk, meghívtunk előadókat, táncokat adtak elő, szavaltak, tehát betekintettünk a roma kultúrába és ezt megismertettük a gyerekekkel.” (Pedagógus 2)

A multikulturális tartalmú programok sikerességét az bizonyítja, hogy a roma szülők is rész vettek ezen iskolai eseményeken, s kooperatív jellegű, partneri kapcsolat kezdődött

el a roma szülők és az iskola között, amelynek egyik elsődleges manifesztuma, hogy visszaszorult a roma tanulók iskolai hiányzásának az aránya. Az elért sikerek azonban csak rövidtávú részeredményeket produkáltak, s a 2020 márciusában bevezetett online oktatás némileg aláasta az elért eredményeket, ugyanis az ezzel kapcsolatban felmutatható sikerek a mindennapi interakción és kommunikáción alapultak.

A kótaji általános iskola példája azt mutatja, hogy a roma tanulók iskolai előrehaladásának elősegítése érdekében, rendkívül fontos lenne a multikulturális tartalmak tantervbe való szisztematikus beépítése. Ebből is kiindulva kíváncsiak voltunk arra, hogy a megkérdezett pedagógusok hogyan vélekednek az intézményükben esetlegesen bevezetésre kerülő roma nemzetiségi oktatás iránt. Az elsődleges tapasztalat alapján, azt állíthatjuk, hogy a pedagógusokat némileg maga a kérdésfelvetés is meglepte, bizonyos, hogy korábban a diskurzus szintjén sem merült fel a téma. A pedagógusok többsége nem zárkózna el a nemzetiségi tartalmak általános iskolában való oktatásáról, azonban mindegyikük kiemelte, hogy az intézménynek erre nem lenne kapacitása, elsősorban a humánerőforrás biztosítása szempontjából.

Az interjúalanyok közül egy pedagógus fogalmazott meg némi ellenvetést a roma nemzetiségi oktatással kapcsolatban. Azon az állásponton van, hogy a roma nemzetiségi tantárgyakat oktató tanároknál féltő, hogy alacsonyabbak lennének a tantárgyi követelmények, ami feszültséget indukálna a tanulói közösségben és a tanári kollektíva körében is. A fiatal pedagógus a következőképpen fogalmazott:

„Szakembernek kellene ehhez jönni az iskolába és ebből a szempontból egy kicsit előítéletes vagyok. Tegyük fel, hogy ő az adott tantárgyaiból felértékelné ezeket a tanulókat, tehát mondjuk egy közepes hármastól ezekből a tantárgyakból ötösöket kapna és akkor utána az lenne, hogy miért van az, hogy a mi tanárainknál meg csak hármast szerez. (...) Annyira erős és összetartó a tanári kar, hogy most, ha ebbe egy ilyen külső vonalat beépíthetnénk, akkor én a széthúzást látnám benne, nem a jó irányba való közös előrelépést.” (Pedagógus 7)

A roma tanulók iskolai teljesítményével foglalkozó kutatások eredményeiből kiindulva, döntő jelentőségűnek tekinthető, hogy a családi milió milyen elvárásokat támaszt a gyerekekkel szemben, s a szülők milyen viselkedésmintázatot közvetítenek az iskolával kapcsolatban (Róbert, 1986; Nagy, 2000; Varga, 2018.) Ez alapján egy következő kérdésblokkban azt kívántuk feltérképezni, hogy a pedagógusok hogyan látják a kótaji oláh

cigány családok nevelési stílusát. A kapott válaszokat alapvetően két fő rendezőelv szerint kategorizálhatjuk. Egyrészt a pedagógusok több vonatkozásban is kiemelték, hogy a szülők nevelési stílusára a következetlenség, a túlzott engedékenység a jellemző, több pedagógus is ún. „majomszeretetről” beszélt. A szülők kisebb részére pedig a teljes érdektelenség a jellemző. Az oktatási feladatok mellett, a nevelési funkciókat is az iskolára hárítja, s mindemellett a partneri viszony kialakítása az iskola és a szülők között komoly nehézséget jelent. A kutatásban részt vevő pedagógusok többsége az alábbiakhoz hasonló válaszokat adott kérdésünkre:

„A szülő egyáltalán nem keresi az iskolát, tehát inkább az a jellemző, hogy a pedagógus keresi, hívja fel telefonon, vagy éppen megy le családot látogatni. Ilyenkor látszólag együttműködést mutatnak, tehát bólogatnak, hogy így lesz meg úgy lesz, de ennek sok látszata nincs.” (Pedagógus 12)

„Vannak olyan szülők is, akik odafigyelnek, de sokukra inkább azt tudom mondani, hogyha nem is azt, hogy hanyagok, de lazábban kezelik a dolgokat. Ez szerintem a kultúrából is adódik. Ebből a szempontból talán az olaszokhoz tudnám őket hasonlítani, hogy ők is olyan lazább életvitelt élnek, majd úgyis történik valahogy, és így a gyerekek is egy szabadabb szellemben nőnek fel, ami persze nem lenne baj, csak az iskola ugye kötöttségekkel jár.” (Pedagógus 15)

A fenti empirikus adatokból is kiderül, hogy a cigány családok minimális jelentőséget tulajdonítanak az iskolának a gyermekek életre való nevelése, felkészítése szempontjából. A szülők részéről mindössze annyi igény fogalmazódik meg, hogy legalább az általános iskolai bizonyítványt szerezzék meg gyermeke. Ezzel összefüggésben szükségesnek tartottuk megkérdezni a pedagógusokat azzal kapcsolatba, hogy az iskola mit vár el a cigány tanulóktól, esetükben mi tekinthető sikernek.

A pedagógusok minden esetben kiemelték, hogy nem tesznek különbséget cigány és nem cigány tanuló között, hiszen minden tanulóra ugyanazok a követelmények érvényesek. Ugyanakkor a Pygmalion effektus megjelenését is érzékelték a pedagógusokkal történő beszélgetések során: *„Tudomásul vesszük, hogy más közegből származnak és talán ezért még engedékenyebb az ember, de persze megpróbálunk következetesek lenni.” (Pedagógus 1)*

A roma szülőkhöz hasonlóan a pedagógusok is sikernek tekintik azt, hogy ha a roma tanulók általános iskolai végbizonyítványt szereznek, azonban munkájukat akkor tekintenék igazán sikeresnek, ha a roma tanulók számára is vonzó továbbtanulási alternatívát tudnának kínálni, s hatással tudnának lenni a tanulókra, hogy éljenek a körülmények adta lehetőségekkel.

Részben a fenti alapvetésből kiindulva, az utolsó kérdésblokk keretében azt kívántuk görcső alá venni, hogy a pedagógusok szakmai véleménye szerint mi lehetne a megoldás a roma tanulók iskolai sikerességének érdemi előmozdításában. A kapott válaszokat három fő csoportba tudtuk rendezni. Az interjúalanyok mindegyike megemlítette a családi háttér fontosságát, s a szülők által a gyermekek irányába közvetített iskolával kapcsolatos érték- és normarendszert:

„A szülők fejében kellene egy picit rendet rakni, hogy ugye igenis az ő gyermekében is benne van, és ő is tudná többre vinni, csak valahogy mintha nekik ez nem lenne nagy dolog, hogy most az én gyermekem elment gimnáziumba és akkor utána esetleg főiskolára vagy egyetemre.” (Pedagógus 9)

A második leggyakrabban említett lehetséges megoldást a differenciált oktatás szisztematikus bevezetésében látták a pedagógusok. Fontos kiemelni, hogy ez nem az etnikai alapú szegregációt jelenti, hanem a gyengébb tanulmányi eredményekkel rendelkező, többnyire hátrányos helyzetű diákok külön csoportban történő oktatását jelentené bizonyos tantárgyakból, s a jobb tanulmányi eredmények elérése után, a tanulónak lehetősége lenne a „jobbik” csoportba átkerülni. A kétezres évek elejétől az évtized végéig ez a pedagógiai gyakorlat sikeresen működött, azonban a csökkenő gyereklétszám nem tette lehetővé, hogy egy osztályt ilyen módon differenciáljanak. Az iskola erősen elköteleződött amellett, hogy a korábban sikeres módszert újra bevezesse. A gyakorlati megvalósítás előkészítése már elkezdődött.

A harmadik legtöbbször megemlített elem a továbbtanulással kapcsolatban hangozott el. A pedagógusok kiemelték, hogy fontos lenne, hogy a tanulók és szüleik jobban betekintsenek a szakmát adó középiskolák működésébe, s a bizonyos szakmák elsajátításában rejlő munkavállalási potenciál megismerése is komoly motiváló tényező lehetne.

Összegezve a fentieket úgy gondoljuk, hogy a pedagógusokkal készített interjúk segítségével átfogó képet kaptunk a kótaji István Király Baptista Általános Iskola pedagógiai

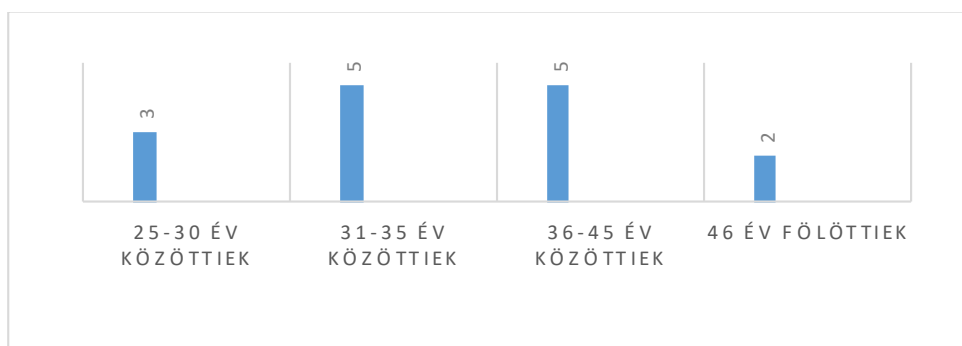
gyakorlatáról. Az intézményben megfigyelhető lokális viszonyok arról tanúskodnak, hogy a tantestület komoly erőfeszítéseket tesz a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetelének támogatása érdekében. Ugyanakkor azt is ki kell emelnünk, hogy a pedagógiai gyakorlatban centrális szerepet tölt be a felzárkóztatás hagyományos (pl. tanszoba) eszközei, amelyek az elmúlt évtizedek tapasztalatai alapján átütő sikert nem tudtak elérni (Varga, 2017). Az eredményes munka érdekében, mindenképpen pedagógiai innovációra lenne szükség.

4. A kótaji roma közösség

Kótaj Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található, ahol az egyik legmagasabb a cigányság lélekszáma. Az 1893. évi összeírásból tudjuk, hogy a mátészalkai és fehérgyarmati járásban már a 19. század végén jelentős cigány népesség lakott (Berey, 1991). Egyes szatmári aprófalvakban a cigány lakosság aránya 10% fölött volt. Megyei szinten pedig 1973-ban 2,5%, 1978-ban 7% volt a cigányok aránya. Az 1980-as évektől nagymértékben felgyorsult lélekszámbeli növekedésük. A KSH adatbázisa alapján, 2001-ben a vármegye népességének 4,4%-a vallotta magát cigány származásúnak, 2011-ben a lakónépesség 8%-a. A vármegyei adatokat összevetve a vizsgált település vonatkozó adataival, azt konstatálhatjuk, hogy Kótajban a népszámlálási adatok szerint 2001-ben a lakosság 2%-a vallotta magát cigány származásúnak, míg 2011-ben ez az arány 11,3% volt.

A községben élő oláh cigány közösség, néhány család kivételével, szegregátumban lakik. A szegregátum eredetileg Kótaj nyugati részén lévő temető szomszédságában volt, az ún. „Gödör” -ben, ahol a cigányok földbevált kunyhókban laktak (Dobránszky, 2013). A „Gödör”, mint lakóhely az 1960-as években szűnt meg, miután a cigány lakosság egyre több telekhez jutott néhány kilométerrel eredeti lakhelyüktől, ahol már vályog és téglalapítású házakban laktak. A kótaji szegregátum ma is ezen a helyen található.

A kótaji oláh cigány közösség „feltérképezése” az Ibrányban végzett terepmunkánk analógiáján alapult, vagyis a résztvevő megfigyelésen túl, 15 félig strukturált interjú került rögzítésre. Törekedtünk arra, hogy a mintánkba diverz módon kerüljenek kiválasztásra az interjúalanyok, s az empirikus adatok minél adekvátabb helyzetkép felvázolásához segítsenek hozzá. Ennek fényében válaszadóink életkora a következőképpen alakult:



A válaszadók életkora (Forrás: saját szerkesztés)

Az interjúalanyaink nemét tekintve, két férfi és 13 nő. A kutatásban résztvevő szülők többségének két gyermeke van. Két esetben folytattunk beszélgetést olyan

édesanyákkal, akiknek négy gyermeke van, három esetben talákoztunk olyan családdal, akik három gyereket nevelnek, s egy házaspár nevelt egy iskoláskorú fiúgyermeket. Ezek az arányok arra világítanak rá, hogy a kótaji oláh cigány közösségben nem jellemző az a köztudatban élő felfogás, miszerint a roma családok körében szélsőségesen magas a gyermekvállalási hajlandóság. Ugyanakkor a témában folytatott beszélgetés során interjúalanyinktól megtudtuk, hogy az idősebb generációk esetében, vagyis válaszadóink szülei és nagyszülei családjában nem volt ritka a hét-nyolc gyerek sem. Ez azt jelenti tehát, hogy a kótaji oláh cigány közösség esetében a gyermekvállalás vonatkozásában egy csökkenő tendenciáról számolhatunk be.

Az iskolázottság terén válaszadóinkra jellemző az országos trend, vagyis megfigyelhető az aluliskolázottság. A kutatásunkban résztvevő szülők közül egy fő nem rendelkezett általános iskolai bizonyítvánnyal, 13 fő legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola, s egy fő rendelkezik történelem szakos BA diplomával.

Ezenfelül - mintánk etnikai jellegéből adódóan - azt a kérdést is fel kell tennünk, hogy a szülők iskolai végzettsége vagy az etnikai hovatartozás önmagában szignifikáns hatást gyakorol a gyermek mobilitási csatornájára. Ganzeboom, Treiman és Ultee (1998) a társadalmi mobilitást három generáción keresztül vizsgálták, s arra a következtetésre jutottak, hogy kizárólag a szülők iskolázottsága, foglalkozása az, ami hatást gyakorol a gyerekek sikerességére. Véleményük szerint tehát a származás szekundáris jelentőségű.

A témával foglalkozó magyarországi kutatók azonban általában nem fogalmazzak meg ennyire sarkos véleményt, mint a fenti szerzők. Ezzel kapcsolatban Németh Renáta (2006) mobilitás vizsgálatát kívánjuk kiemelni, aki szintén azt vizsgálta, hogy a szülők iskolázottsága vagy a származás tekinthető-e jelentősebb faktornak. Németh megállapítása az volt, hogy a vizsgált időperiódusban (1983, 1992, 2000) nagyon fontos szerepe volt a szülők képzettségének az egyén mobilitási csatornán való előrelépésében. Mindezek mellett arra is felhívja a figyelmet, hogy a származás szintén nagy befolyásoló erővel bír.

Az utóbbi években születtek olyan kutatások, amelyek kifejezetten a családi támogatás jellegét és mértékét kívánták feltérképezni sikeres roma fiatalok esetében, s arra az eredményre jutottak, hogy a családi támogatásnak kiemelt jelentősége van a sikeresség szempontjából (Keresztes-Takács, 2017; Forray és Óhidy, 2019).

A fentiekkel összefüggésben a lokális szintéren gyűjtött empirikus adatgyűjtés során, többször aszimmetrikus jelenséggel talákoztunk. Ez azt jelenti, hogy a kótaji oláh cigány közösségben vannak olyan jól tanuló cigány gyerekek, akiknek szülei csupán

általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, de a szülők olyan viselkedésmintázattal jellemezhetőek, s olyan elvárásokat, kötelezettségeket támasztanak a gyerekek számára, ami egy középosztályhoz tartozó, magasan kvalifikált szülőre jellemző:

„Én elvárom mind a két gyerektől azt, hogy tanuljon, és az apjával igyekszünk minden támogatást megadni ehhez, ahogy tőlünk telik, mert sajnos nekünk arra nem volt lehetőségünk, hogy tanuljunk, mert szegények voltunk és sokan voltunk testvérek, meg a szüleink nem is nagyon támogattak minket, most a férjemmel látjuk ennek a következményeit, mert kétezi munkások vagyunk.” (Roma szülő 6)

Az interjúrészlet egyrészt ellentmond a fentebb részletezett elméleti paradigmának, miszerint az iskolázatlan szülők nem tanúsítanak gyermekük irányában olyan magatartást, amely azt közvetíti, hogy az iskolai előrehaladás révén lehetőség adódik a társadalmi mobilitásra, s ezzel a stabil egzisztenciális háttér megteremtésére. Másrészt a fentebb idézett szülőn kívül, többen is megfogalmazták, hogy gyermekeiket azért motiválják a tanulásra, mert nekik nem volt lehetőségük a továbbtanulásra szociokulturális körülményeik okán. Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy ennek inverz esetével is találkoztunk, amikor a kifejezetten jó anyagi körülmények között élő családban nem jelent meg az iskolázottság fontossága, hiszen a vállalkozó édesapa sem tanulmányai révén jutott vagyonhoz. Tereptapasztalataink arra világítottak rá, hogy ezek azok a típusú családok, akiknek esetében a legnehezebb az iskolával kapcsolatos véleményét befolyásolni.

Alapvetően a kótaji oláh cigány közösség szinte egészére jellemző, hogy megfelelő anyagi körülmények között élnek, s ez az egyébként pozitív jelenség az egyik fő oka annak, hogy a gyerekek a jövőbeli boldogulásukat nem az iskolai előmenetelben látják, hanem az apjuk által mintaként közvetített építőipari munka vagy vállalkozás folytatásában.

A közösség munkaerőpiaci helyzete szinte teljes mértékben az ibrányi roma közösségben tapasztaltak szerint írható le, vagyis az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci helyzet nem áll egymással összefüggésben. Adatközlőink a következőképpen írták le a jelenséget:

„Itt a munkával kapcsolatban az emberek pozitívan állnak hozzá. Itt azért mindenki jár dolgozni, van vagy két-három ember, aki a Legoban dolgozik, de a legtöbb a vállalkozóknál dolgoznak az építkezéseken, sokan szállóznak, és elég jól keresnek, el tudják tartani a családot, csak az a baj, hogy nehéz a munka, azért ezt nem lehet egyfolytában sokáig csinálni.” (Roma szülő 2)

„Az elmúlt tíz évben sok ember tudott fejlődni, mert volt munka, dolgoztak, mert jó néhány vállalkozó van itt, így a férfiak válogathatnak, hogy kihez menjenek dolgozni, de később nem tudom mi lesz. (...) Az a szerencsénk, hogy Nyíregyháza közel van, így azért sokkal jobbak a lehetőségek. (Roma szülő 7)

Az idézett szemelvények is alátámasztják, hogy a kótaji oláh cigány közösség körében a foglalkoztatottság megoldott, hiszen nemcsak a helyi építési vállalkozóknál van lehetőség munkavállalásra, de a település kedvező földrajzi elhelyezkedése miatt a nyíregyházi gyárak is lehetőséget biztosítanak a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre. Az idézett adatközlők azonban a helyzet árnyoldalára is rávilágítanak, hiszen narratívájukból kiderül, hogy tudatában vannak, hogy a prosperáló foglalkoztatottság temporális jellegű. Egyrészt a férfiak csak korlátozott ideig és életkorig képesek megerőltető, rendszeres fizikai munkát folytatni, másrészt az építési vállalkozók által nyújtott lehetőségek bizonytalanok, nem jelenthetnek igazi távlati perspektívát.

A közösség életszínvonalát érintő információk mellett, kíváncsiak voltunk arra is, hogy a vizsgált oláh cigány közösség hogyan jellemezhető a kulturális sajátosságok szempontjából. Az empirikus adatok azt a következtetést teszik lehetővé, hogy a kótaji oláh cigány közösség esetében a legmarkánsabban megjelenő kulturális sajátosság a romani nyelvhez kapcsolódik, hiszen a közösség tagjai erősen kötődnek anyanyelvükhöz, s mikrokörnyezetükben a mindennapi interakciók során kizárólag a romani nyelvet használják:

„Nálunk a családban a gyerekeknek meg kell tanulni kiskorban a cigány nyelvet és nekik ezt majd tovább kell örökíteni. Ez azért nekünk a családban fontos, hogy beszéljünk cigányul, és mi erre büszkék vagyunk, hogy mind a két gyerek beszéli a nyelvet.” (Roma szülő 1)

A romani nyelvhez fűződő viszony különösen annak fényében érdekes momentum, hogy a pár kilométerrel arrébb elhelyezkedő, hasonló szociológiai paraméterek mentén leírható ibrányi oláh cigány közösségben éppen az ellenkezőjét tapasztaltuk, vagyis, hogy inkább az idősebb generáció tagjaira jellemző, hogy beszélnek a nyelvet, míg a fiatalabbak esetében a nyelvvesztés folyamata figyelhető meg. Mindez megerősíti a dolgozat bevezető részében megfogalmazott azon állításunkat, mely szerint a lokális közösségek empirikus

vizsgálata során különös figyelmet kell szentelni a lokalításban adott partikularitás jelenségének.

Kutatásunk során ugyanakkor azt konstatálhattuk, hogy az oláh cigány közösségre jellemző tradicionális kultúraelemek több vonatkozásban is vesztek jelentőségükből, mind a mindennapi életvitel, mind pedig az ünnepek, s a családi rendezvények esetében is:

„Háth’ a régi cigány szokások azok kezdenek elmúlni, kifakulni, azokra a régi cigány szokásokra gondolok, amely még nagyapáinkra voltak jellemzőek. (...) Itt már nem olyan egy összejövétel vagy egy ünnep, mint régen, mert mi már sajnos modernebb világban élünk és emiatt sem ápoljuk a kultúránkat és a cigány szokásokat.” (Roma szülő 9)

„A hagyomány meg a kultúra az már nálunk csak annyiban van, hogy a tisztelet, főleg az idősebbeknek mindenki megadja a tiszteletet, de lényegében már azért mi sem tartjuk annyira a hagyományokat.” (Roma szülő 13)

A kulturális sajátosságok vonatkozásában továbbá fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a kótaji oláh cigány közösség egy szituatív példa arra, hogy egy lokális közösség kultúrája nem statikus, inkább dinamizmussal jellemezhető. Ez azt jelenti, hogy a közösséget ért külső hatások következtében módosul, vagy éppen átalakul a közösség bizonyos kulturális karakterisztikája. Esetünkben ezt a jelenséget a Hit Gyülekezete megjelenése, s a közösségben kifejtett többéves pasztorációs tevékenysége nyomán tapasztaltuk.

A gyülekezet a kulturális hagyománykészletre kifejtett hatása leginkább a gyerekek megkeresztelésével kapcsolatban figyelhető meg. A vizsgált közösségben ugyanis korábban az volt a szokás, hogy a többségi társadalomra jellemző módon, templomban keresztelték meg a gyerekeket, a gyülekezet hatására azonban a következőképpen alakult át ez a rituálé:

„A másik az, hogy ezelőtt régebben úgy volt, hogy a keresztelő az a templomban volt, most már ez nem így van, hanem a gyülekezetben felmutatjuk a gyerekeinket az Úrnak. Ez úgy működik, hogy nem megyünk tehát a templomba, mert ott vannak a bálványok, inkább a gyülekezetbe megyünk, ahol a pásztor imádkozik a gyerekért, majd pedig az ölébe veszi és felmutatja Istennek.” (Roma szülő 14)

A gyülekezet a közösség mindennapi életvitelére is pozitív hatást gyakorol. Terepkutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy több roma férfi a pasztorációs tevékenységekben való bevonódásuknak köszönhetően hagyott fel az alkoholizmussal.

Szintén a gyülekezet közösségre gyakorolt pozitív hatásának tekinthető, - az a még ugyan csírájában jelenlévő kezdeményezés-, amelynek keretében a gyerekeknek úgynevezett „ifjúsági alkalmakat” tartanak, ahol a bibliaismereteken kívül, a tanulás fontosságával kapcsolatban tartanak motivációs jellegű interaktív előadásokat. A kezdeményezés sikerességének vizsgálata egy későbbi kutatás tárgyát képezheti.

Egy következő kérdésblokk keretein belül válaszadóink nevelési stílusáról, gyermekeik irányába támasztott elvárásairól és a kötelezettségekről kívántunk adatgyűjtést folytatni. Törekedtünk arra, hogy válaszadóink szociokulturális helyzete, iskolázottsága, életkora alapján egyfajta tipizálást alakítsunk ki, amelynek mentén értelmezni tudjuk, hogy milyen jellemzőkkel írhatóak le azok a családok, ahol a gyerekek nevelése során értékként közvetítik az iskola fontosságát, s melyek azok a tipikus családok, ahol az iskola jelentősége marginális pozíciót tölt be. A családok értékorientációjára Mollenhauer (1995) is felhívja a figyelmet, aki arra a megállapításra jutott, hogy a családban megfigyelhető értékorientációk és az iskolai teljesítmény között összefüggés állapítható meg.

Adataink feldolgozása során azt tapasztaltuk, hogy a családok egzisztenciális háttere nem tekinthető vonatkoztatási pontnak. Egyrészt - ahogy korábban is utaltunk rá - nem igazolható az a tendencia, amely alapján arra a következtetésre juthatnánk, hogy a jobb anyagi körülmények között élő családok gyerekei jobb iskolai teljesítménnyel rendelkeznek, a szülők által közvetített értékorientációk és a biztos anyagi háttér okán.

Ugyanakkor ezzel összevetve, azt konstatálhattuk, hogy azok a családok, akik szerény anyagi körülmények között élnek, esetükben a mindennapi megélhetés mentén körvonalazódnak a prioritások, s nem merül fel igazi opcióként a gyerekek taníttatása. Ennek elsődleges oka nem abban keresendő, hogy a szülők gyerekeik jövője szempontjából nem tartják fontosnak az oktatást, hanem a továbbtanulással járó anyagi költségek finanszírozására nem látnak reális finansziális fedezetet. A család közvetlen boldogulása miatt ezért célszerűbbnek tűnik, ha a tizenéves fiú gyerekek elszegődnek az apjuk mellé dolgozni, a fiatal lányok esetében pedig a házasság jelenik meg alternatívaként.

A kótaji oláh cigány közösség esetében az empirikus adatokból az olvasható ki, hogy azok a roma gyerekek sikeresek az iskolában, akiknek szülei ugyan nem rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel, a közösségen belül nem is feltétlenül a jobb anyagi körülmények között élő családok közé tartoznak, de saját élettörténetük tapasztalatai alapján arra a konzekvenciára jutottak, hogy gyerekeik jövőbeli boldogulása érdekében az iskola kitörési pontnak tekinthető. Ennek következtében olyan attitűd és viselkedés jellemzi a

szülőket, amely a bikulturális szocializációs ágenseket, azaz az elsődleges és a másodlagos szocializációs színteret az érték- és normakészlet szempontjából közelebb hozza egymáshoz. A szülőkkel folytatott diskurzusokban a jelenség a következők szerint jelent meg:

„Sajnos nekem és a férjemnek sem volt lehetőségünk tanulni, pedig én már akkor éreztem, hogy így nem lesz igazi jövőm, én szerettem volna továbbtanulni, de a szüleimnek nem volt arra pénze, hogy a mindennapi bejárást Nyíregyházára azt fizesse nekem. (...) Én ezért a férjemmel arra törekszünk, hogy amennyire csak tudjuk, támogatjuk a gyerekeket, hogy tovább tanuljanak, nekünk ez az életcélunk, hogy nekik jó legyen.” (Roma szülő 11)

„Nekem a gyerekeim úgy vannak nevelve, a fiú és a lány is, hogy amikor felkelnek reggel, úgy mennek az iskolába, hogy bevetik az ágyukat, és ha haza jönnek az iskolából leteszik a táskát, kipakolnak, átöltöznek, kezet mosnak és csak utána ülnek le enni. (...) Nekünk csak nyolc általánosunk van, de a gyerekeinket úgy neveljük, hogy tanuljanak, legyen belőlük valaki.” (Roma szülő 4)

A fenti interjúrészlet arra is rávilágít, hogy azok a cigány származású gyerekek, akik jól teljesítenek az iskolában, azoknak az otthoni tevékenységében is van rendszer, amihez igazodnak. Az ebben rejlő potenciált fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hiszen a cigány gyerekek szocializációjával foglalkozó szakirodalom több vonatkozásban is kiemeli, hogy a cigány származású tanulók iskolai sikertelenségének egyik markáns oka az, hogy a gyerekek időkezelése strukturálatlan, s így nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy mindennapi tevékenységüket bizonyos korlátozó keretek között folytassák (Imre, 2016).

A harmadik kérdésblokkban (*Oktatás- gyerek- pedagógusok*) a helyi általános iskolában folyó pedagógiai munkával kapcsolatos szülői percepciót kívántuk feltérképezni, s ennek relációjában kíváncsiak voltunk arra, hogy a szülők gyerekei iskolai előmenetelét milyen rendszerességgel és milyen formában követik nyomon. Emellett azt is górcső alá kívántuk venni, hogy a szülők, hogyan értékelik gyerekeik iskolai teljesítményét, s milyen elvárásokat fogalmaznak meg az iskolai követelmények teljesítése terén.

Az iskoláztatást érintő kérdések megvitatása előtt - az előző fejezetben tárgyalt ibrányi közösség példája alapján - fontosnak tartottuk kitérni a vizsgálatunk tárgyát képező oláh cigány közösségben megfigyelhető szülői magatartásra az óvodai nevelés vonatkozásában. A vonatkozó szakirodalom feldolgozása után ezt még inkább szükségesnek tekintettük. Réger kutatásai (1990; 2001), majd Derdák és Varga (1996) ugyanis már a

kilencvenes években felhívták arra a figyelmet, hogy a roma gyermekek számára nagyon sokszor az iskola által alkalmazott kommunikációs eszközkészlet idegen, vagyis a pedagógusok által használt nyelvezetet nem értik a gyerekek, s így a tanulmányi sikerességük már eleve megpecsételődik. Liskó (2001; 2002) is hasonló megállapításokat tett, hiszen kutatásai explicit módon bebizonyították, hogy az iskolai lemorzsolódás és az óvodáztatás hiánya között összefüggés figyelhető meg.

Az adatközlőink által nyújtott információk az óvodáztatással kapcsolatban a két végletet tükrözik. Voltak olyan szülők, akik arról számoltak be, hogy rendszeresen vitték óvodába gyerekeiket, s ez komoly előnyt jelentett az általános iskolai tanulmányok megkezdésekor:

„Az én gyerekeim jártak óvoda, mert úgy voltam vele, hogy ott egy olyan kis közösségben vannak, ahol tudnak tanulni másoktól, ott mégiscsak találkoznak magyar gyerekekkel. Ez nagyon jó volt, mert amikor a lányom elkezdte az iskolát már voltak barátai az óvodából és így sokkal szívesebben ment, meg a beilleszkedés is könnyebb volt.” (Roma szülő 3)

A válaszadóink közül ugyanakkor volt öt olyan szülő, akik az óvodáztatást periférikus dolognak tekintették, elsősorban annak okán, hogy nem látták az óvodai nevelés esszenciális lényegét, s gyerekeit otthon sokkal nagyobb biztonságban érezték. Ugyan nem mindegyik válaszadó fogalmazta meg nyíltan, de az interjúbeszélgetésekből az világlik ki, hogy a szülők azért sem vitték óvodába gyerekeiket, mert félték attól, hogy megmutatkozik a többségi társadalom és a saját gyerekeik közötti különbség, elsősorban a megjelenés, az öltözködés terén:

„Az óvodában azért voltak gondok, mert nekem egyszerre kettő gyerekem is járt, és amikor valakin látták, hogy Mickey egeres póló van, és kérték, hogy legyen nekik is, akkor sajnos nem engedhettem meg magamnak, mert a férjem sem dolgozott. Több ilyen eset volt, így inkább nem is nagyon vittem a gyerekeket az óvodába, mert amúgy sem csináltak ott semmit, jobb volt, hogy inkább itthon voltak velem.” (Roma szülő 12)

„Nem akartam őket óvodába vinni, mert az óvónők azt hitték, hogy az én gyerekeim nem olyan okosak, mint a magyar gyerekek, és ezért nem akartam, hogy más lenézzé vagy kikezdje őket, hogy nekik mondjuk nincs olyan benti cipőjük vagy valami más felszerelésük.” (Roma szülő 13)

Úgy gondoljuk, hogy a roma tanulók iskolai előrehaladásával kapcsolatos kudarcok okainak magyarázata során mindenképpen figyelembe kell vennünk az óvodai nevelés fontosságát. Mind a kótaji, mind pedig az ibrányi általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok kiemelték, hogy a cigány gyerekekkel való közös munkájuk során rendszeresen tapasztalják az óvodai nevelés hiányát, ugyanis a gyerekek nem rendelkeznek olyan kognitív készségekkel, amire az iskola építeni tud. Ennek következtében már az első osztályban olyan negatív élmények és tapasztalatok érik a cigány gyerekeket, amelyek erősem determinálják további iskolai sikerességüket.

A továbbiakban arra tettük kísérletet, hogy a szülők tanulással, iskolával kapcsolatos véleményét ismerjük meg. Közkeletű vélekedés, hogy a cigány származású szülők semmilyen funkciót nem tulajdonítanak az iskolának. Ezzel szemben Neményi (2018) kiemeli, hogy a cigány szülők iskolával kapcsolatos felfogása ugyan nagymértékben különbözik a többségi társadalom értékrendjétől, de az oktatási intézményeknek tulajdonítható funkciók az ő esetükben is definiálhatóak. A kutatók álláspontját az empirikus adataink is alátámasztják:

„Én úgy gondolom, hogy az iskola feladata az, hogy a további életre készítse fel a gyerekeket. Ha leballagnak nyolcadikból, akkor tudjanak valamihez fogni, amit szeretnek csinálni és amiből meg is tudnak élni. (...) Az iskola ugye azért van, hogy okosodjanak a gyerekek, és hogy fejlődjenek, mert amit mi nem tudunk nekik megtanítani, arra tanítsa meg az iskola.”(Roma szülő 5)

„Fontos az iskola, mert azért ott csak okos emberektől tanulhatnak. Mi a szeretetre tudjuk tanítani a gyerekeket, meg arra, hogy mi kell ahhoz, hogy igazi cigány férfi és cigány asszony legyen belőle, hogy vigyék tovább a cigányságunkat. (...) Az iskolában meg megtanulnak írni meg olvasni, hogyha bármit el kell intézni, vagy be kell menni valahová, akkor tudják, hogy mit hogyan kell.”(Roma szülő 10)

Az interjúrészletekben azt látjuk, hogy a szülők elsősorban azt várják el az iskolától, hogy gyerekeiket olyan tudáshoz és készségekhez juttassa, amit a gyerekek elsődleges szocializációja során a szülők nem tudnak biztosítani gyerekeiknek. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a vizsgált lokális közösségben, a kutatási eredményeink alapján nemcsak azt tudjuk cáfolni, hogy nem tulajdonítanak a roma szülők az iskolának különösebb funkciót, hanem

azt is, hogy a szülők olvasatában az iskola nem jelenik meg értéként. Válaszadóink narratívájában ugyanis az iskola egy olyan intézményként jelenik meg, amely olyan tudást közvetít, amelynek a roma szülők nincsenek birtokában.

Kutatásunk során arra is kíváncsiak voltunk, hogy mennyire követik nyomon a szülők gyerekeik tanulmányi eredményeit, s milyen kapcsolatot ápolnak a helyi általános iskolával. Abból a meggyőződésből indultunk ki, hogy a cigány tanulók iskolai sikerességének egyik legfontosabb faktora a szülők és az iskola közötti kooperáció. A család és az iskola együttműködésének fontosságára egyébként Anderson és Minke (2007) is felhívja a figyelmet, akik kutatási eredményeikből azt a konzekvenciát vonták le, hogy a szülő minél inkább nyomon követi a gyereke iskolai tevékenységét, a gyerek annál sikeresebb és motiváltabb lesz az iskolában.

A mintánkban azt láttuk, hogy azok a szülők involválódnak az iskolai programokban, s vesznek részt rendszeresen a szülői értekezleteken, akiknek gyerekei jó tanulmányi eredményekkel rendelkeznek. A pedagógusokkal és a szülőkkel folytatott beszélgetések pedig azt a feltételezésünket támasztották alá, hogy éppen azok a szülők nem járnak szülői értekezletre, s nem tartják a tanárokkal a kapcsolatot, akiknek gyerekei nehezen illeszkedtek be az iskolai közegbe, s tanulmányi előrehaladásukkal is problémák vannak. Ezt a helyzetet a pedagógusok úgy igyekeznek megoldani, hogy probléma esetén személyesen, otthonukban látogatják meg a szülőket.

Továbbá, a szülők és az iskola közötti kapcsolat jellegére azzal próbáltunk fényt deríteni, hogy megkérdeztük mennyire elégedettek a helyi általános iskolában dolgozó pedagógusok cigány gyerekekkel kapcsolatos attitűdjével:

„Ugye, mi is ide jártunk iskolába, és én tudom, hogy régebbhez képest még többet fejlődött az iskola, mert, hogy lettek ilyen felzárkóztatások. Régebben is voltak ilyen szakkörök, de most még jobban odafigyelnek a gyerekekre a tanárok.”(Roma szülő 2)

„Itt ebben az iskolában a tanárok nem kivételeznek, nincs az, hogy magyar vagy cigány. Engem is felhívott az igazgatónő, hogy engedjem a kislányt floorballozni, mert ügyes, szóval figyelnek a gyerekekre.”(Roma szülő 7)

„Hát én személy szerint meg vagyok elégedve az iskolával. Úgy gondolom, hogy nagyon sok minden van itt az iskolában, ami a gyerekhez igazodva segítik őket. (...)

Normálisak a tanárok is, nem nézik azt, hogy cigányok vagyunk, ugyanúgy állnak a gyerekekhez és hozzánk is.” (Roma szülő 9)

A szülők és az iskola közötti viszony a kutatási adatok tükrében kifejezetten pozitívnak tekinthető. Ez egy nagyon fontos kiindulópont lehet a községben élő cigány származású tanulók integrációjának szempontjából. Az iskolai sikerességük kulcsa ugyanis nagymértékben abban rejlik, hogy a pedagógusok a szülőkkel együttműködve mennyire képesek segíteni a gyerekek tanulmányi előmenetelét. Ezzel kapcsolatban kíváncsiak voltunk arra, hogy a mintánkban szereplő szülők milyen rendszerességgel szoktak segíteni gyerekeiknek az otthoni tanulásban. A főiskolai végzettséggel rendelkező válaszadón kívül, mindenki úgy nyilatkozott, hogy gyerekeinek már az alsó tagozatos tananyagban sem tud minden esetben érdemben segítséget, támogatást nyújtani.

Az, hogy a szülők jelentős része nem tud segíteni gyerekének a tananyag otthoni feldolgozásában, nem meglepő eredmény, hisz ez természetesen előforduló jelenség a nem cigány szülők esetében is. A vizsgálatunk tárgyát képező oláh cigány közösségben a probléma azért hatványozott, mert a szülők az elemi készségek és feladatok elsajátításában sem tudnak segítségére lenni gyermekeiknek, ami nagymértékben hozzájárul a tanulók iskolai lemorzsolódásához.

Az utolsó kérdésblokkban a továbbtanulás és a cigány szülők által prognosztizált perspektívák álltak a fókuszban. Azok az empirikus kutatások, amelyek a cigány és nem cigány tanulók közötti motivációs eltérésekkel foglalkoznak, legfőképpen a továbbtanulási szándékokat állítják centrális pozícióba (Nagy, 2000; Hüse, 2015). Ennek oka, hogy ez a terület tekinthető a legneuralgikusabb pontnak a cigány és a többségi társadalom gyerekei között.

Az országos trend ebben a viszonylatban a kótaji cigány közösségre is jellemző, ugyanis a kutatási adataink azt támasztják alá, hogy a helyi roma közösség életfelfogásában még nem realizálódott, hogy az egyik legfontosabb mobilitási csatorna az oktatás. A helyzetet pedig még inkább nehezíti, hogy Magyarországon - s ez a vizsgált közösségünkben is helytálló - a cigányok oktatási intézményekben való jelenléte mindössze három-négy évtizedes múltra vezethető vissza (Havas és Liskó, 2002).

A jelenséggel kapcsolatban szükségesnek tartottuk feltenni azt a kérdést, hogy milyen tényezők állnak ennek hátterében. Minden bizonnyal a probléma forrásának nem az tekinthető, hogy a cigány szülők nem tartják fontosnak, hogy gyerekeik folytassák

tanulóikat az általános iskola befejezése után, ugyanis a szülők döntő többsége úgy nyilatkozott, hogy az életben való boldoguláshoz fontos a továbbtanulás.

Ugyanakkor a szülők reakciójából azt lehetett kiolvasni, hogy sok esetben úgy érzik, szinte felesleges gyerekeiknek szakmát vagy bármilyen képzettséget szereztetni, származásuk miatt úgysem sikerül majd elhelyezkedniük. Ezzel kapcsolatban az lenne a legfontosabb feladat, hogy a szülők véleményére hatást gyakoroljunk, elsősorban pozitív példák bemutatásával, hiszen ebben a vonatkozásban a szülők attitűdje reziliens faktornak tekinthető. Azt gondoljuk, hogy a pozitív példamutatás egyik legsikeresebb eszköze az egyetemi roma szakkollégiumok ilyen téren való kiaknázása lehet. Az utóbbi évtizedben ugyanis, Pécsről egészen Nyíregyházáig, vagyis az egész országot lefedő szakkollégiumi hálózat épült ki, amelynek támogatásával több száz roma származású fiatal szerzett felsőfokú végzettséget a legkülönbözőbb tudományterületeken.

A Debreceni Egyetemen működő Lippai Balázs Roma Szakkollégium munkatársaként, a három cigány közösségben folytatott kutatás során fogalmazódott meg a dolgozat írójában, azaz „akcióterv”, hogy a szakkollégiumban szert tett kapcsolati hálóra támaszkodva, az aktív és az alumni hallgatókat informális keretek között, akár több alkalommal is, érdemes lenne megismertetni a cigány közösségekkel. Ezek az informális beszélgetések lehetőséget biztosítanak arra, hogy a közösség tagjai találkozzanak cigány származású egyetemi hallgatókkal, értelmiségiekkel, akiknek élettörténete motiváló hatást gyakorolhatna mind a szülőkre, mind pedig a gyerekekre.

A kótaji oláh cigány közösségben végzett kutatás záró akkordjaként arra voltunk kíváncsiak, hogy adatközlőink hogyan látják közösségük jövőjét. Az alábbiakban idézett válaszokat foglalták meg:

„Én úgy gondolom, hogy mindenképpen pozitív irány lesz, ha mennek továbbra is ezek a vállalkozások, mert ha a vállalkozóknak jó, akkor mindenkinek jó.” (Roma szülő 1)

„Csak körbe kell nézni, soha ennyi kocsi nem volt még itt a telepen, mint most, hát akkor csak jó irányban fejlődünk. Az kívánom, hogy az unokáinknak még jobb legyen, és legalább így maradjon minden, ahogy most van, mert itt nincs éhezés, gyerekkoromban azért volt.” (Roma szülő 12)

„Szerintem a probléma itt maximum a fiatalsággal lesz, meg ezzel a gazdasági helyzettel, ami van, hogy így felmegy mindennek az ára. (...) A fiatalsággal azért, mert már

nem törődnek a hagyományokkal, a tisztelettel. Sok fiatal gyerek drogozik. is, hát milyen családot fognak ezek nevelni.”(Roma szülő 6)

„Itt a Jóistenen múlik, hogy mi lesz, meg a mostani kis fiatal gyerekeken, de ők nem hiszem, hogy megfogják váltani a világot, mert ezek a mai cigány fiúk semmivel nem foglalkoznak.”(Roma szülő 3)

A fenti szemelvények nemcsak arról nyújtanak információt, hogy hogyan képzeli el a közösségük jövőjét a helyi lakosok, de kiolvasható egy múlt – jelen – jövő összevetés. Ez alapján a kótaji oláh cigány közösségre egy szociokulturális értelemben pozitív tendencia jellemző, hiszen válaszadóink arról számoltak be, hogy a korábbi évtizedekhez képest a lakosok jobb anyagi körülmények között élnek. A korábban tapasztalható éhezés megszűnt a közösségben, még a legszegényebb családok esetében is biztosított a szerény mindennapi megélhetés.

Összegezve tereptapasztalatainkat úgy véljük, hogy a közösség tagjainak legnagyobb része megelégedne egy stagnáló egzisztenciális helyzettel. A jövővel kapcsolatos félelem pedig elsősorban nem a makrogazdasági tényezőkkel kapcsolatosak, hanem az idősebb generáció fiatalokkal kapcsolatban kifejtett bizalmatlanságával és kételyeivel.

VII. A kutatás eredményei – Tiszabercel

1. A település történeti, földrajzi és társadalmi hátterének bemutatása

Tiszabercel Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található, a Közép-Nyírségben, Nyíregyházától 32 kilométerre. Az Ibrányi járáshoz tartozó nyolc település egyik községe, amely északon Györgytarlóval és Tizakaráddal határos, keleti irányból Paszab, délről Buj, nyugatról pedig Gávavencsellő határolja. Tiszabercel a Tisza bal partján helyezkedik el, de határát a folyó szinte pontosan kettévágja, így a község közigazgatási területének egy része a Tisza másik oldalán helyezkedik el, s a logisztikai feladatok ellátása érdekében a városvezetés kompot üzemeltet.

A jelenbeli viszonyok kontextuális megértése érdekében a polgármestert arra kértük, hogy foglalja össze a település történetével kapcsolatos legfontosabb információkat:

„Tiszabercel, korábban Bercel néven volt található először, valamikor az 1300-as évek közepén vannak feljegyzések, akkor még két település volt. Az Olasz család és az Izsépi utódok osztottak meg Bercelen, így volt belőle tehát kettő, egy úgynevezett Egyházas Bercel és István fia Bercel. Később a két település már csak Bercel néven szerepelt tovább. (...) A szabályozatlan Tisza időszakában ez egy nagyon vízjárta, rengeteg időszakos vízállással borított, viszonylag sok erdővel és viszonylag kevés művelhető területtel rendelkező rész volt, az itt élők középkorban inkább a halászat, pákászat és állattartással foglalkoztak, meg hát nyilván az erdők adtak még munkát. A mezőgazdasági termelés akkor nem volt olyan rettenetesen meghatározó. Ez egészen igaz volt a Tisza szabályozásáig. A Tisza szabályozását követően felszabadultak ugye azok a területek, illetőleg a Tisza szabályozása után pedig elkészültek olyan belvíz elvezető csatornarendszerek, több száz kilométer hosszan a Rétközben, hogy gyakorlatilag a korábban időszaki vízállásokat művelhetővé tette. Tehát a századforduló körüli időszaktól kezdve itt a meghatározó a mezőgazdaság már, tehát ezek a felszabadult területek viszonylag jó minőségűek voltak és ezeknek a művelését elkezdték. Innentől én azt gondolom, hogy egészen a rendszerváltásig azt lehet mondani, hogy ez a település a mezőgazdaságból élt meg leginkább. Nyilván már az 1960-as, 1970-es évektől azért a környékbeli minimális ipar, meg a nyíregyházi ipar erősödése azért vonzott el embereket, de még akkor is meghatározó volt a mezőgazdaság. Azt gondolom egyébként, hogy még most is lenne potenciál a mezőgazdaságban, de egyre kevesebb ember műveli ezeket a területeket.” (Tiszabercel polgármestere)

A településen megfigyelhető mezőgazdasági munka iránti érdeklődés csökkenése azt a kérdést veti fel, hogy milyen más megélhetést biztosító alternatívák állnak rendelkezésre a tiszaberceli lakosok számára. A korábbi terepkutatások során tapasztaltak alapján azt az álláspontot képviseljük, hogy a településen megfigyelhető demográfiai tendencia, a lokális közösség népességmegtartó ereje és a helyben – vagy akár a közvetlen agglomerációban – elérhető munkaerőpiaci elhelyezkedés között szoros összefüggés figyelhető meg.

Beluszky (2005) arra kereste a választ, hogy melyek azok a legfőbb jellemzők, amelyek egy települést élhetővé tesznek, s távlati perspektívát biztosítanak a fiatalabb generáció számára is. Beluszky arra a következtetésre jutott, hogy egy település demográfiai összetételének alakulása elsősorban az adott lokális szinten zajló társadalmi és gazdasági folyamatok lenyomatával áll korrelációban. Ez a jelenség figyelhető meg Tiszabercel vonatkozásában is, melyről a településvezető a következőképpen számolt be:

„Fénykorában, ez az 1970-es éveket jelenti, Tiszabercel 2200-2300 körüli lakosságszámmal is bírt. Jelenleg a lakosság száma 1837. Gyakorlatilag egy folyamatos csökkenést láttunk az elmúlt években vagy évtizedekben, és ez a folyamat két-három évvel ezelőttig tartott, amikor megállt, most talán egy kicsi emelkedést látunk az elmúlt két-három évben. Nagyon sok volt az elköltözők aránya, mivel itt helyben ipar nem működött. Korábban gyakorlatilag csak mezőgazdasági munkalehetőségek voltak és azoknak is leginkább csak a termelési része, tehát feldolgozóipar nem nagyon volt. Annyi, hogy korábban volt elég jelentős állattartás, tehát állattartó telepek, amelyek hozzájárultak a foglalkoztatáshoz, amik szintén megszűntek az 1990-es évek végén. Most ez megváltozott az elmúlt időszakban, mert most újabb állattartó telepek települtek ide, most leginkább már baromfitelepek vannak, most két-három is működik. Ez ugye plusz munkaerőt kíván, úgyhogy úgy néz ki, hogy ők is elég jelentős foglalkoztatóvá váltak a településen. (...) A népességmegtartó erő szempontjából a másik fontos tényező, hogy az elmúlt években kiépült az úthálózat olyan mértékben, hogy gyakorlatilag 15 percre vagyunk akár a nyíregyházi iparteleptől is. Ez azt jelenti, hogy innen is mindenki be tud járni dolgozni és mivel az itteni ingatlanárak azok lényegesen olcsóbbak voltak, mint egy Nyíregyháza vagy egy közvetlen az agglomeráció ingatlanárai, így vannak kívülről érkező betelepülők is és vannak visszatelepülők is.”
(Tiszabercel polgármestere)

Az interjúrészletben felsoroltak mellett az is vonzóvá teszi a települést, hogy minden alapszolgáltatás elérhető Tiszabercelen. Az egészségügyi ellátás vonatkozásában

teljesmértékben biztosított az egészségügyi alapellátás, a háziorvosi és a fogorvosi ellátás mellett, védőnői szolgálat is működik. A szociális ellátás terén, a bentlakásos intézményi ellátáson kívül, minden szociális ellátást biztosítani tud az önkormányzat, beleértve a nappali, idősellátást, illetve a szociális étkeztetést is.

Az egészségügyi-gyermekjóléti intézményrendszer fejlesztésével kapcsolatban a település rendelkezik egy elnyert pályázattal, amelynek keretein belül bölcsőde épül a községben. Ezt rendkívül fontosnak tartja a településvezető, elsősorban a roma lakosság miatt, ugyanis integrációjuk szempontjából hasznos lenne, ha minél hamarabb kerülnének olyan intézményi körülmények közé, ami a másodlagos szocializációjukat elősegíti. A helyi roma lakosság helyzetével való szisztematikus, programszerű foglalkozást nélkülözhetetlennek tartja a községvezetés, amely a településen megfigyelhető etnikai viszonyok teszik szükségessé. Tiszabercel etnikai helyzetét a következőképpen írja le a polgármester:

„Amíg a rendszerváltást követő időszakban, inkább azt mondom, tehát a 90-es évek elején, cigány lakosság aránya az ilyen hat és hét százalék körül lehetett, most ez kb. egy olyan 40-45%-ot ért el. A jelenlegi oktatási intézményrendszerünk is gyakorlatilag úgy néz ki, hogy mivel a lakosság egy egyébként eléggé elöregedő tendenciát mutat, ezért a magyar lakosságnak az aránya inkább az idősebb generációk felé hajlik. A roma lakosság aránya az viszont a fiatal generáció javára mutatkozik, úgyhogy ebből kifolyólag az oktatási intézményeink nagy részébe cigány gyerekek járnak. Nem azért, mert szegregálunk, hanem azért, mert gyakorlatilag ők töltik fel ezeket az intézményeket, mert, hogy több szülő elviszi a gyermekét a környékbeli iskolákba, elsősorban Nyíregyházára. (...) Ez nem igaz például vagy inkább azt mondanám, hogy nem teljesen igaz az óvodára, mert az óvodában körülbelül a magyar gyerekek aránya olyan 30% körül van, tehát vannak magyar gyerekek is, és ott nincs is semmi problémánk.” (Tiszabercel polgármestere)

A tiszaberceli roma lakosság szociokulturális helyzetével kapcsolatban a településvezető fontosnak tartotta kiemelni, hogy eredetileg szegregátumi körülmény között él a tiszaberceli cigány lakosság. Az elmúlt másfél évtizedben végbemenő mikrotársadalmi folyamatok és állami támogatások révén azonban nagyon sok roma családnak sikerült beköltöznie a község „belsejébe”, s így a roma – elsősorban romungró – családok elszórtan helyezkednek el a településen. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a szegregátum

teljesmértékben megszűnt, sőt distinkció figyelhető meg a szegregátumban élő, s az onnan kitelepült romák között. A szegregátumi lakosság alacsonyán iskolázott, s mivel a mindennapi megélhetés jelenti az életstratégiát, így legtöbbjük perspektívával sem rendelkezik a jövőt illetően. A szegregátumból kiköltözők azonban törekvő, ambiciózus, szorgalmas jelzőkkel illethetők, akik gyakorlatilag ugyanolyan életminőséget tudnak biztosítani családjuknak, mint a többségi társadalomhoz tartozók.

A roma lakosság számára a kitörési pontot természetesen a munkaerőpiacon való elhelyezkedésük jelenti. Tiszabercelen a baromfityényszövő üzem, a mezőgazdaság és az építőipar tud foglalkoztatást biztosítani a helyi roma lakosoknak, elsősorban segédmunkás és szakképzettséget nem igénylő pozíciókban. A polgármestertől megtudtuk azonban, hogy van néhány olyan roma származású ember is a településen, akik szakmunkás bizonyítvánnyal, jogosítvánnyal, nehézgépkészítői tanúsítvánnyal rendelkeznek, s képzettségüket kamatoztatni is tudják, hiszen a mezőgazdaságban a traktorral, illetve egyéb járművel, géppel folytatott munkálatokban foglalkoztatják őket. A település helyi viszonyait figyelembe véve, ez a lehetőség egy kitörési pontnak tekinthető a rossz szociokulturális körülmények között élő roma származású emberek számára.

A társadalmi mobilitás szempontjából az igazi kitörési pontot az iskola, az oktatás jelenti. A község vezetője szerint Tiszabercel jövője szempontjából is ez egy igazán neuralgikus pontnak tekinthető. A helyzetet a következőképpen jellemzi:

„Nyilván itt is vannak tehetségesebb roma gyerekek és kevésbé tehetségesek. Én azt látom egyébként, hogy a probléma az ott van, hogy a tehetséges gyerekek azok nem biztos, hogy ebben a közösségben megkapják azt a motivációt, már magát a saját közösségüktől, ami arra sarkallja őket, hogy minél jobb eredményeket érjenek el. Tehát nem a tehetséggel van a probléma, inkább azzal a motivációs háttérrel, amit a családoknak kellene biztosítani. (...) Szerencsére azonban itt is látok előmozdulást, bár ezt látható eredmények még nem igazán támasztják alá. Én azt mondom most, hogy az általános iskolából kikerülő roma tanulóknak körülbelül egy olyan 20-25%-a jut el most per pillanat a középiskola végéig. Azok a gyerekek, akik korábban kiesnek, tehát a többség, annak az az oka, hogy nem is azért kezdték el a középiskolát, hogy elvégezzék, csak a jogszabályi kötelezettség miatt vannak bent a rendszerben 16 éves korig. (...) Mindenesetre én azért vagyok egy kicsit mégis optimista ez ügyben, mert, ha tíz évvel ezelőtt kérdezik meg, akkor még arra is minimális esélyt láttam volna csak, hogy valamelyik roma gyerek elvégzi a középiskolát, most már azért egy kicsit azért mégis csak más a helyzet.” (Tiszabercel polgármestere)

A tiszaberceli roma tanulók oktatási esélyeit növeli, hogy az önkormányzat elkötelezett támogatásukban, s az állami tanszertámogatáson kívül, a településvezetés igyekszik támogatni a rászoruló gyerekeket iskolakezdési támogatással az általános iskolai és a középiskolai oktatás területén egyaránt.

A tiszaberceli roma lakosság iskolázottsági szintjének javítása, pozitív irányába való előmozdítása a helyi interetnikus kapcsolatrendszer szempontjából is szignifikáns tényezőnek tekinthető. *Kotics (2015)* ezzel kapcsolatban azt emeli ki, hogy az interetnikus kapcsolatrendszer működését – esetünkben a roma és nem roma etnikum egymás mellett élését – nagymértékben befolyásolja a másik etnikum életszervezési stratégiája, viselkedésmintázata és kommunikációs eszköztára. A felsorolt tényezők „minősége” függ az egyén, a társadalmi csoport edukációjától, iskolázottsági szintjétől. Ez azt jelenti, hogy a helyi roma lakosság és a többségi társadalom békés egymás mellett élésének egyik fontos záloga a kisebbségi csoport oktatási rendszeren keresztül megvalósuló társadalmi mobilitása.

A településen egyelőre nem figyelhető meg különösebb konfliktus a roma lakosság és a többségi társadalom között, a településvezető beszámolója alapján kifejezetten pozitívan írható le a kisebbség és a többség közötti viszonyrendszer:

„Most, hogy betelepültek a falu különböző részébe, most látszik, hogy igazán mennyire tud együtt élni a két csoport. Én azt látom, hogy ott, ahol ők is igyekeznek az alapvető normákat betartani, ott semmi probléma nincsen. Én azt gondolom, hogy mivel mi együtt élünk generációk óta, itt nincs olyan diszkriminációs gondolkodás, mint sok helyen. Itt arról van szó, hogyha cigány a szomszédom az nem baj, csak az a lényeg, hogy normálisan viselkedjen. Ha ez így megy, akkor semmi probléma nincsen, ha nem így megy, akkor igen. (...) Természetesen vannak nekünk is gondjaink, problémáink, mert másfajta életmódot folytat néhány család, mint amit mondjuk egy átlag magyar ember megszokott és meg tud tűrni. Ez főleg ugye a hangoskodás, az a fajta életmód, amiben persze szerepet játszik az alkohol is. Ebben a vonatkozásban tehát vannak apróbb gondjaink, de én úgy összességében azt mondom, hogy Tiszabercelen jónak mondható a cigány-magyar együttélés.” (Tiszabercel polgármestere)

Végezetül, a lokális társadalom megismerése során kíváncsiak voltunk arra, hogy a településvezető milyen tényezőkben látja Tiszabercel község erősségeit és gyengeségeit, s milyen jövőt prognosztizál a település számára.

A polgármester a község egyik legfőbb erősségének tartja a település mezőgazdasági jellegét, amelyre alapozva a jövőbeli élelmiszeripari beruházások és létesítmények révén, a helyi gazdasági viszonyok javulása várható. A másik fontos erősségnek az idegenforgalommal kapcsolatos lehetőségek tekinthetők. Tiszabercel ugyanis közvetlen Tisza-parti település, a megyeszékhelyről, Nyíregyházáról a legközelebb itt érhető el a Tisza, s ezt a földrajzi adottságot kihasználva, a település konkrét tervekkel, benyújtott pályázatokkal rendelkezik a vízi turizmus, vízi sportok, horgászat infrastruktúrájának kialakítása terén.

A település legfőbb gyengeségének az tekinthető, hogy hatványozott módon van kitéve a makrogazdasági folyamatoknak. Ez azt jelenti, hogy egy esetleges gazdasági visszaesés következtében leálló építőipari beruházások és élelmiszeripari fejlesztések miatt kialakuló munkanélküliség kilátástalan állapotokat indukálhatna a településen, elsősorban a roma lakosság alacsony iskolázottságának, s így munkaerőpiaci elhelyezkedésének korlátai miatt.

2. A Tiszaberceli Bessenyei György Tagintézmény bemutatása

A tiszaberceli önkormányzat levéltári forrásokra hivatkozva állítja, hogy a község iskolájáról 1785-ből származnak az első feljegyzések, ekkor mindösszesen egy tanító volt felelős 60 diák neveléséért és oktatásáért. A feljegyzések szerint a református egyház irányítása keretében működő falusi iskolába 155 gyerek járt és ott két tanító dolgozott.

A huszadik század elejétől a református egyház mellett, a katolikus egyház is elkezdett iskolát működtetni a településen, majd 1949-ben a felekezeti iskolák államosítása miatt egyesült a két intézmény, s így négy különböző oktatási épületben folyt a nevelői munka. Az oktatáshoz egyre több tanteremre volt szükség, ugyanis 1976 és 1996 között a szomszédos Paszab község felső tagozatos gyerekei is a tiszaberceli általános iskolában tanultak a körzetesítés miatt.

A 1990-es években nagy ütemben megkezdődött az iskola infrastrukturális feltételeinek javítása. A megnövekedett tanulói létszám miatt 1997-ben újabb négy tanteremmel bővült az iskola, s egyúttal felszámolták a szétszórtan elhelyezkedő épületeket, ekkor vette fel az iskola Bessenyei György nevét.

Az intézményvezető beszámolója szerint, a kétezres években körülbelül 180-200 fős tanulói létszámmal működött az iskola és átlagosan 20 pedagógust foglalkoztatott. Ebből a szempontból az igazi nagy változás 2008 után következett be, amikor jelentősen lecsökkent az iskolában tanulók létszáma. A demográfiai okok mellett, ennek elsődleges oka az volt, hogy egyre több fiatal felnőtt költözött el a településről, vagy talált munkahelyet a közeli megyeszékhelyen, s logisztikai szempontok miatt is elvitték a gyerekeiket a tiszaberceli iskolából. A helyzet az évek során kulminálódott, ezt az iskola vezetője a következőképpen jellemezte:

„Úgy gondolom, hogy itt eredetileg nem az volt a gond, hogy sok volt vagy sok lett a roma tanuló, mert ezzel itt semmi gond nem volt, nagyon szépen megvoltak egymás mellett a roma és nem roma tanulók. A probléma valahol ott kezdődött, hogy nagyon elment rossz irányba a tanulók magatartása, mert a roma családok életviteléből adódóan olyan negatív mintát látnak otthon a szülőktől, amit az iskola nem igazán tud kezelni. Ez kifejezetten igaz a tanulók magatartására, de nagyon komoly gondok vannak a tanulmányi eredmény terén is. Nagyon nagy a motiválatlanság, a tanulás nem érték otthon a családban. Mindezek mellett, főleg az utóbbi időkben, egy nagymértékű agresszivitást is tapasztalunk a gyerekek irányából. (...) Azt hiszem, hogy ezen tényezők összessége eredményezte azt a sajnálatos helyzetet az iskolában, ami ma van.” (intézményvezető, Tiszabercel)

A felvázolt folyamat eredményeképpen az iskola szinte teljesen szegregált intézménnyé vált. 2021 januárjában, az intézményvezetővel készített interjú időpontjában, a 113 tanulóból, 109 roma származású volt.

A falusi iskolák tekintetében országos szinten tapasztalható, s a helyi viszonyok tekintetében hatványozott nehézséget jelentő pedagógushiány és szakos ellátottság Tiszabercelen is nehézségek elé állítja az iskolavezetést. Jelenleg kilenc főállású pedagógusból áll a tanári kar, de mivel az iskola az Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola egyik tagintézménye, így „áttanításokkal” megoldott az egyes tantárgyak szaktanári humánerőforrása. Ugyanakkor nagy szüksége lenne az intézménynek fejlesztőpedagógusra és gyógypedagógusra.

Az intézményben nagyon nehéz a tanerő pótlása, mivel a pedagógusok számára nem vonzó a tiszaberceli általános iskola. Ennek indoklásával kapcsolatban az intézményvezető átfogó helyzetképet fest az intézményben dolgozó pedagógusok mindennapi „küzdemeiről”:

„A pedagógusok nagyon sok nehézséggel küzdenek meg minden nap. Szó szerint odáig jutottunk, hogy megalázzák a pedagógusokat, volt olyan is, hogy sírva jött ki az óráról a kolléga. Meg kell mondanom őszintén, hogy sokszor úgy vagyok vele én is, hogy már nem bírom tovább csinálni, de valahogy mégis túlteszi magát rajta az ember és a hivatástudata miatt csinálja az ember a dolgát. (...) Nehéz, amikor az ember ott áll egy osztály előtt, megpróbál tenni mindent és nincs semmilyen pozitív eredmény, még úgy is, hogy csak két-három gyerek csinálja a bonyodalmakat, de viszi a többi is magával. Mi ilyenkor arra törekszünk, hogy ezeket a hangadókat a családsegítő segítségével megpróbáljuk megfogni. (...) Sajnálatos módon nemrég volt arra is példa, hogy két gyerek összeverekedett, és ahogy próbáltam őket szétszedni, az egyik engem is megütött a hátamon. Nem tudjuk, hogy ez mennyire lehetett szándékos, de ebből sajnos rendőrségi ügy lett.” (intézményvezető, Tiszabercel)

„Van most itt egy nagyon aranyos Ukrajnából jött tanító néni, tavaly vettük fel. Harmincéves tapasztalattal rendelkezik, és amikor próbáltuk neki elmagyarázni, hogy mire számíthat nálunk, azt mondta, hogy őt ne féltsük, látott ő már nem akármilyen rossz gyerekeket. Bement a tavalyi 3. osztályba és az első nap után azt mondta, hogy ő még ilyen

gyerekeket nem látott. Próbáltuk őt mindenben segíteni, mert addig már három-négy pedagógus ment el abból az osztályból.” (intézményvezető, Tiszabercel)

A tanulók magatartásából adódóan a pedagógusoknak tehát nem mindennapi körülmények és feltételek mellett kell az oktatói-nevelői munkájukat folytatni. Szükségszerűen felvetődik a kérdés, hogy a felvázolt iskolai helyzetképhez milyen konkrét pedagógiai program, cselekvési „akcióterv” párosul. Az intézmény vezetése egyöntetűen arra az elhatározásra jutott, hogy az iskola falain belül nem megoldható a probléma, nagyobb összefogásra, kooperációra van szükség. Ennek értelmében az iskolavezetés a tankerület támogatásával egy szülői fórumot szervezett, ahol a családsegítő és gyermekvédelmi szolgálat mellett, jelen volt a rendőrség és a település polgármestere is. A szakemberek közösen magyarázták el a szülőknek, hogy milyen elvárásokat és követelményeket támaszt az iskola, s melyek azok az irányelvek és szabályok, amelyeket mindenkinek be kell tartani. A 2019 őszén megrendezett fórum sikeresnek bizonyult, hiszen a pedagógusok azt tapasztalták, hogy a rendezvény után visszaszorult a tanulók igazolatlan hiányzásainak száma. A további eredményeknek az szabott gátat, hogy a járványügyi helyzet miatt nem tudták rendszeressé tenni a fórumot, s egyúttal az online oktatásra való átállás újabb, más jellegű kihívások elé állította a pedagógusokat.

Az évek során az iskola vezetése és tantestülete más jellegű pedagógiai eszközökkel is törekedett arra, hogy minél hatékonyabb és eredményesebb oktatói-nevelői munkát folytasson. Ígéretes kezdeményezésnek bizonyult a multikulturális tartalmak keretében a cigány népismeret és egyéb nemzetiségi tartalmak szaktárgyak tanterveibe való inkorporációja. Ennek keretében a magyar órákon cigány szerzők irodalmi műveit is feldolgozták, az énekórákon cigány zenével is foglalkoztak, valamint délutáni programok keretében a cigány nemzetiségi kultúrához kapcsolódó rendezvényeket szerveztek.

A cigány nemzetiségi oktatás bár sikeresnek bizonyult, de az iskola nem tudta „meghonosítani” ezt a pedagógiai innovációt. Elsősorban ez azzal hozható összefüggésbe, hogy fenntartóváltás történt, az önkormányzattól az állam vette át az iskola működtetését, ami egy korlátozottabb pedagógiai mozgásteret jelentett a pedagógusok számára. Mindezen túl tovább nehezítette a helyzetet, hogy megszűnt a helyi roma kisebbségi önkormányzat, amelynek támogatására, segítségére korábban számíthatott az intézmény.

Az iskola pedagógusainak szakmai elkötelezettségét dicséri, hogy a körülmények ellenére, törekszenek arra, hogy érdemi, hatékony munkát végezzenek. A tantestület minden

tagja rendszeresen részt vesz továbbképzéseken, 2018-ban elvégeztek egy 110 órás tanfolyamot, amelynek eredményeképpen beépítésre került az iskola Pedagógiai programjába az úgynevezett Komplex Alaprogram, amely az 1-4. osztályban és felmenő rendszerben az 5. osztálytól került bevezetésre a 2019/2020-as tanévben.

A Komplex Alaprogram lényege az élményalapú tudásátadás (*Révész, K. Nagy és Falus, 2018*). Ebből az alapkoncepcióból kiindulva, a program egyik legfőbb eleme a tanulók aktív részvételének támogatása, oly módon, hogy a sikerélmény biztosításával a tanulók motiváltabbak és érdeklődőbbek legyenek. A Komplex Alaprogram szerint működő iskolákban természetesen megmaradnak az egyes tantárgyak hagyományos szervezési keretei, de kiegészítő elemként napi program formájában különböző modultevékenységek jelennek meg. Ilyen például a „Ráhangelődés” a „Te órád”, utóbbi keretében a tanulók érdeklődéséhez igazítottan szabadon választható foglalkozások kerülnek megvalósításra, illetve az öt alprogram (Testmozgásalapú alprogram, Életgyakorlat-alapú alprogram, Művészetalapú alprogram, Logikaalapú alprogram, Digitális alapú alprogram), mindegyike legalább heti egy alkalommal szintén megvalósításra kerül. A Komplex Alaprogram különböző tevékenységei a kooperáción, az együttműködésen alapulnak, illetve a személyre szabott, a képességekhez igazított differenciált egyéni feladatokon.

A tiszaberceli általános iskola a Komplex Alaprogram pedagógiai gyakorlatát alkalmazva, az intézmény feltételeihez igazítottan, a következő célkitűzéseket fogalmazta meg az iskola Pedagógiai programjában:

- A végzettség nélküli iskolaelhagyásra vonatkozó intézményi stratégia prevenció-s célú beavatkozásainak megalapozása.
- A lemorzsolódás megelőzése, tanulást támogató pedagógiai módszerek alkalmazása.
- Az iskolai nevelés-oktatás az esélyegyenlőség szempontjait figyelembe véve hozzájáruljon a tanulók személyiségének, képességeinek és készségeinek kibontakoztatásához.
- Tanulástámogató módszertan alkalmazása, amelynek központi részét képezi az ún. DFHT (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban), amelynek segítségével a tanulók képessé válnak az eredményes tanulásra.

Összességében kijelenthető, hogy a Tiszaberceli Bessenyei György tagintézmény az elmúlt évtizedben végbemenő lokális társadalmi mechanizmusok következtében egy szegregált oktatási intézménnyé vált. Az iskolában a pedagógiai munka komoly

nehézségekbe ütközik, de a sokszor kilátástalannak tűnő helyzeteket, az intézmény pedagógusai nagy elhivatottsággal próbálják megoldani. A pedagógusok szakmai munkáját, a tanulókkal kapcsolatos percepciójukat a következő fejezetben feldolgozott empirikus adatokkal szemléltetjük.

3. A pedagógusokkal készült interjúk eredményei

Az előző fejezetben felvázolt helyzetkép ismeretében kijelenthető, hogy a tiszaberceli általános iskolában az oktatási szintéren megjelenő, olyan típusú etnikai elkülönülést figyelhetünk meg, amely Magyarországon nem egy szokatlan eset, s részben demográfiai, földrajzi, munkaerőpiaci okok miatt az utóbbi években egyre kurrensebb problémává vált. A társadalmi ranglétrán magasabban elhelyezkedő, jobb szociokulturális körülményekkel rendelkező szülők a színvonalasabb oktatás, s a pozitív értelemben vett homogén tanulói összetétel reményében a helyi – elsősorban falusi, kisvárosi – iskolákból elviszik gyermekeiket a jobb feltételrendszer szerint működő iskolákba.

A fenti folyamat következménye, hogy a spontán szegregáció okán, olyan alapfokú oktatási intézmények jönnek létre, amelyek az alacsony státuszú, elsősorban roma családok gyerekeiből rekrutálódnak (*Hajdú és Sik, 2014*). Kutatási tapasztalataink alapján azt az álláspontot képviseljük, hogy az ilyen „átalakuláson” végbement iskolákban a folyamat irreverzibilis. Állításunkat teljes mértékben relevánsnak tekintjük a tiszaberceli általános iskola vonatkozásában is.

A szegregált körülmények között működő intézmények esetében, a tanulók több szempontból is prognosztizálható hátrányokat szenvednek el (*Havas, Kemény és Liskó, 2001; Kende, 2021*). Ezzel kapcsolatban Kertesi és Kézdi (2009) szakmai álláspontját emeljük ki, akik kutatásaik során arra a következtetésre jutottak, hogy a szegregált iskolai légkör elsősorban két főbb tényező mentén fejt ki negatív hatását. Egyrészt megfigyelhető egy hosszú távú, társadalmi következmény, ugyanis a szegregáció hatást gyakorol az egyén interakciójára, a csoportközi kapcsolatokra. Ez a tényező elsősorban azért fontos, mert a hátrányos helyzetű és/vagy roma származású gyerekek nem kerülnek interakcióba más társadalmi státuszú társaikkal, így nincs arra lehetőség, hogy a gyerekek kölcsönösen, hosszabb távon információt szerezzenek egymásról az iskolai interakciók révén. Ez nem csak az integrált tanulói környezettől várható előnyök elmaradása miatt fontos, hanem a későbbi, magyar-cigány egymás mellett élés szempontjából is negatív hatással bír. Ennek elsődleges oka, hogy azok a felnőtt emberek, akik iskolás éveik alatt személyesen nem érintkeztek, nem kerültek kapcsolatba más társadalmi csoporttal, más etnikumhoz tartozó társaikkal, felnőttkorban nagyobb valószínűséggel táplálnak bizalmatlanságot, előítéleteket és sztereotípiákat a más társadalmi státuszból vagy más etnikumból származó emberekkel szemben.

Másrészt pedig természetesen adódik, hogy a szegregált iskolai milió hatást gyakorol a tanuló iskolai teljesítményére. A kutatók ezzel kapcsolatban arra hívják fel a figyelmet, hogy a szegregált körülmények között megvalósuló oktatás egyben alacsony minőségű és színvonalú oktatást jelent. A helyzet súlyossága abból adódik, hogy a hátrányos helyzetű tanulók számára hatványozottan szükség lenne a minőségi oktatásra, hiszen az elsődleges szocializációjuk során elszenvedett hátrányok kompenzálására éppen az iskolában mutatkozna lehetőség. Ennek hiányában azonban deprivált társadalmi státuszok újratermelődik (Varga, 2015). Rayman (2015) kutatása ráadásul azt is kimutatta, hogy a szegregált iskolákban a Pygmalion effektus és a teljesítmény redukció erősebben megjelenik.

Mindezek fényében kíváncsiak voltunk arra, hogy a vizsgált oktatási intézmény milyen konkrét erősségekkel és gyengeségekkel írható le, vagyis „mire képes”, milyen oktatást tud biztosítani az iskolába járó gyerekek számára. Az empirikus adatgyűjtés során a pedagógusok ezért azt a kérdést kapták, hogy az intézményben eltöltött éveket figyelembe véve, fogalmazzák meg, melyek voltak az iskola gyengeségei és erősségei, amikor megkezdték pedagógiai munkájukat az intézményben, s ehhez képest hogyan írható le a jelenbeli szituáció. A kutatásban résztvevő pedagógusok többsége már évtizedek óta a Bessenyei György Tagintézményben dolgozik, így lehetőségünk adódott arra, hogy az iskola „fejlődéstörténetét” távlatibb perspektívából vizsgáljuk meg.

Sokat mondó tény, hogy a megkérdezett pedagógusok szinte nem is tudtak olyan tényezőt említeni, ami jelenleg az iskola erősségének tekinthető. Mindössze egy pedagógus említett pozitív jellemzőt, de ezt is egy rezignált, kiábrándult, negatív konnotációban:

„Az iskolának az erőssége az, hogy a pedagógusoknak nagy a szakmai tudása, nagyon lelkiismeretesen dolgoznak. A lelkiismeretességhez azonban nem teszek egyenlőségjelet, a lelkiismeretes munka, precíz munka, pontos munka és a lélekből való tanítás között, mert ez a kettő nagyon nem ugyanaz, és én bemerem legalábbis vallani, hogy sem én, sem a kollegák, akikkel úgy beszélek, nem látom azt a hatalmas lelket, amit valamikor régen beletettünk. Mert egyszerűen, úgymond kiég az ember, szinte hetek alatt. Nincs, ami a lelkesedését táplálja. Semmi nem ad erőt, semmi. Mert mindenütt csak az látjuk, hogy nem volt értelme annak, amit csináltunk.” (Pedagógus 5)

Az iskola gyengeségeinek vonatkozásában a pedagógusoktól kapott válaszok két csoportra oszthatóak. Elsősorban a kialakult szegregált iskolai légkör következtében a tanulói összetételből eredeztethető nehézségekre és az ezzel összefüggést mutató tanári fluktuációra:

„Rettenetes nehéz ebben a közegben tanítani ugye. Kicsit ugye az átlagosnál visszamaradottabb gyerekekről beszélünk. Ugye értelmi szinten is, meg mindenféle téren és nagyon-nagyon nehéz itt ebben a közegben tanítani. Ez a színvonal csökkenés akkor kezdődött, amikor a tehetősebb szülők elvitték a gyerekeket a környező iskolákba, Nyíregyházára, Ibrányba és Gávavencsellőre. (...) A másik dolog, hogy szülői segítséget nem kapunk, mert ugye hát a szülők is elég primitívek sajnos, ezért csak az iskolára szorulnak a gyerekek.”(Pedagógus 2)

„Most is vannak jó pedagógusok, de olyan elhivatott pedagógusok, mint régen, szerintem egy-kettő. Az egyik most ment el nem rég, aki 27 év után hagyta el a pályát és azt mondta, hogy többet nem akar tanítani. Mi kell ehhez, hogy ide jusson el egy olyan valaki, aki pedagógusnak született és imádta a munkáját? Megmilyen iskolává kell válni, hogy ilyen dolgok megtörténhessenek? (...) Meg hát magunk is egyre kevesebben vagyunk. Ha bemegy az ember a tanáriba, kong az ürességtől, számos státusz van betöltetlen.”(Pedagógus 4)

Nevelésszociológiai profilú kutatás révén, a kutatásunk egyik eredeti indíttatása az volt, hogy a kutatás tárgyát képező települések alapfokú oktatási intézményeiben feltérképezzük és elemezzük a roma és nem roma tanulók között megmutatkozó tanulmányi különbségeket. A tiszaberceli általános iskola ebből a szempontból unikális pozícióban van, ugyanis a közel 100%-os roma tanulói arány ezt nem teszi lehetővé. Ennek következtében arra tettünk kísérletet, hogy a pedagógusok narratíváján keresztül konkrétan, s mélyrehatóbban megismerjük az iskolában tanuló roma tanulókat. Tettük ezt amiatt, mert azt az álláspontot képviseltük, hogy a tanulókról kapott információk révén, a családról, s így a helyi roma közösségről is átfogóbb képet alkothatunk.

Ahogy azt a dolgozat vonatkozó fejezeteiben kifejtettük, különös hangsúlyt fordítunk a helyi roma társadalomra, hiszen ők azok az aktorok, akiket mélyrehatóbban szeretnénk fölfedezni, megismerni és megérteni. Ebből az alapkoncepcióból kiindulva kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusok hogyan írják le a tanulók szociokulturális jellemzőit. Az empirikus adatokból az derül ki, hogy a tiszaberceli roma lakosság nem homogén

közösségnek tekinthető. Bár a közösségre alapvetően jellemzőek a deprivált életkörülmények, de a pedagógusok percepciója szerint egyre több olyan roma család él a községben, akiknek életkörülményei kielégítőnek, jónak mondhatóak. A helyzetet szemléletesen foglalta össze egyik adatközlőnk:

„Vannak itt azért már olyan cigány családok, akik egy társadalmilag elfogadott, normális életszínvonalon élnek, így a lakhatás, a ruházkodás, a felszerelés, az élelem megoldott. Én még emlékszek arra, hogy ez régebben azért még probléma volt. Ugyanakkor vannak, akik, tényleg, akik úgy mond itt nálunk a szegregátumban élnek, és nagyon-nagyon a színvonal alatt élnek. (...) Igen, és azt mondhatom, hogy összességében nőtt az életszínvonal. (...) Na, a bökkenője a dolognak, hogy az életszínvonaluk nőtt, viszont a tanulmányi munkában minimális a pozitívum, tehát nincs egyenes arányban az életszínvonal növekedése a tanulmányi munkájukkal.”(Pedagógus 1)

A fenti interjúrészlet egy fontos momentumra hívja fel a figyelmet – amiről korábban ugyan másik közösség vonatkozásában írtunk – ám újbóli hangsúlyozása a tiszaberceli roma közösség esetén is szükséges. Vagyis, hogy a tanulás, az oktatás, s a piacképes végzettség megszerzése nemcsak az alacsony életszínvonalon élő roma családoknál nem élvez prioritást, hanem a stabil anyagi körülmények között élők körében sem. A pedagógusoktól így azt próbáltuk megtudni, hogy mi lehet annak az oka, hogy a jó anyagi körülmények között élő roma származású gyerekek iskolai eredményessége is kritikus. A pedagógusok egyöntetűen a család által közvetített értékrendben látták a probléma gyökerét, vagyis a gyerekeket a családi környezetben nem érik olyan impulzusok a szülőktől, ami a tanulás értékét, fontosságát közvetítené. Mindez azzal a következménnyel jár, hogy a roma tanulók teljesmértékben motiválatlanok, s minimális érdeklődést sem mutatnak a tanulás iránt. Úgy gondoljuk, hogy ez tipikus példája a felelősségáthárításnak, ugyanis a pedagógusoknak is nagyobb erőfeszítést kellene tenniük a gyerekek motivációjának növelése érdekében.

Kutatásunk pedagógiai antropológiai aspektusából kiindulva, arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulási motivációban milyen szerepet töltenek be a helyi roma kisebbség kulturális mintázatai. A pedagógusoktól ezért azt kérdeztük, hogy milyen ismeretekkel, információkkal rendelkeznek a tiszaberceli roma közösség kultúrájáról. Tettük ezt azért is, mert azt is szeretttük volna feltérképezni, hogy a cigány tanulók kulturális sajátosságaira mennyiben reflektál a tanárok által alkalmazott pedagógiai gyakorlat. Az alábbiakban a leginkább relevánsnak tartott interjúrészleteket közöljük:

„Én nem látom már annyira, hogy ők ragaszkodnának a kultúrájukhoz. Viszont én úgy vettem észre, hogy ők nem is beszélnek a nyelvet, tehát a cigány nyelvet nem beszélnek. Viszont büszkék arra, hogy ehhez a nemzethez tartoznak és szintén úgy vettem volna észre, hogy magyar ellenesek sajnos, inkább a saját népükhöz húznak.” (Pedagógus 2)

„A tiszaberceli cigányok már nem tartják azt az igazi cigány kultúrát. Gyerekkoromban emlékszem, hogy még voltak itt cigány kézműves emberek, kosarat fontak, teknőt készítettek meg hasonlót, ma már ilyen nincs. (...) Vagy például a ruházat, régen én még láttam itt a faluban cigány asszonyokat, akik szép rózsás, jellegzetes szoknyákat és kendőket hordtak. (...) Ami nekem így erről eszembe jut konkrétan, az a halottak tisztelete. Néhány évvel ezelőtt még volt itt olyan, hogy amikor meghalt az egyik cigány ember, a család haza hozta és az egész rokonság, meg az egész utca ment és tiszteletét tette.” (Pedagógus 4)

„Úgy gondolom, hogy valamilyen szinten mégis csak a kultúrájukhoz kapcsolódik, hogy végtelenül szeretnek mulatni, szórakozni és olyankor tulajdonképpen semmilyen következményekkel nem foglalkoznak. Ennek azért van hatása a gyerekek iskolai teljesítményére is, mert a hajnalokig tartó mulatozásokban a gyerekek is részt vesznek, és senki sem foglalkozik azzal, hogy másnap hogyan jönnek az iskolába. Az igazi probléma ott kezdődik, hogy ez azért eléggé rendszeres náluk.” (Pedagógus 5)

„Én szerintem a cigányságnak egy iszonyatos nagy átka, hogy ennyire korán érik és ennyire erősek ezek az ösztönök. Serdülőkorban már szinte úgy viselkednek, mint a felnőttek, a lányok is és a fiúk is, és akkor ezzel nemcsak a hormonoknak boom, hanem az egész életüknek boom. (...) Most is volt egy nyolcadikos kislányunk azt hittük mentőtiszt lesz, kitűnő tanuló volt eleinte azt hittük, hogy na akkor belőle lesz valaki. Nyolcadik osztályban azonban szerelmes lett, elballagott ugyan, de a végén már nem érdekelte semmi, ráadásul el is szemtelenedett, végig dumálta az órákat és rendetlenkedett.” (Pedagógus 3)

A fenti interjúrészletek arról tanúskodnak, hogy a tiszaberceli roma közösség alapvetően már nem követi a tradicionális cigány hagyományokat, ugyanakkor a roma családok, s így gyerekeik viselkedésében olyan elemeket vélnek felfedezni a pedagógusok, amely a kisebbségi közösség életvitelének-életszervezésének kulturális lenyomata. Bár az előző fejezetben górcső alá vettük az iskola manifeszt, hivatalos Pedagógiai programját, de

arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyakorlatban ez hogyan valósul meg, s milyen konkrét pedagógiai módszerekkel reflektálnak a pedagógusok a tanulói sajátosságokra, különösen az interjúrészletekben megfogalmazott kulturális jellemzők relációjában. Az ezzel kapcsolatos kutatói munkánk eredményeként egy rendkívül negatív helyzetelemzésről kell beszámolnunk. A tantestület két pedagógusát idézzük a probléma szemléletes bemutatására:

„Én mikor most visszakerültem elkezdtem lelkesen órákat tervezni, ilyen feladat, olyan munkafüzet, tankönyv és minden kijegyzetelve. Az első órákon rögtön rá kellett jönni ez teljes képtelenség ebben az iskolában. Itt nem lehet megtervezett órákat tartani, képtelenség. Rögtön olyanok történtek, hogy mit tudom én, elkezdtem, de még le sem ültek rendesen már kitört a verekedés aztán az óra azzal ment, hogy vártuk a rendőrséget. (...) A módszereket tekintve, tehát, hogy mit fogunk csinálni, azt percről percre rögtönözni kell. (...) A módszert sem lehet tervezni, mert néha az a módszer, hogy szépen kell szólni, néha az a módszer, hogy ordítani kell, néha az a módszer, hogy igen ki kell hívni a rendőrt, de ezt nem lehet előre kiszámolni, mindig az adott pillanat adja.” (Pedagógus 2)

„Az utóbbi, tehát ilyen dolgokra nem igazán lehet akciótervet csinálni. Itt nem lehet kiszámítani ugyanis, hogy mi lesz a következő pillanatban. Lehet, hogy feljön három szülő, mondjuk verekedni vagy feljön 15 szülő akár. Nem, nem lehet tervezni, hogy mit fogok csinálni, nincs ilyen akcióterv, ahogy ön fogalmazott. Ugyanakkor általában egységesen cselekszünk, tehát amikor renitenskedik ugye valaki, akkor ugye megpróbáljuk először megfogni a helyzetet, utána igazgatóhoz vinni, és utána esetleg rendőrség, szülők felhívása.” (Pedagógus 6)

Az interjúrészletek egy olyan kilátástalan helyzetről számolnak be, ahol a hagyományos pedagógusi eszköztár alkalmazásával csupán nagyon minimális hatékonyságot lehet elérni a tanulók iskolai előrehaladásában és hátrányaik kompenzálásában. Szükségszerűen felvetődik a kérdés, hogy az iskola falai között folytatott heroikus munkában a pedagógusok mennyire támaszkodhatnak a szülők segítségére. Empirikus kutatások több ízben is beszámolnak arról, hogy a gyerekek tanulmányi eredménye és az iskola-szülők közötti kapcsolat között összefüggés van (Széll, 2013; Oakes, 2015). Különösen fontos az intézmény és a szülők közötti együttműködő, harmonikus viszony, ha a tiszaberceli általános iskolához hasonló, nagy létszámú roma származású gyerekeket oktató iskoláról van szó.

A témával kapcsolatban *Harsányi és Radó (1997)* arra hívja fel a figyelmet, hogy történetileg az iskola és a roma szülők között sajtóságos volt a viszony, hiszen az eltérő értékrendet közvetítő iskolára a szülők, még a 20. század második felében is, úgy tekintettek, mint egy olyan formális intézményre, ami „fölöttük” áll. Ennek a kapcsolatnak pozitív hozadéka is volt, ugyanis a kistelepléseken – ahol mindenki ismert mindenkit – a tanárok, a tanítók magas presztízzsel rendelkeztek, így még a roma származású szülők minden nemű támogatását is élvezték az esetleges iskolai problémák kezelésében. Sajnálatos módon ez a helyzet az utóbbi két-három évtizedben megváltozott, ami két fő okra vezethető vissza. Egyrészt csökkent a pedagógusok társadalmi elismerése, másrészt pedig – az egyébként ildomosnak tekinthető oktatáspolitikai döntések következtében – a roma származású gyerekek is tömegesen elkezdtek iskolába járni.

A jelenbeli helyzetet nem könnyíti meg az sem, hogy az utóbbi években annak lehetünk szemtanúi, hogy egyre kevesebb férfi dolgozik a közoktatásban, a tanári pálya „elnőiesedéséről” több kutatás is beszámol (*Fónai és Dúsa, 2014; Pócsik, 2015*). A témánk szempontjából ez azért fontos tényező, mert a tiszaberceli roma közösségben folytatott terepkutatás során azt tapasztaltuk, hogy a roma gyerekek többsége egy patriarchális értékrend szerint szerveződő közegben szocializálódnak, így az iskolában kevésbé fogadják el a női pedagógusok „irányító” pozícióját.

Az iskola és a roma szülők kapcsolatával foglalkozó kutatások elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy a roma szülők nem vonódnak be az iskolai programokba, nem vesznek részt a szülői értekezleteken, így nem alakul ki semmilyen kapcsolat a felek között (*Földes, 2005; Bacskai, 2020*). Tiszabercel vonatkozásában a helyzet szerencsésebb, ami elsősorban a község kisteleplés-jellegéből adódik. Ez azt jelenti, hogy bár a szülők nem járnak szülői értekezletre, általában az iskolai eseményeken sem jelennek meg, viszont probléma esetén a pedagógusok eltudják érni a szülőket a hétköznapi informális interakciók (közért, orvosi rendelő, posta stb.) során. A roma szülők és az iskola közötti kapcsolatot a közel három évtizede az intézményben dolgozó pedagógus a következőképpen foglalta össze:

„Mivel mi kis falu vagyunk, tehát szinte ismer mindenki mindenkit, tehát azt lehet mondani, hogy a kapcsolat kiépítése az nagyon könnyű nekünk. A klasszikus iskolai dolgokban nem vesznek részt, nem jönnek el szülőire vagy fogadóórára, de ha gond van, akkor eltudjuk érni a szülőt, mert akkor boltban megállítjuk. de mostanában már a Facebookon is tudunk velük kommunikálni. (...) Ha esetleg nem elérhető, akkor jól össze tudunk dolgozni a polgármesteri hivattal is. Nagyon sok szülő nálunk itt közmunkás és

akkor oda telefonálunk a hivatalba, hogy legyetek szívesek küldjétek már be XY szülőt, mert beszélni szeretnénk vele és akkor a szülő jön. (...) Tehát úgymond, közvetlen a kapcsolatunk, de ha olyan komolyabb gond van, akkor a családsegítő szolgálat segítségét is kérjük.” (Pedagógus 4)

Az idézett interjúrészlet arra engedne következtetni, hogy alapvetően nem a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjében kell keresnünk a roma tanulók kudarcos iskolai teljesítményének okait. Az alábbiakban feltüntetett empirikus adatok azonban ennek az ellenkezőjét támasztják alá:

„Az a baj, hogy a szülő nem mondja azt a gyerekeknek, hogy tanuljál. Persze egyébként segíteni se tudna a gyerekeknek a tanulásban. Sokszor mondom a fiatalabb kollégáknak, hogy ne várd el a szülőtől, hogy segítsen egy harmadikos vagy negyedikes tananyagban, mert már ő sem tudja. (...) Csupán annyit kérnék a szülőktől, hogy biztassák a gyerekeket, de ez sajnos nem történik meg, pedig nagyon fontos lenne.” (Pedagógus 6)

„Az iskolától körülbelül gyermekmegőrzést várnak, szerintem nem többet. Igazi nevelést én nem nagyon tapasztalok, maximum látszatnevelést. Ez azt jelenti, hogy például, amikor a szülő fel van hivatva, mert mondjuk a gyerek cigizett vagy csinált valami bajt, akkor ott előttünk elkezdni nevelni, leszidja, elhordja mindennek, meg majd otthon így meg úgy kikap. Aztán amikor kilépnek az iskolából, akkor meg az van, hogy hát ezek a tanárok már megint felhívtak, és akkor a gyerek megy dolgára, és csinálja ugyanazt.” (Pedagógus 3)

„A ráhagyó nevelés jellemző a szülőkre. Ráhagynak a gyerekekre mindent és nem következetesek semmiben, például amit kér a gyerek, azt megveszik neki, nincs olyan, hogy feladatot adok a gyerekeknek és akkor azt el kell végezni. (...) Az a jellemző tehát, hogy nincs nyomon követés, egyszerűen nem érdekli őket, hogy mi történik az iskolában vagy, hogy milyen jegyeket szereznek a gyerekek. Egy dolog a fontos, hogy ne bukjanak meg, a többi másodlagos.” (Pedagógus 4)

A roma szülők felfogásában tehát az iskola nem úgy jelenik meg, mint egy potenciális alternatíva, ami megalapozhatja a társadalmi ranglétrán való feljebbjutást. A szülők az iskolával – s így egyúttal gyerekeikkel – szemben nem támasztanak semmilyen érdemi elvárást, az osztályismétlés elkerülésének kivételével. Mindezt kontrasztba állítva,

azt szerettük volna feltérképezni, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak a szülők irányából tapasztalható reduktív elvárásokhoz, s az ő olvasatukban mi tekinthető sikernek.

A megkérdezett pedagógusok mindegyike arra építette narratíváját, hogy az iskola, a tanulói összetétel figyelembevételével, nem támaszthat olyan elvárásokat és követelményeket a diákokkal szemben, amelyeket egy középosztálybeli tanulói rekrutációs bázissal rendelkező iskola támaszthat. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a pedagógusok elvárása a tanulóktól, az iskolai teljesítményét illetően, egy explicit teljesítményredukcióval jellemezhető. Ezt támasztják alá az alábbi interjúrészletek, amelyek során a tanárok azt fogalmazták meg, hogy pedagógiai munkájuk során mit tekintenek sikernek:

„Egyrészt nekünk már az is siker, hogyha a nyolc osztálya megvan itt egy gyereknek. Az is siker, ha megtanítom írni. (...) Mi nem tudunk olyan volumenben gondolkodni, hogy elit gimnáziumba menjenek tanulni, már az is nagyszerű lenne, ha tényleg tisztességesen elvégeznék azt a szakmunkásképzőt, amibe ugye 16 éves korig elvileg amúgy is kötelező járni.”(Pedagógus 2)

„Nekem már az is egy nagy siker, hogy ha úgyjön el órára, hogy elkészítette a házi feladatot, az se baj, ha tele van hibával, mert legalább megtanulta azt, hogy vannak kötelességei, amit meg kell csinálni.”(Pedagógus 3)

„Nálunk az a siker, hogy ha egy hétig nem kell kihívni a rendőrséget. Igen, mi egészen más mércével mérjük a dolgokat.”(Pedagógus 1)

„Mi annyira kicsi dolgoknak is tudunk örülni. Én például képes vagyok elsírni magam, hogy ha a gyerekek szépen szólnak hozzám. (...) Számomra nagy siker volt az is, hogy tavaly magyar szakosként én csináltam a ballagást, és elsírtam magam, mert a két fiú, akire ki volt osztva a Himnusz szépen megtanulta, és lement a ballagás úgy, hogy semmi baj nem történt. Ez egy óriási siker volt, máshol szerintem ez egy teljesen normális dolog.”(Pedagógus 5)

„Siker az, hogyha nem kell végig üvöltözni egy órát. Az már akkora sikert tud lelni, hogy néha teljesen szárnyalva jövök ki, mert nem kellett végig ordibálnom. Mondjuk igaz, ehhez kell általában az, hogy a renitenskedő az ne legyen ott, aki az állandó cirkuszt csinálja.

(...) Ha egy megtervezett órát meg tudok tartani hát az nekem már óriási siker megint.”(Pedagógus 6)

Empirikus kutatások is bizonyítják, hogy a pedagógusok által támasztott iskolai szintű elvárások nagymértékben hatást gyakorolnak a tanári munka minőségére (Cserné, 1986). A jelenséggel kapcsolatban Rosenthal és Jacobson terminus technicusát, a Pygmalion effektust kell megemlítenünk. Ennek lényege, hogy a tanárok által a tanulók irányában támasztott elvárások önbeteljesítő jóslatként funkcionálnak, vagyis akikkel szemben a pedagógusok magasabb követelményeket támasztanak, azok ténylegesen jobb iskolai eredményt produkálnak, míg azok a tanulók, akinek kognitív képességeit a pedagógusok kedvezőtlenebbnek ítélik meg, gyengébben is teljesítenek az iskolában, az alacsonyabb követelményrendszer okán (Rosenthal és Jacobson, 1968).

A Pygmalion effektus elméleti kereteiből kiindulva, az előzőekben feltüntetett interjúrészletek arra készítetnék a dolgozat íróját, hogy egyöntetűen azt az álláspontot képviselje, hogy a tiszaberceli általános iskolás gyerekek sikertelen iskolai teljesítményének egyik oka, a pedagógusok által implikált teljesítményredukció. A dolgozat írója azonban ezt a lehetséges következtetést elveti, annak okán, hogy az iskolában és a roma közösségben folytatott terepmunka során, azzal a tapasztalással szembesült, hogy a roma tanulók iskolai sikertelenségének problematikája egy komplexebb kérdéskör, amelynek gyökerei az elsődleges szocializációs szintéren gyökereznek, s az intézményi szocializációs téren kulminálnak. Ezért - a helyi viszonyokat figyelembe véve - a pedagógusok korlátozott „mozgástérrel” és eszköztárral rendelkeznek. Az iskola fennmaradásának és alapvető működésének biztosításához a minimálisra redukálódott követelményrendszer egy fontos tényezőnek tekinthető.

Az iskola feltételrendszerének megismerése után, a vonatkozó empirikus adatfelvétel összegző szakaszában, arra kértük a pedagógusokat, hogy fogalmazzák meg, hogy az akut, mindennapi céloktól eltekintve, hosszútávon milyen stratégia mentén képzelik el a tiszaberceli roma tanulók iskolai teljesítményének pozitív irányban történő előmozdítását. A pedagógusoktól kapott válaszokat két csoportba tudjuk sorolni. A legtöbben a szülők iskolával, tanulással kapcsolatos szemléletváltásában látják a megoldást:

„A szemléletmód váltásra kellene törekedni, tehát ott belül rendet rakni a fejekben, de legfőképpen a szülőknél, hogy tanulni kell. Azt szoktam mondani, hogy a családból indul

ki minden, mert, hogy ha a szülő nem mondja azt, hogy tanulni kell, és nem ösztönzi a gyereket, akkor a gyerek magától nem fog igyekezni, hogy jól teljesítsen.” (Pedagógus 2)

Másrészt a pedagógusok több vonatkozásban is megemlítették, hogy nagy segítség lenne, ha a roma közösségben lennének olyan irányt mutatni képes személyek, akikre a közösség tagjai hallgatnak. Ebből a szempontból egy hátráltató körülménynek tekintik azt, hogy évek óta nincs roma nemzetiségi önkormányzat, amely elősegítené ezt a folyamatot.

Kutatási tapasztalataink alapján azonban úgy véljük, hogy ha érdemi változás nem következik be az iskola életében, akkor a tiszaberceli általános iskolának előbb vagy utóbb az iskolabezárással kell szembenéznie, ami egy negatív folyamatot indukálhat a helyi közösségben. A kisteleplülések iskoláinak bezárásával kapcsolatban Andl Helga a következőképpen fogalmaz: *„(...) nem feltétlenül önmagában az iskolabezárás jelent problémát. A kérdés inkább az, hogy a megszűnés által kialakult helyzetet képesek-e lehetőségként értelmezni az oktatási szintér szereplői. És élnek-e ezzel, vagyis megtörténik-e, s ha igen, miként az az újrarendezés, ami azután az ezt követő évtizedekre meghatározza egy település vagy térség oktatásának alakulását.” (Andl, 2015: 215.)*

A jelen fejezetben tárgyalt problémakör holisztikus megértése érdekében, a következőkben a tiszaberceli roma közösségben végzett terepkutatás eredményiről számolunk be.

4. A tiszaberceli roma közösség

A dolgozatunk alapját képező harmadik kutatási szintér, Tiszabercel, több vonatkozásban is eltér az előző fejezetekben részletesen bemutatott ibrányi és kótaji roma közösségtől. Egyrészt a település földrajzi, demográfiai és gazdasági karakterisztikájából adódóan kisebb a roma népesség aránya, mint Ibrányban és Kótajban. A KSH adatbázisából az derül ki, hogy 2001-ben a település lakosságának mindössze 1%-a vallotta magát cigány származásúnak. A 2011-es népszámlálás során azonban ez az arány 24,7%-ra módosult. A két adatfelvétel között természetesen nem történt demográfiai robbanás a helyi cigány lakosság körében. Az emelkedett arányszám a népszámlálások módszertani jellegéből adódó identitásválasztás és identitásnyilvánítás problematikájával hozható összefüggésbe.

Az egyik legnagyobb különbség az eddig tárgyalt két cigány közösség és a tiszaberceli roma kisebbség között, hogy az utóbbi két településen oláh cigányok alkotják a helyi kisebbségi közösséget, míg Tiszabercelen romungró közösségről beszélhetünk. A romungrók vagy más néven magyar cigányok az a cigány etnikai alcsoport, amely a leghamarabb érkezett meg a Kárpát-medencébe. Egyes becslések szerint a jelenlegi magyarországi cigány társadalmon belül az oláh és a beás cigányok mellett, a romungrók aránya a legmagasabb, közel 80% (*Cserti Csapó, 2016*)

Ettől függetlenül mind a szociológiai, mind pedig a kulturális antropológiai kutatásokban nem a romungró közösségek vizsgálata áll a fókuszban. A társadalomtudományi diskurzusban és empirikus vizsgálatokban sokkal inkább az oláh cigány közösségek kerültek előtérbe az elmúlt évtizedekben. Ennek elsődleges oka, hogy ellentétben az oláh cigányokkal, a romungrók ugyan megőrizték etnikai identitásukat, de a tradicionális cigány kultúra elemeit csak részben tartották meg, így a kortárs etnikai együttélés során kevésbé tűnik fel a társadalmon belüli kisebbségi pozíciójuk (*Janky, 2007*). Kutatási terepeink kiválasztása során részben ezért is törekedtünk arra, hogy az oláh cigány közösségek vizsgálata mellett, romungró közösséget is vizsgálat tárgyává tegyük.

A tiszaberceli roma közösség átfogó megismerése érdekében összesen tíz édesanyával készítettünk félig strukturált interjút. Adatközlőink életkora 25 és 54 év között mozgott, közülük egy fő nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel, hét fő legmagasabb iskolai végzettsége nyolc általános, s két válaszadó szakiskolai végzettségről számolt be.

A tiszaberceli roma közösség is szegregátumban lakik, néhány többgyerekes család tudott kitérni a szegregátumi élethelyzetből, s beköltözni a falu vegyes etnikai összetételű

utcáiban. Ezt elsősorban a különböző kormányzati támogatások (falusi CSOK, babaváró hitel) révén sikerült megvalósítani.

A résztvevő megfigyelés során azzal szembesültünk, hogy a szegregátumban élő roma közösség szociokulturális helyzete nem tekinthető teljes mértékben kielégítőnek. Ez azt jelenti, hogy több család esetében jellemzőek a deprivált életkörülmények, egzisztenciális problémákkal küszködnek, lakásaik általában komfortfokozat nélküliek.

Az empirikus adatgyűjtés során válaszadóinkat arra kértük, hogy jellemezzék közösségüket az életszínvonal, a foglalkoztatottság és az iskolázottság vonatkozásában. Adatközlőink a következőket fogalmazták meg saját lokális közösségükkel kapcsolatban:

„Szegények vagyunk most is, de hát az egész Tiszabercel az, az egészet belevéve. Nagyon szegénység van, alig van megélhetés (...) Ugye hát van vagy két-három vállalkozó, akiknek úgy jól megy és tudják vinni dolgozni a férfiakat.” (Roma szülő 3)

„Dolgoznak azért itt az emberek, mert a polgármester, akit tud, felvesz közmunkára, meg itt van a vízügy, oda is ellehet menni dolgozni, de ott is azért a kis pénzért, amit ott keresnek abból éhen lehet halni.” (Roma szülő 5)

„Hát az én férjem az itteni vállalkozónál dolgozik, de tudod, amíg ezen a közmunkán volt nagyon rossz volt, mert azért mégis csak két iskolás gyereknek kell enni adni meg öltöztetni. (...) Igen, ha ezek a földmunkák meg ezek a szállók nem lennének, akkor még rosszabb lenne itt ez a tiszaberceli helyzet.” (Roma szülő 9)

A fenti interjúrészletekből kiderül, hogy a tiszaberceli roma közösség lehetőségei igen korlátozottak. A foglalkoztatottság elsősorban a közmunka programban való részvételt jelenti, amely természetesen nem biztosítja a megélhetéshez szükséges finansziális fedezetet. A helyi vállalkozók által felkínált építőipari segédmunka ugyan több anyagi bevételt jelent, de ez sem jelent megoldást az egzisztenciális nehézségek leküzdésére.

A tiszaberceli roma közösségben megfigyelhető jelenség különösen kilátástalannak tekinthető annak fényében, hogy a közösség tagjai iskolázatlanok, így a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre csak minimális esély van. A közösség hosszú távú jövőjével kapcsolatban érdemes utalni azokra a foglalkoztatáspolitikával foglalkozó kutatásokra, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a munkaerőpiacon végbemenő folyamatok alapján az prognosztizálható, hogy Európában, s így Magyarországon is, az elkövetkezendő

évtizedekben a technikai és technológiai fejlődés okán - egyre kevesebb igény lesz azon munkakörök iránt, amelyek manuális jellegűek és képzettség nélkül betölthetőek (*Messing és Molnár, 2011; Kotics, 2015*).

A munkaerőpiaci elhelyezkedéssel foglalkozó vonatkozó szakirodalom ráadásul azt is hangsúlyozza, hogy egy konkrét társadalmi csoport sikeres munkaerőpiaci integrációja több egymással összefüggő tényezőtől függ. *Bernát (2014)* azt emeli ki, hogy a roma közösségek esetén az alacsony munkavállalási ráta okait az aluliskolázottságban, a korlátozott kapcsolati hálóban, az adott település földrajzi elhelyezkedésében, illetve a munkáltatók által tanúsított diszkriminációban keresendő. A tiszaberceli roma közösségben gyűjtött empirikus adatok szerint a közösségben megfigyelhető alacsony foglalkoztatottság több vonatkozásban is magyarázható a szakirodalomból citált tényezőkkel:

„Mennének itt dolgozni, a fiatalság meg az öregebbek is, hogy ne kelljen itt másnak túrni a földet a semmiért, de hogy menjenek, amikor nincsen semmi iskolájuk, vannak itt olyan fiatal kis cigány gyerekek, hogy hiába kijárták itt a nyolc általánost, még olvasni se tudnak.”(Roma szülő 2)

„Hát megmondom az őszintét, hogy ottan kezdődik a probléma, hogy még hiába lenne szakmánk vagy ilyesmi, úgysem vennének fel, mert látják, hogy fekete cigány, akkor nem is kell. (...) A bátyám fia is elvégezte ezt az asztalos szakmát, és mégsem kellett sehova. (...) Mondjuk, ha Pesten élnénk. lehet, hogy jobb lenne, mert azért ott csak jobbak a lehetőségek. (...) Hiába hiányoznának a gyerekek, de nem is bánám, ha sikerülne elköltözniük innen, hogy jobb életük legyen, mert itt nem jó semmi.”(Roma szülő 6)

Az interjúrészek egy rezignált, kilátástalan helyzetet írnak le, sőt a terepkutatás során szerzett benyomások és információk alapján, úgy véljük, hogy a közösség tagjai számára - két-három jobb körülmények között élő családon kívül - a mindennapi megélhetési stratégián túl, nem jelenik meg a jövőre vonatkozó, hosszabb távlatokban értelmezhető megélhetési stratégia. A szakirodalom ezt rögzült vagy tanult tehetetlenségnek hívja, mely gyakran jellemző azokra a csoportokra, vagy családokra, akik rossz szociokulturális körülmények között élnek (*Seligman, 1975*). Ugyanakkor fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a szerény életkörülmények ellenére, a szülők gondosan törekednek arra, hogy gyermekeik iskolai öltözete megfelelő legyen.

A szociokulturális jellemzők mélyebb megismerése után, a közösség kulturális mintázatait állítottuk fókuszba. Mint ahogy azt fentebb már megemlítettük, a romungró közösségek egyik fontos jellemzője, hogy a tradicionálisnak tekintett roma szokásokat és a mindennapi életvitelt meghatározó kulturális elemeket csak részben követik. Ennek okán kíváncsiak voltunk arra, hogy melyek azok a konkrét kulturális sajátosságok, amelyek a tiszaberceli roma közösség esetében felfedezhetőek. Adatközlőink a következőket tartották fontosnak megemlíteni közösségük kulturális perspektívából való jellemzése során:

„Azt kell mondanom neked, hogy itt a környékbeli falukban lenéznek minket a cigányok, mert mi nem tudunk beszélni cigányul, de hát mit csináljunk, ha a mi szüleink sem tanítottak meg minket, de ettől mi még ugyanolyan cigányok vagyunk.” (Roma szülő 10)

„Hát mi ránk annyira már nem jellemző, hogy annyira tartanánk ezt a kultúrát. Nálunk, itt Tiszabercelen nincs olyan, hogy vajda, mint ahogy a TV-ben láttam, hogy Pesten van ilyen. (...) Igen, nekem sem szól a férjem, ha nem szoknyát veszek fel, hanem nadrágot, de itt az asszonyoknál meg a kislányoknál nincs ez a nagymintás rózsás ruha meg szoknya, mint ahogy a piacon szoktam látni a román cigányoknál.” (Roma szülő 7)

„Hiába mondják az oláh cigányok, hogy mi annyira nagyon elmagyarosodtunk, ez nem így van, azért itt mink is tarjuk a kultúrát. (...) Abban például, hogy a cigány testvériségben, akár mi baj van, mink itt vagyunk egymás mellett.” (Roma szülő 6)

A kutatómunkánk során tapasztaltak alapján kijelenthető, hogy a tiszaberceli romungró cigány közösség azokat a kulturális mintázatokat hordja magán, amit a témával foglalkozó szakirodalom is hangsúlyoz. Ez azt jelenti, hogy a legtöbb romungró közösséghez hasonlóan, a vizsgálatunk tárgyát képező közösség tagjai sem beszélnek egyik cigány nyelvet sem. Továbbá, megfigyelhetőek olyan kulturális elemek, amelyek egyre inkább háttérbe szorulnak a mindennapi életformát illetően. A legszemléletesebb példa erre a roma nő közösségben, illetve családban betöltött szerepe. Bár a patriarchális jellemzők dominálnak a tiszaberceli roma családszerkezetben is, de a nők ma már több szabadságot élveznek mind a családon belüli döntéshozatalban, mind pedig a külsőségek, az öltözködés terén.

Egy következő kérdésblokkban a szülők iskolával, tanulókkal kapcsolatos véleményét és viselkedésmintázatait térképeztük fel. Az előző két közösségben folytatott kutatáshoz hasonlóan az óvodai neveléssel kapcsolatban is fogalmaztunk meg kérdéseket válaszadóinknak. A szülők összességében úgy fogalmaztak, hogy fontosnak tartják az

óvodai neveltetést és rendszeresen járatták gyerekeiket óvodába, de a különböző keresztkérdésekre (pl. említsen jó és negatív tapasztalatokat, milyen tevékenységek voltak az óvodában stb.) nem minden esetben tudtak érdemleges választ adni, így a kutatás során többször olyan érzésünk volt, hogy a szülők válaszai nem feltétlenül hitelt érdemlőek. Különösen igaz ez, ha az általános iskolai tanítók válaszaira gondolunk, akik azt fogalmazták meg, hogy a roma származású gyerekek körében az iskolaéretlenség figyelhető meg, amelynek következtében már tanulmányaik megkezdésekor olyan hátrányokkal szembesülnek, amit az iskola nem feltétlenül tud kompenzálni, így tulajdonképpen a roma gyerekek nem egyenlő esélyekkel kezdik meg az iskolát.

A témával foglalkozó tudományos diskurzusban alapvetően két fő ok körvonalazódott a roma tanulók sikertelen iskolai előrehaladásával kapcsolatban. Ezek közül az egyik a már említett - s a tiszaberceli roma tanulók esetében megfigyelhető - iskolaérettséggel hozható kapcsolatba, ami részben a sajátos családi szocializáció és az eltérő intézményi szocializációval magyarázható. Ezt a magyarázatot figyelhetjük meg Farkas és Jakab (1995) munkájában, de ugyanezt az álláspontot képviseli Kertesi és Kézdi (2010) is. Ugyanakkor a teljesség kedvéért meg kell említenünk azokat a kutatókat is, akiknek szakmai álláspontja szerint az iskolának kell nagyobb szerepet vállalnia a tanulók hátrányainak kompenzálásában, azonban a legtöbb alapfokú oktatási intézmény nincs felkészülve a roma tanulók érdemben történő oktatására és nevelésére (Nikitscher, 2015; Kisfaludy, 2023)

A nemzetközi szakirodalomban is hasonló teóriákat figyelhetünk meg. Coleman például azt emeli ki, hogy elsősorban a szülők szocioökonómiai státusza van döntő jelentőségű hatással a gyerekek iskolai teljesítményére, az iskolával kapcsolatban azonban számottevő hatás nem detektálható (Coleman, 1966). Mindenesetre Coleman vélekedését a magyarországi viszonyokat figyelembe véve, kritikával kell kezelnünk.

A tiszaberceli általános iskola szerepét, funkcióját, pedagógiai gyakorlatát a roma tanulók sikeres tanulmányi előrehaladása szempontjából részletesen elemeztük az előző fejezetben, így a továbbiakban a család szerepére koncentrálnak. Az ibrányi és a kótaji minta elemzése során már tárgyaltuk a roma közösségekben megfigyelhető sajátos családi szocializációs jellemzőket, így a tiszaberceli roma közösségben gyűjtött vonatkozó empirikus adatokat a Bourdieu által konceptualizált tőkefajták relációjában értelmezzük.

Bourdieu (1978) elmélete a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésére vonatkozóan azt írja le, hogy a társadalom különböző rétegeihez tartozó családok kulturális

tőkéje az, ami leginkább meghatározza a szülők iskolával kapcsolatos értékrendszerét és viselkedésmintázatait. A vonatkozó alfejezet elején részleteztük a tiszaberceli roma közösség egzisztenciális életkörülményeit, amely alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a családok nem rendelkeznek a gyerekeik iskoláztatásába investálható pénzbeli vagy szimbolikus tőkékkel. Mindezt figyelembe véve, adatközlőinktől azt próbáltuk megtudni, hogy mennyire tartják fontosnak azt, hogy gyermekük sikeres legyen az iskolában és hogyan tudják támogatni tanulmányi előmenetelét, illetve mennyire involválódnak az iskolai programokba:

„Én meg az apja nem mondjuk azt, hogy ne tanuljon, azt ők tudják, hogy mit akarnak csinálni, nekem meg az apjának az a lényeg, hogy boldogok legyenek, meg hogy legyenek szép és egészséges unokáink.”(Roma szülő 3)

„Jó lenne azért, ha tanulna mind a két gyerek, mert látod, hogy mi se vittük semmire, mert nem jártuk ki az iskolát. (...) Igen, hát hiába mondják, hogy a tanuláshoz nem kell pénz, meg, hogy ingyen van az iskola, annak a gyereknek csak enni kell az iskolában, is, meg nem mindegy, hogy milyen ruhába megy, mert a magyarok kinézik.”(Roma szülő 5)

„Nekem a két lány itthon segít mindenben, már jobban tudnak főzni, mint én, őket inkább ezek a dolgok érdeklik, hát akkor minek tanuljanak, úgyis nemsokára férjhez mennek, az egyiknek már van udvarlója. (...) A fiam azért tanulhatott volna, mert a tanár is megmondta, hogy jó esze van, legalább egy szakmát vagy valamit csinálhatott volna.”(Roma szülő 10)

A fenti interjúrészletek arra világítanak rá, hogy a tiszaberceli roma közösség gyerekeinek iskolai előmenetelével és lemorzsolódásával kapcsolatos probléma egy komplex jelenség. Egyrészt nem minden szülő percepciójában jelenik meg az iskola, mint egy olyan csatorna, amely kitörési lehetőségként funkcionálhatna, s a gyerekek későbbi boldogulását elősegíthetné. Ugyanakkor ez nem azt jelenti, hogy a szülők nevelési stílusára az lenne az általánosan jellemző, hogy egy negatív érzelmi viszonyulással viseltetnek az iskola és a tanulás iránt.

A témával foglalkozó szakemberek arra hívják fel a figyelmet, hogy a szülők által alkalmazott nevelési stílus nagymértékben korrelációt mutat a gyerekként megtapasztalt nevelési elvekkel az életkörülményekkel, a kulturáltsággal és az egyén habitusával (Mező,

2015; Bacskai, 2020). A tiszaberceli roma szülők esetében azt tapasztaltuk, hogy pont ezek a tényezők azok, amelyek negatív értelemben determinálják a szülők gyerekeik iskoláztatásával kapcsolatos elvárásait.

A szülők nevelési stílusával kapcsolatban felvázoltak függvényében, érdekes volt megvizsgálni azt, hogy mit várnak el a szülők az iskolától, s mennyire elégedettek a pedagógusok munkájával:

„Elég rendesek itt az általánosban a tanárok, úgyhogy meglehet velük beszélni mindent, csak nem úgy kell felmenni az iskolába, hogy kiabálni, meg cigánykodni. Volt, hogy én is felmentem és megmondtam a magamét az igazgatónőnek, lehet, hogy kicsit hangos voltam, de nem cigánykodtam, meg nem verekedtem.” (Roma szülő 7)

„Itten nincsen ilyen baj ilyen téren. Sőt a tanárok még akarnák is, hogy a gyerekek is menjenek tanulni szakmát, hogy menjenek rendőrnek, szakácsnak vagy valaminek.” (Roma szülő 9)

„Ez az iskola jó, meg amúgy is az iskolában kell őket megtanítani, írni-olvasni vagy hogyan kell kitölteni egy papírt.” (Roma szülő 2)

„Igen, inkább mi neveljük őket itthon, csak mi ismerjük a gyerekeinket, mi tudjuk, hogy mit hogyan kell. (...) Háth jó lenne, ha az iskolában kitanulnának egy szakmát, csak ahhoz pénz is kell, legalább lenne valami támogatás is nekik.” (Roma szülő 1)

„Nincs úgy panasz szerintem az iskolára. Amikor az enyéim alsósok voltak, akkor volt, hogy bementem, mert verekedtek a gyerekek és a tanár nem figyelt rájuk és ezért megmondtam neki, hogy jobban figyeljen oda, hogy a gyerekek mit csinálnak, ne csak a telefont nyomkodja.” (Roma szülő 3)

A szülők alapvetően pozitívan nyilvánultak meg az iskolával kapcsolatban, csupán kisebb nehézségekről és konfliktusokról számoltak be. Ez abból a szempontból meglepő volt, hogy az előző fejezetben részletesen írtunk a pedagógusok tapasztalatairól, amelyek szerint a szülők többször agresszív magatartást tanúsítva jelentek meg az iskolában, egy-egy probléma megoldása érdekében. A roma szülőkkel folytatott diskurzusok során ezek az esetek nem kerültek felszínre, az erre irányuló egzakt kérdéseinkre kitérő választ adtak, vagy

lekicsinyítették a konfliktus jelentőségét. Ebből arra következtetünk, hogy a szülők tudatában vannak annak, hogy az esetleges támadó, agresszív viselkedés az iskola és annak aktorai irányában elítélendő tevékenység.

A család és az iskola közötti viszonytal kapcsolatban Földes (2005) arra hívja fel a figyelmet, hogy a rendszerváltás nevelésszociológiai szempontból is egy komoly fordulópontnak tekinthető. Az iskola a rendszerváltás előtt sokkal markánsabban tudott fellépni az iskola által közvetített érték- és normarendszer elfogadtatása érdekében. Az iskola értékrendszerének elfogadtatására való törekvés elsősorban a kisebbségi etnikumhoz tartozó vagy a hátrányos helyzetű családok esetében jelentett nehezebb feladatot. Ugyanakkor ezzel kapcsolatban Földes arra is kitér, hogy a rendszerváltás előtt azok a családok, akiknek értékrendszere nem korrelált az iskola világával, az úgynevezett kettős nevelés stratégiáját választották, ami azt jelenti, hogy kerülték az iskolával és a pedagógusokkal való nyílt konfliktust. Ez a mechanizmus változott meg a rendszerváltás után tapasztalható világnézeti változások okán. A jelenséget a tiszaberceli roma közösség esetében is megfigyelhetjük, ugyanis bár az iskolával kapcsolatos konfliktusokat igyekeztek periférikusnak feltüntetni, de az iskolával kapcsolatos értékrendbeli különbségeket nyíltan felvállalták.

A bikulturális szocializációval foglalkozó nemzetközi szakirodalom azt hangsúlyozza, hogy ahhoz, hogy a két szocializációs ágens között gördülékenyebb legyen a kapcsolat, szükséges, hogy a két szocializációs színtér aktorai kölcsönösen megismerjék egymást (Nguyen és Benet-Martinez, 2013). Ebből kiindulva azt kívántuk megtudni, hogy a szülők mennyire involválódnak az iskolai programokba. A válaszokból az derült ki, hogy nem jellemző a szülői értekezleteken való részvétel, a roma szülők inkább azokon az iskolai rendezvényeken vesznek részt, amelyek keretében gyereük valamilyen iskolai műsorban vesz részt, ilyen rendezvény például a farsang, illetve a nemzeti ünnepek alkalmával megtartott iskolai ünnepségek.

Ezek az alkalmak azonban nem biztosítanak arra lehetőséget, hogy érdemleges interakció és kommunikáció alakuljon ki a szülők és a pedagógusok között, s így a szülők iskolai bevonódására kevés lehetőség van. A szakirodalom azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy a kisebbségi élethelyzetben élő gyerekek sikeres iskolai előmenetele szempontjából hatványozottan fontos lenne, hogy a szülők aktívan részt vegyenek az iskolai életben, ezzel is elősegítve gyerekeik intézményi szocializációját.

Az angol nyelvű szakirodalomban erre a jelenségre az úgynevezett „parental involvement” terminus technikust használják (Anderson, 1982; Anderson és Minke, 2007). A vonatkozó magyar nyelvű szakirodalomban a fogalommal úgy találkoztunk, mint „szülői bevonódottság” és „szülői részvétel”. A kutatók elsősorban abban látják a fogalom jelentőségét, hogy többet jelent, mint pusztán a szülők és a pedagógusok közötti kommunikáció, ugyanis magában foglalja a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjét és viselkedésmintázatait, amelyek hatást gyakorolnak arra, hogy a szülők mennyire támogatják gyerekeik sikeres tanulmányi előmenetelét (Imre, 2016).

Ebből kiindulva, a tiszaberceli roma származású gyerekek tanulmányi előmenetelének támogatása érdekében, fontos lenne, hogy az iskola kifejezetten olyan programokat szervezzen, amelyek segítségével „megtudná nyerni” magának a szülőket. Úgy gondoljuk, hogy ez már rövidtávon is egy pozitív folyamatot indukálna a közösség roma gyerekeinek tanulmányi sikeressége szempontjából.

A hosszú távú siker elérése érdekében pedig Boreczky (2000) szakmai álláspontját tartjuk irányadónak, amely szerint nemcsak a családnak kell elfogadni és akklimatizálódni az iskola normakészletéhez, hanem az iskolának is nyitottabbnak kell lennie és erőfeszítést kell kifejtenie annak érdekében, hogy jobban megértse a roma közösségek kulturális karakterisztikájából adódó érték- és normakészletet.

Az utolsó kérdésblokkban a továbbtanulással és a közösség jövőjével kapcsolatban kérdeztük a szülőket. A tiszaberceli roma közösség tagjaira jellemző iskolázottság bemutatásánál már kitértünk arra, hogy a roma fiatalok körében nem jelenik meg a továbbtanulás a társadalmi mobilitást elősegítő alternatívaként. Ebből kifolyólag nem jellemző, hogy az általános iskola után tovább folytatják tanulmányaikat. Azok a gyerekek, akik időben, vagyis akik 16 éves koruk előtt eltudják végezni az általános iskolát, általában egy-két évig „lógnak” az iskolarendszerben, az általános tankötelezettség eléréséig, de végzettséget csak nagyon ritka esetben szereznek.

Végezetül, adatközlőink saját lokális közösségük jövőjével kapcsolatban nem festettek pozitív képet:

„Mi már így maradunk, mégis hova mennénk már a mi korunkban. Hagyjuk itt ezt a kis szegénységet is, amiben lakunk, úgyis kinéznének minket máshol. (...) Én még azért imádkozom, hogy a gyerekek kitudjanak törni a telepről és legyen rendes munkájuk, de nem a közmunka.” (Roma szülő 4)

Adatközlőink válaszaiból azt olvastuk ki, hogy álláspontjuk szerint a közösség, s maga a település nem rendelkezik olyan kondíciókkal, amely elősegítené szociokulturális körülményeik érdemben való javítását. A terepkutatás során szerzett további tapasztalatok alapján, pedig úgy véljük, hogy a közösség legtöbb lakója elfogadta jelenlegi élethelyzetét és rezignáltan beletörődött abba, hogy valószínűleg élete további részét hasonló feltételek mellett fogja leélni, reménykedve abban, hogy gyerekeinek sikerül kitörni a deprivált életkörülményekből.

VIII. Összegzés

A disszertációban arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgálat tárgyát képező lokális közösségekben milyen okokra lehet visszavezetni a vonatkozó roma közösség gyerekeire jellemző iskolai előrehaladással kapcsolatos nehézségeket. A szituatív milió feltérképezése és interpretálása után pedig azokra a kérdésekre igyekeztünk adekvát választ adni, amelyek elsődleges faktornak tekinthetők a roma tanulók nehézségekkel teli iskolai teljesítményeivel kapcsolatban.

Az alábbi táblázatban, címszavakban feltüntetett jellemzők alapján, összegezzük kutatási eredményeinket:

| | IBRANY | KÓTAJ | TISZABERCEL |
|---|--|--|---|
| Teljes népesség | 6915 fő <i>(KSH, 2011)</i> | 4523 fő <i>(KSH, 2011)</i> | 1921 fő <i>(KSH, 2011)</i> |
| Cigány/roma népesség aránya | 13, 7% <i>(KSH, 2011)</i> | 11, 3% <i>(KSH, 2011)</i> | 24, 7% <i>(KSH, 2011)</i> |
| Etnikai csoport | oláh cigány közösség | oláh cigány közösség | romungró közösség |
| Településen belüli elhelyezkedés | két szegregátum | szegregátum | szegregátum |
| Szociokulturális jellemzők | A roma közösség legnagyobb része megfelelő anyagi körülmények között él. Minimális a deprivált élethelyzetben élő családok száma. | A roma közösség legnagyobb része megfelelő anyagi körülmények között él. Minimális a deprivált élethelyzetben élő családok száma. | Pozitív tendencia konstatálható, de jelentős a közösségben azoknak a roma családoknak a száma, akik létminimum alatt élnek. |
| Megélhetési stratégiák | építőipar alkalmi és bér munka | építőipar alkalmi és bér munka | építőipar alkalmi és bér munka |
| Kulturális jellemzők | A nyelvvesztés jelensége figyelhető meg, de a „romani kris” határozza meg a | Markánsan megfigyelhető kulturális mintázatok: romani nyelv, | Minimálisan figyelhetőek meg a tradicionális roma kultúra-elemek. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | roma közösség mentalitását és viselkedését. | hiedelmek, babonák, patriarchális társadalomszerveződés. | Az „elmagyarosodás” a jellemző. |
| A település iskolájának jellemzői | Allam és egyházi iskola a településen. Szegregációs folyamat elindulása az állami fenntartású iskolában. | Baptista általános iskola, de integrált oktatás. | Allami fenntartású általános iskola. |
| Az iskola pedagógiai gyakorlata | Egész napos iskola ESL tantárgy | A felzárkóztatás dominál (pl. tanulószoba). | Nincs „akcióterv”, tanórai „ad hoc” döntések dominálnak. |
| Megoldás a roma tanulók tanulmányi problémáira a pedagógusok szerint | Roma származású pedagógusok a köznevelésben és a közoktatásban. Kisebb létszámú osztályok, differenciált fejlesztés. | Fejlesztőpedagógia. Szülők szemléletváltása. | Integrált oktatás. Szülők szemléletváltása. |

Forrás: Saját szerkesztés

Kutatásunk során a mintavételt ugyan az általános iskolákban kezdtük, de az oktatási intézményekben való adatgyűjtést megelőzte a terepek – az adott település cigány/roma közösségének – feltérképezése. A résztvevő megfigyelés alkalmával szerzett tapasztalok során már kutatómunkánk kezdeti fázisában konstatálhattuk, hogy a kutatásunk tárgyát képező cigány/roma közösségekre alapvetően nem jellemzőek azok a deprivált életkörülmények, melyek a köztudatban élnek, a szegregátumi léthelyzetben élő magyarországi cigány csoportokról.

Később pedig, a pedagógusok narratívája, illetve a közösség tagjaival készített interjúk alapján átfogó képet kaptunk a három cigány közösség szociokulturális körülményeiről. Ezek alapján kijelenthetjük a következőket:

- Az ibrányi és a kótaji szegregátumban a roma családok többsége megfelelő komfortfokozatú lakásokban él. Az elmúlt évekhez képest, Tiszabercelen is egy pozitív folyamat kezdődött el, de itt még – a másik két településhez képest – több olyan lakás található, amely nem közművesített, s felújításra szorul.
- Mind a három közösségben megfelelő higiéniai viszonyokkal találkoztunk. Minimális volt azok családok száma, akik rendezetlen portán és lakásban élnek.
- A közösségek tagjainak mindennapi viselete tiszta, megjelenésük ápolott. Viselkedésük nem kirívó, szélsőséges megnyilvánulásokat, a közösségen belül konfliktus helyzetekkel nem találkoztunk egyik településen sem.

Az Ibrányban, Kótajban és Tiszabercelen megfigyelhető pozitív helyzetkép a roma közösségek megélhetési stratégiáival áll összefüggésben. Az elmúlt egy évtizedben az építőiparban megfigyelhető fellendülés egyik legfőbb „haszonélvező” a vizsgálatunk tárgyát képező roma közösségek tekinthetőek, ugyanis az építőipari szektor folyamatos munkát biztosít az alapvetően képzetlen, de segédmunkára alkalmas roma férfiak számára, akik így megfelelő életkörülményeket tudnak biztosítani családjuknak.

Kutatásunk nevelésszociológiai fókusz miatt, arra voltunk kíváncsiak, hogy a cigány közösségek szociokulturális körülményei milyen hatást gyakorolnak a cigány gyerekek iskolai előmenetelére, továbbtanulási aspirációira. Ezzel kapcsolatban – az empirikus adataink fényében – az egyik legfontosabb konzekvencia, hogy bár mind a három közösségben előrelépés tapasztalható a szociokulturális körülmények vonatkozásában, de a jobb egzisztenciális kondíciók, nem indukálták a roma szülők iskolával, oktatással kapcsolatos pozitív irányban történő szemléletváltását. Ennek következtében a jobb anyagi körülmények között élő roma gyerekek esetében is a gyenge tanulmányi előmenetel, a lemorzsolódás a jellemző. Ebből a szempontból – a lokális színtereken gyűjtött adatok fényében – cáfolnunk, de mindenesetre árnyalnunk kell azokat a szociológiai megállapításokat, amelyek a roma tanulók iskolai nehézségeit elsősorban és/vagy kizárólag a családok rossz anyagi körülményeivel magyarázzák.

Különösen érdekes ebből a szempontból Kótaj esete, ahol több ízben is azt tapasztaltuk, hogy éppen a jobb életkörülmények okán nem alakul ki a szülőkben (s így a

gyerekekben sem) az a felismerés, hogy a társadalmi mobilitás szempontjából fontos lenne a gyerekek számára olyan elvárásokat és kötelezettségeket szabni, amely megköveteli a jó tanulmányi eredményt. Az ezzel kapcsolatos szülői percepció hiánya abban keresendő, hogy a roma családok életében bekövetkezett pozitív változás, nem az iskolában megszerzett tudás, készségek és képességeknek köszönhető.

Természetesen joggal felmerülhet a kérdés, hogy szükséges-e az iskola szerepének túlhangsúlyozása, abban az esetben, ha egy lokális roma közösség, középosztályhoz hasonló életkörülményeket tud magának biztosítani más, az iskolához, szakképzettséghez nem köthető megélhetési stratégiák révén. Tereptapasztalataink alapján, azt az álláspontot képviseljük, hogy mind a három vizsgált közösségben szükséges a szülők, s így a gyerekek, az oktatási intézmények irányában való orientálása. Ennek szükségszerűségét két okkal magyarázzuk.

1. Egyrészt, a három településen az építőipar biztosítja az elsődleges megélhetési forrást, amely azonban nem tekinthető olyan stabil megélhetési stratégiának, amellyel hosszabb távon is számolni lehet, különösen, ha figyelembe vesszük az aktuális gazdasági folyamatokat, melyek arra engednek következtetni, hogy az elkövetkezendő időszakban a magyarországi építőipari beruházások visszaszorulása prognosztizálható. Ráadásul, a helyzetet tovább nehezíti, hogy a roma férfiak többnyire nem regisztrált munkavállalók, inkább a napi bejelentés, vagy akár annak az elmulasztása a jellemző. Ennek következtében sem az adókedvezmények, sem a családtámogatási lehetőségek nem elérhetőek az ibrányi, a kótaji és a tiszaberceli roma családok számára, s hosszú távon a nyugdíj ellátásra való jogosultság is bizonytalan.

2. Másrészt, úgy gondoljuk, hogy a vizsgált lokális roma közösségekben, csak akkor indulhat meg a hagyományos értelemben vett középosztályosodás, ha az egzisztenciális körülmények mellett, „kifejlődik” egy olyan réteg az adott mikroközösségben, amely iskolázott, magasan kvalifikált. Máskülönben, hosszútávom, a prekariátus veszélyeivel kell számolnia az ibrányi, a kótaji és a tiszaberceli roma közösségnek is: *„A prekariátushoz tartozók munkája bizonytalan, nem rendelkeznek foglalkozási identitással vagy karrierkilátásokkal, nincs társadalmi emlékezetük, amelyre támaszkodhatnának, kapcsolataikra nem vetül rá a jövő árnyéka, valamint jogaik köre korlátozott és prekárius.”* (Standing, 20112, id. Forray, 2023:132.)

A szociokulturális körülmények és az iskoláztatással kapcsolatban, még egy tényezőt szeretnénk kiemelni, a szerény anyagi körülmények között élő családok viszonyát az iskolához. Különösen a tiszaberceli roma közösségben tapasztaltuk, hogy azokban a családokban, ahol a mindennapi megélhetés nem biztosított, ott az oktatással és a gyerekek taníttatásával kapcsolatos motivációs horizont szekundáris jelentőségű. Ezekben a családokban a legnehezebb pozitív változást elérni, hiszen az alapvető szükségletek hiánya korlátozott viszonyok közé szorítja a családok mozgásterét. A helyzetet tovább rontja, hogy elsősorban ezekben a családokban talákoztunk a „tanult tehetetlenséggel”. A fogalom pszichológiai eredetű, s elsősorban a hátrányos helyzetben lévőkre jellemző. Lényege, hogy az egyén vagy a család, korábbi negatív tapasztalatai miatt, megtanulja elfogadni kilátástalan helyzetét, motivátlansága miatt, nem is tesz erőfeszítéseket aktuális helyzete megváltoztatása érdekében (*Seligman, 1975*).

A fentiek relációjában, a kutatási eredményeink arra világítottak rá, hogy alapvetően azok a roma származású gyerekek sikeresek az iskolában, akiknek szülei figyelemmel követik a gyerekek iskolai életét, s támogatják, ösztönzik az iskolai követelmények abszolválását.

A szülők tanulással kapcsolatos viselkedésmintáit nem befolyásolja anyagi helyzetük. Két determináló tényezőt tudunk megemlíteni ezzel kapcsolatban:

1. Az egyik a szülők iskolai végzettsége. Készítettünk interjút főiskolai diplomával, illetve érettségi bizonyítvánnyal rendelkező szülőkkel is, s az ő esetükben markánsan megmutatkoztak a gyerekeik továbbtanulásával kapcsolatos elvárások.
2. A másik tényező pedig a szülők élettörténetével kapcsolatos, ugyanis az adatok felvétele során többször talákoztunk olyan szülői narratívával, amikor az került megfogalmazásra, hogy bár a szülő gyerekkorában ambicionálta a továbbtanulást, s konkrét karriertervvel rendelkezett, de szülei nem támogatták, vagy azért, mert féltek attól, hogy kiszakad a lokális közösségből, vagy pedig anyagi körülményeik nem tették lehetővé az iskoláztatást.

Kutatásunk pedagógiai antropológiai jellegéből adódóan, összegyűjtöttük a három roma közösségre jellemző kulturális sajátosságokat, s ezek lehetséges hatását vizsgáltuk meg a roma tanulók iskolai teljesítményével kapcsolatban.

A tradicionálisnak tekintett kultúraelemek, elsősorban az ibrányi és a kótaji közösségben figyelhetőek meg, a tiszaberceli közösség esetében ezek marginálisabb szerepet töltenek be az emberek életében. Ennek elsődleges oka, hogy Ibrányban és Kótajban oláh cigány közösség él, míg Tiszabercelen romungrók, akik körében az „elmagyarosodás” folyamata már régóta nyomon követhető.

A mindennapi életszervezés, a viselkedéskultúra, a mentalitás szempontjából, elsősorban a kótaji roma közösségben élő emberekre jellemző a lokális hagyománykészlet ápolása. Ennek legmarkánsabb példája, a romani nyelvhez fűződő viszonyuk. A szegregátumon belüli kommunikációs interakciók szinte kizárólag romani nyelven folynak, s fontosnak tartják, hogy gyermekeik is elsajátítsák a nyelvet. Ezzel szemben, Ibrányban a nyelvvesztés folyamatát konstatálhattuk. Az idősebb generáció ugyan még beszéli a nyelvet, de gyerekeik számára anyanyelvüket nem közvetítik értékként.

Bár összességében állítható, hogy Ibrányban és Kótajban is „halványodnak” a hagyományos cigány szokások, babonák, hiedelmek, de a közösség életét még mindig nagymértékben befolyásolja a „romani kris”, vagyis a „cigány törvény”. Ez kifejezetten megfigyelhető a roma nők közösségen belüli szerepére, ugyanis az ibrányi és a kótaji közösség is alapvetően egy patriarchális elvek mentén szerveződő közösségnek tekinthető.

Ez a roma gyerekek taníttatása szempontjából is fontos tényező, ugyanis a fiúgyermekre serdülőkorban már fiatal férfiként tekintenek, akik 15-16 éves korukban, apjuk felügyelete mellett munkát vállalnak, így legtöbbször félbeszakítják tanulmányaikat. A lánygyerekek helyzetét is a kulturális mintázatok határozzák meg. Az ibrányi és a kótaji közösségben is azt tapasztaltuk, hogy a közösség alapvetően azt az álláspontot képviseli, hogy a lányoknak a gyerekvállalásra kell készülniük, s negatív érzelmet táplálnak azzal kapcsolatban, ha egy roma lány - a továbbtanulás miatt – esetlegesen elkerül a lokális közösségből. Mindezek a kulturális jellemzők, a tiszaberceli romungró közösségben nem, vagy csak minimálisan figyelhetőek meg.

Kutatásunknak egy fontos részét képezte a pedagógusok roma kultúrával kapcsolatos ismereteinek feltérképezése. Az általános tapasztalatunk, hogy a vizsgált általános iskolákban a pedagógusok minimális tudással rendelkeznek a roma tanulók kulturális sajátosságaival kapcsolatban, ismereteik az elsődleges percepcióra korlátozódnak, s nincsenek birtokában olyan nevelésszociológiai és romológiai alapismereteknek, amelyek nélkülözhetetlenek lennének a roma tanulók sikeres oktatása szempontjából.

Ez az egyik oka annak, hogy a roma gyerekek kudarcos iskolai teljesítményének okozati tényezőinek feltárása során, a pedagógusokat mindegyik intézményben a felelősségáthárítás mechanizmusa jellemezte. A kudarcos iskolai teljesítmény elsősorban a szülők nevelési stílusával hozták összefüggésbe, illetve a roma gyerekek többségét nem tekintették iskolaérettnek. A felső tagozaton oktató tanárok pedig többnyire arról számoltak be, hogy a roma gyerekek nincsenek birtokában az alapvető kognitív képességeknek. Mindezek következtében a teljesítmény redukció elvére alapozott pedagógiai gyakorlat a jellemző, elsősorban a tiszaberceli általános iskolában, de egyre inkább megfigyelhető a jelenség az állami fenntartású ibrányi általános iskolában is. A kótaji általános iskolai tanárok pedagógiai gyakorlatában kevésbé artikulálódik a teljesítmény redukció. Ennek oka, hogy a tanulói összetétel szempontjából, a kótaji iskola van a legkedvezőbb helyzetben, ugyanis még mindig jelentős a jó képességű gyerekek aránya.

A fentiek értelmében, a kutatásunk arra világított rá, hogy az egyik vizsgált oktatási intézményben sincsenek meg azok az, elsősorban humán erőforráshoz kapcsolódó, szakmai feltételek, amelyek lehetővé tennék a kultúraazonos pedagógia irányelveinek gyakorlatban való alkalmazását. Emellett, a sikeres bikulturális szocializáció implementálására is minimális esélyt látunk, ugyanis a pedagógusok többsége nem képes a mediátori szerep betöltésére.

Kutatási eredményeink alapján javasoljuk, a pedagógusok célzott irányelvek mentén való továbbképzését. Az ibrányi állami fenntartású általános iskolában, s különösen a szegregált intézménnyé vált tiszaberceliben, elképzelhetetlennek tartjuk az érdemi pozitív változást, a pedagógusok romológiai irányú továbbképzése nélkül. Új szemléletmód, és innovatívabb pedagógiai gyakorlat kialakítására van szükség, a fókusz a felzárkóztatásról, az inkluzív pedagógia irányában kell, hogy elmozduljon.

Úgy gondoljuk, hogy ez a probléma nemcsak a három településen detektálható, hanem minden olyan kisiskolában, ahol hasonló feltételrendszer keretein belül működik az oktató-nevelő munka. Szükséges lenne - a Pécsi Tudományegyetem példáját követve -, hogy a magyarországi tanárképzés reflektáljon erre a jelenségre, s a tanárjelölteket felkészítse arra is, hogy kellő ismeretek birtokában, képesek legyenek a mediátori szerep betöltésére, s a kultúraazonos, illetve az inkluzív pedagógiai gyakorlat megvalósítására.

Kutatásunkra nem tekintünk lezárt aktaként. Az empirikus adatok feldolgozása és interpretálása során újabb kutatási irány körvonalazódott. Egyrészt, az elkövetkezendő

években, nyomon kívánjuk követni az ibrányi állami és egyházi fenntartású általános iskolák közötti ellentétet. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy az állami iskola teljesen szegregált intézménnyé válik-e, s ha igen, ehhez mennyi idő szükséges. Továbbá, érdemes a tudományos diskurzus tárgyává tenni azt is, hogy a kialakult helyzet milyen feszültséget indukál az ibrányi helyi társadalomban. A jelenlegi harmonikus magyar-cigány együttélést mennyire írja felül, hogy az iskolában megszűnik a csoportközi kapcsolat a roma és nem roma gyerekek között.

Tiszabercel esetében, azt kívánjuk a későbbiekben megvizsgálni, hogy célszerű-e a status quo fenntartása, vagyis annak a kilátástalan helyzetnek a konzerválása, ami a szegregált oktatással, s az intézményben megfigyelhető szélsőséges állapotokkal jár. A dolgozat írója azt az álláspontot képviseli, hogy a tankerületnek mérlegelnie kellene az iskola bezárását, még akkor is, ha ez feszültséget indukálna a helyi roma közösség, s valószínűleg a tanárok körében is.

Úgy gondoljuk ugyanis, hogy a tiszaberceli roma gyerekeknek, akkor lehetne igazi esélyt teremteni a „kitörésre”, ha biztosított lenne az integrált iskolai miliő, ahol a többségi társadalomhoz tartozó gyerekekkel együtt tudnak tanulni, teljesítmény redukció nélkül.

Felhasznált irodalom

Ainscow, Mel (2004): Developing inclusive education system: what are the levers for change? *Journal Educational Change*. 6. 10. 2-16.

Alcalde, José Eugenio (2008): *Cigány gyerekek az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Anderson Levitt, Kathryn M. (2013): *Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide*. Berghahn Publisher, USA

Anderson, Caroline (1982): The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*. 52. 3. 368–420.

Anderson, Kellie J. – Minke, Kathleen M. (2007): Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*. 100. 5. 311-323.

Andl Helga (2012): Kisiskolák és helyi társadalmak. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 15-32.

Andl Helga (2015): A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének aspektusáról. *Romológia*. 3. 9. 36-55.

Angelusz Erzsébet (1984): *Filozófia – Antropológia – Nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Anthias, Floya (2008): Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*. 4. 1. 5-20.

Anthony Giddens (2008): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest

Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és felelősség*. 1. 1. 45-58.

Auerbach, Susan (2009): Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *The School Community Journal*. 19. 1. 9-23.

Babusik Ferenc (2001): Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében *Esély*. 13. 1. 21-46.

Babbie, Earl (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest

Bacsikai Katinka (2020): Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*. 3. 2. 13-22.

Balázs László (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs László – H. Tomesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció (s készségfejlesztés tantárgyközi szerepe, lehetőségei* Hungarovox Kiadó, Budapest. 38–54.

Banks, James A. (1994): *Multiethnic Education*. Allyn and Bacon, Boston

Bálint Mária (1980): *Pedagógiai antropológia és egzisztencialista pedagógia*, Akadémiai Kiadó, Budapest

Beluszky Pál (2005): A táj – település – ember kapcsolata az Alföldön. In: Nagy Emese – Nagy Géza (szerk.): *Az Európai Unió bővítésének kihívásai – régiók a keleti periferián*. Nagyalföld Alapítvány, Békéscsaba. 192-197

Berényi Eszter (2018): Szabadiskolaválasztás és szegregációIn: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57-66.

Berey Katalin (1991): A cigánytelepek felszámolása és újratermelődése. In: Utasi Ágnes - Mészáros Ágnes (szerk.): *Cigánylét*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 106-144.

Berey, John W. (2003): Conceptual approaches to acculturation. In: Chun, Kevin M. – Organista, Pamela Balls (ed.): *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research*. American Psychological Association, Washington. 17-37.

Berey, John W. (2006): Context of acculturation. In: Sam, David L. – Berry, John W. (ed.): *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, UK. 27-42.

Bernát Anikó (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi riport*. 13. 1. 246-264.

Bernstein, Basil (1972): *Class, Codes and Control*. Routledge Kegan Paul, London

Bernstein, Basil. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap Mária – Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 393–435.

Berry, John W. – Triemle Joseph E. – Olmedo, Esteban L. (1986): Assessment of Acculturation. In: Lonner, Walter J. – Berry, John W. (ed.): *Cross-Cultural Research and Methodology*. Sage Publications, New York. 291-349.

Betancourt, Hector – Lopez, Steven Regeser (1993): The study of culture, ethnicity and race in American psychology. *American Psychologist*. 48. 6. 629-637.

Biczó Gábor (2004): *Asszimilációkutatás – elmélet és gyakorlat*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest

Biczó Gábor (2019): *A „Mi” és a „Másik*. L’Harmattan Kiadó, Budapest

Bíró Boglárka (2006): Bevezetés a cigányság néprajzába. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz*. Bölcsész konzorcium, Budapest. 58-71.

Boas, Franz (1962): *Anthropology and Modern Life*. Dover Publications Inc., New York

Bocsi Veronika – Varga Aranka – Fehérvári Anikó (2023): Chances of Early School leaving – With Special Regard to the Impact of Roma Identity. *Education Sciences*. 13. 5. 1-14.

Bocsi Veronika (2016): Motivációk, célok és elképzelések. Roma fiatalok oktatással kapcsolatos tervei. In: Semsei Imre – Kovács Klára (szerk.): *Inkluzív nevelés – inkluzív társadalom*. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen. 9-33.

Bogdán János (1996): A cigány oktatásfejlesztési programokról. *Iskolakultúra*. 6. 4. 116-126.

Bohannon, Paul – Glazer, Mark (2006). *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem Kft, Budapest

Boreczky Ágnes (1988): Tanári minták és szociokulturális különbségek. In: Szántó Károly (szerk.): *Az intézményes nevelés alapjai*. JPTE, Pécs. 88-97.

Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*. 50 7-8. 81-92.

Borsányi László (2000): A megfigyelés az antropológiai terepmunkában. *Kultúra és közösség*. 5. 1. 77-83.

Boski, Pawel (2008): Five meanings of integration in acculturation research. *International Journal of Intercultural Relations*. 32. 2. 142-153.

Bourdieu, Pierre - Passeron, Jean Claude (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Sage, London

Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest

Bourdieu, Pierre. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change*, Tavistock Publications, London. 71-84.

Bryk, Anthony S. – Schneider, Barbara (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation, New York

Clifford Geertz (1983): *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Basic Books, New York

Cohen, Jonathan (2012): School Climate and Culture Improvement: A Prosocial Strategy That Recognizes, Educates, and Supports the Whole Child and the Whole School Community. In: Philip M. Brown – Michael W. Corrigan – Ann Higgins-D'Alessandro (ed.): *Handbook of prosocial education*. Rowman & Littlefield Publishers, Lanham. 227–252.

Coleman, James Samuel (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office, Washington DC

Cooper, Harris – Tom, David Y. H. (1984): Teacher Expectation Research: A Review with Implication for Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*. 85.1. 77-89.

Cserné Adermann Gizella (1986): *Önmagát beteljesítő jóslat a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Budapest

Cserti Csapó Tibor (2011): *A cigány népesség a társadalmi-gazdasági térszerkezetben*. PTE BTK Oktatáskutató Központ, Pécs

Cserti Csapó Tibor (2016): Elillant évtized? A cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása a keletközép-európai régió országában az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia*. 5. 1. 6-28.

Csongor Anna (1991): A cigány gyerekek iskolái. In: Utasi Ágnes - Mészáros Ágnes (szerk.): *Cigánylét*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest. 106-144.

Delamont, Sara (2013): The parochial paradox. *Anthropology of Education in the Anglophone World*. In: Kathryn M. Anderson-Levitt (ed.): *Anthropologies of Education, United States*

Demerath, Peter – Mattheis, Allison (2012): Toward Common Ground: The Uses of Educational Anthropology in Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*. 14. 3. 1-21.

Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*. 46. 12. 21-36.

Dobránszky Sándor (2013): *Időutazás – Szülőfalum krónikája*. Kótaj Község Önkormányzata, Kótaj

Durst Judit (2001): Nekem ez az élet, a gyerekek. Gyermekvállalási szokások változása egy kistalusi cigány közösségben. *Századvég*. 22. 3. 71-92.

Epstein, L. Joyce – Sanders, G. Mavis (2006): *Connecting Home, School and Community: new Directions for Social Research*. Johns Hopkins University, Baltimore

Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem*

Helyzetkép az oktatási szegregációról. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 177-199.

Erdős Imréné (2015): Roma család és az óvoda. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Roma gyermekek nevelése és segítése.* Didakt Kft., Debrecen. 75-105.

Erdős Kamill (1958): A magyarországi cigányság. *Néprajzi Közlemények.* 3. 2. 152-173.

Erdős Kamill (1959): Cigány-törvényszék (Romani-Kris). *Néprajzi Közlemények.* 1.2. 203-215.

Fábiánné Andrónyi Katalin (2015): *Romológia.* L'Harmattan Kiadó, Budapest

Fehérvári Anikó (2015): A lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendje. *Neveléstudomány.* 3. 31-47.

Fehérvári Anikó (2015b): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. 183-210.

Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2018): Az oktatási integráció ügye a 210-es évek végén. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 11-30.

Fejes József Balázs (2005): Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra.* 15. 11. 3-13.

Ferge Zsuzsa (1969): *Társadalmunk rétegződése. Elvek és tények.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest

Fiáth Titanilla (2000): *A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása*. Delphoi Consulting, Budapest

Flannery, Wm. Peter – Reise, Steven, Yu, JJ (2001): An empirical comparison of acculturation models. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 27. 8. 1035-1045.

Földes Petra (2005): Változások a család és az iskola viszonyában. *Új Pedagógiai Szemle*. 55. 4. 39-44.

Fónai Mihály – Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*. 24. 6. 41-49.

Fónai Mihály - Vitál Attila. (2006): Azonosságok és eltérések a tiszavasvári magyar-cigány és oláh-cigány lakosság élethelyzetében és egészségi állapotában. In Fónai Mihály- Péntes Mariann - Vitál Attila (szerk.): *Etnikai szegénység, etnikai egészségi állapot? A cigány népesség élethelyzete és kitörési lehetőségei Északkelet-Magyarországon*. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza. 111–137.

Fónai Mihály (2020): Roma/cigány közösségek. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Nevelésszociológia*. Debreceni egyetemi Kiadó, Debrecen. 177-205.

Formoso, Bernard (2000): Cigányok és letelepültek. In Prónai Csaba (szerk.): *Cigányok Európában 1. Nyugat-Európa. Kulturális antropológiai tanulmányok. Válogatás Bernard Formoso, Patrick Willimas, Leonardo Piasere tanulmányaiból*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 29–180.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula Kiadó Kft., Budapest

Forray R. Katalin - Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Forray R. Katalin – Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*. 24. 4. 493-554.

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Forray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): Az oktatáspolitikai regionális hatásai. In: *Magyar Pedagógia*. 1999. 2. 123-139.

Forray R. Katalin - Óhidy Andrea. (2019). The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal*. 9. 1. 1-8.

Forray R. Katalin (1998): A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*. 98- 1. 3-16.

Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*. 6-7. 18-26.

Forray R. Katalin (2022): *Romológia - Kutatástól az oktatásig*. Gondolat Kiadó, Budapest

Ganzeboom, H. B. G. - Treiman, D. J. - Ultee, W. C. (1998): Összehasonlító intergenerációs rétegződésvizsgálat – három generáció és azon túl. In: Róbert Péter (szerk.) *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 284–310.

Gaszó Ferenc (1993): A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*. 43. 12. 64-69.

Gaszó Ferenc (2006): Társadalmi struktúra és iskolarendszer. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi Metszetek*, Napvilág Kiadó, Budapest. 207-224.

Gidáné Orsós Erzsébet (2007): *Útkeresés - A cigányok múltja, jelene és jövője.* Comenius Kft., Pécs

Hajdu Gábor – Sík Endre (2014): *A hátrányos helyzetű kistelepülés mint szociológiai jelenség.* TÁRKI, Budapest

Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): *Roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló a Tárki életpálya-felvételének 2006 és 2012 közötti hullámaiból.* Magyar tudományos Akadémia, Budapest

Hajnal Béla (2002): A 2001. évi népszámlálás főbb eredményei. *Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle.* 37. 1. 49-63.

Harrington, Charles (1982): Anthropology and Education: Issues from the Issues. In: *Anthropology and Education Quarterly.* 13. 4. 323-335.

Harsányi Eszter - Radó Péter (1997): Ami a cigány tanulók oktatását illeti. *Educatio.* 5. 1. 1-10.

Havas Gábor - Kemény István - Liskó Ilona (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Oktatókutató Intézet, Budapest

Havas Gábor - Liskó Ilona (2002): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában.* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest

Héra Gábor – Ligeti György (2014): *Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása.* Osiris Kiadó, Budapest

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

Híves Tamás (2014): Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *GypsyStudies – Cigány Tanulmányok 30. Romológia „akkor és most” II. konferenciakötet*. Pécsi Tudományegyetem BTK NTI, Pécs. 108-118.

Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások. iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. OFI, Budapest. 13-30.

Hodges, Julian Hodges (2011): *The Anthropology of Education*. University Readers Inc., USA

Hollós Marida (1993): *Bevezetés a kulturális antropológiába*. ELTE BTK, Budapest

Hoppál Mihály (2008): Jegyzetek a terepmunkáról: módszer és technika. In: Kézdi Nagy Géza (szerk.): *A magyar kulturális antropológia története*. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 321-335.

Hörich Balázs – Bacskai Katinka (2018): Az iskolai lemorzsolódás intézményi jellemzői. *Magyar Pedagógia*. 118. 2. 133-156

Hüse Lajos (2015): *Roma tanulók iskolai attitűdjét befolyásoló tényezők*. IMI Print Kft., Nyíregyháza

Husz Ildikó (2011): Alacsony végzettség – sok gyerek? A magas termékenység néhány területi és etnikai aspektusáról. *Demográfia*. 54. 1. 5-22.

Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*. 24. 5. 65-77.

Imre Nóra (2016): A szülői támogatás szerepe a tanulók előmenetelében. In: Tóth Péter – Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban: Pedagógusok,*

tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa.
ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33-41.

Janky Béla (2007): A korai gyermekvállalást meghatározó tényezők a cigány nők körében. *Demográfia*. 50. 1. 54-73.

Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 4. 1. 71-83.

Kemény István (1999): Tennivalók a cigányok/romák ügyében. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 229-256.

Kende Ágnes (2021): *Comparative Overview of the capacity of the education systems of the CEE countries to provide inclusive education for Roma pupils*. Working Papers Series CEU, Budapest

Keresztes- Takács Orsolya (2017): Roma fiatalok etnikai identitása és önértékelése egy kérdőíves kutatás tükrében. *Esély*. 28. 3. 56-72.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1996): Cigány tanulók az általános iskolában. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlat. In: Kravjánszki Róbert (szerk.): *Cigányok és iskola*. Educatio Kiadó, Budapest

Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági szemle*. 56. 11. 959-1000.

Kertesi Gábor - Kézdi Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006 és 2009

közötti hullámaiból. In Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi R riport 2010*. TÁRKI, Budapest. 371–406.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2016): *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest

Kerülő Judit (2008): Az integráció és a szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*. 58. 22. 12-29.

Kisdi Barbara (2012): *A kulturális antropológia története, elméletei és módszerei*. PPKE BTK, Budapest

Kisfaludy Dorottya (2023): Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. *British Journal of Sociology*. 44. 16. 1-17.

Kiss Judit - Gordos Ágnes (2003): Családi és kortárskapcsolatok jellemzői általános iskolás roma és nem roma gyermekek körében. *Egészségnevelés*, 44. 3. 100-108.

Kiss Márta (2016): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Társadalomtudományi Szemle*. 18. 4. 46-72.

Kocsis Károly – Kovács Zoltán (1999): A cigány népesség társadalomföldrajza. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 13-20.

Kocsis Péter Csaba (2021): Telepek és emberek: Egy deszegregációs program megvalósításának félidei vizsgálata. *Különleges Bánásmód*. 7. 2. 57-76.

Kotics József (2015): A megélhetési stratégiák etnikai dimenziói – Tartósan munkanélküli roma és nem roma háztartások példáján. In: Bocsi Veronika (szerk.): *Peremhelyzetben*. Kapitális Kft., Debrecen. 51-74.

Kozma Tamás - Pusztai Gabriella Torkos Katalin. (2005): Roma Childhood in Eastern Europe. In Yeakey, Carol Camp - Richardson, Jeanita. - Brooks-Buck, Judith (ed.): *Suffer the Little Children. National and International Dimensions of Child Poverty and Public Policy*. Elsevier, Oxford. 73–96.

Kozma Tamás (1975): *Hátrányos helyzet*. Tankönyvkiadó, Budapest

Kozma Tamás (1987): *Iskola és település: Regionális oktatásügyi kutatások*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Ladányi János – Szelényi Iván (1997): Ki a cigány? *Kritika*. 26. 12. 3-6.

Lawton, Denis. (1974): *Társadalmi osztály, nyelv, oktatás*. Gondolat Kiadó, Budapest

Letenyei László (2012): *Kulturális antropológia*. Typotex Kiadó, Budapest

Lewin, Kurt – Lippitt, Ronald –White, Ralph (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created 'social climates'. *Journal of Social Psychology*. 10. 2. 271-299.

Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*. 11. 12. 3-14.

Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógia Szemle*. 52. 2. 56-69.

Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógia Szemle*. 52. 2. 56-69.

Mártonfi György (2016): Roma tanulók és iskolai eredményesség. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 161-178.

Messing Vera – Molnár Emília (2008): „... több odafigyelés kellett volna” a roma gyerekek iskolai sikerességének korlátai. *Esély*. 19. 4. 77-93.

Messing Vera – Molnár Emília (2011): Válaszok a pénztelenségre: szegény cigány és nem cigány családok megélhetési stratégiái. *Esély*. 23. 1. 53-80.

Messing Vera (2017): Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary and Slovakia. *European Education*. 49. 1. 89-103.

Mező Ferenc – Mező Katalin (2017): A szülők nevelési stílusa és hatásuk a gyermekek magatartására. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.): *Családi nevelés 2.*, Didakt Kft., Debrecen. 50-66.

Mollenhauer, Klaus (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és Társadalom I.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs.

Montessori, Maria (1913): *Pedagogical Anthropology*. Frederick A. Stokes Company, New York

Moss, Donald (1987): *Crisis and New Beginning. Contributions to a Pedagogical Anthropology*. Duquesne University Press, Pittsburgh

Nagy Ágnes (2013): Szocializációs közegek. *Replika*. 83. 1. 93-108.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest

Nagy Mária (2001): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén: A tanárok beszélnek a pedagógusképzésről. In: Buda András (szerk.): *Pedagógia és hermeneutika*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 65-72.

Nahalka István – Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 91–166.

Neményi Mária (1999): Biológia vagy kultúra? Termékenységgel kapcsolatos szerepviselkedések a roma nők körében. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 103-138.

Neményi Mária (2005): Szegénység – Etnicitás – Egészség. In: Neményi Mária – Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 152-193.

Neményi Mária (2018): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 89-110.

Németh Renáta (2006): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon a rendszerváltás folyamán. *Szociológiai Szemle*. 4. 19-35.

Nguyen, Angela MinhTu- Benet- Martinez, Veronica (2013): Biculturalism and Adjustment: A Meta-Analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 44. 1. 122-159.

Niedermüller Péter (1994): Paradigmák és esélyek, avagy a kulturális antropológia lehetőségei Kelet-Európában. *Replika*. 13-14. 89-129.

Nikitscher Péter (2015): A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában. In Nikitscher Péter (szerk.): *Az iskola szocializációs szerepe és lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 56–79.

Oakes, Jeannie (2005): *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press, New Haven and London

Orsós Anna (2007): A beás nyelv megőrzésének lehetőségei. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 266-292.

Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Virágmandula Kft., Pécs

Orsós Anna (2015): A beás nyelv. In: Orsós Anna (szerk.): *A romológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs

Orsós Anna (2018): Kettős kisebbségben – cigánynyak már nem cigány, magyarnak még nem magyar. In: Orsós Anna (szerk.): *Fókuszban az Akácliget: Egy elfeledett cigánytelep története*. PTE NTI WHSZ, Pécs

Orsós Anna (2023): Ismeretek a cigány, roma népekről – a transzlétor szemével. In: Takács István (szerk.): *Pszichopedagógia*. Flaccus Kiadó Kft., Debrecen

Ortner, Sherry (1999): *The Fate of Culture: Geertz and Beyond*. University of California. Press, Berkeley

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*. Argumentum Kiadó, Budapest. 224–267.

Pénzes János - Tátrai Patrik – Pásztor István Zoltán (2018): A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*. 58. 1. 3-26.

Péteri Gábor – Szilágyi Bernadett (2022): Egyházak a köznevelési költségvetésben. *Educatio*. 31. 3. 461-478.

Petrusák Magdolna (2000): *Szülőföldünk, szülőhelyünk. Kótaj*. Kótaj Község Önkormányzata, Kótaj

Sorokin, Pitrim A. (1998): A vertikális mobilitás csatornáit. In: Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás: Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 12-25.

Pócsik Orsolya (2015): Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra*. 25- 7-8. 102-112.

Podráczky Judit (2012): „erdektelen szülők”, különböző nézőpontok. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 125-142.

Primecz Henriett (2007): Étikus és émiikus kultúrakutatások. *Vezetéstudomány*. 38. 1. 4-13.

Prónai Csaba (1995): *Cigánykutatás és kulturális antropológia*. ELTE BTK, Budapest

Prónai Csaba (1998): The antecedents of Hungarian anthropological Gypsy studies. In: *Journal of the Gypsy Lore Society*. 5. 8. 47-66.

Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Pusztai Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE BTK Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 137-160.

Pusztai Gabriella (2020): Az iskolai szocializáció értelmezési paradigmái. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *Nevelésszociológia*. Debreceni egyetemi Kiadó, Debrecen. 177-205.

Radó Péter (2007): *Méltányosság az oktatásban*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest

Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáciú általános kontextusa. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31-56.

Rayman Julianna (2015): Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és felelősség*. 1. 2. 33-46.

Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció-nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Réger Zita (2001): Cigánygyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Molnár Nyomda és Kiadó kft., Pécs. 85-91.

Révész László – K. Nagy Emese – Falus Iván (2018): *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. EKE Líceum Kiadó, Eger

Róbert Péter (1986): *Származás és mobilitás*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest

Roccas, Sonia – Schwartz, Shalom (2000): Acculturation discrepancies and well-being: The moderating role of community. *European Journal of Social Psychology*. 30. 323-334.

Rosenthal, Robert – Jacobson Lenore (1968) *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston Inc., New York

Safa, M. Dalai – Umana-Taylor, Adriana (2021): *Biculturalism and adjustment among U.S. Latinos: A review of four decades of empirical findings*. Harvard University, Harvard

Sebestyén Zoltán (2018): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*. 5. 2. 108-126.

Seligman, Martin E. P. (1975): *Helplessness: On Depression, Development and Death*. W. H. Freeman, New York

Sen, Paramita – Mullick, Pinaki Dey (2019): Anthropology and school education in Indian context: an outline. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*. 6. 6. 505-521.

Spindler, George (1955): *Education and Anthropology*. Stanford University Press, Stanford

Spindler, George (1982): *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology of Education*. Rinehart & Winston, New York

Spindler, George (2000): *Fifty Years of Anthropology and Education: 1950-2000*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah

Stewart, Endya B. (2008): School Structural characteristics, student effort, peer associations and parental involvement. *Education and Urban Society*. 40. 2. 179–204.

Stewart, Michael Sinclair (1994): *Daltestvérek. Az oláh cigány identitás és közösség továbbélése a szocialista Magyarországon*. T-Twins Kiadó, Budapest

Szabóné Kármán Judit (2016): *A magyarországi cigányság I. (Cigányok és romák)*. Semmelweis Kiadó, Budapest

Széll Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*. 22. 2. 245-251.

Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale, Szeged

Szuhay Péter (1999): *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Medicina Kiadó, Budapest

Szuhay Péter (1999): Foglalkozási és megélhetési stratégiák a magyarországi cigányok körében. In: Glatz Ferenc (szerk.): *A cigányok Magyarországon*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 139-138

Szuhay Péter (2002): Akiket cigányoknak neveznek: akik magukat romának, muzsikusnak vagy beásnak mondják. In: Reisz Terézia (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs, 2002. 9-31.

Tar Ferenc – Dr. Hajnal Béla (2014): Nemzetiségek Szabolcs-Szatmár –Bereg megyében, különös tekintettel a romákra. *Területi Statisztika*. 54. 5. 491-505.

Varenne, Herve (2008): Culture, Education, Anthropology. In: *Anthropology and Education Quarterly*. 99. 4. 356-368.

Varga Aranka (2012a): Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei. In: Beck Zoltán – Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Fontos Pont a Hegyhát ifjúsági életében.* Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 126-146.

Varga Aranka (2012b): *Gyermekvédelem és iskola.* PTK BTK Oktatáskutató Központ – Mandulavirágzás Kft., Pécs

Varga Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs

Varga Aranka (2015b): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. 241-272.

Varga Aranka (2015c): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs

Varga Aranka (2015d): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In Fehérvári Anikó - Tomasz, Gábor (szerk.). *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 77-92.

Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 67-88.

Varga, Aranka. (2017). Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 26. 3. 418–430.

Vekerdy Tamás (2003): *Jól szeretni: Tudod-e, hogy milyen a gyereked?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Yinger, Milton (2002): Az asszimiláció és a disszimiláció elmélete felé. *Regio*. 13.1. 24-44.

Yucal-Davis, Nira (2015): Situated Intersectionality and Social Inequality. *Raisons Politiques*. 58. 2. 91-100.

Köszönetnyilvánítás

Szeretném hálámat és köszönetemet kifejezni mindazoknak, akik segítségemre voltak a disszertáció megírásában.

Mindenekelőtt, témavezetőimnek, Dr. habil Híves-Varga Aranka docens asszonynak és Dr. habil Orsós Anna docens asszonynak tartozom köszönettel, amiért tanítványukká fogadtak, s a legnehezebb időkben is számíthattam szakmai és emberi támogatásukra.

Köszönettel tartozom a dolgozat elő-opponensének, Dr. Kozma Tamás professzor úrnak, aki tanácsaival elősegítette a pedagógiai antropológia konceptuális kereteinek tisztázását.

Hálával tartozom Prof. Dr. Biczó Gábornak, aki elindított a tudományos pályán. Az ő tanácsára kezdtem el pedagógiai antropológiával foglalkozni. Köszönöm, hogy bizalmat szavazott nekem, és atyai gondviseléssel egyengeti oktatói és tudományos tevékenységemet.

A dolgozat nem jöhetett volna létre az adatközlőim nélkül. Köszönöm a polgármestereknek, a pedagógusoknak és a szülőknek a készséges együttműködést.

Végül, de nem utolsó sorban, köszönöm családom támogatását. Kiváltképpen, kislányom, Zita türelmét.

Mellékletek

1. számú melléklet

Tóth Norbert tudományos tevékenysége

A doktori értekezés témájához kapcsolódó publikációk

Tóth, Norbert (2018): A Kótaj község területén élő oláh cigány közösség szociokulturális helyzete és iskolázottsági viszonyai In: Bocsi, Veronika; Szabó, Gyula (szerk.) *Oktatás - nevelés - társadalom*. Didakt Kiadó, Debrecen, 221 p. pp. 208-221., 14 p.

Tóth Norbert (2019): Interpretation of the most important notions of social inequalities overt in the educational system. *Különleges Bánásmód* 83-87., 5 p. (2019)

Tóth, Norbert (2019): The phenomenon of segregation in Hungary through the example of the Vlach Roma community In: Biczó, Gábor (szerk.): *Fields and Theories*. Didakt Kiadó, Debrecen, 147-157., 11 p.

Tóth, Norbert (2020): Issue of failure of Roma students at school. *Különleges Bánásmód*. 95-102., 8 p.

Norbert, Tóth (2020): Possible conceptualization of culture and cultural difference in sociological profile researches *Különleges Bánásmód*. 91-100., 10 p.

Tóth, Norbert (2023): Tiszaberceli roma közösség szociokulturális helyzete és iskoláztatással kapcsolatos viselkedésmintázatai *Különleges Bánásmód*. 133-149., 17 p.

Egyéb tudományos közlemények

Tóth, Norbert (szerk.) Peremhelyzetben III. = Marginal Position III.: *Romológiai írások = Writings from the Field of Romology* Debrecen: Didakt Kiadó. 2018 , 279 p.

Tóth, Norbert (szerk.) *Roma integráció a gyakorlatban* Debrecen: Debreceni Egyetem, 2022, 84 p.

Tóth, Norbert (2019): Felsőoktatásban tanuló roma származású hallgatók jellemzői roma szakkollégiumi minták alapján In: Biczó, Gábor (szerk.) *Így kutatunk mi : A Lippai Balázs Roma Szakkollégium válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye.* Debrecen: Didakt Kiadó 135-145. , 11 p.

Tóth, Norbert (2022): Characteristics of Roma university students based on samples from Roma Colleges for Advanced Studies. *Különleges Bánásmód* 43-59., 17 p

Tóth, Norbert (2022): The Institutionalisation of the Lovari Language: a story of a social innovation. In: Márkus, Edina; Boros, Julianna; Kozma, Tamás (szerk.) *Sustainability of Innovation.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, CHERD 94-106., 13 p.

Konferencia-előadások

1. Kihívás és/vagy esély– romák integrációja Európában (Nemzetközi Konferencia)

Előadás címe: Minorities in Tertiary Education

Időpont: 2017. március 24. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

2. Horizontok és Dialógusok (VII. Romológus Konferencia)

Előadás címe: Kótaj község területén élő oláh cigány közösség szociokulturális helyzete és iskolázottsági viszonyai

Időpont: 2018. május 12. *Helyszín:* Pécs, Gandhi Gimnázium

3. Kutatók Éjszakája 2018

Előadás címe: Kótaji roma kutatás énikus kutatói perspektívából

Időpont: 2018. szeptember 28. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

4. Lippai Balázs Roma Szakkollégium Köztes Konferencia

Előadás címe: Kótaji roma közösség

Időpont: 2018. november 9. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

5. III. Különleges Bánásmód Nemzetközi Konferencia

Előadás címe: Special Treatment of Roma Students

Időpont: 2018. november 30. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

6. IV. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia

Előadás címe: Education Policy Concerning Hungarian Roma Communities.
Difficulties Resulting From Terminology

Időpont: 2019. március 21. *Helyszín:* Debreceni Akadémiai Bizottság

7. Debreceni Egyetem GYGYK Tudománynapi Interdiszciplináris Konferencia

Előadás címe: Cigány/ roma tanulók iskolai teljesítményének pedagógiai
antropológiai vizsgálata

Időpont: 2019. november 6. *Helyszín:* Debreceni Egyetem GYGYK

8. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia

Előadás címe: Roma tanulók iskolai teljesítményének pedagógiai vizsgálata

Időpont: 2019. november 8. *Helyszín:* Pécsi Tudományegyetem

9. 7th International Interdisciplinary Conference about Special treatment

Előadás címe: Anthropology of Education in Hungarian Context

Időpont: 2022. április 8. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

10. Debreceni Egyetem GYGYK 10 éves a Lippai Balázs Roma Szakkollégium

Előadás címe: A pedagógiai antropológia és a társadalmi integráció

Időpont: 2022. május 6. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

11. Education in the Family – Family in the Education International Conference II.

Előadás címe: Theoretical and Methodological paradigms of Anthropology of Education

Időpont: 2022. május 17. *Helyszín:* Lengyelország, II. János Pál Egyetem

12. „Innováció a képzésben és a gyakorlatban” Nemzetközi Konferencia

Előadás címe: Practical Application of Anthropology of Education

Időpont: 2022. október 14. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

13. Challenge and/or Chance – The Integration of Roma People in Europe II.

Előadás címe: Examination of local Roma communities from the aspect of Anthropology of Education

Időpont: 2022. november 11. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

14. Education in the Family – Family in the Education International Conference III.

Előadás címe: The significance of Roma parents' attitude concerning children's school performance

Időpont: 2023. május 31. *Helyszín:* Debreceni Egyetem

15. XI. Romológus Konferencia

Előadás címe: Ibrány alapfokú oktatási intézményei és a helyi roma közösség pedagógiai antropológiai vizsgálata

Időpont: 2023. április 21. *Helyszín:* Pécsi Tudományegyetem

16. Hungarian Conference on Educational Research – HuCER 2023

Előadás címe: Primary educational institutions of Ibrány and the local Roma community from the viewpoint of Anthropology of Education

Időpont: 2023. május 26. *Helyszín:* ELTE Savaria Egyetemi Központ

2. számú melléklet

Polgármesterekkel készített interjú kérdései

1. Hogyan mutatná be a települést? (történeti perspektíva demográfia, gazdaság, infrastruktúra)
2. Milyen intézmények vannak a településen? Milyen szolgáltatások vehetők igénybe?
3. Milyen foglalkoztatók, munkahelyek vannak a településen?
4. Hol dolgoznak a helyi lakosok? Miből élnek?
5. A fiatalok számára van munkalehetőség a városban?
6. Jellemző a városból történő elvándorlás?
7. Etnikailag hogyan néz ki a település? Mennyire heterogén?
8. Milyen a cigányok helyzete a városban? (szociokulturális helyzet, iskolázottság stb.)
9. Hogyan írható le a cigány-magyar együttélés?
10. Hogyan értékeli a cigány tanulók iskolai előrehaladását a helyi iskolákban?
11. Az iskolai lemaradás minek köszönhető?
12. Milyen szerepe van a kulturális differenciának?
13. Milyen a szülők viszonya az iskolához?
14. Összességében miért jó a településen lakni?
15. Melyek a települések erősségei? Gyengeségei? Lehetőségei? Milyen problémákra lehet számítani a jövőben?

3. számú melléklet

Intézményvezetőkkel készített interjú kérdései

I. Iskolával kapcsolatos általános kérdések

1. Az intézménye létrejötte. Mikor és hogyan?
2. A gyerekek létszáma hogyan alakul? Mi a rekrutációs bázis? Szomszédtelepülés iskolái?
3. Ezen belül a cigány gyerekek aránya növekedett, csökkent? Mi lehet az oka?
4. Hány osztály van az iskolában?
4. A tanári kart tekintve, helyi pedagógusok oktatnak, vannak bejárók?
5. Tanárok képzettsége?
6. Mekkora a fluktuáció? Általában hány éve tanítanak az iskolában?

II. A helyi társadalom

1. Igazgatónőnek milyen rálátása van a helyi társadalomra, a helyi közösségre? A gyerekeken és szülőkön keresztül sok mindent tapasztalhat. Szociokulturális tényezők.
2. Milyen a magyar és cigány együttélés?
3. A társadalmi mobilitás szempontjából hogyan értékeli a települést? (nem az iskolát)

III. Az iskola pedagógiai gyakorlata

1. Iskolai előrehaladás, lemorzsolódás tekintetében vagy a kár a továbbtanulás vonatkozásában a cigány és a nem cigány gyerekek között mekkora a különbség?
2. Hogyan magyarázza a cigány gyerekek többségének iskolai kudarcát, kimaradását vagy alkalmazkodóképességének a hiányát
3. Miért nem sikeresek a cigánygyerekek az iskolában gyakran akkor sem, amikor jó a család anyagi, pénzügyi helyzete?
4. Miként vélekedik a cigányság kultúrájának sajátosságairól? Miben látja a kulturális differenciát?
5. Mit gondolnak a pedagógusok a cigány családok nevelési stílusáról? Mit vár el a szülő?
6. Milyen sajátosságokat érzékelnek lány és fiútanítványaik családi nevelésében, tanulási motivációjában, továbbtanulási igényeiben?
7. Mit vár el a cigány tanulóktól az iskola? Mit tesz tanulmányi előmenetelük elősegítése érdekében?
8. Mi tekinthető siketnek? (akár nemcsak az iskolában, hanem a településen)

A pedagógusokkal készített interjú kérdései

1. Mióta tanít az iskolában, s ezen időszak alatt hogyan alakult az iskola helyzete?
(Erősségek, gyengeségek régen és most.)
2. A roma és nem roma tanulók között lát-e valamilyen különbséget az iskolában?
3. Milyen cigány csoportok járnak az iskolába?
3. Mit tud a helyi cigányság kultúrájáról?
4. Vannak olyan kulturális jellemzők, melyek gátolják a roma tanulók iskolai előrehaladását?
5. Van pedagógiai „akciótervük” a roma és/vagy hátrányos helyzetű diákok tanulmányi eredményeinek elősegítése céljából?
6. Ha egy roma tanuló sikeres az iskolában, az milyen tényezőknek köszönhető?
7. Mit vár el az iskola a roma tanulóktól, mi a siker?
8. Milyen kapcsolatban vannak a roma szülőkkel?
9. hogyan jellemezné a roma szülők nevelési stílusát?
10. Mit várnak el a roma szülők az iskolától?
11. Mi lehet a megoldás a roma diákok iskolai nehézségeinek megoldására?

Roma szülőkkel készített interjú kérdései

Kérlek, mutatkozz be. (iskolázottság, munkaerőpiaci helyzete, család, szabadidős és művelődési szokások, családszerkezet)

I. Közösség

1. Hogyan jellemeznéd a helyi roma közösséget? *(életminőség, munkaerő-piaci helyzet, iskolázottság stb.)*
2. Milyen kulturális sajátosságokkal jellemezhető a közösség. *(szokások, nyelvhasználat, párválasztás, nemi szerepek stb.)*
3. Milyen kitörési lehetőségek vannak a településen élő cigány lakosság számára? *Mennyire jellemző, hogy a fiatalok kiszakadnak?*

II. Család

1. Hány gyermeked van, s ezek közül hányan járnak még iskolába?
2. A családban kire hárul a gyereknevelés feladata? Milyen nevelési elveket tartasz szem előtt? *(pl. fegyelmezés, mit beszélnek meg közösen, közös programok, házimunka, lányok helyzete mennyire speciális stb.)*
3. Az családotod mennyire követi a tradicionális cigány hagyományokat és kultúrát? *(átlagos roma családokhoz viszonyítva)*

III. Oktatás – gyerek - pedagógusok

1. Gyermeked jártak rendszeresen óvodába? Fontosnak tartod az óvodai nevelést? *(Volt-e nehézség? Miért volt hasznos? Miért nem? Mit tanult a gyerek?)*
2. Milyen rendszerességgel járnak gyermekeid iskolába? Milyen nehézségeik vannak? Milyen sikerélményeik?
3. Hogyan jellemeznéd a helyi általános iskolát?
4. Milyen iskolai élményeket tudsz felidézni a saját gyermekkorából? Szerinted milyen változások mentek végbe az iskolában az azóta eltelt idő alatt?
5. A helyi általános iskola milyen programokat szokott szervezni? Részt szoktál ezeken venni?
6. Mennyire és milyen formában követed nyomon gyermekeid tanulmányi eredményeit?

7. Szülőként mit vársz el az iskolától? Mi az iskola feladata? *(Konfliktus pedagógussal, más szülővel? Mire elég egy általános iskolai végzettség? Mit nem tanít meg az iskola)*
8. Mit tartasz sikernek gyermeked iskolai teljesítménye vonatkozásában?
9. Mennyire vagy elégedett a helyi általános iskolában dolgozó pedagógusok cigány gyerekekkel, kapcsolatos viselkedésével? Máshogy bántak a cigány gyerekekkel, mint a nem cigányokkal?
10. Támogatnád, hogy a helyi általános iskolában legyen nemzetiségi oktatás? Miért (nem)?

IV. Továbbtanulás – távlati perspektívák

1. Fontosnak tartod a továbbtanulást? Miért?
2. Ha szeretnéd, hogy továbbtanuljon gyermeked, milyen szakmát szeretnél, hogy tanuljon? Szerinted mit érhet el a gyermeked az életben?
3. Hogyan lehetne a roma tanulók iskolai sikerességét elősegíteni? Mi lehetne a megoldás?
4. Hogy látod a helyi roma közösség jövőjét?

6. számú melléklet

Képek a kutatás helyszíneiről

(Forrás: Saját felvételek)

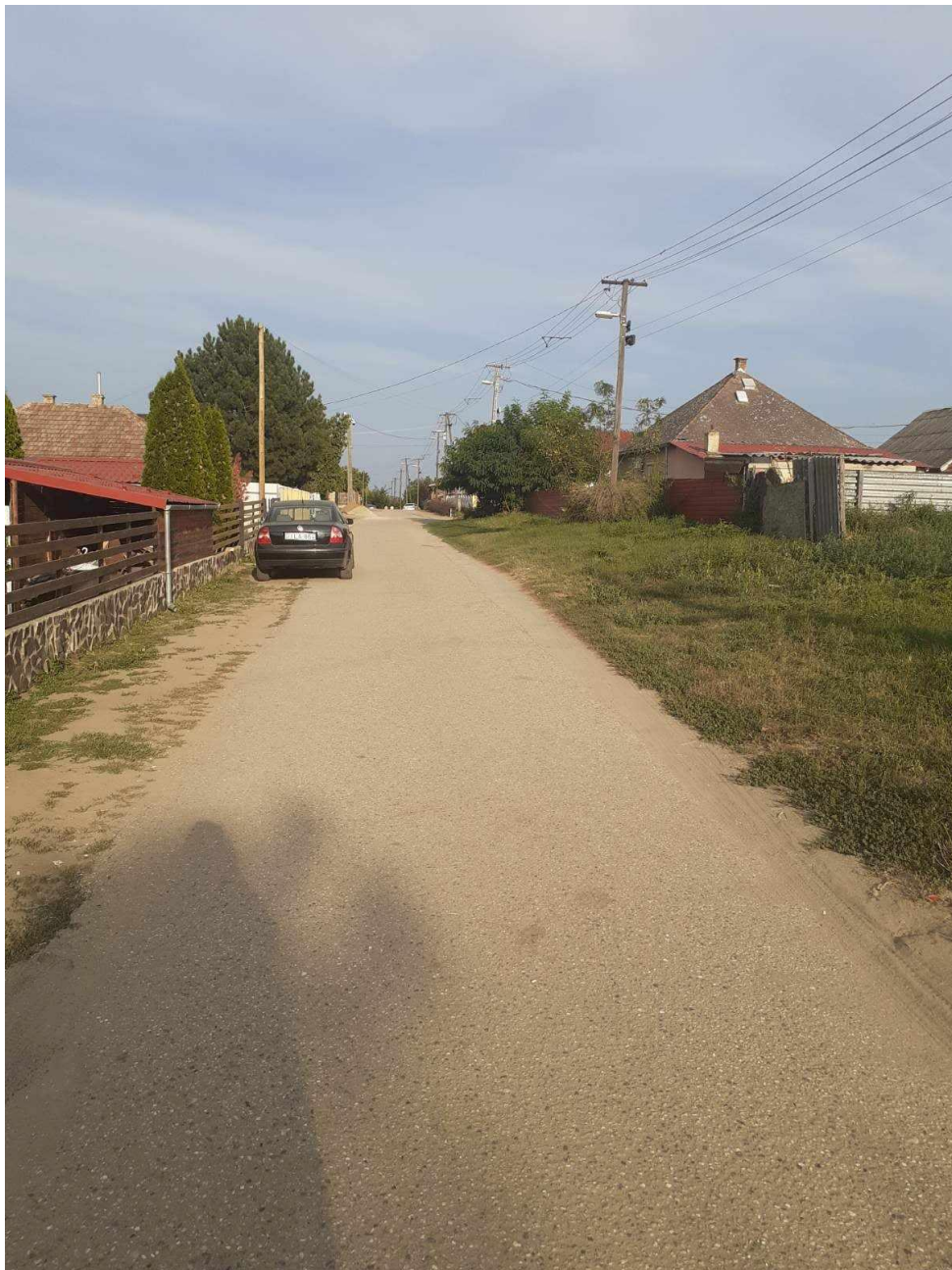
Ibrány



Ibrány



Kótaj



Kótaj



Kótaj



Tiszabercel



Tiszabercel



Tiszabercel

