

Dávid-Kacsó Ágnes

## Útvesztő: roma gyermekek a romániai oktatási rendszerben

### Kivonat

*A roma gyerekek alacsony iskolai részvétele és a körükben tapasztalható magas iskolaelhagyási arány egyike a legproblematizáltabb témáknak a roma populáció integrálásával kapcsolatban. A megközeleltések azonban a leggyakrabban a többségi populáció szemszögéből láttatják a problémát, a kudarcok okait kizárólag a jelzett populáció sajátosságaiban keresve, ezzel a felelősséget rájuk hárítva. A roma populáció integrálására vonatkozó európai uniós kötelezettségvállalások nyomása alatt az oktatási törvény tartalmaz olyan rendelkezéseket, amelyek célja a roma gyerekek iskolai integrációjának megkönnyítése. A látványos eredmények azonban elmaradnak.*

*Jelen tanulmány annak próbál utánajárni, hogy melyek azok az oktatási rendszerben, illetve a rendszer és roma gyermekek interakciójából származó akadályok, amelyek megnehezítik ennek a populációnak az iskolai inklúzióját. A felhasznált adatok két, a roma gyerekek iskolai integrációjának elősegítését megcélzó, Norvég Alapok által finanszírozott projekt keretén belül végzett tevékenységek-ből származnak. A tanulmány elsősorban azokra a félstrukturált interjúkra épül, amelyek a pataréti roma családok iskolával kapcsolatos tapasztalaira vonatkoztak, illetve az oktatási rendszernek a marginalizált roma gyerekek szükségleteire adott válaszmódjait vizsgálták.*

*Az eredmények azt mutatják, hogy a romániai oktatási rendszer teljesítménycentrikussága, az iskolának az országos felméréseken, illetve a tantárgyversenyeken elért eredmények alapján történő hierarchizálása olyan kontextust teremt, mely az elitizmusnak és nem a hátrányos helyzetből induló gyermekek integrálásának kedvez. Mindezek mellett a roma gyermekek az iskolában is szembesülnek azokkal a sztereotípiákkal, melyekkel az ország nem roma lakossága ez utóbbiak irányába viselkedik. Az oktatási rendszer általános sajátosságai az előítéletekkel kibővülve olyan iskolai kontextust teremtenek, melyben a roma gyerekek beilleszkedési esélyei alacsonyak maradnak.*

**Kulcsszavak:** inkluzív iskola, tanulás és részvétel útjában álló akadályok, roma tanulók, iskolai motiváció

### Abstract. The Labyrinth: Roma Children in the Romanian Educational System

*The Roma children's low level of participation in education and the high dropout rate among them is seen often as the most problematic issue related to the social integration of Roma. The approaches however usually present the problem from the point of view of the majority, the responsibility for the failures being placed on the particularities of the Roma population. Due to the commitments to EU directives, the Educational Act includes regulations aimed at reducing the disadvantages of Roma children, but the results are hard to see.*

*The objective of this paper is to identify the barriers of learning and participation of the Roma children, embedded in the educational system, or resulted from the interaction of children with the educational context. The data were collected in the frame of two projects funded by Norwegian Grants, focused on the social and educational integration of Roma. This study is based on semi-*

*structured interviews, realized in order to understand the school-related experiences of the Roma people from Pata Rat, and to examine the ability of the educational system to meet the special needs of this population.*

*The results show that the characteristics of the educational system, like the focus on the achievement, the ranking of the schools based on the results on national evaluations favor the elitism and not the creation of inclusive school politics. Beside the effects of this kind of educational politics, the Roma children are confronted on daily basis with the prejudices and stereotypes embedded in the society related to their ethnicity. In this context, the chances of educational integration of Roma children remain low.*

**Keywords:** inclusive schools, Roma children, barriers of learning and participation, learning motivation

## BEVEZETŐ

A roma populáció alacsony iskolázottsági szintje a leggyakrabban emlegetett probléma ennek a csoportnak a társadalmi integrációjával kapcsolatban. Onnan kiindulva, hogy az iskola a társadalmi integráció és kohézió kialakításának a legfőbb intézménye (Hatos, 2006), érthetővé válik az a figyelem, ami a roma populáció oktatási rendszerbe való beilleszkedését kíséri. Ugyanakkor az iskolázottság jótékony hatása letagadhatatlan, nemcsak a társadalmi kohézióra, hanem az egyén életére vonatkoztatva is, hiszen befolyásolja az egészségi állapotot, pszichológiai jólétet, a családi élet sajátosságait, szabadidő-eltöltési szokásokat, politikai és társadalmi részvételt, értékrendszert, a társadalmi forrásokhoz való hozzáférést, hogy csak a legfontosabbakat említsük (Pallas, 2006). A leggyakrabban azonban a roma populáció iskolai részvételére vonatkozó megközelítési módok a többségi társadalom nézőpontját tükrözik, kizárólag az adott populáció sajátosságaiban keresve a kudarcok okait, létrehozva egy „sajátos nevelési igényű” népcsoportot. Bár a romániai oktatási rendszert – jogosan – rengeteg kritika éri, ezeket ritkán hozzák kapcsolatba a roma populáció rendszerbe illeszkedési/illesztési nehézségeivel, pedig az az iskola, amely nem csak az „átlagos” tanulóval tud kezdeni valamit, amely képes motiválni a tanulókat, a munkafolyamatot és nem a teljesítményt díjazza, releváns tartalmakat tanít, figyelembe veszi a tanulók életkori és kulturális sajátosságait, az a diákpuláció egészének, de ezenbélül a roma gyerekeknek is növelné az esélyét a beilleszkedésre és az iskolai sikerre. Az elterjedt megközelítés, amely a tanuló „sajátos nevelési igényét” helyezi előtérbe, azt sugallja, hogy a hiba a gyermekben van, akit „fejleszteni” kell. Ezzel a megközelítéssel szemben pl. Booth és Ainscow (2006) a tanulás és részvétel útjában álló akadályokról beszél, a figyelmet a gyermek hiányosságairól az iskolai környezet, tágabban az oktatási rendszer azon vonatkozásaira irányítva, amelyek hozzájárulnak a tanulók iskolai nehézségeihez. Az említett szerzők szerint az igazi inkluzív iskola kultúrájában, politikájában és gyakorlatában egyaránt inkluzív, amiből előnye származik minden tanulójának sajátosságaitól függetlenül. A serdülők fejlődési igényeinek megfelelő iskola jellemzőit kutatva Eccles és Roeser (2010) kiemelik a megfelelés – „goodness of fit” – fontosságát a serdülők fejlődési sajátosságai és az iskolai környezet között annak érdekében, hogy a tanulók sikeresen haladjanak át az oktatási rendszeren, személyes fejlődésük szempontjából minél több hasznot húzva a kötelező iskolai részvételből. Az iskolai kontextusban találkozunk a

társadalom és kultúra makroszintje, mely meghatározza az oktatáspolitikát és az iskolai gyakorlatot, az iskola mint szervezeti egység középszintje sajátos belső kultúrájával és szervezeti sajátosságaival, valamint az osztályterem mikroszintje, ahol a gyermek mindezzel közvetlenül szembeesül a tanítás és társas interakciók mindennapos rutinjában (Eccles és Roeser, 2010).

## ÁZ ADATOK FORRÁSA ÉS AZ ADATGYŰJTÉS MÓDSZERTANA

Jelen tanulmány az említett szerzőpáros által azonosított szinteket követve mutatja be azokat az akadályokat, amelyek a roma tanulók iskolai részvételének és tanulásának útjában állnak. A felhasznált adatok két, a roma populáció inklúzióját segítő projekt tevékenységeinek megvalósítása nyomán származnak. Az egyik a Desire Alapítvány által koordinált „Szociális-oktatási szolgáltatások a romák inklúziója érdekében – ROMEDIN”, mely összetett szolgáltatásokat nyújtott olyan iskolák számára, ahol roma gyermekek nagyobb számban fordulnak elő (Vincze, Harbula és Magyarai, 2016). Ennek keretén belül, azok az iskolák, amelyek nyitottak voltak erre, részt vettek az iskolára jellemző inklúziósszint-felmérésben a Booth és Ainscow (2006) által összeállított Inklúziós index felhasználásával, és az iskola maga kiválaszthatta azt a területet, amelyről az eredmények alapján úgy találták a tevékenységben részt vevő tanárok, hogy fejlesztése a legfontosabb, illetve vállalható. A tevékenységben, mely 2012 és 2014 között zajlott, 52 tanár vett részt, öt kolozsvári iskolából, melyek közül négyben jelentős a roma gyerekek aránya. A kifejtett tevékenységek során lehetőség volt felmérni, hogy a programban részt vevő pedagógusok hogyan látják iskolájukban az inkluzív iskolakultúra, iskolapolitika és iskolai gyakorlat megvalósulásának mértékét. A második forrás a Kolozsvári Metropolisz Övezet Közösségek Fejlesztéséért Egyesület (ADI) Pata-Cluj projektje volt, amely magában foglalta a pataréti roma közösség oktatással kapcsolatos tapasztalatainak felmérését annak érdekében, hogy kidolgozhatóak legyenek olyan célpopuláció szükségleteire épített intervenciós csomagok, melyek növelik az illető közösség tagjainak beilleszkedési esélyeit (Tonk és Adorjáni, 2017). A pataréti roma közösséghez tartozó családok oktatással kapcsolatos tapasztalatait félstrukturált interjúk segítségével mértük fel. A pataréti roma településen található négy közösség mindegyikében 2-2 interjú készült olyan szülőkkel, akiknek iskolába járó gyerekeik vannak, illetve gyerekeikkel. Ezeket az interjúkat a projekt keretén belül dolgozó szociális szakemberek: pszichológusok, szociológusok, szociális munkások készítették, akik elfogadottak voltak az illető közösségek körében.

Ugyancsak félstrukturált interjúkat használtunk az oktatásban dolgozó szakemberek: szakfelügyelő, pedagógusok szempontjának felmérésére azzal kapcsolatosan, hogy melyek a roma gyermekek iskolai részvétele és tanulása útjában álló akadályok. A minta egy szakfelügyelőt és öt pedagógust, közöttük egy iskolaigazgatót foglal magában.

## ÁZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

Az eredmények bemutatása során azokat az Eccles (2004) által leírt szinteket vesszük kiindulási alapul, amelyeken megvalósul az oktatási rendszer hatása a tanulók fejlődésére.

### **I. Az oktatáspolitikai szintje**

Romániában a 2014–2020-as periódusra vonatkozó Nemzeti Stratégia része a roma populáció gazdasági és oktatási integrálása. Az oktatásra vonatkozó stratégia fontosabb elemei: a roma és nem roma populáció iskolázottsági szintje közötti különbség csökkentése, az iskolai diszkrimináció és szegregáció csökkentése, szociális szolgáltatások biztosítása a gazdasági hátrányok csökkentésére, azon gyermekek arányának növelése, akik iskola utáni tanításban részesülnek (oktatás és meleg étel), valamint azon fiatalok arányának növelése, akik a „Második esély” programban részt vesznek. A stratégia megemlíti a roma populáció kulturális-etnikai identitása fejlesztésének fontosságát is (Strategia Națională, 2014). Mindez feltételezi a minisztériumok közötti együttműködést, például a kitűzött célok megvalósítására elkülönített költségvetési egységek biztosításával. A továbbiakban azokat az akadályokat mutatjuk be a roma gyermekek tanulása útjában, amelyek az oktatáspolitikai szintjén nyilvánulnak meg, a stratégia és az erre épülő oktatási törvény ellenére. Az idézetek egy kolozsvári tanfelügyelőtől származnak.

#### *I.a. Az iskolai szegregáció csökkentése*

Az iskolák körzetesítése az a jogszabályi előírás, amely a szegregációt hivatott csökkenteni, hisz mindegyik iskola köteles azokat a gyermekeket beírni, akik a saját körzetében érvényes lakcímmel rendelkeznek. Ilyen módon azonban azokban az iskolákban, amelyeknek körzetében nagyobb létszámú roma populáció lakik, megnő a roma tanulók aránya, amely hosszú távon nem szándékolt szegregációhoz vezethet a nem roma gyermekek elvándorlása által. Az alábbi idézet egy roma szülőtől származik:

*„Nagyon sok cigány van egy osztályban. Ha egy osztályban annyi cigány gyerek van... tehát verekednek, káromkodnak”. (Anya, III osztályos gyerek)*

Ennek elkerülése érdekében a ROMEDIN-projekt keretében létrejött egy olyan „inkluzív iskolalánc”, melyet olyan iskolák alkotnak, amelyek elvállalták, hogy beírnak bizonyos számú roma gyermeket akkor is, ha körzetileg nem hozzájuk tartozik. Mivel a civil szervezetek által biztosított szolgáltatások megszűnnek a projekt lezárása után, kérdéses, hogy mi lesz ennek az iskolaláncnak a sorsa, amelynek hasznosságára a megkérdezett tanfelügyelő mutat rá:

*„Hála a projekteknek, amelyek az elmúlt években futottak (...), vannak iskolák, amelyek képzésekben is részt vettek és a projektekben is részt vállaltak, más szemléletmóddal rendelkeznek másokhoz viszonyítva. Ezt a hálózatot [az inkluzív iskolalánc] megpróbáljuk működőképessé tenni.” (Tanfelügyelő)*

#### *I.b. A roma gyermekek iskolázottsági szintjének növelése*

Az oktatáspolitikai szempontjából a roma gyermekek iskolai integrálásának másik kulcspillanata a roma tanulók számára fenntartott speciális helyek biztosítása a nyolcadik osztály befejezése után a líceumi, illetve szakoktatásban. Itt azonban a törvény hiányosságai miatt a deklarált szándék gyakran nem segít azokon, akik érdekében a szabály létrejött. A buktatókat a tanfelügyelő interjúja illusztrálja:

*„Tehát ahhoz, hogy részesülhessen a speciális helyekből, be kell fejeznie a VIII. osztályt, vagyis a tanév végén le kell legyen zárva mindenből, ne bukjon semmiből, mert ha megbukik, akkor gyakorlatilag csak a harmadik szakaszban jöhet [a helyek elosztásánál]. És akkor azok a helyek már nem léteznek (...)” (Tanfelügyelő)*

Ilyenformán azok a gyerekek, akik a tanév végén valamelyik tantárgyból nem értek el átmenő osztályzatot, ami gyakori a roma gyermekek esetében, már csak az ősszel maradt helyekre jelentkezhetnek, de akkor már nem léteznek a speciális helyek. Az oktatási törvény előírja a tanulók felkészültségének ellenőrzését a vizsgák előtt, ezt a szerepet hivatottak betölteni a szimulációk, melyek a nyolcadik osztály végén esedékes képességvizsga és az érettségi előtt állókat mérik fel tanév közben. A szimuláción elért eredmények alapján azonosított hiányosságokat a vizsgákig maradt idő alatt pótolni lehet(ne).

*„Például a szimulációk és országos felmérések alapján, függetlenül attól, hogy országosak vagy helyiek, a tanároknak ki kell dolgozniuk egy felzárkóztató tervet, melyet gyakorlatba ültetnek az azonosított hiányok pótlására. Elméletileg, sőt gyakorlatilag is ez lehetséges, ezt bátorítják, magába foglalja minden jogszabály és az Oktatási törvény (...)” (Tanfelügyelő)*

A jogszabályi előírás dacára a kulturális kontextus a teljesítményt bátorítja. Az iskolák között nagy a verseny, az iskolákat az országos felmérésen, illetve az érettségien elért eredmények alapján hierarchizálják, mindez olyan gyakorlathoz vezet, amely az inklúzió ellen hat, drasztikusan csökkentve a roma tanulók továbbtanulási esélyeit:

*„Fájdalmas a gyerekekkel szemben, mindenkivel szemben az, ami szerintem nem normális, ez a dolog, hogy az iskola jól jöjjön ki az országos felmérésen [nyolcadik végén], az érettségien, mit tudom én milyen vizsgán, hogy ott 100% jelenjen meg vagy mit tudom én mi, megbuktatjuk azokat, akik a szimuláción nem érték el az ötöst, vagy úgy gondoljuk, hogy nem tudnák kihozni az ötöst, hogy ne hogy leégyünk (...). Megbuktatod VIII. osztályban, miután éveig átengeded, vannak akik soha nem ismételték, nyolc évig átengeded őket és megbuktatod nyolcadikban, hogy ne rontsák a százalékot. (...). Ezeknek természetesen, mivel megbuktak, nincs joguk kitölteni a beiratkozási űrlapot a választható lehetőségekkel az első szakaszban, amikor még minden hely hozzáférhető. Ha romákról beszélünk, nincs joguk részt venni az egyetlen szakaszban, amikor pozitív diszkrimináció történik, mivel ott vannak azok a speciális helyek, amelyeknek nincs közük a többihez. (...). Nagyon kevés igazgató vállalja fel, hogy uram, nyolc osztályt elvégzett, menjen (...). Nem adod meg neki az esélyt, hogy menjen az első szakaszban és válasszon valami olyasmit, ami munkát biztosíthatna neki felnőttkorában.” (Tanfelügyelő)*

Azok számára, akik nyolc osztályt végeztek, és nem kerülnek be valamilyen továbbtanulási formába, nem létezik alternatíva, mivel a „Második esély” programban nem lehet rögtön a nyolcadik osztály befejezése után részt venni, egy évet ki kell hagyni:

*„ez azért van, hogy ne bátorítsa a nappali oktatásról való elvándorlást a »Második esélybe« (...). Egy ilyen fiatalnak [alacsony tanulási motivációjú] megfelel, hogy a »Második esélybe« menjen.” (Tanfelügyelő)*

Így azonban egy olyan roma fiatal, aki nem jár iskolába, és részt kell vennie a családjá anyagi szükségleteinek kielégítésében, kis eséllyel tér vissza egy-két év múlva az oktatásba.

#### *I.c. Az iskola utáni tanításban való részvétel*

Az a távolság, ami a tanterv által továbbított többségi kultúra és a roma kultúra között van, a gyermeknevelési sajátosságok, amelyek távol állnak az iskolában elvárt viselkedési normáktól,

a családi és iskolában használt nyelvi kódok különbözősége (Bernstein, 2003) eleve hátrányos helyzetbe juttatja a roma gyerekeket. A házi feladatokra épülő rendszer, amely feltételezi, hogy minden családban adva van elkülönített tér a tanulásra, napirend, melynek része a leckék elkészítése és olyan felnőtt, aki ellenőrzi a gyermekeket (nem a házi feladatot, hanem azt, hogy a gyermek leül-e egyáltalán elkészíteni), tovább növeli a hátrányos helyzetű gyermekek lemaradását (Bernstein, 2003). Mindezek mellett gyakran expliciten is megjelenik az az elvárás, hogy a szülő tartalmilag is ellenőrizze a gyermek iskolai feladatait:

*„Én úgy gondolom, hogy ezek az iskola utáni órák hasznosak, mert tulajdonképpen a szülők munkáját végezzük.” (Tanítónő)*

Ezzel szemben a szülők – még ha az alapszükségletek kielégítése után maradna is rá energiájuk – meghaladva érzik magukat az iskolai tartalmak által:

*„nem tudja, és én nem tudok segíteni neki, nem ismerem (...) Nagyon nehéz nekem (...) nem értem azt a matematikát, ami most van.” (Anya, III osztályos gyermek)*

Ezeknek a hátrányoknak a kiküszöbölésére az oktatási törvény javasolja az iskola utáni tanítás bevezetését. A buktatókat a tanfelügyelőtől idézzük:

*„(...) az iskola utáni iskola módszertana nagyon jó, hogy létezik, de van néhány neuralgikus pontja, melyek gyakorlatilag működésképtelenné teszik. (...). Például a fizetés és a módja, az oktató személyzet besorolása, mert léteznek bizonyos pénzügyi megszorítások a normák száma után, melyek megyei szinten léteznek, és minden olyan tevékenység, mely oda kerül, ezek megváltoztatását feltételeznék, de ha nincs pénz, nincs norma.”*

Az interjúkból tehát kiderül, hogy a roma népesség integrálására létrehozott Nemzeti Stratégia elemei benne vannak az érvényben levő oktatási törvényben, de a szabályozás hiányossága, egyoldalúsága vagy elégtelen volta nagymértékben csökkenti hatékonyságukat a deklarált cél – a roma gyerekek oktatási integrációja – megvalósításában.

## ***II. Az iskola szintjén ható tényezők***

Booth és Ainscow (2006) szerint az inkluzív iskolát inkluzív iskolai kultúra, iskolapolitika és gyakorlat jellemzi. Az inkluzív iskolai kultúra az iskolai közösség megerősítéséből és az inkluzív értékek vállalásából áll. Az erős iskolai közösség együttműködést feltételez a tanárok között, de az iskolai személyzet és a tanulók, illetve ezek hozzátartozói között is. A sokat emlegetett iskola – család partnerség az iskolai siker elengedhetetlen összetevője (Harris és Goodall, 2007), akár arra gondolunk, hogy a szülői elvárásoknak milyen fontos szerepük van az iskolai sikerben (Bowen, 2009) akár arra, hogy az eltérő kulturális háttérrel rendelkező családok a gyermek iskolai rendszerbe történő integrálását a család kultúrájától történő elidegenítésének tekinthetik, ezért ambivalenciával viszonyulnak hozzá (Auerbach, 2007). A romániai oktatási rendszerben dolgozó tanfelügyelő így látja ezt a kérdést:

*„Végső soron csapatmunka kérdése. Iskola szülő nélkül és szülő iskola nélkül nincs, hogy sikeres legyen. (...) Mert nálunk a munka tárgya, [a gyerek] nélküle nem létez-*

nénk. Másrészt a szülők képezik a szükséges támaszt. Jöjjön a szülő is az iskolába, legyenek közös tevékenységei a gyerekekkel, hogy lássa, mit jelent az iskola, az osztály szülőinek közös tevékenységei. (...) A szülő is látja, a tanár is látja, másképp ismerik meg egymást.” (Tanfelügyelő)

### II.a. Az iskola – szülő partnerség

A ROMEDIN-projektben végzett felmérés szerint, melyben öt iskolából 52 pedagógus vett részt, 63% értett egyet azzal, hogy megfelelő a tanárok között az együttműködés, de csak 47.3% érezte úgy, hogy a szülők és a tanárok között partneri viszony van. Ennek a kapcsolatnak a megteremtésére azonban a legtöbb helyen a szülői értekezletet tekintik keretnek, annak is a formális változatát:

„Mi örököltük a szülői értekezlet meséjét, azt a formálisat (...). Az osztályfőnök vagy a tanító eleve felhívva érkezik, mert piszkálja vagy az igazgató, vagy mit tudom én ki, hogy butaságokat csinált a gyerek, (...) és kezdődik a feszültségvezetés, hogy ez így nem, hogy az úgy nem tudom én, mi (...) Vége van a szülőértekezletnek, és az emberek sorba állnak, mint a gyónásnál, hogy két percet beszélhessenek a saját gyerekekről az oszival vagy a tancival.” (Tanfelügyelő)

Ezekon a csoportos találkozókon a pedagógus és szülő által használt nyelvi kódok eltérése miatt a roma szülő számára gyakran az is nehézséget okoz, hogy kövesse a elhangzó tartalmakat:

„ő [a férje] nem járt iskolába, egy osztályt sem járt, és ha valami bonyolultabb van, nem érti, akkor én megyek [a szülőértekezletre].” (Anya, II., V., X. osztályos gyerekek)

Az erőfeszítésnek, amelyet a szülői értekezleten levő részvétel jelent, gyakran az értelmét sem látják a szülők, a kommunikációt egyoldalúnak és formálisnak érzik:

„(...) tényleg semmivel [nem segítik a szülői értekezletek] (...) akár mész, akár érted, miről van szó, akár nem. Ők csak kérnek. Csak azt mondják, hogy foglakozunk a gyerekekkel, hogy küldjük. Hogy ne hagyjuk otthon, hogy ne hiányozzanak. (Anya, III. osztályos gyerek)

Mérlegelve azt az erőfeszítést, amely ahhoz szükséges, hogy messziről eljőjön, megoldja kisebb gyermekeinek a felügyeletét, miközben az egésznek hasznát nem látja, de inkompetenciaérzését felerősíti, a szülő gyorsan eljut oda, hogy nem vesz részt ezeken a találkozókön, viszont távolmaradását érdektelenségként értelmezik, ezáltal a szülőkre hárítva a felelősséget a kommunikáció hiányaért.

„Harmadik éve vagyok ott, és még nem ismerem a szülőket. Mert nem jönnek, nem érdekli őket.” (Tanító 2)

A tanár-szülő találkozások szerencsésebb változata a személyes, abban az esetben, ha a pedagógus valóban partnernek tekinti a szülőt:

„Beszélek a tanítókkal [amikor az iskolában jár], ideadja a füzetét, amiben dolgozik, elmondja, melyik oldalig jutottak el, elmeséli, hogy milyen ő [a fia] órák alatt, amíg ott van... Szeretem ezeket a találkozókat.” (Anya, VI. osztályos gyerek)

## II.b. Diszkrimináció

Az inkluzív iskolapolitika összetevője az inkluzív értékek iránti elköteleződés. Az inklúziós kérdőívek adatai szerint a tanárok 61%-a értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy iskolájukban „minden tanulót egyformán értékesnek tartanak” és 85% pedig egyetértett azzal a kijelentéssel, hogy „az iskola megpróbálja a diszkrimináció minden formáját kiküszöbölni”. A gyakorlatban azonban a roma gyermekek kultúrájának tisztelete nem mindig valósul meg, ahogy az alábbi interjúrészletek illusztrálják:

*„Tehát elgondolhatja, mit csinálunk itt, és mit csinálhatnának ők a továbbiakban, elmennek az iskolából, a civilizációból, ahol akárhogy is megpróbálunk mindent megtenni velük, amit tudunk, és ők a nap végén visszamennek a barbárságba.” (Tanító 2)*

*„Unatkoznak, úgy vannak szokva, szabadon, eleresztve, »munka nélkül is lehet«. (...) Hiányzik nekik a gyakorlat, a családi környezet, ahol a gyermek normálisan fejlődik, hiányzik az a megfelelő környezet, amely más családokban megvan.” (Tanító 1)*

Bár a roma gyermekek kulturális identitásának erősítése része a roma nemzetiségű állampolgárok már idézett integrálási stratégiájának, az iskolában is a sztereotípiák bizonyulnak erősebbnek, amely szerint a roma identitás alacsonyabb rendű a többségihez képest, és a gyermekek nyilvános azonosítása ezzel a népcsoporttal megszégyenítésnek tekinthető. Az elmondottakat egy iskolaigazgató interjúrészletével illusztráljuk:

*„Tudja, még azt a díjazást is, amit mind mondtak, hogy tartsunk meg [egy roma-projektben kifejtett tevékenységekért], nem nyilvánosan tartottuk, mert utána a többiek... ők [a roma gyerekek] nem akarnak kitűnni (...) ők integrálódni szeretnének, a lelkük mélyén integrálódni szeretnének, hogy ne különbözzenek a többiektől, úgyhogy lemondtunk, és az osztályokban díjaztuk őket és nem az iskola udvarán. (Iskolaigazgató)*

## II.c. Az iskola szintjén történő szegregáció elkerülése

Az inkluzív iskolai gyakorlat része a roma többségű osztályok kialakulásának elkerülése még olyan iskolákban is, ahol nagy létszámban vannak jelen roma gyermekek. Ellenkező esetben ezek a gyermekek „védő klikkekbe” tömörülnek, és identitásukat a többségével szemben határozzák meg, az iskolai beilleszkedést a többségi ismertetőjegyek közé sorolva (Fordham és Ogbu, 1986). A roma gyermekek elosztása több osztályba, sikeres stratégiának bizonyult:

*„(...) nekünk sikerült őket integrálni. Szét vannak szórva, pontosan azért, mert így könnyebb velük bánni. És tudja meg, így is van, ők olyanok szeretnének lenni, mint a többiek, és ez meg is látszik.” (Iskolaigazgató)*

## II.d. Iskolai biztonság

A kortársak vagy az iskolai személyzet részéről elszenvedett erőszak olyan része az iskola kultúrájának, ami jelentősen csökkenti a tanulók alkalmazkodási készségét, iskolai elkötelezettségüket és teljesítményét (Eccles és Roeser, 2007). Az iskolák inklúziós indexének kidolgozása folyamatában a megkérdezett tanárok az egyik legnagyobb problémának a gyerekek közötti erőszakot érzelték, a résztvevők 32%-a értett egyet abban, hogy „a tanulók közötti erőszak



minimálisra csökkent”. A megkérdezett szülők számára is nagyon fontos kérdés volt a gyermek biztonsága:

„Állandóan felügyelet alatt vannak, és a szállítás [biztosítva], amivel nagyon elégedett vagyok, mert a kezemből viszi el, és a kezembe hozza vissza” (Szülő, VI. osztályos gyerek)

„Kellene figyelni azt az egész kerítést. És főleg az utca felőli részt, mert a kapuk tárva nyitva vannak” (Szülő, III. osztályos gyerek)

„Verekednek a gyerekek az osztályban. Köpdösnek. Ütik egymást. Elveszik egymás füzetét. Ellopják a ceruzákat, mindent, ami ott van” (Szülő, III. osztályos gyerek)

Eccles és Roeser (2007) szerint a gyerekek fejlődését legjobban elősegítő iskolai légkör jellemzői: a tanulás mindenekfeletti értékelése, hit a gyermekek képességeiben, a gyerekek méltóságának tiszteletben tartása, valamint erőszakmentes, biztonságos iskolai környezet biztosítása. A gyermekek családjának megőrzése, annak a megerősítése, hogy a roma származás devianciát jelent, a biztonság szempontjainak elhanyagolása és a gyerekek közötti erőszak eltérése olyan tényezők, melyek csökkentik a gyerekek iskolai elköteleződését és motivációjuk csökkenéséhez vezetnek (Eccles, 2004). Az interjúrészletekből az is kiderül, hogy léteznek jó példák is: a roma szülők értékelik, ha a pedagógus partnernek tekinti őket és személyes kapcsolatot alakít ki velük, értékelik az iskolai biztonságot és a szegregáció elkerülését.

### **III. Osztálytermi szinten megnyilvánuló tényezők**

Eccles (2004) a gyermek fejlődésére ható osztálytermi tényezők között megemlíti az osztályban uralkodó érzelmi hangulatot, amelynek sajátosságai egyaránt függenek a tanár kompetenciaérzésétől, strukturálási és fegyelmezési készségeitől, a gyermekek képességébe vetett hitétől és elvárásaitól, valamint a diszkriminációtól. Míg az előítéletek létének tudatosítása motiváló hatású is lehet a tanulók számára, mobilizálva őket az erőfeszítések szükségességére, ha ezeket le akarják győzni, a napi szinten elszennvedett diszkrimináció az iskolai elköteleződés és motiváció csökkenéséhez vezet. A pataréti iskolás roma gyerekek tanítónője így beszél a nulladikos tanulóiról:

„Nincsnek készségeik. Amikor a gyerekeim a nulladikba jöttek, csak hieroglifákat csináltak, még a ceruzát sem tudták fogni, tehát ezek a gyerekek semmi nélkül jöttek, lehet, hogy túlzás amit mondok, de az agyuk ki volt mosva.” (Tanítónő 1)

A többségitől eltérő kultúrához tartozó gyermekek hibáztatása az általuk nem birtokolt készségek hiányáért a modern gyermekkor standardizált felfogásának a kifejeződése (Prout és James, 1995), amely szerint egy bizonyos életkorú gyermeknek bizonyos kognitív készségekkel kell rendelkeznie. Ebből a megközelítési módból az következik, hogy azok a gyermekek, akik eltérő élethelyzetűek, tapasztalataik, kultúrájuk miatt ezeknek a normáknak nem felelnek meg, deviánsnak minősülnek, iskolai környezetben „sajátos nevelési igényűekké” válnak. Booth és Ainscow (2006) szerint az inkluzív iskolapolitika egyik ismertetője pontosan annak tudatos elkerülése, hogy egy bizonyos etnikumú vagy nemű gyerekek felülreprezentálódjanak a sajátos nevelési igényű gyermekek között.

### III.a. Hatékony osztálytermi gyakorlat

Azok az osztálytermi technikák, amelyek a gyermek egyéni sajátosságaihoz igazodnak, eredményeket hoznak a roma gyermekek esetében is. A sikeres stratégiákról kérdezve, a pedagógusok a figyelem, türelem és megerősítések szerepét emelik ki:

*„Sok figyelemre és irányításra van szükségük (...). Lassan, lassú a haladás, de van. Annyi hónap után, amiben dolgoztam velük, most rendesebbek, civilizáltabbak, (...) teljesítik a kéréseket. Leírtam, ezt csináltuk, megmondtam, és szerencsére most már mondhatom, hogy eredmények vannak.” (Tanító 1)*

*„És azt vettem észre, hogy minél többet dolgoznak velük [a roma gyerekekkel], felbátorodnak és ők is olyanok akarnak lenni mint a többiek, minél több feladatot megoldani, minél helyesebben.” (Igazgató)*

*„Dicséretet. Jutalmak, mit tudom én, egy rajz, csillag, azok az ábrák a vidám és szomorú arcokkal, ezekkel még motiváljuk őket.” (Tanító 2)*

Deci és Ryan (2008) öndeterminációs elmélete szerint a motiváció és konkrétan az iskolai motiváció fenntartásához három tényező szükséges: kapcsolat a pedagógussal („connectedness”), autonómia és kompetenciaérzés. A pedagógusok válaszából is következtethetünk a kapcsolat fontosságára, hisz az egyes gyermekkel való sok munka, megerősítés a kapcsolatot is mélyíti, és a kompetenciaérzést is segítheti:

*„Ő [az osztályfőnök] egy kicsit jobbnak tart a többieknél (...) Szeretem, hogy egy kis különbséget érzek, köztem és a többiek között. (X. osztályos tanuló)*

A szülők maguk is tudatában voltak és méltányolták a pedagógusok erőfeszítéseit:

*„(...) ezek a tanárok, akik romák, és akik ezekkel a gyerekekkel vannak, foglalkoznak velük” (Szülő, III. osztályos gyerek)*

*„Csodálatosan jó tanítónője van (...), és jól magyaráz, nagyon jól felkészíti őket.” (Szülő, I., V., és X. osztályos gyerekek)*

### III.c. Teljesítmény értékelése a befektetett munka értékelése helyett

Eccles (2004) a felsorolt osztálytermi szinten ható iskolai sikertényezők között megemlíti annak fontosságát, hogy az értékelés ne a teljesítményre, hanem a tanulási folyamatra vonatkozzon. A szerző kiemeli annak a gyakorlatnak motivációcsökkentő hatását, mely csak a teljesítményt emeli ki, így azok a gyerekek, akik reális erőfeszítéseket tesznek feladataik elkészítése érdekében, de különböző okokból (pl. egyéni sajátosságok, támogatás hiánya stb.) nem nyújtanak kimagasló teljesítményt, csak negatív figyelmet kapnak, vagy egyáltalán nem kapnak figyelmet tanáraiktól. Mivel a gyermek valójában erőfeszítést tesz, de soha nem kap ezért elismerést, énképe védelme érdekében abbahagyja az erőfeszítést, énképét leválasztja a tanuló szerepéről, aminek egyenes következménye a motiváció hiánya és az iskola részéről történő motiválhatóság nehézsége lesz. Az iskolai rendszer, az oktatási törvény nem emeli ki a tanulási folyamatba fektetett erőfeszítés jutalmazásának lehetőségét, így a pedagógusok gyakorlatának nem válik részévé, sőt lehetetlennek érzik, bár fontosságát felismerik:

„A gyerek is, a pedagógus is [kapjanak elismerést a munkájukért]. Nehezebb munka, mert az ambíciós szülők gyereke, aki mindkét részről támogatást kap... A gyerek is kapjon elismerést a haladásáért, mert mi nem adhatunk jegyet, ha nem felel meg a program által előírt szintnek, lehet, hogy egy más programot kellene keresni. Ő erőfeszítést tesz, de nem éri el a többiek szintjét, például második osztályban erőlködik, látszik, hogy az erején felül próbálkozik, de nem jutalmazhatom, mint a többieket, mert nem létezik differenciált jutalom.” (Tanító 1)

A bemutatott interjúrészekből feltűnik, hogy a pedagógusok által felsorolt módszerek, melyeket célravezetőnek találtak a roma gyerekeknél, nem különböznek a más etnikumú gyerekek esetében célravezető technikáktól. A tanulók számára motiváló hatású, ha érzik, hogy fontosak tanáraiknak, akik bíznak bennük. Másrészt azonban az elismerés hiánya, mely erőfeszítéseiket jutalmazná, amivel már második osztályban találkozhatnak, sugallja, hogy a kezdetben lelkes roma – és nem csak – gyerekek miért vesznek el tanulás iránti érdeklődésüket pár iskolai év alatt.

#### IV. A siker tényezői

Sikeres roma tanulók mindezekkel együtt vannak. A pedagógusokat kérdezve a sikert biztosító tényezőkről, elsősorban a család együttműködését, kommunikációs készségét emelték ki:

„Tehát egy sikeres eset az, amikor a szülő kommunikál és együttműködik az iskolával és támogatja az iskolát” (Tanító 2)

„[egy lány] aki fantasztikusan jóérzésű (...) és eljutott az UCECOM-ba [UCECOM Spiru Haret Technológiai Líceum], és fodrásznak tanul. (...) Mondták is [a tanárkollégák]: bár mind ilyen szófogadók és jólneveltek lettek volna, nagyon jó lenne. Az egyedüli roma nemzetiségű volt az osztályban” (Iskolaigazgató)

Az oktatási rendszer által biztosított támogatást, mint a roma gyerekek sikerének egyik összetevőjét, egyedül a tanfelügyelő említette meg, aki kemelte a roma tanulók problémáira szakosodott tanfelügyelő munkájának fontosságát:

„nagyon nehéz munka volt [a családok meggyőzése a megfelelő iskolaválasztásról], és a kollégám [a roma problémákra szakosodott tanfelügyelő] nagyon sokat tett, hogy helyesen megértsek a pillanat fontosságát, és olyan szakokat válasszanak, amelyek hasznosak számukra, és amelyeket meg is bírnak.” (Tanfelügyelő)

## KÖVETKEZTETÉSEK

A roma gyermekek útját vizsgálva a romániai oktatási rendszeren keresztül szembeötlik egy olyan rendszer tehetetlensége, amelynek célja elsősorban a domináns kultúra továbbítása akkor, amikor konfrontálódik egy marginalizált, kulturálisan eltérő, erőforrások hiányában levő közösség szükségleteivel. Az EU felől a kormányzati szervekre nehezedő nyomás (pl. ECHR, 2011) különböző kötelezettségek vállalásához vezetett, a gyakorlati megvalósulásuk útjában azonban számos akadály áll, a törvényhozó ambivalenciájától az oktató személyzet előítéletes attitűdjéig. A törvényhozó ambivalenciáját fejezik ki azok az intézkedések, amelyek magukban

hordozzák azok használhatatlanságát a célpopuláció számára: a felzárkóztató programok létrehozását a hátrányos helyzetű tanulók számára, pénzügyi alapok elkülönítése nélkül a szolgáltatás létrehozására, speciális helyek biztosítása, de csak abban a szakaszban, amikor a legkisebb az esélye, hogy a roma gyerekek el tudják foglalni azokat, illetve „Második esély” program, de csak azoknak, akik a nyolcadik osztály elvégzése után a levegőben vannak legalább egy évig. Az oktató személyzet szemléletmódját a gyermekkor standardizált és normalizált felfogása hatja át (Prout és James, 1997), a teljesen eltérő nevelési elvek szerint növekedő roma gyermekeknek eleve a deviáns, jó esetben az eufemisztikus, de azonos értelemben használt „különleges nevelési igényű” címke jut, speciális felzárkóztató segítség nélkül. A makroszinten kifejeződő elvárás a teljesítményre irányul, amit az országos felméréseken, illetve a tantárgyversenyeken elért eredmények fejeznek ki, így az az elitista szemlélet részesül előnyben, amely a roma gyermekek inklúziója ellen hat. Bár azt nem kerülhetik el, hogy beírják a körzetükbe tartozó roma gyerekeket, az iskolák a „számító” megmérettetésekig igyekeznek őket a statisztikák számára láthatatlanná tenni, akkor is, ha ez csökkenti továbbtanulási esélyeiket, és végső soron a munkapiacra való beilleszkedési lehetőségeiket is. Az elitista megközelítés szellemében csak azok a pedagógusok részesülnek elismerésben, akiknek tanítványai a versenyeken és felméréseken jól szerepelnek, azt a plusz munkát, amit teljesen más társadalmi közegből származó, alacsonyan vagy egyáltalán nem iskolázott szülőkkel rendelkező gyermekek iskolai beillesztése jelent, nem díjazza a rendszer. Így az országos felméréseken kért teljesítményekre hajtó pedagógusok nem kötelességüknek, hanem plusz tehernek érzik a roma gyermekek szükségleteinek megfelelő osztálytermi munkát. A teljesítmény-központú szemlélet a társadalmi szintről begyűrűzik az osztálytermi tevékenységekbe, ahol a tanulási folyamatnak magának a fontossága eltörpül a mért teljesítményhez képest, így az erejükön felül igyekező gyerekek is csak a kudarcral szembesülnek, nem kapva semmilyen elismerést az általuk befektetett munkáért, ami az iskolai elköteleződés csökkenéséhez és a motiváció elvesztéséhez vezet (Deci és Ryan, 2008; Eccles, 2004).

Az inkluzív értékek iskolai környezetben történő felvállalása nehézkes, bár a sokféleség tiszteletének imperatívusza létezik, amit az inklúziós index mutatói bizonyítanak: a megkérdezett pedagógusok elsöprő többsége szerint (85.5 %) a személyzet mindent megtesz a diszkrimináció csökkentése érdekében. Az interjúkból azonban hamar kiderül, hogy a roma kultúrát a többséghez képest alacsonyabb rendűnek tartják, akár megbélyegzőnek is, a gyerekeket segítve identitásuk eltitkolásában. A sikertörténetek ritkán vonatkoznak arra a támogatásra, amelyet az oktatási rendszer nyújt a roma fiataloknak, inkább a család azon tulajdonságait emelik ki, amelyek a többségi normáknak megfelelnek: a sikeres gyermeket nevelő roma család támogatja az iskola értékeit, gyermeke „jól nevelt, szófogadó” – vagyis a többségi szabályokat elfogadó, egy szóval többségi, középosztálybeli család.

A rendszer hiányosságait a civil szervezetek programjai próbálják pótolni, azoknak gyenge pontja azonban a nagyon rövid lefolyásuk és a folytonosság hiánya, a helyi önkormányzati szervek részéről pedig kicsi a hajlandóság a programok tevékenységeinek átvételére, ahogy az a ROMEDIN-projekt esetében is történt, amikor az iskola utáni oktatási program folytatására nem sikerült helyi támogatást találni.

Mindent összefoglalva elmondhatjuk, hogy bár a jogszabályok szintjén léteznek olyan rendelkezések, melyek a roma gyerekek oktatási integrálásának esélyeit növelik, ezek kidolgozása olyan mértékben hiányos, hogy akadályozza megvalósításukat. Az iskolák érzelmi légkörét be-

folyásolják az expliciten vagy impliciten jelen levő előítéletek, melyek az oktató személyzet akarata ellenére is beszívárogznak a roma gyermekekkel és családjaikkal való interakciókba. Ezekhez a speciális nehézségekhez, amelyekkel csak a roma gyerekek szembesülnek, még hozzájárulnak az romániai oktatási rendszer sajátosságai: kizárólag a teljesítmény értékelése, csapatmunka helyett a versengés támogatása, a belső motiváció kialakítása helyett a külső, vagyis az osztályzatokért való harc erősítése, a haladásnak a házi feladatokra, gyakran kimondottan a szülők munkájára építése. Ebben a légkörben kevés az esélye azoknak a – roma és nem roma – gyerekeknek, akik családjának kulturális hagyományai más értékekre épülnek és/vagy nincsenek iskolán kívüli erőforrásaik a versenyben maradáshoz.

## BIBLIOGRÁFIA REFERENCES

1. Auerbach, S. (2007). From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parental Roles in Education Through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*, 42(3), 250–283.
2. Booth, T. & Ainscow, M. (2006). *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și participării tuturor copiilor la învățământul de masă*. Kolozsvár: Presa Universitară Clujeană.
3. Bowen, G., L. (2009). Preventing School Dropout: The Eco-Interactional Development Model of School Success. *The Prevention Researcher*, 16 (3). 3–8.
4. Deci, E., L. & Ryan R., M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
5. Eccles, J., S. (2004). Schools, Academic Motivation and Stage-Environment Fit. In Lerner, R., M. & Steinberg L. (eds), *Handbook of Adolescent Psychology* (125–154). New Jersey: John Wiley & Sons.
6. Eccles, J., S. & Roeser, R., W. (2007). Schools as Developmental Contexts during Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
7. European Court of Human Rights. (2011). *Protocol no. 14 Fact Sheet: The Reform of the European Court of Human Rights*. Strasbourg: European Court of Human Rights, Council of Europe. Letöltve <https://wcd.coe.int/com.intranet.InstraServlet?command=com.intranet.CmdBlobGet&IntranetImage=1566940&SecMode=1&DocId=1583116&Usage=2>
8. Fordham, S. & Ogbu, J., U. (1986). Black Students' School Success: Coping with the "Burden of 'Acting White'". *The Urban Review*, 18(8), 176–206.
9. Harris, A. & Goodall, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* University of Warwick.
10. Hatos, A. (2006). *Sociologia Educației*. Iași: Polirom.
11. Pallas, A., M. (2006). The Effects of Schooling on Individual Lives. In: Hallinan, M., T. (ed): *Handbook of the Sociology of Education* (499–528). Springer, New York.
12. Prout, A. & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A. & Prout, A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Study of Childhood*, (7–33). London: Falmer Press.

13. Tonk, G. & Adorjáni, J. (Eds.) (2017). *Servicii sociale publice pentru comunitățile marginalizate clujene. Rapoarte de evaluare pentru proiectul pilot*. Pata-Cluj. Kolozsvár: Idea.
14. Guvernul României Agenția Națională Pentru Romi (2014). Strategia guvernului României de incluziune a cetățenilor Români aparținând minorității rome pentru perioada 2014–2020. Letöltve: [http://www.anr.gov.ro/docs/Site2014/Strategie/Strategie\\_final\\_18-11-2014.pdf](http://www.anr.gov.ro/docs/Site2014/Strategie/Strategie_final_18-11-2014.pdf)
15. Vincze E., Harbula, H. & Magyari N. (Eds.). (2016). *ROMEDIN – Educație pentru incluziune și dreptate socială*. Kolozsvár: Editura Fundației Desire.