

MC
189.774

THE
EASY
WAY
→

THE
HARD
WAY
→

T É N Y E K É S É R V E K

MERRE TOVÁBB?

Az iskolai integráció dilemmái



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET



SZÉCHENYI TERV

MERRE TOVÁBB?

AZ ISKOLAI INTEGRÁCIÓ DILEMMÁI

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

MERRE TOVÁBB?

AZ ISKOLAI INTEGRÁCIÓ DILEMMÁI

Szerkesztette
Mayer József



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2011

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők

Bacsó Ildikó, Kerülő Judit, Kozák Zsuzsanna, Mayer József, Nádori Judit, Németh Margit, Sárík Zoltán, Singer Péter, Vigh Sára

Szerkesztő

Mayer József

Lektor

Trencsényi László

Olvasószerkesztő

Kerberné Varga Anna

Sorozatterv, tipográfia

Kiss Dominika

Tördelés

Sziliné Simonyi Katalin

Borítófotó

Thinkstockphotos

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011

ISBN 978-963-682-688-8

ISSN 1785-1432

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Káposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

TARTALOM

BEVEZETÉS (Mayer József)	9
I. TANULMÁNYOK	11
Mayer József	
Körkép	13
Németh Margit	
Iskolai integráció, ahogy a média láttatja	73
II. MINDENKI MÁSKÉPPEN CSINÁLJA... <i>(Néhány példa a hazai iskolai integrációs törekvésekből)</i>	101
Bacsó Ildikó – Kozák Zsuzsanna	
Integrációs törekvések győri általános és középiskolákban	103
Kerülő Judit	
Befogadás vagy kirekesztés? <i>(A nyíregyházi példa)</i>	121
Mayer József – Nádori Judit	
Döntés után <i>(A nyíregyházi példa nyomában)</i>	157
III. MIT TEHETNEK, MIT TEHETÜNK? <i>(Javaslatok intézményfenntartóknak, intézményvezetőknek)</i>	171
Mayer József – Sárík Zoltán – Singer Péter – Vigh Sára	
Az integrációs törekvések intézményi szintű támogatása	173
IV. FÜGGELÉK	
A fókuszcsoportos beszélgetések szövegei	193

Ez egy mogorva ország, amelyben a szegénység és a csekély jólét zsugorodásától való félelem összeszorítja a szíveket. Mi egyebet remélne a kapitalista újonc, mint anyagi boldogulást? És mitől rettegne, mint ennek az elmaradásától?

(Konrád György: Kakasok bánata)

BEVEZETÉS

A 21. század első évtizedére a köz- és felsőoktatásban Magyarországon is felerősödtek azok a folyamatok, amelyeket összefoglalóan integrációnak szoktunk nevezni. Az iskolai integrációs törekvések arra irányulnak, hogy a különféle eredetű és típusú hátrányokkal rendelkező tanulók iskolai előrehaladását elősegítsék, és a beavatkozás következtében a diákok teljesítménye lehetővé tegye az adott iskolafokozat eredményes befejezését, majd (esetleg) a továbbtanulást, a magasabb iskolázottság elérését.

Az integrációs törekvések végső célja azonban túlmutat az iskola világán, mert noha az iskolában zajló pedagógiai/szakmai törekvések elsődlegesen a tanulók személyiségének a fejlesztésre, nevelésre, és tudásuk versenyképességének növelésre irányulnak, fontos szem előtt tartani azt is, hogyan alakul az érintett tanulók társadalmi/munkaerő-piaci beilleszkedése, életmódja és életvitele.

Az évtized során az integrációs törekvéseket folyamatos szakmai (és sok esetben a szakmán túl is nyúló politikai) vita kísérte. E viták központi kérdése – némi leegyszerűsítéssel – az volt, hogy vajon egy kisebbséget érintő – nem csekély anyagi és szellemi erőforrásokkal járó – támogatás nem veszélyezteti-e a többség(hez tartozó tanulók) érdekeit, nem veszélyezteti-e a tanulók együttnevelése a többségi tanulók előrehaladását, iskolai teljesítményét, egyáltalán az életben történő érvényesülését.

Az integrációs törekvések sikerességét sok esetben az gátolta, hogy a helyi társadalmak elitje és középosztálya részben a már érintett (valós vagy vélt) szempontok miatt nem vált e folyamatok támogatójává, sőt számos esetben szembe fordultak az integrációval¹. A következmények, minden sikeres intézményi törekvés és támogató projekt ellenére, hamar megmutatkoztak. A hátrányos helyzetű tanulók jelentős része, ha el is tudta végezni az általános iskolát, már nem volt képes megfelelő támogatás hiányában arra, hogy bekapcsolódhasson az érettségit (is) nyújtó képzésbe. Ez azért jelentett problémát, mert az érettségivel

¹ Számos konkrét példát sorolhatnánk fel, ám nem tesszük. Megelégszünk annyival, hogy jelezzük, hogy a magasabb társadalmi státuszú családok és a családokhoz tartozó tanulók elköltözése, „elvándoroltatása” a szabad iskolaválasztás jegyében sok helyen vezetett el a szegregált települések, város- és településrészek, végső soron pedig intézmények kialakulásához.

nem rendelkező tanulók szakmatanulási (és továbbtanulási) esélyei lényegesen csekélyebbek, mint érettségizett társaiké.

A közvélemény álláspontja az integráció kérdésében megoszlik. Egy internetes hírportál² idézte a miniszterelnök szavait, amely szerint: „Teljességgel sikertelenek voltak – a szociális politikához hasonlóan kanyargós és zsákutcába vezető – iskolai integrációs kísérletek is, hiszen további leszakadást okoztak, s így növelték a társadalmi különbségeket”. Ugyanennek a cikknek a szerzői hivatkoztak Kézdi Gábor és Surányi Éva közgazdászok 2007-ben megjelent tanulmányára, amelyben a szerzők kimutatták, hogy az integráló iskolákban a roma gyerekek tanulási teljesítménye érzékelhetően javult, miközben a nem romáké nem romlott. És ami a legfőbb: a roma és nem roma diákok önértékelése jobb, mint azokban az iskolákban, ahol nem vezették be az integrált rendszert. Amit fontosnak tartunk hangsúlyozni, az az, hogy a nemzetközi mérések (PISA) adatai szerint Magyarországon a közoktatásnak szinte semmiféle esélykiegyenlítő szerepe nincs. A hátrányos helyzetű tanulók esélyei nagyságrendekkel gyengébbek a jó minőségű tudás megszerzésére, mint szerencsésebb társaiké. Az iskolázatlan szülői háttérrel rendelkező tanulóknál az alacsony iskolázottság újratermelődik, és ez – szinte már jelen időben – éles társadalmi feszültségek kialakulását eredményez(het)i.

Jelen kötetben a hazai közoktatásban zajló integrációs törekvések és együttműködések területén lezajló változásokról adunk egy metszetet. Egy 2011 nyarán lezajlott kérdőíves kutatás eredményei mellett kitekintünk a média világára annak érdekében, hogy – igaz, korlátozott mértékben – bemutassuk, hogy az egyes megvizsgált médiumok hogyan láttatják az iskolai integrációs eseményeket. Az integrációs törekvések helyi szintű megvalósulását/megvalósítását két város gyakorlata alapján mutatjuk be.

A kötet harmadik részében intézményfenntartók és intézményvezetők számára – a teljesség igénye nélkül – igyekszünk ötleteket és tanácsokat adni annak érdekében, hogy az intézményükben zajló integrációs törekvéseket hatékonyan és eredményesen tudják támogatni, illetve képviselni.

A kötet lezárására 2011. október 23-án került sor. A közeli hetekben/hónapokban várható, hogy érvénybe lép az új köznevelési törvény, az átdolgozott Nemzeti alaptanterv és az ahhoz kapcsolódó kerettantervek. A kötet szerzői remélik, hogy a közoktatásban lezajló változások nyomán sem lesz érvénytelen az, amit e kötetben összefoglaltak, és az itt leírtak továbbra is támogathatják a döntéshozók és megvalósítók tevékenységét.

Budapest, 2011. október 23.

Mayer József

I. RÉSZ
TANULMÁNYOK

MAYER JÓZSEF

KÖRKÉP

BEVEZETÉS

Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy a közoktatási intézmények számára egyre nagyobb terhet jelent, hogy az iskolában zajló tevékenységekről valamilyen formában információt adjanak. Vannak olyan feladatok, szép számmal, amelyek elől nem lehet kitérni. A fenntartói igények kielégítése vagy a kötelező jellegű (országos) statisztikai adatszolgáltatások már rutin jellegű feladatok az iskola vezetése vagy a feladattal megbízott személyek számára. A nagyobb problémát inkább azok a megkeresések jelentik, ahol az adatokat kutatási célból kérik az intézményektől, és ezekben az esetekben sokszor már az adatgyűjtés is speciális szempontok alapján történik, nem csekély időt és energiát követelve az iskola dolgozóitól. Tovább növeli ezeket a terheket az, ha a kutatás céljaihoz személyes találkozásra van szükség, amely során az interjúk vagy a fókuszcsoportos beszélgetések időszükséglete is komoly terhet jelent a résztvevők számára.

Mindez odavezetett, hogy jól érzékelhető módon csökkent az iskolák válaszadási hajlandósága. Az egyik ok a már jelzett túlterheltségben kereshető, a másik pedig abban, hogy a válaszadók számára a kutatási és fejlesztési eredmények visszacsatolása nem járt azzal az eredménnyel, ami miatt megérte volna foglalkozni a szóban forgó feladattal. Nem részletezve tovább a problémát, a kutatás tervezésekor mégis úgy döntöttünk, hogy a rendelkezésre álló idő rövidege miatt *online kérdőívvel fordulunk az iskolákhoz. Korábbi kutatások során szerzett tapasztalataink azt mutatták, hogy ezeknek a kérdőíveknek a kitöltésére szívesen vállalkoznak mind az intézményvezetők, mind pedig a pedagógusok. Nyilván nemcsak arról van szó, hogy kevesebb időt kell ezzel a feladattal eltölteni, hanem arról is, hogy a válaszadó anonimitása ezzel a megoldással sokkal jobban biztosítható, mint a hagyományos (papíralapú) megkereséseknél¹.*

¹ A fővárosban lebonyolított két agressziókutatás során – részben persze a témával összefüggésben – rendkívül magas válaszadási hajlandóságot tapasztaltunk. Különösen feltűnő volt ez a tanulók esetében, akik rájöttek arra, hogy válaszaikat az online kérdőívek esetében az iskola nem tudja kontrollálni. Lásd erről: Frontvonalban. MFFPPI, 2008. és Kis könyv a felelősségről. MFFPPI, 2009.

Jelen kutatásban – 2011 júniusában zajlott – tehát a hazai integrációs törekvések feltárása, az adatok gyűjtése részben online kérdőív kérdéseinek megválaszolásával történt. A technikai alapot a Kérdőívem.hu portál lehetőségei biztosították. Az online kérdőív kitöltése a válaszadótól legfeljebb 15 percet kívánt. A kérdőív értékelhető kitöltését az tette lehetővé, hogy a rendszer nem engedte tovább a válaszadót, ha üresen akart hagyni egy-egy kérdést.

A válaszadásra az intézményvezetők kaptak felkérést. A rendelkezésre álló időintervallumban az ország egész területéről 650 kitöltés történt². Figyelembe véve a körülményeket (a megkeresésre talán a legkedvezőtlenebb időszakok kerültek sor, akkor, amikor az iskolák többsége már a tanév végén esedékes teendővel vagy éppen az érettségi vizsgákkal foglalkozott), a válaszadási hajlandóságot kedvezőnek és eredményesnek találtuk. Úgy gondoltuk, hogy ebben az esetben a téma volt az, amiért a válaszadók úgy ítélték meg, hogy érdemes a kérdőívre időt (és energiát) fordítaniuk. A választ adó intézményvezetők (így az intézmények) köre az egész országot lefedi, különböző szempontok szerint vizsgálva jól tükrözi az országos képet, bár a minta nem tekinthető reprezentatívnak.

Az online kérdőívek mellett készítettünk interjúkat intézményfenntartókhoz tartozó szakemberekkel, intézményvezetőkkel és pedagógusokkal is.

NÉHÁNY STATISZTIKAI MUTATÓ

A válaszadók egyötöde budapesti, egytizede Pest megyei intézmény vezetője volt, tehát a válaszok harmada az ország középső területeiről érkezett. Csekélyebb mértékben kaptunk válaszokat néhány olyan megyéből, ahol különösen magas arányban található hátrányos helyzetű kistérségeket, településeket³ (1. ábra).

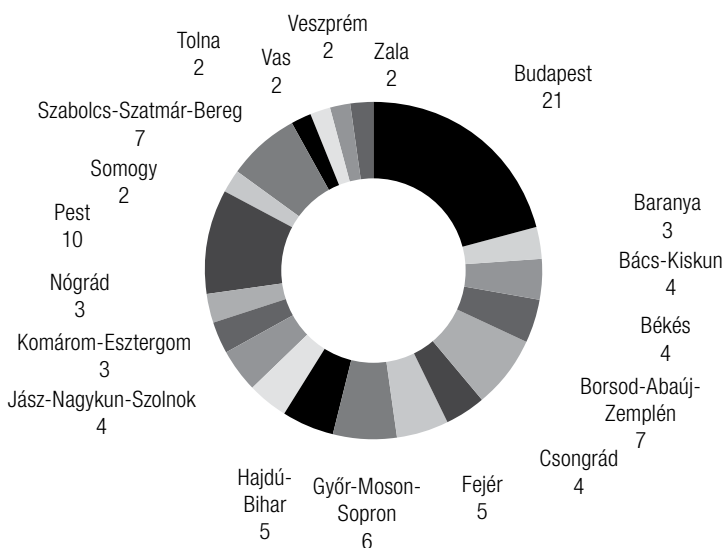
Az intézmény székhelye szerinti bontás alapján egyaránt 30% körüli a város és az 1000 fő fölötti községek aránya. Ennek fele, 15% a megyei jogú városban található intézmények aránya, és ennél alacsonyabb, 7% a kis, 1000 fő alatti községek intézményeinek aránya. Megyénként nézve az intézményi székhelyek szerinti összetételt nagyon változatos a kép. A mintában kisebb arányban szereplő Nógrád, Somogy, Tolna, Vas, Veszprém és Zala megyében az országosénál lényegesen magasabb, 14-38%-os az aránya az 1000 fő alatti községek intézményeinek. Csongrád, Fejér, Győr-Moson-Sopron, Hajdú-Bihar és Zala megyében az országosét lényegesen meghaladó, 33-50% közötti a megyei jogú városokban található intézmények aránya (2. ábra).

Nagyon nehéz arra válaszolni, hogy lehet-e összefüggést teremteni a válaszadás helye és a kérdőív témája között. Inkább csak feltételezhető, hogy abban az esetben, ha az

² Egy kérdőív nem tartalmazott értékelhető adatokat, így a válaszok összesítése 649 megválaszolt kérdőív alapján készült.

³ A mintában viszonylag magasabb, 7-7 százalékos az aránya a Borsod-Abaúj-Zemplén és a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei intézményeknek. Relatív kisebb, 2-2 százalékos arányt képviselnek Somogy, Tolna, Vas, Veszprém és Zala megye válaszadói.

1. ábra
A válaszadók megyék szerinti megoszlása (%)



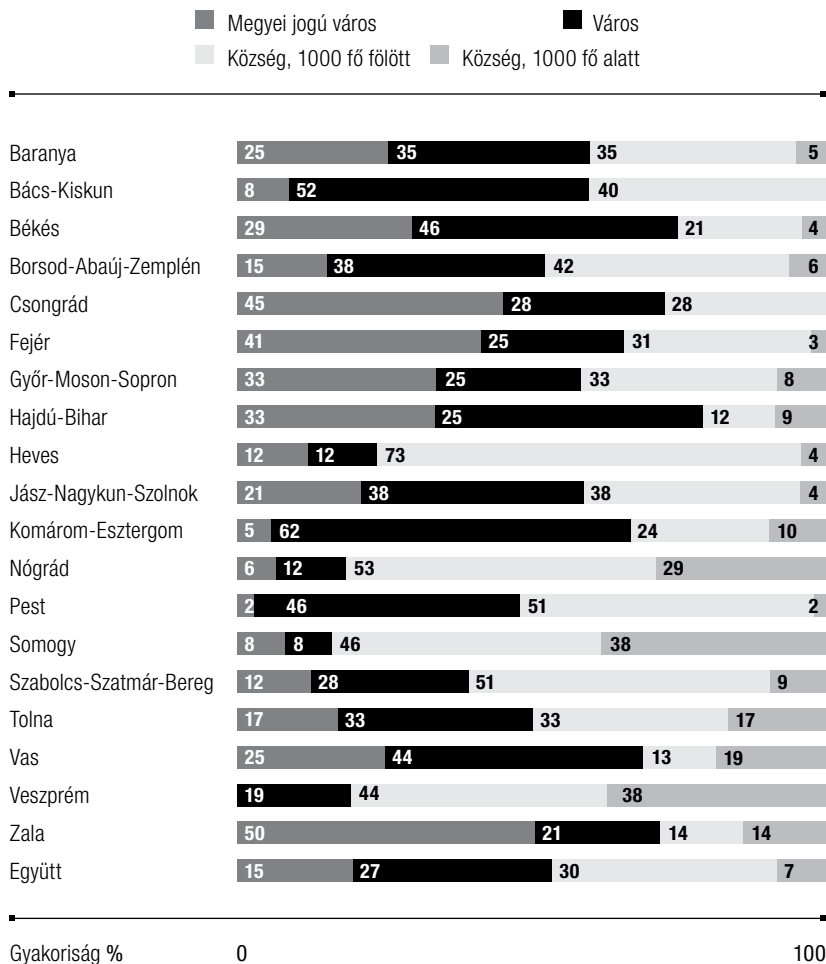
Forrás: Gyorsjelentés

adott település (intézmény) esetében releváns problémáról van szó, akkor a válaszadók szívesebben fordítanak időt az adatszolgáltatásra, azonban az sem kizárható, hogy ott, ahol a szóban forgó kérdés húsbavágó, a mindennapi problémák kezelése ki is olthatja a válaszadási hajlandóságot.

Nem lehet figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy az adott intézmény vezetése számára milyen jelentőséggel bír az, hogy bármilyen módon is, de részesévé válhatnak kutatási/fejlesztési programoknak. A kapcsolatok kiépítése, fenntartása, fejlesztése, egyszóval az intenzív kommunikáció célravezető stratégia lehet még abban az esetben is, ha a tevékenység haszna csak jóval később jelentkezik. A „soha nem lehet tudni, hogy mi sül ki belőle” típusú magatartás elsősorban ott lesz jellemző, ahol ezen a téren már rendelkeznek pozitív tapasztalatokkal.

A vizsgált intézményeknél a fenntartó székhelye mindössze 9%-nál tér el az intézmény székhelyétől, azonban Csongrád, Komárom-Esztergom, Veszprém és Zala megyében háromszor nagyobb arányban. Egészében véve a mintában szereplő intézmények negyede esetében nem egyezik meg a fenntartó és az intézmény székhelye. Heves és Somogy megye

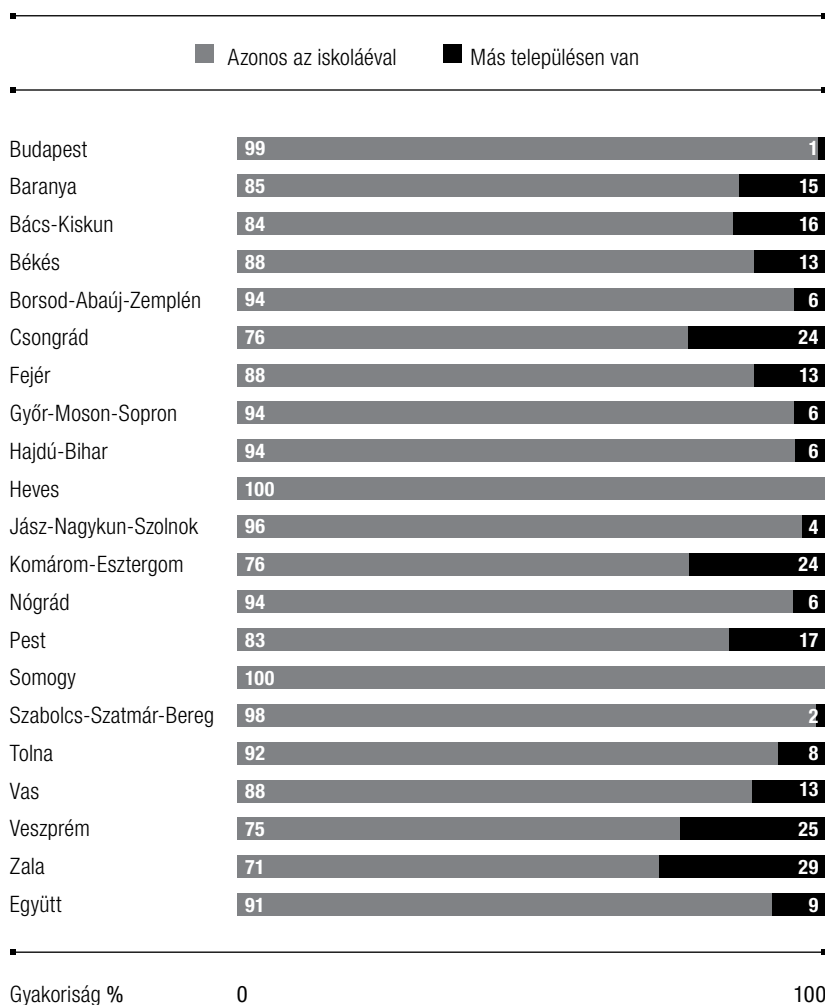
2. ábra
Az intézmény székhelye szerinti megoszlás az egyes megyékben (%)



Forrás: Gyorsjelentés

esetében 100%-ban, Budapestnél 99%-ban a fenntartó az intézmény székhelyén található (3. ábra).

3. ábra
Az intézmény fenntartójának székhelye szerinti megoszlás
az egyes megyékben (%)



Forrás: Gyorsjelentés

Az intézményfenntartó szerepe témánk szempontjából megkerülhetetlen. A település egészéről többnyire rendelkezik azokkal az információkkal, amelyek alapján meghatározhatja/befolyásolhatja az intézményi szintű stratégiák kidolgozását.

„Főleg kistérségi igényeket szeretnénk kielégíteni. A környék általános iskoláival szorosabb szakmai együttműködésre törekszünk. Az iskolában tanuló tehetségek gondozásában szakmai, módszertani ismereteinket fejlesztjük. A társadalmi környezet visszajelzéseit figyelemmel kísérik. Tanulóink eredményeit (versenyeredmények, nyelvvizsgák száma, érettségi eredmények, felvételi arányok stb.) minden évben értékeljük. A visszajelzések és értékelés alapján módosítjuk éves tehetséggondozó és hátránykompenzációs tevékenységünket.

A személyes kapcsolatok további szélesítése a célunk a kistérségben, a környező általános és középiskolák körében. Az intézmény civil partnereivel (tanulói, szülői szervezetek, alapítványok, sportkörök, különböző helyi cégek és intézmények) további programok szervezésével próbáljuk még szorosabbá, hatékonyabbá tenni kapcsolatunkat.” – fogalmazta meg egyik interjúalanyunk.

Az intézményfenntartó 60%-ban a helyi önkormányzat, és egyhatod az önkormányzati társulások aránya. A megadott válaszadási lehetőségek közé az intézményvezetők megítélése szerint 4%-uk nem sorolható be, így kerültek az egyéb kategóriába. Ezen intézmények fenntartói között nonprofit kft., TISZK nonprofit kft., minisztérium, egyetem, gazdálkodó és szerzetesrend szerepel.

A fenntartó típusát megye szerinti bontásban vizsgálva Győr-Moson-Sopron, Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg válaszadói esetében a helyi önkormányzat, önkormányzati társulások és egyház szerepel csak, Somogy megye esetében pedig mindössze két fenntartói típus (helyi önkormányzat és önkormányzatok társulása) található.

Az adatokat vizsgálva jól látszik, hogy az iskolai integrációval kapcsolatos problémák túlnyomó többsége az önkormányzati fenntartású intézmények vállát nyomja. A jelenlegi helyzetet figyelve – vagyis hogy az egyházi fenntartású intézmények aránya növekvő tendenciát mutat a közoktatásban – ez a helyzet vélhetőleg változni fog. Néhány olyan esetben, amikor fenntartói döntés hatására kényszerültek az önkormányzati iskolák részt venni az integrációban, ezt nehezményezték. Az iskolák vezetői szerint szerencsésebb lett volna, ha a szegregáció felszámolásában az egyházi intézmények is nagyobb szerepet játszanak.

„Mi tizenöt-húsz gyereket integráltunk. Mennyivel egyszerűbb lett volna, ha ez kiterjed az egyházi és a gyakorlóiskolákra is, mert ritka az olyan város, mint ez, ahol ilyen magas arányban járnak nem önkormányzati iskolába a gyerekek. 33 százalékról van szó. Az más kérdés, hogy az önkormányzat ezt miért hagyja. De az a legnagyobb baj, hogy a megállapodásokban, ha alapfeladatot látnak el, ezt is rögzíteni kellene. Mi történt volna akkor, ha mondjuk csak 10 gyerek került volna hozzánk? Esetleg csak öt. Mindenkinek egyszerűbb lett volna a helyzete. Így minden osztályba került gyerek, mert nem arra töre-

kedtünk, hogy egy helyre rakjuk őket.” (Kelet-Magyarország, megyeszékhely, iskolaigazgató)

„Meg így ki sem derülhetett, hogy az egyházi nevelés milyen hatással lett volna ezekre a tanulókra, lehet, hogy pozitív hatással lett volna rájuk. Az iskolai agresszió jobban megjelent, amióta ezek a gyerekek ott vannak. Mit tudunk ezzel kezdeni?” (Kelet-Magyarország, megyeszékhely, iskolaigazgató)

Külön vizsgálat tárgyát képezhetnék az önkormányzati társulások által fenntartott intézmények. A helyben lévő kisiskolák bezárása számos új problémát vet fel. A tanulók utaztatása, beilleszkedésük/beillesztésük az új környezetbe – bár sok helyütt problémamentesen történt, mégis – számos település esetében nem várt vagy nehezen kezelhető reakciókat indított el.

„Nekem az a véleményem, hogy felső tagozatban a gyerekeknél már annyira rögződnek a különféle magatartásformák és normák, hogy azokat már nehéz megváltoztatni. Ha tehát felmenő rendszerben történt volna az integráció, elsőtől kezdve, akkor eredményesebb lett volna, mint így. Mert az a tapasztalat, hogy azok az elsősök, akik eleve hozzánk jöttek, mint minden más gyerek, jobban tudnak vagy próbálnak alkalmazkodni hozzánk, mint azok, akik a korábbi éveiket nem velünk töltötték. Van itt egy szoktatási folyamat, amit az elsős nevelők tudnak, vagy évek óta folytatnak, és ezt a roma gyerekek képesek tudomásul venni, de igaz ez a szülőkre is. A felsősök integrálása egy kialakult szokással és normával rendelkező közösségbe nem könnyű, mert ott ezeknek a tanulóknak az ellenállása erősebb. Ezeknek a gyerekeknek el kell fogadni azt a rendet, ami a befogadó iskolában van! Nem csak a befogadó iskolának kell alkalmazkodnia egy stílushoz! Nem ez a megfelelő szó, inkább azt mondanám, hogy a romasághoz. Nem csak a befogadó iskolának kell megtanulni azt, hogy milyen romául gondolkodni, meg cselekedni, és a roma hagyományokat.” (Kelet-Magyarország, város, pedagógus)

A hátrányos helyzetű tanulók támogatása több esetben kedvezőtlen reakciót váltott ki részben a pedagógusokból, részben pedig azokból a szülőkből, akiknek az anyagi helyzete – különösen az utóbbi években – számottevő mértékben romlott. A legtöbb helyen – összefüggésben az elmúlt években eszkalálódó roma-problémákkal – „a nyílt ellenvetések, esetenként a verbális agressziók” zöme a roma tanulók integrációja kapcsán fogalmazódott meg.

Elmondható, hogy gyakorlatilag az egyik legjelentősebb problémát azoknak a juttatósoknak a köre képezte, amelyet a fenntartó az integrációs folyamat támogatására biztosított a roma tanulóknak. Az alapvető nehézséget – amely messze túlmutat egyes helyi eseményeken – az jelenti, hogy a társadalom számos csoportja került nehéz helyzetbe. A globális fo-

lyamatok kedvezőtlen hatásai, a gazdaság teljesítményének a visszaesése azt eredményezi, hogy az egyre csökkenő források elosztása kiélezi a társadalmi feszültségeket, és ez különösen így lesz azokban az esetekben, ahol a valós (vagy vélt) versengést folytató csoportok között megjelenik az etnikai dimenzió.

A különféle településeken kialakuló vélemények egy része azt fogalmazta meg – rendkívül markáns módon –, hogy a juttatásokat vissza kell vonni, azokat semmiképpen sem szabad ilyen mértékben a roma tanulók támogatásra fordítani. Ennél árnyaltabban fogalmaztak azok, akik úgy vélték, hogy az egyes juttatásokból másokat is részesíteni kellett volna. Igazságosabbnak tartották volna ezt a megoldást.

Volt olyan vélemény is, amely azt kifogásolta, hogy e megoldások egy része nem szolgálta a roma tanulók nevelését (integrációját), nem járult hozzá ahhoz, hogy ezek a tanulók valós élethelyzetben tanulják meg az együttélés elemei szabályait. (Érdemes kiemelni, hogy különösen az „ingyen busz, ingyen ebéd, ingyen taneszköz” juttatása volt az, ami erős ellenérzést váltott ki nemcsak az iskolákban, hanem a szülők között is.)

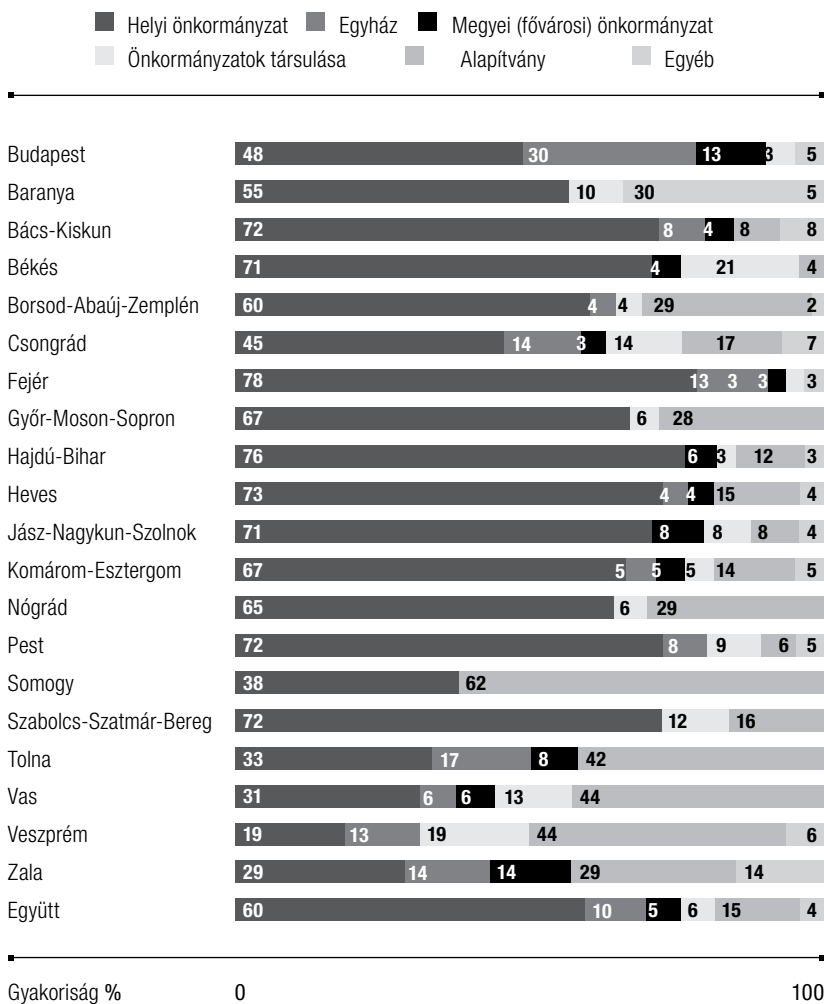
Ezt a problémaegyüttest úgy értékelhetjük, hogy a veszélyeztetettség érzése több síkon fejt ki, ezúttal kedvezőtlen módon hatását:

- a) A leszakadástól félők zöme – a klasszikus megoldások szerint – saját érdekében szeretné megvonni a forrásokat mindazoktól, akik társadalmi szerkezeti/szemléleti alapon alattuk helyezkednek el. Mivel erre itt nincsen reális lehetőség, szeretnék legalább elérni a források újrafelosztását. Ehhez egyfajta megoldást jelenthet az iskola és a szülők „kvázi összefogása”. *A szolidaritás (helyi társadalmi szintű) hiánya az, ami e törekvések mozgatója.*
- b) Az is jól látható, hogy (többször) a roma tanulók megjelenése – ha nem is idéz elő pánikhangulatot – de a szülők egy részét elgondolkodtatja. Sok helyütt nem vitték el tömegesen gyermekeiket az önkormányzati iskolákból, de érezhető, hogy abban az esetben, ha a nem megoldott problémák bármilyen módon (fizikai-lelki, versenyhelyek stb.) veszélyeztetik gyermekeik iskolai előrehaladását, akkor megteszik majd.

Ugyanakkor komoly veszélyt hordoz magában az is, ha lelassulnak vagy elmaradnak az integrációs törekvések. A szegregált települések/intézmények kialakulása a legtöbb esetben konzerválja az alacsony szintű intézményi és tanulói teljesítményeket. E kedvezőtlen adottságok és folyamatok felszámolása központi (állami) támogatás nélkül nem képzelhető el.

„Az iskolában integrációról nem beszélhetünk, szegregált intézmény a (...) F-város szívében, a gettó közepén. A hírhedt „dzsumbuj” gyerekeinek iskolája, amit ugyan két ház kivételével már elbontottak, ennek ellenére mégis egy gettóról beszélhetünk, a lakosságot szétköltöztették a kerületben, de az itt élő roma családokat nem vitték be a felújított negyedekbe, hogy új életközösség-

4. ábra
Az intézmények fenntartók szerinti megoszlása
az egyes megyékben (%)



Forrás: Gyorsjelentés

be kerüljenek, és alkalmazkodjanak, hanem meghagyták őket ugyanabban az életközösségben, csak két utcával beljebb, és szoba-konyhás lakásokban, fenntartva így a környék gettó jellegét. Az életkörülményeik minimálisan javultak, de az életfeltételeik romlottak, mivel a lakások rezsije magasabb. Egyéb-

ként meg nem változott semmi. Effektíve kerületi szinten nem beszélhetünk hatalmas nagy integrációról.

A környék elgettősodásának köszönhetően kizárólag roma tanulókról van szó, akik 85%-ban halmozottan hátrányos helyzetűek. Épülnek az új házak a környéken, de az odaköltöző fiatal szülők nem adják gyermekeiket roma iskolába, hiába korszerű a módszer, új a program.

A tanulók a tudást nem becsülik, és nem értik miért fontos ez nekünk. A családokban három generáció nőtt fel a romák között, akik nem végeznek semmilyen munkát, a tanulók családjainak 55%-ában egyik szülő sem dolgozik, így a gyerekek nem látnak pozitív szülői mintát.

Pedagógusként a határmezsgyén járunk. Sem a pedagógusközösségbe nem tartozunk, a kollégák lesajnálnak minket, a szülői oldal részéről sem kapunk elismerést, mivel a szülőket negatív hatások érték az oktatási intézményekben, a szülők 28 %-ának nincs meg a nyolc általános iskolai végzettsége. Nincs pozitív nézet.

Az előítélet: V. utca, egy rész, ahol senki sem jár. Egyik oldalon a romák járnak, másik oldalon meg a fehérek, ugyanez a helyzet a F. téren.”

A vizsgált intézmények 46%-a általános iskolai képzést folytat, 29%-ukban található óvodai nevelés. Az egyéb kategóriában a művészeti oktatás, felnőttképzés és nemzetiségi képzés szerepel. Korábbi kutatásaink során már láttuk⁴, hogy az óvodáknak és az általános iskoláknak különösen nagy szerepe van/lehet a sikeres integrációs folyamatok elindításában. Ezek az intézmények többnyire helyben vannak, és a feladatokat illetően nagy választási szabadsággal csak ritkán rendelkeznek. És a kényszerből nem feltétlenül születik kényszerűség. Ellenkezőleg. A nehéz feltételek sok intézmény esetében azzal a következménnyel jártak, hogy az iskola és pedagógusai kidolgozták azt a szakmai feltételrendszert, amellyel a kezelhetetlennek hitt problémák kezelhetővé váltak.

„Nagyon hiszek abban, hogy jó, ha elsőtől kezdve itt vannak. A hatévesekkel könnyebb szót érteni, mert nagyon nyitottak, kedvesek. Azt a hatást, amit ki kell küszöbölni, ti. az otthoni stílust, azt olyankor még könnyebb, ha jó az osztályközösség. És itt jön az integráció kérdése, az, hogy meddig lehet integrálni egy gyereket? Olyan osztályban, ahol ez az arány jó. Ha a 26 gyerek között csak 3-4 renitens van, akkor működik a rendszer, és ott a többség megneveli azt a három-négyet. Így ezekkel a tanulókkal könnyebb felsőben. Ha az arány felsőben romlik, a bukottak, a más iskolából érkezők miatt, ahol más szokások

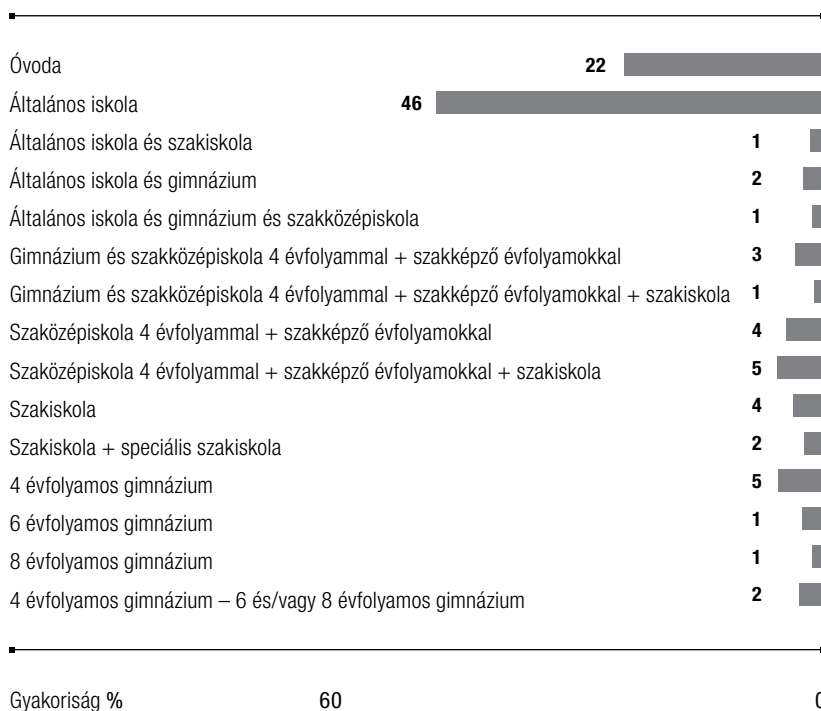
⁴ Lásd erről pl. Akadálypályán. (szerk. Kópatakiné Mészáros Mária) sulíNova, 2007.

voltak, ott nagyon nehéz a rendet fenntartani. Ott a többség nagyon kis hatáskorral tudja ezeket a tanulókat megnevelni. És ott jönnek azok a lépések, amelyeket nagyon utálunk, az ilyen smasszer jellegű dolgok, az adminisztratív lépések, de ezek azért nem hatékonyak. Az intők nem nagyon hatnak, de a fegyelmi nálunk még szégyent jelent. Van, amikor próbáljuk az esetmegbeszéléseket a szülőkkel, a baráti társasággal, mert kell a párbeszéd. De vannak szélsőséges esetek, amikor a többiek védelmében ki kell emelni a gyereket. A saját tantárgyfelosztásunk terhére kivisszük őket, és egyénenként vagy kis csoportban foglalkozunk velük, ami nagyon sok pénzbe kerül. Azt gondolom, hogy egy 25 fős osztály védelme vagy a kollégám becsülete megéri ezt. Erre van itt egy rendszer, a kollégák jelentkeznek önként, nincsenek megfizetve, de vállalják a közösségért az áldozatot, hogy ezekkel a gyerekekkel foglalkozzanak. Itt azért olyan gyerekekről van szó, akikről a rendőrség már szakvéleményt kért, tehát valamilyen bűncselekményben már érdekelték voltak. Itt túlkoros és nem a mi nevelésünkről van szó, mert mi csak arra vállalunk garanciát, akik nálunk kezdtek. Most ősszel 20 gyerek jött vidékről, Kelet-Magyarországról, Ibrányból (...) Amikor arról volt szó, hogy mi a módszer, amire esküszünk, az a sport. Az olcsó vagy ingyen sportolás lehetőségét megteremtjük, és ezt értéként tudjuk közvetíteni, akkor ez hatásos lesz. Itt van az uszoda, ami bejön. De ezeket a gyerekeket vízbe sem engedik, mert nyafog, meg mert itt erőfeszítés van, szabályokat kell követni. Rendszeresen be kell járni, ezt itt nem megy. Az úszás nem ezeket a gyerekeket célozza meg. Mert itt a szülőknek partnernek kell lenni. A pingpong talán közelebb áll a játékhoz, és nem annyira unalmas, mint az úszás. Itt 50 gyerek ingyen sportolhat, a KSI adja az edzőket, mi meg a tornatermet. Itt naponta lehet ingyen edzeni. Az iskolában ez érték. A KSI komolyan kezeli ezt, ott férfi tanárok és edzők vannak, más a tanulókkal a viszony. Ez, úgy tűnik, hogy működik. Azok a gyerekek, akik csellengének az utcán, azok ott vannak a tornateremben. De nem olcsó dolog.” (Budapest, belső kerület)

A pedagógusok közül többen már az óvoda esetében felhívják a figyelmet a család szerepére és felelősségére.

„A mi óvodánk speciális helyzetben volt, mert olyan helyen dolgozom, ahol, amikor megnyílt az óvoda, akkor a szülőknek volt munkájuk. Egy munkás környezet volt, ahol ugyan egyszerű emberek éltek, de mindenki megállta a helyét. Mindenki meg akart felelni a társadalmi elvárásoknak. Ők egy kicsit összeszedték magukat, és elköltöztek egy kicsit jobb környékre, és így fordult elő, hogy

5. ábra
Az intézmények megoszlása
képzési programok* szerint (%)



* Ennél a kérdésnél csak az alapvető programtípusok szerepeltek a választható lehetőségek között.

Forrás: Gyorsjelentés

mindig egy kicsit nehezebb sorsú családok jöttek, míg végül most már több mint a fele a gyerekeknek roma és munkanélküli családokból jön. Kérdés, hogy ilyen feltételek mellett mit akarunk mi az óvodában nevelni? Mert mindig fontos volt nálunk a szokásrend, és most nagyon érdekes, hogy a közösségi értékekre is meg kell tanítani a gyerekeket. Aztán becsaltuk a szülőket, és őket is játszani tanítottuk. Az volt a tapasztalatunk, hogy nem tudnak mit kezdeni saját gyerekeikkel.” (Budapest, volt „munkáskerület”)

A hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulása az általános iskolát követően számos kérdést vet fel. Sokan közülük szakiskolákban folytatják tanulmányaikat, de olyan is akad, aki be tud kapcsolódni az érettségit (is) nyújtó képzésbe.

„A nagy számok törvénye azt mondja, hogy száz gyerek között vannak nagyon jók és nagyon gyengék. Vannak nálunk is nagyon jók. Volt egy fiú, aki gimnáziumba ment volna, de kicsúszott a korból, mire a nyolcadikat befejezte. Elvittük a B. L. Iskolába, ahová azóta is szorgalmasan jár. Ő tudja, hogy tanulni kell, mert családot kell fenntartania, négy testvére van. Volt egy másik kislány, aki az utcáról került hozzánk, aztán rendeződött a sorsa, mert kollégiumba került. Ez a tanuló hajlandó volt a tanulószobában maradni, és hamarosan az egyesen kívül már más osztályzatokat is szerzett. Így a nagy számok alapján azt mondom, hogy g-i gyerekek egy része beilleszkedik. Azok a gyerekek jelentik a gondot, akiknek a tanulmányokat nem az általános iskolában kellene folytatni, hanem gyógypedagógiai intézetben. Ezek a gyerekek nemcsak másokra voltak életveszélyesek, hanem magukra is.” (Kelet-Magyarország, város)

„akik érdektelenek, közönyösek, akik semmit nem kívánnak foglalkozni a gyerekekkel. Így ne várjanak csodát, hogy az iskolák egy-két év alatt csodát tudnak tenni azokkal a gyerekekkel, akik alulmotiváltak, nincs szülői háttér és semmi egyéb, és hogy a kérdésre is válaszoljak, nem látok lehetőséget a továbbtanulásra. Csak a kötelező beiskolázást nyújtó intézménybe kerülnek be ezek a gyerekek, de ott sem állják meg a helyüket.” (Kelet-Magyarország, város)

AZ INTEGRÁCIÓS CÉLKITŰZÉSEK HELYE ÉS SZEREPE AZ ISKOLA SZAKMAI DOKUMENTUMAIBAN

Az intézmények részéről az integrációs szándék kinyilvánítása az iskolához kapcsolható, az iskola működését szabályzó szakmai dokumentumokban történik meg. Nem igényel különösebb magyarázatot, hogy ennek miért van nagy jelentősége. A működést szabályozó alapvető dokumentumok módosítása az intézményfenntartó egyetértésével és támogatásával történhet. A módosítás során nemcsak a szakmai célkitűzéseket, hanem azok finanszírozásának módját és kereteit is tisztázni kell. Később látni fogjuk, hogy az integrációs törekvések esetében ennek az egyeztetési folyamatnak – éppen a többletforrások megszerzése érdekében – különösen nagy jelentősége van.

Ezért nem tekinthető véletlennek, hogy az intézmény székhelye szerinti eredmények alapján az integráció ténye a dokumentumok háromnegyedében, a pedagógiai programok

84%-ában szerepel. Az alapító okiratban való megjelenítésben a főváros és a városok, községek között, valamint a város és a nagyközségek között szignifikáns a különbség. Ehhez nagymértékben hasonló a helyi tantervben való megjelenés aránya. A pedagógiai programoknál e tekintetben tényleges különbség a főváros és a nagyközségek között tapasztalható. A munkaterveknél a város, a megyei jogú város és községek között nincs tényleges különbség.

A megyei (fővárosi) önkormányzati, alapítványi és egyéb fenntartású intézményeknek csak mintegy fele esetében jelenik meg az integrációs célkitűzés az alapidokumentumokban, a többi esetben 80%-os ez az arány. Ez az eltérés szignifikáns különbséget mutat.

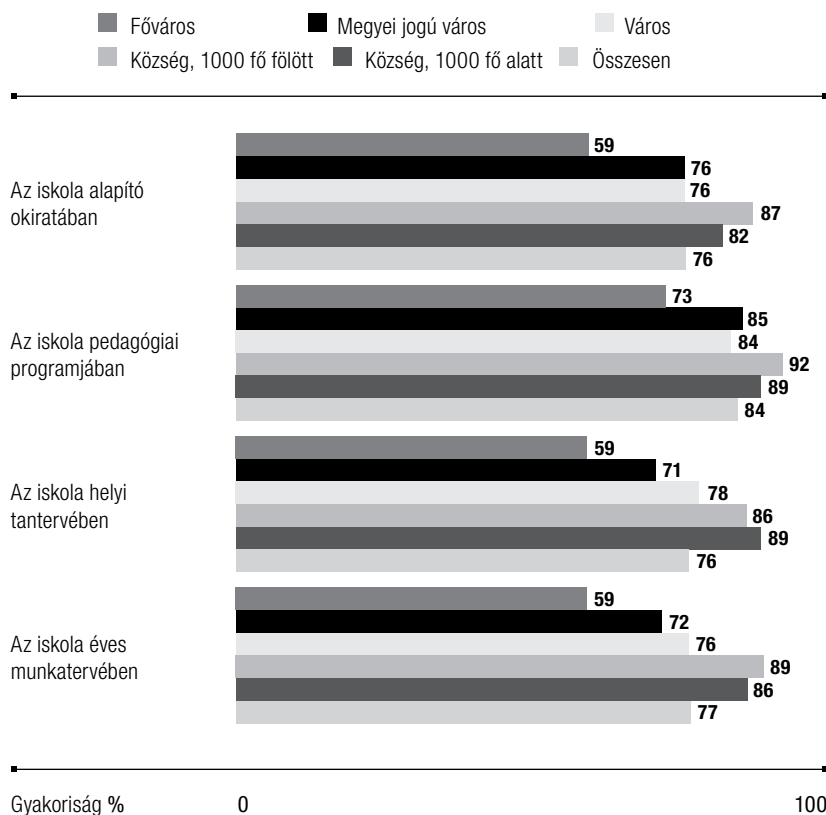
Nyilvánvaló, hogy az integrációs szándék stratégiai jellegű megfogalmazása ott történik, ahol jelentős számban vannak (vagy jelentkeznek) olyan tanulók, akiknek az iskolai előrehaladása integrációs feltételek között látszik biztosíthatónak. (Ez nem zárja ki azt, hogy taktikai okokból ott is sor kerülhet ilyen szándék megfogalmazásra, ahol adott pillanatban e feladatnak nincs realitása.)

A 6. ábra azt mutatja, hogy a kistelepülések iskoláinak túlnyomó többsége számára elkerülhetetlen, hogy az integrációval mint szakmai és szervezési kérdéssel foglalkozzon. A kisebb (és alapvetően kedvezőtlen adottságú) településeken az iskolákban a magas arányban jelen lévő hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatása az adott feltételek mellett másképpen, mint a tanulók együttnevelésével, nem is oldható meg. Sok helyen – különösen a finanszírozási gondokkal küzdő intézményeknél – az intézményfenntartó koordinációs tevékenységgel igyekszik egy fenntartható rendszer kialakítására, és működtetésének biztosítására.

„Amit el kell mondanom, hogy 68 ezres település vagyunk, és a régió belül elég nagy a vonzókörzetünk. Kistelepülések száma nagy, eléggé kicsi települések ahhoz, hogy önálló iskolafenntartásra alkalmatlanok. Általános iskolára 43 településnek vagyunk gesztorként az iskolafenntartói. A középiskola tekintetében a teljes régióban mi vagyunk a beiskolázók, így a kötelező beiskolázást is mi biztosítjuk a középfok területén. Az általános iskolák struktúrája igen érdekes, több fenntartó található. Állami fenntartó az önkormányzat, amely a jövő tanévtől egyetlen egy általános iskolával rendelkezik, mivel az országban először megcsináltuk, hogy az összes iskolát egy OM azonosító alá vettük, tehát van egy a központi iskola, és annak a tagiskolái működnek a városban. Egyetlen egy iskolánk volt, amelyik nem kapcsolódott bele ebbe az integrációba, de most őt is bekapcsoljuk, így ebben az egy iskolában 5500 tanulóval egy főigazgatóval működnek majd. Vannak ennek előnyei, oktatásszervezési szempontból tudjuk kezelni az áttanítás rendszerét, a tanulók mozgását, a pedagógusok mozgását figyelemmel tudjuk kísérni a városon belül. Vannak bizonyára apróbb súrlódások is, amelyek, véleményünk szerint, az önálló intézményi gazdálkodás és intézményi lét mellett is meglennének. Itt, főleg az intézményen

belüli hatáskörök elosztása eléggé bonyolult feladatot jelent. Minden telephely tagiskola, nem úgy tagiskola, hogy nincs iskolai rangja. Így 23 tagiskolával rendelkezünk, ami elég szép szám. Pontosítok, a 23 az összes iskola a középiskolával együtt, ebből 12 az, ami az általános iskola, a fennmaradó rész középiskola, illetve egy középiskolai kollégium. Az általános iskoláinkat kiegészíti kettő egyházi iskola. A katolikus iskola viszonylag nagy létszámmal működik 3 párhuzamos osztállyal, a református iskola kettő párhuzamos osztállyal működik. Állami iskola még az egyetem gyakorló általános iskolája, amely 3 párhuzamos osztállyal működik. Tehát elég széles a skála, elég sok lehetőség van, de az önkormányzati fenntartás eléggé jelentős ebben. Úgy tűnik az elmúlt időszak-

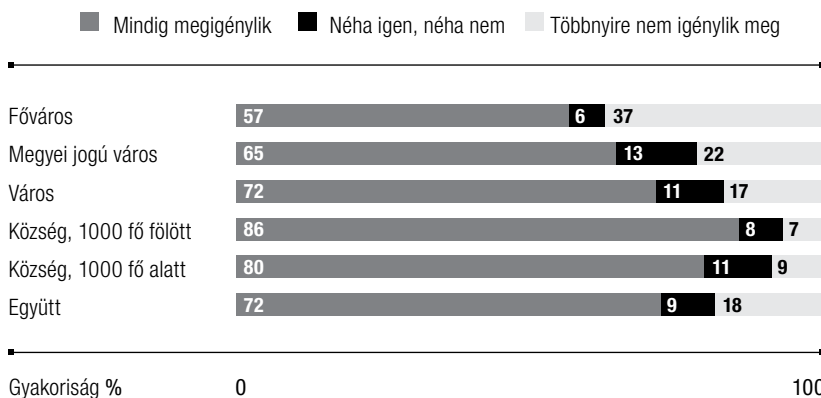
6. ábra
Az olyan iskolai dokumentumok aránya, melyben az integráció mint célkitűzés szerepel, az intézmény székhelye szerinti bontásban (%)



ok vizsgálataiból, hogy ez a leginkább ellenőrizhető, kontrollálható, az állami fenntartás, mégpedig az önkormányzati fenntartás. Most volt szerencsém beszélni egy iskolával, akitől nem tudunk bekérni – nem állami fenntartásúból – az elmúlt évre vonatkozó eredményességi mutatókat, adatokat. Semmilyen érdekltségük nincs abban, hogy ezeket gyűjtsék. Nem érdekli őket, bármire van szükségük, ha kell valami, új álláshely, pénz, a fenntartóhoz fordulnak, és az megadja. Nem kell bizonyítgatniuk folytonosan a létjogosultságunkat, míg egy állami fenntartású iskolánál igen, akár finanszírozás szempontjából, akár eredményesség szempontjából.” (Város, Duna-Tisza köze)

Az iskolákban zajló integrációs tevékenység finanszírozásának kulcselemét az ún. ki-egészítő normatívák jelentik. Természetesen arra is van példa, hogy ezt az iskolák nem igénylik, és az integrációt enélkül, esetleg más többletforrások bevonásával valósítják meg: a mintába bekerült intézmények közel háromnegyede mindig megigényli a hátrányos helyzetű, roma vagy sajátos nevelési igényű tanulók után a plusz normatívát, 18%-uk viszont többnyire nem (7. ábra). Amit biztosan lehet állítani, hogy a normatíva igénylése nélkül a kistelepüléseken működő önkormányzati fenntartású intézmények számára az integrációs tevékenység nem vagy csak nagy nehézségek árán lenne biztosítható, ami gyakorlatilag a szakmai tevékenység minőségét komoly mértékben veszélyeztetné.

7. ábra
A hátrányos helyzetű, roma vagy sajátos nevelési igényű tanulók utáni plusznormatíva igénylésének megoszlása az intézmény székhelye szerinti bontásban (%)



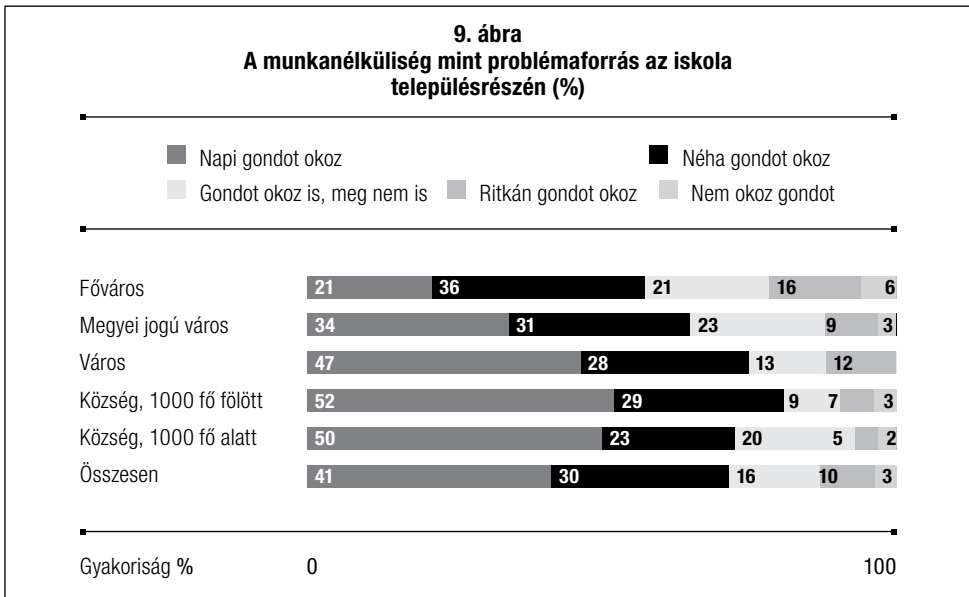
Az életfeltételek megváltozása, a szegénység (s ezen belül különösen a gyermekszegénység) terjedése ennek a felfogásnak is az újragondolást igényli. Nem tekinthető véletlennek, hogy a szakemberek egyre erőteljesebben szorgalmazzák, hogy az iskolákat lássák el olyan a szociális ügyekben jártas szakemberekkel, akik e kritikus területen tudnának támogató segítséget nyújtani a pedagógusoknak. A következőkben idézett interjúrészletekből is kitűnik, hogy az iskolákban dolgozó pedagógusok megfelelő támogatás nélkül nem tudnak megbirkózni azokkal a problémákkal, amelyek ugyan nem pedagógiai eredetűek, ám megoldásuk nélkül az eredményes szakmai tevékenység gyakorlatilag nem biztosítható.

„A mi iskolánk az a nyolcadik kerület kellős közepén található, és többségében cigány gyerekek járnak ide, főleg az általános iskolai tagozatra. Olyan gyerekek, akiknek a családi körülményei abszolút elrémítőek. Azoknál a gyerekeknél, akik nálunk a legagresszívebbek, már lakhatási problémák is vannak. Vagy elvált szülők gyereke, apuka elment, anyuka neveli, vagy lakóotthonos, vagy nagyon sokan élnek együtt, nemcsak a család, hanem a rokonok is. Nagyszülők, más rokonok, meg önkényes lakásfoglalók.” (Budapest, belső kerület)

„Nálunk hétfőn volt szülői értekezlet. A tizenkilenc fős osztályból öt szülő volt jelen. Hetedikes osztály, meg kellett volna beszélni, mert mi tartjuk a márciusi ünnepséget, a ballagást is mi bonyolítjuk, ráadásul a tizenkilencből tizenöt gyerek megbukott. Szerettem volna velük alaposan végigbeszélni az első félévet és a második félévet. Van tíz olyan gyerekem, aki három-négy-öt-hat tantárgyból bukott, és öt, aki egy-két tárgyból. Nem fontos a szülőnek az, hogy bejöjjön akkor, amikor együtt megbeszelnénk a problémákat.” (Budapest, belső kerület)

„Hadd mondjam el, mert belőlem mindig kikívánczik, hogy amikor egy tizenkilenc fős osztályban szinte nincs olyan, amelyik nem problémás gyermek, akkor szabad-e hagyni tizenkilenc ilyen nehéz sorsú, problémás gyermeket együtt. Úgy gondolom, hogyha lehetőség lenne rá, akkor bontásban, tíz-tizenkét fővel, sokkal könnyebb lenne dolgozni. Mindig azt mondták, hogy nem, mert mi is ugyanolyan iskola vagyunk, mint a többi, de egy fenét vagyunk ugyanolyan iskola. A mi problémáink halmozottak. Probléma, ahogy bekerül, ahogy késik, ahogy a családdal problémái vannak, ahogy a szünetben viaskodik, ahogy nincs kedve tanulni, csak valamikor legyen meg az a kettes, hogy átcsússzon, ehhez járul még az összes magatartászavar. Ehhez rengeteg szakember kellene, és nyugalom, ami nincs. Mert ha az egyik gyerek megkerül valami miatt, akkor hozza magával a többit, és egy perc alatt már botrányos dolgok derülnek ki. Itt igenis létszámcsökkentésre lenne szükség, ezeket fel kell mérni. Itt naponta meg kell újulnod, esküszöm neked, hogy naponta. Pedig már jócskán tanítottam. És nem tudok azzal megbékélni, hogy senki sem akarja ezt meghallani.” (Budapest, belső kerület)

A válaszokból jól kiolvasható, hogy a szülők munkanélkülisége – ha csak *közvetett módon is* – napi szinten problémát okoz a pedagógusoknak. Alapvetően arról van szó, hogy a munkanélküliséggel sújtott családoknak – különösen abban az esetben, ha a munka nélkül eltöltött időtartam hónapokra rúg – megváltozik az életmódja, életvitele, s idővel az addig vallott értékrendje is. Mindez *közvetett és közvetlen módon, mindenképpen kedvezőtlen módon befolyásolhatja a családban nevelkedő tanuló iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjeit.* Az iskola által nyújtott támogatások, legyen szó akár anyagi jellegűekről is, a kedvezőtlen tendenciákat, következképpen a család helyzetét, nem tudják alapvetően befolyásolni. Nem kell hosszasan azt sem bizonygatni, hogy ezekben a helyzetekben a szokásosnál is gyakrabban alakulhat ki konfliktus a család és az iskola között. Ezeknek a kezelésére a pedagógusok nagyobb hányada még nincsen szakmailag felkészítve. Ezért vetődik fel – ma már nemcsak a szakemberek körében – egyre erőteljesebben az az igény, hogy az iskolai erőszakos cselekmények rendezésénél a békés problémamegoldásra való törekvések lehetőség szerint minél nagyobb számban jelenjenek meg, a felek mutassanak hajlandóságot arra, hogy vitáikat tárgyalásos formákban rendezzék. Az elmúlt években jelentős előrelépés történt az alternatív vitarendszerben.⁵

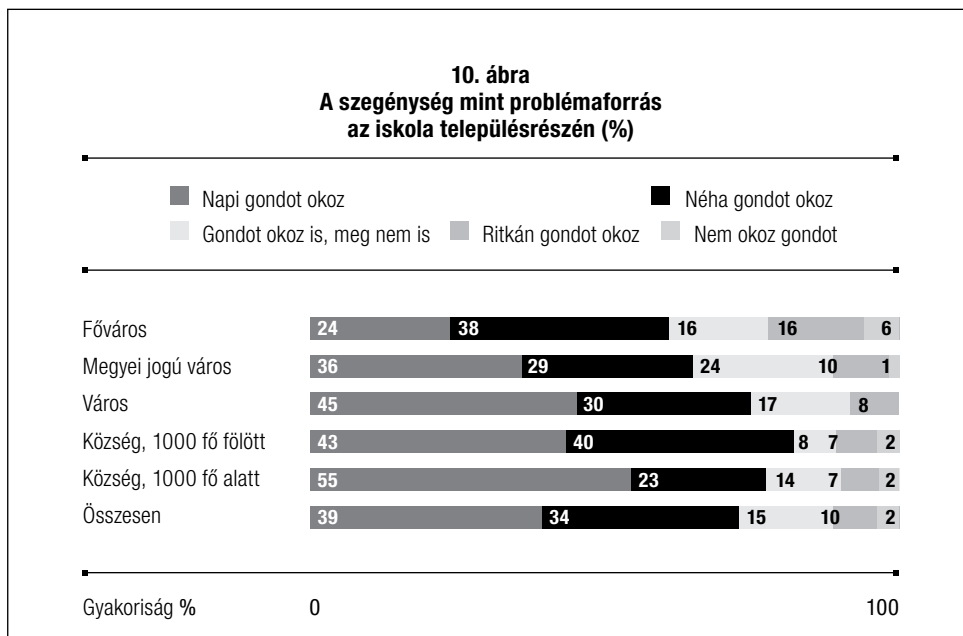


Forrás: Gyorsjelentés

⁵ Az elmúlt években éppen az OFI koordinálásban formálódó hosszú távú cél az volt, hogy a kezdeti tapasztalatok alapján a szóban forgó szolgáltatások kiterjeszthetők legyenek az ország számos régiójára és –lehetőség szerint – minden intézménytípusra is. A iskolai erőszak (konfliktus) kezelését támogató projekt konkrét képzési rendszere négy különböző képzési utat, és azon belül hét modult biztosított a résztvevőknek. Minden modul akkreditált, 30 órás, tanúsítványt nyújtó, témacentrikus tréningcsoportos pedagógus-továbbképzés volt, amelyek tanácsadói, mediatori feladatok ellátására, resztoratív technikák alkalmazására, valamint multiplikatóri szerepkörre készítettek fel a résztvevőket. A projekt időtartama alatt a tanfolyamokat eredményesen elvégző résztvevőknek szuperviziori és esetmegbeszélő csoportfoglalkozást biztosítottak.

A családokban a munkanélküliség a szegénység egyik forrása. Nem arról van szó, hogy az elmúlt évtizedekben az iskolák nem találkoztak szegény tanulókkal, sokkal inkább arról, hogy erre az évtizedre megváltozott a szegénység természete. A szakirodalomban „mélyszegénységnek” nevezik ezt az új jelenséget, amellyel azt is jelezni kívánják – sok más mellett –, hogy az érintett családok esetében *már nem lehet arra számítani, hogy helyzetükön önmaguk erejére támaszkodva képesek legyenek segíteni*. Ezt a tényt az iskoláknak is figyelembe kell venni, és a helyzetre mindenképpen új stratégiák kialakításával kell megpróbálni válaszolni. Az egyik lehetséges megoldásnak az látszik, ha új, a problémakezelésben jártas szervezetekkel és szakemberekkel alakít ki kapcsolatot az iskola. Az új szervezeti és módszertani megoldások sok vonatkozásban érinteni fogják az iskolák belső világát is. Úgy tűnik, hogy jelentős szerkezeti és szakmai változásokra kell felkészülni. (Ilyet idézhet elő pl. az ún. egész napos iskola koncepciója.)

Az jól látszik a 10. ábra adataiból, hogy a szegénység, csakúgy, mint a korábban vizsgált munkanélküliség, gyakorlatilag az intézmények többségében jelen van. A fővárosban okoz a szegénység napi szinten a legkisebb arányban gondot, de így is az intézmények negyede érzi magát érintve. Igaz azonban az is, hogy szintén a fővárosban, az intézmények 6%-a számára ez egyáltalán nem jelent problémát. Viszont hasonlóan az előző ábrához, nem akadt olyan kisvárosi iskola, ahol valamilyen mértékben ne érzékelnék a szegénység hatását. A községi munkanélküliség arányát is meghaladó mértékű probléma a szegénység a kistelepüléseken, ahol az arány az országosnak majdnem másfélszerese. A legnagyobb problémát

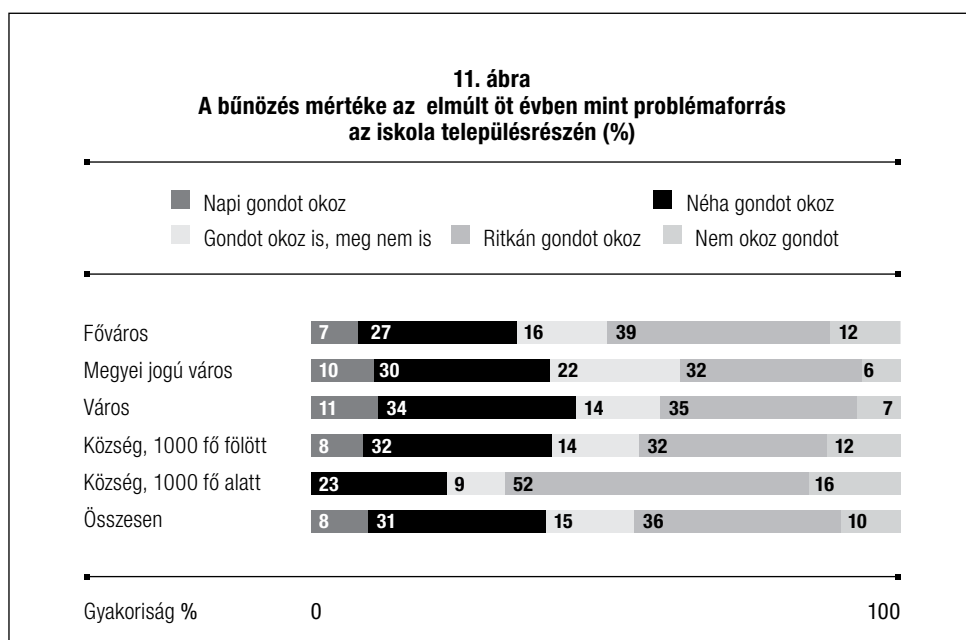


az okozza, hogy éppen ezeken – vagy az ezekhez hasonló településeken – található az iskoláknak az a köre, ahol a tanulói teljesítmények évek óta az országos átlag alatt maradnak.

Az elmúlt évek statisztikai adatai – többnyire rendőrségi források – azt mutatják, hogy különösen a nagyobb városok esetében, növekedést mutat a fiatalok által elkövetett bűnesetek száma. Egy-egy ilyen eset – legyen szó az iskolában vagy azon kívül végrehajtott cselekedetről – sokrétűen befolyásolja az iskolában zajló szakmai munkát, annak minőségét. Gondoljunk arra, hogy túl az alapvető problémán, az iskolavezetésnek, a pedagógusoknak foglalkozniuk kell az ügygel, ez pedig időt, energiát és sok esetben anyagi ráfordítást igényel azoktól, akik érintettek (pl. osztályfőnökök, a fegyelmi bizottság tagjai, az adminisztrációt végző személyek stb.).

Az elkövetett bűnesetek túlnyomó többsége lopás. Nyilvánvaló, hogy a tanulók között meglévő vagyoni/társadalmi különbségek, a szegény tanulók számának a növekedése, az egyre értékesebb vagyontárgyak (drága mobiltelefonok, i-padok stb.) iskolai megjelenése/használata szinte elkerülhetetlenné tette a konfliktusokkal járó helyzetek létrejöttét.⁶

A bűnözéssel járó iskolai konfliktusok száma és jellege intézménytípusonként jelentős megoszlást mutat (11. ábra). Alapvetően azt mondhatjuk, hogy a legtöbb és legsúlyosabb

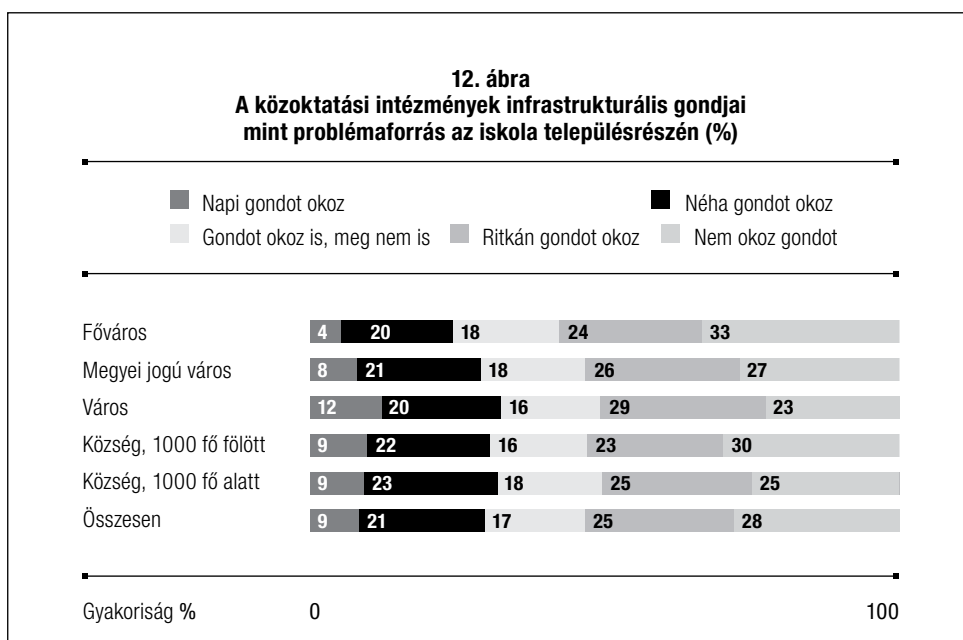


Forrás: Gyorsjelentés

⁶ Az elmúlt években folytatott iskolai agresszió kutatások során részletesen bemutattuk és dokumentáltuk ezt a problémakört.

(pl. fizikai agresszió tanulótárs vagy pedagógusokkal szemben) összeütközések a szakiskolákban vannak. Ez nem tekinthető véletlennek, mert az általános iskolát követően a legtöbb hátrányos helyzetű gyerek ebben az iskolatípusban folytatja tanulmányait.⁷

Az iskolákban zajló szakmai tevékenység minőségét – túl a pedagógusok szakértelmén, szaktudásán – jelentős mértékben befolyásolja az az ellátottság, amit – kicsit leegyszerűsítve – az intézmények infrastruktúrája kifejezéssel szoktunk jellemezni (12. ábra). Az adatokból úgy tűnik, hogy az intézmények egytizede napi szinten küzd azokkal az ellátási problémákkal, amelyek fennakadásokat okozhatnak az intézmény életében. Összességében azonban jól látszik, hogy a fővárosban kedvezőbb a helyzet, viszont – és ez további kutatásokat igényelne – a közepes és kisvárosok intézményei azok, amelyek e tekintetben nehezebb helyzetben vannak.



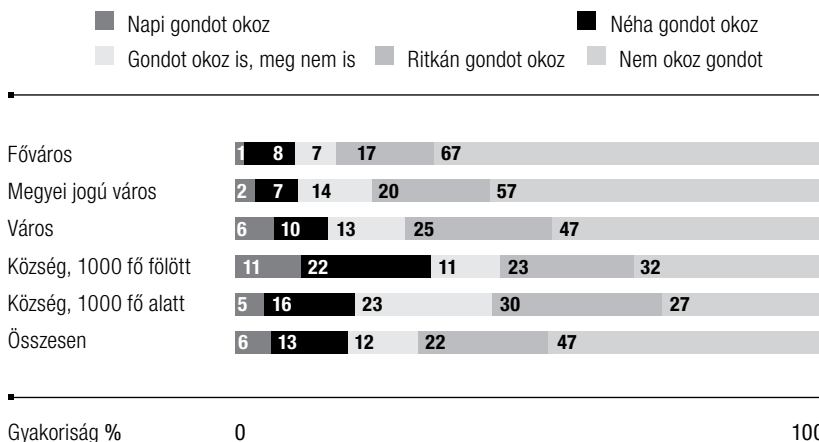
Forrás: Gyorsjelentés

Jóval kedvezőbb a kép a közművelődési intézményi ellátottság megítélését illetően (13. ábra). A településméret növekedésével arányosnak látszik a közművelődési intézményekkel való ellátottság mértéke. A fővárosi válaszadók kétharmada e téren semmi problémát nem tapasztalt, de még a kisközségek több mint egynegyedében sem jelent ez meg gondként. Az országos átlag közel kétszeresét elérő mértékben jelent azonban napi szinten gondot

⁷ A szakiskolát mint a jelezett problémák forrását egy korábbi kutatásunkban már részletesen bemutattuk. Lásd erről: Glosszárium. 100 000 szó a szakiskoláról. (szerk. Mayer József) OFI, 2010.

a közművelődési intézményhálózati ellátottság hiányossága a nagyobb községekben. Figyelembe kell azonban venni azt, hogy ezeknek a válaszoknak az esetében a *véleményeket közoktatási intézmények vezetői fogalmazták meg*. A közművelődési intézmények alkalmoszerű látogatása mellett a szakmai munka minősége szempontjából kulcsfontosságú lenne az állandó (szakmai) kapcsolatok kiépítése és működtetése. Ez, különösen a kisebb településeknél nagyobb anyagi erőforrások mozgósítását igényli (pl. az utazási/látogatási költségek biztosítása). Nagyobb településeknél a kedvezőbb helyzetet (színházak, múzeumok, filmszínházak, egyéb közgyűjtemények jelenléte) jelentős mértékben ronthatja az, ha a tanulói és pedagógusi kedvezmények (pl. utazás, belépődíj stb.) körét csökkentik. Nyilvánvaló, hogy különösen a hátrányos helyzetű családokból érkező tanulók számára családi költségvetésből az iskolai tanulói teljesítményt is pozitívan befolyásoló művelődési/kulturális javak fogyasztása nem valósítható meg.

13. ábra
A közművelődési intézményi ellátottság minősége mint problémaforrás az iskola településrészén (%)



Forrás: Gyorsjelentés

„Decemberben kaptam 24 ingyen színházjegyet a József Attila Színház Süsü a sárkány című előadására. Kiosztottam a színházjegyeket, azt kértem a szülőktől, hogy buszjegyet vegyenek. Mi a (...) kerületben vagyunk, a József Attila Színház két jegyet jelent oda, meg kettőt vissza, ez ezerkétszáz forint körüli nagyságrend, nem tudom pontosan, de nem tudták megvenni. Végül én magam vittem el a gyerekeket. A huszonnégy gyerekből tizennégyen jöttek el.

Abból is úgy, hogy egy háromgyerekes családban azt kérték, hogy nekik kevesebbe kerül, ha az apuka eljön a színházhoz kocsival, ott kint megvárja, míg vége van az előadásnak, és hazaviszi a gyerekeket, mint hogy a három gyereknek tizenkét vonaljegyet megvegyen.” (Budapest, külső kerület)

A ROMA TANULÓK AZ ISKOLÁBAN

Aligha vitatható, hogy az integrációs törekvések során a legnagyobb problémát a roma származású tanulók helyzete okozta az iskolákban. A valós (vagy sok esetben csak vélt) nehézségek kezelését az elmúlt években nem könnyítette meg az, hogy a médiában nyíltan vagy sugalltan számos esetben kedvezőtlen (és tendenciózus jellegű) képet közvetítettek e tanulók és családjaik iskolával kapcsolatos konfliktusairól. Több esetben, a helyi társadalmakban a roma tanulók iskoláztatása nyílt szakadáshoz vezetett, amely során a nem roma származású (többnyire a közép vagy az alatt elhelyezkedő) családok gyermekeiket más (esetleg másik településen található) iskolába írták, vagy számukra külön (alapítványi feltételekkel működtetett) iskolát létesítettek.

Arra is volt példa, hogy a többnyire romák által lakott, ám iskolával nem rendelkező településen élő diákokat a közeli települések iskolái nem fogadták be.

A helyzetet nem könnyítette meg az sem, hogy a hátrányos helyzetű (sok esetben roma származású) tanulókkal foglalkozó pedagógusok szakmai megbecsültsége rendkívül alacsony mértékű volt, ráadásul a nehéz körülmények között végezett munkájukért nem részesültek megfelelő anyagi támogatásban sem.

„Az elmúlt hat-hét év azzal telt el, hogy a roma iskolákban tanítók a pedagógustársadalom legalja. Leírja az újság, hogy azok a pedagógusok, akik roma iskolában dolgoznak, semmit sem érnek, alkalmatlanok arra, hogy más iskolákban tanítsanak. Lehet, hogy alkalmatlan vagyok arra, hogy máshol tanítsak, nem tudom, mindig ebben az iskolában dolgoztam.” (Budapest, pedagógus)

Azokban az iskolákban, ahol korábban nem vagy csak alacsony számban jelentek meg roma származású tanulók, az integrációs törekvésekkel együtt járó létszámemelkedés komoly, és sokszor nem kezelhető szakmai problémákat okozott. Mint majd látni fogjuk, a gondot nemcsak a pedagógusok módszertani hiányosságai jelentették, hanem az is, hogy számos család esetében valóban tapasztalható volt iskola- (és pedagógus)ellenes attitűd. Tovább növelte a helyzet súlyosságát az, hogy a pedagógusok egy részénél nyíltan vagy rejtetten, de erős romaellenes nézetek (vagy cselekvésbe forduló magatartás) volt tapasztalható. Nem véletlen, hogy sokak számára a megoldást a szegregált oktatás kiterjesztése/állandósítása jelentené.

„A másik megállapításom, hogy vannak olyan gyerekek, akiket lehet, és vannak olyanok, akiket nem lehet integrálni. Szembe kell nézni azzal a problémával, hogy mi van azokkal a gyerekekkel, akik nem integrálhatók. Az adott közösségben még elvannak, de egy másik közösségbe képtelenek beilleszkedni. Ezek a gyerekek nagy akadályokat gördítenek az integrációs folyamatba, megnehezítik azoknak a közösségeknek a helyzetét, ahová bekerültek. De előbb vagy utóbb nekik sem lesz jó. Valami oldalvágányon kellene gondolkodni, ahol ezeket a gyerekeket lehetne foglalkoztatni, integrálni. Ha idővel erre alkalmassá válik, akkor visszahelyezni. Több kárt okozunk az egész folyamatnak, ha őket benne hagyjuk a rendszerben. Jobb lenne őket abból kiemelni.” (Kelet-Magyarország, pedagógus)

Számos esetben tapasztalható az is, hogy a pedagógusok számára komoly szakmai és emberi/erkölcsi dilemmát okoz az együttnevelés vagy a tanulók különválasztásának a kérdése. Sokan úgy gondolják, hogy ezeknek a kérdéseknek a megítéléséhez/megítélhetőségéhez nem kapnak elegendő szakmai támogatást, és ezért döntéseikben (legyen szó intézményről vagy annak vezetőjéről) magukra maradnak.

„Igen, érezzük a hatást. Amit korábban egyértelműen kijelentettek, hogy szegregáció és szegregáció között nincs különbség, azt ma szétválasztják, hogy van. A jogszabályok nem változtak különösebben, csak a hozzáállás a szegregációhoz. Például a roma szegregáció a leglényegesebb kérdés, mert a többitel probléma nem volt. Sajátos nevelési igényű tanulók, hátrányos helyzetű tanulók – önmagában soha semmilyen negatív ügyünk ebből nem adódott. Csak a roma integrációból. Még a korábbi kormányzat kijelentette azt a jogszabályokhoz híven ragaszkodva, hogy a szegregáció minden esetben káros, most már azért beszélnek olyanról, hogy nem biztos, hogy káros. Tehát egy korai szelekcióval adható olyan többlet azoknak a gyerekeknek úgy, hogy a többi gyerek ne sérüljön az ő jelenlétüktől, hogy a későbbi integráció megvalósítható legyen. Tehát szerintem a cél ez kéne, hogy legyen, hogy minél korábban elkezdni a speciális fejlesztést. De ne úgy, hogy visszahúzzák azokat, akik már ott tartanak, hogy felzárkózathatók, hanem úgy, hogy felkészítsük erre a szintre. A másik dolog, hogy elkezdtem gondolkodni azon, hogy az oktatás szegregációja, a szegregált intézmény létrejötte, lehet természetes folyamat is. Tehát mi vért izzadhatunk azon, hogy szétkenjük, mondjuk, a roma tanulókat a városban, ha egy helyen laknak. Nem akarnak elmenni másik iskolába, ott van az iskolájuk, ők azt akarják. Mit tegyünk? Tehát, ha a település szerkezetén belül megjelenik ez a szegregáció – és ez nem is kényszer, nem mi tesszük őket egy helyre, és telepésítjük őket. Ez a legtöbb településen természetes fo-

lyamat, odaköltöznek, nekik ott bolt kell, iskola kell, egészségügyi rendelő kell, óvoda kell. Valamilyen módon ezt biztosítani kell a számunkra. Itt nem arról van szó, hogy az oktatásban intézményt szegregálunk vagy nem szegregálunk, hanem arról van szó, hogy az egész roma népcsoportot vagy be tudjuk olvasztani teljes egészében az adott település népességeloszlásába, vagy nem. Mi nem tudtuk, itt tartunk, ráadásul nem csak egy, hanem több cigány népcsoport jelenik meg, akik között még további harcok vannak. Még arra is ügyelnünk kell, ha integrálnánk, nehogy véletlenül összeeresszük őket. Erre az embernek nincs energiája, eszköze, meg pénze.” (Budapest, intézményvezető)

A jelzett nehézségek miatt sok intézmény nem volt képes megfelelő szintű teljesítmény elérésére. Ennek a negatív következményei nemcsak a különféle tanulói teljesítménymérés eredményeiben mutatkoztak meg, hanem a továbbtanulás területén is. E tanulók jelentős része nem tudott bekapcsolódni az érettségit (is) nyújtó képzési formákba. Az általános iskolai évek alatt a pedagógusok egy része képes volt valamilyen módon eredményt elérni, ám eredményeik, módszereik a legkritikább esetben válhattak közkinccsé.

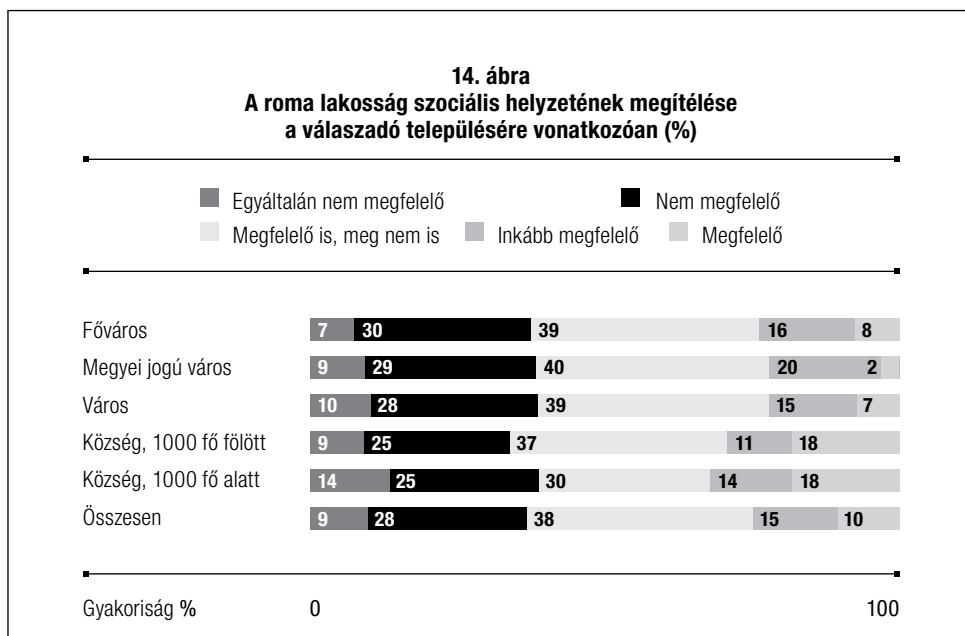
„Soktagú családok. Volt olyan gyerek, aki azonnal tönkrevágott egy osztályt, szóhasználatával, viselkedésével, tudáshiányával. Olyan negatív dolgokat hoztak be, amiktől mi megrettentünk. Ehhez mi nem voltunk hozzászokva. Beszélünk a szülővel, a gyereket próbáljuk korrepetálni. Szóval ezek a gyerekek akkor rosszak, ha olyat csinálnak, amit nem szeretnek. A munkaterápia a leghatékonyabb, tehát ha olyat csináltunk vele, amit szeret, akkor figyel a dolgokra. Itt persze nem a legszélsőségesebb tizenöttről beszélek, hanem azokról, akik utálnak tanulni, nincs sikerélményük. Ha valami olyat találunk ki, ami megragadja a képzeletét, akkor lehet valamit elérni.” (Budapest, belső kerület)

Az hátrányos helyzetű tanulók esetében a tanulási problémák meglehetősen hamar, akár még az általános iskola alsó tagozatán is elvezethetnek tanulási kudarcokhoz. A legnehezebben kezelhető probléma a tanulók többszöri bukása/buktatása, ez túlkorosságot eredményez. A kortársaiknál idősebb tanulók jelenléte az osztályokban olyan konfliktusokat generál, amelyek gátolják a tanulók eredményes előrehaladását, és a kívánt teljesítmények elérését. Szinte magától értetődővé válik ezekben az estekben, hogy a „többségi” szülők és az érintett tanuló(k) családja(i) között napi szinten jelentkeznek az egyre nehezebben kezelhető konfliktusok.

„Nem véletlen, hogy a felső tagozat került sokszor szóba. Ha ide bekerül egy tanuló, aki már kétszer bukott, az már eleve gond, mert egy ilyen tanulóknak teljesen mások az érdeklődési területei, mint a többieknek. Ehhez nem kell romának lenni. A túlkoros tanulókat ezekben a helyzetekben nehéz kezelni. Az, hogy

ezek még túl gyerekesek, ők meg más szemszögből látják a világot, ez számos konfliktusnak képezi a forrását. Azt mondja a kétszer bukott tanuló, hogy öt idegesítik a kicsik, és lehet, hogy a maga szempontjából még igaza is van. A másik nagy problémát a tudáshiány képezi. Súlyos hiányok halmozódnak fel egy hetedikes vagy nyolcadikos tanulónál, és ez pár órán belül kiderült. Hiába kezelte ügyesen ezt az osztály, nem nevelték ki őket, de mégis, lehetett érezni, hogy a gyerekek megdöbbenek a tapasztaltakon. A megdöbbenés csendje volt, ahogy a többiek reagáltak.”

További gondként jelentkezett az, hogy a szakiskolai programokból – a rendkívül alacsony szintű tudással és kompetenciákkal érkező tanulók – már a kezdet kezdetén, a 9. évfolyamban kimaradtak, növelve azoknak a felnőtteknek a számát, akiket abszolút és relatív értelemben is alacsony iskolázottságúaknak tekinthetünk. A rövid tanulói utakat maguk mögött hagyó fiatal felnőttek többsége számára zárva maradtak a munkaerőpiac irányába vezető utak. *A munkaerő-piaci integráció elmaradása alapvető gátját képezte/képezi a sikeres társadalmi integrációnak.*



Forrás: Gyorsjelentés

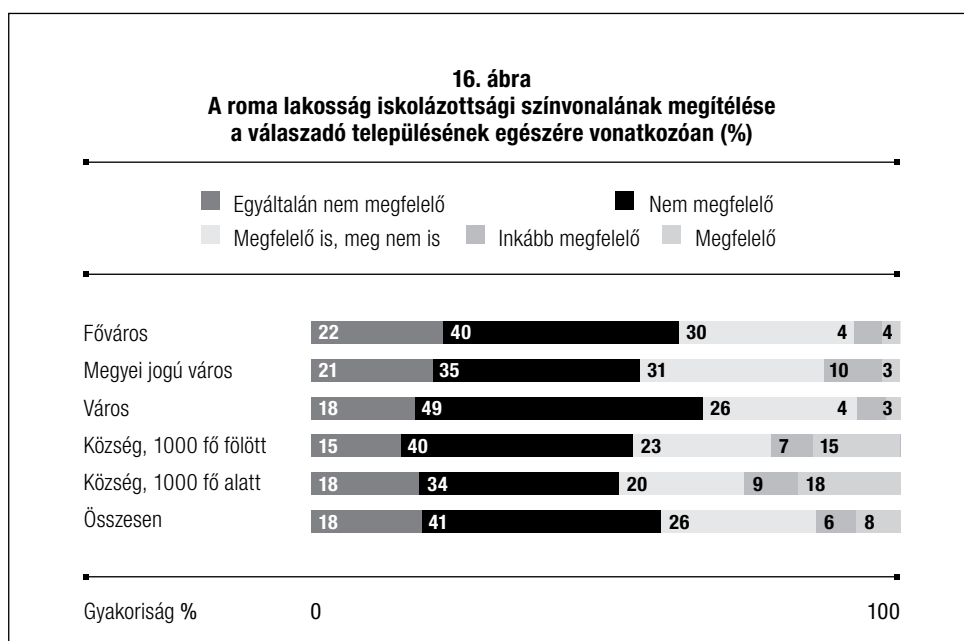
Az alábbi ábra (14. ábra) azt mutatja, hogy az iskolák alapvetően tisztában vannak azzal, hogy hol lelhetők fel a problémák forrásai. A válaszadók fele ugyan eltérő mértékben, de úgy ítéli meg, hogy a roma családok szociális helyzete nem megfelelő. Másképpen fogalmazva,

„Évekkel vannak lemaradva az élet minden területén. Ezért nehéz őket az órákon foglalkoztatni. Alapvető dolgok hiányoznak, amire építeni tudnánk. (...) Az, hogy annak az iskolának meg kellett szűnnie, az szerintem megkérdőjelezhetetlen. Az más kérdés, hogy ez hogyan történt meg?! Az alapvető problémát ez a fokozatosság kérdése jelenti, mert ha megnézzük, akkor azt látjuk, az oktatáspolitikában egyszerre nyúltak hozzá mindenhez. Az iskola minden szintjéhez. Az óvodához kicsit később. A cigány kultúrának az óvoda nem elfogadott része, tudjuk, hogy a gyerekek többsége nem járt óvodába. Vagy ha járt is, még hiányosabban, mint iskolába. Ezért nem ismerték meg az együttélési szokásokat, nem tudtak alkalmazkodni szinte semmihez. Abban az iskolában nem azt a közeget szokták meg, amit egy iskolában meg kell szokni. Ehhez mi már nehezen tudunk bármit is hozzárakni. Ezért nem is az alsóban, hanem az óvodában kellett volna ezt kezdeni, és lassan haladni előre. Előbb kellett volna őket az óvodába járásra kötelezni, mint most ilyen módon segíteni. Talán felnőtt volna egy olyan óvodásnemzedék, akivel az iskolában kevesebb probléma lett volna. A másik fontos probléma az, hogy ezeknek a gyerekeknek a többsége halmozottan hátrányos helyzetű gyermek. Mi különbözteti meg a 3H-s gyermekeket az általunk 2H-snak nevezett gyermekektől? A szülők iskolázottsága. Az iskolázottabb szülők a szóba kerülő pluszokat megadják a gyerekeknek. Az anyagi háttérben nincs különbség, a támogatásokat mindenki kapja. A 2H-s szülők azt mondják, hogy mi sok mindent megettünk, például iskolát végeztünk, és mégsem kapjuk meg ezeket a juttatásokat. Ezt meg kellene változtatni. Másképp: a 3H-s azért kerül nagyobb szolgáltatásokat nyújtó kosárba, mert nem tanult semmit.”

Láttuk, hogy a roma szülők többsége alacsony iskolázottsággal rendelkezik (16. ábra). Ez alapvetően két problémát vet fel:

- a) Az alacsony iskolázottság önmagában is gátját képezi a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésnek. Tovább súlyosbítja a helyzetet az, hogy a tartós munkanélküliséggel sújtott családok tagjai rákényszerülnek a feketegazdaságban történő szerepvállalásra, ami számos nehezen kezelhető következménnyel járhat.
- b) Az alacsony iskolázottság a továbbtanulást is szinte lehetetlenné teszi. Ha mégis megtörténne, sok esetben az érintettek hamar otthagyják a tanfolyamokat, esetleg az iskolát. Nemcsak a (hamar) bekövetkező tanulási kudarcról van szó, hanem arról is, hogy *mindaddig, amíg a családnak nincs biztonságos létalapja (tartós munkája), addig a család értékrendszerében az azonnali (akár fekete) munkalehetőség mindig maga mögé fogja szorítani a tanulást.*

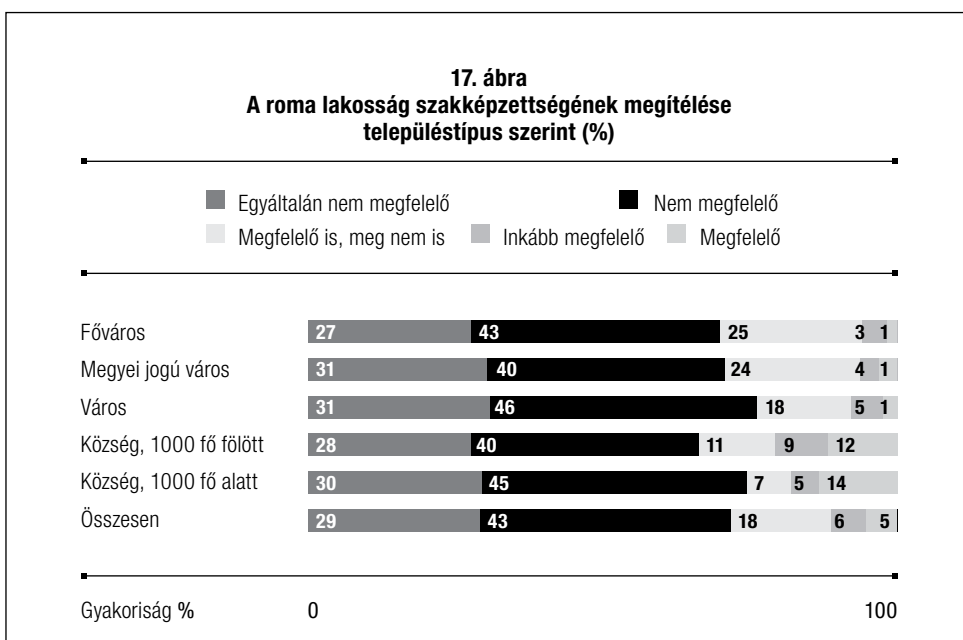
A roma lakosság iskolázottságának megítélésében a skála alsó végén relatív homogenitást tapasztaltunk a válaszokban. Településtípustól függetlenül a válaszadók egyötöde egyáltalán nem megfelelőnek, további kétötöde nem megfelelőnek minősítette a romák iskolázottságát. Éles határvonal húzódik az urbanizáció mentén a válaszokban a megfelelő iskolázottság megítélésében: a városi válaszadók mindössze negyed-ötöd akkora arányban választották ezt a kategóriát, mint községiek. Utóbbiak egynegyede összességében inkább megfelelőnek vagy megfelelőnek minősítette a roma lakosság iskolázottságának színvonalát. Ez részben azzal függ össze, hogy a községekben élő nem roma származásúak iskolázottsága is – összevetve a városokban élőkkel – kedvezőtlenebb képet mutat.



Forrás: Gyorsjelentés

Tendenciáját tekintve nagy hasonlóságot mutat a romák szakképzettségét vizsgáló kérdésekre adott válaszok településtípus szerinti megoszlása (17. ábra). Egyáltalán nem megfelelőnek ítéli a válaszadók közel egyharmada, és további, több mint egyharmada pedig nem megfelelőnek tartja a romák szakképzettségét. A legnagyobb arányban megfelelőnek (12-14%) a vélhetőleg kevesebb szakképzettséget igénylő munkalehetőségeket kínáló községi településeken tartják a roma lakosság felkészültségét. Az iskolázottság és a szakképzettség szintje szoros összefüggést mutat, így tehát nem véletlen, hogy az alacsony iskolázottsággal óhatatlanul együtt jár a szakképzetlenség. A helyzet annyiban árnyalható, hogy a felnőtt roma lakosság esetében nem feltétlenül a teljes szakképzetlenség a jellemző – ezt a nők esetében

lehetne inkább állítani – hanem az, hogy azok a szakmák, amelyekkel a roma felnőtt férfiak rendelkeznek, nem kompatibilisek a mai munkaerő-piaci igényekkel. Többnyire építőipari/nehézipari szakmákról van szó, ahol a munka jellege többnyire betanított volt. Ehhez még az akkori – tehát a szocializmus késői fázisában – sem kellett sokat tanulni, sokkal inkább a fizikai erőre, állóképességre volt szükség. E felnőttek továbbképzésének/átképzésének az esélyeit nemcsak az alacsony iskolázottság, hanem a munkavégzésből eredő kedvezőtlen egészségi állapot is megnehezíti. A leszázalékolt, a munka világából több mint egy évtizede kikerült (sok esetben rokkant) felnőttek *reintegrálására kevés esély mutatkozik*. Pedig, ennek a – munkanélküliek, feketemunkások, rokkantak stb. – közegnek a megváltoztatása lenne az egyik legfontosabb feltétele annak, hogy az e családokban nevelkedő tanulók tanulási teljesítménye számottevően növekedjen.



Forrás: Gyorsjelentés

Az elmondottakból következik, hogy a roma családokban élők munkanélkülisége meghaladja a nem roma családokban élőkét. Azért sem könnyű ezen a helyzeten változtatni, mert számos kutatás alátámasztotta azt a vélekedést, hogy Magyarországon a munkaadók között sok esetben tapasztalható az etnikai jegyeket magukon viselő munkavállalókkal szembeni diszkrimináció. Nem meglepő tehát az, hogy a válaszadók kétharmada nem, vagy egyáltalán nem tartja megfelelőnek a településen élő roma lakosok munkanélküliségi arányát (18. ábra).

„Az iskoláknak a gazdálkodása az mindhárom esetben önállóan működő, önállóan gazdálkodó intézmény. Saját gazdálkodói irodával rendelkeznek, tehát önállóan gazdálkodnak. Az iskolákba a költségvetés feladatfinanszírozási alapelv alapján kerül kiosztásra, tehát nem bázisalapon határozzuk meg az intézmények éves költségvetését. Ez 2006 óta megy így. Ezzel biztosítani tudjuk az egyenlőséget, a feladatok nagyságához mért költségvetési keretek biztosítását, illetve az intézmények teljes önállóságát. Ebben az elvben nagyon ritkán fordul elő, hogy nem 100%-os az intézmények lefinanszírozása, sajnos az utolsó két évben ez előfordult, de minimális összeg marad a költségvetésben, hát, sajnos így alakult. Szakmai szempontból én azt gondolom, hogy az intézmények nagyon magas szakmai színvonalon működnek, 100%-os a szakos ellátás mindegyik intézményünkben. A R. F. Általános Iskolában az alacsony óraszámú órákat a másik két iskola kollégái átjárással látják el. Ebben, azt gondolom, hogy a kollégák és a vezető kollégák is kompromisszumképesek voltak. És a r-es kollégák is megértették azt, hogy ha nincs rajz szakjuk, akkor nem taníthatnak rajtot. Szerencsére nem kellett senkit elbocsátanunk, a személyi gazdálkodást is tudatosan mondanám. Az elmúlt öt évben tapasztalható különböző jogszabályi változások, illetve a tanulólétszám változása miatti ez nem érintette a települést. Három évet kaptak a kollégák az óraszámemelés után arra, hogy a fenntartó által meghatározott létszámmal módosítsák a nevelőtestület létszámát, és nagyon ügyesen, jó személyzeti politikával, nyugdíjazással, gyesre menő kollégák kiváltásával és így tovább, nagyon ügyesen le is bonyolították különösebb áldozatok nélkül.

A fenntartónak az volt a szándéka, hogy olyan szolgáltatást nyújtson itt a településen óvodai és általános iskolai szinten, ami a városi lakosság igényeit kielégíti. Tehát ezt az önkormányzat nagyon határozottan és egyértelműen meghatározta. Ennek ismeretében áldozott is arra, hogy olyan feltételeket tudjunk az intézményekben teremteni, ami szükséges ahhoz, hogy az integrációt segíteni tudjuk. Ez elsősorban – meg kell, hogy mondjam – az óvodákban jelenik meg, mert ott tudunk igazából foglalkozni a gyerekekkel. A fogyatékos gyerekekkel integrációt igazából már nem tudunk az általános iskolában, hiszen eltérő tanrend szerint kell tanulniuk. Az ép értelmű, de sajátos nevelési igényű gyerekek esetében tényleg törekedtünk arra, hogy gyógytornászt vagy megfelelő feltételeket tudjunk biztosítani. Azzal a ténnyel, hogy a pedagógiai szakszolgálatot kifejlesztette az önkormányzat, ez egyébként nevelési tanácsadóként 96-ban indult két és fél fővel, és most azt kell róla tudni, hogy 10-12 fő dolgozik, és térségi feladatot is ellátunk a gyógytestnevelés és pályaválasztási tanácsadás területén, illetve logopédiai fejlesztés területén. Egy olyan szakembergárda került a pedagógiai szakszolgálatba, akinek elsősorban a városi gye-

rekek ellátása a feladata, de térségi körben a 15 település ellátása is. Ez egy szakmai és szakember bázis, emellett lehetőséget adott egy olyan eszközpark kiépítésére, ami első körben nyilván a pedagógiai szakszolgálatban jelent meg, de második körben az intézményekhez is eljut. Annyit tudni kell még, hogy nálunk a pedagógiai szakszolgálatba nem mennek a gyerekek, hanem a szakemberek mennek az intézményekbe ki. Ez nagyon komoly elvárás volt a fenntartó részéről. Így sokkal inkább biztosítva látjuk azt, hogy a gyerek megkapja a szükséges segítséget az integrált oktatás mellé, ami mindenféleképpen az ő fejlődését vagy szinten tartását jelenti.” (Kisváros, intézményfenntartó)

A jövőt tekintve, úgy tűnik, hogy az a finanszírozást illetően mind az iskolafenntartókban, mind az intézményvezetőkben van bizonytalanság:

„Ha azt nézzük, hogy létezik ez az integrációs normatíva, s ennek segítségével tudunk tényleg olyan lehetőségeket biztosítani a gyerekek részére, amit enélkül biztosan nem tudnánk megvalósítani, s hogy ennek a normatívának a felhasználási lehetősége egyre inkább körvonalazódik, egyre pontosabban megfogalmazott, akkor azt gondolom, hogy van változás, de globálisan nem érzek változást.” (Kisváros, intézményfenntartó)

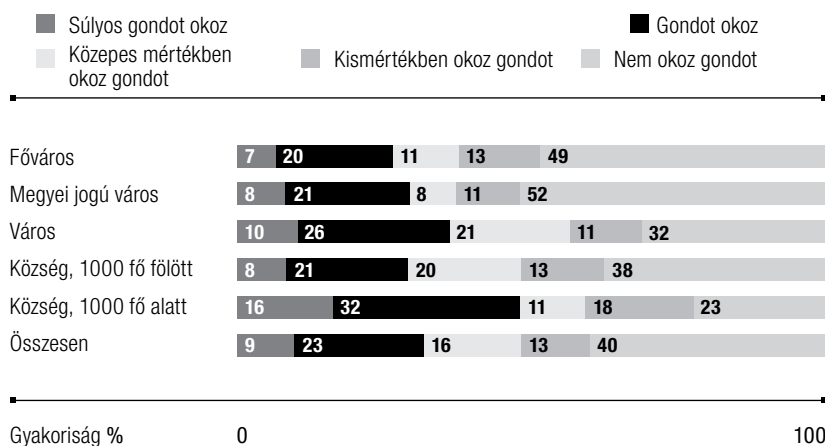
Vannak intézmények, ahol egyelőre, ha nehezen is, de tudják biztosítani a feltételeket:

„Többletforrás lényegében nincsen, csak az emelt fejkvóta van, számunkra máshonnan nem jön forrás. A költségvetésünk is nagyon szoros. De hál' istennek, még amikor kérelemmel fordultam hozzá a kollégák, egyszer sem kellett eszköz nélkül maradniuk, persze minimális eszközökről beszélek, pl. karton, fénymásolópapír stb.” (Intézményvezető, kisváros)

Ezzel szemben vannak olyan helyzetek, amelyek intézményi szinten már nem kezelhetők. Az gazdasági válság nyomán kialakult represszió sok helyütt a napi munkában okoz fennakadásokat.

„Túl sok a kudarc a pénzügyi korlátok miatt, az elmúlt évek gazdasági helyzete azt a fejlesztést sem engedte meg, amit az előző években elindítottunk, amit meg szerettünk volna valósítani. Valami látványos, hogy valami új beruházás vagy új lehetőség, az igazán nem történt, néhány TISZK-esedéssel kapcsolatos lehetőséget kihasználtunk.” (Főváros, intézményvezető)

19. ábra
A finanszírozás elégtelensége mint a kisebbségi (roma) oktatás
problémaforrása (%)

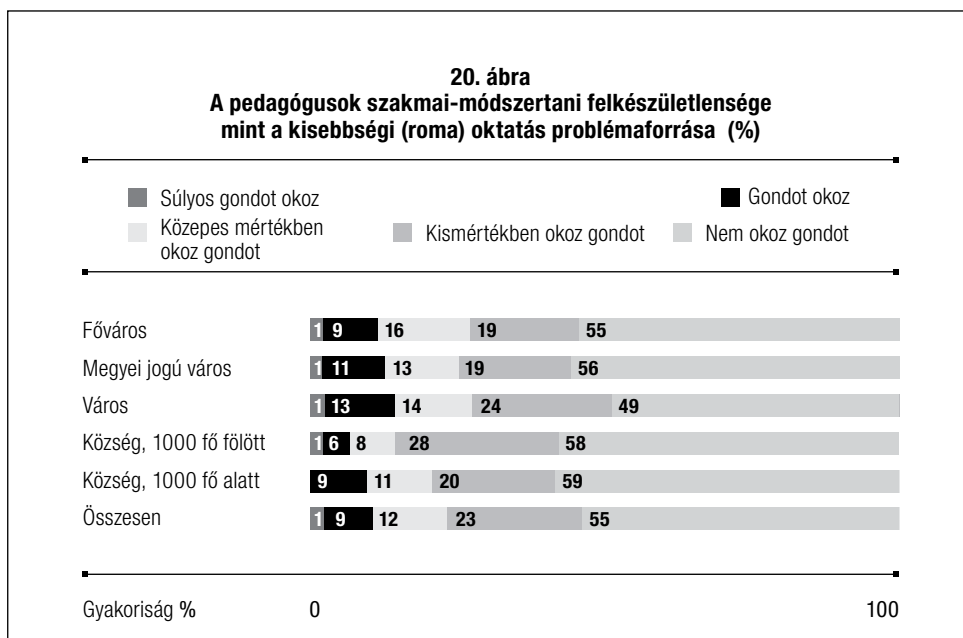


Forrás: Gyorsjelentés

Az integráció sikerességét illetően megkerülhetetlen kérdés az, hogy vajon a gyakorlati/módszertani tennivalókban rendelkeznek-e megfelelő szakmai kompetenciákkal a pedagógusok? Nehéz a kérdésre „igen-nem” típusú válaszokat adni. A hátrányos helyzetű tanulók esetében az alapvető problémát az jelenti, hogy maga a hátrány sok tényezőből áll össze, így felszámolása (vagy legalább csökkentése) is komplex szakértelmet követel. Azt szinte biztosan állíthatjuk, hogy az igényelt komplexitással, már ami a szaktudást illeti (ami a konfliktuskezeléstől a különféle típusú SNI-tanulók igényeinek az ismeretéig terjedhet), a pedagógusok többsége nem rendelkezik, s valószínűleg ez nem is várható el tőlük. Éppen ezért, ennek a tudatában rendkívüli módon felértékelődik minden érintett intézmény/tantestület esetében az, hogy a pedagógusok – sokkal inkább, mint azt valaha is tették – együttesen, közös munkával – mondhatnánk, hogy *a szakértelmek integrálásával* – igyekezzenek a feladatot megoldani. Noha a teamben történő munkavégzés, tervezés már nem ismeretlen a pedagógusok előtt, mégis a gyakorlatban egyelőre csekélyebb azoknak az iskoláknak a száma, ahol ezt valóságosan tudják (és akarják) működtetni. Követhető példákat persze lehet találni.

„Minden tanév kezdetén az osztályfőnökök helyzetfeltárást végeznek. Az osztályfőnökök folyamatosan figyelemmel kísérik a tanulókat a tanév során. A tapasztalt veszélyeket, rendellenességeket az iskola GYIV-felelősével konzultálva

elsősorban az iskola keretein belül kell megoldaniuk, az előidéző okok megváltoztatásával. Súlyosabb esetekben a város gyámügyi osztályához fordulunk.” (Intézményvezető, kisváros)



Forrás: Gyorsjelentés

Azt mindenképpen leszögezhetjük, hogy az integrációt igénylő tanulók a hagyományos tanítási módszerek kizárólagosságával nem taníthatók/nevelhetők eredményesen. Korábbi évek során szerzett tapasztalataink szerint ma már sok olyan iskola van, ahol a pedagógusok ismerik és alkalmazzák az új és korszerű(nek tartott) módszereket. Ehhez képest bizonyos fokig meglepetést keltett az, hogy a válaszadók több mint fele ugyan felkészültnek ítélte szakmai-módszertani téren a kisebbségi (roma) oktatásban dolgozó kollégákat, a többiek véleménye azonban megoszlott. A válaszok településtípusok szerinti megoszlásának nagymértékű hasonlósága mellett a községi válaszadók értékelték a legnagyobb mértékben felkészültnek a pedagógusokat, és minden tizedik városi válaszadó szerint okoz gondot a kisebbségi oktatásban a módszertani eszköztár hiányossága. Ez ismét csak nem tekinthető véletlennek. A kisebb településeken, ahol magasabb arányban vannak/lehetnek jelen hátrányos helyzetű (roma és SNI) tanulók, már az alsó tagozaton is megfigyelhető, hogy a pedagógusok jelentős része képes a hatékony módszerek alkalmazására. Erre számos példát lehetne mutatni az elmúlt évtized programjaiból. Az alábbi példával az integrációt folytató iskola helyzetének Janus-arcúságára szeretnénk rámutatni. Arra, hogy számos esetben a legkiválóbb módszerek alkalmazásával sem tudja az intézmény ellensúlyozni az iskola környezetének negatívumait.

„Az iskola pedagógiai, módszertani kultúrája folyamatosan változott az elmúlt 7-8 évben, alkalmazkodni kellett a megváltozott helyzethez, és a halmozottan hátrányos tanulókat fel kellett zárkóztatni, hogy a kompetenciaméréseken elérjék az országos átlagot.

Évfolyamok vannak, csoportközösségek. Mentori rendszer, ahol a tanulók maguknak választják a mentortanárokat. Jó az együttműködés. Egész napos iskola iskolaotthonnal, tanulószobával, délután gyakorlóórákat tartunk fél 4-ig, amelyeken kötelező részt venni. Mivel a tanév vége felé egyre nehezebb a tanulókat benntartani a tanulószobán, azt tervezzük, hogy, aki nem áll bukásra, az hazamehet a tanulószobáról az utolsó hónapban. Csoportban tanítjuk a történelmet, a magyart, a matematikát, kéttanítós modellt alkalmazunk az alsó tagozaton. Az órarendbe a művészeti oktatást sávokban állítjuk be. Epochálisan tanítunk, nem szakrendszerű az oktatás, kiegészítő, speciális tantárgyakat is bevezettünk, például tanulásmódszertant, amit fejlesztő pedagógusok tartanak nyolc éven át, vagy logikát az 5–6. évfolyamon. Társasjátékokkal fejlesztjük a logikai készségüket. Táblásjátékokat részesítjük előnyben, házi bajnokságokat tartunk. Sportfoglalkozásokat szervezünk 4-től 6-ig. Egy amerikai alapítvány dupla uzsonnát biztosít, így a benti étkezésük megoldott.

Minőségi oktatás zajlik az iskolánkban. A pedagógiai kultúra fejlett. A pedagógusok személyiségén múlik minden. Hogyan építed fel magad kívülről és belülről, hogy milyen ember vagy. Az eredményesség az arányszámokon múlik, hogy hány gyerek jut egy pedagógusra; a Harlem programban négy. Nem kell nagy dolgokra gondolni.

Az önkormányzattól annyi támogatást kapunk, hogy már nem akarnak bezárni minket. Integrálunk és bezárunk egy szegregált iskolát, (ez kétélű dolog. Ha bezárják az iskolát, akkor az idejáró tanulókat szét kell osztani a kerület általános iskoláiba, ami gettósodással jár; a többségi szülők elviszik a gyerekeiket, vagy be sem íratják azokba az iskolákba, ahova beviszik a romákat. Gyakorlatilag a IX. kerület ellátja tanulókkal az V. kerületet.” (Budapest, intézményvezető)

Az alábbi példával pedig részben arra szeretnénk rámutatni, hogy miért gondoljuk azt, hogy az integráció kulcsszereplője a pedagógus, valamint az adott intézmény vezetője:

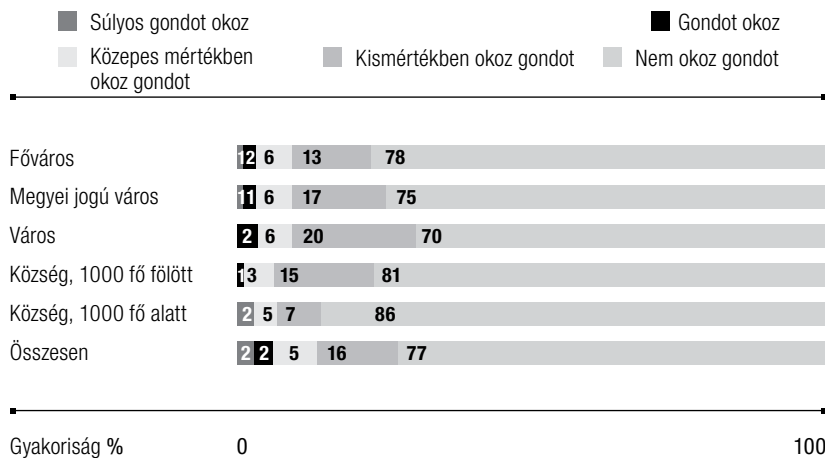
„Van egy gyerkőc, aki most már hetedikes lesz, a mozgásában enyhe fokban akadályozott, és igen jelentős képességzavara, figyelemzavara is van. Amikor bekerült a közösségbe, már az óvodában, idejárt Becsére, akkor eltelt egy kis időszak, és a társai teljes mértékben befogadták. Segítettek neki. Amikor fölke-

rült ide iskolába, jó pár gyerek jött elsőként vele a csoportból, meg hát jöttek Ráckevéről is elég sokan. És azt lehetett tapasztalni, hogy ők is befogadták, pl. amikor testnevelésőrára készültek, akkor a kissrácnak elég volt elmenni az öltözőig, a többiek vitték a cuccát, hozták a cuccát, nem volt soha semmi probléma. Nálunk a tanárnőnek az asztalán egy papírlapon föl vannak írva sorban, és kb. ilyen hosszan, hogy kik azok, akiknek valamilyen időpontban valamit csinálni kell, mert valamilyen betegségük van, volt már cukorbetegtől kezdve minden. Azért van ez így, hogy a tanárnő se felejtse el, meg, ha valakinek helyettesítenie kell, akkor ő is tudja, mi a dolga. Tehát tényleg azt lehet mondani, hogy ez egy családi iskola. Csak eddig abban látták a családiasságot leginkább, hogy kevesebben vagyunk, legalábbis régen, egy 20 fős vagy annál is kevesebb létszámú osztály mennyire családi. Picit nehéz volt elhiteni az elején, hogy ez nem a létszámtól függ, hogy nem attól családi a légkör, mert kevesen vagyunk, hanem hogy hogyan bánunk egymással. Szerintem az önkormányzat is elismeri a mi munkánkat, vállon veregetnek bennünket. Amikor én idejöttem igazgatónak, nem feltételeket mondtam, hanem hogy azt szeretném, ha mindenben le tudnánk ülni beszélni. Mert nekem arra nincs energiám, hogy tiszteletköroket fussak, azt sem szeretem, ha nálam tiszteletköroket futnak, hanem mondják meg, hogy mi a gond, és azt próbáljuk megoldani. Jöhetnek problémával is, én azt szeretem, ha a kollégák is jönnek problémával, de legalább két megoldási javaslattal is, mert problémát én is tudok gyártani.” (Intézményvezető, fővároshoz közeli település)

A rendszerváltás követő években a magyar társadalomban felerősödtek és/vagy újratermelődtek az antiszemita és romaellenes nézetek (illetve új elemként társult ezekhez a xenofóbia), megszapordtak az ilyen eszméket valló közösségek, amelyeknek a köre a spontán szervezett alkalmi tüntetőktől a tudatosan szervezett félkatonai jellegű szervezetekig terjedt. Vélhető tehát, hogy ezeknek a nézeteknek a képviselői akár pedagógusok is lehetnek. Ha van ilyen, akkor jelenlétük az egyes tantestületekben szakmai és etika szempontból is nehezen tolerálható. Jól látszik azonban (21. ábra), hogy a válaszadók több mint háromnegyede szerint a pedagógusok attitűdje semmilyen problémát nem jelent, s mindössze 1%-uk vélte úgy, hogy a hozzáállásuk súlyos gondot okoz. A leginkább pozitív a megítélés a kisközségi válaszadók részéről, mert e kérdésben itt a legmagasabb azoknak aránya, aki szerint nem tapasztalható a pedagógusok részéről romaellenesség. Ennél kedvezőtlenebb a helyzet a városokban, városias jellegű településeken, ahol kedvezőtlen esetben akár az érintettek 10 százalékát is elérheti a válaszok alapján.

2009-ben a szerzőnek ennél kedvezőtlenebb tapasztalatai voltak. Egy tanulmányhoz készült adatfelvétel során tette fel az alábbi, 22. ábrához tartozó kérdést olyan pedagógusoknak, akik önként vagy kényszerűségből, de nap mint nap foglalkoztak hátrányos helyzetű

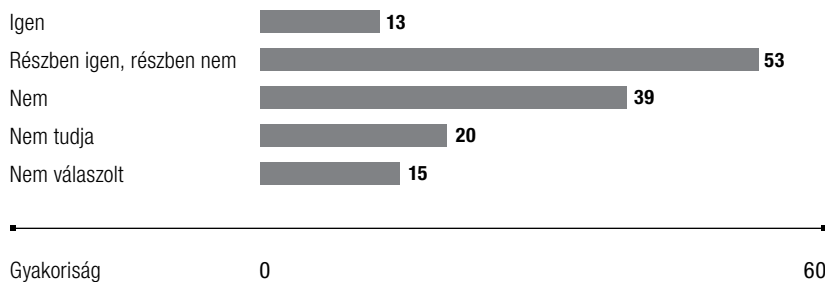
21. ábra
A pedagógusok romaellenessége mint a kisebbségi (roma) oktatás
problémaforrása (%)



Forrás: Gyorsjelentés

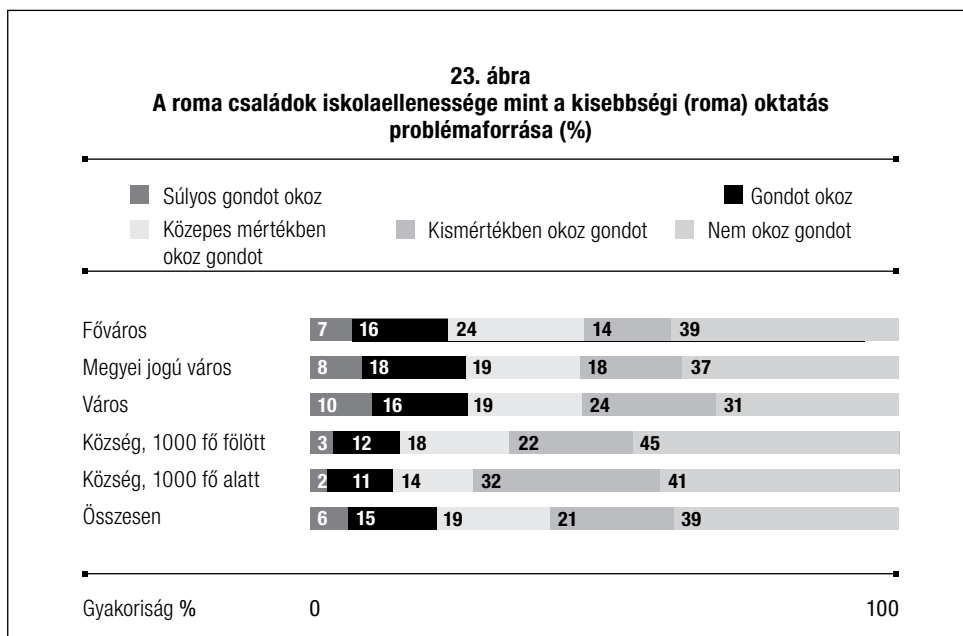
(sok esetben roma vagy SNI) tanulókkal. A kapott válaszok azt mutatták, hogy a (többnyire) középiskolákban dolgozó pedagógusok zöme *akkor nem támogatta egyértelműen az akkori minisztérium integrációs célkitűzéseit. Ugyanakkor a hétköznapiakban számtalan esetben kellett, hogy szembesüljenek azokkal a problémákkal, amelyek az ilyen tanulóknak az iskolai jelenlétéből adódtak.*

22. ábra
Egyetért-e Ön az oktatási kabinet integrációs politikájával? (fő)



Forrás: Mayer József: Gyorsjelentés egy tanfolyam résztvevőiről (a kézirat a szerző birtokában) OFI, 2009.

Az intézményvezetők a roma családok egy részének „iskolaellenes” magatartásában látják azt az okot, amely e tanulókat oktatását megnehezíti vagy esetleg ellehetetleníti. E családok élethelyzete/életvitele (amelyben gyakran a deviancia is megjelenik) gyakran leegyszerűsítő általánosságok megfogalmazására készíti a pedagógusokat is. Ezek a jelenségek azt mutatják, hogy a mind két fél számára elkerülhetetlen a külső társadalmi/szakmai segítségnyújtás.



Forrás: Gyorsjelentés

„Egy pár korosztálynak át kell menni, és akarni kell nekik azt, hogy változzanak. A mostaniakban nem is látok esélyt. Ők nem is akarják. Azt a példát követik, amit otthon látnak. Ott generációk óta nem láttak olyan embert, akik dolgozott volna. Nem tud írni az apja és az anyja, de nem is akarnak többet.” (Kelet-Magyarország, pedagógus)

Az elmúlt években a média többször adott hírt olyan iskolai konfliktusokról, amelyek roma szülők és (többnyire) a pedagógusok között robbantak ki, ám ezeknek az eseteknek a kapcsán – még ha oly súlyos következményekkel is jártak – óvatosan kell fogalmaznunk. Noha válaszadók közel kétötöde szerint nem befolyásolja a kisebbségi oktatást a roma szülők oktatáshoz való hozzáállása, több mint egyötödük számára azonban gondot vagy súlyos gondot okoz a szülői oldalról tapasztalható iskolaellenesség. Településtípus szerinti bontásban a községekben, főleg a nagyobbakban tapasztalják a szülői támogatottságot, a városokban

a város méretével fordítottan arányos a család iskolapártiságának érezhető volta: a kisvárosi válaszadóknak kevesebb mint egyharmada számára nem okoz ez gondot, míg több mint egynegyede számára az ennek kapcsán felmerülő probléma valós vagy egyenesen súlyos. A roma tanulókkal kapcsolatos iskolai problémák megoldását, egyáltalán a problémáknak a kezelését sok esetben nem lehet hagyományos eszközökkel (pl. a szülők értesítése írásban) vagy módszerekkel megoldani (pl. a szülők berendelése fogadóórákra). A családok és az iskola konfliktusainak hátterében többnyire nem etnikai eredetű probléma van, hanem sokkal inkább a szegénység és iskolázatlanság kultúrájának az összeütközése azzal a középosztályi normákhoz igazodó kultúrával, amely köré az oktatás szerveződik. A kétféle értékrend közelítése, összehangolása hosszabb folyamat eredménye lehet, amelyhez az iskolának erős külső támogatást kell nyújtani. Másképpen fogalmazva: nemcsak politikai akaratra, hanem az azt támogató szociális döntésekre is szükség van a siker érdekében. (Számos példát ismerünk, ahol az integrációs törekvések viszonylag rövid idő alatt eredményt tudtak felmutatni¹⁰.)

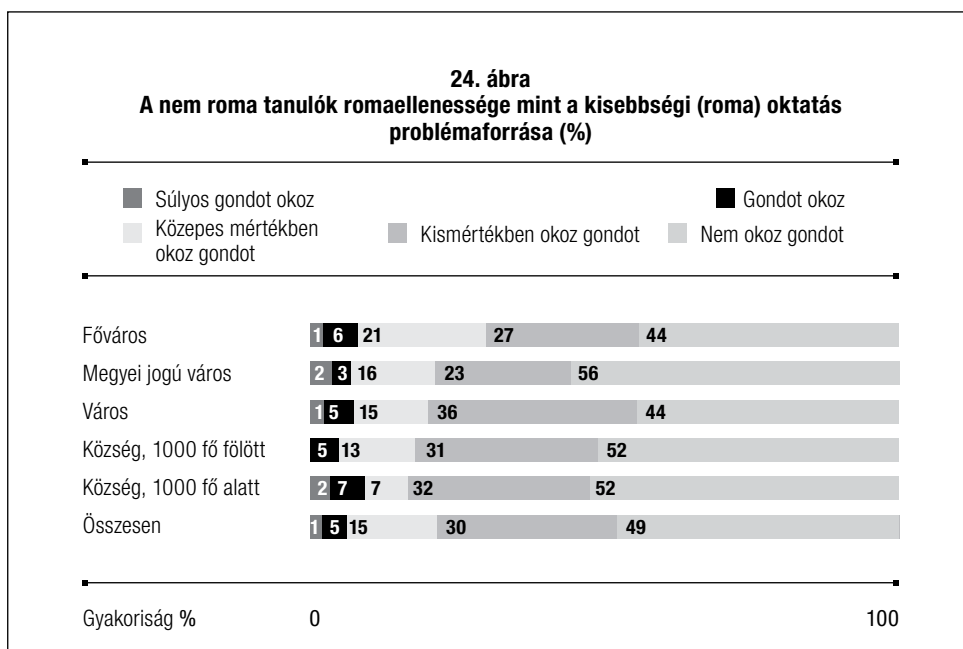
A többségi társadalomhoz tartozó szülők álláspontját a roma tanulókkal kapcsolatban az iskolában lejáratott konfliktusok száma, jellege alakítja ki. Bizonyos, hogy a szülők egy részénél számolni kell előítéletes magatartással, ezért ennek megelőzésében vagy visszaszorításában kulcsszerepe van a pedagógusoknak.

„Igen ez egy érdekes kérdés, mert nyilván, hogy vegyesen fogadják. Érdekes, ha így belegondolok, mert elég sok probléma van az iskolában. Nyilván a szülők egy része, főleg az, aki a sértett fél úgymond, sok esetben nem igazán pozitívan viszonyul hozzá, de ezek nem a többséget teszik ki. Ha a többséget nézzük, úgy gondolom, elfogadják, hogy igazából ebbe az iskolába mindenki jön, aki nem kerül gimnáziumba, így természetesen bekerülnek fogyatékosok, sajátos nevelési igényűek, hátrányos helyzetűek. Ők ezt elfogadják. Hát most odaértünk, hogy a tanulók negyede roma, hátrányos helyzetű, én úgy gondolom ezzel nincs is probléma. Kevesebben vannak azok, akiknek aggodalma van ezzel szemben. Főleg akkor, amikor valami konfliktus van a gyerekével. Például verekedés, bármi, megfenyegették, ami sajnos előfordul iskolánkban, akkor a szülő másként viszonyul, különben nem. Én úgy érzem, a többség ezt elfogadja, nincs ebből különösebb probléma nálunk.” (Szakiskolai pedagógus, főváros)

Nem rajzolódik ki egyértelműen pozitív, elfogadó kép a nem roma tanulók nyitottsága terén (24. ábra). Az iskoláknak csak mintegy felében nem okoz gondot a befogadó kortárs közeg, és további közel egyharmadában az okozott probléma csupán kismértékű. A leginkább befogadó a hozzáállása a megyei jogú városok tanulóinak, a leginkább problematikusnak

10 Erre jó példa a hódmezővásárhelyi önkormányzat döntése, ami számos más település számára is követhető példának bizonyult.

a kisközségekben és a fővárosban mutatkozik e téren a helyzet. Úgy tűnik, hogy ott, ahol egzisztenciális tekintetben homogénebb társadalmi közeggel számolhatunk, csekélyebb esélye van a konfliktusoknak, de az bizonyos, hogy az életkor előrehaladásával ezeknek a száma megnő. Ebben az esetben is hangsúlyozni kell, hogy a konfliktusok mögött – noha példát tudnánk mutatni¹¹ – többnyire nem etnikai eredetű problémák állnak. Azokban az intézményekben, ahol nagy magas arányban vannak hátrányos helyzetű tanulók, a szociális eredetű különbségekre vezethető vissza a tanulók közötti összeütközések zöme.



Forrás: Gyorsjelentés

A megoldások keresésében jelentős szerepe lehet annak, ha az integrációs folyamat támogatását a tananyag tartalmi átgondolásával is képesek támogatni a pedagógusok.¹²

A helyzetet sokan úgy kívánnának változtatni, hogy a tankötelezettség korhatárát csökkentenék. (Ez a „kívánság” az interjú készítése óta megvalósult.) Így az iskola korábban

11 Az iskolai közösségek is leképezik a felnőtt társadalmak ideológiai/politikai alapon szerveződő formációit. Az elmúlt évtizedben sok helyütt lehetett az iskolákban olyan szubkulturaként szerveződő csoportokkal találkozni, amelyek szélsőséges (gyakran szélsőjobboldali) nézeteket vallottak. E csoportok külső megerősítésében a hasonló nézetek valló zenekarok koncertjein való részvétel, vagy például a futballcsapatok szurkolóinak „kemény magjába” történő beépülés játszhat komoly szerepet.

12 Érdemes lenne végiggondolni azt, hogy milyen segítséget nyújthatna az irodalom/történelem/földrajz stb. tantárgyak tartalmi elemeinek multietnikus nézőpontból történő újragondolása. Ehhez ma már számtalan olyan alkotás is a rendelkezésünkre áll, amelyek – függetlenül attól, hogy az iskolai tananyag részét képezik-e – képesek lehetnek a tanulói érdeklődés felkeltésére. Elég itt a sokak által ismert West Side Story-ra gondolni, amelynek a különféle típusú feldolgozásai (film, musical, színház) által nyújtott lehetőségek az iskolák többségében még kiaknázatlanok.

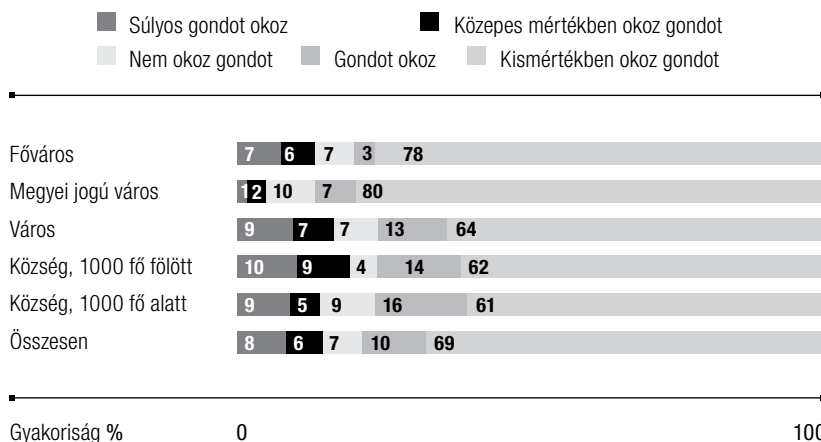
„meg tudna szabadulni” a túlkoros tanulóktól, akiknél éppen a túlkorosságot tartják olyan tényezőnek, ami az eredményes oktatást elemi módon gátolja.

„Én úgy gondolom, még mindig a legnagyobb probléma az, ha van valamilyen konfliktus, és megvan, aki a felelős érte. Nagyon nehéz az iskolának vele szemben lépni, tényleg, amikor szükséges. Amikor ki kell zárni valakit az iskolából, mert olyan szintű a probléma, hogy fenyegeti társait. Rendőrségi szintű ügyeink vannak, és akkor is nagyon nehéz az iskolának tenni ellene. Mert éppen az a probléma, ha roma, akkor jön az, hogy ők csinálják biztos (...). A jövőre nézve jónak látom, ha a kormány a tankötelezettséget lecsökkenti 15-16 évre. Az én álláspontom szerint nem az a lényeg, hogy nem tanulhat a tanuló, hanem az lenne ennek a lényege, hogy igen is lehessen az iskolának megszabadulni az oda nem való diákoktól. Lehet, hogy 3-4 főről van szó, de az 750 között, és annak pozitív hatása van. Most nem lehet a tankötelezettség miatt kizárni az iskolából, ha kizárjuk, nekünk kell találni iskolát, ha találunk kölcsönbe kapunk hasonlót. Ez nem működőképes dolog. Régen, ha kizárták a tanulót a szülőnek kellett keresni új iskolát. Én jónak tartom a tankötelezettség csökkentését. Az Unióban is csak néhány országban van 18 éves korig tankötelezettség, nem vagyok biztos benne, hogy ez nálunk is szerencsés. Én úgy gondolom, ez segítené. Nem az a lényeg, hogy kivel volt a gond, hanem, hogy lehessen lépni ellene.” (Kelet-Magyarország, pedagógus)

A roma tanulók megjelenése az iskolában sok helyen olyan folyamatokat indít el, amelyek nyomán az intézmény tanulói összetétele jelentős mértékben átalakul. Az elmúlt másfél évtizedben ezen a területen a legnagyobb problémát az jelentette, hogy a többségi szülők, ha úgy ítélték meg, hogy a roma tanulók jelenléte veszélyezteti gyermekül iskolai előrehaladását, teljesítményét, akkor gyermeküket egy másik (esetleg más településen lévő) iskolába írtatták (25. ábra). Az iskolák kétharmada számára ez nem jelent problémát, azonban a válaszadók több mint egyhatoda számára ez, ha változó mértékben is, de gondot okoz. Míg a területileg centralizálódott fővárosi és megyei jogú városi iskolák helyett nem jellemző, hogy más településre íratnák át a szülők gyermekeiket, a jelenség súlyos gondként jelentkezik a kisvárosi és a községi iskolák 10%-ában, és a probléma a nagyobb községek közel egyötödét érinti. A kis létszámú iskolák esetében a tanulók elvándoroltatása súlyos következményekkel jár. Idővel a tanulói létszámcsökkenés miatt fenntarthatatlanná válik az iskola, és a fenntartó előbb vagy utóbb bezárni kényszerül, vagy pedig szegregált (roma) iskolák jönnek létre. Ennek a folyamatnak a következményeire az elmúlt évtizedben számos kutatás felhívta már a figyelmet.¹³

13 Lásd erről: Fókuszban a roma többségű iskolák. (szerk. Németh Szilvia) OKI.

25. ábra
A nem roma tanulók más település iskolájába íratása mint a kisebbségi (roma) oktatás problémaforrása (%)

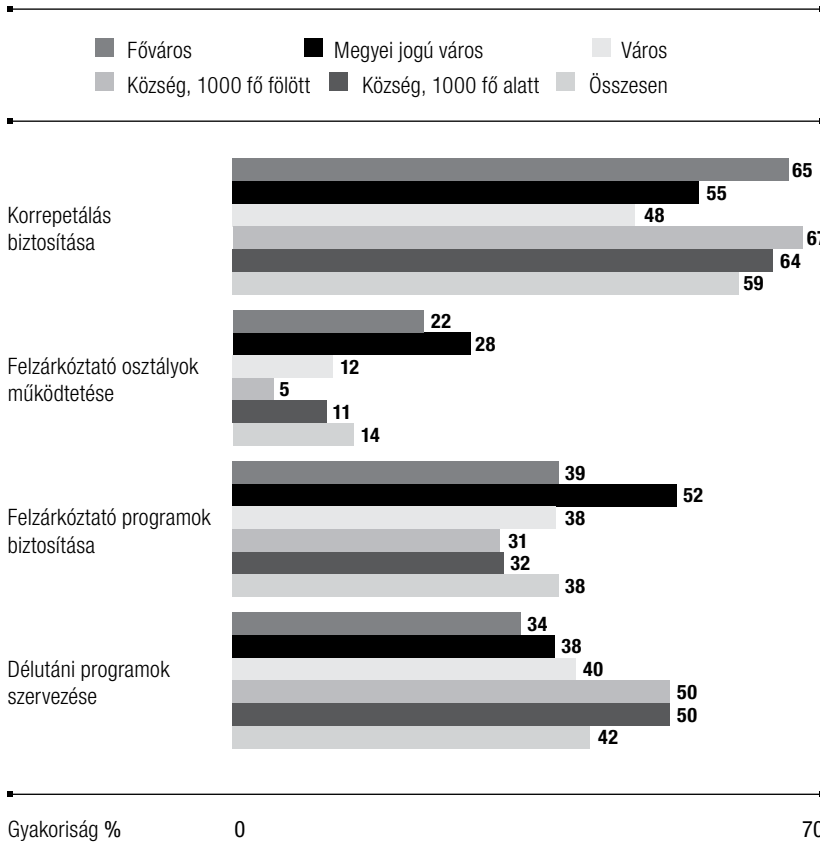


Forrás: Gyorsjelentés

A roma tanulók iskolai sikerességének elősegítését a fenntartó saját forrásból többféle módon támogatja. Kiemelkedik a támogatás mértékét illetően a korrepetálás biztosítása, amit a válaszadó intézmények közel háromötöde megjelölt, és a fenntartók több mint fele biztosít a roma tanulók számára ingyenesen tankönyvet és ebédet. Az iskolák több mint egyharmadában ingyenes reggelit és uzsonnát is kapnak a roma tanulók, szerveznek számukra felzárkóztató programokat, délutáni elfoglaltságot, és rendelkezésre áll gyógypedagógus a sikeresebb haladás elősegítésére. Iskolapszichológus az iskoláknak már csak alig több mint egynegyedében biztosított, s ugyanilyen arányban vonják be az iskolák a roma tanulók szüleit programjaikba, építenek ki velük napi, szoros együttműködést. Az iskolák közel egynegyede biztosít a roma tanulóknak további ingyenes étkezést, egyhatodában pedig szociális munkások és egyéb szakemberek segítik a tanulókat. A roma tanulók iskolai sikerességének elősegítését az önkormányzat az általa fenntartott iskolák 14%-ában saját forrásból felzárkóztató osztályok működtetésével végzi.

A 26. ábrán tehát az látható, hogy a roma tanulók iskolai sikerességét támogató megoldásokban nincs hiány, ám a kérdés minden esetben az, hogy ezeknek milyen a minősége, és mekkora hatékonysága? A kérdést legalább két szempontból lenne érdemes alaposabban megvizsgálni:

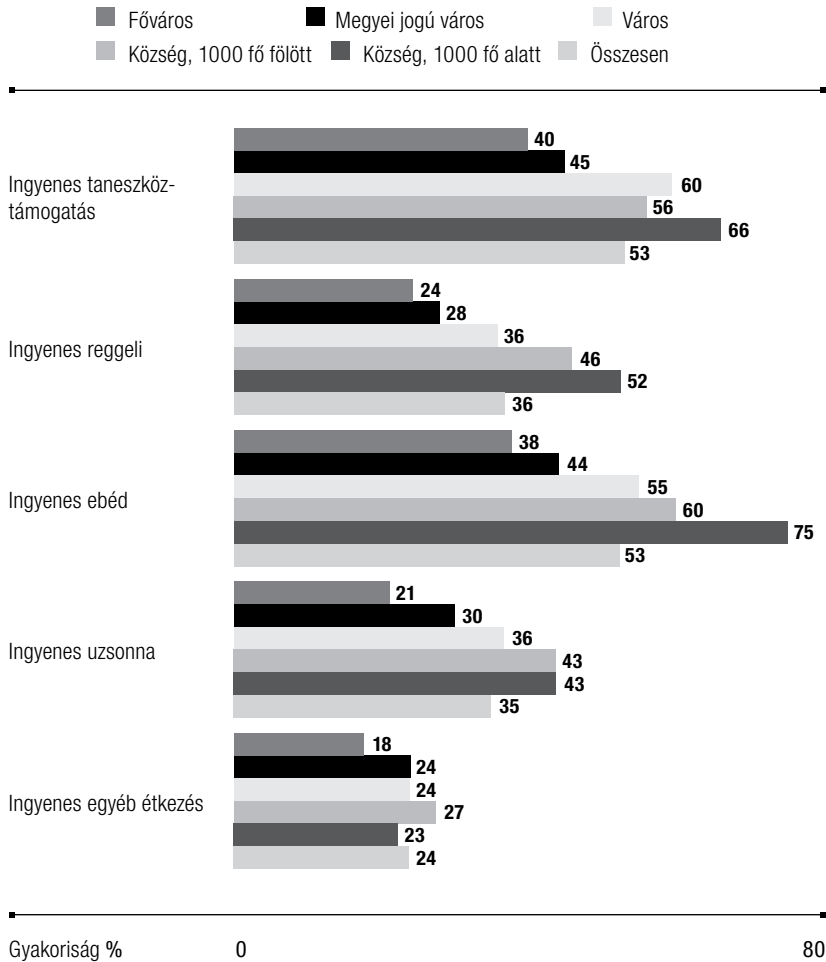
27. ábra
Önkormányzati fenntartók által roma tanulóknak nyújtott
oktatásszervezési támogatások településtípusonként (%)



Forrás: Gyorsjelentés

dében is ez a gyakorlat. A kisvárosi és kisközségi iskoláknál már csak a nagyközségekben csekélyebb ennek az oktatásszervezési megoldásnak mint segítő beavatkozásnak az alkalmazása. Felzárkóztató programokat közel azonos arányban biztosítanak a fenntartók, közülük is kiemelkedni látszanak a megyei jogú városok. A településmérettel fordítottan arányos a délutáni programok szervezésének gyakorlata, ami a fővárosi iskolák egyharmadára, míg a községek felére jellemző. Jó megoldás lehet megfelelő erőforrások biztosításával az ún. egész napos oktatás megszervezése, amelyre már korábban is voltak kísérletek Magyarországon. A tanórai tanítás és a nem tanórákhoz kötött programok egész napra kiterjedő rugalmasabb alkalmazása elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók esetében jelenthetne megoldást. Ez ugyanis lehetővé tenné például azt, hogy a tanulók már az iskolában elvégezzék mindazokat a feladatokat, amelyek a másnapi továbbhaladáshoz feltétlenül szükségesek.

28. ábra
A roma tanulók önkormányzati fenntartói ingyenes juttatásainak módozatai településtípusonkénti bontásban (%)



Forrás: Gyorsjelentés

Másképpen fogalmazva, ott, ahol nem lehet a családra számítani, mint olyan közegre, amely képes a tanulást támogató feltételek biztosítására, ott ez a feltétel – ameddig a körülmények nem változnak – az iskolában állna a tanuló rendelkezésére.

A 27. ábra az elmondottak mellett azt is érzékelteti, hogy ennek az iskolatípusnak a megvalósítására jelenleg erőforrások hiányában az intézmények többsége nem képes. Így tehát nem okoz meglepetést az, hogy az adatok településtípus szerinti bontását a támogatás típusa szerint vizsgálva lényeges eltéréseket tapasztalunk.

Az ingyenes juttatások szinte mindegyike esetében tendenciózan a település-mérettel fordítottan arányos az önkormányzati támogatás mértéke (28. ábra). A kisközségi önkormányzatok kiugróan nagy támogatásban részesítik – a válaszadók véleménye alapján – ingyenes ebédhez juttatással a roma tanulókat, ami arányaiban kétszer olyan mértékű, mint a fővárosban. Szintén nagyságrendbeli az eltérés a támogatás mértékében az ingyenes reggelit illetően, hasonlóan az ingyenes uzsonnához és tankönyvhöz jutással, míg az arányaiban szerényebb, a tanulók csak negyedét-ötödét érintő egyéb ingyenes étkeztetés mint támogatás mértékében csupán a fővárosi elmaradás szembetűnő.

Az ábra adatai rendkívül beszédesek. Világosan jelzik, hogy az elmúlt évtizedben a kisebb településeken jelentős mértékben elszegényedett a lakosság. És nem véletlen az sem, hogy a szegények között magas a roma népesség aránya. A korábban már emlegetett mélyszegénység ellensúlyozására számos helyen alkalmaztak olyan ingyenes támogatási formákat, amelyek nélkül a szegény családokban nevelkedő gyerekek iskoláztatása nehezen volt elképzelhető. Ugyanakkor e támogatásoktól – közvetve – a tanulói teljesítmények növekedését várták.

E támogatási formák – éppen az ingyenességük miatt – heves vitákat váltottak ki mind a társadalomban, mind pedig a politikai élet szereplői között. Erősödtek azok a vélemények, amelyek a támogatások megítélését valamiféle ellentételezéshez kívánták kapcsolni. Az elmúlt években több területen is olyan intézkedések láttak napvilágot, amelyek – bármilyen támogatásért cserébe – a korábbiakhoz képest sokkal nagyobb felelősség- és szerepvállalást követeltek meg a támogatott családoktól.¹⁴

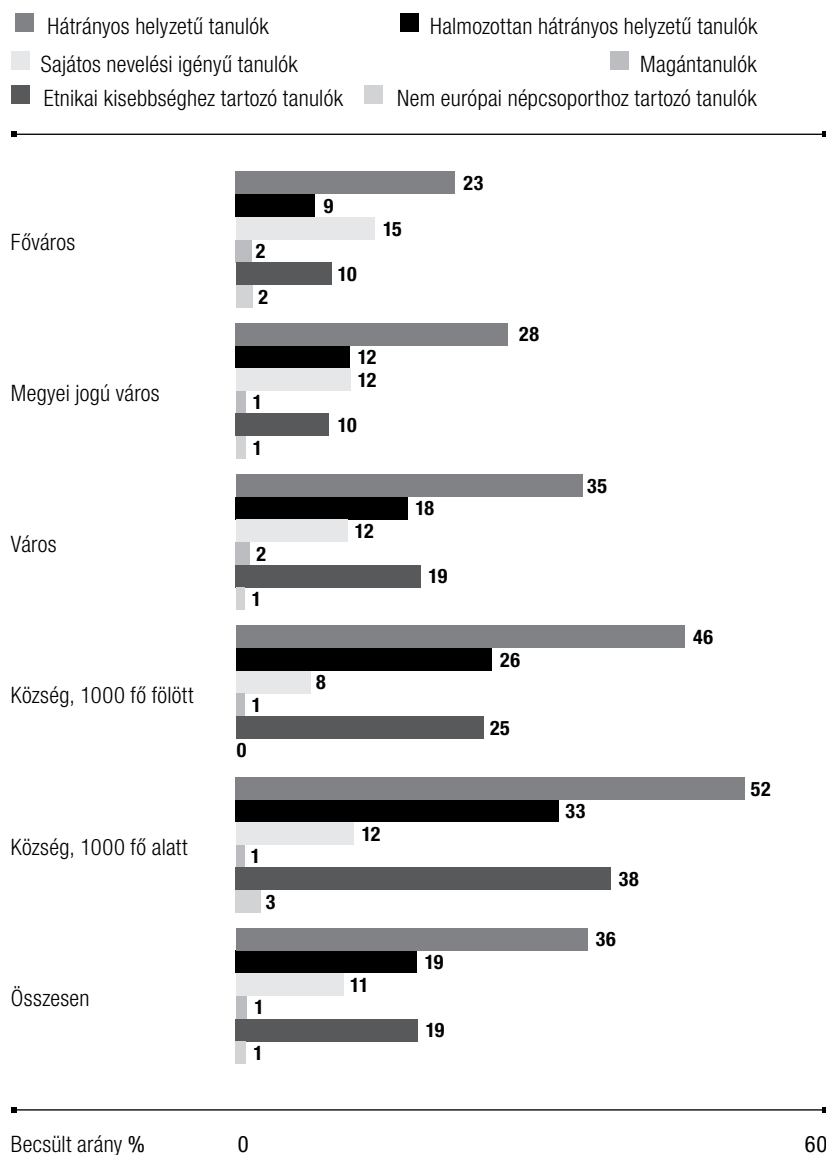
...ÉS A TÖBBIEK!

Az integrációs folyamatnak a roma tanulók mellett további célcsoportjai is vannak. Az integráció által érintett tanulók arányának megbecsülésére kértük a válaszadókat, ezt mutatja a 29. ábra. A tényleges helyzet bemutatása azért nehéz, mert a statisztikai kimutatásokban szereplő tanulói típusokban jelentős mértékű átfedések tapasztalhatók. Ez az intézményeknek a gyakorlatban komoly nehézséget okoz, mert egy-egy tanuló problémáinak a kezeléséhez nem biztos, hogy rendelkezésre állnak a megfelelő szakmai kompetenciák.

Figyelemre méltó, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya a „települési lejtőnek” megfelelően általában egyre emelkedik, tehát elsősorban a községekben jellemző az, hogy

14 A tanulói igazolatlan hiányzás „családi” büntetése (segélymegvonás) vagy a felnőtt családtagok aktivizálása a közmunkaprogramokban sorolható ezen intézkedések közé. Hatásukról az eltelt idő rövidsége miatt még nem lehet beszámolni. Néhány esetben a helyi önkormányzatok hoztak erősen vitatható döntéseket, amelyek azonban sokszor követőkre találtak (lásd pl. a „monoki modell” esetét). Ezek az esetek azért fontosak, mert rávilágítanak a kialakult helyzet súlyosságára. Az egyes döntések mögött több esetben már inkább az indulatok munkáltak, amit jól jelez az a tény, hogy a helyi intézkedésekkel kapcsolatos ügyek több alkalommal is az Alkotmánybíróságon kötöttek ki.

29. ábra
Az integráció által érintett tanulók becsült aránya (%)



Forrás: Gyorsjelentés

arányuk megközelíti vagy éppen meghaladja a tanulók ötven százalékát. Országosan is jellemző, hogy minden harmadik tanuló valamilyen beilleszkedési/tanulási/magatartási zavarral küzd.

Az elmúlt évtizedben – legalábbis ami az általános iskolákat illeti – látványosan megnövekedett az SNI-tanulók aránya. Az ő esetükben továbbra is komoly problémát jelent a középfokon történő továbbtanulás, és ennek alapvetően két oka van:

- a) egyrészt a rendelkezésre álló iskola- és szakmakínálat szegényes,
- b) másrészt az e tanulók támogatásához nélkülözhetetlen szociális-, infrastrukturális- és humán erőforrás elemeket is feltételező környezet (megfelelő kollégiumok, akadálymentesített iskolai elérhetőség) kiépítése még további fejlesztést igényel.

Az integráció szempontjából mindenképpen gondot jelent az ún. magántanulók jelenléte. Bár a 29. ábrán az látszik, hogy számuk a többi típushoz képest akár elenyészőnek is tekinthető, ugyanakkor a problémát mégis az okozza, hogy ezeknek a tanulóknak a távoltartása az iskolai közösségektől már önmagában is az integráció ellen ható tényezőként értékelhető. Azoknak a magántanulóknak, akik nem magatartási, hanem pl. egészségügyi problémák miatt kerültek ebbe a státuszba, megoldást jelenthetnek olyan szakmai törekvések, mint akár a mobil iskola kiépítése, akár pedig online tananyagokhoz kapcsolható interaktív kommunikációs fórumok fejlesztése.

Új elem az integrációban, a sok esetben ázsiai és afrikai származású tanulók megjelenése az iskolában. Várható, hogy számuk a következő évtizedben számottevően emelkedni fog, ezért ez olyan probléma, amellyel mind az intézményfenntartóknak, mind pedig az intézményvezetőknek már most foglalkozni kell.¹⁵

Ami a testi/érzékszervi fogyatékosággal élők iskolai integrációjának gyakorlati megvalósulását illeti, azt látjuk, hogy legmagasabb arányban a részképesség-kieséses, majd az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók integrációja előtt áll a legkevesebb akadály (30. ábra). Ezzel szemben csekély mértékben integrálják az érzékszervi fogyatékosággal rendelkező vak és siket, valamint a halmozottan sérült tanulókat. Az enyhe fokban értelmi fogyatékosok integrációja leginkább a kistelepüléseken, legalacsonyabb arányban a nagyvárosokban és a fővárosban valósul meg. Viszont a mozgásukban korlátozottak és az érzékszervi fogyatékosok integrációja épp a községekben valósul meg a legkevésbé.

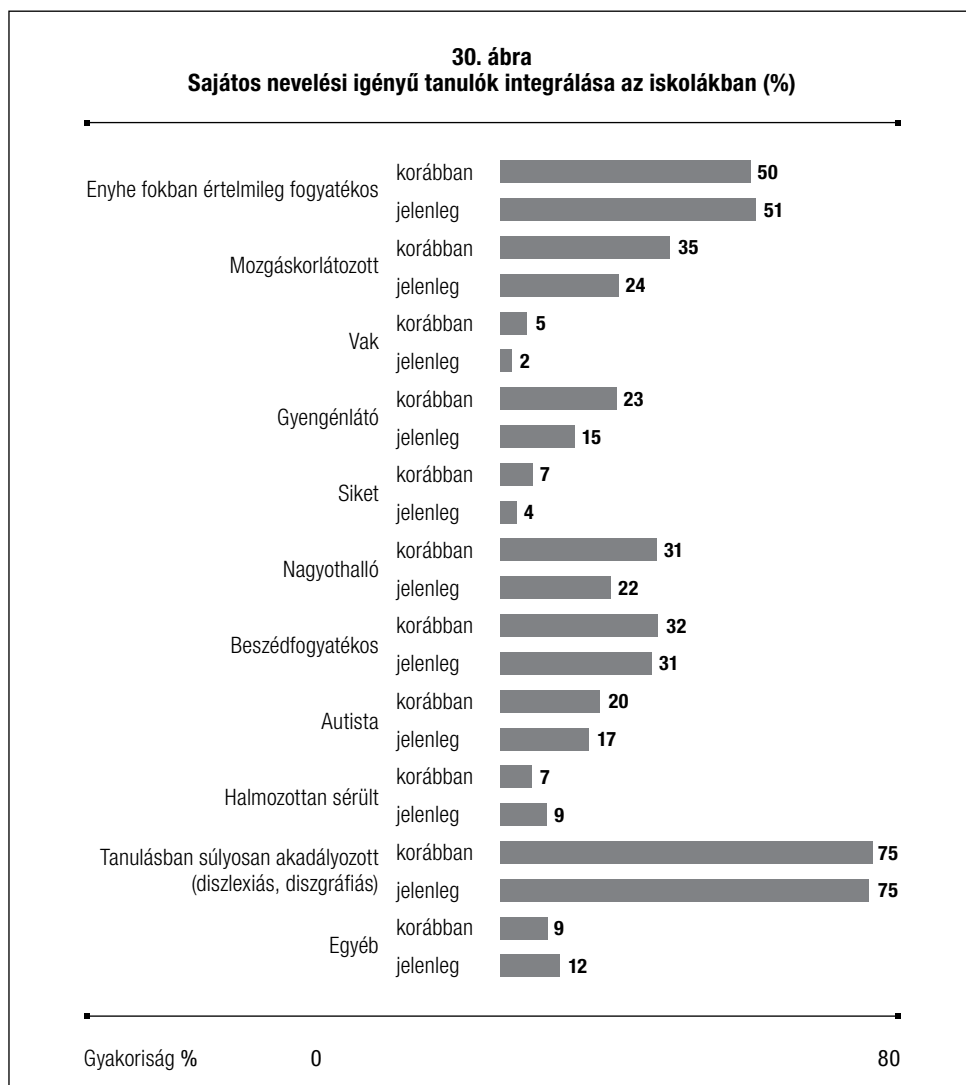
Az SNI-tanulók integrációja heves szakmai viták tárgyát képezte az elmúlt évtizedben. A korábban e tanulók oktatását végző szegregált speciális alap- és középfokú intézmények pedagógusai úgy vélték, hogy a tanulók eredményes oktatáshoz nélkülözhetetlen szakértelemmel *kizárólag* ők rendelkeznek, és ennek a feltételei *kizárólag* ezekben az intézményekben biztosíthatók. Az integrációs törekvések felerősödését, így e tanulók egy részének a többségi iskolákban történő oktatását, több, egyszerre ható tényező idézte elő. A tanulói létszámok drasztikus csökkenése mellett egyre nagyobb teret nyert – nemcsak szakmai körökben – az

¹⁵ Ehhez nyújt segítséget a kötetben található, e témával foglalkozó tanulmány.

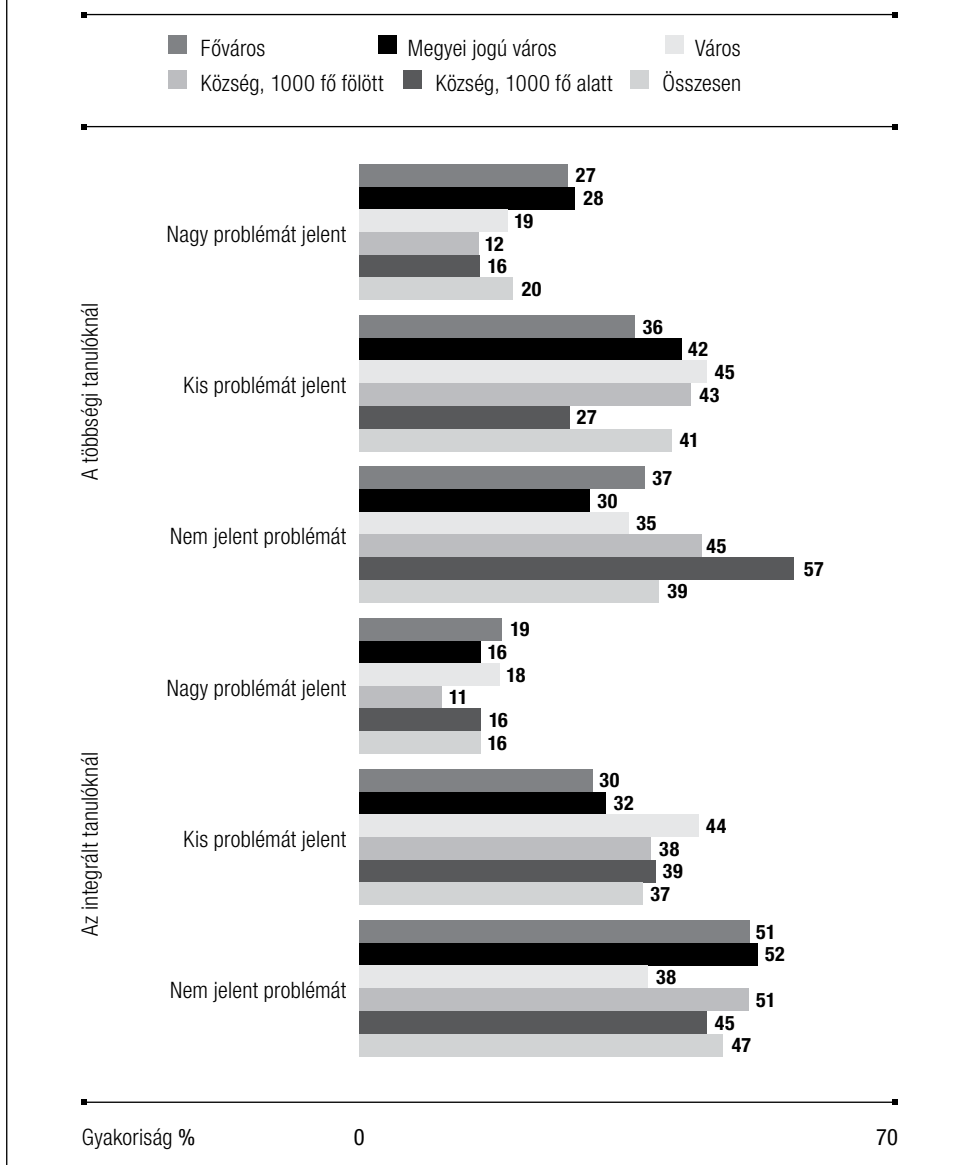
inkluzivitás gondolata is. Számos, a kérdésben érintett szülő döntött úgy, hogy gyermekét a többségi iskolákba íratta, mert úgy ítélte meg, hogy integrált körülmények között nevelkedve nagyobb eséllyel és hatékonyabban válik megoldhatóvá a későbbiekben mind a társadalmi, mind pedig a munkaerő-piaci integráció.

Az EGYMIK létrejötte tovább erősítette ezt a folyamatot, mert lehetővé vált a többségi intézmények rendszeres és szakszerű módszertani támogatása.

Két további kérdést tettünk fel, ezek arra vonatkoztak, hogy milyen a többségi, nem fogyatékos, integráltan oktatott diákok továbbhaladási sikeressége és tankötelezettség-tel-



31. ábra
A hiányzás mint problémaforrás (%)

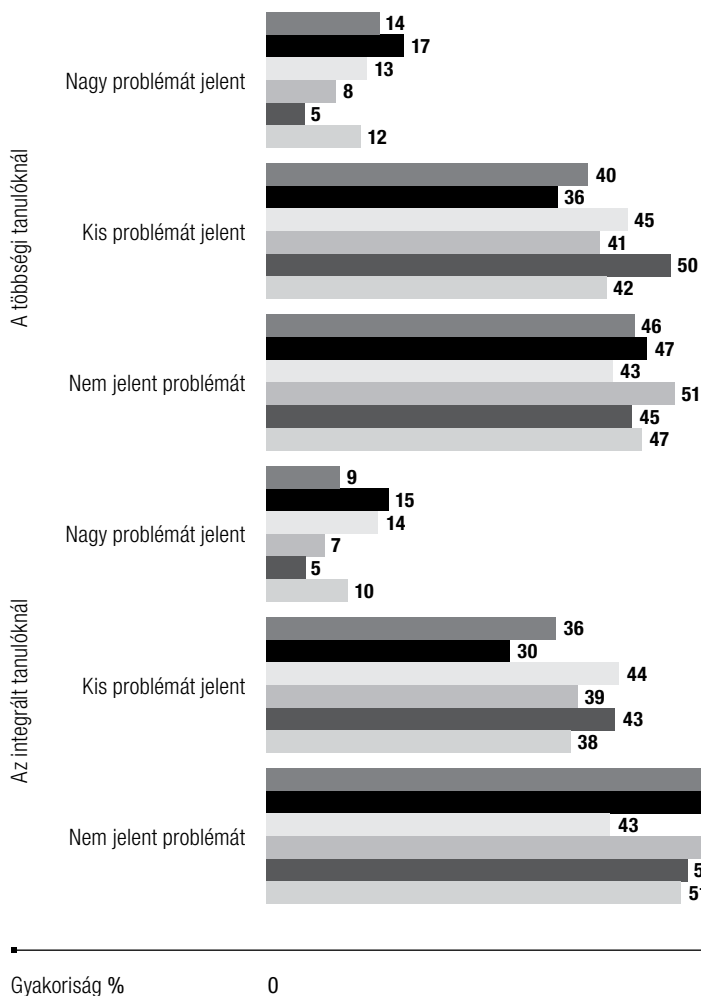


Forrás: Gyorsjelentés

jesítési fegyelme. Kisebb településen a többségi tanulók körében nem okoz nagy gondot a hiányzás mértéke (31. ábra). Az integráltan nevelt tanulók körében ez az arány sokkal csekélyebb. A kérdéseknek azért volt jelentőségük, mert a pedagógusok például a roma ta-

32. ábra
A bukások száma mint problémaforrás (%)

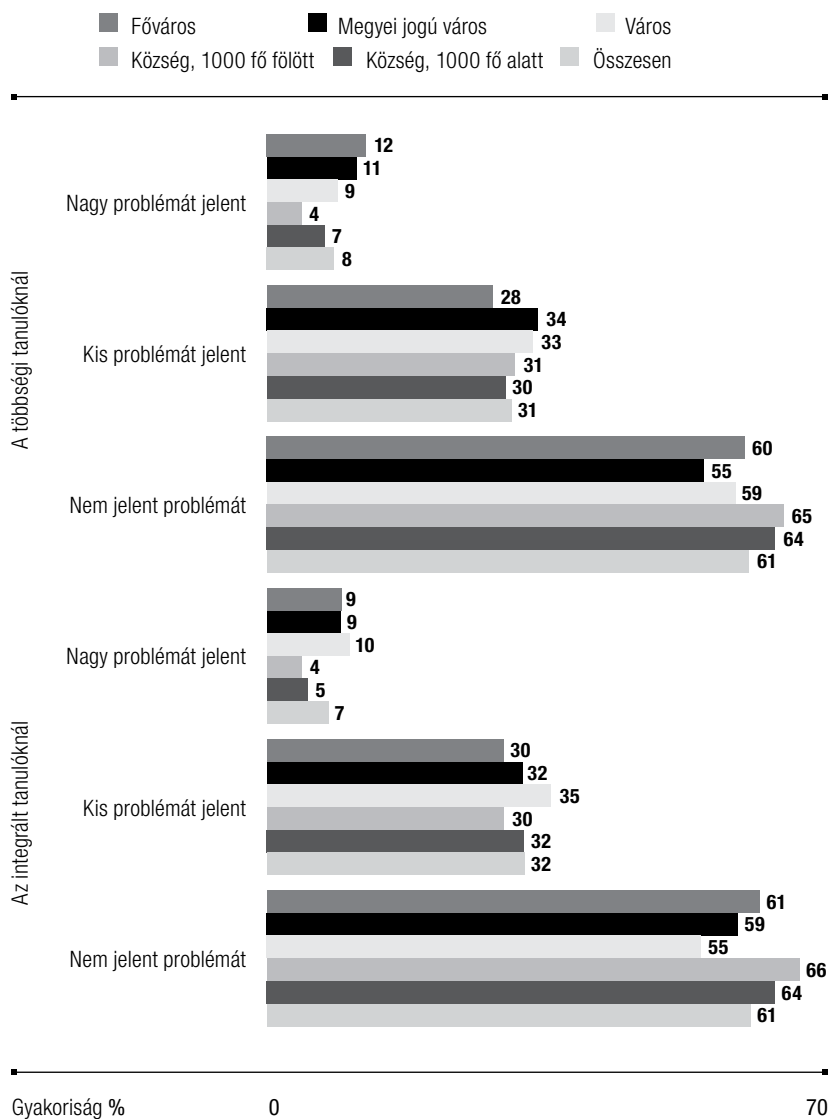
■ Főváros ■ Megyei jogú város ■ Város
 ■ Község, 1000 fő fölött ■ Község, 1000 fő alatt ■ Összesen



Forrás: Gyorsjelentés

nulók esetében a hiányzások elfogadhatatlan mértékét tekintették az iskolai sikertelenség egyik forrásának. Nem véletlen, hogy a – sok esetben szülők által is támogatott – igazolatlan hiányzások, mint erre már utaltunk, az oktatási kormányzatot erőteljes lépésekre készítették.

33. ábra
A lemorzsolódás mértéke mint problémaforrás (%)



Forrás: Gyorsjelentés

Az SNI-tanulóknál azonban ezt a fajta családi/szülői attitűdöt nem lehetett tapasztalni. Összegzőképpen annyit megállapíthatunk, hogy az SNI-tanulók számára kulcskérdés, hogy

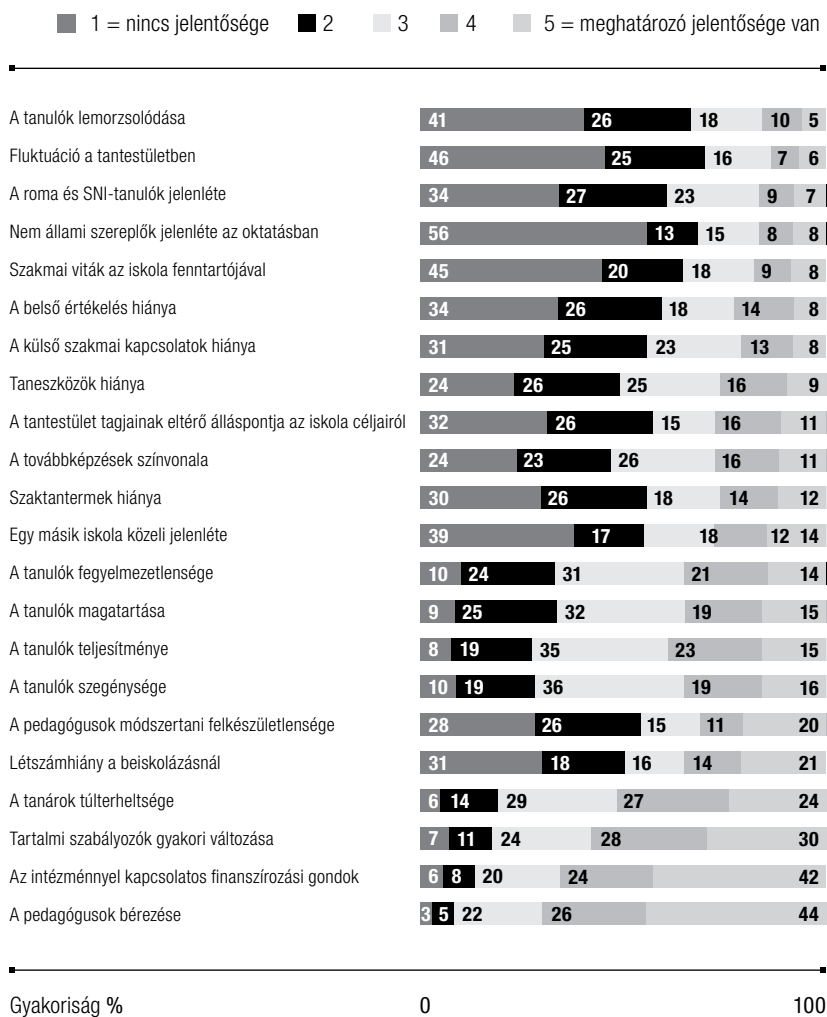
lehetőség szerint a legtöbb időt tudják eltölteni a többségi iskolákban. Ez nemcsak az integráció, hanem a sikeres előremenetel alapfeltételének tekinthető.

A bukások számát szintén e két vizsgálati minta szerint hasonlítottuk össze (32. ábra), és azt látjuk, hogy jelentős aránybeli eltérést nem mutatnak az integráltan oktatott tanulók többségi társaikhoz képest. A városi tanulók kivételével a válaszadók több mint fele szerint az integrált tanulók esetében kevesebb problémát okoz a bukások aránya, mint a többségi tanulóknál. A nagyobb településeken úgy tűnik, hogy a bukások nehezebben kezelhető problémaként jelentkeznek. A bukások, amelyek részben elvezethetnek az évismétléshez, a túlkorossá válás egyik forrását jelentik. Korábban már láttuk, hogy a túlkoros tanulókkal történő foglalkozás számos nehézséget vet fel az iskolákban. Ezért az intézmények, ha csak módjuk van rá, igyekeznek a túlkoros tanulókat magántanulói státuszba helyezni.

A lemorzsolódás jelenségét szintén az előzőekhez hasonló módon vizsgáltuk (33. ábra). A bukások számához nagyon hasonló megoszlást kaptunk erre a kérdésre is. Itt is a nagyvárosi és fővárosi válaszadók jelölték meg nagy problémaként nagyobb arányban a lemorzsolódást mindkét csoportra nézve, kisebb problémát a válaszadók kevesebb mint egyharmada számára jelentett, és több mint fele számára egyáltalán nem problematikus a lemorzsolódás mértéke. Ebben a kérdésben nehéz állást foglalni, mert a lemorzsolódott tanulók mindegyike hosszabb távon jelentkező (és rendkívül nehezen kezelhető) problémát jelent. Arról van szó, hogy az alacsony és befejezetlen iskolázottság azokban a családokban, ahol ez jellemző a szülőkre, nagyon gyakran újratermelődik. Emiatt a társadalom iskolázottsági szintjének jelentős mértékű emelkedése akár évtizedeket is késhet. Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az SNI-tanulók iskolaelhagyása lényegesen nehezebben kezelhető helyzeteket teremt, mint a többségi társadalomhoz tartozó tanulók esetében.

A válaszadók többsége az iskolai munka eredményességét illetően a legfontosabb tényezőnek a pedagógusok bérezését, illetve az intézmények finanszírozását ítélte (34. ábra). A pedagógusok társadalmi presztízsének (és sok esetben önértékelésüknek is) alacsony szintje erre a tényezőre vezethető vissza. Aligha vitatható, hogy az alulfizetett és (részben e miatt) kontraszelektált pedagógusoktól a következő években sem lehet magasabb színvonalú és eredményesebb oktatási tevékenységet elvárni. Ez a tény magától értetődően az integráció sikeressége ellen hat. Ezen a helyzeten javíthat, a pedagógusok számára készülő életpályamodell. Az intézményvezetők megítélése szerint minden más tényező csekélyebb jelentőséggel bír ehhez képest. Így az oktató-nevelőmunka hatékonyságát legkevésbé befolyásoló tényezőként a nem állami szereplők jelenlétét jelölték meg, de legalább egyharmaduk véleménye szerint nincs befolyással a munkájukra az iskola felvevőkörzeti helyzete, a fenntartói irányítás összhangja, a tantestület állandóságának, valamint a belső értékelésnek a hiánya, a tanulói lemorzsolódás és az integráció sem. Ugyanakkor további problémának ítélték meg a tartalmi szabályozás változékonyságát és a tanári túlterheltséget. A pedagógusok szakmai-módszertani felkészültségének, kompetenciái naprakészen tartásának, vala-

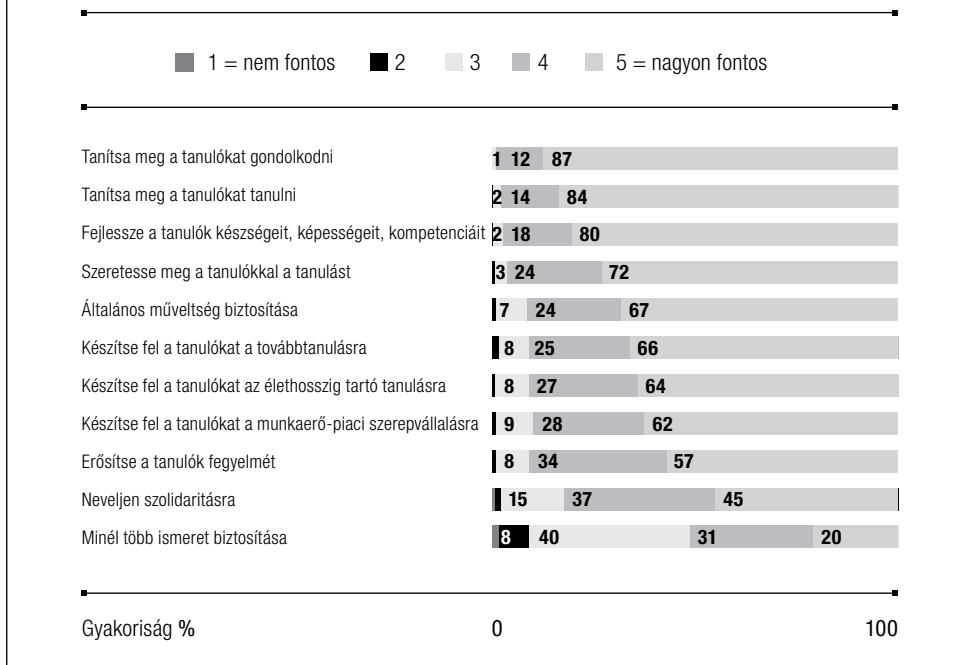
34. ábra
Az iskola eredményességét csökkentő tényezők jelentősége (%)



Forrás: Gyorsjelentés

mint a tanulók általános képességfejlettségének, szocioökonómiai jellemzőinek befolyásoló erejét közepesnek minősítették a válaszadók. Az arányok megoszlásában településtípus szerint nagy különbségeket nem tapasztaltunk.

36. ábra
Az iskola legfontosabb céljai a tanulókat illetően (%)



Forrás: Gyorsjelentés

mint egyharmada számára önmagában nem határozza meg az eredményességet. A válaszadók közel fele kívánatosnak tartaná a nemi arányok korrekcióját az elnőiesedett szakmán belül, és kétötödük egyetért azzal, hogy javítana az oktatás minőségén, ha a szakmai alkalmazatlanság a pedagógusok alkalmazásának megszüntetési kritériumává válhatna. A válaszok megoszlására a településtípusnak nem volt számottevő befolyásoló hatása.

Befejezéséppen azt kértük a válaszadóktól, hogy jelöljék meg az iskola legfontosabb céljait a tanulókat illetően (36. ábra). A korábbi két kérdéscsoporthoz hasonlóan itt is meglehetősen egyezőséget tapasztaltunk a válaszok településtípus szerinti megoszlásában, így csupán az összegzett megoszlásokat közöljük (36. ábra). Az oktatás döntően ismeretátadó jellege a válaszadók fele szerint még mindig rendelkezik valamilyen fokú fontossággal. A válaszadók közel fele nagyon fontosnak tartja, hogy az iskola neveljen szolidaritásra, több mint fele, hogy erősítse a tanulók fegyelmét, s közel kétharmada, hogy munkavállalásra, élethosszig tanulásra, és továbbtanulásra készítse fel a tanulókat. Azok az állítások kapták a legmagasabb értékeket, amelyek a tanulók képességeinek fejlesztésére vonatkoznak: tanítson az iskola tanulni, gondolkodni, fejlesszen kompetenciát, és szerettesse meg a tanulást az általános műveltség biztosítása mellett.

Lehetősége nyílt a válaszadóknak más célokat is megfogalmazni. A válaszadók kétharmada (436 fő) élt ennek a lehetőségével. Egynegyedük a szociális kompetenciák körébe csoportosítható válaszokat adott, egyhatoduk a toleranciát, türelmet, a másság elfogadását jelölte meg, egytizedük pedig az erkölcs, az etika fontosságát emelte ki. Jelentős számban neveztek meg az iskola legfontosabb feladataként az együttműködésre, a hazaszeretetre, a lokálpatriotizmusra nevelést, az egészségtudatosság kialakítást, a nevelés fontosságát, a család mint érték tudatosítását, a reális önismeret kialakítását, az érzelmi intelligencia fejlesztését. A ritkábban megemlített célok között szerepelnek konkrétak (pl. szülői kötelezettségek kikényszerítése, idegennyelv-tudás, gazdasági-pénzügyi ismeretek) éppúgy, mint elvontak (pl. környezettudatosság, rend és fegyelem, hasznosítható tudás). A célok összesítése után jól látható a plurális értékrendek egymás melletti létezése.

BEFEJEZÉS

A jelenlegi helyzetben nagyon nehéz megítélni, hogyan alakul az integrációs törekvések sorsa a hazai közoktatásban. Az elmúlt évtizedben számos nemzetközi és hazai eredetű tudás halmozódott fel, amelynek a gondozása, továbbfejlesztése megkerülhetetlen feladatnak látszik. Nem lenne szerencsés, ha a kedvezőtlen gazdasági/társadalmi folyamatok lefékeznék az integrációs törekvéseket, mert az idővel egyre nehezebben kezelhető társadalmi feszültségeket eredményezne. Egy kérdésünkre, hogy ti. „*Hogyan látja az integráció jövőbeni lehetőségeit?*”, egy pedagógus a következőképpen válaszolt:

„Nehéz jósolni, mert nem tudjuk, hogy a következő oktatási törvény mit hoz. Többet vitatkoznak ezen, mint ahogy mi. Mi egyelőre úgy csináljuk a dolgokat, ahogy azt a mai elvárások megkövetelik, én azt hiszem, ezen nagyon változtatni a mi oldalunkról nem kell. Hogy maga az egész oktatási reform, törvény mit fog tartalmazni, azt egyelőre még nem tudjuk. Nekem az a véleményem, hogy akármilyen változás van, ezeket a szolgáltatásokat biztosítani kell, az oktatás akár állami szintre kerül, akár önkormányzati szinten marad. Ez a mai kor elvárása, ez az a szolgáltatás, amit bárki üzemeltet, bárki szolgáltat, el kell látni.”
(Kelet-Magyarország, pedagógus)

NÉMETH MARGIT

ISKOLAI INTEGRÁCIÓ, AHOGY A MÉDIA LÁTTATJA¹

KÖRVONALAK

Magyarországon régóta áll a szakmai és politikai viták középpontjában az iskolai integráció kérdése. Különösen aktuális ez a téma most, amikor az új köz- és felsőoktatási törvény megjelenése előtt állunk, illetve magunk mögött tudjuk azt az időszakot, amelyben hazánk volt az EU soros elnöke, és ebben a funkciójában központi szerepet kapott az EU roma-integrációs stratégiájának előterjesztése, az oktatás, az iskolai integráció problémaköre. Mindez értelemszerűen felerősítette a közbeszédben és a médiában azt a tendenciát, hogy értékeljék a korábbi integrációs törekvéseket, illetve előrevetítsék a jelenlegi oktatásvezetés döntéseinek hatását.

A nemzetközi felmérések rendre kimutatják, hogy Magyarország egyike a világ azon országainak, ahol iskola- és osztályszinten a leginkább elkülönülnek egymástól a könnyen tanítható, középosztálybeli gyermekek és a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű szegény és iskolázatlan családokból származó, tanulási nehézségekkel küzdő tanulók.

A 2002–2010 között működő baloldali kormányok kiemelt oktatáspolitikai célja volt, hogy csökkentse a szegregált intézmények, osztályok számát. Ennek érdekében különböző törvényi szabályozókat vezettek be, intézkedésekkel, támogató programokkal igyekeztek megvalósítani az integrált oktatást. 2003-ban bevezették például a hátrányos helyzetű (hh) és halmozottan hátrányos helyzetű (hhh) tanulók fogalmát, amelyhez esélykiegyenlítő rendelkezéseket tudtak végigvinni a közoktatási törvényben. A cél az volt, hogy ezeknek a gyerekeknek az aránya kontrollált módon legyen kezelhető az intézményekben, illetve ugyan-

¹ 2010. június 1. és 2011. július 1. között

ezekhez a fogalmakhoz kapcsolnak esélykiegyenlítő szociális rendelkezéseket (pl. étkezés, tankönyvtámogatás stb.). Míg az OB elnöke, Pokorni Zoltán, a Fidesz EP romaképviselője, Járóka Lívía, illetve a kormánypárti frakcióvezető, Lázár János némi korrekcióval folytatni kívánná az integrációs oktatási politikát, addig az új kabinet, ahogy az a kormányváltások után természetesen szokott történni, több ponton is visszamódosítaná az elődje által hozott oktatáspolitikai intézkedéseket. A KDNP „Iskola, erkölcs, tudás” c. programja – amely a következő évek oktatáspolitikáját meghatározná – olyan komplex rendszerként tekint az iskolai oktatásra, amely az ismeretek átadásán kívül fontos érték közvetítő szerepet tölt be.

Sáska Géza oktatáskutató vizsgálatai szerint (Heti Világgazdaság, 2006.11.18.) az öngazgató oktatásirányítás magyar specifikus jelenség (hungarikum), „az OECD-országok közül egyedül a magyar iskola tekinthető önkormányzónak, nincs még egy olyan nemzet, amely a közműveltség tartalmának meghatározását érdemben az iskolák tantestületeire, a pedagógusok szakmai szervezeteire bízta volna. Az iskolák jó részében a tantestület önmegvalósítási kísérlete zajlik.” Az új nemzeti alaptanterv rögzítené a tananyagoknak egy olyan „minimumkeretét” is, melyről jelenleg a tantestületek szabadon dönthetnek, továbbá az oktatás egyik kiemelt céljának tekintené a „nemzettudat erősítését”.

A jelenlegi oktatásirányítás máshogyan képzei az iskolai integrációt is. Hoffmann Rózsa a problematikus gyerekek átmeneti elkülönítését adott esetben szükségesnek tartja ahhoz, hogy később sikeresen integrálhatók legyenek. Konceptiója szerint már óvodás korban szűrnék a gyerekeket, és kis létszámú, úgynevezett felzárkóztató osztályban kezdenének mindazok, akik nem felelnek meg bizonyos követelményeknek.

„A társadalomban – és így az oktatásban is – az integráció egy semmi által meg nem kérdőjelezhető cél: el kell érni, hogy különböző háttérű és adottságú emberek képesek legyenek együtt dolgozni, tanulni, élni” – idézi a Magyar Hírlap (2010.06.18) Hoffmann Rózsa szavait.

A PISA-vizsgálat szerint hazánk a világ egyik leginkább szegregáló iskolarendszerét működteti közpénzből. Ahogy Lázár János, a Fidesz frakcióvezetője több fórumon is megfogalmazta: „Magyarországon közpénzből más iskola jár a vagyonosoknak és a szegényeknek”.

MI ÉS HOGYAN LÁTSZIK A MÉDIÁBAN?

Jelen tanulmány nyomába ered annak, hogyan jelenik meg az iskolai integráció problémaköre a különböző médiafelületeken 2010. június 1. és 2011. július 1. között. Vizsgálatában az iskolai integrációval kapcsolatos médiaeseményeket elemzi. A munkában négy országos napilap (Népszabadság, Magyar Hírlap, Népszava, Magyar Nemzet), öt országos hetilap (Heti Válasz, Magyar Narancs, HVG, 168 óra, Élet és Irodalom) és három internetes (online) újság (Figyelő-fn.hu, Index, Origo) vonatkozó anyagainak áttekintése történik.

I. A REGISZTRÁLT PUBLIKÁCIÓK LISTÁJA ÉS SAJTÓORGÁNUMONKÉNTI GYAKORISÁGI ELOSZLÁSAI

A vizsgált sajtóorgánumokban az „iskolaintegráció”, „romaintegráció”, „SNI-tanulók integrációja” címszavakra keresve 94 vonatkozó publikációt találtunk (1. táblázat).

1. táblázat
A regisztrált publikációk listája sajtóorgánumonkénti bontásban

Cikk száma	Forrás	Cikkek	Megjelenés dátuma	Szerző	Cím
1	Népszabadság	1	2010. 06. 04.	Ónody-Molnár Dóra	Nincs más kiút, csak az integráció Lázár János: Világnézetem szerint egy osztályban legyen minden gyerek
2	Népszabadság	2	2010. 07. 16.	Dési András	Kitörés készséggel A bátorterenyei Tanoda a tehetség-gondozással teremt esélyt
3	Népszabadság	3	2010. 08. 30.	MTI Online	Ne az számítson, ami van: ruha vagy a bőrszín'
4	Népszabadság	4	2010. 09. 10.	MTI Online	Jobbik: bentlakásos iskolába a cigányokat!
5	Népszabadság	5	2010. 09. 21.	Ónody-Molnár Dóra	Az iskolákban nem bukott meg az integráció Egy kutatás eltorzított következtetései – Nem annyira ellenséges a közvélemény, ahogy az állítják
6	Népszabadság	6	2010. 10. 02.	Balázs András, Kaderják Dániel, Teleki András	Romák, válasszatok!
7	Népszabadság	7	2010. 11. 23.	Ónody-Molnár Dóra	Fogyatékosok lesznek a szegény gyerekek?
8	Népszabadság	8	2011. 01. 26.	B.Zs.	H2O: új oktatási metódus iskoláknak
9	Népszabadság	9	2011. 02. 20.	Ferge Zsuzsa	Gyerekesélyek az iskolában
10	Népszabadság Online	10	2011. 03. 02.	Ónody-Molnár Dóra	Fölszámolt integráció

Cikk száma	Forrás	Cikk- kek	Megjelenés dátuma	Szerző	Cím
11	Magyar Hírlap	1	2010. 06. 11.	Szilléry Éva	Őt pillérre építik az oktatáspolitikát – Lázár János, a Fidesz frakcióvezetője szerint nem faji, hanem szociális alapú integrációra van szükség a valódi esélyegyenlőségért
12	Magyar Hírlap	2	2010. 06. 16.	Sinkovics Ferenc	Csak a tudás ad méltóságot az embereknek
13	Magyar Hírlap	3	2010. 06. 18.	Szilléry Éva	Fejtetőre állították a világot A munka becsülete megkopott, a tisztesség helyébe az ügyeskedés lépett, az igazmondást a gátlástalan hazudozás váltotta fel
14	Magyar Hírlap	4	2010. 07. 24.	Füssy Angéla	Iskolatrükk Berhidán Szabálytalanságok gyanúja az uniós pályázaton
15	Magyar Hírlap	5	2010. 12. 04.	Csókás Adrienn	Év végéig szakmai egyeztetésre bocsátják a közoktatási törvény koncepciót Korrekciónévű folyamatok indulnak
16	Magyar Hírlap	6	2010. 12. 30.	Farkas Péter	Bolognán innen és túl
17	Magyar Hírlap	7	2011. 03. 25.	Csókás Adrienn	Eltérő képet rögzítettek a felmérések Hoffmann Rózsa államtitkár: Melyiknek higgyünk?
18	Népszava	1	2010. 06. 02.	Dési János	Egy hazafiról
19	Népszava	2	2010. 08. 14.	Bíró Marianna	Erősödő oktatási szegregáció: eleve elrendelt ételek
20	Népszava	3	2010. 08. 26.	MTI Online	Nem kifizetődő, ha a cigányiskolák munkanélkülieket nevelnek fel
21	Népszava	4	2010. 08. 27.	Bíró Marianna	A cigány gyerek nem gyerek az új kormányban
22	Népszava	5	2010. 08. 30.	MTI Online	Balog Zoltán: a felzárkózás közös dolog
23	Népszava	6	2010. 09. 10.	MTI Online	Vona Gábor: A „cigány családok egyre abnormálisabb mintákat” adnak át egymásnak
24	Népszava	7	2010. 09. 30.	Kacsoh Dániel	Elég volt a szómágiából, tettekre van szükség

Cikk száma	Forrás	Cikkek	Megjelenés dátuma	Szerző	Cím
25	Népszava	8	2010. 11. 19.	B.I.M.	Lemaradók elkülönítve
26	Népszava	9	2010. 12. 06.	B.I.M.	Szönyeg szélére állítanak a diákokat
27	Népszava	10	2010. 12. 08.	B.I.M.	Pokorni Zoltán tragikusnak tartja Hoffmann nézeteit
28	Népszava	11	2011. 01. 08.	Népszava összeállítás	Felpuhul a KDNP-s közoktatási koncepció
29	Népszava	12	2011. 04. 08.	Népszava információ	Papcsák iskolabezárása ellen tiltakoztak
30	Magyar Nemzet	1	2010. 06. 10.	MTI Online	Pokorni Zoltán: Felül kell vizsgálni a bolognai folyamatot
31	Magyar NemzetOnline	2	2010. 07. 03.	Oláh Pál	Visszhang
32	Magyar Nemzet	3	2010. 08. 31.	Farkas Melinda	Hillerek növelték a szegregációt
33	Magyar Nemzet	4	2010. 08. 31.	Farkas Melinda	Magyar és Hiller kudarca
34	Magyar Nemzet Online	5	2010. 09. 11.	Farkas Melinda	Problémás gyerekek kényszerközössége
35	Magyar Nemzet	6	2010. 09. 29.	Farkas Melinda	Egyre több a roma magántanuló
36	Magyar Nemzet	7	2010. 10. 04.	Joó István	A lemorzsolódás okait kutatták
37	Magyar Nemzet Online	8	2010. 12. 30.	Lippai Roland	A cigányok sem ülhetnek ölbe tett kézzel Előtérbe kerül az egyéni teljesítmény
38	Magyar Nemzet	9	2011. 01. 25.	MTI Online	Balog Zoltán: A problémát nem lehet leszűkíteni a cigánykérdésre
39	Heti válasz	1	2010. 06. 10.	Heti válasz	Lázár János: szociális típusú integráció kell az oktatásban
40	Heti válasz	2	2010. 07. 13.	Heti válasz	Lesz-e heti öt testnevelésóra? Ma kiderül
41	Heti válasz	3	2010. 07. 26.	Heti válasz	A magyar társadalom lenézi a tanárokat
42	Heti válasz	4	2010. 08. 26.	Heti válasz	Hoffmann Rózsa: nem tiltunk, nem kényszerítünk

Cikk száma	Forrás	Cikkek	Megjelenés dátuma	Szerző	Cím
43	Heti válasz	5	2011. 02. 26.	Heti válasz	A legfontosabb a lehetőséget megteremteni
44	Heti válasz	6	2011. 04. 01.	Heti válasz	Nagybetűs élet
45	Heti válasz	7	2011. 04. 23.	Heti válasz	KIM: ne a provokátorokat buzdítsátok
46	Heti válasz	8	2011. 04. 27.	Heti válasz	Kirakatban a családi szennyes
47	Heti válasz	9	2011. 06. 13.	Heti válasz	Tan-csapda
48	Magyar Narancs	1	2010. 06. 10.	Kempf Zita	Kik azok az autisták? 2. rész – Elveszett fejek
49	Magyar Narancs	2	2010. 07. 01.	Becker András	A szakképzés mint gazdasági-társadalmi probléma. 1. rész – Elfekvő az oktatásügyben
50	Magyar Narancs	3	2011. 03. 17.	Matkovich Ilona	Szegregál-e Tiszavasvári – Járdán innen és túl
51	Magyar Narancs	4	2011. 04. 04.	Becker András	„Máról holnapra” – Gyakorló pedagógusok a közoktatás elmúlt éveiből
52	Magyar Narancs	5	2011. 05. 26.	Vári György	Iskolabezárások országszerte – Mintha csak kottából
53	HVG	1	2010. 06. 09.	Dobszay János	Konzervatív pedagógiai fordulat Vissza az iskolapadba
54	HVG	2	2010. 09. 01.	Gáti Júlia	Krónikus beteg gyermekek oktatása Nem szimpla esetek
55	HVG	3	2010. 09. 08.	Polónyi István	Ellenreformerek
56	HVG	4	2010. 12. 21.	HVG	Egyezség szegregációügyben
57	HVG	5	2011. 01. 05.	Dobszay János	Közalapítványok megszüntetése Alapítói szándék
58	HVG	6	2011. 03. 09.	Folk György	Körvonalazódó uniós romastratégia Lassú menet
59	HVG	7	2011. 04. 20.	Riba István	Oktatási reform Pótvizsga
60	168 óra – A hetilap	1	2010. 06. 15.	Krug Emília	Osztolykán Ágnes példája Lehet más a cigánysors A cigány politikus roma tolvajt üldöz az Andrásyn
61	168 óra – A hetilap	2	2010. 09. 22.	Bolgár György	Hogy mi van? Azt állítja Pokol Béla...

Cikk száma	Forrás	Cikkek	Megjelenés dátuma	Szerző	Cím
62	168 óra – A hetilap	3	2011. 06. 04.	Krug Emília	Nem tagadják, beszélni kell a cigány felelősségről is Reményrajz Krug Emília riportja
63	168 óra – A hetilap	4	2011. 06. 21.	Sztankay Ádám	Fókuszban: a mecénás bankok Pénz és felelősség
64	Élet és Irodalom	1	2011. 06. 10.	Csepeli György	Az együttélés iskolája
65	Élet és Irodalom	2	2011. 06. 24.	Bonifert Mária	OKTATÁS – szemben Európával
66	Figyelő – fn.hu	1	2010. 06. 09.	Balla István	Lázár János valósította meg az MSZP álmát
67	Figyelő – fn.hu	2	2010. 06. 10.	MTI	János vitéz, buktatás, Bologna
68	Figyelő – fn.hu	3	2010. 08. 26.	MTI	LMP: kirekesztő módon beszél Balog Zoltán
69	Figyelő – fn.hu	4	2010. 08. 26.	Balla István	Mi lesz a cigány gyerekekkel
70	Figyelő – fn.hu	5	2010. 09. 07.	Balla István	Nemzeti együttműködés a Fidesz nélkül
71	Figyelő – fn.hu	6	2010. 09. 08.	Vajda Zsuzsanna	„Nincs stresszmentes iskola”
72	Figyelő – fn.hu	7	2010. 11. 16.	Balla István	Pokorni: az oktatásban hosszú a lappangás
73	Figyelő – fn.hu	8	2011. 01. 26.	BI	A tudomány ellentmond Hoffmann Rózsának
74	Figyelő – fn.hu	9	2011. 01. 27.	Balla István	Nem lesz általános az iskola?
75	Figyelő – fn.hu	10	2011. 03. 19.	BI	Hogy lehet még egyáltalán iskoláról beszélni?
76	Figyelő – fn.hu	11	2011. 03. 29.	Balla István	Oktatáspolitikából büntetőpolitika – interjú Magyar Bálinttal
77	Figyelő – fn.hu	12	2011. 04. 05.	BI – fn.hu, MTI	Pokorni változtatna az oktatási törvényen
78	Figyelő – fn.hu	13	2011. 06. 23.	Balla István	Ráfizet a lelketlen spórolásra Budapest
79	Index	1	2010. 09. 01.	MTI	A Jobbik közrendvédelmi telepekre küldené a bűnözőket

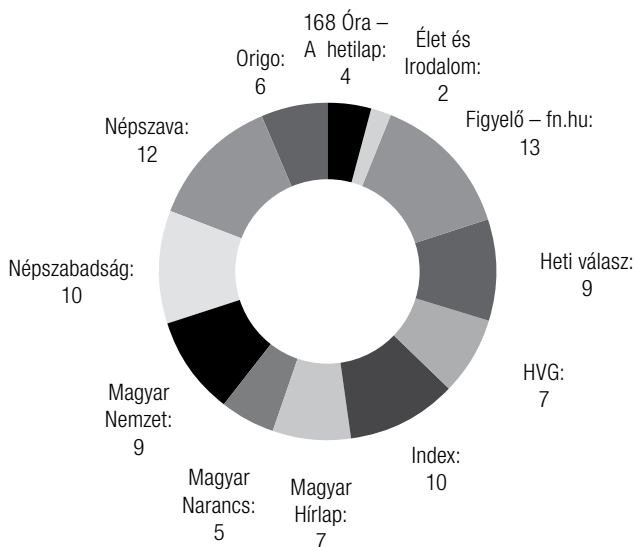
Cikk száma	Forrás	Cikkek	Megjelenés dátuma	Szerző	Cím
80	Index	2	2010. 09. 16	Munk Veronika	Jó a cigány gyerekeknek a bentlakásos iskola?
81	Index	3	2010. 09. 23.	MTI	Makai István lesz Tarlós romaügyi megbízottja
82	Index	4	2010. 12. 03.	Magyari Péter	Beviszik a fura gyerekeket
83	Index	5	2010. 12. 07.	Index	Pokorni kiállt az integráció mellett
84	Index	6	2011. 04. 08.	MTI	Kállai Ernő: A romák helyzete rosszabb, mint a rendszerváltás előtt
85	Index	7	2011. 04. 11.	Király András	Ki védi meg a tanárokat
86	Index	8	2011. 06. 04.	Zsolt Melinda	Nem dugják el többé a fogyatékosokat
87	Index	9	2011. 06. 10.	DeDi A.	Ördög és pokol
88	Index	10	2011. 06. 29.	Index	Jogellenesen különítették el a roma tanulókat Jászládányban
89	Origo	1	2010. 09. 23.	Origo	Makai István lenne Tarlós romaügyi megbízottja
90	Origo	2	2010. 10. 01.	Origo	„Az sincs, hogy tépkedik a plakátokat” – Orbán Viktor Miskolcon kampányolt
91	Origo	3	2010. 10. 15.	Origo	Magas büntetődíj csinált kedvet a lenézett munkavállalókhöz
92	Origo	4	2010. 12. 18.	Origo	Lázár János: Sok tabut ledöntött, de hibázott is a kormánytöbbség
93	Origo	5	2011. 04. 08.	Origo	Az állásteremtés után nyúlna a cigányellenességhez a kormány
94	Origo	6	2011. 04. 30.	Origo	Az integráció túl nagy szó Balog Zoltán számára a Süddeutsche Zeitung szerint

A napilapokban volt a legtöbb találat a témában. Összesen 38 cikk foglalkozik (ebből 11 online felületen is) különböző mélységben az iskolai integráció kérdéskörével (1. ábra).

A megjelenések időrendi folyamatát követve 2010-ben összesen 30, 2011-ben január 1. és július 1. között összesen nyolc cikk látott napvilágot.

2010-ben relatíve élénk az érdeklődés az oktatás, az oktatáspolitikai készülő változásai és konkrétan az iskolai integráció témái iránt. A hosszabb lélegzetű interjúk, riportok, rövidebb

1. ábra
A regisztrált publikációk médiák szerinti megoszlása (db)



Forrás: Gyorsjelentés

hírközlések stb. köré kritikák, értékelések csoportosulnak, az oktatáspolitikai magyarországi helyzetéről szóló összefoglalók színesítik a palettát ebben az időszakban. 2011-re jelentősen lecsökkent a fellelhető publikációk száma, már csak szórványosan jelennek meg írások.

2. táblázat
Országos napilapok közötti megoszlás, publikációk száma (db)

Forrás	Összes publikáció száma	2010-es publikációk száma	2011-es publikációk száma
Népszabadság	10	7	3
Magyar Hírlap	7	6	1
Népszava	12	10	2
Magyar Nemzet	9	7	2
Összesen:	38	30	8

A hetilapokban, illetve ezek online írásaiban összesen 27 cikk foglalkozik a vizsgált témával. A publikációk időrendi folyamatát tekintve a napilapoktól eltérően a 2010-es és 2011-es év adott időszaka között nincs jelentős eltérés a megjelenő cikkek számában. 2010-ben 12, 2011-ben 15 írás jelent meg.

A hetilapokban, illetve ezek online változataiban megjelenő közlemények, írások közül a Heti Válaszban, a HVG-ben, illetve a Magyar Narancsban találkozhatunk néhány igazán érdekes, tartalmas írással. A 168 órában és az Élet és Irodalomban csak egy-két publikáció jelent meg.

3. táblázat
Országos hetilapok közötti megoszlás – publikációk száma (db)

Forrás	Összes publikáció száma	2010-es publikációk száma	2011-es publikációk száma
Heti Válasz	9	4	5
Magyar Narancs	5	2	3
HVG	7	4	3
168 óra	4	2	2
Élet és Irodalom	2	0	2
Összesen:	27	12	15

Az online újságok megjelenési számát tekintve, összesen 29 cikk volt regisztrálható. Ebből tizenhat 2010-ben, tizenhárom pedig 2011-ben jelent meg.

Az internetes újságok közül a Figyelő – fn.hu az a felület, ahol nagyobb lélegzetű, riportokkal, tájékoztató anyagokkal találkozhat az olvasó. Az iskolai integrációval kapcsolatos társadalmi diskurzus jól követhető a Figyelő – fn.hu hasábjain. Többször találkozhatunk Lázár János, Pokorni Zoltán személyével, álláspontjával. Mindketten elkötelezettek az integráció eszméje és gyakorlata mellett. Úgy tűnik, személyük, véleményük megjelentetése fontos mindazok számára, akik a Hoffmann Rózsa képviselte oktatáspolitikai koncepciót visszalépésnek, túlzottan konzervatívnak, és a szegregáció veszélyét magában hordozó, a szegregációt tovább fokozó oktatáspolitikának értékelik.

Az Index és az Origo oldalain, talán funkciójukból adódóan is, elsősorban hírekkel, hírértékű információkkal találkozhatunk.

4. táblázat
Internetes (online) fórumok közötti megoszlás – publikációk száma (db)

Forrás	Összes publikáció száma	2010-es publikációk száma	2011-es publikációk száma
Figyelő – fn.hu	13	7	6
Index	10	5	5
Origo	6	4	2
Összesen:	29	16	13

II. AZ EGYES PUBLIKÁCIÓK TARTALMI JELLEGÉNEK ELEMZÉSE

5. táblázat
A publikációk rövid tartalmi összefoglalása

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
30	Magyar Nemzet, 2010. 06. 10. MTI Online	Pokorni Zoltán: Felül kell vizsgálni a bolognai folyamatot	Tájékoztatás a Fidesz oktatási műhelyének budapesti konferenciájáról. Pokorni Z., Lázár J. kiáll az iskolai integráció mellett.	1
67	Figyelő – fn.hu, 2010. 06. 10. MTI	János vitéz, buktatás, Bologna	2010. június 10.: tudósítás a Fidesz oktatási műhelyének konferenciájáról. Hoffmann R., Lázár J., Pokorni Z. állásfoglalásairól.	1
11	Magyar Hírlap, 2010. 06. 11. Szilléry Éva	Öt pillérré építik az oktatáspolitikát Lázár János, a Fidesz frakcióvezetője szerint nem faji, hanem szociális alapú integrációra van szükség a valódi esélyegyenlőségért	2010. június 10.: tudósítás a Fidesz oktatási műhelyének konferenciájáról. Hoffmann R., Lázár J., Pokorni Z. állásfoglalásairól.	1
40	Heti válasz, 2010. 07. 13. Heti válasz	Lesz-e heti öt testnevelésóra? Ma kiderül	Híradás az Országgyűlés oktatást is érintő törvényjavaslatáról.	1

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kate- gória*
41	Heti válasz, 2010. 07. 26. Heti válasz	A magyar társadalom lenézi a tanárokat	Hoffmann R., oktatási államtitkár szerint, tisztességteljes életszín- vonalat kell biztosítani a tanároknak.	1
20	Népszava, 2010. 08. 26. MTI Online	Nem kifizetődő, ha a cigányiskolák munka- nélkülieket nevelnek fel	Osztolján Ágnes (LMP-s képviselő) szerint kirekesztő szándékú nyilat- kozatként minősíthető Balog Zoltán államtitkár 2010. augusztus 25-én a bajnai konferencián tett roma in- tegrációval kapcsolatos nyilatkozata (több egyházi iskola többségében cigány tanulókkal).	1
42	Heti válasz, 2010. 08. 26. Heti válasz	Hoffmann Rózsa: nem tiltunk, nem kényszer- ritünk	Hoffmann R. közlése szerint tervezik a felsőoktatási integráció újratár- gyalását is.	1
68	Figyelő – fn.hu, 2010. 08. 26. MTI	LMP: kirekesztő módon beszél Balog Zoltán	Balog Zoltán a bajnai konferencián bíráta a romák integrációjának eddig gyakorlatát, Osztolján Á., LMP-s képviselő szerint kirekesztő szándékú nyilatkozatként minősít- hető az államtitkár beszéde, az ellen- zéki politikus találkozót kért Balog Z. és Hoffmann R. államtitkároktól.	1
21	Népszava, 2010. 08. 27. Bíró Marianna	A cigány gyerek nem gyerek az új kormány- nak	Jogos, sőt szükséges is lehet az oktatási szegregáció Gloviczki Zoltán szerint – felzárkóztató osztályok indítása.	1
3	Népszabadság, 2010. 08. 30. MTI Online	Ne az számítson, ami van: ruha, vagy a bőrszín'	A társadalmi felzárkózásért felelős államtitkár, Balog Zoltán, az Esz- tergom-kertvárosi integrált nevelést megvalósító Arany J. Ált. Isk.-ban tartott tanévnyitó beszédet.	1
22	Népszava, 2010. 08. 30. MTI Online	Balog Zoltán: a felzár- kózás közös dolog	Balog Z. Esztergom-kertvárosi Arany J. Ált. Isk.-ban tartott tanévnyitó beszédéről.	1
79	Index, 2010. 09. 01. MTI	A Jobbik közrendvédel- mi telepekre küldené a bűnözőket	Szegedi Csanád, a párt EP- kép- viselője 2010. szeptember 1-jén Budapesten tartott sajtótájékoztatót: pártja elsőként Miskolcon szeretne létrehozni egy minta közrendvédelmi telepet.	1

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
70	Figyelő – fn.hu, 2010. 09. 07. Balla István	Nemzeti együttműködés a Fidesz nélkül	Az új közoktatási és felsőoktatási törvények kidolgozására szinte csak egyházi iskolákhoz kötődő szakembereket kért fel Hoffmann R. – véli a cikk.	1
4	Népszabadság, 2010. 09. 10. MTI Online	Jobbik: bentlakásos iskolába a cigányokat!	Vona Gábor budapesti sajtótájékoztatója: A Jobbik a bentlakásos iskolákban történő oktatásban látja az egyedüli működőképes eszközt a cigánygyermek társadalmi integrációjához.	1
23	Népszava, 2010. 09. 10. MTI Online	Vona Gábor: a „cigány családok egyre abnormálisabb mintákat” adnak át egymásnak	Vona G. 2010. szeptember 10-i budapesti sajtótájékoztatója: „a magyarországi oktatás képtelen szocializálni a cigánygyerekek nagy részét, drasztikus javaslatok, cigánygyerekek bentlakásos oktatására, „fordított szocializációs” elképzelések”.	1
81	Index, 2010. 09. 23. MTI	Makai István lesz Tarlós romaügyi megbízottja	Romaintegráció.	1
89	Origo, 2010. 09. 23. Origo	Makai István lenne Tarlós romaügyi megbízottja	Romaintegráció.	1
90	Origo, 2010. 10. 01. Origo	„Az sincs, hogy tépkedik a plakátokat” – Orbán Viktor Miskolcon kampányolt	Orbán Viktor Miskolcon kampányolt.	1
91	Origo, 2010. 10. 15. Origo	Magas büntetődíj csínált kedvet a lenézett munkavállalókhoz	Fogyatékkal élők munkáltatása.	1
25	Népszava, 2010. 11. 19. B.I.M.	Lemaradók elkülönítve	Az új közoktatási törvény „kiszivárgott” koncepciójáról, az esélyegyenlőségi törvény kiiktatása a közoktatási törvényből? Szegregálnak-e az új oktatási formák?	1
15	Magyar Hírlap, 2010. 12. 04. Csókás Adrienn	Év végéig szakmai egyeztetésre bocsátják a közoktatási törvény koncepciót Korrekciónak indulnak	Hoffmann Rózsa és Gloviczki Zoltán közösen, 2010. december 3-án tartott sajtótájékoztatója. Nyilvánosságra hozták a közoktatási törvény és pedagógus-életpályamodel végleges vitaanyagát.	1

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kate- gória*
26	Népszava, 2010. 12. 06. B.I.M.	Szőnyeg szélére állítá- nak a diákokat	Nyilvános az új közoktatási törvény konceptiója, év végéig lehet véle- ményezni. A Fidesz szakpolitikusai és frakcióvezetője nem osztják az államtitkárság nézeteit.	1
83	Index, 2010. 12. 07. Index	Pokorni kiállt az integ- ráció mellett	A Fideszes oktatáspolitikus aláírta a MB programot támogató nyilat- kozatot, és ezzel támogatásáról biztosította a fogyatékkal élők és egészséges gyerekek iskolai keveredését.	1
27	Népszava, 2010. 12. 08. B.I.M.	Pokorni Zoltán tragi- kusnak tartja Hoffmann nézeteit	A „Mindenkinek becsengettek” országos akció célja a fogyatékosok társadalmi integrációja, Pokorni Z. a program fővédnöke.	1
92	Origo, 2010. 12. 18. Origo	Lázár János: Sok tabut ledöntött, de hibázott is a kormánytöbbség	„A kormány romhalmazt örökölt” „Alulról nyitott középosztálya van szükség”	1
56	HVG, 2010. 12. 21. HVG	Egyezség szegregáció- ügyben	Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány sikeresen kötött peren kívül egyezséget Taktaharkány önkormányzatával, sikerrel pereskedtek Kaposváron és Győrben, két roma fiatal kapott kártérítést.	1
37	Magyar Nemzet, 2010. 12. 30. Lippai Roland Online	A cigányok sem ülhet- nek ölbe tett kézzel Előtérbe kerül az egyéni teljesítmény	A Magyar EU-elnökség egyik kiemelt területe a romaintegráció.	1
57	HVG, 2011. 01. 05. Dobszay János	Közalapítványok meg- szüntetése Alapítói szándék	Híradás közalapítványok megszűn- tetéséről.	1
28	Népszava, 2011. 01. 08. Népszava összeállítás	Felpuhul a KDNP-s közoktatási koncepció	Több ponton megváltoztatni készül (finomodik az SNI-s gyerekekre vonatkozó szabályozás, leszűkítik az elkülönítve oktatható diákok körét) az oktatási államtitkárság a közoktatási törvény koncepcióját – Hoffmann R. nyilatkozata a Klub rádiónak.	1

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
38	Magyar Nemzet, 2011. 01. 25. MTI Online	Balog Zoltán: A problémát nem lehet leszűkíteni a cigánykérdésre	Balog Z. az iskolai szegregáció, illetve integráció kapcsán hangsúlyozta, hogy etnikai alapon, vagy szegénysége miatt senki sem részesülhet rosszabb minőségű oktatásban, az integrált oktatást azonban nem lehet mindenhol megvalósítani.	1
58	HVG, 2011. 03. 09. Folk György	Körvonalazódó uniós romastratégia Lassú menet	Magyar EU-elnökség – romaintegráció.	1
17	Magyar Hírlap, 2011. 03. 25. Csókás Adrienn	Eltérő képet rögzítettek a felmérések Hoffmann Rózsa államtitkár: Melyiknek higgyünk?	Tájékoztató a „Csak a versenyképes, tudás hatalom” c. budapesti konferenciáról. Hoffmann R., Pokorni Z., Pálincás J. állásfoglalása a tankötelezettség 16 éves korhatárával kapcsolatban, eltérő vélemények az iskolai integrációról.	1
44	Heti válasz, 2011. 04. 01. Heti válasz	Nagybetűs élet	A szakiskolai képzést kivénnék a közoktatásból, a tankötelezettség korhatárának leszállítása. Hoffmann R., Pokorni Z., Pálincás J. (az MTA elnöke) a 16 éves korhatárt tartja vállalható kompromisszumnak.	1
77	Figyelő – fn.hu, 2011. 04. 05. BI – fn.hu, MTI	Pokorni változtatna az oktatási törvényen	Pokorni Z. bizottsági ülést hív össze a közoktatási törvény finomítására, sajátos nevelési igényű gyerekek integrációjának kérdéseiről.	1
93	Origo, 2011. 04. 08. Origo	Az állásteremtés után nyúlna a cigányellenességhez a kormány	A cigányság társadalmi helyzetéről.	1
59	HVG, 2011. 04. 20. Riba István	Oktatási reform Pótvizsga	A korábbi tervekkel ellentétben a Parlament tavaszi ülésszakára nagy valószínűséggel nem lesz készen a köz- és felsőoktatásról szóló törvénytervezet.	1
94	Origo, 2011. 04. 30. Origo	Az integráció túl nagy szó Balog Zoltán számára a Süddeutsche Zeitung szerint	Balog Z. a munkahelyek elosztásánál 25%-os romakvótát követel.	1
86	Index, 2011. 06. 04. Zsolt Melinda	Nem dugják el többé a fogyatékosokat	A fogyatékosok kitagolása. Fokozatosan megszüntetnék a tömegintézményeket.	1

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
87	Index, 2011. 06. 10. DeDi A.	Ördög és pokol	A készülő változásokról és hatásokról.	1
78	Figyelő – fn.hu, 2011. 06. 23. Balla István	Ráfizet a lelketlen spórolásra Budapest	27 alapítványi intézmény léte került veszélybe, sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozó intézmények az érintett szervezetek.	1
53	HVG, 2010. 06. 09. Dobszay János	Konzervatív pedagógiai fordulat Vissza az iskolapadba	Az elmúlt évek oktatáspolitikájának főbb állomásai, az új oktatási kabinet várható intézkedéseinek értékelése.	2
66	Figyelő – fn.hu, 2010. 06. 09. Balla István	Lázár János valósította meg az MSZP álmát	Az integrált nevelésről való diskurzus főbb irányainak áttekintése.	2
49	Magyar Narancs, 2010. 07. 01. Becker András	A szakképzés mint gazdasági-társadalmi probléma. 1. rész – Elfekvő az oktatásügyben	A szakképzés megújítása a Fidesz gazdaságpolitikájának egyik kulcseleme, a leszakadó rétegek reintegrációja sikerének tekinti a kormány.	2
19	Népszava, 2010. 08. 14. Bíró Marianna	Erősödő oktatási szegregáció: eleve elrendelt ételek	Zolnay J. és szociológus csoportja által végzett utánkövetéses kutatás eredményeinek ismertetése (az összes roma diák [200.000] 30-40%-a szegregált csoportban, intézményben tanul stb.).	2
69	Figyelő – fn.hu, 2010. 08. 26. Balla István	Mi lesz a cigány gyerekekkel	Havas Gábor és Zolnay János nemrég megjelent kutatási eredményeinek elhelyezése az új oktatáspolitikai koncepció kapcsán kialakult diskurzusban.	2
32	Magyar Nemzet, 2010. 08. 31. Farkas Melinda	Hillerek növelték a szegregációt	34%-al nőtt a cigánytöbbségű iskolák aránya az elmúlt öt évben. Az Európai Összehasonlító Kisebbségkutatásokért Közalapítvány által végzett kutatási eredmények bemutatása, a szocialista oktatáspolitikai kritikája.	2
55	HVG, 2010. 09. 08. Polónyi István	Ellenreformerek	Polónyi I. oktatáskutató írása a készülő oktatáspolitikai változásokról.	2

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
34	Magyar Nemzet, 2010. 09. 11. Farkas Melinda Online	Problémás gyerekek kényszerközössége	Az „Integrációs oktatáspolitikai hatásvizsgálata” c. kutatás adatainak bemutatása, a korábbi oktatáspolitikai koncepciók kritikája: az SNI-s tanulók, magatartászavaros gyerekek integrációjából adódó pedagógiai helyzetek értékelése.	2
5	Népszabadság, 2010. 09. 21. Ónody-Molnár Dóra	Az iskolákban nem bukkott meg az integráció. Egy kutatás eltorzított következtetései – Nem annyira ellenséges a közvélemény, ahogy az állítják	Havas Gábor és Zolnay János integrációs hatásvizsgálatának (újra) értelmezése: reakció a Magyar Nemzet vonatkozó cikkeire (2010. augusztus 31., Magyar Nemzet).	2
35	Magyar Nemzet, 2010. 09. 29. Farkas Melinda	Egyre több a roma magántanuló	A szülők kérésére felmentett gyerekek 48%-a hátrányos helyzetű, 35%-a halmozottan hátrányos helyzetű. SNI-s gyerekek aránya 10%. A roma tanulókat közel négyszer akkora arányban nyilvánítják magántanulónak, mint a nem romákat.	2
6	Népszabadság, 2010. 10. 02. Balázs András, Kaderják Dániel, Teleki András	Romák, válasszatok!	Válasz a Jobbik kötelező bentlakásos iskolák bevezetésével kapcsolatos koncepciójára, a romák társadalmi integrációja.	2
36	Magyar Nemzet, 2010. 10. 04. Joó István	A lemorzsolódás okait kutatták	„Megdől a hátrányos etnikai származás dogmája a romaintegrációs kudarcok indoklásában”. (Kertesi Gábor, az MTA közgazdász kutatója szerint a szülők alacsony társadalmi és gazdasági státusza a felelős, vizsgálataiban nullára csökken az eltérő etnikai, de azonos társadalmi, gazdasági státusszal rendelkező gyerekek közötti különbség.)	2
84	Index, 2011. 4. 08. MTI	Kállai Ernő: A romák helyzete rosszabb, mint a rendszerváltás előtt	A kulcs az oktatásban van. A roma lakosságot vissza kell vezetni a munka világába, és ehhez a kulcsot az oktatás jelenti.	2

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
45	Heti válasz, 2011. 04. 23. Heti válasz	KIM: ne a provokátorokat buzdítsátok	A gyöngyöspatai incidensek és a romaintegráció.	2
65	Élet és Irodalom, 2011. 06. 24. Bonifert Mária	OKTATÁS – szemben Európával	Kritikai hangvételű írás az oktatáspolitikai korábbi és jövőbeni hiányosságairól.	2
33	Magyar Nemzet, 2010. 08. 31. Farkas Melinda	Magyar és Hiller kudarca	Az elmúlt 6 évben drasztikusan nőtt a cigánytöbbségű iskolák száma, a szülők versenyképes tudásért más-hova íratják gyermekeiket. A cikk az előző kormány oktatáspolitikáját teszi felelőssé.	3
80	Index, 2010. 09. 16. Munk Veronika	Jó a cigány gyerekek a bentlakásos iskola?	Vona G. ötlete szerint bentlakásos iskolákba kerülésről nem a család, hanem gyermekvédelmi hatóság döntene.	3
61	168 óra – A hetilap, 2010. 09. 22. Bolgár György írása	Hogy mi van? Azt állítja Pokol Béla...	„Rossz számokkal, rossz kiindulópontokkal, de vajon milyen szándékkal?” – a roma lakosság várható alakulásáról 2050-ig.	3
7	Népszabadság, 2010. 11. 23. Ónody-Molnár Dóra	Fogyatékosak lesznek a szegény gyerekek?	Kritikai hangvételű munka, a KDNP-s oktatásirányítás halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával kapcsolatos elképzeléseiről. Összemosás az SNI-vel.	3
16	Magyar Hírlap, 2010. 12. 30. Farkas Péter	Bolognán innen és túl	Farkas Péter szociológus, egyetemi oktató bírálja a baloldali liberális oktatáspolitikát.	3
9	Népszabadság, 2011. 02. 20. Ferge Zsuzsa	Gyerekesélyek az iskolában	Helyzetelemzés, az új magyar közoktatási koncepció kritikai hangvételű értékelése.	3
10	Népszabadság, 2011. 03. 02. Ónody-Molnár Dóra Online	Fölszámolt integráció	Romák integrációja az oktatási integráción keresztül, Mo. a világ egyik legszegregálóbb iskolarendszerét működteti közpénzből. A korábbi integrációs törekvések értékeléséről.	3
85	Index, 2011. 04. 11. Király András	Ki védi meg a tanárokat	Btk. megoldások? Ferenczi Gábor szerint a tanárok nem érezhetik biztonságban magukat.	3

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
18	Népszava, 2010. 06. 02. Dési János	Egy hazafiról	2010. június 1. – Legfelsőbb Bíróság: a roma diákok elkülönítése, az oktatási szegregáció miatt kártérítés jár.	4
1	Népszabadság, 2010. 06. 04. Ónody-Molnár Dóra	Nincs más kiút, csak az integráció Lázár János: Világ-nézetem szerint egy osztályban legyen minden gyerek	Hódmezővásárhely polgármestere megvalósította városában az integrált oktatást. Lázár J. az interjúban kiáll az iskolai integráció mellett. Ennek részeként kezeli a romaintegrációt is.	4
39	Heti válasz, 2010. 06. 10. Heti válasz	Lázár János: szociális típusú integráció kell az oktatásban	Lázár J. állást foglal az iskolai integráció mellett.	4
60	168 óra – A hetilap, 2010. 06. 15. Krug Emília	Osztolykán Ágnes példája Lehet más a cigánysors A cigány politikus roma tolvajt üldöz az Andrásyn	Interjú Osztolykán Á., roma származású LMP-s képviselővel.	4
13	Magyar Hírlap, 2010. 06. 18. Sziléry Éva	Fejtetőre állították a világot A munka becsülete megkopott, a tisztesség helyébe az ügyeskedés lépett, az igazmondást a gátlástalan hazudozás váltotta fel	Interjú Hoffmann Rózsával: az új kormány/oktatási kabinet alapértékei az oktatásban, az államtitkár az eredményes integrált oktatásról: az integráció nem eszköz, hanem cél.	4
24	Népszava, 2010. 09. 30. Kacsoh Dániel	Elég volt a szómágiából, tettekre van szükség	Balog Z.: „Véget kellene vetni a szegregáció kontra integráció elnevezésű ideológiai háborúnak.”	4
72	Figyelő – fn.hu, 2010. 11. 16. Balla István	Pokorni: az oktatásban hosszú a lappangás	Csak átalakítás után tudja elfogadni a felsőoktatási törvény tervezetét Pokorni Z.	4
73	Figyelő – fn.hu, 2011. 01. 26. BI	A tudomány ellentmond Hoffmann Rózsának	Pokorni Z. újabb bírálata a közoktatási törvénytervezetben leírt, differenciált iskolarendszer koncepciójára.	4
74	Figyelő – fn.hu, 2011. 01. 27. Balla István	Nem lesz általános az iskola?	Riport Lányi Mariettával, a nemzetközi hírű alternatív iskola, a Gyermekek Háza vezetőjével, beszélgetés az új közoktatási koncepcióról.	4

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
50	Magyar Narancs, 2011. 03. 17. Matkovich Ilona	Szegregál-e Tiszavasvári – Járdán innen és túl	Tiszavasváriban az elmúlt években többször vizsgálódott az Egyenlő Bánásmód Hatóság az iskolai szegregáció miatt (Magiszter), a roma szülők meg vannak elégedve az oktatással, ők sem akarják, hogy megszűnjön a Magiszter Iskola.	4
76	Figyelő – fn.hu, 2011. 03. 29. Balla István	Oktatáspolitikából büntetőpolitika – interjú Magyar Bálinttal	A szocialista-liberális kormány oktatáspolitikai reformjának áttekintése – Magyar Bálint, az Orbán-kormány oktatáspolitikai koncepciójáról.	4
51	Magyar Narancs, 2011. 4. 4. Becker András	„Máról holnapra” – Gyakorló pedagógusok a közoktatás elmúlt éveiből	Négy gyakorló pedagógus beszél a közoktatás, politika deszegregációs törekvéseiről.	4
46	Heti válasz, 2011. 04. 27. Heti válasz	Kirakatban a családi szennyes	Balog Z. társadalmi felzárkózásért felelős államtitkár a romaintegrációról és a magyar EU-elnökségről.	4
62	168 óra – A hetilap, 2011. 06. 04. Krug Emília	Nem tagadják, beszélni kell a cigány felelősségről is Reményrajz Krug Emília riportja	Riport Ritók Nórával, a berettyóújfalui Igazgyöngy Alapfokú Művészetoktatási Intézmény alapítójával.	4
63	168 óra – A hetilap, 2011. 06. 21. Sztankay Ádám	Fókuszban: a mecénás bankok Pénz és felelősség	A főbb magyar pénzintézetek nyilatkoznak a hátrányos helyzetű gyermekek támogatásáról is.	4
12	Magyar Hírlap, 2010. 06. 16. Sinkovics Ferenc	Csak a tudás ad méltóságot az embereknek	Tudósítás Monorról a tabáni cigánytelepen működő Hangár felzárkóztató, integrációs programjairól.	5
2	Népszabadság, 2010. 07. 16. Dési András	Kitörés készséggel A bátonyterenyei Tanoda a tehetséggondozással teremt esélyt	A bátonyterenyei Tanoda jó gyakorlat a felzárkóztatásra és tehetséggondozással teremt esélyt.	5
82	Index, 2010. 12. 03. Magyarai Péter	Beviszik a furá gyerekeket	A Fogyatékkal Élők Világnapján népszerűsítették a „Mindenkinek becsengettek” programot, amelyben egészséges gyerekeket hoznak össze sérültekkel.	5

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
8	Népszabadság, 2011. 01. 26. B.Zs.	H2O: új oktatási metódus iskoláknak	Pályázati lehetőség: komplex instrukciós program hátrányos helyzetű gyerekek integrációjához.	5
43	Heti válasz, 2011. 02. 26. Heti válasz	A legfontosabb a lehetőséget megteremteni	Tiszavasváriban az „Olvassunk együtt” program keretében L.L. Junior, a program tiszavasvári arcaként felolvas a Magiszterbe járó (szinte csak oláhigány tanulók) diákoknak.	5
64	Élet és Irodalom, 2011. 06. 10. Csepeli György	Az együttélés iskolája	Baranya megyei több etnikumú falu példája a társadalmi együttműködésre.	5
14	Magyar Hírlap, 2010. 07. 24. Füssy Angéla	Iskolatrükk Berhidán Szabálytalanságok gyanúja az uniós pályázaton	Az uniós támogatást alapvetően nem a hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskola fejlesztésére használták.	6
29	Népszava, 2011. 04. 08. Népszava információ	Papcsák iskolabezárása ellen tiltakoztak	Élőlánccal tiltakoztak zuglói polgárok és az MSZP 2011. április 7-én az SNI-s gyerekeket integráltan oktató József A. Ált. Isk. bezárása miatt.	6
52	Magyar Narancs, 2011. 05. 26. Vári György	Iskolabezárások országszerte – Mintha csak kottából	Bonyhádi szülők hozták létre az iskolabezárások ellen tiltakozó szülők országos hálózatát, zaklatásnak tették ki magukat a szervezkedő civilek.	6
47	Heti válasz, 2011. 06. 13. Heti válasz	Tan-csapda	Újabb leépülési hullám sújtja az állami iskolarendszert. Szülők, pedagógusok tiltakoznak országszerte az intézménybezárások miatt, az egyházak tömegesen vesznek át állami iskolákat.	6
88	Index, 2011. 06. 29. Index	Jogellenesen különítették el a roma tanulókat Jászladányban	A Legfelsőbb Bíróság ítéletet hozott, amelyben kimondja a jászladányi roma- és hátrányos helyzetű gyerekek jogellenes elkülönítését.	6
48	Magyar Narancs, 2010. 06. 10. Kempf Zita	Kik azok az autisták? 2. rész – Elveszett fejek	Az autisták helyzete a hazai oktatási rendszerben.	7

Szám	Forrás, megjelenés szerző	Cím	Tartalom	Kategória*
31	Magyar Nemzet, 2010. 07. 03. Oláh Pál Online	Visszhang	Oláh Pál, nyugdíjas tanár, az egész napos iskola, a felzárkóztató programok, az integráció mellett érvel.	7
54	HVG, 2010. 09. 01. Gáti Júlia	Krónikus beteg gyermekek oktatása Nem szimpla esetek	Krónikusan beteg gyermekek integrációja, helyzete a magyar oktatásban, írás a Gyermekház alapítványi iskola kezdeményezéséről.	7
71	Figyelő – fn.hu, 2010. 09. 08. Vajda Zsuzsanna	„Nincs stresszmentes iskola”	Vekardi Tamással készített interjúra reagál Vajda Zsuzsanna.	7
75	Figyelő – fn.hu, 2011. 03. 19. BI	Hogy lehet még egyáltalán iskoláról beszélni?	Miért fontos, és miért nem az eddig elképzelt módon az integráció – pedagógusok által írt kötetek ismertetése.	7

* Magyaroztatát lásd a 6. táblázatban

Az írások információs jellege – tartalmi elemzése alapján a következő tematikus kategóriák rajzolódnak ki, attól függően, hogy a cikkek az iskolai integráció problémakörének főleg mely területével foglalkoztak, illetve milyen hírre, eseményre koncentráltak, reflektáltak.

6. táblázat Kategóriák

Kategória	Kategória megnevezése
1	Hírek, események, rendezvények
2	Helyzetelemzések, kutatások
3	Kritikák, kritikai hangvételű írások
4	Interjúk, riportok
5	Pozitív „iskolapéldák”, integrációs programok, jó gyakorlatok
6	Negatív „iskolapéldák”, szabálytalanságok, iskolabezárások
7	Szakmai „hozzászólások”

* Szakmai hozzászólások alatt a pedagógia, a pszichológia, a társadalomtudományok stb. elméleti vagy gyakorlati szakembereinek különböző megnyilvánulásai értendők.

Az egyes cikkek természetesen egyszerre több helyre is besorolhatóak lennének. A kategorizálás a lényegi jelleget igyekezett megragadni, a szubjektív lehetőség szerinti minimalizálásával.

7. táblázat
Országos napilapokban megjelent cikkek tartalmi kategóriák szerinti megoszlása

Forrás	Kategória	1	2	3	4	5	6	7
Népszabadság		2	2	3	1	2	0	0
Magyar Hírlap		3	0	1	1	1	1	0
Népszava		8	1	0	2	0	1	0
Magyar Nemzet		3	4	1	0	0	0	1
Összesen:		16	7	5	4	3	2	1

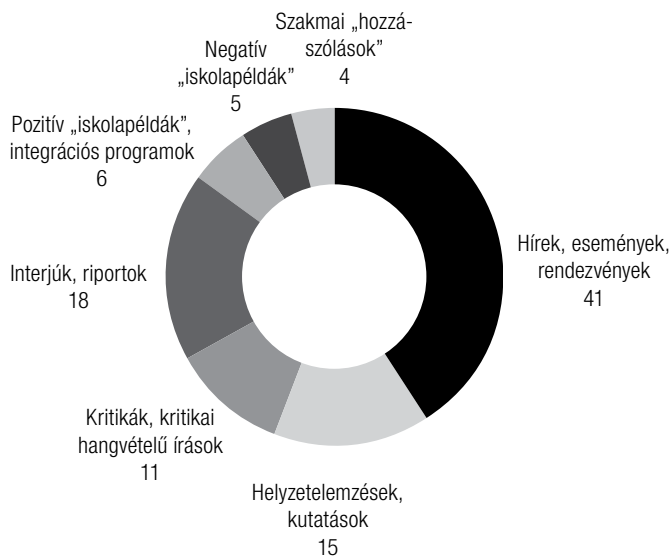
8. táblázat
Országos hetilapokban megjelent cikkek tartalmi kategóriák szerinti megoszlása

Forrás	Kategória	1	2	3	4	5	6	7
Heti Válasz		4	1	0	2	1	1	0
Magyar Narancs		0	1	0	2	0	1	1
HVG		4	2	0	0	0	0	1
168 óra		0	0	1	3	0	0	0
Élet és Irodalom		0	1	0	0	1	0	0
Összesen		8	5	1	7	2	2	2

9. táblázat
Internetes (online) újságokban megjelent cikkek tartalmi kategóriák szerinti megoszlása

Forrás	Kategória	1	2	3	4	5	6	7
Figyelő – fn.hu		5	2	0	4	0	0	2
Index		5	1	2	0	1	1	0
Origo		6	0	0	0	0	0	0
Összesen:		16	3	2	4	1	1	2

2. ábra
A teljes regisztrált anyag kategóriánkénti megoszlása (%)



Forrás: Gyorsjelentés

A kialakított kategóriákon belüli elemzés tovább differenciálhatja a képet.

A „Hírek, események, rendezvények” kategória további felbontása:

1. Az első kategóriában a legtöbb híradás Hoffmann Rózsa és oktatási kabinetjének oktatáspolitikai koncepciójával, törvénytervezetével, nyilatkozataival, közszereplésével foglalkozik, illetve az ehhez kapcsolódó reflexiókat jeleníti meg. Összesen nyolc olyan cikk található a vizsgált időintervallumban, ahol az iskolai integrációval kapcsolatos elképzelések is ismertetésre kerülnek /cikkek azonosítószámai (lásd 1. ábra): 15, 21, 25, 26, 28, 41, 42, 70/.
2. Ugyanígy nyolc írás született összesen a kormánynyilatkozatok, országgyűlési tudósítások, magyar EU-elnökség híreivel összekapcsolódva, amelyekben szerepelt az oktatási integráció kérdésköre is /cikkek azonosítószámai: 37, 40, 58, 81, 89, 90, 93/.
3. Második helyen Balog Zoltán, a társadalmi felzárkózásért felelős államtitkár közszereplései, a romák integrációjáról, illetve iskolai integrációról vallott nézetei, állásfoglalásai foglalkoztatták a sajtót. Erről összesen hat tudósítás született /cikkek azonosítószámai: 3, 20, 22, 38, 68, 94/.

4. Harmadik helyen Hoffmann Rózsa, oktatási államtitkárnak és Gloviczki Zoltán államtitkár-helyettesnek, Lázár János, a Fidesz frakcióvezetőjének és Pokorni Zoltán, az Oktatási Bizottság elnökének együttes szerepléseivel, azonos fórumokon történő megjelenéseivel, illetve az iskolai integrációról alkotott eltérő véleményű sajtóközléseivel foglalkozó cikkek állnak. Összesen öt ilyen jellegű publikáció született az adott időszakban a különböző sajtóorgánumokban /cikkek azonosítószámai: 11, 17, 30, 44, 67/.
5. A Jobbik integrációhoz – oktatási integrációhoz kapcsolódó elképzeléseivel, illetve az erre történő reflexiókkal, híradás jelleggel, összesen három cikk foglalkozott /cikkek azonosítószámai: 4, 23, 79/.
6. Három anyag Pokorni Zoltán egyéni nyilatkozatairól tudósít, amelyek elsősorban az integrációról, és azon belül is a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek helyzetéről, oktatásáról, míg további egy írás Lázár János Fidesz frakcióvezető – hódmezővásárhelyi polgármester – egyéni nyilatkozata a szegény gyerekek integrációjáról szólnak /cikkek azonosítószámai: 27, 77, 83, 92/.
7. További hat híryanag az iskolai integráció témaköréhez kapcsolható különböző tudósítások /cikkek azonosítószámai: 25, 56, 57, 59, 78, 86/.

A „Helyzetelemzések, kutatások” kategória további felbontása:

1. A második kategóriába tartozó munkák zöme, öt cikk foglalkozik Zolnay János és szociológus kutatócsoportja iskolai integráció után követéses vizsgálatának eredményeivel /cikkek azonosítószámai: 5, 19, 32, 34, 69/.
2. A magántanulókká nyilvánított roma diákok arányával egy, a lemorzsolódási okok társadalmi hátterével egy, a Jobbik romaintegrációs törekvéseivel egy publikáció foglalkozik /cikkek azonosítószámai: 35, 36, 6/.
3. További három anyag az iskolai integrációról szóló helyzetelemzés, diskurzus jegyében látott napvilágot /cikkek azonosítószámai: 53, 66, 84/.
4. Helyzetelemzések az oktatáspolitikai változtatásokról /cikkek azonosítószámai: 49, 55, 65/.
5. Egyéb /cikk azonosítószáma: 45/.

A „Kritikák, kritikai hangvételű írások” kategória további felbontása:

1. A harmadik kategóriában az előző kormány oktatáspolitikájának bírálatával kettő (cikkek azonosítószámai: 16, 33).
2. A jelenlegi kormány oktatáspolitikájának bírálatával kettő (cikkek azonosítószámai: 7, 9).

3. A Jobbik romastratégiájának bírálatával egy (cikk azonosítószáma: 80) cikk foglalkozik.
4. Továbbá még három kritikai hangvételű anyag íródott ebben a kategóriában (cikkek azonosítószámai: 10, 61, 85).

Az „Interjúk, riportok” kategória további felbontása (interjúalanyok szerint):

Lázár János, a Fidesz frakcióvezetője (cikkek azonosítószámai: 1, 39).

Hoffmann Rózsa, oktatási államtitkár (cikk azonosítószáma: 13).

Pokorni Zoltán, az oktatási bizottság elnöke (cikk azonosítószámai: 72, 73, 46).

Balog Zoltán, társadalmi felzárkózásért felelős államtitkár (cikk azonosítószáma: 24).

Magyar Bálint, volt oktatásügyi miniszter (cikk azonosítószáma: 76).

Az oktatáspolitikai diskurzus más szereplőivel (cikkek azonosítószámai: 18, 50, 51, 60, 62, 63, 74).

A „Pozitív „iskolapéldák”, integrációs programok, jó gyakorlatok” kategória további felbontása:

1. Integrációs programok (cikkek azonosítószámai: 8, 12, 82).
2. Felzárkóztató programok (cikkek azonosítószámai: 2, 43).
3. Egyéb (cikk azonosítószáma: 64).

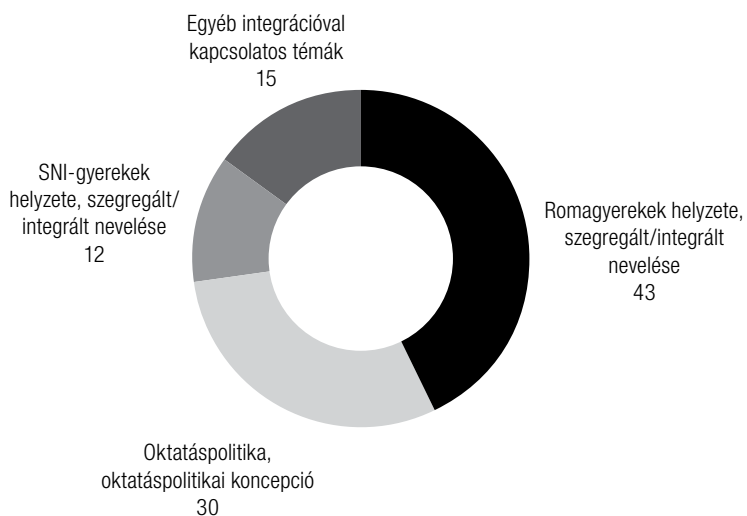
A „Negatív „iskolapéldák”, szabálytalanságok, iskolabezárások” kategória további felbontása:

1. Szabálytalanságok (cikkek azonosítószámai: 14, 88).
2. Iskolabezárások, tiltakozások (cikkek azonosítószámai: 29, 47, 52).

A „Szakmai „hozzászólások”” kategóriába tartozó cikkek azonosítószámai: 31, 48, 54, 71, 75.

Az adott időintervallumban vizsgált sajtóanyagok legtöbbit a romák társadalmi integrációjával, a roma gyerekek szegregált, illetve integrált nevelésével foglalkoztak. Úgy tűnik, ebben az időszakban kevésbé számított frekvenciát a témának az SNI-s gyerekek helyzete, és a velük kapcsolatos tennivalók.

3. ábra
Az elemzett íráások témaköreinek megoszlása (%)



Forrás: Gyorsjelentés

Magyarországon az elmúlt években nem csökkent, sőt jelentősen erősödött (30%-kal) az oktatási szegregáció jelensége. Az elkülönített osztályokban vagy iskolákban tanuló gyerekek száma több százezerre rúg, pedig évek óta törvény is tiltja a hátrányos megkülönböztetést. A 2004-es roma-integrációs vizsgálat utánkövetéseként Zolnay János és csoportja 350 iskolát vizsgált meg. Az eredmények szerint az összes roma diák (200,000) 30-40%-os cigánytöbbségű csoportban tanul, főként elkülönült intézményekben. 170 faluban és városban működik homogén cigányiskola, hétszázban pedig párhuzamos cigány osztály.

Ismereteink szerint a sajátos nevelési igényű gyerekek 90%-a elkallódik, mert az egészségügyi, szociális, oktatási rendszer nem ismeri fel időben a problémákat. Czeizel Barbara a Mindenkinék becsengettek programban részt vevő Korai Fejlesztő Központot Támogató Alapítvány vezetője elmondta, hogy 2009-ben például 2 370 0-5 éves korú gyermek kapott korai fejlesztést, s ez mintegy 10%-a csak annak, ahány gyermeknek valóban szüksége lett volna rá (ez azt jelenti, hogy körülbelül 25 000 gyerek érintett). Pokorni Zoltán, a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja érdekében, a közoktatási törvény finomítására törekszik.

Megoszlanak a vélemények arról, hogy a különböző okokból leszakadó gyerekek integrációjában milyen szakmai szempontokat kell érvényesíteni. Így például abban is különböznek az álláspontok, hogy a problémás gyerekek hány százalékos jelenléte mellett lehet megvalósítani az integrált oktatást. Egyesek szerint ez az arány 10% körül van, mások akár 40%-os jelenlét mellett is megvalósíthatónak érzik az integrációt.

Ami biztosnak tűnik, hogy azoknak a, főként roma tanulóknak, akik szegregált iskolákban nőnek fel, szinte nincs is esélyük a kitörésre.

II. RÉSZ

MINDENKI MÁSKÉPPEN CSINÁLJA...

(NÉHÁNY PÉLDA A HAZAI ISKOLAI INTEGRÁCIÓS TÖREKVÉSEKBŐL)

BACSÓ ILDIKÓ – KOZÁK ZSUZSANNA

INTEGRÁCIÓS TÖREKVÉSEK GYŐRI ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLÁKBAN

BEVEZETÉS

Napjaink egyik alapvető társadalmi kérdése az, hogy mennyiben sikerül tompítani, illetve csökkenteni azokat a dezintegrációs folyamatokat, amelyek egyre nehezebbé, egyre elviselhetetlenebbé teszik Magyarországon az életet. Az általános bizalmatlanság, a szolidaritáshiány, a különböző kulturális konfliktusok, a „negatív társadalmi szerződés”¹ mind, mind azt jelzik, hogy alapjaiban megsérültek a társadalom összetartó erői – amit a különböző társadalomtudósok többnyire a betegség metaforáival írnak le: pl. diagnózisok², egészségtelen társadalom³, anómia⁴ stb.

Az egyre növekvő társadalmi heterogenitás és dezintegráció egyik fontos színtere az iskola, amelynek egyik alapvető feladata, „rejtett tanterve” éppen az esélyegyenlőség erősítése (az egyenlőtlenségek mérséklése), a társadalmi integrációs folyamatok megalapozása (volna). Jól tudjuk persze, hogy az iskola sem vonhatja ki magát az ún. reálfolyamatok alól.⁵ Ennek ellenére – vagy éppen ezért – nagyon fontos megvizsgálni az iskolákat: mennyiben segítik a társadalmi kohéziót, mennyiben képesek valóságosan integrált közösségeket

1 Az emberek egyre inkább úgy látják, hogy – Rousseau megfogalmazásával ellentétben – akkor járnak igazán jól, ha megszegik a társadalmi szabályokat.

2 Hankiss Elemér: *Diagnózisok*. I–II. Bp. 1998, Magvető Kiadó.

3 Kornai János: *A nemzetek egészsége*. In *Ellentmondások és dilemmák*. Bp. 1993, Gondolat Kiadó, 265–285.

4 Durkheim nyomán Merton a következőképpen fogalmazza meg az anómia fogalmát: „Az anómiát (...) a kulturális struktúrában bekövetkező zavarnak tekintjük, ami főleg akkor fordul elő, ha éles ellentét mutatkozik egyfelől a kulturális normák és célok, másfelől a csoport tagjainak társadalmilag strukturált lehetőségei között, hogy e normáknak megfelelően cselekedjenek. (...) Ha a kulturális struktúra és a társadalmi struktúra között nincs összhang, ha tehát az előbbi olyan magatartásokat és beállítottságokat igényel, amelyeket az utóbbi eleve kizár, akkor zavar támad a normák működésében, a normanélküliség állapota következik be”. Robert K. Merton: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Társadalomtudományi könyvtár. Bp. 1980, Gondolat kiadó, 394–395.

5 Gondoljunk csak a legutóbbi PISA-vizsgálatok eredményeire, amelyek ebből a szempontból különlegesen lehangoló képet festettek Magyarországról.

működtetni egy-egy térség iskolái, illetve mennyiben mutatnak olyan társadalmi mintákat diákjaik számára, amelyek megalapozhatják a következő évtizedekben a – jelenleginél harmonikusabban működő – társadalmi közmegegyezést Magyarországon.

Vizsgálatunk során Győr városának néhány iskolájában vizsgáltuk meg az oktatási integráció megvalósulását. Mivel Győr az ország egyik legfejlettebb régiójának központja – ráadásul a jóval polgárosodottabb Ausztria vonzáskörzetében –, ezért különösen érdekes volt számunkra, hogy az itteni regionális (megyei, városi), illetve helyi (iskolai) integrációs törekvések mennyiben különböznek az ország többi részének hasonló törekvéseitől.⁶

Beszámolónk első részében röviden az integráció fogalmát járjuk körül. Aztán a témánk szempontjából hangsúlyosan kiemelt⁷ roma integráció sajátosságairól lesz szó, majd a Győr-Moson-Sopron megyei integrációs törekvéseket foglaljuk össze. Végül a konkrét intézményi tapasztalatokat mutatjuk be három iskolában végzett terepmunka (helyi tanterv, interjúk stb.) alapján.

NÉHÁNY SZÓ AZ INTEGRÁCIÓRÓL, ILLETVE AZ INTEGRÁLT OKTATÁSRÓL⁸

Magyarországon az integrált oktatásnak több formája, többféle gyakorlata alakult ki. Az integráció főbb típusai a következők:

- **Lokális integráció.** A befogadás legkezdetlegesebb szintje, mikor – bár az oktatás egy intézményben, egy területen zajlik az összes gyermek számára – külön tantervük, osztálytermük, vagy legrosszabb esetben, külön épületük is van a sajátos nevelési igényű gyerekeknek, és semmiféle kapcsolat, kontaktus nem jön létre az ép gyermekekkel.⁹
- **Szociális integráció.** Amikor már nemcsak az intézmény közös, de bizonyos foglalkozásokon vagy tevékenységeken együtt lehetnek a gyermekek. Ezen belül is két fajtát különböztetünk meg: az egyik esetben rendszeres, folyamatos a különböző csoportok találkozása, mondjuk iskolai szervezésben történő mindennapi tevékenységek során találkoznak (például napköziben, étkezéskor), a másik esetben az együttnevelés csak időszakos, és kivételes esetekben történik, mint például kirándulások vagy egyes iskolai programok, rendezvények alkalmával. A tanórák ezen a szinten még mindig külön zajlanak.

⁶ Idő és tér hiányában természetesen nem végezhetünk összehasonlító vizsgálatot, de reméljük, hogy más, hasonló jellegű vizsgálatokkal majd összevethetőek lesznek tapasztalataink.

⁷ Mayer József személyes közlése.

⁸ Ebből a szempontból az ún. Montessori-iskolák tapasztalatai a leginkább mérvadóak.

⁹ A jelenlegi integrációs programok éppen ezen intézmények felszámolása utáni helyzet miatt váltak különösen fontosá.

- **Funkcionális integráció.** Ez az aktuális cél a magyar közoktatásban. Ez az integráció legmagasabb szintje, mikor az óvodában és az iskolában minden órán és tevékenységen együtt vesz részt az összes gyermek. Van még egy köztes lépés a funkcionális integráció felé haladva, melyet sok iskola alkalmaz, ez a részleges integráció, amikor már vannak közös órák, de vannak külön foglalkozások is. Ilyenkor már egyidejűleg van jelen a lokális és szociális integráció is, bár az utóbbi van még túlnyomó részben. A részleges integráción belül beszélhetünk egyéni integrációról, mikor egy gyermek – képességeinek megfelelően – néhány tantárgynál a kisegítő csoportban van, míg néhány órán már a többiekkel együtt (ezek a legtöbb esetben a testnevelés vagy a művészeti órák). Előfordulhat, hogy egyes foglalkozásoknál az egész csoport beolvad az osztályba, és együtt vesznek részt az órán. Teljes integrációnak nevezzük, mikor a sajátos nevelési igényű gyermek már az összes foglalkozáson és órán együtt vesz részt a többi gyerekekkel.
- **Spontán integráció.** Ez egy különleges fajtája az integrációnak, és a fenti kategóriák közül egyikbe sem lehet beilleszteni. Itt az integráció indirekt formában történik. A szülők ebben az esetben többnyire bagatellizálják gyermekeik fogyatékoságát vagy fejlődési zavarát, és ezért a gyermek nem kap megfelelő figyelmet a pedagógustól. Ha egy enyhébb fogyatékosági típusról van szó, akkor ez az integráció meglepően sikeres és hatásos is tud lenni. Ha azonban a betegsége miatt a gyermek nem tud érvényesülni, és elégedetlen lesz magával, vagy elnyomják a többiek, esetleg kiközösítik, egész életre szóló lelki problémával és szorongással terhelődik.

INTEGRÁCIÓ ÉS INKLÚZIÓ

Az integrált oktatás kérdéskörében igen meghatározó a befogadó fél szerepe is, ugyanis nem csak a sajátos nevelési igényű, illetve a hátrányos helyzetű gyermek hozzáállásától függ a beilleszkedés sikere. Az egyszerű fogadás állapotában a fogyatékos vagy hátrányos helyzetű gyermek úgy kerül be a többségi intézménybe, hogy nem vár rá kellőképpen felkészült pedagógus vagy gyógypedagógus, aki tudja, hogy melyik betegségekre hogyan kell reagálni, melyik hátrány ellen hogyan lehet tenni, és nincsen felkészülve a közeg sem a gyermek helyes, elvárható módon történő befogadására. Ilyenkor egyáltalán nem tisztességes módon elvárják a gyermektől, hogy önállóan beilleszkedjen, és ne jelentsen gondot viselkedése, vagy ne legyen rosszabb a tanulási eredménye, mint a többi gyerekeknek, igazodjon a többiek szintjéhez. Ez esetben, ha a pedagógus rosszul kezeli a helyzetet, és nem kivételez, hanem

az osztályátlag szerint fog haladni a tananyaggal, az SNI¹⁰ vagy hátrányos helyzetű gyermek beilleszkedése lehetetlenné válik.

Ezzel a folyamattal ellentétben áll az ún. akkomodáció, amely esetben nem a gyermek, hanem a többség, a közösség felelőssége lesz az alkalmazkodás. Ennek azonban a csoportra nézve lehetnek negatív hatásai, ez a közösség tanulási szintjén rontana. Ideális folyamat az lenne, ha megvalósulna az ún. adaptáció. Ez az arany középút, ebben az esetben az alkalmazkodás kölcsönös, így jár a legjobban mindkét fél. Az ún. inklúziónál (befogadásnál), ami az optimális helyzet, a csoport toleranciája és alkalmazkodóképessége mellett fontos, hogy a pedagógus is kellőképpen felkészült legyen, és egy új, jobb pedagógia szemlélettel rendelkezzen. Az inklúzió megkülönböztethető az integrációtól, hiszen tulajdonképpen magasabb szinten áll: a teljes integrációra való felkészültség az inklúzió. Mert amíg az integrációnál az a cél, hogy az összes gyermeket „beolvasszák” egy intézménybe, az inklúzió esetében ez a tanterv újragondolásával jár együtt.

A helyes inklúzió az, mikor az iskolában minden területen, de legfőképpen a tanítás mikéntjének meghatározásában, minden gyermek, beleértve a sajátos nevelési igényű tanulókat is – akiket ideális esetben mindig szakképzett gyógypedagógusok segítenek –, a számára legmegfelelőbb oktatásban részesül, hogy társaival és társadalmával szemben a lehető legtoleránsabb hozzáállást alakuljon ki benne. Ilyenkor a negatív diszkrimináció (hátrányos megkülönböztetés) a minimálisra csökken, és ezáltal nem csak a fogyatékos, de az ép gyermekekből is jobb ember válhat. Fontos, hogy egy iskola akkor válik inkluzív iskolává, ha egy pedagógus nem az osztály átlaga szerint dolgozza ki tantervét, hanem az egyéni differenciálást tartja fontosnak, azt helyezi előtérbe. Ez esetben mindenkit külön kezel, elfogadja, ha egy bizonyos gyermek egyes időszakokban valamelyik tantárgyból nem olyan eredményes, és keresi és segíti, támogatja azt a tanítványát, aki valamilyen különleges ügyességgel, képességgel, tehetséggel rendelkezik. Így mindenkit külön-külön képességei szerint kezel, és mindenkit különbözően terhel.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ VAGY HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK

Természetesen hátrányos helyzetű alatt nemcsak a sajátos nevelési igényű gyermekeket értjük – akik képességeiknél fogva valamilyen területen vagy területeken gyengébbek társa-

10 Sajátos nevelési igényű (SNI) tanuló az, akit szakértői vélemény betegnek, vagy a fejlődésben akadályozottnak nyilvánított. Idetartozik az, aki testi, értelmi, érzékszervi vagy beszéd fogyatékos, autista vagy ún. pszichés fejlődési zavarai vannak, mint például a dyslexia (olvasási zavar), a dysgraphia (íráskeptelenség vagy írászavar), a dyscalculia (számolászavar), a mutizmus (hangadási képtelenség, némaság), a hiperaktivitás (túlmozgékonyosság) és a figyelemzavar. E tanulók egy része nevelhető integráltan, de van egy része a sajátos nevelési igényű gyermekeknek, akiknek a betegsége/állapota már olyannyira súlyos és/vagy speciális, hogy nevelésük és fejlesztésük szegregáltan folyik különböző gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekben (ilyen a méltán világhírű Pető Intézet).

iknál –, hanem szintén hátrányos helyzetűnek tekintjük azokat, akinek családja anyagi gondokkal küzd, illetve szociális helyzete rossz. Ezt szintén szakember hivatott megállapítani. A következő tényezők határozzák meg a hátrányos helyzetet:

1. Egy gyermek szülei csak általános iskolát végeztek (8 vagy annál kevesebb osztályt).
2. Egyik szülőnek sincs állandó munkája.
3. A család felbomlott (a szülők elváltak), és (jellemzően) az anya egyedül neveli a gyermeket/gyermekeket.
4. Az eltartandó gyermekek száma nagyobb, mint az eltartó szülőké.
5. Valamelyik szülő deviáns (a társadalom normáitól eltérő) életmódot folytat (alkohol-, drogfogyasztása vagy bűnözés).
6. Amennyiben a gyermek roma (a cigánysághoz tartozik), szintén hátrányos helyzetű gyermeknek számít.

Ha egy gyermekre több állítás is igaz, akkor beszélünk halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekről (gyakran használt rövidítése: HHH).

A társadalom – oktatáspolitikai, pedagógusok, szülők – beavatkozása azért is szükséges a hátrányos helyzetű gyermekek esetében, mert ezeknek a diákoknak a szocializációja szükségképpen sérül, ami – visszautalva a bevezetőre – a következő időszak társadalmi integrációját veszélyezteti.

INTEGRÁCIÓS TÖREKVÉSEK GYŐR-MOSON-SOPRON MEGYÉBEN

Az esélyegyenlőségről, az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény értelmében Győr-Moson-Sopron Megye Közgyűlése is elkészítette a közoktatásra vonatkozó esélyegyenlőségi tervét, hozzájárulva ezzel ahhoz, hogy az intézményekben kialakuljon a méltányos, mindenki számára elérhető minőségi oktatás feltétele. Az esélyegyenlőségi terv¹¹ a megye által fenntartott intézmények hátrányos helyzetű (HH), valamint halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) és sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek/tanulók esélynövelését hivatott szolgálni.

E dokumentum alapján¹² a megyében minden halmozottan hátrányos helyzetű gyerek számára biztosított, hogy iskolába járjon, és érvényesül a közoktatásról szóló 1993. évi LXXXIX tv. 65.§ (2) paragrafus. A megvalósulás érdekében az önkormányzat feladatának tekinti:

¹¹ www.gyor.hu/adatok/.../eselyegyenloseg_gyor_melleklet.doc;

¹² <http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/aktualis/megyeiinteselyterv.pdf>

- Az óvodába nem járó kisgyermek felmérését, amennyiben halmozottan hátrányos helyzetűek.
- Közös, az intézmény folyamataira kiterjedő adatszolgáltatási rendszer kiépítését. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók adatainak kezelését az adatvédelmi törvény alapján.
- A jó intézményi gyakorlatok megismerését, megismertetését.
- A fenntartott intézményhálózat kihasználását további funkcióbővítéssel.
- Középfokú nevelésben nem részesülő, de a tankötelezettségi törvény hatálya alá eső tanulók nyilvántartását.

HELYZETELEMZÉS

Győr-Moson-Sopron megye jelentősége a magyar gazdaságban az 1990-es évek végéig folyamatosan nőtt, azóta lényegében változatlan. Magyarország második legfejlettebb régiója, ugyanakkor egyes kistérségeit jelentősen eltérő fejlődési dinamika jellemzi.

A régió, így a megye is gazdag és változatos turisztikai vonzerővel rendelkezik. A megye foglalkoztatási helyzete kedvező, az aktivitási ráta jelentősen meghaladja az országos átlagot. A megye közúti és vasúti infrastruktúrája egyaránt fejlett, ugyanakkor a belső periferiákat feltáró településközi utak hiányosak, illetve rossz állapotúak. A megyében az iskolázottság szintje elfogadható, a felsőfokú képzés szerepe viszont mérsékelt, valódi egyetemi központ, illetve egyetemi hálózat hiányában. A megye egészségügyi mutatói többnyire az átlagosnál jobbak, ugyanakkor az egészségügyi ellátáshoz kapcsolódó infrastruktúra állapota feltűnően rossz.

SZOCIÁLIS HELYZET

Győr-Moson-Sopron megye gazdasági mutatók tekintetében az ország élén áll. Az egy főre jutó bruttó hazai termék előállításában Budapest után a második helyet foglalja el. Míg a KSH 2007-es adatai alapján az országos munkanélküliségi ráta 7,5% volt, addig Győr-Moson-Sopron megyében ez a mutató 3,7%. A munkanélküliek 25%-a tartósan került ki a munkaerőpiacról. A munkanélküliek 5%-a pályakezdő, 15,5%-a 25 évnél fiatalabb. Képzettség tekintetében a munkanélküliek 39%-a szakképzetlen, 7,4%-a diplomás, a szakképzett munkanélküliek aránya 53,6%.

A lakosság 0,3%-a rendszeres szociális segélyben részesül. A hátrányos helyzetű családok 19,2%-a nyilatkozott arról, hogy iskolai végzettsége legfeljebb 8 általános iskola, és így gyermeke halmozottan hátrányos helyzetű. Bár a térség iskolázottsági szintje az országos

által felett van: a 2005-ös adatok szerint az országban az általános iskolát sem végeztek, vagy azt végeztek aránya összesen 46,2%, addig a Nyugat-Dunántúlon ez az arány 39,4%, és 81%-uk az általános iskolát elvégezte, míg az országos adatban ez az arány 63%. Ennek ellenére a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya magasabb értéket mutat Győr-Moson-Sopron megye számos településén található közoktatási intézményben, például Csapod, Gyarmat, Győr, Gyórszemere, Himod, Mosonmagyaróvár, Rábacsécsény, Sokorópátka és Tét iskoláiban.

OKTATÁS¹³

Alapfokú oktatás

Győr-Moson-Sopron megye nevelési-oktatási intézményhálózatában az elmúlt években végrehajtott szerkezeti változtatások eredménye a mai stabilnak mondható intézménystruktúra.

Győr-Moson-Sopron megye területén a közoktatási intézmények száma: 118. A tanulói létszám a következő 8 évben várhatóan közel 300 fővel csökken majd, ami 15 tanulócsoportot jelent.

Személyi feltételek

Az általános iskolákban alkalmazott pedagógusok száma 3 242 fő, az egy pedagógusra jutó tanulólétszám 10,3 fő. A pedagógusok még mindig sok helyen nem felelnek meg teljes mértékig a képesítési előírásoknak.

Tárgyi feltételek

Győr-Moson-Sopron megye általános iskolái tárgyi feltételek szempontjából továbbra is eltérő képet mutatnak. A kötelező eszköz- és felszerelésjegyzék megvalósításának határidejét a fenntartó kérésére – a közoktatási törvény alapján – az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont 2003-ról 2008. augusztus 31-re módosíthatta, azonban még így sem rendelkezik valamennyi általános iskola tornateremmel, könyvtárral, nyelvi laborral vagy éppen aulával. Az iskolaépületek egy része még mindig átfogó felújításra szorul. Az épületek teljes rekonstrukcióját és akadálymentesítését az önkormányzatok anyagi nehézségei miatt csak lassú ütemben, és szinte kizárólag pályázati források bevonásával tudják megvalósítani. Az elmúlt években azonban megvalósultak jelentős infrastrukturális beruházások, fejlesztések is.

13 www.gyor.hu/adatok/.../eselyegyenloseg_gyor_melleklet.doc

A megyében élő nemzetiségek közül továbbra is csak a német nemzetiség számára biztosítottak a nemzetiségi nevelés-oktatás feltételei Sopronban és a Soproni kistérségben, illetve Kimlén. A roma tanulók etnikai kisebbségi nevelése Tápon, illetve a pázmándfalui tag-intézményében biztosított.

Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, illetve a közoktatásról szóló törvény előírásai alapján a helyi önkormányzatoknak 2007. december 31-ig át kellett tekinteniük közoktatási intézkedési tervüket, és ebben meg kellett jeleníteni a gyermekek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedéseket, így különösen az ingyenes étkeztetéshez, az ingyenes tankönyvellátáshoz szükséges feltételek meglétét, a beiskolázási körzethatárok kialakításánál a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók többi tanulóhoz viszonyított arányát.

Győr Megyei Jogú Város általános iskoláinak összesítő adatai¹⁴:

Általános iskolai intézmények száma: 30

Általános iskolai feladat-ellátási helyek száma (gyógypedagógiai oktatással együtt): 51

Általános iskolai tanulók száma (gyógypedagógiai oktatással és magántanulókkal együtt):
10219

Általános iskolai magántanulók száma: 63

SNI általános iskolai tanulók száma: 843

Gyógypedagógiai oktatásban részesülő általános iskolai tanulók száma (integráltan oktatott SNI-gyermekek nélkül): 312

HH általános iskolai tanulók száma: 1333

HHH általános iskolai tanulók száma: 259

Általános iskolában tanuló első évfolyamosok száma (gyógypedagógiai előkészítő osztályok tanulóival együtt): 1250

8. évfolyamosok száma a nappali oktatásban (gyógypedagógiai oktatással együtt): 1389

Bejáró tanulók száma: 1296

A napközis tanulók száma az általános iskolákban (iskolaotthonos tanulókkal együtt): 4534

Átmeneti és tartós állami nevelésbe vettek száma: 165

(adatfelvétel: 2008/2009-es tanév)

Az intézmények pedagógiai programjában kiemelkedő helyet foglal el a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenység. Ennek során a szülőkkel való partneri viszony kiépítése fontos elem. Sajnos az iskolákban dolgozó szakemberek szerint éppen a szociális hátrányokkal küzdő szülők nem látogatják az iskola rendezvényeit, otthon sem kísérik figyelemmel gyermekük tanulmányi előmenetelét, nevelési módszereik sok esetben kifogásolhatók. Meggyőzésük a helyes módszerről, bevonásuk a nevelőmunkába azonban fontos feladat. Ennek eszközei, színterei:

- kapcsolat a családdal: szülői értekezlet, fogadóóra, családlátogatás,
- közös intézményi programok: kirándulás, projektnap, műsorok, megemlékezések, kiállítások a gyermekek által készített tárgyi alkotásokból,
- nyílt napok: bemutató foglalkozások,
- tanórán kívüli foglalkozások, ahol az intézmények biztosítják a tanulók megfelelő ellátását, ezek: reggeli ügyelet, tanulók fogadása és hazaindítása, tanulói étkeztetés, tanórák közti ügyelet, környezet- és egészségnevelési program,
- széles körű felvilágosító munka a szociális juttatások lehetőségeiről fogadóórákon, szülői értekezleteken, családlátogatásokon.

Az intézményi alapítványoknak juttatott támogatásokból elsősorban a hátrányos helyzetű diákokat támogatják. Ennek legjellemzőbb példái a tanulmányi kirándulások finanszírozása, a táborozások finanszírozása, illetve a tanulmányi versenyek díjainak költségtérítése.

Középfokú oktatás

Győr-Moson-Sopron megye területén 37 középfokú oktatási-nevelési intézményt tartanak fenn a helyi önkormányzatok, további 10 intézmény fenntartója az egyház, 4 iskolát pedig alapítványi, illetve civilszervezet működtet, 1 intézményt a Nyugat-magyarországi Egyetem, és a megyei önkormányzat tart fenn, továbbá 4, a megye által fenntartott gyógypedagógiai intézményének van szakiskolai egysége.

Győr Megyei Jogú Város középiskoláinak összesítő adatai:

Középfokú feladatellátás száma (gyógypedagógiai oktatással együtt): 32

Középfokú tanulók száma (gyógypedagógiai oktatással és magántanulókkal együtt):
15470

Sajátos nevelési igényű középiskolai tanulók száma: 358

Gyógypedagógiai oktatásban részesülő középiskolai tanulók száma (integráltan oktatott SNI gyermekek nélkül): 249

Halmazottan hátrányos helyzetű középiskolai tanulók száma: 69

Hátrányos helyzetű középiskolai tanulók száma: 605

(adatfelvétel: 2008/2009-es tanév)

Általában elmondható, hogy Győr-Moson-Sopron megyében az oktatási intézményekben a tárgyi és személyi feltételek megfelelőek, a pedagógusmunka hatékonyságát a korszerű módszertani ismeretek elsajátítása és alkalmazása segíti. Megvizsgálták, hogy az intézményekben milyen az esélyegyenlőség megvalósítását határozottan segítő továbbképzéseken a részvételi arány.

Módszertani terület és a részt vevő főállású pedagógusok száma:

Hatékony együttnevelés az iskolában – IPR képzés: 0

Egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés: 0

Kooperatív tanulás: 0

Projektpedagógia: 0

Drámapedagógia: 3

A pedagógusok 1,2 %-a vett részt a fent felsorolt képzéseken. A szakmai, módszertani megújulás, pedagógus attitűdváltás igényli, hogy a nevelőtestületek egésze ismerjen meg egy-egy általuk kiválasztott módszert.

Kimutatható, hogy a nem kötelező iskolai és iskolán kívüli programok aránya jelentősen csökken, pedig ennek komoly szerep juthatna a hátrányok kompenzálásában. Az intézményekben a kompetenciamérések elfogadható eredményeket mutatnak. A mintába került tanulók csak néhány százalékkal maradnak el az országos átlagoktól. Az intézményi javakhoz való hozzáférés során nem található szegregációra utaló adat. Az elmúlt három évben a pedagógusok közül csak nagyon kevesen vettek részt legalább 30 órás, a befogadó nevelést támogató módszertani továbbképzésen. Az iskolákban – mint a legtöbb magyar iskolában – szükség van pedagógiai, módszertani, szervezeti fejlesztésre, a legkülönbébb társadalmi és anyagi helyzetből érkező tanulók együttnevelése érdekében kidolgozott pedagógiai tartalmak és eljárások megismerésére, bevezetésére, alkalmazására. A gyerekek együttnevelése és integrált oktatása terén a pedagógusok meghatározó részének továbbképzésre van szüksége.

A MEGYE ÁLTAL FENNTARTOTT INTÉZMÉNYEK SZAKMAI ÉS TÁRSADALMI KÖRNYEZETE

Az alábbi táblázat azt illusztrálja, hogy egy adott intézmény mennyire nyitott és együttműködő, illetve, hogy mennyire sikeres a partnerségépítésben, különösen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók támogatása érdekében.

Intézményi és szervezeti együttműködések:			
Szervezetek, intézmények	Az együttműködés jellege		
	Rendszeres kapcsolat	Alkalmi találkozók	Nincs kapcsolat
Cigány kisebbségi önkormányzat		3	2
Családsegítő	4	2	
Gyermekjóléti szolgálat	4	2	

A gyermekjóléti szolgálattal és a családsegítővel szinte minden intézmény 1-2 hónapos rendszerességgel kapcsolatot tart fenn (akkor, ha a tanulót veszélyeztető okokat pedagógiai eszközökkel nem tudja megszüntetni), és részt vesz a gyermekjóléti szolgálat felkérésére a szolgálat által kezdeményezett esetmegbeszéléseken. Az intézménynek a tanulók általános egészségügyi helyzetével kapcsolatos együttműködése a legrendszeresebb: a 2-5 hetenkénti védőnői látogatás minden tanulóra való kiterjesztése a célja az intézmények egészségnevelési programjának. További civilszervezetekkel, az Arany János Iskola a Kikelet Szülői Civil Egyesülettel, a Doborjáni az Alternatív Alapítvánnyal, az Életesélyek Alapítvánnyal, a Rotary Clubbal, Soroptimissal, Kerek Erdei Egyesülettel, Értünk-Velünk Egyesülettel, LOSZE-vel, SPECOE-vel, ÉPOÉSZ-vel, a Tóth Antal a Rotary és a Lions Clubbal, az Ujhelyi Imre Élelmiszeripari Középiskola a FVM KSZI-vel, a NSZI-vel, a Vöröskereszttel, a Tej Terméktanáccsal, a Kereskedelmi és Iparkamarával tart fenn kapcsolatot. Az oktatási intézmények széles körű kapcsolatrendszerét építették ki és ápolnak a hátrányos helyzetű tanulók támogatására.

HÁROM ISKOLA PÉLDÁJA

Kossuth Lajos Ipari Szakképző Iskola, Kollégium és Felnőttek Középiskolája

Százhuszonöt évével Győr egyik legrégebb, legnagyobb tekintéllyel bíró oktatási intézménye. 1002 diákja közül 331 a Felnőttek Középiskolájába jár, mely 2007-től az intézmény része. A 671 kiskorú tanulóból 29 speciális nevelési igényű, 61 hátrányos helyzetű és 13 halmozottan hátrányos helyzetű. *"Nagyszerű eredményeket érnek el szakmájukban ezek a gyerekek, szinte a család anyagi helyzetétől függetlenül"* – mondja *Kaukerné Kovács Edit* az iskola igazgatója. *„Legutóbb a mi diákunk nyerte az országos Szakma Sztár Fesztivál fodrászversenyét. Ő egy igen szegény családból származó kislány, de a szülei odafigyelnek rá, azon kevesek közé tartozik az osztályában, akit otthonról is motiválnak.”* Az igazgatónő elmondta, hogy a kislány nem vallja magát romának éppen úgy, ahogy más sem, az iskolában.

„Tavaly csúcspodott ki egy probléma, mely megrontotta a tanórák légkörét. A motiválatlan diákok csoportja elkezdte aktívan ellehetetleníteni a foglalkozásokat, s társaikat is eltántorítani a tanulástól. Erre két intézkedést hoztunk: főállású ifjúságvédelmi felelőst alkalmaztunk, és bekapcsolódtunk az úgynevezett Ebigél programba. Az Ebigél egy, a városi önkormányzat által működtetett, internetes lelki segély program. Diákoknak nyújt lehetőséget arra, hogy anonim módon – csakúgy, mint Szabó Magda Abigél című regényében szereplő szobor mögé – eljuttathassák leveleiket, melyben leírják kételyeiket, vágyaikat, félelmeiket, vagy épp kirekesztéses élményeiket szakembereknek, akik válaszolnak rá. «Van kihez fordulnod» – ez a szlogenje. (...) Ez a program egy internetes segítségnyújtás, de én jobban szeretem mentálhigiénés tanácsadásnak hívni – mutatja be a szolgáltatást Szántó Zoltán, az Ebigél Kft. ügyvezetője. „Az interneten keresztül lehet „Ebigélhez” fordulni az iskolában. Ebigél az iskola tanára, de nem tudni, ki. Ebigél sem tudja, hogy ki ír neki, és azt sem, hogy kinek válaszol. Hiszen az egész rendszer anonim. A diákok problémáikat osztogatják meg, egészen egyszerűen, de az is előfordul, hogy csak érdeklődésből írnak leveleket. Nagyon sok helyen működik már a rendszer, több mint 60 intézményben, és nagyon jó tapasztalataink vannak a program működésével kapcsolatban. Ez egy plusz, hiszen a gyerekek mindennapi tevékenységében az internet egyre inkább fontos szerepet játszik, és mi ott próbálunk megjelenni, ami inkább az ő világuk, mint a miénk. Az egész stílusa, a tegezés, az anonimitás, az a diákoknak sokkal jobban sajátja, mint a tanároknak. Így egy kicsit többet megtudunk arról, hogy mi nyomasztja őket.”

Mint megtudtuk, a Kossuth Lajos Ipari Szakképző Iskolában a motivátlanság okozza a legnagyobb problémát, ennél jóval kisebb gondot jelent az agresszió megjelenése. A verbális agresszió jelentősen megnőtt az utóbbi években, bár – a tanárok véleménye szerint – szinte soha nem gondolják komolyan a diákok a kimondottakat, nem érzik a szavak súlyát, főként flegmaságból tesznek olykor fenyegető tartalmú kijelentéseket. A fizikai agresszió jelentéktelen mértékű az iskolában, az igazgatónő szerint.

A motivátlanság a múlt tanévben 9. évfolyamon tetőzött: a diákok egy része 9-10 tantárgyból is megbukott. Ekkor kezdték el az intenzív felzárkóztató oktatást, ami kifejezetten erre a célra létrehozott, 15 fős osztályokban zajlik, és elsődleges célja a lexikális ismeretátadás helyett a kompetenciafejlesztés. Ebből az osztályból első félévkor hárman egyetlen tárgyból sem buktak, s a többiek is csak egy-kettőből. Ez a szisztéma nemcsak a felzárkóztató osztály számára előnyös, de a többi diák is jobban meg tudja őrizni tanulási kedvét. 16 évesen mindnyájan belépnek a szakképzésbe, addigra, minden bizonnyal, felzárkózva a többséghez.

A beilleszkedési nehézségekkel küzdő diákokat a 2009/2010-es tanévtől az Arizona program segíti. E konfliktuskezelő módszer lényege, hogy a tanórát zavaró diák számára a tanár felkínálja a távozási lehetőséget. Ha a diák ezt választja, akkor nem a folyosóra, hanem egy erre a célra fenntartott helyiségbe, az úgynevezett Arizona szobába megy, ahol egy felügyelő tanárral kitölt egy kérdőívet, és elbeszélgetnek viselkedéséről, annak okáról és megváltoztatásáról. Eközben a diák megjelölheti segítőjéül azt a tanárt, akiben bízik. Magyarországon első ízben a pápai Weöres Sándor Általános Iskolában alkalmazták az Arizona módszert. A győri középiskolában nagyon biztató eredményekről számoltak be, a program bevezetésének első éve után.

Az intézmény sokat tesz a szülők tájékoztatásáért, a nevelésbe való bevonásáért (rendhagyó szülőértekezleteket, szülő-diák programokat szerveznek), ám a pedagógusok legtöbbször azt tapasztalják, hogy a legkevésbé kezelhető gyermeknek vannak a leginkább nemtörődöm szülei, akiket rendkívül nehéz, ha egyáltalán sikerül, együttműködésre bírni. Azokban a családokban, ahol reggelente, mikor a gyermeknek iskolába kellene indulnia, még mindenki alszik, nehéz elvárni a rendszeres helytállást.

Gábor László Építőipari Szakképző Iskola

1995-ben a Kossuth Lajos Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézetéről két szakmacsoport leválasztásával Győr Megyei Jogú Város Önkormányzata megalapította a Gábor László Építőipari Műhelyiskolát. Ezzel a gesztussal lehetővé tette, hogy immár tiszta profilú – faipari és építészeti – iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli szakmai képzést végezzen egy új, önálló intézmény.

Az iskolába járó mintegy 600 diákból 25-en speciális nevelési igényűnek (diszlexiás és diszgráfiás) és 39-en hátrányos helyzetűek. *„Romának senki nem vallja magát”* – mondja Horváth Miklósné igazgató. *„Ha valamelyik diákunknak nincs is arról papírja, hogy hátrányos helyzetű, de mi látjuk, hogy nehéz sorból jön, igyekszünk neki legalább könyvtári könyveket adni, bevonni azokba a programokba, melyeket nem engedhetne meg magának.”*

Az iskolavezetést empatikus és konstruktív attitűd jellemzi. Ezt mutatják a motiválatlan diákokért tett erőfeszítéseik, a lemaradók felzárkóztatásáért indított speciális programjaik. Az SNI-diákok számára 9–10. évfolyamon kis létszámú, felzárkóztató tanulócsoportokat működtetnek, melyekben szövegértést, helyesírást, szakmai számítást és tanulási módszereket gyakorolnak.

Az általános iskolából rossz tanulmányi eredményekkel érkező, a középiskola első éveiben nagy óraszámban tanult közismereti tárgyaktól elkedvetlenedett diákok motiválására 2010 szeptemberétől előrehozott szakképzést valósítanak meg. Az iskolavezetés több ízben kísérletet tett arra, hogy tanórán kívüli szabadidős foglalkozásokat és aktív diákeletet generáljon az intézményben, ám az iskolába járó 591 fiú és 9 lány nem szívesen tölti délutánjait az iskola falai között, inkább korán hazautaznak (60%-uk más településről érkezett), sokan segédmunkát vállalnak, nem élnek közösen társadalmi életet.

A szakmai – gyakorlati képzés nagyszerű közösségformáló, felzárkóztató hatású eszköznek bizonyul. A külső gyakorló helyszínek árnyalják az iskolai életet, valamint itt valósul meg a Győr-Moson-Sopron Megye Közgyűlése által elkészített esélyegyenlőségi terv azon pontja, miszerint növelni kell az együttműködés hatékonyságát a társadalmi partnerekkel. A szakmai gyakorlati képzést befogadó vállalatok kiváló partnerei az iskolának, egyénileg mentorálják a tanulókat, biztonságos lehetőséget nyújtanak a társadalomba, a munka világába való kilépéshez, felügyelik a diákok munkanaplóját és a hiányzás mértékét. Hiányszakmák esetén a mindenkori minimálbér 20%-át kitevő havi ösztöndíjat kapnak a városi önkormányzattól, ami annyira erős motiváló tényező, hogy a diákok szinte kivétel nélkül megállnak az igazolatlan hiányzás kritikus mennyiségi határánál, küzdenek a tanulmányi átlaguk javításáért.

A pályaorientációs programok szervezése szintén a helyi önkormányzat által kiemelten fontos integrációs módszer. A Gábor László Építőipari Szakképző Iskolában a pályaorientációs órák a szakmai alapképzés részeként jelennek meg 9–10. évfolyamon. Ezt az életviteli kompetenciákat tanító pedagógusok oktatják csoportbontásban, sok-sok interaktív elemmel. A diákok valamennyi, az iskolában tanulható szakmát kipróbálják; az önismeretüket fejlesztik, műszaki kommunikációt és tanulási módszereket gyakorolnak.

Az intézmény a Szakiskolai és Fejlesztési Program mind a négy komponensében elnyerte a fejlesztés jogát. A „C” komponens a hátrányos helyzetűek reintegrációját foglalja magában, ami eredetileg a nyolc osztályt nem végzettek beiskolázását jelentette a szakképzést előkészítő évfolyamba. Az iskola nem tudott az előírt elvárásoknak megfelelni, mert

a médiában megjelent felhívások ellenére is kevés volt a jelentkező. Ennek oka elsősorban a győri Eötvös József Általános Iskola létezésében keresendő, amit az önkormányzat a tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok számára tart fenn, s ami akár 18 éven felüli diákokat is befogad. A 2009/2010-es tanévre a Gábor László ÉSZI külön engedéllyel általános iskolát végzett diákokat is felvehetett a programba. Számukra speciális felzárkóztató oktatást biztosít, ami jelenleg 8 fős csoportokban zajlik, az értékelés osztályzás nélkül, megfelelt és nem felelt meg naplőbejegyzésekkel történik. A képzésben az iskola valamennyi tanára részt vesz, a hagyományostól eltérő tanítási módszereket alkalmazva. Szövegértés, felzárkóztató, szakmai matematika, tanulásmódszertan, szakmai alapozás és elsősorban személyiségfejlesztés szerepel a programban.

Az intézmény 2008-ban elnyerte „Az ország legeredményesebb szakképző iskolája” címet. Jelenleg folyik az épületátépítés: 2010 őszétől az emeleten működik a Pályaorientációs és Felnőttképzési Központ, remélhetőleg, jótékony hatással az iskola további fejlődésére.

Kossuth Lajos Általános Iskola

Szegregáció vagy felzárkóztatás? Az ország közvéleménye e kérdés kontextusában ismerhette meg 2009 telén a nagyrészt romákat nevelő iskolát. *„A hozzáadott pedagógiai értéket kellene megvizsgálnunk”*- mondja Németh Zoltán, az intézmény igazgatója az ott folyó munka színvonalában kételkedőknek. *„Spontán szegregáció folyik itt. Győr Újváros lakossága túlnyomórészt romákból áll, hogy idehozzák a gyermekeiket, természetes.”* Az igazgató megtanulta a lovári nyelvet, így közvetlenül tud kommunikálni a gyerekekkel; gyakori vendég a helyi családok ünnepi asztalánál. *„Családlátogatáskor mindent megteszek, hogy megértsék, iskolába járni fontos, és még élvezetes is lehet. Tekintély kell nekik. Olyan tanár, akit tisztelnek, akit követni akarnak.”*

A Kossuth Lajos Általános Iskolába jelenleg 185 diák jár, ebből 144 hátrányos helyzetű, 85 halmozottan hátrányos helyzetű, 55 speciális nevelési igényű. Ebből 20 enyhe értelmi fogyatékos. Az iskola főállású pszichológust, valamint gyermekvédelmi felelőst alkalmaz a lemaradottak motiválására, felzárkóztatásának segítésére. Alkalmanként budapesti színházlátogatást, valamint erdei iskolát szervez a közösségi élet erősítésére. Egyik legfontosabb együttnevelési módszer, hogy a fejlesztő pedagógus részt vesz a tanórákon, és segíti a többségnél lassabban haladók fejlődését.

FORRÁSOK

- 1105/2007. (XII. 27.) Korm. határozat a Roma Integráció Évtizede Program Stratégiai Tervhez kapcsolódó, a 2008–2009. évekre szóló kormányzati intézkedési tervről.
- Interjúk: a Kossuth Lajos Ipari Szakképző Iskola, Kollégium és Felnőttek Középiskolája igazgatójával, a Gábor László Építőipari Szakképző Iskola igazgatójával és a Kossuth Lajos Általános iskola igazgatójával.
- Kurt Lewin Alapítvány esélyegyenlőségi kutatása: http://kla.hu/uploads/media/Decade_of_Roma_Inclusion_HU_fin.pdf
- Győr megyei jogú város települési közoktatási esélyegyenlőségi programja, akcióterv 2008. www.gyor.hu/adatok/kozgyules/akcioterv_2doc.doc
- Kardos Zsófia: Önkormányzati intézkedések és programok a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének javítására. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=-cikk&kod=Fokuszban-Kardos-Onkormanyzati>
- Aula: <http://aula.info.hu/?q=szegreg%C3%A1ci%C3%B3>
- Origo: http://oktatas.origo.hu/20090128/gyor_ujabb_szegregacios_per
- Győri Nap online: www.gyorinap.hu
http://www.gyorinap.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=3152&Itemid=32
- FN Tudósító: <http://www.fntudosito.hu/riport/2896/oldal/1>
- C-Press: <http://portal.c-press.hu/200901284120/belfold/jogellenesen-elkulonitik-a-ciganyokat-per-indul-gyorben.html>

MELLÉKLET

Részletek a városi esélyegyenlőségi terv célkitűzéseiből¹⁵

- Az osztályfőnöki munkatervekben jelenjen meg, hogy a bukás ellen mit terveznek, és a napközis foglalkozások segítsék elő az egyes évfolyamok követelményeinek teljesítését.
- Ahol az országos kompetenciamérések eredményei terén alulteljesítés tapasztalható az országos átlaghoz képest, ott egy fejlesztő programot szükséges kidolgozni a felzárkózás érdekében.
- Az iskolák készüljenek fel a kompetenciamérések kiértékelésére, a fenntartó az intézményvezetői beszámolóban kérjen a kompetencia-teljesítményekről tájékoztatást.
- Az iskolák hozzák nyilvánosságra a kompetenciamérések eredményeit.

¹⁵ <http://www.mpigyor.hu/tartalomuj/aktualis/megyeiinteselyterv.pdf>

- Alakuljanak meg a mérési-értékelési teamek az intézményekben, a pedagógusok sajátítsák el a kiértékeléshez szükséges program kezelését.
- A kompetenciamérések eredményeit, tapasztalatait megvitató tantestületi-, szakmai munkaközösségek szervezésének támogatása és biztosítása, az országos eredményektől való eltérések okainak feltárása, és a beavatkozási lehetőségek meghatározása érdekében. A szükséges fejlesztések szakmai-módszertani és egyéb feltételeire vonatkozó intézkedési terv kidolgozása.
- Humánerőforrás leltár és igényfelmérés, kapacitástérkép készítése az intézményekben. A hiányok belső forrásból vagy óraadók alkalmazásával történő megoldása.
- Továbbképzések szervezésének és igénybevételének támogatása, és a részvétel biztosítása az érintett intézmények, ill. pedagógusok számára. A képzések meghatározása a helyzetelemzés alapján: pl. mérési szakemberek vagy pedagógus attitűdváltást elősegítő tantestületi képzések.
- Egységes, minden intézményre kiterjedő nyilvántartás vezetése a HH/HHH tanulók lemorzsolódási és továbbtanulási mutatóiról.
- A lemorzsolódás kockázatában érintett tanulók mentorálása.
- Egyéni fejlesztési terv alkalmazása.
- Pedagógiai módszertani fejlesztés.
- Pályaorientációs programok.
- Mentorálási programok.
- A tanulók gazdasági környezetben, a munka valós világában történő gyakorlati képzése a jelenleginél nagyobb arányban (pl. jó gyakorlat: Bárczi).
- A kommunikáció és együttműködés hatékonyságának növelése a szülőkkel és segítő szolgáltatásokkal, társadalmi partnerekkel.
- A tanórán kívüli foglalkozások szervezésénél külön figyelmet kell fordítani a hátrányos helyzetű tanulók részvételére.

KERÜLŐ JUDIT

BEFOGADÁS VAGY KIREKESZTÉS?

(A NYÍREGYHÁZI PÉLDA)

A magyar oktatási rendszer legfontosabb problémái közé a kutatók jellemzően három jelentőséget sorolnak.

Az egyik, a közoktatásban is jelentkező demográfiai gondok és az ezzel szembenálló felsőoktatás expanziójának problémája, valamint az ebből fakadó munkaerő-piaci és finanszírozási feszültségek.

A másik, a PISA-felmérések eredményei, amelyek egyértelműen a tanulói teljesítmények hanyatlását és növekvő szóródását igazolják, nevezetesen, hogy Magyarországon a kinduló társadalmi háttérnek óriási a szerepe az iskolaválasztásban, az iskolák közötti különbségek pedig meghatározóak a tanulók eredményeiben (PISA 2009. 2010).

A harmadik probléma pedig a hazai romák kirekesztettsége, szegregálása, alacsony iskolai végzettségének reprodukálódása (Berényi–Berkovits–Erőss 2008).

Halász Gábor az ezredforduló utáni első évtized oktatáspolitikáját elemző írásában a közoktatásnak ezt az időszakát „a szegregáció elleni kétes eredményű küzdelem és az integráció korszakának” tekinti. Annak ellenére teszi ezt, hogy ekkor vette kezdetét a szegregáció eseteinek feltárása és elemzése, az elkülönítés visszaszorítását támogató jogi háttér kidolgozása, az együttnevelést szolgáló pedagógiai megoldások elterjedése, és az ehhez szükséges finanszírozási feltételek, pályázatok, projektek létrejötte (Halász 2011).

Úgy a szakmai, mind a laikus közvéleményt megosztja a szegregáció kérdése. Az együtt- vagy különoktatás évtizedek óta vitatéma a pedagógiában és a társadalomtudományokban (Kézdi–Surányi 2008): az, hogy a különböző háttérű gyermekeket homogén vagy heterogén intézményekben, csoportokban érdemes-e oktatni, milyen módszereket lehet alkalmazni, és mindez milyen hatással lehet a gyermekek fejlődésére.

Ugyanakkor az integrált oktatás kérdése sokkal komplexebb annál, minthogy különböző csoportokhoz tartozó – jó és rossz tanulók, eltérő érdeklődésű, egészségi állapotú, társadalmi helyzetű, szubkultúrájú, másként szocializálódott – diákok egy iskolában, netán

egy osztályban tanulnak-e. A hazai viták etnikai alapúak, ezen belül is az alacsony társadalmi státuszú, mélyszegénységben élő roma gyerekek oktatása ürügyén erősödnek fel az ellenvélemények.

Halász Gábor a közoktatás leggyakrabban emlegetett és a legtöbb energiát megmozgató kérdésének a roma gyerekek integrációs oktatását tartja. Ezen a területen sikerek és kudarok egymás mellett voltak és vannak jelen (Halász 2011).

Ebben a tanulmányban egy nyíregyházi roma telepen működő általános iskola bezárása, majd újra megnyitásának bemutatásával és elemzésével próbálom ezt a kettősséget, a kudarokat és a sikereket érzékeltetni.

A befogadás vagy kirekesztés egy sokszereplős folyamat, jelen van benne az intézményfenntartó, az iskolavezetés, a pedagógus, a roma és nem roma szülő, és akiért mindennek történnie kellene, a roma és nem roma tanuló. E szereplők szemszögéből mutatom be a nyíregyházi deszegregációs törekvéseket 2007 és 2011 szeptembere között. A feldolgozáshoz a résztvevőkkel készült interjúk, fókuszcsoportos megbeszélések és dokumentumelemzések módszerét alkalmaztam.

1. A HUSZÁR-TELEP, A GUSZEV, AHOL AZ ISKOLA VOLT

A Huszár-telep, 1990-ig Guszev-telep, a belvárostól alig néhány kilométerre, attól vasúttal elválasztva Nyíregyháza legnagyobb etnikai szegregátuma.

A hivatalos adatok szerint a város területének alig fél százalékát kitevő 114 hektár kiterjedésű telep lakossága 2001-ben 1 875 fő volt, a város akkori 118 795 fős népességének 1,6 százaléka. A 2010-es önkormányzati nyilvántartás szerint 1511-en voltak a telepre bejelentve, de azt, hogy valójában mennyien élnek itt, senki nem tudja (KSH Népszámlálás 2001, Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata adataiból saját gyűjtés).

Közel 300 család lakhat itt, de a folyamatos mobilitás következtében az adatok állandóan változnak. Az önkényes lakáselhagyások és beköltözések miatt még az önkormányzat és a lakásokat bérbeadó Piac és Vagyonkezelő Kft. sem tudja követni és regisztrálni a történéseket.

A telepen a lakások több mint 70 százaléka egyszobás, ez a város más részein mindössze 4 százalék. 20 százalékban kétszobás, ami a városi érték alig fele, tehát az itt élő családok 90 százaléka maximum kétszobás lakásban él. A lakások 20 százalékában nincs víz, és 10 százalékuknak nincs vízöblítéses WC-je, fürdőszobája. A lakások átlagos alapterülete 50 négyzetméter.

1990-ben teljes körű kérdőíves felmérés készült az itt élő családok helyzetéről, életkörülményeiről (Kerülő 1991). A guszevi lakónépesség korcsoport szerinti megoszlása azt mutatta, hogy minden harmadik telepen élő iskolaköteles korú, 16 éven aluli volt, a megyei

értéknél ez 10 százalékkal volt magasabb. Amíg Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a gyermekes családok egynegyede nevelt a vizsgálat időpontjában három vagy annál több gyereket, addig az itt élő családok közel 40 százalékában élt legalább három kiskorú.

Ugyanakkor a megyei értékénél 10 százalékkal alacsonyabb a hatvan éven felüliek aránya. Az önkormányzat felmérése alapján 2003-ban Nyíregyháza lakosságának 8 százaléka volt roma származású, közülük minden negyedik itt élt (Tapolczai 2003). A telepiek 85 százaléka vallotta magát cigány származásúnak, a közel 1200 főből csaknem ezer fő, bár a cigány nyelvet közülük kevesen beszélik (Hercegfalvi 2006).

Nyíregyháza Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatal Szociális Irodája és a Debreceni Egyetem 2008-ban háztartáspanel vizsgálatot végzett, melynek célja a városlakók életminőségének folyamatos figyelemmel kísérése, a változások elemzése és bemutatása volt, háztartások vizsgálatán keresztül.

2010. márciusban kérdőíves felmérés zajlott le a Huszár-telepen. A Gyermekjóléti Központ és a Családsegítő Szolgálat telepen dolgozó szakemberei 252 lakást kerestek fel és kérdeztek meg (Hüse 2010).

A felmérések azt igazolták, hogy 1990 – az első kérdőíves megkérdezés – óta lényeges változás nem történt sem az itt élők számában, sem a családok összetételében, demográfiai jellemzőiben. Továbbra is magas itt a városi értékhez képest a gyerekkorúak és nagyon alacsony az időskorú népesség aránya.

1. táblázat
A Huszár-telep és Nyíregyháza lakónépességének megoszlása
korcsoportonként, 2001 (%)

Korcsoport	Huszár-telep	Nyíregyháza
0–14 év	26,2	17,1
15–59 év	61,8	67,8
60 év feletti	12,0	15,7

(Forrás: KSH, Népszámlálás, 2001.)

Az öregedési index a telepen a nyíregyházi átlagnál jóval alacsonyabb, a fele annak. 45,8 időskorú/100 gyermekkorú, míg a városi átlag 91,8 időskorú/100 gyermekkorú.

A háztartások átlagos létszáma továbbra is itt a legmagasabb a városban. A nyíregyházi érték a háztartáspanel adatai szerint 2008-ban 2,87 fő volt, míg a Huszár-telepen 3,33 fő élt egy háztartásban (Háztartáspanel 2008. 2009).

Az 1990-es felmérés a guszeviek iskolai végzettségét vizsgálva a nagyon alacsony

iskolai végzettségűek felülreprezentáltságát igazolta, akkor az itt élők csaknem 82 százaléka maximum az általános iskolát járta ki. A fentiek alapján iskolai végzettséget tekintve homogénnek volt tekinthető a terület. Értelmiségi, egyetemet, főiskolát végzett nem élt a telepen. Elgondolkodtatónan magas volt –14 százalék – az analfabéták, már az általános iskola első négy osztályából kimaradtak aránya.

A korai családalapítás, a születendő gyermekek ellátása az otthon keretei közé szorították az asszonyokat, akik így behozhatatlan hátrányba kerültek. Az 1990-es felmérés adatai szerint az itt élő nők 92 százaléka legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezett.

A 2001-es népszámlálás adatai szerint az itt élők végzettség szerinti megoszlása továbbra is jelentősen alatta maradt a városi értéknek. A legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők aránya a városi átlagnak több mint háromszorosa, míg a felsőfokú végzettségűek aránya nagyon alacsony, csupán egykilencede volt a nyíregyházi átlagnak (Népszámlálás 2001). Továbbra is magas, 10 százalék, a legfeljebb az általános iskola első négy osztályát elvégzők aránya. Az itt élők 60,2 százaléka is csak általános iskolába járt, diplomával 2 százalék rendelkezett. Bár 1990-hez képes jelentősen csökkent a csak alapfokú végzettségűek aránya, 82-ről 60 százalékra, mindez lényeges változást az itt élők életében nem okozott.

1990-ben az itt élő lakónépesség fele volt aktív korú. Amíg 1990-ben még közel egyharmaduk aktív kereső volt, addig 1993-ra gyakorlatilag mindenki munkanélkülivé vált.

A 2001-es népszámlálási adatok alapján a városrész helyzete gazdasági aktivitás szempontjából továbbra is rendkívül kedvezőtlennek volt tekinthető. A foglalkoztatottak aránya, a népességhez viszonyítva itt volt a legalacsonyabb (32,2 százalék), míg az aktív korúakon (15-59 évesek) belül a rendszeres munkajövedelemmel nem rendelkezők aránya pedig 68 százalékos értékkel a városban itt a legmagasabb. Az aktív korúak 57 százaléka gazdaságilag inaktív (rokkantnyugdíjas, gyermekgondozási támogatásban, illetve rendszeres szociális segélyben részesül, valamint egyéb eltartott). A foglalkoztatott nélküli háztartások aránya szintén itt a legmagasabb a városban, a háztartások több mint felében (58,7%) nem élt foglalkoztatott személy.

A dolgozók közül minden másodikat alacsony presztízsű, rosszul fizető foglalkoztatási csoportokban foglalkoztatták, többnyire segéd- vagy betanított munkát, mezőgazdasági fizikai munkát végeztek. Szakmunkásként dolgozót elvétve találtak a telepen (Népszámlálás 2001).

A telepen élők között jelentős a fiatalkori munkanélküliség, figyelembe véve, hogy a guszevi munkanélküliek több mint fele 30 év alatti. A fiatalok közel felének sohasem volt munkahelye.

A bűnözés, törvénytelen pénzszerzés, kisebb-nagyobb szabálysértés gyakori a telepen. Az erőszak és az agresszió növekedése általános jelenséggé vált, aminek hatása a Huszár-telepen élők körében is megfigyelhető, az erőszak és az agresszió gyakori előfordulása

– számos esetben – mint konfliktuskezelési módszer működik. A telepen működő szociális intézmények szociális munkásainak az a tapasztalata, hogy az itt élő gyerekek családjának jelentős részében mindennapos az alkoholfogyasztás, a bántalmazás és az agresszió. Magas azoknak a családoknak az aránya is, ahol valamelyik családtag büntetett előéletű vagy börtönbüntetését tölti (Periféria Egyesület 2007).

2008-ban Nyíregyháza városában a háztartások havi nettó jövedelmének átlaga 177 000 Ft volt, a medián jövedelem 160 000 forint. A Huszár-telepen élő családok havi nettó jövedelme ezzel szemben csak 94 300 forint, az átlagos jövedelem alig több mint fele.

Mivel a háztartás nagysága, az aktív és inaktív keresők száma jelentősen befolyásolja az összjövedelmet, az egy főre jutó jövedelmek pontosabban jelzik a családok helyzetét. A 2008-as panelvizsgálat eredményei szerint az itt élők egy főre jutó jövedelemértéke 31 274 Ft volt, ez az érték a városi átlagos értéknek (a városi értéknek 69 552 forintot számoltak a kutatók) még a 45 százalékát sem érte el (Háztartáspanel 2008. 2009). A létminimum egy fogyasztási egységre számított országos átlagos értéke 2008-ban havonta 71 736 forint volt (Létminimum 2008. 2009). Ez azt is jelenti, hogy az itt élők a létminimumérték kevesebb mint feléből, azaz 43,5 százalékából kellett, hogy megéljenek. Addig, amíg a háztartáspanel adatai szerint 2007-ben a nyíregyházi családok közül minden hatodik képtelen volt a közüzemi számlák pontos fizetésére, addig a Huszár-telepen minden második család díjhátralékkal rendelkezett. Az itt élők között magas azoknak az aránya, akik rendszeres önkormányzati támogatásra jogosultak. 2008-as adatok szerint a városi átlag 7,5-szeresét kapták az itt élők segélyek, támogatások címén (Háztartáspanel 2008. 2009).

2. A BEZÁRT ISKOLA

A telepen működő iskola a nyolcvanas évek eleje óta az oktatás eredményességét mérő mutatók alapján – tanévvégi eredmények, bukások száma, veszélyeztetett, túlkoros, felmentett tanulók aránya, a tanulók tankötelezettségi mutatói – a városi általános iskolák körében az utolsó helyre került. Szinte valamennyi diákja súlyos problémákkal küzdő családból érkezett, amit a magatartászavarok is jeleztek. A többség kommunikációs nehézségekkel küzdött, a hasonló korúakhoz képest jelentős volt a lemaradása. A gyerekek idegrendszeri állapotát a napi családi konfliktusok kikezdték, fáradékonyabbak, idegesebbek, érzékenyebbek voltak, nehezebben alkalmazkodtak társaikhoz. Ez a helyzet azóta sem változott.

A városban állást keresők átmeneti munkahelyévé vált az intézmény. Fogalom lett, stigmatizálódott nemcsak az itt tanuló diák, hanem az itt dolgozó pedagógus is. A nyolcvanas évek közepétől számtalan próbálkozás, egyéni kezdeményezés indult, de a programok rendszerint ott buktak meg, hogy a kezdeti fellángolás nem hozta meg a várt eredményeket, a pedagógusok magukra maradtak, nem tudtak kitől segítséget kérni. Nem volt olyan

szakember, akivel megbeszélhették volna problémáikat. Így az elmaradt sikerekért többnyire magukat vagy a rossz körülményeket okolták.

Az 1994-1995-ös tanévtől először a telepi óvoda, majd ezt követően az iskola is bekapcsolódott a Lépésről-lépésre programba. A program létrejöttének célja a kulturális sokféleség értékelése, egyenlő esélyek megteremtése, aktív önirányításra, önálló döntésekre, egyéni és közösségi felelősségvállalásra képes személyiség kialakítása. A program 1994-ben tíz magyarországi helyszínen indult el, köztük a guszevi óvodában előbb kettő, majd valamennyi csoportban. A telepi általános iskola az 1997-es tanévtől kapcsolódott be a programba, akkor, amikor az első olyan gyerekek kerültek iskolába, akik az óvodában három éven keresztül ezt a programot követték.

Az iskola 8 osztályos általános iskolaként egy-egy tanulócsoporttal működött. Az alsó tagozatos osztályokban iskolaotthon, az 5-6. osztályoknál napközis csoport, a hetedikben és nyolcadikban tanulószobás oktatás folyt.

Az iskola tanulóinak száma a 2006/2007-es tanévben 103 fő volt, valamennyien halmozottan hátrányos helyzetű roma tanulók, közülük 77-en veszélyeztetettnek minősültek. A túlkoros diákok száma 31 fő volt. A tanulói létszám évek óta stagnált, száz körül mozgott, melynek akár háromszorosa is elfért volna az iskolában (Kerülő 2010).

A guszevi iskolában, szegregált körülmények között a pedagógusok óriási erőfeszítésének és kitartó munkájának köszönhetőn a továbbtanulási mutatók területén az volt az elérhető maximum, hogy a gyerekek a szakiskolákba kerültek, de szakmát közülük csak igen kevesen szereztek.

2007 februárjában az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány, Mohácsi Erzsébet kuratóriumi elnökletével keresetlevelet fogalmazott meg, melyben a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Bíróságnál az egyenlő bánásmód követelményének megállapítása iránt per elindítását kezdeményezte. Miskolc és Hajdúhadház után ez volt a harmadik közérdekű igényérvényesítési per. Az önkormányzat azzal érvelt, hogy az iskolában nem a tudatos, hanem a spontán szegregáció miatt magas a halmozottan hátrányos roma tanulók aránya. A keresetlevél és a kilátásba helyezett tárgyalás felgyorsította az eseményeket: az iskola fennmaradását jelentő 2007. évi januári közgyűlési határozat után alig egy hónappal a város közgyűlése úgy döntött, hogy a bezárást elő kell készíteni, majd ugyanezen év áprilisában a 83/2007-es (IV. 23.) számú határozatában az intézmény 2007. július 31-i jogutód nélküli megszűnését mondta ki. Az oktatási iroda előterjesztésében az alapítvány által indított perre hivatkozva leszögezte: „Európai uniós elvárás, hogy a tagországok az iskolarendszerükben számolják fel azokat az osztályokat, iskolákat, melyekben a roma tanulók szegregált oktatása folyik. A város szakemberei azt javasolják, hogy egyházi és alapítványi iskolák bevonásával, iskolabusz működtetésével a hátrányos helyzetű roma tanulók oktatását integrált formában kell biztosítani.” (Jegyzőkönyv 2007).

3. AZ ISKOLABEZÁRÁS ALAPELVEI

Az iskolabezárás előkészítése és megvalósítása legalább olyan fontos politikai, mint szakmai feladatot jelentett. Valamennyi önkormányzati képviselő gondosan ügyelt arra, hogy választóközrete érdekei ne sérüljenek, azaz lehetőleg ne az ő választópolgárai gyerekeinek legyenek guszevi osztálytársai.

3.1. A BEFOGADÓ ISKOLÁKBAN ALACSONY LEGYEN A HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS GYEREKEK ARÁNYA

A város vezetése attól tartott, ha tudatosan nem irányítja az integrációt, akkor a telepi szülők továbbra is a közeli általános iskolákba íratják át gyerekeiket, ami azokban az intézményekben jelentősen megnövelte volna a halmozottan hátrányos tanulók arányát. A döntés végrehajtásának lebonyolításával megbízott irodavezető ezt így fogalmazta meg, *„nem akarunk egy szegregált intézményből hármat létrehozni”*. Ezért a szülők konkrét kérését csak abban az esetben vették figyelembe, ha nem ezekbe az intézményekbe szerették volna beírni gyerekeiket. A szülők részéről mindez elégedetlenséget, felháborodást váltott ki, a szabad iskolaválasztási jogukra hivatkozva tiltakoztak az ellen, hogy kijelölik számukra a befogadó intézményeket, amikor ők a környező, a guszeviek körében már ismert, általános iskolákba szerették volna gyerekeiket beírni. *„Ha mán ide nem járhat a fiú, akkor legalább én dönt-hessem el, hova íratom. Nekem ezt ne mondja meg senki, az én gyerekemről van szó, nem a polgármesteré, mondja meg a saját gyerekének, hogy hova járjon, ne a miénknek.”* – fogalmazta meg véleményét egy szülő.

A szülők attól tartottak, hogy a gyerekek beilleszkedése az új, elit környezetbe problémás lesz. A 2007. februári közgyűlésre 110 aláírással ellátott tiltakozást nyújtottak be, amiben kérték az iskola további működtetését. A szülők tájékoztatásába és meggyőzésébe a cigány kisebbségi önkormányzat is bekapcsolódott, akik segítettek a döntést végrehajtók és a telepiek közötti találkozók megszervezésében.

2005–2006-os tanév adatai szerint Nyíregyháza 19 önkormányzati fenntartású általános iskolájában valamivel több mint 8000 gyerek tanult. A 2007–2008-as tanévben számuk 7340-re csökkent. Az összes tanulónak ekkor 8,7 százaléka volt roma (Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata Köznevelési Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés és Intézkedési Terv 2010).

Az önkormányzatnak az volt a szándéka, hogy a megszűnt guszevi, huszár-telepi, 13. számú általános iskolába járt gyerekeket olyan intézményekbe helyezze el, ahol a városi átlagnál jóval alacsonyabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. Így 2007 szeptemberétől 6 belvárosi, elit iskola fogadta be a telepi gyerekeket.

Az elhelyezés kérdése több problémát vetett fel. A legsúlyosabbnak az tűnt, hogy valamennyi befogadó intézményben magas társadalmi presztízsű családok gyerekei tanulnak, ami az integráció szempontjából ugyan kedvező volt, ám a megvalósítást jelentősen nehezítette. Az általános iskolák vezetőinek tapasztalata szerint a szülők körében azok az intézmények népszerűek, amelyek speciális, emelt szintű tantárgyi kínálatot nyújtanak, és ahol nagyon kis számban vannak roma tanulók. *„Amikor a szülők beiratják a gyerekeiket, szinte mindig megkérdezik, hogy ebbe az iskolába járnak-e cigány gyerekek. Ha azt mondom, hogy igen, akkor sok esetben azonnal elmennek, olyan iskolát keresnek, ahol nincs cigány gyerek. Ezért a két gyakorlóba többszörös a túljelentkezés, kizárólag azért, mert oda nem jár hátrányos helyzetű cigány gyerek. Higgye el, ez sokszor fontosabb, minthogy ki lesz a tanító néni.”* – mondta az egyik intézményvezető az interjúban.

A befogadásra kijelölt intézmények közül valamennyi ilyen volt. Korábban ezeknek az intézményeknek nem voltak beiskolázási gondjai, a szülők körében népszerűek voltak, inkább a túljelentkezés jelentett problémát az iskolavezetésnek.

Az iskolák igazgatói attól tartottak, hogy az iskolájukba érkező guszevi gyerekek miatt elveszítik a hozzájuk jelentkezők közül a magas társadalmi presztízsű családok, szülők bizalmát, ami az amúgy is csökkenő gyereklétszám miatt esetleg a későbbiekben megszüntetésre jelölheti ki az intézményt. A város azzal próbálta megnyugtatni az aggódó pedagógusokat, hogy a szülő bármelyik önkormányzati fenntartású iskolában ennél magasabb arányban fog roma gyerekeket találni, tehát az intézményválasztásánál ez nem lehet szempont.

További problémát jelentett, hogy a befogadó intézményekbe került halmozottan hátrányos helyzetű diákok szinte valamennyien a Guszev-telepről voltak. Ezekbe az iskolákba korábban nem vagy alig járt alacsony társadalmi státuszú családokból érkező gyerekek. A tanárok kevés tapasztalattal rendelkeztek a nehéz helyzetben élő diákok tanítása területén. *„A kollegák tartottak attól, hogy mi lesz itt, hisz ezt az iskolát alapvetően az elit családok gyerekei látogatják, és így nekik nincs abban tapasztalatuk, hogyan kell ezekkel a gyerekekkel foglalkozni. Jártak már ide korábban is cigánygyerekek, meg természetesen problémás gyerekeink is vannak, de náluk más az otthoni környezet, a szüleik sokkal jobban együttműködnek az iskolával. Megmondom őszintén nagyon féltünk.”* – fogalmazott egy iskolaigazgató. Az adatok azt is mutatják, hogy ezek az intézmények a halmozottan hátrányos tanulói létszám alapján még mindig elit iskoláknak számítanak, figyelembe véve, hogy a városi átlag 8,7 százalék, míg az itteni értékek az guszevi gyerekekkel együtt is 3 és 5 százalék között mozognak (Kerülő 2011).

Azt is látni kell azonban, hogy a guszevi huszár-telepi iskola bezárása nem szüntette meg a városban a szegregált oktatást, mert az általános iskolai oktatást tekintve továbbra is nagyon egyenlőtlen a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya.

2. táblázat
A hátrányos és halmozottan hátrányos gyerekeket a városi átlagot jelentősen meghaladó mértékben oktató iskolák 2008-ban (%)

Intézmény	HH arányok	HHH arányok
Petőfi Sándor Általános Iskola Koszorú utcai feladat– ellátási hely	85,25	52,46
Göllesz Viktor Speciális Szakiskola és Általános Iskola	64,86	37,84
Benczúr Gyula Általános Iskola	45,58	30,61
Szőlőskerti Általános Iskola, Diákotthon és Gyermek Átmeneti Otthona	57,47	23,53
Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Iskola, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	61,04	19,05
Vécsey Károly Általános Iskola Váci Mihály Tagintézmény	61,03	17,65
Kazinczy Ferenc Általános Iskola	52,69	16,13
Arany János Gimnázium és Általános Iskola Szabó Lőrinc Tagiskolája	35,82	15,92

Forrás: Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés és Intézkedési Terv, 2010.

Az önkormányzati fenntartású intézmények közül egyedül az ének-zene oktatása miatt világhírű Kodály Zoltán Zenei Általános Iskola az, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya nem éri el az 1 százalékot. Az iskolát a 13. számú általános iskola bezárása után befogadó intézménynek jelölték ki, de csak egyetlen tanévben vett fel telepi gyerekeket. Az önkormányzat azzal érvelt, hogy a huszár-telepi gyerekek nem tudják teljesíteni a felvételinél elvárt zenei teljesítményt, ezért megszüntette az intézmény befogadó státuszát.

További problémát jelentett, hogy mivel a befogadó iskolák népszerű, jól megközelíthető belvárosi intézmények voltak, az osztálylétszámok mindenütt jelentősen meghaladták a városi átlagértéket, a 23 főt. A 27-28 fős osztálylétszám jelentősen megnehezítette úgy a pedagógusok, mint a gyerekek helyzetét. „Nagyok az osztálylétszámok, itt az önkormányzatnak alacsonyabb osztálylétszámot kellene engedélyezni, csak úgy lenne értelme. Nem tudom, hogy gondolták, akik kitalálták, hogy olyan osztályokba kerüljenek ezek a gyerekek, ahol 28 vagy még ennél is több gyerek tanul. Ha az új gyerekekkel foglalkozom, akkor mi lesz a többiekkel, ha nem foglalkozom vele, akkor meg minek kell neki idejárni. Ezek a tanulók nem találják a helyüket az iskola keretein belül, felzárkóztatásukhoz sokkal több egyéni fejlesztésre lenne szükség, mint amennyi rendelkezésünkre áll, tudásbeli lemaradásuk óriási. Higgye el, jobb lenne ezeknek a gyerekeknek a speciális iskolában, ahol kiscsoportokban tanulhatnak, ott lenne rájuk idő. Itt sajnos nincs.” – fogalmazta meg ezzel kapcsolatos kétségeit egy tanítónő.

3.2. AZ ISKOLÁK MEGKÖZELÍTHETŐSÉGE

Mivel a befogadó iskolák és a Huszár-telep földrajzilag is távol, több kilométerre vannak egymástól, fontos volt a mindennapos utazás megszervezése is. Nyíregyháza önkormányzata az iskola megszüntetését kimondó határozatban rögzítette azt is, hogy meg kell szervezni a gyerekek reggeli és délutáni utaztatását, emiatt a hiányzások száma nem növekedhet.

A telepi iskolában éppen a hiányzások csökkentése érdekében az volt a gyakorlat, hogy az ott dolgozó pedagógiai asszisztensek reggel a tanítás megkezdésére meg nem érkezett gyerekekért „érte mentek”, és azonnal kiderült, mi az aznapi hiányzás oka. Ha nem betegség miatt maradt otthon a tanuló, akkor megvárták, amíg elkészül, és iskolába kísérték.

A város 2007 szeptemberétől két iskolabusszal szállította reggel és a napközi otthonos foglalkozások befejeztével délután a gyerekeket. A buszokon pedagógiai asszisztensek és mentortanárok is utaztak, akik az iskolákba és az osztályokba is bekísérték a diákokat. Az utazás költségeit az önkormányzat fizette.

3.3. EGY CSALÁDBÓL EGY ISKOLÁBA KERÜLJENEK A GYEREKEK

Ennek az alapelvnek a következetes végrehajtása jelentős feszültséget okozott, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy az elmélet és a megvalósítás egy konkrét helyzetben eltérhet egymástól, azaz a gyerekek esetében a döntés csak egyedi és személyre szabott lehet. Egy családból 4 súlyos magatartászavaros tanuló ugyanabba az iskolába került, akik agresszív viselkedésükkel sok gondot okoztak. Ezért, ebben az iskolában volt a legnagyobb a guszevi gyerekekkel szembeni ellenérzés, szülői felháborodás és elutasítás. A szülők még évek múlva is emlegettek ezeket az eseteket.

3.4. A GYEREKEK ÉRDEKEI NE SÉRÜLJENEK

Az alapelv megvalósítása érdekében az új intézményekbe került gyerekekkel a korábbi iskolából jól ismert mentorpedagógusok foglalkoztak.

A korábban a guszevi iskolában dolgozó pedagógusok mentorként való alkalmazásától azt várták, hogy jelentősen segíteni fogják a dezegregáció folyamatát. Szakmailag és módszertanilag jól felkészült, a halmozottan hátrányos helyzetű diákokkal való foglalkozásban nagy tapasztalattal rendelkező tanárokról van szó, akik kezdetben nagy biztonságot jelentettek a tanulók számára. Folyamatosan figyelemmel kísérték a diákok tanulását, magatartását, nehézségeit. Segítettek nemcsak a gyerekeknek, de azoknak a tanártársaiknak is, akik eddig egyáltalán nem vagy csak ritkán foglalkoztak tanulási problémával, magatartási

zavarokkal küzdő gyerekekkel. A mentorok rendszeresen találkoztak egymással, ilyenkor megbeszélték tapasztalataikat. A kapcsolattartásnak ezt a formáját spontánul maguk szervezték, hiszen hosszú éveken keresztül együtt dolgoztak. Fontos volt számukra a találkozás, mert megerősítést adott, önbizalmat erősített, és erre nagy szükségük volt. Kezdetben főként a felső tagozatos gyerekek számára okozott sok nehézséget a beilleszkedés. Ezt igazolják a hiányzási adatok, amelyek különösen az első hetekben voltak magasak.

3.5. A BEFOGADÓ ISKOLÁKBAN TANÍTÓ TANÁROK VEGYENEK RÉSZT MÓDSZERTANI FELKÉSZÍTÉSBEN

A befogadó iskolákban a roma tanulókkal foglalkozó pedagógusok számára az önkormányzat továbbképzések, szupervíziós és esetmegbeszélő csoportok szervezésére tett ígéretet, és erre félmillió forintot különített el. Ám mindössze egy alkalommal került ilyenre sor, amikor is egy 30 órás továbbképzés részeként megismerték a cigányság történetét, hagyományait és kulturális sajátosságait.

3.6. A MEGSZÜNTETETT ISKOLA DOLGOZÓINAK ELHELYEZÉSE

Az is alapelveként fogalmazódott meg, hogy a jogutód nélkül megszüntetett iskola közalkalmazottainak érdeke a legkevésbé sérüljön. 2007 júniusában a 13. számú iskolában 18 tanár és 3 pedagógiai asszisztens dolgozott. Elhelyezésüket nehezítette, hogy a város közgyűlése a guszevi, huszár-telepi iskola bezárásával egyidőben három másik általános iskola jogutóddal való megszűnéséről is döntött, ami azt jelentette, hogy további 120 pedagógus veszítette el állását. Négy tanárt mentorpedagógusként azokban az iskolákban alkalmaztak, ahol a városi átlaghoz képest jelentősen magasabb volt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, további hat pedig azokhoz az intézményekhez került, ahova volt tanítványaik, a guszevi diákok kerültek. Két pedagógiai asszisztens a gyerekek napi utaztatását segítette. 8 tanár és 1 pedagógiai asszisztens továbbfoglalkoztatását nem tudták megoldani. Mivel az intézmény jogutód nélkül szűnt meg, más jogi megoldás nem lévén, felmentési idejükkel megegyező számú hónapra, munkabérükkel azonos összegű jutalmat kaptak.

3.7. ROMA INTEGRÁCIÓS PROGRAM KIDOLGOZÁSA

Az önkormányzat 2007 júniusában roma integrációs program elfogadásáról is döntött, amelyben megfogalmazta, csak első lépésének tekinti a guszevi iskola bezárását. Az ebben közre-

működő intézmények és szervezetek többletkiadásának fedezésére 3 millió forintot különített el. A megszüntetett iskola épületébe szociális intézmények, családsegítő és gyermekjóléti szolgálat, cigány kisebbségi önkormányzat, civilszervezetek, továbbá egy tanoda került.

A Humán- Net Alapítvány Városi Családsegítő Szolgálat látja el a Huszár lakótelepen a családok gondozását, végez itt szociális, életvezetési tanácsadást, mentálhigiénés gondozást, panaszkezelést. A Szivárvány Tanoda a telepen élő tanulóknak nyújt segítséget a tanulásban és a szabadidő hasznos eltöltésében. Az ünnepekhez kapcsolódó programok, színjátszókör, kerekasztal-beszélgetések szervezésével, önismereti csoportok működtetésével látja el feladatát.

A Gyermekjóléti Központot – szintén ebben az épületben – a Periféria Egyesület működteti. Az egyesület egyéni kis csoportos felzárkóztatást, fejlesztő játszóházi foglalkozásokat szervez, szociális készségfejlesztő és drámapedagógiai csoportot is működtet. Ezen kívül szabadidős programokat: mint játszóház, kézműves foglalkozás, mese-és filmklub, sportfoglalkozásokat tartanak, amelyekre különösen az iskolai nyári szünetidő időszakában van nagy szükség.

4. AZ INTEGRÁCIÓ NEHÉZSÉGEI ÉS PROBLÉMÁI A SZEREPLŐK SZEMSZÖGÉBŐL

4.1. NEHÉZSÉGEK ÉS PROBLÉMÁK A SZAKIRODALOM SZERINT

A hazai és nemzetközi szakirodalom az integráció alábbi nehézségeire hívja fel a figyelmet.

1. Az oktatásban megvalósítandó integráció csak első lépése lehet a teljes deszegregációs folyamatnak. Abban az esetben, ha a lakhatási elkülönülés továbbra is fennáll, az iskolai eredményeken alig-alig látszik az integrált oktatás jótékony hatása.

Nyíregyházán a Guszev-telep, a Huszár-telep továbbra is a társadalmi periférián élő, munkanélküli romák lakóhelye. Az innen elköltöző családok többnyire hasonló, vagy ha még lehetséges, ennél is rosszabb körülmények közé: tanyára, apró falvakba kerülnek, ahol szintén szegregált telepeken tudnak csak lakáshoz jutni, és ennek megfelelően homogén cigány osztályokban tanulni.

2. A nem önkormányzati fenntartású iskolákban, ahol az önkormányzat nem szoríthat bele a beiskolázás mikéntjébe, alig találunk halmozottan hátrányos helyzetű diákokat, ezek az intézmények jelentik a középosztály gyerekeinek „cigánymentes” tanulási lehetőségeit.

Nyíregyházán 2007-ben, az iskola bezárásának évében az általános iskolás korú

gyerekek egyharmada nem önkormányzati fenntartású egyházi vagy alapítványi iskolába járt. Ezek az intézmények az önkormányzat kifejezett kérésére sem fogadtak guszevi gyerekeket.

A 2008/2009-es tanévben a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a városban 7,5 százalék volt. A nem önkormányzati fenntartású iskolákban jóval a városi átlag alatti a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek aránya. Elgondolkodtató, hogy különösen a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására kifejlesztett módszert alkalmazó Waldorf Alapítványi Általános Iskolában nem tanul sem hátrányos helyzetű, sem halmozottan hátrányos helyzetű gyerek. A szakirodalom pedig kifejezetten ezt a módszert ajánlja a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására, mert lényege a diákok képességeinek kibontakoztatásában és a gyermekközpontúságban áll. A Waldorf-iskolákban nem kényszerítik a tanulókat versengésre, nem siettetik előrehaladásukat, toleráns, meleg, szeretetteljes légkört biztosítanak.

A tanító- és tanárképzésért is felelős főiskola két gyakorlóiskolájában szintén nem tanulnak halmozottan hátrányos helyzetű diákok. Mindez azért is figyelemreméltó, mert a leendő tanárok leggyakrabban ezekben az iskolákban hospitálnak, és végzik tanítási gyakorlatukat.

3. Az integrációra kényszerített iskolák gyakorta továbbküldik a problémás gyerekeket, magatartásbeli problémákra, konkrét tanulási nehézségekre hivatkozva, kialakítva ezzel az újabb szegregációt. Azzal érvelnek, hogy a speciális helyzetet csak az erre felkészített tanárok és speciális oktatási programok képesek kezelni. Mindezt a gyerekek érdekeivel indokolják, nevezetesen azzal, hogy csak így csökkenthető a tanulási kudarc és következménye, az iskola idő előtti befejezése. Rendszeresen előfordul, hogy az iskolában maradt roma gyerekeket az iskolán belül is elkülönítik, felzárkóztatás, korrepetálás címén külön csoportokban foglalkoznak velük.

Nyíregyházán az iskola bezárását követő három tanévben 10 gyereknel fordult elő magatartászavar vagy tanulási nehézség indoka alapján iskolaváltás.

„Egy új család költözött a telepre, akinek több gyereke került be az iskolába, ők korábban is magatartászavaros gyerekek voltak, és valamennyien túlkorosak. Az lett az eredménye, hogy ahova ezek a gyerekek bekerültek, magukkal rántották a többi cigány gyereket is, akik példaképnek tekintették ezeket a kezelhetetlen gyerekeket, súlyos magatartásbeli problémák jelentkeztek, verekedés, kést hoztak a gyerekek magukkal, félelemben tartották a többi gyereket. Az iskola jelezte ezt a cigány kisebbségi önkormányzat, a családsegítő és gyermekjólét felé, akik kijöttek elbeszélgettek a gyerekekkel. Az iskola nevelési tanácsadóba irányította, majd elküldte speciális szakiskolába ezeket a gyerekeket.” – indokolta egy intézmény igazgatója a gyerekek iskolaváltását.

„A gyerekek egy része nem is akar beilleszkedni, volt olyan, aki azért volt nagyon rossz magatartású, mert el akart menni innen, speciális iskolába akart menni, ahova a barátai is járnak.” – érvelt az iskolaváltoztatás mellett egy igazgató.

4.2. A BEFOGADÓ ISKOLÁK PEDAGÓGUSAINAK NEHÉZSÉGEI ÉS PROBLÉMÁI

1. Az integráció magyarországi gyakorlata azt igazolja, hogy azokban az iskolákban elfogadóbb a környezet, ahova korábban is jártak alacsony státuszú cigány családokból érkező gyerekek. Ilyenkor mind a diákoknak, mind pedig a pedagógusoknak sokkal több a tapasztalatuk a különböző társadalmi helyzetű és eltérő kultúrájú tanulók deszegregációjának elősegítésében. Nyíregyházán azért volt nehéz a helyzet, mert a guszevi gyerekek olyan elit iskolákba kerültek, ahol előzmények nélküli feladatot jelentett az integrált oktatás. Ez különösen a kezdeti időszakban, de még jelenleg is, magatartási problémákban és beilleszkedési nehézségekben nyilvánult meg. Megjelent a „problémamegoldó erőszak”, ami növelheti a beigazolódó feltételezéseket, „mi megmondtuk, tudtuk előre, hogy kezelhetetlenek ezek a gyerekek”. Ennek hatására az előítéletek tovább nőhetnek, a gyerekek az osztályon belül magukra maradnak, elkülönülhetnek. Ilyenkor fogy el a befogadó iskola türelme, és egyre gyakrabban hangoztatja, hogy „hálátlanok ezek a gyerekek, pedig mindent megkapnak”.
2. Elmaradt a szakmai felkészítés, a mindössze 30 órás, egyszeri továbbképzés ehhez nem volt elegendő. A tanárok hiányolják a rendszeres módszertani segítséget, ahol tréningek alkalmával megismerhetik, és begyakorolhatják az innovatív pedagógiai módszereket. Fontosnak tartják az integráció magyarországi tapasztalatainak megbeszélését, szakemberek workshopjain való részvételt. Külső szakemberek, pszichológusok, fejlesztő pedagógusok bevonását igénylik. Olyan kreatív foglalkozásokon, szakmai műhely megbeszéléseken szeretnének részt venni, amelyek a mindennapok problémáinak megoldásához nyújtanának segítséget. Ezen a területen vártak nagyobb segítséget, támogatást a fenntartó önkormányzattól. *„Én nem mondom, hogy nem volt hasznos, hogy a cigányság történetét megismertük, ez is kell, de sokkal többet ért volna, ha arról tanulunk, milyen módszerekkel közelítsük ezekhez a gyerekekhez, erre lenne igazán szükségünk”* – mondta egy osztályfőnök a vele készült interjúban.
3. A pedagógusok bírálják az integráció megvalósulásának mikéntjét is. Nevezetesen, hogy túl gyorsan és átgondolatlanul valósult meg, azaz fokozatosan, először az alsó tagozatos gyerekekkel kellett volna kezdeni. Úgy tapasztalták, hogy a fel-

só tagozatos tanulóknak hiányosak a tanulási és szociális készségei. A túlkoros diákokkal a tanárok nem tudnak mit kezdeni. Ők hiányoznak a legtöbbit, továbbtanulásuk inkább illúzió, mint realitás. Az országos tapasztalatok is hasonlóak. Azokban a városokban, ahol szegregált iskolákat zártak be, a befogadó intézmények pedagógusai hasonlóan fogalmaztak. Jellemzően túl gyorsnak és átgondolatlanoknak ítélték meg, hiányolták a fokozatosságot (Fejes–Szűcs 2009).

Ám a gyakorlat azt igazolta, hogy azokon a településeken, ahol az integrációt csak az alsó tagozatos gyerekekre terjesztették ki, még több problémával kellett megbirkózni. További minőségromláshoz vezetett a bezárásra ítélt iskolák esetében a pedagógusok menekülése. Amint állást talált közülük valaki, azonnal otthagyták korábbi munkahelyét. Így fordulhatott elő, hogy egyes tantárgyakból szaktanárok nélkül maradt az intézmény. Az elhúzódó konfliktushelyzetek tovább nehezítették az integráció megvalósulását. A megszüntetendő iskolába járó gyerekek hamar felismerték, hogy tanulás nélkül is boldogulnak, azaz minimális tudással elégséges érdemjegyet lehet szerezni, hisz nincs alsóbb évfolyam, ezért a tanárok nem fogják őket megbuktatni. Ebből következik, hogy a fokozatosság inkább akadályozza, mint segíti az integráció megvalósulását.

4. A befogadó iskolák tanárai hiányolták továbbá, hogy elmaradt a tanulók tudásszintjének felmérése, ami különösen a tagozatos – ezen belül is a két tannyelvű – osztályokba került gyerekek esetében lett volna fontos. Az országos tapasztalatok azt igazolják, hogy sehol nem végeztek ilyen vizsgálatokat, nincsenek erre vonatkozó pedagógiai tapasztalatok.
5. Végül gondként fogalmazódott, hogy az elit iskolákban, az átlagtól egyébként is magasabb létszámú csoportok a jellemzőek. Nem tartják szerencsésnek, hogy épp ezekbe az osztályokba kerültek roma gyerekek, mert így már eleve kevesebb odafigyelésre, segítségadásra van esélyük, mint alacsonyabb létszám esetén.

4.3. PROBLÉMÁK, AHOGY AZ ISKOLA VEZETÉSE LÁTJA

Bár az iskolabezáráskor hat iskolát jelöltek ki, egy év után a Kodály Zoltán Zenei Általános Iskola a korábban leírt érvek alapján kikerült ebből a körből. Így 2008 szeptemberétől ötre csökkent a befogadó intézmények száma. Az igazgatókkal készült interjúkat feldolgozva az iskolák attitűdje alapján három típust lehetett elkülöníteni. A vizsgálat azt igazolta, hogy alapvetően az adott iskola vezetőjének, vezetésének attitűdjétől, bizalmától, szakmai-módszertani kultúrájától függ az adott intézmény ethosza.

„A típusú”, befogadó iskola – jellemző rá, hogy toleráns, megértő iskola, keresi az integratív megoldásokat. Az európai oktatási integrációs vizsgálatok eredményei szerint ezek

az intézmények a legeredményesebbek, de egyben legtrikábbak. Az iskolai integrációt a társadalmi környezettel való kommunikációval együtt megvalósító intézmények, szembenéznek azokkal az ellentmondásokkal és konfliktusokkal, amelyek a romák és szegények által lakott beiskolázási körzettel szembeni kötelezettség és az alsó-középosztályi szülők előtti reputáció között feszül, és ezt a kommunikáció fenntartásával, szakmai elkötelezettséggel igyekeznek kezelni (www.edumigrion.eu). A vizsgált iskolákból egy iskola sorolható ide.

„B típusú”, az integrációt látszólag megvalósító – a társadalmi konfliktusokat távoltartani igyekvő, a különbségeket nem megoldó, hanem elnyomó iskolák. Jellemzi őket, hogy ezekbe az iskolákba korábban is jártak roma gyerekek, és a náluk már bevált módszereket próbálják alkalmazni. A vizsgált intézmények közül egy tartozik ebbe a csoportba.

„C típusú”, az integrációval többé-kevésbé szembenálló – a társadalom szegregációs mechanizmusait leképező intézmények. Jellemző rájuk, hogy büntetésként élik meg az integrációból rájuk eső feladatokat, korábban nem volt roma tanulójuk. Három olyan iskolát találtam, amelyek ehhez a csoporthoz sorolhatóak.

A megkérdezett iskolák igazgatói a tanulással kapcsolatos és a beilleszkedéssel összefüggő gondokkal indokolják az integrációs folyamat nehézségeit.

4.3.1. Tanulással kapcsolatos problémák, az igazgatók szerint

A kedvezőtlen családi háttér, hátrányos helyzet és az iskolai sikertelenség kapcsolata jól dokumentált jelenség a neveléstudományi, szociológiai szakirodalomban. A vizsgálatok szerint ez az összefüggés hazánkban fokozott mértékben érvényesül.

Nahalka István a roma gyerekek kognitív fejlődéséről írt tanulmányában ugyanakkor kifejti, hogy „a hátrányos helyzet akkor jön létre, amikor az iskola előnyben részesít bizonyos értékeket, normákat és viselkedésmódokat, magatartásokat, tudásokat, attitűdöket, ismereteket, képességeket. (...) Amit az egyik gyerek hoz magával az iskolába, az elfogadott és felhasznált tudás, amit a másik, az perifériára szorított, mellőzött tudás. Ahogyan az egyik gyermek tud (verbálisan) kommunikálni, az „a” kommunikáció az iskolában, ahogyan a másik gyerek fejezi ki magát, lehet, hogy testbeszéddel, lehet, hogy játékkal, rajzzal, énekkel, táncal, az a perifériára szorul, nem válik a tudásépítés alapjává.” (Nahalka 2009).

Az iskolák vezetőinek véleménye szerint a szegregált, guszevi iskolából érkező gyerekek a konkrét, tehát Nahalka István fogalomrendszere alapján az iskola által elvárt és elfogadott ismeretek szintjén átlagosan 2-3 évvel maradnak el kortársaiktól, különösen jellemző ez a felső tagozatos diákokra. Alapvetően a matematikai kompetenciák és a szövegértés területén jelentkeznek komoly problémák. Súlyos gondot jelent, hogy a városban egyedülálló módon, a korábbi, bezárt, telepi iskolában a gyerekek kizárólag orosz nyelvet tanultak idegen nyelvként, amit a befogadó intézményekben nem tudtak folytatni. Így a felsős, nem egyszer

idegen nyelvi tagozatos osztályokba került gyerekeknél szinte lehetetlen a felzárkóztatás. *„Kéttannyelvű iskola vagyunk, ennek ellenére mi is befogadó iskola lettünk. Azokat a felső tagozatosokat, akiket hetedik, nyolcadik osztályba kaptunk, a nyelvi óráról kiviszik a kollégák, és ilyenkor felzárkóztató programokat vagy korrepetálást szervezünk nekik. Más nem tudok kitalálni”* – vázolta a nehézségeket egy iskolaigazgató.

Az „A típusú” iskola szerint az alsó tagozatos gyerekek eddigi hátrányai kezelhetők, fejlesztő pedagógusok és mentorok segítségével egyéni fejlesztéssel azok megoldhatók. *„Két fejlesztő pedagógusa van az iskolának, és ott van a mentortanárral is, akik egyéni fejlesztő foglalkozásokat tartanak a gyerekeknek. A mentori hálózat kialakítása volt az önkormányzat legjobb ötlete. Egy olyan tanár került ide, aki a korábbi iskola tanára volt, ő ismerte a gyerekeket, azok családját, ő a kapocs a gyerekek és az iskola számára. Azokkal, akik alsó tagozatban kerültek hozzánk, azokkal a gyerekekkel nincs semmi baj, ők is odafigyelést igényelnek, mert kétségtelenül már van hátrányuk, de ez még nagyon jól kezelhető”* – elemezte a tanulási nehézségeket az „A típusú” iskola igazgatója.

A „B típusú” iskola igazgatója úgy látja, hogy a hozzájuk került gyerekek körülbelül fele be fogja tudni hozni a hátrányait, közülük is elsősorban azok, akik az első osztályt is ott kezdték. Ő is a fejlesztő pedagógusok és a mentorok munkáját emelte ki, akik tanítás közben foglalkoznak a gyerekekkel, mindezt délutáni korrepetálásokkal egészítik ki. *„A mi mentorunk óriási segítség, ő az összekötő pillér a múlt és a jelen között. Ez az integráció legjobban működő eleme, nemcsak a gyerekeknek, hanem a kollégáimnak, a tanároknak is sokat segít, de egyedül ő kevés, nem tud mindenhol ott lenni, és mindenkivel foglalkozni. Mi délutánonként korrepetálással is próbálkozunk, de változó sikerrel. A gyerekek nem akarnak menni, elmaradoznak, ha a tanár nem megy értük, akkor nem mennek maguktól”* – hangsúlyozta az iskolaigazgató.

A „C típusú” iskolákban is, hasonlóan a többiekhez, a fejlesztő pedagógusok és a mentorok munkájára, továbbá a szaktanárok délutáni korrepetálásaira, felzárkóztató jellegű foglalkozásokra támaszkodnak. *„Nagyon nagy szükségünk lenne még fejlesztő pedagógusokra, egy mentor kevés. A mentor délelőtt fejlesztő órákat tart, nemcsak a guszevieknek, hanem akiknek szükségük van rá. A tanárok az órán csak a többi gyerek kárára tudnak bármilyen plusz energiát a gyerekekre fordítani. Azt látni kell, hogy, ha egy osztályban csak mindig ugyanazzal a két gyerekkel megy el az idő, akkor mi van a többi 28-cal, nekik nincs joguk a tanuláshoz?”*

Ők is azokban a gyerekekben bíznak, akik már náluk kezdtek vagy alsó tagozatosként kerültek hozzájuk, *„a felső tagozatos már behozhatatlan hátránnyal érkezett, ő már jobb esetben is csak csendben elvan. A fejlődés úgy írható le, hogy egy fél oldalon már nem 60 helyesírási hibával dolgoznak, hanem 40-nel, de tíznél már elégtelen.”*

„A felső évfolyamos tanulók közül szinte mindenkit fenyeget a bukás veszélye egy vagy több tantárgyból. Óriási lemaradásokkal rendelkeznek az osztálytársaikhoz képest, melyeket

szinte lehetetlen pótolni. Néhány tantárgynál türelmi időt kaptak, ilyen a nyelvtanulás és az informatika.” – fogalmaztak a tanulási nehézségekről az iskola vezetői.

A buktatást jellemzően nem alkalmazzák, „nincs tanulásra motiváló ereje” – indokkal, ha elő is fordul, de osztályismétléshez nem vezet. „Tavaly egy kisiút osztályismétlésre buktatunk. Visszamaradt, de akkor még annyit sem foglalkozott a tanulóval, mint az előző évben, túlkoros lett, és még a fegyelmetlenségek is elkezdődtek nála.” – érvelt a buktatás ellen egyik megkérdezettünk.

„Mi 13 guszevi gyereket kaptunk, a 13 gyerekből 6 bukott meg, egy gyereket a hiányzások miatt kellett megbuktatnunk. Ketten két, hárman egy tantárgyból, de pótvizsgán valamennyien átmentek, a többieknél alig észlelhető javulás” – értékelte a guszevi gyerekek tanulmányi eredményét az egyik iskola igazgatója.

Ugyanakkor számtalan kutatás igazolta, hogy a tanulmányi eredmények nem adnak megbízható képet a tanulók tudásáról. Az alacsony iskolai végzettségű és általában rossz magatartású diákok tudását gyakran alulértékelik a pedagógusok. A leszállított teljesítménykövetelések és csökkentett elvárások önbeteljesítő proféciaaként is működnek (Csapó 2002).

4.3.2. Továbbtanulási tendenciák

Logikusnak tűnik az az elvárás, amely az integrációs program eredményességének egyik mutatójaként az általános iskolából kikerülő gyerekek továbbtanulási szándékát és ennek megvalósulását tekinti.

A vizsgált időszakban 2007 és 2010 között 22 gyereknek kellett volna befejeznie általános iskolai tanulmányait, de ők mindössze egy, kettő vagy maximum 3 évet töltöttek a befogadó iskolákban, így ez a mutató sokkal inkább a korábbi iskola oktatásának hatékonyságát, mint a deszegregáció eredményességét vagy kudarcát igazolhatja. 4 gyerek még az általános iskola befejezése előtt, költözés miatt kényszerült iskolaváltásra, róluk semmit nem tudnak volt tanáraik.

Három, volt guszevi diák nyíregyházi gimnáziumba nyert felvételt, és jelenleg is ott tanul. Mindannyian az „A” és „B” típusú iskolákba jártak. A volt osztályfőnökök tartják velük a kapcsolatot, nyomon követik pályafutásukat.

Hárman a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Programjában vesznek részt. Egy Nyíregyházától 20 kilométerre lévő középiskolai kollégium vállal felelősséget azért, hogy a diákok – felkészítő munkát követően – szakközépiskolába vagy gimnáziumba kerüljenek, és ott öt év alatt nappali tagozatos osztályokban érettségi bizonyítványt szerezzenek. A program jellemzően roma gyerekekre számít, ami azt is jelenti, hogy itt újra, homogén osztályokban folyik az oktatás. Mind az A, a B és a C típusú iskolából kerültek diákok ebbe a kollégiumba.

Nyolc gyerek a Bencs László Szakiskola és Általános Iskolában folytatja tanulmányait. Nyíregyháza és vonzáskörzete általános iskoláiból idekerülnek azok a diákok, akik tanulási nehézséggel, beilleszkedési és magatartási problémákkal küzdenek. Az iskolában magas a túlkoros tanulók és a romatelepi gyerekek aránya.

Négyen a Göllesz Viktor Speciális Szakiskola és Általános Iskola tanulói lettek. Az iskola speciális tantervű intézmény, ahol tanulásban akadályozott, enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulók nevelése és oktatása folyik. A bekerüléshez a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság érvényes szakvéleménye és javaslata szükséges. Az itt tanuló diákok 50-60 százaléka roma, 86 százalékuk halmozottan hátrányos helyzetű (www.gollesz.hu), Farkas Péter fogalomhasználatával, a társadalmi peremcsoportok gyűjtőhelye ez az iskola (Farkas 1996).

A jellemzően beszűkült továbbtanulási lehetőségeik ismét homogén, szegregált körülményeket teremtenek. Aligha jósolható, hogy az itt végzettek munkaerő-piaci helyzete stabilizálódik, és ezen keresztül társadalmi mobilitásra és beilleszkedésre lenne esélyük.

4.3.3. Beilleszkedési gondok

Beilleszkedési nehézségek alatt a megkérdezettek magatartási problémákat, agressziót értettek. Az agresszió valamilyen formáját a verbális agressziótól a fizikai bántalmazáson át, különösen a kezdeti időszakban minden befogadó iskolában észlelték. Ezek jellemzően diákok közöttiek, ritkábban, de előfordul a diákok pedagógusokkal szembeni agressziója is.

„A legsúlyosabb gondot egyetlen gyerek okozta, aki kiszámíthatatlan volt, verekedett, két gyerekeknek kiverte a fogát, zaklatta a tőle kisebbeket, agresszív és kezelhetetlen volt az órán, a tanárok is félték tőle, játékpisztolyt fogott rájuk, mondván, most még csak játszom, de később nem fogok. A szülők aláírást gyűjtöttek, hogy ez a gyerek kerüljön el innen, be is mentek a jegyzőhöz, aki azt mondta, hogy ezt a kérdést az iskolának kell megoldania. Szerencsére a gyerek szülei elköltöztek, és a gyerek elment az iskolánkból. Amikor ez a gyerek elkerült, megnyugodtak a kedélyek, azóta csak kisebb problémákat tapasztalunk.”

Megkérdezetteink arról számolnak be, hogy tapasztalataik szerint a gyerekek agressziója az életkorral fokozódik, és a kicsik példaképként néznek fel rájuk.

„A kicsik, akik alsó tagozatban kerültek hozzánk, beilleszkedtek, velük nincs sok gond, csak annyi, mint minden más gyerekekkel. Inkább az jellemzi őket, hogy durván beszélnek, káromkodnak, nem tudnak közösségben viselkedni.”

Ugyanakkor érdemes odafigyelni Aronson iskolai erőszakról írt megállapításaira is, mely szerint „...iskolákban végzett kutatómunkám során azt tapasztaltam, hogy többségük légkörére a versengés, a klikkesedés és a kirekesztés a jellemző... Megkockáztatom a kijelentést, hogy az agressziót elkövetők nagy valószínűséggel a kirekesztés általános légkörére reagáltak.” (Aronson 2009).

„Az a tapasztalatunk, hogy az alsós gyerekekkel lehet haladni, őket meg lehet tanítani viselkedni, de itt van előtte a guszevi iskolából érkező felsős, aki nagyon rossz példát mutat neki. Az is tény, hogy a guszevi gyerekek egymás közül választanak példaképet, és nem a jó tanulót választják, hanem az erőset. Amikor szünet van, akkor leülnek a büfé körül, és együtt vannak, nem nagyon barátkoznak másokkal” – jellemezte a beilleszkedési problémákat egy megkérdezett.

Az iskolák a beilleszkedési problémákat különböző módon kezelik.

Az „A típusú” iskolában a problémákat először az osztályfőnök a mentorral együtt próbálja kezelni, de tájékoztatják, bevonják az igazgatót is. Külső segítséget először az önkormányzattól kértek, de keresték a családsegítő szolgálatot, nevelési tanácsadót is.

„Mindenkihez fordultam én segítségért, hogy mit tegyünk, milyen pedagógiai módszereket alkalmazzunk. Most már tudjuk, minden gyereknél más hat. Azt tapasztaltam, hogy a legjobb, ha a problémás gyerek bejön hozzám, és én elbeszélgetek vele, de ki szoktunk menni az osztályfőnökkel és a mentor kollégámmal a szülőkhöz. Elmondhatatlan állapotokkal találkozunk.” – válaszolta az iskolaigazgató az általuk alkalmazott módszereket.

A „B” és „C” típusú iskola vezetői úgy érzik, hogy tehetetlenek, nincs semmilyen eszközük az agresszió kezelésére. Hatástalanok a beírások, a szülők nem nézik meg az ellenőrzőt, ha igen, akkor sem történik semmi.

„Nálunk a verekedés is elég gyakori. Amikor az egyik gyereket behívtam a szobámba, leültettem, és megkérdeztem, miért ütött, amikor őt senki sem bántotta, akkor azt felelte, hogy otthon ezt szoktam meg, ha nem én ütök előbb, akkor én kapok, és azért ütöttem, mert nem akartam, hogy megverjenek. Egyre inkább azt látom a tanárokon, hogy belefáradnak, ezért a kollégák is türelmüket veszítik.”

Valamennyi megkérdezettünk hangsúlyozta, hogy a tanárképzés nem készíti, nem készítette fel a leendő pedagógusokat arra, hogyan lehet az eltérő társadalmi státuszú gyermekeket személyre szabott módon oktatni, nevelni. Különösképpen a társadalmi periférián élő rétegek súlyos tanulási és viselkedési problémákkal küzdő gyerekei esetében érzik módszertani hiányaikat.

A mentori kapcsolat számos területen pozitív hatást gyakorolhat a hátrányos helyzetű gyermekekre, fiatalokra. DuBois, Holloway, Valentine és Cooper metaanalízise szerint a mentorálásnak köszönhetően csökkenhet az antiszociális viselkedésformák valószínűsége, többek között az agresszív viselkedés gyakorisága, emellett pozitívan befolyásolhatja a szociális kapcsolatokat mind a családon belül, mind a kortársak körében (DuBois 2002). Mentortanár valamennyi iskolában dolgozik, ők korábban a guszevi intézményben tanítottak. Jól ismerik a gyerekeket, a családokat, gondjaikat és problémáikat. Nagyon sokat segítenek, de további szakemberekre lenne még szükség, módszertani megerősítésre, fejlesztő pedagógusokra, szociálpedagógusokra, iskolai pszichológusra, szociális munkásra.

„Nagyon kellene olyan megerősítés, ami a tanároknak szól, ha más nem, legalább találkozzanak, hogy megbeszélhessék, te hogy csinálod? Magunkra maradtunk, nincs kihez tanácsért fordulni. Továbbképzésünk egy volt, ez is csak látszat. Beszéltek a cigányság kultúrájáról, ez is fontos, de ez a mindennapokban nem fog segíteni. Nagyon kellene a szakmai kontroll és a segítség a mindennapok harcához. Kellene állandó logopédus, folyamatos szakmai segítség és sok-sok speciális továbbképzés” – vélekedett az egyik befogadó iskola vezetője.

„Kezdetben sok segítséget kaptunk a Periféria Egyesülettől, HUMÁNNET-től, SzocioEast Alapítványtól, akik pályázati pénzből tudtak fizetni egy pedagógiai asszisztent, aki nagyon sokat segített nekünk. Nagyon hiányzik, kár, hogy ennek már vége.”

Ha nem tudják kezelni a problémákat, akkor végül a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottságot keresik meg, meggyőződésük, hogy az a legjobb megoldás, ha a problémás gyerekek speciális iskolákba kerülnek.

„Magatartásbeli problémákkal indult, órán felállt a gyerek, kiment az osztályból, kiszökött az iskolából. A többiek ezt nem tűrték, gyakori volt a verekedés, eléggé tűrhetetlen volt az állapot. Szakértői vizsgálatot csináltak, miután kiderült, hogy a gyerek SNI, ezért a Gölleszbe került, de ma is idejár a két húga, akik ugyanúgy viselkednek, mint a testvér. A szakértők szerint nem értelmi fogyatékosok, tehát nem vihetők el, annak ellenére, hogy ők is és a szülők is szeretnék, mert ott 6 fős csoportokban történik a tanulás. Most májusban jönnek újlag,

és megint vizsgálatot csinálnak, mert szerintünk a határon vannak a gyerekek, és mindenkinek jobb lenne, ha átmehetnének. Az osztálytársaknak mindenképp, nekik is joguk van arra, hogy velük is foglalkozzon a tanár, mert így főleg ezekkel a gyerekekkel van elfoglalva.” – érvelt egyik megkérdezettünk a gyerekek fogyatékosná nyilvánítása és speciális iskolai oktatása mellett.

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit 1. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlesztését összehasonlító vizsgálata azt igazolta, hogy a szegregált körülmények között tanulók DIFER-indexe, hét készségük összevont mutatója, jelentősen elmarad az integráltan tanulókétól (Józsa Krisztián–Fazekasné Fenyvesi Margit 2010). Kutatások sora számol be arról, hogy az integrált gyermekek jobb teljesítménymutatókkal rendelkeznek, mint szegregáltan oktatott társaik. Ugyanakkor énképük, tanulási motivációjuk sok esetben alacsonyabb nem integrált társaikénál, gyakran kirekesztődnek, az osztályközösség peremére szorulnak (Józsa–Szabó 2010).

Kiknek sikerült a beilleszkedés? Az e témában folytatott kutatások azt mutatják, hogy a gyerekek az érzelmi és viselkedési problémával küzdő társaikat utasítják el a leginkább, ezt követi a tanulásban akadályozottak csoportja (Szekeres 2010).

Az iskolaigazgatók valamennyien egyetértettek abban, hogy alapvetően az alsó tagozatos gyerekek illeszkedtek be, közülük is azok, akik a jelenlegi iskolájukban kezdték tanulmányaikat. De befogadták a sikeres gyerekeket is, akik a tanulásban, sportban, rajzversenyeken jól szerepelnek. A tanárok az elfogadás egyik fontos mutatójának tekintik, ha a guszzevi gyerekek tanórán kívüli rendezvényekre is szívesen járnak.

„A gyerekek közül az osztálytársak azokat fogadják be, akik jobban tanulnak, és részt vesznek a programokban, őket választják párként is. Az a gyerek, aki eljön, és nem megy haza a szabadidős és sportprogramokról, az már szerintem jó úton jár ahhoz, hogy befogadják az osztálytársaik” – mondta egy megkérdezettünk.

4.4. NEHÉZSÉGEK ÉS PROBLÉMÁK, AHOGY A GYEREKEK LÁTJÁK

A gyerekek is, tanáraikhoz hasonlóan tanulási és beilleszkedési nehézségeikről számoltak be.

A tanulás területén a gyerekek legnagyobb problémáját az alapvető készségek hiánya jelenti. Emiatt már az óra elején „elveszítik a fonalat”, képtelenek figyelni, és az osztállyal együtt haladni, nem tudnak az órai munkába bekapcsolódni, amit gyakran érdektelenséggel, fegyelmezetlenséggel lepleznek. Többéves lemaradásukat úgy kellene behozniuk, hogy a többiekkel is egyszerre haladjanak.

Komoly gondot okoz, hogy – bár a korábbi évekhez viszonyítottan – sokkal többet tanulnak, mindez nem látszik meg teljesítményükön, érdemjegyeik sokat romlanak. A gyerekek ebből azt a következtetést vonják le, hogy itt szigorúbbak a tanárok, és túl nagyok a követelmények. *„Ez egy nagyon erős iskola, itt a kettesért is nagyon sokat kell tanulni. A régi iskolában már hármast is adtak arra, amire itt csak egyes jár”* – fogalmazott egy hetedikes tanuló. Ritka a tanulmányi területen elért siker, ami jelentősen rontja tanulási motivációjukat. Elbizonytalanodnak és a még korábbi továbbtanulási terveik, elképzeléseik is realitásukat veszítik. *„Nem akarok továbbtanulni, hisz itt sem felelek meg”,* érvelnek.

Problémáik vannak a szociális integráció területén is. Az új iskola normái és elvárásai szokatlanok számukra, mert korábban nem volt gond a késés, a gyakori hiányzás és a napközbeni iskolaelhagyás. *„A régi iskolában, ha kajás voltam, hazamentem, mert nagyon közel laktam. Itt nem lehet napközben sem kimenni. A hiányzást is mindig megkérdik”* – mondta egy nyolcadikos tanuló.

Beilleszkedési nehézségeiket osztálytársaikkal való kapcsolatuk mutatja. A tanulmányi területen jobban teljesítő, az iskola elvárásait betartó gyerekeket befogadták, új barátai vannak, ők azok, akik jobban szeretnek a jelenlegi, mint a régi iskolába járni. A többiek magányosak, visszahúzódóak, nem vesznek részt sem a tanulmányi, sem a szabadidős programokon. *„Ők nem szólnak hozzám, én sem hozzájuk, hát így vagyok”* – mondta a beilleszkedéséről egy hetedikes tanuló.

4. 5. A ROMA SZÜLŐK AZ ISKOLABEZÁRÁSRÓL

A roma szülők problémái négy részre oszthatók. A gyerekek tanulásával kapcsolatos kérdésekre, beilleszkedési nehézségekre, egzisztenciális gondokra és az etnikai hovatartozással, előítéletekkel összefüggő konfliktusokra.

A tanúlással kapcsolatosan három nehézségről beszéltek a szülők. Alapvetően attól félnek, hogy a nagyon rossz tanulmányi eredmények és a folyamatos kudarcok miatt nem lesznek motiváltak a gyerekek a tanulásra. A telepi iskolában az alsósok egyáltalán nem tanultak nyelvet, így különösen az idegen nyelvi oktatástól tartottak a szülők. *„Az én gyerekem szeretett a telepi iskolába járni. A tanító nénik nagyon aranyosak voltak, de most látom, hogy amit itt tanultak, az nagyon kevés a városi iskolába. Én a legjobban a némettől félek, itt nem tanult ilyet, ott meg már sokat tudnak a többiek. Mi lesz vele, ha megbukik, szegényébe biztos nem fog többet iskolába menni.”* – fogalmazta meg félelmét egy roma szülő.

A másik probléma, hogy a szülők alacsony iskolai végzettségűk, és alapvető tanulási készségek hiánya miatt egyáltalán nem vagy minimális mértékben tudnak csak segíteni gyerekeiknek. Így ők csupán arra hagyatkozhatnak, amit az iskolában megértettek, otthonról segítséget nem kapnak. Előfordul, hogy az idősebb testvér foglalkozik a kisebbekkel, de

a szülők ezt sem tudják ellenőrizni. *„Nem tudok én már a tanulásban segíteni, én nem ezt tanultam, meg már az is régen volt, amikor én tanultam. A nagyobbik gyerek az ki szokta kérdezni a testvéreit, de én nem értek ezekhez”* – fogalmazott egy szülő.

A harmadik problémát az új iskolával való kapcsolattartás okozza. Korábban a lakótelepi iskolába, ha kellett, akár napközben is bementek, gyerekeik vélt vagy valós konfliktusát segítettek megoldani. A tanárokkal napi kapcsolatban álltak, akár az utcán is meg tudták velük beszélni a tanulással, magatartással kapcsolatos gondokat. A telepi iskola pedagógusait tisztelték, elfogadták véleményüket, még abban az esetben is, ha bírálták gyerekeiket. Az új iskolákkal nincs kapcsolatuk, már a távolság miatt sem járnak be az intézményekbe. *„Ha a párommal be akarnánk menni a gyerek iskolájába, már csak a buszjegy kettőnknek ezer forintba kerülne. Nem telik nekünk arra.”* A tanárokkal csak akkor találkoznak, ha hívatják őket, gyakran még akkor sem. Tudják, hogy gyerekeikkel sok a probléma, nem szívesen hallanak a folyamatos gondokról, kudarcokról. *„Tudom, hogy nem jól tanul a gyerek, minnek menjek akkor be”* – érvelt egy szülő.

A szülők gyerekeik beilleszkedési nehézségeit azon mérik le, hogy mennyit beszélnek az iskoláról. Érzékelik gondjaikat, amin gyakran úgy próbálnak segíteni, hogy megengedik a gyerek hiányzását, betegsége, otthoni problémákra hivatkozva igazolják távolmaradását. *„Hát igen. Volt úgy, hogy nem engedtem iskolába, mert a kistestvére beteg volt, és nem volt kire hagyynom.”* – indokolta a gyerek hiányzását a szülő.

Egzisztenciális problémát is jelentett az iskolaváltás. Az új intézmény több lehetőséget, szabadidős programot biztosít a gyerekeknek, ami többletkiadást jelent. Ezek az oktatással kapcsolatban felmerülő költségek eddig ismeretlenek voltak számukra. Ilyen az osztálypénz, egyenruha ára, kirándulás, színházbérlet, úszáshoz papucs, úszósapka, fürdőruha stb. De többbe kerül az öltözködés is, mert a szülők nem szeretnék, ha gyerekeiket rossz, elhasználódott ruházatuk miatt közösjéne ki, ezért jóval többet költenek ruhára, cipőre. Pozitív változásokat is észleltek a szülők. Több esetben is előfordult, hogy az osztálytársak szülei támogatták a gyereket, ruhákat hoztak nekik, kifizették a színházjegy árát, ami azért volt nagy jelentőségű a gyerekek számára, mert ez volt, ez lett volna az első színházi látogatás, és nagyon vágytak arra, hogy ők is megnézhessék az előadásokat.

„Az nagyon jó volt, hogy a gyerekek nem kellett fizetni a színházért. Napok óta azzal nyúzott, hogy milyen jó lenne színházba menni, de mondtam, hogy nekünk arra nincs pénzünk, hogy fizessem ki. Aztán mondta, hogy a tanító néni mondta, neki nem kell fizetni, mert a többiek beadták az árát. Mondtam, kislányom, itt téged szeretnek, ha befizették neked” – fogalmazott egy roma szülő.

Lényeges, hogy a diákok alig említették, a szülők viszont fontos problémaként definiálták roma kisebbséghez való tartozásukat. Gyerekeik tanulási kudarcait, beilleszkedési gondjait

alapvetően a velük szemben tanúsított előítéletes magatartással indokolták. *„A fiam csak azért verekszik, mert le cigányozzák. Koszos, büdös cigánynak csúfolják, hát persze, hogy nem fogja szó nélkül hagyni. Az én fiamat ne cigányozza le senki.”* – magyarázta meg egy szülő fia agresszivitását. Több szülő is tapasztalta, hogy a világosabb bőrű és szemű gyerekek kevesebb beilleszkedési problémával küzdenek, mint azok, akik barna bőrűek, fekete hajúak, a csoportra jellemző külső jegyeket is hordozzák.

„Az én gyerekem nagyon cigány kinézetű, ezért csúfolják, az osztálytársak nem játszanak vele, lenézik. Akik guszeviek, de kék a szemük, meg fehérek, azokat senki nem bántja, csak akiket cigánynak néznek” – mondta egyik megkérdezett roma szülő.

Kedvező, hogy a tanárok, osztályfőnökök munkáját egyetlen egyszer sem illették előítéletes jelzővel. Inkább az osztálytársak és azok szülei körében tapasztalnak gyermekeik elmondása alapján erre utaló jeleket.

Valamennyi megkérdezett szülő, annak ellenére, hogy kezdetben határozottan ellene volt az integrációnak, aláírásukkal tiltakoztak az iskola bezárása miatt, 2009-ben, a vizsgálat idején úgy vélekedett, hogy sokkal többet kapott az iskolaváltástól gyermeke, mint ahogy ezt gondolta. Kétségtelenül többet kell tanulni, mint korábban, és ezért abban bíznak, hogy gyerekeiknek nagyobb esélyük lesz valamilyen szakma megszerzésére. Összességében tehát a problémák ellenére is hasznosnak, pozitívnak értékelik az integráció eddigi megvalósulását. *„Tanulás szempontjából végül is jobb ez az iskola, bár féltünk tőle. Meg több mindent is tanulnak itt, angolt is, hátha többre tudják majd így vinni, mint mi”* – fogalmazott egy szülő.

„Én nagyon ellene voltam, hogy az iskolát bezárják, megmondom, azért, mert féltettem a gyereket, hogy ott nincsenek cigányok, és lenézik. De most azt látom, hogy ott sokkal kevesebb a verekedés, tanulni is többet kell, csak több jót tanul így, mint ebben az iskolában. Most már nem bánom.” – indokolta véleményét egy megkérdezett szülő.

A telep egészére vonatkozó kérdőíves megkérdezés is megerősíti eredményeinket, a megkérdezettek – függetlenül attól, hogy érintette-e őket az iskolabezárás vagy nem – inkább kedvezőnek ítélik meg azt (Hüse 2010).

„A környezetünkben a szomszédoktól félek. Gyakran előfordul, hogy a gyerekek arra kelnek, hogy az utcába hajnalban még verekednek, ordítóznak. Az új iskolában mást lát, ott nincs verekedés, mint itt a guszevi iskolában volt. Ebből a környezetből kellene kikerülni, hátha a gyerekek már így, hogy a városiba

tanul, már könnyebb lesz. Én most már örülök, hogy kijár iskolába” – indokolta az iskolabezárásról véleményét egy megkérdezett roma szülő.

4.6. A MENTORTANÁROK A DESZEGREGÁCIÓRÓL

A guszevi iskola tanárainak egy része mentortanárként helyezkedett el a befogadó iskolákban. Az önkormányzat a mentorok feladatait széleskörűen, az alábbiak szerint fogalmazta meg.

„A mentorok főbb feladatai: az átmenet megkönnyítése, a roma tanulók beilleszkedésének segítése, a tanulási képességek fejlesztése, felzárkóztatás, egyéni korrepetálás, tehetséggondozás végzése, megszervezése; pályázatok (ösztöndíj stb.) figyelése, írása, megvalósítása, illetve követése; kapcsolattartás az osztályfőnökökkel, tanárokkal, elvárások egyeztetése; kapcsolattartás a szülőkkel, gyermekjóléti szolgálattal, családsegítőkkal, gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel.” (Előterjesztés a Közgyűléshez A roma integrációs program elfogadására a 13. Sz. Általános Iskola megüresedő épületegyüttesének hasznosítására 2007. június 25.)

A kezdeti időszakban a mentortanári megbízás úgy a gyerekek, mint a pedagógusok oldaláról vizsgálva jó megoldásnak tűnt. A tanulók számára ők jelentették a biztonságot. A befogadó iskolák pedagógusainak is megnyugtató volt, hogy van, akitől segítséget kérhetnek, ha ők nem boldogultak a gyerekekkel. Nem így élték meg ezt a mentori feladatokkal megbízott volt huszár-telepi pedagógusok. Már a kezdetektől előítéletet tapasztaltak amiatt, hogy ők „csak” a guszevi iskolában tanítottak. *„Magyarországon nincs semmi tekintélye annak, aki nehéz helyzetű gyerekeket tanít, főként, ha cigányokat. Az emberek azt gondolják, hogy köztük mi is elbutulunk, nekünk nem kell újat tanulnunk, mert azoknak a gyerekeknek minden jó”* – magyarázta egyik megkérdezettünk a vele szemben kialakult távolságtartást.

Az iskola bezárását valamennyien saját eddigi munkájuk kudarcának tartják. Úgy érzik, a befogadó iskolák munkatársai személyesen őket teszik felelőssé a szegregált körülmények között tanult gyerekek nagyfokú lemaradásáért, tanulási, magatartási problémáiért. *„Mert ti nem tanítottátok meg őket, mit csináltak tulajdonképpen ott az órákon?”* – kérdezik mostani kollegáik.

Annak ellenére, hogy „lenézik őket”, a befogadó intézmények tanárai tőlük várják az azonnali, gyors és végleges megoldásokat, amire ők képtelenek. Emiatt úgy látják, hogy új kollegáik nem tekintik partnereknek őket, ugyanolyan identitási és beilleszkedési nehézségekről számolnak be, mint a gyerekek. Munkájukat esetlegesnek és sok esetben értelmetlennek tartják. *„Mi nem vagyunk mások, mint gyermekkísérők.”* Sajnálják, hogy legfeljebb a korrepetálásba vonják be őket, és korábbi tantárgyaikat sem taníthatják. Úgy gondolják, hogy szaktanárként, osztályfőnökként nagyobb szakmai elismerést kaphatnának a nem

roma gyerekektől is, a szülőktől is és a kollegáktól is. *„Tudom, hogy mi jöttünk ide, nekünk kell alkalmazkodnunk, de én úgy érzem, sokkal többet tudnék a gyerekeknek segíteni, ha taníthatnám őket, nekem ebben nagy gyakorlatom van, nem jelentene gondot. Így nem találok én sem a helyemet, ugyanúgy, mint a gyerekek.”*

Az intézmény bezárása anyagilag is rosszul érintette őket, elvesztették korábbi vezetői, osztályfőnöki pótlékaikat.

4.7. A NEM ROMA SZÜLŐK VÉLEMÉNYE A DESZEGREGÁCIÓRÓL

A befogadó iskolákban többnyire közepes vagy magas társadalmi presztízsű családokból érkező gyerekek tanulnak. A szülők nem örültek annak, hogy az ő iskolájukba, az osztályukba a társadalmi periférián élő, más kultúrájú, eltérő norma- és értékrendű tanulók is járnak. Alapvetően gyerekeiket féltették az agresszivitástól, a verekedésektől, a vélt vagy valós konfliktushelyzetektől. De attól is tartottak, hogy leromolhat az oktatás színvonala, csökken az iskola presztízse, ami majd a továbbtanulásakor jelenthet hátrányt. Különösen az első időkben volt nagy az integrációval szembeni szülői ellenállás, amit a média híradásai gyakran erősítettek.

„Nagyon nem örültem annak, és most sem vagyok tőle boldog, hogy a gyerekeink cigány gyerekekkel járnak egy osztályba. Ezek a nagyon gyenge tanulók le fogják húzni a mi gyerekeink teljesítményét is. Nem marad a gyerekeinkre idő, mert a gyenge tanulóval értelemszerűen sokkal többet kell foglalkozni. Jobb volt nekik együtt, miért kellett ezt az iskolabezárást megtenni. Így a mi gyerekeink teljesítménye fogja bántani ezt az elhamarkodott intézkedést.”

„Én azt hallottam, vagy olvastam valahol, hogy az egyik iskolában egy guszevi cigány gyerek a WC-ben fojtogatott egy másik gyereket, alig tudták kiszedni a kezei közül. Akkor most kérdelem én, hogy legyen nyugodt a szülő, hogy biztonságban van a gyereke az iskolában. Eddig nálunk még nem volt probléma, de bármikor itt is sor kerülhet ilyenre.” – fogalmazták meg a megkérdezett nem roma gyerekek szülei deszegregációval szembeni aggályait.

Aztán megnyugodtak a kedélyek, amit az a tény is bizonyít, hogy Szegeden az integrációt követően a nem roma gyerekek 10 százaléka váltott iskolát azért, mert cigány osztálytársai lettek, és iratkozott át nem önkormányzati fenntartású iskolába, addig Nyíregyháza az elmúlt négy évben mindössze négy tanuló távozott ilyen indokra hivatkozva (Fejes-Szűcs 2009).

4.8. AZ ÖNKORMÁNYZAT A DESZEGREGÁCIÓRÓL

A város közgyűlése a 83/2007. (IV. 23.) számú határozatában döntött a 13. Sz. Általános Iskola jogutód nélküli megszüntetéséről.

Ebben az előterjesztésben leírták, hogy „a Huszár-telepen élő gyermekek integrációját önmagában az iskolaváltás nem oldja meg. Ehhez szükséges a társadalmi integráció elősegítése, az esélyegyenlőség megteremtése, a kulturális identitástudat erősítése, a hagyományok ápolása, a nem roma lakosság körében a befogadás, elfogadás erősítése. Konkrét célként megfogalmaztuk a szociokulturális hátrányok csökkentését, az esélyegyenlőség javítását az iskolai nevelés és oktatás, képzések és a foglalkoztatás révén, valamint a szegregáció csökkentését közösségi és kulturális programok által.” (Előterjesztés a Közgyűléshez A roma integrációs program elfogadására a 13. Sz. Általános Iskola megüresedő épület-együttesének hasznosítására 2007. június 25.)

Az önkormányzat a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók nevelését, oktatását a befogadó intézményekben az oktatási miniszter által kiadott „A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere” (a továbbiakban IPR) szerint javasolták megszervezni. Korábban az IPR-t a város 8 általános iskolája vezette be, amire a fenntartó kiegészítő normatívát igényelhetett. A pedagógiai rendszer alkalmazásának célja a szegény és iskolázatlan szülők gyermekei iskolai sikerességének javítása volt, melyet innovatív pedagógiai módszerek bevezetésével kellett végrehajtani. Ezt a fejlesztő munkát a gyerekek elkülönítése, kiemelése nélkül heterogén összetételű osztályban vagy csoportban lehetett megvalósítani.

2007-től a támogatás igénylésének feltételeit, felhasználásának és elszámolásának rendjét a 12/2007. (III.14.) OKM rendelet szabályozza.

A minisztérium térítésmentesen a roma tanulókat fogadó iskolák részére megígérte a mentorálást és az IPR bevezetésének segítségét, roma térségi koordinátor és szakértői tanácsadói támogatással.

Akkreditált továbbképzéseket szervezett, iskolánként 4-4 fő részére „tanári kommunikáció az integráló iskolai környezetben” témában, további 5-5 fő részére pedig az iskolák által választható témákban.

Az iskolák még a tanítás megkezdése előtt, augusztus végén igényeltek olyan további gyakorlati segítséget nyújtó továbbképzést is, melyet a roma tanulókkal való foglalkozás során közvetlenül hasznosíthatnak. A továbbképzés megszervezését a Nyíregyházi Főiskola Képzési és Továbbképzési Intézete vállalta 30 fő részére. A 20 órás képzési programot az intézet kidolgozta, és megvalósította. A képzések megvalósultak, amelyet hasznosnak tartottak a résztvevők, de gondként fogalmazták meg, hogy egyszeri alkalmat jelentettek, és folyamatos problémáikra megoldást nem adtak.

„Én nem mondom, hogy nem volt hasznos, de jobb lett volna az első év végén, ekkor még kérdésünk sem volt, mert nem volt tapasztalatunk sem. Persze tudnunk kell a cigányság történetét is, meg azt is, hogy milyen népszokásaik vannak, de ez a napi munkához vajmi keveset nyújtott. Sajnos sokszor magamra maradtam, sem a főiskolán nem készítettek fel az ilyen szituációra, de a kollegák sem nagyon tudtak segíteni, nem járt hozzánk korábban cigány gyerek, ha járt is, az be akart illeszkedni, és semmi gond nem volt vele.” – értékelte a továbbképzéseket egy pedagógus.

Az önkormányzat úgy látta, hogy az IPR-rendszer bevezetése azokban az iskolákban nem lesz könnyű folyamat, ahol a korábbiakban nem alkalmaztak más reformpedagógiai módszert, mint például a Lépésről lépésre programot vagy a belső gondozási rendszert, az Önfelisztő iskola programot és a Kulcskompetenciák fejlesztésére írtakat. De miért is alkalmaztak volna, hisz ezekben az intézményekben alig volt hátrányos helyzetű gyerek, így korábban ilyen jellegű problémák nem merültek fel.

Ugyanakkor azt is megfogalmazták, hogy nem lesz könnyű elfogadtatni, és jól kommunikálni a változás okait és célját sem a halmozottan hátrányos helyzetű roma, sem pedig a többi gyermek szüleivel. A halmozottan hátrányos helyzetű roma gyerekek szüleinek gyanakvásával számoltak, tartottak attól, hogy félnek majd az idegen környezettől, a megszokott pedagógusok, az iskola elvesztésétől. A jobb társadalmi helyzetű szülők esetében szintén több problémára kellett felkészülni, a korábbi tapasztalatok alapján egyértelmű volt, hogy ellenezni fogják a roma tanulók fogadását, a program bevezetését. A kérdés az volt, az önkormányzat tudja-e majd kezelni a problémát.

Az önkormányzat úgy látta, hogy az integráció hosszú folyamat lesz, sikeréhez a pedagógiai módszertan és szemlélet megváltoztatása, reformja szükséges, amely jóval több időt kíván az IPR bevezetésére előírt 2 évnél.

A roma tanulók integrációját a következőkben fogalmazták meg: „Új, domináns közegbe kerülve a gyermekek szorongóvá válhatnak, ami teljesítményüket csökkentheti, a kulturális meg nem értés pedig agressziót válthat ki mind a roma, mind a nem roma tanulókból. A belvárosi iskolák szellemisége, követelményrendszere más, eltérő a huszár-telepi iskoláétól, amely feltárja és felerősíti a gyermek szociokulturális különbözőségéből fakadó hátrányait.” (Előterjesztés a Közgyűléshez A roma integrációs program elfogadására a 13. Sz. Általános Iskola megüresedő épületegyüttesének hasznosítására 2007. június 25.)

Az integráció megvalósításában ezért az iskolák felelősségét hangsúlyozták, a sikeresség feltételét abban látták, hogy képesek lesznek-e az előítéletek mérséklésére, kiküszöbölésére, továbbá tudják-e kezelni a meglévő kulturális különbségeket. Ezért tartották fontosnak az iskolák, a pedagógusok folyamatos alkalmazkodását, megújuló módszertani

ismeretét (Előterjesztés a Közgyűléshez A roma integrációs program elfogadására a 13. Sz. Általános Iskola megüresedő épületegyüttesének hasznosítására 2007. június 25.).

Az integráció sikeréhez a gyermek, a szülők, a pedagógusok mellett a gyermekvédelemben, az egészségügyi- és szociális ellátórendszerben és a civil szektorban, kisebbségi önkormányzatnál dolgozók együttműködésére is számítottak.

A cigány kisebbségi önkormányzattól azt kérték, hogy ösztönözzék a szülőket a rendszeres óvodába és iskolába járásra, továbbá, hogy közvetítsenek a döntéshozó, a befogadó iskolák, valamint a cigány családok között.

Az ígérték, hogy rendszeres kommunikációs fórumot biztosítanak az iskola képviselői és a cigány családok között, ahol jelen vannak a cigány kisebbségi önkormányzat képviselői, az iskolák és az együttműködő szervezetek, intézmények.

Az oktatási, kulturális és sport Iroda és a szociális iroda koordinálásával a tevékenység összehangolására, a feladatok meghatározása és monitorozása érdekében „integrációs kerekasztal” működtetését javasolták. 2008-ban egy olyan vitafórumot tartottak, ahol lehetőség volt az érintettek párbeszédére, és megismerhették az integráció hazai megvalósulásának gyakorlatát, a Hódmezővásárhelyi Modellt.

2008-ban a város Közoktatási Esélyegyenlőségi Intézkedési Tervet fogadott el a 2008–2014-es időszakra, ebben a huszár-telepi iskola megszüntetését az esélyegyenlőség megteremtésének lényeges lépéseként tartotta számon (6/2008. (I.14.) számú határozat Nyíregyháza Város Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzésének elfogadásáról).

Az intézkedési tervben a következőképpen értékelték az iskola bezárása óta eltelt időszakot:

„Bár a város igyekezett körültekintően eljárni (pl. a Huszár téri Általános Iskola megszüntetése és a tanulók más intézményekbe történő integrációja során), az intézkedések és az alkalmazott módszerek mégsem érték el a kívánt hatást. Sok a konfliktus, vannak rendkívül nehezen kezelhető esetek, amelyek megléte a későbbiekben integrációellenes hangulatot eredményezhet a pedagógusok, a szülők és a város lakói között. Először nagy ellenállás volt a nevelőtestületek és a szülők körében az integrálás tényével kapcsolatban.”

Az önkormányzat pozitívumnak tekintette az iskolabezárás előkészítését, azt a folyamatot, ahogy a város érintett vezetői több alkalommal egyeztettek a pedagógusokkal. Hasznosnak tartották, hogy a pedagógusok a Nyíregyházi Főiskola által szervezett tréningen teljes létszámban vettek részt, ez segített a kezdeti nehézségek feldolgozásában is.

Jelentősen csitultak az indulatok, miután kiderült, hogy osztályonként maximum 1-2 gyerek érkezett a befogadó iskolákba, és „nem csapatokról van szó”. A szülők részére is több alkalommal – iskolai és osztályszülői értekezleteken – tartottak tájékoztatót az érintett iskolák vezetői. Így minden tisztázatlan kérdésükre választ kaphattak. Kiemelkedően jónak ítélték meg a mentorpedagógusok szerepét. Szerencsésnek tartották, hogy minden befogadó iskolába a gyerekekkel együtt olyan mentori feladatokat ellátó tanárok is érkeztek,

akiket a diákok már jól ismertek a 13. számú (huszár-telepi iskolából), hisz korábban ott tanították őket.

2008-ban az önkormányzat azt tapasztalta, hogy a befogadó hat intézmény közül két iskolában vannak komoly beilleszkedési problémák. Véleményük szerint ezek a nehézségek abból adódnak, hogy az odakerült gyerekek – mindössze 2-3 főről van szó – egyrészt túlkorosak, másrészt komoly magatartásproblémákkal küzdenek. Korábban, a megszűnt iskola pedagógusai is jelezték, folyamatos gond volt ezekkel a gyerekekkel.

Az önkormányzat egy évvel a telepi iskola bezárása után úgy ítélte meg, hogy „a nevelőtestületek felkészültségében, problémakezelésében van eltérés. Ez a tanév biztosan hoz még fel megoldandó problémákat, viszont az önkormányzat és az iskolák igyekeznek ezekre felkészülni, azokat helyben, a mentortanárokkal közösen az igazgató hatáskörében megoldani.” Azaz, az iskolára bízta a probléma kezelését. Ezt az egyik iskolaigazgató a következőképpen fogalmazta meg: *„A legsúlyosabb gondot egyetlen gyerek okozta, aki kiszámíthatatlan magatartású volt, verekedett, két gyereknek kiverte a fogait, zaklatta a lányokat, agresszív és kezelhetetlen volt az órán, a tanárok is féltek tőle. Játékpisztolyt fogott rájuk, mondván, most még csak játszom, de később már nem fogok. A gyerek, ötödikes volt, tanulási gondjai nem lettek volna, nagyon szépen rajzolt, de szerencsétlen környezetben élt. Az édesanyja haldoklott, édesapja börtönben volt. A nagymama nevelte, akinek két prostituált lánya volt. A nagyapa, amikor nem bírta a fiúval, a disznóólba zárta. Amikor az édesanyja meghalt, védelembe került, és Nyírszőlőszre került. Ma már börtönben van, az édesapjával együtt követtek el valamit, de egyébként is egy galeri tagja volt. A szülők aláírást gyűjtöttek, hogy ez a gyerek kerüljön el innen, be is mentek a jegyzőhöz, aki azt mondta, hogy ezt a kérdést az iskolának kell megoldania. Úgyhogy egyedül maradtunk a problémánkkal, láttuk, csak magunkra számíthatunk.”* (Interjú iskolaigazgatóval)

A város az integráció során keletkezett problémák kezelése érdekében együttműködési megállapodást kötött a civil szektorral is, és a családok ellátásával megbízta a HUMÁN-NET Alapítvány Városi Családsegítő Szolgálatot, a Mentálhigiénés Központot, a Periféria Egyesületet és a „ROMANO TRAJÓ” Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesületet (Eszély-egyenlőségi Intézkedési Terv 2008).

A Gyermejkölési Központ 2009 decemberétől hivatalosan is a Huszár-telepen működik. A telepen élő gyerekek számára folyamatosan foglalkozásokat szerveznek, részt vesznek a befogadó iskolákkal történő együttműködésben is. Nyáron 10 hétig tartó Huszár-tábor szerveztek.

A Periféria Egyesülettel is ellátási szerződést kötött a város önkormányzata. Ebben az Egyesület azt vállalt, hogy a hátrányos helyzetben lévő, tanulási, magatartási, kapcsolatteremtési és beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyerekeket eléri, problémájukat azonosítja, számukra célzott segítséget nyújt. Az egyesület a szolgáltatás célcsoportjai közül kiemelkedően az óvodáskorú gyerekekre és az általános iskolai tanulókra koncentrál. Befogadó Iskola

programjában a Huszár-telepen élő hátrányos helyzetű gyerekek új iskolai környezetbe való beilleszkedésének segítését vállalták. A telepi iskola bezárása utáni első tanév tapasztalatait felhasználva lényegesen nagyobb hangsúlyt helyeztek az iskola szakembereivel történő rendszeres konzultációkra, és ezek alapján a gyerekek tanulását elősegítő fejlesztő foglalkozásokra. A tanulás mellett közösségi programokkal, játszóházak, kézműves- és sportfoglalkozásokkal a gyerekek szabadidejét is megszervezték. Ezek a programok különösen az iskolai szünetek idején voltak nagyon kedveltek (Beszámoló Nyíregyháza Megyei Jogú Város gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatának ellátásáról 2010. május 14.).

2010 szeptemberében a város oktatásért felelős leköszönő alpolgármestere az önkormányzat oktatáspolitikáját a következőképpen jellemezte. „Az egyik legmeghatározóbb oktatáspolitikai irányelv az volt, hogy az integrált oktatást hogyan tudjuk kezelni Nyíregyházán. Ennek 2006 végén, 2007 elején az első lépése az volt, amikor foglalkozni kezdtünk a Huszár téri iskola sorsával. Nem csak azért, mert egy európai uniós irányelvet kellett elfogadni, hanem azért is, mert volt egy per az iskola működése miatt. Ennek az intézménybezárásnak az előkészítése szerteágazó szakmai egyeztetést igényelt. Ennek eredményeképpen gyakorlatilag az érintett politikai és szakmai közösségekkel arra az elhatározásra és döntésre jutott az önkormányzat, hogy az iskolát megszünteti. Ezzel persze nem szűntek meg az integrált oktatásban felmerülő feladatok, mert a fogadó intézményeknek is fel kellett készülniük. Ez a folyamat jelenleg is tart. Az viszont jól látszik – három év távlatából –, hogy a döntés szakmai indoklása nem vitatható. Bár vannak felmerülő problémák, amelyeket kezelni kell, de a döntés helyesnek bizonyult, mert azt látjuk, hogy az érintett gyermekek szellemi, testi fejlődése lényegesen előrehaladottabb, mint a korábbi intézményben volt. Azt gondolom, hogy minden más negatív jelenséget felülír ez a pozitívum.” (Nyíregyházi Napló 2010. szeptember 2.).

Az önkormányzat integrációról kialakított álláspontja az országos oktatáspolitikához hasonlóan az új városvezetés hivatalba lépése után jelentősen megváltozott. 2011 tavaszán már több alkalommal hangsúlyozták, hogy az integráció elhamarkodott, erőltetett volt, és így nem volt sikeres. 2011 májusában az önkormányzat alapvetően demográfiai és ezzel összefüggésben financiai okokra hivatkozva négy általános iskola bezárására kényszerült.

2011 májusában az önkormányzat az iskolabezárások egyik indokaként a guszevi, huszár-telepi iskola megszüntetését nevezte meg. A polgármester erről így nyilatkozott „A guszevi iskola bezárása, és az onnan szétszórt gyerekek megjelenése a városi iskolákban, pedig rengeteg kárt okozott az iskolarendszerben, ez elindított ugyanis egy elvándorlást az önkormányzati iskolákból a más fenntartásban működő intézmények felé.” (Nyíregyházi Napló 2011. május 20.).

Az iskolabezárásokról döntő 2011. május 31-ei közgyűlésen ugyanakkor elfogadták azt is, hogy a városi önkormányzat megállapodást kössön a Hajdúdorogi Egyházmegyével a telepi iskola újrainyitása ügyében. A megállapodás indoklásában az szerepelt, hogy „az

általános iskola megszüntetése következtében a Huszár-telepen élő gyerekek iskoláztatása számos problémát hozott felszínre.”

A Hajdúdorogi Egyházmegye szándéknyilatkozatát fejezte ki arra vonatkozóan, hogy általános iskolát kíván indítani a telepen, amelyhez a város a korábbi iskolát az egyházmegye a rendelkezésére bocsájtotta.

Kovács Ferenc, Nyíregyháza polgármestere elmondta: „a cél egy egységes roma felzárkóztatási program megvalósítása az egyházakkal szoros együttműködésben. Ez magában foglalja majd egyházi működtetésű óvoda, általános iskola és roma szakkollégium indítását is. A várossal megkötött együttműködési megállapodás része 2012-től a telepi óvoda átadása is egyházi működtetésre.” Hozzátette: „az önkormányzat térítésmentesen adta használatba a tulajdonában lévő Huszár téri ingatlan helyiségeit a Hajdúdorogi Egyházmegye részére” (Újranyitják a Huszár-telepi iskolát 2011. május 25.).

2011. augusztus 25-én a közgyűlés úgy döntött, hogy a 2011/2012-es tanévtől kezdődően a Hajdúdorogi Egyházmegye a Huszár-telepen egyházi fenntartású katolikus általános iskolát működtethet. Az egyház az alapfokú oktatási feladatokon kívül a helyi adottságoknak megfelelően ebben az intézményben romapasztorációs tevékenységet is folytatni kíván. A város önkormányzata 5 éves időtartamra térítésmentesen átadta az egyházmegye részére használatba a tulajdonát képező ingatlan egy részét, 14 helyiséget összesen 300 négyzetméteres alapterülettel kizárólagos használattal (2011. augusztus 25-i közgyűlés jegyzőkönyve).

2011 szeptemberében újraindult a tanítás a négy éve bezárt iskolában. Az első osztályt kezdő 25 guszevi diák közül 14 gyereket ebbe az iskolába írtak a szülők, tizenegyen pedig városi intézményekbe kerültek. A város önkormányzata pénzügyi nehézségekre hivatkozva 2011 szeptemberétől nem finanszírozza a gyerekek napi utaztatását biztosító buszjáratokat. Azt tervezi, hogy ismét benépesíti, és gyerekekkel tölti meg a telepi iskolát. Ha 2012-től a telepi óvoda is egyházi fenntartásúvá válik, abban az esetben valószínűsíthető, hogy az idejáró gyerekek közül valamennyi a szintén egyházi iskolában, a telepen kezdi meg tanulmányait.

FELHASZNÁLT IRODALOM

„Az igényekhez igazodott az oktatás”. (2010. szeptember 2.) Nyíregyházi Napló, www.nyiregyhazinapló.hu)

„Szembe kell néznünk a nehézségekkel... (2011. május 20.) Nyíregyházi Napló,

Aronson, E (2009): Columbine után – Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Budapest, Ab Ovo Kiadó.

Berényi Eszter – Berkovits Balázs – Erőss Gábor (2008): Iskolarendszer és szabad választás.

A jóindulatú szegregációról. In Az iskolába rendezett gyerek. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban. Budapest, Gondolat Kiadó.

- Beszámoló Nyíregyháza Megyei Jogú Város gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatának ellátásáról (2010): Nyíregyháza, 2010. május 14.
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó Benő (szerk.) Az iskolai tudás. Budapest, Osiris Kiadó.
- DuBois, D.L. – Karche, M.J. (2002): Handbook of youth mentoring. SAGE, London.
- Előterjesztés a Közgyűléshez A roma integrációs program elfogadására a 13. számú Általános Iskola megüresedő épületegyüttesének hasznosítására. 2007. június 25. Nyíregyháza.
- Esélyegyenlőségi Intézkedési Terv (2008): Kézirat. Nyíregyháza.
- Farkas Péter (1996): Iskolaszervezet és szakképzés az ezredfordulón. Educatio, 2. sz.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (2009): Hallgatói mentorprogram. Új Pedagógiai Szemle, február.
- Halász Gábor (2011): Oktatáspolitikai az első évtizedben. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Háztartáspanel 2008. (2009): Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata, Nyíregyháza.
- Herczegfalvi Marianna (2006): Lépésről-lépésre. Egy egyenlőtlenséget csökkenteni hivatott oktatás bemutatása. Szakdolgozat, Nyíregyházi Főiskola.
- Hüse Lajos (2010): A Huszár-telep lakosságának felmérése – gyorsjelentés. Nyíregyháza.
- Jegyzőkönyv 2007. április 27-ei Közgyűlésről. (2007): www.nyirhalo.hu
- Józsa Krisztián – Fazekasné Fenyvesi Margit (2010): Integráltan és szegregáltan beiskolázott 1. osztályos enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlesztésének összehasonlítása többségi tanulókkal. In Csíkós Csaba – Kinyó László (szerk.) Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága.
- Józsa Krisztián – Szabó Ákosné (2010): Harmadikos, integrált és szegregált osztályba járó enyhén értelmi fogyatékos tanulók készségfejlesztésének összehasonlítása. In Csíkós Csaba – Kinyó László (szerk.): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága.
- Kerülő Judit (1991): Szociálpolitikáról egy nyomortelep kapcsán. Szabolcs-Szatmári Szemle, 4. sz.
- Kerülő Judit (2010): Esély az együttnevelésre. Egy integrációs folyamat tapasztalatai. In Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. Budapest, Aula Kiadó.
- Kerülő Judit (2011): HH gyerekek a közoktatásban. RAABE Kiadó, Budapest, (Megjelenés alatt)

- Kézdi Gábor – Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005-2007. Budapest, Kutatási összefoglaló.
- Közgyűlés jegyzőkönyve (2011): augusztus 25. [www: nyiregyhaza.hu](http://www.nyiregyhaza.hu)
- Létminimum, 2008. (2009): KSH, június, www.ksh.hu
- Nahalka István (2009): A roma gyerekek kognitív fejlődése. In Boreczky Ágnes (szerk.): Cigányokról – másképpen. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Népszámlálás 2001. Budapest, KSH.
- Nyíregyháza Megyei Jogú Város Önkormányzata Közoktatási Esélyegyenlőségi Helyzetelemzés és Intézkedési Terv (2010.) Nyíregyháza.
- Periféria Egyesület (2007): Pályázat a társadalmi bűnmegelőzés céljára. Kézirat, Nyíregyháza.
- PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Budapest, 2010, Oktatási Hivatal.
- Szekeres Ágota (2010): Enyhén értelmi fogyatékos 4-6. osztályos gyermekek többségi osztályban történő beilleszkedésének vizsgálata szociometriával. In Csíkós Csaba – Kinyó László (szerk.): Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Program és összefoglalók. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága.
- Tapolczai Zoltán (2003): Hazamenni? A lakhatási problémák közvetett és közvetlen krízisei, megoldási javaslatok. Nyíregyháza Megyei Jogú Város Közgyűlésének készített tanulmány, Nyíregyháza.
- Újranyitják a Huszár-telepi iskolát. (2011) május 25. www.szon.hu
www.edumigron.eu
www.gollesz.hu

MAYER JÓZSEF – NÁDORI JUDIT

DÖNTÉS UTÁN

(A NYÍREGYHÁZI PÉLDA NYOMÁBAN)

BEVEZETÉS

A döntést követően – közel egy évvel az események után – fókuszcsoportos beszélgetéseket szerveztünk, amelyeknek a helyszínéül a Nyíregyházi Főiskola szolgált. Ez lehetőséget teremtett arra, hogy a résztvevők a megszokott közegeiktől távol, némiképp kívülről tudják szemlélni az elmúlt időszakot és jelenlegi helyzetüket. A cél az volt, hogy a guszevi iskola bezárását követően arról az időszakról is információkhoz juthassunk, amikor már a roma tanulók a többségi iskolákat látogatták. A lehetséges előnyök mellett (többlet-információhoz jutás) azonban azzal is számolnunk kellett, hogy a kérdés kényes-volta miatt többen vagy nem nyilvánítanak véleményt vagy csak rendkívül visszafogottan teszik azt. Ez így is történt, mert mind a négy beszélgetés résztvevői között akadtak olyanok, akik aktívan nyilvánítottak véleményt, de egy-egy csoportban mindig találtunk olyan résztvevőt (esetleg résztvevőket), akik megbújtak a többiek árnyékában: úgy tűnt, hogy számukra nehézséget okoz vagy problémát jelent a helyzetnek – amelybe nem feltétlenül önként csöppent bele – a kezelése.

A négy beszélgetés 2-2 csoportban párhuzamosan zajlott, ami lehetőséget teremthetett volna arra, hogy a délutáni résztvevők jól informáltak, felkészülten érkezzenek a beszélgetésre, de ennek a beszélgetésekben nem találtuk a nyomait.

A beszélgetéseket rögzítettük, s az elemzést követően a leírt szövegeket a *függetlenségben anonimizálva* – közöljük¹. Azért döntöttünk a szövegek közzétevése mellett, mert szerettük volna, ha az olvasók nemcsak a kommentárokat olvasva ismerhetnék meg a kialakult helyzet bonyolult és sokrétű – és akár drámai elemeket sem nélkülöző – voltát, hanem az érintettek szövegeiből is.

¹ A szövegek szerkesztettek, de minden esetben csorbítatlanul maradt az érintett személyek mondandójának lényege.

AZ ALAPHELYZET

A megszólalók minden állítása két dimenzióba helyezhető. Az első dimenziót a „hatalom – végrehajtás”, a másodikat az „ők – mi” fogalompárok mentén jelölhetjük ki.

A résztvevők szinte minden lehetséges esetben hangsúlyozták, hogy „felülről hozott” döntésről van szó, olyanról, amelyik az ő megkérdésük nélkül, a „fejük felett” született. Ezzel a helyzettel nem tudnak mit kezdeni, de mint eddig is bármikor, ezt az utasítást is végrehajtják. Bonyolult probléma ez, mert olyan szereposztást jelöltek ki maguknak az iskolák, amely lehetőséget teremt arra, hogy az önkormányzat integrációs döntésének minden következménye alól felmentsék magukat – folyamatosan jelezve, hogy „ha minket megkérdesztek volna”, „bevontak volna a döntési folyamatba”, akkor mások lehettek volna következmények. Másrészt jól érzékelhető az is, hogy az iskolák továbbra is zárt világként funkcionálnak, „az én házam az én váram” logika alapján, ahol szinte szentségtörésként hathatnak az olyan beavatkozások, amelyek az iskola közvetlen célkitűzésein messze túlmutató célok érdekében valósulnak meg. Másképpen megfogalmazva, szokatlan a résztvevők számára az, hogy az iskola fenntartója konkrét, gyorsan végrehajtandó, nem opponálható kívánságot fogalmaz meg, amely *éppen ezért – és néha joggal – az érintettek számára akár több ponton is az érdekek, a kapcsolatok sérelmével járhat.* És valóban, mind szakmai, mind erkölcsi szempontból az egyik legnagyobb gondot az jelentette, hogy az integrációban a város önkormányzati fenntartású (egyházi, alapítványi) intézményei nem vettek részt. Az érintettek ezt, túl az erkölcsi-szolidaritási szempontokon azért sérelmezték, mert ha a Guszev-telepi tanulókat több intézmény között „osztották volna el”, akkor egy-egy intézménynek kevesebb tanuló problémájával kellett volna szembenéznie. Volt olyan vélemény is, ami az iskolafenntartó felelősségét még élesebben vetette fel, jelezvén, hogy eleve az is probléma, hogy a fenntartó hozzájárult ahhoz, hogy a városban ilyen nagy számban/arányban lássanak el oktatási tevékenységet egyházi/alapítványi intézmények. Közvetve ugyan, de itt az egzisztenciális kérdések kerülnek megfogalmazásra. A Guszev-telep iskolájának a bezárása ebben az összefüggésben úgy is értelmezhető, hogy azért került rá sor, mert a csökkenő tanulólétszám erre kényszerítette a fenntartót, ráadásul a döntés politikai szempontból is kedvezett a város vezetőinek. Kimondatlanul is az fogalmazódik meg, hogy van elegendő számú tanuló, csak éppen nem jó helyen!

A másik dimenzióban a befogadó iskolák képviselői folyamatosan megjelenítették nyelvi szinten azt az aszimmetriát, amely a befogadó és befogadott közt – itt úgy látszik, hogy szükségszerűen – fennáll. A nyelvi képletek mögött a cselekvések valóságának bonyolult és komplex együttese áll olyan szerkezetben, amely csekély esélyt kínál bármiféle szimmetriának a kialakítására. Az alapproblémát az jelenti, hogy a „mi és ők” viszonyrendszer történetileg kialakult, a város tér- és társadalomtörténetében rögzült együttese alapvetően nem szűnt meg, mindössze annyi történt, hogy az addig jól fókuszálható szerkezet vált egy kicsit

„bonyolultabbá”. A Guszev-telepi iskola diákjai eddig a város iskolarendszerének egy gyakorlatilag szegregált csatornáját vették igénybe, mert a szegregált intézményből az esetek egy részében nem vezettek tovább tanulási útvonalak, de ha mégis, akkor azok egy másik, más szempontok alapján szegregált intézményben (Bencs László Szakiskola) valósulhattak meg. A „mi és ők” komponensnek azonban nem csak etnikai dimenziója van. Az etnikai dimenzió nem szorul hosszabb magyarázatra, mert ebben az esetben is leképeződik az, amit a történelem elmúlt évtizedei megmutattak a számunkra. Annyit azért érdemes megjegyezni, hogy az iskolákban dolgozók többsége számára az integráció *gyakorlatilag az asszimilációval egyenértékű folyamat. Nem győzik elégszer hangsúlyozni, hogy legyenek olyanok, mint mi, mint a társadalom átlaga. Egyetlen egy esetben sem hangzik el ez a kifejezés, de minden megjegyzés mögött ez a szándék/óhaj/kívánság áll.*

Az aszimmetria másik elemét a szociális dimenzió képezi. Itt a középosztályos szemléletmód és értékrend ítéli meg a szegénység kultúráját oly módon, hogy annak elemeit igyekszik egyrészt etnicizálni (pl. a sok gyerek), másrészt pedig erkölcsileg nem elfogadható értékekbe zární (pl. munka helyett segélyekre alapozott megélhetés, lopás, trágár beszéd). Nem újszerű jelenség ez a hazai történelemben, egyes elemei már a két háború között a „hárommillió koldus” országában is felfedezhetők voltak.

Az aszimmetriának van egy kimondott eleme is, ez pedig a befogadó intézmények szakmai minőségére vonatkozik. Abban ugyanis teljes az egyetértés, hogy a Guszev-telepen nem zajlott megfelelő minőségű szakmai munka, amely a kívülálló számára elsősorban azokban az elemekben volt tetten érhető, amelyeket a Guszev-telepi tanárok talán a legfontosabb módszertani megoldásokként alkalmaztak (a hagyományos tanítási rendeknél „puhább” megoldások). Ezt egészíti ki az a vélemény, hogy vannak olyanok, akik úgy vélik, hogy ezeknek a gyerekeknek másféle tananyagot kellene tanítani, másféle iskolát kellene üzemeltetni. Tehát eleve kár az integrációval bíbelődni, egyszerűbb lenne egy olyan iskola(rendszer) kialakítása, amely a roma „mentalitáshoz” közelebb áll.

PROBLÉMÁK, SORJÁBAN

Abban mindannyian egyetértettek, hogy a Guszev-telepen működő iskola bezárását követő másfél évben a már kezdetben is mutatkozó problémákra kevésbé sikerült megoldást találni. Nyilvánvaló volt, hogy a „guszevi történet” napi beszédtema a befogadó iskolákban a különböző megbeszéléseken, így amit itt, a beszélgetéseken elmondanak, az az általuk már sokszor hangoztatott bírálatok, vélemények kiforrott változata. Nem kellett rögtönözniük, mert a panelek készen álltak.

INTEGRÁCIÓ, DE MIÉRT ÍGY?

Az alapvető probléma szinte mindenki számára az volt, hogy ha már integráció, akkor azt fokozatosan, felmenő rendszerben kellett volna megoldani. Két érv szólt emellett:

- a) A legfontosabb ellenérv a felső tagozatra bekerült diákok dolgában fogalmazódott meg. A beszélgetés résztvevőinek véleménye szerint ezeket a tanulókat már nem lehetett hozzáilleszteni azokhoz az elvárás- és szokásrendekhez, amelyek a befogadó iskolák diákjai számára nyilvánvalóak voltak. Ebből a helyzetből származott a legtöbb konfliktus, részben a tanárokkal, de a diákok között is. Ez utóbbi esetben egy másik szempont is szóba került, nevezetesen a túlkorosság kérdése. A túlkoros roma tanulók számára az új iskola által megfogalmazott követelmények az esetek jelentős részében nem voltak teljesíthetőek, s ez magában hordozta azt, hogy e tanulókkal a folyamatos iskolai kudarcok miatt egyre több probléma lesz. A túlkoros tanulók számára más szempontból sem volt kezelhető a helyzet, hiszen életviláguk és érdeklődésük alapvetően különbözött mindattól, ami körülvette őket.
- b) A beszélgetések során a megszólalók megerősítették azt, hogy az alsó tagozaton gyakorlatilag alig-alig volt probléma a gyerekekkel, ami egyrészt a tanítók munkáját dicséri, másrészt pedig azt, hogy úgy látják, ebben az életkorban még lehetőség nyílik a tanuló egyéniségének/személyiségének olyan szintű/mértékű formálására, amely lehetővé teszi az új iskolában az eredményes tanulást. Ezt támasztják alá azok a tapasztalatok is, amelyeket az elmúlt években szereztek ezek az iskolák. Több esetben említik, hogy számos roma tanulóval értek el sikereket, még olyannal is, aki egyébként a Guszev-telepen lakott, csak éppen nem *azt az iskolát választotta*.

Az integráció sikerét az elmondottakon túl az is veszélyezteti, hogy a tanulók családi körülményei, az életmódjuk és életvitelük nem változott az intézkedések hiánya miatt. Az a vélemény fogalmazódik meg, hogy mindaddig, amíg a családi háttérben nem lehet számottevően változtatni, addig az iskolának nincs komoly esélye arra, hogy sikereket érhessen el. Az iskolának (a pedagógusoknak) erre a területre nincs komoly ráhatása, de sok esetben kedve sem, hogy változtatásokat érjen el.

ÁLDOZATOK VAGY KULCSFIGURÁK? A MENTOROK SZEREPÉRŐL

A Guszev-telepen dolgozó pedagógusok mindegyike meg volt arról győződve, hogy az a munka, amit végeznek, a roma tanulók (és családjaik) hasznára van, illetve lesz. Gyakor-

latilag senkiben sem merült fel, hogy e tanulóknak másfajta oktatás kellene. Munkájukat az integráció kezdetéig alapvetően senki sem kérdőjelezte meg, sem szakmai, sem pedig más szempontok alapján. Számukra az integráció alapvetően rossz döntés volt. Egyrészt azért, mert minden addigi tevékenységüket megkérdőjelezte, másrészt pedig azért, mert a döntés nemcsak egzisztenciális bizonytalanságot, hanem – amint ez látni fogjuk – identitásválságot is előidézett.

Az integráció eredményeképpen mentor(tanár)ként „integrálódhattak” a befogadó iskolákba, ahol alapvetően más pedagógiai (és pedagógusi) szerep várt rájuk. Az alapvető problémát az jelentette, hogy többségük közvetlenül nem kapcsolódhatott be a tanulók oktatásába, ráadásul a kialakult helyzetben a befogadó iskolák pedagógusainak (és persze a szülőknek) minden kritikai jellegű megnyilvánulása rájuk csapódott le.

Az egyes iskolákban dolgozó mentorok munkája nagyjából hasonló – *„a mentori feladatok a fejlesztéseket jelentik, a korrepetálásokat, illetve a civilszervezetekkel való kapcsolattartást”* –, az egyetlen markáns különbséget az jelenti, hogy hárman kísérőként naponta buszoznak a gyerekekkel a Guszev-telepről az iskoláig, délután pedig vissza. A másik három iskolában ezt a pedagógiai asszisztens segítségével oldják meg. Már a beszélgetés elején is nyilvánvaló volt, hogy a „buszoztatás” neuralgikus pontja az integrációt elősegíteni akaró intézkedéseknek, a mentorok nem tartják jó megoldásnak sem saját személyük, munkájuk – *„a mentori feladatok mellett sajnos én is kísérek, ez nem öröm egyikünk számára sem”* – sem a gyerekek, sem a szülők szempontjából. Az önkormányzat által biztosított iskolabusz viszi a gyerekeket, a szülőknek mindössze annyi a dolguk reggelente, hogy a buszhoz útnak indítsák, majd délután várják őket. A mentorok véleménye szerint sokan még erre sem képesek. Azzal, hogy nem nekik kell gondoskodniuk a gyerekeik iskolába jutásáról, megszűnt a felelősségük, mindent áthárítanak, átháríthatnak a mentorokra. A gyerekek már többször megrongálták a buszt, nem mindenki értékeli az utaztatásból adódó előnyöket, néhányan ezt is a megkülönböztetés egyik formájának tekintik. *„A gyerekek kísérése további alapot ad arra, hogy ellentétek legyenek. A magyar szülők tőlem kérdezik, hogy az ő gyerekeiket miért nem kísérgetem, miért csak a cigányoknak jár az iskolabusz? Főleg egy ilyen kiélezett cigány-magyar helyzetben, leszállunk a buszról, és nem tudhatjuk, hogy mit tesznek velünk, hiszen mindenki tudja, hogy ezen csak cigányok utaznak.”* A fentiekre megoldásként a busz helyett a családi bérletet javasolták a mentorok, ami arra is lehetőséget adna, hogy a szülők is egyszerűen bejuthassanak az iskolákba, másrészt könnyebben intézhessék a dolgaikat a városban.

A mentorok úgy látják, hogy az eleve feltételezett problémák közül a gyerekek lelki sérülései okozzák máig is a legnagyobb gondot – *„szerintem a gyerekek szenvedik meg leginkább a mindennapokban ezt az erőszakos integrációt, hiszen ezt senki sem akarta. (...) fizikailag ott vannak, de egyébként szenvednek.”* Emellett erőteljesen megjelenik a saját beilleszkedésükre vonatkozó kétség, illetve elkeseredés is: *„én úgy érzem, hogy nem vagyok*

teljes értékű pedagógus ebben az iskolában, el vagyok én is szegregálva a tantestülettől, és ez nemcsak arra a teremre vonatkozik, ahol korrepetálok”.

Bár a tanárok is, a diákok is nagyon pozitívan fogadták a guszevi gyerekeket, ugyanakkor egyáltalán nem voltak felkészülve erre a helyzetre: *„a gyakorlatban egy ilyen osztályban annyi történik, hogy a pedagógusok nyilván eltűrik, hogy ott legyen a gyerek, és ezzel le van zárva az egész.”* A gyerekek közül többen kerültek tagozatos osztályba – idegen nyelv, matematika, ének-zene –, ami csak felerősítette azt a tudásszintbeli különbséget, ami közöttük és a befogadó iskolák diákjai között volt. Ahhoz, hogy a tanulásbeli hátrányok leküzdhetőek legyenek, nem elegendő a mentorok segítsége, mégis *„a pedagógusok sokszor gondolják úgy, hogy a guszevi gyerekekkel való gondok csak ránk tartoznak, és kihozzák őket óráról, hogy a te gyereked, te oldd meg az adott problémát.”* A mentorok szerint a fejlesztő pedagógusok, a pszichológusok tevékenysége elengedhetetlen feltétele a fejlesztéseknek, a gyerekek felzárkóztatásának, mint ahogy az is, hogy a szaktanárok foglalkozzanak a gyerekekkel. A legnagyobb problémát a kis létszámú osztályok hiányában jelölték meg, míg a guszevi iskolában tíz-tizenkét fős osztályok voltak, addig a befogadó iskolák harmincas osztálylétszámokkal dolgoznak, ahol a tanárok nem minden esetben készítenek egyéni fejlesztési tervet, vagy tartanak differenciált órákat az osztály egyetlen roma tanulója miatt. *„Nálunk volt olyan pedagógus, aki azt mondta, hogy ne várjam el százezer forintért tőle, hogy a meglévő harminc jó képességű gyerek mellett egy guszevi miatt feladatokat gyártson, és külön felkészüljön, mert óriási a szintkülönbség.”* A megoldást az jelenthetné a mentorok szerint, hogy a szaktanárok több támogatást kapjanak a guszevi gyerekek tanításához, korrepetálásához, ugyanakkor a saját mentori munkájuk mellett maguk is a tantestület részévé válhassanak, mert ha tanórán vagy napköziben, társaik között találkozhatnak a gyerekekkel, hatásosabban tudnának eredményeket elérni, és nemcsak a tanulás terén. *„Az, ha bennünket is osztályokhoz tennének, akkor a cigány gyerekeim is úgy éreznék, hogy engem is befogadnak, mert jelenleg csak azt látják, hogy én is velük jöttem, engem is úgy kezelnek, mint őket. Ha tanítanék, vagy napközis lennék, akkor ők is jobban megértenék, hogy működhet a befogadás.”* A tanítás hiányát – ugyan ketten taníthatnak helyettesítőként, illetve napköziben – a fenti idézetekből is látszik, hogy egyéni kudarcként élük meg. Az, hogy státuszukban nem, vagy csak minimális változás történt az elmúlt másfél évben, nem ad okot számukra reménykedésre, bár mentori munkájukat fontosnak tartják, nem elégedettek. Míg a guszevi gyerekek *„megpróbálják megúszni, túlélni, minél több hiánnyal”,* addig a mentoroknak a pozitív példát kell erősíteniük, amelyhez nem kapnak kellő megbecsülést.

Az integráció sikeressége – *„szerintem az integráció nem volt sikeres ebben az esetben”* – vagy kudarca kapcsán az életkort említették, mint meghatározó tényezőt: az alsó-soknál sokkal gördülékenyebben ment a beilleszkedés, mint a felső tagozatban. Így merült fel az a kérdés is, hogy az integrációt miért nem a Guszev-telep óvodájával kezdték, hiszen az óvodások közül idén szeptemberben tizenhat gyerek kezdi majd meg tanulmányait az öt

(jelenleg még hat) befogadó iskolában. A gyerekek alsó tagozatban jobban alkalmazkodnak, bár náluk is problémát jelent, hogy az iskolai norma egészen más, mint amivel otthon szembesülnek, és ennek a kettősségnek a feloldása nem történik meg. *„Hiába integráltuk be őket az iskolába, semmilyen motivációjuk nincs, ott vannak reggeltől délutánig, de utána ugyanabba a környezetbe mennek vissza, ahol azt látják, hogy a szülők nem dolgoznak, nem motiválják a gyerekeket a tanulásra”.* A szülők felelősségének kérdése nemcsak az utazásban merült fel, a mentorok szerint a guszevi iskola többet tudott nyújtani abban, hogy a szülőkkel való jó kapcsolat révén nagyobb hatást gyakorolt a gyerekekre. A szülők sokkal inkább részesei voltak gyerekeik iskolai életének, mint jelenleg, felelőségük is lényegesen nagyobb volt. A gyerekek életét, továbbtanulását meghatározó döntésekben részt vettek, ennek a tanárokkal való jó kapcsolaton túl természetesen az iskola és az otthonok földrajzi közelsége is a magyarázata. Abban, hogy most áthárítják a problémák megoldását, szerepet játszik az is, hogy a szülők úgy érzik, mindenhez joguk van, hiszen nem ők akarták az iskolaváltást, *„azok oldják meg a problémákat, akik ezt az egészet kitalálták”.* A gyerekek továbbtanulásának lehetősége sem indokolja számukra az együttműködést, *„a gyerekek a továbbtanulás során ugyanoda jutnak, mintha a guszevi iskolából tanultak volna tovább”.* A befogadó iskolák az első év végén több esetben is inkább úgy döntöttek, hogy megadják a gyerekeknek a kettést, bár tudásuk alapján meg kellett volna bukniuk, mert nem akarták, hogy tovább maradjanak az iskolában. Ebben a tanévben már tapasztalható némi elmozdulás, ami a gyerekek szempontjából is lényeges, hiszen az elvárások nélküli iskolai lét, vagyis a *„mindegy mit csinál, úgyis átmegy”*, csak hátráltathatja őket a későbbiekben.

A mentorok többsége úgy látja, hogy a guszevi gyerekek integrációja nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket: *„annyian próbálkoztak már az integrációval, de igazán soha sehol nem oldódott meg a probléma. Úgy gondolom, hogy az integrációnak nincs szakmai, pedagógiai indoka. Ha pár év múlva újra megnézik, hogy mi változott, akkor is csak ugyanezt fogják találni, lesz pár gyerek, akinél működött a dolog, és lesznek, akik a vesztesei lesznek az integrációnak. Összességében a veszteség lesz nagyobb. A gyakorlatban úgy látom, hogy elvértve van pozitív oldala az integrációnak, ismerve a guszevi gyerekeket, azt hiszem, hogy a hozadéka negatív lesz az egésznek”.*

DISZKRIMINÁCIÓ, EZÚTTAL POZITÍV ELŐJELLEL

Az eddig elmondottak is mutatják, hogy az egyik legjelentősebb (szemléleti) gondot azoknak a juttatásoknak a köre képezte, amelyet a fenntartó az integrációs folyamat támogatására nyújtott a roma tanulóknak. Az alapvető probléma – és ez messze túlmutat a helyi eseményeken – az, hogy a döntésre akkor került sor, amikor a – különösen Kelet-Magyarországon – társadalom számos csoportja került nehéz helyzetbe. A globális folyamatok kedvezőtlen

hatásai, a gazdaság teljesítményének a visszaesése okozza, hogy egyre csökkennek a források, és ezek elosztása kielezi a társadalmi feszültségeket. Ez különösen így lesz azokban az esetekben, ahol a valós (vagy vélt) versengést folytató csoportok között megjelenik az etnikai dimenzió.

A vélemények egy része azt fogalmazta meg – rendkívül markáns módon –, hogy a juttatásokat vissza kell vonni, azokat semmiképpen sem szabad ilyen mértékben a roma tanulók támogatásra fordítani. Ennél árnyaltabban fogalmaztak azok, akik úgy vélték, hogy az egyes juttatásokból másokat is részeltetni kellett volna. Ebben az esetben igazságosabbnak tartották volna ezt a megoldást.

A harmadik vélemény azt kifogásolta, hogy e megoldások egy része nem szolgálta a roma tanulók nevelését (integrációját), nem járult hozzá ahhoz, hogy ezek a tanulók valós élethelyzetben tanulják meg az együttélés elemei szabályait. (Érdemes kiemelni, hogy az „ingenyen busz” volt az, ami különösen erős ellenérzést váltott ki nemcsak az iskolákban, hanem a szülők között is.)

Ezt a problémaegyüttest – amelyről korábban már említést tettünk – úgy értékelhetjük, hogy a „veszélyzettség érzése” több síkon fejt ki, ezúttal kedvezőtlen módon, hatását:

- a) A leszakadástól félők zöme – a klasszikus megoldások szerint – saját érdekében szeretné megvonni mindazoktól a forrásokat, akik társadalmi szerkezeti/szemléleti alapon „alattuk” helyezkednek el. Mivel erre itt nincsen reális lehetőség, szeretnék legalább elérni a források újrafelosztását. Ehhez bizonyos megoldást jelenthet az iskola és a szülők „kvázi összefogása”. *A szolidaritás (helyi társadalmi szintű) hiánya az, ami e törekvések mozgatója.*
- b) Az is jól látható, hogy a roma tanulók megjelenése – ha nem is idézett elő pánikhangulatot, de – a szülők egy részét elgondolkodtatta. Nem vitték el tömegesen gyermekeiket az önkormányzati iskolákból, de érzékelhető, hogy abban az esetben, ha a jelenleg nem megoldott problémák bármilyen módon (fizikai-lelki, versenyesélyek stb.) veszélyeztetik gyermekeik iskolai előrehaladását, akkor ilyen jellegű lépésekre is sor kerülhet.

FRONTVONALBAN: AZ OSZTÁLYFŐNÖKÖK ÉS A SZAKTANÁROK

Az iskolákat a döntést követően igyekeztek felkészülni az integrációra. Jól látható, *hogy ez valójában nem sikerült, de nem azon okok miatt, amelyek eddig szóba kerültek.*

- a) Azt is mondhatnánk, hogy a pedagógusokat alapvetően nem ezekre a feladatokra készítették fel, így számos felmerülő problémán nem lehet csodálkozni. Azt gon-

doljuk, hogy van két olyan módszertani-szakmai professzió, amelyek hiánya nehezíti a jelenlegi folyamatot. Az egyik az egyéni fejlesztés, a testre szabott oktatás módszertana, a másik pedig az ezt támogató, tantermi szinten is működtethető differenciált tanulói előrehaladást biztosító pedagógiai tudás. Ezt a hiányt súlyosbítja annak a felismerésnek a hiánya – s ennek belátását nem is várhatjuk el egyelőre a szóban forgó iskolák pedagógusaitól –, mely felismerés legalábbis kiindulási pontként, átmeneti megoldás lehetne: hogy egy rendszerben nem kell mindenkinek azonos mennyiségű, tartalmú és minőségű tudással rendelkeznie ahhoz, hogy tanulói előrehaladása sikeresnek minősüljön. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy ez nem az iskolák és nem a pedagógusok hibája. Ezeket a szakmai-módszertani megoldásokat nem lehet kiváltani etno-, inter- és multikulturális tartalmú felkészítésekkel, amelyek természetesen szintűgy nélkülözhetetlenek.

- b) A másik problémát az jelenti, hogy az integrációt támogató szakemberhálózat kiépítésére nem került sor. A magunk részéről nemcsak azokra a szakemberekre gondolunk, akiknek a hiányát (pszichológus, szociális munkások stb.) a beszélgetésekben említették, hanem azokra a támogatási formákra is, amelyeket folyamatosan biztosítottak volna az intézmények egésze számára (pl. intézményi mentorálás).

Így nem lehet azon csodálkozni, hogy a mentorok véleményéhez hasonlóan az osztályfőnökök is kiemelték a guszevi gyerekek magatartás- és tudásbeli hiányosságait, a szülőkkel való kapcsolattartás nehézségeit, a fejlesztésben, a felzárkóztatásban jelentkező problémákat, az önkormányzat intézkedésének „átgondolatlanságát”, a megfelelő támogatások hiányát, a magyar szülők ellenérzéseit.

Egyetértve a mentorokkal, az osztályfőnökök is úgy látják, hogy az integrációt minél korábban kell elkezdeni: „a kicsik mások, ők átveszik a normális tempót, náluk van remény arra, hogy előrébb jutnak, és kinyílik előttük a világ. De a felsősöknél nem látom, hogy ők nagyon akarnának bármit is.” A felső tagozatos gyerekeknél a megszokott környezet hiánya csak még jobban kiemelte a végleteket, akik alapvetően visszahúzódnak voltak, még inkább azok lettek – ők voltak kevesebben –, akik viszont nem tudták tudásuk révén felhívni magukra a figyelmet, a durva viselkedést, a mindennapos konfrontációt választották. Megnyilvánulásaik értetlenséget, majd retorziókat váltottak ki, „az egyik gyerek egy rendőrségi ügy miatt már nincs is az iskolánkban, becsengetéstől kicsengetésig példamutató magatartású volt, de szünetben olyan lett, mint egy vadászkutya, remegett és kereste a konfliktust”, a kezdeti pozitív befogadás hangulata elmúlt.

A tagozatos osztályokban a tantárgyi, tanulásbeli kudarcok csak még elkeseredettebbé teszik a gyerekeket, még azok is elveszítik a motiváltságukat, akik a guszevi iskolában a jobbak közé tartoztak. A tanárok a guszevi gyerekek bekerülésével új és időigényes felada-

tokat kaptak, ilyen a feljegyzések, fejlesztési tervek készítése, illetve az órai munka átalakítása, a differenciálás, ami többük szerint nem valósítható meg harminckét fős osztálylétszámnál. *„Én hiába vagyok nyitott a kooperatív oktatásra, de nem lehet megcsinálni, ha nyolcadikban angolórán még azt kell tanítanom neki, hogy «dog», mert semmit sem tud, még magyarul sem tudja leírni a nevét.”* Egyfajta büntetésként fogják fel a befogadó iskolák tanárai, „elit mivoltuk” miatt is, ezeknek a gyerekeknek a megjelenését, mert így nem a tehetséggondozás, hanem a felzárkóztatás vált feladatukká, s ez napi küzdelmet jelent. Az egyes osztályok megváltozott összetételének kezelésére nem mindig találják meg a jó megoldást, sokszor az sem segíti az osztályközösség építését, hogy a gyerekek a tanórák helyett a mentoruknál vannak korrepetáláson, *„annyit van együtt az osztálytársaival, amíg ebédelnek, és akkor is előfordul, hogy nem ülnek mellé, mert bűdös.”* A higiéniai problémák még mindig rendszeresek, a mentorok által is említett hajtetű a pedagógusoknak is gondot okozott, az úszásoktatásnál pedig a tisztálkodás jelentett problémát, ami végül a teljes osztály megfürdetésével oldódik meg rendszeresen.

A szülőkkal a kapcsolattartást nemcsak a távolság nehezíti meg, hanem a tanárok szerint az is, hogy a szülőknek megfelelően fel kellene öltözniük, hogy a városba, illetve a befogadó iskolákba bemenjenek, és ezt csak a legkritikább esetben teszik meg. Ha mégis megjelennek, akkor ellenérzéseket váltanak ki a többi szülőből, elutasító magatartásukkal pedig a tanárokból. Még akkor sem kíváncsiak a gyerekek eredményeire, ha azok nem rosszak, vagy éppen a befogadás erősítése érdekében a közös programokról szólnak. A szülők nagyobbik része nem támogatja gyermeke iskolai különprogramjait, nem tudnak hozzájárulni az osztályköltségekhez. Megoldásként felmerült a gyermekjóléti szolgálat munkatársaival való együttműködés lehetősége, akiknek a segítségével – ha ehhez támogatást kapnának – a szülőkhöz könnyebben lehetne utat találni: *„egy olyan tájékoztató rendszert kellene kialakítani a szülőknek, amelyben elmondják neki, hogy a gyereket az iskolában nem ellenségek várják, azok a dolgok, amiket a tanárok mondanak nekik, azok az ő érdekeiket szolgálják. Sokszor azért legyintenek a tanárookra, mert ugyanolyannak tartják őket, mint akik megszűntették az iskolájukat, vagyis hogy rosszat akarnak nekik.”*

A szülőkkal való együttműködésen kívül a sikeres integráció érdekében itt is elhangzott a kis létszámú osztályok létrehozása, engedélyeztetése, illetve a szakmai támogatás erőteljes megerősítése. A tanárok nagyon fontos szereplőnek tartják a mentorokat (*„nélkülük nem is működne a dolog, nagyon fontos, hogy ott vannak”),* de nem tartják elegendőnek az általuk biztosított korrepetálást (*„még jobb lenne, ha minden olyan osztályban, ahová bekerült egy guszzevi gyerek, lenne egy olyan nevelő, aki odaülne a gyerek mellé, és ott az órán segítené neki tanulni, írni, olvasni, segítené a felzárkózását”).* Hiányolják a szaktanácsadók reális és rövid idő alatt elérhető véleményét a gyerekek fejlesztéséről, valamint azokat a szakembereket, akiket a mentorok is felsoroltak: a fejlesztő pedagógust, gyógypedagógust, pszichológust. De még a felsoroltak sem vezethetnek eredményre, ha nem történik szemléletváltás, *„ha a gyökereknél nem fog változni semmi.”*

A TANULÓI UTAKRÓL, AVAGY MIT REJT A JÖVŐ?

Az integráció célja az, hogy a roma tanulók iskolai/társadalmi esélyei jelentős mértékben növekedjenek. Ezért nem megkerülhető annak a kérdésnek az átgondolása, hogy az érintettek hogyan látják *a jelenlegi helyzet tükrében a jövőt?*

A kérdést többnyire úgy látják, hogy az eredményes tanulói előrehaladás két ponton akadhat el:

- a) A jelenlegi felső tagozatos tanulók esetében csekély esélyt látnak – többnyire az elmondott okok miatt – arra, hogy ezek a tanulók megállják a helyüket a középiskolában. Szinte egyetlen lehetőségként a kötelező beiskolázást vállaló Bencs Iskolát említik, de hozzátézik, hogy e tanulók többsége abban az iskolában sem tud megkapaszkodni, sokuk idő előtt abbahagyja tanulmányait. Annak meg végképp nem látják semmi esélyét, hogy e tanulók esetleg más – érettségit is nyújtó – intézményben folytassák tanulmányaikat.
- b) A másik ok a szülői háttér változatlanságában keresendő. Úgy vélik, hogy az iskola és a szülői ház által adott minták közötti távolság olyan nagy, hogy annak áthidalásra a jelenlegi eszközök alkalmatlanok.

Az alsósok jövőjéről még nem alkotnak véleményt, vagy ha igen, akkor azt alapvetően valamilyen szakmatanulásban látják.

Az elmondottakat árnyalja, hogy az érkező roma tanulókon belül markánsan körvonalazódik két olyan „típus”, akikkel az iskola vagy egyáltalán nem tud mit kezdeni, vagy pedig valószínűleg nem is akar.

- a) Az elsőt „integrálhatatlan” tanulónak nevezzük, akik bizonyosan túlkorosok, és feltehetőleg a Guszev-telepen is számos problémát okoztak az iskolának.
- b) A másik kört a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók alkotják, akiknek az integrációja párhuzamosan, sokszor egymást fedve zajlik a roma tanulókéval.

A két csoport említése azért kulcskérdés a jövő szempontjából, mert ezeknek a tanulóknak a jelenléte és az iskola számára megoldatlan (és megoldhatatlan) problémái korábban is, a jövőben is elvezettek/elvezetnek (és valószínűleg el fognak vezetni) az iskolán belül kialakított nyílt vagy kevésbé nyílt szegregációs oktatási formákhoz. Az együttnevelésre irányuló törekvéseknél a legnagyobb veszélyt éppen *a többség érdekében történő folyamatos hivatkozás jelenti, ami mindig megteremti az egyes tantárgyak, iskolai foglalkozások alóli felmentések rendszerét, egyre szélesedő gyakorlatát, s ez a maga szélsőséges formájában elvezet ismét a magántanulói intézményhez.*

És igaz ennek az ellenkezője is, hogy tudniillik arra hivatkoznak, hogy a kisebbség érdekét ez a megoldás nem szolgálja. Jól látszik számos megnyilatkozásban, hogy ebben a kontextusban értelmezi a felmerülő nehézségeket: hogy ti., jobb volt nekik ott, sőt, ők maguk is azt mondják, hogy „mi nem akartunk idejönni”. Egyik beszédmód sem gondolkodik *egy új paradigmában, ahol a kulcselemet az együttműködésre épülő konszenzuseresés, problémamegoldás alkotná.*

ÖSSZEGRZÉS

Egy bonyolult, a helyi viszonyokon messze túlmutató döntés következményeit vizsgáltuk. Egy olyan döntését, amelynek a súlyát pillanatnyilag a helyi társadalom egy része érzi, ugyanakkor a döntésből származó előnyökből ők semmit sem érzékelnek, tapasztalnak. Ezért érthető és természetes az, hogy a távolabbi perspektíva, ami a megoldásokat, a sikereket ígéri, különösebben nem lelkesíti őket. Egyrészt tudják, hogy abból nem biztos, hogy részesülnek, másrészt pedig nem biztos, hogy meg vannak győződve e célkitűzések helyességéről.

- Mindez jól megmutatkozott a beszélgetés résztvevőinek távolságtartó és kritikus nyelvhasználatában, amely a többség nyelve volt.
- Megmutatkozott azoknak a személyeknek attitűdjeiben is, akik jól érzékelhető módon mutatták, hogy csalódtak, mert a befogadás tényét a „befogadottak” nem olyan módon „hálálták” meg, mint ahogy az elvárható lett volna, holott ők (mint intézmények és mint szakmai közösségek, pedagógusok) *mindent megtettek érte.*

Jól látszik, hogy a továbblépés nem lesz könnyű. Az alapvető problémát az jelenti, hogy az integráció sikerességének támogatásra hozott döntések, a pedagógiai eszközök mellett, a helyi közösség számára nagyon is vitathatóan támogatásokat biztosítottak a roma családoknak, ugyanakkor a tankötelezettségen túli roma fiatalok (és felnőttek) *párhuzamos, hatékony támogatása nem valósult meg. E problémának a tárgyalása túlfeszítené ennek az elemzésnek a kereteit, ezért csak jelezzük, hogy véleményünk szerint, sikeres integrációt csak rendkívül költséges, számos párhuzamosságot felvonultató megoldással (a szülők iskolai és munkaerő-piaci integrációjának együttes támogatása, a romatelepek egyidejű felszámolása a társadalmi-térségi integráció érdekében stb.) lehet elképzelni. Ezeknek a programoknak a forrásigénye rendkívül nagy, s szinte bizonyos, hogy csak nagyon erőteljes társadalmi egyetértés mellett lehet biztosítani.*

Ami az iskolák világát illeti, fontosnak tartanánk egy olyan támogatási rendszer folyamatos biztosítását, amely a következőkre épülne:

- Jelentős forrásbővítés az érintett intézményeknél, ami a szükséges – nem pedagógiai végzettségű – szakemberek alkalmazása mellett kiterjedne az integrációban részt vevő pedagógusok bérfeltételeire, valamint biztosítaná a szükséges többletfoglalkozások fedezetét is.
- Az integráció sikere érdekében szakítani kellene a hagyományos továbbképzésekre épülő szakmai megoldásokkal, helyette folyamatos, az intézmény egészét érintő gyakorlatorientált módszertani-szakmai szolgáltatás kidolgozását kellene elősegíteni.
- Végül – de nem utolsósorban – az érintett iskolák működését új alapokra helyezni kellene olyan szakmai integrációt végrehajtani, amely a szülői és más (szakmai) civilszervezetek számára érdemi (együtt)működési terepet biztosít az iskolával a szóban forgó célok megvalósítása érdekében.

III. RÉSZ

MIT TEHETNEK, MIT TEHETÜNK?

(JAVASLATOK INTÉZMÉNYFENNTARTÓKNAK, INTÉZMÉNYVEZETŐKNEK)

**MAYER JÓZSEF – SÁRIK ZOLTÁN –
SINGER PÉTER – VÍGH SÁRA**

AZ INTEGRÁCIÓS TÖREKVÉSEK INTÉZMÉNYI SZINTŰ TÁMOGATÁSA

***HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK TÁMOGATÁSA
AZ ISKOLAI KUDARCOK CSÖKKENTÉSE ÉRDEKÉBEN***

BEVEZETÉS

Az iskolavezetés és a pedagógusok számára kulcskérdés, hogy az intézmény, ahol munkájukat végzik, az integrációs folyamatok irányításában és végrehajtásában jártas és képzett munkatársakból álljon. A szükséges tudást az intézmények többnyire kívülről szerzik meg, általában úgy, hogy a kérdés iránt érdeklődő munkatársakat ilyen témájú továbbképzésekre küldik.

Számos kutatás és személyes tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az intézményvezetők többsége nincs megfelelő módon felkészülve az újonnan megszerzett tudás menedzselésére. Másképpen szólva, kevesen rendelkeznek azokkal a tudáselemekkel, amelyek elősegíthetnék a tudás megfelelő szintű és minőségű szétosztását az intézmény dolgozói között. Ezért így a továbbképzések valóban költségesnek és csekély hatékonyságúnak tekinthetők az intézmény egésze szempontjából.

A következő anyag ahhoz nyújt segítséget az iskolavezetés és a pedagógusok számára, hogy az integráció témájában jártas pedagógus (vagy más munkatárs) a közölt anyagra támaszkodva, annak segítségével maga is támogatást tudjon nyújtani azoknak, akik ezt az intézményben igénylik.

A belső továbbképzési célokat szolgáló anyag több, eltérő témájú, de egymást erősítő fejezetből áll. Ez lehetővé teszi akár azt is, hogy a belső továbbképzések akár modul jelleggel is megtörténhessenek.

I. BELSŐ TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMTERVEZET PEDAGÓGUSOK SZÁMRA

α) A hátrányos helyzetű tanulók támogatása

A belső továbbképzés javasolt időtartama:

10-20 óra között + 10 óra önképzés (a tanult anyag feldolgozása + egyéni konzultációk biztosítása)

A program tartalmi elemei:

- Gyakorlati törekvések a hátrányos helyzetűek támogatására, segítésére, ösztönzésére, motiválására.
- Hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésének a lehetőségei – pl. pályázatok, gyermekvédelmi szolgálat munkájának feladatainak ismertetése.
- Empátia, tolerancia, ön- és társismeret, hatékony kommunikáció, együttműködés fejlesztése.
- Tanulás tanulása (tanulásmódszertan).
- Az előítéletesség és a diszkrimináció leküzdése.
- A diszkrimináció szociálpszichológiai és szociológiai hátterének elemzése.
- Az előítéletek elleni harc.

Részletes program:

1. Bevezetés, a képzés sajátosságainak, a hallgatók elvárásainak megismerése (1 óra)

1.1. Alapinformációk a képzés technikai megvalósításáról, tartalmáról, céljairól

Megbeszélés nagy csoportban

1.2. A csoporttagok elvárásainak megismerése, a szabályok kialakítása

Megbeszélés nagy csoportban

Az egyéni igények, elvárások, kérdések megjelenése post-it-eken

2. Hátrányos helyzetű tanulók a köz- és felnőttoktatásban (2 óra)

2.1. Hátrányos helyzetű tanulók a köz- és felnőttoktatásban

Oktatói/tréneri előadás –

– az egyes típusok és célcsoportok azonosítása

Megbeszélés/témafeldolgozás nagy csoportban

– statisztikai jellemzők

Tevékenység kis csoportban (3-5 fő)

– a hátrányos helyzetű tanulókkal történő eredményes foglalkozás jó gyakorlatainak a gyűjtése (részben a hallgatók előzetes ismereteire, információira építve)

Jó gyakorlatok közös módszertani/szakmai elemeinek az azonosítása

A megbeszélés eredményeinek oktatói/tréneri összegzése

3. Gyakorlati törekvések a hátrányos helyzetű tanulók támogatására (7 óra)

3.1. A tanulási kudarcok – a tanulási kudarcok okainak feltárása, azonosítása – tanulási nehézségek – magatartási és családi problémák – hiányzás – beilleszkedési problémák – konfliktusok – szenvedélybetegségek	Differenciált tevékenység kis csoportban (3-5 fő) Esetelemzések – a megoldási javaslatok forgatókönyveinek az elkészítése (ppt)
3.2. Kudarckezelő stratégiák – tanulási nehézségek elhárítása: tanulás tanítása – konfliktuskezelés az iskolában – kortárs segítők bevonása az iskolai kudarcok megoldására	Kis csoportok közötti tevékenység – 1. saját élményű tanulás tanítása – szerepjáték Nagy csoportban végzett tevékenység 2. konfliktuskezelési megoldások kidolgozása – filmelemzés segítségével vita oktatói/tréneri irányítással
3.3. A hátrányos helyzetű gyermekek támogatásának (védelmének) intézményes lehetőségei – a pályázatok világa – gyermekvédelem – drogprevenció – rendőrség	Oktatói/tréneri előadás Saját tapasztalatok megosztása és rendszerbe foglalása Oktatói/tréneri összegzés

4. Az előítélet és a diszkrimináció (4 óra)

4.1. Alapismertetek – az előítélet fogalma – az előítéletes gondolkodás forrásvidéke – a magyar társadalom előítéletes gondolkodásának alakulása a rendszerváltás óta (antiszemitizmus, cigányellenesség, xenofóbia) – a tolerancia mint érték	Oktatói/tréneri előadás Vita nagycsoportban
4.2. A társadalmi távolság (előítéletesség) megállapítása – Bogardus-skála alkalmazása – a csoport gondolkodásának a megjelenítése (előítéletes vs. toleráns)	Egyéni munka – teszt kitöltése Értékelést követően vita tréneri irányítással
4.3. A csoportok közötti különbségek – előítélet és sztereotípa megjelenése és eltérő mértékének okai	Kis csoportban végzett tevékenység: (3-5 fő) kérdőív egyéni kitöltése és az eredmények csoportszintű összegzése
4.4. Diszkrimináció leküzdése az iskolában – roma és SNI-tanulók jelenléte a többségi iskolákban – az együtt- vagy különnevelés dilemmái	Kis csoportban végzett tevékenység: (3-5 fő) Esettanulmányok elemzése csoportonként Megbeszélés oktatói /tréneri irányítással

5. Érzékenyítés: eszköz az együttműködési hajlandóság fejlesztéséhez (4 óra)

<p>5.1. Vizuális élmény biztosítása az érzékenyítés érdekében</p> <p>– képek, fotók, filmek megtekintése: paralimpiára készülő és versenyző sportolók, roma gettók szegénynegyedek</p>	<p>Differenciált kis csoportban végzett tevékenység (3-5 fő) tréneri irányítással</p> <p>Szempontrendszer kidolgozása az élményfeldolgozás módszertanához</p> <p>a. felnőttek (pedagógusok, az iskola nem pedagógus dolgozói)</p> <p>b. tanulók számára</p>
<p>5.2. A másság elfogadásának az elősegítését célzó megoldások az iskolákban</p> <p>– tanórán kívüli tanári-tanulói-szülői együttműködés lehetőségei (téma napok/hetek)</p> <p>– a témának szentelt tematikus szám az iskolaújságban</p> <p>– moderált agora-felület nyitása az iskola honlapján</p>	<p>Kis csoportban végzett tevékenység (3-5 fő) tréneri irányítással</p> <p>„Érzékenyítő” témahét projekt-programjának a kidolgozása</p>

6. Összegzés (2 óra)

<p>6.1. Hallgatói visszajelzés: mit viszek haza a képzésről</p> <p>Visszajelzés az értékelőlapokon</p>	<p>A résztvevők összegzik a tanulási folyamataikat, és visszajelzést adnak a képzés egészéről: értékelés egyénileg</p> <p>megbeszélés kis csoportban</p> <p>visszajelzés nagy csoportban</p>
--	--

Javaslat:

Lehetőség szerint az intézményvezetés akkreditáltassa a programot.

b) A tanulók támogatása a mentorpedagógia eszközeivel

A mentorrá válás során az iskolákban új szakmai professzió képződik, amelyet felfogásunk szerint el lehet sajátítani, meg lehet tanulni. Ezt fontosnak tartjuk hangsúlyozni, bár tudjuk, hogy sokan úgy vélik, „tudják ezt a munkát IQ-ból is végezni”, és nem kell „nagy tudománynak” ezt a dolgot sem beállítani.

Javaslat:

Az alábbi tematika lehetővé teszi az intézményvezető számára azt, hogy belső továbbképzéssel biztosítsa a mentoráláshoz szükséges szakértelmet az iskolában dolgozó pedagógusok számára.

A tanfolyam javasolt időtartama: 10-20 óra között + 10 óra önképzés

1. TÉMA A MENTOROK KIVÁLASZTÁSA ÉS FELKÉSZÍTÉSE

A jövőbeni mentorok kiválasztása és felkészítése a legfontosabb mozzanat. Könnyebb akkor a helyzet, ha ezt a folyamatot kívülről támogatják. Abban az esetben, ha erre nincs lehetőség, akkor a feladatot azoknak a személyeknek kell megoldani, akik elköteleződtek a mentorálás mellett, és hajlandók ennek érdekében új dolgokat megtanulni.

„Milyen a jó mentor?” – tehetjük fel magunknak a kérdést.

Olyan személy, akinek:

- rendkívüli elemző képessége van,
- elkötelezett,
- határozottan és gyorsan dönt,
- döntéseiért vállalja a felelősséget,
- képes mások lelkesítésére, irányítására, támogatására,
- képes spontánul és rugalmasan reagálni szokatlan helyzetekre,
- alkotó képzelőereje segíti a munkában.

Ő a főszereplő ott, ahol a tanuló eredményes munkájának a támogatása és megvalósítása a cél. Ideális helyzetben nagy empátiás készséggel bír, türelmes, jó szervező, rendkívüli elemző képessége van.

Egy biztos: a mentor olyan személy, aki képes hatást gyakorolni egyes emberekre, csoportokra, meghatározni bizonyos szabályokat, normákat, dönteni kritikus helyzetekben, képes modellt nyújtani és bátorítást adni másoknak.

A mentorokat jellemző fontos tulajdonságokat az alábbiakban foglaljuk össze:

- *A hajtóerő*

Jó, ha a mentorokat magas teljesítményszükséglet, belső motiváció, elhivatottság és ambíció jellemzi. Képesek nagy energiákat mozgósítani céljaik elérése érdekében. Kitartóak, szívósak, az akadályok előtt nem hátrálnak meg.

- *A mentális és fizikai erőnlét fenntartásának, illetve folyamatos megújításának képessége*

Fontos tulajdonság ez egyrészt azért, mert egyik feltétele a személyközi kapcsolatok optimális működtetésének, a jó értelemben vett irányítás egyenletes színvonalának, másrészt a mentornak példát kell mutatnia tanulója (és kollégái) számára a folyamatos személyes és szakmai megújulásra.

- *A lényeglátás és szelektálás képessége*

Ha a mentor a közvetlen célok kiválasztásában rosszul dönt, a kevésbé lényeges feladatokra fókuszál, magát is és hallgatóját is zsákutcákba, felesleges időfelhasználásra kényszeríti. Az együttműködés során a mentornak és a tanulónak számtalan feladata van. Nem mindegyik egyformán és egy időben fontos. Ha rosszul szelektálnak, és a lényeges dolgokat mellőzik, vagy éppen ellenkezőleg, egyáltalán nem szelektálnak, ennek kedvezőtlen következményei lesznek. Mindkettőjüket elborítják a tennivalók, állandóan pánikban lesznek, úgy érzik, hogy a nap 24 órája is kevés közös feladataik végrehajtására.

- *Erkölcsei értékek*

Ilyenek a kedvesség, a humor (ami nagyon sok hullámvölgyön átsegíthet), lelkesedés, empátia, őszinteség, becsületesség, megbízhatóság, hitelesség és nyitottság. Ezek az értékek azért különösen fontosak, mert a mentornak segítenie kell a tanulókat a nehézségek leküzdésében, a problémák megoldásában.

- *A kritika elfogadásának képessége*

A mentor általában megszárt információkat kap a tanulókról, a tanulók és munkatársainak viszonyáról. Azaz gyakran fordul elő, hogy a tanulók azt mondják el a mentornak, amit azok hallani szeretnének. Ez természetesen nem azért van, mert a tanuló félre akarja vezetni a mentort, hanem azért, mert maga sem biztos azokban a közölnivalókban, amelyek eszébe jutnak. A mentor egyik legnehezebb feladata olyan feltételeknek, olyan légkörnek a kialakítása, amelyben az információ folyamatosan, akadály nélkül áramlik kettőjük között. Az információ szabad áramlása magában foglalja a mentor munkájáról való véleményt is, ami természetesen kritikai jellegű is lehet. Ezt sértődés, megbántódás nélkül elfogadni nagyon nehéz, törekedni rá kötelező.

- *Előrelátás*

A hosszú távú tervezés, az előrelátás a mentori munka egyik legfontosabb alapkövetelménye. A mentori munka egyik nagy veszélye, hogy a napi feladatok vég-

rehajtása során úgy tűnhet, hogy a tanuló segítése csupa sürgős feladat azonnali elintézéséből áll. Pedig ez nem így van. Különösen olyan erős személyközi kapcsolatban, amikor az egyéni haladás, az eredmények hiánya következtében elszenvedett kudarc, a kihívásoknak való megfelelés igénye azt követelik a mentortól, hogy képes legyen a tanuló számára (természetesen közös megegyezés alapján) hosszú távú terveket készíteni, ezzel mintegy biztonságot, kapaszkodót nyújtva neki.

- *A kockázatvállalás bátorsága*

A mentori munka fontos elemei: a tervezés, a döntéshozatal, a mérlegelés. Hiába látjuk azonban a dolgok között meglévő logikai összefüggéseket vagy a környezeti feltételek változását, hiába bízunk erőnkben és képességeinkben. Az erőviszonyok, az összefüggések ismerete és az előrelátás ellenére is kerülhetünk olyan helyzetbe, amelynek kimenetele bizonytalan. A kockázatvállalás része az életnek, és jelen van a mentori munkában is. Ha a mentor fél a kockázatvállalástól, ha mindig csak biztosra akar menni, ezzel gyengítheti tanulójának pozícióját, gátjává válhat a fejlődésnek. A túl gyakori és a túl nagy kockázat vállalása szintén veszélyes. Többletterhet rak a tanulóra, aminek következménye olyan kudarc lehet, amelyből az újrakezdés, a motivációk megtalálása akadályozott, visszavetheti a lelkesedést, de a teljesítményt, az eredményességet is. Nem könnyű megtalálni a megfelelő helyzethez a megfelelő viselkedést.

- *Együttműködési készség*

A mentor szerepe bizonyos értelemben magányos szerep, ennek ellenére a mentorálás mégis csapatmunka. Nemcsak azért, mert a tanulókkal együtt végezheti a feladatát, hanem azért is, mert a tevékenysége nem képzelhető el a különböző más személyek mentoraival történő együttműködés nélkül.

A mentor a lelke mélyén vágyik arra, hogy hatást gyakoroljon másokra, befolyásoljon embereket, és eljuttasson csoportokat (vagy az egyént) bizonyos célok eléréséhez. Ez egy olyan belső motor, amely a mentor leglényegesebb motivációja. Ez a motiváció két forrásból táplálkozhat. Az egyik a személyes motiváció, amikor elsősorban azért szeretünk mentorok lenni, mert jó érzéssel tölt el bennünket, ha egy helyzetben dominánsak lehetünk, hatást gyakorolhatunk másokra, kipróbálhatjuk az erőnket, ötletességünket, kitartásunkat. A másik forrás lehet a társas motiváció, amelynek lényege, hogy azért szeretnénk (szeretünk) mentorok lenni, hogy másokkal együttműködve érnünk el közös célokat. Ez utóbbi sokkal jobban megfelel a mentor-hallgató viszony elvárásainak, ezért az ilyen motiváció által vezérelt személy hatékonyabb mentorrá képes válni, mint az, aki elsősorban kontrollálni, ellenőrizni akarja a tanulókat.

- *Önbizalom*

A mentornak erősen hinnie kell saját képességeiben, bíznia önmagában és a hallgatóban. Akkor tud úrrá lenni a kudarcokon és lesz kitarása a sikertelen helyzetekben.

- *Kognitív képesség*

A mentori tevékenységre vállalkozó személynek képesnek kell lennie nagy mennyiségű információ feldolgozására, szervezésére és értelmezésére.

- *Szakértelem*

Ez nehéz kérdés. Mit tekintünk szakértelemnek? A szaktárgyi (matematika, földrajz stb.) tudást? Vagy a pedagógiai módszerek ismeretét, és hatékony alkalmazni tudását? *Tudnunk kell, hogy a mentor szerepében minden pedagógus hátrányos helyzetben van. Mert bár a szakterülete például a matematika-fizika, nem csak ezekből a tárgyakból és csak ezen a területen kell segítenie a diák felkészülését.*

- *Kreativitás*

A mentornak képesnek kell lennie arra, hogy a problémákat újszerű szempontokból vizsgálja, és arra is, hogy eredeti megoldásokat tudjon kitalálni, illetve javasolni a tanulóknak. Az útkeresés nagy kreativitást igényel.

- *Rugalmasság*

A mentornak fel kell ismernie a helyzet által megkívánt követelményeket, és tudnia kell alkalmazkodni azokhoz. A problémák megoldásának folyamatában számtalanszor állhat elő olyan helyzet, amelyben a jól bevált módszerek és eszközök nem használhatók, vagy nem megfelelően működnek. Ilyenkor a mentornak nyitottnak kell lennie minden olyan megoldásra, ami szokatlan, de valamilyen eredménnyel kecsegtet. Gyakran kell alkalmazni olyan gondolkodásmódot, megoldást, amely szokatlan. A fejlődés kulcsa éppen az lehet, hogy nem mindig a jól ismert módszereket alkalmazzuk, el tudunk szakadni saját sémáinktól, el tudunk képzelni, ki tudunk próbálni új ötleteket is.

2. TÉMA

A MENTOR SZEREPEI A TELJESÍTENDŐ FELADATOK SZERINT

Az alábbi táblázatban másképpen közelítjük meg a mentori feladatot. A cél ebben az esetben az, hogy számos konkrét tevékenység rögzítésével megvonjuk a mentori munka kompetenciahatárait.

Arra törekedtünk, hogy a kompetenciák sorába azokat a tevékenységeket vonjuk be, amelyek azoknak a szakmai ismereteknek a segítségével elvégezhetőek, amelyekkel a pedagógusok *pedagógiai végzettségük birtokában rendelkezhetnek. Minden egyéb esetben, amikor másfajta szakmaiságra van/lehet szükség, azt a kompetenciahatáron túli tevékenységnek tekintjük.*

Mentorálási feladatok, mentor szerepek	Készségek, képességek, amelyeket a szerep igényel	Tevékenységek, amelyekre a készség, a cselekvés irányul
Tervezés	Előrelátás	Hosszú-és rövid távú célok közös megválasztása, megvalósítása
	Döntéshozatal	Hatékony problémamegoldó tevékenységek
	A mentorálási stratégia kialakítása	<ul style="list-style-type: none"> • Idő-és energiaráfordítás • Határidők • Ellenőrzés-értékelés-visszacsatolás • A folyamat serkentése • Motiválás • Visszajelzések rendszere
Szervezés	Célok elérése	<ul style="list-style-type: none"> • Gazdálkodás az erőforrásokkal • Kommunikáció jó működése • Világos és jól működő információcsere • Felelősség, feladatkörök világos és jól működő szerkezete • A feladatok optimális sorrendje • Hatékony tevékenységminták
	Ellenőrzés	
	Meghatározás	A tanulói teljesítmény minősége, normái
	Nyomon követés	Teljesítmény: a két találkozás (foglalkozás, esemény stb.) közötti események
	Mérés	Teljesítmény: a tanuló önmagához mért fejlődése
	Értékelés	Teljesítmény: a tanuló önmagához mért fejlődése
	Korrekciók, újraértékelés	Teljesítmény: normák a tanuló és a mentor számára
Értékelés, döntés	Megfigyelés	<ul style="list-style-type: none"> • A közös és önálló munka egésze • A tanuló fejlődése, feladattartása, motivációja
	Kommunikáció	<ul style="list-style-type: none"> • Informálás • Érdeklődés • Tájékoztatás, megbeszélés • Saját készségek fejlesztése • Munkatársak bevonása

3. TÉMA

A KOMPETENCIAHATÁROK KIJELÖLÉSE:

A tanulás támogatása:

- Egy-egy tantárgy tanulásában nyújtott támogatás: leggyakrabban ez a probléma, a tanuló egy-egy tantárgyból nyújtott teljesítménye veszélyezteti az előrehaladást, a mentor feladata az, hogy kiválassza a probléma kezeléshez a legmegfelelőbb megoldást: pl. hagyományos tantárgyi korrepetálás, tanulópár létrehozása, iskolán kívüli támogatás megszervezése/tanácsolása stb.
- Tanulásmódszertan: a tanuló számára módszertani támogatást kell nyújtani abban az esetben, ha az iskolában nincs ilyen jellegű tantárgy vagy modul (tanulás tanulása stb.).
- Koncentrálóképesség fejlesztése: figyelem, szövegelemzés, szövegértés, szöveg kiemelés, jegyzetelés, memória-gyakorlatok.

Konfliktuskezelés:

- Az iskola olyan munkahely, ahol sokszor kerülnek egymással ellentétbe az emberek. A kiváltó okokat könnyű megtalálni. Ilyen lehet például a tanárok és diákok eltérő (alá- és fölérendeltséget tükröző) helyzete az iskolában, a diákok és tanáraik eltérő életkora (generációs problémák), az egyes tanulók családja közötti vagyoni különbség, a tanulók képességeiben megmutatkozó különbségek, és még hosszasosan lehetne sorolni. (Nyilván ebben az esetben a határokat azoknak a konfliktusoknak a kezelése jelenti, amelyeknek a jellege/mértéke (bűnelkövetés, súlyos testi sérülés okozása, pedagógus vagy tanulók bántalmazása stb.) már nem teszi lehetővé a pedagógiai eszközökkel történő problémamegoldást.

Szociális (mentális) támogatás:

A mentori tevékenység legképlékenyebb területe ez. Nem könnyű a határok kijelölése. Ebben majd az etikai kódex is segítséget nyújt. Úgy is megfogalmazhatjuk, hogy ha a mentori tevékenység bizalmi kapcsolatot feltételez, akkor ennek a fundamentumát ez a terület képezi. A legfontosabb elemei:

- A tanulóval kapcsolatos általánosabban értelmezhető szociális problémák (szegénység, szülők munkanélkülisége, gyermekszegénység) kezelése. A mentorra ezekben az esetekben a támogató magatartáson túl konkrét ügyek (pl. különféle segélyek) intézése is hárulhat, amelyek a szükséges szakértelmen túl diszkréciót is igényelnek.
- Jogi tanácsadás, illetve ennek a lehetőségnek a biztosítása mindazokban az ügyekben, amelyek a tanuló iskolai sikerességét befolyásolhatják (pl. családon belüli erőszak kérdése).

- Életvitelre, életmódra vonatkozó tanácsadás, amelyet a lehető legszélesebb kerek között lehet értelmezni. Ennek a feladatnak a feltételét azok a tapasztalatok alkot(hat)ják, amelyek a mentor praxisában rendelkezésre állnak. (A feltételezhető generációs különbségek miatt ezt a területet „vékony jég”-nek tekinthetjük!)
 - ◊ Ehhez a területhez sorolhatjuk például a tanuló médiafogyasztási szokásainak a befolyásolását. (Pl. azt, hogy legyen tudatos újságolvasó, vagy azt, hogy hogyan védheti meg magát az internet káros tartalmainak a hatásaitól.)
 - ◊ Ebben körben lehet támogatni a tanuló azon törekvéseit, amelyek a tudatosabb és egészségesebb életvitel kialakítására irányulnak: helyes(nek vélt) táplálkozás, önismereti és relaxációs gyakorlatok elsajátítása, az esetleges függőségek elkerülése, mint káros szenvedélyek, alkohol, drog, dohányzás, játékszenvedély stb.).
 - ◊ A tanuló személyiségének a formálása: ezen a területen a mentor közvetlenül igyekszik hatást gyakorolni annak érdekében, hogy tanulója társadalmi/iskolai beilleszkedése, kapcsolatrendszere harmonikusan alakuljon és fejlődjön. A beavatkozás főbb területeit az önértékesítő kommunikáció, a tanuló érzelmi és párkapcsolatainak, általában az aktív (tudatos) állampolgárrá váló válás fejlesztésének az elősegítése jelentheti. Emellett a szabadidő hatékony eltöltését, és részben ezzel összefüggésben pályaválasztási és pályorientációt célzó tanácsok is belekerülhetnek ebbe a repertoárba.

Látjuk tehát, hogy a mentor és a mentorált személyek között gazdag és sokrétű kapcsolatrendszer alakulhat ki, amely alapvetően más(sá válhat), mint ami a hagyományos pedagógus-tanuló kapcsolatrendszerben megszokott. (Éppen ezért érvelünk az első pillanattól kezdve amellelt, hogy a program számára a lehető legteljesebb nyilvánosságot kell biztosítani, így elkerülve a megváltozott helyzetből adódó esetleges félreértéseket!)

4. TÉMA

MENTORI MUNKAKÖZÖSSÉG KIALAKÍTÁSA:

A mentori munka hatékonyságát jelentős mértékben megnövelheti az, ha az iskolában a hagyományos munkaközösségek mellett erre a feladatra is létrehozunk egy szakmai közösséget. Ennek nemcsak az lesz az előnye, hogy erősíti az azonos feladatokat végzők szakmaiságát, hanem az is, hogy az új munkaközösség horizontálisan illeszkedik a többi közzé. Ez a horizontális illeszkedés lehetőséget teremt a programban nem aktív szerepet játszó pedagógusok folyamatos tájékoztatására (és involválására), másrészt pedig erősíti a mentorok intézményi szintű legitimitációját.

Hálózat létrehozása:

Tovább erősítheti a mentori munka eredményességét az, ha az intézmény arra is törekszik, hogy létrehozzon (vagy belépjen) olyan hálózatokba, amelyekben hasonló jellegű tevékenységek zajlanak. Ez az új kapcsolat(rendszer) lehetőséget nyújt mind a szervezet, mind pedig az egyének számára, hogy új ismeretekhez, módszerekhez, tapasztalatokhoz juthassanak. A hálózat tagjai idővel olyan közös tudással rendelkez(het)nek, amelynek létrehozása egyébként meghaladná egy-egy intézmény lehetőségeit. A közös tudás megosztása, az ún. jó gyakorlatok bemutatása, további tanulásra ösztökélhet.

Szupervízió:

A mentori munka eredményességét és hatékonyságát elősegítik az ún. szupervíziók. Könnyebb a helyzet azokban az esetekben, amikor külső támogatás áll rendelkezésre. Ilyenkor szinte magától értetődik, hogy a külső támogató(k) ezt a szolgáltatást képesek biztosítani.

Más a helyzet akkor, amikor ez nem áll rendelkezésre. A megoldást a mentori munkaközösség nyújthatja. Részben úgy, hogy tagjaik egymás támogatására végzik ezt a tevékenységet, részben pedig oly módon, hogy az iskolában dolgozó nem pedagógiai végzettségű személyektől kérnek ilyen jellegű támogatást. Ez akkor járható út, ha az érintett személyek már a program megkezdésekor szerepe(ke)t kapnak.

Az elmondottak alátámasztják azt, hogy miért szükséges a mentorálás intézménye. Azt látjuk ugyanis, hogy a hagyományos megoldások (korrepetálás, felzárkóztató foglalkozások szervezése stb.) nem hozta meg a kívánt eredményt. Ennek az okát abban kereshetjük, hogy a támogatás mindig *tanórai (vagy ahhoz nagyon hasonló) körülmények között, és az ott alkalmazott módszerek segítségével történt, meghatározott időtartamban és korlátozott lehetőségekkel. Így nem lehet azon csodálkozni, hogy a hatás is többnyire addig tartott (illetve biztosítható), amíg a tanórai jelenléttel számolni lehet. Amikor ez megszűnik, úgy a hatás is kezd hatékonyságából és érvényességéből veszíteni.* Ezt felismerve születtek olyan megoldások, amelyek a tanulás támogatásának testre szabott megoldása mellett érveltek. Az egyik ilyen megoldás a mentorálás¹, amely – és ezt támogatja elsősorban a törvényi környezet is – a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét hivatott elősegíteni.

¹ Mindezt támogathatja az is, hogy 2007-ben volt az „Esélyegyenlőség mindenki számára” európai év – az igazságos társadalom irányában” címet viselő program. Ennek az volt a célja, hogy az EU és a tagállamok négy kiemelt célkitűzés mentén (jogok, képviselő, elismerés, tiszteletben tartás) közösségi és tagállami akciók segítségével hívják fel a figyelmet az esélyegyenlőség érvényesítésére, a sokféleség tiszteletére, valamint a hátrányos megkülönböztetés minden formája elleni fellépés szükségességére. Az Európai Év háttérét az Európai Parlament és a Tanács 771/2006/EK (2006. május 17.) határozata biztosította.

II. CSELEKVÉSI TERV AZ INTÉZMÉNYFENNTARTÓ ÉS AZ INTÉZMÉNYVEZETÉS SZÁMÁRA AZ ISKOLAI KONFLIKTUSOK VISSZASZORÍTÁSÁRA

Az elmúlt időszakban az iskolában lezajló konfliktusok a szélesebb értelemben vett közvélemény érdeklődési körébe (is) kerültek. Bár ebben jelentős szerepet játszott a média, mégis számos kutatás eredményei nyomán azt láthattuk, hogy olyan problémáról van szó, amellyel mind az intézményfenntartóknak, mind pedig az intézményvezetőknek szembe kell néni, és a problémák megoldása érdekében új módszerek elsajátítására, új megoldások alkalmazására kell törekedniük. Az alábbi fejezet részben ehhez nyújtunk segítséget.²

INTÉZMÉNYFENNTARTÓ/ISKOLAVEZETÉS KÖZÖS CÉLOK

1. Társadalmi tudatformálás az erőszakellenesség eszméjének és gyakorlatának támogatásra

- a) Helyi szintű attitűdformáló médiaesemények, kampányok és műalkotások (film, színház, irodalmi alkotás, képzőművészet), valamint
- b) társadalmi és szakmai események (rendezvények, koncertek, konferenciák) létrehozásának támogatása, finanszírozása.

2. Az iskolában zajló szakmai tevékenységet támogató intézkedések

2.1. Az iskola menedzsmentjének felkészítése és támogatása annak érdekében, hogy képesé váljanak az iskolai agresszió kezelésre.

Támogatni kell az intézmény menedzsmentjét olyan stratégiák kidolgozásában, amelyek magukban foglalják azt a pedagógus-továbbképzési koncepciót, amely alkalmassá teszi a pedagógusok minimum 10 % – át a tanulói, tanári, szülői stb. eredetű agresszív magatartás /cselekedet kezelésre, és az ebből adódó konfliktusok megoldására. E mellett olyan HR-fejlesztést/bővítést kell az intézményekben a vezetésnek végrehajtania, amely akár belső erőforrásokra, akár külsőre építve biztosítani tudja azoknak a professzionális szakembereknek az állandó iskolai jelenlétét, akik mind a pedagógusok támogatásában, mind pedig a problémák kezelésben hatékonyan és eredményesen képesek közreműködni.

² A fejezethez háttéranyag és szakirodalom: Frontvonalban (szerk. Mayer József), FPI, 2008.

Mayer József – Nádori Judit – Vigh Sára: Kis könyv a felelősségről. MFFPPI, 2009, In Mentorok könyve (szerk. Mayer József) MFFPPI, 2010.

- Fel kell készíteni az iskola vezetését arra, hogy az eddiginél következetesebben reagáljon a verbális és fizikai erőszakra, függetlenül attól, hogy az kitől indult ki. Ennek érdekében rendszeresen szakmai vitákat, esetmegbeszéléseket, nevelői értekezleteket, workshopokat kell tartani a témáról annak érdekében, hogy az intézményben dolgozó pedagógusok idejekorán felismerhessék, és azonnal reagálhassanak az erőszakos cselekedetek jeleire, a kábítószeres és fegyveres jelenlétére az intézményben.
- Törekedjen az iskola vezetése arra, hogy az iskola építészeti megoldásaival, tereprendezésével csökkenteni tudja azoknak a helyszíneknek a számát, amelyek rejtőzködésükkel lehetőséget adhatnak erőszakos cselekedetekre. Törekedjenek nyugalmi zónák kialakítására, főleg a fiatalabb tanulók számára. Ezzel összefüggésben értelmes szüneti és szabadidős tevékenységekhez kell teret kialakítani, amelyek ma még többnyire újszerűnek hatnak az iskolákban: pl. festhető falak, ablakok stb.
- Fejlessze az iskolavezetés azokat a külső kapcsolatokat is, amelyek számottevő mértékben hozzájárulhatnak az iskolába vezető út erősebb felügyeletéhez, biztonságához. Ebben a rendszerben kellene az online szolgáltatást megszervezni, mert ez csatlakozhat a települések más elektronikus szolgáltatásaihoz. Információk, név nélküli és névvel illetett segítségkérés, tanácsadás, a jó gyakorlatok bemutatása, folyamatos kríziszolgáltatás stb. lenne a felület legfontosabb feladata. De segítséget nyújthat ebben az iskolabuszok alkalmazása, amelyek a kritikus városrészekben, övezetekben át biztonsággal tudják a tanulókat iskolába szállítani.
- Az iskola vezetése a pedagógusokkal és külső támogatókkal együttműködve a megelőzés érdekében állandó jelleggel dolgozzon ki olyan tartalmakat, amelyek projekthét keretei között preventív jelleggel járulhatnának hozzá az iskolai erőszak csökkenéséhez.
- Nem kerülhető meg a rendelkezésre álló források hatékonyabb felhasználása sem, különösen a szóban forgó célok érdekében. Így növelni célszerű a kritikus iskolákban, tagozatokon, helyszíneken a szünetben felügyeletet ellátó tanárok számát, esetleg oly módon, hogy ebben idősebb diákok is részt vesznek.
- A menedzsment számára kulcskérdés, hogy a tanárok közti megbeszélések szervezése, moderálása mellett olyan görcs- és stresszoldó helyzeteket, eseményeket (különbféle eredetű juttatások körének bővítése, pl. wellness-programok, tanulmányutak, csoportterápiák stb.) generáljon, amelyek alkalmasak lehetnek a pedagógusok szakmai és emberi kapcsolatainak az elmélyítéséhez.
- Az eredményes munkához nélkülözhetetlen a pedagógusok munkájának személyre szabott értékelése, és a tevékenység differenciált, motiváló hatású anyagi elismerése.

2.2. A pedagógusok felruházása hatékony eszközökkel

- A pedagógusokat annak érdekében, hogy a továbbiakban megfelelő eszközeik legyenek az iskolai agresszivitás megelőzésére, kezelésére és a konfliktusok megoldására, továbbképzésben kell részesíteni. Ezek a továbbképzések csak részint lehetnek hagyományosak abban az értelemben, hogy a pedagógusok tanfolyamokon, tréningeken új professziót, módszertani kultúrát sajátítanak el, sokkal inkább arra kell törekedni, hogy ezek az iskolákban történjenek az egész tantestület bevonásával. (Idővel ezeknek a továbbképzéseknek a résztvevőit bővíteni kell a tanulók egyes csoportjaival, és a szülők, valamint külső szakemberek bevonásával.) Itt kiemelkedő jelentősége lehet az alkalmazásra bevezetett módszerek (mediáció, resztoratív technikák, szemléletmód) mellett a kortárs segítő formáknak is.
- Általában törekedni kell arra, hogy a pedagógusok a hagyományos tanórákon is a jelenleginél gazdagabb módszertani repertoárral dolgozzanak, mert a hagyományos, egysíkú, többnyire frontális óravezetés nem alkalmas a sokszor rendkívül heterogén, a tanulás iránt kevésbé motivált tanulók érdeklődésének felkeltésére, figyelmének a lekötésére.
- A pedagógusokat fel kell készíteni annak érdekében is, hogy újszerű tanóra- és csoportszervezési ötleteikkel (rugalmas osztálykeretek, 45 percestől eltérő időtartamú tanórák, eltérő időpontú iskolakezdés stb.) támogathassák a menedzsment logisztikai és pénzügyi tervezési tevékenységét.
- Az iskolai klíma javításában kulcsszerepe lehet a pedagógusoknak. Ebben szerepet játszhat az, hogy erősítik tanulóikban a "mi" érzést (kórus, zenekar, sport, iskolai póló, iskolaújság, rádió stb.). A programokhoz szükséges többletforrások előteremtése kulcselem, ebben az iskola fenntartójának meghatározó szerepe van.
- A diákok bevonása az iskolai (döntési) folyamatokba, és ezzel összefüggésben a felelősség átruházása a diákokra (szankcionálási döntésben való részvétel, növények, állatok, akvárium őrzése, ápolása) hatékony eszköz lehet az iskolai agresszió visszaszorításában. Ebben fontos elem a „kemény maggal” és frontembereivel való egyéni és csoportos foglalkozás (pl. szerepjátékok: tettesek áldozati szerepben). A tanítási időn kívül is biztosítani kell olyan szabadidős tevékenységet, amely a tanulók érdeklődésre tart számot (pl. sport, táncsoport, kórus, zeneiskola, a diákok felvetett tevékenységek támogatása stb.).
- El kell érni, hogy az iskolákban csökkenjen a tanulók iskolai kudarcainak száma, és ezzel összefüggésben csökkenjen azoknak a tanulóknak a száma is, akik idő előtt abbahagyják tanulmányikat, vagyis kimaradnak a végzettség megszerzése előtt az iskolából. Ennek érdekében kell módszertani segítséget nyújtani a pedagógusoknak (pl. közösségfejlesztés, tanulást támogató tréningek szervezése és vezetése stb.).

- Segítséget kell nyújtani tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak, ezért az ezt támogató programokat kell az iskola tanrendjébe illeszteni (tanulás tanulása, szövegértés stb.).
- Lehetőséget kell adni azoknak a fórumoknak a megszervezésre és lebonyolításra, amelyek alkalmasak lehetnek az iskolai feszültségek csökkentésére (pl. panaszóra, vitafórumok, diák-tanár vita és showműsorok, tájékoztatók, valóságshow stb.). Fontos, hogy ezek szervezésében, lebonyolításban, moderálásban a pedagógusok és a tanulók közösen vállaljanak szerepet.
- Az iskola helyi tantervét és pedagógia programját a pedagógusoknak e célok érdekében át kell alakítani, s a legfontosabb célkitűzéseket, azok megoldási módozatit ott meg kell jeleníteni.
- A pedagógusok felkészítése nélkülözhetetlen annak érdekében is, hogy újszerű formákban működtethessék az iskola és saját kapcsolataikat a szülőkkel: a pedagógus rendelkezzen megfelelő módszertannal a szülővel történő egyéni beszélgetésekre, a családokkal történő kapcsolattartás speciális formáira (pl. szülők bevonása, rendszeres felvilágosítása, családlátogatás és támogatás stb.), legyen képes támogatni a szülői önszerveződéseket is a hatékonyabb együttműködés érdekében. Működjön közre a szülői felelősség koncepciójának a kidolgozásában és működtetésben, s ennek érdekében vonja be a szülőket az iskola agresszió megelőző rövid-, közép- és hosszú távú stratégiájának a megalkotásába.

3. Az iskolafenntartó (közvetlen) feladatai

3.1. Az iskolafenntartók támogassanak olyan szakmai kezdeményezéseket, amelyek azt céloznák, hogy a tananyag tartalmi szempontból a jelenleginél erőteljesebben illeszkedjen a tanulók érdeklődéséhez, és a jelenleginél erőteljesebben jelenjenek meg benne azok a törekvések, amelyek közvetve és közvetlenül is hozzájárulhatnak az agresszivitás csökkenéséhez (pl. történelemben a háborúk történetének a bemutatása mellett kapjanak nagyobb hangsúlyt a békéhez vezető nemzetközi egyezmények, a konfliktusok bemutatása során az erőszakos, többnyire háborúhoz vezető megoldások mellett a tanulók más alternatív megoldásokkal is /pl. kompromisszum/ megismerkedhessenek).

3.2. Mindenképpen megoldást kell találni az intézmények (különösen a szakiskolák) szakemberekkel történő állandó ellátására. A krízishelyzetek kérdését kiemelten célszerű kezelni. A súlyosabb ügyekben több és speciálisabb tudással rendelkező szakemberre lenne szükség, akik rövid időn belül képesek az adott helyszínre érni, helyzetfelmérés után segítséget nyújtani. A krízishelyzetekből származó tapasztalatokat folyamatosan fel kellene dolgozni, és ezt is akár a honlapokon elérhetővé tenni. Minden értelemben fontosnak tartjuk az átlátha-

tóságot, az információhoz való hozzájutás megkönnyítését, és ezzel a probléma feltárásának elősegítését is. Ennek a programelemnek a keretében küzdeni kell azért, hogy a nagy iskolák ne hallgathassák el a falaik között történt erőszakos cselekedeteket.

3.3. Nem utolsó sorban szeretnénk arra is felhívni a figyelmet, hogy az iskolai agresszió egyes eseteiben a probléma mélyén esetleg olyan kóros, a pszichiátriai betegségeket is érintő jelenségekkel találkozhatunk, melyek megoldásában a pszichiátriában járatos szakemberek segítségét is igénybe kellene venni.

3.4. A gyermekvédelem területén a már megindult programok folytatása, és új, hatékony programok indítása javasolt.

3.5. A jelenségek okainak mélyebb feltárásához további kutatásokra lenne szükség. Ezért mindenképpen javasoljuk azt, hogy a középiskolák mellett az általános iskolák hetedik és nyolcadik évfolyamán vizsgáljuk meg az iskolai agresszió kérdését. Az eredmények nagyban hozzájárulhatnak a középokon tapasztalt problémák enyhítéséhez.

3.6. Az agresszivitással összefüggésben érdemes lenne a vizsgálatokat az óvodákra is kiterjeszteni preventív jelleggel annak érdekében, hogy számos, később már nem vagy csak rendkívül nehezen kezelhető problémát elkerülhessünk.

3.7. Nem halogatható tovább egy, a rendőrséggel közösen, átfogó jelleggel megalkotott preventív stratégia kidolgozása sem, mert az iskolán kívüli, a fiatalokat érintő erőszakos cselekmények kezelése és megoldása önmagában pedagógiai eszközökkel nem lehetséges.

III. KONKRÉT MEGOLDÁSI JAVASLATOK AZ INTÉZMÉNYVEZETÉS SZÁMÁRA A TANULÓI SIKERESSÉG TÁMOGATÁSÁRA:

Az iskolán belül megoldandó feladatok:

- Megfelelő számú és minőségű tanulási útvonal biztosítása az egymástól eltérő ütemben fejlődő tanulók számára.
- Új, személyre szabott tanítási/tanulási stratégiák alkalmazása a pedagógusok oldaláról az iskolai kudarc elkerülése érdekében.
- Gazdag, motiváló hatású infrastruktúra biztosítása, az optimálisnak tartható tanulási környezet biztosítása.

Számos esetben azt láttuk, hogy az iskolában alkalmazott pedagógiai eszközök nem vezetnek eredményre. Ezért azokat célszerű kiegészíteni más megoldásokkal, olyanokkal, amelyek az iskola kapcsolatrendszerét felhasználva törekednek eredményes megoldásokra.

Az iskolán kívül megoldandó feladatok

- A tanulási útvonal iskolán túlmutató (intézmények között ívelő) települési (kistérség/ régió) szintű tervezése, és kialakításának szükségessége.
- A tanulási útvonalra vonatkozó útmutatási és tanácsadási szolgáltatás kialakítása (a LLL realizálása egyén és intézmény számára egyaránt).
- A helyi közösség egészét figyelembe vevő tanulási közösségek (szülő-gyerek, fiatalok-felnőttek, információkban gazdagok – információkban szegények valóságos és virtuális tanuló közösségei) létrehozása.

Etikai kódex (Tanulók támogatása – konfliktuskezelés)

Az etikai kódex megalkotása azért fontos, mert, mint jeleztük, olyan kapcsolatrendszer kialakításáról/ kialakulásáról van szó, amely számos esetben túlmegy azokon a kereteken, amelyek a hagyományos tanár-diák kapcsolatokat jellemezhetik.

Az alapproblémát az információk kezelése, megosztása jelenti. Hogy azon információk közül, amelyek e kapcsolat során jutottak a mentor tudomására, melyek adhatók tovább a mentori munka (a támogatás) sikeressége érdekében azoknak, akik a tanuló iskolai (és iskolán kívüli) tevékenységében szerepet játszhatnak.

Az etikai kódex tartalmának harmonizálni kell mindazokkal a jog(forrás)okkal, amelyek általában a személyiség(i jogok) védelmét szolgálják, valamint azokkal a dokumentumokkal, amelyek meghatározzák azt a feltételrendszert, amelyeknek a keretei között az adott intézmény működhet.

Az etikai kódexbe pontokba kell a fentieket foglalni, s ennek követése erkölcsi kötelessége minden mentornak és mentorálnak.

- Személyi adatok védelme – a tanulók kódszám alapján történő regisztrálása, feljegyzések csak ezeken a kódszámokon történhetnek.
- A tanuló adatai nem adhatók ki.
- Titoktartási kötelezettség, a problémákról személyes adat nem adható ki, a megbeszéléseken, mentori munkaközösségi megbeszéléseken a szereplők anonimitása fontos.
- A szülő tájékoztatása kötelező minden olyan esetben, amikor nem a szülő az alapprobléma, ilyenkor más tanácsok adása szükséges.
- A tanuló iskolában tartása kölességünk.
- A tanulóknak is titoktartási kötelezettsége van, a társairól hozzá eljutott információkat nem adhatja tovább.

Konfliktusban való személyes részvétel szabályai I.

- 1. Magam szerzem be azokat az információkat, amelyekre szükségem van, és amit fontosnak tartok → FELELŐSSÉGET VÁLLALOK
- 2. Az a fontos számomra, ami épp most történik, nem menekülök sem a múltba, sem a jövőbe → ITT ÉS MOST
- 3. Minden gondolatomat és érzésemet elmondom. A nyíltság fontos számomra → EGYENES MEGNYILATKOZÁS
- 4. Meghallgatom a másikat és megpróbálom megérteni, hogy mit gondol és mit érez. Megerősítem abban, hogy megértettem, vagy kérdést teszek föl → AKTÍV MEGHALLGATÁS
- 5. Világosan elkülönítem a saját véleményemet mások véleményétől. Nem beszélek a többiek nevében, kivéve, ha erre megbízásom van → A TIÉD ÉS AZ ENYÉM SZÉTVALASZTÁSA

Konfliktusban való személyes részvétel szabályai II.

- 6. Hagyom, hogy a másik is más legyen → MÁSOK ELFOGADÁSA
- 7. Ahol szükséges, mondanivalómat kiegészítem az azzal összefüggő háttér-információkkal, rámutatok az összefüggésekre → A HÁTTÉR ISMERETÉNEK MEGOSZTÁSA MÁSOKKAL
- 8. A megfigyeléseim fontosak számomra, nem vonok le túl korán végkövetkeztéseket. Nem általánosítok → A VALÓSÁG FONTOSABB A FELTÉTELEZÉSEKNÉL
- 9. A beszélgetésben tárgyyszerűen, a kapcsolatoknak megfelelően veszek részt → TELJESEN JELEN VAGYOK
- 10. Szóvá teszem a kommunikáció észlelt zavarait → FIGYELEK A FOLYAMATRA

IV. FÜGGELÉK

DOKUMENTÁCIÓ: A FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEK SZÖVEGEI

A) IGAZGATÓK

A beszélgetés célja az, hogy feltárja annak a folyamatnak a legfontosabb történéseit, amely a Guszev-telepi iskola bezárása és a guszevi iskolába járó tanulók többségi iskolákba történő integrációja óta eltelt. Ez nem volt példátlan eset, hiszen az ország más városaiban is született hasonló döntés, ti. az, hogy az önkormányzat úgy döntött, hogy felszámolja azt az intézményt, ahol a roma tanulók szegregációja súlyosan veszélyezteti e tanulók iskolai és továbbtanulási esélyeit. E tanulók megjelenése a település más iskoláiban megosztotta a közvéleményt, sőt, az érintett iskolák is felemás módon viszonyultak a döntéshez. Az elmúlt időszakban sehol sem született viszont olyan döntés, amely ezt a folyamatot visszafordította volna. Hogyan vélekednek a kormány integrációs politikájáról és magáról az integrációról mint társadalompolitikai, pedagógiai megoldásról? Látják-e ennek előnyeit, esetleg hátrányait?

1. iskola: Az a véleményem erről az egész integrációs folyamatról, hogy azt erőltetni nem lehet. Csak úgy lehet integrálni valakiket valahová, ha ezt mind a két fél akarja, és ez mind a két félnek előnyére válik. Azon túl, ezt nagyon jól elő kell készíteni, vagy elő kellett volna készíteni. Végiggondolva azt, hogy milyen korosztályt hová integrálunk, és hogy annak a korosztálynak vajon sikerül-e egy vadidegen közösségbe illeszkedni. Itt a teljes iskolát felosztatták, és mindenkit integráltak, elsőtől nyolcadikig. Nekem az a véleményem, hogy felső tagozatban a gyerekekben már annyira rögződnek a különféle magatartásformák és normák, hogy azokat már nehéz megváltoztatni. Ha tehát felmenő rendszerben történt volna az integráció, elsőtől kezdve, akkor eredményesebb lett volna, mint így. Mert az a tapasztalat, hogy azok az elsősök, akik eleve hozzánk jöttek, mint minden más gyerek, jobban tudnak vagy próbálnak alkalmazkodni hozzánk, mint azok, akik a korábbi éveiket nem velünk töltötték. Van itt egy szoktatási folyamat, amit az elsős nevelők tudnak, vagy évek óta folytatnak, és ezt a roma gyerek képes tudomásul venni, de igaz ez a szülőkre is. A felsősök integrálása egy kialakult szokásokkal és normákkal rendelkező közösségbe nem könnyű, mert ott ezeknek a tanulóknak az ellenállása erősebb. Ezeknek a gyerekeknek el kell fogadni azt a rendet, ami a befogadó iskolában van! Nemcsak a befogadó iskolának kell alkalmazkodni egy stílushoz!

Nem ez a megfelelő szó, inkább azt mondanám, hogy a romasághoz. Nemcsak a befogadó iskolának kell megtanulni azt, hogy milyen romául gondolkodni, meg cselekedni, és a roma hagyományokat. Ezeket mi következetesen megtanultuk, mert voltak továbbképzések, és hozzáolvastunk ehhez a témához. A kollégák és a szülők is fel lettek készítve arra, hogy be kell fogadni egy csoportot, de ugyanígy elvárható lett volna az is, hogy a cigány gyerekeket is felkészítsék arra, hogy az új közösség más lesz, ott szigorúbb lesz a házirend, ott követelni fogják bizonyos szabályok betartását. Bent kell maradni az iskolában, nem szabad órák közben kiszaladgálni, a tanítás végéig ott kell maradni, és így tovább.

2. iskola: Egyetértek azzal, ami elhangzott. Az, hogy milyen az integráció jellege, minősége, az nagyban függ tőlünk, a környezettől. Kicsit elkapkodottnak tűnik ez az egész. Először azt a környezetet kellett volna megváltoztatni, ahonnan ezek a gyerekek érkeztek. A családban kell elkezdni az integrációt. Nagyon sokszor azt tapasztaltuk, hogy a gyerek egy hosszabb hétvégére vagy szünetre hazament, amikor visszajött, ugyanazokkal a problémákkal szembesültünk nála, mint amelyeknek a megoldásban már majdnem eredményeket értünk el. Az adott környezetben nyilván visszazökkent abban a hierarchiába, ami addig meghatározta az életét. Én láttam Nyugat-Európában az integrációt, de ott azt tapasztaltam, Németországban, Ausztriában, Spanyolországban, hogy ott volt egy pedagógiai asszisztens az osztályban, tehát két nevelő. Megvoltak tehát a személyi feltételek. Mi ezt a segítséget egy mentortanárr formájában kaptuk meg a gyerekekkel együtt, aki addig a Huszár-telepen tanított. Ő azonban nem tud mindenütt ott lenni. Ezt meg kellene oldani. Azt én is megerősítem, hogy integrálni csak azt lehet, aki akarja is. A felkészülés során nekünk is tartottak különféle alapítványok eszmefuttatásokat arról, hogyan kell ezekkel a gyerekekkel bánni, mert más a szubkultúrájuk, mert más a kultúrájuk. De nálunk 29 fős osztályok vannak, és ha a roma gyerek feláll óra közben és énekel, akkor hol van a többi gyerekeknek a joga, például a tanuláshoz? Ennek ellenére mi jó úton haladunk, úgy hetven-nyolcvan százalékos arányban. Ahol probléma van, ott a családokkal van a baj, velük nem történik semmi. Vannak, illetve lesznek olyan nagyobb gyerekek, akik már továbbtanulnak. Ezekben az esetekben a szülők már látják, hogy érdemes tanulni. Azt látják, hogy jó az, ha a gyerek egy másabb színvonalú iskolában tanul. Lehet, hogy korábban nem kapta meg a feltételeket, de itt van egy tanuláscentrikusság, amellyel az a célunk, hogy később szakmához jussunk. Nyilván a program egyik legfontosabb célkitűzése ez. De azért van aggályom, mert azt látjuk, hogy az integrációval kapcsolatos, akár nyugat-európai felmérések is azt mutatják, hogy nem látszik az eredmény, amit eleinte célkitűzésként fogalmaztak meg. Bizakodó vagyok, de összefoglalva azt kell, hogy mondjam, hogy jobb lett volna több feltételt biztosítani, és az is baj, hogy elkapkodott volt a megoldás. De a környezetet is fel kellett volna készíteni.

3. iskola: Az integrációt jobban elő kellett volna készíteni, mind a két oldalról. A családokat és a gyermekeket azért kellett volna, hogy tudják, mi vár majd rájuk egy másik intézményben.

Az a tűzoltómunka, amelyben megtudtuk, hogy mi vár majd ránk, gyorstalpalónak bizonyult. Mert olyan nincs, hogy néhány óras felkészítést követően kipipáljuk, hogy most már integráló iskola vagyunk. A pedagógusok felkészítésére nem volt elegendő idő. Ezt a szakmát egy vagy két évig kellene tanulni, aztán gyakorlati tapasztalatot szerezni, és csak ezt követően hozzányúlni ehhez. A másik megállapításom, hogy vannak olyan gyerekek, akiket lehet, és vannak olyanok, akiket nem lehet integrálni. Szembe kell nézni azzal a problémával, hogy mi van azokkal a gyerekekkel, akik nem integrálhatók. Az adott közösségben még elvannak, de egy másik közösségbe képtelenek beilleszkedni. Ezek a gyerekek nagy akadályokat gördítenek az integrációs folyamatba, megnehezítik azoknak a közösségeknek a helyzetét, ahová bekerültek. De előbb vagy utóbb nekik sem lesz jó. Valami oldalvágányon kellene gondolkodni, ahol ezeket a gyerekeket lehetne foglalkoztatni, integrálni. Ha idővel erre alkalmassá válik, akkor visszahelyezni. Több kárt okozunk az egész folyamatnak, ha őket benne hagyjuk a rendszerben. Jobb lenne őket abból kiemelni.

1. iskola (2): Nálunk, ahogy megérkeztek ezek a gyerekek, igazgatóváltás is történt. Ez nehézségeket és feszültségeket okozott az iskolában. De az új igazgató azt mondta, hogy gyerek csak kétféle van, jó vagy fegyelmezetlen. Aki hajlandó valamire, és aki nem. Aki rosszkodik az iskolában, és aki nem. Ez a szemlélet segített. Én úgy látom, hogy ezzel az integrációval egy kicsit túl akarjuk lihegni azt, hogy miket teszünk meg értük. Ez akkor működik jól, ha csak úgy neveljük őket, mint a többi. A pályázatokkal rengeteg segítséget kaptunk, anyagiakat is, de nem vagyok arról meggyőződve, hogy mindent oda kell nekik adni ingyen. Tényleg külön autóbusz kell nekik? Felszállnak egy olyan buszra, ahol csak ők ülnek, magyar a sofőr és magyar a mentor, és eljönnek egy olyan iskolába, ahol mi mindent megteszünk értük. Eljön a délután négy óra és a mentorral délután hazamennek az elkülönített autóbuszban, megérkeznek a saját világukba. Én ebből az egészből hiányoltam a cigány kisebbségi önkormányzat embereit, azt a fajta segítségnyújtást, hogy vegyen részt ebben a dologban. Tegye fel ott a gyerekeket, kísérje őket, menjen értük, érdeklődjön tőlük, hogyan telt a napjuk, szerezzon információt az iskolában. Ők jobban ismerik a szokásokat. Szóval akarják azt, hogy az ő családjukból érkező gyerekek ott jól érezzék magukat. Szerettem, amikor a főiskolán meghallgattuk az előadásokat a roma kultúráról, aztán meghívtuk magunkhoz a roma kisebbségi önkormányzat vezetőit, hogy beszéljünk meg azokat a problémákat a gyerekekkel kapcsolatban, amire az előadások nem adtak választ, a gond az volt, hogy ebbe ők nem akartak beavatkozni. Ezt a szót használták. Azt mondták, hogy menjünk ki mi a telepre, beszéljünk meg a problémákat, és ők majd a szülői értekezleten segítenek abban, hogy magyar szülők fogadják be ezeket a gyerekeket. Mi erre felkészültünk, mert az április és a május arról szólt, hogy egyre-másra tartottuk a szülői értekezleteket. Felkészítettük a szülőket és a gyerekeket. Mi azt gondoltuk, hogy a guszevi iskolából érkező gyerekek olyanok, mint a többiek, akik különféle okok miatt érkeznek az iskolánkba. A többi gyereknek soha nem járt külön

eljárás azért, hogy megszokja a rendet, a roma gyerekeknek sem kellett volna többet adni. Legyenek nekik is barátaik, akiktől sok mindent meg lehetett volna tudni. Ha integráció, akkor menjen profi szinten, erre gondoltunk. Ugyan már, ne különböztessük meg őket azért, mert romák, ne ragozzuk azt, hogy ő más. Gyerekek ők is, mint a többiek. Egy részük fürdött ebben a jóban, hogy járhat egy szebb iskolába, ahol jól érezheti magát, ahol törődnek vele, ahol tanulni kell, ahol nem szabad hiányozni. De van egy csoport, akivel gond van. Nekünk négy olyan gyerekünk van, aki napi feladat adott azzal, hogy nem sikerült ezekről őket meggyőzni. Ezek a gyerekek elmúltak tizennégy évesek. Nem lehet őket azzal győzködni, hogy azért kell iskolába járni, mert okosabb leszel, azért kell tanulni, mert majd kenyeret kell adni a gyermekeknek. Nekünk ez volt az igaz kudarc. De vannak olyan szülők, akik megértették, hogy ez egy lehetőség. Valós az a megjegyzés, hogy az a kérdés, hogy akar-e valaki integrálódni vagy sem? Nálunk vannak más roma gyerekek is, akik a város más területeiről érkeztek. Az igazi gondot ők jelentették. A guszevi gyerekek kezdtek ráhangolódni a dolgokra. A sajátjainkkal komoly gondok kezdődtek. Ők a másságukat másféle mentalitással akarják mutatni. Akik nálunk kezdenek, azokkal nincs gond, s ebben a tanítóknak rendkívüli munkája van. Korábban nem különböztettük meg őket, egyformán kaptak például dicséretet azért, mert mondjuk különféle versenyeken sikereket értek el. Mi egyforma elbírálásban részesítjük őket. Azt a részét érzem kicsit egyoldalúnak, hogy az integrációt ott az iskolában helyben oldjuk meg, aztán megy tovább az élet. Emiatt magukra maradtak az iskolák.

4. iskola: Hozzánk tizenhét tanulót integráltak. Azt tapasztaltuk, hogy a fenntartó túlságosan az iskolákra koncentrált, túlságosan arra gondoltak, hogy az iskolákat kell arról meggyőzni, hogy ez egy jó dolog. Hogy a pedagógusokkal és a szülőkkel el kell fogadtatni ezt. Mi azt hiányoltuk, hogy a családok részéről ugyanez nem történt meg. Ők a jogukat nagyon jól érezték, de nem éreztük, hogy tudják azt, hogy ez a helyzet milyen kötelességekkel fog számukra járni. Nem a pedagógusokat kellett volna annyit győzködni, mert az nem volt nehéz dolog. A szülőkkel sem volt különösebb gond, mert korábban is voltak itt roma gyerekek. Sőt, volt olyan guszevi gyerek, aki elsőtől hozzánk járt. A gyerekek is befogadóak voltak. A mi gyerekeink megpróbálták az új gyerekekkel kommunikálni, megpróbálták őket bevezetni az iskola rendjébe, de olyan agresszív viselkedés volt a válasz, ami után a magyar gyerek visszahúzódott. Ezt követően nehéz volt az ellentéteket feloldani. Itt nem kaptunk segítséget. A szülők számára nehezen volt magyarázható az ingyen busz, az ingyen étkezés. Kellene volna a kisebbségi önkormányzat segítsége is, mert a roma családok nehezen fogadják el a pedagógust. Az, hogy én menjek ki, és mondjam el, hogy mit szeretnék, ez nem működik. Sokkal jobban elfogadják a családgondozót vagy a kisebbségi önkormányzat képviselőjét. Egyszer volt velük találkozás, de számon kérték rajtunk, hogy mit tettünk meg a gyerekekért, azért, hogy sikerélményük legyen?! Hiába volt az iskola befogadó, felső tagozatban komoly problémák mutatkoztak. A Guszev-telepi gyerekeknek sem volt ez jó, mert szétszórták őket

különféle osztályokba. Szünetekben egymás társaságát keresték, szinte bandákba tömörültek. Ez a többiek számára fenyegetettséget jelentett. Azt, hogy a szünetekben a nagyobb roma gyerekek összegyűltek, azt a többiek fenyegetésnek élték meg. Korábban már megtapasztalták, hogy hiába közeledtek hozzájuk, nem voltak ebben partnerek. Ezt az egészet mi is egy kicsit erőltetnek éreztük. A felső tagozat az egy abszolút elhibázott lépés volt. Ott lehet segíteni, ahol a tanulók nálunk kezdik el tanulmányaikat. A felsősök a szokásrendet abszolút nem akarták elfogadni, a szabályokat nem fogadták el. Ilyenek például, hogy ha csengetnek, akkor be kell menni az osztályban, vagy a felszerelést el kell hozni. A szülőkkel nehéz kommunikálni, így például az egyéni fejlesztési naplók aláíratása három havonként nagy gond. Ez egy apró dolog, amit a törvény előír. Ötször, tízszer kell őket kiértésíteni.

Milyen megoldásaik vannak a szóban forgó problémákra? Egyáltalán, ennek a programnak a kezeléséhez kaptak többletforrásokat?

1. iskola (2): Nem véletlen, hogy a felső tagozat került sokszor szóba. Ha ide bekerül egy tanuló, aki már kétszer bukott, az már eleve gond, mert egy ilyen tanulónak teljesen mások az érdeklődési területei, mint a többieknek. Ehhez nem kell romának lenni. A túlkoros tanulókat ezekben a helyzetekben nehéz kezelni. Az, hogy a többiek még túl gyerekesek, ők meg más szemszögből látják a világot, ez számos konfliktusnak képezi a forrását. Azt mondja a kétszer bukott tanuló, hogy őt idegesítik a kicsik, és lehet, hogy a maga szempontjából még igaza is van. A másik nagy problémát a tudáshiány képezi. Súlyos hiányok halmozódnak fel egy hetedikes vagy nyolcadikos tanulónál, és ez pár órán belül kiderül. Hiába kezelte ügyesen ezt az osztály, nem nevelték ki őket, de mégis, lehetett érezni, hogy megdöbbenek a tapasztalaton. A megdöbbenés csendje volt, ahogy a többiek reagáltak.

2. iskola: Nagyon rosszul értelmezik a segítséget magát. Hogyan értelmezzük az integráció egészét? Valahol társadalmi szinten ezt félreértelmezzük. Nem az jelenti a segítséget, a segítséget, hogy maximális lojalitást kell kifejtetni a roma társadalom és a roma gyerekek iránt. Egy megengedő, egy mindent toleráló magatartást, hogy mindent el kell fogadni, amit ők kitalálnak, vagy ahogy ők viselkednek. Maga a busz. Hát maga az, hogy ők külön buszt kapnak, ingyen buszt, amellyel ide-oda hurcolásszák a gyerekeket, mentorral. A segítség abban állt volna, hogy a rendes menetrend szerinti járaton kellett volna megtanulni, hogyan kell közlekedni. Hogy nem bliccelek, hogy megveszem a jegyet, hogy nem köpöm le az utasokat, hogy nem trágárok utazás közben. Ezt kellett volna segíteni. Nem úgy segíteni, hogy összeverekszel vagy összehányod, mert ez a cigánymentalitás. Hanem tanulja meg igenis, hogyan kell a buszon viselkedni. Ott mindenkinek fizetni kell, akárkinek. Itt kellett volna a CKÖ segítsége. Rájuk jobban hallgatnak. Mindezt megtaníthaták volna nekik. Olyan segítséget kaptunk volna, ha elfogadtuk volna, hogy ők nagyon szívesen bemennek az osztályfőnöki órára, és ott

elmondják, hogyan kell a roma gyerekeket befogadni. A szülőknek is elmondták volna, hogy milyen a roma identitás. De mi nem ilyen segítséget kérünk. Hanem humán erőforrás segítséget abban, hogy nekik könnyebb legyen olyanná válni, mint amelyen a társadalom átlaga. Olyanná kellene válni, nem? Ezt nem kapjuk meg. Nekünk nem karácsonyi ajándékot kell venni a roma gyerekeknek. Pont azt mondtam, hogy az lenne a jó, ha a CKÖ venne minden osztálynak egy labdát, és azzal játszhatnának közösen a gyerekek. Akkor azt lehetne mondani, hogy ezt a CKÖ adta nektek. A karácsonyi ajándékot csak a roma gyerekeknek vették volna. A fontos az lett volna, hogy ne legyen megkülönböztetés. A magyar gyerek mindezt mondta volna otthon. De így mit lehet hazafelé kommunikálni a magyar szülőknek? Azt, hogy ők kaptak, mi nem kaptunk.

3. iskola: Beszélünk itt integrációról, antiszegregációról, pozitív diszkriminációról, ez ennek a folyamatnak nagyon rossz része, hogy pozitív dolgokat kapnak ezek a gyerekek, ezzel sokat ártunk a rendszer egészének. Ezeket vissza kellene szabályozni. Külön autóbusz, ingyen étkeztetése, külön megkapják a színházjegy árát, ezt mind vissza kellene venni. Amikor a város megszervezte az utaztatást, akkor mondták nekem a szülők, hogy ez jó, mert nem kell akkor a gyerekeknek kerékpárral járni. Mondtam, hogy ez minket nem érint, ez csak egy iskola tanulóira vonatkozik. Ez a megkülönböztetés nem vet jó fényt a rendszerre. Visszatérve a felső tagozatra, én úgy gondolom, hogy egy roma gyereknek tíz-tizenkét éves korára a személyisége olyan mértékben fejlődött ki a háttérből adódóan, hogy őt befolyásolni már nagyon nehéz. Kialakult egy énképe, egy öntudata, egy iskolatudata, arról az iskoláról, ahonnan érkezett, és azt az iskolaképet már nagyon nehéz megváltoztatni. Hozzászókkott ahhoz, hogy csengetéskor nem kell bemenni, vagy ha probléma van, akkor öntörvényűen ököllel megoldom a dolgaimat. Ezek rögzültek, és ezeket a rögzült dolgokat nehéz visszafelé befolyásolni. A kicsiknél, ahol mindez másképpen van, jobban lehet irányítani. Ezért volt több probléma a felsőben.

2. iskola: Az integráció kapcsán vannak néha tévképzeteink. Integrálni kell egy látássérült vagy mozgássérült gyereket, hogy az esélyegyenlőség szerint megfelelő feltételeket biztosítsunk. Itt estünk át, lehet, a ló túoldalára. Ezeket nem nézték jó szemmel. Megkérdezték a szülők, hogy annak a gyereknek miért jár, aki egyébként a büfében elkölt napi többszáz forintot, ha én meg dolgozom a férjemmel együtt mindennap becsülettel, és megvajazom a kenyeret a gyerekeknek. Ehhez hasonló véleményt sokan mondtak. A felső tagozat estében az nyilvánvaló – és ez nemcsak a roma gyerekekre vonatkozik –, hogy gyermeket igazán csak kilencéves koráig lehet nevelni. Addig lehet formálni, kialakítani azokat a szabályokat, amelyek egy közösségben fontosak. Ez a magyar gyerekek esetében is így van. A serdülőkori dolgok is belépnek, de romák esetében a sajátos szubkultúra miatt a dolog nehezebben kezelhető. A roma tanulók esetében nem volt érvényes az, hogy mikor csengetnek, vagy az,

hogy az óráról nem szabad kimenni, vagy éppen az, hogy a tanárnőnek bármit mondhatok. Sokszor beszélnek nyomdafestéket nem tűrő hangon. A gyerekek többsége számára ez teljesen idegen dolog volt, ők sem tudták, hogy miről van szó. Alsóban még lehet javíthatni a gyereket. Nem tudom, hogy lehet-e utólag okosnak lenni, de én most is azt mondom, hogy a családoknál kellett volna ezt kezdeni. Megadni a lehetőséget azoknak, akik el akarták volna vinni a gyereket, mert látják azt, hogy ez egy kitörési lehetőség. Korábban nekünk is volt huszár-telepi gyerekünk, és a legnagyobb konfrontáció azok között volt, akik már korábban ott voltak, és azok között, akik most érkeztek. Ők különösen rossz néven vették azt, hogy az újak milyen juttatásokat kaptak. Ezen majdnem összeverekedtek.

5. iskola: Az alapvető kérdés az integrációs politikára vonatkozott, és az előttem szólók válaszaiból kiderült, hogy az integrációra szükség van. A huszár-telepi iskolának a létjogosultsága valóban megkérdőjelezhető, mert láttuk, hogy onnan milyen gyerekek kerültek ki. Akár alsósról, akár felsősről beszélünk, alapvető civilizációs, kulturális, tantárgyi lemaradás volt észlelhető. Évekkel vannak lemaradva az élet minden területén. Ezért nehéz őket az órákon foglalkoztatni. Alapvető dolgok hiányoznak, amire építeni tudnánk. Az, hogy annak az iskolának meg kellett szűnnie, az szerintem megkérdőjelezhetetlen, az más kérdés, hogy ez hogyan történt meg?! Az alapvető problémát a fokozatosság kérdése jelenti, mert ha megnézzük, akkor azt látjuk az oktatáspolitikában egyszerre nyúltak hozzá mindenhez. Az iskola minden szintjéhez. Az óvodához kicsit később. A cigány kultúrának az óvoda nem elfogadott része, tudjuk, hogy a gyerekek többsége nem járt óvodába. Vagy ha járt is, még hiányosabban, mint iskolába. Ezért nem ismerték meg az együttélési szokásokat, nem tudtak alkalmazkodni szinte semmihez. Abban az iskolában nem azt a közeget szokták meg, amit egy iskolában meg kell szokni. Ehhez mi már nehezen tudunk bármit is hozzárakni. Ezért nem is az alsóban, hanem az óvodában kellett volna ezt kezdeni, és lassan haladni előre. Előbb kellett volna őket az óvodába járásra kötelezni, mint most ilyen módon segíteni. Talán felnőtt volna egy olyan óvodásnemzedék, akivel az iskolában kevesebb probléma lett volna. A másik fontos probléma az, hogy ezeknek a gyerekeknek a többsége halmozottan hátrányos helyzetű gyermek. Mi különbözteti meg a 3H-s gyermeket az általunk 2H-snak nevezett gyermekektől? A szülők iskolázottsága. Az iskolázottabb szülők a szóba kerülő pluszokat megadják a gyerekeknek. Az anyagi háttérben nincs különbség, a támogatásokat mindenki kapja. A 2H-s szülők azt mondják, hogy mi sok mindent megettünk, például iskolát végeztünk, és mégsem kapjuk meg ezeket a juttatásokat. Ezt meg kellene változtatni. Másképp: a 3H-s azért kerül nagyobb szolgáltatásokat nyújtó kosárba, mert nem tanult semmit.

Az elmondottakból jól látszik, hogy a felsőben több gyerekkal van probléma. Mi történik velük a későbbiekben?

4. iskola: Hozzánk több olyan tanuló került, akikről kis idő elteltével láttuk, hogy súlyos magatartászavarokkal küzdenek. Volt olyan ötödikes gyerek, akinek bűnözői múltja volt. Ezt mi nem tudtuk, mert a gyerek személyiségi jogainak a védelmében ezt titokban tartották. Csak később derült ki az, hogy az előző iskolában miket csinált. Az is kiderült, hogy miért. Az édesanyja rákos volt, az apja börtönben volt, a nagymama nevelte, persze nem úgy, ahogy kellett volna. Egyes esetekben disznóólba zárta. Megvolt annak az oka, hogy miért volt ő ilyen. De vele speciális szakembereknek kellett volna egyénileg foglalkozni, és az egyes órákon pedagógiai asszisztensnek kellene jelen lenni, aki alkalomadtán, probléma esetén, kiragadja a közösségből annak érdekében, hogy a munka tudjon tovább folyni. De erre mi semmiféle segítséget nem kaptunk. A mentor ilyen szempontból nem szakember, mert a mentorok úgy lettek mentorok, hogy meg kellett oldani a guszevi iskola pedagógusainak a helyzetét. Nem tudjuk, hogy milyen alapon kerültek egy-egy iskolához. De nem volt semmilyen szempont. A mi mentorunk magyar-hittan szakos tanár, és nem volt felkészülve az ilyen problémákra. Kértem, hogy ez a tanuló kerüljön el az iskolánkból, mert láttam, hogy kisebb közösségbe való. De mindenütt akadályba ütköztem. A gyámügy volt az, aki leginkább ellentmondott a dolgoknak mindig a gyerek jogaira hivatkozva, hogy a gyerekek joga van abba az iskolába járni, ahová a többinek. Milyen jogon akarjuk őt mi kiközösíteni. Onnan közelítették meg a dolgot, hogy mert ő roma, ezért nem szabad bántani. Nem az volt a fő probléma, hogy ő cigány, hanem az, hogy magatartászavaros. Ennek a gyerekeknek szakemberre lett volna szüksége. De ezt nem lehetett elérni...

Erre vonatkozott a kérdés, hogy milyen támogatást kaptak? És milyen többlet-erőforrásaik voltak?

4. iskola: Nem, nem kaptunk.

2. iskola: De ennek érdekében minden iskola megkötötte az együttműködési megállapodást civilszervezetekkel, az egységes pedagógiai szakszolgálati intézménnyel. Ezekkel próbáltuk kompenzálni azt, hogy nekünk nyilvánvalóan nincs, nem áll rendelkezésünkre megfelelő szakember. Érdekes a dolog, mert az alapítványok délutánonként, és most már hétvégén is foglalkozásokat csinálnak, ahol a gyerekek nagyon jól alkalmazkodnak, jól viselkednek. Csakhogy ott kis csoportokban zajlik a foglalkozás, meg egyénileg. Nálunk, a nagy létszámú osztályokban erre nem volt lehetőség, meg erre külön szakember kellene. Tanulmányi időben ezeket a foglalkozásokat nem lehet megoldani. Ezek az alapvető gondok. Ott tehát nem volt probléma, mert ott egyedül foglalkoztak a gyerekekkel. Egyik iskolában sem foglalkoztak korábban ilyen gyerekekkel. Kell ehhez olyan pedagógus, akik lehet, hogy nyugtatók mellett, de külön foglalkozik a gyerekekkel. Vannak eredmények. Bejön egy roma tanuló, és

odaszól a pedagógusoknak, hogy „jó étvágyat kívánok!” Nagyon tudunk örülni ezeknek a kis eredményeknek. Nekünk az okozza a legnagyobb problémát, akik nem akarnak illeszkedni. Három-négy gyerekről van szó.

Merre vezethet ezeknek a felsős tanulóknak az útja?

2. iskola: Van, aki továbbtanul. Tavaly nekem egy nyolcadikos tanuló szakképző intézményben tanult. Most van egy fiú, aki sikertörténet. Ő nem járt a cigánybusszal, neki rögtön lett baráti köre, ő kiszakadt abból a közezből. Szakmát fog tanulni, erre erős szándéka van. De van olyan ötödikes gyerek is, akivel nem tudunk mit kezdeni, itt az alapítványokkal keressük a megoldást.

1. iskola (2): A nagy számok törvénye azt mondja, hogy száz gyerek között vannak nagyon jók és nagyon gyengék. Vannak nálunk is nagyon jók. Volt egy fiú, aki gimnáziumba ment volna, de kicsúszott a korból, mire a nyolcadikat befejezte. Elvittük a Bencs László Iskolába, ahová azóta is szorgalmasan jár iskolába. Ő tudja, hogy tanulni kell, mert családot kell fenntartania, négy testvére van. Volt egy másik kislány, aki az utcáról került hozzánk, aztán rendeződött a sorsa, mert kollégiumba került. Ez a tanuló hajlandó volt a tanulószobában maradni, és hamarosan az egyesén kívül már más osztályzatokat is szerzett. Így a nagy számok alapján azt mondom, hogy guszevi gyerekek egy része beilleszkedik. Azok a gyerekek jelentik a gondot, akiknek a tanulmányokat nem az általános iskolában kellene folytatni, hanem gyógypedagógiai intézetben. Ezek a gyerekek nemcsak másokra voltak életveszélyesek, hanem magukra is.

Itt azokról a gyerekekről beszél, akik a korábbi évtizedekben a kiegészítő iskolákba kerültek?

1. iskola (2): Igen, feltétlenül. De ezek között a gyerekek között olyan is volt, aki normál környezetben gátolta a többiekét abban, hogy tanuljanak. Félóránként okozott problémát. Ha ezek a gyerekek megfelelő, speciális ellátásban részesülnének speciális iskolákban, az a többiekre is jobb hatással volna. Nem vennék el ezek az esetek a pedagógus kedvét, mert minden energiájuk arra a háromra megy el, s a többire nem marad már erő. Tehát az a három járhasson saját problémájának megfelelő speciális iskolába, és ott speciális gondoskodást kapjon. Ezt meg azért nem lehet, mert megkülönböztetésnek bizonyult volna, szegregációnak. Korábban nem voltak ilyen gyerekek az általános iskolában. Ezekben a helyzetekben senki sem tud segíteni, mert félnek a szegregációtól.

5. iskola: Alapvető különbséget kell tenni azok között, akik már ki akartak emelkedni a guszevi körülmények közül, és jó példát mutatnak a többieknek. Nekünk is volt olyan tanulónk, akik most a minisztériumban dolgozik. Vagy láttuk a Lázás Péter-féle Kedvesházat...

(közbeszólás: De bedőlt!)

...igen, de tudjuk, hogy miért. A gyerek hazament, és visszaesett abban az állapotba, amiről itt korábban beszéltünk. Akik ki akartak emelkedni, azok elköltöztek onnan. Ott azért nincs baj, mert a család is támogatja a tanulmányokat. A mostaniakkal nem tudom, hogy mi lesz a helyzet, nem tudom, hogyan lehet majd őket továbbtanulítani, mert még nincs elég információ, mert vagy két gyerek végzett. Nincs egyelőre olyan gyerek, aki nálunk nőtt volna fel, és azt mondhatnánk, hogy hozzátettünk valamit, és ez a mi eredményünk. Ez még tehát a jövő kérdése. A mentor-kérdéshez szeretnék még valamit. Nálunk a mentor egyfajta összekötő kapocs. Valóban nem értetett a pszichológiához vagy máshoz, nem tudott ezekről többet, mint bármelyikünk, de az volt a nagy előnye, hogy őt ismerték a gyerekek, és a napi problémáikkal hozzá tudtak fordulni. Hozzáfordultak, és ez előnyös volt. Most már másképpen van, mert mindenkit ugyanúgy elfogadtak, de eleinte kellett, hogy a mentor azt a szerepet töltsse be, amelyről beszéltem.

1. iskola: Ő ismerte a családokat, tudta őket értesíteni, ha a gyerekekkel volt valami probléma, figyelmeztette a szülőket arra, hogy az iskolában például esetmegbeszélés van, amire el kell menni. A Guszeven közelebb volt az iskola, ott össze tudták horgászni őket, de itt a városban más a helyzet. Meg az is fontos volt, hogy ezekben a helyzetekben segítsen.

3. iskola: Teljes mértékben egyetérték azzal, hogy azok a családok, akik akartak, akik azon voltak, hogy a gyerekük többre vigye, azok már régen elmentek a guszevi lakótelepről. Azok maradtak, akik érdektelenek, közönyösek, akik semmit nem kívánnak foglalkozni a gyerekekkel. Így ne várjanak csodát, hogy az iskolák egy két év alatt csodát tudnak tenni azokkal a gyerekekkel, akik alulmotiváltak, nincs szülői háttér és semmi egyéb. És, hogy a kérdésre is válaszoljak, nem látok lehetőséget a továbbtanulásra. Csak a kötelező beiskolázást nyújtó intézménybe kerülnek be ezek a gyerekek, de ott sem állják meg a helyüket. A Bencsből is lemorzsolódnak. Ezek az iskolák ezt a problémát nem tudják egy-két év alatt megoldani, ne várják ezt tőlük. Olyan szülőkkel a hátuk mögött, akiket nem is érdekel a gyermekük jövője.

Az integrációra hogyan reagáltak a szülők? Sok helyen meg lehet figyelni, hogy a roma tanulók megjelenését követően a többségi társadalomhoz tartozó szülők elviszik az adott iskolából a gyermeküket. Vajon az utóbbi hetek eseményei, az etnikai színezetű konfliktusok befolyásolták-e az eseményeket?

2. iskola: Ez utóbbira azt mondom, hogy nem. Még az osztályfőnöki órákon sem jelezték a kollégák. A más környezetből érkező roma tanulók esetében sem volt gond. A konfliktus máshol van. A városban élő három roma csoportból kettő lenézi a huszár-telepieket. Korábban volt nálunk is a Huszár-telepről gyerekek, akinek a nővére most Ibrányban a gimnáziumban tanul az Arany János Tehetséggondozó Program keretében. Vannak tehát pozitív példák és olyan jelek, amelyek mutatják a kitörni vágyást. Nálunk a szülőknél nem volt jellemző az, hogy elvigyék a gyerekeket. Inkább megszorodtak azok a rendkívüli szülői értekezletek, melyek a házirend be nem tartása miatt szerveződtek. A szülők világosan megmondták, hogy nem azzal van baj, hogy a gyerek cigány, hanem azzal, hogy nem tartja be a házirendet. Legyenek ezek a gyerekek is a közösség szerves része, és akkor mindenki befogadja őket. Ezen volt a hangsúly. Ha nem, akkor az volt a szülők reakciója, hogy az igazgató úr a hatalmánál fogva rúgja ki ezeket a gyerekeket az iskolából. Azt volt nehéz megértetni, hogy ilyen nincs, mert tankötelezettség van. Ha ez a körzete, akkor csak áthelyezésre van mód, mert mindenkinek megvolt a maga kis Lacikája, Jancsikája, Sanyikája, vagy most divatosabban szólva a maga Ronaldója vagy Rómeója. A szülők elé valamilyen megoldást le kellett tenni. Egy-egy eset előfordult, hogy elvittek gyereket.

5. iskola: Valljuk be, hogy a szülők megijedtek, tehát elgondolkodtak rajta. Amikor kiderültek a nevek, akkor a szülők megijedtek. Próbáltuk őket meggyőzni. A gond akkor kezdődött, amikor elkezdődött a tanév, és a szülő is, a gyerek is igyekezett a megbeszélésekhez alkalmazkodni, de saját tapasztalataik mást mutattak. Amikor a gyerek úgy megy haza, hogy „Anyá, elvették”, „megverték”, „ezt mondták vagy azt mondták”. A negatív tapasztalatok miatt kezdődtek a gondok.

Hogyan élik meg Önök azt, hogy ebben a folyamatban az egyházi és a gyakorlóiskolák nem vesznek részt?

(Egyöntetűen: Nagyon igazságtalan dolog ez!)

2. iskola: Nekem az elmúlt években a legtöbb gyermekem egyházi iskolákból érkezett. Ezt a szülők meg a gyerekek is elmondják, hogy a szeretet jegyében az egyház miért nem vállal szerepet ebben? De teszem azt, a tanárképző gyakorlóiskola. Jót tenne a hallgatóknak az, ha megismerkednének ezzel a problémával, tudnának gyakorolni. Nemcsak arra készítének fel őket, hogy van egy normál gyerek, és akkor ilyen szép lesz világ. Az egyházi iskolák válogatnak, nem veszik el az ilyen gyerekeket. De a gyakorló sem. Ők erre ezt mondják, hogy nem mennek oda. Tudjuk, hogy miért nem mennek oda.

5. iskola: Mi tizenöt-husz gyereket integráltunk. Mennyivel egyszerűbb lett volna, ha ez kiterjed az egyházi és a gyakorlóiskolákra is, mert ritka az ilyen város, mint ez, ahol ilyen magas

arányban járnak nem önkormányzati iskolába a gyerekek. 33 százalékról van szó. Az más kérdés, hogy az önkormányzat ezt miért hagyja. De az a legnagyobb baj, hogy a megállapodásokban, ha ők is alapfeladatot látnak el, ezt is rögzíteni kellene. Mi történt volna akkor, ha mondjuk csak 10 gyerek került volna hozzánk? Esetleg csak öt. Mindenkinek egyszerűbb lett volna a helyzete. Így minden osztályba került gyerek, mert nem arra törekedtünk, hogy egy helyre rakjuk őket.

4. iskola: Meg így ki sem derülhetett, hogy az egyházi nevelés milyen hatással lett volna ezekre a tanulókra, lehet, hogy pozitív hatással lett volna rájuk. Az iskolai agresszió jobban megjelent, amióta ezek a gyerekek ott vannak. Mit tudunk ezzel kezdeni? Hiányzik egy intézményhálózat azoknak a gyerekeknek, akik súlyosan magatartászavarosak vagy bűnöző hajlamúak. Mert mondjuk meg őszintén, hogy tényleg van ilyen. Miért nem lehet ezeket a gyerekeket egy olyan iskolába beírni, ahol speciálisan foglalkoznak velük? Valamilyen nevelőotthonra gondolok. Nálunk három gyereket vittek el azért, mert súlyosan bántalmazták őket. Ezekkel a gyerekekkel valamit kezdeni kellene.

5. iskola: De vannak itt egészségügyi problémák is, amelyek a szülőknél ellenszenvet váltottak ki. A tetvesség és más hasonló problémák. Megháromszoroztuk a védőnői ellátást. Ez nagyon nagy probléma, nem szívesen járnak ilyen osztályba. Ilyen segítség sem ártana.

B) SZÜLŐK ÉS PEDAGÓGUSOK

Hogyan vélekednek Önök az integrációról mint társadalompolitikai és pedagógia megoldásról? A nyíregyházi döntésről mi a személyes véleményük?

1. szülő: Nehéz válaszolni, mert mindenkinek meg kell adni az esélyt, hogy tanuljon. Azt tapasztalom, hogy ez az idő még kevés ahhoz, hogy lássuk, mi lesz ebből. Ha ugyanoda tér vissza a gyerek, ahonnan kivették, akkor nem biztos, hogy ki tud onnan szakadni, ha mindennap azt a mentalitást látja. Akkor az iskola nem tud mit kezdeni vele. Ha otthon nem lát pozitív példát, akkor a pedagógus munkája nem lehet eredményes.

Arra Önöknek van rálátásuk, hogy a romák hogyan élnek, akár a Guszevtelepen vagy másutt?

1. pedagógus: Az osztályfőnök vagy a mentorpedagógus véleménye segít ebben, vagy a szülői értekezleteken történetekről vannak feljegyzéseink. Sok mindenről tudunk, mert az iskola és a pedagógusok napi kapcsolatban vannak a családokkal, tudjuk, hogy ott mi tör-

ténik. Olyan sokszor hangoztatják ezt a szót, hogy integráció vagy szegregáció. Én ezzel a kérdéssel foglalkoztam a szakdolgozatomban, és odaállítanék mellé egy másik szót, hogy együttműködés. Azt látom, hogy ebben a dologban az iskola, a pedagógusok és a szülők is egyedül maradnak. Ha nem sikerül valamiféle kölcsönös együttműködés, mert ezeknek a gyerekeknek a szüleinél nem találunk együttműködésre, akkor ez a dolog nem megy. Valóban, ha a gyerek ugyanoda megy haza, és egészen más visszajelzést kap az otthoni környezettől, mint az iskolától, ha ott nem tudunk valamiféle egyezsége jutni, akkor nehéz egy emberként küzdeni, harcolni.

2. pedagógus: Különösen akkor, ha nem nálunk kezdetek ezek a gyerekek, mert azokkal van különösen nagy probléma, akik nem elsőben kerültek ide. Szegény ötödikes, hatodikos gyerek feljön szépen felöltözve, megmosakodva, van felszerelése, és látszik, hogy be akar illeszkedni, de bekerült egy matematika tagozatra, ahol eleve jó képességű gyerekek vannak, akik bár körzetesek, de átesnek egy képességvizsgálaton, s velük kellene lépést tartaniuk. Ott ez nagyon nehéz probléma, mert ezeknek a gyerekeknek a számok leírása is gondot okoz. Ez a gyerekeknek kudarc, és agressziót vált ki.

Mindig visszatérnek az otthoni körülményekre. Mi az, amit az iskola abból nem tud kezelni?

3. pedagógus: Például a mindennapi higiénés problémák. Vagy étkezési problémák.

Ez mit jelent?

3. pedagógus: Hát azt, hogy se nem reggelizik, se nem vacsorázik, s nem úgy jön el az iskolába, hogy megreggeliztem, rendben vagyok, rendben van a felszerelésem, bepakoltam a táskámba. Nincs meg a mindennapok rendje, ritmusa, ami egy gyerekben ki kell, hogy alakuljon. A kisebb elkésik, mert később hozza a szülő. De ez nem mindenkinél van így. Hozzánk kerültek be a Károlyi utcából is gyerekek, elsőtől, és az elején ott is voltak gondok. De odáig eljutottunk, hogy év végére volt tiszta harisnya, ruha, fehér blúz és minden egyéb. Nálunk a szülők is minden segítséget megadnak. Volt egy család, akinek kiégett a lakása, és a szülők mindent: bútor, ágyat és sok mást felajánlottak, és elszállították nekik. Hogy a családnak ilyen problémája ne legyen. De ott van a másik oldal, aki folyamatosan későn jön vagy nem jön, vagy egy napot jár iskolába, és a hét többi napján nem. Egy hét vagy nyolc-éves gyerektől nem várható el, hogy egyedül felkel, felkészül és eljön az iskolába. Kell a szülő támogatása.

2. pedagógus: Én hallottam olyat, hogy a guszevi iskolába a tanár néni ment ki, felkeltette a gyereket, és bevitte az iskolába. Erre itt nincs lehetőség. Ez nekik a legrosszabb, amit tehettek. Ott saját tempójukban tanultak, saját környezetükben, saját társaikkal. Szétszedték szegényeket. Most mindenki szanaszét van a városban. Nincs egy barátjuk, szembe kell nézniük az előítéletekkel, ami amúgy is van a kisebbséggel kapcsolatban. Jobb lett volna felmenő rendszerben integrálni, akkor elképzelhető, hogy nem lett volna ennyi probléma. De úgy, hogy elsőtől nyolcadikig hirtelen megszűnt az iskola, így rettenetesen nehéz. Valamit kellett volna csinálni, valami átmenetet.

4. pedagógus: Ez így túl erőltetett volt. Azt látom, hogy azok tudják megállni a helyüket, akiknek otthon van szülői háttér. Akinek ez hiányzik, azoknál nem működik. A problémák ugyanazok, mert hiányzik, nincs felszerelése, agresszív. Az is idegesíti őket, ha nem tudnak belekötni valakibe.

3. pedagógus: Én testnevelésből tanítok ilyen gyerekeket. Bekerültek tagozatos osztályokba, és látszólag be akarnak illeszkedni, de előfordul, hogy ha valami nem teszik nekik, akkor tiszta erőből ütik, vágják, rúgják a labdát, és nekem halálfélelmem van, amikor tiszta erőből belerúg a labdába egy kis teremben. Ugyanezt érzik a három évvel fiatalabb ötödikes gyerekek is.

Itt a problémát, ha jól értem, a túlkoros tanulók jelentik?!

3. pedagógus: Igen, a nagyobb gyerekek szinte kivétel nélkül azok.

Mit gondolnak, mit lehet velük csinálni?

1. pedagógus: Itt mindenki egyedi eset. Nincsenek sémák, de a megoldás nagy energiát vesz ki a nevelőből, a gyerekekből és szülőkből. Én délelőtt voltam helyettesíteni egy osztályban, kiadtam a feladatokat matematikából. Vannak olyanok, akikre jobban kell figyelni, van, aki már tud önállóan dolgozni, és van olyan, aki csak akkor dolgozik, akkor figyelem, ha ott vagyok mellette. Ők igénylik a figyelmet, a törődést, hogy foglalkozzanak velük. De egy olyan osztályban, ahol vannak más szempontból problematikus gyerekek is, rájuk ugyanúgy oda kell figyelni, ők is ezt igénylik. Nem tudok mindenkire száz százalékban odafigyelni. Ezt az osztályok létszáma sem teszi lehetővé.

4. pedagógus: Azt próbálták elérni, hogy az ilyen gyerekeket kisebb csoportokban kezeljék. Van erre iskola. Az egyik iskolában a szülők nyomására áttették a gyereket egy olyan iskolába, ahol kis csoportba került. Nem akart megtanulni írni és olvasni, nem merték elvinni az uszodá-

ba, mert mindenkit belefojtott a vízbe. Abból az iskolából olyan információ jött vissza, hogy ott tanul. Kezd tanulni írni. Az lehetett probléma, hogy ő egy olyan csoportban, ahol a gyerekek állandóan jelentkeznek, teljesítenek, nem boldogult. Nyilván olyan iskolából jött, ahol, ő, mondjuk a középmezőnyben volt. Mindez idegesítette, s nem tudott magával mit kezdeni. Bekerült egy kisebb csoportba, és ott valamilyen szinten megállja a helyét. Ezekben a kisebb csoportokban a tanár jobban tud velük foglalkozni. Arra kértük a fenntartót, hogy erre találjanak megoldást. Iskolán belül ezt nehéz megcsinálni. Hogy hova jutottak ezek a tervezgetések, azt nem tudom. Nekünk ez az egy gyerek volt, de nem tudtuk beilleszteni, akkor helyezték át.

2. pedagógus: De lássuk be, hogy egyre több a problematikus gyerek, nemcsak a guszeviek között!

Hogyan élik meg azt, hogy a guszevi gyerekek számos olyan juttatást kapnak, amit a többi tanuló nem?

4. pedagógus: Az iskolák megélik, mert muszáj. A fenntartó ezt kéri, ezt kell csinálni. Inkább a szülőknél van gond, ők élnek meg nagyon nehezen. Ingyen busz, ingyen kaja. Ere mondják, hogy ők is nehéz helyzetben vannak, nemcsak a guszeviek, nekik mindent meg kell venni. Irritálja őket. Annyit lát a szülői értekezleten, hogy az osztály harminc százaléka ingyen kap mindent.

4. pedagógus: Valamilyen szinten jogos is, mert az én gyerekem négyes tanuló, meg teljesít, tesz le valamit az iskolában az asztalra, ezekkel meg csak folyamatosan gond van. És mégis ők kapnak mindent. A gyerekek között ez nem probléma, ők ezt még nem értik. Néhány szülő megkeresett ezzel, mert valahol ki kellett törni ennek a problémának. Ere nagyon nehéz válaszolni. Mert igaza van.

És milyen álláspontot foglalnak el?

4. pedagógus: Ott a papír, lehet tudni, hogy mennyi a jövedelem. Ennyi jár, ennyi adható, ezt nem az iskola találja ki. Ez egy felsőbb döntés. Ez nem elhárítás, mert a szülő is tudja, hogy ő miért nem kap. Tisztában van vele, csak azért kérdezi, mert ez a helyzet bosszantja.

2. pedagógus: Nem az a baj, hogy ők kapnak, hanem az, hogy mások nem. Az, aki hasonlóan rászorulna, az miért nem?

Személy szerint mennyire tartják ezt Önök jogosnak, hogy ezeket a gyerekeket busszal szállítják, hogy ingyen étkeztetést kapnak, és még sok egyébbel támogatják őket?

2. pedagógus: Ha egyenlő bánásmódot hirdetünk, akkor egyenlően kellene.

4. pedagógus: Egymás mellett laknak, és az egyik ingyen jön, a másik meg fizet. Az egyiket tanár kíséri mindennap oda-vissza, a másikat meg az anyja elengedi, mert menni kell dolgozni. Ezek mind konfliktust kiváltó okok.

3. pedagógus: Sok gyerek indul esélyhátránnyal, de ott a szülőkben megvan az akarat, hogy ő maga megteremtse a gyerekeknek az esélyegyenlőséget. És mondjuk időben beíratja a gyereket iskolába. Neki nem jár az ingyenes busz. Akik alatt megszűnt az iskola, és úgy kerültek az új iskolába, annak meg jár. Ez nálunk nagy probléma. Végül talán ez a gyerek is felszállhatott a buszra. De ezért küzdeni kellett, ez nem automatikusan járt.

Én továbbra is azt kérdezem, hogy elvben a pozitív diszkrimináció elfogadható gondolat az Önök számára? Az, hogy vannak emberek, családok, akiket a hátrányaik miatt a többivel szemben jelentős mértékben támogatunk. Az integrációs szándék mögött egy ilyen döntés is volt.

4. pedagógus: Saját véleményem, hogy nem kellett volna, pláne nem ilyen mértékben.

2. pedagógus: Vagy valamilyen feltételhez kellett volna kötni.

Mire gondol itt?

2. pedagógus: Például a szülői házra. Nagyon rá vagyunk kattanva arra, hogy csak a romák vannak bajban. Nem csak a romák vannak bajban, van az országban x millió ember, akinek nincs munkája, és segélyből él. Ismerek olyan diplomást, aki most közhasznú munkásként fog elhelyezkedni, 70 000 forintért. Ha sikerül neki.

4. pedagógus: Miért csak a romáknál merül fel ez a kérdés, van itt sokféle kisebbség. Ez a segély nehézügy. Tudják pontosan, hogy azt nem azért kapják, hogy a gyereket támogassák, hanem azért, hogy megjelenek. És ezt meg is tudják magyarázni. X segélyt erre kapja, Y segélyt pedig arra. Onnantól kezdve ez nekik jár.

2. pedagógus: Ez hölgy mondta a itt a tévében, hogy kap 200 000 forint segélyt, és abból ő vígan megél. Nem fog elmenni 50 000 forintért dolgozni. Itt tehát a felnőtt társadalmat kellene megtanítani beilleszkedni.

A guszev-telepi gyerekek bekerültek ezekbe az iskolákba, amelyekről kimondva vagy kimondatlanul, de azt állítják, hogy jobb iskolák, mint ahonnan a gyerekek jöttek. Ennek a tükrében hogyan látják ezeknek a gyerekeknek a további iskolai útját? Mi fog ezekkel a gyerekekkel történni?

4. pedagógus: Akik most bekerültek, azokkal semmi. Ők maradnak, ahonnan elindultak. Néhány korosztálynak át kell menni, és akarni kell nekik azt, hogy változzanak. A mostaniakban nem is látok esélyt. Ők nem is akarják. Azt a példát követik, amit otthon látnak. Ott generációk óta nem láttak olyan embert, akik dolgozott volna. Nem tud írni az apja és az anyja, de nem is akarnak többet.

1. pedagógus: Az iskolában is állandó kudarc éri, mert kivétel nélkül egyik gyerek sem éri el azt a közepes szintet, ami esetleg tovább vihetné őket. Van, aki viselkedésben be tudott illeszkedni, de tanulásban nem tudják felvenni a tempót.

Mitől tudnák felvenni?

1. pedagógus: Hát attól, hogy rengeteget korrepetáljuk őket, sokkal többet foglalkozunk velük, mint a többi gyerekekkel.

De akkor mi a probléma?

1. szülő: Otthon is kellene segíteni. Lehet, hogy ezek a gyerekek már nem akarják azt a segítséget.

Ismerve az otthoni körülményeket, miért gondolják, hogy ott alapvetően meg fognak a dolgok változni?

2. pedagógus: Hát a szülői értekezletre sem jönnek be, hogy megbeszéljük a dolgokat. Hogy mi a probléma? Mit kellene annak érdekében csinálni, hogy a gyerek fel tudjon zárkózni. De nincs ott a szülőin sem. Így nem lehet kommunikálni.

4. pedagógus: Szerintem ez csak nekünk probléma, ők ezt nem így veszik fel.

1. pedagógus: Biztos vannak ott is olyan szülők, de nem a mostani iskolából. Azokkal lehetett értelmesen beszélni, járatták a gyereket az iskolába. De az a gyerek nem a guszevi iskolában kezdett.

3. pedagógus: Vannak olyanok, akik elköltöztek onnan, mondván, hogy ki akarnak onnan kerülni. Elmenetek egy másik városrészbe. De a guszeviek között is van ellenézés.

De mi a helyzet azokkal a gyerekekkel, akik elsőben Önöknél kezdenek?

2. pedagógus: Azért vagyunk, hogy reménykedjünk. Ha nem lenne ott remény, akkor nem fektetnék bele ennyi energiát. Az alsóban a kolléganők úgy korrepetálnak, hogy nincs rá órájuk. Igazán elhivatott pedagógusok vannak ott. A gondok a felsőben jelentkeznek, ott nem tudjuk, hogy mi lesz. Sokkal többet kell ezekkel a gyerekekkel foglalkozni, ha azt akarjuk, hogy ne a legalacsonyabb szintre jussanak el. Hogy tudjanak írni, olvasni, számolni, minimum.

Hogyan reagáltak a szülők az önkormányzat döntésére?

1. szülő: Nálunk eljöttek a szülők a gyerekekkel, volt egy megbeszélés, bemutattuk az iskolát, a kollégák szerveztek játékos foglalkozást, nyáron már elkezdtek velük. Augusztusban behívtuk a gyerekeket, voltak programok. A szülőktől hallottam, nem egytől, hogy mi nem akartunk idejönni.

A többségi szülők mit mondtak akkor, amikor tudomásukra jutott, hogy a guszev-telepi gyerekek idejönnek?

2. pedagógus: Vannak olyan osztályok, ahol a szülők még ma is aláírásokat gyűjtenek, hogy tegyenek valamit, mert féltik a gyermekeiket ezektől a gyerekektől.

4. pedagógus: Nálunk az első pillanatban bizakodóak voltak a szülők. Bízta benne, hogy valami jó fog történni. És amikor a dolgok elindultak nem jó irányba, akkor voltak tüntetések, meg hasonlók. Mindig történik valami, ami miatt a középpontban van ez a kérdés. Az első pillanatban azt vártam, hogy mi fog történni. Kíváncsi voltam. A mi iskolánkban 14 gyerekről beszélünk, most kilencen vannak. Megvannak, helyel-közzel.

Most már nem gondolják, hogy ez jó dolog?

4. pedagógus: Nem, de éppen amiatt, hogy mindig történik valami. Nem nagy dolgok. Bár lehet, hogy aki átéli, annak nagy dolog. Pláne egy verekedés. Ezek már rendőrségi ügyek, senkinek sem jó ez, sem a sértettnek, sem annak, aki elköveti. Ritka az olyan hét, hogy ilyen dolog ne történjen. Lopások...

(közbeszólás: az nálunk is volt!)

2. pedagógus: Persze, mert amikor azzal jöttek szülőire, hogy most kerültek be az iskolába, és már a harmadik kabátot veszi a gyerekeknek, és el kellett mennie egy kabátért, hogy haza tudja vinni a gyereket, vagy mert eltűnt a cipő, akkor igen, az problémát jelent.

A szülők úgy gondolták, hogy a roma gyerekek vitték el?

2. pedagógus: Ott találták meg! Itt is megtörténik a kizárás, mert az a gyerek akkor mehet a szekrényhez, ha ott a tanár néni.

4. pedagógus: Korábban nem is ismertük azt, hogy zárunk dolgokat, de most más a helyzet. Mindent zárnunk kell, öltözőt, tornatermet.

Ez azt jelenti, hogy amióta a roma gyerekek ott vannak, azóta a lopások megsaporodtak?

2. pedagógus: Ezt jelezték a szülők.

3. pedagógus: Nálunk nem jellemző, de zárunk mindet. A verekedés az, ami komolyabb gond, és ami érdekes, hogy egymás között.

Megnőtt az agresszivitás az iskolában? Ön úgy tapasztalta? És a korábbi iskolájukban nem volt ilyen? Miről számolnak be a mentortanárok?

3. pedagógus: Igen.

4. pedagógus: Beszélgettünk erről, és azt mondják erre, hogy ott másként működött. A nagyobbak sokszor elrendezik a kisebbekkel, lehet, hogy a tanár nem is látta. A korábbi iskolában nem tapasztaltak ilyen dolgokat, hogy mondjuk, a gyerek a másik gyerek hátába vágja a tollat.

Az elmúlt hónapok etnikai színezetű konfliktusai, amelyekről a média hírt adott, mennyiben befolyásolták az eseményeket?

1. pedagógus: Ők nem követik ezeket a dolgokat figyelemmel, ez nem lehet semminek sem az oka.

Lesz lelki ereje a tantestületeknek ezt a dolgot végigvinni?

3. pedagógus: Most nagyon elfáradtunk. Nagyon fáradtak a kollégák, kimeríti őket ez a helyzet, egy ilyen osztályban való részvétel. Ott, ahol nemcsak az érkező, hanem az egyébként is problémás gyerekekkel kell foglalkozni. Sokszor azzal telik el fél óra, hogy azzal az egy gyerekekkel kell megértetni, hogy most óra jön.

4. pedagógus: Ahogy a gyerekek, úgy a pedagógusnak is szüksége van sikerélményre. Ez további ösztönző, mert a piciből is tudunk meríteni. Annak is tudunk már örülni, ha két mondatot már elolvas. De a nagy befektetett energiából nagyon kicsi jön vissza.

De ezek a gyerekek továbbra is ezekbe az iskolákba fognak járni...

4. pedagógus: Nem azt mondja az ember, hogy ezt nem fogja csinálni, csak, hogy találjak erre jó szót... De főleg a fiatalok között, a kezdő pedagógusok között sok olyan van, akik nem erre készültek, és amikor kijönnek a főiskoláról, és szembesülnek azzal, hogy olyan szavakat mondanak rájuk ezek a diákok, amelyet életükben nem hallottak, mert nem olyan közegből jöttek. Akkor kiborulnak nap, mint nap. Ha találnak egy álláshirdetést, ami nem pedagóguspályára szól, elmennek. De azt is megnézném, hogy a most végzetek tényleg erre a pályára készültek, vagy azért szereztek ilyen diplomát, mert kell a felsőfokú végzettség.

Ez azért más kérdés, de abban igaza van, hogy ezek a fiatalok ezzel a világgal tanulmányaik alatt nem találkoznak. Hogyan élik meg azt, hogy számos iskola nem vett részt ebben az akcióban? Az egyházi és alapítványi iskolák ebből nem vállaltak feladatot.

2. pedagógus: Egyre nagyobb lesz azoknak a száma, akik nem önkormányzati iskolákba jelentkeznek. Nem lesz gyerekanyagunk, mert a magyar szülők oda fogják vinni a gyerekeket, mert azokban az iskolákban nem találkoznak ilyen problémákkal. Van neki elég gondja, ezért legalább ezeket igyekszik kikerülni. Ennek egyre több jelét látom. Volt nálunk egy felmérés, ahol azt kérdeztük, hogy ha hozzánk nem nyer a gyerek felvételt, akkor hová viszik? És nagyon csekély százalékban írták azt, hogy önkormányzati iskolába. Inkább egyházi iskolákba.

Van itt a dolgok között összefüggés. Van elvándorlás ezért?

2. pedagógus: Az egyik egyházi iskolában korábban két osztály volt, most már négy osztály indul, és más iskolában is az a helyzet. Szerintünk tehát ez nem igazságos helyzet, de

elfogadtuk, hogy így döntöttek. Mi azt is elfogadtuk, hogy integráció van, bár azt gondoljuk, hogy nem így kellene csinálni. Egyértelműen a felmenő rendszer jelentené a megoldást. De ezt akármilyen fórumon mondjuk, nem érünk el eredményt. Ezt a helyzetet el kell fogadni.

1. szülő: Nagyon nehéz a szülőket egy ilyen dologra összehozni. Bezárkóznak, nemcsak ettől, hanem minden mástól is. Feldobják a témát, de valójában nem várnak rá választ. Én ebben az évben vettem át az SZMK-t, de semmi megmozdulás, semmi érdekelttség, csekély kivételtől eltekintve a szülőket nem érdekli, hogy mi zajlik az iskolában.

Szülők nélkül nehéz iskolát csinálni...

1. szülő: Szülőire eljönnek, de más nem vonzza őket!

Hogyan kommunikálnak a roma szülővel? Hogyan hívják be őket? Írnak levelet? Önök szerint itt minden szülő tud olvasni?

1. pedagógus: Aki tud, az bejön. Van olyan, aki nem tud. De több szülőhöz kimennek csatládatogatásra. De a gyerekeik tudnak olvasni. A mentor erre való. Meg vannak egyéb segítők is. Szerintem az iskolák megtalálják a módját ennek a dolognak.

Milyen támogatással működhetne ez a program? Milyen formákban vagy keretekben gondolkodnak?

2. pedagógus: A szabad iskolaválasztás nem jó? Lehet, hogy jobban járnának, ha szabadon választanának maguknak egy iskolát.

De most nincs Guszev-iskola! Mi történe Önök szerint?

1. pedagógus: Kialakulna még egy Guszev-iskola.

Az alapkérdés az volt, hogy be kell zárni egy iskolát. Ez a vezetésnek kapóra jött. Az nem volt kérdés, hogy egy iskola megszűnik, a kérdés az volt, hogy melyik? Politikai szempontból ez jó döntés volt a városvezetés számára! De nem ez a kérdés. Mi segítené a szakmai munkát az iskolákban?

1. pedagógus: Kis csoportokban kellene foglalkozni, ez újabb személyek felvételét jelentené. Meg iskolapszichológus kellene. Ezek le vannak írva, meg az is, hogy mentálhigiénés szakember. Persze egyik sincs. De a többi gyerek is szakembert igényelne.

2. pedagógus: Egye több gyereknek vannak problémái, és egyre több szülőnek vannak problémái, akik nem tudnak kellő figyelmet fordítani a gyerekekre. Ezeknek a gyerekeknek kisebb anyag, kisebb követelmény, több gyakorlási lehetőség kellene, de úgy, hogy ne délután történjen. Legyen beépítve az órarendjébe. Kisebb csoportokban sok mindent meg lehet oldani. Ez többletforrást jelent. Ki kellene fizetni a túlórákat, a korrepetálásokat. Más tankönyvet, segédanyagokat. Én úgy tudom, hogy ezek a másik iskolában rendelkezésre állnak. Mi nem rendelkezünk ilyen forrásokkal. És a tanárok plusz munkáját is el kellene ismerni.

3. pedagógus: Kisebb létszámú osztályok kellene, és olyan továbbképzések, ahol én is megtanulom, hogy ezekkel a gyerekekkel hogyan kell bánni. Olyan szakember háttér, ami valóban szélesíti a módszertani kultúrát.

Itt arra céloz, hogy vannak olyan gyerekek, akik speciális segítséget igényelnek?

2. pedagógus: Igen, mert vannak olyan gyerekek, akikkel egyénileg kell foglalkozni.

Ha a feltételek meglénnének, nagyobb esély lenne a sikerre?

3. pedagógus: Sikeresebben állnák meg a helyüket egy szakmunkásképzőben.

C) MENTOROK

Szeretnék kérni egy gyors bemutatkozást mindenkitől úgy, hogy a jelenlegi munkájukról is mondanak néhány jellemzőt.

Én a Bem József Általános Iskolában dolgozom mentorként, a guszeviek közül tizennégy gyerek jár ide. Reggel főként a gyerekek kísérése a feladatom, negyed nyolckor indul a busz a volt guszevi iskola elől, ahonnan tíz perc alatt érünk az iskolához. 7.25 körül bekísérem a gyerekeket, majd a napi teendőket, gondokat megbeszélem az osztályfőnökökkel vagy esetleg a gyerekekkel beszélgetek még. Utána becsöngetnek, ők bemennek az órájukra, így nekem fél 9-től már szabad a délelőttöm, ilyenkor tudok továbbképzésekre, megbeszélésekre menni, illetve most heti rendszerességgel ki kell mennem a családokat meglátogatni, nyilatkozatokat aláírni, hiányzásokat megbeszélni a szülőkkel. A különböző szervezetekkel való kapcsolattartásra is ilyenkor van idő, hat szervezettel írtunk alá együttműködést – ilyen például a cigány kisebbségi önkormányzat, a nevelési tanácsadó, a családsegítő szolgálat. Fél egyre kell hivatalosan visszaérnem az iskolába, ilyenkor zajlik az ebédeltetés az ötödik

óra után, amiben segíték, ha szükség van rá, délután pedig korrepetálok, felzárkóztatok, illetve a házi feladatokat csináljuk meg. Ez negyed ötig tart, amikor a buszhoz kísérem a gyerekeket.

Én a Zelk Zoltán Általános Iskolában dolgozom, mentori és napközis feladatokat látok el. A napközis státusz mellett napi egy óra van a mentori feladatokra, de ez az egy óra sokszor lényegesen több, hiszen én is járok ki a családokhoz, illetve találkozom a különböző szervezetekkel, ezt én is délelőttönként tudom megoldani. Nagyjából ugyanazok a feladataim, mint amelyek az előbb elhangzottak, annyi különbséggel, hogy nekem nem kell a gyerekeket kísérenem. A reggeli kíséretet nálunk a szabadidő felelős oldja meg, délután pedig a portás bácsi. Nálam is tizennégy gyerek van, tizenketten még a Guszev-telepről, ketten már elköltöztek Sóstóra, de még oda vannak bejelentve.

Nálunk azért érdekesebb a helyzet, mert mi ketten vagyunk mentorok, az eredetileg ott lévő mentort az igazgatónő egy leszázalékolt kolléganő helyett tanítani helyezte, így engem is felvett mentorként szerződéssel. A mentori teendőket úgy osztjuk meg, hogy én minden óráról viszek gyereket felzárkóztatásra, korrepetálásra, a kolleganőm pedig az értekezletekre jár, tartja a kapcsolatot a családokkal. A mi iskolánkban van még egy pedagógiai asszisztens is, aki szintén a guszevi iskolában dolgozott, ő kíséri a gyerekeket – buszoztatja őket. Nálunk szintén tizennégy gyerek van.

A mi iskolánk az Arany János Általános Iskola és Gimnázium, nálunk kilenc gyerek van. Eredetileg tizenhárom gyerek érkezett a Guszev-telepről, de aztán néhányan elköltöztek, illetve a nyolcadikosok végeztek, így csökkent a létszám. Én szinte egész nap bent vagyok az iskolában, persze ez alól kivétel, ha mennem kell a családokhoz. Ugyanakkor nemcsak a guszevi gyerekek problémáival foglalkozom, hanem az integrációs program keretén belül a többi gyerekek gondjaival is. Egyébként kicsiket, nagyokat egyaránt korrepetálok, felzárkóztatok.

Én a Kazinczy Általános Iskolából jöttem, mi vagyunk a legtöbben, tizennyolcan. A mentori feladatok mellett sajnos én is kísérek, ez nem öröm egyikünk számára sem. A mentori feladatok a fejlesztéseket jelentik, a korrepetálásokat, illetve a civil szervezetekkel való kapcsolattartást. Van még két hátrányos helyzetű gyermek, akik nem a Guszev-telepről érkeztek, őket fejlesztem még magyar nyelv és irodalomból.

Én a Kodály Zoltán Általános Iskolában dolgozom mentortanárnéként, délelőttönként segédező vagyok, úszásra kísérem őket, délután pedig egytől négyig korrepetálok, fejleszték – mikor hol, ahol éppen hely van. Nálunk nyolc gyerek van, és valószínűleg nem lesz több, mert ez az iskola speciális (zenei) képességeket igényel, így nem lesz körzet. Azok a gyerekek, akik

most ott vannak, nem a képességeik alapján kerültek oda, de ettől függetlenül részt vesznek mindenben.

Mit gondolnak, hogyan vélekednek az integrációról mint pedagógiai-társadalmi megoldásról, illetve mi a véleményük az önkormányzat döntéséről?

Szerintem az integráció nem volt sikeres ebben az esetben, hiszen a cigány szülőknek eddig is lehetőségük volt arra, hogy elvigyék egy másik iskolába a gyerekeiket, és ezzel éltek is, nem volt megkötve a kezük. A guszevi iskolából is nagyon sok gyereket elvittek a tehetősebb szülők, akiknek igényük volt erre. Szerintem a gyerekek szenvedik meg leginkább a mindennapokban ezt az erőszakos integrációt, hiszen ezt senki sem akarta, a cigány szülőkkel több száz aláírást gyűjtöttünk arról, hogy nem szeretnék, ha integrálnák a gyereket, vagyis azt nem szeretnék, hogy másik iskolába kerüljenek. Több indokot is felhoztak, hogy miért nem, főként azt, hogy ez nem önkéntes választás volt a részükről, hanem szinte rájuk kényszerítették azzal, hogy „márpedig ezt meg kell csinálni, mert nektek ez jó lesz”. Az erőszak soha nem szül jó dolgot, vagyis ha én önként nem akarok menni abba az iskolába, és nem akarom a gyerekem oda beíratni, akkor miért kényszerítik. Nekik joguk sincs arra, hogy eldöntsék, hogy hová szeretnék a gyerekeiket járatni? Én ezt nem tartom helyesnek, és a mindennapokban azt látom, hogy bár van egy-két gyerek, akinél sikeres – lásson ilyet is –, de kilencven százalékuknak csak szenvedést okoz. Mindennap szenvednek ezek a gyerekek velünk együtt, én úgy érzem, hogy nem vagyok teljes értékű pedagógus ebben az iskolában. Ahogy nemkívánatosak vagyunk a társadalomnak, ebben az iskolában is ugyanúgy érzem, hogy ezek a gyerekek azok, és mi is, én is az vagyok személy szerint. Olyan kérdéseket tesznek fel nekem, hogy „miért hoztad ide őket?”. Nem én hoztam ide őket.

Problémát nálunk inkább a felső tagozatosok integrációja okozott, az alsó tagozatosok viszonylag szépen beilleszkedtek, de azért nem így kellett volna ezt tenni. Három tervet volt az iskola bezárására, az első az volt, hogy nem indítanak több első osztályt, és kifutó rendszerben szűnik meg az iskola, a második az volt, hogy meghagyják a felső tagozatot kifutó rendszerben, és a harmadik valósult meg, az, hogy egy csapásra az egész iskolát bezárták. Ez volt a legrosszabb döntés, amit meghoztak, mert egyszerre nem lehet mindenkit integrálni. Rengeteg probléma volt, van és lesz is. A felsősök nem tudnak ehhez a kööttséghez alkalmazkodni, ahhoz, hogy ott kell lenni és tanulni, és látják, érzik, tapasztalják, hogy mi a különbség az ottani gyerekek és közöttük. Ha valami sérelem éri a gyereket, nem tudja megoldani, míg a guszevi iskolában olyan is előfordult, hogy bár zárt kapu volt, mégis átmászott rajta a gyerek, hazaszaladt, elmondta a baját az anyukájának, aztán visszajött. A szülőkhöz, a családi házhoz való kötődés itt hiányzik, olyan elveszetteknek érzik magukat. De ez inkább a felsőre jellemző, az alsóban ez könnyebben beállt.

Nálunk a legnagyobb probléma a felsősöknél a nyelvtanulás, mert ebben az iskolában elsőtől van angol, nálunk pedig csak ötödik osztálytól volt, illetve negyediktől egyfajta ráhangolás. Így eleve borzasztó lemaradással indultak nyelvből, ez azóta húzóó gond, borzasztó probléma, mind az anyagiak, mind a tudás terén is. Mindegyik gyereknek rengeteg problémája van azon kívül, hogy áttelepültek a régi helyükről egy másikra. Magatartásbeli, szocializációs, különböző diszes problémák (írás, olvasás, számolás), mozgásbeli, koordinációs problémák is jellemzők. Ezeket ezek az iskolák azért nem tudják kezelni, mert – ugyan országos szinten is szó van arról, hogy – az iskoláknak, ahol ilyen gyerekek vannak, szükségük lenne szakemberekre, logopédusra, pszichológusra, fejlesztő pedagógusra, gyógypedagógusra, de nem kapják meg őket, nincs rá keret. Az, hogy a speciális gyerekekhez egy-két órában jön egy gyógypedagógus, mert ennyit enged a keret, az kevés. Éppen ezért kötöttünk különböző szervezetekkel együttműködést, hogy a fejlesztés érdekében a gyerekek haladjanak. Azoknál a gyerekeknél, akik már itt kezdték az első osztályt, talán már elmondhatjuk, hogy sikerült időben elkezdni a kezelést, nagy esély van rá, hogy majd együtt tudnak fejlődni a többiekkel – az, hogy együtt kezdtek úszni és angolt tanulni, rengeteget jelent. A nagyok közül azok, akik korábban logopédiai kezelést kaptak, most nem járnak, nem kapják meg azt a támogatást, amire szükségük lenne, hiába mondja a magyart tanító tanár, hogy milyen rémes az adott gyerek írása. Az intelligenciája ahhoz túl jó a gyerekeknek, hogy a képességvizsgálóba menjen, és valamilyen könnyítést kapjon, például az idegen nyelv osztályzása alól, de mégis kínlódik, és ezzel magyarázható az órai magatartása, bizonyos tantárgyakhoz való hozzáállása, mert nehézségei vannak. Rengeteg ilyen segítség kellene, mert ugyan tantárgyilag tudja az ember fejleszteni őket, de azért lássuk be, hogy másképp fejleszt egy szaktanár és másképp egy gyógypedagógus vagy egy fejlesztő pedagógus, és ezt nem biztos, hogy meg tudjuk adni a gyerekeknek. Nálunk is fele-fele arányban vannak alsóban és a felsőben a gyerekek. A kicsiknél könnyebb volt, de azt egyáltalán nem lehet mondani, hogy a gyerekek elutasítótan fogadták volna őket. Nem hangzott el cigányozás, vagy a guszevi telepre való utalás a felsőben sem. Ez lehet, hogy annak is köszönhető, hogy nálunk nagyon sok idegen nyelvű gyerek van az iskolában, például kínai, koreai, de annak is, hogy a tanárok benne voltak ennek a programnak az előkészítésében. Akinek volt valamilyen gondja, azt azzal a tanárral és azzal a gyerekekkel megbeszéltük, de az továbbra is igaz, hogy a felsősök nagyon nehezen dolgozzák fel a váltást, kínlódnak. Amikor a főiskolai hallgatók beszélgettek velük, akkor csak a kicsik válaszolták azt, hogyha visszamehetnének az előző iskolájukba, akkor nem menének, a nagyok egytől-egyig azt válaszolták, hogy visszamennének. Egy kicsinek mindig könnyebb alkalmazkodni.

A másik, ami nagyon zavaró, nemcsak nálunk, hanem mindenkinél, az, hogy borzasztó ketősségben élnek ezek a gyerekek. Más a társadalmi norma az iskolában, ott nem szabad dohányozni, ezt ne csináld, azt ne csináld, aztán hazamegy, és nem ugyanazt a társadalmi

normát élik otthon, mint amit az iskola elvár. Nagyon nehéz egy gyereknek feldolgozni azt, hogy amit otthon lehet, azt az iskolában nem lehet.

A Guszev-telep iskolájában megtehették az előzőekben felsoroltakat, például dohányozhattak a gyerekek?

Nem, nem tehették, de otthon igen, a szülők tudtak róla, és mi is tudtunk róla, mint ahogy most is tudja minden nevelő, hogy ki az, aki dohányzik, és ki az, akire oda kell figyelni. Mivel a szülői normák és a szülői elvárások teljesen mások, mint az iskola elvárásai, ezért a gyerek ebben a kettősségben őrlődik. Volt olyan, hogy amikor be kellett valamit fizetni az iskolában, a szülő visszaüzent, hogy fizesse ki az, aki megszüntette az iskolát. Ha olyan van, hogy valahová menni kell, akkor ezek a gyerekek általában nem mennek, mert a szülők szerint hülyeség, azt mondják, hogy inkább ne menjenek a gyerekek.

Szerintem az iskolák pedagógusai nem voltak erre az egészre felkészítve.

Hogyan osztották el a gyerekeket az iskolák, illetve az osztályok között?

A gyerekek egyenként kerültek osztályokba, egy hetedikos osztálynál volt úgy, hogy két kislány került egy osztályba, de ők mehettek is, mert csendesek voltak.

Ha Önöknél is feltennénk azt a kérdést, mint a gyerekeknél, hogy visszamennének-e a Guszev-telep iskolájába, akkor mit válaszolnának?

(A hatból öt határozott igent válaszol.)

Én nem, de ha lehetne, itt sem maradnék.

Ha választani kellene, akkor azt hiszem, mindannyian mondhatjuk, hogy tanítani szeretnénk, és ezzel már mindent elmondtam.

Én úgy érzem, hogy aki a guszevi iskolából jött, az a jelenlegi iskolában nem taníthat, ez ugyan nincs kimondva, de hiába van ugyanolyan pedagógusi végzettségem, mint az ott tanítóknak, mégis kevesebb vagyok, mint ők.

Én taníthatok, illetve helyettesíthetek. De azért még így is furcsa érzés, hiszen sokkal szívesebben vinném végig azt az anyagot, azt az osztályt, mint csak valameddig helyettesíteni. Kicsit faramuci ez, de arra jó, hogy az ember ne felejtse el a technikákat.

Hogyan látják a „sokk” óta eltelt időszakot? Mi változott az elmúlt időszakban, egyáltalán változott-e valami? Váltak-e el gyerekeket, volt-e lemorzsolódás?

Nem, nem is tudják elvinni őket, bár kézzel-lábbal vinnék őket.

Meg van kötve a kezük. Kinek kellenének? Senkinek.

Ez mindenkinek egy kényszerűség, a befogadó iskoláknak, azoknak a gyerekeknek is, akik a Guszev-telepről járnak ide. Megpróbálják megúszni, túlélni, minél több hiányzással. Első évben még azt hittem, ez azért van, mert várni kell, kell még egy kis idő, míg megszokják, hiszen nagyon pozitívan fogadták őket. Még a mai napig is szaladnak utánuk, ha valamelyik gyereket nem találják, körülfojták, vigyázták őket, de éppen a cigány gyerekek azok, akik gyanakvással fordulnak a többiek felé, és éppen hogy csak van kapcsolatuk velük. Annyi, hogy egy osztályteremben vannak. Még azok szerencsésebbek, akik ketten kerültek egy osztályba, két lány, a többi szenved. Az osztályban a huszonnyolc gyerek elvan, és ott áll mögöttük egy cigány, aki ha éppen már nem tud igazolást szerezni, akkor ott van. Egyáltalán nem változott semmi, soha nem lesz az, hogy beilleszkednek ezek a gyerekek. Fizikailag ott vannak, de egyébként szenvednek. Én sajnálom őket. Most egy elsős gyereket tanítottam olvasni fél évig, olyan volt, mintha egyetlen napot sem járt volna iskolába, holott jó képességű gyerek. Egyáltalán nem tudott olvasni, szerintem így védekezett, oda se figyelt az órákon. Amikor jön korrepetálásra, akkor azt mondja, hogy ez neki olyan jó, aztán ok nélkül az egyik pillanatról a másikra elkezd sírni. Ő az a gyerek, aki kéthetente tetű miatt hiányzik, ennek ellenére játszanak vele a gyerekek. Van egy másik cigány kisgyerek is, aki nem guszevi, ő nagyon beszédhibás, de mégis jobban elvan ezekkel a gyerekekkel, mint ez a kislány. Amelyik gyerek egyedül van egy osztályban, az is szenved, a nyolcadikosokról nem is beszélve, akik tavaly kimentek. Nem hiszem, hogy az integrációval kapnának több esélyt, ráadásul azt is tudomásul kell venni, hogy a gyerekek képességei nem egyformák, és attól, hogy beteszik őket egy ilyen nagyon elit iskola nagyon elit osztályába, nem lesznek jobbak. Képzelték el azt a gyereket, aki felvételiztetett (képességvizsgálat, jó énekhang) gyerekek között van, és nincsen énekhangja. Kettőnek véletlenül van, de még ők is mit össze nem szenvednek egy olyan osztályban, ahol profi gyerekek vannak. Hiszen a Kodályban nagyon magas szintű az ének oktatása. Ha mégis odaállnak és énekelnek, akkor meg hallják, hogy az milyen a többiekéhez képest, persze hamis, és ez csak az ének, és akkor hol van még a többi.

Nálunk volt olyan pedagógus, aki azt mondta, hogy ne várjam el százezer forintért tőle, hogy a meglévő harminc jó képességű gyerek mellett egy guszevi miatt feladatokat gyártson, és külön felkészüljön, mert óriási a szintkülönbség.

A gyakorlatban egy ilyen osztályban annyi történik, hogy a pedagógusok nyilván eltűrik, hogy ott legyen a gyerekek, és ezzel le van zárva az egész.

Nálunk van olyan, hogy a magyar gyerek nem ül az anyja kérésére a cigány kisgyerekek mellett. Van olyan osztály is, ahol ott ül a borzasztóan magatartászavaros gyerekek a sarokban, és senki nem szól hozzá. Elvittük megvizsgáltatni a nevelési tanácsadóba, ahol azt mondták rá, hogy határeset, olyan kisegítő iskolába való, ahol nem kell kibírnia a negyvenöt percet. Ő az, aki nyolcévesen a pad alatt bújócskázik, nem tud az osztállyal együtt haladni, nem ismeri a betűket. Még ha velem van, akkor is öt percig bukfeceznie kell, majd utána tanulhatunk tíz percig.

Itt szembesülnek azzal a gyerekek, hogy milyen szintkülönbség van a magyar gyerekek és közöttük. Nálunk három tagozat van: matematika, testnevelés és német. Van olyan gyerek, akit matematika tagozatra tettek, ahová egyébként felvételizni kell, ő pedig nem tud összeadni sem, nem tudja a szorzótáblát. Így rendszeresen olyan kudarcok érik, amit nem tud feldolgozni.

Akkor ez egyben azt is jelenti, hogy megbuknak a gyerekek?

Nem, nem, az iskolának nem érdeke, hogy tovább maradjanak az iskolában. A tanárok úgy állnak hozzá, hogy minél hamarabb menjen ki a gyerekek, megadják inkább a kettest.

Míg a guszevi tanárok, ha kettest adtak, akkor az a gyerek valóban tudta a kettes szintjén az anyagot.

Ott még az volt, hogy a gyerekek egyéni felkészítést igényelnek kis csoportban. Amióta az integráció lett a divat, ez már megszűnt. Sehol nincs kis létszámú csoport, a város nem tud ilyen osztályokat indítani.

Azok sincsenek jobb helyzetben, akik már az első osztályt is ezekben az iskolákban kezdték, mert értelmileg sincsenek azon a színvonalon, mint a többiek. Egyszerűen nem tudják elérni az a színvonalat, mint a többi gyerek. Hiába integráltuk őket az iskolába, semmilyen motivációjuk nincs, ott vannak reggeltől délutánig, de utána ugyanabba a környezetbe mennek vissza, ahol azt látják, hogy a szülők nem dolgoznak, nem motiválják a gyerekeket a tanulásra. A legminimálisabb dolgokat sem teszi meg a szülő, nem fizeti be az osztálypénzt, ami olyan közös programokat jelent, mint a színházlátogatás – persze, ha tudják, akkor elviszik őket is, de ha nem, akkor alapvetően kimaradnak ezekből a programokból. Van olyan gyerek, aki bár testnevelés tagozatos osztályba jár, mégsem úszik, mert egyszerűen nincs felszerelése.

Két kérdés fogalmazódott meg bennem: egyrészt a Guszev-telep iskolája mi-től tudott jobban enyhíteni ezeken a gondokon, másrészt pedig, ha nem elit iskolába kerülnek ezek a gyerekek, akkor jobban működött volna az integráció?

Ott maximum tizenkét-tizennégy fős osztályok voltak, ha csak a perceket szorozzuk, akkor is látható, hogy mennyivel több idő jutott egy gyerekre. A másik, ami hiányzik, az az a program, amit mi kezdtünk el városi szinten, a Lépésről-lépésre, amelyben most fognak majd öten érettségizni Ibrányban, ők bent maradtak.

Addig volt igazán jó az az iskola, ameddig mentek az alternatív programok. Amikor már nem voltak, akkor már én is azt mondtam, hogy meg kell szüntetni. Minden megváltozott az integráció miatt, azért, hogy ne legyen szegregált iskola. Nem kaptunk anyagi és szakmai támogatást, a végén már gyakorlatilag megszűnt az alternatív oktatás. De már évek óta senki sem érezte igazán jól magát, se a tanárok, se a gyerekek, hiszen folyton előkerült az, hogy megszűnik az iskola. Ezért volt az, hogy egyetértettünk az integrációval, de ahogy korábban működött, arra ma is azt mondanám, hogy vétek volt megszüntetni. Semmilyen pályázati lehetőségünk sem volt már.

A guszevi gyerekek kommunikálnak egymással?

Csak egymással kommunikálnak, folyton egymás társaságát keresik. Hiába kérdezzük tőlük, hogy miért nem beszélnek az osztálytársaikkal, csak a guszevi gyerekekkel. Állandóan egy helyen vannak, a szünetekben elvonulnak, nem akarnak a magyar gyerekekkel barátkozni. Nálunk az is jó volt, hogy elfogadtuk ezeket a szülőket olyannak, amilyenek, minket közelebb éreztek magukhoz, ismertük a napi gondjaikat, segítettünk nekik. A szülőkkal való jó kapcsolat révén a gyerekekkel is sokkal többet lehetett elérni. Itt nem azt látom, hogy nagyon bizalmasak lennének a szülők az osztályfőnökökkel vagy a tanítókkal. Nem is mernek feljönni az iskolába, mert az egyik gyerek anyukájára is azt mondták a magyar szülők, ha meglátják az iskolában, akkor kiíratják a gyereküket, mert úgy néz ki, mint egy boszorka.

A mi iskolánkban valószínűleg azért más egy kicsit a helyzet, mert nagyon sok az alsós, felsős összesen négy tanuló a tizennyolcból. Nálunk keresik a magyar gyerekek társaságát, megosztják egymással az uzsonnájukat, vagy együtt mennek le asztaliteniszezni, tollasozni. Az más kérdés, hogy a szülők nem szívesen jönnek az iskolába, nehéz velük felvenni a kapcsolatot. Egyrészt szégyellik a kinézetüket, másrészt nincsenek is rákényszerítve, hiszen a busz behozza őket, és hiába van szülői értekezlet, annak a tartalmát majd úgyis elmondják

a kísérőtanárnak, és elég tőle hallani a dolgokat. Nincsenek motiválva ők sem arra, hogy kapcsolatot teremtsenek az iskolával, hiába hívja őket az osztályfőnök.

Az elsősöknél is ugyanezek a problémák lesznek?

Szerintem idővel meg fognak szűnni, vagy legalábbis enyhülni fognak, persze ez függ a család beállítódásától is. Vannak, akiknél működni fog, akik most is megtették, hogy elmennek albérletbe.

De ezt eddig is megtehették volna, sőt azok, akiknek megfelelő értelmi képességük és megfelelő családi háttérük volt, azok meg is tették. Én is arra biztattam őket alsóban, ha jó képességeik voltak, hogy menjenek egy másik iskolába. Akik így jöttek el a guszevi iskolából, azok bárhová mentek, hozták azt a szintet, mint ott, nem lettek rosszabbak. De akik ott végeztek, azoknak is voltak esélyeik, hiszen ott is kaptak plusz dolgokat, de most itt mit kapnak? Kapnak egy korrepetálást tőlünk, hetente egyszer...

Nálunk félévkor minden felsős gyerek megbukott, és a tanárok engem hibáztattak, hogy megbuktak. Olyan gyerek is megbukott, aki eszes, és megfelelő családi háttérrel rendelkezik. Ha ott marad az iskolában, és negyedikben viszik el, akkor biztosan nagyon jó tanuló lett volna valahol. Ha őt megbuktatták, akkor az biztosan nem az ő hibája volt.

A múlt évben nálunk is rengeteg magatartási probléma volt, olyanokkal kezdtek ki a gyerekek, akikhez még közülük se volt. Idén jobb a helyzet, nincs olyan, hogy nem ülnek melléjük, vagy nem játszanak velük, főként az elsős, másodikos gyerekekkel nincs gond. Befogadják őket, sokszor hoznak, hoztak nekik dolgokat, de nem éreztették, hogy azért, mert ők guszeviek, hanem azért, mert látták, hogy nekik nincsen. Van egy olyan sajátos nevelési igényű kislány, aki annyira kinyílt az elmúlt év alatt, hogy még barátnőt is váltott, egy nagyon csendes kislány mellől már a többiek barátságát keresi.

Olyan példa is van sajnos, hogy egy fiú, akit a másik iskolában mindenki megvert, itt a legremesebb dolgokat produkálja, semmilyen sikerélménye sincs az órákon, ezért az erejével igyekszik kitűnni. Sajátos a szókinccse, a beszédstílusa is olyan, amelyet a magyar gyerekek még nem is hallottak. Órán közbeszól, csúnyán beszél, a tanárnak beszél, a szünetben veri az osztálytársait. Már pszichológusnál, pszichiáternél is volt, és kezelésre is jár, de olyan felfokozott idegállapotba kerül ebben az iskolában, ami kezelhetetlen. Nem találja a helyét, nincs barátja, nincs sikerélménye az órákon, ha nem jár, akkor megy a felszólítás, és a büntetés, pontosan tudja, hogy mi ennek a következménye, és ez még jobban frusztrálja.

Hogyan látják a továbbtanulás lehetőségét?

Az egyik tanítványunknak a guszevi iskolában 3,6 volt a tanulmányi átlaga – ő inkább szorgalmas, sem mint okos kislány –, nyolcadikban került az iskolába, itt hat tantárgyból bukott. Egyszerűen nem tudott mit kezdeni azzal, hogy itt egy kiforrott osztályközösségbe került, igaz, hogy felvették egy gimnáziumba, de már nincs meg benne az a szorgalom, ami ott tarthatná. Ezalatt az egy év alatt a kudarcok miatt megváltozott, már nincs meg benne az akarat.

Volt olyan gyerek, aki éppen azt használta ki, hogy úgysem fogják nyolcadikosként megbuktatni, így egyáltalán semmit sem csinált, csak zavarta az órákat, de mindenki meg akart tőle szabadulni.

Nálunk viszont évisméltésre is buktattak már gyerekeket, a kettesért nagyon meg kellett dolgozniuk.

A gyerekek a továbbtanulás során ugyanoda jutnak, mintha a guszevi iskolából tanultak volna tovább. Annak ellenére, hogy elit iskolába járnak most, ugyanoda fognak jutni, ugyanott fognak továbbtanulni, mint a guszeviből tették volna. Amelyiknek olyan a képessége, az gimnáziumban, amelyiknek meg gyengébb, az szakiskolában.

A gyerekek érzik azt, hogy milyen nagy különbség van köztük, nem is mernek jobb iskolákra gondolni, vágyódní, hiszen tudják, hogy hol tartanak a többiekhez képest. Két gyereknél hosszas könyörgések után sikerült elérni, hogy beadják a jelentkezésüket Baktalórántházára és Ibrányba az Arany János Tehetséggondozó Programba. Ibrányból vissza is jeleztek. Baktalórántháza szeretett volna a szülővel is egyeztetni, de arra nem volt képes az anyuka, hogy ezt a gyerek érdekében megtegye. Hát ilyen a hozzáállásuk a szülőnek, inkább hagyja, hogy ne sikerüljön a továbbtanulás, semmint hogy tegyen érte valamit. Ráadásul még rám is fogta a dolgot, hogy én nem küldtem el valamit az iskolának, én voltam a rossz. Ugyanígy nem lehet a szülőket bevonzolni az iskolába egy szülői értekezletre vagy egy megbeszélésre.

Ez a guszevi iskolában működött?

Persze, ott még koszos ruhában is bejöhettek, hogy meg lehessen beszélni a dolgokat. Itt meg nem jönnek el a szülői értekezletre vagy a farsangra, holott az anyuka nagyon divatos, olyan, amilyennek lennie kell. Ennek ellenére nem szeret idejönni, és én nem tudom meggyőzni arról, hogy idevaló.

Eddig egészen jól elvoltak a magyar szülők a cigányokkal, most viszont volt olyan reggel – igaz, hogy ez az előbb említett gyerek fajtogató viselkedése után volt –, amikor azt mondták a magyar szülők, hogy: „bűdös cigányok, miért jöttök ebbe az iskolába, kinyírunk benneteket!”. Mit lehet ilyenkor tenni? Besunnyogtunk az iskolába, a magyar szülők meg ott álltak az iskola kapujában. De írtak már levelet is a szülők, hogy távolítsák el az iskolából például azt a gyereket, aki a nemi szervét mutogatta a mosdóban a többieknek.

Levelet nálunk is írtak a szülők, az oktatási minisztériumba egy olyan gyerek miatt, akitől kicsi és nagy egyaránt félt, mert mindenkit bántott. Tőlünk aztán el is került ez a gyerek, mert akkora nyomást gyakoroltak a szülők, hogy vagy ez a gyerek megy vagy az összes többi, hogy csak az eltávolítás volt a megoldás. Végül átkerült egy olyan iskolába, ahol jóval kisebb az osztálylétszám, és ott mindenféle szakember foglalkozik vele, ott is van ugyan gond vele, de kevesebb, mint ebben az iskolában.

A gyerekek kísérése további alapot ad arra, hogy ellentétek legyenek. A magyar szülők tőlem kérdezik, hogy az ő gyerekeiket miért nem kísérem, miért csak a cigányoknak jár az iskolabusz? Főleg egy ilyen kiélezett cigány-magyar helyzetben, leszállunk a buszról, és nem tudhatjuk, hogy mit tesznek velünk, hiszen mindenki tudja, hogy ezen csak cigányok utaznak.

Nem volt jó ötlet ez a buszoztatás.

Szerintem jó ötlet volt, mert meg kellett könnyíteni az iskolához való eljutást. Annyiban viszont rossz, hogy a szülő felelőssége ott véget ér, amikor kimegy a buszhoz. Nagyobb lett volna a hiányzás, ha nincs ez a busz.

Nálunk a hiányzás aránya ettől függetlenül ugyanolyan magas.

A cigány szülők jogosnak tartják az iskolabusz létét, mert az önkormányzat szüntette meg az iskolát, ő is teremtse meg annak a lehetőségét, hogy eljussanak a gyerekek az iskolába. Nekik minden jár, nekik minden jogos, ők ezt így fogják fel. De akkor miért kapják az anyaságit, amivel otthon vannak, hiszen az lenne a dolguk, hogy a gyerekekre figyeljenek. Ehhez képest a gyerek azt vesz fel otthon, amit talál, nem reggelizik, azt csinál, amit akar. Felelőség semmi a szülő részéről. Ott ér véget a dolga, hogy kiküldi a gyereket a buszmegállóba, csak a pénzt, segílyt várja el.

Múltkor nekem kellett hazavinnem az egyik gyereket, mert tetves volt, és nem maradhatott a közösségben, ez azért elég furcsa. És az is, hogy tanárként nekem kell kimennem a buszhoz, így kétszer járok dolgozni, ebből az egyik összesen tíz perc. Erről szó sem volt. Tulaj-

donképpen az önkormányzat nem ezt mondta, hiszen maguk sem tudták, hogy mi lesz ez a mentori állás. Valójában most az iskolák azt csinálnak velünk, mentorokkal, amit akarnak. A fejlesztés helyett korrepetálás lett, és néha, ha nem bírnak a gyerekekkel, akkor ki kell hozni az óráról. Olyan ez az egész, mintha csak ki kellett volna pipálniuk ezt a feladatot, meg kellett csinálni, hát megoldották úgy-ahogy.

A szülők pedig látják azt, hogy ezeknek a gyerekeknek jár a busz, kapják az ingyen tankönyvet, az egyéb támogatásokat, holott jó néhány olyan gyerek van, aki pont ennyire rászorulna, hiszen nagyon szegény családból származik.

Nálunk harminckilenc halmozottan hátrányos helyzetű gyerek van, akiknek az iskola természetesen igyekszik segíteni, megkapják, amit lehetséges, de a cigányoknak nyújtott támogatások csak növelik az ellenérzéseket.

Van olyan gyerek is, akit nálunk letiltottak a buszról, mert úgy viselkedett, hogy az életveszélyes. Felvágta az ülést, lehúzta az ablakot, kikiabált, és egyszerűen úgy viselkedett, hogy a sofőr kijelentette, hogy nem hajlandó tovább vinni ezt a gyereket.

A buszmegállóban is rémesen viselkednek, és én hiába mondom, hogy nézzék meg a többi gyereket, őket ez nem érdekli, csak az a fontos, amit ők csinálnak, folyton csak felhívják magukra a figyelmet.

Annyian próbálkoztak már az integrációval, de igazán soha sehol nem oldódott meg a probléma. Úgy gondolom, hogy az integrációnak nincs szakmai, pedagógiai indoka. Ha pár év múlva újra megnézik, hogy mi változott, akkor is csak ugyanezt fogják találni, lesz pár gyerek, akinél működött a dolog, és lesznek, akik a vesztesei lesznek az integrációnak. Összességében a veszteség lesz nagyobb. A gyakorlatban úgy látom, hogy elvértve van pozitív oldala az integrációnak, ismervé a guszevi gyerekeket, azt hiszem, hogy a hozadéka negatív lesz az egésznek. Itt nem mondhatjuk, hogyha egy gyerek jól jár, akkor már megérte. Azoknak a gyerekeknek is kellene nézni az érdekeit, akik együtt járnak ezekkel a gyerekekkel.

Rengeteg pénzt fektettek az integrációba, de a mi mindennapjainkban hol jelenik meg ez a rengeteg pénz? Mint mentorok nem dúskálunk az eszközökben, és még a munkánk sincs elismervé. Hová került ez a rengeteg pénz? Mi nap mint nap a saját módszereinkből élünk, mert támogatás nemigen van. A pedagógusok sokszor gondolják úgy, hogy a guszevi gyerekekkel való gondok csak ránk tartoznak, és kihozzák őket óráról, hogy a te gyereked, te oldd meg az adott problémát.

Mi kapunk támogatást az IPR-programból.

Ha Önök lettek volna a döntéshozók, mit tettek volna?

Én meghagytam volna a guszevi iskolát, támogattam volna az alternatív programokat.

Ha már meg kell szüntetni, akkor lépcsőzetesen tettem volna.

Hol van a kultúrájuk? Ne mondja senki azt, hogy nekik nincs szükségük a kultúrájukra, hiszen ők a társadalomnak a tíz százalékát képviselik, a nyelvüket hol ápolják?

A guszevi iskolában sem volt cigány nyelv, de a kultúrájukkal foglalkoztunk – rangot jelentett, ha valaki például olyan jól táncolt, hogy felléphetett, ott nagyon jól működött. Itt viszont nincs cigány kultúra, de miért is lenne, összesen nyolc gyerekeknek.

Bennem éppen tegnap vetődött fel az a gondolat, hogy az óvodát miért nem zárták be, hiszen ott is szegregáltak vannak a gyerekek. Miért nem ott kezdték az integrációt?

Hány gyerek van az óvodában? Hány elsős lesz jövőre?

Nyolcvan gyerek van, tizenhat elsős lesz, szétszotva majd öt iskolába, a Kodály már nem kap gyereket, mert az ottani képzés speciális képességeket igényel.

A jelen helyzetből kiindulva milyen változtatások segíthetnék az Önök munkáját és magát az integrációt a továbbiakban?

Az, ha bennünket is osztályokhoz tennének, akkor a cigány gyerekeim is úgy érzene, hogy engem is befogadnak. Mert jelenleg csak azt látják, hogy én is velük jöttem, engem is úgy kezelnek, mint őket. El vagyok én is szegregálva a tantestülettől, és ez nemcsak arra a teremre vonatkozik, ahol korrepetálok. Miért nem lehetek én is a tantestület tagja, mondjuk napközis nevelőként? Mert jelenleg csak korrepetálhatok, és csak cigány származású gyerekeket. Ha tanítanék, vagy napközis lennék, akkor ők is jobban megértenék, hogy minden ellenére is működhet a befogadás.

Nálunk mindenkit korrepetálhattam, nem volt ilyen megkötés.

Én viszont úgy vagyok, mint a gyerekek. Befogadnának, de én nem érzem úgy, hogy oda-tartozom. És nem is fogom ezt érezni, amíg mentortanárr vagyok. Nem érzem azt, hogy

lenéznének, de mi jöttünk velük, minket is integráltak, ugyanazt csinálták velünk, mint a gyerekekkel.

Legyen szabad iskolaválasztás, oda vihessék a szülők a gyerekeket, ahová szeretnék, hiszen most már van tapasztalatuk az elit iskoláról is. Legyen egy cigány nemzetiségi iskola, ahol tudnák őket fogadni. Hiszen ott van az iskolaépület is, nem irodák számára van kitalálva, ahogyan most hasznosítani fogják. Már a munkaügyi központ is ott lesz, hogy a szülőnek még annyira se kelljen kimozdulni, bejönni a városba. Az igénynek megfelelő iskolába íráthassák a gyerekeiket.

Szerintem ez már lefutott kör, én azt gondolom, hogy a szülők elé magasabb követelményeket kellene állítani, ennyire ne szolgáljuk ki őket. Karoljuk fel természetesen őket, de próbáljuk meg azt is, hogy ők is tesznek valamit azért, hogy működjenek a dolgok.

Lehetne ezt úgy kezdeni, hogy az iskolabuszt megszüntetik. Mi már tavaly javasoltuk, hogy minden család kapjon ingyen bérletet, mert ezzel ők is jól járnának, hiszen valamikor úgylis be kell jönniük a városba, akár az iskolai rendezvények miatt, akár ügyet intézni. A városnak kevesebbe kerülne, és lenne valamilyen felelőssége a szülőnek is. Lenne közvetlen kapcsolata az iskolával, és legalább tudná, hogy hova jár a gyereke, mert most sok szülő azt sem tudja, hogy hol van az iskola.

Ebben az évben alapvetően megnőtt a hátrányos helyzetűek aránya, borzasztóan sok szülő van – normál esetben is – olyan helyzetben, amit már hátrányosnak nevezhetünk, de ezek a szülők mégis másképp állnak a dolgokhoz. Nem gondolják, hogy a támogatások nekik automatikusan járnak, hanem megkérdezik, hogy esetleg kaphatnak-e. Ezt a fajta hozzáállást kellene megértetni a cigány szülőkkel, és azt, hogy a támogatásokat a gyerekekre költésék, mert ez sok esetben nem valósul meg.

Az esélyegyenlőség ne legyen már pozitív diszkrimináció, mert most az. Ha megfelelőek a gyerek képességei, akkor inkább azt kellene támogatni, nem anyagiakkal, hanem szakmailag, korrepetálással. Bár a mentortanárok korrepetálásával sem értek teljesen egyet, mert lehet, hogy az adott gyereket a saját tanára hatékonyabban tudná korrepetálni, nyilván akkor az kellene, hogy ők kapjanak erre túlórárt. Ha meg kapnak, akkor kapjanak többet, mert akkor lehet, hogy nem bukna meg három gyerek félévkor, akik év végén ugyan át fognak menni, de a tudásuk ettől még nem lesz több.

D) OSZTÁLYFŐNÖKÖK, PEDAGÓGUSOK

Önök hogyan vélekednek az integrációról általában, és konkrétan a guszevi iskolát illetően?

Régebben azt olvastuk – amikor az önkormányzat elhatározta, hogy szétosztja ezt az iskolát –, hogy az ott tanuló gyerekek tanulmányai eredményei olyanok voltak, hogy mindösszesen egy gyereknek sikerült elvégeznie a szakmunkásképzőt. Ez elgondolkoltatta – szerintem – a pedagógusokat, hogy bármennyit dolgoztak ott, valahogy nem sikerült őket feljebb emelni. Ezért gondoltuk mi is azt, hogy jó lesz ezeknek a gyerekeknek, ha átkerülnek egy normál iskolába. Iszonyú hátránnyal rendelkeznek a családi háttér szempontjából, ezt mindannyian megtapasztaltuk a családlátogatások során. Ott nincs olyan, hogy valaki egy kicsit jobb körülmények között él, szinte mindenki azonosan rossz körülményeket tudhat magáénak. Ezért gondoltam, hogy az integrációt jobb volna minél kisebb korban elkezdni. Sajnos az önkormányzat úgy gondolta, hogy egyből szét kell osztani a gyerekeket. A mi iskolánkba testvérek kerültek, a nagyok és a kicsik is. Nyilván rossz elválasztani a testvéreket, de a nagyok rettentő rossz befolyással vannak a kicsikre. A másik probléma az, hogy hiába akarnánk mi integrálni őket, ha a másik oldalról nem mutatkozik erre készség.

A szülők részéről vagy a gyerekek részéről?

Is-is.

Csatlakoznék a kolléganőhöz, az én hetedikes osztályomba egy fiú került, akit az osztály nagyon intelligensen befogadott. Olyannyira otthonosan érezte magát, hogy végül visszaélt ezzel, és olyan gyerekek csapódtak hozzá, akik nélküle valószínűleg nem csúsztak volna félre. Volt a másik osztályból is partnere, egy idősebb fiú, egymást támogatták minden olyan tevékenységben, amely végtelen negatív volt. Az idősebb fiú már elment, így most ő vette át a helyét, vonzza magához a kisebb gyerekeket. Ha elsős kortól kerülnének olyan közösségbe, ahol nem természetes az, hogy mondjuk, cigarettázik, akkor talán nem is szoknának rá. Ezt a gyereket, akárhogy próbáltuk, már nem tudtuk leszoktatni. Vonzódtak hozzá azok a gyerekek, aki hajlamosak voltak erre a mi gyerekeink közül is. A másik, ami a gyerek szempontjából igen hátrányos volt, hogy az én osztályom informatika, számítástechnika tagozatos, és hiába próbálkoztunk, nem tudtuk leküzdeni azt a hátrányt, hogy eddig nem tanulta, és nem tudta ezt a tárgyat. A sporttagozatos osztályban megint csak hátrányban lett volna, mert ott szinte csak sportolók vannak. Ha innen nézzük, akkor nem vált igazán előnyére az integráció. Hivatalos feljegyzések vannak arról, hogy mikor kellett hívni a szülőt, bár az anyuka nagyon rendes, de mégsem jelenik meg a fogadóórákon, a szülőiken. Nem

partner a problémamegoldásban, többször kell hívni, üzeni, hogy most már jöjjön, mert probléma van. Nem igazán van meg arról a részről a hajlandóság az együttműködésre. Ha első osztályban kerül be egy ilyen közegbe, akkor akarata ellenére is azokat a szokásokat veszi fel, ami ott már természetes, így alkalmazkodni tud a többi gyerekhez. Idősebb korban már nem tapasztaltuk ennek az előnyét.

Ugyanaz a véleményem, mint az előttem szólóknak, ha nem ilyen erőszakos az integráció, tehát folyamatosan mindig csak az elsős korúakat tették volna át az iskolákba, akkor nem lennének ekkora problémák. Az elsősök már a mi nevelésünk. Régebben is került közéjük egy-egy ilyen gyerek, de velük épp ezért semmilyen problémánk sincs, mert azokat a szokásokat vették fel, amelyek szükségesek az együttéléshez. Kaptam én is egy kislányt, aki nagyobb, csendes ugyan, az osztály is befogadta, de sem az anyuka, sem az apuka nem foglalkozik az iskolai dolgokkal. Nem jönnek el sem szülőire, sem fogadóórára, hiába nyolcadikos a gyerek. Amikor viszont az Útravaló programot csináltuk, amiből pénz járt nekik, akkor persze mindig megjelent valaki aláírni, csak annyit kellett mondani, hogy küldd fel az anyukádat. A másik az a higiénia, sokszor beszéltünk róla négy szemközt, hogy figyeljen oda a hajára, a fürdésre, és bár látok némi javulást, de ez még mindig probléma.

Nekem az volt a szerencsém, hogy elsőst kaptam. Abban én is csatlakozom az előttem szólókhhoz, hogy ez az egész a szülőkre rákényszerített dolog volt. Ha velem ezt csinálnák, én sem örülnék. Ha én tisztellek valakit, akármilyen nemzetiségű, akkor ezt nem tehetem meg, ez nagyon durva volt így. Rájuk erőltették, akár tetszett nekik, akár nem. Azzal is gond lesz, ha megszűnik a busz, hiszen hogyan fognak a több kilométerre lévő iskolákba eljutni a gyerekek. Ahol nincs kötődés, ott nem fogja támogatni a távolság miatt a szülő, az sem fog számítani, hogy ez nyelvtagozatos vagy úszásos iskola, az sem fog számítani, hogy a gyerek többet érjen el. Ezt az elsős kisgyereket is érte rossz hatás – az előbb említettekhez hasonlóan –, azáltal, hogy a nagybátyja szintén ide járt az iskolába, és látta, hogy ő mit csinált. Azt, amit tőle látott, behozta az osztályba is. Ezt minden nyári szünet után is tapasztaljuk, bár utána megint alkalmazkodik a környezethez, a közösséghez, de még így is sokszor indulatból cselekszik. Itt a kicsik meg fogják tanulni azt, amit kell; a guszevi tanárok meg kénytelenek voltak azzal foglalkozni, hogy nehogy összeverekedjenek.

A mentorok említették, hogy a guszevi gyerekek főleg egymással kommunikálnak, ezt Önök is így tapasztalják?

Igen, éppen ezért volt jó döntés, hogy a három elsős gyerek három különböző osztályba került. Valahol persze természetes, hogy azokkal barátkoznak, akiket ismernek.

Az enyémmel nem volt ilyen gond, barátkozott másokkal, még túlságosan is, ő nagyon barátságos és közvetlen. Ha négyszemközt vagyunk, akkor mindig azt mondom, hogy tiszteltudóban tud viselkedni, mint a mi gyerekeink. De ettől függetlenül például a kapott ingyen tankönyvet órán elő sem veszi a padjából, a másik gyereket figyelmeztetem, erre rögtön azt kérdezik, hogy neki miért szabad, ő miért teheti meg, hogy csak ül, és nem csinál semmit. De rá nem lehet hatni, nincs munkafegyelme, nincs ehhez hozzászokva. Az, hogy így csak beledobták őket ilyen mentalitással ebbe a közegbe, az mindkét félnek csak rossz.

Az elmúlt időszakban változott valami? Milyen sikerek vagy kudarcok érték Önöket az eltelt másfél évben?

Azoknál a gyerekeknél, akik a hetedik vagy a nyolcadik osztályba kerültek be úgy, hogy még a szorzótáblát sem tudták, szerintem már az is nagy eredmény, hogy elértük, hogy iskolába járjanak, vagy hogy legyen felszerelésük. Néha hajlandóak órán dolgozni. A kicsik mások, ők átveszik a normális tempót, náluk van remény arra, hogy előrébb jutnak, és kinyílik előttük a világ. De a felsősöknél nem látom, hogy nagyon akarnának bármit is. Biztos, hogy valahová majd be kell őket iskolázní, hiszen 18 év a tankötelezettség, de sajnos velük ezerszer nehezebb. Mivel semmit sem tudnak, a tanulásban nem tudnak kitűnni, ezért csak a hülyeségekkel, a zűrökkel tudják felhívni magukra a figyelmet.

Én integrációpárti vagyok. Tényleg meg kell mutatni a gyerekeknek, hogy nem a bőrszíntől függnek a dolgok, ha ki akar emelkedni, lehetőséget kell adni. A hajlandóságot hiányolom én is. Amikor a gyerekek szeretnének normális iskolába járni, jó középiskolába bejutni, akkor meg kell adni a lehetőséget. Ugyanakkor az jutott az eszembe, hogy amikor tavaly a nyolcadikos lányok megérkeztek hozzánk, rettegtek, nagyon féltek ettől az új iskolától. A társadalomból is érzik, hogy rájuk zúdítjuk az ellenszenvünket, ami azért némelykor jogos, szerintem. A lányok nagyon féltek, hogy mi lesz velük, év végén viszont elmondták, hogy nagyon jól fogadták őket, de mindvégig hiányoztak a saját társaik, ott sokkal nagyobb biztonságban érezték magukat, az ismerős környezet miatt. Ugyanabban a középiskolában folytatták a tanulmányaikat, mint ahová az eredeti iskolájukból mentek volna. Ők azok, akik csendesek, visszahúzódóbbak voltak, bekerülve hozzánk még csendesebbek, még visszahúzódóbbak lettek, kicsit önbizalmukat veszítették, látva, hogy mekkora a különbség közöttük és a többi nyolcadikos között. Akik magabiztosabbak voltak, azok még magabiztosabbak lettek, durvább lett a viselkedésük, úgy tűnik, mintha a szélsőségek erősödtek volna meg. Mindenfélképpen minél fiatalabb korban kell őket vegyes osztályokban tanítani, hogy legyen idő arra, hogy összeszokjanak, hogy megtanulják a mintákat.

Délelőtt elhangzott az is, hogy az óvodától kellett volna indítani a folyamatot. Önök egyetértenek ezzel, illetve Önök mit tettek volna az önkormányzat helyében?

Mindenképpen meg kellett volna tartani a fokozatosságot, és a döntés előtt kellett volna ezt a kerekasztal-beszélgetést megtartani.

Én azt gondolom, hogy az önkormányzat azért volt tehetetlen, mert bizonyos EU-forrásoktól esett volna el a város, ha nem teszik meg, és azokat a forrásokat más egyéb dolgokra kellett fordítani. Kényszerhelyzetben voltak. Sem a szülők, sem a gyerekek nem akarták ezt. Az első hibás lépést én abban látom, hogy ezek a gyerekek és szülők jogaikban lettek megsértve, ugyanis szabad iskolaválasztás van. Az önkormányzat nem kínálta fel egyetlen szülőnek sem a választás jogát, hanem elosztották a gyerekeket a város hat iskolájába. Azt, hogy miért ezt a hat iskolát választották ki, annak a háttéréről nem tudok semmit. A másik elhibázott lépésnek azt gondolom, hogy ebből a hat iskolából éppen azok a szakemberek hiányoznak, akikre szükség lenne, vagyis pszichológus, logopédus, fejlesztő pedagógus. A szakszolgálatoknál, ha segítséget kérünk, csak hónapok múltán tudnak az előjegyzések miatt fogadni minket. A következő problémát az jelenti, hogy a Huszár-telep iskolájában tizenkét-tizenhárom fős osztályok voltak, míg nálunk harminckét fős az osztálylétszám. Ide tettek harmincharmadiknak egy olyan gyereket, aki tizenöt éves, és hatodik osztályos. Még nem tanult angol nyelvet, és most elvárjuk tőle, hogy abban a csoportban, ahol tudnak angolul, jól érezze magát. Egy súlyos beteg gyereket – érműtét, szívproblémák – testnevelés tagozatos osztályba helyeztek, mert nem volt más. Itt persze könnyített testnevelése, gyógytestnevelése van, de így is halmozottan jönnek a problémák. Ő persze kereste, hogy hol van arra lehetőség, hogy ne kelljen levetkőznie, így amikor a kollégánő a másik harminckét gyerekkel az uszodában volt, ezer ötlete lett, hogy addig mit tegyen. Erre nálunk nincs személyzet. A szülőknél az elbeszélgetés során az keltett nagy felháborodást, hogy az iskola egészét tekintve a gyerekek 43%-a kap gyermekvédelmi támogatást, ami azt jelenti, hogy majdnem az iskola felénél a nyugdíjminimum alatt van az egy főre eső jövedelem, és nem értik, hogy az ő gyerekeik miért nem részesülnek azokból az kiváltságokból, amit ezek a gyerekek megkapnak a várostól. A tizenegy roma gyerekhez kaptunk egy pedagógiai asszisztentst, aki buszoztatja őket, és kaptunk egy mentortanárt, aki nem fejlesztő pedagógus, de nagyon nagy becsülettel hozza-viszi a gyerekeket, és próbálja korrepetálni őket. Miért nem jár ez az én gyerekemnek? – kérdezi egy igen hasonló anyagi helyzetben lévő szülő. Az szerencse, hogy öltözködésbeli, tisztaságbeli gondokkal nem kellett küzdenünk, de a felső évesek munkafegyelmével nagyon nagy baj van. Az egyik gyerek egy rendőrségi ügy miatt már nincs is az iskolánkban, becsengetéstől kicsengetésig példamutató magatartású volt, de szünetben olyan lett, mint egy vadászkutya, remegett és kereste a konfliktust. Ennek

eredménye súlyos testi sértés lett az iskolán kívül. A másik, amiben mi is hibáztunk egy kicsit, az, hogy a nyolcadikba érkezett túlkoros gyerekek én magam voltam, aki nem adtam meg az elégségest, de a tantestület megszavazta, csak azért, hogy megszabaduljunk tőle. Már elment egy éve, de visszajött, sokadmagával egy lánykapcsolat miatt, nyolc napon túl gyógyuló sérüléseket okozott. A guszevi egy zárt közösség volt, amit gyermekvédőként is tapasztaltam a családlátogatások során. A szülő azért nem jön be ide, mert amíg a lakótelepi iskola működött, addig a kollegák nem várták meg, hogy a szülő jöjjön, hanem ők maguk mentek, és ehhez szoktak hozzá. Illetve bármikor bemehettek úgy az iskolába, hogy nem öltöztek fel rendesen, és nem mellékesen ez nem került semmibe. Az osztályomba járó gyerek apukája elmondta, hogy nem tud ötszáz forintért bejárni az iskolába, mert öt gyereket nevel. Tehát én ott látom a legnagyobb gondot, hogy azt az iskolát átmenet nélkül szüntették meg, és nem engedték meg, hogy a szülő válaszson. Lehet, hogy akkor találtak volna maguk a szülők a gyerek számára megfelelőbb iskolát. A gyerekek nyolcvan százalékának az intellektusa – a nevelési tanácsadós vélemények szerint is – a kiscsoportos foglalkoztatást igényelné, ezt nem oldotta meg az önkormányzat. Inkább azt kellett volna választaniuk, hogy valahol a városban biztosítanak egy kiscsoportos oktatási lehetőséget, ahol ezek a gyerekek a megfelelő támogatást megkaphatják. Nekem ugyanis két évvel nyugdíj előtt nincs képesítesem fogyatékos gyerekekre, határeseti gyerekekre, nem vagyok logopédus, nem vagyok pszichológus. A normál mentalitású gyerekekhez megvan a gyakorlatom, de ahhoz, hogy egy harminckét fős osztályban megtanítsak egy beszédhibás, díszes gyereket, mint magyartanár, nekem heti egy magyar nyelv óra mellett nincs lehetőségem. Aki ezt kiagyalta, annak először a feltételeket kellett volna megteremtenie. De ez sajnos magyar mentalitás, mindig elébe megyünk a megoldásoknak, mielőtt a feltételeket biztosítottuk volna. Ugyanez van a nem szakrendszerű oktatásnál és ugyanez a roma gyerekeknél.

Csatlakozva az előbbiekhöz, nálunk is nehezen fogadták el ezt a helyzetet a magyar szülők, mert tudták, hogy volt olyan kiváló eredménnyel felvételizett gyerek, akit helyhiány miatt nem tudtunk felvenni, őket pedig mégis lehetett, vagyis fel kellett vennünk, nekik helyet kellett biztosítanunk. A problémát ott látom, hogy mi ugyan bármit megteszünk, nálunk is nagyon szívélyesen fogadták a gyerekeket, de ha otthonról nem hozzák azt a mentalitást, amit a magyar családokból a gyerekek, akkor nem tudunk velük mit kezdeni. Volt olyan eset, hogy hajtetű miatt hiányzott a gyerek, és a szülő okolható azért, hogy újra és újra visszafertőződött. Teljesen lemaradt a tananyaggal, hiába feszült meg a tanító és a mentortanár is, nem tudták felzárkóztatni, holott egy jó képességű kislány lenne. Nincs házi feladat, nincs gyűjtőmunka, mert a szülő nem segít, hiába próbálkoznak az iskolában. Egy idő után ez ellenállást vált ki. Az úszást mindannyian imádják, de ott is eljutottunk oda, hogy saját érdekükben az úszás előtt mindenkinek le kell tusolni, hiszen nem különböztethetem meg őket. Utána ugyanez, és ezek csak az elsők. Osztályzási problémák nálunk is voltak, hiszen ők miért menjenek át,

ha két-három tárgyból megbuktak, és rengeteget hiányoztak, a többiek meg megfeszülnek a kettesért, hármassért. De olyan gondunk is volt, hogy az addig teljesen jól működő ruhatári rendszeren változtatnunk kellett, mert eltűntek dolgok, illetve nem a saját dolgaikhoz nyúltak hozzá a gyerekek. A rendőrség is tartott többször bűnmegelőzési előadást, hogy megértsék, hogy miről van szó.

*Hogyan lehet ennyire magas a hiányzási arány, ha a mentortanár reggel be-
hozza őket a busszal és délután haza is kíséri?*

Átugranak a kerítésen, vagy megfenyegetik a portást, hogy azonnal engedje ki őket.

Olyan is van, hogy a szülő nem hozza el. Van egy olyan gyerekünk, aki ugyanúgy kezdte, mint a többiek, busszal járt, de aztán elköltöztek egy másik lakásba, ahol a vállalkozó pénzének fogytával nincs fűtés, és ahonnan már a szülőnek kellene behozni. És ezt akkor teszi meg, ha kilenc körül kikászálódik az ágyból. A pénteki napot rendszeresen kivették, az iskola felé se néztek. Hiába történt meg a feljelentés az önkormányzatnál, hiába intézkedett az igazgató, a mentortanár, nem javult a helyzet. Azt a megoldást pedig elutasították, hogy a jelenlegi lakóhelyükhöz közelebbi iskolába járhasson a gyerek, mert ott már így is nagyon sok a roma gyerek, már így is szinte szegregált az iskola. Akkor hol nézik a gyerekek vagy a szülőnek az érdekét? Ez most olyan helyzet, amely megoldást kíván, de ez nem az. Ez az egész egy elhamarkodott lépés volt. Abból is látható, hogy mennyire nem egyszerű a helyzet, hogy még az IPR megbeszéléseken sem születik soha egyféle megoldás, hiszen minden iskola másképpen csinálja. Az a rengeteg szakértő, akit kiképeztek arra, hogy a mi munkánkat segítse, nem jut el hozzánk, vagy ha eljut, akkor sem tud igazán segíteni.

*Akkor pontosan milyen támogatást kaptak ahhoz, hogy az integráció sikerese-
sége biztosítható legyen?*

Egy bizonyos összeget, minden gyerek után. Ezt az összeget az iskola kapja, amely cím-
kézve, pántlikázva van, meghatározva, hogy mire lehet fordítani. A tartalmi részéhez annyi támogatást kapunk, hogy a szakértő kijön, és beül az igazgatóhelyettesi irodába, összeszedi a mappákat, átlapozza őket, és ennyi. Egyszer sem tapasztaltuk, hogy bármelyik osztály-
főnökhöz odament volna megkérdezni, hogy miben segíthetne, vagy hogy ezt így csinálja inkább az adott tanár.

Én hiába vagyok nyitott a kooperatív oktatásra, de nem lehet megcsinálni, ha nyolcadikban angolórán még azt kell tanítanom neki, hogy dog, mert semmit sem tud, még magyarul sem tudja leírni a nevét. Annyiban szerencsénk van, hogy a Szocio East Egyesület elnyert

egy pályázatot, amelynek köszönhetően egy angoltanár járhat az iskolánkba, aki összeszedi a felsősöket és segíti őket felzárkóztatni.

Ha pedig nagyon sokat foglalkozik a tanár az órán ezzel a gyerekekkel, akkor a szülők azt nehezményezik, hogy az ő gyerekük nem tud haladni a tudásának megfelelően. A guszevi tanároknak az volt a céljuk, hogy a gyerekek szellemi szintjének megfelelően tanítsák meg őket írni, olvasni, számolni, és kihozzák belőlük a maximumot, de az ottani maximum nem felel meg a mi követelményeinknek. Így még osztályközösséget sem lehet építeni, hiszen a gyerek jó néhány órán nincs is ott, mert éppen a mentorról van korrepetáláson. Annyit van együtt az osztálytársaival, amíg ebédelnek, és akkor is előfordul, hogy nem ülnek mellé, mert büdös.

A továbbtanulás sem egyszerű, visszatérve a szülőkre, mert nálunk például az egyik kislány azért nem jut el Ibrányba, a gimnáziumba, mert az anyukának szüksége van rá. Inkább támasza a gyerek a szülőnek, mint a szülő a gyereknek. Holott nincs kistestvére, akire vigyáznia kellene, mégis rengetegszer hiányozott azért, hogy rokon gyerekekre vigyázhasson, vagy az anyukáját kísérgethesse. Hiába szeretne a gyerek valahová jutni, így nem lehet onnan kiemelni.

Amit én visszásnak érzek az egészből, az az, hogy azok az iskolák vesznek ebben részt, ahol valamilyen specializáció van. Ezek az iskolák olyan szintű pluszt adnak a városnak, ami tagadhatatlan. Ehhez képest hirtelen olyan teherrel terhelték meg őket, amely még akkor is nehézséget okozna, ha minden, az előbbieken is elsorolt feltétel adott lenne. Ez az egész a magyar szülőkkel szemben diszkrimináció, és ők ezt így is élik meg, hiszen látják, hogy mi történik az iskolában. Addig, amíg az ő gyereke tanulna, és mindent megtenne, hogy még többre jusson, addig a tanárnak azzal kell szenvednie, hogy az az egy gyerek legalább csendben maradjon. Így ahelyett, hogy a tanárok a tehetséggondozással foglalkoznának, fegyelmeznek. Senki sem tud olyan ritmusban tanítani, haladni az anyaggal, mint korábban. A tanár úgy megy be az órára, hogy lélekben nem a tananyagra készül, hanem arra, hogy mi fogja majd várni, milyen helyzetekkel kell majd megbirkóznia, mivel tudja majd lekötni ezt a gyereket. Ez hihetetlen feszültséget generál, és rengeteg energiát emészt fel. Akik kiválasztották Nyíregyháza legjobb iskoláit, azok nem gondolkodtak el azon, hogy ezzel sokkal többet romboltak, mint segítettek a dolgon? Miért nem csinálták akkor úgy, hogy minden iskola kapjon guszevi gyereket? Mert innentől kezdve a szülők joggal háborodnak fel, hiszen ebben az esetben az ő gyerekeikre jut kevesebb idő, és lehet, hogy ezért a tanárok nem tudják kihozni belőlük azt, amit lehetne. Márpedig mindenki arra törekszik, hogy a legjobb legyen. De mivel azt választották, hogy a tizenkét fős osztályokból kiemelték ezeket a gyerekeket, minden szakmai támogatást meg kellett volna adniuk a befogadó iskoláknak. Úgy voltunk, mint a nyeletlen fejsze a medencénél, ahová bedobják, csak kapálózik, hogyan tud fenn-

maradni. Saját tapasztalatunk alapján jutottunk oda, hogy tudjuk őket valamilyen formában kezelni. Annyi volt az alapozás, hogy itt a főiskolán volt egy kétnapos továbbképzés, a nyári szünetünkből elvéve, ahol az etnikumnak a kultúrájával ismerkedtünk meg, ami nagyon jó volt, de ennél többet nem kaptunk.

Ők miért nem hallgattak meg előadásokat a mi kultúránkról? Arról, hogy nekik hová kell beilleszkedniük.

A mentorok jelenlétét az iskolában mennyire látják fontosnak, milyen a kapcsolatuk velük?

Nélkülük nem is működne a dolog, nagyon fontos, hogy ott vannak. De még jobb lenne, ha minden olyan osztályban, ahová bekerült egy guszevi gyerek, lenne egy olyan nevelő, aki odaülne a gyerek mellé, és ott az órán segítené neki tanulni, írni, olvasni, segítené a felzárkózását. Írországban minden tanító mellett ott van az ilyen osztályokban a kisegítő tanár. Szegény mentor itt meg nem tudja, hogy a tizenöt gyerekből éppen melyikhez kapjon, mert mindegyiknek nagyon fontos a problémája vagy a napi gondja. A felső tagozaton nekem viszont már nem az a tisztem, hogy írni tanítsam a gyereket, így szüksége lenne arra, hogy még ennél is többet foglalkozzanak velük.

Nálunk nagyon nehéz helyzetben van a mentortanár, mert a felsősök nem fogadnak neki szót, a kicsikkel még tud valamit kezdeni, a nagyokkal szinte semmit. A legjobb dolog, amit csinál, hogy ő tartja a kapcsolatot a szülőkkel, többnyire. Illetve részt vesz a Diótörő programon a Guszev-telepen és egyfajta közvetítő szerepet tölt be. Mi is voltunk már ilyen megbeszélésen, ahol döbbenettel tapasztaltuk, hogy az általunk írott napi, heti feljegyzéseket nem megbeszélik a gyerekekkel, hanem felolvassák nekik. Ez persze eljut a szülőkhöz, ahonnan már érkezett fenyegetés, hogy miket írkal az a tanító vagy tanár. Könnyű ott délutánonként gyöngyöt fűzni, és azt mondani, hogy milyen ügyes a gyerek. Meg azt is mondták, hogy több időt kell adni ezeknek a gyerekeknek a feladatok elvégzésére, adnék én akár három órát is, de öt percnél tovább nem tud nyugton megülni. Képtelenség őket munkára fogni. Ez a kislány is próbálkozik, legalább írni megtanult valamennyire, a nevét le tudja írni. Ha megtanul százig számolni, már nem lesz baj, ha majd egyszer fizetést kap, mert akkor már talán megtanul ezerig, és legalább tudni fogja, hogy mennyi pénze van. Én a kicsiknél sem látom azt, hogy igazán akarnának, vagy hogy öt év múlva optimisták lehetnének.

A továbbtanulási lapokat a mentor töltötte ki nálunk a szülő helyett, és én egyáltalán nem vagyok meggyőződve arról, hogy azzal, hogy kiszolgálják, kiszolgáljuk őket, jól tesznek, jól teszünk velük. Semmiféle felelősségük sincs.

Csatlakozva az előzőekhez, szerintem is a szülőkkel kellene kezdeni valamit. Egyetlen olyan szervezet van, a gyerekjóléti szakszolgálat, aki rendszeres kapcsolatot tart velük. Az ő segítségükkel, őket támogatva kellene kialakítani egy olyan tájékoztató rendszert a szülőknek, amelyben elmondják neki, hogy a gyereküket az iskolában nem ellenségek várják, azok a dolgok, amiket a tanárok mondanak, azok az ő érdekeit szolgálják. Sokszor azért legyintenek a tanároknak, mert ugyanolyannak tartják őket, mint akik megszüntették az iskolájukat, vagyis hogy rosszat akarnak nekik. Ezen kellene változtatni, hiszen ez megint csak probléma. Tapasztalatból tudom, hogy amikor a szakszolgálattal együtt hívtuk beszélgetésre a szülőt, onnantól a szülő is partner lett, és a gyerek is kezelhetővé vált. Szükség van az együttműködésre. Még most kell lépniünk, hogy a mostani hatodikosok, hetedikesek is megértsék, hogy mire miért van szükség, és valóban tovább tudjanak majd lépni. Le kell küzdeni ezt az ellenségeskedést, és ebben a szakszolgálat munkatársai is biztosan tudnának segíteni, ha kapnának támogatást hozzá.

A gyökereknél, még ha meg is tudjuk oldani azt, amiről eddig beszéltünk, nem fog változni semmi. Ez társadalmi probléma. A gyerek akkor is azt a mintát látja, hogy a szülő nem dolgozik, nem tanult ember. Ha neki jó így, akkor én miért csináljam? – kérdezi a gyerek. Olyanfajta szemléletváltás kellene, amely ezen is segít. Persze arról nem beszéltünk, hogy a nem roma gyerekek között is van renitens, hazudós, tolvaj, lopós gyerek, úgy gondolom, hogy ez a léggömb már kicsit nagyobbra van fújva, mint amit megérdemel. A mi oldalunkon is van hiba, a másik oldalon is, de ez az egész már tényleg egy kicsit túl van lihegve.

Lehet, hogy nem nekünk kellene itt ülnünk, hanem nekik. Hiszen mindig van egy rossz példa, amit az esetek többségében követnek, ahelyett, hogy a másik megoldást választanák.

Szemléletformálás kell. Mindig az jut az eszembe, hogy egy drogos foglalkozáson Kövendi Dénes pszichiáter azt mondta, hogy én nem tudom meggyógyítani azt a drogost, aki nem akar meggyógyulni. Én akarom, ő meg nem akarja. Oda se jöjjön, ha nem akar meggyógyulni. A mi esetünkkel is sok a párhuzam, hiszen ha ők nem akarnak semmit, abból jó nem lehet. Az ijesztő, ha megnézzük az óvodai arányokat, hogy mennyi a magyar, és mennyi a roma származású gyerek. Persze egyre több a kínai, a vietnámi is, de ők is mások. Tudják, hogy tisztán kell járni, tudják, hogy tanulni kell, tudják, hogy az iskola rendszabályait be kell tartani. Még beszélni sem tudnak magyarul, de már alkalmazkodnak. Egészen másképp állnak a dolgokhoz. Mi lesz velünk négy-öt-hat év múlva, amikor már több nem magyar gyerek lesz az osztályokban, mint magyar, ha most ezzel az eggyel is ennyi gond van.

A mostani helyzethez képest mivel lehetne segíteni az Önök munkáját, az integráció sikerességét?

Fejlesztő pedagógusokkal.

Kis létszámú osztályokkal, legalább évfolyamonként egy legyen, hiszen a szakértői vélemény is az szerepel, hogy ezek a gyerekek kis csoportban jó fejleszthetőek. Hogy a szeptemberben jelzett problémára ne januárban reagáljon a szakszolgálat.

Legyen anyagi elismerése is a munkának.

Szükség lenne reális szakértői véleményekre is. Attól, hogy valaki roma, attól még meg kellene vizsgálni, nem egyből rámondani, hogy integrálni kell, vagy határeset. Az egyéni bánásmód nem valósítható meg ezeknél az osztálylétszámoknál, könnyű egy szakértőnek megszírni ezt mondani.

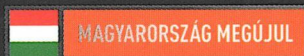
A kötet az elmúlt évek iskolai integrációs törekvéseivel kapcsolatos szakmai törekvéseket és azok eredményeit mutatja be. Az elemzések arra hívják fel a figyelmet, hogy az esélynövelő és hátránykompenzáló iskolai programok nélkülözhetetlenek a hátrányos helyzetű tanulók számára. E kezdeményezések alapvető feladata egyrészt mérsékelni e tanulók elfogadhatatlanul nagy mértékű iskolai kudarcait, másrészt elősegíteni azon tanulási útvonalak kialakítását, amelyek növelhetik e célcsoport iskolai és későbbi sikerességét.

A közvélemény álláspontja az integráció kérdésében megoszlik. Ezért a könyv kitekint a média világára annak érdekében, hogy – igaz, korlátozott mértékben – bemutassa, az egyes megvizsgált médiumok hogyan láttatják az iskolai integrációs eseményeket, befolyásolva ezzel a közvélekedést.

A kötetben helyet kaptak olyan esettanulmányok, amelyek a különböző társadalmi helyzetű tanulók oktatásából adódó problémák kezelésére helyi szintű, eltérő módszereket alkalmazó megoldásokat, iskolafenntartói törekvéseket mutatnak be.



Nemzeti Fejlesztési Ügynökség
www.ujszechenyiterv.gov.hu
06 40 638 638



A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.