

INFORMÁLIS MEGOLDÁSOK A ROMA GYEREKEKET OKTATÓ PEDAGÓGUSOK ISKOLAI GYAKORLATÁBAN



Bevezetés

■ A romániai közoktatásban, az egyik leginkább központosított alrendszerben, amelyben az utóbbi évtizedekben jelentős mennyiségű „felülről érkező” jogszabály, rendelkezés lépett érvénybe, gyakoriak az olyan helyzetek, amikor a hétköznapi gyakorlatot igen nehéz összhangba hozni a különböző normák, szabályzatok előírásaival. Különösen azokban az iskolákban, ahol a „standard gyermekek” mellett/helyett eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező tanulók tanulnak. Gondolok konkrétan azokra az iskolákra, amelyekben – bár törvény tiltja az iskolai szegregációt – tömegesen és többségben vannak jelen a roma tanulók. Hogy milyen spontán vagy irányított folyamatok nyomán jönnek létre a roma többségű iskolák, osztályok, nem képezi jelen tanulmány témáját. Tény, hogy ezekben az osztályokban, iskolákban elengedhetetlen lenne a kultúraazonos pedagógia (*culturaly responsive teaching*)¹ alkalmazása, a roma tanulók számára is releváns tantervi tartalom,² olyan inkluzív tantervek elfogadása, amely tükrözi a roma kultúrát, történelmet is.³ Természetes feladata kellene legyen az iskoláknak a szociális és kulturális különbségekhez igazodó bánásmód, a különbségtudatos viszonyulás, a „másság” nyílt kezelése⁴. A pedagógusok képzése, továbbképzése során célirányosan kellene foglalkozni az eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező tanulók oktatásának kihí-

„Mindenképp
kénytelen vagy
változtatni
a programon.”

vásaival, a pedagógusi nézetek tudatosításával, pozitív, elfogadó attitűdök kialakításával⁵.

A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a roma többségű osztályokban, iskolákban az oktatási rendszer standard előírásai érvényesülnek, az infrastruktúra, a szervezeti keret, a pedagógusok alkalmazásának módja, az oktatási környezet, a tananyag tartalma, az elvárásrendszer az országos/hivatalos szabványt követi. Tulajdonképpen a pedagógusok szembesülnek a „két világ” találkozásával, annak kihívásaival, ők próbálják ezt a két egymástól nagyon távol eső világot közelíteni. Az oktatási rendszer szűk mozgásterében, gyakran nem hivatalos/informális eljárásokkal próbálnak „igazodni” a roma tanulók eltérő kulturális/szociális sajátosságaihoz.

Írásomban az informális megoldások gyakorlatát (okait, megnyilvánulási formáit, szerepét) vizsgálom roma többségű osztályokban oktató pedagógusokkal készült interjúk alapján. Az interjúszövegekben azokat a helyzeteket, tényezőket veszem számba, amelyek életre hívják, „kikényszerítik” a pedagógusok részéről az informális megoldásokat, ugyanakkor a pedagógusok informalitáshoz kapcsolódó reflexióit is próbálom feltárni.

A kutatásba bevont pedagógusok a Csíki-medence (Hargita megye) olyan iskoláiban tanítanak, ahol a roma tanulók aránya meghaladja a 25 százalékot. A tanulók eloszlása a különböző tagiskolákban, osztályokban nem arányos, gyakoriak a teljesen roma összetételű vagy többségében roma osztályok. A térségben a kilencvenes évek végén, a kétezres évek elején indult el azoknak a roma tanulóknak a tömeges beiskolázása, akik egyes települések periferiáin mélyszegénységben éltek/élnek.⁶ Ezzel párhuzamosan elkezdődött a nem roma tanulók spontán migrációja a városközponti vagy más települések iskoláiba, felgyorsítva a helyi iskolák, osztályok nemzetiségi összetételének megváltozását. A nagyszámú roma tanuló megjelenése az osztályokban, iskolákban kihívások sokaságával szembesítette mind az iskolavezetést, mind a pedagógusokat. Előzetes „felkészülés” (fontos tárgyi és személyi befektetések, képzések, erőforrások) nélkül a roma tanulók iskolai integrációjának folyamata nem zökkenőmentes, nagyon gyakran a pedagógusok egyéni elköteleződésén, viszonyulásán múlik. A témához kapcsolódó kutatásom fő célkitűzése a pedagógusi attitűdök vizsgálata különböző dimenziók mentén: pedagógusok romák oktatásával kapcsolatos nézetei, szerepfelfogása, kompetenciaérzete, elégedettsége. A félig strukturált interjúk során gyakran említésre kerültek olyan szituációk, amikor a pedagógusok kénytelenek voltak olyan „nem hivatalos” megoldásokat találni, amelyek meglátásuk szerint az adott helyzetben sokkal inkább szolgálták a gyermekek érdekeit.

„Néha a gyermekek érdekében kénytelenek vagyunk olyan intézkedéseket hozni, amelyek nem feltétlenül hivatalosak, de a helyzet ezt kívánja. Lehet utána ebből lesz nekem ejnye-bejnye vagy valamilyen kellemetlenség is.”

Informális megoldásokat „kikényszerítő” ellentmondásos helyzetek

■ A következőkben olyan, a pedagógusok számára ellentmondásosnak bizonyuló helyzeteket mutatok be, amikor a hivatalos rendelkezések követése számukra egyszerűen betarthatatlan volt, hiszen gyakran a tanulók évismétlését, iskolaelhagyását ösztönözte volna. Ezekben a helyzetekben különböző „informális” megoldásokhoz folyamodnak a pedagógusok. Az interjúbeszélgetések alapján a legnagyobb kihívásokat a tananyagok „emészthetővé” tétele, a differenciálás, az

iskolai szabályzatok betartatása, a tanulók értékelése jelenti. Az iskola hétköznapi gyakorlatában napirenden előfordulnak hasonló „kihívások”, a továbbiakban a teljesség igénye nélkül hat ilyen helyzet/eljárás bemutatására vállalkozom.

Az interjúbeszélgetések során gyakran elhangzott, hogy a többségében mélyszegénységből érkező, eltérő szocializációs háttérrel rendelkező roma tanulók jelentős része nem járt rendszeresen óvodába, iskolába lépéskor nem rendelkezett a megfelelő iskolaérettséggel, hiányoztak azok az előzetes tapasztalatok, készségek és ismeretek, amelyek alapját képezték volna a sikeres iskolai beilleszkedésnek, előhaladásnak.

„Ami nehézség igazából az, hogy amit otthonról kellene hozzon, azt én kell neki átadjam. Ezek a gyerekek nem táncházon és mesén nőnek fel, hanem mint a fű, nőnek. (...) Hiába kötelezzük őket, hogy elsősben tanuljanak meg olvasni, mert nincs ahogy. Az iskolában először fog ceruzát, gyurmát életében nem látott.”

Ezért aztán a „nem hivatalos” megoldások közé tartozik az elnyújtott ábécé-tanítás gyakorlata is. Az is világhossá vált, hogy a már induláskor létező hátrányok kompenzálására az iskolákban csak szórványosan, néhány tanuló fejlesztésére* irányulóan léteznek olyan programok, amelyek segíthetik a tanulók felzárkóztatását. Ennek következtében különösen a vegyes, roma – nem roma összetételű osztályokban a tanulók között az induláskor tapasztalható óriási különbség a tanév folyamán tovább halmozódik, hiszen a roma tanulók délutáni tanulása gyakorlatilag teljesen hiányzik. A kutatásba bevont iskolákban az adott időszakban nem működtek after school típusú programok, délutáni felzárkóztató tevékenységek. Ebben a helyzetben a pedagógusok számára komoly kihívást jelent a tantervi előírások követése, a tanulók ismeretszintjének az elvárásokhoz való közelítése.

a) tananyagrészek tömörítése, szelekciója:

„Mindenképp kénytelen vagy változtatni a programon.”

■ Általában a kezdő vagy kevesebb tapasztalattal rendelkező pedagógusok megpróbálják a tananyagot minden körülmények között megtanítani, ami nagyon gyakran a tanulók részéről elfordulást, a számukra követhetetlen információk sokaságának elutasítását eredményezi. Megjelennek a fegyelmi problémák, az „érdektelenség”, a tanulási motiváció hiánya. Hetedik-nyolcadik osztályra általában pótolhatatlanul felhalmozódnak a lemaradások, a tanulók tanulása, iskola iránti érdeklődése szinte teljesen megszűnik, és reálissá válik a lemorzsolódás, iskolaelhagyás veszélye.

A több tapasztalattal, régiséggel rendelkező pedagógusok megpróbálják a tanulók képességeihez, lehetőségeihez igazítani az elvárásaikat, befogadhatóvá tenni a tananyagrészeket, hogy felkelthessék, fenntarthassák a tanulók érdeklődését, hogy lehetővé tegyék számukra alapvető ismeretek elsajátítását. Ennek egyik „nem hivatalos” módja bizonyos tananyagrészek tömörítése, a lényegesnek tartott részek megtanítása, elmélyítése. Az alsó tagozaton tanítók az írás-olvasás-számolás készségének kialakítását tartják a legfontosabbnak, a felső tagozaton is több pedagógus inkább az „életszerű, gyakorlatiasabb dolgok” megtanítására helyezi a hangsúlyt.

„Minden elvárás, amit a »nagyok« kérnek, szép, de nem lehet betartani. A célok szépen megvannak, de azt neked kell eldönteni, hogy hogyan valósítod meg. Hogy bújsz be minden gyermeknek a fejébe, és hogy magyarázod el. Mindenképp kénytelen vagy változtatni a programon, amit én az elején nem tudtam, hogy kell. Na, ez egy különleges helyzet, itt muszáj alkalmazkodni, nem lehet a könyv szerint menni.”

„Át kell alakítsuk a tantervet. Most nem tudom, ez mennyire hivatalos, nem hivatalos. Mert amikor a második osztályban ábécét tanítok, akkor azt írom bele (a tevékenység/jelenléti naplóba), hogy betűtanítás. Én nem fogok ezért mismásolni vagy haladni a másodikkal (másodikos tanterv szerint).”

„Hát sokat nem lehet csinálni. Kell rövidíteni az órákat, ezekkel a gyermekekkel nem lehet azt megoldani, mint az itteniekkel (másik tagiskola, ahová nem romák járnak), mert ezek otthon nem is tanulnak. (...) Velük ilyeneket, hogy feladatmegoldás vagy kicsit komolyabb dolgok, nem lehet. Éppen csak a »strictul necesar« (minimálisan szükséges). Körülbelül a tanterv szerint próbálok haladni, de az lehetetlen. Két-három mondatban felírom a táblára a vázlatot, mit tudom én, miről van szó, valamennyire próbálok magyarázni, de falra hányt borsó.”

b) elmélet helyett gyakorlatias dolgok:

„Minden leckét, minden témát adaptálni kellett, meg minimalizálni.”

■ Bár az utóbbi években voltak törekvések a tantervek zsúfoltságának csökkentésére, és egyre hangsúlyosabban jelenik meg a kompetenciaalapú oktatás elvárása, a pedagógusok zöme nehezményezi a tananyagok elméletközpontúságát, a tanultak alkalmazására, elmélyítésére szánható idő rövidségét. A roma tanulókat oktató pedagógusok számára komoly kihívást jelent olyan ismeretek elsajátítására rávenni a tanulókat, amelyekhez nem kapcsolódik előzetes tapasztalat, tudás, érdeklődés, amelynek nem ismerik a nyelvezetét, nem látják a hasznát, értelmét. Az otthoni tanulás hiánya miatt, különösen felső tagozaton, nagyon gyorsan felhalmozódik a lemaradás, a tanulók számára egyre idegenebbül hangzanak a különböző tananyagok, egyre ritkábban tudnak aktív résztvevői lenni a tanóráknak. Különösen a vegyes összetételű osztályokban tanítók számára okoz komoly fejtörést, hogy hogyan szelektáljanak, differenciáljanak úgy, hogy minden tanuló számára lehetővé tegyék az előrehaladást, a nyolcadik osztály végi vizsgára való felkészülést. Elmondásuk szerint ez a roma tanulók többségének esetében irreális elvárás, hiszen annyira hiányosak az ismereteik, kompetenciáik, amelyek fejlesztésére gyakorlatilag csak a tanítási óra áll rendelkezésre, hogy lehetlenség őket felzárkóztatni.

Ebben a helyzetben ha a tanulók „nemtudását” gyenge osztályzatokkal minősítik, pótvizsgára, majd esetleg osztályismétlőre kényszerítik őket. A gyakorlat azt mutatja, hogy a pótvizsgázók, osztályismétlők nagyon gyakran otthagyják az iskolát. Ez nyilvánvalóan sem a pedagógusnak, sem az iskolának nem célja, ezért a pedagógus arra kényszerül, hogy valamilyen „áthidaló” megoldást találjon. Megpróbálja „részabni” a tanulókra a tananyagot, olyan célokat kitűzni, amelyek megvalósíthatóak. Próbálja a gyakorlatias, életszerű dolgokra helyezni a hangsúlyt, amelyeknek rövid távon is látják a hasznát a tanulók, és bár „nem hivatalos”, de az elvontabb, tapasztalathoz nem kapcsolható részeket kihagyja.

„Minden leckét, minden témát adaptálni kellett, meg minimalizálni, a lehető legkevesebb új információt átadni. Amennyire lehet az adott témához kapcsolódó

gyakorlatias dolgokat kellett néha nagyon egyszerű eszközök segítségével, játékosan átadni.”

„Náluk fontos mindent megfogni, megtapasztalni, kipróbálni. Néha nagyon banálisnak gondolt dolgokat nem értenek. Az életszerűség nagyon fontos szempont. Az elméleti leckékkel nehezen lehet a figyelmüket felkelteni, hamar ráunnak. Például egy román leckét negyedik osztályban amíg végigolvasunk, fele elalszik. Akkor ébred meg, amikor sorra kerül. Ha írunk, beszélgetünk, mutogatunk, nincs semmi baj, de amíg egy románleckét kiköbözzünk, a szemük koccan le.”

c) a differenciálás nehézségei:

„Ezeknél minden gyermekhez egyénileg oda kell menni.”

■ A pedagógusok az interjúk során többször említették a differenciálás működtetésének nehézségét is. Alapvető probléma szerintük az időhiány és a tanulók önálló tanulási készségének hiánya. Különösen a vegyes összetételű osztályokban, ahol igen széles skálán mozog a tanulók tudásszintje, nehéz úgy szervezni a tanulócsoportokat, hogy mindenki folyamatosan és hatékonyan dolgozzon. Elmondásuk szerint ennek megvalósítása a hét-nyolc-kilenc évesek körében igen sok nehézségbe ütközik. Külön meg kell őket tanítani arra, hogy önállóan dolgozzanak, hogy elvonatkoztatassanak a többi csoport hangos tevékenységétől, hogy figyelmüket tudják összpontosítani külső zavaró tényezők ellenére is.

„Az olvasás technikájának elsajátítása, a hangos, félhangos olvasás gyakorlása 25 tanulóval egy teremben nem egyszerű feladat. Ugyanez van az írásnál is. Szinte mindenkinek meg kell fogni a kezét, hogy az első betűk sikerüljenek. Aki még alig fogott ceruzát, annak bizony több napba telik, amíg egy betű megszületik.”

Miután több szinten zajlik az óra, a pedagógus változtatva próbálja követni a történéseket, minden csoportnál jelen lenni, és hatékonyan irányítani a munkát. Mivel a segítő szakemberek (fejlesztő pedagógusok, logopédusok) és megfelelő segédanyagok csak korlátozottan (vagy egyáltalán nem) állnak rendelkezésre, a pedagógusok gyakran nem érzik elég hatékonynak a differenciálást.

„Ez nagyon nehéz (a differenciálás), nagyon kemény dolognak éreztem. Egyszerűen nincs fizikailag elég időm minden gyermekre. Az a gyerek, akárhonnán jött is, ugyanúgy kellene időt szakítsak rá, de egyszerűen fizikai lehetetlenség annyifelé, annyi szinten dolgozni. S akkor most már úgy rendet tettem magamban, együtt veszem az új anyagot, mindenkivel ügyesen dolgozunk, s akkor, amikor gyakorolnak a többiek, akkor igyekszem velük foglalkozni. Ezeknél minden gyermekhez egyénileg oda kell menni. Olyan is van, aki képes lenne, de látom, hogy egyszerűen nem csinálja, amíg nem megyek oda. Igényli azt, hogy valaki foglalkozzon vele.”

A tanárok elmondása szerint felső tagozaton általában már lemaradásban vannak a roma tanulók, és délutáni felkészülés sincs, ezért a differenciálás még nehezebb. Ebben a helyzetben a differenciálás gyakran a követelményszint lecsökkentését, a tananyagok egyszerűsítését, „játékosítását” jelenti. Ellenkező esetben a roma tanulók többsége egyszerűen nem tud megbirkózni a feladatokkal, nem tud aktívan bekapcsolódni a tanórai tevékenységekbe.

„Hát a differenciálást muszáj működtetni. Minden osztályban vannak olyan tanulók, akik diszkalkuliások, diszlexiások, diszgráfiások vagy figyelemzavaros gyerekek. Ezekre külön mind figyelni néha lehetetlen. Nem is lehet minden alkalommal. Függetlenül a tananyagtól, függ, hogy elméleti vagy gyakorlati óra van. Gyakorlati órákon inkább lehet differenciálni.... A tavalyi 5. osztályban két tanuló is volt, aki súlyosan diszkalkuliás, és mind a kettővel többnyire a délutáni oktatásban tudtam foglalkozni, ahol kevesebben is voltak. Eredményem nagyon volt.”

d) értékelés:

„Mit tegyek, ha nem azt, hogy önmagához viszonyítom a gyermeket, nem az országos előírásokhoz.”

■ A tanulók értékelése szintén gyakran okoz ellentmondásos helyzeteket a pedagógusoknak. Ha az eleve hátrányokkal induló, otthoni tanulást nélkülöző tanulók teljesítményét az országosan előírt standard követelményszint alapján minősítének, a tanulók többsége a gyenge és a nagyon gyenge kategóriába kerülne. Többen bukásra, osztályismétlőre maradnának. Ezt tükrözik az országos felmérések eredményei. Különösen a vegyes összetételű osztályokban nagy dilemma, hogy kihez, mihez viszonyítsa a pedagógus a tanulók teljesítményét, mennyire legyen tekintettel a tanulók otthoni körülményeire, hogyan magyarázza el a nem roma tanulóknak a „kettős mércét”. Mennyire lehet motiváló, ha a tanulók mindig elégségest vagy ötös-hatost kapnak? Ebben a helyzetben a pedagógusok mindenféle „nem hivatalos” megoldásokat próbálnak találni, amelyek lehetővé teszik, hogy az értékelés inkább ösztönző, bátorító hatással legyen a tanulókra.

„Hogyan értékelem őket? Most mondom, hogy nincs is ellenőrzőnk. Annak, amit abba írnék, számukra nincs információértéke. Semmi értelme sincs, fölösleges. Persze mind a tanítással, mind az értékeléssel is differenciálok. Mert mit tegyek, ha nem azt, hogy önmagához viszonyítom a gyermeket, nem az országos előírásokhoz.”

„Az értékelésnél minden apró eredménynek nagyon örülünk, megtapsoljuk. egyénileg mindenkit értékelek. A naplóba sajnos csak »suficienteket« (elégségeseket) tudok írni, a jobbacskákat »bine«-re (jóra) zárom le. Én a jegyeket nem is mondom nekik, mondom, hogy ügyes voltál, amikor csak lehet. A naplóba pedig írok, amit írok.”

e) szabályzatoktól való eltekintés:

„Ezt így egyáltalán nem lehet alkalmazni.”

■ A pedagógusokkal készült interjúbeszélgetésekből az is kiderült, hogy az eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező roma tanulók számára az iskolai szabályzatok, normák betartása komoly nehézségekkel jár. Ha a gyermekek nem jártak óvodába, akkor az iskolába lépéskor szembesülnek egy sor olyan elvárással, kötelezettséggel, amelynek nehezen tudnak megfelelni. A roma telepeken szocializálódó gyermekek otthon gyakorlatilag teljes szabadságot élveznek, korlátozások nélkül a szabadban játszanak, kevés fegyelmezésben részesülnek. Napirendjüket természetes szükségleteik szabályozzák, időfoglalmuk eltérő, az órát gyakran még felső tagozatos korukban sem ismerik. Szüleik nem járnak rendszeresen „munkába”, számukra ismeretlen a pontosság kötelezettsége. Az iskolában elvárt kitartó figyelem, összpontosítás, pontosság, önfegyelm és szabálykövetés komoly nehézséget jelent számukra, az iskolai napirend fáradékonnyá, türelmet-

lenné, frusztrálttá teszi őket. Ha óvodába se jártak (vagy alig jártak), gyakorlatilag iskolaéretlenül, családi írás és olvasásemények nélkül, az iskolai elvárások tükrében szegényes szókincssel kezdik az iskolát. Mindez nagyon gyakran rossz szociális körülményekkel társul, ahol az alapvető fiziológiai szükségletek kielégítése is problémás (szegényes táplálkozás, hiányos öltözet, zsúfolt, fűtetlen lakások). A sok, „teljesíthetetlen” feladat, a kötöttségek, a szabályozottság könnyen elriasztja a gyermekeket az iskolától, nagyon könnyen „gyűlnek” a hiányzások. A szülők viszonyulása sem mindig támogatja az iskolalátogatást, a különböző családi események, rokoni látogatások, utazások, szezonális mezőgazdasági munkák mind-mind olyan események, amelyek iskolai hiányzással járnak. Az iskolai szabályzat értelmében viszont bizonyos számú igazolatlan hiányzás után le kell vonni a tanulók magaviseletét, elveszítenek bizonyos szociális juttatásokat. A hiányzásokat orvosi vagy egyéb igazolással kell igazolni, amelynek beszerzése, megírása szintén problémát jelenthet a roma családoknak.

„Az a helyzet, hogy a rendszabályzatban az általános iskolai törvények szerint 10 igazolatlanra már egy jegyet le kellene vonni a magaviseletből. Ha ezt tartanánk, akkor az 5–8. osztályban a magaviseleti átlag az négyes alatt lenne. A helyi iskolai rendszabályzat még megengedett tízet pluszba, de ez sem teljesíthető. Ha ezt is nagyon komolyan vennénk, akkor közepes és annál gyengébb magaviseleti jegyek születnének, és sokan évet kellene ismételnék. Tehát ezt így egyáltalán nem lehet alkalmazni.”

„Az igazolatlan hiányzásokat ők nem nagyon értik. Ugyanúgy sokszor a szülő sem érti meg. Én nekik elmondom, aztán mégis a szülő bejön reklamálni. Mi elmondjuk, hogy a gyermek hány órát hiányzott, de a szülő csak azt hajtja, hogy 3 napot hiányzott. Azt nem fogja fel, hogy az 12-15 óra. Ezt el kell nekik többször magyarázni. Aki valahogy megérti, az majd a többieknek is megpróbálja elmagyarázni, hogy az órát számoljuk, nem a napot. Tényleg figyelmet fordítunk arra, hogy megértsék, hogy az ő szintjükön magyarázzuk, aztán valahogy mégis előfordul, hogy levágják a szociális segélyt. Akkor jön a szülő nagy felháborodva, hogy nem érti.”

„Az is probléma, ha a gyermek beteg. Sokuknak nincs családorvosa, ahova vigye, és igazolást kérjen. Ezt ha mind igazolatlan órának feltüntetjük, akkor gyorsan elveszítik a segélyt. De van olyan is, aki úgy is hoz igazolást, hogy a gyermeket oda se viszi az orvoshoz. Van, hogy 1-2 napot kézzel írt igazolással is igazolunk, de azoknak, akik nem írnak, ez is nehéz. Kell keressenek egy embert, aki ezt nekik leírja. Ők csak valamiféle firkával aláírják.”

Az előírások maradéktalan betartása gyakran a roma tanulók magaviseleti jegyének levonásához, majd osztályisméltléséhez vezetne. A pedagógusoknak ezekben a „konfliktusos” helyzetekben kell napirenden eldönteniük: ragaszkodnak a szabályzat előírásaihoz, hiszen annak betartása „kötelessége” a pedagógusnak, vagy olyan informális megoldásokat találnak, amelyek adott helyzetben a gyermekek érdekeit szolgálják. Többségük megpróbál tekintettel lenni az eltérő kulturális/szociális háttérből fakadó speciális helyzetükre.

„A fiúk, ha dolgozni elmennek, most már el szoktak kérezkedni. Ezt a szabályt most már elkezdték tartani. Mi elengedjük, mert a megélhetésért dolgoznak.”

f) viselkedéshez való igazodás:

„Van, amikor rájuk hagyom, mást mit csináljak?”

■ Az egyéb szabályzati előírások esetében is gyakran adódnak olyan helyzetek, amikor a pedagógus a tanulókkal való „egyezkedésre” kényszerül, amikor ismerve a tanulók kulturális/szociális helyzetét, nem mindig előírászerűen oldja meg a problémákat. Gyakran előfordul, hogy a tanulók számára természetes, magától értetődő viselkedésformák nem vagy nehezen illeszkednek az iskola szabályozott világába. Az iskola és a pedagógusok szemszögéből ezek a tanulók általában „hangosak”, „rendetlenek”, „fegyelmezetlenek”, „agresszívek”, „csúnyán beszélnek”. A tanulók nem az iskolai szabályok ellenében viselkednek így, hanem számukra ez a mindennapi viselkedési rutin. Ezekben a helyzetekben a pedagógusok nagyon gyakran kénytelenek igazodni a tanulók viselkedéséhez, eltekinteni a szabályzatok betű szerinti betartásától.

„Mentünk fociversenyre, jött a gyermek, hogy tanár bácsi, ennek a nadrágnak (meznek) nincsen zsebe, akkor hova tegyem a bicskát? Mondtam, a bicskát add ide nekem. De visszaadja-e? Visszaadom, de úgyis kell egyek, az enyémet otthon hagytam, és ha nem bánod, akkor használok. Jaj, persze, rendben, és így ideadta. Nem kezdtem szidni, hogy miért van nálad, hülye gyermek. Nemsókára jött egy másik is, hogy az enyémet meg tetszik-e fogni. Persze a tiédet is megfogom. Foci lejárt, a bicskát visszaadtam, ez is egy olyan helyzet volt, amit le kellett tudni reagálni. Arra használtuk a bicskát, amire való. És nem vagánykodott vele, hogy van neki bicskája. Lehetett volna megszidni, megbüntetni, és akkor feszültség lett volna belőle.”

„Van, amikor rájuk hagyom, mást mit csináljak. Volt egy időszak, amikor a telefonjaikat nagyon fitogtatták, zenéltek óra alatt, megszólalt, az anyja-apja felhívta őket, és intézkedtek. Most valahogy eljutottunk arra a szintre, hogy ott van nála a telefon, de órán nem veszik elő. Majd ha kimennek szünetre, akkor előveszik és zenélnék. Nem tudjuk azt csinálni, mint az itteni gyerekekkel, hogy ne hozzátok a telefont.”

Pedagógusi reflexiók az informális megoldásokról

■ Az interjúbeszélgetések során érezhető volt, hogy a pedagógusok többsége számára az informális megoldások alkalmazása gyakran „belső vívódást” okoz, hiszen ezek a megoldások a rendszer elvárásaink tükrében „törvénytelennek” látszanak. Ez különösen akkor erősödik fel, ha az iskolában, a pedagógusközösségben, az iskolavezetés részéről nincs közös (bár hallgatólagos) megegyezés arról, hogy bizonyos „nehéz helyzetekben”, hogyan kell/lehet eljárni.

Akik kezdőként vagy korábbi hasonló tapasztalatok nélkül kerülnek ilyen iskolákba, általában nehezen értik, hogy miért nem lehet a szabályzatokat betartani, hogy miért kell tekintettel lenni a tanulók eltérő kulturális/szociális háttéréből fakadó sajátosságokra. Először azzal szembesülnek, hogy nem tudják maradéktalanul betölteni tudásátadó szerepüket, mert „a tanulók nem készülnek órákra, őket nem érdekli a tanulás”. Ha nem találják meg informálisan a módját annak, hogy mit kezdjenek az adott körülmények között teljesíthetetlennek látó tananyagmennyiséggel, hogy hogyan szelektáljanak, hogyan differenciáljanak, milyen módon teremtsenek kapcsolatot a tanulókkal, és hogyan keltsék fel az érdeklődésüket, akkor nagyon hamar fegyelmi problémák sokaságával szem-

besülnek, vagy nemritkán a tanulók csoportos ellenszegülésével, a tanítás ellehetetlenítésével.

„Ha általánosan nézem az én óráimat és az elmúlt két évet, akkor az első fél-évben bátran mondhatom, hogy az órák nagy része fegyelmi problémákkal telt el. ...az első tanítási év arról szólt, hogy a diákok tesztelték az idegrendszeremet, a következetességemet, a tartásomat. Nehéz volt azt megtanítani a gyermekeknek, hogy dolgozni kell. Ez egy egész tanévet vett igénybe. Máshol lehet, hogy ez az első két hét, de itt egy egész tanévet tartott.”

A pedagógusok általában felkészületlenek voltak ezekre az ellentmondásos helyzetekre, hiszen alapképzésük során nem nagyon volt alkalmuk hasonló jellegű iskolákban gyakorlatozni. A roma tanulók oktatásának kihívásaira az iskolákban nincsenek kidolgozott, intézményesült megoldások, minden pedagógus maga küzd meg ennek feladatával. A megoldások megtalálása, gyakorlati alkalmazása mind-mind egyéni szinten történik, így a felelősség is a pedagógust terheli. Ez további teherként jelenik meg számukra, hiszen gyakran úgy érzik, hogy „szabálytalanságot” követnek el, ugyanakkor pedagógusi kompetenciaérzetük, énhatékonyság-érzetük sem elégül ki.

„Főleg az elején nagyon frusztrált, hogy nem tudok a tanterv szerint haladni. Zavar, amikor látom az elvárásokat, amelyek egyre nagyobbak. Az elején azt gondoltam hogy például az előkészítő osztályban lesz időm mindenre, a beszoktatásra, de mikor megláttam, hogy már 31-ig a számokat meg kell tanítani, vagy jobb helyeken már betűket is tanítanak, akkor nagyon zavart, hogy nem tudom azt csinálni, amit kellene. Bármennyire szeretném és akarom, nincs ahogy. (...) Mindig van bennem egy frusztráció, főleg amikor más tanítókkal elme gyünk beszélgetni, s az egyik mondja, hogy mi már itt vagyunk, a másik hogy ott vagyunk, hogy több munkafüzeten már túl vagyunk, s akkor felteszem néha magamnak a kérdést, hogy akkor tulajdonképpen én mit is csinálók? Kétszer úgy le vagyok fáradva, mint ők, de nekik hiába magyaráznom el, hogy mitől vagyok fáradt. Aki nincs benne, nem tudja megérteni. És hát a pedagógus értékelésénél is azt nézik, hogy hány olimpiászra küldtem őket.”

Nagyon sok pedagógus segítséget vár, szükség volna a különböző segítő szakemberek (fejlesztő pedagógusok, logopédusok, pszichológusok) állandó jelenlétére, de erre kevés lehetőség van. Ilyenkor egy „elkeseredési időszak” után általában saját, néha nem hivatalos megoldások születnek.

„Nagyon sok a nehéz helyzet, nem kapjuk a megoldást, a segítséget. A pszichológus kéri, hogy a szülő a papírokat írja alá, de ha egy gyermeknek nincs senkije? Például nekem olyan tanítványom van, akinek az apja felakasztotta magát, anyja elment Németbe, van egy 14 éves lánytestvére, aki vele van. Neki hivatalos gyámja nincs, aki a papírokat aláírná. Bármennyire szükség lenne segítségre, az ember sokszor nem tudja megkapni. Sokszor nem kellenének nagy dolgok. Mondjuk a segítő szakember hiánya a rendszer hibája is. Nemrég mondta a pszichológus, hogy neki 800 gyermek a normája, így csak minden második héten tud kijönni.”

Az interjúbeszélgetések arra is rávilágítottak, hogy bizonyos strukturális tényezők döntően befolyásolják a „vívódás” mértékét. Akik alsó tagozaton vagy csak roma összetételű osztályokban több éve tanítanak, „könnyebben” tudják módosítani a tanulásszervezési kereteket, rugalmasabban tudják kezelni a tantervi előírásokat, a szabályrendszereket, az értékelés módozatait. Könnyebben találják meg az informális megoldásokat is, amelyek alkalmazása kisebb sikerélményeket, eredményeket hoz számukra. Ez „megnyugtatóan” hat rájuk, hiszen segít feloldani azokat a konfliktusokat, belső feszültségeket, amelyek napirenden nehezítették/nehezítik munkájukat. Ezek a pedagógusok meg vannak győződve az informalitás szükségességéről, szerintük a “működésképtelen rendszert” kénytelenek „kijátszani” a gyermekek érdekében.

Azok a pedagógusok, akik felső tagozaton, vegyes összetételű osztályokban vizsgatantárgyat tanítanak, sokkal nehezebben találnak kiutat a rendszer „szorításából”. A tanulásszervezési keretek (tanórák hossza, órarend szerinti váltakozása, osztályok berendezése) felső tagozaton nehezebben módosíthatóak, több közösségi együttműködést feltételeznek, a vizsga miatt a tananyagok tartalma kevésbé alakítható, szelektálható. A vegyes összetétel több differenciálást tesz szükségessé, és a gyakoribb roma-nem roma konfliktusok kezelését is feltételezi. Ebben a helyzetben több a „kínlódás”, nehezebben, bátortalanabban születnek informális megoldások, Ezekben az osztályokban nagyobb eséllyel maradnak le vagy maradnak ki a roma tanulók.

Összegzés

■ A roma tanulók tömeges beiskolázása olyan kihívások elé állította az iskolákat, pedagógusokat, amelyre nem voltak felkészülve. Az eltérő kulturális/szociális háttérrel rendelkező tanulók számára az iskola kötött, szabályozott világa, „értehetetlen” nyelvezete meglehetősen idegen. Intézményesült megoldások, kidolgozott eljárásrendszerek hiányában a pedagógusok próbálkoznak a két világ közelítésével. A centralizált oktatási rendszer szűkös mozgásterében, megfelelő feltételek hiányában (segítő szakemberek, after school típusú programok...) napirenden jelentkeznek olyan ellentmondásos helyzetek, amelyek feloldására a pedagógusok kénytelenek megoldásokat találni. Sokuk számára az informalitás jelenti a megoldást, amely a rugalmas alkalmazkodás, aktív viszonyulás egyik eszköze olyan helyzetekben, amelyekben a strukturális tényezők megváltoztatására kevés ráhatással bírnak. Bár a pedagógusok közül többen „bűntudattól” szenvednek, és szabálytalannak érzik ezeket a megoldásokat, adott helyzetben nem látnak más lehetőséget az ellentmondások feloldására.

■ JEGYZETEK

1. Gay, Geneva: *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, Columbia University, New York and London, 2010.
2. Cudworth, David: *There is a little bit more than just delivering the stuff: Policy, pedagogy and the education of Gypsy/Traveller children*. *Critical Social Policy*, 2008, 28(3), 361–377.
3. Bhopal, Kalwant – Myers, Martin: *Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and 'good practice'*. *International Journal of Inclusive Education*, 2009, Volume 13, Issue 3.
4. Vidra Zsuzsa – Feischmidt Margit: *Az iskolai szegregációtól a különbségvak és/vagy a különbségtudatos politikáig*. *Alkalmazott Pszichológia*, 2010, XII évf., 1–2. sz. 145–156.
5. A témának gazdag nemzetközi szakirodalma van: Bender-Szymanski, Dorothea: *Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school*. *European Journal of Teacher Education*, 2000, 23(3). 229–250; Meier,

Corinne: *Student teachers' perceptions of solutions to dilemmas in multicultural classrooms in South Africa*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, 27–30 August 1998, The Queen's University of Belfast, Ireland, added to the Education-line database, 1999; Pajares, M. Frank: *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. Review of Educational Research, 1992, 3. 307–332; Nagy Mária: *Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek*. Magyar Pedagógia, 2002, 102 (3). 301–331; Zachos, Dimitris T.: *Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin*. International Journal of Inclusive Education, 2017, 21 (10), 1011–1027.

6. A témához kapcsolódó tanulmány: Jakab Judit: *Roma oktatási helyzetkép egy vidéki térségben*. Fórum Társadalomtudományi Szemle, 2019/1, Fórum Kisebbségkutató Intézet, Dunaszerdahely, 115–126.

