

mtatkki

Hungarian Academy of Sciences
Centre for Social Sciences
Institute for Minority Studies

A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzatát](#).

Interkulturális vagy/és integrált oktatás Mennyire számít interkulturális helyzetnek a roma gyerekek oktatása?

Összefoglalás: Az iskolák a társadalom letérképezései, melyek szintén küzdenek a minket körülvevő kulturális sokszínűség adta kihívásokkal. A nemzetközi és a hazai szakirodalom alapján elmondható, hogy a valódi interkulturális oktatás megvalósítása – mely egymás kultúrájának kölcsönös tiszteletére és elfogadására épülő oktatási megközelítés – gyakran olyan alapvető problémák miatt hiúsul meg, mint például az etnikai kisebbség gyermekeinek iskolai alulteljesítése, fegyelmi problémák, és a szülői házzal való kapcsolat hiánya. Írásunk egy kvalitatív kutatás eredményeinek kis szegletét mutatja be, melynek célja a roma családok és az iskola (tanárok) negatív kapcsolatát befolyásoló tényezők feltárása volt. A kutatás egyik alapvető kérdésfeltevése arra vonatkozott, hogy mennyire tekinthető a roma szülők és a tanárok kommunikációja interkulturálisnak, valamint a negatív kapcsolat okait mennyire tulajdonítják a felek eltérő kulturális háttérüknek.

A roma családokkal és a pedagógusokkal készült mélyinterjúk segítségével a tanulmány választ keres azokra a kérdésekre is, milyen tényezők befolyásolják az interkulturális oktatás bevezetését, a hatékony integrációt.

Kulcsszavak: Interkulturális oktatás, roma oktatás, multikulturalizmus, integráció, szegregáció.

Abstract: Schools are the mappings of the social milieu of a society and often face difficulties in coping with cultural diversity as such. International and national publications show that implementing intercultural education – an approach to education which is based on mutual appreciation and acceptance of cultures – is thwarted by systemic problems such as underachievement of minority students, poor discipline, and lack of cooperation with parents. The aim of this presentation is to outline the findings of a qualitative research which aimed to explore Roma parents' and teachers' understanding

* *Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ*
E-mail: nakiss@mail.duf.hu

** *Dunaújvárosi Főiskola,
Tanárképző Központ*
E-mail: nemeth.istvan@mail.duf.hu

[1] Collier, M. J.–
Thomas, M. (1988):
Cultural identity: An
interpretive perspec-
tive. In: Y. Y. Kim–
Gudykunst, W. B.
(Eds.): *Theories in
intercultural commu-
nication*. (Pp. 99–120).
Thousand Oaks, CA:
Sage.

and interpretation of the causes of their negative relationships, and to identify factors teachers and parents found most salient in the forming of this relationship. Based on interviews with Roma parents and teachers the paper aims to find answers to questions such as what factors affect the implementation of intercultural education and realisation of effective integration.

Keywords: Intercultural education, roma education, multiculturalism, integration, segregation.

Bevezetés

Az „interkulturális” kifejezés a mai világban egyre elterjedtebb fogalomvá válik, mivel a globalizáció és a felerősödött mobilizáció olyan komplex társadalmakat eredményezett, melyekben a mindennapi élet során elkerülhetlenné válik különböző kultúrák találkozása és kommunikációja. Ezek a találkozások alapvetően – a kommunikáció folyamatát tekintve – nem különböznek a kultúraazonos (intrakulturális) kommunikációtól, mégis, ahogy sok interkulturális-kommunikáció-kutató érvel, a kultúra, az adott társadalmi kontextus valamint az ezekből eredő pszichokulturális és szociokulturális tényezők összekuszálják, megnehezítik egymás megértését. Ezek a tényezők az interkulturális-kommunikáció fókuszai. Ahhoz, hogy interkulturálisnak nevezzünk egy kommunikációs szituációt, Collier és Thomas (1989) [1] szerint elég az, hogy a felek egymást eltérő kultúrákból érkezőnek tartásák.

Érdekes párhuzam figyelhető meg a hazai és nemzetközi szakirodalomban az „integráció” és az „interkulturális/multikulturális oktatás” fogalmak meghatározását, és mögöttes oktatásfilozófiáját tekintve. Valójában az integráció egy interkulturális helyzetnek is tekinthető, és ez különösen így van, ha a kultúrát, a modern felfogásoknak megfelelően, nem csak úgy értelmezzük, mint nemzetek vagy államok kereteire leszűkített csoportokat jellemző értékek, hiedelmek, tradíciók és tevékenységek összességét, hanem kultúrahordozónak tekintünk társadalmi-gazdasági különbség mentén létrejövő csoportokat is. Leegyszerűsítve: interkulturálisnak számíthat a roma gyerekek, de a bármilyen fogyatékossgal élő gyerekek oktatása is. A hangsúly azon van, mennyire tulajdonítunk jelentőséget a különbségeknek, és az esetleges konfliktushelyzetek okait magyarázzuk-e a másik eltérő kultúrájával.

Ezt a gondolatmenetet követve, jelen tanulmány azt próbálja megvizsgálni egy község iskolájának és óvodájának életén keresztül, hogy az integráció célcsoportjai közül a szociális, kulturális vagy nyelvi hátrányokkal küzdő roma tanulók integrációja mennyire tekinthető interkulturális helyzetnek. Kutatásmódszertani szempontból a kvalitatív módszer bizonyult a leghatékonyabb eszköznek ahhoz, hogy feltárja az iskolai vezetés, a pedagógusok, és a roma szülők véleményét arról, vajon ők mennyire tulajdonítják kapcsolatuk, esetleges konfliktusaik okait eltérő kultúrájukból eredőnek. Az empirikus kutatás felvázolt eredményei és az összevetés, 15 roma családdal és 6 pedagógussal készült mélyinterjú elemzése alapján történt.

Integrált oktatás

Általános meghatározás szerint az „integráció a különböző okoknál fogva tanulásban akadályozottak együttes oktatása–nevelése hasonló korú és ilyen zavarokat nem mutató társaikkal”. Magyarországon, az integráció megvalósítása kapcsán leginkább a fogyatékossgal élők és a romák csoportja merül fel, mely sok szempontból nézve két teljesen különálló jelenség, mégis, ahogy Szira [2] megjegyzi, a két dolgot gyakran összemossák. Az integráció mögöttes filozófiáját Papp [3] az integratív pedagógia gyakorlataként így fogalmazza meg:

„Az integratív pedagógia a tanulási- és fejlesztési folyamatban heterogén csoportokban biztosítja a gyermekeknek, hogy egymástól tanuljanak, megismerjék egymás különbségeit. Az integratív pedagógia azoknak az elméleteknek, cselekvéseknek az összessége, amelyek az azonosság megtapasztalását segítik a különbözőség mentén. Az integratív pedagógia éppen ezért egy értékek mentén zajló döntés a demokratikus jogok elfogadásáról, amellyel kifejezésre juttatja szolidaritását az akadályozott emberekkel.” [3]

Az integrációs felkészítés pedagógiai rendszerének lényege, hogy nem oktatási tartalomra, alkalmazandó programokra fókuszál, hanem az egyéni különbségekre alapozott nevelés kialakításának szükségessége mellett érvel. Kiindulópontja az, hogy a tanulók közti különbségek rendkívül sokfélék lehetnek, ezért amikor differenciálásról beszélünk, akkor a tanulók személyiségstruktúrájának leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztést biztosítjuk.

[2] Szira Judit (2006): Gondolatok az integráció nemzetközi gyakorlatáról. In: Mayer József (Szerk.): *Akadémia: innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

[3] Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*. 102:2. 159–178.

[4] Lásd: 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere – a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdése szerint.

[5] Luciak, M. (2006): Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*. 17:1. 73–80.

Mindezt úgy, hogy figyelembe vesszük „előzetes tudását, annak gyengébb és erősebb területeit, a tanuló igényeit, törekvéseit, érdeklődését, személyiségének rá jellemző vonásait, speciális erősségeit és gyengeségeit”. A nevelés és az oktatás igazodik a gyermekhez, nem fordítva. [4]

Az, hogy kik „szorulhatnak” integrált oktatásra, leginkább az „Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról” szóló 2003. évi CXXV. törvény 8.§-a határozza meg. Felsorolja azokat a csoportokat, jellemzőiket, akiket az adott csoporthoz tartozásuk alapján nem lehet diszkriminálni. Ide tartozik többek között a személy faji hovatartozása, bőrszíne, nemzetisége, nemzeti vagy etnikai kisebbséghez való tartozása, fogyatékosága, vallási vagy világnézeti meggyőződése stb.

Szira (2006) [2] óva int attól, hogy az integrációt az akkulturáció vagy asszimiláció folyamatként értelmezzük, mivel az akkulturáció fogalma az idegen kultúra (jelen esetben akár az iskolai kultúra) néha önkéntes, ám többnyire kényszerű átvételét jelenti, míg az asszimiláció egy olyan folyamattal jellemezhető, mely során az adott kultúra tagjai mintegy feloldódnak a többségi társadalomban, vagyis szociálisan, kulturálisan láthatatlanná válnak.

Magyarországon ez a kérdéskör elsősorban a roma gyermekek integrációját érinti, de mint látni fogjuk, a globalizáció és migráció következményei miatt, Európa-szerte igen jelentős hangsúlyt fektetnek az eltérő kultúrájú vagy ahogy leggyakrabban utalnak rá az etnikai kisebbségek oktatásának, integrációjának kérdésére. A nemzetközi szakirodalomban manapság nem is annyira az integráció, mint inkább az interkulturális, vagy multikulturális oktatás-nevelés címszó alatt tárgyalják ezt a témát. Ezek a terminusok, mint látni fogjuk, az integrált oktatás egy szeletének foghatók fel.

Interkulturális vagy/és multikulturális oktatás

Különböző oktatásügyi megközelítések léteznek a kulturális különbözőség jelentette problémák kezelésére, főként az európai etnikai kisebbségek iskoláztatására. Számos új és régi EU-tagállamban léteznek kisebbségi oktatási programok, vagy a kulturális és nyelvi különbözőségeket enyhíteni kívánó iskolák, de a törvények és a kisebbségi jogokkal kapcsolatos gyakorlat és azok megvalósítása az oktatás mindennapjaiban nagyon eltérőek. [5]

Ezen különbségek okait nagyban befolyásolja a kisebbség és a többség kapcsolata egy országon belül, vagyis a kisebbségi csoportok helyzete, megítélése.

Az interkulturális oktatásról szóló szakirodalomban a „multikulturális” és az „interkulturális” oktatás kifejezések hol ugyanazt, hol egymástól teljesen eltérő megközelítéseket jelölnek. Míg dokumentációiban és jelentéseiben az UNESCO és az Európai Tanács az „interkulturális” szót használja, az OECD, az Egyesült Államok, Kanada és Ausztrália a „multikulturális” jelzőt alkalmazza. [6]

Le Roux (2001) [7] szerint a multikulturális oktatás egy homályosan körülírt, koncepcióját tekintve nem tisztán meghatározható oktatási megközelítés, így inkább az interkulturális oktatás filozófiai és gyakorlati elődjeként definiálható. Míg a multikulturális oktatást gyakran úgy határozzák meg, mint etnikai csoportok számára felajánlott egyirányú oktatási megközelítést, [6, 8, 9] addig az interkulturális oktatás egy kétirányú folyamatként képzelhető el, amelynek célja, hogy a különböző kultúrák egyfajta közös nevezőre jussanak egy adott közösségen belül. Ez mind a kisebbségi, mind a többségi társadalom érdeke. [10], [11]

Eme cél elérése komplex terheket ró a közoktatásra. Az iskolától, mint intézménytől, és főként a tanároktól elvárják, hogy helytálljanak egy olyan környezetben, ahol a hagyományosnak vélt kulturális értékrendszerek napi rendszerességgel megkérdőjeleződnek. [7] Sokan az oktatástól várják a szociális egyenlőtlenségek, előítéletek és a diszkrimináció megszüntetését.

Az interkulturális oktatás legfőbb célja, a tanulók segítése abban, hogy megtanulják, hogyan éljenek egy etnikai és kulturális szempontból összetett társadalomban nemzeti és globális szinten egyaránt. [6] Következésképpen, az interkulturális oktatás nem lehet szimplán egy tantárgy [7] amit órarend szerint oktatnak. Ennek ellenére, Luciak és Khan-Svik (2008) [12] szerint még mindig probléma, hogy az interkulturális oktatás tartalma sok esetben tükrözi azt a kultúraértelmezést, miszerint a kultúra egy adott entitás, emberek csoportja, akiknek életmódját, értékrendszerét, tradícióit és hiedelmeit oktatni lehet. Márpedig egy „információs csomag” szolgáltatása egy másik kultúráról teljesen alkalmatlan arra, hogy megtanuljuk, hogyan éljünk egy etnikailag és kulturálisan eltérő közösségben. [6]

Sajnálatos módon a hatalommal való visszaélés és az esélyegyenlőtlenségek kérdése még gyakran kimarad az oktatási tananyagokból, pedig ezek segíthetnek elő annak megértését, hogyan alakulnak ki az előítéletek és sztereotípiák, vagy a rasszizmus következményei. [12]

[6] Leeman, Y. A. M. (2003): School Leadership for Intercultural Education. *Intercultural Education*. 14:1. 31–45.

[7] Le Roux, J. (2001): Effective schooling is being culturally responsive. *Intercultural Education*. 12:1. 41–49.

[8] Le Roux, J. (2002): Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*. 13:1. 37–48.

[9] Gerganov, E.–Varbanova, S.–Kyuchukov, H. (2005): School adaptation of Roma children. *Intercultural Education*. 16:5. 495–511.

[10] Gundara, J. S.–Portera, A. (2008): Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*. 19:6, 463–468.

[11] Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*. 13: 6–7.

[12] Luciak, M.–Khan-Svik, G. (2008): Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*. 19:6. 493–504.

[5] Luciak, M. (2006):
Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states.
Intercultural Education.
17:1. 73–80.

[10] Gundara, J. S.–Portera, A. (2008):
Theoretical reflections on intercultural education.
Intercultural Education.
19:6, 463–468.

[13] Igarashi, K. (2005):
Support prog-rammes for Roma children: do they help or promote exclusion?
Intercultural Education.
16:5, 443–452.

A különbözőséget értékelni kell, és eszközként kell használni ahhoz, hogy erősítsük egy közösség dinamikáját, ezzel teremtve tanulási lehetőséget mindenkinek. Luciak állítása szerint az interkulturális oktatás akkor enyhíti majd a társadalmi különbségeket, ha:

– Különböző nézőpontokat építünk a tanításba ahelyett, hogy mindig a többség nézőpontját tanítanánk.

– Ha az „ők” és a „mi” szavak nélkül tudunk tanulni-tanítani más kultúrákról.

– Ha lehetővé tesszük a kisebbségi és a többségi csoportok tagjai számára, hogy kritikus szemmel is megvizsgálják saját kultúrájukat, és észrevegyék annak összetettségét (kulturális tudatosság).

– Ha felhívjuk a figyelmet a diszkriminációra és a társadalmi egyenlőtlenségekre. [5]

Európa-szerte a kulturális, vallási, értékrendbeli különbségek egyre több konfliktushoz vezetnek iskolákon belül, mely egyes etnikai kisebbséghez tartozó tanulók állandó iskolai alulteljesítését, a megszokott iskolai gyakorlatok (ruhavisélet, szabályok) megkérdőjelezését eredményezik. Egyre gyakrabban bélyegezik meg az egyes kisebbségből származó tanulókat „hátrányos helyzetűként” és kulturális másságukat nem lehetőségként, hanem nehézségként fogják fel. [10], [13] Sok országban a többségi csoportok részéről erősödő rasszizmus és intolerancia a válasz a helyzet megoldatlanságából fakadó tehetetlenség érzése miatt.

Ha az integrált – és interkulturális – oktatás-nevelés szerepe az, hogy alapját adja egy igazságos és egyenlő társadalomnak, az esélyegyenlőség biztosításának, akkor az iskola, mely az interkulturális érintkezések arénája, döntő szerepet játszhat abban, hogy olyan készségekkel, kompetenciákkal ruházza fel a tanulókat, melyek segítségével meg tudnak felelni a multikulturális környezet kihívásainak. Azonban, ahogy a következő részben látható lesz, ezeknek a feladatoknak a gyakorlati megvalósításával kapcsolatban még nagyon sok kérdés válaszra vár. Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja valójában mennyire jelent interkulturális kontextust a roma gyerekek oktatása, és a vélt kulturális eltérések milyen mértékben nehezítik az integráció folyamatát.

Az empirikus kutatás háttere

A kutatás helyszíne egy község általános iskolája, mely ÁMK-ként működik, magában foglalva az óvodát és a művelődési házat. Az iskolában igen magas a roma tanulók aránya, ezt a pedagógusok körülbelül 60–70%-ra becsülik. Az iskola gondokkal küzd, egyre csökken a tanulók létszáma.

A csökkenés okai összetettek. Míg az 1980-as évek végén az iskolában tanulók létszáma körülbelül 300–400 körül volt, a körzetesítés megszűnésével egyre többen vitték gyermekeiket a közeli városi iskolába. A folyamat eredménye mára az lett, hogy az iskolába leginkább az anyagilag kevésbé tehető családok járatják a gyermekeiket, akik nagyrészt roma származásúak, ráadásul igen magas a sajátos nevelési igényű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszáma, ami a pedagógiai munkában nem kis kihívást jelent.

Ezek a tények fokozzák a többségi társadalom bizalmatlanságát az iskola iránt, így egyre kevesebben íratják be gyermeküket a „cigány iskolába”. Az incidensek, az agresszióról szóló hírek ezt a tendenciát csak tovább erősítik.

Az integráció sikeressége egy többségi roma iskolában felveti annak a kérdését, hogy hogyan tudna az iskola úgy működni, hogy visszanyerje a helyi közösségek bizalmát, és mennyire elhivatottak a tanárok, hogy a helyzetnek megfelelő új oktatási-nevelési program mellé álljanak. Egyszóval, olyan iskolai kultúra megteremtésére lenne szükség, mely csökkenteni tudja a gyakori konfliktusokat, agresszivitást, és lehetővé teszi a tanulást, személyiségfejlődést.

A kvalitatív kutatás során interjú készült mind a szülőkkel, mind a pedagógusokkal. Ez utóbbi különösen azért volt fontos, mert interkulturális, két kultúra közötti kapcsolatról van szó, melyben mind a két fél a maga sajátos nézőpontjából értelmezheti az eseményeket. A kutatás során 15 roma családdal és 6 pedagógussal beszélünk. A családok gyermekei mind halmozottan hátrányos helyzetűnek minősülnek a törvény szerint. Lakásviszonyaik a romos, fürdőszoba nélküli háztól kezdve a kétemeletes igényes otthonig terjednek. Az interjúk alatt többségében jelen voltak a gyerekek is. A tanárok és a tanítók több évtizede tanítanak az iskolában. Az iskolai vezetést az igazgató és a helyettese képviselték.

[14] Boeije H. (2010): *Analysis in Quantitative Research*. London: Sage.

Kutatásmódszertan

A kutatásmódszertan kiválasztásánál meghatározó volt az a szempont, hogy melyik megközelítés képes leginkább rávilágítani azokra a komplex tényezőkre, melyek megnehezítik a roma tanulók integrációját az iskolai gyakorlatban. Ennek bemutatására a kvalitatív kutatás módszere tűnt a leginkább megfelelőnek.

A kvalitatív kutatás, mint értelmező paradigma abból a meggyőződésből indul ki, hogy minden egyén a maga módján építi fel és értelmezi a körülötte lévő valóságot. [14] A kutatás gyakorlati megvalósítása során tehát különös hangsúlyt kap az, hogy a résztvevők miként tulajdonítanak jelentést cselekedeteiknek, tapasztalataiknak, benyomásaiknak. Az itt bemutatott kutatás éppen ezért inkább a folyamatokra fókuszál, mint a kimenetre.

[15] Creswell, J. (1998): *Qualitative inquiry and research design*. Choosing among five traditions. London: Sage.

Dinamikusan változó kategóriákban gondolkodik, mint pl. ideológiák, amelyek a viselkedést meghatározzák, tehát nem számszerűsít, és nem mér, valamint nem általánosít. Ez azt is jelenti, hogy a kvalitatív kutatások a kvantitatív kutatásokkal ellentétben nem dolgoznak előre kigondolt hipotézisekkel, csak kiinduló kutatási kérdésekkel, melyek nyitottak. [15] A kvalitatív adatok begyűjtése mélyinterjúkkal, megfigyeléssel, dokumentumelemzéssel (pedagógiai program, vezetői beszámolók stb.), és kutatási napló vezetésével biztosította azt, hogy a feltárt eredmények hitelesek és megbízhatóak legyenek.

A kutatás a következő kérdésekre próbált meg választ kapni:

- Mivel magyarázzák a szülők és a pedagógusok az együttműködés hiányát, az esetleges konfliktusok, nehézségek okait?
- Mennyire vezethetők ezek vissza vélt kulturális különbségekre?
- A roma identitással való azonosulás erőssége vagy hiánya, milyen mértékben befolyásolja az integráció megvalósítását?

Választott megközelítésünk az oral history adatfelvételi módszer volt.

Az oral history az emberek mindennapi életének, lelki folyamatainak vizsgálatára alkalmazott megközelítés, amely különös figyelmet fordít az adott kultúrára, a kultúra szereplőire; azon folyamatokra, amelyek révén az emberek (néha vitázva vagy egyetértve) jelentést alkotnak. A személyesélettörténet-kutatás az átlagos helyzetben és körülmények között levő emberek vizsgálatát jelenti, kiemelt fókusszal a kultúrára. Az oral history inkább kutatási filozófia, mint sajátos módszer, tulajdonképpen a résztvevő megfigyelés illetve a strukturálatlan interjú módszerein alapul.

A kvalitatív kutatás alapvetően olyan vizsgálatokat jelent, ahol a dolgok, jelenségek részletes, nem számszerű leírására törekszünk, ebben az esetben az oralhistoriai terepmunka is egyfajta kvalitatív kutatás. Az oral history-kutatás ugyanakkor magában foglalja a történelmet, az életrajzot, az élettörténetet, a nem résztvevő megfigyeléseket, a fókuszcsoportot és sok más társadalomtudományi kutatási módszert.

Terepmunkánk során szem előtt tartottuk, hogy az oralhistorikus legfontosabb tevékenysége a hallgatás illetve a meghallgatás. Az adatfelvétel és kutatómunka kiinduló alaphelyzete az a filozófia és működési elv, hogy amennyiben a helyi szereplők jelentésalkotási gyakorlatát akarjuk megérteni, nem kezdhetjük kutatásunkat egy előre meghatározott kérdéssel. A kezdetben strukturált kérdéssor ugyanis nem a vizsgálat alanyainak jelentésalkotásáról szól, hanem a kutató gondolkodásmódjáról, amit markánsan szerettünk volna elkerülni.

Technikánk központi eleme az interjúkészítés a legmegfelelőbb módszer arra, hogy nyilvánossá és hozzáférhetővé tegyünk olyan dolgokat, tényeket, közléseket, információkat és egyéni következtetéseket, amelyeket az emberek gondolnak. Az interjúk típusa a

beszélgetésszerű interakcióktól a fókuszált strukturált interjúkig terjedt.

Az oral history módszer az emberek mindennapi életének tanulmányozására irányuló megközelítés – valljuk: az emberi sorsokra fókuszál, a saját tapasztalati jelentésalkotásra.

Attitűdünk és nézőpontunk kettős: megérteni akartuk a résztvevők szemléletét, hogy megértsük cselekedeteik logikáját. Ugyanakkor szükséges a külső megfigyelő távolabbi nézőpontjának érvényesítése is, ez ugyanis láthatóvá teszi mindazt, amit a résztvevő magától értetődőnek vesz. Az oral history-kutatás időigényes és kimenetele nagymértékben kiszámíthatatlan, továbbá alkalmatlan olyan egyszerű feladatok megoldására mint például egy hipotézis ellenőrzése. Ugyanakkor ideális kutatási stratégia a valódi emberi viselkedésnek a maga komplexitásában való megértésére, így fontos alapja, háttere minden olyan interakciónak, amely az emberi problémák valós és tartós megoldási lehetőségeit keresi.

Módszerünk a strukturálatlan interjú (amit gyakran kvalitatív interjúnak is neveznek), megadja a lehetőséget az interjúalanynak, hogy ő maga fejezze ki gondolatait saját szavaival, és így irányítsa az interjú folyamatát. (Ha mégoly nehéz, gátló körülmények közepette is mint néhány interjúalanyunkkal történő beszélgetés során történt.)

Mivel maga az interjú egy interakción alapuló kapcsolat, ezért mind az interjú alanya, mind annak készítője érintett ebben a jelentésteremtő folyamatban. [16] A strukturálatlan interjúnak épp az a lényege, hogy a hogyan és mit kérdőszavak jelöljék, hogy az interjúalany bővebb választ adhat, a maga módján megfogalmazva gondolatait. Minden kérdést olyan formában kell feltenni, hogy egyértelmű legyen annak célja.

Az oralhistorikusnak (riporternek) harmóniát kell teremtenie az interjúalanyal, és ezt leginkább a kérdések tisztázásával, valamint természetességével teheti meg. Ha példákkal demonstráljuk a kérdésünkre várt választ, akkor az megkönnyíti az alany dolgát a válaszadásban.

Ilyen segítség lehet különböző viselkedések, vagy tapasztalatok felvázolása, amelyeket hasonló helyzetben kaptunk válaszként a megkérdezettektől. Egy dologra különösen odafigyeltünk: ne fejeztünk ki véleményt.

Egy strukturálatlan interjú megadja a lehetőséget a riporternek arra, hogy kutatásaival megerősítse, esetenként kiegészítse az alany által elmondottakat.

Egy gyakorlott riporter már az interjú során tényekre is rákérdez „ki”, „mikor”, „hol”, és „hogyan” kérdésekkel. A bátorító visszajelzések, vagy kisebb szünet a válasz után azt a visszacsatolást adja az alanynak, hogy a kérdező figyel rá, és megadja a

[16] Kvale, S. (1996): *InterViews*. Thousand Oaks, CA: Sage. Idézi: Brenner, M. E. *Interviewing in educational research*. In: Green, J.–Camilli, G.–Elmore, P. B. (Eds.) (2006): *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*. London: Routledge.

[16] Kvale, S. (1996): *Interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage. Idézi: Brenner, M. E. *Interviewing in educational research*. In: Green, J.–Camilli, G.–Elmore, P. B. (Eds.) (2006): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London: Routledge.

[17] Spradley, J. (1979): *The ethnographic interview*. Belmont: Wadsworth.

[18] Brenner, M. E. *Interviewing in educational research*. In: Green, J.–Camilli, G.–Elmore, P. B. (Eds.) (2006): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London: Routledge.

lehetőségét annak, hogy lezárja a gondolatmenetét.

A strukturálatlan (oral history) interjú fogalma jelenleg még ismeretlen a legtöbb ember számára. Ahogy számos elméletíró említi, [16, 17] a kutatásokhoz alkalmazott interjú sokszor meghaladja a mindennapi beszélgetés határait. Közeli kapcsolatot kezdeményez olyan emberek között, akik eddig semmiféle mély emberi kapcsolatban nem álltak egymással. A kvalitatív interjúk személyes interakción alapulnak, valamint azon, hogy ki a kutató, és milyen viszonyt tud kialakítani az alannyal. Ezek az elemek alapvetően meghatározzák az interjú során szerzett információk minőségét. Ezért elengedhetetlenül fontos, hogy a kutató ne csak önmagát mutassa be az alanynak, hanem azt a szerepet is vázolja fel neki, ahogyan őrá tekinthet az interjú folyamán, valamint mutassa be, hogy milyen eddigi interjútapasztalatai voltak.

Az oralhistorikus kívül helyezheti magát az alany kulturális beállítódottságán, vagy részese lehet annak, és akkor sokkal hitelesebb információkat kaphat. Ezen kívül a riporternak sokszor át kell hidalnia a hatalmi különbségeket közte és az alany között, melyek általában életkoron, társadalmi helyzeten, nyelven, valamint nemeken alapulnak.

A kvalitatív (oralhistóriai) interjúnak általános célja az, hogy megértsük az alany gondolkodásmódját emberi-lelki mibenlétét és lényegét. [18]

Az interjú együttműködésének szabályai, megtervezése és irányítása etikai közmegegyezéseken alapul. A kérdésfeltevés nem egyoldalú, hanem egy téma megtárgyalása egy másik emberrel. Beszélgetéseinkben igyekeztünk csökkenteni a távolságot a kérdező és válaszadó között. Olyan kérdéseket vetettünk fel, amelyek sokat jelentenek az alany számára.

Az interjúfolyamat során mindenki folyamatosan aktív és interaktív volt, ami azt jelenti, hogy a beszélők és a hallgatók folyamatosan használtak verbális és nonverbális jeleket, különböző módokon.

Beszélgetőtársaink mindennapi életüket történetekké formálták, amelyben ők vagy mások szerepelnek, és történetekben, elbeszélésekben megfogalmazva fejezték ki múltjukat.

A „story” mint kifejezési forma egyfajta „csatorna”, amelyen keresztül a személy kilép a világbá, és amelyen keresztül a világról szerzett tapasztalatait közvetíti és tölti meg személyes tartalommal.

A narratív vizsgálódás egyik módja a tapasztalatról való gondolkodásnak. [19] A kutatók megfogalmazta legalapvetőbb különbség a narratív vizsgálódás fajtái között a *megélni, átélni* – living – és *elmesélni* – telling – közötti eltérés. A narratív vizsgálódás alkalmával négy terminust használnak (így a „living” – megélni, átélni, „telling” – elmesélni, „retelling” – újra mesélni, „reliving” – újraélni) ahhoz, hogy felépüljön a narratív Én. A legtöbb narratív vizsgálódás az elmesélés (telling) szakasszal kezdődik, ez az a rész, amikor a kutató (esetünkben az orahistorikus) interjút készít a résztvevővel.

Az orahistorikus vizsgálódás három általánosan jellemző faktort különböztet meg, amelyek meghatározzák az elemzés kiterjedését, ezek az időbeliség (temporality), a közösség (sociality) és a hely (place).

Az orahistóriai elemzők nem egy eseményt, személyt vagy tárgyat, elemeznek, sokkal inkább jellemzik az említetteket valamely idővel, múlttal, jelennel, jövővel. Így egy adott személyt jellemez, aki egy bizonyos történelmi háttérrel rendelkezett, ezt kapcsolja össze valamely jelenben lévő viselkedéssel vagy cselekedettel, ami a jövőbe is kihathat.

A narratív elemzők elsősorban személyi, ugyanakkor közösségi viszonyokkal (conditions) is foglalkoznak. Személyi viszonyok alatt értünk érzéseket, reményeket, vágyakat, reakciókat, legyenek azok az elemzőé vagy a résztvevőé. Községi viszonyok alatt létező feltételeket értünk, miliót, környezeti faktorokat és erőket, embereket, amelyek az egyén körülményeit formálják. A közösség – mint általános jellemző faktor – másik dimenziója, a résztvevő és az elemző közötti kapcsolat.

A kutatók mindig valamilyen kapcsolatban vannak a résztvevő életével. Nem vonhatjuk ki magunkat a kapcsolatból. Ellentétben az általános kvalitatív stratégiával, ahol a kutatók nem részesei az eseménynek, a narratív kutatók összefonódnak az elemzéssel. A múlt, a jelen és a jövő, valamint a szituációban jelen lévő számtalan személyes, társas és más fennálló lehetőség szempontjából.

Az orahistorikusok, különösen, akik munkájukat a megélés terminussal kezdik, gyakran mondják, hogy bár nem szándékoznak elkötelezni magukat mégis szorosan összefonódnak a vizsgálat témájával és ennek következményeképpen a gyűjtőmunkával. Alkalmanként az elbeszélés aspektusából tekintve, az elemzőnek kívülről kell szemlélnie a témát, „tudományos távolságot” kell fenntartania a témával szemben. Más esetekben, főleg az életút tanulmányozásoknál, az elemzőnek gondosan meg kell terveznie részvételét és a módot, hogy mennyit ad önmagából a vizsgálat során.

Minél inkább a megélt esemény, a „living” terminusa áll a vizsgálat középpontjában, annál valószínűbb, hogy mély, bensőséges kapcsolat fog kialakulni az orahistorikus és a megfigyelt alany között. Lehetséges valamely távolságot kialakítani, de azt nehéz hosszú távon fenntartani a tanulmányozás közben.

[19] Conelly, F. M.–Clandinin, D. J.: Narrative Inquiry. In: Green, J.–Camilli, G.–Elmore, P. B. (Eds.) (2006): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. London: Routledge.

Szemünk előtt mindvégig ott volt, hogy: „Nincs visszavonhatatlan állítás vagy alapvető igazság az adott oralhistorikum elkészültekor.”

Az empirikus kutatás eredményei

Az eredmények tárgyalásánál azokat az elemeket, tényezőket emeljük ki, melyek a leggyakrabban, és a legnagyobb intenzitással fordultak elő. Fontos eleme ennek az elemzési módszernek még a résztvevők véleményének, a helyzetekre vonatkozó magyarázatainak az összehasonlítása is. Az alábbiakban a megszólaló tanárokat kódok (pl. T1, T2) jelölik, csakúgy, mint a családokat (pl. CS1, CS2) és a kutatót (K). Az interjúk elemzése során kiderült, hogy mindkét félnek kialakult véleménye van az iskola és a szülői ház közötti együttműködés hiányának okairól. A tanárok szerint munkájukat a leginkább megnehezítő tényező a szülői részvétel, a szülői gondoskodás hiánya. Az interjúk néhány rejtett előítéletet is felszínre hoztak, miszerint a roma szülőket nem érdekli gyermekeik iskolai előmenetele, fegyelmezetlenek, nincs felelősségtudatuk, nincsenek céljaik, és nem akarnak dolgozni, ami rossz mintát ad a gyerekeknek.

T3: *Ez olyan gondot jelent, hogy most már felnőtt egy olyan generáció, aki otthon van, segítyből próbál megélni. És a gyerekek azt látják, hogy meg lehet élni így, és ez egy életforma. És ez gond, hogy motivációnak régen lehetett mondani, hogy tanulj, ma már nincsenek céljaik. Illetve, hogy ez is egyfajta cél, hogy majd megélek, mint anyám és apám, aki ebből-abból meg tud élni, segítyből, családi pótlékból. Ez a minta. A szülők sokszor még ágyban vannak, amikor eljönnek a gyerekek az iskolába.*

T1: *Iskolába járni, ott rendesen tanulni, az olyan, mint dolgozni járni. Egyfajta napirendet, rendszerességet feltételez. De azok a gyerekek, akik még soha nem látták a szüleiket korán kelni, munkába menni, nos, azoknak nincs ilyen jellegű tapasztalatuk. Hogyan követelhetem én meg azt, hogy kötelességtudó legyen, ha nincs ilyen jellegű tapasztalata?*

T3: *Nincs szülő. [A gyerek] Rendetlen, koszos, neveletlen. Az osztályomban, talán ha 3 szülő dolgozik.*

K: *Hogy csapódik ez le az iskolában?*

T3: *Nincs taneszköz, de most már abban is megmutatkozik, hogy ápolatlanok, koszosak. Nincs ellenőrzés, nincs felelősség. Nincs szülői háttér. A gyerek tanulását egyáltalán nem ellenőrzik.*

A szülők erről másképpen vélekednek. A tanárok által felvetett egyik probléma a tisztaság volt. Megfigyelhető, hogy mindegyik családban, még ott is ahol nincs fürdőszoba, a szülők különösen kihangsúlyozták, hogy a tiszta ruha, a tisztálkodás mennyire fontos számukra. Úgy tűnik, a tisztaság a roma családok számára a beilleszkedés szimbóluma.

CS3: *Tetves ez egyik sem volt. Soha férget nem találtak, fürödnek, tiszták. Nem így kell a szegénnyel bánni. Az, hogy ezt a tisztaságot milyen nehézségek árán kell néhány családnak elérni, kevesen tudják a tanárok közül.*

Az igazgatónő mondatai vagy ismereteinek hiányából fakadnak, vagy a kutatás adta helyzetből fakadóan szerette volna szépíteni az iskola képét. [20]

T4: *A tisztaság nem jellemző, hogy probléma, mert a mai világban már én azt gondolom, hogy annyira nem lehet szegény senki, mint mondjuk, mint 20 vagy 30 évvel ezelőtt, hogy tényleg arra nem tellett a roma családokban, hogy a megfelelő tisztálkodási feltételek meglegyenek, mert még itt is ha, az időzjelben mondom telepen lakó cigány családokról van szó, ott is megtalálható a fürdőszoba, tehát ilyen dolgok nincsenek. Azt nem mondom, hogy mindig mindenki mindenkor túlságosan túlápolt, mert azért van náluk is kivétel, de nem az a jellemző, hogy a többségük ápolatlan lenne, vagy elhanyagolt, vagy, hogy nem megfelelően öltözteti a gyerekeit. Van 3–4 család, akikkel nem csak nekünk, hanem a gyermekjóléti szolgálatnak is gondja van, de azok között vannak nem roma családok is.*

CS2: *Ezek az emberek semmit sem tudnak rólunk, nem is tudják hogyan élünk. Itt ugyan nem járt egy sem. Ezek nem tudják mit jelent megfürdetni hat gyereket, vagy mosni. Nincs is fürdőszobánk. Az én feleségem mindig tiszta ruhát ad a gyerekekre attól még, hogy az ugyanaz, nem azt jelenti, hogy nem mossuk. Tudja mit? Mi sem akarjuk látni őket itt.*

A másik kardinális pont a tanári véleményekben a szülők érdeklődése gyermekeik tanulmányai iránt. A roma családok kivétel nélkül mind kihangsúlyozták a tanulás fontosságát. Nehézségeik leginkább abban vannak, hogyan vegyék rá a gyerekeiket, hogy motiváltak legyenek. Ennek oka valószínűleg az, hogy az ő szocializációjukból is hiányzik a tanulásra serkentő szülői minta. Sokan ki is fejezték ezt. A másik nehézség, amire a szülők hivatkoztak, az a fiatal lányok korai érése, mely ellen úgy érzik, nem tudnak mit tenni.

K: *A tanulás mennyire fontos?*

CS7: *Nagyon. Mindig mondom nekik, hogy maguknak tanulnak, nem nekem. De persze ez nem jelenti azt, hogy nem lennék büszke, ha egyszer az évvárón kihívnák a G-t és kapna egy emléklapot. Nagyon büszke lennék rá. Az én szüleimet nem nagyon izgatta, hogy tanulok-e vagy sem, de ez azért már másképpen van.*

CS8: *Beírtattuk a Keribe [kereskedelmi szakközépiskola], a 9-et kijárta, 10-ben meghúzták. Onnan meg barátja lett, az iskolát otthagya, itthonról elrepült, összekerült a barátjával. Amit a mai napig nem tudok lenyelni. Jönni jön ő, de nem tudom megbocsátani neki, magamat is okolom, magamban is keresem a hibát. Nem tudom lenyelni. Nem tudom hol rontottam el. Szerettem volna, hogy legalább ezt az iskolát fejezte volna be. Legalább ennyit, ez a minimum.*

CS1: *Okos tanuló lenne, de félek, hogy nehogy 13 évesen rossz irányba menjen. Ez úgy látszik, benne van a kultúránkban.*

CS4: *Hát az igazság az, hogy én mindig azt mondtam. Nem nekem tanulnak, saját maguknak tanulnak. Nem nekem választasz szakmát, hanem magadnak. Ami neki tetszik, én abba nem szóltam bele.*

[20] A kutatási szakirodalomban Hawthorne-effektusnak nevezik azt a jelenséget, amikor a megfigyelt személy, pusztán attól a tudattól, hogy figyelik, nem úgy viselkedik, mint egyébként, vagy nem a valós véleményét mondja.

A mai világban elhelyezkedni, tanulás nélkül, nem lehet. Ha vannak elképzelései, akkor támogatom, hogy amit én nem tudtam megtenni, legalább neki legyen.

CS5: *Én csak azt mondom, hogy ne forogjak a síromban. Amit én elértem, azt tartják szinten. Akkor is csak szinten. Nem kívánok a J-től hogy így meg úgy legyen, csak hogy dolgozzon, csinálja a munkáját, arra nevelem, már most. Az a legnagyobb baj, hogy itt sokan elbújnak a munka elől is.*

CS1: *Mindent elvehetnek tőled, a ruhádat, a táskádat, a hajadat levághassák, megvághassák a bőrödet, de az eszedet, azt nem tudják elvenni tőled.*

A kudarcok okai

Érdekes volt hallani azt, hogy a roma tanulók iskolai sikertelenségét milyen okokra vezetik vissza a szülők. Jellemző volt a tanári interjúk elemzésénél az a tény, hogy a tanárok a gyerekek iskolai teljesítményénél a tanulók képességeiről, az általuk alkalmazott módszerekről egyáltalán nem beszéltek, amiből arra lehet következtetni, hogy a problémákat kizárólag a családi háttér hiányának tudják be. A szülők történetei alapján másra is fény derül. Bizalmatlanság, diszkrimináció, mellőzés, és a kiszolgáltatottság érzése keveredik a szülőkben és a gyerekekben egyaránt.

CS6: *Andris is jó tanuló volt. Miért hagyta abba a tanulást? Megmondom. Mert becsapták. A tanár állandóan azzal biztatgatta, hogy ha így folytatja, majd kap ösztöndíjat. Tudja, ismeri a gyereket, hogy mennyire szereti a pénzt. Megvan az esze is hozzá. Szóval az történt, hogy év végén egy másik gyerek kapott ösztöndíjat, ő meg úgy érezte, becsapták. Ha elvették a kedvét ne csodálkozzon senki. Becsapták.*

CS7: *Voltam bent óramegfigyelésen, mint a kisebbségi önkormányzat tagja, tudja, mert problémák voltak a fegyellemmel. Hogy megnézzük mi a helyzet, mi folyik ott. Hát, amit én láttam az az volt, hogy mindig a jó tanulók felelnek, a gyengébbeket észre sem veszik. Egyszer a tanár néni megkérdezte kié lett hibátlan és észre sem vette, hogy az egyik gyerek jelentkezik és nem írta be neki az ötöst... Nem a kitűnőkkel kell foglalkozni, hanem az ilyeneket, mint a Gina kellene bátorítani, de ő elhallgat, miután megalázzák.*

CS2: *Egyszer bezárták a fiúkat az oviba a WC-be, azt mondták rossz volt. Pedig nem csak ő volt rossz, van rossz magyar gyerek is, de mindig őt emelik ki.*

Egy anyuka, akinek a kislánya születési rendellenességgel küzd, arról panaszkodik, mennyit kell küzdenie, hogy SNI-s gyermekének megfelelő iskolai oktatást harcoljon ki.

CS9: *Bent voltam az iskolában, úgy tálalták a dolgot, mintha nekem kéne hálásnak lennem, hogy foglalkoznak a gyerekekkel. Én tudom, hogy kapnak érte több pénzt. Attól félek, hogy magántanulónak akarják kirakni. Én nem tudom tanítani, én leülök vele nap mint nap, de én nem tudom tanítani, hogyan fogok munkát találni, ha itt kell ülnöm otthon egész nap, mer ők nem akarják a munkájukat végezni?*

CS13: *Vannak kedvencek, ezt nem szabadna észrevenni a gyerekeknek.*

Sok játékot hozott egy anyuka, az óvónő kivett egyet és rögtön azt mondta, hogy ez jó lesz XY-nak. És ezt a gyerekek is látják. Mostanában általánosítanak, hogy ha valaki rossz, az biztos cigány.

CS3: Nem csak ő a rossz. Mindig a többi előtt kiemelik, és akkor ő sem hagyja magát. A pszichológus nem értette miért küldték hozzá a gyereket.

CS4: Hát igen, sok a roma az iskolában. De nem csak a roma gyerek a rossz, van köztük magyar gyerek is. Hallottam már olyat is, hogy magyar gyerek kezdeményezett és a roma csak védte magát. Kit büntettek meg? Hát a romát. Ezt nem szabadna. Már az óvodában is külön zárják, kiemelik azt, aki rossz. Régen, amikor én óvodába jártam, a nevem mellett ott volt a c betű, hogy cigány. Ma már nem írják oda, de azért még mindig ott van, láthatatlanban ott a c betű, ez ilyen bélyegszerű. Szerintem azt nem törlik ki. Nem írják oda, de ott van.

A mélyinterjúk alapján megállapítható, hogy a roma szülők iskolába vetett bizalmi szintje több tényező függvénye. Az egyik ilyen tényező a szülők vélekedése arról, hogy mennyire találják igazságosnak a pedagógust. Könnyen bizalmukat veszítik, ha a pedagógus megbántja, vagy megalázza a gyermeket, különösen az osztály előtt. Ha úgy vélik, hogy igazságtalanság érte a gyermeket, a sértettség gyakran agresszív kommunikációs stílusban tör a felszínre. Az egyik szülő így beszél erről:

CS2: Nekem jogom van megbüntetni a gyereket, ha úgy érzem, hogy megérdemli. De a tanára? Egyfolytában piszkálja, minden ok nélkül, mintha nem lenne másik gyerek az osztályban. Én megpróbálok, mindig próbálok udvarias lenni, tiszteletet adni ha bemegyek az iskolába, de ha úgy érzem nem ott az igazság, egyszerűen elvesztem a fejem..., na olyankor mondok olyat amit nem kéne.

Ezt a tanárok is megerősítették.

T1: Az egyetlen alkalom, amikor a szülők egy pillanatig sem haboznak, hogy átlépjék az iskola küszöbét, az akkor van, ha úgy érzik, hogy a gyerekiüket, lelki vagy fizikai bántalmazás érte, vagy igazságtalanság történt vele. Akár tanár, akár egy gyerek volt az elkövető. Na, ilyenkor van az, hogy öntörvényűek és maguk akarnak igazságot szolgáltatni.

Nyíltan, több szülő kifejezte azt a vágyát, mennyire fontos lenne, hogy érezzék, a tanárok gondoskodnak a gyerekről, hogy fontosnak tartják őket.

CS3: Van azért néhány tanár, aki megérdemli a tiszteletet. Azok, akik nem néznek le minket, akik tudják, hogy jó képességű a gyerek, csak bátorításra van szüksége. Vagy a fiam tanára, aki igazságos, és megbünteti őt is, meg akárkit, ha rosszul viselkedik. Tudja, hogy epilepsziás a gyerek, hogy gyógyszert szed, figyel rá. Na, ő megérdemli, hogy tiszteljék.

Egy roma apuka története mutatja, milyen erősen él benne a kép a tanítóról, aki számára ő fontos volt.

CS1: Szeretnék a szülők, de sajnos kevés [ha a gyerekiük továbbtanulna]. Azt kéne a tanároknak mutatni, hogy fontos nekik is. Máig emlékszem arra, hogy az én tanár bácsim, a saját kocsijával lejött értem a falu végébe. Anyám azt üzent nekik, hogy nagyon beteg vagyok, lázas, pedig egyszerűen csak nem volt cipőm. Nagy volt a hó, és ő eljött, anyám meg mondja neki, hogy nem tud a gyerek iskolába menni, mert beteg. Látta a tanár bácsi, hogy nincs bajom, be kellett hát vallani, hogy nincs mit a lábamra venni, nagy a hó.

Kivitt engem az ölibe, berakott a Trabantba és elvitt az iskolába. Megadta nekem azt a tiszteletet, számítottam neki. Elmúltam 50 éves, de még mindig sírnom kell, ha rá gondolok milyen érzés volt, hogy ezt megtette.

Sok szülő nosztalgiával gondol vissza a régi időkre, amikor a tanárok bár fizikai fegyelmezési eszközökkel is éltek, mégis igazságosabbnak tündtek. Íme, egy tanulságos, de egyben igen szomorú történet arról, hogyan kezelte a régi rendszer a roma kérdést.

CS8: *Sose felejttem el. Volt egy magyar gyerek, 8. osztályosok voltunk. Még a nevét is tudom. Azt mondta nekem, te rohadt cigány. De miért is mondta? Előtte elcsánkázott engem. Mondtam neki, te személtáda, ez volt a legnagyobb, amit rondát tudtam mondani. Azt mondja megint: te rohadt cigány. És akkor a testnevelő tanár, a GL odahívta, és mondta neki hasi-pasi, mert így csúfolta, mit mondtál Te a Magdinak? Mondta a gyerek: Nem mondtam én semmit. Ne süketíts te engem, te nekem nem fogsz parancsolni, hogy hallok vagy nem hallok? Hadd én döntssem el hogy mit hallottam? És akkor mondta a tanár: Kitől kéred a pofont Magditól vagy tőlem? Válassz! Én még nem ekkora voltam, mint most, sokkal kisebb. A gyerek mondja, hogy: Senkitől. Válassz, hogy kitől. Na, mondja a fiú, hogy Magditól. Nekem meg azt mondja a tanár, hogy amennyiben nem merek két becsületest adni neki, ő adja a harmadikat, de úgy, hogy a csillagot is leszedi az égről. Így könyörgött a gyerek (mutatja) légy szíves nagyot üssél. És mondom akkor kapott két egyformát, innen is meg onnan is. Nem volt persze azért akkora, de bepirult. Ilyenek voltak a tanárok.*

CS7: *Igen, akkor még minden más volt. Nekem magyar barátnőim voltak, sokan máig rám köszönnek, ha például nem ismerem meg őket valamiért. Jó, volt olyan, hogy kaptunk egy-egy pofont, volt olyan tanár néni, aki olyan csípős pofont tudott adni, hogy még most 45 évesen is érzem az arcomon.*

Kultúra, identitás

Az integrált oktatás fontos része a különbözőség elfogadása, ami annyit jelent, hogy a tanulók nincsenek rákényszerülve arra, hogy identitásukat megtagadják. Azonban már a szülők is megoszlanak abban, hogy mennyire fontos számukra a roma kultúra. A szülő, aki a Roma Kisebbségi Önkormányzat elnöke büszkén vállalja, vannak, akik beletörődve, mások közömbösen veszik tudomásul, vagy egyenesen tagadják azt, hogy romák lennének.

K: *Mit jelent az számodra, hogy roma vagy?*

CS1: *Köszönöm a kérdést. Számomra, nekem azt jelenti, hogy érzem, hogy roma vagyok, ez nekem egy megtiszteltetés, hogy romának vallhatom magamat. Mert nem azt mondom, hogy jó romának lenni, ez nem jó kifejezés, hanem az, hogy valahogy tudom, hogy másabbak vagyunk a másik embernél és szeretném azt, hogy a kultúránkat és a hagyományainkat valahogy, nem lehet igaz visszahozni már, a régiekét, az igazit, de próbáljuk a kultúránkat a hagyományainkat visszahozni... Én azt mondom, hogy aki szeret romának lenni, igenis meg kell próbálnunk azt, hogy ne vesszen el a kultúránk, a hagyományaink.*

Példál nem beszéljük a cigány nyelveket, nincs is cigány nyelv, mi csak mondjuk, hogy cigányok vagyunk, de

magyar cigányok, muzsikuskis cigányok, így szokták mondani.

CS2: *Mi büszkén vállaljuk a fajunkat. Aztán lehet mondani, hogy valaki cigány, valaki magyar, mi cigányok vagyunk. Szegény ember van mindegyikből. Tudja azok, akiknek kicsit jobban megy, azok elfelejtik, hogy ették ők is a dögöt a TSZ-ből, ahogy igen, mi is ettük. Most meg, ha van valamijük, akkor a TESCO-ba járnak és elköltik, na nekiünk akkor inkább jó így magunk.*

CS8: *Ez nem régóta van. Kb. 10–12 éve van, hogy ez itt működik. Hogy a roma hagyomány meg minden... Én nem tartom annak. Na, most a roma nyelvvel mit fog elérni az életben? Semmit. Így is el vannak áztatva a romák. Nem? Hogy látják? Én így látom. Értelmét én abszolút nem látom az egésznek. Mer' a néphagyomány, hogy „majd én elmondom, hogy a bolond cigány milyen”. Idézőjelbe téve. Érti, hogy mondom. Én így látom a mostani helyzetet: egyik öli a másikat, mert isten tudja hányból áll az egész csoport. Ki milyen fajta, a görcs, aki beléjük áll, engem ugyan nem érdekel. Ha hozzám idejönnek, hogy szavazni kell, meg hogy ide szavazz, meg oda. Ha megyek, szavazok magamtól, ha nem megyek, akkor senkire. Én így döntöttem.*

Nagyon érdekes volt megfigyelni azt, hogy az igazgatónő hogyan magyarozza és írja le azokat, akik nem vállalják, és nem is szeretnék, ha romának néznék őket. Az ő nézőpontját összevetve egy szülő vallomásával, ismét ellentétekre bukkantunk. Az empátia hiánya és a vádaskodás, ami áthatja a magyarozatot.

T4: *Lenézik, megvetik a saját fajtájukat, inkább nem vallják magukat romának. Még az is olyan sajnálatos, hogy van olyan roma származású kislányunk, akinek anyja apja roma, nagyon jó tanuló kislány, igaz hogy a nevüket megváltoztatták Kalányosról nem tudom mire, ami kevésbé cigányos hangzású, de echte fekete cigány mindegyik. És ösztöndíjhoz nem jut ezért a gyerek, és mi szörnyen sajnáljuk, mert egy kitűnő tanuló gyerekről van szó, és pont az ilyen gyerek kapná meg a legtöbb támogatást, anyagiakban, mindenben, de a szülő önérzetesen veri a mellét és nem írja alá, hogy ő roma. Pedig itt helyben egészen biztosan tudja mindenki, bár a kislányra ránézve nem feltétlenül, mert barna hajú, de fehér bőrű egyébként, lehet, hogy egy idegen nem mondaná meg, hogy cigány, de mi tudjuk.*

CS14: *Sokáig, erről nem is akartunk egyáltalán beszélni. Valahogy úgy csináltunk, mintha nem vettük volna észre, hogy az emberek tudják rólunk, látják rajtunk, hogy cigányok vagyunk. Mindent megtettünk, hogy elkerüljük azokat a helyzeteket, amikor velük tudtak volna összefüggésbe hozni [a romákkal]. A lányaim kiváló tanulók. Egynek már egyetemi diplomája van. Az egész dologhoz a hozzáállásunk akkor változott meg, mikor a másik lány roma ösztöndíjat kapott és egy nyarat Brüsszelben tölthetett. Ez volt az első alkalom, hogy valami előnye volt annak, hogy román vagyunk.*

Összetett tényezők vezetnek oda, hogy sokan megtagadják roma származásukat. Erős intenzitással merült fel több családban az a probléma, hogy mennyire általánosít a többségi társadalom a romákkal kapcsolatban. Sértőnek érzik sokan azt, hogy míg ők próbálnak tisztességgel élni és beilleszkedni, mások állandóan egy kategóriába sorolják őket.

CS8: *Mondjam azt, hogy 2 féle roma van itt a faluban, van egy alja népe és egy olyan, aki törtet arra, hogy a korral haladjon, van egy olyan szint és van egy ilyen. És hogy elmondom, ha valami van, akkor nincs az,*

hogy te csináltad, személy szerint, akkor az egész bele van vonva. Ezt sosem tudtam lenyelni. Ezt a békát. De hát ugyanez megy az egész országban. Sajnos, hogy ez van. Miért nem mondják, hogy XY, mondjanak nevet, felőlem tegyék hozzá, hogy roma, de nevezzék meg, és ne az egész bagázs legyen bevonva.

CS1: *Nagyon kínlódom itten én avval, az emberekkel, amikor azt mondják, hogy például a Nagy Mari csinált valamit. Akkor a Nagy Mari nevét ki tudják ejteni, ha magyar. És engemet annyira tud irritálni, mikor azt mondják, hogy a cigányok csináltak valami balhét, és nem azt mondják, hogy a XY csinálta, hanem a cigányok, mert ott volt 2 személy, mondjuk. Mert ha NM vagy a HÁ volt ottan, akkor csak összesúgnak, hogy a NM csinált valami, de ne mondd el senkinek. Érted? Amikor közömbösítik, általánosítják az egészet és azt mondják, hogy még borsózik is a bőröm látod, ez engem nagyon tud irritálni. Bejött egy személy és azt mondta, hogy a társaidra, embereidre, barátaidra szóljal rá [azért, mert ő a kisebbségi önkormányzat elnöke], hogy ne jöjjenek be hozzám [a boltjába].*

Bocsáss meg Béla, mondom, egyem a szép szíved, kinek szóljak? Próbáld megmagyarázni, kinek szóljak, kik az embereim, barátaim haverjaim, kinek? Mondd meg a nevé! Maradjunk annyiban, a másik dolog meg az, mondom, hogy a te dolgod, csinálsz, amit csinálsz, de én nem tudok szólni a cigányoknak, csak úgy tudok szólni, hogy a KJ-nak vagy a GZ-nak.

Az ellenállás a bekategorizálással szemben leginkább ahhoz vezet, hogy egyre erősebb a széthúzás a romák között. Ez abból is látszik, hogy amikor házassági szokásaikról beszéltek kiderült, hogy amíg a partnerválasztáskor a magyar származású társat könnyen elfogadják, addig a roma jövődöbéli elfogadását erősen befolyásolja, hogy melyik roma csoportba tartozik az illető. Az egyik családban a fiú magyar lányba lett szerelmes, akinek a szülei tiltották ezt a kapcsolatot. A lány teherbe esett, mire a szülei kitagadták. A roma családfő a nevére vette a lányt és az újszülöttet. Mivel így már nyolcan osztoztak két kicsi szobán, a rossz állapotban lévő ház mellett álló szerszamos kamrárt alakították át a fiatal párnak.

Ez az eset azt példázza, hogy a romák nyitottak a többségi társadalom felé, viszont tudatában vannak annak, hogy az előítéletek erősen élnek. Ez ellen úgy védekeznek, hogy megpróbálják magukat elkülöníteni az őket negatívan megítélő környezettől és az úgymond „bűnöző” romáktól is.

CS2: *Nem járunk mi el sehova, nem tartjuk a kapcsolatot a rokonsággal, a feleségem családjával. Én intézetbe nőttem föl, nem örültek, hogy velem került össze. És tudja, az a legnagyobb baj, hogy hiába akarunk tisztességgel bódogni, itt van ez a 6 gyerek, meg most a kicsi is, a fiam gyereke, én börtönbe sem voltam soha, nem csalog, nem hazudok, próbáljuk a gyerekeket rendre nevelni, de nagyon nehéz. Ránk már mindig is csak úgy néznek, hogy cigányok vagyunk, akik lopnak.*

Integráció

A fentiekben látható volt, hogy a roma családok igyekeznek beolvadni a többségi társadalomba, tehát számukra világos az integráció előnye. Érdekes eredményeket tárt fel viszont a tanárok integrációba, saját munkájukba vetett hite. Az alábbi példák igencsak megkérdőjelezik azt, hogy mennyire folyik eredményes integráció az iskolában. Felmerül a kérdés, hogyan lehet motiválni, kitartásra ösztönözni a tanulókat és a szülőket, ha maguk a tanárok sem hisznek abban, hogy munkájuknak lesz eredménye.

T2: *Nem talál célt a gyerek. Éppen egy roma apukával beszélgettem a fogadóórán, még a tavalyi évben, és beszélgettünk sok minderről, és ő bányász, dolgozik. És beszélgettünk arról, hogy nagyobb gyerekei is vannak, hogy nem tudja rábeszélni a kisebbet, hogy tanuljon. Mondtam neki, hogy na, ezt elhiszem, mert ha itt mi most ketten megbeszelnénk, hogy milyen perspektívát tud a gyerekeknek mutatni, hogy miért tanuljon, akkor mit mondjon.*

K: *Hogyan fogadja el később a társadalom a jól tanuló gyerekeket?*

T1: *Van kitűnő roma tanulónk. Itt még lehet valaki kitűnő, de engem ez a 34 év arra tanított, hogy nem fogadják be. Vagy nem sikerül neki, később. Nem lehet kitörni ebből a körből. Nem hiszem, hogy aki jobban tanul, annak jobb is lesz. Mondjam a valót? Én úgy látom, hogy nem lehet kitörni, nem, nagyon nehéz kitörni ebből a körből. Nem hiszem, hogy jobban elfogadják.*

Ezeknek a véleményeknek a tükrében, furcsa ellentmondásnak vélhető az, hogy a pedagógusok ismét a szülők felé háritanak, vagy a rendszert hibáztatják. A kilátástalanság, elkeseredés tükröződik a pedagógusok mondataiból. Ez az érzés könnyebben is elveti a sztereotípiák, előítéletek kialakulásának magját.

T5: *Nincs, jövőképük [a romáknak], az ő kultúrájukról nem is mondható el, hogy jövőképük lenne, de ezt elmondhatom a nem romákról is, napról napra élők. A gyerekeknek nincs jövőképük. De a szüleiknek sem, és elmondom, hogy nekem sem, és a gyerekeimnek sem. Egyedül mi pedagógusok azt tudjuk mondani a szülőknek, hogy ennél csak rosszabb lehet, tehát ha eddig sem készítette a gyerekeit tanulásra, és tanulással sem kapott munkát, akkor még úgysem fog. Tehát az a baj, hogy ezek a gyerekek, azt hogy fizetést kap valaki, azt nem értik. Megjött a családi? Ez a szokásos eszmecsere. Addig, hogy el is jutnak, hogy a korombeli pedagógust is megkérdezik, hogy „Kap családit?” tehát fogalmuk sincs, hogyan jutnak jövedelemhez az emberek, és minden egyes problémával szembenézve ahova jutnak megoldásként az a segélykérés. Ez nagyon jellemző.*

T2: *Ez társadalmi probléma. Hiába göngyöltik lefelé, hogy oldjuk meg. Nem fogjuk tudni mi itt helyben megoldani. Nincs az embereknek kilátása. Nem tudom meggyőzni a felső tagozatos fiúkat, lányokat, hogy te azért tanuljál mert...Megkérdem: Minek készülsz? Azt mondja nekem: „Segélyesnek”, vagy, hogy „Férjhez megyek, eltart az uram”. Tehát ezek a perspektívák. A kicsi azt mondja betörő lesz.*

A szülőkel készült interjúkból jól leszűrhető, hogy a szülők olyan pedagógusra vágnak, aki igazságos, gondoskodó, határozott és segítőkész. A pedagógusok viszont, és ezt a pedagógiai program is tükrözi, valahogy nem szeretnék ebben a „megmentő” tanár modellben tetszelegni. Ennek oka a túlterheltség és a fásultság lehet.

Interkulturális kompetencia

Bár a kutatások alátámasztják, hogy milyen fontos a kulturális hovatartozás érzésének erősítése, kiderült, hogy a romák sem egységesek abban, hogy többet szeretnének tanulni saját kultúrájukról, megtanulni a nyelvüket. Az iskola, bár felvállalta a roma kisebbség kultúrájának gondozását, a mindennapi gyakorlat során ez nem kerül beépítésre a tananyagba. Sok pedagógus úgy érzi, hogy elég nekik a mindennapi gondokkal megküzdni, a fegyelmezés sokak energiáját felemészti. Ahogy a fentiekben láttuk, az iskola a „cigány iskola” megbélyegzés ellen küzd, ami abban nyilvánul meg leginkább, hogy próbálja a roma kérdést úgy kezelni, hogy azt hangsúlyozza, hogy nincs roma vagy nem roma kérdés, csak tanulók vannak. **T1:** *Ez a romaság inkább családi problémát jelent. Vannak roma családok, akik problémát jelentenek, de hogy a romák, ezt mi sohasem mondjuk itt.*

Az eddigiekből talán kiderült, hogy a pedagógusok sztereotípiáikban igenis alkotnak egy képet a roma családozokról általában, és a megélt kilátástalan helyzet túlélésére, bűnbak teóriákat gyártanak. Nem bíznak a szülők gondoskodásában, tudásában, megélt tapasztalataikban, ami sokszor egymással való kommunikációjuk során kioktató hangnemben mutatkozik meg.

CS4: *Nagyon soknak [szülőknél] csak a 8 általánosa, vagy még az sem, ők meg diplomások, főiskolájuk van, nem gondolják, hogy azért ő is konyít egy kicsit a dolgokhoz az élet dolgaihoz. Lehet, hogy ő tanulta, de ő benne él. A roma család. Mer' a romák benne élnek. Ők is olvassák az újságot, nézik a TV-t a híreket, tehát valahogy csak informálódnak.*

CS1: *Az a baj, hogy megvannak a kedvencek. Nem szabadna ezt kimutatni. Másképpen kéne beszélni ezekkel a gyerekekkel. A kis roma gyerekek sokkal érzékenyebb lények. Sokkal érzékenyebbek. Ilyeneket mondani, hogy „Húzzál be öcsém”, ez nem jó. Ha azt mondaná, hogy „Milyen csinos lennél, ha megfésülködnél!” meg ilyenek, abból jobban értenének.*

A kölcsönös tisztelet hiánya jellemzi a szülői ház és az iskola kapcsolatát. Sajnos az iskola vezetése sem tud mindig jó példával előjárni arra vonatkozólag, hogy hogyan kell a konfliktushelyzeteket lekezelni, milyen viselkedés, beszédstílus elfogadható egy iskolában, és mit jelent egy másik kultúrájának tisztelete. A szülők elbeszélése alapján három igazgató példáján láthatjuk, hogy már régebről gyökereznek a problémák.

K: *Felfigyelnek a tanárok arra, ha valaki cigányozik?*

CS6: *Nem, ma már ez nem akkora csúnyaság. Az a legkevesebb, hogy azt mondják, hogy te hülye cigány, de ne mondjanak már olyan dolgokat, hogy nem fokozom, mert nagyon csúnyákat mondanak. De cigányozik itt gyerek és pedagógus is, ez a nagy baj. Elmondom én, volt olyan is, hogy az egyik gyerek verekedett, mert azt mondták rá, hogy cigány. Behívatta az igazgató, leordította a fejét, tán még egy fülest is kapott aztán meg odatartotta elé a tükröt, és azt mondta: – Nézz bele öcsém, nem cigány vagy?*

CS8: *Volt régen, még az én igazgatóm. Becsületes volt. Utálatos volt, de őszintén szerettem.*

Ha látta az igyekezetet, látta, hogy nem érted, de érdekel a dolog, pontos vagy, látta az igyekezetet akkor teljes más volt. Madarat lehetett akkor fogatni vele, annyira aranyos volt. De akinél látta a kutyaságot, azzal ő is olyan volt. Azt nem szánta ám, az ilyen kulcsosomót úgy odavágta a gyerekhez, hogy csak úgy nyekkent.

CS3: *[nagyamama, a lányának] Nehogy azt merd mondani már, hogy ez az igazgató jó. Ne mondjad, hogy jó. A kisuokámat kitette a hidegbe egy kisingbe, mert rossz volt. Az udvarra, ott didergett. Nagyon ideges voltam, bementem, mondtam neki, hogy van magának szíve? Ő is olyan szegény volt, mint én. De hát így viselkedik az, akinek fölmege a rangja.*

Az állandó kapcsolat, a szülői részvétel talán segíthetne abban, hogy az iskola és a család jobban együtt tudjon működni. Az egyik szülő így beszél erről.

CS4: *Ki kéne menni látogatóba. Nem nekik kéne a szülőt behívni az iskolába, hanem ki kéne menni egyszer-kétszer. Az óvónők még jönnek. Az iskolából a tanároknak is ki kéne menni. Mert az is lehet, hogy a szülő vagy nem ér rá, vagy napszámba jár, dolgozik, vagy fél, hogy na most lenézik. És otthon elbeszélgethethének és a családi körülményeket is megnézné, és akkor könnyebb lenne segíteni. Mer' akkor tudja, hogy honnan jön az a gyerek, mit lehet segíteni neki.*

Volt azért olyan pedagógus, aki rendszeresen beépítette a roma kultúrát a tananyagaiba, és a drámapedagógia módszereivel fejlesztette a gyerekek kommunikációs készségeit. Ő a kutatás óta már eljött az iskolából, pedig több, mint 30 évig tanított itt. Elidegenült a kollégáktól.

T6: *Én nem tudom, a többiek mit csinálnak, nehezen tudom elképzelni, hogy valójában történik itt romakultúra-oktatás. Én csak magamról tudok beszélni. Mivel én magyartanár vagyok, és foglalkoztam drámapedagógiával is rendszeresen vittem be az osztályba cigány és magyar verseket összehasonlítani, és a gyerekek élvezték. Kiderült, hogy egy-egy szót beszélnek cigányul azok is, akik korábban azt mondták nem tudnak. A drámapedagógia segített, hogy olyan órákat tartsak, amiket régebben nem, rá kellett jönnöm, hogy másképpen kell tanítanom ezeket a gyerekeket. A többiek [kollégák] kételkedtek, hogy ezt az ő óráikon is meg lehetne csinálni. Felajánlottam, hogy segítek, soha nem jött oda hozzám senki. Volt pár jó élményem... Nehéz egyet kiemelni. Talán az, amikor sikerült egyszer egy 20 fős osztálynyi gyereket elvinnem egy drámatáborba. Korábban is minden hónapban egy kisbusznyi gyereket színházba vittem, de ez más volt. A kollégák először ki akarták válogatni, hogy kit vigyek, és a problémásokat nem akarták elengedni. Azt mondtam, vagy mindenki jön, vagy senki. A gyerekek bámulatosan viselkedtek. A legmegdöbbentőbb az volt, amikor a legfegyelmetlenebb, legdurvább gyerek, mielőtt beléptünk, kinyitotta előttem az ajtót, és azt mondta: – Parancsoljon, tanárnrő! Látod, ennyit tesz a környezet. És ezt itt is meg lehetne teremteni, ha nem az ordítózás lenne a módi.*

A kutatási eredmények összesítő értékelése, következtetés

Az eredmények az integráció és az interkulturális kompetencia kapcsán sok érdekes jelenséget tártak fel. A legfontosabb talán az, hogy az iskolai környezet, az iskolai kultúra jelentős mértékben tudja befolyásolni a tanulók teljesítményét, a tanuláshoz való hozzáállásukat. Ha pozitív a légkör, akkor kevésbé lehet gond a szülői házzal való kapcsolattartás, hiszen a kölcsönös megbecsülés és tisztelet az alapja a sikeres együttműködésnek.

A dolgozatban vizsgált iskola alapvető problémája abban rejlik, hogy az idők során nem tudott mit kezdeni tanulói megváltozott szociális helyzetével, és annak összetételével. A több évtizede itt tanító pedagógusok, egyre kevésbé érzik, hogy meg tudnak küzdeni azzal a nehéz feladattal, hogy az ismeret-átadáson túl, nevelői, gondozói legyenek a gyerekeknek, ahogy ezt a társadalom, a szülők elvárják. Fontos kihangsúlyozni azt, hogy a tanulmánynak és a kutatásnak nem az volt a célja, hogy a pedagógusokban, vagy a vezetőikben keresse a hibát, inkább rámutasson azokra a hiányosságokra, problémákra, amelyekkel szembe kellene nézniük.

Az egyik ilyen, az integráció kérdése. Nehéz megállapítani, hogy egy ilyen tanulói összetételű iskolában voltaképpen ki integrálódik. Az a kevés létszámú, többnyire szintén szociálisan hátrányos helyzetű tanuló, aki még itt tanul, de nem roma, vagy a roma gyerekek. A válasz az, hogy mindkettő. Mint láttuk, az interkulturális oktatás lényege az, hogy annak sikeres megvalósulása esetén mindkét fél profitál a gyakorlatból, hiszen mindannyian megtanulnak a különbözőséghez alkalmazkodni, az eltérő értékrendekből eredő problémákat a kommunikáció során kezelni.

Semmiképpen sem megoldás saját normáinkat, értékrendünket ráerőltetni a másokra, vagy ami még rosszabb, a másikat bűnbaknak kikiáltani. A kutatás rámutatott arra, hogy a kölcsönös együttműködés és tisztelet hiánya leginkább arra vezethető vissza, hogy mindkét fél csak a saját nézőpontjából vizsgálja a helyzetet. A tanárok ragaszkodnak ahhoz, hogy a szülői háttér hiánya miatt nem lehet tanítani, míg a szülők olyan pedagógusra vágynak, aki igazságos és felvállalja a gondoskodó tanári szerepet.

Szomorú tény, hogy a pedagógusok mennyire nem látják, és mennyire kevésbé hisznek a roma gyerekek jövőbeli boldogulásának perspektívájában. Sok esetben ahelyett, hogy reményt adnának, módszereiken újítanak, leginkább a fásultság vesz erőt rajtuk. Ezért nem is lehet hibáztatni őket, különösen egy olyan helyzetben, ahol nap, mint nap akadályokkal kell megküzdeniük, hogy tanítani tudjanak. A tehetetlenség érzésének feloldására előítéleteket, negatív sztereotípiákat gyártnak.

A probléma megoldása nem az, hogy az iskola próbálja nem hangsúlyozni a roma kérdést, hogy nem tanítja a kultúrát, ahogy Day Langhout (2005) [21] fejezte ki, hogy láthatatlanná próbálja tenni a roma tanulókat. Kétségtelen, hogy az eredmények azt mutatják, hogy a romák többségének igen erős az asszimilációs törekvése, és néhány kivételtől eltekintve, nem ragaszkodnak identitásuk hangoztatásához, de a probléma leginkább az, hogy amíg ilyen erős a többségi társadalomban az előítélet velük szemben, végül egyik csoporthoz sem tartoznak igazán. Pedig az identitástudat, a csoporthoz-tartozás kulcsa a gyermek személyiségfejlődésének.

A küzdelem közben, melyet a romák azért folytatnak, hogy egy olyan csoporthoz tartozhassanak, amely valójában visszautasító, sok értékes tulajdonság elveszhet; az egyén kultúrája annak hagyományaival, értékrendjével és nyelvvel, de legfőképpen az identitástudata. Csak egy támogató iskolai környezet biztosíthatja az alapját a viselkedésformák megváltoztatásának, az előítéletek és a diszkrimináció kezelésének és az interkulturális oktatás céljainak megvalósítását.

[21] Day Langhout, R. (2005): Acts of Resistance: Student (In) visibility. *Culture & Psychology*. 11: 123–158.