

MESSING VERA

**Az iskola mint szocializációs terep:
kortárs-kapcsolatok,
tanár–diák viszony
nemzetközi összehasonlításban**

Az EDUMIGROM kutatás 14–17 éves, etnikailag sokszínű iskolákba járó fiatalok esélyeit vizsgálta, Európa kilenc országában. A kutatásban a régi tagállamok esetében második (vagy sokadik) generációs migráns fiatalok, míg Kelet-Közép-Európa négy országában roma diákok és többségi társaik vettek részt. A kutatás során külön figyelmet szenteltünk azoknak a mechanizmusoknak, amelyek Európa eltérő oktatási rendszerű országaiban közrejátszanak az etnikai szegregáció különböző formáinak létrejöttében. Az alábbi tanulmányban előbb ezeket a folyamatokat térképezzük fel, majd bemutatjuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a tanulási teljesítményen túl a fiatalok iskolai életét, kortársaikkal és a felnőttekkel való kapcsolataikat meghatározzák. Arról is szólunk, hogy mi lehet a szerepük a különböző pedagógiai módszereknek, vagy éppenséggel az etnikailag sokszínű tanári karnak a gyerekek teljesítményének és általános elégedettségének alakulásában.

Az EDUMIGROM kutatás 14–17 éves serdülőkorú, etnikailag sokszínű iskolákba járó fiatalok esélyeit vizsgálta, Európa kilenc országában. A kutatásban a régi tagállamok esetében második (vagy sokadik) generációs, színes bőrű fiatalok, míg Közép-Kelet Európa négy országában roma fiatalok és többségi társaik vettek részt. A kutatás során külön figyelmet szenteltünk azoknak a mechanizmusoknak, amelyek szerepet játszanak az etnikai szegregáció különböző formáinak létrejöttében, Európa eltérő oktatási rendszerű országaiban. Az alábbi tanulmányban előbb ezeket a folyamatokat térképezzük fel, majd bemutatjuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek az iskolai teljesítményen túl a fiatalok mindennapi életét meghatározzák.

A szegregáció mechanizmusai, formái

Annak ellenére, hogy a kutatásban részt vevő országok oktatási rendszerei, történelmi tradíciói és etnikai összetétele alapvetően eltérnek egymástól, mégis azt tapasztaltuk, hogy az etnikai, és az ezzel gyakran szorosán együtt járó szociális alapú szegregáció mindegyik országban jelen van. A gyerekek elkülönülésének okai között ugyanúgy megtaláljuk az intézményi sajátosságokat, mint a tágabb társadalmi környezet hatását (erőteljes lakóhelyi szegregáció), vagy az előítéletekből és kirekesztésből fakadó spontán szegregációs folyamatokat.

Az intézményi szegregációt „támogató” mechanizmusok

Az etno-szociális szegregációt növelik azok az oktatási rendszerek, amelyekre a korai szelekció jellemző. A PISA felvételek adatai azt mutatják, hogy a szegregáció országok közötti eltéréseit 31 százalékban magyarázza az, hogy a gyerekek mely életévükben választanak szakosított iskolát (középiskolát). A skála igen széles, az egyik végén a német iskolarendszert (pontosabban annak domináns alrendszerét, hiszen egyes szövetségi tagállamokban eltérő lehet az iskolarendszer) szokás említeni, ahol az iskola csak az első négy évben általános, az 5. évtől azonban már specializált oktatásban vesznek részt a gyerekek. A tanulókat tehát már 10–11 évesen különböző iskolatípusokba – gimnáziumba, szakközép- és szakképző iskolákba – irányítják, és mivel ebben a korban még meglehetősen kialakulatlanok a gyerekek képességei, az iskolatípus választását sokkal inkább befolyásolják a szülők ambíciói és a családi háttér, mint a gyerekben rejlő lehetőségek és képességek. A másik végletet az észak-európai rendszerek jelentik, ahol a gyerekek többsége a tankötelezettség teljes időszaka alatt azonos iskolatípusba jár. A korai szelekció egy rejtettebb formáját a közép-kelet-európai iskolarendszerek – közöttük is a magyar, a cseh és a szlovák – jelentik, ahol ugyan a gyerekek elvileg nyolc éven keresztül, vagyis 14–15 éves korukig azonos iskolatípusba járnak, ám az általános iskola felső tagozataival párhuzamosan futó, 6 és 8 osztályos gimnáziumok mégis kiválogatják a társadalom jól szituált, könnyen kezelhető és jól tanuló gyerekeit. Különösen problémás a korai szelekció akkor, ha az a középfokú iskolák merev rendszerével társul, amely nem, vagy csak nagyon kivételes esetben engedi a tanulókat pályát/iskolátípust módosítani.

Az intézményi szegregációt Európa-szerte erősíti a speciális igényű gyermekeket oktató szegregált iskolák rendszere. Nagy különbségek vannak annak terén, hogy a különböző típusú speciális igényű gyerekek integráltak, vagy elkülönülő iskolákban tanulnak-e. Egyes országok a minél szélesebb körű együtt-oktatást szorgalmazzák (pl. észak-európai országok), míg más országokban még a kisebb tanulási zavarokkal küzdő gyerekeket is elkülönülten oktatják. Mindenesetre a speciális iskolákban a lakossági arányaiknál sokkal magasabb az etnikai kisebbségi származású gyerekek száma, ám az aránytalanság és annak okai már jelentős eltéréseket mutatnak. Míg Nyugat-Európában a migráns gyerekek jelenléte

a speciális oktatási intézményekben ugyan meghaladja, de nem kiugró mértékben, a lakossági arányukat (Heckmann 2008), addig Kelet-Közép-Európa minden országában ezek az iskolák dominánsan roma gyerekeket oktatnak. Ennek legszélsőségesebb eseteit Szlovákia és Csehország mutatták, ahol a speciális iskolák a roma gyerekek „gyűjtőiskolaivá” váltak, annak ellenére, hogy elvileg csak szigorú kritérium-rendszer alapján kerülhetnek gyerekek ebbe az iskolatípusba. A kritérium-rendszernek vagy annak végrehajtásának azonban valahol elfogultnak kell lennie, mert Szlovákiában például a roma gyerekek 60 százaléka ilyen iskolatípusba jár (Amnesty International 2010).

Az intézményi szegregációt ugyanakkor a leggyakrabban spontán mechanizmusok hozzák létre, Európa-szerte. A vizsgált kilenc országból mindössze Franciaországban működik kötelezően az iskolai körzet, vagyis ez az egyetlen ország, ahol a lakóhely egyértelműen meghatározta, hogy a gyermeket mely iskolába kell írni. Az iskolai körzet intézménye minden országban létezik, de az oktatási rendszerek többségében a szülő szabad iskolaválasztáshoz való joga érvényesül: vagyis a szülő dönthet úgy, hogy gyermekét a körzeten kívüli iskolába írta. Az oktatási rendszerek ezen tulajdonsága ugyan növeli valamelyest az etno-szociális szegregációt, de úgy tűnik, nem jelentősen, mert még a kötelező iskolakörzetekkel operáló országokban is vannak „menekülési” csatornák (ideiglenes bejelentkezés a kívánt iskola körzetébe tartozó lakcímre, egyházi vagy alapítványi iskolák, magániskolák stb.) (Raveaud & van Zanten 2007). A kisebbségi és többségi gyerekek elkülönülő iskolázását a szülők szabad választásánál jóval inkább erősíti az a tény, hogy az iskola is választhat-e, vagy pedig formális szabályok alapján, mérlegelés nélkül fel kell vennie az oda jelentkező körzeten kívüli gyermekeket is. A PISA adatok elemzése arra mutat, hogy e tényező – vagyis a válogatás szabadsága – növeli inkább az etno-szociális szegregációt az oktatási rendszerben (ALegere, Ferre Esteban 2010).

Az iskolai körzetek rendszerének sajátosságai és a szabad választás jogának jellege (választás és/vagy válogatás joga) teremti meg a „többségi elvándorlás” (white flight) lehetőségét, illetve alakítja annak mértékét. A „white flight” kifejezés az oktatásszociológiában azt a jelenséget jelöli, amikor egy-egy iskolát tömegesen hagynak el jó helyzetű, többségi gyerekek azt követően, hogy a hátrányos helyzetű és/vagy kisebbségi diákok aránya egy bizonyos arányt meghalad. E jelenség minden általunk vizsgált országban létezik, ám annak mértéke, és az a szint, amely az elvándorlást kiváltja, már nagyon eltérő. Az alábbi példa, amely két országban (Csehországban és Dániában) végrehajtott iskola-összevonás következményeit írja le, jól érzékelteti ezeket az eltéréseket. Csehországi terepünkön adminisztratív módon vontak össze két iskolát; az egyikben zömmel cseh középosztálybeli, a másikban jellemzően roma gyerekeket oktattak. Az összevonás azonban nem nagyon változtatott a korábbi helyzeten: nem sorolták át a gyerekek új osztályokba, ráadásul a diákok megmaradtak az eredeti épületeikben, és jó esetben legfeljebb az iskolai ünnepélyeken találkozhattak egymással. Ennek ellenére az összevonást követően 140 cseh szülő döntött úgy, hogy elviszi másik iskolába a gyermekét. Hasonló összevonás zajlott a dániai terepünkön is, amely egy középosztálybeli dán és egy zömmel migráns gyerekeket oktató iskolát érintett. Az

összevonás ebben az esetben valós volt: a gyerekek egy épületbe kerültek, közös infrastruktúrán, tanári karon osztoztak, sőt, bizonyos órákon még az osztályok között is történt keveredés. A migráns gyerekek aránya az iskolában 10 százalékról 40 százalékra emelkedett, ennek ellenére csupán elenyészően kevesen hagyták el az iskolát. Nem kérdéses, hogy a különbséget elsősorban az adott országot általánosan jellemző tolerancia szint, a kisebbségek elutasítottságának és a többség előítéletességnek a mértéke határozza meg. Azt azonban kutatások bizonyítják, hogy a felsorolt tényezők alapján Kelet-Közép-Európa poszt szocialista országait sokkal kedvezőtlenebb kép jellemzi, mint a régi tagállamokat (European Social Survey, Eurobarometer).

Kutatásunk szerint azonban a kelet-közép-európai országokban pontosan a középosztálybeli gyerekek elvándorlása ellen tett, informális lépések azok, amelyek a gyerekek számára a legkárosabb állapotot – az iskola falain belüli elkülönítést – állítják elő.

Az intézményi szegregációt ugyanakkor a leggyakrabban spontán mechanizmusok hozzák létre, Európa-szerte. Az egyik legfontosabb hatásmechanizmus, amely ezen állapot létrejöttében szerepet játszik, az iskolavezetés félelme attól, hogy az intézmény „elcigányosodik”, illetve elveszíti jó hírnevét. *„A legfontosabb szempontunk az volt, hogy fenntartsuk az összevonás előtti állapotot, és úgy tegyünk, mintha semmi nem változott volna. Vagyis a roma gyerekek és a többségi gyerekek külön osztályokban maradtak, és a szülőket igyekeztünk meggyőzni arról, hogy »minden marad a régiben«”* – számolt be az iskolán belüli elkülönített osztályok fenntartásának okáról egy olyan iskola tanára, ahol korábban intézmény-összevonás történt. A felerősödő elvándorlás és az iskola presztízsének rohamos zuhanásával kapcsolatos igazgatói félelmek jogosak, hiszen néhány mondattal korábban írtuk le, hogy mennyire alacsony ezen országokban a szülők toleranciaszintje és az etnikailag vegyes osztályokkal kapcsolatos elfogadása. Annak érdekében, hogy a középosztálybeli, könnyen kezelhetőnek vélt gyerekek ne vándoroljanak el, az iskola vezetése különböző – gyakran színlelt – szempontok szerint osztja szét a párhuzamos osztályokba a felvett gyerekeket. Sokszor pedagógiai szempontból értelmezhetetlen besorolásokat alkalmaznak: pl. első osztálytól (6–7 éves gyerekek), amikor a gyerek képességei még ismeretlenek a tanárok előtt is, úgynevezett „tehetséggondozó” osztályokat indítanak matematikából, művészetekből, vagy éppenséggel idegen nyelvi tagozatokba terelik az ambiciózus családok gyermekeit, míg a hátrányos helyzetű gyerekek a „normál” osztályban, esetleg testnevelés tagozaton kötnek ki. Ennek következményeképp már az általános iskola legelső osztályától fogva erőteljes etno-szociális szegregáció alakulhat ki az iskola falain belül. Az ilyen döntések a szülők igényeit kielégíthetik, aggodalmait elcsitíthatják ugyan, de már rövid távon is nagyon károsak, mivel egyes osztályokba koncentrálni a „problémás” gyerekeket együtt jár azzal, hogy a pedagógusok nagyon gyorsan megoldhatatlan feladatok elé kerülnek. *„Minden alkalommal azt érezzük, hogy rossz hangulatot teremtettünk azzal, hogy a legjobb diákokat egy osztályba osztottuk, és ezután a B, C, és D osztályokban már senki nem akar és tud tanítani”* (idézet egy tanári interjúból). Az ilyen iskolákban a gyerekek pontosan érzik, tudják az osztályok közötti különbségtételt, tudják, melyek a jó és a gyengébb osztályok, és ez utóbbiakba járni a gyerekek

számára is megbélyegző. Az ilyen iskolákban a gyerekek alulmotiváltak, a tanárok nehezen boldogulnak, magas a hiányzások és bukások aránya, és a kortárs kapcsolatokra is erőteljesen hat az intézmény által húzott válaszvonal. A gyerekek és a tanárok egyaránt rosszul érzik magukat.

Az iskolán belül létrejövő etno-szociális elkülönülésnek egy másik mechanizmusa a meritokratikus elvek követésének következménye. Számos iskolában – és nemcsak Kelet-Közép-Európában – a teljesítményük alapján válogatják szét és sorolják osztályokba a gyerekeket egy bizonyos – jellemzően a negyedik – évfolyamot követően. A képességek szerinti osztálybesorolás is erősíti az intézményen belüli szegregációt, hiszen a rossz családi körülmények között, alacsony iskolázottságú szülői háttérrel rendelkező, gyakran az iskola nyelvét nem anyanyelvként beszélő gyerekek természetes módon lassabban haladnak az iskola első osztályaiban, és kerülnek a rosszabbul teljesítők közé. Az ilyen szeparációnak akkor lehetne legitimitása, ha ezek a gyerekek kisebb létszámú osztályban, külön segítséget kapva tanulhatnának tovább, de a valóság jellemzően ennek pontosan az ellenkezője: a gyengébb, kiégett tanárok tanítanak a nagy létszámú osztályokban.

Következmények; élet az iskolában, gyerekek és felnőttek kapcsolatai

Kortárs kapcsolatok

A család mellett az iskola a serdülőkorú fiatalok szocializációjának legfontosabb terepe: a kortárs csoportban kialakított kapcsolatok, barátságok meghatározóak ebben az életkorban az identitásformálódás, az általános attitűdök és a személyiség alakulásának szempontjából egyaránt. Mind a kérdőíves felmérés, mind a kvalitatív kutatási szakasz kérdései között szerepeltek a kortárs kapcsolatokkal, barátságokkal, a szabadidő eltöltésével kapcsolatos témák, de megkíséreltük feltérképezni azt is, hogy melyek a barátságok, partnerkapcsolatok kialakításának legfontosabb tényezői. A válaszok összehasonlító elemzése során jellemző mintázatokat találtunk az interetnikus kapcsolatok sajátosságainak országok közötti, illetve iskolatípusok szerinti eltérései mentén. A barátságok szempontjából minden országban a hasonló ízlést, gondolkodásmódot és viselkedést jelölték meg a legfontosabbaknak a gyerekek. Ugyanakkor az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések rámutattak, hogy Franciaországban, Angliában, Svédországban és Dániában ezek a jellemzők a fiatalok szerint leginkább a lakóhelyhez, egy bizonyos városi körzethez (területhez) köthetőek, miközben éppen ezekben az országokban – a városi közege jellemző lakóhelyi szegregáció miatt – a lakóhely szerinti besorolás gyakran egybeesik az etnikai határokkal is.

Az etnikai háttér, valamint a történetileg kialakult interetnikus viszonyok jellemzői, de leginkább e kettő együttese nagyon erős hatással volt a különböző etnikai csoportokhoz tartozók kortárs kapcsolatainak kiterjedtségére és intenzitására. Kelet-Közép-Európa országaiban a többségi tanulók nagyon markáns távolságot tartanak a kisebbségi társaik-

tól: ezekben az országokban kiemelkedően ritka volt a többségi-kisebbségi baráti kapcsolat, és itt voltak a többségi társadalomhoz tartozók a leginkább elutasítóak a kisebbségekkel szemben. A többségi gyerekek sokkal erőteljesebben határolódnak el a kisebbségi társaiktól ezekben az országokban, mint az Európai Unió régi tagállamaiban, amelyekben a multikulturalizmus, az etnikai másság elfogadása – a jelentős társadalmi feszültségek ellenére is – sokkal inkább a mindennapi valóság része, mint a posztkommunista országokban. Ez a megfigyelés azt a sejtésünket támasztja alá, hogy az interetnikus kortárs barátságok valószínűségét és gyakoriságát erősebben befolyásolják a többség–kisebbség történetileg kialakult viszonyai (különösen ott, ahol ezt a viszonyt a társadalom erőteljes hierarchizáltsága is átítatja), mint a kisebbségi csoportok kulturális másságának mértéke.

E feltevést az alábbi elemzés véleményünk szerint meggyőzően igazolja. Kiválasztottunk egy olyan származási csoportot – a muszlim-török etnikai-vallási háttérrel rendelkezők csoportját –, amely több, egymástól eltérő történeti múlttal rendelkező országban is megtelepedett, és összehasonlítottuk az ehhez a csoporthoz tartozó tanulók baráti kapcsolatainak mennyiségét és intenzitását. (Németország, Franciaország és Dánia kutatásunkhoz kiválasztott iskoláiban kerültek a mintába nagy számban ilyen háttérű gyerekek.) Az elemzés nagyon egyértelmű eredményre vezetett: az etnikai hovatartozás alapján erőteljesen hierarchizált Németországban volt a legkevesebb interetnikus kapcsolatuk a muszlim-török diákoknak. A Dániában és még inkább a Franciaországban élő török és/vagy egyéb muszlim származású gyerekeknek sokkal több és intenzívebb kapcsolatuk volt a helyi többséggel. Azt is érdemes megemlíteni, hogy egy másik kutatás szintén hasonló eredményekre jutott. A TIES projekt, amely európai bevándorlók leszármazottainak oktatását és munkaerő-piaci integrációját vizsgálta és a török származású fiatalok helyzetét hasonlította össze, tizenkét európai államban, arra a következtetésre jutott, hogy a török migránsok társadalmi beilleszkedését, integrációját sokkal inkább a többségi társadalom befogadó-készségének szintje, attitűdjei határozzák meg, mintsem a kisebbség kulturális sajátosságai (Crul and Schneider 2009).

A gyarmatosító múlttal rendelkező országokban (Anglia, Franciaország) a lakóhelyi kötődés egyértelműen felülmúlja az etnikai hovatartozás kötelekeit a serdülők baráti kapcsolataiban. A diákok mindkét országban elsősorban a lakóhelyi környezetük alapján azonosították a saját és a „másik” csoportot, és ezeket a különbségeket öltözködéssel, zenei ízlésükkel is alátámasztották, szimbolizálták. A lakóhelyi identitás ezen országokban minden más kötődésnél erősebb volt, de azért ebben a tekintetben is találtunk különbséget: Angliában a lakóhelyi elkülönülés alapját a területi alapon definiált „bandák” (post-code gang) jelentették, ezekhez a csoportokhoz tartozásukat különböző szimbolikus jelekkel (öltözködés, tetoválás) és a falakra rajzolt graffitikkal erősítették meg a fiatalok. Annak ellenére, hogy az etnikai hovatartozás nem volt kifejezett különbségtevő tényező, mégis nyilvánvaló volt, hogy bizonyos stílusok, öltözködési divatok egybeestek az etnikai törésvonalakkal is. Franciaországban a lakóhellyel (lakóhelyi közeggel) való azonosulás szintén meghatározó volt a barátságok és egyéb kapcsolatok szempontjából. A

serdülők a legélesebb választóvonalat a „gettólakók” és a többiek között húzták meg, de szemben az angliai tapasztalatokkal, Franciaországban ez nem jelentett határképző tényezőt „fehér” és „migráns” fiatalok között.

A kortárs kapcsolatok létrejöttének egészen más mintázatait találtuk azokban a régi EU tagállamokban, ahol az interetnikus kapcsolatokat elsősorban a hetvenes, nyolcvanas évek munkaerő-piaci migrációja határozta meg (Németország, Svédország és Dánia). Ezekben az országokban a migránsok lakóhelyi szegregációja nagyon erőteljes, és ezt az elkülönülést az iskolákban is reprodukálják: szinte alig voltak többségi gyerekek azokban az iskolákban, amelyekben a kvalitatív kutatást végeztük¹. Ennek pedig természetesen az volt az eredménye, hogy ezek a diákok ritkán számoltak be interetnikus barátságokról. Svédországban (és valamennyire Dániában is hasonló módon) a fiatalok kapcsolatait meghatározó törésvonal nem is annyira a konkrét származás volt, hanem a „svéd” illetve „nem svéd” különbségtétel. Vagyis a bevándorló családok gyerekeinek baráti körét más migránsok alkották, függetlenül attól, hogy mely országból származtak, a svéd gyerekek pedig elsősorban svédekkel barátkoztak. Ez a különbségtétel annyira erősnek bizonyult a kutatásunk terepein, hogy egyetlen migráns háttérű gyerek sem említette, hogy svéd barátja lenne. A fiatalok beszámolóí alapján a lakóhelyi környezet fontos védelmet nyújtott a diszkriminációval, többségi előítéletekkel szemben, ugyanakkor az is feltűnő volt, hogy szinte mindegyik megkérdezett diák egész életében ugyanazon a lakóhelyen élt, a mobilitás nagyon korlátozott volt a körükben. De ettől függetlenül (vagy pontosan ennek köszönhetően) a fiatalok szerették azt a környezetet, amelyben éltek, kényelmesnek, barátságosnak és védelmező közegnek írták le, olyannak, mint egy kis települést, ahol mindenki ismeri a másikat, de ahonnan csak kevés kapcsolati szál vezet kifelé. A lakóhelyi környezet tehát nemcsak lakóhelyként, hanem egyfajta közösségként, mini-társadalomként is funkcionált itt, amely hangulatában, működésében gyakran hasonlított ahhoz a közeghez, ahonnan a családok egy-két generációval korábban elszármaztak.

Hasonlóképp Németországban is, a diákok etnikai hovatartozása és a lakóhelyi környezet etnikai összetétele egymást erőteljesen átfedő tényezők voltak. Amikor a fiatalok arról számolnak be, hogy nincsenek a sajátjukétól eltérő származású, vallású barátaik, akkor nem tudhatjuk, hogy ennek oka az, hogy kerülnek a más csoportokhoz tartozó fiatalokkal való kapcsolatokat, vagy egyszerűen a lakóhelyi és iskolai közeg homogén volta miatt nincs is különösebben lehetőségük kapcsolatba kerülni más gyerekekkel. Mindenesre német kollegáink azt a megállapítást tették, hogy a vallás és az etnikai hovatartozás együttesen határozzák meg a török és arab származású fiatalok kapcsolati köreit. Ráadásul a muszlim vallású szülőkkel készített interjúk tanúsága szerint a családok gyakran igyekeznek távol tartani gyermekeiket a német kortárs csoportoktól, mert saját értékeikkel és normáikkal nem tartják összeegyeztethetőnek a domináns kultúrát, és azt, ahogyan a német fiatalok a szabadidejüket

¹ Ez természetesen nem jelenti azt, hogy migráns gyerekek ne járnának etnikailag vegyes iskolákba, de azért sokatmondó, hogy azonos szempontok szerint választott települések/településrészek iskoláiban mennyire erős az etnikai szegregáció.

töltik. Különösen hangsúlyos kérdésként fogalmazták meg ezt lánygyermek esetében. Amikor arról kérdeztük a muzulmán vallású lányokat, hogy miért nincsenek német barátnőik, arra hivatkoztak, hogy a német fiatalok olyan tevékenységekkel töltik szabadidejüket (diszkóba járás, alkoholfogyasztás, szexualitás hangsúlyozása az öltözködésben, viselkedésben és szóban is), amelyek nagyon eltérnek a számukra kívánatosnak és elfogadhatónak tartott viselkedéstől, és emiatt nem érzik jól magukat német fiatalok társaságában.

A régi EU tagállamokkal ellentétben, ahol a bevándorló családokból származó fiatalok többsége minden nehézség ellenére jóérzéssel tudott azonosulni saját kisebbségi helyzetével és etnikai közösségével, és akiknek etnikai származásuk az identitásuk fontos és pozitív elemét képezte, a kelet-közép-európai romák – néhány kivételtől eltekintve – kisebbségi helyzetüket elsősorban a többségi társadalomból való kirekesztettségként élték meg. A kérdőíves kutatásból csakúgy, mint az interjúkból és fókusz-csoportos beszélgetésekből is az derült ki, hogy az interetnikus barátságok, kapcsolatok hiányának oka – a nyugat-európai helyzettől eltérően – nem a lakóhelyi szegregáció volt, hanem elsősorban (de nem kizárólagosan) a többségi gyerekek távoltage és a már serdülőkorban jellemző előítéletes magatartásuk a roma társaikkal szemben.

A kérdőíves kutatásban feltettük azt a kérdést, hogy a baráti társaság, az osztályon belüli kapcsolatok kialakításakor mely szempontok számítanak. A kelet-közép-európai mintában és az EU régi tagállamai fiataljainak válaszaiban a felsorolt lehetőségek közül egyetlen, lényeges eltérést találtunk: az etnikai hovatartozás fontosságát. E szempontot a régi tagállamok serdülői – sem a kisebbségi sem a többségi fiatalok – nem tartották meghatározónak, miközben Kelet-Közép-Európa országaiban a diákok a barátságok kialakításának fontos szempontjaként jelölték meg az etnikai hovatartozást.

1. táblázat A barátságok kialakításának legfontosabb szempontjai.
Az adott szempontot említők százaléka

	Társadalmi háttér	Azonos lakókörnyezet	Azonos ízlés	Azonos gondolkodásmód	Azonos vallás	Etnikai származás
<i>Nem</i>						
Fiú	61	60	71	74	32	45
Lány	55	49	69	73	26	37
<i>Ország-csoport</i>						
Régi EU tagállam	60	53	73	79	31	31
Posztszocialista országok	62	56	68	68	28	51
<i>Etnikai hovatartozás</i>						
Többségi	40	55	71	74	24	43
Kisebbségi*	56	53	66	73	40	40

	Társadalmi háttér	Azonos lakókörnyezet	Azonos ízlés	Azonos gondolkodásmód	Azonos vallás	Etnikai származás
<i>Az iskola, osztály etnikai összetétele</i>						
Többségi iskola	63	53	69	70	25	52
Etnikailag vegyes iskola	57	54	73	76	25	36
Kisebbségi iskola	49	47	64	73	38	35
Osztályok közötti szegregációt alkalmazó iskola	66	62	67	72	38	46

* Ebben a kategóriában csak az úgynevezett látható kisebbségek szerepelnek (migránsok és romák), az őshonos kisebbségek vagy más, a többség számára nem látható csoportok nem (pl. romániai magyarok, németországi csehek, dániai portugálok).

Annak ellenére, hogy a kérdőíves kutatásban a roma gyerekek többsége jelezte, hogy vannak nem roma barátai, a kvalitatív kutatás arra világított rá, hogy e válaszokban inkább a megfelelési vágy, semmint a valóság tükröződik: a kvalitatív módszerek egyértelművé tették, hogy a cigány gyerekek többségének kizárólag roma barátai vannak. A lányoknak általában volt egy „legjobb” barátnőjük, akikkel együtt nevelkedtek, és akivel minden fontos dolgot megoszthattak, míg a fiúk kapcsolataira inkább a kisebb baráti csoportok voltak a jellemzőek, akikkel az iskolán kívüli szabadidejüket is együtt töltötték.

Az etnikai határokat átszelő, valós kapcsolatok hiányának oka egyértelműen a többségi gyerekek elutasítása volt. A cigány fiataloknak meg kell küzdeniük a csoportjukat sújtó, negatív sztereotípiákkal és stigmatizációval, és egészen nyilvánvaló volt, hogy – pl. a németországi törökökkel szemben – bármely, olyan többségi gyerek közeledésének örültek, aki nem hangsúlyozta a különbségeket. A kérdőíves kutatás is ezt támasztja alá: kizárólag a kelet-közép-európai országok többségi gyerekei fogalmazták meg nyíltan, hogy elsősorban a saját etnikai csoportjukhoz tartozó gyerekekkel kívánnak barátkozni. A roma fiatalok csak ritkán tudják áttörni a többségiek által épített mentális falat, és gyakran számoltak be a többségi gyerekekkel való barátkozási kísérleteik kapcsán gyűjtött rossz tapasztalataikról. Itt fontos megemlíteni, hogy a kapcsolatok kialakulását gyakran az iskolán kívüli programok is korlátozzák, mint például az iskolai kirándulások, sport-edzések, délutáni foglalkozások. A roma diákok és szüleik elmondása szerint ezekből a lehetőségek közül egyrészt az anyagi nehézségeik miatt maradnak ki, de a szülők közt többen azt is említették, hogy féltik gyermekeiket: ezeken az alkalmakon sokkal gyakoribbak a roma gyerekeket érő inzultusok (főként társaik és a „külvilág” részéről), amelyekre a kísérő felnőttek nem reagálnak megfelelően.

A visszautasítottság és kirekesztettség elleni, lehetséges védekező stratégia, amelyet több roma gyerek, illetve csoport esetében is megfigyelhetünk, az etnikailag zárt baráti körök kialakítása és a roma identitás egyfajta dachból építkező megerősítése volt. Minél zártabb és tradicionálisabb

volt az otthoni közeg, annál magától értetődőbb volt ez a folyamat. Nem ritka azonban az sem, hogy a roma gyerekek magukba zárkóznak és az osztályközösség peremére szorulnak, magányosakká válnak az iskolai közegben. Sok roma diák azt hangsúlyozta, hogy szívesebben barátkozik romákkal, mert a nem romák megbízhatatlanok – és ezt az állításukat minden esetben saját barátkozási kísérleteik történetével erősítették meg.

Kortárs kapcsolatok és az iskola típusa

Már korábban is utaltunk arra, de az 1. táblázat figyelmes olvasásából is kiderül, hogy az iskola, illetve az osztály etnikai összetétele nagyon fontos tényezőnek bizonyult a diákok egymás közti kapcsolatainak számossága és minősége szempontjából. E témának széles körű tudományos irodalma született, az 1960-as évek amerikai társadalomtudományi kutatásaiból kiindulva. Az akkori közoktatási deszegregációs politikát nem utolsósorban az az ismeret legitímálta, hogy a szocializáció meghatározó része az iskolában zajlik. Így aztán az etnikailag szegregált, illetve a vegyes összetételű iskolák önmagukban is komoly hatással bírnak a gyerekek társadalmi nevelődésére (Schofield 1991). A gyerekek első, mélyebb megismerésre is alkalmas találkozási a tőlük eltérő emberekkel, „másokkal”, az iskolában jön létre – amennyiben az iskola összetétele társadalmilag nem homogén. Ez az élmény nemcsak a másokkal kapcsolatos attitűdöket határozza meg, de kihat a kapcsolati háló összetételére és a gyerekek identitásának alakulására is. Az Egyesült Államokban készült kutatások azt bizonyítják, hogy a deszegregációs lépések pozitívan hatottak az interetnikus kapcsolatokra, és nem melleleg, *a vegyes összetételű iskolákban a kisebbségi gyerekek teljesítményei és későbbi eredményességei is sokkal jobbak voltak, mint a szegregált iskolákba járó társaiké* (Braddock and McPartland 1982). Magyarországon is hasonló eredményekre jutott az a kutatás, mely az oktatási integráció hatásait vizsgálta (Kézdi-Surányi 2008).

Nemzetközi összehasonlító kutatásunk is azt mutatta, hogy az iskola, de még inkább az osztályközösség etnikai összetétele nagyon erős hatást gyakorol a gyerekek baráti kapcsolataira, kapcsolathálójára, de az identitásuk alakulására is. A különbségek Kelet- és Nyugat-Európa között megint csak erősen tapinthatóak voltak. A kérdőíves kutatás eredményei alapján elmondhatjuk, hogy míg a szegregált iskolába járó gyerekek kortárs kapcsolatai jelentősen eltértek a vegyes vagy többségi környezetben tanuló fiatalokétól, ez a különbség Nyugat-Európában nem volt markáns. A kutatás fontos eredménye, hogy a legrosszabbul az iskolán belüli (osztályok közötti) szelekció érintette a fiatalokat. Azok a többségi diákok voltak a legkevésbé toleránsak, akik a párhuzamos osztályok közötti, szociális-etnikai alapon hozott különbségtétellel élő iskolákba jártak, míg az ilyen környezetben a kisebbségi diákok minden téren – baráti kapcsolataik, iskolai teljesítményük, ambícióik, identitásuk fejlődése terén – nagyon megsínylették az iskola falain belüli elszigetelődést, kirekesztettséget. Eredményeink alátámasztják azokat a korábbi kutatási eredményeket, amelyek arról szólnak, hogy az etnikailag valóban vegyes

(tehát belül sem elkülönítő) iskolaközösségek elősegítik a gyerekek nyitottságát, a másság iránti elfogadóbb attitűdöket és a kisebbségek integrációját. Egy szegregált iskola mind többségi, mind kisebbségi tanulóit megfosztja attól a lehetőségtől, hogy megismerjék a másikat, az ismeretlenség pedig jó táptalajul szolgál az elképzelt „másiktól” való félelemre, okot ad a távolságtartásra (Tajfel 1981, 1982).

A tanár–diák viszonyt meghatározó tényezők

Kutatásunkban egyebek közt azt a kérdést is vizsgáltuk, hogy milyen szerepük van a tanároknak a gyerekek iskolához fűződő attitűdjei, továbbtanulási aspirációi és a jövőjükkel kapcsolatos elképzeléseik kialakulásában.

Az egyik, legényegesebb tényező, amely a diákok tanárokhoz fűződő kapcsolatát és egyben a serdülő diákok iskolai mindennapjait meghatározza, az a tanárok tanítási módszere és a diákokkal folytatott kommunikáció jellege volt. Az osztálytermi megfigyelések során azt találtuk, hogy a tanár viselkedése, módszerei, stílusa meghatározó befolyást gyakorol az osztálytermi hangulatra csakúgy, mint a diákok aktív részvételi hajlandóságára, vagy ellenkezőleg, passzív, kívülálló hozzáállására. Az egyik legszembevetőbb kutatási élményünk pontosan az volt, hogy milyen alapvetően eltérőek a pedagógusok által gyakorolt módszerek, mennyire különböző a tanároknak a tanulás-tanítás mikéntjéről alkotott véleménye, és e különbségek nemcsak az országok között, de az egyes országokon belül is megtapasztalhatóak voltak. A legjelentősebb országon belüli különbségeket talán éppen Magyarországon találtuk, ahol egymás mellett él a fegyelmezésen, lexikális tudáson, formális oktatáson alapuló stílus a diákok kompetenciát erősítő, együttműködést szorgalmazó és innovatív módszereket alkalmazó pedagógiával. Az osztályteremben uralkodó hangulat, a gyerekek hozzáállása az iskolához és a tanuláshoz tapinthatóan eltért a különböző oktatási stílusokat alkalmazó tanárok esetében.

Az adott oktatási rendszer tradíciói, az oktatott tantárgy, és még inkább a tanár felkészültsége, személyisége és oktatási koncepciója határozta meg, hogy a tanítás frontális, egyoldalú kommunikáción alapult-e, vagy pedig a tanár és diákok közötti dialógus jellemezte; hogy a diákok passzív szemlélőként, (jobb esetben) befogadóként, avagy aktív résztvevőként szerepeltek-e az órán. Az is fontos különbségnek tűnt, hogy az oktatást kis csoportokban és minden diák aktív bevonásával végzik-e, vagy a tanár az osztályt egyetlen, homogén csoportként kezelte; hogy a tanár a diákokra az oktatási folyamatban konstruktív partnerként tekintett, vagy a diákok nem várt véleményét, beszólásait obstrukciónak, a tanítási tevékenységének akadályozásának értelmezte. Ezek a tényezők mind érzékelhető, tapintható nyomot hagytak a diákok érdeklődésében, érdekeltségében, a tanulással kapcsolatos attitűdjeiben, a motiváltságukban, az osztálytermi aktivitásukban és ezeken keresztül az osztályban megfigyelhető teljesítményükben is.

Mivel a kiválasztott terepeken folytatott, kvalitatív kutatást elsősorban

olyan iskolákban és osztályokban végeztük, ahol jelentős volt a kisebbségi gyerekek száma, a tanároknak az etnikai és szociális sokszínűséghez való hozzáállását is jól megfigyelhettük. Ez – a pedagógiai módszerekhez hasonlóan – igen széles skálán mozgott, a kreatív, a gyerekek sokféle képességéhez és igényéhez alkalmazkodó pedagógiától a tradicionális, tekintélyen alapuló oktatási módszerekig bezárólag. Az egyik esetben az etnikailag vegyes osztályok a pedagógiai innováció valódi laboratóriumává váltak. Az ilyen osztályokban oktató tanárok értelmezése szerint a hátrányos helyzetű, valamint a kisebbségi gyerekek jelentős száma a hagyományos oktatási módszerek felülvizsgálatát, és új, innovatív eszközök alkalmazását, összességében új hozzáállást követel meg a tanítási tevékenységükhöz. Ezekben az esetekben ugyanis nem támaszkodhatnak arra, hogy a hiányosságokat a szülők majd otthon segítik felszámolni, hiszen nagy valószínűséggel hiányzik az ehhez szükséges kulturális tőkájük, tudásuk, de még gyakran az adott ország többségi nyelvét is rosszabbul ismerik, mint a gyermekeik. Romániában, Magyarországon, Nagy-Britanniában, Svédországban és Franciaországban találtunk olyan iskolákat, amelyek stratégiaileg kezelték ezeket a nehézségeket.

Ennek ellentétjét – amivel a kutatás során szintén sok esetben talákoztunk – azok az iskolák jelentették, amelyeket láthatóan teljesen felkészületlenül érték a szociális és etnikai sokszínűségből fakadó pedagógiai kihívások. Az ilyen iskolákban a tanárok a tradicionális eszközökhöz fordultak: a rosszul teljesítő kisebbségi gyerekeket külön osztályokba irányították, túlhangsúlyozták a fegyelem és a tanári tekintély jelentőségét, a „problémás” gyerekek esetében eszközeik a fegyelmezésre és büntetésre korlátozódtak. Ilyen iskolákkal találkoztunk Szlovákiában, Csehországban, Magyarországon, Romániában, de Németországban és Dániában is. Kutatásunk során azt láttuk, hogy ez a stratégia – a tradicionális, fegyelmezésre, a lexikális tudás hangsúlyozására és frontális módszerekre alapozó oktatás – a multi-etnikus környezetben kimondottan sikertelen volt. A tanárok az ilyen osztályokban gyakran elveszítették az irányítást az osztály felett; a kutatók olyan szituációk szemlélői voltak, amelyekben a tanárok még a rend és figyelem, a tekintély látszatát sem tudták megőrizni. Természetes, hogy a pedagógiai módszereken túlmenően a tanárok személyisége, a természetes autoritás megléte vagy hiánya, a diákokkal való kapcsolatuk természetessége mind fontos szerepet játszott abban, hogy diákok sikerrel fordították-e meg az osztálytermi szerepeket, és a tanár nyertesként vagy vesztesként került-e ki a serdülők hatalmi helyzetért folytatott csatározásából.

Ezzel szemben azon osztályok többségében, ahol innovatív, diákközpontú és a formális fegyelmezésre kisebb hangsúlyt fektető módon zajlott az oktatás, ahol a tanár nagyobb, de kontrollált autonómiával ruházta fel a diákjait, a serdülők sokkal érdeklődőbbek és involváltabbak voltak az órán, ráadásul a gyerekek közötti viszonyok is sokkal békésebbek és együttműködésen alapulók voltak. Valószínű, hogy nem csupán a pedagógus stílusa és módszerei önmagukban, hanem a tanár diákokkal kapcsolatos attitűdjei, a tanítás céljáról való gondolatai, a kreativitása és elhivatottsága együttesen határozzák meg, hogy mennyire sikeresen képes egy multi-etnikus és szociálisan is összetett osztállyal boldogulni.

A kutatásunkból az is kiderült, hogy nagyon fontos szerepet játszik

egy-egy osztály működésében az, hogy a *tanárok mit gondolnak a „nehéz” diákok sikertelenségének okairól*. Azt találtuk, hogy fontos szerepe van annak, hogy a tantestület általában hogyan gondolkodik az etnikai sokszínűségről (iskolai ethosz), és az iskolai integráció–szegregáció kérdéséről. Azokban az iskolákban, ahol sikeres az etnikai (és szociális) integráció, vagyis a rosszabb és jobb sorsú családok gyerekei, csakúgy, mint a kisebbségi és többségi gyerekek vegyesen tanulnak egy osztályban, a tanárok általában pedagógiai kihívásként kezelték a sokszínűségből eredő problémákat. Ezzel szemben azok a tanárok, akik olyan iskolában tanítottak, amelyek elkülönítetten oktatják a hátrányos helyzetű és/vagy kisebbségi fiatalokat, gyakran lekezelték, alulbecsülték diákjaikat, és az iskolai kudarcaikat elsősorban az iskolán kívüli okoknak tulajdonították (ezek közt említették a hátrányos helyzetet, az otthoni környezet korlátozó erejét, a családi motiváció és a tanulás értékébe vetett hit hiányát, az iskolai sikeresség szempontjából fontos értékek tökéletlenségét a családi szocializációban). Kutatásunk során alig talákoztunk olyan tanárral, aki, miközben elkülönítést támogató iskolában tanított, a kisebbségi gyerekek kudarcai kapcsán akárcsak említést is tett volna az iskola vagy a tanárok felelősségéről.

A tanár–szülő viszony is fontos szerepet játszhat a gyerekek attitűdjeiben, sikerességében, és különösen jelentős volt e viszony a kelet-közép-európai roma diákok esetében. Azok a tanárok, akik soha, vagy csak nagyon súlyos fegyelmi probléma esetén találkoztak a szülőkkel, jellemzően distinkciók nélkül, általánosítóan elutasító módon beszéltek a roma családokról, míg azok a tanárok, akik rendszeresen találkoztak roma szülőkkel, nagyon is tisztában voltak a családok közötti különbségekkel, ritkán fogalmaztak meg általánosító véleményeket és sokkal könnyebben megértették a gyerek viselkedésének hátterében felsejlő tényezőket, így azután adekvátabb módon tudták e problémákat kezelni.

Azok a tanárok, akik az etnikailag vegyes osztályokban zajló oktatást alacsonyabb rendűnek tekintették, és egyfajta büntetésként élték meg, általában kezelhetetlennek tartották a kisebbségi diákjaikat is. Különösen ez volt a helyzet azokban a kelet-közép-európai iskolákban, ahol a roma diákok jelenléte számottevő volt, de hasonló helyzettel találkoztunk egy olyan, német állami iskolában is, ahol a török gyerekek jelentős arányt képviseltek az iskolában. Azok a tanárok, akik úgy értékelték, hogy iskolájuk alacsony presztízse a kisebbségi és hátrányos helyzetű diákok magas számának köszönhető, és hogy felkészültségük nem elégséges a speciális igényű és összetételű diákság oktatásával járó kihívásokra, nagyon hamar ördögi körbe kerültek, amelyben a családokat hibáztatták a nehézségekért, miközben az alacsony megbecsültség és a sok kudarc élménye motiválatlanná, megkeseredetté és ezáltal a problémák megoldására alkalmatlanná tette őket.

Az EDUMIGROM kutatás, más elemzésekkel összhangban, *fontos összefüggést talált a tanárok diákokkal kapcsolatos elvárásai és a diákok teljesítménye és továbbtanulással kapcsolatos attitűdjei között*. Számos, korábbi tanulmány bemutatta, hogy a diákok teljesítménye nem csupán képességeiken, szorgalmukon múlik, de fontos szerephez jut benne a tanári elvárások rendszere is. A gyerekek gyorsan megértik a felnőttek (tanárok) akár implicit módon kommunikált elvárásait, képzeiteit, és ahhoz igazít-

ják viselkedésüket: azok a diákok, akiket tanárjaik alulteljesítőnek, bukácsolónak, alkalmatlannak gondolnak, valószínűleg rosszul is teljesítenek, miközben azok a gyerekek, akiktől a tanárai többet várnak el – még akkor is, ha képességeik gyengék –, jól teljesítenek (Steele 1992, Hare and Castenell 1985, Grant 1985). Kenneth Clark már az 1960-as évek közepén végzett kutatásában felhívta a figyelmet erre az összefüggésre, mikor bemutatta, hogy az afro-amerikai diákok iskolai kudarcainak egyik meghatározó eleme az, hogy a tanáraik nem tartották őket „jó tanulónak”, és számoltak a bukásukkal (Clark 1965). Ezt az összefüggést a mi összehasonlító európai kutatásunk is alátámasztja, különösen azokban az esetekben, amikor a kisebbséghez tartozó, hátrányos társadalmi helyzetű diákok többséget alkottak az iskolában vagy az osztályban.

Ebben a vonatkozásban érdemes megemlítenünk egy jelenséget, amelyre az EDUMIGROM kutatói csapata „szigetkultúraként” hivatkozott. Ez a kifejezés egy olyan sajátos értékrendet jelöl, amely elsősorban az alacsony presztízzsel bíró, „kisebbségi” iskolákban alakult ki, részben annak következtében, hogy a tanárok elvárásai a diákjaikkal szemben igen korlátozottak voltak. Az ilyen iskolákban oktató tanárok általában nem tudták kezelni a magatartási problémákat, és inkább csökkentették a helyes viselkedésre vonatkozó elvárásaikat, miközben a teljesítménnyel kapcsolatos tantervi követelményeket is a minimumra vagy az alá szálították. A tanítási és tantervi követelmények háttérbe szorításáról szóló döntéseiket végső soron a magatartási problémák miatt hozták meg a tanárok. Ezt több országban is megfigyeltük, láthattunk példát rá Németországban, Svédországban, Csehországban és Magyarországon egyaránt. A megkérdezett tanárok szerint a problémát alapvetően az jelenti, hogy túl sok időt és energiát kell szentelni a diákok hátrányos helyzetéből fakadó problémáinak kezelésére, és emiatt kevés idő és erő marad a tanításra, avagy a készségek fejlesztésére.

Az ilyen fajta tanári „alkalmazkodás” hatása kétoldalú és emiatt nehezen megítélhető: egyrészt, mert a kisebbségi diákok az ilyen iskolákat biztonságos, sőt, néha barátságos közegnek érzékelik, szemben más iskolákkal, ahol kirekesztettnek érezhetik magukat – és mivel a tanárok elvárásai alacsonyabbak az átlagosnál, így a más közegben gyengén teljesítő diák is sikerélményhez juthat. Ezt az összefüggést különösen a francia, a német és a svéd tanárok hangsúlyozták. A dolog másik oldala, hogy még azok a jól teljesítő diákok is, akik talán egy magasabb elvárásokat támasztó iskolában is megállnák a helyüket, nehezen hagyják el az ilyen iskolát, mivel itt biztonságban érzik magukat, miközben ismert, hogy az ilyen iskolából vajmi kevés esélyük van a gyerekeknek arra, hogy „jó” középiskolában tanuljanak tovább. A svéd kollégánk által készített interjú jól példázza az alábbi dilemmát: *„az iskolánk továbbtanulási tanácsadója (...) gyakran találkozik a kilencedikesekkel, akik középiskolában tanulnak tovább a következő évben. (...) A migráns háttérű gyerekek meg vannak ijedve és őszintén aggódnak, még azok is, akik jó eredményeket értek el iskolánkban. Attól tartanak, hogy az új iskolában nem találják majd a helyüket, és nehéz lesz lépést tartani az oktatással az új iskolában. (...) [a tanár szerint] a fiatalokat a svédekkel, a svéd társadalommal történő találkozás aggasztja.”* Félnek a többségi társadalommal való találkozástól, mert azt várják, hogy ott majd megkülönböztetik őket, és attól is tartanak, hogy nem tudnak azoknak az

elvárásoknak megfelelni, amelyeket a többségi iskola támaszt diákjaival szemben. A többségi közegbe lépéstől való berzenkedést tovább erősítik a kortárscsoport-hatások is: azokat, akik a tanárok mobilitási elvárásainak szeretnének megfelelni, gyakran negatívan értékeli a közösség. Így aztán a „sziget-iskola”, miközben biztonságot és alkalmi sikerélményt nyújt, gyakran az oktatási mobilitás és aspirációk komoly korlátjává válik. E jelenséget nemcsak az interjúk, de a kérdőíves kutatásunk is alátámasztja: elképesztő (30 százalékos) különbséget találtunk a „sziget-iskolákba” járó, jól teljesítő diákok és a jó hírű iskolákba járó diákok továbbtanulási aspirációi között. A „jó” iskolákban tanuló jó, illetve kitűnő tanulók 86 százaléka, míg a zömmel kisebbségi gyerekeket oktató „sziget-iskolákban” tanuló jó és kitűnő tanulók csupán 59 százaléka kíván érettségit adó iskolában továbbtanulni. (Ezt a jelenséget részletesen tárgyalja Szalai Júlia e számban közölt cikke, illetve Szalai 2011).

Míndez azt a fajsúlyos dilemmát veti fel, hogy vajon mi jelent nagyobb hasznot a kisebbségi diákok számára: egy többé-kevésbé szegregált „sziget”, ahol jól és biztonságban érzik magukat, vagy a magas presztízsű többségi iskola? Az előbbiben elhanyagolható méretű az iskolaelhagyás és hiányzás, és a gyerekek identitás-fejlődése kevésbé van kitéve mindennapi támadásoknak, mert az ilyen iskolák nemcsak izolálnak a többségtől, de a tanárok alacsonyabb elvárásai miatt vajmi kevés esélyt biztosítanak arra, hogy a többségiekkel azonos lehetőségekkel pályázzanak a továbbtanulásra. Az utóbbi pedig alkalomadtán idegen, akár fenyegető közeget jelent, ahol nap mint nap meg kell küldeni az elfogadásért, ahol a gyerek identitása a többségi előítélteknek, az esetleges kudarcok etnicizálásának kitéve sérülhet, ugyanakkor a továbbtanulás esélyei jóval magasabbak. E kérdésre nyilván nincs egyértelmű válasz, mivel sok egymást erősítő vagy akár egymásnak ellentmondó tényező határozza meg egy-egy adott esetben, hogy melyik az előnyösebb választás. Mi csupán e dilemmát, e döntés nehézségét kívántuk felvázolni.

Kutatásunk nem várt eredménye a *kisebbségi tanárok jelenlétének szerepére* vonatkozik. Az eredeti kutatási kérdések között nem szerepelt e szempont vizsgálata, mégis a munkánk során szembesültünk azzal, hogy mennyire fontos lehet, hogy egy iskola tantestületében vannak-e kisebbséghez tartozó tanárok. A diákok életének különböző aspektusait (iskolai teljesítmény, kortárs kapcsolatok, a tanulással kapcsolatos attitűdök, továbbtanulási ambíciók, jövőkép) vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy a kisebbséghez tartozó tanárok jelenléte a tantestületben mérhető különbséget jelent a diákok számára. A „sziget-iskolákban” az ilyen tanárookra különösen fontos szerep hárul, egyszerűen azért, hogy mintaként szolgáljanak a diákok számára. A francia iskolák kivételével (ahol az ország hagyományai szerint az etnikai hovatartozás felvetése nem elfogadható), a legtöbb kisebbségi származású tanár tudatosan hangsúlyozta a saját élményeit annak érdekében, hogy motiválja a diákjait, vagy egyszerűen támogassa a tehetségesnek tartott tanítványait egy-egy nehéz döntési helyzetben. De a kisebbségi származású tanár jelenléte nemcsak a szegregált „kisebbségi” iskolákban fontos: a kutató-gárda számára az is nyilvánvalóvá vált, hogy minden iskolában, etnikai összetételüktől szinte függetlenül, fontos szerepet játszott az ilyen pedagógus. Érdeemes átte-

kinteni, hogy a különböző országok iskoláiban milyen szerepeket tölthettek be a kisebbségi származású tanárok.

A láthatóan kisebbségi származású tanárok jelenléte és létszáma országonként változó, és természetesen nagy mértékben függ a nemzeti kontextustól. A kutatásban részt vevő, néhány országban, mint például Svédországban vagy Franciaországban a nem többségi származású tanárok létszáma a tanári testületben jelentős, arányuk elérhette a 30 százalékot. A másik véglet Kelet-Közép-Európa volt, ahol néhány kivételtől eltekintve nem találtunk kisebbségi származású tanárokat az iskolákban. A néhány kivétel szinte minden esetben olyan roma tanárasszisztens volt, akinek ideiglenes tantestületi jelenléte valamilyen kívülről finanszírozott fejlesztési projektnek volt köszönhető.

Az etnikailag heterogén tanári gárdájú iskolákban mind a kisebbségi, mind pedig többségi diákok barátságosabbnak és kellemesebbnek értékelték az iskolai közeget a csak többségi tanárokat foglalkoztató iskoláknál. Az adatok azt mutatják, hogy az ilyen iskolákban a tolerancia, a másság elfogadása sokkal magasabb szintű volt, és az etnikai határvonalakat átszelő barátságok is sokkal gyakoribbak voltak, mint azokban az iskolákban, ahol a tantestületet kizárólag többségi tanárok alkották. Az ilyen iskolákban a diákok jóval ritkábban számoltak be ellenségeskedésről (a válaszadók 28 százaléka, szemben a többi iskola 41 százalékos arányával). A jelenséget látványosan érzékelteti az egyik német iskola, ahol a török származású gyerekek hosszan és részletesen meséltek arról, hogy milyen fontos számukra az azonos származású tanárok jelenléte, és különösen hangsúlyozták e tanárok szerepét a biztonságérzetük és a továbbtanulási aspirációik támogatásában (Strassburger 2010). Hasonló tapasztalatokról számoltak be a dániai kutatók is két muzulmán iskolával kapcsolatban (Moldenhawer, Kallehave, and Hansen 2010).

De nemcsak a kisebbségi származású tanárok száma, hanem az iskolai tantestületben betöltött szerepük is nagyban különbözött a vizsgált országokban. Franciaországban – az országban uralkodó republikánus eszmének és mindenfajra megkülönböztetés tilalmának köszönhetően – tevékenységüknek semmi köze nem lehetett kisebbségi származásukhoz, miközben más országokban az ilyen tanárok kisebbségi háttérét többletforrásként használta az iskola: amellet, hogy megtartották az óráikat, kulturális összekötőként, vagy éppenséggel kétnyelvű tanárként is tevékenykedtek (ez utóbbi elsősorban Dániában és Svédországban fordult elő). Ezekben az országokban a kisebbségi tanárok többsége elvégzett egy speciális, a kisebbségi diákok oktatásának sajátosságaira fókuszáló továbbképzést is. Szinte minden interjúban – akár tanárral, akár diákkal vagy szülőkkel készült – felmerült, hogy a kisebbségi származású tanárok jelenlétét rendkívül fontosnak értékelték abból a szempontból, hogy ők szolgáltak mintaként azon kisebbségi gyerekek részére, akiknek nehézséget jelentett az otthon és az iskola világa közötti kulturális szakadék áthidalása. Nagy-Britanniában a kisebbségi tanárok olyan speciális programokban vettek részt, amelyek célja a fekete bőrű kisebbségi diákok önértékelésének és továbbtanulási ambícióinak támogatása, a kisebbségi közösség értékeinek erősítése volt. Mindez azt jelzi, hogy ott másképp értelmezik a kisebbségi gyerekek tanulási problémáinak gyökerét: a tanárok szerint a nehézségeik oka elsősorban nem a kisebbségi száрма-

zásuk önmagában, hanem az, hogy a szélesebb társadalmi közeg nem tekinti a közösségeiket egyenrangúnak. Emiatt e diákok gyakran kevesebbet hisznek magukról, mint amire képesek, és ambícióikat is e téves önértékelésre alapozzák. Álláspontjuk szerint ezért érdemes az iskolának itt – az önértékelési problémák és a kisebbségi közösség értékeinek erősítése terén – közbeavatkozni, legalábbis iskolai szinten.

Roma származású állandó tanárok nem, de külső (projekt) forrásból, határozott időre alkalmazott roma tanárasszisztensek előfordultak a kelet-közép-európai iskolák tantestületeiben is. A terepen folytatott kvalitatív kutatás azt mutatta, hogy a gyakran tanári diplomával rendelkező tanárasszisztenseket a tantestület nem tekintette egyenrangú partnernek, ennek ellenére jelenlétük nagyon fontos volt a cigány gyerekek számára, akik arról számoltak be, hogy biztonságosabbnak, barátságosabbnak érzik az iskolát, a szülők pedig arról beszéltek, hogy motiváltabbak a gyerekek, amikor a roma tanár is jelen van (Marada et al. 2010, Vincze 2010). És nem elég, hogy az ilyen iskolából is csak kevés volt, még ezek az intézmények is csak korlátozottan aknázták ki a roma tanár (asszisztens) jelenlétében rejlő lehetőségeket, mivel szerepüket szigorúan a roma gyerekekkel és családjaikkal való kapcsolattartásra korlátozták. Az iskolaigazgatókkal és tanárokkal készült interjúk, fókuszcsoporthozos beszélgetések kapcsán az a kép alakult ki, hogy jellemzően a roma származású tanárra (asszisztensre) hárítják azokat a problémákat (gyakori késések, hiányzások, lógás, az iskolával kapcsolatos érdektelenség), amelyeket az iskola és reguláris tanárai nem képesek megoldani, és amelyek tipikusan a súlyos anyagi depriváció, kirekesztettség és a gettótól következő következményeként kialakuló, szociális patológiák miatt lépnek fel. Miközben nagyon komplex problémák megoldását várják el tőlük, a roma tanárasszisztenseket teljesen eszköztelenül hagyják e problémák terén.

Nyilván leegyszerűsítés lenne azt gondolni, hogy a kisebbségi származású tanárok jelenléte egy csapásra megoldja e gyerekekkel kapcsolatos komplex nehézségek összességét. Valószínű, hogy a kapcsolat inkább fordítottan működik: azok az iskolák, amelyek kisebbségi tanárokat alkalmaznak, valószínűleg eleve nyitottabbak a kulturális mássággal kapcsolatban, és valószínű, hogy épp ezek az iskolák alkalmaznak előszeretettel gyerekközpontú, innovatív módszereket, miközben kevesebb időt és energiát fektetnek a formális fegyelmezésre. Az ilyen nyitottság és rugalmasság eredményezheti összességében azt, hogy az iskolában jó hangulat uralkodik gyerekek és tanárok között, a gyerekek képességei könnyebben kiteljesedhetnek, és ambícióikat nem fojtják el az előzetes elvárások, kulturális sztereotípiák.

Remekül szemlélteti az interetnikus kapcsolatok történetileg kialakult különbségeit az, ahogyan a különböző országokban a tanárok a kisebbségi diákjaikról beszélnek. A címkézés – hiszen a diákok megnevezésének módja egyfajta címkézést is jelent – a szélesebb társadalmi közeg fontos jellemzőjét tárja fel előttünk, mert arról tanúskodik, hogy bár az egyes tanárok másként beszélhetnek a kisebbségi diákjaikról, mégis országonként kitapinthatóak azok a történelmi hagyományokban gyökerező keretek, amelyek a kisebbségek társadalmi helyét, státusát, a többség-kisebbségi viszony jellegét a megnevezésekben kifejezésre juttatják (Schiff 2010).

Amikor a német tanárok „török”, „arab” vagy „muszlim” gyerekekről beszélnek, akkor diákjaikat egyenesen származási országuk, nemzetiségük illetve vallásuk szerint kategorizálják. Teszik ezt annak ellenére, hogy ezek a fiatalok (legalábbis nagy többségük) Németországban születtek, nevelkedtek, a német állam polgárai és életüket jó eséllyel itt is élik le, mégis a megnevezésük – a „német” diákokéval szembeállítva – a kulturális, nemzeti és vallási másságukat hangsúlyozza. Ennek szélsőségesebb formája, amikor „külföldiként”, vagy akár „idegenként” beszélnek a bevándorló családokban született diákokról. Ezzel szemben Franciaországban, ahol a francia republikánus eszme szellemében nem tesznek különbséget állampolgárok között származás, vallás, vagy bőrszín alapján, a tanárok nem akartak kisebbségi diákjaikról beszélni, de kifejezést sem nagyon találtak, amellyel a csoportra utalhattak volna. Amikor mégis beszéltek a migráns családok gyermekeiről, akkor hosszú szünetet tartottak, hümmögtek, vagy éppenséggel „azok a gyerekek” hivatkozással utaltak a gyerekekre. Ugyanez az eszmeiség az oka annak, hogy bár Franciaországban volt talán a legtöbb migráns származású tanár a tantestületekben, e sajátosság semmilyen módon nem befolyásolta munkájukat – se többet, se kevesebbet nem foglalkoztak a bevándorló gyerekekkel, és semmilyen, a származásuk okán rájuk szabott feladatot nem láttak el.

A brit gyakorlat megint csak homlokegyenest eltérő. Itt a tanárok a gyerekeket rassz-jellemzőik és láthatóságuk alapján „fekete etnikai kisebbségként”, esetleg a származási ország alapján nevezik azokat a fiatalokat, akik valamilyen rasszként is beazonosítható kisebbséghez tartoznak (pakisztáni, karibi fekete, afrikai, jemeni stb.), annak ellenére, hogy ezek a csoportok kulturálisan, nyelvileg, vallásilag és társadalmilag is igencsak különbözőek, és egymással nem is vállalnak azonosságot. A brit iskolarendszer alapvető eleme a politikai korrektség, amely egyben azt is gátolja, hogy a tanárok nyíltan kritikus véleményeket fogalmazzanak meg kisebbségi gyermekről vagy családjaikról (Swann, Law 2010b). A francia kollegáikhoz hasonlóan a brit tanárok is elsősorban a hátrányos szociális helyzetre vagy a nehéz családi körülményekre hivatkoztak, amikor a tanulási problémák okairól faggatták őket.

Az északi országokban megint csak merőben eltérő gyakorlatot találtunk: itt jellemzően a nyelvük, pontosabban kétnyelvűségük alapján kategorizálták a tanárok a gyerekeket. A többnyelvűség a tanárok narratívájában egyszerre volt jelen a tanulási nehézségek okaként és a tanulás erőforrásaként.

A kelet-közép-európai országokban szintén jól tükrözi a megnevezés a kisebbségi gyerekek helyzetét az iskolában és a tágabb társadalmi közegben egyaránt. Annak ellenére, hogy a négy ország között, de országokon belül is tapasztaltunk komoly eltéréseket, szembevetendő sajátosság volt, hogy a tanárok a roma diákok megnevezésekor különböző kategóriák – etnikai, szociális, személyes hiányosságok – vegyülékét használták. A politikai korrektség fogalma eljutott ide is, ám kevesek beszédmódját befolyásolta, inkább csak arra volt alkalmas, hogy kevésbé nyíltan beszéltek etnikai terminusokban, és nevezték cigánynak vagy romának diákjaikat. Ezzel szemben több, párhuzamos interpretációs keretet alkalmaztak: pedagógiai, szociológiai, kulturális terminusokban fogalmaztak, olyanokban, amelyeknek semmi köze a gyerek kisebbségi származásához, és

szinte mindig valamilyen negatív utalást tartalmaztak. A négy országban meginterjúvott tanárok az alábbi kategóriákat alkalmazták leggyakrabban, amikor roma diákjaikról beszéltek: „speciális igényű tanulók”, „problémás”, „szellemi fogyatékos”, „hátrányos helyzetű”, „magatartási problémás”, „nehéz helyzetű”, „rossz családi háttérű” stb. gyerekek. Ezt a hozzáállást tovább erősítette, hogy e kategóriákkal szemben a tanárok spontán módon a nem roma diákokra, mint „normál”, „átlagos”, „rendes” tanulóokra utaltak. Figyelembe véve azt a számos kutatás által igazolt ténytet, hogy a gyerekek teljesítményét és ambícióit alapvetően meghatározzák a tanárok elvárásai, a roma diákok megnevezései, amelyek implicit módon magukban foglalják „abnormálisként” való meghatározásukat is, az „alacsony elvárások – alacsony ambíciók – alulteljesítés” ördögi körét építik fel a számukra.

Irodalom

- Amnesty International (2010): Steps to end segregation in Education. Briefing to the Government of Slovakia. Amnesty International Publications. http://amnesty.org.uk/uploads/documents/doc_20694.pdf
- Braddock, Jommils H. and J.M. McPartland (1982): Assessing School Desegregation Effects: New Directions in Research. *Research in Sociology of Education and Socialization*. Vol. 3, pp. 209–282.
- Crul, Maurice and Jens Schneider (2009): Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: the Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 6. (access: <http://www.tiesproject.eu>)
- European Social Survey (2009): *Exploring Public Attitudes, Informing Public Policy*. (access: <http://www.europeansocialsurvey.org>)
- Feischmidt, Margit, Vera Messing, and Mária Neményi (2010): *Community Study Report: Hungary*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Hare, B., and Castenell, L. (1985): Comparative status and future prospects of black boys. In Geraldine Brookins, Margaret Spencer, and Walter Allen (Eds.), *Beginning: The Social and Affective Development of Black Children*. New Jersey: Lawrence E. Erlbaum, 201–214.
- Heckmann, Friedrich et al. (2008): *Education and Migration*. Brussels: European Commission
- Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata. 2005–2007. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest, 2008. http://www.biztoskezdet.hu/uploads/attachments/Kezdi_Suranyi_OIIH_hatasvizsgalat.pdf
- Kusa, Zuzana, David Kostlán, and Jurina Rusnakova. (2010): *Community Study Report: Slovakia*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Marada, Radim, Michal Nekorjak, Adéla Souralová, and Klára Vomastková (2010): *Community Study Report: Czech Republic*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Miquel Angel, Ferrer-Esteban, G. (2010): How do School Regimes Tackle Ethnic Segregation. Some Insights Supported in PISA 2006. In Dronkers, J (ed.) 2010.

OKTATÁSI ESÉLYEGYENLŐTLENSÉGEK EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON

- Moldenhawer, Bolette, Tina Kallehave, and Sune Jon Hansen. (2010): *Community Study Report: Denmark*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Raveaud, M., and A. van Zanten (2007): Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Educational Policy* 22 (1) p.107–224
- Schofield, Janet W. (1991): School Desegregation and Intergroup Relations: A Review of the Literature. *Review of Research in Education* Vol. 17, pp. 335–409.
- Steele, Claude M. (1992): Race and the Schooling of Black Americans; *The Atlantic Monthly*; April 1992; Volume 269, No. 4; pages 67–78.
- Strassburger, Gaby (2010): *Community Study Report: Germany*. (EDUMIGROM Report). Manuscript. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Swann, Sarah and Ian Law (2010b): *Community Study Report: England*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Szalai Júlia (ed) (2011): Being 'visibly different': Experiences of second generation migrant and roma youths at school. A comparative study of communities in nine member states of the European Union. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Szalai, Júlia, Vera Messing, and Mária Neményi (2010): *Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective. Comparative Survey Report*. Budapest: Central European University, Center for Policy Studies
- Tajfel, Henri (1981): *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tajfel, Henri (1982): Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Review of Psychology*, Vol. 33 pp. 1–39.
- Vincze, Enikő (2010): *Community Study Report: Romania*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.
- Schiff, Claire (2010): *Community Study Report: France*. (EDUMIGROM Report). Manuscript, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies