

FEJŐS ANNA

afejos@bigsss.uni-bremen.de

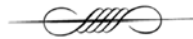
szociológus, doktorjelölt (BIGSSS Bremen International School of Social Sciences)

Ki tanít?

Roma pedagógusok vidéki oktatási terekben

Who teaches?

Roma Professionals in Rural Educational Spaces



ABSTRACT

While there is an increasing number of Roma students in basic education in Hungary, the teacher force hardly changes: most teachers are of majority middle-class background. Meanwhile, we know little about the experiences of the few Roma in the profession. The paper shows, through the analysis of interviews, the career trajectories of ten Roma pedagogues, along with some aspects of their professional practice. The wish to lead by example is strong in all narratives, and it is embedded in the teachers' way of educating pupils, conveying curricula, and keeping contact with families. These are also the areas, where in addition to professional expertise, interviewees build upon their ethnic belonging. Sometimes the two compliment each other, while in other cases conflicts arise due to differing expectations. The analysis reveals that Roma pedagogues can actively shape the educational practices.

KEYWORDS

Roma teacher; ethnicity and education; teacher diversity, ethnographic interview

DOI 10.14232/belv.2018.3.1 <https://doi.org/10.14232/belv.2018.3.1>

Cikkre való hivatkozás / How to cite this article: Fejős Anna (2018): Ki tanít? Roma pedagógusok vidéki oktatási terekben. *Belvedere Meridionale* 30. évf. 3. sz. 5–32. pp.

ISSN 1419-0222 (print) ISSN 2064-5929 (online, pdf)

(Creative Commons) Nevezd meg! – Így add tovább! 4.0 (CC BY-SA 4.0)
(Creative Commons) Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

www.belvedere-meridionale.hu

BEVEZETÉS

Sok szó esett már integrációról és szegregációról, integrációs oktatáspolitikáról és annak bökkenőiről a hátrányos helyzetű roma tanulók szünni nem akaró hátrányainak tekintetében. Az elmúlt években több kutatás is foglalkozott az oktatási rendszer strukturális változásaival, valamint az ezekre adott helyi és intézményi reakciókkal. Külön vizsgálati irányt képviselnek továbbá az osztályteremben zajló tanítási folyamatok, és az oktatási tevékenységek megvalósítóinak, köztük a tanárok nézőpontjának megértésére irányuló kutatások.

Az oktatásnak ezzel a mikro-szintjével foglalkozunk most részletesen, azon belül is a pedagógusok egy eddig alig-alig érintett csoportjának lehetőségei, tapasztalatai, vélekedései állnak a vizsgálat középpontjában. A kisebbségi pedagógusokkal kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalom áttekintésén keresztül, roma pedagógusok pályafutását és pedagógiai munkájának néhány aspektusát tárgyalom. Fő kérdésem arra irányul, hogy miként kerülhetnek be az oktatási rendszerbe roma pedagógusok, és hogyan vesznek részt tanári munkájukon keresztül a helyi oktatási folyamatokban.

A pedagógus a tanítási folyamat legalapvetőbb megvalósítója, közreműködése nélkül a legelőremutatóbbnak vélt oktatási elképzelés sem érhető el. Hazai kutatások foglalkoztak is a tanárok általános pedagógiai szemléletével (BÁRDOSSY – DUDÁS 2011; KÁLMÁN 2013), a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos vélekedéseikről (RAYMAN 2015), az integrációs intézkedések megítéléséről (KENDE 2013), valamint multikulturális nézeteiről (CSEREKLYE 2013; BORECZKY – BOGÁROMI 2014). Ezekben a szerteágazó kutatásokban közös, hogy a pedagógusokat, „színtelennek” tekintik, azaz kizárólag szakemberként szólaltatják meg. Egyéni élettörténeteikről, kötődéseikről és identitásaikról ritkán esik szó a pedagógiai munkához való viszonyuk vonatkozásában. Ezen túl sejthetjük azt is, hogy a többség nézőpontjából beszélnek ők, nem ritkán éppen kisebbségi diákok oktatásával kapcsolatos kérdésekben. Az, hogy a pedagógus, vagyis a tágan vett integrációt elősegítő szakember egyben maga is tagja lehet az érintett közösségnek, és az ebből fakadó nézőpontja is releváns lehet a nevelői munkával kapcsolatos kérdésekben, eddig még nem képezte empirikus vizsgálat tárgyát. A (szak)irodalmak tükrében tehát a romák jórészt megmaradtak az oktatási integráció célcsoportjaként, és eddig nem tekintettünk rájuk úgy, mint ezen folyamatok aktoraira, akik maguk is alakítói lehetnek a pedagógiai gyakorlatnak. Írásom ebbe az irányba szeretné megtenni az első lépéseket, a tanári kar összetételének és a roma pedagógusok szerepének elemzésével.

A tanulmány elsődleges empirikus anyagát olyan beszélgetések képezik, amelyek magukat romának tartó pedagógusokkal készültek. A tíz elemzett interjú közös jellemzője még, hogy a beszélők felsőfokú tanulmányokat végeztek és az alapfokú oktatásban már több-kevesebb tapasztalattal bírnak; óvónők, tanítók, tanárok.¹ Jelenleg mindegyikük vidéki kistelepülések oktatási intézményében dolgozik, tanítványaik között magas, sőt akár kizárólagos a roma gyermekek aránya.

Az interjúk kiválasztásában a minél változatosabb nézőpontok összegyűjtésére törekedtem.² Öt interjú egy Pest megyei település pedagógusaival készült.³ A falu kívül esik a főváros agglomerációs körzetén, a megye keleti határán fekszik. Becslések szerint itt a roma közösség

¹ Egy esetben beszélgetőpartnerem még szakdolgozatán dolgozott, ám ő is szerzett már pedagógiai gyakorlatot.

² A tanulmány esettanulmány-jellegéből következőleg, megállapításai nem általánosíthatóak minden pedagógiai szakmában dolgozó roma ember pályafutására és tapasztalataira, sem helyzetükre más településeken.

³ Az interjúkat a jelenleg folyó doktori kutatásom keretében készítettem 2016–2017 folyamán.

a lakosság negyedét teszi ki, többségük magyar cigánynak vallja magát. Ők, köztük a tanulmányban bemutatott pedagógusok, a falu szélén kialakult telepen laktak.⁴ Bár időnként szárnyra kap egy-egy konfliktus híre, a lakosok szerint a mindennapokban nincsenek komoly, etnicizált összetűzések. A teleti közösségben évtizedek óta folyik egyfajta társadalmi felemelkedés, melynek gyökerei a helyben sikeres zenész cigány örökséghez, illetve az államszocialista időben az oktatásba való tartós bekapcsolódásból fakad. A közösség, bár lakóhelyi értelemben szegregáltan él, több diplomással, sikeres szakmunkással és vállalkozóval is dicsekedhet, de a végzettség nélküliek többségének is van legális munkája.

Ezt a viszonylagos jómódban élő mintát kiegészítettem öt további interjúval, amelyek egy sokkal szegényebb Nógrád megyei járásban készültek.⁵ Mindössze 60-70 km-re találhatóak ezek a falvak a Pest megyei településtől, azonban sokkal nagyobb mértékben küzdenek szegénységgel, népességfogyással, munkanélküliséggel. Korábban sokan a környékbeli gyárakban dolgoztak, ezek azonban a rendszerváltás után megszűntek, generációkat hagyva munka és perspektíva nélkül. Itt a lakosság több mint fele roma származású, az iskolákban szinte kizárólag roma gyerekek tanulnak, az együttélés pedig terheltebbnek tűnik, mint az előző esetben. Bár az utóbbi években elkezdtek polarizálódni a roma közösségek, itt ez még sokkal kevésbé látszódik. A helyi „kiugrók” között azokat találjuk, akik érettségivel, vagy szakmunkás végzettséggel rendelkeznek, és akiknek sikerült rendszeres bevételre szert tenniük.

A fentiekben túl nemi, és korosztályi változatosságra is törekedtem; hét nő és három férfi pedagógus szólal meg a továbbiakban. Közülük hárman pályakezdők, heten viszont sokéves tapasztalattal bírnak, egy fő már két éve vezetői megbízást is teljesít. Ketten óvodában, ketten alsó-, ketten felső tagozaton, négyen pedig mind alsó- mind pedig felső tagozaton tanítanak. A feldolgozott interjúk hasonló felépítés szerint tagolódtak. A beszélgetések egy élettörténeti felvezetéssel kezdődnek, amelyben az interjúalany családi- és származási háttere, iskolai pályafutása, munkahelyei álltak a vizsgálódás középpontjában. Ezt követte az adott település interetnikus viszonyainak, valamint a pedagógus munkahelyének megismerése. Az interjúk harmadik tematikus egysége a pedagógiai szemléletről és a napi tanítás gyakorlatáról szólt. Tanulmányomban azonos szempontok alapján elemzem az interjúkat. Ezen túlmenően helyenként felhasználok a tanári életpályákat beágyazó, lokális (oktatási) viszonyokat megvilágító, másodlagos empirikus anyagokat is; úgy mint a települések meghatározó személyeivel készült interjúkat, a falvakban továbbá az iskolákban tett megfigyeléseket, óralátogatások feljegyzéseit, illetve az iskolákban dolgozó, szakképesítéssel nem rendelkező roma pedagógus asszisztensekkel készült beszélgetéseket.⁶

⁴ A településen szétszórva él egy kisebb létszámú oláh cigány közösség is, akik iskolai végzettség tekintetében jóval alulmúlják a telepieket. Egy részük szegényebb körülmények között is él, mások meggazdagodtak – vélhetően a térségben virágzó drokkereskedelmen keresztül.

⁵ Egy interjú doktori kutatásom keretében, négy pedig 2017 őszén a Kisebbségkutató Intézet Nógrád megye interetnikus viszonyait feltáró kutatása során készült. A elemzett interjúkat Antal István és Bogdán Mária rögzítették, ezeket saját interjú- és tereptapasztalatommal egészítettem ki. Itt szeretném megköszönni kollégáimnak és Kállai Ernő kutatásvezetőnek, hogy rendelkezésemre bocsátották az empirikus anyagokat.

⁶ Írásomban fiktív személynevek használatával szeretném megőrizni interjúalanyaim anonimitását, ugyanakkor hangsúlyozni a történetek egységét. A személyek felismerhetőségének elkerülése végett néhány esetben megváltoztattam a történeteket nem befolyásoló biográfiai elemeket, illetve a településeket is név nélkül, a téma szempontjából legfontosabb jellemzőik bemutatására korlátoztam. Itt szeretném megköszönni minden interjúpartnernek, hogy vállalták a beszélgetéseket és megosztották személyes történeteiket.

Elsőként a kisebbségi tanárokkal kapcsolatos vélekedések és viták rövid bemutatására kerül sor, amit a különbségtudatos pedagógia keretrendszerében értelmezünk. Ezt követően térünk rá a lokális pedagógiai tér, valamint az ebbe ágyazódó pályafutások sokszínűségének bemutatására, amit a pedagógiai munka bizonyos aspektusainak tárgyalása követ. Az etnicitás és a szakmaiság szerepét az oktatási-nevelési munka, a kulturális tartalmak beemelése és a családokkal való kapcsolattartás tekintetében vizsgáljuk. Megismerünk majd olyan helyzeteket, amelyekben az elbeszélések tanulsága szerint valamilyen jelentőséggel bír a roma származás, akár az oktatási intézmény falain belül, akár azon kívül.

1. A TANÁRI KAR ÖSSZETÉTELE: SZÜKSÉG VAN-E KISEBBSÉGI OKTATÓKRA?

A tanári kar demográfiai összetételére és a kisebbségi tanárok szerepére egy olyan pedagógiai és oktatáspolitikai szemlélet keretei között térünk ki, amely az inkluzív oktatási teret, a társadalmi és kulturális különbségek, illetve a sokféle identitások felismerésén és aktív feldolgozásán keresztül képzeli el. Abból indulunk ki, hogy a tanulócsoporthoz hasonlóan, a pedagógus társadalmat sem tételezhetjük homogén csoportnak. Így a pedagógusok között fellelhető különbségekből eredő specifikus nézőpontok, identitások és pályaképek szerepet játszanak a pedagógiai gyakorlatban. Ebben a kontextusban felvethetőek ugyanis azok a kérdések, melyek a kisebbségi oktatók hiányát vagy jelenlétét, lehetőségeit vagy korlátait, illetőleg pedagógiai tevékenységét járják körbe olyan tágabb összefüggésekben, mint a kisebbségi tanulók tanulmányi előmenetele, az iskola interetnikus viszonyai, vagy éppen a kisebbségek társadalmi reprezentációja.⁷

Az Egyesült Államokban már az 1980-as évektől zajlanak viták a kisebbségi tanárok⁸ szerepéről az alap és középszintű oktatásban. A 90-es évek elején már 36 államban fogadtak el olyan intézkedéseket, amelyek a kisebbségi fiatalok pedagógusképző szakokra történő beiskolázásának ösztönzése révén azt próbálták elérni, hogy a tanári kar összetétele legalább részben kövesse a diákpopulációra jellemző demográfiai arányokat (VILLEGAS – IRVINE 2010).

Mindeközben számos kutató rámutat, hogy az afroamerikai tanárok számának és státusának csökkenése részben éppen az amerikai deszegregációs folyamatok nem szándékozott következménye volt. Ugyanis míg a szegregált iskolákban ezek a pedagógusok elismert és megbecsült tagjai voltak a helyi közösségnek, a szegregált iskolák bezárása után sok tanárt lefokoztak, sőt többen elvesztették állásukat. Az afroamerikai fiataloknak inntól kezdve sokkal nehezebb is volt bekerülni a tanári szakmába (WILLIAMS – JOHNSON 2011). Ezt felismerve az utóbbi években egy identitáspolitikai mozgalom is alakult. A *Black Teachers Matter*⁹ egy olyan hálózat, amely a résztvevők kölcsönös segítségnyújtásán valamint országos kampányok szervezésén dolgozik.

⁷ A „különbségtudatos” pedagógiai és oktatáspolitikai szemlélet a „színvak” gyakorlat kritikájaként bontakozott ki, mely a gyerekközösséget homogénnek és egyenlőnek tételezi. Kutatások rávilágítanak, hogy a valóságban létező, ám el nem ismert különbségek, burkolt előítéleteken keresztül reontják a kisebbségi tanulók esélyeit (FEISCHMIDT – VIDRA 2010).

⁸ A nemzetközi szakirodalom számos különböző csoportokra vonatkozóan foglalkozik a témával (úgy mint a colored, black, native, immigrant, immigrating, non-white or ethnic/racial minority teachers, pedagogists, educators) melyeket itt most együtt, a „kisebbségi tanár” tágabb elnevezéssel illetünk.

⁹ Bővebben: <http://www.equitableschools.org/black-teachers-matter/>.

Az alapítók célul tűzték ki, hogy az iskolai egyenlőtlenségekkel az oktatási rendszeren *belülről* veszik fel a harcot, és azon lesznek, hogy egy méltányosabb iskolai környezetet teremtsenek. Víziónk egy olyan iskolarendszer, melyben a színesbőrű gyerekeket hozzájuk hasonló tanárok oktatják, akik hisznek bennük és megértik őket. Egy hasonló kezdeményezés, a *Black Teacher Collaborative* az előzőeken túl hangsúlyt helyez a kisebbségi pedagógusok képzésére is. Céljuk, hogy a tanárok minél inkább ki tudják használni a közös identitáson alapuló tanulási tapasztalatok és az iskolai környezet előnyeit a tanulók teljesítményének növelése érdekében.¹⁰

A kisebbségi tanárok szerepéről való gondolkodást elősegítette az egyre növekvő számú kutatási anyag is, mely a tanulók teljesítményét, identitását, motivációit és iskolai élményeit a kisebbségi tanárok jelenlétének tükrében vizsgálta. VILLEGAS és IRVINE (2010) közzé tett egy szakirodalmi áttekintést, melyben az addig publikált kutatásokat rendszerezte. Ennek alapján tekintjük át a kisebbségi tanárok foglalkoztatása mellett szóló főbb érveket.

Az első érvrendszerbe sorolt írások mellett érvelnek, hogy a kisebbségi tanárok pozitív mintaként szolgálnak *minden* diák számára. A pedagógusgárda összetétele jelzésértékű az etnikai/rasszbeli csoportok társadalomban elfoglalt helyét illetően. Ha egy sokszínű diákpopulációval kizárólag fehér, középszintű pedagógusok foglalkoznak, a tanulók és tanáraik között kulturális-társadalmi szakadék alakul ki, mely befolyásolja a különböző társadalmi csoportok percepcióját is. A professzionális szerepeket kisebbségiként betöltők elősegítik, hogy pozitívabb kép alakuljon ki a kisebbségek társadalmi szerepéről (Ibid.)

A második érvrendszerben ismertetett kutatások azt bizonyítják, hogy a kisebbségi tanárok alkalmazása pozitívan hat a *kisebbségi* tanulók teljesítményére, a tanulók osztályzatain, az iskolalátogatás rendszerességén, valamint a továbbtanulási arányokon és irányokon keresztül. Ennek lehetséges okait számos kvalitatív vizsgálat segít megérteni: (1) Mivel munkájukat kevesebb előítélet mozgathatja, a kisebbségi tanárok magas elvárásokat támasztanak a kisebbségi diákokkal szemben is. (2) Az iskolai interakciók során több tanár használ kulturálisan releváns kódokat, például beemelik a gyerekek mindennapi nyelvhasználatát, amelyek segítenek közelíteni az otthon és az iskola világát. (3) Mivel sokszor maguk is hátrányos helyzetű családból származnak, élettapasztalataikat felhasználva a kisebbségi tanárok olykor intimebb és bizalmasabb kapcsolatot tudnak kialakítani a diákokkal. (4) Vannak, akik az oktatásban tudatosan, egyfajta „emancipatórikus pedagógiával” reflektálnak a kisebbségeket érő hátrányos megkülönböztetésekre és az egyenlőtlen hatalmi helyzetekre. (5) Végül, a kisebbségi tanárok közvetítőkként és mentorokként is működhetnek az iskolákban (Ibid.).

A kutatások harmadik iránya a *munkaerőpiac* működéséhez kapcsolódik. Amerikában a kisebbségi tanárok többségi kollégáiknál szívesebben helyezkednek el és ritkábban hagyják el a magas kisebbségi arányú iskolákat. Ez részben magyarázható azzal, hogy sokan hivatásként tekintenek szakmájukra, és személyes felelősségüknek tartják a kisebbségi gyerekek oktatását. Előfordul, hogy tudatosan keresik azokat az iskolákat, melyeket a többségi tanárok éppen elkerülni igyekeznek. Itt, a kisebbségi tanárok foglalkoztatása enyhítheti tehát a régóta fennálló tanárhiányt is (Ibid.).

A tanári kar diverzifikálása azonban veszélyeket is hordoz. SONTORO (2015) rámutatott, hogy az iskolai környezet a kisebbségi tanárokat gyakran egy homogén esszenciális identitással

¹⁰ Bővebben: <http://blackteachercollaborative.org>.

ruhazza fel és a kisebbségi diákok problémáinak átfogó kezelését várja el. A kisebbségi tanár szerepeinek leegyszerűsítése nem számol sem a többségitől eltérő kultúrák és identitások komplexitásával, sem pedig egyéb, például osztályalapú és társadalmi nemi kötődésekkel, melyek mégoly fontos építőkövei a tanárok önképének.

A tanári kar összetételének kérdései ma már Európában is jelen vannak. A német helyzet kapcsán GEORGI (2016) kifejti, hogy míg a társadalom közel ötöde, a tanároknak mindössze 1%-a bevándorló hátterű. A kisebbségi tanárok új szempontokat hozhatnak a migráns gyerekek oktatásába, fontos azonban, hogy nem lehet tőlük az „integrációs probléma” teljes körű kezelését elvárni. A lehetőségek valós megismeréséhez a tanárok pályaképének, tanulási és tanítási tapasztalatainak, a kisebbségi státusz szerepének, valamint a pedagógiai szakok beiskolázási stratégiáinak behatóbb vizsgálata szükséges.

SMIDTH és SCHNEIDER (2016) nemzetközi tapasztalatokra alapozva állítja, hogy a jól képzett kisebbségi tanároknak kivételes szerepe lehet egy sokszínű gyerekközösségekben. Az egyéni életutakból fakadó tapasztalatok erősíthetik a „puha készségeket” például az empátiát, a kritikus gondolkodást, önreflexiót és kollegialitást. Ezeket azonban akkor tudják az érintettek leginkább kibontakoztatni, ha a foglalkoztató intézmény is korszerű pedagógiai eszközökkel rendelkezik – úgy mint az interkulturális szemlélet, folyamatos önvizsgálat, hatékony problémamegoldás, és szoros együttműködés a közösségekkel. Egyébiránt előfordulhat, hogy a kisebbségi tanárok munkához jutását a munkaerőpiac strukturális egyenlőtlensége befolyásolja, nem pedig egy tudatosan és hosszú távra meghatározott intézményi törekvés.

Régióhoz közelebb visz a kilenc európai ország, köztük hazánk közreműködésével lezajlott EDUMIGROM kutatás, amely a migráns és roma tanulók esélyeit vizsgálta iskolák és oktatási szakpolitikák tükrében (SZALAI 2011). Az elemzések során felfigyeltek a kutatók arra, hogy a kisebbségi tanárok jelenlétének szignifikánsan pozitív szerepe van a tanulók iskolai tapasztalataira. Azok az iskolák, ahol heterogén a tanári kar, sokkal barátságosabb környezetet biztosítottak *minden* tanuló számára. A gyerekek itt elfogadóbbnak bizonyultak, sokkal több interetnikus barátság is szövődött. Mindezt persze nem kizárólag a kisebbségi tanárok okozták, valószínűleg ezek az iskolák már önmagukban átlagon felül nyitottak voltak.

A kisebbségi tanárok más-más mértékben és szerepben jelentek meg az országokban. Míg Franciaországban a származás nem bírt jelentőséggel, a dán és svéd iskolákban a kisebbségi pedagógusok kulturális közvetítői vagy fordítói szerepekben is megjelentek, Nagy-Britanniában pedig a bevándorló gyerekek tanítására speciális képzésben részesültek. Bizonyos svéd és francia iskolákban ezek a tanárok több mint harmadát tették ki a tanár karnak. Többségük ráadásul tudatosan használta saját élettörténeti tapasztalatait abban a reményben, hogy ezzel motiválni tudja diákjait. (Ibid.)

A kutatás bemutatta, hogy a közép-európai régióban csak elszórva történtek próbálkozások pár roma munkatárs rövid távú alkalmazására asszisztensi vagy mediátori munkakörben. Viszont ezek a kollégák nem végeztek a tanárokkal egyenértékű munkát, pusztán a közösség tagjaiként voltak jelen az iskolában limitált kompetenciákkal. Ennek ellenére a vezetés olykor elvárta tőlük, hogy kezeljék azokat a mélyszegénységből fakadó problémákat, amikkel maga az iskola sem tudott megküzdeni. Az asszisztensek nem is tudtak megfelelni a komplex elvárásoknak, sok esetben például azért, mert maguk is kívülállóak voltak a közösségben társadalmi státusuk, lakóhelyük, vagy a belső etnikai tagozódás tekintetében. (Ibid.) Mindezt CASHMAN (2009) is érvényesnek találta a cseh pedagógus asszisztensi program tekintetében. Ezzel együtt, mindkét kutatás alátámasztotta,

hogy ahol roma asszisztensek is dolgoztak, a gyerekek jobban érezték magukat az osztályban, motiváltabbak voltak a tanulásra, illetve a cseh esetben csökkentek a többségi pedagógusok előítéletei is.

Magyarországon nem artikulálódott a nemzetközi szintérhez hasonló intenzív vita a tanári kar összetételéről. Célirányosan roma diákok tanárképző szakokra történő irányítása sem merült eddig komolyabban fel.¹¹ Mindez persze nem véletlen, a romák általános társadalmi helyzete és továbbtanulásának szűkös lehetőségeinek ismeretében. Pedig a magyarországi oktatásra is igaz a sok nemzetközi kutatásban vázolt helyzet, vagyis a tanulói és az oktatói gárda között növekvő diszkrepancia. Míg a tanulók között egyre nagyobb a roma gyerekek aránya, addig a tanári karban hasonló diverzifikálódás még a legalacsonyabb szinteken is csak alig-alig indult meg.¹² A pedagógusok között ma elenyésző a roma származásúak száma és aránya, de a szóban forgó szakemberek pályafutásáról is keveset tudunk.

A pedagógiai szakma hagyományosan a társadalmi mobilitás egyik csatornája, presztízsének és anyagi megbecsültségének csökkenésével azonban egyre kevésbé fejt ki ezt a hatását. Az újabb pedagóguskutatások szerint egyre inkább a többségi (alsó) középosztályból nyeri utánpótlását, a fiatal tanárok ráadásul csekély interkulturális tapasztalattal rendelkeznek (BORECKZY – BOGÁROMI 2014). Mégis, ha a diplomás vagy a jelenleg felsőoktatási képzéseken tanuló romák pályaválasztását vizsgáljuk, akkor a pedagógiai terület még mindig egy markáns iránynak tűnik (GARAZ – TOROTCOI 2017; HORVÁTH – RADA 2017; DURST – FEJŐS – NYÍRŐ 2016). Azáltal, hogy ezek a szakok válnak (maradnak) elérhetőek számukra, a pedagógus szakma még mindig magában hordozza a kiemelkedés lehetőségét. Azonban az, hogy vajon tényleges kiemelkedéshez vezethet-e, függ az egyéni életpályák alakulásától és a szakmai-társadalmi befogadóközegtől is. A pályaelhagyás kérdése is felmerül – vajon biztosan az iskolákban, óvodákban kell-e keresnünk a pár éve pedagógiai szakon végző roma diplomásokat?

A társadalmi különbségek intézményi szintű kezeléséből fakadóan egyfajta ambivalencia alakult ki a roma pedagógusok lehetséges szerepeiről.¹³ A társadalmi-kulturális különbségekre történő csekély reflexió nem csak a tanulók, hanem a tanári kar összetételével, tanításra gyakorolt hatásával kapcsolatos beszédet sem ösztönözte. Ugyanakkor, a roma pedagógusok léteiről és hiányáról folyik egyfajta társadalmi beszéd – legfőképpen az elvárások szintjén. Leginkább a közösségek felé történő közvetítés kritikátlanul pozitív lehetősége lebeg az érvelő szeme előtt, és gyakran a roma pedagógus a komplex pedagógiai és azon túlmutató problémák megoldásának letéteményesévé válik. Sokszor ráadásul éppen a szegregált intézmények fenntartása melletti érvként kerül elő, hogy ha a „cigány iskolákba” cigány pedagógusok tanítanak, az a gyerekek javát szolgálja.

¹¹ Az utóbbi időszakban mindössze egy nagyobb állami kezdeményezés volt, ez is csak a pedagógusszakma legalsóbb szintjeit érintette: A 2012–2015 között zajló, majd 2018-ban újrainduló „Nő az esély” elnevezésű program, mely OKJ-s képzéseket és 3 év foglalkoztatást biztosít roma nőknek a szociális és gyermekvédelmi ágazatokban. Pedagógiai területen óvodai dajka és pedagógiai felügyelő képzések megszerzését támogatja a program.

¹² Bizonyos térségekben és iskolákban szinte csak romák tanulnak, míg máshol alig vannak jelen. Ez nem csak a roma közösségek térbeli koncentrációjából fakad, hanem az extrém mértékű iskolai szegregációból is.

¹³ A legtöbb intézményben a felszínen a különbségek „színvak” kezelése dominál. Nem független ez a 2002 és 2010 között lezajló, majd megtorpanó integrációs törekvésektől sem, mely az integrációs politika célszempontját szociális alapon jelölte ki, a hátrányos helyzetű kategória megalkotásával (FEISCHMIDT 2013, FORRAY – ORSÓS 2010). A színvak szemléletet ugyan később kiegészítette az Integrációs Pedagógiai Program, amely az egyéni különbségekre alapozott nevelés elvéből kiindulva beemelte a multikulturális pedagógiai tartalmakat is (VARGA 2016).

2. A PEDAGÓGIAI PÁLYA ÉS A LOKÁLIS VISZONYOK

Az itt következő fejezetben tíz pedagógus pályafutását és tapasztalatait fogom bemutatni, kettős szempontrendszer alkalmazásával. Egyrészt az interjúkból kirajzolódó élettörténeti csomópontok kiemelésével, a pedagógusi pálya szerepét és jelentőségét az egyéni élettörténetek kontextusában értelmezem. Másrészt az elbeszéléseket a lokális oktatási viszonyok, s ezáltal a helyi hierarchiák metszetében igyekszem elhelyezni. A tanulmányban szereplők közös vonása ugyanis, hogy mindannyian szülőfalujukban, vagy egy ahhoz közel eső településen dolgoztak az interjúk felvételének idején, és a lokális/térségi identitás szintén erős tényezőnek bizonyult mindannyiuknál. Vajon milyen élethelyzetekben választották beszélgetőpartnereink a pedagógiai szakmát és milyen tényezők befolyásolták döntéseiket? Hogyan van jelen a család, a közösség, az iskolai tapasztalatok a pedagógussá válás folyamatában? Miképpen alakították a biográfiai tapasztalatok, a lokális viszonyok és az egymással folyton kapcsolatba lépő etnikai, osztályhelyzetbeli és társadalmi-nemi kötődések a kialakuló professzionális identitásokat? Új esélyekhez juttatta az egyéneket a pedagóguslét vagy egy kényszerű pályára állította őket? És vajon összességében mit is jelent interjúalanyaim számára a pedagógusnak lenni az adott társadalmi viszonyok közepette?

2.1. Relatív befogadás a Pest megyei település oktatási terében

A Pest megye keleti részén fekvő település intézményeibe járó tanulók nagyon változatos családi háttérrel bírnak; az alacsonyan iskolázott és munkanélküli szülők mellett iskolázottabb, jobb módú családok is képviseltetik magukat. Az iskola „gyűjtőtégely”, a környéken élőket felvételi nélkül befogadják, tagozatos osztályokat nem indítanak. Ebből kifolyólag az igazgató egy kettős célt tűzött ki: A gyengébbek felzárkóztatása, valamint a tehetségesek fejlesztése egyaránt fontos a pedagógiai munkában. „Az a törekvésünk, hogy a képességeihez képest mindig egy picivel többet érjen el a kisgyerek” – mondja.

Mindezt változatos programokkal, projektnapokkal, módszertani megújulással, a hazai és nemzetközi pályázatokkal igyekeznek elősegíteni. Az iskola és az óvoda tagja volt az Integrációs Pedagógiai Rendszernek (IPR)¹⁴ is, melynek keretében a kollégák továbbképzéseken vehettek részt. A pedagógusok befogadónak és jó légkörűnek nevezték mindkét intézményt. Egyik interjúalanyom úgy véli, hogy az iskolában „mi már akkor használtunk kooperatív technikákat, amikor máshol erről még nem is hallottak”. Az integrációs pedagógiához köthető intézkedések azonban, a pályázatok kifutásával, az utóbbi években alábbhagytak. A jelenlegi lehetőségekhez alkalmazkodva az iskola most inkább a digitális kompetenciák, a fenntartható környezet és a művészi képzések területén aktív.

Az iskola vezetői és a megkérdezett tanárok szerint a magatartásproblémák okozzák a legtöbb gondot az utóbbi években. Egyre több a fegyelmezetlen tanuló és egyre fiatalabb korban kezdődnek a problémák. Mint sok más helyen az országban, a tanárok itt is a családi helyzetnek és a tanári presztízs leértékelődésének tudják be a változásokat. Az igazgatónő bár megoldást nem lát, úgy véli, a szülőkkel való szoros együttműködés és az új módszerek ismerete nélkül lehetetlen megbirkózni az új kihívásokkal.

¹⁴ Az integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) egy pedagógiai keretrendszer, melyet az ebből a célból létrehozott Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) dolgozott ki és működtetett 2003 és 2012 között (VARGA 2016).

A megújulásra szükség is van, főleg az iskolában, ahol újabban felgyorsult a tanulói migráció. Alsó tagozat után egyre több gyereket visznek el, leginkább a környékbeli egyházi iskolákba. A tanárok (egyelőre) nem etnikai szempontból ítélik meg ezeket a folyamatokat. Szerintük inkább egyfajta „sznob” attitűdből választanak városi iskolát a jómódúbb szülők. Tehát, nem a növekvő számú roma tanuló jelenléte, akik a bejövő osztályoknak már csaknem a felét teszik ki, hanem a gyenge képességű és fegyelmezetlen diákok aggasztják őket.

„*Nem mindenki üdvözölt, amikor idejöttem 88-ban*” – kezdi egyik beszélgetésünket István, az iskolában legrégebb óta dolgozó roma pedagógus. Tanári végzettsége ellenére elsőként tanulószobát kapott, majd kiegészítő osztályban alkalmazták. Évek teltek el így, mígnem felmerült benne a kérdés: „*Vajon miért nem kapok rendes osztályt?*” Ekkoriban olyan csalódott volt, hogy az is felmerült, pályát módosít. Hamarosan azonban, új igazgató érkezett, aki – mint István fogalmaz – „*látott bennem fantáziát*”, és végre képzettségének megfelelő pozícióban kezdhett dolgozni. Mára Istvánból tisztelt és elismert pedagógus vált. Büszke arra, hogy mind kollégái, mind pedig a szülők elfogadják. A legnagyobb örömet mégis az jelenti számára, hogy képes még mindig megújulni és szót érteni a gyerekekkel. Ennek ékes példája lehet, hogy még a nyolcadikos lányok is így köszöntik a folyosón: „*csókolom Pista bácsi, maga a kedvenc tanárom!*”

István úttörőnek számít, ő volt ugyanis az első, aki a telepről diplomát szerzett. Iskoláit egy olyan időben végezte, amikor a pedagógusi pályának presztízse volt. Elbeszéléseiből szigorú professzorok, izzasztó kurzusok és magas követelményrendszer rajzolódik ki. A tanulás évein, mint mondja, az segítette át, hogy elképzelte milyen lesz, amikor szülőfaluja iskolájába tanárként tér vissza: „*amikor én eldöntöttem, hogy tanár leszek, rögtön ide álmodtam magam. És amikor én ennek a szent helynek a küszöbét, mint tanár léphettem át, a világ legnagyobb boldogságát éltém át*”. István nem egyszerűen tanár szeretett volna lenni, hanem tanár a helyi iskolában. Mi több, a helyi ügyek iránt elkötelezett értelmiségi, aki a település fiataljainak, köztük a cigány gyerekeknek mutat utat. A telepi diplomások későbbi generációja az ő nyomdokait követte. Többen mesélték azt is, hogy a telepen csak így szólítják: „A Tanár”.

Az idők során azonban keletkeztek új problémák. A pedagógus presztízse csökkent a társadalomban és a településen is, amit az anyagi elismerés hiánya csak még inkább tetéz. Istvánék adósságokat halmoztak fel az elmúlt években, a törlesztések miatt hó végére teljesen elfogy a pénzük. Így aztán István hétvégente is munkát vállal – de nem ám borsos magánórákat ad, hanem testvére vállalkozásában építőmunkás. Utolsó találkozásunkkor azt latolgatta, hogy esetleg pár évig kőművesnek áll, amíg a család anyagi helyzete stabilizálódik. Ám kérdéses, hogy utána vissza tudna-e jönni az iskolába. Máshová a nyugdíj előtt pár évvel nem vennék fel, nem beszélve a környéken erősödő előítéletekről. Bár beszélgetésünk végén még erősen hezitál, szeptemberben örömmel láttam nevét a tanári kar listáján.

Merőben más helyzetben vág neki a pályának István lánya, Csilla: „*Pedagógus családból jövök*” – mutatkozik be a fiatal óvónő, aki egyedülként nem első generációs diplomás. Csilla kezdetben ellenállt annak, hogy édesapját kövesse a tanári pályán: „*Mondtam neki, hogy nem, azt felejtse el.*” Alternatívát azonban sokáig nem talált, bár abban biztos volt, hogy érettségizni fog, aztán pedig továbbtanul. „*Életem során minden akartam lenni, építészmérnöktől kezdve, orvoson át, pszichológus, mindig, ami éppen érdekelt*” – meséli. Egy nívós városi gimnáziumban érettségizett,

majd két OKJ-s tanfolyamot végzett, elhelyezkedni azonban egyik képzéssel sem kívánt, inkább egy gyárban vállalt munkát. A fizikai munka azonban hamar kiábrándította, így aztán „23 évesen rájöttem arra, hogy óvónőnek kéne lennem.” Döntését azzal indokolta, hogy a kicsi gyerekeket még lehet nevelni, míg a nagyobbak már kezelhetetlenek. Csilla esetében tehát a pedagógusi pálya nem egy régóta dédelgetett vágy volt, de nem is a felemelkedés csatornája. Másodgenerációs diplomásként nem talált rá a neki megfelelő pályára, így egyelőre megmaradt a kitaposott szülői út követésénél. A kezdeti bizonytalanságok ellenére, a fiatal lány ma nem bánja döntését, sőt, igazi átéléssel beszél választott szakmájáról: „*Ez nem munka nekem, ez hivatás. A pedagógusnál úgy van, hogy ez nem lehet munka, mert akkor nem lehet rendesen végezni. Ez hivatás, bele kell tenni a lelkedet, imádni kell a gyereket, akármilyen gyereket.*”

E rövid kitérő után térjünk vissza a helyi iskolába. Jó pár évvel István után, Irmának már könnyebben ment a beilleszkedés. Ő is tudatosan választotta a pályát, noha őt egy markáns gyerekkori emléke vitte erre az elhatározásra: „*Én azért lettem pedagógus, mert az életem első éve az katasztrófa volt az iskolában. Egyedül voltam cigánygyerek az osztályban, az társaim folyamatosan csúfoltak, és folyamatosan boszorkányokkal volt tele a füzetem. Már olyan pszichoszomatikus bajaim voltak, amikor iskolába kellett jönni, hogy én mindig sírtam. Ez odáig vezetett, hogy féltékör behívták anyukámat, és megmondták, hogy itt a papír írja alá, engem kiegészítőbe kell írni.*” Szerencsére erős kiállású édesanyja nem írta alá a felszólítást. Átkerült viszont a kislány a másik osztályba, ahol fele-fele arányban voltak cigány és nem-cigány gyerekek. Az új tanárnővel a barátságosabb légkörben Irma kitűnő eredménnyel zárta a tanévet. Sok évvel később, tanári gyakorlata során találkozott újra egykori osztályfőnökével: „*Akkor mondtam neki, hogy köszönöm szépen, a Kati néninek köszönhetem, hogy tanítónéni leszek, és pontosan azért, hogy soha ne történhessen egy gyerekkel se olyan, ami velem annak idején*” – meséli. Irmát ma is az a cél vezérli, hogy támogassa a kiközösített gyerekeket. Pályáját tehát egyfajta „segítő” identitás hatja át; a nevelési munka számára mintegy szociális munka is. Odafigyel az osztályába járó hátrányos helyzetű tanulókra és aktív kapcsolatot alakít ki szüleikkel is. Ez a hozzáállás, mint látni fogjuk, a Nógrád megyei pedagógusokat is jellemzi.

Irma szintén megbecsült tagja a helyi iskolának. Büszkén meséli, hogy pár éve úgy kellett elmagyarázni a csalódott szülőknek, hogy sajnos nem minden gyerek fér be induló első osztályába. Ez megerősítette, hogy „*azért mégse olyan rossz itt a helyzet, mert hogyha engem választottak, akkor bizonyára már nem úgy néznek a többi cigány emberre se, mint ahogy az nekem fájna*”. Irma népszerűsége aztán pár év múlva különös fordulatot vett. A család egy rövid időre elköltözött, majd a tanév végével visszatértek. Bár ekkor még úgy tűnt, hogy nincs szabad státusz az iskolában, nem sokkal évkezdés előtt az egyik vezető kétségbeesetten kereste fel otthonában, hogy jöjjön vissza tanítani, mert „*nagyon sok a rossz cigánygyerek*” – szükség van rá. Ez akkor nagyon nehéz helyzetbe hozta Irmát, ugyanis már elkötelezte magát egy másik iskolában. Végül meggyőzte, hogy szülőfalujában állhat munkába ezért vállalta a kellemetlen „szakítást” a másik iskolával.

Egyelőre az iskolai nehézségek nem szegik a tanárnő kedvét, azonban leszögezi, hogy „*csak addig fogom csinálni, amíg nem érzem a kiegészítő tüneteit. Amikor először érzem azt, hogy nem örömmel megyek be a suliba, akkor lépek tovább.*” Irma nem érzi magát ugyanis beszorulva az iskolai közegbe, úgy véli, pedagógusként is vannak még lehetőségei. Példaként említi a nevelőszülői hálózat újjászervezését, ahol interjúnk idején is kerestek tanácsadó posztra pedagógusokat.

Bár a fizetés nem volna magasabb, sok szempontból rugalmasabb ez a munka. További fontos szempont pedig, hogy „*baromi nemes feladat, mert, hogy olyan gyerekek sorsába segédkezel, akik nem kellett a kutyának se*”. Gondolatait azonban úgy zárja, hogy „*ennek még nincs itt az ideje*”.

Az iskola legfiatalabb tanárát, Biankát, elmondása szerint, szeretettel várták a tanári karban. Pályája sok szempontból könnyebben indult, mint az eddig bemutatott idősebb kollégáié, akiknek családjukat is meg kellett győzni, hogy továbbtanulásukat támogassák.¹⁵ Bianka természetesnek élte meg a továbbtanulást, a pedagógiai pályára pedig nemhogy nem a kirekesztettség, hanem kifejezetten a kellemes gyerekkori élmények vonzották. Választását annak tudja be, hogy szeretett iskolába járni, ahol jó légkörben példamutató pedagógusok között nevelkedett. Beszélgetésünkben egy energikus, lelkes fiatal tanárnő képe rajzolódik ki. Munkájáról így mesél: „*Nem munkának nevezném, hanem tanításnak, amiért pénzt kapok. Tehát a hobbim is. Érzem a zsigereimben, hogy meg kéne csinálni. És akkor hazamegyek, laptop elő, és hú de jól fogják érezni magukat a gyerekek holnap.*” Biankát a kreativitás, és a tanításért való rajongása motiválja leginkább. Mindez jövőképében is tetten érhető. Bianka határozottan leszögezi, hogy munkáját szülés után is folytatni szeretné majd, még abban az esetben, is ha párja keresetéből meg tudnának élni. Elbeszélésében nyoma sincs a kirekesztés okozta sérelmek pályaválasztásra gyakorolt hatásának, sem pedig a segítői szerepnek, ami több más interjúban körvonalazódik. Ez persze nem jelenti azt, hogy Bianka közömbös volna osztálya roma tanulóit illetően.

Istvánnal és Irmával közel egyidős Erzsí is, aki a helyi óvodában dolgozik. Bár az óvónői pálya nagyon korán megfogalmazódott benne, diplomát csak pár hónapja szerzett. Pályafutását egyfajta emancipációs törekvésnek is értelmezhetjük. Középfokú tanulmányait Erzsí egy távolabbi település óvónőképző szakközépiskolájában végezte. Nem helyezkedett azonban el a szakmában, hanem férjhez ment és gyermekei születése után a család vegyesboltjában dolgozott. Amikor bezárni kényszerültek az üzletet, és gyerekei is felnőttek már, szeretett volna óvónőként munkába állni. Ám akkor már a középfokú végzettség nem volt elég. Ekkor, 43 évesen úgy döntött megvalósítja régi álmát és beiratkozik a főiskolára. Erre a legbüszkébb az életében: „*Kitartó voltam, elvégeztem [a főiskolát]. Főldhattam volna, de megfogadtam, nem azért tanultam, hogy engem bármiben visszafogjanak.*” Jelenleg családjának „nem létszükség” egy második kereső, ő mégis úgy döntött, hogy ha eddig eljutott, szeretene munkába állni. Sőt pár év múlva akár egy további képzést is megcsinálna.¹⁶

Erzsí már kritikusan áll a helyi oktatási intézményekhez. Szerinte nem véletlen, hogy amikor korábban többször is pedagógus asszisztens pozícióra jelentkezett, valahogy sosem volt üres hely. Csak akkor nyíltak ki a kapuk számára, amikor diplomával jelentkezett. Ez is mutatja, hogy míg a szakképzett pedagógusoknak a bejutás egyre kevésbé okoz gondot, az oktatás alsóbb szintjein viszont sokkal finomabban működnek a kirekesztés-beengedés mechanizmusai. Interjúalanyaim úgy vélték, hogy a mindössze érettségit és szakirányú OKJ-s végzettséget igénylő

¹⁵ Ez különösen igaz Irmára, akinek édesapja megtiltotta, hogy főiskolára jelentkezzen, majd miután édesanyja titokban aláírta a jelentkezését, kitiltotta otthonról. A nők mozgásterét ilyenén megkötő családi-társadalmi elvárások Bianka elbeszélésében már nem voltak jelen.

¹⁶ Erzsí karrierútja tipikusnak is mondható. Diplomás roma nők életútját vizsgáló kutatásunkban azt tapasztaltuk, hogy az idősebb roma nők gyakran félbeszakították tanulmányaikat, a karrierépítést pedig a házasság és a gyerekvállalás után kezdték. (DURST – FEJŐS – NYÍRÓ 2016).

pozíciókra kifejezetten nehéz romaként bejutni. Több asszony is elvégezte a pedagógus asszisztensi, vagy a dajkaképző tanfolyamot, mégsem alkalmazták őket. Ezeken a területeken úgy látszik, még nem annyira elfogadott, hogy romák képviseltessék magukat, mint ahogy egyelőre nincs is gond ezen pozíciók betöltésével.

A szakmában dolgozók tapasztalatait a fentiek közül István világítja meg legélesebben: *„Ez a bizonyos valami ez még mindig működik – itt is működik. Ez a »jajj, de örülünk neked«, tehát addig örülünk, amíg ügyes vagy a suliba, akkor büszkék vagyunk rád, de amikor már a gazdasági életből is kérsz szerepet, akkor két kézzel zutty, be a kézfék, és akkor nem kellesz. Most éppen nem lehet. És majd egyszer csak, ha mégis kapsz lehetőséget, akkor be tudod bizonyítani, hogy te sem vagy alábbvaló”*. A részleges befogadás fogalmával írhatunk le. A kezdeti nehézségek, ha köthetőek is a származáshoz, idővel csökkennek, s a telepiek a tanári kar kimondottan megbecsült tagjaivá is válhatnak. Mindez azonban nem egyik napról a másikra történik, többen még ma is úgy érzik, hogy ugyanazért a megbecsülésért romaként többször annyit kell dolgozni. Az, hogy a település oktatási terében egyre több roma pedagógus dolgozik, bár összefüggésben áll az intézmények relatív befogadó légkörével és modern módszertanával, mégsem kifejezetten a romák társadalmi részvételének elismeréséből, vagy a tanári kar sokszínűségének elősegítésére tett kísérletekből fakadt.

2.2. Kihívás és innováció a Nógrád megyei iskolákban

A Nógrád megyei iskolák tanulóinak létszáma és összetétele is sokat változott az utóbbi években. A tehetősebb többségi családok, sőt olykor már a jobb módú cigány családok is a környező városokba viszik gyerekeiket. A helyi iskolák mára teljesen szegregálódtak – szinte kizárólag hátrányos helyzetű roma gyerekek tanulnak bennük. Bár ez a folyamat a Pest megyei településen is elkezdődött, a vizsgált nógrádi kisiskolákban szinte „lezajlottnak” tekinthető. Sok a sajátos nevelési igényű (SNI) és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel (BTM) küzdő diák is. Míg a Pest megyei iskolában még képviseltetik magukat a jó képességű, megyei szintű versenyeken induló gyermekek is, itt nem kell „kétfelé” figyelni, a hangsúly a legalapvetőbb készségek átadására helyeződik. Így tehát, miképpen azt az egyik igazgató megfogalmazta, nem „tehetség-gondozó”, hanem „rehabilitáló” tanári ambíciókra van szükség.

Nincs is jó hírük ezen intézményeknek a környéken. Mégis, a falvaknak szükségük van rájuk, ugyanis több helyütt ezek a falu utolsó bástyái, annak végső perifériára szorulása előtt. Néhány iskolát már besoroltak egy nagyobb tagintézményévé, más esetben létszámhiány miatt osztályokat vontak össze. A tanárok panaszkodnak, hogy a környéken nem látnak pozitív mintát a gyerekek, nincsen jövőképük, nincs presztízse a tanulásnak. Azonban megfigyelhető, hogy a tanulmányban szereplők mind olyan intézményben dolgoztak, ahol az országos gyakorlathoz képest nagyobb arányban kísérleteznek új ötletekkel, innovatív módszerek elterjesztésével, tagjai voltak az IPR-nek is. A vezető pozícióban dolgozók pedig maguk is célként tűzték ki a pedagógiai szemlélet és módszerek megújítását.

A gyerekek összetételének változásával, a pedagóguskar is kicserélődött. Mondhatnánk úgy is, hogy „kihalt”, ugyanis a helyi pedagógusréteg nem tudta újratermelni magát. Új, fiatal tanárokat ritkán sikerül ezekbe az iskolákba vonzani, aki meg is próbálja, nem sokáig marad a számos problémával küzdő tanuló között. A tanárihiány állandósult, volt olyan iskola, ahol az elmúlt négy évben egyetlen hivatalos jelentkezés sem érkezett. A vezetők különböző trükkökkel igyekeznek betölteni a hiányzó állásokat, és az is előfordul, hogy egy tanárt közfoglalkoztatottal pótolnak.

Ezekben az intézményekben nem annyira a belépés lehetősége kérdéses a képzett roma pedagógusok számára, mintsem az, hogy egyáltalán *akarnak-e* a vergődő kisteleplüléseken, alacsony fizetésért munkába állni. Különösen igaz ez a dilemma azokra, akiknek rengeteg küzdelemmel sikerült a szegénységből tanulással „kitörniük”.

Az oktatás alacsonyabb szintjeinél pedig leginkább az a kérdés, hogy az intézménynek van-e lehetősége közalkalmazotti státuszt biztosítani. Több településen találkoztunk ugyanis roma pedagógus asszisztensekkel, csak éppen közfoglalkoztatott státuszban. Az egyik kisiskolában, Éva napközivezető – bár papíron csak asszisztens. Ő korábban foglalkoztatással összekötött képzésben tette le érettségijét Budapesten, majd gyógypedagógiai OKJ-s tanfolyamot végzett. A hasonló végzettségű Elza egy másik iskolában gyerekfelügyelő. Ő egy színvonalas városi középiskolába járt, amit viszont osztálytársai kiközösítése miatt abbahagyott. Egykor mindketten óvóképzőre készültek, különböző okok miatt azonban a főiskolára sosem iratkoztak be. Alkalmazásukat támogatják az iskolaigazgatók, jelenlétüktől elsősorban az általuk közvetített pozitív példák elterjedését várják. Egyikük szerint az iskolában dolgozni ugyanis még takarítóként is nagyobb presztízzsel bír, mint az önkormányzati közfoglalkoztatásban árkot ásni.

Térjünk azonban most rá a térségben szakképesítéssel dolgozók pályaképeré. Hasonlóan Istvánhoz, Pál is a nyolcvanas évek végén kezdte pályáját, több mint harminc éves szakmai tapasztalat áll mögötte. Mint fogalmaz, „*mindig ilyen nehéz sorsú gyerekekkel foglalkoztam.*” Kezdetben nevelőotthonban dolgozott, majd egy környékbeli kisváros iskolájában helyezkedett el. A térségben már két évtizede aktív, az oktatás szinte valamennyi területén kipróbálta magát. Ezen felül oktatási szakemberként akkreditált tanár-továbbképzéseket is vezet, tanácsadói szerepet lát el, illetve oktatási anyagok kidolgozásában vesz részt. Két éve azért vállalta a saját szavaival „*nehéz helyzetben lévő*” kisiskola vezetését, mert úgy vélte: „*annyira sokrétű a munkám, hogy elérkezettnek láttam az időt, hogy megpróbáljak a magam ura lenni és a saját elképzeléseimet megvalósítani.*”

Pál számos olyan kezdeményezést indított el, melyek kifejezetten a kisteleplülések hátrányos helyzetű roma tanulóinak nyújtanak segítséget a tanulásban, illetve a közösségépítésnek is fontos eszközei. Az iskolában, „*már régen felismertük azt, hogy a régi módon már nem. Új módon, új módszereket alkalmazva*” lehet csak eredményeket elérni. Példaként a kooperatív tevékenységközpontú pedagógiák vagy a multikulturális tartalmak beemelését említi, amire a későbbiekben fogunk kitérni. Pál úgy véli, hogy a nehézségek ellenére a gyerekek ma már szeretnek iskolába járni. Mindeközben, „*azt is érezzük, hogy a tanóráknak a légköre is kezd megváltozni. Mindent megpróbálunk, a barátságos, családias légkörtől az iskolai környezet megváltoztatásán keresztül, a módszerek alkalmazásáig. Nagyon-nagyon lassú a fejlődés, de látszódik, érződik.*” – meséli. Pál közreműködésével valósult meg a tanodaprogram is, aminek egyik legfontosabb hozadéka, hogy több növendék később érettségizett sőt, páran továbbtanultak. Az igazgató fontosnak tartja,

hogy a volt tanítványok később szakmai pozíciókban visszatérhessenek. Mint mondja, „*a hosszú idő alatt kinőtt egy generáció a kezünk közül, és most már közülük kerülnek ki a tanodában dolgozók.*” Egyik volt tanítványa például nyelvvizsgát szerzett és mivel épp nem volt nyelvtanár, egy évig ő vitte a nyelvi fejlesztést.

Nincs könnyű helyzetben Andi sem, aki röviddel kutatásunk előtt kezdett az igazgatói poszton egy mégoly leszakadó falu iskolájában. Tervekből és ötletekből ám ő sincs híján. Andi a faluhoz közeli városból származik, ma is innét jár munkába. Elmeséli, hogy „*teljesen hagyományos cigány családból*” származik, és „*valamivel magasabb társadalmi rétegbe*” tartoztak, mint a környékbeli cigány családok. Szülei több vegyesboltot, kocsmát és éttermet is üzemeltetnek, édesapját így mindenki ismeri, becsüli. Andi azt is hangsúlyozza, hogy „*egy kemény, torna tagozatos osztályba*” járt. A továbbtanulásban leginkább barátai buzdították, a pedagógiai pálya gondolata is így született meg benne. Édesapja nem támogatta terveit, bár nem is ellenezte továbbtanulását. Szerinte a lánynak nem volt ugyanis „*szüksége*” diplomára, a család meg tud élni keresete nélkül is. Andi meg van elégedve döntésével, bár keserűen hozzáteszi, hogy valóban „*én vagyok a legszegényebb a családban, még vezető beosztásban is. Mindenki többet keres nálam.*”

Pályáját egy diákotthonban kezdte, amit célirányosan választott: „*Az akkori igazgatót ismertem nagyon jól, mert gyerekkoromban többször jártunk oda táborozni. Próbált minket felemelni, meg pártfogolni.*” Sajnos azonban mire a tanárnő visszatért szülési szabadságáról, az iskolát bezárták. Ekkor kapott egy közigazgatási ösztöndíjat, ám a városi kormányhivatalban sok negatív tapasztalatot szerzett: „*Itt már elindultak, hogy cigány származás. Kezdték, hogy jogi végzettség? Nem jogi, pedagógus. Jó, akkor már nem a központi részbe leszel, hanem egy alsóbb kormányhivatalba. Próbáltam ellenállni, hogy diplomás vagyok, felsőfokú nyelvvizsgával nem biztos, hogy a titkárságon a helyem. Meg hogy ezt a kisujjamból kirázom, ez nem kihívás, adjanak valami pluszt.*” Ezek az élményei minden bizonnyal szerepet játszottak abban, hogy hároméves szerződése lejártakor Andi visszatért az oktatásba. Úgy tűnik a nehéz körülmények és az alacsony fizetés ellenére több lehetőséget biztosít számára ez a pálya. A közigazgatási kitérőt mégsem tartja haszontalannak; reméli, hogy a későbbiekben a tankerület támogatni fogja céljai megvalósításában.

Andi szerint is az egyetlen kiút a modern pedagógiai módszerek alkalmazása. Úgy látja, hogy a frontális tanítási módszerek egyáltalán nem vezetnek eredményre, sőt „*igazából itt a gond akkor volt, amikor a hagyományos módszert próbálták alkalmazni és azt a vaskalapost.*” A jövőben szeretné bevezetni a „*Meixner módszert és a finn módszert*”, a tevékenykedtető projekt órákat, illetve kialakítaná az egész napos oktatást. Mindezek hatására szeretné, ha a jövőben egy „*forradalmian újított mintaiskola*” válna az intézményből. Bár egyelőre nem sokat árult el terveiről, azt megosztotta, hogy „*ha minden összejön és a kollégák együttműködnek lesznek meg a külső kapcsolatok is úgy alakulnak, akkor ez egy olyan iskola lesz, ahonnan a kikerülő gyerekek megállják a helyüket az életben. Ebben biztos vagyok.*”

Kollégája, Ildi, nagy bizalommal fordul az újonnan választott igazgató felé. Szerinte van jelentősége annak, hogy egy roma pedagógus veszi át az iskola irányítását: „*én azt gondolom, hogy ő azért jó, mert roma igazgató. Átlátja a gyerekek érzéseit, tudja, hogy milyen roma szülőkkel beszélni. Nem szégyelli a romákat. Nem biztos, hogy egy magyar igazgató ezekkel a roma gyerekekkel fel merné vállalni a dolgokat. Nagyon remélem, hogy ez jó felé vezet*” – véli.

Elkeseredése, hogy a gyerekeket segítse, átszűrődik a beszélgetésből. Ugyanakkor érdekes, hogy amikor az iskola jövőjéről beszél, célként nem a szegregált iskola megszüntetését, a gyerekek más iskolákba való méltányos integrálását tűzi ki, mint inkább a jelenlegi körülmények javítását. Vágya, hogy „*ez az iskola jó hírű legyen, meg hogy romaként azt tudjuk mondani, hogy ez a roma iskola egy nagyon jó roma iskola, az itteni gyerekek igenis küzdenek.*” Mindez nem meglepő, hisz mind egzisztenciálisan függ az iskolától, mind pedig érzelmileg kötődik a szülőfalujához. Kérdésként fogalmazódhat meg bennünk azonban, hogy vajon a gyerekek számára nem jár-e kockázattal a szegregált helyzet fennmaradása – még akkor is, ha a későbbiekben az innovatív oktatási módszerek és a roma pedagógusok jóvoltából valóban sikerül növelni a gyerekek tanulási motivációját.

Ildi nem készült kiskora óta tanítónőnek, még a továbbtanulásra vonatkozó elhatározása is viszonylag későn alakult ki. Végül azért választotta a tanítóképzőt, „*mivel eléggé népes családból származom. Ugye rengeteget foglalkoztam az unokatestvéreimmel gyerekként, így azt gondoltam, hogy ez nem áll tőlem távol.*” Tanulmányait levelező szakon végezte, és közben már pedagógus asszisztensként dolgozott szülőfaluja iskolájában. A tanítónő motivációját erősíti, hogy kifejezetten roma gyerekekről gondoskodhat munkája során, hitet és reményt adhat nekik, hogy tanulással több lehetőséghez juthatnak. Célja, hogy a gyerekek ne kudarcként éljék meg a tanulást, így nem bánja, ha lassabban halad a tananyaggal és sokat küzd, hogy eredményeket érjen el. Ez a helyzet szerinte merőben különbözik más iskoláktól, ahol a hangsúly a tananyag „leadására” és számonkérésére helyeződik. Mégsem érzi úgy, hogy ettől ne lenne sikerélménye, elkötelezettsége pedig átlendíti a nehéz helyzeteken. Felidézi, hogy „*voltam olyan iskolába is, ahol nem roma gyerekeket oktattam. Ott nagyon jó volt, hogy amit leadtam, azt visszakaptam. Nem volt az, hogy nincs kész a lecke, nem hoztad a felszerelésedet. Ők is nagyon aranyosak voltak, de a cigánygyerekek nekem többet adnak. Rengeteget küszködünk, eleve sok a sajátos nevelést igénylő, de mégis, pont azért mert nagyobb törődést igényelnek, több szeretetet adnak.*”

A hasonlóképpen elkötelezett Melinda tíz éve dolgozik szülőfaluja iskolájában. Ő már fiatalkorától kezdve vonzódott a segítő foglalkozások felé, amit az otthoni szegénységhez kötött. „*A mostani törvények szerint HHH-s gyerek voltam én is. Anyukám írni-olvasni sem tudott és így én ilyen első generációs diplomás vagyok, ahogy mondani szokták.*” – meséli. Mivel mindig is szeretett tanulni, nem esett nehezére eljutnia a középiskoláig, leérettségizett és elvégezte a technikumot is. Már akkor szeretett volna továbbtanulni, de mivel senki nem tudta anyagilag támogatni, munkát kellett vállalnia. Tíz év munkaviszony után azonban úgy döntött, „*ideje elindulni*”.

A főiskola után rögtön szülőfalujában kezdett napközisként, szociálpedagógusként folytatta, mára pedig bizonyos készségtárgyakat is ő tanít. Ideje nagy részében rehabilitációs fejlesztést végez, hozzá tartoznak az értelmi fogyatékosok, és a különböző tanulási zavarokkal küzdő tanulók. A gyerekek több mint harmada jár hozzá valamilyen problémával. Úgy véli, hogy „*máshol nem is szeretnék gyógypedagógus lenni. Erre jöttem rá itt az első 1-2 év után, hogy én nem is annyira a pályát szeretem, hanem valamiért ezt az iskolát.*” Az erős kötődés és a segíteni vágyás a minden napok során is növeli kitartását, dacára annak, hogy gyakran úgy érzi, szélmalomharcot vív a „*HHH-s környezettel*”.

Végül, de nem utolsó sorban térjünk ki Márk pályafutására, aki bár a Pest megyei településről származik, egy nógrádi kis faluban tanít. Találkozásunkat jócskán megelőzte híre, a helyiek

mint egy különösen sikeres fiatalembert emlegették. Az elismerést úgy tűnt az okozza, hogy Márk képes volt egyszerre tovább vinni családjá (cigány)zenei örökségét, valamint egy stabil szakmai szerepkörre szert tenni. Már gyerekkorában elkezdett hegedülni, tizenévesen pedig tagjául választotta a Száz Tagú Cigányzenekar. Egy városi zenei szakközépiskolában tett érettségi után, alap és mesterszakon is diplomát szerzett a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán. Mindeközben folyamatosan turnézott szerte Európában, valamint zeneórákat tartott egy hollandiai magyar közösségnek. „Az 5 éves gyerektől a hetvenvalahány évesig volt diákom” – büszkélkedik. Így történt, hogy Márk sikeres zenei karrierje mellett, egy polgári foglalkozásban is kipróbálta magát. Már tanulmányai során rájött, hogy a zenei pálya nem fogja maximálisan biztosítani megélhetését, valamint, hogy a zenekari elfoglaltságok mellett, állandóságot és kiszámíthatóságot is megengedő karrierútra vágyik. Ezért is iratkozott be a pedagógusi mesterképzésre. Márk ma nem érzi úgy, hogy bármit is feladott volna zenei pályafutásából a tanítással, sőt jelenleg a két nagyon különböző munkája kiegészíti egymást. Mint látni fogjuk később, időnként zenei tudása és kapcsolatai a tanítás során is mozgósíthatóak.

3. ETNICITÁS ÉS PEDAGÓGIAI MUNKA

Az elbeszélők szakmai pályaképének rövid áttekintése után, ebben a fejezetben teszünk egy lépést a pedagógiai munka gyakorlatának közelebbi megismerése felé. Az oktatás-nevelés során nagy szerepet játszik a személyes felkészültség, a képességek, az előélet, a családi múlt, ugyanakkor mindezek a szakma keretei között jutnak érvényre. A tanulmány szereplői elsősorban mint pedagógusok vannak jelen az osztályteremben, tartanak szülői értekezletet, vesznek részt tanári munkaközösségekben. Azonban munkájuknak lehetnek, és vannak is olyan vetületei, ahol megjelenik és szerepet játszik származásuk és etnikai identitásuk – tegyük hozzá, sok egyéb tényező, például koruk, nemük vagy az osztályhelyzetük mellett. A származás egyrészt szerepet játszhat a gyerekekkel folyó konkrét nevelési-oktatási feladatokban, ami leginkább a tananyag átadásában, és a nevelési módszerek alkalmazásában nyilvánul meg. De jelentősége nem csak az intézmény falain belül mutatkozhat meg, hanem éppen annyira azon kívül is. A családokkal való kapcsolattartás, mely még annyira fontos eleme a pedagógiai munkának, a másik nagyobb terület, ahol az interjúk tanulsága szerint árnyalja a napi munkát. Itt ráadásul már nem csupán a szakmai tér és az egyén etnikai és sok más identitása kerül kapcsolatba, hanem a lokális viszonyok is meghatározóak lesznek. Vannak olyan helyzetek, amikor egybefolyik, vagy kereszteződik a szakmai és az etnikus kötődés-elköteleződés. Van, amikor a kettő kiegészíti egymást, és előfordul az is, hogy egy-egy helyzet során konfliktusok is keletkeznek, hiszen a szakmai és az etnikai kötődés eltérő logika alapján szerveződik.

Az etnicitás kérdéskörét nem mint a kirekesztés alapját vesszük most górcső alá, tehát nem azt firtatjuk, hogy miképpen szenved hátrányt egy-egy tanuló, vagy pedagógus a származása miatt. Olyan helyzeteket tárunk fel, melyek során az osztályszadalmi szinten amúgy stigmatizált cigányságot a tanárok munkájuk részévé teszik, sőt akár erőforrás gyanánt felhasználják különböző pedagógiai helyzetek kezelése során. A kiválasztott történetek azért lehetnek sokatmondóak, mert sokszor saját élettörténeti, vagy közösségi tapasztalataikat jelenítik meg.

3.1. „Van példa mert én ott vagyok”

Mindenekelőtt ejtsünk szót az elbeszélések egy átfogó sajátosságára. A „példamutatás” motívuma, mely mondhatjuk, hogy az összes interjúban megjelenik, egyrészt átszövi a fentiekben bemutatott professzionális identitások sokszínűségét, másrészt pedig beágyazza a pedagógiai munka további szeleteit is. Nem másról van itt szó, mint a pedagógusi hivatástudat egy speciális megnyilvánulásáról. Arról a különböző pozíciókon, életpályákon és generációkon átívelő elköteleződésről, hogy a pedagógus utat mutasson, pozitív képet alakítson ki a roma emberek társadalomban betöltött szerepéről.

Interjúalanyaink többsége számára a pozitív példa közvetítése lehetőségként és feladatként is megfogalmazódik. Lehetőség, hiszen a pedagógus saját jelenlétét, személyes történetét használhatja a tanulók motiválására, vagy a romákról kialakult előítéletek megcáfolására. Ugyanakkor feladat is, ami egyben terhet ró az egyénre. Az, hogy mindez ilyen erőteljesen megmutatkozott az interjúkban nem független a romák általános társadalmi helyzetétől, a roma diplomások vállára nehezedő társadalmi elvárásoktól, illetve magától az interjúhelyzetektől sem.¹⁷ Mégis, fontos szem előtt tartanunk, hogy a tanulmányban szereplők szeretnék érvényre juttatni ezt az aspektust munkájukban.

Nézzünk most két példát a fentiekre a két térségből. A Nógrád megyei tanárok, akik marginalizált helyzetű kisiskolákban tanítanak, leginkább a szegénység, az előítéletek és a kiemelkedés kontextusában értelmezik a példaadás jelentőségét. Melinda és Ildikó elköteleződését például megerősíti saját személyes küzdelme a szegénységgel és az előítéletekkel. Utóbbi nagyon kemény szavakkal számol be iskolái éveiről: „*nagyon megszenvedtem a származásomat*” – mondja. Már a középiskolából két évig sírva járt haza, főiskolán pedig, ahol 150 hallgató közül egyedüli roma volt, folyamatos elutasítást tapasztalt hallgatótársai felől. Mégis, úgy érzi, megérte az erőfeszítéseket a tanulás, és ma már ő szeretne utat mutatni a roma gyerekeknek: „*Ha tehetném, én életem végéig hivatásszerűen roma gyerekekkel foglalkoznék, mert szeretnék nekik segíteni, példaként is előállni, hogy van kiugrás.*” Ebből a részletből is látszik, hogy motivációját főképpen az a hit alapozza meg, hogy sikeres tanári életpályájával ösztönözheti a gyerekeket a tanulásra, s ezáltal a kitörés reményét erősítheti bennük. Ezt egyébként, amikor csak tudja, hangsúlyozza a tanítási órákon is.

A Pest megyei pedagógusok számára, akik egy vegyes tanulói közösséget tanítanak mind társadalmi helyzet, mind pedig származás tekintetében, a példamutatás a romákkal kapcsolatos negatív berögződések ellentételezése szempontjából különösen fontos. A fenti megszólalókhöz hasonlóan Bianka is elsőként szerzett diplomát családjában, de messze nem számol be olyan mértékű nélkülözésről, valamint személyét ért megkülönböztetésekről, mint nógrádi kollégái. Neki személyes élményei is vannak a pozitív példák tekintetében, hiszen annak idején István tanította. Pályakezdőként pedig Irma mentorálta. Szerinte a roma tanárnő jelenléte pozitív hatással bír minden tanulóra. Óráin előfordul, hogy személyes élményeiből, családi hagyományyaiból merít:

¹⁷ Mindkét felhasznált kutatás középpontba helyezi az etnicitás kategóriáját, ami így külön megvilágítást kap – egyben készíti az interjúalanyt munkája etnikai szempontok szerinti végiggondolására, ami eredményezheti az etnikai aspektus kidomborodását is (TREMLET 2014).

„Tehát nem csak módszer, ugye, de lehetne mondjuk bevinni az órákba, azt, hogy megismerjék a cigány kultúrát. Például velem így, hogy mondom, az én papám híres muzsikus volt, így. Jó példa alapján megmutatni, hogy igen, nálunk így meg úgy van.”

Végül, zárjuk a példamutatás témakörét István gondolataival, aki arra is felhívja a figyelmet, hogy a pozitív példák hosszú távon fejtik ki hatásukat, a mindennapokban nem érzékeljük őket. Úgy véli, „ezek nem rögtön érnek be, hanem ha a cigány gyerek ül majd a gyerekek mellett és nem lesz konfliktus. Meg amikor a gyerek azt mondja, hogy »miattad lettem magyar tanár, hú azok a magyar órák!«”

3.2. Nevelői munka

A pedagógusok mindennapos munkájához egy lépéssel közelebb érve, elsőként arra fogunk néhány példát megismerni, hogy milyen szereppel bír az etnikai kötődés az oktatási intézményen belül, tehát a tanórákon, foglalkozásokon, a gyerekekkel való kapcsolat során. A nevelői-oktatói munkát sokfajta intézményesített eljárás szabályozza, a pedagógusok tanmenet használnak és bizonyos módszertani elveket érvényesítenek. Ezen a területen tehát a szakma elviekben legalábbis eszközt ad a pedagógus kezébe. Sok múlik azonban az egyéni helyzetfelismeréseken és a kreatív megoldásokon is. Most az utóbbiba kóstolunk bele.

Melinda szinte kizárólag hátrányos helyzetű roma diákokat tanít. Számára a jó tanár a türelem, empátia és gyerekközpontúság területein jeleskedik leginkább. Egy roma pedagógusnak szerinte „előnye abban van, hogy arányaiban azért több az értő a romák között, mint nem romák között”. Az „értés” eredhet éppen abból az élettörténeti tapasztalatból, amit Melinda a tanulmány már ismertetett részein megoszt velünk. Nem arról van szó, hogy a többségi pedagógus ne lehetne empatikus, sem pedig arról, hogy ne tapasztalhatott volna nélkülözést. Melinda azonban úgy véli, azáltal, hogy romaként még nagyobb akadályokat kell leküzdenie adott esetben érzékenyebbé teszi a speciális összetételű gyerekcsoport nevelésére.

Hasonló kérdéseken gondolkodik a Pest megyei Erzsi is. Felháborodottan osztja meg főiskolai tapasztalatait, kiderült, „a legnagyobb gondot annak érzik a leendő óvónők, hogy hogy bánjanak a cigány gyerekekkel.” Először csak csodálkozott ezen, majd egyre inkább elkezdte zavarni, hogy az órai beszélgetések időről-időre a cigány gyerekek beilleszkedési nehézségeire terelődtek. Szerinte a (vélt) problémák egy részét az okozza, hogy a többségi pedagógusok nem veszik észre, hogy a hátrányos helyzetű cigány gyerekekkel „másképp” kell viselkedni, mint amit a tankönyvek leírnak. Hogy pontosan mit ért „másképp” alatt az nem artikulálódik, de az elbeszélés folyamából a fokozott türelem és odafordulás körvonalazódik. Ilyen tekintetben Erzsi úgy látja a roma pedagógusok „hitelesek” lehetnek mert személyes élményeikből fakadóan szolidaritásak a gyerekekkel: „tudjuk, hogy honnan jöttünk, nekünk is nagyon nehéz volt” – magyarázza.

Mindemellett, a cigány gyerekek oktatásakor a pedagógusnak ismernie kell a közösségben élő hagyományokat, például hogy beszélnek-e cigány nyelvet otthon, vagy tartanak-e valamilyen szokást, aminek hatása van a gyerek viselkedésére. Ezzel Csilla is egyetért, aki szerint fontos az is, hogy „tudják, ha meghal valaki a családban, akkor mi történik a gyerekekkel és amikor visszajön

a temetés után, akkor arról is tudjon beszélni, ha szeretne.” Ő úgy véli, hogy a helyi sajátosságok, árnyalatok ismeretével van „előnyben” roma óvónőként, ugyanis *„nem lehet mindent tanulni, van, ami tudat alatt megy. Hiába mondd el, hogy »figyelj arra, hogy ez náluk így szokás«.*” A szokások szerepére a következő részben visszatérünk, egyelőre annyit jegyezzünk meg, hogy számos interjúalany állította, hogy ezek visszaköszönnek az óvodában, iskolában, így beható ismeretük elengedhetetlen.

Arról, hogy romaként, könnyebb vagy nehezebb dolga van a pedagógusnak megoszlottak a vélemények. Főleg a fiatalabbaknál került elő ez a kérdés, ahol a kor tényezője jelentősen árnyalta a képet. Bianka szerint, akinek pályakezdőként a legnagyobb kihívást a tanári tekintély kialakítása jelenti, a származásnak a kapcsolat kezdetén van szerepe: *„Az elején számít, hogy ki vagy, volt olyan, hogy azért figyelt oda, mert én cigány vagyok, és örült, hogy én tanítom. Akkor kihúzza magát, hogy én ismerem, egy utcában lakunk. Ez egy ideig tart, utána meg ugyanolyan szaktanár vagyok, mint a többi”* – vélekedik.

A bizalom megnyerése Márknak is könnyen megy *„mert látják rajtam, hogy cigány vagyok, és valamiért jobban viszonyulnak hozzám, mint a nem cigány pedagógusokhoz, ez megkönnyíti, hogy jobban figyeljenek rám”*. A gördülékenyebb kezdet, azonban nem mindig előnyös a későbbiekben, amikor már összpontosítani kell a munkára, és elvárásokat támasztani a tanulók felé. Márk arra világít rá, hogy talán épp azért, mert az elején a gyerekek örülnek a közös kötődésnek, a későbbiekben *„átesnek a ló túloldalára”* és barátjuknak, kezelik a fiatal megjelenésű pedagógust. Bár abban megegyezünk, hogy minden kezdő pedagógus számára dilemmát okozhat, hogy milyen mértékben engedje magához közel a gyerekeket, Márk úgy tapasztalja, hogy a roma tanárok esetében további nehézség lehet, hogy a gyerekeknek nincs tapasztalatuk tanári szerepben megjelenő roma felnőttekről, így nehezebben tudják elfogadni, hogy valaki egyszerre *„tartozhat köztük”* és tarthat távolságot is. *„Fogalmazzunk úgy, hogy emberileg rögtön elfogadtak minket, viszont úgy, mint tanárt, folyamatosan küzdeni kell érte.”* – összegzi gondolatait.

Irmának, aki már egy idősebb és tapasztaltabb pedagógus, nincs problémája a tanári tekintély kialakításában. Ő egyértelműen fontosnak tartja származását, különösen a roma gyerekek nevelésekor. Úgy látja, hogy: *„én megengedhetem magamnak azt, amiért lehet, hogy egy magyar kolléganőmre meg haragszik. Tehát csúnyán beszél például és azt mondom, hogy »te nem beszélhetsz csúnyán, te nem szégyeníthetsz le engem. Én ugyanolyan cigány vagyok, mint te.«*” Ebben a példában a tanárnő rádöbben a gyereket, hogy helytelen viselkedésével más cigányokat, sőt, magát a tanárnőt hozza rossz helyzetbe. Mindeközben viszont egy pozitív azonosulási pontot is felajánl: Úgy tűnik, ők ketten – a tanárnő és a gyerek – egy titkos klubba tartoznak, ami minden bizonyos pozitív tartalommal bír, hiszen egyébként nem lehetne a hírét csúnya beszéddel, rossz magaviselettel tönkre tenni. A szeretett tanárnő tekintélyét is aláásná ugyanis, ha a gyerek viselkedésével rossz fényt vetne erre a titkos közösségre. Irma tehát egy olyan keretet talál, ami mind a többségnek, mind pedig a gyerekeknek értelmezhető.

Végül álljon itt egy példa arra, ahogyan a származás megjelenik István pedagógiai gyakorlatában is. Történt egyszer, hogy egy cigány tanuló év végéhez közeledve bukásra állt történelemből. István úgy vélte, felesleges egy újabb dolgozatot íratnia, vagy egy feleléssel sanyargatni a diákot. Egyenesen a telepre küldte a bukdácsoló tanulót és megkérte, hogy egy kisebbfajta népszámlálást bonyolítson le: *„Minden házba bemegy és megkérdezed: telepi vagy öcsém? Hányan laknak itt?”*

adja ki az instrukciókat. A gyerekek több napba telt mire sikerült minden házat végigjárnia, de a feladatot megoldotta és így a bukást is elkerülte. A tanár úr azóta is használja a diák által becsült számadatokat, melyek egyébként megegyeznek más helybeliek becslésével is.

István ugyanakkor elismeri, hogy a faluban elszórtan élő oláh cigány gyerekek nevelésekor kevésbé hat a telepi magyar cigányoknál működő tisztelet és ismeretség. A telepi kiemelkedők sikere tehát kis mértékben függ a helyi roma közösség belső etnikai tagoltságától is. Van ami viszont mindig működik: „*ha én cigányul beszélek, onnét kezdve tisztelni fog*” – mondja büszkén a tanár úr, aki egykoron a cigány jövevényszavakról írta szakdolgozatát, amihez külön tanulta a cigány nyelvet is.

3.3. Kulturális tartalmak az oktatásban

Nincs könnyű helyzetben az a pedagógus, aki Magyarországon tudatosan szeretné beépíteni tanításába a romákkal kapcsolatos tudáselemeket. Még a legfrissebb, 2012-ben megjelent Nemzeti Kerettantervet, illetve az ezt követő tankönyvfejlesztést vizsgáló kutatások is súlyos hiányosságokat tártak fel: rendkívül kevés, és rosszul integrált a romákra vonatkozó tudásanyag. A meglévő tartalmak is sokszor adathiányosak és kontextus nélküliek, így inkább alkalmasak a sztereotípiák megerősítésére, mint azok ellentételezésére. Mindemellett, a meglévő tudáselemek is mintegy a többségi identitás és kultúra mellett jelennek meg, ily módon gátolják a reflexiót a többdimenziós és többes identításokra (BINDER – PÁLOS 2016; ORSÓS 2016). A helyi szempontból fontos tudáselemek beépülhetnek a helyi tanterv részeként ugyan, de mindez csupán 10%-a lehet a kerettantervnek. Mindezt egészítsük ki a tanulmányaikat elmúlt években folytató pedagógusaink tapasztalataival is, melyek arról tanúskodtak, hogy még a pedagógiai képzésekben is nagyon hiányos az ismeretek átadása. Kevés a vonatkozó tantárgy és azok is gyakran csak választható kurzusok.¹⁸

Márpedig a tanulmányban szereplő pedagógusok közül többen fontosnak tartanak a roma vonatkozású tudás beemelését. Ez kétféleképpen jelent meg az interjúkban. Egyrészt, a már korábban érintett nevelési munka területén, a helyi roma közösségek hagyományai, szokásai tekintetében. Másrészt, a konkrét tananyag átadása területén, ahol kulcsfontosságúnak tartották a romák történelemben, irodalomban, művészetekben játszott szerepének megismertetését. Konkrét oktatási anyagok hiányában úgy tűnik személyes élményekre, egyéni tudásra, valamint családi és közösségi hagyományok bemutatására támaszkodnak.¹⁹

Erzsi már szakdolgozatában is vizsgálta ezt a kérdést, amikor felmérte, hogy mennyiben alkalmaznak az óvodák foglalkozásaikon – saját szavaival – „*etnikai kiegészítést*”. Úgy tapasztalata, hogy az óvodavezetők bár helyeslik az elképzelést, de inkább amolyan színes, szabadidős

¹⁸ Roma Szakkollégiumokban persze foglalkoznak romákkal kapcsolatos ismeretek bővítésével, ezek azonban nem a konkrét pedagógusképzéshez kapcsolódnak. Ebben a tanulmányban nem szerepel olyan megszólaló, aki tagja lett volna valamelyik szakkollégiumnak.

¹⁹ Volt, akinek már a főiskolán saját kézbe kellett vennie a romákkal kapcsolatos ismeretek megjelenítését, amihez akkor leginkább személyes tapasztalataiból merített Csilla például édesapját is elhívta előadónak egy multikulturalitással kapcsolatos prezentációjához.

tevékenységnek vélik. Jelenlegi munkahelyén is „*érdeklődők, várják a szakdolgozatomat, adjam oda, jónak tartják itt is, de nem érzik mennyire kellene*”. Pedig az óvónő szerint, mivel az óvodai nevelés még nem annyira kötött, könnyedén be lehet emelni a közösség hagyományai közül bizonyos elemeket és szót ejteni a történelemben szerepet játszó romákról. Mindez, a nevelés konkrét elősegítésén túl egyfajta elismerése is lehetne a cigány közösségeknek, ami aztán növelheti a gyerekek motivációját. Ugyanakkor a helyzetet nehezíti, hogy úgy látja, ennek szükségét olykor maguk a cigány szülők sem értik még.

Márk hasonlóképpen gondolkodik az iskolai oktatásról, szerinte minden iskolában érdemes volna a jelenleginél intenzívebben kitérni a romák szerepére az egyes tantárgyi keretek között. Mindez nem csak a roma, hanem a többségi gyerekeknek is hasznos volna. „*Főleg azért, mert ugye él egy olyan kép az emberekben, hogy a cigány az nem jó, az lop. Ezeket a tévhiteteket eloszlatni, pozitív lenne. Hogy igenis vannak nagyon is sikeres romák. A zenében, az irodalmi életben, de bármilyen ágban megállják a helyüket*”. Márk maga is előszeretettel mutatja be a Száz Tagú Cigányzenekar művészeinek pályafutását, és sikereit, de a jazz területéről is hoz példákat. Mint mondja, „*azt nagyon fontosnak tartom, hogy a gyerekek ne csak az Aranyszemeket ismerjék, hanem kicsit ilyen látószögbővítés is legyen*.” Óralátogatásomkor egyébként éppen egy rap-előadás tervezésébe csöppenek, amelyre a gyerekek írják a szöveget, Márk pedig egyengeti a ritmusokat.

Nem titok és nem is negligált tényező, hogy István osztályába többségi és kisebbségi gyerekek is járnak. Ehhez mérten a tanár úr ahol relevánsnak tartja, „*belecsempézi*” a romák történelméről, irodalmáról, szokásairól való tudását. Úgy véli, „*az a 7-8 cigány gyerek ilyenkor boldog, egyébként meg minden teljesen ugyanolyan*.” Azt a tanmenetet viszi, amit az iskola elvárt, ezek a beépített tudáselemek nem borítják fel az órák menetét. Cinkos kacintással azonban hozzát teszi, hogy minderről az iskola vezetőségének nem kell mindig tudnia, mint aki nem biztos abban, hogy módszereit mindenki elismeri.

Tekintsünk is be kicsit István óráiba. Egyik látogatásom alkalmával, a hetedikesekek épp Mikszáth novelláival ismerkednek. Beszélgetés alakul ki a babonákról, majd a jóslás gyakorlatára terelődik a szó. „*Kik voltak Mikszáth idejében a jósök?*” kérdezi István, majd mivel nem érkezik válasz, így folytatja: „*Nem tudjátok, kik jósoltak? Milyen származásúak voltak? Na mondom én. A cigány asszonyok, ők voltak akkoriban a jósök!*” – árulja el a megoldást. A kijelentés könnyen a cigány jósnő jól ismert sztereotipikus alakjának felsejlesztéséhez vezethet. Ehelyett, a jóslás, mint kulturális produktum, mint „oral history” elevenedik meg az órán. István a jóslás hagyományairól és a jósök cigány közösségekben elfoglalt, gyakran elismeréssel járó szerepéről beszél. Ahogy hallgatom, a jósnő sztereotipikus képe egyre messzebb vándorol, a helyére egy büszke, határozott nőalak képe férkőzik. Előkerülnek a jóskártyák is, melyekről István nem felejtí el megjegyezni, hogy az *egyetemista* lányától kapta, miután elhintette, hogy ifjúkori balgaságában egyszer elcserélte a sajátját egy fröccsre. A kártya István kezében átalakul: a százforintos boltban kapható ócska játékszer helyett, egy műtárgy jelenik meg a szemünk előtt. Megvillan a tanár úr mesemondó képessége is, egy szerencsés kislánynak rejtélyes hangon kiolvassa jövőjét a kártyákból. Megbeszéli azt is, hogy hagyományosan milyen témákat érintett a jóslás, illetve hogy természetesen „*egy szavát sem szabad elhinni*”. A gyerekek áhítattal figyelik a kártyákat, majd egymás szavába vágva követelik, hogy próbát telessenek. De István

nem hagyja magát: „*Gyerekek, csak cigány ember jósolhat, úgyhogy én jósolok*” – figyelmeztet. Megígéri, hogy ha jól viselkedik az osztály, a következő órán is lesz jóslás.

István csak szórványosan és csupán a saját kreativitása mozgósításával tér ki a romák szerepére az általa tanított tárgyakban. Ennél is fontosabb talán, hogy esetenként kitágítja a kisebbség-többség kereteit, és tágabb, általa multikulturálisnak nevezett térbe lép be. Előfordul, hogy osztályát olykor egy saját maga által összeállított multikulturális tananyaggal is megismerteti – persze csak ha van rá ideje, a feszes tempót diktáló tananyag átadása mellett.²⁰

Pál, igazgatóként tágabb mozgástérrel bír, a roma vonatkozású és multikulturális tartalmak iskolájában nem csupán elszigetelt elemekként jelennek meg. Erre többek között a már említett tanoda, illetve a Roma Mentor Program keretei között nyílik lehetősége.²¹ Utóbbiban a tanulókat képzett és roma mentorok segítették, továbbá sikerült több sikeres roma művészt meghívni, akik nemcsak munkásságukról meséltek, hanem különböző foglalkozásokat is szerveztek. A *Romani Design* képviselőjében Lakatos Erika például egy ruhakészítési szakkört tartott, melynek végén a gyerekek egy rendhagyó divatbemutatóval léptek fel. Pál büszkén meséli, hogy ebben cigány és nem cigány gyerekek is szerepeltek. „*Gyönyörű, magas, kék szemű leányok együtt öltöztek fel a nem olyan világos bőrű leányokkal és fiúkkal. És nagyon jól érezték magukat!*” – idézi fel emlékeit.

3.4. Kapcsolattartás a családokkal

A következőkben kilépünk az osztályteremből és a családokkal kapcsolatos munkába tekintünk be, ez ugyanis majd minden interjúban felbukkan. Mivel a tanulmányban szereplők helyben vagy a közelben laktak, mindannyian részesei a helyi viszonyoknak is. Látni fogjuk, hogy itt a szakmai elvek és módszerek kölcsönhatásba kerülnek a lokális viszonyok játékszabályaival. Még nagyobb szerephez jutnak az egyéni készségek, a pedagógus beágyazottsága, vagy éppen annak hiánya. A lokális presztízs kivívása ugyanis minden településen alapvető fontossággal bír. Ennek forrása lehet a pedagógiai szakma, ám a tanárok tapasztalatai alapján úgy tűnik ez egyre kevésbé működik, lebomlóban van a tanári tekintély. A családi háttér szintén fontos tényező a helyi hierarchiában, ám ez egy ellentmondásos terület, hiszen minduntalan átszövik az etnikai, nemi és osztályhelyzet alapú viszonyrendszerek.

„*Itt nagyon oda kell figyelni arra, hogy milyen módszereket alkalmazunk a szülővel*” – kezdi Pál, aki hosszú évek óta tekintélyes szereplő a településen. A szülői értekezleteknek mérsékelten, az ellenőrzőből „üzenetésnek” egyáltalán nem látja értelmét. A személyes interakciókat ellenben nagyon fontosnak tartja. Jó kapcsolatot ápol a szülővel, azt meséli, hogy

²⁰ A multi- vagy interkulturális nevelés mai irányzatai már túllépnek a kisebbségi kultúrák tantermi megjelenítésén, és a különböző háttérrel rendelkező tanulók közti kölcsönös megértést és elfogadást igyekeznek elősegíteni. Bővebben lásd például CZACHESZ 2007, CSERKELYE 2013.

²¹ „*A Roma Mentor Pprogram »értelmségi barát«-funkciója – abból a megfontolásból adódóan, hogy az iskolai sikerességhez fontos az önmagunkkal való harmonikus viszony kialakítása is? a roma identitás erősítését tartja szem előtt a roma kultúra és a roma népismeret átadásán keresztül, miközben ezen tudás felhasználásával fontos szempont a roma és nem roma gyermekek közötti előítéletek lebontására való törekvés is*” (BOGDÁN – NÉMETHNÉ 2016, 63–64.)

„engem az utcán is megállítottak, drága tanárbácsi [mondták]. Az nagyon nagy dolog volt, hogyha én behívtam valakit. Én nem hívtam, hanem beültem az autóba és mentem”. Mivel jól ismeri a családokat, még azt is megengedheti magának, hogy mindenféle bejelentkezés nélkül váratlanul állít be. „Akkor nincs felkészülés. Látom a maga valóságában, hogy mi történik” – magyarázza. Ugyanakkor óva int attól, hogy a szülői kapcsolatokban túlzottan bizalmas viszonyt alakítson ki mert, „könnyen át lehet a ló túlsó oldalára esni. Én láttam, tapasztaltam, hogy a túl bizalmas viszony a visszájára fordul.”

A szülők bizalmának elnyerése és megtartása minden pedagógus számára kihívást jelent, így van ezzel Erzsivel is. Úgy véli, hogy „ha nem találtok közös hangot, ha a szülőt nem tudod bevenni a közös programokba, akkor a gyereket se.” A roma pedagógusok itt is jelentős szerepet játszanak szerinte, mivel ismerik a legtöbb családot. Nemcsak az óvoda elvárásait tudják közvetíteni, hanem a pedagógusoknak is értékes tudást adhatnak át. Mindez praktikus célokat is szolgál, hiszen a lakóhelyi szegregáció miatt a kollégától jelentős többletmunkát kívánna meg, hogy egy-egy esetben utánajárjon a kisgyerek otthoni körülményeinek. Az sem is biztos, hogy mindig sikerrel járna. Ekkor ugorhat be a roma pedagógus, friss információkkal: „A kolléganőknek is fontos, mert tudnak hozzánk fordulni, hogy »Ismered ezt a családot, mit tudsz róla?« Ha nincs idő, akkor gyorsan válaszolok, hogy ez meg ez van”. Ebből persze az is látszik, hogy a roma pedagógus akkor és csak akkor van „előnyben”, ha maga is tagja a közösségnek, közel lakik és napi szinten találkozik a családokkal. Aki már – akár éppen társadalmi felemelkedése miatt –, nincs napi kapcsolatban a családokkal elveszti ezt a lépéselőnyét.

Irma is gyakran segít kollégáinak egy-egy nehéz pedagógiai helyzet megoldásában azzal, hogy kiismeri magát a telepi családok között. Egyik története egy rossz szociális helyzetben nevelkedő kislányról szól. Lali nem fürdik, nem is igen tud hol, a víz ugyanis nincs bekötve hozzájuk. Rosszul is tanul, olyannyira, hogy már a másodikban évet kellett ismételnie. Osztályfőnöke azonban hamarosan változást érzékel. Irma szerint ez annak is köszönhető, hogy négy szemkört beszélt a kislánnyal: „mondtam neki, »tedd le a koszos ruhát. Könyörödj anyának, hogy mossa ki rád!«. Láttam, hogy rosszul esett neki, de mondtam, hogy »figyelj ide Lali, nekünk se volt fürdőszobánk. De tizenhat éves koromig minden nap megfürödtem tudod mibe? Abba a műanyagkádba, amibe a te anyukád most az öcsédet fürdeti.«” A tanárnő itt együttérzése mellett személyes élményét használja, így sikerül közelebb kerülni a kislányhoz. Irma a következőt tanácsolta kislány tanárnőjének, aki korábban nem mert szólni a szülőknek nehogy hátrányos megkülönböztetésként értelmezzék a gesztust: „Szóljál nyugodtan! A te férjed is cigány, nem? Ha valaki megharagszik, akkor mondd meg, hogy azért vagy Kolompárné, mert egy cigány sráccal élsz együtt”. Azt tanácsolta tehát, hogy a tanárnő ne féljen személyes kötédeit erőforrássá tenni. Az ilyen érzékeny helyzetekben persze legjobb, ha egy roma pedagógus is mozgósítható.

A családokkal való kapcsolattartás azért távolról sem veszélymentes interjúalanyaink számára. Ezen a téren különbség tapasztalható a Pest megyei és a nógrádi pedagógusok tapasztalatai között. Míg a Pest megyei roma közösségben nem annyira ritka, hogy valaki (alsó) középosztálybeli státuszra tesz szert, a nógrádi településeken ez csak keveseknek sikerül. Ebből következőleg az előbbi esetben ritkább az áthidalhatatlan társadalmi távolság pedagógus és cigány család között, utóbbiban viszont szinte elkerülhetetlen, ami olykor konfliktusokhoz is vezet. Többen számoltak be például arról, hogy eleinte úgy érezték a családok „irigykedtek” rájuk.

Melinda úgy érzi, hogy a szülők „*nagyon érdekesen reagálnak arra, hogy roma pedagógus vagy.*” Így mesél tapasztalatairól: „*Az elején örültek mikor bejöttem. Aki nem tudta esetleg, mert nem a faluból jött, annak elmondtam, hogy én is cigány vagyok. Akkor egy kicsit úgy megkönnyebbültek, hogy akkor én majd értem a problémájukat. De mihelyst követelményt állítottam volna, úgymond, akkor már az ő szóhasználatukkal, már én nagyon büszke vagyok (...) Egyrészt, jönnek és le akarnak velem paktálni, mert én is cigány vagyok és majd értem. De ha ugyanazt képviselem, mint a többi kolléga, akkor azért a 80% elfordul tőlem.*” Melindát megdöbbenette, hogy milyen könnyen lendülnek át a szülők egyik végletből a másikba. Eleinte lehetőséget láttak abban, hogy a közösséget ismerő pedagógus a gyerekhez igazán megértő módon tud viszonyulni, valamint megkönnyebbüléssel töltötte el őket az is, hogy gyereküket így nem érheti bántódás származásuk miatt. A közösség ismeretéből fakadó bizalom azonban hamar átalakult egyfajta sértettségé, amiért Melinda kilép a közösségi térből, és egy szakértői pozícióból fogalmaz meg elvárásokat. Nehezen értik ugyanis, hogy a tanár nő tartozhat egyszerre a helyi cigány közösséghez és egy szakmai-pedagógusi körhöz is. Mivel ráadásul jobb körülmények között él, nevelési szándékai még inkább kezdik érvényüket veszíteni. Az osztályalapú törésvonal erősebbnek tűnik az etnikai alapú összetartozásnál. Ha meg is marad a kölcsönös tudáson alapuló közösségérzet, a tudás használata lehetőségéből elvárásá alakul. Egy alkalommal például előfordult, hogy „*így rám tolták a gyereket, itt a gyerek, te majd megoldod.*” Zárásként Melinda megállapítja, hogy a cigány szülők „*nem szeretnek jobban az biztos. Nem bíznak bennem jobban és talán még tisztelenebbek is.*” Melinda ugyanakkor biztos benne, hogy ez nem személyének szól, inkább egy pszichológiai reakció, ami bizonytalanságból, kilátástalanságból fakad.

Andinak szintén nem volt könnyű kezdetben, bár ma büszke rá, hogy a környékbeli iskolákkal ellentétben nála csupán páran nem járnak szülői értekezletre. „*Az első szülői értekezleten nem voltak ennyien*” – emlékszik vissza. Egy személyes találkozás és egy játékos megleckéztetés kellett ahhoz, hogy a későbbiekben ez megváltozzék. „*Nos, én megfogtam a gyerekeket a következő tanítási napon és meglátogattunk minden családot. Mondtam, hogy mivel tegnap nem jelent meg szülőin, ezért úgy gondoltuk, hogy mi jövünk el. Ott voltak a gyerekek, az egész osztály. Nem mondom, hogy örültek, de jó lecke volt. Onnantól jönnek a szülők. Sőt, teljesen más kapcsolatom lett velük*” – meséli.

A frissen kinevezett igazgató nő egy másik fontos aspektusra is felhívja a figyelmet, mégpedig a társadalmi nem szerepére. Hagyományörző közösségekben nem egyszerű egy női pedagógus dolga, a nemi szerepeket ugyanis a közös származás nem írja felül. Andi szavaival a „*cigány férfiak egzisztenciális büszkesége*” miatt nehéz szót értenie az apákkal. Ez azt jelenti, hogy „*egy nő tőle csak lejjebb lehet. Akármit csinál. Lehet, hogy ezt nem mutatja ki, de az agyába akkor is ez van.*” Éppen ezért stratégikusan olyan megoldást kell választania, amellyel legalábbis a felszínen nem bolygatja a nemi szerepekre vonatkozó irratlan szabályokat. „*Próbálok az anyák irányából megközelíteni a dolgot, mindenhol az anya a fej, az anya irányít. Ha háttérből, akkor is az van, amit az asszony akar. Úgyhogy, ha az anyát megfogtam, ő már a férfit megpuhítja úgy, hogy azért ő mellém fog állni.*” – meséli.

Előfordul az is, hogy az etnicitás és a nemi szerepek a korkülönbségekkel kombinálódva állítják kihívás elé Andit. Felidézi, hogy legutóbb egy idősebb asszonnal kellett megértetnie magát, akit így jellemez: „*Tősgyökeres, cigány néni, úgy érteve, hogy teljesen hagyományos öltözet, nyelvezet*”. A nagymama ékes káromkodások közepette panaszkodott, a tanár nő pedig

így reagált: „Mivel én ilyen közegbe nőtem fel, nekem ez annyira nem sérti a fületem. Mondtam is neki, hogy van nekem nagynéném, aki ilyen szavakat használ, de most kicsit tegyük félre mert ez az iskola. Hogyha majd ellátogatok Önökhöz és így beszél, akkor én is alkalmazkodom. És akkor teljesen normálisan elmondta, hogy az a problémája, hogy nagyon sok a házi feladat.” Andi képes volt lecsillapítani a kedélyeket, azáltal, hogy elválasztotta az ‘iskola’ és az ‘otthon’ tereit. Egyfajta szerződést ajánlott az asszonynak: míg az otthoni környezetben helyet adott a „csúnya” beszédnek, cserébe az iskolában a gyerekek előtt „normális” beszédre kérte. Mindeközben, kilépett az iskola teréből, azáltal, hogy jelezte, számára nem okoz gondot az asszony nyelvén megszólalni. A tiszteletlenség miatti megrovás helyett tehát a közös vonásokra fektette a hangsúlyt, majd mikor a közös alapokat megteremtették, kérte, hogy az iskolában megszokott kódrendszert használják. A módszer eredményesnek bizonyult, megkezdődhetett a párbeszéd.

ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

Írásomban a kisebbségi pedagógusokkal kapcsolatos nemzetközi diskurzust igyekeztem hazai viszonyok között értelmezni, roma pedagógusokkal készült beszélgetések alapján. Kiindulópontomat az adta, hogy az Egyesült Államokhoz és sok európai országhoz hasonlóan Magyarországra is igaz, hogy az oktatásban egyre több kisebbségi tanuló vesz részt, a tanári közösség azonban alig változik. A sokszínű diákcsoportot túlnyomórészt homogén, többségi, középosztálybeli pedagógusok tanítják. Ám míg a Nyugat-Európában és a tengerentúlon törekszenek a tanári kar diverzifikálására, például a kisebbségi diákok pedagógus szakokra toborzásán keresztül, addig itthon nem kezdődött el hasonló vita, sem célzott szakpolitikai intézkedések. Hiányoznak maguk a roma pedagógusok is. Kevesen jutnak be a tanárképző szakokra és a végzettek sem feltétlenül maradnak a pedagógia területén.

Azok az érvek, hogy a tanári kar összetételének, legalább részben ildomos volna tükröznie az iskola, vagy tágabb értelemben az ország népességének demográfiai arányait, nem jelentek meg. Ennek ellenére hajlamosak vagyunk feltételezni, hogy a roma tanárok önmagukban, pusztán származásukból kifolyólag, és akár szakképzettség hiányában is, képesek megoldani olyan pedagógiai feladatokat, melyekkel egy egész intézmény sem tud megbirkózni. Ez a vélekedés azon túl, hogy alaptalan, veszélyes is. Egyrészt könnyen felmenthetjük magunkat, mondván, a helyzet tényleg menthetetlen, ha még a roma pedagógus se tudja megoldani. Ezen túlmenően pedig a komplexitásokat mellőző érvelés könnyen a szegregáció indoklásává válhat: ha roma tanárok tanítják a roma diákokat, akkor miért is van szükség közös iskolára? A helyzet ellentmondásossága lehet az oka, hogy a roma pedagógus speciális státusa, lehetőségei, felkészítése még nincs megfogalmazva.

Pedig a kérdést érdemes lenne a későbbiekben mélyebben is megvizsgálni. Jelenleg a vonatkozó kutatások hiányában nem sokat tudunk arról, hogy vajon segíti-e a gyerekek iskolai előmenetelét, ha tanárai között roma szakemberekkel is találkozók – ahogy azt számos nemzetközi kutatás kimutatta. Nem ismerjük a jelenleg szakmájában dolgozó pedagógusok pályafutását sem, de még a pedagógiai szakokon tanulók jövőképét sem, például nem tudjuk egyáltalán szeretnének-e a későbbiekben szakmájukban elhelyezkedni.

Első lépésként ebben a tanulmányban tíz szakképzett roma pedagógus helyi viszonyrendszerekbe ágyazott pályaképét és pedagógiai munkájának néhány aspektusát mutattam be. A rendkívül változatos történetekből kiderül, hogy főleg az idősebbek és a szegényebb családokból származók számára a pedagógiai pálya kiugrást jelentett, különösen a Nógrád megyei falvakban. A fiatalabbak és a helyi szinten kiemelkedettebb családból származók esetében ez már kevésbé mondható el. Ők általában kevésbé tudatos döntéssel fordultak a pedagógiai pálya felé. Az érdeklődés, a tanítás, mint hobbi, a szabad választás nagy szerepet játszott náluk. Több női interjúalany esetében a szakmában való munkába állás akkor és azért valósult meg, amikor családjuk anyagilag „megengedhette”, hogy egy alulfizetett állásban vállaljon munkát.

Az elbeszélések eltérő lokális viszonyok között dolgozó pedagógusoktól származnak, ami egyrészt mutatja a tapasztalatok és pedagógiai gyakorlatok sokféleségét, ugyanakkor azt is, hogy van hasonlóság is abban, ahogy szerepüket látják. Interjúpartnereink magas szakmai hivatástudatról számoltak be. Ez többek esetében kombinálódott egyfajta segítő attitűddel is, azaz a hátrányos helyzetű (és) a roma gyerekek támogatásával, míg másoknál inkább a szakértelmiségi, illetve a helyi (oktatás)ügyekért elkötelezett értelmiségi szerepek domináltak. Az etnicitás és a professzió érintkezése leginkább abban érhető tetten, hogy a beszélgetéseket időről időre átszötte az elkötelezettség, hogy a roma gyerekeknek emberként és szakemberként példát mutassanak, illetve hogy a gyerekekben, származástól függetlenül, pozitív képet alakítsanak ki a romákról. A példamutatás beágyazódik a pedagógiai munka további vetületeibe is, úgy, mint a nevelés gyakorlatába, a tanórákba, valamint családokkal való kapcsolattartásba.

A megszólalók számos olyan helyzetről számoltak be, amikor származásukon keresztül még inkább tudtak kapcsolódni a gyerekekhez, és ez egy plusz eszközt adott a kezükbe nehéz helyzetek kezelésekor. A korszerű módszertani fogódzókön túl saját élettörténeti tapasztalataikat, illetve a közösségek szokásainak ismeretét is képesek voltak a gyerekek motiválására, problémáik megértésére felhasználni. Ezáltal olyan szempontokat hoztak be, amit a többségi pedagógusok nem, vagy kevésbé tudtak érvényre juttatni. Főleg egyéni megoldásokat lehet látni, ambíciókat, esetenként olyan elképzeléseket, amik kifutása csak hosszabb idő alatt igazolódhat, és kibontakozásukhoz leginkább kedvező feltételek kellenének.

A bemutatott történetek azonban azt is mutatják, hogy a roma pedagógus nem gyógyít varázsűtésre egy egészében gyengélkedő oktatási rendszerben. Egyrészt azért nem, mert viszonya a közösséggel nem magától értetődő. Sikeressége függ egyfelől a település általános viszonyaitól, valamint a roma közösség összetartásától, rétegzettségétől, a pedagógus beágyazottságától is. Másrészt azért nem, mert sokszor ő maga sincs birtokában azoknak a pedagógiai eszközöknek, információknak, amelyek felkészítenék őt ezekre a szerepekre. A tanterv például alig tartalmaz romákra vonatkozó anyagokat, így a pedagógusok inkább személyes tapasztalataikra támaszkodnak. Ahhoz, hogy ezeket pedagógiai értelemben hatékonyan tudják *használni*, érdemes lenne kifejezetten erre vonatkozó képzést, mentorálást szervezni. Végül, de nem utolsósorban pedig szükséges egy olyan intézményi környezet is, amely nem kendőzi el a társadalmi és kulturális különbségeket. A kisebbségi pedagógus szerepe ugyanis csakis egy olyan ténylegesen befogadó környezetben tud érvényesülni, ami elismeri diákok és tanáraik sokrétű identitását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

BÁRDOSSY, I. – DUDÁS, M. (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem

BINDER, M. – PÁLÓS D. (2016): *Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben*. Kutatási összefoglaló. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf>

BOGDÁN, P. – NÉMETHNÉ V. J. (2016): Roma Mentor Projekt: a Barát-modell. *Iskolakultúra* 26. évf. 5. sz. 63–76. ISSN 1215-5233

BORECZKY, Á. – BOGÁROMI, E. (2014): Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei. In GORDON GYÖRI JÁNOS (szerk.) (2014): *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. Kutatási eredmények*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 23–40.

CASHMAN, L. (2009): Romani Teaching Assistants in the Czech Education System: An Opportunity to Address Barriers to the Labour Market? In T. AGARIN – M. BROSIG (Eds.): *Minority Integration in Central Eastern Europe Between Ethnic Diversity and Equality*. Amsterdam New York (NY), Editions Rodopi. 305–330.

CSEREKLYE, E. (2013): *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Budapest, Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

CZACHESZ, E. (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra* 17. évf. 8–10. sz. 3–11.

DURST, J. – FEJŐS, A. – NYÍRÓ, Z. (2016): „Másoknak ez munka, nekem szívügyem”. Az etnicitás szerepe a diplomás roma nők munka-család konstrukcióinak alakulásában. *Socio.hu*, 2. doi:10.18030/socio.hu.2016.2.198

FEISCHMIDT, M. (2013). A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. *Esély* 2. sz. 53–69.

FEISCHMIDT, M. – VIDRA, Z. (2010): Az iskolai szegregációtól a különbségvak és/vagy a különbségtudatos politikáig. *Alkalmazott Pszichológia* 12. kötet. 1–2. sz. 145–156.

FORRAY, K. – ORSÓS, A. (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio* 19. évf. 1. sz. 75–87.

GARAZ, S. – TOROTCOI, S. (2017): Increasing Access to Higher Education and the Reproduction of Social Inequalities: The Case of Roma University Students in Eastern and Southeastern Europe. *European Education* vol. 49. no. 1. 10–35. doi:10.1080/10564934.2017.1280334

GEORGI, V. B. (2016): Self-Efficacy of Teachers with Migrant Background in Germany: Handling Linguistic and Cultural Diversity in School. In C. SCHMIDT – S. JENS (Eds.): *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts*. Critical Perspectives. Rotterdam, Sense. 59–72.

HORVÁTH, Z. – RADA, J. (2017, November 15). A miskolci tanárképzés szerepe a cigányság integrációjában. *Tani-tani*. Online. http://www.tani-tani.info/a_miskolci_tanarkepzes_szerepe

KÁLMÁN, O. (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In KOTSCHY, BEÁTA: *Új utak a pedagóguskutatásban*. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére. Eger, Líceum Kiadó. 81–104.

KENDE, Á. (2013): Normál gyerek, cigány gyerek: Általános iskolai pedagógusok percepciója cigány gyerekekről, többségi-kisebbségi viszonyokról, együtt tanulásról és elkülönítésről. *Esély* 2. sz. 70–82.

ORSÓS, A. (2016): Ami a tankönyvben meg van írva. In *Horizontok és dialógusok 2016: V. Romológus konferencia*. Tanulmánykötet. Pécs, PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. 9–26.

SANTORO, N. (2015): The drive to diversify the teaching profession: narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education* vol. 18. no. 6. 858–876. DOI:10.1080/13613324.2012.759934

SCHMIDT, C. – SCHNEIDER, J. (2016): *Diversifying the teaching force in transnational contexts: Critical perspectives*. Rotterdam, The Netherlands, Sense

SZALAI, J. (ed.) (2011): *Contested issues of social inclusion through education in multiethnic communities across Europe*. EDUMIGROM final study. Budapest, Center for Policy Studies (CPS)

TREMLET, A. (2014): Making a difference without creating a difference: Super-diversity as a new direction for research on Roma minorities. *Ethnicities* vol. 14. no. 6. 830–848. doi:10.1177/1468796814542183

VARGA, A. (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció* 4. évf. 1. sz. 71–91.

VILLEGAS, A. M. – IRVINE, J. J. (2010): Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. *The Urban Review* vol. 42. no. 3. 175–192. doi:10.1007/s11256-010-0150-1

WILLIAMS, E. – JOHNSON, M. (2011): Politics and principals: Beginning black teachers' perceptions of relationships with administrators in 21st-century schools. *Improving Schools* vol. 14. 2. 187–199. doi:10.1177/1365480211409899