

**Kende Anna**

*Pszichológiai Kutatóintézet, MTA*

## „Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt”

### *Fókuszcsoporth vizsgálata az iskolai elhelyezésben érintett szakemberek és szülők körében*

*Ismerve az oktatás helyzetét, az iskolarendszerben rejlő problémákat és azt, hogy a roma gyerekek túltreprezentáltak az eltérő tantervű osztályokban és iskolákban (Sik, 2003; Girán és Kardos, 1997; Gúti, 2001; Ambrus, 2001), arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen szempontok döntenek abban az eljárásban, amelynek során eldől, ki milyen iskolában és hány éves korban kezdi meg tanulmányait.*

**A** roma gyerekek iskolai kudarcait háromféle megközelítésből szokták vizsgálni: mint társadalmi problémát; mint nyelvi, kulturális problémát; továbbá mint pedagógiai, oktatáspolitikai, az oktatási rendszerben rejlő problémát.

A három megközelítés közül az elsőnek a legkiterjedtebb a szakirodaloma. (Girán és Kardos, 1997; Babusik, 2000; Havas, Kemény, Liskó, 2002) Ez többek között azzal magyarázható, hogy elsősorban szociológus kutatók jutottak arra a megállapításra, hogy a romák társadalmi helyzetével az iskola közegén belül is foglalkozni kell, illetve azzal, hogy a pedagógia és oktatáspolitikai területén kutató szakemberek is elsősorban a jelenség társadalmi jellegét találták a legmarkánsabban megragadható, legfontosabb területnek.

A probléma nyelvi, kulturális jelenségként történő megragadása a kérdéskör egy fontos szegmensét érinti, ugyanakkor csak korlátozott választ tud adni arra, hogy a nyelvi, kulturális és szociális helyzet szempontjából is igen heterogén romák csoportját miért érinti a jelenlegi mértékben az iskolai szegregáció, az alacsony iskolai teljesítmény és az iskolából való kimaradás problémája. (Forray és Hegedűs, 2001)

Kutatásunk, amely az iskolai elhelyezés mechanizmusát vizsgálta az elhelyezésben érintett intézmények és a szülők szemszögéből, leginkább a harmadik megközelítéshez sorolható, mégsem különül el élesen az első két vizsgálati irányzattól, hiszen a kutatás minden szakaszában azt vizsgáltuk, hogyan birkózik meg az oktatási rendszer a kulturális sajátosságok és az eltérő társadalmi helyzet együtteséből adódó problémákkal (hasonló megközelítésben készült például Loss, 2000).

A 2003-as év első felében, az iskolaérettségi vizsgálatok időszakájában kutatást végeztünk a beiskolázás előtt álló, nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságokban vizsgált gyermekek oktatási esélyeivel kapcsolatban. (1) Az iskolai elhelyezés kérdését az összes érintett fél szempontjainak figyelembevételével igyekeztünk megközelíteni, így a bizottságokban és nevelési tanácsadóknak dolgozó szakembereken túl az iskolákban tanító pedagógusok, valamint a szülők körében is vizsgálatot folytattunk.

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján a következő megállapításokat tettük: – a tesztek nem a képességstruktúra sajátosságaira mutatnak rá, nem a részképességek szintje között, hanem elsősorban az átlagos és a tőlük elmaradt gyerekek között differenciálnak;

– a szakemberek által a romaságukkal jellemzett gyerekek a vizsgálati eljárás szinte minden területén szignifikánsan rosszabb eredményeket nyújtottak, mint a kutatásunkba került és a romaságukkal nem jellemzett, akár organikusan is károsodott, jellemzően rossz szocio-ökonómiai státusú gyerekek;

– bár a teszteken, vizsgálatokon nyújtott eredmények összefüggést mutatnak az iskolai javaslattal, nagy arányban nem ez, hanem más – a kérdőíves kutatásban rejtve maradt – szempontok alapján döntenek az iskolai javaslat megfogalmazásában.

Ezek az eredmények további kérdéseket vetnek fel, amelyek tesztelésére a fókuszcsoporthoz interjú technikájához folyamodtunk. E beszélgetések segítségével igyekeztünk megismerni a különböző oldalról érintett személyek sajátos véleményét az iskolai elhelyezés eljárásában.

Úgy véltük, hogy a fókuszcsoporthoz interjú jó lehetőséget kínálnak arra, hogy a mindenki által tapasztalt helyzet szubjektív értékelése mellett válaszokat kapjunk arra, vajon a különböző szereplők kit tartanak felelősnek a helyzetért, és miben látják a változás kulcsát. Az iskolai elhelyezés egyik kulcskérdése: ki és milyen eljárásban döntsön arról, hogy egy adott iskolarendszeren belül ki milyen oktatási-nevelési formára jogosult, illetve hogy az egyes gyermekeknek milyen sajátos nevelési szükségletük van. Fontos kérdés, hogy mekkora beleszólása van a döntésbe a szülőnek, illetve a gyermekeket ismerő laikus személyeknek, a gyermekkel foglalkozó óvodapedagógusnak vagy tanítónak, illetve a gyerekekkel csak egy vizsgálati helyzetben találkozó, viszont kívülálló, adott esetben pártatlan szakembernek. Ki tud nagyobb mértékű objektivitást biztosítani? Ki képes jobban képviselni a gyermek rövid és hosszú távú érdekeit, úgy, hogy közben az iskolarendszer lehetőségeit is figyelembe veszi? Vizsgálatunkban többek között ezekre a kérdésekre próbáltunk a személyes véleményeken keresztül választ találni.

### A kutatás módszere, résztvevők

A fókuszcsoporthoz eljárás egy adott témára összpontosító, csoportos interakcióból származó adatok elemzésére épül (*Merton és mások*, 1956), így az interjútechnikánál dinamikusabb, ám bizonyos szempontból felszínesebb válaszok kialakítására ad lehetőséget. Míg egy mélyinterjú során a kérdező a kérdezett személy vélekedéseit, attitűdjeit, motivációit a maguk komplexitásában ismerheti meg, a fókuszcsoporthoz beszélgetésen többnyire a vélekedéseknek csupán egy bizonyos rétege kerül előtérbe, mégpedig az a réteg, amelyet a konkrét kérdés és a többi résztvevő hozzászólásai felszínre hívnak. Így ez a módszer leginkább arra alkalmas, hogy más eljárásokat kiegészítsen, és a csoport számára felkínált szűkebb problémára vonatkozó különböző nézeteket ütköztetve az azok mögött álló érveket és az érvek mögötti gondolkodási mechanizmusokat mutassa be.

Fókuszcsoporthoz kutatásunk célja tehát az volt, hogy a kérdőíves vizsgálat alapján felvetett kérdésekre az érintettek szemszögéből válaszokat kapjunk és eredményeink interpretációját árnyalni tudjuk. Összesen 12 fókuszcsoporthoz interjút készítettünk a kérdőíves vizsgálatban részt vett pszichológusokkal és gyógypedagógusokkal, különböző iskolatípusokban dolgozó pedagógusokkal és iskolás gyerekek szüleivel. (2)

Hét esetben folytattunk fókuszcsoporthoz beszélgetést a vizsgálatokat végző szakemberekkel (ezeket a továbbiakban szakmai fókuszcsoporthozoknak fogjuk nevezni) és négy-

*„Ismerünk olyan családot, ahol az igazi fogyatékos gyerekeket végigvonszolják az általános iskolán elsőtől nyolcadikig, heroikus küzdelmet folytatva... de látunk olyan gyerekeket is, akik valamivel jobb intelligenciával sem tudja elvégezni az iskolát, mert a család oly mértékben nem áll a gyerek mellett. Az én szubjektív megítélésemben számít az, hogy egy gyereket támogató családot látok mögötte, vagy egy gyereket tökéletesen elhanyagoló családot.”*

négy interjú készült pedagógusokkal és szülőkkel. A beszélgetésekre Budapesten (Pest megyei résztvevőkkel is), Pécsen (Baranya megyei résztvevőkkel is), Kazincbarcikán (Borsodi résztvevőkkel is) és Bicskén került sor.

A szakmai fókuszcsoporthoz beszélgetéseken vegyesen vettek részt szakértői bizottságban és nevelési tanácsadóban dolgozó pszichológusok és gyógypedagógusok. Ez alól két csoport volt kivétel, ahol csak nevelési tanácsadóban dolgozó szakemberek voltak jelen. Összesen 37 fő vett részt a beszélgetéseken, alkalmanként 3 és 9 fő közötti létszám mellett.

A pedagógus csoportokban alsótagozatos- és óvodapedagógusok vettek részt, többnyire eltérő tantervű iskolában, kislétszámú osztályban, iskolaelőkészítő osztályban vagy normál általános iskolában tanító tanárok azokból a régiókból, amelyekben a kérdőíves felmérésünket is végeztük. Összesen 24 fő vett részt a vizsgálatban, az egyes csoportok résztvevőinek száma 4 és 8 között volt.

A szülőkkel végzett fókuszcsoporthoz interjúkra olyan diákok szülei jöttek el, akik jártak már nevelési tanácsadóban vagy voltak szakértői bizottság előtt, akiknek gyerekei normál, kislétszámú vagy eltérő tantervű iskolában tanulnak. A szülők között – mint ahogy ez a beszélgetéseken kiderült – voltak romák is, mi azonban sem előzetesen, sem a beszélgetés során nem kérdeztük a résztvevők etnikai hovatartozását. Három beszélgetésre Budapesten, egyre Bicskén került sor, összesen 14 fő vett részt a beszélgetéseken, csoportonként 2 és 6 fő között. A fókuszcsoporthoz interjúkon tehát összességében 75 fő vett részt, az alábbi elemzés alapját az ő véleményük adja.

A szakmai résztvevőkkel folytatott fókuszcsoporthoz interjúk célja az volt, hogy a kérdőívek alapján kapott – a bevezetőben ismertetett – eredményekre reflektáljanak a résztvevők és egyéni tapasztalataikat összevessék az országos felmérésen kapott eredményekkel. Kíváncsiak voltunk arra, hogy a kérdőív eredményei által felvetett kérdésekre milyen válaszokat adnak a szakemberek személyes tapasztalataik alapján, és össze kívántuk gyűjteni a vizsgálati eljárás rendszerével kapcsolatos egyéni véleményeket is, amelyek kifejtésére a kérdőívekben nem volt lehetőség.

A pedagógusok az eljárás másik oldalán, a kimeneti oldalon állnak, hiszen a javaslatok alapján dől el, milyen gyerekeket kell tanítaniuk. Nincsen beleszólásuk az eljárásba, azonban annak következményei komolyan érintik munkájukat. A szülők véleménye pedig azért jelentős, mert ők a személyes oldalról mérlegelve tekintenek az eljárásra, nekik nem kell az intézményi szempontokat figyelembe venni akkor, amikor gyerekeik érdekeit igyekeznek érvényesíteni.

### **A beszélgetések témája**

A vizsgálatunk során a különböző összetételű csoportoknak közel azonos, egymással összevethető kérdéseket tettünk fel. Ez alól csak a szülőkkel folytatott vizsgálatoknál kellett valamelyest eltérni, mivel ők nem ismerik az elhelyezés rendszerének egészét, és szülőként csak saját gyerekek révén szereznek tapasztalatokat az elhelyezésről és az iskoláról, vagyis ők nem képviselik semmilyen intézmény álláspontját.

A vizsgálatokat végző szakemberekkel és pedagógusokkal arról beszélgettünk, hogy szerintük a gyerekekről felvett adatok ismeretén és a teszteredményeken kívül milyen tényezők játszhatnak szerepet az iskolai elhelyezésre tett javaslat megfogalmazásában. Továbbá arról, mivel magyarázható, hogy azoknak a gyerekeknek a teljesítménye minden területen gyengébb, akiknél a lemaradás háttérben a többségitől eltérő kulturális háttér, eltérő szocializáció vagy nyelvi hátrány állt, vagyis a lemaradás e gyerekek többségénél azzal hozható összefüggésbe, hogy az illető roma. Megkértük, tegyék sorrendbe azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszhatnak a hátrányos helyzetű, roma gyerekek iskolai kudarcaiban. A megadott feltételek között szerepelt maga az iskolarendszer, az óvodai nevelés alkalmassága és elérhetősége, az iskolaérettségi és a szakértői bizottságok által

végzett vizsgálat, a többségi társadalom előítéletei és a cigány családok alkalmazkodási nehézségei. A beszélgetés végén arra kértük a résztvevőket, próbálják megfogalmazni, mi magyarázza azt, hogy Magyarországon viszonylag sok – az OECD országok átlagánál több – gyerek kerül fogyatékosoknak fenntartott intézményekbe, akikről ráadásul tudjuk, hogy nagyobb részük cigány. (Illyés, 2001)

A négy kérdés lehetőséget nyújtott arra, hogy a résztvevők részletesen elmondhassák véleményüket az iskolai elhelyezésről, ismertessék a roma gyerekek teljesítményével, iskolai beválásával kapcsolatos nézeteiket, megnevezzék a helyzet felelőseit és globálisan is véleményt alkossanak a speciális oktatással kapcsolatban.

A szülőkkal folytatott beszélgetéseket azzal indítottuk, hogy megkértünk minden résztvevőt, mondja el, gyermeke hova jár és hogyan került éppen az adott iskolába, osztályba, valamint milyen vizsgálatok előzték meg az iskola kiválasztását. Megkérdeztük, hogy szülőként mit gondolnak arról, milyen tényezők játszanak szerepet az iskolára vonatkozó javaslat megfogalmazásában. Ezután őket is megkértük az iskolai kudarcok hátterében álló tényezők rangsorolására. A szülőktől nem vártuk el a helyzet globális értékelését, ehelyett két konkrét helyzet kapcsán arra kértük őket, hogy ítélik meg, vajon a szülő vagy a szakember kompetensebb-e abban, hogy a gyermek iskolai elhelyezéséről döntsön.

A fókuszcsoporthoz interjúk elemzésekor a tartalomelemzésnek ahhoz a módszeréhez folyamodtunk, amely során az elhangzott részletek tematikus szervezésével igyekeztünk rámutatni egy adott jelenséggel kapcsolatos vélekedések mintázatára. A fókuszcsoporthoz interjú részletei a vélemények sokféleségét hivatottak bemutatni, tematikus elrendezésük pedig a véleményekben fellelhető mintázatot reprezentálja. A különféle összetételű csoportokban elhangzott véleményeket egymás mellett mutatjuk be, hogy a különböző nézőpontok sajátosságai is érvényesülni tudjanak. Az elemzés során az iskolai elhelyezés eljárásáról, az iskolai integráció kérdéseiről és a roma gyerekek lemaradásának magyarázatairól esik szó.

### A vizsgálat eredményei

#### *A szülők szerepe az iskolai elhelyezés folyamatában*

A fókuszcsoporthoz interjúk különböző szempontokból érintett résztvevőit indításként explicit módon is megkértük arra, hogy segítsenek interpretálni korábbi kutatásunk eredményeit. Tehát megkérdeztük, szerintük mi alapján születik a döntés, ha a számos ismert szempont (életkor, nem, lakóhely, óvodai előélet, előzetes fejlesztés és a vizsgálatokon nyújtott teljesítmény) csak viszonylag kis mértékben befolyásolja azt, hogy végül is milyen képzést ajánl a szakember a gyermek számára.

A szakmai fókuszcsoporthoz interjúkon a résztvevők meghatározónak tartották a szülők szerepét a javaslat megfogalmazásában. Ez a – kutatásunkban háttérben maradt – szempont kivétel nélkül minden beszélgetésen elhangzott, ezért is különösen fontos erre a tényezőre odafigyelni, amikor a teljes eljárást vizsgáljuk. A beszélgetések során a vélemények a szülővel való konszenzus szakmai jelentőségétől akár a szülők véleményével ütköző szakmai érvek elsődlegességének hangsúlyozásáig terjedt. Abban azonban aránylag nagy egyetértést tapasztaltunk, hogy a szülő hozzáállásának a megítélése, a szülővel való kommunikáció sikeressége és általában a szülőről kialakult benyomás erőteljesen befolyásolja, hogy milyen javaslat születik.

„Nagyon fontos szempont konszenzusra jutni a szülővel, mert a gyerek teljesítése szempontjából fontos, hogy a szülő mit gondol róla. Ha nagyon rosszul teljesít, de az anya normál osztályba akarja rakni, akkor nyilvánvalóan képviselnünk kell a gyerek érdekeit, és a szakmánkra való tekintettel el kell mozdítanom az anyát, de nem szoktuk azért megtörni, tehát nagyon fontos a konszenzus.” (Budapest, nevelési tanácsadó)

Súlyos szakmai dilemmát jelent, hogy figyelembe kell-e, figyelembe lehet-e venni a családi háttérrel a javaslat megfogalmazásában vagy csak a gyermek képességeire szabad koncentrálni.

„Ismerünk olyan családot, ahol az igazi fogyatékos gyerekeket végigvonszolják az általános iskolán elsőtől nyolcadikig, heroikus küzdelmet folytatva... de látunk olyan gyerekeket is, akik valamivel jobb intelligenciával sem tudják elvégezni az iskolát, mert a család oly mértékben nem áll a gyerek mellett. Az én szubjektív megítélésemben számít az, hogy egy gyereket támogató családot látok mögötte, vagy egy gyereket tökéletesen elhanyagoló családot.” (Budapest, szakértői bizottság)

A következő vélemény viszont a szakmai meggyőződést helyezi előtérbe:

„Én azt nem számíthatom bele, hogy a szülő nem fog mellélni este, és nem fogja elővenni a füzetet és gyakorolni. A szülő hozzáállása nem határozhatja meg, hogy a gyerek milyen iskolába kerül. Ugyanakkor a mi család- és környezetismeretünk sokkal kisebb, mint a nevelési tanácsadóké.” (Budapest, szakértői bizottság)

Egy-egy szülői vélemény megerősítette a szakmai és pedagógus fókuszcsoportokban megfogalmazottakat, mivel többeknek sikerült befolyásolniuk a döntést. Ugyanakkor arra is rámutatott, hogy a gyermek sorsát nagyban meghatározza a szülő érdekérvényesítő képessége.

„Az 1. számú iskolába járt a fiam, és a tanár az javasolta amikor átment másodikba, hogy rakjuk vissza elsőbe. Ebbe nem mentünk bele és kértük az igazgatót, hogy hadd rakjuk át ebbe az (eltérő tantervű) iskolába, mert ebben jobban meglesz. Azt nem engedték, aztán jöttek a pszichológusok, ők sem ajánlották a gyerekeknek ezt az iskolát, de mi mondtuk, hogy szeretnénk, és nagyon meg vagyunk vele elégedve. (Bicske, szülő)

A szülő jelentős szerepének ellentmondanak azok a történetek, amelyek során a szülőt nem győzték meg a szakemberek, sőt a szülő a vizsgálatra kifejezetten mint a hatalomgyakorlás eszközére tekint, amely során a döntés lehetősége kicsúszik a kezéből, gyermeke érdekeit nem képes érvényesíteni.

„Döntöttek a fejünk felett. Olyan helyzetben voltam, hogy egyszerűen azt mondták, hogy ha megvétőzom, akkor is oda kerül a gyerek.” (Budapest, szülő)

A fókuszcsoportos interjúk alapján tehát úgy tűnik, hogy bár a szülő fontos szerepet játszik az iskolai elhelyezésben, szerepe nincsen körvonalazva, sem az intézmények, sem a szülők számára nem világosan definiált. Nem egyértelmű, hogy csak a gyerek képességei alapján kell dönteni vagy a családi háttérről alkotott benyomásnak is teret kell adni a döntési folyamatban; nem világos, hogy szabad-e a szülő ellenében döntést hozni, illetve az sem, hogy ez milyen következményekkel járhat. A szülők egy része úgy érzi, megkapja azt az autonómiát, amivel a gyermek beiskolázásáról dönteni tud, míg mások maximálisan kiszolgáltatva érzik gyerekeiket a különböző intézményeknek. A vizsgálat megerősítette, hogy nemcsak a szülői jogköröket kell az elhelyezési folyamatban vizsgálni, hanem a szülő szerepét is az intézményekkel való együttműködés során.

#### *Az iskolai elhelyezés eljárásának értékelése különböző nézőpontokból*

Az iskolaérettségi és a szakértői bizottságban folyó vizsgálatokkal kapcsolatos kritikák ugyan minden oldalról megfogalmazódnak, összességében azonban mégis azt látjuk, hogy a három fél különbözőképpen értékeli ezeket a vizsgálatokat. A vizsgálatokat végző szakemberek az eljárást a hiányosságok ellenére is elfogadhatónak tartják és biztosak abban, hogy az eljárás hiányosságai miatt nem születnek inkorrekt javaslatok. A pedagógusok és a szülők viszont kritikusabbak, és kevésbé bíznak az eljárásban. Vagyis a három

fél eltérő mértékben bízik az eljárásban, és a vizsgálati eredmények torzításait is eltérő irányúnak látja, vagyis alapvetően másképp közelítenek ahhoz a kérdéshez, kinek milyen felelőssége van az iskolai elhelyezés körüli problémákban.

A szakmai fókuszcsoportban elsősorban olyan érvekkel találkoztunk, amelyek azt bizonygatták, hogy az iskolaérettségi vizsgálat, illetve a szakértői bizottságokban lefolytatott eljárások használhatók. Azonban használhatóságuk alapja esetenként éppen a szakember szubjektív viszonyulása a teszthez, történetesen az, hogy ismeri, szereti az adott eljárást, nagy gyakorlata van benne, és ez erőteljesen befolyásolhatja a változtatás szükségességének felismerését.

„Akármilyen ez a teszt és akármilyen régen nem változott már, felvettem már kétezerszer, és nekem minden apró válasz nagyon sokat mond, felméri az egész gondolkodását.” (Budapest, szakértői (eltérő tantervű))

„Szerintem az iskolaérettségi vizsgálatokkal nincsen igazán gond, mert az adott, hogy mit követelnek első osztályban, annak megfelel.” (Budapest, nev.tan.)

Bár a szakmai fókuszcsoportok résztvevői alapvetően használhatónak tartják a vizsgálatokat, bizonyos hiányosságokat is megneveztek: például az iskolaérettségi vizsgálatot a legtöbben kissé elavultnak tartják, de kiegészítve saját vizsgálataikkal már használhatónak érzik. Komolyabb kritikák érték viszont a nevelési tanácsadó részéről a szakértői bizottságokat. Egyedül ilyen összefüggésben merült fel, hogy az eljárásban résztvevő szakember olykor a vizsgálat kimenetével sem ért egyet. A szakértői bizottságok nem kritizálták saját módszereiket.

„Ha egy társadalom elmozdul egy adott irányban, és ezek a tesztek nem követik ezt az elmozdulást, akkor nagyot fogunk nézni.” (Budapest, nev.tan.)

„Úgy rossz ez a szakértés, ahogy van. Teljesen idegenben, nem tudom hány óránként beosztva oda-vetődik holtfáradtan a gyerek. Eljön ide a szülő, mondja, hogy bement, öt percet foglalkoztak vele, már ír valamit. ... Sokszor meghagyják a mi javaslatainkat, majdnem szó szerint azzal küldik tovább.” (Kazincbarcika, nev.tan.)

A pedagógusok a döntést szinte minden esetben abból a szempontból bírálták, hogy nem szelektál eléggé, és így normál osztályokba kerülnek olyan gyerekek is, akiknek véleményük szerint eltérő tantervű iskolában vagy osztályban lenne a helyük.

„Én azt látom egy ideje, hogy a normál általánosban ülnek a speciálisba valók.” (Budapest, pedagógus)

Másrészt ők is kritikusan tekintenek a szakértői bizottságban folyó vizsgálatokra. E kritika háttérben többféle indoklással is találkoztunk:

„Ezeknek a gyerekeknek az életben való indulásuk egy olyan tömény kudarcra kezdődik, mert nem tud megfelelni az elvárásoknak, pusztán azért, mert a szakértők rosszul vagy felelőtlenül döntöttek.” (Bicske, pedagógus)

A bizottságok hozzáállását, de magukat a tesztek, a vizsgálat körülményeit is érte kritika.

„Mindenféle ilyen vizsgálat, ami iskolaérettségi, vagy bármilyen teszttel történik, azzal szemben azért egy kicsit fenntartással vagyok, mert egy egyszeri dolog és nem ad reális képet a gyerekről.” (Kazincbarcika, pedagógus)

„Szerintem nagyban befolyásolja a vizsgálat eredményét, hogy hány órára van berendelve a gyerek és honnan viszi az anyuka a gyereket. Egy fáradt gyerek rosszul teljesít, ezt mindenki tudja. Maga a rendszer sem normális és jó szerintem. Egyszeri vizsgálattal nem lehet megállapítani. Az lenne a nor-

mális, ha kimennének és figyelnék a gyereket az otthoni közegben, az óvodában vagy az iskolában és csak utána hívnák be.” (Bicske, pedagógus)

Azonban a pedagógusok közül néhányan éppen a roma gyerekek esetében ítélték úgy, hogy nem mindig fogyatékoság miatt kerülnek a kisegítő iskolákba.

„Elég sok roma gyerek kerül olyan intézménybe, akiknek nem ott lenne a helye. Én a szocio-kulturális háttérrel gondolom elsősorban meghatározónak és az etnikai hagyományokat. Tehát azt, hogy a társadalomnak van egyfajta elvárása, és nekik a származásukból adódóan vannak bizonyos dolgok, amiket egyszerűen nem tudnak úgy magukévá tenni, és ebből adódnak a feszültségek.” (Budapest, pedagógus)

Emellett ritkán ugyan, de a pedagógusok körében az a vélemény is megfogalmazódott, hogy jól működik az elhelyezés rendszere. Ezt a véleményt kizárólag az eltérő tantervű osztályokban tanító gyógypedagógusok osztották, megerősítve az általános iskolai pedagógusoknak azt a véleményét, hogy a vizsgálatok során inkább az erősebb iskolatípusba sorolják a gyerekeket.

„A mi gyerekeink szakértői véleménnyel érkeznek, és egyre inkább úgy látom, hogy ezek nagyon megalapozott döntések.” (Budapest, pedagógus)

A szülőkkel folytatott beszélgetésekben ritkábban értékelték a nevelési tanácsadó és a szakértői bizottság munkáját, mint a többi csoportban. Egy-két résztvevőről azonban kiderült, hogy egyáltalán nem bízik a szakemberek objektivitásában, úgy érzi, hogy inkább a benyomásaik alapján döntenek.

„Lehet akármilyen jó szakember, de ahogy ott egyszer látja a gyereket, nehogy már jobban tudja annál, aki naponta vele él és naponta osztozik a gondjaiban. Kizártnak tartom, akármilyen nagy szakember. Nem a tudását akarom megkérdőjelezni.” (Budapest, szülő)

Az iskolaérettségi és a szakértői bizottságokban folyó vizsgálatok minden megkérdezett fél szerint rászolgálnak némi kritikára. Az alapvető különbséget abban láttuk, hogy a vizsgálati eljárást leginkább a szakértői bizottságokban dolgozó szakemberek tartják használhatónak és legkevésbé a szülők bíznak benne, míg a nevelési tanácsadó pszichológusai és a pedagógusok több-kevesebb fenntartással tekintenek az eljárásra.

### **Szegregált vagy integrált oktatás?**

A roma gyerekek iskolai kudarcaiért felelős személyek és intézmények rangsorolásánál, a különböző csoportokban résztvevők eltérő attitűdjei ellenére is látható volt, hogy az iskolarendszerrel kapcsolatban születnek a legmarkánsabb vélemények. A szakmai fókuszcsoportokban az integrált oktatásról megfogalmazott elképzelések úgy összegezhetőek, hogy a megvalósítással kapcsolatban szinte kivétel nélkül mindenkinek fenntartásai vannak. A fenntartások között talákoztunk anyagi természetű, illetve a szakember-ellátásra vonatkozó megfontolásokkal, a legtöbb vélemény azonban az általános szemléletváltás nehézségeire mutatott rá.

„A magyar oktatás a poroszos jellegénél fogva kevésbé toleráns. Nem hiszem, hogy azzal meg lehet oldani, hogy elosztjuk a gyógypedagógusokat a megfelelő helyekre, ettől még ez nem fog megoldódni.” (Budapest, szakértői bizottság)

A hátrányos helyzetű településeken nehezen értelmezhető az integrált oktatás fogalma, vagyis különböző összetételű településeken mást-mást jelenthet az integráció.

„Vannak olyan körzetek, ahol többségében csak ilyen gyerekek vannak, szerintem az integráció jelenlegi elképzelésekor nem gondoltak erre.” (Kazincbarcika, nev.tan.)

Az elvi lehetőséget illetően két táborra szakadtak a szakmai fókuszcsoporthoz résztvevői. A résztvevők mindegyike ismeri az integráció és szegregáció melletti, illetve elleni érveket. Az integrációt támogató csoport egyaránt támaszkodik a szegregációval szembeni emberjogi érvekre és a gyakorlati megvalósítás pozitív tapasztalataira.

„El kellene fogadnunk, hogy tud jó lenni az integrált oktatás, és nem egy szegregált részbe tesszük őket, ahol fejlődjenek ahova tudnak a saját szeparált társadalmukban, és ahogy azt más országokban is megteszik, megteremtjük nemcsak az integrált oktatás feltételeit, hanem a későbbi elhelyezkedés feltételeit is.” (Budapest, nev.tan.)

Az integrációt ellenző érvek között nagy hangsúlyt kaptak különböző pszichológiai szempontok, például a kudarc elkerülésének pszichológiai jelentősége vagy a speciális iskolákban jellemző szolidáris környezet pozitív hatása. Az integrációt ellenző csoport a meglévő, nagy hagyományokkal rendelkező szegregált iskolarendszer előnyeit félti, és az integráció melletti érvek ismerete mellett sem bízik abban, hogy kivitelezhető Magyarországon az integrált oktatás, illetve hogy annak bevezetése sikerrel járhat. Ők úgy vélik, hogy az eredményesen elvégzett speciális iskola jobb esélyt ad a későbbi társadalmi beilleszkedésre, mint az eredménytelenül végzett normál iskola.

„Én azt gondolom, hogy nem stigmatizál jobban egy speciális iskola, speciális osztály, mint egy normál iskola, sokszor teljesen kirekesztik azokat a gyerekeket, akik lemaradnak. Aki ilyen helyzetből speciális iskolába kerül, az megkönnyebbül.” (Pécs, szakértői bizottság / nev. tan.)

Azok a pedagógusok, akiket az iskolai integráció egészen másképp érint, mint a beiskolázási javaslatot megfogalmazó pszichológusokat és gyógypedagógusokat, erőteljesebben fogalmazták meg ellenvéleményüket és kevesebben akadtak köztük, akik nyíltan kiálltak az integráció mellett. Az érvek hasonlóak voltak, mint a szakmai fókuszcsoportokban, azonban a szemléletváltás szükségességénél előrébb került a gyakorlati megvalósítás és az anyagi feltételek megteremtésének kérdése. A pedagógusok körében kiemelt helyre kerültek a szegregált oktatással szerzett jó tapasztalatok.

„El kell képzelni azt az osztályt, ahova egy ilyen gyerek jár. Az a többi tehetséges gyerek le fog maradni amiatt, mert van egy-kettő olyan gyerek egy osztályban. A tehetségesek fogják megszenvedni, hogy azzal a néhányval pluszban kell foglalkozni. Aki normál képességű, az is átveszi..., mert nálunk ez a gond, hogy átveszik a többiek a deviáns viselkedést.” (Budapest, pedagógus)

Az integráció fogalma nem minden résztvevő számára világos, a legtöbbször azzal kapcsolatban találkozhatunk hiányos ismeretekkel, hogy a folyamat kiket, hogyan érinthetne, tulajdonképpen kinek az alkalmazkodásáról is van itt szó, milyen többletet nyújt az integráció a fogyatékos és a nem fogyatékos gyerekek számára, és az iskolai osztály közös helyszínén túl mit jelent az együttnevelés.

„Én azt mondom, hogy integráljuk, ha képes az integrálásra. Tőlem jöhet oda középsúlyos fogyatékos is, ha tud együtt haladni velünk, és nem zavarja az órát.” (Budapest, pedagógus)

Fontos hangsúlyozni, hogy a pedagógusok azon része állt ki az integráció mellett, akik a fogalmat ismerik, és gyakorlatuk is van ebben a képzési formában.

„Én nem azt mondom, hogy több iskolatípus legyen, hanem hogy egy adott iskolán belül több segítséget kapjanak a gyerekek. Én nem akarom elkülöníteni semmi szín alatt, mert nincsen rá szükség. De ha hátránya van, azt próbáljuk behozni időben, mégpedig ott, ahol van.” (Budapest, pedagógus)



A szülők az iskolai integráció kérdésével a saját gyerekükkel kapcsolatban tapasztalt jó és rossz élményeken keresztül szembesülnek. A szülők közül elméleti síkon többen is az integráció hívei lennének, azonban érzékelhetően több sérelem éri őket a normál általános iskolában és több a pozitív élményük a szegregált intézménytípusokban.

„Az integráció azt jelenti, hogy veszünk egy 10 fős átlagot, ebből 8 egészséges és kettő sérült. Akkor működik. Nálunk nem ez volt. A 11 főből egy volt egészséges, innentől az én kisfiam, aki tudott menni, tudott beszélni, átvette a mintát, és elkezdett küszválni járáni stb.” (Budapest, szülő)

A fókuszcsoporton résztvevő roma szülők a speciális iskola befogadó légkörét emelték ki.

„Ebben az iskolában sokkal jobban felkészítik őket, jobban odafigyelnek, hogy a társadalomba beilleszkedjenek, a magatartásuk jobb legyen és én ezért is örülök, hogy ide került a gyerek. Cigány óvodába járt, mert a magyar óvodában nem úgy foglalkoznak vele, ott félrelökik, de a cigányóvoda, az más. Nekem oda jártak a lányaim és kitűnő tanulók lettek.” (Bicske, szülő)

„Ha őszinték vagyunk, annak ellenére, hogy a továbbtanulás innen nem megy, még mindig jobb helye van egy roma gyereknek egy ilyen védettebb környezetben.” (Budapest, szülő)

A jelenlegi oktatási rendszer értékelése és az integrált/szegregált oktatás megítélése a fókuszcsoport interjúkban teljesen összefonódott. A szakemberek egy része nem híve az integráció irányában történő változásoknak, mert az a tapasztalatuk, hogy a szegregáltan működő iskolák elfogadó légkörében, jó szakemberekkel körülvéve a gyerekek valóban képességeik szerint fejlődnek, míg a többségi iskolákat intoleránsnak és teljesítménycentrikusnak látják. Ezzel szemben a nemzetközi gyakorlatot és néhány hazai példát ismerő szakemberek, akik a szegregációt elsősorban elvi alapon, illetve a későbbi társadalmi integráció nehézségei miatt utasítják el, úgy vélik, hogy az iskolarendszer átalakítására szükség van, és az átalakítás/átalakulás keretében törekedni kell az integrált oktatás bevezetésére.

### **„A roma gyerekek nem válnak fogyatékosá, csak lemaradnak.” A roma gyerekek és az iskolai lemaradás kérdései**

A roma gyerekek oktatási esélyeivel kapcsolatos vélemények a fókuszcsoport interjúkon feltett kérdések mindegyikében központi téma volt. A szakmai fókuszcsoport résztvevőinek a roma gyerekek teljesítményével kapcsolatban elhangzott megszólalásai két markáns vélemény körül csoportosultak. A válaszok egy része általában a szociológiai kutatások, köztük az általunk végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit vitatták, míg mások inkább indokolni próbálták a megállapításokat. Az eredményeket vitató állítások egy részét a „színvakság”, a probléma tagadása jellemezte, vagy egyenesen azt hangsúlyozták, hogy a hátrányos helyzetű, és köztük a roma gyerekek vizsgálata során inkább egyfajta pozitív megkülönböztetési tendencia érvényesül.

„Ha nagyon hátrányos helyzetű a gyerek, akkor a teszteredményre gondolatban ráteszünk tíz százalékot, mert a hátrány itt olyan mértékű a családi háttér miatt, hogy a gyereknek meg kell kapni a jobb pozíciót.” (Budapest, szakértői bizottság)

„Én nagyon sok olyan roma gyerekkel találkoztam, akiket azért nem küldtek soha vizsgálatra, noha igazából fogyatékos, mert nem merté senki felvállalni azt a konfliktust a családdal, hogy a gyerekkel valami baj van” (Budapest, nev. tan.)

Mások arra utaltak, hogy az eljárás nem lehet felelős a helyzetért. Ide sorolható az a sok-sok kijelentés, amely magát az általunk és más kutatásokban feltárt jelenséget hamisnak tartja.

„Nekünk nem az a tapasztalatunk, hogy túl sok roma gyerek lenne a kisegítő iskolákban. Igazából azt sem tudom, hogy az életszínvonal, a szegénység velejárója-e a romaságnak, nem velejárója.” (Pécs, szakértői bizottság / nev.tan.)

„Szerintem főlegesen csinálnak a kutatók roma kérdést.” (Pécs, szakértői bizottság / nev.tan.)

Akik egyetértettek azzal a kutatási eredményünkkel, hogy a nevelési tanácsadóban és szakértői bizottságokban megjelent, a vizsgálatot végző szakemberek által romaságukkal jellemzett gyermekek összessége sokkal rosszabb teljesítményt nyújtott, mint azok, akiknek teljesítménybeli lemaradását más tényezőkkel hozták összefüggésbe, azok többnyire a helyzet komplexitását is érzékelték. Ebből a szempontból nem láttunk különbséget a vizsgálatban résztvevő szakemberek és a laikus csoportok tagjainak véleménye között. A különböző fókuszcsoportokban tehát egyaránt találkozhattunk egészségügyi, pszichológiai, kulturális, gazdasági, történelmi, politikai és társadalmi okokat felhozó magyarázatokkal. Tulajdonképpen annak pusztá elismerése, hogy a roma gyerekek nagyobb számban jelennek meg a vizsgálatokon, nagyobb számban kerülnek eltérő tantervű iskolákba és a vizsgálatokon használt tesztekben rosszabb eredményt nyújtanak, jelentős előrelépést jelent a változtatás irányában.

„Amit tudunk a nevelési tanácsadóban, hogy a többség, aki oda jár, roma, ezt ők is vallják és mi is tudjuk.” (Budapest, nev.tan.)

„Lehet, hogy ti most engem meg fogtok ezért kövezni, de nem lehet, hogy a vizsgálatokra kerülő roma gyerekek tényleg rosszabbul teljesítenek?” (Budapest, nev.tan.)

„A 100 iskolaérettségi vizsgálatból biztos, hogy a mi területünkön 70-80 roma.” (Kazincbarcika, nev.tan.)

A különféle válaszok között a szakmai és a pedagógus fókuszcsoportokban egyaránt kiemelkedett a kulturális és szocializációs másság jelentősége, illetve a szegénység mint a jelenség háttérében álló magyarázat. A szakmai és pedagógus fókuszcsoportok egyöntetű véleménye szerint az iskolába lépést megelőző családi szocializáció sajátosságai döntő hatást gyakorolnak arra, hogy a hátrányos helyzetű roma gyerekek teljesítménye az iskolakezdésre elmarad a korosztály átlagától. Ez a válaszolók szerint a roma családok szegénységével, a többségitől eltérő értékrendjével és kulturális hagyományaival függ össze.

„A cigány kultúrájú családokban nagyon sokáig az anyához kötődés jellemző. Tapasztalatból mondom, sok családdal találkoztam, beszélgettem szülőkkel, ha megkérdeztem mennyi ideig szoptatta, azt mondta, két éves korig. Tehát van egy nagyon erős kötődés, ami kevésbé viszi afelé a gyereket, hogy ő óvodába járjon, kevésbé viszi a teljesítmény felé. Lehet, hogy mi futottunk el, hogy már egy éves korban betesszük a gyereket a bölcsődébe, de ebből is elindul egy különbség.” (Budapest, nev.tan.)

Az egyik pedagógus-fókuszcsoportban a teljesítmény és a fogyatékoság közötti különbségtételre vonatkozó nagyon árnyalt és fontos megállapítást hallhattunk.

„A roma gyerekek nem válnak fogyatékosá, csak lemaradnak. A fogyatékoság az egy idegrendszeri sérülés, amit nem lehet visszafordítani, ezt viszont lehet fejleszteni. Biztos nagyon nehéz azt eldönteni egy hat éves gyereknél, hogy enyhén értelmi fogyatékos vagy csak nagyon le van maradva. Ha megnézem a véleményeket, akkor azt mondom, hogy mindegyik fogyatékos, aki nálam van, mert a szakértői vélemény alapján azt a képet mutatja. Ezt eldönteni nagyon nehéz szerintem, de biztos, hogy vannak gyerekek, akik nem fogyatékosok, de ezt a lemaradást soha nem hozzák be.” (Kazincbarcika, pedagógus)

A pedagógus fókuszcsoportokban gyakrabban találkoztunk azzal a felfogással, amely a roma gyermekek lemaradásáért a családokat teszi felelőssé, mint a szakmai fókuszcsoportokban, ahol azonban szintén előfordult ez a vélekedés.

„Van, ahol nincs játék. Elmentünk családlátogatásra, és ágy-ágy-ágy, nem volt játék. Csak tévéznek, videóznak. Meg a sok gyerek, ott nyüzsögnek, nincs olyan körülmény, hogy ő koncentráljon arra, amit tanul.” (Kazinbarcika, pedagógus)

„Mi megpróbáljuk őket behívni olyan programokra, ahova szívesen jönnek, például a farsangra, vagy olyan programra, ahol együtt a gyerekekkel a szülő is jelen lehet. Mi megpróbáljuk, tehát nem rajtunk múlik.” (Budapest, pedagógus)

Bár a megszólalásokban több esetben is felsejlett valamifajta felelősségérzet azzal kapcsolatban, hogy a roma gyerekek eltérő esélyekkel rendelkeznek többségi társaikhoz képest, a felelősség hárítása mégis jellemzőbb volt. Ritka ellenpéldának tekinthető az alábbi idézet:

„Rengeteg érték rejlik bennük, és nemcsak táncolni, meg zenélni tudnak a gyerekek, ők nyitottak a világra, nagyon szeretnek tanulni, meg ugyanúgy érvényesülni, mint bárki más, én úgy gondolom, hogy azokat a szociális hátrányokat kell leküzdeni, amikkel ők indulnak. Nagyon szeretik a gyerekeiket, és nem alakult ki az a kölcsönösség, hogy ők ránk merjék bízni a gyerekeiket. Biztos, hogy sokkal jobban oda kellene figyelni az óvodáskorú cigánygyerekekre, és a beiskolázást megelőző időszakot kihasználni és a családokkal olyan szoros kapcsolatot kiépíteni, hogy fontosnak tartásák azt, hogy a gyerekeknek óvodába kell járni és később iskolába.” (Budapest, pedagógus)

A roma gyermekek átlagosnál magasabb arányú speciális iskolába kerülésének okaként a beszélgetéseken felvetettük az előítéletek szerepét is. Úgy láttuk, interjúalanyaink elfogadják azt a feltevést, hogy az előítéletes attitűd szerepet játszhat a gyermek iskolai pályafutásában, de szerintük többnyire valamilyen közvetett módon, az óvodán, az iskolán, a szülőkön keresztül fejt ki hatását.

„Akármilyen törvényi eszközökkel próbálják meg a roma és nem roma gyerekeket együtt oktatni, annak a szülőnek, akinek előítélete van, vagy úgy látja, hogy a romákkal nem oktatható együtt az ő gyereke, el fogja vinni más iskolába a gyereket.” (Pécs, szakértői bizottság / nev. tan.)

Azt láttuk tehát, hogy egyfajta hárítás történik az előítéletességgel kapcsolatban. Ennek lényege, hogy válaszolóink elismerik ugyan, hogy létezik cigányellenes attitűd a többségben, de úgy vélik, ez nem játszhat szerepet az iskolai elhelyezésben vagy az iskolai előmenetelben, továbbá az előítéletes megnyilvánulásokért magukat a romákat tették felelőssé. Több résztvevő érezte úgy, hogy nekik pozitív megkülönböztetést kell tenniük a roma gyerekekkel szemben, mert ma ez a politikailag korrekt viselkedés.

„A romáknak is nagyon sok előítéletük van a többségi társadalommal szemben, ezt kellene leküzdeni ahhoz, hogy ne tekintsék támadásnak azt, hogy mi rájuk akarjuk erőszakolni az óvodát vagy az iskolát, tehát sok esetben ők is szeretnék megőrizni a saját értékrendjüket. ...Lehet, hogy a társadalomban működik az előítélet, de okot adnak rá, ez nem véletlen. (Budapest, szakértői bizottság)

„Nekünk azért van cigány problémánk, mert baseball ütővel berohan a nagymama, és agyon akar mindenkit verni és nyomdafestéket nem tűrő hangon beszél ott mindenkivel. Tehát a roma gyerekek sokszor visszaélnék a helyzetükkel. Úgy gondolják, hogy a tévé úgys mellettük van... Ők sokkal nagyobb intenzitással élnek meg és kezelnek dolgokat, mint egy normál gyerek.” (Budapest, pedagógus)

A szülői csoportokban természetesen elkülönültek azok a vélemények, amelyekkel saját gyerekeik lemaradását és általában a hátrányos helyzetű, roma gyerekek lemaradását indokolták. Az általános vélemények nagyban megegyeztek a szakmai és pedagógus főkuszcsoportokon elhangzottakkal, és a rossz szociális körülményeket tartották a legfőbb problémának.

„A roma gyerekek jobban le vannak írva, mint a fogyatékos gyerekek.” (Budapest, szülő)

„Azért aki egy panellakásban lakik, vagy éppen egy tanítónéninek a gyereke, az persze, hogy ötös tanuló lesz, annak nincsen gondja.” (Bicske, szülő)

A szülők, úgy tűnt, természetesebbnek vették, nyíltabban mertek arról beszélni, hogy az eltérő tantervű iskolában nem fogyatékos roma gyerekek is tanulnak.

„Kaptuk a harmadik tanítónénit, aki döbbenetesen nagyot hajtott végre ebben az iskolában, csak mivel az én gyerekem nem tudta azt az eszméletlen tempót követni, mert ő valóban fogyatékos volt, nem úgy, mint azok a gyerekek ... a cigány gyerekek nem biztos, hogy fogyatékosok, csak oda vannak hajlítva... és velük valóban lehet haladni. A Marci nem tudta ezt a lépést fölvenni velük.” (Budapest, szülő)

Saját gyermekének lemaradása mögött azonban sokszor az iskola hozzáállását, a tanári előítéleteket tette felelőssé a roma szülő, amennyiben nem volt valamilyen ismert, kézzelfogható lemaradás a háttérben.

„Egy kis cigánygyerek, ha bemegy az óvodába, láttam az enyimeken, ha összeverekednek, akkor ki áll a sarokban? A cigánygyerek. Ha körbeülnek, akkor a magyar gyereket megöleli, a cigány gyerek ott van a körben, de azok közül soha nem ölel meg egyet sem.” (Bicske, szülő)

### Összefoglalás

A különböző intézményekben dolgozó szakemberek, illetve a szülők elsősorban olyan kérdések megítélésében fogalmaztak meg egyöntetű véleményeket, amelyek rajtuk kívülállóak, amelyre nincs közvetlen hatásuk. Az iskolarendszert például mindhárom oldal hasonlóan kritikusan szemléli, hiszen az oktatáspolitikára egyik megkérdézetnek sincs közvetlen befolyása. Ezzel szemben szinte minden olyan téma kapcsán, amiben a megkérdézetek saját felelőssége felmerül, markánsan eltérő véleményeket kaptunk.

Az iskolaérettségi és a szakértői bizottságokban folytatott vizsgálatokról mind a szülők, mind pedig a pedagógusok kritikus véleményeket fogalmaztak meg, a nevelési tanácsadóknak dolgozó szakemberek pedig több esetben mutattak rá a szakértői bizottság munkájának hiányosságaira. Úgy tűnik, az elhelyezésben a legnagyobb felelősséget viselő szakértői bizottságok pszichológusai és gyógypedagógusai védik leginkább az eljárást és saját szakmai becsületüket.

Ennek ellenére minden csoportra jellemző volt, hogy a problémák felismerése esetén a felelősséget más csoportokra hártották.

A szakmai fókuszcsoportokban: a pedagógusokra, az iskolarendszere és a szülőkre.

A pedagógus csoportokban: a szakértői bizottságokra és a szülőkre.

A szülő csoportokban: az iskolarendszere és a pedagógusokra.

Az iskolai elhelyezés eljárásában az érintett szakembereknek a gyerekek hosszú távú érdekeit kellene szem előtt tartani. A probléma egyik forrása, hogy nincs egyezség arról, mi szolgálja a gyerekek hosszú távú érdekeit, hiszen a csoportokban kialakult vélemények erősen megoszlottak annak alapján, hogy a szegregált vagy az integrált oktatási formát tekintik-e előnyösebbnek. Problémát jelent az is, hogy míg a szakember diagnosztí-

*„A cigány kultúrájú családokban nagyon sokáig az anyához kötődés jellemző. Tapasztalatból mondom, sok családdal találkoztam, beszélgettem szülőkkel, ha megkérdeztem mennyi ideig szoptatta, azt mondta, két éves korig. Tehát van egy nagyon erős kötődés, ami kevésbé viszi afelé a gyereket, hogy ő óvodába járjon, kevésbé viszi a teljesítmény felé. Lehet, hogy mi futottunk el, hogy már egy éves korban betesszük a gyereket a bölcsődébe, de ebből is elindul egy különbség.”*

zál és prognosztizál, a pedagógus az, akinek a gyermek számára a legmegfelelőbb képzést kell nyújtani. Az adekvát képzési formát azonban nem ő választja meg a gyermek számára, sőt nincs is beleszólása a döntésbe. A kétfajta érintett szakember mellett természetesen megjelenik a szülő is, akinek részvétele egyáltalán nem tisztázott. Az, hogy mekkora szerephez jut a gyermek iskolai sorsának alakításában, nagymértékben függ a gyermeket éppen vizsgáló vagy a gyermeket tanító szakemberek hozzáállásától és nem utolsó sorban saját érdekérvényesítő képességétől. Érdemes lenne tehát abból a szempontból is átgondolni az iskolai elhelyezés folyamatát, hogy annak eredményeit a gyermekeket tanító pedagógusok és a szülők hogyan fogadják, hiszen a gyermek további sorsáért ők vállalják a felelősséget, még akkor is, ha az elhelyezésbe kisebb beleszólásuk van, mint a döntést hozó szakembereknek.

E három fél együttműködése azonban elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermekek olyan oktatásban részesülhessenek, amely valóban megfelel számukra rövid- és hosszútávon, a pszichológiai tényezőket és a szociális integráció szempontjait is figyelembe véve. Vagyis az intézmények nem engedhetik meg maguknak, hogy ne működjenek együtt az elhelyezési eljárásban, mint ahogy azt sem, hogy ne vegyék figyelembe a szülő érdekeit, hogy ne törekedjenek a vele való jó kommunikációra – úgy is, mint a gyermek képviselőjével. A különböző intézményeket képviselő szakemberek és a szülők együttműködése, valamint közös felelősségvállalása annál is fontosabb lenne, mert ez segíthetné elő azt a pedagógiai gyakorlatban szükséges szemléletváltást, amelyet az oktatáspolitikusoktól kezdve a különböző területeken kutató szakemberekig minden érintett sürget. E szemléletváltás alapja pedig nem lehet más, mint az a belátás, hogy a jelenlegi rendszerben, a jelenlegi szakmai és egyéni attitűdök mellett az oktatási esélyegyenlőség nem valósulhat meg, mivel az iskolai elhelyezés rendszere nem segíti elő a hátrányos helyzetű roma gyerekek, illetve bármely sajtós nevelési szükségletű gyermek társadalmi integrációját.

## Jegyzet

- (1) A vizsgálat az MTA Szociológiai Kutatóintézetében, az OM (NKFP 5/014, 2001-2003) által finanszírozott kutatás keretében zajlott, a kutatás eredményeiről Kende (2004) és Neményi (2004) számol be.  
(2) A fókuszcsoport interjúkra alapozott kutatást az Esélyegyenlőségi Minisztérium támogatta. Az interjúkat Neményi Mária, Szilassy Eszter és Kende Anna készítette.

## Irodalom

- Ambros Péter (2001): Cigányság és iskola. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 9.  
Babusik Ferenc (2000): *Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében*. Delphoi Consulting, www.delphoi.hu, Budapest.  
Forray Katalin – Hegedűs T. András (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában, In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.  
Girán János – Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. *Iskolakultúra*, 10. melléklet.  
Gúti Erika (2001): Romák az oktatásban. In: *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 54–64.  
Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum, Budapest.  
Illyés Sándor (2001): „A különleges gondozáshoz, a rehabilitációs foglalkozáshoz való jog a közoktatásban” *Educatio*, 2. 221–231.  
Kende A. (2004): „Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek megállapításának problémái” *Iskolakultúra*, 1. 3–13.  
Loss Sándor (2000): Út a kisegítő iskolába. In: *Cigánynak születni*. Aktiv Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 365–402.  
Merton, R. K. – Fiske, M. – Kendall, P. (1956): *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. Free Press, Glencoe.  
Neményi Mária (2004): A fogyatékosághoz vezető út. *Iskolakultúra*, 5. 27–49.  
Sik Endre (2003): *TÁRKI önkormányzati kutatás*. TÁRKI, Budapest. <http://www.toosz.hu/rendezvenyek/tarki/jelentes.html>