

## A kudarcok okai

*Orbán Viktor a zámolyi romák strasbourggi menekülésének kapcsán kijelentette, hogy a romák felemelkedése a tanuláson és a munkán keresztül vezet, érzékeltetve, hogy ha ezt ők is belátnák, nem lennének ilyen nehéz helyzetben. Az idevágó kutatások egy része viszont azt bizonyítja, hogy az akarat megvan a cigányokban, az iskola és a foglalkoztatási rendszer viszont sokat tesz azért, hogy se tanulni, se dolgozni ne tudjanak.*

A cigány gyerekek oktatási helyzete az utóbbi két évtizedben egyedül az általános iskola befejezése terén javult, a közép- és felsőfokú képzésben romlott. Az esélyegyenlőtlenségi indexekből kiderül, hogy a nem cigány gyerekeknek hatszor akkora esélye van a szakmunkásképző sikeres befejezésére, mint a cigány gyerekeknek, míg a középiskola befejezése szempontjából ez a különbség már több mint ötvenszeres: egy cigány gyerekeknek ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy befejezett középiskolai végzettséget szerezzen és felsőoktatási intézménybe felvételizhessen, mint egy nem cigány gyerekeknek. Az esélyegyenlőtlenségek zöme az általános iskola 8. osztálya utáni továbbtanuláshoz jelentkezik, a cigány gyerekek tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában, de ha már egyszer bekerültek oda, lemorzsolódásuk nem különbözik lényegesen a nem cigányokétól. Hiába viszonylag magas a nyolc osztályos végzettségük aránya, a nyolcosztályos végzettség értéke szinte semmivé foszlott, s szakiskolai vagy szakmunkácsi végzettséggel is sokszor a munkanélküliek táborát erősítik a cigány tanulók.

iskolafokozat	nem cigány tanulók % n	cigány tanulók % c	esélyegyenlőtlenség mértéke n/c
általános iskola 8 osztályát elvégzi	88,5	36,5	2,43
általános iskola után nem tanul tovább	8,6	66,4	0,13
általános iskola után szakmunkásképzőben továbbtanul	42,8	30,5	1,40
szakmunkásképzőt sikeresen befejezi	78,0	45,2	1,73
általános iskola után középiskolában továbbtanul	48,6	3,1	15,83
középiskolát sikeresen befejezi	86,3	61,0	1,42
középiskola után felsőfokon továbbtanul	26,7	26,7	1,00

*1. táblázat. Továbbtanulási esélyek a megelőző iskolai fokozatot elérő normál korú tanulók százalékában (1981/82-es évszám, Kertesi Gábor adata)*

A cigány gyerekek oktatásáról szóló kutatásokat két kérdés izgatja: hogyan működik az oktatási rendszer, mit tesz és mit nem a cigány gyerekekért, illetve hogy milyen helyzetből érkeznek azok a gyerekek, akiknek többsége aztán kudarcral végzi iskolai pályafutását.

### Deficit-elméletek

A cigány gyerekek iskolai sikertelenségét egyrészt az etnikai és szociális hátrányokra, másrészt az oktatási intézményrendszer rossz működésére vezetik vissza. A családi helyzet kapcsán a szocializációt, a kulturális különbségeket, a nyelvi különbségeket és a hátrányos szociális helyzetet, az iskola vonatkozásában pedig a cigány gyerekek másságára történő

reakciókat szokták kutatni. Bár abban a szakmabeliek is egyetértenek, hogy a két terület nem érdemes szétválasztani, mivel kölcsönösen hatnak egymásra, ugyanakkor nem mindegy, hogy a családot (vagy annak helyzetét) jelöljük-e meg a kudarc fő okaként vagy pedig magát az iskolát. Jelentős különbséget jelent az, ha azzal kezdjük az érvelést, hogy egy másfajta szocializáció és – ennek részeként – a tanulási motiválatlanság áll szemben az iskolával, a többségi normával, mint ha azt mondjuk, hogy a cigány családok ugyanúgy átlátják, hogy a társadalmi érvényesülés útja az iskolán keresztül vezet, aminek sikeres befejezésében egy rosszul működő, előítéletes oktatási rendszer az akadály.

A cigány gyerekek szocializációját a legváltozatosabban szokták „hiányosnak”, „gyengének” vagy finoman szólva „másnak” nevezni az ezzel foglalkozó kutatók. Bár mindhárom kategória azonos tartalommal szokott bírni, a „más” minősítésben legalább benne van az elfogadás. A cigány gyerekek szocializációjáról szóló kutatások hiányosak. Gyakran hivatkoznak *Forray R. Katalin* és *Hegedűs T. András* korábbi idevágó kutatásaira (1), amelyeket oláh cigány családok körében végeztek. Megállapításaik szerint ezek a családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élnek az életüket, ami megnehezíti az iskola időköttiségeihez való alkalmazkodásukat. Otthon a cigány gyerekek igényeit azonnal kielégítik, ami az önkontroll kialakulását akadályozza meg. A nevelés a fegyelmezés, a jutalmazás és a büntetés helyett a modellkövetésre épül, az iskola viszont nem így működik. Serdülőkorban felnőttként tekintenek rájuk, felnőtt problémákkal foglalkoznak, ez pedig szemben áll azzal, hogy az iskola továbbra is gyerekként kezeli őket. Elképzeléseik szerint a cigányok kulturális sajátosságainak és a szülői nevelési stílus másságának figyelembe nem vétele az iskolában eleve kudarcra ítéli a gyerekek iskolai sikerességét. Persze ez csak a cigány gyerekek egy részénél áll meg, mivel többségük nem él hagyományos közösségekben.

*Derdák Tibor* és *Varga Aranka* (2) szerint a rossz társadalmi helyzetnél jóval fontosabb a cigány tanulók kulturális háttere, az, hogy milyenek a családban a követendő minták, milyen a gyerekek szókinccse, amikor az iskolába érkeznek. „Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, és összekötni (...) sem magyarul, sem más nyelven nem találkoznak az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: életük más dimenziókra épül.” A kétnyelvűség problémája szerintük eltörpül a szocializációs különbségekből fakadó nyelvi hátrány mellett, amit egyébként tanulmányukban *Derdákék* a társadalmi helyzethez kötnék: minél magasabb valakinek a társadalmi helyzete, annál jobban közelít az otthonról hozott szókinccs az iskolájához. Ez pedig ellentmond saját kezdő gondolatuknak, hiszen a végén mégis oda lyukadnak ki, hogy nem a kulturális, hanem a szociális helyzet a meghatározó.

A kétnyelvűségből eredő nyelvi hátrányokat szokás bagatellizálni, hivatkozva arra, hogy nincs olyan cigány gyerek ma Magyarországon, aki ne beszélne magyarul. *Kontra Miklós* (3) nyelvész szerint viszont elvileg elképzelhető, hogy valóban nincs ilyen gyerekek, csakhogy azt még nem vizsgálta meg senki, hogy mennyire jól beszélnek ezek a gyerekek magyarul, amikor iskolába kerülnek. Véleménye szerint a cigány népesség egy része tannyelvi diszkrimináció áldozata, amit *Kemény István* 1994-es kutatása is alátámasztani látszik, aki azt találta, hogy az általános iskola nyolc osztályát el nem végző 25-29 éves romák között a legnagyobbak és valószínűleg a legfontosabbak az anyanyelvi különbségek. A nyolc osztálynál kevesebbet végzők közül a magyar anyanyelvű cigányok 22,9 százalékot, a román anyanyelvűek 41,6 százalékot és a cigány anyanyelvűek 48,2 százalékot tesznek ki.

*Kertesi Gábor* és *Kézdi Gábor* (4) szerint is az iskolát megelőző családi szocializációban, illetve a gyerekek iskolaérettségének hiányosságaiában kell keresni az iskolai kudarc fő okát. Ez nem azt jelenti, hogy ők ne tulajdonítanak jelentőséget az iskola előítéletességének, szegregáló szándékának, arra való képtelenségének, hogy cigány gyerekek tömegeivel megbirkózzon, vagy ne tulajdonítanak fontosságot a település- és la-

kóhelyi hátrányoknak, de fontosabbnak tartják a szocializációs hátrányokat, amik nem feltétlen a cigányságból, hanem a szülők alacsony iskolázottságából, szegénységéből, az írás-olvasási események és élmények szinte teljes hiányából fakadnak.

Csapó Benő (5) oktatáskutató szintén azt találta, hogy a szülők iskolázottsága erősen befolyásolja a gyerekek iskolai teljesítményeit. Nem cigány gyerekek iskolai vizsgálatánál ugyanazokat az összefüggéseket találta a szülők iskolázottsága és a gyerekek iskolai teljesítménye között, mint a cigány gyerekek esetében.

### Tanulási motiváció

A cigány gyerekek tanulási motivációjának hiánya szinte már közhelyszerű a kudarc okainak felsorolásában. A motiválatlanság okait két okra szokták visszavezetni. Az egyik szerint az már a családban kialakul, mivel az iskolában megszerezhető tudás értéke a romák életstratégiáiban alacsony, s a munkanélküliség hatására még inkább leértékelődött. Mások viszont úgy gondolják, hogy a gyerekek a sorozatos kudarcok és az idegenség élménye következtében az iskolában válnak motiválatlanná.

Csapó Benő (6) szerint a szülők iskolázottsága és az iskolai motiváltság között szoros összefüggéseket találunk. A gyerekek általában ugyanazt a szintet vagy egy iskolázottsági fokkal többet szeretnének elérni, mint amivel a szülők rendelkeznek. Majdnem egy az egyben leképezi a gyerekek ambíciója a szülők meglévő végzettségét. Akiknek viszont a legkevésbé iskolázottak a szülei, azok nemcsak az ambícióikat, hanem a lehetőségüket tekintve sincsenek abban a helyzetben, hogy messzebbre tekintsenek.

Ennek ellenére az általános iskolás cigány gyerekek szegregációjával foglalkozó *Liskó Ilona* a *Havas Gáborral* és *Kemény Istvánnal* közösen végzett kutatásában (7) azt találta, hogy a szülők nem érik be az általános iskolai végzettséggel, szakmunkás képesítést, érettségit, diplomát szeretnének gyerekeiknek: alsó-középszintű elvárások szerint gondolkodnak. Sokan addig iskoláztatnák a gyereket, ameddig a gyerek akarja, amiből az következik, hogy igenis felméri a szülők az iskoláztatás jelentőségét, saját helyzetükhöz képest felfelé küldenék gyerekeiket, annak ellenére, hogy az adatok szerint iszonyatos a szegénység, és otthon is elkelne a gyerek munkájából származó bevétel. Ehhez képest a cigány és nem cigány gyerekek között a legnyíltabb törés a középiskolai továbbtanulásnál áll be. 1994-ben a továbbtanuló nem cigány gyerekek száma a 16 éves korcsoportban 60 százalék, míg a cigány gyerekeknél 6 százalék volt. Ez tízszeres esélykülönbséget jelent közöttük. Liskóék kutatása szerint a magas munkanélküliség (70 százalékban egyik szülőnek sincs, 24 százalékban az egyik szülőnek nincs munkája), az ebből származó szegénység és az iskola rossz működése áll a gyerekek iskolai sikeressége útjában. Az igazi problémát tehát nem a cigány családok iskolához fűződő motiválatlansága és érdektelensége jelenti, hanem az, hogy nagyon magas a tartós munkanélküliek aránya, akiknek már esélyük sincsen visszatérni a munkaerőpiacra. A jelenlegi helyzet azt is nehezen teszi lehetővé, hogy a cigányság pusztá megélhetése megoldódjék, márpedig minél hosszabb időt tölt el a cigányság a jelenlegi helyzetben, annál erősebbek lesznek „a szegénység – iskoláztatlanság – munkanélküliség – szegénység ördögi körei”. (8)

Az iskolákat fenntartó önkormányzatok hivatalnokai, illetve az iskola igazgatói vagy nagyobb iskolák esetében az osztályfőnökök viszont továbbra is tartják magukat ahhoz az elképzeléshez, hogy a családi háttér okozza a gyerekek sikertelenségét. 90 százalékban úgy gondolják, hogy maguk a cigányok a bajok okozói, a pedagógiai módszerek 11 százalékban, a többségi társadalom előítéletei pedig csak 7 százalékban játszanak szerepet szerintük. Liskóék azt találták, hogy a cigány gyerekek iskolai előmenetelért felelős embereknek nincsen probléma- és felelősségtudatuk ezekkel a gyerekekkel szemben. A kutatók szerint nem igazán a cigánysággal magával van problémájuk, hanem egy középszintű értékrend áll szemben azzal a szegénykultúrával, ahová a cigányokat is sorolják.

Forray és Hegedűs (9) kutatásukban azt találták, hogy a motivációs szint a szülők iskolázottságánál szorosabban függött össze a család polgári életbe való beilleszkedésének óhajával.

*Imre Anna (10)* szakképző intézetekben végzett kutatása szerint a cigány gyerekek motiváltabbak voltak, mint a nem cigányok, bár hozzát teszi, hogy a középiskolába járás eleve a jobb társadalmi környezetből érkező cigány gyerekeket érinti.

*Bogdán János (11)* is magasan motivált gyerekekről ír, szerinte a nehéz szociális helyzet nem jelent feltétlenül kulturális ingerszegénységet a családban.

Az itt röviden ismertetett eredményekből egyrészt kitűnik, hogy nem lehet egységesen kezelni a cigány gyerekek szociokulturális háttérét, másrészt, hogy inkább megfelelési törekvés él a családokban, mint annak ellenkezője. Mítosz tehát, hogy a cigányokat nem érdekli az iskola.

### Az iskolák kudarcai

A kulturálisdeficit-elméletek túlhangsúlyozása, mivel a cigányság sem kulturálisan, sem területileg, sem társadalmilag nem egységes, azért is veszélyes, mert ha deficitekkel küzdő csoport tagjaként közelítenek mindannyiukhoz, akkor ez valós hátrányokat eredményez azoknál is, akik nem úgy érkeztek az iskolába. Ez a több szempontból is különböző, nem homogén csoport mégis szinte egységesen felülreprezentált az iskolai sikertelenségek listáján, ami az iskola előítéletes, szegregáló jellegére utal.

Átfutva az elmúlt öt-tíz évben született oktatási javaslatokat, szakértői hozzászólásokat, indulatos publicisztikákat arról, hogy végre mit kéne tenni, azt találjuk, hogy folyamatosan ugyanazokról a problémákról írnak, hasonló javaslatokat fogalmaznak meg, és ugyanazzal az egy kézen is megszámolható „modellértékű” iskolával példálózhatnak, amelyek mindössze pár száz cigány gyereket érintenek az országban. Vagyis a probléma súlyossága ellenére sem mozdult előre a cigány gyerekek közoktatásbeli integrációja.

Természetesen születtek újdonságok: léteznek projektek és modellek, cigány népismereti könyvek hevernek hónapok, sőt évek óta kiadatlanul az Oktatási Minisztérium asztalán, megjelentek előítéletes, közönyös vagy a cigányságot meg sem említő társadalomismereti könyvek. Vannak multikulturára nevelő programok, beszélnek interkulturális oktatásról (mintha ez a fogalom kezdené felváltani a multikultúrát: míg az előző az egymás mellett élésre, addig az utóbbi az egymásra való kölcsönös hatásra helyezi a hangsúlyt) és ez jó is lenne így, de ezekről inkább csak konferenciákon esik szó. Kevés a megvalósult program, ha működik is valami ebből, az partikuláris és elenyésző számú: az iskolán belül talán van egy ilyen osztály, kihangsúlyozva, hogy kísérleti jellegű, továbbá alternatív és reform egyszerre, ami gyakran annyira kirívó és újszerű, hogy meg is szűnik mondjuk egy igazgatóváltással. Vagy ha túl is éli a kezdeti időszakot, nincs folytatása, és a gyerekek szétszélednek további sikerek nélkül.

A sok pozitív kezdeményezés ellenére siralmasak a cigány gyerekek oktatási mutatói. Számarányukhoz képest felülreprezentáltak a speciális iskolákban, a speciális osztályokban, kisebbségi program helyett folyamatosan felzárkóztatják őket, iskoláik rosszul felszereltek és a legrosszabb minőségi mutatókkal bírnak. Gyakran elkülönítve bukdácsolnak előre, hogy aztán túlkorososan vagy magántanulóként bekeljék ki a tanköteles éveket. Ha tovább tanulnak, főleg a legrosszabb presztízsű szak- és szakmunkásiskolákba kerülnek, akik az intézmény és a pedagógusok fenntartásáért még a gyenge bizonyítványúakat is boldogan felveszik. Ez viszont csekély eredmény, mert a többség papírral a kezében sem kap munkát. (2., 3. táblázat)

Az iskolák sikertelenségének okaként azok minőségét szokták első helyre tenni. A családi szocializáció hangsúlyozásához hasonlóan ez is megosztja a szakértőket. Kertesi (12) szerint kevésbé fontos az az összefüggés, miszerint minél ellátottabb egy iskola, annál kisebb a sikertelen tanulók száma. Ők azt találták, hogy azokban az iskolákban rossz

település	cigány (%)	nem cigány (%)
Budapest	81,2	18,7
megyeszékhely	92,1	7,8
város	70,7	29,9
község	90,5	9,4
kisközség	95,5	4,4
összesen	86,2	13,8

2. táblázat. Cigány és nem cigány gyerekek aránya a kisegítő osztályokban településtípusok szerint

Budapest	16,7
megyeszékhely	6,3
város	23,1
község	33,7
kisközség	43,6

3. táblázat. Tanít-e a kisegítő iskolában pedagógus végzettség nélküli tanerő (az igen válaszok %)

az általános iskolás gyerekek teljesítménye, ahol a cigány tanulók száma magas, ami viszont már az iskolát megelőző családi szocializációval magyarázható. (Mintha figyelmen kívül hagynánk, hogy egy jó mutatókkal ellátott iskolában sem feltétlen kapja meg azt a cigány gyerek, amit a többiek.) *Csongor Anna (13)* kutatásaiban ennek pont az ellenkezőjét találta: a telepi gyerekek rossz teljesítménye és a rosszul felszerelt iskolák erősen korreláltak egymással. (Csongor Anna 90-es évek eleji összes megállapítása olyan, hogy azt tíz évvel később is leírhatta volna.) Liskóék kutatásából az derül ki, hogy minél kisebb egy település, annál erősebb a szegregációs késztetés, márpedig köztudott, hogy a cigány gyerekek többsége kistelepülésen él.

település	tanulók százalékos megoszlása	cigány tanulók százalékos megoszlása	cigány tanulók aránya
Budapest	15,93	9,07	4,05
megyeszékhely	18,77	10,82	4,10
város	27,96	23,90	6,08
község	37,34	56,22	10,72
összesen	100,00	100,00	7,12

4. táblázat. Az összes tanuló és a cigány tanulók száma, százalékos megoszlásuk, valamint a cigány tanulók aránya településtípusok szerint (Kertesi, Kézdi, 1996)

Az, hogy a cigány gyerekek sikeres oktatása kisebbségi oktatási intézményekben vagy az iskolák integrált oktatásában jobb-e, szintén megosztja a szakértőket. A kisebbségi oktatás mellett voksolók arra hivatkoznak, hogy így „a kulturális eredetű összeillési zavar csökkenthető” (az iskolarendszer és a cigány gyerek között) (14), de azt Radó is elismeri, hogy ez az erős szegregációs nyomás miatt életveszélyes, illetve csak középfokon és óvodában véli elképzelhetőnek. *Mester Zsuzsa* viszont nem ért egyet az elkülönült iskolákkal, hanem az egyéni érvényesülést segítő iskoláztatást gondolja megfelelőnek. „Nem cigány modell-iskolákba kell járatni a gyerekeket, hanem a legkülönbözőbb iskolákat kell elérhetővé tenni a számukra.” (15) A cigány tanulók iskolai pályafutásában azt tartja a legmegrázóbbnak, hogy nem érezhetik magukat sikeresnek a hagyományosnak mondott pedagógiai eljárások közepette.

A homogén cigány osztályokat azonban mindannyian a szegregáció eredményének tartják, megállapítva, hogy ahol alacsonyabb a követelményszint, ott csökken a teljesítmény-motiváció, a jó képességűek is szintjük alatt teljesítenek ott, ahol a megtanulandó anyagot a minimumra viszik le. „A homogén osztályok elmélyítik a cigány és nem cigány gyerekekben a különbözőség érzését, ami pedig az előítéletek rögzítésének biztos módja. Az

előítéletesség és a szegregáció negatívan hat mind az iskolai teljesítményre, mind az ön-értékelésre. A homogén osztályokban teljesítményükben leromlott gyerekeknél ráadásul a pedagógusok is igazolni látják saját negatív elvárásait, s így jogosnak érzik a csökkentett tananyag oktatását cigányoknak, mondván, hogy ők úgysem képesek többre”.

Az iskolák pedagógiai gyakorlata, még ha a többségi nem cigány gyerekeknél sikeres is, a cigány gyerekeknél csődöt mond. Az oktatási rendszer (illetve működtetői) szerint ez legkevésbé sem az alkalmazott pedagógiai gyakorlatot, hanem sokkal inkább a cigány gyermekek taníthatóságát kérdőjelezi meg. Végeredményben pedig nemhogy segítené kiegyenlíteni a cigány gyerekek hátrányait, hanem a magántanulói státussal, a homogén cigány osztályokkal és a fogyatékosok iskoláival még konzerválja is azokat.

### Kemény adatok

Az elmúlt hat évben az iskolákban a roma gyerekek aránya a demográfiai trendnek megfelelően 10 százalékkal emelkedett. *Babusik Ferenc (16)* szerint a gyógypedagógia képzést folytató osztályokban a cigány gyerekek aránya magas, annál inkább, minél magasabb az iskolában a cigány gyerekek aránya. Ez pedig azt támasztja alá, hogy a speciális iskolába való kerülés független a sérültség individuális okaitól. Ahol magas a cigány gyerekek aránya az iskolában, ott a cigány magántanulók számaránya is nő, 25 százalék feletti számaránynál a magántanulók több mint 80 százaléka cigány származású. Az iskolák helyi önkormányzati támogatása nem arányos az önkormányzatok normatív bevételeivel. A támogatás nem követi a rászorultságot, az iskola méretét és a roma tanulók arányát. Cigány gyerekek akkor mehetnek viszonylag legsikeresebben középfokú oktatási intézménybe, ha olyan intézményben tanultak, amelynek mérete közepes, illetve ahol nincsen felzárkóztató képzés.

A teljesítményre és nem a személyközpontúságra berendezkedett iskolákban a cigány gyerekek legnagyobb „töréspontja” *Mester Zsuzsa* szerint az, hogy „ezek a gyerekek még csak nem is képzelhetik el magukat bárminek az életben. S ebben fantáziájuknak nem a képességeik szabnak határt.” Ez a mondat az „Alternatív megközelítések a roma tanulók oktatásában” című konferencián hangzott el, ahol ezt tartották a legkifejezőbb gondolatnak. De vajon tudják-e ezt az iskolákban is?

### Jegyzetek

- (1) FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Az együttélés rejtett szabályai. Egy cigány csoport sikerének mértéke és ára egy iskolában*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1985.
- (2) DERDÁK Tibor – VARGA Aranka: *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. Regio 1996/2. sz. 150–174. old.
- (3) KENDE Ágnes: *Aki a nyelveket hierarchizálja, az az embereket hierarchizálja*. Interjú KONTRA Miklós nyelvessel. Amaro Drom, 2000. május
- (4) KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor: *Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata*. In: *Cigányok és iskola*. Educatio Füzetek 3. Bp, 1996.
- (5) KENDE Ágnes: *Mindenki lehet tanítani*. Interjú CSAPO Benő, a szegedi egyetem pedagógia tanszékének egyetemi tanárával. Amaro Drom, 2000. október
- (6) ld. KENDE Ágnes uo.
- (7) Ez a kutatás még feldolgozás alatt áll, nincsen publikálva.
- (8) KERTESI Gábor: *A cigány foglalkoztatás leépülése és szerkezeti átalakulása 1984 és 1994 között*. Közgazdasági Szemle, 2000. május
- (9) FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András: *Támogatás és integráció: oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskolázatásához*. Oktatókutató Intézet, Bp, 1991.
- (10) IMRE Anna: *Cigány tanulók a szakmunkásképző iskolákban*. Educatio, 1999. nyár
- (11) BOGDÁN János: *A cigány oktatásfejlesztési programokról*. Iskolakultúra, 1996/4. sz.
- (12) ld. KERTESI – KÉZDI, 1996.
- (13) CSONGOR Anna: *Cigány gyerekek az iskolában*. Phralipe, 1992/2. sz.
- (14) RADÓ Péter: *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról*. NEKH, Bp, 1997.
- (15) Elhangzott az *Alternatív megközelítések a roma tanulók oktatásában* című munkakonferencián Piliborosjenőn 2000. június 7-én.
- (16) BABUSIK Ferenc: *Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében*. Delphoi Consulting, 2000.