

NEUMANN ESZTER*

Az iskolai és a családi értékrend konfliktusában felőrlődő iskola

Esettanulmány a szatmárpópai¹ iskoláról

Az *Iskola nem sziget* c. kutatásban a szatmárpópai általános iskolát a konfliktusos településen található reziliens gettóiskola „átlagos” kompetenciamérési eredményű regionális párjaként választottuk a mintánkba. A kelet-magyarországi iskolában a romák aránya az iskolavezetés által a 2017-es kompetenciamérésben szolgáltatott adatok alapján 66%; a településen a roma lakosság kisebb részben romungró, többségében oláh cigány háttérű. Az esettanulmány a kutatás fő kérdéseit járja körül, kvalitatív módszerekkel arra kerestük a választ, hogy hogyan definiálható az iskolai reziliencia fogalma, melyek azok a hatékony oktatásszervezési gyakorlatok, amelyek szegregált környezetben elősegíthetik az oktatási mobilitást, és hogy hogyan alakul a helyi társadalom és az iskola viszonya, konfliktusos települések esetén képes-e a helyi közösségek interetnikus kapcsolatait átkeretezni. Az „átlagos” teljesítményű iskolákat egyfajta referenciapontnak tekintettük, amelyhez viszonyítva próbáltuk meg azonosítani az intézményi reziliencia faktorait a kiemelkedő teljesítményű iskolákban. Ugyanakkor az „átlagos” iskolákban is kerestük az oktatási mobilitást és integrációt támogató gyakorlatokat, illetve azok esetleges kudarcainak okait. A szatmárpópai iskola esetében izgalmas kérdés volt az is, hogy egy nyelvét őrző, a hagyományokat ápoló roma közösség esetében milyen helyet tud biztosítani az iskola a kisebbségi kultúrának, tudásoknak és tapasztalatoknak az oktatásban.

Az iskolában 2018 novemberében és 2019 márciusában végeztünk rövid terepmunkát. A terepmunka során hét félig strukturált interjú készült az iskolavezetéssel és a pedagógusokkal, három nyolcadikos gyerek szüleivel, valamint készítettünk egy tanári és három diák fókuszcsoportot is. Emellett a nyolcadik osztály tanóráin résztvevő megfigyelést végeztünk. A tanulmány merít a szatmárpópai közösségtanulmány keretében készült hét interjúból is.

* A szerző szociológus, a TK Kisebbségkutató Intézet tudományos munkatársa. E-mail: Neumann.Eszter@tk.hu.

A tanulmány az *Iskola nem sziget*. Oktatási és közösségi reziliencia multietnikus környezetben c. NKFIH 120400 sz. projekt keretében készült.

¹ A helységneveket anonimizáltuk.

1. Az iskola és a helyi társadalom kapcsolata

A kutatás alapvetése, hogy az iskola nem sziget, vagyis egy-egy iskola pedagógiai lehetőségeit, intézményi kultúráját jelentősen meghatározza a helyi társadalomba való beágyazódása, valamint a lokális társadalom interetnikus viszonyai. Szatmárpópán erős a reprezentációja az oktatási intézményeknek a település vezetésében, hiszen az óvodavezető és az iskolaigazgató is képviselőtestületi tag. A falu vezetésében megférnek egymás mellett a különféle világok hierarchiáinak csúcsai, a két intézményvezető mellett a testület tagja (2019-ig) két roma vállalkozó (munkaadó vállalkozók, valamint a CKÖ illetve a helyi újkeresztény közösségek vezetői) és a görögkatolikus kötődésű alpolgármester. Az óvodavezető úgy fogalmaz, hogy az összetétel „pont jó: a „tanultak” mellett jelen van egy vállalkozó, egy érettségizett (a CKÖ tagja) és egy 6 és egy 8 osztályos végzettségű is.

Mikor megalakult a testület, mindenki mondta, hogy „na, ezt nem lehetett volna jobban!” És mondtam: „nem, állj! Ilyen a szatmárpópai lakosság összetétele.” Pont ilyen. És mondtam, olyan jó, hogy minden szférából van. Mindenki. Mindenből. Mindenki mindenkit tud képviselni. Jó. (SZP13)

Az önkormányzati iskolafenntartás emlékezete nem negatív, de nem is kimondottan pozitív. A jelenlegi polgármester megerősítette, hogy 2012-ben nagy anyagi „megkönnyebbülést” (SZP15) jelentett az önkormányzatnak az államosítás. Az igazgatóhelyettes szerint az önkormányzat sosem tartott vissza költségvetési forrásokat (SZP3), az igazgató ezzel szemben azt mondta, hogy az integrációs normatíva egy részét egészen addig visszatartotta az önkormányzat, amíg újdonsült igazgatóként nem tette ezt szóvá, és a délutáni szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó órakeretet sem finanszírozták. Abban azonban egyetértettek, hogy a KLIK-es időszakhoz képest nagyobb volt az iskola gazdálkodási szabadsága. Az iskolavezetés szerint számottevő fejlesztésre nem költött az önkormányzat, ugyanakkor a volt polgármester saját jelentős politikai sikereként említette a 2003-ban elnyert iskolafelújítási pályázatot és azt követően az óvodaépítést. Az önkormányzat a terepmunka idején étkezési hozzájárulást nyújtott minden iskolába és óvodába járó gyerekeknek, emellett a falubusz is használhatja az iskola. A három pedagógiai asszisztens, a portás, a karbantartó és a takarító közhasznú munkásként dolgozik az iskolában, az óvodában is dolgozik roma portás és két dajka a közmunkaprogram keretében, az iskolai rendezvényeket munkaerővel, technikai háttérrel támogatják.

A településen kifejezetten sokféle pályázati alapú, gyerekek és fiataloknak szóló pályázati program fut. 2016-ban nyílt meg a görögkatolikus egyház által működtetett ifjúsági központ, ahol később tanoda is indult uniós finanszírozásban, 2018-ban indult önkormányzati pályázatként a Biztos Kezdet gyerekház, és a helyi roma vezető által irányított egyesület is ebben az évben kapott támogatást a fiatal

roma lányokat célzó Bari Shej programra. A programok a helyi társadalom különböző szerveződési-hatalmi csomópontjaihoz kötődnek, bizonyos esetben ezek az ambíciók összeakadnak, és a programokban ugyanazokat a gyerekcsoportokat próbálják elszívni egymástól. Másként fogalmazva az erőforrások lehívásának egyik fontos csatornája a gyerekprogramok szervezése, és a falu különböző hatalmi gócai próbálnak ezek révén presztízshöz és egyéb előnyökhöz jutni, és ennek az is az eredménye, hogy rivalizálás és versengés alakul ki a gyerekekért. Az óvodavezetőnek például az volt az ambíciója, hogy egy bölcsődei minicsoportot indítson, de az önkormányzat ezt azzal állította le, hogy a Biztos Kezdet programnak hasonló a funkciója. A görögkatolikus egyház és a Hit gyülekezete között harsány rivalizálás folyik, mert a gyülekezetesek nem nézik jó szemmel, hogy a roma gyerekek a görögkatolikusokhoz járnak.

Az egymást kioltó programok közül vitathatatlanul a legkárosabbnak az tűnik, hogy az iskola épületében bérel helyet egy megyeszékhelyi magán esti tagozatos gimnázium tagintézménye. A tanárok egyöntetű véleménye szerint az esti gimnázium jelenléte, ahol véleményük szerint minimális teljesítménnyel lehet érettséghez jutni, komolyan visszaveti azokat a törekvéseiket, hogy nappali tagozatos középiskolákba juttassák el a gyerekeket.

A négycsoportos óvodában a roma gyerekek aránya 70-80% körüli, két csoportban alig vannak nem roma gyerekek, a másik kettő vegyesebb összetételű. Az óvodás korú gyerekek száma meredeken esik, 2007-ben még 126 gyerek volt, 2019-ben 80-90. Évente 20 gyerek születik, köztük csupán egy-kettő nem roma. Az óvodában három (többségi) szatmárpópai és két, a szomszédos településről ingázó roma óvodapedagógus dolgozik. Úgy tűnt, hogy az iskolaigazgató és az óvodavezető között személyes konfliktus feszül, és ez hatással van a két intézmény viszonyára. Korábban két évig Általános Művelődési Központ szervezeti formában közös irányítás alatt működtek, a társulásnak az óvoda kezdeményezésére lett vége. Noha az Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) program keretében együttműködtek az óvoda-iskola átmenet segítségével, az igazgató az óvodát „zárt szigetnek” látja, ami nem nyitott az együttműködésre: „az óvodával ilyen hivatalos szinten együttműködünk” – jegyezte meg. Az alsós munkaközösség-vezető szakmai terminusokban fogalmazta meg az óvoda és az iskola ellentétét, hosszan ecsetelte, hogy az óvoda nem készíti fel megfelelően a gyerekeket az iskolára az iskolaelőkészítő foglalkozásokon (nem megfelelő a gyerekek ceruzafogása, szabályrendszer hiánya, a sorakozásnál zajosak a gyerekek).

A helyi iskolapiac

A szatmárpópai iskola létszámának csúcsa 300 fő körül volt, a tanulólétszám az utóbbi néhány évben azonban meredeken zuhant (2017-ben 207 fő, 2018-ban 185, 2019-ben csupán 166 fő). A létszámcsökkenés elsősorban a fiatalabb korosztály elvándorlásának és a romák csökkenő gyerekvállalási hajlandóságának tudható be, és

csak kisebb részben köszönhető a szomszédos zsoldosi iskola elszívó hatásának (az iskola vezetése szerint összesen kb. 15 gyerek jár át környező települések iskoláiba).

Interjúalanyaink szerint az ingázási „lavinát” (SZP1) az előző görögkatolikus lelkész indította el azzal, hogy két gyereket a zsoldosi iskolába íratott. Mivel a zsoldosi iskola nem oldotta meg a gyerekek szállítását, és a tömegközlekedés sem volt megfelelő, a lelkész szülőket toborzott annak érdekében, hogy a gyerekek fuvarozása „kifizetődőbb legyen” (SZP1). A zsoldosi iskolába járó gyerekeket ma is közösen szállítják két család autójával. Különösen „fájdalmas üzenet” (SZP13) volt, amikor mintaadó helyi szereplők, például a védőnő Zsoldosra íratott a gyereket, de így tett a helyi temetkezési vállalkozó is. A jelenlegi görögkatolikus pap gyerekei is Zsoldosra járnak, mivel a felesége ott helyezkedett el tanárként. Többen már hatévesen Zsoldosra íratják a gyerekeket, de jellemző tanulási útvonal az is, hogy alsóba még Szatmárpárára járnak a gyerekek, és a szülők később döntenek úgy, hogy átíratják őket. Összességében mégis úgy tűnik, hogy a helyi elit egyelőre nem pártolt el teljesen az iskolától (például az óvodavezető unokája is idejár), és fontos számukra, hogy megmaradjon az iskola.

Míg azok esetében, akik óvoda után iratkoznak Zsoldosra, felmerül az etnikai elkülönülés motivációja, a felsőbb évfolyamokban átíratkozó szülők hangsúlyozzák, hogy a döntés mögött nem a rasszizmus, hanem egy-egy magatartási problémás gyerekkel történt incidens áll. A gyerekeiket a zsoldosi iskola első osztályába beiskolázó szülők esetében felmerült, hogy alacsonynak vélik az iskola színvonalát, de azok, akik kitartottak az iskola mellett, vagy akik egy osztálytermi konfliktus miatt íratták át a gyerekeket, inkább együtt érzőnek és elégedettnek mutatkoztak a pedagógusokkal és a pedagógiai munkával, bár azt ők sem tagadják, hogy Zsoldoson a tanárok magasabb követelményt támasztanak (SZP7).

Az egyházi iskolaátvétel

A faluban a református iskoláztatás első írásos nyoma 1617-re datálható. A református egyházközség és a tiszteletes asszony kimunkált narratívája szerint a szatmárpápai református hagyományokba szervesen ágyazódik be a „színvonalas”, „innovatív”, „versenyképes” felekezeti oktatás. Ebben a narratívában egy szerves folyamat következménye az, hogy megkésve ugyan, de végül 2019 szeptemberétől a helyi református egyházközség fenntartásába került az iskola. Az iskolaátvételt a tiszteletes asszony „évek óta dédelgetett vágyként” (SZP19), az egyházközség honlapja pedig az államosítás óta érlelődő „visszaszerzéseként” értelmezi. A késlekedésnek a tiszteletes asszony szerint az volt az oka, hogy a 2012-es központosítás idején az egyiskolás településeken még nem vehetett át iskolákat az egyház, mert így sérült volna a családok laikus oktatáshoz fűződő joga.² Azonban mióta

² Erre számos ellenéldát ismerünk, l. Tomasz Gábor: Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 2015/1., 94–112.

az egyházi iskolákban is van lehetőség erkölcsoktatásra, elhárult ez a jogi akadály. A 2018/19-es tanévben az iskolában 85 gyerek járt református hittanra (kb. felük romungró), és megközelítően ugyanennyien jártak a görögkatolikus egyház és a Hit Gyülekezete foglalkozásaira, valamint erkölcsstanra összesen.

A Tiszántúli Református Egyházkerület átgondolt koncepciót követ, amikor egy-egy iskola átvételét mérlegeli. A szatmárpópai iskola átvételének azért nem volt részükről akadálya, mert az iskola nem fenyegeti a többi térségi református iskola beiskolázási körét. Az iskolavezetést a református egyházközség kereste meg 2018 tavaszán, és már ekkor sikerrel megszerezték a tantestület, a szülők és a KLIK beleegyezését is. Azonban mivel folyamatban volt egy több mint 100 millió forint értékű EU-s épületkorszerűsítési pályázat megvalósítása, a minisztérium az iskolaátadást nem hagyta jóvá, arra viszont ígéretet adtak az egyházközségnek, hogy 2019 szeptemberében már nem lesz akadálya az iskola átvételének. A fenntartóváltás kudarcát hallva kb. tíz szülő azonnal ki akarta venni a gyereket az iskolából, őket egyenként győzte meg a tiszteletes asszony arról, hogy maradjanak, hiszen tudta, hogy ekkora létszámvesztés visszafordíthatatlan elvándorlást indítana el. Olyanokat is megkeresett, akik már átírták a gyerekeiket, azt puhatolva, hogy visszaíratnák-e a majdani református iskolába a gyerekeiket. Egyikük, aki az ötödikes gyereket íratta át, azzal érvelt, hogy ennek nem volna értelme, hiszen az osztály összetétele és az ebből adódó konfliktusok a református iskolában is ugyanúgy megmaradnak (SZP7).

A 2019 tavaszán tartott szülői tájékoztatón a tiszteletes asszony hangsúlyozta, hogy nem lesznek túlzások a vallási elvárások: csupán havi egy istentiszteleten várják el a részvételt a családoktól, és a pedagógusoknak sem lesz kötelező a hitélet, illetve a lakóhelyükön és a vallásuk szerint járhatnak istentiszteletre (SZP3). Ennek ellenére beszéltünk olyan pedagógussal, aki attól tartott, hogy a szabadidejük rovására mennek majd az új kötelezettségek, és a fizetésemelésben sem bízott (SZP5). Az iskola igazgatója – aki kikapcsolt diktafon mellett elmondta, hogy kényszerként éli meg a fenntartóváltást – az egyházi fenntartástól pénzügyi stabilitást, szabadabb gazdálkodást remélt, de mindenek előtt abban bízott, hogy szemben a tankerületi gyakorlattal, 14 fő alatti létszámmal is működhetnek majd tanulócsoportok. A tiszteletes asszony ugyanakkor pontosan látja, hogy a tankerület több pedagógus alkalmazását engedélyezte, mint amennyi a tanulócsoportok alapján járna, és ez az egyházi átvétel után nem lesz tartható (az egyház minden 11,8 gyerek után finanszíroz egy pedagógust). A helyzetet „megkönnyítheti”, hogy a fenntartóváltás miatt több pedagógus távozni készül.

Az igazgatónőben és a polgármesterben volt némi remény arra, hogy talán a szomszédos Zsoldosról is érkehetnek református kötődésű gyerekek (a polgármester kész volna felajánlani a más településekről érkező gyerekeknek, hogy a falubusszal díjmentesen szállítsák őket), de ha ez nem is sikerül, az elvándorlás legalább megállítható lesz. Az igazgatóhelyettes infrastrukturális fejlesztéseket, és

a pedagógusok számára olyan „anyagi és erkölcsi támogatást” (SZP3) remélt, amit az állami fenntartás idején nem kaptak meg. Az óvodavezető és a szülők abban reménykednek, hogy a „következetes” egyházi nevelés segíthet a fegyelmi problémák kezelésében (SZP13, SZP6), egy szülő azt említette, hogy a tiszteletes aszszonnyal folytatott beszélgetések megnyugtatják a gyereket (KJ6).

2. A szatmárpópai iskola belülről

Iskolavezetés, tantestület és iskolai önelbeszélés

Az iskolát 2006 és 2020 szeptembere között három cikluson át ugyanaz az igazgató vezette, aki mindeközben a helyi képviselőtestületnek is oszlopos tagja volt. 2020 őszétől új igazgatót nevezett ki a református egyház, a váltás körülményeit nem ismerjük.

A 2017/18-as tanévben 15 teljes és 4 részmunkaidős pedagógus dolgozott az iskolában, emellett három betöltetlen álláshely volt (tanító, fizika). Az óvoda is hasonló problémákkal küzdött, onnan három óvodapedagógus hiányzott. Noha csupán 5-6 „tösgyökeres” helyi pedagógus dolgozott az iskolában, köztük volt a helyi értelmiség néhány fontos szereplője, akiknek szívügye a helyi oktatásügy.

A meghirdetett álláshirdetésekre jellemzően nincs jelentkező, ezért az igazgató a határon túlról kezdett pedagógusokat toborozni. Ehhez a koncepcióhoz megnyerte a képviselőtestületet, a falu 2016-ban az igazgató kezdeményezésére felújította az önkormányzat tulajdonában lévő két szolgálati lakást, az egyikben a terepmunka idején egy Ukrajnából átköltözött tanárházaspár élt. Egy másik fiatal pedagógus naponta ingázik Nagykárolyból (Románia). A többiek a szomszédos településekről járnak át.

Évek óta hiányzik a természetismeret, fizika és ének-zene szakos tanár, ezeket az órákat túlmunka terhére helyettesítik más szakos pedagógusok. A korábbi években a tankerület szervezésében áttanító pedagógusok tartották ezeket az órákat, de ennek egyöntetűen negatív a megítélése a tantestületben (SZP3, SZP12): „a mindennapi nevelési feladatok ellátásába ezen kollégák nem tudnak teljes értékkel bekapcsolódni” (Intézményvezetői beszámoló, 2017/2018), ők „csak’ átutazók”.

A vezetői és a beosztotti elbeszélések egyöntetűen hangsúlyozták, hogy az iskolai klíma meleg és szeretetteljes, a pedagógusok szeretnek az iskolában tanítani, „jó a kollektíva, jó a csapatszellem” (SZP1, valamint SZP3, SZP4, SZP9), az igazgatónőt pedig legitim, jó vezetőnek tartják. Az igazgató saját karrierjére és beilleszkedésére visszatekintve „befogadó közösségként” (SZP1) jellemezte az iskolát, „elfogadjuk egymást” (SZP3), jegyezte meg ugyanezt az érzést hangsúlyozva a helyettese.

Az igazgatónő koncepciózus vezetői narratívájának fókuszában a szakmaiság fogalma, a szakmai fejlődés és az innovatív szemlélet bevezetése áll. Elbeszélésében személyes szakmai fejlődésének ecsetelésével igyekezett tanítóként az iskola-vezetői alkalmasságát legitimálni.

Aztán a következő időszak szakmai fejlődését tulajdonképpen az jelentette, amikor úgy igyekeztem magam beleásni a pedagógiai tevékenységbe, a módszertani képzésekbe. Több módszertani képzésben is részt vettem, és valahogy hiányoltam azt a fajta szakmaiságot, amit úgy gondoltam, hogy meg lehetne valósítani a mi iskolánkban is. Újabb módszerek bevezetése, szülőkkel való kapcsolattartás, gyerekekhez való alkalmazkodás. Tehát, egy picit innovatívabb szemléletet belevinni. (SZP1)

Az igazgató szerint a tantestület szakmai fejlődésének fénykora az IPR program bevezetésével és a programhoz kapcsolódó módszertani képzésekkel indult, és a 2010-es évekkel zárult. A KLIK-es fenntartás időszakát a túlzott adminisztrációs terhek és egyre fogyatkozó erőforrások mellett a szakmai színvonal megtartásáért folytatott küzdelem jellemzi. Ahogy növekedtek az adminisztrációs terhek, és zsugorodtak a szakmai és anyagi motivációs lehetőségek, egyre nehezebb volt motiválni a tantestületet a „megújulásban”. A tantestület egyben tartásában segített, hogy a 2017/18-as tanévben egy EU-s pályázat keretében pszichológus járt ki az iskolába, akinek a pedagógusok támogatása, tanácsadása volt a feladata.

Igyekeznek tényleg hősiesen viselni a feladatokat, szakmailag is megújulni. Amit viszont észreveszek, azt, hogy ez a fáradtabbak, fásultabbak, nagyon... egyre nehezebb őket felrázni. És nem amiatt, mert a kollektíva nem jó, hanem, mert úgy érzik, hogy a munkájuknak valahol nincs, nagyon... nagyon kicsi részben kapják meg azt a sikerélményt, amit a befektetett energia után kellene kapni. Meg a tiszteletet. Úgy a gyerek, mint a szülő részéről. (SZP1)

A tanári narratívákban szintén domináns az adminisztrációs terhekkal (SZP1, SZP3, SZP4, SZP5) és a pedagógus életpályamoddell kapcsolatos panasz, de a gyerekek összetétele kapcsán nem érzik magukat különösen nehezített helyzetben: „...vannak tőlünk rosszabb iskolák is.” – fogalmazott az igazgató. Igaz, hogy a tanári fókuszcsoportban megjelent a gazdasági változásokkal összefüggésben a gyerekösszetétel romlásának elbeszélése, elmondták, hogy a gyerekek „nagyon lassúak”, „lassan haladnak” (KJ9), de emellett mindig hangsúlyozták, hogy vannak jó képességűek is, akikkel „sikereket” tudnak elérni. A siker és a sikertelenség elbeszélései szorosan összekapcsolódtak, gyakran kiegészítették egymást.

Pedagógiai módszertan

Az iskolaigazgató tehát elkötelezett az innovatív pedagógiai módszertanok iránt, ugyanakkor az iskola nem vett részt nagyobb volumenű uniós módszertani pályázaton, a pedagógusok elsősorban az IPR-nek köszönhetően hallottak a kompetenciás módszertanokról, és feltehetően sporadikusan, egyéni tanári vérmérséklettől függően alkalmazzák őket. Az igazgatóhelyettes finom megfogalmazásában „sokrétű” a tantestület, vannak köztük „pörgősek, akik szívják magukba a szakmát” (SZP1), akár önköltségen is jelentkeznek továbbképzésekre, a többiek sem zárkóznak el a képzésektől, de „utat kell nekik mutatni” (SZP1), ennek módja pedig az, hogy tantestületi képzéseket szerveznek.

...hát, figyelj, most azt mondom a tantestületre, hogy ahányan vagyunk, annyi félék vagyunk igényesség szempontjából is. És ezzel nem árulok el titkot. De azért az óra valamilyen szegmensében alkalmazásra kerülnek ezek a módszerek. Tehát, ha nem is... a differenciálást mindenképpen, csoportmunka szintén, de leginkább az alsó tagozatra jellemző. A felső tagozatban már inkább az interaktivitás. Tehát, az interaktív tábla használata, ezzel kapcsolatos. És ott is személyfüggő. (SZP1)

A nyolcadikos osztályfőnök például a nem szakrendszerű oktatásra felkészítő 120 órás képzést említette szakmailag meghatározónak. Ő a családok gazdasági helyzetével kapcsolta össze azt, hogy otthon nem érték az iskola által közvetített tudás, és ezzel hozta összefüggésbe, hogy más módszerekkel kell tanítani.

Ahogy telnek az évek, egyre nehezebb a gyerekanyag. Mert azt lehet szépíteni. Most mindegy, hogy a családra hivatkozunk, vagy az etnikum arányára, vagy arra, hogy egyre kevésbé érték a tudás. És a szülőknek is. Tehát, amíg a szülők 80%-a közmunkából él, addig pont jó lesz a gyereknek is az. Csak mondtam, szoktam mondani, hogy egy kicsit túl kell látni azon, tehát addig működik a közmunka, amíg van segély. Segély meg addig, amíg van, aki dolgozik. És ha kevesebben dolgoznak, kevesebben adóznak, akkor kevesebb lesz ez is. És most, tehát ahogy nehezednek úgymond a... nehezedik a gyerekanyag, egyre inkább rá van... szerintem, aki nem ismeri fel, hogy változni kell, meg új módszereket, meg másképpen készülni egy órára vagy másképpen reagálni azokra a dolgokra, amit mondjuk 10 évvel ezelőtt ez a „Nem szégyelled el magad?”. És akkor elszégyellte magát, leült vagy abbahagyta, most, ó.. dehogy! Simán. (SZP2)

Többen említették (SZP1, SZP4), hogy a kompetenciás módszertanok elmélyülésének egyik fontos gátja az utóbbi évtizedben tapasztalható tanári fluktuáció.

...leginkább ez az állandóság okozza számomra a problémát, mert most azt mondván, hogy bármilyen új módszertani megújulásban gondolkodunk, mint anno volt, tehát

ahhoz a teljes tantestületre szükség van. Tehát, az nem megy, hogy csak 1-2 ember csinálja, és akkor csak 1-2 óra szegmensében mutatkozik ez meg. Hanem azt gondolom, hogy teljes egészében, mint ahogy anno csináltuk, hogy teljes tantestületi képzések, és akkor ilyen egymásra épült képzések voltak, hogy egyre magasabb szinten, egyre több módszerrel, és akkor mindenki igyekezett ezt beépíteni. Hát most örülünk, hogyha nincs szakemberhiányunk. (SZP1)

Minden megkérdezett pedagógus úgy látta, hogy az iskola történetének legnagyobb hatású szakmai fejlesztése az IPR program volt. Szemben sok más iskolával, ahol a források kivezetése után a program is abbamaradt, ebben az iskolában máig igyekeznek fenntartani a program egyes elemeit, és ezeket szerepeltetik a pedagógiai programban is. Az IPR-programnak nemcsak a vezetőség, hanem a tanárok körében is nagyon pozitív az emlékezete (SZP1, SZP2, SZP3, SZP9). Az IPR keretében szervezte meg az igazgató a differenciálás és a kooperatív pedagógiákról szóló módszertani képzéseket a teljes tantestületnek, és fejlesztő eszközöket is tudtak vásárolni. Többen kiemelték annak jelentőségét, hogy volt döntési szabadságuk abban, hogy mire költik a támogatást, és hogy a program úgy volt felépítve, hogy minden fél érdekelt volt benne: a pedagógusok anyagi javadalmazást kaptak, az intézmény tudott fejleszteni, és a gyerekek és a szülők is sok pluszt kaptak, például kirándulásokon vehettek részt.

Nemcsak a nevelő volt motiválva azzal, hogy most kapott. (...) és szeretttük csinálni. És az nem jelentett terhet. Azt, hogy attól függetlenül papírozni kellett, nyilván, hát le kellett, de annyi jó módszert kidolgoztunk benne óvoda-iskola átmenet segítésére, pályaaorientációra. Tényleg, kulturális programok látogatására. (SZP1)

A tanári fókuszcsoportban elmondták, hogy – szemben a KLIK időszak forrás-hiányos helyzetével – az IPR idején fontos motiváló szerepe volt annak, hogy az iskola munkájában aktívan részt vállaló szülőket és a többi partnert év végén emeletes buszos kirándulásra vitték.³

Az elmúlt években az IPR-ben mind a szülőt, mind a gyereket tudtuk vinni kirándulni, tudtunk neki olyan programokat szervezni, amivel motiválni lehetett. (...) Tudták a szülők, hogy év végén van egy buszos kirándulás, ahová azok a szülők elmennek, akik nagyon sokat aktívan részt vesznek az intézmény életében. Idézésként harc volt azért, hogy ki jöjjön egy-egy eseményre, vagy ha hívtunk négy szülőt egy osztályból, akkor tízen akartak jönni, merthogy akkor év végén majd én is mehetek kirándulni. Cigány szülők. Milyen nehéz volt első évben rávenni őket, hogy eljőjenek a busszal kirándulni!

³ Az iskola a TÁMOP 3.1.4. b és c pályázat keretében kirándulásokra, szabadidős tevékenységre kapott támogatást, lehetséges, hogy a korábbi időszak emiatt is bőségesnek tűnik a mostanihoz képest.

A gyerekek úgyszintén, tehát képes volt tanulni, meg jönni az iskolába, mert akinek igazolatlan hiányzása van, akkor az ugye nem jön a kirándulásra, tehát megvoltak azok a feltételek A tanulmányi eredményük is jobb volt, a magatartásuk is jobb volt, a szülők is jobban jöttek. Most nem tudunk elvinni egy gyereket innen 16 km-re, mondjuk [a közeli kisvárosba] a múzeumba, mert nincs pénz. Vannak, rengeteg uniós pályázat van, rengeteg EFOP-os meg TÁMOP-os meg nem tudom milyen, csak ott [sem] az intézménynek, sem annak, aki dolgozik vele, sem a gyerekekre nem jut pénz. (SZP9)

Az iskola néhány évvel ezelőttig részt vett az Útravaló/Macika programban. Jelenleg benne vannak az OH *Esélyteremtés a köznevelésben* programjában (melynek célja az iskolai lemorzsolódás csökkentése), elsősorban ezzel a programmal kapcsolatban fogalmazódik meg a tantestület részéről az a kritika, hogy helyzet-elemzést, intézményi fejlesztési tervet és cselekvési ütemtervet kellett készíteni, azonban az ő értékelésük szerint olyan támogatást nem kaptak, amit a korábbi támogatásokhoz hasonló formában közvetlenül a gyerekek javára fordíthatnának. A program keretében szervezett családi napra is az iskolának kellett összekalapoznia az anyagi forrást.

Tehát, valójában mást se csinálunk, mint megoldásokat keresünk, meg másképpen. Ami nagyon jó volt, és nagyon sajnálom, hogy nincs, az az IPR program. Mert ugye ott nemcsak feladatot rendeltek hozzánk, hanem volt anyagi háttér, amiből akkor tudtunk eszközöket venni, kirándulni elvinni a gyerekeket. Tehát, ami igazán élményszerűvé tette. Mert ez az EFOP-os ez csúcsszuper. Nem tudom én hány milliárd Ft van benne, de ha azt mondom, hogy most ezt a tollat meg kellene venni a gyerekeknek, nincs rá pénz. (SZP2)

Annak ellenére, hogy nagyon szűkös a továbbképzésekre fordítható keret, próbálnak tantestületi képzéseket is szervezni, és egy kisebb csapat KIP-es intézménylátogatáson is járt néhány helyen. Az alsós munkaközösség vezetője szerint azonban a KIP-be nem fognak belevágni, mert túlságosan „nagy meló”(SZP4) a továbbképzés.

A vezetők rendszeresen járnak óralátogatásra, utána átbeszélik a tanárokkal a látottakat. Összességében mégis úgy tűnik, hogy az igazgató szakmai fejlődést hangsúlyozó narratívája nem szűrődik le a tanárok hétköznapijaiba, megreked az iskolai dokumentumok szintjén. A tanárok ismerik a gyerekközpontú pedagógiák nyelvét, megközelítését, de ezek alkalmazása az órákon nem rendszeres, és mióta elfogyott a központi kormányzati hátszél, a tantestületi fluktuáció miatt lassan lecserélődtek a továbbképzésekben jártas tanárok, és egyre erősebben érezhetőek a kiégés jelei, az igazgatónő is letett arról, hogy a tényleges módszertani szemléletváltást számon kérje.

A pedagógiai munkájuk minőségét esetelve a módszertani innovációs narratíva helyett a tanárok elsősorban azt hangsúlyozták, hogy mindent megtesznek a gyerekekért, délután is sok, a gyerekek körében népszerű programot szerveznek (sakk, pingpong, társasozás). A terepmunka során is azt tapasztaltam, hogy még délután négykor is nyüzsgés volt, sok tanár és gyerek volt benn az iskolában. Az interjúk arról tanúskodnak, hogy a tanárok elsősorban nem professzionális (szakmai módszertani, „innovációs”) keretben gondolják el a munkájukat illetve a munkájuk értelmét, hanem affektív-érzelmi terminusokban, „a szeretet nyelvén” beszélnek azt el.

„Szeresd a gyermeket, öleld szívedre őt, ringasd el lágyan a szegény kis szenvedőt” – ezt a Móra idézetet akár mottónknak is nevezhetnénk. (SZP4)

Én pedig azt mondom, hogy minden embernek szeretetre van szüksége. Mindenki a szeretetre vágyik. És meg is kapják tőlünk. (SZP9)

A fókuszcsoport résztvevői szerint a felvételi során nem válogató falusi iskola erénye a közeli kisvárosi iskolákkal szemben a közvetlen kapcsolat a családokkal és a szeretetteljes tanár-diák viszony.

Én úgy érzem, hogy (...) itt ebben az iskolában sokkal jobban szeretjük, vagy önmagáért a gyereket szeretjük. És mi nem szelektálunk idézőjelben, hogy kinek a gyereke vagy satöbbi. Itt minden gyerek gyerek. Én ezt nagyon így érzem, mert nekem négy gyerekem van. És én nem mondhatom el ugyanazt, hogy a tanító nénije annyi időt rászánt, mint én egy gyerekre, hogy a szünetét is föláldozta, vagy foglalkozott pluszba még velem, vagy ha nem volt házi feladat meg könyv, akkor ejnye-bejnye, meg jaj, semmi baj, ülünk le akkor, csináljuk meg, meg nem baj, majd szabadidőben megcsináljuk! Hanem akkor igenis ott mentek a szigorú dolgok. Tehát nincsenek annyit pátyolgatva, meg annyit szeretgetve, meg annyit törődve, komolyan, egy városi iskolai gyerekekkel, mint amennyit itt töltünk időnkéből, és energiánkból és szeretetünkéből. Többet kapnak. (SZP9)

Mérés-értékelés az iskolában

■ A belső mérési rendszer

Az iskola mérés-értékelési rendszere az IPR bevezetésével, a kétezres évek közepén kapott lendületet. A háromfős mérés-értékelést segítő csoport ekkor dolgozta ki a máig használt belső mérési rendszert. A belső mérés célja eredetileg az IPR-es gyerekek eredményeinek követése, összehasonlítása volt a többiekével. Az elsősök szeptemberben és április végén Difer bemeneti, illetve kimeneti mérésen vesznek részt. A 2-8. évfolyamosokat szeptemberben és április végén szövegértésből, illetve matematikai eszköztudásból tesztelik. A feladatlapokat a korábbi

kompetenciamérések feladataiból állítják össze, de azok a kompetenciamérésnél sokkal rövidebbek. Ezekre a mérésekre alapozzák a gyerekek fejlesztését, azonban fejlesztési tervek kapacitás és elegendő egyéni fejlesztési óra hiányában csak osztályszinten készülnek. Az eredményeket az őszi és az év végi tantestületi értekezleten értékelik, és kifüggesztik a nevelői szobában. A mérési csoport vezetője szerint a tanárok igénylik a méréseket, „mankó” (SZP3) a munkájukhoz. A belső mérést a gyerekek komolyabban veszik, mint a kompetenciamérést, mert ebben az esetben a szaktanárok döntésére bízzák, hogy kiértékelik-e és leosztályozzák-e a feladatlapot.

■ A kompetenciamérés

A szatmárpópai iskola kompetenciamérési eredményei az elmúlt évtizedben szinte minden évben szignifikánsan elmaradtak a közepes méretű községi általános iskolák eredményeitől. Azonban ha a családi háttérindexet is figyelembe vesszük, csak néhány olyan év volt, amikor szignifikánsan alulteljesített az iskola (2014-ben a hatodikos évfolyam, 2016-ban a nyolcadikos évfolyam matematikából), viszont 2018-ban a nyolcadik évfolyam az elvárt értéknél szignifikánsan magasabban teljesített.

Az iskolavezetés értékelése szerint az eredmények a családi háttérindexet figyelembe véve vagy térségi összehasonlításban megfelelnek az elvárt értékeknek, viszont semmiféle javulást nem tartanak reálisnak, és a belső értékelési rendszernek sem elsősorban az a célja, hogy a kompetenciamérésre készüljenek vele. Mindkét vezető hangsúlyozta, hogy nem reális az országos átlaghoz viszonyítani az eredményeket.

...a kompetencia-mérés az.. hát, most országos kompetenciaméréshez hasonlítani, az országos eredményekhez hasonlítani magunkat, az.. számomra irreális. (SZP1)

Mondhatni azt, hogy látjuk mi a problémát. Ez a kompetenciamérés, ez egy olyan dolog, hogy ha akarom jó, ha akarom kicsit más szemszögből is meg lehet világítani. Tehát ugye ez mindig hasonlít valamit valamihez, hasonlítjuk az országos méréshez, hasonlítjuk a kisebb iskolákhoz, hasonlítjuk a hasonló iskolákhoz, esetleg itt a régióhoz, a családi környezetehoz. Azért mondom, hogy lehet, hogy ugyanaz az eredmény egyik-másik szempontból nem igazán tükrözi azt, amit kéne, mondhatom így, de a másik szempontból pedig azt mondom, hogy ez egy elvárt eredmény. (SZP3)

Az éves beszámoló megállapítása szerint „tanulóink eredménye tükrözi a szülői támogatás hiányát”, „a családi háttérindex mutató alapján tanulóink többsége nem rendelkezik olyan háttérrel, amely jobb eredmények elérésére motiválná őket.”

A mérési csoport vezetője szerint néhány esetben az elvárt értéknél szignifikánsan rosszabb eredmény egy-egy gyengébb évfolyammal volt összefüggésbe

hozható. Volt olyan évfolyam, amikor egy tanuló sem érte el a minimumszintet, és cselekvési tervet kellett készíteniük, de ezt is inkább adminisztrációs tehernek tekintették, hiszen „nem old meg semmit” (SZP3). Az eredmények iskolai hasznosíthatóságát kétségbe vonják, különösen a nyolcadikosok esetében, akik elballagnak, mire megjönnek az eredmények. A hetedikes évfolyamra pedig nem vetíthetőek vissza, hiszen két évfolyam között nagyok lehetnek a különbségek.

A tanárok véleménye szerint a kompetenciamérés túlságosan hosszú, a gyerekek elfáradnak benne – „sokszor a kevesebb több lenne”, jegyzi meg a mérési csoport vezetője (SZP3). A tanári fókuszcsoportban elhangzott, hogy az is probléma, hogy sok gyerek mechanikusan olvas, és nem érti meg a feladatot, mások pedig nem veszik komolyan a mérést, „elhülyéskedik” (SZP9). Az is gond szokott lenni, hogy a gyerekek nem hiszik el magukról, hogy képesek önállóan, segítség nélkül megoldani a feladatokat, „bepánikolnak az önállóságtól, nincs feladattartásuk” (SZP9) – jegyezték meg a fókuszcsoportban. A fókuszcsoportos beszélgetésben – egyfajta paraszti értékrendet és asszimilációs elvárásokat idézve meg a kompetenciamérés kapcsán – arra futott ki a beszélgetés, hogy azok a gyerekek, akiknek feladatot adnak otthon a szülei, „felülmúlják magukat” a mérésen.

Összességében úgy tűnik, hogy az iskolában nincs jelen mély és magabiztos szakértelem a kompetenciamérés kiértékelésre, maga a mérési csoport vezetője is bizonytalan az eredmények értelmezésében. Ezzel összefüggésben komolyabb stratégia sem kapcsolódik a kompetenciaméréshez, de igyekeznek becsületesen elvégezni, hogy „reális képet” mutasson az iskoláról. Törekcszenek arra, hogy a családi háttérkérdőíveket minél teljesebb körben visszaküldhessék, a kitöltéshez behívják a szülőket az iskolába, mert az a tapasztalatuk, hogy a szülők nem értik a kérdéseket (a mosógépet és a mosogatógépet összekeverik, vagy a gyerekek tankönyveire gondolnak, amikor beírják, hogy száz könyv van otthon – SZP9), vagy szégyellik a lakáskörülményeiket, például hogy nincs fürdőszobájuk. A szülők meggyőzhetőek azzal az érveléssel, hogy a kitöltés fontos az iskolának, egyenként bejönnek, és így az utóbbi években 80-85%-os kitöltési arányt tudtak elérni. Ugyanakkor az eredmények javítását nem ambicionálják, és nem is tartják elképzelhetőnek, mert azokat a társadalmi körülmények tükrének tekintik.

3. A roma és nem roma tanulók együttnevelése az iskolában

A magyar általános iskolák körében szokatlan módon az iskola a „szülők önkéntes nyilatkozata alapján” osztályszintre bontva pontos adatokkal rendelkezik az „etnikum” arányáról (a 2017/18-as tanévben 136 fő – 64,45%). Az alsó tagozaton viszont már 70-80%-osra becsülték a romák arányát.

Szelekciós mechanizmusok: osztályba sorolás, kiegészítő osztály

Az iskolában a hagyományosan alkalmazott intézményi szelekciós módok a gyereklétszám csökkenésével egyre inkább relevanciájukat veszítik. Hosszú ideig két párhuzamos osztályt iskoláztak be, az osztályokat képesség szerint bontva, az egyik osztály kisebb létszámú, gyengébb képességű volt.

Mert egy kicsit úgy is voltak válogatva, hogy na, akkor próbáljon meg... ez így.. ez a nem hivatalos. És akkor így a jobbakat is jobban lehet terhelni, meg a gyengébbekkel is jobban lehet haladni. Egyébként én azt mondom, hogy ez még mindig ideálisabb, mint ez a fene nagy integráció. Mert ezzel aztán galyra tették az egész dolgot. (SZP2)

A terepmunka idején a legfontosabb változás az volt, hogy a felsőbb tagozaton is össze kellett vonni azokat az osztályokat,⁴ ahol bukások és költözések miatt lecsökkent az osztálylétszám.

1. táblázat. *A 2017/2018-as és a 2019/20-as tanév*

| <i>Osztályok</i> | <i>1.o.</i> | <i>2.a</i> | <i>2.b.</i> | <i>3.o.</i> | <i>4.a</i> | <i>4.b.</i> | <i>5.o.</i> | <i>6.a</i> | <i>6.b</i> | <i>7.a</i> | <i>7.b</i> | <i>8.a</i> | <i>8.b</i> | <i>Össz.</i> |
|-------------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| 2017/2018 létszám | 22 | 17 | 17 | 17 | 15 | 15 | 14 | 13 | 16 | 15 | 17 | 17 | 16 | 211 |
| 2019/2020 létszám | 14 | 26 | 16 | 16 | 31 | 18 | 18 | 24 | 15 | 15 | 17 | 17 | 16 | 166 |

(Forrás: Intézményvezetői beszámoló 2017/18 valamint terepmunka adatgyűjtés)

A 2019/2020-as tanévre már csak egyetlen osztály volt minden évfolyamon. Az összevonásokat a tankerület kezdeményezte, nem engedélyezték a 14 fő alatti osztálylétszámokat. A tanárok ezt nagyon károsnak tartják, meggyőződésük, hogy a hátrányos helyzetű iskolák hatékonyabban tudnának tanítani kis csoportlétszámok mellett.

– ... nagyon jó lenne, hogyha kisebb gyereklétszámú osztályok lehetnének. Mert ezek a gyerekek már nem azok, akik mi voltunk, hogy 32 meg 40 meg 45-ös létszámmal simán lehetett tanítani. Tehát itt azért van olyan 15-ös vagy 16-os létszámú osztály, hogy már az is sok, mert abból a 16-ból 15 mondjuk renitens szó szerint. Tehát nem lenne ezzel gond, hogy kevesebb gyerek jut egy-egy osztályba, több figyelem jutna rájuk, de a törvényi szabályozás ugye ezt sem engedi. Mert itt azért erős harcokat vív az intézményvezető asszony azért, hogy egy kisebb létszámú osztályt egy másik osztállyal ne vonjanak össze. Viszont ha nem lesz gyerek, akkor nemcsak az lesz, ami most már

⁴ A két nyolcadikos osztályt nyolcadik év elején vonták össze 2018 őszén, és ugyanebben az évben vonták össze a két második és a két ötödik évfolyamot is. 2019 őszén összevonták a hetedik évfolyam osztályait is.

alakul, hogy évfolyamonként egy osztály, hanem még lesznek alsóbb évfolyamokban, ugye most még talán engedi a törvény, hogy alacsonyabb létszámmal, de felsőben majd el kell járnia a gyerekeknek.

– Ez szerintem nem is olyan távoli jövő.

– Én azt gondolom. Tehát hogyha már most ott tartunk, hogy ilyen 18–20 gyereket iskoláznak be egy évben, ha ez csökkenő tendenciát mutat, akkor el fogunk jutni oda talán 10 éven belül – tehát most nem akarok károgni –, hogy már az egy osztály sem fog tud indulni évfolyamonként. (SZP9)

A tanárok aggodalma annyiból mindenképpen indokolt, hogy a képesség szerinti különválogatott osztályok összevonásába kódolva vannak a konfliktusok mind a szülőkkel (a hetedikes szülők azzal fenyegetőztek, hogy elviszik a gyereket, ha összevonják az osztályokat), mind osztálytermi szinten. A tanárok a képesség szerinti osztálybontás rendszerében hisznek, és azt tapasztalják, hogy az újonnan összevont osztályokban nem tudnak megfelelően differenciálni. A terepmunka idejére a képesség szerinti csoportbontásból annyi maradt, hogy a párhuzamos osztályokban 7-8. osztályban csoportbontásban tanítják az angolt, a magyart és a matematikát.

Noha trendszerűen egyértelműen emelkedik a roma gyerekek aránya, kiugró különbségek vannak az évfolyamok között. Ennek az az oka, hogy a nem roma szülők „összehagyják a nagycsoportos gyerekeket” (SZP8), vagyis nagycsoportban bevárják egymást, hogy egyszerre léphessenek első osztályba. Erre a stratégiára példa a 2018 őszi induló első osztály, amelyben az óvodavezető közlése szerint „80% magyar”. Valószínűleg részben ennek a gyakorlatnak köszönhető, hogy viszonylag nagy ingadozás figyelhető meg az egyes évfolyamok létszámában is.

Hála legyen a jóistennek, a szülők úgy gondolkoznak, és most bocsánatot kérek, hogy most magam mellett beszélek, mert nem szeretem magam fényezni, és nem is akarom, mert az nem én vagyok, de a tanító személye meghatározó. (...) Idézőjelben ez egy „elit első osztály.” (az első osztály tanítója, alsós munkaközösség-vezető, SZP4)

1970-től 2014-ig⁵ alsó és felső tagozaton összevont kisegítő osztályokban tanultak az enyhe értelmi fogyatékosnak nyilvánított tanulók. Hasonlóan sok más településhez, ebbe az osztályba évtizedekig szinte kizárólag cigány gyerekek kerültek (SZP12). A tantestületben konszenzus van arról, hogy a kisegítő osztály sokkal hatékonyabb formája volt a tanulásban akadályoztatott gyerekek oktatásának (SZP1, SZP4, SZP5), és a mindennapos pedagógiai nehézségeiket a kisegítő osztályok megszüntetésétől datálják.

⁵ 2014-ben ballagott el az utolsó 5-8. osztály

Én nagyon helyes dolognak tartottam a szegregációt.⁶ Igaz, akkor abban a formában tényleg csúfolták szegényeket, tehát így emberjogilag az nem volt jó, ha így minősíteni kell. De maga az elképzelés jó volt, mert ott egy kicsike csoportos foglalkozásban sokkal többre vitte az a szellemileg korlátozottabb képességű gyermek, mint mondjuk ma beintegrálva. *(Alsós munkaközösség-vezető, SZP4)*

Ez az integráció azoknak a gyerekeknek jó, akiknél nagyon támogató családi háttér van (...), és ha a gyerek is maga is akar. De itt a legtöbb ilyen gyerek nem ilyen közegeből jön, és lemarad. Onnantól kezdve vagy azzal foglalkozik, hogy bontja a rendet, beszélget, vagy csak egyszerűen nem csinál semmit. *(Gyógypedagógus, a kiegészítő osztály volt osztályfőnöke, SZP5)*

2012 óta meredeken csökken az iskolában (és a térségben) az SNI diagnózisok száma, mert a térségi szakértői bizottság nagyon nehezen adja meg a státuszt, sok gyereket „határesetnek” értékel (SZP1, SZP4, SZP5). Noha egy teljes állású gyógypedagógus és három közmunkában finanszírozott pedagógiai asszisztens is dolgozik az iskolában, mégis az a közvélekedés, hogy több szakemberre (gyógypedagógus, fejlesztő) volna szükség, hiszen nem tudják a törvényi előírásoknak megfelelő csoportlétszámmal megtartani a fejlesztő foglalkozásokat. Ugyanakkor a gyógypedagógus beemel olyan gyerekeket is a csoportokba, akiknek nincs diagnózisa.

Az iskolában az igazolt és az igazolatlan hiányzások száma az országos átlaghoz képest kiugróan magas (2017/18-ban a mulasztott napok száma 6790 nap, ebből igazolatlan 427 nap, mulasztási átlag: 32,17 nap). A tanárok szerint sokszor az orvos által igazolt hiányzások nem lennének indokoltak: „*Minden igazolva van, de ha nincs kedve a gyerekeknek, akkor nem jön be*” (SZP9). Igen magas a bukások aránya is: a 2017/2018-as tanévben 37 fő (!), vagyis 17,53%, közülük 11-en tettek sikeres javítóvizsgát.

A gyerekek körében magas a fluktuáció, elsősorban annak köszönhetően, hogy a roma családok a téli időszakban Budapesten vállalnak munkát, és emiatt néhány hónapra kiíratják őket az iskolából, majd visszairatkoznak, amikor visszaköltöznek. A tanárok szerint a költözés más esetekben gyakran összefügghet a családi konfliktusokkal, a szülők szétválásával.

A cigány nyelv és kultúra helye az iskolában

Az iskolavezetés sosem gondolkodott kisebbségi népismereti program vagy roma nyelvoktatás bevezetésén. Az IPR program hatására megjelentek a multikulturális oktatás elemei, azonban ezek kizárólag a tanórán kívüli foglalkozásokon (iskolai

⁶ Az interjúalany az SNI tanulók elkülönítésére utal (igaz, többségük roma volt).

műsorok, családi napok, részvétel a regionális cigány mesemondó versenyen) kapnak helyet.⁷ Minden évben „multikulturális hetet” tartanak a Nemzeti Összetartozás Napjával összekapcsolva (magát az emléknapot alapjaiban átértelmezve és a helyi jelentésekre hangolva), ekkor a roma szülők süteményeket, töltött káposztát, bokolyit (cigány kenyeret) készítenek, a gyerekek kosarat fonnak, cigánytáncot tanulnak. Ezek a programok hangsúlyozottan kötetlen jellegűek, mert a nem roma szülők szóvá tették, amikor a roma kulturális programokat órarendi keretbe illesztették (SZP9). Egy alkalommal egy egyetemi program keretében hallgatók tanítottak roma nyelvet és népmeseretet a hatodikosoknak, de a magyar szülők ellenkezése miatt abba kellett hagyni a programot (SZP1).

Az óvodában 2014 és 2018 között a Roma Oktatási Alap által finanszírozásában futott a *Szülők az óvodában* program: a roma szülők egy rövid felkészítést követően foglalkozásokat tartottak, és bemutatták a hagyományokat a gyerekeknek. A program népszerű, a projekt lezárása óta is folytatják. Az óvodavezető szintén a fakultatívitás alapelve mellett érvelt.

Az iskola Pedagógiai programja nem tér ki arra, hogy a kisebbségi gyerekeknek milyen identitáserősítő oktatási elemeket nyújtanak, csupán néhány címszó erejéig jelenik meg a „multikulturális tartalmak” átadásának programja. Ezzel szemben egy hosszabb rész foglalkozik azzal, hogy hogyan épül fel „a nemzetiséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzetiség kultúrájának megismerését szolgáló tananyag”.

Az oláh cigány gyerekek egy része otthon cigány nyelven beszél, és az iskolában is gyakran cigányul beszélnek egymás közt. Ez a tanárok részéről egy elnézett gyakorlat, de pedagógiai koncepció nem épül rá. A leírt pedagógiai dokumentumokban pedig elsősorban kompenzálандó hátrányként, „alacsony szintű nyelvi készségként” értelmeződik a gyerekek kétnyelvűsége.

A helyi közösség összetétele miatt kiemelt szerepet kap az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. Sajnos, az iskolán kívüli nyelvhasználat megnehezítette a tanórákon folyó tevékenységeket. Az alacsony szintű nyelvi készségeiket a tanári közlés egyszerűsítésével próbáltuk ellensúlyozni, sok ismétléssel és körülírással. Ennek ellenére igyekeztünk, s a továbbiakban is igyekezni fogunk a magyar nyelvhasználat és a szövegértési képességeik fejlesztésében. *(2017/2018-as év végi beszámoló)*

Az iskola szemében a cigány nyelvtudásnak alacsony a státusza, és mint vernakuláris nyelvet nem tekintik „valódi”, illetve autentikus nyelvtudásnak, sőt, nyelvnek sem.

⁷ Vannak olyan területek is, ahol az iskola szívesen kiszolgálja a cigány szülők preferenciáit: nagyszabású „ballagókat” rendeznek, mivel tudják, hogy ezek fontosak a szülők számára, a tablófotózás is nagy esemény, a tablókön szokatlan módon egészalakos, beállított fotókön jelennek meg a nyolcadikosok.

Nem igazi cigány nyelvet beszélnek, hanem ilyen kevert. Magyarosítva van.(SZP2).

Hát, úgy.. úgy igazi cigány nyelvet nem beszélnek. Beszélnek cigányul, hogy most ez igazából hova tartozik, nem tudom, mert... tehát, nem kimondott cigány nyelvet beszélnek. Mint ahogy van is az a roma szótár, vagy egyebek. Tehát abszolút.. ők azt nem is tudják például sok szót belőle olvasni, vagy értelmezni, vagy mi azt nem úgy mondjuk. Tehát, így a cigány nyelv keveredik a magyar nyelvvel. Tehát ezek a nyelvek. Tehát, nem igazán. Tehát... de nem ezzel van a probléma, mondom. Tehát nem a hovartartozásukkal van a probléma..(SZP1)

A nem elismert, szóbeliségben élő cigány nyelv új megvilágításba került, amikor egy Szatmárpápából elszármazott roma nyelvész doktorandusz immár az MTA Nyelvtudományi Intézetének kötelékében tért vissza a faluba kutatni. Azonban az ő kezdeményezésére sem merült fel az, hogy a tanítás folyamatába beemeljék ezt a helyi tudást. Az indoklás szerint a gyerekeket nem érdeklik a cigány hagyományok, szégyellik azt, és amúgy is egyre inkább „elmagyarosodnak”.

...az Akadémia nyelvészeti tanszékének egy ifjú doktorandusza vagy milyen címetese van (...) ő volt itt az iskolában és akkor beült órákra, meg beszélgetett a gyerekekkel, meg minket is kérdezett, hogy ez hogy van a hétköznapokban. És akkor órán, órára megpróbáltuk (...) főleg nyelvtan órára beilleszteni, hogy akkor mondjuk igeragozásról beszélünk, akkor hogy náluk ez hogy zajlik. És.. nagyon kevesen.. vagy ha használják is, nem nagyon vannak tisztában. Tehát, a szavakat tudják, de magát ezeket a nyelvtani dolgokkal.. kevésbé. És pont a (..) osztályával, a B-sekkel voltunk tavaly úgy, mikor [a doktorandusz] itt volt, hogy na, akkor utána.. egy bizonyos időig akkor beleillesztettük az órák.. és akkor a gyerekek mondták, hogy ó, ne fáraszunk. Csináljuk úgy, ahogy eddig csináltuk. (SZP2)

Az óvodában egymás közt beszélhetnek a gyerekek cigányul, de a foglalkozások nyelve magyar. Az óvodában foglalkoztatott roma közmunkások és dajkák sokat segítenek a magyarul még nem beszélő kiscsoportos gyerekek beilleszkedésében.

Tehát nem szabjuk meg nekik, viszont a foglalkozások, különböző tevékenységek, amikor vannak, csak akkor. Akkor viszont meg kell követeljük, hogy magyarul beszéljenek, meg a hétfői szabad beszélgető kör keretében. Mert ugyanis iskolába kerülnek és ott meg csak magyarul beszélhetnek. Tehát magyar ábécé, magyar betű. Tehát, de olyan szépen egy folyamaton mennek keresztül, mert mikor kiscsoportba bekerülnek, akkor ugye többen beszélnek cigány nyelven, és akkor szépen, ahogy megyünk a nagycsoportig, már majd, amikor a nagycsoportból kikerülnek, csak magyarul beszélnek. De nem fogjuk megtiltani. Tehát, nem, hogyha, mondom, az udvaron is játszanak vagy épp

a kicsik is ott mondom egymással úgy, na, most két kis cigány gyerek cigányul beszél, nem tiltjuk meg, hogy csak magyarul. De azért mondom, hogy ez úgy önmagából beindul egy folyamat, és mire kics csoportból nagycsoportig érnek, szépen, tehát, beszélnek magyarul. (SZP13)

A tanárok viszonya a roma családokhoz

A tanárok egyöntetű véleménye szerint sem az iskolában, sem a településen nincs komoly interetnikus konfliktus. Szerintük a szatmárpópai cigányok különbek, mint a környékbeli településeken élők, és az iskola jobb helyzetben van azokhoz a környékbeli iskolákhoz képest is, ahol alacsonyabb a romák aránya, viszont több a romungró. A tanári elbeszélések különbséget tesznek az „igazi”, tősgyökeres oláh cigány és a „bekerült” romungró családok iskolához fűződő viszonyában. A hagyománytisztelő oláh cigány családoknak tekintélye van a tanárok szemében, és az az élményük, hogy ezekkel a családokkal könnyebb kommunikálni. Az iskola sok erőfeszítést tesz a családi kapcsolattartásért, rendszeresek a családlátogatások (felső tagozaton ötödikben minden osztályfőnök végiglátogatja a családokat, később az új belépőket vagy azokat, akiknél sok a hiányzás), a szülőket telefonon is hívják, volt olyan osztályfőnök, aki Viberen vagy Facebook-on is tartotta a szülőkkel a kapcsolatot. A jó és rendszeres kapcsolatot igazolja, hogy a szülőket be tudják hívni a kompetenciamérési adatszolgáltatáshoz, és amikor a kutatásunkban a szülők írásos beleegyezését kértük az osztálytermi megfigyeléshez, az osztályfőnök számára természetes volt, hogy egyenként behívja a szülőket, hogy aláírják a nyilatkozatot.

A tanárok szerint a szülőkkel való kommunikáció kulcsa a tisztelet, amihez rögtön hozzáteszik, hogy ezt viszont ők is elvárják.

És az is igaz, hogyha te kivívod a tiszteletüket, vagy téged megismernek, mert nyitott vagy feléjük, satöbbi, akkor azt tényleg tiszteletben tartják, és hallgatnak idézőjelben a szavadra. (SZP9)

A tanárokat általános csalódottság tölti el a tanári pálya presztízsének, megbecsülésének csökkenése miatt (SZP9), és ezzel párhuzamosan arról is van egy megélésük, hogy nemcsak országosan, hanem a helyi viszonyok közt is egyre csökken a tanárok megbecsülése. Ez az élmény összefüggésben lehet a rendszer-váltás után – nem kifejezetten legális módon – meggazdagodott oláh cigányokkal szembeni ambivalens viszonyukkal: elkerülhetetlen a két pozíció anyagi körülményeinek összehasonlítása (ezt a gyerekek az iskolában expliciten is megteszik), és ebből táplálkozik a szorongásuk, hogy lenézik őket.

Megmondom őszintén, azért nem lehet az apukákkal beszélni, mert őket elérni most már egyre nehezebb. (...) És igazából – hogy mondjam – most már ők egy olyan szinten vannak, hogy hadd mondja itt a tanár, mit érdekel engem! Tehát én megint azt mondom, hogy presztízst csinálnak abból, hogy lehet, hogy pénzben többet birtokolnak, mint egy pedagógus. És náluk az, hogyha nekem pénzem van, akkor én mindenki fölött állhatok. Vagy jogomban áll mindenki fölött állni. És valahogy ezt úgy érzékeltetik is szerintem. Nekem ez a meggyőződés, hogyha én anyagilag jobban vagyok elengedve, akkor kicsit olyan lekezelőbben is tudok bánni az emberekkel. (...) Ez egy óriási fejlődés, részükről, ez az anyagi fejlődés. Tehát óriási fejlődés. És én úgy gondolom, hogy ők ezáltal – az most hogy milyen úton jutottak hozzá, az lényegtelen –, de én úgy gondolom, hogy ezáltal ők egy olyan felsőbbrendűnek is érzik magukat, ők anyagi biztonságban érzik magukat. És ők úgy vannak velem, hogy pénzen mindent meg lehet venni, mindent meg lehet oldani. (SZP3)

Úgy tűnik, a tanárok és az iskolai tudás státuszának megingásával helyben, illetve az országosan jellemző bürokratikus oktatásirányítás következtében a tanároknak erősödik az az érzés, hogy elvesztik a kontrollt az iskola felett, újra is újra megfogalmazódik a kérdés, hogy ki irányítja az iskolát, és ki határozza meg a célokat. A fókuszcsoportban az egyik tanár így fogalmazott az asszociációs feladatban:

...teljesen egyedül vagyunk. És a tenger szeszélyeivel szemben szinte semmire... tehát azon a kis bárkán irányítani, evezni, semmit nem tudunk. És néha megvan ez, persze, vannak azért sikerélmények, mert akkor nem lennénk itt. (...) De most egyre inkább ez van, hogy nem akar ez a vihar csendesedni, ha most a képet nézem, hanem egyre, egyre nehezebb, egyre keményebb és kilátástalanabb. Tehát nem látjuk azt, hogy esetleg ott majd lesz föld vagy fény vagy valami, tehát most még nincs semmi, azt gondolom, ezekből a helyzetekből, amit megélünk itt minden nap, lehetne bármi pozitív kilátást szemlélni, ha megfeszülünk, ha megszakadunk, akkor sem. (SZP9)

Más iskolákhoz képest feltűnő különbség viszont, hogy a tanári diskurzusban a roma és a többségi gyerekek közti különbség nem fordítódik le a képességkülönbségekre, az iskolai lemaradás terminusaira. A roma-magyar különbség elbeszélésnek legfőbb terepe a cigány családok kulturális másságának, a nevelési szokások különbözőségének megfogalmazása. A roma családok nevelési szokásai kapcsán a legfontosabb fogalmi kapaszkodók a tanárok számára a „megengedő és ráhagyó nevelés” (SZP4, SZP9), a „majomszeretet” (SZP9, SZP12), illetve a roma családok erős affektivitásának elbeszélése: „sokkal intenzívebben élük meg az érzelmeiket” (SZP9), „azért is olyan szélsőségesek és hirtelenek, mert amit ők megélnék, azt rögtön mutatják is kifelé” (SZP9). Az affektív, értékorientált narratívák azt a következtetést alapozzák meg, hogy a gyerekek iskolai sikertelensége – és így a saját pedagógiai sikerek hiánya is – abból fakad, hogy a roma családok részéről

hiányzik az iskolai normákat „támogató”, azokat elismerő családi háttér, és hogy végső soron az iskola és a család értékrendje nem összeegyeztethető.

A szülők percepciója az osztálytermi konfliktusokról

A szülői interjúk megmutatták, hogy milyen szempontok alapján értékelik a szülők az iskolát, és döntenek adott esetben a kiiratkozásról. Mindhárom felkeresett szülő elmondta, hogy amikor a gyerekük első osztályba ment, egyáltalán nem merült fel bennük, hogy máshova írassák őket.

Az egyik szülő fia nyolcadikos, ő az osztály legjobb tanulója. Az ő esetében sosem merült fel az, hogy Zsoldosra járjon, az anyában mégis volt némi aggodalom, hogy megfelelő lesz-e a tudásszintje a városi gimnáziumban. A fiú ötödikes lánytestvérét viszont ebben az évben az édesanya átíratta Zsoldosra. Noha korábban ennél a családnál nem merült fel a zsoldosi iskola lehetősége, a kislány nem roma óvodástársai, „barátai” már egytől egyig Zsoldosra iratkoztak be első osztályba. Ötödikre kialakult az a helyzet, hogy egyedül maradt nem roma lányként az osztályban, és a többi roma lány elkezdte kiközösíteni úgy, hogy a szünetekben csak cigányul beszéltek egymás közt. Eleinte egy cigány barátnője tolmácsolt neki, de mivel őt is elkezdték bántani, végül abbahagyta.

Egy másik szülő nyolcadikos lányát szintén ötödikben kezdte el két roma lány zaklatni, ez a helyzet átmenetileg megoldódott azzal, hogy a roma lányokat áttették a párhuzamos osztályba, de amikor összevonták a két osztályt hetedik év végén, újra egy osztályba kerültek, és változó intenzitással, de újra és újra előfordultak incidensek. A harmadik szülő azt mesélte, hogy nyolcadikos lányát már elsőben „piszkálta” egy „kimondottan nehezen kezelhető lány” (SZP8), ez a konfliktus azal zárult, hogy a zaklató átkerült a zsoldosi iskolába.

A gyerekeket ért osztálytermi konfliktusok természetes módon minden interjúalanyunk számára meghatározó tapasztalatok az iskola értékelésében. Az általuk elbeszélte történetek alapján tipikus iskolai konfliktusforrásnak tűnik, hogy a roma lányok ötödik osztály környékén „kifogják” a nem roma lányokat. A szülők értelmezésében a konfliktus mögött kulturális okok, a felnőtté válás eltérő kulturális gyakorlatai húzódnak, azok a roma lányok, akikkel korábban jó barátságban voltak a gyerekeik (például egymásnál aludtak), egyszerre „azt hiszik, hogy már nagylányok” (SZP6), és elkezdik zaklatni a nem roma gyerekeket, „nagylányoskodnak, csúnya szavakat használnak” (SZP6).

Ezeket a konfliktusokat a pedagógusok is érzékelik, de közösen megoldásokat nem keresnek, legalábbis az interjúkban ennek nem volt nyoma. A tanév végi beszámolóiból idézek:

Az ilyen tanulóink azonban megbontják a tanítási órák rendjét, ami kihat nem csak az ők, de az adott csoport tanórai magatartására, tanulmányi eredményére is. Iskolaszinten

néhány tanulót érint ugyan a közösségre súlyos hatással lévő deviáns magatartás, de emiatt fenyegető probléma a jobb képességű tanulóink szomszéd település iskolájába történő beíratása.

Legtöbb tanulónál nevelési hiányosságokra vezethető vissza a magatartási probléma. Ezek a tanulók – mint már oly sokszor elmondtuk – különös figyelmet, törődést igényelnek, de sajnos a különleges gondoskodás sem hoz mindig látványos sikert, mert a családban fellelhető problémák felülírják az iskolai normarendszert.

Az osztálytermi konfliktusok ellenére a szülők alapvetően jó véleménnyel vannak a pedagógusok erőfeszítéseiről. *„Sajnálom a pedagógusokat, le a kalappal még most is a pópai pedagógusok előtt, mert nagyon megizzadnak”* – mondta a szülő, aki végül elvitte a kisebbik gyermekét a zsoldosi iskolába (SZP7). A szülői narratívákból mégis a kiszorítás tapasztalata olvasható ki, hiányolják a proaktív konfliktuskezelést az iskola pedagógusaitól és a vezetéstől (több szülő is a régebbi szigort hiányolta, és arra panaszkodott, hogy a gyerekek csúnyán beszélnek a tanárokkal), az iskola hátrítja a konfliktuskezelést, inkább megüzenik a szülőeknek, hogy rendezzék el a konfliktusokat egymás közt az iskola falain kívül. Az egyik szülő szerint nem volt hatása annak, hogy újra és újra panaszt tett az igazgatónál. Egy másik szülő (SZP14) számára magától értetődő volt, hogy saját kezébe veszi a dolgot, és „elbeszélget” a gyermekét piszkáló nagyobb gyerekekkel. A szülői narratívák mélyebb rétegében felsejlik az a következtetés, hogy a tanárok elvesztik az iskola felett a kontrollt, és egyre inkább a roma szülők szabályai lesznek mérvadóak az iskola terében is:

Most a szülők irányítani akarják a tanárokat és az óvónőket, ez egy új dolog.(SZP7)

Itt ha valakire rosszul néz a tanár, rögtön feljön a család.(SZP7).

A konfliktuskezelés tehát kulcsfontosságú lenne a nem roma szülők megtartására, de az iskola ezt egyelőre mintha nem ismerte volna fel. A white flight-ot tehát nem elsősorban a szeparációs igények hajtják, hanem az iskola módszertani hiányosságaiból, a szisztematikus problémakezelés elmaradásából következik. Úgy tűnik, éppen most ért el az iskola arra a határvonalra, hogy a szülők szemében elveszítse a hitelét, a fenntartóváltás talán arra még alkalmas lesz, hogy pár évvel megnyújtsa ezt az időszakot.

4. Továbbtanulás és tanulói reziliencia: az oktatási mobilitás akadályai

A szatmárpópai iskola teljesítménye átlagosnak mondható, továbbtanulási statisztikái azonban feltűnően rosszak.⁸ Ez elsősorban abban gyökerezik, hogy a legtöbb oláh cigány család esetében az iskola és a család egymással kizáró viszonyban állnak.⁹ Néhány család kivételével a jómódú roma vállalkozók számára az iskola által kínált tudás nem képvisel értéket, hiszen a gyakorlati tapasztalatuk az, hogy nincs rá szükség az anyagi boldoguláshoz, és nem feltétele a közösségen belüli státusznak, elismertségnek sem.¹⁰

Itt nincsen a tudásnak értéke, akinek pénze van, az számít. (SZP9)

...vannak családok, igen, akik szeretnék, hogy több legyen a gyerekből, de ugyanakkor egy fiatal cigányasszony azt mondja nekem a múltkor, két gyereke van, „hát tanárnéni én azt se bánám, ha nem járnának iskolába”. Hát mondom „nem vagy normális, analfabéta lesz a gyermeked!” „Mit bánom én, számlázni akkor is fog tudni!” (SZP12)

Az én egyik szülőmmel úgy jártam két éve, hogy mondtam neki, hát mondja, „jön a gyerek minden nap”, tényleg jött a gyerek minden nap iskolába. De mondom „jó, de azért le kéne tenni valamit az asztalra.” Hát én nem gondoltam meg, hogy kinek mondom. „Hát mit hozzunk, tessék mondani?” Mondtam, „nem ez a probléma, tanulni is kellene, vagy legalább annyit, hogy amikor azt mondja M. néni, hogy másoljon két oldalt, akkor másolja le azt a két oldalt.” „Ó, hát jön iskolába, az nem ér egy kettest?” (SZP9)

Az oláh cigány családok nem engedik továbbtanulni a lányokat, mert attól tartanak, hogy a városban, kikerülve a család szoros felügyelete alól, megszóktetik őket. A helyzeten tovább ront, hogy a lányok körében az egyik népszerű továbbtanulási célpont, az egészségügyi szak a közeli kisváros gépészeti szakközépiskolájában található: „*Nem engednek el, a lányok ne menjenek fiúiskolába a Barossba.*” (SZP10) – foglalta össze a helyzetet az egyik lány a fókuszcsoportban. A fókuszcsoportban több olyan lány is jelen volt, akit nem engednek továbbtanulni a szülei. A gyerekek egymás közt arra jutottak, hogy ez akarattuk ellenére történik, és nem jó dolog korán férjhez menni. A roma fiúk általában beiratkoznak a környékbeli szakiskolákba, de többségük már az első évben lemorzsolódik.

⁸ A 2017-es OKM adatai szerint a végzősök 21-21%-a tanult tovább gimnáziumban, illetve szakgimnáziumban, 54%-a szakközépiskolában és 4%-a nem tanult tovább.

⁹ Kovai Cecília: Az iskola és a család. Kizáró és megengedő viszonyok. *Beszélő*, 2008/5. 80–88

¹⁰ A nyolcadikos osztályfőnök beszámolt olyan esetről, amikor a szülő kijelentette, hogy a 16 éves fiát nem fogja elengedni továbbtanulni, és ezért kijárta az iskolánál, hogy buktassák meg. Ugyanez a szülő a hetedikes lánya esetében is azt tervezte, hogy egészen addig bukjon meg, amíg be nem tölti a 16 évet.

Azt a tanárok is látják, hogy vannak kivételek: jellemzően azokban a roma családokban fejezik be a gyerekek a középiskolát, ahol a szülők maguk is tanultak (például estin érettségiztek). A helyi roma kulturális egyesület vezetőjének (aki egyben képviselőtestületi tag is és a Hit Gyülekezete informális vezetője) egyik lánya óvodapedagógus végzettséget szerzett, a másik érettségizett, a harmadik egyetemre járt az interjúnk idején. Általános vélekedés a tanárok körében, hogy azok a romák, akik érettségiznek vagy felsőfokú végzettséget szereznek, már nem tudnak visszailleszkedni a közösségbe, „kiközösítik őket” (SZP3), „kivetik magukból” (SZP1). Ennek az identitáskonfliktusos oktatási reziliencia modellnek a szimbolikus példája a szatmárpópai születésű nyelvész doktorandusz története.

Még mindig megvan a cigány kultúrában az, hogy aki tanul, akiből valamilyen szintű értelmiségi lesz, az nem tartozik oda már. Tehát ott van, de nem abban a státuszban, mint azelőtt. (...) Valahogy kitaszítja magából ez a társadalom, mert ő tanultabb, és biztos felvág, még akkor is, ha nem. (...) Viszont nem is magyar, tehát ő valahol ott lóg a két kultúra között, és ez nem biztos, hogy ez motiváló dolog. (SZP9)

A diplomás nők esetében szinte szabály az, hogy nem a saját közösségükben vállalnak munkát, mert ott nem volna tekintélyük. Így tettek a szatmárpópai óvodában dolgozó roma óvónők, akik a szomszéd faluból járnak át, és a Hit Gyülekezete vezetőjének a lánya is, aki a megyeszékhelyen dolgozik óvónőként.

A család diktálta törvényekkel szemben az iskola pedagógusai tehetetlennek érzik magukat. Az egyetlen hatékony eszközük arra, hogy elérjék, hogy a gyerekek befejezzék a nyolcadik osztályt az, hogy nem engedik részt venni a ballagáson azokat, akik sokat hiányoztak vagy javítóvizsgát kell tenniük.

... nálunk az a rendszer, hogy aki egy tantárgyból is bukik, akkor az nem ballaghat le. Ne parádézzon. És ez egy nagyon jó fogórendszer a nyolcadikosoknál. Tehát, ők második félévben meg arra hajtanak. A többség, hogy ugye meglegyen a kettes-hármas, mert volt már rá példa, és akkor nagyon meglepődtek, hogy ilyen úri családokból a fiúknak hát nem jött össze a dolog. És pedig már ott is így volt, hogy a szülők is be voltak hívva. Szülőket is, mondta a gyerek, hogy hát ő nem készült. Az apja ott pofozta meg. Hát azt mondja, „ennyi dolgod lett volna összesen.” És akkor technikából. Hát mondtam, hogy akkor... de hogy „megvették az öltönyt”. Hát, mondom, „tudták nagyon jól”, tehát ebből nem csináltunk zsákot, majd visszajön. (SZP2)

A többségi tanulók általában kijárják a középiskolát. Az igazgató szerint azokat a gyerekeket, akiknek a családjában is cél a tanulás, el tudják juttatni jó környékbeli gimnáziumokba, és ott „megállják a helyüket”. A középiskolai továbbtanulás mérlegelésénél minden család esetében komoly dilemma, hogy nagyon rossz a buszközlekedés a környező kisvárosokban, a reggel hat órás buszt kell elérnie

azoknak, akik nem mennek kollégiumba. A 13 km-re található legközelebbi kisvárosba lényegében nem lehet tömegközlekedéssel eljutni, ezért a gyerekek többsége két másik kisvárosba, néhányan a megyeszékhelyre (37 km-re) jelentkeznek.

5. Összegzés

A szatmárpópai iskolát egy közeli reziliens gettóiskola átlagos kontroll párjaként választottuk be a mintába. Annyiban valóban átlagosnak tekinthető az iskola, hogy a fejlesztési programokban mérsékelten merítkeztek meg, és tulajdonképpen csak az IPR program révén szivárogtak le az innovatív pedagógiai gyakorlatok a tantermi gyakorlatig, azonban az IPR program keretében megvalósuló fejlesztések nagy része a tantermen kívüli tevékenységeket érintette. Nem elsősorban a többségi szeparációs igényekkel, hanem a tantestület módszertani hiányosságaival hozható összefüggésbe a nem roma szülők elvándorlása. A tanároknak mégis „innovatív” identitása van, az innovációkat azonban nem alulról kezdeményezik, a koncepciózus iskolavezető meghívására érkeztek tantermi továbbképzések formájában. A vezető értékelése reálisnak tűnik, az innovatív pedagógiai módszertanok leszivárgása a tantermi hétköznapiakba esetleges és személyfüggő.

A kompetenciamérési eredményeik átlagosak, illetve annál talán hajszálnyival gyengébbek, a kompetenciamérés kiértékelésére és felhasználására pedig meglehetősen gyengék az intézményi kapacitások. Az igazgatónő átgondolt humán erőforrás politikájának köszönhetően, figyelembe véve a falusi iskola korlátozott mozgásterét, egy jól összeválogatott, határon túlról is toborzott, vegyes életkorú tantestülettel működik az iskola. Fontos megjegyezni, hogy az iskolai klíma kifejezetten jó, a tanárok és a gyerekek is szeretnek időt tölteni az iskolában.

Kutatásunk egy másik esettanulmánya nyomán megfogalmaztuk azt a hipotézist, hogy a reziliencia fontos tényezői közé érdemes beemelni a továbbtanulási eredményeket is. A szatmárpópai eset tovább árnyalja a képet, hiszen ebben az esetben az oláh cigány közösség kulturális hagyományai azok, amik a továbbtanulás ellenében dolgoznak. Noha a tanárok töreksenek arra, hogy a gyerekek továbbtanuljanak, a család törvényeivel szemben erőtlennek érzik magukat, és módszertanilag is eszköztelenek. A tanárok egyszerre tanúi annak, hogy az anyákat, korábbi tanítványaikat gúzsba kötik a hagyományok, és meghallgatják a történeteiket arról, hogy mennyire bánják, hogy korán férjhez mentek, ugyanakkor a mobilitás súlyos árát is érzékelik: azok, akik továbbtanulnak, kiszakadnak a helyi közösségből, és nem térhetnek oda vissza.

A többségi szülőkre tekintettel a roma kultúrának csak a tanterven kívüli foglalkozásokon adnak teret, az oláh cigány családok élő nyelvi hagyományát pedig nem olyan értékként fogják fel, amire alapozhatnának a pedagógiai munkájukban,

hanem deficitként, amit kompenzálni kell. A nemzetiségi kultúra felvállalása mind szimbolikus-szakmai, mind praktikus értelemben (alacsonyabb osztálylétszámok engedélyezése) is megmenthetné az iskolát, de túlságosan meghatározó a többségi szülők véleménye és a tanári kar asszimilációs értékvilága ahhoz, hogy a vezetőség ebben az irányban gondolkodjon.

A szatmárpópai iskola nem sziget, hanem továbbra is a falu életének szerves része. Az iskola fontos a falu nem cigány elitje számára is, elkötelezettek megtartása iránt. A faluvezetés a KLIK-es, majd az egyházi átvételt olyan kényszerként éli meg, amely nem korlátozza a település és az iskola szoros kapcsolatát. A tanári narratívákban sem érződik a máshonnan jól ismert önsajnálát a roma tanulók arányának növekedése miatt, és a nem roma szülők taktikus beiskolázási stratégiái következtében még mindig iskoláznak be nem roma többségű osztályokat. Vagyis a „magyarok” sem pártoltak el teljesen az iskolától, „csak” belső, viszonylagos elkülönülésre törekednek, illetve ezt várják el az intézménytől. Az, hogy az osztálytermi konfliktusokat hogyan képes az iskola kezelni, kulcskérdés a nem roma szülők bizalmának megtartásában. Egyelőre sajnos úgy tűnik, hogy sem a vezetés, sem a pedagógusok nem ismerték fel, hogy a tantermi konfliktusok pedagógiai módszertanilag megtámogatott, tudatos és következetes kezelésére volna szükség. A többségi szülők bizalma rendkívül fontos erőforrás az iskola számára és meghatározó tényezője az iskola lokális státuszának, ha ezt elveszik, onnantól az iskola megítélése gyökeresen meg fog változni, és az iskola szigetté válhat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Kovai Cecília: Az iskola és a család. Kizáró és megengedő viszonyok. *Beszélő*, 2008/5. 80–88.

Tomasz Gábor: Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio*, 2015/1. 94–112.