

PAPP Z. ATTILA\*

# Válság után helyi remény: Atelep iskolája a COVID-19 alatt és után (esettanulmány)\*\*

## Local hope after crisis: a public school during and after COVID-19 (case study)

**ABSTRACT:** The paper presents a case study from a school where fieldworks were carried before, during and after COVID-19. In the first phase of the fieldwork, the institution came into our attention as a non-resilient school. Our initial findings revealed that previous changes in the maintenance of the school, the spread of church education, the regional education market, the perception of changes in the composition of the student body and the presence of conflicts at the settlement level not only narrowed the school's scope but also combined to create a micro-environmental climate that worked against the school's resilience. During the COVID-19 and aftermath period, our main question was how the institution, which was not considered to be resilient, could cope with the challenges of the global crisis. We have found that COVID has triggered internal learning processes, especially in terms of teachers' use of digital tools. Although they have not managed to communicate with students in a uniform way and with a uniform set of tools, they have nevertheless developed new communication practices. During the fieldwork after the COVID-19 waves we have found that a person with local influence and community-organising skills had emerged in the local society. This social actor was able to use his or her networking capital and prestige to influence school processes. This fact highlights that the non-resilient institution has provided a successful local response in the shadow of global challenges.

**KEYWORDS:** COVID-19, local society, school resilience

---

\* A szerző a HUN-REN TK Kisebbségkutató Intézet kutató professzora, a Miskolci Egyetem BTK ATTI egyetemi tanára. E-mail: [pappz.attila@tk.hun-ren.hu](mailto:pappz.attila@tk.hun-ren.hu)

\*\* A tanulmány az Integrált gyermekprogramok szakmai támogatása c. EFOP-1.4.1-15 projekt keretében készült.

## Előzmények

Esettanulmányunkban azt vizsgáljuk, a COVID-19-nek milyen közvetett és közvetlen hatásai voltak egy kistelepülés általános iskolájára. Az esettanulmány helyszíne egy olyan település, ahol a COVID-19 előtti években az iskolai sikerességet/rezilienciát vizsgálандó már folytattunk terepmunkát. Akkor arra jutottunk, hogy Atelep iskolája nem nevezhető reziliens intézménynek, és egy olyan településen működik, ahol a siker és a sikertelenség együtt jár, ám utóbbi társadalmi láthatósága nagyobb.<sup>1</sup>

A COVID-19-es járvány által generált világválság Atelepen éppen egy helyi válságra épült rá. Korábbi elemzésünkben már részleteztük az iskola „elromosodásának” folyamatát, illetve korábbi és jelenlegi terepmunkánk alapján is kiderült, hogy 2019-re az iskola gyakorlatilag egy olyan kistérségi szegregációs zárványként kezdett működni, ahol a tanulók közel 100 százaléka roma származású. És ez a helyzet éppen annak ellenére állt be, hogy maga a település nem tekinthető sem zárványnak, sem etnikai szempontból szegregált településnek. A településen belül a romák aránya alacsony a népszámlálási adatok, ám a helyi becslések alapján is. A 2022. évi népszámlálási adatok alapján például a településen 158 roma nemzetiségűt írtak össze, és ez a szám ugyan nagyságrendileg nagyobb, mint a 2011-es (amikor összesen 22 fő vallotta magát romának, a helyi lakosság mindössze 0,8 százaléka), de még ezek alapján is a település roma nemzetiségű lakosainak aránya 7 százalékot tesz ki.

*1. táblázat.* A település lakosainak száma és nemzetiségi összetétele  
2001–2022 között

	2022	2011	2001
ÖSSZESEN	2258	2597	2557
magyar nemzetiségű	1 941	2 329	2 486
hazai nemzetiségű	189	40	41
roma (%)	158 (7,0%)	22 (0,8%)	31 (1,2%)
német	6	8	6
román	3	4	
ruszin	18	3	
más	5		

*Forrás:* KSH, népszámlálási adatbázis<sup>2</sup>

A település ugyanakkor közel található egy nagyvároshoz, könnyen megközelíthető, és egy szomszédos település is percekben belül elérhető autóval. A nagyváros

<sup>1</sup> Papp Z. Attila: Közösségi és iskolai reziliencia hiánya: siker és sikertelenség együttjárása Atelepen. *Regio*, 2022/2. 41–66. DOI: <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v30i2.41>

<sup>2</sup> <https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/> A település anonimitásának megőrzése céljából pontosabb bibliográfiai adatot nem tüntetünk fel.

közelsége előny is és hátrány is: előny mivel közel van, és mint ilyen visszahat a falu lakóinak egy részére, akik mondhatni kertvárosként használják a települést. Ám mivel közel van a nagyvároshoz, ez sok esetben befolyásolja az iskola- és akár az óvodaválasztást is, hiszen a jobbára fiatal szülők a munkahelyhez való közlekedést egyben a gyerekek iskolába hordására is használhatják.

Jelen tanulmány a 2023-ban folytatott terepmunkánkra épül. Ennek keretében újra interjúkat készítettünk az iskola képviselőivel (intézményvezető, igazgatóhelyettes, pedagógusok), a COVID-19 időszakában már felső tagozatos diákokkal és ún. többfunkciós szülőkkel is (például olyan roma szülő, aki egyben az iskolában is dolgozik, vagy szülőként is aktív helyi önkormányzati képviselővel.)<sup>3</sup> A beszélgetések fő célja az volt, hogy képet kapjunk arról, hogyan zajlott helyben az oktatás a COVID-19 alatt, illetve a különféle szereplők hogyan ítélik meg ezt az időszakot és annak kihatásait. Vajon volt-e a válságnak haszna is, avagy a pandémia minden (pedagógiai, pszichológiai, közösségi) szempontból negatív megítélés alá esik. A rögzített beszélgetéseket Atlas.ti szövegelemző szoftver segítségével kódoltuk, a következőkben olvasható esetleírásunk elsősorban e kódolásra épít.

## A COVID-19 hatása az OKM adatok szintjén

A COVID-19 hatását vizsgáló kutatások egyik visszatérő eredménye az, hogy az iskolai lezárások és az online oktatásra való átállás rontott a tanulók iskolai eredményességén,<sup>4</sup> és ez talán hatványozottabban igaz azon tanulók esetében, akik olyan iskolába járnak, ahol magas a hátrányos helyzetű diákok aránya.

Az iskolára vonatkozó adatok részben megerősítik e szakirodalmi állításokat, de nagyobb időtávban a kép árnyaltabb. A 2017 és 2022 közötti adatokat idősorosan vizsgálva (2. táblázat) először is azt láthatjuk, hogy az egyes évfolyamokon és mérési területeken eltérő mértékben, de mégis egyfajta ciklikusság jellemzi az eredményeket: nem állíthatjuk azt, hogy folyamatos trend érvényesülne. A 6. évfolyamon például a 2017-es, 2019-es, 2022-es adatok rendszerint magasabbak, mint

<sup>3</sup> Szerettünk volna egy helyi, mások által a roma közösség egyik meghatározó informális szereplőjének tartott személlyel is beszélgetést készíteni, de többszöri megkeresésünk, időpont-egyeztetésünk ellenére a beszélgetés nem jött létre.

<sup>4</sup> Ezt igazolja a nemzetközi PISA2022 kompetenciamérés 2023 decemberében nyilvánosságra hozott eredményei is. A rendszerint háromévente tartott (a COVID-19 miatt pedig éppen egy évet csúsztott) mérés idősoros adatai alapján a jelentés megállapítja, hogy a PISA vizsgálatok történetében precedens nélküli módon sok országban drámaian (az OECD-országok átlaga szintjén 15 ponttal) csökkentek a matematika területén mért kompetenciaszintek, és ebben a COVID-19 hatása nyilvánvalóan tűnik. Lásd OECD, PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing, 2023. 44. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881>

a közbeeső években. A 8. évfolyamokon pedig úgy tűnik, hogy a COVID-19 előtti két év sikeresebb volt, mint a COVID-19 utáni két év mérési eredménye.

2. táblázat. Az iskola átlageredményei a kompetenciamérésekben 2017 és 2022 között




		2017	2018	2019	2020	2021	2022
matematika	6. évfolyam	1439	1290	1563	nem volt mérés	1289	1480
	8. évfolyam	1377	1568	1595	nem volt mérés	1413	1469
szövegértés	6. évfolyam	1345	1279	1336	nem volt mérés	1111	1241
	8. évfolyam	1380	1535	1493	nem volt mérés	1416	1288

Forrás: OKM adatokból a szerző állította össze<sup>5</sup>

Mindez ugyan az átlagok szerinti „felszíni” különbségek alapján állítható, ám statisztikai bizonyossággal is kijelenthető, hogy 2019 és 2021 között – a 8. évfolyam szövegértési kompetenciáját leszámítva – szignifikánsan is csökkent az iskola tanulóinak teljesítménye. (3. táblázat) Ez alapján tehát a COVID-19-nek vélhetően negatív hatása volt a diákok teljesítményére.

3. táblázat. Az iskola átlageredményei és ezek megbízhatósági tartománya a kompetenciamérésekben 2017 és 2021 között (Forrás: OKM<sup>6</sup>)

Mérési terület	Évf.	Képzési forma	Átlageredmény (megbízhatósági tartomány)			
			2021	2019	2018	2017
Matematika	6.	ált. isk.	1289 (1228;1348)	1563 (1512;1604)	1290 (1236;1356)	1439 (1345;1528)
	8.	ált. isk.	1413 (1315;1496)	1595 (1467;1727)	1568 (1485;1683)	1377 (1240;1541)
Szövegértés	6.	ált. isk.	1111 (1056;1185)	1336 (1265;1411)	1279 (1214;1373)	1345 (1259;1420)
	8.	ált. isk.	1416 (1353;1473)	1493 (1350;1613)	1535 (1458;1623)	1380 (1217;1522)

-  A 2021. évi eredmény az adott év eredményénél szignifikánsan magasabb
-  A település 2021. évi eredménye nem különbözik szignifikánsan az adott év eredményétől
-  A 2021. évi eredmény az adott év eredményénél szignifikánsan gyengébb

A COVID-19 (első hullámának) hatását azonban egyértelműen is megvizsgálhatjuk, ha ugyanannak az évfolyamnak a méréseit vetjük össze, azaz a (COVID-19 előtti) 2019-es 6. évfolyam adatait a (COVID-19 utáni) 2021-es mérés 8.

<sup>5</sup> A település anonimitásának megőrzése céljából pontosabb bibliográfiai adatot nem tüntetünk fel.

<sup>6</sup> A település anonimitásának megőrzése céljából pontosabb bibliográfiai adatot nem tüntetünk fel.

évfolyamra vonatkozó adataival hasonlítjuk össze. E szempontból az látszik, hogy a COVID-19 első két-három hullámát is tartalmazó időszak két éve alatt a matematikai kompetenciák szignifikánsan csökkentek (1563-ról 1413-ra), míg a szövegértési kompetenciák átlaga ugyan emelkedett, de szignifikánsan nem növekedtek (ugyan 1336-ról 1416-ra emelkedett, de a statisztikai hibahatárok/megbízhatósági tartományok nem válnak szét).

Röviden, a COVID-19 időszaka jelentősen rontott a matematikai képességeken, a szövegértésen meg egyáltalán nem javított – noha eltelt két tanév, és azt várhatnánk, hogy egy ekkora időintervallumban javulnak a kompetenciák. Ennek természetesen hosszabb távon is hatása lesz a diákok iskolaválasztására, illetve a munkaerőpiaci esélyeiket illetően, de rövidtávon a pedagógusok munkáját állította kihívások elé. Hogy hogyan, azt megpróbáljuk a terepmunka során készített interjúk segítségével rekonstruálni.

## Oktatás a COVID-19 alatt

Az elmesélések alapján a COVID-19 alatti oktatás főbb keretét a digitális eszközökkel, internettel való ellátottság, valamint a családi háttér és annak támogató jellege határozza meg. A COVID-19 alatti oktatás a szó szoros értelmében is lehetővé tette a családi háttérbe való bepillantást: a bekapcsolt kamera (ha volt) a családi milliőt is a képernyőre hozta. A család szerkezete (például a testvérek száma), belső dinamikája, időhasználata ugyanakkor közvetlenül kihatott az oktatási folyamat esélyét lehetővé tévő technikai feltételekre, és ezáltal a tanulás mikéntjére.

Na, most a TKP programnak volt egy nagyon jó hozadéka, hogy a United Way Alapítvánnyal közösen, tulajdonképpen a gyerekeknek számítógépet is hoztak. Tehát, ha a számítógép meg is van, nem mindig van azon internet. Kaptak ugyan internethozzáférést, de nem mindenki élt vele. Tehát szereztünk számítógépet, szereztünk internetet, és még akkor is előfordult egyébként, hogy nem minden ment zökkenőmentesen. Vagy például volt olyan családuk, akinek a szomszéd szobába volt internet, de olyan családi viszály volt, ugye több generáció együtt lakik, hogy például nem engedték, hogy onnan az internetet áthozza addig, míg tanult (4.)

Tehát hiába kapott laptopot, de internet nem volt, de telefon volt, de a telefont pontosan a másik testvér használta. Vagy éppen apa, aki elment 2 hétre dolgozni, ő vitte el. Tehát, alapvetően így nem. Nem mobil internettel. Tehát, és az sem, tehát, a szülők is, az a baj, hogyha fontosabb dolguk volt, azért elvették a telefont. Tehát, nekik fontosabb, hogy valakivel éppen beszéljenek, mint a gyerekek, hogy azt az 1 órát kibírja. De még mindig azt mondom, hogy nem panaszkodhatok, mert mindenkit elértem ilyen szinten. Még akkor is, hogyha telefon, mert akkor este 8-kor ért haza apa, akkor 8-kor odaadta

a gyerekeknek a telefont, és akkor olvastattam. Tehát, igen. Megtanított bizonyos dolgokra. (4)

Hadd tegyük hozzá, hogy ez elméletileg és gyakorlatilag is oda-vissza működött, a pedagógusok is fizikai értelemben „láthatóbbá” válhattak, ugyanakkor technikai/digitális képességeik is azonnali megítélés alá eshettek a fiatal generációk részéről. Sőt, a család szintű technikai kihívások, lehetőségek a pedagógusok munkáját is befolyásolhatták. Ez azért érdekes, mert a hagyományos pedagógiai, oktatási kihívások között általában a tanulók családi háttérét szokták tematizálni (mint olyan tényezőt, amely meghatározza a gyerekek iskolai teljesítményét és majdani iskolai mobilitását), a COVID-19 alatti válságoktatásban azonban a pedagógusok családi háttere is szerepet játszik.

Hát, ez érdekes volt, mert akkor mindenki home office-ban volt otthon nálunk a családba. A fiam egyetemista volt, ő a hátsó szobájában volt. A lányom már dolgozott, de itthon volt, mert ő külföldön él, és akkor pont itthon érte a COVID-19. És akkor ő a másik szobában. Tehát, próbáltuk úgy alakítani, hogy nekik zajsűrűs fülhallgatójuk volt, és akkor hát én tulajdonképpen nem, de megpróbáltuk megoldani. Nehéz volt, mert az internet azért véges volt. Tehát voltak technikai problémák: ha ő ZH-t írt, a fiam bent, akkor én mondtam, hogy akkor csúsztatunk egy kicsit, mert ugye a ZH fontos és hogyha elmegy, akkor... Ha internet probléma van, márpedig ugye volt, előfordult ilyen nálunk is sajnos. (4)

Atelep tanulóinak jelentős része hátrányos helyzetű diák, így nem meglepő, hogy a pusztán online elérhetőség, érdemi kapcsolattartás is kihívás volt a pedagógusok számára. A tanulók jelentős része a település szegregált területén lakik, ahol minden háztartásba nem csak a folyóvíz, hanem az áram sincs bevezetve, vagy csak bizonyos feltételekkel biztosított:

Így van. Pontosan. Nekik ez azért egy nagyon nagy kihívás volt, mert ugye nem olyan gyerekekről van szó, mint a mi gyerekeinkkel kapcsolatban, hogy nálunk ugye a számítógépek, ilyen alap felszereltségek. És ott valóban nekik ez nagy kihívás volt. Meg tudták oldani, de hát ugye ott azért vannak olyan gyerekek, akik olyan családi háttérrel rendelkeznek, ahol még áram se biztos, hogy van. És azt is próbálták azért a helyén kezelni, hogy ott is minden rendbe menjen. Hát, nekik ez egy nagyon nagy kihívás volt, az biztos. (5)

Ezen kismértékben segített az, hogy az iskola képes volt korlátozott számban tableteket biztosítani néhány diáknak, ám az internetes elérhetőség is kérdéses volt. Akárcsak az ország iskoláinak jelentős részét, itt is váratlanul érte a pedagógusokat és a családokat az átállás 2020 márciusában, mondhatni, nem voltak bejártott

platformok és tudatosan használható skillek az online oktatás hatékony megszervezésének. Ennek eredményeképpen a kézenfekvő megoldásokat alkalmazták: a családok jelentős részének, ha egyáltalán internetelérhetőséggel bírt, akkor a mobiltelefon vált az oktatási folyamat technikai közvetítőjének, az alkalmazott „pedagógiai platformmá” pedig a Messenger.

Nálunk ilyen központi (platform) nem volt. Meg a KRÉTA-ban sem. Mi ránk nem. Tehát, nem volt. Alapvető eszközhiánnyal küszködnek, tehát, náluk ez a számítógéphiány. Okostelefonból van, ott mindenkinek jut a családban, de számítógépük nincs. Volt egy alapítványi segítség, akiktől kaptunk számítógépet, de már nem emlékszem pontosan, 6-ot vagy 8-at, amik kerültek ki családokhoz, hogy tudják használni arra a COVID-19-os időre. (3.)

Hogyan emlékszem? A mostani 6. osztályom volt a COVID-19 idején az osztályom. Ha jól tudom, akkor egyedülként úgy dolgoztam velük, hogy szégyen, nem szégyen, Messenger-en tanultunk, mert az volt az egyedüli elérhető állapot. Ez azt jelenti, hogy először... tehát 1-1 órát mindenkire fordítottam. Ugye annyi szerencsém volt, mert 9 fős volt az osztályom és mindenkivel 1-1 órát úgy tanultam, hogy Messenger-en kamera, nekem számítógép ugye bekapcsolva, és annak megfelelően próbáltam átadni az anyagot. Azért gondoltam, hogy indulásként, mert ez egy szokatlan helyzet volt, és hogyha az osztályt egyszerre ugye a csoportot, mert egy Facebook csoportot létrehoztam, ami alapján tulajdonképpen becsatlakozhatott volna mindenki. De a gyerekeknél nem lett volna hatásos (4)

*Igen. A COVID-19-re visszatérek egy ilyen egyszerű kérdéssel, hogy a COVID-19 előtt mennyit használta a Messenger-t?*

Én megmondom őszintén... Mármint, hogy én, vagy a gyerekek?

Őn!

Megmondom őszintén, én nem nagyon vagyok telefonfüggő, nem is voltam soha. A telefonot arra használom, hogyha valakit föl kell hívni, de sajnos rákényszerített..

*De akkor hogy adta a fejét mégis Messenger-re?*

Mert nem volt más választásom a tanításra. Tehát, úgy gondoltam, hogy mivel létrehoztam egy csoportot, tehát, azon tartottam a szülőkkel a kapcsolatot. Tehát, valljuk be őszintén, ez volt az alapdolog. Először a szülőkkel tartottam a kapcsolatot, azon üzenetem. Tehát bármi információáramlás volt az iskolában, azt én rögtön megírtam nekik. És akkor ők rögtön, ugye látták, és én láttam a visszajelzések alapján. És innen indult tulajdonképpen az oktatás, úgyhogy, én igazából nem... (4)

Mindkét technikai megoldásban (azaz a mobiltelefonban és a Messenger-alkalmazásban) közös, hogy a COVID-19 előtti időszakban nem ilyen célból használták. A mobiltelefon oktatási célú pusztá használata is ironikusnak tűnhet, hiszen az

iskolai milliőben a COVID-19 előtt (és mint terepmunkánk során kiderült, a COVID-19 után is) tiltott eszköznek számít. Képletesen szólva a mobiltelefon pedagógiai domesztikálása nem történt meg, Tiltott és Támogatott pólusok között nem tudott a Türt kategóriába kerülni, e vonatkozásban a politikatörténetből ismert TTT nem alkalmazható.

Az a szabály a házirend szerint, hogy nem lehet náluk a mobiltelefon. Van kis dobozunk, reggel, aki elhozta, nálam marad. (...) Ha elhozta a telefont, akkor az osztályfőnök asztalára tesszük a mobilt. Majd délben vagy délután megy haza, és akkor visszaadjuk nekik. Tehát náluk nem lehet, hogy ne éljenek vissza azzal, hogy vagy az óráról felvételt készítenek vagy egymásról. Még kikapcsolt állapotba sem. De ha elveszjük, rajta kapja a tanár, akkor viszont csak szülőnek adjuk vissza. Ez így szerepel a házirendünkben. (3.)

Az online oktatás feltételeinek teljes körű biztosítása reménytelennek bizonyult: ugyan az iskola egy alapítványi támogatásból tudott bizonyos tanulóknak tableteket biztosítani, de nyilván mindenkinek nem, és akinek tudott, azok esetében is kérdés volt az internetes elérhetőség léte. Így valójában hibrid oktatás zajlott abban az értelemben, hogy a diákok egy része papíralapon kapta meg az iskolai anyagokat, feladatokat. Vagy az iskola egyik – szegregált településrészen lakó – alkalmazottját bízták meg a kinyomtatott feladatok szállításával és visszaszállításával, vagy a szülőket, akik amúgy is jártak az iskolához a szociális étkeztetés okán:

Mindenkinek nem tudtunk (tabletet) adni, volt, akinek papírt küldtünk. (...) A takarítónő ott lakik, ahol a gyerekek javarésze él, és akkor ő hozta-vitte a tananyagot. Úgyhogy nagy volt a tanulmányi lemaradás. (1.)

Akikkel viszont nem tudtunk kapcsolatba kerülni, azoknak pedig fénymásolva vagy könyvet utaztatva. Mert az ebédért meg jöttek, tehát a szociális étkeztetés az működött. És akkor úgy küldtük, hozták-vitték a leckét egy másik része. De még a kicsiknél azt mondom, hogy ha az enyémekből indulok ki, akkor nekem kevesebb, nekem a háromnegyed részével működött ez a fajta kommunikáció. (3.)

Azt hiszem, hogyha jól emlékszek, pontosan már nem, de ha jól emlékszek, akkor nyomtattak ki ilyen lapokat és akkor azokat kellett a gyerekeknek megcsinálni addig, míg az iskola rendesen meg nem nyílt. (7.)

A COVID-19 alatti tanulás sikertelenségéről a pedagógusok és még maguk a diákok is beszámoltak. A pedagógusok részéről, a jelzett technikai korlátok miatt, néha az is kihívás volt, hogy a diákokat el tudják valamilyen módon érni. Ebben az időszakban az idő is mintha megszűnt volna rendszerező, viszonyítási dimenzióként működni: hagyományos értelemben vett órarendet nem lehetett tartani,



a kiadott online vagy offline feladatok számonkérése is nehézkessé vált. Az óra-  
rend nélküli órartartás vagy legalábbis kapcsolattartás visszahatott a pedagógusok  
és gyerekek időhasználatára is: míg a pedagógusok sok esetben küszködtek az el-  
nyúlt rendelkezésre állási idő miatt, illetve az ezzel összefüggő állandósult online  
jelenlét terhétől (az egyik pedagógus például egészségügyi, személyzeti problémák-  
ról számolt be), addig a diákok gyakran egyfajta szabadságként (vakációként) él-  
ték meg a megnövekedett, közvetlen pedagógusi kontroll nélküli időmennyiséget.  
A diákok hozzáállását jól érzékelteti a velük folytatott fókuszcsoport-beszélgetés  
alábbi részlete:

*Valamilyen tanulásszerű dolog zajlott (a COVID-19 idején)?*

Aha.

Nem.

De!

Egész nap.

Nem egész nap. Felkeltem 10-kor, ilyen 5-6 óra fele...

*De hogyan zajlott az oktatás?*

8-kor felkeltem, megcsináltam a feladatokat, amiket át kellett küldeni a tanárnak  
Messenger-en.

De én nem csináltam semmit. (...)

Hát, igen. Nem csináltam semmit.

Senki nem vett részt benne, egyedül Mari, meg Gergő.

*És mennyire volt fura ez az egész helyzet?*

Jó volt!

Amúgy jó volt, ja!

Olyan volt, mint a nyári szünet. (6.)

Érdekes módon a diákok és a pedagógusok között egyébként konszenzus volt  
abban, hogy jó dolog iskolába járni, és abban is, hogy pedagógiai, tanulás-tanítási  
szempontokból nehéz volt a COVID-19 időszak. Részben a diákok érettségéről  
és részben felemás viszonyulásukról is tanúskodik az, ahogy jelezték a tanulással  
kapcsolatos nehézségeket és hiányérzetüket:

*Miért gondoljátok azt, hogy nehezebb volt a tanulás (a COVID-19 alatt)?*

Mert nem magyarázták el.

Nem értetted meg úgy az anyagot.

Elküldték az anyagot, azt' csináld meg!

Hát, milyen volt például a matek? Béirtad a izébe (Messengerbe). Azt' kész. Jó volt  
amúgy.

A pedagógusok részéről árnyaltabb és talán pesszimistább képet kapunk a COVID-19 alatti oktatás kihívásairól. Először is azzal szembesültek, hogy az addigi rutinok nem működnek, keményen újra kellett gondolni – tartalmi és technikai szempontokból egyaránt azt –, hogy hogyan oktassanak.

Nekem a kihívás az volt, hogy meg kellett oldanom azt, hogy taníthassak. És azért nekem is csak egy számítógép (volt), ugye, hazavittem a számítógépet, mert ugye nálunk sincs mindenkinek számítógépe. Tehát igen. Hazavittem. A telefon. Tehát az, hogy hogy kezeljem, hogy relatíve lássák is, a kamerát hogy forgassam. Tehát technikailag úgy kellett megoldanom, hogy minőséget is át tudjak adni, ne csak az, hogy csak forgassam ott össze-vissza. Tehát igen. Megmondom őszintén, ez egy kihívás volt számomra...(4.)

A pedagógusok és diákok véleményének összevetése felhívja a figyelmet arra is, ezek az iskolai szereplők kölcsönösen vádolják egymást: a diákok részéről az a kritika, hogy a COVID-19 alatt a pedagógusok a technikát nem tudják megfelelően használni, és ezzel összefüggésben a tanárok „nem tudnak magyarázni”. A pedagógusok meg hosszasan leírását tudják adni annak, hogyan és miért nem tanultak a diákok a COVID-19 alatt: a hátrányos helyzetük miatt, a családi háttér leértékeli a tudás fontosságát, a szülők nem ellenőrzik a gyerekeket, ráadásul az online oktatás során kulcspozícióba avanszálódott mobiltelefon fölötti kontroll nem tanulástámogató (a kontroll ugyan a szülőké, de ez gyakran a tanulás ellenében történik), az eszközt nem tanulásra használják, nem jelentkeznek be az órákra (vagy ha mégis, nem a tanulásra/órára figyelnek stb.)

COVID-19 és hatásai... Hát, hogy a gyerekek a gép előtt lehet, hogy ültek, de hogy mit csináltak, meg mit nem csináltak, azt vagy tudjuk, vagy nem tudjuk. És ha sejtjük, azt inkább nem akarjuk tudni. Szerintem ellenőrizetlenül... (2.)

A digitális oktatásnál (...) tehát, a számítógép (volt) és a telefon. Tehát külön nem ment, hogy csak számítógépen, hanem ugye mutatni, kamera megfordul. Tehát egy kicsikét technikai dolgok voltak. S megmondom őszintén, amikor 1 órát tanítottam, az azért nekem is nagyon fárasztó volt, amikor érzékeltem, hogy „Úristen, meleg a telefonom!” Jó, voltak szünetek, mert azért azt hozzá kellett tenni, hogy azért én se bírtam volna úgy, hogy 9 órát egybe, de való igaz, hogy megterhelő volt egyesével. De azt mondtam, hogy valahol el kell kezdeni és valamit.. és abba minden benne volt. Tehát azért nemcsak magyar, hanem matek is, tehát így próbáltam. (4.)

Az iskola COVID-19 előtti belső folyamatai már előtérbe hozták azt a kérdést, hogy a tanulói összetétel változása, a hátrányos helyzetű gyerekek magas aránya milyen módszertani kihívásokat jelent vagy jelenthet. A COVID-19 alatti oktatás – kölcsönös vádaskodásra épülő és technikai korlátokat is jelentő – alapállapota még

inkább fokozta a pedagógusok módszertani eszköztárának újragondolását, amely ha nem tudott hatékony lenni, az online oktatást „rémálommá”, „küszködéssé” változtatta, és a pedagógusok egy részének módszertani tehetetlenségi érzetét növelte.

Hát, az alsó tagozatban mi nagyon kínlódtunk. Olvasást, írást megtanítani úgy, hogy az egy rémálom volt. Ezeknek a gyerekeknek számítógépek nincsenek, ezeknek okostelefon van otthon. Na, most okostelefonon úgy kommunikáltunk velük, hogy Messenger-csoportokat hoztunk létre. És így csak magamból tudok kiindulni: küszködtünk a magunk módján. Amelyik gyerekek volt és hajlandó volt a szülő támogatni, akkor.. Én nem tudtam órát tartani otthonról, ahogy azt mutogatták a médiába, hogy a tanító néni/pedagógus, és akkor egyszerre 20-30 gyereknek. Ez nem működött. Én egyesével kommunikáltam velük. Jó, nem voltak nagy létszámok, és nem is az órarendi időszakba. Tehát, nem akkor, amikor nekem 8 és 8:45 között volt óráim, őket nem lehetett felkölteni, meg elérni, meg.. (3.)

## A COVID-19 utáni oktatás

A COVID-19 időszak utáni oktatás a pedagógusok szemszögéből elsősorban újragondolást, újratanulást jelentett. Ez közvetetten beismerése annak, hogy a pandémia alatt nem tudott az oktatás hatékony lenni, ahogy az egyébként az OKM- vagy a nemzetközi mérésekből is leszűrhető volt. A gyerekek szemszögéből pedig, mint láttuk, ez az időszak egy olyan „elhúzóó vakációra” emlékeztetett, amelynek befejeződése valójában pozitív kicsengésű.

*Szeretnétek, ha még egyszer lenne ilyen COVID-19, iskolabezárás?*

(egyszerre) Nem!

Újra micsoda?

*Hogyha megint nem kellene járni?*

(egyszerre) Nem.

(...)

*De miért nem?*

Mert nem.

Pedig jó lenne!

Nehezebb a tanulás. (6.)

A pedagógusok számára szintén megkönnyebbülés volt a pandémia miatti lezárások vége: ez egyrészt a korábban jelzett pedagógiai, technikai nehézségek befejeződése miatt is, de azért is, mert ők is érzékelték azt, a gyerekek szeretnek iskolába járni. Ez a mozzanat mondhatni elfeledtette azt, hogy a COVID-19 alatti oktatás nem tudott sikeres lenni, és az újragondolás újra előtérbe hozza a szemtől szembeni

oktatás kihívásait. A pedagógusok diskurzusában így visszatérő elem a fegyelmezés, a „rendhez szoktatás”, ám ez még inkább az elviselhető negatívumot jelenti, mintsem hogy újra online oktatásra kényszerüljenek.

Újra rendhez szoktatni őket, igen. Nem volt egyszerű, visszagondolok arra a mostani ötödikesek nekem, akikkel a COVID-19-be dolgoztunk együtt. Rányomta a bélyegét a COVID-19. Tehát, kevesebbet tudtunk megtanulni. Tehát az az igazság. Tehát nem tudtunk.. annyit nem lehetett nekik megtanítani. Tehát úgy, hogy szülői segítség, háttér nélkül, mintha ide jártunk volna iskolába. És nehéz volt őket ... emlékszem. Egyrészt a gyerekek nagyon örültek, arra én nagyon emlékszem, hogy nagyon örültek, mikor visszajöhettünk. Az úgy megmaradt bennem, hogy értékelték jobban az iskolába járást.

A COVID-19 lecsengésével és az újrakezdés kezdeti eufóriájának elmúlásával a gyerekek hátrányos helyzetéből fakadó mindennapi pedagógiai kihívások újra előtérbe kerültek. Abban konszenzus volt, hogy a pandémia alatt nem volt hatékony a tanulás/tanítás, ezért tartalmi szempontból ismételni szükséges. Sőt, az is kiderült, az alsósoknál még inkább szembetűnő volt a lemaradás. Már ezek a kihívások is próbára tehetik a napi munkát, ám mindezt tetézte a fegyelmezés, a fiatalabb szülők állítólagos drogfogyasztása, a COVID-19 alatt még inkább eluralkodó negatív beállítódások fennmaradása (ellustulás, elkényelmesedés, felelősségvárás).

Egy szülő netán 6-8 gyerekkel él, abból tételezzük fel, kb. 5 iskolás. Nahát, azt koordinálni, az úgy belegondoltam, az nem lehetett egyszerű. Tehát valljuk be, itt egyre nagyobb lett a leszakadás, és az a 'könnyen meg lehet úszni' hozzáállás még inkább erősödött, ami most ugye szerintem sejtjük, hogy manapság valahogy ez így működik (2.)

Arról is többen beszámoltak, hogy a diákok közötti konfliktusok felerősödtek. Vélhetően a hosszú iskolai bezártság a gyerekek szociális kompetenciáit, együttműködési hajlamát is kikezdte, és ez az offline térben a konfliktusok láthatóvá válásával, elterjedésével társult.

Mindezekben folyamatok fényében nem meglepő, hogy az iskolában a legmaradékosabb problémaként a lemorzsolódást említették. E jelenségnek azonban az intézményben diskurzusa van, még a COVID-19 előtti időszakban is részt vettek ezt csökkentendő EFOP projektben, ám a helyi vélemények szerint a projekt nem tudott igazán hatékony lenni, főleg, hogy a projekt tartalmi vonatkozásait is más-képpen látják a helyi tapasztalatok fényében.

A 3.1.7-be voltunk, igen. Hát, igazán nem tudott nagyot segíteni, sajnos. Azt szoktam mondani, ha a gyerek nem hagyja magát tanítani, akkor ott azért vért kell izzadni keményen, hogy valami legyen. És itt ez a fő probléma némelyikkel. Tehát eltelik 10-15 perc 1 órából, amíg az ő kis szünetben föltuningolt konfliktusa lecsendesedik, vagy én

lecsendesítem. Egymás közötti. Tehát, rendkívüli módon elburjázott a gúnyolás, csúfolás, egymás cikizése, szidása verbálisan. (1.)

Ezzel a lemorzsolódásos történettel... én részemről nem értek egyet. Nem értem, hogy egy hármastól átlagú gyerek szerintem nem lesz rossz.. egy 2,73-as átlagú gyerek nem lesz még rossz ember. Annyi, hogy tudjuk, hogy lehet, hogy ennyire képes. Illetve, a gyerekek többsége már csak a 2-re hajt. Ez a megbuktam? Tehát nem is érdeklő, hogy hányas. Van olyan diákom, aki 3-4-es. Sőt, még a 4-t is majdnem megadtam neki, és ennyit kérdez tőlem csak, hogy „Tanár néni, átmentem?” (2.)

A COVID-19 időszakának azonban nem csak negatív következményei, hatásai lettek. Mivel a pandémia időszaka az iskolai élet szintjén összefonódott a digitalizációs eszközök használatával, könnyen adódik, hogy a létező vagy a COVID-19 alatt kényszerűségben is megerősödött digitális kompetenciákat a későbbiekben is lehet alkalmazni. Noha az interjúalanyok zöme a COVID-19 kapcsán elsősorban a negatív dimenziókra emlékszik, belátták azt is, hogy pozitívumokat is rejteget a lezárások utóélete. A pandémia alatt mindennaposá vált online értekezletek gyakorlata részben megmaradt nem csak az intézményen belül, hanem a fenntartóval való kapcsolattartás szintjén is. A KLIK-kel való kapcsolattartásba tehát beépült az online lehetőség, amelynek időgazdálkodási és pénzügyi hatékonysági indokai is vannak. Igaz, ez nem is annyira az intézmény „saját pozitív COVID-19-hatása”, hanem inkább a fenntartó érdekeiből és működéséből vezethető le.

De a pandémia alatt létrehozott Facebook-csoportok is megmaradtak, és ez már a pedagógusok szülőkkel való kapcsolattartását nagymértékben segíti a jelenben is.

Megmaradtak a tanulói csoportok is, azok jól működnek például a Facebook-on. ... Igen, azok jól működnek. Szülők is kapcsolatot tartanak, információk jönnek-mennek. Tehát az bevált. (1.)

Volt azonban olyan vélemény is, ami szerint a COVID-19 nem csak az iskola vonatkozásában, hanem általánosabb szinten is pozitív hatást fejtett ki, mivel az emberek rákényszerültek, hogy újra gondolják a napi rutinjukat, illetve az egymás közötti segítségnyújtás módzatait is. És kimondva-kimondatlanul a pandémia alatti oktatás a diákok és a pedagógusok és közvetve a szülők digitális kompetenciáit is erősítette.

Biztos, hogy annak is volt hozadéka, tehát az emberek rákényszerültek arra, ugyanúgy, ahogy mi is, hogy ugye megszoktunk egy bizonyos életritmust, és ugye ki lehet zökkeneni. És azért bizonyos kihívásokkal teli dolgokat hozott akármilyen szinten. Én azt mondom, hogy pozitív. Én azért ezt mondom, hogy azért például számítógépet tudtunk szerezni. Viszont ami alapvető lett volna inkább, az internet része. Tehát ha

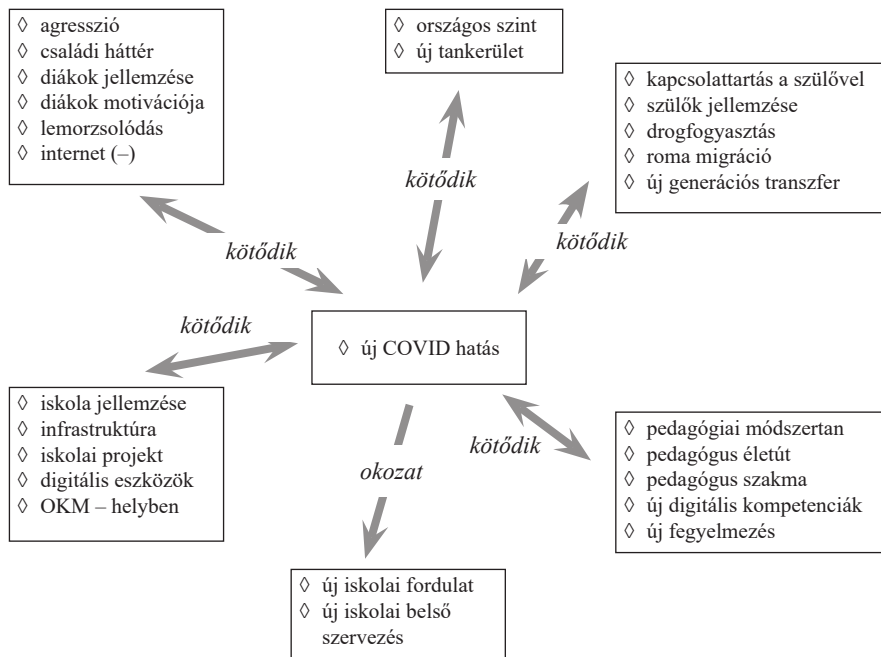
a gyerekeknél, mert volt olyan mondom, akinél egyáltalán nem is volt internet. Hiába gépet tudunk volna adni, nem volt internet... Én nekem ez, hogy én rendkívül büszke voltam magunkra, hogy legalább valamilyen szinten, ha a legcsekélyebb is, és lehet, hogy dorgálást is kaptam volna, hogy Messenger-en tanítottam, mert ott hivatalosan azt mondják, hogy nem lehet, de legalább volt napi kapcsolatunk velük, legalább kontroll alatt voltak, ami sajnos muszáj. Tehát nincs mese. Mert azért hajlamosak vagyunk általában beszélni természetesen. Ha van egy új lehetőség, azt úgy használjuk ki, hogy az nekünk jó legyen. (4.)

Összegezve azt mondhatnánk tehát, hogy a COVID-19 időszaka az iskola fontosabb szereplőire (diák, szülő, pedagógus, fenntartó) egyaránt hatással volt. A digitális kompetenciák megerősödése hozzájárul a kapcsolattartás elviekben intenzívebbé tételéhez, sőt, erősítheti az intergenerációs tudástranszfert is, hiszen sok szempontból a fiatalok otthonosabban mozognak az online világban, mint az idősebbek. A pandémia alatt a diákok a tanulás szempontjából meglehetősen, hogy motiválatlanabbak lettek, ami a pedagógusokat újra arra készítheti, hogy módszertani palettájukat árnyalják és alkalmazzák az új kihívások leküzdése céljából is. Az elmesélésekből, de az egzaktabb mérési eredményekből is leszűrhetjük, hogy összességében a tanulók kompetenciái nem növekedtek.

## Iskolai remények a COVID-19 után: hatás vagy véletlen?

Az esettanulmány eddigi főbb megállapításai vélhetően más iskolák gyakorlatából is leszűrhetőek lehetnének. Azonban feltűnő volt, hogy Atelep korábbi eseteírásunk során tapasztalt, saját sorsába (azaz a tanulói összetételben a hátrányos helyzetű és roma tanulók – a település adottságaihoz mérten nagyon magas – arányába) való beletörődésnek mondhatni nyoma sincs. Míg korábbi leírásunk során úgy értelmeztük az Atelepen látottakat, hogy itt a siker és a sikertelenség ugyan együtt jár, ám amíg a sikertelenség társadalmi láthatósága és a közösségi reziliencia hiánya miatt az iskolának a helyi társadalomban meglévő presztízse nagyon alacsony, addig az újabb terepmunkánk során pedagógus interjúalanyaink narratíváját áthatotta egyfajta deklarált optimizmus (lásd az 1. ábrát).

A pedagógusokkal folytatott beszélgetéseinket tehát áthatotta egy újkeletű remény: mindannyian azt hangsúlyozták, hogy az iskola egy fordulat előtt áll, van ugyanis arra esély, hogy az első osztályban nem csak, hogy kellő számú gyerek lesz (és ezért nem kell összevont osztályként indítani), hanem a gyerekek között talán többségben lesznek a nem hátrányos helyzetűek, akik alatt a helyi világban általában romákat értenek. Kérdés lehet, mi történt éppen a COVID-19 alatti és közvetlen utáni egy-két évben, miből táplálkozik ez az optimizmus, illetve felmerülhet az is, mindennek van-e köze a COVID-19-hez?



1. ábra. A COVID-19 hatása kapcsán megjelent főbb narratívák

Először megpróbáljuk rekonstruálni e reményteljes hangulat alapját képező történeteket a pedagógusok szemszögéből. Az intézményvezető és a többi pedagógus interjúalanyunk is említette, hogy nem tudtak belenyugodni abba, hogy a település adottságainak kissé ellentmondó módon az iskola presztízse nagyon lecsökkent a white-flight jelenség miatt, azaz a roma arány iskolai megugrása, és ezzel párhuzamosan a nem roma szülők más településre irányuló iskolaválasztása miatt. Az iskola presztízscsökkenése, illetve ennek visszavetülése a pedagógusokra már korábbi terepmunkánk során is érezhető volt. Akkor úgy tűnt, az iskola nem tud megbirkózni az új helyzettel, és mintha a helyi társadalom is „leírta” volna az intézményt.

2022-ben lettem újra igazgató, tehát újabb pályázatot sikerült megvalósítanom. És akkor én úgy éreztem, hogy nem nyugodhatunk bele abba, hogy mi most lent vagyunk. Tehát ez nem lehet, egy ilyen faluba nem lehet! És akkor kb. 1 éve ... vagy már korábban, az alpolgármesterünkkel beszélgettünk, és akkor ő azt mondta, hogy ő annyira szeretné, hogyha az ő fia is ide jönne! (1.)

És talán ez a kulcsmozzanat: felbukkant egy iskolán kívüli személy, aki szintén nem akart belenyugodni a település iskolájának mentális elvesztésébe, és akinek egyéni érdeke és közösségi elköteleződése egyaránt arra motiválta, hogy próbálják meg az iskolát régi-új pályára állítani. Részletesebben olvashatjuk mindezt az alábbi, intézményvezetői szempontból:

Nem volt nagy tanuló legendája, de a Bosch-ba mérnök lett belőle úgyhogy, eléggé sikeres karriert futott be. Azt mondja, ő későn érő típus volt, ő középiskolába kezdett el igazán tanulni. De itt, nagyon szeretett ide járni. A fiát, azt mondja, hogy ide hozza, de akkor a baráti köréből is akadt egy-két emberke, akinek mondta, hogy „Figyelj, nézzük meg! Próbáljuk ki! Szervezzük meg!” És akkor létrehozott egy olyan szülői kis csoportot, már az ovis csoportból, az ő csoportjukból, hogy először egy kis szórólappal jöttünk ki. Volt egy Gyermeknap itt az iskolaudvaron, és akkor csináltunk egy ilyen picit, kis fórumot, amire tulajdonképpen bárki, bármikor bejöhett egy tanterembe, és akkor ott a tanárokkal beszélgethett, bemutattuk a kisfilmet a suliról. És akkor kint ment a program, a szórólapokat minden kolléga osztogatta velem együtt. És akkor néhányan bejöttek. De addig, évekig nem jöttek be semmiféle iskola betekintőre vagy ilyen sulis kóstolóra, vagy valami. Akkor azt mondták, „ez olyan iskola, nem érdekel”. És akkor elkezdett kinyílni a szemük. Utána ősszel elmentünk az óvodába a helyettesemmel, tanító nénivel. Elmentünk a szomszéd faluba. És akkor létrejött egy csoport a Facebook-on, hogy „Közösen a helyi iskola jövőjéért”, és ebbe szülők, kollégák benne voltak. Aztán elindult az Ovi-Sulis nevezetű program, ami foglalkozás volt a gyerekeknek, az ovisoknak minden csütörtökön fél négykor. Nagyon megkedvelték, nagyon megszerették a gyerekek. Aktívan vettek részt rajtuk. Mindig a szülők jöttek értük. Tehát elhozta a sofőr vagy az alpolgármester az oviból a gyerekeket az önkormányzati kisbusszal, és akkor itt játszottak, foglalkozáson vettek részt, tevékenykedtek. És akkor a szülők jöttek, és ők is látták a foglalkozás nagy részét a vége felé. Úgyhogy ez egyre jobban meggyőzte őket. (1.)

Az iskola és az alpolgármester között egyfajta partnerség alakult ki, az események főszervezője az utóbbi volt: szülői csoportot szervezett az óvodába járó gyerekek szüleivel, szoros kapcsolatot ápolt az óvodával, ő maga vitte az óvodásokat az iskolába az ún. Ovi-Sulis programra. A pedagógusok, akik állítólag a COVID-19 időszak alatt kialakuló kölcsönös szolidaritás miatt és a néhány képzésen való közös részvétel miatt mintha egyre jobban összerázódtak volna, és a jelenben/közel-múltban tapasztalt iskolai negatívumok ellenére elkezdtek közösen hinni a „csodában”, egy új világ kialakulásában.

Igen (a fenntartás lesz a kérdés), mert érdeklődés van. (Kérdés az is) itt tudjuk-e a mindennapjainkban a csodát létrehozni. Mégis, itt főleg a fegyelem, fegyelmezés. (2.)



Itt, aki szervezte, aki érintett, nagyobb a baráti köre, befolyása. Én eleve zárkózottabb ember vagyok, hiába itt élek, amióta eszemet tudom. De valahogy nem is volt időm így a szülőkkel barátkozni. Én idősebb vagyok már, mint azok a szülők. És úgy nem ismerem őket. Ők meg ismerik egymást és valahogy úgy jobban összejött. De nagyon boldog vagyok, örülök neki. Reméljük, így marad, és sikerül az új világot (létrehozni). (2.)

Nyilvánvaló volt az is, a szülőket meg kell győzni arról, hogy érdemes a helyi iskolába íratni a gyereket. Ez korábban reménytelen vállalkozásnak tűnt, de most az egységes fellépés következtében, a személyes ismeretségekre építve, és a szülői igényeket is figyelembe véve, sikerült áttörést elérni. Az iskolától való elfordulás az intézmény „elromosodása” miatt alakult ki korábban, amiben nem is a diákok etnikai hovatartozása játszott szerepet, hanem az iskolai mindennapokat megnehezítő vélt vagy valós fegyelmi esetek (például a verbális és nonverbális agresszió), és azoknak a helyi informális nyilvánosságban való kommunikációja.

És itt ez a kérdés, hogy akik egyáltalán a motiváltalanabb családból származó gyerekek ügye, akiknek az is mindegy, hogy mi jön ki a szánton, milyen kötőszavakat használunk, vagy mely szavakat használjuk kötőszóként. Inkább itt ennek van egy nagyobb elrettentő ereje, amit meg tudok érteni, hogy a szülők nem szeretnék, hogy a szünetben a gyerek ezt hallja, vagy hasonló. Tehát ezt nem tudom, hogy itt mit tudnék én tenni. (2.)

A szülők meggyőzése a szülői igényekre adott konkrét ígéretek és intézményi válaszok által vált lehetségessé. Elmesélések szerint ugyan átmeneti jelleggel, illetve egyfajta belső átszervezéssel és közösségi munkával sikerült ezt elérni. A szülők ugyanis ígéretet kaptak arra, hogy az első osztályosok az iskolaépület egy másik részében lesznek elhelyezve, a szünetben való találkozások elkerülése érdekében pedig reggelente eltérő időpontban kezdik az órákat is. Erre ráadásul rábólintott a tankerület is.

Meg hát azt kellett tennünk, hogy egy másik szinten lesz az ő tanteremük. Tehát ki kell alakítanunk, hogy az átmenet és a gyerekek védelme megfelelő legyen. (1.)

Mi azt találtuk ki, és ez más iskolákban nagyon jól működik, hogy eltolt órárenddel fognak járni az elsősök. Tehát, nekik nem háromnegyed 8-kor, hanem csak negyed 9-kor fog kezdődni a tanítás. És akkor, amikor mindenki más szüneten van, akkor ők még órán vannak és fordítva. És ez nagyon tetszett a szülőknek, ez nagyon vonzó volt ez a dolog. (5.)

A meggyőzésnek részét képezte az is, hogy tudatosítani lehetett a szülőknél, hogy módszertani szempontból is jobb a helyi iskola kínálata, mivel egy 17 fős osztályban mégiscsak személyesebb és hatékonyabb tud lenni az oktatás, mint egy olyan nagylétszámú (kb. 30 fős) osztályban, amilyenben a szomszédos település

általános iskolájába járnának. Akik meg a közeli nagyvárosba vitték volna a gyerekeket, azokat azzal igyekeztek meggyőzni, hogy a forgalom növekedésével a városba szállítás is megterhelő tud lenni a gyerekek számára.

Az alpolgármester ugyanakkor azt is érzekelte, mindez nem elég, valamilyen perspektívát is kell nyújtani a helyi iskolát választó gyerekeknek/szülőknek. És így kapóra jött az a felismerés, hogy ezt a sport valósíthatja meg. Felvette a kapcsolatot a közeli nagyváros híres sportegyesületével, akikkel közösen labdarúgó- és más szakköröket szerveznek. Ez mindenképpen nagyon innovatív húzás volt, hiszen a labdarúgás vonzereje vélhetően a fiatal szülők és a diákok egy része körében is vonzó. Ráadásul a sportegyesület hosszabb távon is az iskola partnere lehet (pontosabban a helyi iskola a sportegyesület bázisintézménye lehet a térségben), ha képes több éven keresztül a sportegyesület számára is utánpótlást biztosítani.

Mi is történt valójában? Felbukkant egy személy, „a remény motorja”, akinél az egyéni érdek és a közösségi elköteleződés sok szempontból és szinten találkozik. Először is az alpolgármesternek iskoláskorú lett az egyik gyereke, e perspektívából nézve mondhatni magának hoz létre egy „intézményt”,<sup>7</sup> de ugyanakkor a helyi közösséget régóta foglalkoztató problémára (az iskola társadalmi presztízsének csökkenésére) adekvát választ ad. És ezt hatékonyan tudja menedzselni személyes kvalitásai és a közösségen belül létező társadalmi pozíciója által is, hiszen az egyénileg kivívott társadalmi tőkét a közösségi szintre konvertálja, az egyéni és közösségi mozzanatok között képes integratív egyensúlyt teremteni. Ezt sok vonatkozásban is tetten lehet érni: ilyen az iskola egy részének felújítása a szülőkkel közösen, a gyerekek buszoztatása az óvodától az iskoláig, bútorok készítése az iskola számára. Sőt, még azt is felajánlotta az iskolának, ha majd nem lesz elég pedagógus, ő maga is fog órát tartani.

Ugyanakkor olyan egyéni és szakmai kompetenciákkal is bír, amelyek új megvilágításba helyezik az iskola jelenét. Menedzserként is dolgozó mérnök végzettségüként tud az iskolának reklámot kell csinálni, „marketingolni” kell, és ebbe „munkát kell beletenni”. A szülők meggyőzése érdekében a pozitívumokat hangsúlyozza, illetve kidomborítja az iskola lehetséges hozzáadott értékeit: ilyen például az, hogy mivel kisebb településről van szó, az itt tanulók között életre szóló barátságok szövődhetnek (szemben nagyváros személytelenebb jellegével), és szintén e sorba helyezhetők a sport általi majdani lehetőségek is. Egyéni kvalitásai okán képes létrehozni helyi kisközösségeket, ugyanakkor nyitott nem csak a helyi intézményekkel szemben (mint az óvoda és az önkormányzat), hanem a lokalitáson túlmutató térségbeli intézményekkel szemben is (felveszi a kapcsolatot a szomszéd falu oktatási intézményeivel, a közeli nagyváros sportegyesületével), illetve

<sup>7</sup> Ez a jelenség ismerős a nyugati magyar diaszpóra körében létrehozott hétvégi magyar iskolák esetében is. (lásd Papp Z. Attila – Kovács Eszter – Kovács András: Az új magyar diaszpóra intézményesülése. Hétvégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 2019/3. 209–248. DOI: <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v27i3.279>)

az online szociális média iránt is (Facebook-csoportot is létrehoz, a szociális médiát tudatos információszerzésre is használja). Az iskola potenciális partnereinek (szülőknek, sportegyesületnek, a település egészének) jövőképet is felmutat, és ezt sokszor nem csak a bizonytalan eljövendő idő felmutatása által, hanem gyakran a személyes múltra épülve teszi.

Közösségi szinten ugyanakkor nem csak egy egyszeri haszonról van szó, hanem perspektivikusan is, hiszen az iskolán belül létrehozandó új (nem roma többségű) első osztály által az iskolai szegregációs folyamatokat remélik közép- és hosszabb távon felszámolni. A dolog pikantériája egyébként az, hogy e deszegregációt éppen szegregációs gyakorlatokon keresztül indítják el: az új első osztály indítása által az iskola belső tér-idő komplexumát megbontják, azaz az elsősöket térben és időben is elkülönítik a már ott tanuló felsőbb évesektől. Az intézményen belüli szegregációra azonban ráépül egy újabb, osztályon belüli szegregációs gyakorlat: ezt az új sportolási lehetőség jelenti, hiszen a sportegyesület foglalkozásai kvázi piaci alapúak, azaz ezekért havi díjat kell fizetni, ami nyilván a hátrányos helyzetű családból származók számára nehezen elérhető.

## Következtetések

Esettanulmányunkban azt vizsgáltuk meg, hogy a COVID-19-nek milyen közvetett és közvetlen hatásai voltak egy kistélepülés általános iskolájára. A település és iskolája nem volt ismeretlen, hiszen egy korábbi kutatás keretében már megpróbáltuk leírni és értelmezni az ott látottakat. Akkor arra voltunk kíváncsiak, az iskolai és közösségi reziliencia kialakulásának, azaz a hátrányos helyzet leküzdésének milyen esélyei, módozatai lehetnek. Akkor azt találtuk, hogy noha sikeres életutak, kezdeményezések is tapasztalhatók az iskola és a falu életében, a sikertelenségek sorozata, az iskola hátrányos helyzetű roma tanulók számára mondhatni gyűjtőhelyé válása nem enged teret a sikerességnek. Az iskola mondhatni szigetté vált, és társadalmi presztízse is egyre alacsonyabbá lett. Akkori tanulmányunkat ezzel zártuk: „Reziliencia vonatkozásában az lesz majd a kérdés, az új helyzetben az iskolán belül és a helyi környezetben létrejönnek-e olyan szerveződések, felbukkanak-e olyan személyek, akik a hátrányos helyzetből erényt igyekeznek kovácsolni, és a tanulókat sikeresebb pályára tudják állítani.”

Új terepmunkánk után a korábbi kérdéseinkre határozottan igen-nel válaszolhatunk. Ugyan esettanulmányunk megerősítette azokat a szakirodalmi értékeléseket, miszerint a COVID-19-es járvány különféle hullámainak negatív hatásai voltak a gyerekek iskolai eredményességére, ugyanakkor néhány pozitívummal is járt (mint például a digitális kompetenciák fejlődése, a szülői és más intézményi kapcsolattartások árnyaltabbá és könnyebbé válása), a legnagyobb közvetett hatás a helyi reziliencia kibontakozása. Felbukkant ugyanis egy olyan személy, aki képes

volt az iskola jelenét új perspektívába helyezni, és az iskola belső és külső szereplőinek egyaránt jövőképet nyújtani. Ezáltal nem csak egy társadalmi összetételében másabb osztályt sikerült elindítani, hanem az iskola és a település megítélését is új fénybe helyezni. Természetesen az kérdés, ez a folyamat meddig fog fennmaradni, ám hatásai már ma is látszanak.

Ám tanulmányunk központi kérdéséhez kapcsolódóan a legnagyobb kérdés az, hogy ez az új iskolai fordulat a COVID-19 hatásának köszönhető-e avagy sem. A folyamat menedzselésének szempontjából az új események nem a COVID-19 közvetlen hatásának tekinthetők, ám ahogy egyik alanyunk is fogalmazott, a COVID-19 egyik legnagyobb hatása az volt, hogy rákényszerített mindenkit arra, hogy a saját vagy az egyéni és közösségi életéhez kapcsolódó rutinokat átalakítja, újragondolja. E szempontból azt gondoljuk, az új folyamat beindulása nem választható el a COVID-19 során történő lezárásoktól, hiszen ezek a helyi szereplők mindennapi rutinjaira is kihatottak, és így lehetővé vált az új iskolai fordulat megtervezése.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

OECD, PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*. Paris: PISA, OECD Publishing, Paris, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Papp Z. Attila: Közösségi és iskolai reziliencia hiánya: siker és sikertelenség együttjárása Atelepen. *Regio*, 2022/2. 41–66. DOI: <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v30i2.41>

Papp Z. Attila – Kovács Eszter – Kovács András: Az új magyar diaszpóra intézményesülése. Hétvégi magyar iskolák az Egyesült Királyságban. *Regio*, 2019/3. 209–248. DOI: <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v27i3.279>

<https://nepszamlalas2022.ksh.hu/adatbazis/>

<https://www.oktatas.hu/koznevels/meresek/kompetenciameres/eredmenyek>