

CIGÁNY TANULÓK AZ ISKOLÁBAN. A TANÁROK BESZÉLNEK

Nagy Mária

Országos Közoktatási Intézet

Cigány tanulók az iskolában

2000 tavaszán az Oktatási Minisztériumtól az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja azt a felkérést kapta, hogy vizsgálja meg, miként készítik fel a felsőoktatási intézmények a leendő pedagógusokat arra, hogy eredményesen oktassák és neveljék cigány tanulóikat, illetve, hogy a fiatal, a kilencvenes években végzett pedagógusok hogyan látják el ezt a feladatot mindennapos iskolai gyakorlatukban, valamint hogy miben várnának ahhoz segítséget a képzéstől, továbbképzéstől. A vizsgálat során mind a felkért közreműködők, mind a kérdőívekkel megkeresett személyek részéről tapasztalt érdeklődés és támogatás is jelezte, hogy megújuló érdeklődés kíséri a cigány gyerekek iskoláztatásával kapcsolatos kérdéseket. Ez tükröződik a legújabb neveléstudományi kutatásokban is (*Forray, 1999; Radó, 2000; Andor, 2001; Iskolakultúra, 2001/12.*).

A cigány tanulók iskolai hátrányaival kapcsolatos társadalmi, oktatáspolitikai és társadalomtudományos érdeklődés megélnéülése egy olyan időszakban játszódik le, amikor a cigány gyermekek minden korábnál jelentősen nagyobb arányban lépnek be az oktatási rendszerbe, és minden korábnál tovább bent is maradnak. Ahogyan *Liskó Ilona* a kilencvenes évek e szempontból kedvező oktatáspolitikai jelenségének bemutatásakor megállapítja: „*Lényegében csak a kilencvenes évek fejleménye, hogy a cigánygyerekek tömegesen és tartósan járnak általános iskolába, és sokan be is fejezik általános iskolai tanulmányaikat*” (*Liskó, 2001. 3. o.*).

Hasonló ellentmondásra hívta fel a figyelmet *Green* 1980-ban megjelent könyvében, amikor arra utalt, hogy az iskolai lemorzsolódás éppen akkor került a leginkább az amerikai szakmai és közéleti érdeklődés előterébe, amikor az erősen csökkenő arányt mutatót (*Green, 1980*). A magyarázatot az oktatás kiterjedésének (expanziójának) jelenségében látta, pontosabban az általa kifejtett „zéró korreláció törvényben”. E szerint ugyanis, minél nagyobb arányban végez el egy korosztály egy adott iskolafokozatot, annál kisebb annak az értéke. Amikor tehát már mindenki (szinte mindenki) elvégzi az adott szintet, akkor annak már semmi (szinte semmi) társadalmi haszna nem mutatható ki. Ezzel párhuzamosan viszont hirtelenül rendkívül mértékben megnő a társadalmi veszélye annak, ha valaki *nem* végzi el azt az iskolafokozatot. Könnyen belátható, hogy ma Magyarországon ilyen, szinte semmilyen társadalmi haszonnal nem járó végzettségnek számít az általános iskola befejezése, amit az 1999/2000-es tanév adatai szerint 16 éves korig a

korosztály 97,8%-a elér (Halász és Lannert, 2000. 425. o.). És bár az általános iskolát elvégző cigány tanulók aránya valószínűleg sohasem volt ilyen magas, mint napjainkban, az azt el nem végző (köztük jelentős arányban cigány származású) fiatalok katasztrofális hátrányokkal indulnak neki a felnőtt életnek. A veszélyeztetettek köre ennél jóval nagyobb, ha számításba vesszük, hogy ezenközben a következő iskolafokozaton (a középfokú iskolázásban) tanulók aránya hihetetlen gyorsasággal terjed ki a korosztály szinte teljes körére.

A cigány tanulók iskoláztatásával, nevelésével kapcsolatos gyakorlat megismerése iránt feltámadó érdeklődés tehát valószínűleg a mai magyarországi oktatás egyik legfontosabb feladatára irányítja a figyelmet. Arra, hogy hogyan lehetne e fiatalok oktatási hátrányait csökkenteni, iskolai bennmaradásukat, illetve középfokú továbbtanulásukat minél több eszközzel támogatni. Fenti kutatásunk ennek a kérdésnek néhány szociológiai és pedagógiai vonatkozását kívánta feltárni (a kutatás első eredményeiről Nagy, 2001). Ennek során megkerestünk 540 fiatal, a cigány tanulók magas arányával jellemezhető iskolában tanító pedagógust, és kérdőíves felmérésben tájékoztunk témánkkal kapcsolatos tapasztalataikról. Az alapvetően kvantitatív jellegű vizsgálat során szerettük volna e pedagógusok „saját hangját” is megismerni, ezért kérdőívekben szokatlanul nagy számú (17) nyitott kérdést is megfogalmaztunk. Jelen tanulmányunk ezekből dolgoz fel néhányat. Mielőtt azonban ezek elemzésébe kezdenénk, érdemes kitérnünk néhány szóval arra, hogy a pedagógus szakmával kapcsolatos mai kutatások miért tulajdonítanak kiemelkedő jelentőséget az ilyen típusú, kvalitatív megközelítéseknek, hogy miért találunk a nemzetközi szakirodalomban ma egyre több tételt akkor, ha „a tanárok beszélnek” (*teachers talk*), vagy „a tanárok hangja” (*teachers' voice*) típusú kulcsszavakat keressük.

A tanárok beszélnek

Az oktatáspolitikai diskurzusokban a főbb társadalompolitikai szempontból is jelentős problémák azonosítása során a figyelem előbb-utóbb az oktatás színtereire, az osztálytermekre, és az ottani szereplőkre terelődik. Vagyis arra, hogy mi történik a tantermekben a többnyire meglehetősen nagy konszenzussal azonosított problémák megoldása érdekében, azaz hogy valójában mit is tesznek a tanárok a jelzett problémák megoldása érdekében, mi történik ez ügyben köztük és diákjaik között. Az utóbbi évtizedben azonban a tanári mesterséggel foglalkozók körében egyre erőteljesebb az a meggyőződés, hogy a tanárok munkájának hagyományosabb, normatív típusú megközelítése („Mit kellene, hogy csináljanak?”) helyett célravezetőbb lenne a megértő-megismerő megközelítés („Mit csinálnak valójában a tanárok?”) alkalmazása.

E megközelítés hívei szerint (Rudduck, 1988) a tanárokról nem mint a változások végrehajtóiról kell gondolkodnunk, hanem mint olyan kulcsfontosságú személyekről, akik a változások irányítói. Azaz, vallják a tanári mesterség vizsgálatával foglalkozók között egyre többen (Leinhardt, 1988), a tanárok mindennapi gyakorlata, „szituatív tudása” nem másodrendű, mellékes tudás az egyetemi tankönyvekben, vagy éppen az oktatáspolitikai ajánlásokban megjelenő tudásanyaghoz képest, hanem olyan, a tanult ismeretekből és mindennapos osztálytermi tapasztalatokból építkező gyakorlatias tudás, amelynek leírása, valamint a tanári reflexió és önreflexió révén történő tudatosítása nél-

kül a mesterség nem ismerhető meg, és – ami még fontosabb – nem alakítható, fejleszthető a kívánatos irányba. Az irányzat legtöbbet hivatkozott „ösforrása”, az amerikai *Donald Schön*, ezt a tudást a gyakorló szakember elméletének (*theory of the practitioners*), nevezi, az intelligens cselekedetben rejlő tudásnak (*knowing inherent in intelligent action*) (*Schön*, 1983). Mint ez az új felfedezésekkel gyakran megtörténik, a szituatív tudásban, a munkájára reflektáló gyakorlati szakember gondolatrendszerében a tömeges oktatási rendszerek számára valamikor modellül szolgáló európai – jelesül: német – oktatás tanárképzésének egy kulcselemére: a didaktikára ismerhetünk rá. Legalábbis ezt tette az angolszász oktatási kultúra hagyományában iskolázott, az európai tanárképzési gyakorlatokkal ismerkedő¹ *Brian Hudson* (*Hudson*, 2002).

Akár a gyakorló tanításra és óraelemzésekre építő német hagyományt, akár az angolszász kvalitatív tantermi vizsgálatok hagyományait követik a tanárok gyakorlati tudásának megismerését célzó kutatások, az utóbbi időben kitüntetett figyelemben részesítik e tudás kognitív elemeit, azaz azt, hogy mit mondanak, mit gondolnak a tanárok munkájukról, tanítványaikról (pl. *Clandinin*, 1992; *Hargreaves*, 1996; *Doecke* és mtsai., 2000; *Loughran*, 2002).² E vizsgálatok – természetüknél fogva – szituációkhoz kötődnek, a tanítási gyakorlat egy-egy szeletének megismerésére irányulnak. A leginkább kutatott téma a tantárgyi tanítás (s azon belül is talán a kevésbé „kulturakötött” természettudományok tanítása), ám kutatásunk témája (a különböző etnikumú, eltérő kulturális háttérű tanulók oktatása) is erősen az érdeklődés előterében áll. A téma ugyan a nyugat-európai országok többségében mint az egyre növekvő számú bevándorló csoportok gyermekeivel kapcsolatos nevelési-oktatási kérdéskör jelenik meg, ám a cigány gyerekek magyarországi oktatásával rokonítható alapkérdésekkel találkozhatunk bennük, azzal, hogy a többségi és a kisebbségi kultúrák találkozásait hogyan élik meg, hogyan interpretálják a tanárok (és tanulók), s hogy e tanulók eredményesebb és hatékonyabb nevelését hogyan lehetne elősegíteni a tanári gondolkodás megismerésével, elemzésével és tudatosításával.

E tanulmányok között különös figyelmet érdemel az, a témánkhoz kérdésfeltevésében sokban kapcsolódó, bár eltérő módszerekkel folytatott kutatás, amely olyan fiatal, próbaidős gyakorlatukat töltő német (németországi) tanárok beszédét elemezte, akik eltérő kulturális háttérű tanulók körében dolgoztak (*Bender-Szymanski*, 2000). A német kutató a gyakorló tanításuk elkezdése előtt 20 fiatal pedagógust kérdezett meg elvárásaikról, majd két évvel később, a gyakorló idő letöltése után, a gyakorlati tapasztalataikról. A véleményeket hangsúlyosan rögzítette és tartalomelemzésnek vetette alá. A tanulmány (amelynek egyes megállapításaira esetenként a későbbiekben még visszatérünk) egy tipológiát is felállított, amennyiben a vélemények alapján két alapvető kulturális viszonyulást, beállítódást különböztetett meg: a kultúrák kölcsönösségét valló (*synergy-oriented type*), valamint az etnocentrikus (*ethno-oriented type*) viselkedési mintát, s be-

¹ Az ismerkedés terepéről is érdemes szót ejtenünk: az Európai Bizottság által kezdeményezett SOCRATES programon belül, európai tanárképzési szakemberek kezdeményezésével létrejött egy, a tanárképzéssel foglalkozó tematikus munkacsoport, a Thematic Network of Teacher Education in Europe (TNTEE), amely összehasonlító elemzéseket végez. Bővebben a <http://tntee.umu.se> címen.

² Ezt a figyelmet nyilván a technikai eszközök fejlődése is táplálja: a tanárok „hangját”-nak rögzítése és a számítógépes elemző programok gazdagsága e tudás feltárásának és elemzésének korlátlan lehetőségeit ígéri.

mutatta, hogyan értelmezi és hogyan igyekszik feloldani a konfliktusokat a kétféle megközelítésű tanári gyakorlat.

Fent leírt kutatásunkban részletes interjúk készítésére nem volt lehetőség. A kérdőíves megkérdezés a nyitott kérdések esetében is csak rövid, gyorsan lejegyezhető válaszok megfogalmazását tette lehetővé, amelyek csupán árnyalják a zárt kérdésekre kapott, és mennyiségi elemzés alá vetett válaszokat. A tanárok „saját hangjának” megismerése azonban talán még így is új információkkal szolgálhat témánkról. Az eredeti megfogalmazások (még ha szükségszerűen kevésbé árnyaltak is) azért is értékesnek tűnnek, mert miközben a cigány gyerekekkel munkájuk során nagyobb számban foglalkozó tanárokkal szemben a társadalom a bevezetőben leírt ambiciózus elvárásokat fogalmazza meg, ezek megvalósításához (az eltérő kultúrájú, heterogén társadalmi csoportok eredményes neveléséhez és oktatásához) kevés konkrét eligazítással szolgál. A mai pedagógusképzésben e kérdéskör még kevésbé tematizált, nincsenek e téren széleskörűen elfogadott és a képzésben általánosan használt *pedagógiai* fogalmaink vagy *pedagógiai* példatáraink. Eközben azonban a mindennapos iskolai gyakorlatban a pedagógusok folyamatosan szembetalálkoznak különböző megoldásra váró, pedagógiai döntéseket igénylő helyzetekkel. Amit tehát erről a gyakorlatról elmondanak – még ha csak néhány szóban is – az valójában a témánkról ma legteljesebbnek, legautentikusabbnak tekinthető *gyakorlati tudás*. Megismerésük – ezeknek az *egyedileg* használt fogalmaknak, ezeknek az *egyedi eseteknek*, konfliktusoknak és konfliktus-megoldási módoknak a megismerése – tehát azzal a reménnyel kecsegtet, hogy összegzésükkel és elemzésükkel hozzájárulhatunk az *általánosabb pedagógiai fogalmak*, pedagógiai eljárások kidolgozásához. Azt reméljük tehát, hogy az adott terepen dolgozó fiatal tanárok mindennapos tudásának, gondolatvilágának feltárása – még a nyitott kérdések elemzésének korlátozottabb módszere segítségével is – olyan utat nyithat meg, amelyen a hasonló pedagógiai helyzetekkel találkozó gyakorló pedagógusok, de a pedagógusokat hivatásukra felkészítő képző intézmények is segítő eszközökre találhatnak munkájukban.

A tanulmány négy kérdéskört vizsgál részletesebben. Először (a tanárok saját szavaival) bemutatja azt, hogy az 540 fiatal pedagógus által képviselt 264 iskolában (egy-egy iskolában több pedagógus is bekerült a mintánkba) milyen etnikai programokat valósítanak meg. Külön elemzi a csak cigány tanulókkal működő osztályokról, illetve iskolákról mondottakat. Harmadik témánk a fiatal tanárok cigány tanulóikkal kapcsolatos sikereinek, illetve kudarcainak elemzése, és végül külön foglalkozunk azzal, hogy minek tulajdonítják ezeket a sikereket és kudarcokat. A tanulmány végén kísérletet teszünk a vizsgált kérdések összegzésére és azok további kutatására, illetve hasznosíthatóságára vonatkozó javaslatokat fogalmazunk meg.

Etnikai programok az iskolában

221 fiatal pedagógus (a megkérdezettek 38,6%-a) állítja, hogy iskolájukban van etnikai program, és arról nyilatkoznak is. Bár az esetek túlnyomó többségében csak résztvevői (nem irányítói) ennek a programnak, csupán hárman jelzik azt, hogy nem ismerik azt részleteiben, és ugyancsak hárman hártják el a választ („*Erre a kérdésre azért nem válaszolok, mert nem szeretném, ha hátrányom származna belőle.*” /149–

válaszolok, mert nem szeretném, ha hátrányom származna belőle.” /149–06/³). 16 olyan választ találtunk, amelyek meglehetősen semmitmondóak voltak („Meghatározott óraszámokban tantárgyi keretek között foglalkozunk etnikai oktatással” /096–01/; „Két részből áll: alsó tagozat és felső tagozat” /226–04/; „Egy füzetet vezetünk, hogy milyen foglalkozásokat végzünk külön a cigány tanulókkal.” /288–01/).

A túlnyomó többség (141-en, a válaszolók 64%-a) felzárkóztatásról, korrepetálásról számol be mint a program fő jellemzőjéről. („Etnikai korrepetálás” /153–02/; „A cigány gyermekek számára különóra van, 'cigánykorrepetálás'” /093–11/; „Külön órán foglalkozunk velük” /100–02/; „Kötelező korrepetálás” /101–01/; „Felzárkóztatás, képességfejlesztés” /104–03/; „A cigány tanulók felzárkóztatása, tehetséggondozás” /257–02/; „A cigánygyerekek felzárkóztatása a többi gyerekhez” /123–02/; „Cigánytanulókkal hetenként két alkalommal délutánonként külön foglalkozunk maximum 15 fős csoportokban” /145–01/; „Cigányfejlesztő órák vannak, néhány problémás tantárgyból” /151–02/; „Egyéni fejlesztéseket biztosítunk a tanulóknak tanóra keretén és tanóra keretén kívül is” /185–11/; „Van etnikai korrepetálás majdnem minden tantárgyból” /192–11/; „A speciális körülményeikhez képest, meghatározott felzárkóztató programot dolgozott ki a tantesület. Ebben részletesen meghatározta azokat a minimális követelményeket, amelyeket évekre lebontva teljesíteniük kell” (216–03/; „Naponta 30 perces külön foglalkozást tartunk a cigánygyerekek részére, amelyben külön-külön is felmérjük, pontosítjuk, bővítjük tudásukat játékos formában” /258–01/; „Szocializáció, nyelvi fejlesztés felzárkóztató foglalkozás keretében, illetve beépítve a tanórákba” /528–11/; „Etnikai felzárkóztató külön óra” /526–11/).

A válaszokból készített rövid válogatás is érzékeltetheti, hogy valószínűleg nagyon eltérő pedagógiai gyakorlatok működnek „felzárkóztatás, korrepetálás” címen. Egy részükről még a pár szavas leírásokból is kiderül, hogy voltaképpen elkülönítő jelleggel működnek. A fentiekben túl érdemes néhány olyan megfogalmazást is idézni, ahol az időbeni elkülönülés („külön óra”) mellett térbeni elkülönítésről is szó van: „A kiegészítő iskolában működik. Korrekcióra járnak, órarendben benne van” (210–01); „Az etnikai program keretén belül működik az előkészítő osztály” (260–01); „Egy kolléga például óráról visz ki gyereket, és segíti a felzárkóztatásban” (260–01); „Van egy külön épület, ahol a cigány tanulókat segítik felzárkózni, tanszerekkel jól felszerelt, saját népzenei tanítás is folyik számukra” (129–01).

Emellett „beépítő” megoldások is működnek. Ilyenre utal néhány megfogalmazás: „Iskolai programba beépítve van” (104–04); „Iskolaotthonos rendszerben dolgozunk, ezzel elősegítve a cigánytanulás fejlesztését, hiszen otthon ez nem valósítható meg számukra” (177–02); „Az etnikum szociális helyzetéből fakadó ingerszegény otthoni környezetet próbáljuk az iskolában minél színesebb módon tágítani” (183–01); „Tanmenetbe be kellett építeni a felzárkóztatást és a korrepetálást minden tantárgyból” (247–02); „A cigány gyerekek felzárkóztatására helyezük a hangsúlyt, ennek érdekében csoportbontás van, idegen nyelv, matematika és magyar órákon. Biztosítjuk a mindennapos testnevelést, iskolai könyvtár használatát és szakköröket” (262–01); „Van felzárkóztató program. Órán belül differenciált, csoportos bontásban tanítunk. Így szintjüknek megfe-

³ Az idézetek után szereplő szám a kérdőív sorszáma.

előre tudunk a gyerekekkel foglalkozni? (280–01); *„Felzárkóztatás, közösségbe való beilleszkedés”* (600–12).

A rövid válaszokból további következtetéseket nem vonhatunk le, de valószínű, hogy érdemes lenne egyéb, kvalitatív jellegű módszerekkel (esettanulmányok, óramegfigyelések, tanári interjúk) megvizsgálnunk, hogy valóban e két megoldás valamelyikével találkozunk-e az iskolai gyakorlatokban, s hogy mennyire eredményes egyik vagy másik megoldás részben a „cél” megvalósítása (a cigány tanulók felzárkóztatása) érdekében, részben a tanári munka eredményessége, a tanári, tantestületi szakmai fejlesztés, esetleg a tanulói közösség egészének fejlődése szempontjából. Esettanulmányok, órai megfigyelések és interjúk tárhatják fel azt is, hogy mi készteti az iskolát az egyik vagy a másik megoldás választására, illetve, hogy az iskola társadalmi környezete hogy fogadja a választott megoldást. Oktatáspolitikai javaslatok kidolgozására csak ilyen alaposabb feltáró munka vezethet.

A felzárkóztató programokról szóló megfogalmazásokban is sok helyütt megjelent, hogy nem csupán tantárgyi korrepetálásokról, külön órákról vagy a programba beépített megoldásokról van szó, hanem esetenként a cigány kultúrára vonatkozó ismeretek átadásáról, illetve azok elemeinek gyakorlásáról is. Az etnikai programokat leíró válaszok egy része (14%-a, összesen 30 megfogalmazás) viszont kifejezetten ilyen, kulturális programokat mutat be. A pár szavas leírások itt is sokféle tartalmat sejtetnek (a cigány tanulók saját kultúrájukkal való megismertetésétől kezdve, annak „gyakoroltatásán” át, a cigány és többségi kultúra kölcsönös megismertetéséig), és sokféle megoldásra (tantárgyi programba való beépítéstől kezdve, délutáni iskolai vagy éppen iskolán kívüli programokra) utalnak: *„Kultúrájukkal való ismerkedés. Saját hagyományukkal megismertetni a cigánygyerekeket”* (096–02); *„Bizonyos tantárgyakban kiegészítő anyagként szóba kerül a cigány kultúra”* (096–11); *„Működik cigány szakkör, ahol a cigány kultúrával foglalkoznak, például cigány dalokat tanulnak”* (121–01); *„Tanórák keretében ismertetik a tanulókkal saját kultúrájukat, hagyományaikat”* (135–03); *„Van egy cigány klubunk. A gyerekek énekelnek, beszélgetnek a cigány kultúráról, a régebbi életmódjukról”* (167–01); *„Fő célja, hogy szervesen beépüljön a tanórába és tanórán kívül is jelen lehessen. Cél, hogy a cigány értékeket, kultúrát megőrizzük. A tanórán kívül hagyománya zenei tállalkozó. Itt fellépnek hagyományörző csoportok, és különböző kultúrákat ismernek meg. Életmódtábor, erdei iskola van nyaranta.”* (180–01); *„A kultúrák közötti kapcsolatteremtés megkönnyítése, társadalomba való beilleszkedés elősegítése a cigánygyerekek számára”* (096–12); *„Cél: a kisebbségi kultúra megismerése, hagyományörzés, kisebbségi jogok gyakorlása, ennek megfelelően a cigány interkulturális programokat beépítetünk a tantárgyakba”* (169–11); *„Heti egy alkalommal etnikai óra van. Ilyenkor a cigány tanulók cigány zenét hallgatnak és cigány írók műveit olvassák”* (226–01); *„Leküzdeni az otthoni hátrányokat ne legyen cigány és nem cigány különbség. Cigány kultúra megismerése”* (509–11); *„Énekkar, folklór, színjátszás, zene van”* (513–11).

23 fiatal pedagógus (az e kérdésre válaszolók 10%-a) valamiféle, a „hagyományostól” eltérő saját programot, tanulásszervezési módot ír le. Ezek egy részében „speciális”, „kiszegítő” osztályokról, csoportokról van szó: *„Kis csoportokban dolgozunk. Ugyanolyan tankönyvekből, mint a normál osztály, csak lassabban haladunk. Több gyakorlás jut, sokkal több a manuális foglalkozás velük. Megpróbálunk minél közelebb kerülni*

hozzájuk. Rengeteget játszunk, és beszélgetünk, ami otthon kimaradt, kimarad az életükből.” (108–01); „Kis létszámú fejlesztő osztályokban dolgoznak a kollégák, és ott a gyerekek befogadóképessége szerint haladnak a tananyaggal, speciális tanterv szerint. Elnyújtott írás-olvasástanítás, készségfejlesztés van” (108–02). Másutt pedagógiai programba, tantervbe vagy tantárgyakba beépített programokról beszélnek: „A program bele van építve az iskola pedagógiai programjába. Minden tárgyban jelen van.” (135–02); „A cigánygyerekek identitásának fejlesztése, és az ő társadalmi helyzetükből adódó hátrányok kompenzálása. A pedagógiai programban részcelként jelenik meg” (163–02); „A cigány életmóddal kapcsolatos dolgokat beiktatjuk a különböző tantárgyak oktatásába” (211–12); „Beépítettük a tantervbe: technika, magyar, osztályfőnöki, rajz, ének órák 20%-a cigány kultúrával, életmóddal kapcsolatos” (300–01); „Tanórák anyagába építjük be, heti 4 óra az, amelyen kötelezően foglalkozunk a cigány kultúrával, de lehetőség szerint ennél nagyobb óraszámában is szerepel ilyen jellegű anyag, illetve a tanítási órákon kívül is.” (300–11); „Romológia tanítása tantárgyi keretben. Több tantárgyba be van építve. Etnikai korrepetálások. Ünnepeken a cigány kultúra is előtérbe kerül” (306–02); „A személyiségfejlesztés, felzárkóztatás, hátrányos helyzetű gyerekek munkájának segítése, problémák megoldásának segítése, a szülőkkel való állandó kapcsolattartás; a szülők bevonása az állandó kapcsolattartásba, problémák megoldásába” (141–02); „Interkulturális program, amely a cigány történelmet, népszokásokat, hiedelemvilágukat dolgozza fel dramatikus formában (dráma óra, táncóra) és felzárkóztató program.” (501–16); „Az intézmény pedagógiai programjába beépítette a kidolgozott interkulturális programot, amit ajánlani tudnék bárkinek – jól működik” (504–12).

A fenti – komplexnek tűnő – programok némelyikével kapcsolatban utalnak a szülőkkel való kapcsolattartásra is, de 5 pedagógus kifejezetten erre, a családokkal való együttműködésre építő programról számol be: „Szülőkkel való kapcsolattartás. Cigány kultúra megőrzése, tovább fejlesztése. Etnikai értékek tovább fejlesztése. Cigány művészet bemutatása. A társadalomba való beilleszkedés.” (159–03); „Szülők iskolája, a problémák a nevelésben, ehhez nyújtunk segítséget. A szülők bejönnek” (274–04); „Egészséges életmódra nevelés. Családi programok az óvodával közösen. Egyéni képességfejlesztés” (104–01); „Képességfejlesztés, szülőkkel való kapcsolat, beilleszkedés.” (159–11). Sőt, az iskola mégoly tágra értelmezett feladatain túlterjedő kapcsolatról is szó van az iskola és a cigány családok együttműködésében: „Családlátogatás az osztályfőnökökkel a háttér megismerésére. Hiányzások okainak megszüntetése. Gyűjtőmunka (ruha) során összegyűjtött dolgok szétosztása rászorultsági alapon. Megfelelő iskoláztatási besorolás” (283–02).

Cigány osztályok, cigány csoportok

Az „elkülönítés” sajátos esete, ha csak cigány tanulókból álló osztályokat, csoportokat szerveznek, vagy éppen csak ilyenek indítására van lehetőség. Az 540 fiatal pedagógus csaknem 8%-a (41-en) azt állítják, hogy iskolájukban minden, vagy szinte minden csoport (osztály) csak cigány tanulókból áll, azaz voltaképpen „cigány iskolá”-ról van esetükben szó. Igaz, nem 41-ről, hiszen az 540 pedagógus összesen 264 iskolát reprezentál, így valójában 17 iskoláról van ez esetben szó (az iskolák 6%-a). Ezekon túl, ci-

gány osztályok, csoportok szervezéséről (ha nem is a teljes iskolát illetően) még 135 pedagógus (a minta egy negyede) számol be, és ez újabb 72 iskolát érint. Összesen tehát az iskolák kb. egy harmadában előfordul a cigány tanulók spontán vagy tudatos szegregációja. 112 pedagógus (a minta 21%-a) tanít ilyen csoportban, osztályban. Tapasztalataikról 107-en nyitott kérdésre adott válaszokban számoltak be. Ebből két válasz gyakorlatilag elutasító volt („*Nem szeretnék válaszolni.*”, illetve megismételték a korábban már ismertetett, a várható következmények miatti válaszmegtagadást). Az alábbiakban a 105 érdemi választ tekintjük át.

A véleményeket első megközelítésben megpróbáltuk aszerint besorolni, hogy összességében inkább pozitív, vagy inkább negatív megítélés olvasható ki belőlük. 11 választ nem lehetett ily módon besorolni, mert a megkérdezett pedagógusok többnyire éppen azt hangsúlyozták, hogy mindenféle esettel találkozunk ezekben az osztályokban, vagy pedig a helyzet mérlegelésében fogalmazzuk meg differenciált érveket: „*Kirívó esetek nincsenek. Sajnos kifejezetten tehetséges gyermek sincsen. Járnak rendszeresen óvodába három éves kortól 8 éves korig. Enyhe fokban és középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekeket is fejleszték*” (104–01); „*A tanulók között nincs különbség, van jó és rossz is. Van jó tanuló, rossz tanuló egyaránt. Nem látok különbséget a cigány és nem cigány gyerekek között.*” (257–01); „*A tankönyvek nem jók. Nem bővítik a szókincsüket, inkább a nyelvtanra koncentrálnak – ezt a gyerekek nem szeretik, mert a szabály nem szimpatikus. Valahogy kedvet kellene csinálni a könyveken keresztül is a nyelv megtanulásához.*” (182–01); „*A tapasztalatom az, hogy a cigánygyerekek között is van különbség a kezelhetőség szempontjából. Nagymértékben függ a családi háttértől, illetve az otthoni neveléstől.*” (300–11); „*A korrepetálások során találkozom ilyen osztállyal. A gyerekek fele érdeklődő, akar, fejlődőképes. Másik fele fáradt, nemtörődöm. A többség nehéz felfogású*” (502–11).

A fennmaradó válaszok 80:14 arányban oszlottak meg, az inkább negatívnak minősíthető tapasztalatok csaknem hatszoros arányban haladták meg a pozitívakat. Nézzük tehát először az előbbieket!

A megfogalmazások többsége rendkívül átfogó, nem egy adott csoportra, osztályra, esetleg esetekre vonatkozik, hanem szinte a cigány tanulók iskoláztatásának egészéről vallott egyéni tanári felfogásokat tükrözik. Feltehetőleg a túl általános kérdés („*...mik a tapasztalatai ezekben az osztályokban?*”) is erre ösztönözte a válaszolókat, ám feltűnő, hogy senki sem értelmezte úgy a kérdést, hogy a szegregált osztályokat együttnevelő osztályokkal hasonlította volna össze. A válaszok egy része inkább társadalmi vagy oktatáspolitikai tartalmú, a *pedagógiai* tematika és szakkifejezések kevésbé jelennek meg bennük: „*Ingerszegény környezetből jönnek ezek a gyerekek. A szülői támogatás abszolút nincs meg. Higiéniai szempontból sem megfelelőek a körülményeik*” (109–02); „*Sajnos rosszak. Velük nehezen fog menni az EU-csatlakozás. A minisztériumok vezetői sajnos nem látják át teljes mértékben ezt a problémát. Lassan nem marad meg senki, aki tanítaná őket, foglalkozzon velük. Fegyelmezetlenek, agresszívok, a tudás iránt közömbösesek*” (176–02).

Az iskolai, pedagógiai problémák is meglehetősen általánosak, a pedagógusok a magatartási, beilleszkedési zavarokról, a tanulási motiváció-hiányról, valamint a képességek hiányáról beszélnek a legtöbbször („*Magatartási problémák, nehezen összefoghatók,*

együttes program nehezen megvalósítható, mozgékonyak az átlagon felül. Saját normáikat itt is az órákon meg akarják valósítani, ami esetleg a többi gyerekre hátrányos.” /004–11/; „Önállóan szinte semmire nem képesek a készségtantárgyakban. Színeket nem ismerik. Irányt nem ismernek. Lusták a tanulásban, kényszerből járnak, mert kötelező, sokat lógnak” /007–01/; „A gyerekek számára nem érték a tudás. Nehezen vehető rá a tanulásra, hiszen a szülei alacsony iskolai végzettséggel is megélnék, ezért úgy gondolják, hogy ők is megfognak. Ha valamelyikük tanulna, az osztálytársaik rossz szemmel nézik, szinte kiközösítik.” /135–03/; „Alacsony színvonalon folyik az oktatás. Fegyelmezővel és az ismeretanyag átadásával jelentős problémáim vannak. Családi háttér, gyerekek személyisége, hozzáállás, mint probléma” /157–01/).

Sokan felemlítik az otthoni tanulás, a házi feladat készítésének, illetve az otthoni (szülői) segítségnek a hiányát is: *„A szülőkkel nehéz fenntartani a kapcsolatot, elhanyagolják a gyerekeket, tanításban és tisztálkodásban is.” (017–01); „A családi háttér következtében a tanulók szorgalma, lehetősége az otthoni tanulásra minimális lehetőséget ad.” (021–02); „Nincs szülői ellenőrzés, házi feladatot nem készítenek. A rendszeres tanulásra nincsenek rászorítva a gyerekek.” (109–01); „Otthon nem tanulnak, csak arra az anyagra lehet építeni a következő órán, amire az előző óráról emlékeznek. Így nagyon nehéz egyről a kettőre jutni.” (255–01); „Hiányzik az otthoni tanulás és az otthonról hozott ismeretek. A szülők nem kérik következetesen számon a gyerekeket a felkészültségükről, és nem tudják segíteni az otthoni tanulást” (293–11).* Bár ezek meglehetősen konkrét és az iskolai életet érintő problémák, kérdés, hogy felismerésük milyen segítséget jelenthet a pedagógusok gyakorlatában. Amit ugyanis megfogalmaznak, az az, hogy cigány tanulók és azok szülei mások, mint akikhez az iskolában korábban szokva voltak, mint akiknek a nevelésére vannak eszközeik.

A leggyakrabban megfogalmazott konkrét iskolai probléma – érdekes módon – formai jellegűnek tűnik: *„Külön gondot okoz a gyerekek felszerelése, az eszközhiányok” (021–02); „Felszerelésük gyakran hiányos. (092–01)”*; *„Felszerelésük hiányos, ha adok felszerelést, akkor dolgoznak, ha nem, akkor nincs mivel dolgozniuk (109–01).”* A 105 válaszolóból 26 (a válaszolók egy negyede) kitér a tanulók felszerelésének hiányosságaira, illetve az ebből fakadó gondokra. Valószínű, hogy a gondosan megtervezett (vagy éppen rutinszerűen lebonyolítani kívánt) tanítási óra ellehetetlenül, ha hiányoznak azok az eszközök, amelyekre a feladatok épülnének. Van, aki ezt a szülőknél rója fel (*„Rendszerint nem vásárolják meg a szükséges felszerelést.” /202–03/*), de – úgy tűnik – az sem megoldás, ha az iskola biztosítja ezt a számukra (*„Felszerelésük nagyon hiányos, elszórják, elhagyják azokat az eszközöket, amelyeket az iskolától kapnak” /111–12/; „Felszerelésük már nincsen. Annak ellenére, hogy az iskolából megkapták.” /188–11/*). A fentiekkel ellentétben ez a gond pontosan olyan léptékűnek tűnik, amelyre iskolai szinten lehetne (kellene) megoldást keresni. Hogy mi lehet az oka annak, hogy mégis ilyen átfogó, megoldhatatlannak látszó problémaként élük meg ezt a tanárok, arra a későbbiekben még visszatérünk.

Többen vállalkoznak a tanulói képességek, tanulási nehézségek konkrét megfogalmazására is: *„Rettenetesen rossz helyesírók. Néma – értő – olvasással gond van. Rendszeres terhelést nem bírják, sem a kitartó munkát. Figyelmük rövid ideig tart, rettentő szétszórtak. Szókincs hiány. Személyi tisztaságuk kifogásolható. Ideáljukat a divat hatá-*

rozsa meg, nincs belső érték. Manuális készségük gyenge.” (039–01); *„Érdeklődők, de könnyen felejtnek.”* (135–02); *„Ide olyan gyerekek járnak, akik egy-két hónapot esetleg egy évet jártak óvodába, ebből kifolyólag nagyon kevés ismerettel jönnek, különböző zavarokkal (magatartási problémákkal, térorientációs, dyslexiások, dysgrafiás problémák)”* (141–01); *„Igen kevés aktív szókinccsel kerülnek iskolába a gyerekek. Ingerszegény környezetből jönnek”* (165–01); *„Nehezen kezelhetőek, beilleszkedési problémáik vannak.”* (193–11); *„Az alapok hiányoznak, óvodába sem járt minden gyerek.”* (289–02). Valószínűleg az ilyen (vagy a még pontosabb, szakszerűbb) konkrét pedagógiai „diagnózisok”, különösképpen, ha azok egyéni tanulóira irányulnak, vezethetnek el konkrét pedagógiai módszerek, eljárások kereséséhez, esetleg kidolgozásához. Talán nem véletlen, hogy az ilyen típusú megfogalmazások mellett találunk utalásokat olyan konkrét iskolai gyakorlatokra, amelyekkel kezelni próbálják a problémákat:

„Nehezen tanulnak, nehéz őket motiválni. Ha nem lenne lehetőség tanulószobára, tantárgyfejlesztésre a tanulók nagy része nem érné el még az elégséges szintet sem.” (196–01); *„Sok a beszédhibás. Finommozgásuk fejletlen. Jó érzékük van a készségegyakhoz. Még inkább szükséges a bizalom a tanár–diák kapcsolat kialakításához.”* (293–01); *„A gyerekek egymás közelségét /szoros egymás melletti ülés/ nem viselik el hosszú távon (20 perc). Szerencsés helyzetben van a csoportom, mert tudom biztosítani nekik a megfelelő szabad teret. Szeretnek csoportban dolgozni. Tudják és ismerik a délutáni programunk időbeosztását.”* (511–11).

Ezek a példák át is vezetnek a cigány csoportokkal és osztályokkal kapcsolatban inkább pozitívumokat hangsúlyozó véleményekhez.

Ezek a vélemények többnyire valamiféle fejlődésről, folyamatos tanári munkáról számolnak be: *„Eleinte nehezen lehetett kezelni őket, sok magatartási probléma volt. Be kellett vezetni a játékosabb tanítást, az ő érdeklődési körükhöz állítani össze az órát és így érdekli is őket, szívesen tanulnak. Nincsenek már fegyelmezési problémák. A faliújságon az ő műveik vannak. Minden napra bekerült játékkora. Meseolvasás, ritmikus vers, szerepjáték.”* (004–02); *„Súlyos magatartás- és érzelemzavarral küszködnek, fegyelmezéssel küszködnek, ezt 3. évfolyamra sikerült javítani”* (291–01). Szinte minden véleményben megfogalmazódik, hogy a pedagógus és tanulói között pozitív érzelmi kapcsolatot, bizalmat, szeretetet alakult ki:

„Szeretetigényesek, ragaszkodók a gyerekek” (111–01); *„Nagyon jó a kapcsolatom a gyerekekkel és a szülőkkel is.”* (159–11); *„Sok felkészülést igényel, nehéz sikereket elérni, de jó a kapcsolat a tanulókkal. A zömében túlkoros tanulók egyéni gondjaikkal is szívesen fordulnak hozzám.”* (208–01); *„Nagyon ragaszkodók, az iskolában töltött délelőtti jelenti számukra a kikapcsolódást, szórakozást, hisz többségük otthon komoly fizikai munkát végez, kénytelenek idejekorán felnőni, nincs gyermekkoruk. Nagyon szeretnek iskolába járni, esetenként nagyon aktívak, általában segítőkészek, de tanulni nem szívesen akarnak.”* (228–03); *„Sokkal jobban feloldódnak, mernek kérdezni, egymás előtt meg mernek szólalni. Közvetlenebbül nyilvánulnak meg. Jobban tudom motiválni őket. Mernek beszélni a máságukról. Élvezik, hogy csak rájuk figyelek”* (280–01). Ugyanakkor, a pozitívumot kiemelő kevesek többnyire hangsúlyozzák, hogy kisebb gyermekekről van szó, és hogy a nagyobbakkal már nehezebben boldogulnak: *„Az alsó tagozatban még nincs velük komolyabb probléma, szívesen járnak iskolába, fegyelmeztettek, szeretnek*

részt venni az iskolai munkában, programokban, jól érzik itt magukat. Tanulni nem nagyon szeretnek, hisz nem ezt látták otthon.” (228–02); „A cigánygyerekek kezelhetősége életkortól függ, alsó tagozatban még kezelhetők, fegyelmezettek, de a szorgalmukkal problémák vannak (szülői hatás, hisz nem látja, hogy a szülők munkába igyekeznek, akkor 'minek tanuljak?')” (228–03).

Pedagógiai sikerek és kudarcok

A fenti kérdések a pedagógusok egyes csoportjait, az általuk képviselt iskolák egy részét érintették csupán. Mint láttuk, etnikai programokról a megkérdezett tanároknak csak körülbelül két ötöde számolt be, homogén cigány csoportokról pedig csupán kb. egy harmaduknak volt élménye. Cigány tanulókkal azonban mindnyájan találkoztak (hiszen úgy kerültek a mintába, hogy iskolájukban magas – az összes iskolát tekintve átlagosan 46,5% – a cigány tanulók becsült aránya). Az alábbiakban tehát a teljes mintára vonatkozólag tekintjük át az iskolai gyakorlat e fontos területét, mégpedig abban a megközelítésben, hogy a fiatal pedagógusok milyen sikereket és kudarcokat élnek át mindennapos munkájukban, és hogyan írják le azokat.

A megkérdezettek 51%-ának néha, 37%-uknak pedig gyakran van sikerélménye a cigánygyerekekkel kapcsolatban. Csak 12-en állítják, hogy szinte soha, és 18-an azt, hogy soha nincs ilyen sikerélményük. 512-en (89%) el is mesélnek ilyen. Kudarcélményekről kevésbé szívesen nyilatkoznak a megkérdezettek. Csak 46%-uk állítja azt, hogy néha, és 25%-uk azt, hogy gyakran van kudarcélményük, 26-uknak viszont szinte soha, 101-üknek (17,6%) pedig soha nincs kudarcélményben részük. 414-en (72,3%) el is mesélnek ilyen eseteket.

Akár sikerről, akár kudacról számolnak be az érintettek, végülis ugyanazokról a színterekről, szereplőkről és hasonló történésekről szólnak: magáról a pedagógiai gyakorlatról. A megfogalmazásokból mégis kicsit mintha két külön világ bontakozna ki. Érdemes tehát e két területet először külön-külön áttekintenünk.

A sikerek

A sikerre vonatkozó kérdést 7 pedagógus lényegében elhárítja. Kettő a már ismertette, a várható következményekre való hivatkozással (149–02; 149–06), négyen jelzik, hogy nem tudnak ilyen eseteket leírni (034–01; 194–11; 503–11; 513–11), egyikük pedig a sikerre vonatkozó kérdésnél is érdemesnek tartja azt a véleményét megemlíteni, hogy „*Nem lehet kihozni belőlük semmit sem*” (153–03). A válaszokat jól meg lehet különböztetni aszerint, hogy konkrét eseményről, egy-egy tanulóról számolnak be a pedagógusok (296 ilyen említést találtunk), vagy általános megfogalmazást tesznek – ez jóval kevesebbszer (175 esetben) fordul elő. A kettő együttes említése ritka (összesen 19 eset).

A konkrét említésekből kitűnik, hogy a megkérdezettek a cigány tanulók igen széles rétegét nevelik (igen különböző iskolákban): értelmi fogyatékosoktól a gimnáziumokban

sikeresen továbbtanulókig. A siker az említéseknek csak egy ötödében (61 eset) vonatkozik a teljes osztályra vagy a cigány tanulók nagyobb körére, a túlnyomó többség egy-két tanulóval kapcsolatos. Van, aki ki is emeli, hogy az ilyen típusú sikerek kivételesnek számítanak: „*Jó sportoló volt, jól tanult, gimnáziumba jár, de ez csak 1 fő volt*” (246–01).

Az említésekben domináns a tanulásban elért fejlődés, ezen belül is az egy tanulóval elért eredmény bemutatása. Igen gyakori az írás-olvasás megtanításával kapcsolatos sikerek fölemlítése – nemcsak elsős tanítók vagy alsó tagozatos nevelők körében: „*Nagy nehezen sikerült felzárkóztatnom egy gyereket. 13 évesen megtanult írni. Akkor volt ötödikes.*” (087–11); „*Szépen megtanultak olvasni, de nagyon sokat kellett velük foglalkozni. 7. osztályban!*” (151–01); „*Egy nehezen tanuló cigánygyerek, gyenge képességekkel, nagyon nehezen sajátította el az olvasást (betűtanulás, hangösszeolvasás, szóolvasás). Számomra sikerélményt okoz az, hogy mégiscsak szépen megtanult olvasni, annak ellenére, hogy otthon sohasem foglalkoznak vele.*” (177–01); „*Volt egy olyan gyermekem, aki januárig nem tanult meg még szavakat sem olvasni, aztán két hétig itt marad korrepetáláson, és az segített annyit, hogy utána már mondatokat is tudott olvasni.*” (287–02) „*Nekem már az is nagy sikerélmény, ha egy túlkoros cigány gyerek megtanul az én osztályomban olvasni, mivel előtte nem tudott*” (188–11). Sikerről természetesen más készségek, más tantárgyak esetében is beszámolnak a pedagógusok, és gyakran – mint az előzőekben is láttuk – még e rövid beszámolókból is megemlítenek egy-egy pedagógusi módszert, a sikerhez vezető körülményt: „*Egy cigány tanulót vittem el egy helyesírási versenyre, aki elég jó helyesíró volt. A versenyen való részvétel olyan önbizalmat adott neki, hogy későbbiekben még jobban igyekezett, és még jobb teljesítményt nyújtott. Azóta le is érettségizett. Rajta kívül még egy lány volt, aki leérettségizett azok közül, akiket én tanítottam.*” (117–01); „*Egy kisfiú eddig nem szívesen olvasott, korrepetáláson kipróbáltam egy játékos szókártyát, és azóta szívesen olvas az órákon is.*” (140–01); „*Kiscsoportos munkában, érdeklődését felkeltve jó eredményre volt képes, gyakori ismétlések által megmenekült a bukástól. Szép munkát tudott bemutatni rajzból.*” (146–02); „*Nehezen beszélő kisgyerek a tanév végére megtanult viszonylag helyesen beszélni. Most már ennyi is elég neki a javításhoz, ha rám néz. Jól értjük egymást.*” (166–11); „*Van az osztályomban három cigány tanuló, akikkel otthon nem foglalkoznak. Az iskolában viszont járnak felzárkóztató foglalkozásokra, amit én tartok, és látom, hogy így apró lépésekben is, de haladnak a többi után.*” (270–01); „*Olyan gyerek, akinek komoly tanulási gondjai voltak, két hét alatt megtanult 1000-es számkörben számolni. Egyénileg foglalkoztam vele, és meglett az eredménye.*” (283–01); „*A szorzótábla tanítása során volt ilyen. Az órai anyagot fejlesztőcsoportban, külön gyakoroljuk, és utána meggyőződtem róla, hogy kedvet kaptak, és otthon is gyakorolják.*” (283–02); „*Egyéni foglalkozással sikerült a bukástól megmenteni a gyereket.*” (283–02); „*A tanuló (50 éves) mögött sokszor alapvetően tehetséges és szorgalmas tanulókat találunk: „Tanítványom nagyon okos, biológiai versenyt nyert, és egyéb tárgyakból is kimagasló eredményeket ér el.” (147–05); „Két tanuló matematikából nagyon ügyes. Verset szépen mondanak, és ez nemcsak egy-két tanulóra érvényes. Testnevelésből is ügyesek. Rajz tantárgyból is van egy-két kiemelkedő tanítvány.” (149–05); „Van osztályomban egy cigány kislány, aki nagyon tehetséges, szorgalmas, alapos. Mióta iskolába ke-*

rült, a precíz munkájával, jártasságával kitűnt a többiek közül, így azóta gondozom a tehetségét. Számos versenyen részt vettem vele. Mindig számíthatok rá.” (177–03); „1–2 tehetséges cigánygyereket öröm tanítani. A tananyagot el lehet velük sajátítani.” (192–03). Néhány esetben a tehetség – nyilván a tanári odafigyelésnek is köszönhetően – a nehéz családi, társadalmi körülmények ellenére érvényesül: „Volt egy kislány, aki rossz körülmények között élt, ezért került az intézetbe, több testvérével, kiemelkedő teljesítménye volt minden területen, kitűnő eredménnyel tette le a szakvizsgáját” (600–12).

Más esetekben viszont átlagos vagy éppen gyengének minősített képességű tanulókkal elért tanulási sikerekről, fejlődésről van szó: „Van két kis cigánylány az osztályomban, akik nagyon gyenge képességűek, de mégis megtanultak olvasni.” (253–01); „Egy kisfiú év elején nagyon gyenge volt, nagyon félénk. Most jó jegyeket szerez és megnőtt az önbizalma.” (167–01); „Egyedüli cigánygyerek egy kislány nem kiváló képességű, de szorgalmas, nagyon tanul, szeretne kitörni a cigányság köréből.” (190–11). Többben kifejezetten kudarcos (bukott vagy túlkoros) tanulókkal elért sikerekről számolnak be: „Sikerült egy hetedikes túlkoros tanulót megtanítani az óra használatára.” (208–01); „Egy gyenge képességű cigány tanuló elsajátítja az új anyagot és megérti.” (243–02); „Volt egy nehezen kezelhető tanuló, akinek meghalt az édesapja és ezután még nehezebben kezelhetővé vált. Az etnikai program során azonban a magatartása is javult, a versmondásban pedig versenyen második helyezést ért el. Ezt az etnikai program hatásosságának tulajdonítom.” (226–04); „Van olyan kislány, akit kisegítő osztályba akartak tenni, és most egy jó 4-es tanuló, csendes, szorgalmas. Van egy kisfiú, őt logopédushoz és pszichológushoz is hordják, de nagyon jó matematikai, logikai készséggel rendelkezik. Rendszeresen mesét mond. Gazdag szókincse van a dadogása ellenére, és csak egy db 4-es volt félévkor.” (100–02); „Félévkor érkezett egy túlkoros gyerek, mostanra felismeri a betűket, szótagolva olvas és hibátlanul másol.” (285–01); „Egy bukott cigány fiú korrepetálása, akinek tanulmányi eredményében sikereket értem el, magatartása velem szemben sokat változott, a tanulásban levő problémákat megbeszéljük, elfogadja, türelemmel, odafigyeléssel sokat tudtam rá hatni” (141–02).

A tanulásban elért sikert sokszor nem az eredményekkel érzékeltetik a pedagógusok, inkább arra helyezik a hangsúlyt, hogy tanítványaikban sikerült érdeklődést, a tanulás iránt motivációt, a tanárral való együttműködési készséget felébreszteniük és tartóssá tenniük. Ebben gyakran szülői együttműködésre is tudtak támaszkodni, vagy éppen azt kialakítani: „Hetedik osztályban volt egy cigánytanuló, aki nagyon motiválatlan volt, rosszak voltak a képességei, és sikerült nem csak irodalomból, de nyelvtanból is felkelteni az érdeklődését.” (151–02); „Családlátogatások alkalmával pozitívan fogadtak, biztosítottak az együttműködésről. Könnyen be lehet vonni a gyerekeket a tanórán kívüli elfoglaltságokba, még a szülők is segítettek. Egy gyereknek egy ideig nehezen ment valami és hirtelen jobb lett. Megtanulnak írni, olvasni és ez a gyereknek is örömet okoz.” (180–01); „Az egyik problémás gyerek soha nem hozott füzetet, órai magatartásával próbálta lehetetlenné tenni az óráimat. Neki vázlatot írtam az egész évi anyagból, átadtam neki: ‘Megtaláltam a füzeted’ címszóval. Pozitívan fordul a gyerek azóta felém. Durva, deviáns viselkedésű gyerekről karácsonyi műsoron felvételeket készítettem, azokat átadtam neki, azóta megtanult köszönni, figyel az órákon, nem zavarja azokat.” (298–01); „Az egyik kisfiú az osztályból hónapokig nem volt hajlandó a magyar órán megszólalni, vá-

laszolni a kérdéseimre. Próbáltam vele közelebbi kapcsolatot kialakítani, a szabadidőmben is többször beszélgettem vele. Olyan feladatokat csináltunk közösen, amit ő szeretett és szívesen csinált. Most már ott tartunk, hogy felszabadultabb a magyar órákon.” (508–11); *„Amikor átvettem az osztályt semmit nem szerettek. Úgy kezdtük, hogy minden nap mesét olvastunk. Rájöttek egy idő után, hogy betűket akarnak tanulni. És torna helyett is inkább olvasni akarnak.”* (004–02); *„Matematikát tanítok, szeretik a gyerekek, mindennaposak a felmérések (10 perc) és egy délutáni szabadidős foglalkozás alatt (nem velem) véletlenül arra jártam, és azt tapasztaltam, hogy a gyerekek egymás között matematika felmérést játszanak”* (177–02).

A motiváció felkeltése – mint a fentiekből is kitűnik – nemcsak tanulási sikerekhez, eredményekhez vezet, de sok esetben egyéb (viselkedési, beilleszkedési) problémák megoldásához vezet. Így például a hiányzások megszüntetéséhez, csökkentéséhez is: *„Krónikus hiányzó volt egy gyerek és sikerült elérni, hogy állandóan jár iskolába. Zolika tavaly még 3 hónapot hiányzott, most amikor átvettem az osztályt már csak akkor hiányzik, ha tényleg beteg, máskor nem. Szeret iskolába járni”* (165–02).

Talán a motiváció felkeltésének pedagógiai példái közé sorolhatjuk azokat a beszámolókat is, amelyek arról szólnak, hogy a tanár a napi gyakorlatában, az egyes pedagógiai szituációkban, kalkulál tanulói eltérő kulturális értékeivel, cigány identitásával, esetleg épít arra: *„Amikor az ételekről tanultunk, és egy könyv említette, hogy a cigányok megeszik a sünt, mint pörköltet, és egy kisfiú hozott a nagymamájától receptet, hogyan kell ezt az ételt elkészíteni.”* (273–03); *„Volt egy gyerek az osztályban, akinek súlyos magatartásbeli problémái voltak. Se társait, se engem nem fogadott el. Rengeteg beszélgetés, családlátogatás, kettesben való játszás után elértem, hogy megváltozott. Meséltem neki híres cigány emberekről, és most már ő is tervezi, hogy belőle is lesz valaki. Szeretne megtanulni cigányul is.”* (109–01); *„A farsangra cigány lagzit tanítottunk be, előadjuk: minden tanulóm örömmel részt vesz benne.”* (282–12); *„Iskolai 'ki mit tud' eredményessége, hogy a szereplő csoport bejut a jótékonyági bálra. A saját felkészítésű csoportom – először fordult elő – bejutott. Cigányul énekeltek és táncoltak. Csak pozitív élményeim vannak, nem hagytak soha cserben. Én is pozitívan állok hozzájuk, soha nincs gondom a szülőkkel sem”* (147–11).

A sikereknek – a tanulás mellett – fontos terepei a versenyek, vagy éppen a tantervi kereteken túlterjedő ünnepek, rendezvények, kirándulások világa. A versenysikerek sokszor a tehetséges tanulókhöz kötődnek: *„Két tehetséges cigánytanuló van az osztályban, az egyik a hangos olvasásversenyen indult, a másik egy vetélkedőn vett részt.”* (153–03); *„Énekversenyre készítettem fel őket. Énekkarra is járnak, szeretnek részt venni, igaz, hogy csak három fő. Ők tehetségesek. Velük foglalkozom külön is. Különórákat adok nekik.”* (271–01); *„Van egy gyerek, akinek szép hangja van. Tehetséges. Versenyekre jár.”* (526–11). Versenysikereket persze osztályok vagy a tanulók nagyobb csoportjai is elérhetnek: *„Versenyen indultak és nagyon szép eredményeket értek el.”* (123–02). *„Az iskola szintű Ki-mit-tud-ot megnyerte az osztály. Versmondó versenyen vettek részt és nyertek. Sportvetélkedőn érmeget nyertek el”* (136–02). A hagyományosan tanterven kívüli (extrakurrikuláris) tevékenységekben elért sikerek viszont tipikusan osztályokhoz, nagyobb csoportokhoz kötődnek: *„Farsangon több gyerekkel szerepjátékot játszottunk, és meg tudtuk mutatni, hogy mit tudunk a napköziben tanultakból. Nagyon lel-*

kesek voltak a gyerekek. A dadogós nem dadogott. A gyerekek feloldódtak, nagyon jó produkciót nyújtottak. Közösségformálás nagyon jól sikerült.” (165–03); *„Közösen végzett szabadidős tevékenységekben pl. klubdelután, foci, számháború, osztálykirándulás, farsang. A farsangi fellépés alkalmával a közös produkció sikeréért önmagukat fegyelmezve dolgoztak a próbákon.*” (285–11) *„Első b. osztályban bábszakkört tartok, gyönyörű előadást készítettünk. Örülnek, hálásak, aranyosak”* (290–02).

A nevelési sikerek között persze olyanokat is említene a tanárok, amelyek az említett tanulók nem mindennapos szociális hátterére is rávilágítanak: *„Rá tudtam arra szoktatni, hogy a mosdót és a WC-t használja. Ne az udvarra menjen.*” (163–02); *„Higiéniai szokásokra tanítottam meg a gyerekeket, hogy hogyan kell kifújni az orrunkat.*” (113–01). *„Alapvető higiéniai szokásokat sikerült kialakítani velük. A nehezen kezelhető (határeset) gyerekeket is sikerül bevonni a munkába.*” (193–11); *„Késsel, villával való étkezés megszokása.*” (221–02); *„Karácsonykor bevittem őket a játszóházba Egerszegre, mozit néztek, süteményt ettek. Ez ezek közül a gyerekek közül még egyikkel sem fordult elő.*” (262–02).

Néhányan a sikerek között tartják számon tanítványaik további sorsának szerencsés alakulását, és sokszor azt is, hogy eljönnek erről nekik beszámolni: *„Apróbb sikerek vannak, nem olyan óriási, hogy el lehetne mesélni. Például: a tavalyi nyolcadikos lányok többsége szakközépiskolába jár, és megállják a helyüket.*” (168–03); *„Gimnáziumba jár egy tanítványom, aki cigány származású.*” (176–02); *„Felvételi előkészítőre járt egy kislány, felvették, középiskolásként is kapcsolatban maradt velem. Rendszeresen beszámol az életéről, jó megállja a helyét a középiskolában.*” (206–01); *„Nekem volt tavalyi nyolcadikost sikerült rábeszélni, hogy tanuljon tovább, és felvették szakközépiskolába. Felvették, rendőriskolában tanul, és már osztálybizalmi, és már nagyon örül, hogy továbbment.*” (210–01); *„Felvettek középiskolába egy cigány tanulót.*” (275–01); *„Egyik gyermekotthonos, cigány származású tanuló az osztályomból a 18. születésnapja után is bennmaradt az intézményben (tehát nem vette föl az életkezéshez szükséges pénzét, és nem hagyta el az intézményt), s folytatja tanulmányait, szakmát szeretne szerezni. Ezt komoly munkával lehetett nála elérni – a nevelője közreműködésével”* (044–01).

A rövid részletekből is kitűnik, hogy az egy-egy tanulóhoz fűződő sikerek meglehetősen összetettek, és gyakran árnyalja azokat a tanár és tanítvány közti érzelmi viszony, bizalom vagy szeretet kialakulása miatt érzett öröm. A sikerekről általánosabb formában beszélő pedagógusok körében viszont (korábban láttuk, hogy számuk kisebb, mint a konkrét eseteket felemlítőké) a leggyakoribb éppen az ilyen típusú sikerek kiemelése. A megfogalmazásokból időnként úgy tűnik, hogy a tanárok egy része e téren a többségi társadalomból érkező gyerekekhez képest pluszt, többletet is tapasztal a cigány gyerekek részéről. *„Sokkal több szeretetet adnak a cigány gyerekek”* (238–11); *„Ragaszkodóbbak, kedvesebbek – ez jó, ez okoz sikerélményt. Az érdeklődésük is kiváló.”* (104–3); *„Közöségi szellem megfogott néha.”* (307–01); *„Rendkívül melegszívűek, jobban kötődnek ahhoz, akit igazán szeretnek és ők is szeretik, mint a magyar gyermekek.”* (504–11); *„Ahogy felém fordulnak, megbíznak bennem.”* (013–01); *„A régebbi tanulóim felkeresnek.”* (033–01); *„Jó érzés, ha kikerül az iskolából, és visszajönnek személyhez kötődve, keresik a társaságomat, segítséget kérnek a későbbi tanuláshoz.”* (039–01); *„Szeretnek a gyerekek. Az apukájuknak szólítanak és a nyakamba ugranak. Ez a legtöbb.”* (046–07);

„Szívesen járnak ide az iskolába, jól érzik itt magukat. Jó a kapcsolat a tanár-diák között. Elfogadják a tanácsainkat.” (056–11); „Apró, saját készítésű ajándékokkal és rajzokkal lepnek meg, szeretetüket és kedvességüket érzékeltetve.” (139–01); „Sikerélménynek könyvelem el a gyerekekkel történő közvetlen kapcsolattartást. Ezek alatt az évek alatt a gyerekek többsége a bizalmukba fogadott” (179–02).

Ugyanakkor ezekben a megnyilvánulásokban – éppen általánosságuknál fogva – gyakran kevesebb a személyes elem. Egyikük például így fogalmaz: „Nagy fegyelmet igényel, hogy tanuljanak, de a másnapi házi feladatot meg kell oldani, maguktól rájönnek arra, hogy tanulni kell. Kedvükre való program felkelti az érdeklődésüket, így össze lehet őket fogni valamennyire” (004–11). Gyakran előfordul, hogy a sikerek mellett ebben a válaszban térnek ki a kudarcokra is: „A befektetett energia sokszor eredménytelen. Az egyik órán ha öröm is ér (olvasás), az a másik órán elillan. Nem szeretnek tanulni, nem érzik a gyerekek, hogy a tanulás a jövő jobbra fordítását adhatja” (007–03).

A konkrét sikerek bemutatásához képest az általános, átfogó képet rajzoló pedagógusok szavaiból néhol ridegség, tanulóikkal szembeni burkolt elégedetlenség is kiérződik: „Már az is élmény, ha a házi feladatot rendszeresen megcsinálja, megtanulja a feladott verset, felszerelése rendben van.” (013–02); „El tudnak játszani egy mesét. Sikerült fegyvelmezni őket.” (017–01); „Készül az órára a képességeinek megfelelően. Ott van a felszerelése.” (032–01); „Már az is sikerélmény, hogy első osztályba megtanul írni-olvasni.” (126–03); „Megérti egyáltalán a kijelölt feladatot és felfogja.” (130–03); „Tudok velük haladni tanmenet szerint, nem maradunk le.” (280–01); „Nekem már az is nagy sikerélmény, ha egy túlkoros cigánygyerek megtanul az én osztályomban olvasni, mivel előtte nem tudott” (188–11). Sokszor a megfogalmazásból a gyerekekkel elért siker mint valamiféle „megszelídítés”, „befogás” bontakozik ki: „Sikerül rávennem olyasmire, amit nem akarnak.” (220–06); „Az is nagy sikerélmény, ha ráveszek egy gyereket, hogy hozza el a felszerelését az órára, csinálja meg a házi feladatot.” (259–04); „Sikerült felébreszteni az érdeklődést a tantárgy iránt. Az már önáluk sikertörténet.” (022–11); „Félnék az új dolgoktól, ennek ellenére sikerül rávenni őket, és vannak köztük is kifejezetten ügyesek.” (110–01); „Amikor kirándulunk, segítenek a végtelenségig, ezt szeretik, ezek a gyökereik, a bandázás: együtt mozogni, együtt csinálni, ezek a génjeikben vannak! Órán csak ritkán aktívak, de az, hogy aktívak-e függ attól is, hogy pl. reggelizett-e, volt-e otthon cirkusz éjszaka vagy nem. Ha olyan napjuk van, megcsinálnak mindent, de ha olyan napjuk van, semmit sem lehet velük csinálni. Megtagadják az órai munkát, hergelik egymást a tanár ellen, de ha sikerült napjuk van, akkor boldog vagyok.” (222–02); „Beilleszkedési képességüknek megfelelően tanulnak, még szakkörre is járnak.” (144–01); „Sikerélményként könyvelem el ez esetben már azt is, ha egy cigánygyerek érdeklődését fel tudom kelteni valami iránt. Nevelés terén: ha kedvvel és rendszeresen jön iskolába, ha tisztelettudó, és rendesen viselkedik” (193–13).

Ezekből a megfogalmazásokból nemcsak az a pedagógiai-módszertani gazdagság nem sejlik ki, mint a konkrét sikertörténetek többségéből, de hiányoznak a tanár és diák közti kölcsönösségre, és speciálisan a cigány tanulók esetlegesen eltérő kulturális háttérének elfogadására utaló verbális vagy kontextuális elemek is. Ezek a megfogalmazások – bár sikerekről szólnak – valójában inkább a pedagógiai kudarc sikeres elkerülésének

érzetét keltik az olvasóban. Még inkább ez az érzésünk, ha a kudarcokról szóló beszámolókat jellegzetességeivel vetjük össze ezeket a „siker”-beszámolókat.

A kudarcok

A kudarco(ka)t bemutató válaszok között ugyanis – a sikerről szólókkal ellentétben – az általános megfogalmazások vannak többségben a konkrét szituációt, tanulót vagy tanulócsoportot bemutatókhoz képest (az előbbieik aránya 216, az utóbbiaké 184, míg a mindkét típusba sorolható választ 12 pedagógus adott). A kudarcra vonatkozó kérdéseinkre is kaptunk elutasító válaszokat (ötöt): „Nem válaszolok.” (132–01; 132–02); „Ezt nem mondom el” (134–04); „Nem válaszolok cigányokkal kapcsolatos kérdésekre.” (149–06); „Volt kudarc- és sikerélményem egyaránt, de ennek semmi köze nem volt ahhoz, hogy a tanuló cigány vagy sem” (057–11).

Az általános megfogalmazások ráadásul sokszor igen lakonikusak, semmitmondóak: „Magatartási, fegyelmezési problémák. A szorgalom hiánya. Ez sokszor kudarcként érint.” (021–02); „Cigány gyerek nevelése terén a szülővel való kapcsolattartás.” (046–11); „Magatartási probléma” (064–11; 143–02); „Fegyelmezési problémák.” (066–11; 121–11; 291–02); „Fegyelmezetlenség” (096–02); „Fegyelmezhetetlenség” (232–11); „A fegyelmezés.” (274–03); „Fegyelmezetlenek, tiszteletlenek.” (301–02) „Viselkedési formák, tisztálkodási szokások.” (099–01); „Magatartás. Képezhetőség.” (279–01); „Nem tanulnak, fegyelmezetlenek, önállótlanak.” (300–01); „Tantárgy iránti érdektelenség.” (224–02); „Sziszifuszi munka.” (291–01); „Felszerelés hiánya” (521–12).

Nem feltételezhetjük természetesen, hogy más helyzetekben ne tudnának az idézett pedagógusok ennél differenciáltabban fogalmazni kudarcokról, ám ha mégis általában hiányzik ez a képességük, akkor a helyzetüket bizonyára valamivel megkönnyítené, ha megtanulnák pontosabban megfogalmazni azt, hogy mi is okoz gondot számukra. Hiszen a differenciáltabb mérlegelés, a helyzetekre (és köztük a kudarchelyzetekre) való reflektálás sokszor még a problémák megoldásában is segíthet. Ha ezeket a rövid, semmitmondó megfogalmazásokat is valamiféle válaszhárításként próbáljuk meg értelmezni, és esetleg a kudarcot bemutató válaszoknak a sikereket sorolókhöz képest kisebb számát is ebben a fogalomkörben próbáljuk meg értelmezni, akkor óvatos feltételezésként talán megfogalmazhatjuk azt, hogy a magyar pedagógusok kultúrájában a kudarcral kapcsolatban nagyon gyakori az elhárító magatartás, és legalábbis nem erős a kudarcok feldolgozásának képessége.

Az elhárítás egy másik – a válaszokból kibontakozó – formája a másra háritás, az „én mindent megteszek, de...” -típusú válaszok előfordulása. „Mindent megteszek a tanórán, és ennek ellenére nem mindig látom a munkám eredményét.” (300–11) „Órai munkán nem tudom őket kellőképpen fegyelmezni. Nem lehet rájuk hatni.” (028–01) „Amikor nagyon sok gyakorlás után is rossz dolgot írnak.” (117–01); „Egy nekem egyszerűnek tűnő feladatlapot nem értettek meg, szinte elsírtam magam. Ez nekem kudarc volt, mert sokáig magyaráztam nekik, legalábbis én így éreztem.” (258–02); „Amelyik anyagot nem tudják felfogni, azt egyszerűen nem lehet velük megtanítani.” (095–02); „Van olyan gyerek, akit egyszerűen nem lehet rávenni az órán, hogy dolgozzon.” (096–11); „Állandóan verekedtek, nem lehet őket fegyelmezni.” (129–01); „Órai munkán nem tudom őket kel-

lőképpen fegyelmezni. Nem lehet rájuk hatni.” (028–01); „Hiába minden erőfeszítés, némelyik tanuló nem fogékony, és otthon sem foglalkoznak vele.” (009–02); „Nem hálálják meg a bizalmat. A munkához való hozzáállás gyenge. Hiába erőlködöm” (087–11).

A megfogalmazásokból előbukkanó pedagógiai szituációkat valószínűleg minden tanár átélte már életében. Ami a kilátástalanság érzetét kelti az olvasóban (és mindennek előtt valószínűleg az idézett tanároknak), az a megfogalmazások személytelensége: nem arról van szó, hogy az adott szituációkban nem született megfelelő megoldás, hogy *akkor és ott* nem volt eszköze, türelme a tanárnak, nem működtek együtt a tanulók, nem volt feloldása a konfliktusnak. A megfogalmazás azt sejteti, hogy valami törvényszerűséggel állunk szemben: a felsorolt pedagógiai helyzeteket egyszerűen *nem lehet* megoldani. Ezt a cigány csoportokkal szerzett tapasztalatok bemutatásakor már ismertetett „technikával” érik el a válaszolók: nem az adott helyzetről és adott tanulókról szólván, *általános hiányosságokat* fogalmaznak meg: a képességek, a készségek, az együttműködési hajlam, a felszerelések, a bizalom, a munkakultúra stb. hiányát. *„Nem készítene házi feladatot, nem tanulnak, hiányos a felszerelésük. Koszosan, büdösen jönnek iskolába.” (103–03); „Az alapvető szintet nem hajlandók megtanulni, lemaradnak! A tanszerüket nem hozzák el! Nem érdekli őket az iskola!” (142–01); „Tanulási, hozzáállási kudarcok vannak, szándékosan nem tanulnak meg valamit.” (168–02); „Makacsak és ha tudnák akkor sem végzik el a feladatot.” (202–01); „Képtelen berakni vonalrendszerbe a betűket. Finom mozgásokat fejlesztették nála, de semmi hatása nem volt.” (143–01); „Nem tud megoldani egy egyszerű matematikai jellegű példát. Nem aktivizálható könnyen, értetlen.” 148–02); „Többszöri rászólás után sem képes a feladatot megérteni.” (155–01); „Nem tanulnak. Nem fogadnak szót, rendetlenek, fegyelmezetlenek. Nincsen felszerelésük. Házi feladatot rendszeresen nem készítik el” (009–04) – sorolják keserűen, dühvel vagy tehetetlenül a fiatal pedagógusok a tanítványaikkal szembeni vádakat.*

Talán jobban elemezhető ez a típusú pedagógiai kudarc akkor, amikor a tanítványaik „hiányosságaival” szembeni csalódásukat vagy éppen dühüket konkrét esetek kapcsán fogalmazzák meg a fiatal pedagógusok (láttuk, a kudarcok bemutatása esetében ez a kevésbé tipikus megoldás). Néhány ilyen példa: *„Az egyik gyereknek nagyon sok lógása volt: délben mindig hazament, és egy ideig ez kudarc volt. Se szülővel nem lehetett beszélni. Egyszerűen megszokta, hogy ha dél: hazamegy. Lassan sikerült csak visszazoktatni, de sok idő volt.” (227–02); „Nem tanulnak tovább olyan lányok, akik képesek lennének rá.” (206–01); „14 évesen gyereket szült az egyik tanítványom.” (264–22); „Tanulószobán a nagy, idősebb fiúk vetélytársat láttak bennem. Előfordultak fenyegetések, majdnem tettelegességig fajult a dolog. Normál viselkedési formákat se fogadták el.” (298–01); „Az órakezdekre nem érnek ide megfelelő időben, néhány közelben élő gyerek sem.” (219–03); „Nagyon korán érnek és kamaszodnak. Úgy viselkednek. Kivétkezőnek magukból. Nagyon hamar önállósodnak, ebből származnak a legnagyobb problémák. Otthon rossz viselkedésmintákat látnak.” (165–02); „Az egyik gyerekre rászóltam, a gyerek hazaszaladt, és azt mondta otthon, hogy megvertem. A szülő bejött kiabálni az iskolába, később rájött, hogy hazudott a gyerek.” (004–11); „Olyan fegyelmezetlen viselkedést tanúsítottak a gyerekek, mintha ott sem lettem volna. A nagyobb fiúk a kezdő pedagógust egyszerűen nem veszik felnőtt számba.” (108–02); „Testnevelés órán néhány cigány származású lány nem hajlandó felszerelést hozni, bár van nekik.” (115–02); „Ne-*

hezen fegyelmezhetőek, sokszor belebeszélnek a felnőttek beszédébe.” (306–11).; „A magyar nyelv tanítása rendszeres kudarc. Nem értik, nem is érdekli őket, hogyan kell helyesen mondani az egyes szavakat. A kutya helyett következetesen kucsát mondanak.” (127–01); „Farsangi mulatságra nem jött el a gyerek, hogy a betanított táncot közösen előadják. Azt mondta, hogy nem volt ruhája, pedig ez nem volt igaz. Végül is cserbenhagyott, úgy érzem” (170–01).

Az ilyen és ehhez hasonló példák jól mutatják, hogy tanulóik viselkedését ezek a pedagógusok egyszerűen nem értik, illetve csak hiányosságként tudják azt magyarázni. Hajlamosak rosszindulatot látni mögötte, holott főként csak arról lehet szó, hogy nem ismerik kulturális szokásaikat, sőt valószínűleg nem is igazán hiszik, hogy másfajta értékek, normák szerint is lehet élni, mint amit ők megszoktak. *Bender-Szymanski* fent említett, a multikulturális közegben tanító német gyakorló tanárokkal kapcsolatos vizsgálata is figyelmeztet arra, hogy az etnocentrikus (*ethno-oriented*) szemléletű, azaz a saját kultúrájukhoz reflektálatlanul kötődő pedagógusok hajlamosak tanítványaik eltérő kulturális szokásait, normáit, viselkedését mint az ő, illetve a környezetük hiányosságait (*deficiency*) értelmezni. Viszont éppen ők azok, akik ezekkel a „felismeréseikkel” az adott pedagógiai szituációban nemigen tudnak mit kezdeni, az adott konfliktusokat nem tudják feloldani (*Bender-Szymanski*, 2000). Hasonló „tehetetlenség” csendül ki a fenti rövid megfogalmazásokból is.

A tehetetlenség a pedagógusok egy részéből a tanítványaikkal és azok családi környezetével szemben dühöt, agressziót vált ki: *„Nincs ceruzájuk. Nincs radír. Koszosak, éhesek. Hiába kenem a fejem tetőirtóval, akkor is elkapom tőlük.” (130–01); „Fegyelmeztetlenség, tiszteletlenség, alpári beszéd, állandó agresszivitás, lopások, önállótlanág, nem megfelelő tisztálkodás, fenyegetések, állandó órazavarások, a tanárokat idegileg kikészítik, beilleszkedés hiánya a normális körülmények közé, öntörvényűek ” (133–01); „Ha otthon is hergelik őket a szülők, akkor levegőnek nézik a tanárt, lenézik a magyarokat. Ők más faj, más genetikai örökség. Nem akarnak beilleszkedni, iszonyatos nehéz velük együtt dolgozni” (222–02).*

A „kulturális vakság” mellett ezekből a megnyilvánulásokból kibontakozik egyfajta pedagógiai hiányosság is. Míg a sikerekről szóló beszámolókon (különösképpen a konkrét eseteket leírókon) átsugárzott a tanár és tanítvány közti kölcsönös kapcsolat élményszerűsége, a kudarcok megfogalmazásából – főként a dühös tehetetlenséget elárulókban – hiányzik ez az elem. Illetve, meglehetősen féloldalasan jelenik meg: a tanár megfogalmazza elvárásait a tanítványaival szemben, és konstatálja, hogy azok nem teljesülnek, ám nem merül fel benne, hogy azt kutassa: mik a *tanítványok elvárásai* vele szemben. A „kulturális vakság” ezekben a konkrét szituációkban mint a „másik iránti vakság” jelenik meg. Különösen szemléletesen jelenik meg ez az ilyen árulkodó megfogalmazásokban, mint: *„Visszabeszélnek, nem csinálják amit mondok nekik” (012–01); „Leginkább a nyolcadikosokkal van baj, akik szerintem a korom miatt, a fiatalságom miatt nem igazán szeretik azt csinálni, amit én mondok nekik.” (024–01).*

A másik iránti vakság vezet oda, hogy miközben – nyilván joggal – kifogásolják tanítványaik viselkedésében az agressziót, az együttműködés hiányát, nem feltételezik, hogy esetleg az ő agresszív vagy nem együttműködő viselkedésük váltotta azt ki. Legálábbis ez is feltételezhető néhány esetleírásból: *„Elvettem az ellenőrzőjét, a fejem fölé*

emelte a széket, és azt kérdezte, hogy visszaadom-e.” (275–01); „Egy gyerek az írás házi feladatát csinálta. Nem értette meg az utasításaimat, ezért az egész szöveget tagolatlanul egybe írta. Kénytelen voltam kiradírozni a feladatot, amire a gyerek úgy reagált, hogy összefirkálta a füzetét.” (191–01); „Családlátogatás alkalmával fél téglával fogadtak, mert szerintük sokat követeltem a gyermeküktől” (178–01). Talán az empátia hiányának tudható be az is, hogy tanulóik felszerelésének hiányosságát olyan súlyos problémának élik át (mint azt a korábbiakban láttuk), hiszen abban is – bizonyára nem alaptalanul – az együttműködési készség hiányát látják, csakúgy, mint a hiányzásokban.

Nem állítható persze, hogy a tanár és tanítványa közti kölcsönösség megléte mellett nincs pedagógiai kudarc. Ez viszont legalábbis a kettőjük kudarca. Ilyenekről is szólnak a beszámolók: *„Nehéz velük haladni. Ha nem találom meg a megfelelő motivációt, akkor sikertelen a munka.” (065–11); „Nem találom meg azt a módszert, amivel eredményesen tudom kezelni. Kinevetnek, vállat rándítanak.” (136–01); „Van egy olyan cigánygyerek az osztályomban, akit semmilyen motivációval sem tudok tanulásra serkenteni.” (186–01); „Egy magatartászavaros kisfiú volt a csoportban, akivel nem tudtam mit kezdeni.” (104–01); „Sokszor csődöt mondok a gyenge képességű tanulóknál. Nem ez az általános, de előfordul.” (104–4); „Van egy kisfiú az osztályomban, aki most harmadszor másodikos. Szinte nem képes semmire, rendkívül agresszív a többiekkel, nem tudok rá hatni.” (108–01); „Féléven keresztül nem találtam olyan motivációs tényezőt (fizikából), hogy nekilásson tanulni az egyik gyerek. Bármit csináltam, jutalmaztam, illetve ígértem, beszéltem a szülőkkel, külön ültettem, és még sok mindent, de nem használt.” (237–01); „Felsőben helyettesítettem, és nehezen ment a fegyelmezés. Nem tudtam motiválni őket.” (290–02); „A gyerek nagyon hátrányos körülmények között él, és a szülei meghaltak, és a pszichikai helyzete olyan szinten áll ötödikben, hogy még most se tud olvasni. Otthoni háttérre nem lehet számítani és meg is buktattam. Szinte minden évben bukkott.” (134–01); „Most, amikor a családban valami probléma van, veszekedés, kiabálás volt, és a gyerek depressziósan jött iskolába, azt kudarcként élem meg, azokat a dolgokat.” (185–00); „Visszahelyeztek egy fiút, aki ‘szipós’ volt, és újra visszaszokott. Még most sem, és már nem jár az iskolába. Pedig jó képességű gyerek volt.” (194–12); „Nem lehet mind-egyiket felkarolni, néha már annyira sérült, hogy nem lehet velük mit kezdeni. A hetedikben van két fiú, akiket semmilyen eszközzel nem lehet rávenni, hogy valamit is csináljanak. Otthon nagyon szegények, villany sincs.” (217–01); „Gyakran fordul elő a dacos magatartás. Szélsőséges esete volt annál, akit most előzetes letartóztatásba helyeztek. Ez nagy kudarcélmény” (046–05).*

A fenti esetekben joggal felmerülhet a kérdés, „kinek a kudarcáról” van is itt szó? Vagy másképp fogalmazva: meddig kell a pedagógus kompetenciájának terjedni? A túlkorosok (majdnem felnőttek) képzése is beletartozik? A tanulási, pszichés problémák kezelése? A súlyos szociális gondoké? A mai pedagógusképzésben és különösen a továbbképzésben sokféle részképzés megjelent, amelyek ilyen készségek kialakítását ígérik, ám nem biztos, hogy az aktuális problémákkal szembekerülő pedagógus találkozik (vagy éppen találkozott) ilyen felkészítéssel. Ezen túl is nyilvánvaló, hogy a heterogénebbé váló tömegiskolában a pedagógiai munkát sokféle segítő szakmának kell kiegészítenie. Ma ezek nincsenek mindenütt jelen vagy elérhető közelségben az iskolákban. Nem biztos az sem, hogy az aktuálisan elérhető segítség a legjobb megoldást hozza. Ezt

fogalmazza meg az egyik pedagógus is a következő kudarc-történetben: „*Próbálom tanítani, korrepetálok is, próbálom fejleszteni és van, hogy tovább kell küldenem a Nevelési Tanácsadóba. Kudarcélményként élem meg, mert beigazolódhat, hogy eltérő tantervű osztályba kell áthelyezni*” (141–01).

De térjünk vissza az „átlagos”, mindennapos kudarcokhoz! Az erre vonatkozó válaszoknak van egy olyan köre, amelyik általánosabb pedagógiai problémákat érint, és amelyekből kibontakozik a megkérdezettek tanári szerepfelfogása, az, ahogyan feladataikat értelmezik, ahogyan arról gondolkodnak. Az alábbiakban ezekből tekintünk át egy csokrot, és megkíséreljük értelmezni is azokat. „*Nehéz segíteni, hogy minden a megfelelő ütemben menjen.*” (157–02); „*Fegyelmetlenségük miatt nehezen teljesíthető az előre eltervezett tananyag.*” (193–02); „*Igen nehéz megküzdeni azzal a ténnyel, hogy a legkitartóbb munka sem hozza meg a kívánt eredményt. Vannak olyan anyagrészek (pl. legutóbb az írásban nem jelölt teljes hasonulás), melyek elsajátítása a körületekintő, átgondolt óratervezet ellenére is sokkal több időt vesz igénybe, mint amennyit arra a tantervi órarend enged.*” (194–01); „*Egy felzárkóztató osztályban magyarból kellett volna felzárkóztatnom ezeket a gyerekeket, és kb. 20 percembe telt, mire egyáltalán elővettek egy papírt vagy füzetet. Egyáltalán nem lehet velük együttműködni. Mire lehet velük dolgozni, addigra már csak negyed óra marad az órából. Mindent meg kell hallgatni, hogy mi történt velük, és csak utána lehet azzal foglalkozni, amivel én is szeretnék.*” (139–01); „*Van olyan gyerek, aki akkor viselkedik jól, ha csak vele foglalkozom. De ezt nem tehetem meg a többiekkel.*” (227–03); „*A tiszta cigány osztályban nehezen lehet elvégezni a pedagógiai munkát*” (158–08).

Ezek és az ezekhez hasonló megfogalmazások azt sejtetik, hogy a tanításnak van egy „megfelelő üteme”, hogy az „előre tervezett tananyagnak” vagy éppen „tantervi órarendnek” (sic!) kellene irányítania az órát, ahol a tanár figyelmét viszonylag sikeresen kellene megosztania tanítványai között, s hogy ezeknek az elvárásoknak a teljesülése kerül veszélybe a cigány tanulók miatt. A fiatal német gyakorló tanárok körében *Bender-Szymanski* (2000) is találkozott hasonló megfogalmazásokkal, amelyekkel kapcsolatban arra figyelmeztet, hogy a tanárok diszkrecionális joga az, hogy az általános pedagógiai elvárásokat az adott szituációra értelmezzék, és a tanítványaikhoz és a helyzethez legjobban illő megoldásokat válasszák. Bár a „tanterv-utasítással”, központi standard tantervvel és egy tankönyvvel működő korábbi magyar pedagógiai gyakorlatban a pedagógus elvileg nem rendelkezett ezzel a szabadsággal, a pedagógiai módszer megválasztásának szabadságát már az 1985-ös törvény kimondta, és az utóbbi másfél évtized legfőbb oktatáspolitikai eseményei (a tantervi szabályozás változásai, a tankönyv-piac kialakulása, a továbbképzési rendszer átalakulása stb.) ennek a jognak a gyakorlásához jelentős szakmai segítséget is nyújtottak. Ezt a jogot a megkérdezett fiatal pedagógusok jó része gyakorolja is. A siker-történetek egy része éppen erről szól (az egyéni fejlesztésekről, az egyéni megoldásokról, a mindennapra beiktatott játékokról, a tanuló érdeklődéséhez szabott feladatok megválogatásáról stb.). Hogy a képzőintézményekből zömében az utóbbi évtizedben kikerült fiatal pedagógusok egy része ezt mégsem teszi, az valószínűleg azt is jelzi, hogy sem a felkészítésük, sem iskolai gyakorlatuk során nemigen találkoztak e jog gyakorlásának meggyőző példáival, viszont sokkal inkább találkoztak a tanári mesterség olyan felfogásával, amely szerint az a pedagógiai kudarc, ha a tanár

adott idő alatt nem tudja *mindenkinek* ugyanazt megtanítani. A mai magyar iskolákban a „tanyanyagot vagy tanulót tanítani?” dilemmában valószínűleg nem csak ők célozzák meg inkább az előbbit.

A mai magyar iskola még egy – közismert, bár alaposan még fel nem tárt – sajátosságára világít rá a kudarc-beszámoló egyik része: arra, hogy az iskolák nem is vállalják azt fel teljesen, hogy az iskolai tananyagra megtanítsák tanulóikat, hanem számítanak az otthoni vagy éppen magánórákon történő tanításra-tanulásra is. „*Mivel otthon nem tudnak egyáltalán tanulni, a napköziben tanul csak valamit, így a tanulásban lemaradnak rendszeresen ezek a gyerekek.*” (260–02); „*A szorzótábla tanulásánál kevés az órai foglalkozás. Mivel otthon a szülők nem gyakorolnak velük, ők visszaesnek a tanulásban.*” (288–01); „*Egy kisfiú nagyon lemarad a többiektől, nem képes a többiekkel haladni. Kértük a pszichológiai vizsgálatot, de ennek eredménye az, hogy marad az osztályban. Viszont egyre jobban lemarad a külön foglalkozás ellenére. A gyermek veszélyeztetett, az apukája börtönben van, anyukája nem foglalkozik vele, így valószínűleg meg fog bukni. Mindenből nagyon gyenge, a készsége tárgyakból is.*” (288–03); „*A nem napközis tanulók rendszeresen felkészületlenül jönnek órákra. Felszerelésük gyakran hiányzik, emiatt sem tudnak az órákon együtt dolgozni a többiekkel*” (306–02).

A sikerek és kudarcok háttere

A sikerek és kudarcok egymástól elszakított elemzése azt a képzetet keltheti az olvasóban, mintha nem *egy* iskolarendszerről szólnának a történetek, mintha nem *egy* pedagógiai kultúrát írnának le, sőt, mintha nem is egészen *ugyanarról* a társadalomról vagy társadalmi csoportról szólnának.

S valóban, egy rétegzett társadalomról, és azon belül egy rétegzett cigány társadalomról szólnak. A skála egyik végén az a számszerűségében bizonyára kisebb réteg van, amit az egyik fiatal pedagógus így ír le: „*Nagyon rendezettek a családok házai. 80%-nak az életmódjuk is jó, így innen nagyon sok gyermek eljut az érettségiig. Magam is mint oláh cigány és a nővérem is, felsőfokú képzettségűek vagyunk*” (292–01). A skála másik végén pedig a cigány társadalom elesett rétegeiről, a szegényekről, a munkanélküliekről vagy éppen a nevelőotthonokban felnőtt cigány fiatalokról van szó. Dolgozatunknak természetesen nem tárgya, és a fiatal pedagógusok sem arra vállalkoztak, hogy bemutassák a cigány kisebbségi társadalom rétegzettségét, esetleg ennek jellegzetes eltéréseit a többségi társadalom rétegzettségéhez képest. Itt csak azt érdemes jelezni, hogy a bemutatott pedagógiai helyzetek mögött eltérő társadalmi körülményekkel is számolnunk kell.

A bemutatásokból eltérő iskolai körülmények is kirajzolódnak. Bár dolgozatunknak (és az elemzett kérdéseknek) ez sem közvetlen tárgya, mégsem hagyhatjuk figyelmen kívül ezeket az eltéréseket sem. A skála egyik végén itt a sokféle taneszközzel és rugalmas tanmenettel dolgozó, a pedagógus munkáját folyamatosan egyéb segítő szakemberek munkájával megtámogató, az iskolai munkába a tantermen kívüli, az iskolai és az iskolán kívüli élet egyéb, meglehetősen változatos színtereire kiterjedő iskolai kultúrát találjuk, míg a másokban az osztálytermek zárt ajtaja mögött a számára érthetetlen viselkedésű tanulók tömegeivel szembenálló magányos tanárt, aki legfeljebb azzal a segítséggel tud számolni, hogy a problémát megkísérli másra hárítani: néhány tanítványát kiegészítő

iskolába helyezetteti. És természetesen különböző tanári személyiségek is kibontakoznak a beszédekből, amelyeknek elemzését végképp nem vállalhatja fel szociológiai megközelítésű tanulmányunk. Amit vizsgálatunk alapján jelezni tudunk, az csupán az, hogy nagy különbségek mutatkoznak a megkérdezettek között abban, hogy mennyire nyitottak más kultúra, és egyáltalán: más személyiségek iránt, s hogy pedagógiai döntéseiket és viselkedésüket ez a nyitottság vagy zártság erősen befolyásolja.

És végül, úgy tűnik, a mai magyar iskola tanári szerep-felfogása sem egyértelmű. A skála egyik végén találjuk a hagyományos, a tanulótól inkább alkalmazkodást, mintsem együttműködést elváró tanári irányítással, külső személyek beavatkozása nélkül zajló, tanár-központú, ismeretátadó, „végtermék-orientált”, a tanmenetek és a tankönyvek diktálta fegyelem alatt álló pedagógiai kultúrát, amelynek szinte kizárólagos színtere a tanóra vagy a tanóra meghosszabbításaként működő napközi, felzárkóztató foglalkozás. A skála másik pólusát a tanulók egyéni fejlesztésére összpontosító, egyéni helyzetekre egyéni megoldásokkal reagáló, sokféle taneszközzel és rugalmas tanmenettel dolgozó, több segítő szakma folyamatos együttműködésére építő, az iskolai és az iskolán kívüli élet egyéb színtereire is kiterjedő tanári kultúra jelenti.

A sikerekről és kudarokról szóló rövid megfogalmazások elemzése azt mutatja, hogy bár a tanárok többsége sikerekről és kudarokról is beszámol, a sikertörténetekben inkább találkozunk a jobb társadalmi helyzetű cigány gyermekekkel, a nyitottabb és eszközeiben gazdagabb iskolával és a gyermek-központú pedagógiával, míg a kudarok mögött gyakrabban felsejlenek a súlyos társadalmi hátrányok, az eszköztelenebb iskolák és a hagyományos, tanár- és tananyagközpontú pedagógiai nézetrendszerek. De nézzük meg, mivel magyarázzák maguk a fiatal pedagógusok sikereiket, illetve kudarcaikat!

A sikerek és kudarok okai – ahogyan a tanárok látják

500-an (87,3%) válaszoltak arra a kérdésre, hogy minek tulajdonítják ezeket a sikereket, illetve kudarokat. Bár nem tekinthetjük igazán megbízhatónak adatainkat, hiszen ez a kérdés komoly megfontolást és kifejtési lehetőséget igényelt volna, a kérdőíves lekérdezés viszont csak gyors (és minden bizonnyal felületes) válaszokra adott lehetőséget, bemutatásuk mégis ráirányíthatja a figyelmet néhány problémára. Tizenhárman elhárító választ adtak, a szokásos elutasító válaszokon túl néhányan azt jelezték, hogy azért nem tudnak válaszolni, mert vagy kevés az élményük, vagy egyszerűen még nem gondolkodtak el az okokról. Egy kérdésben kérdeztünk rá a sikerek és a kudarok okaira, a válaszolók közül azonban csak 41-en tértek ki mindkettőre külön-külön, a többség (272-en) csak a kudarok, 63 fiatal tanár viszont csak a sikerek okaira keresett magyarázatot. Lehetséges, hogy a válaszlehetőségek korlátozottsága is közrejátszott abban, hogy a válaszolók túlnyomó többsége (324-en) csak egy tényezőt említett meg, kettőt csak 123-an, hármat vagy többet pedig csak 35-en soroltak fel.

A sikerek és kudarok okainak boncolgatásában a legtöbbet emlegetett szereplő a család (vagy a szülő): önmagában 182, más tényezőkkel együtt 123 alkalommal említették őket a fiatal pedagógusok. Az iskolai élet két főszereplőjét: a gyermeket (tanulót) és a tanárt (önmagukat) ennél kevesebbszer okolták a sikerért vagy a kudarcért (a tanulókat önmagukban 39, más kombinációban 102 alkalommal említették, önmagukat pedig 41,

illetve 69 alkalommal). A negatívumok és pozitívumok említése terén – a kudarc/siker említések arányával nyilván szoros összefüggésben – az előbbiek vezetnek. Ez azonban nem minden szereplőre áll: a tanárok önmaguk megítélésében hajlamosabbak a pozitív megfogalmazásra, így az okokat firtató kérdésre adott válaszokban gyakran visszatér a már korábban elemzett megközelítés, amely szerint a tanár „mindent megtesz, de ...” A sikertörténet tipikus képlete tehát a következő: a rossz családi körülmények (és a szülő) ellenére az iskola, a tanár sikereket ér el a gyerekekkel, míg a kudarc tipikusan arról szól, hogy az erőfeszítések ellenére a család visszahúzó hatása az erősebb. *„Az eredmények, a sikerek az ott tanítók közös eredménye. Mindannyian sokat foglalkozunk egyénileg a cigánygyerekekkel. Megnyílnak előttünk, pótolni tudjuk a hiányos szülői nevelést.”* (501–13); *„Soha nem volt előítéletem a cigánygyerekekkel kapcsolatban. Én megpróbálok mindent kihozni belőlük, de otthoni támogatást a szülők részéről nem kapok ehhez”* (215–11).

E képlet mögött az az élmény áll, amit sokan meg is fogalmaznak: hogy az iskola és a cigány családok világa nagyon távol áll egymástól, valójában két külön világról van szó. A megfogalmazások között van elfogadóbb, és van elutasítóbb is: *„Más íratlan szabályok szerint élnek, mint a magyarok. Más a kultúrájuk. Mi elvárjuk, hogy beilleszkedjenek, ők nem akarnak változtatni az életmódjukon. Sok dolog nekik természetes, ami nekünk furcsa.”* (202–02); *„Az eltérő kultúra. Más szokások, amelyeket a magyarok többsége nem ismer, nem ért.”* (290–01); *„Nagyon nagy a szakadék a családi légkör és az iskola elvárásai között. Ezeknek a gyerekeknek teljesen más az értékrendjük, mint az iskoláé.”* (207–02); *„Eltérő társadalmi szokásaik miatt nem mindig tudnak alkalmazkodni az iskola szabályaihoz.”* (221–01) *„Az otthonról hozott dolgokon nem mindig tudunk változtatni.”* (292–02); *„Nem látják a tanulás célját, értelmét. Az otthoni és iskolai hatások kioltják egymást, illetve az otthon tapasztalt győz: a munka ‘könnyebb végét’ megfogni, várni a segítyt. Tudatlanságuk révén nincsenek tisztában a lehetőségeikkel a tanulás terén.”* (228–03); *„Valamelyik közösséghez tartozni kell! Ők a cigány közösséghez tartoznak. Az ott érvényes normáknak kell megfelelniük. Szinte kettős életük van, amint kilépnek az iskolából, az etnikum elvárásai lépnek életbe.”* (501–11); *„Az ő értékrendjükben jó az, amit csinálnak.”* (154–02); *„Be kell látnunk, hogy kissé más a mentalitásuk. Én ugyanúgy kezelem őket, mint a magyar gyerekeket, mégis más az eredmény. Ők legalább közepes mértékben hátráltatják a tanítást.”* (215–03); *„8–10 éves gyerekek már önállóak a cigányok családjában. Más értékrendet képviselnek az iskolában.”* (165–01); *„Az életvitelük és a felfogásuk más, mint az átlagembereknek.”* (164–02); *„A szülő sokszor nem partner a gyermeke előmenetelével kapcsolatban. Sokszor ellentétes véleményük van, mint a tanárnak, elsősorban erkölcsi kérdésekben és ez összezavarja a gyereket.”* (169–11); *„Más értékrendet képviselnek, mint én.”* (064–11); *„Családi minta öröklődik, teljesen mások az ő ‘értékeik’”* (272–02).

A tanárok, hivatalból is, de saját kulturális hovatartozásuk okán is, természetesen az iskolai kultúra megtestesítői. Többen jelzik, hogy ott érnek el sikereket, ahol „a másik kultúra” hatása nem érvényesül erősen, vagy azért, mert a cigány családok már beilleszkedtek a többségi társadalomba, vagy azért, mert az iskolában vagy az osztályban a többségi társadalomhoz tartozó tanulók vannak túlsúlyban: *„A pozitívt [annak tulajdonítom, hogy] olyan családból jött, amelyik már beilleszkedett a magyar társadalomba,*

értékelik a tudást, a tanulást a szülők. A kudarcnál olyan lepusztult családi környezetből jönnek, hogy nem értékelik a tudást, nem akarnak egy kicsit sem kiemelkedni, vagy hogy többre vigye a gyereke, mint ő.” (022–11); „Ahol sok cigánygyerek van, akkor képesek lerontani az osztályt, viszont ahol kevesen vannak, ott az ő eredményeik is jobbak. A szülői, otthoni háttér is nagyon fontos. Ahol rendezett a körülmény, ott a szülő is partner esetleg.” (215–03); „Sokszor a jobb képességű gyerekek nincsenek itt, és akkor már nem olyan jó a foglalkozás.” (258–02); „A pozitív tapasztalatot talán annak [tulajdonítom], hogy az osztályban a többi gyerek magyar, és nagy a húzóerő” (198–01).

Ahol viszont nem ilyen egyértelműek az erőviszonyok, ott elkerülhetetlen az ütközés. Azért is talán, mert a tanárok többsége normaként értelmezi az iskolai kultúrát, amelyhez képest a kevésbé konszolidált cigány családok értékrendje, viselkedése, életmódja csak negatívumként, hiányosságként fogható fel. A kudarcok okaiként a megkérdőjelezettek így e hiányosságokat sorolták fel. Többen meglehetősen lakonikusan fogalmaznak: *„A családból ezt hozzák.” (096–02); „Családi háttér miatt.” (099–12); „A családi miliő, ahonnan kikerül.” (140–01); „Családi háttér. Hagyományok. Cigánykultúra.” (165–02); „Az otthonról hozott családi háttér miatt ilyenek” (213–11).* A bővebb kifejtések széles skálán mozognak: a megértéstől az érzelemmentes közlésen át a szenvedélyes elutasításig: *„Szegénység, munkanélküliség, kilátástalanság, itt, ebben a régióban.” (138–11); „Azokat a magatartásformákat hozzák magukkal, amit az otthoni környezetben látnak.” (194–11); „A szegénység, a nemtörődomség. Nem is próbálnak feltörni. Nem szeretnek dolgozni. Azért járnak iskolába, hogy egyenek, melegedjenek. Ezt megszokták.” (130–01); „Szülők teljes közömbössége a gyerekekkel szemben, nem érdekli őket a gyerek fejlődése. Szociális háttér, műveletlen szülők, civilizálatlan szülők, igénytelen szülők. Iszonyatos életkörülmények. A vérükben van genetikailag!” (280–02). „Vannak olyan cigánycsaládok is, akik, még ha szegények is, de tisztességesen nevelik a gyereket – csak sajnos az ilyen nagyon kevés – az ilyen megérdemli a segítyt. De a legtöbben csak azért szülik a gyereket, hogy minél több segítyt kaphassanak, amit aztán a kocsmában pár nap alatt elköltenek.” (033–01); „Nem járnak óvodába, nincs otthoni háttér, illetve veszélyeztetett, ami van. Sérültek a szülők is, isznak, nem dolgoznak, bűnöző életmódot folytatnak, felelőtlenek, nemtörődöm magatartást tanúsítanak gyermekeikkel (141–01).*

A hiányosságok persze a tanulók jellemzését is uralják. *„Nagy fokú neveltlenség, tudatlanság.” (009–01); „A gyerekek nagy része nem törődik a tanulással.” (017–01); „A tanulás nem szeretetével párosuló súlyos magatartási problémák.” (036–11); „Sokuk úgy véli, hogy rájuk az általános szabályok, viselkedési formák, bizonyos erkölcsi normák nem vonatkoznak, és ezért nekik mindent szabad.” (062–11); „Motiválatlanság érdektelenség a tanulás iránt.” (075–01); „Túlkorosak, más érdekli őket inkább, mint a tanulás.” (092–01); „Egyrészt a gyenge képesség, másrészt a koncentrációs zavarokat gondolom.” (153–05); „Az értelmetlen agyi munka, hiába a több óraszám, nem képes még az órákon hallottakat sem elsajátítani.” (153–04); „A gyerekek nem tanulnak egyáltalán.” (158–04); „A képességek hiányoznak.” (159–03); „Nincs felszerelésük, nem akarnak dolgozni, felesleges dolognak tartják a tanulást.” (193–02); „Nagyon érdektelenek, közömbösek, egyszerűen nem jutnak el addig sem, hogy tankönyvet vegyenek maguknak. Nem tanulnak, nem érdeklődnek” (239–01).*

A tanulókkal kapcsolatban azonban gyakoribb az árnyaltabb megfogalmazás, hiszen a sikerek jó része éppen a tanulókhöz kötődik, a velük elért eredményekhez, amelynek maguk a gyermekek is részesei: „Nagyon hullámvónak érzem ezeket a gyerekeket. Egyszer nagyon jók, máskor viszont nehezen kezelhetőek.” (207–02); „Problémamegoldó gondolkodásuk gyenge, de folyamatos tanítói segítséggel ez korrigálható. A fejletlen szókincs, nincs figyelemkoncentráció, illetve nagyon alacsony.” (006–01); „A pozitív eset a gyerek érdeme, mert nagy volt benne az akarás.” (117–02); „A tanuló saját motivációja (már nem akar megbukni).” (166–02); „Szeretnének feltörni, néhányan belátják, hogy csak a tanulás által lehetnek többek.” (276–01); „Etnikai kisebbségben is található jó képességű tanuló, ha kellően odafigyelünk. Rosszabb képességűeknél is elérhető ugyanolyan eredmény, mint más hasonló koriúknál” (038–11).

A pedagógusok egy része szerint a két világ közti küzdelemben az iskolai elvárások teljesülésének kudarcát az okozza, hogy nincs elég hatalmi eszköz az iskola kezében az igaza érvényesítéséhez: „Nincs a tanár kezében hathatós fegyelmezési eszköz, büntetési módszer.” (192–03); „Kevés fegyelmezési eszköz áll rendelkezésre, amit a tanár gond nélkül alkalmazhat.” (143–03); „Az iskola fegyelme fellazult az elmúlt 12 év alatt. Főleg az elmúlt egy év alatt. A társadalom megváltozott, a munkához való viszony, túlzott liberalizmus következett be az oktatásban.” (151–12); „Határozottabban kell fellépni ezekkel a gyerekekkel szemben a pedagógusnak. Hiányzik a családi háttér, ahol egy kis nevelést kapnának. Nincs önfegyelmiük, nincs érdeklődésük az iskola iránt, ill. túlkoros gyerekek is vannak elég sokan” (108–02).

De sokan vannak, akik saját magukban (saját hiányosságaikban, a másik kultúrához viszonyított ‘másságuk’-ban) vagy éppen az iskola hiányosságaiban keresik a kudarc okait: „Annyira hiányosak az ismereteim az ő életmódjukról, szokásaikról, és ezért nem találok meg velük a közös hangot.” (163–02) „Tapasztalatlanságom és a ‘másságom’ miatt.” (245–01); „Nem ezt a tananyagot kellene tanítani. Tanításukban sokkal nagyobb szükség lenne képesebb, kézzelfoghatóbb segédanyagokra. Egyszerűbb megfogalmazás kellene a feladatok esetében. Otthon is meg kellene érteni a szülőknek is, hogy fontos lenne, hogy elvégezzék minél több iskolát. A szülők részéről kapcsolattartás a tanárokkal. Több szabad foglalkozás kellene, nem csak a tanulásra korlátozva! Feszültségek a többször bukkantak és a kicsik között. Terror!” (301–01); „Sok olyan gyermek van, aki nem oda való magatartású, de mi még erre nem vagyunk pedagógiailag felkészülve.” (104–01); „Egyéni problémakezelés hiánya.” (104–04) „Biztos, hogy nekem is van még mit tanulnom. Ragaszkodtam ahhoz, hogy a gyermekek az én elvárásaimnak megfeleljenek” (148–01). Az ezeket – és a hasonló – gondolatokat megfogalmazó fiatal pedagógusok számára nem nyilvánvaló az iskolai kultúra felsőbbrendűsége, már csak azért sem, mert csak ebből kiindulva kudarcok érték őket munkájukban. Attól, hogy képesek a „másik” kultúra felől megközelíteni a kudarcos szituációt, olyan hiányosságokra is bukkannak, amelyeknek megváltoztatásához – saját attitűdjeik és módszereik fejlesztéséhez – talán több eszköz áll a rendelkezésükre, mint a „mások” hiányosságainak leküzdéséhez.

A mások értékei, kultúrája iránti bizonyos mértékű nyitottság, a tanár és diákja közti viszonyban talán joggal elvárt kölcsönösség eleme jelenik meg a sikertörténetek egy másik csoportjában is, amelyek nem teljesen a korábban megismert sikerek (a családi hiá-

nyosságok leküzdésének) logikáját követik. „*Figyelembe kell venni, hogy mások. Több szeretetre, odafigyelésre van szükségük. Nem megváltoztatni, hanem irányítani kell őket. Legapróbb jó teljesítménynek is örülni kell, és megdicsérni. Problémakor megbeszélni és nem azonnal elmarasztaló döntést hozni. Ha a szeretet megvan, akkor mindent megpróbálnak a megfelelésre. Erőszakkal náluk semmit nem lehet elérni.*” (011–12); „*Türelemnek, toleranciának, szeretetnek, a személyes kapcsolatunk sikerességének*” [tulajdonítom a sikert]. (044–01); „*...igyekeztem olyan módszereket megismerni, amely az oktatásukban, nevelésükben eredményre vihet, és ezt aktívan beépíteni a munkámba: a tankönyvválasztás, a kis létszámú csoportok, hogy délután is együtt vagyok a gyerekekkel.*” (007–11); „*El kell fogadni, hogy honnan jött, és akkor ő is elfogad minket.*” (068–11); „*A gyerekek bizalommal fordulnak hozzám, és elfogadnak engem*” (231–01).

Összegzés és javaslatok

Tanulmányunknak talán sikerült rámutatnia arra, hogy a 'tanárok hangjának, beszédének' megismerése közel vezethet bennünket sok fontos pedagógiai probléma, köztük a többségi kultúrától sokban eltérő kultúrájú cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák feltárásához, megértéséhez. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy módszerünk (egy kérdőíves vizsgálat nyitott kérdéseinek elemzése) csak korlátozott megismeréshez vezethet. Ha a mindennapos tanítási gyakorlatok, s azon belül a 'tanárok hangjának' megismerése iránti igény a szakmai és szakmapolitikai gondolkodásunkban megerősödik, valószínűleg a közoktatás, valamint a tanárképzés fejlesztését szolgáló kutatásokban is nagyobb támogatottságban kell részesülniük a mikroszintű kutatásoknak, a kvalitatív elemzési módszerek (esetelemzések, osztálytermi megfigyelések, interjúk stb.) használatának.

A cigány tanulókat oktató fiatal 'pedagógusok hangjának' elemzése sok fontos tartalmi kérdésre is ráirányította figyelmet. Elemzésünk elsősorban a pedagógiai sikerek és kudarcok témakörére összpontosított. A következőkben ezzel kapcsolatban megkísérelk néhány, továbbgondolásra talán érdemes tanulságot összefoglalóan kiemelni.

A fiatal pedagógusok, érthető módon, szívesebben beszélnek sikereikről, mint kudarcukról. A válaszokat összességében azonban mégis inkább a negatív, mintsem a pozitív tartalmú kijelentések uralják. E mögött – és maguk a megfogalmazások mögött – egy olyan pedagógiai kultúra körvonalai bontakoznak ki, amelyben a kudarchelyzet elfogadása, a kudarc feldolgozása, a kudarcokból való építkezés gyakorlata nincs elég súllyal jelen. Ezért feltehetőleg nem okolhatjuk csupán a fiatal pedagógusok magukat, hiszen valószínűleg felkészítésükben, valamint munkájuk szakmai és laikus megítélésében sem kap elég szerepet a kudarcok alkotó és építkező értelmű felfogása.

E mellett az általánosabb tanulság mellett azonban érdemes felfigyelnünk néhány olyan jelenségre is, amely a kudarcérzést erősítheti a fiatal pedagógusokban. Mindenekelőtt talán arra, hogy különösen az iskolai életről túlzott általánosságokban (általánosításokban) beszámoló megjegyzéseket hatják át a negatívumok. Valószínűleg a kudarcok feloldásában segít, ha a pedagógusok összpontosítanak a *konkrét* pedagógiai problémák

megfogalmazására, *pontos* diagnózisok felállítására, hiszen csak olyan területeken várhatunk tőlük (és várhatnak ők saját maguktól) elmozdulást, amelyen rendelkeznek kompetenciákkal. A pontosítás és a konkrétumokra való törekvés abban is segíthet, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni azt, hogy hol ér véget a saját kompetenciájuk, és hol várnak másoktól (segítő szakmáktól, külső – nem iskolai – szereplőktől) segítséget. Ebben a pontosításban, konkretizálásban valószínűleg a napi iskolai gyakorlatban is támogatni kellene a fiatal tanárokat (kollégáiknak, az iskolavezetésnek, a szaktanácsadóknak), de bizonyára a felkészítésükben is erőteljesebben kellene ezt a szempontot érvényesíteni. Azaz a tanárképzésben és -továbbképzésben nagyobb súlyt kellene fektetni az esetelemzésekre, a konkrét pedagógiai gyakorlati megfigyelések feldolgozására, hogy gyakrabban találkozzunk kudarcélménnyel akkor, ha a pedagógus számára negatívnak tűnő jelenségek mögött nem ismeri fel azt, hogy egy – az övétől sok elemében különböző – másik kultúrával áll szemben. A saját kultúrától eltérő másik kultúra iránti nyitottság – és emögött sokszor valójában a tanár és tanítványa közti kölcsönösségi viszony elismerésének a – hiánya végső soron a saját kultúra differenciálatlan, normaként való elfogadásából fakad. Azaz – úgy tűnik – a más kultúrák irányában „vak”-nak mutakozó pedagógusok nem sokat töprengenek a saját, azaz az iskola megfélebbezhetetlennek tartott kultúrájáról sem, nemigen gondolkodnak el azon, hogy munkájukban milyen mérlegelési jogkörökkel rendelkeznek. Vagyis, voltaképpen „megspórolják” azt a munkát, ami szakmájuk lényege: hogy a pedagógiáról tanultakat, az adott iskolai feltételeiket (tantervek, tankönyvek, taneszközök, módszertani repertoár) adott tanítványaik lehetőségeihez és elvárásaihoz igazítsák.

Talán ebből a „kultúrvakság”-ból fakad a kudarcélmények egy harmadik jellegzetessége: az, hogy sokkal több negatív megfogalmazással találkozunk ott, ahol a többségi kultúrától *nagyon eltérő* (súlyos társadalmi vagy személyes depriváltságú) rétegekkel, vagy éppen *nagyon sok* más kultúrájú tanulóval kerülnek kapcsolatba a tanárok. Ennek szélső esetei a csak cigány tanulókból álló iskolák vagy iskolai osztályok, melyek tapasztalatait külön is elemeztük, és amely tapasztalatok között különösen uralkodóak voltak a negatívumok. A cigány tanulók spontán vagy tudatos szegregációja ezért *is* különös veszéllyel járhat. Ez nyilván nemcsak a vizsgált fiatal tanárok, de többnyire az iskolák kompetenciáján is túlmutató probléma, amely szélesebb körű elemzést igényel. Hiszen az etnikai programokról beszámoló tanári szövegek elemzése arra is figyelmeztet, hogy a cigány tanulók „elkülönítésé”-nek pozitív megoldásai is lehetnek, különösen ha az nem végleges, hanem ideiglenes jellegű, és ha azt megfelelő pedagógiai gondoskodás kíséri, ha az valóban segítő jellegű. Az ezzel a kérdéskörrel kapcsolatos megállapításokat azonban mindenképpen körültekintő vizsgálatokkal, finom elemzésekkel kellene megalapozni.

A „sikerek”-ről szóló beszámolók elemzésének néhány általánosabb tanulságát is érdemes kiemelni. Ezek a történetek – a kudarcokat felemlítőkkel szemben – többségükben konkrét szituációhoz, konkrét személyekhez köthető pedagógiai sikerekről szólnak. Általában valamilyen fejlődésről számolnak be, amely mögött erőfeszítések állnak, többnyire nem csupán a pedagógusé, hanem az érintett tanulóké, esetleg más tanároké és iskolai segítőké, netán a tanuló családjáé. A személyek közti kölcsönösség látványos megfogalmazódása mellett ezek a beszámolók gyakran kitérnek a tanulók kulturális hát-

terének megértő elemzésére, esetenként annak bemutatására is, hogy hogyan építhetők be az eltérő kultúra elemei az iskolai gyakorlatba. A személyesség ezekben a sikertörténetekben úgy is jelen van, hogy a róluk beszámoló pedagógusok hangsúlyozottan kitérnek a tanár és a tanítvány(ok) közti szeretetteljes, elfogadó, bizalmi légkör bemutatására.

Az elfogadás, a szeretet, a bizalom és a kölcsönösség a pedagógus mesterség alapvető értékei. Amit az idézett fiatal pedagógusok megfogalmaznak, az csupán az, hogy ezekhez az értékekhez akkor is ragaszkodni kell, ezeket az erényeket akkor is gyakorolni kell, ha tanítványaink tőlünk eltérő kulturális értékekkel és szokásokkal rendelkeznek. Hogy ezt ma feltehetőleg inkább kevesebben, mint többen ismerik fel a fiatal pedagógusainkhoz hasonló szituációkat átélő tanárok közül, annak bizonyára nincs egyszerű magyarázata. Elemzésünk csupán a tanár és tanulói közti kapcsolatrendszeréről, illetve annak zavarairól szól, ám nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a tantermi, iskolai történések nem légüres térben zajlanak. A tanárok és tanítványaik egy társadalmi térben mozognak, a köztük lévő bizalom (bizalmatlanság) csak egy láthatatlan bizalmi (bizalmatlansági) lánc része. Keveset tudunk arról, hogy a pedagógusok saját magukkal kapcsolatban inkább bizalmat vagy bizalmatlanságot érzékelnek-e munkájuk során. Nem tudjuk például azt sem, hogy témánkban a szociológiai kutatásokban megfogalmazott, az iskolai szituációkat talán nem igazán mérlegelő, túlzottan általános és differenciálatlan megállapítások „a pedagógusok előítéletességéről” nem működnek-e hasonlóképpen, mint a pedagógusok túlzottan általános és differenciálatlan megállapításai tanítványaik „fegyelmehetlenség”-éről vagy egyéb „hiányosságai”-ról.

De nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a mi (kontinentális? közép-európai?) pedagógiai kultúránk – bár abban is kiemelt jelentősége van a személyességnek és a bizalomteljes személyközi kapcsolatoknak – alapvetően nem a személyközi viszonyokra, az egyes tanulók egyéni fejlesztésének pedagógiai filozófiájára épül, hanem a tanár és az osztály együttműködésére. A tanárközpontú pedagógiai gyakorlat azonban valószínűleg csak a homogénebb osztályokban sikeres igazán. Az oktatási expanzió bevezetésében jelzett mai gyakorlatában viszont a mai magyar iskolákat, osztálytermeket egyre kevésbé jellemzi ez a viszonylagos homogén kultúra. Ilyennel ma már egyre inkább csak a „válogatot” gyerekekkel működő elitiskolákban, elitosztályokban találkozunk, ahol tanár és diákjai többé-kevésbé ugyanazokat a kulturális értékeket vallják és követik. Az iskolák (és osztályok) többségében azonban a pedagógusok egyre inkább a fenti dilemmákkal találják szembe magukat: vagy általános és folyamatos kudarcként élük meg az egyedülként átélt iskolai kultúra elutasítását, hatástalanságát tanítványaik kisebb vagy nagyobb csoportjai részéről, vagy kísérletet tesznek arra, hogy az „általános” iskolai kultúrától eltérő kulturális elemeket felismerjék, elfogadják és esetleg beépítsék a saját pedagógiai gyakorlatukba.

Ez persze nem mulhat csupán a pedagógusok egyéni mérlegelésén. Ha a többféle kultúra közti sikeres közvetítésnek valóban az a kulcsa, amit a tanárok saját maguk megfogalmaznak (a személyes és egyéni megoldások iránti nagyobb nyitottság), akkor ennek gyakorlására nemcsak a pedagógusokat kell alkalmasabbá tenni, de általában az iskolákat is. Ezt láttuk a sikeres történetekben feltáruló iskolai „pillanatfelvételeken” is. Ahol a fiatal tanároktól a gyermekközpontú pedagógiai eljárások alkalmazásáról hallottunk az osztálytermi történések leírásában, ott előbukkantak a szakmai kelléktár egyéb területein (a tantervek, a tankönyvek, az értékelési eljárások, a tantestületi bejegyzések)

(a tantervek, a tankönyvek, az értékelési eljárások, a tantestületi belső viszonyok, az iskolavezetés és a tantestület közti viszonyok, a segítő személyzet alkalmazása, az iskola és külső kapcsolatrendszere, a tanárok alapképzése és továbbképzése területén) megjelenő új megoldások is. A fiatal tanárok arról is „beszélnek”, hogy a mai magyar osztálytermi gyakorlatban egyre inkább megtalálhatóak a kétféle pedagógiai kultúra elemei. Valószínű, hogy feltárásukkal, elemzésükkel és sok szempontú mérlegelésükkel a bevezetőben jelzett oktatáspolitikai kérdések megértéséhez is közelebb juthatunk.

Irodalom

- Andor Mihály (2001, szerk.): Romák és oktatás. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Bender-Szymanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. *European Journal of Teacher Education*, **23**. 3. sz. 229–250.
- Clandinin, J. D. (1992): Narrative and story in teacher education. In: Russell, I. T. és Munby, H. (szerk.): *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London, Falmer Press, 124–137.
- Doecke, B. és Mtsai. (2000): Teacher talk: The role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, **16**. 335–348.
- Forray R. Katalin (1999, szerk.): Cigányok. *Educatio*, **8**. 2. sz.
- Green, Th. F. (1980): *Predicting the behavior of the educational system*. Syracuse, New York. (Magyarul megjelent részletek: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Oktatási rendszerek elmélete. Okker Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hargreaves, A. (1996): Revisiting voice. *Educational Researcher*, **25**. 1. sz. 12–19.
- Hudson, B. (2002): Holding complexity and searching for meaning: teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, **34**. 1. sz. 43–57.
- Iskolakultúra, 2001. 12. szám.
- Leinhardt, G. (1988): Situated knowledge and expertise in teaching. In: Calderhead, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, New York, Philadelphia, 146–168.
- Levy, J. (1997): Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *Journal of Intercultural Relations*, **21**. 1. sz. 29–56.
- Liskó Ilona (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. *Iskolakultúra*, **11**. 12. sz. 3–14.
- Loughran, J. J. (2002): Effective reflective practice. *Journal of Teacher Education*, **55**. 1. sz. 33–43.
- Nagy Mária (2001): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. *Iskolakultúra*, **11**. 12. sz. 43–57.
- Radó Péter (2000): Speciális igények az oktatásban. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 327–342.
- Rudduck, J. (1988): The ownership of change as a basis for teachers' professional learning. In: Calderhead, J. (szerk.): *Teachers' professional learning*. Falmer, London, New York, Philadelphia, 205–222.
- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, New York.

ABSTRACT

MARIA NAGY: GIPSY PUPILS IN SCHOOLS. TEACHER TALK

An increasing number of Gipsy children have been completing their studies in the 8-year primary schools in Hungary, and a growing number enter secondary schools. The author, argues that, in spite of these data, in the era of rapid expansion in secondary schooling, dropping out and early school leaving means an enormous danger for the decreasing number of children (those of Gipsy origin highly represented among them) who do not obtain secondary school leaving certificates. So expectations are growing for teachers to combat school failure. Analysing open-ended questions of a 2001 survey among 540 beginning teachers in schools with a high proportion of Gipsy pupils (over 40% on average), the author tries to describe some characteristics of how teachers talk about these pupils. She calls attention to the fact, that the more concrete, professional and detailed their reports are, the more successful these young teachers feel themselves, while on the contrary, the less explicitly they describe school events, the more failure they experience. She also highlights how different resources the given schools themselves have, among them human resources, especially school support staff. She also identifies two main types of teacher role notions: a pupil-centred and a curriculum-centred one.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 3. 301–331. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Mária, Országos Közoktatási Intézet, H–1364 Budapest, Pf. 120.