

Az iskola nem sziget

Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben

NKFIH K 120400 sz. pályázat

Z á r ó j e l e n t é s

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ	10
KUTATÁSI TERV	13
<i>The school is not an island. Educational and community resilience in a multi-ethnic environment</i>	13
Key concepts	14
<i>School effectiveness and social and ethnic disadvantage in the Hungarian research literature</i>	14
<i>Community and organizational resilience as a conceptual framework</i>	15
Objectives, hypotheses, research questions	16
<i>Research objectives</i>	16
<i>Research methods, research questions and planning</i>	16
Phase 1. Quantitative data analysis and sampling	17
Sampling for phase 2 and 3	19
Phase 2. Institutional case studies	20
Phase 3. Community studies	21
Expected results	22
Annexes	23
ANNEX 1: References	23
ANNEX 2: Work Plan – GANTT diagram	28
A REZILIENCIA KUTATÁSA: SZAKIRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ	29
<i>Reziliens iskolák kutatása</i>	29
<i>Reziliens tanulók</i>	29
<i>Reziliens iskolák</i>	30
<i>Reziliens közösségek</i>	31
<i>Gazdasági válság, megszorítások és reziliencia a közszférában</i>	33
<i>A reziliencia fogalmának kritikája</i>	33
<i>Összegzés</i>	34
<i>Hivatkozások</i>	34
MAKRO ELEMZÉSEK	36
<i>Nemzetiségi oktatás és hátrányos helyzet a magyar iskolarendszerben</i>	36
A Magyarországon működő nemzetiségi oktatás társadalomtörténeti háttere	36
A nemzetiségi oktatás jelenlegi szabályai	41
A jelenlegi képzések sajátosságai és tapasztalatai	43
Cigányok/romák a nemzetiségi képzés rendszerében	48
A hátrányos helyzet változó fogalma	53
Hátrányos helyzetűek a közoktatásban	56
Összegzés	59
Irodalom	61
Jogszabályok	64
<i>Roma népesség és oktatástervezés</i>	67
A roma népesség főbb szocio-demográfiai mutatói	67
A nemzetiségi-kisebbségi identitással kapcsolatos mutatók	70
A roma iskolai népesség és az iskolarendszer néhány sajátossága	73
Tanulmányok, összegzés	78
Felhasznált irodalom	79

Melléklet: A járáások típusa a roma arány és szórás függvényében.....	80
<i>The Education of the Roma and Educational Resilience in Hungary</i>	86
Abstract.....	86
Introduction.....	86
The Hungarian educational and public policy context.....	87
The role of resilience.....	90
Hypothesis, research questions and first results.....	91
Results.....	92
Conclusions.....	96
References.....	97
LOKÁLIS ELEMZÉSEK.....	101
<i>Módszertan, helyszínek kiválasztása</i>	101
Gesztenyés – Hárompuszta.....	104
<i>Közösségtanulmány Gesztenyésről</i>	104
Bevezető.....	104
Gesztenyés – általános áttekintő.....	105
A helyi viszonyok strukturális és társadalmi jellemzői.....	107
A település identitása.....	110
Etnikai viszonyok Gesztenyésen.....	112
A Cigányváros, Cigánytelep és az Újtelep.....	113
Konfliktusok, romákhoz kapcsolt problémák.....	116
A közintézmények vezetőinek, dolgozóinak képe a közösségről.....	118
A helyi klientelizmus és az új vezetés vergődése.....	120
Összegzés.....	126
Felhasznált irodalom.....	127
Függelék.....	128
<i>A múlt emlékébe zárkozó iskola (Gesztenyés)</i>	129
Intézménytörténet, a helyi iskolapiac: meghatározó egyházi jelenlét.....	129
Reziliens iskola?.....	131
Iskolai önelbeszélés: hullámvasúton.....	131
Egy egyházi iskola: pragmatikus megfontolásból.....	133
A kompetenciamérés: hullámzó eredmények.....	135
Pedagógiai módszertan: az elmúlt idő pedagógiája.....	137
Közösségi kapcsolatok: a település és az iskola.....	139
Az önkormányzat és az iskola kapcsolata: a konfliktusszító polgármester.....	139
Szülők és iskola.....	140
Befogadó és kirekesztő folyamatok az iskola terében.....	141
Osztályba sorolás és csoportbontás.....	141
A roma és többségi tanulók együttnevelése az iskolában, a roma-magyar különbségtétel elbeszélései és működése az iskolában.....	143
A nyolcadikos osztályok.....	145
A 8b osztály.....	146
A 8C osztály.....	150
Az oktatási mobilitás és a tanulói reziliencia értelmezései.....	152
Összegzés: egy átlagos iskola, amely még teszi a dolgát.....	154
Források.....	155
Felhasznált interjúk.....	155
Függelék.....	157
Fókuszcsoporthoz posztterek.....	164
Hárompuszta: települési és iskolai esettanulmány.....	166
<i>Előhang: terepmunka Hárompusztán</i>	166
<i>Települési esettanulmány: Hárompuszta, a konfliktusok szabdalta település</i>	166
<i>Statisztikai mutatók és politikai polarizáció</i>	166

<i>Helyi konfliktusok, interetnikus együttélés</i>	168
<i>Iskolai esettanulmány</i>	170
<i>A helyi iskolapiac</i>	170
<i>A helyi elit gyerekeinek elvándorlása a keleti kisvárosba</i>	171
<i>A Kék iskola katolikus lesz</i>	172
<i>Átlagos vagy irreziliens iskola?</i>	175
<i>Iskolavezetés és iskolai önelbeszélés</i>	175
<i>A kompetenciamérési eredmények és iskolai értelmezésük</i>	177
<i>Pedagógiai módszertan</i>	180
<i>Intézményi és közösségi kapcsolatok</i>	181
<i>Befogadó és kirekesztő folyamatok az iskola terében</i>	183
<i>A roma és többségi tanulók együttnevelése, a roma-magyar különbségtétel</i>	185
<i>Osztálytermi dinamikák: a Kék iskola nyolcadikos osztálya</i>	187
<i>Továbbtanulás és mobilitás</i>	188
<i>A Zöld iskola a digitális munkarend idején</i>	189
<i>Összegzés</i>	189
<i>Függelék</i>	191
<i>Interjúk</i>	191
<i>A nyolcadikos osztályfőnök jellemzése az osztályról</i>	191
<i>Továbbtanulás és tanulmányi mutatók nyolcadikos osztályban (szociometriai válaszok alapján)</i>	193
<i>A tanári fókuszcsoporthoz készített plakát</i>	193
<i>A diák fókuszcsoporthoz készített plakátok</i>	193
Kömény – Szatmárpópa	194
A kistérség – Kömény: települési esettanulmány és a helyi iskolai piac	194
<i>Területi egység az oktatási kvázi piac</i>	194
<i>A kistérség és a helyi oktatási kvázi piac</i>	195
<i>Módszerek</i>	197
KÖMÉNY	198
<i>Az ELSŐ POLGÁRMESTER korszaka (1990-2010)</i>	198
<i>Romák a rendszerváltás előtt és a rendszerváltás után</i>	199
<i>Politikai klientelizmus és patrónus rendszerek a rendszerváltás után</i>	200
<i>Az iskola hanyatlása és a politikai egyensúly megbomlása MÁSODIK POLGÁRMESTER ciklusa idején (2010-2016)</i>	201
<i>A Jobbik-roma szövetség, a HARMADIK POLGÁRMESTER puccsa és polgármesteri ciklusa (2016-2019)</i>	202
<i>Az oktatási szegregáció felgyorsulása</i>	204
<i>Szakralitás, identitásépítés, saját tudás</i>	205
<i>Összegzés</i>	207
<i>Hivatkozások</i>	207
<i>Melléklet: településnevek feloldása</i>	209
<i>Melléklet: Kömény – önkormányzati és kisebbségi önkormányzati választások eredményei 1994-2019</i>	210
Keleti kistérség – Szatmárpópa: települési esettanulmány	216
<i>Területi egység az oktatási kvázi piac</i>	216

<i>A kistérség és a helyi oktatási kvázi piac</i>	217
<i>Módszerek</i>	219
<i>Szatmárpópa fekvése, valamint népességének és státuszának változása</i>	220
<i>Földkiadás, nagygazdák</i>	220
<i>Romák</i>	221
<i>Vallások, felekezetek, szakralitás</i>	224
<i>Önkormányzat, politikai klientelizmus</i>	226
<i>Az iskola átvétele</i>	229
<i>Hivatkozások</i>	230
<i>Melléklet: településnevek feloldása</i>	232
<i>Mellékletek: Szatmárpópa – önkormányzati és kisebbségi önkormányzati választások eredményei 1994-2019</i>	233
Az iskolai és a családi értékrend konfliktusában felörlődő iskola. Esettanulmány a szatmárpópai iskoláról	238
<i>A helyi iskolapiac</i>	238
<i>Az egyházi iskolaátvétel</i>	238
<i>A Szatmárpópai iskola</i>	240
<i>Iskolavezetés, tantestület és iskolai önelbeszélés</i>	240
<i>Pedagógiai módszertan</i>	242
<i>Mérés-értékelés az iskolában</i>	244
<i>A belső mérési rendszer</i>	244
<i>A kompetenciamérés</i>	244
<i>Az iskola települési beágyazottsága</i>	246
<i>A szülők percepciója az osztálytermi konfliktusokról</i>	247
<i>A roma és nem roma tanulók együttnevelése az iskolában</i>	248
<i>Szelekciós mechanizmusok: osztályba sorolás, kisegítő osztály</i>	248
<i>A cigány nyelv és kultúra helye az iskolában</i>	250
<i>A tanárok viszonya a roma családokhoz</i>	252
<i>Továbbtanulás és tanulói reziliencia: az oktatási mobilitás akadályai</i>	255
<i>Összegzés és további kutatási kérdésvetések</i>	256
<i>Függelék</i>	258
<i>Interjúk</i>	258
<i>Egyéb források</i>	258
<i>Kompetenciamérési eredmények 2012-2019</i>	258
<i>A nyolcadikos osztály</i>	260
<i>A nyolcadikos osztályfőnök jellemzése az osztályról</i>	260
<i>Továbbtanulás és tanulmányi mutatók nyolcadikos osztályban (szociometriai válaszok alapján)</i>	262
<i>A diák fókuszcsoporthoz rajzai</i>	263
Kőkapus – Németlak	264
<i>Közösségtanulmány Kőkapus</i>	264
<i>Bevezetés</i>	264
<i>A település szerkezete</i>	265
<i>A helyi lakosság</i>	267
<i>Romák a településen</i>	268
<i>Beköltözési hullámok</i>	272
<i>Elköltözések</i>	274
<i>A strukturális viszonyok történeti kontextusa</i>	275

A település a rendszerváltás előtt	275
A rendszerváltás mint törés	276
A társadalmi különbségek helyi szerkezete.....	277
Az elit és az „ottrekedtek”	277
Munkaerőpiaci viszonyok.....	278
A település intézményei közötti viszony	279
A település viszonya a környező falvakhoz	280
Helyi identitás és közösségi élet.....	282
Politikai pártok és szavazások eredményei	284
Összegzés	285
Egy elég jó iskola. Esettanulmány a kőkapui iskoláról	287
<i>Kőkapu és Németlak: a térség.....</i>	<i>287</i>
<i>A helyi iskolapiac.....</i>	<i>287</i>
<i>Intézménytörténet</i>	<i>289</i>
<i>Reziliens iskola?</i>	<i>290</i>
<i>Iskolavezetés és iskolai önelbeszélés, viszony az oktatáspolitikai változásokhoz</i>	<i>290</i>
<i>Falusi pedagógusnak lenni.....</i>	<i>291</i>
<i>A kompetenciamérés</i>	<i>292</i>
<i>Pedagógiai módszertan</i>	<i>293</i>
<i>Közösségi kapcsolatok: a település és az iskola</i>	<i>295</i>
<i>Szülők és iskola.....</i>	<i>295</i>
<i>Befogadó és kirekesztő folyamatok az iskola terében</i>	<i>296</i>
<i>Osztály és csoportbontás</i>	<i>296</i>
<i>A roma és többségi tanulók együttnevelése az iskolában, a roma-magyar különbségtétel elbeszélései és működése az iskolában: az IPR-es gyerek és a „roma óra”.....</i>	<i>297</i>
<i>Az „IPR-es gyerekek”</i>	<i>299</i>
<i>„A roma óra” és a romapedagógiai szaktudás az iskolában.....</i>	<i>300</i>
<i>A nyolcadikos osztály</i>	<i>301</i>
<i>Az osztály összetétele.....</i>	<i>301</i>
<i>Szociometriai elemzés.....</i>	<i>303</i>
<i>Háttér adatok.....</i>	<i>303</i>
<i>Szociometriai elemzés.....</i>	<i>304</i>
<i>Diák fókusz csoportok</i>	<i>305</i>
<i>Továbbtanulás, mobilitás, a tanulói reziliencia értelmezései.....</i>	<i>305</i>
<i>Összegzés és további kutatási kérdésvetések: reziliens iskola, erőforrások és adaptivitás az iskolában.....</i>	<i>308</i>
<i>Források</i>	<i>309</i>
<i>Az interjúk listája.....</i>	<i>309</i>
<i>Függelék.....</i>	<i>310</i>
<i>Pályázatok.....</i>	<i>310</i>
<i>Kompetenciamérési eredmények</i>	<i>311</i>
Az innovatív iskola tankönyvi esete. Esettanulmány a Németlaki Általános Iskoláról.....	313
<i>Intézménytörténet</i>	<i>313</i>
<i>A helyi iskolapiac.....</i>	<i>314</i>

<i>Egy átlagos iskola?</i>	315
<i>Iskolavezetés és iskolai önelbeszélés, viszony az oktatáspolitikai változásokhoz: "mi változásorientált iskola vagyunk"</i>	315
<i>A kompetenciamérés</i>	318
<i>Pedagógiai módszertan</i>	321
<i>Közösségi kapcsolatok: a település és az iskola</i>	322
<i>Szülők és iskola.....</i>	323
<i>Befogadó és kirekesztő folyamatok az iskola terében</i>	325
<i>A társadalmi különbségek észlelése, a roma és többségi tanulók együttnevelése</i>	325
<i>SNI és roma</i>	326
<i>Romapedagógiai bázisintézmény</i>	327
<i>A nyolcadikos osztály</i>	328
<i>Az osztály összetétele.....</i>	328
<i>Szociometriai elemzés</i>	331
<i>Háttér adatok.....</i>	331
<i>Szociometriai elemzés</i>	331
<i>Továbbtanulás, mobilitás, a tanulói reziliencia értelmezései.....</i>	334
<i>Összegzés és további kutatási kérdésvetések: reziliens iskola, erőforrások és adaptivitás az iskolában.....</i>	335
<i>Források</i>	335
<i>Függelék.....</i>	337
<i>Az interjúk listája</i>	337
2. melléklet A németlakai iskola fontosabb pályázatai	338
3. melléklet A németlakai iskola kompetenciamérési eredményei (2010-2017)	339
4. melléklet: fókuszcsoportos posztterek	340
5. melléklet Szociometrikus hálók.....	341
Hántód – Atelep	343
Hántód: iskolaotthon vagy tanulószoba? A korai szülői döntés hatása a tanulói életútra.....	343
<i>Bevezetés</i>	343
<i>Az iskola története</i>	343
<i>Az iskola fő jellemzői.....</i>	344
<i>Az iskola pedagógiai programja.....</i>	347
<i>Az osztályba sorolás gyakorlata.....</i>	350
<i>Az osztályba sorolás szociális és etnikai jellemzői.....</i>	352
<i>Az osztályok közötti teljesítménykülönbségek a kompetenciamérés alapján.....</i>	356
<i>A tanulók közötti különbségek kezelése.....</i>	360
<i>Tehetség gondozás</i>	360
<i>Felzárkóztatás, egyéni fejlesztés, korrepetálás.....</i>	361
<i>Az iskola mérési-értékelési gyakorlata.....</i>	362
<i>Mérés-értékelés az intézményi dokumentumokban</i>	362
<i>Mérés-értékelés az intézményi gyakorlatban</i>	363
<i>Felkészítés a kompetenciamérésre.....</i>	364
<i>Felkészítés a középiskolai felvételre</i>	366
<i>Részvétel egyéb méréseken</i>	366

<i>Továbbtanulási szándékok, aspirációk.....</i>	<i>367</i>
<i>Reziliens tanulói esetek.....</i>	<i>368</i>
<i>Összegzés.....</i>	<i>369</i>
<i>Felhasznált interjúk.....</i>	<i>371</i>
Atelep közösségi és iskolai esettanulmánya.....	372
<i>Bevezető.....</i>	<i>372</i>
<i>A település általános jellemzői.....</i>	<i>372</i>
<i>A település és helyi közösség jellemzése az interjúk alapján.....</i>	<i>373</i>
<i>Közösségi élet.....</i>	<i>378</i>
<i>Romák jelenléte a faluban és a helyiek viszonyulása.....</i>	<i>381</i>
<i>A település általános iskolája a hivatalos dokumentumok tükrében.....</i>	<i>383</i>
<i>Az iskola belső és külső világa az interjúk alapján.....</i>	<i>385</i>
<i>Az iskolai átmenet diskurzusai.....</i>	<i>386</i>
<i>Iskola a pedagógusok szemszögéből.....</i>	<i>389</i>
<i>Iskola a diákok szemszögéből.....</i>	<i>390</i>
<i>A kompetenciaméréshez való helyi viszonyulások.....</i>	<i>392</i>
<i>Reziliencia esélye: siker és sikertelenség együttjárása a (roma) tanulók esetében.....</i>	<i>394</i>
<i>Összegzés.....</i>	<i>395</i>
Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei.....	397
<i>Eszközellátottság és digitális kompetenciák.....</i>	<i>398</i>
<i>A kapcsolatfelvétel nehézségei a diákokkal és a szülőkkel.....</i>	<i>400</i>
<i>Online-oktatás (?) - nevelés nélkül.....</i>	<i>402</i>
<i>Kapcsolattartás a diákokkal.....</i>	<i>404</i>
<i>Jövőkép - jógyakorlatok.....</i>	<i>406</i>
<i>Összegzés – azaz a digitális munkarend négy szereplője.....</i>	<i>407</i>
Összegzés, tanulságok.....	409

BEVEZETŐ

Az iskolák mindennapi élete, működése szorosan összefonódik tágabb intézményi és társadalmi környezetükkel. Az *iskola nem sziget* kutatásban multietnikus, roma-nem roma vegyes lakosságú településeken található általános iskolák és a helyi közösségek kapcsolatát, kölcsönhatását, egymásrautaltságát vizsgáljuk. A kutatás során olyan sikeres, reziliensként azonosított általános iskolákat keresünk fel, amelyek tartósan kiugró eredményt értek el az alacsony szocioökonómiai háttérű tanulókkal végzett hátránykompenzáló munkában. A 2016 októbere és 2019 szeptembere között futó kutatást az Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap támogatja (NKFIH-120400).¹

Vegyes módszertanú, kvantitatív és kvalitatív elemeket vegyítő kutatásunk középpontjában az a kérdés áll, hogy mi jellemzi azokat az alacsony szocioökonómiai háttérű iskolákat, amelyek tartósan kiemelkedő pedagógiai eredményeket érnek el, és hathatósan segítik a hátrányos helyzetű tanulók oktatási mobilitását. Olyan általános iskolákat keresünk fel, amelyek az Országos Kompetenciamérésen tartósan sikeresen szerepeltek a hozzájuk hasonló jellemzőkkel (iskolaméret, településtípus, társadalmi-etnikai összetétel, társadalmi-földrajzi környezet) leírható iskolákhoz képest. A sikerességet magyarázó tényezők konceptualizálásához az oktatási és társadalmi reziliencia fogalmát hívtuk segítségül.

A társadalomtudományokban a reziliencia szakkifejezés több évtizedes múltra tekint vissza, az oktatáskutatásban azonban csak a 2010-es években vált igazán népszerűvé. A reziliencia fogalma a természettudományokból – ökológiából – terjedt el, ahol elsősorban különböző anyagok, organizmusok váratlan környezeti hatásokkal, krízisekkel, megjósolhatatlan helyzetekkel szembeni ellenállóképességére és regenerálódására vagy annak potenciáljára alkalmazzák (lásd Székely 2015). A társadalomkutatásban ezt a szemléletet leginkább az egyének, közösségek strukturális akadályokkal, váratlan társadalmi-gazdasági krízisekkel vagy természeti katasztrófákkal szembeni ellenállóképességére használják.² Hosszabb távú folyamatok kapcsán ugyanakkor azokat az egyéneket, közösségeket azonosítják reziliensekként, akik, amelyek hátrányos helyzetük ellenére képesek leküzdeni a strukturális akadályokat, kimagasló

¹ Az MTA TK Kisebbségkutató Intézetében folyó kutatás vezetője Papp Z. Attila, további résztvevő kutatók: Csereklye Erzsébet, Feischmidt Margit, Neumann Eszter, Németh Szilvia, Patakfalvi-Czirják Ágnes, Kálai Ernő, Zolnay János, Vidra Zsuzsanna és Zsigmond Csilla. A kutatás tervét a terepmunkák miatt meghosszabbítottuk, majd pedig a koronavírus járvány miatt újra meghosszabbítottuk. A projekt záró dátuma így 2021. június 30. lett.

² A reziliencia fogalmának használatával szemben többféle kritika is megfogalmazódott. Az egyik, számunkra is megfontolandó kritika szerint a kockázatkezelésben elterjedt fogalom egy olyan kormányzati megközelítés eszközüvé vált, amely a strukturális jellegű problémák orvoslására adandó közpolitikai választ az egyének alkalmazkodóképességének növelésében azonosítja. Következésképp az egyéni rezilienciára, egyéni felelősségre összpontosító intézményi és közpolitikai beavatkozások hosszútávon egyrészt az egyének közötti versengést fokozzák (Joseph 2015), másrészt pedig a társadalmi kirekesztés különböző aspektusait egyéni problémákra, a megküzdőképesség hiányára vezetik vissza (a kritikai oktatáskutatás kapcsán ld. Brunila 2012; Ecclestone és Lewis 2013). Ezért kutatásunkban az iskolák tágabb társadalmi környezetére ható strukturális, gazdasági és jogi változások lokális hatásaira és az azokra lokálisan adott válaszokra, ezzel kapcsolatos helyi attitűdökre kiemelt figyelmet fordítunk.

eredményeket érnek el, és a statisztikai valószínűségeket meghazudtoló mobilitási pályát futnak be (ezekben a kutatásokban gyakran felmerül a *családi reziliencia* fogalma is, ld. Fekete Deák 2015 vagy Berszán 2015 írását fogyatékos családokról).

Az idevágó oktatáskutatási szakirodalom a rezilienciát elsősorban tanulói szinten értelmezi, az intézmények szintjén ritkábban vizsgálják a jelenséget. A reziliencia fogalma az oktatáskutatási szakirodalomban akkor kapott új lendületet, amikor az OECD PISA vizsgálatainak elemzéseibe is beemelték ezt a dimenziót (OECD 2011). Az OECD elemzései kétféleképpen azonosítják a reziliens tanulókat. Egyfelől nemzetközi összehasonlításban, másfelől pedig egy-egy ország eredményeinek kontextusában vizsgálják a reziliens tanulói populációt. Míg az előbbi számítás egy nemzetközi benchmarkhoz (vonatkoztatási értékhez) viszonyítja a reziliens diákok teljesítményét (vagyis minden országban a tanulók eltérő arányban lesznek reziliensek, és azt lehet megtudni, hogy hogyan teljesítenek az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban), utóbbi az egy-egy országon belül számolt benchmarkhoz képest válogatja le a reziliens diákokat. A 2011-es jelentésben azokat a tanulókat tekintették reziliensnek, akiknek az eredménye a teljes populáció felső harmadában van, azonban a szocio-ökonómiai mutatók alapján a legalsó harmadba tartoznak. A későbbi OECD jelentésekben nem harmadok szerint, hanem kvartilisek alapján válogatták le a reziliens tanulókat, tehát a legfelső kvartilisben teljesítő, legalsó kvartilisbe tartozó szocioökonómiai háttérű tanulók jellemzőit vizsgálták.

Az OECD jelentésekben alkalmazott rezilienciafogalmat Papp Z. Attila és Széll Krisztián adaptálta a magyar intézményi (általános iskolai) környezetre. Mindkét, az országos kompetenciamérés adatbázisára támaszkodó statisztikai vizsgálat az iskolák szerepére, az intézményi rezilienciára összpontosított, és a *pedagógiai hozzáadott érték operacionalizálásra* törekedett (lásd Papp Z. 2013, Széll 2017). A kutatók a családi háttérből fakadó hátrányok helyett az intézmények hátránykompenzáló szerepére fókuszáltak. Ahhoz azonban, hogy a sikeres hátrányos helyzetű iskolák jó gyakorlatait fel tudjuk térképezni, belső működésüket is fel tudjuk tárni – az országos kompetenciamérés eredményein és a telephelyek adatain túl – iskolai terepmunkára is szükség van.

Az iskolai terepmunka során a hátrányt kompenzáló tényezők mellett az intézményekben, osztályterekben megjelenő társadalmi konfliktusokat és az ezek megoldására kialakult bevett gyakorlatokat is elemezzük. A társadalmi konfliktusokat tehát nemcsak közösségi szinten, hanem a tanulók és pedagógusok, a tanárok és az iskolavezetés, valamint a pedagógusok és szülők viszonylatában is vizsgáljuk (lásd Feischmidt – Vidra 2011).

Az iskolák az utóbbi években földcsuszamlásszerűen átalakuló intézményi-jogi-finanszírozási környezetben működtek, az önkormányzati fenntartásból állami, illetve egyházi fenntartásba kerültek át, és ezek a változások megbontották az adott régió iskoláinak beállt hierarchiáját, és a kistérségben kialakult

iskolapiaci egyensúlyt. A fenntartói struktúra 2013-as átalakulása mellett a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók jogszabályi definíciójának változása³, valamint a tágabb társadalmi folyamatok is hatással vannak az oktatási intézmények működésére. Kiemelten fontos például a gettó- és gettósodó iskolák számának növekedése, a települések munkaképes lakosságának elvándorlása, az iskolákat érintő pályázati lehetőségek beszűkülése.

Kutatásunkban az intézményes dimenzió mellett a helyi közösségek rezilienciáját (kohézióját) illetve konfliktusosságát is vizsgáljuk. Ahogyan azonban Székely Iván megjegyzi, a reziliencia megértéséhez szükséges tisztázni azt a „kiinduló állapotot” vagy „normalitást”, amelyet egyfajta „krízis előtti pontként” szeretnénk meghatározni. Ebből a szempontból kétféle megkülönböztetést találunk: a statikus kiindulási ponthoz való visszatérés gyakorlatát és a tanuló, adaptív rendszerek működését (ld Székely 2015: 65). Az oktatáskutatás és közösségvizsgálatok számára az utóbbi modell a mérvadó, mivel a célkitűzés a társadalmi mobilitás előmozdítása és a társadalmi kohézió, valamint a szegregáció csökkentése (és ellensúlyozása).

³ A 2013-as jogszabályi változások nyomán beszűkült a hátrányos helyzet és a halmozottan hátrányos helyzet kategóriájának érintetti köre. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya közel negyedével, a hátrányos helyzetű tanulók száma harmadára csökkent (Fejes–Szűcs 2018: 13–15).

The school is not an island. Educational and community resilience in a multi-ethnic environment

Introduction

The school is not an “island”: it is deeply embedded in its surrounding social relations and organizational environment. This research project aims to explore the ways in which schools and the communities they serve interact and mutually form each other in multi-ethnic rural micro-regions. The research design’s key theoretical proposition is the adaptation and testing of the concept of institutional and community resilience to the Hungarian context with the aim of developing a deeper understanding of the factors that contribute to the resilience of “trend-bucking” communities and multi-ethnic schools.

We define resilient communities by their positive capacity to mobilise resources in the context of neoliberal reforms and severe cuts of state subsidies as well as by their resistance to radical political movements which employ an anti-cohesive rhetoric. We are aiming to interrogate school narratives and practices related to effective teaching, wellbeing and coping in the Hungarian education policy context of the retrenchment of the welfare state and thus identify the organisational characteristics of schools that are capable to contribute to community resilience.

The research explores resilience from the following three aspects and inquires their interrelations.

1) Pedagogic: What makes effective teaching?

What makes elementary schools effective in conveying knowledge, developing competencies, providing differentiated support in ethnically diverse classrooms and enhancing social mobility?

2) Organizational: What makes resilient schools?

How do schools cope with uncertainty in the public sector, most importantly in the context of radical institutional reorganizations, the retrenchment of institutional autonomy and incalculable austerity measures?

3) Community: What makes resilient communities?

How do settlements navigate in the context of the retrenchment of the welfare states and what are the resources mobilized in successful coping strategies? How do schools contribute to community and individual resilience in multi-ethnic localities in the context of the restructuring of local labour markets, increasing social inequalities and political radicalization?

The mixed-methods research design relies on quantitative (the analysis of standardized national educational assessments) and qualitative (ethnographic observations, individual and group interviews) sources. We are especially interested in how these questions play out in ethnically mixed Roma-Hungarian localities. Therefore the inquiry will place special emphasis on how majority-minority ethnic relations factor into the effectiveness of schools, on how schools navigate within the local struggles for symbolic resources, and what are the successful school strategies to mitigate ethnic conflicts and enhance social mobility.

Phase 1 involves statistical data analysis, the development of a school resilience typology and the creation of a sample of four resilient and four irresilient multi-ethnic villages or small towns.

Phase 2 and phase 3 concentrates on eight local case studies. Phase 2 concentrates on multi-ethnic relations and the factors of organisational resilience in the schools located in these villages. Phase 3 aims to uncover the relations between school effectiveness and social relations in local communities and explore the factors of community resilience in a political context when external, central resources have been retrenched.

Key concepts

School effectiveness and social and ethnic disadvantage in the Hungarian research literature

The Hungarian National Assessment of Basic Competences (NABC) has been repeated annually since 2001, and from 2007/2008 it comprises the entire 6th, 8th, and 10th grade school-population. (Horn – Sinka 2005, Hermann – Molnár 2010)⁴ The analysis of the NABC database confirmed the diagnosis of comparative international surveys (PISA, TIMSS, PIRLS), and indicated extremely great and enduring achievement gap between the highest and the lowest achieving students in Hungary. Moreover, it pointed out to the fact that elementary schools are especially ineffective in developing the competences of children raised in disadvantaged families. (Balázsi et al. 2007; Balázsi et al. 2010; Dupcsik – Molnár 2008) It has been repeatedly evidenced that the low performance of Roma students are mainly due to their educational segregation. (Németh 2004, Kertesi 2005, Kertesi – Kézdi 2005a, 2005b, 2008, 2009) On the one hand, these studies had convincingly explained segregation by structural causes, and by the systemic features of the Hungarian education system, most importantly the free school choice system which has boosted various forms of between and within school selection practices on the other. Furthermore, the social-economic status, the living and health conditions of families play a crucial role in educational achievement too. (Kertesi – Kézdi 2011)

The rate of educational segregation has increased significantly since the early nineties (in 1992 out of 192 schools 31 had a majority Roma student population and by 2000, this rate doubled and rose to 62) (Havas et al. 2002: 62). Researches demonstrated that this trend has been continued ever since, and by the 2010s, in about 300 Hungarian schools, Roma students were in majority (Havas 2008, Papp 2011a). Kertesi and Kézdi (2012) examining 100 Hungarian towns found that school segregation has steadily increased between 1992 and 2006, then presumably due to the national integrated education policy, decreased between 2006 and 2008, and have started to increase again afterwards. Moreover, they argued that in towns school segregation is significantly associated with the degree of student mobility, and dominantly depend on the commuting practice of the middle class. Similarly, the residential ghettoization of villages is often preceded or further enhanced by the white flight of the local elite to the schools of nearby towns. Hence in deprived rural areas, school segregation is significantly correlated to the increasing process of ghettoization. Projections suggest the long-term endurance and further expansion of educational segregation which will enhance residential ghettoization and the functional differentiation of the settlements within micro-regions along ethnic lines. (Kovács 2012; Kovács 2013)

Papp's analysis of the NABC databases of the 2008-2009 schoolyear (2011a) identified 263 schools as "ghetto schools" with an over 50% estimated rate of Roma students. In further 91 schools this rate was between 41-50%. Notably, Papp's study evidenced that the aggregated school performance can be predominantly explained by the difference between the socio-economic background of students and not by their ethnicity. This indicates that the variation in students' educational trajectories are due to structural causes which are further enhanced by the schools' internal selection mechanisms, ironically often accounted for external social pressures in the school discourse. However, the impact of family background overrides all other factors. Nevertheless, the impact of the school and that of the rate of Roma students varies across settlement types. While in villages, socio-economic background is the dominant explanatory factor, in towns, socio-economic background and the ratio of Roma students together with other factors influence school effectiveness. (Papp 2011a, 2011b) The earlier analysis of the 2009 NABC database (Papp 2013) showed that 27.1 percent of the disadvantaged schools can be regarded as effective. This is 6.1 percent of all schools in the country.

The integrated educational policy implemented between 2002 and 2010 aimed at increasing the social mixing of students from different socio-economic and educational backgrounds. Impact studies (Kézdi – Surányi 2009)

⁴ For more details see: http://www.oktatas.hu/kozneveles/meresek/kompetenciameres/alt_leiras

revealed that in schools participating in the integrated education programs the performance of both ethnic minority and majority students improved and students coming from more privileged social backgrounds did not fall back as a result of being taught in socially mixed classrooms.

Németh and Papp Z. studied the policy in the early phase of implementation. School case studies drew the authors' attention to shortcomings of the program such as the lack of communication between schools and local governments, the difficulties of integrating the programme objectives into the daily teaching routines, and the instability and lack of sustainability of institutional networks and collaborations among the actors participating in policy implementation. According to the authors the integration policy had not developed a common pedagogic vocabulary and this was also a significant obstacle for effective implementation. (Németh – Papp Z. 2006. 28-9). Similarly, Neumann (2013) in her analysis about the political and symbolic processes throughout the making of the integrated education policy at the national level argues that the colour-blind policy discourse has generated a double-talk in schools which was not capable to provide a language to pedagogic practitioners to discuss the daily realities and ethnically-specific challenges of Roma integration. Neumann (2016) also underlined that while the post-2010 educational government clearly abandoned the integrated education policy, in many localities the policy had significantly restructured the local school hierarchies and its mid-term effects on local school markets are hugely under researched.

Community and organizational resilience as a conceptual framework

The concept of resilience originally refers to the individual's capacity to cope with unexpected shocks and unpredictable situations. Originating from ecological theories, the approach has been widely applied in social sciences lately, particularly in the analysis and critic of neoliberal governance (Chandler 2015) as well as in post-9/11 security studies (Székely 2015). In the context of education, the concept has been applied to explain how disadvantaged students had overcome structural constraints and became educationally successful and socially mobile (Werner 1982, Masten 2001, Reid – Botterill 2013, Máté 2015). However, more recent studies focusing on how neoliberal regimes worked their way into governments, the operation of organizations and the lives of ordinary people have broadened the scope of inquiry to organizations and communities (for an exciting social historical application, see Majtényi 2015). Hall and Lamont (2013) argue that institutional and cultural changes greatly structure the contexts in which people live; their self-concepts, orders of worth and criteria of evaluation are deeply linked to the changing dynamics of inclusion and exclusion in society (see also Albert-Lőrincz - Albert-Lőrincz).

We define community resilience as the self-organization of groups of people into organizations, classes, ethnic groups, communities, which helps them to preserve their well-being and cope with environmental challenges (Hall – Lamont 2013; Hegney et al. 2008). Although individuals need a certain amount of internal psychological strength to overcome obstacles, we aim to focus at the institutional, cultural and social sources of resilience (Hall – Lamont 2013: 2-3), more specifically, at the local configurations of resilience in school-community relations (for a similar analysis in the social sector see Dániel- Deák 2015). Within this strand of the literature, we have been particularly inspired by researches that apply the concept to organizational and community settings and inquire the community social resources/capital mobilized in order to tackle, adapt, resist neoliberal change. Studies that explore the ways in which neoliberal hegemonic reforms and discourses may be subverted or may be innovatively capitalized on by using them for anti-neoliberal purposes have particularly shaped our thinking (e.g. Kymlicka 2013). Our interest is much similar to the perspective of Hertzman and Siddiqi (2013) who, by examining “trend-bucker” communities in Canada, inquired how local communities succeed in promoting young children's development when public provision and governmental programmes have failed to provide sufficient support. Our interest in coping strategies during the radical social and public sector restructurings in Hungary after the economic crisis has also gained inspiration from the literature about the effects of and responses to austerity policies in the public sector and about the transition from welfare to workfare policy regimes (Clarke – Newman 2012; Youdell – McGimpsey 2015).

Objectives, hypotheses, research questions

Research objectives

The research aims to identify significant factors and patterns of cooperation in effective and resilient educational organisations and communities. International school effectiveness researches suggest that well-established culture of data-based provision as well as formalized and institutionalized procedures (OECD 2010b, Mourshed et al. 2010, Reynolds – Teddlie 2001) can effectively raise school performance. The first phase of the research concentrates on reviewing the international – predominantly Anglo-American – school effectiveness and organisational resilience literature, and adopting it to the Hungarian policy context which is much less driven by accountability policies. Sociology of education has long studied processes of social redistribution through the sub-system of education (Coleman et al. 1966, Jencks et al. 1972, Clotfelter 2006). From the late 1970s, a new research trend appeared in the school effectiveness literature that paid particular attention to the students' background (Sammons – Reynolds 1997, Martimore – Sammons 1997, Teddlie – Reynolds 2000). Effective schools were defined by their significant added pedagogical value in comparison to schools with similar socio-economic and socio-cultural background. Such researches focus on the schools' impact on student attainment, development and future educational trajectories (Sammons 2007, Scheerens – Bosker 1997). These studies had argued that the most important institutional, organizational and professional features of effective schools are good leadership, achievement oriented staff communicating high expectations towards students, coherent and consensual institutional culture, high quality curriculum, safe and appropriate atmosphere, coherent assessment and feedback systems, high level of parent involvement, good classroom atmosphere, autonomous learning opportunities, and differentiated teaching. The school effectiveness researches also identified which organizational changes can increase student performance (Sammons 2007).

The underachievement or failure of disadvantaged and/or Roma students both derives from structural reasons (such as segregation) and more subtle aspects such as the lack of emphasis on inclusivity in school cultures (Radó 1997). However, the local interethnic conflict potential, the lack of successful interactions and role models which would be essential for Roma children to develop positive learner identities and raising educational aspirations, had not been systematically analysed in Hungary so far.

Examining educational resilience in a multi-cultural environment, Morales and Trotman (2004) emphasized the importance of environmental factors such as the institutionalized contact between schools and families (e.g. tutoring, the presence of other developmental activities) as well as other less formal community programs. Masten, Best and Garmenzy (1990) identify three local characteristics that impact the development of resilient children: 1. the availability of social organizations that provide an array of resources for resilient students; 2. the consistent expressions of social norms so that community members understand what constitutes desirable behaviour and attitudes; 3. the opportunities for children to participate in the life of the community as valued members.

Expanding the understanding of school effectiveness to the social context of schools, the embeddedness of the school in the local community in particular, can bring the benefit of revealing new important dimensions of resilience and effectiveness (Sammons 2007). Our mixed method study aims to explore the intricate relations between educational effectivity and the collective and cohesive functions of education and thus aims to reclaim the social in educational research. In this framework, the collective aspects of the schools are decisive: we see the school as a community of professionals, as a system of professional practices oriented to the class community, inextricably embedded in its local community.

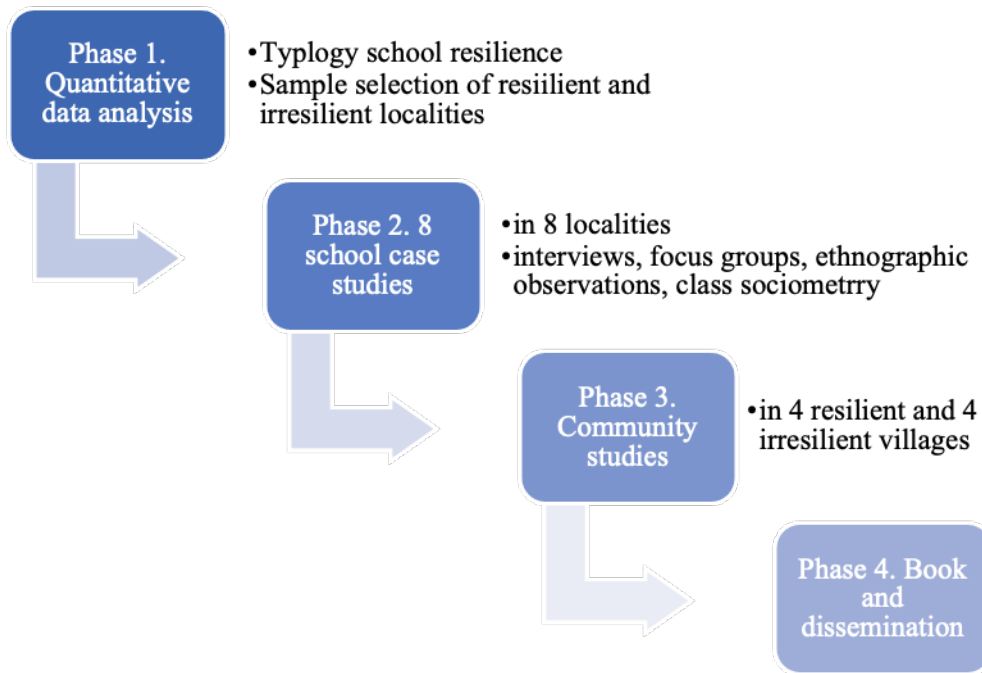
Research methods, research questions and planning

Our central research question is the following:

How do schools contribute to community and individual resilience in multi-ethnic localities in the context of the restructuring of the local labour markets, rising social inequalities and political radicalization?

The project follows a mixed-method design in which three different approaches (quantitative data analysis, school case studies and community studies) mutually inform each other. The use of mixed methods potentially shed light on new aspects and interrelations that can theoretically inform the Hungarian sociology of education and minority studies.

Figure 1 The research design



Phase 1. Quantitative data analysis and sampling

In the **first phase**, using the dataset of the NABC from the last five years, we aim to

- create a typology of resilient, 'ordinary' and 'irresilient' elementary schools within clusters of schools categorized by their social intake,
- gain a detailed statistical picture of these institutions,
- and create a sample of ghettoizing and ghetto schools.

Hypotheses:

- Effective and resilient schools are more likely to be found in smaller settlements because the effect of school choice on social segregation is greater in bigger settlements. Irresilient schools or schools at risk are more likely to be located in urban environments.
- If the social economic status index (SES) of schools is under statistical control, the correlation between the estimated rate of Roma and the 'resilience' status of the schools will not be statistically significant.
- Resilient schools are more likely to having been involved in innovative pedagogic programs than 'irresilient' schools.

Research questions:

- What is the correlation between student achievement, social status, ethnic composition and the schools' added pedagogic value?
- What is the distribution of the schools in different success types across school maintainers?

- c) Did the change of maintainers (especially schools transferred to church maintenance) have tangible impact on school efficiency?

Methods

National databases will be analysed with the aim to create a school resilience typology of Hungarian schools based on their social and ethnic profile as well as their performance indicators. The NABC database contains school and student level data, and therefore allows us to adopt the methodology of the PISA survey to examine the problem of school resilience (OECD 2010a: 62-64). The aim of this phase is to gain a detailed statistical picture of different levels of school resilience, and to compare resilient, ordinary, and irresilient schools statistically (for the methodological definition of ‘ordinary’ schools see Ball et al. 2011).

The starting points of our research are national and international surveys (NABC, PISA) that measure school effectiveness based on pedagogical added value. By added value we mean the proportion unexplained by socio-economic background. Schools’ added value will be correlated with the schools’ estimated rate of Roma students.⁵

We define *resilient schools* as schools that overperform in comparison to schools with similar social intake. Irresilient schools are identified by their underperformance in comparison to schools with similar social intake. School types will be created by correlating the socio-economic status index (SES) and the success index of schools (SIS). The socio-economic status index (SES) is an aggregated standardized variable combining statistical variables which reflect the parents’ education and the possession of material goods. Not restricting success to overall school performance, the success index of schools (SIS) aims to reflect the complexity of school performance. The aggregated SIS index combines school performance measures, school grades which determine further education, secondary exam entrance results, entry rates to academic secondary pathways, and the student motivation index calculated at school level.

By using these two dimensions (SES and SIS), on the one hand we will be able to identify *resilient schools* (effective, overachieving and successful schools according to the estimated SES), possible best practices within the education system. Next to resilient schools, we will identify *ordinary/moderately resilient schools* and *irresilient schools or schools at risk* (low SIS and underachieving schools according to the estimated SES).

Since institutional resilience is a multifaceted phenomenon, we aim to capture resilient schools in their complexities. Going beyond the international standard calculation procedures, we differentiate between *three types of resilient schools* (see Fig. no. 2.):

1. *irresilient schools: underperforming schools;*
2. *ordinary or moderately resilient schools: schools with expected performance;*
3. *highly resilient schools: overperforming schools.*

Figure 2 School types by the students’ family background and level of achievement

		SUCCESS INDEX OF SCHOOLS (SIS)			
		1. quartile	2. quartile	3. quartile	4. quartile
SOCIO-ECONOMIC MIC	1. quartile	<i>ordinary schools</i>		<i>resilient schools</i>	
	2. quartile	<i>ordinary schools</i>			<i>resilient schools</i>
	3. quartile	<i>ordinary schools</i>			<i>resilient schools</i>
	4. quartile	<i>Irresilient schools</i>			<i>ordinary schools</i>

⁵ When we define the schools’ added value, it is essential to hold socio-economic background under statistical control and thus calculate the differences between schools after accounting for social-economic background. Without this, we would risk the trap of “ethnicization” and easily arrive to the false conclusion that there is a negative correlation between the rate of Roma students and school effectiveness and fail to test the hypothesis that socio-economic background determines mainly effectiveness and ethnicity is an intervening variable.

These categories later on will be further divided according to certain social characteristics (rate of Roma students in schools, type of settlement, school maintainers). Our sampling aims to compare resilient and ordinary schools in multi-ethnic rural contexts.

As we are especially interested in the effect of institutional centralization process and the policy and legislative changes in the education sector, we aim to undertake longitudinal analysis of the school success index of resilient schools. This will allow us to compare longitudinal data from before and after the change of maintainer and to assess what trends this may induce. Moreover, the data analysis will allow us to reach conclusions about the typical patterns and geopolitics of transferring schools to church maintenance and the effect of maintainer change in terms of social composition and between-school segregation patterns.

Sampling for phase 2 and 3

Phase 2 and 3 will be parallelly conducted in eight Hungarian localities (villages or small towns and their surrounding micro-regions).

Social relations in multi-ethnic societies are characterized by two, contradicting, dynamic forces: the first one is society's resilience, that is, the persistence of sustainable relations in spite of unfavourable structural processes; the second is that of ethno-social conflicts stemming from structural characteristics. In the first layer of sampling, using the following indicators of inter-ethnic relations, we will design a matrix that ranks Hungarian localities in terms of their community resilience and local conflict potential:

- 1) the rate of Roma and non-Roma unemployed (based on different expert estimations);
- 2) the rate of Roma in the settlement based on self-identification and identification by others (using the new census data, and the estimations of Roma self-governments and experts);
- 3) the support and popularity of radical right wing parties and organizations (in the local government and the parliamentary elections);
- 4) and the degree of residential segregation.

With this method, based on the values of conflict potential and resilience, we will create a cluster of resilient and a cluster of irresilient communities.

In the second layer of sampling, we bring in our database of resilient and ordinary schools⁶ and resilient and irresilient communities. Since the NABC database contains data on the estimated rate of Roma students in each school, it is possible to identify schools located in multi-ethnic environments.⁷ We will select two localities within each category, one with a ghettoizing, mixed intake school (with 10-30% of Roma students) and another with a ghetto school (30+% of Roma students). All sampled elementary schools will be state-maintained; however it is likely that church-maintained schools will be present in the local school markets under scrutiny thus their effect will be examined too.

Figure 3 Sampling

	Resilient schools	Ordinary schools
Resilient communities	Case 1. ghetto schools	Case 5. ghetto schools
	Case 2. mixed/ghettoising schools	Case 6. mixed/ghettoising schools
Conflict-ridden communities	Case 3. ghetto schools	Case 7. ghetto schools
	Case 4. mixed/ghettoising schools	Case 8. mixed/ghettoising schools

⁶ We focus on ordinary and resilient schools because we are interested in the characteristics of resilient schools in comparison to schools with expected outcomes, schools that are typical within their cluster.

⁷ In order to guarantee the reliability of the data the calculations will be based on the last three years and the selection of schools for the fieldwork phase will be carried out by taking into account schools where the estimated rate of Roma is not significantly different from one year to the other.

Phase 2. Institutional case studies

Research question:

- a) What makes elementary schools effective in conveying knowledge, developing competencies, providing differentiated support and enhancing social mobility? What internal institutional factors influence the quality of teaching, the school attainment of majority and minority children, the development of the social competences and the individual and collective self-esteem of the students?
- b) How do schools as organizations cope with uncertainty in the public sector and maintain efficiency in the context of radical institutional reorganizations, the retrenchment of institutional autonomy and incalculable austerity measures? How the quality of teaching and the relationship to students of different social and ethnic background is influenced by the changing political context and especially by the change of school maintainer?
- c) What do schools “see” of their surrounding social and ethnic context? How do schools engage with interethnic conflict and what are the typical discourses about community formation (cooperative learning and inter-ethnic peer relationships) within the classroom? How do social conflicts and symbolic struggles affect the ways in which peer communities are formed at school? How do they engage with the community and liaise with parents?
- d) What are the commonalities and differences in the leadership strategies of resilient schools? What expectations, feedback systems and assessment systems are in place? What are their attitude towards innovative projects and EU tenders related to pedagogic innovation?

Hypotheses:

- a) Schools with coherent discourse about the goals of integration and a culture of framing ethnic difference in educational discourses are more efficient in providing social mobility regardless of the students' social and ethnic background. Gypsy calling and ethnic conflict are more likely to occur in schools where there isn't a shared pedagogic vocabulary of Roma integration. The greater the variance in the social background of the students in integrating schools (the greater the social gap between Roma and non-Roma students), the more significant factor is whether the school has a coherent and cohesive pedagogic discourse about inter-ethnic relations.
- b) Schools involved in community programmes and having a strong focus on classroom collaboration and peer relations are more successful in raising the aspirations of disadvantaged and Roma students and thus have a higher entrance rate to secondary academic tracks compared to schools with similar performance and social intake.

The qualitative phase follows a case study design and aims to capture the organizational discourses and local interpretations of the school ethos as well as the factors of effectiveness. This phase aims to explore organisational discourses centred on resilience and the relations between high organisational resilience and the pedagogical ethos of the schools. Qualitative research methods (interviews, focus group discussions, document analysis, ethnographic observations, sociometry) will be applied to analyse the leadership strategies and the school discourse about the relation of ethnic difference and education, more specifically the students' relation to the school and the school's relation to the students. In all schools

- 2 individual interviews will be conducted with the school leadership;
- one focus group interview will be conducted with upper grade and one with lower grade teachers in each school;
- 2 focus group interviews will be conducted with a group of year 8 children in each school (after seeking consent from their parents/guardians and the students themselves);
- 2 days of classroom observations will be carried out in the year 8 classes of each school;

- sociometries will be conducted in year 8 classes to assess patterns of inter-ethnic relations among students. The sociometry will allow us to compare the social hierarchies within the communities and within the classrooms and thus analyse the effect of schools in transforming social relations.

The focus groups will involve 5-8 participants. The number of interviewed participants will be around 200. The number of students involved in the sociometry will be around 300 (approx. 12 classes).

Phase 3. Community studies

Phase 3 explores the relationship between schools and local communities and compares the patterns of community and educational resilience.

This research phase will address the social roles of Roma and non-Roma actors and institutions within and outside (municipality, funding organization, etc.) the school, and the crucial settlement-level socio-demographic and inequality characteristics of these relations. The sociometry and the community studies together will allow us to compare the social relations within the school and within the community and to explore the potentials of schools in reshaping local patterns of interactions and social structures.

Hypotheses:

- a) Our earlier research (EDUMIGROM) indicated that school effectiveness and the school's relationship to its environment correlates.
- b) Poor teaching quality and the presence of local conflicts correlate and result that the school directly reproduces the conflicts. We understand much less however the two other possible types of schools: resilient schools in irresilient environments and irresilient/ordinary schools in resilient contexts. In the framework of our research we try to describe in details such interrelations between school success and multi-ethnicity.

Research questions:

Community studies (Kovács 2007) concentrate on aspects that point towards conflicts. Our main question is **to what extent interethnic relations are conflict-ridden and whether these conflicts have any impact on the school. In what ways schools in conflict-ridden local communities mitigate or intensify tensions?**

More specifically,

- a) How do conflicts, social inequalities, political radicalism and ethnic self-consciousness determine local social relations?
- b) What is the correlation between local social relations and school resilience?
- c) What external factors influence the communication between the school and the local community and what factors determine the school's position in the local society?
- d) What are the commonalities in schools that change the local social order effectively towards a more equitable direction?

Methods

Interviews will be conducted with influential leaders of various institutions of the local community in two resilient and in two irresilient settlements with special focus on the local government, the church as well as civil organizations. Ethnographic observations will be carried out at local community events and school venues.

These observations and interviews will help us understand regional administrative and local conflicts that divide local educational actors (parents, local leaders, leaders, educational district officers, the actors deciding about county-wide developments, representatives of local professional organizations and others). We also hope to shed light on why certain local governments decided to hand over their schools to the church and what consequences

this had had on the access to schooling, on ethnic segregation and on local interethnic and social conflicts. In relation to that, we will explore local dezintegrational processes before 2012, and the fears and conflicts that arose after the local municipalities lost their school maintainer status in 2012.

Expected results

Using community resilience as a heuristic concept, the research aims to highlight typical ways of how local communities cope with social disintegration forces and austerity measures implemented after the economic crisis. We decided to focus on the relations between educational spaces and the local community as education is among the very last fortresses of universal state provision with a crucial potential and stake in community integration.

The research outcomes will highlight strategies of effective, socially integrative schools and the ways in which they contribute to social cohesion in multi-ethnic environments. We will gain insights into how schools with high added value can cope with student diversity and how pedagogical effectiveness can be explained in socially mixed schools.

Equally, the research will broaden our understanding about how the conflicts of local community play out in school and influence school effectiveness and resilience.

Identifying trend-bucking communities and discovering commonalities that support high resilience and positive school-community relations offer the prospect for other communities to learn useful lessons, even in the times of retrenching welfare services. On a broader policy level, our findings will focus on possibilities of cooperation between communities and state services. Moreover, we are hoping to formulate recommendations about a common language and framework for the various stakeholders involved in the management of inter-ethnic relations and highlight good practices of service provision and community involvement which have evidently raised the resilience of interethnic communities. (See Hertzmann – Siddiqi 2013)

The research outcomes will be presented in an edited volume.

Annexes

ANNEX 1: References

- Albert-Lőrincz E. – Albert-Lőrincz Cs. (2015) Szimbólumokba és narratívákba rejtett közösségi rezilienciajegyek – segítőik percepciójában. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 87-100.
- Balázsi I. – Balkányi P. – Felvégi E. – Szabó V. (2007): *PIRSL 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről.* Oktatási Hivatal, Budapest. Letölthető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/pirls2006_jelentes.pdf
- Balázsi I. – Ostorics L. – Szalay B. – Szepesi I. (2010): *PISA 2009. Szövegértés 10 év távlatában.* Oktatási Hivatal, Budapest. Letölthető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_11011_1.pdf
- Ball S. J., Maguire M. and Braun A. (2011) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools.* Routledge, 173p.
- Chandler, D. (2015): A neoliberalizmuson túl: reziliencia, a komplexitás kormányzásának új módja. *Replika: Reziliencia és társadalom*, no. 95. 25-44.
- Clarke, J. – Newman, J. (2012): The Alchemy of Austerity. *Critical Social Policy* 32 (3): 299-319.
- Clotfelter, C. T. (2006): *After Brown. The Rise and Retreat of School Desegregation.* Princeton University Press.
- Dániel B. – Deák E. (2015) A helyi szociális háló vizsgálata a közösségi reziliencia szemszögéből Gyergyószentmiklóson. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 21-42.
- Dupcsik Cs. – Molnár E. (2008): Country Report on Education: Hungary. EDUMIGROM. Background Paper, CEU. http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperhungaryeducation.pdf
- Feischmidt M. – Vidra Zs. (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi N., Tóth Á. (eds.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Budapest: Argumentum Kiadó és Nyomda Kft, 57-96. Letölthető: <https://cps.ceu.edu/sites/default/files/publications/feischmidt-margit-vidra-zsuzsa-az-oktatasi-integracio-tarsadalmi-lenyomatai.pdf>
- Feischmidt M. (2013): A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. In *Esély* 2. 53-69. Letölthető: http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_2/feischmidt.pdf
- Hall, P. A. – Lamont, M. (2013): Introduction. In: Hall, P. A. – Lamont, M. (eds.) *Social Resilience In The Neoliberal Era*, Cambridge : Cambridge University Press. 1-31.
- Havas G. (1999): A kistelepülések és a romák. In: Kemény István (ed.) *A cigányok Magyarországon.* MTA. Magyarország az Ezredfordulón.
- Havas G. – Kemény I. – Liskó I. (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest. Letölthető: <http://mek.oszk.hu/09500/09513/09513.pdf>
- Havas G. (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) *Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújításáért.* ECOSTAT, Budapest. Letölthető: <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>
- Hermann Z. – Molnár T. L. (2010): *Országos Kompetenciamérési adatbázis.* Letölthető: <http://adatbank.mtaki.hu/files/dokum/7.pdf>

- Hertzman, C. – Siddiqi, A. (2013): Can Communities Succeed when States Fail them? A Case Study of Early Human Development and Social Resilience in a Neoliberal Era. In Hall, P. A. – Lamont, M. (eds.) *Social Resilience In The Neoliberal Era*, Cambridge: Cambridge University Press. 293-318.
- Horn D. – Sinka E. (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász G. – Lannert J. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest, 341-375. Letölthető: <http://mek.oszk.hu/08400/08429/08429.pdf>
- Jencks, C. – Smith, M. – Acland, H. – Bane, M. J. – Cohen, D. – Gintis, H. – Heyns, B. – Michelson, S. (1972): *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books
- Joseph, J. (2015): A neoliberalizmuson túl: reziliencia, a komplexitás kormányzásának új módja. *Replika: Reziliencia és társadalom*. No. 95. 45-61. Hegney, D. – Ross, H. – Baker, P. – Rogers-Clark, C. – King, C. – Buikstra, E. – Watson-Luke, A. – McLachlan, K. – Stallard, L. (2008) Building Resilience in Rural Communities Toolkit. Toowoomba, Queensland, The University of Queensland and University of Southern Queensland. <http://www.eldis.org/go/home&id=42835&type=Document#.Vs2jAfnJyM9>
- Kállai E. (2011): *Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről 2010.*, Budapest. (ld. a további éves jelentéseket az ombudsmani munkáról, különös tekintettel az oktatás vizsgálatára <http://www.kisebbségiombudsman.hu/kateg-292-1-beszamolok.html>)
- Kemény I. – Janky B. – Lengyel G. (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Gondolat – MTA ENKI, Budapest.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2008): A roma és nem roma fiatalok középiskolai továbbtanulása. Első eredmények a TÁRKI-Educatio Életpálya-felmérése alapján. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 2008*. TáRKI, Budapest, 344–362. Letölthető: http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-821/publikaciok/tpubl_a_821.pdf
- Kertesi G. – Kézdi G. (2005a): Általános iskolai szegregáció, I. rész. Okok és következmények. *Közgazdasági Szemle*. 52(4): 317-355. Letölthető: <http://epa.oszk.hu/00000/00017/00114/pdf/01kertesikezdi1.pdf>
- Kertesi G. – Kézdi G. (2005b): Általános iskolai szegregáció, II. rész Az általános iskolai szegregálódás folyamata Magyarországon és az iskolai teljesítménykülönbségek. *Közgazdasági Szemle*. 52(5): 462-479. Letölthető: <http://epa.oszk.hu/00000/00017/00115/pdf/05kertesikezdi.pdf>
- Kertesi G. (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*. 56(11): 959-1000. Letölthető: http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf
- Kertesi, G. – Kézdi G. (2011): The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary. *American Economic Review*, 101(3): 519-25.
- Kertesi, G. – Kézdi G. (2012): Ethnic Segregation Between Hungarian Schools: Long-run Trends and Geographic Distribution. *Hungarian Statistical Review*, special number 16. 18-45. Letölthető: http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2012/2012_K16/2012_K16_018.pdf
- Kézdi G. – S. Éva (2009): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio* 18(4): 467-479.
- Kovács É. (szerk.) (2007): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. 2007, Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest-Pécs.
- Kovács K. (2010): Esélyteremtő kisiskola Mindszentgodisán. In: Váradi M. (szerk.): *Esélyteremtők*. MTA VITA Alapítvány: Budapest. 25-44.
- Kovács K. (2012): Rescuing a Small Village School in the Context of Rural Change. *Journal of Rural Studies*, 28(2): 108-117.

Kovács K. (2013): Területi, társadalmi hátrányok és beavatkozási politikák. In Kovács K. –Váradi M. M. (szerk.): Hátrányban, vidéken. Budapest, Argumentum Kiadó. 25-56.

Kovács K. – Váradi M. M. (2012): Már mindenki együttműködik, aki földrajzilag, fizikailag együtt tud működni. Változás és törékeny egyensúly egy aprófalvas kistérségben. In Balázs É. – Kovács K. (szerk.): *Többcélú küzdelem*. Budapest, OFI. 159-206

Kymlicka, W. (2013): Neoliberal Multiculturalism? In Hall, P. A. – Lamont, M. (eds.) *Social Resilience In The Neoliberal Era*, Cambridge : Cambridge University Press. 99-125.

Majtényi, Gy. (2015): "De elmehet a Kádár Jani a picsába!" Reziliencia az államszocializmusban. In *Replika: Reziliencia és társadalom*. No. 95. 95-112.

[Masten A. S.](#) (2001): Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*. 56 (3): 227-38.

Masten A. – Best K. – Garmezy N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. 2: 425-444.

Máté D. (2015) Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 43-55.

Messing V. (2013): Az iskola mint szocializációs terep: kortárs-kapcsolatok, tanár-diák viszony nemzetközi összehasonlításban. *Esély* 2. 33-52. Letölthető: http://www.esely.org/kiadvanyok/2013_2/messing.pdf

Morales E. E. – Trotman F. K. (2004): *Promoting academic resilience in multicultural America. Factors Affecting Student Success*. Peter Lang Publishing, New York.

Mourshed, M. –Chijioko, C. – Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Co. London. Letölthető: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Neumann, E. (2013) Politika a Padsorok közt. In Berényi E. – Erőss G. – Neumann E. (szerk.) *Tudás és Politika*, L'Harmattan, Budapest.

Neumann E. (2016): Fast and Violent Integration: School Desegregation in a Hungarian Town. *Race, Ethnicity and Education*. Megjelenés alatt.

Németh Sz. (szerk.) (2004): *Esély az együttnevelésre. Chance for Integration*. OKI, Budapest.

Németh Sz. (szerk.) (2009): *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási jelentés*. T-Tudok, Budapest. Letölthető: <http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/tanodaelemzes.pdf>

Németh Sz. – Lannert J. – Zágón M. (2013). *Tanodakutatás és Fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány*. Roma Oktatási Alap, Budapest. Letölthető: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanoda-projekt_zarobeszamolo_2013nov_.pdf

Németh Sz. – Papp Z. A. (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát”. In: Németh Sz. (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. OKI, Budapest, 2006. 9-30. Letölthető: <http://ofi.hu/tudastar/hatranyos-helyzet/integracio-gyakorlatban>

OECD 2010a. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)* Letölthető: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

OECD 2010b. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)* Letölthető: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

- Papp Z. A. (2011a): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi N. – Tóth Á. (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest. 227-264.
- Papp Z. A. (2011b): Roma tanulók aránya az iskolában és kihatásuk a kompetenciaeredményekre. PRO MINORITATE 2011/3. 77-104. Letölthető: <http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2011/ProMino11-3-08-Papp.pdf>
- Papp Z. A. (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi N. – Tóth Á. (szerk.): *Önazonosság és tagoltság: Elemzések a kulturális megosztottságról*. Argumentum, Budapest. 69-88.
- Radó P. (1997): *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*. (A Jelentés a magyar közoktatásról 1997 kötet háttér tanulmánya) Letölthető: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/nemzeti-etnikai>
- Reid, R. – Botterrill, L., C. (2013): The Multiple Meanings of 'Resilience': An Overview of the Literature. *Australian Journal of Public Administration*. 72 (1): 31.40.
- Sammons, P. – Reynolds, D. (1997): A Partisan Evaluation - John Elliott on school effectiveness, Cambridge Journal of Education, 27 (1): 123-136.
- Sammons, P. (2007): School Effectiveness and Equity: Making Connections. CfBT Education Trust, Reading. <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>
- Scheerens, J. – Bosker, R. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Szalai, J. – Carson, M. – Kusa, Y. – Magyari-Vince E. – Zentai V. (2009): *Comparative Report on Educational Policies for Inclusion. EDUMIGROM Comparative Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies. Letölthető: <http://pdc.ceu.hu/archive/00006480/01/cps-working-paper-comparative-report-on-educational-policies-2009.pdf>
- Szalai, J. – Schiff, C. (eds.) (2014): *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe. Being 'Visibly Different'*. Palgrave Macmillan, 284 p.
- Székely, I. (2015): Reziliencia: a rendszerelmélettől a társadalomtudományokig. In *Replika: Reziliencia és társadalom*. No. 95. 7-23.
- Teddle, C. – Reynolds, D. (2000): *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.
- Várad M. M. (2008): Fontolva haladók: többcélú kistérségi társulás és közoktatás a Zalaszentgróti kistérségben. In Kovács K. – Somlyódy P. (szerk.): *Függőben. Közoktatás-szervezés a kistelepülések világában*. KSKZ ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest, 333-371.
- Youdell, D. – McGimpsey, I. (2015) Assembling, disassembling and reassembling 'youth services' in Austerity Britain, *Critical Studies in Education*, 56 (1): 116-130
- Vidra Zs. (2012): Kistérségi közoktatás a Nagykállói kistérségben. In Balázs É. – Kovács K. (szerk.): *Többcélú küzdelem*. Budapest, OFI. 275-307. Letölthető: <http://ofi.hu/kistersegi-kozoktatás-szervezés-nagykalloi-kistersegeben-vidra-zsuzsanna>
- Virág T. (2012): „A sötét Abaujtól most leghátrányosabb, ennyi az előrelépésünk ...” In Balázs É. – Kovács K. (szerk.): *Többcélú küzdelem*. Budapest, OFI. 243-274. Letölthető: <http://ofi.hu/sotet-abaujtol-most-leghatranynosabb-ennyi-az-elorelepesunk-virag-tunde>
- Werner, E. E. (1982): *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

ANNEX 2: Work Plan – GANTT diagram

Tasks	Month 1-6	Month 7-12	Month 13-18	Month 19-24	Month 25-30	Month 31-36
	10/ 2016- 02/2017	03/2017- 08/2017	09/2017- 02/2018	03/2018- 08/2018	09/2018- 02/2019	03/2019- 10/2019
<i>A. Database Analysis (Phase 1)</i>						
<i>B. Typology (Phase 1)</i>						
<i>C. Study on School Typology (Phase 1)</i>						
<i>D. School Data Collection (Phase 2)</i>						
<i>E. Qualitative Data Processing (Phase 2)</i>						
<i>F. School Case Studies (Phase 2)</i>						
<i>G. Comparative School Study (Phase 2)</i>						
<i>H. Community Studies (fieldwork) (Phase 3)</i>						
<i>I. Processing of Qualitative Data of Community Studies (Phase 3)</i>						
<i>J. Community Case Studies (Phase 3)</i>						
<i>K. Finalizing the Studies and Editing a Volume (Phase 4)</i>						
<i>L. Project Coordination</i>						

A REZILIENCIA KUTATÁSA: SZAKIRODALMI ÖSSZEFOGLALÓ

A reziliencia ökológiai elméletekből adaptált fogalmi keretét a társadalomtudományokban elsősorban az egyén váratlan krízisekkel és kiszámíthatatlan helyzetekkel való megküzdési képességére alkalmazzák. Az oktatáskutatásban a reziliencia fogalmát alkalmazó kutatások elsősorban azzal foglalkoznak, hogy mi különbözteti meg azokat az egyéneket, akik hátrányos helyzetük ellenére képesek leküzdeni a strukturális akadályokat, kimagasló eredményeket érnek el, és a statisztikai valószínűségeket meghazudtoló mobilitási pályát futnak be (pl. Máté 2015; ezekben a kutatásokban gyakran felmerül a családi reziliencia fogalma is, ld. Fekete Deák 2015; Berszán 2015 írását fogyatékos családokról).

Az alábbi összefoglalóban azokat a kutatásokat összegzem, amelyek a reziliencia fogalmát nem egyéni, hanem közösségi illetve intézményi szinten értelmezik, vagyis a rezilienciát nem pszichológiai, hanem szociológiai jelenségként vizsgálják. Mivel a kutatásunknak ezen a pontján a reziliencia operacionalizálása és a definíciójának rögzítése a célunk, az összefoglalást arra helyeztem ki, hogy a szakirodalomban milyen dimenziókat vesznek számba a reziliencia jelenségének definiálásakor.

Reziliens iskolák kutatása

Reziliens tanulók

Az idevágó oktatáskutató szakirodalom a rezilienciát elsősorban tanulói szinten értelmezi, jóval ritkább az, amikor a jelenséget intézményi szinten értelmezik. A reziliencia fogalma az oktatáskutató szakirodalomban jelentős új lendületet kapott, amikor az OECD PISA vizsgálatának elemzéseibe is beemelték ezt a dimenziót (a 2010-es vizsgálat fókuszában a természettudományos tárgyak állnak, az említett jelentés ezen az adatbázison vizsgálta a rezilienciát). Az OECD elemzései kétféleképpen azonosítják a reziliens tanulókat. Egyfelől nemzetközi összehasonlításban válogatják le a reziliens tanulókat, másfelől pedig egy-egy ország eredményeinek kontextusában vizsgálják a reziliens tanulói populációt. Míg az előbbi számítás egy nemzetközi benchmarkhoz viszonyítja a reziliens diákok teljesítményét (vagyis minden országban a tanulók eltérő arányban lesznek reziliensek, és azt lehet megtudni, hogy hogyan teljesítenek az oktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban), utóbbi az egy-egy országon belül számolt benchmarkhoz képest válogatja le a reziliens diákokat. A 2011-es jelentésben azokat a diákokat tekintették reziliensnek, akiknek az eredménye a teljes populáció felső harmadában van, azonban a szocio-ökonómiai mutatók alapján a legalsó harmadba tartoznak. A későbbi OECD jelentésekben nem harmadok szerint, hanem kvartilisek alapján válogatták le a reziliens tanulókat, tehát a legfelső kvartilisben teljesítő, legalsó kvartilisbe tartozó szocioökonómiai háttérű tanulók jellemzőit vizsgálták.

A jelentésben tárgyalt számos összefüggés közül kiemeltem néhányat, amiben a magyar iskolarendszer atipikusnak bizonyult. Az OECD (2011) jelentése szerint a reziliens diákoknak nagyobb az önbizalma a tantárgyi (természettudományos) tudásukban, mint a hasonló háttérű alulteljesítő diákoknak. Azonban kiemelnek két országot, ahol nem szignifikáns ez az összefüggés, Chilét és Magyarországot (OECD 2011:48). A jelentés azt is megállapította, hogy a reziliens diákok általában biztosabbak a saját tudásukban, mint alulteljesítő társaik, Csehországban, Mexikóban, Magyarországon, Chilében, Hollandiában és Lengyelországban azonban az alulteljesítő diákok azok, akik biztosabbak abban, hogy könnyen megtanulnának magasszintű természettudományos anyagokat is, és Magyarországon abban is biztosabbak az alulteljesítő diákok, mint a reziliensek, hogy könnyen mennének nekik a természettudományos tárgyak.

Az OECD (2011:55-61) jelentés külön kitért két intézményes, rendszerszintű jellemző összefüggésére a rezilienciával. Megvizsgálták, hogy hogyan függ össze a reziliens diákok aránya (a) az iskolafenntartóval (magán vagy állami), az iskolapiaci versengés fokával, és a felvételi eljárás alkalmazásával, valamint (b) az iskola erőforrásaival a természettudományos oktatás támogatására (laboratórium, internetkapcsolat, külön foglalkozások). Csak néhány országban találtak összefüggést az iskolafenntartás és a tanulói reziliencia között. Az adatok nem támasztották alá meggyőzően és egyértelműen a helyi iskolapiaci verseny és a reziliencia közti összefüggést sem. A (középszintű) felvételi szelekció és a reziliens diákok jelenléte közt azonban kimutatható volt összefüggés: azt találták, hogy magasabb a szelektáló iskolákban a reziliens diákok aránya. Ez az összefüggés különösen erős Magyarországon, Ausztriában, Csehországban és Törökországban (p58 3.8-as ábra, A2 13b táblázat). Azonban a jelentésben nagyon hangsúlyozzák, hogy ezek az összefüggések csak nagyon erős

megszorítások mellett meggyőzőek. A legtöbb országban nem kimutatható az összefüggés az iskola felszereltsége és a reziliens tanulók aránya között sem.

Tóth és munkatársai (2016) a Szegedi Iskolai Longitudinális Program adatbázisán vizsgálták a reziliens tanulók jellemzőit, és a reziliens tanulók osztálybeli, iskolai, regionális aránya alapján hasonlították össze a magyar iskolák hátránykiegyenlítő képességét. Azok a munkák, amelyek arra összpontosítanak, hogy hogyan növelhető a reziliencia az osztályteremben (Tóth és társai 2016: 341-342) a tanár-diák viszonyt, a tanulók társas kapcsolatait, az otthon és az iskola kapcsolatát emelik ki a szignifikánsan ható környezeti tényezők közül.

Egy felsőoktatásra fókuszáló magyarországi kutatásban a reziliencia szintén a családi háttérből fakadó hátrányok ellenére sikeres oktatási életutakra vonatkozik, az ebben érintett hallgatókat pedig atipikusnak tekintik. Czeglédi (2012) megkülönbözteti a reziliencia külső (környezeti) és belső (pszichológiai) dimenzióit a rezilienciát támogató és annak esélyét növelő rizikótényezők szintjén. A támogató vagy hátránykompenzáló tényezők szintjén pedig az intézményi környezet és a kapcsolati tőke (barátok, mintaadó tanárok) fontossága kiemelkedő.

Reziliens iskolák

Azok a kutatások, amelyek az intézményi rezilienciát vizsgálják, szintén kvantitatív megközelítéssel dolgoznak. Széll Krisztián (2015) kétféle mérési mutatóval mérte az intézményi rezilienciát. Az egyik mutató a PISA-mérések módszertanához hasonlóan azokat az iskolákat tartalmazza, amelyek társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos háttérük ellenére kiemelkedő teljesítményt mutatnak. A másik mutatóval az iskolai CSHI index alsó harmadába eső iskolák közül szűrte ki a legalacsonyabb hozzáadott értékű (veszélyeztetett), ill legmagasabb hozzáadott értékű (reziliens) iskolákat. Széll (2015) számításai szerint a veszélyeztetett iskolákhoz képest a reziliens iskolákra kevésbé jellemző az, hogy az iskola közelében lakó szülők távolabbi iskolába ingáznak. A reziliens iskolák jobb állagú épületben működnek. Széll eredményei szerint a legtöbb reziliens iskola Dél-Alföldön (Békés megye) és a fővárosban található, a legtöbb veszélyeztetett iskola pedig Észak-Magyarországon található, Nógrádban kiemelkedő az arányuk.

Érdekes számba venni néhány olyan települési és intézményi jellemzőt, ami a kvalitatív kutatást orientálhatja, adott esetben kvalitatív eszközökkel alaposabban feltárható. Az iskolapiaci verseny befolyására utaló eredmény, hogy a reziliens iskolák hattizedének van a közelében hasonló képzést nyújtó iskola, míg a veszélyeztetett iskolák több mint háromnegyedére igaz ez, emellett a reziliens iskolák esetében kevésbé jellemző a tanulók ingázása, elvándorlása is (Széll 2017: 103). A reziliens iskolákban szignifikánsan alacsonyabb az igazolatlan órák száma, és sokkal kevésbé jellemző a homogén, képességalapon szelektált tanulócsoporthoz. Míg a reziliens iskolákban az integrációs-képességkibontakoztató foglalkozás jelenléte jellemző, a veszélyeztetett iskolák cigány kisebbségi programot folytatnak. Lényeges kiemelni azonban, hogy az integrációs foglalkozást nyújtó iskoláknak nem magasabb az eredménye, hozzáadott értéke azokénál, amelyek nem igényelnek normatívát és nem köteleződtek el az integrációs programok mellett (Széll 2017:106-107).

Számos dimenzióban nincs különbség a veszélyeztetett és a reziliens iskolák közt. A hátrányos helyzetű iskolák pedagógusainak többsége a képesség alapú csoportbontás mellett foglalt állást, amikor azt kérdezték tőlük, hogy mit javasolnának egy iskolaválasztás előtt álló ismerősnek, noha kevesebben vannak az osztályok közti képesség alapú szelekciót preferálók a reziliens iskolákban, mint a veszélyeztetett iskolában (Széll 2017:143-144).

A reziliens iskolák tanárai jóval kevésbé fogadják el az iskolai szegregációt, és a normák, szabályok fontosságát is kevésbé tartják fontosnak (Széll 2017:147). A veszélyeztetett iskolákban végzett interjúkban a fegyelmezés központi kérdésként jelent meg. Az iskolával aktív kapcsolatot tartó szülők aránya magasabb a reziliens iskolákban, mint a veszélyeztetettekben. Az iskolai klímát pozitívabban értékelik a reziliens iskolák tanárai, mint a veszélyeztetetteké.

A helyi közösség-szervezésben aktív szerepet vállaló pedagógusok aránya is eltér a két iskolatípus között. A reziliens iskolákban nagyobb arányban dolgoznak olyan pedagógusok, akik civil szervezet, egyesület tagjai. A reziliens iskolákban elterjedtebb, és arányaiban több diákot érint a tanórán kívüli tehetséggondozás, és a reziliens iskolák tanárai nagyobb arányban vettek részt szakmai továbbképzéseken, a veszélyeztetett iskolákban viszont nagyobb arányban tanítanak pedagógusvégzettséggel nem rendelkezők. A reziliens iskolák diákjai motiváltabbak és fegyelmezettebbek, és szignifikánsan nagyobb hányaduk tanul tovább gimnáziumban, mint a

veszélyeztetett iskoláké. Emellett Széll eredményei azt is mutatják, hogy a reziliens iskolákban jóval kisebb a roma tanulók aránya (29%), mint a veszélyeztetettekében (37%), de azt is leszögezi, hogy nem a roma tanulók aránya határozza meg a gyenge teljesítményt. Összefoglalásul Széll arra hívja fel a figyelmet, hogy az oksági modell alapján “nagyobb település (kivéve a főváros), a szakos tanárhiány, a magas szülői elvárások hiánya, a cigány kisebbségi program megléte, illetve az integrált, képességkibontakoztató foglalkozások hiánya, a növekvő fegyelmezetlenség, a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő személyzettel való kedvezőtlenebb ellátottság, valamint az iskolát kezdő tanulók rövidebb időtartamú óvodai előtörténete szignifikánsan növeli a veszélyeztetett iskolacsoportba kerülés esélyét.” (Széll 2017:109)

A kvalitatív terepmunka egyik fontos felvetése, hogy hogyan mérhető az iskola hatása nem kognitív dimenziók mentén, hanem a csoportközi társas kapcsolatokat vizsgálva. Kézdi és Surányi (2010) a nem kognitív dimenziók kérdőíves vizsgálatára tettek kísérletet. A szerzők az integrációs iskolai intervenció hatásvizsgálatában úgynevezett mediátor változókat, kérdőívvel tárták fel (1) a gyerekek átfogó önértékelését (énkép mérése a rövidített Rosenberg Self-esteem skálával valamint a Self-perception Profile for Children teszttel, és kontrollhely mérése négyelemes Rotter-skálával), (2) a gyerekek csoportközi toleranciáját ill. előítéletes gondolkodását (Bogardus-skála, Social Dominance Orientation, Blatant Prejudice Scale, Társas szorongás skála). Emellett a megfelelési törekvés kiszűrésére (3) társas kívánatosságra vonatkozó kérdéseket (Children Social Desirability Scale) is beemelték a kérdéssorba. A kutatás eredmények közül fontos megemlíteni, hogy a roma tanulók nagyobb arányban kerültek be érettségit adó középiskolába az integrációs bázisiskolákból, az integrált iskolákban tanulók nagyobb arányban érzik azt, hogy uralják a saját sorsukat, nyolcadik osztályban pozitívabb az önértékelésük, és átlagosan jobb megküzdési képességgel rendelkeznek (Kézdi-Surányi 2008). Ugyanakkor ez a vizsgálat nem tért ki az osztálytermi kapcsolatokra, a megvalósult társas relációkra, ennek vizsgálata szociometriával lehetséges.

Reziliens közösségek

A társadalomtudományok a rezilienciát társadalmilag beágyazott, relacionális jelenségnek tekintik, amely sokeredőjű és sokszintű társas (egyéni és strukturálisan beágyazott) interakciók összjátékában jön létre. Ebből következően a reziliencia magyarázatának kulcseleme az egyes szintek közötti interakciók feltárása (Ecclestone és Lewis 2013 idézi: Hobcraft és Sigle-Rushton 2008). A reziliencia tehát nem magyarázható pusztán egyéni, pszichológiai tényezőkkel, hanem az egyén és társadalmi közegének, társas tapasztalatainak összefüggésében nyer értelmet. Vagyis a reziliencia folyamatos interakciós és adaptációs tevékenység, az aktuálisan releváns „kockázat” pedig a változó körülmények függvénye (Ecclestone és Lewis idézi: Mohaupt 2008 és Rutter 1990).

Kutatásunkban a közösségi reziliencia vizsgálatának fontos aspektusa a társadalmi csoportok és közösségek önszerveződési képessége, amely segíthet a társadalmi jólét fenntartásában és a társadalmi kihívásokhoz való alkalmazkodásban (Hall és Lamont 2013; Hegney és társai 2008). Ezt a típusú önszerveződési, ellenállási képesség azonban rendkívül sokféleképpen értelmezhető. Majtényi (2015) például a Kádár-korszakkal foglalkozó történeti munkájában a reziliencia fogalmát a rendszer diskurzusaiból kizárt, láthatatlan csoportok, a munkásosztály és underclass magatartásával, a hétköznapi ellenállás formáival, ez esetben a kívülállás, a kívülmaradás stratégiájával kapcsolatosan vizsgálta.

Masten, Best, Garmenzy (1990) eredménye szerint a helyi társadalomnak három olyan jellemzője van, amelyek támogatják a reziliens gyerekek kibontakozását: 1. a diákok számára mintaként és erőforrásként működő társadalmi szervezetek jelenléte; 2. azon társadalmi normák kommunikálása, amelyek a helyi társadalom tagjai számára elősegítik az elvárt viselkedésmódok és beállítódások megértését; 3. a gyerekek értékelt, elismert tagként való részvételének lehetősége a közösség életében. Mindez azt is jelentheti a reziliens gyerekek számára a mintakövetés, a szakmai normák, valamint az osztályközösségbe, az iskolába való integráltság bír jelentőséggel. Az iskolai mobilitás és társadalmi integráltság összefüggése egyébként nemzetközi tapasztalatok alapján is nyilvánvaló, de újabb magyarországi kutatások is jelezték. (Győri-Balogh 2020).

Más kutatások a rezilienciát elősegítő intézményi, kulturális és társadalmi erőforrásokra összpontosítanak. Dániel és Deák (2015) például a gyergyószentmiklósi helyi szociális háló működését kutatta a sérült gyerekeket nevelő családok számára biztosított szolgáltatásokon keresztül. A szerzők szerint a gyors lefolyású társadalmi változások mellett fontos a lassú lefolyású társadalmi változásokra, társadalmi problémákra (pl. a rendszerváltást követő gazdasági szerkezetváltás következményeire) adott reakciókat is megvizsgálni. Egy

ausztrál közösségkutatás szempontjait követve a gyergyószentmiklósi ellátórendszer rezilienciára utaló jellegzetességei közt említették a diverzitást (a szolgáltatások sokféleségét), a szolgáltatások életképességét és társadalmi beágyazottságát, illetve a szervezetek pozitív jövőképét. Ugyanakkor a negatívumok között említették a szolgáltatások közti együttműködés, tapasztalatcsere hiányát.

A reziliens közösségekkel foglalkozó angolszász kutatások egy része arra összpontosít, hogy milyen intézményi és közösségi erőforrások, tőkék mobilizálhatók a neoliberális megszorító politikák ellensúlyozásaként. A kritikaibb megközelítések a neoliberális reformok és reformdiskurzusokra adott szubverzív stratégiákkal, alternatív jelentés-konstrukciókkal foglalkoznak (lásd pl. Kymicka 2013). Hertzman és Siddiqi (2013) ilyen „trendtörő” kanadai helyi közösségekben tárta fel, hogy a helyi közösségek hogyan támogatják a fiatalabb generáció oktatását miközben a közszolgáltatások és a kormányzati programok kudarcot vallanak a megfelelő színvonalú közszolgáltatások biztosításában.

A közösségi reziliencia az angolszász közpolitikában és az ezzel foglalkozó szakirodalomban a terrorelhárítás kapcsán kapott jelentőséget, éppen ezért a szakirodalom jelentős része a rezilienciát ebben a kontextusban értelmezi. Longstaff és szerzőtársai (2010 idézi Székely 2015:14-15) egy olyan tipológiát alkottak, amiben megkülönböztetik azokat a reziliens közösségeket/társadalmakat, amelyek ugyan kevés erőforrással rendelkeznek, ellenálló képességük azonban mégis magas, másfelől pedig azokat, amelyeknek alacsony az adaptációs képessége, viszont bőséges erőforrásaik (forrásbiztonságuk) ezt a hiányt ellensúlyozzák. A szerzők a reziliencia öt dimenzióját különböztették meg, ezek az ökológiai, gazdasági, fizikai infrastruktúra, civil társadalom és kormányzás dimenziói. Noha a szerzők a terrorveszélyhez hasonló katasztrófákkal foglalkoznak, számunkra is releváns lehet, hogy hogyan osztályozták a civil társadalom és a kormányzás dimenzióit. A civil társadalom esetében a forrásbiztonság dimenzióit a következő kategóriákba sorolták: a (1) helyi szükségletek, a szolgáltatások minősége, (2) a nonprofit szervezetek választéka, (3) a népkonyhák, templomok száma; az adaptív képesség dimenziói pedig a (1) hosszú szervezeti élettartam, (2) új technológiák beépítése, valamint (3) a szervezetek közötti köz-magán partnerség. A kormányzás esetében a forrásbiztonság dimenziói a következők: (1) az elszámoltathatóság, szolgáltatások nyújtása, (2) az áthárított, többrétegű kormányzás, valamint (3) a tartalék segélyhívó központ, folytonosságtervezés; az adaptív képesség szempontjából pedig a (1) tudásmenedzsment rendszerek, (2) a képesség a jog és a politika megváltoztatására, és (3) az intézmények együttműködése.

Hall és Lamont (2013) kiemelik, hogy az egyén önmagáról alkotott képe, az önértékelés és megbecsültség érzése szorosan összefügg a befogadás és a kizárás társadalmi dinamikáival. Albert-Lőrincz és Albert-Lőrincz (2015) a közösség-alapú megelőzést, beavatkozást célzó kutatásukban a közösségi reziliencia helyi értelmezéseit, annak szimbolikus és kulturális dimenzióit vizsgálták. A Kolozs, Maros és Hargita megyékben végzett kutatásban azzal foglalkoztak, hogy milyen jelentéseket hordoz a közösség a serdülők számára, illetve hogy milyen a fiatal segítő szakemberek viszonya a közösséghez. A közösségi narratívák elemzése mellett egy projektív, szimbólumelemzési eljárást is alkalmaztak, amelyben a közösség szimbólumokon keresztül (képi) megfogalmazásait elemezték. A serdülőket és a fiatalokat arra kérték, hogy meséljék el, milyen nagy veszedelemeket élt át a közösségük, majd ezeken hogyan lépett tovább. A szerzők a közösségi reziliencia protektív faktorai közt említik a közösség pozitív érzelmi légkörét (kohézió, adhézió, vezetés módja), a közösségi értékeket (teljesítmények, hagyomány, normák, érzelmi légkör), optimális konformitás, működőképes közvélemény, kompromisszumok és kompenzáció keresése.

A közösségi rezilienciáról szóló tanulmányok egyik alap gondolata, hogy az erős közösséget sűrű kapcsolati hálózatok jellemzik, például a civil szektor, a helyi gazdaság és a közsféra közti kooperáció (The Young Foundation 2012:7). Birmingham két hátrányos helyzetű kerületében végzett kutatást a Young Foundation (The Young Foundation 2012). A kutatásban arra voltak kíváncsiak, hogy hogyan jelenik meg a reziliencia az attitűdökben, elvárásokban, kortárs közösségi nyomásban; milyen hatással vannak a helyi szervezetek a nehézségekkel szembenéző közösségek rezilienciaszintjére; és hogy a gazdasági válság és a megszorítási közpolitikák kontextusában milyen szerepet játszhat a civil szektor a reziliens közösségek támogatásában. A Young Foundation a közösségi reziliencia lényeges elemeinek tekinti az olyan „kemény” erőforrásokat, mint a jó közlekedési utak, a hozzáférés a szolgáltatásokhoz, illetve az olyan helyi intézményeket, amelyek közösségi találkozási pontokként funkcionálnak. Másfelől olyan „puha” dimenziókat is vizsgáltak, mint a családi, baráti, szomszédos, munkatársi kapcsolatok és a tágabb közösség támogató szerepe. Az alapítvány kifejlesztett egy reziliencia-mérőeszközt (Wellbeing and Resilience Measure Tool), amely három területen méri a közösség erőforrásait és veszélyeztető tényezőit, mind szubjektív, mind objektív nézőpontból. Ez a mérőeszköz azt méri,

hogyan érzik magukat az emberek, milyen a szociális támogató hálózatok és szervezetek minősége, valamint a meglévő humán támogató rendszer és infrastruktúra (The Young Foundation 2012:22)

A településföldrajzban a reziliencia kapcsán egyfajta egyensúlyi állapotról, és a sérülékenység három szintjéről beszélnek (Fejérdy és Z. Karvalics 2015). A sérülékenység elsődleges szintje valamennyi közösséget, helyi társadalmat érinti: ezek a környezeti (klímaváltozás hatásai), demográfiai (lélekszámcsökkenés, általános elöregedés), és foglalkoztatási típusú sérülékenységek. A másodlagos sérülékenység a nem nagyvárosi körzeteket érinti. Ez a típus a regionális egyenlőtlenségek dinamikáiból fakad: a fejlett centrumországok és a közepesen fejlett országok metropoliszai a fejletlenebb országok ill. saját „belső perifériájuk” rovására enyhítik a rájuk nehezedő nyomást. A nagyvárosok szívóhatásának következtében a kisebb településeken romlik a korfa, elvesztik a mobilabb rétegeket, és csökken az oktatási és kulturális intézmények kínálata. A harmadlagos sérülékenység abból fakad, hogy a leszállóágban lévő kis- és középvárosok egy részének alacsony a rezilienciaszintje, így hátrányba kerülnek magasabb rezilienciaszintű riválisaikkal szemben (ezek a települések azonban még mindig előnyben vannak az apófalvakkal szemben).

Gazdasági válság, megszorítások és reziliencia a közszférában

A reziliencia és a sérülékenység kutatása akkor kapott nagy lendületet, amikor az ENSZ tanácsa meghirdette a kilencvenes évekre a Decade of Natural Disaster Reduction programját (Taubenböck és Geiss 2014). A településföldrajzban nagy irodalma van a regionális (gazdasági) rezilienciának, ebben a diszciplínában újabban különösen fontos szempont az, hogy a gazdasági válság hatása hogyan vizsgálható a reziliencia fogalmi keretében (a helyi gazdaság ellenállási képessége a válság sokkhatásának, illetve a gazdasági aktivitás újraindulása a válságot követően), és hogyan lehet fejlesztési tervek megalapozója (Tóth 2015). A szervezeti reziliencia esetében pedig azt kezdték el hangsúlyozni, hogy a változó környezetben a szervezetek túlélésének és prosperálásának kulcseleme a szervezet rezilienciájának, adaptívitási képességének fejlesztése. Ezek a kutatások stakeholder interjúkra, háztartási felvételekre (háztartási és személyes vulnerabilitás vizsgálata), és a helyi munkaerőpiac szerkezetét feltáró vizsgálatokra hagyatkoznak (Tóth 2015).

A reziliencia fogalmának kritikája

A konstruktivista megközelítések a reziliencia diskurzusát történelmileg és kulturálisan beágyazottnak vélik, amely egyszerre hozza létre és termeli újra a jelenséget és a tudásunkat a jelenségről (Ecclestone és Lewis idézi: Burr 1995; Busfield 1996). Joseph (2015) szerint a reziliencia fogalmának népszerűsége az angolszász országokban annak köszönhető, hogy beleilleszkedik a neoliberais diskurzusba, hiszen úgy konceptualizálja a társadalmi rendet, hogy az összhangban áll a neoliberais gyakorlatokkal. Joseph (2015) szerint a reziliencia abba a társadalmi ontológiába illeszkedik, amely, az egyén szerepét, alkalmazkodóképességét és készenlétét hangsúlyozza, a társadalom kormányzásának legjobb módját abban látja, hogy az egyének jobban tudatosítják saját viselkedésüket. Joseph azzal a következtetéssel zárja a tanulmányát, hogy a reziliencia a politikai diskurzusban nem több divatos hívószónál, és mozgó célpontként viselkedik, kontextustól – a kormányzás céljától és tárgyaitól – függően különböző dolgokat jelenthet.

A reziliencia fogalmának oktatáspolitikai és településföldrajzi alkalmazásának is vannak kritikus olvasatai (településföldrajz: Taubenböck és Geiss 2014). A társadalompolitikában a reziliencia fogalmát elsősorban zavargásokkal, fenyegető társadalmi krízisekkel összefüggésben, a válságkezelés területén használják, a társadalmi reziliencia növelésében látják meg a válsághelyzetek (például terrortámadás, járványok, természeti katasztrófák) megelőzésének és feltárásának eszközét. Ezért érvelnek úgy, hogy a kormánynak az egyéni és társadalmi rezilienciát növelő közpolitikákat és projekteket kell támogatnia. A megközelítés kritikusai szerint azonban a reziliencia csúszkáló, aluldefiniált fogalom (Ecclestone és Lewis 2013).

A reziliencia fogalma az oktatáskutatás területén is nehezen definiálható fogalom, elsősorban a a pozitív pszichológia és a kognitív viselkedésterápia (CBT) megközelítései nyomán definiálják az 'érzelmi jóllétet' (emotional well-being). Angliában 2012 körül az oktatáspolitikai is felkapta a reziliencia fogalmát a 'karakterépítés' (character building) diskurzusának újjáélesztése nyomán. A kritikai oktatáskutatás ezen tendenciák kapcsán úgy érvel, hogy az oktatási mező pszichologizálódásához vezető terapeutikus szemléletű beavatkozások a kirekesztett fiatalokat arra serkentik, hogy saját pszichéjükre összpontosítsanak, és ezzel egyidőben a munkanélküliséget, a kriminalizációt, a tanulmányi kudarcok társadalmi összefüggéseit egyfajta

egyéni problémaként tegyék belsővé (Brunila 2012; Ecclestone és Lewis 2013). Ennek a típusú kritikának a fő érve az, hogy az oktatáspolitikai és a pedagógiai beavatkozások a társadalmi kockázatok kezelése helyett, az előbbiről megfélemezve, az egyéni reziliencia növelésére összpontosít minden figyelmet és erőforrást.

Összegzés

1. A kutatásunkban az egyéni, tanulói szintű reziliencia, megküzdési stratégiák helyett a közösségi és intézményi rezilienciát szeretnénk definiálni és társadalmi összefüggéseiben feltárni.
2. A kutatásunkban az iskolai és közösségi rezilienciát a kettő összefüggésében vizsgáljuk. Emiatt kiemelt kérdés, hogy az iskola hogyan képezi le illetve írja felül a helyi társadalmi dinamikákat, interetnikus kapcsolatokat, milyen típusait látjuk a reziliens és irreziliens intézményi-közösségi kapcsolódásoknak.
3. A mi kutatási kérdésfelvetésünk egyik fontos dimenziója a megvalósult társas (interetnikus és osztályhelyezeten átívelő) kapcsolatok vizsgálata, és az, hogy az iskola mennyiben képes fejleszteni a tanulmányi teljesítmény mellett a szociális kompetenciákat, illetve mennyire segíti elő a státuscsoportokon átívelő pozitív kapcsolatokat.
4. Átfogó kutatási kérdések az intézményi és közösségi reziliencia kvalitatív kutatásához:
 - a. Milyen erőforrásai vannak a helyi közösségnek és iskolának, és miben tetten érhető ezek adaptációs készsége?
 - b. Melyek az iskola megmaradásának, sikerességének, a helyi közösség erejének, szolidaritásának ill. konfliktusainak, túlélésének diskurzusai? Hol vannak a helyi társadalomban az interetnikus találkozások terei, kik találkoznak és kik nem?
 - c. Milyen erőforrásokat, szolidaritási hálókat képes mozgósítani az intézmény és a helyi közösség a társadalmi-gazdasági feszültségek tompítására?
 - d. Hogyan szerveződnek a helyi közösségen belül a szolidaritási hálók és milyen csoportok közötti konfliktusok, törésvonalak érzékelhetőek? Mik a helyi újraelosztás mechanizmusai?
 - e. Hogyan képződik le a helyi közösségben a jövedelmi olló szétnyílása, hogyan csapódnak le az országos pártpolitikai törésvonalak ill. konfliktuskeltő diskurzusok?

Hivatkozások

Albert-Lőrincz Enikő és Albert-Lőrincz Csanád. 2015. Szimbólumokba és narratívákba rejtett közösségi rezilienciajegyek – segítők percepciójában. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 87-100.

Berszán Lídia. 2015. Megküzdés és Reziliencia? Amikor a kevesebb több. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 9-19.

Brunila, Kristiina. 2012. From risk to resilience. The therapeutic ethos in youth education. *Education Inquiry* Vol. 3, No. 3, September 2012, pp. 451-464.

Ceglédi Tímea: Reziliens életutak avagy A hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *SZOCIOLÓGIAI SZEMLE* 2012/2. 85-110.

Dániel Botond és Deák Enikő. 2015. A helyi szociális háló vizsgálata a közösségi reziliencia szempontjából Gyergyószentmiklóson. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 21-41.

Ecclestone, Kathryn és Lydia Lewis 2013. Interventions for Resilience in Educational Settings: Challenging policy discourses of risk and vulnerability. *Journal of Education Policy*.

Fejérdy, Tamás és Z. Karvalics László. 2015. Kis- és közepes városok kulturális reziliencia-súlypontjai. In *Replika* 94: 113-127.

Fekete Deák Ildikó. 2015. A családi környezet szerepe az egyén reziliens alkalmazkodásának kialakulásában. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 163-168.

Hall és Lamont 2013.

Győri Ágnes – Balogh Karolina: Hogyan függ össze a társadalmi integráció az iskolai végzettség szintjének generációk közötti eltéréseivel? [https://doi.org/ 10.18030/socio.hu.2020.1.1](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.1.1)

Joseph, Jonathan. 2015. A reziliencia mint beágyazott neoliberalizmus. A kormányzatiság egy megközelítése. In *Replika* 94:45-61.

Majtényi Görgy. 2015. „De elmehet a Kádár Jani a picsába!” Reziliencia az államszocializmusban. In *Replika* 94: 95-112.

Masten A, Best K, Garmezy N. Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY*. 1990;2:425–444.

Máté Dezső. 2015. Reziliens romák identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom* 13 (1): 43-55.

OECD. 2011. *Against the Odds: Disadvantaged Students who Succeed in Schools*.

Surányi Éva és Kézdi Gábor. 2008. Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. *Educatio* 2008/4:467-479.

Surányi Éva és Kézdi Gábor. 2010. *Nem kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában*. Budapest Munkagazdasági Füzetek.

Szell Krisztián. 2015. Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*. 1:1401-148.

Taubenböck, Hannes és Christian Geiss. 2014. Vulnerability and Resilience Research: A Critical Perspective. *Journal of Disaster Risk Science* 5: 86-87.

The Young Foundation. 2012. *Adapting to change: the role of community resilience*. Commissioned by the Barrow Cadbury Trust.

Tóth Edit, Fejes József Balázs, Patai Jolán és Csapó Benő. 2016. “Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében.” *Magyar Pedagógia*. 116 (3): 339–363.

Tóth, István Balázs. 2015. Regional Economic Resilience: concepts, empirics and a critical review. *Miscellanea Geographica* 19 (3): 70-75.

Nemzetiségi oktatás és hátrányos helyzet a magyar iskolarendszerben

Sok száz éve a magyar társadalom sajátossága a sokféle, különböző nyelvvel és kulturális hagyományokkal rendelkező népcsoport együttélése, illetve a szegénység sokakra kiterjedő volta. A polgári kortól kezdődően, a jogegyenlőség megvalósulása óta az oktatási rendszer az esélyegyenlőség jegyében ezekre a társadalmi helyzetekre vonatkozólag sajátos megoldásokat dolgozott ki. Így létrejöttek a nemzetiségi oktatási formák, illetve a rosszabb társadalmi körülmények között élők társadalmi mobilizációjának segítésére a „hátrányos helyzet” fogalma, és az ehhez kapcsolódó segítő szándék. Jelen írásomban ezen formák bemutatására teszek rövid, elemző kísérletet, külön figyelemmel a magyarországi cigány/roma közösségre, mint elvileg, mind a két területen kiemelten érintett csoportra.

A Magyarországon működő nemzetiségi oktatás társadalomtörténeti háttere

Az emberi műveltség és annak elsajátításához szükséges oktatás minden korban egy ország aktuális politikai – gazdasági irányításának igényeihez, elvárásaihoz, minősége pedig a társadalmi rendszer sikeres és hasznos működtetésének szükséges szintjéhez igazodott. Így egészen a középkor végén felgyorsuló technikai fejlődésig, majd a racionalizmus ideológiájának, a polgári átalakulás igényének megjelenéséig, azaz a modernnek tartott állam kezdetéig az oktatásban való részvétel lehetősége és igénye csak kevesek kiváltsága lehetett. Addig az állam működtetéséhez elegendő volt a jól képzett szakemberek viszonylag szűk köre, de a nagyobb néptömegek által folytatott földművelés vagy a kereskedelmi tevékenység sem igényelt különösebb, iskolában megszerezhető képzettséget. Így az alapfokú oktatás, ha egyáltalán létezett bizonyos földrajzi területeken, csak a legszükségesebb ismeretek oktatására koncentrált és a komolyabb ismereteket csak a nagyon kevesek számára elérhető felsőbb, leginkább egyházi iskolákban közvetítették. Mint a későbbiekben láthatjuk, az oktatás nyelvének ügye – úgyis mint a későbbi nemzetiségi oktatás alapja – meghatározó lesz egészen napjainkig, azonban a középkor végéig nem jelentett problémás kérdést az oktatási rendszerben. Nem voltak egységes nyelvű államok, az emberek régióként vagy akár településeként eltérő nyelvet beszéltek és ehhez alkalmazkodott a kezdeti szinten megvalósuló népoktatás is. Minden magasabb szinten történő tudás- és műveltségátadás pedig a kor általános közvetítő nyelvén, a kultúra elfogadott fundamentumán, latin nyelven zajlott.

Az új korszak kezdetét, az addigi emberi társadalmat alapvetően átalakító, napjainkig meghatározó változást a technikai – gazdasági fejlődésre ráépülő polgári átalakulás igénye, az önmaghatározásra – és később mások kizárására is – törekvő nacionalizmus ideológiája jelentette. A felvilágosodás, a racionalizmus a jogegyenlőség – azaz az addigi társadalmi berendezkedés belső struktúrájának átrendezése – elvébe pedig a tudáshoz való hozzáférés (a gazdasági fejlődés és a nemzeti - nacionalista célok által is igényelt) magasabb és általánosabb szintjét is beleértette.

Magyarországon ez a törekvés a 18. század második felében, a Habsburg uralkodók felvilágosult abszolutista politikájában jelentkezett először. Szemben a nyugati törekvésekkel, nálunk a megkésett fejlődés és a polgárság hiánya miatt inkább a teljes gazdasági lemaradás jogos félelme ösztönözte a politikai vezetés által elindított változásokat. Ezen változások egyik első, oktatásügyben és a későbbi nemzetiségi oktatáspolitikai irányába ható megnyilvánulása volt az 1777-ben megjelenő, a magyar oktatásügy első átfogó szabályozásaként a Ratio Educationis. A felvilágosodás alapelvein nyugvó dokumentum az oktatást elsősorban állami feladatnak tekintette és az ország gazdasági – társadalmi adottságait mérlegelve, racionális alapon, nem csak a vallási, hanem a „nemzeti” (nemzetiségi) szempontokat is figyelembe vette. Így nem egységes szabályozást alkotott, hanem a nem említett kisebb „nemzetek” mellett hét közösség tagjairól – magyar, német, szlovák, horvát, kárpátukrán, szerb és román – állapította meg, hogy az országban jelentős számban élnek és eltérő nyelveket beszélnek. Ezért arra a megállapításra jutott, hogy az ország legfontosabb nyelve – ekkor a német – hasznosnak tűnő elsajátításának lehetősége mellett, minden felsorolt csoportnak biztosítani kell saját falusi iskolákat, valamint olyan tanítókat, akik nem csak ezekben a nyelvekben, hanem más, gyakori nyelvekben is járatosak. Így az elemi iskolák szintjén a falusi iskolákban az anyanyelvi oktatás mellett a latint és a németet csak a tehetségesebb gyerekeknek, a többi típusnál – kisebb városi és nagyobb városi iskolák – pedig elsősorban a német nyelvet oktatták az ott tanulóknak.

A középiskolákban, a királyi akadémiákon és az egyetemeken is volt lehetőség ezen nemzeti nyelvek használatára, de természetesen ezeken a szinteken már a latin és a német nyelv került előtérbe.⁸

Mindezen törekvésekről elmondható, hogy racionális megfontolások alapján, az adott kor lehetőségeinek és gondolkodásmódjának figyelembevételével, kedvezőnek tekinthető lehetőségeket biztosított a nagyobb „nemzetek”, köztük a magyar számára a Habsburg Birodalmon belül még akkor is, ha az egyébként létező, kisebb közösségek esetleges igényeit, nyelveit nem vette figyelembe. Ezek a kezdeti esélyek azonban hamarosan átfordultak egy erősen németesítő, bizonyos tekintetben a német nyelv kizárólagosságára utaló törekvésbe. II. József uralkodó elhíresült 1784. április 26-i és augusztus 2-i nyelvrendeleteitől kezdve a német lesz a népiskolai és gimnáziumi oktatás elsődleges nyelve, 1787-től pedig rendeletben írja elő, hogy bármely iskolatípusban németül kell tanítani minden tantárgyat.⁹ Ezeket a rendeleteket az uralkodó halála után 1790-ben ugyan visszavonják, de valószínűleg nem csekély szerepük lehetett abban, hogy az ekkor ébredező magyar rendi nacionalizmus a magyar nyelv megújításában, annak hivatalos államnyelvvé tételében találta meg egyik célkitűzését az elkövetkező évtizedekre. Az 1844-ig, a magyar nyelv hivatalos államnyelvé tételéig, lépésenként, törvények elfogadásán keresztül helyezik egyre előnyösebb pozícióba a magyar nyelvet. Így például az 1806-ban újrafogalmazott, ezért II. Ratio Educationis-nak nevezett rendeletben a gimnáziumokban a magyar nyelv tanítása mellett rendelkeztek arról is, hogy a tananyagot, mintegy segítségül, anyanyelven és magyar nyelven is el kell ezentül magyarázni.¹⁰ Fokozatosan teszik a közigazgatás, a jogi eljárások, az egyházi anyakönyvezés és sok minden más területen kötelezővé a magyar nyelv használatát, egészen az 1844. II. törvénycikkig, amikor is az államnyelvvé tette a magyart és a közélet minden területére kiterjesztette alkalmazását. Ez a siker azonban egyben vereséget jelentett a megkésve, lassan, de szintén nemzeti öntudatra ébredő nemzetiségi közösségek tekintetében. A 1844-es törvény 9. szakasza szerint ugyanis „*őfelsége méltóztatott kegyelmesen rendeléseket tenni már aziránt is, hogy az ország határain belüli iskolákban közoktatási nyelv a magyar legyen*”,¹¹ így a közoktatás nyelve is kizárólag magyar lett. Ettől a ponttól kezdve pedig a nemzetiségek kezdték el azt a küzdelmet, amely saját közösségi létük, nyelvük és kultúrájuk elismertetésére irányult és a magyar nemzet került a legfőbb akadályozó pozíciójába.

A 19. század közepétől az első világháború végéig a liberális nemzetiségpolitika és az erőteljes magyarosítás váltakozó elvének lehetünk tanúi, míg végül az utóbbi megvalósítása mellett dönt a magyar politikai elit. Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc ugyanis megmutatta, hogy egyszerre nem lehet harcolni a Habsburg Birodalom és az országban élő nemzetiségi közösségek ellen, hiszen a nemzetiségek el nem ismerése miatt szinte törvényszerűen fordultak a magyar szabadságharc ellen. Így a sikertelen forradalom után választani kellett: vagy az ország lakosságának többségét alkotó nemzetiségekkel egyeznek ki és közösségi jogaikat is elismerve egyfajta föderatív átalakítását kezdik meg az országnak, vagy a Habsburgokkal szövötteknek és az ő támogatásukkal megpróbálják az erőteljes magyarosítást. Az 1867-es kiegyezés ez utóbbi mellett döntött.

A kiegyezés által létrehozott jogi berendezkedés még alapvetően a kor liberális szemléletén nyugodott. Az 1868. évi nemzetiségi törvény a francia államnemzet koncepciójából kiindulva csak egyedül a magyar politikai nemzetet ismerte el államalkotó tényezőként, tagadva minden más közösség történeti-közösségi jogát.¹² Azonban a liberális szemlélet megnyilvánult abban, hogy Magyarország minden állampolgárát egyenjogúként ismerte el tekintet nélkül származására, nyelvére. Ez azt jelentette, hogy a törvényhozás, illetve a legfelsőbb törvényhatóságok nyelve a magyar, de a jogszabályokat a nemzetiségek nyelvére is le kellett fordítani, továbbá a községi igazgatás hivatalos nyelve az ott leginkább használt nyelv lett. A törvény rendelkezett arról is, hogy gondoskodni kell állampolgárainak anyanyelvi oktatásáról, valamint az egyetemeken felállítandó nemzetiségi tanszékekről is. Ez utóbbi elképzelést erősítette az Eötvös-féle 1868. évi XXXVIII. törvény is, amely az oktatás

⁸Az 1777-iki Ratio Educationis. <http://mek.oszk.hu/06500/06559/06559.pdf>

⁹Vö.: Bellér Béla: A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. http://misc.bibl.u-szeged.hu/12632/1/mp_1974_001_5083_047-065.pdf

¹⁰ Iskolaügy a felvilágosult abszolutizmus korában. In.: Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/07.07.html>

¹¹ 1844. évi II. törvénycikk a magyar nyelv és nemzetiségről <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=84400002.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D27>

¹² 1868. évi XLIV. törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában.

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800044.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XLIV.+t%C3%B6rv%C3%A9nyek&referei=1000ev>

szabadságának liberalizmusára épült.¹³ Nemzetiségi szempontból ez azt jelentette, hogy az állam ellenőrzése mellett az egyházak és „magán társulatok” is létesíthettek iskolákat, ahol maguk választhatták a tanárokat, tankönyveket. A szabad iskolaválasztás lehetősége révén pedig a szülők eldönthették, hová szeretnék járattatni gyerekeiket. Ez alapvetően kedvezett a nemzetiségek oktatási törekvéseinek és ezt csak erősítette, hogy a magán és az állami iskolákban is a tanulók anyanyelvét jelölték meg az oktatás nyelvének: *„Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból oly tanító alkalmazandó, aki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, ahol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, amennyiben a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak.”*¹⁴ A nemzetiségi nyelven oktató iskolákban lehetőség volt a nemzetiségtörténet oktatására is, valamint hét nyelven adtak ki tankönyveket, hét nyelven jelent meg a Néptanítók Lapja is.¹⁵

A progresszív oktatási törvény megjelenése utáni években azonban hasonló folyamatok veszik kezdetüket, miként az az első Ratio után – akkor a német nyelv érdekében – történt. Fokozatosan jelennek meg azok a rendelkezések, amelyek egyre jobban szűkítik a nemzetiségi oktatásra vonatkozó jogokat és fokozatosan a magyarosítás irányába mutatnak. 1879-ben kötelező módon bevezetik a népiskolákban a magyar nyelv oktatását, a tanítóknak előírva annak oktatási szintű ismeretét.¹⁶ Egy 1885-ös rendeletben a magyar nyelv tanítására alkalmatlan néptanítók alkalmazását tiltják meg,¹⁷ 1883-ban pedig a középiskolákban és az érettségi vizsgák előírásaiban érvényesítik a magyar nyelv tanulásának kötelezettségét.¹⁸ A magyarosítás csúcsának is tekintett, a nemzetiségi viszonyok romlásaként a Lex Apponyinak nevezett, 1907-1908-ban elfogadott törvénycsomagot szokás tekinteni. Ebben például súlyos szankciók terhe mellett előírták a tanítóknak, hogy a tanulóknak a magyar politikai nemzethez való tartozás megerősítésére kell törekedniük, és erőteljes szabályokat alkottak az egyházi magániskolák nyelvválasztási szabályai vonatkozásában is.¹⁹ Mindezen rendelkezések azonban bár segítették és gyorsították a nemzetiségek gyakran kényszerű asszimilációját, az 1910-es statisztikák szerint is alig több mint a lakosság fele (54, 5%) tekinthető csak magyar nemzetiségűnek,²⁰ viszont annál nagyobb

¹³ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+%C3%B6rv%C3%A9nyikk&referer=1000ev>

¹⁴ Ua. 58.§.

¹⁵ Vö.: Bellér im.

¹⁶ Vö.: 1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben.

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87900018.TV&targetdate=&printTitle=1879.+%C3%A9vi+XVIII.+%C3%B6rv%C3%A9nyikk&referer=1000ev>

¹⁷ Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter 20 301/1885. sz. rendelete valamennyi kir. tanfelügyelőséghez, egyházi főhatóságához és közigazgatási bizottsághoz a magyar nyelvnek az összes népoktatási tanintézetekben való kötelező oktatása tárgyában

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/005_021.htm

¹⁸ 1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képeztéséről

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=88300030.TV&targetdate=&printTitle=1883.+%C3%A9vi+XXX.+%C3%B6rv%C3%A9nyikk&referer=1000ev>

¹⁹ Az 1907.évi XXVII. törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/006_031.htm

”18. § Az 1868:XLIY te. 14. §-ának az a rendelkezése, mely szerint az egyházközségek iskoláikban az oktatásnak nyelvét tetszés szerint határozhatják meg, akképp értelmezendő, hogy szabadságukban áll oktatási nyelvül vagy az állam nyelvét, vagy a gyermekek anyanyelvét megállapítani, fennmaradna természetesen ez utóbbi esetben a magyar nyelvnek tanítására vonatkozó törvényes intézkedések feltétlen érvénye és hatálya. Ahol magyar tanyelvű iskola nincs, ott az olyan hitfelekezeti elemi iskolákban, amelyekben állandóan vannak magyar anyanyelvű növendékek, vagy olyan nem magyar anyanyelvűek, akiknek magyar nyelvű oktatását atyjuk vagy gyámjuk kívánja: a vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelheti, hogy ezek számára a magyar nyelv használtassák mint tanyelv; ha pedig a magyar anyanyelvűek száma a húszat eléri, vagy az összes beírt növendékeknek 20%-át teszi: számukra a magyar nyelv mint tanyelv okvetlenül használandó. Ha pedig a beírt tanulóknak legalább fele magyar anyanyelvű, a tanítási nyelv a magyar; de az iskolafenntartók gondoskodhatnak arról, hogy a magyarul nem beszélő növendékek anyanyelvükön is részesüljenek oktatásban.

Minden oly népoktatási tanintézetekben azonban, amelyekben az állam nyelve van egyedül tanítási nyelvül bevezetve, ez az állapot többé meg nem változtatható. Az összes elemi népiskolák ismétlődő tanfolyamában a tanítás nyelve a magyar. Ezek az intézkedések érvényesek a községi elemi népiskolákban is.”

²⁰ Vö.: A Magyar Szent Korona Országainak 1910. évi népszámlálása.

https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1910_01/?pg=0&layout=s

kárt okoztak ezek a törekvések a nemzetiségekkel kapcsolatos politikai együttélésben, amelyek vélhetőleg hatással voltak az első világháborút kísérő és az azt követő eseményekre is.

A világháborút lezáró békerendszer az Osztrák – Magyar Monarchiát feldarabolta, Magyarország elvesztette addigi területének több mint kétharmadát, lakosságának felét. Az ország határain túlra került több millió magyar identitású ember mellett alapvetően megváltozott a megmaradt ország területének nemzetiségi összetétele is. Addig a lakosság közel felét alkotó nemzetiségek aránya alig 10 százalékra csökkent.²¹ Mindez háttérbe szoríthatta volna a nemzetiségi iskolák ügyét, de ez két okból sem volt lehetséges: egyrészt a békeszerződésben rögzített és a nemzetiségek védelméről szóló elvárások miatt, másrészt a környező országokba szakadt magyarok helyzete miatt sem. Így a békeszerződés aláírása után kormányra kerülő Teleki Pál intézkedése már lehetővé tette a szülők kérésére a nemzetiségi tannyelv használatát. A békeszerződés elvárásainak megfelelően 1923-ban a Bethlen-kormány rendelettel biztosította²² a nemzetiségi nyelvhasználatot az oktatásban, a közigazgatásban és a kulturális életben, ezt követően pedig a vallás- és közoktatási miniszter rendelete²³ jelent meg a nemzetiségi népiskolákról. A rendelet a nemzetiségi népiskolák három típusát hozta létre. Az *A* típusú iskolákban nemzetiségi anyanyelvű oktatás folyt a magyar nyelv kötelező tanítása mellett, a *B* típusúakban felerészben oktattak nemzetiségi nyelven és felerészben magyarul különböző tantárgyakat. A *C* típusú iskolákban pedig teljesen magyar volt az oktatás nyelve, a nemzetiségek nyelve pedig kötelező tantárgyként volt jelen. A rendeleti garancia ellenére azonban a *C* típus mellett alig-alig fordult elő – a német nemzetiség kivételével – a másik két típusú oktatási forma.²⁴ Változást a kialakult rendszerben a Gömbös-kormány 1935-ös rendelete jelentette,²⁵ amely az *A* és *C* típusokat megszüntetve a *B* típust tette kizárólagossá, egészen addig, amíg német nyomásra a második Teleki-kormány visszaállította az 1923-as állapotot, mivel leginkább ez a nemzetiség volt ennek a lehetőségnek az igénybe vevője.²⁶ A nemzetiségi oktatás két világháború közötti visszaszorulása ellenére azonban megmutatta azokat a formákat, amelyek a későbbiekben, egészen napjainkig ható módon meghatározóak lesznek.

A II. világháború után, 1945 októberében az Ideiglenes Nemzeti Kormány rendeletben foglalkozott a nemzetiségi oktatás újraindításával.²⁷ Az 1923 óta létező rendszert leegyszerűsítve egy két elemből álló, az *A* és *C* típusú oktatási formákat tartalmazó megoldás mellett döntött. Így előírták, hogy azon településeken, ahol legalább tíz szülő kérte, szavazással dönthettek arról, hogy az anyanyelvi (*A* típus), vagy a nyelvoktató (*C* típus) iskolatípust kell megszervezni, ha szavazás után legalább 20 fő kérte valamelyik elindítását. Hasonló szabályozás érvényesült a középiskolák vonatkozásában is. Mindezek hatására a tanévben 92 nemzetiségi iskolában (30 tannyelvű és 62 nyelvoktató) kezdődött meg a nyelvoktatás a horvát, a szerb, a szlovén, a román és a szlovák nemzetiséghez tartozók körében. Mindez azonban csak a töredéke volt a háború előtti állapotnak,²⁸ hiszen egyrészt a németek

²¹ Magyarország népessége. In.: Magyarország a XX. században. <http://vmek.niif.hu/02100/02185/html/171.html>

²² 4800/1923. ME sz. rendelet a trianoni békeszerződésben a kisebbségek védelmére vállalt kötelezettségek végrehajtására. 1923. június 21.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/008_051.htm

²³ A vallás- és közoktatásügyi miniszter 110478 VIII. a. sz. rendelete a 4800/1923. ME sz. rendelet 18. §-ában foglalt rendelkezések végrehajtásáról 1923. augusztus 24.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/008_051.htm

²⁴ Vö.: Tilkowszky Lóránt: Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században. Debrecen, Csokonai Kiadó. 1998. 46. o. és Balogh Sándor (főszerk.) – Sipos Levente (szerk.): A magyar állam és a nemzetiségek 1848–1993. Budapest, Napvilág Kiadó, 2002. 276. o.

²⁵ Az 1935. évi 11 000. (XII. 23.) ME sz. rendelet az egységesen vegyes tannyelvű oktatás bevezetéséről. 1935. december 23.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/009_061.htm

²⁶ Az 1941. évi 700. ME sz. rendelet az 1923. évi nemzetiségi iskolarendelet három iskolatípusához való visszatérésről. 1941.

február 1.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/009_061.htm

²⁷ 10030/1945. (X. 24.) ME sz. rendelet a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatásáról.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

²⁸ Az 1937–1938. tanévben 573 elemi népiskolában folyt nemzetiségi nyelvű oktatás, közülük 439-ben német, hatvankilencben délszláv, ötvenötben szlovák és tízben román nyelvű oktatás Vö.: Föglein Gizella: Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). In: Új Pedagógiai Szemle 2004 április-május. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-mk-Foglein-Nemzetisegi.html>

teljesen kimaradtak a rendszerből – zajlott a „kollektív bűnösök” megbélyegzésének nemzetközi előkészítése –, másrészt a nemzetiségi oktatást nem ismerték el alapvető nemzetiségi jognak. A szavazás miatt éles nemzetközi bírálat érte a megoldást szlovák és délszláv részről is. Így 1946 elején újraszabályozták a kérdést,²⁹ amely dokumentum már alapelveként fogalmazta meg, hogy a nemzetiségeket anyanyelvi oktatásban kell részesíteni. Eltörölték a szavazás intézményét és a nemzetiségi adatok alapján rendezték a kérdést: azokon a településeken, ahol legalább 15 tanköteles korú nemzetiségi volt, a szülők eldönthették, hová szeretnék íratni gyerekeiket. A nemzetiségi oktatás azonban csak akkor kezdődött el az adott településen, ha legalább egyharmad annyian voltak az ezt választók, mint az azonos fokozatú, magyar tannyelvű osztályokba járók átlagos számának. Kiegészítő lehetőségként a magyar tannyelvű oktatást választó szülők is kérhették 15 főtől a nemzetiségi nyelv tantárgyként történő oktatását. A 40-es évek végén lezajló német kitelepítés,³⁰ valamint a szlovák-magyar lakosságcsere-egyezmény³¹ – kisebb „hatékonysággal”, de volt ilyen a délszlávok vonatkozásában is – miatt azonban a nemzetiségi oktatás rendszere rendkívül alacsony hatékonysággal működött. A németek teljesen kimaradtak belőle, a szlovákok pedig inkább félelmeik miatt a magyar nyelvű oktatást választották többségében.

1950-től kezdődően, a németek nemzetiségi oktatásba történő újbóli bevonásának előkészítése érdekében több alkalommal is áttekintette az oktatásirányítás ennek az oktatási formának a helyzetét. A nyilvánosságra nem került tervezetek mindegyike a hiányosságokról, a rossz szervezésről, valamint a megfelelő feltételek szinte teljes hiányáról szóltak. Hiába került be az 1949-ben elfogadott alkotmányba, hogy „A Magyar Népköztársaság a területén élő minden nemzetiség számára biztosítja az anyanyelvén való oktatásnak és nemzeti kultúrája ápolásának lehetőségét”³², valamint hiába kezdődött meg kísérleti jelleggel 1952-től 25 településen a németek számára is a C típusú oktatási forma, a nemzetiségi iskolák fejlődését több ok is hátráltatta. Így tanterve csak a román és horvát iskoláknak volt, hiányoztak az anyanyelvű tankönyvek és a jól képzett pedagógusok, így az oktatás színvonala lényegesen alacsonyabb volt a magyar nyelvű iskoláknál, és nem elhanyagolható szempont volt a nemzetiségi lakosság gyors nyelvi asszimilációja sem, ami teljesen összhangban állt az ekkor működő automatizmus elmélettel, amely a nem magyarok viszonylag gyors beolvadásával számolt.³³ Az 1950-es években lezajlott vitákat az 1961-től elinduló körzetesítés – amelynek során az iskolaösszevonásoknál nagyon sok nemzetiségi iskolát olvasztottak be a magyar (tannyelvű?) intézményekbe –, valamint az 1961. évi új oktatási törvény zárta le³⁴. Ebben egyértelműen kimondták, hogy az oktatás nyelve a magyar, de a „nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban”, amit 15 szülő kérése esetén kell biztosítani.

Az ezt követő években, a deklarációk ellenére a nemzetiségi oktatás feltételei nem javultak, így az abban résztvevők száma is folyamatosan csökkent. Az 1960/61. tanévben összesen 329 nyelvoktató és 31 tannyelvű iskola működött Magyarországon, az 1976/77-es tanévre ez 278-ra és 20-ra csökkent, ami alig több mint 30 ezer tanulót jelentett.³⁵ Ez azonban nem esett egybe a politikai vezetés ekkora megváltozott nemzetiségi felfogásával, amely a határon túl élő magyar közösségek jogainak biztosítása érdekében a „kölcsonosság elméletét és a híd szerepet” hirdette erre az időszakra. Így a csökkenő létszámot – valószínűleg egyáltalán nem bánva az asszimiláció mértékét – a kétnyelvű oktatás előretörésével, uralkodóvá válásával és annak helyességével

²⁹ A nemzeti kormány 330/1946. M. E. számú rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatása tárgyában. 1946. január 5.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

³⁰ A nemzeti kormány 12330/1945. ME sz. rendelete a magyarországi német lakosságnak Németországba való áttelepítéséről. 1945. december 22.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

³¹ Az 1946. XV. törvény cikk a Magyarország és Csehszlovákia között lakosságcsere tárgyában Budapesten 1946. évi február hó 27. napján kelt magyar-csehszlovák egyezmény becikkelyezéséről. 1946. május 14.

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

³² 1949. évi XX. tv. 49.§ 3. bek

https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/011_081.htm

³³ Vö.: Bindorffer Györgyi: Kisebbség, politika, kisebbségpolitika http://real.mtak.hu/12000/1/68458_ZJ1.pdf

³⁴ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről http://misc.bibl.u-szeged.hu/11854/1/mp_1962_001_4412_001-007.pdf

³⁵ Vö.: Imre Anna: Nemzetiségi oktatás és oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas években. In: Kisebbségkutatás - 17. évf. (2008.) 3. sz. <https://epa.oszk.hu/00400/00462/00039/1647.htm>

magyarították. Miként a kérdés felelőse fogalmazott: „A kétnyelvűség a munkás-paraszt hatalom feltételei között, a szocializmus építésének időszakában társadalmilag szükséges és nagyjelentőségű azokon a területeken, ahol különböző nemzetiségek élnek együtt. Az oktatás és nevelés előtt ezért az a feladat áll, hogy az ismereteket anyanyelven is közvetítse, ugyanakkor képessé tegye a nemzetiségi iskolák tanulóit arra is, hogy az egyetemeken, főiskolákon és az életben, a munkában megállják a helyüket.”³⁶ Ez pedig jelentős mértékben utalt arra, hogy – például az 1972-es Alkotmánymódosítás ellenére, ahol már nem csak a nemzetiségi nyelvű oktatásra, hanem az anyanyelv használatának alapvető jogára is garanciát vállalt a törvény – igazából nem volt érdemes nemzetiségi nyelvű oktatást választani, mert a hétköznapi életben minimális lehetőség volt a nyelv használatára.

Az 1980-as években a kölcsönösség elmélet és hídszerep reményében és nem utolsó sorban a meginduló lassú politikai változások miatt lassú lépésekben bővítették a nemzetiségi jogokat Magyarországon. Ennek egyik legfontosabb eleme, hogy 1984-ben elismerik a magyarországi cigányságot etnikai csoportként. Ez nem jelentette ugyan a nemzetiségi oktatásban történő részvétel lehetőségét, de jelentős előrelépés volt az addigi „szegénykérdéshez” képest. Másrészt az 1985-ös új oktatási törvény³⁷ megszüntette a magyar oktatási nyelv kizárólagosságát és deklarálta, hogy „az oktatás nyelve a magyar és minden a Magyar Népköztársaságban beszélt nemzetiségi nyelv; ezek a nyelvek az iskolai oktatás mindegyik fokán tanulhatók”.³⁸ Ez gyakorlatilag két és fél évtized után lehetőséget adott az úgynevezett A típusú, nemzetiségi tannyelvű oktatás visszaállítására. Komolyabb intézkedések történetek a jobb minőségű nemzetiségi tankönyvek előállításában és a nemzetiségi pedagógusképzésben is. Ezek hatására elmondható, hogy 1989. végén az óvodától a középiskoláig több mint 58 ezer tanuló vett részt a nemzetiségi oktatás és nevelés valamelyik formájában, amelyhez 1600 nemzetiségi vagy nemzetiségi nyelvet beszélő pedagógus állt rendelkezésre.³⁹

A nemzetiségi oktatás jelenlegi szabályai

Az 1980-as években megindult „politikai erjedés” 1990-re elérte célját, az addigi diktatórikus politikai – jogi társadalmi formációt egy demokratikus alapokra épülő, a jog által is biztosított állampolgári jogegyenlőség alapján szervezték újra. Ez a jogi-társadalmi átalakulás a Magyarországon élő nemzetiségi közösségeket és a nemzetiségi oktatást is érintette. Ennek az új rendszernek az alapját a hosszú viták és különböző koncepciók után⁴⁰ kialakult új jogi szabályozás, az úgynevezett „kisebbségi törvény” (NEKtv)⁴¹ 1993-as elfogadása jelentette. Ennek újdonságát nem csak a demokratikus alapok jelentették, hanem a – nemzeti és etnikainak nevezett – nemzetiségi csoportok számának bővülése is. Figyelembe vették a délszláv háborúban létrejött új államokat, a hazánkban élő különböző közösségek még létező hagyományait és igényeit, valamint a nemzetközi tapasztalatokat is. Ezek alapján hivatalosan elismert csoportként kérhette felvételét a törvény hatálya alá minden olyan közösség, amely legalább százéves múlttal, nyelvi – kulturális hagyományokkal és megfelelő csoporttudattal rendelkezett, tagjai pedig magyar állampolgárok voltak. Mindezek szerint 13 hivatalosan, államalkotó tényezőként – azaz mindenkit megillető azonos jogokkal, így csoportként is az állam jellegét meghatározó közösség mellett – elismert közösség lett nevesítve, amely szám – az elmúlt években lezajlott néhány újabb közösségi próbálkozás ellenére⁴² – a mai napig sem változott. Olyan új közösségek kerültek ekkor elismerésre, amelyek a meglévők mellett erőteljesen kifejezik hazánk kulturális sokszínűségét. Így a régi hagyományokkal rendelkező „kis csoportok” – például lengyel, görög, örmény, ruszin – nevesítése mellett először került elismerésre, és ezáltal a többivel azonos jogokkal felruházva, etnikai kisebbségként a Magyarországon élő cigányság is. 2011-ben az újonnan elfogadott nemzetiségi törvény⁴³ néhány – mostani témánkat szorosan nem érintő, így itt nem is taglalt – változás mellett, gyakorlatilag a rendszerváltozás utáni szabályozást tartotta meg és bizonyos szempontból fejlesztette tovább.

A nemzetiségi oktatás új keretei már az 1993-as jogszabályban az egyéni és a közösségi kisebbségi jogok között is megjelentek. Így deklarálták, hogy kisebbséghez tartozó személyeknek joga van részt venni az anyanyelvű

³⁶ Ua.

³⁷ 1985. évi I. törvény az oktatásról. <http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view>

³⁸ Ua. 7.§. (1)

³⁹ Vö.: Drahos Ágoston-Kovács Péter: A magyarországi nemzeti kisebbségek oktatásügye 1945-1990. In: Regio, 1991/2.sz. <http://www.epa.hu/00000/00036/00006/pdf/12.pdf>

⁴⁰ Részletesen például Kállai Ernő: *Helyi cigány kisebbségi önkormányzatok Magyarországon*. Budapest: MTA Etnikai-nemzetiségi Kisebbségkutató Intézet - Gondolat Kiadói Kör, 2005.

⁴¹ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>

⁴² Például a bunyevácok esete <https://www.parlament.hu/irom38/00960/00960.pdf>

⁴³ 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

oktatásban és művelődésben⁴⁴, illetve a kisebbségi közösségeknek joguk van anyanyelvű vagy anyanyelvi (anyanyelven és magyar nyelven történő) óvodai nevelés, alsó-, közép- és felsőfokú oktatás feltételeinek megteremtését kezdeményezni, valamint a megfelelő szabályok mentén saját országos nevelési, oktatási, kulturális, tudományos intézményhálózat kialakítására is.⁴⁵ A 2011-es törvény némileg átfogalmazva, de azonos tartalommal rögzíti a nemzetiségi oktatáshoz való alapjogot. A nemzetiségi oktatási intézmény fogalma eleinte a közoktatásról szóló törvényben volt megtalálható, amely szerint „*kisebbségi intézmény e törvény alkalmazásában az a közoktatási intézmény, amelynek alapító okirata az e törvény 37. §-ának (5) bekezdésében foglaltak szerint tartalmazza a nemzeti, etnikai kisebbségi feladatok ellátását, feltéve, hogy e feladatokat a közoktatási intézmény ténylegesen ellátja, továbbá óvoda, iskola és kollégium esetében a tanulók legalább huszonöt százaléka részt vett a nemzeti, etnikai kisebbségi óvodai nevelésben, illetve a nemzeti, etnikai kisebbségi iskolai nevelésben-oktatásban.*”⁴⁶ Mindezt kiegészítette a NEKtv 48. § (1) is, amely szerint „*a kisebbségi oktatási intézményt az érintett kisebbséghez nem tartozók, csak akkor vehetik igénybe, ha az intézmény betöltetlen férőhellyel az adott kisebbség igényeinek kielégítése után is rendelkezik.*” Mindezen jogszabályhelyek értelmezése arra is utalhatott, hogy a kisebbségi intézményben kizárólag a nemzetiségi közösséghez tartozók vehetik igénybe jogszerűen a nekik meghatározott szolgáltatásokat, a nem kisebbségi közösséghez tartozók pedig csak egyéb oktatási lehetőségeket. Mindez természetesen nem működött a gyakorlatban, így a 2013-as, jelenleg is hatályos szabályozás⁴⁷ szerint nem szorosan vett alanyi jog a nemzetiségi oktatásban való részvétel, nem zárja ki más számára sem az ebben történő részvételt, a nemzetiségi hovatartozásukról nyilatkozók legfeljebb előnyben részesülnek esetleges nagyobb érdeklődés esetén⁴⁸.

A nemzetiségi nevelési-oktatási formák tekintetében a 20. század elején kialakult A-B-C típusú rendszer továbbfejlesztését láthatjuk. Így a nemzetiségi óvodai nevelésben három formáról beszélhetünk: a) anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda, b) nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda és c) magyar nyelvű roma/cigány kulturális nevelést folytató óvoda. Az első esetben „*az óvodai élet egészét a nemzetiség nyelvén szervezi meg,*” de az intézmény lehetőséget teremt arra is, hogy a gyermekek a magyar nyelvvel, a magyar irodalmi és zenei kultúra értékeivel is megismerkedjenek. A második forma „*a nemzetiség nyelve és a magyar nyelv fejlesztését szolgálja. Az óvodai élet tevékenységi formáiban a két nyelv használata érvényesül...*” Miként látható, itt a hagyományos A és B típus található meg egy sajátos, romákra vonatkozó lehetőséggel kibővítve. A harmadik forma esetében, szokatlan módon nem valamiféle nemzetiségi nyelvre épülő nevelési formáról van szó, hanem az Irányelv megfogalmazása szerint – „*az óvoda pedagógiai programja tartalmazza a roma/cigány kultúra, művészetek és hagyományok értékei közül azokat, amelyek a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodnak*”⁴⁹ – egyfajta kultúrával történő ismerkedést ír elő.

Az iskolai nemzetiségi oktatás hasonló gondolkodás mentén épül fel, itt öt forma található: a) anyanyelvű nevelés-oktatás, b) kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás, c) nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás, d) magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás, e) kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás. Az első három alapvetően megfelel a már 1923-ban is létrehozott A-B-C típusnak. Tartalmazza az adott nemzetiségi nyelv irodalmára vonatkozó ismereteket, valamint a népismeret tanítását, a szakiskolákban a szaknyelvi tudás oktatását is. A kétnyelvű oktatás esetén lehetséges valamennyi közismereti tárgy nemzetiségi nyelven történő oktatása is, de legalább hármat mindenképpen ebben a formában kell tanítani. A cigány/roma nemzetiségi nevelés, miként a megnevezése is jelzi, elvileg egy sajátos, magyar nyelven folyó, elsősorban a kulturális hagyományok átadását szolgáló képzési forma. A kiegészítő nemzetiségi nevelésre pedig a C típusú nyelvoktató képzés szabályai vonatkoznak azzal a könnyítéssel, hogy erre – általában a nemzetiségi oktatást igénybe vevő

⁴⁴1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól 13.§ b pont

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>

⁴⁵ Ua. 18. § 3. bek.

⁴⁶ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121.§ (6) http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf

⁴⁷ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txrefere=00000003.TXT>

⁴⁸ Amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába. A mellékletben lévő „nyilatkozat a nemzetiségi hovatartozásról” rész kitöltése azonban nem kötelező.

Vö.: 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txrefere=00000003.TXT>

⁴⁹ Ua.

gyerekek alacsony létszáma miatt – külön megszervezett órákon, vagy akár iskolán kívüli tevékenység keretében is sor kerülhet.

A felsőoktatásban zajló nemzetiségi képzések tekintetében csak általános szabályokról beszélhetünk, a közoktatáshoz hasonló, külön jogi rendelkezések nincsenek ezen a területen. Így például a felsőoktatási törvény előírása szerint „A felsőoktatási intézményben a képzés - részben vagy egészben - nem magyar nyelven is folyhat. A nemzetiséghez tartozó hallgató - az e törvényben meghatározottak szerint - anyanyelvén vagy magyar nyelven, illetőleg anyanyelvén és magyarul is folytathatja tanulmányait”⁵⁰, illetve további esélyegyenlőséget biztosító részek is megtalálhatóak a jogszabályban. Így lehet ösztöndíjjal segíteni a hallgatókat, nemzetiségi nyelven oklevelet kiállítani vagy akár „kis szaknak” minősülve – ha az országos hallgatói létszám nem éri el a 20 főt – is megindítani a képzést. Minden más tekintetben a felsőoktatásban meglévő, akkreditált képzési követelményeknek kell megfelelni a nemzetiségi sajátosságok figyelembevételével.⁵¹

A jelenlegi képzések sajátosságai és tapasztalatai

A nemzetiségi nevelés és oktatás elvi jelentősége szerint egy adott országban, az ország etnikai jellegét meghatározó csoporthoz képest, más etnikai csoporthoz tartozó, számszerűen kisebbségben lévő közösségek eredeti kulturális identitásának megőrzésére szolgáló eszköz. Gyakorlatban azonban több tényező is befolyásolhatja ennek az elvnek a megvalósulását. Először és elsősorban ez egy politikai kérdés: az adott ország mennyiben ismeri el a területén élő, nem az ország jellegét meghatározó etnikai csoportok létét, nemzetiségi jogait, azaz multikulturális államról beszélünk, vagy csak egy csoport közösségi kizárólagosságát hirdetik. A multikulturális állam gondolatáig történő eljutás lassú, a nemzetközi viszonyok által alapvetően befolyásolt, apró lépésekből álló folyamat még olyan országok esetében is, akik napjainkban már itt tartanak, mint Magyarország. Hazánk az első világháború végéig, a francia nemzetfelfogást követve tagadta a magyaron kívül más etnikai csoport létét az ország területén, így csak egyéni jogok mentén működhetett a nemzetiségi oktatás kérdése. Az első világháború után, alapvetően nemzetközi nyomásra és az ország határain kívül rekedt magyar identitású emberekre tekintettel fokozatosan elindult a változás, de igazából államalkotó tényezőként csak az 1993-as törvényben ismerik el az itt élő, nem magyar közösségeket.

A nemzetközi politikai tényezők mellett fontos szempont az is, hogy az adott ország ténylegesen akarja-e a különböző, nem domináns helyzetű etnikai csoportok kulturális identitásörzését, vagy csak egyfajta deklarációként, elvileg teszi lehetővé a nemzetiségi oktatást, de a tényleges megvalósulás szempontjaira nincs tekintettel. A nemzetiségi oktatás, így a kulturális identitásörzés alapja ugyanis a nyelv és a kultúra társadalmi használhatósága, intézményi lehetőségei. Amennyiben a társadalmi intézményekben lehetőség van a nemzetiségi nyelv használatára, a nemzetiségi kultúra jelen van az ország művészeti intézményeiben, akkor a felnövekvő nemzetiségi generációk számára is „megéri” az eredeti vagy modernizálódó identitás megőrzése. Amennyiben azonban kizárólag családi – kisközösségi területre szorul vissza a nyelvhasználat és a kultúra gyakorlása, akkor ez inkább akadályozza a társadalmi érvényesülést, mobilizációt.

Harmadik fontos szempontként pedig érdemes megemlíteni még az adott kisebbségi közösség nemzetközi lehetőségeit, különösen az anyaországgal való kapcsolatát. Amely közösség nyelve, kultúrája nemzetközileg is „versenyképes” – azaz például egy világnyelvet beszélnek –, vagy legalább az anyaország biztosít kulturális, oktatási, gazdasági lehetőséget más országban élő azonos identitású embereknek, akkor a kisebbségi közösségekben élők számára is jelentősen nagyobb motivációt jelent ez az identitás megőrzése szempontjából.

Magyarországon pontosan ezek a szempontok befolyásolták a megvalósuló nemzetiségi oktatás jellegét, és az abban résztvevők számát az elmúlt másfél évszázadban. A dualizmus idején a magyarosítás volt napirenden, hiszen az ország lakosságának legalább fele valamelyik – közösségként el nem ismert – nemzetiségi csoporthoz tartozott, így, miként erről írtunk, a nemzetiségi oktatásban a lehetőségek fokozatos visszaszorítása zajlott. Az

⁵⁰ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 2. §. 5. bek. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

⁵¹ Például: „A nemzetiségi óvodapedagógus a 3-7 éves gyermek magyar nyelven történő nevelése mellett felkészült a korosztály nemzetiségi nyelven történő nevelésére is.”

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txrefere=00000001.TXT>

első világháború után azonban az átrendeződő etnikai arány – alig 10 százalék a nemzetiségek aránya ekkor – és nem kevésbé a nemzetközi körülmények hatására működött a nemzetiségi oktatás, de ennek igazi haszonélvezője ekkor csak a német közösség volt. Ennek visszahatásaként a második világháború után a németek – mint kollektív bűnösnek nyilvánított népcsoport – egészen az 1950-60-as évekig teljesen kimaradtak ebből a lehetőségből.

Tanév, nemzetiségi nyelv	Nemzetiségi...		Az összesből nemzetiségi...	
	iskolák száma	nyelvoktatásban részesülő tanulók	tannyelvű iskolák száma	nyelven tanulók
1960/61	329	26 540	31	2517
1962/63	318	25 800	26	2504
1965/66	287	23 278	25	2228
1970/71	289	20 870	22	1828
1973/74	302	23 744	20	1901
1976/77	298	28 099	20	1984
	Valamilyen típusú képzést folytató nemzetiségi iskolák összesen	Valamilyen formában nemzetiségi képzésben résztvevő tanulók száma	295 óvodában/fő	Középiskolában/fő
1989	323	43 300	13763	1187

Forrás: Imre Anna és Drahos-Kovács munkái alapján

Az 1960-as évektől az 1989-es rendszerváltozásig kialakult keretek egy lassan csökkenő tendenciát mutatnak, amely csak az 1980-as évek közepén „ugrik fel” az elmúlt évtizedek szintjéhez. A Kádár-rendszerben 300 körül volt azon iskolák száma, ahol valamilyen formája megtalálható volt a nemzetiségi oktatásnak. Ezekben 30 ezer körül volt a tanulók száma. Összetételükből két dolog figyelhető meg: egyrészt fokozatosan szorul vissza a tannyelvű, azaz a nemzetiség nyelvén megszervezett oktatásban résztvevők száma, másrészt a statisztikai adatokból tudjuk, hogy a tanulók legjelentősebb részét a német nemzetiségi oktatásban résztvevők jelentették. 1989-ben a 43 ezer tanuló közül közel 32 ezer fő a német nemzetiségi oktatásban vett részt, a 80-as évek létszámemelkedése első sorban hozzájuk köthető.⁵² Mindez köszönhető a német nyelv és a német állam nemzetközi jelentőségének, amelynek ismerete pozitív lehetőséget vetített azt ezt választó családok elé. Fontos még azt is tudnunk, hogy ebben az időszakban kevesebb nemzetiségi csoport számára volt lehetőség ebben az oktatási formában történő részvételre. Így például a cigány közösségek, amelyek tagjainak a száma ebben az időszakban – becslések szerint - már elérte a 3-400 ezret, nemzetiségi elismerés hiányában teljesen hiányoznak ebből a formából.

A rendszerváltozás újabb fordulatot hozott a nemzetiségi ügyben. Az 1993-as törvény 13 közösség, köztük a cigányság számára nyitotta meg a lehetőséget a nemzetiségi oktatásban történő részvételre. Ez befolyásolta az oktatásban résztvevők számát is, bár az 1990-es évek még csak az átrendeződést, az új lehetőségek lassú megismerését jelentette.

	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
Nemzetiségi iskolák összesen	345	359	371	374	371
Tannyelvű	25	25	28	29	26
Két tanítási nyelvű	46	50	51	52	59

⁵² Vö.: Takács Gerda: A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-nemet-nemzetisegi-oktatas-rendszere-napjainkban/>

Nyelvet oktató	313	329	359	361	357
Tanulók összesen	46166	48255	48712	49679	49821
Nyelv					
Német	35463	38268	39260	40240	41029
Román	1006	980	947	945	1041
Horvát	3677	3348	3100	2916	2657
Szlovák	5527	5118	4875	4765	4317
Szlovén	197	183	144	134	116
Görög	296	82	97	397	100
Szerb	-	276	289	282	281

Forrás: Forray alapján⁵³

Láthatjuk, hogy az iskolák számának közel egyharmados – egynegyedes emelkedése mellett folytatódott a tanulók számának az 1980-es években megindult növekedése. Ezekből az adatokból is megállapíthatjuk azonban, hogy a német nemzetiségi oktatás dinamikus emelkedése mellett megfigyelhető a többi nemzetiség esetében a lassan csökkenő tendencia. A német nyelv felértékelődése minden bizonnyal a rendszerváltásnak is köszönhető. A határok kinyílása csak erősítette a 80-as években a magyar állampolgárok számára is megjelenő munka- és gazdasági lehetőségeket Európa németül beszélő részén. Így a nemzetiségi oktatás keretében a német nyelv és kultúra elsajátításának – ingyenes – lehetősége sok, egykor német – és valószínűleg nem német – identitású család számára jelentett lehetőséget a nemzetiségi oktatás keretein belül. (A cigányság nincs ebben a statisztikában, a rájuk sajátosan jellemző körülményeket külön tárgyaljuk a későbbiekben.)

Az elmúlt két évtizedben kialakult az a szerkezet és létszám, amely napjainkra is jellemző. A 90-es években elindult folyamatos emelkedés hatására látszik egy 80 ezres létszám a hagyományos nemzetiségi közoktatást igénybe vevő gyerekek körében. Az emelkedés imponáló identitásörzésről tanúskodna, ha nem vizsgálnánk meg ennek a számnak a hátterében a nemzetiségi összetételt. Itt látható, hogy a nemzetiségi oktatás – kis túlzással – de alapvetően a német nemzetiségi oktatást jelenti. A 80 ezres létszámból 67 ezer gyerek a német identitáshoz kapcsolódó valamelyik oktatási formát vette igénybe az 2019/20-as tanévben és az elmúlt két évtized létszámnövekedése is ehhez kapcsolódik. Figyelembe vehető tényezőnek tűnik még a szlovákok több mint 5 ezres, a horvátok több mint 3 ezres, illetve a románok közel 2 ezres létszáma, de a többi nemzetiség esetében csak néhány százas nagyságrendről, vagy a lengyelek és örmények esetében még arról sem beszélhetünk. A németek melletti másik 12 nemzetiség (igazából 13, mert a cigányok esetében két nyelvről van szó) mindössze alig 16 százalékban részesedik a nemzetiségi oktatásból, úgy, hogy ebből a 16-ból az említett három (horvát, szlovák, román) közösség több mint 13 százalékot birtokol.

Nemzetiségi nevelés, oktatás

Óvodás gyermekek, tanulók száma a nappali rendszerű oktatásban

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakközépiskola/ Szakiskola	Gimnázium	Szakgimnázium	Összesen
2001/2002	18 015	46 189	196	3 306	634	68 340
2005/2006	19 241	55 801	221	2 975	402	78 640
2006/2007	19 775	55 158	153	3 057	330	78 473
2007/2008	19 860	56 116	150	3 050	301	79 477
2008/2009	19 761	55 266	168	3 296	287	78 778
2009/2010	19 605	53 823	142	3 404	250	77 224
2010/2011	19 987	55 144	121	3 310	285	78 847
2011/2012	20 031	55 976	6	3 213	164	79 390
2012/2013	20 446	57 247	6	3 003	229	80 931
2013/2014	18 714	58 509	110	3 339	187	80 859
2014/2015	18 119	57 736	1	3 429	149	79 434
2015/2016	17 889	58 155	.	3 413	70	79 527

⁵³ Forray R. Katalin: Nemzetiségek, kisebbségek. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1161>

2016/2017	18 001	59 192	36	3 681	68	80 978
2017/2018	17 522	59 005	34	3 699	109	80 369
2018/2019	17 599	58 426	1	3 858	97	79 981
2019/2020	18 507	57 631	0	3 933	105	80 176

Forrás: Oktatási Hivatal KIR adatbázis⁵⁴

2019. októberi köznevelési statisztika

	görög	bolgár	horvát	német	beás	romani	román	ruszin	szerb	szlovák	szlovén	ukrán
Anyanyelvű	0	0	153	4 152	181	238	119	5	623	450	0	0
Kétnyelvű	121	0	2 092	20016	0	121	1 155	8	186	2 512	178	0
Nyelvoktató	0	20	1 070	42 849	493	594	550	22	83	2 412	30	10
Összesen	121	20	3 315	67 017	674	953	1 824	35	892	5 374	208	10

Forrás: Oktatási Hivatal KIR adatbázis⁵⁵

Mindebből több következtetést is levonhatunk. Egyrészt a német közösség a legnagyobb és legrégebbi nemzetiségi közösség, így nem véletlen, hogy náluk veszik igénybe legnagyobb számban a nemzetiségi oktatás különböző formáit. Ha azonban figyelembe vesszük a népszámlálási és kutatók által becsült népességadatokat, akkor már nem is tűnik olyan nagyoknak ez a szám. Így elképzelhető, hogy ebben a 67 ezerben esetleg olyanok is vannak, akik egyébként nem feltétlenül rendelkeznek német kulturális gyökerekkel, a német nyelv elsajátítását azonban hasznosnak gondolják, a jogszabályok (lásd fentebb) pedig lehetővé teszik ennek az oktatási formának a választását. A képzést segíti a német állam által biztosított anyagi támogatás,⁵⁶ illetve az elmúlt években folyamatosan emelkedő összegű magyarországi nemzetiségi támogatások is.⁵⁷ A képzés „piacképességét” az is mutatja, hogy a nemzetiségi oktatás keretein belül igazából nem a magyarországi, hagyományos helyi nyelvjárások valamelyikét, hanem a standard német nyelvet tanítják.⁵⁸ Figyelemre méltó szempont az is, hogy a 67 ezerből 42 ezren a magyar nyelv mellett, idegen nyelvként, mintegy „nyelvtanfolyamként”, fognak neki a tanulásnak.

A többi csoport esetében azonban nem csak a lényegesen alacsonyabb népességszámról kell említést tennünk, hanem a nyelvi – kulturális asszimiláció előrehaladott fokáról is, amely a nagyobb létszám ellenére a német közösségben is jelen van. Ha ennek az okait keressük, akkor elsősorban a tényleges nyelvhasználati lehetőségek hiányáról kell szót ejtenünk. A magyar állam a rendszerváltás után fokozatosan, jogszabályi rendelkezések révén biztosította az élet szinte minden területén a nemzetiségi nyelvhasználat lehetőségét. Így az oktatástól a bírósági eljárásokig szinte bárhol lehetőség van erre. A tényleges helyzet azonban lényegesen bonyolultabb ennél.⁵⁹ Mivel erre a lehetőségre nincsenek felkészülve a közigazgatási szervek és egyéb intézmények, a tényleges nyelvhasználatra igazából csak nagyon kevés helyen van lehetőség. Mivel nincs lehetőség valamely nemzetiségi nyelvet használni az élet számos területén, „nem éri meg” megtanulni a következő generáció számára, hiszen ezt a nyelvet legfeljebb az anyaországban tudják használni, a magyar nyelv nem megfelelő ismerete pedig itt

⁵⁴ <https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok>

⁵⁵ Ua.

⁵⁶ Vö.: <http://nemzetisegek.hu/2019/03/26/a-magyarorszag-i-nemetek-orszag-os-onkormanyzatanak-hirlevele-aktualis-palyazati-kiirasokrol/>

⁵⁷ Vö.: <https://www.kormany.hu/hu/miniszterelnokseg/egyhazi-es-nemzetisegi-ugyekert-felelos-allamtitkar/hirek/1-6-milliard-forintra-palyazhatnak-a-nemzetisegek>

<http://www.zentrum.hu/hu/2020/03/1-milliard-86-millio-forint-tamogat-as-kaptak-a-nemzetisegi-koznevelési-intezmenyek/>

⁵⁸ Vö.: Erb Mária-Knipf Erzsébet: A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználat az ezredfordulón. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag-i_nemzetisegek/altalanos/nemzeti_es_etnikai_kisebbsgek_mo_on%20a%2020_sz/pages/026_moi_nemet.htm

⁵⁹ Vö.: Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-5577/2012. számú ügyben.

<https://www.ajbh.hu/documents/10180/111959/201205577.pdf>

hátráltatja a társadalmi érvényesülést. Mindez egyfajta „ördögi körként” a nemzetiségek további asszimilációját erősíti. A „kicsik” – lengyelek, örmények, görögök, ruszinok, bolgárok – már szinte az eltűnés szélén vannak.

A nemzetiségi közoktatást alapvetően befolyásolja a tanárképzés, a nemzetiségi intézményekben oktató pedagógusok utánpótlása is. Ennek a felismerése nyomán a második világháború után a rendszerváltozásig fokozatosan alakult ki Magyarországon a nemzetiségi pedagógusképzés korábbinál modernebb rendszere. A nemzetiségi óvónőket – a pécsi és fővárosi szakközépiskolai képzés mellett – szerbhorvát területre Kecskeméten, a német közösségnek Sopronban, a szlovák és román nemzetiségnek pedig Szarvason képeztek. Az általános iskolai tanítók és tanárok képzése Szegeden, Pécsen, Szombathelyen, Baján, Esztergomban és Debrecenben, a középiskolai tanároké pedig az ELTE-n zajlott.⁶⁰ Miként utaltunk rá, 1989-ben hozzávetőlegesen 1600, a nemzetiségi nevelés és oktatás különböző szintjein dolgozó pedagógus volt Magyarországon.

A rendszerváltozás után ez a terület is újragondolásra került. Az 1993-as kisebbségi törvény az országos önkormányzatoknak még felsőoktatási képzés működtetését, vagy akár intézmény alapítását is lehetővé tette, azonban ez akkora feladat, hogy ennek egyetlen közösség sem tudott megfelelni.⁶¹ A felsőoktatásról szóló törvény az általános, minden képzésre vonatkozó szabályok mellett pedig sajátos rendelkezésekkel egészült ki:⁶² így meglévő, akkreditált nemzetiségi képzés esetén már egy jelentkező miatt is el kell indítani a szakot, a nemzetiségi közösséghez tartozókat előnyben kell részesíteni más jelentkezőkkel szemben, a nemzetiségi nyelvet a képzés során végig oktatni kell, illetve külön pályázati forrásokra is jogosultak lehetnek ezek a képzési formák. Az 2011-ben megújított felsőoktatási törvény,⁶³ illetve az új nemzetiségi törvény is megtartja ezeket a külön szabályokat. A legfontosabb kötelezettségvállalás azonban mind a mai napig az, hogy az állam saját feladatáért, illetve nemzetközi együttműködéssel vállalja a nemzetiségi képzéshez szükséges pedagógusok képzését, ennek hiányában külföldi vendégtanárok alkalmazását és külföldi diplomák honosítását.

A 2011-ben lezajlott, átfogó kisebbségi ombudsmani vizsgálat⁶⁴ 6 intézményben talált nemzetiségi tanító- és tanárképzést, 7 helyen pedig óvodapedagógusképzést. Az akkori megállapítások szerint minden területen hiányzott az örmény és ruszin képzés, de nem volt ezen kívül tanítóképzése a bolgároknak, a görögöknek, a szlovéneknek, az ukránoknak, és a lengyeleknek, illetve nem volt óvodapedagógus képzése a bolgár, görög, lengyel, és ukrán nemzetiségnek sem. Ennek a képzési hiányosságnak a kompenzálására szolgál a régi és az új köznevelési törvényben is az a rendelkezés, amely szerint *„Ha nincs a képzés szakirányának megfelelő hazai felsőfokú pedagógusképzés vagy megfelelő végzettségű és szakképzett pedagógussal nem tudják ellátni a feladatot, a nemzetiségi óvodai nevelésben, iskolai nevelés-oktatásban, kollégiumi nevelésben pedagógus-munkakört tölthet be, továbbá vezetői megbízást kaphat az is, aki az e törvény 3.mellékletében foglaltak vagy az átmeneti, továbbá a kivételi szabályok szerint pedagógus-munkakört tölthet be az óvodában, iskolában, kollégiumban, valamint az adott nyelvből legalább középfokú „komplex” típusú államilag elismert nyelvvizsga bizonyítvánnyal vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik.”*⁶⁵

A több képzési hely ellenére a nemzetiségi szakokra jelentkezők száma igen alacsony, gyakran csak néhány tucatnyi volt, 2006-ban 79, 2007-ben 87, 2008-ban 66, 2009-ben 93, 2011-ben 112 hallgatót vettek fel az összes képző intézménybe, valamint tudásuk és nemzetiségi közösséghez tartozásuk sem volt problémamentes. Miként az egy évtizede született tanulmány megállapította: *„egy egészen szűk, részben nemzetiségi kötődés nélküli érettségizett tanulókból álló kör jelenti a nemzetiségi felsőoktatás utánpótlási bázisát.”*⁶⁶ *„célzott, személyre szabott módon kell foglalkoznunk a hallgatókkal, mivel nyelvtudásuk, illetve a nemzetiségi kultúrához való kötődésük, valamint identitástudatuk között nagy eltérések vannak.”* „1995 után a szegedi szlovák szakon egyetlen egy szlovák érettségivel rendelkező hallgató nem volt a jelentkezők között,” illetve *„a főiskola szlovák tanító-, óvónő-, és tanárképzésnek már három éve nincs új hallgatója.”*

⁶⁰ Vö.: Drahos-Kovács im.

⁶¹ A Budapesten működő Andrassy Gyula Német Nyelvű Egyetemnek is egyik legnagyobb fenntartója a német állam. <https://www.andrassyuni.eu/docfile/de-2181-beszamolo-teljes-egyetem-2017-hu-alairt.pdf>

⁶² 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 146.§. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV>

⁶³ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 103.§. (5). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

⁶⁴ Jelentés a nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/223936615.pdf>

⁶⁵ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 99.§. (3) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

⁶⁶ Jelentés a nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről 6. o. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/223936615.pdf>

2017-ben az alapjogi biztos utóvizsgálatot indított a nemzetiségi felsőoktatás kérdéskörében, ⁶⁷ megvizsgálva a 2011-es ombudsmani jelentés óta tapasztalható változásokat. Megállapítása szerint jelentős változások történtek néhány év alatt ezen a területen: a kisebbségi ombudsman jogalkotási javaslatának eleget téve a tanárképzés visszatért az egységes és kétszakos képzési szisztémához, amely ösztönzőleg hatott a jelentkezők számára is. A jelentés által hivatkozott minisztériumi kimutatás szerint például a 2014/15-ös tanévben 512 hallgató járt valamelyik nemzetiségi képzésre, megnövekedve ezzel a néhány évvel korábbi létszámmal.⁶⁸ Ha jól megnézzük a hallgatók nemzetiségi összetételét, azonban jól látható, hogy több mint 400 fővel a német nemzetiségi képzésre járók vannak igazán sokan és a bolgár, görög, lengyel, örmény, ruszin és ukrán nemzetiségek nem jelennek meg a statisztikában, mivel vélhetőleg vagy nincs ilyen képzés vagy nincs hallgató ezeken a szakokon. Érdekes összevetni a minisztériumi adatokat a felsőoktatási intézményektől érkezett adatokkal és tapasztalatokkal is. Itt el nem indult szakokról és szakirányokról, kevés és nem megfelelő felkészültségű hallgatókról olvashatunk, ami árnyalja a jelentős javulásról szóló képet.⁶⁹

A csökkenő érdeklődés a pedagógus pályák iránt nyilvánvalóan hat a nemzetiségi képzésekre is. A nemzetiségi oktatásra alkalmas pedagógusok hiánya a közoktatásban már évtizedes jelenség, de napjainkban már a felsőoktatásban is megjelent ez a probléma. A pálya vonzóbbá tételében sok eszközt próbálnak alkalmazni. A nemzetiségi szakon vagy szakirányon végzett hallgatók diplomája például egyenértékű az adott nyelvből egy felsőfokú nyelvvizsgával. A felsőoktatásban tanulókat célzott ösztöndíjpályázatokkal próbálják motiválni: a 2019/20-as tanévben egy 4,5-es átlagot produkáló nappali tagozatos hallgató 75 ezer forint, a kiegészítő képzést végző pedig 40 ezer forint nettó havi ösztöndíjat kaphat, reményeik szerint évente legalább 450-500 hallgatóval számolva. A pályán lévők pedig nemzetiségi pótlékkal próbálják motiválni, amelynél az összeg akár az illetményalap 40 százaléka is lehet, egy egyetemet végzett esetében összességében akár 71 ezer forint.⁷⁰

Cigányok/romák a nemzetiségi képzés rendszerében

Több okból is külön kell szólnunk a cigány/roma közösség tagjainak részvételéről a nemzetiségi oktatásban. A cigány népeiséget ugyanis hazánkban évszázadokon keresztül sem nemzetiségnek, de még etnikai csoportnak sem tekintették. A modern kor előtt a többi népcsoporthoz hasonlóan egy másfajta kultúrával és nyelvvél rendelkező népcsoport a többi népeiséghez hasonlóan, amelyet társadalmi hasznosságá alapján helyeztek el a többi közösség hierarchiájában. A nemzeti ébredés korától kezdődően sem beszélhetünk arról, hogy egynéhány kivételtől eltekintve – a zenészek és néhány speciális foglalkozást űzők kivételével – a cigány csoportok bármiféle szerepet játszottak volna a formálódó nemzetiségi gondolkodásban. Első csoportjaik a 15. századtól kezdve telepednek le az ország területén és néhány évszázad alatt – sokban köszönhetően a 18. század erősen asszimiláló felvilágosult abszolutizmusának – nyelvileg és kulturálisan asszimilálódnak, de a 19. század végén és a 20. század elején még újabb csoportok érkezésével zárul csak le a cigány csoportok bevándorlása és alakultak ki a mai napig megtalálható közösségek. A „későn érkezés” a társadalom peremén tartja a közösségek tagjait. Mindennapi gondjaik között nem a nemzetiségi nyelven végezhető iskola kérdése szerepel, hanem a megélhetés biztosítása. Iskoláztatás nélkül azonban középosztály és értelmiségi réteg sem alakul ki ezeknél a csoportoknál. A magyar társadalom által biztosított szűkös lehetőségek miatt gyors nyelvi – kulturális asszimiláció zajlik a cigány emberek között, anélkül, hogy a társadalmi hierarchiában emelkednének. Ez miatt még 1961-ben⁷¹ is egyfajta megszüntetendő szociális problémaként definiálja a politika vezetés a cigányokat – „a magyarországi cigányság bizonyos néprajzi sajátosságai ellenére nem alkot önálló népcsoportot” – és a szegénység enyhítése mellett a gyors asszimilációt szorgalmazza. A rendszerváltozás előtti „politikai erjedés”, valamint az akkora megjelenő maroknyi roma értelmiség hatására elismerik ugyan a cigányokat etnikai csoportnak, de ez még akkor

⁶⁷ Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben.

https://www.ajbh.hu/documents/10180/2602747/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+pedag%C3%B3gok%C3%A9s+ut%C3%B3vizsg%C3%A1lat%C3%A1r%C3%B3l+710_2017/5ebbd2f8-f5c6-f37b-933a-8450e328d8d8?version=1.0

⁶⁸ Ua. 10. o.

⁶⁹ Az elemzőknek esetleg érdemes lett volna utánajárni annak, hogy a minisztériumi kimutatásban véletlenül nem számolták-e hozzá a germanisztika vagy német nyelvtanári szakra járók egy részét esetleg a nemzetiségi képzésre járók számához, mert a 4-5-szörös növekedés az egyik évről a másikra, kissé soknak tűnik.

⁷⁰ <https://officina.hu/belfoeld/240-pedagogus-potlekok>

⁷¹ A cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról. Az MSZMP KB Politikai Bizottságának határozata 1961. június 20. In: Kállai Ernő (szerk.): Cigányok/romák a „hosszú 20. század” magyar társadalmában. Szöveggyűjtemény. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar, 2015.

nem jár együtt a más nemzetiségeket is megillető jogok kiterjesztésével. Így egészen a rendszerváltozásig a magyarországi cigányság nem tekinthető hivatalosan nemzetiségi csoportnak, így a nemzetiségi oktatásnak sem részesei.

Az 1993-as nemzetiségi egyenjogúsítás teremtette meg a lehetőséget, hogy a romák is részesei legyenek a minden nemzetiséget megillető iskoláztatási lehetőségeknek. A cigány csoportok életében ez a lehetőség azonban sok megoldandó kérdéssel járt együtt. Mivel a nemzetiségi oktatás alapja a nyelvoktatás, a romák esetében már ez is problémát jelentett. A magyar társadalom és politikai vezetés által is évtizedeken keresztül erőltetett gyors asszimiláció következtében a cigányoknál a nyelvcsere és nyelvvesztés erre az időszakra szinte már befejeződött. Kemény István országos reprezentatív kutatásainak adataiból tudjuk,⁷² hogy ekkor a cigányok közel 90 százaléka már magyar anyanyelvű volt, és a fennmaradó részben lévő többiek is leginkább kétnyelvűként voltak.

Kutatás éve	Anyanyelv %			
	magyar	beás	cigány	egyéb
1971	71,0	7,6	21,2	0,2
1993	89,5	5,5	4,4	0,6
2003	86,9	4,6	7,7	0,8

Forrás: Kemény alapján⁷³

Ennek ismeretében a hagyományos nemzetiségi oktatási formák – A, B és C típus – nem, vagy csak kevés lehetőséget jelentettek volna nekik. Másrészt az iskolai problémákat alapvetően nem a nyelvtanulás, hanem az erre az időszakra elterjedté vált iskolai elkülönítés, a szegregáció jelentette. Ennek okát az 1960 évek végén, a 70-es évek elején, a nyomortelepként működő cigánytelepekről kikerülő és az oktatási rendszerben szinte először megjelenő gyerekeknek a többségi társadalom által elvárt családi szocializációs hiánya jelentette. A nyomorból kikerülő, analfabéta szülőkkel rendelkező gyerekek nem, vagy csak nehezen tudtak eleget tenni és beilleszkedni egyik pillanatról a másikra az ekkora már a társadalmi középosztály elvárásaihoz igazított iskolai követelményeknek. A tehetetlen és eszköztelen pedagógusok és oktatásirányítás pedig a szükséges és modern pedagógiai programok helyett a cigány gyerekeknek a többi gyerektől történő különválasztását – szegregálását – és alacsonyabb elvárások mellett csak cigányoknak szervezett osztályokban és iskolákban történő tanítását találták ki megoldásnak, a legnehezebb eseteket pedig a gyógypedagógia területére utalták.⁷⁴ Mindezek alapján az 1990-es években újjászervezett nemzetiségi oktatás szakértői úgy gondolták, hogy akkor legyen meg a nemzetiségi oktatás minden klasszikus formája (A, B, C), és ebben vegyenek részt a cigányok is, ha tudnak és akarnak, de számukra legyen egy olyan sajátos oktatási forma is, amely a társadalmi hátrányokat próbálja kompenzálni, de valamiféle identitáserősítést is végez, ha már nemzetiségi oktatásról van szó. Így az óvodai nevelés területén létrehozták a magyar nyelven folyó „cigány kulturális nevelést”, az iskolai szinten pedig a „cigány felzárkóztató oktatást.” Miként fogalmazták: „*A pedagógia eszközeivel – asszimilációelvárások nélkül – segíti a cigányság integrációját.*”⁷⁵ Így a népismeret kötelező oktatása mellett megtalálható volt ennek keretében az iskolai sikerességet segítő készségfejlesztés, mint a tantárgyi fejlesztés és a szocializációs, kommunikációs fejlesztés is. Ezzel a társadalmi realitásokkal számot vető megoldással sikerült létrehozni egy olyan „kevert” nemzetiségi oktatási formát, amely a klasszikusnak tekinthető típusok mellett ide sorolta a felzárkóztató, segítő tevékenységet is.⁷⁶

Ez a megoldás sajátos helyzetet teremtett. Pontos adatok hiányában csak becsült számok alapján tudjuk azt mondani, hogy a cigány felzárkóztató oktatást hozzávetőlegesen 50 ezren vehették igénybe a 90-es évek végétől.⁷⁷ Jelentős kritikát is kapott az elemzőktől, amely szerint nehezményezték, hogy a cigányság nemzetiségi jellegét

⁷² Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella: A magyarországi cigányság 1971 – 2003. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Budapest, 2004.

⁷³ Ua.

⁷⁴ Vö.: Havas Gábor - Kemény István - Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolákban. [https://mek.oszk.hu/09500/09513/32/1997_\(XI\)_5._MKM_rendelet_a_Nemzeti_etnikai_kisebbség_óvodai_nevelésének_írányelve_és_a_Nemzeti_etnikai_kisebbség_iskolai_oktatásának_írányelve_kiadásáról](https://mek.oszk.hu/09500/09513/32/1997_(XI)_5._MKM_rendelet_a_Nemzeti_etnikai_kisebbség_óvodai_nevelésének_írányelve_és_a_Nemzeti_etnikai_kisebbség_iskolai_oktatásának_írányelve_kiadásáról) <http://nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm>

⁷⁶ Ha már kevert a forma, ide sorolták az úgynevezett „interkulturális oktatást” is, amely a szintén ekkor elismert, rendkívül kis népességszámú és a nyelvi – kulturális asszimilációban már szintén előrehaladott állapotban lévő, de társadalmi integrációs problémákkal nem küszködő új nemzetiségek ügyében jelentett megoldást az iskolán kívül is megszervezhető identitáserősítéssel. Vö.: Ua.

⁷⁷ Forray im. 65. o.

a társadalmi lemaradásban határozták meg, mintegy folytatva az évtizedes gondolkodást. A tapasztalatok alapján így a későbbiekben, a jelenleg is hatályos előírások szerint az elnevezés és a forma is változott,⁷⁸ „magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatásnak” nevezik és tartalmában is csak a kulturális identitásőrzés – igény esetén a nyelv – tanítását foglalja magába.

⁷⁸ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txthereferer=00000003.TXT>

Magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatásban résztvevők száma

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakközépiskola/ Szakiskola	Gimnázium	Szakgimnázium	Összesen
2001/2002	7 000	24 268	802	216	.	32 286
2005/2006	16 780	38 304	1 107	405	402	56 998
2006/2007	17 383	40 944	1 323	364	109	60 123
2007/2008	18 406	45 319	1 345	345	144	65 559
2008/2009	20 500	50 024	1 566	399	288	72 777
2009/2010	21 279	49 230	1 661	504	195	72 869
2010/2011	24 309	53 054	2 162	856	290	80 671
2011/2012	27 193	54 232	2 941	1 185	371	85 922
2012/2013	26 193	53 006	1 858	758	259	82 074
2013/2014	18 234	37 961	1 217	612	250	58 274
2014/2015	16 559	34 534	355	429	207	52 084
2015/2016	13 759	28 340	748	257	182	43 286
2016/2017	11 211	23 599	660	453	53	35 976
2017/2018	9 994	21 339	582	426	95	32 436
2018/2019	9 514	20 406	758	540	52	31 270
2019/2020	8 853	20 444	667	471	67	30 502

Forrás: Oktatási Hivatal KIR adatbázis⁷⁹

Miként az adatokból látható, a 2000-es évektől kezdődően egy gyors emelkedés után 80 ezerre is felkúszott ennek a nemzetiségi oktatási formának az igénybevétele, majd az elmúlt évek csökkenése után 30 ezer körül állapodott meg. A nagyarányú változások mögött egyrészt a finanszírozási formák időnkénti változását és az oktatáspolitikában megjelenő, kisebb településeken lévő iskolák megszüntetésének megelőzését is kereshetnénk egy erre irányuló részletesebb elemzéssel.

Ha megvizsgáljuk a cigányok/romák által igénybe vett összes nemzetiségi oktatási formát, akkor előbb Orsós Anna kutatásának eredményeit⁸⁰ érdemes szemügyre venni, amelyek a 2014/15-ös tanév jellemzőiről tudósítanak. Abban az évben a KIR adatai alapján 383 intézményben folyt valamilyen formában cigány nemzetiségi oktatás, ebből a kérdőívnek 47 százalékos visszaküldése alapján 181 iskoláról vannak adatai. Így tehát abban az évben 21 olyan iskolát talált a mintájában, ahol valamelyik cigány nyelv oktatása folyt 2913 tanuló számára. Ebből 9 intézményben (5 általános iskola, 3 középiskola és 2 többcélú intézmény) 837 fő beás nyelvet, romani nyelvet az ország 12 intézményében (10 általános iskola, 1 középiskola és 1 többcélú intézmény) 2076 fő tanult. Az életkori tendencia szerinti megoszlása a romani nyelv esetén a magasabb osztályba lépve folyamatosan csökkent, míg a beás nyelv esetében igazából a középiskolánál erősödött meg. Ez utóbbi azonban elsősorban a Gandhi Gimnáziumnak volt köszönhető, amely Pécsen van és főként a beások lakta területről vannak a tanulói. Egyetlen adatot érdemes még kiemelni a sokrétű kutatásból: a nyelvet oktatók mindössze 31 százaléka felelt meg a jogszabályi előírásoknak, azaz semmilyen képesítésük, legtöbbször még nyelvvizsgájuk sem volt az adott nyelv oktatására. Mindez a pedagógushíány kritikus szintjére utalt, ami nyilvánvalóan befolyásolta ennek az oktatási formának a választását is.

Orsós adatait összehasonlítva napjaink tapasztalataival, még inkább lesújtóbb képet kapunk. Úgy tűnik, hogy a nyelvet is tanuló romák száma a nemzetiségi oktatásban az elmúlt években tovább csökkent.

⁷⁹ <https://www.oktatas.hu/koznevelés/kozerdekuadatok>

⁸⁰ Orsós Anna: Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és nevelésszociológia tanszék - Wlisslocki Henrik szakkollégium. Pécs, 2015.
http://epa.oszk.hu/02400/02473/00006/pdf/EPA02473_romologia_2015_09_071-091.pdf

Valamelyik cigány nyelvet tanuló és nemtanuló cigányok/romák a nemzetiségi oktatásban 2019/2020.

	roma/cigány - beás	roma/cigány - romani	Magyar nyelven
Feladatellátási hely / Anyanyelvű	3/181	5/238	
Feladatellátási hely / Kétnyelvű		1/121	
Feladatellátási hely / Nyelvoktató	8/439	9/594	
Feladatellátási hely / Cig. kisebbségi			430/29893
Összesen	11/493	15/953	

Forrás: Oktatási Hivatal KIR adatbázis⁸¹

A 2019/20-as tanév elején – és ebben az összes lehetséges feladatellátási hely szerepel – mindössze 11 helyen tanultak beás nyelvet, a tanulók száma pedig 493 volt. Ebből 3 helyen volt anyanyelvi képzés: a szinte teljesen cigányok lakta Alsószentmártonban (79 fő), a Gandhi Gimnáziumban (89 fő) és Nagyatádon (13 fő). Ezen kívül 8 helyen tanult még 439 fő nyelvoktató formában beás nyelvet, de ebből 4 iskola a Tan Kapuja Budhista Főiskolához köthető. Romani nyelvet 953 fő tanult 15 helyen, ebből mindössze 5 helyen anyanyelvi formában. Ezekből a számokból nem túl nagy bátorság levonni azt a következtetést, hogyha a Magyarországon élő cigányság számát 600-700 ezerre becsüljük, és ebből kevesebb mint 1500-an vesznek részt valamilyen nyelvoktató formában, akkor elmondható, hogy a klasszikus A, B, és C típusú nemzetiségi oktatási formák a romák körében gyakorlatilag nem léteznek. Tehát a nyelvcsere és a nyelvi asszimiláció tulajdonképpen befejeződött, elenyésző számban vannak még olyanok, akik kétnyelvűként igénylik valamelyik cigány nyelv tanítását a következő generáció számára.

Lényegesen nagyobb számokat találunk amikor a magyar nyelvű cigány nemzetiségi oktatást vizsgáljuk. A 2000-es évek gyors emelkedése és a 2011/12-es tanév 86 ezres csúcsa után gyors visszaesés következett és napjainkra hozzávetőlegesen 30 ezer körül stabilizálódott az ebben az oktatási formában történő részvétel. A 2019/20-as tanév kezdetén 430 feladatellátási helyen, az ország nagyon sok részén kezdődött meg ez a fajta oktatási forma. Mindez több kérdést vet fel. Egyrészt ismételten a nyelvi asszimiláció befejeződésére kell utalnunk, másrészt kérdés, hogy milyen motivációk alapján választják a szülők ezt a nemzetiségi oktatási formát. Valószínűsíthető, hogy nem a magas színvonalú cigány nemzetiségi tartalom közvetítése miatt, mivel Magyarországon elenyészően kevesen vannak olyanok, akik hivatalosan is képesítettek ilyen típusú tanításra. A pécsi Romológia Tanszéken folyó képzés mellett van ugyan néhány cigány/roma nemzetiségi szakiránnyal is rendelkező óvodapedagógus és tanítóképző szak az országban, valamint sok tanári diplomát szerző is szerez szabadon választható kurzusokon némi romákkal kapcsolatos ismeretet, de ezek minősége igencsak kétséges. Ebből következőleg a nemzetiségi közoktatásban lévő romológiai ismeretátadás minőségével kapcsolatban se legyenek nagyon illúzióink. Másrészt több megítélés szerint is ez az oktatási forma inkább a roma gyerekek elkülönítését és az oktató intézmény plusz forráshoz jutását szolgálhatja. Miként az egyik jelentés megállapítja, „a roma nemzetiségi oktatás egyes konkrét esetekben kifejezetten jogellenes elkülönítési érdeket szolgál. Még nagyobb – amint jelen vizsgálatunk adatai is bizonyítják – a rossz oktatási minőség és a roma nemzetiségi nevelés-oktatás átfedése.”⁸²

⁸¹ <https://www.oktatas.hu/koznevelés/kozterdekuadatok>

⁸² Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes jelentése az AJB-3894/2012. számú ügyben, a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről. 2014. 73. o.
http://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91+3894_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f;jsessionid=8D830432138602B5B36F71B6481B0708?version=1.0

A hátrányos helyzet változó fogalma

Az emberek közötti különbségeket a velük született egyéni tulajdonságok és a társadalmi struktúrában elfoglalt helyük határozza meg, a struktúra, ami az egyén és a csoportok közötti tartós viszonyokat jelenti.⁸³ A struktúrát meghatározó viszonyoknak alapvetően kétféle jellemzője lehet: a horizontális eloszlás létrehozza azokat a kategóriákat – a velünk született vagy szerzett tulajdonságok mint például a nem vagy etnikai származás – amelyek a csoporttagságot és benne az elfoglalt státuszt jelenítik meg. A horizontális eloszlás pedig már rangsort teremt olyan paraméterek segítségével, mint az iskolai végzettség, vagyon, jövedelem, amelyek alapvetően a státuszt, annak előnyös vagy hátrányos voltát befolyásolják.⁸⁴ A vertikális különbségek – amelyek nagysága akár a társadalmat is szétszakíthatják – hozzák létre a társadalmi pozíciók közötti egyenlőtlenségeket, a státuszok közötti mozgás lehetősége – azaz a mobilizáció – pedig meghatározza az esélyegyenlőség mértékét. Mivel az elosztható javak és „esélyek” száma véges, ezért egyetlen társadalomban sem létezik esélyegyenlőség, így azok, akik nehezebben vagy egyáltalán nem tudnak hozzájutni az emberi életet megkönnyítő jobb lehetőségekhez, azok hátrányosabb helyzetbe kerülnek a többi emberhez képest.

Mindezek alapján, társadalomtudományi értelemben „hátrányos társadalmi helyzetben azok a személyek, illetve családok vannak, akiknek szükségletkielégítési lehetőségei, életkörülményei s lehetséges életmódja a társadalom többségénél lényegesen rosszabb. A hátrányok több dimenzióban nyilvánulhatnak meg: az alacsony jövedelem és fogyasztási szint, a rossz lakáskörülmények és lakókörnyezet, az alacsony iskolai végzettség és műveltségi színvonal, a nagyon nehéz és az egészségre ártalmas munkakörülmények, a gyermeki felnevelkedés veszélyeztetettsége, a betegség, testi vagy szellemi fogyatékoság, rokkantság, az idős kor különleges nehézségei, a deviáns viselkedésű családtagok — mind-mind a hátrányok megnyilvánulásai és egyben okai.”⁸⁵ Ezek a hátrányok azonban halmozódhatnak is – például az alacsony iskolai végzettség összekapcsolódik az alacsony jövedelemmel és a rossz lakhatási körülményekkel – és ezáltal létrejön a halmozottan hátrányos társadalmi helyzet. Ezt a megközelítést Kolosi fejlesztette tovább, aki már egy többdimenziós modell kidolgozásával az egyenlőtlenségek két alaptípusát különböztette meg: a strukturális egyenlőtlenségeket és az életkörülmények egyenlőtlenségét.⁸⁶ Napjainkban a társadalmak differenciálódásával, összetettebbé, bonyolultabbá válásával az egyenlőtlenségek forrása is összetettebbé vált. Ezeket már olyan tényezők is befolyásolhatják mint például a világ globálissá válása, az információáramláshoz történő hozzáférés lehetősége, a területi elhelyezkedés vagy akár a szabadidő mennyisége.

Mindezen, egyre összetettebb társadalomtudományi modellek mellett a társadalmilag hátrányos helyzet leginkább jellemző és látható megnyilvánulási formája a szegénység, amelynek – a társadalmi viszonyok bonyolultságához mérten – sok formája létezik.⁸⁷ A kutatások azonban azt mutatják, hogy a leginkább meghatározó tényezőt ebben a kérdésben még mindig az apa iskolai végzettsége és munkaerő-piaci helyzete jelenti, azaz a gyerekek társadalmi státuszát és lehetőségeit elsősorban az apák esélyegyenlőtlensége generálja.⁸⁸ Válságok esetén is legfeljebb a magasabb társadalmi státuszúak kerülnek időlegesen rosszabb helyzetbe,⁸⁹ de a gazdasági fellendülés időszakában is viszonylag állandónak mondhatóak a szegénységet alapvetően meghatározó tényezők: „a halmozott depriváció kockázata leginkább az alacsony iskolai végzettségű, roma

⁸³ Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest. 1997

⁸⁴ Blau, Peter M: Egyenlőtlenség és heterogenitás: Primitív elmélet a társadalmi struktúráról. In.: Angelusz Róbert– Éger Márk– Gecser Ottó: (szerk.): Társadalmi rétegződés olvasókönyv 2010.

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/index.html

⁸⁵ Huszár István: A hátrányos helyzetűek Magyarországon Társadalmi Szemle 36. évf. 6. sz. / 198. 89-99. o.

⁸⁶ Kolosi Tamás: Tagolt társadalom. Struktúra, rétegződés, egyenlőtlenség Magyarországon. Bp. Gondolat. 1987.

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/ch05s02.html

⁸⁷ Havasi Éva: Szegénység és társadalmi kirekesztettség a mai Magyarországon. In: Szociológiai Szemle 2002/4. 51–71.

<https://szociologia.hu/dynamic/0204havasi.htm>

⁸⁸ Gábos András-Szívós Péter: A gyermekszegénység és néhány jellemzője Magyarországon. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2006. TÁRKI, Budapest. 204–230.o.

⁸⁹ Branyiczki Réka–Gábos András: A szegénység dinamikája a válság időszakában Magyarországon. In.: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2018. https://tarki.hu/sites/default/files/trip2018/125-143_Branyczki_Gabos_szegenyseg-dinamika.pdf

*háztartásfővel rendelkező, községekben élő, magasabb gyermekszámú, hátrányos helyzetű régiókban élő háztartások tagjait fenyegeti.*⁹⁰

A hátrányos helyzet, mint a társadalom működését és a mobilizációt befolyásoló tényező az 1960-as években a pedagógiai gondolkodásban is megjelenik. Eleinte ezen a területen az indulási esélyek és az elérendő pozíciók lehetőségeinek függvényében vizsgálták a kérdést, ezért szerveztek például fizikai foglalkozásúak gyerekeinek egyetemi felvételi előkészítőket.⁹¹ Fontos volt azt is tisztázni, melyek azok az okok, amelyek elsősorban a családból hozott hátrányokat jelentették és melyek azok a kérdések, amelyeket az oktatási rendszer is befolyásolni tud. Így kialakult az a szemlélet, amely a gyerekek hátrányos helyzetét egyrészt az öröklött társadalmi helyzetre, másrészt a pedagógiai tényezőkre vezette vissza. Az utóbbiak esetében az oktatási rendszer jobb anyagi- és tárgyi feltételeit, a pedagógusok jobb bérezését, a jobb pedagógiai módszereket, az egyénre szabott, differenciált oktatást javasolták. Ez a felfogás szinte napjainkig meghatározza azt a vélekedést, hogy a pedagógiai munka csökkentheti a társadalmi egyenlőségeket, az iskolarendszer pedig a sikeresebb, felfelé irányuló társadalmi mobilitáshoz járul hozzá.⁹²

A rendszerváltozás előtt lezajlott nevelésszociológiai vizsgálatok – különösen Kozma és Gázsó munkáira utalva – azonban tovább árnyalták a képet és kevésbé idealisztikus megállapításokra jutottak az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatban. Kozma megvizsgálta az iskolai kudarcokat elszenvedőket és megállapította, hogy ezek a gyerekek felerészben szociális hátrányokkal érkeznek a családból az iskolába, míg a többiek vagy gyógypedagógiai ellátást igényelnek vagy egyszerűen csak cigányok.⁹³ Megállapítása szerint a pedagógiai munka sikeressége alapvetően a társadalmi körülmények által meghatározott. Gázsó megfogalmazásában pedig egyértelműsíti: a társadalmi körülményeket még a legjobb pedagógiai eszközök sem tudják megváltoztatni, így az iskola nem hogy csökkentené a társadalmi hátrányokat, inkább bővített mértékben újratermeli azokat.⁹⁴

A rendszerváltozás utáni gazdasági struktúraváltás pedig a strukturális munkanélküliség révén felerősítette az oktatási rendszer lassú reagálásából adódó társadalmi hátrányok fokozódását. Az oktatással foglalkozók körében azonban a mai napig létezik az a liberális típusú gondolkodás, amely szerint, ha a gyerekek számára megteremtjük az iskoláztatás egyenlő és megfelelő szintű feltételeit, akkor mindenki a képességéhez mérten érhet el sikereket, ami aztán a társadalmi státuszra is kihat. Különböző külső pénzügyi források bevonásával – ösztöndíjak, pályázatok – próbáltak olyan feltételeket teremteni, amellyel ez az ideális állapot előidézhető. Ezen beavatkozások révén azonban közvetlenül nem az iskolai eredmények javultak, hanem először a családból örökölt – gazdasági, kulturális – hátrányokat sikerült csökkenteni, majd ennek révén lettek jobbak az iskolai eredmények. Erről napjainkban már több ilyen típusú kísérletben résztvevő is beszámolt.⁹⁵ Ezek a kutatások is megerősítik, amelyek szerint az ilyen típusú programok egyelőre az egyéni mobilitási pályákat biztosítják – a családhoz képest akár két-három iskolai szint ugrása, de ehhez egyéni anyagi és pedagógiai gondoskodás szükséges –, de az iskolarendszer egészére kiható csoport- vagy intézményi szinten ez még nem valósult meg, arra talán nem is alkalmas.⁹⁶

A rendszerváltozás után az elméleti gondolkodás – különösen a nevelésszociológia – eredményei és szemlélete alapján jogi formában is az oktatási rendszer részévé tették a hátrányos helyzet fogalmát és az ebből következő teendőket. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. §. (1). 14. pontjában a következő definíció került: „*hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett,*

⁹⁰ Havasi Éva: Nemcsak a pénz...: megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf>

⁹¹ Papp János: A hátrányos helyzet értelmezése. In: Educatio, 1997. 1. sz. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/209.pdf>

⁹² Mogyorósi Zsolt: A hátrányos helyzet öröksége 21.o. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4300/1/8_40_Mogyor%C3%B3si.pdf

⁹³ Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest. 1975. <http://mek.oszk.hu/11200/11279/11279.pdf>

⁹⁴ Gázsó Ferenc: Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. In.: Illyés Sándor – Nádasi Mária (szerk.): A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szemelvények. Szeged, 1986.

⁹⁵ Kállai Ernő: Akiket arcul csapott a valóság. Roma közösségeket segítő helyi programok és azok vezetői. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet. Budapest, 2019. http://www.kallaierno.hu/data/files/kallai_akiket_arcul_csapott_valosag_dJwTB5.pdf

⁹⁶ Vö.: Liskó Ilona: Szakképzés és lemorzsolódás. In.: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest.

vagy Radó Péter: Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. sz.

illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította; e csoporton belül halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője - a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvényben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint - óvodás gyermek esetén a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállításának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen; halmozottan hátrányos helyzetű az a gyermek, az a tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.⁹⁷

Látható, hogy a jogszabály, a nevelésszociológiai gondolkodás mentén a társadalmi hátrányokat vette figyelembe, így a gyermek családjának szegénységét és alacsony iskoláztatását, az egyéni képességekből fakadó kérdéseket vagy az iskolai körülmények szerepét nem teszi a meghatározás részévé. A hátrányos helyzet megállapításához egyetlen szempont – a gyermek rossz szociális helyzete – elegendő volt, a szülő alacsony iskolai végzettsége már a halmozottan hátrányos helyzetet alapozta meg. Fontos szempont volt az is, hogy a települési jegyző volt jogosult a feltételek fennállásának megállapítására, így különösen kis települések esetében volt viszonylag megbízható az ilyen típusú minősítés.

Egy évtized után hasonló tartalommal, de újragondolva, az oktatásszabályozásból a gyermekvédelem területére átemelve került a hátrányos helyzet meghatározása. A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §. módosítása során a következő definíció került: „Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelőszülőről vagy a családba fogadó gyámról - önkéntes nyilatkozata alapján - megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családba fogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-aszerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.”⁹⁸

A jogszabály vizsgálatából látható, hogy „szűkült” a bemeneti feltétel, több előírásnak kell együttesen megfelelni a hátrányos helyzet megállapításához: nem elég a gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság, szükséges hozzá, hogy a felsorolt három feltétel közül – a szülő alacsony iskolai végzettsége, a szülő munkanélkülisége, a család rossz lakáskörülményei – legalább egy fennállása is. A halmozottan hátrányos helyzethez pedig már két feltétel együttes megállapítása szükséges. Maga a jogszabály változása azonban a kérdés szemléletében nem hozott változást, változatlanul a társadalmi hátrányok – most már bővített formában történő – figyelembevételére szükséges a hátrányos helyzet megállapításához. Az ügyintézésben, bár más ágazati irányítás alá került, változatlanul szerepe van a települési jegyzőnek, most már elsőfokú gyámhatóságként eljárva. Érdekes még odafigyelni arra is, hogy a feltételek megfogalmazásánál a megfelelő lakókörnyezetnél a szegregátum fogalma is megjelent, ami elsősorban cigányok/romák által lakott nyomortelepeket jelentenek. Ezzel mintegy hivatalosan is elismerésre került az eddig csak sejtett, de adatokkal nem bizonyítható tény, amely szerint a hátrányos helyzetűek – azaz a szegénységben élők – jelentős hányadát jelenthetik a roma közösségek tagjai.⁹⁹

⁹⁷ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf

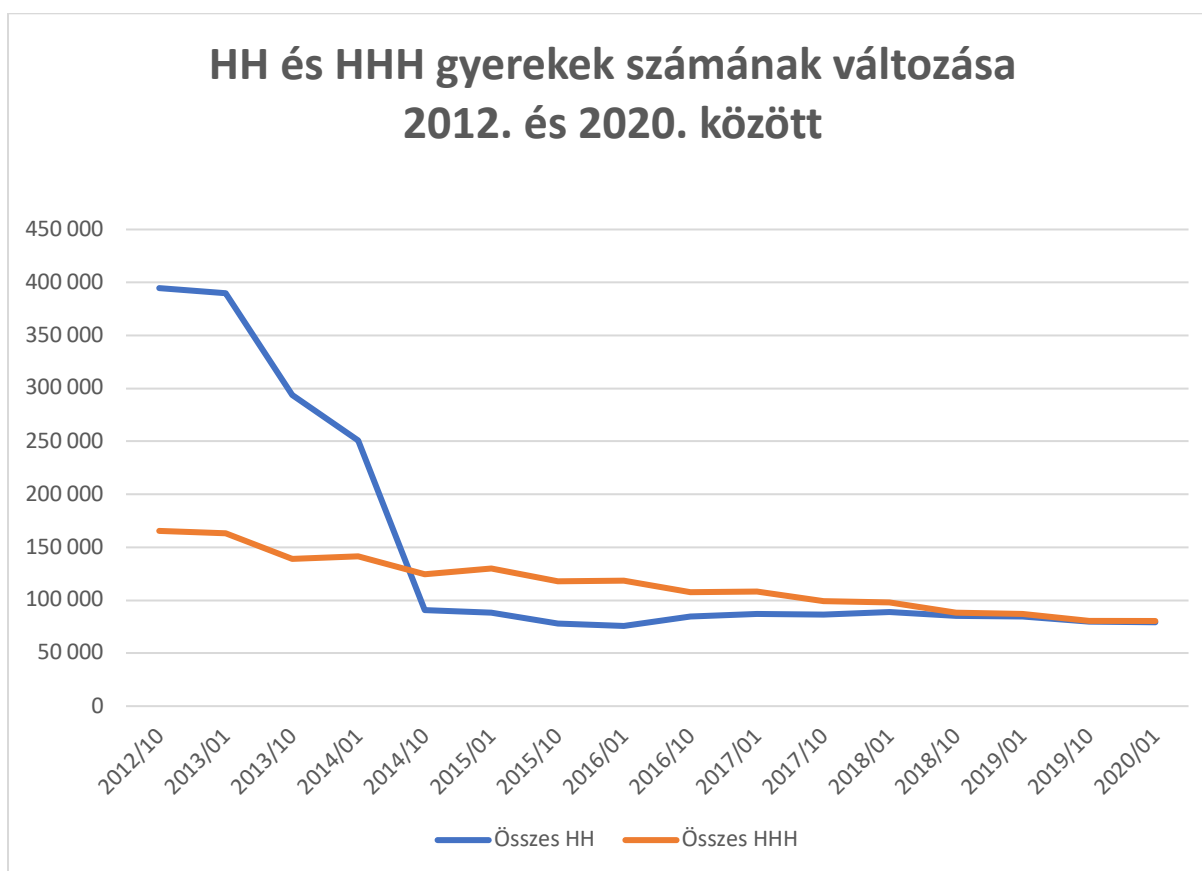
⁹⁸ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=99700031.TV&targetdate=&printTitle=1997.+%C3%A9vi+XXXI.+%C3%B6rv%C3%A9ny>

⁹⁹ Ezt vélelmezi az alapjogi biztos is. Vö.: Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes jelentése az AJB-3894/2012. számú ügyben, a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről. 2014. 73. o. http://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A9s+helyzet%C3%A9r%C5%91+3894_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f.jsessionid=8D830432138602B5B36F71B6481B0708?version=1.0

Hátrányos helyzetűek a közoktatásban

Az elvi alapvetés és a jogi szabályozás mellett két gyakorlati dolgot érdemes még megvizsgálnunk egy elméleti elemzés során: az oktatási rendszerben hátrányos helyzetűnek minősített gyerekek számának változását, illetve azt, hogy a probléma definiálása mellett milyen lehetőségekkel, anyagi ösztönzőkkel próbál az állam javítani a deprivált helyzeten.

Magyarországon az 1993-ban bevezetett hátrányos helyzet szinte azonnal jelentős számú érintettet eredményezett. A rendszerváltozást követő gazdasági válság jelentős mértékben növelte az országban élő szegények számát. Ez tükröződött a közoktatásban, a gyerekek hátrányos helyzetét jelző számokban is. A sorozatos gazdasági megtorpanások, majd a 2008-2011 közötti gazdasági világválság hatására 2011-ben a közoktatásba járó gyerekek 29 százaléka számított hátrányos helyzetűnek. Példaként a növekedésre, érdemes megemlíteni, hogy 2008 és 2011 között az óvodás korú hátrányos helyzetű gyerekek száma negyedével emelkedett, így 2011-ben minden harmadik óvodás – 105 ezer fő – tartozott ebbe a kategóriába, ebből negyedük Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye óvodáiban járt, itt minden második gyerek nehéz körülmények között élt.¹⁰⁰ Az általános iskolás korúak között 265 ezer fő, minden harmadik gyerek hátrányos helyzetűnek számított, közülük 104 ezren halmozottan hátrányos helyzetűek voltak.



Forrás: Oktatási Hivatal KIR adatbázis¹⁰¹

Az évtizedek óta folyamatosan csökkenő gyerekszám mellett, a gazdasági világválság után és a törvényi szabályozás változása előtt 2012/2013-ban emelkedett a legmagasabbra a közoktatásba járók között a hátrányos helyzetűek száma. A 2012/13-as tanévben, óvodától a középiskola végéig, közel 400 ezer gyerek számított hátrányos helyzetűnek – ez a tanulók közel 30 százaléka –, és közülük több mint 165 ezer halmozottan hátrányos helyzetűnek, ez a gyerekek közel 10 százalékát jelentette. A 2013-ban bekövetkezett és már ismertetett jogszabályi változás jelentősen megváltoztatta ezt a képet. 2014-re a hátrányos helyzetűek száma alig 90 ezerre zuhant, majd lassú csökkenés mellett napjainkban 78 ezer körül tart. A halmozottan hátrányos helyzetűek

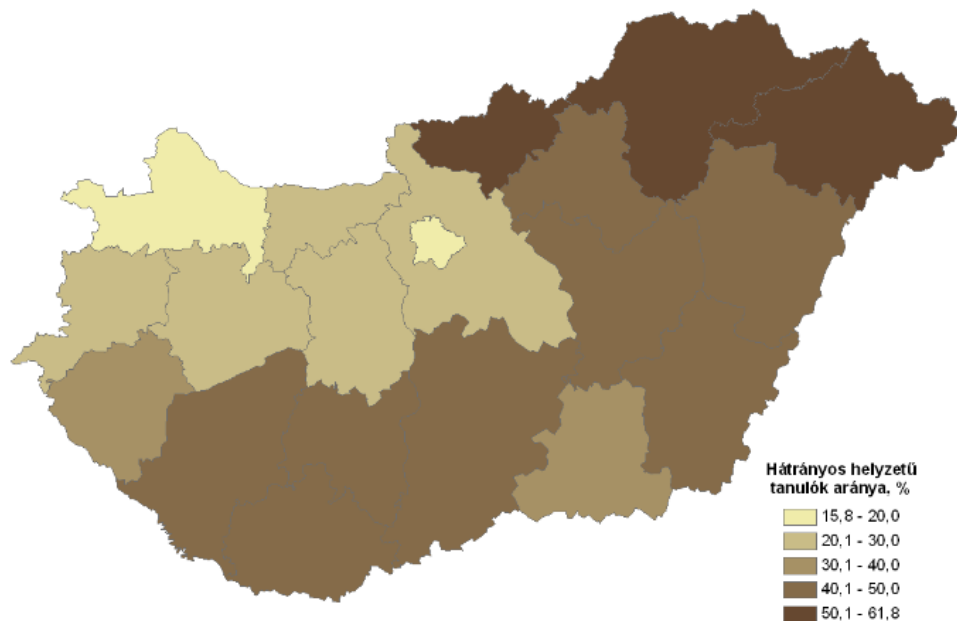
¹⁰⁰ Óvodától a munkahelyig. KSH. 2013. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda_mhely11.pdf

¹⁰¹ <https://www.oktatas.hu/koznevels/kozerdekuadatok>

esetében egy lassú, de határozott csökkenést figyelhetünk meg 2014 és napjaink között, 125 ezerről 80 ezerre csökkent az érintett gyerekek száma. Mindezen változások sajnálatos módon azonban nem a szegénység hirtelen megszűnése miatt következtek be, sokkal inkább két tényezőre vezethetők vissza. Egyrészt a gyerekek folyamatosan csökkenő számára, másrészt a jogszabályváltozás által lényegesen megszigorított – a két és három körülmény együttes fennállását megkövetelő – „bemeneti feltételek” miatt.

Érdeemes néhány pillantást vetnünk a hátrányos helyzetű gyerekek területi eloszlására is.

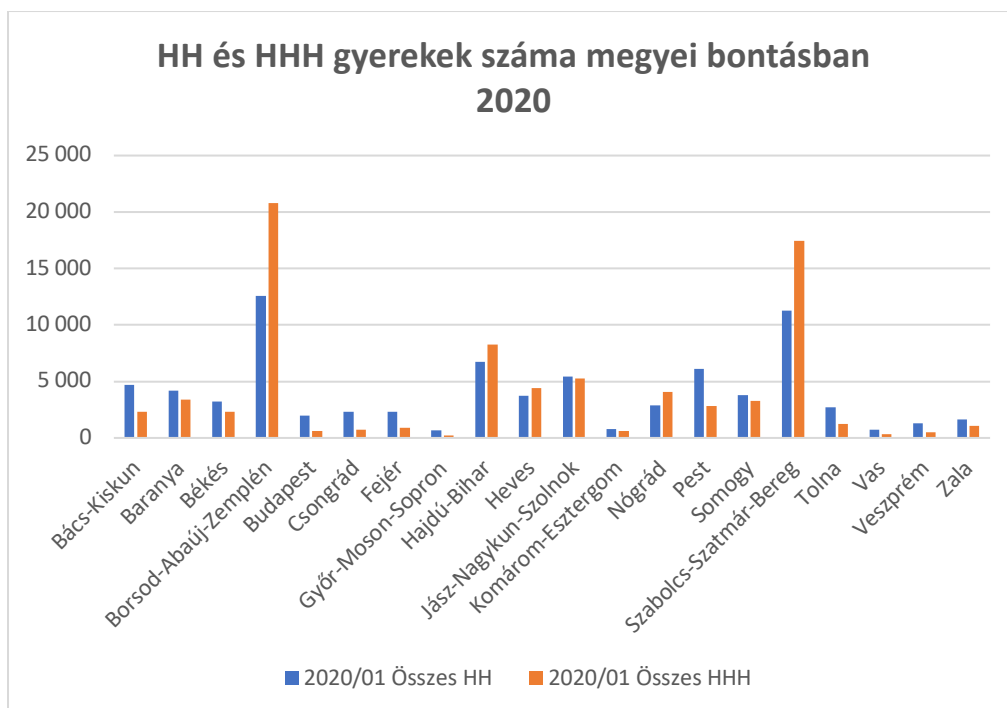
Hátrányos helyzetű tanulók aránya a nappali tagozatos általános iskolai képzésekben, 2011



Forrás: Óvodától a munkahelyig.¹⁰²

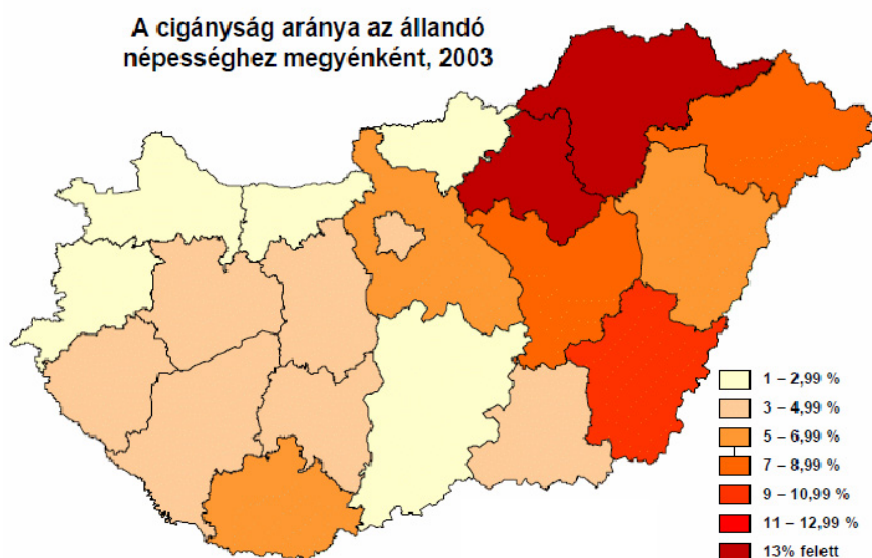
Itt megfigyelhető, hogy a tendencia nem, csak az érintettek száma csökkent, azaz a keleti megyék és a Dél-Dunántúl erősen felülreprezentáltak ebben a kérdésben. Ez nem változott napjainkban sem, hasonló eloszlást figyelhetünk meg a 2020-as adatokon is.

¹⁰² https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda_mhely11.pdf



Forrás: Oktatási Hivatal KIR adatbázis¹⁰³

Ennek okai azonban már nem csak önmagában a szegénységben, vagy a szegényebb országrészekben kereshető. Nem véletlenül gondolják többen is, hogy a cigány gyerekek aránya a HH és HHH kategóriában legalább az 50 százalékot eléri, mivel azokon a területeken, ahol magas a hátrányos helyzetűek száma, ott a kutatások szerint vélhetőleg a romák is nagyobb számban élnek. Így kapcsolódik és igazolódik a korábban idézett megállapítás, hogy a szegénységnek ott van a legnagyobb esélye, ahol alacsony iskolai végzettséggel rendelkező cigány családok, kis településeken élnek, ahol rosszak a lakhatási viszonyok és nehéz megfelelő munkát találni a közfoglalkoztatási lehetőségeken kívül.



Forrás: Kemény, Janky és Lengyel adatai alapján¹⁰⁴

¹⁰³ <https://www.oktatas.hu/kozneveles/kozerdekuadatok>

¹⁰⁴ Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia–mélyszegénység, gyermekszegénység, romák– (2011–2020) helyzetelemzés. 12. o. http://www.dalit.hu/wp-content/uploads/2011/12/Strategia_1sz_melleklet_Helyzetelemzes.pdf

Érdemes néhány mondat erejéig kitérni még arra is, hogy az állam a hátrányos helyzet tényének megállapítása, elismerése és regisztrációja mellett, milyen anyagi lehetőségekkel igyekszik megszüntetni ezt a szegénységi állapotot, azaz javítani az esélyegyenlőséget. Ez többségében kétcsatornás finanszírozás segítségével valósult meg sokáig. Ennek első eleme a rendszerváltozás óta a gyermekvédelmi kedvezmény¹⁰⁵ megállapítása után az arra jogosult egyéni vagy családi támogatása. Ez eleinte nagyobb tartalmi szabadsággal a jegyző hatáskörébe tartozott, napjainkban már a gyermekvédelmi és a családtámogatási jogszabályok határozzák meg pontos összetevőit. Így azok, akiknél megállapítják a hátrányos vagy a halmozottan hátrányos helyzetet, ennek keretében – miként annak feltétele is – a rendszeres gyermekvédelmi támogatások között megtalálható például a napi egyszeri ingyenes étkezés biztosítása, az ingyenes tankönyv, az évi kétszeri alkalommal folyósított pénzbeli támogatás (2020. évben 6500 Ft). Mindezek az egyéni – családi élethelyzetet, anyagi lehetőséget hivatottak javítani.

A másik csatornát az intézmények finanszírozása jelentette. Ez 2013 előtt – amikor a közoktatási intézmények döntő többsége önkormányzati fenntartásban működött –, úgynevezett normatív finanszírozási rendszerben próbált az állam költségvetési forrásokat juttatni különböző célokra az iskoláknak.¹⁰⁶ Az összetett rendszerben érdemes megemlíteni a témánk szempontjából fontos célzott normatívát, amit kifejezetten a hátrányos tanulók után igényelhetek a fenntartók. A hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására 15 és 20 ezer forint között időnként változó összeggel segítettek évente minden ilyen kategóriába besorolt tanuló után az adott intézménynek. Elismerték még ezen kívül a cigány tanulók speciálisan halmozódó hátrányait és bizonyos időszakokban léteztek különböző címenek „roma kisebbségi oktatásként” vagy „integrációs normatívaként”, változó összegű támogatások.¹⁰⁷

2013 után, az óvodák kivételével a közoktatási intézmények állami fenntartásba kerültek. Így az óvodák finanszírozása kétszintű maradt: az állam normatív- és céltámogatásokkal biztosítja a nevelési intézmények fenntartási költségeinek döntő többségét, a többi részt pedig az adott önkormányzat teszi hozzá az intézmény költségvetéséhez. Az iskolák esetében azonban döntő változás történt. Az önkormányzatoknál csak az épületek fenntartásával kapcsolatos feladatok és kiadások maradtak, a többi költséget egységesen az állam biztosítja, megszüntetve az iskolák önálló költségvetését. Ezután a tankerületi központok javaslatai által elosztott központi költségvetés összetevőire kevés rálátásunk maradt, így a hátrányos helyzetűeknek járó, a családtámogatási rendszerbe tartozó támogatásokon túl, nem ismerjük az intézményfinanszírozásnak az erre a területre vonatkozó stratégiáját.¹⁰⁸

Összegzés

Rövid elemzésemben megpróbáltam áttekinteni a nemzetiségi oktatás típusait és működését, valamint a hátrányos helyzet fogalmának megjelenését az oktatási rendszerben. Ennek során láthatóvá vált, hogy bár különböző típusai léteznek immár egy évszázada a nemzetiségi oktatásnak, a különböző közösségek gyors asszimilációja miatt, érdemben, szinte csak a német kisebbséghez tartozók tudják tömegesen igénybe venni ezeket. Itt is felmerül azonban a gyanú, hogy sokak esetében inkább egyfajta racionális döntésről van szó, amikor nemzetiségi kötődés nélkül, az ingyenes nyelvtanulás igénybevétele mellett döntenek. Láthatóvá vált az is, hogy a cigány/roma közösségek esetében már a klasszikus értelemben vett, nyelvtanuláson alapuló nemzetiségi képzés csak elenyésző mértékben létezik, valószínűsíthetőleg a kiterjedt vagy talán már be is fejeződött nyelvi- és kulturális asszimiláció miatt. Lényegesen nagyobb számban vannak jelen a romák azonban a magyar nyelven folyó cigány/roma nemzetiségi képzésben. Ezt viszont inkább a könnyen megvalósítható iskolai elkülönítés melegágyának tartják. Hasonló arányban vannak jelen a cigányok a hátrányos helyzetűnek minősített tanulók

¹⁰⁵ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. 19.§.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

¹⁰⁶ Vö.: Hermann Zoltán – Varga Júlia: A közoktatás finanszírozása. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. <https://ofi.oh.gov.hu/3-kozoktat-as-finansz-irozasa>

¹⁰⁷ Vö.: Fehérvári Anikó: Normatív finanszírozás az oktatásban 2000 és 2009 között.

https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_6_02.pdf

¹⁰⁸ Vö.: Magyarország: A kisgyermekkori nevelés és a közoktatás finanszírozása. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-35_hu

között is, ami körükben a tényleges szegénységre, a társadalomban elfoglalt meglehetősen kedvezőtlen helyzetükre utal.

Irodalom

A Magyar Szent Korona Országainak 1910. évi népszámlálása.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/NEDA_1910_01/?pg=0&layout=s

Andor Mihály – Liskó Ilona: Iskolaválasztás és mobilitás Iskolakultúra 1999
<http://mek.niif.hu/03600/03672/03672.pdf>

Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest. 1997

Az 1777-iki Ratio Educationis. <http://mek.oszk.hu/06500/06559/06559.pdf>

Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes közös jelentése az AJB-710/2017. számú ügyben.
https://www.ajbh.hu/documents/10180/2602747/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+pedag%C3%B3gusk%C3%A9pz%C3%A9s+ut%C3%B3vizsg%C3%A1lat%C3%A1r%C3%B3+710_2017/5ebbd2f8-f5c6-f37b-933a-8450e328d8d8?version=1.0

Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes jelentése az AJB-3894/2012. számú ügyben, a nemzetiségi középiskolai oktatás helyzetéről. 2014.
http://www.ajbh.hu/documents/10180/1117870/K%C3%B6z%C3%B6s+jelent%C3%A9s+a+nemzetis%C3%A9gi+k%C3%B6z%C3%A9piskolai+oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C3%A9l+3894_2012/a8f0b7a5-718f-44a0-b3d7-fe335490703f;jsessionid=8D830432138602B5B36F71B6481B0708?version=1.0

Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB-5577/2012. számú ügyben.
<https://www.ajbh.hu/documents/10180/111959/201205577.pdf>

B/2160.számú Beszámoló a Magyarország területén élő nemzetiségek helyzetéről (2015. február —2017. február) Budapest, 2018. október <https://www.parlament.hu/irom40/06626/06626.pdf>

Bellér Béla: A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. http://misc.bibl.u-szeged.hu/12632/1/mp_1974_001_5083_047-065.pdf

Bindorffer Györgyi: Kisebbség, politika, kisebbségpolitika http://real.mtak.hu/12000/1/68458_Z11.pdf

Blau, Peter M: Egyenlőtlenség és heterogenitás: Primitív elmélet a társadalmi struktúráról. In.: Angelusz Róbert–Éger Márk–Gecser Ottó: (szerk.): Társadalmi rétegződés olvasókönyv 2010.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/index.html

Branyiczki Réka–Gábos András: A szegénység dinamikája a válság időszakában Magyarországon. In.: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2018.
https://tarki.hu/sites/default/files/trip2018/125-143_Branyiczki_Gabos_szegenyseg-dinamika.pdf

Drahos Ágoston-Kovács Péter: A magyarországi nemzeti kisebbségek oktatásügye 1945-1990. In: Regio, 1991/2.sz. <http://www.epa.hu/00000/00036/00006/pdf/12.pdf>

Erb Mária-Knipf Erzsébet: A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználata az ezredfordulón.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/nemzeti_es_etnikai_kisebbs_egek_mo_on%20a%2020_sz/pages/026_moi_nemet.htm

Fehérvári Anikó: Normatív finanszírozás az oktatásban 2000 és 2009 között.
https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/upsz_2011_6_02.pdf

Ferge Zsuzsa: Társadalmi struktúra - társadalmi hátrány
http://www.fszek.hu/szociologia/szszda/ferge_tarsihatrany.pdf

Fórika László: A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében avagy a jog, ami a jogosult ellen fordul http://epa.oszk.hu/02400/02473/00006/pdf/EPA02473_romologia_2015_09_007-027.pdf

Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás? A cigány/roma oktatáspolitikai dilemmái. Képzés és Gyakorlat,2010. 3-21

Forray R. Katalin: Nemzetiségek, kisebbségek. <http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1161>

Föglein Gizella: Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). In: Új Pedagógiai Szemle2004 április-május. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-mk-Foglein-Nemzetisegi.html>

Gábos András-Szívós Péter: A gyermekszegénység és néhány jellemzője Magyarországon. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2006.TÁRKI, Budapest. 204–230.o.

Gazsó Ferenc: Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. In.: Illyés Sándor – Nádas Mária (szerk.): A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szemelvények. Szeged, 1986.

Gönczöl Katalin: Bűnös szegények. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest, 1991

Havas Gábor - Kemény István - Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolákban. <https://mek.oszk.hu/09500/09513/>

Havasi Éva: Nemcsak a pénz...: megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf>

Havasi Éva: Szegénység és társadalmi kirekesztettség a mai Magyarországon. In: Szociológiai Szemle 2002/4. 51–71. <https://szociologia.hu/dynamic/0204havasi.htm>

Hermann Zoltán – Varga Júlia: A közoktatás finanszírozása. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. <https://ofi.oh.gov.hu/3-kozoktatas-finanszirozasa>

Huszár István: A hátrányos helyzetűek Magyarországon Társadalmi Szemle 36. évf. 6. sz. 89-99. o.

Imre Anna: Nemzetiségi oktatás és oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas években. In: Kisebbségkutatás - 17. évf. (2008.) 3. sz. <https://epa.oszk.hu/00400/00462/00039/1647.htm>

Iskola és társadalom II. (szöveggyűjtemény) Válogatta és szerkesztette: Meleg Csilla

Iskolaügy a felvilágosult abszolutizmus korában. In.: Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/07.07.html>

J/1397. számú Beszámoló a Magyar Köztársaság területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek helyzetéről 1999. június http://adattar.adatbank.transindex.ro/Magyarorszag/j1999_1397/j1999_1397a2_7.htm

Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről http://nemzetisegek.hu/dokumentumok/jelentes_a_nemzeti_es_etnikai_kisebbségi_altalanos_iskolai_nevelés-oktatás_helyzeterol.pdf

Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi óvodai nevelés helyzetéről 2010. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/205104474.pdf>

Jelentés a nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről 2011. <http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/223936615.pdf>

Jelentés a nemzetiségi felsőoktatás helyzetéről 2011.
<http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/223936615.pdf>

JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke Pécs, 1999 <http://mek.oszk.hu/01900/01945/01945.pdf>

Kállai Ernő: Akiket arcul csapott a valóság. Roma közösségeket segítő helyi programok és azok vezetői. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet. Budapest, 2019.
http://www.kallaierno.hu/data/files/kallai_akiket_arcul_csapott_valosag_djwTB5.pdf

Kállai Ernő: Helyi cigány kisebbségi önkormányzatok Magyarországon. Budapest: MTA Etnikai-nemzetiségi Kisebbségkutató Intézet - Gondolat Kiadói Kör, 2005.

Kelemen Elemér: A magyarországi népoktatás a dualizmus korában
http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/kelemen.htm

Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella: A magyarországi cigányság 1971 – 2003. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Budapest, 2004.

Kolosi Tamás: Tagolt társadalom. Struktúra, rétegződés, egyenlőtlenség Magyarországon. Bp. Gondolat. 1987.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/ch05s02.html

Kozma Tamás: Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest. 1975. <http://mek.oszk.hu/11200/11279/11279.pdf>

Liskó Ilona: Szakképzés és lemorzsolódás. In.: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest.

Magyarország népessége. In.: Magyarország a XX. században. <http://vmek.niif.hu/02100/02185/html/171.html>

Magyarország: A kisgyermekkorú nevelés és a közoktatás finanszírozása. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-35_hu

Mogyorósi Zsolt: A hátrányos helyzet öröksége http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4300/1/8_40_Mogyor%C3%B3si.pdf

Németh András: A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében Iskolakultúra 2005/9. 50-70.
http://www.epa.hu/00000/00011/00096/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_09_050-070.pdf

Nemzeti társadalmi felzárkózási stratégia-mélyszegénység, gyermekszegénység, romák- (2011–2020) helyzetelemzés. http://www.dalit.hu/wp-content/uploads/2011/12/Strategia_1sz_melleklet_Helyzetelemzes.pdf

Orsós Anna: Cigány/roma nemzetiségi oktatás. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és nevelésszociológia tanszék - Wlislócki Henrik szakkollégium. Pécs, 2015. http://epa.oszk.hu/02400/02473/00006/pdf/EPA02473_romologia_2015_09_071-091.pdf

Óvodától a munkahelyig. KSH. 2013. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda_mhely11.pdf

Papp János: A hátrányos helyzet értelmezése EDUCATIO 1997/1
<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/209.pdf>

Papp János: A hátrányos helyzet értelmezése. In: Educatio, 1997. 1. sz.
<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00011/pdf/209.pdf>

Radó Péter: Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. Új Pedagógiai Szemle, 2001. 2. sz.

Szabari Vera: A társadalmi struktúra és mobilitás kutatása Magyarországon az 1960-as években
https://www.academia.edu/6639376/A_t%C3%A1rsadalmi_strukt%C3%BArA_%C3%A9s_mobilit%C3%A1s_kutat%C3%A1sa_Magyarorsz%C3%A1gon_az_1960-as_%C3%A9vekben

Szoboszlai Zsolt: Szegénység, marginalizáció, szegregáció. Adalék a társadalmi egyenlőtlenségek értelmezéséhez
Tér és Társadalom 18. évf. 2004/3. 25-42. p.

Takács Gerda: A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban.
<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/07/a-nemet-nemzetisegi-oktatas-rendszere-napjainkban/>

Tilkovszky Lóránt: Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században. Debrecen, Csokonai Kiadó. 1998. 46. o. és Balogh Sándor (főszerk.) – Sipos Levente (szerk.): A magyar állam és a nemzetiségek 1848–1993. Budapest, Napvilág Kiadó, 2002.

Tóth Ágnes: A német nemzetiségi oktatás újjászervezése Magyarországon 1950–1952 Levéltári Szemle 2015. év 1. szám 29-43. o.
https://www.academia.edu/19688079/A_n%C3%A9met_nemzetis%C3%A9gi_oktat%C3%A1s_%C3%BAj%C3%A1szervez%C3%A9se_Magyarorsz%C3%A1gon_1950-1952

Varga Aranka: Hátrányos helyzet az iskolarendszerben.
<http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/varga-aranka-hatranynos-helyzet-az-iskolarendszerben.pdf>

Varga Aranka: Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben Iskolakultúra 3-4. szám. 134-138.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21383>

Jogszabályok

10030/1945. (X. 24.) ME sz. rendelet a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatásáról.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300017.EMM×hift=20170831&txtreferer=00000003.TXT>

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.TXT>

1844. évi II. törvénycikk a magyar nyelv és nemzetiségről <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=84400002.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D27>

1868. évi XLIV. törvénycikk a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800044.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XLIV.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87900018.TV&targetdate=&printTitle=1879.+%C3%A9vi+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

1883. évi XXX. törvénycikk a középiskolákról és azok tanárainak képestéséről
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=88300030.TV&targetdate=&printTitle=1883.+%C3%A9vi+XXX.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>

1949. évi XX. tv.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/011_081.htm

1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről http://misc.bibl.u-szeged.hu/11854/1/mp_1962_001_4412_001-007.pdf

1985. évi I. törvény az oktatásról.
<http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view>

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV>

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv>

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <http://nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm>

4800/1923. ME sz. rendelet a trianoni békeszerződésben a kisebbségek védelmére vállalt kötelezettségek végrehajtására. 1923. június 21.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemzetisegek_1848_1993/pages/008_051.htm

A cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról. Az MSZMP KB Politikai Bizottságának határozata 1961. június 20. In: Kállai Ernő (szerk.): Cigányok/romák a „hosszú 20. század” magyar társadalmában. Szöveggyűjtemény. Eger: Eszterházy Károly Főiskola Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar, 2015.

A nemzeti kormány 12330/1945. ME sz. rendelete a magyarországi német lakosságnak Németországba való áttelepítéséről. 1945. december 22.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

A nemzeti kormány 330/1946. M. E. számú rendelete a nemzetiséghez tartozó tanulók nemzetiségi oktatása tárgyában. 1946. január 5.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 110478 VIII. a. sz. rendelete a 4800/1923. ME sz. rendelet 18. §-ában foglalt rendelkezések végrehajtásáról 1923. augusztus 24.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/008_051.htm

Az 1907. évi XXVII. törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/006_031.htm

Az 1935. évi 11 000. (XII. 23.) ME sz. rendelet az egységesen vegyes tannyelvű oktatás bevezetéséről. 1935. december 23.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/009_061.htm

Az 1941. évi 700. ME sz. rendelet az 1923. évi nemzetiségi iskolarendelet három iskolatípusához való visszatéréséről. 1941. február 1.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/009_061.htm

Az 1946. XV. törvénycikk a Magyarország és Csehszlovákia között lakosságcsere tárgyában Budapesten 1946. évi február hó 27. napján kelt magyar-csehszlovák egyezmény becikkelyezéséről. 1946. május 14.
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/010_071.htm

Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter 20 301/1885. sz. rendelete valamennyi kir. tanfelügyelőséghez, egyházi főhatósághoz és közigazgatási bizottsághoz a magyar nyelvnek az összes népoktatási tanintézetekben való kötelező oktatása tárgyában
https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/altalanos/a_magyar_allam_es_a_nemz_etisegek_1848_1993/pages/005_021.htm

A roma lakosság demográfiai viszonyai, azon belül az iskolai népesség jellemzői évtizedek óta kiemelt helyet foglalnak el a magyar és általában az európai, de főleg a kelet-közép-európai országok oktatáspolitikájában. Ez sok szempontból érthető is, hiszen se szeri, se száma azoknak az elemzéseknek, amelyek rendszerint kimutatják, hogy a roma származású gyerekek, fiatalok és felnőttek iskolázottsági mutatói gyengébbek, mint amit a többségi társadalom tagjai körében mérnek, és ezeknek értelemszerűen kihatása van a romák munkaerőpiaci pozícióira és kilátásaira, egyszersmind társadalmi integrációjára is. Kellő távolságból szemlélve érdekes ellentmondás feszül aközött, hogy míg a roma népességet társadalmi csoportként értelmező leírások a roma jelenlétet társadalmi problémaként keretezik, addig magát az etnikai csoportot nehezen, gyakorta pedig nem is lehet hivatalos statisztikai adatokkal vagy legalábbis objektív mércével megközelíteni.¹⁰⁹ Az etnikai adatgyűjtésnek ugyan van hagyománya térségünkben, ám a jelenlegi hivatalos adatgyűjtések gyakorlata során vagy teljesen mellőzik, vagy jó esetben (például a népszámlálások során) az önbevallásra szorítkozhatunk.¹¹⁰ De a census adatok alapjául szolgáló módszertanok országok között, sőt egy adott országon belül is változnak, amelynek eredményeképpen az idősoros vagy nemzetközi összehasonlítások is akadályokba ütközhetnek.¹¹¹

Magyarországon például a 2001. évi népszámláláskor 205.720 roma, azaz roma „nemzetiséghez tartozó” élt, míg a 2011. évi alapján ez a szám 315.583. Most eltekintve attól, hogy ezek a számok más becslésekhez képest alacsonynak tekinthetők, mégiscsak azt látjuk, hivatalosan a roma nemzetiségű egyének száma közel megkétszereződött. Felmerülhet a kérdés, pusztán 10 év alatt ilyen mértékű nemzetiségi/etnikai népesség robbanás következett be? A válasz nyilvánvaló az, hogy nem, az igazi okok valójában a két említett népszámlálás során alkalmazott etnikai adatgyűjtésre vonatkozó eltérő módszertanokra vezethetők vissza. Míg 2001-ben a „nemzetiséghez tartozás” négy dimenzióra (nemzetiségi önbevallás, anyanyelv, kulturális kötődés, családban beszélt nyelv) és kérdésenként legfeljebb három válaszra, azaz 12 lehetséges kombinációra épült, addig 2011-ben ugyanez a kategória három dimenzió két lehetséges válaszára épült (kikerült a kulturális kötődés). Fontos különbség azonban, hogy a nemzetiségi hovatartozásnál két különálló kérdést használtak, és ezáltal különbséget tettek az „elsősorban” és „másodsorban” történő nemzetiségi önazonosulás között. A „nemzetiséghez tartozás” kategória 2011-ben tehát azokat a személyeket tartalmazza, akik a két explicite nemzetiségi kérdés legalább egyikére választ adtak és/vagy a másik két kérdés (anyanyelvi és családi, baráti körben beszélt nyelv) valamelyikére egy vagy két olyan nyelvet említettek, amely nemzetiséghez tartozó lehet – azaz összesen hat válaszlehetőségre épült a „nemzetiségi hovatartozás” kategória. (Kapitány, 2015, Morauszki-Papp, 2014, Lajtai 2020). Mindezen módszertani árnyalatok tudatosítása mellett tekintsünk át röviden a roma népességre vonatkozóan olyan hivatalosnak számító nemzetiségi adatsorokat, illetve kutatási eredményeket, amelyeknek oktatáspolitikai vonatkozásai is lehetnek.

A roma népesség főbb szocio-demográfiai mutatói

A népszámlálási adatok ismertetése során leggyakrabban a „nemzetiséghez tartozó” kategóriát szokták használni, és ezt az egyszerűség kedvéért a roma nemzetiségűként vagy roma populációként aposztrofálják. A KSH publikációk jelentős részében eltekintenek a részletesebb, azaz a nemzetiségi azonosulás kritériumai szerinti szocio-demográfiai adatok közlésétől, és ezért a köztudatban, illetve a különféle adatfelhasználók szintjén a „nemzetiséghez tartozó” kategória jelenti a roma népességet. Ha így definiáljuk a roma népességet, akkor a többé-kevésbé ismert tényekhez jutunk el: a magyarországi roma népesség területileg a legnagyobb mértékben Borsodban és Szabolcsban él, és az egész népesség mintegy fele az előbb említett két megyén kívül, Pest megyében, Hevesben és Budapesten él (1. táblázat). A nagyfokú regionális eltérések mellett létezik egyfajta

¹⁰⁹ Most tekintsünk el attól az antropológiai megközelítéstől, amely szerint az etnikai csoportok valójában nem léteznek, azok pusztán társadalmi konstrukciók vagy a világ dolgainak megkülönböztetésére irányuló látásmódot jelentenek. (Brubaker 2001)

¹¹⁰ Fennáll a kockázata annak, hogy a későbbiekben erre sem lesz lehetőség, hiszen a tervek szerint 2031 után Magyarország is áttér a regiszter alapú, azaz a különféle nyilvántartásokban már létező adatok felhasználására épülő összeírásra. Ezek jelenlegi formájukban nem teszik lehetővé az etnikai önbevallást, ami akár azt is jelentheti, hogy gyakorlatilag a következő – eredetileg 2021 tavaszára, de a koronavírus járvány miatt 2022 őszére halasztott - népszámlálás lesz az utolsó, amikor önbevallás szerűen összeírják a nemzetiségi hovatartozást. <http://www.ksh.hu/sajtoszobakozlemeneyektajekoztatok20210206>

¹¹¹ A népszámlálások adatgyűjtésére vonatkozóan nemzetközi szervezetek (pl. az ENSZ) módszertani ajánlásokat szoktak megfogalmazni, az egyes témaköröket kötelező (core topic) vagy ajánlott (non-core topic) jellegűnek tekintik. Az etnikai adatgyűjtés „csak” ajánlott témakör, ami azt jelenti, hogy az országok maguk döntenek arról, hogy egyáltalán gyűjtenek-e erre vonatkozóan információkat, és ha igen, arról is, hogyan teszik ezt.

települési lejtő is, kimutatható ugyanis, hogy a romák nagyobb arányban élnek kisebb településeken: a populáció több, mint fele községekben él, és összességében 55 százalékuk 5000 fő alatti településeken (ez a magyar népesség körében csak 31 százalék)

1. táblázat: A roma nemzetiséghez tartozók száma és aránya a 2011. évi népszámlálás során

	Népesség	Roma	megyék szerint	megyén belül
Borsod-Abaúj-Zemplén	686 266	58 376	18,5	8,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	559 272	44 738	14,2	8,0
Pest	1 217 476	20 719	6,6	1,7
BUDAPEST	1 729 040	20 151	6,4	1,2
Heves	308 882	19 467	6,2	6,3
Jász-Nagykun-Szolnok	386 594	19 089	6,0	4,9
Hajdú-Bihar	546 721	18 546	5,9	3,4
Baranya	386 441	17 585	5,6	4,6
Somogy	316 137	16 794	5,3	5,3
Nógrád	202 427	15 489	4,9	7,7
Bács-Kiskun	520 331	11 327	3,6	2,2
Békés	359 948	9 541	3,0	2,7
Tolna	230 361	9 072	2,9	3,9
Zala	282 179	7 283	2,3	2,6
Fejér	425 847	6 497	2,1	1,5
Veszprém	353 068	5 336	1,7	1,5
Csongrád	417 456	5 006	1,6	1,2
Komárom-Esztergom	304 568	4 371	1,4	1,4
Győr-Moson-Sopron	447 985	3 511	1,1	0,8
Vas	256 629	2 685	0,9	1,0
Ország összesen	9 937 628	315 583	100	3,2

A roma népesség átlagéletkora ugyanakkor alacsonyabb, mint a többségi társadalomé (26,3 év a magyarok 41,4 évével szemben), ami a fiatalabb korcsoportok nagyobb, és az idősebbek kisebb mértékű jelenlétét is jelenti, amely közvetetten utal a magasabb termékenységi rátára és a roma nemzetiségi populáció egészségi állapotára is.

A romák körében az iskolázottsági és gazdasági mutatók gyengébbek: magasabb az alacsonyabb iskolai végzettségűek, és mindettől természetesen nem függetlenül magasabb az inaktív aránya is. A 15 évnél idősebb roma populáció körében a 2011. évi census adatai alapján a legfeljebb 8 általános iskolát végzetek aránya 85 százalék, szemben az összpopuláció mintegy 32 százalékaival. Ezzel párhuzamosan az is látható a 2011. évi adatok szintjén, hogy a romák körében mindössze 16,4 százalék a foglalkoztatott, az országos 40 százalékhoz képest. Ha csak a gazdaságilag aktív populációt nézzük, a romák körében 45 százalékos volt a munkanélküliség, míg országos szinten ez csak 13 százalékot tett ki. Az is kimutatható tovább, hogy a roma nők rendszerint még inkább ki vannak téve a társadalmi dezintegrációnak, a munkanélküliség és alulképzettség veszélyének, mint a férfiak.

Fontos kihangsúlyozni azonban, hogy úgy tűnik, a harmadik évezred második évtizedében jelentős elmozdulások tapasztalhatók. Ennek oka lehet adatregisztrációs-módszertani is, de utalhat tényleges társadalmi folyamatokra (például a közmunka hatására) is, ám tény, a KSH kiadványokban és más kutatási beszámolóknak is egyre kedvezőbbek a roma népesség gazdasági tevékenységére utaló mérőszámok. Már a 2016. évi mikrocensus adatai is azt jelzik, hogy a romák körében megnőtt a foglalkoztatottak aránya (16,4-ről 29,8 százalékra), és szintén kedvező tendenciáról számol be a Magyar Statisztikai Évkönyv 2019-es kiadása is. Több felmérés adatait használva, a 2010-es évek trendjeit összegezve egy másik elemzés is arról számol be, hogy 2018-ra a romák foglalkoztatási adatai javultak: míg például 2013 és 2017 között a 15-64 éves romák körében a foglalkoztatási ráta 33,4 százalékról 54,6 százalékra növekedett, a munkanélküliségi ráta pedig (a 15-74 évesek között) 39,5-ről 18,5 százalékra csökkent, addig a szegénységben vagy társadalmi kirekesztettségben élők aránya 89,9

százalékról csak 75,6 százalékra csökkent. (Bernát 2018, ld. 2. táblázat). A tanulmány azonban leszögezi azt is, a javuló foglalkoztatottság nem jelent hasonló mértékű jövedelmi javulást is, mivel a romák elsősorban a munkaerőpiac alacsonyabb és marginálisabb szegmenseiben, illetve a közfoglalkoztatásba integrálódtak. A hátrányosabb helyzet újratermelődését alátámasztják az iskolázottsági adatok is: a romák körében látványos javulás nem mutatható ki az évtized során, sőt bizonyos indikátorok mentén (például a korai iskolaelhagyók aránya, középfokú oktatásban részt vevő 15-24 évesek) rosszabbodott az iskolai, képzettségi helyzetük.

2. táblázat: Iskolázottsági mutatók a roma és nem roma népesség körében (2010-2017, %)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<i>A legfeljebb alapfokú iskolai végzettségű népesség aránya</i>								
Ország összesen	28,5	27,8	26,6	25,5	24,4	23,8	23,2	22,1
Roma	..	..	..	81,5	81,2	78,4	80,4	80,2
Nem roma	..	..	..	23,2	22,9	21,8	21,3	20,4
<i>Alapfokú oktatásban részt vevő 15-24 évesek aránya</i>								
Ország összesen	3,1	3,2	1,7	2,1	1,9	2,0	2,3	2,6
Roma	..	..	..	5,0	5,6	6,2	7,5	7,7
Nem roma	..	..	..	1,3	1,4	1,7	2,0	2,2
<i>Középfokú oktatásban részt vevő 15-24 évesek aránya</i>								
Ország összesen	43,7	44,2	44,2	41,9	40,8	40,6	40,7	40,7
Roma	..	..	..	34,0	37,2	29,4	28,4	24,2
Nem roma	..	..	..	42,7	43,0	41,2	41,5	41,6
<i>Felsőfokú oktatásban részt vevő 15-24 évesek aránya</i>								
Ország összesen	23,1	22,0	21,8	20,9	20,5	20,6	19,3	18,3
Roma	..	..	..	0,7	0,4	1,7	0,9	0,8
Nem roma	..	..	..	22,7	20,9	21,8	20,4	19,3
<i>Korai iskolaelhagyók aránya*</i>								
Ország összesen	10,8	11,4	11,8	11,9	11,4	11,6	12,4	12,5
Roma	..	..	..	64,2	57,0	59,9	61,8	65,3
Nem roma	..	..	..	8,7	10,3	8,9	9,6	
<i>NEET ráta a 15-24 évesek körében**</i>								
Ország összesen	12,6	13,2	14,8	15,5	13,6	11,6	11,0	11,0
Roma	..	..	..	47,0	38,2	40,9	37,6	38,2
Nem roma	..	..	..	13,6	12,7	9,8	9,5	9,4

*Korai iskolaelhagyók: azoknak az alapfokú iskolai végzettségű 18-24 éveseknek az aránya az összes 18-24 évesen belül, akik az adatfelvételt megelőző négy hét folyamán semmiféle (sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli) oktatásban, képzésben nem vettek részt.

**NEET-ráta: azok aránya, akik sem oktatásban, sem munkában nem vettek részt (not in education, employment or training), azaz azoknak a 15-24 éves nem foglalkoztatottaknak (munkanélküli vagy inaktív) az arányát mutatja a 15-24 éves népességen belül, akik a kikérdezést megelőző négy hét folyamán semmiféle (sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli) oktatásban, képzésben nem vettek részt.

Forrás: Bernát 2018.

Ezen adatokra építve oktatástervezési szempontból egyértelműen adódik, hogy a roma gyerekek iskolai sikeréért továbbra is célzottan, regionális-területi szempontokat is figyelembe véve kell tevékenykedni, a korai

lemorzsolódást meg kellene akadályozni, külön programokkal kellene a kisebb települések kihívásait kezelni. Szintén célzott programokkal lehetne támogatni a családtervezést, és célzott képzésekkel kezelni kellene a nők többszörös hátrányos helyzetét is. A populáció átlagéletkora, illetve hátrányosabb helyzetű munkaerőpiaci jelenléte ugyanakkor jelzi azt is, hogy a magyar oktatási rendszernek mondhatni folyamatosan számolni kell a szegényebb társadalmi környezetből származó roma gyerekek jelenlétével.

A nemzetiségi-kisebbségi identitással kapcsolatos mutatók

Mint jeleztük, az utóbbi években a nemzetiséghez tartozás mérésekor olyan sajátos módszertant alkalmaztak, amelyek különféle nemzetiségi azonosulási mintázatokat tesznek lehetővé, és kérdésként merülhet fel, van-e valamilyen összefüggés a kisebbségi identitás és az iskolázottsági adatok között. A 3. táblázat az identitásmintázatokat összegző adatsorokat, azaz az anyanyelvi, nemzetiségi és a „nemzetiséghez tartozókra” vonatkozó 2001. és 2011. évi census, valamint az időben közelebbi 2016. évi mikrocensus adatait tartalmazza. Fontos tudni, hogy ezen utóbbi alkalmával is a „nemzetiséghez való tartozást” a 2011. évi népszámlálás során alkalmazott módszertant alkalmazták (azaz a nemzetiségi önbevallás, az anyanyelv,¹¹² illetve a családi, baráti közösségben beszélt nyelv említését, valamint ezek különféle kombinációit vették figyelembe.)

A nemzetiséghez tartozók összlétszáma a 2011. évi census során az előző népszámlálás adataihoz képest megugrott. A 2016. évi mikrocensus 309.632 fő roma nemzetiséghez tartozót mutatott ki, és – mintegy alátámasztva korábbi állításunkat is – ez a szám nagyságrendileg nem változott a 2011. évi teljeskörű népszámlálás összeírásához képest, feltételezhető módon éppen a hasonló módszertan miatt. Mindhárom adatfelvétel során a csak anyanyelv szerinti azonosulás a roma nemzetiséghez meglehetősen alacsony (2011-ben és 2016-ban is mintegy 0,3 százalékát tette ki a célpopulációnak), és általában is kijelenthető, hogy a valamelyik romani nyelv ismerete vagy családi-baráti körben való használata egyre kisebb mértékben játszik szerepet a nemzetiségi azonosulásban: míg 2001-ben a lovári vagy beás anyanyelv a nemzetiséghez tartozók közel egynegyedénél szerepet játszott, addig ez az arány 2016-ra 12,8 százalékra lecsökkent. Igaz, az abszolút számok szintjén nincs csökkenés, ám a nemzetiség határai időközben „kitágultak”.¹¹³ Ez természetesen arról árulkodik, hogy a magyarországi roma népesség nagyrésze nyelviileg asszimilálódott, és elsősorban a magyar nyelvet tekintik anyanyelvüknek. Az is szembejövő, hogy a 2001-es adatsorban a kifejezetten kulturális kötődés meglehetősen alacsony, ez a kulturális alapú azonosulás a többi tényezővel karöltve, elsősorban a nemzetiséggel kapcsolódva jelenik meg. Oktatáspolitikai szempontból ebből azt a tanulságot talán levonhatjuk, hogy a roma nemzetiséget kulturális vagy nyelvi oktatási programokkal megcélolni nem lehet elégséges vállalkozás. Ez nem azt jelenti, ne lenne fontos a kisebbségi nyelvek és kultúrák megőrzését célzó programokat működtetni, hiszen a nyelv megtartása, ápolása bármilyen kisebbségi csoport és ugyanakkor a többségi társadalom számára is fontos kulturális örökségnek tekinthető. Mindezt ráadásul a hazai és nemzetközi kisebbségvédelmi jogi keretek is biztosítják.¹¹⁴

3. táblázat: A roma nemzetiséghez tartozás mintázatai

	2001		2011		2016	
	szám szerint	%	szám szerint	%	szám szerint	%
csak nemzetiség (N)	66 103	32,13	244	77,58	834	252 434

¹¹² Megjegyzendő azonban, hogy a még oly „ártatlannak” tűnő fogalom is, mint az „anyanyelv” sokféle módszertani kérdést vet fel (ld. pl. Skutnabb-Kangas 1994). Amit fontos a mi esetünkben kihangsúlyozni, hogy a legutolsó két census során nem teljesen egyformán mérték az anyanyelvet: 2001-ben három, 2011-ben már csak két nyelvet tüntethettek fel.

¹¹³ Sajnos az összesítéseknél nem derül ki melyik nyelvről van szó. Visszatérő probléma szokott lenni, hogy a népszámlálási adatok közzétevése során nem derül ki a lovári és beás nyelvek használatának elterjedtsége, mivel ezeket vagy egy közös kategóriába kódolják a feldolgozások során, vagy eleve egyben kezelik az adatgyűjtés során.

¹¹⁴ A Kisebbségi Keretegyezmény 5. cikke leszögezi: „A Felek kötelezettséget vállalnak arra, hogy támogatják a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára kultúrájuk megőrzését és fejlesztését, úgyszintén identitásuknak, nevezetesen vallásuk, nyelvük, hagyományaik és kulturális örökségük megőrzésének feltételeit.” A 14. cikk továbbá kijelenti: „A Felek kötelezettséget vállalnak arra, hogy elismerik minden, valamely nemzeti kisebbséghez tartozó személy jogát kisebbségi nyelvének megtanulására.”

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900034.TV>

csak anyanyelv (ANy)	2 109	1,03	1 028	0,33	1 119	0,36
csak a családi, baráti közösségben használt nyelv (HNy)	3 080	1,50	3 496	1,11	5 108	1,65
nemzetiség és anyanyelv (N+Any)	1 029	0,50	8 578	2,72	5 139	1,66
nemzetiség és a családi, baráti közösségben használt nyelv (N+HNy)	1 123	0,55	12 914	4,09	12 215	3,95
nemzetiség, anyanyelv és a családi, baráti közösségben használt nyelv (N+Any+HNy)	1 021	0,50	42 631	13,51	29 554	9,54
anyanyelv, a családi, baráti közösségben használt nyelv (ANy+HNy)	2 047	1,00	2 102	0,67	4 063	1,31
csak kulturális kötődés (K)	6 146	2,99	-	-	-	-
nemzetiség és kulturális kötődés (N+K)	72 966	35,47	-	-	-	-
kulturális kötődés és a nemzetiség, anyanyelv, családi, baráti körben használt nyelv kombinációi - összesen	50 096	24,35	-	-	-	-
<i>ÖSSZESEN „nemzetiséghez tartozó”</i>	<i>205 720</i>	<i>100</i>	<i>315</i> <i>583</i>	<i>100</i>	<i>309 632</i>	<i>100</i>
- ebből, akik az anyanyelvet is említették	48 438	23,55	39 875	17,22	54 339	12,88
- ebből, akik a nemzetiséget is említették	189 984	92,35	299 342	97,90	308 957	96,68

Forrás: KSH

A hazai hivatalos adatok tehát arról árulkodnak a roma nemzetiség esetében a lovári vagy beás nyelvismeret kis mértékben bír identitásképző funkcióval, és a censusok során voltaképpen a nemzetiségi önbevallás a meghatározó. Láthatjuk például (3. táblázat), hogy a két utolsó összeírás (a 2011. évi népszámlálás és a 2016. évi mikrocensus) során a „nemzetiséghez tartozó” kategória és nemzetiségi önbevallást valamilyen módon tartalmazó azonosulás majdnem teljesen lefedi egymást: az utóbbi kategória az előbbi mintegy 97-98 százalékát kiteszi. Igaz, árnyalatnyi különbségek léteznek: a nemzetiségi hovatartozásra vonatkozó két kérdésre adott válaszok önmagukban kiteszik a nemzetiséghez tartozók 76-82 százalékát.

Mivel a két utolsó hivatalos adatgyűjtés során a nemzetiségi hovatartozás kérdései külön szerepeltek, lehetőség nyílik az elsőként és másodikként említett roma nemzetiségi hovatartozás körülírására is. Akik elsőként említették a roma nemzetiséget „elsősorban” romának tartják magukat, és annak függvényében, hogy említettek vagy sem még egy második nemzetiséget, megkülönböztethetjük a „csak roma” és „roma – valamilyen más” kategóriákat. A KSH-tól kapott adatok alapján azonban tudjuk, hogy utóbbi kategória elsősorban „roma-magyar” csoportot jelöl, hiszen nagyon kevesen említettek a magyartól eltérő nemzetiséget (2011-ben 1063 fő, 2016-ban 506 fő). Akik a roma nemzetiséget csak a második kérdés kapcsán említették, szintén többes („valami más – roma”) kötődésűek, ám mivel első helyen majdnem kizárólag a magyart említették, „magyar-roma” kötődésűeknek tekinthetjük. Egyébként az összes magyarországi nemzetiség vonatkozásában kijelenthető, hogy az ismertetett módszertan alapján kb. 90 százalékban magyar nemzetiségűeknek is tekinthetők, és ez – éppen a romani anyanyelv hiányában – a romákra még inkább érvényes (99 százalékban magyarok is). (Lajtai 2020). Kérdés lehet azonban, hogy van-e valamilyen kitapintható különbség az elsősorban romaként definiált („csak roma”, „roma-magyar”) csoportok, illetve az egyértelműen többes kötődésűek („magyar-romák”) között? Ugyanígy felmerülhet az is, hogy a nyelvi alapon nemzetiséghez tartozóknak van-e értelmezhető sajátosságuk a nemzetiségi önazonosulással jellemezhető csoportokhoz képest? Előzetes feltételezésként azt fogalmazhatjuk meg, hogy azok, akik a roma nemzetiséget csak másodsorban említették (azaz elsősorban magyarként határozták meg önmagukat, „magyar-romák”), vélhetően nagyobb mértékben integrálódtak (vagy legalábbis nagyobb mértékben szeretnének integrálódni) a többségi társadalomba. Egy másik hipotézisünk az lehet, a nyelvi azonosulással rendelkezők még kevésbé integrálódtak a többi identitáscsoportokhoz képest, a nyelvhasználat ilyen értelemben éppen az elkülönülés irányába mutat.

E hipotézisek ellenőrzése céljából – a KSH kiadványokban eddig nem publikált – nemzetiségi adatokra tudunk támaszkodni.¹¹⁵ A 4. és 5. táblázatokban a két utóbbi összeírás nemzetiséghez tartozás kritériumai szerinti iskolázottsági adatokat láthatjuk. Az abszolút számok szintjén (4. táblázat) először is megállapítható, hogy mindkét census során a második nemzetiségi kérdés alapján romának besoroltak száma magasabb az összes többi kategóriához képest. Ezt röviden úgy interpretálhatjuk, hogy a románok identitásában a magyar-roma kötődés a meghatározó. Érdekes, hogy a roma-magyar identitás a legkisebb mértékű mindkét census során, és a második legnagyobb identitáscsoportot a "csak roma" bélyeggel ellátott csoport teszi ki.

4. táblázat: Iskolai végzettség és a nemzetiséghez tartozás kritériumai a 2011. évi census és a 2016. évi mikrocensus során* (forrás: KSH)

	<i>Csak roma nemzetiséget adott meg</i>	<i>Első nemzetiségként roma, másodikként valamilyen más nemzetiséget adott meg</i>	<i>Második nemzetiségként roma, elsőként valamilyen más nemzetiséget adott meg</i>	<i>Anyanyelvi kérdés alapján</i>	<i>Családi, baráti körben beszélt nyelvi kérdés alapján</i>	<i>ÖSSZESEN</i>
<i>identitáscsoportok</i>	<i>"csak roma"</i>	<i>"roma-magyar"</i>	<i>"magyar-roma"</i>	<i>anyanyelvi</i>	<i>nyelvhasználati</i>	<i>nemzetiséghez tartozó</i>
<i>Iskolai végzettség</i>	<i>2011</i>					
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	39119	23981	84323	25896	28053	149960
Általános iskola 8. évfolyam	31875	21038	68767	22624	26002	124357
Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	6586	4539	15963	4103	4807	27884
Érettségi	2359	1751	6232	1377	1796	10775
Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	506	476	1442	339	485	2607
<i>ÖSSZESEN</i>	<i>80445</i>	<i>51785</i>	<i>176727</i>	<i>54339</i>	<i>61143</i>	<i>315583</i>
<i>%</i>	<i>25,5</i>	<i>16,4</i>	<i>56,0</i>	<i>17,2</i>	<i>19,4</i>	
<i>Iskolai végzettség</i>	<i>2016</i>					
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	28192	9588	90352	16483	20073	131763
Általános iskola 8. évfolyam	32225	11278	82257	18485	23878	130234
Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	7421	2803	18879	3421	4630	30278
Érettségi	3348	1170	9373	1215	1905	14639
Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	649	226	1581	271	454	2718
<i>ÖSSZESEN</i>	<i>71835</i>	<i>25065</i>	<i>202442</i>	<i>39875</i>	<i>50940</i>	<i>309632</i>
<i>%</i>	<i>23,20</i>	<i>8,10</i>	<i>65,38</i>	<i>12,88</i>	<i>16,45</i>	

* Mivel egy személy értelemszerűen csak egy iskolai végzettséggel, ám a nemzetiséghez tartozás kritériumai szintjén többel is rendelkezhet a sor szerinti összesítések meghaladják az Összesen (nemzetiséghez tartozó) oszlop adatait, az oszlop szerint összesítések természetesen megegyeznek az utolsó sor Összesen adataival.

Ha az abszolút értékeket tekintjük, megállapítható, hogy a két magasabb (az érettségi és felsőfokú) iskolai végzettség a magyar-roma nemzetiségűek körében a legmagasabbak. Az iskolai végzettségeket a nemzetiséghez tartozás kritériumain belül arányosítva (5. táblázat) szintén megállapíthatjuk, hogy a „magyar-roma” csoporton belül relatív magasabb az iskolázottság, mint az „anyanyelvi” csoporton belül. Úgy tűnik tehát, hogy az

¹¹⁵ Köszönettel tartozom a KSH munkatársainak, hogy az itt közölt nemzetiségi adatokra vonatkozó kérelmem készségesen teljesítették.

identitásmintázatok szerint rétegzett roma csoportokon belül a magyar-romák a legsikeresebbek, és az anyanyelvi csoport a kevésbé sikeres mindkét összeírás adatai alapján. A két nemzetiségi hovatartozást firtató kérdés alapján létrehozott három azonosulási csoport iskolai végzettségek szerinti eltérése viszont nem egyértelmű: a 2011. évi adatok ugyan egyértelműen alátámasztják előzetes feltételezésünket, azaz a magyar-roma kötődésűek iskolai végzettsége magasabb, mint a „csak roma” nemzetiségi csoporté, a 2016. évi mikrocenzus adatai ellenben ezt nem erősítik meg. Ennek oka vagy az, hogy a mikrocenzus mintavételre épülő módszertana (a háztartások 10 százalékát mérték fel) az ilyen kisebb csoportok esetében óhatatlanul is torzítással jár, vagy elképzelhető, hogy a nemzetiségi azonosulási stratégiák és az iskolai végzettség között nincs érdemi kapcsolat.

5. táblázat: Iskolai végzettség a nemzetiséghez tartozás kritériumain belül a 2011. évi census és a 2016. évi mikrocenzus során (forrás: KSH)

	<i>Csak roma nemzetiséget adott meg</i>	<i>Első nemzetiségként roma, másodikként valamilyen más nemzetiséget adott meg</i>	<i>Második nemzetiségként roma, elsőként valamilyen más nemzetiséget adott meg</i>	<i>Anyanyelvi kérdés alapján</i>	<i>Családi, baráti körben beszélt nyelvi kérdés alapján</i>	<i>ÖSSZESEN</i>
<i>identitáscsoportok</i>	<i>"csak roma"</i>	<i>"roma-magyar"</i>	<i>"magyar-roma"</i>	<i>anyanyelvi</i>	<i>nyelvhasználati</i>	<i>nemzetiséghez tartozó</i>
<i>Iskolai végzettség</i>	<i>2011</i>					
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	48,6	46,3	47,7	47,7	45,9	47,5
Általános iskola 8. évfolyam	39,6	40,6	38,9	41,6	42,5	39,4
Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	8,2	8,8	9,0	7,6	7,9	8,8
Érettségi	2,9	3,4	3,5	2,5	2,9	3,4
Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	0,6	0,9	0,8	0,6	0,8	0,8
<i>ÖSSZESEN</i>	100	100	100	100	100	100
<i>Iskolai végzettség</i>	<i>2016</i>					
Általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	39,2	38,3	44,6	41,3	39,4	42,6
Általános iskola 8. évfolyam	44,9	45,0	40,6	46,4	46,9	42,1
Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	10,3	11,2	9,3	8,6	9,1	9,8
Érettségi	4,7	4,7	4,6	3,1	3,7	4,7
Egyetem, főiskola stb. oklevéllel	0,9	0,9	0,8	0,7	0,9	0,9
<i>ÖSSZESEN</i>	100	100	100	100	100	100

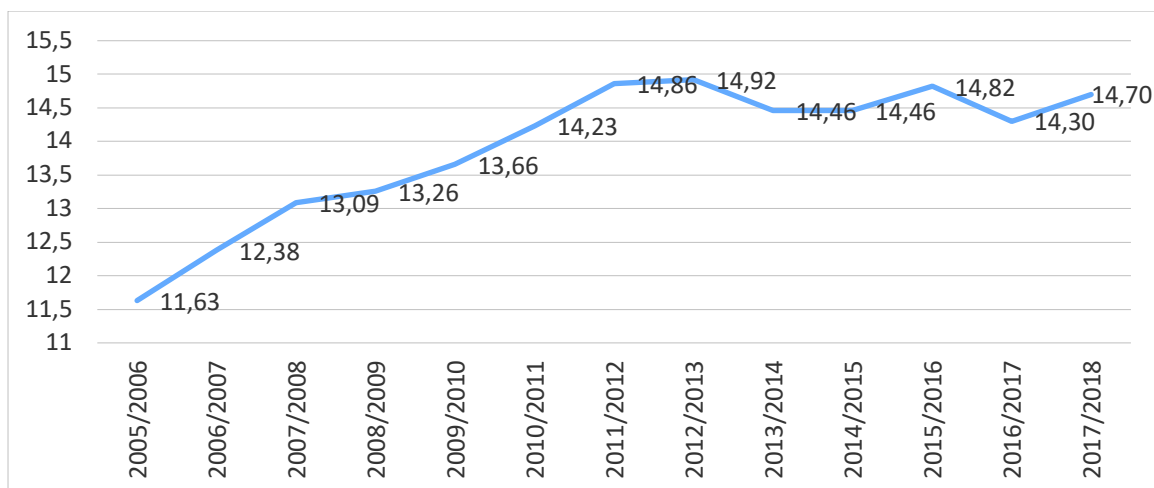
A roma iskolai népesség és az iskolarendszer néhány sajátossága

Ha a roma diákok iskolai jelenléte bármilyen szempontból kihívásként tételeződik, kérdés lehet, egyáltalán mekkora populációról beszélünk, és vannak-e e népességnek területi, intézményi koncentrációval kapcsolatos jellegzetességei. Magyarországon hosszú ideig a hivatalos iskolastatisztika részét képezte a roma tanulók számontartása: a korabeli minisztériumi adminisztráció kíváncsi volt arra, milyen iskolatípusokban tanulnak, és milyen mértékű az előrehaladásuk.¹¹⁶ Ezen forrás szerint az általános iskolai szinten 1992/93-ban például 74.441 roma tanuló volt, ami az összes általános iskolás tanulóhoz képest 7,1 százalékot tesz ki.

¹¹⁶ Az 1969/1970-es tanévtől az 1992/1993-as tanévig terjedő idősoros adatok 2004-ben Kertesi Gábor könyvében jelentek meg először nyilvánosan (Kertesi 2004).

Az 1993. évi Kisebbségi Törvény elfogadása után megszűnt az elsősorban minisztériumi belső használatra készült etnikai adatgyűjtés, ám érdekes módon a kompetenciamérés (OKM) rendszerszintű kiterjesztése lehetővé teszi, hogy valamilyen mértékben mégiscsak képet kapjunk a románok tartott iskolai népesség néhány jellemzőjéről, ugyanis a telephelyi kérdőívben van egy kérdésblokk, amelyben többek között rákérdeznek az intézményben járó tanulók roma arányára is.¹¹⁷ Az e kérdésre adott válaszok aggregálásával eljuthatunk a roma tanulók arányának, és ez alapján pedig a népesség számának becsléséhez is. (1. ábra)

Az elmúlt évek adatai alapján 13-14 százalék körülire tehető az általános iskolákban a roma tanulók aránya,¹¹⁸ amely majdnem kétszerese a kilencvenes évek elején mért adatokhoz képest. Ez azonban nem jelent abszolút értékben is kétszeres növekedést, mivel időközben az általános iskolai populáció is lecsökkent. Mindazonáltal e becslések alapján 2017/2018-ra (ekkor az összes általános iskolás száma 732.491 volt) mintegy 107 ezerre tehető az általános iskolai roma populáció nagysága.



1. ábra: Az általános iskolai roma tanulók becsült aránya (saját számítás, forrás: OKM)

Ám oktatáspolitikai szempontból önmagában végsősoron nem a populáció mértéke, hanem bizonyos jellemzői, területi és intézményi koncentrációja a lényegesebb. A rendelkezésünkre álló legutóbbi adatbázis alapján például egyértelmű, hogy a roma tanulók leginkább általános iskolai képzésbe járnak, elvétve lehet a 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumi képzésben megtalálni: míg az általános iskolai képzésen belül 14,7 százalékra, a gimnáziumi képzéseken belül 2,5-3 százalékra becsülték a roma tanulók arányát. Láttuk már a népszámlálási adatoknál is, hogy a roma népesség magasabb arányban él falvakon, és e települési lejtő visszaköszön az OKM adatokból is: a községi iskolák tanulóinak több, mint negyede roma származású az intézményvezetők szerint, míg a városokban 13 százalék körüli, a megyeszékhelyeken vagy Budapesten csak 5-6 százalékot érnek el. Ezt lefordíthatjuk úgy is, hogy a roma tanulók társadalmi láthatósága falvakban négyszer-öttször magasabb, mint a nagyobb városokban.

Az OKM adatok továbbá azt a – census adatok szintjén látott tényt is – megerősítik, hogy a roma tanulók aránya Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Nógrádban megyékben a legmagasabb. Ugyanakkor településtípus szerint is vizsgálva a megyei adatokat, láthatjuk, hogy a borsodi községekben tanuló gyerekek több mint fele, a szabolcsiaknak és nógrádiaknak közel fele, a baranyai, hajdú-bihari és hevesi községi tanulóknak pedig harmada roma származású.

6. táblázat: Roma tanulók becsült aránya megyék és településtípus szerint (saját számítás, forrás: OKM2018)

	Község	Város	Megyeszékhely	ÖSSZESEN
--	--------	-------	---------------	----------

¹¹⁷ A korábbi minisztériumi iskolastatisztikák és az OKM adatok is külső értékelésnek, heteroindentifikációnak minősülnek, azaz a helyi intézményi szereplők helyi becslésének számítanak.

¹¹⁸ Módszertani szempontból fontos rögzíteni, hogy természetesen minden évben találkozni adathiánnyal, amely torzíthatja az eredményeket. Az általunk itt használt 2017/2018-as tanévre vonatkozó adatok során a roma arányt tudakoló kérdésre a telephelyek 12 százaléka nem válaszolt.

Bács-Kiskun	10,19	13,51	6,56	11,09
Baranya	34,08	15,64	8,81	17,58
Békés	13,32	12,08	2,74	10,49
Borsod-Abaúj-Zemplén	53,36	31,05	14,48	36,39
Csongrád	4,98	5,37	3,57	4,49
Fejér	9,07	7,29	2,44	6,55
Győr-Moson-Sopron	4,72	2,18	3,26	3,35
Hajdú-Bihar	33,42	22,65	2,42	18,09
Heves	32,95	19,96	7,47	23
Jász-Nagykun-Szolnok	35,54	18,53	8,09	20,83
Komárom-Esztergom	4,74	9,11	11,39	8,3
Nógrád	44,21	20,8	25,71	33,83
Pest	11,52	6,87		8,16
Somogy	34,9	15,29	8,43	20,57
Szabolcs-Szatmár-Bereg	47,08	27,5	6,63	31,7
Tolna	27,12	11,35	6,7	16,08
Vas	5,23	5,99	1,43	4,06
Veszprém	10,13	8,04	2,95	7,72
Zala	23,07	7,4	3,88	11,85
BUDAPEST	-	-	-	5,7
ÖSSZESEN	26,08	13,67	6,21	14,42

A területi koncentrációt járások szintjén is vizsgálva (ld. 1 sz. Melléklet), megállapíthatjuk, hogy 14 helyen a tanulók több, mint fele roma származású (Cigándi, Edelényi, Encsi, Szikszói, Pétervásárai, Ózdi, Gönci, Jászapáti, Vásárosnaményi, Tiszavasvári, Hevesi, Sellyei, Szécsényi, Kunhegyesi), és nem elenyésző azon járásoknak sem a száma, ahol 30-50 százalékos becsült arányt találhatunk. A budapesti járások közül a VIII. kerületi tanulók harmadáról gondolták azt az OKM adatszolgáltatók, hogy roma származásúak. Ugyan a területi besorolások változtak a járások létrehozásával, de összehasonlításképpen érdemes felidézni, hogy például 2009-ben csak három kistérségen belül volt 50 százalékot meghaladó becsült roma arány.

A szakirodalomban a 30-50 százalék közötti roma aránnyal rendelkező térségeket vagy iskolákat gettósodónak, az 50 százalék fölöttieket gettósodott területeknek vagy gettóiskolának szokták nevezni. Ha viszont a vizsgált egységeken belül figyelembe vesszük a roma arány átlagának szórását is, árnyaltabb képet kaphatunk. A járásokon belüli roma arány szórása ugyanis a járási szintű szegregáció mértékéről árulkodik: minél magasabb a szórás, annál heterogénebbek a járáshoz tartozó települések, azaz a járáson belül vannak iskolák, ahol alacsony, és vannak olyanok, ahol magasabb a roma arány. Értelemszerűen a fordított esetekben, azaz ahol alacsony a járási szintre aggregált szórás, az azt jelenti, az iskolák a roma arány vonatkozásában relatív homogének. Ha a szórás értékét a járási szintű szegregáció indikátoraként használjuk és figyelembe vesszük a járási szintre aggregált roma arányt is, klaszterelemzéssel a járásokat négy csoportba sorolhatjuk (ld. 7. táblázat): 1. nem szegregáló járásoknak tekinthetjük azokat, ahol elenyésző a roma jelenlét az összes járásbeli településen (a roma arány és a szórás is alacsony); 2. mérsékelten szegregáló járások azok, amelyekben az átlag fölötti mérsékelt roma arány enyhén átlag fölötti szórással társul; 3. gettósodott szegregáló járások azok, ahol a magas roma arány magas szórással is jár; 4. gettósodó szegregáló járások azok, amelyekben magas a roma arány, a szórás viszont átlagos.

7. táblázat: Járás-típusok az iskolai etnikai szegregáció jellege szerint (saját számítás, klaszterelemzés az OKM2018 alapján)

	<i>Nem szegregáló</i>	<i>Mérsékelten szegregáló</i>	<i>Gettósodott szegregáló</i>	<i>Gettósodó szegregáló</i>
Roma arány átlaga	5,93	18,21	56,09	36,73
Roma arány szórásának átlaga	8,04	20,96	33,09	26,32
járások száma	105	45	16	31
járások aránya	62,90%	21%	5%	11,10%

Láthatjuk a gettósodás mértéke mindig együttjár valamiféle térségi szegregációval, ami egyértelműen jelzi a gettósodás nem pusztán egy adott térségen belüli roma arálynak köszönhető, hanem a települések, illetve az iskolák közötti – roma arányban mért - különbségeknek is. Ez azt jelenti, ritkán találni olyan járást, ahol a magas roma arány alacsony szórással társulna. Kivételek persze vannak: a gettósodott szegregáló típusba tartozó 16 járás között csak a cigándi és a pétervásárai járások olyanok, ahol minden iskolában relatív magas a roma gyerekek aránya, a többi járás esetében találni legalább egy alacsony roma aránnyal rendelkező intézményt is: e csoportba tartozik például az edelényi és az encsi járás is, ahol éppen az egyik városi – egyébként egyházi fenntartású - általános iskolában alacsony a roma tanulók aránya. Az ilyen adatok újra előtérbe hozzák a településtípus szerinti különbözőségeket (a roma tanulók aránya a községi iskolákban rendszerint magasabb), és utalnak az elmúlt évtizedben – az állam által támogatott-finanszírozott, és ezért – dinamikusan fejlődő egyházi fenntartású iskolák térségi szegregációban játszott szerepére is.¹¹⁹ Jelen tanulmánynak nem célja az egyházi iskolák részletes tárgyalása, ám egy annyit jelezhetünk, hogy míg az általános iskolák szintjén 14,4 százalékos roma arányt mutatnak a rendelkezésünkre álló legutóbbi, 2018. évi adatok, ez a szám az egyházi fenntartású intézményekben átlagosan csak 10,4 százalék.¹²⁰

Ha az intézményeket/telephelyeket vizsgáljuk, beazonosíthatjuk a 30-50 százalékos, illetve az 50 százalék fölötti roma aránnyal rendelkező gettósodó- és gettóiskolákat is: 2018-ban előbbibe 369 iskolát, utóbbiba 249 intézményt sorolhatunk. Idősorososan azt is megállapíthatjuk (8. táblázat), hogy a 2010-es évek elejéhez képest¹²¹ egyre növekvő intézményi szegregálódásra utalnak az adatok: a gettósodó iskolák száma részben csökkent, mert átbillentek a gettóiskola kategóriába, ám a kétféle szegregálódó intézmény együttes száma folyamatosan növekedett. Mindez jelzi, hogy a térségi/iskolai szegregálódás folyamata az elmúlt bő évtizedben folyamatosan zajlott.

8. táblázat: Gettóiskola és gettósodó iskolák száma az OKM adatok alapján (forrás: 2008-2016: Ercse, 2017-2018 saját számítás)

	<i>gettóiskola</i>	<i>gettósodó iskola</i>	<i>ÖSSZESEN</i>
2008	275	300	575
2009	296	302	598
2010	311	285	596
2011	313	296	609
2012	320	267	587
2013	331	274	605
2014	339	273	612
2015	350	261	611
2016	377	260	637
2017	366	246	612
2018	369	249	618

¹¹⁹ Érdekes módon és következmények nélkül az egyházi iskolák e szerepét még az Innovációs és Technológiai Minisztérium számára készült Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia érvényesülésének értékelése c. dokumentum is jelzi. 90-91. o.

¹²⁰ Az egyházi iskolák térnyeréséről és hatásairól ld. Fejes (2018). Bővebb adatokat ld. még: A közoktatás indikátorrendszere 2019. KRTK, KTI, Budapest 2019.

¹²¹ Más kutatási forrásokból azt is tudjuk, hogy 2000-ben 126, 2004-ben pedig 178 gettóiskola volt. (Havas-Liskó 2005, 2009). Ezen évszámokhoz viszonyított időperspektívában még markánsabb szegregálódás mutatható ki.

Mivel kompetenciamérésből származó adatokról van szó, rögtön adódik az a kérdés, milyen összefüggés van az intézményi becsült roma arány és az intézményi/telephelyi szintre aggregált kompetenciaértékek között. Az ilyen adatok bemutatása gyakran érzékeny szokott lenni, adott esetben félrevezető lehet vagy társadalmi előítéleteket is megerősíthet, hiszen akár korábbi évek adatbázisán vizsgálódunk (ld. pl. Papp 2011), akár a legfrissebb adatokat elemezzük, kimutatható, hogy a növekvő roma arány együttjár a kompetenciaértékek csökkenésével is. (9. táblázat, 1. modell). Csakhogy, ez valójában a jéghegy csúcsa, mivel ha az iskolai eredményesség magyarázó tényezői között megkülönböztetjük a „látható” és „nehezen megfigyelhető” dimenziókat, a helyi becsült roma arány az előbbi, a családi háttér az utóbbiba tartozik. Az ellentmondás ott lapul, hogy valójában a nem látható tényezőknek van – legalábbis statisztikailag egyértelműen kimutatható – erőteljes hatása, ám a sok helyen tapasztalható white-flight jelenség pedig a társadalmilag látható tényezőkre épül. A 2018. évi kompetenciamérés adataira építve megállapíthatjuk, hogy a családi háttér beemelése az iskolai eredményesség magyarázatába (9. táblázat, 2. modell) a matematika esetében majdnem teljesen, a szövegértés szintjén pedig nagy mértékben lecsökkenti az etnikai arány jelentőségét, és mindkét kompetenciaterületen az igazi magyarázó tényező a családháttér-index (CSHI).

9. táblázat: A matematikai és szövegértési kompetenciákat magyarázó tényezők (lineáris regressziós modellek, béta-együtthatók)

	Matematika			Szövegértés		
	1. modell	2. modell	3. modell	1. modell	2. modell	3. modell
roma arány	-0,64**	-0,08**	-0,10**	-0,69**	-0,14**	-0,15**
CSHI index		0,73**	0,73**		0,72**	0,71**
cigány nemzetiségi program			-0,04**			-0,03**
<i>R-négyzet</i>	42%	63%	64%	47%	68%	68%

**szignifikáns hatás (p: 0.01 alatt)

A népszámlálási adatokból már leszűrtük, hogy a roma népesség nagy mértékben asszimilálódott, hiszen a nemzetiségi azonosulásban csak elenyésző mértékben játszik szerepet a nyelvismeret. Mindazonáltal a magyarországi oktatási rendszer különféle formákban¹²² lehetővé teszi a nemzetiségi (kisebbségi) oktatást és/vagy a nemzetiségi nyelvoktatást is. A roma nemzetiség esetében ez az oktatás történhet magyar nyelven is, amely adott esetben kiegészülhet nyelvoktatással is. A hivatalos statisztikai adatok szerint a roma/cigány nemzetiségi oktatás népszerűsége megcsappant az elmúlt években (általános iskolai szinten 2018/2019-ben 20.406 fő vett részt, amely a korábbi becsléseink alapján a roma tanulók mintegy egyötödét teszi ki). A nyelvi asszimilálódást és már-már a teljes nyelvvesztést továbbá előrevetíti az is, hogy mindössze 1092 fiatal vett részt beás/romani nyelvoktatásban is. Az OKM adatok továbbá lehetővé teszik azt is, hogy közelebbi képet kapjunk a cigány nemzetiségi program szerepéről és hatékonyságáról. Az adatokból (10. táblázat) egyértelműen kiderül, hogy e nemzetiségi program mondhatni csak gettósodott körülmények között működik: nem csak azért, mert az átlagos roma arány 65 százalék, hanem mert nagyon szegény családból származó gyerekek járnak ezekbe az iskolákba (a CSHI jóval átlag alatti: -1,34).

10. táblázat: A kompetenciaértékek, családháttér-index és a becsült roma arány a cigány nemzetiségi program létezésé függvényében

Működik-e cigány nemzetiségi program?	matematika	szövegértés	CSHI	roma arány
igen	1447	1417	-1,34	65,3%
nem	1608	1595	-0,08	12,4%
Összesen	1602	1589	-0,11	14,4%

¹²² A hatályos jogszabályok szerint a nemzetiségi oktatást-nevelést a következő formákban lehet megszervezni: anyanyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató, magyar nyelvű roma/cigány vagy kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás. A nemzetiségi oktatásról részletesebben ld. Orsós 2015.

E tények ugyanakkor indirekt módon magyarázatot adnak a program népszerűségének csökkenésére is: a gettósodó (alacsonyabb roma arányú) térségekben vélhetően azért nem indítanak ilyen programokat, mert az egy újabb romákkal kapcsolatos „látható” tényező lenne, és felerősíthetné a szülők „lábbal történő” iskolaválasztását. Statisztikai elemzéssel továbbá az is kimutatható a cigány nemzetiségi programnak nincs vagy alig van hatása a kompetenciákra,¹²³ amely jelentheti azt is, olyan tartalmakat közvetít, amely nincs kapcsolatban a mért szövegértési vagy matematikai kompetenciákra, de értelmezhetjük úgy is, hogy az eleve hátrányos, gettósodott körülmények között működő oktatási-nevelési program nem vagy csak kis mértékben képes hozzáadni valamit az amúgy is alacsony kompetenciaszinttel rendelkező roma gyerekek tudásához.

Tanulságok, összegzés

A bemutatott népszámlálási, kutatási és OKM adatok sok szempontból használhatók a roma tanulókkal kapcsolatos oktatási kérdések értelmezésére, az esetleges oktatáspolitikai beavatkozások megalapozására. Jelen tanulmány keretében csak néhány fontosnak gondolt adatsort mutattunk be azzal a céllal, hogy egy-két oktatáspolitikai beavatkozási lehetőségre rámutassunk. Ugyanakkor jeleztük azt is, a roma népesség meghatározása önmagában is sok kérdést vet fel, hiszen a különféle – akár hivatalosnak is számító – összeírások, etnikai adatgyűjtések eltérő módszertanokat használhatnak.

A romának gondolt tanulók jelenléte önmagában nem kellene semmilyen nyelvi-etnikai kihívást jelentsen, hiszen az esetek zömében – a népszámlálási adatok tanúsága szerint - szintén magyar anyanyelvű népességről van szó. Az igazi kihívást a roma populáció társadalmi szerkezetben elfoglalt helye jelenti: mivel az alsóbb társadalmi rétegekbe, gyakran társadalmon kívüli élethelyzetekbe szorulva élnek, ez visszahat az iskolai eredményességükre. Soraikban így magasabb az iskolai lemorzsolódás, alacsonyabb iskolai végzettséghez és ezáltal gyengébb munkaerőpiaci pozíciókhoz jutnak. Mivel önmagát erősítő folyamatokról van szó, amelyet még tetéznek a társadalmi előítéletek is, nehéz rendszerszintű beavatkozással érdemi változás elérni. A családi háttérbe „belenyúlni” csak a munkaerőpiaci státusz változtatásával és talán a felnőttek folyamatos oktatásával, illetve kollégiumi elhelyezkedés biztosításával lehetséges. Az is megfontolandó, hogy ugyan jobbra magyar anyanyelvű népességről van szó, ám a családi háttér kontroll alatt tartása után is úgy tűnik, az iskolai roma arány és a szövegértés kompetenciák között fennmarad egyfajta negatív kapcsolat: ez talán azt jelzi, hogy az alkalmazott pedagógiai módszerek nem minden esetben tudnak hatékonyak lenni, vélhetően nem megfelelőek az alsóbb társadalmi rétegekből származó és így eltérő habitussal, nyelvi kompetenciával rendelkező gyerekek számára. Az adatok szintjén az is látszik, hogy a roma tanulók mintegy ötöde részt vesz cigány nemzetiségi programban, ám e részvételnek nincs számottevő nyoma a mért kompetenciák szintjén.

Részben a népszámlálási adatok, ám az OKM adatok is meggyőzően világítanak rá a térségi jellegzetességekre is. A roma tanulók oktatása sok szempontból kisebb falvakban (és kis iskolákban) zajló oktatási formát is jelent, amelynek előnyei és hátrányai egyaránt lehetnek. Külön kitértünk a szegregáció jelenségére is: a térségi, nem önkéntes szegregációról szintén kijelenthetjük, hogy a nem a jelenség pusztá léte a gond, hanem az, hogy az etnikai és szociális szegregáció összefügg az iskolai eredményességgel, hosszabb távon pedig egy társadalom versenyképességére is negatívan kihat. Kimutattuk, hogy a járások között különbséget tehetünk a szegregálódás jellege alapján, ami rávilágíthat arra is, hogy eltérő beavatkozások szükségesek a járások szintjén, azaz helyet kellene adni a lokális megoldásoknak is. Míg a gettósodott térségekben vélhetően visszafordíthatatlan folyamatok érvényesülnek, és ezért speciális megoldások szükségesek, addig a gettósodó térségek egy részében, vagy a mérsékelt szegregáló járásokban még törekedni lehet valamilyen mértékű integrációra vagy együttnevelésre, a gettósodás megakadályozására vagy fékezésére. Ehhez természetesen helyi akarat, az oktatási útvonalak térségi szintű tervezése és rendszerszintű támogatások is szükségesek lennének, ám a jelenlegi szabad iskolaválasztás gyakorlata és az egyházi intézmények állami támogatottsága e folyamatok ellenébe hatnak. A vegyes etnikai arányú térségekben és településeken a szülők iskolaválasztását a roma arány, illetve a roma tanulókkal kapcsolatos vélt vagy valós sérelmek is befolyásolják, és úgy tűnik, a rendszer magára hagyta az iskolákat is és a szülőket is, akik értelemszerűen a mutatkozó lehetőségek alapján hoznak döntéseket vagy alakítják ki intézményi vagy egyéni stratégiáikat.

Természetesen tudatában vagyunk, az elmúlt évtizedekben és jelenleg is többféle paradigmában értelmezve sokféle megoldás, javaslat, stratégia született a roma tanulók integrációja és/vagy felzárkózása/felzárkóztatása,

¹²³ 2018-ra vonatkozóan ld. 9. táblázat, 3. modell, 2017-es adatok szintjén a cigány nemzetiségi oktatásnak nincs szignifikáns hatása.

a pedagógiai kultúra sokszínűbbé tételére céljából. A szegregáció csökkentésének vagy felszámolásának deklarált célja nem csak a nemzetközi, hanem a hazai, akár újabb keletű stratégiai dokumentumokban is jelen van.¹²⁴ Mindezen erőfeszítések ellenére a szociális és etnikai alapú szegregálódás folyamatosnak tekinthető, az oktatási rendszer egésze beazonosítható szegmensei olyan párhuzamos pályákra álltak, amelyek a társadalmi egyenlőtlenségek élesedéséhez és újratermelődéséhez, valamint a társadalmi szolidaritás csökkenéséhez vezetnek.

Felhasznált irodalom

Bernát, A (2018) A magyarországi romák társadalmi integrációja a 2010-es években. Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) Társadalmi Riport. Budapest, Társadalmi, 144-165.

Brubaker, R. (2001) Csoportok nélküli etnicitás. *Beszélő*, 7-8, 60-66.

Kertesi G. (2005) *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest.

Kapitány Balázs (2015) A magyarországi történelmi kisebbségi közösségek demográfiai viszonyai és perspektívái 1990–2011 között. *Kisebbségkutatás* 3. 69-101.

Ercse K. (2018) Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. In: *Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.): Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület. 177-200.

Havas G.-Liskó I. (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.

Morauszki András – Papp Z. Attila: Nemzetiségi revival? Magyarország nemzeti- ségei a 2011. évi népszámlálás megváltozott módszertana tükrében. *Kisebbségkutatás* 2014. 3. 73–98.

Lajtai M. (2020) Nemzetiségi viszonyok és a statisztikai adatgyűjtés Magyarországon. *Statisztikai Szemle* 6. 547-572. DOI: 10.20311/stat2020.6.hu0547

Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia

A közoktatás indikátorrendszere 2019. KRTK, KTI, Budapest 2019.

Magyar Statisztikai Évkönyv 2019

Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia. Tartósan rászorulóknak – szegény családban élő gyermekek – romák. (2011-2020). Frissített változat. EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkárság. 122. Letöltve innen: <http://romagov.hu/download/magyar-nemzeti-tarsadalmi-felzarkozasi-strategia-ii/>

Skutnabb-Kangas, Tove (1994) A kisebbségi oktatás fejlődésének szakaszai. *Regio* 3. 3-18.

<http://www.ksh.hu/sajtoszobakozlemenyejtajekoztatok20210206>

¹²⁴ A kormányzat ún. Antiszegregációs Kerekasztalt is működtet, amellyel az „a szándéka hogy minden olyan szegregált iskolai működésmódot, ami akadályozza a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkózását, ne csak szabályozással tiltsa, hanem hatékony intézkedést hozzon a spontán és szándékosan kiterített társadalmi különállás felszámolására”. ld. Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia. Tartósan rászorulóknak – szegény családban élő gyermekek – romák. (2011-2020). Frissített változat. EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkárság. 122. Letöltve innen: <http://romagov.hu/download/magyar-nemzeti-tarsadalmi-felzarkozasi-strategia-ii/>

Melléklet: A járások típusa a roma arány és szórás függvényében

<i>nem szegregáló</i>			<i>mérsékelt szegregáló</i>			<i>gettósodott szegregáló</i>			<i>gettósodó szegregáló</i>		
<i>járás</i>	<i>roma arány</i>	<i>szórás</i>	<i>járás</i>	<i>roma arány</i>	<i>szórás</i>	<i>járás</i>	<i>roma arány</i>	<i>szórás</i>	<i>járás</i>	<i>roma arány</i>	<i>szórás</i>
Ajkai	9,5	10,5	Aszódi	17,8	20,4	Cigándi	65,3	12,3	Balmaz-újvárosi	33,5	10,9
Bácsalmási	13,0	4,4	Baktalórántházai	18,7	17,6	Edelényi	64,5	37,6	Barcsi	42,3	19,7
Bajai	7,3	12,1	Balassagyarmati	24,3	20,4	Encsi	64,2	33,1	Bátonyterenyei	39,2	21,7
Balatonalmádi	3,4	4,0	Békési	22,9	24,1	Gönci	55,8	28,0	Bélapátfalvai	31,0	12,4
Balatonfüredi	1,0	0,5	Belső-pesti - IX. ker.	12,5	18,8	Hajdúhadházi	43,7	43,4	Belső-pesti - VIII. ker.	33,2	13,8
Békéscsabai	4,4	9,9	Bólyi	13,2	28,4	Hevesi	54,2	38,3	Berettyóújfalui	34,9	31,3
Belső-pesti - VI. ker.	8,3	12,5	Ceglédi	15,4	12,7	Jászapáti	54,8	30,1	Csengeri	45,2	15,3
Belső-pesti - VII. ker.	12,1	9,1	Csurgói	24,3	31,4	Kunhegyesi	50,8	37,4	Derecskei	30,0	28,7
Bicskei	8,7	8,3	Dabasi	14,4	19,5	Mezőcsáti	47,4	29,9	Devecseri	34,7	22,8
Bonyhádi	5,5	5,3	Dél-pesti - XX. ker.	15,9	12,6	Ózdi	58,7	36,7	Fehérgyarmati	44,8	28,0
Budakeszi	2,4	3,3	Dél-pesti - XXI. ker.	12,2	16,1	Pétervásárai	59,5	18,8	Füzesabonyi	35,5	17,4
Cellödömlői	8,5	9,7	Dombóvári	19,3	21,3	Sellyei	52,4	25,1	Hegyháti	48,8	13,1
Csongrádi	12,6	8,2	Egri	13,9	23,1	Szécsényi	51,6	36,8	Ibrányi	38,3	23,6
Csornai	8,3	10,3	Fonyódi	16,0	21,7	Szikszói	60,9	27,4	Karcagi	31,2	34,9
Debreceni	3,7	7,1	Gyöngyösi	17,3	25,9	Tiszavasvári	54,5	35,8	Kemecsei	41,7	15,7
Dél-budai - XI. ker.	0,7	0,8	Hajdúnánási	17,4	16,2	Vásárosnaményi	54,7	28,8	Marcali	28,1	27,7
Dél-budai - XII. ker.	1,1	1,6	Jánoshalmi	20,0	11,3	ÖSSZESEN	56,1	33,1	Mátészalkai	43,8	35,0
Dél-budai - XXII. ker.	3,1	3,9	Jászberényi	15,7	22,7				Nagyatádi	40,2	27,7
Dél-pesti - XIX. ker.	8,2	13,1	Kalocsai	16,1	20,1				Nyíradonyi	34,2	23,8
Dél-pesti - XXIII. ker.	7,1	12,5	Kaposvári	18,5	22,7				Nyírbátori	40,7	31,4
Dunakeszi	3,3	3,7	Kazincbarcikai	20,6	25,4				Pásztói	35,5	29,8
Dunaújvárosi	6,5	7,2	Kisbéri	10,4	18,3				Putnoki	33,1	17,4

Enyingi	10,5	8,0	Kiskunhalasi	16,9	15,3	Püspök- ladányi	32,0	25,0
nem szegregáló			mérsékelt szegregáló			gettósodó szegregáló		
járás	roma arány	szórás	járás	roma arány	szórás	járás	roma arány	szórás
Érdi	6,2	6,8	Kisvárdai	23,5	27,3	Salgótar- jáni	38,1	31,6
Észak-budai - I. ker.	0,5	0,7	Komlói	17,9	12,8	Sárospa- taki	32,3	21,2
Észak-budai - II. ker.	1,3	6,0	Kunszentmártoni	18,8	20,2	Sátoralja újhelyi	30,1	23,0
Észak-budai - III. ker.	3,1	5,8	Kunszentmiklósi	18,6	17,0	Szeren- csi	42,5	36,8
Észak-pesti - XIV. ker.	4,0	6,0	Lenti	16,4	17,2	Sziget- vári	35,1	23,3
Észak-pesti - XV. ker.	7,9	14,6	Letenyei	28,1	11,1	Tamási	30,9	19,4
Észak-pesti - XVI. ker.	2,2	2,7	Martonvásári	18,8	23,2	Tiszaúj- városi	30,3	34,4
Esztergomi	5,9	11,1	Mezőkovácsházai	14,1	12,9	Záhonyi	45,2	27,7
Gárdonyi	0,8	0,9	Mezőkövesdi	18,0	22,1	ÖSSZE- SEN	36,7	26,3
Gödöllői	6,7	13,2	Miskolci	22,2	27,8			
Gyáli	8,0	9,2	Nagykállói	27,4	14,1			
Gyomaend- ródi	12,4	5,8	Nagykanizsai	16,4	23,0			
Győri	3,0	4,9	Nagykátai	16,5	14,2			
Gyulai	4,1	7,6	Oroszlányi	20,7	20,4			
Hajdúböször- ményi	4,6	6,7	Sárbogárdi	20,7	27,7			
Hajdúszoboszlói	6,2	6,3	Sarkadi	24,4	29,4			
Hatvani	6,2	7,2	Siklósi	25,7	28,4			
Hódmezővá- sárhelyi	4,5	4,3	Szentlőrinci	27,4	21,9			
Kapuvári	6,3	6,4	Tokaji	25,8	27,7			
Kecskeméti	6,8	12,4	Tolnai	26,9	13,9			
Kelet-pesti - X. ker.	8,9	7,4	Törökszent- miklósi	13,0	16,5			
Kelet-pesti - XVII. ker.	2,1	1,7	Várpalotai	8,3	20,7			

Kelet-pesti - XVIII. ker.	5,6	9,4	ÖSSZESEN	18,2	21,0
Keszthelyi	7,3	8,6			
Kiskőrösi	12,4	9,6			
<i>nem szegregáló</i>					
<i>járás</i>	<i>roma arány</i>	<i>szórás</i>			
Kiskunfélegyházi	9,7	7,8			
Kiskunmajsai	14,0	11,4			
Kisteleki	4,0	10,8			
Komáromi	2,6	4,7			
Körmendi	7,9	6,4			
Kószegi	5,0	4,5			
Makói	11,5	12,2			
Mezőtúri	12,6	11,2			
Mohácsi	12,4	13,9			
Monori	11,8	12,9			
Mórahalmi	0,4	1,7			
Móri	3,3	3,7			
Mosonmagyar óvári	1,8	2,6			
Nagykőrösi	6,4	9,3			
Nyíregyházi	9,5	13,5			
Nyugat-pesti - IV. ker.	5,0	4,7			
Nyugat-pesti - V. ker.	2,4	2,2			
Nyugat-pesti XIII. ker.	7,4	12,9			
Orosházi	5,7	6,7			
Paksi	12,0	11,6			
Pannonhalmi	8,0	7,2			
Pápai	12,1	12,7			
Pécsi	8,9	15,3			
Pécsváradi	12,2	7,3			
Pilisvörösvári	4,4	8,0			
Ráckevei	9,7	12,9			

Rétsági	14,1	8,4
Sárvári	2,7	2,7
Siófoki	7,5	8,6
Soproni	2,1	6,9
Sümegei	15,9	2,6
<i>nem szegregáló</i>		
<i>járás</i>	<i>roma arány</i>	<i>szórás</i>
Szarvasi	8,2	16,9
Szegedi	3,2	5,6
Szeghalmi	17,6	7,6
Székesfehérvári	3,3	6,4
Szekszárdi	12,3	13,4
Szentendrei	2,4	2,6
Szentesi	4,2	2,7
Szentgott-hárdi	5,3	3,5
Szigetszent-miklósi	4,3	5,5
Szobi	7,8	10,2
Szolnoki	9,4	14,2
Szombathelyi	1,9	4,4
Tabi	11,4	9,8
Tapolcai	5,5	4,9
Tatabányai	8,8	16,1
Tatai	8,7	7,6
Téti	6,3	12,2
Tiszafüredi	13,8	8,4
Tiszakécskei	6,9	4,9
Váci	6,6	9,5
Vasvári	8,0	12,4
Vecsesi	7,4	9,7
Veszprémi	3,2	5,0
Zalaegerszegi	7,8	11,8
Zalaszentgróti	10,5	13,8
Zirci	4,4	4,4

ÖSSZESEN	5,9	8,0
----------	-----	-----

Abstract

Originally, the concept of resilience refers to one's capacity to cope with unexpected shocks and unpredictable situations. Originating from ecological theories, the approach has gained ground in social sciences. In the context of education, the concept has been applied to explain how disadvantaged students can overcome structural constraints and become educationally successful and socially mobile (Werner, 1982; Masten 2001; Reid and Botterrill, 2013; Máté, 2015).

This paper is based on the analysis of the Hungarian National Assessment of Basic Competences (NABC) database which has been conducted annually since 2001. We created a typology of school resilience based on the schools' social and ethnic profile as well as their performance indicators. We defined those schools resilient which overperform others with similar social intake, and we also identified irresilient schools which underperform others with similar social intake. The school types were created by correlating the socio-economic status index (SES) and school performance.

Since the NABC database provides us with data on the estimated rate of Roma students in each school, it is possible to take into account the schools' ethnic intake in the analysis of resilience. We conducted statistical analyses to compare the performance of resilient and irresilient schools in the light of the ratio of Roma students. Finally, we seek answers to the question whether ethnic segregation correlates with school achievement in Hungary. We could identify some crucial institutional factors contributing to resilience (or school success) in the case of schools with relatively high proportion of Roma students.

Keywords: Roma education; educational resilience; school success; Hungary

Introduction

It is common sense to say that the school is not an "island"¹²⁵: it is deeply embedded in its surrounding social relations and organizational environment. Therefore, it seems relevant to explore the ways in which schools and the communities they serve interact and mutually form each other. Of course, besides the local context, school level system specific, student and classroom characteristics are playing a crucial role in schools' everyday life. (Creemers et al., 2013).

The factors behind school success and underperformance are widely discussed in literature. International school effectiveness research (OECD, 2010a, 2010b; Mourshed et al., 2010; Teddlie and Reynolds, 2000) suggests that a well-established culture of data-based provision as well as formalized and institutionalized procedures can effectively raise school performance. The sociology of education has studied social redistribution processes within the sub-system of education for long (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972; Clotfelter, 2006). From the late 1970s, a new research trend appeared in the school effectiveness literature which paid particular attention to students' social background (Sammons and Reynolds 1997, Teddlie and Reynolds, 2000). These studies define effective schools by their significant added pedagogical value in comparison to schools with similar socio-economic and socio-cultural background. Such researches pay particular focus to the schools' impact on student attainment, development and future educational trajectories (Sammons, 2007; Scheerens and Bosker, 1997). Authors of these studies had argued that good leadership, achievement oriented staff communicating high expectations towards students, coherent and consensual institutional culture, high quality curriculum, safe and appropriate atmosphere, coherent assessment and feedback systems, high level of parent involvement, good classroom atmosphere, autonomous learning opportunities, and differentiated teaching are among the most

¹²⁵ The current analysis is based on research projects financed by the National Research, Development and Innovation Office, (research id: NKFIH 120400, The school is not an island) and the University of Miskolc (Creative Region – Excellence Research Project). The members of the research team are: Margit Feischmidt, Ernő Kállai, Zsuzsanna Vidra, Szilvia Németh, Eszter Neumann, Csilla Zsigmond, János Zolnay, Ágnes Patakfalvy-Czirják, Erzsébet Cserekllye, and Katalin Kovács. Some team members have also contributed to some parts of this paper. Special thanks to Csilla Zsigmond (Hungarian Academy of Sciences) and Kinga Szabó-Tóth (University of Miskolc).

important institutional, organizational and professional features of effective schools. School effectiveness research also identified the organizational changes necessary to increase student performance (Sammons, 2007).

In the Hungarian context, we are particularly interested in the situation of schools with a significant Roma intake. The underachievement or failure of disadvantaged and/or Roma students both stem from structural reasons (such as school and residential segregation and child poverty) and more subtle aspects such as the lack of emphasis on inclusivity in school cultures (Radó, 1997; Szalai and Schiff, 2014). However, the local interethnic conflict potential, that is the lack of successful interactions and role models which would be essential for Roma children to develop positive learner identities and to raise their educational aspirations, have not been systematically analysed in Hungary so far. Moreover, it would be important to analyse the emotional and other costs of the educational success and mobility of Roma young people and their remedies, as certain studies emphasize that upward social mobility causes identity problems and conflicts which can be transcended by assimilation or the emergence of a particular minority culture of mobility. (Tóth, 2008; Durst, Fejós and Nyíró, 2016).

The Hungarian educational and public policy context

In Hungary – similarly to some other European countries – research and policy regarding Roma education face a major challenge, namely the lack of officially collected data on ethnicity. The Hungarian educational administration stopped to collect statistical data on the Roma ethnic origin since the 1992/1993 school year. In the ensuing decades, however, the statistical departments of the former Ministry of Culture (later the Ministry of Education and Public Education?) created a so-called ethnic database which was based on annual teacher evaluations in school surveys regarding the Roma pupils' progress. This database reveals that the total number of Roma pupils grew from 60,000 in the late 1960s to almost 75,000 in the early 1990s. (Kertesi, 2005) Data is not available on the student population dynamics in the 1990s. However, from the early 2000s, the survey accompanying the Hungarian National Assessment of Basic Competences (NABC) comprises a question regarding the pupils' ethnic origin within the question block on the schools' social composition.¹²⁶ Of course this is an estimate based on local 'knowledge', but its enormous advantage is that, in principle, it is accessible at all school premises (it should be noted that not all school premises have answered this question, the rate of missing cases is 5-10% per year).

Based on NABC database, one may get a snapshot on the estimated rate of Roma pupils within the Hungarian education system. Furthermore, it is possible to assess how the estimated rate of Roma pupils, school performance, and the external and internal conditions of the schools correlate.

It can be stated that in the long run the proportion of Roma pupils and the absolute values exhibit an increasing, while the overall elementary school population shows a decreasing trend. Currently, the proportion of Roma pupils is around 14-15% in Hungarian elementary schools (see Figure 1). Importantly, a North-South slope characterizes the country; that is a higher rate of Roma students in the northern regions and a lower one in the southern regions. Long-term data collection revealed that the pace of growth is higher in those northern counties where the rate of Roma pupils was higher earlier. This foreshadows further increasing regional disparities. According to micro-regional/school district data, the estimated rate of Roma pupils is already above 50% at several locations.

Using the NABC databases, we could identify nearly 300 'ghetto schools' (with a Roma rate above 50%, see Havas, 2008) among school premises/locations over the last years, which are referred to as. Nearly half of these premises are located in Northern Hungary and three-quarters operate in villages. This also indicates that higher Roma rates, segregation and corresponding pedagogical challenges mainly characterize schools located in smaller settlements of the northern counties of the country (Papp, 2011; Feischmidt, 2013; Kovács, 2012; Vidra, 2012; Virág 2012).

One can establish an inverse linkage between the results of the NABC tests and the estimated rate of Roma pupils: the higher the ratio of Roma pupils, the lower the average of the aggregated test results at the schools. However,

¹²⁶ The question is formulated as follows: "In your opinion, at your school site, what is the PERCENTAGE RATIO of those elementary school students who can be characterised by the following features? ... Of Roma origin...?"

this correlation can easily lead us to false conclusions. If one takes into account the so-called family-background index of the school at the statistical interpretation, it will become evident that at a systemic level, low performance is not correlated to ethnicity, but to the students' social background. Differences related to the social and family background override the rate of Roma in the school. Thus, schools with a higher rate of Roma pupils do not usually perform weakly because they educate Roma children, but because these pupils have a less supportive learning environment and more disadvantaged family conditions. (Kertesi and Kézdi, 2012; Papp, 2011, 2013).

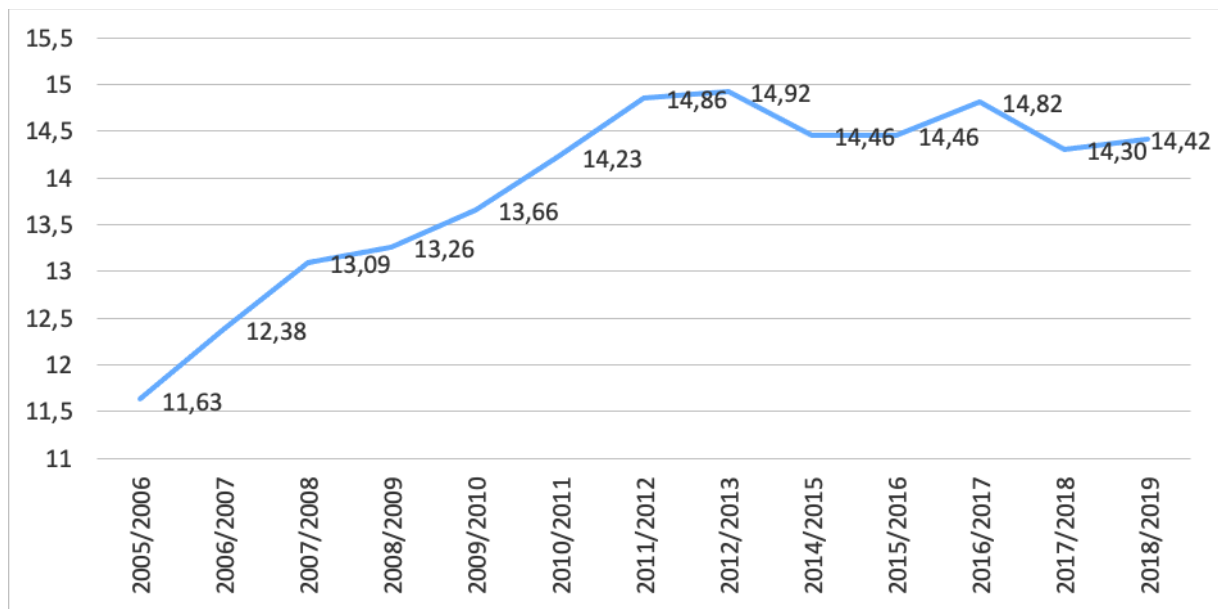


Figure 1: Estimated rate of Roma pupils in the Hungarian elementary schools

(Source: own calculation from database of NCM)

The increasing involvement and efficiency of Roma pupils in schools have continuously been the target of educational policy interventions, and the question of teaching Roma and non-Roma students together or separately, i.e. in integrated or in segregated classrooms, has re-emerged over and over again. Summing up the various public policy paradigms (Table 1), one can state that free school choice codified 4 years before the regime change had effectively strengthened segregation trends, as more affluent and higher educated parents were more motivated to search and find schools with children of similar backgrounds and, consequently, where the rate of Roma pupils was lower due to structural factors. The period of 1993-2002 is interpreted by scholars as a “cultural, essentialist paradigm” (Neumann 2013) which was dominated by the view that the education of Roma children would be more successful by transferring minority culture, and therefore targeted classes and lessons should be organized for them. Subsequently, governments in power after 2002 focussed on desegregation and launched several interventions dedicated to desegregation after 2004. This policy paradigm emphasized that pupils have to be educated in an integrated way, i.e. mixed Roma and non-Roma classes should be organized, and supportive experts argued that from this arrangement Roma pupils would only profit (will become more successful), and non-Roma pupils would not be harmed either (Kézdi and Surányi, 2009). However, although schools knew what the ‘policy direction’ was, it did not automatically mean that prejudice against Roma declined and the Pygmalion effect typically prevailed in the daily practice of the schools. Some sort of double language developed: an official, politically correct ‘project language’ and an informal ‘language below’, and the two often being contradictory, an inconsistent spectrum of arguments characterized the schools (Erőss, 2012; Németh and Papp 2006; Neumann 2013).

Table 1: List of Public Policy paradigms (1993-2016)

Period	Paradigm	Main Public Policy Acts
1993-2002	Cultural, paradigm essentialist	Law on Minorities (1993) Minority education policy – improvement of social and ethnic disadvantages End of 1990's: review of the essentialist paradigm
2002-2005	Desegregation	Anti-discrimination Prohibitions and financial incentives National Education Integration Network (NEIN) Skill development and integration preparation, creating legal categories: social disadvantaged student and multiple social disadvantaged student
2004-2007	Integration	Extension of Integrational Pedagogical System (IPS)
2007-2010	Equal Opportunities, Mainstreaming	Equal Opportunities Attempt to eliminate territorial educational segregation
2010 -	Inclusion	Act CXC of 2011 on National Public Education, centralization NATIONAL SOCIAL INCLUSION STRATEGY – Extreme Poverty, Child Poverty, The Roma – (2011-2020)

Source: Neumann (2013), Eróss (2012), Németh (2010)

Since 2010, Hungary has a new government which rejected the desegregation paradigm and started to frame its policies in a catching-up narrative arguing that those lagging behind should be taught separately. In the post-2010 period, the basic motive has been responsabilization, it has been argued that the Roma should also show their 'own contribution' in catching up to the majority, and educational officials underlined the expectation to catch up instead of being caught up. The new National Public Education Act was adopted in 2011 brought a high degree of centralization to the educational system, as school maintenance and operation was reorganized under the Klebelsberg Institutional Maintenance Centre (KIMC). Concomitantly, with generously supporting the Christian churches to take over schools, the rate of pupils in parochial schools increased significantly, while the rate of pupils in public schools decreased. The number of parochial schools primarily rose in elementary education, and especially in the poorer regions of the country and in smaller settlements. (Hermann and Varga, 2016). This also indicates that Roma pupils are increasingly educated in certain parochial schools (Neumann and Berényi 2019). The newly founded parochial schools of historical churches are supported by the state budget, and they exacerbated local segregation processes. Ercse (2018) called this phenomenon state-motivated church-assisted segregation.

In 2011, the National Social Inclusion Strategy (2011-2020) came into force which aimed at improving the living conditions of the Roma and those in general who live in extreme poverty and child poverty. This strategy also embraces various scholarships (Útravaló Scholarship Program, János Arany Gifted and Talented Program, János Arany College Program, János Arany College and Vocational School Program) and extracurricular tutoring centres for social disadvantaged children (“tanoda program” – in Hungarian), as well as mentor programs for Roma students in higher education. However, one has to note that if the formal education system operated well, there wouldn’t be necessary to launch such complementary programmes (see Németh, Lannert and Zágón 2013; Németh 2009).

In conclusion, we can state that the educational outcomes of Roma children have improved over the past decades, but this is primarily due to the structural and specific characteristics of the educational system. Roma students do increasingly complete elementary education and obtain a baccalaureate or a degree at growing rates, but compared to the whole population they are still the most disadvantaged group in education and due to the educational expansion inequalities have shifted to higher educational levels.

The role of resilience

The concept of resilience originally refers to the individual’s capacity to cope with unexpected shocks and unpredictable situations. Originating from ecological theories, the approach has been widely applied in social sciences lately, particularly in the analysis and critic of neoliberal governance (Chandler, 2014; Joseph 2013) as well as in post-9/11 security studies (Székely, 2015). In the context of education, the concept has been applied to explain how disadvantaged students had overcome structural constraints and became educationally successful and socially mobile (Werner, 1982; Masten, 2001, Reid and Botterill, 2013; Máté 2015). However, more recent studies focusing on how neoliberal regimes worked their way into governments, the operation of organizations and the lives of ordinary people have broadened the scope of inquiry to organizations and communities (for an exciting social historical application, see Majtényi, 2015). Hall and Lamont (2013) argue that institutional and cultural changes greatly structure the contexts in which people live; their self-concepts, orders of worth and criteria of evaluation are deeply linked to the changing dynamics of inclusion and exclusion in society (see also Albert-Lőrincz and Albert-Lőrincz, 2015).

We define community resilience as the self-organization of groups of people into organizations, classes, ethnic groups, communities, which helps them to preserve their well-being and cope with environmental challenges (Hall and Lamont, 2013; Hegney et al., 2008). Although individuals need a certain amount of internal psychological strength to overcome obstacles, we aim to focus at the institutional, cultural and social sources of resilience (Hall – Lamont, 2013, p. 2-3), more specifically, at the local configurations of resilience in school-community relations (for a similar analysis in the social sector see Dániel and Deák, 2015). Within this strand of the literature, we have been particularly inspired by researches that apply the concept to organizational and community settings and inquire the community social resources/capital mobilized in order to tackle, adapt, resist neoliberal change. Studies that explore the ways in which neoliberal hegemonic reforms and discourses may be subverted or may be innovatively capitalized on by using them for anti-neoliberal purposes have particularly shaped our thinking (e.g. Kymlicka, 2013). Our interest is much similar to the perspective of Hertzman and Siddiqi (2013) who, by examining “trend-bucker” communities in Canada, inquired how local communities succeed in promoting young children’s development when public provision and governmental programmes have failed to provide sufficient support. Our interest in coping strategies during the radical social and public sector restructurings in Hungary after the economic crisis has also gained inspiration from the literature about the effects of and responses to austerity policies in the public sector and about the transition from welfare to workfare policy regimes (Clarke and Newman, 2012; Youdell and McGimpsey, 2015).

Examining educational resilience in a multi-cultural environment, Morales and Trotman (2004) emphasized the importance of environmental factors such as the institutionalized contact between schools and families (e.g. tutoring, the presence of other developmental activities) as well as other less formal community programmes. Masten, Best and Garmenzy (1990) identify three local characteristics that impact on the development of resilient children: 1. the availability of social organizations that provide an array of resources for resilient students; 2. the consistent expressions of social norms so that community members understand what constitutes desirable behaviour and attitudes; 3. opportunities for children to participate in the life of the community as valued

members. Although our research project concentrates on community-school interactions as well, the following analysis focusses on the conditions of institutional resilience in particular.

Hypothesis, research questions and first results

By using the dataset of the NABC, we created a typology of resilient, ‘ordinary’ schools (see Ball et al. 2012) and ‘irresilient’ or elementary schools at risk (see below), and we have formulated three main hypotheses:

- d) Effective and resilient schools are more likely to be found in smaller settlements because the effect of school choice on social segregation is greater in bigger settlements. Irresilient schools or schools at risk are more likely to be located in urban environments.
- e) If the social economic status (SES) index of schools is under statistical control, the correlation between the estimated rate of Roma students and the schools’ ‘resilience’ typology status will not be statistically significant.
- f) Resilient schools are more likely to have participated in innovative pedagogic programmes than ‘irresilient’ schools.

We define *resilient schools* as schools that significantly overperform in comparison to schools with similar social intakes. Irresilient schools are identified by being underperforming in comparison to schools with similar social intakes. The school types were created by correlating the socio-economic status index (SES) and the success index of the schools (SIS). The socio-economic status index (SES) is an aggregated standardized variable combining statistical variables which reflect parents’ education and the possession of material goods. The success index of schools (SIS) – for the sake of the current analysis – is defined by the schools’ overall performance.¹²⁷

By using these two dimensions (SES and SIS), we identified *resilient schools* (effective, overperforming and successful schools according to the estimated SES). We also identified *ordinary schools* and *irresilient schools or schools at risk* (low SIS and underperforming schools according to the estimated SES).

Since institutional resilience is a multifaceted phenomenon, we aimed at capturing this complexity statistically. Going beyond the international standard calculation procedures, we differentiated between *three types of resilient schools* (see Table 2):

- 4. *irresilient schools (schools at risk)*: underperforming schools;
- 5. *ordinary schools*: schools with expected performance;
- 6. *resilient schools*: overperforming schools.

Table 2: School types by the students’ family background and level of achievement

		SUCCESS INDEX OF SCHOOLS (SIS)			
		1 st quartile	2 nd quartile	3 rd quartile	4 th quartile
SOCIO-ECONOMIC INDEX	1 st quartile	<i>ordinary schools</i>	<i>resilient schools</i>		
	2 nd quartile		<i>ordinary schools</i>		
	3 rd quartile			<i>ordinary schools</i>	
	4 th quartile	<i>irresilient schools</i>			<i>ordinary schools</i>

¹²⁷ It is worth noting that we are aware of that a comprehensive SIS index should combine school performance measures, school marks which impact further study choices, secondary entrance exam results, entry rates to academic secondary pathways, and a school-level student motivation index.

Results

In our calculations to test the hypotheses discussed above, we used the NABC database from 2013. First, we identified resilient schools, and then we compared resilient and irresilient schools. The statistical comparison of these two school types covers the dimensions available in the NABC database such as student social background, school climate, some settlement factors, features of school infrastructure, teacher characteristics and teacher activities.

Strictly speaking only 0.9% of all Hungarian schools can be identified as resilient (4th quartile of performance and low SES index). Therefore, based on statistical considerations, we expanded the group of resilient schools by including all schools performing above expected. However, in order to keep socio-economic background under control we only concentrated on resilient schools whose social intake falls into the lowest quartile of the SES index. Thus, we could compare schools with very similar socio-economic background. Another consideration that led us to constrain the analysis to this group was that this was the group with the highest Roma ratio, 33% (while it is 14% in the whole school population). It was theoretically easier to grasp the role of multiethnicity within this group than in the whole school system.

We analysed the effect of different factors in making ordinary schools to become resilient by using a multivariate statistical model based on logistic regression (see Table 3). Coefficients in the last column of Table 3 indicate the odds ratio of certain factors which may have influence on school resilience. The dependent variable of the model is a dummy variable which indicates the resilience category of a school (0 – ordinary school; 1 – resilient school). Factors included in the model explain the variance of school resilience in approximately 39%. Based on our statistical model, we can conclude that when keeping the effect of other variables under statistical control, multi-ethnic student composition does not have a significant statistical impact on school resilience. In turn, student socio-economic status (SES) does have a significant effect on school effectiveness, which is well-marked taking into consideration that the model only concerns the narrowed student population, that is, students or schools at the lowest quartile of the SES index. School climate also plays a significant effect, however the odds ratios in this case is quite low. We observed a somewhat positive correlation with discipline and negative impact of student motivation on school performance. The moderate negative impact of motivation on school performance which may contradicts common sense is actually not surprising: international assessments have also highlighted recently that student motivation does not necessarily have linear positive effect on school effectiveness (OECD, 2016).

Settlement factors included in the database have threefold effects. First, urban schools were found to be significantly less likely to be resilient than village schools. Second, regionally speaking, the (rural or small) schools in the vicinity of Budapest seem to have a higher chance to become resilient. Moreover, resilient schools are more likely to be found where parents cannot choose between several schools in their neighbourhood. This is because where parents can choose between educational institutions, schools tend to become increasingly homogenous in terms of student social-economic background, which may affect school resilience negatively.

Amongst school environment characteristics, we should mention that school size has a positive effect: the bigger the student population, the higher the likelihood of resilient schools. While the number of computer labs also rose the likelihood of school resilience, the number of language teaching rooms decreased the likelihood of resilience. At the same time it seems that the good state of the school building increases the likelihood of resilience.

Among teacher characteristics some special activities seem to have the most powerful effect on school resilience: if teachers are active in publishing papers the chance of a school resilience is lower. In other words, the data suggest that in resilient schools, teachers mainly concentrate on teaching and not

publishing. In the framework of our research, we were especially interested in whether the ethnic composition of the local teacher community would have a statistical effect on school resilience. Schools that employ teachers with Roma background or with a mother tongue other than Hungarian are more likely to be successful. Interestingly, employing teachers with foreign citizenship decreases the likelihood of resiliency. Although this latter fact seems to contradict our hypothesis about the beneficial effect of the inner multiethnicity of the teaching body, we think that this is because the “foreign citizenship” category often refers to people with Hungarian background who were born in neighbouring countries and who do not hold Hungarian citizenship. Thus, we can conclude that the “real inner multiethnicity” of the teacher community could have a positive impact on school success.

Two school-related development programmes had a significant correlation with school resilience. The so called “Gipsy nationality” programme seems to have a negative effect on school performance, while the external control of teachers carried out by colleagues or authorities suggests a positive one. We argue that the negative effect of the “Gipsy nationality”¹²⁸ programme is due to the fact that these programmes are mostly run in the Hungarian language, and their aim is to broaden the students’ knowledge about Roma tradition and history. This is why these types of school programmes have no impact on reading or mathematics competences measured in the national tests.¹²⁹ The positive effect of external teacher professional control carried out by educational authorities or other teachers suggests that teacher effectiveness in Hungary can be raised by the external presence of other persons. We explain this with historical or pedagogical reasons; however, it suggests the necessity of feedback during the teaching process.

Table 3: Factors making “stable” schools resilient (logistic regression, Nagelkerke R: 0.388)

		Sig.	Exp(B)
STUDENT	% Roma	0.401	0.998
	SES	0.000	2.940*
SCHOOL CLIMATE	discipline	0.000	1.100*
	motivation	0.000	0.922*
SETTLEMENT FACTORS	type of settlement (ref. categ: village)	0.000	
	<i>small city</i>	0.054	0.528
	<i>bigger city</i>	0.000	0.252*
	<i>Budapest</i>	0.002	0.349*
	school location in the settlement (1- central area; 2 - periphery)	0.033	0.834*
	Region (ref. categ: Budapest)	0.000	
	<i>Central</i>	0.997	0.999
	<i>Central-Transdanubian</i>	0.000	0.293*
	<i>West-Transdanubian</i>	0.010	0.637*
	<i>South-Transdanubian</i>	0.000	0.403*
	<i>Northern</i>	0.000	0.127*
	<i>East-Northern</i>	0.000	0.192*
	no. of school choice options (ref. categ: no choice)	0.000	

¹²⁸ The “Nationality (minority) education” programme can be organized in several different forms: 1. mother-tongue education; 2. bilingual education; 3. language teaching minority education; 4. Roma/Gipsy minority education in Hungarian language; 5. and auxiliary minority education. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300017.emm

¹²⁹ In an absolutely different context an official report of the Gipsy nationality programmes argues that this type of programme is not effective as it concentrates students with Roma background and with social disadvantages, and it also implies a selection among children at teacher level. Teachers working in this type of programme cannot cope with these challenges. See *Jelentés... 2014*.

	<i>at least two other schools</i>	0.188	0.921
	<i>only one other school</i>	0.000	0.731*

SCHOOL INFRASTRUCTURE	school size	0.000	1.297*
	year when the school building was built	0.000	0.995*
	the state of the school building (1 – very good); 5 – very bad)	0.000	0.543*
	no. of classrooms	0.000	0.946*
	no. of lang. teaching labs	0.000	0.648*
	no. of special classrooms	0.000	0.947*
	no. of computer labs	0.000	1.554*
	temporary classrooms (szükségterem)	0.130	0.967
	no. of gyms	0.209	1.082
	no. of. development rooms	0.000	1.670*
	number of 0-3 years computers	0.123	0.996
	number of 4-5 years computers	0.116	1.005
	number of 5 years older computer	0.000	0.989*
	number of computers connected to internet	0.555	1.002
	book titles in the school library	0.000	1.000*
TEACHER CHARACTERISTICS	new teachers (hired after 2011)	0.000	0.824*
	some teachers publish articles (1 – yes; 2 – no)	0.000	3.466*
	some teachers take part in textbook writing (1 –yes; 2 – no)	0.956	1.008
	some teachers are members of professional org. (1 – yes; 2 – no)	0.569	1.048
	some teachers are members of civil organizations (1 – yes; 2 – no)	0.210	0.921
	some teacher’s mother tongue is other than HU (1 – yes; 2 – no)	0.007	0.683*
	some teachers are non HU citizen (1 – yes; 2 – no)	0.004	1.740*
	some teachers are from Roma origin (1 – yes; 2 – no)	0.000	0.643*
PROFESSIONAL DEVELOPMENT	in-service training - discipline based	0.000	1.034*
	in-service training for leaders of schools	0.113	1.040
	personality development training	0.010	1.007*
	in-service training: assessment	0.000	1.094*
	in-service training: other	0.000	0.980*
SCHOOL ACTIVITY	evaluation: head’s observations (1 – yes; 2 – no)	0.997	0.000
	evaluation: maintainer’s observations (1 –yes; 2 – no)	0.003	0.833*
	evaluation: external experts (1 – yes; 2 – no)	0.303	0.938
	evaluation: colleagues’ observations (1 –yes; 2 – no)	0.000	0.283*
	evaluation: students’ results (1 – yes; 2 – no)	0.636	0.953
	selection during student enrollment (1 – yes; 2 – no)	0.407	1.071
	school programme: integrated education (1 – yes; 2 – no)	0.822	0.985
	school programme: Gipsy nationality program (1 – yes; 2 – no)	0.000	1.364*
	Constant	0.995	1.677E+14
	Nagelkerke R-square		.388

*statistically significant effect

Factors included in the model explain the variance of school resilience in approximately 39%. However we should consider the level of cumulative impact too. According to Table 4 we can conclude that while

student and settlement related factors only explain resilience in 8-10%, the effect of pedagogical work should be much greater. We argue that in spite of the fact that territorial or community characteristics could have significant effects in some instances, school and teacher activities matter most in school resilience.

Table 4: Variance of resilience explained by student, settlement and school related factors

Factors	Nagelkerke R-square (variance explained by factors)	Observation
Student related factors: SRF (SES, %Roma)	0.083	
SRF + school climate	0.088	
SRF + school climate + settlement factors	0.105	
SRF + school climate + settlement factors + school structural features	0.279	
SRF + school climate + settlement factors + school structural features + teacher characteristics, practices	0.363	Positive role of Roma and non-Hungarian teachers on resilience
SRF + school climate + settlement factors + school structural features + teacher characteristics, practices + schools' activity	0.388	Roma student ratio effect on resilience has disappeared Role of SES

Conclusions

In this paper we presented basic information concerning Roma education in Hungary, and some elements of a theoretical framework which aims to identify the main factors of school resilience in Hungary. Our core question concerned internal institutional and external school factors that can contribute to educational resilience.

In the paper we have presented the first results based on the statistical analysis of the 2013 NABC database with particular focus on institutional factors.¹³⁰ Firstly we created a school typology, and then we tried to test some basic hypothesis. According to our first hypothesis effective and resilient schools are more likely to be found in smaller settlements because the effect of school choice on social segregation is greater in bigger settlements. We found that resilient schools are more likely to be located in rural areas and in localities where the school-choice options are more restricted. Moreover, a slight effect of the capital was observed: resilient schools tended to be located in the broad suburbs of the capital of the country, and not in regions where there is a higher Roma intake in schools (Northern, Northern-Easter Hungary)

With regard to the second hypothesis we expected that – if the social economic status index (SES) of schools is under statistical control – the correlation between the estimated rate of Roma student and the 'resilience' status of the schools will not be statistically significant. The hypothesis was partially confirmed. If the explanation model excludes teacher and school characteristics and only focusses on student background and regional aspects, one

¹³⁰ It is worthwhile to mention that this quantitative analysis is based on NABC database administered in the 2012/2013 school year. Future analysis will explore whether these statistical patterns prevail over the years.

can observe that the estimated Roma student ratio has a negative effect on resilience: the higher the rate of Roma students the higher the likelihood of a school to be irresilient. However, in this case the model has a low explanatory strength. When the model was complemented with teacher and school related factors, the significant effect of Roma intake disappeared, and we could see that the multiethnicity of the staff and some other factors could push schools towards resiliency.

The third hypothesis concerned the role of school programmes. Our hypothesis was that resilient schools are more likely to have been involved in innovative pedagogic programmes than 'irresilient' schools. This hypothesis was not confirmed. According to the model, participation in local or nation-wide innovative pedagogic programmes (focussing on integrated education and professional development) had no statistically significant effect on the resiliency status of the schools. Moreover, we also found that the "Gipsy nationality" programme had a negative impact. This can be explained by the fact that this type of minority-centred school programme did not focus on the development of participating children's skills and (reading and mathematics) competences.

It is difficult to formulate complex policy implications at this point of the study, not having completed the analysis of the qualitative case studies in resilient schools. However, it was striking how few low SES schools fell into the resilient category. If policymakers aim to improve the educational level of Roma students, multi-ethnic and segregated schools, good practices of resilient low SES schools should be closely analysed and upscaled and the teaching staff of these schools should be rewarded both financially and symbolically. In fact, by using the results of NABC in Hungary there is an opportunity to design systemic implications in order to narrow social and regional inequalities of education, and to foster the the school success of Roma children.

References

- Albert-Lőrincz, E., Albert-Lőrincz, Cs. (2015). Szimbólumokba és narratívákba rejtett közösségi rezilienciajegyek – segítők percepciójában. [Factors of community resilience hidden in symbols and narratives – From the perspective of helping professionals] *Erdélyi Társadalom* 13 (1), 87-100.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Chandler, D. (2014). Beyond neoliberalism: resilience, the new art of governing complexity, *Resilience*, 2:1, 47-63.
- Clarke, J., Newman, J. (2012). The Alchemy of Austerity. *Critical Social Policy* 32 (3), 299-319.
- Clotfelter, C. T. (2006). *After Brown. The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton: Princeton University Press.
- Dániel B., Deák E. (2015). A helyi szociális háló vizsgálata a közösségi reziliencia szemszögéből Gyergyószentmiklóson. [The analysis of local social network from the perspective of community resilience in Gyergyószentmiklós] *Erdélyi Társadalom* 13 (1), 21-42. DoI:10.17177/77171.2
- Creemers, B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Bos W., Holtappels H. G., Pfeifer M., Tempridou A. (2013). *Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamic theory for education. Handbook on designing evidence-based strategies and actions to promote quality in education*. Münster, New York, München, Berlin: Waxman.
- Durst, J., Fejős, A., Nyíró Zs. (2016). „Másoknak ez munka, nekem szívügyem”. Az etnicitás szerepe a diplomás roma nők munka- család konstrukcióinak alakulásában. [“It is work for others, but for me, it is at my heart.” The role of ethnicity in the construction of work and family in the narratives of Roma women grauates] *SOCIO.HU* 2016/2. DoI: 10.18030/socio.hu.2016.2.198
- Ercse K. (2018). Az állam által ösztönzött, egyházasszisztált szegregáció mechanizmusa. [The mechanism of state-motivated, church-assisted segregation] In J. B. Fejes and N. Szűcs (ed.) *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási*

szegregációról [My sin. The current state of education segregation] (pp. 177-200). Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.

Erőss G. (2012). Iskolai (dez)integrációs paradoxonok: expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. [Paradoxes of school (des)integration: expansion, integration and segregation in Hungarian education since the regime change] In I. Kovách, Cs. Dupcsik, T. P.-Tóth, J. Takács (ed.) *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon* [Social integration in contemporary Hungary] (pp. 262-274) Budapest: Argumentum.

Feischmidt M. (2013). A szegregáció folyamánya: kortárs és tanár-diák kapcsolatok Európa multi-etnikus iskolai közösségeiben. [The consequence of segregation: peer and teacher-student relations in Europe's multi-ethnic school communities] *Esély* (2), 53-69.

Hall, P. A. and Lamont, M. (2013). Introduction. In P. A. Hall and M. Lamont. (eds.) *Social Resilience In The Neoliberal Era* (pp. 1-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Havas G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. [Educational opportunity, desegregation] In K. Fazekas, J. Köllő, J. Varga (ed.) *Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújításáért* [Green book for the renewal of Hungarian education] (pp. 121-138). Budapest: ECOSTAT.

Hertzman, C., Siddiqi, A. (2013). Can Communities Succeed when States Fail them? A Case Study of Early Human Development and Social Resilience in a Neoliberal Era. In P. A. Hall and M. Lamont (eds.). *Social Resilience In The Neoliberal Era* (pp. 293-318). Cambridge: Cambridge University Press.

Horn D., Sinka E. (2006). A közoktatás minősége és eredményessége. [The effectiveness of public education] In: Halász G. – Lannert J. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról*. [Report on Hungarian education] (pp. 341-375) Budapest: OKI.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books. Joseph, J. (2013). Resilience as embedded neoliberalism: a governmentality approach, *Resilience*, 1:1, 38-52,

Kemény, I., Jankó B., & Lengyel, Gy. (2004). *A magyarországi cigányság 1971-2003*. [Gypsies in Hungary 1971-2003] Budapest: Gondolat – MTA ENKI.

Kertesi, G. (2005). *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. [On the fringe of society. Roma in the labour market and in schools] Budapest: Osiris.

Kertesi, G., Kézdi G. (2011). The Roma/Non-Roma Test Score Gap in Hungary. *American Economic Review*, 101(3), 519-25.

Kézdi, G., Surányi, É. (2009). Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. [The effect of an integration programme on student development] *Educatio* 18(4), 467-479.

Kovács, K. (2012). Rescuing a Small Village School in the Context of Rural Change. *Journal of Rural Studies*, 28(2), 108-117.

Kymlicka, W. (2013). Neoliberal Multiculturalism? In P. A. Hall and M. Lamont. (eds.). *Social Resilience In The Neoliberal Era* (pp. 99-125). Cambridge: Cambridge University Press.

Majtényi, Gy. (2015). „De elmehet a Kádár Jani a picsába!” Reziliencia az államszocializmusban. [“Kádár can go to hell” Resilience during state socialism] *Replika*. (95), 95-112.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*. 56 (3), 227-38.

- Masten, A., Best K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*. (2), 425–444.
- Máté, D. (2015). Reziliens romák identitáskonstrukciói. [The identity constructions of resilient Roma] *Erdélyi Társadalom* 13(1), 43-55.
- Morales, E. E., Trotman F. K. (2004). *Promoting academic resilience in multicultural America. Factors Affecting Student Success*. Peter Lang Publishing, New York.
- Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Co. London. Retrieved from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Neumann, E. (2013). Politika a padosrok közt. [The politics of seating plans] In E. Berényi. G. Erőss and E. Neumann (eds.). *Tudás és Politika*. [Knowledge and Policy] Budapest: L'Harmattan.
- Neumann, E. and Berényi, E. (2018). Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében. [Roma Students in the System of Reformed Primary Schools] *Iskolakultúra*, 29(7), 73-92.
- Németh, Sz. (ed.) (2009). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási jelentés*. [The analysis of after-school extra-curricular programs – research report] T-Tudok, Budapest. Retrieved from <http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/tanodaelemzes.pdf>
- Németh, Sz. and Papp Z., A. (2006). „És mi adjuk az integráció vezérfonalát”. [“We are the forerunners of integration”] In: Németh Sz. (szerk.): *Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei*. [Integration in practice. The school models of the coeducation of Roma pupils] (pp. 9-30). Budapest: OKI. 9-30. Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/hatranynos-helyzet/integracio-gyakorlatban>
- Németh, Sz., Lannert, J., Zágon, M. (2013). *Tanodakutatás és Fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány*. Roma Oktatási Alap, Budapest. Retrieved from http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanoda-projekt_zarobeszamolo_2013nov_.pdf
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)* Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Papp Z., A. (2011). A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. [The proportion of Roma students in Hungary and student performance in elementary education] In N. Bárdi N. and Á. Tóth (eds.). *Asszimiláció, integráció, szegregáció. Párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban* [Assimilation, integration, segregation. Parallel interpretation and models in minority research] (pp. 227-264.) Budapest: Argumentum.
- Papp Z., A. (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. [Pedagogical added value with view on Roma intake in the Hungarian education system] In N. Bárdi N. and Á. Tóth (eds) *Önazonosság és tagoltság: Elemzések a kulturális megosztottságról* [Identity and separation: studies on cultural division] (pp. 69-88.) Budapest: Argumentum.
- Radó, P. (1997). *A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása*. (A Jelentés a magyar közoktatásról 1997 kötet háttér tanulmánya). [The education of national and ethnic minorities. Background study.] Retrieved from <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/nemzeti-etnikai>

Reid, R., Botterrill L. C. (2013). The Multiple Meanings of 'Resilience': An Overview of the Literature. *Australian Journal of Public Administration*. 72(1), 31-40.

Sammons, P., Reynolds, D. (1997). A Partisan Evaluation - John Elliott on school effectiveness, *Cambridge Journal of Education*, 27 (1), 123-136.

Sammons, P. (2007). School Effectiveness and Equity: Making Connections. CfBT Education Trust, Reading. Retrieved from <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>

Scheerens, J., Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Szalai, J., Schiff, C. (eds.) (2014). *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe. Being 'Visibly Different'*. Palgrave Macmillan.

Székely, I. (2015). Reziliencia: a rendszerelmélettől a társadalomtudományokig. [Resilience: from systems theory to social science] *Replika* (95). 7-23.

Teddlie, C., Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.

Vidra, Zs. (2012). Kistérségi közoktatás a Nagykállói kistérségben. [Public education in the Nagykálló micro-region] In Balázs É. – Kovács K. (eds.). *Többcélú küzdelem* [Multipurpose battle] (pp. 275-307). Budapest: OFI. 275-307.

Virág, T. (2012). „A sötét Abaújtól most leghátrányosabb, ennyi az előrelépésünk ...” [“From dark Abaúj to most deprived region – this is the progress we made.”] In Balázs É. – Kovács K. (szerk.): *Többcélú küzdelem* [Multipurpose battle] (pp. 243-274). Budapest, OFI.

Werner, E. E. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

Tóth, K. D. (2008). Sikeres cigányok identitása Angliában és Magyarországon. [The identity of successful Roma in England and Hungary] Budapest: L'Harmattan.

LOKÁLIS ELEMZÉSEK

Módszertan, helyszínek kiválasztása

A kutatás első szakaszában az Országos Kompetenciamérés (OKM) telephelyi szintű adatait elemeztük. A 2013–2016 közötti általános iskolai eredmények alapján körülhatároltuk a reziliens és „átlagos” iskolák körét, majd statisztikai módszerekkel megvizsgáltuk, hogy egyes iskolán belüli és iskolán kívüli tényezők milyen mértékben járulnak hozzá egy-egy általános iskolai telephely sikerességéhez.

Az OKM adatbázisok segítségével egyrészt rendszerszintű statisztikai áttekintést, másrészt iskolatipológiát készítettünk, ezután pedig kiválasztottuk a kvalitatív kutatás lehetséges helyszíneit. Az előbbi az intézményi reziliencia mértékéről ad képet a magyar oktatási rendszerben, és a reziliencia esélyét növelő tényezőket veszi számba. A 2011 és 2016 közötti adatok 6. és 8. osztályos adatait elemezve intézményi listákat készítettünk, és megvizsgáltuk, hogy a vegyes etnikai összetételű iskolák/telephelyek milyen valószínűséggel sorolhatók a reziliens iskolák közé. Értelemszerűen, minél több évfolyamot vizsgálunk, annál megbízhatóbban jelenthetjük ki, hogy az adott iskola – legalábbis ebből a szempontból – sikeresnek mondható.

Az iskolatípusokat a családi háttér-index és az iskolai sikeresség összekapcsolásával határoztuk meg. A családi háttér-index (CSHI) olyan képzett standardizált változó, amely a szülők iskolai végzettségét és a család dologi javait összesíti. Ezzel az eljárással körülhatároltuk a reziliens (a családi háttér-index becsléséhez viszonyítva átlagon felül teljesítő) iskolák, az „átlagos” (a családi háttér-index becsléséhez képest elvárt szinten teljesítő), illetve a „kockázatnak kitett”, átlagon alul teljesítő általános iskolák körét. A saját számításainkra épülő iskolalistákon túl figyelembe vettük az Oktatási Hivatal által a 2014/2015-ös tanév óta évente közreadott ún. hátránykiegészítő és képességfejlesztő iskolák listáit is (előbbi a családi háttérhez képest jobban teljesítő, utóbbi a tanulók korábbi mérési eredményeihez képest felüteljesítő iskolákat gyűjti össze).

A kompetenciamérés intézményi kérdőívében az iskolavezetés telephelyi szintű becslést ad a roma tanulók arányára vonatkozóan. Mi olyan terepmunka helyszíneket kerestünk, ahol számottevő (30-50%-os), illetve magas (50% feletti) a roma tanulók becsült aránya. Emellett az esettanulmány-helyszínek kiválasztásakor a település szintű rezilienciát, illetve a konfliktuspotenciált is figyelembe vettük. A települési rezilienciát a települési szintű foglalkoztatási adatok etnikai eltéréssel (milyen mértékű a romák és nem romák foglalkoztatási és munkanélküliségi szintje közötti eltérés a népszámlálási adatok alapján), a konfliktuspotenciált pedig a település szegregációs mutatói alapján, valamint a szélsőjobboldali politikai mozgalom erősödése – a Jobbik 2014. évi országgyűlési választási szereplése – alapján operacionalizáltuk.

A fenti szempontok figyelembevételével első körben négy olyan reziliens általános iskolát választottunk ki, amelyek „konfliktusos”, illetve „reziliens” településeken, az ország különböző régióiban működnek. A két

„reziliens” település Borsod és Baranya megyében, a két konfliktusos település pedig Jász-Nagykun-Szolnok, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található. Minden reziliens iskolának ugyanabból a tankerületből választottuk ki a kontrolliskola-párját, ezek az iskolák hozzávetőlegesen azonos etnikai összetételűek és méretűek, illetve hasonló földrajzi adottságú településeken vannak.

Noha az eredeti mintavételben arra törekedtünk, hogy két-két reziliens „gettóiskolát” (50% fölötti roma arány) és két-két „gettósodó” (30-50%-os roma arány) iskolát válasszunk ki, a tényleges mintába bekerülő iskolák egytől egyig gettóiskolának mondhatók. Ennek egyfelől az az oka, hogy arányaiban kevesebb tartósan reziliens iskolát találtunk a 15-39%-os klaszterben (a jelenség okára további statisztikai elemzéssel keresünk magyarázatot). Emellett négy olyan, a mintába beválasztott iskolában (két reziliens és két kontrolliskola), ahol az iskolavezetés által becsült roma arány 2016-ban 40% volt, a 2018. tavaszi terepmunka idejére a romák aránya átbillent az 50%-os szint fölé. Ez a Jász-Nagykun-Szolnok megyei iskolák esetében az egyházi iskolák elszívó hatásának, a baranyai iskolák esetében pedig a nem roma családok elköltözési trendjének tudható be.

A mintavételi eljárás során a „konfliktusos” települések azonosítása jelentette a legnagyobb kihívást. Míg 4-8 évvel ezelőtt a Jobbik helyi népszerűsége pontosabb indikátora volt a lokális interetnikus konfliktusoknak, mára ez megváltozott. A KSH 2011-es foglalkoztatottsági adatai szintén elavultak, és alacsony magyarázó erővel bírnak, hiszen az elmúlt időszakban a foglalkoztatási viszonyokat jelentősen átstrukturálta a munkaerőhiány, a nemzetközi migrációs folyamatok, valamint az országos közfoglalkoztatási program. A konfliktusos települések helyzetét a helyi médiadiskurzus és az esélyegyenlőségi tervek másodelemzésével, illetve helyi tereptapasztalattal rendelkező kutatók megkérdezésével igyekeztünk pontosítani. A kvalitatív adatok tükrében azonban így is alapos átgondolásra szorul, hogy mely kvantitatív adatok volnának alkalmasak az interetnikus helyi konfliktusok jelzésére.

A kiválasztott települések iskolájában egyéni interjúkat készítettünk az intézményvezetővel, alsó- és felsőtagozatos munkaközösségvezetőkkel, 8. osztályok osztályfőnökeivel, illetve csoportos beszélgetéseket folytattunk a pedagógusokkal, 8. osztályos diákokkal és helyenként szülőkkel is. Az iskola és a település viszonyának jobb megértése céljából interjúk készültek a település vezetőivel, önkormányzati képviselőkkel, helyi vállalkozókkal, helyi véleményvezérekkel, óvodavezetővel is.

	iskola	település
Atelep	9	4
Hántód	11	8
Gesztenyés	13	12
Hárompuszta	11	2

Kőkapus	18	13
Németlak	15	5
Kömény	10	9
Szatmárpópa	13	6

Összesen 159 interjú készült, amelyeket legépeltünk és elemzésnek vetettük alá. A kutatói csapat egy része Atlas-ti-ben dolgozta fel az interjúkat, egy másik része saját szakmai előzményeinek megfelelően. Az interjúk alapján iskolai esettanulmányok és közösségtanulmányok készültek. Egyes helyszíneken e kétféle tanulmány elkülönül, de vannak helyszínek, ahol egy tanulmányban olvashatunk mindkét dimenzióról. Az elkészült tanulmányokat anonimizáltuk.

Az iskolai terepmunka során a kiválasztott nyolc iskola nyolcadikos osztályaiban szociometriát is készítettünk. A több szempontú, változatos módszertani eszközöket alkalmazó vizsgálat egy-egy osztály összetételének, belső dinamikáinak és hierarchiájának árnyalt elemzésére alkalmas. Az eredeti elképzelésünk az volt, hogy a „gettósodó” iskolák osztályaiban a roma tanulók integráltságát-inklúzióját, a roma és nem roma tanulók rokonszenvi hálózatait elemezzük, továbbá azt, hogy a tanulóknak az osztályban és a helyi társadalomban betöltött pozíciója milyen összefüggésbe hozható tanulmányi eredményükkel, illetve továbbtanulási ambícióikkal.

A 2020. évi koronavírus járvány első hulláma alatt online interjúkat is készítettünk a kutatásba bevont intézmények vezetőivel. Van olyan esettanulmányunk, ahol a szerzőnk erre az aspektusra is kitért, ugyanakkor a projekt keretében készült egy vonatkozó tanulmány is, amelyet jelent beszámolóban is lehet olvasni (ez részben támaszkodik a mi iskoláink tapasztalataira, de máshol is készültek interjúk).

Gesztenyés – Hárompuszta

Közösségtanulmány Gesztenyésről

Bevezető

Gesztenyés¹³¹ tipikus alföldi kisváros. Az E60-as út átszeli ugyan a települést, de saját főútja erre merőlegesen húzódik, vadgesztenyefákkal szegélyezett, kellemes és rendezett. A városközpont jellegét a mostanra teljesen felújított, két világháború között emelt közintézmények épületei, illetve az egykori helyi földbirtokos család kastélya határozza meg. Az utcák párhuzamosan futnak, a házakhoz kertek tartoznak. Egyes helyi családok jelenleg is fenntartanak virág- és zöldségkertészeteket, és magas a bejegyzett őstermelők száma is. Gesztenyés infrastrukturális szempontból átlagon felüli, a vezetékes gáz az egész városban kiépült, a szennyvíz-csatorna korszerű, továbbá naponta indulnak a településről buszok a megyeszékhelyre, Szolnokra, de Egerbe, Gyöngyösre és Szegedre is van buszjárat, illetve vasúti megállóhellyel is rendelkezik. A település határában jó minőségű szántóföldek vannak, amelyek egy része az önkormányzat tulajdonában van.

Gesztenyés 40 km-re található a megyeszékhelytől, illetve 8 km-re Kénestől. Közigazgatásilag ide tartozik a 8 km-re fekvő Halmos is, aminek óvodáját és iskoláját a gesztenyési önkormányzat tartotta fenn (a 2016-os és 2018-as megszűnésig). A környéken kevés tanya van, 5 körül van azoknak a családoknak a száma, amelyek egyéni gazdálkodóként a földjükhöz közeli tanyára, külterületre költöztek. Halmos 800 fős település, az elbeszélések alapján azonban különálló, „saját hagyományokkal” rendelkező falu. Gesztenyés és Halmos viszonya sohasem volt igazán kiegyensúlyozott, az ötvenes években elsősorban a termelészövetkezet Halmosra való telepítésének köszönhetően. Halmoson az 1950-es évektől a rizstermesztés jelentette a fő tevékenységet, majd az évtized végén a több kisebb termelészövetkezet két nagyobbba egyesült. A '70-es évek közepén, a két termelészövetkezet összevonását követően, a mezőgazdasági nagyüzem mellé építőipari üzem és cipőgyártó részleg is települt. Gesztenyésen jelentős ipari fejlesztés keretében hozták létre a növényvédő állomást, amely képes volt évtizedekig ellátni a tiszántúli térség repülőgépes növényvédelmét. Ez azonban a rendszerváltással megszűnt.

A rendszerváltás előtti ipar leépülésével a lakosság száma és összetétele is sokat változott. Az értelmiségi és középosztályi réteg egyre szűkült, kialakult az a pár család, amelyek képesek voltak technológiai fejlesztések révén lépést tartani a mezőgazdasági termeléssel, illetve azoknak a diplomásoknak a köre, akiket a helyi intézményrendszerek fel tudtak szívni. Ebbe a rétegbe Gesztenyésen alapvetően egy roma családnak sikerült betagozódnia. B. Kálmánt a rendszerváltást követő években a családsegítő foglalkoztatta, majd az esti képzésben letett érettségi után a roma és többségi szavazatoknak köszönhetően helyi képviselő lesz. Rajta kívül azonban a romák többsége munkanélkülivé vált, mások pedig távoli városokba ingázva aszfaltozásokon, építkezéseken helyezkedtek el.

Gesztenyés helyzete viszont a legtöbb hasonló településhez képest kivételes, mivel a helyi nevezetesség, a földbirtokos család tekintélye a magyar emlékezetpolitikában is különleges maradt. Az ellentmondásos megítélésű politikai és családjának emléke a település számára olyan külső erőforrásokat biztosít, amely a 2000 után lecsúszó, zsugorodó településeken általában hiányzik. Itt elég korán elindult egy szimbolikus verseny a Fideszhez köthető polgári körök és a településre „emlékezni érkező” radikális jobboldaliak között. A Jobbik, a Magyar Gárda, a Hatvannégy Vármegye Ifjúsági Mozgalom tagjai, csakúgy, mint a konzervatív-jobboldali értelmiségiek és politikusok emlékhelyként használják a várost, ezért sokkal erősebb a település tradicionális képének helyreállítására, a nemzeti turizmusra fektetett hangsúly. A településen működő közintézmények programjai, céljai ennek az elvárásnak megfelelően alakultak. Ahogy a későbbiekben látni fogjuk, a város emlékezetpolitikai jelentősége, tradicionális képének visszaállítása felerősíti a többségi és roma lakosság párhuzamos valóságának kiépülését, a közintézményeket pedig abba az irányba tereli, hogy a hagyományos és sztereotip magyarságnak megfelelően artikulálják magukat.

¹³¹ A település nevét megváltoztattuk, a hivatkozások és jegyzőkönyvek kapcsán is a településre utaló résznel a Gesztenyés megnevezést használjuk. A helyi születésű, országosan ismert földbirtokos-politikusra való hivatkozásokban kikerültük a családnév említését, hogy ezzel is meggátoljuk a település egyszerű beazonosítását.

Az egyre szűkülő munkalehetőségek, a középosztály lecsúszásának veszélye, a mélyszegénység látványossá válása mágnesként vonzza a településre a radikális jobboldali szubkultúrát, amely partnerére talál a helyi önkormányzatban. 2006 után nemcsak a radikális szervezetek tagtoborzását támogatta az önkormányzat, hanem az akkori polgármester a legtöbb konzervatív jobboldali és egyes radikális jobboldali szervezetekkel is partnerségi viszonyt ápolt. Engedélyezték a radikális jobboldali EMI (Egyesült Magyar Ifjúság) fesztiválját az egykori földbirtokos kastélyának kertjében, és a helyi roma származású képviselő aggodalmai ellenére a helyi vezetők a radikálisok érdeklődését a turizmus fellendülésének lehetőségeként értelmezik.

Ez a helyzet 2010 utáni években valamelyest stabilizálódott, az újonnan megválasztott polgármester képes volt kialakítani egy, a hatalmat a saját kezében összpontosító rendszert. Az országos társadalmpolitikai döntéseket sikeresen beépítette saját elképzeléseibe, és 2018-ra elérte, hogy a település 4 milliárd forintos támogatással újulhasson meg. A közmunkaprogram megszervezésének, másrészt a környékbeli ipari fejlesztéseknek és az időszakos munkaerőhiánynak köszönhetően a társadalmi feszültségek ugyan mérséklődtek, de a társadalmi törésvonalak tovább mélyülnek.

Gesztenyést konfliktusos településként határoztuk meg a 2014-es országgyűlési eredményeknek megfelelően, mivel a Jobbik 32%-os eredményt ért el, illetve az önkormányzati képviselők egyike Jobbik párttagként jutott be. A településen folytatott terepmunkát három szakaszra tagoltuk. Elsőként az iskolához kapcsolódó interjúk, 9 strukturált és 3 csoportos interjú (tanári, a 8. osztályosokkal készült, illetve szüleikkel készült fókuszcsoporthoz készült beszélgetések) készültek el. Az iskola igazgatónőjét, a két 8. os osztályfőnököt, az alsós helyetteset, a mérési koordinátort, az egyik pedagógiai asszisztenst, a hitoktatót és több szülőt kerestünk meg. A második és harmadik alkalommal 12 interjút készítettünk: a régi és új polgármesterrel, az új jegyzővel, a roma önkormányzat két vezetőjével, a roma származású önkormányzati képviselővel, a könyvtár és a művelődési ház, a közmunkaprogram és a városgazdálkodás vezetőivel és végül a helyi földbirtokos családjának emlékére létrehozott múzeum vezetőjével.

A terepmunka során két nagyobb konfliktust tudtunk beazonosítani, az egyik a település általános iskolájának egyházi fenntartásba vételéhez, a másik a polgármesteri és jegyzői pozícióhoz kapcsolódott. Mindkettőt értelmiségi távozás kísérte a településről, az óvoda és iskolák pedagógusokat veszítettek, az önkormányzatnál dolgozó munkatársak közül pedig nyolcan mondtak fel. A következőkben ezeknek a konfliktusoknak a hátterét és társadalmi környezetét mutatom be.

Gesztenyés – általános áttekintő

A helyi szervezetek, intézmények vezetőivel készült interjúkban a képzett munkaerő elvándorlása, a tanuló- és lakosságösszetétel megváltozása, illetve a szegény családok beköltözése jelent meg hangsúlyos problémaként, ami folyamatos frusztrációval tölti el a város- és a közintézmények vezetését. Ahogyan az iskolai esettanulmány kitért rá, a többségi szülők mostanra tömegesen Kénesre hordják át az alsó tagozatos gyerekeiket is, majd onnan választanak gimnáziumot vagy szakiskolát. A pedagógusok szerint logikus, hogy a településhez való kötődésük, illetve a más városokhoz kötődő szocializációjuk miatt is nehéz őket visszacsábítani a városba.

A konfliktusok mellett a közösségtanulmány szempontjából fontos a település identitásának és az identitásépítésnek a problematikussága is. Ennek két aspektusára térek ki a későbbiekben, egyrészt a vitatott történelmi személyiségnek és családjának gesztenyési története, ami meghatározza a település identitásépítésének irányát, ez pedig befolyásolja az önkormányzat országos politikai szintéren való helyezkedését is: különböző időszakokban Gesztenyésre kitüntetett figyelem irányul, más időszakokban pedig a két világháború közötti időszak miatt negatív megítélés alá esik. A 2010 – 2019 közötti polgármester, majd az újraválasztott kihívója közötti elköteleződésbeli különbség az identitásépítési törekvések talaján is megragadható, ami Gesztenyésen a Fidesz és a Jobbik versengő jelenlétét eredményezi.

Történetileg a település az ellentmondásos, vitatott történelmi személyiség miatt elképesztő fejlesztésen ment át a két világháború között. A visszaemlékezésekből úgy tűnik, hogy ezt a gyors felemelkedést hosszú, máig tartó lejtmenet követte. A rendszerváltás előtt Gesztenyést „bűnös falunak” bélyegezték, a politikussal azonosítva a szülőhelyét, ezért nemcsak morálisan, de gazdasági szempontból is hátrányos megkülönböztetés érte: abban az időszakban nemcsak kevés fejlesztési forrás érkezett, de még a legtöbb munkavállalót foglalkoztató termelőszövetkezetet is a szomszédos aprófaluba szervezték ki.

Ezt a stigmatizációt a történelmi személyiség rehabilitációjának egyik mérföldköve, a földi maradványainak hazahozatala és újratemetése törte meg, amikor a település újra az országos figyelem középpontjába került. Az esemény egy új fejezetet nyitott a település történetében, a „büntetett” faluból idővel „kedvezményezett” város lett. A szertartáson több ismert országos politikus részt vett, a radikális jobboldal a települést a nemzeti emlékhelyek sorába emelte, az újratemetést pedig „nemzeti demonstráció”-ként kezelte (l. Turbucz 2014). Míg az 1993-as megemlékezés során a résztvevők többsége hangsúlyozta, hogy nem politikusként, hanem magánemberként vesz részt a szertartáson, ez a pozíció-szétválasztás az újratemetés 20 éves évfordulójakor már elsikkadt. Például 2013-ban Lezsák Sándor az Országgyűlés alelnökeként beszédében az eseményt „történelmi elégtételként” aposztrofálta a „hazug” baloldali eszmékkal szemben. Az évforduló ugyanakkor jó alkalmat szolgáltatott a mostanra leváltott polgármesterasszony számára is, hogy erőteljesebb lobbierőt képviseljen és az országos politikai kapcsolatait a település fejlesztésére, és saját pozíciójának megerősítésére használja.¹³² A 2010-es évek végére a Gesztenyés középületeinek nagy része állami támogatásból újulhatott meg, az óvodát és iskolát a polgármesterasszony közbenjárásával a római katolikus Egri Főegyházmegye vette át, a munkahelyteremtésre és a turizmus fejlesztésére egyre több terv született és felcsillant a remény arra, hogy a két világháború közötti fejlődést valamilyen módon újra élje a település.

Az emlékezhely országos jelentősége a 2010-es évek közepére a radikális jobboldali és a kormánypárti támogatók közötti emlékezetpolitikai versenyhez vezetett. A radikális jobboldali szcéna bennfentesnek érezte magát a településen és a történelmi személy kultuszának ápolásában, a Fidesz identitáspolitikája 2010 után azonban ugyanúgy felvállalta, így Gesztenyésen a Hatvannégy Vármegye, a Magyar Gárda és a Goj Motorosok mellett, Fideszes politikusok is sokszor megfordultak. Sőt az egykori politikus családi kastélyának megvásárlása érdekében 2016-tól a Miniszterelnökség tárgyalást folytatott az előző, majd az új vezetéssel is. A kastély felvásárlási szándékát azonban a helyiek két szempontból is elutasítják, mivel akkor valószínűsíthetően a benne működő mezőgazdasági szakiskola megszűnik vagy elköltözik, ezzel pedig a település veszít az iskolapiacra szerzett pozíciójából. Szerintük ebben az esetben azok a pedagógusok és értelmiségiek is eltűnnének a településről, a környékbeli tanulókkal együtt, akiket az iskola ide vonz. Ugyanakkor sokan attól tartanak, hogy a kastély más célú felhasználásával a helyiek számára nem lesz többé hozzáférhető, a település múltját és emblematikus épületeit az országos politika és politikum végképp ki fogja sajátítani és ebből őket végérvényesen kirekesztik.

Az előző polgármester 2010-ben még függetlenként, 2014-ben már Fidesz-KDNP színekben nyerte a választást, a jelenlegi polgármester pedig függetlenként indult ugyan, de a kapcsolathálója inkább a radikális jobboldali politikai szcénához köti.¹³³ Egy erős ellentét rajzolódik ki a kormánypárti és a magukat viccesen az egykori politikus nevével illető¹³⁴ nevezők városvezetők között, azonban a szembenálló felek érvei az országos politikai diskurzusokat ismétlik meg. Egyik oldalról a kormányba fektetett feltétlen bizalommal és azzal a reménnyel találkozunk, hogy a település a kormánypárt segítségével megmenekülhet a lecsúszástól. Például a családtámogatások révén a gyerekvállalás emelkedik a középosztálybeliek körében, és a településen maradnak, az egyházi oktatás bevezetésével a középosztályi gyerekeket a településen tudják tartani, a közintézmények a leszakadó vagy peremhelyzetben élő gyerekek felzárkóztatása helyett folytathatják a középosztályra tervezett tevékenységeiket; a szegény vagy lecsúszó családok gyerekeit is „civilizálja” és motiválja majd a középosztálybeli gyerekek visszatérése a helyi iskolába, a tanárok motiváltabbak lesznek a délutáni tevékenységek szervezésében; a közmunkaprogramon keresztül pedig ellenőrizhetővé és átláthatóvá válnak a peremhelyzetben élő családok. Az új vezetés az országos közpolitikai intézkedéseknek a hatását egyelőre nem tartja kézzelfoghatónak, mivel az elvándorlást tíz év alatt sem sikerült megfékezni. A legfajsúlyosabb kritikát azonban a kormány és a helyi „kormánypárti” közintézmények működésével kapcsolatban fogalmazta meg az új polgármester és jegyző: a törvénytelenéseket, a patrónus-kliensi viszonyokat, illetve a gesztenyési közintézményeket átszövő korrupciót emelték ki. Minderre pedig az országos politikai működés lokális megfelelőjeként tekintettek.

¹³² 2019-ben a polgármesterasszony és a képviselők egy része már nem függetlenként vagy Fidesz színekben, hanem a Lezsák-féle Nemzeti Fórum színeiben jelöltetik magukat.

¹³³ A jelenlegi polgármester előző ciklusát 2006-2010 között töltötte, majd egészségügyi okok miatt nem jelöltette magát '10-ben. Aktív tagja a vitézi rendnek, lelkes támogatója és előző elnöke a település földbirtokosának emlékére létrehozott szervezetnek.

¹³⁴ A jelenlegi jegyző saját pozíciójának megragadására az országos politikai kereteket próbálta alkalmazni, ami alapján a gesztenyési vezetést a vitatott történelmi személyiség feltétlen híveiként azonosította: „Polgármester úr, ez a fiatalember, ha referál a kancellária miniszternek, az dob egy hátast! Miért? Hát, mondom, el fogja mondani, hogy megjelent nálam 3 gesztenyési, na, ezt übereljék a Karmelitába!” Mert ugye valaki vagy FIDESZ-es, vagy Összefogás párti, meg vagyunk mi.”

A következőkben a település társadalmi-strukturális bemutatása után a Gesztenyésre vonatkozó identitásépítéssel, majd az etnikai viszonyokkal foglalkozom, végül pedig azt mutatom be, hogy a helyi hatalmi viszonyok közepette az előző polgármester milyen módszerekkel tartotta fenn a hatalmát, illetve az új vezetés milyen társadalmi problémákat örökölt, illetve milyen víziókat alakított ki.

A helyi viszonyok strukturális és társadalmi jellemzői

Gesztenyést 2004-ben nyilvánították városnak kiterjedt intézményrendszerének és gazdaságának köszönhetően. Habár a rendszerváltás után lassan leépült a közeli termelőszövetkezet és a növényvédő állomás, illetve a kisebb ipari létesítmények, mint az építőipari- és a cipőgyár, de a gazdaságának meghatározó szereplője lett a Középtiszai Mezőgazdasági Zrt.

Gesztenyés munkaképes lakosságának jelentős része mostanra napi ingázásra kényszerül, Kénes, Szolnok, Karcag, sőt akár Budapest irányába, és mostanra ez a trend a roma lakosság körében is (újra) egyre jobban érezhető. A lakosság száma folyamatosan csökken, a település előregedik, az elvándorlás a magasan képzett fiatalabb korosztályt érinti, míg a bevándorlók többsége a peremhelyzetben lévő társadalmi csoportokból kerül ki. A peremhelyzettel asszociált és stigmatizált települések a gesztenyésiek körében is Tiszabő és Tiszabura, az onnan származó családokkal kapcsolatban erős az ellenérzés és az elhatárolódás. Az előző polgármester hangsúlyozta is, hogy minden adminisztratív eszközt megragad annak érdekében, hogy a környék szegény településeiről ne tudjanak átköltözni családok, az új vezetés ezzel szemben tehetetlennek mutatkozik, a törvényi kereteken belül próbál lavírozni.

A szelektív migráció és az ingázás a helyi társadalom szerkezetét is kikezdte, aminek két látványos – a terepmunka során megfigyelt, illetve az interjúalanyok által is említett – jele mutatkozik meg: egyrészt a központi buszmegálló zsúfoltsága a hétköznapi reggelenként Kénesre ingázó gyerekek és a kísérő szülők miatt, másrészt napközben az utcák tisztításával, a közmunkaprogram keretében termelt zöldségek árusításával foglalkozó roma nők egyedüli jelenléte a köztereken. A településen tehát a munkaképes és képzett lakosság megtartása és a képzetlen munkaerő lekötése a legnagyobb kihívás. Ugyanakkor, ahogyan a legtöbb magyar településen, a munkanélküliség a munkaképes nők helyzetét sújtja legerősebben. Több terepmunka során azt tapasztaltuk, hogy a családok férfi tagjai mobilisabbak, míg a gyerekek óvodai, iskolai programja miatt, illetve a szülés utáni időszakban a női munkaerő mozgásterét a településre korlátozódik. Ezért a közmunkaprogramnak a képzetlen, mélyszegénységben élő munkaerőt és az ingázni nem tudó, településre szorult anyákat kell lekötnie. A Város Helyi Egyenlőségi Programjának anyaga (HEP 2017) a mélyszegénységben élők helyzete mellett a munkaképes nők esélyegyenlőségét is tárgyalja. A 2017-es esélyegyenlőséget vizsgáló anyag azonban arra is kitér, hogy a civil szervezetek és az önkormányzati fenntartásban levő intézmények vezetői Gesztenyésen zömében nők. A könyvtár vezetője, a könyvtáros, a művelődési ház vezetője és a munkatársa, illetve a két iskola, óvoda pedagógusai zömében nők, illetve önkéntes munkában is aktívak, például a néptáncsoportot és hagyományőrzést szorgalmazó óvónő. A település neves politikusának kultuszához kapcsolódó, a településen is működő civil szervezeteket és a helyi múzeumot többségében férfiak vezetik, tagjaik is főleg férfiakból kerülnek ki, kiterjedt országos kapcsolathálóval és presztízzsel bírnak az adott jobboldali szcénán belül. Tehát érzékelhető egy nemek közötti társadalmi munkamegosztás, a város oktatási és közművelődési szervezeteiben többnyire nők vesznek részt, míg a Gesztenyés történetének, a történelmi személyiség kultuszának ápolásában főleg férfiak aktívak.

A településen az önkormányzat és a katolikus egyház mellett kevés a foglalkoztató. Jelen van az országos FŐKEFE,¹³⁵ ahol elsősorban megváltozott munkaképességű embereket foglalkoztatnak (körülbelül 100 főt a környékről), egy reklámapari termékeket forgalmazó vállalat (becslések szerint 40 főt alkalmaznak), a halmosi és gesztenyési mezőgazdasági vállalkozók szűk csoportja, őstermelők és a közmunkaprogramban foglalkoztatottak (a létszám 2019-re 500 főről lecsökkent 90 főre). Az előző vezetés egy 8 hektáron fekvő, az önkormányzat tulajdonában levő telephelyre próbált cégeket csábítani, illetve a 4-es út mellett fekvő 21 hektáros

¹³⁵ A FŐKEFE országsszerte több, mint 10 ezer munkavállalóval, 140-en telephellyel működik. A foglalkoztatottak túlnyomó többsége (83%) megváltozott munkaképességű munkavállaló. A közhasznú szervezet bútorok, seprűk, műanyag termékek, nyomda, hullámpapír termékek, textil és bőripari, illetve csomagolótechnikai áruk és sporteszközök gyártásával foglalkozik. Gesztenyésen a FŐKEFE keretében papíripari termékek, főleg tasakok előállításával foglalkoznak.

telekre tervezett ipari parkot. Ezeknek a törekvéseknek az eredménye egyelőre még nem látszik, ellenben része a 4 milliárd körüli felújítási és megújítási projektnek, amit a kormány megítélt Gesztenyész részére.

A városnak kiterjedt oktatási-közművelődési intézményrendszere van, a Szent Imre Katolikus Általános Iskola mellett a kastély területén működő, az Agrárminisztérium fenntartásába került Mezőgazdasági Szakképző iskola és kollégium, a Móricz Zsigmond Művelődési ház, a Városi Könyvtár, a vitatott történelmi személyiséget és családját bemutató múzeum, a MEDOSZ Sport Egyesület, a Kossuth Lajos Hagyományörző Nyugdíjas Klub, a mozgáskorlátozottak szervezete, a történelmi személyiség emlékére létrehozott alapítvány, a helyi néptánc és hagyományörző egyesület, ugyanakkor időszakosan íjász és lovas egyesület is működik. Az intézményvezetők az együttműködések hangsúlyozzák, de nehezményezik, hogy a támogatások szempontjából a kultúra és a művelődés a városgazdálkodás prioritási listájának legalján helyezkedik el. A forráshiány mellett a másik probléma a szakképzett munkaerőhiány, a nagyobb közös projektek kivitelezéséhez szükséges humánerőforrás. A projektek főleg a hagyományörzésre fektetik a hangsúlyt, ebben azonban kevés a helyi elem, ezért egyfajta univerzális magyar identitás mellett a történelmi személyiség és a város kapcsolatának reprezentációja a cél. Gesztenyésen nincsenek kun emlékek (például Halmoshoz vagy Kunoshoz képest) a településen nem élt számottevő sváb közösség (mint Fegyverneken) sem, ezért a környező településekhez képest a hagyományörző szereplők Gesztenyést úgy említik, mint aminek nincsenek autentikus hagyományai.¹³⁶

A hagyományörző tevékenységek leginkább a középosztálybeliek közösségépítését szolgálják, ezekben a roma lakosság nem igazán vesz részt. Egyetlen próbálkozást említettek, amikor elindult egy külön cigánytáncokat tanuló csoport. Ez fél év után megszűnt és maradt a magyar és a mozgáskorlátozottak néptáncscsoportja, ahová azonban már romák nem jártak. A néptánc oktatáson túl táborokat és kézműves foglalkozásokat is szerveznek a gyerekeknek, rajtuk keresztül pedig a szülőket is próbálják bekapcsolni.

Ehhez képest Halmost mint összetartó, autentikus hagyományokkal rendelkező falut tartják számon. Az „unokatestvértalálkozó”, a „búcsú”, nagy lakodalmak megtesztesítik az „igazi” hagyományokat és az „igazi” közösségi élményt. Ennek ellenpontjaként a gesztenyési „modern” Vadgesztenyefesztivált említik, ahol a meghívottak névsorát a közönség ízléséhez kell igazítani és ahol fennáll a veszély, hogy teret ad a helyiek közötti konfliktusok felszínre törésének. Például a 2017-es fesztiválon valaki légpuskával lövöldözött, máskor a közönség között verekedés tört ki (pl. 2019-ben), vagy a gyerekek hangoskodása, a gyerekek közötti verekedések beárnyékolják a rendezvényt (2017 és 2019). A fiatalok szabadidőeltöltésének kérdése több képviselőtestületi ülésen felmerült, ezek a kezdeményezések anyagi támogatás híján nem valósultak meg.¹³⁷

Az önkormányzat 2010-ig 14 fős képviselőtestülettel dolgozott, 2010-től 6 képviselő dolgozik Gesztenyésen. A polgármesterek és a képviselők közül többen már a rendszerváltás előtt is a helyi tanácsnál dolgoztak, például a 2019-ben leváltott polgármesterasszony 1986-1990 között a városi tanács alkalmazottja volt, majd 2006-2010 között a város jegyzője, a mostani jegyző pedig 1986-tól rendszerváltásig – a volt polgármester feletteseként – városi titkár volt. Az önkormányzat vezetése a legutóbbi választáson csak egy új taggal bővült, a legtöbbben már ismertek az előző ciklusokból is. A rendszerváltás óta képviselői tisztséget tölt be B. Kálmán, az egyetlen roma származású képviselő, de többször választották meg a művelődési ház vezetőjét (Á. Andreát is), a helyi háziorvost (B. Miklóst) és a szakiskola egyik pedagógusát (N. Margitot) is.

A testület összetétele jól mutatja a rendszerváltás előtti elitek pozíciójának átmentését, illetve azt a 2000-es évektől napjainkig tartó folyamatot, ami jól összefoglalja a Fidesz vidéki működését. 2010-ben a polgármesterasszony még függetlenként indult, az egy Jobbikos képviselő mellett 2 FIDESZ-KDNP Polgári Körhöz tartozó tag jutott be, majd függetlenként az ugyanehhez a körhöz tartozó B. Tamás (a helyi kulturális és

¹³⁶ A közösségtanulmány második felében bővebben kitérek Gesztenyész identitásának kérdésére. A helyi kulturális hagyományok hiányát a néptáncoktatást szervező óvónő hangsúlyozta („Elég kevés, nagyon kevés néphagyomány van itt Gesztenyésen, tehát nekünk nincs népviseletünk, nekünk nincsen klasszikus táncunk, ezért is picikét nehéz ezt fenntartani”), de a múzeum és az emlékezetpolitikai események szervezője is említette („[A település vezetése] mindenképpen támogató és én úgy gondolom, hogy egyre inkább látják azt, hogy nekünk ez van!”), hogy Gesztenyész néprajzi vagy hagyományos kulturális értelemben nem kiemelkedő, de a történelmi és emlékezetpolitikai jelentősége mégis vonzóvá teszi idegenforgalmi szempontból.

¹³⁷ Több ízben tárgyalták a Művelődési Ház aulájának és termeinek átalakítását, hogy ott a helyi fiataloknak szórakozási lehetőséget biztosítsanak. Több testületi tag a megoldást abban látta, hogy egy büfével, billiárd és csocsó asztalokkal a város fiataljai számára találkozási, szórakozási lehetőséget tudnának szervezni, mivel jelenleg a sportklubon kívül kevés szabadidőeltöltési lehetőség kínálkozik. Egy helyi vállalkozó több ízben próbálta kibérelni és üzemeltetni a Művelődési Ház pincerészét, de a testület a rendbontástól, a hangos zenétől tartva leszavazta a kezdeményezést.

emlékezetpolitikai események felelőse). Ez 2014-ben változott, akkor már 3 jelölt a Fidesz-KDNP színeken indult, a polgármesterasszony pedig ugyancsak Fidesz-KDNP-sként jutott pozícióba. 2019-ben a független polgármester mellett a Fidesz-KDNP-Nemzeti Fórum 5 képviselőt juttatott a testületbe. Tehát látszik egy erősödő nyomás arra nézve, hogy az egykor még független, de elkötelezett tisztséget betöltők pártszíneken vállalják a választásokat, illetve az aktuális kötetéseket is deklarálják. A településen a politikai szerepet is vállaló gazdakörök a 2000-es években polgári körökké alakultak, 2010-ben még két képviselőt juttattak be a testületbe (egy helyi gazdát és egy Budapestről gesztenyésre költöző, az említett történelmi személyiség kultuszát fenntartó, gyűjtő aktív nyugdíjast¹³⁸). Később, 2014-ben a Fidesz-KDNP színeiben indultak a jelöltek, majd 2019-től összehangoltan a Lezsák Sándor-féle Nemzeti Fórum tagjaiként. A párthovatartozás és pártszimpátiák nyílt artikulálásában, mint később látni fogjuk, egyszerre benne van az országos politika változásainak hatása, de az is, hogy egy 4 ezer fős kisváros a maga konfliktusaival és problémáival hogyan próbálja lecsúsztatni meggátolni az aktuális magyarországi gazdasági és politikai lehetőségek között. A település emlékezetpolitikai jelentősége, illetve a városvezetés politikai kapcsolatai miatti 4 milliárdos támogatás az épületfelújításokat fedezi ugyan, de többen kifejezték aggodalmukat azzal kapcsolatban, hogy a rendezett és felújított városkép a helyi társadalom lecsúsztatását nem tudja megállítani.

A település roma lakosságával kapcsolatos sztereotípiák a legtöbb településen tapasztaltakhoz hasonlóak. A városvezetés leginkább a foglalkoztatás, rossz anyagi helyzet és lakáskörülmények, a korai iskolaelhagyás kapcsán tesz említést a romák helyzetéről. Gesztenyés lakosságának körülbelül 15%-a roma, ami körülbelül 700 főt jelent (l. HEP 2017). A település vezetése a helyi roma családokat többé-kevésbé integrálnak látják, a problémákat a „beköltöző” családokhoz, személyekhez kötik. A többségi-kisebbségi viszonyban meghatározó volt a Magyar Gárda megjelenése és a radikális jobboldal intenzív jelenléte 2010 előtt. Gesztenyésen a pedagógusok és a város vezetése legtöbbször a betöréseket, lopásokat említették, illetve a gazdagabb roma családokat övező irigységet, mint olyan tényezőket, amik időről-időre megzavarják a békés együttélését. Az interjúk szerint a 2000-es évektől a beköltöző családok miatt megsokszorozódtak a betörések és lopások (l. B. Kálmánnak, az RNÖ volt vezetőjével készült interjúja), a helyiek ugyan egy-két családhoz, egy-két fiatalhoz kapcsolták az eseteket, de egyre többször emlegették a „cigánybűnözést” és a „rendcsinálást” a testületi üléseken (l. Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testületének jegyzőkönyveit).

A település roma származású, független képviselője kulcsszerepet töltött be ezeknek a konfliktusoknak a feloldásában, a rendőrségi munkatársakkal együtt preventív eseményeket szervezett, a testületi ülésen több ízben felszólalt, illetve indítványokat adott be annak érdekében, hogy ne a teljes roma lakosságot bélyegezzék meg az esetek miatt, hanem az önkormányzat próbálja hatékonyan segíteni a rendőrség munkáját. A radikális jobboldali szcénán belül azonban elkezdődött az önszerveződés, és a településen egyre többször tartott toborzást a Gárda – esetenként az önkormányzat és közintézmények segítségével. 2008 és 2009 között nemcsak toborzást és gyűléseket tarthatott több radikális szervezet, hanem az Egyesült Magyar Ifjúság (EMI) radikális jobboldali szervezet 2009-ben engedélyt kapott, hogy 3 napos fesztivált szervezzen a szakiskola, vagyis a kastély kertjében.

Az Ismerős Arcok, Beatrice, Hungarica és hasonló együttesek fellépése mellett sor került minikonferenciákra és egyéni előadásokra, többek között olyan előadókkal, mint Morvai Krisztina, Takaró Mihály, az erdélyi és radikális jobboldali írásairól ismert Borbély Zsolt Attila stb.¹³⁹ A 2010-es választások eredményeképpen a radikális jobboldali mozgalom a településről folyamatosan kiszorult, és a polgármesterasszony képes volt lassan integrálni és hozzáigazítani a kormánypárti ideológiákhoz ezeknek a mozgalmaknak a helyi tagjait.

A CKÖ, majd RNÖ a roma származású képviselő tevékenységével teljesen párhuzamosan működött a 2016-os feloszlásig. Az RNÖ egyik erős embere, P. Gusztáv nyíltan a polgármesterasszony embereként pozicionálta magát, a „romák” és az „önkormányzat” közötti kapuóri szereppel azonosul. A problémás családok látogatásában és adataik összegyűjtésében, a politikai mozgósításban, aláírásgyűjtés vagy szórólapozás esetén, de akár a tömeges szavaztatás megszervezésében is kulcsembereknek számított. Az RNÖ legfontosabb szerepe a romák és a polgármesterasszony kommunikációjára, az ő támogatásának eszközeiként redukálódott ezekben az években.

A roma–magyar viszonyokat, a konfliktusokat szító gárda és egyes roma családokhoz kötött lopások ellenére, inkább lehet párhuzamos valóságokként kezelni, amelyek közötti átjárást egy-két kulcsszereplő oldja meg. Az

¹³⁸ <https://www.szoljon.hu/heves/kultura/kulonleges-targyak-kerultek-elo-a-kis-alfoldi-telepulesen-434320/>

¹³⁹ Az eseményről nemcsak a helyi ingyenes, az önkormányzat által fenntartott lapban, hanem a radikális jobboldali hálózat médiájában is hosszan írtak, l. például <https://kuruc.info/r/2/42806/>.

oktatási ügyekhez kapcsolódó problémák, a beiskolázás körüli kérdések kapcsán is a két világ közötti kulcsembereket veszik igénybe, annak ellenére, hogy a pedagógusok hangsúlyozzák, hogy a családokkal folyamatosan egyeztetnek telefonon. Ellenben ha családlátogatásról, a családok helyzetének reális felméréséről van szó, akkor valamelyik, az intézményekkel kompatibilisnek ítélt kijáró roma származású kulcsszereplőt bízzák meg. Ebbe a szerepbe szorul a már említett B. Kálmán, akinek a családsegítőben eltöltött pár éve, majd a közmunkaprogram szervezésében betöltött szerepe miatt reális képe van a település szegény családjairól. Hasonló pozíciót szerzett P. Gusztáv is, akinek a rendszerváltás előtt az apja is „cigánybíróként” működött és a vályogvető cigányok fölötti rendőri felügyeletet szervezte. A párhuzamosságot egyértelműsíti, hogy a terepmunka során minden megszólított ugyanazt a három-négy romát tudta megnevezni, ha a sikeres, reziliens személyekre kérdeztünk rá. A sikerességet egyértelműen a diplomaszerezéshez, illetve a helyi pozíciószerezéshez kapcsolta mindenki, ezért egyetlen olyan személyt sem említettek, aki más szempontok szerint sikeres és a település többségi lakosainak elismerését kivívta volna.

A kulturális és oktatási intézményekkel készült interjúk narratíváiból kiolvasható a helyi romákat „hagyomány nélküliekként” és homogén entitásként tartják számon, akik a múltban még a „Cigányvárosban”, többé-kevésbé „láthatatlanul” alkották részét a településnek, mostanra pedig a település „negyedét” teszik ki. Az interjúk alapján körül lehetett írni egy gettósodó, szegregálódó városrészt, a *számozott utcákat*, amit a romák lakhelyként azonosítottak, ehhez az egyszerűsített viszonyrendszerhez képest azonban egy 2017-es szakdolgozat, Koszta Jennifer munkája, árnyaltabb képet mutat. Az elemzésből kiderül, hogy a gesztenyési cigányok többsége muzikus és vályogvető romungró, valamint kisebb része a nyelvét őrző oláh cigány, illetve az is egyértelművé válik, hogy Gesztenyés településszerkezeti elemzésével jól bemutathatók a helyi romák asszimilációs stratégiái (Koszta 2017).

Összességében a településről tehát elmondható, hogy a helyi hatalom megszerzéséért folytatott harc kiéleződése nem a közszolgálat minőségét emelte, hanem kizárólag a régi és az új polgármester körei között fennálló egyértelmű frontvonalakat erősítette. Másrészt megfigyelhető egy jellemző működési mechanizmus is ami ugyancsak erősíti a településen lakók frusztrációit, hogy a jelentkező társadalmi problémák kapcsán a helyi vezetés nem a saját erőforrásaihoz, a közösségében rejlő erőforrásokhoz nyúl, hanem folyamatosan külső kapcsolatokat próbál létesíteni és fenntartani, és ezektől a külső szereplőktől nyerni visszaigazolást is: ha támogatáspolitikáról van szó, akkor a radikális jobboldali vagy a kormánypárti hálózatokat használja, de nem tud hozzá hosszútávon fenntartható terveket, tartalmat rendelni,¹⁴⁰ ha a hagyományőrzésről van szó, akkor próbál az általános sztereotípiáknak megfelelő magyarosnak vélt formákhoz nyúlni, ha a magasabb státuszú tanulók megtartása a cél, akkor az iskola fenntartóváltásának erőltetésével próbálja orvosolni a helyzetet, ha pedig az elszegényedő nyugdíjasok támogatása fogalmazódik meg, akkor társadalmi helyzetétől függetlenül, minden 70 év feletti számára juttat 10 ezer forintot az önkormányzat. A jelentkező társadalmi problémák feltérképezése és a társadalmpolitikai célokhoz kapcsolt eszközök ritkán működnek hatékonyan. A megfelelési kényszerek ellentmondásossága a település múltjából és az emlékezetpolitikai kisajátításának versenyéből egyértelműen következik, ezzel azonban a városvezetés tehetetlennek mutatkozik. Képtelen ezeket a kötődéseket összehangolni. A felvázolt problémákból a helyi vezetés sem látja a kiutat, a jegyző például úgy fogalmazott, amikor megkértük, hogy foglalja össze milyen lesz Gesztenyés 50 év múlva:

„A 4.500 lélekből 2.500 lesz vagy még annyi se, és ennek jelentős része roma származású szegény sorban élő ember fog lenni. (...) A kastély állni fog. Nagyon komoly őrsége lesz.”

A település identitása

2018-ban, az első közös terepmunkanapunkon az önkormányzattal beszélünk meg találkozót. Már akkor feltűnt, hogy a település identitásának kommunikálása milyen erősen alapoz a város címerére. A polgármesterasszonnyal folytatott beszélgetés közben a gesztenyési címerrel ellátott kávéscsészékből kínáltak, a határidőnaplón, a hivatali írószeren, az asztali díszeken ugyancsak a városi címer tűnt fel, a falon pedig egy nagy méretű olajfestmény függött a város leghíresebb szülőttjének teljes alakos képével. Egyértelművé vált, hogy a

¹⁴⁰ Többek között a felújított épületek funkciójának definiálása, például a vonatállomás vagy az idegenforgalmi szempontból fontos helyszínek bemutatásánál folyamatosan abba a problémába ütköznek, hogy hiányzik a képzett idegenvezető, nincs olyan személy, aki a programkoordináció és a programok tartalmának kitalálását el tudná látni, a múzeum berendezésénél nem találtak olyan történészt vagy kurátort, aki a munkát elvégezte volna stb.

település címere, múltja az önkormányzat kommunikációjában és a turizmus kialakításában egyeduralkodó elem.

Az interjúkból kiderült, hogy a vitatott történelmi személyiséghez fűződő viszonyt a helyiekben egyrészt a családi legendáriumban őrzött történetek alakították, másrészt az országos figyelem, ami ennek köszönhetően a településre vetült. A Fegyvernekről ingázó dohányboltos ezt úgy fogalmazta meg, hogy Gesztenyést mára mindenki elfelejtette volna, ha nem irányulna a történelmi személyiségre és rokonaira ekkora politikai figyelem. A kastély és a sírkert azonban olyan emlékezhely, ami egyszerre bélyege és büszkesége a településnek.

A gesztenyésiek identitásának meghatározó eleme a helyi hírességhez mint államférfihez fűződő viszony, amit egyrészt egy morális-affektív, másrészt egy modernizációs narratívában beszélnek el:

„Én azt gondolom, hogy a gesztenyési emberek szeretettel és tisztelettel gondolnak a családra.”

„Anyósom nem tudott sírás nélkül (...) visszaemlékezni. Meghatódott...a meghatódottságtól sírt. Mindig mondta, hogy eperéréskor volt a születésnapja, most ezt az epret úgy kell érteni, hogy nem a számóca, hanem a faeper. És akkor végig vonultak itt a főutcán – akkor ez volt a főutca, a Szent István út – és akkor az milyen csodálatos volt! Közvetlen volt, beszélgetett, leszállt a lóról. És hétköznapi dolgokról tudott emberi szóval beszélni.” (a könyvtár vezetője)

„Élnek még itt abból az időszakból idős emberek, ilyen 80-90-100 év körüliek, akik hiteles személyiségek, tehát, akik még el tudják azt mondani, hogy találkoztak [vele], mit mondott nekik, miről beszélgettek. Tehát, úgy gondolom, hogy ennél hitelesebb nem is kell.” (a jelenlegi polgármester)

„Itt még vannak, akik emlékeznek a családra, akik emlékeznek (...) és tisztelik” (a városgazdálkodás vezetője)

„Tehát (...) a szerepét azért itt mindenképp meg kell említeni, hiszen Gesztenyésen vagyunk, (...) egykori *politikus* nemcsak az ország élén állt, hanem mi, gesztenyésiek is nagyon sokat köszönhetünk neki. (...) Én magam is elkötelezett híve vagyok neki. (...) Istvánkával, aki már maga is 79 éves, de hát Istvánka volt ő mindig is, mert ugye itt született.” (a jelenlegi polgármester)

Az egykori politikushoz és a családhoz kapcsolt értékek között azok nagylelkűségét, közvetlenségét emelik ki.

„Tehát, 70 éves a középiskola az idén. Ezt ugye örököltük, mert ugye ezt nem szüntettük meg, mint önkormányzat. Sőt, a (...) család is annak idején, amikor indult a kárpótlás, ugye lehetőségük lett volna nekik a kastélyt visszakérni, visszaprivatizálni. Nem. Azt mondta (...), hogy nem kéri vissza a kastélyt, az maradjon továbbra is az önkormányzat tulajdonában és továbbra is működjön benne középiskola. Tehát, az oktatás, a jövő – így mondta (...), sose felejttem el. Legyen az ifjúságé, a fiataloké, ott tanuljanak!” (a jelenlegi polgármester)

Az egykori *politikus* nevéhez fűződő modernizációból a település mai napig profitál, a város arculata az akkori korszaknak megfelelően épült, ami mára az identitás megmutatásának legfontosabb eleme:

„Tehát, lokálpatrióta volt [a *politikus*], ugye itt született. És azok[ban az években] nagyon sokat fejlődött a település. Azt szoktuk mondani, hogy a település arculata, az akkor alakult ki. Ugye középületek épültek, iskolák, városháza, postahivatal, vasútállomás. És abba az időbe... Akkor épültek ki a vízvezeték hálózat, a villanyhálózat, a közút, járdahálózat.” (a jelenlegi polgármester)

„A főutcát magának a [politikusnak] köszönhetjük, nem egy tipikus alföldi település!” (a múzeum vezetője)

„Szép középületeink, mert azért a valamire való középületeinket mind a [politikus] építtette, csak arra nem gondolt senki, hogy ezeknek az állagát meg kellene őrizni, meg esetleg fejleszteni.” (az előző polgármester)

A város történetéről és fejlődéséről kialakult narratívában az 1945 utáni időszak, egészen a 2010-es évekig egyfajta hanyatlás-történetként ragadják meg. Gesztenyés szerintük megrekedt az elmúlt 80 évben. A bűnösnek

kikiáltott város miatti sérelmi diskurzus olyan erős, hogy a rendszerváltás előtti városvezetésben résztvevő szereplőknél, mint a jegyző és az előző polgármester is hangsúlyosan megjelenik:

„Ugye sokáig ez [*a politikus neve*]-falva volt. Szerénytelenség nélkül, közöm volt hozzá, hogy én Gesztenyésről jöttem, nem a [*a politikus neve*]-falváról. És talán abba is megmutatkozott, hogy Gesztenyésnek már adott az akkori állam, az akkori tanács pénzt műszaki fejlesztésekre. Tehát, nem igaz az, hogy minden a rendszerváltás után indult.” (a jelenlegi jegyző)

„A rendszerváltás után meg ugyancsak elmaradt megint ez a fejlesztés, mert akkor még ilyen önerős pályázatok voltak. Tehát, mi, költségvetési pozíciónk soha nem volt olyan, hogy mi önerőből... vagy önerőt tudjunk hozzátenni egy nagyobb pályázathoz. És akkor én ezt ugye folyamatosan... mondtam az országgyűlési képviselőnek, minisztereknek, mikor kivel tudtam találkozni, hogy, hogy nagyon jó lenne egy ilyen általános felújítás a középületekre és nagyon, nagyon boldog voltam tavaly, mikor jött ki sorba a kormányhatározat, hogy vasútállomás épülete, a posta épülete, a városháza, minden iskolaépület, a 2 templom megújul.” (az előző polgármester)

„Szerintem 45-től idáig elmaradt! Mert [*a politikus neve*]-település a szocializmusban... mert ti megkaptátok a 30-as években, 90-után meg minden kormány be volt szarva, hogy megemlítsé, hogy Gesztenyésnek támogatás – mert akkor az... meg hogy fasiszta. Meg irredenta, meg az anyám kínja tudja, hogy még micsoda. Aztán most úgy tűnik, hogy ránk szakadt a pénztárca...Az biztos, hogy nem kapott ennyi pénzt Gesztenyés 50 év alatt, aztán, hogy ebből a polgármesterasszonynak nagy szerepe van, mert ő az a típus, hogy ha kihajítják az ajtón, akkor – az ajtón sem hajítják ki, mert arra se elég erősek... De akkor is visszamászik az ablakon. Jó, ügyes politikus.” (a városgazdálkodás vezetője)

A felújított épületek és a rangos múltat idéző jelképek – mint a város és a család címere – mellett azonban a helyiek a települést széthúzóknak és konfliktusokkal terheltnek, a lakosságot áskálódónak, irigynek írták le. Nemcsak egymással, de hagyományosan a környező településsel is rivalizáltak. Fegyvereket elutasítják a Tiszaroffról, Tiszaburáról átszivárgó szegény családok miatt, Kénest irigyelik, mert az elmúlt évek fejlesztései nyomán városiassá vált. A városgazdálkodás vezetője jól összefoglalja a gesztenyésiek mentalitását:

„Egyébként is itt jellemző volt, hogy a települések nem cimborálnak. Régen is úgy mondták Kénesről is csak rossz idő, meg rossz ember jöhet.”

Ahogy a bevezetőben már több szó esett róla, a középosztály közösség szervezési stratégiái abban merülnek ki, hogy az eseményeiket Gesztenyés országos képéhez és a település múltjához igazítják, de ehhez saját kritikájukat is hozzáfűzik.

„Elég kevés, nagyon kevés néphagyomány van itt Gesztenyésen, tehát nekünk nincs népviseletünk, nekünk nincsen klasszikus táncunk, ezért is picikét nehéz ezt fönntartani, azért nyúltunk a lakodalomhoz, mert annak van egy hagyománya. És a szüreti mulatság, felvonulás a másik olyan, ami volt. Amiről vannak fönntmaradt fotók, az én édesanyám is... a nagyszülők vettek részt ezeken a felvonulásokon, beöltözve és táncoltak, és akkor ezeknek a felvonulásoknak van egy bál a végén...” (a hagyományőrzést szervező óvónő)

A közösségépítésben érdekelt szereplők azonban pontosan érzékelik, hogy a település középosztálya egyre vékonyodik, fontos lenne a városhoz kötni a helyi értelmiséget, illetve őket is érdekeltté tenni a vidéki turizmus fejlesztésében. A helyi társadalmi viszonyok ennek nem igazán kedveznek, a gettósodó iskola, a peremhelyzetben élő szegény roma (és magyar) lakosság, a kénesi turizmusfejlesztés (termálvizes strand), a Tiszta-tó körüli fejlesztések mind közrejátszanak abban, hogy Gesztenyésre sok látogató érkezik ugyan, de a kereskedelmi szálláshely, vagy üzletszerűen üzemeltetett szállásszolgáltatás nincs a városban.¹⁴¹

Etnikai viszonyok Gesztenyésen

Az etnikai viszonyok vizsgálatához három forrást használtam fel, elsősorban a terepmunka során készült interjúkat (és az iskolai esettanulmány szempontjait), ezt kiegészítettem a Koszta Jennifer szakdolgozatának

¹⁴¹ L. a városra vonatkozó Teir adatokat.

vonatkozó eredményeivel, ugyanakkor a Gesztenyés önkormányzati képviselő-testületének üléseiről készült, internetre feltöltött jegyzőkönyveiből dolgoztam. Az utóbbi forrásban az olyan eseteket vettem figyelembe, amikor az etnikai kategóriát valamilyen társadalmi jelenséghez kapcsolták. A két leginkább jellemző eset, amikor a jegyzőkönyvekben az etnicitás jelentőssé vált, az a romákhoz kapcsolt bűnelkövetések és a Magyar Gárda, illetve a radikálisok megjelenése volt.

A Cigányváros, Cigánytelep és az Újtelep

Gesztenyésen nincsenek kimondott szegregátumok, habár az „ötödik” és „hatodik” utcában már leginkább csak romák laknak, de ez nem esik messze a városközponttól, nem választja el sem természeti, sem épített határ. Halmoson ugyanakkor a roma lakosság száma nagyon alacsony és nincs elkülönült rész, utca, ahol csak romák laktak. Gesztenyésen magyarcigányok és oláh-cigányok már a 18. század óta élnek. A két közösség egymástól elkülönülve élt és eltérő beilleszkedési stratégiát követtek: a magyarcigányok szokásaikat, nyelvüket elhagyva integrálódtak, a tsz-ben dolgozva tartva el a családjaikat, míg az oláh-cigányok elkülönülve, saját szokásoknak megfelelően éltek a településen (Kosztá 2017:9). A következő, Koszta Jennifer által készített térképen jól látható az a három városrész, ahol a cigány családok hagyományosan élnek.

A Cigányváros a hagyományosan magyarcigányok lakta rész a vályoggyödrökkel, a Cigánytelepen oláh-cigányok laktak, ami a falu vágóhídja mellett húzódott. Az Újtelep pedig a mai *számozott utcáknak* felel meg, itt a belvív miatt csak szegényebb családok vásároltak házakat, és jellemzően vegyesen élnek magyarcigány, oláh-cigány és magyar családok. Sőt, ahogy Koszta említi, erre a környékre a vegyes házasságban élő családok is jellemzőek.

A magyarcigányok legtöbbje vályogvetéssel foglalkozott, pár család pedig muzsikusként tartotta el magát még a 60-as években. Egy visszaemlékezésből kitűnik, hogy akkoriban a településen nem lehetett romákkal találkozni, a helyi rendőrség által ellenőrzött szegregátumként működött a Cigányváros (hasonlóan a Cigánytelephez):

„Cigányvárosban, emlékszem, hogy meglepődtem, hogy egy gödörben csak egy tetőt látok, aztán később kiderült, hogy nem ház volt, hanem gödrökben csak tető volt, onnan nem igazán jöttek ki. A rendőrök sem látták szívesen, ha elhagyják a saját kis területüket. Úgyhogy volt két kéregetős idősebb cigány, egyébként én cigánnyal nem is találkoztam. Mostmár lehet velük találkozni.” (a városgazdálkodás vezetője)

Ugyanezt erősítette meg az RNÖ vezetője, aki a Cigányvárosban nőtt fel, apja pedig úgynevezett „cigánybírója” volt az ottani közösségnek.

„Apám ezelőtt cigánybíró volt. A 60-as, 70-es években cigánybíró volt... Itt volt ő Gesztenyésen, és a rendőrséggel szoros kapcsolatot ápolt és neki el kellett érni, hogy amikor roma származásúak jöttek Gesztenyésre, el kellett kérni, hogy honnat jött, mikor érkezett és mikor távozik. És akkor a rendőrségnek le kellett adni, hogy ezt úgy hívják, hogy Jóskapista, édesanyja, mikor született, hol született. Tehát ugyanolyan notesz volt nála, mint a rendőröknél. Mindent fel kellett írni. (...) tehát másabb volt akkor, mikor édesapám cigánybíró volt. De róla sem lehetett mondani, hogy roma csávó, mert szóke volt, és mindenki azt hitte, hogy magyar.” (a CKÖ, majd RNÖ vezetője)

Az itt lakók kertet is műveltek, tartottak haszonállatot, a TSZ-ben dolgoztak vagy idénymunkát vállaltak. Később, egészen a 90-es évek végéig, brigádokba tömörülve budapesti aszfaltozásokon dolgoztak. A 70-es évektől a helyi önkormányzat kijelölt itt házhelyeket, a leromlott vályogházak helyén pedig OTP kölcsönből építettek maguknak otthonokat (Kosztá 2017: 20-26).

A Cigánytelepen ma is leginkább oláh-cigány családok laknak. A telep az egykori vágóhídhöz közel alakult ki, ma a közmunkaprogram több helyszíne is ezen a részen található (u.o. 2017: 28). Az Újtelep mára vegyesen lakott, a 80-as években azonban még két család élt az utolsó, a hatodik utcájában. A *számozott utcákat*, vagyis a hat párhuzamos utcát főleg idősek, szegényebb magyar családok és romák lakják. A romák között több olyan vállalkozó család is van, akik a helyiek szerint egy születésnap vagy valamilyen családi ünnepnap alkalmával akár több százezer forintot is tud költeni a meghívott zenészekre. A sikeres roma családok a település vezetésével és a közintézményekkel csak a feltétlenül szükséges esetben – főleg nagyobb családi ünnepek kapcsán – érintkeznek, az ő kapcsolathálójuk a településről kivezet. Esküvőket, nagyobb összejöveteleket a kibérelt művelődési házban szokták tartani, de volt már olyan esemény is, amire a település többségi lakóit is meghívták:

„De amúgy lagzizunk velünk, tehát, tartják, lagziznak. Most is minden évbe van 1-2 cigánylakodalmunk. Nincs velük probléma. Mondom, vannak a nagyon lent lévő, meg vannak a nagyon-nagyon gazdagok. Hogy egy születésnapba több pénzt fektet, mint mi egy fesztiválba.

Á: Így van.

Meg 5-6 sztár fellépő van pl.

Á: LL Juniortól kezdve, nem tudom ki, lehozza egy, ha van pénze, ugye valakit.. Meg Nyáry Kálmán is megjelent már egy születésnapon. Tehát, van pénzük, akkor ők náluk nem számít.

PCA: És akkor mennyire veszik igénybe mondjuk a város infrastruktúráját, vagy mint magánháznál szerveznek..

Á: Nem. Jönnek ide! Imádják a művelődési házat! Nagyon szeretik itt, ha kell, 80 ezret fizet érte bérleti díjat, és ő kifizeti és pl. egyszer Kökény Attila erre járt, ők tudták meg. Egy remek kis rendezvényt hoztak össze, komolyan mondom. Sajnálhatják! Gyönyörű 6 számot elénekelt a színpadon, de nem jönnek el a magyarok, mert az ő rendezvényük, már fogalmazzunk így.” (az előző és a jelenlegi Művelődési Ház vezetője)

A roma munkavállalók egy másik rétegét „létrásokként” említettek az interjúkban. Ők olyan építési vállalkozók, akik távol Gesztenyéstől dolgoznak, a helyiek szerint kevés tapasztalatuk és hozzáértésük ellenére megbízzák őket az országos szakemberhiánynak köszönhetően:

„Hát, középosztály nincs. Én úgy gondolom, hogy vannak a nagyon-nagyon szegények, meg van 1 réteg, aki most nagyon feltört. Hát, ők ilyen építési vállalkozók, nagyon idézőjelbe. Tehát, épp most ez a menő, hogy fölrakunk 1 létrát az autó tetejére és akkor mennek csapatokba Pestre, meg a Jóisten se tudja hová. És akkor ők a vállalkozók.” (a művelődési ház leköszönő vezetője)

„Á: Hát, én el szeretném mondani, hogy itt remek vállalkozóink vannak A-Z-ig. Úgyhogy, most Gesztenyésen a bűnözés teljesen megszűnt, a betörés. Mert A-Z-ig vállalkozók. Föltesznek 1 létrát..

Ezt én is mondtam.

Á: Mondtad már?

Ez a létra..

Hogy most építési vállalkozók.

Á: Ez most ez a menő, úgyhogy nem érnek rá most semmi másra, csak keresni a pénzt. Úgyhogy, most..

Ezek jönnek Pestre?

Igen.

Á: Ezek mennek Pestre.

Volt szerencsém egyszer..

Utána jön a feljelentés a rendőrségnek, hogy tudnak-e róluk itt, mert nem úgy csinálták meg a munkálatokat.” (az előző és a jelenlegi Művelődési Ház vezetője)

A többi család számára az óvoda, iskola, az önkormányzat vagy a közmunkaprogramot lebonyolító városgazdálkodási hivatal határozza meg a hétköznapi élet koordinátáit. Az iskola igazgató-helyettes

egyértelműen fogalmaz, amikor a társadalmi törésvonalakat a többségi és a roma társadalom közé teszi, majd beszél a roma lakosság rétegzettségéről:

„De óriási szakadék van egyébként a városban élő emberek között. Tehát..

Kik között van a szakadék?

Nagy.. hát.. elsősorban a cigányság és a magyarság, igen. Igen. De azért vannak nagyon, nagyon-nagyon szegény és nagyon-nagyon lecsúszott magyar családok is.”

„Inkább csak ilyen 3 csoportot mondanék, hogy van egy nagyon alsó réteg. Van egy fölötte, akik szegények ugyan, de.. de azért minden.. tehát, ők mindent megtesznek a gyerek iskolába járásáért, vagy azért a közmunka programot elfogadják, mert olyanok is vannak, akik nem fogadják el. Ide például nem jönnek. Lett volna lehetőség, hogy jöjjenek ide az iskolába takarítani és ide nem jönnek, mert itt dolgozni kell. Tehát, az utcán sokkal jobb, mert el.. támaszkodik a söprűnyélen. És van egy pár család, de ők, ők az uzsorások, meg a drogterjesztők.

Akik gazdagok?

Igen. Igen.”

Az interjú elkészítésének ideje óta több konfliktusról hallottunk, amik ugyancsak roma családok között törtek ki, de nem „eldugottan”, a saját utcájukban, hanem a város éves fesztiválján (az óvónő több hasonló incidenst említett, l. az idézetet a 30. oldalon). A tömegverekedéstől vagy általában a hasonló konfliktusoktól nemcsak a városvezetés, de a zsugorodó többségi középosztály is tart, ezért a legtöbb tömegrendezvényt rendőri jelenléttel biztosították, az egyéb eseményeket pedig szűkebb körben szervezték meg. A párhuzamos világok kialakulása és intézményesülése az igazgató-helyettessel készült beszélgetés további részeiből is kiolvasható, például, hogy az iskolába a családok közötti konfliktus nem gyűrűzik be:

„Cigány–magyarról nem hallottam. Tehát, etnikairól nem hallottam a cigányságon belül.. és egyre sűrűbben. Tehát.. tényleg, biztos forrásból tudom, tehát, egyre sűrűbben fordul elő a családok közötti.. nem családon belüli, hanem a családok közötti garázdaság, verekedés. 2 hete volt éppen egy tömegverekedés. Az családon belül indult és bekapcsolódtak, és mentősnek nekitámad.. tehát, sérült is lett, de a mentősnek is nekitámadtak. Tehát van, van.. vannak konfliktusok.

És ezek a konfliktusok egyébként az iskoláig eljutnak? A gyerekek között megjelennek, vagy nem jellemző?

Hogy erről beszélnek?

Hogy erről beszélnek..

Nem.

..vagy ők akár egymásnak ellenségeivé válnak?

Nagyon érdekes volt, nem. Nem jelent meg. Pedig sok gyerek jár például abból a családból ide hozzánk, az iskolába. Alsóba is van 2, tehát 4 gyerekük van, aki ide jár. És másnap úgy.. úgy féltünk is, hogy majd biztos.. De nem. Nem. Nem jelent meg.”

De a többségi társadalom nemcsak a konfliktusok esetén határolódik el a romáktól, hanem olyan esetekben is, amikor a városi intézményekben, nyitott eseményt szerveznek roma családok. Annak ellenére, hogy a meghívott előadók közkedveltek a társadalom különböző rétegeiben, a „magyarok” nem hajlandóak elmenni a koncertekre:

„Á: 8 szem közt. Hát, sajnálhatja, mert tényleg egy elit műsor volt. Szépen, hátulról jött be az előadó, megmondta 10 ember jöhet aláírásra. És nagyon szépen énekelt Kökény Attila, de nem jöttek el, csak az a rész, meg hát a Kénesről, környező településekről. És kifizeti a 80 ezret. És meg is tartotta. Örültem is neki.

És akkor utána 2-ig bírjuk. Ugye elmegy Kökény Attila, utána kezdődött az, hogy már most hangosabb a társaság.

Hát, meg balhéznak. Valljuk be őszintén.

Á: És akkor a vége az lett, hogy ne zárjunk még be. Még hadd fogyjon az italom, hogy visszajöjjön a pénze, aki ezt befektette. Egy félóra múlva ő jött be, hogy csukja fel a villanyt, fejezzük be, mert nem bírja a rendet tartani. Tehát, itt ez a baj, hogy a sajátja sem hallgat már rá!" (az előző és a jelenlegi Művelődési Ház vezetője)

Konfliktusok, romákhoz kapcsolt problémák

A roma családok közötti konfliktusok ritkán szerepelnek a tanácsülési jegyzőkönyvekben, itt főleg a 2000-es években történt többségi társadalom vagy a középosztály tagjaival szemben elkövetett lopások mint megoldásra váró társadalmi problémák megtárgyalására került sor. A 2000-es években évente száznál is több betörést, önbíráskodást regisztráltak, ezért a CKÖ saját tagjaiból létrehozott egy Bűnmegelőzési Csoportot, aminek éves költségvetése akkoriban 30 ezer forint körüli volt.¹⁴² A feladata pedig abból állt, hogy felvilágosító előadások mellett a „problémás családokat” látogatták, a konfliktusban álló felek között mediáltak, tehát vigyáztak arra, hogy a konfliktusok a roma lakosság körébe szoruljanak vissza, a lopások pedig szűnjenek meg.¹⁴³ A jegyzőkönyvek szerint a Karcagi Rendőrkapitányság ekkoriban gesztenyési kirendeltséget is létesített, az önkormányzat pedig jelképes összegért szolgálati lakást biztosított egy alkalmazottnak. Egy 2010-es rendőrkapitányi beszámoló szerint (amit ugyancsak egy önkormányzati jegyzőkönyv rögzített), körülbelül 100 büntetőeljárás indult Gesztenyésen és Halmoson (50-50 eset), ezért 2010-től a rendőri jelenlét mellett robotzsaru rendszert is kiépítettek.¹⁴⁴

A betörések mellett folyamatos problémát jelentettek a terménylopások is. A 2008-as jegyzőkönyvekben olvasható, hogy a testület mezőőri szolgálat felállítását javasolta. A hozzászólások két szempontot tükröztek, egyrészt, hogy a szolgálat díját mindenképpen a gazdákra kell terhelni, ezért ésszerű lenne őket is bevonni a párbeszédbe. Másrészt, hogy a gazdákat azért is aktívabbá kell tenni, mert ők nem csupán károsultjai a terménylopásoknak, hanem generálói is. A lopott terményt általában ők vásárolják fel nyomottabb áron és bizonyos családokat bíznak meg a bűncselekmény elkövetésével (l. Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testületének jegyzőkönyveit). A jegyzőkönyvből egyértelműen kitűnt, hogy a városvezetés pontos képe volt ezekről az esetekről, és egyetértettek abban, hogy nem elég a bűnösök felkutatása, a „megbízói” vagy „felvevői” oldallal is kezdeniük kell valamit.

Ez a kritikai viszonyulás azonban nem köszönt vissza a Magyar Gárda és a Jobbik országos kampányaival kapcsolatban. A Gárda 2007–2008-as intenzív jelenléte a településen nem ütközött önkormányzati ellenállásba, a gárdisták önmagukat mint a „közbiztonság” és „a többségi társadalom tulajdonának” védelmét megszervező civil csoportot határozták meg, illetve úgy, mint a vitatott történelmi személyiség emlékének őrzőit. A település vezetése a toborzásokat, a különböző felvonulásokat és megemlékezéseket pozitívan fogadta, a szervezeteket minden kérését támogatta. Egy 2008-as önkormányzati jegyzőkönyv szerint B. Kálmán indítványozta, hogy az önkormányzat szakítson meg minden kapcsolatot a Gárdával, Gesztenyés közigazgatási területén belül pedig tiltsa be a rendezvényeiket. A jegyzőkönyv a következőket regisztrálta a B. hozzászólásából:

„Megismétli, hogy félelmei vannak ezzel kapcsolatban. Legtöbb önkormányzat elhatárolódik e szélsőséges csoporttól, ezzel szemben Gesztenyésen „fűtött helyiséggel várjuk őket.” Ez arra enged következtetni, hogy hagyjuk őket kibontakozni, megerősödni. Azt gondolja, hogy a szélsőségnek minden formáját el kell utasítania az önkormányzatnak. Az, ami ma a cigányság ellen irányul, lehet, hogy holnap egy más csoport ellen fog irányulni. Fél, hogy atrocitás fogja érni a helyi cigányságot.” (...) „Meggyőződése, hogy ha ez tovább így folytatódik, engedjük őket erősödni, gyülekezni, komoly tömegverekedések lehetnek a településen. Úgy gondolja, hogy figyelembe kell venni azoknak a magas rangú jogi személyeknek a véleményét is, akik ez

¹⁴² A csoport megszervezését a CKÖ akkori vezetője kezdeményezte, P. Gusztáv.

¹⁴³ Érdekes adalék, hogy a helyi roma származású képviselő is hasonló szerepről számolt be, hogy feladatának érezte ebben az időszakban azt, hogy tegyen valamit a bűnmegelőzés és a közösségre irányuló bűnbakképzés, megbélyegzés ellen, ezért több ízben felvállalta a mediációt a rendőrség és a „problémás családok” között, felvilágosító előadásokat szervezett stb.

¹⁴⁴ L. Gesztenyés Város Önkormányzati Képviselő-testületének jegyzőkönyveit.

ügyben megnyilatkoztak. Ő nem tehet arról, ha esetleg Olaszliszkán elkövettek „valamit” a romák, megvan a módja annak, hogy megkapják méltó büntetésüket azért a barbár cselekedetért, de azért ne bűnhődjön sem ő sem más roma társa” (Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testülete, 2008. január 30.)

A képviselő-testület azonban nem látott veszélyt a fokozódó radikális jelenlétben, sőt többen pozitívan szólaltak fel a szervezet mellett. Például az egyik képviselő arról számolt be, hogy:

„megkereste a Művelődési Ház dolgozóit, hogy érdeklődjön a Magyar Gárda rendezvényeiről. Olyan választ kapott, hogy szoktak ülésezni, ahol nagyon fegyelmezetten és udvariasan viselkednek. Az a véleménye, hogy addig amíg a bíróság vagy ügyészség nem hoz döntést a betiltásukról, a képviselő-testületnek sem kell ebben állást foglalnia. A településen semmiféle atrocitás nem történt. Arra kell odafigyelni, hogy ne provokálják őket.” (Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testülete, 2008. január 30.)

A másik felszólaló ugyancsak nem vette figyelembe a gesztenyési roma lakosság (B. által tolmácsolt) félelmeit, hanem hangsúlyozza, hogy

„a Magyar Gárda hagyományőrzés céljából, tisztességet és becsületet őrző szervezatként jött létre, nem katonai, és nem „félkatonai” szervezet. (...) A Magyar Gárda egyetlen rendezvényén nem volt rendbontás. A rendezvényeken rendszeresen felszólalnak cigány képviselők, akik teljes egyetértésben azt nyilatkozzák, hogy valamit tenni kell a bűnözéssel, és a „cigány bűnözéssel” szemben is.” (Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testülete, 2008. január 30.)

A jegyzőkönyv mélyebb elemzésére itt nincs lehetőség, azt azonban mindenképpen tanulságos látni, hogy a képviselő testületen belüli erővonalak és irányultságok hogyan határozták meg a radikálisokkal kapcsolatos véleményeket. A Gárdát egy olyan külső szereplőnek látják, aki érdeklődik a település iránt és a helyi középosztály értékeit védi/képviseli, ugyanakkor aktív, hagyományőrző tevékenységet végez, a tagjai civilizáltan viselkednek, ellentétben a helyi (roma) fiatalokkal. A szakiskola egyik pedagógusa saját sérelmét idézte fel, bagatellizálva a radikális jobboldal veszélyét. Pár hónappal azelőtt egy roma diáklány megütötte az iskolában, amiből bírósági ügy is lett, ezt az esetet és a romák ellen elkövetett országos atrocitásokat mosta össze felszólalásában:

„Az [B.-féle] indítványban szerepel, hogy Tatárszentgyörgyön „megsértették az emberi méltóságot”. Az ő emberi méltóságát pedig a Gesztenyési Szakiskola, Középiszkola és Kollégiumban sértették meg (...) Úgy véli, hogy ő ezt nem érdemelte meg. Beszélhetünk itt kisebbségről meg többségről, az a véleménye, hogy mindenki magyar állampolgár, és mindenkire ugyanaz a törvény vonatkozik.” (Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testülete, 2008. január 30.)

A jegyzőkönyv anyagának – a roma-többségi reláció szempontjából – van egy fontos pontja, amikor Cs. Lajos, a Budapesti Gesztenyésre költöző nyugdíjas, lelkes gazdakör szervező kioktatja B.-t, hogy előbb az Ügyrendi és Jogi Bizottság véleményét kellett volna kikérni az egyéni indítvány és javaslat benyújtása helyett, mert „ott vannak tanult, okos, tapasztalt emberek”, akik eligazították és megnyugtatták volna a Gárda ügyében.¹⁴⁵ Ugyanez az attitűd jelenik meg a volt polgármesterasszony Baktaira vonatkozó jellemzésében is:

„Van egy roma származású testületi tagunk, a nagy testületben. Hát, de még..

¹⁴⁵ A jegyzőkönyvben a következő, összegző véleményt rögzítették: „bár dicséretes az egyéni törekvés, de jobb lett volna, ha a saját maga által vezetett bizottságot megkérdezte volna, „mert ott vannak tanult, okos, tapasztalt emberek”, akik kifejtették volna véleményüket. Ezen túlmenően javasolja a jövőre nézve – mivel tele van alkotmányossági és jogértelmezési kérdésekkel az indítvány, – ilyen jellegű kérdésekben az Ügyrendi és Jogi Bizottság véleményének kikérését is. Meggyőződése, hogy mind tartalmilag, mind formailag jobb anyagot ki lehetett volna hozni, ha B. Kálmán igénybe veszi a bizottságok véleményét. Az egyesülési jogról szóló 1989. évi II. törvényt, valamint a gyülekezési jogról szóló 1989. évi III. törvényt „rendszerült” törvényeknek tartja, melyek szellemiségéhez – véleménye szerint – igazodni kell. Akkor, amikor az alkotmányos jogrendről beszélünk, figyelembe kell venni, hogy az egyesülési jog és a gyülekezési jog alkotmányos jog, amely mindenkit megillet. Szeretne arra utalni, hogy ne becsüljük túl az ügyészégi vizsgálat jelentőségét [a Magyar Gárda ellen folyó vizsgálatokat], mert bármely magyar állampolgár az ügyészséghez fordulhat, amely köteles a kérdést megvizsgálni, a vizsgálatot lebonyolítani.” (I. Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testülete, 2008. január 30.)

Ő mit csinál?

„Őröla se tudnám azt elmondani, hogy ő.. ő képviseli a romákat, mert ő már egy ilyen, hát egy érettségizett ember, teli rosszindulattal. Ötödjére választják meg egyébként, mert.. amúgy meg.. úgy szeret emberekkel beszélgetni, meg úgy tűnt, hogy.. hogy hú, de nagyon jó, meg minden és.. na, hogy mondjam, hogy.. hogy durva se legyenek.. Szóval, betelt a pohár. Mert borzalmasan zsarolt bennünket, meg követelőzött folyamatosan. Mi itt.. állandóan adtunk neki munkát.. állandó dolgozónk, felvettük, mert ő is közmunkába kezdte. És akkor én voltam a nagy keresztanyja, hogy hú, lám, ez kiemelkedett, meg.. Na, de a cigányság ki is vetette már magából, mert azt látják, hogy.. hogy ő érezteti, hogy ő már nem.. és ez a.. ez a gyengéje, hogy ő mindig arra hivatkozik, hogy ha nem adunk neki igazat a testületi ülésen is, hogy mert ő cigány. Folyamatosan ő cigányozik.”

B.-vel készült interjú megerősítette a közte és az előző polgármester közötti elhúzódó konfliktust. Ő azt tapasztalja, hogy a városvezető sokszor megalázza tanácsuléseken, amikor a korrupciós ügyekre kérdez rá, vagy a háta mögött próbálja aláásni a tekintélyét. B. Kálmán az önkormányzat vezetésben azonban túlélte nemcsak Cs. Lajost, de a polgármesterasszonyt is. Az ő esetében a reziliencia az érettségi megszerzése és a hosszú politikai karrier mellett abban is megragadható, hogy az ellenséges és lekezelő közeg, illetve az egykori országos roma jogvédő hálózat hatékony működésének leépülése ellenére, a mai napig képes együttműködni a gesztenyési elittel, ráadásul autonóm módon.

A polgármesterasszony hatalomtechnikai módszereiről és az általa kiépített és ellenőrzött patrónus-kliensi viszonyokról az utolsó fejezetben írok majd, itt azonban fontos megemlíteni, hogy neki kulcsszerepe volt a Gárdával összefonódott Jobbik aktivitásának visszaszorításában. A városgazdálkodás vezetője szerint a polgármesterasszony riválisa, előző és 2019-től újraválasztott polgármester nemcsak a közös ideológiai platform miatt, hanem a karizmájának hiányában sem tudott fellépni a radikálisokkal szemben, amit azonban a polgármesterasszony – meglátása szerint – végig jól kezelte:

„a Jobbik minden évben itt akart rendezkedni, tavaly is...mondjuk kitiltani nem lehet, csak az önkormányzat nem járul hozzá. Viszont a... [az egykori politikus és földbirtokos családja] kifejezetten megtiltotta, hogy a kriptát használják ilyen célra. Míg volt egy előző, más színű polgármesterünk, az ugye nem nagyon tudott semmire se igent, se nemet mondani. Egy ilyen tejbetök gyerek. Az engedte ide őket, Erzsike meg azt mondta, hogy ő nem adja a nevét hozzá és politikai jellegű rendezvényt nem lehet ott tartani.”

A közintézmények vezetőinek, dolgozóinak képe a közösségről

A közintézményekkel készült interjúk többsége azt a benyomást keltette, hogy ezek a vezető pozícióban lévő nők kiégéssel küzdenek¹⁴⁶ és többségük kilátástalannak látja a munkáját. A két iskola tantestülete előregedik, a gyerekek és családok közötti konfliktusokat nem tudja és nem is akarja kezelni. Ezekről a problémáktól tudomást sem véve, háborítatlanul próbálja végezni a munkáját. Ez azonban az adott kontextusban egyre nehezebb.

„Idősödő tantestület. Tehát, most az utóbbi 3 évben nagyon-nagyon sokan, 5-6 kolléganő elment nyugdíjba. Tehát.. főleg a 40 éves lehetőséget kihasználták és nagyon kevés fiatal pedagógust kapunk, illetve szakos ellátottságunkkal is gond lesz, mert most februárban elmegy a matematika szakos tanárnőnk nyugdíjba és hát helyette nyugdíjas kolléganőt kapunk Kunhegyesről. Tehát, nem, nem igazán jelentkezik a meghirdetett állásokra.” Igazgató-helyettes)

A pedagógusok nem képesek a gyerekek számának csökkenését befolyásolni, annak ellenére elviszik a szülők Kénesre gyerekeiket, hogy a polgármesteri hivatal beiskolázási támogatást, ösztöndíjat, a versenyeken elért helyezések után pénzjutalmat oszt. A folyamatot megállíthatatlannak látják:

¹⁴⁶ Ezt a művelődési ház leköszönő vezetője expliciten meg is fogalmazta a fásultságot: „Hát, én egy kicsit ki vagyok égve, én csak azért nem gondolom, hogy.. tehát, itt örökké pénziánnal küszködünk, mindig a művelődési ház az utolsó, meg a sport. Ami egyébként valahol megértem, mert az ember a saját pénztárcáját nézi otthon, akkor is ezekre áldoz legkevesebbet”.

„Inkább értelmiségi fiatalok mennek szerintem el. De ők már eleve ugye kikerülnek. Tehát, itt ugye középiskola is nem egy erős színvonalú iskola. (...)Szakgimnázium, igen. De hát ilyen 2-s szint.” (a művelődési ház vezetője)

„Tehát, én úgy saccolom, hogy most olyan.. 60-70 gyerek van, aki gesztenyési és nem a gesztenyési általános iskolába jár. És vagyunk.. 241 gyerekünk van, tehát ha ez a.. tehát olyan 300 körül biztos, hogy lennénk, tehát lenne a gyereklétszámunk. És akkor az arányunk is azért jobb lenne.

Akkor hogyan kezelik ezt a helyzetet, vagy hogy..?

Hát, mindennel próbálkozunk, tehát.. kidolgoztunk egy beiskolázási tervet a már.. most annyiból talán picit könnyebb, bár nem javult a helyzet, hogy ugye az óvoda is hozzánk tartozik. Tehát, tagintézményünk az óvoda és megpróbáljuk az óvó néniket is erről meggyőzni, bár az óvó nénik.. Tehát, az óvó nénik gyerekei is Kénesre járnak.” (az iskola igazgatója)

A településen nem tapasztalják az összetartást, félnek attól, hogy gesztenyés lecsúszik, és a környező településekhez képest periferizálódik és gettósodik. Azt érzik, hogy ez ellen nem tudnak fellépni, eszköztelennek, a közösségi események nem tudják ellensúlyozni, közelebb hozni egymáshoz az embereket, mivel a megfogalmazódó elvárások kizárják egymást.

„De hát, ahol a Kacor Feri meg a Nótár Mary a szint, utána néztem, állítólag ezek valamilyen énekesek. (...) Tehát, igyekeztek annyira levinni a szintet, hogy még a bányász béka is jól érezze magát. Ez szomorú. Tehát..

Tehát, hogy ez ilyen kereslet-kínálat..

30 éve? Tehát, én a városomban, Martfűn Edvin Martont hallgathatok, B52-t hallgathatok, mit tudom én, Vincze Lillát hallgathatok. Nem kell messzire mennem, Road-ot hallgathatok, Ossian-t hallgathatok. 900 lelkes településen 3 napos rock fesztivál a mai trendi.. 900 lelkes településről beszélek! És ott nincs Nótár Mary meg Kacor Feri nevű magyar állampolgár. Pedig vannak ott is 10 ezren, tehát nem Martfűn, hanem ezen a 900 lelkes településen. Úgyhogy, az élet minden területén vonzóvá kell tenni a várost!” (a jelenlegi jegyző)

„Gesztenyés valahogy lemaradt nagyon. Nagyon elhúzott mellettünk Kénes. De szerintem egyébként ez sok kis településen így van. Hát, látom Fegyvernekről Törökszentmiklósról, a nagyobb városok...” (a művelődési ház vezetője)

A városi társadalom összekovácsolásának nehézségeit legtöbbször a szülői réteg nemtörődömségével, civilizálatlanságával magyarázzák. A könyvtár vezetője többször nehezményezte, hogy nem köszönnek neki a helyiek, ha belépnek a könyvtárba. A dohányboltos szerint pedig a felnőtteket is meg kell tanítani a jómodorra, és ő például addig nem szolgál ki vevőt, amíg az nem köszön és nem kulturáltan kéri tőle az árut. Ezeket a sérelmeket és eseteket a helyi romákhoz kötik, a romák számarányának növekedésével magyarázzák.

„Én azt gondolom, hogy.. hogy nem nagyon lenne jó, hogyha.. ha továbbra is ilyen szaporodási arány lenne. Ezt nem tudjuk megakadályozni, hogy a településre ne jöjjön be több roma..” (az előző polgármester)

„A múltkor is belefutottam olyanba, hogy az anyuka nyomkodja a telefonját, az előadó tartja a kis előadását, a gyerek meg mászkál össze-vissza.” (a könyvtár vezetője)

„Csúnyán viselkedtek ezek a gyerekek, bandákba verődtek, hangoskodtak, airsoft pisztollyal lövöldöztek. Én elkaptam őket, és mondtam, hogy ne csodálkozzatok, hogy csúnyán beszélnek veletek. Estére egy kisfiú megsérült, jöttek a rendőrök, mondtam, hogy látjátok, csak ez lett a vége” (a hagyományörzést szervező óvónő)

A széles rétegeket megszólító közösségi események és az egykori földbirtokos és politikus kultuszához kapcsolódó megemlékezések két külön kategóriát alkotnak. Az elsőnek az önkormányzat és az iskola a gazdája:

a helyi pedagógusok és kulturális dolgozók alakítják ki a programot, ezért többségében a gyerekeken keresztül szólítják meg a gesztenyésieket. Azonban ezeket az eseményeket még a szervezők is kissé unalmasnak, laposnak tartják: a polgármesterasszony a nemzeti jelleget hiányolta belőlük, a későbbi jegyző pedig a színvonaltalanságot, a közönség ízlésének kiszolgálását nehezményezte:

„Számomra az nagyon, nagyon.. szomorú volt, amikor egy-egy iskolai rendezvényre elmentem és azt láttam, hogy itt a nagy liberalizmus jegyében szinte nem is, nem is a.. egy-egy nemzeti ünnepen nem is a nemzeti érzelmek kerültek előtérbe, hanem kipipáljuk, hogy volt egy rendezvény és kész. Tehát, nem volt ilyen bensőséges tartalma az ünnepségeknek.” (az előző polgármester)

„A művelődési ház, az pedig annyira a maradvány elvek mentén ment, hogy ha volt pénz, akkor jutott. És az igazgató asszony is, meg a most kinevezett asszony is lehangolóan beszél a helyi kulturális életről.” (a jelenlegi jegyző)

A közösségi események kialakítását is kihívásnak tartják, mivel egyszerre több ízlésvilágú, elvárású rétegnek kell megfelelni. Szerintük az eltérő kulturális háttér miatt nehéz közös nevezőt találni.

„Elég sokrétű a település összetétele, nagyon nehéz azt megfogni, hogy ez mindenkinek jó legyen és jól is érezze magát, próbáltuk azokat megfogni, akik a hagyományőrzést értékelik. Együtt lenni, együtt tenni jó, ez volt az elmélete az eseményeknek. Minden intézményt megszólítottunk a városban, kinyitottuk a házunk kapuját, sokan elférünk az önkormányzattal közös udvarban, és mindenkit arra kértünk, hogy főzzünk valamit, és egy szeretetlakomát készítettünk.” (a hagyományőrzést szervező óvónő)

Az emlékezetpolitikai események programjai országos figyelmet vonzanak, ilyenkor a kormánypárti politikusok és a radikális jobboldaliak jelennek meg Gesztenyésen. A helyi lakosságot ezek kevésbé mobilizálják, a roma lakosság pedig ehhez a kultuszhoz egyáltalán nem kapcsolódik, nincs róla említés sem, inkább a többségi társadalom múltjaként, semmint a város történeteként kezelik. Tehát összességében elmondható, hogy a város kiterjedt oktatási- és kulturális intézményei a gesztenyési lakosságot két párhuzamos világgént képzelel el, az átjárást pedig egyre nehezebbnek, sőt veszélyesnek ítéli meg. A legtöbb kulturális és oktatási területen dolgozón megfigyelhető a kiégés, amit a munkájukban megfogalmazott célok kivitelezhetetlensége, a rájuk háruló társadalomépítési feladatok kilátástalansága generál.

A helyi klientelizmus és az új vezetés vergődése

A 2010-2019 közötti városvezetés az elmúlt 80 év legsikeresebbje lehetett volna: a kormánytól több milliárd forintnyi támogatást tudott szerezni a középületek felújítására és az ipar fejlesztésére, összetartotta a települést, minden nagyobb társadalmi problémára megpróbált megoldást találni. De a döntéseit legtöbbször önkényesen és önhatalmúlag hozta meg. A település vezetése ebben a 9 évben egy kézben összpontosult, P. Lászlóné „Erzsike” kezében, akit még az ellenzéke is nagy formátumú politikusként ismert el:

„ha idézhetek gesztenyésieket, ha azt a vonalat viszi, amit a jegyzőség, tehát, a jegyzősége megkezdéséig vitt, akkor valószínű a[z egykori politikus családneve]-kriptában ravatalozták volna fel hosszú élete végén, amikor meghal. Egy valóban köztisztviselőnek örvendő ember.” (a jelenlegi jegyző)

Mindennek ellenére 2019-ben körülbelül 20 szavazaton múltott, hogy nem őt választották újra. Ez a hír nemcsak gesztenyésieket, de magát a polgármesterasszonyt támogató munkatársakat is megdöbbenetett. Újraszámolási kérelmet nyújtottak be, amit nem hagyott jóvá a választási bizottság. 2019 óta azonban több rendőrségi eljárás indult a polgármesterasszony után maradt önkormányzati gyakorlatok, eljárásrendek miatt. P. Erzsébet által működtetett hatalmi struktúrát nehéz pár mondatban összefoglalni, mivel az túl sok szinten érezte hatását, túl sok területre kiterjed, ezért az eltérő társadalmi kategóriákhoz való viszonyát tárgyalom a következőkben. Első pontban a középosztállyal és a vezetéssel kialakított függőségi kapcsolatot mutatom be, majd a második részben kitérek a szegényebb családokkal, illetve a roma közösségekkel fenntartott kapcsolatára is.

A polgármester hatalmának és befolyásának mértékét jól példázta az iskola botrányos fenntartóváltása, amit a *Gesztényési iskolai esettanulmány* jól körüljár, de mégis pár mondatban felidézek. 2010-ben, amikor P. Erzsébet a városi jegyző pozícióból polgármesterré lépett elő, megpróbálta a középosztályi érdekeknek megfelelően

újrarendelni a települést. Ez nagy vonalakban egybeesett a kétharmados kormánypárt programjával is, ami arra tett kísérletet, hogy a helyi középosztálybeli igényeket közpolitikai intézkedésekkel elégítse ki, és aminek egy része arra irányult, hogy a roma és lecsúszó lakosság, illetve a középosztálybeliek közé védőhálót húzzon fel. Ez egyszerre „fenntartó” és „lenntartó” szerepet töltött be: a középosztályt megvédte a lecsúszástól, a felfelé való mobilitást pedig megnehezítette. Közben a közmunkaprogram és a szakképzés kiterjesztése révén a szegény rétegeket is képes a létminimum körüli szinten fenntartani.

A polgármesterasszony úgy tervezte, hogy a gesztenyési általános iskola mellett egy katolikus iskolát is létrehozna, hogy a középosztálybeli szülők ne vigyék a közeli Kénesre a gyerekeiket a gettósodó állami iskolából, és a szülőknek helyben kínálja alternatívát. A vele készült interjúban hangsúlyozta, hogy azért kereste meg a katolikus egyházat, mert számarányában többen vannak a településen a katolikus felekezetűek, emögött inkább a kistérség iskolai tényezők (l. a Gesztenyési Iskolai Tanulmányt) és a település hagyományos felekezeti törésvonalak¹⁴⁷ álltak. Az egyház azonban nemet mondott az új iskolaalapításra, de az általános iskola átvételét reálisnak látta. Az iskolaátvételt azonban első körben a tantestület és a szülők megvétőzták. Több viszály-hullám, felmondás és sértődés után, illetve a KLIK-kel kapcsolatos problémák láttán a pedagógusok és szülők lassan mégis beletörődtek a fenntartóváltásba: 2018-tól az önkormányzat az iskola és az óvoda ingó és ingatlan használati jogát határozatlan időre átengedte az Egri Főegyházmegyének (l. Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testülete 2018.06.13).

Az iskola átadását a polgármester első körben a tantestületet megkerülve próbálta elintézni, ami időlegesen ellenállásba torkolt, és felerősítette a gesztenyési szülők elpártolását a település iskolájától, illetve ennek következtében több kulcspozíciót elfoglaló pedagógus más településre költözött és/vagy elhagyta az iskolát. A több éves belharc nemcsak a személyi ellentéteket, hanem a polgármesterasszony morális kontrolljának kiszélesítését is eredményezte, P. Erzsébet többször kritizálta nyíltan önkormányzati üléseken a helyi értelmiség és pedagógusok iskolaválasztási stratégiáit. A pedagógusokat végül az győzte meg a döntés helyességéről, hogy az egyházmegye képes volt egy kiszámítható és kiegyensúlyozott környezetet teremteni számukra: nem késtek a fizetések, plusz juttatásokat kaptak, az eszközbeszerzés zökkenésmentessé vált és az egyházi szertartásokon való részvételt sem kötelezték (csak sugallták). A tehetősebb vagy befolyásosabb gesztenyési szülők azonban sokszor hajthatatlanok maradtak és nem törődve az iskola körüli csituló viszályokkal továbbra is Kénesre hozták a gyerekeiket.

A polgármesterasszony által kiépített ellenőrző és zsaroló rendszer működését szemlélteti a következő történet. Az egyik helyi óvónő, aki második gyermekét Kénesre íratta, azt érezte, hogy a városvezetés részéről olyan erős nyomás nehezedik rá, hogy kénytelen az iskola vezetőségével tisztázni a döntését:

„de amikor én bementem és elmondtam, hogy miért szeretném a gyermekemet elvinni, hangsúlyoztam, hogy ez nem a pedagógusok és nem az iskola ellen szól, hanem a saját gyermekemnek próbálok talán egy kicsit más lehetőséget biztosítani, akkor megkérdeztem, hogy győztek meg, hogy miért hagyjam itt a gyermekemet. Én azt a választ kaptam, hogy azért, mert kell a fejkvóta. Engem ezzel nem győztek meg. Nem tudom, hogy volt-e bent más, és mást mivel próbáltak meggyőzni. Volt, akinek bejött ez az iskola, volt, akinek nem. (...) Neki nagyon jó kis önállóságot hozott, ő jó helyen van, többszörös diákolimpikon. De nekem nincs bajom a gesztenyési pedagógusokkal, én amiben csak tudom, támogatom ezt az iskolát. (...) Az Aranyban szorobán módszerrel matekoztak, ez nagyon szimpatikus volt, és ismertem a tanítónénijét is, aki nagyon-nagyon jó volt. A nagyfiamat biztos nem vittem volna el, mert ő sokkal érzékenyebb lelkű, ő ne utazgasson. Itt nem volt sportlehetőség, a fociban többnyire vad cigánygyerekek voltak, nem láttam lehetőséget arra, hogy ezt a vonalat vihesse tovább.” (a hagyományőrzést szervező óvónő)

Az óvónő esete példaértékű volt abból a szempontból, hogy megpróbálta megmagyarázni döntését az iskolaigazgató és a polgármester előtt, ezzel kivívta magának a tiszteletet. Így ő nem vált a településtől elpártoló értelmiséget megtestesítő példává, akit ki kell közösiíteni. A személyes döntés és az állítólagos bűnösség nyilvános felvállalása mellett azonban a megbocsátáshoz az kellett, hogy továbbra is önkéntes munkában szervezze a hagyományőrző köröket, néptáncoktatást, az óvodában nyújtott teljesítménye pedig megfeleljen a

¹⁴⁷ Pári András 2014-es tanulmányában bemutatja, hogy Gesztenyésen az 1950-es évektől hogyan alakult a tszesítés és a kulákká nyilvánítás. Pári mélyinterjúkat készített egykori kulákként azonosított földművelő családokkal, azok leszármazottaival, amelyből kiderül, hogy a kulákok többsége vallását gyakorló református volt (Pári 2014: 80), és hogy a vagyoni helyzet és a felekezeti hovatartozás két generációval később is érezteti hatását a felekezeti törésvonalak kapcsán.

település hagyományőrző képének. Hasonló morális pánik tört ki a halmosi házi orvos és önkormányzati képviselő kapcsán is, amikor kiderült, hogy az unokáját nem Gesztenyésre, hanem a Halmoshoz közeli Kunosra fogják járatni a szülők. Ő azonban nem kényszerült nyilvános bocsánatkérésre, házi orvosként az óvónőnél autonómabb pozíciót foglalt el, így az ő esete – ahogyan a polgármesterasszony fogalmazott – „sajnálatos folyamatnak” a részeként lett elkönyvelve.

A középosztályi szülők gyerekeinek beiskoláztatása mellett a polgármester más kérdésekben is legalább ilyen precízen és a személyes szférára való tekintet nélkül járt el. Például pontos kimutatásai voltak a születendő gyerekek számáról, azok családjáról, és az iskolai létszám kapcsán ezek mentén alakította stratégiáit: „kire kell ráhatni” vagy kitől lehet várni, hogy a lojalitása demonstrálásaként a trenddel szembe fordulva, a helyi oktatási intézménybe íratja majd a gyermekét. Az országos családpolitikai és általában szociálpolitikai irányelvekre a gesztenyési polgármester helyben tudott, a maga elképzelései mentén ráerősíteni:

„Hát, ezzel a családpolitikai intézkedésekkel, amit a kormány.. egyre inkább erősít, ezzel azért ösztönzi a magyar lakosságot is és hála Istennek, folyamatosan a védőnőket.. szondázom, hogy van-e új kismama, milyen színű.. tehát.. ők tudják, hogy én miért kérdezem. És most az idén..

És változott?

Igen, igen, tehát arányaiban is több magyar gyerek születik meg. Azért itt a lakás.. ez a.. lakástámogatási rendszer is most már nemcsak nekik kedvez, mert azért a korábbi szocpol mondjuk meg őszintén, az inkább az irányba hatott, hogy.. hogy ők ezt nagyon szépen kihasználták és szó szerint kihasználták és után.. tehát, nem érte el a célját, mert, mert ott nagyon sok manipuláció volt. Itt viszont a CSOK-nál.. azért munkaviszonyhoz kötve, meg, meg egyéb dolgokhoz, itt.. itt inkább a magyarok tudják.. nem is tudok most cigányról, aki itt nálunk CSOK-ot vett igénybe. Nem tudják igénybe venni, mert.. mert nem felelnek meg a feltételeknek. Magyarok viszont annál inkább.” (a volt polgármester)

A gyakorlatainak egy másik jellegzetes esete a halmosi óvoda-mentési akció volt. 2018-ban Halmoson drasztikusan lecsökkent az óvodai létszám, azok után, hogy pár évvel korábban az iskolát is be kellett zárni. A halmosi szülők kétségbeesett kéréssel fordultak az önkormányzathoz, hogy segítsék fenntartani a négy gyerekre zsugorodó óvodát (ld. Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testülete 2018. március 29.) akár félnapos program működtetésével. A polgármester akkor azt a megoldást eszközölte, hogy egy önkormányzati tulajdonban levő leromlott halmosi házba beköltöztetett egy öt gyerekes anyukát, aki arra szemelt ki, hogy gyerekeinek beíratásával megmenti az óvodát. A nő azonban a helyi trendeknek megfelelően inkább a közeli kunosi óvodába íratta a gyerekeit. P. Erzsébet ugyanazzal az autoriter döntéssel, amivel beköltöztette a családot, fel is bontotta a szerződést a gyerekeit egyedül nevelő családjával. A visszaszolgáltatót, leromlott állapotú önkormányzati lakást pár hónapra rá lebontották, a gesztenyési támogatásból egy kápolna épül a helyére. A halmosi óvoda nem menekült meg a bezárástól, a családja a településről rokonokhoz költözött át, a halmosiakat pedig a polgármesterasszony egy kápolna megépítésével kompenzálta.

P. Erzsébet, ahogyan az előzőekben láttuk, folyamatosan figyelte, ha tudta, irányította is a ki- és beköltözéseket is. Például a környező szegény településekről beszivárgó családokat, saját bevallása szerint, megpróbálta adminisztratív eszközökkel távol tartani Gesztenyéstől:

„Próbálok ezt is a sajátos eszközeimmel kicsit elriasztani őket, ez nem publikus egyébként, meg nem is szabályos, de van azért eredménye. Elég, ha azt mondom, hogy állandóra nem jelentkezhetsz be, ezt nem mondhatnám, mert ugye a szabad költözés, meg, meg egyáltalán. De azt már nehezen tudom elviselni, amikor 1 lakásba 12., meg 13. személy jön. És akkor, akkor.. fék. Esetleg tartózkodási helyre, azt meg nem kérik, mert azért az ellátások tekintetében kötve vannak ők is.”

A polgármestersége alatt ellenőrzése kiterjedt az egész településre. Hasonlóan az előzőekhez, a szociális támogatásokat is olyanok vehették igénybe, akiket a polgármester „jó szülőkként”, „jó romákként” azonosított. A kérvényeket sokszor csak olyanoknak adták ki, akik ezeknek a szempontoknak megfeleltek, annak ellenére, hogy az internetről letölthető és kinyomtatható – tehát szabadon hozzáférhető – formanyomtatványokról volt szó, ezeknek a családoknak legtöbbször hozzá kellett folyamodni. Számukra ugyanis nehézséget jelentett a kinyomtatás és kitöltés, a polgármesteri hivatal pedig bármikor visszadobhatta hiányos adatokra hivatkozva:

„Említettem, hogy ahhoz, hogy panaszkodhasson az ügyfél, tehát segílyt kérhessen, be kellett jönni a városvezetőhöz engedélyt kérni, hogy a segílykérő nyomtatványt elkérje. Tetszenek tudni? Azt a nyomtatványt, amit interneten bárki elér. Na, ugyanazt a nyomtatványt használjuk, mint az ország 3100.. Persze, be kellett jönni. Ő gondterhelten elgondolkodott, hogy kiadja, ne adja. Aztán, vagy így vagy úgy döntött.” (jelenlegi jegyző)

A romákkal való kapcsolattartásban a P. Gusztáv, a felbomlott RNÖ vezetője volt segítségére. A kisebbségi önkormányzat volt vezetője nyíltan beszélt arról, hogy milyen esetekben kérte a polgármesterasszony a segítségét:

„Vele beszélgetni is jó, hogy nem nézi aztat, hogy én roma származású ember vagyok. Olyanokat is szokott velem csinálni, hogy Gusztikám most nem érek rá, ki tudnál menni, vagy amikor kapták a Fidesztől a szórólapokat, akkor ki tudnám-e. Persze, hát az egyértelmű, Erzsike, mondom, hát, szórólap, ott van a lányom is, én is, a család... Meg is lett az eredménye, mert mozgósítottam az egész roma származásúakat. 500 embert mozgósítottam meg a választáson.”

Ugyanígy az iskolával való kapcsolattartásnak is fontos aktora volt:

„szoktam nekik is segíteni, ha valami gond van valamelyik családnál, akkor Guszti, próbálj már segíteni. Persze, mondom! Lenge Margitnak hívják az igazgatót, mindig szoktunk beszélgetni, ha valami gond van, akkor engem hív.”

A helyi roma családokhoz képest P. Gusztáv sok szempontból kivételnek számított. Egyrészt ő szervezhette a támogatásból megújult járdák aszfaltozását, idénymunkák esetén a roma munkaerőt, és pár évig vezethette a helyi kisebbségi önkormányzatot. A terepmunka során azonban nemcsak a roma közösségben elfoglalt helye miatt, hanem az ő háztartásában nevelt egyik unokája miatt is felkerestük. A fiút több pedagógus említette, mint reziliens, egyetemista roma tanulót, akinek sikere példaként szolgálhat a legtöbb roma tanuló számára.

Az RNÖ-nek sikerült a polgármesterasszony klientúrájaként kiegyensúlyozott munkakapcsolatot fenntartani az önkormányzattal, ellenben ez a vezetőn, P. Gusztávon kívül az RNÖ többi tagját nem töltötte el meglelégedéssel. Többen azt nehezményezték, hogy a romáknak szóló programok rendre elmaradnak, annak ellenére, hogy pályáztak rá támogatást. A konfliktusok a szervezeten belül olyannyira elmérgesedtek, hogy a P. Gusztáv munkatársai kijelentették, nem hajlandóak tovább együttműködni vele:

„A polgármesterasszonyom mondta nekik, hogy gondolják meg jól, mert Guszti, ő már kitaposta az ösvényt, és olyan ismeretsége van itt az önkormányzatnál, hogy nagyon kevés olyan roma származású van. Engem a mai napig tisztelnek. Nem mondják, hogy nincs fogadóóra. Ha nincs fogadóóra, én akkor megyek be, amikor én akarok, mert én sokat segítettem neki. Nagyon sokat.” (az RNÖ előző vezetője)

A polgármester a sikeres kooperáció ellenére lesújtó véleménnyel volt P.-ről, a degradáló beszédmód az előzőek fényében meglepő, azonban a polgármesterasszony hatalomtechnikáin átsütő rasszizmust is jól demonstrálja:

„Igen. Hát ő.. hát ő.. virtigli cigány. Úgy annak módja.. rendje módja szerint követi a dolgokat, hát egy kicsit butácska, mert azért iskolai végzettsége és.. de végtelen jó szándékú és a romákat nagyon össze tudja fogni. Meg mennek is utána. Én most le voltam döbbenve a mostani választáson.. hogy milyen tábort szerzett. Úgyhogy.. Ő az.. ő velem sincs olyan jó viszonyba a Kálmán. (...) Mind a kettő tősgyökeres igen, csak.. csak.. hát.. Kálmánnak is mind a 2 szüleje cigány, de.. nem ilyen.. nem az oláh cigányok. Guszti ő.. ott valamelyik szülő szerintem ilyen nagyon cigány.” (az előző polgármester)

A közmunkaprogramot a városgazdálkodás munkatársai szervezték, ami a 2014-15-ös időszakban a legnagyobb foglalkoztató volt Gesztenyésen. A polgármesternek volt rálátása a közmunkában foglalkoztatottak névsorára, de annak nincs nyoma, hogy beleszólt volna személyi döntésekbe. Az önkormányzat telephelyeket, földet, a START programban megtermelt zöldségek, az állattartásból származó áruk eladásához standot biztosított. Ezekből az árukból jutott a menzára és a szegényebb családoknak is. A következő interjúrészlet jól érzékelteti a munkaszervezés és a programok volumenét:

„Aztán 2011-től megindult a közmunka program fölfelesztése, Start, ott elég nagy százalékban kaptunk az emberekhez képest dologi támogatást. Amit biztos, hogy máshonnan nem tudtunk volna előteremteni. Még az év végén volt egy ilyen beszámoló 2012-2018-ig 960 millió forint volt csak a dologi segítség és 1 milliárd 500 millió amit a közmunkára kifizettek itt Gesztenyésen bér címén. Természetesen ehhez hozzáteszi az önkormányzat is a maga részét, csak már nem kell annyit, mint korábban. Legfeljebb azt, hogy itt 2 emberre kell egy normális szakfelügyelő, különben nem nagyon szeretnek... De nem is nagyon tudnak önállóan dolgozni... aztán ahogy csökkent a dologi kiadás és volt szigorítás, hogy ki jöhet be, ki nem jöhet be, úgy 2014-től el kezdett csökkenni a létszám. 14-ben volt a legtöbb, akkor olyan 480-500 körül volt, aztán ahogy emelték a programoknak az időtartamát – akkor úgy volt, hogy egy-két hónapra is elindult valami – az nekik nagyon jó volt, mert télen bejöttek, amikor már nem lehet lopni az időt a határban, vagy akárhol... azzal az egy-két hónappal letudták és kapták a segély egész évig. Aztán ez megszűnt, mert a programok mostmár minimum fél évesek. Meg hát elkezdett az a rendszer kialakulni, hogy itt a környéken is elég sok munkahely keresett embereket és nem kevésért. És jöttek értük helybe, viszik el, hozzák vissza és nettó. 150 fölött keresnek.” (a városgazdálkodás vezetője)

A polgármesterasszonynak nem kis érdeme volt abban sem, hogy az egykori permetező repülő-állomáson cégek telepedtek meg, amik mostanra több száz embernek biztosítanak állást. Ő folytatott tárgyalásokat több nagyobb ipari vállalkozóval, hogy zöldberuházással létesítsenek a településen gyárat. A politikai kapcsolatai révén elérte, hogy a Gesztenyés az 1930-40-es években épült közintézményei megújuljanak:

„És akkor én ezt ugye folyamatosan.. mondtam az országgyűlési képviselőnek, minisztereknek, mikor kivel tudtam találkozni, hogy.. hogy nagyon jó lenne egy ilyen általános felújítás a középületekre és nagyon, nagyon boldog voltam tavaly, mikor.. jött ki sorba a kormányhatározat, hogy vasútállomás épülete, a posta épülete, a városháza, minden iskolaépület, a 2 templom megújul. Tehát..

Szakiskola is?

Arra 3 mrd-ot kaptunk. Igen. És ezek a pénzek itt is vannak, folynak ugye a közbeszerzési eljárások, a tervezés, mert minden tervköteles. Hát a városháza is kívül-belül megújul, tetőszerkezete az borzalmas állapotba van. Már egy vihartól annyira tartok, hogyha itt elkezdi, akkor itt a cserép hull mindenfele. Tehát.. minden épületünk itt több mrd Ft van már a számlán. Én hiszem azt, hogy hát ez év, meg a jövő év az, az már a kivitelezés éve lesz és.. teljesen új településkép fog megjelenni. (...) Tehát nagyon, nagyon szép összegeket kaptunk ahhoz, hogy megújuljanak, és ezzel úgymond kárpótoljon bennünket az állam, mert.. én ezt így fogalmaztam meg akkor is, amikor.. amikor.. ezt szóvá tettem, hogy egyfajta kárpótlásként nekünk nagyon nagy szükségünk lenne nagyobb összegre.” (az előző polgármester)

Ipar azonban azóta sem települt Gesztenyésre, ehelyett a célokat próbálták áthangolni és a turizmus fejlesztésre tették át a hangsúlyt. A vitatott történelmi személyiséghez kapcsolódó helyszínek, a helyi múzeum, a református és katolikus templom, a kastély, majd a második világháborús emlékmű köré kialakított park és játszótér, illetve a földbirtokos család kriptája mind felújításra kerültek. A múzeum vezetőjével készült beszélgetés alapján a településre évente 5-6000 fő látogat, ezek körülbelül harmada határon túli magyar turistacsoport. A városban azonban nincsen lehetőség a vendégek elszállásolására, a szakiskola kollégiumának vendégszobáit használják időnként ilyen célra.

A látványos fejlesztés, megújulás ellenére a 2019-es önkormányzati választások a 2010 előtti polgármester győzelmével végződtek. A beszámolók szerint több hónapig konfliktusban állt a régi és az új vezetést támogatók tábora. Az egyik háziorvos, aki jelenleg is önkormányzati képviselő és feltétlen híve az előző vezetésnek, nyilvános esküt tett, hogyha nem választják újra a polgármesterasszonyt, nem rendel többé a településen.

Az új polgármester eskütétele után 8 önkormányzati munkatárs mondott fel, a Művelődési Ház vezetője nem indult újra az igazgatói székért. Az önkormányzati munkatársak között elterjedt a hír, hogy az új polgármester „tisztogatni fog” a dolgozók között, besszúból elküldi legtöbbjüket. Akik a riogatások ellenére nem mondtak fel és az előző vezetés elkötelezett hívei maradtak, azok gáncsolták az új vezetést – például a 2020-as költségvetést még márciusban sem voltak hajlandók megszavazni.

„Itt a felmondások, azokat pótolni kell. Jön a költségvetés, tehát.. ha egyszer fellélegzünk, remélem, hogy lesz olyan, hogy ezek megszűnnek, ezek a problémák és akkor tudunk tényleg foglalkozni más egyebekkel. Azt szoktam mondani, hogy az érdemi munkára alig jut idő, mert lekötjük az energiánkat még ilyenekkel. (...) Buknak ki olyan dolgok a szekrényből, amivel foglalkozni kell. És ez az örökség, hagyaték, amit ugye ránk hagyott az előző vezetés és ezzel foglalkozni kell! És ezért nem tudunk pl. a pályázatokkal egyelőre foglalkozni. De én remélem, hogy eljön az idő, mikor az érdemi munkával tudunk. Csak már költségvetés legyen egyszer meg!” (jelenlegi polgármester)

Az új jegyző szerint a pozícióváltás a település elitjének egy részét megdöbbsentette, annak ellenére, hogy mindenki tisztában volt a polgármesterasszony zsarnokságával, a vállalt konfliktusaival, aminek nyomán többen elhagyták a várost. A következő interjúrészlet a P. Erzsébet által működtetett lekötelezési- vagy szívességi-hálókat fejteli fel:

Hát, amiről beszéltem, hogy érezte ő is, meg a környezete is, de most az ő személyére tudjuk kihegyezni, a mindenhatóságát, a mindentudását. Meg az, hogy lekezeli a másikat. Sőt, egy idő után már meg is félemlítette. Tehát, innen óvodavezető ment el, az ő nyomán egyébként óvónők is mentek el. Aztán egy „nagyon jó felkészültségű” óvodavezető jött. Itt ugye mindenki mindenkihez kötődik, az a „jó felkészültségű” óvodavezető, aki most vezeti az óvodát. Tehát, irónia nélkül mondom, a volt városvezető fodrászának a lánya. Nálam, az adóba a halmosi barátnőjének a lánya az adminisztrátor. Előképzettsége az női fehérnemű árus. Mellette a könyvelésen a volt aljegyzőnek, meg egy volt képviselőnek az unokatestvére, ill. keresztlánya dolgozik. Tehát, komplett családfát lehet (...) Szóval az, amikor a jegyzőjét átküldi a konyhába és közli a konyhafőnökkel, hogy a családjából hányan dolgoznak az önkormányzatnál és hogy példás rendet fog statuálni 14-én, tehát, ezt nem lehet félreérteni! Egyébként olyan befolyásos emberek voltak ezek a családtagok, hogy rokkantsági ellátottként éjjeli őr határozott idővel, akkor közmunkás adminisztrátor és ezeket az állásokat kellett féltetni, mert úgy gondolta, hogy innen veszélyeztetik a pozícióját?” (a jelenlegi jegyző)

Az új polgármester beiktatása azonban nemcsak az előző vezetéshez kapcsolódó patrónus-kliensi viszonyokat tette láthatóvá, hanem a korrupciós és egyéb ügyeket is felszínre hozott:

„7 feljelentés, és ez még nem mind! Mert van olyan, ami nagyon jól le van papírozva. Tehát, megszorul a könyvelő és a polgárőr számlával fizeti a személyi jövedelemadóját és ez nem sikkasztás, mert utána visszafizette.. Nekem a jogon mást tanítottak. Hogyha a bolti pénztáros a pénztárból fizeti ki a magán tartozását, attól a pillanattól kezdve bűncselekmény.” (a jelenlegi jegyző)

Egyes ügyekről végül több sajtóforrás is beszámolt, többek között interjú jelent meg az új polgármesterrel és a jegyzővel a vidék.ma portálon, illetve az Átlátszó is foglalkozott a választások utáni rendőrségi ügygel. Január elején a polgármestert és a jegyzőt helyiek értesítették, hogy az előző jegyző és aljegyző az önkormányzat épületéből hivatalos papírokkal teli dobozokat pakol egy autóba. Ezek között több friss szerződés, kivitelezési szerződés, egyéb dokumentum, választói névjegyzékek szerepeltek:

„Január 29-én 7 óra magasságában a volt jegyző meg aljegyző jött be a hivatalba, akarta használni a bélyegzőt, akart határozatokat írni, az aljegyzőt pl. polgármester úr a létráról szedte le. (...) Az aljegyző meg a jegyző működését pedig a rendőrök vizsgálják. Tehát, itt voltunk az épületbe és nem tájékoztattak, hogy van olyan feladat, amihez esetleg rájuk lenne szükség, egyébként semmihez nincs rájuk szükség, mert az elmondás szerint 2018-as döntést kellett volna határozattal alátámasztani. (...) Hát az, hogy 2 hónapja miért nem kapjuk meg a földjeinknek a haszonbérleti szerződését, meg hova kerültek az önkormányzati példányok, és hogy ne találjak összefüggést a közt, hogy a volt városvezetőnél napjába többször megjelent a hivatal fehér autója, amiből ilyen furcsa nagyméretű fehér dobozokat vittek ki.. meg esetleg ki használhatja azt.. na, azt végképp nem fogom megmondani, hogy ki használhatja a földeket. (...) Kiderült, hogy 10ha-ral több van a városnak, mint amiről itt tudunk. Kiderült, hogy 50ha-t pedig még a nagyközség nevééről nem írtak át. Ezek nagyon jó minőségű földek.” (a jelenlegi jegyző)

A tapasztalható polarizálódást az is elősegítette, hogy az új polgármester 2010 előtt a radikális jobboldali szervezetekkel szimpatizált, de azok a hálózatok mára kevésbé ígéretesek és jövedelmezőek, mint a kormánypárti kapcsolatok. A járvány miatti lezárások apropóján azonban megjelent a településen a Jobbikos országgyűlési képviselő is (tűzifát és maszkot osztott a településen). Gesztenyésen a felújítások lassan

befejeződnek, de még nem dőlt el, hogy az átadott épületeknek milyen új funkciót találnak majd. Fontos lenne minél több szakembert a településre vonzani vagy megtartani, hogy a pedagógus-, a várost működtető szakemberhiányt ellensúlyozni tudják, de erre külön stratégia vagy terv nem született. Az átalakulások és azokat kísérő elvárások azonban egyre távolabb esnek egymástól. Az új vezetés azonban mégis győztes csatának tekinti a régi polgármester leváltását:

„Tehát, az alapoktól kell ezt a várost újraépíteni. Az alapoktól! Ahogy az adminisztrátorom mondta: „Jegyző úr, itt rendszerváltás folyik!” (a jelenlegi jegyző)

Összegzés

A remények, hogy Gesztenyésen rendszerváltás zajlik és esély van az alapoktól újjáépíteni a közösséget, nem tűnnek reálisnak. Egyrészt nem alakultak ki a közös platformok és együttműködések, amik a társadalmi szolidaritást vagy a közös célok megfogalmazását lehetővé tennék. Gesztenyésen nincs hagyománya annak, hogy különböző partnereket és érintetteket bevonva, egyeztetve döntsenek társadalmi kérdésekről. Másrészt a település vezetői rétegének társadalomképe és a reális viszonyok olyan mértékben divergálnak, hogy kiégés nélkül nehéz hosszútávon pozícióban maradni úgy a kulturális, mint az oktatási szférában. Ugyanez a távolság érezhető a település közösségépítési törekvéseiben is, például a városi események, fesztiválok, és a történelmi személy kultusza körüli identitáspolitikai építkezésben. Az eseményekhez fűzött elvárásokat már azok sem tudják komolyan venni, akiknek feladata a programok összeállítása, a tartalommal megtöltése. Az identitáspolitikai események az elit és a középosztály egy szűk részét szólítják meg, az igazi közönsége a radikális jobboldali hálózatok és a velük versengő kormánypolitikusok aktív tagjai.

Az *Iskola nem sziget* kutatásban a konfliktusos települést a romák városon belüli arányára és a 2014 körül még aktív Jobbikra leadott magas számú szavazatokra alapoztuk. Ehhez képest a terepmunka során azt találtuk, hogy a konfliktusok és a törésvonalak olyan mélyen húzódnak a helyi társadalomban, hogy ezt sem az autoriter, patrónus-kliensi hálózatokat működtető hatalmi struktúra, sem pedig a kiegyensúlyozottabb, demokratikusabb irányba elmozduló struktúra nem képes kezelni.

A település vezetése számára a peremhelyzetre sodródó roma lakosság számarányának növekedése, illetve a városhoz kapcsolt magyar identitásnarratívák jelölték ki a mozgásteret. Ez az elit a társadalomszervezési stratégiáinak kialakításakor – a helyi középosztály érdekeinek megfelelően – az etnikai törésvonalakra ráépülő párhuzamos világok megerősítését látta jónak. A romák és általában a szegények számára kizárólag a szociális ellátórendszert, a közmunkaprogramot és az egyházat jelölték ki a társadalmi integráció terepeként, mindehhez hozzárendelve pár számon kérhető kulcsszereplőt, például az RNÖ egykori vezetőjét és a roma származású helyi képviselőt stb.

Az oktatási intézmények egyházi fenntartásba való kiszervezése azonban nem állította meg a középosztálybeli szülőket abban, hogy más településre írássák gyerekeiket, és egyelőre nem „civilizálta” (sic!) a helyi lakosságot, ugyanúgy az általános nemzeti ideológiát követő hagyományőrző tevékenységek sem váltak a helyi középosztály közösségépítésének motorjává. A közművelődési intézmények a többségi, magyar sztereotípiákon keresztül meghatározott értékeket képviselik ugyan, de ez egyre unalmasabb és érdektelenebb a középosztály számára, akik fejlesztőpedagógiát, szakköröket és jövőképet várnak a vezetőktől.¹⁴⁸ Az egykori földbirtokos és politikus kultuszával és az azzal asszociált nemzeti-konzervatív hagyományokkal azonosul ugyan a település vezetése, de ezek is egyre kiüresedőbb formákká váltak, és leginkább a turizmus fejlesztésének vannak alárendelve. A nagy műgonddal és elképesztő támogatásokkal felújított épületek egy része funkciótlannul, üresen áll. Sem humán erőforrás, sem ötlet nincs arra, hogy hogyan lehetne ezeket hasznosítani és a helyiek számára hozzáférhetővé tenni. Az önkormányzat lakásállománya, megművelhető és ipar létesítésére alkalmas területei kiterjedtek, ennek ellenére nem képes virágzásnak indulni a település.

A kisebbségi önkormányzat nem alkalmas a roma lakosság érdekeinek képviseletére, ennek ellenére mégis időről-időre képes volt összeszedetten és célirányosan működni a hatalmi struktúrák megerősítéséért. A

¹⁴⁸ Ehelyett a helyi közoktatás a versenyeket, a hagyományőrző, unalmas programokat, a '80-as évek népmeséjének világát közvetíti a gyerekek felé. Hasonló távolság van például a helyi igények és a könyvtárvezető elképzelései között, aki azt nehezményezte, hogy a felnőtt lakosság már nem érdeklődik a 19. századi romantikus magyar irodalom iránt, hanem népszerű irodalmat olvasna, mint a Harry Potter, az Alkonyat vagy a Szürke 50 árnyalata.

felvállalt kiszolgáltatott szerep nemcsak a hagyományos egyenlőtlenséget erősíti meg, hanem a gazdagabb roma családokat sem képes a településhez kötni vagy a helyi közösségépítésben érdekeltté tenni. A közmunkaprogram összességében tehát nemcsak a kiszolgáltatott családoknak ad megélhetést, hanem fizetőképessé teszi ezt a réteget felvirágoztatja az uzsorát, az olcsó drogokkal való kereskedést. A terepmunka során ezeket a témákat alig érintettük, a többségi társadalom egyfajta távolságtartással és prudériával beszél ezekről a jelenségekről, és egyértelműen a helyi roma társadalom saját problémájaként kezeli.

A társadalmi konfliktusok, ahogy láthattuk tehát nemcsak osztályalapúak és etnikai színezetűek, hanem a település öröksége folytán identitáspolitikaiak is. Ezt felerősíti az is, hogy a település vezetése folyamatosan a külső segítséget várja, a külső elvárásoknak próbál megfelelni és felnőni az egykori politikai kultuszához. A külső segítség azonban csak az anyagi értelemben is jövedelmező kormánypárti kapcsolatok vagy leginkább szimbolikus elismeréssel járó radikális jobboldali kapcsolatok függvénye. Egyértelmű azonban, hogy ezek a támogatások és elismerések önmagukban nem képesek a társadalom szövetét megerősíteni.

Felhasznált irodalom

Helyi Esélyegyenlőségi Program (2017). Gesztenyés Város Önkormányzata.

Gesztenyés Város Önkormányzat Képviselő-testületének jegyzőkönyvei: 2008.01.30, 2011.03.29, 2018.06.13.

Koszta Jennifer (2017): *A gesztenyési cigányság társadalmi-gazdasági integrációjának szociálgeográfiai vizsgálata*. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem – Természettudományi és Technológiai Kar, Földtudományi Intézet.

Pári András (2014): Kulákosok Gesztenyésen. *Metszetek. Társadalomtudományi folyóirat*. 2014/2, 69–92.

Turbucz Dávid (2014): A jobboldali radikálisok H.-képe a rendszerváltozás után. In: *Búvópatakok – mélyfúrások: Magyar jobboldal – 1945 után*. Gondolat Kiadó, Budapest, 249–273.

Függelék

A helyi lakosság adatai

A lakosságszám folyamatosan csökken (Gesztenyés+Halmos):

Az országos, a megyei és a regionális átlaghoz képest is gyorsabb a településen a lakosság természetes fogyása:

A következő két tábla az elvándorlások és bevándorlások alakulását mutatja:

Az öregedési mutató azonban az országos és a járási számok alatt marad:

Az infrastruktúra szempontjából a település jól ellátott, a hasonló méretű településekhez képest kiváló: 100%-os az elektromos hálózat, ivóvíz hálózat és a vezetékes gázhálózat lefedettsége, a szennyvíz hálózat 2020 végére lett kialakítva, amihez az idei év folyamán lehet majd csatlakozni. 3 önálló orvosi körzet és egy fogorvosi körzet található a településen, illetve egy gyógyszertár üzemel. A betegforgalom azonban jóval magasabb a megyei és a járási átlagnál:

A múlt emlékébe zárkozó iskola (Gesztenyés)

A Jász-Nagykun-Szolnok megyei gesztenyési iskolát mint gettósodó, konfliktusos településen található reziliens iskolát választottuk a mintánkba. A hátránykiegyenlítésben kiemelkedő iskolák listáján¹⁴⁹ 2012 és 2018 között háromszor szerepelt a matematika kompetenciaterületi eredményei alapján. A projektünk keretében végzett saját számítások alapján összeállított listán a 2014-es nyolcadikos évfolyam szerepelt.¹⁵⁰

Intézménytörténet, a helyi iskolapiac: meghatározó egyházi jelenlét

Gesztényésen és a környező tanyavilágban a felekezeti oktatás több évszázados hagyományra tekint vissza. A legkorábbi feljegyzések a 18. század első feléből valók, és a református iskolát említik meg. Az 1920-as években a római katolikus és a református felekezet már három-három iskolát tartott fenn Gesztenyésen és külterületén (a tanyasi iskolákat 1960-ban számolták fel a halmosi iskola megépítésekor), emellett egy egytanítós izraelita magániskola is működött a településen. A mai iskola főépülete 1929-ben épült a helyi földbirtokos család közreműködésével és állami források becsatornázásával, ebben az ún. „zárdaiskolában” egy szerzetesrend nővérei lányokat tanítottak. 1929-ben a Klebelsberg-féle népiskolai program keretében állami iskola is épült (ez 1985-ig működött), valamint két külterületi pusztán. 1935-re felépült az új református iskola is. 1941-ben a helyi földbirtokos család támogatásával húzták fel a jelenlegi iskola másik épületét, itt fiúiskola működött. Óvoda 1930 óta működik Gesztenyésen, és 1961-ben nyitotta meg kapuit a halmosi tagóvoda. Az oktatási intézményeket 1948-ban államosították, 1950-ben a nővéreknek távozniuk kellett. A kiterjedt iskolahálózat összevonásával ekkor létrehozták a Gesztenyési Állami Általános Iskolát, a halmosi iskolát 1974-ben csatolták a gesztenyési iskolához, ekkortól egészen 2016-ig, az iskola megszüntetéséig, már csak alsó tagozatos oktatás folyt Halmoson.

Ma egyetlen iskola van Gesztenyésen, amely az óvodával együtt 2015-ben a katolikus egyház fenntartásába került. A 2017/2018-as tanévben az iskolának 243 tanulója és 23 főállású pedagógusa volt (10 évvel korábban még 459 tanuló járt az iskolába!). Az osztálylétszámokból világosan látszik az iskola legnagyobb problémája, a csökkenő gyereklétszám. Az ötödik és a második évfolyamon már csak egy-egy osztályt tudtak indítani.

1. táblázat A 2017/2018-as tanév

osztály	osztály létszám	integrált sajátos nevelési igényű tanulók (SNI)	beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő tanulók (BTM)	magántanuló ¹⁵¹	napközis tanulók	szervezési létszám
1.a	17		2	-	11	17
1.b	17		1	-	6	17
2.a	19	1	-	-	8	20
3.a	13		2	-	4	13
3.b	16	2	-	-	4	18
4.a	12	2	5	-	3	14
4.b	18	1	-	-	5	19
5.a	23	1	4	-	5	24
6.a	15		1	-	-	15
6.b	16	1	9	-	1	17
7.a	20		3	-	-	20
7.b	14		5	-	1	14
8.b	21	1	8	-	-	23
8.c	22		1	-	-	22
Össz.	243	9	41	-	48	253

¹⁴⁹ https://www.oktatas.hu/koznevelés/meresek/kompetenciamérés/kiemelkedő_teljesitmenyű_iskolák

¹⁵⁰ Az iskola kompetenciamérési eredményeit ld. az 1-es függelékben.

¹⁵¹ Kutatásunk alapján nem valós adat, az interjúkban legalább három magántanulóról számoltak be.

Forrás: Éves munkaterv

A térségben az iskolaválasztási preferenciákat alap és középfokon egyaránt mélyen meghatározza az egyházi iskolák jelenléte. A közeli nagyobb városokban az állami iskolák mellett a többségi szülők számára az egyházi iskolák nyújtanak vonzó alternatívát (Kunoson református, a keleti kisvárosban református és katolikus, a kénesi református és marista, Kénesen református és baptista). Gesztenyésen a kénesi református iskola elszívó ereje a leginkább meghatározó, a kezdeti 4-5 kivételes esetet az elmúlt 4-5 évben egyre nagyobb tömegek követik, ma már minden alsóbb évfolyamból legalább 8-9 gyerek hiányzik. Mivel a baptista iskolának kötelező felvételi körzete van, ide kevesebben mennek, de a zene tagozata ennek az iskolának is vonzó.

...Kénesnek nagyon nagy elszívó hatása van. Ott két általános iskola van. Az egyik az református, a másik meg baptista. S főleg a reformátusnak van nagyon-nagyon nagy elszívó hatása.

Kiket visz el?

Hát ugye ez az óvodából indul. Tehát már ez nagyon-nagyon régen megindult ez a folyamat, csak nem ekkora számban vittek el gyerekeket. Hát ... megmondom őszintén, tehát, azt mondják a szülők, hogy azért viszik el a gyereket Kénesre, merthogy itt sok a cigány. (G3)

Az igazgatónő becslése szerint kb. 60-70 általános iskolás korú gyerek utazik nap mint nap Kénesre. Míg eleinte szempont lehetett a kénesi iskolák oktatási kínálata, mára kizárólag az „összetétel” szempontja meghatározó, a tanárok szerint „divat”, „presztízskérdés” lett az ingázás.

Igazából voltak olyan szülők, akik úgy gondolták, hogy nem tudom, ez ilyen presztízskérdés, hogy az ő gyereke ne ide járjon iskolába, és így indították el. (G1)

Általános vélekedés, hogy a white flight megindulása a volt óvodavezetőhöz, illetve az óvodai dolgozókhöz köthető.

Annak idején volt egy óvodavezető, aki.. aki.. hát azt mondhatom, hogy bosszúból az iskola irányába felpaprikázta a szülőket. Elsősorban (...) az óvónőket rávenni arra, hogy írassák át Kénesre a gyerekeiket, merthogy ő tanítónő is volt korábban és ott az iskolába nem.. hosszabbították meg a szerz.. tehát ilyen személyes sért.. szerintem..” (G15)

A két tantestület között azt mondom, hogy nem volt jó viszony igazából sohasem. Mert (...) az a bizonyos óvodavezető nem azon volt, hogy jó viszony legyen a két közösség között. Ő egy olyan természet, egy olyan beállítottságú, és akkor ezt szépen meg is tartotta, és ráerőltette azt a fajta véleményét az óvodai dolgozókra, hogy mi nem vagyunk az a közösség, ahova a gyereket ide érdemes bízni. Tehát az ő gyerekeiket, és akkor így megindult szépen az elvándorlás. (G11)

Az óvodából egyelőre nem viszik el a gyerekeket, csupán ketten, az orvos és a szakmunkásképző igazgatóhelyettese írárták Kénesre a gyerekeit, de ők már bölcsődében is ott kezdtek. Az alsós munkaközösség iskolaelőkészítő foglalkozásokkal próbálja marasztalni a szülőket – kevés sikerrel. A tanári fókuszcsoport egyetértett abban, hogy az eltökélt szülőket nem lehetséges meggyőzni.

Nem, tehát én már hosszú évek óta mondom, mert ugye már több iskolaelőkészítő foglalkozást végigcsináltam, és én már évekkal ezelőtt mondtam igazgatónőnek is, hogyha a fejünk tetejére állunk is, ha a csillagos eget lehozzuk, akkor is, amelyik szülő el akarja vinni, az elviszi. Kipakolhatunk mi bármit, kínálhatunk bármit, sajnos nem igazából tudjuk meggyőzni. Nagyon sokszor végigcsináltuk, nagyon sokszor próbáltunk szülőkkel beszélni, és utolsó pillanat-, volt olyan, hogy nekünk azt mondta, hogy oké, rendben, ideíratom, és ennek ellenére mégis elvitte. (...) Mindig megpróbáljuk, mert én is tavaly csináltam, mert most vagyok elsős, most indul, most majd ugye a negyedik kolléganők fogják csinálni, és már most ott van, hogy úgy volt, hogy lazán meglesz a kétosztálynyi gyerek, és most egy héttel ezelőttre eljutottunk oda szinte, hogy

egy osztály lesz valószínű, mert annyit elvisznek.¹⁵² Pedig én úgy gondolom, hogy az iskola mindent megtesz érte.

Nem az iskolán múlik, az összetétel miatt viszik el, nem a kínálat miatt viszik el.

Igen, rajtunk kívül álló okokból. (G11)

Az iskolai elvándorlás tehát jelentős feszültségforrás a kisvárosban, amit a tantestület az intézménybe vetett bizalom megrendüléseként értelmez. A helyi elit elpártolásával minden reggel szembesül a tantestület és Gesztenyés népe a reggeli tömött buszmegállót látva, ez a kép visszatérő metaforája a település megosztottságának. Az ingázók szüleit az iskolában felelőtlenséggel vádolják, amiért egyedül utaznak a kisgyerekek a reggeli buszon.

Tehát arról már nem beszélek, a felelőtlenségről, hogy itt, ha megérkezik reggel az iskolába, amíg haza nem megy, akkor bármi történik, tényleg szülőkkel rendben vagyunk, jó a kapcsolat, ha orvosra van szükség, akkor tudjuk hívni, tehát bármi történik, azonnal a szülő értesül róla, és képen van. Felül a buszra, és reggel hét órától délután akárhány óráig a gyerekről nem tudnak semmit. És a gyerekeknek így alakul ki az a személyisége, ami hát néha eléggé torz lesz. (G11)

A magasabb státuszú családok elvándorlása heves érzelmeket vált ki a tanárokból, az iskolában egy szerteágazó moralizáló diskurzus kérdőjelezi meg a szülők nevelési elveit, és arra figyelmeztet, hogy az ingázó gyerekek hamar elvesztik a kötődésüket a településhez.

...azt a gyereket, akit elvisznek innen már elsős korában Kénesre, semmi kötődése nem lesz, még a szüleikhez sem! Hát egész nap nem látja őket! Reggel elmegy, reggel viszik, esetleg ha megreggelizik, elmegy, este hazajön, itthon alszik, és ezzel le is tudta a településhez való kötődését, mindenki ott lesz. (G11)

A városvezetés is határozottan fellépett az elvándorlás megállítására érdekében, a polgármester személyesen vonta kérdőre azokat az önkormányzat alkalmazásában álló közalkalmazottakat, akik Kénesre írták a gyerekeiket. Az elvándorlás megállításának hagyományosabb eszközeit is bevetették, 20 000 Ft beiskolázási támogatást kapnak a gesztenyési diákok, a tanulmányi versenyeken sikeres gyerekek önkormányzati jutalomban részesülnek, és a 4,5 fölötti átlagú gyerekek is kapnak félévente 20 000 ft-ot. Ezek a lépések további feszültséget szülnek, hiszen az elvándorló gyerekek szülei "negatív diszkriminációként" élik meg a fenti juttatásokat.

...keressük a lehetőségét annak, hogy.. kedvét szegjük azoknak, akik át akarják hordani a gyerekeket. Sokkal kedvezőbb lenne a helyzet az összetételt illetően, hogyha az a.. gyerekanyag, ami Kénesre jár, itt maradna, másként jönne ki az arány, a roma meg nem roma gyerekek aránya és teljesen.. szerintem más képet mutatna az egész. Én azt gondolom, hogy kirívó eset ebből adódóan nincs, hogy hát elég sok a roma tanuló. (G15)

Noha az iskola gettósodó iskolaként került a mintánkba (2016-ban 40%-ra becsülték a romák arányát), a 2017-es intézményi kérdőívben már 55%-os becslés szerepel¹⁵³, vagyis ekkorra már gettóiskolává vált. Az interjúkban a vezetőség a romák arányát 50-60%-osra, az alsó tagozaton pedig 60% felettire becsülte.

Reziliens iskola?

Iskolai önelbeszélés: hullámvasúton

Az interjúkból nem kifejezetten karakteres, mégis egységes intézményi narratíva bontakozott ki, a vezetés és a tantestület elbeszélése a lényeges pontokon egybecsengett. A pedagógusok hanyatlásként élik meg az elmúlt évtizedet, az iskola helyzetének értékelésében a régi idők iránti nosztalgia dominál. A tantestület a

¹⁵² Végül két osztály indult 14 illetve 15 fővel.

¹⁵³ 1969-ben az iskola 619 tanulójaiból 36 volt cigány származású (Koszta 2017: 37).

tanulóösszetétel megváltozásának okát a white flight mellett a település és a térség alacsony megtartóerejében látja, mivel helyben nincsenek munkahelyek, azok a fiatalok, akik továbbtanulnak, nem maradnak Gesztenyésen.

... már azok a szülők vannak, vagy azok a gyerekek vannak, akik tanítványaink voltak. De a település létszáma, meg a gyereklétszám is csökken. Tehát akiket tanítottunk, és jó képességűek voltak, vagy egyáltalán volt valamire fogékonyságuk, azok már nincsenek itt. Tehát a település szép lassan kiürül, és most tényleg nem rosszindulatból mondom, de a java elment. Tehát maradtak jó képességű gyerekek, sőt néha meglepően, akik rossz tanulók voltak, jó képességű gyerekeket engednek be, és odafigyelnek rá, de azért szép lassan ilyen szempontból a színvonal az lefele megy, és hát nekünk meg kapaszkodni kell. Tehát sokkal több energiát kell befektetni ahhoz, hogy eredményt érjünk el. (G11)

Az évtizedek óta érzékelhető trend következményeit a tanítás és nevelés kontrasztjában fogalmazták meg, a jövő nagy kihívása az egyik pedagógus megfogalmazásában a „...tanítani tudás, hogy lesznek-e vevő gyerekek vagy gyermekmegőrzés.” (G11)

...egy másik világról van szó, mert amikor bejönnek ide, akkor igazából a tanulás, meg hát most már a nevelés az, ami központi dolog, és itt tartjuk a mi kis világunkban ezt a fajta rendet, meg ezt a fajta gondolkodást, és amikor a gyerek kimegy innen, egy másik környezetbe kerül teljesen. Aztán megint visszajönnek, és kezdődik előlről a játék. (G11)

A tantestület korfája előregedett, az utóbbi három évben 5-6-an mentek nyugdíjba, és sokan vannak nyugdíj közelében. Mindenkit aggaszt, hogy a kiírt álláshelyekre nem jelentkezik senki, a tantestület pedig egyre fáradtabb. Az egyik fókuszcsoportban a diákok is említették, hogy hiányolják a fiatal tanárokat. Az idősödő tantestület egyre kevésbé szívesen vállal délutáni szakköröket, panaszkodnak a megemelt kötelező óraszámra. Úgy tűnik az iskolavezetés és a tantestület kompromisszumot kötött az elviselhető tehervállalás érdekében: a felső tagozatosoknak nincsen napközi. Ezt a fásultságot, kiégés közeli állapotot hangosítják ki a tanári fókuszcsoportban megfogalmazott asszociációk: az iskola olyan, mint egy hullámvasút, menny és pokol, mókuserék, végtelen lépcsőház.

Én maradnék ennél a két szónál, ami az első gondolatom volt, a menny és pokol, mert 25 éve mióta itt vagyok, nagyon sokmindent megértem, volt éveken át, amikor nagyon-nagyon jó dolgok történtek, voltak évek, amikor nagyon-nagyon nem volt jó, nem is egy volt. Most nap mint nap járom ezt a hullámos utat az elsős osztállyal, mert hol a mennyben érzem magam, hol a pokolban, tehát amikor van egy jó napom, akkor hurrá, és aztán megint romba dől minden, megint kezdem előlről, tehát én most egy állandó hullámvasúton vagyok. Mert olyan az elsős osztályom, tehát mindent megélek velük, olyat is, amit a 33 évem alatt soha. És most szembesülök olyan dolgokkal a szülők részéről, a gyerekek részéről. (G11)

... az összes társadalmi problémát, szépen beszippantjuk, aztán utána idebent a gyerekekkel megpróbálunk valami orvoslást találni, mégiscsak iskola formájú legyen (Hát küzd az ember), valamit beletegyünk, és amikor kilép az ajtón, akkor szembesül a nagy magyar valósággal. És akkor mit lehet tenni? Annak idején azt mondtam, hogy az iskola neve az a Kőműves Kelemen lehetne, mert az erre illik, hogy csináljuk a dolgunkat, elmegy a gyerek, másnap kezdjük előlről, tehát sok ilyen van. És akkor ott vannak az eredmények, és akkor az ember mindig csak ezzel foglalkozik, a problémával, mert az meg megy magától, aki tehetséges, meg lehet (A sikerélmények viszi az embert tovább) igen, tehát kevésbé vesszük észre, nem ... az embert. De igazából tényleg, hát máshoz meg nem értünk, meg hát lehet, hogy azért lettünk tanárok, mert szeretjük csinálni, vagy az ember még annak idején látott benne fantáziát, meg én is olyanokat láttam, hogy ú, hát én tanár leszek, aztán itt ragadtam. Most meg már hova menjek? (G11)

A fenti idézet is érzékelteti, hogy a tanárok fáradtak, de még nem kiégettek, meg tudják találni a munkájuk értelmét, eredményét.

... azért mégiscsak csinálunk itt valamit, meg azért tehát hogy a tantestületnek az életkora olyan, hogy azért több generációt itt már tanítottunk, és azért némi becsületünk még van. Tehát amikor a gyereket elengedik, meg a gyerek ide beül, akkor egy teljesen más környezetbe kerül, és azért mégiscsak hatunk rá. (...) jönnek hétfőn, és akkor elsősorban rendbe kell tenni a fejüket, mert a hétvége az a szabadság, nem is szabadság, az a szabadosság, hétfőn újból kezdődik ez a birkózás, és akkor hát osztálytól függően, 5 perc, 10 perc, egy óra,

rendbe rakjuk a lelkivilágát, és kezdődik a tanulás péntekig. Tehát még azért tényleg úgy tűnik, hogy vannak problémák, mert mindig vannak problémák, tehát az nem igaz, hogy nincsenek problémák, de azért egyszer csak beáll a normál kerékvágásba mindenki, és teszi a dolgát. Tehát ezt azért elfogadják, meg tudomásul veszik, aztán hazamegy, és azt csinál a gyerek, amit akar. Azért még tudunk eredményt elérni. Tehát néha-néha ezért ki lehet billenteni a gyereket ebből a 'hát mit tudom én mit akar' állapotból, úgy néha megcsípjük, és akkor működik a dolog. (G11)

Egy egyházi iskola: pragmatikus megfontolásból

A polgármesterünknek az agyából pattant ki, mert ő úgy látta, hogy ez így lesz jó, és ezt végigcsinálta. (G11)

Az iskolában nem rejtik véka alá, hogy az egyházi átvételt előbb elleneztek, majd csupán pragmatikus megfontolásokból fogadták el. Az iskolaátvétel a katolikus felekezetű polgármesterasszony egyszemélyes ambíciójának tűnik, aki először 2011 körül kereste meg az Egri Főegyházmegyét az ajánlattal, a tantestület az egyház irányába passzív, a minimális elvárások teljesítésére törekszenek. Első körben a nevelőtestület és a szülők elutasították az iskolaátadást.

Én nem árulok el azzal titkot, hogy én voltam az, aki... erőltettem és.. ez minden túlzás nélkül, azt, hogy kerüljön önkormányzati fenntartásból át egyházi fenntartásba az oktatási intézmények közül az óvoda és az általános iskola. Első körben dugába dőlt ez az erőlködésem, ott nem értették meg.. még maguk a pedagógusok sem és a pedagógusokon keresztül a szülők sem, hogy én ezt miért szerettem volna. Akkor én azt mondtam itt az igazgatóknak, hogy ne dőljenek hátra, mert ezt meg kell csinálni. (G15)

Ekkoriban még egy másik plébános szolgált a településen, aki nem látta értelmét az egyházi iskolának, hiszen a Gesztenyésen nincs nagy gyülekezeti élet, sem a tantestület, sem a szülők nem voltak vallásosak.

Fontos momentum, hogy a polgármesterasszony eredeti terve a környező településekhez hasonló iskolastruktúra létrehozása volt, az állami iskola mellett szeretett volna egyházi iskolát indítani Gesztenyésen, ám ezt a főegyházmegeye nem támogatta.

Én úgy gondolom, hogy ők nem így gondolták el az egyházi iskolát. Ők felmenő rendszerben gondolták el az egyházi iskolát, ugyanis van egy teljesen üresen álló iskolaépületünk. (...) Kollégák is, meg szerintem polgármester asszony is ebben gondolkodtak, hogy maradjon egy állami iskola, tehát ez maradjon meg egy állami iskolának, és akkor felmenő rendszerben... (...) de ebbe a fenntartó nem ment bele. Tehát, ő azt mondta, hogy vagy egyben óvoda-iskola, tehát ahhoz nem járult hozzá, hogy külön egyházi iskola és csak felmenő rendszerben. (G3)

Mielőtt szóba került ez az egyházi iskola, én beszélgettem sokat a polgármester asszonnyal, mert hogy felénk lakik, és az unokája annyi idős, mint az én kisfiam, együtt játszottak, és én kérdeztem erről a dologról. És akkor ő azt mondta, hogy két iskolát szeretne, egy egyházi iskolát, amit meg kellene a hármas épületben valósítani, és maradna egy nem egyházi iskola, és hogy ez milyen jó lenne, merthogy akkor a szülők eldönthetnék, hogy hova íratják a gyerekeiket. Tehát akkor két iskolája lenne a településnek, és ő arra gondolt, hogy hát akkor a magyarok majd biztos az egyháziba íratják, és akkor megmarad egy másik iskola mint cigányiskola. (G11)

A tantestület máig sérelmezi, hogy velük nem egyeztetett a polgármester az iskolaátadásról. A sikertelen próbálkozás után a polgármester személyesen kereste fel a tantestület tagjait és a szülőket (köztük a közvetlen függésben levő közmunkásokat), hogy megnyerje őket az átadásnak, és a tantestületet meghívta környékbeli katolikus iskolák meglátogatására. Az érsek másodjára kikötötte, hogy csakis 2/3-os szülői szavazati aránnyal veszik át az iskolát, hiszen a feles eredmény további megosztottságot, viszálykodást szülne (hittantanár közlése). 2015-ben második nekifutásra az ügy „átment egy kis segítséggel” (G11), a tanárok belátták, „hogya ránk indítanak itt egy egyházi iskolát, akkor végképp végünk van” (G2). Az átvételkor ketten is távoztak a tantestületből.

Hát, a nevelőtestület zöme igazából nem támogatta az egyházi iskolát. Ez már a második nekifutás volt. Az első nekifutás az nem sikerült. Most a második nekifutásnál is azt mondom, hogy a nevelőtestület egyharmada támogatta, néhány ember elutasította, a többiek pedig elfogadták az egyházi iskolát. (G3)

A kutatás idején összességében mindenki inkább pozitívan értékelte az iskolaátvételt, a tanári fókuszcsoportban elismerték, hogy stabilabb lett a finanszírozás (felújítások, év végi keretkiegészítés, cafeteria, időben érkeznek a tanárok fizetése, szakkörök finanszírozása), új lehetőségek nyíltak meg (táborok, versenyek), összességében pedig „nyugodtabbak lettek a viszonyok” (G2), különösen a KLIK-es fenntartási időszakhoz képest.

... miután KLIK-esek lettünk, egyszerűen kiismerhetetlen volt a dolog, egyik nap ez történt, másik nap az történt, és soha nem tudtuk, hogy mi van. Pénz nem volt, pénz semmire sem volt, hát aztán megváltozott a helyzet, ilyen szempontból nyugodtabb lett a dolog, tehát nem azt mondom, hogy anyagilag sokkal több lett, de nyugodtabb lett. Tehát amire szükség van, azt meg lehet csinálni, első évben soha nem volt annyi pénz, nem felújításra, hanem egy állagmegőrzésre. A KLIK idejében kaptunk egyszer nyáron 50 000 ft-ot, és akkor miután átkerültünk, rögtön az első évben nem is tudom, 3 millió ft volt, vagy mennyi volt, tehát azért el lehet itt költeni. Tehát úgy láthatóan normalizálódott a helyzet, végülis a szakmai munkába nem szólnak bele, ezek az elvárások, meg az hogy a gyerek a reggeli imát meg a napvégző imát elmondja, az ünnepségekre elmegyünk (meg heti két hittanóra van), ők tanulják a hittanórát.

Az elvárások között az is elhangzott - bocsánat - hogy nem fognak egy-két év múlva bennünket majd átvilágítani, hanem azt a nyolc évet kívárlják, úgymond egy általános iskolai generáció fusson ki, és ezt látjuk azért az egyházi nevelésnek meg a két hittanórának a hatását alsó tagozatban főleg. Oviban és alsó tagozaton. ... mi sem vagyunk az a tantestület, akik egyik napról a másikra rá tudunk állni, vagy át tudunk állni az egyházi nevelésre ... tehát nem erőltetik ránk, mi most ilyen értelemben azt mondom, hogy úgy egyensúlyban vagyunk. (G11)

A napkezdő és napvégző ima mellett csupán évi négy misén és évente két lelki napon kötelező részt venni: „én úgy gondolom, hogy ez teljesen abszolút elviselhető és elfogadható mindenki számára.” értékelte valaki a helyzetet a tanári fókuszcsoportban.

A felsős igazgatóhelyettes ezt úgy fogalmazta meg, hogy „szokkal emberibb a fenntartó iskolához való viszonya.” Az önkormányzati és KLIK-es fenntartás alatt elmaradt felújításokra (parkettacsere, csiszolás, lakkozás, mosdófelújítás) most végre sor kerülhetett.

A tanárok és a szülők az egyházi szellem első hatásait elsősorban a „lelki többletben”, konkrétan a gyerekek „tiszteletteljes” viselkedésében látják.

Az alsóban talán a lelkiség miatt, vagy a kicsit a lelki többlet miatt... érzek változást. És az alsósoknak természetes a gyerekeknek az egyházi köszönés, természetes, hogy akkor misére megyünk. Nem mondom, hogy mindenkinek, mert az soha nem lesz. Én azt látom, hogy... tehát a szülőknél nem látok azért ehhez túl nagy támogatást, vagy túl nagy érdeklődést. (G1)

Talán itt érdemes megemlíteni, hogy a település elitje nagy hangsúlyt helyez a háború előtti földesúri család hagyatékának ápolására és a népi hagyományörzésre, illetve annak hiányában a hagyományok teremtésére. Az iskola felé is elvárás a nemzeti ünnepeken műsor szolgáltatása, illetve a gyerekek nemzeti identitására nevelése. A katolikus iskola koncepciója jól illeszkedik ebbe az identitáskereső-építő munkába. A polgármester örömmel számolt be róla, hogy a felekezeti iskolában korábbi gyakorlathoz képest az iskolai ünnepségeken nagyobb hangsúly kerül a hagyományokra és a „nemzeti érzelmre”.

Számomra az nagyon, nagyon.. szomorú volt, amikor egy-egy iskolai rendezvényre elmentem és azt láttam, hogy itt a nagy liberalizmus jegyében (...) egy-egy nemzeti ünnepen nem is a nemzeti érzelm került előtérbe, hanem kipipáljuk, hogy volt egy rendezvény és kész. Tehát, nem volt ilyen bensőséges tartalma az ünnepségeknek. (...) Profitálnak most már belőle a pedagógusok is, hogy van a hitoktatás ugye. Komolyan veszik a gyerekek. Olyan csodálatos évszázó ünnepség volt most is, hogy ott szem nem maradt szárazon, ami eddig nem volt jellemző. (G15)

A kompetenciamérés: hullámzó eredmények

A kompetenciamérési eredmények értelmezéséhez fontos szempont, hogy az iskola két telephelyen működik, az egyikben általában az alsó tagozat található, azonban a jelenlegi nyolcadik osztály is itt tanul, mert ez az épület akadálymentesített, és egy mozgássérült kislány jár az osztályba.

Ahogy a bevezetőben említettem, a 2013-as és 2014-es években vizsgált évfolyamok kiugróan sikeresnek tűnnek a hátránykompenzáció tekintetében matematikából.¹⁵⁴ 2015-ben viszont az iskola minden tekintetben az elvárt értékek alatt teljesített, ezért 2016-ban már másodjára kellett intézkedési tervet készíteniük. Az igazgató így foglalta össze a teendőket.

...mi is összeültünk az intézményvezető-helyettes vezetésével egyébként a munkaközösségek és mindenképpen tehát leültünk, hogy mit kellene csinálni. És úgy láttuk, hogy talán a sikertelenség oka az is volt, hogy elsősorban csak a magyart, meg a matekot tanítók foglalkoztak a kompetenciaméréssel. Tehát, hogy mindenképpen az volt a célunk, hogy bevonni valamennyi szaktanárt, mert látjuk, hogy.. tehát ugyanúgy földrajz, fizika, bármilyen órán lehet ott.. (...) [A kollégák] elfogadták, csak nem vagyok benne még biztos - ezt most őszintén megmondom -, hogy ezt mindenki, tehát, hogy mindig alkalmazza is. Tehát, most épp arról beszéltünk a múltkor, hogy én mindenképpen, ha órát látogatok, ezt is szeretném látni, hogy mennyire tudják alkalmazni, és mennyire fekszik rá mindenki arra, hogy hasonló feladattípusokat csináljon.
(G1)

Az intézkedési tervben az osztályok összetételével magyarázták a gyenge eredményeket, az egyik osztályban sok volt a túlkoros, évisméltó tanuló. „A 6.b osztály több tanulója hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetűnek számít. Hiányos ismeretekkel és szocializációs hátrányokkal, alacsony motivációs szinttel rendelkeznek, amelyeket a mérések, egyéni beszélgetések is alátámasztanak. A tanulásban otthoni segítséget nem kapnak. Többségük magatartás zavaros, tanulási és beilleszkedési nehézségekkel küzd, illetve 3 tanuló sajátos nevelési igényű.” (Intézkedési terv 2016)

Matematikából az alacsony teljesítmény okaként egyfelől a szövegértési nehézségeket („sekélyes szókinccs, alapvető ismeretek hiánya”), másfelől pedig a „motiválatlanságot”- (tartós figyelem, kitartás, monotoniatűrés hiányát) azonosították. A megoldást a tanórai differenciálásban, a lemaradók egyéni fejlesztésében, fejlesztő pedagógus és szaktanárok által tartott felzárkóztató foglalkozásokban, valamint a folyamatos tudásszint mérésben látták. Emellett az aktívtábla gyakoribb használatát, játékos feladatok, páros és csoportos munka gyakrabban alkalmazását tűzték ki célul.

Szövegértés területén a probléma okának a buktatásmentes, osztályzás nélküli alsó tagozat időszakát, „olvasástechnikai problémát”, szegényes szókinccset, és az olvasás iránti érdektelenséget tudták be.¹⁵⁵ Összességében feltűnő, hogy a gyenge eredményeket jellemzően iskolán kívüli, családi szocializációs okokra vezeti vissza az intézkedési terv.

Hasonlóan a kőkapui iskolához, a tanárok nem tudtak arról, hogy az iskola felkerült az esélykiegyenlítő iskolák listájára, és ennek a vezetőség sem tulajdonított jelentőséget. Az igazgatóhelyettes szerint a javuló eredmények oka csupán az lehet, hogy az utóbbi időben a CSH indexet is figyelembe veszik az országos adatok elemzésénél.

¹⁵⁴ Hatodikban matematikából az alapszintet el nem érők aránya 60%-os, a minimumszintet el nem érők aránya 50%-os volt, szövegértésből az alapszintet el nem érők 52%, a minimum szintet el nem érők aránya 34,1 % volt. Nyolcadikban matematikából az alapszintet el nem érők aránya 66,7 % volt, a minimum szintet el nem érők pedig 50,8%. Szövegértésből az alapszintet el nem érők aránya 61,1%, a minimum szintet el nem érők pedig 50,8% volt. A 2-2 osztály tudásszintje mindkét évfolyamon "nagyértékben eltérő" volt.

¹⁵⁵ Részlet az intézkedési tervből (2016): „Többen hátrányos környezetből érkeztek, nehéz anyagi körülmények között élnek, albérlésben laknak, többször költöznek, motiválatlanok. Néhányan antiszociálisak, magatartászavarosak, szünetekben is állandó felügyeletet igényelnének, hogy ne ugorjanak egymásnak, ne okozzanak komolyabb balesetet. Szinte mindnyájan tanulási nehézségekkel küszködnek, gyenge képességűek, a munkában hamar elfáradnak, nem kitartóak, sokszor motiválatlanok. Többen halmozottan hátrányos helyzetűek. A szülők nem segítik a gyerekek előrehaladását, nem viszik el a nevelési tanácsadóba, vagy ha a vizsgálat megtörtént, a gyerekek egy része nem hajlandó fejlesztésre járni, és az iskola által felajánlott délutáni korrepetálásokat, felzárkóztató foglalkozásokat sem veszik igénybe. Néhányan túlkorosak, a felső tagozatban évfolyamot ismételték.”

... ugye kétszer azért kellett intézkedési tervet készítenünk, tehát nem mindig volt azért annyira jó a kompetenciamérésünk eredménye. Tehát, voltak olyan évek, amikor 6., 8. évfolyamon olyan osztályaink voltak, ahol bizony.. mélyen az országos átlag alatt teljesítettünk. Csak ugye amikor a családi háttér indexet figyelembe vették, akkor már nem görbült minden esetben a száj, hanem nem tért el szignifikánsan. (G3)

Amikor a tanárokat arról kérdeztük, hogy mi lehet a siker oka, a válaszok hamar védekezésbe fordultak, úgy tűnt, hogy az iskolában a kompetenciaméréssel kapcsolatban sokkal inkább arról szokás beszélni, hogy mi lehet a gyenge eredmények oka, mintsem arról, hogy mi állhat a relatív siker mögött. Mind az iskolavezetés, mind a tanári fókuszcsoport arra hivatkozott, hogy rajtuk kívül álló ciklusok határozzák meg az évfolyamok összetételét, családi hátterét, és ez az oka az eredmények hullámzásának.

... hogyha visszagondolok, ott idősorosan néha egészen kimagasló eredmény is volt. Az egyik évben nem tudom, valami 1700..

Igen. (...) az az év pont egy olyan: hatodikban, meg nyolcadikban is olyan osztályunk volt, ahol nagyon jó képességű gyerekek jöttek össze. Ott még nem.. tehát például tavalyelőtt, igen, ők a tavalyelőtti nyolcadikosaink, ott nem is nagyon vittek el. Tehát, nem volt jellemző, hogy elvitték volna például a gyerekeket, tehát, itt voltak nálunk a jó képességű gyerekek, nem Kénesen voltak. És onnan a továbbtanulás is, tehát nagyon.. így zajlott.. sokan felvételiztek, fel is vették őket, tehát az egy jó képességű évfolyam volt nagyon. (G1)

Most ez, hogy jobb eredmény jött ki - nagyon sok esetben évfolyamra függő is. Tehát vannak olyan évfolyamok, úgy mond gyerekekre gondolok, gyerekanyagban, jobb képességűek, (...) most például ez a nyolcadik osztály, akik májusban a kompetenciát írják, hatodikban írták, most ez a két nyolcadik osztály, mind a kettő, én azt mondom, hogy jó évfolyamok. A mögöttük lévő hetedikesek azok nem üt meg, közelében sincsenek a két osztálynak, az nyilván ennél jóval gyengébb eredményt fog hozni. Aztán rosszabb, aztán még rosszabb.. (...) Abszolút kiszámíthatatlan, mert kiszámíthatatlan, nyilván az alsós kollégák, akik lejárnak az oviba iskolaelőkészítő csoportokba (...), ott már látják, hogy körülbelül mire lehet számítani. Tehát hogy milyen gyerek, milyen az összetétel, és körülbelül milyen munka fog zajlani, meg milyen eredmények várhatók el. És akkor ez így hullámszik. Van, amikor tényleg jó eredmény születik, és van, amikor gyenge eredmény születik.

VZS: Ez csak a képességektől függ?

Hát a képességeken is, egyértelmű, a gyerekeknek a képessége, de a képesség az valahogy párosul a családi háttérrel is. Tehát épp olyan két évfolyam van most, hogy a gyerekek mögött aránylag egy rendezett családi háttér van. De mint ahogy említettük, a mostani hetedik, meg a mostani hatodik, akik majd jönnek, ott pontosan az ellentéte. Tehát ott nincs családi háttér, nincs az a minőség, ami... és a gyerekek képessége is szerényebb, gyengébb, ott nyilván, hogy ez az eredmény ez nem is várható el, tehát bárki bármilyen munkát fog végezni, ezt az eredményt nem tudjuk már hozni. (G11)

Szemben a fenti tanár gyanújával, a kutatásban vizsgált nyolcadik évfolyam esetében a 2016-os hatodikos szövegértési és matematikai eredmények szintén szignifikánsan alacsonyabbak az elvárt értéknél. A közismerten gyengébb képességű 8b osztályfőnöke így emlékezett vissza a gyerekek hatodikos teljesítményére:

...ki van adva nekünk, hogy ne csak a magyar órán legyen a szövegértés, hanem más órákon is, amikor szövegértéssel foglalkozunk, hogy megértsék a gyerekek, hogy mit is olvasnak. Mert az a baj, azon csúszik szerintem, az én osztályom azon csúszik el, hogy nem is értik, hogy.. meg ha meglátják a szöveget, a hosszú szöveget.. szerintem.. (...) nagyon sok volt a hatodikban az a szöveg. És olyan szavak, kifejezések voltak, amit az én gyerekeim nem ismernek, nem is találkoztak azzal a kifejezéssel. (...) Tehát, olyan alapvető dolgokat nem tudnak, hogy néha elszörnyülködik az ember. ... és ezt hiába próbáljuk mi otthon ezt megtenni, hogyha a szülők sem tudják ezeket a dolgokat. És hogy olvasni... az már olyan, hogy mi az, hogy könyvet olvassunk? (G4)

A többi vizsgált iskolához képest feltűnő, hogy a fentiekben túl nem találtuk nyomát szisztematikus, órarendben is rögzített felkészítésnek a kompetenciamérésre. A belső mérési rendszer is kevésbé kidolgozott, mint más

iskolákban. Az igazgatóhelyettes szerint régebben összetettebb mérési rendszerük volt magasabb elvárt szinttel, ám a tanulói összetétel változásával ez értelmét veszítette.

És miért van az, hogy régebben összetettebb volt ez a rendszer?

Azért, mert... tanulói összetétel. Egyértelműen. Tehát, nekünk pl. nagyon sokáig 95% volt az ötös határ. Most már ugye... Kénesen már régen 90 volt, amikor nálunk még itt 95 volt. Illetve, olyanok voltak, hogy hatodikban, nyolcadikban szóbeli vizsgáink is voltak. Tehát ott magyarból, történelemből, a kidolgozott tételekből, tehát nagyon úgy engedték ki a gyereket, hogy azok igen megállták a helyüket és... Tehát nálunk, ugye míg a környező településeken csak negyediktől volt, addig nálunk pl. angolból az én gyerekek is, mert én Kénesről áthordtam a gyereket ide, mind a két gyerekek ide járt, alapfokú nyelvvizsgát tettek 8. év végén. Tehát, egy nagyon magas szintű oktatás folyt, amit sajnós már most nem... (G2)

Pedagógiai módszertan: az elmúlt idő pedagógiája

A 2017/18-as tanévben 23 pedagógus dolgozott az iskolában (egy GYES-en volt), köztük négy volt férfi. Kémia, ének-zene és angol tantárgyból három éve nem sikerült betölteni az álláshelyet, ezeket az órákat óraadók tartják. Emellett nem szakos tanárok helyettesítettek angol, biológia, természetismeret és technika órákon.

Tudomásunk szerint a gesztenyési iskola nem vett részt a 2000-es évek átfogóbb uniós pedagógiai módszertani fejlesztési pályázataiban. Noha korábban igényelték az IPR-es normatívát, ma az IPR szellemiségének már nincs nyoma az iskolában. A módszertani innovációk kapcsán a nyolcvanas-kilencvenes évek pedagógiai újdonságait említik, 1989-ben bevezették alsó tagozaton a Zsolnai féle ÉKP módszert, 2003-tól pedig a Meixner-módszert alsó és a felső tagozaton is. Az iskola emellett sokáig az Apáczai kiadó bázisiskolája volt. Az iskolavezetés ugyan próbálkozik azzal, hogy több kompetenciás elemet vigyenek be az órai munkába, és óralátogatásokkal, bemutató órákkal igyekszik inspirálni, illetve ellenőrizni a tanárokat, de az erőfeszítések ellenére továbbra is a frontális osztálymunka dominál. Hiányolják a megfelelő továbbképzéseket is.

...ugye mi általában, meg a magyar oktatás, tehát most úgy értem a „mi”-t. inkább lexikális tudást kérünk. És a fejlesztő részére kellene jobban ráállnunk. De ehhez olyan továbbképzések és olyan program is kellene, ami a pedagógusokat is segíti. Tehát az, hogy jó, hát készítsd föl rá, de.. nincs mögötte semmi, az így igen nehéz. (G2)

A tanári fókuszcsoporthoz az iskolavezetéssel szemben a problémát nem a hagyományos pedagógiai eszköztárban látta, hanem a világ változásában, hogy az iskola által képviselt tradicionális tudásfelfogás „elértéktelenedett”, nem kapja meg a tiszteletet a diákoktól és a szülőktől.

A legnagyobb gond, hogyha ez 15-20 évvel ezelőtt készült volna, akkor a központba helyezett tudást, amit mi szeretnénk átadni, az tökéletesen fedné a valóságot, és harapnának rá a szülők. Ma már a tudás láthatóan elértéktelenedett, teljesen más érték szerint mennek, és nem érdekli őket, tehát a tudás - mit tud megszerezni, mennyiért? Az, hogy milyen úton, milyen áron, az teljesen más dolog. Érezze jól magát a gyerek, kb. ennyit von le a mai szülő belőle. (G11)

...Gesztenyés lakossága nagymértékben, összetételben nagyon sokat változott az elmúlt 15 évben. Kisebbséghez tartozó gyerekek egyre nagyobb számban vannak jelen itt az iskolában. Ez még megint nem ez jelentené a problémát, hanem az a családi háttér, s az az iskolához és a tanuláshoz való hozzáállás, ami a legtöbb családban olyan, hogy nem igazán segíti a mi munkánkat. Ez az, ami problémát okoz. (...) Elsősorban arra gondolok, hogy a családban egyre kevésbé, egyre.. több az a család, ahol azt érezzük, hogy a gyerekek, illetve a szülőknek nem fontos a tudás. Nem fontos az, hogy a gyerek minél több tudást szerezzen. Minél jobb tanulmányi eredménye legyen. Nagyon sok esetben tapasztaljuk azt, hogy kötelességből. Mert megvonásokkal jár. Családi pótlék, meg egyéb juttatások, hogyha a gyerek nem jár rendszeresen iskolába. (...) És attól kezdve nagyon sok olyan gyerekekünk van, aki valóban csak kötelességből van itt. De igazából túl sokat az iskola... életén nem lendít. Sőt, azt mondom, hogy megnehezíti sok esetben

a pedagógus munkáját, aki nem tud kellő időt fordítani azokra a gyerekekre, akik egyébként szeretnének többet tudni. Szeretnének jobban haladni. És azért ez nagyon sok energiát kivesz belőlünk. (G5)

Azokban az iskolákban, ahol jelentősen romlott a tanulók társadalmi összetétele, jellemző, hogy az intézményi narratívában a tehetséggondozás és a felzárkóztatás antagonisztikus feszültségként, egymást kioltó feladatként jelenik meg. Nincs ez másképp Gesztenyésen sem. A letűnt idők normáihoz ragaszkodva a sikereket továbbra is elsősorban a versenyeredményekben mérik. A tanári fókuszcsoporthoz a tanórai differenciálással kapcsolatban szkeptikus, hiszen túl sok felkészülést igényel, és a tehetséggondozás rovására megy.

Kutató: És az Ön gyereke hova fog iskolába járni?

Nem szeretnék nyilatkozni. Nagyon nehéz szülőként nyilatkozni, szülő is vagyok és pedagógus is. Mert amíg mondjuk bekerül egy olyan osztályba az én jó képességű gyerekem, ahol mondjuk az osztálynak csak a fele legyen roma származású, én látom felsőben a roma gyerekeket, hogy mennyi gond van velük magatartásilag, és amíg nekem az energiáimat az viszi el, hogy fegyelmet tartsak, rendet tartsak, nem az, hogy a tehetséget inkább fejlesszem és gondozzam, akkor ezen el kell gondolkozni. (G11)

Kutató: Differenciálással, különféle módokon

Folyamatosan csináljuk, én úgy gondolom, mindenki, felsőben is. Tehát annyira megpróbáljuk, de akkor is, ne mondja nekem senki, hogy a jó képességűek nem isszák meg ennek a levét! (Igen.) Mert mindig ők kerülnek háttérbe! (Így van.)

Az a baj, hogy differenciálás, differenciálás, nem tudsz megszakadni, nekem ez a véleményem. Én értem ezt a differenciálást, csak mutassa meg már valaki, aki egészében egy tanévet végignyomja differenciálva, amikor vannak 15-en, 18-an benn, és mind különböző egyén, esetleg három csoportban kellene dolgoztatni, és rohángálhat az ember ide-oda-amoda, és nem tudod magad se már sokszor, hogy hol vagy, mert lehozod a lelket - ezt nem látom, ezt nem lehet! Ez nagyon sok. Azért örepszünk már, legalábbis azt érzem, hogy azért 57 évesen...

Az az egyik oldala a differenciálásnak, amit András, említesz, a másik pedig az, hogy a gyerek, most a roma gyerekekről beszélek először is, hajlandó-e (dolgozni) dolgozni. Mert az, hogy a kolléga, vagy most épp testnevelést tanít a kolléga, elkészíti az anyagot ennek a gyereknek személyre szabottan, ennek a gyereknek, vagy ennek a csoportnak, a másoknak másmilyet, ez szép, elméletben tökéletes. De amikor ott van, hogy ezt csinálni is kell, hogy abból valami eredmény is szülessen, hát az már akkor nem megy. (...)

Így van. És mit csinál? Hogy a differenciálás kapcsán, mivel mi nem akarunk dolgozni, önállóan nem lehet őket dolgoztatni, nekik segíteni kell, és mit csinál az ember? A jó képességűnek odaadom a feladatot, önállóan dolgozik, mert ő hang nélkül szépen-csendben dolgozik, és akkor megint ki itta meg a levét? Lehet, hogy őt jobban lehetett volna fejleszteni, meg még pluszt, még több tudást átadni, és mit csinállok? Azokkal a gyerekekkel kínlódom úgymond, hogy ne zavarják az órát, akik gyengébbek. Azért, hogy ne szabotálják, ne zavarják a többit. (G11)

A pályázati pangást megtörte a katolikus iskolaátvétel, az egri főegyházmegye főpályázóként több új pályázatba is bevonta az iskolát, azonban ezek a pályázatok elsősorban tanórai kívüli tevékenységekre és infrastrukturális fejlesztésre irányulnak, a tantermi pedagógiai módszertant alig érintik.¹⁵⁶

A 8C-s szülői fókuszcsoporthoz alapvetően pozitív véleménnyel volt az iskoláról, és bíztak benne, hogy a középiskolára megfelelően felkészíti a gyerekeket. Azt azonban a szülők is érzékelték és sérelmezték, hogy nem kínálnak elég szakkört.

Én is a tehetségfejlesztést hiányolom. A versenyeken szép eredményeket ér el, de ugyanakkor azt látom, hogy a kisfiam remekül rajzol, országos rajzversenyt nyert hármat, de mindhármat én találtam neki. A fiam picit

¹⁵⁶ Az iskolában jelenleg futó illetve elnyert pályázatokról a kettős függelék tudósít.

mindig csalódott, rosszul esett neki, hogy az iskolában ezt nem értékelték, nem érzett elismerést. Tágítani kellene a tehetség fogalmát. (G10)

Emellett az egyik szülő, pontosan érzékelve a háttérben húzódó indokokat, a poroszos oktatás kritikáját is megfogalmazta:

...Amit hiányolok - az nem ennek az iskolának a problémája -, hogy még mindig poroszos az oktatás: legyen a gyerek kitűnő, tudjon mindent, de nem számít, hogy ki a gyerek. Maga az oktatási rendszer nem nagyon veszi figyelembe a gyereket. Nincs erre elkülönített keret, a tanárnak nem fizetnek túlórárt, a tanárnak nem éri meg, hogy egyénileg foglalkozzon a gyerkőccel. Nincsenek szakkörök, amikor gyerekek voltunk, volt mindenféle szakkör. (G10)

Közösségi kapcsolatok: a település és az iskola

Az önkormányzat és az iskola kapcsolata: a konfliktusszító polgármester

Gesztenyésnek mint kisvárosnak kiterjedt közoktatási-közművelődési intézményrendszere van: található itt egy mezőgazdasági szakközépiskola, és az önkormányzat fenntartásában működik városi könyvtár, művelődési ház és egy helytörténeti múzeum is. Noha egymással szembenéznek az utca két oldalán, a mezőgazdasági szakközépiskolához nem fűzik szoros szálak az általános iskolát, a helybeni továbbtanulásnak kifejezetten alacsony presztízse van.

Az iskolai interjúkból egy elszigetelt iskola képe bontakozik ki, ahonnan a település értelmisége lassan elpártol, és a szülők egyre inkább ellenségszámba mennek. Annak ellenére, hogy az iskola már nem önkormányzati fenntartású, a polgármester mégis számos feladatot testálna rá (hagyományok őrzése, katolikus és nemzeti nevelés), ezeket azonban nem egyeztetni a tantestülettel. Úgy tűnik, a települési és az iskola körüli konfliktusok felkorbácsolója maga a polgármester. A tantestület és a szülők szemében az egyházi iskolaátadás kérdése is elsősorban a polgármester involváltsága miatt volt megosztó. A tanári fókuszcsoporthoz is megfogalmazódott a polgármester iránti neheztelés.

Csak az az érdekes, hogy ugye mindenkinek vannak ismerősei, itt tanít, ott tanít, amott tanít, nagyon sokat jelent, hogy milyen viszonyban van az önkormányzat meg az iskola.

És milyen viszonyban van?

Hát könnyedén leadtak bennünket a KLIK-nek, aztán egyszer csak úgy döntöttek, hogy mégiscsak jobb lenne, ha egyházi iskola lennénk. Nincs mit ezen szépíteni, mert tiltakoztunk a dolog ellen, mert második nekifutásra lettünk egyházi iskola, ennek ellenére jól jártunk. (G11)

A jelenlegi igazgatónő 2009 óta vezeti az iskolát, szerinte az önkormányzati fenntartás idején nem kaptak megfelelő támogatást.

... amíg önkormányzati fenntartási iskola voltunk, addig se kaptunk sok mindent az önkormányzattól, ezt hozzá kell tennem. De azért ők is megpróbálnak abban segíteni, hogy itt tartsák a gyerekeket. Tehát, ők nagyon partnerek ebben. (...) tehát én úgy érzem, hogy talán most mintha egy kicsit szorosabb lett. Nem szorosabb, mert az túlzás, de hogy jobb lett a kapcsolatunk az önkormányzattal, hogy egyházi iskola lettünk. (G1)

A polgármesternek tehát ma is komoly befolyása van az iskola életére. Pozitívumként azonban csupán azt említik, hogy törekszik arra, hogy megállítsa a tanulói elvándorlást.

És a város hogyan gondolkodik az iskoláról? Tehát, hogy a helyi közösség hogyan látja ezt az iskolát?

Hát úgy gondolom, hogy ezt a folyamatot, egyébként tavaly a polgármesterasszony, illetve a polgármesteri hivatal megpróbált... tényleg mindenfélét megpróbált azért, hogy megállítsák azt, hogy elvigyék a gyerekeket Kénesre. Tehát, ösztöndíjat kaptak a gyerekeink a polgármesteri hivataltól, aki 4,5 fölött teljesítettek. Évi kétszer 30.000,- Ft-ot, tehát azt hiszem éves szinten 60.000,- Ft ösztöndíjat kaptak. Akkor tavaly év végén a versenyen jó eredményeket elért gyerekeket, sőt a felkészítő tanárokat is külön polgármesteri jutalomban, elismerésben részesítette polgármesterasszony. Tehát, próbál segíteni, de nem lehet már ezt a folyamatot, mert a szülők egymást beszélnek rá. (G2)

Szülők és iskola

Míg a nyolcadik évfolyamon vannak még többségi, magasabban képzett szülők, az alsóbb évfolyamokon már egyértelműen megmutatkozik az elvándorlás hatása. Ugyan az igazgató még nem adta fel a szülők marasztalását, és törekszik az iskola „megnyitására” meginvitálva a szülőket az iskola terébe, a tanári fókuszcsoport egyértelműen pesszimista volt tekintetben, hogy megfordíthatóak-e az iskolaválasztási trendek.

... én mindenképpen azt szeretném, hogyha végre el tudnám azt érni, vagy el tudnánk azt érni, hogy itt maradjanak a gyerekek, és ne vigyék el őket Kénesre. Nagyon-nagyon próbálkozunk. Tehát, már most látjuk, hogy kik lesznek az elsős osztályfőnökök, és már kértem, hogy akkor menjenek és ismerkedjenek a gyerekekkel, szülőkkel. És mindenképpen azt mondtuk, hogy nyitunk. Tehát a szülők felé... Tehát egy picit... Volt egy időszakunk, tehát, egy ideig nagyon-nagyon sok rendezvényünk volt, amikor szülőkkel együtt hívtuk őket. S aztán valahogy kicsit bezártunk, vagy hogy inkább csak a gyerekeknek, és kevesebbszer jelent meg a szülő. És most mindenképpen azért, hogy jobban belelásson a munkánkba, tehát megpróbálunk... (...) megpróbáljuk jobban bevonni ezekben a... most nem a délelőtti tanítási programokba, hanem a délutáni szabadidős programokba, illetve egyéb programokba, a szülőket. És akkor tehát, mindenképpen én azt szeretném, hogy egy ilyen partner, tehát... Jobban partnerközpontú iskola legyünk. Ez a nagy célom most.” (G1)

A tanárok hangsúlyozták, hogy a szülőkkel közvetlen a kapcsolatuk, ami elsősorban annak köszönhető, hogy a kisvárosban lépten-nyomon egymásba botlanak az utcán, és volt tanítványokként a szülőket is jól ismerik. Az osztályfőnökök rendszeres telefonos kapcsolatban vannak a szülőkkel, de ezen kívül az iskola hagyományos csatornákon tartja a kapcsolatot velük, és ezen az újabb pályázatok sem változtatnak számottevően, a szülők passzív bevonása jellemző (az ünnepeken például közönséggként számítanak rájuk). Néhány alsós pedagógus kijár családlátogatásra, de ez nem kötelező, és nem is általános.

Az iskola hanyatlás-narratívájának sarokpontja az a tapasztalat, hogy a szülőkre többé nem támaszkodhatnak a pedagógusok, egyre inkább magukra maradnak a tanításban.

...tizenegynéhány évvel ezelőtt volt annyira gyenge osztályom, hogy rájöttem arra, hogy amit én nem tanítok meg, azt senki nem fogja velük megtanítani. Tehát, hogy át kell állni alsó tagozatban is arra, hogy a szülőre nem számíthat az ember. Hanem mindent nekem kell megoldanom. Tehát, ott már egy idő után írásbeli házi feladatot sem adtam, mert teljesen felesleges volt. (...) ...én voltam az, akinek meg kellett oldani és meg kellett tanítani. (G2)

Sőt, olykor szembekerülnek a szülőkkel.

...első testnevelés óra, labdavezetés, pattogtatás. Egyértelműen látszik, hogy egy csomó gyereknek életében nem volt labda a kezében. És akkor mondtam, hogy „hú figyeljete, jön a karácsony, kérjete már egy gumilabdát, nem kerül sokba”. És akkor múltkorában följön egy gyerek, és mondja, hogy „képzeld el Mari néni, pattogtattam a labdát”. Mondom „hurrá, jaj de jó!” „De apukám ordított velem.” Mondom mert? „Hagyjam abba”. És mondom miért? „Mert őt idegesíti” És mondom „nem mondtad neki, hogy ezt Mari néni kérte”? „De!” „És mit válaszolt?” „Nem érdekl”. (...) Tehát ezért mondtam, hogy nagyon sok minden, és a szülők részéről is olyan dolgokat tapasztalok, ami régebben nem volt jellemző. (G11)

A szülőket kéne megnevelni, megvan, meg tudjuk nevezni azokat a szülőket, vagy családokat, akikkel probléma van, és ettől függetlenül az iskolának a nagy része megy. Meg a szülők azért jellemzően jól kommunikálnak velünk, csak ugye mindig a probléma a hangosabb. (...) Tehát úgy megfordult a világ is, és

hát nekünk is sokszor tehát nem az, hogy alkalmazkodni, de kiutat kell találni, hogy akkor most mit tudunk tenni. Aztán keressük a helyünket állandóan. (G11)

...van a szülőknek egy olyan rétege, ami vevő arra, de van egy olyan rétege, aminél csinálhatsz akármit, akkor sem! (...)

Akár az együttműködés szót nem ismeri, vagy a tanárban nem a partnert, nem a segítő támogatást, hanem az ellenséget látja. Bármit csinálunk. Tehát azért van egy ilyen rétege a szülőknek.” (G11)

Ahogy a tantestület szubjektív megélésében az iskola fokozatosan elszigetelődik a város „javától”, úgy válik a tantestület számára egyre meghatározóbb tapasztalattá az „utca/család” és az iskola normáinak feszültsége, és egyre központibbá a szülők negatív hatása elleni küzdelem, a „család” kizárása az iskola teréből.

Még olyan gondjaink vannak mostanában és ez ellen szeretnénk valamit tenni, hogy tehát ha valami.. valós vagy vélt sérelem éri, akkor rögtön berohan az iskolába és hatalmas szájjal és..

Ide be tud jönni bármikor?

Igen, merthogy nincs... tehát mivel két épületben vagyunk, nincs portásunk. Az ajtókat nem tudjuk, tűzvédelmi szempontból nem is zárhatjuk így az ajtókat, és akkor erre próbálunk most valamit keresni, hogy az ügyek elintézési módja az, hogy amikor.. Tehát, a tanítási órát ne zavarjuk semmiképpen. (G1)

Mindezek ellenére a tantestület szerint jó és közvetlen kapcsolatban vannak a szülők többségével, a konfliktusos eseteket kivételként említik, és nagyobb magatartási problémákról nem számolnak be.

...a szülők 90%, 95%-ával nincs gondunk (...) De van néhány szülő, aki úgy viselkedik, hogy azt gondolná, hogy mi direkt neki a rosszat akarunk. Meg hogy rosszat akarunk a gyerekének. (G4)

...nincsenek súlyos problémák. Inkább van néhány gyerek, vagy néhány család, akivel, akinek a gyerekével állandóan problémáink vannak. De kezelhetőek ezek a gyerekek. Tehát, nem, nincs semmi gond. (G1)

Befogadó és kirekesztő folyamatok az iskola terében

Osztályba sorolás és csoportbontás

Az iskola osztályba sorolási gyakorlata a 2010-es évek elejéig kompromisszumok nélkül leképezte a településre jellemző éles etnikai megosztottságot. Valaha három (matematika, nyelvi tagozat, „normál” osztály), az elmúlt évtizedben már csak két párhuzamos osztályba képesség alapján válogatták a gyerekeket. A gyakorlatban az „emelt nyelvi” osztályba kerültek a többségi, magasabb iskolázottságú szülők gyerekei, ide csak elvétve kerülhetett be roma tanuló, a „normál” osztályt pedig mindenki „cigányosztályként” ismerte. Az osztályfőnökök négyévente „rotáltak”, hogy mindenkire egyenlő teher jusson.

A nyolcadik évfolyamban még tisztán kitapintható ennek az osztályba sorolási logikának a hatása. Számos kisvárosi iskolához hasonlóan ezt a beiskolázási rendet a gyereklétszám csökkenése és a romák arányának növekedése, és elsősorban nem az integrációs oktatáspolitikai lehetetlenítette el. A második és az ötödik osztályban már csak egy-egy osztály indult, és az alsó tagozatban már nincsen emelt nyelvi osztály. Korábban „alapítványi támogatással” ötödik osztálytól második idegen nyelvet is tanítottak, de ma erre már nincs igény (igaz, az iskola honlapja reménytelenül ma is hirdeti a lehetőséget). Most már hogyha két osztály indulhat, akkor társadalmi, képességbeli heterogenitásra törekszenek, csupán az egyedi kérések figyelembe vétele maradt az egyetlen eszköz az iskola kezében a szülők megnyerésére.

... a törvényeknek való megfelelés hozta mindezt, hogy ezek az osztályok így legyenek. Tehát, ez az integrációnak a kérdése ugye nagyban. Megint a kisebbség, meg a többségnek a jogai. Tehát, nem tudom, tehát, sokszor úgy érzem egyébként, hogy most már ezzel a tanuló összetétellel, ami most van, nem igazán tudnánk jobb meg gyengébb osztályt összetenni. A húzóerő kell bele. Tehát, most úgy gondolom, hogy a pillanatnyi adott helyzet szerint ez az a legjobb, amit ki lehet belőle hozni. Annak idején, nagyon sokáig

megtartottunk sok gyereket úgy, hogy úgy csináltuk, hogy volt egy jobb osztály is. Tehát akkor, abban az időben nagyon jó volt. De úgy gondolom, hogy ez a módszer most már nem lenne így sem hatékony. Tehát, már kevés lenne hozzá. És ha meg pedagógiai szempontból nézem, akkor meg most így vagyok igazából. Jobb, hogyha így csinálom. (G2, aki felelős az osztályba sorolásért)

Az elmúlt időszakban teljesen úgy válogattunk osztályösszetétel szempontjából, hogy próbálunk egyforma osztályokat létrehozni. Ez régebben nem így volt, tehát régebben volt olyan, hogy volt egy kiemelten tehetséges osztályunk, volt egy közepes, és volt egy gyengébb osztályunk. Ebben az időszakban a szülők ugye kevésbé vitték el a gyereket...

Igen. Ez tagozatos is volt?

Tagozat is volt, igen. Tehát, matematika, illetve nyelv volt pluszban. És most is úgy van, hogy aki szeretné, ugye első osztálytól nyelvet tanulhat, illetve furulya, meg gyermekjáték van még pluszban óra, ami választható.

És akkor azt általában a jobb háttérű szülők választják.

Igen. Ők választották. Hát most már ugye így ezáltal most nagyon igyekszünk, tehát, hogy a fiú-lány arány, a hátrányos helyzet, minden, ami a törvény adta dolog. Tehát, mindenre igyekszünk figyelni. Amit még most, mostanában ilyen új igényként jött, hogy akik egy óvodai csoportba vannak, azokat próbáljuk egy óvodai csoportban összetartani pár cserével. Tehát, van olyan, aki, hogy a törvényi kötelezettségnek, illetve akinek szülői kérés, hogy mégsem abba szeretné, tehát próbálok mindenféle megfelelni ezzel. (G2)

Felső tagozaton régebben nívócsoportosan tanították az idegen nyelvet, azonban az osztálylétszámok csökkenésével a csoportbontás is értelmét veszítette. A honlap szerint továbbra is kínálnak matematika nívócsoportot felső tagozatban, de a gyakorlatban erre már nem láttunk példát.

Noha az alsós igazgatóhelyettes szerint a vegyes osztályok létrehozása a legjobb megoldás a jelenlegi adottságok mellett, a tanároknak továbbra is erős a tagozatos oktatás és a kis létszámú osztályok iránti nosztalgia, és törvényi és finanszírozási kényszernek tudják be a képesség alapú szelekció elhagyását. A fókuszcsoporthoz az az álláspont bontakozott ki, hogyha mód lenne rá, akkor az osztályok képesség (és etnikai) alapú szelekciója, illetve kis létszámú osztályok indítása volna a valódi megoldás az iskola jelenlegi problémákra, mindenek előtt a tehetséggondozás elsorvadására.

...tehát az lenne az egyik megoldás, hogy a kis létszámú osztályokat, amúgy cigány osztályokat (igen), tényleg tehát szelektálni, képesség szerint lehetne szelektálni őket, és akkor ott arra jobban rá tud készülni az ember. Kevesebb a gyerek, jobban átlátod. (Igen, és ez jó volt.) És nem engedik meg, mert a rendszer azt mondja, hogy tizen- főtől kezdve, szóval egyszerűen muszáj, aztán muszáj ilyen huszonakárhány fős osztályt indítani. Abban tényleg benne van minden gyerek, és akkor ott kezdődik a dolog, hogy van 26 órát, nem úgy mint régen, és nem vagyok fiatal, van, amit az ember rutinból megcsinál, de tényleg, hogy körbeszaladjam egész nap az osztályokat, az már nem esik annyira jól. Tehát már csak magam miatt is, meg mint ahogy vagyunk itt legtöbben, ha csináljuk, akkor csináljuk meg rendszeresen. De egyszer csak kipukkad az ember. Tehát óhatatlanul eljutunk oda, hogy muszáj egy kicsit lazítani a gyeplőn - ez a 26 óra rovására megy. A másik meg az, hogy hogy nincsenek kis csoportok. Hát a nyugat-európai országokban amikor elindult ez a folyamat, hogy csökkent a gyereklétszám, akkor szemrebbelés nélkül mondták, hogy hát nincs itt semmi probléma, kisebb osztálylétszámokkal dolgozunk, és jobban tudunk, hatékonyabban tudunk dolgozni. És minden további nélkül meglépték. (...) kiscsoport: mindenki benne lenne, meg látjuk, hogy ez a kitörés útja. De hát nem tehetjük meg. (...)

Igen, és egyszerűbb egy olyan társaságban, ahol van roma gyerek, mint ahogy említettem az én osztályomat is, három roma származású, de abszolút nem érezni, hogy ők egyáltalán... (...) És az a három gyerek is a pozitív példa, hogy az a három gyerek is a jobbához, a magyar gyerekekhez igazodik. (G11)

Ugyanakkor arról is beszámoltak, hogy a teljesen szegregált osztályokban nagyobb eséllyel alakul ki iskolaellenes szubkultúra.

Hogyan jellemezné egy bármely osztályban a roma és a nem roma tanulók kapcsolatát? Van köztük kapcsolat, nem annyira jellemző, van klikkesedés, vagy nincsen etnikai alapon?

Én úgy gondolom, hogy ahol vegyes osztályunk van, tehát, nincsenek szegregálva a gyerekek, de, tehát van olyan kis létszámú, ahol mind cigány. De ugyanúgy a nagyobb létszámúban is ott vannak, ők már összeszoktak és nincs ellentét közöttük. Én például ott az ötödikben látom, hogy teljesen összeolvadnak és, nem látok konfliktust, nem látok veszekedést közöttük. Kis létszámú osztályban, ahol csak cigány van, mondjuk, meg ott sokkal gyakoribbak a konfliktusok. (G2)

A roma és többségi tanulók együttnevelése az iskolában, a roma-magyar különbségtétel elbeszélései és működése az iskolában

A települési társadalmi hierarchiáról a közösségtanulmány hivatott beszámolni, de a települési etnikai viszonyok ismerete nélkül az iskola helyzete nem értelmezhető. A korábbi osztályba sorolási rendszer ugyanis hűen leképezte az áthághatatlan roma-magyar határvonalat, ami csupán az utóbbi időszakban látszik megbomlani a településen, ahol megjelentek roma-magyar vegyesházasságok (Kosztá, 2017). Ezzel párhuzamosan az iskolában az utóbbi 6-7 évben halványult el az osztályok közti szilárd etnikai határvonal, mostanra pedig az alsó tagozatos osztályokban a romák aránya 50% fölé emelkedett. A tanárok jól ismerik a cigány családokat, az iskolában nem kérdés, hogy kik a cigányok. A roma közösségen belül megkülönböztetik az „őslakos családokat”, és azon belül is 4-5 családot, akik kitűnnek a többiek közül, valamint a beköltöző lakosságot. Utóbbiakhoz kötik a bűnözést, a drogkereskedelmet, és az iskolában a csicskáztatás jelenségét.

Milyen a viszony a többség és a kisebbségi gyerekek között? Lehet-e egyáltalán még erről beszélni vagy, hogy..?

Nincs ilyen. Ez megint attól függ, hogy intelligencia kérdése, mert játszanak egymással rendszeren. Egy osztályközösségen belül ezzel nem szokott igazából probléma lenni. Hát, amit én látok, hogy most már akik úgy, megint a kiemelkedő családoknak a gyermekei, azok úgy próbálnak uralni bizonyos.. úgy érteve azt mondják, hogy 'csicskáztatni' bizonyos gyerekeket, de ez alsó tagozatban ugye még ennek szinte teljesen elejét tudjuk venni. Felső tagozatban már annyira nem, de ott sem olyan súlyos a helyzet ezzel kapcsolatosan. (G2)

Az „őslakos” családokkal könnyebb szót érteniük, hiszen több generáció járt már az iskolába.

...Tehát egyrészt megvannak a régi családok, meg megvan az az egy-két problémás család, aki miatt itt hogyha probléma van, ugye mindig az erősebbik fele a probléma, a többi megy a maga útján, az rendben van. Tehát az a lényeg, hogy jönnek, ismeretlen arcok, fogalmunk sincs, hogy kicsoda, honnan csöppent ide, tehát olyan mozgás van, ami követhetetlen. És akik ilyen jövevények, azok akkora arccal érkeznek ide, és olyan stílusban mernek megszólalni, hogy az embernek a sarkára kell állnia, hogy mégis...

És ezeket a tősgyökereseket is... (...) akik seftelnek meg minden, és akkor minek mész te napszámra, tehát átformálják őket. (G11)

A gesztenyési cigányok többsége romungró (muzsikások, vályogvetők), ez a csoport asszimiláltabb és cigány nyelvet nem beszélnek, a roma közösség legalább egyötöde pedig oláh cigány, ők beszélnek oláh cigányul (Kosztá 2017). Az iskolában azonban erről a különbségről nem tudnak, és úgy veszik, hogy a cigányok nem beszélnek nyelvet. Az iskolában eddig nem volt nemzetiségi program.

És az fölmerült esetleg, hogy a.. vagy nem tudom, van itt ilyen nemzetiségi oktatás vagy ez nem merült föl?

Gondolkodtunk rajta egyébként és.. tehát igazából.. nem, tudtuk még eldönteni, hogy.. de éppen ezt tervezzük, hogy majd most a második félévben azért utánanézzünk, hogy esetleg ezt hogy tudnánk bevezetni, vagy mit tudnánk ezzel kapcsolatban tenni. (G1)

Összességében úgy tűnt, hogy a roma és többségi gyerekek együttnevelése nem képezi semmilyen pedagógiai reflexió tárgyát, és az elvándorlás tematikáján túl nem része az iskolai diskurzusnak és nincsenek erre irányuló pedagógiai gyakorlatok. Az iskola feladata a nemzeti identitás átadása, és a kisebbségi identitás a tanárok szemében ez ellen hat. A „normális” romákkal kapcsolatban az asszimiláció, az „igazodás” az iskola elvárása, kisebbségi nyelv nélkül pedig nincsen valódi, tartalmas kisebbségi identitás.

És az, hogy most már az én osztályomon is észrevettem azt, hogy a magyarok, mindig a magyarok, utáljuk a magyarokat, és akkor kérdezem, hogy miért? És nem tudnak rá válaszolni, de mindig ezzel jönnek. És ezt mondják állandóan. (És ez egyre élesebb) Igen. Mert hogy a magyarok, hogy ezért kivételezünk, a magyarok. (...)

Egyre többször hallani. Én próbálok velük ilyenkor, hogy édesem, te hol élsz? Milyen nyelven beszélsz, (Meg az állampolgárságod.) igen, az állampolgárságod. Szoktam kérdezni, hogy bevállalod azt, hogy kisebbségi vagy? Igen, bevállalom. Oké, nyelvet tudsz? Milyen nyelven beszélsz? Akkor miről beszélünk? Hogy most ki kicsoda. (G11)

Ebben a kontextusban nem meglepő, hogy a kisebbségi identitás nem jelenik meg pozitív keretezésben vagy a hivatalos tanterv részeként az iskolában, ha egyáltalán a 'roma kérdés' felmerül, akkor pedagógiai szempontból hátrányos helyzetként, mélyszegénységként értelmeződik.

Nincs nyelvi kérdés természetesen. Szerintem már nincs is. Talán néhány évvel ezelőtt volt egy olyan tanulónk, aki tudott, nem tudom melyik: beás vagy lovári, nem tudom melyik nyelven. De most már nincs ilyen. (...) tehát az a szociokulturális környezet, ahonnan jönnek, tehát amiatt van nagy szerepe a pedagógusnak, azért látjuk, hát főleg az alsóban látják a pedagógusok, hogy van olyan gyerek, aki éhezik. Tehát reggel nem biztos, hogy tanítással kezdünk, hanem van olyan osztály, ahol azzal kezdünk, hogy akkor reggelizzen meg. Vagy várják, tehát, kapnak, kapunk iskolatejet, iskolagyümölcsöt, illetve a legtöbb gyerekünk ingyen étkezik, mert a szociális helyzete olyan, tehát gyermekvédelmi támogatásban részesül. És azt, tehát ilyenre is oda kell figyelni nagyon. Hát, próbálkoztunk azzal is egyébként, mert látjuk, hogy amikor a szülő felelőssége az, hogy nem ad tízórait a gyerekeknek, vagy nem öltözteti fel úgy, ahogy kellene, vagy tehát.. próbáltuk azt is elmondani, hogy csak nehezen fogadják el, fogadták el tőlünk, hogy nem muszáj annak a gyerekeknek ekkora kakaós csiga vagy egy kóla, vagy nem tudom. Meg lehet kenni egy vajjas kenyeret, vagy bármit, de ezt, tehát ezt nem fogadták el soha. Tehát ilyen, tehát kicsit, tehát nagyon fontos nálunk szerintem a tanítás mellett, meg hát minden iskolába fontos, de itt különösen, a nevelés. (G2?)

Amikor a romák helyzetéről kérdeztük a pedagógusokat, többször is arra terelődött a beszélgetés, hogy a lecsúszó nem roma vagy vegyes családokkal hasonló problémáik vannak.

...akik lesüllyedtek, az nemcsak roma származású, tehát anyagilag rettentő mostoha körülmények között élő magyar származású gyerekek is ott vannak, hogy tehát azok is csak szülnék, ugyanolyan, átveszik ezeket a metódusokat, amiket a romákkal. (Így van.) És van ez a vegyesházasság is most már, oda-vissza, teljesen mindegy, hogy lány vagy fiú, tehát nagyon nagy az egybeolvadás, és mondjuk ez nem lenne rossz, csak az anyagi helyzet, kegyetlen, kegyetlen rossz nézni, ahogy sorba mennek... És nincs kiút, nincs felemelkedés, és ezt hozzák magukkal a gyerekek, és nekik ez a példa.

És így, ahogy mondod, nem a romák emelkednek fel, hanem a magyarok süllyednek le. (G11)

... családlátogatáskor látja igazán az ember, hogy milyen nagy különbségek vannak. És én megint azt mondom, hogy ez nem etnikai különbség, hanem társadalmi. Tehát, ugyanúgy a magyarok közt is van, aki olyan lecsúszott, és olyan szinten él, és ugyanazokat az attitűdöket veszi föl, mint az, aki roma. És ugyanúgy van a romák közt is, aki fölfele kapaszkodik... (G2)

A roma családokhoz kötik azonban az „önérzetességet” és az iskolai agressziót.

Az önérzetük sokkal, sokkal nagyobb, mint a.. tehát, amit mondtam, hogy nagyon-nagyon hamar, könnyen meg lehet őket sérteni, vagy tehát, ha nem is szándékosan akarja az ember bántani, sérteni, ő annak veszi, mert csak mindig engem piszkálnak, mert mindig csak velem van bajuk. Tehát, ők azért nehezen tolerálják

azt, hogyha az ember a szabályokat be akarja velük tartatni. A személyiségük meg érdekes, mert azért ugyanúgy igénylik a törődést, ugyanúgy imádnak beszélgetni, tehát ha már vége az órának és sorakozunk az ajtónál és jövünk ki, akkor már egy egész más gyerek van ott, mert akkor már mesél, meg mondja, meg kérdez... (G3)

Nekem van kicsi gyerekeim is, óvodás, meg vannak felnőtt gyerekeim is. Én úgy látom, hogy óvodából a gyerekek hazajön azzal, hogy ez vagy az büdös, és ennyiben nyilvánul ki az ellentét, tehát nem agresszívek, nem úgy viselkednek, mint iskolában felsőben. Mert itt is látjuk az alsó meg a felső között is a különbséget. És amíg azt mondom, hogy alsóban elviselhető, nem is viszik el, felsőben még rosszabb a helyzet. (G11)

A nyolcadikos osztályok

A két nyolcadikos osztály tehát még az iskolának egy korábbi lenyomatát hordozza, amikor az elsősöket képesség szerint szelektálták két osztályba (pontosabban: az évfolyam annak idején három osztállyal indult, az egyik kis létszámú volt, valószínűleg ötödikben történt az összevonás). A nyolcadik évfolyamról a tanárok is egy letűnt korszak emlékeként beszéltek:

...Nem lesz még egy ilyen nyolcadik évfolyamunk. (...) Ez egy nagyon jó összetételű nyolcadik osztály. A B osztályba nem merném azt mondani, hogy minden gyerek el fogja végezni a középiskolát, lehet, hogy 1-2 lesz, aki nem, de ezek a gyerekek, ezek végig fogják vinni azt, amit el fognak kezdeni... (G2)

A két osztály között látványos a különbség mind a gyerekek családi háttere, mind a továbbtanulási terveik tekintetében. Míg a tagozatos 8c osztályban egy diák vallotta magát 'roma és magyar' nemzetiségűnek, a 8b osztály többsége 'romának' vagy 'romának és magyarnak' vallotta magát. A 8b osztályban csupán egy szülőnek van felsőfokú végzettsége, a 8b-ben kilenc ilyen szülő is van, és az érettségizettek aránya is jóval magasabb.

2. táblázat A két nyolcadikos osztály (forrás: szociometria, interjúk)

		8b		8c	
osztálylétszám		21 (2MT, 2 hiányzó)		23 (1 hiányzó)	
etnicitás		önbevallás	ofő perc.	önbevallás	ofő perc.
	magyar	7	10	22	22
	roma	4	11	0	3
	roma és magyar	5		1	
a szülők iskolai végzettsége		anya	apa	anya	apa
	8 ált. vagy kevesebb	4	5	3	2
	szakiskola	7	8	7	11
	érettségi	3	2	5	5
	felsőfokú	1	0	6	3
Továbbtanulás	gimnázium	1		9	
	szakgimnázium	8		12	
	szakközépiskola	7		1	
	nem tanul tovább	0		0	

Végül, míg a 8b osztályból csupán egy diák készült gimnáziumba, és kilencen jelentkeztek érettségit adó képzésbe, a 8c osztályból egy tanuló kivételével mindenki érettségit adó képzésbe jelentkezett, és kilencen jelentkeztek gimnáziumba.¹⁵⁷ Kiugróan népszerű a rendészeti tagozat, a 36 tanulóból hatan felvételiznek a közeli kisvárosok rendészeti osztályaiba. A 8b osztályban öt roma lány (és egy roma fiú) volt tavaly a leggyengébb tanuló, hatuk közül négyen mennek szakiskolába, Kevinnek pedig a focis osztály jelentheti az esélyt az érettségi megszerzésére.

A 8c osztálynak lényegesen magasabb az évvégi osztályátlagja is, mint a 8b osztálynak. A magasabb státuszú gyerekek mobilabbak, szélesebb spektrumból választottak, négyen Debrecenbe, egyvalaki pedig a Szolnokra jelentkezik gimnáziumba, és szakgimnáziumba is mennek innen Nyíregyházára, Szolnokra, Túrkevére, Karcagra, Budapestre, egy tanuló pedig szakközépiskolába Szentesre. A gimnázium a 8c-ben elsősorban a lányok választása. Kornélia vallotta magát magyar romának, ő a közeli kisvárosba jelentkezett rendészeti tagozatra. Tamarát és Imit az osztályfőnök azonosította romaként, ők Kénesre mennek, Tamara vendéglátói szakgimnáziumi osztályba, Imi pedig rendészeti szakgimnáziumba.

A 8b osztály

A 8b osztályba kerültek azok, akik a tagozatra nem kerülhettek be. Az osztály eleinte németet tanult, majd amikor elment a némettanár, angolul kezdtek tanulni heti három órában. Ottjártunkkor 21-en jártak az osztályba, de a kérdőívünket csak 16-an töltötték ki, két magántanuló sosincs benn, ketten hiányoztak, egy fogyatékkal élő kislány édesanyja pedig nem járult hozzá a kitöltéshez. Az osztályból felsőben egy lány bukott ki, egy tanuló pedig elköltözött. Ide jár egy 16 éves kislány is a közeli kisvárosból, akit a kisváros iskoláiból eltanácsoltak, valamint egy mozgássérült kislány, Dia, akinek állandó segítségre van szüksége, ezért egy pedagógiai asszisztens segíti, aki az összes órán bent ül az osztályban.

Nincs róla biztos információnk, de valószínűleg eredetileg három osztály indult az évfolyamon, és a kis létszámú osztályt ebbe az osztályba olvasztották, emiatt is magas itt az SNI tanulók aránya (Dia mellett egy autista kislány, Sára is jár az osztályba). A többségi szülőknek természetesen megbélyegző, hogyha a gyereket a

¹⁵⁷ A két osztály részletes továbbtanulási adatai a 3. függelékben tekinthetők meg.

„cigányosztályba” sorolják, a BTMN-es Sanyi anyukája komolyan küzdött azért, hogy a fia ne ebbe az osztályba kerüljön.

Engem csak az bántott, amikor elsőben nem vették be: most jönnek azzal, hogy mikor született, meg hogy született, meg mászott, ezt csinált, azt csinált, és akkor azt mondom, teljesen mindegy, ha elmondom is, énszerintem ha annyira izélik a pszichológiát, akkor ott választották el, amikor ő járt négy évig az óvodában egy csoporttal, és áttették egy vadidegen környezetbe. És most nekem jöhetnek azzal, hogy hogy született, mint született, mászott, tapsolt, mikor beszélt, ott elválasztották. És akkor betették egy olyan közösségbe, ami az ő számára idegen volt. És jöttünk azzal, hogy most mit mond a gyerek, vagy hogy-mint, énszerintem ez, ott húztak egy vonalat. (...) Nagyon sokat bejártam akkor az igazgatónőhöz, hogy én szeretném. Nem bánom, hogyha abban a jó osztályban csak egy hármás lesz, de ne, egy húzóerőt gondoltam a gyerekeknek. De amibe most járt osztály, az nem húzóerő volt neki. (G8)

A bipoláris struktúrából szinte törvényszerűen következik, hogy a két osztályt a tanárok folyamatosan összehasonlítják, és a „problémásnak” bélyegzett osztályt fegyelmezési céllal a másik osztály pozitív példájával szembesítik. Bő szakirodalma van annak, hogy hogyan vezet ez a teljesítmények polarizációjához és az osztályban iskolai ellenkultúra kialakulásához.

Mi csak egyszer vagy kétszer voltunk kirándulni, és a többi osztály már volt vagy 3-4-szer. (...)

Kutató: Mi az oka?

Rosznak vagyunk. Mert az osztály ilyen, és akkor nem visznek minket.

Azt mondják, hogy mi vagyunk a c-sekkel a legjobb évfolyam, de mégse vittek minket. A c-sek meg elmentek kétnapos kirándulásra! (G12)

Az osztályfőnök a 21 főből 10 roma tanulót azonosított. Ketten magántanulók korai gyerekvállalás miatt (egyikük roma, a másik többségi), azonban ők sosem jártak az osztályba, az előző nyolcadik osztályból örökölték meg őket. Az osztályfőnök szerint jó az osztályközösség, a roma és többségi tanulók között nincsenek konfliktusok, elsősorban a fiúk és a lányok baráti köre különül el egymástól.

Közösségként működnek. Változó. Tehát, vannak ilyen magok, de nem egymás ellen vannak, tehát össze tudnak fogni. És igazság szerint vannak a lányok, meg van a fiúk... A fiúk is úgy együtt vannak. Tehát, nem mondhatom azt, hogy a fiúk úgy külön vannak. Tehát, van egy mag. Az a szerencse, hogy ez az osztály olyan, hogy van nálunk kitűnő tanuló, jó sportoló, van nálunk, aki szereti a történelmet. Tehát, igazából jó kis osztály.

Kutató: Az SNI-s kislány ő hogy illeszkedik be az osztályban? Ő első óta velük jár?

Ő első óta ide jár. Ő.. tehát azt gondolom, hogy ő elfogadja ezt az osztályt, meg ő szeret ide járni. Tehát neki nincsenek vele problémái. Én tudom, hogy neki nagyon nehéz, míg a többiek kimennek a szünetre és beszélgetnek erről, arról, amarról, ő bent marad, merthogy nem tudja magát ellátni. Én tudom, hogy ez neki nehéz. És próbáljuk bevonni dolgokba, de tudom, hogy neki ez nehéz. Azt gondolom, hogy ő ott van, lehet, hogy az osztálynak jobbat is tesz, hogy látják, hogy milyen másként élni, és elfogadják. Jobban elfogadják ezeket a dolgokat. Nekik az természetes, hogy egy ilyen lánnyal járnak egy osztályba. (G4)

A fiúk és a lányok magját a szociometriai adatfelvételünk is igazolta, a nem sokkal erősebb magyarázó változónak bizonyult, mint az etnicitás. A rokonszenvi választások esetében az e-index alapján az etnicitás értéke nullához közeli, vagyis nem bír szignifikáns magyarázóerővel. A lányok csoportján belül, ahol többségben vannak a romák, a rokonszenvi választások elemzése azt mutatta meg, hogy két többségi lány szorult az osztály perifériájára, az autista spektrumú Sára és Fanni, miközben a roma lányok szoros baráti társaságot alkotnak.¹⁵⁸

¹⁵⁸ A szociometriai elemzésből kizártuk azokat, akik nem töltötték ki a szociometriát, így a mozgásszervi fogyatékos Dia sem került be az elemzésbe.

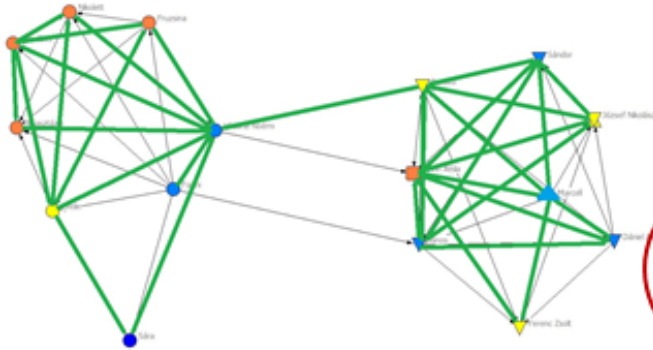
JNSZI-8B. ROKONSZENVI (ÉS ELLENSZENVI) VÁLASZTÁSOK I.

kék=magyar
sárga=roma
narancs=magyar/roma

Kik a legjobb barátai az osztályban?

Lányok

Fiúk

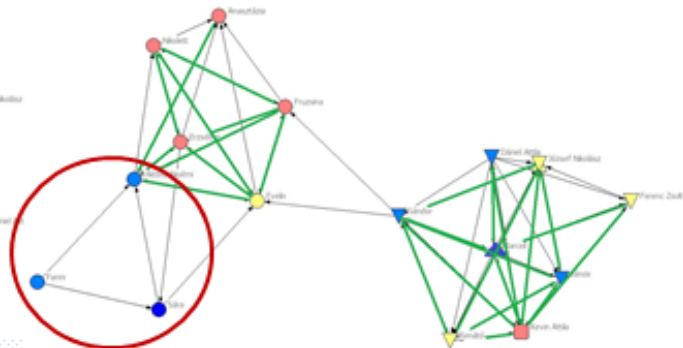


E-I index (emicitás): 0,045
E-I index (nem): -0,909

Ki vagy kik azok, akikkel mindenképpen kapcsolatban szeretnél maradni az általános iskola után?

Lányok

Fiúk



E-I index (emicitás): -0,014
E-I index (nem): -0,945

AL ISKOLA NEM SZÜNET KUTATÁS NYITÓ 120-40 9

JNSZI-8B. ROKONSZENVI VÁLASZTÁSOK ÖSSZESÍTVE

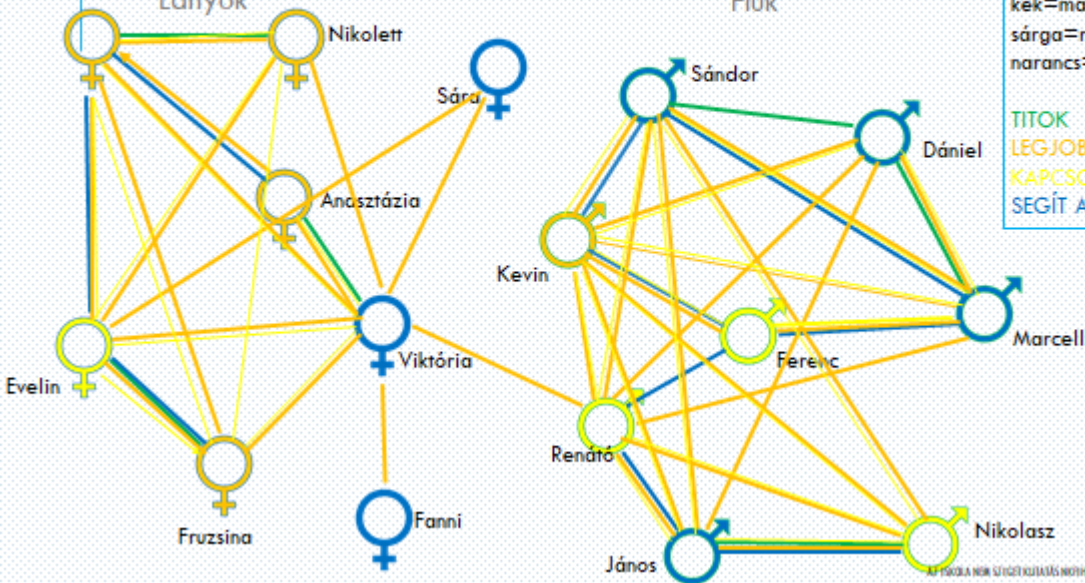
Erzsébet

Lányok

Fiúk

kék=magyar
sárga=roma
narancs=magyar/roma

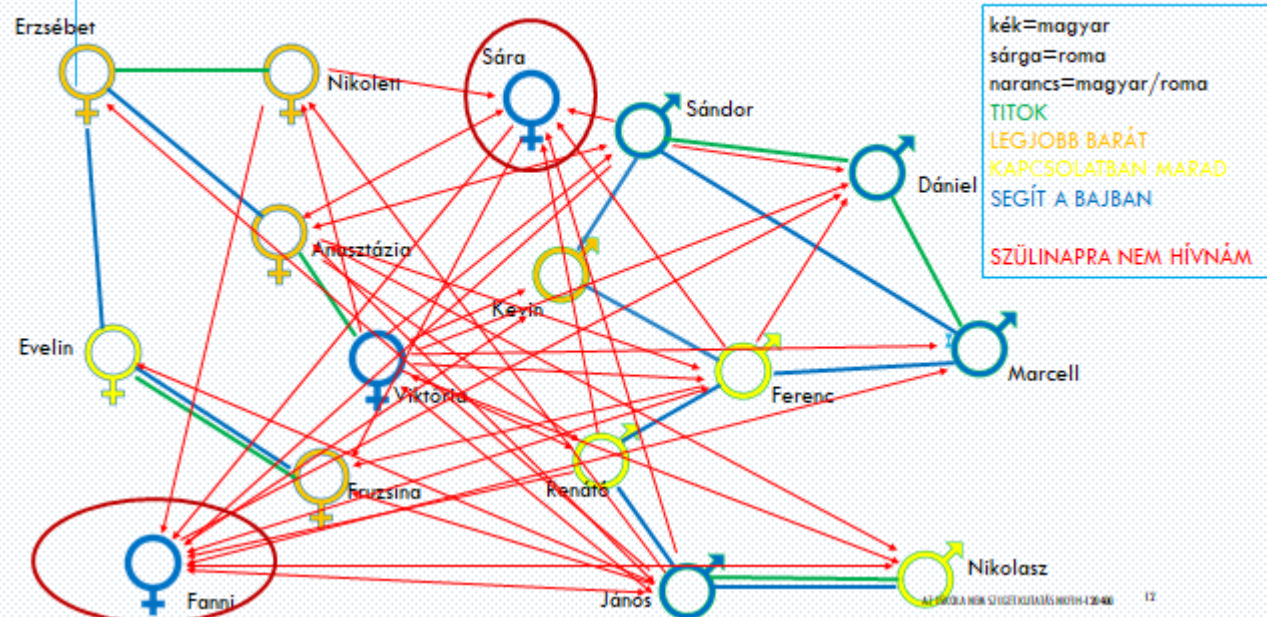
TITOK
LEGJOBB BARÉT
KAPCSOLATBAN MARAD
SEGÍT A BAJBAN



AL ISKOLA NEM SZÜNET KUTATÁS NYITÓ 120-40 11

Az ellenszenvi választások összesítése is megerősíti, hogy Sára és Fanni a legkevésbé népszerűbb az osztályban. Ez az eredmény arra hívja fel a figyelmet, hogy érdemes volna azzal a kérdéssel is foglalkozni, hogy hogyan alakul a nem roma diákok csoportdinamikai helyzete a vegyes illetve roma többségű osztályokban.

JNSZI-8B. ROKONSZENV ÉS ELLENSZENV ÖSSZESÍTVE



A kutatásban szereplő többi iskolához képest feltűnő, hogy az osztályfőnök jellemzése és a diákok etnikai önbevallása ebben az osztályban teljes mértékben egybecseng. Ebből talán arra lehet következtetni, hogy Gesztenyésen olyan szilárdak az etnikai határvonalak, hogy nincsen annak tere illetve tétje, hogy a roma gyerekek tagadják az etnicitásukat. A magyarként azonosított diákok egy része mélyszegénységben él, több családban vannak alkoholista szülők, másik részük pedig SNI-s, részképességzavaros, és emiatt nem kerültek a „tagozatos” osztályba.¹⁵⁹

Az osztályfőnök által festett pozitív kép ellenére mégis kialakulhatott az osztályban egy iskolai ellenkultúra. A fókuszcsoportban a csapatot viszonylag nehéz volt fegyelmezni, és egy ponton a gyerekek arra utaltak, hogy akaratuk ellenére vannak itt, az osztályfőnököknek és a szüleiknek megmondták, hogy ők nem akarnak részt venni az interjúban. Az iskolával szembeni közömbösség, illetve negatív attitűdök jelentek meg az iskoláról megfogalmazott asszociációkban is:

Ez az iskola olyan, mint a többi, ugyanúgy lehet benne foglalkozásra járni, ugyanúgy 6-7 órát kell egy nap tanulni, ugyanúgy minden nap dolgozatot kell írni, meg ugyanúgy kapunk egyest, ötöst (G12);

Nekem az iskola olyan, mint egy börtön, csak kicsit enyhébbek a szabályok. (...) Szabályok vannak, amiket be kell tartani, nem mehetünk ki akármikor az óráról. (G12)

A közösen rajzolt plakáton pozitívként olyan dolgokat jelenítettek meg, amelyek nem kapcsolódnak szorosan a főtantárgyakhoz, mint a mindennapos testnevelés, a focibajnokság, a számítógépezés, az interaktív tábla és a gépezés. Emellett pozitívként említették, hogy a tanárok segítenek azokon, akik bukásra állnak:

Nekem az tetszik, hogy amikor a diákok nagyon rosszul állnak, és rossz jegyeik vannak, és megbuknának, akkor a tanárok mindig felajánlják, hogy akkor még egy egyet felelnek, és ha jól teljesítenek, akkor átengedik őket egy kettessel. (G12)

A továbbtanulási döntésüket a gyerekek elsősorban saját választásuknak tudták be, szerintük a tanároktól nem kaptak segítséget, azok nem akartak beleszólni a döntésükbe. Nikó története tanulságos illusztrációja annak, hogy ambíciózus, hátrányos helyzetű roma tanulók pályája hogyan siklik ki Gesztenyésen. Nikó Gesztenyés

¹⁵⁹ Az osztályfőnök jellemzését összefoglaló táblázat a 4. függelékben található.

„Csikágóként” ismert cigányok lakta utcájában lakik, szüleinek általános iskolai végzettsége van, édesapja alkalmi munkákat végez, édesanyja otthon van, két idősebb testvére már elköltözött, nővére pedig kisfiával hazaköltözött, miután különkerültek a párjától. Testvérei közül egyik sem fejezte be a szakiskolát. Nikó a legkisebbik gyerek, aki már az óvodában kitűnt éles eszével. Édesanyja az óvónők javaslatára a tagozatos osztályba szeretne írni, azonban a beiratkozáskor a „normál” osztályba sorolták. Az édesanya ezt úgy értelmezte, hogy roma gyereket nem vesznek be a tagozatos osztályba, és a diszkrimináció gyanúja megpecsételte mind az anya, mind a gyerek viszonyát az iskolához.

Beírtam az emelt szintűbe, de az emelt szintűben egy roma se volt, egyetlen egy se, ott őt onnan egyből kivették, és beírták a b-be. Amikor másodikos volt, akkor jött az igazgatónő, hogy hadd menjen fel a b-be, na, mondom, most meg én nem engedem. Ennyi. Mondom akkor maguk nem engedték, mert ki akarták közösíteni, mert mivelhogy mi itt romák vagyunk, meg úgyse lesz ebből a gyerekből semmi. Nikókám, mondom, menni akarsz? Nem, anya. Ezt ötödikig minden évben eljátszották bizonyítványosztáskor, hogy átrakják a másik osztályba, Nikó minden egyes alkalommal mondta, hogy nem megy. És én akkor nagyon megharagudtam rájuk, mert mondom most miért másabb az a gyerek, mert fehérbőrű? Vagy én nem is tudom, hogy jó, de ugyanúgy van magyar gyerekben és cigányban, hogy lop, csal, mindenki van. Én soha nem tudnák különbséget tenni egy gyerek közt. Én nem is értem, soha nem is fogom megérteni, meg elfogadni se, hogy ez a faji megkülönböztetés, és akkor még Eszterke is mondja nekem, hogy nehéz lesz Nikónak, hogy majd kiközösítik. Ha kikö- mondja neki, hogy ne hagyjad magadat, mert álljál ki magadért, legyél egy kicsit talpraesett és mondd meg, hogy ez nem így működik. Mondta Nikó, hogy biztos, hogy én nem fogok nekik tetszeni, akkor majd én hagyom, hogy ne legyen belőlem senki. Hát mondom ezt így is kell, gyerekem, felfogni, hogy nem szabad hagyni, hogy ők irányítsanak, ha te nem tetszel neki. (G9)

Eszternek, Nikó 3-4. osztályos osztályfőnökének – aki azóta már távozott az iskolából – mégis sikerült megnyernie a családot, az anya szerint „neki köszönhetünk mindent”. Eszter arra ösztönözte Nikót, hogy tanuljon tovább, noha azóta Debrecenbe költözött, nem szakadt meg a kapcsolata a családdal. Nikó a felső tagozatba úgy érkezett, hogy orvosnak készül, annak ellenére, hogy romaként többszörös hátrányból indul.

Szegények vagyunk, roma származásúak, [Eszter] mindig azt mondta Nikónak, hogy neked sokkal nehezebb lesz, mint egy magyar fiúnak vagy lánynak, de ne hagyjad az álmaidat, mert orvosnak szeretett volna menni Debrecenbe, nem lett volna akadály, mert a tanárnő segített volna bennünket. De én mindig azt mondtam neki, hogy mi nem tudjuk neki anyagilag biztosítani, amire szüksége lett volna Debrecenben. Ő mondta, hogy ne foglalkozzak vele, csak ráírok Messengeren, vagy hívom, és ő jön, és ki fogja harcolni. De Nikó nem akar menni bentlakásos iskolába, mert nagyon nem önálló. Én is belegondoltam, hogy nagyon kicsi még ahhoz, hogy beleengedjem ebbe a nagy világba, igaz van a gyerekeknek, hogy jobb lesz, hogyha a közelben marad. Ő azt mondja, hogy „anya, mindegy hogy hova, csak menjek iskolába valahova, és akkor majd négy év múlva megyek Debrecenbe, mert azt megígérttem Eszterke néninek”. (G9)

Nikó és anyukája a jó tanulmányi eredményei révén egyfajta közvetítő pozícióba került a két világ között.

Ha valami baj volt a roma gyerekekkel, akkor nekem szóltak a roma szülők, mert az én gyerekemnek nem tudtak ártani a tanulmányi eredménye miatt. (G9)

Nikó és családja nyolcadikban végül úgy döntött, hogy nem megy sem Debrecenbe, sem a szolnoki Arany János Programba, sem a térségi közppont gimnáziumába. Kénesre ment rendészeti szakközépiskolába – ő maga nem tudta megindokolni, hogy miért épp ide –, ahol a bizonyítványát látva meglepődve fogadták.

A 8C osztály

A 8C osztályt a tanárok az iskola legjobb osztályának tartják, ez nem véletlen, hiszen itt még érvényesült a képesség alapú szelekció elve az első osztályos besorolásnál. Az osztályfőnök a szülők kapcsán fontosnak tartja megemlíteni, hogy mindannyian dolgoznak (többen az óvodában, de ide jár a család- és gyerekjóléti szolgálat vezetőjének lánya is), mégis élő velük a kapcsolat, úgy alakítják a programjukat, hogy a szülői értekezleteken, iskolai programokon részt tudjanak venni. Az osztályban sok a kitűnő tanuló, az osztályfőnök kompetitív légkört teremt:

... az osztályteremben van egy névsor, ahova kitesszük az eredményeket. Egy tanuló hónap végén, ők számolják ki igazából, mert én csak egy papírt viszek, ahol a jegyek rajta vannak. Most januárba X jegy, odaadom, számol, és diktálja vissza nekem a naplóba, illetve írjuk föl a táblázatba. Követik egymást. Tehát saját tanulmányi eredményüket követik ott a táblázaton. Hogy most akkor, hogy haladtam szeptemberben, melyik volt a legjobb, mikor rontottam, mikor javítottam. És egymást is, mert azért van versengés. Főleg a kitűnő tanulók között, hogy ki hogy teljesített. (G5)

Az osztályfőnök az interjúban először is tanulmányi átlaguk alapján jellemezte a gyerekeket. Az osztály maga is tanulóorientált, a gyerekek azonosulnak a pedagógusok hagyományos elképzeléseivel a tanulmányi sikerességről.

Kutató: És mi számít sikernek az iskolában? Vagy ti mit tekintetek sikernek?

Hát ha egy megyei versenyen nagyon szép eredményt elér, az szerintem az iskolának is siker, meg magamnak is, hogy el bírtam érni a szép eredményt.

Hát amikor a tanulásával esetleg egy jó jegyet beszéd az ember, a diák. Megküzdöttél azért. (G13)

A kisváros nagyköveteinek tekintik magukat:

Mi is értékesek vagyunk, visszük tovább nagyobb városokba a tudásunkat, és akkor elmondhatjuk, hogy mi egy ilyen kicsi városból jöttünk, és hogy mennyire feltörtünk egy ilyen nagy városba. (G13)

A két osztály közt szembetűnő a kontraszt abban is, hogy milyen asszociációkat fogalmaztak meg az iskoláról. A 8C-sek asszociációi a tanári diskurzust visszhangozták.

Az iskola nekem olyan, mint egy munkahely. (...) Be kell járni időre, adott óraszámban, tanulni kell. (...) Nekem ez az iskola egy jó kezdés a továbbiakra. Az általános iskolában megtanuljuk az alapokat, és ezzel biztosítjuk, hogy tovább tudjunk lépni. (...) Nekem ez az iskola azt jelenti, ahol a tudásom egy részét megszereztem. (...) Nekem ez az iskola olyan, mint egy első lépcsőfok, mivel itt kezdtünk el jobban foglalkozni azzal, hogy mit fogunk tanulni a második lépcsőn. (...) Nekem az iskola, olyan, mint egy házépítés. Itt megtanuljuk az alapokat, és amikor majd továbbmegyünk, akkor megépítjük az 1. és 2. szintet. (...) Nekem az iskola olyan, mint egy kutatói munka, mert felfedezem a személyiségemet, ahogy így növekszem felfelé meg ugye haladok az iskolában, és kitalálom, hogy merre szeretném folytatni. (...) Nekem ez az iskola olyan, mint egy kezdet, itt kezdjük el felfedezni, hogy mit szeretnénk csinálni az életben, mihez kezdünk. És itt kezdünk el beilleszkedni egy közösségbe komolyabban. (G13)

Az egyik poszteren pedig magát a tanulás folyamatát jelenítették meg:

...a tanár beszél a diáknak, és a diák megjegyzi, hogy mit is mond. (...) ... magának az oktatás lényegét mutatnánk: bármit mond a tanár, azt a diák megjegyzi. Nem kell külön odaszólni rá, hogy jegyezze meg, hanem alpból megjegyzi a diák, amit a tanár mondott. A lényeget mutatja meg. (G13)

Az osztályban egy lány vallotta magát romának, míg az osztályfőnök három diákot azonosított romaként.

...az én osztályomban ebben a félévben 7 kitűnő tanuló lesz. A kitűnő tanulók között nincs roma származású, de a roma tanulók is... a három roma tanulóból kettő lány, egy fiú.. jó közepes képességűek. 3,5-3,8 közötti tanulmányi eredménnyel rendelkeznek. A lányok közül az egyik egy picit, a Tamara, ő egy picit gyengébb képességű, de ő is folyamatosan ötödiktől kezdve hozta azt a teljesítményt, amire ő képes. A másik lány, a Kornélia, ő talán egy picit többre is képes lenne. Csak hát most a kamaszkorba egy kicsit, picit talán a tanulást kicsit elhanyagolta. Az Imi, ő annak ellenére, hogy egy nagyon nehéz családi háttérrel rendelkezik, az anyukája picit kora óta lemondott róla. Az apukájával, illetve az apai nagymamával él a gyerek. Az apuka az elmúlt években lebetegedett, lábait amputálták. Tehát, mozgásképtelen. Ez a fiú, ez úgy járt iskolába, hogy teljesen tisztességgel ellátta az iskolai feladatait, amellet még otthon a családnak is gyakorlatilag támasza volt ez a gyerek. Eléggé zárkózott, de úgy.. úgy most azért úgy látom, hogy kezd nyiladozni. Úgyhogy, 8., 7. második félév, 8. elején, igyekvő, javított a tanulmányi eredményén ő például, az előző évhez

képest. Tehát, teljes mértékben azt mondom, hogy alkalmazkodtak a közösséghez. Teljesen oda tartozónak érzik magukat. És a közösség is teljes mértékben őket befogadta. Illetve, támogatja őket. Szinte, tehát nem is tesznek különbséget. Ez nálunk abszolút nem.” (G5)

A tagozatos osztályban az az elvárás, hogy a roma és hátrányos helyzetű tanulók „igazodjanak” a többiekhez, ez a feltétele annak, hogy beilleszkedjenek a magasabb státuszú gyerekek közösségébe. A három roma tanuló egyikének édesapja jómódú építési vállalkozó, az édesanyja részt vett a fókuszcsoportos beszélgetésen is, a másik családját az osztályfőnök „igyekvőként” jellemezte, mindketten az iskolával pozitív kapcsolatot ápoló családból érkeznek. Imi egyedi megfontolásból került az osztályba, egy 8b-s szülő szerint az ő esetében attól tartottak, hogy a B osztályban „piszkálni fogják”.

...hogya beszélek a nyolcadik osztályról, a jobb képességű osztályról, ott három roma származású gyereke van. De ők is lépést tartanak a többiekkel. Tehát, olyan családból származnak, ahol, tehát jó anyagi háttérrel rendelkeznek, és a szülők követik a gyerekek és fontosnak tartják a gyerekek az iskolai munkáját. Ott igazából, tehát nálam például ebbe a közösségbe abszolút soha nem merült fel az, hogy valakit a származása miatt esetleg bántottak volna vagy esetleg kiközösítettek volna. Sőt, én az ellenkezőjét tapasztaltam. És én is inkább arra próbáltam hangolni a gyerekeket, hogy fogadják be maguk közé és ez így meg is valósult ebben az osztályban. Tehát, abszolút a három gyerek egyenértékű a többivel. Kötelességtudatban is. Tudják, hogy rájuk is ugyanazok a kötelezettségek vonatkoznak, mint a többi gyerekekre. (...) Vannak más osztályok, ahol nagyobb létszámban vagy fele-fele arányba vannak, ott viszont előjön. Előjönnek ilyen nézeteltérések, illetve feszültség, de olyan érdekes, hogy ez mindkét fél részéről. Tehát nemcsak a magyar gyerekek a roma gyerekeket hogy „Mert ti olyanok vagytok!”, hanem a roma gyerekek pedig bántják a magyar gyerekeket azért, mert ők nem romák.” (G5)

Végül Imi az osztályfőnök kapacitálása ellenére sem ment az Arany János Kollégiumi Programba, mert nem akarta a családját elhagyni. Az osztályból két nem roma diák viszont az AJKP programban készült továbbtanulni.

Az osztályban a fiúk alkotnak szoros baráti társaságot, a lányok két baráti társaságba tömörülnek.

... Imi például padtársával, a Balázssal nagyon jó viszonyban van, illetve az a tíz fiú, mert tíz fiú van az osztályban, ők teljesen együtt iskolán belül. Iskolán kívül kisebb csoportokban úgy barátkoznak, de ott abszolút semmilyen féle feszültség, semmi, sőt.. nagyon összetartóak.

És a lányok?

A lányoknál inkább azt mondom, hogy ott két csoportra bomlott a társaság, de közöttük nincsen ellentét, illetve, ha van is, felületes. Néha van, aztán elsimul, aztán megint adódik valami. (...) ...annak abszolút nem volt jelentősége, hogy most... tehát maga a két csoport nem úgy alakult, mert a roma származású kislány ebben a csoportban van vagy abban a csoportban. (G5)

Az oktatási mobilitás és a tanulói reziliencia értelmezései

Mind a tanárok, mind a szülők az iskola minőségének igazolását abban látják, hogy a Gesztenyésről elballagó diákok „megállják a helyüket” a középiskolában, és nemcsak a közeli városokba, hanem Debrecen elitebb középiskolaiba is bekerülnek, és ott jó jegyeket szereznek. A többség azonban Kénesen tanul tovább, a református gimnázium (aminek informatikai, közgazdasági, rendészeti szakközépiskolai osztályai is vannak) és a baptista szakközépiskola egyaránt népszerű. A gesztenyési mezőgazdasági szakközépiskola alacsony presztízsű, a tanárok kudarcos pályafutásnak tekintik, hogyha valaki oda jelentkezik, illetve tipikus kudarcos életútként említik azt, amikor valaki a kisvárosi baptista szakközépiskolában kezd, de valamilyen okból mégis a gesztenyési szakközépiskolában köt ki, és – teszik hozzá – jó eséllyel be sem fejezi.

A reziliens roma diákokat kivételes esetnek tekintik, szinte mindenki a K. testvérpárt¹⁶⁰ említi, akikért annak idején összefogott a város.

... volt egy összefogás értük a városban. Egyik kolléganő kezdeményezte. Egy hangverseny volt a művelődési házban, egy koncert és tulajdonképpen pártoló, ingyenes volt, de pártolói jegyekkel lehetett ugye bemenni, és ezt az összeget ezeknek a gyerekeknek a felsőfokú tanulmányaikra ajánlotta fel tulajdonképpen a.. mert nem az iskola, tehát, úgy maga a város, meg az iskola, tehát akik összefogtak. Én úgy gondolom, hogy az övéké az egy sikertörténet. (G3)

A debreceni és a szolnoki Arany János Programot elsősorban nem a romák használják ki, a két végzős osztályból is csak két többségi diák ment végül oda. A roma szülők idegenkednek a távolságtól és a kollégiumi elhelyezéstől. A roma tanulók így jellemzően nem jutnak Kénesnél messzebb, az ő esetükben már azt is sikernek tekintik, hogyha szakmát szereznek.

Aki ilyen tehetségesebb roma tanuló, ők hova mennek középiskolába?

Kénesre. Mert aki Kénesnél messzebb megy, az visszajön. Tehát, nem bírják a kollégiumot, nem bírják a kötöttséget. Hiányzik a család, tehát nem tudnak beilleszkedni.

Van-e ilyen.. Arany János Program, vagy ilyesmi, amiben..?

Van, de abba általában magyarok szoktak tanulni... (G2)

Mit tekint sikernek egy roma tanuló, vagy a roma tanulók általában oktatásában?

(...) a célunk az, hogy mindenképp a 8 osztályt járják ki, és tudjuk beiskolázni őket. Tudjuk középiskolába továbbküldeni. Ez nem minden esetben sikerül. Vannak esetek, és azt mondom, hogy most az iskola ott tart, hogy szerencsére még elenyésző azok száma, akik kimaradnak menet közben. Vannak magántanulóink is. (...) Sikernek tartom, hogyha a 8 osztályos bizonyítványt megszerzik. És az még nagyobb siker számunkra, hogyha középiskolába el is tudjuk indítani őket. Beiskolázni mindenkit beiskolázunk. Egyrészt mert kötelező, viszont nem mindegyik, nem minden tanuló járja ki, sőt, egy félév után, egy év után, másfél év után valami ok miatt kikerülnek. (G5)

A tanári fókuszcsoporthoz résztvevői elmondták, hogy nem tudják megérvelni az alacsonyabb iskolázottságú szülők felé, hogy miért is érdemes továbbtanulni, a fő problémát abban látták, hogy a gyerekeknek nincsen jövőképe.

Nehéz ebben az ügyben igazából okosnak lenni, mert a szülő hozzáteszi, hogy én is elvégeztem egy ilyen iskolát, egy olyan szakmát vagy esetleg magasabb, és nincs munkahelyem. Akkor minek? A gyerek is végigkínlódjon, szenvedjen, sok esetben ez is van mögötte. Tehát nem látják a jövőt igazából, próbáljuk a szülőket és a gyerekeket is arra biztatni, hogy akármilyen kilátástalannak tűnik némelyik családnak a helyzete, mégiscsak a kiút a tanulás. A gyerekek tudásszerzés, a tanulás, mert akkor van esélye. (...) ...mennyivel könnyebb érvelni ezekkel jó közösség esetében, és olyan szülők mellett, szülők előtt, akik veszik a lapot úgy mond, de ahogy említettem a beszélgetés során, és mennyire más a helyzet, amikor olyan gyerekösszetételű az osztály, ahol igazából elmondjuk, mert kötelességünknek érezzük, mégiscsak valamikor hátha valakiben megragad ez a gondolat, de szinte olyan száraz.. (G11)

A tanárok a tanulói rezilienciát – igaz, ők nem így hívják – elsősorban a családi kontextushoz, az otthonról hozott motivációhoz és a „kitartás” képességéhez kötik, a kitűnő képességeket nem tekintik feltételnek.

...azok a gyerekek lesznek általában sikeresek, akiket jól sikerül motiválni. Tehát a motiváció, hogyha a szülő részéről is olyan, hogy őneki elvárása az, hogy jól tanuljon a gyerek, és ezért tesz is, tehát leül a gyerekekkel otthon, illetve hát egyrészt nem biztos, hogy csak az agyi kapacitások azok, amik meghatározzák ezt, hanem inkább ez a másik. Tehát, mennyire tudom én magam magammal ragadni őt. Tehát, nekem alsó tagozatban ez. Tehát, hogyha én most pl. mesemondó versenyre készülünk, hiába van ott az osztályban a legjobb

¹⁶⁰ K. J.-vel Durst Judit OTKA-kutatásában készült interjú. K. J. a Debreceni Egyetemen szerzett BA diplomát földrajzból.

képességű gyerek, félig megtanulta a mesét, bejött anyuka, azt mondta, hogy nem bírják rávenni.. (...) Tehát, a kitartás. Ha a kitartást meg tudjuk bennük erősíteni és olyan motivációt, olyan célokat tudunk eléjük kitűzni, akkor, és ehhez társul a.. nem biztos, hogy nagyon nagy kvalitás, nagyon nagy agyi kapacitás, még ha közepes szintű is, mint az is egy átlagos is, akkor lesz sikeres a gyerek. Hogyha ez nincsen meg, akkor mindegy, hogy mennyi esze van neki és mindegy, hogy mi történik, nem, nem fogja. (G2)

A tanári fókuszcsoporthoz azoknál a gyerekeknél látott esélyt a kitörésre, akiknek a szülei munkát vállaltak, a bér munkához kötött többségi normához igazodtak.

...a szülőnek is más a hozzáállása, a szülő ott van élő példaként a gyerekeknek is. És nyilván az értelmes szülő, aki egy ilyen változást tudott az életében produkálni, az nyilván a gyereket is másként neveli: hogy lásd, munkával, nehezen élünk, nem volt munkánk, de sikerült összehoznunk egy vállalkozást vagy valamit. Valami úgy pofára esett, sikerült nekik, és akkor ebből úgy sikerült talpra állni, hogy ebből nyilván az egész család csak profitált, és a gyerekek is egyértelmű, hogy ezt a példát látják: ott van esély. Nagyon sok esetben, most tőzéből lehet, hogy kettőnél van így, nyolcnál pedig úgy, hogy beletörődnek abba a helyzetbe, amiben vannak, nem is akarnak többet a sorstól, és akkor az a gyerek is olyan lesz. (G11)

A tanárok a jelenlegi diákok közül a 8C-s Imi, illetve a 8b-s Dani esetében látták a kitörés esélyét.

Nekem a H. Dani, aki az én osztályomba teljesen leküzdte. Mert H. Daniban benne van az, hogy akarja is. Többiek is leküzdhetnék, mert nem.. mert a legtöbb gyereknek, sőt.. a gyerekek nem várják el a szülőktől, hogy otthon dolgozni kell, csak tanulni kell otthon. És megkap... tiszta ruhát kapsz, enni kapsz, de.. nem is kell semmit tenniük érte, hogy nem kell otthon segíteniük se, például De nem, mégsem tanulnak. (G4)

Nikó története több alkalommal is felmerült arra példaként, amikor az iskola tehetetlen, mivel a családi aspirációk hiányát nem képes ellensúlyozni.

Ott van a Nikó például, aki orvosnak indult, most már én is mondtam, most már nekem kellett eldöntennem, hogy hova menjen továbbtanulni, pedig egy okos gyerek, de nincs otthon háttér. Nincs otthon háttér, most majd a rendszertibe megy (...), de Arany János Programba is javasoltuk, hogy akkor menjen, nem akar oda menni, mert akkor el kell szakadnia a családtól, és ő nem akar kollégista lenni, pedig egy nagyon jófejű gyerek. És egyszerűen nem, nem akar, nem akar kitörni, tehát azt veszem észre Nikón, hogy ő sem akar többet, neki pont jó az, ahogy most így van. (nyolcadik b-s osztályfőnök a tanári fókuszcsoporthoz)

Amikor sikertörténetekről kérdeztük a tanárokat, a beszélgetés jellemzően „anti-reziliencia történetek” felé terelődött el. A konklúzió az volt, hogy azoknál a gyerekeknél, akiknek a környezetében nincs „jövőkép”, az iskola tehetetlen.

Az én tavalyi osztályom, akik elvégezték a nyolcadikat nagy nehezen, abból ketten rögtön szültek, tehát már mind a kettő, úgyhogy azonnal, ahogy kikerültek. És azt hiszem, hogy három tanult tovább, a többi otthagya az iskolát. Most ez a sláger, hogy tetőfedés, és akkor viszi az apja dolgozni. Semmi végzettség nem kell, föl kell menni a tetőre dobálni a cserepet lefele meg felfele rakni aztán jó nagy pénzeket elkér, most ez a sláger. Nehéz ezt átütni szerintem, amikor egy ilyen környezetben egy gyerek ezt látja, ezt érzi, és akkor holnap már veszünk egy BMW-t, mert olyan nagy árban dolgoztunk, akkor nagyon nehéz meggyőzni a szülőt, hogy azért jó lenne tanulni, tehát minden áron, mindenképpen nagyon nehéz. De ennél még csúnyábbak is vannak, tehát ugye a drog is bejátszik, mert az is van itt a faluban rendszeren. És ezek nem, tehát a tudás az nem szívja a gyereket, hogy ő most tanuljon, hanem pénze legyen meg hogy ilyen ruhám legyen, meg telefonom, meg kocsim. Tehát igazándiból ezek az értékek játszanak közre és nincs motiváció a tudás felé, semmi értelmes, a környezetük is olyan, amilyen... hát." (G11)

Összegzés: egy átlagos iskola, amely még teszi a dolgát

A gesztenyési iskola kiugróan esélynövelő kompetenciamérési eredményeit sem meghatározó pedagógiai innováció, sem a kompetenciamérésre való módszeres felkészítés, sem markáns, inklúziós pedagógiai diskurzus és gyakorlatok nem magyarázzák. Összességében annyit mondhatunk, hogy egy öregedő, hagyományos módszertant és pedagógiai értékrendet képviselő tantestületet ismertünk meg, amely ugyan hajlik a múltba

révedésre, azonban egyelőre nem adta alább a tanítás színvonalát és a pedagógiai elvárásokat. A gesztenyési iskola pedagógiai felkészültségében átlagosnak mondható, pedagógiai konzisztenciáját és színvonalát az adja, hogy a tantestület egységesen gondolkodik, és a mindennapokban teszi a dolgát.

Az egyházi fenntartás nem játszhat szerepet az iskola kiemelkedő teljesítményében, hiszen az iskolaátvételt megelőző eredményekkel végeztük a számításokat. A tanárok és a szülők egyaránt külső kényszerek szülte lépésként tekintenek az egyházi átadásra, amely elsősorban a polgármester ambíciója volt, és nem organikus, belső kezdeményezésre indult. Az állami és az önkormányzati fenntartással összevetve azonban a tantestület úgy értékeli, hogy jól jártak az átvétellel, különösen hogy az egyház is a hitélet fokozatos bevezetésének híve, és az elvárásaik a nem hívők számára is teljesíthetőek. A szülők és a tantestület is abban bíznak, hogy az istentiszteletek és a hittanórák által közvetített lelkeség olyan erkölcsi többletet ad az iskolának, ami segíthet a magatartási problémák kezelésében, és a tanárok által hiányolt tiszteletet és elismerést is visszaadhatja.

Gesztenyés elitje a kisváros ellentmondásos múltjához a nemzeti-konzervatív hagyományokkal való feltétlen azonosulással, és a létező és kitalált hagyományokhoz való fenséges-ünnepélyes viszonyulással fordul. Ebbe a koncepcióba illeszkedik az iskola egyházi átadása és a nemzeti neveléssel kapcsolatos elvárások hangsúlyozása. E koncepcióban a helyi roma lakosságból csak azok kaphatnak helyet, akik „igazodnak” a többségi normákhoz és kapcsolódni tudnak a magyarság rítusaihoz.

A települést többféle konfliktus metszi keresztül, és az iskola akaratlanul is ezeknek a konfliktusoknak a középpontjába sodródott. A polgármester törekvése a magasabb státuszú diákok megtartására további konfliktusokat és ellenérzéseket szül, és még a célját sem éri el. A tantestület, melynek a pedagógiai módszertana és elvárásrendje a magasabb státuszú diákok oktatásához illeszkedik, egyre inkább elszigetelten érzi magát a településen. Ez az elszigeteltség egyszerre fakad a középosztálybeliek elpártolása miatti csalódásból és a mélyszegény illetve roma családi szocializációs mintákkal szembeni elutasításból. Ezért a gyerekek társadalmi státuszának megváltozásával egyre erősebb falat húznak az iskola és a család közé, és a két világ közti értékrendbeli különbséget egyre átjárhatatlanabbnak gondolják. Érdemes ugyanakkor megjegyezni, hogy a települési feszültségek és válságnarratívák az iskola falain belül konszolidálódnak, és nem okoztak egyelőre a pedagógiai munkát befolyásoló kiábrándultságot – ezt akár reziliens tulajdonságként is azonosíthatjuk.

Az iskola nemrég jelentős fordulóponthoz érkezett, ezekben az években válik gettósodó iskolából gettóiskolává, aminek hatására felbomlott a képesség alapú/etnikai szelekció megszokott rendszere. Az iskola jövőjének kulcskérdése, hogy képesek lesznek-e a pedagógusok alkalmazkodni az új helyzethez pedagógiai módszertanukban és szemléletükben. A vezetőség mintha felismerte volna ennek szükségességét, az egri főegyházmegye pályázati lehetőségekkel és forrásokkal támogató volna, azonban megnehezíti a helyzetet a pedagógushiány, és az idősödő tantestület túlterheltsége és fáradtsága.

Források

Intézkedési terv (2016): A Gesztenyési Katolikus Általános Iskola, Óvoda és Egységes Óvoda- Bölcsőde intézkedési terve

Intézkedési terv az országos mérés, értékelés eredményeinek figyelembevételével kompetenciafejlesztésre 2016/2017. tanévre.

ANON (2017): *A gesztenyési cigányság társadalmi-gazdasági integrációjának szociálgeográfiai vizsgálata*. Debreceni Egyetem Természettudományi és Technológiai kar Földtudományi Intézet. Kézirat.

ANON (2006): *Gesztenyés közoktatásának története*. Helytörténeti füzetek 2. szám

Felhasznált interjúk

	időpont	Intézmény	beosztás
G1	2017	Gesztenyési Általános iskola	igazgató
G2	2017		alsós igazgatóhelyettes

G3	2017		felsősz igazgatóhelyettes, mérési koordinátor
G4	2017		8b osztályfőnök
G5	2018		8c osztályfőnök
G6	2018		hitoktató
G7	2018		8b pedagógiai asszisztens és szülő
G8	2018		szülő (Sanyi)
G9	2018		szülő (Nikó)
G10	2018		szülői fókuszcsoport 8c
G11	2018		tanári fókuszcsoport
G12	2018		diák fókuszcsoport 8b
G13	2018		diák fókuszcsoport 8c
G14	2018	Gesztenyési Katolikus Óvoda	óvónő, hagyományőrző civil vezető/szülő
G15	2018	Gesztenyés önkormányzat	polgármester

Függelék

Kompetenciamérési eredmények

		Gesztenyési iskola	Országos	Városok	Kis-városok	CSH index függv.	megjegyzések
2009							
Matematika	8	460 (435;489)	484	484	481	0	
Szövegértés	8.	454 (430;478)	502	505	488	0	
Matematika	6	498 (483;514)	484	484	481	+	
Szövegértés	6	456 (438;477)	502	505	488	0	
2010.							
Matematika	6.	1. 1349 (1283;1410) 2.1498 (1497;1498)	1498	1484	1458		
	8.	1646 (1614;1681)	1622	1601	1585	+	
Szövegértés	6.	1. 1221 (1174;1264) 2.1483 (1482;1484)	1483	1467	1434		
	8.	1528 (1492;1560)	1583	1564	1540	0	
2011							
Matematika	6.	1.1387 (1341;1430) 2. 1486 (1485;1487)	1486	1469	1444	+	
	8.	1561 (1530;1603)	1601	1577	1588	+	
Szövegértés	6.	1. 1553 (1516;1580) 2. 1465 (1464;1466)	1465	1447	1418	+	

	8.	1607 (1575;1641)	1577	1554	1523	+	
2012							
Matematika	6.	1494 (1460;1536)	1489	1471	1442	+	
	8.	1709 (1689;1729)	1612	1589	1569	+	
Szövegértés	6.	1473 (1437;1507)	1472	1453	1420	+	
	8.	1521	1567	1542	1509	+	
2013							
1. telephely							
Matematika	6.	1.1550 (1499;1587)	1489	1470	1475	+	
	8.	1.1575 (1540;1617) 2.1641 (1593;1696)	1620	1595	1570	+	
Szövegértés	6.	1.1568 (1525;1627)	1497	1478	1448		
	8.	1. 1533 (1487;1578) 2.1601 (1540;1657)	1555	1529	1499		
2014							
Matematika	6.	1537 (1514;1561)	1491	1473	1455	+	
	8.	1715 (1686;1744)	1617	1593	1575	+	
Szövegértés	6.	1503 (1467;1536)	1481	1460	1433	+	
	8.	1596 (1561;1643)	1557	1531	1505	+	
2015							
Matematika	6.	1353 (1280;1428)	1497	1480	1457	0	Megfigyelt osztály
	8.	1419 (1363;1476)	1618	1593	1564		
Szövegértés	6.	1419 (1363;1476)	1488	1471	1437	0	Megfigyelt osztály
	8.	1370 (1294;1446)	1567	1542	1513		
2016							

Telephely 1							
Matematika	6.	1. 1425 (1387;1468)	1486	1466	1442	-	
		2. 1569 (1518;1623)					
	8.	2. 1607 (1561;1648)	1597	1569	1542		
Szövegértés	6.	1. 1434 (1393;1478)	1494	1475	1442	0	
		2. 1581 (1524;1639)					
	8.	2. 1478 (1430;1534)	1568	1538	1503		
2017							
Matematika	6.	A 1339	1497	1476	1442	nd	
		B 1723					
	8.	1576	1612	1583	1551	+	
Szövegértés	6.	A 1237	1503	1486	1449	nd	
		B 1476					
	8.	1611	1571	1544	1513		

Az iskola pályázati tevékenysége

Időszak	Pályázat	pályázat célja
2015	TÁMOP -3.1.4C-14 Innovatív iskolák fejlesztése 2. ütem Értük-velük- együtt az Gesztenyési Általánons iskolában	sport és egészségügyi fejlesztések
2012-	TIOP-1.1.1-12/1-2012 Intézményi informatikai infrastruktúra fejlesztése a közoktatásban	9 interaktív tábla, továbbképzések, belső informatikai továbbképzés
2014-	TÁMOP-3.3.15-13/1-2014 „A hátrányos helyzetű gyermekek önkéntes részvételének ösztönzése a komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében"	
2017. április - 2020. március	EFOP-1.3.5-16-2016 Társadalmi szerepvállalás erősítése a közösségek fejlesztésében a Gesztenyési Katolikus Általános Iskolában	Generációk közötti érzékenyítő program: településszépítő nap; közösségi fórum; sportklub; 3 generációs találkozó, katolikus bál; szívesség csere
2017-2020	EFOP-3.1.8.-17 Együtt testvérként - iskolaközi szemléletformáló program	kötelező óraszámokon felüli nyelvoktatás, szakmai előadások, délutáni foglalkozások, tanulmányi-kulturális rendezvények,

		iskolalátogatások, bentlakásos nyári tábor
2017-2019	EFOP-3.3.7-17 Informális és nem formális tanulási lehetőségek kialakítása a köznevelési intézményekben	(1) alap- és kulcskompetenciák fejlesztése, bemeneti és kimeneti mérés kialakítása, szakkörök és versenyek; (2) logikus gondolkodás fejlesztése; (3) mentálhigiéné és egészség.
	EFOP-4.1.5-16-2017 Minőségi általános iskolai oktatás infrastrukturális fejlesztése Gesztenyésen	
	EFOP-3.2.3-17-2017 Pályaorientáció, kiemelten az MTMI készségek és kompetenciák fejlesztése	

Továbbtanulás, tanulmányi eredmények és családi háttér a két nyolcadikos osztályban

1. táblázat Továbbtanulás és tanulmányi mutatók 8b osztály (szociometriai válaszok alapján)

Iskola-típus	Iskola	Tanuló	etnicitás öndef.	7. mat	7. magy	bukás	apisk	anyisk
Gimn	Kénes angol	Dániel	magyar	5	5	soha	szakisk	szakisk
	Kénes rendészet	Marcell	magyar	4	2	soha	szakisk	szakisk
Szakgimnázium	Kénes kereskedelem	Fanni	magyar	4	3	soha	szakisk	szakisk
	Megyeszékhely "foci iskola"	Kevin	magyar roma	2	2	felsőben egyszer	nem bef. áltisk	érettségi
	Kénes rendészet	János	magyar	5	3	soha	érettségi	szakisk
	Kénes rendészet	Nikolasz	roma	5	5	soha	áltisk	nem bef. áltisk
	Gesztenyés falusi vendéglátás	Sára	magyar	2	3	soha	érettségi	főiskola
	Kénes vendéglátó	Nikolett	magyar roma	2	2	soha	szakisk	nem tudom
	Kénes vendéglátó	Erzsébet	magyar roma	3	3	soha	szakisk	érettségi
	Gesztenyés, kistermelő	Ferenc	roma	3	3	felsőben többször	szakisk	szakisk
Szakközépiskola	Gesztenyés, szakács	Anasztázia	magyar roma	2	2	soha	nem bef. áltisk	nem bef. áltisk
	Gesztenyés, szakács	Viktória	magyar	2	2	soha	NT	szakisk
	Kénes szakács	Evelin	roma	2	2	soha	nem bef. áltisk	áltisk
	Gesztenyés szakács	Fruzsina	magyar roma	2	2	felsőben többször	szakisk	szakisk
	Kénes esztergályos	Sándor	magyar	5	3	soha	szakisk	érettségi
	Kénes hegesztő	Renátó	roma	2	3	soha	áltisk	áltisk

2. táblázat Továbbtanulás és tanulmányi mutatók 8c (szociometriai válaszok alapján)

Iskola-típus	Iskola	Tanuló	etnicitás öndef.	7. mat	7. magy	bukás	apisk	anyisk
Gimn	Debrecen Meggyesi Ferenc Gimn művészeti	Tímea	magyar	5	5	soha	szakisk	szakisk
	Debrecen Tóth Árpád G. magyar-tört	F. Réka	magyar	5	5	soha	szakisk	érettségi
	Debrecen Tóth Árpád G. NYEK	Petra	magyar	5	5	soha	szakisk	szakisk
	Kénes ált.	Noémi	magyar	5	5	soha	érettségi	szakisk
	Kénes ált.	R. Réka	magyar	5	5	soha	szakisk	szakisk
	Debrecen Tóth Árpád G. NYEK	Orsolya	magyar	5	5	soha	főiskola	érettségi
	Megyeszékhely kéttannyelvű	Fanni	magyar	5	5	soha	NT	főiskola
	Kénes ált	Rebeka	magyar	4	4	soha	főisk	főisk
	Kénes ált	Tamás	magyar	5	5	soha	főiskola	szakis

Szakgimnázium	Kénes informatika	Ferenc	magyar	5	5	soha	érettségi	érettségi
	Kénes rendészet	Gábor	magyar	5	4	soha	szakisk	főisk
	Kénes, kereskedelmi	Orsolya	magyar	3	4	soha	szakisk	szakisk
	Kénes vendéglátó	Tamara	magyar	3	3	soha	szakisk	szakisk
	Nyíregyháza Bánki Donát mechatronika	M. Máté	magyar	5	3	soha	érettségi	főiskola
	Megyeszékhely rendészeti	Edgár	magyar	4	3	soha	szakisk	áltisk
	kisváros közlekedés-gépész	Máté	magyar	4	3	soha	szakisk	főisk
	térségi központ rendészet	Kornélia	magyar roma	5	4	soha	áltisk	áltisk
	Kénes rendészet	Balázs	magyar	4	4	soha	szakisk	áltisk
	Kénes rendészet	Imre	magyar	5	2	soha	áltisk	NT
	Budapest Hunfalvy közgazdaság	Boglárka	magyar	5	5	soha	érettségi	főiskola
	Kénes informatika	Attila	magyar	4	4	soha	érettségi	érettségi
Szakma	Szentesi Bartha János virágkötő	Andrea	magyar	5	4	soha	szakiskola	érettségi

A két osztály osztályfőnöki jellemzése

A 8B osztály összetétele az osztályfőnök jellemzésében

Név	Település	Percepció	öndef.	Megjegyzések
A. Marcell	Gesztenyész	magyar	magyar	hármán testvérek, nem a tanulás az erőssége, jószívű, álomvilágban él, még kisfiú.
B. Ferenc	Gesztenyész	roma	roma	problémás, hisztizett, hogy nem akar iskolába jönni, mert bántják, és a szülő elhitte, kitalálta, hogy magántanuló lesz. Volt pszichológusnál, aki szerint a szülő elkényeztette. Anyja nem engedi osztálykirándulásra, mert félti a buszbalesettől.
B. Zsófi	Gesztenyész	roma	-	Apjával él, fura család, nagyon szegény család, apa alkoholista. Ötödikben érkezett, befogadták. Alulteljesít.
B. Anasztázia	Gesztenyész	roma	magyar roma	Csendes lány
B. János	Gesztenyész	roma	-	Problémás, testvérei nem végezték el a nyolc osztályt. Testvére drogozott, apja korán meghalt. Jó eszű, de meg van róla győződve, hogy a gyűjtőben végzi. Sokat hiányzik
B. Viktória	Gesztenyész	magyar	magyar	kettes átlagú, átlagos család.
F. Fanni	Gesztenyész	magyar	magyar	Szegény család, anya bejön ordibálni, iskolaellenes, apa alkoholista. Jó képességű, csak hogy otthon azt hitték el vele, hogy a húga az okos.
H. Kevin	Gesztenyész	roma	magyar roma	nagyon jó szívű, nagyon csendes gyerek. Átlagos anyagi helyzet. Hatodikban érkezett az osztályba.
H. Dani	Gesztenyész	magyar	magyar	Szülők különváltak, emiatt az őt beidéztek a bíróságra. 4,9-5-ös tanuló, történelemből kiváló, csendes, szeretetreméltó fiú. Az AJKP programba nem akart menni, mert nem akarta otthagyni az anyját.
K. Evelin	Gesztenyész	roma	roma	Jobb módú roma család, apa börtönben volt, szülőkkel jó a kapcsolat.
L. János	Gesztenyész	magyar	magyar	világos céljai vannak, tudja, mi akar lenni. Átlagos háttér.
M. Zsófi	Gesztenyész	magyar	-	magántanuló, idén bukott az osztályhoz. Bíz benne, hogy le tud vizsgázni. Fura család, kihallatszik az ordítás a házból. 13 évesen szült. Nincs jövője.

M. Dia	Gesztenyés	magyar	-	mozgássérült, 4-4,5-ös tanuló, készségtárgyakból fel van mentve. Anyával harcoltunk, de nem akarta máshova vinni.
P. Fruzsina	Kistérségi központ	magyar	magyar roma	16 éves, a kistérségi központból jár át, mert eltanácsolták. Családtagok Angliában. Nem tanul tovább, Angliába tervez menni. Elvált szülők.
P. József Nikolász	Gesztenyés	roma	roma	szívacsember, ha nem is tanul, bármit megjegyez. Jó tanuló, de most már nem akar ötös lenni, kamaszodik, a közeg visszahúzza. Nem akart az AJKP programba menni, nem akarja itt hagyni a szüleit, szerelmes, ezért a nyugati kisváros gimnáziumába megy. Otthonról nem kap jövőképet, pedig megadnak neki mindent. De ő nem olyan tájékozott, mint Dani.
P. Tina	Kénes	roma	-	magántanuló, anya börtönben van, gyámnál lakik. Jó szándékú, szülei normálisan állnak az iskolához.
R. Niki	Gesztenyés	roma	magyar roma	anya normális, reálisan látja a dolgokat.
R. Sára	Gesztenyés	magyar	magyar	anya a gyámügynél dolgozik (az egyetlen felsőfokú végzettségű szülő), enyhe fokban autista. Anya stramm hölgy, mindent megtesz Sáráért. SNI-s de az anyja kérte, hogy mégis osztályozzák. Megtanul dolgokat, de nem látja az összefüggéseket. Imádják, pizsamapartikat rendez.
C. Erzsébet	Gesztenyés	roma	magyar roma	átlagos képességű
S. Sándor	Gesztenyés	magyar	magyar	Tipikus Sanyika. Jómódú mezőgazdász család. BTMN-es. Fantasztikus, nagyon szeretetreméltó.
V. Renátó	Gesztenyés	roma	roma	problémás, hatodikban érkezett Folyókanyarból, szülők elváltak, apa most halt meg. Sunyi.

A 8C osztály összetétele az osztályfőnök jellemzésében

Név	Település	Percepció	öndef.	Megjegyzések
A. Ferenc	Gesztenyés	magyar	magyar	4,2-es átlag, informatikában tehetséges és ilyen irányban tanul tovább. Jó anyagi háttér, a szülők egyéni vállalkozók, mezőgazdaságban dolgoznak. Maximálisan támogatják.
A. Orsolya	Gesztenyés	magyar	magyar	Kitűnő tanuló, a legjobb történelemből és irodalomból. Debrecenbe a Tóth Árpád Gimnáziumba készül. Jó családi háttér, anya a postán dolgozik, apa mezőgazdasági vállalkozó,
A. Rebeka	Gesztenyés	magyar	magyar	Közepes képességű, 5-6-ban korrepetáláson vett részt. Anya óvodai dolgozó. Gimnáziumba készül, ami kicsit erős neki, apa egy üzemben dolgozik Kénesen. Hiányolom a szülői odafigyelést, gyenge az akaratereje.
B. Imi	Gesztenyés	roma	magyar	3,6-3,7-es tanuló, rendvédelmi szakra jelentkezett, támogatom ebben. Apával és nagymamával él szerény körülmények között. Számítógépezni szeret, szívesen jár iskolai programokra. A többi szülő adja össze az osztálykirándulására a pénzt.
B. Tamara	Gesztenyés	apa roma, anya magyar	magyar	Igyekvőek, apa Budapesten dolgozik, anya is dolgozik. 3, 2 körüli átlag, kereskedelmi szakközépbe megy, szülőkkel jó a kapcsolat.
B. Balázs	Gesztenyés	magyar	magyar	Anyával és nagymamával él szerény körülmények között, 4,4-4,5-ös átlagú. Igyekvő, szeret sportolni és az informatikát. Imivel nagyon jóban vannak.
C. Petra	Gesztenyés	magyar	magyar	végig kitűnő, apa 3-4 éve Németországban dolgozik, anya fodrász. Debrecenben az AJKP programba készül. Nagyon jó képességű, közösségi ember, anyagi hátterük jó.
E. Attila	Gesztenyés	magyar	magyar	Jó anyagi háttér, apa kamionozik. 3,6-7-es átlagú, szerényebb képességű, de szorgalmas. Megyeszékhely, informatika.

F. Réka	Gesztenyés	magyar	magyar	anya óvodai alkalmazott, apa kamionozik, mezőgazdasági vállalkozásuk van. Évek óta lovagol saját lóval, versenyeken vesz részt. Kitűnő tanuló, Debrecenbe a Tóth Árpádba készül, jogi pályára készül.
K. Bogi	Gesztenyés	magyar	magyar	Jeles tanuló szülők elváltak, aránylag jó anyagi körülmények, Budapestre készül továbbtanulni.
K. Kornélia	Gesztenyés	roma	magyar roma	Nagyon jó anyagi körülmények, apa építési vállalkozó. Szorgalma hiányzik, 3,6-3,7-es tanuló. Kistérségi központ, gimnáziumba vagy rendvédelemre készül, az osztálytársaival jó a kapcsolata.
K. Timi	Gesztenyés	magyar	magyar	Kitűnő tanuló, művészlélek, rajzsakkörre jár Kénesre, Debrecenbe készül művészeti tagozatos osztályba. Mindkét szülő dolgozik. átlag feletti anyagi körülmények.
K. Noémi	Gesztenyés	magyar	magyar	kitűnő tanuló, apa külföldön dolgozik, kamionozik. Jó képességű, gimnáziumba készül.
K. Tamás	Gesztenyés	magyar	magyar	Legjobb képességű, Kénesen sima gimibe és közgazdaságiba készül. Szülők elváltak.
K. Andrea	Gesztenyés	magyar	magyar	3,9-4-es tanuló. Izgága, kicsit magatartászavaros. Szentesi szakiskola, a két szülő állattenyésztéssel foglalkozik, öntörvényű.
M. Máté	Gesztenyés	magyar	magyar	Apa repülőgépszerelő, Nyíregyházára műszaki szakközépbe jelentkezik, költözik a család. Kicsit nehezebben fogadták be, piszkálták. Anya a családvédelmi szolgálatnál intézményvezető.
P. Balázs	Gesztenyés	magyar	magyar	igyekvő, szorgalmas, 3,5-ös tanuló, nincsenek kiváló képességei, de nagyon jó a magatartása, közösségi segítő szándékú. Szerényebb családi háttér, anya nem dolgozik, Kénesre szakácsnak vagy cukrászknak készül.
P. Orsi	Gesztenyés	magyar	magyar	szerényebb képességű, 3,2-es átlagú. Apa dolgozik, Kénesre eladónak jelentkezik.
R. Réka	Gesztenyés	magyar	magyar	Kitűnő tanuló, szülők tavaly váltak, szerény körülmények, nagyon igyekvő, nagyon szorgalmas. Kollégiumba nem akar menni, anyukát segíti. Versmondó versenyen sikeres. sima gimn vagy angol előkészítő
S. Fanni	Gesztenyés	magyar	magyar	szülők külön élnek, anya vállalkozó, jó körülményeket teremt, kitűnő tanuló, modern táncol, Ceglédre akart menni táncművészeti iskolába, de rábeszéltem a gimnáziumra - Szolnok Varga Katalin vagy Kénes gimnázium.
T. Máté	Gesztenyés	magyar	magyar	3,2-es átlag, szerényebb képességű, jó anyagi háttér. BTMN-es. Közlekedésgépész szak.
S. Edgár	Gesztenyés	magyar	magyar	anyával él, a hatodikat Szolnokon járta, Szolnok AJKP. Anyagi háttere megfelelő, jó sportoló. 3,4-3,5-ös átlag.
T. János	Kistérségi központ	magyar	magyar	Tavaly jött az osztályba. anya egyedül neveli, nagyon jó anyagi háttér, nagyon gyenge képességű, a kistérségi központban osztályt ismételt. 4 tárgyból áll bukásra, kistérségi központ, szakiskola.

Fókuszcsoportos poszterek

Tanári fókuszcsoport

8b osztály

8C osztály

Hárompuszta: települési és iskolai esettanulmány

Előhang: terepmunka Hárompusztán

Hárompusztát a tőle 12 km-re található Gesztenyés párjaként választottuk a mintánkba. A település a mintavételi mátrixunkban a konfliktusos településen található irreziliens/átlagos iskola esetét képviseli. Az esettanulmányban elsőként Hárompuszta helyi társadalmát mutatom be kiemelt figyelmet fordítva a települési interetnikus együttélés jellemzőire. Ezután a hárompusztai iskolai esettanulmány következik. De mindezek előtt érdemes röviden szólni a terepmunka körülményeiről.

A hárompusztai települési és iskolai esettanulmány részben kapacitásbeli korlátok miatt, részben a helybéli fogadtatásunkból adódóan a másik hét településéhez képest szűkebb empirikus terepmunkára támaszkodik (az interjúk listáját ld. az 5.1-es függelékben). Az empirikus anyag komoly hiányosság, hogy nem sikerült megszólítani a polgármestert. A helyi elit tagjai közül csak az Oktatási, Közművelődési, Ifjúsági és Sport Bizottság elnökéhez (aki egyben a művelődési ház igazgatója is), valamint a Roma Nemzetiségi Önkormányzat vezetőjéhez jutottunk el.

Az iskolai terepmunkában is korlátokba ütköztünk. A 2018 májusában végzett terepmunka idején a KLIK-es fenntartású hárompusztai iskola két hárompusztai és egy mocsarasi tagiskola közösségéből állt. Az igazgató pozitívan válaszolt ugyan a megkeresésünkre, de kikötötte, hogy csak a székhely intézményben interjúzhatunk, illetve csak ott készíthetjük el a szociometriát, a tagintézményekben nem. A szociometriával és a tantermi megfigyelésekkel csupán egyetlen napot tölthettünk az iskolában. Végül sikerült elérnünk, hogy a másik hárompusztai tagintézmény vezetőjével is beszélhessünk. A Kék iskola székhelyintézményben, miután az igazgató engedélyt adott a kutatásra, néhány interjúalany gyanakvó bizalmatlansággal fogadta a megkeresésünket (például újra és újra kétségbe vonták az interjúk anonimitását), ennek tudjuk be, hogy a tanári fókuszcsoporthoz (amelyen csupán három pedagógus vett részt) és az igazgatóhelyettesi interjút nem rögzíthettük. Amikor az igazgatónőnek ezt megemlítettük, azt válaszolta, hogy „mindannyian másmilyenek vagyunk”, szerinte a kollégái bizonyára félnék a médiától vagy attól, hogy felkerül az interjú a Youtube-ra. Az volt a benyomásunk, hogy a bizalmatlanság forrása az lehetett, hogy az igazgatónő teherként tekintett a kutatásra, és valószínűleg ambivalens hangnemben mutatta be a beosztottainak. Szülőkkel sem sikerült interjút készíteni a településen. Miután 2019-ben a volt székhelyintézmény katolikus fenntartásba került, és a hárompusztai és mocsarasi tagintézmény KLIK-es iskolaként önállósult, az új székhelyiskola vezetőjét még két alkalommal felkerestük.

Mindezek ellenére úgy gondolom, hogy az elvégzett terepmunka alapján is megalapozott állításokat tudunk megfogalmazni az iskolákról (a közösségi viszonyokról már kevésbé), az esettanulmány lényeges szempontokkal járulhat hozzá a kutatási kérdések megválaszolásához, és jó alapja lehet további terepmunkának is.

Települési esettanulmány: Hárompuszta, a konfliktusok szabdalta település

Statisztikai mutatók és politikai polarizáció

Hárompuszta Jász-Nagykun-Szolnok megyében található, a statisztikai és politikai mutatók alapján konfliktusos településnek mutatkozott.

A mintavétel során a politikai reziliencia illetve etnikai konfliktusok¹⁶¹ indikátoraként első megközelítésben a Jobbik helyi népszerűségét tekintettük. A 2014-es OEVK választásokon a Jobbik jelöltje, Dr. Lukács László György

¹⁶¹ OEVK 2014 Jobbik = 25,69%, Reziliens = Jobbik < 25%; Konfliktusos = Jobbik > 25%; Nagyon konfliktusos = Jobbik > 35%

a szavazatok 41,2%-át kapta Hárompusztán, ami jóval a választókerületi átlag felett van (az egyéni választókerületet Dr. Fazekas Sándor – Fidesz-KDNP – nyerte 51,77%-kal, Dr. Lukács László György összesített eredménye 25,69% volt). A 2018-as OEVK választáson a Jobbik eredménye 42% Hárompusztán (az egyéni választókerületet Kovács Sándor – Fidesz-KDNP – nyerte 55,3%-kal, Dr. Lukács László György összesített eredménye 32,92% volt). Ekkor országszerte már a taktikai szavazás volt a jellemző, a járási központi OEVK-ban a Jobbikos jelölt volt az ellenzék esélyes jelöltje, azonban indult mellette DK-s, LMP-s, Momentumos jelölt is.

Hárompuszta polgármestere 1990 és 2010 között H. volt (1990-1994 között FKGP-s színekben, majd függetlenként). Az önkormányzat oktatási bizottságának elnöke szerint a településen volt egy hosszú múltra visszatekintő hallgatólagos megegyezés a magyarok és a svábok között arról, hogy felváltva adnak szolgabíró, TSZ elnököt, polgármestert illetve helyettes. Interjúalanyunk szerint H. hosszú regnálásával ezt az egyezséget „felrúgták a svábok”.

A 2010-es önkormányzati választások gyökeresen felforgatták a helyi politikai berendezkedést: a teljes politikai elit lecserélődött. *„Új polgármester, új vezetők, gyakorlatilag minden intézményvezető lecserélődött. De nemcsak az iskola, hanem minden. Az óvodavezető is nyugdíjba vonult, és azon kívül az önkormányzati konyhának a vezetője, a művház vezetője, tehát gyakorlatilag mindenki lecserélődött.”* – magyarázta a fordulat lényegét a Zöld iskola tagintézményvezetője 2018-ban. A 2010-es elitváltást másik interjúalanyunk a kisemberek forradalmaként értékelte.

Mindig azt mondtam, hogy nálunk 2010 volt a rendszerváltás, de most itt nem a nagypolitikára gondolok, de... Hát, ugye az volt az érdekesség, hogy... tehát, '86, meg stb. meg adták végül is a párt, meg a tanácselnökök, meg ilyesmi sorban. És akkor '86-ban volt egy ilyen váltás, akkor már ugye sváb lett, fel volt háborodva, majd ugye '90-ben visszajöttek a svábok, akik előtte '86-ig tanácselnök volt, meg KISZ alapító, meg stb., meg ilyenek, és akkor az a rendszer ment, egyik adta a polgármestert, polgármester-helyettes. Így sorba be volt osztva. Ez ment 20 évig. Bár én velük is jóban vagyok, ez ilyen kis történelmi érdekesség tehát. Hogy utána végül is egy... hogy szokták mondani? "TÜZÉP-es" lett a polgármester, vagy nem olyan, meg mit tudom én, stb., de ez van. Vagy én is, például hogy nekem is apám főgépész volt, vagy stb. és akkor. Vagy a másik, a kőműves fia lett az alpolgármester, akinek négy diplomája van, de hát... négy diplomája van, de mégse elfogadható. (HP12)

2010 óta a polgármester W. (2010-2019 közt függetlenként, majd 2019-ben a Fidesz-KDNP színeiben indult). 2010-ben W. 51,6%-kal nyerte a választásokat a Fideszes H.-val (21,51%) és a független Z-vel (23,1%) szemben, H. F. testületi tagnak nem is jelöltette magát, így kiesett a helyi politikából. 2014-ben W. függetlenként 76,24%-kal nyert, a kihívója egy független jelölt, a korábbi iskolaigazgató volt (17,7%). 2019-ben W. a Fidesz-KDNP jelöltjeként 78,3%-kal nyert, ekkor már komolyabb kihívója nem is akadt.

A roma kisebbségi politikáról nincs sok információnk. 2010-ben a Lungo Drom jelöltjei alakítottak kisebbségi önkormányzatot, azonban a testület 2012-ben feloszlatta magát. 2014-ben került be a jelenlegi elnök a testületbe (a Lásó drom színeiben) kvázi ellenzéki szerepben, majd 2016-ban, amikor az akkori elnök és köre „elbukott”, elnök lett. 2019-től a Lungo drom képviselőjében folytatja az RNÖ irányítását.

Az RNÖ elnöke a Hárompusztán nemrég megtelepült, a romák körében egyre növekvő népszerűségű új keresztény szekta (Diadalmas Keresztény Gyülekezet) egyik oszlopos tagja, az ő szemében a helyi cigányság közelmúltjának legfőbb eseménye a szekta megjelenése. B. vezetésével az önkormányzat egyfajta asszimiláns, önálávető identitáspolitikát folytat, amely a helyi elit és a kormánypárthoz lojális országos cigány vezetőréteg vélt elvárásainak igyekszik megfelelni. Ez a típusú identitáspolitika a szélsőjobboldali rasszista közbeszéd által középpontba állított témák cáfolására összpontosít, az interjúnkban például újra és újra visszakanyarodtunk annak megerősítéséhez, hogy a cigányok igenis akarnak tanulni és dolgozni. Az iskola kontextusában ez az identitáspolitika abban kristályosodik ki, hogy amikor az RNÖ a kimagasló eredményű ballagó diákoknak ajándékutalványt oszt, kínosan ügyelnek rá, hogy ne csak roma diákokat jutalmazzanak, vagyis hogy a programjaikat ne érje a „diszkrimináció” vádja. Ebbe a megfelelési stratégiába illeszkedik az is, hogy a kisebbségi önkormányzat magyar népdalversenyt szervez a Zöld iskolában. *„Nálunk nincs megkülönböztetés”* – összegezte az RNÖ elnöke az interjúban.

A 2017-es adatok szerint a település lakossága 6200 fő, 2011-es népszámlálás szerint a romák aránya 4,3%, a németeké pedig csupán 0,3%. A 20-60 éves korosztály foglalkoztatottsága 61%-os. Míg a nem roma

foglalkoztatottsági arány 62%, a roma foglalkoztatottság 19%. A munkanélküliség a településen 12,7%-os volt, a nem romák munkanélkülisége 11,8%, a romáké 34,5%. A foglalkozási reziliencia értéke a településen 31%¹⁶², a munkanélküliségi reziliencia¹⁶³ értéke 2,86. A 2011-es népszámlálási adatokat óvatosan kell kezelni, hiszen a település 6507 lakosából csupán 281-en vallották magukat romának.¹⁶⁴ A kisebbségi önkormányzat vezetője szerint viszont 1000 fő felett van a romák száma Hárompusztán. Az óvodában az óvodavezető becslése szerint a roma gyerekek aránya 50-60%-os, igaz, a fiatalok körében egyre több a vegyesházasság. (Az óvónő szerint az is egyre gyakrabban fordul elő, hogy nem roma lányok átköltöznek Folyókanyarra családot alapítani.)

A hárompusztaiak közül sokan a megyeszékhelyen található gyárakban dolgoznak, de az sem ritka, hogy Kecskemétre járjanak naponta. Nem ritka, hogy családok a jobb munka reményében elköltöznek, majd pár hónap múlva visszatérnek, kivesszik, majd visszahozzák a gyereküket az iskolába. A munkahelyi mobilitást korlátozzák a rossz tömegközlekedési adottságok, a 14 km-re található keleti kisváros felé ugyan kétóránként van buszközlekedés, de Gesztenyésre, illetve a nyugati irányba található két kisvárosba csak autóval lehet eljutni. A vasútállomás 6 km-re van a település szélétől, tömegközlekedéssel alig érhető el.

A településen nincs szegregálódott cigánytelep, azonban az ITS több, a településszövetbe beágyazódó kisebb szegregátumot (ITS 57.o) említ, a szélsőjobb oldali sajtóban a település egy romák lakta területét hárompusztai Csikágónak nevezik, vagyis a romák által sűrűbben lakott részek világosan elkülöníthetőek a helyiek mentális térképén. A dokumentum mindegyik érintett területről azt jegyzi meg, hogy „ez egy hagyományos falusias terület, ahol a roma családok olcsón tudtak ingatlanhoz jutni, de ma is vegyes etnikailag a lakosság”.

Helyi konfliktusok, interetnikus együttélés

Hárompuszta a középkorban mezőváros volt. A várost a 17. századi törökjárat pusztította el. A pusztává (szállásokká) vált területet majorsági cselédek, dohánykertészek, pásztorok lakták a Rákóczi szabadságharc utáni időszakból a 19. század közepéig. 1845-46-tól kezdve A. gróf és felesége hárompusztai birtokaikra német telepeseket hívtak Bács és Torontál vármegyéből.

Az 1880-as évekre alakult ki a település térbeli megosztottsága, ami bizonyos mértékig máig meghatározza a lakosok identitását: délen fekszik Magyarfalva, ahol magyar földművesek és iparosok éltek szabályozott tervek alapján kiosztott telkeken, magyarok lakták a jellegzetes alföldi halmazos településszerkezetű Közép-Hárompusztát, és az északi részre, „Svábfalva” szabályozott, mérnöki tervek alapján készült párhuzamos utcába többnyire német parasztok és iparosok telepedtek. A svábfalusi német telepesek A. gróftól örökaron földet vásárolhattak, viszont sem a közép-hárompusztai magyar cselédek, sem a Magyarfaluba telepített német iparosoknak nem volt erre lehetősége, utóbbiak ezért hamar el is hagyták a települést. Az egyik interjúalanyunk szerint a földviszonyok körüli feszültségekből származtatható a svábok és a magyarok közti konfliktusos viszony. A településrészek közötti villongás ma már inkább tréfa tárgya, viszont a két iskola közötti feszültség megmaradt.

A sváb telepesek intenzív földművelésbe kezdtek (intenzív növénytermesztés, szőlő, gyümölcsös). Mivel sokféle településről származtak, egymás dialektusát nehezen értették, a 19. század végére elmagyarosodtak. A telepesek közül a század végén sokan kimentek Amerikába, majd némi tőkét gyűjtve egy részük visszatért. A II. világháború után német hangzású nevük alapján 146 hárompusztai lakost a Don-vidékre hurcoltak málenkij robotra, többségük hazatért. 2013-ban Hárompuszta városi rangot kapott.

A svábfalusi részen mára az idősebb lakosság lassan kihal, a régi sváb házakat sokgyerekes roma családok vásárolják meg („Virág utcák”). Az utóbbi évtizedekben elsősorban a közeli Folyókanyarról költöznek be roma családok, de érkeztek más kisvárosokból, köztük Gesztenyésről is. A betelepülők jellemzően rokonokhoz érkeznek, majd bejelentkeznek és letelepednek. Ahogy látni fogjuk, míg a településen erősen negatív konnotációja van a beköltözéseknek, az iskolában a folyókanyari gyerekek megjelenésének megítélése sokkal

¹⁶² Roma és nem roma foglalkoztatottság hányadosa. Az országos foglalkoztatási átlag 4-6000 fős települések esetében 38%, JNSZ megyei átlag 4-6000 fős települések esetében 37%.

¹⁶³ Hányszorosra a romák munkanélkülisége a nem romákénak a településen? Az országos munkanélküliségi átlag 4-6000 fős településeken 1,4-szeres, JNSZ megyei átlag 4-6000 fős településeken 1,21-szeres

¹⁶⁴ A 2001-es népszámláláson 300-an vallották magukat romának.

ambivalensebb: míg a szülőket taszítja az iskolától, addig az iskolavezetés szerint a folyókanyari családok oktatási szempontból ambiciózusak és együttműködőbbek, mint a hárompusztaiak.

A hárompusztaiak az interetnikus együttélés tapasztalatát két domináns narratívában beszélik el: az „identitásvesztés” és a „betelepülési hullámok” keretében. Az „identitásvesztés” a helyi elit beszédében bevett, rendszeresen használt fogalom, amelyet egyaránt használnak a sváb és a roma kisebbség jellemzésére. A kultúrát a nyelvvel, népi mesterségekkel és a népszokásokkal azonosító értelmezés szerint a svábok és a romák esetében ez a „kultúra” elveszett, és a kultúra elvesztése egy életcél nélküli, „identitásvesztett” állapotba juttatta a domináns másként megtapasztalt népcsoportot. A művelődési ház vezetője az interjú két különböző pontján ugyanabban a logikában beszélte el a svábok és a romák „identitásvesztését”.

De ők [svábok] is identitásvesztésben vannak, már nagyon régen, nyelv, öltözet, már ők is a nagy Magyarország minden szegletéből jöttek, tehát nem konkrétan csak abból a helyzetből, hanem Újvidékből, Szatmár. (HP12)

... van rengeteg kutatásom ezzel kapcsolatban, de ezzel konkrétan nem foglalkoztam, mert ugye a régi cigányságnak a mesterségeit, azt ugye dolgoztuk föl, itt foglalkoztunk azért. Volt azért elég sok kultúra még azért vannak ugye a helyiek közül, de mondom, úgy elveszett utána náluk is. És Folyókanyaron is úgy azt látom, hogy ott is úgy elveszett a cél. Tehát, nincs meg az a cél, ami volt még régen is. (HP12)

Hárompusztán romungrók élnek. A nyelv hiányát a helyi elit (helytörténész ambíciójú művelődési ház vezetője, iskolavezetők) kulturális deficitként, az identitásvesztés bizonyítékeként értelmezi. A romák „identitásvesztésénél” már csak egy dolgot értékelnek negatívabban, a vegyesházasságokat.

Az identitásvesztés narratívájának ellenpólusaként jelenik meg az intenzív hagyományápolás: a helyi magyar paraszti és pásztorkultúra gyűjtése és ápolása, paraszti zenei hagyományok fenntartása (citera együttes, fúvószenekar, néptáncsoport a művelődési házban, népdalverseny az iskolában), az évente megrendezett búcsúvásár és gulyásfesztyál.

Az elmúlt 10-15 évben a folyókanyari családok betelepülése elemi szorongást kelt a hárompusztaiakban. Hárompuszta a megyében közismerten stigmatizált hely: a hárompusztaiak legmélyebb félelme az, hogy a stigma átterjed Hárompusztára, és Hárompuszta Folyókanyarrá válik.

Ami a félelmem: a sok beköltözés. Tehát, hogy ne hogy Folyókanyarrá váljunk. (...) Na, én nekem a Folyókanyar a legnagyobb félelmem, hogy azok a családok mind itt fognak kikötni, és nem tudom, hogy van-e vagy lesz-e erő, módszer, szakember, bármi, ami előrébb mozdítaná az ő fejlődésüket. Hiszen, itt Hárompusztán elköltöznek az emberek. A gyerekek a keleti kisvárosba járnak, vagy máshová. A szülők, hogyha itt nincs munkahely, eljárnak dolgozni, akkor előbb-utóbb nincs miért... Aludni járni haza, igaz? Mert 6-7 óra, mire hazaér az egész család mindenholonnan, messziről. Akkor nyilván továbbáll, hogyha lehetősége van. És akkor csak azok maradnak itt, akik segélyből, ebből-abból eltengi-lengi életét. (HP10)

„...valahogy így továbbléptek erre, felénk a folyókanyari családok. És az már egyfajta, jaj, hogy is, hogy ne bántsak senkit, hogy fogalmazzam, egy olyan szint, ami csak lejjebb viszi Hárompuszta lakosságának a színvonalát, életszínvonalát.” (HP10)

Ugye én azt mondom, hogy a helyi roma közösségekkel például nincs is probléma általában. A bevándorlók, akik identitásgondokkal küzdenek, és nem tudja elfogadni magát. (HP12)

A hárompusztaiak szemében a folyókanyari „bevándorlási hullámok” és a munkaképes hárompusztaiak elvándorlása együttesen vezetnek a település hanyatlásához. A folyókanyari családok számára a hárompusztai beköltözés a kitörés reményét adja a teljes kilátástalanságból, Hárompusztán inkább lehet munkát találni, vagy innen munkába eljárni, és a folyókanyari stigmától is meg lehet talán szabadulni a munkaerőpiacon. „Nincs élet Folyókanyaron. Ki van halva. Semmit nem tudok csinálni, se játszótér, se focipálya, egész nap fekszek.” – jellemezte a folyókanyari kilátásokat az egyik nyolcadikos gyerek a fókuszcsoporthoz.

A helyi roma társadalmat is belső ellentétek szabdalják, a 2015-ös Települési Esélyegyenlőségi Terv szerint „állandó az ellentét a helyi őslakos és a Folyókanyarból áttelepült romák között.” (p43)

Iskolai esettanulmány

A hárompusztai Kék Általános Iskolát a gesztenyési reziliens iskola párjaként választottuk, a településméret és a romák aránya (2016-ban G:40%, H:38%) hozzávetőlegesen megegyezik. A két település egymástól 12 km-re fekszik egy főút mentén, a tömegközlekedés hiánya miatt azonban a munkaerő-piaci és oktatási mobilitás iránya eltérő, Hárompusztáról keleti kisvárosba, Gesztenyésről pedig a nyugati kisvárosok irányába vezet. Fontos különbség a két iskola között, hogy szemben a gesztenyésivel, a Kék iskola két tagiskolából áll, és van egy tagiskolája a közeli Mocsarasra is.

A helyi iskolapiac

A feljegyzések szerint egy taksás zsellér 1821-49-ig saját házában oktatta az urasági szolgák katolikus magyar gyerekeit, majd az első iskola az 1850-es években épült meg. A svábfalusi német ajkú telepesek részére A. grófné 1879-ben építtetett német iskolát, ahol eleinte a magyar nyelvet idegen nyelvként tanították, később azonban a német fokozatosan kikopott, és 1895-re már kizárólag magyar nyelven oktattak az iskolában. 1925-ben Hárompusztán és a környező tanyavilágban már négy római katolikus, egy református, egy izraelita, és egy községi iskola működött. A két tanyasi iskola a század első felében bezárt.

Hárompusztán az elmúlt évszázadban két iskola működött, hol közös irányítás alatt, hol pedig önállóan. Míg 10-15 éve még 2-2 osztályt tudtak indítani, az elmúlt 2-3 évben a gyereklétszám csökkenése és a white flight miatt már csak 1-1 osztály indult. A svábfalusi iskola ma Kék Általános Iskola néven működik, főépülete eredetileg római katolikus népiskolának épült 1928-ban a Klebelsberg-féle iskolaépítések keretében. A csökkenő gyereklétszám miatt felszabaduló helyen és kapacitásokkal 2006 és 2015 között szakiskolai oktatás is folyt ebben az intézményben (hegesztő, szerkezetlakatos, virágkötő, csecsemő- és gyerekuha készítő és szabó, dísznövénykertész, cukrász, pincér, szakács). Az ígéretesen induló szakiskolára az évek múlásával a helyiek a „cigányképző” (HP12) jelzőt ragasztották, és a helyi nyilvánosságban egyre többet kritizálták a magas költségek és a Folyókanyarból érkező tanulók miatt.

... a településen elindult egy olyan... olyan kör, akik ezt nehezményezték. Hogy nem kell ide a szakiskola, merthogy gyakorlatilag ezzel a cigánytanulók száma megszaporodik a településen. (HP7)

1959-ben adták át a „telepesi” iskola, a mai Zöld Általános Iskola épületét. Az épületet 1964-ben, majd a nyolcvanas évek elején is bővítettek, 1964-től 1972/73-ig gimnázium is működött itt. 1985-től ezt az iskolát II. számú iskolának, 2001-től pedig Zöld Általános Iskolának hívják.

2007-ben Hárompuszta, Mocsaras és egy harmadik település intézményfenntartó társulást hozott létre az oktatási és szociális ellátások biztosítására. Ennek keretében – interjúalanyaink szerint gazdaságossági-normatívaoptimalizálási megfontolásoktól vezetve – a két kistelepülés iskoláit a hárompusztai iskolákhoz csatolták. A központi iskola a Kék iskola lett. Az egyik kistelepülési iskola később megszűnt, ma innen a gyerekek egy része Mocsarasra jár át, nagyobb részük viszont egy másik település református általános iskolájába jár, ahonnan külön buszt küldenek értük. A mocsarasi iskola kb. 100 fős kisiskola, ahova 2019-ben összesen 10 elsőst írtak be, összevont osztályokban tanítottak. 2009 és 2013 között a Kék iskola irányítása alatt működött a Szolnoki Pedagógiai Szakszolgálat telephelye, 2013 óta a szakszolgálat önálló intézményként működik.

Mindkét iskolához jó néhány melléképület tartozik, a Zöld iskola vezetése óriási hátrányként éli meg a Kék iskolához képest, hogy náluk régóta nem volt épületfelújítás. A 2005-ös Helyi Esélyegyenlőségi Programban egy új 12 tantermes iskola és sportcsarnok építésének terve jelent meg, ám ez nem valósult meg. A KLIK 2017 környékén egy [350 M Ft-os EFOP pályázatot nyert a Zöld iskola teljes felújítására](#), ám a kivitelezés sokat csúszott. A felújításnak 2018. szeptemberére kellett volna befejeződnie, végül azonban csak 2019 júniusában kezdték meg a munkálatokat, a főépület elkészült, de a melléképületeken még 2020 nyarán is folytak felújítási munkálatok.

Hárompuszta helyi oktatásügyi konfliktusai a keleti kisvárosi iskolák elszívó hatásához, a két iskola rivalizálásához, és ezekhez kötődően a Kék iskola egyházi kézbe adásához kötődnek.

A helyi elit gyerekeinek elvándorlása a keleti kisvárosba

A visszaemlékezések szerint a white flight a keleti kisváros felé 2004-2005 körül indulhatott. A kutatásunk idején a Kék iskola igazgatójának, a polgármesternek, az alpolgármesternek, az oktatási bizottság elnökének mind a keleti kisvárosba iskolába járt a gyereke. Az elvándorlás elsődleges célpontja a „versenyistálló stílusú” (HP1) református általános iskola, ahova eleinte kisbusz, ma már menetrendszerű Volán különbusz szállítja a gyerekeket felnőtt kísérővel. Akkoriban még a református iskolában tanított a Kék iskola igazgatója, a Zöld iskola tagintézményvezetője szerint ő volt az egyik fő toborzó a szülők körében, ő szervezte meg a buszjáratot. Mára az elvándorlás státuszszimbólummá vált a hárompusztai elit körében.

...ez is ilyen státuszszimbólum lett, hogy az én gyerekem, lám a keleti kisvárosba jár. A keleti kisvárosból pedig ugyanebből a megfontolásból a megyeszékhelyre járatják az általános iskolás gyerekeket. (HP7)

Az óvodavezető becslése szerint kb. 60-70 gyerek megy iskolába évente, közülük 10-20-an a keleti kisvárosba iratkoznak be.

És keleti kisvárosban meg építenek arra, hogy a hárompusztaiak oda érkeznek, számítanak rá szerintem. Kiteszünk egy osztályt a református iskolában. (HP10)

Noha az iskolák igyekeznek meggyőzni a kínálatukkal a szülőket az óvodai szülői értekezleten, ez nem sokat ér, az óvodavezető szerint az elvándorlásnak már nem lehet útját állni. Az évek során egyre növekszik a keleti kisvárosba iratkozók száma.

...én magam emlékszem arra a 2-3 emberre, aki elhordta keleti kisvárosba, és megtudta a másik, hogy ott azért ez van, meg az van, meg azt nyújtanak. Akkor gyere, itt a felvételi papír és egymásnak így az emberek. (...) van benne olyan is, amiről beszélünk, hogy akik különbnek érzik magukat másoknál, igen. Nem feltétlen magas iskolai végzettségű emberek, hanem... esetleg meggazdagodott, de ugyanúgy nyolc általános végzettségű, de ő abból valami presztízst kovácsol, hogy ő keleti kisvárosba hordja a gyerekeit. És akkor, hát az oda hordja, akkor én is! És így egyre több. (...) Nem mondom, hogy képzetebbek a tanítók, nem mondom, hogy csodálatosabbak a feltételek. Nem. Viszont, jobban tudnak haladni egy olyan osztályban a tanítók, ahol nem kell az állandó fegyelmezővel törődni, alapvető dolgokkal. (...) Ott a tanulás az elsődleges, és ebben lehet jól haladni. Itt azért rengeteg minden mással is küszködnek a tanítók. Ezt nyilván elmondták, hogy egy órát megtartani művészet, mikor ott mászik a gyerek a pad alatt, a nagyobb gyerek visszakáromkodik a tanárnak. (HP10)

A református iskola matematika és informatika tagozatos osztályokat indít és felvételiztet. Azok, akiket nem vették fel a reformátusba, a mocsarasi iskolába mennek, ahol nincsenek cigányok. Mára a mocsarasi tanulók kb. 20%-a hárompusztai. A keleti kisvárosi kisgimnáziumi osztályaiba pedig negyedik után mennek át a gyerekek. A számuk osztályonként erősen változik, 2017-ben például a Zöld iskola negyedik osztályából hatan mentek el, 2018-ban viszont senki sem.

Kivétel nélkül minden interjúalanyunk a hárompusztai iskolák „elcigányosodásával”, a cigány gyerekek túlsúlyba kerülésével, és a folyókanyari gyerekek megjelenésével hozta összefüggésbe az elvándorlást.

Elindult egyfajta népvándorlás a településen, a jobb módú, tehetősebb szülők elvitték a keleti kisvárosi egyházi iskolába a gyerekeiket, akik ezt megengedhették maguknak. Nyilván, ennek oka volt az, hogy a gyerekeit nem akarta olyan hátrányos helyzetű gyerekekkel együtt nevelve látni, akikkel őneki konfliktusa van. Tehát ez egy nagy konfliktusforrás volt. (HP1)

...ezt kimondom őszintén, hogy sokan azért viszik el, mert nem akarják, hogy cigányok közé járjon a gyereke. Nyilván. Az enyém ide jár, mert engem nem érdekel, mert itt lakunk. (HP3)

A Kék iskola igazgatónője úgy emlékszik, hogy az előző vezetés szívesen fogadta a folyókanyari gyerekeket, mert bejáróként plusz normatívát kaptak utánuk, és nem vették észre, hogy ezzel megindították az elit elvándorlását, illetve azt, hogy a helyi elit már nem kötődik az iskolához. Az iskolaválasztás pedig sokszor előrevetíti egy-egy folyókanyari család beköltözését.

A cigánygyerekek Folyókanyarból, a tehetősebb réteg elkezdett ide vándorolni. Tehát, egy ilyen hullám volt, és akkor ugye hát akkor itt ezt a hárompusztai lakosság ezt úgy mérte le, hogy ide veszik a cigánygyerekeket, és hát ezzel nekünk nem lett jobb. Na de ezeknek a családoknak a nagy része már át is költözött ide. Tehát a lakosságot is gyarapította, nemcsak a tanuló létszámot. Akkor, amikor még önkormányzati fenntartás volt, ez egy jó üzletpolitika volt egyébként, merthogy ezek a gyerekek 2-3-szor annyi pénzt is értek, mint adott esetben egy normál, átlag magyar család gyermeke, aki csak szimplán jó képességű, az csak egyszeres normatívát ér. Tehát, jobb üzlet volt úgymond a hátrányos helyzetű gyerekeket beiskolázni. (...) Aztán természetesen rájött a hárompusztai lakosság, hogy ez itt nem jó, merthogy ezek ide is költöznek ezek a családok, és hogy hát elcigányosodik a település úgymond. Aki meg innen elkerül egyszer iskolába, valószínű nem itt fogja tervezni a jövőjét. Tehát, ugye Hárompuszta jövőképe szempontjából ez egy nagyon nem jó folyamat, mert ugye én a saját gyerekeim bőrén tapasztaltam ezt meg, hogy én itt lakom 50 méterre az iskolától és az én gyerekeimet itt soha nem tudták megtapsolni, mint szuper gyereket, mert nem ide jártak iskolába, holott itt élünk és itt lakunk, és az így teljesen rendbe lett volna, de... az én gyerekeim sem ide jártak iskolába. És akkor utána ide kerültem vezetőnek, aztán most ezt a folyamatot így próbálja megállítani mindenki, de mondom, tehát ennek az egyik legnagyobb akadálya, hogy ezek a családok már most itt laknak. Tehát, muszáj vagyunk felvenni, mert kötelező beiskolázók vagyunk. (HP1)

Az igazgatónő szerint a Kék iskola máig azzal küzd, hogy lemossa magáról a folyókanyari gyerekek stigmáját.

... azért van egy társadalmi nyomás, tehát én mint igazgató azt én nem engedhetem meg, hogy én itt megtöltsen folyókanyari gyerekekkel, mert akkor soha nem tudom megfordítani azt a folyamatot, hogy a hárompusztai gyerek itt maradjon. Tehát, azért itt ebből vannak társadalmi feszültségek. Nagyon sok vád érte a régi iskolavezetést, hogy megtöltötte folyókanyari cigánygyerekekkel az iskolát, és ebből nekünk nagyon nehéz kifürödni magunkat. (HP1)

Többen úgy emlékeznek vissza, hogy az első néhány szülő akkor hagyta el az iskolát, amikor egy magatartászavaros gyerek bántotta a többieket, és „a tanítónénibe belerúgott a cigánygyerek” (HP1). Az iskola „nem távolította el az osztályból, meg nem is tudott igazán mit kezdeni a gyerekekkel” (HP3). A jelenlegi igazgatónő inkompetensnek tartja az előző vezetést a probléma kezelésében, hiszen csak különféle továbbképzésekre küldték a tanárokat.

Fontos paradoxon, hogy az iskolavezetés a szülőkkel szemben a folyókanyari gyerekekben több szempontból is erőforrást lát. Egyfelől azért, mert Folyókanyarból azok a szülők iskolázzák be Hárompusztára a gyerekeiket, akik tudatosabbak, vannak oktatási ambícióik, és jobbat akarnak a folyókanyari iskolánál. Másfelől mivel a folyókanyariak nem körzetesek, az iskolák válogathatnak a jelentkezők között (erről később lesz szó).

A csökkenő születésszám és az elvándorlás miatti létszámcsökkenés kiélezte a két iskola rivalizálását. Mára mindkét iskola legalapvetőbb célja és elemi érdeke az, hogy megállítsa az elvándorlást.

A Kék iskola katolikus lesz

Az egyházi iskolaátadás 2013 óta napirenden volt a településen. Először a Zöld iskola tantestülete kezdeményezte a katolikus iskolaátvételt, ám az összevont intézmény vezetése ezt „megvétőzta” (HP12). 2016-ban a Kék iskola tantestülete a szülők 100%-os támogatását megszerezve kezdeményezte, hogy a Kék iskola egyházi fenntartásba kerüljön, de 2018-ig nem tárgyaltak erről az egyházzal. A döntést több interjúalanyunk szerint nem a vallási elköteleződés, sokkal inkább a nagyvonalúbb finanszírozás reménye és a „cigánymentes” iskola illúziója motiválták.

... én azt is ki merem jelteni, hogy itt nincs olyan mértékű vallásosság, hogy ide egyházi iskolára lenne szükség. (...) Itt arról van szó, hogy cigánymentes iskola legyen. Ami nem fog megtörténni, mert én úgy gondolom, hogy a roma lakosság száma már akkora itt is, hogy ez nem lesz egy... és az egyház nem is ezt

akarja, hanem itt sokan ilyen hiú ábrándokat kergetnek, hogy cigánymentes iskola, és akkor itt minden szép és minden jó lesz. De ez nem igaz. Ez butaság. (HP8)

A Kék iskolában készített interjúban keveredik az ábránd, hogy ténylegesen alternatívát tudnak kínálni a helyi elitnek, és a realitás, hogyha ez nem is történik meg, azért jobb gazdasági körülményekben és kiszámíthatóbb feltételek mellett dolgozhatnak majd.

... valamit lépni kell ez ellen, merthogy előbb-utóbb ezek a gyerekek, most 70 gyerek születik ebben a faluban, vagy városban. Ezek el fognak férni egy iskolában. (...) tehát azért nekünk ez egy nagyon.. nagy érvágás, hogy innen elviszik a jó képességű gyerekeket. Én ezt azért is élem meg rosszul, mert ugye én láttam, hogy mi történik a másik iskolában. Tudom, hogy mi történik itt, és tudom, hogy maga az oktatás minősége semmivel nem jobb. Tehát, azzal tudnak jobbat tenni, hogy nincsen körülöttük cigánygyerek. Rengeteg pénzük van az egyházi iskoláknak. Tehát, egy jobb környezetet tudnak biztosítani, úgymond burokbá tudják nevelni a magyar gyerekeket. Ami nem jó egyébként hosszú távon. Tehát, valamikor mégis csak szembesülni kell ezeknek a gyerekeknek a valós társadalmi képpel, és szerintem minél később teszik ezt meg, annál rosszabb. És az a barátságos összhang nincs meg, aminek meg kellene lenni. Tehát, hogyha van egy ilyen igény a településen, hogy legyen itt is egyházi iskola, ami lehetővé teszi azt a hárompusztaiak számára, hogy úgymond választhatnak állami fenntartású és egyházi fenntartású. (HP1)

Ugye nekünk szempont tanároknak, hogy dupla kvótát kapnak a gyerekek, és ez szemmel látható. Tehát, én akárhova mentem most is versenyre a gyerekekkel, és ahol egyházi volt az intézmény sokkal felszereltebbek voltak. (...) Tehát, ezt a plusz pénzt mind visszaforgatják a gyerekekre. Akár tanterem felszereltségre, akár kirándulásokra, jutalomkirándulásra. És ez csak plusz hozadék lehet. Tehát, hogy mi így, hogy állami iskolaként nem kapunk, volt mikor krétát se kaptunk, vagy akár WC papírért is úgymond úgy kellett könyörögnünk, tehát, nekünk ez jó dolog. (HP4)

Az igazgatónő a városi közgyűlés előtt azzal indokolta az egyház felé való nyitást, hogy a KLIK-ben azt tervezik, hogy a Zöld iskolából kistérségi iskolaközpontot csináljanak, és a tantestület attól tart, hogy ez a kisebb létszámú Kék iskola bezárásával, vagy legalábbis beolvasztásával járna. Ezt erősítették meg a Kék iskola tanárai is.

...félünk attól, hogy beolvasztanak, vagy egy ilyen lesz, hogy iskolaközpont lesz a másik tagintézményünk, és akkor hogy elveszítjük teljesen ezt a viszonylagos önállóságunkat. (...) ők nyertek egy nagyon nagy pályázatot, és felújítások lesznek, meg újjáépítés, meg egyéb. És úgy gondoltuk, hogy talán nekünk ez a megoldás, hogy maradjunk egy kicsit külön, meg egyébként is úgy tudjuk a dolgainkat csinálni, ahogy szeretnénk, hogy menjünk el az egyház felé, mi úgy gondoltuk. (...) Én olyan egetverő változást nem várok tőle. Tehát, azt gondolom, hogy ugyanazokat a gyerekeket tanítjuk ugyanazokkal a szülőkkel. Tehát, nyilván a lakosok nem fognak megváltozni itt. De úgy gondolom, hogyha egy kicsit nem szigorúbb, hanem más, úgy mondom, hogy más szabályok szerint élünk, meg másféle értékrendet próbálunk belevinni a mindennapokba, akkor az hosszútávon biztos, hogy valamilyen változást fog hozni. Még, ha csak icipici lépésekkel is, azért én úgy gondolom, hogy mindig, mikor csöpögtetünk valamit, egy idő után azért ez látható nyoma lesz neki. Úgyhogy, én úgy gondolom, hogy pozitív változás elé fogunk nézni, még ha csak nagyon icipici lépésekkel is. (HP3)

Ez magának az iskolának a megmentése, és hogy megmaradjon még iskolának, mert hogyha a Zöld iskolát megépítik, mint központi, most gazdaságilag nézzük az egészet, csinálnak központi általános iskolát, mert nincs értelme, hogy megtartsa a többi, ugye. Vagy pl. Mocsarason a felső tagozatot, vagy ilyesmit. (...) ha megmarad, akkor ezáltal megmaradnak ugye munkahelyek. (...) Tehát, igazából ez a szempont elsősorban. És hátha megfordul a trend, hogy nem kerül annyi gyerek például. Keleti kisvárosba. (HP12)

2019 szeptemberétől a Kék iskola fenntartója az Egri Főegyházmegye lett. Amikor támogatták a lépést, a közgyűlési képviselők kifejezték a reményüket, hogy a KLIK-es szűkös gazdasági mozgástérrel szemben az egyház majd bőségesen fog költeni az iskolára. 2019 nyarán tetőfelújítás történt az iskolában. A Zöld iskola 2019-től újra önálló (KLIK-es) iskolaként működik, a mocsarasi iskola a Zöld iskola tagiskolája lett.

Az iskolaátvétel az óvodarendszert is érinti. A hárompusztai óvoda 1982 óta összevont intézményként működik, négy tagóvodából és egy bölcsis csoportból áll. A magyarfalui óvoda egyre inkább „szegregálódott” (HP10), a

helyi elit „burokóvodájává” (HP1), és a keleti kisvárosi református iskola előszobájává vált. Az óvodavezető kérdőre is vonta amiatt a polgármestert, amiért az elitóvodába íratta a gyereket:

„Mi van, Magyarfaluba iratod a gyerekedet?”. Tehát, ő is elkülönült oda szépen. „Aztán meg keleti kisvárosba?” Hát, a bajusza alatt ott dűnnyögött, azt mondja, hát igen, „De hát a gyerekem, az a gyerekem”. Tehát, onnantól nem a polgármester agy működött, hanem az apa. (HP10)

A Kék iskola egyházi átadásával a magyarfalui óvoda is a katolikus egyházhoz került. Az óvodaátadásba az önkormányzat könnyen beleegyezett, hiszen ez anyagi könnyebbséget jelentett. A magyarfalui óvodát az óvodavezető választotta ki, eredetileg a templomhoz közel található szegregálódó svábfalusi óvodát kérte az egyház, ahol 70-80%-os a roma gyerekek aránya. Az óvodavezető humán erőforrás vonalon indokolta, hogy ragaszkodott a svábfalusi szegregált óvodához, és a magyarfalui óvoda átadásához.

... ha az megmarad nekünk, akkor előbb-utóbb azt bezárta volna az önkormányzat, mert nem lett volna elég gyerek arra. És hogy így mentsem a dolgozói létszámomat, hát összevonták volna a csoportokat, és akkor dolgozzatok. Hát ez lett volna az eredmény. És akkor felkínáltam azt, hogy akkor, ha valamit adni kell, legyen az. (HP10)

Az egyháznak a térségben az a stratégiája, hogy a katolikus óvodából iskolázzák be a gyerekeket, az egyház „kineveli az utánpótlását úgymond” (HP10). A magyarfalui óvodából viszont jellemzően keleti kisvárosba viszik a szülők a gyerekeket. A Kék iskola igazgatónője szerint tárgyalások folynak egy másik óvoda átvételéről is, azonban ennek az az akadálya, hogy épp most fejeznek be egy nagy óvoda-felújítási pályázatot (a 300 milliós EFOP óvodabővítési és bölcsődeépítési pályázatot). 2019 májusában a Zöld iskola igazgatója úgy tudta, hogy a város szándékában áll gazdaságossági megfontolásból az összes óvodáját átadni az egyháznak, de ennek 2020 szeptemberében még nincs nyoma.

Az óvodaátadás beindította a településen az óvodák közötti versengést a gyerekekért.

... most is küzdelem van a gyerekekért. Ilyen alattomos módszereket használnak, hogy Messenger-en győzőgélnek a szülőket, hogy ő, mi vagyunk a klasszak, meg nagyszerűek. Ezek nagyon nem szimpatikusak számomra, de nem tudok ezzel mit kezdeni. Tehát, joga van azt csinálni, amit akar. (HP10)

A Kék iskola egyházi átadása nyomán kialakult helyzetben mindkét iskola vezetője bizakodó. A Kék iskola igazgatója elmondta, hogy az első katolikus beiskolázásnál minden harmadik szülőt sikerült rábeszélni, hogy mégse vigye a gyereket a keleti kisvárosba, és ma már a Kék iskola pedagógusai sem viszik el a gyerekeiket. A Zöld iskola igazgatónője szerint az elvándorlás a Kék iskola körzetét jobban érinti, mert a szülőknek több bizalma van a Zöld iskola pedagógusaiban. Fontos a pedagógusok példamutatása is, illusztrációként a saját példáját említi.

...amikor az enyém volt negyedikes, ugye akkor még az volt inkább a jellemző, hogy negyedik osztály után vitték be a református iskolába. Akkor például én mint pedagógus, engem is több szülő megkeresett, hogy én elviszem-e a gyereket. És mondtam, hogy nem, hát eszem ágában nincs. Marad itt, meg hát én látom, hogy itt kap megfelelő képzést. És ha én elvittem volna, az biztos, hogy másik öt szülő is elviszi. Tehát, ezen is múlik sok esetben. (HP7)

A Zöld iskola vezetője azért azt is érzékeli, hogy a városban a Zöld iskolára osztódott a cigányiskola szerepe.

... a nem hivatalos kommunikáció az volt, amit szülőktől is hallottunk vissza, sőt, még óvónőtől is, hogy ez a cigány iskola. Ez így hangzott el szó szerint. Mi ez ellen küzdöttünk egész tanévben. És azért nyilván sikerült is szülőket meggyőzni, hogy ez most nem azt jelenti, meg egyébként is ez nem ezen múlik, hogy most milyen az iskolának a minősége, meg az oktatás minősége. De a 19 gyerek, hogy beiratkozott, annak mi örülünk. Viszont ők nem érték még el azt, amit akartak, hogy ne vigyenek el innen gyerekeket keleti kisvárosba, vagy a megyeszékhelyre iskolába. Ugyanúgy elvittek most is. (HP7)

Az igazgatónő elbeszélésében a cigányiskola stigmája miatti aggodalmat csillapítja az önállóságban rejlő lehetőségek kapcsán érzett bizakodás.

a településen úgy terjed, hogy mi leszünk a cigány iskola, és nyilván a másik az nem. De ez nem így fog történni. Az lehetetlenség, mert nincs annyi gyerek a településen. És.. hát.. mi tulajdonképpen új lehetőséget látunk ebben, merthogy végre megint önállóak leszünk és ennek a jó oldalát szeretnénk kihasználni. (...) itt élnek romák Magyarországon, ezt tudomásul kéne venni, hogy felnőtt korában is együtt fog vele élni. És ez ilyen teljesen felnőttek által gerjesztett fölösleges dolog. Mert a gyerekek ebből nem éreznek semmit az iskolában. Tehát, nem látom értelmét ennek az egész cirkusznak, amit így... ami így elindult ezen a településen. (HP7)

Állítólag az egyházzal kötött megállapodásba bekerült, hogy a két iskola közti HH és HHH arány lényegesen nem térhet el egymástól, viszont az SNI tanulók számát 30-ban maximálták a Zöld iskolában.

Átlagos vagy irreziliens iskola?

Lényeges különbség a hárompusztai és a gesztenyési iskola között, hogy a Kék iskola valójában három eltérő karakterű és identitású iskola kényszerű együttese. Az alábbiakban a Kék és a Zöld iskolát elemzem mélyebben.

Iskolavezetés és iskolai önelbeszélés

Minden jel arra mutat, hogy Hárompusztán az intézményvezetői státuszok a politikai klientúra hálózatok rendszerében osztódnak ki. A Zöld iskola vezetői pályázatának véleményezése kapcsán vetette jegyzőkönyvbe az egyik képviselő az alábbiakat:

„A pályázattal kapcsolatos véleményezést egyébként hárompusztai szinten humm-bumm cirkusznak, bohóckodásnak tartom. A vezetői beosztások meghatározása eddigi tapasztalataim alapján nem szakmai megfelelés, hanem szimpátia és jó ismerős kapcsán történik. Személy szerint elhatárolódom ettől a hozzáállástól.” (KGY jegyzőkönyv 2015 május)

Többen utaltak rá, hogy a Kék iskola jelenlegi igazgatónője a 2010-ben hatalomra kerülő új elit szövetségeseként került pozícióba 2013-ban. Noha a tantestület az 1998 óta iskolaigazgatói pozícióban dolgozó jelölt pályázatát támogatta, és szimpátiatüntetést is tartott mellette, a képviselőtestület mégsem őt nevezte ki. Az esetről további részleteket nem sikerült kideríteni, az újonnan kinevezett igazgatónő a napirend tárgyalásakor zárt testületi ülést kért. Az iskola előző vezetése és jó néhány pedagógus az új igazgató kinevezése után nem sokkal távozott.

Politika. (...) azért az elmond mindent, hogy nem szavazott rá senki. (...) Nem, intézményvezetőnek se szavazott rá senki. Tehát, itt hatalmas balhé volt, tüntettek az előző vezető mellett az emberek, szülők, nevelők, mindenki. Itt mindenki elment, aki valamire való pedagógus volt, keleti kisvárosba. Mert ő nem az ő embere volt. Csak hát... ez pletykaság, hagyjuk. (...)Jugye lejárt a mandátuma tavaly, vagy tavalyelőtt, hogy is volt? És akkor nem írták ki a pályázatot, hanem ha megszavazza, a törvény engedi ezt a dolgot, hogy ha a nevelőtestület a következő ciklusba megszavazza őt 50% fölött, akkor nem kell pályázni. És akkor 0 szavazatot kapott. (HP10)

2018-ban a KLIK a képviselőtestület véleményét kérte arról, hogy az igazgatónő státuszát pályáztatás nélkül meghosszabbítsák-e. A képviselők közül többen kérték, hogy küldjön egy beszámolót az igazgatói tevékenységéről, de ezt végül (hivatalos felkérés hiányára hivatkozva) megtagadta, csak szóban válaszolt a kérdésekre.

A Kék iskola jelenlegi igazgatója az interjúban két viszonyítási ponthoz képest helyezte el az iskolát. Egyrészt a folyókanyari iskolához képest, ahol pályája elején tanított (ezt a tapasztalatot egyébként gyakran hivatkozta annak igazolására is, hogy személyes tapasztalata és mély ismeretei vannak a roma gyerekek oktatásáról és családi hátteréről), másrészt a keleti kisvárosi elit református iskolához képest, ahol az igazgatói kinevezése előtt tanított. A Kék iskola szerinte *„a kettőnek egy ilyen kis kellemes egyvelegé[t], ahol a hátrányos helyzetű gyerektől a kis válogatott gyerekekig mindenféle megtalálható”*. (HP1)

A Zöld iskola a Kék iskola igazgatója szerint mindig is „riválisként” viselkedett, és noha megpróbált egységes szemléletet, „oktatási kultúrát” bevezetni, ellenállásba ütközött.

...az öt év végére rájöttem, hogy nem igazából lehetséges, mert a két iskolának, sem a nevelőtestülete igazából soha nem lesz erre alkalmas, hogy egységes szemléletbe gondolkodjon. Maga a település is mindig külön emlegeti ezeket az iskolákat, hogy van a telepesi, van a svábfalusi iskola és ... úgy gondolom, hogy nem lehet.” (HP1)

Az igazgatónő a vezetősége egyik fő eredményeként az interjúnkban azt emelte ki, hogy csökkentek az iskolai konfliktusok, a rendőrségre is alig-alig van szükség. A megkérdezett Kék iskolai pedagógusok azon a véleményen voltak, hogy az iskolában nincsenek szélsőséges magatartási problémák, és az iskola színvonalában is felveszi a versenyt a keleti kisvárosi iskolákkal.

... én úgy gondolom, hogy itt lakunk ezek között az emberek között. (...) én beültetném a gyerekeket bármelyik itteni felső osztályba, nem féltetném, hogy bármi történne vele. Normális gyerekek járnak, nem, nincs az a extrém kihágás, mint ami akkor így elindított egy lavinát. És akkor utána már ilyen passzió lett, hogy na, mi felsőbbrendűnek gondoljuk... (...) Ugyanazt megtanulja, ugyanúgy elviszik versenyre, ugyanúgy ott vagyunk a megyei Tudásbajnokságon, meg az akármin, mint bármelyik másik iskolából. Ha akarom, akkor viszem, meg viszi a tanító néni. Ha akarja a másik szülő is, hogy ebben részt vegyen a gyerek, mi megoldunk mindent. (...) Az, hogy a gyerek hova jut, vagy mit tud elérni, nem gondolom, hogy ennek az iskolának lenne olyan hátránya, hogyha valahova el akar jutni az ember, nem fog azért, mert cigánygyerekek is vannak. (HP3)

A Zöld iskola tagintézményvezetője 2001 óta vezeti az intézményt. Az ő elbeszélésében a 2007-es összevonás az iskola önállóságának elvesztését jelentette, a 2019-es szétválás pedig az önállóságukat adta vissza. A helyi elit elvándorlása a Zöld iskolát is sújtja, az igazgatónő, hasonlóan a Kék iskola pedagógusaihoz, úgy gondolja, hogy ők annyit tehetnek a gyerekek megtartása érdekében, hogy színvonalas oktatást nyújtanak.

... sokat gondolkoztam már rajta, hogy mit lehetne ezzel kezdeni, mert ennek egy része ilyen teljesen fölöslegesen gerjesztett dolog. (...) ... a kollégákkal is, mikor beszélgettünk, csak ezt tudtuk, hogy igazából csak azzal tudjuk a gyereket megtartani, ha olyan a tanító néni, ha olyan szakmai színvonalat tudunk nyújtani. Csak ez azért lesz egyre nehezebb, merthogy pont a jó képességűt viszik el. És akkor így a húzóerő az osztályokban azért sokkal kevésbé lesz meg. Kevésbé tudunk kiemelkedő versenyeredményeket felmutatni. (HP7)

Az intézményi önállóság visszanyerésével a Zöld iskola vezetése saját arculat építésébe kezdett. Az intézményvezető tudatosan számol az iskola humán erőforrás lehetőségeivel. A tervei között szerepel a robotikaoktatás bevezetése, hiszen ehhez van pedagógus háttér, az infrastrukturális adottságok is megfelelőek, és remélik, hogy ezzel minden gyerek érdeklődését fel lehet kelteni, és fejleszteni őket. 2019 szeptemberétől bekapcsolódtak a Microsoft Innovatív Iskola programjába. Másrészt a természetismeret oktatása felé szeretnének specializálódni, miután 2019-ben végre sikerült biológia szakost találni. Továbbá szeretnének tehetségponttá válni, és a harmadik pályázati körben örökös ökoiskolává válni.

Mindkét tagintézményben óriási problémát okoz a felsős szakos pedagógusok hiánya, és hogy senki nem jelentkezik a betöltetlen álláshelyekre. A korábbi években jellemző volt az áttanítás a három iskola között, de ez egyfelől logisztikai nehézségeket okozott, másfelől nagyon terhes volt a tanároknak, ezért 2018-ra már csak egy tanár és az utazó gyógypedagógus ingázott az iskolák között, 2019-ben pedig értelemszerűen a Kék iskola részéről megszűnt az áttanítás. A Kék iskolából a vezetőváltás következtében sok szakos pedagógus elment, őket többnyire fiatalabb pedagógusokkal sikerült helyettesíteni.

Hát, nagyon átalakult a tantestület. Ugye mondtam, hogy azért itt a vezetőváltás után volt egy ilyen kis öntisztulási folyamat. Akinek nem tetszett az én személyem, az elment. Sajnos elég sok jó szakos ment el velük, akiket elég nehéz volt pótolni. Sőt, hát van, akit még a mai napig se nagyon sikerült. Ezzel azért úgy eléggé taccsra vágták az iskolát. Hát ez az ő pedagógiai dolgukat minősíti, mondjuk, az én szememben. (HP1)

A Zöld iskolában komoly probléma a felső tagozaton, hogy ahogy a tanárok nyugdíjba vonulnak, elhalványul a korábbi módszertani továbbképzések hatása. Az álláshirdetésekre nem jelentkeznek szakos pedagógusok (matematika, biológia, fizika), vagy aki eljön, az sem marad a pályán. 2018-ban négy képzetlen nevelő és 5

betöltetlen álláshely volt a Zöld iskolában, és a probléma a képesítetlen pedagógusokkal abban is megmutatkozik, hogy jellemzően nekik voltak fegyelmezési problémáik.

A kompetenciamérési eredmények és iskolai értelmezésük

A kompetenciamérés telephelyi eredményei alapján össze tudjuk hasonlítani a Kék és a Zöld iskola teljesítményét. Az alábbiakban a 2012 és 2019 közötti időszakra összpontosítottam. A Kék iskola eredményei ebben az időszakban jellemzően szignifikánsan elmaradtak a nagyközségi illetve kisvárosi általános iskoláktól elvárt értékektől (2012-ben és 2013-ban a hatodikosok szövegértése, 2014-ben a nyolcadikosok eredménye, 2015-ben a nyolcadikosok szövegértése volt az elvárható intervallumban, máskor nem). A CSHI index figyelembevételével ugyan legtöbbször hozták az elvárt értéket, de többször előfordult, jellemzően a nyolcadikosok esetében, hogy ezen a téren is alulteljesítettek (2012-ben és 2017-ben a nyolcadikosok eredményeiben, 2019-ben minkét évfolyam és kompetenciaterületen, kivéve a hatodikosok szövegértésében teljesítettek alul).

A Zöld iskola teljesítménye 2016-ig javuló tendenciát mutatott, 2016-ban a nyolcadikosok matematika eredménye a CSHI értéket is figyelembe véve szignifikánsan az elvárt érték felett volt, és ezt sikerült megismételni 2017-ben a hatodikosok, 2019-ben a nyolcadikosok szövegértési eredményében. Ebben a három évben az iskola kiemelkedő hozzáadott értékkel dolgozott, és bekerült az OH hátránykompenzáló iskolákról készített listájába. A nagy kép azonban ennél jóval vegyesebb. A Zöld iskola eredményei jellemzően valamivel jobbak a Kék iskoláénál, közelebb állnak a nagyközségi/kisvárosi átlaghoz, de így is sokszor elmaradtak attól (2012-ben minden területen, 2013-ban, 2018-ban és 2019-ben a hatodikosok eredményei, 2015-ben és 2017-ben a nyolcadikosok szövegértése maradt el). A CSHI értéket figyelembe véve is voltak olyan évek, amikor az eredmények szignifikánsan az elvárt érték alatt voltak (2012-ben minden területen, kivéve a nyolcadikosok szövegértésében, 2012-ben a hatodikos matematikaeredmények, 2017-ben a nyolcadikosok szövegértése).

1. táblázat Kompetenciamérési eredmények

mérés éve	kompetenciaterület	évf.	Kék iskola	Zöld iskola	Mocsarasi	összintézményi	Nagyközségi/ kisvárosi átlag
2012	matematika	6.	1465 (1402;1529)	1326 (1278;1387)	1361 (1255;1457)	1391 (1358;1431)	1442 (1438;1447)
		8.	1393 (1331;1450)	1472 (1410;1537)	1600 (1529;1671)	1452 (1407;1490)	1557 (1552;1561)
	szövegértés	6.	1342 (1290;1403)	1286 (1231;1348)	1393 (1300;1493)	1322 (1287;1365)	1424 (1419;1428)
		8.	1361 (1293;1413)	1440 (1379;1508)	1393 (1300;1493)	1421 (1378;1473)	1510 (1506;1515)
2013	matematika	6.	1407 (1355;1465)	1308 (1249;1362)	1481 (1411;1552)	1375 (1343;1412)	1448 (1444;1451)
		8.	1481 (1438;1520)	1544 (1468;1614)	1635 (1560;1712)	1531 (1485;1573)	1574 (1570;1579)
	szövegértés	6.	1426 (1359;1516)	1574 (1570;1579)	1469 (1369;1575)	1408 (1374;1449)	1452 (1447;1457)
		8.	1462	1456	1630	1478 (1447;1522)	1514

			(1416;1503)	(1408;1536)	(1581;1677)		(1510;1520)
2014	matematika	6.	1359 (1309;1415)	1464 (1409;1512)	1424 (1363;1467)	1423 (1388;1456)	1455 (1452;1458)
		8.	1549 (1478;1609)	1581 (1498;1641)	1473 (1352;1576)	1556 (1503;1587)	1575 (1571;1578)
	szövegértés	6.	1337 (1263;1420)	1422 (1366;1490)	1387 (1276;1502)	1389 (1340;1439)	1433 (1430;1436)
		8.	1419 (1343;1507)	1498 (1432;1555)	1429 (1303;1536)	1457 (1408;1493)	1505 (1502;1509)
2015	matematika	6.	1288 (1229;1357)	1461 (1413;1507)	1460 (1395;1535)	1397 (1360;1433)	1457 (1454;1460)
		8.	1441 (1372;1515)	1528 (1459;1587)	1526 (1436;1615)	1494 (1464;1535)	1564 (1561;1567)
	szövegértés	6.	1294 (1229;1346)	1415 (1370;1451)	1420 (1320;1516)	1372 (1334;1393)	1437 (1433;1440)
		8.	1440 (1355;1512)	1398 (1324;1475)	1599 (1504;1707)	1450 (1403;1494)	1513 (1509;1517)
2016	matematika	6.	1387 (1340;1455)	1453 (1390;1527)	1391 (1321;1472)	1413 (1376;1451)	1442 (1439;1445)
		8.	1442 (1384;1504)	1616 (1568;1674)	1550 (1437;1634)	1545 (1510;1585)	1542 (1539;1545)
	szövegértés	6.	1410 (1347;1478)	1428 (1358;1500)	1469 (1370;1568)	1434 (1393;1476)	1442 (1439;1446)
		8.	1469 (1412;1549)	1546 (1489;1610)	1517 (1383;1617)	1515 (1484;1557)	1503 (1500;1508)
2017	matematika	6.	1216 (1158;1262)	1396 (1339;1442)	1497 (1397;1634)	1345 (1306;1380)	1442 (1439;1446)
		8.	1337 (1271;1395)	1544 (1495;1597)	1527 (1456;1612)	1469 (1435;1510)	1551 (1548;1554)
	szövegértés	6.	1200 (1120;1263)	1544 (1495;1597)	1468 (1316;1632)	1363 (1310;1406)	1449 (1444;1453)
		8.	1285 (1220;1329)	1406 (1351;1455)	1504 (1395;1639)	1379 (1344;1414)	1513 (1509;1516)
2018	matematika	6.	1394 (1342;1459)	1357 (1290;1438)	1369 (1316;1435)	1375 (1337;1421)	1443 (1439;1445)

		8.	1432 (1382;1471)	1518 (1444;1598)	1567 (1486;1656)	1506 (1454;1553)	1558 (1555;1562)
	szövegértés	6.	1342 (1282;1397)	1320 (1253;1382)	1355 (1252;1452)	1335 (1297;1382)	1434 (1431;1437)
		8.	1395 (1333;1468)	1494 (1411;1594)	1615 (1519;1731)	1498 (1444;1544)	1545 (1540;1549)
2019						Móra összintézményi	
	matematika	6.	1264 (1229;1298)	1368 (1316;1426)	1373 (1289;1440)	1369 (1322;1411)	1449 (1446;1452)
		8.	1341 (1287;1425)	1522 (1456;1585)	1580 (1482;1670)	1539 (1475;1590)	1571 (1568;1574)
	szövegértés	6.	1323 (1280;1370)	1316 (1253;1388)	1400 (1310;1488)	1334 (1274;1387)	1449 (1445;1452)
		8.	1374 (1313;1443)	1574 (1507;1635)	1498 (1347;1630)	1552 (1480;1630)	1554 (1551;1558)

A Zöld iskola 2014 óta szinte kivétel nélkül minden területen és évfolyamon jobb eredményt ért el, mint a Kék iskola. A Zöld és a mocsarasi iskola hozzávetőlegesen azonos eredményeket értek el, bár vannak olyan évek és területek, amikor a mocsarasi iskola eredménye jóval magasabb a Zöld iskoláénál, olyan év viszont nem volt, amikor jelentősen elmaradt volna tőle. Fontos ugyanakkor, hogy a mocsarasi iskola alacsony osztálylétszámai miatt az eredmények szórása nagyobb. Mocsarason vélhetőleg kedvezőbb a gyerekek családi háttere is.

A Kék iskola igazgatónője az interjúban határozottan hangot adott a kompetenciaméréssel kapcsolatos szkepticizmusának. Az iskola gyenge kompetenciamérési adatait azzal magyarázta, hogy a kompetenciamérés nem azt a tudást méri, amit az iskolában tanítanak.

De alapvetően mondom, maga az oktatásunk az nem kompetencia-alapú. Tehát, egy felesleges dolognak tartom. Tehát, ha kompetencia-alapon oktatnánk, és úgy mérnénk a gyerekeket, úgy nagyon jó lenne. (HP1)

Szerinte a továbbtanulási eredmények jóval hitelesebb eredményt adnak egy iskola teljesítményéről, mint a kompetenciamérés. Mivel az iskolákat a mérés alapján rangsorolják, mégis kénytelenek részt venni benne, viszont nem készülnek rá olyan vehemenciával, mint más iskolákban. A tanárok magyar és matematika órákon azért feladatlappal és a feladattípusokkal ismertetik a gyerekeket. Az igazgatónő azt is megemlítette, hogy az Oktatási Hivataltól olyan visszajelzést kapott a Zöld iskoláról, hogy a gyerekek egyforma válaszokat adtak, és feltételezhetően segítséget kaptak. Erről több nem derült ki.

A Zöld iskola vezetője nem tudott róla, hogy iskolája felkerült a hátránykompenzáló iskolák országos listájára. Arról viszont beszámolt, hogy az iskolának évek óta kell intézkedési tervet készítenie az országos átlag alatti eredményei miatt. A tagintézményvezető szerint a legfontosabb pedagógiai kihívást az jelenti számukra, hogy a tanulók képesszintjében egy osztályon belül rendkívül nagy a szórás. Szerinte a gyenge kompetenciamérési eredményeknek a legfőbb forrása a szakemberhiányban rejlik, hiszen miután a szakos kollégák nyugdíjba mentek, a felső tagozaton éve óta nincsen, vagy nincs jó magyaros és matekos szakember. Úgy látja, hogy amíg voltak állandó magyarosok és matekosok, a kompetenciamérési eredmények is jobbak voltak, a tanári fluktuáció és a szakos tanárok hiánya azonban lerontotta az eredményeket (ennek némileg ellentmondanak az adatok). Mindezek mellett az is lehúzza az eredményeket, hogy kevés az iskolában a jó képességű gyerek, viszont sok az olyan BTMN-es gyerek, aki szintén megírja a tesztet. Az iskolában emelt óraszámokban tanítanak magyart és matekot, gyakorolják a feladattípusokat, de ez nem sokat ér, ameddig nincsen szakos tanár, aki ezeket az órákat

tanítsa. Remélik, hogy a jövőben a komplex alapprogram bevezetésével előre tudnak lépni a gyerekek alapkészségeinek fejlesztésében.

Pedagógiai módszertan

A 2007/-2008-as tanévtől kezdve mindkét tagintézményben és az óvodában is bevezették az IPR-t (Mocsarason nem), 2015-re azonban mindkét iskolában abbahagyták (HEP 2015). Jelenleg mindkét iskola részt vesz az Útravaló programban¹⁶⁵ (a Kék iskolában 2018-ban 20 gyerek).

A Kék iskola a HEFOP 3.1.3. pályázat keretében bevezette a kompetencia alapú oktatást. A Zöld tagintézmény a TÁMOP 3.1.5-ös pályázaton nyert (a pedagógiai kultúra korszerűsítése, a pedagógusok új szerepben), ennek keretében pedagógus továbbképzéseken vettek részt (pl. kooperatív technikák). A Zöld iskolában 2012 és 2014 között a TÁMOP 3.3.8.-as pályázatban 4-5 fős csoportokban hátrányos helyzetű gyerekeket mentoráltak. 2015-ben a TÁMOP-3.1.4 C pályázatban az alsó tagozatosoknak erdei iskolát, a felső tagozatosoknak nyelvi tábort és témahetet szerveztek.

AZ EFOP-3.3.5-17-es pályázat részeként valósult meg a Zöld iskola felújítása, de a pályázat kötelező részeként be kell vezetni a KIP-es komplex alapprogramot is (emellett napközis tábor is van a pályázatban). Ennek hatására a tervek szerint át fog alakulni a napok szervezése, reggel mindenütt beszélgető körrel indítanak nemcsak alsóban, hanem felsőben is. A délutáni foglalkozásokat pedig a KIP-es alprogramok (pl. digitális, életvitel, testnevelés) mentén szervezik meg.

A Kék és a Zöld iskola vezetésének a hozzáállása a pályázatok fenntartásához, a pedagógiai módszertani fejlesztésekhez, értelmezésük a pedagógiai innovációról markánsan különbözik. Ezért ezt a témakört is érdemes külön tárgyalni a két tagintézmény esetében.

A Kék iskola igazgatója habozás nélkül kijelentette, hogy valójában nincs kompetenciás oktatás az intézményében. Noha a kollégák mutatnak némi lelkesedést, valójában nem tudják, hogyan kell kompetenciás órákat tartani, és a továbbképzéseknek sem volt sok foganatja. „Lóf...t csinálnak a tanárok, nem kooperatív” – vetette oda nekünk az igazgató interjún kívül. Úgy gondolja, a kétezres években indult továbbképzési hullám nagyon kis részének volt tényleges hatása a pedagógusok munkájára. A módszertani továbbképzésekkel szemben a szaktárgyi, tematikus továbbképzéseket tartja hasznosabbnak.

Hát voltak ugye a nagy továbbképzési hullámok. Én nekem a személyes véleményem ezekkel nagyon negatív. Tehát, nagyon kevés olyan továbbképzés valósul meg, ami alapvetően meg tudja változtatni egy pedagógusnak akár a módszertani kultúráját, akár a ... pedagógiai, neveléssel kapcsolatos nézeteit. Vannak elviselhető továbbképzések, inkább így fogalmazok, amik... de az, hogy bármelyik is szakmailag olyat nyújtson, ami... én ezekben nem hiszek régen. Tehát, az ilyen 30 órás dolgokban, hogy dobáljuk a labdát, meg álljunk körbe, meg minek képzeljük magunkat. Nyilván, vannak... ezek inkább ilyen szorosabb, mit tudom én öko témakörben azért voltak nagyon jól használható kis továbbképzések, de itt ezek a kooperatív technikás továbbképzések, Meixner továbbképzések... differenciált. De a differenciálásról is beszélhetünk, elvégezte 1000 pedagógus a differenciált továbbképzést, de nem alkalmazzák. Tehát, nem vált a gyakorlatukká. (...) A pedagógusok kényelmes emberek. (HP1)

Összességében meglehetősen szkeptikus állásponton van a módszertani továbbképzésekről.

...nyilván részt vettek a tanárok ezerféle továbbképzésen. Együttnevelés, meg mindenféle hümbük, meg varázslat, meg integráció az elmúlt 10-20 évnek a vonulatai. Ennek ilyen-olyan eredményei vannak. (HP1)

Ehelyett inkább azt hangsúlyozza, hogy az a pedagógus tud boldogulni, aki megtalálja a hangot a cigány gyerekekkel, mint ahogyan ő is. A Kék iskola igazgatóhelyettese úgy gondolta, hogy túl sok felkészülésbe kerül a differenciálás, egy kooperatív vagy digitálási óra. Az interjúból az derült ki, hogy a kötelező témaheteket

¹⁶⁵ Az Orczy iskolában sérelmezték, hogy a nem roma gyerekek pályázatait elutasították, ezért őket is nyilatkoztatták, és így a következő évben aztán nyertek a pályázaton.

(fenntarthatóság, pénzügyi tudatosság, digitális témahét) elég nagy lelkesedéssel csinálják a tanárok, és a tanórákon is próbálkoznak csoportmunkával, de az nélküli a szakmai mélységet (pl. a megfigyelt órán fiúk és lányok dolgoztak külön két nagy csoportban olyan feladatokon, amihez nem volt szükség csoportokra).

A Kék iskolában nagyon népszerű a Bozsik-foci és a sportszakkörök, de az óraszámok emelkedése miatt (délutáni szabadon választható informatika, magyar idegen nyelv) lecsökkent a szakkörökre (rajzszakkör, ökoszakkör, szivacskezilabda) fordítható idő. Népszerű a négy éve felsős osztályoknak bevezetett angol és német nyelvi tábor.

A Zöld iskola vezetése ezzel szemben elkötelezett híve a kompetenciás módszertanoknak és a digitális innovációnak. „Nem lehet már frontálisan, az meghalt, aki abban gondolkodik. Azt megeszik a gyerekek, úgyhogy mindenféle módszert próbálnak” – összegzi a helyzetet a Zöld iskola igazgatója 2019-ben. Igyekeznek minél több módszertani és infrastrukturális pályázatra bejelentkezni. Éppen emiatt is komoly sérelem az, hogy 2013 és 2019 között nem pályázhattak kedvük szerint. A tagintézményvezető szerint a továbbképzések alkalmat adnak a pedagógusoknak a más iskolák jó gyakorlatainak megismerésére.

Azért is volt jó, mert nemcsak mi voltunk, hanem más iskolák pedagógusai és eleve nem ez az „ülünk és hallgatunk”, hanem együtt dolgozunk és ott, ott is már eleve tudtak tapasztalatot cserélni. Tehát, az is hozadéka azért egy képzésnek, hogy más mit csinál, hogy csinál és akkor arról információt szerzünk. (HP8)

A Zöld iskolában Belső gondozói rendszer (BGR) működik, amelyben a tanárok együttműködve készítenek fejlesztési tervet, követik, és elemzik a gyerekek fejlődését. 2019 szeptembertől bevezették az Arizona-programot, a programmal a magatartási problémák kezelésére tudatosan, iskolaszinten keresnek megoldást.

Mert ha jött egy új kolléga, és gondja volt, akkor ugye jött, szólt, vagy akár ki akarta küldeni a gyereket, de az nem megoldás semmire, hogy most kiküldi a gyereket és állandóan kiküldi és akkor.. akkor azzal mi van megoldva? Semmi. És ezt kellett így a nevelőkkel elfogadtatni, hogy ha én bemegyek, hogy rend legyen, az megint az ő dolgát nehezíti meg hosszútávon. És akkor erre próbálunk most ezzel majd megoldást találni. Újagnál is, meg a régi kollégák meg már alaphól így ráéreztek, hogy valami ilyesmi irányba kell elmenni. (HP8)

A Zöld iskola 2019 szeptemberében csatlakozott a Microsoft Innovatív Iskola Projektjéhez is, a tantestület négy tagja informatikai képzésen vett részt, és a Microsoft Teams programot kezdték el használni a tanárok közti kommunikációban.

Az óvodavezető a pedagógusok összetétele és az óvodával ápoltság alapján a Zöld iskolát tartja jobb minőségűnek.

...én a Zöldet jobbnak tartom, mert ismerem a tanítókat és tudom, hogy ott milyen lelkiismeretes, gyerekcentrikus, és kicsoda törődés van a gyerekekkel. Ennek ellenére valahogy jobban van sztárolva a Kék iskola, mert ott most majd lesz több pénz. (HP10)

Intézményi és közösségi kapcsolatok

A Kék iskola igazgatóját erős politikai szálak kötik az önkormányzathoz, és az igazgató az Oktatási, Közművelődési, Ifjúsági és Sport Bizottság külsős tagja is. A Zöld iskola igazgatójának nincs közvetlen kapcsolata a település vezetésével, a titkárnőjén keresztül kell időpontot kérnie a polgármesterhez. Fel is merült benne, hogy miután különváltak, megszűnt az iskola képvisellete a testületi üléseken, de egyelőre erre a problémára nem született megoldás. Noha korábban tagintézményvezetőként nem tarthatta közvetlenül a polgármesterrel a kapcsolatot, mégis az a benyomása, hogy az előző polgármester, illetve a mocsarasi polgármester „sokkal inkább iskolabarátok voltak”, sokkal bensőségesebben ismerték az iskolát, személyesen ismerték a pedagógusokat.

A Művelődési ház a hagyományápoláson és a népzene- és táncitanításon keresztül kapcsolódik az iskolához, a citerazenekar és a népdalkör oszlopos tagja a Kék iskolában tanít. Az iskolai rendezvényeknek is rendszeresen ad helyszínt a Művelődési ház ingyenesen, ez azonban nem kölcsönös, a KLIK-nek fizetni kell az iskolai terembérléért. A Zöld iskolában tanuló gyerekeknek a svábfalusi részen található művelődési ház programjai

térben már túl távoliak, ezért az iskola feladatának tekinti, hogy a délutáni elfoglaltságok teljes spektrumát kínálja.

... az a baj, hogy aki a településnek ezen a részén lakik, ő nem annyira szeret fölvándorolni a településnek a másik részére, és ott van a művelődési ház, ott van a sportpálya is. És az a mi gyerekeink egy jelentős részének, az túl messze van. Vagy nem engedi el a szülő, mert még kicsi, vagy nem is akar arra a részre fölmenni, és (...) nekünk azért itt van olyan szerepünk is, hogy azért itt a gyerek elég sokat legyen itt az iskolában, mert itt a mi körzetünkbe nincsenek, annyi program, mint mondjuk, aki a művelődési ház közelében lakik, és akkor tud oda menni. Én örülnék neki, ha még lenne több egyesület, úgyhogy kell felkutatnom olyan egyesületet, aki esetleg itt helyben tartana a gyerekeknek valamit. Csak ott meg akkor bejön megint a pénz, hogy a gyerekek egy része nem tudja megfizetni, ha mondjuk, egy egyesületbe, fizetős foglalkozásra kellene járni. (HP8)

A roma önkormányzattal mindkét iskola kapcsolatban van, mindkét esetben paternalista jellegű viszonyról van szó, az iskolák irányítják, ötleteket adnak nekik, és megszervezik a programokat helyettük.

...ilyen teljesen közvetlen kapcsolatunk van, és volt már olyan, hogy szerveztünk kimondottan roma versmondó versenyt, ahol csak roma szerzők műveit lehetett a gyerekeknek előadni. Meg, most például volt népdaléneklő verseny, most azon vett részt a roma önkormányzat elnöke. Akkor tanszerekkel segítik a gyerekeket, de mindig tőlünk kérdezi meg, hogy kik azok, akik rászorultak. Most a Gyereknapon, éppen ma volt itt, és ma egyeztetünk, hogy a Gyereknapon is részt vesznek és akkor mondtam, hogy egy állomást ők is vállalhatnának. És akkor kérdezték, hogy de hát mit. És akkor mondtam, hogy asztal, puzzle, akár egy roma lagzi, vagy bármi, ami ők úgy gondolják, abból akár egy kirakót készíteni vagy ilyesmivel ők is jelenjenek meg. És jönnek egyébként szívesen. Meg kérik az ilyen fajta segítséget, hogy ötletet mondjunk nekik mi is. Most visznek öt gyereket kirándulni jutalomképpen Poroszlóra az Ökocentrumba. Tehát, van együttműködési megállapodásunk. Tehát, segítjük. Ők is segítenek, amivel tudnak, de segíteni kell őket abban is, hogy ilyen ötletek, meg ilyenek. És nem válogatnak sosem. Tehát, attól, hogy roma önkormányzat, soha nem válogatnak abban, hogy ők csak a romákkal akarnak bármit kezdeni, hanem mindenki. Például év végén adnak jutalmat a jó tanulóknak, de nem a szerint a szempont szerint, hogy most az a gyerek roma-e. Hanem jönnek, és azt mondják, hogy akkor 5 gyereket szeretnénk megjutalmazni, tudunk adni mindegyiknek 5.000,- Ft-ot. Kit javasolunk? És akkor... és nem, nincs így elkülönítve, de ők ezt így gondolják jónak, meg szerintem is így teljesen jó. (...) ...én gondoltam olyanra is, hogy abban is segíthetnének, hogyha mondjuk roma családokkal kell valamiféle dolgot megbeszélni és egyeztetni, de nincsenek abban a helyzetben, hogy minden roma család olyan szinten elfogadná őket, hogy ők ott közvetítők legyenek. (HP8)

A KLIK-kel 2018-ig a Kék iskola igazgatója tartotta a kapcsolatot. Úgy emlékezett vissza, hogy a KLIK-es fenntartás első három éve nagyon nehéz volt, a biztonságos működés feltételei sem voltak biztosítva. Azóta a működési feltételek kiszámíthatóbbak, azonban az iskolák szakmai önállósága és kezdeményező szerepe, kreativitása továbbra sem érvényesülhet.

Most az igazgatónak nagyon sokat nem kell gondolkodni. Tehát, igazából itt vagyunk, és akkor itt próbálunk szakmailag a helyzet magaslatán lenni, de hát szakmailag se nagyon kell gondolkodni, mert ugye (...) leosszák, hogy mire pályázzunk. Megpályázza a KLIK, minden a KLIK. A mai napig is. Tehát, ő a kötelezettségvállaló, ő az akármilyen. (...) Tehát, én úgy gondolom, hogy én ennél sokkal kreatívabb munkának szeretném megélni az iskolaiigazgatást, mint ami most. (...) Ez most így mondom, kiszámíthatóbb, de nem az igazi. Tehát, nem gondolom, hogy ezzel az iskoláknak az a szabadsága, amire igazából szüksége lenne ahhoz, hogy megtalálja a saját útjait, a saját társadalmi környezetében, az nincs biztosítva. (...) sok olyan hülyeség van, ami gátolja szerintem a pedagógusi szabadságot. Gátolja a szabad gondolkodást, vagy az ember merjen gondolkodni, vagy tervezni. Messziről jött emberek nem látják a helyi problémákat, és azt soha nem is fogják. (HP1)

A Zöld iskola igazgatója másként értékelte a helyzetet. Amikor 2019-ben végre közvetlen munkakapcsolatba került a KLIK-kel, kellemes meglepetést okozott neki a KLIK koordinációs és szakmai tevékenysége, a tőlük kapott pályázati támogatás. A vezetői munkájához tartalmazatosan hozzá a KLIK által szervezett szakmai tapasztalatcserék az állami iskolák között, például az a szokás, hogy a havi vezetői értekezletet minden alkalommal más iskolában tartják, ahol az értekezlet elején az adott iskola bemutatja a jó gyakorlatait, betekintést

kapnak az egyházi és az állami iskolák közti helyi dinamikákba, és az állami iskolák stratégiáiba az egyházi iskolák ellensúlyozására.

... én nekem nem ez volt [a KLIK-ről] az információ. Én nem tarthattam velük a kapcsolatot, mert nyilván a főigazgatónak volt a feladata, és én nyilván tőle hallottam róluk ezt-azt. És akkor ugye jött az, hogy szeptembertől akkor dolgozzunk együtt. (...) És én teljesen meglepődtem rajta, mert ugye most már látom a pénzügyeket, és amit még kértünk, még semmit nem utasítottak el, nyilván ésszerűen kérek, nem úgy, hogy földtől elrugaszkodva. Meg én nekem mindenbe maximálisan segítséget adtak. (HP8)

Az óvoda kapcsolata a Zöld iskolával az egyházi átvétel előtt is sokkal tartalmasabb volt, mint a Kék iskolával. Előbbivel rendszeres munkakapcsolatban vannak: a pedagógusok felhasználják az óvodai DIFER mérést, és később visszajeleznek a gyerekek fejlődéséről, a tanító nénik eljönnek meglátogatni a nagycsoportosokat, az óvónőket meghívják az iskolába az elsős gyerekekhez, és az óvodásokat meghívják a gyereknapra. A Kék iskola esetében ez mind hiányzik.

Befogadó és kirekesztő folyamatok az iskola terében

Minden interjúalanyunk megerősítette, hogy a két iskola körzetében lényegében kiegyensúlyozottan oszlanak meg a hátrányos helyzetű és roma tanulók. Amíg az iskolák önkormányzati fenntartásúak voltak, mindig átsoroltak pár utcát, hogyha megbillent volna ez az egyensúly. Érdekes módon a kompetenciamérés adatai mást mutatnak, a 2017-es kompetenciamérés háttérkérdőíve szerint a Kék iskolában az igazgatói becslés szerint a roma diákok aránya 60% volt, míg a Zöld iskolában ez az arány csak 30% volt. Az interjúkban jelezték, hogy évfolyamonként is sokat változhat a roma gyerekek aránya. Abban is minden interjúalany egyetértett, hogy a szülők perspektívájából a két iskola nem különbözik lényegesen, akik Hárompusztán maradnak, azok a körzetes iskolába mennek, legfeljebb tanítót választanak.

Tulajdonképpen, aki itt marad, az a távolságot veszi figyelembe, a hétköznapi családi működés a lényeg, hogy ki tudja elvinni, hol van legközelebb. Ennyi. (...) Nyilván, aki többet szeretne és nagyobb az elvárása, az pedig azt gondolja, hogy keleti kisváros biztosan többet tud nyújtani a gyerekének. (HP10)

Ezt a szülői percepciót az sem befolyásolta, hogy a Zöld iskolában 2010-ig eltérő tantervű, szegregált SNI tagozat működött, amit csak a diagnózisok számának drasztikus csökkenése miatt szüntettek meg. Ma ezek a gyerekek integráltan tanulnak vagy egy keleti kisvárosi iskolába ingáznak.

A 2019/2020-as tanévben a Kék iskolának 198, a Zöld iskolának 232, a mocsarasi iskolának pedig 96 tanulója volt. Ugyan erről nincs adatunk, valószínűnek tűnik, hogy a Kék iskolában nagyobb a folyókanyariak aránya, hiszen az iskola földrajzilag közelebb található a településhez.¹⁶⁶ Sokáig mindkét iskola a szülői igények monitorozásával és a folyókanyari gyerekekkel kapcsolatos szülői félelmek eloszlatásával próbálkozott.

...tehát én azt látom, hogy az egész településen erősödött ez a cigányellenesség. Ezt ki kell mondani. Először csak a folyókanyariak felé irányult ez a dolog, és ugye számtalanszor... Még az előző vezető próbálkozott a szülőket összehívta, hogy mondják meg, hogy mit szeretnének, hogy mit biztosítson az iskola, és mi a kifogásuk. És tényleg próbálta kimutatni, több évre összegyűjtöttük a statisztikákat a folyókanyari gyerekek eredményéről, hogy teljesen fölösleges ez, ami itt terjed a településen, hogy „mert a folyókanyariak”. De való igaz, hogy mivel egyre több folyókanyari család költözik be a településre, így egyre inkább erősödik ez a feszültség. Ez tény

Tehát az iskolán kívül is erősödik a feszültség.

Persze. Az egész településen, igen. Igen. És.. a Jobbik is erősödik. Nyilván.. az ő politikai nézeteiket mindenki ismeri. És az is erősödik. (HP8)

¹⁶⁶ Viszont a 2017-es kompetenciamérés háttérkérdőíve szerint a Kék iskolában csak 8%, a Zöld iskolában 14% a bejárók aránya. 2019-ben a Zöld iskolában 10 folyókanyari gyerek tanult.

Mindkét iskolában hasonlóan alakult át a gyerekek összetétele az elmúlt évtizedben. 2018-ra annyira lecsökkent a gyerekek száma, hogy már csak egy-egy első osztályt tudtak indítani. Noha 2019-ben a Kék iskolában lett volna elegendő jelentkező két osztály indításához, az igazgatónő inkább fenntartotta magának a jogot, hogy a folyókanyari gyerekeket megválogassa.

Egy osztály lesz most itt, itt tudna két osztály lenni, mert 34 gyerek iratkozott be, ott 20 gyerek. Tehát, most ott lenne egy osztály, itt kettő, de csak egy-egy osztályt fogok indítani, merthogy elég sok a folyókanyari. Tehát, azért nem indítok el két osztályt, hogy megint hozzam a folyókanyari gyerekeket ide. (HP1)

Jönnek át most is, de nem szoktam mindenkit fölvenni. Tehát, én ismerem a családokat, megvan az az előnyöm, hogy ugye mivel nem vagyunk kötelesek őket fölvenni, ezért meg is tudom őket szűrni valamilyen szinten. Tehát, tudom, hogy ki az a család, aki... aki jó család, és jöhet, mert előrébb vagyunk velük, mert olyan, akivel baj van, olyat nem veszek fel, mert olyan van itt helyben. (HP1)

Vagyis míg a szülők a folyókanyari gyerekek megjelenésében látják a fordulópontot, az igazgatók számára egyértelmű, hogy a folyókanyari tanulók oktatási szempontból ambiciózusabb, kítőrni vágyó családokból jönnek, és összességében nem nehezebb őket tanítani.

Vannak folyókanyari tanulóink, merthogy fölvevük őket. Tehát Folyókanyaron azok a családok ugyanúgy elindultak másfelé, akik akartak valamit a gyerekükből, és gyakorlatilag a folyókanyari gyerekek elkezdtek ide Hárompusztára járni iskolába. Azok a családok, akik szántak valamilyen jövőt a gyereküknek. És a mieink mentek a keleti kisvárosba, a folyókanyariak jöttek ide.. és sokan ezt nehezményezték. És kérték ennek a visszaszorítását. Tudtuk bizonyítani osztályzatokkal, meg mindenféle dicséretekkel, meg mindennel számszerűen próbáltuk bizonyítani, hogy nem lehet azt kimutatni, hogy a folyókanyari gyerekekkel több gond lenne, mint akár a hárompusztaiakkal, de mégis elindult a településen egy ilyen irányvonal, hogy mit keresnek itt a folyókanyari gyerekek. Maradjanak Folyókanyaron! (HP8)

Egyik iskolában sem voltak tagozatos osztályok. A 2010-es évek elején beindult elvándorlásra válaszul mindkét iskola csoportbontásokat vezetett be (magyarból és matematikából ún. „fakultációk” a Kék iskolában) illetve bővítette a délutáni foglalkozások kínálatát (pl. citeraoktatással).

...többször próbálkoztunk azzal, hogy megtartsuk a gyerekeket, mivel keleti kisvárosnak nagy a vonzóereje. Ők létrehozta egy református iskolát válogatott gyerekekkel. Nyilván csak a kitűnők kellett. És nekünk igyekeznünk kellett megtartani a jó képességű gyerekeket is a településen. És így elkezdtünk csoportbontást alkalmazni magyarból és matematikából, hogy elősegítsük a felvételiknek meg hát minden más eredményt, szövegértéstől kezdve minden mást segítsünk. (HP7)

Ahogy teltek így az évek, mi továbbra is ugye próbáltunk valahogyan a szülői igényeknek megfelelni. És akkor jött az az ötlet, hogy akkor nézzük meg, hogy mit szeretnének a szülők, újból. Aki esetleg szándékszik elvinni. Mi az, amit indoklásnak mondanak és akkor kezdtük, hogy megint szülői kérésre, akkor választhasson a szülő, hogy mit szeretne pluszban a gyerekének, hogy idegen nyelvet, vagy néptánc oktatást, vagy mit szeretne. És akkor már első osztálytól kezdve bevezettük, hogy mindenki meg lett kérdezve, hogy mit szeretne szabadon választott tanórában. És így próbáltuk őket meggyőzni, hogy maradjanak a településen a gyerekek. De keleti kisvárosban pedig ugyanígy alakultak az igények, és most már lett katolikus iskola is. Tehát, egyre több egyházi, gyakorlatilag maradt egy állami és van református, katolikus és baptista iskola is. És ezzel versenyezni gyakorlatilag már elég nehéz. (HP8)

A Kék iskola korábbi vezetése hármas csoportbontást vezetett be már első osztálytól, ez a mostani igazgató szerint azt eredményezte, hogy a felzárkóztató csoportba sorolt gyerekeknek esélye sem volt bekapcsolódni felső tagozaton az órákba.

...voltak, az a... mikrocsoportnak nevezett kis Maugliknak hívom én a magam nevében, és akkor ugye ezt ők ilyen nagyon pedagógiai módszernek volt így feltüntetve, hogy hármas csoportbontás, mindenki a saját szintjén halad. Igen ám, csak a Maugli az negyedikbe is az volt. Tehát, itt még most kifutnak a kis Mauglik, mert ugye ezt... ezt én 2013-ba berekesztettem ezt egy tollvonással, hogy itt akkor a hármas csoportbontásnak vége, hiszen azokat a gyerekeket betették egy ilyen kis.. távol a világ zajától, jól van ez,

fiam. És akkor ez így jött ötödikbe, hogy körülbelül annyit tudott, merthogy csak azokkal a gyerekekkel volt körbe véve, akik azon a szinten voltak. Tehát, nem látott... s nekem ez három évembe telt, mire én ezt a tanítókkal megértettem, hogy lehet, hogy elsőben több baj van a kis Mauglival, aki mondjuk, az orrát se tudja kifújni, úgy jön iskolába.. merthogy a szülők mit szólnak. De hogy negyedikre beérnek ezek a gyerekek, és ezek most jönnek fölfelé. Tehát most, most vannak már olyan jó negyedik osztályaink, akik jó... tehát, nincs már olyan lemaradó. Hát, volt olyan ötödikes gyerek, nem tudott írni. Mert ő mikrocsoportba járt négy évig, közelébe nem engedték annak a gyerekeknek, akitől valamit tudott volna tanulni. (HP1)

Jelenleg nyelvből és matematikából első osztálytól csoportbontásban tanítanak (alap és emelt csoport), emellett választható angol, informatika és tánc különórát is kínálnak. A fókuszcsoportban a gyerekek megjegyezték, hogy az alapcsoportban „nem matektanár” tanít.

Amíg két osztályt indítottak, a Zöld iskolában figyeltek arra, hogy a gyerekek összetétele kiegyensúlyozott legyen. A Kék iskolában a felsős osztályok összetétele alapján gyanítható, hogy régebben volt egy válogatott és egy gyengébb osztályuk. Ezek a különbségek azonban mára elvesztették a jelentőségüket, a lecsökkent osztálylétszám miatt 2017-ben a Kék iskolában össze kellett vonni a nyolcadik osztályt (sokan elöltöztek, mások felső tagozatban iratkoztak át keleti kisváros iskoláiba), és mindenki kész ténynek tekintette, hogy a 2018-as évtől a többi felsős évfolyamot is össze fogják vonni.

A katolikus iskolaátvétel jelentősen átrajzolta az iskolák közti erőviszonyokat. Kihasznlva a válogatás lehetőségét, 2018-ban a Kék iskola vezetése legalább négy svábfalusi roma gyerekeket elutasított helyhiányra hivatkozva. Ezeknek a családoknak szinte leküzdhetetlen problémát jelent a közlekedés megszervezése, hiszen nincsenek hozzászokva a buszozáshoz.

Hát, most az azért elég furcsa, hogy mindenki roma. (...) Nyilván szűrésük olyan forma nincs. De mondjuk, az egyik óvodai szakvéleményen volt egy C betű. Ceruzával volt írva. Nem tollal. Tehát, most én ezekre így nem tudok, nem tudok vádolni senkit, meg jogszabályok nincsenek nekik, nem ismerek szabályokat, hogy válogatnak vagy mi alapján. Helyhiány volt írva hivatalosan. (HP8)

A roma és többségi tanulók együttnevelése, a roma-magyar különbségtétel

A Kék iskolában az intézményi diskurzus hivatalos regiszterében a roma gyerekek jelenléte tabu, a roma gyerekek arányát feszegető kérdéseinkre ismételten azt a választ kaptuk, hogy erről nincs hivatalosan tudomásuk. Egy példa számos hasonló megnyilatkozás közül:

Ezt nem tudom megítélni, mert ugye maga az, hogy ki vallja magát romának, ki nem, azt nem tudom. Mi erről felmérést nem végzünk. Most a bőre színéről nem fogom megállapítani, hogy ő most annak vallja magát, vagy nem. Annyit tudok mondani, hogy ugye Útravalózok most már 12 éve kb. Azt hiszem, hogy 12 év. És ugye ott, az Útravalóztatás során az átlag 20 gyereket, azt, akik romáknak kell, hogy vallja magát, tehát, roma nyilatkozatot kell kitölteniük és elhozniuk a roma önkormányzattól, azok száma az úgymond nem változik. Tehát, az évről-évre megvan ez a létszám. (HP4)

Az intézményi diskurzus nem hivatalos regiszterében pontosan számon tartják, hogy ki roma, ki nem, és ki származik vegyesházasságból. Míg az iskola kifelé mutatott képében meghatározó szempont, hogy mennyire látványos a roma gyerekek jelenléte, az iskola belső viszonyai szempontjából az osztályokon belüli arányok mellett a lényeges különbség az integrálható és a nem integrálható (aki „életében nem dolgozott”) roma családok között húzódik.

...vannak olyan cigány gyerekek, akiket integrálni kell, meg szükség... tehát, kell, csak valaki erre alkalmas, valaki nem. Van olyan létszám, ami alapján beszélhetünk integrációról, és van, ami alapján nem beszélhetünk integrációról. Tehát, ezek ilyen nagyon érzékeny határmezsgyék, hogy mi is, ami még jó, meg mi is, ami már nem jó. Illetve, azért vannak olyan, cigányságon belül is vannak olyan rétegek, akik... akik nem alkalmasak az együttnevelésre. Mert már mostan sajnos van olyan generáció, aki nem látott munkát, tehát maga szülőként is tanítottam, pedig én magam sem gondolom, hogy túl öreg vagyok, de tanítottam és ide járnak a gyerekei is. És tudom, hogy életébe nem dolgozott. Tehát, ezek a gyerekek életükbe nem láttak ilyen – reggel anyukád fölkel és elmegy dolgozni – mintát maguk előtt. Ez a néhány családnak a társadalmi

beillesztéséhez kevés egy iskola. (...) ...ahhoz viszont már sokan vannak, hogy integrációról lehessen beszélni. Tehát, inkább visszafele húzzák a magyar lakosságot, én azt látom, így a tanulói rétegeken. (...) De alapvetően mondom, tehát nem az a cél, hogy most egy egyházi iskolából kirekesszünk úgymond a hátrányos helyzetű vagy cigánygyerekeket, mert azért van közöttük nagyon sok, aki... aki nagyon jól integrálható, meg, tehát van nekünk most is megyei győztes cigány gyerekek. (HP1)

Az iskolavezetésnek nincs tudomása arról, hogy melyik roma közösségből származnak a családok, az intézményi diskurzusban is domináns érvelés, hogy mivel a helybéli romáknak nincsen nyelvismerete és a kulturálisan értékesnek tartott elemek kivesztek a közösségből, ezért „identitásvesztettek”.

A helyi cigányság a saját, az ún. roma kultúrát nem tartja. A nyelvet nem beszélik. Volt már olyan gyerekek, aki tudott egy-két szót. De ezen kívül semmiféle más ilyen dolog nincs, ami.. ami jellemző lenne rájuk. Volt olyan például, hogy csináltunk roma versmondó versenyt, de adtunk hozzá nyilván segítséget, hogy roma költők műveiből. Ott volt olyan gyerek, aki nagyon szépen felkészült a romák történetéből pl. hogy milyen szakmákat űztek. Mert tényleg nagyon klassz volt. De én azt látom, hogy saját maguknak nincs rá igényük, hogy.. mivel hogy nem, nem tartják ezeket a.. vannak olyan hagyományok, amit azért tudunk, hogy például egy temetés esetén, vagy egy ballagás esetén hogy náluk az egy lakodalommal felér. (HP7)

A pedagógusok azt tapasztalják, hogy a „gyerekek szégyellik a cigányságukat”, és ezért egyik iskolában sem merült fel multikulturális elemek beemelése a helyi pedagógiai programba, hiszen a helyi roma családoknak „nincs rá igénye”. Ezt az értelmezést erősíti a kisebbségi önkormányzat önalávető-asszimiláns stratégiája. Az alábbi történeten keresztül mégis az látszik, hogy az iskola tabusító stratégiáját a pedagógusok sem feltétlen érzik adekvátnak. A Kék iskola igazgatója mintha megérezte volna, hogy valójában az iskola asszimiláns identitáspolitikája és többségi elvárásrendje az, ami ellehetetleníti az önazonosság megélését a cigány gyerekek számára az iskola falain belül.

Tehát, ezeknek a gyerekeknek, meg ezeknek a roma családoknak nincsen identitásuk. Tehát, ő bennük nem az él, hogy ő cigány és akkor.. hű, ahhoz képest ő olyan cigány.. vagy amelyet mi képzelünk a cigányságról, vagy képzelnek az ilyen nagyon okos emberek a cigányságról. Ők ilyen semmilyenek se. Tehát, szerintem a magyar.. magyar társadalom ez nagyon nagy hibát követett el ott, hogy nem alakította ki a cigányságnak az identitását. Vagyis, voltak rá gyenge próbálkozások, de nagyon rossz irányba. Tehát, ezek nem beszélik a nyelvüket, nem ismerik a kultúrájukat, nincs rá igényük. Ezek a gyerekek szégyellik, ha azt a szót is kimondjuk, hogy ő cigány, vagy cigánygyerek. Akkor vigyorog össze-vissza. Tehát, ők.. náluk ez egy ilyen szitokszó és van olyan asszony, aki, aki igen, de azért mondom, hogy nagyon kevés. Igazából gyökértelenek, szerintem. Ha ebbe lenne előrelépés megfelelőképpen, azzal szerintem rajtuk sokat segítenénk, hogy ne szégyellje az ő mivoltát. De hát nekem van egy nagyon jó sztorim, mikor van ilyen kulturális bemutatónk, és három gyönyörű cigány lány fehér ingben, meg kék szoknyában felállt magyar népdalokat énekelni a színpadra és borzalmas volt. Pedig egy gyönyörű hangú, meg gyönyörű cigány lányok voltak, és mondtam az énektanárnak, hogy hát tanítson már meg nekik valami jó kis cigány dalokat, meg cigány táncot, mert látszott a három lányon, hogy majd megtáncolnak. Érted? Tehát, abszolút ilyen, be volt egy keretbe téve, hogy fehér ing, kék szoknya, magyar népdal, és akkor azt így szépen vigye.. és közben látszott, hogy minden porcikája mást kíván. Meg a hangja, meg mindene. S mondtam az én akkori énektanárnak, hogy mondom, „há' miért nem tanít ezeknek cigány zenét, meg cigány táncot, meg minden” és akkor azt mondta, hogy „mert a régi vezetés megtiltotta.” Tehát, nagyon nem is lehetett cigány gyereket szerepeltetni, mert hát ne látszódjon, hogy mennyi cigány van. Tehát, azért mondom, hogy igazából nincs a gyerekekben tudatosítva az, hogy igazából az, ami az ő származásával van, az alapvetően nem lenne baj, hanem ezzel a származással meg kellene tanulnia együttélni. (HP1)

Emellett az iskola belső hierarchiájában a pedagógusok megkülönböztetik a tisztán roma családokat és az újabb vegyesházasságokat, utóbbiakhoz különösen negatív képzetek társulnak.

Szerintem így cigány családdal se tudnám őket hova tenni, hogy melyik fajta cigányok ezek a hárompusztai cigányok. De ez, hogy magyar cigánnyal házasodik, ilyen vegyesházasságok vannak. Azok a.. hát hogy mondjam... Van neki egy jó rétege is, de.. nem igazából szerintem a jó variáns az. Tehát, az még a rosszabb, mert általában az a magyar család gyereke házasodik a roma család gyerekeivel, akinél ott a magyarságban se nagyon van értékrend. Tehát, úgymond az, hogy egy elit magyar gyerek találkozik egy elit romával, amilyeneket mondjuk Pesten látunk, Daróczi.. romákat, olyan itt nincsen. Tehát, akinek ilyen képe él a

romákról, az nagyon nagy tévedésben van. Tehát azért mondom, hogy.. itt ilyen nincs. Tehát, általában lecsúszott magyarok állnak össze romákkal, és az olyan nem olyan jó variáns. Tehát, akkor inkább jobb, ha egy jó kis roma család, aki rendbe' van, tudja az identitását, hogy ő cigány, azzal nincs baj. Vagy szerintem kevesebb baj van, mint.. mint azzal, aki ilyen azt se tudja miféle. (HP1)

Osztálytermi dinamikák: a Kék iskola nyolcadikos osztálya

A Kék iskola legtöbb osztályában ma már többségben vannak a roma gyerekek. Az igazgatónő szerint a roma többségű osztályok belső hierarchiája a roma családok helyi társadalmi hierarchiáját követi, a nem roma gyerekek pedig vagy konfliktusba kerülnek a hierarchia csúcsán lévő roma gyerekekkel, vagy pedig marginalizálódnak az osztályokban.

Hát, vannak olyan gyerekek, akik tudnak ebbe a közegben élni. Én igazából azt látom, hogy a magyar gyerekeknek van egy olyan rétege, aki... inkább ő integrálódik be. Tehát, ilyen végtelen szorongó, meghunyászkodó kis valamik lesznek, hogy ne kerüljön konfliktusba a hangadó cigányokkal szemben. Van egy rétegük, aki nem hagyja magát. Ott azért van konfliktus. Cigányoknál meg megvan a hierarchia. Tehát, ott ugye a kamatozós, pénzes családok gyerekei az urak egy-egy évfolyamon, meg vannak a nagyon szegény családok gyerekei, azok... azok a... tehát, ahogy a felnőtt életbe, ők itt is egy senkik. (HP1)

Problémának látja azt is, hogy a jó képességű magyar gyerekek ebben a csoportdinamikában "visszahúzóakká" válnak. A nyolcadikos osztályfőnök viszont azt mondta, hogy a gyerekek között nincsen etnikai alapú konfliktus, de a gyerekekben is tudatosodott, hogy a romák kerültek túlsúlyba az osztályban:

Így oldalról hallgattam, az én osztályomban volt, hogy az egyik magyar kislánynak az osztályból mondták, hogy: „Ugye hogy elfajítottunk?” Tehát, így ilyen.. tehát, hogy úgy belülről tudják, de nem, nem, nincs. Ebből, így kifejezetten, hogy most összeverekedek azért, mert te magyar vagy, vagy te cigány. Tehát ilyen, így az iskolában nincsen. Vagy legalábbis most nem. (HP2)

A Zöld iskola vezetője szerint viszont a gyerekek nem érzékelik az etnikai különbségeket, a szülők a külső társadalmi konfliktusokat vetítik rá az iskolára, amikor etnikai konfliktusokat érzékelnek az iskolában.

... én ezt is teljesen ilyen felnőttek által gerjesztett dolognak érzem. Tehát a gyerekek lehet, hogy összevesznek, és a szülő azt mondja, hogy azért, mert az én gyerekem cigány. És a két gyerek egy félóra múlva már rég kibékült, mert semmi köze nem volt ehhez a dologhoz, és a szülők ezt így sok esetben fölnagyítják. Tehát a felnőttek pont. Nem a gyerekek. Mert ők azért együtt vannak az óvodában, együtt vannak az iskolában. Bár, én gyanítom, hogy most ha külön egyházi iskola lesz, fel fog erősödni ez a dolog. És majd nem lesz egyszerű kezelni. (HP7)

A kutatásba bevont nyolcadikos osztály sajátossága, hogy egészen hetedikig két külön osztályba jártak, azonban a létszám lecsökkenése miatt (többen elmentek negyedikben és hatodikban a keleti kisvárosba vagy egy másik közeli faluba) nyolcadik év elején össze kellett vonni a két osztályt. Az osztályfőnök elbeszéléséből úgy tűnik, hogy a B gyengébb képességű osztály lehetett. Amikor az osztállyal találkoztunk, 21 fő járt oda, közülük nyolcan folyókanyariak.

Az osztályfőnök percepciója szerint hat „magyar”, tíz „roma”, négy vegyesházasságokból származó gyerek jár az osztályba, de az osztályfőnök jellemzően az utóbbiakat is a romákhoz sorolta. Egy gyerek esetében nem említette a családi etnikai háttérét. A szociometriában kilencen vallották magukat „magyarnak”, nyolcan „magyar romának”, hárman pedig „romának” (egy gyerek hiányzott az adatfelvétel idején). Három gyerek vallotta magát magyarnak azok közül, akiket az osztályfőnök romának gondolt – ez a többi osztályhoz képest magas eltérési arány. Feltételezhetjük, hogy a „magyar roma” kategória népszerűsége összefügghet a helyi közösség romungró gyökereivel.

Az osztályból tízen vesznek részt az Útravaló programban, így egyéni mentorálást kapnak. Ezeknek a gyerekeknek a tanárok többet tudnak a családi körülményeiről, mert a program keretében jártak náluk családlátogatáson.

Az osztályfőnök szerint az osztály „együtt van”, a lányokat általában nehezebb fegyelmezni, mert ők „intrikusabbak”. A lányok versenyeznek egymással a csínytevésekben, és ezek a nyilvánosan, a tanári tekintet előtt is felvállalt „hőstettek” jelentik a belépőt egyes barátnői hálózatokba (pl. Bettike).

Mivel csak egy órára mehettünk be megfigyelést végezni, az osztályról kevés személyes tapasztalatunk van. Ezen a magyar órán azt láttuk, hogy a fiúk nem tudnak, és nem is akarnak együtt dolgozni csoportokban, a lányoknak ez valamivel jobban ment. A fókuszcsoporthoz mégis az volt az alapvető benyomásunk, hogy a gyerekeknek teljesen szokatlan az a helyzet, hogy elmondhatják a véleményüket. Egymás szavába vágtak, nem hallgatták meg egymást, a figyelmünk gyorsan lankadt és elterelődött (ahogy a tanórán a csoportos feladatban is), ha mondtak is valamit, visszakérdezésre már szégyelltek, illetve nem akarták megismételni vagy kifejteni a mondandójukat. A szociometria kitöltése is nagyon lassan ment.

A fókuszcsoporthoz interjúk világossá tették, hogy a gyerekek számára az egyik legfontosabb pozitív kapcsolódási pont az iskolához – a „spanok” társasága mellett – a Bozsik foci. A Bozsik foci sikerélményt nyújt a fiúknak és a lányoknak egyaránt, versenyekre járnak, a foci pályája majdnem minden poszteren megjelent. Emellett a kirándulások (Határtalanul kirándulás Ukrajnába, osztálykirándulás Kékesre, strandolás, bográcsozás), a gyereknapi sportpályán, a futóversenyek jelentettek számukra emlékezetes élményt. Néhányan említették, hogy szeretik, amikor csoportmunkában dolgoznak az órákon, ez leginkább a magyar órára jellemző. A magyar órán – ahogy az órai megfigyelésen is láttuk – a fiúk és a lányok általában két külön csoportban dolgoznak. A rossz dolgok között megemlékeztek, hogy régebben voltak verekedések az iskolában, de mostanra a verekedést elindító gyerekek már kikerültek az iskolából.

Továbbtanulás és mobilitás

A teremunka során feltűnő volt, hogy sem az iskolában, sem másutt nem talákoztunk meggyőző roma mobilitási történettel, a romák közül az érettségiig is kevesen jutnak el, ha szóba is kerül valaki, rendszerint folyókanyari példákat említenek. A két iskolavezetés reziliens roma mobilitás történeteket lényegében nem tudott felidézni, és a roma önkormányzat vezetője is csak a saját gyerekeit említette, akik a megyeszékhelyi roma alapítványi iskolában érettségiztek. Roma pedagógusokkal, pedagógiai asszisztensekkel nem talákoztunk, az egyetlen kivétel az óvodában dolgozó roma dajka volt, illetve említettek egy folyókanyari óvónőt is, aki Hárompusztán járt iskolába. Az óvoda vezetője mesélt egy történetet egy negyvenes éveiben járó félig roma óvónő-logopédusról, aki szégyellte a roma identitását, nem akart példaképpé válni, és végül a keleti kisvárosban keresett olyan munkát, ahol nem kell roma családokkal együtt dolgoznia.

Soha nem volt szó a romaságáról. Tehát, látható volt szemmel, hogy ő egy sötét hajú, barna bőrű, minden vonása megvolt, amit ő sajnós titkolt. Illetve, szégyellt, vagy, hogy is mondjam? Mindent elkövetett, hogy napra ne menjen, nehogy még barnább legyen. És tulajdonképpen, ami én nekem nem volt szimpatikus, hogy nem volt arra „használható”, hogy segítség legyen a többi romának mintaadás szempontjából vagy valamiféle támogatás szempontjából. Tehát, ő különbnek érezte magát (...). És, tulajdonképpen, utálta a roma gyerekeket, mert mint hogyha az őt minősítette volna, hogyha azokkal bármi probléma volt. (HP10)

Az osztályfőnöki interjúban szembetűnő volt, hogy az interjúalany egyfajta passzív szemlélőként pozícionálta magát a gyerekek tanulmányi útjának alakulásában, és abban, ahogyan a kezdeti „reménységek” nyolcadikra elkallódtak. „Hát ő volt a nagy reménységünk, de.. De így elszállt nagy remény” – jegyezte meg az egyik fiúról.¹⁶⁷ A nyolcadikos osztályból senki sem jelentkezett gimnáziumba, egyes esetekben az osztályfőnök gimnáziumot említett, de hamar kiderült, hogy valójában szakgimnáziumra gondolt. Az osztályfőnök maga is kockázatnak látta az érettségit adó szakokat, és úgy gondolta, hogy a szakma megszerzése után még lesz lehetősége továbbtanulni a gyerekeknek, hogyha „megtetszik a tanulás” (HP2). A középiskolai felvételi kapcsán több gyerek esetében is megjegyezte, hogy azért nem mennek szakközépiskolába, mert „nem akart felvételt írni” – ezzel a továbbtanulási döntéseket is teljes egészében a gyerekekre hárítva. A nyolcadikos osztályban sokan lelkesedtek eredetileg a rendészeti szakokért, az osztályfőnök sikerként könyvelte el, hogy sikerült lehűteni a kedélyeket. A lányok közül többen fodrászok vagy kozmetikusok szerettek volna lenni, de amikor megtudták, hogy ezekre a szakokra

¹⁶⁷ Az osztályfőnök megjegyzéseit a gyerekekről ld. a függelékben

felvételit kell írni, letettek róla. A szociometria szerint az osztályból tízen jelentkeztek szakgimnáziumba, tízen pedig szakiskolába.

Az intézményes kitörési lehetőséget a keleti kisvárosi katolikus gimnáziumban működő AJKP program jelenthetné, de a tanárok tapasztalata szerint a gyerekek jellemzően kilencedik félévében otthagyják a gimnáziumot, és átjelentkeznek a szakiskolai évfolyamra. Az AJKP program alapozó éve túl nagy vállalásnak bizonyul a családok számára. Ebbe az osztályba hárman jelentkeztek a nyolcadikosok közül.

A Zöld iskola a digitális munkarend idején

A Zöld iskola igazgatójával 2020 májusában interjút készítettünk arról, hogy a karantén időszakban bevezetett digitális munkarend hogyan érintette az iskolát. A Kék Katolikus Általános Iskola igazgatója nem reagált a megkeresésünkre.

Az interjúból egy igen érdekes megküzdési stratégia bontakozott ki. Az igazgató kezdeményezésére az iskola 2019 szeptemberében jó időérzéssel bekapcsolódott a Microsoft Innovatív Iskola projektjébe, így nem érte teljesen váratlanul a tantestületet a digitális átállás. A Microsoft-os iskolafejlesztési program komoly legitimációt, tágabb keretet és perspektívát adott a válságkezelésnek. Noha még csak a program bevezetésének elején tartottak, a hirtelen digitális átállás az iskola számára így is egy hosszabb távú stratégia kísérleti szakaszaként értelmeződhetett. Az igazgató és a helyettese március 16-án hétfőn reggel már kész elképzelésekkel ment az értekezletre arról, hogy hogyan fog történni a digitális átállás az iskolában. A pedagógusok az első tanítási naptól a Microsoft Teams programon keresztül kommunikáltak egymással. A program keretében egy tesztosztályban is elkezdtek alkalmazni a digitális eszközöket, de márciusban még nem volt idejük a gyerekeknek megtanulni a technikai alapokat, ezért a gyerekekkel nem nagyon tudták használni a felületet.

Fontos különbség a többi iskolához képest az is, hogy a KLIK tényleges tartalmi-szakmai segítséget is adott az iskolának. Az intézményvezetők egy Messenger csoportban cseréltek tapasztalatot és információkat, és a tankerület vezetőjétől folyamatosan érkeztek az információk.

Felmérésük szerint az iskola diákjainak 40%-a kizárólag okostelefonon tudott részt venni az oktatásban, tíz diáknak pedig nem volt semmilyen eszköze otthon. Nekik heti rendszerességgel papíron küldtek feladatokat. A gyerekekkel a szülőkön keresztül, osztályszintű Facebook csoportokon keresztül kommunikáltak, felső tagozaton a Redmentán folyt a számonkérés. Az igazgatónő minden osztálycsoport tagja volt, jelzett a tanároknak, hogyha túl sok feladatot adtak ki, és a jó gyakorlatokat megosztotta Teamsen a többi tanárral. A tanárok délelőtt Messengerben osztották meg a feladatokat a gyerekekkel, délután pedig egyéni Messenger hívásokban feleltettek vagy segítettek azokat a gyerekeket, akiknek külön figyelemre volt szükségük. Valószínűleg a Microsoftos programnak volt köszönhető az is, hogy a vezetőség ügyelt az internetes biztonság és a digitális információbiztonság szempontjára. A digitális tanrend idején többször készítették felmérést a gyerekek és a szülők körében arról, hogy milyen pontokon volna érdemes változtatniuk.

Összegzés

A hárompusztai Kék Általános Iskola egy konfliktusos közösség gyengén teljesítő iskolájaként került be a mintánkba. Fontos azonban megjegyezni, hogy ebben az esetben valójában három szervezeti egységről van szó, amelyek lényegesen eltérnek eredményességben, pedagógiai kultúrában, és a reziliencia különböző dimenzióiban is. Hogyha csak a Kék iskolára összpontosítunk, akkor érvelhetünk amellest, szemben más terepeinkkel, a mintavételi hipotéziseket a terepmunka is igazolta. A Kék iskolára összpontosítva a hárompusztai esettanulmány alkalmas lehet arra, hogy a kutatási koncepcióban használt, de nem világosan definiált 'konfliktusos közösség' és 'irreziliens/átlagos iskola' fogalmait árnyalja.

A hárompusztai esettanulmányból kiindulva a konfliktusos közösségek jellemző vonásai

- a politikai klientalizmus (ideértve a helyi intézményrendszer vezetői pozícióinak elosztását)
- a társadalmi-demográfiai változások helyi értelmezése: a roma lakosság arányának növekedését mint a település sorsát veszélyeztető negatív változást érzékeli

- a politikai elit és helyi értelmiség gyerekeinek elkülönülése az óvodarendszerben, és elvándorlása általános iskolás korban
- esszencialista és hierarchikus kultúraértelmezés: népi hagyományok és identitásvesztés szembeállítása
- a helyi intézményrendszeren belüli rivalizálás és versengés
- (viszont Hárompusztán nincs elkülönülő cigánytelep!)

Az iskolák szempontjából a Kék iskola diszfunkciói a leginkább feltűnőek (érdekes viszont a Zöld iskola stratégiája, amelyik sok szempontból éppen a Kék iskolához képest határozza meg önmagát), a Kék iskola intézményi elemzése megmutathatja, hogy milyen dimenziókban volna lehetséges a reziliens és az irreziliens iskolákat elkülöníteni

- alulteljesítés a kompetenciamérésen (ez volt az eredeti definíciónk),
- innováció-szkeptikus szakmai diskurzus és gyakorlat, bezárkózó lokalizmus: a roma integrációra, a kompetenciamérésre és a kompetenciaalapú oktatásra, a módszertani továbbképzésekre, a „külső szakértőkre” vonatkozóan),
- konfliktusok az iskolavezetés és a tantestület között, kölcsönös bizalmatlanság
- színvak pedagógia, a „szégyen” pedagógiája
- együttműködés hiánya az óvodával
- elszámoltathatóság a helyi elitek felé
- továbbtanulás támogatásának hiánya, pedagógiai fatalizmus a továbbtanulás terén
- a vezetői stratégiát a helyi elitek viselkedése, igényei irányítják, és nem egy pedagógiai koncepció, a helyi elit szimbolikus küzdelmei kényszerítenek ki intézményi válaszokat.

Összefoglalva az látszik, hogy a konfliktusos közösségekben a helyi iskolarendszer intézményesíti, megszilárdítja és visszatükrözi a lokális társadalmi és etnikai konfliktusokat. Ebből az is következik, hogy az iskolai reziliencia nagyon erősen feltételezi a közösségi rezilienciát, és rendkívül nehéz reziliens iskolát működtetni konfliktusos közösségi környezetben. A Zöld iskola ezzel próbálkozik – a kutatás egyik legfontosabb kérdése az lehet, hogy a konfliktusos közösségekben (és a társadalmi polarizációt felerősítő tágabb oktatáspolitikai környezetben), vagyis a helyi közösségi és rendszerszintű ellenszélben miként lehetséges reziliens iskolákat fenntartani és működtetni.

Interjúk

	időpont	Intézmény	beosztás
HP1	2018	Kék Általános iskola	igazgató
HP2	2018		nyolcadikos osztályfőnök
HP3	2018		szakmai munkaközösség-vezető
HP4	2018		osztályfőnöki munkaközösség-vezető
HP5	2018		diák fókuszcsoporthoz 1
HP6	2018		diák fókuszcsoporthoz 2
HP7	2018	Zöld Általános Iskola	tagintézményvezető
HP8	2019		tagintézményvezető
HP9	2020		igazgató
HP10	2019	Hárompusztai óvoda és bölcsőde	vezető
HP12	2018	Oktatási, Közművelődési, Ifjúsági és Sport Bizottság	elnök
HP13	2019	Roma Nemzetiségi Önkormányzat	elnök
HP14	2018	Kék Általános iskola	igazgatóhelyettes (nem készült hangfelvétel)

A nyolcadikos osztályfőnök jellemzése az osztályról

Név	Település	Percepció	öndef.	Megjegyzések
B. Bálint	Hárompuszta	magyar	magyar	A-s volt, most kinyílt, szerepelt az iskolai műsorban. Informatikai szakgimnáziumba megy. Három gyerekes család, nincsenek anyagi problémáik.
B. Bettina	Hárompuszta	roma	magyar roma	B-s volt. 12-en testvérek. Gyengén tanul. Csínytevések. Anyával rendszeres a kapcsolat.
C. István	Folyókanyar	roma	roma	A-s volt. Útravalós, szerényen élnek, de nem a legszegényebbek. 2 testvére Folyókanyarra jár iskolába, mert „ki akarták emelni”. Jó tanuló, de lehetne jobb, lusta. Villanyszerelőnek jelentkezett.
C. Mária	Hárompuszta	roma	magyar	B-s volt. A legproblémásabb az osztályban. Diszgráfiás. Kezére áll a takarítás, mert otthon is azt csinálja. Szakiskola, a megyeszékhelyre nem engedték a szülők.
C. József	Hárompuszta		magyar	Hatodik körül bukott az osztályba. Enyhe értelmi fogyatékos, de nincs tantárgyi felmentése, szégyelli, dühös. Egyesületben focizik, az iskolában nem akar. Anyával jó a kapcsolat. Szakma.
K. Alexander	Hárompuszta	anya roma, apa nem	magyar roma	B-s volt. folyókanyari rokonság. Útravalós. Focizik. AJKP. A szülők mindent megtesznek érte, amire képesek, de szerényebb körülmények között élnek. Anya az iskolában van közmunkán, mindig beszélgetünk.
K. Zoltán	Folyókanyar	roma, apa magyar	roma	B-s volt. 240+ igazolt hiányzás. Megyeszékhely kereskedelmi, AJKP programba szeretne mindenképp menni. Allergiás, ételérzékeny, de az anya nem vizsgálta ki. A busszal sokszor késve jön az első órákra.
L. Milán	Hárompuszta	apa roma, anya nem roma	magyar	A-s volt. Nem lenne rossz eszű, de lusta. Útravalós. Megyeszékhelyre megy szakgimnáziumba.

M. Attila	Hárompuszta	magyar	magyar	Ő volt a nagy reménységünk, de elszállt a remény. Voltak álmái, de sajnos nem tett érte semmit. Megyeszékhelyre, gimnáziumba ment volna, de úgy döntött, hogy nem akar felvételit írni. Számítástechnikai szakgimnáziumokba jelentkezett végül. Egyesületben focizott. Akkor lett Útravalós, amikor lenyilatkozta, hogy roma, előtte nem nyert a pályázata.
M. Csaba Ale	Folyókanyar	roma	magyar roma	B-s volt. Most halt meg az apukája, tinédzser, nem lenne rossz eszű, de most elkallódott. Útravalós. Kisvárosi szakgimnáziumba jelentkezett számítástechnikára.
M. Elizabet	Hárompuszta	roma	magyar roma	B-s volt. Útravalóból kicsúszott (HHH-ból). Jó jegyei vannak, de nem akart felvételit írni.
M. Zoltán	Folyókanyar	roma	roma	B-s volt. Útravalós. Ő volt a nagy reménységünk. Apa és nagyszülő neveli, rendes roma család. Sokat érdeklődnek, rendezvényekre süteményt sütnek. AJKP-be megy. Nagyon akarják, hogy elvégezze, ki akarnak törni, elköltözni Folyókanyarról.
N. Andrea	Folyókanyar	roma	magyar roma	A-s volt. Bátyja megyeszékhelyre, gimnáziumba ment, most főiskolára jár. Jól indult, de most megmakacsolta magát. Több esze van, mint amit használ. Megyeszékhely kereskedelmi, írt felvételit. Útravalós.
N. Rudolf	Folyókanyar	roma, bár anya nem az	magyar roma	A-s volt. jó eszű. Autószerelő a nagy álma, talán sikerül is. Tavaly még azt mondta az apuka, hogy azt szeretné, hogy ügyvéd legyen.
P. Amanda	Hárompuszta	roma	magyar	A-s volt. Anya egyedül neveli. Több esze van, mint amennyit használ. szakiskola.
S. Tamás	Hárompuszta	magyar	magyar roma	B-s volt. Útravalóból kiesett. Anya a virágboltban dolgozik. Szakgimn. (Húga ötödikes, kitűnő tanuló, laptopot kapott a KLIK-től, Tamás nem olyan szorgalmas)
S. Katinka	Folyókanyar	magyar	magyar	A-s volt. Gondolkodásban asszimilálódott a folyókanyariakhoz. 10-en vannak testvérek, az apja 3 éve meghalt. A nagyobb testvérek beházasodtak roma családokba. Reménységünk volt, de eléggé leeresztett. Ki szeretne törni, de nincs rá példa a családból. Útravalós. Megyeszékhely szakgimn.
S. Barbara	Hárompuszta	roma	-	A-s volt. Anyukájával lakik. Egyszer elköltöztek Budapestre, de aztán visszajött. Nem lehetett Útravalós, mert az anya nem rendezte a papírokat. Okos kislány lenne, de a családi körülmények... Megyeszékhely kereskedelmi..
S. Kinga	Hárompuszta	magyar	magyar roma	B-s volt. 5-6 testvér, nagymama is nevelte, most rendeződött, anya újra férjhez ment. Most nagyon dacol, maga ellen dolgozik. Anyával van kapcsolatunk. Céltudatosan Gesztenyésen lovasz akar lenni.
T. Csaba	Folyókanyar	roma	magyar	Tavaly jött hozzánk az A-ba. Anya egyedül neveli, sok hiányzás. Jólelkű, attól függetlenül, hogy nehéz körülmények között vannak. Szakiskola, reálisan felmérte. Nem rosszindulatú.
Z. Nóra	Hárompuszta	magyar	magyar	rendezett családból van, de SNI-s. érdekes család, egy egyéniség. Anya és nagymama jön, segít, rendezvényeken sütemények. Nehezen fogadták be még az eredeti osztályába is, kuncsorog azért, hogy szeressék, befogadják. Megyeszékhely, írt felvételit, a második legjobb lett a felvételije. Bevették a felnőtt kézilabda és focicsapatba.

Továbbtanulás és tanulmányi mutatók nyolcadikos osztályban (szociometriai válaszok alapján)

Iskola-típus	Iskola	Tanuló	etnicitás öndef.	7. mat	7. magy	bukás	apisk	anyisk
Szakgimnázium	Megyeszékhely autószerelő	Rudolf	magyar roma	5	4	-	szakisk	áltisk
	Keleti kisváros rendészet (?)	Csaba Alex	magyar roma	5	5	-	szakisk	áltisk
	Megyeszékhely vendéglátó	Nóra	magyar	4	3	-	szakisk	áltisk
	Kisváros informatika	Bálint	magyar	5	5	-	érettségi	érettségi
	Megyeszékhely informatika	Attila	magyar	5	5	-	érettségi	főiskola
	Keleti kisváros rendészet (?)	Alexander	magyar roma	4	5	-	szakisk	szakisk
	Keleti kisváros rendészet (?)	Elizabet	magyar roma	4	4	-	nem bef áltisk	áltisk
	Keleti kisváros rendészet (?)	Milán	magyar	5	4	-	érettségi	érettségi
	Megyeszékhely autószerelő	Tamár	magyar roma	5	5	-	szakisk	szakisk
	Keleti kisváros informatika (?)	M. Zoltán	roma	5	4	-	szakisk	szakisk
Szakközépiskola	Megyeszékhely karosszéria-lakatos	István Rudolf	Roma	5	3	-	áltisk	áltisk
	Keleti kisváros hegesztő	Csaba Patrik	Magyar	3	3	-	NT	NT
	Keleti kisváros hegesztő	József	Magyar	2	3	1	NT	NT
	Megyeszékhely pincér	Andrea	magyar roma	5	4	-	áltisk	áltisk
	Gesztenyés lovász	Kinga Piroska	magyar roma	2	3	-	érettségi	szakisk
	Keleti kisváros cukrász	Bettina	magyar roma	3	3	-	áltisk	áltisk
	Megyeszékhely pincér	K. Zoltán	roma	4	3	-	egyetem (?)	érettségi
	Keleti kisváros cukrász	Mária	magyar	3	3	-	szakisk	szakisk
	Keleti kisváros cukrász	Amanda	magyar	5	4	-	áltisk	áltisk
	Keleti kisváros cukrász	Katinka	magyar	5	5	-	szakisk	áltisk

A tanári fókuszcsoporton készített plakát

A diák fókuszcsoportokon készített plakátok

Területi egység az oktatási kvázi piac

Az oktatási kvázi piac fogalmát nem kritikail¹⁶⁸ hanem leíró értelemben használom. Azt a földrajzi kört, illetve az intézmények azon halmazát nevezem oktatási kvázi piacnak, amelyen belül, illetve amelyek között az adott oktatási portfólió – tehát a közoktatási javak és szolgáltatások – iskolahasználók közötti elosztása, illetve a diákok iskolák közötti elosztása megtörténik. A magyarországi közoktatási kvázi piac fontos ismérve, hogy az iskolahasználat sem az önkormányzati, sem a centralizált iskolafenntartás korszakában soha nem képes stabilizálódni, a kvázi piac határai pedig változékonyak. Az oktatási kvázi piac instabilitásának egyik oka az, hogy *nem esik egybe* sem a beiskolázási körzettel, sem az ingázási körzettel, sőt, még az adott településsel sem feltétlenül. Fogalmilag tágabban értelmezhetjük, mint a beiskolázási körzetet – hiszen a diákok jelentős része ingázik – és tágabban értelmezhetjük, mint az ingázási körzetet – mivel magába foglalja a nem önkormányzati/állami iskolákat is. Területi értelemben, elvben lehet tágabb és szűkebb is, mint az adott beiskolázási körzet vagy település. Ezzel összefüggésben az instabilitás másik oka a *nagymérvű tanulói ingázás*, illetve az a tény, hogy a különféle tanuló csoportok eltérő mértékben és eltérő sikerességgel ingáznak. Így az egyes iskolák beiskolázási körzetében a különféle tanulói csoportok tanulói és ingázási mérlege is eltérő, mint ahogyan az iskolák ingázási játszmái is.

Az oktatási kvázi piac minden esetben szegmetált, hiszen eltérő presztízsű és eltérő mértékben választási lehetőséggel rendelkező – vagy éppen választási lehetőséggel nem rendelkező – tanulói csoportok esetében máshol húzható meg az ingázási körzet – önmagában is változékony – határa. A fenntartó megkísérelheti formalizálni az oktatási kvázi piac szegmentálódását vagy előfordulhat, hogy egy adott kisvárosban duális szerkezetű közoktatási rendszer is¹⁶⁹.

A magyarországi közoktatásban megkülönböztethetünk *teljes* és a *széttagolt* oktatási kvázi piacot. Az előbbi olyan városokra jellemző, amelynek oktatási intézményhálózata teljesen kielégíti a választási lehetőséggel bíró iskolahasználók igényeit, a fenntartó képes korlátok között tartani a be-ingázást, az iskolahálózat nincs kitéve más településen lévő vonzóbb iskolák szívóhatásának, és az elit iskolahasználói nem „szervezik ki” az általuk használt elit gyűjtőiskolát más településre. A *széttagolt oktatási kvázi piacok* olyan településeket ölelnek fel, amelyek, beiskolázási körzete szűkebb, mint az a terület, illetve intézményhálózat, amelyben, illetve amelyek között az oktatási portfólió elosztása megtörténik¹⁷⁰. Az önkormányzati iskolafenntartás korszakában a vákuumiskolákat fenntartó falvaknak elvi lehetőségük sem volt arra, hogy befolyásolják az iskolai elvándorlást, míg az elit gyűjtőiskoláinak önkormányzati fenntartóit jóval kevésbé kötötték a szelekció negatív externáliái, mint a többiskolás városokat. Csakhogy egyetlen csökkenő presztízsű iskola bezárása, vagy egyházi fenntartásba adása, egyetlen új iskola alapítása is újrarendezheti az intézmények presztízs sorrendjét. Az iskolák központi állami fenntartásba vételét követően kialakult közpolitikai vákuumhelyzetben sem a tankerületek, sem pedig a kormányhivatalok nem voltak képesek ellenőrzésük alatt tartani a folyamatokat.

Széttagolt oktatási kvázi piacot képező településeken – főleg kistelepülések alkotta régiókban – kialakulhat „fordított virilis” helyzet. (Zolnay 2008) „Fordított virilis” helyzetről abban az esetben beszélünk, ha egy önkormányzat ellenérdekeltté válik a helyi közszolgáltatások és közintézmények jó színvonalú működtetésében, finanszírozásában, hiszen az elit csoportok már nem használják azt. Még súlyosabb a helyzet, ha a helyben vállalkozó, vagy politikai posztokat vagy hivatalos viselő elit részben már nem is a településen él. Az általunk vizsgált kistérségben a települések a települések többségének lélekszáma 2500-3500 között mozog. A gazdasági, politikai és hivatalnok elit általában helyben él, a közalkalmazottak – így a pedagógusok már csak részben.

¹⁶⁸ A fogalmat kritikail értelemben használó szerzők egy elképzelt ideális állapothoz képest bírálják a piacosítónak tekintett oktatási rendszereket vagy az intézmények ehhez igazodó szelektációs gyakorlatait (Ball. et al. 1995; van Zanten 2008)

¹⁶⁹ A magyarországi nagyvárosok közül Miskolc próbálta meg intézményesíteni az oktatási kvázi piac szegmentálódását, de a modell másfél évtized alatt összeomlott. Az általunk vizsgált kistérségben NAGYLÁPOSON alakult ki duális szerkezetű alapfokú oktatás szisztéma.

¹⁷⁰ A széttagolt oktatási kvázi piacok szegregációs folyamataira először Havas Gábor hívta fel a figyelmet (Havas 2008)

A kistérség és a helyi oktatási kvázi piac

A nagy létszámú, 66 ezer lakosú KISTÉRSÉGBEN az oktatási portfólió felosztásának földrajzi határa ma már az egész kistérség. Legalább is a választási lehetőséggel rendelkező diákok a kistérség – és persze a szomszédos oktatási centrumok – iskolái közül válogatnak, és a legmagasabb presztízsű iskolák is ebből a földrajzi körből rekrutálják tanulóikat. A kistérség összességében széttagolt oktatási kvázi piac, ezen belül a kistérségi központ önmagában teljes oktatási kvázi piac, amely nagyon jelentős szívóhatást gyakorol a kistérség egészére.

A kistérségben az elit gyűjtőiskolák kialakulása már az önkormányzati iskolafenntartás időszakában elkezdődött. Az önkormányzati iskolafenntartás korszakában a kistérségi központ, KELETI KISVÁROS általános iskolái még nem voltak regionális értelemben gyűjtőiskolák, de a 2001-ben megalapított és felmenő rendszerben bővülő református iskola már nem kizárólag a városból kívánta rekrutálni tanulóit, de a tágabb környezetből is. Mái ez a kistérség egyetlen olyan általános iskolája, amely nem iskolaátvétel révén jött létre, hanem „zöldmezős” módon. A református általános iskola szigorú hitelvi követelményeket támaszt a diákokkal, a családokkal és a tanárokkal szemben¹⁷¹

A KELETI KISVÁROS három egykor önkormányzati fenntartású iskolája közül a legmagasabb presztízsű iskola *autonóm leválásának* eszköze első fázisban a német nemzetiségi program indítása volt. Abban az esetben beszélhetünk autonóm leválásról, ha az adott iskola a fenntartó szándékaitól függetlenül képes kialakítani pedagógiai programját, beiskolázási és belső szelekciós gyakorlatát, tehát ha az intézményi policy figyelmen kívül hagyja a fenntartó szakpolitikai koncepcióját. A folyamat során a fenntartó idővel elfogadja az iskolai policyt, és azzal kapcsolatban racionalizáló, igazoló elbeszélést fogalmaz meg. KELETI KISVÁROS legmagasabb presztízsű általános iskolája a német nemzetiségi program révén valójában azt akarta elkerülni, hogy beiskolázási – tehát kötelező ellátási – körzetéhez csatolják a város legnagyobb cigánytelepét. A kisvárosban soha nem éltek németek, de a „nemzetiségi” program évtizedek óta bevett módja a szelekciós autonómia bővítésének. Miután az országos önkormányzat minden ilyen kezdeményezést rutinszerűen támogat, az önkormányzati fenntartó idővel szintén tényszerűen német nemzetiségi iskoláról, illetve nemzetiségi programról kifejezést kezdte használni.

Az iskola *autonóm leválásának* második fázisára az államosítást megelőző évben került sor. Az államosítás és az állami fenntartó kiépítése miatti vákuumhelyzetben, a római katolikus egyház megkereste az iskola igazgatóját – nem a még formálisan fenntartó önkormányzatot, hanem az iskola vezetését – és felajánlotta, hogy átvénné az iskola fenntartását, méghozzá úgy, hogy a valóságban nem vár hitelvi igazodást, és sem az iskola beíratási gyakorlatába, sem pedig pedagógiai programjába nem kíván komolyan beleszólni. A kisváros, miként a tágabb régió is református többségű, és a görög katolikus egyház hagyományosan a második legerősebb felekezet. A római katolikus egyház alapvetően intézményi pozícióit akarta meglapozni a régióban. A többségében református hitű, illetve hagyományú tanári kar úgy vélte, hogy a teljes körű szelekciós autonómiáért vállalható ár a római katolikus hagyományok formális tiszteletben tartása. Az iskola átvétele ezt követően már nem ütközött ellenállásba, mert a fenntartó városi önkormányzatnak voltaképpen mindegy volt, hogy az állami dekoncentrált iskolafenntartónak, vagy a római katolikus egyháznak adja át a kérdéses általános iskolát.

Az egyházasítás fokozta a kistérségi központ megmaradt két önkormányzati, majdnem sokkal később már állami fenntartású általános iskolájára nehezedő szelekciós nyomást. A KELETI KISVÁROS állami iskolái hamar rájöttek, hogy csak az elit számára vonzó pótlólagos kínálattal, növekvő mértékű belső szelekció és óvodai előszelekció révén van esélyük megtartani pozíciójukat. Kihasználták, hogy az angol nyelv lényegesen népszerűbb, mint a német és magyar-angol két tannyelvű, illetve emelt szintű angol nyelvi képzést vezettek be, lehetővé téve mind a streaming, mind a setting típusú belső szelekciót. Közben a katolikus iskola – amely változatlanul megtartotta német nemzetiségi jellegét is – előszelekciós célú játékos „törpi” német foglalkozásokat szervezett az önkormányzati fenntartású óvodákban. Az állami iskolák azonnal követték a példát: ők játékos „törpi” angol foglalkozásokat kezdtek tartani az óvodákban, szintén előszelekciós céllal. A szelekció az iskolák, az óvodák és az elit szülők informális összjátékán és információ-visszatartásán alapult. Tudták, amit a folyamat kárvallottjai, mindenekelett a roma szülők nem tudtak: csak az kerülhetett be a katolikus iskolába, illetve az állami iskolák kéttannyelvű, illetve emelt szintű angol tanulócsoportjaiba, aki részt vett ezeken a – tudásátadás szempontjából

¹⁷¹ A nem önkormányzati/állami fenntartású – mindenekelett egyházi – iskolák számának növekedése rendkívül gyors folyamat volt (Berényi–Neumann; 2019; Ercse–Radó 2019; Hermann–Varga 2016)

merőben szimbolikus – óvodai idegen nyelvi foglalkozásokon. A többiek csak „normál” – és a gyakorlatban semmiféle használható nyelvtudást nem adó – német nyelvórákon vehettek részt.

A KELETI KISVÁROSTÓL nyugatra fekvő SZATMÁRALMÁSON nem élnek romák, így az ottani általános iskola lett a környező három-négy települése elit nem cigány gyűjtőiskolája. A kistérségi központtól keletre fekvő SZAMOSVÉSZ iskolája hasonló funkciót töltött be az önkormányzati időszakban, de a környékbeli településeknél jóval kisebb falu iskolájában a tanulói létszám a felső tagozaton csak osztatlan képzésre adott lehetőséget annak ellenére, hogy a fenntartó önkormányzat buszoztatta a beingázó diákokat a környékbeli három faluból. Kisebb vonzaskörrel, de szintén elit gyűjtőiskola lett az északra fekvő KULINFALVA PÁSZTOR és ZSOLDOS települések két telephellyel rendelkező – általános iskolája. Fontos tényező, hogy SZATMÁRALMÁSHOZ ÉS SZAMOSVÉSZHEZ HASONLÓAN KULINFALVÁN és ZSOLDOSON SEM élnek romák.

A NAGYLÁPOSTÓL délre fekvő kis zsákfalú, KÁROLYIDŰLŐ bezárás előtt álló iskolája azért lett elit gyűjtőiskola, hogy a nagyecsedei iskola erős belső streaming szegregációjának felszámolását követően a NAGYLÁPOSI családok ide menekítették gyerekeiket. (Lannert et al. 2018) A folyamat a 2010 előtti években kezdődött. A közepesen magasabb presztízsű, de felújításra szoruló épületben működő nagyecsedei általános iskola erős streaming típusú, tehát osztályszintű belső szegregációt alkalmazott. Ugyanakkor a tárca akkori vezetői a polgármester értékre adták, hogy csak abban az esetben pályázhat eséllyel felújítási forrásokra, ha az iskolában radikálisan felszámolják a szegregációt. A polgármester egyben a református presbitérium elnöke is volt, és úgy vélte, van olyan tekintélye a kisvárosban, hogy képes lesz elfogadtatni a befolyásos családokkal az osztályközi integrációt. Tévedett. Miután utasította az iskolaigazgatót, hogy szüntesse meg a roma illetve hhh diákok elkülönítését a párhuzamos osztályok között, az elit iskolahasználó családok elkezdtek alternatív megoldás után nézni. A szomszédos KÁROLYIDŰLŐN nem élnek romák és az apadó tanulói létszám miatt az ottani általános iskola közvetlenül bezárás előtt állt. Az iskola igazgatója és a falu polgármestere kapva kapott a lehetőségen, hogy a NAGYLÁPOSI elit családok váratlan érdeklődése megmentheti a helyi iskolát. A KÁROLYIDŰLŐI iskola lett a NAGYLÁPOSI elit iskolahasználók kihelyezett gyűjtőiskolája és ezzel párhuzamosan a NAGYLÁPOSI iskolába járó roma diákok aránya értelemszerűen növekedésnek indult.

A NAGYLÁPOSI polgármester tehetetlenül szemlélte a folyamatot és úgy érezte, hogy ráfizetett lojalitására és arra, hogy teljesíteni akarta a korszak integrációs oktatáspolitikájának igényeit. Ráadásul KÁROLYIDŰLŐ és a tőle viszonylag távol fekvő SZATMÁRALMÁS közoktatási társulási megállapodást kötött. A két település között nincs tanulói ingázás és a két iskolának illetve a két településnek – oktatási értelemben – nincs köze egymáshoz. Ugyanakkor egyik faluban sem élnek romák és mindkét falu általános iskolája elit gyűjtőiskolává vált. A társulási megállapodás egyetlen értelme az volt, hogy az annak révén megszerzett pótlólagos források lehetővé tették, hogy a két önkormányzat kisbuszokat vásárolhatott és buszoztathatta azokat a NAGYLÁPOSI diákokat, akiknek szülei nem tudták gyerekeiket autóval fuvarozni. NAGYLÁPOS polgármestere hiába próbálta meggyőzni az oktatási tárca illetékeseit arról, hogy Tiborszállás és Nyírmeggyes társulási megállapodása rosszhiszemű és tönkreteszi az integrációs törekvéseket, a minisztérium arra hivatkozott, hogy formálisan nem történt semmiféle jogsértés.

A NAGYLÁPOSI református iskola létrejöttét a helybéli családok kezdeményezték, hogy ne kelljen gyerekeiket az integráció elől KÁROLYIDŰLŐRE „menekíteniük”. A polgármester sokáig igyekezett lebeszélni a kisváros polgárait erről, mert látta, hogy a folyamat lényegében a roma és nem roma diákok teljes körű intézményközi szegregációjához vezet és ezt politikailag kedvezőtlennek, hitelvi szempontból pedig helytelennek tartotta. Végül azonban be kellett látnia, hogy polgármesteri székébe kerül, ha tovább érvel az egyházi iskola létrehozása ellen. A református iskola 2012 és 2016 között felmenő rendszerben jött létre, és ahogy egyik évről a másikra újabb és újabb évfolyamokkal bővült a református iskola, úgy vált az immár állami fenntartású általános iskola alsó tagozata fokozatosan teljesen szegregált, szinte kizárólag roma diákokat tanító iskolává. Az állami iskola pedagógusait frusztrálták a fejlemények és ingerülten, erőszakosan reagáltak az iskola gyors státuszcsökkenésére. A folyamatot azonban nem lehetett megállítani. A NAGYLÁPOSI elit családok 2016 májusában ultimátumot adtak a református iskola vezetésének, a tankerületnek és az ingatlanok révén még akkor is érintett önkormányzatnak: vagy elindul mind a négy felső tagozatos osztály egyszerre 2016 szeptemberében, vagy a KELETI KISVÁROSBA viszik a gyerekeiket. Elérték céljukat, 2016 szeptemberében a református iskola immár nyolc osztállyal működött és ezzel párhuzamosan az állami fenntartású iskola teljesen szegregált „cigány iskolává” vált.

A NAGYLÁPOSI református iskola kiépülésével a KÁROLYIDŰLŐI iskola elveszítette funkcióját, ugyanakkor szintén egyházasítás révén került el a bezárás. Az iskola fenntartását a helyben nem létező – sőt, a kistérségben is maroknyi – adventista gyülekezet vette át, azzal az ígérettel, hogy semmiféle hitelvi igazodást nem támaszt. Az egyház egyetlen kérése az volt, hogy mivel saját törvényeik tiltják a sertéshús fogyasztását, így az iskolai menza kínálata is ehhez alkalmazkodjon. Ennek semmi akadálya nem volt. Az egyházi fenntartás ebben az esetben nem az intézmény számára biztosított szakmai és szelekciós autonómiát, hanem a korábbi fenntartó, tehát a falu önkormányzata őrizte meg de facto befolyását és tette lehetővé, hogy változatlanul a polgármester szabja meg az iskola felvételi gyakorlatát.

A 2010 utáni évtizedben indult egyházasítási hullám több szempontból is átrajzolta a környék oktatási térképét. Az egyházak által átvett vagy alapított iskolák teljes körű szelekciós autonómiával bírnak és beiskolázási stratégiájukat kistérségi dimenzióban alakították ki. A többiskolás településeken, így a kistérségi központban az egyházi iskolák megjelenése arra készítette az állami fenntartású általános iskolákat, hogy az elit számára vonzó pedagógiai programokat indítsanak és ismét erősödött az előző évtizedben visszaszoruló belső, osztályszintű szegregáció. A szelekciós spirál és a tanulói utak korai szétválása elérte az óvodákat is. Végül a térségben domináns – és a legtöbb iskolát fenntartó – református egyház saját intézményi érdekeinek megfelelő önálló oktatási logisztikát alakított ki.

Korábban már utaltunk az iskolák államosítása egyik paradoxonára. Miközben csaknem teljesen felszámolták az intézmények szakmai, gazdálkodási autonómiáját, felszámolták a plurális tankönyvpiacot, helyben közpolitikai vákuum jött létre. A korábbi önkormányzati fenntartói kompetenciákat szétforgácsolták a tankerületek és a kormányhivatalok között, miközben egyikük sem rendelkezik helyi politikai felhatalmazással. Ugyanakkor változatlanul önkormányzati fenntartásban maradtak az óvodák és markáns harmadik szereplőként megjelentek az iskolafenntartó egyházak. A tankerület kívülállóként figyelte az egyházasítás folyamatát és nem csak annak nagypolitikai támogatottsága miatt, hanem mert sem eszköze, sem felhatalmazása nem volt arra, hogy beavatkozzon. Sőt, a tankerületi igazgató csak akkor értesült a NAGYLÁPOSI református iskola felső tagozatának egy időben történő indításáról, amikor a döntés kormányzati és intézményi szinten már megszületett. A tankerületi igazgató azt várta, hogy a folyamat lezárulása után az iskolahasználati arányok stabilizálódnak és akkor majd kialakíthatja stratégiáját. A helyi politikai kontextustól elválasztva, a tankerület 2015-ben vázolta a maga racionálisnak gondolt középtávú koncepcióját. Eszerint az alsó tagozatok megmaradnának, de a felső tagozatokat centralizálnák, négy kistérségi iskolacentrumot hozva létre. A koncepciónak semmiféle realitása nem volt, az önkormányzatok pedig hallani sem akartak róla.

A református egyház időközben átvette a SZATMÁRPÓPAI és a SZAMOSVÉSZI iskola fenntartását. A református egyház szerepe nem csupán azért speciális, mert ő a régióban a legnagyobb és legtöbb taggal és befolyással rendelkező egyház, hanem, mert mára ez az egyház lett a kistérség oktatási folyamatait alakító legfontosabb szereplő. Négy iskolája van és újabb iskolák alapítását vagy átvételét az általa fenntartott ingázási területéhez optimalizálja. Tehát nem csupán arról dönthet, hogy hol vegyen át újabb iskolákat, de arról is, hogy melyek azok a/z – ingázási körzeten belüli – református iskolákba irányuló elvándorlás miatt vákuumhelyzetű települések, amelyekben semmiképpen sem kíván újabb intézményeket átvenni. A „beáldozott” iskolák közé tartozik a kistérségi központ melletti KÖMÉNY gyorsan szegregálódó állami fenntartású általános iskolája is.¹⁷²

Módszerek

A települési közösségtanulmányok során összességében 10-15 napot töltöttünk az elemzett településeken és strukturált interjúkat készítettünk az adott település meghatározó személyeivel: polgármesterekkel, önkormányzati képviselőkkel, kisebbségi önkormányzati képviselőkkel, a legfontosabb gazdasági szereplőkkel, a roma közösségek politikai szereplőivel, a roma közösségek meghatározó tagjaival.

¹⁷² A kistérség egészére vonatkozó ismeretek részben a Civitas Europica Centralis Alapítvány keretében 2016-ban lefolytatott „Az egyházi fenntartásba került iskolák szerepe az új szegregációs és ingázási minták kialakulásában két kistérség általános iskoláiban” kutatásból származnak (Zolnay 2016)

KÖMÉNY

Alapvető kérdésünk, hogy miként alakult a KÖMÉNY iskolájának helyi társadalmi beágyazottsága. Konkrétan arra kerestük a választ, hogy hogyan vált a KÖMÉNYI általános iskola reziliens iskolává, és mi volt ennek az ára, illetve mikor, miért „adták fel” a falu választási lehetőséggel rendelkező iskolahasználó családjai a helyi iskolát. Előjáróban néhány fontos körülményre kell felhívni a figyelmet.

A KÖMÉNYI elit feladta az iskolát, annak ellenére, hogy a KÖMÉNY iskola mérhető teljesítménye lényegesen jobb volt, mint a hasonló társadalmi összetételű diákokat tanító iskoláké. A lassú elvándorlás már az ezredforduló után megindult, de az „átbillenés” 2010 után történt és egyértelműen a tömeges egyházasítás egyik következménye volt. Ezzel párhuzamosan elkezdődött az óvodai elvándorlás is.

A falu elitjéhez korábban messzemenően lojális CKÖ, illetve a faluban élő roma közösség 2016-ban „fellázadt” az elit családok által vezetett önkormányzat ellen, és szövetséget kötött a polgármesteri széket megszerezni akaró fiatal jobbikos politikussal. Az oktatás azonban nem volt – nem lehetett – része az alkunak, mivel a település már évekkel korábban közoktatási vákuumhelyzetbe került, a falu elitje pedig „ekkorra” már feladta az iskolát és gyerekeit a szomszédos, autóbusszal is könnyen megközelíthető KELETI KISVÁROS iskolába íratta. A korábbi polgármester megbuktatása, illetve az önkormányzat feloszlata utáni időközi választásokon a roma szavazatoknak döntő szerepe volt abban, hogy a jobbikos politikus szűk többséggel győzött. Három és fél év múlva, 2019 októberében az elit visszaszerezte politikai hatalmát.

KÖMÉNY népessége a 2011-es népszámlálás szerint 2800 körül mozgott, azóta enyhén emelkedik, 2018-ban a falunak mintegy 3070 lakosa volt. A település helyzetét részben a kistérségi központ közvetlen közelsége, részben a határátkelő helyek és a határ túloldalán lévő centrumok miatti hatalmas átmenő forgalom határozza meg. A falunak egykor BENEDEKTANYÁVAL volt közös mezőgazdasági termelőszövetkezete, ám BENEDEKTANYÁRÓL 1982-ben KÖMÉNYRE telepítették a lakókat, a tanyát pedig felszámolták. A szocialista korszak végén a szövetkezetet összevonták a KELETI KISVÁROSI és az KRASZNASZEG szövetkezettel. A mesterségesen létrehozott szövetkezetet hamar felszámolták, és megtörtént a kárpótlási és részarány-tulajdoni földek kimérése is. A legnagyobb birtokosok 700-800, illetve 500 hektáron gazdálkodnak. A középbirtokosoknak 30-200 hektár földtulajdonuk vagy földbérletük van. A nem mezőgazdasági vállalkozók az átmenő forgalomra épített panziókat és boltokat üzemeltetnek.

Az ELSŐ POLGÁRMESTER korszaka (1990-2010)

Az önkormányzatot a rendszerváltástól kezdve 2010-ig vezető ELSŐ POLGÁRMESTER a legnagyobb mezőgazdasági vállalkozó családhoz tartozott.¹⁷³ Húsz éves regnálása idején csak egyszer, 2002-ben akadt kihívója – a MÁSODIK ciklus ALPOLGÁRMESTERE – de a hivatalban lévő polgármester abban az évben is fölényesen, 73,4 százalékkal győzött. Regnálása első másfél évtizedében a társadalmi és hatalmi egyensúly négy tényezőn alapult. Egyrészt már az első években nagyszabású infrastruktúrafejlesztés kezdődött a faluban, amit mindenki támogatott. *„Egy pesti vállalkozó meghítelezte az önrészt, mert az önkormányzatnak erre nem volt anyagi forrása, sőt, még hitelezett is. Megérte neki, hogy ő legyen a kivitelező. Köményon csaknem minden út le van aszfaltozva...a minősége persze más kérdés...Itt korán megépült minden, a polgármesternek volt hozzá kapcsolata”* (A MÁSODIK ciklus ALPOLGÁRMESTEREL) A fejlesztésekkel függött össze a második tényező: az önkormányzat azzal a feltétellel kötött szerződést a kivitelezőkkel, hogy lehetőleg helyiek legyenek az alávállalkozók és ez a preferenciális fejlesztési stratégia kedvezően érintette a helyi roma vállalkozókat is. *„A volt polgármesterünk behívott minket, hogy nem akarunk-e vállalkozást indítani, mert akkor ő úgy adja ki a fővállalkozónak a munkát, hogy a helyiekkel dolgoztasson.”* („Néger”) A stabilitás harmadik tényezője az első ízben 1994 decemberében megválasztott CKÖ-vel (cigány kisebbségi önkormányzat) függött össze. A CKÖ informális döntési jogkört kapott a diszkrecionális segélyezési döntésekben, és ezzel formalizálta a roma közösség feletti patriarchális hatalmát.

Végül a stabilitás negyedik tényezője az általános iskola volt, ami német nemzetiségi iskolává nyilvánította önmagát, jóllehet ezen a településen sem éltek soha németek. A német nemzetiségi státusz megszerzésének elbeszélése alapvető része a falu legendáriumának. Az iskola egykori igazgatójának édesanyja a fáma szerint a háború utolsó hónapjaiban egy német katonától esett teherbe a nyugati határszélen. Az igazgató legalábbis félig

¹⁷³ Az ELSŐ POLGÁRMESTER nem sokkal 2010 után meghalt.

német „származására” hivatkozva kezdeményezte a nemzetiség program elindítását a Köményi általános iskolában. Semmivel sem volt abszurdabb a KÖMÉNYI „nemzetiségi” iskola genezise, mint később az, hogy a szomszédos kistérségi központ, KELETI KISVÁROS legkeresettebb iskolája „nemzetiségi” programot indított. Jóllehet a rendszerváltást követő másfél évtizedben a KÖMÉNYI általános iskolában még két párhuzamos osztály működött, a „nemzetiségi” program értelme eredetileg nem a belső szelekció volt – és értelemszerűen nem a szelekciós autonómia – hanem eredendő pozícióját akarta ezzel megalapozni az iskola a lokális oktatási kvázi piacon.

Fontos tényezője volt ugyanakkor a stabilitásnak, hogy a rendszerváltást követő egy-másfél évtizedben, a KÖMÉNYI iskolában még működtek szegregatív kiegészítő osztályok. Az egykori iskolaigazgató, a későbbi MÁSODIK ciklus ALPOLGÁRMESTERE aranykorként emlékszik erre a rezsimre. *„Most, amikor összezárják a gyengébb, fogyatékos gyerekeket a normál gyerekekkel, az nagyon visszahúzza az esetleg szárnyalni tudókat. Nincs rájuk ennyi idő. Akkor még volt. Ez egy nagyon rossz döntés volt. Akkor még nem volt iskolai elvándorlás. Aki ebben az iskolában végzett, az megállta a helyét.”*

Mindenesetre az ELSŐ POLGÁRMESTER úgy vélte, hogy az iskolával kapcsolatban nincs döntéskényszerben, mert a német nemzetiségi program, illetve a kiegészítő osztályok együttesen biztosítják az iskola stabil pozícióját, és nem kell tartani jelentős mértékű elvándorlástól sem. Másfél évtizedig valóban ez volt a helyzet. Sem a BIKAPARTI, sem a MÁCSAI sem pedig a nem cigány diákok rossz színvonalú SZAMOSVÉSZI elit gyűjtőiskolája iskola nem jelentett komoly konkurenciát a KÖMÉNYI általános iskola számára. A közeli kistérségi központ KELETI KISVÁROS általános iskoláiba mindig volt elvándorlás, de nem olyan mértékben, hogy veszélyeztesse a KÖMÉNYI iskola stabilitását. Az egész kistérségben csak önkormányzati fenntartású iskolák voltak ezekben az években. Az egyetlen jelentős szívóhatású hatosztályos gimnázium a szomszédos kistérség központjában TÖMÖTTVÁRON működött.

Romák a rendszerváltás előtt és a rendszerváltás után

A kistérségben a romák aránya viszonylag pontosnak tűnő becslések szerint legalább 20-23 százalék között mozog, (MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport 2012) az általános iskolai tanulóknak pedig 44-45 százaléka roma. (Zolnay 2016) Az „etnikai béke” a kistérségben csaknem minden településre jellemző, alapvető többségi és kisebbségi elbeszélés. A kistérség 27 települése közül mindössze kettő olyan van, amelynek roma közössége mindenki számára negatív igazodási pont. Egyikük a KELETI KISVÁROS melletti KRASZNASZEG, amelynek szélén kirívóan nyomorúságos cigánytelep alakult ki. (KRASZNASZEGEN természetesen nem csak a telepen élnek romák.) A másik negatív példa a KÖMÉNYHEZ közeli MÁCSA, amely prostituált-kibocsátásáról, illetve helyi stricik által menedzselte szex-iparáról hírhedt. (Természetesen a MÁCSÁN élő romáknak csak töredéke érintett a szex-iparban.) Minden más településen a „nálunk nincs baj a cigányokkal” állítás köré szerveződnek a romákkal kapcsolatos elbeszélések, illetve a roma vezetők elbeszélései.

Becslések szerint a KÖMÉNY népességének negyede-harmada lehet roma, de a számszerűséggel kapcsolatos elbeszélések átpolitizáltak, mert a roma vezetők felismerték, hogy az általuk mozgatott roma szavazatoknak döntő jelentőségük lehet az önkormányzati választások során. A roma családok két bandába tartoznak. A romungro gyökerű Vilma banda nagyobb létszámú, és gazdagabb családokból áll a Gudi banda nyelvét vesztett oláh cigány csoport – ők alapították a KÖMÉNYI szabadkeresztény közösséget. Külső kapcsolatrendszerük széles és úgy tartják, hogy a HETÉNYI és a SZATMÁRPÓPAI oláh cigány közösség az ő korai kirajzásuk révén jött létre, és voltaképpen rokonok.

A szocialista korszakban a KÖMÉNYI romák számára négy olyan megélhetési, illetve integrációs út nyílt meg, amelyek lehetővé tették a felhalmozást, illetve a későbbi tőke konverziót.

A szocializmus évtizedeiben Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből nagyon sokan *ingáztak* Budapestre és éltek a fővárosi vállalatok munkásszállóin. A helyi bérekhez képest mindenekelőtt az építőipar és a metróépítés keszonnemű kínált magasabb fizetést és tett lehetővé felhalmozást.

A *formális intézményeknek* és az általuk megkövetelt normáknak és igazodási kényszereknek, illetve az általuk kínált iskolai és hivatali utaknak fontos szerepük volt a romák számára megnyíló korabeli integrációs lehetőségekben. Ebben a dimenzióban értelmezhető az adott intézmények, illetve ágazatok inkluzív vagy

exkluzív jellege. A tömeges beiskolázás nyilvánvalóan esélyteremtő volt a szocializmus évtizedeiben, annak ellenére, hogy a középfokú továbbtanulást szigorú korlátok közé szorították a korszak alulképző munkaerő-gazdálkodási érdekei, illetve az általános iskolákban tanuló roma diákokat részben cigány iskolákba és kis létszámú cigány osztályokba, részben kiegészítő osztályokba kényszerítették.

A szocialista korszak munkaerőpiaca, beleértve a mezőgazdasági termelőszövetkezeteket is, a korszak végéig teljeshez közeli foglalkoztatást kínált. A kapcsolatrendszer és a tévesz alkalmazott státusz után járó 20 AK részarány föld tőkésíthető volt 1991 után.

A vállalkozás felhalmozás. A rendszerváltást követően kiugrott vállalkozó roma családok a szocialista korszakban halmoztak fel, illetve szereztek később hasznosítható anyagi és nem anyagi tőkét; szakmunkás végzettséget, jogosítványt, a rendszerváltást követően részarány-földre váltható tévesz alkalmazotti státuszt. A falu roma közösségének legbefolyásosabb vezetője, a Vilmai bandához tartozó „Néger” családja a szocialista korszakban 12 tejelő marha mellett növendék bikákat hizlalt és adott el. A tekintélyes anyagi felhalmozás sem lett volna elegendő az expanzív vállalkozás elindításához, a politikai beágyazottság és a biztos megrendeléseket jelentő önkormányzati infrastruktúra-fejlesztés nélkül. „Négernek” ma hét autója és legalább 100 millió forintos forgótőkéje van és egy időmetszetben legalább tíz embert visz dolgozni. A gudi bandához tartozó legnagyobb roma család vállalkozása lényegesen kisebb méretű, de ők is vállalnak távoli munkákat is. Mindkét esetben a munkákra vitt heti vagy kétheti rendszerben fizetett munkások is ki tudják magukat szakítani a helyi formális intézményi vagy lojalitási rendszerekből. Ma sem képes egyik vállalkozó sem teljesen nélkülözni az önkormányzati megrendeléseket, ugyanakkor vannak távoli megrendeléseik, ami bizonyos autonómiát biztosít, mert ki lehet szakadni a helyi kiszolgáltatottságból, mint ahogyan azok is, akiket magukkal visznek dolgozni.

A rendszerváltást követően felszabaduló középfokú továbbtanulás a rossz helyzetű csoportok, így a romák számára is jelentős pótlólagos esélyeket teremtett, a rendszer fokozódó szelektivitása ellenére is. Korlátozott esetekben a közalkalmazotti és köztisztviselői állások is megnyílhatnak, de leginkább csak politikai kapcsolatok révén.

A Kőményi cigánytelep nem tartozik a különösen lerobban szegregátumok közé, de azért mindenki pontosan tudja, hogy hol húzódik a telep határa, és ki az, akinek sikerült kiköltöznie onnan. *„Mi már 28 éve kiköltöztünk, de nap, mint nap lemegyek, és ha bajuk van a cigányoknak, akkor hívnak.” („Néger”)*

Az „etnikai béke” azonban nem zárja ki a zabolátlan „cigányozó” elbeszélést. A megbuktatott polgármester szerint *„romákkal verjük szét a nemzetet”,* ugyanakkor persze a helyben élő romákkal *„ki lehet jönni, a többségük dolgoz.”*

Politikai klientelizmus és patrónus rendszerek a rendszerváltás után.

A politikai klientelizmus elválaszthatatlan a patrónus rendszerektől, mégpedig több szinten is. („Néger”) patrónus pozíciója mindenkor formális politikai pozíciójának függvénye volt. CKÖ elnökként, később pedig egyéb politikai pozíciója révén. *„Volt egy megállapodásunk a polgármesterrel, hogy cigány ügyben döntsünk mi. Hogy ki érdemli meg a segílyt. Először be kellett, hogy jöjjenek hozzám nekem elmondani én akkor beküldtem ahhoz az ügyintézőhöz, akihez mennie kellett.”* Patrónusként gyakorlatilag ő döntött a segílyekről és a különféle eseti kérések sorsáról, később pedig arról, hogy ki, mennyi időre vehet részt a közfoglalkoztatásban. *„Az itt élő cigányok dolgozok, szeretnek dolgozni, becsületesek, nincs lopás, verekedés, ezt már kinőttük. Ehhez kellett olyan vezető, mint például a bátyám, és az ő lánya, aki most is bent ül a Fideszben. Ő bent dolgozik Szalkán a munkaügyi központban. Meg az is kellett, hogy ma már hallgatnak, felnéznek ránk a cigányok. Énrám úgy néznek fel, mint vezetőre. A közmunkaprogram egyik irányítója vagyok, és a polgármester úr tanácsadója cigánykérdésben.”* („Néger”)

A patrónus jóindulatának azonban természetesen ára van. A lojalitást mindenekelőtt a közmunka és a jóléti ellátások közmunkához kapcsolódó vagy diszkrecionális elven megítélt része feltételezi. Tekintettel arra, hogy a közmunka természetéből adódóan mesterséges tevékenység, amelynek tényleges értéke, haszna nem értelmezhető és nem jelent dobbantót a nyílt munkapiac felé, – a rendszer tartalma a helyi kontextus függvénye. A lojalitás tehát minden esetben valamilyen mértékű személyi függőséget jelent, ami abban az esetben válhat alávetett kiszolgáltatott helyzetté, ha az érintetteknek nincs semmiféle külső kapcsolatrendszerük vagy megélhetési autonómiájuk. Ez azonban nem elegendő: a szavazófülkében is a patrónus által elvárt módon kell

szavazni. Idővel a politikai klientelizmus kiterjedt az országgyűlési választásokra is és nyilvánvalóvá vált, hogy a település csak abban az esetben számíthat pályázati forrásokra, ha a választók többsége a győztes pártra szavaz.

A megosztott Kőményi roma közösségen belül „Néger” patrónusi pozíciója egyben a Vilma banda dominanciáját is jelenti. A Gudi banda legtekintélyesebb tagja csak egyetlen ciklusban, 1994 és 1998 között volt a helyi cigány kisebbségi önkormányzat tagja, de sem ekkor, sem később nem volt formális patrónus szerepe.

Az iskola hanyatlása és a politikai egyensúly megbomlása MÁSODIK POLGÁRMESTER ciklusa idején (2010-2016)

Az iskola hanyatlása az ezredforduló után kezdődött. Megszűnt a kisegítő tagozat, illetve a kisegítő osztályok révén lehetővé váló belső, streaming szelekció lehetősége, és a német nyelvoktatás miatt az iskola pozícióhátrányba került a környékbeli angolt tanító iskolákkal – mindenekelőtt a KELETI KISVÁROS iskoláival szemben. A döntő tényező azonban az volt, hogy előbb lassan, majd egyre gyorsabb ütemben megkezdődött a white flight elvándorlás. Az első nagyobb összevonásra és hét pedagógus elbocsájtására 2004-ben került sor, de azért az iskolának még 2006-ban is 260 tanulója volt, tíz év múlva már csak 163. A tömeges elvándorlás és az iskola elcigányosodása egyértelműen az egyházasítás hullámának következménye.

Az elvándorlás az egyházasítás után gyorsult fel – elsősorban a mátészalkai egyházi iskolák létrejötte után. A NAGYLÁPOSI történet közvetlenül nem érintette KÖMÉNYT.

Az önkormányzat élén 2010 és 2016 tavasza között a faluban dolgozó házi orvos lett a rendszerváltást követő évtizedek MÁSODIK POLGÁRMESTERE, és a korábbi iskolaigazgatót választották meg MÁSODIK ALPOLGÁRMESTERNEK. A MÁSODIK POLGÁRMESTER 2010-ben függetlenként 37 százalékkal nyert a szavazatok 27 százalékát megszerző – utóbb alpolgármesterré választott – korábbi iskolaigazgatóval szemben, aki ugyancsak függetlenként indult a polgármesteri székért. A fideszes színekben induló rivális 26,8 százalékot kapott, míg egy független és egy jobbikos jelöltre a szavazók néhány százaléka adta voksát. Négy évvel később a MÁSODIK POLGÁRMESTER szoros küzdelemben nyert, egyetlen kihívója aki 48,2 százalékot kapott. Ugyanakkor a képviselőtestületben már nem volt támogató többsége. Ekkor már tagja volt a testületnek a leendő jobbikos HARMADIK POLGÁRMESTER.

A MÁSODIK POLGÁRMESTER első ciklusában történt meg az iskola átadása állami fenntartásba, ugyanakkor az „átbillenés” – tehát az iskola cigány többségűvé válása, illetve az iskola „feladása” a többség által – a következő években történt csak meg. Az alpolgármester ezekben az években nem pedagógusként, hanem médiavállalkozóként dolgozott. Légüres tér alakult ki az iskola körül akkor is, amikor jó eredményeket produkált, tehát éppen abban az időszakban, amikor az iskola jobban teljesített, mint ami a strukturális körülmények alapján várható lett volna. Az iskolaigazgató sokáig nem vett tudomást a köményesi elit döntéséről és bízott abban, hogy az iskola színvonala, eredményei, programjai és viszonylag jó oktatási infrastruktúrája révén sikerül megállítani a trendet, sőt, idővel majd megindulhat a visszaáramlás is. Aztán belátta, hogy az elcigányosodás folyamata visszafordíthatatlan.

A MÁSODIK ALPOLGÁRMESTER (aki időközben ismét katedrára állt, méghozzá a szegregált NAGYLÁPOSI állami iskolában) utólag – évekkel az iskola átadása és a szegregációs folyamat irreverzibilissé válása után, és természetesen mindenféle felelősség nélkül – kétféle állítást fogalmaz meg.

Az egyik szerint helyénvaló volt az SNI-s diákok elkülönítése (és hangsúlyosan a romák elkülönítése) és hiba volt a kisegítő osztályok megszüntetése, mert most visszafogják a többieket, akik így nem tudnak „szárnyalni.” A másik állítás szerint az iskola „púp volt az önkormányzat hátán” és örömmel szabadultak meg tőle. Ez utólagos „fordított virilis” elbeszélés.

Az intézményi szegregáció nem jelenti automatikusan a „fordított virilis helyzet” kialakulását. Érdekelhet egy település a szegregált iskola vagy óvoda távlatos fenntartásában, ha helyben van párhuzamos elit intézményrendszer – akár egyházi fenntartású intézményrendszer. Ilyen helyzet alakult ki például NAGYLÁPOSON. Előfordul, hogy az egyházi fenntartású iskola, vagy óvoda válik szegregált, többségében, vagy kizárólag romák által használt intézménnyé. Ebben az esetben az állami vagy önkormányzati fenntartású intézmények vezetői, illetve az intézmények használói vélik úgy, hogy elemi érdekük a szegregált intézmény

működése. HETÉNYEN a görökatonikus fenntartású óvoda vált szegregált „cigány óvodává,” míg az önkormányzati fenntartású óvodát a nem roma családok használták. Ugyanakkor az a roma szülő, aki megkísérelte beírni gyermekét az önkormányzati fenntartású óvodába közmunka-állását és a polgármester jóindulatát kockáztatta. Ha egy több iskolát fenntartó településen felmerül a szegregált iskola bezárása, akkor a közelében lévő iskolák többnyire koalícióba szerveződve igyekeznek ezt megakadályozni.

Egyiskolás településen is fontos érdekek szólhatnak a szegregált iskola fenntartása mellett, mindenekelőtt a közalkalmazotti állások megőrzése okán. A KRASZNASZEG melletti CSAHOLYON például felújították a helyi kis tanulólétszámú és kizárólag roma diákokat tanító iskolát, jórészt azért, mert annak igazgatója a polgármester húga. Sőt, az iskolát roma nemzetiségi iskolává is nyilvánították – a településen csak magyar anyanyelvű romugró családok élnek – annak érdekében, hogy a fenntartó semmiképpen se zárhassa be azt. Nagyjából KÖMÉNYEN is hasonló érdekek szóltak az iskola fenntartása mellett. A „fordított virilis” elbeszélés tehát ténylegesen nem takar „fordított virilis” helyzetet. Ettől függetlenül a „fordított virilis” elbeszélés a köményesi elit fontos elbeszélése, és annak lényegi eleme a „white flight” megindokolása. A 2016-ban megbuktatott polgármester szerint hivatali éveiben a helyi roma diákok lányát „serifnek” csúfolták. Helyettese – az egykori iskolaigazgató – szerint „*A magyar szülő tudja, hogy a cigány gyerekeknél van a magyarokkal szemben egy kis ellenszenv. Régen nem volt. Éppen ezért a magyar szülők bevitték őket a KISVÁROSI református iskolába, vagy máshová. Ezért fognak a gyerekek és csak cigány gyerekek vannak itt. Köztük is van, aki szeretné, ha a színvonal magasabb lenne. De tudja a magyar szülő, hogy túl sok olyan gyerek van, aki visszahúzza és nem lehet szárnyalni, akkor inkább elviszi.*”

A MÁSODIK POLGÁRMESTER hivatali idejének éveiben folytatódtek a beruházások, befejeződött a közútépítés és a belvízrendezés. Az önkormányzat részt vett minden oktatási célú pályázaton és jó összeköttetése, nexusai révén nyert is. Csakhogy a MÁSODIK POLGÁRMESTER első ciklusában, majd 2014-es újraválasztására készülve fontos és érzékeny egyezséget rúgott fel. Alábecsülte „Néger”, és a roma szavazókat, negligálta a roma ügyfeleket és érdekeket, felborította a CKÖ korábbi pozícióit, távol akarta tartani „Néger” az információktól és végül elszabotálta a 2014-es CKÖ választást. „*Megvezettek minket, a CKÖ ügyben és dolgozni csak úgy lehet, ha az ember kap egy kis szabad kezet és döntési jogot.*” A polgármester az információkat is visszatartotta. „*Nem akarta, hogy tudjunk mindenről.*” („Néger”) Ez utóbbi volt a HARMADIK POLGÁRMESTER puccsának közvetlen kiváltó oka.

A Jobbik-roma szövetség, a HARMADIK POLGÁRMESTER puccsa és polgármesteri ciklusa (2016-2019)

„Néger” szövetséget kötött a fiatal, ambiciózus köményi politikussal, a leendő HARMADIK POLGÁRMESTERREL, aki a Jobbik mérsékelt, „néppártosodó” irányzatához sorolta magát, ugyanakkor helyben ismert, beágyazott politikusként indította el harcát a 2014-ben megválasztott önkormányzat és a MÁSODIK POLGÁRMESTER megbuktatásáért, majd a polgármesteri szék megszerzéséért. Képviselőként 38 millió forintos költségvetési hiányra hivatkozva javasolta az önkormányzat feloszlását, és sikerült többséget kiharcolnia a sorsdöntő szavazás alkalmával. Az is szerepelt a polgármester megbuktatásának indokai között, hogy a falu első embere „*remek házi orvos ugyan, de rossz polgármester, mivel utóbbi hivatal egész embert kíván*”. Minden bizonnyal a felhozott érvek mindegyike hamis volt. Azt azonban senki nem gondolta komolyan, hogy az időközi választáson a jobbikos politikus győzhet.

Három tényezővel azonban nem számoltak.

A Jobbik számára kulcsfontosságú volt a puccs sikere, és a párt által támogatott jelölt polgármesterré választása. KÖMÉNYEN megjelent és kampányolt a pártelnök és több országosan ismert pártvezető, míg a régi elitnek nem voltak ilyen felső pártkapcsolatai. Most ütött vissza a politikai klientelizmus: a mindenkori polgármestereknek a mindenkori kormánypárti képviselőkhöz vagy kormányzati emberekhez fűzte patrónusi kapcsolat, de mindenki tudta, hogy ennek pártköteléke csak formalitás. A MÁSODIK ALPOLGÁRMESTER is csak 2014-ben lett fideszes képviselő, illetve indult 2016-ban fideszes színekben, korábban független volt. A puccsot szervező és az időközi választáson a polgármesteri székért küzdő fiatal politikus ellenben elkötelezett jobbikos, aki számíthatott pártja legfelsőbb vezetésére.

A Jobbik jelöltje 2016 tavaszán szoros küzdelemben győzött, és KÖMÉNY HARMADIK POLGÁRMESTERE lett, amiben nagy szerepe volt annak, hogy riválisai megosztották a szavazatokat. Az időközi választáson a győztes jobbikos jelölt ellen elindult a MÁSODIK ALPOLGÁRMESTER és egy harmadik jelölt a 2016-ban feloszlott

képviselőtestületben független képviselő volt, és egyszer már megkísérelte megszerezni a polgármesteri széket. A HARMADIK POLGÁRMESTER 38,6 százalékkal nyert, a MÁSODIK ALPOLGÁRMESTER 30,6 százalékot kapott, míg a harmadik jelöltre a szavazók 29,6 százaléka adta voksát. A győztes riválisai tehát alábecsülték a kihívót, ám a polgármesteri hivatal 2016 tavaszán elfoglaló fiatal jobbikos politikus sem tudatosította, hogy a következő alkalommal összefogás esetén kevés lesz az a szavazatmennyiség, amely az időközi választáson hatalomhoz juttatta őt.

A HARMADIK POLGÁRMESTER megválasztásának harmadik tényezője a „Négerrel” megkötött Jobbik-roma szövetség, illetve az, hogy a mozgósított roma szavazók részt vettek a polgármester-választáson és fegyelmeltemen a jobbikos jelöltre voksoltak. A kétirányú mozgósításra a régi elit válasza csak a resszentiment volt: *„pálinkával vásárolták meg a cigány szavazókat”* és alábecsülték a roma szövetséget – nemcsak a politikusok, de az akkor már állami fenntartású iskola igazgatója is kizártan tartotta a puccs illetve Földi sikerét.

A szövetségnek több fontos tárgya volt. „Néger” kulcspozíciót kapott a közmunka program munkaszervezési, technikai és „személyzeti” részében, tehát lényegében ő döntött arról, hogy kit mikor, mennyi időre, milyen feltételekkel vesznek fel vagy adott esetben zárnak ki a programból. Ugyanakkor az önkormányzat jóindulatúan kezelte azok kérését, akik hazai vagy külföldi időszakos munkavállalás miatt szüneteltetni akarták közfoglalkoztatott jogviszonyukat. Emellett ismét ő döntött a diszkrecionális elvű juttatások és eseti szívességek ügyében. Ezt nevezték bizalmasan *„cigánykérdésben történő tanácsadásnak”*. Ez egyben „Néger”, illetve családja patriarchális hatalmának megerősítését és formalizálását is jelentette. A roma vállalkozók – így például a Gudi banda legtekintélyesebb vállalkozója – önkormányzati megrendeléseket kaptak a kábelfektető projektben, „Néger” lánya pedig állást kapott a polgármesteri hivatalban. A helyi ügyintézés része lett az érdekeszámítás és az eseti kijárás. Legalább ilyen fontos volt a szimbolikus pozíció. Egy karitatív szervezet napi 500 adag ételt szállított a környékbeli falvakba, a keleti kisvárosi cigánytelepre és KÖMÉNYRE is. A KÖMÉNYRE érkező ebédért jórészt nem cigány szegény és idősebb asszonyok álltak sorba, az adagokat pedig „Néger” családjának nőtagjai porciózták.

Ugyanakkor „Néger” lojalitása a Jobbikhoz formális és esetleges volt. A roma szövetség keretein belül tabu volt, hogy a Jobbik eredetileg militáns cigányellenes pártként indult. A HARMADIK POLGÁRMESTER elbeszélésében nyoma sem volt a hagyományos vagy klasszikus rasszista, vagy antiszemita elemeknek, csak azt hangsúlyozta, hogy ő a Jobbik néppártosodó szárnyához tartozik. Ugyanakkor a helyzet bizarrságára sem reflektált – számára is tabu volt a Jobbik rasszista genezise. „Néger” „hivatalos” helyzetekben kénytelen volt magát kelleetlenül jobbikosnak titulálni – ez a szövetségből adódóan számára kötelező volt – ellenben bizalmas beszélgetésben bagatellizálta ezt, mondván, hogy ő *„Horn Gyulával és Gyurcsány Ferencsel is jóban volt.”* A Gudi bandához tartozó vállalkozót ellenben nem kötötte a tabu. Periférikus szereplője volt a roma szövetségnek, és kertelés nélkül a polgármester értékre adta, hogy a *„romák nem a jobbikos jelöltre, hanem az ismert KÖMÉNYI fiúra szavaztak, akinek ismerik az apját.”*

A „KÖMÉNYI fiú” tudta, hogy a puccscsal eltávolított elit megveti őt és háta mögött *„tetovált polgármesternek”* nevezi. Ugyanakkor a polgármester három és fél éves regnálása időszakában a régi elit – így a képviselők többsége – kivárt és hajlandó volt együttműködni a fiatal jobbikos polgármesterrel, bízva abban, hogy ők vannak többségben és adandó alkalommal visszanyerhetik hatalmukat. Tudták azt is, hogy a jobbikos – tehát ellenzékinek számító polgármester – vezette önkormányzat nem, vagy jóval kevesebb pályázati forrásra számíthat, mint a korábbi ciklusokban. Így is történt. A megbuktatott polgármester szerint *„már el volt rendezve”* egy 200 millió forintos óvoda-felújítási projekt, de a puccs után a falu végül nem kapta meg a pályázott összeget. A HARMADIK POLGÁRMESTER döntéshozó taktikája a felelősség-megosztásra épült. Kisebb összegekről sem döntött a képviselőtestület összehívása nélkül. Ugyanakkor a 2016 tavaszán hivatalba lépett polgármester hibásan mérte fel az erőviszonyokat, amikor abban bízott, hogy vélt eredményei majd igazolják az elit szemében kormányzását, igazolják a roma szövetséget és felelősségmegosztó taktikája azt jelenti, hogy a régi elit is osztozik a felelősségben a polgármesteri döntésekért. Rosszul ítélte meg a helyzetét, mert az elit csak a ciklus hátralévő idejére tekintette őt partnernek és a KÖMÉNYI romák aránya nem olyan nagy, hogy egyedül a mozgósított roma szavazatok tartósan, több ciklusra biztosítsák a HARMADIK POLGÁRMESTER uralmát.

A közfoglalkoztatás 2009 óta – de különösen az önkormányzati jogok zömének elvonása óta – minden falusi polgármesteri hatalom legfontosabb eszköze, és valamennyi önkormányzati vezető bízik abban, hogy a közfoglalkoztatásra rendelkezésre álló összeg nem csökken jelentősen. Ugyanakkor megváltozott a hazai munkaerőpiac szerkezete, megnőtt a képzetlen munkaerő iránti kereslet és jelentősebbé vált a less eligibility

(kevésbé választhatóság) elve – tehát annak az elvnek az érvényesítése, hogy a minimálbért és a jóléti jövedelmeket akként kell beállítani, hogy a legrosszabb piaci jövedelem is vonzóbb legyen, mint az elérhető legmagasabb jóléti jövedelem. A családtámogatási ellátásokkal kiegészített közfoglalkozási bér összege közel került a környékbeli munkapiacra képzetség nélkül megszerezhető jövedelemhez.

A közfoglalkoztatással kapcsolatos polgármesteri alap elbeszélés általában kvázi vállalkozói-munkaadói elbeszélés. Eszerint – mintha csak a költségek minimalizálásában és a haszon maximalizálásában érdekelt valódi piaci szereplő lenne – az adott település első embere azt hangoztatja, hogy *„ezt a munkát harmad annyi emberrel is el tudnám végeztetni”*. A tényleges vállalkozók szerint a közfoglalkoztatás felelős a munkaerő-hiányért. A KÖMÉNYI 2016 tavaszán hivatalba lépett polgármester a munka racionalizálását ígérte, tehát azt, hogy a közmunkások *„végre vízgereblyezés helyett”* valódi munkát végezhetnek. Ez a narratíva is légius. Ugyanakkor a 2016-ban győztes jobbikos jelölttel szemben alulmaradt korábbi alpolgármester világosan fogalmazott. *„Mint a szocializmus idején, mindegy, hogy ért hozzá, vagy sem, cigányokat helyez vezető pozícióba. Volt, hogy hét elemivel lett valaki brigádvezető, a kőműves meg a beosztottja volt. Ezt a szakemberek nem bírták elviselni és kivonultak. A magyar közmunkások elmenekültek, mert nem értettek egyet azzal, hogy a polgármester cigányokat állít a csapatok élére, akik nem értenek hozzá. Építenek ők járdát, csak nem biztos, hogy az három év múlva is járda lesz.”* (MÁSODIK ALPOLGÁRMESTER)

A Gudi bandához tartozó vállalkozó csak érintőlegesen volt részese a Jobbik-roma szövetségnek. Tapasztalatai szerint a fiatal polgármester szeszélyes ember volt, aki pillanatnyi hangulata szerint dönt. *„Ha rossz kedve volt, hazaküldött embereket. A művelődési háznál felszerelt kamerákat és minden közfoglalkoztatottnak hordani kellett a mellényt. Ekként ellenőrizte a létszámot. Hétfőn reggel fél nyolckor mindenkinek jelenése volt, eligazításra kellett akkor menni. Hirtelen haragú ember, könnyen kivágott embereket, de két-három hét múlva visszavette őket.”* Mindezt dupla kegygyakorlás volt, hiszen a közmunkából hivatalosan kizártak elvben két évig még a minimálisra csökkentett pénzbeli ellátást sem kaphatják. Az „ellen narratívát” természetesen a KÖMÉNYI roma közösség megosztottsága és „Néger” patrónusi szerepe elleni berzenkedése is magyarázza.

A HARMADIK POLGÁRMESTER kampányában és a ténylegesen megkötött alkuk során „túlígérte” magát és ezt részben ő maga is tudta. Kampányának fontos eleme volt, hogy megszerzi a falu számára a kastélyt – erre semmi esélye nem volt. Jórészt a közmunkaprogramra építette a Jobbik-roma szövetséget, illetve saját kormányzását, de ezzel bizonyos értelemben mindent egy lapra tett fel. Hivatalba lépésének évében érte el a közfoglalkoztatásra fordított kormányzati előirányzat a maximumát és a következő években a program finanszírozására fordított összeg jelentősen csökkent. Végül saját elbeszélésének fontos része, hogy kapcsolatait felhasználva segít azokon a roma munkavállalókon, akiket vélhetően etnicitásuk miatt nem vettek föl a környékbeli vállalatok vagy intézmények. Jóllehet a polgármester tagja volt a megyei közgyűlésnek is, de azért a munkaadók körében korlátozottak voltak a lehetőségei.

Az oktatási szegregáció felgyorsulása

Amikor a Jobbik színeiben politizáló HARMADIK POLGÁRMESTER puccsa sikerült 2016 tavaszán, a KÖMÉNYI elit már feladta az iskolát, jóllehet az iskolaigazgató, mindent elkövetett, amit megtehetett. Sikeresen pályázott IKT eszközökre, az órák harmadát már digitális táblák segítségével tartották, igyekezett meghonosítani a hejőkeresztúri KIP módszert, a német „nemzetiségi” programban tanulók közül sokan eljutottak az alapfokú nyelvvizsga szintig, jóllehet a német nyelvet természetesen mindenki idegen nyelvként tanulta. Még abban is bízott, hogy az iskola teljesítménye majd visszavonhatja az elvándorolt diákok egy részét. A pedagógiai munka, az infrastruktúra és az iskola kimeneti mutatói azonban a „white flight” trendet és az „elcigányosodás” folyamatát nem befolyásolták. A 2016 őszen és a következő években induló első évfolyamokon már szinte kizárólag roma diákok voltak. Ugyancsak elindult az óvodai „white flight” elvándorlás is. A kistérségi oktatási kvázi piac intézményhasználati folyamatait – tehát az oktatási portfólió elosztását – az önkormányzat akkor sem tudta befolyásolni, amikor még ő volt az iskola fenntartója.

Néhány dolog azonban nem magától értetődő.

A falu látszólag közömbösen szemlélte az iskola relatíve jó színvonalát, infrastruktúra-ellátottságát és eredményeit. Az elit diskurzusoknak nem volt része az iskola teljesítménye, jóllehet annak döntő szerepe volt abban, hogy a „white flight” és az iskola „elcigányosodása” később indult el, mint a kistérség legtöbb szegregálódó

iskolájában. Fontos kérdés, hogy vajon a választási lehetőséggel nem rendelkező családokban tudatosult-e, hogy a környező szegregált vagy szegregálódó iskoláknál jobb általános iskolába járhatnak gyerekeik. Mindenesetre a Jobbik-roma szövetséget megkötő roma elit nem vette napirendjére a kérdést annak ellenére, hogy a környékbeli falvakban van arra példa, hogy a roma szavazatokat mozgatni képes családok gyerekeik, unokáik számára kérnek helyet az elit iskolákban. GEBÉN kiélezett politikai küzdelemben a CKÖ elnöke támogatásáért cserébe az unokái számára helyet kért a szomszédos SZATMÁRALMÁS elit gyűjtőiskolájába, ahová a GEBEI nem roma családok is íratják gyerekeiket. A GEBEI iskola már az ezredforduló utáni években szegregált iskolává vált és a SZATMÁRALMÁSI iskola csak kivételes esetben vesz fel néhány roma diákot. Annak ellenére, hogy az iskolák természetesen állami fenntartásban vannak, ezek az alkuk informálisan, a polgármesterek és az iskolaigazgatók között kötöttek, tehát elvben elképzelhető lett volna, hogy KÖMÉNY esetében is hasonló egyezségek születessenek. KÖMÉNYEN azonban az efféle koncesszió nem volt része a politikai alkuknak.

A MÁCSAI GEBEI, CSAHOLYI, NAGYLÁPOSI, KRASZNASZEGI roma családok pontosan tudják, hogy gyerekeik stigmatizált iskolákba járnak. A KÖMÉNYI iskola egyelőre – gettószűrés ellenére – sem vált megbélyegzett iskolává, és a roma családok nem gondolják, hogy gyerekeik továbbtanulási ambícióit a Köményi iskolai szegregációs folyamat jelentősen gátolná. A KÖMÉNYI iskolát „normális” iskolának gondolják, gyerekeikkel kapcsolatban a szakiskolai továbbtanulás és a szakmaszerzés a céljuk. Nem akarják tudomásul venni, hogy az iskola csaknem kizárólag roma diákokat oktató szegregált iskolává válik, és bíznak abban, hogy a KÖMÉNYI általános iskola átlagot meghaladó színvonalú „cigány iskolaként” is megmaradhat. Ugyanakkor a vizsgálat idején a roma elit – a Jobbik-roma szövetség révén – fontos pozícióban volt, és az iskola szegregálódása még nem fejeződött be.

A HARMADIK POLGÁRMESTER formálisan nem volt felelős az iskoláért, a „white flight” elvándorlásért illetve a szegregálódásért, de teljesen nem negligálhatta a folyamatot. Két *légies* elbeszélést fogalmazott meg. Egyrészt azt hangoztatta, hogy a maga részéről szívesen visszavenné az iskola fenntartását és „ilyen tantestülettel” biztosan meg lehetne állítani az elvándorlás folyamatát. A polgármester persze tudta, hogy a gyakorlatban nem lehet tesztelni az állítást, ám ez is elég volt ahhoz, hogy szembemenjen a falu elitjének „fordított virilis” magatartásával. Másrészt megérdeklődte, hogy az unitárius egyház nem venné-e át az iskola fenntartását, azzal a szándékkal, hogy az önkormányzat informálisan visszaszerezze a helyi oktatáspolitikai döntésekkel kapcsolatos befolyása egy részét. Ez is légiesszándék volt, mert az államosítás előtti év volt az a kegyelmi pillanat, amikor még az akkori fenntartó elébe vághatott az állami fenntartásba vételnek és maga dönthetett az egyházasításról. Ma már a szaktárcának egyetértési joga van, és valószínűtlen, hogy a minisztérium a református egyház helyi érdekeit figyelmen kívül hagyva döntene. Márpedig a református egyháznak az a határozott álláspontja, hogy veszélyeztetné a KELETI KISVÁROS református iskolájának beiskolázási érdekeit, ha a város szomszédságában egyházi – az egyházi fenntartás révén vonzó – iskola létesülne. Másképpen fogalmazva, a KÖMÉNYI iskolai szegregáció a református iskolahálózat érdeke ezen az oktatási kvázi piacon. Szegregált, vagy szegregálódó iskolákat csak néhány kisegyház vesz át – a „történelmi egyházak” csak egészen kivételes esetben döntenek szegregált iskola átvétele mellett.

Időközben megindult a nem cigány roma óvodások elvándorlása is, nem függetlenül a KELETI KISVÁROSI óvodák erős előszelektációs gyakorlatától. Az elit elbeszélés (ki nem mondva) cigány „*kólaivó gyerekekről*” beszél és arról, hogy már az óvodában is „*ütik a magyart*”. A HARMADIK POLGÁRMESTER számára ebben a kérdésben csak a tagadás lehetősége maradt és annak elbeszélése, hogy az óvodavezető „*kotlóstyúkként*” minden családhoz elmegy, ha hírért veszi annak, hogy esetleg a helyi óvoda helyett a kisvárosi óvodákat preferálnák. A „*kotlóstyúk*” módszer mellett persze adott a nyomásgyakorlás is, de ez csak azoknak a szegény, nem cigány családoknak az esetében lehetséges, akik rá vannak szorulva a közmunkára, vagy akik a polgármesteri hivatalban vagy az önkormányzati fenntartású intézményekben dolgoznak. A falun kívül biztos munkapiaci pozícióval rendelkezők felett a polgármestereknek nincs patriarchális jellegű hatalmuk.

Szakralitás, identitásépítés, saját tudás

A szocialista korszakban a romák számára megnyíló integrációs utak vonzerejét az intézményi, munkahelyi, iskola – és települési befogadás bizonyos szintje és a számukra belátható előnyök jelentették. Az előnyök összességét megfeleltethetjük a társadalmi tagság fogalmával. A rendszerváltás utáni két évtizedben a romák középfokú továbbtanulása látványosan javult, ugyanakkor megszakadt a kapcsolatok az iskolai sikeresség és annak munkaerő-piaci „jutalma” között, mert önmagában sem a szakmaszerzés, sem az érettségi nem garantált állást,

különösen romáknak nem. Az iskolai szegregáció folyamata pedig a romák által sűrűn lakott kistérségekben – legalábbis széttagolt oktatási kvázi piacok esetében – „cigány” és „fehér” iskolákra tagolta az intézményeket.

A KÖMÉNYEN domináns református egyház is „fehér” intézmény, különösen azóta, hogy az egyház a legfontosabb stratégiai döntéshozó és alakító szereplője a régió oktatás folyamatainak. A református egyház szervezetileg és hitelveit tekintve zárt a romák felé, a fiatal esperes informálisan jóban van ugyan a romákkal, ha meghal valaki, akkor kilátogat és elbeszélget a gyászolókkal, időnként együtt focizik a roma srácokkal, de ezek személyes, és nem intézményes kapcsolatok és gesztusok. A befolyásos roma családok közül Csak „Néger” és szűk családja tagja a református egyháznak.

A Gudi banda által alapított szabad keresztény gyülekezet nem egyszerűen alternatív egyház, hanem olyan autonómiát teremtett, amire sem a nyelvét vesztett etnicitás, se az etnicitáshoz köthető – KÖMÉNYEN jórészt funkciójukat vesztett – megélhetési stratégiák nem alkalmasak. Ráadásul intézményesíti az oláh cigány identitású Gudi banda finom elhatárolódását a Vilma bandától, jóllehet a gyülekezet mindenki számára nyitva áll. Az elhatárolódás nem csak etnikai jellegű, de szimbolikus menekülést kínál a „Néger” által dominált roma patrónus rezsimből is. A gyülekezet a Gudi banda – átvitt értelemben a roma közösség – sajátja. Az istentiszteletek színhelyéül szolgáló szakrális helyet néhány százezer forintért ők alakították ki egy hullámpalával fedett korábbi garázsbeállóból. A helyieket felkenő férfi – József – Romániából települt át, jelenleg CSÓKATELKEN él, és a fáma szerint fiatal felnőttként analfabéta volt, de megtanult olvasni – „az Úr megtanította olvasni” – hogy másokat megtaníthasson az Írásra. Akár igaz a történet, akár túlzó ez az elbeszélés, a gyülekezetnek a CSÓKATELKEN élő Józsefen kívül nincsenek „felső” szervezeti kapcsolatai, tehát a felkenés és a szentségek kiszolgáltatása is informális. A szombati istentiszteletekre többen jönnek más településekből, sőt, román rendszámú autók is állnak a ház előtt.

A Gudi bandához tartozó vállalkozó eszközállománya és forgótőkéje jóval kisebb, mint „Négeré”. Ő is visz embereket távolabbi munkákra és ő is tisztában van a szakmaszerzés, tehát az iskoláztatás fontosságával. „Egyre nagyobb szakértelem kell a kőműves munkához, most már lézerrel mérik a vízszintet. Az ásást is tanulni kell, mert ha elvág egy vízvezetéket, az nem olyan nagy baj, de ha egy gázvezetéket, akkor kijön a katasztrófavédelem, ha pedig egy távközlési vezetéket, azon milliókat lehet bukni” Ő nem tért meg, de ő sem iszik és nem is dohányzik. Nincs elragadtatva a gyülekezettől, de azért fontosnak tartja, hogy annak révén „nem kell a reformátusokhoz járni”! Nagy kudarcnak tartja, hogy mindkét fia kihullott a KELETI KISVÁROS egyik szakiskolájából, ugyanakkor magát is okolja ezért, mivel megtanította őket szintetizátoron játszani és gitározni, és a bulizások vezettek az iskolai kudarchoz. A fiúk – ifj Zsolt és Tomi – is a bűn időszakának tartják a megtérés előtt éveket, de a zenetanulás kapcsán elmondják, hogy apjuk erőszakos eszközökkel tanította őket, és ha rossz hangot fogtak, akkor ráütött a kezükre. A fiúk számára a gyülekezet arra is lehetőséget adott, hogy bizonyos értelemben apjukkal szemben fogalmazzák meg saját autonómiájukat.

A gyülekezet persze egyszerű és dichotóm sémát kínál: a megtérés előtti élet a bűn korszaka és a bűn fogalma pedig nemcsak a dohányt, a füvet, az alkoholt, vagy a lányokat képes definiálni, de az otthoni kényszerű zenetanulást is, sőt, képes megmagyarázni az iskolai kudarcokat is. A család addig erőltette sikertelenül a szakmaszerzést, amíg tehetette. A formális szakiskolai kudarc után maradt egy közmunkán belüli OKJ-s tanfolyam, ahová – lévén „amolyan cigány iskola”- nem kell bejárni. Az iskolai drop out és a hitvallás közötti kapcsolat azonban ennél bonyolultabb. Minden iskola elsősorban absztrakt tudást ad, és a még közismereti tárgyak jó részétől megfosztott szakiskola is ad absztrakt tudást, vagy épít feltételezett absztrakt tudásra. A határvonal azonban nem a tudás absztrakt és gyakorlatias része között húzódik. A gyülekezet sokórás istentisztelete során mindkét fiú a Biblia egyik legösszetettebb és legnehezebb példázatát olvasta fel és értelmezte virtuóz módon, a közel négy órán keresztül tartó szertartást a jelenlévők a székeken ülve, vagy az Úr asztala mellett énekelve rendkívüli fegyellemmel kísérték végig.

A szabad keresztény istentisztelet a külvilág ellentéte, jóllehet formálisan valamennyi elemét a külvilág hazai és amerikai pünkösdi karizmatikus közösségek rítusaiból, és gyakorta erősen mediatizált kommunikációs sémáiból vették át. Sőt, bizonyos értelemben az egyirányú asszimilációs-integrációs séma ellentéte. Az elmúlt sok-sok évtized az alkalmazkodás, a lojalitás, az én-feladás, a nyelv-vesztés időszaka volt cserébe egy felzárkózó, modernizációs, társadalmi tagságot ígérő alternatíváért. A szabad keresztény gyülekezet egyfajta „identitás-építés:” az általuk felépített gyülekezeti hely a *saját szakrális terük* – és nem a számukra idegen református templom szakrális tere. A gyülekezeti helyet *saját profán terük* veszi körül – és ezáltal a cigánytelep is új jelentést kaphat. A gyülekezetben elsajátított, átadott, befogadott tudás *saját tudás* – és nem az iskolarendszer számukra

hozzáférhető gyorsan szegregálódó intézményei által közvetített és megkövetelt tudás. A gyülekezetben uralkodó hierarchia, *szabály és normarendszer is sajátjuk* – és nem a külvilág formális és rájuk kliens szerepet osztó patriarchális rezsimjének szabály és normarendszere.

Ellentétben a bűn időszakával és kísértésével, a megtérés nem statikus állapot, hiszen Istenhez csak közelíteni lehet, de megérkezni hozzá aligha. Mindez teret adhat a mindennapok profanitásának és gyarlóságának is, de ahhoz is, hogy az evangelizáció dinamikája igazodjon a helyi percepcióhoz, így a térbeli percepcióhoz is. A prostituált kibocsátásáról hírhedt szomszédos MÁCSÁN még lehetséges az utcai evangelizáció, és kérésre még a helyi főstrici-fő drog-dealer feleségéért mondott ima is megengedett. De azért közterületen lényegesen súlyosabb az ártó démonikus erők jelenléte, ebben a stigmatizált faluban pedig különösen az. De KRASZNASZEG illetve a KRASZNASZEGI cigánytelep már tiltott zóna. Az ottaniak nem méltóak az Írásra, a szent szövegekre és az evangelizációra.

Összegzés

A KÖMÉNYI iskola reziliens iskolaként került a mintába és pedagógiai kínálata, infrastruktúrája, igazgatójának felkészültsége és szellemisége, valamint az intézmény kimeneti mutatói valóban kiemelték a kistérségi oktatási kvázi piac többi, falusi iskolái közül. A helyi elit azonban 10-15 éve a kistérségi oktatási kvázi piac egészén belül választja ki a számára megfelelő iskolai kínálatot, az iskola egyháziasítási hullám pedig új szegregációs és iskolahasználati mintákat hozott létre. Az önkormányzati iskolafenntartás korszakában a KÖMÉNYI elit és az általa uralt önkormányzat tudomásul vette az egyensúlyi helyzetet – a német „nemzetiségi” emelt szintű német nyelvoktatás valamint a szegregatív kiegészítő tagozat által együttesen biztosított egyensúlyi helyzetet és az egyensúlyi helyzet biztosította stabil beiskolázási trendeket és alacsony elvándorlást. Az iskola tényleges teljesítményét az egyensúlyi helyzeten belül, annak függvényében értékelte. Amikor az ezredforduló utáni évtizedben a kiegészítő tagozatot felszámolták és a KÖMÉNYI emelt szintű német nyelvoktatást folytató helyi általános iskola relatív pozíciója – a közeli emelt szinten angolt tanító iskolákhoz képest – kezdett leértékelődni, és elindult az elit iskolahasználat elvándorlása, a KÖMÉNYI elit nagyobb területi dimenzióban és több intézményt érintve értékelte és „árzta be” a számára elérhető általános iskola kínálatot.

Az egyháziasítás révén megváltozott helyzetben az elvándorlás felgyorsult és csak idő kérdése volt az „átbillenés,” az elit számára pedig irrelevánssá vált az iskola relatíve kedvező teljesítménye. Elvont szinten tudomásul veszik és méltányolják az iskolaigazgató munkáját, de mindez már nem az ő ügyük. A roma iskolahasználat számára a szegregációs folyamat nem olyan fájdalmas és sokkszerű, mint a NAGYLÁPOSI romák számára, jóllehet nekik sincs választási lehetőségük. A „white flight” és az iskola „elcigányosodása” később indult el, mint a kistérség legtöbb szegregált iskolájában és elképzelhető, hogy a várható – szükségszerű – színvonalasítás is enyhébb, lesz, mint máshol. A roma elit nem próbál magának koncessziókat kialakítani a környékbeli „fehér” iskolákban, a szabad keresztény gyülekezet pedig szimbolikusan, szakrális térben megfogalmazza azt a „saját tudást” ami arra alkalmatlan, hogy általa kitörjenek a helyi patriarchális függőségből és kiszolgáltatottságból, de arra igen, hogy önnön identitásukat, és közösségi méltóságukat újrafogalmazzák.

Hivatkozások

Ball, S. – Bowe, R. – Gewirtz, S. (1995): *Markets, choice and equity in education* Buckingham:Open University Press.

Berényi E. – Neumann E. (2019): Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében *Iskolakultúra*, 29(7): 73–92. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.7.73

Ercse K. – Radó P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatása. *Iskolakultúra*, 29(7): 8–49. DOI: 10.14232/10.14232/ISKKULT.2019.7.8

Havas G. (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Budapest: Ecostat, 121–138. <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> (letöltés: 2020. június 15.)

Hermann Z. – Varga J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: rész arányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi – Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI, 311–333.

Lannert J. Németh Sz. Szécsi J (2018) Szegregáló deszegregáció? In Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.

MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport (2012): *Mátészalkai kistérség*. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye Észak-alföldi régió. http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Kistersegi-tukor_Mateszalka_gyek-template.pdf

Van Zanten, A. (2008): Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1): 85–98.

Zolnay János: A hiányzó ágens. Az önkormányzatok és az esélykiegyenlítő oktatáspolitiká. *Educatio Tizenhetedik Évfolyam*, Negyedik Szám 2008. – tél

Zolnay János (2016): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, 28(6) 70–97.

Melléklet: településnevek feloldása

Mátészalka -	KELETI KISVÁROS
Nagyecsed -	NAGYLÁPOS
Vaja -	KUSTOSVÉG
Jármí -	KULINFALVA
Papos -	PÁSZTORr
Ór -	ZSOLDOS

Kömény -	KÖMÉNY
Géberjén -	SZAMOSVÉSZ
Győrtelek -	MÁCSA
Ökörítőfülpös -	BIKAPART
Ópályi -	KRASZNASZEG
Nyírparasznya -	CSAHOLY
Tiborszállás -	KÁROLYIDŰLŐ
Nyírmeggyes -	SZATMÁRALMÁS
Nyírkáta -	GEBE
Hodász -	HETÉNY
Szatmárpópa -	SZATMÁRPÓPA
Nyírcsászári -	SZATMÁRFŐ

Fehérgyarmat -	TÖMÖTTVÁR
----------------	-----------

Gemzse -	CSÓKATELEK
----------	------------

Nyílderzs	KÁNTOR
Baktalórántháza -	DÉGENFELDVÁR
Nyírbátor -	SÁRKÁNYFÖLD
Rohod -	CZUDARFÖLD

Melléklet: Kömény – önkormányzati és kisebbségi önkormányzati választások eredményei 1994-2019

1994

Polgármester Jakab Zsigmond

Az 1994-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Képviselő neve	Jelölő szervezet
Dr. Barkaszi Sándor	Független
Barta Lajos	Független
Csorba Ottóné	Független
Harcza István	Független
Jakab Ács József	Független
Kósa Zoltán	Független
Pajtás Zsigmond	Független
Szabó Miklós	Független
Szabó Sándor	Független
Zséder Attila	Független
Zséder János	Független

Az 1994-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Lakatos Zsolt	Cigány Szövetség
Nagy Sándor	Cigány Szövetség
Varga Attila	Cigány Szövetség
Varga Gyula	Cigány Szövetség
Varga József	Cigány Szövetség

1998

Az 1998-as polgármester-választás eredmény

Jakab Zsigmond független (100% ellenfele nem volt)

Az 1998-ban megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet	Kisebbségi kedvezmény
Dr. Barkaszi Sándor	Független	
Bartha Lajos	Független	
Czellár István	Független	
Csorba Ottóné	Független	
Harcza János	Független	
Jakab Ács József	Független	
Pajtás Zsigmond	Független	
Szabó Károlyné Papp Julianna	Független	
Szabó Miklós	Független	
Zséder Attila	Független	
Zséder János	Független	
Varga József	Lungo Drom	Cigány

Az 1998-ban megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Disznós Károly	Független kisebbségi
Varga Attila	Független kisebbségi
Marinka Imre	Lungo Drom
Varga Gyula	Lungo Drom
Varga József	Lungo Drom

2002

Polgármester Jakab Zsigmond független (73,72 ellenfelei Pajtás Zsigmond 20,66, Báthori Gábor 5,63)

A 2002-es polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Jakab Zsigmond	Független	73,72
Pajtás Zsigmond	Független	20,66
Báthori Gábor	Független	5,63

A 2002-ben megválasztott képviselő-testület összetétele

Név	Jelölő szervezet	Kisebbségi kedvezmény
Dr Barkaszi Sándor	Független	
Barta Lajos	Független	
Czellár István	Független	
Csorba Ottóné	Független	
Eszenyi Tamás	Független	
Harcza János	Független	
Hegyeshalmi Csaba	Független német kisebbségi	Német
Jakab-Ács József	Független	
Katonáné Veress Éva	Független	
Nagy István	Független	
Szabó Károlyné Papp Julianna	Független	
Zséder János	Független	
Tató Varga József	Lungo Drom	Cigány

A 2002-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Disznós Gusztáv	Lungo Drom
Marinka Imre	Lungo Drom
Nagy Sándor	Lungo Drom
Néger Varga Gyula	Lungo Drom

Tató Varga József	Lungo Drom
-------------------	------------

A 2002-ben megválasztott német kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Hegyeshalmi Csaba	Független
Jakab Enikő	Független
Jakab Ernőné	Független
Jakab Lászlóné	Független
Tóth Miklós	Független

2006

Polgármester Jakab Zsigmond

A 2006-ban megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Balog István	Független
Dr. Barkaszi Sándor	Független
Báthori Gábor	Független
Czellár István	Független
Eszenyi Tamás	Független
Harcza János	Független
Jakab Ács József	Független
Katona Zoltánné	Független
Katonáné Veress Éva	Független
Pajtás Zsigmond	Független
Rádi László	Független

A 2006-ban megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Disznós Gusztáv	Európai Unió Roma Ifjúságáért
Varga Gyula	Európai Unió Roma Ifjúságáért
Marinka Imre	Lungo Drom
Varga József	Lungo Drom
Varga Krisztina Blanka	Lungo Drom

2010

Polgármester Barkaszi Sándor független!!!! 37,09 - ellenfelei Pajtás Zsigmond független 27,0, Báthori Gábor Fidesz 26,8, Szabó Sándor független 5,39, Földi Istvánné Jobbik 3,73)

A 2010-es polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Barkaszi Sándor	Független	37,09
Pajtás Zsigmond	Független	27,0
Báthori Gábor	Fidesz	26,8
Szabó Sándor	Független	5,39
Földi Istvánné	Jobbik	3,73

A 2010-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Báthori Gábor	Fidesz-KDNP
Jakab Anna	Fidesz-KDNP
Czellár István Endre	Független
Eszenyi Tamás	Független
Ónodiné Kiss Márta Mária	Független
Pajtás Zsigmond	Független

A 2010-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Lakatos Miklós	CSOSZ RPT RPM
Disznós Gusztáv	Lungo Drom
Varga Gyula Néger	Lungo Drom
Varga József Tató	Lungo Drom

A 2010-ben megválasztott német kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Jakab Éva	Szatmári Németek Egyesülete
Jakab Lászlóné	Szatmári Németek Egyesülete
Katona Attila	Szatmári Németek Egyesülete
Katona Viktorné	Szatmári Németek Egyesülete

2014

Polgármester Barkaszi Sándor (51,76 ellenfele Gombos Lászlóné 48,24)

A 2014-es polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Barkaszi Sándor	Fidesz KDNP	51,76
Gombos Lászlóné	Független	48,24

A 2014-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Földi István	Jobbik
Gombos Lászlóné	Független
Katona Enikő	Független
Katona Zoltánné	Fidesz-KDNP
Kósa Anita	Független
Pajtás Zsigmond	Fidesz-KDNP

2016 időközi

A 2016-os időközi polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Földi István	Jobbik	38,58
Pajtás Zsigmond	Független	30,57
Gombos Lászlóné	Független	29,63
Pásku Károly	Munkáspárt	1,22

A 2016-ban időközi választáson megválasztott képviselőtestület tagjai

Név	Jelölő szervezet
Barkaszi Sándor	Független
Czellár István Endre	Független
Gombos Lászlóné	Független
Pajtás Zsigmond	Független
Kósa Anita	Független
Szabó Sándor	Független

2019

A 2019-es időközi polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Bakos Róbert	Független	58,23
Földi István	Jobbik	41,28
Kósa János	Független	1,49

A 2019-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Barkasziné Péter Andrea	Független
Gergely Mónika	Független
Kósa Anita	Független
Pajtás Zsigmond	Független
Rádi László	Független
Szabó Sándor	Független

A 2019-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Varga Gyula	ÉKE
Varga Tímea	ÉKE
Lakatos Miklós	ÉKE

Disznós Gusztáv	Lungo Drom
Varga Krisztina Blanka	Lungo Drom

Keleti kistérség – Szatmárpópa: települési esettanulmány

Területi egység az oktatási kvázi piac

Az *oktatási kvázi piac* fogalmát nem kritikail¹⁷⁴ hanem leíró értelemben használom. Azt a földrajzi kört, illetve az intézmények azon halmazát nevezem oktatási kvázi piacnak, amelyen belül, illetve amelyek között az adott oktatási portfólió – tehát a közoktatási javak és szolgáltatások – iskolahasználók közötti elosztása, illetve a diákok iskolák közötti elosztása megtörténik. A magyarországi közoktatási kvázi piac fontos ismérve, hogy az iskolahasználat sem az önkormányzati, sem a centralizált iskolafenntartás korszakában soha nem képes stabilizálódni, a kvázi piac határai pedig változékonyak. Az oktatási kvázi piac instabilitásának egyik oka az, hogy *nem esik egybe* sem a beiskolázási körzettel, sem az ingázási körzettel, sőt, még az adott településsel sem feltétlenül. Fogalmilag tágabban értelmezhetjük, mint a beiskolázási körzetet – hiszen a diákok jelentős része ingázik – és tágabban értelmezhetjük, mint az ingázási körzetet – mivel magába foglalja a nem önkormányzati/állami iskolákat is. Területi értelemben, elvben lehet tágabb és szűkebb is, mint az adott beiskolázási körzet vagy település. Ezzel összefüggésben az instabilitás másik oka a *nagymérvű tanulói ingázás*, illetve az a tény, hogy a különféle tanuló csoportok eltérő mértékben és eltérő sikerességgel ingáznak. Így az egyes iskolák beiskolázási körzetében a különféle tanulói csoportok tanulói és ingázási mérlege is eltérő, mint ahogyan az iskolák ingázási játszmái is.

Az oktatási kvázi piac minden esetben szegmentált, hiszen eltérő presztízsű és eltérő mértékben választási lehetőséggel rendelkező – vagy éppen választási lehetőséggel nem rendelkező – tanulói csoportok esetében máshol húzható meg az ingázási körzet – önmagában is változékony – határa. A fenntartó megkísérelheti formalizálni az oktatási kvázi piac szegmentálódását vagy előfordulhat, hogy egy adott kisvárosban duális szerkezetű közoktatási rendszer is¹⁷⁵.

A magyarországi közoktatásban megkülönböztethetünk *teljes* és a *széttagolt* oktatási kvázi piacot. Az előbbi olyan városokra jellemző, amelynek oktatási intézményhálózata teljesen kielégíti a választási lehetőséggel bíró iskolahasználók igényeit, a fenntartó képes korlátok között tartani a be-ingázást, az iskolahálózat nincs kitéve más településen lévő vonzóbb iskolák szívóhatásának, és az elit iskolahasználói nem „szervezik ki” az általuk használt elit gyűjtőiskolát más településre. A *széttagolt oktatási kvázi piacok* olyan településeket ölelnek fel, amelyek, amelyek beiskolázási körzete szűkebb, mint az a terület, illetve intézményhálózat, amelyben, illetve amelyek között az oktatási portfólió elosztása megtörténik¹⁷⁶. Az önkormányzati iskolafenntartás korszakában a vákuumiskolákat fenntartó falvaknak elvi lehetőségük sem volt arra, hogy befolyásolják az iskolai elvándorlást, míg az elit gyűjtőiskoláinak önkormányzati fenntartóit jóval kevésbé kötötték a szelekció negatív externáliái, mint többiskolás városokat. Csakhogy egyetlen csökkenő presztízsű iskola bezárása, vagy egyházi fenntartásba adása, egyetlen új iskola alapítása is újraendezheti az intézmények presztízs sorrendjét. Az iskolák központi állami fenntartásba vételét követően kialakult közpolitikai vákuumhelyzetben sem a tankerületek, sem pedig a kormányhivatalok nem voltak képesek ellenőrzésük alatt tartani a folyamatokat.

Széttagolt oktatási kvázi piacot képező településeken – főleg kistérségek alkotta régiókban – kialakulhat „fordított virilis” helyzet. (Zolnay 2008) „Fordított virilis” helyzetről abban az esetben beszélünk, ha egy önkormányzat ellenérdekeltté válik a helyi közszolgáltatások és közintézmények jó színvonalú működtetésében, finanszírozásában, hiszen az elit csoportok már nem használják azt. Még súlyosabb a helyzet, ha a helyben vállalkozó, vagy politikai posztokat vagy hivatalos viselő elit részben már nem is a településen él. Az általunk

¹⁷⁴ A fogalmat kritikail értelemben használó szerzők egy elképzelt ideális állapothoz képest bírálják a piacosítónak tekintett oktatási rendszereket vagy az intézmények ehhez igazodó szelekciós gyakorlatait (Ball. et al. 1995; van Zanten 2008)

¹⁷⁵ A magyarországi nagyvárosok közül Miskolc próbálta meg intézményesíteni az oktatási kvázi piac szegmentálódását, de a modell másfél évtized alatt összeomlott. Az általunk vizsgált kistérségben NAGYLÁPOSON alakult ki duális szerkezetű alapfokú oktatás szisztéma.

¹⁷⁶ A széttagolt oktatási kvázi piacok szegregációs folyamataira először Havas Gábor hívta fel a figyelmet (Havas 2008)

vizsgált kistérségben a települések a települések többségének lélekszáma 2500-3500 között mozog. A gazdasági, politikai és hivatalnok elit általában helyben él, a közalkalmazottak – így a pedagógusok már csak részben.

A kistérség és a helyi oktatási kvázi piac

A nagy létszámú, 66 ezer lakosú KISTÉRSÉGBEN az oktatási portfólió felosztásának földrajzi határa ma már az egész kistérség. Legalább is a választási lehetőséggel rendelkező diákok a kistérség – és persze a szomszédos oktatási centrumok – iskolái közül válogatnak, és a legmagasabb presztízsű iskolák is ebből a földrajzi körből rekrutálják tanulóikat. A kistérség összességében széttagolt oktatási kvázi piac, ezen belül a kistérségi központ önmagában teljes oktatási kvázi piac, amely nagyon jelentős szívóhatást gyakorol a kistérség egészére.

A kistérségben az elit gyűjtőiskolák kialakulása már az önkormányzati iskolafenntartás időszakában elkezdődött. Az önkormányzati iskolafenntartás korszakában a kistérségi központ, KELETI KISVÁROS általános iskolái még nem voltak regionális értelemben gyűjtőiskolák, de a 2001-ben megalapított és felmenő rendszerben bővülő református iskola már nem kizárólag a városból kívánta rekrutálni tanulóit, de a tágabb környezetből is. Mái ez a kistérség egyetlen olyan általános iskolája, amely nem iskolaátvétel révén jött létre, hanem „zöldmezős” módon. A református általános iskola szigorú hitelvi követelményeket támaszt a diákokkal, a családokkal és a tanárokkal szemben¹⁷⁷

KELETI KISVÁROSBAN három egykor önkormányzati fenntartású iskolája közül a legmagasabb presztízsű iskola *autonóm leválásának* eszköze első fázisban a német nemzetiségi program indítása volt. Abban az esetben beszélhetünk autonóm leválásról, ha az adott iskola a fenntartó szándékaitól függetlenül képes kialakítani pedagógiai programját, beiskolázási és belső szelekciós gyakorlatát, tehát ha az intézményi policy figyelmen kívül hagyja a fenntartó szakpolitikai koncepcióját. A folyamat során a fenntartó idővel elfogadja az iskolai policyt, és azzal kapcsolatban racionalizáló, igazoló elbeszélést fogalmaz meg. KELETI KISVÁROS legmagasabb presztízsű általános iskolája a német nemzetiségi program révén valójában azt akarta elkerülni, hogy beiskolázási – tehát kötelező ellátási – körzetéhez csatolják a város legnagyobb cigánytelepét. A kisvárosban soha nem éltek németek, de a „nemzetiségi” program évtizedek óta bevett módja a szelekciós autonómia bővítésének. Miután az országos önkormányzat minden ilyen kezdeményezést rutinszerűen támogat, az önkormányzati fenntartó idővel szintén természetesen német nemzetiségi iskoláról, illetve nemzetiségi programról kifejezést kezdte használni.

Az iskola *autonóm leválásának* második fázisára az államosítást megelőző évben került sor. Az államosítás és az állami fenntartó kiépítése miatti vákuumhelyzetben, a római katolikus egyház megkereste az iskola igazgatóját – nem a még formálisan fenntartó önkormányzatot, hanem az iskola vezetését – és felajánlotta, hogy átvénné az iskola fenntartását, méghozzá úgy, hogy a valóságban nem vár hitelvi igazodást, és sem az iskola beíratási gyakorlatába, sem pedig pedagógiai programjába nem kíván komolyan beleszólni. A kisváros, miként a tágabb régió is református többségű, és a görög katolikus egyház hagyományosan a második legerősebb felekezet. A római katolikus egyház alapvetően intézményi pozícióit akarta meglapozni a régióban. A többségében református hitű, illetve hagyományú tanári kar úgy vélte, hogy a teljes körű szelekciós autonómiáért vállalható ár a római katolikus hagyományok formális tiszteletben tartása. Az iskola átvétele ezt követően már nem ütközött ellenállásba, mert a fenntartó városi önkormányzatnak voltaképpen mindegy volt, hogy az állami dekoncentrált iskolafenntartónak, vagy a római katolikus egyháznak adja át a kérdéses általános iskolát.

Az egyháziasítás fokozta a kistérségi központ megmaradt két önkormányzati, majd nem sokkal később már állami fenntartású általános iskolájára nehezedő szelekciós nyomást. KELETI KISVÁROS állami iskolái hamar rájöttek, hogy csak az elit számára vonzó pótlólagos kínálat, növekvő mértékű belső szelekció és óvodai előszelekció révén van esélyük megtartani pozíciójukat. Kihasználták, hogy az angol nyelv lényegesen népszerűbb, mint a német és magyar-angol két tannyelvű, illetve emelt szintű angol nyelvi képzést vezettek be, lehetővé téve mind a streaming, mind a setting típusú belső szelekciót. Közben a katolikus iskola – amely változatlanul megtartotta német nemzetiségi jellegét is – előszelekciós célú játékos „törpi” német foglalkozásokat szervezett a mátészalkai önkormányzati fenntartású óvodákban. Az állami iskolák azonnal követték a példát: ők játékos „törpi” angol foglalkozásokat kezdtek tartani az óvodákban, szintén előszelekciós céllal. A szelekció az iskolák, az óvodák és az elit szülők informális összjátékán és információ-visszatartásán alapult. Tudták, amit a

¹⁷⁷ A nem önkormányzati/állami fenntartású – mindenekelőtt egyházi – iskolák számának növekedése rendkívül gyors folyamat volt (Berényi–Neumann; 2019; Ercse–Radó 2019; Hermann–Varga 2016)

folyamat kárvallottjai, mindenekelőtt a roma szülők nem tudtak: csak az kerülhetett be a katolikus iskolába, illetve az állami iskolák ké tannyelvű, illetve emelt szintű angol tanulócsoportjaiba, aki részt vett ezeken a – tudásátadás szempontjából merőben szimbolikus – óvodai idegen nyelvi foglalkozásokon. A többiek csak „normál” – és a gyakorlatban semmiféle használható nyelvtudást nem adó – német nyelvórákon vehettek részt.

A KELETI KISVÁROSTÓL nyugatra fekvő SZATMÁRALMÁSON nem élnek romák, így az ottani általános iskola lett a környező három-négy települése elit nem cigány gyűjtőiskolája. A kistérségi központtól keletre fekvő SZAMOSVÉSZ iskolája hasonló funkciót töltött be az önkormányzati időszakban, de a környékbeli településeknél jóval kisebb falu iskolájában a tanulói létszám a felső tagozaton csak osztatlan képzésre adott lehetőséget annak ellenére, hogy a fenntartó önkormányzat buszoztatta a beingázó diákokat a környékbeli három faluból. Kisebb vonzáskörrel, de szintén elit gyűjtőiskola lett a Mátészalkától északra fekvő KULINFALVA PÁSZTOR és ZSOLDOS települések- két telephellyel rendelkező – általános iskolája. Fontos tényező, hogy SZATMÁRALMÁSHOZ ÉS SZAMOSVÉSZHEZ HASONLÓAN KULINFALVÁN és ZSOLDOSON SEM élnek romák.

A NAGYLÁPOSTÓL délre fekvő kis zsákfalú, KÁROLYIDŰLŐ bezárás előtt álló iskolája azért lett elit gyűjtőiskola, hogy a nagyecsed-i iskola erős belső streaming szegregációjának felszámolását követően a NAGYLÁPOSI családok ide menekítették gyerekeiket. (Lannert et al. 2018) A folyamat a 2010 előtti években kezdődött. A közepesen magasabb presztízsű, de felújításra szoruló épületben működő nagyecsed-i általános iskola erős streaming típusú, tehát osztályszintű belső szegregációt alkalmazott. Ugyanakkor a tárca akkori vezetői a polgármester értékre adták, hogy csak abban az esetben pályázhat eséllyel felújítási forrásokra, ha az iskolában radikálisan felszámolják a szegregációt. A polgármester egyben a református presbitérium elnöke is volt, és úgy vélte, van olyan tekintélye a kisvárosban, hogy képes lesz elfogadtatni a befolyásos családokkal az osztályközi integrációt. Tévedett. Miután utasította az iskolaigazgatót, hogy szüntesse meg a roma illetve hhh diákok elkülönítését a párhuzamos osztályok között, az elit iskolahasználó családok elkezdtek alternatív megoldás után nézni. A szomszédos KÁROLYIDŰLŐN nem élnek romák és az apadó tanulói létszám miatt az ottani általános iskola közvetlenül bezárás előtt állt. Az iskolaigazgatója és a falu polgármestere kapva kapott a lehetőségen, hogy a NAGYLÁPOSI elit családok váratlan érdeklődése megmentheti a helyi iskolát. A KÁROLYIDŰLŐI iskola lett a NAGYLÁPOSI elit iskolahasználók kihelyezett gyűjtőiskolája és ezzel párhuzamosan a NAGYLÁPOSI iskolába járó roma diákok aránya értelemszerűen növekedésnek indult.

A NAGYLÁPOSI polgármester tehetetlenül szemlélte a folyamatot és úgy érezte, hogy ráfizetett lojalitására és arra, hogy teljesíteni akarta a korszak integrációs oktatáspolitikájának igényeit. Ráadásul KÁROLYIDŰLŐ és a tőle viszonylag távol fekvő SZATMÁRALMÁS közoktatási társulási megállapodást kötött. A két település között nincs tanulói ingázás és a két iskolának illetve a két településnek – oktatási értelemben – nincs köze egymáshoz. Ugyanakkor egyik faluban sem élnek romák és mindkét falu általános iskolája elit gyűjtőiskolává vált. A társulási megállapodás egyetlen értelme az volt, hogy az annak révén megszerzett pótlólagos források lehetővé tették, hogy a két önkormányzat kisbuszokat vásárolhatott és buszoztassa azokat NAGYLÁPOSI diákokat, akiknek szülei nem tudták gyerekeiket autóval fuvarozni. NAGYLÁPOS polgármestere hiába próbálta meggyőzni az oktatási tárca illetékeseit arról, hogy Tiborszállás és Nyírmeggyes társulási megállapodása rosszhiszemű és tönkreteszi az integrációs törekvéseket, a minisztérium arra hivatkozott, hogy formálisan nem történt semmiféle jogsértés.

A NAGYLÁPOSI református iskola létrejöttét a helybeli családok kezdeményezték, hogy ne kelljen gyerekeiket az integráció elől KÁROLYIDŰLŐRE „menekíteniük”. A polgármester sokáig igyekezett lebeszélni a kisváros polgárait erről, mert látta, hogy a folyamat lényegében a roma és nem roma diákok teljes körű intézményközi szegregációjához vezet és ezt politikailag kedvezőtlennek, hitelvi szempontból pedig helytelennek tartotta. Végül azonban be kellett látnia, hogy polgármesteri székébe kerül, ha tovább érvel az egyházi iskola létrehozása ellen. A református iskola 2012 és 2016 között felmenő rendszerben jött létre, és ahogy egyik évről a másikra újabb és újabb évfolyamokkal bővült a református iskola, úgy vált az immár állami fenntartású általános iskola alsó tagozata fokozatosan teljesen szegregált, szinte kizárólag roma diákokat tanító iskolává. Az állami iskola pedagógusait frusztrálták a fejlemények és ingerülten, erőszakosan reagáltak az iskola gyors státuszcsökkenésére. A folyamatot azonban nem lehetett megállítani. A NAGYLÁPOSI elit családok 2016 májusában ultimátumot adtak a református iskola vezetésének, a tankerületnek és az ingatlanok révén még akkor is érintett önkormányzatnak: vagy elindul mind a négy felső tagozatos osztály egyszerre 2016 szeptemberében, vagy Mátészalkára viszik a gyerekeiket. Elérték céljukat, 2016 szeptemberében a református iskola immár nyolc osztállyal működött és ezzel párhuzamosan az állami fenntartású iskola teljesen szegregált „cigány iskolává” vált.

A NAGYLÁPOSI református iskola kiépülésével a KÁROLYIDŐLŐI iskola elveszítette funkcióját, ugyanakkor szintén egyházasítás révén került el a bezárás. Az iskola fenntartását a helyben nem létező – sőt, a kistérségben is maroknyi – adventista gyülekezet vette át, azzal az ígérettel, hogy semmiféle hitelvi igazodást nem támaszt. Az egyház egyetlen kérése az volt, hogy mivel saját törvényeik tiltják a sertéshús fogyasztását, így az iskolai menza kínálata is ehhez alkalmazkodjon. Ennek semmi akadálya nem volt. Az egyházi fenntartás ebben az esetben nem az intézmény számára biztosított szakmai és szelekciós autonómiát, hanem a korábbi fenntartó, tehát a falu önkormányzata őrizte meg de facto befolyását és tette lehetővé, hogy változatlanul a polgármester szabja meg az iskola felvételi gyakorlatát.

A 2010 után i évtizedben indult egyházasítási hullám több szempontból is átrajzolta a környék oktatási térképét. Az egyházak által átvett vagy alapított iskolák teljes körű szelekciós autonómiával bírnak és beiskolázási stratégiájukat kistérségi dimenzióban alakították ki. A többiskolás településeken, így a kistérségi központban az egyházi iskolák megjelenése arra készítette az állami fenntartású általános iskolákat, hogy az elit számára vonzó pedagógiai programokat indítsanak és ismét erősödött az előző évtizedben visszaszoruló belső, osztályszintű szegregáció. A szelekciós spirál és a tanulói utak korai szétválása elérte a z óvodákat is. Végül a térségben domináns – és a legtöbb iskolát fenntartó – református egyház saját intézményi érdekeinek megfelelő önálló oktatási logisztikát alakított ki.

Korábban már utaltunk az iskolák államosítása egyik paradoxonára. Miközben csaknem teljesen felszámolták az intézmények szakmai, gazdálkodási autonómiáját, felszámolták a plurális tankönyvpiacon, helyben közpolitikai vákuum jött létre. A korábbi önkormányzati fenntartói kompetenciákat szétforgácsolták a tankerületek és a kormányhivatalok között, miközben egyikük sem rendelkezik helyi politikai felhatalmazással. Ugyanakkor változatlanul önkormányzati fenntartásban maradtak az óvodák és markáns harmadik szereplőként megjelentek az iskolafenntartó egyházak. A tankerület kívülállóként figyelte az egyházasítás folyamatát és nem csak annak nagypolitikai támogatottsága miatt, hanem mert sem eszköze, sem felhatalmazása nem volt arra, hogy beavatkozzon. Sőt, a tankerületi igazgató csak akkor értesült a NAGYLÁPOSI református iskola felső tagozatának egy időben történő indításáról, amikor a döntés kormányzati és intézményi szinten már megszületett. A tankerületi igazgató azt várta, hogy a folyamat lezárulása után az iskolahasználati arányok stabilizálódnak és akkor majd kialakíthatja stratégiáját. A helyi politikai kontextustól elválasztva, a tankerület 2015-ben vázolta a maga racionálisnak gondolt középtávú koncepcióját. Eszerint az alsó tagozatok megmaradnának, de a felső tagozatokat centralizálnák, négy kistérségi iskolacentrumot hozva létre. A koncepciónak semmiféle realitása nem volt, az önkormányzatok pedig hallani sem akartak róla.

A református egyház időközben átvette a SZATMÁRPÓPAI és a SZAMOSVÉSZI iskola fenntartását. A református egyház szerepe nem csupán azért speciális, mert ő a régióban a legnagyobb és legtöbb taggal és befolyással rendelkező egyház, hanem, mert mára ez az egyház lett a kistérség oktatási folyamatait alakító legfontosabb szereplő. Négy iskolája van és újabb iskolák alapítását vagy átvételét az általa fenntartott ingázási területéhez optimalizálja. Tehát nem csupán arról dönthet, hogy hol vegyen át újabb iskolákat, de arról is, hogy melyek azok a/z – ingázási körzeten belüli – református iskolákba irányuló elvándorlás miatt vákuumhelyzetű települések, amelyekben semmiképpen sem kíván újabb intézményeket átvenni. A „beáldozott” iskolák közé tartozik a kistérségi központ melletti KÖMÉNY gyorsan szegregálódó állami fenntartású általános iskolája is.¹⁷⁸

Módszerek

A települési közösségtanulmányok során összességében 10-15 napot töltöttünk az elemzett településeken és strukturált interjúkat készítettünk az adott település meghatározó személyeivel: polgármesterekkel, önkormányzati képviselőkkel, kisebbségi önkormányzati képviselőkkel, a legfontosabb gazdasági szereplőkkel, a roma közösségek politikai szereplőivel, a roma közösségek meghatározó tagjaival és természetesen sok előre nem tervezett interjút készítettünk családoknál vagy az utcán.

¹⁷⁸ A kistérség egészére vonatkozó ismeretek részben a Civitas Europica Centralis Alapítvány keretében 2016-ban lefolytatott „Az egyházi fenntartásba került iskolák szerepe az új szegregációs és ingázási minták kialakulásában két kistérség általános iskoláiban” kutatásból származnak (Zolnay 2016)

Szatmárpópa fekvése, valamint népességének és státuszának változása

SZATMÁRPÓPA a kistérség nyugati szélén helyezkedik el HETÉNY, ZSOLDOS – illetve a SÁRKÁNYFÖLDI kistérséghez tartozó KÁNTOR és DÉGENFELDVÁR között. A falutól mindhárom kistérségi központtól - SÁRKÁNYFÖLD, DÉGENFELDVÁR és KELETI KISVÁROS – egyaránt 17-18 kilométer távolságra fekszik, és a település északi határán áthalad az M3 autópálya, jóllehet felhajtani csak néhány kilométerrel távolabb, ZSOLDOS és KULINFALVA között lehet. Tömegközlekedési szempontból Szatmárpópa fekvése kedvezőtlen, mert a gazdasági és oktatási centrumok autóbusszal nehezen megközelíthetőek. A SZATMÁRALMÁSI elit – nem cigány – gyűjtőiskola 12 kilométerre fekszik, SZATMÁRPÓPÁTÓL, a szomszédos ZSOLDOS pedig mindössze 5 kilométerre van, ám az autóbusz közlekedés nem teszi lehetővé azt, hogy a diákok tömegközlekedéssel ingázzanak.

SZATMÁRPÓPA 1970-től – GEBÉVEL együtt – HETÉNY székhelyközség közös tanácsának társközsége lett, és a csőd-közelinek nyilvánított termelészövetkezet is elveszítette addigi önállóságát. A SZATMÁRPÓAI termelészövetkezetet 1970-ben egyesítették HETÉNY és GEBE szövetkezetével. Ez a meghatározó gazda családok alapvető sérelme a mai napig. *„Mink nem nőstünk, hanem férjhez mentünk HETÉNYHEZ.”* PAMACS ALPOLGÁRMESTER) Annak ellenére, hogy a SZATMÁRPÓPA határban elterülő termőföld jóval nagyobb, mint a szomszédos falué, a menedzsment Hodászi volt, a szocialista korszak utolsó éveiben pedig KUSTOSVÉGRŐL került ide egy elnök.

A település népessége 2000 és 3000 között ingadozik 1900 óta. A második világháború után a lakosság száma átlépte a 3000-et, és 1960-ban tetőzött 3016 fővel. A következő harminc évben SZATMÁRPÓPA elveszítette népessége harmadát, nyilvánvalóan szoros összefüggésben azzal, hogy a faluban megszűnt az önálló közigazgatás és mezőgazdasági termelészövetkezetét összevonták két másik szövetkezettel. Hasonló folyamat zajlott le a másik társközségben, GEBÉN is. Ugyanebben az időszakban a székhelyközséggé, majd TSZ központtá avanszált szomszédos HETÉNY népessége 3000 fő körül. stagnált

Földkiadás, nagygazdák

A rendszerváltás utáni években a szövetkezettel kapcsolatos viták tárgya az volt, hogy a két évtized múltán valamilyen formában újjászervezzék-e az 1970-ben önállóságát veszített SZATMÁRPÓPA szövetkezetet, vagy pedig néhány év alatt végelszámolással megszüntessék. Az előbbinek nem volt ugyan realitása, de a párhuzamos elbeszélések egyfajta „osztályharcos” alapon értelmezik az emlékeket. A nincstelenek azt szerették volna, ha valamilyen formában fennmarad egy stabil munkát és valamiféle rendszeres anyagi jövedelmet biztosító agrár-foglalkoztató. A rendszerváltást követő TSZ elnök tragikusan fiatalon, 1991-ben meghalt. Úgy emlékeznek rá, hogy *„egyszerű parasztember volt, szívvel, lélekkel”* és ha ő nem hal meg váratlanul, akkor *„sok minden másként alakul.”* (A REFORMÁTUS PRESBITER ASSZONY FÉRJE) A tulajdoni változásokat folyamata azonban nem helyi döntések függvénye volt és a mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya a korábbi töredékére csökkent. Az agrárvállalkozást indítani akaró szűk agrár-elit viszont a kárpótlás, a vagyonnevesítés és a végelszámolás gyors lebonyolításában volt érdekelt. A SZATMÁRPÓPÁT övező termőföld kétharmada alacsony termőképességű homok, az erdő jórészt értéktelen akácos, így a leendő agrárvállalkozások számár kulcsfontosságú volt, hogy megszerezzék a jó vagy közepes termőképességű szántókat.

A folyamat másik tétje az volt, hogy a szocialista korszakban sokáig periférikus helyzetű, és a domináns szomszédos falu tanácsi elitjének és agrár-menedzsmentjének kiszolgáltatott SZATMÁRPÓPÁN sikerül-e a termőföldet, az erdőket, a jószágot és a gépeket a helyiek tulajdonában tartani. Ezt a törekvést csak részleges siker kísérte. A legnagyobb agrárvállalkozó – akinek SZATMÁRPÓPA mellett HETÉNYEN is jelentős mennyiségű földje van – KÁNTORON él. A SZATMÁRPÓPA határ nagyobb része azonban három-négy helyi gazda tulajdonában vagy használatában van. A legnagyobb SZATMÁRPÓAI gazdálkodók összesen csak 10-15 embert foglalkoztatnak. Egy CZUDARFÖLDÖN élő gazdának nem csak a falujában van marhatelepe és vágóhídja, de SZATMÁRPÓPÁN is működtet egy kihelyezett marhatelepet, illetve itt is művel 30-40 ha. termőföldet. A HARMADIK – jelenleg is hivatlanban lévő – POLGÁRMESTER is a nagyobb mezőgazdasági vállalkozók közé tartozik. SZATMÁRPÓPA legnagyobb vállalkozója nem mezőgazdasággal foglalkozik, hanem fuvarozó. Mindazonáltal helyi nagygazdák földbizottságot alakítottak, amely igyekszik felvásárolni az eladásra kínált földeket, megakadályozandó, hogy a határ további része is külső tulajdonosok birtokába kerüljön. Ez természetesen tovább fokozza a vagyonszűkítést. A gépesítés, például a gépi meggyeszedés általánossá válása pedig

folymatosan szűkíti a mezőgazdasági idénymunkák lehetőségét. Az önkormányzatnak mintegy 12 ha termőföldje van.

Romák

A kistérségben a romák aránya viszonylag pontosnak tűnő becslések szerint legalább 20-23 százalék között mozog, (MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport 2012) az általános iskolai tanulóknak pedig 44-45 százaléka roma. (Zolnay 2016) SZATMÁRPÓPA ma már enyhén roma többségű település. A falu roma lakosságán belül nagy többségben vannak az oláh cigányok. A lovári családok mellett két csurár család él itt. Az egyik nagycsalád kapcsán azt is számon tartják, hogy egykor NAGYLÁPOSRÓL települtek ide. A falu másik oldalán a élnek jóval szegényebb romungro családok. Ugyanakkor a romungrok által lakott településrész sem tekinthető cigánytelepnek.

A második világháború előtt az oláh cigányok a falu HETÉNY felé eső határában lévő telepen éltek, majd 1945 után, a földosztás miatt a telepet felszámolták, az oláh cigány családokat pedig átköltöztették SZATMÁRPÓPA ZSOLDOS felé eső határába. Nagyon fontos eleme az oláh cigány családok öntudatának, hogy a szocialista korszakban saját erejükből, saját anyagi forrásaikra támaszkodva kezdtek beköltözni a falu belterületére, elsősorban egy meghatározott utcába és a környező utcákba. Tehát nem *telepítetteknek*, hanem SZATMÁRPÓPA „saját jogon” beköltöző, és ott saját pénzükből ingatlanokat vásároló *telepeseknek* tekintik magukat. A kérdéses utcák nem váltak cigányteleppé: sem a romákban, nincs telepi tudat, és a nem cigány lakosság sem telepi házakként tekint az ottani házakra. A SZATMÁRPÓAI oláh cigányoknak bizonyos respektusuk van a többségi társadalom szemében, jóllehet a tehetős, helyenként látványos kétszintes családi házakat építő romák üzleti ügyeibe nem látnak bele.

A közigazgatási önállóságát és TSZ-központi szerepét elvesztő faluból lassan elvándorló nem cigány családok házainak megvásárlását, később bővítését, illetve új épületek emelését az oláh cigány családok *többelemlő megélhetési stratégiája* által megszerzett jelentős bérelőny tette lehetővé. A hatvanas-hetvenes és nyolcvanas években az oláh cigányok elsődleges munkahelye a TSZ, volt, illetve a budapesti építőipari, útépítő vagy mélyépítő vállalatok, és budapesti üzemek. A jelentős bevételek a borjú és bikaborjú nevelésből és értékesítésből, kisebb volumenben disznóhizlalásból, valamint a kupeckedésből származtak. Az iskolai végzettség hiánya egyedül a jogosítvány megszerzését akadályozta, de a kupeckedés bevétele olyan nagy volt, hogy lehetővé tette bérfuvar megfizetését. *„82-ben költöztünk haza Szlovákiából, volt kocsim és a következő évben már fuvaroztam őket, kupecokat az üzletet megkötni.... Szombaton, vasárnap. Személyautó. Üzletet megkötni. A falu, ahová mentünk, oda vissza 64 km, oda vissza 128 km, megegyeztünk, ide a pénzt, induljunk. Mikor odaértünk a kocsmába, vagy a presszóba mentünk, ott volt a központ. Vagy szombat reggel vagy vasárnap reggel volt 9 felé. Telt ház volt a kocsmában. Fél órán belül megvolt, hogy kinek van bikája, kinek van borjúja, lova, akkor volt cím a kezükben, mentünk oda, ott megvették. Volt náluk egymillió Ft kézpénzben Volt 12-13 bika, leelőlegezték. Bizalom kérdése volt – akiktől vették azok nem cigányok voltak. Hétfőn ment egy teherautó, 53 Ft volt kilója. Rendezték az anyagiakat. És vitték, két IFA bikát Botpaládra, ott a TSZ elnök átvette és eladták 59 forintért. A különbség az övék volt th 6 Ft kilónként 30 bika. Az IFA-t is fogadták. Kialakult klikk volt 30 bika 60 mázsa 6 Ft. Egemillió Ft azért volt náluk, mert forgatták a pénzt.”* (REFORMÁTUS PRESBITER ASSZONY VEZETŐJÉNEK FÉRJE)

A rendszerváltás és a TSZ gyors felszámolása utáni években az oláh cigányok a falusi infrastruktúra-fejlesztéshez, csatorna és gázfektetéshez, közműépítésekhez kapcsolódó vállalkozói-alvállalkozói láncokba tudtak bekapcsolódni. Előny volt számukra a korábban már kiépített kapcsolatrendszer és a távoli tér-bejárás készsége. Ugyanakkor a legtöbben csak szakképesítést nem igénylő klasszikus kubikosmunkát, vagy házépítéshez kapcsolódó segédmunkákat végeztek. *„Minimális szaktudás kell hozzá, mert csak a csatornaásásig tart a munka.”* (CKÖ TAG) Nagyon keveseknek volt szakmunkás végzettségük és még kevesebben szánták rá magukat arra, hogy felnőtt fejjel beüljenek az iskolapadba és leérettségizzenek. A kevesek egyike volt a CKÖ TAG, aki önkormányzati és CKÖ képviselő, és aki építési vállalkozóként társasházak építésében vett részt KELETI KISVÁROSBAN. Emellett zöldséges üzletet nyitott SZATMÁRPÓPÁN – a közeli nagyvárosok nagybani piacairól hozta az árut – és megszerezte az iskola büféjének bérleti jogát is. A 2008-as válság valamennyi vállalkozását tönkretette. A legnagyobb építőipari vállalkozása a CKÖ ELNÖKNEK volt, aki egyben önkormányzati képviselő is volt. A rendszerváltást követő évtizedekben azonban a legtöbb oláh cigány család számára a különféle támogatási konstrukciók segítségével indított „vállalkozások” – és azok révén számlagár működtetése biztosította az extra bevételt. *„Régen 40-50 roma vállalkozó volt régen, ma már csak 7 roma vállalkozás működik a faluban.”* Nem

kétséges, hogy a folyamatosan átalakul a vállalkozások gazdasági környezete, és megszűnt a szociálpolitikai kedvezmény és a kedvezményt kihasználó vállalkozások piaca; a falusi infrastruktúra-fejlesztések is lassan befejeződnek, de SZATMÁRPÓPÁN mindenekelőtt a számlagyárakként működő vállalkozások szűntek meg.

Az oláh cigányok mentalitásának része a sajátos „vállalkozói ethosz,” amely egyrészt változatlanul többelemű megélhetési stratégiába ágyazódik – hiszen a főhivatású vállalkozás csaknem minden esetben biztos bukással fenyeget – másrészt a legalitás határán mozog, vagy pedig áthágja a törvényességet. A siker mércéje a jövedelmezőség és a presztízs javak, mindenekelőtt a látványos családi ház és a gépkocsi.¹⁷⁹

A tudatos születésszabályozás, vagy legalábbis a gyerekszám-csökkenés az oláh cigány közösségen belül egy generációval korábban kezdődött, de nem járt együtt a hagyományos gender-szerepek változásával. Ez a trend ugyanakkor zavarba hozza a többségi illetve az intézményi elbeszéléseket, hiszen ellentmond annak a sztereotípiának, hogy „a cigányoknak sok gyerekük van.” Az óvodavezető részben utal az elcigányosodás folyamatára: „Évente 20 gyerek születik és ebből 1, esetleg 2, magyar, a többi roma.”, ugyanakkor megjegyzi, hogy a cigány családoknak is jóval kevesebb gyerekük születik, mint régen. „Tehát, régen volt ugye hat-hét-nyolc gyerekes szülőnk, ma már a legtöbb esetleg négy gyerekes. Ez a csökkenő tendencia sajnos jellemző” (Rác Jánosné) A gyerekszám-csökkenés az intézmény számára egzisztenciális fenyegetés, ami erősebb, mint a romák „túlzott” fertilitásával kapcsolatos félelmek. A demográfiai apály az intézmény számára konkrét egzisztenciális fenyegetés, míg „a cigányoknak sok gyerekük van” sztereotípiát elvont.

A romungro családok szegényebbek és kiszolgáltatottabbak, mint az oláh cigányok és az általuk lakott utcában több rossz állapotú szociálpolitikai kedvezménnyel épült ház és silány egykori parasztház áll. De azért ez a településrész sem tekinthető cigánytelepnek. Fontos státuszjelző a kerítés léte vagy nem léte, nem függetlenül attól, hogy az adott család tart, vagy tartott-e valamikor jószágot. A romungrokban van irigység és resszentiment az oláh cigányokkal szemben, és úgy vélik, hogy ők pénzük révén számos kiváltságot meg tudnak vásárolni. Ugyanakkor a különféle roma csoportok etnikai és életforma tagozódása között hiba lenne mechanikus korrelációt feltételezni. Fontos tényező a mintakövetés. A SZATMÁRPÓPAI romungro családok közül sokan foglalkoztak jószágtartással, sertéshizlalással, vagy adtak és vettek lovakat. Utóbbi révén sok közös üzletük volt az oláh cigányokkal, akiknek a nyelvét nem értik ugyan, de azért néhány szót megtanultak és erre büszkéek.¹⁸⁰

Az iskolában szerzhető formális képzettség jelentősége sokáig nem látszott jelentősnek a romák szemében. A helyi általános iskola egykor kirívóan rossz épületekben működött, bolhás olajpadlóval, füstölő vaskályhával, kieső ablakokkal. (NYUGDÍJAS PEDAGÓGUS) A tanárok az 1970-es 1980-as években „sorkosztón” voltak, tehát minden nap más háznál látták őket vendégül ebédre. A roma diákok egy része az elkülönült kiegészítő osztályokba járt, a normál osztályokba járó romák zöme a B vagy a C osztályba került. A roma és nem roma diákok felzárkóztatására a pálcától – tehát az óra testi fenyítéstől – a korrepetálásig és a személyes segítségig terjedő pedagógiai eszközök széles skáláját használták. Mindez erősen függött a tanárok tehetségétől, szemléletétől és elkötelezettségétől. Természetesen a SZATMÁRPÓPAI iskolában is voltak jelentős tanáregyéniségek, de a „stabilitás időszakában” – tehát szocialista korszakban és a rendszerváltást követő években – az iskolarendszer mindenképpen autoriter, és erősen szegregatív és jellegű volt.

A romák számára nem az autoriter jelleg volt a döntő, hanem az, hogy az iskola által nyújtott tudás és a formális végzettség illeszkedik-e a „vállalkozói ethosz” sikerkritériumaihoz. Ennek a „nem-illeszkedésnek” három elemét érdemes elkülöníteni. Az egyik a *saját tudás* és a *nem saját tudás*, a másik pedig ehhez kapcsolódóan a *hasznos* és *nem hasznos* tudás megkülönböztetése. Minél inkább az életforma részévé válik az iskoláztatás – és minél inkább saját tudásnak tekintik az iskolarendszer különböző szintjein megszerzhető tudást – annál inkább elmosódik a különbség a hasznos és nem hasznos tudás között. A SZATMÁRPÓPAI oláh cigány közösség számára az iskola által közvetített és tesztelt tudás nem saját tudás és ennek következtében szigorúan megméri a tudás hasznosságát. A hasznosság mércéje pedig a tudás hozadéka: hozzájárul-e a tudás a – többelemű megélhetési stratégia részeként – a vállalkozások felépítéséhez, és a látványos presztízs javak, a nagy ház és a jó autó megszerzéséhez. A harmadik tényező a tradíció. A szakmaszerzés, a középiskola 17-19 éves korig tart,

¹⁷⁹ A CKÖ ELNÖKE és a CKÖ TAG – mindketten önkormányzati képviselők is voltak – valamint az oláh cigány családok többnyire erősen vallásos keretben részletezik a „vállalkozói ethoszt.”

¹⁸⁰ Számos interjú készült a romungrok lakta településrészen

ugyanakkor a roma tradíciók a házasodást korábbi életkorban tartják ideálisnak és ezen a születésszabályozás sem változtatott.

A külvilág annak az oláh cigány férfinak a pályáját tartja abszolút sikernek, aki görög katolikus pap, illetve nyelvész doktor és akadémiai kutató lett.¹⁸¹ (GÖRÖG KATOLIKUS PAP, NYELVÉSZ) Ugyanakkor a család és a tágabb oláh cigány közösség legfeljebb tudomásul vette a fiú továbbtanulását és eredményeit, de különösebb büszkeséggel nem töltötte el, hogy leérettségizett és továbbtanult. Az általános iskola után a család nem engedte továbbtanulni a fiút abban a görög katolikus gimnáziumban ahová felvételt nyert, illetve a középiskola kollégiumába, majd végül – a görög katolikus pap közbenjárására – kompromisszumként bejáróként beiratkozott egy mátészalkai szakközépiskolába. A középfokú továbbtanulás a tradíció megsértése volt, mivel a család már kiszemelte azt a lányt, akit szeretett volna minél előbb a fiú feleségeként látni. *„És akkor el is mentünk, felvételiztünk, ugye akkor anyámék nehezen tolerálták, hogy egyáltalán az ötlet, az, hogy tovább tanulni, mikor Szilvike vár rám...”*

Érettségi után a fiú bejelentette, hogy a görög katolikus teológián folytatja tanulmányait. *„Gimi után odaálltam a szüleim elé, hogy hát pap lennék...Akkor már annak semmiféle presztízse nem volt. Talán az orvosnak van, mert függünk tőle. De az már, hogy tanár, hát...Egyetemi tanár, annak sincs? Az mi? Megkérdezik, hogy mi az. Akkor apám mondta, hogy fiam, akkor már most tényleg mi ez, sok, 18 évesen se csajod, se semmi, akkor mi lesz így... Na és akkor mondtam, hogy pap leszek, akkor teljesen kiakadtak, hogy minden, minden lehettem volna, csak pap nem...* A teológia a hasznosnak tartott tudás abszolút ellentéte volt, csakúgy, mint a későbbi doktori iskola és akadémiai pályafutás. Ráadásul a fiú teológiai tanulmányainak, majd jóval később – nősülését követően – pappá szentelésének éveiben kezdődött el a SZATMÁRPÓPAI oláh cigány közösség átáramlása a görög katolikus egyháztól a Hit Gyülekezetéhez. A külvilág által példásnak tekintett karriert befutó férfi légüres térbe került, és pályafutása a legkevésbé sem követendő minta a SZATMÁRPÓPAI oláh cigány közösségekben.

„Én soha nem éreztem magam magyarnak. Ezt értse jól. Ha tőlem megkérdezik, hogy én minek érzem magam, akkor én roma vagyok. Nyilván a lányomat nem szeretném 16 évesen kiházásítani, de...akkor is...” Csakhogy a közösség, amivel változatlanul azonosítja magát, nemcsak azért nem becsüli az általa befutott pályát, mert *„a tizedét nem keresi meg”* annak, amit egy sikeresnek ítélt vállalkozó, hanem, mert a középiskolai és felsőoktatási karrierútja számukra követhetetlen világba vezet. *„Egyértelműen nem vagyok elégedett az életemmel, úgy sem, hogy három hete vagy négy hete doktoráltam, summa cum laude, és akkor mi történik. Akkor lennék elégedett, ha kiegyensúlyozott életem lenne, egy olyan, ahol lehet tervezni, ahol béke vesz körül, ahol látom valamilyenféle szinten a jövőt, kiszámíthatóság, ez nagyon fontos. És nagyon szívesen, mondom, hazamennék, és még malacokat tartanék, tehát bármi, akármilyen, tökmindegy, hogy mit csinálnék...Hát nem semennyire sem vagyok boldog és kiegyensúlyozott és nem volt értelme ennyi időt tanulásra fordítani.”* (GÖRÖG KATOLIKUS PAP, NYELVÉSZ)

Az iskola számára viszont az oláh cigány közösség erős belső, normarendszere tűnt áthidalhatatlan akadállyal. Pontosabban csak a roma tradíciót, a korai házasságkötéseket, a hagyományos gender-szerepeket okolja azért, mert diákjai nem használják ki továbbtanulási lehetőségeiket. A hasznos vagy nem hasznos tudással kapcsolatos különbségtételt az iskola nem érzekelte, vagy legalábbis nem tudta értelmezni. A már említett ROMA GÖRÖG KATOLIKUS PAP, NYELVÉSZ, aki teológiát végzett és nyelvész doktorátust szerzett, a fiatal korában görög katolikus papként SZATMÁRPÓPÁN szolgáló görög katolikus pap mellett a ma már NYUGDÍJAS PEDAGÓGUS magyar szakos tanárt tartja meghatározó mentorának. NYUGDÍJAS PEDAGÓGUS tehetséges és jelentékeny pedagógus volt. Munkáját évtizedeken keresztül az elérhető tekintélyelv, a világos követelményrendszer és a melegszívű segítőkészség jellemezte. Az iskola tanári közösségében mindhárom tulajdonsága magányra kárhoztatta, talán alkatilag sem volt eléggé konfliktuskerülő. Sikereket – továbbtanulást, néhány esetben érettségi bizonyítvány megszerzését – többnyire fiú tanítványaival tudott elérni. *„A lányoknál annyi a cél, hogy a nyolc általános iskolai osztály meglegyen, szép legyen, szép köröm, műszempilla, műhaj...és akkor ez a minden. Ez a kislány is eljött hozzám, na, milyen vagyok...Tudod, hogy szép vagy, állandóan magaddal foglalkozol...Hát nem tetszik észrevenni, műszempilla...hát tiszta csipás vagy...hát nem vagy normális, hogy kifested magad, a szádat, az arcodat... 14 évesen. Mondtam az anyjának is.....az is megszökött 14 évesen májusban úgy csináltuk, hogy meglegyen neki a bizonyítványa....Ne engedd, hát tönkreteszi magát, 30 évesen hatvannak fog kinézni. Ma már tiszták, szépen öltözködnek, de a tudásra, az olvasásra nincs igényük.”* ROMA GÖRÖG KATOLIKUS PAP, NYELVÉSZ ellenben megtanulta és elszavalta Váci Mihály 'Még nem elég!' című versét *„...hát, ahogy azt elmondta...még most is*

¹⁸¹ ezt az interjút Durst Judit készítette

borzongok... amilyen átéléssel...Kínok keservével, hogy jutott el a célhoz...nagyon nagy árat fizetett ő azért. És itt a cigányok semmibe sem nézik, itt nem az az érték, ahogy tanul.”¹⁸²

Vallások, felekezetek, szakralitás

A SZATMÁRPÓPAI nem cigány családok hagyományosan két egyházhoz kötődnek. A többség református, de élnek a faluban tekintélyes, nem cigány görög katolikus családok is, nem függetlenül attól, hogy a 18. században sok ruszin család települt ide. Az 1910-es népszámlálás szerint a falunak 1346 református és 917 más vallású, elsősorban görög katolikus lakója volt. Ma a református gyülekezetnek 191 aktív, egyházfenntartói járulékot fizető tagja van, és mintegy 350-en lazán kötődnek az egyházhoz. A jelenleg szolgálatot teljesítő REFORMÁTUS LELKÉSZ ASSZONY 2002-ben került HETÉNYBE, és 2008-tól helyettesít SZATMÁRPÓPÁN is, amikor a korábbi lelkész nyugdíjba ment. A két falu közül egyértelműen SZATMÁRPÓPA lett a fontosabb, mivel HETÉNYBEN jóval erősebb a görög katolikus egyház, és kevesebben vannak a reformátusok. SZATMÁRPÓPÁN fordított a népesség vallásfelekezeti megoszlása.

A lelkésszasszony és a presbitérium iszonyát mindkét ciklusban a lelkésszasszony dominanciája jellemzi, és 2008 óta ő hozza meg a stratégiai döntéseket. Márpedig meggyőződése, hogy a református egyház a hagyományok és a gyülekezet számszerű többsége ellenére versenyképessé van, ami offenzív stratégiára kényszeríti. Ennek vannak intézményi elemei is. A 18 században épült, de műemléki jelentőséggel nem bíró református templom évek óta életveszélyes és be van zárva. A több százmillió forintba kerülő felújítást a gyülekezet csak abban az esetben látja megvalósíthatónak, ha a református hagyomány megújulása, illetve az egyház térnyerése a tágabb környezet számára is látványos. Az iskola fenntartásának átvétele ennek legfontosabb eszköze. Az általános iskolai hit ér erkölcsstan az önkormányzati majd az állami fenntartás éveiben is fontos terepe a presztízsharcnak és a bázisépítésnek, a református hittant választók pedig erősen felülreprezentáltak, és felük roma. A tiszteletes asszony mindenekelőtt azt ismerte fel, hogy nyitnia kell a romák felé.

Az oláh cigányok eredetileg görög katolikusok voltak *„Mi régen templomisták voltunk, görög katolikusok és a templomban keresztelték a gyerekeket.”* (CKÖ ELNÖK) A görög katolikus egyház kétféle módon igyekezett „nyitni” a romani nyelvű cigány közösségek felé. A szomszédos HETÉNYBEN a LEGENDÁS HETÉNYI GÖRÖG KATOLIKUS PAP már a szocialista korszakban elkezdett romani nyelven szentmiséket tartani. SZATMÁRPÓPÁN bizonyos értelemben ellenkező folyamat zajlott le. LEGENDÁS SZATMÁRPÓPAI GÖRÖG KATOLIKUS PAP tisztelendő átvéve HETÉNYBŐL a romani nyelvű szent szövegeket, megkettőzte a liturgiát, majd „egy roma ember” azt javasolta neki, hogy építsenek külön templomot az oláh cigányok lakta településrészen. A roma visszaemlékezők szerint a nem cigány görög katolikusok egyszerűen kikutálták őket a szentmisékről. A püspöki engedély alapján felépült cigány templomot 1993-ban szentelték fel. A telket egy roma család bocsátotta ingyen rendelkezésre, a költségeket pedig részben szintén a helyiek állták.

Mindazonáltal a görög katolikus cigány misszió is kívülről a többségi társadalom felől közelítette meg a roma közösséget. A szomszédos HETÉNY egykori, romani nyelven miséző görög katolikus papját a mátészalkai kistérségben élő nem cigányok olyan misszionáriusnak tartják, aki bizonyos értelemben „újrakeresztelte” – durvábban fogalmazva, sikeresen „domesztikálta” – a HETÉNYI romákat. A romani nyelvű misézés képletesen a külvilág normáinak és a normasértésért járó szankcióknak a „lefordítását” és közvetítését is jelentette, hiszen hiába a romani nyelv, a tartalom mindenképpen kívülről jött. SZATMÁRPÓPÁN is ilyesmivel kísérleteztek a görög katolikus papok.

Az 1990-es évek derekától aztán nem várt kihívás érte a görög katolikus egyházat. A gyorsan terjeszkedő Hit Gyülekezete lényegesen vonzóbb lett az oláh cigány családok többsége számára, mint a görög katolikus egyház. *„Mikor beindult a Hit Gyülekezete, attól a perctől mi már nem mentünk templomba. Azt mondja az Írás, hogy ne imádkozz faragott kép előtt és ne hódolj neki. Azóta Isten kedvező munkáját építjük”.* (CKÖ ELNÖK) A Hit Gyülekezete térben legközelebb KELETI KISVÁROSBAN tart istentiszteletet, ennek ellenére a SZATMÁRPÓPA görög katolikus gyülekezet miatt roma híveinek többségét elveszítette.

¹⁸²Váci Mihály (1924-1970) az 1960-as években népszerű, könnyen befogadható verseket – részben kurzusverseket író költő volt, akinek életművét mára meghaladtra az idő Ugyanakkor az irodalmat tanító tanár dilemmája jelentős és időtálló művek kapcsán is hasonló.)

A görög katolikus egyház és helyi papjai kétségbeesetten szemlélik a folyamatot. Érthetetlen számukra, hogy miközben – négy másik környékbeli településéhez hasonlóan – a SZATMÁRPÓPAI cigány görög katolikus templom mellett felépült egy közösségi ház (Tudásház) és az egyházmegye tanodára is pályázott, a Boldog Ceferino Intézet pedig roma közfoglalkoztatási programot működtet a faluban, akkor vajon mi kínálhat a Hit gyülekezete, ami vonzóbb „ajánlat” a Szatmárpópa romák számára. *„Jött egy olyan pásztor, aki szépen kivette őket. És akkor sok emberek hajlottak arra...hajlamosak...csalják őket...Azért vannak bajok, mert többször voltak viták, mert nem nézik jó szemmel, hogy a gyerekek idejárnak.”*

(Tudás háza) Sőt, a görög katolikus egyház számára az is rejtély a Hit gyülekezete, illetve a „hites” szervezetek romákra gyakorolt vonzerejében, hogy az evangéliumi, illetve pünkösdi karizmatikus keresztény hitelveket valló felekezet nemcsak a részvételt tiltja más egyházak rendezvényein, de szigorúan szankcionál olyan „cigányosnak” tartott hagyományt is, mint például a tánc. *A Hit gyülekezeteikkel nem jó a kapcsolat, azokkal nem jó. Itt nagyon jó táncosok voltak a lányok, akik már férjhez mentek. Nekik nem kell tanulni, mert bennük van. De mindig van, aki nagyon tud. A. Most legutóbb ROMA GÖRÖG KATOLIKUS PAP, NYELVÉSZ volt itt a templombúcsún és az egyik kislány, aki járt CKÖ TAG féle alapítvány programjába...van egy kétéves program náluk, ez a roma lányok esélyegyenlősége... és kizárták a két kislányt, mert itt a templomudvaron táncolt az udvaron kispapnak. Felolvasott egy köszöntőt.. És akkor kizárták. (Tudás háza)*

A görög katolikus pap szerint *„A cigányságot két dologgal lehet megfogni: zenével és ennivalóval”*(JELENLEGI SZATMÁRPÓPAI GÖRÖG KATOLIKUS PAP) Tévedett. A SZATMÁRPÓPAI romák számára a Hit gyülekezete is a többségi társadalom intézménye, amelynek vonzereje azzal erős, hogy nincs köze a roma hagyományokhoz, vagy ahhoz, amit a többség roma hagyománynak tekint. Vagy talán éppen azért. Persze a SZATMÁRPÓPAI cigány görög katolikus templom telkét egy roma család bocsátotta ingyen rendelkezésre és az épület felhúzásában is nagyon sokak pénze és munkája volt benne. De azért az elkülönült cigány gyülekezet és templom – hiába a romani nyelvű szentmise – mégiscsak a többségi társadalom intézménye és az elkülönülés legalább annyira kiszorítás, kirekesztés következménye, mint önkéntes, részben nyelvi alapú elkülönülés. Ellentétben a KÖMÉNYI romák által saját pénzükből épített szabadkeresztény „saját szakrális térrel,” a SZATMÁRPÓPAI görög katolikus templomot a romák soha nem érezhetik teljesen sajátjuknak. A „cigány misszió” óhatatlanul is a többségi normarendszer kódexe, még ha az itt szolgáló papnak meg is kell tanulnia felolvasni a romani nyelvre fordított szent szövegeket. A Tudás házát a Boldog Ceferino Intézet finanszírozza, a tanoda a püspök mellett dolgozó cigány referens reszortja.

A Hit Gyülekezete, illetve a mátészalkai közösség vonzerejének egyik összetevője éppen az, hogy nincs cigány missziója és nem tart romani nyelvű istentiszteletet sem. Másrészt a tilalmas képi ábrázolást képes helyettesíteni leegyszerűsített, „megfogható” de rendkívül plasztikus elbeszélésekkel. *„Közel van Isten és közel van az Elragadtatás. Isten az övéit elviszi a mennybe, aki Őtet szolgálja, de elsősorban csecsemőkortól 14 éves korig. Elragadtatja. Itt a Földön, tudja mi lesz? Mondjam meg? Akarja tudni? A sötétség démonai uralkodnak fönt. Hét évig káosz a sötétség démonai uralkodnak. Itt az emberek az utcán, hegyén-hátán halni fognak. A gépek menetközben, ahogy mennek a levegőben, úgy zuhannak le. Egy helyen lesz csend, világosság, Jeruzsálemben, Isten dicsősége ott leszáll. Ez hét évig fog tartani. Lesz egy háború, az utolsó időkben, ami a Megiddo hegyén lesz az összecsapás. Tudja a Sátán, hogy rosszul jön ki belőle....A pokolban a hús csatákban jön le az emberről. A férgek bemennek a csontjaiba és ordít a fájdalomtól. És kéri, hogy halhasson meg...de nem halhat meg, mert ott is egy örök élet van...Nincs levegő, szenny, mindenütt patkányok vannak..... Isten azt mondja, én, az enyéimet az én hasonmásomra teremtettem...haja szála nem görbülhet meg”* (CKÖ ELNÖK)

A vallásfelekezetek küzdelmének van még két nagyon is evilági és gyakorlatian dimenziója. A görög katolikus egyház felismerte ugyan az intézmények fontosságát, de azt nem, hogy sem a Tudásház, sem a tanoda jelentősége nem mérhető az általános iskoláéhoz. Nem kezdeményezte az iskola átvételét, pedig erre éppen úgy lett volna esélye, mint a református egyháznak. *Én nem szeretném, hogy görög katolikus legyen. Ha lenne egy plusz segítőm, akkor oké. de most nyolc-tíz helyen vagyok, egyszerre. De, hogy ha még iskolaigazgató is legyek....Örülök, hogy egyházi iskola lesz.”* (JELENLEGI SZATMÁRPÓPAI GÖRÖG KATOLIKUS PAP) A másik fontos tényező a helyi politikai hatalom volt. Látni fogjuk, hogy az 2014-es hatalomváltásban döntő szerepük volt a CKÖ roma képviselőinek. Mindketten bekerültek az önkormányzatba – és mindketten tagjai a Hit Gyülekezetének. A 2014-ben hatalomra jutott polgármesternek tudomásul kellett vennie, hogy a gyülekezet komoly hatalmi tényező a faluban és adott esetben pozíciója függhet attól, hogy megfelelő kapcsolatban van-e az egyházzal. *„A mostani polgármester a Hit gyülekezetébe nincs benne, de eljön. Sőt, Kovács Sándor országgyűlési képviselő is eljön. Most volt május 5-én egy országos konferencia, és itt voltak.”* (CKÖ ELNÖK)

A romungro családok közül sokan reformátusok, mivel ebben a faluban a református egyház jóval kevésbé zárkózott el a romáktól, mint a környékbeli településeken. A romák számára a szigorú protestáns hitelveket valló református egyház, a többség egyháza, amely azonban kinyitotta és kinyitja kapuit előttük is, feltéve, ha készek elfogadni annak hitelveit és követni a normáit.

A református egyháznak is van cigány missziós központja, amelynek anyagi és humán segítségére a lelkes asszony adott esetben számít, ám REFORMÁTUS LELKÉSZ ASSZONY SZATMÁRPÓPÁN nem állt elő direkt „cigány missziós” programmal. *„A görög katolikus egyháznak intenzív cigány missziós tevékenysége. Nem itt lakom, nem is tudom felvenni a versenyt a görög katolikusokkal”* Nem is akarta, mert felismerte a „cigány missziós paradoxon” lényegét: csak abban az esetben képes megközelíteni a romákat – megnyerni őket egyházának, viszontlátni őket az istentiszteleteken, az iskolai hittanórákon, és nem utolsósorban elfogadtatni velük az iskola református átvételét – ha univerzális nyelven fogalmazza meg krédóját. Az előző ciklusban volt romungró református presbiter – a tiszteletes asszony szavaival *„presbiterem,”* ami jelzi, hogy eltér a formális és valós hierarchia – de nem engedett annak a nyomásnak, hogy a görög katolikus egyházhoz hasonló elkülönülési folyamat kezdődjön. A református istentiszteletekről nem nézik ki a roma hívőket – vagy legalább is nem olyan mértékben, hogy az tűrhetetlenné váljon. Ha a roma hívők azt akarják hinni, hogy elfogadják őket, akkor azt hihetik. A vasárnapi istentiszteleteken több a roma gyerek, mint a nem roma, és az állami fenntartás időszakában a roma diákok legalább fele a református hittant választotta.

A tiszteletes asszony szerint SZATMÁRPÓPÁN *„vallásháborúról szó sincs”*...*„Tegyük hozzá most is, hogy erre nem is volt szüksége. Részben, mert nem „cigány missziója” hanem roma hívői vannak, részben, mert nagy ívű és nagyon kockázatos vállalkozásba kezdett: kezdeményezte az általános iskola átvételét.*

Önkormányzat, politikai klientelizmus

SZATMÁRPÓPA önkormányzatát 1990 és 1999 között az ELSŐ POLGÁRMESTER, majd 1999 és 2014 között a MÁSODIK POLGÁRMESTER irányította Mindkét polgármester a kontinuitást képviselte, jóllehet utolsó választási kampányuknak mindketten – addigi függetlenségüket feladva – fideszes színekben vágtak neki. Az ELSŐ POLGÁRMESTER a korábbi tanácsi apparátus folyamatosságát képviselte. Az önállóságát visszaszerző falu leendő mezőgazdasági vállalkozói hamar dűlőre vitték a legfontosabb kérdést, és a szövetkezet reorganizációja helyett a gyors végelszámolás mellett döntöttek. Az önkormányzatnak erre a folyamatra nem volt befolyása. Az 1990-es évtizedben elkezdődtek az infrastrukturális beruházások, ami egyben az önkormányzat eladósodását is jelentette. Az ELSŐ POLGÁRMESTER 1998-ban – az első Fidesz kormány idején – már fideszes jelöltként indult és nyerte el ismét a polgármesteri széket. A következő évben azonban váratlanul meghalt és az időközi választásokon a MÁSODIK POLGÁRMESTER vette át a helyét aki az egykori TSZ menedzsment révén képviselte a folytonosságot, de mire a falu első embere lett a földkiadás, a kárpótlás és a szövetkezet végelszámolásának folyamata már véget ért. Az új polgármester igyekezett nem sérteni a nagygazdák érdekeit: *„ők nem foglalkoznak az önkormányzattal”*- ez persze nem volt teljesen igaz, mert Az egyik legnagyobb mezőgazdasági vállalkozó több cikluson keresztül képviselő volt. Az időközi választásokon 1999-ben már a MÁSODIK POLGÁRMESTER is jobbnak tartotta, ha az aktuális kormánypárt jelöltjeként indul. Az adósságszpirál akkor már fenyegető volt és az új polgármester azt is tudta, hogy elodázhatatlan egy új iskola felépítése, mert a több nyomorúságos és életveszélyes épületben működő Szatmárpópa általános iskola infrastrukturális helyzete tarthatatlan.

A MÁSODIK POLGÁRMESTER tizenöt évig tartó időszakának legnagyobb eredménye az iskola felújítása – helyesebb új iskola felépítéséről beszélni – és az óvoda felújítása volt. *„Címzett támogatásból pályáztunk az iskolaépületre az első Fidesz korszakban. Volt egy jó barátunk, egy országgyűlési képviselő, aki Kövér László kollégiumi szobatársa volt. Beadtuk, nem nyert. Orbán Viktor járt Ajakon – ott beszélünk vele. Ott mondta a képviselőnek, hogy intézkedjél. A képviselő megkereste az illetékeseket, de abban az évben már nem lehetett. A következő évben Pokornival találkoztunk. Meg is nyertünk 230 millió forintot, de szükség lett volna még 30-40 millió forintra. A 2002-es kormányváltás után meggyeszfesztiválon SZATMÁRALMÁSON beszélünk Veres Jánossal. 'Egy fillért nem adunk nektek' – mondta. A falu többsége ugyanis a Fideszre szavazott.”* (MÁSODIK POLGÁRMESTER) A megyei területfejlesztő tanács segítségével aztán mégis sikerült nagy nehezen előteremteni a szükséges forrást. A MÁSODIK POLGÁRMESTER a következő két alkalommal – tehát 2002 és 2006 őszén – függetlenként indult, majd 2010-ben – immár ismét Fidesz kormány időszakában – megint a Fidesz által támogatott politikusként nyerte el a polgármesteri posztot. Az iskola mellett a korábban két különálló épületben működő óvoda is új épületbe költözhetett 2007-ben.

A politikai klientelizmus, tehát a körzet kormánypárti országgyűlési képviselőjének támogató jóindulata vagy pénzcsapokat elzáró rosszindulata évtizedek óta alapvető jelentőségű a a régió településein. Nem csak a polgármestereknek kell igazodni az aktuálisan kormányzó pártokhoz. Az érintett politikusok elvárása nem egyszerűen a lojális együttműködés, hanem, az is, hogy az adott település az ajánlási időszakban szállítsa az ajánlószelvényeket és az országgyűlési választások napján pedig a település többsége rá is szavazzon. Ez a kemény elvárás független attól, hogy éppen milyen összetételű kormány regnál. SZATMÁRPÓPA helyzete különösen a kormányváltások illetve az egyéni országgyűlési választókerületek átszabása mellett azért is kényes, mert a szomszédos SÁRKÁNYFÖLD) a mai napig szocialista vezetésű város és erős az egykori szocialista pénzügyminiszter Veres János befolyása. A falu elitje 1998-2002 között egyértelműen a fideszes képviselőre tett és kapcsolatait kihasználva jelentős forrásokhoz jutott az iskola felújítására, és az önkormányzat meg volt győződve arról, hogy 2002 után a Fidesz kormányon marad. Nem így történt és Veres János kereken megmondta, hogy egy fillérre sem számíthat a falu. Ez később változott, de az átállás nem volt könnyű. *„Elmondtam a hodászi polgármesternek, hogy ha nem álltok át a kommunistáktól a Fideszhez, addig ne várjatok pénzt, mert el lesztek utasítva. Mi egyből átálltunk, amit én szerveztem. Én voltam a fő szervező.”* (PAMACS ALPOLGÁRMESTER)

A lojalitás nem csak a kormányzati pályázatok, de a politikai klientúrákhoz tartozó vállalatok esetében is elvárás. *„A COLOPLAST SÁRKÁNYFÖLDÖN, akinek a busza keresztülment éveken keresztül SZATMÁRALMÁSON és nem állt meg a SZATMÁRALMÁSI lakosoknak már csak azért sem, merthogy az előző vezetés ugye az a COLOPLAST ez a volt pénzügyminiszterünk, Veres Jánosnak a tulajdonában, vagy családi körében lévő cég. És ugye a polgármester vele 12 évvel ezelőtt nagyon jóba volt, segítette őket az MSZP idején. Aztán pont ebből kifolyólag, hogy átállt a FIDESZ-hez nagyon megharagudott rá, utána még 4 évig ő volt a polgármester és nem voltak hajlandók senkit alkalmazni a faluból.”* A szavazók nem csak abban az esetben kiszolgáltatottak a helyi hatalomnak – és tartoznak lojalitással a szavazófülkében – ha segélyezettek vagy közfoglalkoztatottak, de akkor is, ha bármilyen gazdasági érdekeltységük az önkormányzathoz köti őket.

A HARMADIK – és jelenleg is hivatalban lévő - POLGÁRMESTER 2006 óta tagja a képviselőtestületnek és 2006-ban és 2010-ben is sikertelenül indult a polgármesteri székért. Változott azonban a párttámogatás: 2006-ban a MÁSODIK POLGÁRMESTER függetlenként, ellenfele, a későbbi HARMADIK POLGÁRMESTER FIDESZ KDNP színekben indult. Az akkor hivatalban lévő MÁSODIK POLGÁRMESTER 2006-ban fölényesen 76 százalékkal nyert. Négy év múlva megváltozott a párt-támogatás, ekkor már a hivatalban lévő MÁSODIK POLGÁRMESTER neve mellett szerepelt az akkor már néhány hónapja kormányzati pozícióban lévő Fidesz KDNP neve, és a leendő HARMADIK POLGÁRMESTER indult függetlenként, még mindig sikertelenül, ugyanis a település inkumbens első embere ekkor is nagy többséggel több, mint 74 százalékkal őrizte meg pozícióját. A váltásra 2014-ben került sor. A HARMADIK POLGÁRMESTER megint csak függetlenként, kis különbséggel, 51,93 százalékkal nyert az ekkor is kormánypárti színekben induló MÁSODIK POLGÁRMESTERREL szemben. A következő önkormányzati ciklus öt éves volt, és a HARMADIK POLGÁRMESTER 2019 októberében már fölényesen, 73 százalékos eredménnyel győzött régi riválisával a MÁSODIK POLGÁRMESTERREL szemben. Ezúttal mindkét polgármester-jelölt függetlenként indult.

A HARMADIK POLGÁRMESTERRŐL ellenfele kétféle módon vélekednek. Részben harsány, populista, megbízhatatlan emberként írják le őt, aki a még sötétebb színekkel lefestett édesanyja biztatására indult el a posztért. A polgármester édesapjáról tudni vélik, hogy *„buta ember volt”* és *„istállókat és szénaboglyákat gyűjtött fel”*, míg édesanyjáról az a rosszindulatú pletyka, hogy egykor az egészségügyben dolgozott és önkényes sorrendben hívta be vizsgálatra az orvosi váróban ülő betegeket. Másrészt a polgármestert – szöges ellentétben a populista jelzővel – *„elkényeztetett kulákyereknek”* nevezik, és megjegyzi, hogy jelentős méretű agrárvállalkozást épített fel, közben pedig gyógyszerész doktorátust és vadgazda képesítést szerzett. Hívei szerint a polgármester *„benne van a vadtársulásban, és Pestig ér a keze”*, márpedig a személyes kapcsolatok rendkívül fontosaknak tartják ebben a faluban.

Nem kérdéses, hogy A HARMADIK POLGÁRMESTER megválasztásában a roma szavazatoknak döntő szerepük volt 2014-ben, majd 2019-ben is. Elődje tudomásul vette az oláh cigány családok pénzszerzési, megélhetési stratégiáit – így az illegális számlagyárak létét is, és az volt a filozófiája, hogy *„csak ide ne jöjjenek segélyért”*. Ugyanakkor nem is támogatta a roma kivitelezőket illetve nem szabott olyan feltételt, hogy a kivitelezők meghatározott arányban romákat is foglalkoztassanak. *„Szememre vetették a cigányok, hogy nem kaptak munkát a faluban. Volt, aki kapott, de a kivitelező nem volt megelégedve.”* (MÁSODIK POLGÁRMESTER) Az utólagos elbeszélések szerint Pavelcsák tiszteletlen volt a romákkal szemben. *„Cigányasszony bement hozzá segélyért. Kizavarta a polgármester, hogy mit keresel itt, te piszkos cigány, takarodj innen kifele.”* (PAMACS

ALPOLGÁRMESTER) A MÁSODIK POLGÁRMESTER nem ismerte fel, hogy ha nem adja meg a tiszteletet a romáknak, ha nyilvánosan „hülyéknek” nevezi az általános iskolába járó roma diákokat, annak ebben a faluban bukás lehet a következménye. Másfél évtizedes regnálása idején nemcsak a romák kerültek enyhe többségben SZATMÁRPÓPÁN, de a romákkal kapcsolatos közbeszéd normái is. A 2014 óta regnáló HARMADIK POLGÁRMESTER mindenki szerint megadja a tiszteletet a romáknak. Alap elbeszélése szerint kezdetben sokan félték tőle, sőt rasszistának tartották, és egyik legnagyobb sikerének azt tartja, hogy ezek a negatív klisék lefoszlottak róla.

Ugyanakkor bizonyos, hogy A HARMADIK POLGÁRMESTER *megválasztása nem establishment-ellenes hatalomváltás volt*, mert ő befolyásos és tehetős, a CKÖ-t is több ciklus óta vezető oláh cigány roma vállalkozókkal kötött szövetséget. Utóbbiak nem győzik hangsúlyozni, hogy a romák ma már enyhe többségben vannak a faluban, és ellentétben a szomszédos HETÉNNYE, a romungrók elenyésző kisebbségben vannak az öntudatos oláh cigányokhoz képest.

A szavazatok mozgatása – vagy ennek híresztelése – mind a (politikai klientelizmus kényszere miatt kötött) országos választások, mind a (politikai értelemben nyílt) helyi választások kapcsán fontos politikai tőke. SZATMÁRPÓPÁN a szavazók mozgatásával kapcsolatban legalább két ember állítja, állította magáról, hogy akár ügydöntő módon is képes irányítani szavazók sokaságát. Egyikük PAMACS ALPOLGÁRMESTER, aki emlékei szerint személyes okokból állt át és mozgósította szavazót A HARMADIK POLGÁRMESTER támogatására. *„Bementem 2010-ben A MÁSODIK POLGÁRMESTERHEZ, azt mondtam, hogy gratulálok, megnyerted 676 szavazattal...Egy kérdésem van, hogy tedd vissza az KORÁBBI ALPOLGÁRMESTERT engem meg pénzügyesnek. Csütörtökön jött az eskütétel. Mondja, hogy ki hun lesz, de a pénzügyi bizottság sehol, az én tiszteletdíjam sehol. Azt mondtam, megmutatom nektek, hogy, 2014-ben nem ültök ebben a székből. Mosolygott, kacagott. Mikor megvalósult, visított kínjában.”* (PAMACS ALPOLGÁRMESTER) A romák mozgósításában közvetlenül CKÖ ELNÖK és CKÖ TAG vett részt. Mindketten vállalkozók voltak, mindketten a CKÖ tagjai voltak, majd 2014-ben bekerültek a képviselőtestületbe. És mindketten a Hit gyülekezete tagjai. *„Az előző polgármester le lett cserélve. Odamentem hozzá, és azt mondtam, hogy többet nem ülsz a székre. Röhögött...vicc...jött a vasárnap és elbukta a választást. Szavam van, ha én azt mondom a cigányoknak, hogy ezt kell csinálni, akkor ezt csinálják.”* (CKÖ ELNÖK) CKÖ ELNÖK 2019 őszén nem jutott be a képviselőtestületbe. Néhány hét múlva váratlanul meghalt.

A 2014-ben megbukott MÁSODIK POLGÁRMESTER hívei, illetve a HARMADIK POLGÁRMESTERREL nem rokonszenvezők alapvetően reszsentiment elbeszéléseket fogalmaznak meg. A reszsentiment típusú magyarázat – akárcsak KÖMÉNYEN – ebben a faluban is arra utal, hogy a korábbi hatalom hívei nem értik a választók megváltozott magatartásának okát. Eszerint a polgármester édesanyja igyekezett a szavazás napján utcai svédasztalokról jóltartani a falu népét, illetve a későbbi közmunka-vezetőről, KÓPÉRÓL állítják, hogy kampányidőszakban jelentős befolyása van a SZATMÁRPÓPAI választókra. KÓPÉ portréját élénk színekkel festik le a faluban. *„A HARMADIK POLGÁRMESTERNEK van egy olyan embere, akinek már apjának is az volt a neve, hogy a falu betyára. Benne volt a vérében. Egy tisztességes napot nem dolgozott az életében, Nem cigány. Lenyúlja magának a rászorulóknak szánt tűzifa egy részét és árulja. Ő a megbízott a közmunkánál, ő irányít. Mégis az embereket meg tudta venni, hogy ki hová szavazzon. Állítólag uzsorás is. Ezt mindenki tudja. Nem lehet szólni, mert aki szól, az nem mehet dolgozni többet.”* (NYUGDÍJA PEDAGÓGUS ASSZONY)

A HARMADIK POLGÁRMESTER 2014 őszén foglalta el posztját, és első éveiben – persze a központi források növekedése révén – felfuttatta a közfoglalkoztatást. A létszám 2015-ben tetőzött, akkor mintegy 370 közfoglalkoztatott volt Szatmárpópában. A polgármester azonban helytelenítette ezt a hatalmas létszámot és a gyakran hallható „gazdasági racionalizáló” elbeszélést fogalmazta meg, miszerint a csúcslétszám felével is el tudná végeztetni azt a munkát, amit a 6000 m uborka, a 1,5 ha paradicsom 2 ha paprika, 4 ha burgonya, és fél ha hagyma megműveléséhez szükséges. Ez a kvázi vállalkozói elbeszélés – úgy téve, mintha a központi forrásokból közfoglalkoztató önkormányzat ténylegesen költségérzékeny piaci szereplő lenne – valójában a helyi hatalom jóléti politikájának elveit jelzi és nem valamiféle racionális közfoglalkoztatási irányelvekre utal. *„Százötven emberrel is meg tudnám csinálni, a többiekkel bírni nem lehet, nemhogy dolgoztatni őket.”* A csúcsevben is voltak olyanok, akik foglalkoztatás-helyettesítő támogatást kaptak. *„A munkaügyi központ kiküldte, hogy foglalkoztatni kell őket még tíz hónapig. Visszaállt a szocializmus”* És ez az elszólás valóban a gazdaságilag nem racionális, nem hatékony, alapvetően jóléti célú foglalkoztatás elleni elvi jellegű ellenérzéseit fejezte ki. A pénzbeli transferek odaítélése során is azt az elvet hangoztatja, hogy az általa irányított önkormányzat annak segít, aki erre „érdemes,” akinek vannak tartalékai vagy egyéb forrásból származó bevételei, illetve annak adnak szociális hitelt, aki azt nagy valószínűséggel vissza is tudja majd fizetni.

Az önkormányzatnak közvetlen bevétele csak az uborkából származott, de azt is csak közfoglalkoztatásra fordíthatta. Később az uborkatermesztés 4000 méterre csökkent. Négy évvel később már csak 140-150 közfoglalkoztatott volt a faluban – természetesen nem helyi döntés, hanem a központi források jelentős szűkítése miatt – és a csökkentett létszámot már ideálisnak tartotta.

A közfoglalkoztatás és a segélyezés során megfogalmazott elveket kívánja követni a polgármester a ciklus legnagyobb projektje, a Komplex telepprogram keretében épülő szociális bérlakások bérlőinek kijelölése során is. *A 34 ember kiköltöztetésével gyakorlatilag egy.. el lehetett indítani egy olyan hullámot, hogy azok az emberek, akik eljárnak a Biztos Kezdet Gyerekházba, nyilván közülük fog kikerülni azoknak a családoknak a fenntartói, akik beköltözhetnek ezekbe a gyakorlatilag ingyen átadott lakásokba, csak kifejezetten a rezsit kell nekik majd fizetni. Ez egy nagyon jó dolog, mert gyakorlatilag egy versengést indít el, hogy kik azok, akiknek van munkahelye, akik járatják a gyereket az iskolába, óvodába, nincs kimaradásuk és ezek közül fogjuk kiválasztani az embereket, akik ide be fognak kerülni az otthonokba, ebbe. Levéve a terhet magamról, úgy terveztük, egy nagyon jó barátomnak az ötlete volt, hogy a Máltai Szeretetszolgálattól ki fogunk hívni 2 db olyan személyt, aki egy ilyen felmérő lap segítségével pontrendszert fog felállítani és nem az lesz, hogy akkor a polgármester választja ki, ki az, aki bekerül.*(HARMADIK POLGÁRMESTER)

Az iskola átvétele

SZATMÁRPÓPÁN, a 2000-es évtizedben – az akkor még önkormányzati fenntartású iskola, óvoda és művelődési ház összevonásával – egyetlen évig működött AMK, tehát Általános Művelődési Központ. Ez a fajta intézményi integráció a tágabb régióban sehol sem bizonyult tartósnak – a kistérségben SZATMÁRPÓPA mellett még KRASZNASZEGEN kísérleteztek ilyen intézményi formával – SZATMÁRPÓPÁN pedig egyetlen pillanatig sem sikerült stabilizálni az integrált intézményt. Az iskola úgy érezte, hogy plusz feladatként közművelődési feladatokat testálnak rá, az óvoda pedig saját pedagógiai programját féltve igyekezett mihamarabb visszaszerezni intézményi autonómiáját.

A nem roma diákok elvándorlása a SZATMÁRPÓPAI általános iskolából jóval később indult el, mint a kistérségi falusi „white flight.” Ennek fontos oka lehet, hogy SZATMÁRPÓPA fekvése miatt a faluból tömegközlekedéssel nehezen megközelíthetőek a kistérség elit gyűjtőiskolái, és a falu hagyományosan nagyon fontosnak tartotta és tartja az iskoláját. Az iskolák 2013-ban végrehajtott államosításig nem volt tényleges elvándorlás. A tanulói létszám 2016-ban még 224 volt, két évvel később már csak 170, majd az átadás évében a létszám 160 körül alakult. Az iskolaigazgató jóval súlyosabb problémának tartotta a pedagógushiányt. Az „aranykort” számára azok az évek jelentették, amikor válogathatott a jelentkezők közül. Az országos – és nem helyi – trendváltás következtében pedagógushiány alakult ki és a magas presztízsű városi, kisvárosi iskolák kivételével a falusi általános iskoláknak szaktanár-hiánnyal kellett szembenéznük.

Az iskolák központi állami fenntartásba vételét követően elvben fennállt annak a lehetősége, hogy a széttagolt oktatási piacon a tankerületek megpróbálják kontrollálni és keretek között tartani az általános iskola tanulók ingázását, illetve az iskolahasználati trendeket. A közoktatással kapcsolatos kompetenciákat azonban – például intézmények megszüntetésének, összevonásának, a beiskolázási körzethatárok átszabásának jogát – szétaprózták a különféle államigazgatási, szakigazgatási ágensek között és minden döntésnek hiányzik a politikai legitimitása. Az oktatási intézmények feletti politikai kontroll az államosítást követően paradox módon csökkent, mivel az ágazat helyi szinten közpolitikai vákuumba került, felgyorsult az iskolák egyházasításának folyamata, és utóbbi folyamán a régióban domináns iskolafenntartó egyház volt képes ténylegesen befolyásolni az iskolahasználat térbeni folyamatait meghatározva, hogy hol vesz át vagy alapít elit egyházi gyűjtőiskolát.

A református egyház, illetve a tiszteletes asszony a „white flight” tendenciák felgyorsulása és az iskola elcigányosodása előtti utolsó pillanatban kezdeményezte az iskola átvételét. A „senki földjére” nyomult be. Kockázatos vállalkozás volt ez, aminek végkimenetelen csak néhány év múlva ítélt meg, az egyházasítás valóságos tétje pedig az érintett szereplők számára homályos. Az önkormányzati iskolafenntartás korszakában a MÁSODIK POLGÁRMESTER már puhatolózott a református egyháznál, de akkor az egyház nem mutatott érdeklődést. A MÁSODIK POLGÁRMESTER célja egyértelműen költségmegtakarítás volt. *„Amikor felkínáltam nekik, akkor az önkormányzat rá volt kényszerítve, mert ugyanakkora összeg volt az önkormányzati kiegészítő támogatás, mint a normatíva. De miután átvette a klik...ebből a körből nem lenne szabad kilépni”.* A 2014-ben bukott és 2019-ben ismét sikertelenül induló MÁSODIK POLGÁRMESTER most már csak magánember, akinek

véleménye akkor is érdektelen, ha ő maga sarkosan fogalmaz, és, ha felesége az iskolában tanít. „*Józan ésszel, mi érdeke fűződik az egyháznak ahhoz, hogy ez egyházi sulis legyen? Csak anyagi érdek. Hát hitre nem fogja nevelni a gyerekeket. Azok úgyse fognak. Órára sem járnak, meg órán tök hülyék. Cigányok.*”(MÁSODIK POLGÁRMESTER)

Az egykori polgármester valóban nem értette, hogy mi az iskola átvétel rációja, mint ahogyan – ezzel szoros összefüggésben – azt sem, hogy a nyers „cigányozás” SZATMÁRPÓPÁN normasértés. Utódja, a jelenleg is hivatalban lévő HARMADIK POLGÁRMESTER az államosítást követően is pedagóguslakásokat biztosított az iskolának, az egyházasítástól pedig azt várja, hogy megfordítja az ingázási trendet. Akár még iskolabusz szolgáltatással is segítené a beingázást. Az iskolaigazgató tudja, hogy hiába szeretné „*visszakapni azt az iskolát, ami tíz évvel korábban volt,*” és a mából visszatekintve „*stabilnak és innovatívnak*” látszó tantestületet, ennek nincs realitása. Azzal is beérné, ha diákok létszámának csökkenése megállna, és az iskola kikerülne a veszélyzónából.

Az iskola fenntartásának egyházi átvétele kapcsán néhány körülményt mindenképpen figyelembe kell venni. A református egyház kistérségi oktatási „logisztikája” miatt a SZATMÁRPÓPAI iskola átvételét követően az egyház bizonyosan nem vesz át, vagy nem alapít iskolát a KELETI KISVÁROS, NAGYLÁPOS, SÁRKÁNYFÖLD, DÉGENFELDVÁR körön belül. A polgármester és az iskolaigazgató egyaránt úgy vélte, hogy „*ha ezt elszalasztjuk*”, akkor az iskola végképpen margóra szorul. Az egyházasítási stratégia ennél kedvezőbb forgatókönyveket is tartalmaz: a lelkész asszony nem tartotta kizártnak, hogy ha megáll az elvándorlás, akkor az immár református SZATMÁRPÓPAI iskola bevonzhatja azokat, akik valamivel jobb általános iskolát szeretnének gyerekeiknek, mint a helyi szegregált iskolák, ám arra nincs esélyük, hogy bejussanak az elit egyházi vagy állami fenntartású gyűjtőiskolákba. Mindez olyan intézményi vagy fenntartói policyt tesz szükségessé, amely nem kizárólag a roma-nem roma dichotómiában képes gondolkodni. A görög katolikus egyház kapcsán utaltunk már a „cigány missziós” paradoxonra. A református egyháznak is van országos Cigánymissziója – a tiszteletes asszony számít is a segítségére, például arra, hogy közreműködésükkel tanodát létesíthet a faluban döntően roma diákoknak – de maga az iskola természetesen nem „cigány iskola,” függetlenül a diákok etnikai összetételétől és attól, hogy sikerül-e megállítani az elvándorlást és az „elcigányosodási” trendet: nem ez az iskola átvételének elsődleges deklarált célja. Az egyház tudatában van annak, hogy a diákok ingázása és iskolaválasztása valamennyi szereplő számára olyan külső adottság, amelyet egyetlen szereplő sem képes teljes egészében kontrollálni.

Ezért van nagy jelentősége annak, hogy a dominánsan református SZATMÁRPÓPÁN a református egyház befolyása lényegesen nagyobb a romák – pontosabban a roma körében kisebbségben lévő romungrok – körében, mint általában a régió református falvaiban. Mint ahogyan az iskolában hittantató református tiszteletes asszony személyes népszerűsége és tekintélye is jelentős roma diákjai körében. A református, a görög katolikus cigány gyülekezet és a Hit gyülekezete között folyó „felekezeti küzdelmet” az iskola-átvétel a református egyház felé billentheti Szatmárpópában, és a környékbeli falvakban egyaránt.

Persze lehet, hogy az iskola fenntartásának egyházi átvétele nem állítja meg az elvándorlás és az intézményi gettósodás folyamatát.

Hivatkozások

Ball, S. – Bowe, R. – Gewirtz, S. (1995): *Markets, choice and equity in education* Buckingham: Open University Press.

Berényi E. – Neumann E. (2019): Roma tanulók a református általános iskolák rendszerében *Iskolakultúra*, 29(7): 73–92. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.7.73

Ercse K. – Radó P. (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatása. *Iskolakultúra*, 29(7): 8–49. DOI: 10.14232/10.14232/ISKKULT.2019.7.8

Havas G. (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Budapest: Ecostat, 121–138. <http://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> (letöltés: 2020. június 15.)

Hermann Z. – Varga J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: rész arányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi – Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: TÁRKI, 311–333.

Lannert J. Németh Sz. Szécsi J (2018) Szegregáló deszegregáció? In Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Motiváció Oktatási Egyesület.

MTA TK Gyerekesély-kutató Csoport (2012): *Mátészalkai kistérség*. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye Észak-alföldi régió. http://gyerekesely.tk.mta.hu/uploads/files/Kistersegi-tukor_Mateszalka_gyek-template.pdf

Van Zanten, A. (2008): Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1): 85–98.

Zolnay János: A hiányzó ágens. Az önkormányzatok és az esélykiegyenlítő oktatáspolitiká. *Educatio Tizenhetedik Évfolyam, Negyedik Szám 2008.* – tél

Zolnay János (2016): Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. *Esély*, 28(6) 70–97.

Melléklet: településnevek feloldása

Mátészalka -	KELETI KISVÁROS
Nagyecsed -	NAGYLÁPOS
Vaja -	KUSTOSVÉG
Jármi -	KULINFALVA
Papos -	PÁSZTOR
Ór -	ZSOLDOS

Kömény -	KÖMÉNY
Géberjén -	SZAMOSVÉSZ
Győrtelek -	MÁCSA
Ökörítőfülpös -	BIKAPART
Ópályi -	KRASZNASZEG
Nyírparasznya -	CSAHOLY
Tiborszállás -	KÁROLYIDŰLŐ
Nyírmeggyes -	SZATMÁRALMÁS
Nyírkáta -	GEBE
Hodász -	HETÉNY
Szatmárpópa -	SZATMÁRPÓPA
Nyírcsászári -	SZATMÁRFŐ

Fehérgyarmat -	TÖMÖTTVÁR
----------------	-----------

Gemzse -	CSÓKATELEK
----------	------------

Nyírderzs	KÁNTOR
Baktalórántháza -	DÉGENFELDVÁR
Nyírbátor -	SÁRKÁNYFÖLD
Rohod -	CZUDARFÖLD

Mellékletek: Szatmárpópa – önkormányzati és kisebbségi önkormányzati választások eredményei
1994-2019

1994

Polgármester Váradi László (kihívója nem volt)

A 1994-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Bakos Károlyné	Független
Bíró Endre	Független
Bodó Gábor	Független
Földi András	Független
Id. Kiss Elek	Független
KissIstvánné	Független
Laskai Gáborné	Független
Mándi Gábor	Független
Péter Gusztávné	

A 1994-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Balogh Dániel	Független
Balogh Miklós	Független
Rézműves István	Független
Rézműves Mihály	Független
Zolcsák István	Független

1998

Polgármester Váradi László (kihívója nem volt)

A 1998-ban megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Rézműves Mihály	Független cigány kisebbségi
Bakos Károlyné	Független
Gáll Elek	Független
Hakucsák Miklós	Független
ifj. Kiss Béla	Független
Laskai Gáborné	Független
Id. Mándi Gábor	Független
Pavelcsák István	Független
Pócsi Istvánné	Független
Id. Száva György	Független

A 1998-ban megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Balogh László	Független kisebbségi
Balogh Miklós Z.	Független kisebbségi
Rézműves Mihály	Független kisebbségi
ifj. Rostás Gusztáv	Független kisebbségi
Ámit András	Lungo Drom

2002

Polgármester: Pavelcsák István független

A 2002-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Gáll Attila	Független
Gáll Elek	Független
Hakucsák Miklós	Független
ifj. Korcsok György	Független
Laskai Gáborné	Független
Máncsi Gábor	Független
Mátyók László	Független
ifj. Rostás Gusztáv	Független
Szepesi Gábor	Független

A 2002-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Balogh Dániel	Független
Rézműves Aladár	Független
Rézműves István	Független
ifj Rostás Gusztáv	Független
Lakatos Lászlóné	Lungo Drom

2006

A 2006-os időközi polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Pavelcsák István	Független	76,05
Dr. Péter Zoltán	Fidesz KDNP	23,95

A 2006-ban megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Dr. Péter Zoltán	Fidesz KDNP; Kisgazda Polgári Egyesület, Vállalkozók Pártja
Balogh Ferenc	Független
Balogh Miklós Zoli	Független
Gál Attila	Független
Gáll Elek	Független
Hakucsák Miklós	Független
Laskai Gáborné	Független
Rostás Gusztáv	Független
Szepesi Gábor	Független

A 2006-ban megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Balogh Miklós Zoli	Cigány Szervezetek Országos Szövetsége
Rézműves Aladár	Cigány Szervezetek Országos Szövetsége
Rostás Gusztáv	Cigány Szervezetek Országos Szövetsége
Lakatos Lászlóné	Lungo Drom
Rézműves János	Lungo Drom

2010

A 2010-es időközi polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Pavelcsák István	Fidesz KDNP	74,31
Dr. Péter Zoltán	Független	25,69

A 2010-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Balogh Miklós Zoli	Független
Gáll Elek	Független
Hakucsák Miklós	Független
Laskai Gáborné	Független
Dr. Péter Zoltán	Független
Szepesi Gábor	

A 2010-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Balogh Miklós Zoli	Lungo Drom
Lakatos Lászlóné Anci	Lungo Drom

Rézműves Éva	Lungo Drom
Sebők Éva	Lungo Drom

2014

A 2014-es időközi polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Dr Péter Zoltán	Független	51,93
Pavelcsák István	Fidesz KDNP	48,07

A 2014-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Hakucsák Miklós	Független
Laskai Gáborné	Független
Rác Istvánné	Független
Rézműves Aladár	Független
Rostás Gusztáv	Független
Szepesi Gábor	Független

A 2014-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Baloghné Farkas Klára	MCF
Rézműves Aladár	MCF
Rostás Gusztáv	MCF

2019

A 2019-es időközi polgármester-választás eredménye

Név	Jelölő szervezet	A jelöltre adott szavazatok aránya (%)
Dr Péter Zoltán	Független	73
Pavelcsák István	Független	27

A 2019-ben megválasztott képviselőtestület összetétele

Név	Jelölő szervezet
Hakucsák Miklós	Független
Rác Istvánné	Független
Rézműves Csaba	Független

Rostás Gusztáv	Független
Szepesi Gábor	Független
Szűcsné Tóth Tímea	Független

A 2019-ben megválasztott cigány kisebbségi önkormányzat összetétele

Név	Jelölő szervezet
Horváth Tímea	Lungo Drom
Rézműves Csaba	Firosz
Rézműves Aladár	Firosz
Baloghné Farkas Klára	Firosz
Balogh Gusztáv	Lungo Drom

Az iskolai és a családi értékrend konfliktusában felörlődő iskola. Esettanulmány a szatmárpópai iskoláról

A szatmárpópai iskolát a K-i iskola „átlagos” kompetenciamérési eredményű, hasonló létszámú és társadalmi összetételű regionális párjaként választottuk a mintába. Érdekes megemlíteni, hogy a szatmárpópai iskolában a romák aránya valamivel magasabb a K-inál (a kompetenciamérés szerint 2017-ben 66%¹⁸³ a K-i 57%-kal szemben), és szemben K-val, ahol romungró közösség lakik, Szatmárpópa roma lakossága kisebb részben romungró, többségében oláh cigány háttérű. Az esettanulmány egyik izgalmas kérdése, hogy egy nyelvét őrző, a hagyományokat ápoló roma közösség esetében milyen helyet tud biztosítani az iskola a kisebbségi kultúrának, tudásoknak és tapasztalatoknak az oktatásban, és hogy milyen eszközei lehetnek az oktatási mobilitás támogatására. Az iskolában 2018 novemberében és 2019 márciusában végeztünk rövid terepmunkát.

A helyi iskolapiac

Leginkább azért, megmondom neked, mert ugye itt vagyunk.. tehát, úgy zsáktelepülés, nem vagyunk zsáktelepülés, mert van kivezető utunk. De úgy zsáktelepülés, hogy nem vagyunk semmihez közel. Innen visznek csak gyereket. (SZP1)

A szatmárpópai iskola létszámának csúcsa 300 fő körül volt, a tanulólétszám az utóbbi néhány évben azonban meredeken zuhant (2017-ben 207 fő, 2018-ban 185, 2019-ben csupán 166 fő), bár a népesedési előrejelzések szerint a 2019-es létszám várhatóan állandósul. A létszámcsökkenés elsősorban a fiatalabb korosztály elvándorlásának és a romák csökkenő gyerekvállalási hajlandóságának tudható be, és csak kisebb részben köszönhető a szomszédos zsoldosi iskola elszívó hatásának (az iskola vezetése szerint összesen kb. 15 gyerek jár Zsoldosba, a keleti kisvárosba és Szatmármásra).

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

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

Az egyházi iskolaátvétel

A faluban a református iskoláztatás első írásos nyoma 1617-re datálható. A református egyházközség és a tiszteletes asszony kimunkált narratívája szerint a szatmárpópai református hagyományokba szervesen ágyazódik be a „színvonalas”, „innovatív”, „versenyképes” felekezeti oktatás. Ebben a narratívában egy szerves

¹⁸³ Ugyanakkor a belső nyilvántartás szerint az iskolában 2017-ben a romák aránya 60% volt.

folyamat következménye az, hogy megkésve ugyan, de végül 2019 szeptemberétől a helyi református egyházközség fenntartásába került az iskola. Az iskolaátvételt a tiszteletes asszony „évek óta dédelgetett vágyként” (SZP19), az egyházközség honlapja pedig az államosítás óta érlelődő „visszaszerzéseként” értelmezi.¹⁸⁴ A késlekedésnek a tiszteletes asszony szerint az volt az oka, hogy a 2012-es központosítás idején az egyiskolás településeken még nem vehetett át iskolákat az egyház, mert így sérült volna a családok laikus oktatáshoz fűződő joga.¹⁸⁶ Azonban mióta az egyházi iskolákban is van lehetőség erkölcsoktatásra, elhárult ez a jogi akadály. A 2018/19-es tanévben az iskolában 85 gyerek járt református hittanra (kb. felük romungró), és megközelítően ugyanennyien jártak a görögkatolikus egyház, a Hit Gyülekezete foglalkozásaira, valamint erkölcsokra összesen.

A Tiszántúli Református Egyházkerület átgondolt koncepciót követ, amikor egy-egy iskola átvételét mérlegeli. A szatmárpópai iskola átvételének azért nem volt részükről akadály, mert az iskola nem fenyegeti a többi térségi református iskola beiskolázási körét. Az iskolavezetést a református egyházközség kereste meg 2018 tavaszán, és már ekkor sikerrel megszerezték a tantestület, a szülők és a KLIK beleegyezését is. Azonban mivel folyamatban volt egy 134 millió forintos EFOP korszerűsítési pályázat (EFOP – 4.1.3.-17) megvalósítása, a minisztérium az iskolaátadást nem hagyta jóvá, arra viszont ígéretet adtak az egyházközségnek, hogy 2019 szeptemberében már nem lesz akadály az iskola átvételének. A fenntartóváltás kudarcát hallva kb. tíz szülő azonnal ki akarta venni a gyereket az iskolából, őket egyenként győzte meg a tiszteletes asszony arról, hogy maradjanak, hiszen tudta, hogy ekkora létszámvesztésig visszafordíthatatlan elvándorlást indítana el. Olyanokat is megkeresett, akik már átírták a gyereket, azt puhatolva, hogy visszaíratnák-e a majdani református iskolába a gyereket. Egyikük, aki az ötödikes gyereket íratta át, azzal érvelt, hogy ennek nem volna értelme, hiszen az osztály összetétele és az ebből adódó konfliktusok a református iskolában is ugyanúgy megmaradnak (SZP7).

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

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

Az igazgatóhelyettes infrastrukturális fejlesztéseket, és a pedagógusok számára olyan „anyagi és erkölcsi támogatást” (SZP3) remélt, amit az állami fenntartás idején nem kaptak meg. Az óvodavezető és a szülők abban reménykednek, hogy a „következetes” egyházi nevelés segíthet a fegyelmi problémák kezelésében (SZP13, SZP6), egy szülő azt említette, hogy a tiszteletes asszonnal folytatott beszélgetések megnyugtatták a gyereket (KJ6). Az óvodavezető maga görögkatolikus, ő is eljátszott már a gondolattal, hogy az óvoda görögkatolikus lehetne, konkrét lépéseket azonban nem tett ebbe az irányba.

¹⁸⁴ Az előző polgármester elmondása szerint ő már korábban megkereste a református egyházat az iskolaátvétel ajánlatával, de akkor még nem volt rá igényük. Erről a lelkészasszony nem tett említést.

¹⁸⁵ Arról ezek az elbeszélések nem szólnak, hogy 1948-ban az öt tantermes református iskola mellett egy két tantermes görögkatolikus iskolát is államosítottak Szatmárpópan, tehát a görögkatolikusoknak is lehetne oka bejelentkezni az iskola átvételére. A görögkatolikus atyának egyébként nincs és nem is volt ilyen szándéka.

¹⁸⁶ Erre számos ellenéldát ismerünk, ld. Tomasz 2015.

Iskolavezetés, tantestület és iskolai önelbeszélés

Az iskolát 2006 és 2020 szeptembere között három cikluson át ugyanaz az igazgató vezette, aki emellett a helyi képviselőtestületnek is oszlopos tagja volt (1994 és 2019 között). 2020 ősztől új igazgatót nevezett ki a református egyház, a váltás körülményeit nem ismerjük.

A 2017/18-as tanévben 15 teljes és 4 részmunkaidős pedagógus dolgozott az iskolában, emellett három betöltetlen álláshely volt (tanító, fizika). Az óvoda is hasonló problémákkal küzdött, onnan három óvodapedagógus hiányzott. Noha csupán 5-6 „tősgyökeres” helyi pedagógus volt a tanári karban, köztük volt a helyi értelmiség néhány fontos szereplője, akiknek szívügye a helyi oktatásügy (az igazgatónő egyben képviselőtestületi tag is, a volt polgármester felesége, az alsós munkaközösség-vezető). Az idősebbek már a roma családok második generációját tanítják, és ez segítségre van a szülőkkel való kommunikációban.

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

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

A vezetői és a beosztotti elbeszélések egyöntetűen hangsúlyozták, hogy az iskolai klíma meleg és szeretetteljes, a pedagógusok szeretnek az iskolában tanítani, „jó a kollektíva, jó a csapatszellem” (SZP1, valamint SZP3, SZP4, SZP9).

- *Szerintünk ami a legnagyobb érték, énszerintem, hogy annyira törekszünk itt. Tehát olyan jó... A tantestületben nagyon jó közösség van. És tényleg mivel mindenki egy cipőben jár, annyira törekszik az utolsó gyereket is megfogni. Vagy annyira a sajátjának tekinti. Vagy a problémáit is a sajátjának tekinti. És tudást is igyekszünk nekik úgy átadni – a legjobb tudásunk szerint.*
- *Hát röviden: emberileg, szakmailag egy kiváló tantestület. (SZP9, tanári fókuszcsoport a poszterkészítés kapcsán)*

Az igazgatónőt legitim, jó vezetőnek tartják.

- *... nekünk nagyon demokratikus az iskolavezetésünk. Ők soha nem önös céllal, vagy hogy mondjam, ilyen önző módon választják ki, nem, hanem igenis megkérdezzük minket, hogy mire van szükségünk, gondolkozzunk el azon, hogy mi az, amilyen irányban szeretnénk képezni magunkat, van-e esetleg ötletünk. Tehát ők tényleg nagyon-nagyon jó kollégák, mert mert nem is... hát vezetők nyilván, de annyira jó a kapcsolatunk, hogy mindent közösen döntünk el. Nyilván a döntés az övéké, kikérjük a véleményünket. Minden esetben.*

Kutató: Tehát akkor a koop, meg differenciálás...

- *Jó, ez pont a főnökaszonynak volt az ötlete, és az egész az ő fejéből pattant ki. Amikor ő intézményvezető lett anno, mert ez már a harmadik ciklusa? Igen, ha jól emlékszem. Igen. Akkor... neki köszönhetjük az egész szakmai megújulásunkat, ezt minden elfogultság nélkül mondhatom. Az egész módszertani megújulás az ő fejéből pattant ki, és ezt ő vázolta fel a kis pályázatában, és azt bizony sikerült általunk megvalósítani, mert mi egy nyitott csapat voltunk már akkor is. (SZP4)*

Az igazgató saját karrierjére és beilleszkedésére visszatekintve „befogadó közösségként” (SZP1) jellemezte az iskolát, „elfogadjuk egymást” (SZP3), jegyezte meg ugyanezt az érzést hangsúlyozva a helyettese.

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

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

Az igazgató szerint a tantestület szakmai fejlődésének fénykora az IPR program bevezetésével és a programhoz kapcsolódó módszertani képzésekkel indult és a 2010-es évekkel zárult. Az elmúlt évtizedet a túlzott adminisztrációs terhek és egyre fogyatkozó erőforrások mellett a szakmai színvonal megtartásáért folytatott küzdelem jellemzi.

... az igazi sikereket vezetőként az első ciklusomra tudom datálni. Azért, mert akkor volt egy olyan feltételrendszer, ami teljes egészében biztosította azoknak az elképzeléseknek a megvalósítását, amit én akkor a pályázatomba leírtam. Volt akkor az ún. IPR, Integrációs Pedagógiai Rendszer és program, amihez az akkori önkormányzattal még nagyon, tehát akkor még az önkormányzat pályázott, és hát az szuper volt. Hát, nem tudom másként mondani, az szuper volt, mert ugye a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek után megkaptuk azt a keretösszeget, amiből mi gazdálkodhattunk. És az nagyon jó volt. Lehetőséget biztosított arra, hogy módszertani képzéseken megújítsuk a módszertani tárunkat. Lehetőséget biztosított, hogy eszközöket is beszerezzünk, lehetőséget biztosított a gyerekek szociális támogatásához. Most ahhoz, hogy azonkívül, hogy tornacipőt, meg pólókat, meg taneszközöket vásároltunk nekik, elvihettük őket kirándulni, például lehetőséget biztosított a szülővel való kapcsolatépítés szorosabbá tételére. A szülőket bevontuk az iskolai munkába, jutalom volt, hogy év végén közös kirándulást szerveztünk velük. Tehát, az nagyon, nagyon jó volt. És kiépülhetett egy hatékony, azt gondolom, hogy... tehát fejlesztés az intézmény életében. Ami most a szépségét jelenti az, hogy már meg tudjuk tartani esetleg azt a szintet, amit valamikor sikerült elérni, de nem érzem már most ezt a fajta örömet. És ezt most nagyon őszintén mondom, mert... hát már most az utóbbi néhány évre visszatekintve, minden évben gondot okoz az, hogy sokan elvándorolnak, elmennek a tantestületből. (SZP1)

Az elmúlt évtizedben, ahogy növekedtek az adminisztrációs terhek és zsugorodtak a szakmai és anyagi motivációs lehetőségek, egyre nehezebb volt motiválni a tantestületet a „megújulásban”. A tantestület egyben tartásában segített, hogy a 2017/18-as tanévben egy EFOP pályázat keretében pszichológus járt ki az iskolába, akinek a pedagógusok támogatása, tanácsadása volt a feladata.

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

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

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

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

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

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

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

...leginkább ez az állandóság okozza számomra a problémát, mert most azt mondva, hogy bármilyen új módszertani megújulásban gondolkodunk, mint anno volt, tehát ahhoz a teljes tantestületre szükség van. Tehát, az nem megy, hogy csak 1-2 ember csinálhatja és akkor csak 1-2 óra szegmensében mutatkozik ez meg. Hanem azt gondolom, hogy teljes egészében, mint ahogy anno csináltuk, hogy teljes tantestületi képzések és akkor ilyen egymásra épült képzések voltak, hogy egyre magasabb szinten, egyre több módszerrel és akkor mindenki igyekezett ezt beépíteni. Hát most örülünk, hogyha nincs szakember hiányunk. (SZP1)

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

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

A tanári fókuszcsoporthoz elmondták, hogy – szemben a mai forráshiányos helyzettel – az IPR idején fontos motiváló szerepe volt annak, hogy az iskola munkájában aktív részt vállaló szülőket és a többi partnert év végén emeletes buszos kirándulásra vitték. (Az iskola a TÁMOP 3.1.4. b és c pályázat keretében kirándulásokra, szabadidős tevékenységekre kapott támogatást, lehetséges, hogy a korábbi időszak miatt is bőségesnek tűnik a mostanihoz képest.)

Az elmúlt években az IPR-ben mind a szülőt, mind a gyereket tudtuk vinni kirándulni, tudtunk neki olyan programokat szervezni, amivel motiválni lehetett. (...) Tudták a szülők, hogy év végén van egy buszos kirándulás, ahová azok a szülők elmennek, akik nagyon sokat aktívan részt vesznek az intézmény életében. Időzjelben harc volt azért, hogy ki jöjjön egy-egy eseményre, vagy ha hívtunk négy szülőt egy osztályból, akkor tízen akartak jönni, merthogy akkor év végén majd én is mehetek kirándulni. Cigány szülők. Milyen nehéz volt első évben rávenni őket, hogy eljőjenek a busszal kirándulni! A gyerekek úgyszintén, tehát képes volt tanulni, meg jönni az iskolába, mert akinek igazolatlan hiányzása van, akkor az ugye nem jön a kirándulásra, tehát megvoltak azok a feltételek A tanulmányi eredményük is jobb volt, a magatartásuk is jobb volt, a szülők is jobban jöttek. Most nem tudunk elvinni egy gyereket innen 16 km-re, mondjuk [a déli kisvárosba] a múzeumba, mert nincs pénz. Vannak, rengeteg uniós pályázat van, rengeteg EFOP-os meg TÁMOP-os meg nem tudom milyen, csak ott [sem] az intézménynek, sem annak, aki dolgozik vele, sem a gyerekekre nem jut pénz. (SZP9)

Emellett az iskola néhány évvel ezelőttig részt vett az Útravaló/Macika programban. Az AJKP program keretében Baktalórántházára mennek továbbtanulni gyerekek, de ez legutoljára három évvel ezelőtt fordult elő. Jelenleg benne vannak az OH *Esélyteremtés a köznevelésben* programjában (célja az iskolai lemorzsolódás csökkentése), és elsősorban ezzel kapcsolatban fogalmazódik meg a tantestület részéről az panasz, hogy itt helyzetelemzést, intézményi fejlesztési tervet és cselekvési ütemtervet kellett készíteni (illetve részt vettek az ETIPE képzésen), de az ő értékelésük szerint olyan támogatást nem kaptak, amit valóban, a korábbi támogatásokhoz hasonló formában közvetlenül a gyerekek javára fordíthatnának. A program keretében szervezett családi napra is az iskolának kellett összekalapoznia az anyagi forrást.

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

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

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

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

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

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

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

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

A tanári fókuszcsoporton az egyik tanár így foglalta össze az iskoláról készült poszter üzenetét.

Csupa szív tanítói és tanári testületet, az otthont adó, mert családi otthont is adó iskolát, tudást adunk nekik, szívünk szeretetét-melegét, tényleg nyitottak vagyunk az ő kultúrájukra, az ő nyelvükre, és a problémáikra is nyitottak vagyunk, szívesen látjuk őket, bevonjuk rendezvényeinkbe (még a rossz időben is). És igyekszünk bármiben segíteni őket, amire igény felmerül... de néha úgy érezzük, hogy szélmalomharc az egész. (...) És ez a probléma, hogy hiába feszülünk mi meg, hogyha a másik oldalról ugyanez a gondolkodásmód nem jelenik meg, hát ezért mondtam, hogy egy fecske nem csinál nyarat. (...) Jó képességű gyerekek jönnek be, (...) és mégis a szülői háttérnek nagyon lehúzó ereje van. (SZP9)

Mérés-értékelés az iskolában

A belső mérési rendszer

Az iskola mérés-értékelési rendszere az IPR bevezetésével, a kétezres évek közepén kapott lendületet. A háromfős mérés-értékelést segítő csoport ekkor dolgozta ki a máig használt belső mérési rendszert. A belső mérés célja eredetileg az IPR-es gyerekek eredményeinek követése, összehasonlítása volt a többiekével. Az elsősök szeptemberben és április végén Difer bemeneti illetve kimeneti mérésen vesznek részt. A 2-8. évfolyamosokat szeptemberben és április végén szövegértésből illetve matematikai eszköztudásból tesztelik. A feladatlapokat a korábbi kompetenciamérések feladataiból állítják össze, de azok a kompetenciamérésnél sokkal rövidebbek. Ezekre a mérésre alapozzák a gyerekek fejlesztését, azonban fejlesztési tervek kapacitás és elegendő egyéni fejlesztési óra hiányában csak osztályszinten készülnek. Az eredményeket az őszi és az év végi tantestületi értekezleten értékelik, és kifüggesztik a nevelői szobában. A mérési csoport vezetője szerint a tanárok igénylik a méréseket, „mankó” (SZP3) a munkájukhoz. A belső mérést a gyerekek komolyabban veszik, mint a kompetenciamérést, mert ebben az esetben a szaktanárok döntésére bízzák, hogy kiértékelik és leosztályozzák-e a feladatlapot.

A kompetenciamérés

A szatmárpópai iskola kompetenciamérési eredményei az elmúlt évtizedben szinte minden évben szignifikánsan elmaradtak a közepes méretű községi általános iskolák eredményeitől. Azonban ha a családi háttérindexet is figyelembe vesszük, csak néhány olyan év volt, amikor szignifikánsan alulteljesített az iskola (2014-ben a hatodikos évfolyam, 2016-ban a nyolcadikos évfolyam matematikából), viszont 2018-ban a nyolcadik évfolyam az elvárt értéknél szignifikánsan magasabban teljesített. A kompetenciamérési eredményeket ld. a 6.3. mellékletben.

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

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

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

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

A mérési csoport vezetője szerint néhány esetben az elvárt értéknél szignifikánsan rosszabb eredmény egy-egy gyengébb évfolyammal volt összefüggésbe hozható. Volt olyan évfolyam, amikor egy tanuló sem érte el a minimumszintet, és cselekvési tervet kellett készíteniük, de ezt is inkább adminisztrációs tehernek tekintették, hiszen „nem old meg semmit” (SZP3). Az eredmények iskolai hasznosíthatóságát kétségbe vonják, különösen a nyolcadikosok esetében, akik elballagnak, mire megjönnek az eredmények. A hetedikes évfolyamra pedig nem vetíthetők vissza, hiszen két évfolyam között nagyok lehetnek a különbségek.

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

- *De vannak olyan diákok, akik képességeikhez képest felülmúlják magukat. (...)*
- *És azok a gyerekek mit csinálnak a hétköznapiakban? Ezt mondd meg nekem! Azok a gyerekek kint fociznak az utcán, már elnézést, de kimennek reggel-este-hajnalban a szüleikkel fát lopni, hogy legyen mivel tüzelni, reggel hatkor nyit a bolt, ő már a boltban van, és utána jön iskolába, hétvégén mos, takarít vagy kapál vagy kaszál. Attól függ, hogy fiú vagy lány. Tehát végzi a feladatokat, amit a szülő kioszt neki. Az a gyerek a családjá háttérétől eltérően sokkal jobb eredményt mutat, mint ahol jobb körülmények vannak... Tehát a kettő így van párhuzamban. Szegény család, ahol a gyerekek van feladata: ott megy az értelem felfelé; szegény család, nincs a gyerekek feladata: megy le az értelem, még jobban. És ugyanez van, hogy gazdag család, nincs a gyerekek feladata: ott van még lejjebb, mint a másik... Mert nincs a gyerekek, én szoktam mondani a szülőknél, meg kell tanulnia a gyerekek küzdeni-harcolni és nélkülözni is néha. (SZP9)*

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

javítását nem ambicionálják és nem is tartják elképzelhetőnek, mert azokat a társadalmi körülmények tükrének tekintik.

Az iskola települési beágyazottsága

A település vezetésében erős a reprezentációja az oktatási intézményeknek, hiszen az óvodavezető és az iskolaigazgató is képviselőtestületi tag. A faluvezetésében megférnek egymás mellett a különféle világok hierarchiáinak csúcsai, a két intézményvezető mellett a testület tagja (2019-ig) két roma vállalkozó (munkaadó vállalkozók, valamint a CKÖ illetve a helyi újkeresztény közösségek vezetői) és a görögkatolikus alpolgármester. Az óvodavezető úgy fogalmaz, hogy az összetétel „pont jó: a „tanultak” mellett jelen van egy vállalkozó, egy érettségizett (a CKÖ tagja) és egy 6 és egy 8 osztály végzettségű is.

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

Az önkormányzati iskolafenntartás emlékezete nem negatív, de nem is kimondottan pozitív. A jelenlegi polgármester megerősítette, hogy 2012-ben nagy anyagi „megkönnyebbülést” (SZP15) jelentett az önkormányzatnak az államosítás. Az igazgatóhelyettes szerint az önkormányzat sosem tartott vissza költségvetési forrásokat (SZP3), az igazgató ezzel szemben azt mondta, hogy az integrációs normatíva egy részét egészen addig visszatartotta az önkormányzat, amíg ő újdonsült igazgatóként nem tette ezt szóvá, és a délutáni szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó órakeretet sem finanszírozták. Abban azért egyetértettek, hogy a KLIK-es időszakhoz képest nagyobb volt az iskola gazdálkodási szabadsága. Az iskolavezetés szerint számottevő fejlesztésre nem költött az önkormányzat, ugyanakkor a volt polgármester saját jelentős politikai sikereként említette a 2003-as iskolafelújítási pályázatot és azután az óvodaépítést. Az önkormányzat máig (2019) étkezési hozzájárulást nyújt minden iskolába és óvodába járó gyerekeknek, így mindenki ingyenesen étkezhet, emellett a falubuszt is használhatja az iskola. A három pedagógiai asszisztens, a portás, a karbantartó és a takarító közhasznú munkásként dolgozik az iskolában (az óvodában is dolgozik roma portás és két dajka a közmunka program keretében), az iskolai rendezvényeket munkaerővel, technikai háttérrel támogatják.

A KLIK-es fenntartás rossz megítélése a bürokratikus központi irányításhoz kapcsolódik (megnövekedett adminisztráció, szűk gazdálkodási mozgástér, sokáig nem kaptak meg pénzeket, majd azokat nagyon gyorsan el kellett költeni), de a tankerület vezetőjét jó szakembernek tartják, akitől teljes szakmai önállóságot kapnak.

A településen kifejezetten sokféle pályázati alapú gyerekek és fiataloknak szóló pályázati program fut. 2016-ban nyílt meg a görögkatolikus egyház által működtetett Tudás háza (itt 2019 januártól tanoda is működik uniós finanszírozásban), 2018 szeptemberében indult önkormányzati pályázatként a Biztos Kezdet gyerekház, és a helyi roma vezető által vezetett egyesület 2018-ban kapott támogatást a fiatal roma lányokat célzó Bari shej programra (kétéves program, a szakmai vezető az óvoda vezetője). A pályázati programkínálatban Szatmárpópa a németlaki modellhez hasonlít, ugyanakkor fontos különbségnek tűnik az, hogy a programok a helyi társadalom különböző szerveződési-hatalmi csomópontjaihoz kötődnek, és bizonyos esetben ezek az ambíciók összeakadnak, és a programokban ugyanazokat a gyerekcsoportokat próbálják elszívni egymástól. Másként fogalmazva az erőforrások lehívásának egyik fontos csatornája a gyerekprogramok szervezése, és a falu különböző hatalmi gócai próbálnak ezek révén presztízshez és egyéb előnyökhöz jutni, és ennek az is az eredménye, hogy rivalizálás és versengés alakul ki a gyerekekért. Az óvodavezetőnek például az volt az ambíciója, hogy egy bölcsődei minicsoportot indítson, de az önkormányzat ezt azzal állította le, hogy a Biztos Kezdet programnak hasonló a funkciója. A görögkatolikus egyház és a Hit gyülekezete között harsány rivalizálás folyik, mert a gyülekezések nem nézik jó szemmel, hogy a roma gyerekek a Tudás házába járnak. Ennél sokkal kisebb konfliktust szült az, hogy az önkormányzat is tervezett tanodapályázatot, de erről lemondtak, amikor megtudták, hogy a görögkatolikusok már beadtak egy tanodapályázatot.

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

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

A szülők percepciója az osztálytermi konfliktusokról

A terepmunka során három nem roma szülővel sikerült beszélünk, mindegyiküknek volt nyolcadikos gyereke, az egyikük testvére elsős, a másik két gyereké ötödikes. Az interjúk megmutatták, hogy milyen szempontok alapján értékelik a szülők az iskolát, és döntenek adott esetben a kiiratkozásról. Mindhárom szülő elmondta, hogy amikor a gyerekük első osztályba ment, egyáltalán nem merült fel bennük, hogy máshova írassák őket.

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

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

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

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

Az ilyen tanulóink azonban megbontják a tanítási órák rendjét, ami kihat nem csak az ők, de az adott csoport tanórai magatartására, tanulmányi eredményére is. Iskolaszinten néhány tanuló érint ugyan a közösségre súlyos hatással lévő deviáns magatartás, de emiatt fenyegető probléma a jobb képességű tanulóink szomszéd település iskolájába történő beíratása.

Legtöbb tanulónál nevelési hiányosságokra vezethető vissza a magatartási probléma. Ezek a tanulók – mint már oly sokszor elmondtuk – különös figyelmet, törődést igényelnek, de sajnos a különleges

gondoskodás sem hoz mindig látványos sikert, mert a családban fellelhető problémák felülírják az iskolai normarendszert.

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

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

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

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

A roma és nem roma tanulók együttnevelése az iskolában

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

Szelekciós mechanizmusok: osztályba sorolás, kiegészítő osztály

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

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

A terepmunka idején a legfontosabb változás az volt, hogy a felsőbb tagozatokon is össze kellett vonni azokat az osztályokat¹⁸⁷, ahol bukások és költözések miatt lecsökkent az osztálylétszám.

¹⁸⁷ A terepmunka során megfigyelt nyolcadik osztályt nyolcadik év elején vonták össze 2018 őszén, és ugyanebben az évben vonták össze a második és azt az ötödik évfolyamot is, ahol a fentebb leírt konfliktusok keletkeztek akkor, amikor csak egy nem roma kislány maradt az osztályban. 2019 őszén összevonták a hetedik évfolyam osztályait is.

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

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

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

- ... nagyon jó lenne, hogyha kisebb gyereklétszámú osztályok lehetnének. Mert ezek a gyerekek már nem azok, akik mi voltunk, hogy 32 meg 40 meg 45-ös létszámmal simán lehetett tanítani. Tehát itt azért van olyan 15-ös vagy 16-os létszámú osztály, hogy már az is sok, mert abból a 16-ból 15 mondjuk renitens szó szerint. Tehát nem lenne ezzel gond, hogy kevesebb gyerek jut egy-egy osztályba, több figyelem jutna rájuk, de a törvényi szabályozás ugye ezt sem engedi. Mert itt azért erős harcokat vív az intézményvezető asszony azért, hogy egy kisebb létszámú osztályt egy másik osztállyal ne vonjanak össze. Viszont ha nem lesz gyerek, akkor nemcsak az lesz, ami most már alakul, hogy évfolyamonként egy osztály, hanem még lesznek alsóbb évfolyamokban, ugye most még talán engedi a törvény, hogy alacsonyabb létszámmal, de felsőben majd el kell járnia a gyerekeknek.
- Ez szerintem nem is olyan távoli jövő.
- Én azt gondolom. Tehát hogyha már most ott tartunk, hogy ilyen 18-20 gyereket iskoláznak be egy évben, ha ez csökkenő tendenciát mutat, akkor el fogunk jutni oda talán 10 éven belül – tehát most nem akarok károgni – hogy már az egy osztály sem fog tud indulni évfolyamonként. (SZP9)

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

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

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

1970-től 2014-ig¹⁸⁸ alsó és felső tagozaton összevont kiegészítő osztályokban tanultak az enyhe értelmi fogyatékosnak nyilvánított tanulók. Hasonlóan sok más településhez, ebbe az osztályba évtizedekig szinte kizárólag cigány gyerekek kerültek (SZP12). A tantestületben konszenzus van arról, hogy a kiegészítő osztály sokkal hatékonyabb formája volt a tanulásban akadályoztatott gyerekek oktatásának (SZP1, SZP4, SZP5), és a mindennapos pedagógiai nehézségeiket a kiegészítő osztályok megszüntetésétől datálják.

¹⁸⁸ 2014-ben ballagott el az utolsó 5-8. osztály

Én nagyon helyes dolognak tartottam a szegregációt¹⁸⁹. Igaz, akkor abban a formában tényleg csúfolták szegényeket, tehát így emberjogilag az nem volt jó, ha így minősíteni kell De maga az elképzelés jó volt, mert ott egy kicsike csoportos foglalkozásban sokkal többre vitte az a szellemileg korlátozottabb képességű gyermek, mint mondjuk ma beintegrálva. (alsós munkaközösség-vezető, SZP4)

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

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

Az iskolában az igazolt és az igazolatlan hiányzások száma az országos átlaghoz képest kiugróan magas (2017/18-ban a mulasztott napok száma 6789,9 nap, ebből igazolatlan 426,99 nap, mulasztási átlag: 32,17 nap). A tanárok szerint sokszor az orvos által igazolt hiányzások nem lennének indokoltak: „Minden igazolva van, de ha nincs kedve a gyerekeknek, akkor nem jön be” (SZP9). Igen magas a bukások aránya is: a 2017/2018-as tanévben 37 fő (!) – 17,53%, közülük 11-en tettek sikeres javítóvizsgát.

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

A cigány nyelv és kultúra helye az iskolában

Az iskolavezetés sosem gondolkodott kisebbségi népismereti program vagy roma nyelvoktatás bevezetésén (nincs is olyan pedagógus, akinek a roma nyelvoktatáshoz képesítése volna, de ez a népismereti oktatáshoz nem volna szükséges). Az IPR program hatására megjelentek a multikulturális oktatás elemei, de ezek hangsúlyosan a tanórán kívüli foglalkozásokon (iskolai műsorok, családi napok, részvétel a regionális cigány mesemondó versenyen) kapnak helyet.¹⁹⁰ Minden évben „multikulturális hetet” tartanak a Nemzeti Összetartozás Napjával összekapcsolva (magát az emléknapot alapjaiban átértelmezve és a helyi jelentésekre hangolva!), ekkor a roma szülők süteményeket, töltött káposztát, bokolyit készítenek, a gyerekek kosarat fonnak, cigánytáncot tanulnak. Azonban ezek a programok hangsúlyozottan kötetlen jellegűek, mert a nem roma szülők korábban szóvá tették, hogyha a roma kulturális programokat órarendi keretbe illesztették (SZP9). Egy alkalommal a Nyíregyházi Egyetem programjának keretében tanítottak roma nyelvet és népismeretet a hatodikosoknak, de a magyar szülők ellenkezése miatt abba kellett hagyni a programot (SZP1).

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

Ezek a pályázatok jók, ez a roma programba én nagyon szívesen bekapcsolódnánk, csak fakultatívan. Tehát, csak fakultatívan, mert képzeld el, hogy – tehát saját tapasztalat, mondom –, itt az óvodában, amikor roma szülő tartott foglalkozást, tevékenységet, és akkor nyilván a szülő megszerezte a Gyerekek, gyerekek szeretik a peracet roma nyelven, egyszerű kis mondókát, és ő megtanította a csoportba lévő gyerekekkel és

¹⁸⁹ Itt az interjúalany az SNI tanulók elkülönítésére utal (igaz, többségük roma volt).

¹⁹⁰ Vannak olyan területek is, ahol az iskola szívesen kiszolgálja a cigány szülők preferenciáit: nagyszabású 'ballagókat' rendeznek, mivel tudják, hogy ezek fontosak a szülők számára, a tablófotózás is nagy esemény, a tablókon szokatlan módon egészalakos, beállított fotókon jelennek meg a nyolcadikosok.

hagytuk, igen. Tehát, ez hagyomány és akkor saját tapasztalat az, hogy én másnap mit kaptam a magyar szülőktől. Az kemény volt. És akkor mondták képzeld el nekem, hogyha még egyszer roma foglalkozás, roma nyelven, az ő magyar gyereket, elmennék ebből az óvodából. De a másik részt is nyilván nézem, hogy, azért mondom, fakultatív, vannak különböző helyiségeink, azt mondanám, hogy a nyelvet ápolni lehetne, de most itt, ezt Szatmárpópán ez nagyon veszélyes dolog, mert ha én most bekapcsolódnék, hogy csak kimondottan roma nyelv, lehet, hogy attól a pár magyar gyerek is itt hagyna bennünket, és elmenne Zsoldosra. Tehát, azért mondom, hogy most ez így, még ez így veszélyes. De azt mondom, hogy fakultatív oktatásba lehetőséget biztosítani a roma gyermekeknek, hogy csak roma nyelven, két roma óvónéni adott. Tehát, velük lehetne, igen. De hát viszont a magyarokat nem. Tehát, ez nagyon rizikófaktor. Ezt viszont, tehát, oda kell rá figyelni, nagyon oda kell rá figyelünk. Mert akkor azt mondjuk, hogy az a pár százalék magyar is nehogy elforduljon tőlünk. Lehet, hogy lenne egy-két magyar szülő, aki azt mondaná, hogy ő szeretné, ha az ő gyereke is ebben a roma nyelvű nevelésbe részt vegyen. De a zöme nem. Azért ott van az, hogy az a fenntartás, azért még mindig ott van egy kis fenntartás. (SZP13)

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

A nemzeti, etnikai kisebbséghez nem tartozó tanulók részére biztosítjuk az etnikai kisebbség kultúrájának, képzőművészetének, zenei világának, népviseletének és életmódjának megismerését.

Ez nem elkülönítetten, hanem az évfolyamok tantervi követelményeibe beépítetten, az egyes témakörök részterületeiként jelenik meg, és azok a Magyarországon élő többi népcsoporttal együtt tárgyalásra, feldolgozásra kerülnek. (...)

Nevelési cél: toleranciára, a másság megismerésére, elfogadására, egymás értékeinek, hagyományinak tiszteletben tartására nevelés. (Pedagógiai program)

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

A helyi közösség összetétele miatt kiemelt szerepet kap az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. Sajnos, az iskolán kívüli nyelvhasználat megnehezítette a tanórákon folyó tevékenységeket. Az alacsony szintű nyelvi készségeiket a tanári közlés egyszerűsítésével próbáltuk ellensúlyozni, sok ismétléssel és körülírással. Ennek ellenére igyekeztünk, s a továbbiakban is igyekezni fogunk a magyar nyelvhasználat és a szövegértési képességeik fejlesztésében. A romani nyelv használatával kapcsolatos kutatáshoz csatlakozott iskolánk, melynek keretében L. P., az MTA ifjú kutatója nyelvészeti kutatómunkájához szolgáltatott adatokat. (2017/2018-as év végi beszámoló)

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

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

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

A nem elismert, szóbeliségben élő cigány nyelv új megvilágításba került, amikor L. P., Szatmárpópából elszármazott roma nyelvész doktorandusz immár az MTA Nyelvtudományi Intézetének kötelékében tért vissza

a faluba kutatni. Azonban az ő kezdeményezésére sem merült fel az, hogy a tanítás folyamatába beemeljék ezt a helyi tudást. Az indoklás szerint a gyerekeket nem érdeklik a cigány hagyományok, szégyellik azt, és amúgy is egyre inkább „elmagyarosodnak”.

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

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

Tehát, nem szabjuk meg nekik, viszont a foglalkozások, különböző tevékenységek, amikor vannak, csak akkor. Akkor viszont meg kell követelnünk, hogy magyarul beszéljenek, meg a hétfői szabad beszélgető kör keretében. Mert ugyanis iskolába kerülnek és ott meg csak magyarul beszélhetnek. Tehát, magyar ábécé, magyar betű. Tehát, de olyan szépen egy folyamaton mennek keresztül, mert mikor kiscsoportba bekerülnek, akkor ugye többen beszélnek cigány nyelven és akkor szépen, ahogy megyünk a nagycsoportig, már majd, amikor a nagycsoportból kikerülnek, csak magyarul beszélnek. De nem fogjuk megtiltani. Tehát, nem, hogyha, mondom, az udvaron is játszanak vagy épp a kicsik is ott mondom egymással úgy, na, most két kis cigány gyerek cigányul beszél, nem tiltjuk meg, hogy csak magyarul. De azért mondom, hogy ez úgy önmagából beindul egy folyamat és mire kiscsoportból nagycsoportig érnek, szépen, tehát, beszélnek magyarul. (SZP13)

A tanárok viszonya a roma családokhoz

A tanárok egyöntetű véleménye szerint sem az iskolában, sem a településen nincsenek komoly konfliktusok a roma és a többségi lakosság között. Szerintük a szatmárpópai cigányok különbek, mint a környékbeli településeken élők, és az iskola jobb helyzetben van azokhoz a környékbeli iskolákhoz képest is, ahol alacsonyabb a romák aránya, viszont több a romungró.

... településszinten sincs egyáltalán, meg elfogadók vagyunk egymással, meg.. meg tényleg lehet velük szót érteni úgymond, mert mindig szoktam mondani, hogy teljesen más ez a cigány közösség, mint mondjuk akár (...) a szomszéd településen élőkétől is teljesen más, meg X-ről vagy Y-ról ne is beszéljünk. Tehát, tényleg. Problémát az ilyen bekerült családok okozzák. De akik itt, tehát már az őseik is itt vannak, vagy itt nevelkedtek, ide jártak, tehát lehet velük beszélni. Így elfogadják az embert. Hát az már más kérdés, hogy hogy nevelik a sajátjaikat, a saját gyerekeiket. De ilyen, hogy most cigány-magyar ellentét, abszolút nincs. Tehát, sem település szinten, sem intézményi szinten. Nem. Nem ez volt a probléma.” (SZP1)

A tanári elbeszélések különbséget tesznek az „igazi”, tősgyökeres oláh cigány és a „bekerült” romungró családok iskolához fűződő viszonyában. A hagyománytisztelő oláh cigány családoknak tekintélye van a tanárok szemében, és az az élményük, hogy ezekkel a családokkal könnyebb kommunikálni.

- Szerintem az igazi oláh cigány gyerekek sokkal simulékonyabbak, sokkal tisztelettudóbbak, én azt veszem észre. (...)
- Én azt szoktam mondani, hogy az eredeti településen élő cigányok, tehát akiknek a nagyszülei is itt éltek, azok egy teljesen más mentalitással rendelkeznek, mint a bekerültek. És próbálják ugyan itt nevelni a bekerülteket, mert azért próbálják, az a közösség, ahova bekerült, de nem mindig sikerül. Tehát azért ezek a jánosi cigányok ezek kereskedő, piacozó, dolgozó cigányok voltak, vállalkozó többsége a rendszerváltás óta, elég sok, tehát ezek nem azok a cigányság, úgy szoktam mondani, ami a környéken van. (SZP9)

Az iskola sok erőfeszítést tesz a szülőkkel való kapcsolattartásért, rendszeresen a családlátogatások (felső tagozaton ötödikben minden osztályfőnök végiglátogatja a családokat, később az új belépőket vagy azokat, akiknél sok a hiányzás), a szülőket telefonon is hívják, volt olyan osztályfőnök, aki Viberen vagy Facebookon is tartotta a szülőkkel a kapcsolatot.

Minden percben küzdünk a gyerekekért. (...) Az a kulcsa az egésznek, hogy igenis nem szabad feladni a szülőkkel való állandó információcserét sem, hogy ez lehet eredményes. És ezeket a problémákat, amiket említettem, hogy szabálytudat, feladattudat, ugye az értékrendnek a különbözősége, meg egyáltalán, ugye a hiánya, és ugye ez most nem csak a kulturális különbözőségekből fakad – ezt csak beszélgetéssel tudjuk kompenzálni. (SZP4)

A jó és rendszeres kapcsolatot szemlélteti, hogy a szülőket be tudják hívni a kompetenciamérési adatszolgáltatáshoz, és amikor a kutatásunkban a szülők írásos beleegyezését kértük az osztálytermi megfigyeléshez, az osztályfőnök számára természetes volt, hogy egyenként behívja a szülőket, hogy aláírják a nyilatkozatot.

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

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

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

- *...régebben könnyebb volt, és tényleg azt mondom, hogy régebben az apukákkal volt könnyebb megértetni magunkat. Tehát ha valami probléma volt a gyerekekkel, nem az anyukával beszélünk, mert az anyukával hiába beszélünk, teljesen mindegy, hogyha a kishúgával beszélünk, annyi lett volna, tehát nem volt értelme. Az apukával beszélünk. Az apuka viszont, az apukának a szava azért a családban az ott volt, akkor is, hogyha egy fiúról volt szó.*
- *Most miért nem lehet az apukákkal beszélni?*
- *Megmondom őszintén, azért nem lehet az apukákkal beszélni, mert őket elérni most már egyre nehezebb. Tehát egyre nehezebb. És igazából – hogy mondjam – most már ők egy olyan szinten vannak, hogy hadd mondja itt a tanár, mit érdekel engem! Tehát én megint azt mondom, hogy presztízst csinálnak abból, hogy lehet, hogy pénzben többet birtokolnak, mint egy pedagógus. És náluk az, hogyha nekem pénzem van, akkor én mindenki fölött állhatok. Vagy jogomban áll mindenki fölött állni. És valahogy ezt úgy érzékeltek is szerintem. Nekem ez a meggyőződés, hogyha én anyagilag jobban vagyok elengedve, akkor kicsit olyan lekezelőbben is tudok bánni az emberekkel. (...) Ez egy óriási fejlődés, részükről, ez az anyagi fejlődés. Tehát óriási fejlődés.. És én úgy gondolom, hogy ők ezáltal – az most hogy milyen úton jutottak hozzá, az lényegtelen – de én úgy gondolom, hogy ezáltal ők egy olyan felsőbbrendűnek is érzik magukat, ők anyagi biztonságban érzik magukat. És ők úgy vannak vele, hogy pénzen mindent meg lehet venni, mindent meglehet oldani. (SZP3)*

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

...teljesen egyedül vagyunk. És a tenger szeszélyeivel szemben szinte semmire... tehát azon a kis bárkán irányítani, evezni, semmit nem tudunk. És néha megvan ez, persze, vannak azért sikerélmények, mert akkor nem lennénk itt. (...) De most egyre inkább ez van, hogy nem akar ez a vihar csendesedni, ha most a képet nézem, hanem egyre, egyre nehezebb, egyre keményebb és kilátástalanabb. Tehát nem látjuk azt, hogy

esetleg ott majd lesz föld vagy fény vagy valami, tehát most még nincs semmi, azt gondolom, ezekből a helyzetekből, amit megélünk itt minden nap, lehetne bármi pozitív kilátást szemlélni, ha megfeszülünk, ha megszakadunk, akkor sem. (SZP9)

Más iskolákhoz képest feltűnő különbség viszont, hogy a tanári diskurzusban a roma és a többségi gyerekek közti különbség nem fordítódik le a képességkülönbségekre, az iskolai lemaradás terminusaira.

...én most egy harmadik osztályban tanítok, ahol viszonylag... elég sok a jó képességű gyerek, és akkor úgy azt gondolom, hogy mivel nagyon jó az értelmi felfogóképessége is zömének, 8-10 főnek, 5-6 főnek, tehát őkvelük lehet dolgozni, lehet sikereket elérni velük, tehát ki lehet őket aknázni, ki tudnak nyílni. Viszont a háttér meg azt jelenti, hogyha nincs megfelelő partner, nincs a szülői háttér, hiába adott egy olyan tehetséges gyerek, akinek olyan az esze mint a penge, lehetne akár egy Einstein meg nem tudom mi, mert tényleg olyan a felfogása, viszont a háttér sötét. És hogyha nem kapja meg azt a plusz támogatást, mint plusz, amit mi szeretnénk, mert nem elég az, hogy csak mi teszünk értük. mert sokszor olyan érzés, mint hogyha mi akarnánk [felvételi hiba] ha nincs hozzá a megfelelő szülői háttér, akkor marad a dobozban a tehetség. Tehát egyrészt van is olyan gyerek, akivel lehetne, másrészt viszont nehéz, mert van akadály is a partnerségben. (SZP9)

Érdeemes megjegyezni, hogy a visszahúzó „sötét” háttérre való utalás nem roma gyerekek kapcsán is megjelent a tanári elbeszélésekben.

A roma-magyar különbség elbeszélésnek legfőbb terepe a cigány családok kulturális másságának, a nevelési szokások különbözőségének megfogalmazása. A roma családok nevelési szokásai kapcsán a legfontosabb fogalmi kapaszkodók a tanárok számára a „megengedő és ráhagyó nevelés” (SZP4, SZP9), a „majomszeretet” (SZP9, SZP12), illetve a roma családok erős affektivitásának elbeszélése: „sokkal intenzívebben élik meg az érzelmeiket” (SZP9), „azért is olyan szélsőségesek és hirtelenek, mert amit ők megélnék, azt rögtön mutatják is kifelé” (SZP9). Ezek az affektív, értékorientált narratívák mind azt a következtetést alapozzák meg, hogy a gyerekek iskolai sikertelensége – és így a saját pedagógiai sikerek hiánya is – abból fakad, hogy a roma családok részéről hiányzik az iskolai normákat „támogató”, azokat elismerő családi háttér, és hogy végső soron az iskola és a család értékrendje nem összeegyeztethető.

Etnikai részről a szülők annyit várnak el, hogy ne bukjon meg a gyerek. (SZP3)

Valahol azt tapasztaljuk a szülők köré.. tehát azok.. és mivel nincs munkalehetőség, akik.. tanulnak, most legyen ez egy szakmunkás végzettséget is szerez, de komolyan gondolja az élete további részét, akkor ő elmegy. És akik itt maradnak, azok a 8 osztályt vagy kevesebbet végzett szülőknél a gyerekei. S ezek a szülők pedig, azt tapasztaljuk, hogy nagyon minimális része az, aki igyekszik a gyereket segíteni és úgymond azon dolgozik velünk együtt vagy a segítségünkre van abban, hogy akkor kiemeljük ezt a gyereket ebből és neki legalább úgymond a későbbiekben a tanulás eredményeként jobb legyen. Mert ők azt látják, hogy akik jobb anyagi körülmények között is vannak családok, tehát kimerül a gyerek támogatása abban, hogy etetem-ítatom-öltöttem. És azt, hogy most odafigyeljek az előrehaladására, az előre menetelére, tehát, abszolút nem. És egyre inkább kimaradnak az iskolai életből és nagyon nehéz behozni őket. Ez az érdeklődés még 1-2. osztályban figyelhető meg, és ahogy nő a követelményrendszer, és a gyerek egyre gyengébben teljesít, pont azok a szülők nem jönnek be érdeklődni, akikkel.. meg kellene egy kicsit értetni, vagy segíteni abban, hogy akkor egy ilyen közös odafigyeléssel és kölcsönös együttműködéssel mehet csak a dolog. Nagyon sokan azt sem tudják, hogy a gyerekük hol van, mondjuk napközben. Alsóban örülnek annak, hogy berakják 8-kor az iskolába, és akkor 4 órakor kell, hogy érte jöjjenek. Tehát, az az érzésünk, hogy igazából lassan gyermekmegőrzőként funkcionálunk. Sajnos. (SZP1)

- *Az előbb itt elhangzott a motiválatlanság. Tényleg hogy ebből indul ki szerintem majd hógynem minden. Az órán sincs kedve dolgozni.*
- *(...) ...megőszülünk, vagy megöregszünk, akkor sem tudunk egy stabil építményt rárakni a gyerekre, most ezt átvitt értelemben mondom, mert ez nem érdekli, nem fogadja el. És ha visszatérhetek a sikeres gyerek és a sikeres iskola... Az, hogyha megadunk a gyerekeknek mindent, ha megkap mindent, az nemhogy felhúzná, hanem lehúzza, mert elkényelmesedik. Nekem tök jó. És a szülő ezt csinálja: nem tanítja meg a gyereket harcolni, küzdeni a hiányok miatt. (...) Néhány évvel ezelőtt, vagy talán több is, de itt volt egy felmérés, hogy a felső 10 000 30%-át a Szabolcs-Szatmár-Bereg megye és Hajdú-Bihar*

megyéből származottak – kimutatták – alkotják. És miért? Mert ebből a szegénységből, ebből a nehéz sorsból csak úgy lehetett kitörni, hogy tanultak. Na most ez sem egy út. Én hiába mondom az eszes, okos gyerekeknek, hogy „drága csillagom, tedd oda magad, csináld!” Még ha otthon nem támogatnák, legalább ne hátráltatnák, tehát meglenne a lehetősége, hogy ő tanuljon, akkor sem teszi meg! „Minek? Úgyis az leszek, ami anyám, apám. Meg amúgy is apám felmegy Pestre, számláz 2 milliót! Hol keres maga annyit?” És inentől kezdve mivel motiváljam? A pénzzel nem tudom, a tudás nem érték, mert apám is hülye, még a számlát se ő állítja ki, hanem valaki más, éppen a nevét le tudja írni. Akkor most mivel motiváljam, hogy de tanulj csillagom, mert neked jobb lesz? Hát a lányokról meg ne is beszéljek, mert most már annyira elharapódzott ez a férjhez megyek oszt lesz, ahogy lesz, hát kit érdekel. Tehát itt tényleg megfeszülhetünk. (SZP9)

Továbbtanulás és tanulói reziliencia: az oktatási mobilitás akadályai

A szatmárpópai iskola teljesítménye átlagosnak mondható, továbbtanulási statisztikái azonban feltűnően rosszak.¹⁹¹ Ez elsősorban abban gyökerezik, hogy a legtöbb oláh cigány család esetében az iskola és a család egymással kizáró viszonyban állnak (ld. Kovai 2008).¹⁹² Néhány család kivételével a jómódú roma vállalkozók számára az iskola által kínált tudás nem képvisel értéket, hiszen a gyakorlati tapasztalatuk az, hogy nincs rá szükség az anyagi boldoguláshoz, és nem feltétele a közösségen belüli státuszuknak, elismertségnek sem.

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

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

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

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

A roma fiúk általában beiratkoznak a környékbeli szakiskolákba, de többségük már az első évben lemorzsolódik.

A fiúk közül azért akik eszesebbek, vagy úgymond igyekeznek, hát közülük néhányan azt mondom, hogy legalább egy szakmát tanulnak. (SZP1)

Azt a tanárok is látják, hogy vannak kivételek: jellemzően azokban a roma családokban fejezik be a gyerekek a középiskolát, ahol a szülők maguk is tanultak (pl. estin érettségiztek). A helyi roma kulturális egyesület vezetőjének (aki egyben képviselőtestületi tag is és a Hit Gyülekezete informális vezéralakja) egyik lánya óvodapedagógus végzettséget szerzett, a másik érettségizett, a harmadik egyetemre járt az interjúnk idején. Általános vélekedés a tanárok körében, hogy azok a romák, akik érettségiznek vagy felsőoktatást végeznek, már

¹⁹¹ A 2017-es OKM adatai szerint a végzősök 21-21%-a tanult tovább gimnáziumban illetve szakközépiskolában, 54%-a szakközépiskolában és 4%-a nem tanult tovább.

¹⁹² A nyolcadikos osztályfőnök beszámolt olyan esetről, amikor a szülő kijelentette, hogy a 16 éves fiát nem fogja elengedni továbbtanulni, és ezért kijárta az iskolánál, hogy buktassák meg. A hetedikes lánya esetében is azt tervezte, hogy addig bukjon meg egészen amíg be nem tölti a 16 évet.

nem tudnak visszailleszkeszteni a közösségbe, "kiközösítik őket" (SZP3), „kivetik magukból” (SZP1) (ezt az értelmezést Durst Judit SZP24 interjúja L.P.-vel is megerősíti). Ennek az identitáskonfliktusos oktatási reziliencia modellnek a szimbolikus példája a Szatmárpópából elszármazott görögkatolikus lelkész, az akadémiai nyelvészeti intézetnek doktorandusza, L. P. története.

Nagyon nagy árat fizetett ő azért. És itt semmibe nem nézik a cigányok. Nem az az érték, hogy tanul. (SZP12)

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

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

A család diktálta törvényekkel szemben az iskola pedagógusai tehetetlennek érzik magukat.

Nagyon erős a hatása a családnak. Tehát, nekem volt olyan apuka, elbeszélgettünk így, meg anyuka, mondta, hogy ő pontosan tudja, hogy középkori módszerek, de náluk, romáknál ez szokás, hogy a lány, mit tudom én eléri a 12-13 éves kort, akkor már legyen kinézve a férje. És akkor leballag, és akkor ez már azt mondjuk, hogy akkor ez már tényleg csúcs. Hogy mert akkor a szülők támogatják, hát meg most már ugye azért a biztos, hogy elő is szednék, tehát, valami büntetés lenne, hogy legalább a 14-15 évet ne érné el. És utána, utána akkor elviszik. Itt is volt, aki leballagott, és két hét múlva megvolt az esküvője. És akkor néztem, hogy de 15 éves a gyerek. Hát mondom, „és akkor hol van mondom Úristen a jelzőrendszer?” Egy év múlva megszült. (SZP2)

Az egyetlen hatékony eszközük arra, hogy elérjék, hogy a gyerekek befejezzék a nyolcadik osztályt az, hogy nem engedik részt venni a ballagáson azokat, akik sokat hiányoztak vagy javítóvizsgát kell tenniük.

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

A többségi tanulók általában kijárják a középiskolát. Az igazgató szerint azokat a gyerekeket, akiknek a családjában is cél a tanulás, el tudják juttatni jó környékbeli gimnáziumokba, és ott „megállják a helyüket”. A középiskolai továbbtanulás mérlegelésénél minden család esetében komoly dilemma, hogy nagyon rossz a buszközlekedés a környező kisvárosokba, a reggel hat órás buszt kell elérnie azoknak, akik nem mennek kollégiumba. A 13km-re található déli kisvárosba lényegében nem lehet tömegközlekedéssel eljutni, ezért a gyerekek többsége a keleti kisvárosba (17 km-re), az északi kisvárosba (10 km-re), néhányan a megyeszékhelyre (37 km-re) jelentkezik.

Összegzés és további kutatási kérdésselvetések

A szatmárpópai iskolát a köményesi iskola átlagos párjaként választottuk be a mintába. Annyiban valóban átlagosnak tekinthető az iskola, hogy a fejlesztési programokban mérsékelten merítkeztek meg, és tulajdonképpen csak az IPR program révén jutottak el az innovatív pedagógiai gyakorlatok a tantermi gyakorlatig, de az IPR program keretében megvalósuló fejlesztések nagy része a tantermen kívüli tevékenységeket érintette. A tantestület módszertani hiányosságaihoz hozható összefüggésbe a nem roma szülők elvándorlása is, és nem elsősorban a többségi szeparációs igényekkel. A tanároknak mégis „innovatív” identitása van, az innovációkat azonban nem alulról kezdeményezik, hanem a koncepciózus iskolavezető meghívására

érkeztek tantermi továbbképzések formájában. A vezetők értékelése reálisnak tűnik, az innovatív pedagógiai módszertanok leszivárgása a tantermi hétköznapiakba esetleges és személyfüggő.

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

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

A többségi szülőkre tekintettel a roma kultúrának csak a tanterven kívüli foglalkozásokon adnak teret, a romák közt élő nyelvi hagyományt pedig nem olyan értéknek fogják fel, amire alapozhatnának a pedagógiai munkájukban, hanem deficitként, amit kompenzálni kell. A nemzetiségi kultúra felvállalása mind szimbolikus-szakmai, mind praktikus értelemben (alacsonyabb osztálylétszámok engedélyezése) is megmenthetné az iskolát, de túlságosan meghatározó a többségi szülők véleménye és a tanári kar asszimilációs értékvilága ahhoz, hogy a vezetőség ebben az irányban gondolkodjon.

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

Interjúk

	időpont	Intézmény	beosztás
KJ1	2018	Szatmárpópai Általános Iskola	igazgató
KJ2	2018		nyolcadikos osztályfőnök
KJ3	2018		igazgatóhelyettes
KJ4	2018		alsós munkaközösség-vezető
KJ5	2019		gyógypedagógus
KJ6	2019		szülő (CSJ)
KJ7	2019		szülő (GN)
KJ8	2019		szülő (H?)
KJ9	2018		tanári fókuszcsoport
KJ10	2018		diák fókuszcsoport
KJ11	2018		diák fókuszcsoport
KJ12	2019		volt tanár
KJ13	2019	Szatmárpópai óvoda	óvodavezető
KJ14	2019	Biztos kezdet gyerekház	koordinátorok
KJ15	2019	önkormányzat	polgármester
KJ16	2019	RNÖ, M. Egyesület	vezető
KJ17-18	2019	önkormányzat	alpolgármester
KJ19	2019	református egyház	lelkész
KJ20	2019	görögkatolikus egyház	lelkész
KJ21	2019	Tudás háza	mindenes
KJ22	2019		roma vállalkozó, képviselő
KJ23	2019	református egyház	presbiter
KJ24	2019		reziliens roma fiatal
KJ25	2019		volt polgármester

Egyéb források

Intézményvezetői beszámoló 2017/2018.tanév

Kovai Cecília (2008) Az iskola és a család. *Beszélő* 13(5) <http://beszelo.c3.hu/cikkek/az-iskola-es-a-csalad>.

Pedagógiai Program

Tomasz Gábor (2015) Erősödő egyházi jelenlét az oktatásban. *Educatio* 26(1), 94-112.

Kompetenciamérési eredmények 2012-2019.193

mérés éve	kompeten- ciaterület	évf.	Szatmárpópai AI	Országos	Közepes Községi AI
2012	matematika	6.	1191 (1127; 1263)	1489	1434
		8.	1416 (1322; 1523)	1612	1548

¹⁹³ A megfigyelt osztály a 2017-es hatodik és a 2019-es nyolcadik évfolyam

	szövegértés	6.	1210 (1148; 1278)	1472	1413
		8.	1366 (1259; 1482)	1567	1493
2013	matematika	6.	1242 (1193;1287)	1489	1432
		8.	1426 (1369;1474)	1620	1555
	szövegértés	6.	1333 (1268;1396)	1497	1423
		8.	1376 (1305;1453)	1555	1490
2014	matematika	6.	1330 (1286;1389)	1491	1455
		8.	1315 (1269;1361)	1617	1567
	szövegértés	6.	1363 (1308;1435)	1481	1426
		8.	1259 (1208;1321)	1557	1495
2015	matematika	6.	1255 (1235;1275)	1497	1448
		8.	1445 (1368;1528)	1618	1553
	szövegértés	6.	1322 (1283;1354)	1488	1423
		8.	1439 (1377;1528)	1567	1495
2016	matematika	6.	1354 (1267;1414)	1486	1427
		8.	1363 (1299;1421)	1597	1534
	szövegértés	6.	1334 (1255;1411)	1494	1419
		8.	1460 (1378;1529)	1568	1496
2017	matematika	6.	1332 (1294;1372)	1497	1439
		8.	1259 (1184;1345)	1612	1537
	szövegértés	6.	1329 (1268;1385)	1503	1432
		8.	1240 (1177;1308)	1571	1498
2018	matematika	6.	1445 (1403;1483)	1499	1440
		8.	1597 (1541;1659)	1614	1544
	szövegértés	6.	1255 (1211;1309)	1492	1421
		8.	1549 (1471;1628)	1602	1526
2019	matematika	6.	1447 (1384;1519)	1495	1446
		8.	1426 (1367;1467)	1624	1563

szövegértés	6.	1446 (1408;1491)	1499	1432
	8.	1488 (1414;1564)	1608	1538

A nyolcadikos osztály

A 25 fős nyolcadikos osztály két hetedik osztály összevonásából állt össze. Az 19 fős osztályból lebukott három gyerek, egy pedig elköltözött. A másik osztályban sok túlkoros volt, aki betöltötte a 16. évét, ketten pedig elköltöztek. Ezt az osztályt is képesség szerint bontották még első osztályban ketté, de az évek során sok változás történt, úgyhogy a különbségek nem voltak annyira hangsúlyosak (matematika és nyelvről csoportbontásban tanultak). A gyerekek a fókuszcsoporthoz interjúban elmondták, hogy „szokatlan” nekik, hogy ilyen sokan vannak, de most már vannak barátságok a két társaság között.

Az egyik kislány a családi interjúban azt panaszolta, hogy egy roma testvérpár, két lány (az egyikük 16 éves, lebukott az osztályba), akik „nagyak hiszik magukat”, „szekálják” a többieket, és ők rontják el az osztály légkörét. Cserébe az osztály kiközösíti őket. A fókuszcsoporthoz azt említették, hogy kiközösítettek valakit, aki bűdös volt, és szellőztetni kellett miatta. A helyzet az utóbbi időben javult, miután az igazgató azt mondta az idősebbeknek, hogyha ez folytatódik, akkor nem engedi ballagni. (SZP6) A fókuszcsoporthoz interjú szerint a gyerekek szeretik az iskolai programokat, a focit, az olvasás éjszakáját, a kirándulásokat és a farsangot, és általánosságban is elmondták, hogy szeretnek az iskolában lenni. Egy másik szülő azt mondta, hogy a kitűnő tanuló fiát ötödikben kifogták, mert túl jól tanult, emiatt nem akart kitűnő tanuló lenni, „*Idén viszont már azt mondta, hogy mondjatok, amit akartok, nekem kell a jó jegy, mert én tovább akarok tanulni. Benőtt a feje lágya, nem értem, hanem saját magáért tanul.*” (SZP7) A fókuszcsoporthoz viszont azt mondták a gyerekek, hogy szerintük ebben az osztályban nem gáz, ha valaki jól tanul. Két gyerek van az osztályban, aki igazán jól tanul (egyikük sem roma).

A szociometriás kérdőívet 23 gyerek töltötte ki (ketten utólag papíron töltötték ki, ketten már nem voltak az osztályban a felvétel idején). Közülük 12-en vallották magukat magyarnak (az egyiküket az osztályfőnök és a kutató is romaként azonosította), négyen magyar és roma/cigánynak, és heten roma/cigánynak.

Az osztályfőnök becslése szerint a 23 gyerek fele végzi el majd a középiskolát. Az osztályból csak egyetlen 'magyar' gyerek pályázott gimnáziumba. 11-en jelentkeztek szakgimnáziumba (négy magyar, öt magyar/roma és két roma) és 11-en szakiskolába (hat magyar, három magyar/roma, két roma). Több esetben azonban nem volt eldönthető a válaszok alapján, hogy a gyerekek szakgimnáziumba vagy szakiskolába jelentkeztek. Azt is tudjuk a fókuszcsoporthoz, és az osztályfőnöki interjúból, hogy többen nem fognak továbbtanulni, de ez a szociometriás válaszokban nem jelent meg.

A nyolcadikos osztályfőnök jellemzése az osztályról

Név	Percepció	öndef.	Megjegyzések
B. Márk Patrik	Roma	Magyar és roma/cigány	közepes képességű, csendes, fiúkkal, mindenkivel megtalálja a hangot, eü problémák. A másik osztályba járt. Igyekszik, mióta összevonták az osztályokat. Először a bátyját akartak követni rendészetin, de a bátyja abbahagyta, most karosszerűs szeretne lenni. Jól szituált, együttműködő roma család.
B. Ramóna	Roma	Roma/cigány	Széplány. A cigánylányok körében kiugróan intelligens. Tavaly óta szerelem egy egy évvel idősebb fiúval, a szülők féltik, hogy elszöktetik, nem akarták iskolába engedni. Könnyű vele együtt dolgozni, nem szégyelli, hogyha tudja a dolgokat.
B. Richard	Roma	Roma/cigány	Zűrös család, sok költözés, példaértékű család, vannak tervei. Elváltak, a 3 testvére középiskolát végzett, a baktai AJKP van neki kinézve. Most jött elő a nagy öntudata, hogy nem tetszik neki a rendszer. Utána rendészetire szeretne menni Miskolcra. Sokat hiányzott, emiatt van lemaradása, de a felkészítő évben behozhatja. Szeptemberben jött, de korábban alsóban is járt már az osztályba.
B. Zsolt	Roma	Roma/cigány	csendes. csak túl szeretne lenni az egészen, és üzletelni, mint az apja, továbbtanulási tervek nincsenek. Jól szituált család, a szülők sokat dolgoznak. Nagyon támogatók. Korábban beteges volt. Judit osztályába járt.

B. Nikolett		magyar	Nagyon alkalmazkodó, mindenkit elfogad. Nagyon jó természete van. Ideális diák. Aminával jó barátok. Apa tűzoltó, anya házi gondozó. Várja a gimnit, mert ott új embereket ismerhet meg. Kisvárosi gimibe megy. Kis közepes, de most lusta.
B. Patrik	Romungró	Roma/cigány	Ötödikben velünk kezdett, aztán átkerült a gyengébb osztályba, de mindig vissza akart kerülni. Anya nagyon beteg, a jég hátán is meg fog élni. Zűrös család, legkisebb testvér, nővéreinek idegi problémái vannak. Be szeretné fejezni az általánost, és szabadulni innen. Szakmát fog tanulni.
C. Noémi	magyar	magyar	A másik osztályba járt eredetileg. Szülők elváltak, anyának új élettársa van. A két szülő közt feszült volt a viszony, egymás ellen uszították a gyerekeket, még az öfőt is próbálták bevonni. Ápoló szeretne lenni a kisvárosi gépészetiben, jó kémiából, de inkább elvegetál, és a szülők sem ambicionálják az oktatást, anyai feladatai vannak. Apa betanított munkás, anya házi gondozó.
F. László		-	Pestre költözött.
F. Letícia		-	Apa Londonban van, a család is utánament.
G. Attila		magyar	nagyon jó képességű, visszahúzódo, talán mert a többiek piszkálják a jó jegyei miatt. Nagybátyja és nagynénje az iskolatitkár gyerekei, többdiplomások. Apa meghalt, anya az óvodában dolgozik az irodán. Kisvárosi középiskola informatika tagozata. Elbírna erősebb iskolát is, de nem akar kollégiumba menni. Jó közösségi emberke.
G. Dominik	magyar	magyar	Sokat beszél. A szülők csak hetedikre egyeztek bele, hogy elvigyék képességvizsgálatra, matematikával és koncentrációképességével van problémája, de a szülő nem szeretné, hogy másképp értékeljék. Mezőgazdasági gépszerelő lesz, nagyon szereti az állatokat. Szülők gyári munkások.
G. Stefánia	félroma	magyar	virágkötő szeretne lenni. a másik osztályból jött. Otthon családanya, a kistestvéreire vigyáz. unokatestvérei a M. lányok, segítik egymást.
H. Zsanett	magyar	magyar	legcsendesebb, leglelkiesmeretesebb. Zsoldosba átment kislány zaklatta, ez megviselte. segítőkész, jószívű. Nem tudja, hova menjen tovább, talán közgazdaságtan egy kisvárosi középiskolában.
H. Armand	roma	Roma/cigány	SNI-s, már betöltötte a 16-ot, nem érti, hogy miért kel még iskolába járni. Nem fog továbbtanulni. De legalább dolgozni szeret, gyümölcsöt szedni járnak. Apa Pesten dolgozik, 7-8 testvére van, anya nem bír velük. Idősebb testvére most szült, az egyik testvére magántanuló. Ötödikben bukott, mert nem jött el javítóvizsgázn. Korábban nagyon rossz körülmények között éltek, emiatt marginalizálódott az osztályban, probléma volt, hogy „büdös”.
K. Zsolt	magyar	magyar	a legintelligensebb az osztályban, minden érdeklí, de most beakart a szerelem. szülők betanított munkások. Kisváros, informatika. Jó értelemben különc, érdeklí a manga.
M. Amanda	magyar, de van roma vonal a családban	magyar	nagyon visszahúzódo. ötödikben tartottunk tőle, hogy megszöktetik. mostanra jó tanuló lett, de még nem tudják az ikernővérével, hogy mik lesznek, talán mezőgazdálkodás. szülők elváltak, de egy háztartásban élnek, apa a vízűgnél dolgozik, anya házi gondozó.
M. Amina	magyar, de van roma vonal a családban	magyar	nagymama és a nővérük is velük él a gyerekekével, sokan vannak a háztartásban. nagyon jó tanuló, de nem tudja, hogy mi legyen. Hangember, Nikivel, Zsanettel, Noémivel van jóban. kollégiumba szeretne menni, ápolónő, Zay Anna Nyíregyháza.
R. Alex		Roma/cigány	ide bukott, mert az anya azt mondta, hogy nem fogja elengedni továbbtanulni. Nagyon szeret lelkizni, 2-3 lánnyal van bizalmasabb kapcsolata.
R. Barbara		Magyar és roma/cigány	szerény szegénységben élnek, de tavaly óta „öltöztetik”. Nagymamánál élnek, a szomszédban lakik a nővére a gyerekekével. A nővére sem fejezte be a középiskolát. műkörmös szeretne lenni, de szerintem nem fog továbbtanulni, férjhez fog menni, és 17-18 évesen bezárul a világ. Biri Dankó Pista
R. Katalin	roma	magyar	nem engedik továbbtanulni, nehogy ellopják, Armand unokatestvére. szülők dolgozók, támogatják. Szülők közmunkán. segítőkész, megbízható, titkárónak jó lenne.
S. Ádám	magyar	magyar	nem tudja, mi akar lenni, talán mezőgazdasági. A másik osztályból jött át, és azóta feljavultak a jegyei, jót tett neki.

S. Patrik		magyar	nincs papírja, de határeset. anyja az iskolában takarítónő. nem érdeklődik semmilyen szakma iránt.
T. Bianka	romungró	Magyar és roma/cigány	cukrász szeretne lenni, Nyíregyháza vagy Namény, de valószínűleg nem lesz belőle semmi. Anya elhagyta a családot
T. Jázmin	romungró	Magyar és roma/cigány	korábban kimaradt, fél évig magántanuló volt, emiatt jár a testvérével egy osztályba, 16 éves. mielőtt visszajött nappaliba, egy idős tanítónőhöz járt, és jobbak lettek a jegyei, de mostanra kifáradt.
V. Vanessza		Roma/cigány	kozmetikusnak szeretne menni, bonyolult család, anyja nem foglalkozik vele

Továbbtanulás és tanulmányi mutatók nyolcadikos osztályban (szociometriai válaszok alapján)

Iskola-típus	Iskola	Tanuló	etnicitás öndef.	7. mat	7. magy	bukás	apisk	anyisk
Gimn.	Kisvárosi gimnázium	Attila	M	5	5	-	NT	NT
	Szakgimnázium	Kisváros, gépészeti	Márk Patrik	MR	3	3	-	NT	NT
Kisváros egészségügy		Barbara	R	2	3	-	ÁI	ÁI
Megyeszékhely egészségügyi		Amina	M	5	4	-	SZI	SZI
Kisváros egészségügy		Ramóna	MR	2	3	-	NT	NT
Megyeszékhely fodrászat		Mónika	MR	3	2	-	<ÁI	<ÁI
Kisváros egészségügy		Noémi	M	3	4	-	Szakma	É
Kisváros ügyvitel		Zsanett	M	5	5	-	É	É
Kisváros közgazdaságtan		B. Zsolt	MR	2	3	-	ÁI	ÁI
Kisváros, fodrász		Alex	MR	1	2	1x	NT	NT
fodrász		Stefánia	M	2	2	-	ÁI	ÁI
Szakközépiskola	Kisváros, hegesztő	K. Zsolt	M	4	4	-	ÁI	Szakma
	Kisváros, állattenyésztő	Ádám	M	3	4	-	NT	NT
	Kisváros rendészet, villanyszerelő	Richard	MR	3	2	-	ÁI	ÁI
	Megyeszékhely cukrász	Jázmin	R	2	2	2+	ÁI	ÁI
	Kisváros mezőgazd. gépész	Patrik	M	2	3	-	É	SZI
	Kisváros mezőgazd. gépész	Amanda	M	2	3	-	SZI	SZI
	Megyeszékhely cukrász	Bianka	R	3	3	-	ÁI	ÁI
	Megyeszékhely élelmiszeripari	Nikolett	M	3	4	-	Szakma	É
	Kisváros	Katalin	M	3	4	-	NT	NT
	hegesztő	Armand	MR	3	2	1x	NT	<ÁI
	hegesztő	Patrik	MR	4	2	-	egyetem ☺	egyetem ☺
	Kisváros gépszerelő	Dominik	M	2	2	-	szakma	szakma

A diák fókuszcsoportok rajzai

Kőkapus – Németlak

Közösségtanulmány Kőkapus

Bevezetés

A település Baranya megye nyugati részén fekszik, Pécestől 26, Szigetvártól pedig 7 kilométerre, nyugat-keleti irányban átszeli a 6-os út Szentlőrinc és Szigetvár közötti szakasza. Az országút mellett vasútvonallal is rendelkezik, a Pécs–Szentlőrinc–Szigetvár vonal a település déli részét érinti. Tehát infrastrukturális szempontból kedvező helyzetben van. A községtől északra a Zselici-dombság található, dél felé pedig síkság terül el, egészen a Dráva völgyéig. A környező földek és a klíma kiválóan alkalmas a professzionális mezőgazdasági tevékenységre, a talaj minőségét¹⁹⁴ 25 aranykoronára értékelték (lásd Erdődy 2000).

A község valószínűleg már a római korban lakott volt, a hozzá tartozó uradalmi birtok közelében római kövesút maradványait találták. Maga a település Árpád-kori, első írásos említése 1296-ból való, a 14–16. század között már mezőgazdasági tevékenységet folytattak a területen.¹⁹⁵ A török hódoltság után Eszterházy-birtok lett. 1786-ban barokk stílusú református templomot emeltek, amelyet végül 1822-ben fejeztek be, 1810-ben református iskolát is alapítottak. A Pécs–Barcs–Nagykanizsa vasútvonal átadására 1868-ban került sor: a település vasútállomást kapott, 1881-ben pedig postahivatalt.

Jelenleg a község infrastruktúrája részben kiépített: telefon-, villany-, vezetékes ivóvíz-, valamint az 1990-es évek második felében elkészült vezetékes földgázhálózattal rendelkezik. Az eredetileg 1966-ban épült törpevízmű mellett 2005-ben új kút fúrására került sor.

1949-től alakult meg az első helyi termelészövetkezet („Új Élet” TSZ), a nagyobb gazdákat azonban később, 1959-60-ban léptették be („megtörténtek... a TSZ-be való bekorbácsolások” – helyi gazda). A hetvenes években az időközben „Március 15.”-re keresztelt TSZ már két másik település telephelyével bővült. A földművelés mellett létrehoztak disznóhizlaldát, szarvasmarha-tenyészetet és csirkefarmot is. A szövetkezet fénykorában 300-400 embert tudott foglalkoztatni a helyiekből és a környékről.

Az iskola 1960-tól körzeti iskolává alakult, amely befogadta négy másik település felsős tanulóit is. Az 1976-os körzetesítéssel további három kisebb település felsős diákjait is ebbe az iskolába irányították. 1968-ra az iskola új épülete is elkészült, '76-ra pedig az óvodát is átadták. Tehát a környező települések helyi TSZ-ében dolgozó gyerekei, valamint a körzetesítéssel ide irányított felső tagozatosok is a településre jártak napi rendszerességgel.¹⁹⁶ Ilyen értelemben a település a rendszerváltás előtt is – az iskolán és a TSZ-en keresztül – kistérségi központként működött.

Az iskolát az 1980-as években egy új szárnyal bővítették ki, amit a diáklétszám emelkedése indokolt. Ebben az időszakban az oktatási intézmények párhuzamos osztályokkal működtek, a tanári gárda pedig beköltöző értelmiségi közegekből került ki. Kevesebben ugyan, de olyanok is maradtak, akik napi rendszerességgel ingáztak Pécsről vagy Szigetvárról. A település kapcsolathálója akkoriban szerteágazó volt az egész megyében. Nemcsak a TSZ működése és az iskola körzeti központ státusza miatt, hanem az ingázó vezető pozíciókban levő értelmiség miatt is. A visszaemlékezésekből úgy tűnik, hogy akkoriban a település sokkal jobban be volt kapcsolva az országos „vérkeringésbe”.

A társadalmi életet szervező TSZ és az iskola mellett fontos közösségépítő funkciója volt az ifjúsági klubnak, a

¹⁹⁴ A talaj minősége az interjúkban a TSZ megszűnése és a kárpótlási jegyrendszer kapcsán, valamint az állami földek eladásával kapcsolatban merült fel (lásd polgármester, testületi tag interjú)

¹⁹⁵ Ez az esettanulmány szempontjából később, a település identitásának artikulálására tett erőfeszítések kapcsán válik fontossá. (lásd polgármester interjú)

¹⁹⁶ A környező települések vezetőivel készült interjúkban is érdekes volt (Nagyváty, Botykapeterd, Rózsafa), hogy az a középgeneráció, amelyből a környező falvak jelenlegi önkormányzati tisztviselői, polgármesterei is kikerültek, ugyanebben az iskolában végzett.

KISZ-nek, a varró- és népművészeti klubnak, valamint a helyi futballcsapatnak. Mindenki a maga nemében közösségépítő funkcióval is rendelkezett, mivel nemcsak a munkaidőt, hanem a szabadidőt is megszervezte, másrészt a környéken működő hasonló tevékenységeket folytató közösségeket is összekapcsolta. A '80-as években például a rendszeres falunapok mellett a hasonló profilú csoportok, közösségek közös üdülése (például a nyugdíjasklubok, az amatőr futballklubok és a népművészeti klubok) is jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a környékbeli emberek között intenzív kapcsolat működött.

Ezek azonban a rendszerváltással és a TSZ felszámolásával ugyancsak elveszítették a minimális anyagi vagy infrastrukturális támogatásukat (buszos kirándulás, TSZ-es gyerekek támogatása, május 1. megszervezése, falunapok stb.), a művelődési ház állapotának leromlásával, majd eladásával pedig az aktivitások helyszínét is. A települések közötti kapcsolatok is leginkább a rokon szálakra korlátozódtak, idővel elhaltak a szomszédos települések eseményein való kollektív részvétel is.

A rendszerváltás után a TSZ felbomlása miatt több család nehéz helyzetbe került. Ugyanakkor a környező városokban működő gyárak, bányák is bezártak, így a mobilabb, jobban képzett családok megélhetése is ellehetetlenült.¹⁹⁷ A rendszerváltás előtt a környező települések munkavállalóit túlnyomó részben a mezőgazdaság, a feldolgozó- és a könnyűipar szívta fel, a privatizáció után létrejött magáncégek, vállalatok pedig csak kisebb számban tudnak foglalkoztatni. Ez a gazdasági törés a társadalmi életben is lecsapódott, a környező városokból kiözönltek az ellehetetlenült családok, a településeken teljesen megszűntek a munkahelyi lehetőségek, az aprófalvak kiürültek és elgettősodtak, az ottrekedt, alulkvalifikált lakosság teljesen elszegényedett.

A kistérségben ma a legnagyobb foglalkoztató a Szigetvári Kórház és – többek között – a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (SZKGY 2013: 35). Azok a települések, ahová valamilyen okból vállalkozás települ és nagyobb számú munkást képes foglalkoztatni, a kialakult falvak közötti hierarchiát átrendezi. A település lakosságának alakulását az elvándorlás, a városokból kiszoruló vagy az ingatlanpiaci megfontolásból onnan kiköltöző, valamint a környező falvakból felfele mobilizáló beköltözők mozgásai határozták meg. A lakásárak magas szinten tartásával, a munkahelyhiánnyal a település szándékolatlanul is megakadályozta azt, hogy az aprófalvak társadalmi problémái begyűrűzzenek.

Jelenleg a településen az önkormányzat a legnagyobb foglalkoztató, de a lakosság aktív része, ha időszakosan részt is vesz a közmunkaprogramban, a környező településeken próbál elhelyezkedni. A községben nincsen iparüzési adó, ezért több céget is ide jegyeztek be, például egy országos diákmunkát közvetítő céget és egy csomagküldő, internetes szolgáltatásokat végző vállalkozást. A mezőgazdasággal, állattenyésztéssel és vetőmagkereskedéssel foglalkozó cégek közül az Uod-Ker, a Peterd-Agro, Peterd-Halasz, a Kelemen-Apafia kft-k rendelkeznek a legnagyobb nettó árbevétellel (másfél milliárdtól száz millióig terjedő nettó árbevétellel). Ezek a cégek és kft-k azonban kevés számú helyi munkaerőt alkalmaznak (vagy egyáltalán nincsenek helyi alkalmazottjaik).

A négy kilométerre nyílt savanyító- és tejgyár, valamint a cementgyár két szempontból is fontos a helyiek számára: a munkavállalás és az iskolapiac átalakulása miatt. Az új gyárak létrejötte (a királyegyházai cementgyár és a kacsótai tejgyár) nemcsak a munkaképes lakosság lehetőségeit határozza meg, hanem a buszmenetrendet és – a gyerekes szülők (például a szentdénesei munkások gyerekei) gyári támogatása miatt – az iskolaválasztást is befolyásolhatja. A szigetvári májjustól ős végéig működő konzervgyár, a buszokkal megoldott kaposvári gyári munkák (Kométa), valamint a pécsi munkalehetőségek társadalmi szempontból csak arra biztosítanak lehetőséget, hogy a lakosság középrétegét felszívják; a fiatalok, a szegényebb családok fenntartói és a gyermeknevelésről visszatérő anyukák a közmunkaprogramban, az első két kategória egy része pedig külföldön keres megélhetést.

A település szerkezete

A Szigetvári kistérség 46 településének egyharmada zsáktelepülés. A zsáktelepüléseken túl a hátrányos helyzetű lakosság arányát azoknak a családoknak a száma is növeli, amelyek tanyasi jellegű, volt majorsági területekre

¹⁹⁷ Az interjúkban több helyen megemlítik, hogy a munkahelyek, munkakörök közötti hierarchiában a TSZ-es munka alacsonyabb presztízsűnek számított a pécsi és szigetvári gyári munkák vagy a kereskedelemhez képest (helyi gazda).

szorultak ki. Ezekre a településrészekre jellemző az infrastrukturális fejlesztések hiánya, a leromlott lakásállomány és lakókörnyezet, valamint a gazdasági épületek lakásokká való átalakításának kényszere („szubstandard lakások”). A Szigetvári kistérséghez tartozó településeken átlagban 351 lakos él, a 45-ből 21 település 500 fő alatti, tehát a kistérséget jellemzően aprófalvak alkotják (SZKGY 2013). A falvak iskolái legfeljebb 150-160 fősek, a legtöbb diák ugyanakkor a környező településekről jár be. Az általunk elemzett község iskolájába általában 8 környező faluból járnak be.

A településen működik a körzeti iskola, gyógyszertár, orvosi rendelő, posta, több mezőgazdasági vállalkozás és az önkormányzat által fenntartott savanyító üzem. A környező falvakhoz képest rendezettebb, jómódú, jó infrastruktúrával ellátott falu képét mutatja. Ahogyan a későbbiekben látni fogjuk, a falu szimbolikus pozícióját történeti szempontból érdemes megvizsgálni, mivel ez rámutat a társadalomszervezés történetileg kialakult társadalmi gyakorlataira is.

A falu, amelyet kettévág a 6-os országút, négy részből áll. A 6-os úthoz képest „lenti” és „fenti” részként megnevezett területeknek megvannak a faluhoz tartozó, de ahhoz képest periferikus részei. A „lenti”-ként emlegetett rész a település hagyományos központja. Itt található az iskola, a polgármesteri hivatal, az egyetlen jelenleg is működő kocsmá, a klubhelyiség, a templom, könyvtár, piac, a savanyító üzem és a futballpálya. A lenti rész (hagyományos) „szegregátuma” három kilométerre fekszik a településtől, a régi TSZ főépületének irányában.

A településhez kapcsolódó uradalmi majorsághoz és az ott álló kúriához mostanra már nem kötődik gazdasági tevékenység. A TSZ-összevonások és központosítások idején itt működött a csirkefarm, ezért szolgálati lakásokat alakítottak ki itt. Mostanra a lakáskörülmények leromlottak, a kúria épülete nemrég cserélt gazdát. Jelenleg 14 személy lakik ezen a részen.

Hasonló a szerkezete a „fenti” résznek, amelyhez a Szőlőhegy tartozik. Szőlőhegyen hagyományosan a helyi családok megművelt szőlői és présházai területek el, azonban idővel lakóhelyé alakult át. A magas ingatlanárak és a városokból kiköltöző szegényebb, munkanélküli réteg felvásárolta az itt álló présházákat, lakóházakká alakítva át őket. Mivel Szőlőhegyen a lakosság száma megnőtt, a település mentális térképén jobban megjelenik, mint az uradalmi birtokrész. Ez annak is köszönhető, hogy Szőlőhegy a társadalmi feszültségek, a helyi problémák és a „rendezetlenség” terepévé alakult. Erre a területre koncentrálnak (a ritkán előforduló) bűncselekmények – lopás, betörés, illegális kábítószertermesztés és előállítás – elszórt esetei is.

A két periferikus részen problémát jelent az alapvető infrastrukturális fejlesztések hiánya is, a csatornázás nem megoldott, továbbá gondot okoz a távolság a fontosabb intézményektől, bolttól, iskolától vagy az önkormányzattól. A két periféria kialakulását a helyi narratívákban egyértelműen a környező települések elszegényedésével, a munkahelyek megszűnésével kötik össze (erről bővebben a beköltözéseket tárgyaló részben írok).

A település idegenforgalmi szempontból jelenéktelen, vendégház nem működik a faluban. A községben ugyancsak nincs olyan helyiség, amelyben nagyobb családi eseményeket – esküvőt, megemlékezést, közösségi összejöveteleket – lehetne tartani, erre a szomszédos faluban, a hatos út mellett működő vendéglőt használják a helyiek. A település fő utcájának két szemben álló házsora jellemzően falusias képet mutat, a házak telkei hosszan, kis parcellákat képezve nyúlnak el az utcafronttól. Más képet mutatnak az újabb utcák, az „újszerű falusias” lakóterületek. A '80-as években épített településrészekre (négy rövidebb utca) ugyancsak az egyszintes házak jellemzőek, tetőtéri beépítéssel, másrészt a telkek is kisebb méretűek.

A fő utca házainak jellege eléggé egynemű: egy-két „szebb” ház kivételével hasonló méretű, rendezettséggű és állapotú lakóhelyekkel és kertekkel találkoztunk. A „fenti” részen egyértelműen az egyetlen holland házaspár által lakott házat lehet megkülönböztetni, amely eredetileg a település egyik nagygazda családjának épült, a „lenti” részen pedig a mostani nagygazda és településvezetésben is szerepet vállaló családok házai tűnnek ki. A néhány új utcárészben ez a különbség még inkább érzékelhető: a '80-as évek „standard” emeletes házaitól látványosan eltérnek a „mediterrán” stílusúak, például a Szigetvárról beköltöző módosabb tulajdonosok, valamint a helyi orvosnő és a lánya háza.

A településen két bolt működik, az egyik a 6-os úton, a távolsági buszjárat megállójában, a másik pedig a dohánybolt, az orvosi rendelő környékén. A „felső” részen csak a posta épülete található, minden más intézmény az „alsó” részen helyezkedik el. A közösségi célra használt területek, terek közül fontos az iskolához tartozó, de önkormányzati tulajdonban levő füves terület, a focipálya. Ennek egy félreeső részében kis tavat, pihenőhelyet, szabadtéri szalonnasütő helyet hozott létre az önkormányzat. A terület mögött pedig, a 6-os úthoz is közel eső részen, a közmunkaprogramban megtermelt zöldség- és gyümölcsfelesleg eladására kialakított piac helyezkedik el. A kisebb közösségi eseményeket a „házasságkötő” vagy „rendezvényterem”-ben szokták tartani, amely ugyancsak az iskola épületében van, de önkormányzati tulajdonban. Az idősek klubját és más klub jellegű tevékenységet az önkormányzat mellett működő családsegítő és gyermekjóléti szolgálat épületében folytatnak. A település informális közösségi eseményeire a délutántól estig nyitva tartó kocsmá is alkalmas.

Forrás: <http://www.Kökapus.hu/?module=news&action=getfile&fid=269375>

A helyi lakosság

Általános jellemzők

A legutóbbi népszámlálás alapján a település lakossága 653 volt, a 2015-ös adatok szerint ez lecsökkent 644 főre.¹⁹⁸ A község társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból nem kedvezményezett és jelentős munkanélküliséggel nem sújtott település (a 105/2015. (IV.23.) kormányrendelet alapján). Habár a Szigetvári kistérség az ország 23. leghátrányosabb helyzetű kistérsége, a település a környező falvakhoz, zsákfalvakhoz képest kedvezőbb szegénységi mutatókkal bír. Míg a kistérségben a munkanélküliségi ráta 18,8 %, a foglalkoztatási ráta pedig 46,5%, a településen ez csak 9,52% volt 2015-ben (10 éves időtávlatban sem érte el a kistérségi átlagot).

A szegénységi kockázatot több tényező növeli a kistérségben, ezek közül az oktatáshoz való hozzáférés, a munkavállalás, a lakhatáshoz és az alapvető szolgáltatásokhoz való hozzáférés fogalmazódott meg kihívásként, mindez a roma többgyerekes családok esetében a legnagyobb probléma a szigetvári kistérségben. A szegénység kockázata leginkább a tartós munkanélküliség, a csonkacsalád, a több gyereket vagy valamilyen fogyatékkal élő gyereket, rokont eltartó személyek esetében igazán magas. A következőkben ezeket az adatokat veszem végig a településre koncentrálni.

A népszámlálási adatok alapján a településen a 15 éven felüli lakosság többsége házasságban él, 292 személy, a válások száma ehhez képest 42 volt. Az élettársi kapcsolatban 54-en élnek. Nőtlen- vagy hajadonként 172 főt regisztráltak, míg 60 özvegy élt a településen 2011-ben. A térségben az elszegényedés kockázatát tekintve a legveszélyeztetettebb családtípus a csonka, egyszülős nagycsaládok családok képviselik. Az adatokból az látszik, hogy a községben a két foglalkoztatottal működő családok száma csak 66, és az olyan családok száma, ahol egyáltalán nincs foglalkoztatott 11. A magas szegénységi kockázatúként lehet meghatározni a többgyerekes, nagycsaládokat is (lásd). A vizsgált településen a két gyerekesek vannak többségben 123 család, a gyerektelenek (66) és az egy gyerekkel rendelkezők (61) majdnem azonos arányban vannak, a három (27) kevésbé gyakori, a négy vagy több gyereket vállaló családok kevesen vannak (9). A egyszülő gyerekes család 22 (2 vagy annál több gyerekkel összesen 5), élettársi kapcsolatban élő gyereknevelők 26 család van a településen. A településen fogyatékossgal élő személyek száma 10 fő. Az iskolai terepmunka során felmerülő társadalmi problémák közül a tanári interjúkban a családok instabilitása, a válások magas száma, és a családi háttér jelent meg hangsúlyosan.

A népszámlálási adatokból tudjuk, hogy a naponta ingázó foglalkoztatottak aránya 67,8% az aktív lakosságban, ugyanakkor ennek az irányát is látni lehet: Pécs (60 fő), Szigetvár (40 személy), Szentlőrinc (21 fő) a legfontosabb célpont a település munkavállalói számára. A munkavállalók kapcsán fontos kitérni az iskolázottságra is. A szigetvári kistérségben közel a lakosság fele maximum 8 osztályt végzett, mindez hasonló a vizsgált település arányaival, ami 45% körül mozog. A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve érettségivel rendelkezők a kistérségben ugyancsak hasonló arányok vannak, mint a vizsgált településen, 20,6 a szigetvári térségben és 20,4% a településen szakmával rendelkezők a lakosság 26%-át teszik ki.

¹⁹⁸ KSH – a települési adatok a 2015. január 1 alapján készültek.

A községben 2015-ben 52 személy rendelkezett őstermelői igazolvánnyal, egyéni vállalkozói engedélye 11 főnek volt, ugyanakkor 23 működő társas vállalkozást regisztráltak (ebből a mezőgazdasági vállalkozások száma 10). A vizsgált településen 258 foglalkoztatottat és 37 munkanélkülit regisztráltak – a 20 és 60 közötti munkaképes lakosság körében a foglalkoztatottság a 2015-ös KSH-adatok szerint 0,62, a roma foglalkoztatottak aránya kicsivel kisebb, 0,58. Másrészt a munkanélküliségi mutató ugyancsak a 20-60 közötti korosztályra számolva 0,09. A településen 32 személyt regisztráltak romának a 2011-es népszámlálás alkalmával (a település lakosságának 4,96%-a). A regisztrált munkanélküliek száma 37, amiből a romák száma 2. Mivel 258 foglalkoztatottat regisztráltak, a munkanélküliek és foglalkoztatottak aránya 0,14, ugyanez a romák tekintetében 6,5. A legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzett regisztrált munkanélküliek aránya a településen 40,5% volt 2015-ben.

Azonban a Baranya megyei és a Szigetvári járási adatokhoz képest a településen 180 napnál hosszabb ideje regisztrált munkanélküliek aránya jóval magasabb volt. Ugyanígy a pályakezdő munkanélküliek száma is magasabb, mint a kistérségben, itt a pályakezdők 14-21%-a nyilvántartott álláskereső, ez az arány a Szigetvári járásban 10% körül van (2005–2015 között).

Az alábbi táblázat az adott területen lakóhellyel bíró és másutt tartózkodási hellyel nem rendelkező személyek és a településen tartózkodási hellyel rendelkező személyek számát foglalja össze tíz éves távlatban. A külföldön dolgozók számarányát ez a táblázat sem tudja megmutatni. Az interjúkból és az iskolai terepmunkából azonban az derül ki, hogy a külföldre költözés vagy a szülők külföldi munkavállalása inkább a településre bejáró gyerekek esetében lett látványos az elmúlt években. Több gyerek kapcsán meghatározó a kétlakiság, a gyerekek nagyszülői felügyelete, de ezek leginkább a környező településekről bejáró gyerekekre jellemzőek.

A következő táblán a lakosság számának változását láthatjuk:

A beköltözők kapcsán látható, hogy a község vonzónak számít, minden évben regisztráltak új beköltözőket. A következő táblán a regisztrált elköltözőket ugyancsak 10 éves távlatban lehet látni.

A település lakossága öregedő, később, a falu belső társadalmi rétegzettségét tárgyalva erre bővebben is kitérünk.

Romák a településen

A település története kapcsán rákérdeztünk a roma kisebbség jelenlétére is, arra, hogy miképp változott a roma családok száma az elmúlt időszakban. Mint kiderült az 1970-es évek helyi társadalompolitikai viszonyai között, az akkori tanácsi vezetésben született döntés nyomán, itt adminisztratív módszerekkel akadályozták meg a roma lakosság beköltözését. Csak két, a TSZ-ben dolgozó családnak engedélyezték a letelepülést, így érthető, hogy a kistérségre jellemző kisebbségi arányoktól merőben eltér a község:

„Kőkapusról tudni kell, hogy az egyik tanácselnök idejében jött be az első cigány család Nyugodtszenterzsébetről. Addig csak a kanász és a csordás volt cigány a faluban. Akik nem saját házban, hanem a tévesznek a szolgálati lakásában laktak. Ez valamikor a 80as évek elején történt, hogy az első cigány család telket tudott vásárolni Kőkapusen. Addig itt nem volt a faluban hivatalosan cigány. Akkor ő megengedte, akkor az első család, akik házhelyet tudtak venni. Mondjuk ők dolgozók is voltak, tehát világlátásban jószágot tartottak, tehát tehenük volt, fejték őket, kaszáltak, téveszben dolgoztak. Tehát ennek a családnak a fiúgyermeké kapta meg a lehetőséget és akkor utána jöttek az öccsei Erzsébetről be. Tehát ez az

ember letett valamit az asztalra és utána engedélyezték nekik, hogy akkor már ott az újsoron, telket vásárolhattak és építkeztek. Ők még a Petőfi utcába nem építkeztek, mert ott még nem kapott roma házhelyet, maradt az Arany János utca és az Ifjúság utca.”

Az etnikai viszonyokat leíró megfogalmazások – „letettek valamit az asztalra”, „dolgos”, „bárcsak máshol is ilyen romák lagnának” – újra és újra visszatértek a település roma lakosságára való rákérdezéskor. A településen ugyanakkor mindenki tisztában van azzal, hogy a romák száma „alacsony” a többi településhez képest, ebből a szempontból „jó”, „konfliktusmentes” faluként írják le. „És megmondom miért nagyon kevés. Volt az Amálka néni, a Pintér Amálka néni, aki tanácselnök volt, és ő rendeletbe tiltotta meg, vagy nem tudom, hogy mondják.. tehát telket nem adott, tehát nem engedett betelepülni cigányokat. Amikor ő meghalt, rá pár évre, volt.. elkezdtek parcellázni a falu végén lévő telkeket és ott 2 család vett. De erről a 2 családról tudni kell, hogy ők a téeszbe dolgoztak, nagyon dolgos emberek voltak, tehát munka nélkül soha nem voltak, saját erőből építkeztek.” (helyi származású tanítónő)

Egy helyi, tősgyökeres Kőkapusi gazdával készült interjú ugyancsak „normális cigányokról”, „dolgos romákról” beszél: „Kimondottan cigány, 4 család és azok is normálisak, és semmi gond nincs velük. Mind Erzsébetről költözött le. 3 család, Anti, a Feri meg a Jóska, van egy, aki Bánfáról jött fel, a Rezsőjék. Mindőnek... vagy dolgozik vagy idős, nyugdíjas, mindnek van háza, autója, vállalkozása, úgyhogy nem abba a közegbe kerültek, ahol megtúrták volna, az együttélés minimális szabályait sem tartják be. Az emberek is befogadták őket a téeszben, s megismerték őket és tényleg sokat tudtak dolgozni.” (O. S.) A roma és nem roma lakosság viszonya a helyi elbeszélésekben tehát kiegyensúlyozottnak mondható, a roma családokat helyieknek tekintik, mivel az életmódjuk „helyi”. A cigány fogalomnak ez a kétirányú jelentése más beszélgetésekben is előjött, az etnikum és a viselkedés közötti távolságot többen hangsúlyozták: „Tehát.. őket nem is kezelték úgy, mint azokat, akik.. én mindig azt mondom, az a „cigány”, aki úgy él. Tehát, aki ugyanúgy él, mint egy normális ember, azt nem közösíti ki a falu, és őket is befogadták, pedig ők összességében ketten voltak abba az utcába. És akkor most ebbe az utóbbi.. pár évbe, 1-2 család esetleg megvett eladó házat, de nagyon minimális.. az arány itt Peterden.” (helyi tanítónő)

Az eddigi anyagokból úgy tűnik, hogy a helyiek roma családként azokat a háztartásokat azonosítják, amelyekben a házastársak vagy élettársak mindkét fele roma származású, ugyanakkor már a '80-as években integrálódtak a faluba. A településen azonban az elmesélésekből úgy tűnik sok a vegyes házasság. Míg személyeket csak konkrét kérdésre válaszolva azonosítanak romaként az interjúalanyaink, a „roma család” kategóriájába a vegyes családból származókat nem számolják bele. A helyi viszonyok elbeszélést jellemzi az, hogy stabilként és egyértelműként határozzák meg az interetnikus viszonyokat. Az etnikailag vegyes családok magas száma ellenére a település roma lakosságát az említett négy családra korlátozzák, a válásokról, elköltözésekről és külföldi munkavállalásokról ezekben a beszédhelyzetekben nem vesznek tudomást.

A roma önkormányzat vezetője ugyancsak „beköltöző” és etnikailag vegyes családban él, ezért a „roma családok” kategóriába őt sem számolják bele. Egy helyi gazda szerint a négy családon kívül csak önkormányzati választásokkor nő meg a romák száma, mert politikai és gazdasági tőkére, befolyásra számítanak. A roma önkormányzatra olyan külső erőforrásként számítanak, ami a település oktatásra-nevelésre fordított támogatásokat ki tudja egészíteni, a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű családok gondjait is a gyerekeken keresztül ragadják meg. Az RNÖ vezetőjével készült interjúból egyértelműen kiderült, hogy a közösség-szervezésben a gondoskodás és nevelés élvez előnyt, míg a problémák identitáspolitikai keretezése nem jellemző. Az RNÖ vezetője nem tud olyan helyzetről, amikor helyi romákat hátrányos megkülönböztetés ért volna: sem a munkahelyeken, oktatási intézményekben, sem egyéb hétköznapi interakciók során.

A feladataihoz és a tisztséghez való viszonyának kialakításában egy szomszédos település RNÖ vezetőjének tevékenysége (Botykapeterd) jelentette a modellt. Az ő működése azonban a patrónus-kliens viszonyokban értelmezhető, ez a vizsgált falura azért sem jellemző, mert a szimbolikus hatalmi pozíció nem jár igazi mozgástérrel a kisebbségi önkormányzat számára. Ez egyrészt abból fakad, hogy a lakosság gazdasági helyzete sokkal jobbnak mondható, ezért a kisebbségi önkormányzat által lehívható források arányaikban nem versenyezhetnek a kialakult gazdasági struktúrákkal. Másodsorban az önkormányzat, valamint a kisebbségi önkormányzat politikai értelemben sem rivalizálhat, ahogyan ez a botykapeterdi kontextusban alakult. Az RNÖ újraindításában is tetten érhető ez a viszony: a kisebbségi önkormányzat megszervezését azért tartották fontosnak, több éves kihagyás után, mert így az államtól lehívható támogatásokat növelni lehet. Az RNÖ vezetője a roma kulturális kérdésekben, a különböző cigány etnikai különbségek eredetével kapcsolatban tájékozatlan, a magyaron kívül nem beszél nyelveket, nem ápol a kistérségen túli kapcsolatokat hasonló szervezetekkel, inkább

az iskolával folytatott kooperációban találja meg a maga szerepét. A roma-nem roma kérdést egyáltalán nem árnyalta, sőt, inkább megerősítette: „Szeretek falun élni, pletykálni. A parasztok nem nézik le az embert, a cigányokat sem. Megbízunk a cigányokban, Lidi néninek adtak egy tábla szalonnát fizetésig. (...) Én szeretem ezt a kis falut, jó itt lakni. Évekig közmunka programban dolgoztam, ott barátkoztam össze magyarokkal, de igazából mindenkit ismerünk azok közül, akik az önkormányzaton dolgoznak.” (a helyi RNÖ vezetője)

A polgármester az általános negatív sztereotípiákat sorolja, amikor az etnikai együttéléstről kérdezzük. Ő magyarországi problémaként keretezi ezt a kérdést, majd eljut ahhoz a cigányság definícióhoz, ami a viselkedésre vonatkozik: „Ez egy kicsit keményebb kérdés, mert nagyobb teret adtak a cigányságnak Magyarországon, és ők úgy gondolják, hogy rájuk más törvények vonatkoznak. Tehát itt az igazmondás, lopás, meg egyéb ilyen területen, meg a munka területén is ők sokkal lazábban veszik a dolgokat. S attól függetlenül egy csomó gyerek viszont ott van. Ugye hát majdnem a családsegítés, a védőnő munkáját ezek... Tehát itt vannak a problémák, hogy nem olyan környezetben nevelik, nem olyan... hogy mondjam... nem olyan ellátást biztosítanak nekik, amilyen kellene, ami később van, aki kinővi, viszont van, aki nem tud kikászálódni ebből a cigányságból. És ez egy óriási probléma, és azt meg nem lehet csinálni, hogy pénzt adni ebbe a dologba, mert magának az embernek is kellene valamit csinálni, ami ott elmarad.” (helyi polgármester, nagygazda)

A településen tehát etnikai törésvonalak, konfliktusok nem jellemzőek, sőt az együttélés kiegyensúlyozottságát hangsúlyozzák a helyiek.

A roma kultúrával, hagyományokkal alapvetően csak az iskola foglalkozik, a helyi RNÖ stratégiája is kifejezetten a gyerekekre koncentrál. Az iskolai tanrendben van népismereti roma óra. Az órák során leginkább a helyi tanító és a pécsi romológusok közös munkájaként összeállított tanrend szerint oktatnak. Tehát főleg a roma szokásokon, népmeséken, alapszókinccsen van a hangsúly:

„Nagyon szeretik, azt mondják, nagyon jó a roma óra. érdekességnek fogják fel. Ezt ellensúlyoznunk kell, megtanítom a magyar eredetmondát is a roma mellett. próbálom nekik elmondani, hogy az itt élő cigányok is magyar nemzetiségűek, és a magyar nép történetét ugyanúgy kell tudni, mint az egy népcsoport történetét. Mert úgy gondolom, így van arányban. Én úgy gondolom, ők is magyar állampolgárok, csak egy népcsoport. a mi meséinket, hagyományainkat is próbáljuk párhuzamba állítani. Próbáljuk nekik azt sulykolni, hogy magyarok is vagyunk.” (tanítónő, roma népismeretet oktat)

A roma önkormányzat stratégiája az, hogy forrás és infrastruktúra híján az iskolával partnerségben szervez programokat. Ezek szakmai irányításában a népismeretet oktató tanítónő vesz leginkább részt. A gyerekeken keresztül megszólított roma lakosság tehát alapvetően nem a faluban, hanem az iskolában reprezentálja, jeleníti meg kulturális és etnikai markereit.

A településen a különböző roma családokat beásként tartják számon, kevés szó van a roma közösségek közötti különbségekről. Az erről való beszédet leginkább az iskolai tapasztalatok mentén lehet megfogni, mivel a szomszédos településekről bejáró gyerekek kapcsán ez fontos distinkció, akár konfliktus forrása is lehet. A szomszédos településen működött iskolai tagintézmény alsós tanítója a romák közötti különbségeket történeti dimenzióban foglalta össze:

„Rózsafa nagyon érdekes település. A '70-es évek elején volt a Kiss Sándor bácsi, aki anno párttitkár, meg tanácselnök volt. És ő elhatározta, hogy a gyeprübe, a külterületeken élő cigányokat betelepíti. Ők kimondottan kolompár cigányok voltak a környéken. És „kényszerrel” dolgozniuk kellett, a téesz adott nekik munkát. A falu szélén megtelepedtek, elkezdtek építkezni. Na, most ezekből a kolompár cigányoknak a gyerekeiből megszületett egy vállalkozói réteg a rendszerváltás környékén, ún. gmk-kat hoztak létre és a kézi földmunkákat végezték a hozzájuk.

(...)Beás cigányok?

Néhány. Néhány. Elvértve. És ami érdekes dolog, hogy konfliktus inkább a kétfajta cigány közt van nem a magyar-cigány között. Ez is érdekes. A kisebbségi önkormányzat vezetője, az a polgármester úrnak az apja. Tehát, így együtt tudnak dolgozni. De a képviselők többsége abból a rétegből került ki, akit mondtam, hogy 50-70 év

közöttiek most és már letettek az asztalra úgymond.. és ő nekik a.. amit mondanak, elfogadja a falu többsége. Támogatja.”

A települések eltérnek ebből a szempontból egymástól, a vizsgált község azonban ezeket a különbségeket eltávolítva, mint csak a környező települések problémáját írják le. Az iskola igazgatója láthatóan nehezen válaszolt a romákkal kapcsolatos kérdéseinkre. Később mégis elmesélt egy pozitív kicsengésű történetet: „itt ebbe a faluba beások élnek és lent Rózsafán meg kolompárok. A kolompárok azok pénzesebbek, mert dolgoznak, ilyen útépitők, meg mit tudom én, ilyen cigány falu. És abba az osztályba az ő kis, tavaly másodikosok voltak, osztályába volt 2 gyerek, akiknek nem jött össze a kirándulásra a pénz sehogy se. És nem tudom, hogy hogy vezették elő, de mondta nekem a.. mondta a Brigovác Vali kolleganóm, hogy a.. az egyik kolompár izének a felesége följánlotta, hogy 4 gyereket befizet, csak hogy mindenki mehessen kirándulni. És befizette. Ritka. Ritka.”

A pedagógusok közül a problémákról leginkább az óvodavezető beszélt nyíltan. Ő a származás és az identitás bonyolultságát ragadta meg és azokat a félelmeket verbalizálta, amikkel a helyi viszonyokat nem ismerő pedagógusok rendelkeznek. Mivel az úgynevezett interetnikus kapcsolatokból fakadó esetleges konfliktusokra a pedagógusokat nem készítik fel, a saját gyakorlatokból, intézményi tapasztalatokból próbálják kialakítani a legsikeresebb stratégiát, hogy bármilyen sértő megkülönböztetés elkerülhető legyen a szülők és a gyerekek között. Ahogyan az iskolai esettanulmányban is megjelent a pedagógusok és szülők viszonya lehet az egyik magyarázata annak, hogy a konfliktusok lecsillapodnak:

„Tehát akkor most térjünk rá a roma dologra. Itt, ezen a területen nekem az volt furcsa, mikor idejöttem, hogy cigányok – nem cigányok. Nagyon sok vegyes házasság van, nagyon sok olyan tartja magát cigánynak, aki feleségként magyar, de cigányhoz ment hozzá, de ő azt mondja, hogy én cigány vagyok. Nagyon sok olyannal találkozunk, akiről hát lerí, hogy ott van mögötte bizonyos génállomány, de azt mondja, hogy én nem vagyok cigány. Amikor itt az óvodában kidolgoztuk és bevezettük a helyi nevelési programba hát akkor nem tudom, hogy neveztük, de magyarul a roma nemzetiségi nevelést, akkor lehet ezt megcsinálni, hogyha nyolc szülő kéri, illetve mindenki aláírja, hogy hozzájárul, hogy a gyereke heti rendszerességgel részt vegyen roma kultúra ápolás, hagyomány ápolása című foglalkozáson. Nekem egy arculcsapás volt, akkor már 2-3 éve csináltuk (...) szülői értekezleten a szülőkkel közöltük, ugye papír, aláírás, minden, kis hároméves kisgyerekek az anyukája, hogy “Elnézést, tényleg itt cigány nevelés folyik?” Mondtam, hogy nem cigánynevelés, most mondtam el, hogy ez mivel jár, hogy tanulunk olyan meséket, hallgatnak a gyerekek, olyan kézműves dolgok, meg hívunk ide kosárfonót, mert akkor pont volt Lőrincen kosárfonó, románok. “Kikérem magamnak, én most kiviszem a gyerekeket az óvodából.” Kivette és Szigetvárra járatta óvodába, ahol ugyanúgy volt cigány program, csak lehet, hogy nem volt ott a szülői értekezleten, ahol ez elhangzott. Tehát ilyen is volt. Viszont, amitől tartottunk, hogy a nem cigány családok ezt majd hogyan fogják fogadni. De szerintem azért alakult ki az, hogy nem volt ezzel gondunk (csak mi gondoltuk, hogy lesz), mert talán annyira személyes kapcsolatunk, kialakítottuk itt a szülőkkel...”

A roma népismeret tananyagát összeállító tanító tud talán a legtöbbet a helyi romák közötti viszonyokról, de az ő gyakorlata látszólag a kulturális jellegzetességek felkutatására, a hagyományok ápolására szakosodott. A romaellenesség témáját, a romákkal szembeni diszkriminációt, az esélyegyenlőség-narratívák roma identitáspolitikai olvasatait teljesen kikerüli, a szövegből az derül ki, hogy „meghaladottnak”, „megoldottnak” látja a kérdést.

„Bennem fel se vetődik, hogy a romaellenességről beszéljünk. ez nem érződik a mi környékünk, ez egy nagyon jól kezelt dolog nálunk. Persze azt mindig mondjuk, hogy ebben az iskolában minden gyerek egyforma, a szülői értekezleten is elmondjuk, hogy ez egy állami iskola, itt mindenkinek ugyanaz jár, ha ez nem tetszik, el lehet menni másik iskolába. Van itt egy-két úrgazdag család, aki sérelmezhetné, de hozzánk szülő még nem jött be kifogást emelni a roma gyerekek ellen. Itt a társadalom megvívta ezt a harcot, ezért szeretek itt lenni. Amit a tévében hallunk a szegregációról, a cigányellenességről, kizárásról, az itt nincs. Ők ezt megszokták, itt ez tök mindegy. Mindenhol laknak a környéken romák, és sehol sincsen rossz viszony.”

Beköltözési hullámok

A terepmunka során három nagyobb beköltözés-hullámot rekonstruáltunk, amelyek érintették a település lakosságának az összetételét és a térbeli struktúrákat egyaránt. A rendszerváltás előtti évekből a település új utcáinak kiépítése mellett a '60-as évekről is beszéltek az interjúalanyaink. A termelőszövetkezet létrehozása és a tanácsi rendszer felállítása miatt a településre beköltözők képezték az új elitet. A termelőszövetkezet „fénykorában” 300-450 embert tudott foglalkoztatni. A lakóhelyén dolgozó aktív lakosság arányának változásából látszik, hogy a '80-as évekre majd minden második dolgozót érintett a napi rendszerességű ingázás (1970-ben ez a szám még az aktívak 70%, 1980-ra lecsökken 58%-ra). Az értelmiség és az elit jó része más településekről, főleg Pécsről és Szigetvárról érkezett: úgy a tanácselnökök, mint az iskolavezetők, háziorvosok és állatorvosok, valamint a termelőszövetkezet vezetői. Az egyik helyi gazda szerint a település vezetését a '60-as években teljesen „lecserezték”, így a rendszerváltásig nem helyiek döntöttek a falu ügyeiben:

„Ami a legnagyobb gondja és egyébként is ennek a falunak, (...) első számú tősgyökeres vezetője sem tanácsi vonalon, sem téesz vonalon nem volt soha. Az iskolánál az Auth Bandi bácsi volt. A '60-as évek közepéig volt itt igazgató. (...) utána már közvetlenül Pécsről járt ki az a tanárember, aki az igazgatói feladatokat megkapta... Sanyi is úgy költözött ide a '70-es években, mint tanár házaspár, és úgy lett az igazgató. (...) Akkor is, amikor már Kőkapusi lakos volt a tanácselnök, akkor is ő valahonnét jött. Még akkor is, ha itt van eltemetve. Amálka néni. Gyerekei itt vannak. Utolsó tanácselnökünk valahonnét Zalából kerültek ide.” (helyi gazda)¹⁹⁹

Az '50-es, '60-as évek strukturális változásait azonban nem tekintettük itt „hullámnak”, mivel ezt csak történeti rekonstrukcióból tudjuk feltárni, másrészt ezek a beköltözések nem érintették a település szerkezetét. A társadalomszervezés akkori fontos aspektusa, hogy a vezetőség ellenőrizte és szigorúan kezelte a településre való beköltözést a házhelyek kipurcellázásával és eladásával. Mivel felszámolták a hagyományos tanya-szerkezetet, a környező, többségében zsákfalvak lakossága ekkoriban duzzadt fel.²⁰⁰ A szigorú beköltözéspolitikák a '80-as évektől oldódtak,²⁰¹ ezzel párhuzamosan nyílt nagyobb lehetőség a háztájizásra is, a szőlőhegyi rész saját haszonra való megművelésére. A településen tartottak majorságot, tenyésztettek disznót, tehenet és szarvasmarhát is.

„Botykapeterdi születésű vagyok, '86-ban költöztünk ide Kőkapusra, itt építkeztünk, '83-tól dolgozom itt folyamatosan.” Wierné iza

„1975-ben születtem Kőkapusra egy régi kis házba a Víztorony mellett, '81-ben kezdtünk el építkezni az úgynevezett új negyedbe, az Arany János utcában. A mienk volt az első ház, anyukám az óvodában dolgozott, mint dajka, majd a konyhában dolgozott, apukám meg az iskolában karbantartó, most már mindketten nyugdíjasok. Ők Nyugodtszenterzsébetről költöztek át '73 környékén. Apukám kőműves volt, nem sokat láttuk, a nagybátyjával jártak dolgozni. Kőkapus központi település volt.” (SZMK vezető, Baricsné Nagy Anikó)

1983-tól kezdődően három új utcával bővült az addig „egyutcás” település.²⁰² Az Ifjúság útja, az Arany János és a Petőfi Sándor utcák házaiba fiatal, kisgyerekes családok költöztek, ennek köszönhetően a játszótér is itt lett kialakítva. Villannyal, csatornával, vízhálózáttal és gázvezeték nélkül épültek az új házak, túlnyomó többségében OTP-kölcsönrel (TEIR történeti statisztika). Ezek a családok környező falvakból költöztek be, leginkább az infrastruktúrális adottságok és a termelőszövetkezet miatt. A három utca lakói sokáig összejártak, baráti kapcsolatokat ápoltak. A találkozások száma azonban idővel csökkent, a gyerekek iskoláskorúvá válásával és a szülői korosztály napi ingázásával a közösségi életre szánt idő csökkent. Ottjártunkkor a napközbeni órákban alig talákoztunk helyiekkel.

¹⁹⁹ Erre az elitváltásra találtunk utalást az egyik nyolcadikos osztályfőnökkel készült interjúban: Pécsi vagyok. E faluban laktam... régebben a szüleimmel. Anyukám tanácselnök volt, apukám volt az állatorvos és aztán ők... 60 éves korukban elváltak, és akkor mindenki... ment el szele és szala

²⁰⁰ A külterületen lakó lakosság 1960-ban a településen 21%, 1970-ben 19, míg 1980-ra lecsökken mindössze 2%-ra.

²⁰¹ A statisztikai adatokból tudjuk, hogy 1970-ben a településre vándorlók száma 94 személy volt, 1980-ban ez a szám 34, míg 1985-ben már 47.

²⁰² A lakásállomány változását ugyancsak a statisztikai adatokból ismerjük: 1970-ben a lakások 24%-a volt 1945 és 1970 között épített. Míg 1970-ben 2, 1980-ban 1 darab új lakás épült a településen, addig 1985 folyamán 13 új lakást építettek OTP kölcsönrel.

„Régebben jó volt a közösség az Ifjúság útján, de most már nem járunk össze, ez elkopott. Most már felgyorsult a világ, ez nem jellemző, belefáradunk” (óvodai igazgató helyettes)

A második beköltözési hullám a kilencvenes években kezdődött, és a kétezres években tetőzött. Látványosan leginkább a Szőlőhegyet érintette. Ide olyan deprivált rétegek költöztek be, akik munkahelyük elvesztése miatt többnyire a környező városokból, falvakból szorultak ki. A Szőlőhegyet ezért a társadalmi problémákkal, szegénységgel, kilátástalansággal azonosítják a helyiek:

„És akik még ide betelepültek, az a városi elemek deklasszálódása. Tehát, mit tudom én, akik Pécsről nem tudnak már lakótelepi lakásban, azok jöttek ide falura.” (tanári fókusz)

„Akik fogták magukat elherdálták a pénzüket, elvesztették a faluban a házukat és földönfutók lettek, 3-400 ezerért vettek egy víz nélküli pincét, és ott laknak, és ott élnek. És egyre többen vannak, akik ugye ott élnek fölnt. És önáruk ugye onnan nem lehet hova menni, nem lehet kitörni, nincsen nagyon helyrejöveteli lehetőség, és ezen az életem tengetik magukat, hogy boroznak, meg cigiznek, meg satöbbi. Ahogy esik, úgy puffan. Így élnek. Tehát van az a probléma, hogy van a Szőlőhegy, és meg lehet nézni, hogy hányan laknak bent.” (önkormányzati testületi tag)

„azoknak az embereknek a 90%-a valahonnan kiszorult. Nem is találkozunk velük.” (helyi gazda)

Míg a gyerekeken keresztül a pedagógusok intenzív kapcsolatban vannak a szőlőhegyi szülőkkel, a település vezetői vagy az általunk felkeresettek közül többen mondták, hogy nem is tudják, kik laknak ott, nem találkoznak, esetleg a saját terület megművelése miatt járnak ezen a területen.

„(...) oda költöznek olyanok is, akik megélhetési gondokkal küzdenek, mert itt olcsóbban kapnak házat, kiköltöznek Pécsről is akár. A Szőlőhegybe, tehát nemcsak a faluba. Ez a gyerekeken is látszik, tehát abszolút, szinte évről évre rosszabb a gyerekek lehetőségei, életminősége, életkörülményei. Mikor én kezdtem szinte nem is volt olyan kisgyerek, aki hátrányos helyzetű lett volna, most meg szinte a 90%-át annak mondanám.” (iskolaigazgató-helyettes)

A folyamatot egy másik, ugyancsak pedagógus által mesélt lecsúszás-történet is jól szemlélteti:

„És ez most nemcsak Kőkapus, a környező kis falukra érvényes, hogy ellehetetlenült emberek, tehát nem volt állásuk, több gyerekük volt, leköltöztek akár Kőkapusra, bárhova, mert vettek egy közepes kategóriájú házat, nagy tervekkel jöttek, hogy kert, felújítás, egyebek. Munka az nem volt az utóbbi.. talán most 1 évbe talán kezdődik valami, nem volt munkahelyük, tehát szépen csúsztak le... Jöttek Pécsről, 3 gyerekkel, autójuk volt, beköltöztek. Először eladták az autót, utána már a TV-t eladták és a nő varrónő is volt, hát a férfi nem tudott, nem tudott állást, csak ilyen, hát nem is tudom, hogy mondják, tehát ilyen feketén dolgozgatott, szőlőbe kapált és... hát tönkrement a család, a férfi kiköltözött a Szőlőhegybe, elváltak, a gyerekek, egyik sincs itt már. Tehát, egyszerűen döbbenet volt látni, hogy a szemünk előtt megy tönkre egy.. egy.. egy viszonylag jó család.” (első tagozatos tanító)

A harmadik, az elmúlt évekkel jellemző beköltözési hullám két társadalmi csoportra jellemző. Az első csoportba azok tartoznak, akik időszakosan elköltöztek ugyan, de gazdasági kilátásaik miatt visszakényszerültek a családjuk közelébe. A második kategóriában jómódúbb családokat említettek, akik a falusias életmódot választva Pécsről vagy Szigetvárról érkeztek. Az előző hullám kisgyerekes családjaihoz hasonlóan a városokból beköltözők ugyancsak „alvófalunak” használják a települést. Ilyen értelemben a munkaképes lakosság két nagyobb részre bomlik: az „ottrekedt lakosságra” és a mobilabb, ingázó lakosságra. A jómódúbb beköltözők, az egyik interjúalanyunk szerint, nemcsak a csendes és nyugodt élet miatt választották a települést, hanem a „lakhelytől számított 20 kilométeres földvásárlás” lehetősége miatt, vagy azért, mert a településen nincsen iparűzési adó:

„Összes többi településen van iparűzési adó. Kőkapusen nincsen. Soha nem is került napirendi pontra. A képviselőtestületben olyan az összetétel, hogy a polgármester földes gazda, a Wiener Jenő földesgazda, a Kasza Laci lehet, hogy érintve van és akkor Kispörösi Ibolya és én már nem tudunk csinálni semmit” (testületi tag)

Elköltözések

A beköltözési hullámok rekonstruálásával párhuzamosan az elköltözésekre is rákérdeztünk. Jellemző, hogy a nagygazda családok gyerekeit a családi vállalkozás képes eltartani, ezért ennél a pár családnál általában a fiatalok a továbbtanulás vagy akár a családalapítás után újra visszatérnek ide. Ez azonban a helyi középosztályként definiálható rétegben már nem így alakul. Azok a fiatalok, akik a továbbtanulást választva elköltöznek a településről, nagyon ritkán találnak a régióban olyan munkalehetőséget, ami visszahozná őket ide, és ez abban válik nyilvánvalóvá, hogy a településről majdnem teljesen hiányzik az értelmiség. Ugyanakkor a mobilabb, de szegényebb réteg fiatal felnőttjeit érinti leginkább a külföldi munkavállalás: jellemző az ausztriai és németországi migráció úgy a fiatal férfiakra, mint a nőkre.

„Nagyon jellemző a családoknál az elvándorlás, a külföldre költözés. Ez mind a munka miatt történik, illetve, azt látom, hogy a felnőttek is lazábban kezelik a kapcsolatrendszeiket és.. nagyon könnyen.. én számomra úgy tűnik, hogy könnyen változtatnak. Tehát, megismerkedik valakivel és rögtön költöznek. Aminek aztán az az eredménye, hogy van olyan gyermekünk, most nincs, mert most megint elköltöztek, akivel az anya elköltözött, visszaköltözött, elköltözött, visszaköltözött.” (osztályfőnök)

„Hát olyan 640 körüli lakosság létszám, plusz-mínusz 10-20 az előfordulhat. Eléggé kiüresedett az utóbbi évekbe ez a falu, de nem azért, mert nincsenek itt a lakosok, hanem nem itt dolgoznak, hanem külföldön. Szerintem az egyharmad része külföldön van, Ausztriába, Angliában, Isten tudja még hol, Olaszországba...

Van üres ház?

Van. Van. Van, aki el is költözött. Pont szembe szomszéd, elköltöztek Szentgotthárdra, például mert a férje már évek óta kijár Ausztriába dolgozni és.. árulják a házat, hogy oda tudjanak végleg, saját házba költözni. Egyébként csendes falu, nem túl összetartó.” (Iskolaigazgató)

Az elköltözést jellemzően a munkahelyek hiánya indokolja, de az interjúk jó részében a külföldre való migrációt a „könnyű pénzzel” is társítják.

„És akkor ugye kiköltöztek Németországba, ott most minden heppi, mert minden ingyiben van, dolgozni nem kell. A hapsi, az apuka dolgozik... mint kőműves...nem nem, központi fűtést csinált, úgy, hogy el tudja tartania két feleségét meg az öt gyereket összesen. És kaptak egy házat, és ott szuperül elvannak. (...) Elmondják azt is, hogy ott minden jó, mert minden ingyibe van, és nekik nem is kell dolgozni” (óvodapedagógus)

A kétlakiság narratíváit kevésbé fejtettük fel, az interjúk irányítottsága miatt a külföldi munkavállalást leginkább a gyerekekre ható tényezőként mesélték el. Tehát olyan jelenségként, amely a gyerekek bizonytalan családi hátterét erősíti: válások, nagyszülőkre vagy magára hagyott gyerekek, egyéb csonkacsaládi modellek, mozaikcsaládok stb.

„Van olyan gyermekünk is, aki... akinek apa tartósan kint dolgozik. Most 2 vagy 3 is van... 2 gyermekem is van, akinél az apa kint dolgozik. Az egyik éppen egy kritikus esetben van az egyik gyerekem, tehát, abban múlt héten voltam bent tárgyaláson a gyermekjóléti szolgálaton, mert ott az anya elhagyta a gyereket, apa külföldre ment, gyermek nem akart kimenni. Kvázi felügyelet nélkül, egyedül laktak a házban a gyerekek, kiskorú gyerekek. (...) Aztán, tehát, több olyan gyerekem van, aki egyébként az országon belül költözik e miatt, a kapcsolatrendszeri változások miatt és több olyan van, amelyik családotul elment...több olyan család van, aki, aki folyamatosan úgymond bizonytalanságban éli az életét, hogy ki tudnak-e költözni az apához-anyához, vagy itthon maradnak.” (osztályfőnök)

„Az apák először elmennek, és ha bejön, akkor viszik a családot. Van ilyen családuknak. Két hölgygel él együtt, és van összesen gyerekek. Az anyukák utána tavalyelőtt költöztek ki, két gyerek iskolás volt, és kettő jött volna óvodába. Ők már házba mentek ki, és a gyerekek szünetben jöttek vissza. Az egyik kislány középszintű értelmi fogyatékos volt, de külföldön ő tanult meg először németül. És ott mindent megkapnak, és sokkal könnyebben élnek.” (óvodapedagógus)

A családok nehéz anyagi helyzete, a szülők felelősségvállalása, a csonkacsaládok a pedagógusok szerint olyan problémák, amelyek meghatározzák a gyerekek jövőjét. Több család a bedőlt hitele miatt kényszerült külföldi munkára. A helyi RNÖ vezetőjének esete egy ilyen dilemmát tárt fel, az anyagi nehézségek miatt időszakos munkát vállaló család azért kényszerült hazajönni, mert a nyolcadikos gyerek nem volt hajlandó elköltözni velük. Habár az adósságaikat kifizették, de a visszaköltözést nem időzítették pontosan, ezért lekésték a támogatások igénylésének határidejét:

„10 hónapot voltunk kint Németországban, a gyerek miatt jöttünk vissza. A gyerek nem akart velünk jönni, én meg nem fogom erőltetni. De így kimentünk a sok nagy adósságból. Elestünk a segélytől, nem vagyunk IPR-esek, H-s, HH-sok, mert mindketten dolgozunk. De hát erről a kormány tehet.”

A felsorolt nehéz élethelyzetek és élettörténetek az iskolai terepmunkán keresztül voltak igazán szembetűnőek. A 8.-os osztályfőnökkel és az óvoda igazgatójával, illetve igazgatóhelyettesével készült interjúk a „normális”, kétszülős, funkcionális családok hiányára fókuszáltak. Az interjúinkban a családok helyzetét és az elköltözések kényszermegoldásait nem etnikai keretben jelenítették meg.

A strukturális viszonyok történeti kontextusa

A település a rendszerváltás előtt

Az 1989 előtti időszakra vonatkozó visszaemlékezésekből egy élő, aktív közösség képe rajzolódik ki. A TSZ épületei és üzemei a település és a hozzá legközelebbi aprófalú között nyúltak el. „Tehát egy egész nagy vonzaskörzete volt. És hát nagyon jó... úristen, hát emlékszem az aratásokkor, hogy jöttek-mentek a nagy autók, IFÁK, tudod...öröm volt nézni, hogy úristen, most meg semmi. Semmi...” (szomszédos település alpolgármestere) A dolgozókat a két településről verbuválták össze olyan módon, hogy a vezetőség is az itt lakókból és beköltözöttekből állt össze, valamelyest ellensúlyozva a település volt földbirtokosainak szimbolikus hatalmát. A vezetés kistérség központjának szánta a falut, ezért nemcsak az infrastrukturális fejlesztéseket, hanem a lakosság beáramlását is ellenőrizte.

„Nem a munkahelyek miatt, hanem lehetett építeni helyben. Tehát, nem adtak ki építési engedélyt társközségekben és hát így, aki kicsit ugye... Addig ugye voltak nagycsaládok, ahol nagyon jó nevű téeszünk volt egyébként. És ahol egy kicsit már ugye szűkebb a hely és a fiatalok építeni akartak, akkor elmentek. Csak Kőkapusén. És csak Kőkapusén lehetett, és most ott van egy ún. Újtelep, ami a volt 8 társközségnek a lakóiból tevődik össze.” (Egy kisebb, szomszédos település nyugdíjas polgármestere, iskolaigazgatója.)

„Abba az időbe sokan kijártak ide Pécsről tanítani, mikor még... Hát, végül is... mobilisak voltak. Amikor én végeztem, akkor ugye előírás volt az, hogy nekünk nem is volt szabad városi helyet megpályázni, csak falura lehetett menni. Valamennyien Pécsről jártunk ki. Teljes tantestület Pécsről ment ki... A férjem az pécsi volt. Ő már gyakorlatilag a téeszbe is ugye... ő miatta mentem át, építésvezető volt a férjem.” (Egy kisebb, szomszédos település nyugdíjas polgármestere, iskolaigazgatója, akinek a férje a település TSZ-ében vezetői tisztséget töltött be.)

A mai faluban működő értelmiség több szálon kapcsolódik a '89 előtti elithez, voltak, akik saját életútjukon át tudták menteni szimbolikus pozíciójukat, mások pedig az újabb generáción keresztül mentették át. A település mai vezetői rétege szintén kötődik a rendszerváltás előtti vezetőkhez: két tanító már akkor tanítói feladatokat látott el, egyikük ma könyvtárosként is működik, a tanácselnök lánya ugyancsak az iskolában tanít, a volt postás vezeti a nyugdíjas klubot, a kulturális programokért pedig az ő lánya felel. A polgármesterek és tanácsstagok a rendszerváltás előtt különböző szálon kapcsolódtak a TSZ-hez, a megyei közigazgatáshoz, a párthoz vagy a KISZ-hez. A polgármester nagyapja a település bírója volt, másik ágról pedig kulákok, a szülők a megyei hivatalokban és helyi elitként működtek. Az interjúk nagy részében az életutakból kiderül, hogy azok váltak a településen az értelmiségi vagy az elit tagjaivá, akiknek a felmenői már betöltötték a településen valamiféle tisztséget, vagy azok, akiket a rendszerváltás előtti időkben ide delegáltak vezetői pozícióba.

A TSZ nemcsak a munkaszervezés és a beköltöző értelmiségi csoportok miatt volt meghatározó, hanem a közösség-szervezés finanszírozásában is központi szerepet játszott.

„Az egy másik világ volt. Lementünk, és azt mondta, hogy megszponzorálom a téesz-gyerekek buliját ennyi pénzzel, akkor ugye más volt a világ. Akkor ugye azt mondták, hogy kell egy busz, mert vasárnap megy a focicsapat focizni akárhova, akkor jött a téesz-busz, beültek a focisták is, a szurkolók is téesz költségen ment a busz. Nem volt az, hogy ki tankolja meg a buszt, a téesz megszponzorálta. Úgy lehetett közösségi életet élni, mert a téeszre rá lehetett írni sok mindent.” (testületi tag)

A régi kapcsolathálókon keresztül fektetett be a kocsmá üzemeltetője is a faluban. A helyi kocsmáros, aki másik járásból ingázik a településre, a '80-as években a KISZ-en keresztül ismerte meg a településen élő, az ifjúsági szervezetben aktív korabelieket, akik mostanra a helyi elit tagjai. Hasonló generációs kapcsolathálóra mutatott rá az egyik testületi tag is. Ő az ifjúsági klub vezetőjeként a környező települések falunapjainak szervezésében vett aktívan részt, ezeket a kapcsolatokat a mai napig hasznosítani tudja:

„Kisz tagok nem voltunk, de ifjúsági klubot fenntartottunk, és én voltam a vezetője. Csináltunk egy-két olyan hülyeséget, amiről az ember nem feledkezett meg. Tehát, hogy az ember már akkor megalapozta a későbbi dolgokat. És ez a korosztály felnőtté válik, megéri arra már, hogy később egy szavazásra biztos el fog menni, és akkor már biztos, ha elindul, erre kell szavazni. Ennyi, kész.” (testületi tag)

A rendszerváltás előtti időszakra legtöbbször nosztalgikusan emlékeznek vissza, a munkahelyek és a lehetőségek meghatározták a családok stabilitását is. Jellemzően kevesebb volt a csonkacsalád, a kiszámíthatatlan munkából eltartott gyerek stb. A helyi TSZ-re általában mint a társadalmi életet megszervező, a plusz munkát biztosító, a felemelkedést lehetővé tevő intézményre emlékeznek. Az egyik helyi gazda azonban, aki a TSZ-ben telepvezető volt, ezt a nosztalgikus képet árnyalta azzal, hogy a szervezet belső konfliktusait és problémáit is ecsetelte:

„Az utolsó években, nagyon gyatra anyagi körülmények között volt. Volt is egyszer olyan a Mezőbank részéről, hogy na, most ránk húzza a vizes lepedőt, és ő majd szépen a tartozás fejében értékesíti a gépeket meg mindent, meg a telephelyeket. De akkor valahogy mégiscsak elevickéltünk. Megígérte a vezetés, minden kisdobos becsület szavára, de akkor már olyan eladósodása volt a cégnek, hogy abból nem nagyon lehetett kimászni. És akkor szépen lassan eladogattak mindent. Szarvasmarhatelepet, konkrétan a sertés telepet, mivel itt a szövetkezetbe visszajöttem, az állattenyésztésre kerültem. A sertéstelepre, ott, a sertéstelepre a főszámolását téesz részéről... a tényleges dolgot, én voltam érte a felelős telepvezetőként. Mint annyi sok téesznel, így történt itt is a csúfos, nem csúfos... vég. ... Csomó olyan ember volt, hogy szakképesítés ohne. Erről voltak híresek, hírhedtek, hogy tele voltak olyan emberrel, hogy arra jók voltak, hogy villával meg lapáttal, talicskával tudjon dolgozni. De akkor is figyelni kellett, hogy ne hogy szándékosan eltörje a lapátnyelet.” (helyi gazda)

A rendszerváltás mint törés

A környező települések és a falu hanyatlástörténete a rendszerváltással kezdődött. Mivel a pedagógusok egy része már akkor itt tanított, a gyerekeken keresztül meséli el a munkanélküliség hatásait: „1990-ben, amikor én kiscsoportot kaptam, akkor mondta az akkori vezető, hogy szörnyű évünk lesz, mert a szülőkkel nem fogunk tudni mit kezdeni. Ugyanis bezárt a szigetvári konzervgyár, cipőgyár és megszűntek a téeszek. Itt maradtak a szülők, mindenféle biztos anyagi háttér nélkül, holott abban az időben másfél év volt a munkanélküli segély, és kb. annyit kaptak, mintha táppénzzel lettek volna, és eszükbe nem jutott volna keresni az embereknek munkát abban az időben, mivel otthon ülve ugyanannyit kaptak. Akkor jöttek a TV-sorozatok, mint az Izaura, amik rányomták bélyegüket a család életére, és ez rettenetes volt.” (óvodavezető)

A társadalmi törés, amit a rendszerváltáskor megtapasztaltak a helyiek, új típusú szegénységet, megélhetési stratégiákat követelt. A munkahelyek megszűnésére adott helyi válaszokat jól példázza a következő két interjúrészlet. Mindkettőből kitűnik, hogy a lakosság milyen nehezen reagál az új válsághelyzetre, amit kompenzált ugyan ideig-óráig a munkanélküli járadék, de hosszútávon létrehozta a térségre jellemző új szegénységet, az ittrekedtek társadalmi kategóriáját:

„Amikor voltak téeszek, itt nagyon könnyen munkát lehetett találni, hiszen Baranya abban az időben egy nagyon menő megye volt. Mondjuk ez a '90-es évek eleje, '85-86. Szigetváron a konzervgyár... '90-re annak már vége volt. Volt egy Mezőgép nevű cég, volt egy Mező... talajos cég, a selyei vízügy, az építő KTSZ, a szigetvári jármű gazdaság, a téesz, olyan cégek voltak tehát, ha valahonnan eljött, mehetett máshová dolgozni. Na most amikor ez

a nagyon sok ilyen cég megszűnt, akkor nagyon sok ember került munkahiányba. Tehát mentek a munkaügyi hivatalba, és munkanélküli járadékot kaptak, ami abban az időben nem is volt rossz.” (polgármester)

„Most meg hogyha 200 embert elküld egy cég, más se jön a tévéből, az újságokból csak, hogy a cég elküldött 200 embert. Csak akkor nem 200-ról, hanem 10 és 20 ezerről volt szó. Nagyon sok emberről. És akkor ugrott meg, a téveszből, a munkanélküliség, mert önmagát ütötte el a szakképzetlen emberke, vagy megbízhatatlan volt. Akkor ezek az emberek ott voltak, és nem tudtak magukkal mit kezdeni. És akkor, amikor 1-2 nemzedék nőtt fel így... akkor fogjuk meg és vigyük, akár durván, akár sutyiban... bármilyen szinten.” (helyi gazda)

A rendszerváltás a településen a munkanélküliség által sújtott családok sorsa mellett a kárpótlási jegyekkel való üzletelés és ügyeskedés kapcsán jött elő. A mai nagygazdák a településen akkor tettek szert olyan földterületekre, amelyeket már megérte megművelni. A kárpótlási jegyek szabályozása és az abban rejlő kiskapuk lehetővé tették egy kisebb számú vállalkozói rétegnek, hogy a strukturális váltáskor ők legyenek a település új gazdái. A kárpótlási jegyek felvásárlása, kikényszerítése kisebb vállalkozóktól, eladása, a területek bérbe adása erősítette azt az elképzelést, hogy a földbirtoklás újra stabil megélhetést tesz majd lehetővé. De ez csak keveseknek sikerült.

„Főleg ugye a kárpótlásnál azok is nehéz helyzetbe kerültek, akiknek valóban volt földje, de viszont nem voltak... olyan helyzetbe, vagy agyilag nem mérte föl, hogy mi ez a kárpótlási jegy, mert nem volt ez elmondva. Csak, akik nagyon figyeltek, meg én is úgy voltam, hogy figyeltem. Nézetem, hogy mit, hogy lehet, mert én itt születtem, az én őseim...” (polgármester)

„Most azt, hogy a kárpótlási jeggyel rendelkező szegények... A szegény emberek mit csináljanak? Már akkor is úgy működött, mint most. Ők könnyen voltak. A szegénység nagy úr volt, tehát amit pár aranykoronás földeket ezer forintos adták-vették, ami most ilyen 2-3 millió forint. Van, aki megérezte akkor, hogy mibe kell fektetni. Mert ugye sokan voltak, akik próbálkoztak, hogy majd megmutatják, hogy 8-10 hektárból hogyan kell meggazdagodni. Harmadik évre úgy belebuktak a rengeteg bérmunkába, hogy azt mondta, itt van, tessék, vigyék. A 8-10 hektárból meg sem lehet élni. Tehát ez nonszensz volt.” (testületi tag)

„A téeszék megszűntek, mindjárt a legeslegelején. (Mostanra) fel van darabolva az a terület, amit a termelészövetkezet úgy egyben tartott. Akkor gyakorlatilag még a '90-es évek elején kezdtünk el mi is, egyrészt a kárpótlási jegyek, jegyeiken szerzett földeken gazdálkodni.” (helyi gazda)

Ez a földtulajdonlással összefüggő társadalmi egyenlőtlenség mára úgy alakul, hogy – függetlenül a megművelt terület méreteitől –, a vállalkozók nem is tudnak helyieket alkalmazni. Még az idénymunka sem opció a helyi munkanélküliek számára. Ugyanakkor a településen a földművelés mellett csak egy gazda foglalkozik állattenyésztéssel, ezért ez a vállalkozás sem képes munkaerőt felszívni.

A társadalmi különbségek helyi szerkezete

Az elit és az „ottrekedtek”

A község elitjét a mezőgazdasági nagyvállalkozó családok képezik. A közöttük levő viszony nem kifejezetten harmonikus, a piaci verseny a földvásárlásokkal elevenné vált, kevés vagy egyáltalán nincsen kooperáció. Körülbelül 4-6 családot azonosítottunk be, közülük kerül ki a polgármester és a testületi tagok egy része, tehát a településen összefonódik a gazdasági és politikai vezetés. Ezeket a családokat a legtöbben egy „klikk”-ként látják a helyiek, minden döntést alapvetően ez a „klikk” hoz meg, legyen az a település fejlesztése, infrastrukturális beruházások, pályázati lehetőségek kihasználása vagy közmunkaprogram, vagy a közösség megszólítása, identitásépítési stratégiák.

A település vezetésében kulcspozíciókat elfoglaló szereplők munkamegosztása nemi alapon különül el legegységesebben: a nagyvállalkozó családfők helyét idővel fiaik vagy sógoraik veszik át, a település közösség-szervező feladatait azonban a családok női tagjai vállalják. A könyvtár vezetését, az idősek klubjának megszervezését, az alpolgármesteri tisztséget felvállaló nők mind helybéliek, nyugdíjas vagy nyugdíjhoz közeli korúak, szoros munkakapcsolatban állnak egymással és az önkormányzat és az iskola közötti kapcsolat rajtuk keresztül működik. A falu elitjéhez tartozók ilyen értelemben nemcsak a gazdasági és politikai funkciókat, hanem a közösség-szervező feladatokat is magukra vállalják.

A település társadalmi rétegzettségének elbeszéléseire jellemző a pedagógiai és kriminalisztikai szaknyelv kategóriáinak átvétele, több beszélgetésben a szegényebb és jelentős problémákkal küzdő családokat „háhás”, „három hás”, „rehabos”-nak nevezik, utalva a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű kategóriákra, drog vagy alkohol problémákkal küzdőkre. A helyi legkiszolgáltatottabb helyzetű réteg általános problémái között a csonka- vagy egyszülős családok nagy számát, a betegség vagy valamilyen tragédia után széteső családok élethelyzeteit, a külföldi munkavállalás miatt nagyszülőknél hátrahagyott gyerekek helyzetét, a drogproblémákkal küzdők szakszerű kezelésének hiányát, a tartós munkanélküliséget vagy a napi rendszerességű ingázást említették. A tartós mélyszegénységgel leginkább a pedagógusok érintkeznek, ezért az ő narratíváikban sokkal erőteljesebben érvényesül a szociális szempont, mint a települést vezető elit problémaérzékelésében.

A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet érzékelését a településhez való viszony is meghatározza. A tősgyökeres középréteg és az elit a közösség- és identitás szisztematikus építését, artikulálását hiányolják. Ehhez képest a szegényebb családok számára a térbeli és a társadalmi mobilitás erőfeszítései a meghatározóak, ezért a problémák érzékelése más hangsúlyt kap. A települést többen úgy jellemezték, mint ahová nehéz integrálódni, nehéz a helyiek megbecsülését kivívni. Az iskolai rendezvényeken túl a szülői munkaközösség és a nyugdíjasklub, ugyanakkor a helyi kocsmák működnek olyan fórumként, ahol a település lakosai találkozhatnak egymással. Azonban ezeket a fórumokat „exkluzív” csoportoknak írják le, amik mind a polgármesterhez és köréhez kapcsolódnak.

Az ottrekedt lakosság és a tehetősebb réteg közötti távolságra és a távolság kezelésében jelentkező gyakorlatokra jól rámutat az egyik helyi tanácsos „közösségi és demokratikus” ötlete, ami a költségvetésben mutatkozó többlet felhasználása kapcsán vetett fel. Kiszámolta, hogy az összegből minden helyi lakosnak jutna körülbelül 1000 forint. Az újraelosztás kapcsán azonban konfliktus alakult ki a helyi tanácsban a lakosok számát illetően, többen amellel érveltek, hogy azok, akik tartósan más településen vagy külföldön élnek, ne kapjanak a egyenlően, személyre leosztott juttatásból, míg az ötletgazda tanácsos amellel érvelt, hogy minden szavazó jogosult az „ajándékra”. A támogatást az alpolgármester asszony tanácsára végül az óvodások és iskolások egészségügyi és tanszercsomagjára költötték el.

Munkaerőpiaci viszonyok

A munkaerőpiaci lehetőségek gyakorlatilag és szimbolikusan is két csoportra osztják a település lakosságát, a településen „ragadt” lakosság elválik a mobilabb lakosságtól. A foglalkoztatási adatok jól mutatják, hogy 20-30 körüli azoknak száma, akik munkakeresőkként vannak regisztrálva a 480 munkavállalóhoz képest, ebből azonban 10 alatt van a tartós munkanélküliségbe „ragadtak” száma. A közmunkaprogram helyi szerepét a közösségi reziliencia és az etnikai különbségek keretében is vizsgáltuk.

A polgármesteri hivatalnak, azon túl, hogy a közmunkaprogramot működteti, nincsenek igazán értékelhető ötletei, programja a szegényebb vagy nehéz helyzetben levő családok megsegítésére. Az ingázó munkavállaló családok csak a legszükségesebb időpontokban vagy időszakokban vesznek részt a település életében, leginkább a gyerekeiken keresztül, őket sem nagyon tudja megszólítani az önkormányzat által szervezett vagy támogatott bármilyen program, projekt.

Közmunkásnak lenni a településen nem stigmatizált státusz, azonban a polgármester úgy prezentálta a kérdést, mint amivel neki kell pluszban „bajlódnia”, és mint ami egy civilizatorikus eszköz a „neveletlenek” számára:

„Én végülis megértem vele magunkat, megértjük magunkat, de van, akivel nem. Volt itt olyan, akinek azt kellett mondani, hogy jobbnak látom, elválunk. Nem azért mert énnekem volt bajom, hanem mert egyszerűen nem jött be dolgozni, egyszerűen lazította a munkafegyelmet. A szónak is van ereje, biztosan van ereje. De itt annak lenne ereje, ha a foglalkoztatás le tudná kötni őket. Maga a szó az...meghallgatjuk az előadást, bármit, de már tudjuk hová megyünk este. De nem kell itt a cigányokra gondolni, vannak itt a fehérek között is olyan bünszövetkezetek, amik abszolút földéríthetetlenek. Ma még itt van, holnap ott van.”

Míg a Botykapeterden, Nagyvátyon készült polgármesteri interjúban a helyi vezetés a közmunkaprogramra úgy tekintett, mint ami elengedhetetlen a családok támogatásához, ezért egyfajta anyáskodó viszony alakult ki a

programban részt vevők és a polgármesterek között, a vizsgált településen a vezetők inkább pluszproblémának, megszervezendő feladatnak látták a közmunkát, megszervezését pedig kiadták különböző női munkatársaknak.

A közmunkaprogramban jellemzően a GYES-ről visszatérő nők, a munkaképes, de tartós munkanélküliségbe ragadt személyeket alkalmazzák. A keretszámok feltöltése, hasonlóan a környező településekhez, itt is gondot okoz, a Start-programon belül működő tevékenységekre kerül a legnagyobb hangsúly. A közmunkaprogram ugyanakkor időszakos megoldást jelent különböző karrier-stratégiákban, például a nyugati munkavállalást „előkészítő” időszakra (jellemzően a családfő vesz részt a külföldi munkamigrációban, addig a feleség számára a közmunka biztosítja a keresetet), a GYES utáni visszatérésre, az időszakos munkavállalások (piacozás, vásározás) közötti intervallumokban. Ezek az élethelyzetek a roma vagy vegyes etnikai háttérű családokra ugyanúgy jellemzőek, mint a magyar családokra, a munkaerőpiaci integráltságban a roma és nem roma munkavállaló tapasztalatai között nincs értékelhető különbség.

Hasonló következtetéseket tudunk levonni a napszám helyi megítélését illetően is. A napszám az elbeszélések alapján nem működik etnikai markerként, hanem a szorgalmas és a lusta közötti határt mutatja meg (lásd az alpolgármesterasszony oktatói hivatásának narratíváját, amely során kitér arra, hogy a falusi tanárokat lenézték a városi tanárok, mert délutánonként bedolgoztak a TSZ-be.²⁰³ Másik karrierútban is van utalás a szabadidőben végzett ideny munkára. A szülői munkaközösség vezetője a gyerekeivel együtt vállal szója és sárgarépa kapálást.)

A közmunkaprogramot a környék településein „szükséges rosszként” értékelik a helyiek, de nem találtuk nyomát annak, hogy stigmaként működne. Olyannyira nem, hogy a környező települések polgármesterei közül ketten is közmunkaprogramban vettek részt, mielőtt el tudtak volna helyezkedni az elsődleges munkaerőpiacon. (Botykapeterd esetében az alpolgármester vett részt a helyi programban, Rózsafán a frissen megválasztott polgármester.)

„Hát, én nagyon reménykedem abban, hogy most elindul nálunk egy változás. Egy szövetkezet, amit meg kell szervezni. De lényeg az, hogy addig, amíg nem tudunk valami olyan helyi munkalehetőséget kitalálni, mint mondjuk a termelőszövetkezet adott. Ez a közmunka ez egy agyrém, sok mindenre jó, de nem arra, hogy megtanítsa dolgozni az embereket. Ha nincs föld, akkor hogy lehet termelő tevékenységet folytatni? Tehát, így a fiataloknak.. ezért ugye nincs..” (szomszédos település nyugdíjas polgármestere)

A település intézményei közötti viszony

A településen működő intézmények nagy része az önkormányzathoz vagy a helyi vezetéshez kapcsolódik (például a kocsmá, amit a polgármester régi ismerőse, volt KISZ-es társa vezet). Az iskola és a település vezetése közötti feszültségek jó részét a tulajdonviszonyok bonyolultsága okozza. Az iskola épületében működik az önkormányzat által fenntartott étkezdé, egy udvaron vannak az óvodával, az iskolában két terem az önkormányzat tulajdona, a könyvtár pedig megyei fenntartású. Mivel a településen nincs olyan nagyobb közösségi helyszín, ahová meg lehetne szervezni az önkormányzat ötletei alapján létrejövő eseményeket, ezeket hagyományosan az iskola tornatermében szokták szervezni. Azonban amióta az iskola fenntartót váltott, köteles minden eseményt bejelenteni és jóváhagyatni a járási iskolaközponttal. De a probléma még ennél is bonyolultabb, mivel az épületkomplexum üzemeltetése az iskolához tartozik, az önkormányzat két termét sem lehet használni, ha bezár az iskola vagy nincs fűtés, villany stb. A következő interjúrészlet egy ilyen esetet foglal össze:

„Nőnapkor ment a vita, hogy a fociterembe, az iskolai fociteremben szoktuk tartani, akkor azért ment a vita, nekünk is van a házasságkötő terem, meg a fönti részek, azok az önkormányzaté. Akkor másfél év után a helyzet megoldódott, de még mindig történnek olyan dolgok, hogy például 3 évvel ezelőtt a nagyteremben volt a nőnap tartva, és hidegebb május volt. Nem volt jó idő.

És ők ugye lementek valami wellnes hétvégére, a baráti köre, satöbbivel, és a baráti köréhez tartozik a fűtő is, aki az iskolában mindenés. És akkor ő véletlen egy kallantyút nem erre húzott, hanem balra tolt, és akkor a

²⁰³ „Néha a városi kolléganők igencsak meg tudják bántani az embert. Ilyet tudnék én is mondani... És amikor előadták így magukat, hogy az ember most már kénytelen kapálni, meg kötözni, meg egyéb alantas munkákat végezni...Mi ránéztünk egymásra a kolléganővel, úristen, mondom, mi egyfolytában alantas munkát végzünk? (nevet)” (pedagógus fókusz)

fűtés nem volt beadva a nagyterembe és ott fagyoskodtak az emberek. És hiába telefonáltunk bárkinek is, senki nem volt, aki el tudjon menni és ráhúzza azt a kallantyút, hogy legyen fűtést” (testületi tag)

Az iskola és az önkormányzat közötti „távlati” (iskolaigazgató) viszonyra a polgármester is hasonló távolságtartással reagált. Ennek hátterében valószínűleg egy személyes konfliktus húzódik, ami az iskolaigazgató férje és a politikai vezetés között van:

„Nem tett jót, amikor 2010-ben a választások után majd másfél évig harcoltunk az iskolával. Pénzen nem harcoltunk. Ami megvolt költségvetésileg azt ők megkapták. A konyhát működtettük, meg volt minden. 2010-ben akkor jobban voltak, mint most. De amikor 2010-ben volt a helyhatósági választás, megtörtént a létszámcsökkentés és az ő férje képviselő volt előtte, és ebbe a 2010-es választásokban a futottak még kategóriájába került, és valamilyen szinten egy olyan nagy megrökönyödés volt, hogy az ember sem tudta lenyelni azt, hogy ő nem lett képviselő, mert hogy ő milyen bulikat csinált. S akkor egy valaki, Sólyom Ildikó nevű asszonysággal, aki tényleg nem sok mindent tett a faluban, csak itt élt, ővele egyenlő számú szavazatot kapott, 34 vagy 38 szavazatot... őneki nagyon nagy érvágás volt, nagyon nagy pofon. ... és akkor a Judit olyan ellenségesnek tűnt” (testületi tag)

A polgármester viszonya az iskolához önmagában is egyedülálló. Amikor az iskoláról és a kompetencia méréseken elért sikereiről kérdeztük, nem nagyon tudott mit válaszolni. A pedagógusok szakmai munkáját nem említve bagatellizálta kérdést: „Most az a helyzet, hogy a statisztikák, azok mindig ugye statisztikák. Hogy milyen szempontból és pont az adott pillanatban mi a helyzet, most pont ebben az időszakban, amikor nézték a kompetencia felmérést most lehet, hogy pont egy ilyen erősebb osztály jött ki. De az osztály és az osztály között is különbség van. De mindennek a legfőbb alapja a család.” (polgármester)

Később az interjúban újra visszatértünk a sikeresség kérdésére, ebből már biztosan lehet látni, hogy a polgármester számára a település identitásának építése az egyetlen fontos célkitűzés, az iskola státuszára, az iskolában folyó pedagógiai munkára egyáltalán nem reflektál:

„Nézzé én úgy gondolom, hogy... öö mikor először meghallottam a Klenbens Kunó nevet azt sem tudtam, hogy eszik vagy isszák, mert senki nem beszélt előtte róla. Ez ugyanolyan volt, mint Nagy Imre, hogy jött egy rendszerváltás, és lett egy Nagy Imrénk, ami addig sosem volt, most lett egy Klebens Kunónk. Először azt hittem, hogy zsidó, de aztán van ez a gugli, az ember utánanéző mindennek, mielőtt jártatná a száját. És ez az ember óriásit nőtt a szememben. Mert tényleg a magyar oktatásért és Magyarország felemelkedéséért... tehát nem az, hogy harcolt, hanem lépésről lépésre megtette azokat a lépéseket, hogy Magyarország fölemelkedhessen, ez ugyanolyan, mint Zrínyi Miklós.” (polgármester)

Az iskolai és óvodai események támogatása ugyancsak az intézmények közötti érdekkonfliktusok forrása. Az önkormányzat gyakorlatilag megpróbálja távol tartani magát az oktatási intézményektől, mivel azok magukkal hozzák és delegálják a kistérségi egyenlőtlenségekből fakadó problémákat. Az egyenlőtlenségek enyhítésével, a hátrányos helyzetűek segítségével az önkormányzat nem hajlandó komolyabban foglalkozni, a szociális problémák jellemzően a környező falvakban mutatkoznak.

A település vezetése és az általuk működtetett intézmények nem hajlandók regionális központként gondolni magukra, míg az iskola ezt adottnak veszi saját maga számára. Az önkormányzat kizárólag a fogalom státuszbeli értelmében vonatkoztatja magára a „központiságot”. A környező településekkel való kooperáció és a helyi társadalmakat sújtó problémák elől a helyi vezetés egyaránt teljesen elzárkózik, azt a „másik” gondjának, bajának látják. Még úgy sem hajlandó ezzel foglalkozni, hogy a település alapvetően annak köszönheti jó pozícióját, hogy a magas lakásárak miatt a városokból kiköltöző szegény réteget, ahogyan a településen nevezik a „lumpeneket”, a környező falvak nyelték el.

A település viszonya a környező falvakhoz

A terepmunka során rákérdeztünk a település és a környező falvak közötti hierarchiára, amiből egyértelműen az derült ki, hogy a rendszerváltás előtti időszak kitüntetett pozícióját, központi szerepét a község máig megtartotta. A helyiek, hasonlóan a környező falvak polgármestereihez (Nagyváty, Rózsafa és Botykapeterd), úgy tekintenek saját településükre, mint a kistérség központjára.

Botykapeterd, hasonlóan a településünkhöz, a 6-os út mellett fekszik, többek szerint jobban ki tudta használni a főút közelségét. Az önkormányzat egyik bevételi forrása a 6-os út melletti étterem épülete, erre bérleti szerződése van. Ettől nem messze egy helyi családi vállalkozásként működik a Palma étterem. A település két részből áll, Kispeterdből és Botykapeterdből, az előző az utóbbi szegregátumaként működik. Nyugodszenterzsébet ehhez képest sokkal rosszabb helyzetben van. Zsákfalú, és a beszámolók szerint autó nélkül nem lehet közlekedni, mivel csak napi két buszjárat közlekedik. A községet két oldalról félkörívben domb veszi körül, az egyik a településünk Szőlőhegyének folytatásaként nyúlik el, a másik részre Pécsről és Szigetvárról költöztek be gazdagabb, pihenni vágyók (többek között a Zsolnai Negyed igazgatója, egy táncművész stb.) Erzsébetről többen lesújtó véleményt fogalmaztak meg, a szegénység „igazi arcaént” említették:

„Ott az van, ami igazából a valóság a végeken, ajtó nincs... Sok-sok gyerek

Ibolya: Augusztusban még ott a karácsonyfa benn

Klára: Nehéz helyzetek vannak itt azért a környékünkön, és ez egyre jobban...

Edit: Hát a házban az egyik szobában a család, a másikban az állatok... most ők elmentek innen az iskolából, de...” (tanári fókuszcsoporthoz interjú).

„Nyugodszenterzsébeten nagyon-nagyon felhígult a lakosság. Ez azt jelenti, hogy akik ott laknak, ezek nem is biztos, hogy romák, de olyan.. lecsúszott.. családok, hogy.. hogy velük azért általában több a probléma. Meg elég sokan is vannak. Na, most.. ott van szerintem a legtöbb gyerekünk, Erzsébetről. Ott egy családba gyakori az 5-6-7 gyerek is.” (igazgató helyettes)

A szegénység egy másik aspektusát a helyi képviselőtestületi tag hangsúlyozta: „Ők egy beltenyészet. ... Őnáluk nagy folklórja az, amikor kijön a jó idő, az asszonyok költöznek egy házzal arrébb, vagy két házzal arrébb vagy három házzal arrébb. Akivel télen együtt volt, azzal tavasszal összepakol és elmegy egy másik szomszédhoz és ott lakik. És azzal van együtt.”

Nagyváty hasonló megítélés alatt van a helyiek szemében. A „TSZ-időkben” a mai déli vátyi földek is a településhez tartoztak, a gyerekek hagyományosan ide jártak iskolába, a felnőttek pedig ügyeket intézni. Erre a településre is jellemző a belterjesség, a rokonok egymással házasodnak és vállalnak gyereket. A pedagógusok szerint ezért van, hogy Erzsébetről és Vátyról nehezen kezelhető, olykor értelmi fogyatékos gyerekek érkeznek. A falu egyfajta kuriózum abból a szempontból, hogy finn és holland beköltözők is vannak. A nyugdíjas korú külföldiek azonban nem igazán tudnak beilleszkedni ezeknek a településeknek a társadalmába, sokszor a helyiek még a nevüket sem jegyzik meg, nem igazán hívják őket közösségi eseményekre.

A településtől délre kisebb zsákfalvak húzódnak. A szomszédos település, Rózsafa, ugyancsak szegényebb település. Habár itt van egy erős kolompár vállalkozói réteg, a környéken mégis itt a legmeghatározóbb a nagyzsákfalúak súlya.

A hierarchiát ezek között a települések között a lakosság általában vett szegénysége és a település „veszélyessége” határozza meg. A veszélyesség alatt a drogterjesztést és más, például embercsempészetet említettek. A drogprobléma a vizsgált községben is gondot jelentett, az óvoda vezetője és helyettese nyíltan beszélt a kérdéstről:

„Hát most is született olyan Erzsébeten, akinek az apja az majdnem belehalt a drogozásba, és az anyuka is függő. És megszületett a kisbabájuk múlt héten. A múlt héten beszéltem velük utóljára, Erzsébeten. És óvodásunk volt az apuka. Meg az összes testvére. Szörnyű ám ez, szörnyű maga a tudat.

A drog az Erzsébeten jellemző?

Nem. Mindenhol.

...

BBPM: És ennek hogy lehet elejét venni? Mert nyíltan megy. Mert sajnos azt ki kell, hogy mondjuk, hogy nyíltan megy, az óvoda mellett van, hát könyörgöm, itt van az elosztó az óvoda szomszédjában. Én ezt tudom csak.”

A drogkérdés sokak szerint már nem csak a fiatalokat és szegényeket érinti, ahogyan a terjesztés sem. A vizsgált településen pár fiatal lett hírbe hozva a drogterjesztéssel, egyikük a közmunkaprogram vezetőjének lánya, többen a polgármester egyik fiát is beazonosították mint egykori drogterjesztőt. A közmunkaprogram vezetőjével folytatott (nem rögzített) beszélgetés során előkerült a drogkérdés is: azt mesélte, hogy a lánya, több hónapos börtönbüntetés után végül amellettt döntött, hogy Franciaországban kezd új életet. A beszélgetés idején már egy környékbeli fiúval volt külföldön, ahol egy kínai büfében pincéernőként dolgozott. Mióta ez a társaság eltűnt a környékről, a drogproblémák „megszűntek”, „lecsendesedett” a község.

A települések közötti hierarchiát nemcsak a helyi lakosság társadalmi és gazdasági státusza határozza meg, hanem azok a lehetőségek, amelyek egy-egy vállalkozó megtelepedésével megjelennek. A közeli, nagyobb településre cementgyár települt. A gyár kivitelezésében, technológiájában és volumenében meghatározó, az átadásról és építészeti megoldásokról több országos médium is beszámolt.²⁰⁴ A cementgyár nemcsak a helyi családok számára hozott fellendülést, hanem az iparüzési adó miatt az önkormányzat is előnyös bevételi forráshoz jutott. Erre azonban a környező gettósodó települések, zsákfalvak lakossága is reagált, a vizsgált település helyett – ahová hagyományosan „tartoztak” – a „rivális” településre ingáznak, oda íratják be gyerekeiket óvodába, iskolába. Az önerőből felújított közintézmények, a környéket bevonzó falunap, az önkormányzat által támogatott civil kezdeményezések, a kooperáció a helyi és a környékbeli vezetőkkel emeli a település presztízsét a vizsgált településhez képest. Erre a jelenségre a pedagógusinterjúkban többen megfogalmazták, hogy a pedagógiai hozzáadott érték helyett a szegény családok az anyagi lehetőségek miatt választják azt az iskolát. Szerintük a környező zsákfalvakat „megveszi” a település.

Helyi identitás és közösségi élet

A település közösségi életét általában negatívan jellemezték a helyiek, egyfajta aranykorként festve le a „TSZ-időket”, amikor a munkahelyi kapcsolatok a szabadidőeltöltésben is fontos szerepet játszottak. Például együtt kirándultak, bált szerveztek, zenés-táncos eseményeken ünnepeltek, környező településekkel összejártak. Mostanában általában a gyerekekre fókuszáló, a felzárkóztatást elősegítő rendezvények, programok vannak túlsúlyban. Ezek legfontosabb aktorai a helyi iskola, a könyvtár mellett az önkormányzat és a roma önkormányzat mint támogató.

A közösségi események elmesélése sem illeszkedik etnicizáló diskurzusba, a rendezvények kapcsán felmerülő konfliktus leginkább a településen lakók és az iskolán keresztül megszólított környező falvak gyerekes családjai között húzódik. A polgármester és a testületi tagok többsége újra és újra aggályként fogalmazza meg, hogy az iskolai és könyvtári rendezvények finanszírozásán keresztül nemcsak a település lakóit, hanem a rendezvény további megszólítottjait, vagyis a környező települések családait is bevonják. Az érvelés szerint a környező települések önkormányzatai nem hajlandóak az iskolai programokra áldozni, így az ő településük úgy mond „megvendégeli” a környező falvak családait, de nem kap „cserébe semmit”.

A helyi identitás meghatározásában az 1989 előtti időszak teljesen hiányzik, a helyi hagyományok felújítása is akadozik. Mivel a térségre jellemző sváb, horvát, roma közösségek a településen soha nem éltek nagyobb számban, a kulturális elitnek az „egységes magyar jelleghez” kellett fordulnia. A településen működik egy lovas íjász egyesület, a nyugdíjas klub tevékenységeiben pedig fontos szerepet szántak a hagyományos kézimunka tevékenységeknek. A minták varrásának, horgolásának gyakorlataiban az elképzelt „magyar egységes kultúrát” hangsúlyozzák. A közösségszervezés során folyamatos dilemma, hogy a kikopott hagyományok és a szórakozás, szórakoztatás globálisabb formái milyen arányban és milyen módon jelenjenek meg a település identitásának építésénél. Két hagyomány-felelevenítő példát ismertünk meg a terepmunka során: az egyik egy televíziós műsor alapjául szolgáló „hagyományos esküvő” előkészületeinek, rendjének a bemutatása, míg a másik az

²⁰⁴ Az építészfórum például, hosszú, kimerítő cikket közölt a gyárról: <http://epiteszforum.hu/futurisztikus-latvanyvilag-a-jovo-cementgyara-kiralyegyhazi>

önkormányzat által szervezett Orbán napi szüreti felvonulás. Azonban az egyik példa sem tudott rendszeres, nagyobb tömegeket megmozgató eseménnyé válni.

Az esküvő megszervezésének gyakorlatai megváltoztak, a településen a családi összejöveteleket jellemzően étteremben bonyolítják, másrészt „a szüret” mint esemény már csak azok számára jelentős és értelmes tevékenység, akiknek van saját szőlőjük, vagy akik napszámban más szőlőjét szedik. Míg az első ilyen felvonulásra a falu nagyrésze kiözönlött, a következő évben már megcsappant a nézőközönség. A közösségi alkalmak elmaradásával kapcsolatos narratívák egységesen a megváltozott életmóddal, a bezárkózással magyarázzák a résztvevők alacsony számát, volt olyan beszélgetőtársunk, aki úgy érezte, hogy a bizonyos „klikk” által szervezett alkalmak a szegényebb, „jöttment” réteget nem látják szívesen.

Az identitás megerősítése és megújítása mint feladat két interjúban jött markánsan elő, a polgármesterrel és a könyvtárossal folytatott beszélgetésekben. A polgármester ezt az identitást a magyar paraszti élet felújításaként képzelte el. Szerinte a ma kialakult társadalmi problémákat annak köszönhetjük, hogy az elterjedt modern életmód miatt a gyerekek már nem úgy nevelkednek, mint „régén”. A helyiek eltávolodtak a földműveléstől és az állattartástól, a bevásárlóközpontokban vásárolnak a háztáji termelés helyett, nem ismerik a saját hagyományait, a nagyszülők és a gyerekek között nincs kapcsolat: „Magyarországon olyan helyzetbe hozták a vidéket, nemzetárulás, nincs egy állatvásár, mert chippelnikell a lovat, a kutyát, a macskát (...) Disznótartás kultúrája is kihalt, eszközöket kidobálták. Bemennek a Tescoba, megvesznek mindent műanyag zacskóba. Otthon belógatom a vízbe, beledobom zsírba, aztán megeszem. Le van tudva. Nem kell tárolni. Meg ugye azt mondja, hú, levágni egy disznót, ember, hát egész évbe azt az egy disznót eszed. Ugyanazok a vitaminok, hát... A tradíció, régén is volt disznóvágás! Nem az a baj, hogy nincs disznóvágás, hanem az a tudás, amit mi az őseinktől kaptunk, az öregjeinktől, például én a nagyanyámtól vagy a nagyapámtól, és ha én azt nem adom még tovább az én unokámnak vagy gyermekemnek, akkor az ott elveszik, meghalt. És akkor majd lehet, hogy Nobel-díjat kap valaki, hogy ezt föltalálta, mikor ez már régesrégén működött.” (polgármester)

A polgármesterrel folytatott beszélgetésből azonban kiderült, hogy ez a hagyományokhoz való visszatérés nem fonódik össze egy mélyebb érdeklődéssel és tudással, a polgármester több történelmi személyiségről nem hallott, „azt sem tudja eszik-e vagy isszák”, le kellett „guglizza”. Egyik komikus eszme-futtatásában arra is kitér, hogy Zrínyit miért tartja jó vezetőnek: „(...) Hát ember, ez a távolság a déli part meg Itáliának az északi része és ez az ember rendet tudott itt tartani, ez a Zrínyi. Akinek nem volt titkárnője, nem volt gépkocsija, mert út sem volt. Repülője sem volt, internetje se volt, mobiltelefonja... mégis valami működött...”

Ugyanakkor régi barátjával egy lovas íjász szervezetet is működtettek sokáig: „Most 2 működő civil szervezetünk, van egy faluszépítő, ami így látszólag még működik. És az íjász. Mint minden más emberfüggő... Jóska lerobbant. Kicsit túlsúlyos, nem tud már úgy mozogni. Mi ebben a faluban sok mindent csináltunk, de mindig voltak ellenlábások, az akkori testületek. Mert ha valami jól megy, miért ne próbálkozzunk, hogy, nemhogy segítjük, hanem kicsit megakasszuka történetet.”

A könyvtáros szerepe a hagyományok oktatásában sokkal kézzelfoghatóbb. Dicséri a polgármester érdeklődését és a hagyományörzésbe fektetett energiáit, de ő, a könyvtárán keresztül sokkal konkrétabban, kidolgozottabban működteti ezt a tudásátadást: „nagyon hagyománytisztelő polgármesterünk van, akivel nagyon jól együtt tudunk működni.” Sokszínű programot vázolt fel a beszélgetésünk során: szerveznek falukarácsonyt, nyári táborokat a nyolc község gyerekeinek, mesevarázs-meseláda programot 2-6. osztályosoknak, komplex könyvtári foglalkozást. A programokon keresztül a tanító-könyvtáros a szülők generációját is próbálja bevonni a tevékenységekbe: „zárjuk közösen a szülőkkel a népmese napját. A nagymamák és a szülők olvasnak meséket ilyenkor.”

A településen a falu és az iskola könyvtára egy térben működik, ezért sok közös programot szervez. Beindította a könyvtármozit, ahová szülőket vár, a roma népmeserethez kapcsolódóan roma népmeséket vetítenek. A megyei könyvtár pedig évente két programot hoz le a településre: „Év végén szülőkkel, faluval szervezünk gyereknapot: irodalmi műsor és ügyességi játék is van benne. A falu minden társadalmi rétege részt vesz benne.”

Politikai pártok és szavazások eredményei

A településen egyik országos párt sincs jelen helyi pártszervezettel, a polgármester és a képviselőtestület is független. Ahogy az előző részekben bemutattam, a polgármesteri szék és a testület a rendszerváltás óta több szálon kapcsolódik a nagygazdákhöz, így a helyi politikai hatalom és a gazdasági hatalom mondhatni összefonódott. A nagygazdák közül hárman vettek, vesznek részt folyamatosan a politikai vezetésben, a mostani polgármester, aki 2009 óta tölti be ezt a tisztséget, egy másik nagygazda önkormányzati képviselő volt 1990-től 2010-ig, illetve a harmadik, aki a teljes folytonosságot képviseli, a rendszerváltástól napjainkig képviselő maradt. A 2002-2004 közötti időszakban egy polgármesterasszony vezette a községet, de két év után a testület feloszlatta saját magát, hogy megbuktassa. A kifogásokat a helyiek nem részletezték, ezután azonban mégis újraválasztották ugyanezt a jelöltet. Egy másik konfliktus, amit megemlítettek, a testületi tagok létszámának a csökkentéséhez kapcsolódott. A 7+1-es rendszert a 4+1-es váltotta fel, így több, a település szintjén „fontos ember” kihullott. Azóta a közösségi eseményeket addig szervező kulcsfigura kivonult a közéletből, a helyi orvosok ugyancsak eltávolodtak a vezetéstől és a falutól (Szigetváron és Pécsen vannak érdekeltségeik), a települést szépítő egyesület is berekesztette tevékenységét, és évek óta nem szerveztek falunapot.

Az egyik testületi tag az önkormányzat működését a „szegények” és „gazdagok” közötti kiegyenlített, egyensúlyi állapotként írja le: „Nálunk azért... a 90-es évektől figyeltek, hogy a képviselő testület azért a helyi vállalkozók és a nem vállalkozók, tehát a lyukas seggű szegények meg a gazdagok között azért valamilyen szinten vagy egységes legyen, vagy valamelyik fele ne legyen borulva. Tehát amikor 7+1 fő volt a polgármester, a testületben, akkor az orvosok is lehettek képviselők. Tehát a két orvos bent volt, iskolaigazgató bent volt, földesgazda bent volt, tehát... volt szegény ember is. De a szegény ember az kettő volt. Aki mondjuk ilyen polgári szinten élt akkor. Most, hogy lecsökkent a létszám, most vagyunk 4+1, ebből ketten tuti izé... földesgazdák. A polgármester, meg a Wiener Jenő. A Kasza Laci kályhás, magánvállalkozó, az Ibolya tanár, én meg, lyukas seggű senki. És ugye ebből próbálunk mindig valamit kitalálni.”

A roma önkormányzat működésében nagy időintervallumok maradtak ki, míg 2002-ben a Lungo Drom pártszíneiben alakítottak CKÖ-t a településen, addig 2006-ban a „Siklós és Vidéke Cigányokért Érdekvédelmi Szervezet” tagjaira lehetett voksolni. 2010-ben a településen már nem szerveztek kisebbségi önkormányzati választásokat, 2014-ben a Lungo Drom mellett az ÉKE nevű szervezet delegálta az RNÖ vezetőjét. A vele készült interjúban a feloszlítás és újrászervezés nehézségeit is elmondta: „A korábbi kisebbségi önkormányzatot feloszlatták, mert eltűntek a pénzek, nem tudtak elszámolni velük. volt egy szünet. 100 egynéhányan regisztráltak mint roma nemzetiségűek, de ebben vannak magyarok. Az az igazi roma család már nagyon sok nincs. Van olyan, aki csak regisztráltatta magát romának, máshol vegyes a család.”

A települést sokáig úgy emlegették, mint a „Toller Laci faluja”, mivel a politikus sokszor megfordult itt. A főút melletti kocsmában találkozott ismerősökkel, barátokkal, és fontosabb tárgyalásokat is folytatott a kocsmában. A politikus 2009-es balesete és halála a település számára a mai napig emlegetett veszteségként fogalmazódik meg, azóta a kocsmák is bezárt. Habár a helyiek nem kötnek a személyéhez település-szintű fejlesztést, de halálával elveszítették az országos politikában jártas erős, kijáró embert. Családja a szomszédos Nyugodtszenterzsébetre („Toller Tündi faluja”) költözött ki, mikor a politikus már ápolásra szorult. Volt felesége, Toller Tünde végül a település alpolgármestereként működött 2018-as haláláig. Toller László személyisége és tragikus halála többek szerint a „karizmatikus” és a „népre kíváncsi politikusok” eltűnését eredményezte.

Az országgyűlési adatok alapján a település nem maradt teljesen „hű” a tolleri hagyományokhoz. 2014-ben a FIDESZ-KDNP-re érkezett a legtöbb szavazat, akkor 31%-át szerezték meg az érvényes szavazatoknak, a Jobbikra 29,5%, az MSZP-Együtt-DK-PM-re 27%, az LMP-re pedig 4,6% szavazott. Ez 2018-ban látványosan változott az érvényes szavazatok tekintetében, a 2014-ben 298 szavazathoz képest 357-en adtak le érvényes voksot. Ebből az MSZP-PM jelöltje 44,8%-ot, a FIDESZ-KDNP 33,3%-ot, a Jobbik jelöltje 21,2%-ot, ugyanakkor az LMP csak 0,5%-ot kapott. Tehát míg 2014-ben a szavazóképes lakosság 55%-a szavazott, ez négy évre rá felkúszott 65%-ra.

A két választás közötti különbség leginkább az MSZP és szövetségesei között látványos: míg 2014-ben összesen 81 szavazatot kaptak, ez 2018-ra majdnem megduplázódott, ekkor 160 szavazatot adtak le rájuk. A Jobbik támogatottsága a két választás között csökkent 8, az LMP esetében 12 darabbal. A település viszonylatában jól

látszik, hogy mindhárom nagyobb pártnak van egy stabilnak mondható szavazóbázisa, az eltérő adatok háttérében az országos mozgósítás mértéke állhat.

A terepmunka során ezekről a változásokról, tendenciákról kevés szó esett. A településen nem működik pártszervezet, a helyiek egy-két embert tudnak beazonosítani mint „FIDESZ”- vagy „MSZP”-s szavazót. A Jobbikról egyáltalán nem beszéltek a helyiek, ezzel szemben mindkét évben több mint 70-en szavaztak a párt jelöltjeire. A Jobbik 2018-as jelöltje, Andrics Alíz pécsváradi lakos, az interneten talált adatok szerint műkörmösként dolgozik saját szalonjában Pécsváradon. A 2018-as kampány során, amikor bejárta az országgyűlési egyéni választókerületet, az általunk vizsgált községben nem járt. Látogatásának legközelebbi helyszíne Dencsháza és Teklafalu mellett Szigetvár volt.

A település tehát politikai szempontból függetlennek mondható, kevés olyan személyt említettek a helyiek, akiről lehet tudni, hogy országos politikai szférában lennének kapcsolatai. A parlamenti képviselőkről és a kormányzó pártokról ironikus megjegyzéseken túl nem fogalmaztak meg konkrét véleményt. Toller László szerepének hiányát kis mértékben, de ellensúlyozza az egyik nagygazda kiterjedt kapcsolathálója. Őt említették egyedülként, akinek van a régióban akkora „hatalma” vagy „ereje”, hogy kapcsolatait mozgósítani tudja a falu fejlesztése vagy bármilyen problémája érdekében.

Összegzés

A vizsgált település hagyományosan központi helyet foglal el a környező falvakhoz képest, úgy gazdasági, mint szimbolikus értelemben. Ezt a központi pozíciót több tényező erősíti, egyrészt a földbirtok-koncentráció és a sikeres mezőgazdasági vállalkozások, másrészt az önkormányzati társulások struktúrájában betöltött szerep, harmadrészt az iskola, óvoda kiterjedt közege. Az esettanulmányban bőven kitértem az egykori TSZ szerepére, de az iskolával kapcsolatban is fontos hangsúlyozni, hogy a kistérség közép- és idősebb generációja több szálon kapcsolódik a településhez, akár a szövetkezeti munkahelyek, akár az iskola révén. Az iskola idősebb pedagógusai a környék több generációját oktatták, a szülői nemzedék tehát ugyanolyan otthonosan mozog az iskolában és a településen, mint jelenleg a gyerekeik. Habár az önkormányzati társulás is fontos szereppel bír, a környéken az iskolában eltöltött évek jelentenek egy erős (társadalmi rétegeken átívelő) közösségi tapasztalatot.

A település szimbolikus pozíciója történetileg alakult ki. Úgy tűnik, hogy a társadalmi rezilienciának ez az egyik legfontosabb komponense, viszont idővel erodálódni fog. Azt gondolom, hogy a település vezetése a hierarchiában betöltött szerep pozitív aspektusait magától értetődőnek veszi, míg a problémás aspektusaival nem hajlandó foglalkozni. Például a település vezetésében nincs hosszútávú gondolkodás vagy terv a mélyszegénységgel, a nehéz élethelyzetekből fakadó problémákkal kapcsolatban. Az erőfeszítések inkább abba az irányba mutatnak, hogy a környező falvak konfliktusait, problémáit távol lehessen tartani, a saját településen pedig meg lehessen szabadulni a problémák forrásaitól.

A polgármester ebben a kérdésben egy nosztalgikus, mondhatni „népnemzeti” pozíciót foglal el. Az „elveszett”, „autentikus” magyar parasztság mítoszait, kulturális szokásait, hagyományait és emberképét hiányolja, és ezt a hiányt teszi meg a mai társadalmi problémák okának. Az önellátó falu és önellátó családok modellje azonban saját munkájában sem egy következetes cél. A település vezetése ugyan magáévá tette a közmunkaprogram általános elveit, a „hozzáadott érték” terén azonban nincsenek kimagasló eredményeik. A savanyító kisüzem és a start programban vásárolt gépek és állatok azt tükrözik, hogy az országos ötletek és tervek dominálnak, a saját hagyományokat sem sikerült felújítani a közmunkaprogram keretében (itt a szarvasmarhatenyésztésre gondolok elsősorban, mivel annak hagyománya van a településen).

A más tanácsstagokkal és a település egyéb kulcsfiguráival készült beszélgetésekből kirajzolódott, hogy a helyi önszerveződés, az ötletek és jó gyakorlatok hiánya az egyik központi probléma. A legtöbb kezdeményezés – mint a falunap vagy a közös kirándulás – mind egy-egy, a helyi elitek közötti konfliktus vagy összeférhetlenség miatt nem valósulhat meg. Például az évekkel korábbi falunap megszervezésében aktív férfit nem választották újra helyi tanácsosnak, ezért azóta kivonult a közösség szervezéséből. A két civil szervezet sem működik már: az egyik vezetőjének betegsége miatt nem aktív, a másik pedig egyéb elfoglaltságok miatt rekesztette be működését. A jobb időszakban 10 embert megmozgató nyugdíjas klub használja a kis méretű klubhelyiséget, ezért a fiatalok számára nincsen olyan tér, ami fölött rendelkezhetnének. A település kulturális referense, alapvetően a vezetés elvei miatt, olyan programokat próbál szervezni, ahová főleg az ott élőket hívják meg, a rendezvények „belterjes”

jellege miatt így a lakók többsége inkább a környező nagyobb települések eseményeit látogatja. A kocsmát egy másik kistérségből ingázó férfi vette át, ezért az minden nap csak pár órán át tart nyitva. Ugyanakkor mivel a polgármester és körének kapcsolathálójaához tartozik a kocsmá üzemeltetése, ott többen „kívülállónak” érzik magukat.

A település gyenge közösségteremtő ereje, egyúttal bezárkózó jellege egyfajta ambivalens védelmet is biztosít, ami ugyancsak a település rezilienciájának egyik megnyilvánulása lehet. A községben kevés társadalmi vagy etnikai konfliktus jelét láttuk. A romákkal szembeni diszkrimináció, a szegények térbeli szegregálódása, a középosztálybeli népeesség határképző gyakorlatai – például az iskolaválasztáson keresztül, a közmunkaprogram stigmatizálása – nem jellemző. A roma-nem roma interetnikus kapcsolatokról többen elmondták, hogy az országosan tapasztalható trendek, amiket a tévében látnak, rádióban hallanak, az ő településükre egyáltalán nem jellemzőek. A politikai törésvonalak és konfliktusok ugyancsak nem gyűrűznek be a településre. Az országos sajtóból áradó propaganda témái nem beszédtémák a községben, a környéken aktív radikális jobboldali szervezetek a helyi környezetvédelemmel kapcsolatos témákat hangsúlyozzák.²⁰⁵

Az iskola ellensúlyozza a település közösségépítő erejének hiányát és a bezárkózást. A 8 településről bejáró gyerekek családi háttere vegyes, az iskolában azok a problémák is megjelennek, amik a község szintjén kevésbé, például a mélyszegénység, a nyomor, a munkanélküliség, a külföldi munkavállalás és bizonytalanság, a szervi és mentális betegségek, az alkoholizmus és droghasználat. Ezt a kontrasztot, ami a helyi lakosok és az iskola közössége között húzódik, a pedagógusok menedzselik. Ennek a menedzsmentnek a mozgásterét és legitimitációját az a munkamegosztás adja, ami a település hierarchiájában kialakult: a község vezetésében főleg férfiak, az iskolai ügyekben főleg nők vesznek részt. A könyvtárosnői és gazdafeleség-, az igazgatónői és volt önkormányzati képviselő-feleség-, az alsós tanító- és képviselőnői, óvodavezetőnői és járési rendőrnnyomozó-feleség mind olyan komplex szerepek, amelyek a település és az oktatási intézmény közötti átjárást lehetővé teszik. Mivel a közösségi és kulturális élet legfontosabb intézménye – szervezője és színhelye – az iskola, a közösségszervező tevékenység a gyerekeken keresztül, a gyerekekere fókuszálva történik.

A pedagógusok felkészültsége, sikeres gyakorlataik például a szülők bevonásának terén, illetve a gyerekekkel és hozzátartozóikkal kialakított kommunikációban, az egyenlőtlenségek menedzselésében, az iskola intézményére és céljaira van szabva. Ezeket a technikákat, látásmódot vagy a szükséges problémaérzékenységet a többi intézményben nem tapasztaltuk – kivéve a közmunkaprogramban, amit ugyancsak nők szerveznek, és a nevelés kitolódásaként értelmeznek.

A település szimbolikus pozíciójának fenntartásához arra lenne szükség, hogy a vezetésben több ötletet és szemléletet kölcsönözzenek az iskolai működésből. Az iskolai önszerveződés (pályázatokon való részvétel, képzések, jól artikulált célok) sajnos nem gyűrűzik át a településre, a kutatási projekt előzetes hipotézise itt egyértelműen megdőlt, az iskola a vizsgált településen igenis szigetként működik.

²⁰⁵ A Jobbik országos képviselője és képviselőjelöltje a családvédelem témái mellett a környezetvédelmi problémákat tematizálja, több szemétszedési akció megszervezője volt az elmúlt években, főleg Pécsvárad környékén.

Egy elég jó iskola. Esettanulmány a kőkapui iskoláról

Kőkapu és Németlak: a térség

A térségi tankerületi központ 2017-2022-es időszakra vonatkozó fejlesztési terve (TTK 2016: 6-7) a következő speciális kihívásokat jelöli meg a térségben:

- az aprófalvas településszerkezetet: a települések 81%-a 500 fő alatti, közel egynegyedük zsáktelepülés.
- az elvándorlást és az elöregedést, a falvak iskolái legfeljebb 150-160 fősek, de vannak 100 fő alattiak is.
- az egyik járásban a német, egy másikban a horvát nemzetiségi és roma népismeret oktatást. A dokumentum így fogalmaz: „A kisiskolák megtartásának 'záloga' a nemzetiségi oktatás. A minimális osztálylétszám 14 fő, melyet nemzetiségi oktatás hiányában sok helyen nem érünk el. A nemzetiségi oktatáshoz elégséges 8 főt mindenhol tartani tudjuk.” (TTK 2016: 7)
- a tankerületben 8% az integráltan oktatott SNI tanulók aránya, 17% a HH és 28% a HHH tanulóké. Az SNI tanulók inklúzív nevelése, a HH és HHH tanulók integrált oktatása kiemelt jelentőségű.
- a munkanélküliség nem jellemző, de sok esetben a munka közmunkát jelent.
- az infrastruktúra és gazdaság elmaradottságát, diplomásokra nincs igény, képzett szakmunkásokra nagy igény volna.
- magas a középiskolát végzettség nélkül elhagyók aránya, fontos prioritás a lemorzsolódás megakadályozása, a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás csökkentése.

A fejlesztési terv kiemeli a járásokban „rekedt” népességgel (TTK 17.o.) kapcsolatos kihívásokat, vagyis hogy egyre nagyobb részben él a térségben képzetlen, piaci munkahelyeken elhelyezkedni képtelen, hátrányos helyzetű lakosság, és emiatt egyre nagyobb jelentőségűvé válik az iskolai hátránykompenzálás.

Noha az iskolák többsége a körzetéből iskolázza be a gyerekeket, megjelenik a városi iskolák elszívó hatása, a nagyobb településen dolgozó szülők jellemzően már óvodába is a városokba viszik a gyerekeket (TTK 2016: 38). A fejlesztési terv szintén említést tesz az „önszegregáció” folyamatáról, amikor is a szegregálódó települések lakossági összetétele indokolja a körzeten kívüli iskolaválasztást:

„A beíratások alkalmával az iskolák felvételi körzetéhez tartozó településekről iratkoznak be a tanulók az adott iskolába, viszont a nagyobb települések esetében kimutatható a nagyobb település 'elszívó' ereje. Jellemző, hogy amennyiben a szülő a nagyobb településen talál munkalehetőséget, és naponta beutazik a településre, akkor a gyermekét már óvodás korban is a nagyobb település óvodájába írhatja be, majd azt követően gyermekét szintén a nagyobb település iskolájába szeretné beírni. Ezt a tendenciát némely esetben az is erősíti, hogy a települések egy részén erős az 'önszegregáció'. A települések mérete, a lakosság összetétele bizonyos esetekben szintén hozzájárul a felvételi körzeten kívüli iskolaválasztáshoz.” (TTK 2016: 38)

Noha a tankerület a körzetes beiskolázást támogatja, indokolt esetben engedélyezi a körzeten kívüli tanulók felvételét. A tankerületben a bejáró tanulók aránya 57%-os.

A helyi iskolapiac

A Kőkapusi Általános Iskola körzete hét aprófaluból és Kőkapuból áll. Noha az iskola létszáma fokozatosan csökken, az iskola tanárai nem tartanak az iskola ellehetetlenedésétől, és a környező iskolák korlátozott elszívó hatása nem okoz aggodalmat a pedagógusok számára. A kistérségben nincsen egyházi iskola, az egyházi oktatás a tankerületben nem jelent számottevő alternatívát illetve szívóerőt a többségi szülők számára.

Elsősorban a nyugati irányban kevesebb mint 10 km-re található kisvárosban dolgozó szülők hajlamosak elhordani a gyerekeiket a nyugati kisvárosi iskolákba, de ez mindig "indokkal történik" (KK17). A képzetesebb, kiköltözött szülők választják a kisvárosi iskolákat, visszatérő sérelem, hogy a körzeti orvos is így tett:

„Igazából az a probléma, hogy Kőkapura azok az emberek költöznek, ugye azért maradt itt 1-2 olyan, aki. hogy úgy mondjam, értelmesebb, azok elvesznek feleségül, férjhez mennek, mondjuk nem magasabb iskolai

végzettséggel, de mondjuk, [a nyugati kisvárosban] van a párjuk, onnét jön ide. Akkor ideköltöznek, de ugye dolgozni mind a kettő [a kisvárosba]jár. Na, most hát nyilván ugye [a nyugati kisváros] az eleve bosnyák izé.. tehát, ő aztán a tüke [nyugati kisvárosi], úgyhogy ő nem ide járattja a gyereket. A.. volt orvosnő az orvosnő se ide járatta a gyereket, pedig ő ide járt. És így most már utólag, miután a gyerekei végeztek, akkor mondta, hogy hát igazából megbánta, mert semmivel nem kapott többet a [nyugati kisvárosi] iskolából. Tehát, azt kell mondanom, hogy ez.. ez elviszi. Aztán például vannak olyanok, akik kőkapusiak, nekem is van a Jónás Vivim, nagyon jó képességű, nem IPR-es kisgyerek. Az apuka Pécsre jár, nem tudom, valami földmérőszerű akármilyen, az anyuka [kisvárosi]. És, hát ő neki mondjuk egy percig nem fordult meg a fejébe, de ő neki látom, hogy gond, hogy minden reggel hozza a gyereket, egyszerűbb lenne, ha [a kisvárosba]vinné, de hála Isten, itt van. De azért nagyon sokan vannak, például zeneiskola, az.. az 1-2 gyereknél számított, de igazából, aki bejár dolgozni nap, mint nap [a kisvárosba], az az oda elviszi a gyereket.” (KK2)

Az óvodában is inkább kivételként említik, hogyha valaki nem Kőkapura írattja a gyereket, néhány szülőről van szó, az okokat nemigen firtatják (két családot tudtak említeni tavalyról). A virágosi, magas státuszú értelmiségi szülők rendszerint a kőkapusi óvodába írattják a gyerekeiket, de iskolába már máshova viszik őket. Az egyik virágosi „gazdi szülő”, miután a Waldorffal is szemezett, végül egy Kőkaputól 8 km-re keletre fekvő kisváros iskolájába íratta a gyereket, mások pedig meg sem állnak Pécsig.

A Kőkaputól nyugatra fekvő közeli kisvárosban két általános iskola található, melyek 2009 óta közös igazgatás alatt állnak, a Rákóczi valamint a Thököly Miklós Általános Iskola, és a kisvárosban működik a Weiner Leó Alapfokú Művészeti Iskola is. A Thököly iskola ismert az innovatív szemléletéről különösen az egyénre szabott tanulás területén, innen érkezett egy kollégánő Kőfalura, de emellett is szoros szakmai szálak fűzik őket az iskolához. A Rákóczi egy hagyományos szemléletű, városközponti „úgymond elitiskola” (KK2), ami máig presztízzsel bír a szülők szemében, noha most már ott is vegyesebb az összetétel, mióta oda járnak a „szőlőhegyi gyerekek”.

A kiskapusi alsó tagozatos tagiskolába a terepmunka idején összesen 9 tanuló járt. Az iskola létét komolyan veszélyezteteti az, hogy egyre több szülő írattja már elsőben a gyereket a kőkapusi²⁰⁶, kenézbányai, vagy akár a nyugati kisvárosi alsó tagozatokra (pl. egy beás szülő). Kiskapus, és különösen egy korábbi polgármesterasszony, „foggal-körömmel ragaszkodik az iskolához”. Kenézbányára falubusszal szállítják a kevésbé jó társadalmi helyzetű gyerekeket a közeli aprófalvakból (a busz sofőrje kőkapusi), itt az alsós munkaközösség-vezető szerint befogadják a magatartászavaros gyerekeket is; a szülőknek a kiskapusi tanító szerint ott az tetszhet, hogy alacsonyabbak az osztálylétszámok, mint a kőkapusi iskolában. A falubusz hetente kétszer viszi a kiskapusi gyerekeket a nyugati kisvárosi zeneiskolába, néhányan már iskolába is a kisvárosba járnak. Egy másik, szintén a körzethez tartozó Szentimre gyerekeit pedig elszívja a cementesi iskola, ahol pár éve beindult egy magas helyi iparüzési adót fizető cementgyár, és az önkormányzat mindenféle pluszt (pl. ingyen iskolabusz, ingyen tankönyvcsomag, iskolatáska) tud kínálni a szülőknek, a tavalyi évben így kb 4-5 gyereket csábítottak át Kiskapuról. Néhány éve iskolabuszt is próbáltak indítani Cementesen, de ezt a KLIK nem engedélyezte. Szentimre közigazgatásilag ugyan Kiskapuhoz tartozik, de 2018/2019-es tanévtől az iskolakörzete hivatalosan is átkerül Cementeshez.

Összességében a tanulólétszám csökkenését nem a környékbeli iskolák elszívó hatása okozza, hanem a munkaerőpiaci szívóhatás következtében jelentős külföldi migráció, és a belföldi költözések. Évente 4-5 gyerek távozik külföldre. Feltűnő azonban, hogy az iskolában nincs különösebb aggodalom az elvándorlás miatt, ebben része lehet annak is, hogy a roma nemzetiségi programra hivatkozva a jövőben akár nyolc főre is lemehet az osztálylétszám.

Létszámadatok 2017/2018-as tanév (Forrás: a Kőkapu-Kiskapu AI éves munkaterve 2017/2018)

Osztály	lét-szám	számított létszám	SNI	BTM	HH	HHH	állami gondozott	veszélyeztetett	bejáró
1.	21	23	1	2	2	7	0	7	13
2.	18	19	1	1	1	2	2	2	14
3.	20	22	2	4	0	7	1	9	17
4.	13	15	2	4	1	4	0	5	10
5.	24	27	3	4	5	5	0	6	23

²⁰⁶ A 2017/18-as tanévben négy vagy öt elsős iratkozott át, a 2018/19-es tanévben mindenki

6.	19	21	2	0	5	4	1	5	17
7.	22	23	1	4	3	6	0	6	17
8.	20	24	4	6	1	7	0	9	16
Össz	157	174	16	25	18	42	4	49	127

Bejáró tanulók (Forrás: a Kőkapu-Kiskapu ÁI éves munkaterve 2017/2018)

Bejáró tanulók településenként:	Cifrakapu	Szentimre	Sógori	Virágos	Bandali	Kapumente	Kiskapu	Összes bejáró
1. osztály	4	0	2	2	1	0	4	13
2. osztály	4	1	4	1	1	2	1	14
3. osztály	4	3	2	2	0	0	6	17
4. osztály	1	0	3	3	1	0	2	10
5. osztály	3	1	4	4	1	4	6	23
6. osztály	3	3	1	4	1	1	4	17
7. osztály	5	2	1	4	1	2	2	17
8. osztály	2	2	6	2	0	2	2	16
Összesen	26	12	23	22	6	11	27	127

A környéken nincs olyan iskola, ami teljesen elcigányosodott volna: „ez a környék azért nem Borsod”, fogalmazott az alsós munkaközösség-vezető. Kenézbányának van relatíve rossz híre, mert ott olyan alacsony a gyereklétszám, hogy a máshonnan elutasított magatartászaros gyerekeket is befogadják.

Intézménytörténet

Kőkapun 1738 óta működött református hatosztályos elemi iskola, amelyet 1948-ban államosítottak. Az állami iskola 1960-ban lett körzeti iskola Virágos, Cifrakapu, Sógori és Szentimre felsős tanulói számára. 1967-ben és 1981-ben kibővítették a felső tagozat épületét. 1976-ban újabb körzetesítés nyomán Kiskapu, Kapumente és Bandali felsős diákjai is az iskolába kerültek, és ekkor indult el a körzetes óvoda is Kőkapun. A nyolcvanas években az iskola létszáma 370 körül mozgott, ez 2010 körül 200-ra csökken, a kutatás idején, 2016-os kompetenciamérés adatai szerinti 157 volt a tanulólétszám, a roma tanulók aránya 40%. A kétezres évek elejéig cigány kisebbségi program is volt az iskolában, ekkoriban kb. 30%-os volt a romák nyilvántartott aránya.

A kiskapusi alsó tagozatos tagintézményben összevont osztályokban tanítanak. A falusi kisiskolák karakteres önértelmezésében az összevont osztálytanítói modell mint a differenciált óraszervezés és a rugalmasabb, alkalmazkodóbb tanulászervezés helyszíne jelenik meg. A szülői interjúk alátámasztják, hogy olyan gyerekek találják meg itt a helyüket, akiknek máshol pszichés, beilleszkedési problémáik lennének. Az iskolának kiterjedt kapcsolatai vannak az országos és Baranya megyei kisiskolai hálózatban, eljárnak egymáshoz mesemondó versenyre, stb. A tagiskola tudomásunk szerint 2018. szeptemberével megszűnt.

2005 óta a jelenlegi igazgató vezeti az iskolát, 2007-ben finanszírozási okokból az óvodát és a kiskapusi iskolát is az iskolához csatolták. 2008-ban a Nyugati Kisvárosi Többcélú Kistérségi Társulás lett az iskola fenntartója, majd 2009 és 2017 között a kisvárosi középiskola tagiskolájává vált az iskola (2015 és 2017 között, amikor a középiskola átkerült az NGM-hez, az intézmény központja a Rákóczi ÁI lett). Erre az időszakra létrehoztak közös munkaközösségeket magyarból, idegen nyelvből (angol és német) és testnevelésből, valamint közös nyelvi versenyeket rendeztek. 2013. január elsején az állami fenntartó létrejöttével az óvoda és a konyha levált az iskoláról. 2017. szeptemberében, amikor lejárt a DDOP pályázat fenntartási kötelezettsége, újra önálló intézményként, önálló költségvetéssel működik az iskola, ennek legfontosabb hozadéka az önállóság mellett az, hogy újra foglalkoztathatnak pedagógiai asszisztentst (Németlak és a kisvárosi Thököly ÁI is kivált ugyanekkor). Visszatekintve az iskolavezetés úgy értékeli, hogy az iskolaösszevonás olyan kényszer volt, amely nem hozta meg a várt eredményeket („*semmi előnye nem volt*”), mindenek előtt a várva várt iskolafelújítási pályázatot. Az önkormányzatnak ebben az időszakban is ki kellett egészíteni az iskola költségvetését, azonban ezt nagyon szűkmarkúan tette.

A kőkapusi iskola módszertani repertoárját elsősorban a németlakai iskola kisugárzása határozza meg. Az elmúlt 15 év nagyobb pályázati programjainak felsorolását ld az 1-es függelékben.

2009-ben vezették be a kompetenciás programcsomagok oktatását, azonban az iskolában nagy szabadságot kapnak a pedagógusok abban, hogy mit és milyen mértékben vezetnek be:

"akkor utána jött az, hogy ugye mindenkinek csinálni kell, akkor kidobtuk az 'A' modult a kukába, csináltuk helyette a 'B'-t. Rájöttünk, hogy az se jó, csináltuk a 'C'-t. És most érdemes lenne végigmenni az alsósok között, mert mindegyik az 'A' modulból lopott elemeket."

A szülők felé vonzerőként az angol nyelvoktatást, az informatikai gépparkot (interaktív táblák) és a kisebb osztálylétszámokat tudják kínálni.

Reziliens iskola?

Iskolavezetés és iskolai önelbeszélés, viszony az oktatáspolitikai változásokhoz

Az intézményi elbeszélésben egyáltalán nem szerepelnek a kiemelkedő kompetenciamérési eredmények, a tanárok jellemzően meglepetten fogadták a kutatásunkat. A terepezés során nehezen találtunk fogódzókat, hogy mitől működik az iskola, és mik az iskolai identitás és önelbeszélés alapjai. (Ugyanakkor az igazgatónő 2018-as vezetői pályázatába már bekerült a kutatás referenciaként, és az iskola színvonalának igazolásaként.)

Az igazgatónő 2005 óta vezeti az iskolát, 2018-ban újraválasztották. Az igazgatónő narratívája egyfajta watchdog/gatekeeper szerepre enged következtetni, ő az, aki az iskolát kifelé képviseli, ugyanakkor felfogja a külső változások erejét. A tantestület körében elfogadott vezető, amit a pedagógusok elsősorban ahhoz társítanak, hogy semmilyen kezdeményezésnek nem állja útját: „*az igazgatóasszonyunk rugalmas, ő ugye mindig, a lényeg, hogy a követelményeknek megfeleljen*” (KK10 a projektnapok szervezése kapcsán). Ugyanakkor megvédi a tantestületet az olyan fokú leterheltségtől, mint amit a németlaci iskola innovációs vehemenciája eredményez. Az igazgatónő kevésbé folyik bele a hétköznapi munkába, az operatív vezetés, úgy tűnt, a felsős matekos igazgatóhelyettes és kompetenciamérési felelős feladata.

Az iskola önképében rendkívül fontos orientációs pont a németlaci iskola, noha büszkén említik és pozitívan ítélik meg a 2000-res évek módszertani fejlesztéseit, azért mindig fontosnak tartják kiemelni, hogy Németlakhoz képest ők mértékletesebbek, és egyfajta módszertani keveréket kialakítva a számukra és a gyerekek számára megfelelő innovációt emelik be a hétköznapi gyakorlatba. Míg a németlaci iskola a fejlesztések központja, a kőkapusi iskola megengedhet magának egy kritikusabb narratívát, és hogy a fejlesztéseket mérsékeltebben, minden tanár saját belátása szerint vezesse be, és ne gebedjen bele a reformokba. Az igazgató különösen cinikus hangnemet üt meg a "*hálózatosság divatjával*", „*slágerével*” (KK1) szemben. A németlaci iskola által propagált "*hálózatosság gondolkodás*" metsző kritikáját valószínűleg az intézmény-összevonáshoz kapcsolódó negatív tapasztalatok táplálják. Ebből a megfontolásból nem vezették be a KIP-programot, és érdeklődés hiányában a szülők akadémiaja program is elhalt. Ugyanakkor a tantestület elkötelezett a módszertani fejlesztések iránt, innovatívnak tartja magát, és bőven tudnak sorolni olyan képzéseket, amelyek hatékonyak és alkalmazhatóak voltak a hétköznapi életben.

„...amibe még szerintem jók vagyunk, azt így konkrét a baráti körön belül én nekem mindenhol, itt csak tanár barátaim vannak, szerintem ugye elég.. tehát bármiféle módszert nézek, szerintem úgy eléggé jó helyen vagyunk. Tehát, hogy tudjuk, hogy miről szólnak itt azért az alapvető pedagógiai újdonságok. Ebbe úgy érzem, hogy jók vagyunk.” (KK2)

A pedagógusok általában jó hangulatról, pozitív iskolai klímáról számolnak be, szeretnek az iskolában dolgozni, és elégedettek a vezetésével: „*itt nagyon jó fejgyerekek vannak*” - mondja az alsós munkaközösség-vezető. A felsős munkaközösség-vezető szerint a 21 tantestületi tag 2/3-a bemozdítható a feladatokra.

„Tehát, én azért szeretek itt nagyon dolgozni, mert.. mert nincs az, hogy egyvalaki húzó, vagy kettő, a többi meg úgy.. Hanem mindenki teszi a dolgát.” (KK3)

Az iskolában 28 alkalmazott dolgozik, a 21-22 fős tantestület több mint fele 50 év feletti, néhányan Pécsről illetve a közeli nyugati kisvárosból járnak át, hárman kőkapusiak. Ketten tanítanak át más iskolákba (rajzot és

földrajzot). A tantestületben ugyanakkor az utóbbi időben nagy a fluktuáció elsősorban a felső tagozaton, több óraadó is van, akire kevésbé stabilan lehet számítani.

Falusi pedagógusnak lenni

A fókuszcsoportban és az egyéni interjúkban is fontos narratív elem volt a falusi iskola identitása, a lenézett falusi pedagógus élményei, amely valójában "*nem nyújt kevesebbet*", mint egy városi iskola, hiszen a városi középiskolák kifejezetten szívesen fogadják a kőkapusi gyerekeket. Pécs ebből a szempontból a legfontosabb referenciapont a tanárok szemében, ahol a gyerekek a rongyrázásban versengenek. Az idősebb helyi pedagógusok esetében jellemző egyfajta lokális szolidaritáson alapuló küldetéstudat az alacsony státuszú családok megsegítésére. "*Mondjuk mi ilyen rehabos család vagyunk*" - jellemezte önmagát és férjét az óvodavezető, amikor a pozitív szülői kapcsolatokról, családlátogatások hasznáról beszélt.

A fókuszcsoportos beszélgetésben és más interjúkban is megjelenik a lenézett falusi pedagógus trópusa. A kőkapusi pedagógusok folyamatos identitásmunkát végeznek azért, hogy a városi lenézéssel szemben megemeljék a saját értéküket. Ennek két jellemző formája van: a szakmai-módszertani felkészültség hangsúlyozása, illetve a helyi kötődés a falusi, hátrányos helyzetűeket oktató pedagógiai életpálya választásának hangsúlyozása és az ebben való kiteljesedés (sosem akartam máshol tanítani), és ezzel összefüggésben az elit intézményi tapasztalatokkal szemben a kőkapusi tapasztalatok felértékelése (KK5, KK17). "*Itt vagyok otthonos, abban a közegben, ahonnan magam is származom. nem éreztem volna otthon magam egy elitebb iskolában.*" - érvelt például a roma kisebbségi oktatásban leginkább járatos pedagógus.

A tanári fókuszcsoportban azt kérdeztük, hogy vajon ki alkalmas arra, hogy a kőkapusi iskolában tanítson - ez a kérdés hozta be a városi pedagógusokkal kapcsolatos frusztrációkat. Klári szerint falusi, helyben maradó pedagógusnak lenni hivatás.

"Klári: Volt olyan, aki egy nap alatt továbblépett. Aki úgy gondolja, hogy... Igen, és én váltig azt is mondom, hogy ez a különbség, amit most is a pedagógustársadalomban tapasztalunk, hogy a falusi tanítónők azok nem ugyanolyan szintűek, mint a városiak, ezek például engem marhára tudnak irritálni. (Eszter: ezt nem akartam sugallni) Csak úgy mondom! Ez a másik, hogy úgy gondolom, hogy aki igazán hivatásának szenteli ezt az egész életét, és tényleg azt mondom, hogy mi egy helyen dolgozunk már X éve, és nem is szeretnék már máshol, és nem is kívánnék máshol, ez túlmutat azon, hogy valakinek ez a foglalkozása. Ez nem foglalkozás, ez nem... aki ittmarad Kőkapun... a másik, hogy mi idevalósiak vagyunk az Ibolyával. Az Ibolya kapusi, én 6 km-el odébb, tehát mi is, a kolléganóm is, mi környéken nőttünk fel, és mi igazából látjuk, hogy honnan léptünk egy picit tovább, és ugyanoda jöttünk vissza, hogy tudjunk segíteni azoknak, akik még itt maradtak, valamilyen szinten.

Ibolya: Néha a városi kolléganők igencsak meg tudják bántani az embert. Ilyet tudnék én is mondani... (Klára: Ez nagyon érdekes) a Jókai utcai iskolába jártunk egy most már nyugdíjas kolléganővel, mert csináltuk a Zsolnay programot sok évig.

Eszter: Ez hol van?

Ibolya: Pécssett. És amikor előadták így magukat, hogy az ember most már kénytelen kapálni, meg kötözni, meg egyéb alantas munkákat végezni... Mi ránéztünk egymásra a kolléganővel, úristen, mondom, mi egyfolytában alantas munkát végzünk? (nevet)

Edit: Egyébként érdekes, most hogy Klári mondta, eszembe jutott, hogy nemrég olvastam egy cikket ezzel kapcsolatban, hogy igenis, Magyarországon a kis falusi iskolában tanító pedagógusokat azért lesajnálják, vagy ugye hát talán kicsit lenézik, nem tudom...

Ibolya: Igen, mondd ki nyugodtan!

Edit: Igen, és például Ausztráliában, akik az egyetemen már vállalják azt, hogy ők mondjuk olyan térségbe fognak elmenni, önök biztos többet tudnak erről, olyan térségbe mennek el tanítani, ők magasabb fizetést kapnak, hogy ezáltal ösztönözzék, tehát hogy pont a visszájára próbálják ezt fordítani, és nem...

Ilona: Hát nálunk még nem működik ez a differenciálás sajnos.

Sajnos, Kár!

Klári: De viszont amit visszakapunk az évek alatt, az kárpótol.

Ibolya: De milyen érdekes, hogy lenéznek minket, de annak meg örülnek, hogyha kőkapusi gyerekek felvételizik valamelyik pécsi iskolába vagy kiskvárosi gimnáziumba...

Klára: Nem is az a lényeg, én már úgy vagyok veled, hogy az a lényeg, hogy mi őnekik mit adunk. Szembejön 30 év múlva, és azt mondja, hogy jaj, tanárnő, de jó, hogy látom.

Ibolya: Megyek haza nagy cuccokkal, és akkor a volt tanítvány megfordul az autóval: Ibolya néni, üljön be, hazaviszem!

Klára: Ez kicsit belsősegebb. A szülőkkel való kapcsolat és a szülői házzal is kicsit másképp alakul úgy érzem, és talán ennek köszönhető, hogy akkor talán így jobban elfogadják azt az irányítást, amit a gyerekek felé mutatunk." (KK10)

A kompetenciamérés

A kompetenciamérési eredmények elsősorban matematikából kiemelkedőek, az OKM CSHI matematika listáján 2011 és 2016 között háromszor szerepelt az iskola, az általunk készített roma tanulókat oktató, kiemelkedő iskolák listáján 2014 és 2015-ben is szerepelt. (Az iskola kompetenciamérési eredményeit ld a 2. mellékletben)

Meglepő és árulkodó, hogy az iskolavezetés és a tantestület nem tud arról, hogy az iskola kiemelkedő eredményeket ért volna el a kompetenciamérésen. Kérdésünkre az igazgató a kiemelkedő hozzáadott értéket a „pedagógusok hozzáállásával” magyarázza. A fókuszcsoportos beszélgetésben a tanárok (igaz többségében alsósok) elismerték, hogy fogalmuk sincs, hogyan szerepel országos összehasonlításban az iskola, de a megérzésük az volt, hogy szövegértésből voltak jobbak az eredmények (valójában matematikából).

Az iskola büszke arra, hogy változatos mérési programokban vesznek részt, és összetett mérési rendszerrel dolgoznak. A belépő első évfolyamosokat felméri a teljes DIFER méréssel. Korábban az alsó tagozat bekapcsolódott a szegedi egyetem E-dia programjába, a feladatlapokat lemásolták, és azóta is használják. Emellett fejlesztő célú „belső kompetenciamérést” készítenek negyedik osztály év elején matematikából és szövegértésből, azonban ez nem kerül iskolai szintű kiértékelésre.

Az iskolának kétszer kellett intézkedési tervet kellett készítenie (az igazgató szerint akkoriban mindenkinek kötelező volt), a 2016-2017 előtti tanévekben. A kompetenciamérésre úgy készülnek, hogy a hatodikos eredményeket kiértékelik, és hetedik második félévében megnézik gyerekenként, hogy kivel milyen területeket kellene fejleszteni. A Suli Szolga program segítségével egyénre szabott fejlesztési tervet készítenek minden HH és HHHs gyereknek, a program a fejlesztési területekhez kapcsolódóan konkrét javaslatokat is ad a fejlesztésre. Emellett hatodik év elején íratnak egy „kis helyi kompetenciamérést” a 2006-os kompetenciamérés feladataiból (ehhez ugyanis elérhető egy elemző szoftver), és aztán megnézik, hogy év végén a kompetenciamérésen volt-e elmozdulás az eredményekhez képest. Azt már belátták, hogy egy teljes szinttel feljebb hozni a gyerekeket reménytelen vállalkozás, kis lépésekben haladnak. Ezután hetedikben koncentráltan dolgoznak a fejlesztendő területeken (földrajzból óraszám emelés és térképészet gyakorlása). Havonta egy felsős munkaközösségi megbeszélést tartanak eszmegbeszélésekkel.

A felsős matematika munkaközösség-vezető felelős a kompetenciamérés lebonyolításáért és előkészítéséért, szerinte az OKM egy eszköz, ami segítheti az iskolát abban, hogy minden gyerekből kihozza a maximumot.

“azt gondolom, hogy ez a kompetencia-mérés egy olyan országos dolog, bárki találta ki, szerintem nagyon jól tette és azért tette nagyon jól, mert ha egy iskola ezzel foglalkozik, ha ezt szeretné, hogy jobb legyen.. akkor. be tudja saját magát rangsorolni egy, az intézmények hálózatába, hogy hova tartozom. Tudok még ezen javítani vagy.. vagy itt vége van, vagy..? Megállhatok és karba tehetem a kezem, vagy még tényleg van,

lenne valami, amit meg tudnék tenni? Tehát, azt gondolom, hogy ez nagyon fontos. Országos szintű és egy.. és egy jó.. iskolavezetőnek éreznie kell, hogy ez alapján megítélhetnek bennünket.” (KK3)

A tanári fókuszcsoporthoz a kompetenciamérés elsősorban a tanári stressz forrásaként jelent meg („május eleje van, bejön a gyomorgörccs”).

A vizsgált nyolcadik osztályba viszonylag sok SNI tanuló jár, köztük egy enyhe értelmi fogyatékos, illetve vannak kevert specifikus fejlődési zavarosak (F83). A matematikatanár rendszeresen névre szóló, személyre szabott feladatlapokat készít a gyerekeknek, amiket a gyerekek önmaguk ellenőriznek, ezalatt pedig a tanár külön is tud segíteni egy-egy gyereknek. A megfigyelt osztály hatodikos kompetenciamérési eredményeit egyéni bontásban megkaptuk (ld lejjebb).

Az 5-6. évfolyamon csoportbontásban tanulják a magyart és matematikát, heti egy képességfejlesztő matek- és magyarórán viszont együtt vannak a gyerekek, ilyenkor nem a tananyaggal foglalkoznak. Nyolcadik első félévében heti egy órában a továbbtanulásra készülnek (a felvételizők a felvételi feladatlapokat gyakorolják, a többiek, a "b-csoport", korrepetáláson vesz részt), hiszen a központi felvételi alapvetően különbözik a kompetenciaméréstől. A második félévben viszont heti egy képességfejlesztő órában magyarból és matekból a kompetenciamérésre készülnek, a hatodikos eredményekre alapozva. Ez a rendszer 2008 óta működik így az iskolában a felsős munkaközösségvezető koordinálásában. 2008-ban egy mérés-értékelés projekt keretében minden tantárgyhoz készítettek feladatlapokat négy feladattípusból.

A diák fókuszcsoporthoz a diákok részletesen be tudtak számolni a kompetenciamérési tapasztalataikról, illetve a felkészülés folyamatáról a gyakorló órákon illetve a délutáni órákon. A gyengébb képességű b-csoportban a legfőbb panasz az idő hiányára vonatkozott, és főleg a matematika feladatlapot találták nehéznek, az angol és a magyar sokkal könnyebbnek bizonyult. Az eredményeket röviden megbeszélték a tanórán, amikor mindenkinek elmondták, hogy hány százalékon teljesítettek (itt egy 60%-os küszöböt említettek): „*Ott 60 pontot kell elérni, hogy valami ne történjen meg, amit nem mondanak el, hogy mi fog.*” (diák fókuszcsoporthoz).

Pedagógiai módszertan

Az iskola 2005-ben kapcsolódott be a HEFOP 2.1.5. pályázatba, ez volt a legnagyobb pályázatuk, ekkor Magyarmecskére látogattak kooperatív módszertanos órákat hospitálni. Az innovációval kapcsolatos élmények azonban mindenképp előtt az IPR-pályázathoz kötődnek (módszertani továbbképzések, digitális pedagógiai képzés, szakkörök, kirándulások szervezése), a tanárok egyöntetűen az IPR pályázatot tekintik a legnagyobb hatású pályázati programnak az iskolában: „*(ma is) abból élünk*” – jegyezte meg az alsós munkaközösség-vezető. Miután 2015-ben országos szinten kivették az IPR normatívát, az iskola továbbra is fenntartotta az IPR-es tevékenységeket, azóta is minden HHS és HHHs gyereknek készítének egyéni fejlesztési tervet és portfóliót, ezen keresztül egyeztetnek a tanárok az egyes gyerekek fejlesztési szükségleteiről. Szintén az IPR hagyatéka, hogy havonta egyszer a magatartás és szorgalom osztályzatok eldöntésekor esetmegbeszélést tartanak a tantestületben (alsósok és felsősök külön-külön), aminek az a célja, hogy a problémás eseteknél egyeztessék a pedagógiai eszközeiket. Azonban a családi körülményekről ezeken az alkalmakon ritkán esik szó, ezt inkább az osztályfőnök feladatának tekintik. Emellett évente háromszor a HHH-s gyerekek szülei számára „háromoldalú fogadónapot” tartanak, és elmennek családlátogatásra az érintett gyerekekhez.

Az IPR program keretében dolgozták ki az óvoda-iskola átmenet és az alsó-felső átmenet programot, az utóbbi kevésbé stabil, ma már akadozik (az óvoda az előbbit is gyengéneket tartja). A program finanszírozásának megszűnése természetesen komoly gondokat okoz.

„...nem az bánt, hogy tőlem elvették azt a mit tudom, tízen X ezer forintot, nekünk örült nagy segítség volt, hogy ezeket a gyerekeket el tudtuk vinni kirándulni. Így is el tudom őket vinni, mert innét szerzek, itt kunyerálok az egyik boltostól, meg hála Isten van olyan szülő, aki kifizeti a másik gyerekét. De szóval, azért azok nagyon fantasztikus dolgok voltak, hogy kiránduláson a jegyét, tehát ezt.. ezt sajnos elvesztettük, ezt nagyon, hát nem tudom hova kellene szólni panasszal, de ezt nagyon szeretnénk vissza. Az integrált pedagógiai program az nálunk.. úgy működik, hogy elvileg ezekre a gyerekekre, a hátrányos helyzetűekre készült, de hát ugye én pont azt éreztem benne, én is benne vagyok, majd itt mondom, hogy mikbe, de én is pont úgy voltam vele, hogy azt viszont a másik fele érezte volna rosszul, hogyha nem tehetek bele olyan

gyereket, aki.. egyébként meg rászorul. Hát én az IPR-ről annyit írtam, hogy, most a konkrétan csak az iskolánknak a fő célkitűzése, mottóját ugye a „Hátrányfelzárkóztató, kompenzáció, tehetség” - tehát ez a szokásos valami.” (KK2)

Az innovációval kapcsolatos narratíva fő elemei a mértékletesség, az innováció iskolai igényekre szabása, valamint a nyitott iskola.

„Tehát, azért mondom, hogy ez egy nagyon innovatív tanári kar, csak nem szabad mondani, hogy honnét szedjük a dolgainkat.” (KK2)

„Azon kívül van egy énekkarom, ami azt gondolom, hogy ebben a térségben egészen mást jelent, mintha ének-zene tagozatos iskola lennénk, merthogy mi itt... persze a kalendárium szerint haladunk az énekkarban, de hogy jelentős részét karaokézunk is. Ebben a közegben a hagyományos módszerek nem működnek. A hagyományos.., módszertan én azt gondolom, hogy az... az kudarcos. Úgyhogy a diákhhoz kell igazítani mindenféle módszert. És nagyon... és azt gondolom, hogy minden diákhhoz külön-külön módszertan kell.” (KK4)

„...én a szakvizsga miatt most ugye kicsit kiókumlálódtam és.. nálam egy ilyen nagyon érdekes dolog van, mert én most a koop-ot mindennap csinálom, és nem úgy, ahogy tanultam, mert rosszul tanították nekünk. Úgyhogy... nálunk a szociális tanulás az egymástól való az full-ra és.., viszont van az órán, tehát, hasonlít a KIP-hez a dolog, de azért annyira nem menő.” (KK2)

"Ilona: Énnekem az a véleményem a projektpedagógiáról, hogy mint minden más módszer, tehát az, hogy a helyén kezelni, nem túlzásba vinni, de egy évben egyszer szerintem..." (KK10)

A kompetenciás A-csomag egy évfolyamban ment végig, de a pályázat kifutásával már csak egyes elemek voltak fenntarthatóak.

"Klára: Az is, hogy a cél, hogy bármelyiket vittük, ugye négy év volt a kifutási idő egy pályázat keretében, vagy öt. (...) Egyszer kipróbáltuk, amit így magunknak leszúrtunk, igazából úgy végigvinni az egészet úgy nem lehet, lehetetlenség lett volna a tananyag mellett, csak a válogatásra volt alkalmas. Tehát egy-egy kivett jó gyakorlat többször ismételve, az úgy mondjuk hatékony volt." (KK10)

A nyitott iskola jelszava alatt azt értik, hogy a szülők bármikor bejöhetnek az iskolába, a tanárok úgy érzik, mindig rendelkezésre állnak. Minden tanárnak sajátos eszköztára van arra, hogy hogyan találja meg a hangot a szülővel a 'partnerség' szellemében, és erről hosszan meséltek.

„ugyan a családlátogatás nem előírt követelmény a pedagógusoknak, mégis azt gondolom, hogy sokszor föl kell tenni a pléhpfát és valahogy úgy tálalni a szülők elé azt, hogy én szeretnék eljönni, hogy semmiképpen ne vegyék ezt zaklatásnak. Mert ez nagyon-nagyon fontos. De ez mindig a szituáció adja, hogy ezt hogy lehet tálalni nekik. Merthogy összefutunk. Összefutunk a boltban, összefutunk az utcán, három szót mindig beszélgetünk egymással és azt gondolom, hogy kell, hogy beszéljünk egymással. Teljesen mindegy hogy hol vagyunk. És a szituáció mindig adja azt a lehetőséget, hogy, hogy én.. megpróbálkozzak azzal, hogy hát.. hallottam, hogy vettetek egy nem tudom.. elmehetnék megnézni, tehát nem pont azért, hogy én most ilyen nem tudom mit nézegessek ott náluk, de hogy.. hogy érezzék a közvetlenséget. És aztán szépen, ahogy elmentem hozzájuk mondtam.. volt olyan cigány apuka, aki soha életében nem járt ebben az iskolában, amikor hatodikos lett a gyerek, akkor én lepődtem meg a legjobban, mert felhívott telefonon és megkérdezte tőlem, hogy „Azt hallottam, hogy fogadó lesz a suliba.” Mondom, igen, az lesz. „Há' mert jönnék. Találkozhatunk?” Há' persze apuka, mondtam, jöjjön. És aztán gondoltam, hogy valószínűleg egy ilyen fel.. és akkor szóltak a portáról, hogy engem keres egy szülő és kérdeztem, hogy ki, mondták, hogy ez az apuka. Hát el voltam ájulva. Természetesen leültem, beszélgettünk és aztán megkérdeztem, hogy neki mi a véleménye a gyerekről, lát-e változást. És aztán egyszer csak visszakérdezett, hogy és én, én mit gondolok. És akkor el tudtam mondani.” (KK3)

„nem kötelező a családlátogatás, de próbálkozni kell, mert otthon a szülő a főnök, ha én tiszteletemet teszem, akkor ő is jöjjön, szívesen fogadjuk” (felsős mkvezető jegyzete)

Közösségi kapcsolatok: a település és az iskola

Az önkormányzat és az iskola viszonya ambivalens, „távlati” - ahogy az igazgatónő fogalmazott. A 2018-as igazgatói pályázatában úgy fogalmaz, hogy „az önkormányzat nem vállal felelősséget az iskola életében.” (20. o.) Az önkormányzati iskolafenntartás alatt a fő konfliktusforrás az volt, hogy a hét település nem járult hozzá egyforma részben a fenntartáshoz: „Nálunk voltak olyan problémák, hogy a pedagógus nem kapott fél hónapig fizetést, mert nem tudta a kiskapusi önkormányzat, meg a szentimrei kifizetni, meg hát más baj is volt.” (KK2). Ugyanakkor a tehetősebb kőkapusi önkormányzattal szemben is vannak maradandó sérelmek, elsősorban amiatt, hogy az infrastrukturális karbantartásból (festés) nem vette, veszi ki a részét, és programokra sem áldoztak szívesen.

„Tehát, igazából addig érdekelt, én úgy veszem észre, hogy, ugye mindig változnak a polgármesterek, addig érdekelt az oktatásban a polgármester, ameddig a gyereke, ne adj Isten, majd az unokája ide jár. És amikor olyan polgármester, most is ilyen van egyébként, és... amikor az ő gyereke innét elkerül, akkor itt mintha az iskola az így csak így lenne.” (KK2)

Visszatekintve az önkormányzati fenntartás időszakába, „ki volt centizve minden” a költségvetésben (igazgatónő), ennek fényében pedig a KLIK-es fenntartás kifejezetten pozitív tapasztalat. Valójában azonban a település fenntartói kompetenciája már korábban, a Nyugati Kisvárosi Iskolafenntartó Társulással megszűnt. Noha az iskola épülete az önkormányzatok tulajdona maradt, az állami fenntartással lényegében megszűnt minden támogatás az önkormányzattól.

*„Tehát, most meg abszolút nem érzik magukénak, holott tulajdonosok. Azt mondják, hogy az állam átvette és... ott meg **unk, hogy most mi a felújítás, állagmegóvás, karbantartás... én már nem is tudom mi micsoda. Na, mindegy, szóval, vannak azért ilyen jellegű. Inkább a fenntartással vannak.” (KK1)*

Az iskolában dolgozik ugyanakkor az egyik képviselőtestületi tag, és egy nagygazda felesége is, így a személyes összefonódások révén erős kapcsolat van az iskola és a kőkapusi, idősödő helyi elit között. Fontos köztes közeg az iskolai könyvtár, a „kultúra központja”, amely egy helyi gazdálkodó feleségének, az iskola pedagógusának a birodalma. Tulajdonképpen az iskolai könyvtárban koncentrálódik a legtöbb kőkapusi kulturális program, és ezek kevés kivétellel a gyerekekre fókuszálnak. A folyamatos pályázásnak köszönhetően itt folyik a mesevarázsmesélés program 2-6. osztályosoknak heti egy délután alkalmával, és itt rendezik a térségi balladamonddó versenyt, emellett a könyvtár részt vesz az *Olvasni jó* országos pályázatban, helytörténeti programokban, egy könyvtári pályázat keretében készült el a bolyi zeneiskolával együttműködésben az [iskoladal](#), és működik könyvtármozi is a gyerekeknek és a felnőtteknek. Ugyancsak a könyvtáros vezeti az iskola IPR-es IKCS (intézményi környezeti csoport) munkacsoportját, amely az iskolai és az intézményi-települési kapcsolatokat formalizált kereteként fogható fel.

Más a helyzet Kiskapun, ahol az alsó tagozatos iskola megtartásához erős érzelmi és politikai szálak kötődnek, és egy régebbi polgármester, jelenleg képviselőtestületi tag, minden lehetőséggel (anyagi támogatás, zsürizés, teremhasználat) támogatja az iskolát. A kiskapusi tanító is tudatában van ennek a kiemelt figyelemnek, ő úgy fogalmazott, hogy „(a) falu életébe mi, mi viszünk egy kis színt.”

Szülők és iskola

Kőkaput és a környező falvakat nem feszítik mély etnikai konfliktusok, a pedagógusok biztonságos térként érzékelik a helyi társadalmat, és nem tartanak a családlátogatástól sem. A helyben élő pedagógusok beágyazottságot nyújtanak az iskolának, és jellemzően úgy élik meg, hogy van befolyásuk a helyi társadalmi folyamatok alakítására.

Noha korábban futott az iskolában egy szülők iskolája program, ez fokozatosan elhalt, és jelenleg nincs szervezett módszertani program a szülőkkel való kapcsolattartásra. Azonban a terepmunka folyamán mégis az volt a benyomásunk, hogy elég jó a kapcsolatuk a szülőkkel, és az iskolai identitás és pedagógiai gyakorlatok fontos és elismert része az otthonról hozott társadalmi problémák kezelése. A tanári fókuszcsoporthoz az egyik pedagógus egy csomókat ábrázoló képet választott, és azzal indokolta, hogy az iskola feladata a szociális problémákat jelképező csomók lazítása és kioldása.

"Eszter: És milyen eszközei lehetnek az iskolának a csomók kioldására?"

Klára: Hát ha most nagyon a régi korból indulunk, ami most is aktuális tulajdonképpen. Szerintem ugye régen ennek egyik formája a szülők iskolája volt. Aztán ahogy a korszak változott, ugye a szülők iskoláját felváltották a közös családi programok, rendezvények. Aztán jött a modern világ a családi napokkal, illetve a multikulti napokkal, ami nálunk elsősorban ennek az egyik segítése, illetve hát a védőnői és a szakszolgálatokkal való igencsak szoros kapcsolattartás majdnem napi szinten. (Ilona: családlátogatások.) A családlátogatások változóan alakulnak az utóbbi években, van, aki nem szívesen veszi, tehát előre meg kell kérdezni, régen ez nem volt probléma, most már az is változott... Én erre gondoltam.

Más volt a presztízse.

Klári: Tehát itt azért mondom... Időben változtak a dolgok, amíg TSZ-rendszer volt meg egyéb rendszer volt a szociál rendszerben, akkor az volt, most már oda jutottunk, hogy azért próbálkozunk a családi napokkal, és hát a romák miatt a multikulti napokkal, vagy egyáltalán a szülők bevonásával minden olyan programba, ahol őket valamilyen (Ibolya: terelgetni) irányba is tudnánk, kicsit pozitívan terelgetni." (KK10)

Amikor ott jártunk, épp a farsangi ünnepségre süttött 6-8 anya süteményt az iskola konyhájában. A szülőkkel való kapcsolattartásban is a pályázati diskurzus dominál, több pedagógus hangsúlyozta a partneri viszony kialakítását és a szülők bevonását, de ez nem tűnt üres lózungnak.

„Én azt gondolom, hogy... hogy nagyon sok pedagógusnak nagyon nagy hibája az, hogy nem partnerként kezeli a szülőt. Főleg olyan esetben, amikor egy cigány szülőről vagy egy... vagy egy... hát, egy ilyen aluliskolázott valakiről beszélünk. Én viszont azt gondoltam, hogy én megpróbálom partnerként kezelni őket. Tehát azt, amit ők nem tudnak, abban próbálok segíteni. És én elmentem hozzájuk és elmondtam nekik, hogy mindegyikünknek ugyanaz a célja, hogy ebből a gyerekből a maximumot kihozzuk, amit csak lehet. És hogyha én eljöttem ide Önökhöz, én vettem a fáradságot, hogy eljőjtek és személyesen megismerkedjek Önökkel, beszéltem én a saját családomról is. És én mondtam nekik azt is, hogy nyugodtan el lehet jönni hozzám is, hogyha szeretnének. És az iskolába feltétlenül. És azt vettem észre, hogy először csak 1-2, aztán szépen folyamatosan jöttek egyre többen. Ugyanis azt gondolom, hogy ugyan a családlátogatás nem előírt követelmény a pedagógusoknak, mégis azt gondolom, hogy sokszor föl kell tenni a pléhpfát és valahogy úgy tálalni a szülők elé azt, hogy én szeretnék eljönni, hogy semmiképpen ne vegyék ezt zaklatásnak. Mert ez nagyon-nagyon fontos. De ez mindig a szituáció adja, hogy ezt hogy lehet tálalni nekik. Merthogy összefutunk. Összefutunk a boltban, összefutunk az utcán, három szót mindig beszélgetünk egymással és azt gondolom, hogy kell, hogy beszéljünk egymással. Teljesen mindegy hogy hol vagyunk.” (KK3)

Számos elbeszélte történet tanúskodott arról, hogy a tanárok ténylegesen intenzív kapcsolatban vannak a legtöbb szülővel, ismerik a családokat, telefonon is gyakran keresik egymást. Ugyanakkor a fókuszcsoporthoz sérelmezték, hogy míg az első években eljönnek a szülők a nyílt napokra, ez a felső tagozaton már sokkal kevésbé jellemző.

Az általunk megszólított (nem diplomás) szülők osztották azt a véleményt, hogy a kőkapusi „erős iskola”, a gyerekek megállják a helyüket a középiskolában az itt szerzett tudással felvértezve.

Befogadó és kirekesztő folyamatok az iskola terében

„Kutató: Ugye most nincsenek párhuzamos osztályok?

Igazgató: Nincs. Sose volt szegregáció, ha ezt akarja kérdezni.”

Osztály és csoportbontás

Az iskolában ma már nincsenek párhuzamos osztályok, körülbelül 2010 környékén futott ki az utolsó osztálypár a tanulólétszám lecsökkenése következtében. A harmincas évei elején járó kőkapusi polgármester élénken emlékezett azonban vissza arra, hogy a kilencvenes években a B osztályba járt, és akkoriban az A-ba kerültek a

kőkapusi vállalkozók, a „csókosok gyerekei”, és a B-osztály gyűjtötte be a túlkorosakat, bukottakat, a rosszabb tanulókat, illetve azoknak a gyerekeket, akik kevésbé voltak szoros kapcsolatban a kőkapusi elittel.

Jelenleg az iskolában a felső tagozaton matematikából, magyarból és angolból működik képességszerinti csoportbontás. A csoportbontás rendszerint a szülői igények egyik kielégítésének módja, itt sem lehet ez másként. A b-csoport a „gyakorlósabbik” (KK7), oda gyűjtik azokat a gyerekeket, akik végül nem fognak középiskolai felvételt írni. A diák fókuszcsoportokban érzékletesen megmutatkozott az, hogy a csoportbontás hogyan épül be a gyerekek önképébe, és hogyan állítja be a továbbtanulási ambícióikat.

„Kutató: Mit jelent B-snek lenni?”

Gyerek: Azt hogy negyed annyi tananyag, nehezebbek a kérdések. (...)

Gyerek: Jó, de te SNI-s is vagy.

Kutatói kérdés az a-csoportról

Gyerek: Több anyagot vesznek és sűrűbben.

Gyerek: Meg nehezebbet.

Kutató: Ti több anyagot tanultok?

Dorina: nem tanulunk több anyagot, csak

Gyerek: nehezebbet

Dorina: Hát úgy nehezebbet, hogy jobban kiegészítik.

Gyerek: Aki ilyen nehezebb iskolába megy, azoknak sokkal részletesebben, meg ilyen középiskolai feladatokat is kell csinálni.

Dorina: minden tantárgyból vagyunk így.

Gyerek: Mondjuk mi így hárman, meg még a Tina, mitőlük nem olyan sokat kérnek, mint a többiektől. Mert min nem olyan erős iskolába megyünk.” (fókuszcsoport)

A nem szakrendszerű oktatás örökségeként az iskolában 5. és 6. osztályban heti egyszer képességfejlesztő matematika és magyarórát tartanak a gyerekeknek.

Bevett gyakorlat az is, hogy első osztályban visszatartják a gyerekeket, hogy később ne kelljen már buktatni:

“...mi úgy döntöttünk, hogy az 1. osztály az az alaposztály. Mi alsóban, hát nagyon nyomjuk a... tehát, 5-6-ot szoktunk visszafogni. Egyrészt nem marad nyoma, másrészt meg én is azt mondom, ha a kártyavárnak nincs alja, akkor nincs mire építeni. Úgyhogy, mi általában elsőbe úgy ki szoktuk a gyerekeket csúnya szóval, válogatni, hogy maradjon akkor még egy évet és utána nincs.” (KK2)

A roma és többségi tanulók együttnevelése az iskolában, a roma-magyar különbségtétel elbeszélései és működése az iskolában: az IPR-es gyerek és a „roma óra”

Az iskola intézményi diskurzusának jellemző érvelése, hogy mivel a térségre békés együttélés jellemző, az iskolában sem releváns a roma-magyar különbségtétel. Az óvodavezető a következőképpen fogalmazott:

“...tényleg egyrészt identitástól, másrészt meg politikai meg vallási vagy bármitől elvonatkoztatva, itt faluhelyen nem számít. Nem számít, hogy MSZP-Fidesz, semmi nem számít. Nem számít, hála Isten, hogy

cigány-magyar. Ezt akartam mondani még, hogy itt miután ráéreztem, hogy itt tulajdonképpen mi történik, itt nincs olyan, hogy cigány gyerek meg magyar gyerek, és a szülők között sincsen, hanem gyerek van érdekes módon. Itt nincs cigányozás. Óvoda szinten biztos, hogy nincs, és soha nem is volt." (KK17)

Sőt, az óvodavezető az interjúnkban tudatos elbeszélői stratégiával törekedett a sztereotípiák lebontására, kikezdésére.

"És a másik dolog, hogy nagyon sok olyan család van, ahol 4-5 gyerek van, sőt 6-7 is van. És ez sem biztos, hogy cigány családok. Van cigány családunk is, ahol 8 gyerek van, és van magyar családunk is, ahol 9 gyerek van, és nem egy. Tehát 7-8-9 gyerek van, van olyan, szerintem három-négy magyar családunk is itt a területen." (KK17)

A romákra vonatkozó kutatói kérdéseket rendre a vegyes házasságok magas számára való utalással és a „kizárólag” roma gyerekek alacsony számával hárítják: a tanári elbeszélésekben a vegyesházasságok szimbolizálják a térségi békés együttélési viszonyokat, valamint a különbségtétel irrelevanciáját.

„... a mostani fiatalok, azok már magyarokkal házasodnak és nem látszik a gyerekeken abszolút, hogy honnan származnak. És a szülő az mindig azt mondja, hogy tanuljon a gyerek és biztosítja is a feltételeket hozzá.” (KK14)

„... nincs sok kizárólag roma gyerekünk, de most már sok a keveredés, van, ahol már a nagyszülők is keveredtek, kimondottan roma kevés van, már nem lehet tudni, ki az igazi roma. De alapvetően hálistennek nincs sok. De teljesen mindegy, hogy roma vagy nem roma, mert a nem romák is élnek mélyszegénységben, és viszont, én nem mondanám, hogy csak a romák élnek szegényesen és elhanyagoltan. Nincs 50% az arányuk. De nem szoktuk megnézni a csoportban, és nem is lehet tudni.” (KK17)

Emellett a cigány kategória statisztikai nyilvántartásának hárítására alkalmazott érvelés az, hogy a szülők maguk nem vallják romának magukat, egyfelől a vegyesházasságok okán, másfelől azért, mert a cigány kategóriát szégyen övezi.

“Azt hogy pontosan hányan vallják magukat romának, nem tudom biztosan. 19-en, illetve 20-an vagyunk, és abból ha jól emlékszem akkor öt olyan van aki azt mondja, hogy ő roma. De ők sem a hagyományokat őrzik, kettő családom van csak, akik őrzik a hagyományokat a többiek nem. Viszont olyan, hogy a családi... ránézésre akiről látszik, inkább így mondom, mert a család viselkedéséből, ahogy nevelik a gyereket, ahogy törődnek vele, úgy viszont egy olyanom van aki nem. Tehát a felmenő szülőben sincsen Orsós, Ignác, Kalányos, Kolompár - olyanom egy van. Az összes többi, mind a 19 kisebbségi. Bár nem annak vallják magukat.” (KK7 a hatodikos osztályról)

Noha egyes osztályokban többségben vannak már a roma tanulók, az iskola nem definiálja magát cigányiskolaként, és az etnicitás illetve a roma kategória az elbeszélésekben nem válik az iskolai problémák hordozójává. Ehelyett sokkal inkább a hátrányos helyzet az a kategória, ami mind a gyerekekkel, mind a pedagógiai munkával kapcsolatos feladatokat kijelöli, és a tanárok identitását is meghatározza.

A roma-magyar különbségtétel helyét egyfelől a települési hierarchia különbségtételei váltják fel (vö. a virágosi mélyszegénység toposza), másfelől a „felhígulás” (KK17) vagyis nagyvárosokból kitelepülő lumpenelemek megjelenése és a gyerekekkel kapcsolatos pedagógiai kihívások (a szőlőhegyi népesség etnikailag semleges kategóriája), harmadrészt pedig a „gazdi”, „előkelőbb” családok kezelésének feladata, és az óriási társadalmi szakadékok áthidalása az iskolában.

"Klára: (...) én váltig merem állítani, hogy a romák szégyellik a romaságukat. Mit tudom én, a társadalmi különbség, a vállalkozó gyerekei meg igazából akkora identitástudattal rendelkeznek, hogy őket muszáj leszállítani. Tehát itt a (lbolya: magas lovon ülnek) cigány – érdekes, hogy a cigány gyerekek szégyellik a cigányságukat. (...) ...a másiknál, ahol pedig olyan anyagi háttér áll rendelkezésre a gyerekeknek, ott átesik a gyerek ló másik oldalára, mert neked ezt is lehet, azt is lehet, neked ez is, az is. És ez osztályon belül is, illetve el kell hogy mondjam, hogy egy szülői értekezlet keretében úgy jönnek össze a szülők, hogy azt mondom, hogy sajnos ez probléma, és ezt nekünk valahogy koordinálnunk, és valamilyen formában ellensúlyozni kell.

És akkor most találjuk meg a jó módszert, amit ugye sehol nem oktatnak, hanem az ember az élettapasztalatából, meg az élete során összegyűjtött, próbálja úgy intézni, hogy ez egy állami iskola, itt minden gyerek egyforma." (KK10)

Klára: Akinek kitekintése van már, újjgazdagék, így hívjuk őket. Ezt is ki kell mondani. Vannak ezek az újjgazdagék. Nem tudom másképp nevezni, de hát mindenki tudja, miről van szó. Ők igen, ők aztán nagyon értenek mindenhez, leginkább az iskolához. Tehát ők a legnagyobb kritikusaink. (KK10)

A „gazdi” szülők speciális igényei kapcsán bevett érvelés, hogy egy állami iskolával szemben ezeknek az igényeknek nincsen helye.

„... persze azt mindig mondjuk, hogy ebben az iskolában minden gyerek egyforma, a szülői értekezleten is elmondjuk, hogy ez egy állami iskola, itt mindenkinek ugyanaz jár, ha ez nem tetszik, el lehet menni másik iskolába. van itt egy-két újjgazdag család, aki sérelmezhetné.” (KK5)

Vannak gazdag szülők, akik viszont máshova viszik a gyerekeket. Ez az egyik tanár szemében az iskola társadalmi szolidaritást elősegítő missziójának kudarcát jelenti.

“És [a rendszerváltás után] itt kialakultak ezek a társadalmi különbségek egy ilyen kis közösségben is, mint akár Kőkapu. Lettek a maszek vállalkozók, közte a semmi meg a nagy szegénység... Naná, hogy érezhető. És ott is érezhető, hogy vannak olyanok, nálunk például vannak olyanok, akik tudom, hogy nem ebbe az iskolába íratják a gyerekeket, elhordják [a kisvárosba], mert nem akarják ezt a közeget. Ezt is be kell vallanunk. Személy szerint közölték, hogy nem a tanári állomány ellen van kifogás, hanem a közeg. Mert ugye a közeg nevel és változtat. Na most nem tudtuk a szülőt meggyőzni arról, hogy a gyerekeket hozza be azért, hogy szolidárisan érzékenyvé tegyék őket, szociális érzékenyítés gyanánt egy-két olyan helyre, ahol nagy gondok vannak így. (...) Tehát a mi gyerekeinknek a nagy része, azt kell, hogy mondjam, ki merem jelteni, hogy a mi iskolánkban aki vállalkozó gyereke kb. 2%, akkor sokat mondok. Egy. Mondjuk egy-két osztályban egy-két vállalkozó gyerek, a többi nem is idejár, akik maradtak, ott nincs olyan, aki hétköznapi munkahelyre jár idézőjelben, tehát nincs egy gyár, nincs egy biztos fix hely. Ők a közmunka programosok vagy a semmi munkaprogramosok. Na és itt van az, hogy igen. A vállalkozók is egyre kevesebb lehetőséget adnak már az itteni embereknek, nagy a gépesítés ugye, egyáltalán az is kiesik. Tehát akik itt maradtak, azok nem tudnak külföldi munkát vállalni, ugye egyértelmű, hogy miért nem, eljárni megint nemigen tudnak, csak marad ez a közeg, a gyerek ebben a közegben van, és itt ilyen identitásproblémái kezdtek mindjárt a gyerekeknek is ugye, hogy a követendő példaadás sem a megfelelő számukra.” (KK10)

Csak kutatói kérdésre említik a pedagógusok a beás és kolompár csoportok közti különbséget. Kiskapun többségében kolompár gyerekek járnak az alsó tagozatra (a kilenc tanuló fele kolompár), az ottani tanító szerint az etnikai különbségek nem tematizálódnak a tanteremben – ezt egyébként a szülők is megerősítették.

“Semmiféle probléma nincsen. Tehát, nálunk nem kerül elő az, hogy te cigány vagy, vagy nem vagy cigány. Vagy kolompár vagy... ugyanúgy mindenki mindenkivel barátkozik. Tehát, itt... tehát, hogyha összetűzés van, néha van vita, meg veszekedés, soha nem ebből származik. Tehát, lehet, hogy két... roma gyerek összekap valamin, de az is lehet, hogy pont a magyar megy oda szétszedni, vagy fordítva. Tehát, tehát semmiféle ilyen jelentősége nálunk ebben az iskolába nincsen.” (KK14)

Az egyik fókuszcsoportban a többségi gyerekek körében ugyanakkor előkerült a cigányozás vádjának háritása, és úgy tűnt, ezeknek a gyerekeknek az iskolában a „cigányozás” letiltásáról van elsősorban tapasztalatuk.

Az iskolában az SNI-s gyerekek aránya 10,2%, ami valamivel magasabb a kistérségi átlagnál, azonban az SNI gyerekek együttnevelése nem jelent meg különleges kihívásként a tanári elbeszélésekben.

Az „IPR-es gyerekek”

A roma-magyar különbségtétel helyében azonban van egy kategória, ami mélyen átszövi az iskolai tevékenységeket és önértelmezést: az IPR-es gyereké. A tanárok becslése szerint a roma tanulók aránya kb. 45%-os, azonban a becsléshez támpontul az IPR-kategóriára támaszkodnak.

„Kutató: De most körülbelül hány százaléka, tudom, hogy nem lehet megmondani egyértelműen, de mondjuk, a roma gyerekek aránya az mennyi?

Tanító: Tehát aki szerintünk az?

Kutató: Igen, igen.

Tanító: Hát, ha 40 az IPR-es, akkor az olyan 45. Tehát, mi nagyon ritka az olyan gyerek, akinél nincs érintettség. Tehát, tényleg nem tudom a pontos számot, de..” (KK2)

Ahogy fentebb említettük, az iskolai önelbeszélésben a fejlesztések és a hátránykompenzációs tevékenységek az IPR programhoz kötődnek, noha az utóbbi években – összhangban az országos súlyponteltolódásokkal – a tehetséggondozás és a tehetség fogalma vált a plusz foglalkozások középpontjává. Azonban a tehetséggondozó programok kapcsán is szigorúan nyilvántartják, hogy hány HH-s tanuló szerepelt sikeresen a versenyeken.

„Nagyon sok, nagyon sok tehetséges gyerekünk, attól független, hogy IPR-es, nem IPR-es, ugye elkerül középiskolába, ne adj Isten egyetemre, és nem jönnek vissza.” (KK2)

“A roma óra” és a romapedagógiai szaktudás az iskolában

A kőkapusi iskola tantervébe beépült a magyar nyelvű „roma óra”, korábban a magyar óra tanmenetébe illeszkedett, körülbelül 5-6 éve azonban a törvényi változásokat követve heti egy népismeret óra és két szakköri óra keretében (melyeken az egész osztály részt vesz) tanítják a roma népismeretet elsőtől nyolcadik osztályig. Igaz, a nyolcadikos osztályban a gyerekek elmondták, hogy mivel a roma óra péntek délután van, sokszor elmarad vagy a tanulószobai korrepetálás helyettesíti.

Úgy tűnik, hogy a romológia régebben erőteljesebben jelen volt az iskola életében, korábban Kőkapun tartották a kistérségi roma mesemondó versenyt is. Minden évben tartanak roma napot, azonban ez a kutatás évében elmaradt, a következő tanéven viszont tervben volt a folytatás. Ezek a projektnapok „multikulti napként” indultak 2010 környékén, akkor még a roma mellett foglalkoztak a sváb, horvát, szerb és busó hagyományokkal is, de később a projektnap a roma tematikára szűkült. A roma program kapcsán jellemző narratív kényszer annak törvényszerű megemlézése, hogy a roma mellett a magyarság történetével is foglalkoznak a tanórákon, projektnapokon illetve a nemzeti összetartozás napján, hogy eképpen „ellensúlyozzák” a roma ismereteket, hangsúlyozva, hogy a cigányok is magyar nemzetiségűek: „próbáljuk nekik azt súlykolni, hogy magyarok is vagyunk.” (KK5).

Az iskolában a roma pedagógiai helytartója, a „romológiai szakértője” egy megbecsült alsós pedagógus: „...ő nagyon beleásta magát az Orsós Annával, ő készített, van itt innováció egyébként (...) Tehát, ő innovált, a Klári nagyon, tényleg szereti és ért is hozzá.” (KK2) Klára maga is a térségből származik, kenézbányai születésű, és egész pályafutását az iskolában töltötte. Rajzot és matematikát tanít, de elsősorban a rajzra és a kézműveskedésre specializálódott, a gyerekeket számos versenyre viszi, szerinte a roma gyerekeknek kimondottan fejlett a színviláguk, formaviláguk.

A térségben a romapedagógia szakértelem két tekintélyes jelzőfénye Kőkapuról nézve Orsós Anna a Pécsi Egyetemen, illetve a németlaci iskola, velük folyamatos együttműködésben Klára alakította ki a helyi romapedagógiai tananyagot. Kezdetnek felkereste a szülőfalujában a beás családokat, és megkérdezte, hogy szerintük mit volna érdemes továbbadni a hagyományokból és a nyelvből. Az „autodidakta” kezdeti szakaszt követően Klára egy kollégájával (aki most már nincs az iskolában) részt vett egy 60 órás továbbképzésen, ezután indultak a nagyobb projektek: összeállított egy 200 szóból álló szótárt a helyi szókincséből, gyűjtött egy helyi dalt és egy helyi legendát, amit beépített a tananyagba. Kiemelkedőbb sikerként említi a pécsi „Életünk legszebb pillanata” pályázatba való bekapcsolódást. Klára máig visszajár a családok idősebb képviselőihez Virágosra és Kenézbányára. A szentimrei román gyökerű Pinteá családot is igyekezett bevonni, de nem járt sikerrel.

Klára narratívájában – követve a pécsi egyetemi és németlaci mintát – a beás családok számítanak a hagyományok letéteményeseinek, a kiskapusi kolompár családokat hagyomány nélkülüként jellemzi (”Klára: Ők már kivetkeztek. A beásoknál azért még tartanak egy-két dolgot.” KK10). A roma népismeret ebben a felfogásban

az „autentikus” beás hagyományokra (mesék és eredetmondák, ünnepek, tánc, foglalkozás-bemutatók idősebb helyi roma vendégek részvételével) és a nyelvre összpontosít, és a roma kultúrát egy romantikus félmúltba helyezi, aminek az idősek a hiteles képviselői („a gyerekek a Kanizsa Csillagait hallgatják mint az autentikus beás zene képviselőit” KK5). A romákat érintő asszimilációs és jelenbeli trendekről (pl. mulatók zene), illetve előítéletekről való közös gondolkodás ebbe a keretbe nem fér bele, utóbbit Klára azzal is hátrítja, hogy a térségben nem jellemző az etnikai konfliktus illetve megkülönböztetés. És mivel a roma identitás ellentmondásai, szegyeene nem lehet az iskolai reflexió tárgya, a „szégyenli, hogy roma” érvelés nemcsak a roma adatok becslésének hátrításában használható, hanem tovább erősíti a romanticizáló-kulturalista megközelítés érvényességét az iskolában. Klára úgy gondolja, hogy a nem roma gyerekek szintén érdeklődéssel vesznek részt a roma órákon.

A nyolcadikos osztály

Az osztály összetétele

A nyolcadikos osztályfőnök ugyan kőkapusi születésű, de Pécsről jár naponta az iskolába. Tanító-ének-zene-pedagógia szakos tanár, emellett ő vezeti a színjátszó szakkört, második és hatodik osztály közt a magyar órákba illesztve a drámát is tanít, a diákönkormányzat patronáló tanára és az iskolarádiót is ő szervezi. A tanárnő pedagógus identitása és pedagógiai készlete alapjaiban tér el a többi kőkapusi pedagógusétól. Az interjúból az bontakozik ki, hogy nála elsősorban egy urbánus középosztályi küldetéstudat a motiváció, amely a társadalmi hátrányokat pszichológiai deficitként értelmezi. A középosztályi attitűd egyik emblematisztikus története, hogy tavaly az egész osztályt elvitte egy négynapos horvátországi osztálykirándulásra, hogy kimozdítsa őket és a világlátás maradandó élményét adja nekik.

"Kutató: És mi az, amiért érdemes ebben az iskolában maradni tanárként?"

Osztályfőnök: A gyerekek, azok szerintem fantasztikusak. Azt gondolom, hogy itt nem a tananyag és nem a tudás fontos, hanem az ember személyisége az, ami a gyerekhez köti a tananyagot ebben a... a térségben. És... hát amíg lehet, sokat lehet adni ezeknek a gyerekeknek, addig itt érdemes. Az igaz, hogy 300%-osan kell. És nincs olyan, hogy 45 perc. Itt nincs olyan, hogy délután, itt nincs hétvége. A mai napig.. Messengeren és akkor hétfévente és írja, hogy problémája van és beszélgetünk. A volt diákjaim is a mai napig. Ezért. Nem tudom, ha egy gyereknek sikerült nyitni valamit, akkor az már.. az már nagy dolog. Illetve, van egy kutatásom, ezt 10. éve kutatom a 13 éves gyerekek zenehallgatási szokásait, ez ilyen kutatói fázisban van, nem írtam még meg, mert nagyon érdekes. Mert ilyen nagyon érdekesen változik. És nyilván a személyiség is, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű térséggel nagyon összefügg." (KK4)

Ebben a keretezésben a társadalmi különbségek nevelési stílusbeli különbségekként értelmeződnek, ahol a pedagógus feladata a gyerek pszichés egészségének védelme a depriváció pszichés terhe, illetve a szülői ártalmakkal szemben (legyen az az alkoholizmus, a válás, a túlzott óvás vagy a „munkamániá”), illetve a képzetebbek esetében a szülők nevelése, és a jó szülőség képvisellete. Számos diákját pszichiátriai problémákon keresztül jellemzi, és az osztályfőnöki tevékenysége lényeges elemeként sorolja, hogy hány gyereket segített egyéni pszichológiai-pszichiátriai terápiákhoz (az interjú időpontjában a 20 diákjából ötöt!). Egy jellemző interjúrészlet erre a beszédmódra:

"Aztán, van olyan gyerekem, akit nagymama nevel, mert apa meghalt... anya anno elhagyta... kilépett a családból és most a nagymama neveli. Az én osztályomba jellemző... nem tudom, hogy miért ebben az osztályban jellemző, hogy sok gyerek lelkiileg problematikus. Nagyon sok gyereknek kellett segítenem. Két gyereket konkrétan pszichiátriára kellett küldenem egy hétre. Azóta az egyiknek tart még a pszichiátriai kezelése, gyógyszert szed, mert nem tudott, az anya otthon nem tudott mit kezdeni és... tulajdonképpen ez nem az én feladatom lett volna, de utána kell nyúltni, mert a szülőknek, ugye a legtöbbnek 8 általánosa van, vagy az sincs. És hogy nyilván nem tudja ezt kezelni. De ebben a szülők nagyon együttműködők. Van egy fiú, aki szerintem most nagyon jó úton van, szed kétfajta pszichiátriai gyógyszert, én.. én jelentek a szülőnek, a szülő jelenti azt, amit én jelentek a pszichiáternek, hogy a gyerek hogy van jelenleg, hogy van-e tikkélése.. mit látunk a.. van-e figyelemzavara, stb. Akkor volt egy leány, a szólóhegyes leány, akit szintén pszichiátriára kellett küldenem, mert olyan szinten vagdosta magát... és azt a szülő sem vette észre, szóval ezek ilyen

érdekes dolgok, hogy.. hogy kénytelen voltam egy kicsikét kivenni a közegből, kicsit átbeszélgetni, hogy ő azóta pszichológushoz jár és, és szerintem jó úton van. Ez egy jó képességű leány, aki 4-5-ös, majdnem kitűnő volt alsóban, aztán jöttek ezek a nehéz, problémás évek... akkor kettes szintű volt és most megint azt kell, hogy mondjam, hogy négyes fölötti az átlaga és többet látjuk nevetni. Én ennek nagyon örülök." (KK4)

Összességében azonban pozitívan nyilatkozik az osztályról és az osztályközösségről:

"Ez egy jó osztály. (...) az alsós tanítók olyan jó közösséget formáltak... a két tanító, nagyon jellemző arra a 2 tanítóra, nagyon erős személyiségük van, de egy olyan jó közösséget formáltak, hogy ezek így együtt vannak. Az zakkantja meg néha az osztályt, hogy jönnek ezek az emberek, de befogadják őket." (KK4)

A beilleszkedés kérdésköre a diák fókuszcsoportban is felmerült:

„Úgy összességében szeretek itt lenni. Ez egy jó iskola. A tanáraink is ezt mondják, akik több iskolában tanítanak. Szerintem a többiek is szeretik ezt az iskolát. Akik idejöttek Kiskapuról negyedik után (Viki, Kevin), azok könnyen beilleszkedtek.”

1. táblázat Az osztály összetétele az osztályfőnök jellemzésében

Név	Település	Percepció	öndef.	Megjegyzések
B. Balázs	Sógori	Roma	Roma	apa alkoholista, anya neveli. Szentimréről érkezett két éve, ott kiközösítették. Nem tud a cigi nélkül élni, és nem tudja, hogy mi akar lenni. Sokat dolgozik otthon (disznóvágás, erdei munkák).
C. Róbert	Szentimre	Roma	hiány-zott	enyhe értelmi fogyatékos, de nem mentek elé legutóbb felülvizsgálatra. Alacsony végzettségű, de együttműködő szülők. Kérdéses, hogy elvégzi-e az iskolát, ha igen, speciális iskolába megy. Dohányzik.
D. Dorina	Kőkapu	Magyar	Magyar	Nagymama neveli, aki helyben tanítónő, és túlfélti. BTMN-es.
F. Rudi	Kőkapu	vegyes házasság	magyar	BTMN-es, anya a kőkapusi CKÖ elnöke. Elfojtós gyerek, rossz a magatartása.
H. Adrienn	Kőkapu	magyar	magyar	Pécsi Babitsba megy, kitűnő tanuló. Tudatos, végig fogja nyomni. Szépen kommunikál, finom lelkületű. Helyén van. Útravalós.
H. Bence	Szentimre	magyar	magyar	udvarias, logopédushoz járt: beszédzavar, mozgáskordinációs problémák. Támogató szülők.
H. Patrik	Kiskapu	roma	magyar és roma	nyolcadikban bukott ide. megbuktattam, mert nem fog tudni továbbtanulni, tüdőtranszplantációra vár - a szülő emiatt haragszik rám. Az osztály befogadta, itt jó helyen van, szemben a korábbi osztályával.
H. Roland	Kőkapu	magyar	magyar és roma	anya az iskolában takarít, SZM tag, nagyon törődik vele.
I. Kevin	Kapumente	NA	magyar	anya nagyon beteg, apa a családfenntartó, nincs sok ideje. Imádja a számítástechnikát
K. Hanna	Sógori	magyar	magyar	anya magánúton vitte pszichológushoz, Adri jó barátja, orvos akar lenni, jó tanuló. Jómódúak, apa méhész.
K. Henrik	Sógori	magyar	magyar	Hanna testvére, enyhe autista, az osztályba bukott. Nagyon udvarias.
M. Kármén	Sógori szőlőhegy	roma	magyar és roma	pszichológushoz jár, vagdosta magát. Útravalós, szép lány. Szülők szétmentek, ez megviselte. Rá kell beszélni, hogy jobb iskolába menjen.
M. Kitti	Cifrakapu	magyar	magyar	pszichológushoz járt, pótvizsgázott, nem tud szemkontaktust tartani
N. Gergő	Kiskapu	magyar	magyar	apa autószerelő, ő is az szeretne lenni, jól szituáltak, apa munkamániás. Beleadott ötvenezret a nyaralásba. Anya egészségügyis. Zongorázik, ha apa sokat dolgozik, regresszál.
O. Klementina	Virágos	roma	magyar és roma	16 éves elmúlt, Útravalós. Aggresszív fiútestvérek. Ötödikben majdnem el kellett hagynia az iskolát, verekedett, de most segítőkész, visszafogottabb. A családban magára van hagyva,

				most már fiúzik. Ruhát szoktam a családnak adni. Sokat fejlődött, elégedett vagyok vele.
P. Viktória	Sógori	roma	NA	kevert speces SNI-s, családi krízisben.
R. Viktória	Kapumente	magyar	magyar	kevert speces SNI-s, csendes, aranyos, de nem túl szorgalmas. Gyerekekkel szeretne foglalkozni. Nagyon lelkes. Epilepsziás volt.
S. Emese	Virágos	magyar	NA	Innovatív személyiség, országos DÖK tag. Most megy pszichológushoz, a család ideköltözött, előtte bejárta fél Európát. Pécs, Leöwey AJKP programba megy. Centrális személyiség volt, de most páran összeeszték.
T. Dominik	Cifrakapu	magyar	magyar	BTMN, jár pszichiáterhez, gyógyszert szed. Apa öngyilkos lett, tikkelés, magatartási problémák. Buta gyerek, de jó szándékú.

Szociometriai elemzés

A szociometriai kérdőívet 16-an töltötték ki, S. Emese és C. Róbert hiányzott, két tanuló (P. Viktória és G.) pedig a terepmunka idejére távozott az osztályból, ezért a rájuk vonatkozó választásokat kizártuk az elemzésből. P. Viktóriával később talákoztunk a németlaci nyolcadik osztályban.

Háttér adatok

A 16 tanuló közül 5 él Kőkapun, négyen Sógorin, ketten Kapumentén, egy-egy tanuló pedig Virágoson, Szentimrén, Kiskapun, illetve Cifrakapun. Az egyik diák fókuszcsoporthoz úgy látták a gyerekek, hogy a barátságok átívelik a falvakat. A kérdőívben négyen vallották magukat *magyarnak és romának*, és csak egy tanuló vallotta magát *romának*, az önbevallás adatai szerint tehát a romák aránya az osztályban 31%. Az osztályfőnök a 21-ből 7 gyereket azonosított románként (33%).

Az iskola a tanév elején elkészítette a nyolcadikosok továbbtanulási tervét, ebben szerepelt, hogy ketten mennek gimnáziumba, öten szakgimnáziumba, és 13-an szakközépiskolába. A februári adatfelvétel megerősítette a prognózist, ketten jelentkeztek gimnáziumba (mindkettő magyar), hatan szakközépiskolába (mindannyian magyarok), és nyolcan szakiskolába (négy roma, négy magyar). Kármén és Klementina, két roma lány az, aki a tanulmányi eredményeik alapján talán kissé alulválasztott, amikor szakközépiskolába jelentkezett.

2. táblázat Továbbtanulás és tanulmányi mutatók

Iskola-típus	Iskola	Tanuló	etnicitás öndef.	7. mat	7. magy	OKM 6. mat	OKM 6. szövegért	bukás	apisk	anyisk
Gimn	Pécs, Babits emelt testnev.	Hanna	magyar	3	4	4	5	Nem	SZI	SZI
	Pécs, Babits matek-inform.	Adrienn	magyar	5	5	4	6	Nem	SZI	SZI
Szakgimnázium	Pécsvárad, rendészet	Dominik	magyar	3	3	2	2	Nem	É	SZI
	Pécsvárad, rendészet	Rudolf Szabolcs	magyar	3	3	3	3	Nem	É	SZI
	Pécs, Angster, autószerelő	Gergő	magyar	3	3	2	3	nem	SZI	FI
	Kisváros, informatika	Kevin	magyar	3	3	2	2	nem	EGY	EGY
	Cserepka János,	Bence	magyar	3	4	2	3	nem	SZI	É

	gazdasági informatikus									
	Kisváros, kereskedelem	Dorina	magyar	2	3	1	1	nem	É	SZI
Szakközépiskola	Pécs Zsolnay cukrász	Roland	magyar és roma	3	3	1	2	Nem	SZI	É
	Villány, szőlész-borász	Henrik	magyar	2	2	NA	NA	1x	É	É
	Kisváros, pék	Balázs	roma	2	3	NA	NA	1x	SZI	ÁI
	Kisváros, mezőgazdász	Klementina	magyar és roma	3	3	2	3	2x	SZI	SZI
	Kisváros, mezőgazdász	Patrik	magyar és roma	2	1	NA	NA	1x	É	SZI
	Kisváros, mezőgazdász	Kármén	magyar és roma	3	4	2	3	nem	ÁI	ÁI
	Pécs, Zsolnay, eladó	Viktória	magyar	3	2	1 alatt	1	nem	SZI	SZI
	Pécs, Zsolnay, eladó/szakács	Kitti	magyar	2	3	1	3	nem	SZI	SZI

Szociometriai elemzés

Hipotézisünk szerint a reziliens iskolákban az etnikai határ hatása kisebb a pozitív kapcsolatokra, mint az irreziliens iskolában, vagyis pozitív kapcsolatok jönnek létre a különböző etnikai háttérű gyerekek között. Amennyiben az E-index mutató értéke negatív, az a homofília (etnikailag homogén választások túlsúlya) túlsúlyát jelzi, az E-index pozitív értéke pedig a heterofília (etnikailag heterogén választások túlsúlya) túlsúlyát.

3. táblázat pozitív választások

Kérdés	E-index önbevallás
Legjobb barát	-0,25
Kapcsolatban maradunk	-0,326
Titok	-0,364
Barát a bajban	-0,280
Csoportmunka	-0,377

A 'A' fókuszcsoportban megemlítették a diákok, hogy az etnicitás valós határvonalat húz az osztályközösségen belül:

„De viszont az, hogyha valaki roma származású, az számít, mert ők egy kicsit úgy összébb tömörülnek, az észrevehető.”

Diák fókuszcsoportok

A diákokat három csoportra bontottuk a fókuszcsoportok elkészítésekor. A csoportalakításban feltűnő, hogy az 'A' csoportba kerültek a jobb tanuló, ambíciózusabb, nem roma gyerekek, míg a másik két csoportnak etnikailag vegyes volt az összetétele, és inkább gyengébb tanulók kerültek bele. A fókuszcsoportok érdekesebb tematikus elemei a következők voltak:

- Az A csoportban hangsúlyos téma volt a *barátkozás és az osztályon belüli népszerűség* kérdése. Ebben a csoportban említették a gyerekek, hogy a cigány gyerekek „összébb tömörülnek”, míg a barátságoknak a térbeli távolság nem szab gátat, az etnikai határvonalak megosztóak.
- Mindhárom csoportban előkerült az *iskolai infrastruktúra* kérdése, elsősorban a beázó osztályterem történetében, az A csoportban a tornatermi rongálást a cigányokhoz kötötték.
- Az A és a B csoportban beigazolódott az, hogy a tanórákon megjelennek *nem frontális pedagógiai elemek* is. Pozitív elemként kiemelték a „játékos órát”, a tananyagról szóló kisfilmek nézését jellemzően magyar, földrajz, biológia és fizika órákon, illetve a csoport- és páros munkát, de azt is mondták, hogy szeretnék, hogyha több interaktív elem lenne az órákon.
 - o *Viki: amikor csoportmunka van: amikor posztereket csinálunk, vagy rajzolunk biológia órán, az tényleg jó szokott lenni. Földrajz és biológia órán van gyakran csoportmunka, és azokat a tantárgyakat szeretjük is. (...)*
 - o *Kármén: jobb a csoportmunka mintha egyedül dolgoznánk. Van olyan, hogy nem akarunk valakivel dolgozni, de utána meglepődünk, mert vele is el lehet lenni. (...)*
 - o *Balázs: inkább a páros munkát szeretem, akkor csak a Robikával vagyok.*
- Míg az A csoportban kiemelték, hogy a tanárok „mindig elmagyarázzák, hogyha valamit nem értünk. Tehát hogy mindig kerítenek rá időt. Akár több órán vesszük az adott anyagot”, addig a B csoportban sérelemként hangzott el, hogy a jó tanulókra több figyelmet fordítanak.
- Az A és a B csoportban megjelent a *tanári igazságtalanság* sérelme: míg az A csoportban a gyerekek azt sérelmezték, hogy *“ha valaki rossz, akkor mindenkit büntetnek. Ezt mindig úgy fogalmazzák, hogy egy mindenkiért, mindenki egyért”*, addig a B csoportban a „kivételezés”, a jobb tanulók felé való részrehajlás sérelme volt hangsúlyos: *„Vali néni többször is egy lánynak mondta az anyagot, minket meg se kérdezett, hogy értjük-e vagy nem...”* Az A csoport emellett kiemelte azt, hogy *“minden óra attól függ, hogy a tanárnak milyen kedve van.”*

A továbbtanulásról és Vivien története kapcsán kibontakozott beszélgetés összefoglalását ld. lejjebb.

Továbbtanulás, mobilitás, a tanulói reziliencia értelmezései

Az interjúk során a tanároknak nehezebbre esett reziliens, oktatásilag mobil tanulókat említeni. Mind az alsós, mind a felsős igazgatóhelyettes – kissé tankönyvszagúan, és elsősorban a tehetséggondozás fogalmi keretein belül – igyekezett értelmezni a kutatáshoz készített jegyzeteiben a reziliens tanulókat támogató tevékenységüket. Az

alsós munkaközösség-vezető a differenciálást, az egyéni fejlesztést, a dráma-, tánc- és túzzománc szakköröket, matematika és nyelvész levelező versenyeket, valamint a térségi és megyei versenyeken elért sikereket tartotta (volna) fontosnak megemlíteni. A felsős munkaközösség-vezető szerint kevés a „hátrányos helyzetű és tehetséges, kiemelkedő eredményű tanuló” az iskolában, két tanulót nevez meg, a hetedikes V. Emiliát és a nyolcadikos H. Adriennét. Felsőben a nemzeti tehetségprogram pályázati tevékenységeit (anyanyelvi fejtörő, matek észforgató, matek észkerék, digital English), a csoportbontást, és az Útravaló programot említette a jegyzeteiben.

Általánosnak tűnik a nézet, hogy az iskola feladata ezekben az esetekben a "hátránykompenzálás": a szülők nevelése, "terelgetése" és az iránymutatás.

"Klára: ...Elsősorban nyilván nekünk az a feladatunk úgy gondolom, hogy a tehetséggondozás által, bármelyik rétegből való, ha tehetséges, legyen az kézügyességben vagy amúgy értelmi képességekben, mind a kettőt támogatnunk kell. A szülőt, ha jó irányba irányítjuk, akkor segítünk neki valamilyen ösztöndíjat megpályázni (igen), vagy egy Cinka Pannát vagy egy Útravalót, vagy bármit, ami a felsőben van. Alsóban mi arra próbálunk ez esetben, hogyha tényleg van egy igencsak szemmel látható tehetséges gyerek, azt külön segíteni kell mindenféleképpen. (Igen) Tehát most legyen az az Orsós Pistike, aki jól zenél, akkor nyilván fölhívom a zeneiskola igazgatóját, valamit teszek érdekébe'. Hogy él vele a szülő, vagy nem, azt nekem nyomon kéne követnem, mert csak akkor van értelme nyilván. Ha a szülő egy picit is azt látja, hogy talán ott kapizsgálhat valamit, akkor hajlandó rá. Van olyan szülő, aki elhanyagolja, nem, segítségre sem hajlandó tenni érte. De ez azért felsőben még mindig üthető picit tovább, ha alsóban el is marad. Voltak ilyen gyerekeink is. Igen." (KK10)

A 2017/2018-as tanévben a nyolcadikos osztályból 7 fő tanult tovább gimnáziumban (ebből 3 HH - 1 AJKP, 2 HHH), 2 szakgimnáziumban (ebből 2 HH), és 5 középiskolában (ebből 1 HH és 3 HHH).

Elsősorban a roma szülők azok, akik nem szívesen engedik el kollégiumba a lányukat, pedig az iskola a családról való leválasztásban látná a kitörés esélyét.

"Angéla: Hát amit mondtunk, hogy általában a kiemelkedő képességű gyerekek a Lőwey Gimnázium Arany János tagozatára mennek, illetve van a Gandhi gimnázium. Ami aztán abszolút. (Ibolya: Ott is van Arany János) Igen, ami ugye a roma tanulókat célozza meg. Nem szívesen mennek, nem nagyon engedik el a szülők a gyerekeket, a roma szülők elsősorban, kollégiumba. (...) Míg az iskola arra ösztönözi őket, én azt gondolom, hogy hogy menjenek el, mert jobban ki tudnak szakadni abból a közegből, és jobban magukévá tudják tenni azokat a szokásokat, amikkel kellene, hogy rendelkezzenek." (KK10)

A fókuszcsoportok érdekes strukturáló erőket hoztak felszínre a továbbtanulás percepcióját illetően. Elsősorban a B csoportban jelent meg Pécs, mint a bűn városa, ahol jellembeli változásokon mennek keresztül az oda elkerülő, a lányokból kurvák lesznek, a fiúkból drogosok.

„... a pécsi iskolák kurvaképzők. Igazából azok mennek oda, nem azért mennek oda, hogy tanuljanak, most tényleg... akik kollégisták, azok nem azért mennek, hogy tanuljanak” (B fókuszcsoport)

„Az a lényeg, hogy én azt utálom, hogy előadják magukat, hogy jaj, kislányok, meg minden, nem is szólalnak meg, de igazából ha Pécsre megy valaki, és nem kurva akar lenni, hanem tanulni megy, de ugyanúgy az lesz, mert ott csak olyanok vannak! És nincs más választása, inkább azt választja, mint hogy közösítsék ki, és egyedül marad.” (B fókuszcsoport)

A B csoportban különösen a roma lányok (Kármén és Tina) érveltek amellett, hogy Péccsel szemben sokkal biztonságosabb választás a Kőkaputól keletre fekvő kisváros mezőgazdasági képzése, amelyik „könnyebb”, és sok rokon, ismerős jár oda. Az iskolát is jobban ismerik, többen elmentek a nyílt napra. Vonzó az is, hogy a hiányszakmákért ösztöndíjat, a nyári gyakorlatért minimális munkabért adnak. A Kőkaputól nyugatra található kisváros szakképző iskolái sokkal kevésbé népszerűek, a gyerekek attól tartanak, hogy ott falusiként „belédkötnek az utcán, hogy hogy nézel ki, mit csinálsz”, az ottani diákok „bunkók a diákok, drogosok”.

Kármén például megírta a felvételit a pécsi Széchenyi Gimnáziumba, később mégis úgy döntött, hogy a kisvárosi szakiskolába jelentkezik mezőgazdásznak, mert az közelebb van és több az ismerőse az iskolában, igaz, azt mondta, talán azért marad majd érettségire is. Kármén és Tina számára az, hogy a tanárok a gimnázium felé terelték volna őket, inkább megfélemlítő volt.

Kármén: Többször voltam Nati néninél, és intéztük a papírokat, Vali néni bejött, és bele akart szólni, hogy hova megyek. Mondta Pécsen a Löweyt, hogy én többet tudok. Mondtam, hogy én oda nem szeretnék, Pécsre és [a nyugati kisvárost] mondta. Mondtam anyának, hogy mégsem Pécsre szeretnék menni, és ő támogatott.

Tina: Nálam is ugyanez volt, bele akartak szólni a tanárok, most nem rosszból, de ha anyám meg apám nem akarnak beleszólni, akkor ők minek? Jó iskola a [keleti kisvárosi]. (B fókuszcsoporthoz)

Az A csoportban is megjelentek hasonló félelmek a pécsi kollégiumokkal kapcsolatban, de ezek csak néhány kollégiumra szűkültek (Arany János Kollégium), és nem eredményezték a pécsi továbbtanulás kategorikus elutasítását.

Én szerettem volna kollégista lenni, de anyáék azt mondták, hogy ők meg nem. Nem akarják, hogy olyan legyek, mint akiket ismernek, hogy kollégiumba jártak. (A fókuszcsoporthoz)

Nekem egy ismerősöm, aki oda járt, ott nekik kötelező a kollégium, azt mondta, hogy ott egyáltalán nem figyelnek, hogy ki kivel fekszik le. Nem néznek be a szobába, csak bezárják az ajtót nem tudom mi után. (A fókuszcsoporthoz)

Az A és B fókuszcsoporthoz felmerültek azzal kapcsolatos félelmek, hogy a középiskolában „alkalmazkodni kell, meg fogunk változni”, és felbomlanak a barátságok. De míg a B csoportban a gyengébb tanuló gyerekek ezt úgy próbálták megelőzni, hogy a közeli, rokonokkal és barátokkal benépesített keleti kisvárost választották, az A csoportban végül arra a konklúzióra jutottak, hogy ez elsősorban a szakiskolai kollégiumokra jellemző:

Minél szigorúbb egy iskola, meg ahova kicsit értelmesebb gyerekek járnak, ott kevésbé van jelen a drog. Akikre jobban odafigyeltek, vagy jobb tanulók, azok jobban megértik a dolog súlyát. (A fókuszcsoporthoz)

Az A fókuszcsoporthoz többen is pécsi gimnáziumokba készültek. Itt Vivien története kapcsán bontakozott ki egy hosszabb beszélgetés a kitörés esélyeiről a többségi gyerekek körében. Ez a csoport a tanulásban látta a kitörés és a jobb kereset lehetőségét a „szegény családból”, annál is inkább, hiszen a továbbtanulásukat az állam is támogatja. Kialakult egy hosszabb egyezkedés arról, hogy az állami támogatás tényleges segítség-e, és hogyan értékelendő az, hogy elsősorban a romáknak kedvez az állam.

- *Igazából szerintem, nem akarok megint a rasszizmusommal jönni, de szerintem ez is ilyen függő. Mármint amiket néztünk iskolákat, ott úgy volt, hogy azok kapnak ösztöndíjat, akik valamilyen kisebbségben vannak.*
- *Nem, ez az Útravalónál van így. A [keleti kisvárosinál] máshogy adják az ösztöndíjat.*
- *Nem tudom, nekünk a [keleti kisvárosi szakiskolánál] is ezt mondták, az izénél is ezt mondták, akkor a...*
- *Az iskolától függ amúgy. Hát meg az ösztöndíjtól, hogy milyen pályázaton vesz részt, mert...*
- ***Szóval ti azt mondjátok, hogy Viviennek több esélye van, hogyha roma származású, mert azt támogatják. Igaz?***
- *Igen, mindenképpen.*
- *Hát meg általában a romák hátrányos helyzetűek, ezért nagy hangsúlyt fektetnek rá, hogy az ott kiemelkedők viszont legyen lehetőségük arra, hogy... (A fókuszcsoporthoz)*

Szó esett a Gandhi Gimnáziumról is.

De amikor voltunk az iskolákat, [a nyugati kisvárosban] volt pályaválasztási hét, és ott voltak iskolák, ott viszont nagyon kedves volt a bácsi a Gandhiból. Elmondott mindent, ajándékot, kulcstartót osztogatott, meg amúgy elmondott mindent, hogy miért érdemes odamenni, meg hogy a roma származásúaknak ott elegendő oktatást adnának. Nem az, hogy elegendő oktatást, hanem támogatnák őket, meg igen. (A fókuszcsoporthoz)

Az A csoportjában a gyerekek úgy gondolták, hogyha támogató a családi környezet, akkor a kőkapusi iskola képes segíteni az oktatási mobilitásban.

Kicsit kevesebb a lehetőségük, de van. Meg hát ugye ha odafigyelnek rá a szülei, és a szülei azt szeretnék, hogy továbbtanuljon, hogy kilépjen ebből a környezetből, nem úgy, mint itt például, félretesznek egy kis pénzt, kicsit többet dolgoznak, vagy tényleg az osztályfőnökkel beszélnek, hogy mit lehetne tenni ennek az érdekében... Biztos valahogy meg lehetne oldani. (A fókuszcsoport)

Pozitív példaként Tinát és Kárment említették, hiszen Tina külön engedéllyel maradhatott 16 évesen az iskolában, és hatodiktól kezdve a bukását követően ebben az osztályban az osztályfőnöknek köszönhetően javulni kezdtek a jegyei.

A többségi gyerekek azt nem tudták elképzelni, hogy a roma szülők ne engedjék el a lányukat egy másik városba tanulni, ellenkezőleg, a szabados nevelés, az „elkanászodás” sztereotípiáját kötötték a roma családokhoz, a roma lányokat pedig a barátkozásban „hangulatfüggőként” jellemezték.

- *Nem, mert elvileg a mi körzetünkben, legalábbis az én környezetemben... (nem ilyenek) nem ilyenek, hanem szabadra engedik őket eléggé (menjél csak!), és ezért van az, hogy egy, az anyukák nem igazán figyelnek oda a gyerekekre akkor*
- *de az apukák sem!*
- *elkanászodnak.*
- *Igen, szépen mondvá.*
- *Ezek általában nem is igen szoktak jó tanulók lenni.*
- *Meg ami a korához van, nem is nagyon csinálja*
- *Van amelyik nem is nagyon tanulnak tovább*
- *Meg hát a sok gyerek miatt nem is nagyon lehet figyelni*
- *Meg terhes lesz 14 évesen vagy 15. (A fókuszcsoport)*

Összegzés és további kutatási kérdésvetések: reziliens iskola, erőforrások és adaptivitás az iskolában

Az első benyomásunk az iskoláról tartósnak bizonyult: a kőkapusi iskolában nehéz különlegesen kiemelkedő pedagógiai gyakorlatokat azonosítani, amik indokolnák az iskola reziliens státuszát. A sikereik leginkább annak köszönhetőek, hogy a tanárok megfelelő szakmai rutinnal megtartják az órákat. A kompetenciás eredmények szinten tartásában oroslánrésze van a matematika munkaközösség-vezetőnek, aki következetesen megszervezi a felkészítő órákat, és felügyeli az egyénre szabott kompetenciás felkészülést. Mellette dolgozik néhány tekintélyes, helyi kötődésű pedagógus, aki a „falusi iskolában” eltöltött életpályát egyfajta falusi értelmiségi küldetésnek tekinti, és biztosítja az iskola kohézióját.

Az iskola sikerének másik titka az lehet, hogy a kompetenciás és IPR módszertani innovációkat – a munkaterhelési kompromisszumokat megkötve – nemcsak adaptálták, hanem fenn is tartották, a projektoktatás és a kooperatív tanulástechnikák beépültek az iskolai hétköznapiakba és a pedagógusok módszertani repertoárjába, és a HHH-s gyerekek nyomán követését és fejlesztését is tisztességgel végzik. Ugyanakkor a kőkapusi tanórák csak épp annyira gyerekközpontúak, hogy a gyerekeket ne idegenítsék el az iskolától, de azt nem mondhatjuk, hogy a tanítási órákban a modern pedagógiai eszközök dominálnának. Harmadrészt az iskola szerencsés abból a szempontból is, hogy a kistérségben hosszú hagyományokra tekint vissza a romák munkaerőpiaci integrációja, és a fokozatos elcigányosodás ellenére az etnikai konfliktusok illetve a társadalmi feszültségek etnicizálása nem jellemző. Ebben a kontextusban az iskola képes beépíteni bizonyos multikulturális elemeket a tanmenetbe, és termékeny táptalajának bizonyult a szociális alapú pedagógiai szükségleteket megcélzó HHH-s integrációs közpolitikáknak. Mindezek mellett meglepő, hogy a tanároknak igencsak nehezebb esett reziliens példákat említeni – bár ez összefüggésben lehet azzal is, hogy a térségben a 'siker' összefonódik a térbeli mobilizálódással, és a sikeresek elkerülnek a tanárok szeme elől.

Az iskola és a helyi közösség viszonyát a települési hierarchiák feszültsége terheli. Kőkapu jóval magasabb presztízsű és etnikailag homogénebb, mint a környező települések, ahonnan a gyerekek többsége érkezik az iskolába. Ráadásul a falu vezetése az előregedő gazdarétegből kerül ki, akinek, mivel saját gyerekeik elköltöztek, egyre kevesebb kapcsolata van a gyerekekkel, és a beköltöző fiatalabb generációkkal. A kapcsolatot a két világ között egyelőre fenntartja a gazdafeleség könyvtáros és a képviselő alsós tanító, azonban hamarosan ők is nyugdíjba mennek.

Összességében a kőkapusi iskolát elég jó iskolának nevezném, amelyik semmiben sem kiemelkedő, de a tanórák színvonalát konzisztensen képes fenntartani. A kérdés az, hogy hogyan sikerül pedagógus utánpótlást biztosítani, ahogy rövidesen az iskola meghatározó tartóoszlopai sorra nyugdíjba mennek.

Források

Az interjúk listája

Kód	Intézmény	beosztás
KK1	Kőkapusi Általános Iskola	Igazgató
KK2		Alsós munkaközösségvezető
KK3		Felső munkaközösségvezető
KK4		Nyolcadikos osztályfőnök
KK5		Romológia tanár
KK6		Informatika-matematika tanár
KK7		magyar nyelv és irodalom tanár
KK8		Szülő, SZMK vezető
KK9		Szülő
KK10		Tanári fókuszcsoport
KK11		Diák fókuszcsoport
KK12		Diák fókuszcsoport
KK13		Diák fókuszcsoport
KK14	Kiskapusi tagintézmény	Alsó tagozat vezetője
KK15	Kiskapusi tagintézmény	Szülő
KK16	Kiskapusi tagintézmény	Szülő
KK17	Kőkapusi Óvoda	Óvodavezető
KK18		Óvodavezető és helyettese

Dokumentumok: Igazgatói pályázat, IPR stratégia 2009/2010M 2017-2018-as munkaterv.

Függelék

Pályázatok

Időszak	Pályázat	szerep	Tevékenység
2004-	HEFOP 2.1.3	Németlak vezető, konzorciumi partner	kalendárium projekt, IPR bevezetése, Kiskapu 2005-ben csatlakozik
2005-	HEFOP 3.1.4./05/1.-2005-10-0010/1.0	konzorciumi tag	"Tanulva taníts" A kompetenciaalapú oktatás elterjesztése
2005-	HEFOP 2.1.6./05/1.-2005-08-0001/1.0	konzorciumi tag	"Tét az esély" A sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése
2005-folyamat os			ÚTRAVALÓ program (Út a középiskolába)
2006-	HEFOP 2.1.5-05/1.-2006-01-0035/1.0	konzorciumi tag	"Hatan hatékonyan" - ennek keretében valósult meg Varga Arankák kooperatív módszertanos képzése
2009-	TIOP 1.1.1.	pályázatírás	pedagógiai módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztése: keleti kisvárosi középiskola és kiskapusi tagiskola kapott tanulói és nevelői laptopokat
2009-16	TÁMOP 3.3.7.-09/1.-2009-0035		"Az oktatás tartalmi fejlesztései a szigetvári kistérségben" - kompetencia programcsomag bevezetése (az alsó tagozaton)
2013-	TÁMOP 3.3.14. A-12/2013-0020		Testvériskolai projektek kialakítása tehetséggondozó projektben. Judit az idegennyelvi munkaközösség vezetője
2013-	TÁMOP 3.1.4.B-13/1.-2013-0001		Köznevelés az iskolában – az igazgató a partnerség és hálózatosodás modul koordinátora
		kistérség	Gyerekesély pályázat: tűzzománc szakkör (aka tehetséggondozás)
	EFOP 3.3.5 - elbírálás alatt	Nyugati Kisvárosi KLIK	Korszerű Pedagógiai Módszerek alkalmazását segítő iskolai közösségi program kísérleti megvalósítása - bentlakásos hagyományörző és sporttábor
	EFOP 3.1.5-6.	Nyugati Kisvárosi KLIK	Tanulói lemorzsolódással veszélyeztetett intézmények támogatása
	EFOP 3.1.7.	Nyugati Kisvárosi KLIK	Esélyteremtés a köznevelésben
	NTP-KNI-17-0102		Komplex tehetséggondozó programok támogatása: tehetséggondozás játékokkal (2M)
	EFOIP 1.4.2.-16		Integrált kistérségi gyermekprogramok: természettudományi és felsős rajz szakkör (180E)

Kompetenciamérési eredmények

			Orsz.	Községi ÁI	Regressziós becslés alapján (összes telephely)	CSHI index alapján	megjegyzések
Matematika	6.	594	489	465			Nincs adat!
	8.	560	484	460			
Szövegértés	6.	551	513	484			
	8.	439	502	472			
2010.							
Matematika	6.	1588	1498	1446		+ 1441	21/30
	8.	1778	1622	1572	1641	+ 1501	35/37 nagyon sokan vannak hatos szinten
Szövegértés	6.	1518	1483	1422		+ 1411	
	8.	1483	1583	1524	1544	+ 1443	Normál eloszlás
2011.							
Matematika	6.	1538	1486	1437		+ 1414	028/34
	8.	1563	1601	1550	ND	0 1526	24/34
Szövegértés	6.	1357	1465	1408		0 1380	
	8.	1478	1577	1513	ND	0 1490	
2012							
Matematika	6.	1511	1489	1435	+	+ 1412	24/31
	8.	1708	1612	1549	0 1669	+ 1545	
Szövegértés	6.	1587	1472	1412	+	+ 1378	23/29
	8.	1495	1567	1494	↓1598	0 1491	
2013							
Matematika	6.	1485	1489	1436		0 1433	27/30
	8.	1582	1620	1558	↓ 1656	0 1526	24/27
Szövegértés	6.	1498	1497	1428		0 1430	
	8.	1546	1555	1493	+ 1462	+ 1461	
2014							
Matematika	6.	1613	1491	1456		+ 1400	14/14
	8.	1721	1617	1570	+ 1612	+ 1531	
Szövegértés	6.	1430	1481	1430		+ 1354	23/30
	8.	1576	1557	1497	0 1643	+ 1455	
2015							
Matematika	6.	1474	1497	1448		0 1421	13/16
	8.	1773	1618	1555	+ 1631	+ 1535	
Szövegértés	6.	1438	1488	1424		0 1393	27/31
	8.	1671	1567	1494	0 1585	+ 1476	
2016							
Matematika	6.	1393	1486	1432		0 1405	17/24 megfigyelt osztály!
	8.	1572	1597	1537	↓ 1685	+ 1457	17/17
Szövegértés	6.	1430	1494	1425		0 1396	Megfigyelt osztály
	8.	1442	1568	1499	0 1501	0 1416	
2017							
Matematika	6.	1477	1497	1442		0 1424	
	8.	1576	1612	1551	0 1605	0 1522	
Szövegértés	6.	1436				0 1416	

	8.	1509	1571	1503	0 1536	1484	nincs elég visszaküldött kérdőív
Matematika	6.	1436	1499	1446			
	8.	1567	1614	1548			megfigyelt osztály
Szövegértés	6.	1460	1492	1429			
	8.	1555	1602	1530			megfigyelt osztály

Az innovatív iskola tankönyvi esete. Esettanulmány a Németlaki Általános Iskoláról

Intézménytörténet

A németlaki óvoda és általános iskola körzetébe nyolc Baranya megyei kistélepülés, Artúr, Kankalin, Mocsaras, Mormota, Németlak, Palkóvár, Tanyavég, Villó és Artúr tartozik²⁰⁷. Németlak és Mormota kivételével mindegyik falu szerepel a társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból hátrányos helyzetű települések országos listáján. A 2017/18-as tanévben 147 fő járt az iskolába, 53%-uk (78 fő) volt hátrányos helyzetű.

Az iskola történeti emlékezete a nyolcvanas évekig nyúlik vissza, és szorosan összefonódik a jelenlegi igazgató személyével. Az igazgató 1979-ben érkezett az iskolába, amikor a férjével beköltözött a három németlaki szolgálati lakás egyikébe. 1982-ben igazgatóhelyettes lett, két igazgatót kiszolgált, majd 1997-ben választották az iskola igazgatójává.

A kilencvenes évek végéig két párhuzamos osztály, valamint egy kisegítő tagozat is működött 1-4 és 5-8 összevont osztályokkal, továbbá alsó tagozatos kisiskolák voltak Artúrban és Villón. A nyolcvanas évek aranykorát gyakran említik a tanulói és tanárlétszám drasztikus csökkenésével kapcsolatban, akkoriban ugyanis még 360-380 gyerek iratkozott ide, és több mint harmincan tanítottak az iskolában. 1990 előtt pár évig képességek alapján válogatták a gyerekeket az orosz tagozatos osztályba, azóta viszont vegyes képességű osztályokat indítanak.

Az igazgató nagyívű intézményfejlesztési tervekkel foglalta el a vezetői széket. 1997-ben felkérte [Lóránd Ferencet és a KOMP csoportot](#), hogy segítségükkel egységes, 12 évfolyamos komprehenzív iskolává alakítsák az intézményt azzal a céllal, hogy minél többen érettségizzenek. Noha ez a terv kudarcba fulladt, 1998-ban Trencsényi László szakértői támogatása mellett elindították az alsó tagozaton a Kalendárium komplex művészeti programot, a hagyományos órarendtől eltérve modulok és projektnapok formájában. 1998 óta szöveges, diagnosztikus értékelést alkalmaznak egészen negyedik osztály első félévéig, illetve a művészeti tárgyakból hatodik osztályig.

1998-ban kezdték meg a szegregált kisegítő osztályok fokozatos megszüntetését, elsőként a készségtárgyi órákon illetve a kalendáriumi projektnapokon integrálták be az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat, és végül 2004-re teljesen kivezették a kisegítő osztályokat. Ezzel párhuzamosan adaptálták a nyugati kisvárosi Thököly Általános Iskola rugalmas tanrendjét 1-3. osztályban és az SNI (enyhe értelmi fogyatékos) tanulók számára kidolgozott négy szintű differenciált diagnosztizáló feladatlaprendszerét, amit azóta is folyamatosan bővít és fejleszt az iskola integrációs csoportja. 2005-ben felkérték Kőpatakiné Mészáros Máriát (OFI), hogy segítse a tantestületet a helyi tanterv írásában, és a szakértő személyes mentorálásával 2007-re készült el a kompetencia alapú integrált helyi tanterv, amelyben részletesen meghatározzák az SNI tanulók számára támasztott követelményeket. Rendszeresen alkalmazzák a kéttanítós-kéttanáros integrációs modellt is (amit aztán tőlük adaptált a térségben a Thököly iskola). Az iskola integrált helyi tantervét és az SNI-s tanulók számára készült több szintű differenciált feladatlap-rendszert mára közel 30 iskola adaptálta országszerte.

A kilencvenes években cigány felzárkóztató program működött az iskolában. 2000-ben az igazgatónő elvégezte a Pécsi Egyetem romológia képzését, és elkezdte a környék beás meséinek gyűjtését. 2005-ben kötetben adták ki a mesegyűjteményt és a mesékhez készített tanulói feladatlapokat. 2006-ban videófelvételeken gyűjtötték a környék cigány családi hagyományait, a felvételeket máig használják a népismereti órákon, és a közeljövőben tervezik aktualizálni egy újabb gyűjtés révén. 2010-ben az iskola a PTE BTK NTI Nevelésszociológia és Romológia tanszék gyakorlóiskolája lett (a TÁMOP 3.3.3. pályázat keretében). 2013-tól az országos törvényi változtatásokat követve önálló tantárgyként tanítják a cigány népismeretet. 2016-ban megfelelő tanár híján megszűnt a beás nyelvoktatás.

Az iskola teljes erőbedobással, az elsők között kapcsolódott be a nagyobb EU-s iskolafejlesztési pályázatokba, és hamar elnyerte az integrációs mintaintézmény státuszt. 2003-ban az első körben vezették be az IPR-t, 2004-től

²⁰⁷ A településneveket anonimizáltuk.

az iskola az OOIH IPR-es bázisintézménye lett, az IPR-t máig működtetik. Az iskola 2003-2005 között a HEFOP 2.1.3.-as pályázatban vett részt, 2006-tól a HEFOP 2.1.6-os majd a TÁMOP 3.1.4-es pályázat keretében vezették be a kompetenciaalapú programcsomagokat. (A fontosabb pályázatok listáját ld. a függelékben) 2010-ben a HH-s tanulóakra fókuszálva a középiskolai lemorzsolódás csökkentése érdekében létrehozták az OKCS és IKCS teameket (óvodai és iskolai környezeti csoport), melyek célja az intézményen kívüli kapcsolattartás a Gyermekjóléti és Családsegítő Szolgálattal, a védőnői hálózattal, szülőkkel, szakmai szolgáltatókkal, a CKÖ-vel és egyéb civil szervezetekkel, valamint családi napok, társadalmi kerekasztal, problémamegoldó fórumok szervezése.

2008-ban a Dél-Dunántúli Operatív Program pályázati elvárásainak megfelelően közös igazgatású és fenntartású intézménybe vonták össze a kistérség óvodáit és általános iskoláit. 2009-ben csatlakoztak a nyugati kisvárosi középiskolák, valamint a kőkapusi és a németlaki iskola is. 2008 és 2013 között a németlaki iskola igazgatója volt a 12 intézmény főigazgatója, vezetőként az egyik programpontja a "szervezeti és modell jellegű együttműködés kiépítése" volt. A szakmai program végrehajtására az általános iskolai igazgatók részvételével létrehozott egy ügyvivő testületet (board), ahol összegyűjtötték a főbb problématerületeket: többek közt a bíborkai iskola drasztikus létszámcsökkenésével foglalkoztak, ahonnan a szülők a jobb nyelvi és informatikaoktatás reményében vitték el a gyerekeket a nyugati kisvárosba. 2009-ben a főigazgató kezdeményezésére ezért a térség összes általános iskolájában "tantárgyorientált nyelvórák" keretében első osztálytól bevezették az angol vagy a német nyelvet, és az áttanítások rendszerének kidolgozásával minden iskolában biztosították a teljes szakos ellátottságot (elsősorban a természettudományi tárgyak és a nyelvek esetében volt erre szükség). Emellett SNI, humán, matematika és informatikai munkaközösségeket hoztak létre.

Ugyancsak főigazgatói kezdeményezésre a nyugati kisvárosban szigorúbban kezdték venni az iskolai körzethatárokat, és korlátozták a vidéki gyerekek beiskolázását. A középiskolák és az általános iskolák közötti kapcsolat erősítése érdekében középiskolai tanárok kezdtek betanítani a nyolcadik évfolyamokon, hogy jobban rálássanak, milyen felkészültséggel érkeznek a gyerekek. Emellett egységesen bemeneti mérést vezettek be ötödik és kilencedik osztályban.

2013-ban a főigazgató visszatért a németlaki iskola élére. 2014-től az iskola a KLIK mentoráló intézménye lett, a TÁMOP 4.1.2.B pályázat keretében rendszeresen tartanak hospitációs tréningeket és szakmai műhelyeket a kistérség pedagógusainak elsősorban az integrált helyi tantervre és az SNI integrációra összpontosítva.

2017-ben Németlak, Kőkapu és a középiskolák is kiváltak az intézményi társulásból. A 2017 és 2020 közötti időszakban az iskola az Oktatási Hivatal Nemzetiségi bázisintézménye.

A helyi iskolapiac

Az iskola létszáma fokozatosan csökken: 2012-ben még 189, 2018-ra már csak 147 tanulója volt. A tanárok úgy vélik, hogy a tanulói elvándorlás nem jelentős, a létszámcsökkenés elsődleges oka a transznacionális (Ausztria, Németország, Anglia irányába) illetve a belföldi migráció (Győr-Székesfehérvár irányába), ami romákra és nem romákra egyaránt jellemző,²⁰⁸ illetve a gyerekszületések visszaesése. A terepmunka során semmilyen jel nem utal arra, hogy a roma tanulók aránya összefüggne a létszám csökkenésével.

A környéken kifejezetten rossz híre van a kenézbányai iskolának, a köböli iskolában talán kevesebb a roma tanuló, mint a németlakiban, de ettől még általában nem gondolják jobb iskolának sem a tanárok, sem a szülők. Néhány gyerek a körzetből a nyugati kisvárosba illetve Kőbölre jár, a szomszédos, kisebb létszámú köböli iskolába nagyságrendileg 5-10 gyerek jár át. Azonban ezekben az esetekben sem a white flight típusú motiváció volt a meghatározó, hanem egyszeri iskolai konfliktusok (pl egy tanulót "eltanácsoltak" az iskolából, és a testvérével Kőbölbe iratták át), a köböli iskola buszoztatási ajánlata, illetve a nyugati kisvárosi munkavállalás.

"Én azt gondolom, hogy az lehet a motiváció, főleg azokból a falvakból, ahol ugye ilyen korán eljönnek a gyerekek a busszal, meg ugye Tanyavég az kb. félúton van Tanyavég Mocsaras Németlak és Kőböl között, és

²⁰⁸ Érdekes módon a németlaki romákra nem jellemző a migráció, míg más falvakra nagyon is.

ott van egy ilyen ajánlata az iskolának a szülők felé, hogy a falubusz eljön a gyerekekért és el is hozza őket haza." (NL15)

A súlyosan magatartási problémás gyerekeket szakértői javaslat alapján a szilvácskai bentlakásos iskolába szokták vinni.

Egy átlagos iskola?

A németlaci iskolát eredetileg a kőkapusi iskola "átlagos" párjaként választottuk ki, hiszen hasonló a mérete és a romák aránya, azonban átlagosnak mondhatóak a kompetenciamérési eredményei. Az iskola azonban sok szempontból egyáltalán nem mondható átlagosnak, és ami valójában magyarázatra szorul, az az, hogy a kompetenciamérési eredmények miatt nem igazolják a pedagógiai erőfeszítéseket.

Iskolavezetés és iskolai önelbeszélés, viszony az oktatáspolitikai változásokhoz: "mi változásorientált iskola vagyunk"

Talán a fenti intézménytörténetből is érzékelhető, hogy az iskolának kifejezetten markáns intézményi identitása van, amelyben meghatározó az intézményvezető tudatos, karakteres vezetői politikája. Ennek az intézményvezetési stratégiának a legfontosabb elemei az alábbiak:

- *"Menedzser típusú iskolavezetés": Az igazgatónő a változásmenedzsment megközelítését követve az iskola életébe bevezetett reformokat és az iskola történetét a változó társadalmi környezetre és a helyi igényekre adott "adaptív" válaszokként értelmezi.*

„A változás, változtatás generálása minden esetben valamilyen probléma megoldására történt.” (Az iskola bemutatása a honlapon)

Ez az intézményvezetői stratégia, amennyiben helyesen érzékeli a "problémákat", kiválóan illeszkedik a reziliencia szakirodalmi definíciójához.

"Vannak problémáink, tehát a változásgörbét azt tökéletesen végigéltük és szerintem mindig is végigéljük, merthogy új problémák mindig... tehát, én azt mondom neked, hogy mindig egy adott helyzethez kerestünk valamilyen megoldást. És most ha azt mondom, hogy a változás: akkor nem tudtuk, hogy mi változásorientált iskola vagyunk, ezt már csak most tudjuk, hogy elemeztük, hogy hogy is élünk. Tehát, igen. A helyzethez kellett feltérképezni, hogy mit lehet csinálni, milyen lehetőségeink vannak, és akkor utána, hogy ez mennyire vált be, vagy mennyire nem vált be. (...) Ez nagyon melós munka." (KK1)

"Meggyőződésem, hogy menedzsment szemléletű irányítással, a lehetőségek és feltételek kihasználásával az intézmény alkalmazkodni tud a változó igényekhez, a feladatokat elsősorban saját erőre támaszkodva, hatékonyan tudja ellátni." (igazgatói pályázat, 2013)

"Menedzsertípusú az igazgatóasszonyunk, ő a motorja ezeknek a pályázatoknak. Néha lepasszírozza a torkunkon, de utólag rá kell jönnünk, hogy van igazság abban. Ő maga is sokat dolgozik, tőlünk is sokat vár el. És én úgy gondolom, hogy ahogy ezt a plakátot készítettük, ez a tantestület így működik együtt máskor is." (NL12)

Az alkalmazkodás és az adaptivitás gondolata visszacseng a tanári interjúkban is, és átítatja az iskola hétköznapijait.

"...mindig alkalmazkodni kell, tehát nem lehet megelégedni azzal, hogy most elvégeztem a főiskolát, és akkor majd én nyugdíjig így fogom csinálni. Rengeteg továbbképzésen vettünk részt, és akkor ami új volt, abban mindig résztvettünk, abba mindig belevágtunk. (...) Mindig próbáltunk a gyerekek érdekében valamit tenni, és mindig továbbképeztük magunkat. És olyan innovációkban vettünk részt magunk is, amit az országban kevesen csinálnak." (NL4)

- Az iskola egy országos pedagógiai fejlesztési térben pozicionálja magát az innováció és az integráció éllovasaként, az igazgatónő az országos kapcsolatokból meríti az elismerést és a legitimitációt a szakmai programjához. Szemben a K-i iskolával, a fejlesztési programok és források a 2010-es években sem szakadtak meg. Már a kilencvenes években országosan elismert szakértőket hívtak a szakmai fejlődés megalapozásához, és az eredményeiket is folyamatosan az országos pedagógiai és szakmai mező felé kommunikálják. A kétezres években több EU-s pedagógiai módszertani pályázatot kezdeményeztek konzorciumvezetői szerepben.

"Második varázsszó: pályázatok. Az infrastrukturális feltételek biztosítása hazai és Európai Unió pályázatok segítségével történnek leginkább. Meg kellett tanulni pályázatokat írni az innovációk megvalósítása érdekében, melyek természetesen igénylik a korszerű tárgyi eszközök használatát, számítógépterem, nyelvi labor, interaktív táblák, kivetítők, kooperatív tanulásra alkalmas terem bútorzat, és még sok más eszközt. Ezek pályázati úton mind megszerezhetők, ezért van egy állandó menedzsmentünk, amelyet új és újabb pályázatokba „viszem bele” a pedagógus közösséggel." (igazgatói pályázat, 2013)

Ezt a stratégiát alapozza meg az iskolai tevékenységek – magyar viszonylatban – szokatlanul széleskörű dokumentációja (a honlapon megtalálhatók a főbb fejlesztések, jó gyakorlatok leírásai), a pedagógiai munka belső dokumentációja (egyéni fejlesztési tervek, a tantestület által kidolgozott feladatlap-bankok és kapcsoló könyvek), publikálása és konferenciákon, pedagógiai napokon való bemutatása. A térségből a németlakai iskola mellett egyedül a nyugati kisvárosi Thököly iskolának van hasonló országos elismertsége.

- Komoly vezetői kihívást jelent a *tanári kar megnyerése* a vezetési stratégiához, és a továbbképzésekbe és innovációs programokba való energiabefektetéshez. Az országos láthatóság és elismertség nemcsak a szakértők kitüntetett figyelmét hozza magával, de nagy áldozatokkal, "hajtással" is jár.

"...azért Nahalka, Trencsényi, Loránd Ferenc azért olyan emberek voltak a szakmában, hogy hát Németlakra lejártak egy évig, tehát olyan lehetőséget biztosítottak tulajdonképpen a tantestületnek is, egyrészt, hogy egy önértékelés után elinduljunk fölfelé, hogy lássák, hogy azt mondták, hogy én vagyok az Isten ostora, mert annyira hajtottam. Tehát, nem tudtam elfogadni, ami van, tudtam, hogy valahogy haladni kell, de nagyon nehéz volt megfogni, hogy az a harmincvalahány ember hogy tudom, hogy tudom magam mellé állítani. S tulajdonképpen mindig az volt a szerencsém, hogy amikor valami innováció jött, akkor ugye nem így hívtuk, hogy innováció, csak adva volt egy helyzet, amihez valami megoldást kerestünk. És mindig volt 4-5 ember, aki mellém állt. És akkor, akkor így a lendület vitte már a többi. Egyébként úgy gondolom, hogy a mai napig, ha a tantestület 80%-a az egyetért a programmal, az nagyon jó. A másik 20 az vagy beáll a sorba, vagy ha úgy gondolja, akkor odébbáll. Tehát olyan nincs, hogy egy tantestület 100%-ig tud azonosulni." (NL1)

"...'98-'99 az a nagyon melós, én nem is csodálom... Örülök, hogy nem vertek meg. Tehát, hogy ennyi mindent a nyakukba zúdítottam. De ha nem látták volna, hogy mozdulni kell, akkor nem biztos, hogy sikeres. De még egyszer mondom, tehát valahol ők is érezték, hogy ami van, az nem jó. És hogy a Nahalkáék világosan megmondták, hogy pillanatnyilag ez azért nem olyan jó, és hogy el kell indulni. Most aki kényelmesebb volt, vagy.., vagy nagyon a klasszikus tanulásszervezésre volt beállítva, az nem biztos, hogy vette a lapot. Azért fluktuáció van. Tehát, én azt nem akarom elhinni.. Vagy nem is.. tehát, nem vallom azt, hogy az a tantestület, amelyik 40 évig ugyanaz, hogy az jó. Nem jó. Nem jó. Aki nem tud azonosulni egy-egy felfogással az jobb, ha elmegy, mert abban a munkába köszönet nincs. Érted? Tehát, én úgy gondolom, hogy egy egészséges szelekció az kell." (NL1)

2000 óta az iskola a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének gyakorlóhelye, később romológiai gyakorlóhely lett, majd számos hospitációs tréning helyszínévé vált, a messziről vagy épp a kistérségből érkező vendégek egymásnak adják a tantermek kilincset. A nyílt órák által támasztott szakadatlan performativitási kényszer vélhetőleg szintén egy olyan eszköz az igazgató kezében, amellyel nyomás alatt tudja tartani a tanárokat, ezzel biztosítva, hogy a több felkészülést igénylő kooperatív és differenciált óraszervezés ne kopjon ki a hétköznapi gyakorlatból.

- Az igazgatónő hangsúlyozta, hogy *demokratikus vezetői modellt* képvisel. Ezt az elképzelést vitte tovább a főigazgatói programjába is, ahol egy boardot hozott létre az iskolaigazgatókból.

"A vezetők feladata, hogy szerteágazó, előre láthatatlan problémákra megoldásokat találjanak. Ez a belső hálózati együttműködés lehetőséget ad a demokratikus, gyors, szakmailag megalapozott döntések meghozatalára, és azok ellenőrzésére."

Fontos megjegyezni azt is, hogy a pályázási és iskolafejlesztési tevékenységnek az igazgatónő a motorja, és nem talákoztunk olyan programmal, amit más kezdeményezett volna.

"...az igazgatónő, mindig ugye követi ezeket a legújabb pályázatokat, mindenfelé jár, megnézi, megfigyeli. És a. pl., amikor ezt a KOOP-os módszert is bevezettük, vagy valami, akkor hívott ide előadót, aki előadta nekünk, megmutatta a jó oldalát, hogy miért jobb ez, mint az és gyakorlatilag nekünk volt választási lehetőségünk. Tehát, nem az volt, hogy én most igazgató ezt mondom. Hanem megvolt az, hogy beszéljétek meg, döntsétek el, de amennyiben vállaltátok, akkor ott mit tudom én, a 30 órás tanfolyamot el kell végezni, vagy nem tudom hány órát. Tehát, mindig megvolt azért az esetek 90%-ában az, hogy választási lehetőséget kaptunk. Számtalan értekezlet volt, hogyha úgy érzitek, hogy nem, akkor tudunk változtatni és én nekem ez nagyon-nagyon tetszik, hogy nem ez a diktatórikus vezetés van. Amit én mondok, akkor az így van. Ez az, ami engem nagyon megfogott, meg szerintem itt tartott." (NL5)

Úgy tűnt, hogy a tanári kar többsége azonosul az iskolai önelbeszéléssel, és noha túlterheltek, úgy érzik, nem hiábavalók az erőfeszítéseik és a továbbképzések valódi szakmai fejlődést hoztak.

"...mindig vevő volt az újra ez az iskola. Főleg, a mostani igazgatónő. Az ő érdeme az, hogy idáig szerintem eljutottunk szakmailag is, mert volt olyan év, hogy 200 óra továbbképzésen voltunk. (...) És a mostani igazgatónő tényleg, idézőjelbe, rugdosott bennünket és megkövetelte és magunk is akartuk azt, hogy a változást, meg az újat. És én ezért szeretek ebbe az iskolába dolgozni, hogy... rugalmasság van, tehát, akár az embernek van egy magánéleti gondja, nagyon rugalmas az igazgatónő. Tehát, rögtön emberi oldala, tehát rögtön elintézzük, oldd meg, menjél! Ez egy nagyon nagy motiváló erő itt ebbe az iskolába. Volt szigor is, tehát van, amikor azért mi is megkaptuk a magunkét, de úgy érzem, hogy az teljesen jogos volt. És az, hogy itt bárki tovább képezhette magát szakmailag, tehát nem volt akadály." (NL5)

Egy nyugdíjas pedagógussal találkoztunk, aki kritikus volt az igazgató vezetési stílusával és "megosztó" személyiségével kapcsolatban. Szerinte számos konfliktus származott abból, hogy az igazgató lánya is a tantestületben tanít, várhatóan ő lesz az utódja.

"...az [igazgató neve]- nek nem hódoltam be, mondtam neki, hogy nem tudok veled dolgozni, és ezért elmentem korábban. 28 évet dolgoztunk együtt, ő egy igazi törtető, karrierista, már kezdőként igazgatóhelyettesnek jött ide. Nem volt jó a hangulat, sokan elmentek, volt olyan tanévkezdés, amikor nyolc pedagógus." (NL16)

- A fenti szempontok tükrében meglepő, hogy az igazgatónő az integrált iskola élén töltött öt évet nem a karrierje következő lépcsőfokaként és szakmai sikerként, hanem érzelmileg megterhelő kudarctörténetként élte meg.

"Egy évre teljesen elmentem innét. Hát.. végigbőgtem az éjszakákat, mert hát azért '97. január 1. óta én itt igazgató voltam és úgy voltam akkor 2008-tól egy évig főigazgató, hogy tulajdonképpen nem volt iskolám. Tehát, ilyen vízfejen, a nyugati isvárosi Rákóczi iskolában volt a főigazgatói irodám, hozzám tartoztak általános iskolák és Németlak nem. Hát, nagyon nehezen éltem meg, meg kell, hogy mondjam." (NL2)

Ebben közrejátszhatott, hogy az iskolavezetési stratégiája kudarcot vallott a főigazgatói pozícióban: a régóta dédelgetett terv a komprehenzív iskola létrehozására a középiskolák ellenállásán bukott meg.

"Hogy nem lett mégsem 12 évfolyamos iskola, lejött volna Loránd Ferenc, tehát a középiskolának óriási ellenállása volt. Tehát, a középiskola, aki megszokta, hogy.. hát gondolom attól már kirázta őket a hideg, hogy egy vidéki iskola igazgatója lett a főigazgatójuk. Tehát, ettől szerintem már rosszul voltak az első félévig, amikor látták, hogy azért elég határozott vagyok és el tudom mondani, hogy mit várok tőlük, stb. stb. De nem hiszem, hogy annyira repestek érte, még K. A. [későbbi tankerületi igazgató] sem, aki azóta számtalanszor elnézést kér érte, hogy vitába keveredtünk. De úgy gondolom, hogy hasznos volt. A probléma az volt, hogy amikor lejött Lóránd Ferenc, és a komprehenzív iskoláról kezdett beszélni a Rákóczi tornatermében volt, hát ott a középiskola nagyon kikérte magának. Tehát, nagyon kikérte magának, és akkor a Lóránd Feri úgy eligazította őket... hát hogy azért valamit dolgozni is kéne itt. Tehát nemcsak bemegyek, aztán megtartom az órát és lelépek. Na, mindegy." (NL2)

- Az innováció sarokpontjai az SNI inklúzió, a multikulturális pedagógia, és a kooperatív módszertan. Az *oktatási integrációt az SNI tanulók integrációjaként* és az ezzel kapcsolatos inkluzív pedagógiai eszköztár és iskolai környezet kialakításaként értelmezik, és a roma illetve hátrányos helyzetű gyerekek integrációja nem része a helyi intézményi diskurzusnak. Az SNI inklúzióban országos hírű modelleket követnek (együttműködés a Gyermekek Házával Budapesten 2004-től) és országos szaktekintélyek segítségét kérték. Úgy gondolják, hogy az iskolában "2004-re megvalósult a teljes integráció".

A megkérdezettek szerint a tantestület azonosul az SNI inklúzió céljával, "csak hát az a véleményünk, nekem is mondjuk, hogy van, akit lehet, van akit pedig nagyon nehéz, és nem biztos hogy jó neki." - tette hozzá egy alsós tanítónő.

- A 2010-es évek elejére a kurrens pedagógiai szakirodalmat követve a szakmai fejlesztések elbeszélésének két kulcsfogalma az adaptivitás (Rapos és mtsai. 2011) és a hálózati tanulás vált. A hálózati tanulás eszméjének praktikumba való átültetésére az integrált intézmény kínált kísérleti terepet.

"...ugye akkor lett divatos az ún. hálózati vagy horizontális tanulás, ami az intézmények közötti tanulást jelentette. És mi elkészítettük a board, az intézményi board-ot, ami egy három tagú vezetésből és tagokból állt, és folyamatosan szinten tartottuk az intézmények problémáit. Létrehoztunk intézmények közötti munkaközösségeket. Nagyon fontos volt, hogy legyen SNI. Ugye ott elsősorban mi voltunk a példa az integrációval..." (NL2)

Úgy tűnik, hogy az igazgatónő élénken figyeli a legújabb szakmai trendeket, és azokat rögtön megpróbálja az intézményi gyakorlatra illeszteni. Jellemző arra, ahogyan az iskolai önelbeszélés igyekszik beépíteni a legkurrensebb pedagógiai fogalmakat, és felmutatni bennük saját magát, hogy nemrégiben (ANON 2018: 136) az igazgatónő a reziliens iskola fogalmát is megkísérelte beépíteni az iskola jellemzésébe.

A kompetenciamérés

A németlaci iskola általában átlagosan, az iskola CSHI indexe alapján elvárt értéknek megfelelően teljesít a kompetenciaméréseken. 2010 óta az elvárt értéktől a 2011-es és 2013-as hatodikos szövegértési, valamint a 2017-es nyolcadikos matematika eredményei tértek el pozitív irányba, a 2014-es és a 2016-os hatodikos, valamint a 2016-os nyolcadikos matematika eredmények tértek el negatív irányba. A 2011-es, 2012-es és 2013-as nyolcadikos, valamint a 2015-ös hatodikos és nyolcadikos osztály esetében családi háttérindexet nem tudtak számítani (a kompetenciamérési eredményeket ld. a 3. mellékletben). Egyszer intézkedési tervet kellett írniuk.

Az igazgatói elbeszélésében a kompetenciamérés kritikája azért fogalmazódik meg, mert meg kell indokolnia, hogy a kompetenciás erőfeszítések ellenére miért nem ért el tartósan kiemelkedő eredményeket az iskola. A kompetenciamérés hiányában elsősorban a továbbtanulási eredmények alapján igyekeznek a fejlesztések sikerességét bizonyítani.²⁰⁹

²⁰⁹ Egy 2012-ben készült külső szakértői jelentés elsősorban azt kifogásolta, hogy "(m)agas - bár csökkenő tendenciát mutat - azoknak a tanulóknak az aránya, akik az önálló tanuláshoz szükséges alapkompentenciákkal nem rendelkeznek" (igazgatói pályázat 2013:19). A kritikára válaszul a pályázat úgy érvel, hogy "(a) továbbtanulási mutatók megcáfolják a kompetenciamérések

"De istenigazából olyan nagyon nagy (...) jelentőséget nem tulajdonítunk neki. Most lehet, hogy ez probléma, nem tudom. Én picit olyan l'art pour l'art dolognak tartom ezt az egészet, hogy inkább kifelé közvetítek valamit. Én szerintem sokkal többet ér az, hogy hány gyereket vették fel a középiskolába, és hányan nem morzsolódtak le. Ez nekem többet jelent, megmondom őszintén. Meg az, hogy.. hogy hányan végeznek egyetemet és főiskolát egy ilyen közezből. Nekem ez a mérvadó. Most ez lehet nem népszerű, amit mondok, de én ezt így gondolom." (NL1)

Egy másik, más iskolákban is tapasztalható érvelés szerint a NAT és a kompetenciamérés elvárásai nincsenek összhangban, ezért az iskolának komolyan meg kell gondolnia, mennyi időt fordít a kompetenciás feladatokra.

"...talán most jutottunk el oda, ugye én azért nem tartottam objektívnek, és nem tartottam mérvadónak, merthogy lexikát tanítottunk és kompetenciát, készségeket mértünk. Tehát, és ez valahogy nem volt szinkronban. Tehát az, hogy bármelyik intézmény a kompetenciamérésnél, ha ilyen gyerekserege van, ennyire heterogén összetételű gyerekserege van és eredményt tudjon elérni, azt valahogy, ezt a.. ezt a feladattípusokat vagy ezt a képességet, készséget ki kell alakítani. Ez a rendelet által biztosított tanórai létszámon, tehát kevés az óraszám hozzá. Ehhez valamit pluszba kell biztosítani. Most vagy azt, hogy hasonlóképpen tanítasz, mint ahogy itt mi tanítunk, de ennek is van egy kifutási ideje. Plusz kapnak ugye differenciált óralehetőséget a magyarosok és a matekosok. Van középiskolai előkészítő. És van, hogy megpró... matekosak mindig, magyarosok beviszik az előző felmérésnek a feladattípusait, hogy érzékenyüljenek. Nagyon sok szövegértést csinálunk, hiszen a mi gyerekeinknél ez nem a legjobb, a szövegértés. (...) Objektívvé akkor lehet tenni, úgy gondolom, ha kb. úgy csináljuk, mint mi, hogy nem a szakos íratja. Vagy az osztályfőnök, vagy egy teljesen más szakos kollega íratja. Tehát, a besegítést szeretném kizárni." (NL1)

Az utolsó mondatban megfogalmazódik a gyanú, hogy nem minden iskola végzi hasonlóan tisztességesen a mérést, a németlaci eredmények legalább hitelesek.

A kompetenciaméréssel kapcsolatban a legnagyobb sérelem ahhoz fűződik, hogy a gyenge eredmények miatt az iskola nem indulhatott 2017-ben az OH bázisintézményi pályázatán.

"...nem tudom, hogy van-e akkora súlya ennek a kompetencia-mérésnek, mint amennyi.. amilyen súlyt betölt pillanatnyilag a magyar közoktatásban. (...)

Kutató: Hogy olyan nagy súlyt tölt be?

Hát most mindennek ez a mértéke. Mi alapján? A kompetencia-mérés alapján rangsorolják az iskolákat. Ez megint egy hülyeség szerintem, már bocsánat, hogy ezt mondom, hogy hülyeség. Nem mérvadó, inkább azt mondom." (NL1)

A kompetenciamérésre való felkészülés érdekében a heti négy kötelező helyett öt magyar és a heti három helyett négy matematika órát építettek be az órarendbe. Emellett a felzárkóztató órákon és a középiskolai felkészítőn is oldanak meg matematikai és szövegértés típusfeladatokat. A kompetenciamérés eredményeit a mérési felelős ismerteti egyéni eredményekre lebontva a tanév végi értekezleten, és hetedikben egy osztályfőnöki óra keretében beszélnek át a gyerekekkel a visszaérkező eredményeket. A mérés-értékelési felelős nem a gyerekeket hibáztatja a gyenge eredményekért, éppen ellenkezőleg, úgy látja, hogy a feladatot komolyan véve dolgoznak a kompetenciamérésen. A szülőket arra biztatják, hogy töltsék ki a háttérkérdőívet

"mert nekünk az fontos, mert különben még inkább irreális lenne az eredményünk, ha nem látnák, hogy milyen körülmények közül jön a sok gyerek. De néha pont azért, hogy ne tűnjön úgy, hogy nekik nincs annyi, akkor kicsit túloznak. Nem biztos, hogy úgy töltik ki, de azt mi nem is nézhetjük meg igazából." (NL12)

eredményeit. Az iskola a helyi tantervében és az ehhez igazodó napi gyakorlatában a korábbi pályázati és továbbképzési tapasztalataira támaszkodva továbbra is hangsúlyt fektet az önálló tanuláshoz szükséges alapkompentenciák fejlesztésére." (igazgatói pályázat 2013:19)

Az iskola eredményeinek kiértékelésében az elsődleges viszonyítási alap a kistérségi iskolák köre.

"Kutató: (...) végiggondolva, így a környékbeli hasonló adottságú iskolákhoz képest hogyan helyezi el az Önök iskoláját?"

Hát, én azt mondom, hogy középmezőny. Tehát, a két nyugati kisvárosi iskola, ugye ők nyilván mindig az országos átlag fölött voltak. Igen, így kezdtem egyébként a PPT-et, hogy ezeket az iskolákat, a mi iskoláinkat felsorolom és magyar, matek, magyar, matek. Tehát, ez az első PPT, amit kivetitek, és akkor ott látszik, hogy.. fölöttre vannak, illetve, Kőkapu szokott még fölöttre lenni és Sz. Ha jól.. nem minden terület.. tehát, minden évfolyam minden területéből, de egy-egy, azért úgy gondolom, hogy az is már óriási siker nekünk, vidéki iskoláknak, meg kisiskoláknak. És akkor utána, utána Németlak, és akkor utána Báborka, N., tehát, ők általában mindig a végén, végén vannak. Tehát én középmezőnyt mondok. Mert hát nyilván a nyugati kisvárosi iskolát más... tehát, ők országos átlag fölött vannak. Hát ez egyértelmű." (NL3)

A 2017-es eredményeket váratlan sikerként tartják számon. Noha vonzó lenne ez a magyarázat, azért ezt nem feltétlenül a pedagógiai hatásnak, sokkal inkább annak tudják be, hogy akkor kimondottan jó képességű osztályok jöttek össze hatodikban és nyolcadikban is.

"Ez egy nagyon jó évfolyam volt. Tehát, volt már nekünk nagyon jó évfolyamunk és messze nem hozták ezt az eredményt. Tehát, hogy akkor, akkor valami eredménye mégis csak volt annak, hogy plusz óra, meg hogy rákészsültsz feladattípusokkal, meg hogy tulajdonképpen a szövegértést, azt hajtod. Nagyon sok szövegértést íratunk." (NL1)

"Ugye az előző nyolcadik, meg a mostani hetedikünk, ők tényleg jó osztály, össze is hozták, hogy az országos átlag fölé kerültünk. De eddig nem voltunk országos átlag fölött. A kisközségeit viszont azt mindig elértük, sőt, az fölött, volt, amikor a községi iskolához képest is jobb eredményt értünk el." (NL3)

A megfigyelésbe bevont nyolcadik osztályról viszont köztudott, hogy kivételesen gyengék tanulmányi szempontból, ezt bizonyítják a továbbtanulási mutatók, "ez a nyolcadik ez biztos, hogy nem fog országos átlag felettit írni."

Hasonlóan a kőkapusi tanárokhoz, a németlaki tanárok is szorongással gondolnak a kompetenciamérésre:

"Amikor a kompetenciamérésről van szó, nekem már görcsbe szorul a gyomrom. (...) irrelevánsak az elvárások, és nem azt mérik, hogy ezek a gyerekek honnan jönnek és hova jutnak el, amit szerintem, az én magánvéleményem alapján az számunkra mérvadó, hogy a következő iskolai fokozatban megállja a helyét, elvégzi az iskolát, szerez-e valamilyen szakmát. (...) nagyon-nagyon sok ez a feladat, és hogyha nem sikerült teljesíteni, akkor intézkedési tervet kell, hát könnyörgöm, nemcsak rajtunk múlik! (...) Azon kívül ezt a hozzáadott értéket mindig mondják. Egészen más egy, ha önök elmennek a Thököly iskolába, egy nagyon-nagyon kedves, nagyon tiszteletreméltó kolléganő dolgozik ott, láttam óráját, őneki a fejszámolás az olyan magasröptű, hogy csak nézünk, nálunk a fejszámolás 18+24. (...) Egészen más típusú órákat képesek ők tartani, mint mi, de én büszke vagyok arra, hogy nekünk is vannak Babitsos diákjaink, nekünk is volt Löwey-s diákunk, nekünk is volt olyan diákunk, ugye a Marcsika, aki a Romaversitasban országosan 19 gyerek vehetett részt, ő is részt vehetett, azért van nekünk is büszkeségeink. És ez valahogy nem történik meg ennek a mérése vagy megjelenítése, hogy igen, ti ezt is..." (felsős matematika tanár, NL12)

A kompetenciamérés mellett természetesen végeznek belső méréseket is. Az óvodai DIFER mérésekkel összevetik a bemeneti DIFER méréseket, és negyedik osztályban készül egy kimeneti mérés is. A felső tagozaton minden évfolyamon készítenek bemeneti és kimeneti mérést matematikából és magyarból, és végül a nyolcadik osztály is egy kimeneti méréssel zárul, amit átadnak a nyugati kisvárosi középiskolának.

Az alsó tagozaton a differenciált feladatlapok és a szöveges értékelés célja kimondottan a fejlesztő értékelés, de a felső tagozatos dolgozatokban is hangsúlyos ez az elem: először egy diagnosztizáló felmérőt írnak, és csak azután jön a témazáró dolgozat.

"Ugye nálunk a dolgozat is eleve úgy van, hogy diagnosztizál... (...) korrekciós óra és utána jön témazáró. Tehát, nem rögtön befejezünk egy témát, összefoglalás és már dolgozat. Hanem előtte, nyilván nem ugyanazok a feladatok vannak a diagnosztizálóba, mint a témazáróba, hanem a típusfeladatok ugyanazok, hogy ne a témazáróban találkozzon először vele a gyerkőc. A diagnosztizálót megírják, azt kijavítjuk, százalékoljuk, arra jegyet nem kapnak. Visszakapják és a korrekciós órán a típushibákat megbeszéljük, és ezután jön csak a témazáró dolgozat. És akkor így nyilván javult hála Istennek az eredmény is, mert.. most matekból azért rengeteg típus van, magyarból is azért vannak olyan típusfeladatok, amikkel ne ott találkozzon, hanem ezt így oldottuk meg, hogy diagnosztizálunk, korrekció és témazáró. És akkor a témazáróra kapja a jegyet. A diagnosztizálóra csak százalékkal értékelünk." (NL3)

Pedagógiai módszertan

"Én fölírtam azt is, hogy szakmaiság. (...) Mert mi minden hülyeséget megtanulunk. Mert a hülyeség ragadós!" (NL12, plakátkészítés)

Fentebb már számos részlet elhangzott az iskola pedagógiai gyakorlatával kapcsolatban. Alább összefoglalom a németlakai iskola módszertani kultúrájának sarokpontjait.

- Ez az iskolai önelbeszélés elkötelezett a kétezres évek EU-s oktatásfejlesztési narratívái iránt, és a 2010 utáni konzervatív oktatásügyi diskurzusok szinte teljesen érintetlenül hagyták.

"Örök mókuserék a negyedik varázsszó is: az élethosszig tartó tanulás, mely a szakmai fejlődésben való elkötelezettséget, önművelésemet is igazolja. Nincs befejezett ember, hát még pedagógus! Az iskola valódi - mobilis in mobile/ mozgó elemekben mozgó tárgy. Mint tengeralattjárónak a tengerben, állandóan alkalmazkodnia kell a változó környezethez, körülményekhez, feltételekhez, s erre csak akkor képes, ha a pedagógusok újra és újra tanulnak és képezik magukat. Iskolánkban hosszú távú stratégiai terv alapján az elengedhetetlenül fontos szakmai ismeretek megszerzésére törekedtünk (s ezek megszerzésére ösztönzőm is kollégáimat)." (igazgatói pályázat 2013)

- A pedagógiai munka középpontjában az összes évfolyamon megvalósuló kooperatív tanulásszervezés áll. A kooperatív technikák alkalmazásához fokozatosan kell szoktatni a gyerekeket, és ehhez a teljes tantestület módszertani összhangjára van szükség.

"...tehát a gyerekek tudják, hogy azt mondom, hogy „készítünk egy fésűt”, akkor ő tudja, hogy az hogy néz ki, és hogy kell használni. Bemegy az angolos kollega, nála is. Nyilván, csak így megy. Tehát az, hogy én meg a matekos kollega próbáljuk, hát az nagyon kevés lenne." (NL3)

A kooperatív technikák megalapozásához vezették be a "pszicho-térkép" módszert, melynek célja a nagycsoportos óvodai és 1-3 osztályos megfigyeléses személyiségmérése és fejlesztése, az agressziókezelés és az együttműködési készség fejlesztése, valamint a kooperatív óraszervezés megalapozása. Alsóban hetente egy órát tartanak a differenciált feladatlapok használatával, és heti 2-3 koopoos óra van, de az új anyagokat inkább frontális módszerekkel tanítják. Noha a kooperatív óraszervezés több felkészülést igényel, a pedagógusok általánosságban úgy érzik, hogy megtérül, a gyerekek jobban élvezik ezeket az órákat, és jobban megvalósítható az egyéni bánásmód és haladás szempontja is. "Ez a gyerekek érdekét szolgálja, igaz, hogy ez a tanárnak sokkal több munka, de mi ezt vállaltuk, hozzászoktunk." - érvelt egy alsós tanító.

- Érdekes helyi sajátosság, hogy nem az oktatási integrációs, hanem az SNI inklúziós tevékenységet emelik ki. Az SNI inklúzió fő módszertani elemei a rugalmas tanrend (alsóban nincsenek 45 perces órák, hanem változó hosszúságú tantárgyi blokkokban tanítanak), a háromszintű diagnosztizáló feladatlapok alkalmazása, és a kéttanítós illetve kéttanáros modell (osztálytanító és gyógypedagógus együttes részvételével).
- A tanárok a pályázatos évekre olyan időszakként emlékeznek vissza, ami nehéz volt ugyan, de megérte: "tehát volt az a húzós négy-öt évünk, amikor minden hétvégén valahol ültünk." (NL6) Az interjúkban visszatérő motívum az az év, amikor több száz óra továbbképzést végeztek el.

"Én úgy gondolom, hogy egy orvosnak is időszakonként kell egy új képzés, megjelennek új gyógyszerek. Én úgy gondolom, hogy egy pedagógusnak is, nem feltétlen minden évben, de igen, időszakonként szüksége van arra, hogy a saját tudását felfrissítse, vagy megismerje az aktuális trendi módszereket, mert lehet, hogy talál benne olyat, amivel még egy kis pluszt tud hozzáadni." (mentor matektanár, NL12)

"Volt olyan év, amikor (...) közel 150 és 300 óra képzésen vettünk részt fejenként, aminek egy részének volt értelme, másikat mi már csináltuk, mert ahogy a B. is mondta, akik jönnek ide hallgatók, nagyon sokszor itt szembesülnek ezekkel, amiket mi ide felírtunk, mert a képzésen ezzel nem találkozhatnak." (NL12)

Míg a fiatalabb kollégákkal kapcsolatban az a feladat fogalmazódott meg, hogy a főiskola módszertani hiányosságait a mentoráláson keresztül kompenzálják, addig az idősebb tanárok már megengedhetik maguknak, hogy módjával válogassanak az innovatív módszerekből. A legprogresszívebb középgenerációs tanárok párban dolgoznak, és segítik egymás munkáját:

"Sokszor adódott úgy, hogy pályázat révén volt továbbképzés, vagy így végeztük el hatan a pedagógus szavizsgát, amire magamtól biztosan nem mentem volna el, de utólag azt mondom, hogy érdemes volt. Sokan minősülhettünk együtt, megvolt az anyagi és a szakmai előnye is. Mi az Ildivel sokszor szoktunk párban dolgozni, hiába ő matekos, én meg történelmes, de mégis valahogy tudunk jó ötleteket átadni egymásnak. A portfólióban is tudtunk ötleteket adni." (NL12)

"Meg a kooperáció nemcsak a kooperatív módszerek, hanem a pedagógusok közötti kooperáció is, meg a tanulók az órán is, tehát sokszinten. Nekem sikerült szakdolgozatot írnom a kéttanáros óravezetésből. Ott is a kooperáció sok szintjéből indultunk ki." (NL12)

A tantestületben jelenleg 15 fő dolgozik, teljes a szakos ellátottság. Szakmai munkaközösségek nincsenek, azonban hat szakvizsgázott pedagógus alkotja az 5 vagy 6 éve működő mentori munkacsoportot, akiknek az a feladata, hogy mentorálják azokat, akiknek nincs szakvizsgálója, vagy a kooperatív módszerekben kevésbé járatosak.

A képzések közül az informatikai, szociális kompetenciás továbbképzéseket, valamint a professzionális kommunikációt (szülői kapcsolattartás, konfliktushelyzetek megoldása) emelték ki leghasznosabbnak. A tanári fókuszcsoporthoz panaszkodott ugyan a túlterheltségre (mind a tanárok, mind a gyerekek szempontjából), de ezt nem a kooperatív órákhoz, hanem a magas heti óraszámokhoz köthették.

- Visszatérő narratív elem, hogy "akkor még nem tudtuk, hogy hívják, de már csináltuk", vagyis hogy az iskola számos pedagógiai újdonságot az országos elterjesztés előtt vezetett be, amelyek csak utólag kanonizálódtak, illetve kaptak nevet.
- Érdekes kontraszt, hogy a gyerekek a fókuszcsoporthoz úgy fogalmaztak, hogy "átlagos" iskolába járnak, és a napi rutin, a 45 perces órák egyhangúságát panaszolták. Azt is elmondták, hogy igaz ugyan, hogy szoktak kooperatív feladatot csinálni, sokkal érdekesebbek az órák, amikor vendégek vannak. Az A csoportban Robi bácsi, egy másik iskolából áttanító kémia tanár örvendett a legnagyobb népszerűségnek, aki a megfigyelt napon viszonylag hagyományos módszertanú órát tartott. Abban viszont egyöntetű volt a gyerekek véleménye, hogy sokkal szívesebben dolgoznak csoportmunkában vagy páros munkában, mint hagyományos módszerekkel.

Közösségi kapcsolatok: a település és az iskola

A németlakai iskola és óvoda nyolc település társulásának fenntartásában működött egészen az iskola államosításáig. Az igazgatónő a következőképpen emlékszik vissza a kistérségi társulási iskolafenntartás időszakára a kilencvenes és kétezres években:

"Nem volt egyszerű az élet, mert akkor már az önkormányzatok voltak a fenntartók és a nyolc település látta el az iskolát, és emlékszem az első költségvetés tárgyalásra összesen 1.250.000,- Ft-ot kértem a költségvetéshez, volt közel 200 milliós költség... és 4 órán keresztül érveltem. És megkaptam. Ez egy áttörés volt. Ez egy áttörés volt. Attól kezdve úgy gondolom, hogy segítettek, azt nem mondom, hogy mindig

elismerték vagy dicsérték a munkámat, mert azért én se voltam egy könnyű ellenfél, de ők sem. Tehát, akkor nekem a nyolc településen 56 főnököm volt, mert minden képviselő és minden polgármester az igazgatónak a munkáltatóját adta. Tehát, nem volt egyszerű az életem." (NL2)

Régóta Németlak volt a helyi intézmények központja. A falu életszínvonalában, infrastrukturális ellátottságában és lakossági összetételében is különbözik a többi településtől. A hetvenes évek végén költözött be az igazgató, valamint egy tanárházaspár a település szolgálati lakásaiba, olyannyira gyökeret vertek a településen, hogy a férfi 2010 és 2014 között polgármester is volt. Rajtuk kívül talán még egy fiatal tanárházaspár él a faluban, a többiek a nyugati kisvárosból járnak át. Ennek köszönhetően van egy szűk helyi értelmiség a faluban: *"...a kezit csókolom utcában lakunk mi"*, magyarázta a volt polgármester, ugyanis itt laktak a tanárok, óvónők, korábban a TSZ párttitkár, az agronómus, és az állatorvos. A polgármester-tanárnak kimondottan célja volt a fiatal értelmiség megtartása és helyben foglalkoztatása, így került például a jelenlegi óvodavezető a helyére. 2013-ban Németlak kilépett a kistérségi társulásból, ennek körülményeiről nem tudunk.

A közösség tanulmány fogja elemezni azt a helyzetet, hogy a kistérség, hasonlóan az iskolához, egyfajta uniós pályázati pénzmágnesként elsősorban EU-s pályázati forrásokra támaszkodva széleskörű, gyerekekre fókuszáló infrastruktúrát épített ki: Integrált Községi Szolgáltató Tér és egy ideig tanoda működött Németlakon, Biztos Kezdet Gyerekházat Palkóváron, Községi házat Kankalinon, és "Jó kis hely" program indult 2018-ban Artúron. Ezeknek a projekteknek közös jellemzője, hogy a helyi értelmiség mellett néhány érettségizett helyi roma nőnek is biztosítanak foglalkoztatást, illetve hogy létrejöttek intézményesített közösségi terek és egy országos hálózatokba bekapcsolt, női szakmai infrastruktúra a gyerekek fejlesztésére és a fiatalok szabadidejének kitöltésére.

Érdekes kontraszt volt látni, hogy a pályázati forrásokra támaszkodva az iskola évtizedről évtizedre új szárnyakkal gyarapodott, modernizálódott az infrastruktúrája (pl. nyelvi labor Soros támogatással, digitális táblák), és szomszédos telkeket vásárolt meg, miközben a falvakban egyre csökkent a gyereklétszám.

A falvak terében maga az iskola kevésbé jelenik meg, noha korábban szerveztek kézművesfoglalkozásokat húsvét és karácsony alkalmával külső helyszíneken, alapvetően az iskola terébe szervezik a szülőket is megszólító eseményeket, és inkább enyhe sérelemként hangzott el, hogy a meghívott képviselőtestületek tagjai közül kevesen jelennek meg az iskolai rendezvényeken. Az énektanárnő által vezetett kórus szokott fellépni a falunapokon és az egyházi ünnepeken. Ugyanakkor abban egyetértett a tanári fókuszcsoporthoz, hogy akkor számíthatnak a falvakra a falubusz és egyéb eszközök kölcsönzésében, amennyiben megkeresik őket. A nyolc éven át kitűnő gyerekek 100 000 Ft önkormányzati jutalomban részesülnek.

Hasonlóan Kőkapuhoz, Németlakot komoly drogprobléma jellemezte 5-10 évvel ezelőtt a fiatalok körében, de a tanárok szerint a helyzet néhány éve csillapodott, miután az érintett generáció felnőtt.

Szülők és iskola

A németlaki iskolában az első és ötödikes osztályfőnököknek és a napközis tanároknak kötelező a családlátogatás, később azokhoz mennek el, akikhez szükséges. A problémás helyzetekben esetmegbeszélő társadalmi kerekasztalt tartanak a szülő, a gyerek és az érintett pedagógusok és szükség esetén a családsegítő, a szociális munkás és a pszichológus részvételével (ez évente kb. 3-4 esetben fordul elő). A pedagógusok szerint az évek során sikerült olyan bizalmat kiépíteni a szülők felé, ami hitelessé teszi őket.

"Bejönnek a szülők, mert soha nem lecseszést kapnak, hanem mindig azt nézzük, hogy hogy lehet a gyereken segíteni. Mert az a gyerek, aki itt.. hát.. visszabeszél, tudod, flegma stb. az otthon is az, csak maximum a szülő vagy nem mondja, vagy nem tud vele mit kezdeni. Tehát, ezzel is csak azt akarom mondani, hogy nagyon hosszú idő az, amíg a bizalmat kiépítettük. Nagyon hosszú idő volt, több év, mire elfogadták a szülők, hogy a pszichológushoz nem a hülyék mennek, hanem igenis az a teljesítményorientált, görcsös gyereket is tudja segíteni és most már nekik az volt a természetes, hogy itt van pszichológus. Mire megszokták, addigra meg hát sajnos elment. Tehát, hogy a többirányú nyitottság a feltétele annak, hogy egyáltalán valamire jussunk, mert akárhogy is nézed.. van egy iskolai norma, de abban a pillanatban, hogy kilép az utcára, a családi norma szerint él. Vagy a haverok normája szerint él. Egész addig, amíg reggel nem jön be. Például ezért van

nálunk alsóban a reggeli beszélgetés. (...) Tehát, mi történt vele attól kezdve, hogy ¼ 5-kor kilépett az iskola kapuján, másnap reggel ½ 7, ¾ 7-ig, hogy ide beért." (NL2)

"...ez is az igazgatónőnek köszönhető, a roma szülőkkel volt gondunk még a kezdet kezdetén, de az igazgatónő ezt nagyon szépen lekezelte, és most már megszűnt részükről ez a hóbörgés. Normálisan bejönnek, elmondják, hogy mi a gondjuk, problémájuk. (...) ...jöttek hozzánk Kókapuról, D-ból gyerekek és elmondták, hogy itt milyen nyugalom van ebben az iskolában, hogy nincs ilyen, hogy megfélemlítés, verekedés, kiközösítés. Tehát, egy.. szerintem egy annyira jó szellemben neveljük itt a gyerekeket." (NL5)

A pedagógusok elismertségében meghatározó, hogy a tanári középgeneráció már a szülőket is tanította.

"...mi most már olyan gyerekeket tanítunk, akiknek a szülője is idejárt. Tehát akikkel néha problémám van, családon belüli konfliktusokat kell itt az iskolában megoldanunk, mert ugye a gyerekek azért verekszenek össze, mert otthon is a két szomszéd is már hadakozik hetek óta egymással, azok akik így bevándorolnak, máshonnan jönnek. Tehát itt Villőről nagyon szeretnek meg Kókapu környékéről. Jön az egyik család, aztán hoz magával még hármat. Meg össze-vissza költöznek. (...) több problémám van egyébként a magyar gyerekekkel, ott a szülő azt gondolja, hogy ő a valaki. A roma szülők meg úgy vannak, hogy nem igazán bírják a gyerekekkel otthon sem, és akkor úgy gondolják, hogy na, mi vagyunk itt az isten, majd mindent megoldunk." (NL6)

Az osztályfőnök a kölcsönös tiszteleten alapuló kommunikációt emelte ki a roma szülők megnyerésében, de ebben is központi szerepet játszott az igazgatónő.

"...amikor bejött hóbörögni, mondjuk, volt ilyen, hogy mit tudom én, az egyik kolléga osztályfőnöki figyelmeztetőt adott az egyik gyereknek, de hát a másik gyerek is ugyanúgy megkapta. És bejött a szülő, hogy persze, mert fajgyűlölő. És mondta a kolléganő, nagyon téved, nekem az élettársam roma. Tehát, ennyi... egy mondattal. Vagy az igazgatónő megpróbálta szépen elmagyarázni nekik a dolgokat, hogy figyeljenek, itt vannak szabályok, amit be kell tartani. Most még megpróbáljuk ezt megbeszélni, de ha nem szedi elő a gyereket, vagy nem beszélget... beszélgetés formája, mert a büntetést mindig kizártuk, hogy ne büntesse a gyereket, hanem próbáljon meg vele többet beszélgetni. És hogy.. el kell fogadni a szabályokat, ami az iskolában működik. (...) Tehát, próbáltunk szépen, normálisan beszélni velük és akkor.. (...) most már normálisan jönnek be. Udvariasak, köszönnek." (NL5)

A tanárok szerint az alacsony státuszú szülők nem érzékelik az iskola módszertani kiválóságát és nincsenek tisztában az órai munka részleteivel, hiszen nekik az a "természetes, amit itt kap" (NL1), de azért a fókuszcsoport úgy gondolta, hogy ismerik a versenyeredményeket, szakköri lehetőségeket, programokat. Ezt a szülői interjúk is visszaigazolták. Az iskolai rendezvényeken és projektnapokon megjelennek és aktívan részt vesznek a szülők (karácsony, húsvét, gyereknap), de a pedagógusok szerint azért többen is jöhetnek.

"...Iskolai rendezvényekre is, hiába mondjuk a szülőknek, hogy jöjjenek vagy valami. Eljönnek, főzünk közösen, a szülők főznek meg.. de pl. egy karácsonyi ünnepre, vagy egy Húsvétváróra, arra nagyon kevés szülő jön, március 15-i ünnepélyre.. inkább ilyen gyereknap, meg jelmezbál. Ez a két fő, amire tényleg bevonzuk őket. De hát akkor, azért mert a roma szülőt úgy megnézed, úgy végigtáncolja a jelmezbált. Benyomjuk nekik a lakodalmast, aztán annyi..." (NL5)

A rászorulóknak évente többször rendeznek ruhaturkálót.

A megkérdezett alacsony státuszú szülők pozitívan nyilatkoztak az iskoláról, egyfelől kiemelték, hogy az iskola "szép" (az iskolaépület állaga a középiskolaválasztásban is fontos szempont), másfelől pedig hogy szemben a gyengébb iskolákkal, az innen kikerülő gyerekek középiskolában is "megállják a helyüket", "tudják a szintet tartani". Közismert, hogy a Németfaluról kikerülő jobb tanulók biztonsággal leérettségiznek. Ugyanakkor mindenki említett olyan történeteket is, amikor a gyerekek "elkallódtak", és ezt elsősorban annak tudták be, hogy "bandába keveredtek", és kimaradtak a középiskolából.

A társadalmi különbségek észlelése, a roma és többségi tanulók együttnevelése

Az iskola saját becslése szerint a roma tanulók aránya 40-50%-os (ANON 2018). Hasonlóan a kőkapusi iskolához, sőt, talán még erőteljesebben, a roma és a többségi tanulók közti különbség tagadása a jellemző.

"...nagyon befogadóak a gyerekek. És itt, a magyar és a roma gyerekek között nincs meg az ellentét. Azért, mert ők már óvodáskoruk óta ismerik egymást. Tehát, nincs ilyen, hogy nem ülök mellé, mert roma tanuló, vagy fordítva. Ilyen kiközösítés nincs az iskolában. Ők elfogadják egymást. Sőt, hát szép magyar lányok szerelmesek a roma fiúkba. Tehát, nincs ez a... ami úgy országos szinten megvan." (NL5)

"Megpróbáltuk megjeleníteni azt a sokszínűséget, amit az iskola képvisel, és ehhez nagyon jó volt a két kolléganő ötlete, ami egybecsengett, hogy akkor legyen szívárvány. Tehát tényleg az alapmotívum, a szívárvány a sokszínűséget jelképezi. Próbálunk mindenkit befogadni, és mindegy, hogy éppen zöld, lila vagy sárga, attól még ugyanúgy kezeljük, legalábbis megpróbálunk mindenkit azonos módon kezelni." (NL12 az elkészült plakátról)

"Mióta itt tanítunk, roma-nem roma tanulók együtt tanulnak, nem téma. Nem téma. Egy ideig még vezettük, mert kérték, volt olyan osztály, ahol 50% volt, volt ahol kevesebb, se a gyerekek közötti kommunikációban, se a gyerekek között, nem." (NL12)

Emellett itt is említették, hogy a szülők közt magas a vegyesházasságok aránya. A tanárok a roma tanulókra vonatkozó kérdéseket rendszerint egyfajta sztereotípiabontó narratívával hárítják, a roma tanulókról szóló tanulmányi sikertörténeteket mesélnek.

"Meg egyébként nem is mindig azok a problémások, ez teljesen változó, hogy van-e éppen egy problémás család vagy eset." (NL12)

"Nálunk például kitűnő tanuló cigány, tehát roma származású kislány, kitűnő." (NL12)

Míg az etnikai különbségek érzékelését tagadják, illetve a romapedagógiai keretezésben beszélnek el (ld a 4.3-as pontot), a társadalmi különbségek elbeszélésének nagyonis megvan egy szociológiailag érzékeny nyelve. Noha a legtöbb osztályban többségében vannak a mélyszegény gyerekek, vannak kimondottan vegyes osztályok is, és a falusi elit sem pártolt el az iskolától.

"Nálunk nagyon nagy az olló. (...) Nekem az előző két osztályom, akiket végigvittem, ott sokszor volt, nem problémám a szülőkkel, hanem teljesen más volt a családi háttér, sok volt a hátrányos helyzetű, bármit kértem, akkor az nehezebben jött meg, itt nekem üdítő változatosság volt, karácsonyi műsorra bármit mondtam, már hármat hoztak másnapra, kérdezik, hogy mit lehet. Tehát nagyon nagy az olló ebben az osztályban. És ennek ellenére is. Tehát az egyik legszegényebb villói kislány minden születésnapjára hoz be az osztálytársainak édességet, meg az adventi kalendáriumot ugye, az Évike, hogy akkor minden nap más nyithatta ki, és nem a leggazdagabb kisgyerek. De hozzám jár a polgármester kislánya, a falusi boltosnak a kislánya, a sertéstelepvezetőnek a kislánya, tehát van egy ilyen nagy olló, az egyikük nagyon jól áll, elmeséli, hogy wellness hétvégén voltak, meg a nem tudom én micsoda, a másikat meg még víz sincs. Meg be van támasztva egy terméskövel az ajtó. Tehát ilyen nagyon kettős a dolog." (NL12)

A hetedik osztályban többségben vannak a jobb módú gyerekek. A jobbmódú családok kapcsán kiemelik, hogy a szülők szívesen adakoznak, és hozzájárulnak a ruhagyűjtéshez.

A B fókuszcsoporthoz világosan kiderült, hogy a gyerekek nagyon is tisztában vannak a romákat sújtó munkaerőpaci és oktatási előítéletekkel ("Itt volt apu, volt egy munkahelyen, és nem vették fel, mert ő cigány. (...) De azért nekik van több lehetőségük is. A magyarnak több lehetősége van, mint egy cigánynak. (...) Az iskolákban is több minden vonatkozik rájuk, több kedvezményt kapnak.") Noha a középiskolai előítéletekkel kapcsolatosan nem jelentek meg féltelmek, a Gandhi Gimnáziumot többen említik pozitív alternatívaként, voltak is egy jó emlékű táborban a Gandhi szervezésében.

"Ott nagyon jól érzik magukat, jó életük van, voltak táborban. Ott ilyen megértők, nagyon kedvesek a tanárok. Főleg az, akinek nagy szakálla volt... Nem tudom, mi volt a neve. Sok barátot ismertünk meg, nagyon messziről jöttek, Nógrád megyéből." (NL14)

A B fókuszcsoportból az is világosan kiderült, hogy a gyerekek pontosan tudják egymásról, hogy ki roma és ki nem az.

"- Kutató: És ez azért van, mert ő roma?

- Nem, hát mi is azok vagyunk! Jó, hát te nem. Meg az Attila...

- Én, Attila, Dorina.

- Heni

- Heni az az.

- A többi mind roma.

- Meg a Csabi, így vagyunk négyen." (NL14)

SNI és roma

Ahogy fentebb már szó volt róla, az oktatási integráció helyi értelmezésében két elem hangsúlyos egyszerre, az SNI tanulók inklúziója és a beás nyelv- és népismereti oktatás.

"...az SNI-knek a 70%-a cigány származású. Tehát, nekünk kettős problémát kell megoldani. Az SNI, enyhe értelmi fogyatékosok integrációját és a cigány tanulóknak az identitását. Tehát, nem szeretnénk ilyen szemellenzősek lenni." (NL1)

Tudatos koncepcionális különbségtétel van azonban az SNI és roma tanulók vonatkozásában: míg az együttnevelés pedagógiai vonatkozásairól színvak megközelítésben kizárólag az SNI inklúzió kapcsán beszélnek (és a roma-nem roma tanulók együttnevelését nem tekintik pedagógiai módszertani feladatnak), addig a romapedagógiai munkát elsősorban egy kulturális-hagyományőrzési keretben értelmezik (aminek természetesen megvannak a pedagógiai módszertani vonatkozásai, de ezek nem önmagára az együttnevelésre, hanem a tananyag átadására vonatkoznak).

"Nálunk a szívárványszín az nemcsak etnikai szívárványszínt jelent, hanem nagyon sok nálunk a sajátos nevelési igényű tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyerekek vannak nálunk. Azon kívül vannak beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséges gyermekeink is, van amikor, például egy hetedikes kisfiú gyönyörűen bírja a normál tananyagot is, akkor neki igen, biztosítjuk az egyéni haladási útvonalát, nem zárjuk be őt egy skatulyába. Van olyan kisgyermek, aki nem rendelkezik ilyen papírral, de azért fölismerjük, hogy ő a tanulásban segítségre szorul. Akkor az ő számára is biztosítjuk a differenciált feladatlaprendszer használatát, tehát igyekszünk arra, hogy minél több gyereknek, ezt nem mindig tudjuk teljes mértékig megvalósítani, hiszen mi is csak emberből vagyunk, és azért egy órán nem igazán sokfelé irányulhat a figyelem, de amikor tudunk, akkor erre megpróbálunk odafigyelni." (NL12)

A két tevékenység az iskola önértelmezésében összefor: az iskola akkor indult el az integráció útján, amikor egyszerre kezdte meg az SNI tanulók inklúzióját és a beás nyelvoktatást.

"... az SNI-ket szép fokozatosan beintegráltuk (...) Ez annyit jelent, hogy kinyitottuk az iskolát, hogy ebbe a komplex művészeti tantárgyba beintegráltuk a beás nyelvet és a beás népismeretet. Ugye IPR bázisintézménye voltunk 2004-től és hát mi ezt bevállaltuk. Tehát, amikor punyát kellett sütni, akkor jött az

anyuka, amikor faragni kellett a teknőt, akkor jött az apuka. És.. tehát, ha.. akkor még nem tudtuk ezt, hogy mi kultúraazonos pedagógiát csinálunk. Ugye ezt azután tudtam, hogy a romológia elvégeztem, de ha mi akkor nem nyitunk a szülők felé, és nem egy ilyen... nem szabados, rugalmas rendszert vezetünk be, akkor én úgy gondolom, hogy nem itt tartunk." (NL1)

Romapedagógiai bázisintézmény

Noha az iskola terében még megjelennek a korábbi német nyelvoktatási törekvések (kétnyelvű feliratok, fényképek a testvériskolai utakról), mára a sváb identitás mind a faluban, mind az iskolában elhalványult, és a helyét átvette a romológiai szakértelem. A hivatalos megjelenésekben az iskola a romapedagógiai törekvéseket a multikulturális oktatás paradigmájába illeszti.

"A „szociális deficit” elmélet a németlakai iskola vezetőségének szellemiségétől is távol állt, amikor tudatosság nélkül ugyan, de az 1990-es évek végétől nevelési, oktatási elképzeléseiket olyan értékek figyelembevételével határoztuk meg, mint: kultúraazonos pedagógia – konstruktivista pedagógia – inklúzió – integráció – esélyegyenlőség – multikulturalizmus." (ANON 2018)

Ebben a keretben a multikulturális nevelés kéz a kézben jár a pedagógiai innovációkkal.

"A multietnikus környezetben a gyerekek érdeke az együttnevelés mellett szól, ami egyben a sok-sok évtizedes hagyományokra visszatekintő pedagógiai eszköztár megreformálását is magával kell, hogy hozza. Az etnikai kisebbségekhez tartozókat abban kell segíteni, hogy megtalálják, megőrizzék és fejlesszék identitásukat, vállalják a máságot, elfogadják és másoknak is megmutassák a kisebbség értékeit, megismerjék a kisebbségi jogokat, kötelelességeket és felismerjék az előítéletek és a kirekesztés megjelenési formáit." (ANON 2018)

A romológia oktatás bevezetése szintén az igazgató nevéhez fűződik, bár azóta már van egy másik pedagógus is, aki a roma népismereti órákat tartja. Az iskola szerepértelmezésben az elhalványuló beás kulturális örökség megmentése a domináns.

"Az, hogy mi nyitott iskola lettünk az igen, ezzel indult el, hogy föl vállaltuk. (...) 2000-ben egy 90 órás képzést végeztem a romológián, akkor még nem tudtam, hogy én romológus leszek, de úgy gondoltam, hogy.. ha én elvégzem, akkor a többiek se mondhatják, hogy nem tanulnak. És egy roma napot rendeztünk, és egy kankalini bácsit kértem meg, hogy olvasson föl egy beás mesét, mert a gyerekek már 2000-ben, a gyerekek közül senki nem vállalta, hogy ő beás, ők nem tudnak beásul." (NL2)

Mivel a beás népismeret oktatásához nem volt akkreditált tankönyv, maguk készítettek egy mesegyűjteményt, és feladatlapokat is kidolgoztak. 2005-től tehát a beás népismeret is az iskola külső exportcikkévé vált, és az elismertetése az iskola fontos küldetése.

"...ez 2005-ben volt és ugye azóta csak erről beszélünk, és népszerűsítjük. És ez egy sillabusz volt a többi iskolának is ahhoz, hogy a hagyományokat összegyűjtse. Mert azt tudni kell, hogy a beás népismerethez nincs tankönyv. Tehát ha van is, nem biztos, hogy elfogadható. Aki népismeretet tanít, ugye azért azt tudni kell, hogy 2013-tól nem lehet integrálni a cigány népismeretet, hanem önálló tantárgyként kell tanulni, vagy tanítani. De ez az egyetlen olyan tantárgy van Magyarországon, amely tanítása nem kötött feltételekhez. Tehát, nem kell elvégezned még egy 30 órás továbbképzést sem. És ez úgy gondolom, hogy szegény. Tehát, aki... maradék elv tanítják zömében a népismeretet, akinek van még egy órája a tantárgyfelosztásban, az megkapja" (NL2)

A roma népismeret oktatása tehát hamar beilleszkedett az iskola szakmai tevékenységi körébe. Jelenleg a legfontosabb kérdés az, hogy hogy lehet a romológia órák szakmai színvonalát és a romológiai szaktudás elismertségét biztosítani egy olyan törvényi-tantervi-tankönyvi kontextusban, ami ezt nem garantálja. A nemzetiségi bázisintézményi státuszt a kényszer szülte (az iskola a kompetenciamérési eredményei miatt nem indulhatott az Oktatási Hivatal bázisintézményi pályázatán, de ebbe nehéz beletörődni: az iskola honlapján például az OH bázisintézményi státusszal büszkélkednek, ugyanakkor nem említik, hogy ennek tárgya a romapedagógia), a cím elnyerése azonban tovább erősítette az iskola küldetését abban hogy a romapedagógia

szakmailag hiteles forrásaként jelenjen meg az országos pedagógiai közegben (bázisintézményként havi egy országosan meghirdetett hospitációs tréningnapot tartanak).

"...ami nagyon fontos, hogy szakirodalmat adtunk. Tehát, mert anélkül... (...) fölmege valaki a netre, sok hülyeséget talál, és ha nincs lektorálva, akkor egyáltalán nem biztos, hogy legitim. (...) És mi ezzel a képzéssel tulajdonképpen én úgy gondolom, hogy itt forradalmat csináltunk, mert akkor rájöttek, hogy a népismeret is tantárgy. Hogy van tanmenete, hogy van kerettanterve, és hogy készülni kell belőle. És hát ezzel tulajdonképpen a POK-ban, hogy nemzetiségi bázisintézmény lettünk, most már a hatodik képzést tartjuk. Tehát, Szolnoktól Békés megyéig, Pest, Pécs.. merthogy igény van rá. Ez egy ingyenes továbbképzés, amire 20 ember mindig jelentkezik. Tehát, úgy gondolom, hogy ez, ez megint csak egy forradalmasítás, de hát nem tudom, hogy mikor lesz ebből valami olyan kötelezőség, hogy azt mondják, hogy legalább egy 30 órás képzést. Amikor az erkölcsstant bevezették, 60 órás képzésre kellett elküldenem azt a kollegát, aki az erkölcsstant tanítja. Na, most itt van a népismeret, már ötödik éve és a kutya meg nem kérdezi, hogy van hozzá affinitásod, van hozzá anyagod, van tankönyved? Tehát, hogy ez egy olyan szintű magára hagyottság, ami szerintem felelőtlenység." (NL2)

A nyolcadikos osztály

Az osztály összetétele

A nyolcadikos osztályról közismert az iskolában, hogy a gyerekek gyenge képességűek, és kilógnak az iskola továbbtanulási trendjeiből abban az értelemben, hogy kiugróan kevesen tanulnak várhatóan tovább érettségit adó középiskolában. A nyolcadikos osztályfőnök jellemzése szerint néhány jó képességű gyerek kivételével az osztály többsége gyenge képességű.

"...most ezt csúnya így kimondani, hogyha a képességeket nézem, nincs egy erős középréteg. Tehát, vannak a jók, jó képességű gyerekek, de az a kevés. Egy 19 fős osztályról van szó. Nincs egy erős középréteg. Hát.. elmondják a számok: 19 tanulóból 9-en voltak 8. félévben 3 egész alatti tanulmányi átlaggal. Négy SNI-s van az osztályunkban. A gyerekekből kb. most lehet, hogy nem pont, de 12 körül van a HH-s, egy HHH-sunk van és vagy nyolc veszélyeztetett. Tehát, a háttér, amiből jönnek. Én kint voltam családlátogatáson. (...) Le voltam döbbenve azon a szegénységen, amiben az osztálynak több mint a fele él. (...) egy-két családot eltekintve szegénység volt, de tisztaság, a gyerekek aránylag tisztán járnak iskolába. Jó, nálunk is van két kivétel, aki nem, de ott az egész családra ez jellemző. (...) Hogy nincsenek meg azok az alapkörülmények, ami mondjuk, megvan egy másik kisgyerekeknek. De ez se egészen igaz, mert van, akinek megvan, és mégse tesz érte semmit. (...) Nincsenek ilyen nagy klikkek, széthúzások. Aránylag jó közösségnek mondható szerintem a nyolcadik, csak tanulni ne kelljen. Hát ők imádnak iskolába járni, mert itt van a haveri kör, a barátok, elvagyunk, csak tanulni ne kelljen. És evvel szenvednek a kollégák is. Tehát, nincs rendszeres tanulás a gyerekeknél." (NL5)

Mégis heten vesznek részt az Útravaló programban.

Az osztályfőnök minden év elején öt kérdésen alapuló szociometriai felmérést készít, és ebből arra következtetett, hogy a baráti körök nem változtak a felső tagozatban, de a baráti választások esetében egyre emelkedett a kölcsönös választások száma. Egy jó tanuló roma fiú, Roli szerint noha elkülönülnek az "osztály menői" (5-6 fiú, Niki és Adri) a többiektől, hetedik osztályra megszűntek a komolyabb konfliktusok a baráti társaságok között. A fókuszcsoportban Niki úgy fogalmazott, hogy "Az osztály eleinte nem volt összetartó, nyolcadikra aránylag kialakult, de még mindig vannak kis hibák, most már nagyjából mindenki mindenkivel el van fogadva."

A fókuszcsoportban a gyerekek közlékenyek voltak, odafigyeltek egymásra és együttműködtek, élvezték azt a helyzetet, hogy kikérjük a véleményeket. Összevetve más iskolákkal feltűnő volt, hogy kifinomultabban reflektálnak az iskolai pedagógiai gyakorlatokra, és szabatos indoklással érveltek a középiskolai terveik mellett.

Két roma lánnyal vannak komolyabb beilleszkedési problémák, azonban ez a tanárok és a gyerekek elmondása szerint is elsősorban higiéniai okokból fakad. Reni és Viki kirekesztődése az osztályfőnöki órán is téma volt.

"- Ebből az osztályból igazából a Renáta meg a Viki. Igazából őket azért nem fogadjuk be, mert nem tisztálkodnak.

- Normálisan.

- Igen. (...)

Kutató: Mit lehet tenni egy ilyen helyzetben?

- Szerintem semmit.

- Zsuzsa néni állítólag már szólt a gyermekvédelmiseknek, voltak kint náluk ott Villón, de semmi nem változott.

Kutató: miért van gond a tisztálkodásával, mi lehet emögött?

- A szülei.

- Szerintem nincsenek úgy felszerelve fürdőszobával vagy ilyesmi, szerintem ez lehet a gond.

- Szerintem tőlük is ezt látja.

Kutató: Szerintetek lehetne neki valahogy segíteni?

- Próbáltunk már, mindig szóltunk neki kedvesen, akkor nem tetszett neki, akkor dühöngött, ugye a Zsuzsa néni is nagyon sokszor szólt neki osztályfőnöknek, de semmi nem változott." (NL13)

Az egyik kislány, Viktória, nyolcadik osztályban érkezett a kőkapusi iskolából. Roli úgy emlékszik, hogy

"az elején próbáltuk vele felvenni a kapcsolatot, hülyéskedtünk, minden, de olyan volt a természete, hogy nem lehetett vele, mert hogyha túl normálisak voltunk, akkor egyből szerelmes lett belénk, hogyha meg elizáltunk, akkor... Én személy szerint azért nem szerettem, mert órákon úgy nézett ránk, mintha még nem is látott volna bennünket életünkben. Voltak a tisztaságával is problémák." (NL13)

Az osztályból egy fiú távozott ötödikben vagy hatodikban a köböli iskolába, egy osztálytárs anyukája szerint azért, mert a család nem értett egyet a gyenge osztályzatokkal, amit a fiú kapott.

A beszélgetésünkben az osztályfőnök azonban elsősorban azt hangsúlyozta, hogy magas a csonka családból érkező, vagy nagyszülők által nevelt nehéz sorsú gyerekek száma az osztályban. Az osztályfőnök szerint 4-5 gyerek kivételével mindenki roma. Szemben Kőkapuval, az osztályfőnök percepciója és a gyerekek öndefiníciója itt több esetben eltér. A kérdőívben hatan vallották magukat magyarnak, hatan magyarnak és romának, és heten romának. Négy olyan eset volt, ahol az osztályfőnök romaként azonosított gyerekeket, ők maguk azonban magyarként identifikálták magukat. Volt egy olyan fiú is, akit az osztályfőnök magyarként azonosított, ő magát azonban magyar és romaként. Érdekes az is, hogy egy magyar fiú, László válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy az osztálytársai származás alapján piszkálják-e.

1. táblázat A nyolcadikos osztályfőnök jellemzése

Név	Település	Percepció	öndef.	Megjegyzések	Szülői int?
B. Dávid	Kankalin	Anya nem roma	magyar	Anyuka két éve elhagyta, apát ritkán látja, nagyszülők nevelik, ez megviselte. Nem szegények. 2,6-os átlag.	Igen
B. László	Villó	Roma	magyar	SNI-s BNO F70, apa kiskorában meghalt motorbalesetben, anya kiségitő volt, idén lesz 17 éves, 2,7-es átlag. Rossz körülmények, közeli	Nem

				kisvárosba megy, de nem biztos, hogy elvégzi, vonzzák a rossz körök.	
B. Attila	Németlak	magyar	magyar	Jó anyagi körülmények, aránylag dolgos család, jó képességű lenne, de a gyerek nem tanul, 2,85-re csúszott le nyolcadikra. Apa fegyelmezné, de az anya nem mindent mond el neki.	Igen
B. Roland	Mormota	Roma	magyar és roma	Anya és élettársa, de az élettárs külföldön dolgozik. Nagyon értelmes anyuka. 4,2-es, de többre lenne képes, kimondottan jó képességű. Rapszodikus tanul.	Igen
C. József	Kankalin	Roma	magyar	SNI-s, otthon zűrök vannak, a nagyszülők a gyámok. Lelki beteg, Nyugati kisvárosba küldték pszichológushoz. Ennek ellenére 3,3-as tanuló.	Igen
H. Dani	Németlak	Roma	roma	Átmenetileg a nagyszülők nevelték, most újra az anya.	Nem
I. Márió	Mormota	Roma	magyar	Négyesikrek (kettő kiségitős), anya egyedül neveli, SNI-s. Jó anyagi háttér, anya eltartási szerződésben időseket gondoz. 2,7-es átlag	Nem
I. Amanda	Artúr	Roma	magyar és roma	Törekvő, értelmes szülők, most mindketten Németországban, nagykorú lényttestvérrel élnek együtt. Komoly szívprobléma, Jó képességű, 3,76-os átlag, de a hiányzások miatt csúszott le.	Nem
K. Dávid	Artúr	Roma	roma	Törekvő, igyekvő szülők, az anya nagyon együttműködő a nevelésben, közösen neveljük. 2,8-as tanuló.	Nem
K. Csaba	Palkóvár	Magyar	magyar és roma	Anya egyedül neveli, apa alkoholehizmus megviseli Csabit. 3.35-ös tanuló.	Nem
M. Rebeka	Németlak	Roma	magyar és roma	10 gyerekes család, apa meghalt 6-7 éve, anya egyedül neveli. Hármas tanuló.	Nem
N. Heni	Villő	Roma	Magyar	normál cigánycsalád, apa egyedül neveli, fehér kislány. Apa dolgos, igazi roma ember, a lányának mindent megteremt.	Nem
O. Jácint	Artúr	Roma	roma	Szülők elváltak. 3,2-es átlag	Nem
O. József	Tanyavég	Roma	roma	anya egyedül neveli, jó képességű, de az AJKP programból elutasították a 4,2-es átlagával. Törekvő anya, dolgozó cigányasszony.	Nem
O. Renáta	Villő	Roma	roma	Párkapcsolatban él 14 éves kora óta, tisztálkodási problémák, gyámság alatt van. Borzasztó körülmények, jövés-menés, 2,4-es átlag.	Nem
P. Norbi	Kankalin	Roma	roma	Visszahúzódó, jó képességű lenne, de 3,1-es az átlaga. Otthonról nincs meg a motiváció, anya furcsa. Ha összeszedi magát, érettségizhet.	Igen
P. Nikolett	Artúr	Magyar	magyar	képességileg erős négyes, jól szituált gazdálkodó család. Szülők dolgoznak, szépen öltöztetik.	Nem
T. Dorina	Artúr	Magyar vegyes	Magyar és roma	Mostohaapa rendes, fess roma fiatalember. Anya magyar, jó körülmények, egy éve barátja van, anya engedi. Stabil 4,5-4,8 tanuló.	Nem
P. Viktória	Kankalin	Roma	magyar és roma	Problémás, élettárs, nehezen oldódik, fura kislány, nehezen kezelhető. Elvált szülők. Reméljük, befejezi az évet, nagyon gyenge, félévkor bukott. NP-ről kaptuk	Nem

Szociometriai elemzés

Háttér adatok

A szociometriai kérdőívet első körben 18-an töltötték ki, de a terepmunka során sikerült az egyetlen hiányzóval is utólag kitöltetni. Az elemzésbe bekerült P. Viktória is, aki nyolcadik osztályban érkezett a németlaci iskolába, és a kőkapusi mintából amiatt hiányzott, mert a terepmunka idején már távozott az iskolából.

A diákok jelzései alapján érettségi adó iskolába heten, a gyerekek 37%-a tervezett menni, a többség szakiskolába készült. Az osztályban egyetlen érettségizett szülő volt, a többség szakmunkás vagy nyolc általánost végzett.

2. táblázat Továbbtanulás a nyolcadikos osztályban

Iskola-típus	Iskola	Tanuló	etnicitás öndef.	7. ma t	7. mag y	bukás	apis k	anyisk
Gimnázium	kisvárosi gimn., kéttannyelvű angol	Roland	magyar és roma	4	4	0	SZI	SZI
	kisvárosi gimn	Henrietta	magyar	3	4	0	ÁI	SZI
	kisvárosi gimn	Amanda	magyar és roma	4	4	0	SZI	SZI
	kisvárosi gimn, kéttannyelvű angol	Dorina	magyar és roma	4	5	0	ÁI	SZI
Szakgimn.	Pécs, Radnóti, közgazdaság	Nikoletta	magyar	4	5	0	SZI	SZI
	Pécs, Angster József Szakgimn. CNC esztergályos	József	roma	4	4	0	ÁI	SZI
	Pécs, Angster József Szakgimn. CNC esztergályos - végül Szigetvárra ment	Norbi	roma	3	4	0	É	SZI
Szakiskola	Pécs, Angster József Szakgimn. hegesztő	Csaba	magyar és roma	3	3	0	ÁI	SZI
	kisvárosi szakképző, pincér	Renáta	roma	2	2	0	<8 o	ÁI
	kisvárosi szakképző, pincér	Jácint	roma	4	4	0	ÁI	ÁI
	kisvárosi szakképző, mezőgazdasági gépész	László	magyar	2	2	2	ÁI	ÁI
	kisvárosi szakképző, mezőgazdasági gépész	Márió	magyar	2	3	0	ÁI	SZI
	kisvárosi szakképző, eladó	Viktória	magyar és roma	2	3	1	ÁI	SZI
	kisvárosi szakképző, cukrász vagy szakács	Rebeka	magyar és roma	2	3	2	SZI	ÁI
	kisvárosi szakképző, pék	Dániel	roma	2	3	0	ÁI	ÁI
	kisvárosi szakképző	K Dávid	roma	3	3	0	SZI	SZI
	kisvárosi szakképző, mezőgazdasági gépész	B Dávid	magyar	2	2	0	ÁI	ÁI
	kisvárosi szakképző, asztalos	Cs József	magyar	3	3	0	ÁI	ÁI
	kisvárosi szakképző, pincér	Attila	magyar	2	4	0	SZI	SZI

Szociometriai elemzés

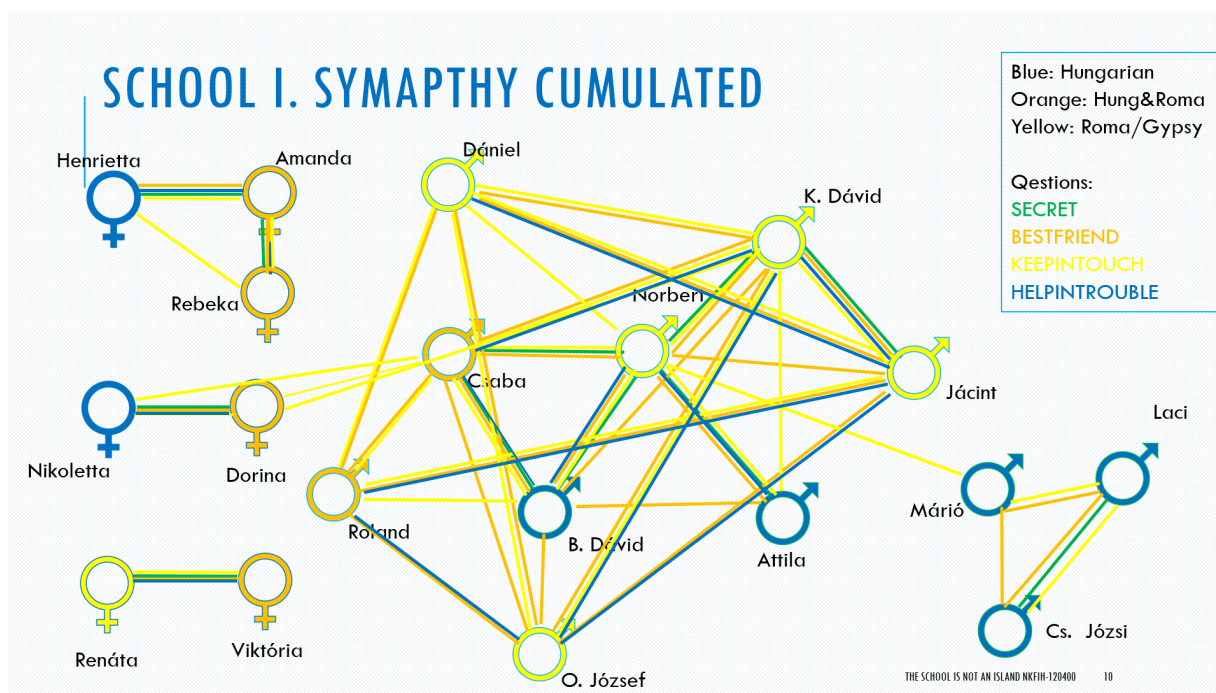
A németlaci iskola vonatkozásában rövid szociometriai elemzést is készítettünk (néhány számítást ld. még az 5. mellékletben). A kölcsönös válaszok alapján egy háromtagú és egy kilenctagú fiú csoport bontakozik ki az

osztályban, a lányok baráti társasága fragmentáltabb, két barátnő-pár és egy háromtagú barátnői társaság jelent meg. A kivel maradsz biztosan kapcsolatban az általános iskola után? kérdésre adott válaszok hűbben tükrözik az interjú adatokat, Nikoletta és Dorina kölcsönös választások révén kapcsolódik a fiúk társaságához is.

A tapasztalataink szerint a kire mernéd rábízni a legféltebb titkodat kérdés szűrte meg legjobban a választásokat, erre adták ugyanis átlagosan a legkevesebb választ a gyerekek. A válaszok tehát a legszorosabb pozitív kapcsolatokat tükrözik. Ennél a kérdésnél jónéhány gyerek nem került kölcsönös választási kapcsolatba, és a lányok esetében stabilabbnak tűnnek a választások.

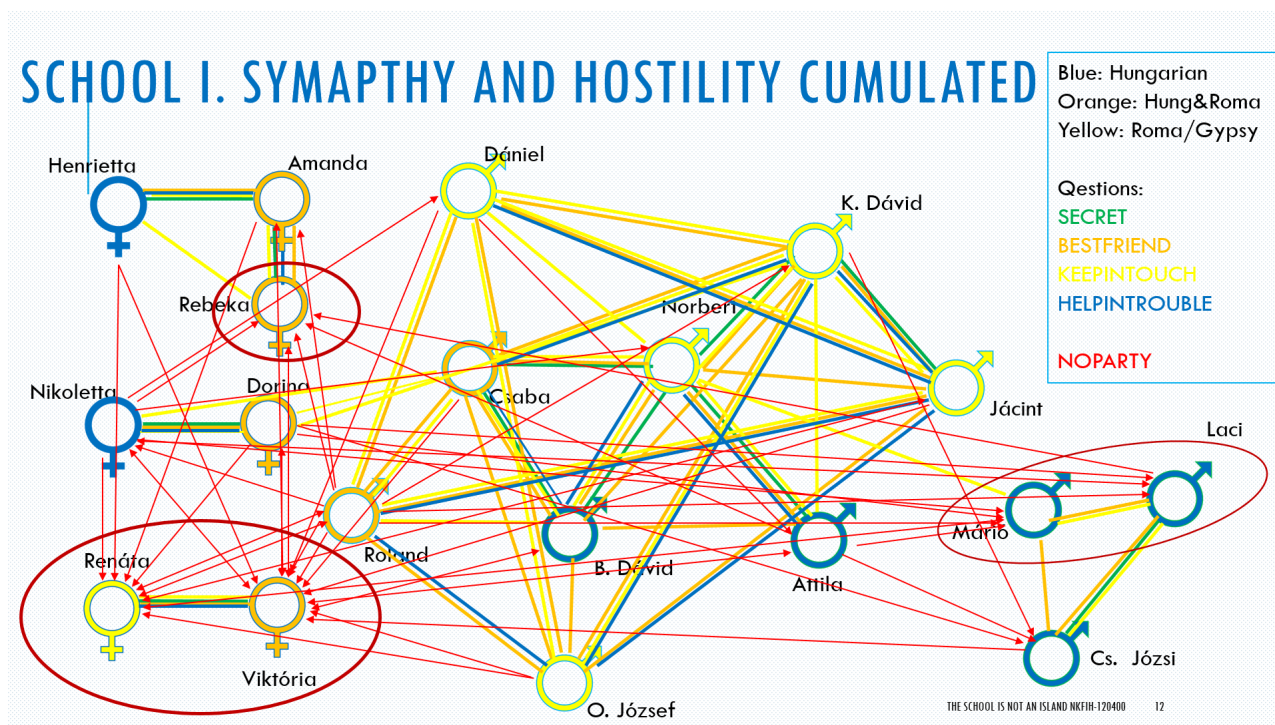
A szimpátiaválasztásokat foglalja össze az alábbi ábra. Jól látszik Renáta és Viktória periférikus helyzete, a lányok (Nikoletta és Dorina valamint Henrietta, Amanda és Rebeka) szoros és szűk barátságai, és a két elkülönülő fiúcsoport (egy nagyobb csoport, és Márió, Józsi és Laci szűk köre).

1. ábra Szimpátiaválasztások



Renáta és Viktória kirekesztettsége akkor válik igazán látványossá, hogyha az ellenszenvi választást (Kit nem hívnál meg a születésnapodra?) is figyelembe vesszük. Mellettük Márió, Laci és Rebeca örvend a legkisebb népszerűségnek.

2. ábra Szimpátia és ellenszenvi választások



Az első eredmények alapján a németlaki nyolcadikos osztály szociometriai hálózatára a következők jellemzőek:

- a korcsoportból adódóan a fiúk és a lányok éles elkülönülése;

- Viktória és Renáta összekapaszkodása marginalizált helyzetükben: a roma többségű osztályban nem etnikai jellegű ez a kirkesztődés, hanem státusz-alapú, ami elsősorban a higiéniai problémákban fogalmazódik meg. A kirekesztődésnek egyszerre oka és következménye a lányok "felnöttes" életmódja, hogy otthon sem voltak gyerekstátuszban, és most már minketten párkapcsolatban élnek. A fókuszcsoportos beszélgetésen a gyerekek úgy gondolták, hogy ők ketten biztosan nem fogják befejezni a középiskolát (említettek egy harmadik, hasonló sorsú osztálytársat is, aki már korábban elment az osztályból).

További vizsgálandó kérdések

- roma többségű osztályról van szó, ezért érdekes kérdés, hogy hogyan alakul a 'magyar' tanulók státusza és kapcsolati hálója az osztályban. Érdekes ezt megnézni az öndefiníció és a percepció definíció alapján is.

- kik a legnépszerűbbek és ez milyen háttérváltozóknak tudható be?

-mennyire korrelál az osztályban a népszerűség, a tanulmányi eredmény, és a továbbtanulási aspirációk?

Hipotézisünk szerint a reziliens iskolákban az etnikai határ hatása kisebb a pozitív kapcsolatokra, mint az irreziliens iskolában, vagyis pozitív kapcsolatok jönnek létre a különböző etnikai háttérű gyerekek között. Amennyiben az E-index mutató értéke negatív, az a homofília (etnikailag homogén választások túlsúlya) túlsúlyát jelzi, az E-index pozitív értéke pedig a heterofília (etnikailag heterogén választások túlsúlya) túlsúlyát. Az E-index értéke mind Németlak, mind Kőkapu esetében negatív, de Németlak esetében mégis inkább jellemzőek a nullához közelebbi értékek, vagyis a reziliencia hipotézisünket ezek az adatok (is) cáfolják.

3. táblázat pozitív válaszok

	Németlak	Kőkapu
Kérdés	E-index önbevallás	E-index önbevallás

Legjobb barát	-0,224	-0,25
Kapcsolatban maradunk	-0,288	-0,326
Titok	-0,021	-0,364
Barát a bajban	-0,111	-0,280
Csoportmunka	-0,196	-0,377

Továbbtanulás, mobilitás, a tanulói reziliencia értelmezései

Fentebb említettem, hogy a kompetenciaméréssel szemben a németlakai iskola elsősorban a továbbtanulási mutatókban látja a pedagógiai módszertani választásait igazolását. Nemcsak a középiskolai, hanem a felsőoktatási továbbtanulási mutatókról is részletes statisztikákat vezetnek, figyelembe véve a HH és HHH kategóriát is. ANON (2018) tízéves távlatban közöl adatokat az iskola továbbtanulási eredményeiről. Ebben az időszakban 156 fő (46%) HH és HHH tanuló jelentkezett érettségire adó középiskolába. Közülük 37 fő (65 %) szerzett érettségit a 2013/2014. tanévig. Közülük 10 fő (27%) szerzett diplomát, és 17 fő tanult érettségire adó középiskolában. A 2013-as igazgatói pályázat négy év összesített adatai alapján állapítja meg, hogy összességében többen tanultak tovább érettségire adó középiskolában, mint szakiskolában, az összes végzett tanuló több mint fele érettségire adó középiskolát választott. Az igazgató az interjúban ezt kiegészítette azzal, hogy a tandíj fontos korlátozó tényező a felsőoktatási jelentkezésekben.

Az iskola távlatos, felsőoktatási lehetőségeket is mérlegelő gondolkodását érzékelteti a nyolcadikos Roli története. Roli eredetileg rendészeti szakközépiskolába tervezett menni Pécsre vagy Mohácsra, a két iskola közül Mohács felé hajlott, mert ott sokkal jobb volt az épület atmoszférája (Pécs olyan volt, mint egy börtön, omladozott a vakolat). Mohácson a testnevelési alkalmassági vizsgán a hetven felvételiző közül harmadik lett, azonban végül mégis a déli kisvárosi angol kéttannyelvű gimnázium mellett döntött. A döntésben az osztályfőnök szava volt mérvadó, aki úgy érvelt, hogy érdemes volna a nyelvi tagozaton érettségire szereznie, hiszen így majd nem lesz gond a nyelvvizsgálóval a felvételin, amikor Roli a Rendőrtiszti Főiskolára jelentkezik.

A tanárok számon tartják a volt osztályaik továbbtanulási eredményeit:

"...nekem az az osztályom is olyan volt, akik nagyon motiváltak voltak. Tényleg. Nem azt mondom, hogy tehetősök, nyilván volt köztük 1-2 is, de motiváltak voltak és a szülők is azt akarták, hogy igen, tanulj és csinálj és mindent megteszünk és mindent megadunk azért, hogy tanulj és jussál előre! Tehát, mondom, a negyedikesek, ők most érettségiznek és ugye február 15. volt a határidő, innen tudom, hogy mindenki beadta egyetemre, hát főiskolára nem, egyetemre, leginkább a Kaposvár meg Pécs, ez a kettő, amit ők megjelöltek." (NL3)

A szakiskolában továbbtanuló gyerekek számára azonban éles váltás a középiskolába való belépés, a középiskolai kudarcok legfőbb oka az, hogyha "elviszi őket a banda":

"...én abban látom a gondot, hogy amikor innen ezek a gyerekek kikerülnek, ahol tényleg törődünk velünk, meg tényleg segítünk a problémákkal... a középiskolák, én állítom, meg szakképzők 90%-ába éri őket a pofon, hogy nem az van, ami eddig volt, hogy bármi volt, segítettünk neki. (...) ... hirtelen lesznek nagyok. Nem tud a problémájával kihez fordulni. Illetve, az a nagyon nagy átkunk, hogy az olyan gyerekek, és ezt megfigyeltük akármelyik ballagó nyolcadikosunkról, jó képességű gyerekekről van szó, de szegény körülményekbe élnek, elviszi őket a rossz társaság. Itt gondolok a drogokra meg az árusításra. Nagyon sok olyan... és akkor idővel nagyon sokan nem fejezik be a szakmunkásképzőt. (...) ...én úgy veszem észre, hogy főleg a roma gyerekeknél sok a lemorzsolódás. Elviszi őket a banda." (NL5)

Több gyerek és szülő is elmondta, hogy azért döntöttek Péccsel szemben a közeli nyugati kisvárosi szakiskola mellett, mert a szülők félnek attól, hogy rosszba keverednének, és azt remélik, hogy bejárósként jobban tudják felügyelni őket. Bár nem olyan mértékben, mint Kőkapun, itt is tartanak a gyerekek a kollégiumtól, és sokan azért választják a déli kisvárost, mert oda naponta tudnak ingázni.

A pedagógiai sikereik illusztrálásaként a tanárok jellemzően az SNI tanulók sikeres inklúzióját említik (például egy olyan SNI-s gyereket aki szépen beszél angolul, vagy egy enyhén értelmi fogyatékos fiút, aki sikert ért el a többségi megyei történelemversenyen), és azt, hogy a tanítványaik megállják a helyüket a szakmunkásképzőben is.

"Itt nagyon fogjuk a gyerekek kezét, nagyon-nagyon nehéz háttérű gyerekekről beszélünk, én úgy gondolom, hogy mindegyik kollégánk óriási hozzáadott értéket képvisel önmagában és a szellemiségében, ez az, ami nehezen nyomon követhető, viszont szombaton is egy nagyon-nagyon régi tanítványommal utaztam, és nagyon szívesen mesélt, és úgy gondolom, hogy nekünk általános iskolai tanároknak nincs közvetlen visszajelzésünk arról, hogy mit adtunk a gyerekeknek, csak amikor sok évvel később találkozunk velük. És azt mondják, hogy igen, megálltam a helyem itt-ott-amott, és tényleg fogtuk a kezüket." (NL12)

Összegzés és további kutatási kérdésvetések: reziliens iskola, erőforrások és adaptivitás az iskolában

A németlakai iskola atipikus a magyar általános iskolai rendszerben, a karakteres és ambíciózus vezetői politikának köszönhetően az elmúlt két évtizedben folyamatos volt a törekvés, hogy a legkorszerűbb pedagógiai megoldásokat vezessék be az iskolában. Úgy tűnik, az iskolaigazgatónak sikerült a tantestületet megnyernie a reformoknak, a nyugdíjazása után a folytatást pedig azzal tervezi biztosítani, hogy saját lányát támogassa a vezetői kvalitások megszerzésében.

Az együttnevelés helyi értelmezésében érdekes jelenség, hogy az iskola nem a roma tanulók integrációját tűzi ki célul, azt mintegy természetes kontextusnak tekintve az integrációhoz kapcsolódó pedagógiai munka két legfontosabb területe az SNI tanulók inklúziója és a beás népismereti oktatás. A fenti iskolavezetési stratégia azt jelentette, hogy az iskola az EU-s infrastrukturális és pedagógiai fejlesztési diskurzussal teljesen azonosulva annak éllovasaként, szakmai központjaként pozícionálta magát. A 2010-es oktatáspolitikai paradigmaváltás után is megtalálták azokat a lehetőségeket, ahol ez a stratégia továbbra is szimbolikus tőkét biztosíthat az iskolának és a pedagógusoknak (szakértői tevékenység, mesterpedagógus státusz, nemzetiségi bázisintézmény).

A németlakai iskola esetében nehéz megindokolni, hogy miért nem reziliens az intézmény, hiszen számos érvet sorolhatnánk, hogy miért illik az iskolára a reziliencia fogalma: a tanárok folyamatosan továbbképzéseken vesznek részt és továbbképzéseket tartanak, az iskolavezetés tudatosan reflektál a társadalmi változásokra és az iskolával szembeni igényekre, képes volt ellenálni az utóbbi évek bürokratizálódásának és a növekvő tanárhiánynak, képes integrálni a roma és az SNI tanulókat és a hátrányos helyzetű gyerekek körében jó továbbtanulási eredményeket elérni, a többségi szülők elvándorlása nem számottevő. Emellett az iskola szervesen beágyazott a helyi közösségben, miközben regionális és országos szakmai hálózatokban is aktív szerepet tölt be. Azonban az iskola a kompetenciaméréseken mégsem ér el konzisztensen kimagasló eredményeket, az esettanulmány kapcsán tehát felmerül a kérdés, hogy mi lehet ennek az oka, és hogy hogyan tudnánk olyan árnyaltabb értelmezést adni a reziliencia fogalmának, ami túlmutat a kompetenciamérési eredményeken.

Források

ANON 2018.

Egységes iskola, a különbözőség esélye. Iskolakultúra 1996/11. pp. 128-129.
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31453/31170>

Iskolaigazgatói pályázat, 2013.

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György. 2011. Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. OFI, Budapest. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>

Az iskola honlapján található módszertani, projekt és jó gyakorlat leírások

Az interjúk listája

Kód	Intézmény	beosztás
NL1	Németlaki Általános Iskola	Igazgató (1)
NL2		Igazgató (2)
NL3		felsős magyar-nyelv és irodalomtanár, kompetenciamérés felelős
NL4		alsós tanító
NL5		nyolcadikos osztályfőnök
NL6		mentori munkaközösségvezető
NL7		szülő (Kankalin)
NL8		szülő (Kankalin)
NL9		szülő (Kankalin)
NL10		szülő (Mormota)
NL11		szülő (Németlak)
NL12		Tanári fókuszcsoport
NL13		Diák fókuszcsoport (A)
NL14		Diák fókuszcsoport (B)
NL15	Németlaki óvoda	vezető
NL16	Palkóvár Gyerekház	vezető

2. melléklet A németlakai iskola fontosabb pályázatai

Időszak	Pályázat	szerep	Tevékenység
2004-			OOIH bázisintézményi státusz
2003-2005	HEFOP 2.1.3. Inkluzív iskola		Kalendárium projekt
2004-2006	ROP 3.1. integráció az óvodában		A németlakai óvoda infrastruktúrájának fejlesztése
2006-2008	HEFOP 2.1.6. Kompetencia alapú programcsomagok alkalmazása	konzorciúm vezető	Kompetencia alapú programcsomagok alkalmazása 1-2-3-4. osztályban első, második évfolyamon szövegértéstantárgyban, felmenő rendszerben. SNI tanulók együttnevelése projekt
2009-2011	TÁMOP 3.3.3. (mentor: Arató Ferenc) Inkluzív iskolai modell az egyetemi partneriskolai rendszerben		Kéz a kézben óvodai pályázat: óvoda-iskola átmenet Hospitációs tréningek az egyetem és a kistérség iskolái számára PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia tanszékével közösen gyakorlóiskolai rendszer modelljének kidolgozása
2010	TÁMOP 3.1.4		Infrastrukturális és módszertani fejlesztés: matematika kompetencia csomag 1. és 5. osztályban, magyar 7. o., szociális életvitel 6. osztály; IKT, SNI inklúzió.
2010	TÁMOP 3.3.7 (Óvoda)		
	TÁMOP 3.1.7 (iskola és óvoda)		Adaptív tanulás
2012-2015	TÁMOP 3.3.8. „Együtt egymásért”		Alsó-felső átmenet kidolgozása, belső mentori program kialakítása
2014-	TÁMOP-4.1.2.B Pedagógusképzést Segítő Hálózatok Továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl Régióban		kompetencia alapú pedagógusképzés
2015-	KLIK menoráló intézménye		szakmai mentorálás a tankerületben
2015-	TÁMOP 3.1.15 Köznevelési reformok operatív megvalósítása		3 pedagógus részvétele „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei” című pályázatban, a forgalomban lévő magyar irodalom tankönyvek és munkafüzetek (5.-8. évfolyam) vizsgálata
2017-2020	Oktatási Hivatal Nemzetiségi Bázisintézménye		

3. melléklet A németlakai iskola kompetenciamérési eredményei (2010-2017)

Év		Németfalusi Általános Iskola	Ország	Középségi Átl	Regressziós becslés alapján (összes telephely)	CSHI index alapján	megjegyzések
2010.							
Matematika	6.	1473	1498	1446		1423	SNI-ek kivételével mindenki szerepel a jelentésben
	8.	1462	1622	1572	- 1557	1502	egy tanuló egyes szint alatt és egy a hatos szinten
Szövegértés	6.	1382	1483	1422		1389	
	8.	1484	1583	1524	- 1544	1445	egy tanuló hetes szinten
2011.							
Matematika	6.	1343	1486	1437		1387	24/36 diák, egy tanuló 5. szinten, többiek 0-3 szinten
	8.	1531	1601	1550	0 1499	ND	12/19 diák, nincs elég adat
Szövegértés	6.	1410	1465	1408	1349		1-4 szinten mindenki
	8.	1516	1577	1513	0 1500	ND	
2012							
Matematika	6.	1405	1489	1435		1404	
	8.	1463	1612	1549	- 1588	ND	
Szövegértés	6.	1405	1472	1412		1368	
	8.	1427	1567	1494	- 1474	ND	
2013							
Matematika	6.	1357	1489	1436		1403	
	8.	1449	1620	1558	0 1502	ND	25/36 diák
Szövegértés	6.	1463	1497	1428		1392	
	8.	1414	1555	1493	- 1496	ND	
2014							
Matematika	6.	1328	1491	1456		1405	
	8.	1493	1617	1570	0 1539	1537	
Szövegértés	6.	1388	1481	1430		1361	
	8.	1524	1557	1497	0 1484	1462	
2015							

Matematika	6.	1381	149 7	1441			
	8.	1464	161 8	1553			
Szövegértés	6.	1454	148 8	1404			
	8.	1450	156 7	1465			
2016							
Matematika	6.	1257	148 6	1432		1384	megfigyelt osztály, 17/21 gyerek: a legjobbak is csak kettes szintet értek el!
	8.	1390	159 7	1537	0 1460	1477	
Szövegértés	6.	1399	149 4	1425		1370	megfigyelt osztály; 1-5-ös szint
	8.	1424	156 8	1499	0 1478	1437	
2017							
Matematika	6.	1393	149 7	1442		1394	
	8.	1693	161 2	1551	+ 1522	1565	
Szövegértés	6.	1423	150 3	1434		1380	
	8.	1578	157 1	1503	0 1588	1526	
2018							
Matematika	6.	1406	149 9	1446		ND	
	8.	1421	161 4	1548			megfigyelt osztály
Szövegértés	6.	1410	149 2	1429		ND	
	8.	1414	160 2	1530			megfigyelt osztály

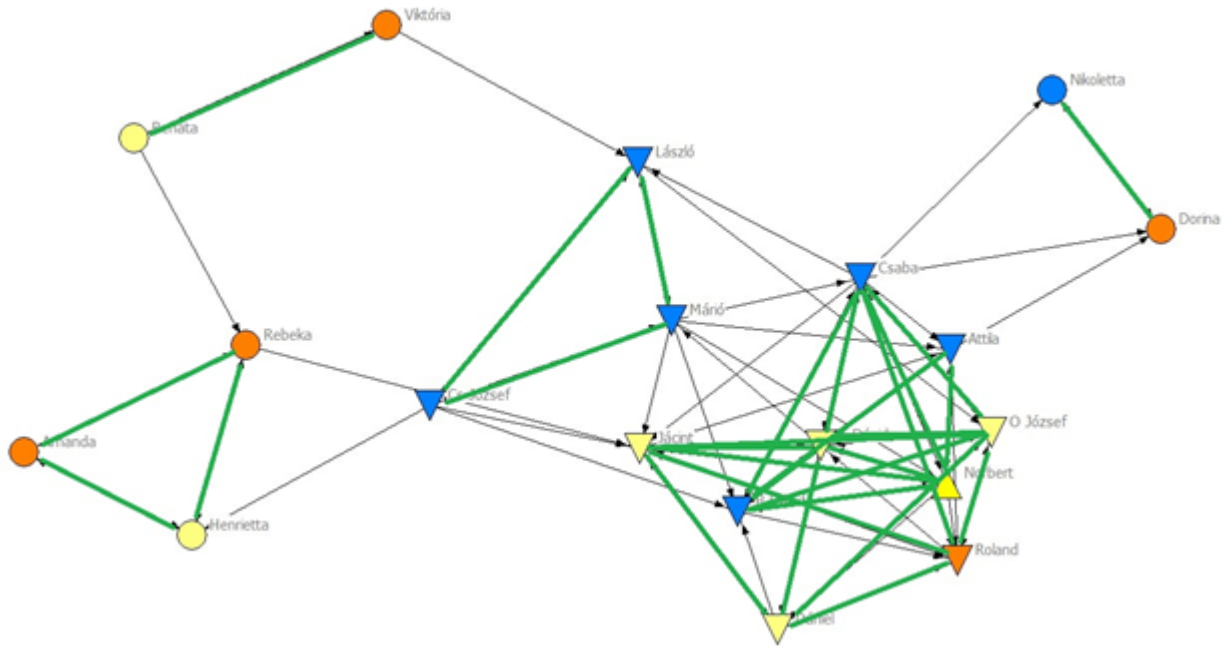
4. melléklet: fókuszcsoporthoz tartozó poszterek

B csoport

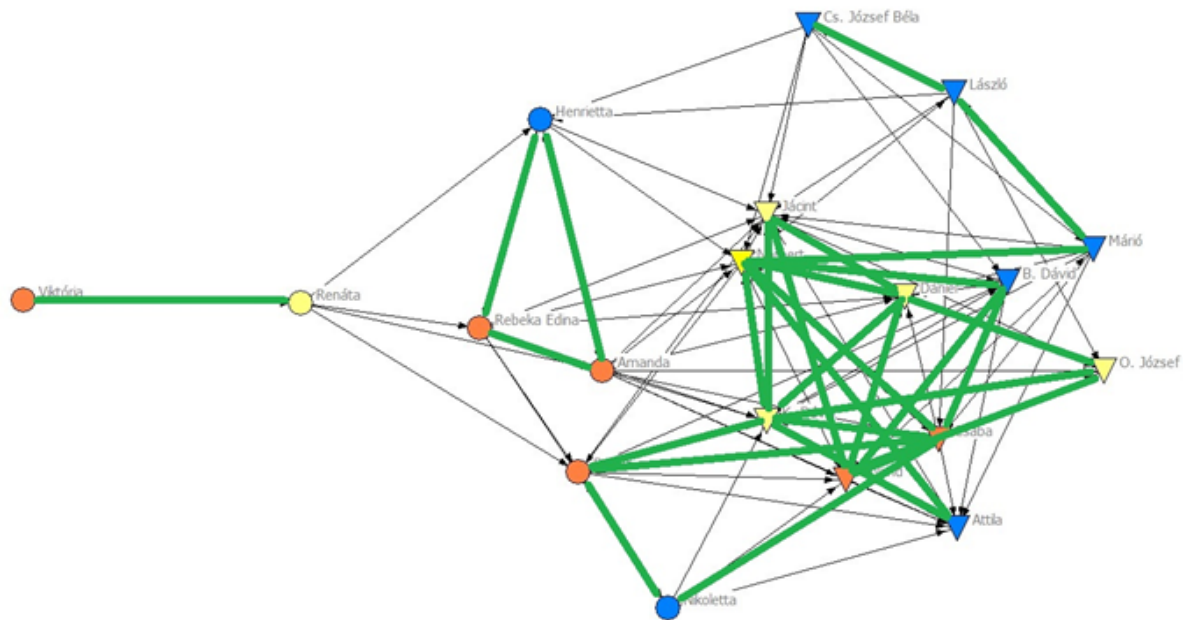
A csoport

5. melléklet Szociometrikus hálók

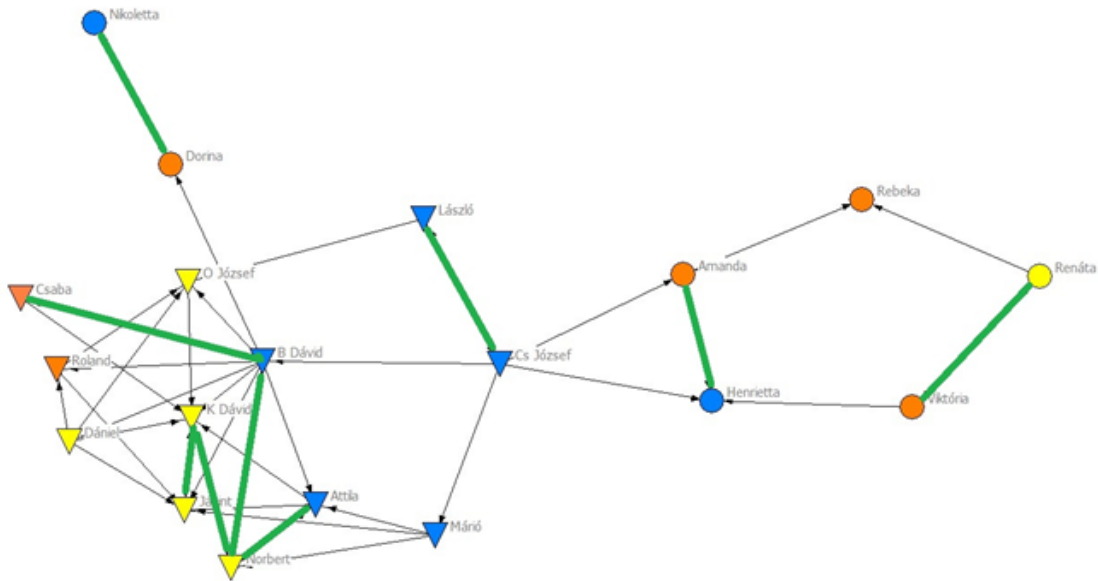
Ki a legjobb barátod?



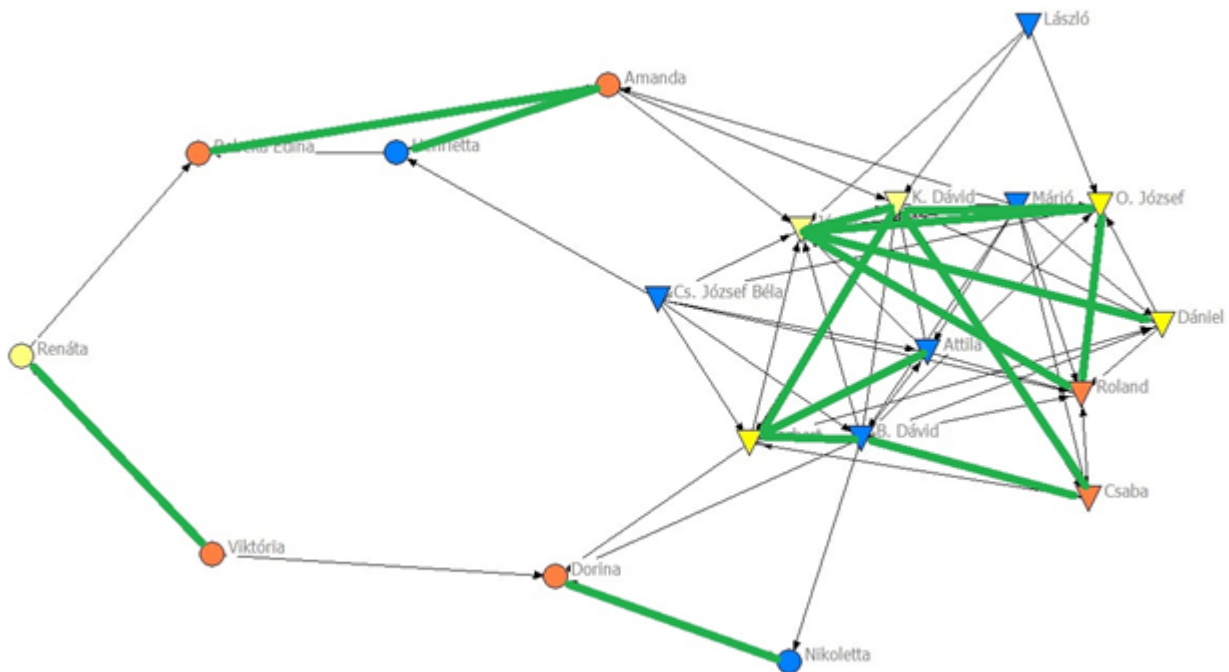
Kivel maradsz biztosan kapcsolatban az általános iskola után?



Kire mennéd rábízni a legféltebb titkodat?



Kire számíthatsz a bajban?



Hántód: iskolaotthon vagy tanulószoba? A korai szülői döntés hatása a tanulói életútra

Bevezetés

Hántód község Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, a Miskolci járásban, Miskolctól keletre található. Lakosainak a száma nem haladja meg a 3000 főt. A településen egy óvoda, egy általános iskola, illetve egy tanoda működik, egyéb oktatási-nevelési intézmény, szervezet nem található. A jelen esettanulmány számára 2017 óta követjük nyomon az iskola életét, több alkalommal, terepmunka keretében szólaltattuk meg az iskolai élet különböző szereplőit, illetve figyeltük meg az intézmény hétköznapi működését. Tettük ezt annak érdekében, hogy megismerjük, hogy milyen tényezők állnak amögött, hogy az Oktatási Hivatal ún. reziliens iskolaként tételezi az intézményt, illetve, hogy feltérképezzük, hogy az iskola reziliensnek nevezett pedagógiai gyakorlata, életrehív-e ún. reziliens tanulói modelleket is?

A válaszok megtalálása érdekében fókuszcsoportos beszélgetéseket végeztünk az iskola pedagógusaival, részben strukturált interjúkat készítettünk munkaközösségvezetőkkel és osztályfőnökökkel, részben strukturált interjú készült – három ülésben – az iskola igazgatójával, a mérés-értékelési csoport vezetőjével, illetve roma és nem roma szülőkkel. Fókuszcsoportos beszélgetések és foglalkozások alanyai voltak a nyolcadik évfolyamos tanulók, valamint mélyinterjú készült a helyi tanoda vezetőjével. Mivel a terepmunkákra még a Covid-járvány okozta iskolabezárások előtt került sor, osztálytermi tanóramegfigyelésekre is lehetőség nyílt. Elemzésükhöz felhasználtuk az Országos Kompetenciamérés intézményi jelentéseit is, amelyek másodelemzése a kvalitatív adatgyűjtés kiegészítőjeként szolgált.

Az iskola története

A Hántódi Általános Iskola története még az 1940-es évek végére nyúlik vissza. Az első fellelhető hivatalos leltárok tanúsága szerint, 1954-ben az iskola még négy épületből állt. A kordokumentumok leírásai szerint, mind a négy épület a világháború után elhanyagolt állapotban volt, felszereltségük sem volt megfelelő: rozoga padok, korszerűtlen fűtés, rossz táblák jellemezték. Az általános iskola épületeiben 1955-ben alakítottak ki még egy-egy tantermet, majd 1968-69-ben épült egy négy tantermes új iskola. Az iskola ún. politechnika terme egy családi házban került kialakításra, amelyet 1964-ban újítottak fel. Az épületekben mindössze egy tornaszoba állt rendelkezésre, annak felújítására 1976-ban került sor. A Hántódhoz tartozó Bacsza településrészen is volt egy két tantermes iskolaépület. Az 1980-as évekre a település végleg kinőtte az iskoláját, amin a kétműszakos működési rend sem tudott már segíteni²¹⁰. A településen 1982-ben, majd 1986-ban épült két új iskolaépület. A mai iskolaépület a 2000-es évek elején épült, európai uniós forrásból. A pályázati konstrukció értelmében épületépítésre volt lehetőség, de az épület új bútorokkal való felszerelésére nem, így a korszerűsítés a mai napig tart²¹¹.

Az iskola igazgatójának elmondása szerint, 1987-ig több udvaron, több épületben folyt a zömében délelőtti oktatás. Évekig, 4 udvaron, 5 épületben. Aztán 1987-ben elkészült ennek a mostani épületnek körülbelül a fele, tornateremmel, sport udvarral. Így idekerült a felső tagozat, két másik udvarban működött az alsó tagozat és egy negyedik udvarban, akkor még külön az ún. eltérő tantervű osztályoknak helyez adó speciális iskola.

„Ott gyógypedagógusok foglalkoztak a gyerekekkel ilyen kis csoportokban, azt hiszem 3 csoport, plusz 1 napközis csoport működött. Aztán, ezt az épületet is, meg úgy en bloc korszerűtlen volt, átmászkálás minden, nem volt jó. Végül is többszöri pályázat után 2007-ben készült el ez a nagy épület most már. Itt most már mindenki benne van, alsó, felső tagozat mindenki, tornateremmel, sportklubbal. Tehát ez a mostani így már sokkal kényelmesebb,

²¹⁰ Hántód története, 242.o.

²¹¹ Az iskola igazgatójának elmondása szerint, amint van rá lehetőség, kisebb forrásokból vásárolnak szükséges dolgokat, illetve a szülői munkaközösség is folyamatosan kisebb eszközvásárlásokkal segítik az iskolában folyó szakmai munkát.

óriási aulával, ami... az aula most már nemcsak iskolai aula, hanem szinte a községi rendezvények jelentős többsége itt zajlik”. (intézményvezető, Hántód)

Az iskola tanulói létszáma évről évre 300 fő körüli. Az önkormányzati dokumentumok szerint, ez a szám egészen az 1950-es évektől kezdődően állandóságot mutat, míg a pedagógusszám és az osztályteremek száma határozott növekedést. Míg az 1945/46-os tanévben 232 diákkal 4 osztályteremben, mindössze 4 pedagógus kezdte meg a tanévet, addig 2014/15-ben 268 tanulóra 25 pedagógus jutott és 17 osztályterem.

Tanév	Tanulók száma	Pedagógusok száma	Osztályteremek száma
1945/46	232	4	4
1948/49	282	6	3
1955/56	268	10	4
1959/60	294	11	5
1965/66	332	13	5
1971	378	16	9
1982	388	22	10
1985	392	23	9
1990	328	23	17
2005	292	26	16
2014	268	25	17

1. táblázat *Hántód általános iskolájának fontosabb adatai 1945-2014 (Forrás: Bodnár-Simon-Takács: Hántód története, 2014, 331.o.)*

Az 1970-90 közötti 300 fő feletti tanulói létszám 2015-2020-as években újra visszaköszönt, hiszen a tanulói létszám ebben az időben meghaladta újra a 330 főt. Ennek oka a körzethatárok átalakításában is kereshető, hiszen a Hántódhoz tartozó Bacsa településrész önálló iskolája 2008. februárjában megszűnt, így az addig ott tanuló gyermekek is már a Vitéz iskolába járnak. Bacson kívül még Konopácsról, Csatakcsaról, Keszegnádból, Locskódból, Esznyefőrről is érkeznek tanulók. Arra is van példa, hogy Miskolcra áttelepült családok gyermekei még a hántódi iskola szolgáltatásait veszik igénybe, az ő számuk általában kevés, nem haladja meg évente az 5 főt, az egész iskola vonatkozásában.

A napi szintű bejárást az iskola épületének a központi elhelyezkedése is megkönnyíti, településen belül a legtávolabb lakó gyermek is maximum egy kilométeren belül találja, amit akár gyalog, akár kerékpárral kényelmesen meg tud tenni. A távolabbról érkezők igénybe vehetik akár a menetrendszerinti buszt is, „... a település alsó végén fölszáll, itt nem messze van az iskolától a megálló, leszáll és besétál. Meg van, akit kocsival reggel úgy van a szülő, hogy megy dolgozni, akkor Okongon keresztül megy Miskolcra és itt kiteszi a gyereket. Tehát ez.. ez vegyes. Ilyen szempontból jó helyen van az iskola. Itt az... úgymond főút mellett, meg itt van bőségesen hely, jó nagy udvar, óvoda mellette, gondozói központ mellette”.

A településen klasszikus iskolabusz nincs. A bacsiaiak menetrendszerinti járással tudnak közlekedni, s az önkormányzat szükség esetén falugondoki busszal szolgál, amely hozza-viszi Konopácsról szükség esetén, rendezvények alkalmával a gyerekeket. Keszegnádból erre nincs szükség mert van olyan busz, amely Locskódból megy Hántódra, meg az onnan érkező tanulók többségét reggel autóval szállítják a szülők. Csatakcsaról szintén menetrendszerinti busszal járnak, mert az onnan érkező buszok is keresztülmennek a településen, érintve az iskolát. Az interjúalanyok véleménye szerint így elmondható, hogy a tömegközlekedés könnyen megközelíthetővé teszi az iskolát, ráadásul a főútról látják az iskolaépületet, meg azt, hogy „*hogy itt egy helyen, tágasan, kényelmesen elférnek a gyerekek, tehát nincs semmi zsúfoltság*”.

Az iskola fő jellemzői

Minden egyes pedagógus interjúalany, valamint a két tanulói fókuszcsoporthoz beszélgetés alanyai is, szinte azonos jellemzőket emeltek ki az intézmény bemutatása során. Ezek közül a fő jellemzők közül első helyen a

szabadidős foglalkozások gazdag palettája áll, amelyet a sportolási lehetőségek, illetve a heti rendszerességgel elérhető különféle versenyek, valamint a színes művészeti élet követnek. Az iskola igazgatójának bemutatása szerint, az iskola már 1993-tól kezdve a lehető legnagyobb hangsúlyt fekteti a tanórai munkát kiegészítő tevékenységekre, mivel ezekre nemcsak úgy tekint, mint a tudásszerzés egyik legitim módjára, hanem úgy is, mint amely vonz-, és megtartó erőként szolgál az esetleges általános iskolai választásukban bizonytalan szülők számára.

„Az az igazság, (...) hogy igyekszünk vonzóvá tenni, hogy már mindent kitalálunk, hogy megtartsuk a gyerekeket. Tehát, a különféle programok, táborok, mindenfélét csinálunk, hogy megtartsuk. Versenyeket, házi versenyeket is, bemutatókat, színházat, vagy mi a csodát, a gálaműsor. Hát, tavaly olyan nagymértékű volt a Dzsungel Könyve, hogy tényleg.. olyan híre volt a környéken, mert olyan színvonalú volt.. (...) Gyerekek szerepeltek benne. És megmozgattunk igen, annyi gyereket. És nagyon, zseniális volt tényleg. Elmondhatjuk, hogy akik eljöttek, hát az volt a visszajelzés, hogy na, hát ezt nem is gondolták volna, hogy ilyen színvonalon. Hát, amatőrökkel amatőr emberek, mert az, hogy most valaki, de hát itt nem is csak hogy a magyar szakosok, mert itt mindenki. Valamilyen szinten mindenki részt vett benne, mert volt, aki a szerepet tanította, volt, aki a zenét, volt, aki a háttérmunkát, volt, aki a..díszletet. Volt, aki csak felügyelt a rendre, de az is. Úgyhogy, ez egy nagy csapatmunka volt tényleg. És ez hál' Istennek úgy híre is ment. Tehát, tényleg igyekszünk mindent, hogy megtartsuk őket”. (tanári fókuszcsoporth, Hántód)

A délutáni szakköri foglalkozások alkotják a tanórán kívüli foglalkozások gerincét. A kulcstantárgyaknak tekintett matematika, magyar nyelv, informatika és idegen nyelv plusz tanulásán túl, lehetőség van egyéb természettudományi tárgyak esetében is szakkörre járni. A szakköröket az iskola pedagógusai tartják. Felső tagozaton tehetséggondozó szakköröket is meghirdetnek, ezekbe főként a továbbtanulás előtt álló diákok jelentkeznek. Az iskolai könyvtár is szervesen bekapcsolódik az iskolai életbe, nemcsak helyszínt biztosít bizonyos foglalkozásokhoz, eseményekhez, hanem a tantárgyi tanítást és az önálló tanulást is aktívan támogatja.

„(...) nagyon sokféle olyan képzést, foglalkozási formát tudunk mi biztosítani, ajánlani, ami a szülőket kielégíti. Tehát, például mondjam azt, hogy idegen nyelvből nem az van, hogy 1 idegen nyelv, itt 2 idegen nyelvből tudnak választani: német és angol. (...) Informatika termünk, 2 informatika termünk van: 1 nagy informatika tantermünk, egy 24 fős, meg van egy kisebb, 16 fős informatika terem. ... és jól felszerelve, most tavaly.. a tankerület égisze alatt 30 számítógépet, tehát komplett szerver, mindennel együtt le tudtuk cserélni. Van iskolai könyvtárunk. Van matematika szakkörünk, színjátzó szakkör, öko szakkör, kézműves szakkör, alsóba van ilyen, hogy Cimborá Szakkör. Az egy ilyen.. kicsit művészeti. Abba.. a szereplésektől kezdve sok minden belefér”. (intézményvezető, Hántód)

Az angol és a német nyelv mellett, pár évig megjelent a francia is, szülői kérésre. Szakköri keretben, tíz tanuló részvételével nyílt erre lehetőség, egészen addig, amíg volt francia szakos tanár az iskolában. Azóta ez a szakkör nem működik, de ha igény és pedagógus lenne rá, akkor újraindítanák.

A humán munkaközösség-vezető fontosnak tartja megemlíteni az iskolai projektnapokat, ahol az interdiszciplinaritásra törekszenek. Ezek iskolai szintű rendezvények, amelyekben mind az alsó, mind a felső tagozatos tanulók kiveszik a részüket. Ilyen iskolai szintű projektrendezvény a minden ősszel megrendezésre kerülő Öko Nap, a Föld Napja, a Mesehét rendezvényei, illetve a nemzeti ünnepekhez kapcsolódó projektek bemutatói.

„Ez ugye nem tartozik közvetlenül a humán munkaközösség feladatához, de pl. az idei évben volt az Öko Napon szavalóverseny is, ahol a természettel kapcsolatos verseket vártak. Tehát, ilyen szinten kapcsolódnak ezek egymáshoz”. (humán munkaközösség-vezető, Hántód)

Felső tagozaton színjátzó csoport működik, illetve a Premier Művészeti Iskolával²¹² együttműködve különböző hangszeren is játszhatnak a diákok. A művészeti iskola kínálatából a gitár és zongoratanításon túl, a néptánc és a képzőművészeti nevelés is választható.

²¹² A Premier Alapfokú Művészetoktatási Intézmény 2006. szeptember 1-jén alakult. Jelenleg, Borsod-Abaúj-Zemplén illetve, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben összesen 42 telephellyel rendelkezik. Négy művészeti ágban dolgoznak: iskoláikban táncművészet, zeneművészet, színművészet, képzőművészet oktatása zajlik. A tanulók a hagyományos módon értelmezett

„Hát, a színjátszó csoport, az most már 10-en évre nyúlik vissza, hogy megalakult. Tulajdonképpen az hívta életre, hogy rendszeresen megemlékeztünk a különböző nemzeti ünnepekről. És ott aztán kiderült, hogy vannak gyerekek, akik ezt nagyon szívesen csinálják és tehetségesen is, és csinálják. Pozitív visszajelzések érkeztek ugye a nézők részéről, tehát, a község részéről, meg a kollégák részéről, hogy ez jól működik és ügyesek a gyerekek. És aztán, végül is az iskolavezetés akkor úgy döntött, hogy akkor legyen erre egy külön tehetséggondozó foglalkozás, ahova ők rendszeresen járhatnak. Ugye heti rendszerességgel van, és így tulajdonképpen ez úgy történik, hogy itt készülünk fel az egyes rendezvényekre, illetve, amikor épp nem áll a küszöbön semmi, akkor ugye különböző ilyen drámajátékokat játszunk és egyéb ilyen fejlesztő feladatokat csinálunk”. (humán munkaközösség-vezető, Hántód)

Az énekkar és a rendszeresen megszervezésre kerülő szavalóversenyek az iskola mind a nyolc évfolyamának tanulóit igyekeznek bevonni. Az énekkar több, mint száz fővel működik, a belépéshez zenei előképzettségre nincs szükség. Az énekkarvezető elmondása szerint az ötödikben csatlakozó tanulók hallása nyolcadikra mérhetően jobb lesz, az énekkar számára biztosított zenei kíséret pedig fejleszti a ritmusérzékét, és a zenéhez való értő viszonyt pozitívan befolyásolja. Az énekkarosok között sok a hátrányos helyzetű tanuló, „... szeretnek járni, mert máshova nem jutnak el, más.. ilyen örömlény nem éri őket. És tavaly pályáztunk kórus egyenruhára, és ez egy, ebbe az összegbe, amit nyertünk, egy egyen póló fért bele, meg egy nyakkendő. És akkor a nyakkendőt azt felavattuk a március 15-i műsoron, a pólót mi Felvidékre elvittük, hogy egységesek legyünk azzal a 32 gyerekkel, akivel voltunk. Jobb lenne úgy próbálni, hogy 1-2., meg 3-4, stb.. Így, viszont az összhangzás jobb. Tehát, lehet, hogy ez sem utolsó, hogy ennyien együtt vannak. (...) Meg amit nagyon szeretnek, a szóló éneklés. Ugye lehet, hogy ezek az X Faktor, meg nem tudom, hogy mik vannak, minek a hatására..” (nyolcadikos osztályfőnök, karvezető, Hántód)

A szavalóversenyekre évente több alkalommal is sor kerül. A cél az, hogy lehetőleg minden osztály, és minél több tanuló képviseltesse magát, hiszen a válaszadó pedagógusok véleménye szerint, az erre való felkészülés számos fejlesztési lehetőséget hordoz. Egyrészt fejleszti a szövegértést, a tiszta beszédet, a zenei hallást, az előadókészséget, és nem utolsó sorban az önbizalmat és a motivációt is erősíti. A szavalóverseny népszerűsége miatt általában az iskola épületében két színhelyen, párhuzamosan zajlik a verseny: a nagyteremben a felsősök, a könyvtárrészben pedig az alsósok megmérettetése zajlik, vagy fordítva, attól függően, melyik tagozatról érkezik több jelentkező.

A tanév végén sor kerül a hagyományos nyári táborozásra, egyrészt az iskola, másrészt a helyi önkormányzat, harmadrészt a helyi egyházak szervezésében. Az iskola táborai kezdik a sort: a tanulók többfajta tematika közül választhatnak. Ezek a tematikus táborok a szülők körében is népszerűek, szívesen választanak gyermekeik számára közülük.

„...Így a szorgalmi időszak végén csinálunk úgynevezett nyári tábort. Sport táborral indultunk, aztán a sport úgy kiegészült informatikával, most már az alsósok is tettek hozzá ilyen mese tábor címszóval. Azt mindig meg szoktuk beszélni, hogy mi.. ezzel indítunk, illetve ezzel zárjuk a tanévet. De a nyári táborok ezzel indulnak”. (intézményvezető, Hántód)

A nyári táborok mellett éves osztálykirándulásokra is sor kerül, illetve az osztálykirándulásokon kívül egyéb iskolai kirándulások szervezésének is van hagyománya. A felső tagozatos tanulók például meglátogatták már a Parlamentet, az ország egyéb nevezetességeit. A táborrészvétel és a kirándulások is szülői befizetést igényelnek, s vannak olyanok is, amelyek egy bizonyos tanulói kört céloznak meg. A Parlament-látogatás elsősorban a diákönkormányzat szervezésében történt, de a maradék helyre szabadon lehetett jelentkezni.

A hátrányos helyzetű gyerekek táboroztatását és kirándulásokon való részvételét némely esetben az iskola mellett működő alapítvány tudja támogatni, de miként az iskola igazgatója rámutatott, ez egy nagyon kicsi alapítvány, amely alapvetően szűkös forrásból tud csak gazdálkodni. A tanulók rendezvényeken való részvételét még az önkormányzat szokta támogatni, de ők főként az utaztatásban tudnak segíteni, illetve a Beteg Gyermekéért Alapítvány is időközönként segítséget tud nyújtani.

osztályokba szerveződnek, s ezek az osztályközösségek egyben, művészeti alkotócsoportként is működnek. Kiemelt feladataik közé tartozik, a tehetséges növendékek, minél korábbi felismerése és gondozása. Országos és nemzetközi versenyeken elért eredményekkel is rendelkeznek. Képzőművészeti tanulóiknak lehetőségük nyílik kiállításokon, rendezvényeken való bemutatkozásra. (<http://www.premiersuli.hu/rolunk>)

A 2013-as fenntartóváltás után, - az iskolaigazgató elmondása szerint -, az iskola és a helyi önkormányzat közötti szoros kötelék megszűnt, de együtt dolgoznak továbbra is. A nemzeti ünnepekről való települési megemlékezésekre az iskola készíti a műsort, a pedagógusok a főszervezők, és a helyszínt is az iskola adja. Az iskola aulájában ugyanis többen elférnek, mint a helyi művelődési házban. Az önkormányzat cserébe vállalja a gyerekek sportversenyekre, tanulmányi versenyekre, illetve egyéb rendezvényekre való szállítását a falugondnoki busszal, vagy egy még kisebb, 9-10 fős járművel. Közvetlen anyagi támogatást az önkormányzat nem tud adni a rászoruló tanulóknak, sem családoknak, az étkeztetést azonban továbbra is biztosítja.

„Nálunk étkeztetés nincs, ez az önkormányzat feladata, kiadta egy külső vállalkozónak, ott is dolgoznak közmunkások, de nekünk azzal nem kell foglalkozni. (...) Olyasmi szokott még lenni, hogy mit tudom én, udvaron volt kerítésépítés, azt például az önkormányzat csinálta a saját embereivel a közfoglalkoztatottak bevonásával. Vagy hirtelen valami rohamszerű volt egyszer, hogy telepítettünk növényeket ki, gátat készítettünk itt a bejárat 2 oldalán, hozták a földet, akkor szóltam, idejött le vagy 2-3 ember, segített a földnek a szétterítésében, meg egyéb. Tehát, ilyen alkalmi jellegű. Vagy, ha rendezvény van és kérünk székeket, asztalokat, akkor a közfoglalkoztatottak, az önkormányzatnak van egy szállító járműve, fölhozzák és akkor itt nekünk már csak szét kell szortírozni”. (intézményvezető, Hántód)

A fentiek alapján megállapítható, hogy a széles programkínálat egyértelmű kedvezményezettjei és célcsoportja a nem hátrányos helyzetű családok köre. A hátrányos helyzetű tanulók részvétele a nem ingyenes programokon, eseményeken, rendezvényeken, illetve a díjazás ellenében zajló művészeti alapképzésben a legtöbb család számára nem megoldható. A településen működő tanoda, pályázatok segítségével próbálja kárpótolni ezeket a tanulókat, de az általuk szervezett kirándulások, rendezvények csak a tanodás gyerekeknek szólnak, így a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók közös élményszerzése az iskolán kívül csak ritkán oldható meg.

A forrásfelhasználás és a foglalkozásszervezés gyakorlatát jól tükrözi a több interjúalany által is elbeszélte történet a néptánc oktatásról. Az iskolai néptánc oktatás a Premier Művészeti Iskolával együttműködve indult újra. Ennek az alapfokú művészeti iskolának toborzási lehetőséget biztosított az iskola, ahogy az iskola igazgatója kifejti, „... meghirdettük a szülőknek, a Premier iskola itt volt és csinált ilyen bemutatót, meg kampányt. És akkor a szülő eldöntötte, hogy táncre akarom, kézművesre, hangszeres oktatásra, vagy táncon belül néptánc-e vagy.. Van egy jó pár éve működő néptánc csoport, most már az iskola égisze alatt. Vagy ez a társas, vagy modern tánc. Tehát, a választás lehetőségét ezt biztosítjuk”. A néptánc csoport újjászervezése a nyolcadikos évfolyam számára is új lehetőséget jelentett, hiszen az egyik osztályfőnök elmesélése szerint, megkérték a tánc csoport vezetőjét, hogy tanítsa be a végzősök számára a palotás táncot. Ehhez sem az iskola, sem a település számára nem állt rendelkezésre fellépőruha, viszont a település átvállalta a ruha készítésének a költségeit, mégpedig úgy, hogy:

„volt egy ilyen alapítvány, hogy, vagy még jelenleg is van, hogy Beteg Gyermekekért. És akkor nagyon sok rendezvényük volt, és akkor a bevételekből ilyen egyenruhát készítetttek.” (osztályfőnök, nyolcadik évfolyam, Hántód)

A művészeti iskola szerződésben áll az iskolával, az iskola biztosítja a helyszínt, amiért az teremhasználati díjat fizet. A pedagógusok a művészeti iskola szervezésében érkeznek, a tandíjat a szülő fizeti, de a művészeti iskola szerződésben áll a tankerülettel is. Tehát, ez egy iskolában, de mégis iskola mellett működő művészeti alapképzés, amely nem a tankerület finanszírozásában valósul meg, így azon családok számára érhető csak el, akik meg tudják fizetni ezt a szolgáltatást.

Az iskola pedagógiai programja

Az iskola pedagógiai programjának középpontjában az az elképzelés áll, hogy minden gyermek egyenlő. Az intézmény befogadó iskolaként határozza meg önmagát: az alapító okiratában tételesen alaptevékenységként jelenik meg a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatása. Az alapító okiratban meghatározott további alaptevékenységei a nappali rendszerű, általános műveltséget megalapozó iskolai oktatás; napközi otthoni ellátás és iskolaotthon, egész napos iskolai nevelés-oktatás - nyolc évfolyamos rendszerben²¹³. A dokumentum értelmében maximum 340 fő járhat az intézménybe, s a felvehető sajátos nevelési igényű tanulók létszáma pedig

²¹³ Az iskola alapító okirata - a Miskolci Tankerületi Központ által 2019. szeptember 05. napján kiadott szakmai alapidokumentum. <http://www.kir.hu/kir2int/IntezmenyKereso/Intezmeny/Index/029118>

14 fő. Az integrált nevelést a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható, sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók neveléseként-oktatásaként definiálja, meghatározva azon SNI-s tanulók körét, akik nappali rendszerű képzésben vehetnek részt. A felsorolásban a mozgásszervi fogyatékos, a halmozottan fogyatékos, az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdők, az érzékszervi fogyatékos - hallási fogyatékos, érzékszervi fogyatékos - látási fogyatékos tanulók jelennek meg²¹⁴. A tantestület 2013-ban fogadta el az új Nemzeti Köznevelési Törvény és az akkor érvényes NAT figyelembevételével íródott, de a korábbi pedagógiai elképzeléseik elemeit is ötvöző intézményi programot, amelynek pedagógiai hitvallása az, hogy „Minden gyermek egyformán érték. Minden gyermek valamiben tehetséges. Nekünk, pedagógusoknak, ezeknek az értékeknek, tehetségeknek a felszínre hozatala a kötelességünk, s ennek a továbbiakban is, mindenkor örömmel teszünk eleget. Ezeket az alapelveket, értékeket és eszmeiséget visszük tovább, valljuk és alkalmazzuk a mindennapi nevelő-oktató munkánkban, teljes konszenzusban a 2020. szeptember 1-én életbe lépő új Nemzeti Alaptanterv tartalmával és szellemiségével”²¹⁵.

Az iskola igazgatója szerint az iskola erőssége, hogy minden helyi lakos előtt nyitva áll, azaz nem tesz különbséget semmilyen szempontból sem a jelentkezők között.

„Hát, legegyszerűbb dolog, hogy nálunk minden gyerek egyforma, van egy ilyen szlogen: Minden gyerek egyformán érték. Tehát, ezzel mi azt akarjuk kifejezni, hogy mi befogadó iskola vagyunk. Azért mert valaki, most mondok egyet, roma vagy éppen katolikus vallású, nincs ilyen alapján szelektálás. Itteni lakos, ide akar beiratkozni, vagy ha nem itteni, de van helyünk, akkor föl vesszük. És ha nincs semmi olyan, hogy mit tudom én, a bejárása megoldhatatlan. (...) Tehát és.. amit mondtam, ugye a hátrányos vagy nehezebben haladó gyerekek ugyanolyan fontosak nekünk, mint a tehetséges tanulók. És igyekszünk mindenféle területen biztosítani a lehetőséget, semmit sem teszünk kötelezővé. Még a művészeti oktatást sem”. (intézményvezető, Hántód)

A pedagógiai programban foglaltak szerint az iskola nevelői a tanítási-tanulási folyamat megszervezése során kiemelten fontosnak tartják a tanulók motiválását, a tanulói aktivitás biztosítását és a differenciálást. A motiválás célja, hogy a tanulóknak felébresszék azokat az indítékokat, amelyek a gyermekeket tanulásra ösztönzik, és ezt a tanulási kedvet a tanulás végéig fenn is tartsák. A tanítási órák tervezésénél és szervezésénél előtérbe helyezik azokat a módszereket és szervezeti formákat, amelyek a tanulók tevékenykedtetését, vagyis állandó aktivitását biztosítják. Az iskolai tanulási folyamat során kiemelten fontos feladatként határozzák meg a differenciálást, vagyis annak szükségességét, hogy a pedagógusok nevelő-oktató munkája a lehetőségekhez mérten a legnagyobb mértékben igazodjon a tanulók egyéni fejlettségéhez, képességeihez és az egyes tantárgyakból nyújtott teljesítményéhez. A nevelők az egyes szaktárgyak tanítási óráin előnyben részesítik az egyéni képességekhez igazodó munkaformákat, így – elsősorban a gyakorlásnál, ismétlésnél – a tanulók önálló és csoportos munkájára támaszkodnak²¹⁶.

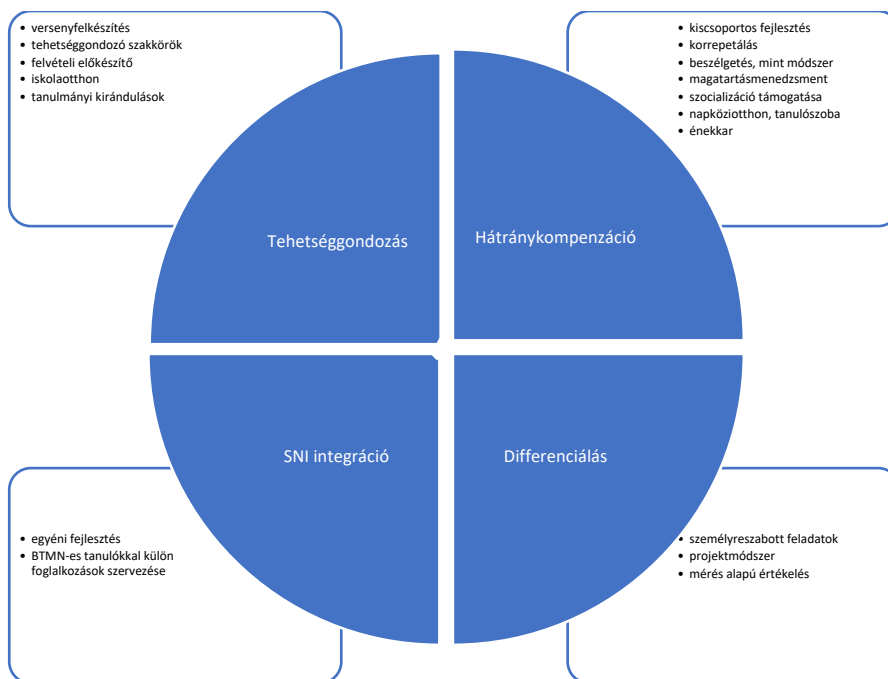
Az intézményi terepmunka tapasztalatai alapján elmondható, hogy az interjúalanyok vélekedése az iskolában folyó pedagógiai munkáról egy négyes, kompenzatórikus rendszerben értelmezhető. Egyrészt, mindannyian kiemelik a hátránykompenzáció és tehetség gondozás kettősségét, másrészt a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésének szükségességét, valamint a differenciálás gyakorlatát az osztálytermi munka során.

1. *ábra* Az iskola pedagógiai feladatainak és módszertani megoldásainak a rendszere (az interjúk elemzése alapján)

²¹⁴ A Hántódi Vitéz Általános Iskola szakmai alapidokumentuma - a Miskolci Tankerületi Központ által 2020. szeptember 09. napján kiadott szakmai alapidokumentum. 1.o. <http://www.kir.hu/kir2int/IntezmenyKereso/Intezmeny/Index/029118>

²¹⁵ Az iskola pedagógiai programja, 2020. 5.o. Lásd: https://www.kir.hu/KIR2_INFO/Pub/DokLetolt/PEDPROG-029118-0

²¹⁶ Az iskola pedagógiai programja, 2020. 19.o.



Több megszólaló úgy véli, hogy a tanórai munka vonatkozásában, minden évben gyakorlatilag ugyanazokat a célokat tűzi ki maga elé a tantestület, azaz a jó tanulmányi eredmények megtartását, illetve a gyengébben teljesítők felzárkóztatását. Teszi ezt azért is, mert a tanulók családi háttere jelentősen nem változik, így a nevelési-oktatási prioritásokban jelentős elmozdulás a jövőben sem várható. Az alsó tagozatos és a felső tagozatos humán munkaközösségek vezetőivel készült interjúkból azonban sokkal inkább egy olyan jövőkép rajzolódik ki, amely szerint a hátránykompenzáció még jobban az iskolai munka előterébe fog kerülni. Mindkét munkaközösség-vezető pesszimista, tapasztalataik szerint az iskolába lépő gyerekek egyre nagyobb szocializációs hátránnyal érkeznek, s hiába a célzott pedagógiai munka, az ebből létrejövő hátrány szinte már leküzdhetetlen.

„...azt a hátrányt, amit a szocialitás terén a 6 éves gyerek mutat, azt bizony, az iskola már nem képes behozni. Ez a hátrány egyre nőttön-nő. És a sikeres, meg az örömteli tanulás, az nem lesz meg. Tehát, azért csak az a dolgunk, hogy ezt mi valahogy biztosítsuk. Na, most ezt a hátrányt, mert mivelhogy ugye erről is írnak, ezt a hátrányt azért mégis csak próbáljuk leküzdni. Tehát, ugye nyilván, tehát, ez a dolog, ez megy tovább”. (alsó tagozatos munkaközösség-vezető, Hántód)

„Így hát nyilván majd az ő gyermekeik is hátrányosabb helyzetben maradnak, tehát, mindenképpen az megfigyelhető, hogy ezeknek a száma nőtt, a hátrányos, ill. a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma. Ehhez nyilván hozzá kellett alakítanunk a pedagógiai munkánkat. Tehát, itt inkább azok a módszerek kerültek előtérbe, amelyek a lemaradóknak a segítségét igénylik. (...) Természetesen folyik tehetséggondozás is, mint ahogy már erről beszéltem. De a tanulmányi munkában bizony elsősorban azok a módszerek tudnak eredményesnek lenni, amelyek a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását szolgálják. Tehát, akár azzal is, hogy lassabban haladunk, differenciálunk a tanórákon. (felső tagozatos, humán munkaközösség-vezető, Hántód)

Az alsó tagozatos tanári fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés résztvevői között is voltak olyanok, akik a teljes intézményi munkát a hátránykompenzáció aspektusából vázolták fel. E bemutatás szerint, amint bekerülnek a gyerekek az iskolába, felmérések segítségével kiszűrjük azokat, akiket nevelési tanácsadóhoz, vagy szakértői bizottság elé kell küldeni, majd megállapítják, kinek milyen fejlesztő foglalkozásra, korrepetálásra van szüksége. Az iskola alkalmazásában álló fejlesztő pedagógus „kiviszi” bizonyos órákról a BTMN-es tanulókat, akikkel kiscsoportos foglalkozás keretében dolgozik, a tanórákon pedig általános gyakorlat a differenciálás. A pedagógusok szerint a közelmúlt tapasztalatai alapján megállapítható, „hogy ezeknek a gyerekeknek a száma is nő az utóbbi időben. Tehát, ahogy a létszámuk nő, úgy nyilván leginkább, nem azt mondom, hogy kizárólag csak az ő (romák – megj. NSZ) körükben, mert természetesen nem. Tehát, nem akarok én, félreértés ne essék, rasszistának tűnni, csak a tények, ezek a tények, sajnós”. (tanári fókuszcsoporthoz tartozó, Hántód)

Az alsós munkaközösség-vezető is megerősítette, hogy már alsó tagozaton is alapvető pedagógiai- módszertani gyakorlat a differenciálás, mivel az egyes osztályok szociális háttér és képességszint szerinti heterogenitása egyértelműen megköveteli ezt a fajta megközelítést.

„Nagyon sok felé kell differenciálni. A papíros gyerekekhez, tehát, ide külön odamenni, külön megmutatni, hogy te most akkor csak mit tudom én, 100-sokra kerekítettél, kerek értékekkel becsülsz, te már 10-sekre becsülsz. Akkor neki hagyni több időt, hogy számoljon, és akkor én már amazzal már mit tudom én, hol vagyok, meg azzal a 3-mal, aki tényleg olyan jobb, azzal meg megint máshol vagyok”. (alsó tagozatos munkaközösség-vezető, Hántód)

Ez a fentiekben vázolt, ún. tartalom szerinti differenciálás a felső tagozaton, a tanári elbeszélések szerint, inkább egyfajta tempó-, illetve eredmény szint szerinti differenciálásba csap át. A felső tagozatos pedagógusok nem beszélnek tartalmi fejlesztésről, sem önálló feladatok készítéséről, hanem csupán arról, hogy plusz időt biztosítanak bizonyos tanulóknak, illetve csoportba rendezik azokat, akik körülbelül azonos idő alatt, azonos szinten dolgoznak fel tananyagokat, oldanak meg feladatokat. Ettől a diskurzustól tér el az egyik nyolcadikos osztályfőnök osztálytermi munkájának leírása. Az ő beszámolója szerint rendkívül fontos, hogy elegendő teret kapjon a csoportos témafeldolgozás, a kutatómunka, és az eredmények mozaikszerű összerendezése. A csoportos vagy egyéni projektek láthatóvá teszik a pedagógus számára, hogy az egyes tanulók fejében milyen szerkezetben áll össze az ismeretanyag, illetve nagymértékben támogatják az objektívebb tanulói értékelést.

„Ha szétnéz, láthatja itt, a kémia terembe nagyon sok ilyen kis projekt van, amit vagy csoportosan készítenek, vagy egyediekbe. És akkor csinállok olyat... mert eleve adott ugye a tanteremnek a berendezése, hogy készítenek egy valamilyen projektet, hát most, mint egy ppt-t odaállunk, beszélünk. Tehát, hogy a kommunikációját hogyan fejlesztem. Meg.. hát, minden gyereknek ugye a kicsit autista tüneteket mutató gyerekek, aki lehet, hogy azt fogja mondani, a kémiát nem nagyon szereti, holott, a Zeppelinről, hogy megcsinálta így, itt lóg, meg az űrrakétát, és ahhoz tartalmazó kémiát elmondja, mert őt ez érdekli. Vagy ott van, amit mondtam talán tegnap is, hogy a ballisztikus rakétáknak a röppályája... és olyan ismeretei vannak, hogy őszintén, én ezeket nem tudom, de.. és akkor a többi gyerek is látja, hogy mi mindent tud. Vagy most pl. most tanuljuk az energia fajtákat, a megújuló, nem megújuló. Esküszöm, hogy többet tud bármelyikünkénél, mert őt ez érdekli. Hát ő nála ezt fogom értékelni”. (nyolcadikos osztályfőnök, kémiatanár, Hántód)

Az iskola pedagógiai programja külön rendelkezik az ún. „gyengék felzárkóztatásáról”²¹⁷. Ennek értelmében az első négy évfolyamon az egyes tantárgyakból gyenge teljesítményt nyújtó tanulók képességeinek fejlesztésére heti két felzárkóztató órát szerveznek, a nyolcadik évfolyamon a továbbtanulás, a középiskolai felvétel elősegítésére a gyenge eredményt elérő tanulók részére felzárkóztató foglalkozásra kerül sor, heti egy alkalommal. Összehasonlításképpen, az ún. jó eredményt elérő tanulók részére²¹⁸ pedig képességfejlesztő órákat tartanak heti egy órában magyar nyelv és irodalom és matematika tantárgyakból. További tehetséggondozó és felzárkóztató foglalkozások indításáról – a felmerülő igények és az iskola lehetőségeinek figyelembe vételével – minden tanév elején az iskola nevelőtestületének javaslata alapján – a pedagógiai program szerint - a fenntartó dönt. A tantárgyi felzárkóztatás céljával pedig az egyes tantárgyak, tanulási folyamatához kapcsolódóan átmeneti nehézségekkel küszködő tanulók segítségét, felzárkóztatását nevezi meg, amely *„indokolt esetben az egyéni fejlesztéssel összhangban működik”*²¹⁹.

Az osztályba sorolás gyakorlata

Az iskola pedagógiai programjának értelmében az iskolába lépő gyerekek osztályba sorolása nem független attól a pedagógiai gyakorlattól, amellyel a tanulók a későbbiekben – túlzás nélkül – szinte az egész intézményi pályafutásuk alatt találkozni fognak. Ugyanis míg az első négy évfolyamon mindkét osztály iskolaotthonos rendszerben működik, addig az ötödik osztálytól kezdődően az egyik osztály marad csak meg ebben a munkaformában, a másik napközis gyakorlatra vált. Ezt a felső tagozatos munkaszervezést a pedagógiai program egész napos iskolaként definiálja. Az iskola vezetőjének magyarázata szerint, az egész napos oktatásra-nevelésre

²¹⁷ Az iskola pedagógiai programja, 2020, 22.o.

²¹⁸ Az iskola pedagógiai programja, 2020, 22.o.

²¹⁹ Az iskola pedagógiai programja, 2020, 22.o.

való átállás 2000-tól, felfutó rendszerben zajlott. Ezalatt az időszak alatt csupán egyszer volt olyan évfolyam, a 2019-ben végzettké, ahol mindkét párhuzamos osztály iskolaotthonos rendszerben tanult.

„Azt máig nem tudom, hogyhogy. Ott valahogy olyan összetételű szülői gárda volt, hogy mindenki iskolaotthont akart. Talán, egy olyan anyuka volt, aki hezitált, és akkor ott a többiek mondták neki, hogy hát akkor most mi lesz a gyerekeddel... És végül is beleegyezett, hogy hát akkor legyen ő is iskolaotthonos. Ezen kívül van tanulószobánk, ami ugye elsősorban a hátránykompenzációban játszik nagy szerepet, a lemaradó tanulók itt kapnak segítséget a házi feladatok elkészítésében, illetve, a tanórai felkészülésben.” (intézményvezető, Hántód)

A pedagógiai program az osztályba sorolás elsődleges kritériumaként a beiratkozás során megnyilvánuló szülői igényt nevezi meg, azaz igényt az iskolaotthonos oktatásra, illetve más csoportforma választására²²⁰. A köznevelési törvény előírásainak megfelelően, - amennyiben a szülők igénylik - az iskolában tanítási napokon, a délutáni időszakban az első négy évfolyamon napközi otthon, az 5- 8. évfolyamon tanulószoba működik. A tanítási szünetekben összevont napközis otthoni csoport üzemel, ha ezt a szülők legalább tíz gyermek számára igénylik²²¹.

A fentiek alapján, a pedagógiai program az alsó tagozaton napközi otthonról, felső tagozaton pedig, tanulószobáról beszél. Iskolaotthonos csoportok indítása csak alsó tagozatos lehetőségként merül fel, amit az aktuális szakember ellátottságtól tesz függővé²²². A pedagógiai program kiter az ún. egész napos iskola megszervezésének módjára is, azaz egész napos iskolai nevelést szervez, ha egy másik osztály indításával gondoskodik annak a tanulónak az ellátásáról is, aki nem kívánja ezt az ellátást igénybe venni. A dokumentum értelmében egy osztály indítása esetén akkor lehet egész napos az oktatás, ha ezt a szülők száz százaléka írásban igényli. Az egész napos iskolai nevelést az adott évfolyamra meghatározott kötelező tanórai foglalkozások megtartásával, legalább az adott évfolyamra meghatározott nem kötelező tanórai foglalkozások és napközis foglalkozások időkeretében kell megszervezni, biztosítva az egyéni foglalkozások időkeretét is²²³.

Az egész napos iskolai nevelés-oktatás tartalmi szabályozása szintén követi a jogszabályi követelményeket, hiszen a kötelezően biztosítandó elemei megegyeznek a jogszabályban leírtakkal, azaz biztosítani kell: a segítségnyújtást a házi feladatok elkészítéséhez, tananyag megértéséhez és elsajátításához kapcsolódó többletpedagógiai támogatást azon tanulók részére, akik bármely okból kifolyólag egyéni tanulási nehézséggel, a tananyag értelmezési problémájával küzdenek, valamint a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok ellátását. A dokumentum leszögezi, hogy *„e körben biztosítani kívánjuk az ingyenes tankönyvellátást és étkezést, mindazon tanulók számára, akik a külön jogszabályban foglalt feltételeknek megfelelnek. Megteremtjük továbbá a feltételeket a tankönyvek, füzetek és más tanulói felszerelések biztonságos iskolai tárolásához”*²²⁴, illetve kimondja, hogy a napközi otthonba felvett tanulók napi háromszori étkezésben (tízórai, ebéd, uzsonna) részesülnek. A napközibe nem járó tanulók számára – igény esetén – ebédet (menzát) biztosít az intézmény, szülői befizetések alapján.

Az alsó tagozatos munkaközösség-vezető szerint alsó tagozaton az iskolaotthonos forma számtalan lehetőséget nyújt a gyerekeknek. Tehát, éppen a hátránykompenzáció terén is, mivel főként tantárgycsoportosan tanítanak, azaz váltják egymást a pedagógusok. Az órarend kialakításakor odafigyelnek arra, hogy az ún. fő tantárgyak az első órákban legyenek, a délután folyamán pedig már alsó tagozatban is bekapcsolódhassanak a szakköri munkába. Alsó tagozaton a szakkörök, mindenképpen fejlesztők: például azoknak a gyerekeknek, akiknek probléma adódik az írás mozgáskoordinációjával, javasolják a kézműves szakkört, míg mások mehetnek zenét tanulni, ami a tanítónő véleménye szerint, fejleszti a „szocialitásukat” is.

Az ötödik évfolyamba lépve általában az „A” osztály iskolaotthonos marad, a „B” osztály pedig tanulószobássá válik, azaz napközi otthonos ellátást biztosít. Ezt a fajta különbségtételt nem mindig követi a jelölés, van, amikor a B osztályban marad meg az iskolaotthonos munkarend, és az A lesz napközis.

²²⁰ Az iskola pedagógiai programja, 2020, 20-21.o.

²²¹ Az iskola pedagógiai programja, 2020, 21.o.

²²² „Iskolaotthonos csoportokat indítunk 1-4. évfolyamon a szülői igények alapján – a szakember ellátottsághoz igazítva.” im. 21.o.

²²³ Az iskola pedagógiai programja, 2020, 21.o. c/2 bekezdés.

²²⁴ im, 22.o.

A felső tagozatos iskolaotthonos rendszer követi az egész napos iskola tartalmi irányelveit, azaz a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezi meg²²⁵. A tanórák rendszerét pedig szakköri foglalkozásokkal, fejlesztési alkalmakkal egészíti ki. Az egész napos iskola fejlesztőinek elképzelése szerint, a délutáni időszáv foglalkozásai nagymértékben hozzájárulhatnak a felzárkóztatás sikeréhez és az esélyegyenlőség megteremtéséhez. „Ugyanis a családi háttér függvényében hatalmas különbség van a gyerekek között abban, hogy délután mit csinálnak. Tehát mind a délután négyig kötelező foglalkoztatásnak, mind az egész napos iskolának az a célja, hogy erre az időszávra értelmes foglalkozásokat nyújtson a gyerekeknek”²²⁶. A jól működő egész napos rendszerben délután négyig blokkokban, ritmikus rendszerben, váltják egymást a tanórák és a tanórán kívüli tevékenységek. Az egész napos iskola akkor működik jól, ha a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek egymásra reflektálnak, és a nap egésze egységes keretet alkot, a reggel nyolc órától délután négy óráig folyó pedagógiai tevékenységnek pedig egy meghatározott célja és iránya van.²²⁷

Az egész napos iskola elképzelés Hántóden az iskolaotthonos rendszerben működő osztályokban valósul meg. A felső tagozatos iskolaotthonos oktatás keretében a tanórák és a szakkörök blokkjai egymást váltják, és ez az időbeosztás az egyéni, egyénre szabott fejlesztési alkalmakat is magába foglalja. Miként az iskola jellemzése során láthatóvá vált, ezt a módszertani keretet extra, külső tartalmakkal is megerősítik, mint például a kirándulások, versenyek és külső rendezvények bevett rendszere.

Ezzel szemben a napközi otthonos osztályokban délelőtt tartják meg a tanórákat, és délután tanulószoba áll a tanulók rendelkezésére. A tanulószobába naponta más pedagógus van beosztva, ő felügyeli, és ha szükséges, segíti a házi feladat elkészítését. Ha vannak olyan tanulók, akik becsatlakoznak ezekből az osztályokból is a szakkörökbe, vagy az énekkarba, akkor a tanulószobából mennek el rá, és oda is térnek vissza. A megkérdezett pedagógusok elmondása szerint, minden napközis osztályban vannak olyan tanulók is, akik a tanórák után hazamennek, és nem veszik igénybe a tanulószobát.

„Tulajdonképpen a tanulószoba, az úgy működik, hogy ugye délután 4-ig tartózkodhatnak bent a gyerekek az iskolában. Akinek nincs szakköre vagy egyéb olyan foglalkozása délután, ami miatt a szülő kikéri a gyermeket, hogy ő nem maradna itt, azok vannak a tanulószobán. Azok vannak nagyobb számban, akiknek segítségre van szükségük. De ez nem ez alapján állt össze, csak ez így alakult, hogy ők maradtak nagyobb számban. Kevesebbszer, ritkábban járnak ugye egyéb foglalkozásokra, nem járnak, mit tudom én máshová, táncrea, vagy nem tudom, zongorára vagy ilyesmire, hanem ők inkább az iskolában szeretnek maradni délutánonként”. (felső tagozatos humán munkaközösség-vezető, Hántód)

„Hétfőnként vagyok tanulószobás, és a tanulószobán is igyekszem matekból is, minden más tantárgyból is segíteni a gyerekeknek és akkor úgy nem is próbálkoztam azzal, hogy hadd menjünk már a tanulószobásokkal a szavalóversenyre, mert azok nyilván nem jelentkeztek, nem is érdeklődtek, akik itt maradtak velem. És akkor fontosabb volt, hogy a matek házi kész legyen, vagy értse, hogy mit csinál.” (nyolcadikos osztályfőnök, Hántód)

Az osztályba sorolás szociális és etnikai jellemzői

Az iskola vezetőjének megállapítása szerint, a napközi otthonos rendszer népszerűbb a roma és a hátrányos helyzetű családok körében, mint a nem romákéban.

„... most már mondom azt, mert már kiment a nyolcadik osztályig bezárólag egy-két évfolyam, hogy az iskolaotthonosok, érdekes módon az iskolaotthonos, egész napos osztályok kevésbé vonzóak a roma szülőknek. Vannak ott is roma gyerekek, de nem tolóknak. Én azt hittem, hogy ők lesznek, akik leginkább majd erre jelentkeznek. Őnekik az a napközis, tehát, hogy délelőtt iskolába van, délután meg csak napközis foglalkozás, meg lecke, vagy esetleg meg nincs is itt a suliba. Ez a forma az igazából a szimpatikus”. (intézményvezető, Hántód)

²²⁵ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § (4). bekezdés.

²²⁶ <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/ontsunk-tiszta-vizet-a-poharba-egesz-napos-iskola-vagy-egesz-nap-az-iskolaban>

²²⁷ ibm, 15.o.

A tanári fókuszcsoporthoz beszélgetések résztvevői is megerősítik ezt a megfigyelést, elbeszéléseik alapján egy olyan kép rajzolódik ki a legtöbb évfolyamról, hogy van egy eredményesebb, jobb szociális háttérű, könnyebben kezelhető iskolaotthonos osztály, és egy „minden szempontból problémásabb” tanulószobás osztály.

Miként az iskola igazgatója is utalt rá, vannak olyan tanulók, akik egyáltalán nem vesznek részt a délutáni iskolai foglalkozásokon. Ennek oka azonban egyénekenként eltérő lehet. Az osztályfőnökök elmondása szerint, vannak, akik alulmotiváltak, nem érdeklődőek, és a tanórák után azonnal hazamennek. Viszont van egy olyan jól behatárolható tanulói csoport, akik annak ellenére, hogy nem vesznek részt iskolaotthonos oktatásban, a tanulószoba után vagy helyett a helyi tanodába mennek.

A Hullócsillag Tanoda 2013 óta működik a településen, alapító vezetője a helyi iskola nyugalmazott gyógypedagógusa, az azóta már felszámolt helyi speciális iskola volt pedagógusa. A tanoda naponta fél egytől várja a tanulókat²²⁸, és olyan rugalmas napirendet alakított ki, hogy azok a tanulók is érdemben vehessenek részt a tanodai foglalkozásokon, akik valamelyik iskolai szakkörökbe, sportfoglalkozásba vagy a Premier iskola zeneóráiba is bekapcsolódnak.

A tanodavezető, mind az iskolai munkatapasztalataira, mind a szülőkkel kialakított szoros kapcsolatára, intenzív kommunikációjára hivatkozva úgy gondolja, hogy az iskola a gyengébben teljesítő tanulókat sorolja be a napközi otthonos osztályokba, s tanulószobára kötelezi azokat a gyerekeket, akiknek rossz a tanulmányi átlaguk.

„Na, most érted egy tanulószobában, egy pedagógus ül, és akkor ott is megy a dzsumbuj. És akkor volt olyan gyerek, akinek a szülője, meg a gyerek is ide szeretett volna járni, ide a tanodába, nem, a tanulószobára”. (tanodavezető, Hántód)

A terepmunka alkalmával megszólaló szülők osztják a tanodavezető álláspontját. Egy egyetemet végzett, hántódi roma édesanya, aki saját maga is a Hántódi Általános Iskolában tanult, alátámasztotta a korábbi sejtést, amely szerint az iskolaotthonos és nem iskola otthonos osztályok között egyértelműen különbség van mind szociális helyzet, mind etnikai hovatartozás vonatkozásában.

„Hát, itt van, nem tudom, cigányosztály, meg van magyar osztály. Akkoriban, még a mi időnkben nem volt, tök vegyesen voltunk. De most az A általában magyar osztály, a B cigányosztály. A lányom az A-ba, a magyar osztályba jár. (...) Hát, be kellett menni előtte, beiratkozáskor és akkor kérdezték a szülők iskolai végzettségét, dolgoznak-e a szülők, külön házban élnek-e.. mit kérdeztek még(?).. Hát meg, gondolom, kérnek egy véleményt az óvodából is. És akkor ők besorolják. Hát, mi 22-n vagyunk, ott, a mi osztályunkban, és abba vagyunk 6-n cigányok.

A másik osztály az tök cigányosztály. Hát, hogy mondjam, nálunk van 2 olyan, aki.. aki szerintem nem azért nem oda való, már hogy nincs ott agyilag, hanem a szülők miatt. Mert nem jár az a gyerek rendszeresen az iskolába, ha van kedve a szülőnek, felkel, felhossa, ha nem, akkor otthon marad. Sok a hiányzás. Félévkor voltak is gondok, hogy ha ezt így folytatják év végén, akkor vége, mennek a B-be. Hát, ugye hiányoznak sokat, lemaradnak az anyagból, mikor visszamegy, a szülő már azt otthon nem tanítja meg vele. Persze, hogy lemarad a gyerek.

És akkor a B, az meg, hát én teljesen, egyébként szeptember 1-jéig teljesen depresszióba voltam, én azt hittem, hogy a B-be fog kerülni. Én mondtam is, hogy rögtön kiveszem, hogyha a B-be megy és beíratom Miskolcra. De hál' Istennek, nem. Nem oda került. Félttem, mert tudtam, hogy az a.. az a.. az alja osztály. Ott nem szigorúak a tanárok. ... hát ott letolják. Ha megcsinálod a házit.. (Nincs elvárás.) Csak annyi, hogy átlökök a másodikba. Tehát, a mi osztályunk jár, 2 hónapba egyszer mindig jár tanulmányi kirándulásra, vagy ha bárhol van valami kiállítás, ilyesmi, akkor nem járnak azok sehova, ott tanulmányi kirándulás, Mikulás csomag, ott Nőnap, ott Gyereknapi, ott semmi nap. Se Pedagógus Nap, ott semmi nincs. Amikor én jártam itt iskolába, akkor ez nem így volt. Akkor mi teljesen vegyesen voltunk.. Hát, ez 10 éve volt már legalább, így van...” (szülői interjú, Hántód)

Az iskola igazgatójának megállapításával, hogy a roma szülők nem kérik az iskolaotthonos oktatást, a válaszadó pedagógusok többségében egyet értettek. Az interjúk alkalmával, egyikük sem számolt be a fentiekben megszólaló édesanya dilemmájához fogható esetről, magát az osztályba sorolás gyakorlatát zökkenőmentes folyamatként mutatva be. A párhuzamos osztályokkal rendelkező évfolyamok jellemzésekor azonban, mégis

²²⁸ A Covid-járvány időszakában a tanoda online működött, személyes kontaktusra nem volt lehetőség.

egyértelműen különbséget tettek a két osztály között, általában gyengébbnek, kevésbé felkészültnek, szegényebbnek nevezve a napközi otthonos osztályközösségeket, valamint kiemelve a szülőknek az iskolához való hozzáállásában rejlő különbségeit.

A két iskolaotthonos osztállyal rendelkező egyetlen évfolyam, a 2019-ben végzett egyik nyolcadik osztályfőnöke úgy véli, ennek az évfolyamnak a szülői közössége kivételes volt. „... a többi osztályba sajnos figyelni kell, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűeknél annyira nem foglalkoznak a gyerekekkel és olyan gyenge képességekkel jönnek föl hozzánk, iskolába, hogy itt muszáj a jobban teljesítőket az A osztályba, az iskolaotthonos osztályba, és a gyenge gyerekeket pedig a B osztályba tenni.”

A tanárok véleménye szerint, a 2020-ban végzett évfolyam esetében is láthatóan jóval gyengébb volt a B osztály. Sőt, elmondásuk szerint, néha egy-egy olyan évfolyam is kialakul, ahol az alacsony gyermeklétszám miatt, nem indul párhuzamos osztály.

„Itt nincs olyan gyengén teljesítő, aki jobb családi háttérrel rendelkezik. Tehát, ott tényleg ezek a... tehát, nagyon sok helyen ezzel érvelnek a szülők, amikor elviszik az iskolából, hogy sok a roma gyerek és velük együtt nehéz együtt élni. És ugye nekünk nagyon közel van Locskód két tanítási nyelvű iskola, a Miskolc bármelyik iskolája sem itt a négy sávós úton nem gond. És akkor nekünk küzdeni kell azért is, hogy itt maradjanak. Már most egyre inkább. És akkor itt, ebben a B osztályban úgy alakult az összetétel, meg ott a születési éveikben sem volt úgy, hogy ugye nálam 2003-s, 2004-szek vannak, és akkor a B osztályban, ott nincs egy 2004-s gyerek sem, azok mind nálam vannak, de a 2004-szek között azért jobb szellemű gyerekek is vannak, a kitűnő tanuló is 2004-s”. (felső tagozatos tanár, osztályfőnök, Hántód)

A tanodavezető tapasztalata szerint, a B osztályok általában kisebb létszámmal működnek, és az oda járó tanulók döntő hányada roma. Véleménye szerint, ez egy régóta működő rendszer, amely nemcsak Hántódra jellemző, de más településeken is bevett gyakorlat.

„Most úgy van, hogy van egy kis létszámú osztály, az a párhuzamos kis létszámú osztály, az többségébe az. Az hót zihér. Ezt, ha megnézi valaki, a névsorból is kiderül. De meg, ha bemész, akkor rögtön látod. Tehát, itt beszélhetünk itt mi akármiről is, ez így van, és nemcsak Hántódba van így, hanem ugyanígy mindenütt így van.” (tanodavezető, Hántód)

Az alsós munkaközösség-vezető csak részben osztja a fenti álláspontot, szerinte a napközi otthonos osztályok nem egyértelműen roma osztályok, az iskola roma tanulói aránya miatt ezt nem is lehetne megvalósítani. A szülői nevelés jellemzőiben azonban megragadhatónak tartja az osztályok közötti fő különbséget.

„Hát nézze, mindenképpen azt mondom, hogy így is, úgy is van, valamennyi (roma). Mindenképpen van különbség, mert általában azok kérik a B osztályt, akik nem akarják, hogy túl sokat kelljen törődni a gyerekekkel. És hát mondjuk nálunk, és nálunk is van. Biztos, hogy van, mert azért nálunk vannak jobb képességűek is, olyan kiemelkedő egyébként egy sincs. De van olyan évfolyam, hogy az véletlen úgy szerveződött, hogy az egyik osztály roma. De ez teljesen véletlen szerintem. Hát, nekünk is, hogyha már csak azt nézem, hogy a romák száma, tehát, nekünk is a fél osztály az. Vagy fél, vagy nem tudom. Tehát, ez már nem szempont”. (alsó tagozatos munkaközösség-vezető, Hántód)

A szülői beszámolókat szerint a napközi otthonos osztályokba sorolt gyerekek számára nincs ún. „menekülési útvonal”. Hiába teljesítenek jól a gyerekek, akkor sem lehet, még szülői kérésre sem, osztályt váltani. Az igazgató úgy véli, „ha már így indult az osztály, akkor így is megy végig”. Sem ötödikben, sem más évfolyamon nem szoktak hozzányúlani az osztályok szerkezetéhez. A tanítók át tudják adni a közösséggel kapcsolatos tapasztalataikat a felsős tanároknak. „És ezt a gyakorlatot a szülők is így kedvelik, itt a kollégák is szívesen ebbe gondolkodnak. Meg így jobban megismeri egymást az osztályközösség tagjai, illetve, az osztályközösség, meg a pedagógusok is. Meg a szülők is akkor, nyolc éven keresztül ugyanaz a szülői gárda. Ez egy lényeges dolog.” (iskolavezető, Hántód)

Az igazgató úgy véli, az osztályok közötti különbség alapvetően a szülői döntés következménye, hiszen a beiratkozáskor, ők azok, akik állást foglalnak ez ügyben, s az iskola vezetése többségében elfogadja ezt, valamint kénytelen figyelembe venni a szülői elfoglaltságokat is, hiszen, „itt azoknak a szülőknek, főleg, akik úgy reggel elmennek korán, délután későn jönnek, nekik elsőbbségük van. Tehát, ezeknek a gyerekeknek meg kell oldani, hogy itt legyenek”.

„... ezt a szülők mondják ki: iskolaotthonos, tehát egész napos oktatást kérnek, vagy pedig napközist, vagy egyáltalán. És akkor úgy van, az iskolaotthonosból általában összejön egy osztályra való. És akkor, aki napközit kér, és van mindig 2-3 gyerek, de talán most nincs is olyan, aki nem kér semmi ellátást, ők pedig a másik osztály. És az teljesen mindegy, hogy melyiket nevezzük A-nak, B-nek. Egyik úgy szoktuk, hogy iskolaotthonos osztály, másik meg a nem iskolaotthonos. Tehát, ez az egy szempont”. (iskolavezető, Hántód)

A szülői elbeszélések azonban kitérnek olyan esetekre is, amikor a szülő szeretne volna megváltoztatni a beiratkozáskor hozott „döntését”, és kérte a gyermekének a másik osztályba való átvételét. A megkérdezett szülők csupán egy olyan esetre emlékeznek, amikor ez a kérés megvalósult, a többi megemlített esetben, a kérés elutasításra került az iskola vezetésének részéről.

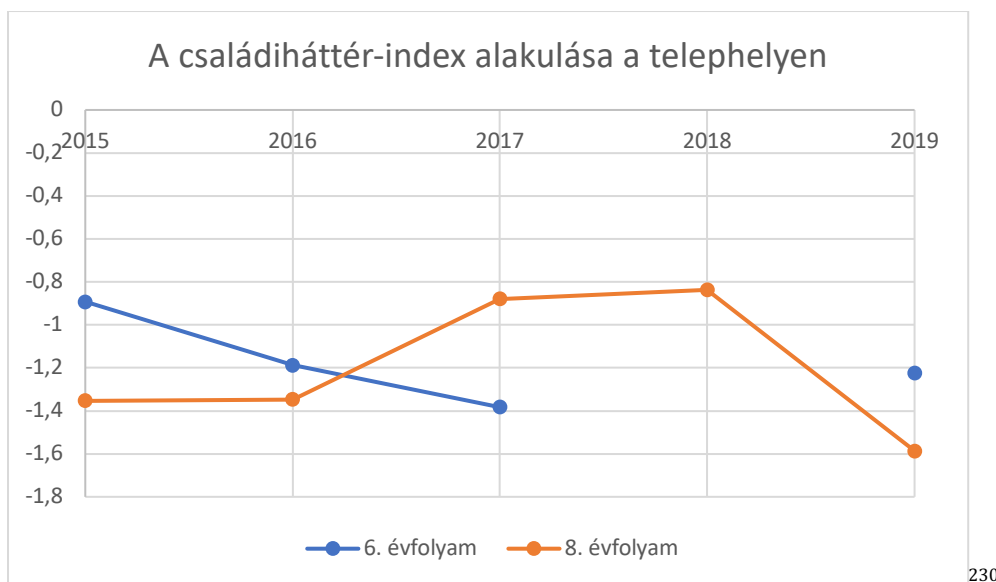
„Hát, nekem az unokatesóm volt így, hogy ő B osztályba került. És ő nagyon harcolt, tehát, végigharcolta a félét, hogy tegyék át., és nem tették át. Mindig azt mondták neki, hogy majd félévkor. (...) És az unokatesóm így végigjárta a 4 évet. De mindig, ha volt kirándulás, ő jött az A-sokkal.. Abba az osztályba ő volt a kitűnő.” (szülői interjú, Hántód)

„Csillának, meg ugye végül sikerült. Az anyja.. igen, hát ő fenyegetőzött, hogy kihívhatja a Fókusz, hogy van itt ilyen diszkrimináció és akkor őt áttették. És mégse tették át. Mégse. Pl. most a B-be van egy, ugye bacsaiak is ide járnak, és akkor most van egy kislány, aki az óvodába is végig, tehát, ha ünnepek voltak, ő ott szavalt, meg tényleg, hiába cigány, normálisan járatták, nem is venni észre rajta, mert szőke kislány, szóval, nem mondtam volna meg, hogy cigány. És akkor, ugye az óvodába is mindenki meg volt róla győződve, hogy ő az A-ba megy, és betették a B-be. És ott is maradt. Hiába a szülők harcoltak, de ott is maradt”. (szülői interjú, Hántód)

A párhuzamos osztályok, sőt egyes évfolyamok szociális összetétele közötti különbségeket egyértelműen tükrözik az országos kompetenciamérés háttéradatai is. A tanári fókuszcsoportos beszélgetésekben többször, pozitív példaként kiemelt 2018-ban végzett évfolyam, és a tanárok által inkább negatív színben feltüntetett, „nehéz osztályként” emlegetett 2019-ben végzett évfolyam háttéradatait vizsgálva körvonalazható, hogy az utóbbi szignifikánsan rosszabb családi háttérű évfolyam, mint a 2018-as. Ráadásul, a 2019-es évfolyam két párhuzamos osztályából a B-ben egyértelműen több a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. A kompetenciamérés eredményei alapján a 2018-ban végzett évfolyam nem nevezhető kiemelkedőnek, matematikából a peerjeikkel és az országos átlaggal is egy szintet értek el, szövegértésből az országos átlag alatt maradtak, de a hasonló iskolákkal egy szinten teljesítettek. A korábbi, hatodikos matematika eredményükhöz képest a fejlődésük egyenletesnek mondható, viszont eredményeik szövegértésből elmaradtak a várttól. Ez az évfolyam igazából egy valamiben tekinthető mérhetően a legjobbnak, a családi háttérindex vonatkozásában. Az elmúlt öt év évfolyamainak az összevetése után kijelenthető, hogy ők a legkevésbé hátrányos helyzetű tanulói csoport. A 2019-esek ezzel szemben felülteljesítenek a várthoz képest, sőt, abszolút skálán is jobbak voltak matematikából, mint a 2018-asok, de sokkal hátrányosabb háttérű diákok vannak benne, mint a 2018-ban végzett évfolyamon. Ők a leginkább hátrányos helyzetű tanulói csoport az elmúlt 5 évben. Úgyhogy valószínűsíthető, hogy megítélésüket nagymértékben egyfajta szubjektív tanári érzékelés befolyásolta, amely szerint a 2018-as évfolyam jobban teljesítő, mert könnyebb velük „haladni”.

A vizsgálódásunk fókuszát nagyobbra nyitva, hogy az elmúlt öt év (2015-2019)²²⁹ adatait vizsgálva, leszögezhető, hogy az iskolába az országos átlagnál jóval nagyobb arányban jártak hátrányos helyzetű diákok.

²²⁹ 2020-ban a kompetenciamérés a Covid-19 járvány miatt elmaradt (eduline.hu: https://eduline.hu/kozoktatas/20200325_mi_lesz_a_kompetenciameressel)



1. ábra: A családháttér-index alakulása a Hántódi Vitéz Általános Iskola 8. évfolyamán, 2015-2019 (Forrás: Saját számítás az Országos Kompetenciamérés telephelyi szintű jelentések 2015-2019, 8. évfolyam alapján)

Ha görcső alá vesszük a 2017-2019-es évfolyamok egyes osztályainak összetételét, akkor adat szinten is megragadható a párhuzamos osztályok közötti szociális háttérbeli különbség.

2017-ben²³¹ a nyolcadik évfolyamon egy osztály volt az iskolában. A 17 fős osztályban öt tanulót minősítettek halmozottan hátrányos helyzetűnek. A kompetenciamérésen 15 tanuló vett részt, közülük 14-nek rendelkezünk adatokkal a családi háttérére vonatkozóan.

2018-ban²³² két nyolcadikos osztálya volt az iskolának, egy 15 fős A osztály, és egy 16 fős B osztály (a jelentésben közülük 13 és 11 tanuló szerepel). Az A osztályban 4 halmozottan hátrányos helyzetű és egy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő diák tanult, a B osztályban egy halmozottan hátrányos helyzetű és három sajátos nevelési igényű tanuló volt.

2019-ben²³³ két osztályos volt a nyolcadik évfolyam. Mindkét osztály 17 fős, az A osztályban 1 sajátos nevelési igényű, és egy halmozottan hátrányos helyzetű diákkal, a B osztályban 2 SNI-s és 11 halmozottan hátrányos helyzetű diákkal.

Az osztályok közötti teljesítménykülönbségek a kompetenciamérés alapján

Az Országos Kompetenciamérés eredményei alapján készülő telephelyi szintű jelentések két olyan mutatót is közreadnak, amelyből következtethetünk a tanulói, illetve intézményi rezilienciára. Az első, családháttér-indexen alapuló becslés azt mutatja, hogy egy adott évfolyam diákjai jobban teljesítenek-e a kompetenciateszten, „mint ahogyan a telephelyek többségének sikerült volna, ha azonos háttérű diákokkal dolgoznak, mint az adott telephely”. (EMMI-Oktatási Hivatal, 2019, 16. o.) Ez a mutató csak a felül/alulteljesítés tényét mutatja meg, nem ad magyarázatot arra, hogy mi okozta az eredményt (diákok motiváltsága, kiemelkedő pedagógusi munka, stb.).

²³⁰ Az index értéke országos szinten mindig 0 közeli értéket vesz fel, ehhez képest a negatív értékek jelölik a hátrányos helyzet mértékét

²³¹ A bekezdésben bemutatott adatok mind az 'Emberi Erőforrások Minisztériuma – Oktatási Hivatal, 'Országos Kompetenciamérés 2017, FIT-jelentés, Telephelyi Jelentés, Összefoglalás és 8. évfolyam: Általános Iskola, Hántódi Vitéz Általános Iskola' helyről származnak, elérhető: [Országos mérés eredményei - Közoktatási Információs Iroda \(kir.hu\)](http://www.kir.hu)

²³² A bekezdésben bemutatott adatok mind az 'Emberi Erőforrások Minisztériuma – Oktatási Hivatal, 'Országos Kompetenciamérés 2018, FIT-jelentés, Telephelyi Jelentés, Összefoglalás és 8. évfolyam: Általános Iskola, Hántódi Vitéz Általános Iskola' helyről származnak, elérhető: [Országos mérés eredményei - Közoktatási Információs Iroda \(kir.hu\)](http://www.kir.hu)

²³³ A bekezdésben bemutatott adatok mind az 'Emberi Erőforrások Minisztériuma – Oktatási Hivatal, 'Országos Kompetenciamérés 2019, FIT-jelentés, Telephelyi Jelentés, Összefoglalás és 8. évfolyam: Általános Iskola, Hántódi Vitéz Általános Iskola' helyről származnak, elérhető: [Országos mérés eredményei - Közoktatási Információs Iroda \(kir.hu\)](http://www.kir.hu)

A második, komplex fejlődési modellként²³⁴ elnevezett mutató az egyes diákok fejlődését nyomon követve, és figyelembe véve azok demográfiai adatait, szocio-kulturális háttérét, és az iskola jellemzőit, az intézmények pedagógiai munkájának eredményességére ad becslést. Az első mutató alapján a Hántódi Általános Iskola tanulóinak eredményessége inkább pozitív (részletesebben az 1. táblázatban). A komplex fejlődési modell alapján azonban az elmúlt 5 évben a pedagógiai fejlesztő hatás az iskolában az átlagosnál gyengébb volt.

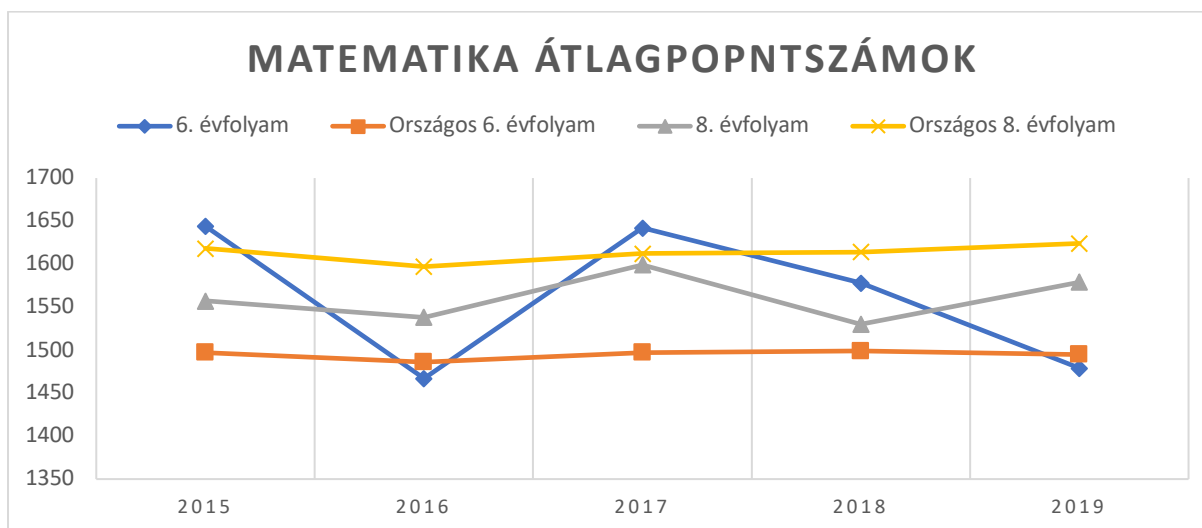
Az általunk vizsgált időintervallumban (2015-2019) az iskola diákjainak 11-szer sikerült felüteljesíteniük azt a szintet, ami családi háttérük alapján prediktálható volt. Az alábbi táblázat áttekinti, hogy mely években, mely területeken tért el a diákok teljesítménye pozitívan, az országos regresszió, vagy a Csokonay Általános Iskolához hasonló telephelyek adatain becsült regresszió alapján:

3. táblázat: Teljesítmény a családháttér-index tükrében, 2015-2019 (Forrás: Saját számítás az Országos Kompetenciamérés telephelyi szintű jelentések 2015-2019, 8. évfolyam alapján)

Teljesítmény családháttér-index tükrében		2015	2016	2017	2018	2019
6. évfolyam	MATEMATIKA	+	+	+		+
	SZÖVEGÉRTÉS		+	+		+
8. évfolyam	MATEMATIKA	+	+			+
	SZÖVEGÉRTÉS					+

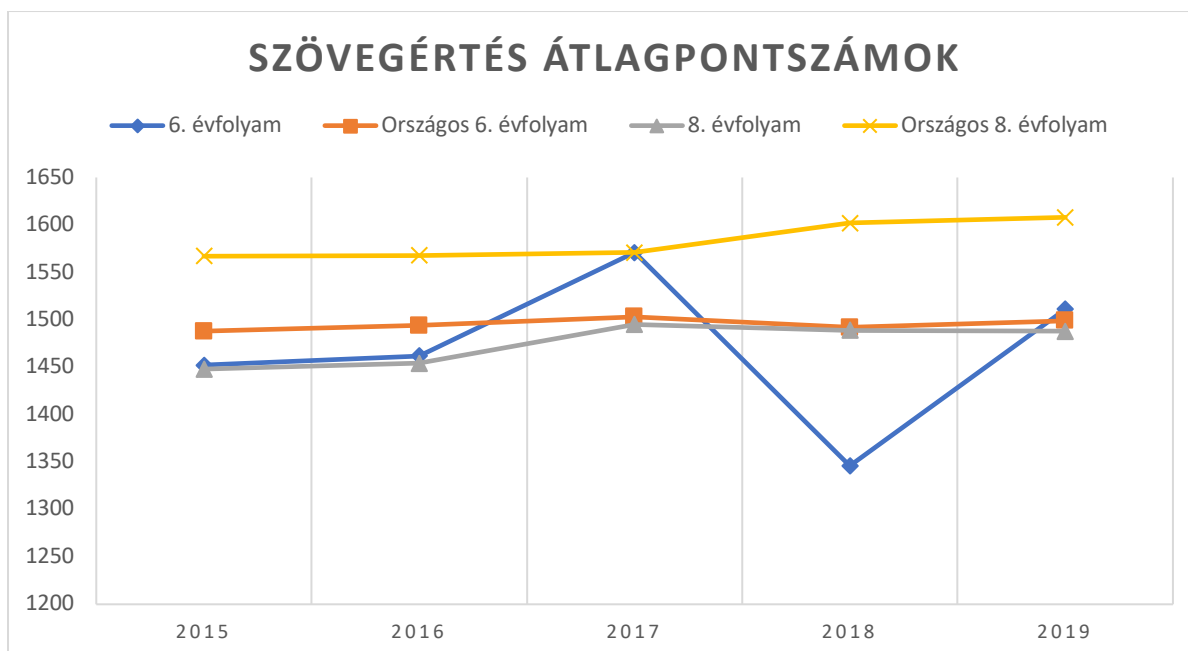
11 esetből 7-szer hatodik osztályban látunk szignifikáns pozitív eltérést a várt eredménytől. Ebben az időablakban a 2017-es hatodikos évfolyam volt az, aki meg tudta őrizni átlagon felüli eredményét nyolcadik évfolyamra is, mind hatodikban, mind nyolcadikban felüteljesítettek matematikából és szövegértésből is.

A tanulók átlageredménye nyolcadik évfolyamon viszonylag kiegyensúlyozott, hatodik évfolyamon viszont kifejezetten nagy volatilitást mutat évről évre. A teszteredmények alakulását az alábbi két ábra szemlélteti.



2. ábra: Matematika kompetenciamérés tesztpontszámok alakulása a Hántódi Vitéz Általános Iskolában, 2015-2019 (Forrás: Saját ábra az Országos Kompetenciamérés telephelyi szintű Összefoglaló jelentések 2015-2019 alapján)

²³⁴ A modell részletes leírása itt található: [OKM 2017 \(kir.hu\)](http://okm.2017.kir.hu), 23.o.



3. ábra: Szövegértés kompetenciamérés tesztpontszámok alakulása a Hántódi Vitéz Általános Iskolában, 2015-2019 (Forrás: Saját ábra az Országos Kompetenciamérés telephelyi szintű Összefoglaló jelentések 2015-2019 alapján)

A 2017-ben mért tanulók a *matematika* teszten az országos átlaggal megegyező szinten teljesítettek. A diákok a családi háttérük alapján várható eredményt hozták, mind az országos, mind a hasonló képzési formán és településtípuson található telephelyek adatain végzett becsléshez viszonyítva. A minimum képességszintet 3 diák nem érte el. Az iskolában a hasonló községi általános iskolákban tapasztalható mértékben fejlődött a tanulók teljesítménye hatodikról nyolcadik osztályra. A tanulók egyéni fejlődését vizsgálva általánosan az a jellemző, hogy a hatodikban gyengébben teljesítők fejlődnek nagyobb nyolcadikra (amint ez az országos, és egyéb községi adatokon teljesül is), a Hántódi általános iskolában ezzel szemben inkább a kiinduláskor is jobban teljesítők tudtak még nagyobb fejlődni. A komplex fejlődési modell alapján a 14 tanuló közül egy volt, aki szignifikánsan nagyobb fejlődött, mint azt a modell alapján várni lehetne, hárman pedig alulteljesítették a becsült várakozást.

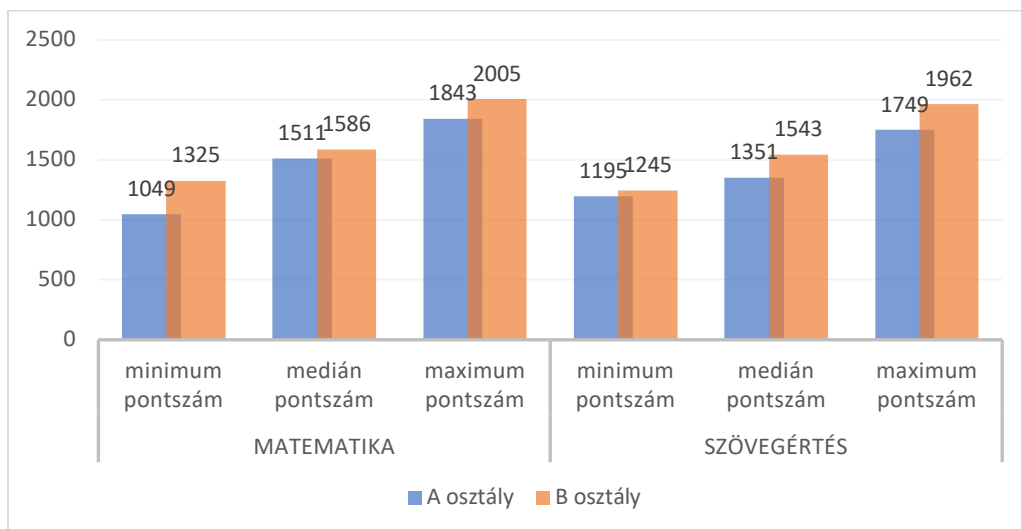
Szövegértésből szintén az országos átlaggal egy mezőnyben teljesítettek a tanulók, és a családi háttérük, valamint korábbi szövegértési teljesítményük alapján várható eredményt hozták. Az minimum szintet 3 diák nem teljesítette. A hatodikról nyolcadik osztályra történő tesztpontszám-változást vizsgálva azt látjuk, hogy a diákok hasonló mértékben fejlődtek, mint az országos átlagon, vagy a hasonló települések általános iskoláiban tanulók. Szövegértésből a korábban gyengébben teljesítők tudtak nagyobb fejlődni nyolcadikra, a már hatodikban is az átlagosnál magasabb tesztpontszámot elérők a várakozásnak megfelelően kisebbet. A komplex fejlődési modell alapján egy olyan diák volt, aki szignifikánsan alacsonyabban teljesített, mint a modell alapján várható eredménye, ketten pedig felülteljesítették a várakozásokat.

2018-ban a matematika teszten a tanulók az országos átlageredménnyel egy mezőnyben lévő szinten teljesítettek, és családi háttérük, illetve a saját korábbi eredményük alapján várható eredményt érték el. A diákok egyharmada nem érte el a teszten a minimum képességszintet. Erre az évfolyamra is igaz matematikából, hogy azok tudtak nagyobb fejlődni nyolcadikra, akiknek a hatodikos eredménye is erős volt, a gyengébben teljesítők kisebbet. A komplex fejlődési modell alapján, az évfolyamon 4 olyan diák volt, akik eredménye szignifikánsan alacsonyabb, mint a modell alapján várt, és 3 olyan, akik szignifikánsan magasabb.

A hatodikról nyolcadikra történő tesztpontszám-változás alapján úgy tűnik, hogy míg az A osztályban inkább a jobban teljesítő diákok tudtak nagyobb fejlődni, addig a B osztályban hasonló mértékben javultak a tanulók eredményei. A komplex fejlődési modell alapján az A osztályban 3 olyan tanuló volt, aki gyengébben teljesített a várhatónál, és egy tanuló szárnyalta felül a predikciót. A B osztályban egy alulteljesítő és két felülteljesítő diákot találunk.

Szövegértésből a nyolcadikos évfolyam diákjai az országos átlagnál gyengébben, de a Hántódhoz hasonló települések általános iskolásaival egy szinten teljesítettek. Eredményük megfelel annak, amit a családi háttérük alapján végzett becslés előrejelez, viszont alulmúlja a saját, hatodikban elért eredményük alapján várható szintet. A matematika eredményekhez hasonlóan a diákok egyharmada nem érte el a minimum képességszintet.

A két osztály közötti különbség itt még szembetűnőbb, mint a matematika mérés esetében. Az A osztályban a 13 mért tanulóból 11-en a 4-es képességszint alatt teljesítettek²³⁵, míg a B osztályban a 11 mért tanulóból csak ketten teljesítettek a 4-es szint alatt. A tesztpontszámok eloszlását a két osztályban az alábbi ábra szemlélteti.



4. ábra: Matematika és szövegértés tesztpontszámok alakulása a 2018-as nyolcadik évfolyamban (Forrás: Saját ábra az 'Országos Kompetenciamérés 2018, FIT-jelentés, Telephelyi Jelentés, 8. évfolyam: Általános Iskola, Hántódi Vitéz Általános Iskola' alapján)

Míg az A osztályban a hatodikban alacsonyabban teljesítők tudtak nagyobbat fejlődni, addig a B osztályban a jobb korábbi eredménnyel rendelkezők. A komplex fejlődési modell alapján az évfolyamon nem találunk olyan tanulót, akire az iskola olyan pozitív hatással lett volna, hogy felülmúlja a predikció alapján várható eredményét. Negatív eltérést viszont tapasztalunk, az A osztály esetében a 13 tanulóból 9-en szignifikánsan negatívabban teljesítettek a várhatónál, míg a B osztályban egy ilyen tanuló volt.

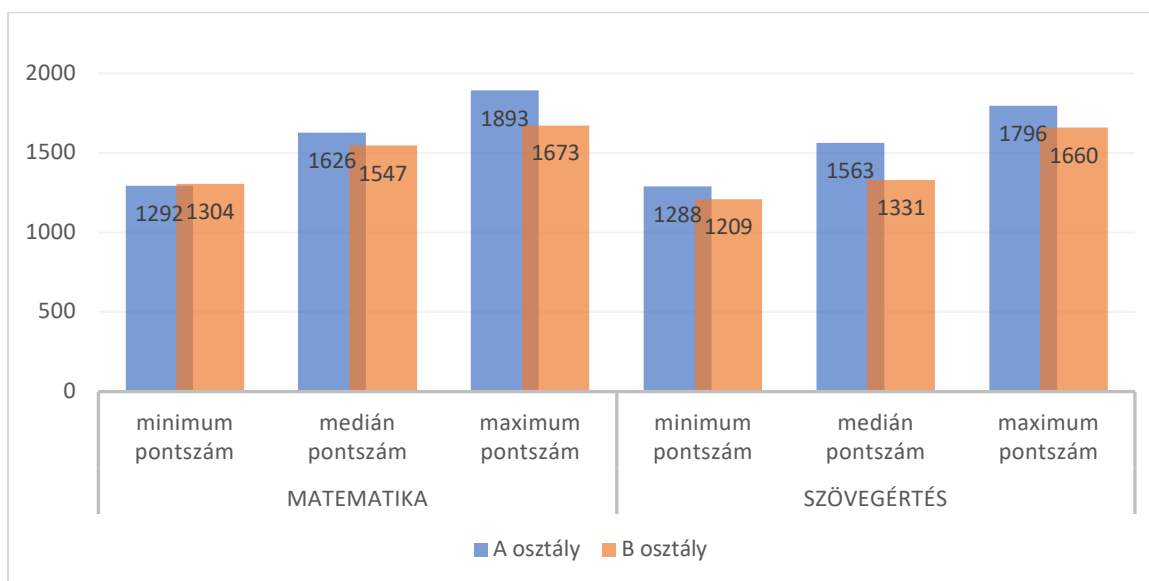
2019-ben az évfolyam matematika és szövegértés teszten elért eredménye az országos átlagnál szignifikánsan alacsonyabb, de a Hántódhoz hasonló községekben tanuló általános iskolások eredményével egy szinten van. A minimum szintet matematikából 3-an nem érték el (egy A és két B osztályos tanuló), szövegértésből 7-en (egy A és hat B osztályos tanuló).

A diákok mind matematikából, mind szövegértésből felülteljesítették azt a szintet, mint amit a családi háttérük alapján várni lehetett, de alülteljesítették a korábbi eredményük alapján várt sinthez képest. Fontos megemlíteni, hogy az évfolyam diákjai 2017-ben, hatodik osztályos tanulóként kiemelkedően jó eredményt értek el: abban az évben a hántódi diákok matematika átlageredménye 145 ponttal, szövegértés eredménye 68 ponttal meghaladta az országos átlagot.

Mivel a komplex fejlődési modell kontrollál a diákok korábbi teljesítményére, nem csoda, hogy azt látjuk, a diákok nagy arányban tértek el negatívan az előrejelzés által becsült eredménytől. A komplex fejlődési modell alapján 9 olyan tanuló volt, akinek a matematika teszteredménye szignifikánsan alulmúlta a modell várakozásait, és nem volt olyan tanuló, akinek az eredménye pozitív irányba lógott volna ki. Közülük 8-an az A osztály tanulói. Szövegértés terén is hasonló a helyzet, 12 diák teljesített várakozáson alul (három A és kilenc B osztályos tanuló), és egy sem szárnyalta felül azokat.

²³⁵ Összesen 7 szint van, a 4-es az „alapszint”

Az osztályok között nem csak a családi háttér összetételében, de a teszteredményekben is egyértelmű különbség van. Az alábbi ábra a két osztály tesztpontszámainak alakulását mutatja be.



5. ábra: Matematika és szövegértés tesztpontszámok alakulása a 2019-es nyolcadik évfolyamban (Forrás: Saját ábra az 'Országos Kompetenciamérés 2019, FIT-jelentés, Telephelyi Jelentés, 8. évfolyam: Általános Iskola, Hántódi Vitéz Általános Iskola' alapján)

A hatodikról nyolcadikra történő tesztpontszám-változást vizsgálva azt látjuk, matematikából hasonló mértékben fejlődtek a kiinduláskor alacsonyabb és magasabb tesztpontszámmal rendelkező diákok mindkét osztályban. Szövegértésből az A osztályban nem volt jelentős eltérés, a B osztályban a jobb teljesítményű diákok tudtak nagyobbat fejlődni.

A tanulók közötti különbségek kezelése

Az iskolai élet szereplőivel készült interjúk, beszélgetések mindegyike a tanulók közötti képességkülönbségek kezelésének módjaként a tehetséggondozást, illetve a hátránykezelést nevezte meg. Az igazgatói elbeszélés szerint, „az iskola az általa kezelt diszciplínák mindegyikében biztosít a tanulói számára excellálási lehetőséget, és az esetleges leszakadás meggátolásaként egyéni, illetve kiscsoportos felzárkózást” nyújt.

Tehetséggondozás

A tehetséggondozást versenyekre való felkészüléssel azonosítják, mind a testnevelés, mind a többi ún. kulcstantárgy vonatkozásában. A testnevelés húzóága a futball, de ezen kívül kézilabdára és atlétikára is lehetőség van. A Premier Művészeti Iskola keretében művelt művészeti ágak esetében is nyomon kísérik a versenylehetőségeket, és elősegítik a tanulók benevezését. Humán és reál tanulmányi megmérettetésekre is szisztematikus felkészítés zajlik.

„Hát ez szinte minden tantárgy vonatkozásában biztosított. Nagy a szórás. Tesiből nagyon jó eredményeink vannak, a Bozsik Programba az elsők között léptünk be. Az egyik testnevelőm, ő főleg focira szakosodott a kolléga, a kolléganő kézilabdára. De van még egy, nem testnevelő, férfi kolléga, aki a kézilabda, fiú kézilabdát viszi. 1 kolleganő, aki most GYES-en van, ő az atlétikai dolgokra nagyon ráment, meg a tornát is vitte. Van 1 matematika szakos kollégám, aki asztaliteniszbe ténykedik, úgyhogy, tényleg sokrétű. Meg kell is ezeknek a gyerekeknek, szeretnek sportolni, mozogni. Nagyon sokan az újjáalakult Hántódi fociegyesület ilyen ifjúsági utánpótlás nem tudom milyen részébe vannak. Mindig van néhány gyerek, akit eligazolnak Bócsra DVTK-hoz.. most is volt valami foci kollégium az őszi szünetbe. Az egyik negyedikes gyereket elvitték, mert tényleg egy tehetséges kis focista. Úgyhogy.. tehát, tesiből is. A művészeti képzetekbe, a Premierbe, saját iskolai képzésünk keretébe úgyszintén. És a

humán, reál tantárgyakba egyaránt. Idegen nyelv, magyar most.. Alsószolcán voltak a nyolcadikosok egy ilyen.. irodalomtörténeti vetélkedőn. De matematikából, kémiából országos szintűre is jutottak el gyerekeink természetismeretből. És magyarból a Kazinczy versenyen. Tesiből is volt már országos döntős gyerekünk nem is egyszer”. (iskolaigazgató, Hántód)

A tanárok elmondása szerint, a versenyfelkészítés nem mehet a tanórai munka rovására, ha a helyi és a regionális versenyeket sikerrel veszik a csapatok, akkor az országos versenyekre a felkészítés már a tanár és a diák szabadidejében zajlik. Így délutánonként és a hétvégenként történik a felkészülés, amelynek meg is szokott lenni a gyümölcse, hiszen természetismereti versenyeknek rendszeres díjazottjai a hántódi csapatok, illetve irodalomtörténetből, matematikából és népdaléneklésből is az országos bajnokok mezőnyébe tartoznak.

A felkészítés a tanórán csak plusz feladatokkal történik, illetve az otthoni feladatok leellenőrzésére marad tanórai keretek között idő.

„Meg hát ugye itt benne van a tehetséggondozás. Tehát, azért most én az országos környezet versenyt most itt lekopogom, és nem nagyképűségből mondom, de háromszor nyertük meg vagy négyszer már? Nem is tudom, az előző osztállyal is, meg most is. De ez egy nagyon nagy munka. Tehát, ezt csak úgy lehet, hogy nekem mondjuk, jönnek házhoz a gyerekek hétvégén, mert másképp nem tudom megoldani. Most is készülünk, de olyan hatalmas anyag van, hogy ezt, itt mikor? Tehát, én ezt nem tudom, tehát, más gyerek kárára nem lehet. Tehát, ez megint be lesz osztva, mondtam nekik, hogy akkor szombaton is, vasárnap is 2-3 óra gyakorlás. Vagy szünetben. De most meg még előre is hozták”. (alsós munkaközösségvezető, Hántód)

Az iskolaotthonos munkarendben működő osztályok tanulói számára a helyi rendezvényekre való felkészülés külön tehetséggondozó foglalkozás keretében történik, ahova a tanulók heti rendszerességgel járhatnak. Ha éppen nincs közelgő fellépési alkalom, akkor különböző drámajátékokat játszanak, és egyéb fejlesztő feladatokat végeznek. Az iskola nem titkolt célja a versenyrészvételek támogatásával kettős: egyrészt úgy gondolják, a versenyzőknek egy-egy jó eredmény önbizalmat ad, növeli a felkészültséget a továbbtanulásra, illetve az iskolát pedig egy versenyeredménnyel gazdagítja.

A versenyeken való részvétel alsó és felső tagozaton is az iskolaotthonos oktatásban résztvevő gyermekekre jellemző inkább, a vizsgált időszakban megnevezett versenyző tanulók túlnyomó többsége ezekbe az osztályokba járt.

Felzárkóztatás, egyéni fejlesztés, korrepetálás

A nem iskolaotthonos oktatásban résztvevő tanulók esetében az egyéni fejlesztés, a korrepetálás, a felzárkóztatás, illetve a differenciálás, mint hátránykompenzációs gyakorlat, sokkal többször jelent meg az interjúkban, mint a tehetséggondozás. A tanári fókuszcsoportos beszélgetésekben elmondottak szerint, főként a B osztályok esetében a hátránykompenzáció napi, tanórai rutin kell, hogy legyen, habár többen kifejtették, hogy már első osztályra akkora szocializációs hátránnyal érkeznek a roma és hátrányos helyzetű tanulók, hogy az iskolai szinten már behozhatatlan.

„... azt a hátrányt, amit a szocialitás terén, a 6 éves gyerek mutat, azt bizony, az iskola már nem képes behozni. Ez a hátrány egyre nőttön-nő. És a sikeres, meg az örömteli tanulás az nem lesz meg. Tehát, azért csak az a dolgunk, hogy ezt mi valahogy biztosítsuk. Na, most ezt a hátrányt, mert mivelhogy ugye erről is írnak, ezt a hátrányt azért mégis csak próbáljuk leküzdeni”. (tanári fókuszcsoportos beszélgetés, felső tagozatos pedagógus, Hántód)

A pedagógusok egyet értenek abban – tagozattól függetlenül, hogy a többségében hátrányos helyzetű tanulókkal működő osztályok esetében mind a fejlesztő pedagógus, mind a gyógypedagógus napi segítségére szükség van. Jelenleg az iskolában egy fejlesztő szoba működik, amelyet az igazgató szerint, még tovább lehetne bővíteni, illetve az egy fő fejlesztő pedagógus mellé is jó lenne még legalább egy ilyen státuszt biztosítani. A fejlesztő pedagógus egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés keretében, foglalkozik heti rendszerességgel a BTMN-s tanulókkal, míg a gyógypedagógus a szakértői bizottsági előírások alapján biztosítja bizonyos tantárgyak esetében a külön képzést az arra kijelölt SNI gyerekeknek. Ez a modell bizonyos tantárgyak esetében délutáni szaktárgyi korrepetálással is jár, illetve néhány megszólaló tanár vélekedése szerint, csak akkor tud jó eredményt hozni, ha minden egyes tanórán a differenciálás élő pedagógiai gyakorlat.

„Így hát nyilván nekik az ő gyermekeik is hátrányosabb helyzetben maradnak, tehát, mindenképpen az megfigyelhető, hogy ezeknek a száma nőtt, a hátrányos, ill. a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma. Ehhez nyilván hozzá kellett alakítanunk a pedagógiai munkánkat. Tehát, itt inkább azok a módszerek kerültek előtérbe, amelyek a lemaradóknak a segítségét igénylik. (...) Természetesen folyik tehetséggondozás is, mint ahogy már erről beszéltem. De a tanulmányi munkában bizony elsősorban azok a módszerek tudnak eredményesek lenni, amelyek az ő felzárkóztatásukat szolgálják. Tehát, akár azzal is, hogy lassabban haladunk, differenciálunk a tanórákon”. (humán munkaközösségvezető, Hántód)

Az alsótagozaton tanítók véleménye szerint, rendkívül fontos, hogy a már közvetlenül az iskolába érkezés után belső mérések segítségével kiszűrjék azokat a gyerekeket, akik „SNI-gyanúsak”, illetve olyan problémával rendelkeznek, amely a későbbiekben valamilyen tanulási akadályozottságot vonhat magával.

„Bekerülnek az iskolába, jönnek a felmérések. Kiszűrjük a gyerekeket. Ha olyan, akkor nevelési tanácsadóhoz, szakértői bizottság elé küldik. ... és órákon pedig, hát a differenciálás, sőt, ezen túl korrepetálások, fejlesztő foglalkozások most már vannak, és azért elmondhatjuk, hogy ezeknek (roma gyerekek) a gyerekeknek a száma is nő az utóbbi időben. Tehát, ahogy a létszámuk nő, úgy nyilván leginkább, nem azt mondom, hogy kizárólag csak az ő körükben, mert természetesen nem. Tehát, nem akarok én, félreértés ne essék, rasszistának tűnni, csak a tények, ezek a tények, sajnos”. (tanári fókuszcsoport, alsó tagozatos pedagógus, Hántód)

Az iskola mérési-értékelési gyakorlata

Mérés-értékelés az intézményi dokumentumokban

Az iskola pedagógiai programjában meghatározásra kerül az intézmény mérési értékelési rendszere, amelyet az oktatáspolitikai dokumentumok, és a törvényi változások figyelembevételével készítettek el²³⁶, amely kiegészül a helyi tantervben az egyes tantárgyak kerettanterveiben rögzített előzetes tanulói tudásméréssel, és az adott évfolyam végén zajló tantárgyi mérésekkel, meghatározott területekhez kapcsolódóan. A kialakított mérési értékelési rendszer célja, hogy felmérje, hogy az iskola tanulói az adott évfolyamon, illetve a meghatározott mérési szakaszban hogyan tettek eleget a helyi tantervben előírt fejlesztési követelményeknek. A pedagógiai program hangsúlyozza, hogy az eredményes nevelő-oktató munka egyik alapvető feltétele, hogy az értékelési rendszer iskolai szinten egységes legyen, stratégiai célkitűzés pedig az, hogy az iskolára bízott diákok magatartása és teljesítménye hosszabb távon optimális irányban változzon²³⁷.

A dokumentum részletesen kitér az egységes értékelési rendszer egyes elemeinek a bemutatására és azok funkcióira. A rendszer első alapeleme a diagnosztikus értékelés, amely rögzíti egy-egy tanítási – tanulási szakasz kezdetén a tanulók induló tudásállapotát. Ez az értékelés nem fejeződik ki érdemjegyekben. A második elem a diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer alkalmazása (DIFER), amely segíti a pedagógiai folyamat bemeneti pontján a tanulók megismerését, a tanév elején a szakszolgálat munkatársainak előmérését, illetve támogatja a nevelőket az egyéni fejlesztési tervek elkészítésében. A harmadik elem, a formatív értékelés, amely a tanítási – tanulási folyamat állandó kísérője. Felhívja a figyelmet az egyéni haladás ütemére, eredményekre, hiányosságokra. Összegző- lezáró- minősítő értékelés keretében rögzítik egy-egy tanítási – tanulási szakasz lezárásakor az elért tudásállapotot, viszonyítva azt a követelmények tükrében az induló tudásállapothoz.

A pedagógiai program az értékelő személye szerint megkülönböztet belső és külső mérést is, amelyek közül a külső mérések magukba foglalják a következőket:

- Országos kompetenciamérések a 4., 6., 8., és 10. évfolyamon – anyanyelvi matematikai alapkészségek fejlődésének vizsgálata.
- Idegen nyelvi mérés – 6. és 8. évfolyamon
- NET-FIT mérés – 5-8. évfolyamon
- MaTalent mérés – az Oktatási Hivatal felkérésére, a 4. évfolyamon

²³⁶ Pedagógiai program, 101.o.

²³⁷ Pedagógiai program 101.o.

- e-Dia mérés – a Szegedi Tudományegyetemmel kötött együttműködési megállapodás keretében, évente, a felajánlott és kiválasztott területeken

A dokumentum hangsúlyozza, hogy a méréseket évente, az oktatási miniszter tanév rendjéről szóló rendeletében, ill. az Oktatási Hivatal és az egyetem által meghatározottak szerint végzik. Az Oktatási Hivatal által közzétett intézményi szintű kompetenciamérés eredményeket elemzik, intézkedési fejlesztési tervet dolgoznak ki. Az értékelés eredményét az iskola honlapján is közzé teszik. A munkát minőségügyi vezető és mérés biztosok koordinálják²³⁸.

Mérés-értékelés az intézményi gyakorlatban

A pedagógiai programban, a helyi tantervben és a kerettantervekben lefektetett mérés-értékelési rendszer valós, gyakorlati működése nyomon követhető az iskolai interjúk és a tanári, tanulói fókuszcsoportok alapján. Az alsó tagozatos pedagógusok elmondása szerint, a DIFER mérés mindig az első évfolyamba kerülés után egy hónappal esedékes. Általában nem az összes gyermekre terjed ki, hanem az első hónap tapasztalatai alapján azokat mérik első körben, akiknél valamilyen esetleges nehézség körvonalazható. A válaszadó pedagógusok kiemelik, hogy nem etnikai alapon választják ki a mérésbe bevonni kívánt tanulókat, de az elmondások alapján úgy tűnik, a mérésre kiválasztott és a tanárok által romának vélt tanulók között jelentős átfedés van. Az alsó tagozatos munkaközösségvezető szerint,

„... az alsó tagozatban minden elsős kolléga megcsinálja ezt a mérést, nagy felmenő rendszerben dolgozunk. És ugye elsőben azért szeretnénk látni, hogy milyen gyerekeket kapunk, mert hát azért az nem úgy működik, hogy azért, mert valaki roma, akkor az már nem lesz jó képességű vagy vice versa, hogyha valaki magyar, az biztos, hogy jó képességű lesz. De azért szeretünk utána járni a dolgoknak és mondjuk, mi ezt a mérést 22 tanulóra készítettük el. Az első ütemben pl. csak 12-t vizsgáltunk. A 12 problémást tehát, mert 12 problémás tanuló azonnal látszódtat mondjuk, az osztályban.

De azért a teljesség igénye nélkül kapunk névsorokat, tehát, nekünk ezt mindenképpen, saját magunknak meg kell csinálni ezt az egész mérést. Na, most mi ezt 12 tanulóra megcsináltuk, és már ugye elég borzasztó eredményeket mutatott, főleg, a szocialitás terén, mert van, hogyha ismeri, van mérés, akkor Ön is tudja, hogy hét féle képességterületet vizsgál és hát, elég aggályos volt az, hogy a gyerekeknek a nagy része kezdő vagy haladó szinten volt. Hát, az egy 4 éves gyerek szintje”. (alsó tagozatos munkaközösségvezető, Hántód)

Az alsó tagozat másik bevett mérési pontja a negyedik évfolyam készség-, és képességmérése, amelynek eredményeit, az iskola igazgatójának elmondása szerint, a mindenkori negyedikes tanítók, a az alsós munkaközösség vezetőjével és egy mérés-értékelésben jártas tanítónővel beszélnek át, értelmezik, majd közösen elkészítik az ún. intézményi kiértékelő elemzés rájuk eső részét. A negyedikes mérések eredményeit a szülőkkel nem beszélnek át, csak abban az esetben, ha a szülő jelzi az ilyen jellegű igényét, vagy kérdéssel előáll.

A hatodik és a nyolcadik évfolyamon zajló kompetenciamérés évről évre, jól bejártatott módon zajlik az iskolában. A mérések lebonyolítása nem okoz nehézséget, és a kiértékelésnek is bevett módja van. Az iskolában működő mérés-értékelési csoport vezetője koordinálja mind az adatfelvételt, mind az eredmények kiértékelésének menetét. A csoportvezető elmondása szerint, amikor az Oktatási Hivatal közzéteszi az intézményi és telephelyi jelentéseket, „akkor mi ezeket a grafikonokat elemezzük. És a magyarosok és a matematika szakosok, együtt szoktuk. A matekosnak ugyanis rossz, hogy nehezebben fogalmaz, a magyarosnak rossz, hogy nehezebben olvassa le a grafikonokat, de végül is így kiegészítjük, egymást. És beszámolókat szoktunk írni, azt június 30-ig szokta kérni az igazgató úr, hogy készítsük el. A jelentés függvényében a tanmeneteinket minden szeptemberben korrigáljuk. Azért, hogyha vannak olyan nagyon kirívó dolgok, hogy látjuk valami nem ment, vagy problémát jelentett a tanulóknak, akkor megnézzük, hogy melyek azok a feladatok. A FIT elemző szoftverrel a kollegáim is nagyon jól tudnak elemezni már, megnézzük, mit abszolút nem oldottak meg, (...), én azt is meg szoktam nézni, hogy mi az, ami majdnem mindenkinek ment, mert azért az is egy érdekes dolog szerintem. Tehát, ezeket mindig megnézzük, sőt, ki is gyűjtjük, és (...) ez minden tanév eleji értekezleten elhangzik, hogy ezt figyelembe kell venni és be kell építeni”.

²³⁸ Pedagógiai program, 103-104.o.

Az iskola igazgatója kiemeli, hogy nemcsak az adott év mérési eredményeit elemzik ki, hanem az új eredményeket az előző évi mérések kontextusában is vizsgálják. Az összehasonlító elemzés általában 2 vagy 3 éves ciklust hasonlít össze.

A nyolcadikos tanulókkal készített fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tanúsága szerint, a mért évfolyamok tanulóit az osztályfőnökök és a szaktanárok tájékoztatták az egyéni eredményekről.

„... akkor ott az órán beszéltük meg ezeket, és hogyha az osztályfőnök tudta, hogy valamit elrontott valaki, akkor azzal átvette, elmondta, mi a hibája. Kérdezte a többi gyereket, hogy tudunk-e neki ebben segíteni”. (tanulói fókuszcsoport, nyolcadik évfolyam, Hántód)

„Hát, nekünk is osztályfőnök mondta el, meg ugye az idegen nyelvnél az angol tanárunk. Amikor kiderült. De az szerintem már nagyon a vége volt az évnak. Erre nem szoktak jegyet adni. De arra emlékszek, hogy az angol, nekem lett a legjobb. Ezt elmondta az angol tanárnőnk”. (tanulói fókuszcsoport, nyolcadik évfolyam, Hántód)

A megszólaló tanulók felének szülei érdeklődtek a kompetenciamérés feladatai és eredményei iránt, elbeszélgettek gyermekeikkel a mérés tapasztalatairól, illetve megnézték a tanulói jelentés adatait. A tanulók másik fele arról számolt be, hogy a szülei sem a mérés mikéntjét, sem az eredményeit nem követték, így tisztázó kérdéseket sem tettek fel a pedagógusoknak.

„Egyértelműen megkérdezték otthon, hogy hogy sikerült, tudtak róla, hogy írunk ilyet. Tudtam mindent, jól sikerült, az eredmények megmutassák. Nekem nem tudták, hogy hogy sikerült. Enyéme se. Hát, kérdezték anyámék, itt van az eredmény, meg hogy milyen feladatok voltak benne, milyen erősségűek, hogy éreztük... hát, volt egy kis ideig erről szó, de nem soká.” (tanulói fókuszcsoport, nyolcadik évfolyam, Hántód)

Felkészítés a kompetenciamérésre

A tanulók elmondása szerint, a kompetenciamérés feladattípusai nem érték váratlanul őket, hiszen mind tanórai keretben, mind délutáni foglalkozásokon készültek a mérésre. A tanórákba, főleg az angol esetében, be volt építve a rendszeres gyakorlás, az előző évi tesztek házi feladatként, és tanórai gyakorló feladatokként is megjelentek.

„Nálunk angolon úgy van, hogy mi órán készülünk. Minden órán feladatokat gyakorlunk. Minden órán. Kiosztja, és gyakorlunk”. (tanulói fókuszcsoport, nyolcadik évfolyam, Hántód)

Matematika és szövegértés a délutáni felkészítő tárgya volt, ahol a hatodikosok és a nyolcadikosok heti váltásban készültek. Ahogy a nyolcadikosok kifejtették, egyik héten a hatodikosok, másik héten pedig ők vettek részt a délutáni tesztfelkészítőn.

„Aztán persze nemcsak mi készülünk ezekre a kompetencia-mérésekre, hanem a hatodikosok is. Egyik héten nekünk van, másik héten nekik. És akkor, ha valaki ilyet ír, akkor tekintettel van rá az iskola többi tagja, és akkor csendbe van mindenki, odafigyel, akkor nem zajognak”. (tanulói fókuszcsoport, nyolcadik évfolyam, Hántód)

A tanulók szerint, fontos a felkészítés, mert így nem lesznek ismeretlenek a feladatok, berögződnek a megoldási módok, valamint a feladatlapok szerkezetéhez, felépítéséhez is hozzá lehet szokni.

„Nem pont azokat, de hasonlókat csináltunk és akkor így berögződik. Kapunk egy kompetencia lapot, mikor, valamikor szól a tanárnő, hogy ez az egyszerűbb, ezt kötelező megcsinálni mindenkinek. Olyan, hogy karikacsapás. Meg van olyan, amikor nehezebbet ad. Azon, ahol gondolkodni kell, néha belesegít tanárnő, ha valami nem megy, de az nagyon ritka. Általában mindenki megcsinálja”. (tanulói fókuszcsoport, nyolcadik évfolyam, Hántód)

„Szövegértésből, vagy magyarból ún. előkészítő vannak. Ezt kell csináljunk. Szerdán, a matek, csütörtökön pedig magyar előkészítőnk szokott lenni. Délután. ...eddig úgy volt ugye, hogy a felvételikre készültünk, most viszont úgy van, hogy csak kompetenciára készülünk”. (tanulói fókuszcsoport, nyolcadik évfolyam, Hántód)

A tanulók elmondásával egybevágóan a tanári elbeszélések: az igazgató szerint fontos, hogy amikor bármilyen mérésre sor kerül az iskolában, addigra a gyerekek otthonosan mozogjanak abban a mérési típusban. Véleménye szerint, a kompetenciamérés „nem úgy van, hogy most akkor ülnek oda és akkor találkoznak, szembesülnek vele, mert a régi kompetencia feladatlapokból mindig marad. Azt a tanító néni, tanár néni nyugodtan használhatja. Tehát, egész évben tudnak dolgozni is belőle, meg típusfeladatokat megnézni, meg amit külön az, mindig a munkatervben benne van, a logikus gondolkodás, szövegértés, tehát ezek az ún. kulcs kompetenciák, de ezekre külön kihegyezve ez folyamatosan benne kell, hogy legyen a napi tevékenységben. És ami képzések vannak, ezeknek mindig elsődlegességét próbálom biztosítani. Meg az se véletlen, hogy a tantestületből már jó sokat beiskoláztam őket, ez a kompetencia-mérés, vagy mérés értékelés, elemzés és feldolgozása”. (intézményvezető, Hántód)

Az igazgató véleménye szerint, minden iskola számára adott a lehetőség, hogy felkészítőket szervezzen, hiszen az előző évek feladatlapjai hozzáférhetőek, s ha egy iskola ezt fontosnak tartja, mind az egyes tanmenetekbe, mind a fejlesztő, illetve felzárkóztató foglalkozásokba, sőt, ha vannak, a felvételi előkészítő szakkörökbe is be tudják építeni ezek használatát. Véleménye szerint, a kompetenciamérés állandó eleme a logikus gondolkodás tesztelése. Így tudatos tervezéssel ez minden egyes tanóra fókuszába illeszthető, hiszen „se egy természetismeret, se egy biológia, földrajz, kémia, fizika – bármi, szövegértés nélkül, logikus gondolkodás nélkül nem tanítható”.

A mérés-értékelési csoport vezetője úgy véli, a tantestületen konszenzus van abban, hogy a szövegértést, azt minden tantárgyból erősíteni próbálják. Még a matematika szakos tanárok is igyekeznek betervezni olyan feladatokat az órai munkába, amelyek célja, hogy a tanulók megtaláljanak bizonyos információkat, összefüggéseket. Emellett a függvényeknek az olvasását is hangsúlyosan tanítják, valamint gyakran kompetencia alapú feladatokkal dolgoznak.

„Tulajdonképpen ez beépül a mindennapi munkánkba. Hatodikban, meg nyolcadikban, ahol mérik, ott célirányosan is beépítjük a készülést, tehát, csinálunk konkrét szövegértési feladatokat a magyar órákon, de ez gyakorlatilag áthatja az egész iskolai munkát. Tehát, mivel más tantárgyak is alkalmasak arra, hogy szövegértés-szerűen ismerkedjenek meg vele és úgy oldják meg a feladatokat, akár egy történelem lecke, akár egy természetismeret, vagy földrajz lecke, tehát, ezek úgymond beépülnek a mindennapi munkánkba, hogy úgy készülnek fel, hogy kérdéseket kapnak hozzá, önállóan kell, vagy csoportban kell feldolgozni. Tehát, ezek végül is így, én azt gondolom, hogy ilyen, szerintem a gyerekek számára sokszor, akár észrevétlenül is, de beépül a felkészülés a mindennapi munkánkba”. (humán munkaközösségvezető, Hántód)

A megszólaló tanárok az iskola erősségének tartják, az interdiszciplináris szemléletet, vagyis azt, hogy figyelik a különböző szaktárgyak kapcsolódó tananyag tartalmait, s ráerősítenek ezekre. Például a természetismeret és a matematika tanár összedolgozik, amikor ötödik évfolyamon matematika órán előjön a koordináta rendszer fogalma, természetismeret órán pedig a tájékozódás a térképen. A közös cél az, hogy a tanulók össze tudják kapcsolni ezeket a témaköröket, s ők vegyék észre, hogy a koordináta rendszert alkalmazzák a térképészetben is.

Az interdiszciplináris szemlélet elfogadásán kívül, a tantestület tagjai osztják azt a véleményt is, hogy a tesztírás technikáját tanítani kell a gyerekeknek. Úgy vélik, a tesztmegoldás, az egy gyakorlandó képesség, időt kell fordítani annak fejlesztésére. A mérés-értékelési csoport vezetője kiemeli, hogy a tesztfeladatok nem fejlesztő feladatok, tehát a tanóra tervezésénél a pedagógusoknak arra is oda kell figyelni, hogy ilyen jellegű feladatokat is bevigyen a tanórára, annak érdekében, hogy módja legyen a tanulóknak a tesztmegoldó képességük fejlesztésére is. Bizonyos osztályok esetében az osztályfőnöki és a technika óra is alkalmat ad grafikonok elemzésére, vagy a feleletválasztós tesztek megoldási logikájának a közös feltérképezésére.

„Ami nekem még a szakmai véleményem, hogy gyakoroltatni kell a tesztmegoldást, mert az is egy képesség. Mert egyébként matematika órán nem nagyon oldunk meg ilyen feladatokat, vagy kémia órán. Csak ugye vannak technikák, amiket lehet tanítani, hogyha van 4 lehetőségem... vagy ránézek egy grafikonra, hogy rögtön nézni kell az egységet, hogy a kicsit teszi előre, vagy a kicsit teszi hátra, tehát, azért ezek.. tehát, én azt gondolom, hogy ezt is tanítani kell. Ill. nem tanítani, hanem gyakoroltatni kell, néha-néha be kell vinni ilyen feladatsorokat”. (mérés-értékelési csoport vezetője, Hántód)

Az informatika óra is alkalmas információfeldolgozás gyakorlására, valamint digitális platformok segítségével feleletválasztós tesztek megoldási módjainak a megismerésére. A kémia óra pedig alkalmas a lényegkiemelés

technikájának az elsajátítására, a környezetvédelemmel kapcsolatos témakörök feldolgozása pedig a szövegértést erősíti.

„Én informatikusokkal szoktam gyakorolni, (...) alkalmazói szoftvert használok a gyerekekkel, az e-mentor.hu-n oldalon oldunk meg tesztek, ami ki is értékeli őket”. (informatika tanár, felső tagozat, Hántód)

„Hát, tanulunk lényegét kiemelni, meg szöveget feldolgozni. Hogy most az kémia tárgyú, az mindegy. Tehát, ezeket a környezetvédelmi dolgokat, tehát, nemcsak a versenyekhez, hanem, hogy egyébként... a kompetenciaméréshez is használjuk.” (kémia tanár, felső tagozat, Hántód)

Felkészítés a középiskolai felvételire

Az iskola nyolcadikosai nemcsak az Országos Kompetenciamérésre készülnek rendszeres felkészítő foglalkozások segítségével, hanem a tanév első felében mindegyikük számára lehetőség van délutáni felvételi előkészítőn is részt venni. Mind a tanulók, mind a pedagógusok ezt egyfajta szinte kötelező délutáni programnak veszik, amelyeken minimálisan ajánlott a részvétel. Ez a felkészítés is az előző felvételik feladatlapjainak a feldolgozására épül, szisztematikusan végig mennek a korábbi feladatlapokon, bizonyos blokkjait közösen megoldják, a többit pedig házi feladatként, egyénileg, vagy csoportosan oldják meg a tanulók. A felkészítő tanárok odafigyelnek az egyes megcélzott középiskolák esetleges speciális követelményeire is, a szóbeli vizsgákra is megpróbálják felkészíteni a tanulókat.

„Van középiskolai felkészítő foglalkozásunk matematikából is, ill. magyarból. Tehát, ebédelési időszak után egy délutáni foglalkozás. Most talán, szerda és csütörtök. Az egyiket nyilván a nyolcadikban tanító magyar szakos, illetve a másikat a matematika szakos tartja. És ehhez általában úgy van, hogy használjuk a középiskolák által föltett ilyen... felvétellel kapcsolatos anyagokat. Úgy próbáljuk azt, hogy az egyes középiskolák szája íze szerint is, célzottan... nem titok, megvan egy feladatlap, akkor kinyomtatjuk és gyakorolhatnak belőle”. (intézményvezető, Hántód)

Részvétel egyéb méréseken

Az iskola mérés-értékelési csoportja tagjainak, és főként annak vezetőjének személyes érdeklődése és elköteleződése miatt, az elmúlt évtizedben az iskola a fentiekén kívül, egyéb, főleg megyei és egyetemi körben zajló mérések résztvevőjévé, pilot-helyszínévé vált. Az iskola több pedagógusa szaktanácsadóként részt vesz feladatlapok, tesztek kidolgozásában, illetve rendszeresen tart mérés-értékelési műhelyfoglalkozásokat más iskolák pedagógusai számára a kistérségben. Ezeknek a tevékenységeknek a felvállalása vezetett oda, hogy az iskola átgondolta, majd a pedagógiai programjában is kiemelten kezeli a mérés-értékelés területét, s évről évre több fiatal kolléga ezirányú továbbképzését támogatja.

„Szaktanácsadóként én a saját iskolámat mindig bevontam ezekbe a megyei mérésekbe is, tehát, többek között kidolgoztunk feladatlap rendszert, amit bemértünk a megyében, s ebben benne volt az iskolám is. Tehát, ezáltal már a természettudományi szakos tanárok is bekapcsolódtak. Ugyanakkor, ugye bekerültünk a Szegedi Egyetem alapkészségek-vizsgálatába. Én magam is végeztem mindig a saját osztályaimban méréseket, tehát, mind kémiából, mind matematikából. Az előzményekből még annyit szeretnék kiemelni, hogy nekem volt egy ún. szakmai újításom, amit a megyei pedagógiai intézet keretén belül végeztem szaktanácsadóként, tehát, létrehoztunk egy négyváltozós feladatlap rendszert, amit nyolcszáz fős reprezentatív mintán bemértünk a megyében. És ezt egy műhelymunka keretében valósítottam meg. Ebbe is a mi iskolánk is természetesen részt vett. Ez azt jelentette, hogy reprezentatív minta, hogy megnéztük, hogy hány gyerek van: kis faluban, közepes község, tehát, ami jelenti a reprezentativitást, és a kollegákat is így választottam ki a megyében. És ez a feladatlap rendszer, tehát nem arra volt jó, hogy Kis Pistikét megmérjük, hogy ő mit tud, hanem magát a tananyagot vizsgáltuk az ötödikes évfolyamon. Tehát, a tananyag is reprezentatív módon szerepelt benne, elsősorban a képességeket...” (mérés-értékelési csoportvezető, Hántód)

Továbbtanulási szándékok, aspirációk

A középiskolai felkészítés és a versenyeken való részvétel kapcsán, a fókuszcsoportos beszélgetések visszavisszatérő eleme a középiskolai továbbtanulási szándék taglalása. A válaszadó osztályfőnökök mindegyike beszámolt arról a megfigyeléséről, hogy az elmúlt tíz év végzős osztályainak mindegyikében volt olyan hátrányos helyzetű tanuló, akár több is, aki érettségét adó középiskolában tanult tovább. Ez korábban csak elvétve fordult elő. Ráadásul, többen megjegyezték, hogy épp olyan családokból kerültek ki az érettségét célzó tanulók, ahol a szülők még a helyi speciális iskolába jártak. Ez az ún. felfelé mobilitás elgondolkodtatta a pedagógusokat, s többen ezt az iskolai nevelés eredményességének bizonyítékaként aposztrofálták.

A helyi tanodát vezető nyugdíjas pedagógus azonban nem osztja ezt a véleményt. Úgy véli, még mindig sokkal nagyobb a szakközépiskolába, azaz a szakképzésbe beiratkozó diákok száma a kelleténél, s a tanulók egyéni képességeire és igényre szabott oktatással nagyarányú növekedést lehetne könnyűszerrel elérni a gimnáziumi, szakgimnáziumi felvételekben. Véleménye szerint, a hátrányos helyzetű családok számára sokkal mélyebb és körültekintőbb pályaorientációs támogatást kellene nyújtani, mint a mostani, illetve a felvételi jelentkezés adminisztratív útvesztőiben is könnyű elveszni, még osztályfőnöki segítség mellett is. Épp ezért a tanoda is támogatja az új típusú tanulói útvonalak kiépítését, valamint egyéni pályaválasztási konzultációt is tart rendszeresen.

A kétfajta – iskolai és tanodai – pályaválasztási támogatás közötti különbséget jól modellezi a következő két eset:

„Rengeteg terve van, ő először Budapesten akart továbbtanulni. És akkor mondtam, hogy én nem bánom, ha az iskolát megmondják, én azt kitöltöm, és akkor ő gyógypedagógus szeretne lenni. És akkor találtak egy ilyen címet és akkor, amikor én már azonosítottam, hogy mit kell 1. helyre Afroditének beírni, akkor ők ezt úgy félreértelmezték, hát szülői segítséggel nyilván, hogy gyógypedagógiai alanyok járnak abba az iskolába. És akkor mondtam, hogy jó lesz akkor itt bármelyik miskolci iskola. És nagyon sok iskolát beírt”. (osztályfőnök, Hántód)

„Elkezdtem azt, hogy a sors megengedte azt, hogy én azt mondtam, hogyha mindig kiálltam a mellett, hogy minden gyerek, ha megkapja azt a lehetőséget, amit az átlag gyerek, tehát, a roma gyerek is, akkor ezek a gyerekek is képesek szakmunkásképzőt elvégezni, leérettségizni, egyetemre bejutni. Most a tanodára azért vágytam, hogy ugye itt, ezek a gyerekeket egy kicsit megtunningoljuk. Most is vannak szakközépiskolában most Peti érettségizni, ő rá haragszik, mert félve most kijött magántanulónak, de ő is a Bláthy-ba megállja a helyét, pedig amúgy csak szakmunkásképzőbe jelentkezett volna, hogyha nem tanodás. És akkor érted? Azt mondtam, hogy na, ez nagyon jó lenne ez a tanoda”. (tanodavezető, Hántód)

Az iskola igazgatója szerint, a megyei vagy országos tanulmányi versenyeken való részvétel is nagymértékben hozzájárul a sikeres középiskolai felvételhez. Hiszen, amíg a tanuló felkészül ezekre a versenyekre, addig az adott szaktárgyból is gyakorol, így sokkal könnyebb dolga lesz a felvételi évében. Ezért is próbálják versenyrészvételre buzdítani a gyerekeket, és a helyi önkormányzattal karöltve mind anyagi-logisztikai, mind szakmai-tartalmi támogatást nyújtani a felkészülőknek.

„Na, most nyilván ebbe burkoltan benne van, hogy az a gyerek, aki mondjuk matematikából tehetséges, hordjuk matek versenyre, nyilván a továbbtanulásába ebből már profitál. Ő már nem a.. hadd ne mondjak iskolát, hanem akkor ő a Földes Gimnáziumot fogja megcélozni, és vannak is gyerekeink folyamatosan ebbe a gimibe is. És akkor itt próbáljuk segíteni, de akkor őt maximálisan, most idézőjelbe teszem ezt, ki is használjuk”. (intézményvezető, Hántód)

A válaszadó hátrányos helyzetű szülők úgy gondolják, hogy az általános iskola pedagógusai, és a tanoda munkatársai is kompetens, megbízható, követendő pályaválasztási tanácsot tudnak adni gyermekeiknek, sőt többen közülük a gyermekeiket ebben a témában tájékozottabbnak tartják önmaguknál, így a középiskolaválasztással kapcsolatos döntést rájuk bízák.

A tanoda vezetője nem ért egyet ezzel a szülői állásponttal, tapasztalatai szerint a pályaválasztó gyermekek bizonytalanok, és nagyfokú szülői támogatást is igényelnének.

„Tehát, az embernek át kell gondolni, nagyon nehéz azzal, hogy azt mondja az anyja, hogy hát „Tanár néni, hát ő dönti el.” Érted? És már 12 éves korától neki kell döntenie. És a gyerekeknek is marhára nehéz, amikor át kell vállalni ezt és elgondolkozik tulajdonképpen, hogy hogy is lesz a család”. (tanodavezető, Hántód)

Reziliens tanulói esetek

„Albinnak érdekes módon kisegítő volt az anyukája, mikor ide kerültem. A kisegítő iskolába az SNI iskolának akkor még külön épülete is volt, oda járt az anyukája. Középsúlyos értelmi fogyatékos a nővére, és ő meg mégis ilyen 4-5-s tanuló lett. Talán csak matematikából 3-s. És, ő meg eldöntötte, mert a nyílt napokon is segítettem őket, hogy hova kell elmenni nyílt napra, meg hogy kell elmenni, hogy megkeresni az iskolát. Akkor is, hogyha villamossal kell megközelíteni és elméletileg úgy tűnik, hogy messze van, akkor is el kell menni, meg kell ismerkedni azzal az iskolával. És ez a fiú egy informatikai szakközépiskolát talált meg, és ez tulajdonképpen nem is lesz neki könnyű, mert most szereti az informatikát, de ha majd rájön, hogy a programozásnál gondolkodni is kell, nem tudom, hogy beletörök-e a bicskájába. Viszont, azóta, hogy jól is sikerült a felvételi, mert 13. vagy 14. itt Borsod megyei szinten és ugye ebbe a 13-14-be az is benne van, aki nem ezt az iskolát jelölte meg elsőnek. Tehát, 28 főt fognak felvenni, ő biztos, hogy benne van a felvettekben. És azóta, hogy ezt tudja, nagyon sokat beszél erről, hogy ő ott nem fog barátkozni senkivel, csak tanulni fog, mert nekem a legnagyobb fiam ott érettségizett, és aki rájön arra, hogy a programozás mennyire nehéz, meg matekból nem olyan jó gondolkozású, mert ő volt azt hiszem már így hallottam matek óráról, hogy így megijedve ment oda..., vagy állt a táblánál. És ő ebbe az informatikai iskolába fog menni, és ennek az iskolának a Bosch szerzett egy olyan osztályt, vagy alakított ki egy olyan osztályt, ami csak 3 éves és gyártósori gépbeállítók lehetnek és mindenféle ösztöndíjat ígértek. És én azért beírtam, vagy megkértem a szülőt, hogy írjuk be, 2. vagy 3. helynek ezt a gyártósori gépbeállítót. És a Bosch-tól elhívták őket személyes elbeszélgetésre és a felvételi rangsorban az a válasz jött, hogy ezt a fiút elutasítják onnan. És akkor föl hívtam az iskolát, hogy ilyen jó eredményekkel hogyhogy elutasították. És hogy pont ez jött le ott a Bosch dolgozói vagy felvételiztetői részére is, hogy ő neki a gimnáziumi érettségit adó, vagy a szakközépiskolai érettségit adó osztályban a helye, mert a gyártósori gépbeállítónál azért a gyengébb gyerekeket próbálják fölemelni. Úgyhogy, kíváncsian várom én is, hogy hogy fogja majd az akadályokat venni”.

„Jó tanuló voltam. És aztán Sárospatakon elvégeztem a tanítóképző főiskolát és akkor jöttem ide vissza tanítani. Hát, anyukám azt mondta, hogy velem soha nem kellett leülni tanulni, mindig hazajöttem és az volt az első, hogy tanultam, meg hát, nem tudom. Én szerettem az iskolát. Mondjuk, az öcsém, ők nem, mert ők... Ők nem. Mondjuk, az egyik el is kezdte a középiskolát, mert ő egyébként nem hegesztő, csak most ilyen munkakörbe dolgozik. Ő rendőrnek készült, de a 10. után ő nem járt. De én nem tudom, én amióta az eszemet tudom, tanító szerettem volna lenni, meg, szóval, ez biztos volt”.

„Mert ha a gyereket, gyerekekre mindig azt mondják az iskolába, hogy ilyen, meg olyan, ugyanazt mondja a családgondozó is, sőt, még a szülő is rákap erre, hogy szabaduljon tőle, mert már sokat eszik, menjen állami.. Anyuka azt mondta nekem '13-ba az egyik gyerekekre, hogy, meg a családsegítők akkor itt dolgoztak, hogy a Kiss Rolandot el kell vinni állami gondozásba, mert az anyja lemond róla, az apja, nevelőapja volt, az szegény meghalt. És azt mondtam neki, hogy „Nem. Ez a te gyereked, te szülted, állam nevelje fel? Mert már nő a lába?” Mert nekem mondta, hogy „Mekkora lába van, meg hogy sokat eszik”, meg mit tudom én. Nem. Móni, ez a gyerek itt fog maradni, a családsegítőknek. Úgy tolnak ki veled, hogy nem visszük el Rolandot, én vállalom a felelősséget, tanodás lesz. Most indul a tanoda, majd én figyelek rá. És ez így is volt. Volt, amikor két taslit adtam neki, mert hazudott és lopott. De eszébe nem jutott volna. Tehát, ez csak, hogy mondjam(?), ez csak az volt, hogy otthon megverték többször. Tehát, neki az egy legyintés volt. És én kíváncsi voltam, hogy meddig megy el a gyerek. És akkor ő.. és van egy, Mikulásra írt a Mikulásnak egy ilyen nagy gyerek, hogy mit hozzon neki. Tudta, hogy az a Mikulás én leszek... Na, és az a levél most véletlenül benne van a táskámba, hogy hogy keveredett oda, nem tudom, és mikor kikerült a körömből, már elment, felvetettük szakmunkásképzőbe, megint elment. De ha velem találkozik, úgy hazudozik össze-vissza, hogy ő milyen jó.. Közbe én mindent tudok róla. Most jelenleg dolgozik lent Kisújszálláson valami csirke.. mindent tudok róla. Tudom azt, amikor megint csinált malacságokat, de akkor, amikor nálam volt 3 évig, elvégezte a 8 osztályt és meg tudtam, tehát, meg tudtam fogni. És úgy mondta nekem, hogy „Mama!”. Tehát, ez nagyon fontos volt. Tehát, ezek azok az eredmények, amit az ember azt mondja, hogy, és tovább már nem tudtam, tehát, már amikor elkerült be Miskolcra, ott már került, mert az anyuka a leghibásabb. Tehát, egy ilyen, amikor deviáns a családból mondjuk az anya, mert deviáns volt a Móni mindig, akkor a gyereket olyan nehéz.. Most a 2 fiú jár ide, a 2 kisebbik, hát, azokat is mindennap, minden második nap felmondok mondtam pont az egyiknek, meg nagyon szép gyerekek, de már másnap visszaveszem őket. De hát nem is ad.. tehát, akkor nem lenne, hát ezért van, ilyenekért van a tanoda”.

Összegzés

A jelen tanulmány célja, egy egyiskolás település általános iskolájának feltérképezése volt, különös tekintettel annak tanulásszervezési gyakorlatára, osztályba-sorolási mechanizmusára, tanórán kívüli tevékenységkínálatára, mérés-értékelési rendszerére és továbbtanulási útvonalaira. Ezeknek a témaköröknek a körüljárása által nemcsak az iskola belső világa sejtett fel, hanem bizonyos reziliensnek nevezett tanulói minták is a felszínre kerültek. Olyan esetek, amelyek által kirajzolódott az a feltételrendszer, amely nélkül nem tudtak volna új tanulási útvonalak létrejönni. Ennek a legmarkánsabb eleme a település némely pedagógusának, helyi szakembereinek, a szülői és a tanulói közösség tagjainak támogató összefogása. Főként ez áll a reziliens tanulók középiskolai eredményessége mögött.

Az esettanulmány által megállapítható, hogy a tanulói reziliencia és az intézményi reziliencia elválik egymástól, igaz ugyan, hogy bizonyos pontokon összekapcsolódik, mint amilyen például a felvételi előkészítő megszervezése, illetve a tanulmányi versenyekre való szisztematikus felkészítés és részvétel támogatása, de alapvetően más-más tartalommal és feltételrendszerrel bír mindkettő.

Az iskola eredményessége a kompetenciaméréseken egyfajta tudatos kudarckerülés következménye. Annak érdekében, hogy évről évre hasonló mérési eredmények szülessenek, délutáni, ún. kompetencia-foglalkozásokat szerveznek az iskolában, amelyekben mind a hatodik, mind a nyolcadik évfolyam tanulóinak kötelező a részvétel. Heti két foglalkozáson készítik fel a tanulókat, külön szövegértésből, külön matematikából. A tanórai és a házi feladatok közé is bekerülnek bizonyos kérdésblokkok az előző évek mérési feladatlapjaiból, így nincs olyan tanuló az iskolában, aki számára újdonságot jelentene a kompetenciamérés feladatlapjának szerkezete, vagy a kérdések típusa. A felkészítés nemcsak tartalmi elemekre fókuszál, hanem szinte azonos hangsúllyal figyelnek a tesztírási technikákra elsajátíttatására is.

Az iskolai pedagógiai gyakorlat másik jellemzője, hogy az egyes évfolyamokon belül párhuzamos rendszereket működtet. Általában – az elmúlt hat évben egy kivétellel – az egyik osztály iskolaotthonos formában, a másik pedig tanulószobásan működik. Mivel a szülők az óvodai tapasztalatokra is hagyatkozva, választanak a két elsős pedagógus és a két munkaforma között, így már az iskolába lépés pillanatától kezdődően két eltérő családi háttérű osztályközösség jön létre. Az iskolaotthonos formát választó szülők döntő hányada munkavállaló vagy helyi vállalkozó, a tanulószobás megoldásra szavazók pedig többnyire munkanélküliek, akik úgy gondolják, hogy ha úgyis otthon vannak, minek maradjanak gyermekeik délután is az iskolában? Az esettanulmányban kirajzolódó intézményi logika és célrendszer ráerősít erre a bevett szülői gyakorlatra, s évről évre reprodukálja azt. Így, miként a mérési eredmények és a tanári interjúk egyértelműen megmutatják, kialakul egy hátrányos és egy nem hátrányos helyzetű tanulói csoport, amelyek nemcsak eltérő tanulásszervezési praktikákkal, de egymástól eltérő tanári attitűddel, elvárásrendszerrel találkoznak, és végül mindezekből adódóan, eltérő kimenettel, eltérő középfokú jövőképpel rendelkeznek.

A terepmunka során a felszínre került reziliens tanulói példák három típusba sorolhatók. Egyrészt az elbeszélésekben megjelenik két olyan tanuló esete, akik hátrányos háttérük dacára kiharcolták az iskolaotthonos oktatásban való részvételt. Mindketten így gimnáziumba kerültek, amit sikeresen el is végeztek, majd az egyikük tanári diplomát is szerzett. A másik típusba három olyan tanuló sorolható, akik a tanulószobás rendszerbe kerültek ugyan, de vagy szerettek volna átkerülni a másik osztályba, vagy a délutáni művészeti iskolás részvételük miatt részesei lettek az iskolai versenyeztetési gyakorlatnak, így plusz felkészítések által érettségi adó középiskolákba nyertek felvételt. A reziliens gyerekek harmadik típusát azok a tanulók alkotják, akik nem vettek részt iskolai délutáni foglalkozásokon, nem versenyeztek sosem, tanulmányi eredményük inkább gyengének mondható, családi háttérük halmozottan hátrányos helyzetű, de a helyi tanoda látókörébe kerültek, s folyamatos tanodai részvétellel, a tanodavezető kitartó figyelmétől övezve, nemcsak közepes eredménnyel tudták zárni a nyolcadik osztályt, hanem versenyképes szakmát nyújtó szakközépiskolai képzések részesei lettek.

Az iskola és a település önkormányzata az első két típusba bekerülni tudó tanulókat díjazza. Pár évente felbukkan egy-két, a „nehézített terepen” is haladni tudó tanuló, akik a többségi – nagymértékben előítéletes közeg által diktált – elvárásoknak is megfelelnek, ők az iskola versenyeztetési gyakorlatának részesei lesznek, ahogy az iskola igazgatója megfogalmazza, kölcsönösen szükségük van egymásra. Viszont az ebben a közegben kevésbé

otthonosan mozgó családok halmozottan hátrányos helyzetű gyermekei számára, a szülőktől és a testvérektől eltérő tanulási pálya, csak a helyi tanoda munkatársainak a szerepvállalásával körvonalazódik.

Felhasznált interjúk

	időpont	Intézmény	beosztás
H1	2017	Hántódi Általános iskola	igazgató
H2	2017		alsós munkaközösségvezető
H3	2017		felső humán munkaközösségvezető
H4	2018		8a osztályfőnök
H5	2018		8b osztályfőnök
H6	2018		mérés-értékelési csoport vezetője
H8	2018		szülő 1
H9	2018		szülő 2
H10	2018		végzett tanuló 1
H11	2018		végzett tanuló 2
H12	2018		tanári fókuszcsoport
H13	2018		diák fókuszcsoport 8a
H14	2018		diák fókuszcsoport 8a
H15	2018		Hántódi Tanoda	tanodavezető
H16	2020	telefoninterjú	iskolaigazgató

Atelep közösségi és iskolai esettanulmánya

Bevezető

Az esettanulmánnyal célba vett településen a kutatás előzetes adatai szerint egy nem reziliens iskola működik. Az esettanulmány célja, feltárni, hogy a nem reziliens iskola és szűkebb környezete, a település maga milyen intézményi és közösségi jellemzőkkel bír. Ennek érdekében az iskolában és a településen 11 interjút készítettünk, több, nem rögzített háttérbeszélgetést folytattunk helyi lakosokkal, és természetesen a vonatkozó nyilvánosan is elérhető iskolai és településsel kapcsolatos internetes és hivatalos forrásokat is használtunk. A 11 interjúból 7 iskolai szereplőkkel készült (igazgató, egyéni és csoportos interjúk pedagógusokkal, fókuszcsoportos beszélgetés diákokkal), és 4 interjú a település meghatározó személyiségeivel:²³⁹ polgármester, óvodavezető, lelkész és egy civil szervezetben is aktív „volt” szülővel (olyan szülő, akinek gyereke a helyi iskolában járt, de időközben átírtatta a szomszéd település iskolájába). Az elkészült interjúkról szó szerinti leíratok készültek, majd ezeket Atlas.ti programban kódoltuk. Az esettanulmány során részben ezekre az interjúkra, illetve azok részleteire támaszkodunk, ám helyenként más forrásokat is használunk, ezeket természetesen jelezzük majd. Az iskolai és közösségi vonatkozásokat egységes tanulmányban találjuk, ez által pedig arra is lehetőség lesz, hogy a felszínre került témákat néha a különböző szereplők eltérő perspektíváiból is láttatni tudjuk.

A település általános jellemzői

A település Észak-Magyarországon helyezkedik el, egy ipari nagyváros közelségében, attól mintegy 5-6 kilométerre. Közlekedése jó, közel van az autópályához, de busszal a közeli nagyvárosba is könnyen be lehet jutni. Minden irányból más települések zárják közre, nem zsáktelepülés, de mégsem nagy az átmenő forgalom, mivel a településen átvonuló út alacsonyabb rendű.

A településnek mintegy 2500 lakosa van, az elmúlt 10 évben a lakosság száma folyamatos csökkenést mutatott. Ez azért is érdekes, mert ugyanezen időszakban az odavándorlások száma folyamatosan növekedett, igaz, az elvándorlások is számottevők. Ezen folyamatokkal párhuzamosan az óvodába beíratott gyerekek száma trendszerű csökkenést mutatott, a hivatalos TEIR adatok szerint 2018-ban már csak 62 gyerek szerepelt az óvodai nyilvántartásokban, és e gyerekek 4 óvodai csoportba voltak besorolva.

A 2011. évi népszámlálás szerint a 0-4 éves korosztályba 153 gyerek tartozott, az óvodai adatok szerint pedig 4 év múlva (amikor ez a korosztály elviekben az óvodába járt) mindössze 92 gyerek járt a helyi óvodába. A különbség részben írható a faluból való elköltözés számlájára, de összességében e párhuzamos hivatalos adatok is előrevetítik azt a későbbiekben is tárgyalt kihívást, hogy már óvodai szinten is gyerekhány mutatkozik, amely a szülők óvodaválasztásával bizonyára összefügg: többen már az óvodáztatást is a közeli nagyvárosban kezdik meg.

A település elhelyezkedése kedvező az odavándorlásnak, egyfajta kertvárosi funkcióval ruházza fel azt: közel a nagyváros, könnyen megközelíthető autóval és tömegközlekedéssel is, ugyanakkor a település maga relatív félreeső. Az újonnan beköltöző családok jelentős része a falu déli részén újonnan kialakított utcákba tömörül. Innen nem csak a magasabb rendű országút érhető el hamarabb, hanem az egyik szomszédos, iskolai piac szempontjából jelentős Zs. település is könnyen, gyakorlatilag néhány perc alatt megközelíthető. Az adatok összességében azt sugallják, a település ugyan vonzó a fiatalabb, gyerekes családok számára is, ám az óvoda és az iskola már kevésbé tudja magához kapcsolni ezeket a családokat. Ezt erősíti az is, hogy több alanyunk is „alvófalunak” nevezte a települést.

A település összességében rendezett, módosabb faluról árulkodik, a főút mentén, és a mellékutcákban is sorjázna az emeletes házak. A hivatalos adatok szerint is az egy főre jutó jövedelem meghaladja az országos, megyei és regionális átlagot, alacsonyabb a munkanélküliségi arány, magasabb az 1000 főre vetített autók száma is. A faluban gyakorlatilag nincs turizmus, a vonatkozó TEIR adatok szerint nincs is ilyen vállalkozás, noha terepmunkánk során helyi szállásadónál szálltunk meg. Non-profit, civil szervezetek lakosságszámra vetített

²³⁹ Terveink szerint a helyi roma közösség informális vezetőjével is szeretnénk még interjút készíteni, ez a közel egy éves pandémia miatt egyelőre nem valósult meg.

aránya alacsonyabb a megyei és regionális adatokhoz képest, ugyanakkor több környékbeli településhez képest magasabb. A település honlapja szerint 11 civil szervezet működik helyben, ebből 1-1 az iskolához, illetve az óvodához kapcsolódik, 2 egyházi, egy kulturális jellegű, egy másik a helyi önkéntes tűzoltókat tömöríti, 3 sporthoz kapcsolódik, egy a nyugdíjasokat célozza meg, egy pedig környezetvédelmi céllal jött létre.²⁴⁰

A népszámlálás nemzetiségi adatai szerint 2011-ben a 2597 főből mindösszesen 22 személy (0,9 százalék) vallotta magát romának, ezen kívül 13 német nemzetiségűt is regisztráltak. Az utóbbiak jelenlétére interjúink során nem is történt utalás, a romák kapcsán pedig ennél jóval nagyobb arányról számoltak be: a polgármester szerint 15 százalékra tehető arányuk, egy EFOP projekt keretében készült beszámoló pedig azt rögzíti, hogy a falu lakosságának mintegy 20 százaléka roma származású. Az mindenképpen tény, a település szélén létezik egy kb. 30 házból álló roma szegregátum, ahol mintegy 400 ember él, az iskolába járó diákok zömét pedig az innen bejáró gyerekek teszik ki. Az elmésélések szerint viszont tehetősebb roma családok élnek a falu más részén is (és jelentősnek mondható az ország központi és nyugati részébe irányuló roma migráció is).

A településen a 2010-2014-es ciklus után nem működik nemzetiségi önkormányzat, többek között a megváltozott jogszabályi környezet hatására is, amely kimondja, hogy csak ott indulhatnak nemzetiségi választások, ahol legalább 30 személy egy adott nemzetiséghez tartozónak vallja magát.

A jelenlegi polgármester 2010-ben, 2014-ben és 2019-ben is függetlenként indult, a helyi képviselő-testületben 6 személy van, ezek közül mindegyik alkalommal egyik jelölt Fidesz-KDNP színekben jutott be, a többi függetlenként. Az iskola igazgatója gyakorlatilag 2002 óta tagja a testületnek, mindannyiszor függetlenként jutott be.

Mivel a település történeti identitása szempontjából jelentősége van az evangélikus egyháznak, valamint a jelenlegi helyi iskolai piacot általában is befolyásolja az egyházak szerepvállalása (a településen nem tudtak megegyezni az iskola egyházi fenntartásban való átadásáról, ugyanakkor a református egyház helyben óvodát indított, és a szomszédos Zs. településen a helyi szülőknek is alternatívát jelentő református fenntartású általános iskola is működik) érdemes áttekinteni a felekezeti hovatartozásra vonatkozó adatokat is. A 2011. évi népszámlálás alapján a mintegy két és félezer fő 36 százaléka (939 fő) római katolikusnak, 15 százalék (392 fő) reformátusnak, 11 százalék (283 fő) görög katolikusnak és 5 százalék (119) evangélikusnak vallotta magát, a többiek nem nyilatkoztak vagy ateistának mondták magukat. Ugyanezen adatok a megelőző népszámláláson 2001-ben 45, 20, 15 és 7 százalék voltak (1147, 511, 376, illetve 176 fő). A népszámlálási adatok alapján tehát a településen a katolikusok vannak többségben, őket követik a reformátusok, és 5-7 százalékkal az evangélikusok következnek a sorban. Mindez azért érdekes, mert valamikor a település volt az evangélikus egyház központja a megyében. A jelenlegi polgármester narratívájában, aki önmagát is evangélikusnak mondja, ez az egyház a múltban is és jelenleg is meghatározó a település életében, ami együtt jár azzal is, hogy a katolikusok számbeli fölényét elismerve a református egyház jelenlétét kisebb mértékűnek állítja be.

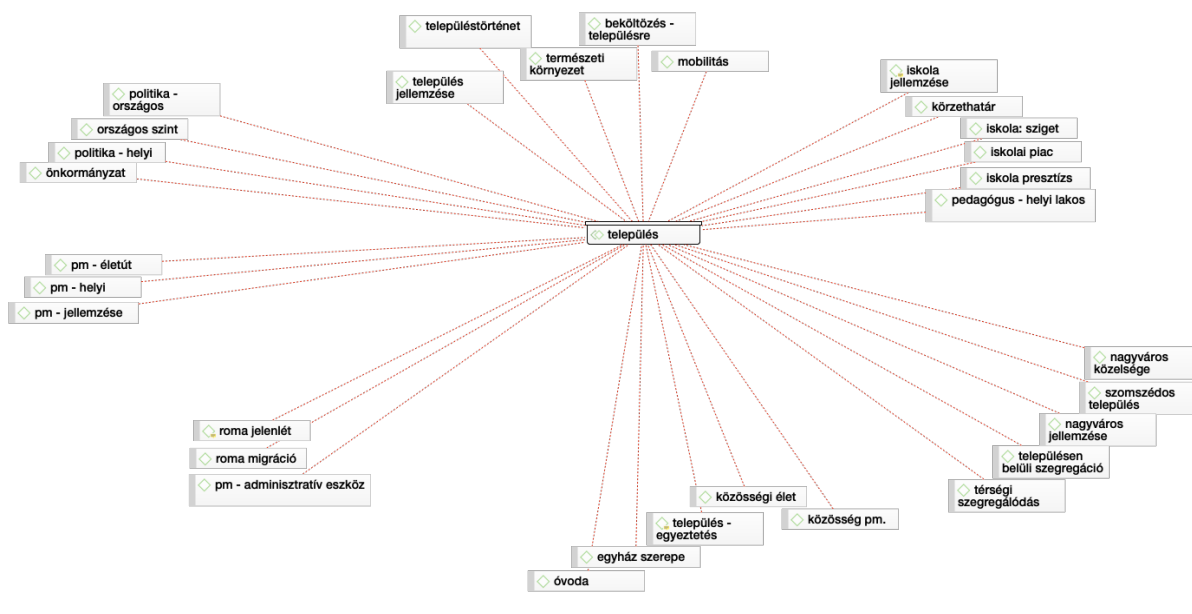
Hát, már észrevehető az országos tendencia, tehát, a rómaiak viszik nagyon a prímet. Holott annak idején, tehát Atelep ha azt mondom így százalékosan, akkor így 80.. 70-80% evangélikus volt, a klasszikus, még beköltözések előtti korszakból és a fennmaradó 20-30% volt katolikus. Református szinte nem is nagyon volt, egy pár család volt. Mára viszont.. tehát az a tendencia, hogy olyan 1000 fős a katolikuság, legalább is a megkeresztelkedettek. Második talán a görög, pont a beköltözések miatt egy ilyen 300 fő körülivel. Hát, talán ami a harmadik, az evangélikusság, én is oda tartozok. Hát, az, akik itt élünk és.. így vagyunk megkeresztelve, szintén ilyen 200-250, ebből tudom, egyházfenntartói járulékot egy ilyen 120 fizet. Még talán a reformátusság van a legkevesebb, ők is már ilyen 100-200-ba hajlók, tehát felnőttek ők is, de hát ők is mondom, a beköltözések szempontjából, mert nyilván, akik költöztek, úgy nagyjából hozták az országos tendenciát így lefelé.

A település és helyi közösség jellemzése az interjúk alapján

A település jellemzése és a helyi közösségi élet értékelése az iskolán belüli és kívüli szereplőkkel folytatott interjúknak egyaránt része volt. A helyi társadalommal kapcsolatos tematizációk elsősorban a település

²⁴⁰ Az egyesület vezetőjével sikerült interjút készítenünk, amelyből kiderült a szervezet létrehozásának indoka az volt, hogy egy közeli nagyvállalat által generált környezetszennyeződést megakadályozzák.

történetére és általános jellemzésére, a település regionális, térségi vonatkozásaira, a helyi közösségi és politikai életre, valamint a romákkal kapcsolatos véleményekre terjednek ki. Ezekon kívül az elmesélésekben a polgármester közösségi szerepe és megítélése is markánsan megmutatkozott, és természetesen az iskola külső megítélése is (ám ez utóbbit nem ebben az alfejezetben tárgyaljuk).



A település „alvófalú” jellege visszatérő motívum, több alanyunknál is felbukkan. A nagyváros közelsége, a korábbi évtizedekben zajló iparosítással összefüggő odaköltözések hulláma, valamint a rendszerváltás utáni munkanélküliséggel kapcsolatos elvándorlások sajátos heterogenitást kölcsönöznek a lakónépesség szintjén. Egyrészt van az önmagukat tősgyökeres helyieknek tartók rétege, másrészt vannak a különféle korszakokhoz (pl. szocialista iparosításhoz, a nagyvárosból menekülő értelmiségiekhez, középosztálybeliekhez) kapcsolódó „bevándorló” rétegek is. Az odaköltözés tendenciája mondhatni a mai napig tart, hiszen mint említettük, a település elhelyezkedése a közeli nagyváros és közlekedési infrastruktúra okán sok szempontból kedvező, így az elmúlt két évtizedben is alakítottak ki utcákat, létrejött egy helyi „Rózsadomb” is, ahol fiatal családok élnek, amelynek tagjai magasan képzettek és jobbra a közeli nagyvárosban dolgoznak. Mindennek következtében a falu lakossága heterogénné vált, és a történetileg evangélikus többségű település vallásfelekezeti összetétele megváltozott, sőt, mint jeleztük a hivatalos adatok szintjén is arányaiban éppen ők vannak a legkevesebben.

Itt amikor még nem volt beköltözés, tehát, úgy az 50-es években, tehát egy 1000 fő körüli volt a tősgyökeresnek a száma. Jött ugye a 60-as évek, szocialista nagyipar, és ahogy mondtam, Cserehátról, Zemlénből tömegével, de van olyan kis határ menti kis település is, ahonnan szerintem a fél falu ideköltözött annak idején. Részint, ugye mert könnyen meg lehetett közelíteni a nagyvárost az agglomerációból (...) Volt egy nagy hullám a rendszerváltás környékén is, amikor már a modernebb szemléletnek megfelelően a középosztálybeliek jöttek ki, ugye menekültek ki a panelból, menekültek a belvárosból. (...) És akkor van a tősgyökeres réteg, aki egyre kevesebb, egyre háttérbe szorul. Talán én vagyok az utolsó mohikán. Mondjuk, nem árt, hogyha ilyen ember van (P.8)

A helyi intézményvezetők közül néhányan azonban helyiek és evangélikusok, és ezt nem csak a velük folytatott beszélgetésekben ők maguk is tudtukra hozták, hanem mások is számon tartják. Úgy tűnik, ez az egyházi hovatartozás sok szempontból szervező erővel vagy konfliktus potenciállal is rendelkezik, és kihat a helyi képzési piacra is. Ennek leglátványosabb eleme alanyaink szerint a helyi általános iskola és óvoda egyházi kézbe adásának meghiúsulása, illetve a helyi egyházi (református) óvoda indítása.

A helyi általános iskola egyházasítása nem következett be, noha bizonyos helyi „keretfeltételek” adottak voltak: a szülők egyre nagyobb aránya döntött úgy, hogy gyermekét más település iskolájába hordja, másrészt pedig – ezzel

párhuzamosan – a helyi iskolába a roma tanulók aránya növekedni kezdett. E két feltétel bizonyos településeken egymást erősítő folyamatként tétéleződik, és az iskola ezért úgy dönt, hogy az elromosodás megakadályozása céljából egyházi kézbe adja az intézményt. Ennek ki mondva, kimondatlanul pragmatikus okai is vannak, mert az iskolák az egyházasítás által azt is remélik, több forráshoz jutnak, és ezért minőségibb szolgáltatást tudnak nyújtani, illetve nem állami intézményként akár válogathatnak is a jelentkező diákok között (jó példa erre kutatásunk keretében a hárompusztai helyszín). Esettanulmányunk helyszínén azonban ez nem így történt, az iskola állami fenntartásba maradt, amelynek fő oka az egyház térségi gondolkodása: mivel a szomszédos Zs. településen van már református iskola, nem volt céljuk, hogy Atelepen is is iskolát nyissanak, ám az óvodaalapítás által a helyi-térségi iskolai útvonal szintjén mégis számolnak a szomszédos település intézményével.

Az óvodának akkor mi lesz a kifutása?

Zs.(...) Tehát, minden óvodánkat úgy lőttük be, hogy hova szeretnénk építeni, hogy meglévő..

meglévő általános iskolai hálózatunk alá építkeztünk.

Az új óvoda alapítása nem volt elsődleges cél, először az állami óvoda egyik tagintézményének egyházasítása volt napirenden. Ennek megghiúsulása felszínre hozta az egyházi törésvonalakat is, valamint a helyi intézményvezetők deszekularizációból levezethető bizonytalankodását is. Az elmesélések alapján az bontakozik, hogy a helyi óvodafejlesztés vágya évtizedes múlttra tekint vissza, ám állami pályázati források hiányában erre sosem került sor. Egy időben a helyi evangélikus lelkész gyereke is az óvodába járt, ugyanakkor az intézményvezető és a polgármester is az evangélikus egyház vezetőségi tagja. Először azt szerették volna, ha az óvodát az evangélikus egyház átveszi. Állítólag a református és az evangélikus egyház megegyezett, ha az utóbbiak nem veszik át, akkor a református egyház tesz ilyen irányú lépéseket. Az evangélikusok végül nem vették át, mert amikor erre sor került volna, az étkeztetés támogatásának hiányában az óvoda fenntartása veszteséges lett volna. A reformátusok viszont továbbra is szerették volna átvenni, mint a korábbiakban is kiderült, éppen azért, mert ők térségi logikában a szomszéd Zs. település református iskolája felé terelnék a (nem roma) gyerekek egy részét.

Az óvoda vezetője evangélikus. A polgármester evangélikus. A képviselő-testületben is azt hiszem, van még 2 evangélikus atyafi. Ez azért érdekes, mert az óvodát szerették volna átadni evangélikusoknak. (...) A polgármester igyekezett politikailag korrekt lenni. Úgyhogy, rábízta ezt az evangélikus lelképásztorra, hogy ezt vezényelje le, egyeztessen a többi lelkésszel. Megtörtént az egyeztetés, nekem is feltette a kérdés, hogy ugye mi nem akarjuk átvenni. Hát, én megmondtam, hogy hát „Mi, mint gyülekezet nem, de az egyházkerületet lehet, hogy érdeklí”. Kiderült, hogy igen. Na, akkor abból lett egy nagy sértődés, hogy de miért, de kvázi az övék az óvoda olyan szempontból, hogy az óvodavezetőnő evangélikus.. (P9)

Az evangélikus egyház meghátrálása után a polgármester is elbizonytalanodott az egyházi átadás vonatkozásban. Erre kétféle magyarázatot is kaptunk alanyainktól: egyszerűen azért nem adta áldását, mert ő helybeli evangélikusként mégsem járulhat hozzá ahhoz, hogy a reformátusok kezébe kerüljön az óvoda, mások szerint viszont diplomáciai érzékkel úgy döntött, ha már „ennyire kelendő a menyasszony”, akkor meg kell hívni a településen jelen lévő többi egyházat is. Az egyházi versengés gyakorlatilag az evangélikus helyi egyházközség és a református egyházkerület között zajlott, a katolikusok nem vettek részt mindebben. A reformátusok értelemszerűen előnyösebb ajánlatot tudtak volna adni, hiszen az egyházkerület biztosított volna anyagi és szakmai forrásokat.

Végül a helyi testület sem akarta az óvoda egyházi kézbe kerülését, és az erről szóló korábbi testületi határozatot visszavonták. Az óvoda egyházasítása megakadályozásának végső löketet végül egy óvodafejlesztési pályázat adott: az óvoda nyert 156 millió forintot bővítésre és bölcsőde kialakításra.

Minderre válaszlépésként a református egyház saját óvodafejlesztésbe kezdett. A jelenlegi óvodavezető állítólag kérte, hogy ne tegyék ezt, de a református egyházat eltökélt szándékától nem lehetett eltéríteni.

Akkor lecsökkent a létszámunk. Megmondom, van benne valami olyan, hogy.. az egyházak.. hát, itt konkrétan a református egyház szintén óvodát szeretne építeni a községben. És.. És hiába kértük, hogy ne most, mikor már mi tényleg megnyertünk egy pályázatot, de ez, ezt nem tudom... Igaz, hogy kérték át az óvodát, akkor

szóltunk, hogy inkább vigyék az iskolát, mert az iskola sajnos lement etnikai kisebbségre. Beviszik a gyerekeket... És nálunk is elég sok van. Majdnem 50 százalék. Ha 50 százalékon túlmegyünk, akkor már gondokat jelent. (P10).

A református egyház a helyzetet úgy értékelte, hogy valójában az óvodát át akarták játszani az evangélikusoknak, és mindezt utólag le akarták papírozni. Ezért megszületett a helyi református óvoda létrehozásának a gondolata, amely egyrészt az ő szempontjukból helyi-térségi igényt is kielégítene, másrészt pedig kapcsolódhat az országos egyházi jellegű óvodafejlesztési projekthez.

Nyilván, itt látni kell a történetet, hogy ők nyilván azt szerették volna, hogy evangélikus legyen. Már nem mert belemenni a képviselő-testület abba, hogy lezsírozzák, és csak úgy odapasszolják. De nyilvánvaló, hogy egy 10.000 diákkal operáló egyházkerületi intézményi rendszer előnyösebb pedagógiai, anyagi, infrastrukturális feltételeket tudna biztosítani az óvodának, mint a helyi evangélikus 100 fős közösség. (...) Ebbe nem mertek nyilvánvalóan belemenni, nem akartak egy vesztes pozícióból menni, visszavonták a határozatot. Na, innen indult aztán az óvoda gondolata, hogy itt eldőlt az egyházkerületnél, hogy lesz, ami lesz, mi a faluban tovább gondolkodunk óvodában, hiszen másik három szomszédos településen sincs óvodánk, és itt helyben is elég fiatalos a gyülekezet, tehát, jó gazdái lennénk az óvodának. (...) Akkor ez eldőlt és kerestük erre a lehetőségeket. Vásároltunk egy épületet, az adott volt. (P9)

A református óvoda gondolati szinten való kikristályosodása pillanatában is konfliktusokkal volt terhes, ami a megvalósítási szakaszban csak tovább fokozódott. A lelkész elmesélése szerint az óvoda elindításához szükséges ingatlan megvásárlásakor találkozott a polgármesterrel, akivel közölte a tény, hogy egyházi óvoda fog indulni a településen.

Bementem a polgármesterhez, és hát itt próbált lebeszélni. És aztán elég érdekes stílusra váltott. Mondta, hogyha mi elindulunk óvodába, akkor tudjam meg, hogy ő ki fogja hívni az RTL Klubot és itt a cigányság fel fog vonulni és tiltakozni fog a templom előtt, hogy mi szegregátumot akarunk csinálni Atelepen. És hogy ezt le fogja nyilatkozni. Mondtam neki, hogy bátran polgármester, ennyire jó a viszony, mondtam, hogy „Bátran polgármester úr, én a TV2-t is kihívom és meg fogom köszönni neked a reklámot, mert sajnos Borsodba jobb reklám nem kell egy óvodának, mint az, hogy itt szegregátum lesz. De azt is hozzá fogom tenni, hogy településvezetőként te is felelős vagy abban, hogy itt 2 óvoda lesz, mert nyilván ezt lehetett volna okosabban”. Na, vörös lett a feje, majdhogynem elzavart. De lényeg, hogy azóta, nyilván egy hűvös hivatali viszonyt ápolunk.” (P9.)

Jelenleg tehát a településen működik az önkormányzati fenntartású óvoda, és időközben elindult a református egyházkerület fenntartásában egy kisebb óvoda. Ennek nyilvánvalóan helyi szinten kihatása lesz: a település szintű és kistérségi szegregációs folyamatok is erősödni fognak. Az állami óvoda jelenleg is küzd azért, hogy a „cigányóvoda” bélyegtől szabaduljon, térségi szinten pedig a már eddig is létező white flight jelensége fog intenzívebb lenni, hiszen a református óvoda vállaltan is a szomszéd település református általános iskolájába fogja irányítani a náluk végző gyerekeket. E folyamatok meglehetősen nyilvánvalók, a helyi szereplők is érzékelik, ám értékelésük eltérő.

Annak idején volt arról szó, hogy az egyik óvoda legyen felekezeti, és valamelyik egyház pályázzon rá, de mindenki pályázott rá: a reformátusok, az evangélikusok, a görögkatolikus. Mindenki úgy volt vele, hogy jó, akkor mi is megpályázzuk, hogy legyen felekezeti. És akkor a polgármesterünk azt mondta, hogy „ha ennyire kelendő a menyasszony, akkor nem adjuk oda senkinek”. És ez szerintem egy óriási hiba volt. Én azt gondolom, hogy ez egy hiba volt. Mert lehet, hogy bármelyik egyházi iskola vagy egyházi óvoda jobban itt tartotta volna a gyerekeket. Igen, erre azt mondták, hogy akkor az lett volna, hogy az egyik óvoda, bocsánat, hogy kimondom, cigányóvoda lett volna, a másik óvoda, meg a fehér óvoda. (P7.)

Az állami óvoda vezetője kissé értetlenül áll azelőtt, hogy rendszerszinten is az egyházi fenntartású iskolák nagyobb szabadságfokkal rendelkeznek a gyerekek szelekciója szintjén az államiakhoz képest. A református egyház e térségi folyamatokban a terjeszkedést, és ezzel összefüggésben a hívekhez és a fiatalokhoz való nagyobb mértékű hozzáférést látja. A polgármestert nem zavarja a helyi szegregálódás, és hosszú távon abban bízik, hogy majd a helyi, zömében roma gyerekeket oktató iskola is egyházi fenntartásba kerül. A fenti idézet egyrészt jelzi a polgármester és lelkész közötti konfliktus mélypontját, de ugyanakkor rámutat a szegregáció diszkurzív használatának egy érdekes mozzanatára: a helyi szereplők látják a folyamatot, ám ezt vagy lehetőségként élik

meg (pl. a lelkész), vagy kettős beszéd alkalmazásával (pl. polgármester) érvelésként akarják a másik fél térnyerése visszaszorítása céljából használni. Míg más helyzetekben a polgármester, akár jogvédőkkel is dacolva, maga is elnéző-támogató a szegregációval szemben, ebben az esetben a szegregáció elutasításának már-már jogvédő szerepébe burkolózik.

Félig-meddig kimondva ez az egyházi terjeszkedés azonban a magyarnak tartott lakosságot érinti és nem a romákat. A romák történeti egyházakba való bevonása (vagy: nem bevonása) jóval meghaladja jelen esettanulmány kereteit, ám érdekes itt helyi szinten ez hogyan mutatkozik meg. A helyi református lelkész szerint a romákat azért sem lehet bevonni a református egyházba, mert ők olyan „misztérium hívők”, mint a katolikusok, ezért nagyobb valószínűséggel szeretnek katolikusok lenni. Egy másik ellenérve alapján – létező társadalmi előítéltre apellálva – szerinte az egyházon belül azért sem lehetséges egyfajta „roma misszió” létrehozása, mert ha egy esemény során valami eltűnne, a (magyar) hívek előítéleteiket automatikusan a romákra vetítenék. Állítása szerint az is feszültséget szülhetne, ha a roma és nem roma hívők nem azonos mértékben járulnának hozzá a gyülekezet fenntartásához. A polgármester ezzel ellentétben, ugyan nem kifejezetten csak a reformátusokkal szemben, hanem általában is azt hiányolja, a történeti egyházak nem képesek a romákat felkarolni, ezáltal valójában küldetésüknek nem tesznek eleget.

Az a nagy szívfájdalmam, hogy itt vagyunk 4 felekezettel, 4 helyben élő lelkésszel, és ki merem jelenteni, ordítani az egész világnak, hogy nincs olyan.. felekezet, aki felkarolná őket. Pedig már nagyon sokat lobbiztam értük ilyen szempontból is. Azt tudni kell, hogy eredendően ők római katolikusok, de bármikor miért, miért nem, már volt olyan roma temetés, amikor éppen az evangélikus esperes úr (volt jelen)... (...) Tehát érzem, látom, hogy minél képzetlenebb, minél iskolázatlanabb egy réteg, az érzelmi világ annál fontosabb. És ezért tartanám, tartom nagyon fontosnak, hogy valahogy bevinni őket a templomnak a világába. Szoktam volt mondani, talán nem rosszul, hogy a romák előtt ugyanaz a tendencia kellene, hogy legyen, ami a többségi világ előtt volt hosszú évszázadokon keresztül. Már bocsánat, szó szerint be kellene őket úzni, most jelképesen mondom, be kellene őket úzni a templomba. Iskolázottság.. meg a munka. (P.8)

Az óvoda kapcsán az evangélikus és református egyház között megmutatkozó helyi konfliktus talán csak a jéghegy csúcsa, az okok mélyebbre nyúlnak vissza. Mint említettük a település történeti identitása számára meghatározó az evangélikus egyház jelenléte, amely ugyanakkor megyei központ volt:

Ami talán még szintén helytörténeti érdekesség, az evangélikus templomunk. Elődeink nagyon hithűek voltak, szemben sajnos velünk, mostani generációval már. Még Mária Terézia idejébe kiharcolták, hogy építhessenek evangélikus templomot, még a türelmi rendeletről szó se volt, úgyhogy, hamarabb volt Arnóton evangélikus templom, mint Miskolcon. És akkor a testvérek egy pár évig ide jártak hozzánk templomba. Ugye Arnót volt az egész akkori Borsod megyének az evangélikus központja. Ez szó szerint így van, tehát, Sajókazártól kezdődően az egész 30-40 km-es körzetbe ez volt az egyedüli templom. Úgyhogy, 1779-ben úk szentelték fel a templomunkat, ami azt jelenti, hogy büszkéek vagyunk, voltunk, hogy ilyen múlttal rendelkezünk. Úgyhogy, ez a heterogenitás visszatükröződik így ilyen szempontból.. (P.8)

Az évszázados jelenléttel szemben a református gyülekezet fiatalnak, nem egészen 20 évesnek tekinthető, és ráadásul kezdetben éppen az evangélikusok templomában tartották a vasárnapi istentiszteleteket. Időközben a gyülekezetnek sikerült egy helyi régi iskolaépületet megvásárolni és felújítani, ami egyúttal istentiszteleti helyként is kezdett szolgálni. Ez együtt járt azzal is, hogy a reformátusok már nem vették igénybe az evangélikus templomot, „szakítottak”, ami részben gazdasági kiesést is okozott az evangélikusoknak. Ráadásul, az evangélikus templom használata lassan elindított egy olyan folyamatot is, hogy a reformátusok kezdtek az evangélikusok istentiszteleteire járni, ez pedig kockázatot jelentett református szempontból. Az új épület reformátusok általi használata után ez a tendencia visszaszorult, és ezt pedig az evangélikusok sérelmezték. Az óvoda alapítása a helyi református gyülekezet „önálló életre” való kelésének valójában egy újabb stációja lett, ami több helyi önkormányzati és egyházi érdeket is sérthet.

Közösségünk 2 éve volt 15 éves. Tehát, egy nagyon fiatal közösségről van szó. Előtte egy pár beköltöző református család volt, szórványként kezelték. (...) 2001-ben, összejött annyi jó szándékú és erős szándékú család, hogy megalapították az egyházközséget hivatalosan, tehát, szórványból előre lépett. De akkor nem volt épületük még, hanem az evangélikus templomban találtak vasárnaponként. És, hát ez nyilván egy érdekes helyzet volt, amiből ők aztán ki akartak lépni. Akkor volt egy nagyon agilis lelkipásztor a gyülekezetben, aki egyébként szintén ilyen kvázi másodállásként csinálta a gyülekezetet. (...) Ő egyezett meg

az önkormányzattal arról, hogy azt az épületet meg tudják vásárolni, ahol mi most vagyunk helyileg. És akkor elkezdtek átalakítani, ez egy volt iskolaépület. Elkezdtek átalakítani gyülekezeti házzá (...) és amikor olyan stádiumba jutott az építkezés, hogy már saját istentiszteleti helyként tudták a reformátusok használni, akkor volt egy ilyen szakítás az evangélikus gyülekezettel (...) Ez, én úgy sejtem, hogy anyagi érdekeket is sértett, a perselypénzünket akkortól mi használtuk, mert addig úgy volt, hogy a perselypénzt otthagytuk az evangélikus templomba. Ebből volt szerintem feszültség, hogy eljött az evangélikusoktól a református gyülekezet. Na, akkor elindult egy ilyen kis feszültség és onnantól fogva valahogy az együttélés egyre kényelmetlenebb. Ment az építkezés, ott is voltak, mert ugye közvetlen szomszédok vagyunk. Ott is voltak feszültségek. (...) Ez a helyettes lelkész nem tudta nyilván olyan erővel pásztorolni a gyülekezetet, mint ahogy ő azt szeretne volna, (...) és az evangélikus gyülekezetbe sok református járt már át nyilván a lelkész buzdítására. Ezt mi magunk között, lelkészek között nem tartjuk egy elegáns dolognak. (P.9)

Közösségi élet

Kutatásunk központi kérdése, hogy az iskola és a helyi közösség hogyan viszonyul egymáshoz, a közösség mely jellemzői azok, amelyek az iskolai rezilienciát elősegítik (vagy hátráltatják). Az eddig bemutatott konfliktusos jelleg látható kihat a térségi szegregációs folyamatokra, és ez óhatatlanul is az iskola helyi presztízsének csökkenésével jár együtt. A településen belül továbbá az egyházak köré szerveződő közösségek, illetve általában is a civil szervezetek vagy akár az informális közösségek, kapcsolathálók közvetlenül is kihathatnak az iskola életére.

Az eddig többször megidézett evangélikus és református egyházon kívül az arányaiban is nagyobb katolikus közösségekről jelezték alanyaink, hogy „részesei” az iskolai szegregálódó folyamatoknak.

Ugye helyi szinten nagyon nagy úr, mondjuk, egy közösség, akár vallási közösség, görögkatolikusok, vagy római katolikusok. Ezek ugye a felekezetek nagy közösségei itt a település életében. És van olyan, hogy, hát ugye összetartóbbak ezek a szülők. És akkor, hogyha már ők úgy gondolkodnak, vagy az egyik úgy gondolkodik, hogy nem, nem hozza ide az iskolába a gyereket, akkor már az a közösség inkább arra felel, amerre pl. az egyik tagja. (P.2)

Kérdés lehet azonban, az egyházi jelenlét által vagy mellett milyen a település közösségi élete, és ebben milyen szerepe van a helyi vezető rétegnek vagy akár a polgármesternek is. A polgármester sok szempontból előnnyel rendelkezik, hiszen helyi születésű, aki jól ismeri a település múltját is. Igaz, jelenleg nem helyben lakik, hanem a közeli nagyvárosban, ez pedig néha hátrányt, vagy legalábbis támadási felületet jelent, állítólag többször is a fejéhez szokták ezt vágni. Az ő narratívájában viszont az a tény, hogy szülőfalujában lett polgármester, szolgálatot jelent, azt hogy ezzel tartozik a falunak, a falut pedig saját gyerekeként kezeli, tehát olyan valaminek, amiről folyamatosan gondoskodni kell.

A rokonai itt laknak, úgyhogy, végül is mindennap jön, nem lehet mondani, hogy nem, de szerintem más, hogyha helyben lakik egy polgármester. (P.7)

Nem akarok patetikus lenni, de a szolgálat... Tehát, éreztem, most nem akarok elérzékenyülni, lehet, hogy elfogok, tehát engem ez a falu nevelt ki.. ennek a falunak köszönhetem azt, hogy vagyok, aki vagyok. (P.8)

A polgármester szakmai életútja során volt vonatkalauz, tanult Budapesten politológiát, végül a jogot is elvégezte, jegyzőként is tevékenykedett más településen, és jelenlegi munkahelye mellett hivatalos vőfélyként is tevékenykedik. Életútjára szerencsés eseménysorként gondol, mint ami felruházta olyan verbális, kommunikációs és helyzetmegoldó kompetenciákkal, tapasztalatokkal, amelyeket néha tud a mai munkájában is használni. Példaként a romákkal való kommunikációt említi, de ide sorolható az is, hogy olyan pályázatot is nyertek az önkormányzattal, amelynek témája a lakodalmi kultúra őrzése.

Alanyaink szerint a polgármester, illetve az önkormányzat meglehetősen aktív, sok rendezvényt szerveznek, talán túlságosan is sokat.

Ennyi rendezvény városon nincs mint amit ő szervez egy évben. (P.1.)

A rendezvények szervezését rendszerint a polgármester személyéhez kötik, akár pozitív vagy akár negatív értelemben is. Pozitívként említették, hogy ő személyesen is részt vett az iskolai toborzás céljából az óvodában szervezett rendezvényeken, illetve támogatja az iskola különféle rendezvényeit is.

Nem tudunk olyan kérést kérni polgármester úrtól, amiben nem tud segíteni. (P.2.)

Ráadásul a rendezvények egy jelentős része éppen az iskolában zajlik, sőt az önkormányzat – a csökkenő gyereklétszám ellenére, és az iskola helyi megbélyegzése ellenére – pályázatot adott be és nyert is az épület felújítása céljából. Sokak szerint előny az, hogy a településről származik, és mondhatni nem csak a falut, hanem benne magát az iskolaépületet is magáénak érzi. Ebben a narratívában az iskola és önkormányzat nem önálló entitások, nem pusztán „szigetek”, mivel sok közös rendezvényük van, élő kapcsolat létezik az intézmények között.

Igen. Minden önkormányzati rendezvény, ami van, az általában az iskolában történik. Ezáltal résztvevői vagyunk, igen. Tehát, most lesz egy Májusfa állítás pénteken, vagy Tojásfa állítás. Tehát, ezek közös műsorral történnek. Vagy Költészet Napja, tehát, a gyerekeink szerepelnek, ugyanúgy az óvodások is. Tehát, azt mondanám, hogy községi rendezvénnyel élünk. Nemcsak iskola és önkormányzat van, hanem közös programok. (P.2.)

A polgármester és önkormányzat dinamikus jelenlétének igenlésével párhuzamosan viszont megjelentek kritikusabb hangok is. Ezek vagy azt említik, hogy a rendezvények valójában szűk körűek, csak kötelességből vesznek részt rajta az emberek, vagy arra utalnak, hogy az iskola és az önkormányzat közös rendezvényei óhatatlanul is csak keveseket érinthetnek, hiszen a falu lakóinak egy része olyan szülő, akinek a gyereke már óvodába sem helyben jár, így értelemszerűen nincs kapcsolódási pontja az iskolával. Van, aki kételkedve fogadja azt is, hogy a polgármester mindent megtesz az iskoláért, hiszen számára is, akárcsak a falu más lakosai szemében is az iskola már elromásodott és ez együtt jár a pedagógusok presztízsének csökkenésével is. És e kritikai kontextusban is visszaköszön az, hogy mivel a polgármester nem helyben él, néha nem is érzékeli, hogy a rendezvényeken való részvételek inkább csak formális találkozóknak minősülnek, mintsem valós érdeklődésre épülő jelenlétnek, együttlétnek.

Szerintem ilyen különböző társadalmi csoportokon keresztül alkotunk közösséget. Tehát, például a rendezvényeken ez nagyon jól tükröződik, hogy nagyon sok rendezvényünk úgy megy le, hogy a kötelezően odavezényelt emberek vannak ott, az önkormányzat dolgozói, azok rokonai, aki meg van bízva a kajával... Tehát, ők részt vesznek a rendezvényen. (...) A falunapra nyilván jobban megmozdulnak... lehet ezt okosan csinálni: kiviszek egy körhintát a gyerekeknek, azokra nyilván kijönnek a szülők. De mondok egy másik példát! Egy '56-s megemlékezés, ami kvázi nem cirkusz, arra alig mozdul meg valaki a községből. És most nem az egyházakat szeretném kiemelni, de lehet, hogy azért mozdulnak meg, mert meghívja a polgármester őket, hogy mondjanak egy 1-2 perces beszédet. És lehet, hogy azért jönnek, mert a lelkész hirdette, hogy na, délután ott leszek. És akkor, hát akkor már kigyalognak ők is. Én szerintem kicsit rossz úton jár a polgármester úr ilyen szempontból, ..., ő maga se helyi, ugye ő a városból jár ki. Innen származik, de életvitelileg nem itt él. Szerintem nem érzi át ezt a problémát, hogy ez miért probléma. Szerintem az egyházak nagyon jó munkát végeznek olyan szempontból, hogy a saját közösségeiket összetartják, ápolják, gondozzák őket. De hát ez nyilván két világ, ami sokszor összeér. (P9.)

A helyi közösségi élettel kapcsolatos kritikai hangok azonban nemcsak az iskola és az önkormányzat közös rendezvényeit érintik, hanem általában is, az egész falu vonatkozásában is megjelennek. A település „alvófalú” jelzője nem pusztán arra utal, hogy sokan csak arra használják, hogy ott alszanak, hanem arra is, hogy a viszonylag újonnan odaköltözött rétegeknek nincs élő kapcsolata magával a településsel, és ők biztosan nem vesznek részt a helyi rendezvényeken.

Mivel a község életétől nem lehet kettéválasztani az iskolát, ezért minden falunapon, minden olyan rendezvényen, ami községi szintű, ott vagyunk, megmutatjuk magunkat, szerepléssel megjelenünk. De vannak olyan lakói a községnek és nagy számban, akik már óvodába sem ide hozzák. Tehát, itt építkeztek, de ilyen alvó módon, csak aludni járnak ide, és nincsen kapcsolatuk sem az óvodával, sem az iskolával, és lehetetlen az ő megközelítésük vagy a bevonásuk. Úgyhogy, kialakult, van egy ilyen rétegünk is. (P.3)

Kiköltöznek, tehát, a nagyvárosból, de csak azért, hogy ne legyenek ott. De alapjába véve nem a község részesei lesznek. És ezáltal tulajdonképpen egy zárt közösség marad a mi településünk, ha így marad, mert azok, akik itt élnek, azok itt maradnak, viszont kiöregednek és a fiatalok már másfele kacsingatnak. (P.2)

15 éve vagy hogy építkeztünk oda és.. és hát ezek az emberek nincsenek benne Arnót életében. Tehát, teljesen ilyen egészen alvó település. Itt egy koncert, bármi van, itt 15-20 ember van maximum, annak ellenére, hogy közel 3 ezer fős a településünk. (...) Tehát, nemcsak velünk szembe érdektelenek tulajdonképpen az emberek, hanem más téren is. Bár én azért akikkel így beszéltem, hogy régen ide járt a gyereke és most már ugye nem ide hozzák a kisebbeket, azért sajnálják hogy így tönkrement az iskola. (P.4.)

Mindazonáltal a falu alvó jellege azzal is együtt jár, hogy a falu békésnek, biztonságosnak tekinthető, és ezt több alanyunk is kihangsúlyozta, illetve statisztikákkal támasztotta alá. Látszólag az etnikai együttélés is feszültségmentes, legalábbis nem számoltak be kirívó konfliktusos esetekről. Ez természetesen nem jelenti azt, ne léteznének előítéletek a romákkal szemben (ezekről a későbbiekben még szó lesz).

Ahhoz, hogy a közösségi élet pezsgőbb legyen, alanyaink szerint közös ügyek is kellene legyenek, de ezek nehezen artikulálódnak. Ezzel párhuzamosan az ott élők és a településre beköltözők mentalitása is meg kellene, hogy változzon. Az iskola nem tudott közösségi üggyé válni, bizonyos értelemben magára maradt, és ennek eredménye az lett, hogy egy szép település szépnek mondott iskolája az elcigányosodott bélyeget hordozza. Hasonló folyamat bontakozik ki az állami óvoda körül is, amelyet vélhetően az új egyházi intézmény megjelenése fokozni fog.

Tehát, szeretném, hogyha a településünk kertvárosi rangja megmaradna úgy, ahogy kertvárosba költöznek, de ugyanakkor az emberek fejében is egy kicsikét a gondolkodásmód átalakulna, hogy ezért a településért tenni akarás lenne! Ne csak egy ilyen alvóhely legyen,

mert ahhoz szép település. Tehát, én úgy gondolom, hogy kellő figyelmet kaphatna! (P.2.)

Közösségi szerveződés vonatkozásában azonban kivételek is vannak. Az egyik alanyunk például arról számolt be, hogy civil szervezetet hoztak létre annak érdekében, hogy megakadályozzák egy szomszédos településen működő ipari vállalat környezetszennyező tevékenységét. Ha számbelileg nem is sok, de civil szervezetek végül is működnek a településen, illetve az egyházak is igyekeznek megszólítani a fiatalokat. Az óvodalapítás és más események körül a reformátusok és evangélikusok között kialakult, korábban már részletezett konfliktus ellenére a településen jelen lévő négy egyház közötti viszony is alapvetően jónak mondható. Fontos mozzanat ugyanakkor, hogy míg korábban a polgármester vonatkozásában jelent meg kritikaként az, hogy nem a településen él, az egyházi vezetők kapcsán is megfogalmazódik az, hogy vagy nem a településen élnek, vagy olyan munkaköröket is betöltenek, ami túlmutat a helyi közösségen, azaz nem csak a helyi település gyülekezetének vezetéséről szólnak.

Hát, az Öregfiú Sportegyesület, akik azt gondolom, hogy tök jó dolgot képviselnek. Összefogják itt a 40 fölötti férfiakat és próbálják őket mozgatni. Legalább hetente egyszer összejövünk egy ilyen örömfocizásra és akkor ők pl. szerveznek olyat, hogy Nőnap Bál, Katalin Napi Bál, ezek ilyen nagyon jó kis közösségformáló dolgok, (...) őket mindenképpen mondanám, hogy mint közösségformáló, meg összefogó, és elég sokan vannak benne. A polgárórság is egy pozitívum, nagyon jó polgárórság van, hatalmas energiákat tolnak bele, hogy esténként járóröznnek, meg mennek. Tavaly egyetlen bűncselekmény sem volt a településünkön. (P7.)

Minden évben az ökumenikus imahetet, azt együtt csináljuk, tehát azt megszervezzük, azok kifejezetten jól szoktak sikerülni. A rendezvényeken szoktunk találkozni, amikre a polgármester úr meghív bennünket szolgálni, azokon azért úgy egymás rendezvényeire úgy elmegyünk, hogyha valakinél van valami avatás, ünnepség, akkor azért ott vagyunk. Jó a kapcsolat. Tehát, most nekünk nyilván az evangélikusokkal volt egy ilyen hercehurca az óvodakérdés körül. De azt gondolom, hogy azon túlláttunk, túlléptünk, kellemes ilyen szempontból az ökumenikus viszony. Sajnálatos viszont, hogy mindenkinek van valami plusz elfoglaltsága. Én is itt a városban az egyházkerületben dolgozom, az

evangélikus lelkész ugye ő esperes is, a görögkatolikus parókus most bejött már ide a városba, innen látja el. A római katolikus a szomszéd faluban székel. Mindenkinek van valami mellette. (P9.)

A nagyváros közelsége nem csak a helyi világi és egyházi vezetők működésének megítélését érinti, hanem a fiatalok lokális kötöttségét is. Az iskolai útvonalak szintjén a későbbiekben látni fogjuk, hogy a nagyváros strukturális okokból is vonzerővé válik, ugyanakkor negatívan visszahat a helyiek lokális identitására és szabadidős szokásaira is. Több alanyunk is azt emelte ki, hogy a fiataloknak, főleg serdülőkortól kezdve az igazi szórakozás az, ha „bemennek a városba”.

Romák jelenléte a faluban és a helyiek viszonyulása

A hivatalosnak mondható KSH adatok szintjén alig élnek olyanok, akik önmagukat romának neveznék, ám a helyi becslések alapján a lakosság mintegy 20 százalékát a romák teszik ki. E számok ellenében a helyi általános iskolában a roma tanulók aránya az alsóbb évfolyamokon már majdnem száz százalékos, az állami óvodában is a gyerekek legalább feléről állítják a helyi szereplők, hogy roma származásúak. A településen belül, ahogy már jeleztük, létezik egy különálló rész, ahol a helyi romák zöme él, de néhány romának tartott család más utcákban is lakik.

Ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk meg, település szinten milyen állítások fogalmazódnak meg a romákkal szemben, illetve kitérünk arra is, hogy a helyi hivatalosságok mit gondolnak és tesznek a „roma kérdés” kezelése céljából. Már a falu lakosságának jellemzésekor a polgármester három kategóriát említ: a tősgyökeresek, a bevándorlók és az általa 15 százalékra becsült roma népesség. E megkülönböztetés jelzi/előrevetíti, hogy gondolkodásmódja, tevékenysége során kiemelt vagy legalábbis külön kezelendő kategóriaként kezeli a romák helyzetét a településen. És teszi ezt azért, mert a romák társadalmi jelenlétét félig-meddig kimondottan problémaként, konfliktusgeneráló entitásként, demográfiai félelemkeltő tényezőként, kriminalizálódó kontextusba helyezve értelmezi. Mondhatni, a romákkal kapcsolatosan negatív esszencialistaként azt gondolja, az a természetes, ha valami gond van velük, ha pedig nincsen – és ez saját településén szerinte így van – az a különleges. Sarkítva úgy fogalmazhatnánk, szerinte az a természetes, ha nem természetes, és ha valami különleges az a norma. A polgármester romákkal kapcsolatos gondolkodását két markáns alapállítás keretezi: 1. eredendően gond van velük, illetve 2. a romákra állandóan „oda kell figyelni”. Nagyon plasztikusan ezt így fogalmazta meg:

Oda kell rájuk figyelni, mert amire nincs oda figyelve, az olyan, mint a gaz a kiskertünkbe: ha nem húzzuk ki kiskorában, szépen elburjánzik. Itt is ugyanez a szituáció, hogy gondozni kell, törődni kell velük. (P8.)

De mit is tesznek a helyi hatóságok, hogyan valósul meg adminisztratíván ez az „odafigyelés”? Az egyik legnagyobb horderejű helyi akció – amelyet egyébként egyik szomszédos település gyakorlatából vettek át – az évente tartott telep- vagy utcabejárás. Ennek során a helyi képviselőtestület tagjai, háziorvos, védőnő, gyermekjólétis vagy akár a rendőr is minden tavasszal megjelennek a falu szegregátumát kitevő romák által lakott utcában, és be is mennek minden háztartásba. A polgármester is érzi, hogy ez az esemény a jogszerűség határát súrolja, ám dacolva ezzel, mégis fontosnak tartja, mert állítása szerint ez egy olyan alkalom, amelyre az ott lakók is készülnek, tudniillik ilyenkor teszik rendbe a házakat és az udvart. A hivatalosságok jelenléte egyfajta felmérés, ugyanis listát készítenek arról, kinek milyen felújításra vagy munkálatokra van szüksége a házban. Az ott lakóknak a közmunkáért járó munkabérük terhére meghitelezik az elvégzendő munka összegét, amelyet a nyári hónapokban részletekben visszafizetnek. Az elvégzett munkát időközben a jegyző vagy az önkormányzat valamelyik alkalmazottja ellenőrzi.

Együttműködők. Valamelyik éven elkövettem azt a hibát, de tanultam a hibámból, még rendőrt is hívtam, nem azért mert féltünk volna, tehát.. hanem valahogy, nem tudom, valaki mondta, aztán úgy felhívtam. Nem kell oda rendőr. Jó, ott volt 1-2 ilyen nagyszájú ember, aki úgy mondta, hogy ez nekik megaláztatás, nem tudom micsoda. Én meg erre hivatkozok mindenki előtt, mert az így van, és ezt ki merem jelenteni, hogy legalább az utcának a fele ennek hatására teszi rendbe vagy előzetesen, vagy utólagosan a házat. Na, most bocsánat, ha nekem meg ez a fontos, hogy rendbe legyen az utca, akkor meg ezt fogom csinálni. És akkor vállalom bármilyen emberi jogvédő szervezettel(...)

Minden házba bemegyünk, ott van mellettem a védőnő, a gyerekjólétis, ha olyan gondjuk van szakmailag, hogy ők nem boldogulnak velük, akkor odateszem az én tekintélyemet, a magam otthoni stílusába. Itt a vonatkalauzokodás jól visszaüt, mert tudok a nyelvükön, mondhatom. Tehát, nem ez az első generációs [finomkodás], hát, amikor káromkodni kell, akkor káromkodok, amikor már bocsánat b..d meg-et kell mondani, akkor azt mondok. És akkor így el tudok velük kommunikálni, másképpen nem lehet. (P9.)

Egy másik adminisztratív beavatkozással a születésszabályozást érintik. Ennek célcsoportja ugyan nem kifejezetten a roma nők, ám mégis leginkább ők veszik igénybe, és gyakorlatilag egy fogamzásgátló eszközzel, méhen belüli spirál alkalmazásáról van szó. Ez az ötlet is a szomszéd település gyakorlatából származik, és a polgármester azt gondolja, ezzel a módszerrel lehet helyi szinten, de akár megyei vagy országos szinten is a demográfiai tendenciákra ráhatni, ami az ő logikájában a roma nők magasabb mértékű gyerekvállalásának kordában tartását jelenti.

Arra apellálva, hogy többségük, túlnyomó többségük hál' Istennek normális gondolkodású, ki akar emelkedni, fel akar zárkózni, bevezettük 3-4 éve, hogy a nem kívánt terhesség ellen, teljesen legálisan egy olyan eszközt adunk, amelyik megakadályozza, hogy ne essenek teherbe. (...) Erre is mondták egyesek, hogy vigyázzak, mert majd rám jön az emberi jogvédő szervezet. Mondom, bocs, rám aztán jöhet. Hogy csináljuk? A védőnők, mint szakemberek, garnírozzák ezt, van egy nyomtatvány, amibe be kell írni a nevet, mindent, személyes adatokat, és ragaszkodtam hozzá, hogy 2 tanú jelenlétében írja alá, aki kéri ezt az eszközt. (...) Ezt bárki kérheti, elmondtam a Kossuth Rádióban, beírtam a megyei napilapba, helyi újságba is. Tehát, ez nemcsak romáknak van meghirdetve, az már egy másik történet, hogy akik (...) kérték mind roma volt. (...) Mondom, ez teljesen legális, 2 tanú jelenlétében aláírja, hogy ő ezt kéri. Megkapja, egy darab 3.000,- Ft-ba kerül a helyi adófizető polgároknak. (...) Na, én úgy gondolom, hogy ha valamivel meg lehetne fogni a megyét, akkor pontosan ezzel lehetne. Ez nem drasztikus, radikális, embertelen megoldás kell, ez tudatos családtervezés, meg van még mellé más is, képzés. (P8.)

Az önkormányzat az előbb említetten kívül más „szívnak” pályázatot és támogatási formát is működtet. Ilyeneknek tekinthetjük például a szociális tűzifa osztást (hivatalosan: szociális célú tűzifavásárláshoz kapcsolódó kiegészítő támogatás), amelyet rászoruló családok kaphatnak, ám ezek zöme szintén roma származású. Szintén ebbe a sorba illeszthető a közmunka program is, amelynek résztvevői szintén elsősorban roma származású személyek, illetve a továbbtanulók utazási támogatása is.

Ki merem jelenteni, aki elvégzi a 8 iskolát, márpedig a romáknak a 96 százaléka szintén elvégzi, mindenki továbbtanul. Érzékeltem a gondot, hogy nincs pénz bérletre, nincs pénz kajára. Kitaláltam, testülettel megszavaztuk, hogy a városba ingyen bérlet legyen, az ottani tömegközlekedésre is. (...) Ahogy hallom sajnos egyre kevesebb helyen van ilyen iskolai menzás kajázási lehetőség, ott is kifizetjük nekik a kaját, így akkor nem apuka kapja meg a zsebébe a pénzt és issza el rosszabb esetben a kocsmában, hanem valóban a gyerekeknek a javára van. (P8.)

A polgármester romákkal kapcsolatos gondolkodását az előítéletek és a jogi lehetőségek számbavétele egyaránt áthatják, ugyanakkor hisz a felzárkóztatásban is, amelyet szerinte a tudatos családtervezés, a képzések és munka biztosítása által lehet megvalósítani. Az előítéletes gondolkodással azonban nincs egyedül, mondhatni összes alanyunknál visszaköszön. Már pusztán az iskola „elcigányosodott” jelzője is azt implikálja, hogy ez valamiféle negatívum, és e perspektívából az innen való „menekülés” is indokolt. Az iskola elcigányosodását maga az intézményvezető is „hihetetlennek” nevezte, főleg annak fényében, hogy maga a település ugyanakkor „szép”. Az előítéletes mondatokon belül a romákhoz vagy a cigánysághoz zömében negatív tartalmú jelzők vagy állítások kapcsolódnak. Ilyen és ezekhez hasonló állítások tömkelegével találkozhattunk: korai terhesség tapasztalható körökben, „hamar” nagymamák és nagypapák lesznek, amikor együtt vannak „erősebbnek gondolják magukat” és ezért félelemkeltést okoznak, az iskolában is agresszívebbek, „lelakják” a lakásokat, a „roma testvérek” „szétszedik” a közösségi célra éppen számukra kinézett épületet, „elbaltázták” a nemzetiségi önkormányzat létrehozását, mentalitásukat az jellemzi, hogy „ingyen jár nekik minden”, saját rendezvényeik is (pl. Roma Nap) „rossz irányba mennek el”, egyszersmind ki szokott belőlük törni a „cigányvér”, stb. Igaz, kisebb mértékű előfordulással, pozitív vagy semleges állítások is elhangoztak. Például éppen a polgármester említi, nem lehet egészséges romaságról beszélni, illetve saját egykori iskolai tapasztalatai alapján azt is kijelenti, hogy „ők” semmivel sem butábbak vagy tehetségtelenebbek, mint a nem-romák. A faluban külön jelenségként tartják számon a „roma migrációt”, azaz azt, hogy a tehetségesebb, szorgalmasabb roma származású személyek akár

külföldre (Kanadába) vagy az országon belül Budapestre vagy a Dunántúlra költöznek. E jelenséget a polgármester szerint az egész falu üdvözli, de nem azért, mert az elvándoroltak az otthonmaradottakat anyagilag támogatnák, hanem azért, mert így „a helyi lakosság összetétele jobbá válik” – és így mondhatni újra visszatértünk a romákkal szembeni előítéletek világába...

Mindezen előítéletes gondolkodás ellenére alanyaink mégis békés együttéléstről számoltak be. Igaz, ennek fő indikátora a település bűnügyi statisztikája, amely ugyancsak előítéletes gondolkodásról árulkodik. A település bűnügyi statisztikáját a roma arány függvényében értelmezve, a térségen belüli kedvező helyezést emelték ki:

A rendőrség statisztikában a térségben 16 település tartozik ide. Az első településnek, nincs vagy 5 romája se, ő az első így lakosságzámba, azt visszaosztva, a második pedig mi vagyunk, s hiába van románk. Tehát, van azért olyan település is, ahol kevesebb [roma] van, és mégis mi vagyunk a statisztikában a második annak ellenére, hogy vannak romák. Tehát, nem vagyunk rosszak. És ezt, mindenki ezt mondja, rendőr, gyerekjóléti szolgálat, mindenki, hogy az itteni romákkal nagy baj nincsen. (P8.)

Összességében az bontakozik ki, két párhuzamos – egy roma és egy nem-roma – világ létezik a településen. E kettőt a társadalom szövete, jogi szálak vagy éppen az intézmények használata a mindennapokban sokféle módon összeköti. Igen ám, de az intézmények, mint találkozási helyek valójában az asszimetrikus, alá-fölrendelő viszonyokat erősítik: a nem-roma szereplők domináns, a roma szereplők pedig alárendelt helyzetben vannak. Így a két világ közötti átjárás a roma lakosokat is érintő intézményekben csak bizonyos közties embereken keresztül valósul meg igazán. Az iskola, óvoda és az önkormányzat képviselői is arról számoltak be, hogy társadalmi kapcsolathálójukban létezik egy, vagy esetleg több olyan roma származású ember is, akiket gyakorlatilag informálisan tudnak értesíteni, ha valami „baj”, azaz megoldandó eset van.

A település általános iskolája a hivatalos dokumentumok tükrében













Az általános iskola 1986 óta működik jelenlegi telephelyén, a településen belül egyetlen iskola. Az épületet a kilencvenes években bővítették, jelenleg egy energetikai pályázat keretében korszerűsítik. Az iskolában már évek óta csak egy osztály működik évfolyamként, és a hivatalos adatok alapján is megállapítható, hogy néhány év alatt a tanulói létszám harmadával csökkent. A legutolsó tanévben a rendelkezésünkre álló hivatalos adatok szintjén az is kiderül, az alsóbb évfolyamokon már összevont (1-3. és 2-4.) osztályok vannak.

1. táblázat: Az atelepi általános iskola tanulói létszáma

	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
tanulók száma	151	147	136	116	116	100	101	100

A helyi általános iskola átlagos, vagy legalábbis nem reziliens intézményként került kutatásunkban még 2017-ben. A vonatkozó kompetencia eredmények alapján ezt idősorosan is megállapíthatjuk, illetve a legutolsó (2019-es) elérhető jelentés alapján az is nyilvánvaló, hogy az iskola 8. osztályos tanulóinak teljesítménye a különböző referenciacsoportokhoz képest szignifikánsan nem tért el. Érdekességképpen érdemes kihangsúlyozni, hogy a 6. osztályos tanulók kompetenciái eltérő mintázatot mutatnak: szövegértésből minden metszetben szignifikánsan alul teljesítenek, míg matematikából az országos szintet is meghaladták.

2. táblázat: Az atelepi iskola 6. és 8. osztályos tanulójának kompetenciaeredményei viszonyítási csoportokhoz képest 2019-ben

Mérési terület	Évfolyam	Képzési forma	Átlageredmény (megbízhatósági tartomány)					
			A telephelyen	Országos	Az első viszonyítási csoport		A második viszonyítási csoport	
					Neve	Eredménye	Neve	Eredménye
Matematika	6.	ált. isk.	1563 (1512;1604)	 1495 (1494;1496)	Községi ált. isk.	 1450 (1448;1452)	Közepes községek ált. isk.	 1446 (1444;1449)
	8.	ált. isk.	1595 (1467;1727)	 1624 (1623;1625)	Községi ált. isk.	 1563 (1561;1565)	Közepes községek ált. isk.	 1563 (1559;1566)
Szövegértés	6.	ált. isk.	1336 (1265;1411)	 1499 (1498;1500)	Községi ált. isk.	 1439 (1437;1442)	Közepes községek ált. isk.	 1432 (1430;1435)
	8.	ált. isk.	1493 (1350;1613)	 1608 (1607;1610)	Községi ált. isk.	 1542 (1539;1544)	Közepes községek ált. isk.	 1538 (1535;1541)

3. táblázat: Az atelepi iskola 6. és 8. osztályos tanulóinak kompetenciaeredményei 2015 és 2019 között

Mérési terület	Évf.	Képzési forma	Átlageredmény (megbízhatósági tartomány)				
			2019	2018	2017	2016	2015
Matematika	6.	ált. isk.	1563 (1512;1604)	1290 (1239;1356)	1439 (1345;1528)	1529 (1434;1643)	1385 (1221;1549)
	8.	ált. isk.	1595 (1487;1727)	1588 (1485;1683)	1377 (1240;1541)	1441 (1368;1528)	1632 (1534;1698)
Szövegértés	6.	ált. isk.	1336 (1265;1411)	1279 (1214;1373)	1345 (1259;1420)	1468 (1368;1546)	1436 (1288;1587)
	8.	ált. isk.	1493 (1350;1613)	1535 (1458;1623)	1380 (1217;1522)	1474 (1334;1581)	1488 (1403;1559)

Az iskolában 14 pedagógus dolgozik főállásban (akik között mindössze két férfit találunk), 6 pedagógus az alsósokat, a többiek az 5-8 osztályosokat tanítják. Nem pedagógus munkakörben további 7 személyt foglalkoztat a fenntartó. A pedagógusok korfája inkább idősebbnek mondható, belátható időn belül (kb. 10 éven belül) legalább 6 pedagógus nyugdíjba vonulhat.

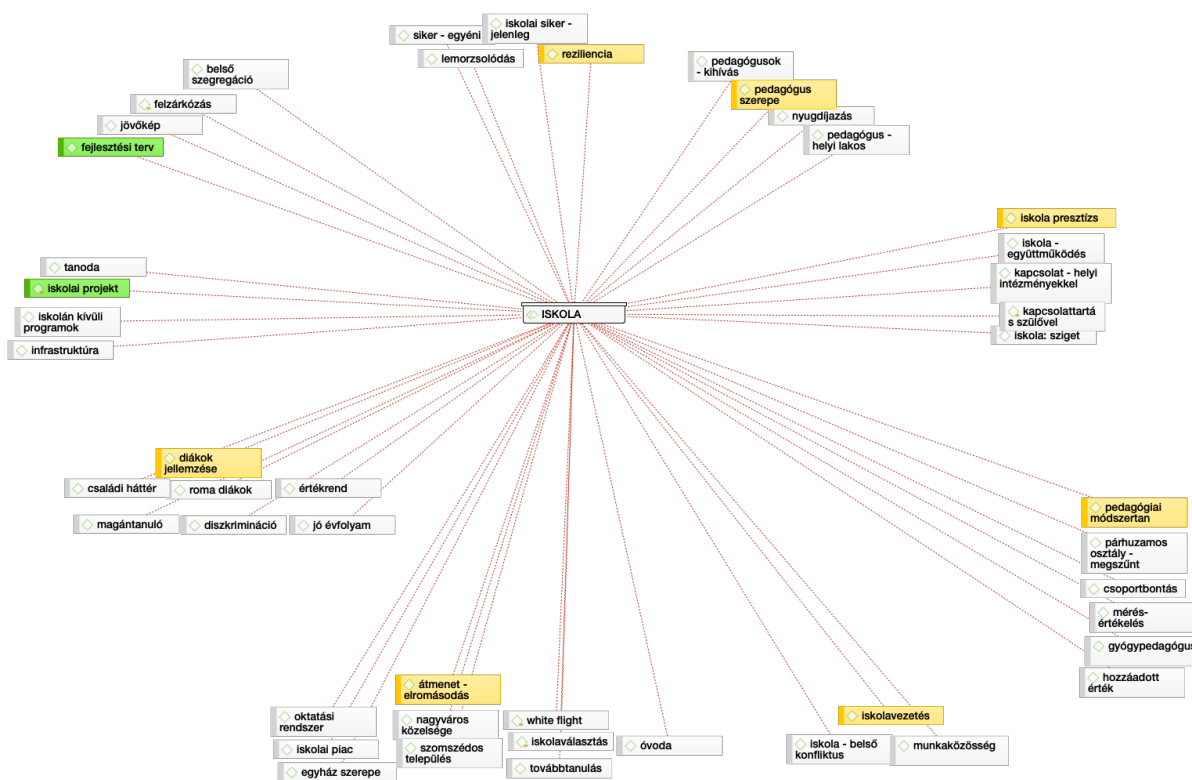
A pedagógiai program 5 alapelveit rögzít. Először is olyan iskolai légkört akarnak teremteni, ahol a diákok otthon érzik magukat, ugyanakkor a nevelők „szellemileg, erkölcsileg és testileg egészséges nemzedéket kívánnak nevelni”. Az iskola továbbá a szülőkkel együtt részt kíván venni a lakóhely életében, illetve esélyegyenlőséget akar biztosítani a hátrányos helyzetű és az SNI-s tanulók számára is. Végül rögzítik azokat a kompetenciákat és készségeket, amelyek átadására vagy kialakítására az iskola törekszik.

A pedagógiai programban egy helyen történik explicit utalás a romákra is: a dokumentum elején említésre kerül, hogy a településen a romák aránya 10-15 százalékra becsülhető, majd pedig kijelentik: „Iskolánk tanulóinak többségét ők alkotják.” Ez azért is érdekes, mert ugyan a dokumentumot 2020 folyamán fogadták el, egy korábbi 2013-as változatban a településre vonatkozó becslést tartalmazó mondat szó szerint megtalálható, ám akkor a romák iskolai jelenlétére még nem történt utalás. E két dokumentum pusztá összevetése, valamint az előbb felvillantott idősoros tanulói létszám is jelzi azt az átmenetiséget, amelyet interjúink alapján részletesen is tárgyalni fogunk: néhány év alatt megcsappant a tanulói létszám, és ezzel párhuzamosan megnőtt a roma tanulók aránya az intézményen belül.

Az iskola belső és külső világa az interjúk alapján

Az iskola belső világának és környezetének megértése céljából pedagógusokkal, diákokkal és külső szereplőkkel egyaránt interjúkat készítettünk. A beszélgetések rögzítése és kódolása után is nyilvánvalóvá vált, hogy alanyaink számára – talán a diákokkal folytatott fókuszcsoporthoz beszélgetést leszámítva – a legnagyobb mértékű tematizációt az új helyzet, az „átmenet” feldolgozása, a tanulói összetétel megváltozása és értelmezése jelenti.

1. ábra: Az iskola kapcsán felmerült főbb témák



Az iskolai átmenet diskurzusai

A terepmunka idején is voltaképpen zajló átmenet áthatotta az egész iskolai életet. A statisztikákból is látszó létszámcsökkenés, valamint főleg az alsóbb évfolyamokon a pedagógusok által tapasztalt tanulói összetétel megváltozása félelemmel és szakmai kihívásokkal egyaránt áthatotta a mindennapi pedagógiai munkát.

Az iskola jellegének átalakulására többféle, mikro és makró jellegű magyarázatot is adtak alanyaink. A makró szint természetesen összefügg az egész oktatási rendszerben bekövetkezett változásokkal, a fenntartói rendszer átalakításával, illetve az egyházi iskolák térnyerésével. Az iskola kikerült az önkormányzat fenntartásából, az önkormányzatnak csak „vagyongazdálkodási joga” van az iskolaépület fölött. E rendszerszintű átalakítás önmagában szétszakíthatja az iskola és a település szimbiózisát, hiszen másféle érdekek mentén szerveződnek tevékenységeik, illetve másféle mozgástérbe kerülnek. Az iskola számára a centralizált intézményfenntartók regionális szereplőivel való együttműködése válik kiemelkedő jelentőségűvé, az önkormányzat pedig érdemben nem tud beleszólni az iskola stratégiai döntéseibe. A szabad iskolaválasztás gyakorlatának megmaradása, valamint a centralizált szereplők felügyelete mellett az iskola továbbra is a helyi, térségi iskolai piacban éli mindennapjait. E helyi piacnak részét képezi a közeli nagyváros iskolahálózata és a szomszédos település vagy települések iskolái. És ezen a ponton újra az országos oktatáspolitikai által generált folyamatokkal szembesülhetünk. A nagyvárosi iskolák és a szomszédos települések iskolái elméletileg eddig is a helyi iskolai piac részét képezték, csakhogy az általános iskolák szintjén megjelent egy új típusú szereplő is, az egyházi fenntartású iskolák. Ezek az iskolák jogszabályokban rögzített módon nagyobb szabadságfokkal rendelkeznek a tanulói szelekció és a finanszírozás tekintetében is, amelynek következtében helyi presztízsük sok szempontból magasabb, mint az állami fenntartású iskoláké. Mindennek hatására a kistérségi iskolai versengések felerősödtek, amely együtt jár egy újfajta szegregációs folyamattal is, az államilag ösztönzött, egyházasszisztált szegregációval:²⁴¹ egyre több olyan egyházi fenntartású iskola jelent meg, ahol alacsony a roma tanulók száma,

²⁴¹ Ld. erről részletesebben Ercse 2018.

és ezzel párhuzamosan a korábban önkormányzati iskolák pedig egyre több helyen olyan állami iskolává váltak, ahol a roma tanulók aránya – akár kiugróan is – megnövekedett.

Esettanulmányunk helyszínén e folyamat élesben zajlott, a pedagógusokat bizonyos értelemben váratlanul érte a helyzet, az iskola egésze szempontjából pedig napirendre került külső megítélése, társadalmi elfogadottsága. Az új helyzet egyaránt érinti az iskolavezetés megítélését, az iskola pedagógiai munkáját, a pedagógus szerepeket vagy akár szakmai életútjukat is.

Próbáljuk meg rekonstruálni, hogyan történt ez az átalakulás az iskola és település mikrovilágában. Alanyaink nem egységesek a tekintetben mikor indult el ez a folyamat, van, aki csak 3-4 évre teszi az indulást, ám van, aki hosszabb időtávot említ. Valójában mindkét nézőpont indokolt, hiszen egymást kiegészítő jelenségekről van szó. Az elmesélések szerint az iskolában 10-20 évvel ezelőtt párhuzamos osztályok is voltak. Akkor az iskolán belüli „roma kérdést” belső szegregációval oldották meg, ugyanis létezett egy összevont 1-4 és 5-8 osztály, egy úgynevezett felzárkóztató osztály, amelynek (roma) tanulói külön tankönyvekből tanulhattak, illetve egy fejlesztő pedagógus is foglalkozott velük. Ez az osztály viszont megszűnt a 2000-es évek elején az akkori integrációs jogszabályi előírásoknak köszönhetően, illetve azért is, mert a kisebb létszám miatt nem lehetett fenntartani. Ráadásul a fejlesztő pedagógus, aki e gyerekekkel külön foglalkozott nyugdíjba ment.

Mi már a kezdet kezdetén csináltunk ilyen kis fejlesztő osztályt a gyengébb gyerekeknek. Véletlenül először C osztály volt, aztán rögtön kaptam érte hideget-meleget, mert úgy jött ki, hogy.. mit tudom én, 40-valahány gyerek, vagy 50.. bekerült az iskolaotthonos osztályba. Ment egy B osztály, akik csak délig voltak. És maradt egy [azoknak, akik] óvodába se jártak ugye, mert nem volt kötelező. Maradt [tehát] egy olyan réteg, akik nagyon gyengén kezdték a tanulmányaikat, és azokat egy fejlesztő pedagógushoz raktuk külön osztályba, egy kis létszámúba. Tehát, többnyire cigánygyerekek voltak és.. először engem támadtak ezért, kihívták a TV-t és.. (P1.)

A pedagógusok emlékezetében ez az időszak „egészséges” volt, két szempontból is: egyrészt a fejlesztő, azaz cigány osztállyal a szakos tanárok is sikerélményhez jutottak, de amiért szívesen emlékeznek vissza e letűnt időkre az az, hogy akkor állításuk szerint „normál gyerekanyag” volt. A fejlesztő osztály megszűnése után szembe kellett nézni a további gyereklétszám csökkenéssel, amelynek demográfiai okai is vannak, de a településre beköltözők társadalmi összetételével (ti. fiatal családok is odaköltöztek, de az ő munkahelyük a városhoz kötődött, ezért gyerekeiket is odavitték), illetve a szomszéd közeli Zs. településen egyházi fenntartásban elindult általános iskola vonzerejével is kapcsolatba hozható. A gyereklétszám csökkenésével az A és B osztályok sem tudtak már fennmaradni, és így évfolyamonként csak egy osztály tudott indulni.

Az újabb fordulópont terepmunkánk előtt 3-4 évvel állt be. A szülők körében oly mértékűvé vált a gyerekek szomszéd községbe, illetve a nagyvárosba való beíratásának a mértéke, hogy a helyi iskolában egyre inkább gondot jelentett az is, hogy önálló osztályok induljanak. Hiába próbálkozott az iskola az óvodával és néha a polgármesterrel is karöltve a szülők meggyőzésével, ahogy kiderült, hogy növekszik a roma tanulók aránya az alsó évfolyamokon, a szülők elzárkóztak a helyi iskola kínálatától. A roma és nem-roma diákok iskolai aránya valójában már az óvodában eldőlt, hiszen ha itt kvázi kiegyenlített is volt az arány, elégséges volt, hogy csak egy-két szülő más település iskolájába irányítsa gyermekét, a roma tanulók többségbe kerültek az iskola alsó évfolyamain. És helyi hírként, szóbeszédként gyorsan terjedt, hogy a helyi iskola „elcigányosodik”.

3 éve az óvodában a nagycsoportosoknak a fele roma gyerek volt, a fele nem roma gyerek volt. Több olyan szülő volt, akinek már járt ide gyereke a nem romák közül. És ide szerette volna, tudta, hogy melyik tanító nénik lesznek. És elindult egy nagyon jó agitáció, hogy igen, most hiába több a roma gyerek, de azért ha mind idehozzuk, akkor nagyon lesz. DE eleve volt 3-4-5, akinek.. érthető módon a városi iskola kellett, mert a szomszédba dolgozott anyuka. Oda járt a nagyobb gyerek, nem tudom, mindegy. Érthető. És akkor kiderült az, hogy.. hogy.. 11 roma, meg 6 nem roma, vagy 7, a szülők ezzel szembesültek. Hiába mondták, hogy jó sulis, szeretjük, gyönyörű a környezet, jók a tanárok stb., de, de nem akarjuk, hogy a gyerek otthon káromkodjon, nem akarjuk, hogy agresszív legyen, nem akarjuk, hogy azt a stílust felvegye, mert az óvodába is már észrevettük, hogy változott a gyerek.

(...) Ez egy lassú folyamat. Tehát.. egyrészt elkezdett fogyni a születési szám az elmúlt több mint 15 évben, (...) és a nem roma gyerekek aránya hasonló lett a roma gyerekek arányához. És akkor az óvodában dilemmáztak a szülők, hogy akkor akarunk-e olyan osztályba jártni a gyerekünket, ahol magasabb már ez a

roma arány vagy nem. És akkor 3 évvel ezelőtt úgy döntöttek, hogy nem. És az egy, az egy tragikus pillanat volt (...) Mert utána tulajdonképpen a megítélése az embereknek, akik a faluba vannak, azok véleményem szerint ilyen.. ilyen legyintő módon kezelik már ezt a helyzetet: „Hát, oda már csak ezek fognak járni!” Tehát, ez sokszor többet jelent, mint bármilyen eredménynek vagy versenynek a kihirdetése. (P1.)

A roma tanulók többségbe kerülése néhány év alatt lezajlott. Terepmunkánk idején az iskola vezetőinek beszámolója szerint a 1., 2. és 3. osztályokba már majdnem teljesen roma gyerekek járnak, és az akkor ősszel indult új elsős évfolyam tanulói is mindannyian roma származásúak. Míg a roma arány nem érte el megközelítőleg az 50 százalékot, a pedagógusoknak úgy-ahogy sikerült meggyőzni a szülőket, hogy a helyi iskolába adják a gyerekeiket. Az iskola a maga módján próbálkozott is volna a nem roma szülők feltételezett igényeit kielégíteni, többek között egy belső szegregációs gyakorlattal, képesség szerinti csoportbontással is.

Pedig még olyan ötletek is voltak, mert már mindent kitaláltunk, hogy csináljunk olyat, hogy az osztályunkat ilyen A, B-félre osztottuk volna, és akkor még azt is bevállaltuk volna, hogy egyidejűleg itt vagyunk az iskolában a kolleganóval. És akkor ő tanítja a matekot az A-nak, én a B-nek, aztán magyart és fordítva. Tehát legyen lehetőségük külön tehetség, vagy nem tudom adottság alapján haladni, stb. Meg hogy aztán így ne legyen probléma. De nem. Nem. Tehát, abszolúte a szülők már utána el is zárkóztak, mivel, hogy ilyen nagyarányú roma gyerekek jöttek az óvodából. (P4.)

Az iskolában ezen a szinten lejátszódó folyamat mintegy „élő példa” lett az óvoda számára is. A szülők óvodaválasztását szintén befolyásolják a közeli települések adta lehetőségek, és az intézményen belüli roma arány is. Az óvodában még egyelőre reménykednek, hogy nem fog teljesen elromásodni, és szembeötlő, hogy az emelkedő roma gyerekek arányára valójában hasonló intézményi válaszokat ad, mint az iskola a korábbi időszakokban ugyanezre a jelenségre. A településen belül például az óvoda két épületben működik, így mondhatni adta magát, hogy az elkülönülést ki nem mondva is intézményesítsék: az egyikbe inkább a roma gyerekek jártak, a másikba többnyire a nem romák. De ezt az elkülönítő szándékot félig-meddig alátámasztotta az is, hogy az óvoda angol nyelvű foglalkozásokat is indított, de ebben minden gyerek nem vett részt (ami hasonlóságot mutat azzal, ahogy az iskola az akkor még párhuzamosan futó osztályok egyikéből a kilencvenes években angol kéttannyelvű osztályt akart fenntartani).

Az iskolában nagy gond van. Most próbálnak ők is valamit csinálni (...) De valamit lépni kellett. Mi ezzel az angollal tudtunk lépni. Így megmentettünk magunknak, 8-10 gyereket biztos! Magyar gyereket. (...) Igazából úgy hirdettük meg, hogy a fenti óvodából lehoztuk a, meghirdettük ezt az angol csoportot, vagy a tehetséggondozó – mindegy, hogy angol – csoport. Erre fogékonyak voltak a szülők is, na. (...) És elmondtuk, hogy kik lesznek benne, hogy lesznek benne. Tehát, abból a csoportból is lehoztuk a magyar gyerekeket ebbe a csoportba. (...) És akkor oda viszont vittük a nagycsoportos, inkább a zömmel nagycsoportos gyerekeket. Hát, meg kicsit problémásabbakat is.

Talán véletlen, talán nem, az óvoda és iskola közötti párhuzam azzal is folytatható, hogy egyik intézmény sem lett egyházi, és mindkét intézményben – a csökkenő gyereklétszám ellenére – az elmúlt években infrastrukturális fejlesztés is történt.

Az új helyzet kérdések sorát vetheti fel. Például azt, hogy hogyan élik meg maguk a pedagógusok ezt az új helyzetet, de kérdés lehet az is, egyáltalán miért „félnek” a fehér szülők a romáktól egy amúgy békésnek nevezett településen? Miért a roma arány adja az iskola társadalmi presztízsét?

Abban, hogy ez egy új helyzet mindenki egyetért, és zömében azzal is egyetértenek, ez egy kvázi lezárult, illetve visszafordíthatatlan folyamat. A külső szereplők, például önkormányzat, az egyik egyházi szereplő szerint, az iskola „elveszített egy csatát”, az óvoda vezetője viszont ennél is messzebb megy, és kijelenti, az országos és helyi folyamatok valójában tönkreteszik a települést. Szülői részről meg az is elhangzott, az iskola nem tett meg mindent annak érdekében, hogy ez a helyzet bekövetkezzen. A polgármester már oly mértékben lemondott az iskoláról, hogy azon is gondolkodik, milyen új funkciót lehetne találni, az egyébként újonnan felújított épületnek:

Az az épület itt volt, van, lesz. Meg fogjuk neki találni a funkciót, a világ az állandóan változik. Mondok egy példát! A szociális időskori ellátás szent meggyőződésem (...), hogy ilyen helyeken is előbb-utóbb ki fog épülni a helyi bentlakásos időskori ellátás. Ennek az iskolának (...) lehet, hogy én leszek az első lakója, majd

ha megélem olyan 70 éves koromba. Tehát egy olyan épületnek lehet funkciót találni. Ott a postánk is, már azt is kieszeltem, hogy az a községünk legcsúnyább épülete, nem tesz bele az állam bácsi pénzt, hiába lobbizok. Azt is egy az egybe át lehetne például oda telepíteni egy új nyílást nyitni, egy új ajtó kell, biztonsági rendszer. Tehát, magyarul, meglesz a közfunkciója. (P8.)

Iskola a pedagógusok szemszögéből

A teljesen új helyzetet azonban a pedagógusok élik meg legnehezebben. A fókuszcsoporthoz beszélgetésben és egyéni interjúkban is az egyik legmarkánsabb téma volt ez. Volt, aki mindennapi harcnak vagy olyan útkeresésnek nevezte ezt a gyökeresen új helyzetet, amely jó esetben szakmai kihívást is jelent. A legtöbben azonban inkább beletörődve viszonyultak, és említettek olyan kollégát is, aki már elment az iskolából. Egyik alanyunk életszerűen felvázolta azt is, hogy pályaelhagyáson gondolkodik, legalábbis eddigi szakmai kompetenciáit át kell alakítania.

Hát, végül is a mindennapok, hogy vívjuk a harcainkat, remélhetőleg, nemcsak szélmalomharc, fel kell vértetni magunkat. Azért választottam ezt, de ugyanakkor, tehát, ez egy hivatás és nagyon sokan ezt a pályát otthagyták. Az, hogy mi szerintem itt maradtunk, az a gyerekszeretethez köszönhető. Tehát, hogy a szívünkben, a lelkünkben a gyerek a középpont és ezért maradtunk itt, és vívjuk a mindennapi harcokat. Remélhetőleg, mondom egy kicsit úgy megkeményedve, nem, ez nem jó szó, de felvértetve magunkat. (P4.)

Igen, tehát, mi vagyunk így ebbe az első kísérleti emberek, és hát az első évem az konkrétan olyan volt, hogy azt mondtam, hogy én ezt a pályát így, ahogy van, itthagynom. Tehát, hogy én ezt nem csinálom. Tehát, én ezt nem fogom kibírni, mert annyira másképp kell megközelíteni a dolgot, annyira másképp kell gondolkodni e felől most már...Gyógypedagógusnak kell lenni.

(...)Tehát, azt éreztem, hogy ez nem az én szakmám, ez teljesen másik szakma. És akkor, tehát, így itt az egész első tanévem arra ment rá, hogy így agyba átállítsam magam, hogy ezt most már másképp kell megközelíteni. (P4.)

A belső, szakmai vívódásokon kívül a pedagógusoknak azzal is szembe kell nézniük, hogy helyi társadalmi presztízsük csökken, megítélésük változik éppen a tanulói összetétel átalakulása miatt. Ugyanakkor ők maguk is úgy élik meg, már nem tudnak munkájukban eredményesek lenni, nem tudják hozni azt a „színvonalat”, ami korábban jellemezte az iskolákat. Magyarán, még továbbra is „színvonal” keretben, külső megfelelésben gondolkodnak, noha belülről kezdik érezni, új alapokra kell helyezni szakmai koncepciójukat. Összességében tehát nyilvánvaló, ezt az újnak gondolt helyzetet más módszertani, szakmai alapokra kell helyezni. Ez egy folyamatos tanulási folyamat, ám az is kérdés, milyen mértékű külső támogatást kapnak

Tehát, mi van most már? Azt a színvonalat nem tudjuk hozni, amit (korábban). Szavakat se tudják, nem értik meg, kimondani se tudják. (...) Például most a nyelvtan helyesírás versenyen a szomszéd faluban meg is mondtam ott a kollegáknak, mi többet gyereket nem fogunk tudni indítani ezen a versenyen. Mert még mindig azt gondolják, hogy a színvonal ott tart a környékbeli iskolákban, vagy a körzetben, ahol 10 éve vagy 20 éve, de bocsni nem. Abszolút nem és nem is tudjuk megközelíteni sem. Úgyhogy én most ezt el is mondtam. (P4.)

Hát, tanulunk egymástól, tehát, átadjuk egymásnak, hogy én ezt csináltam, hogy azt csináltam, próbálkozunk. Hát most vagyunk benne ebbe a folyamatba, vagy ebbe a tanulási időszakba. Most jár hozzánk egy pszichológus kolléganő, nem olyan régóta, 2. félévben, Debrecenből. És tőle azért úgy gyakorlati megerősítést, vagy tanácsokat, vagy úgy egy kis segítséget kapunk. Tehát, jó a jelenléte. Ugyan nem gyakran jön, meg nem rendszeresen, de most legközelebb 1 hónap múlva jön, 2 hete volt. Tehát, de nem heti akárhány

alkalommal van itt, de az ő jelenléte pl. nekünk segítség. Tehát, azoknál az osztályoknál, ahol ilyen problémás gyerekek vannak, ott pl. tud segíteni, megerősíteni. (P3.)

Iskola a diákok szemszögéből

Az iskola jellemzőit a diákok szempontjából is igyekeztünk feltárni. A 8. osztályosokkal folytatott fókuszcsoporthoz beszélgetésben kis mértékben ugyan, de pozitívabb állítások is elhangzottak az iskoláról. Volt, aki biztonságot nyújtó otthonként értelmezte, és felidézte, amikor először került az iskolába. Többen pozitívan emlékeztek vissza az iskolai kirándulásokra is.

Amikor kicsi voltam és ugye, hogy éppen még csak elsős, és ugye hogy a szüleim kísérték el az iskolába. Vagyis hát igazából az jutott eszembe ugye hogy fogták a kezemet.

Az iskolára vonatkozó legtöbb állítás azonban negatív értékítéletet tartalmazott az iskola állagára, eszközparkjára és a tanár-diák viszony megítélése vonatkozásában is. Az iskola ugyan jelenleg felújítás alatt áll, de a gyerekek felidéztek, hogy korábban volt rá példa, hogy fáztak az iskolában, bizonyos helyiségekben kosz is volt. A foci pálya és a tornaterem megítélése vegyes, hiszen e helyekhez a foci miatt kellemes emlékek is kapcsolódnak hozzájuk, de ugyanakkor kiemelték, hogy a labdarugó pályán „nagy a fű”, gödrös és „giliszták” is vannak a pályán. A tornaterem is pozitív tölteret kapott, ám a világítás miatt nem tudják teljes mértékben használni. A negatív állítások egy másik része az informatikai eszközök használatának korlátozásáról szól, és sérelmezték, hogy nem lehet mobiltelefont használni, az iskolai wifi kódot „fel kell törniük”.

A legmarkánsabb, illetve a korábbiakban részletezett faluvezetés és részben a tanári és más szereplők előítéletes véleményei alapján legérthetőbb az a mód, ahogy a tanár-diák viszony megjelenik a diákok narratívájában. Ennek alapmotívuma a „megfigyelve lenni”, azaz a diákok úgy értelmezik a pedagógusok „szupercellaként” működnek, és céljuk az, hogy „terrorizálják” őket. A diákok perspektívájában élesen megjelenik ez az alá-fülé rendelő viszony (a tanárok vannak fent, ők lent), és ez értelemszerűen bezártságot is termel. Sőt, ezt a bezártságot a korábbi években még az is tetőzte, hogy állítólag az ablakokon rácsok is voltak. Természetesen a gyerekek gondolkodását is kiforratlan gondolatok és előítéletek vezérlik, de mindezen véleményeket értelmezhetjük úgy is, hogy a tágabb környezetükben tapasztalt társadalmi hierarchiát az iskola mikrovilágában is érzékelik. Érdekes egybeesés például, hogy a polgármester is fennhangon hangzott, a romákat „meg kell figyelni”, és a diákok is gyakran idézik fel a „megfigyelve lenni” állapotot, amikor az iskoláról kérdezzük. Az alábbi (képek alapján történő iskolai asszociációkat tartalmazó) idézetek jól szemléltetik, hogy azok a tiltások, amelyek például a pedagógusok szemszögéből akár indokoltak is lehetnek, a gyerekeknél a hierarchikus viszony elszűnését jelentik.

Mi van a képen? Mit látunk?

F: Hát, hogy itt vannak, ezek a tanárok, és ezek meg így mi vagyunk.

Tanárok vannak fent és..

F: Igen.

..ti vagytok lent?

F: Igen, és minket figyelnek.

(...)

Először ez jutott, másodsor, meg hogy a tanárok és akkor minket ott néznek állandóan figyelnek, terrorba tartanak.

F: Szupercella.

Ja, hogy a tanárok nagy szemmel figyelnek?

Igen.

F: Mindenhol van szemük.

NE: Vannak olyan dolgok, amit jobb lenne, ha nem látnának?

Igen.

NE: Például?

F: Kábítószer.

F: Nem.

Mondjatok egy példát, hogy mi lenne jó, hogyha nem látnák?

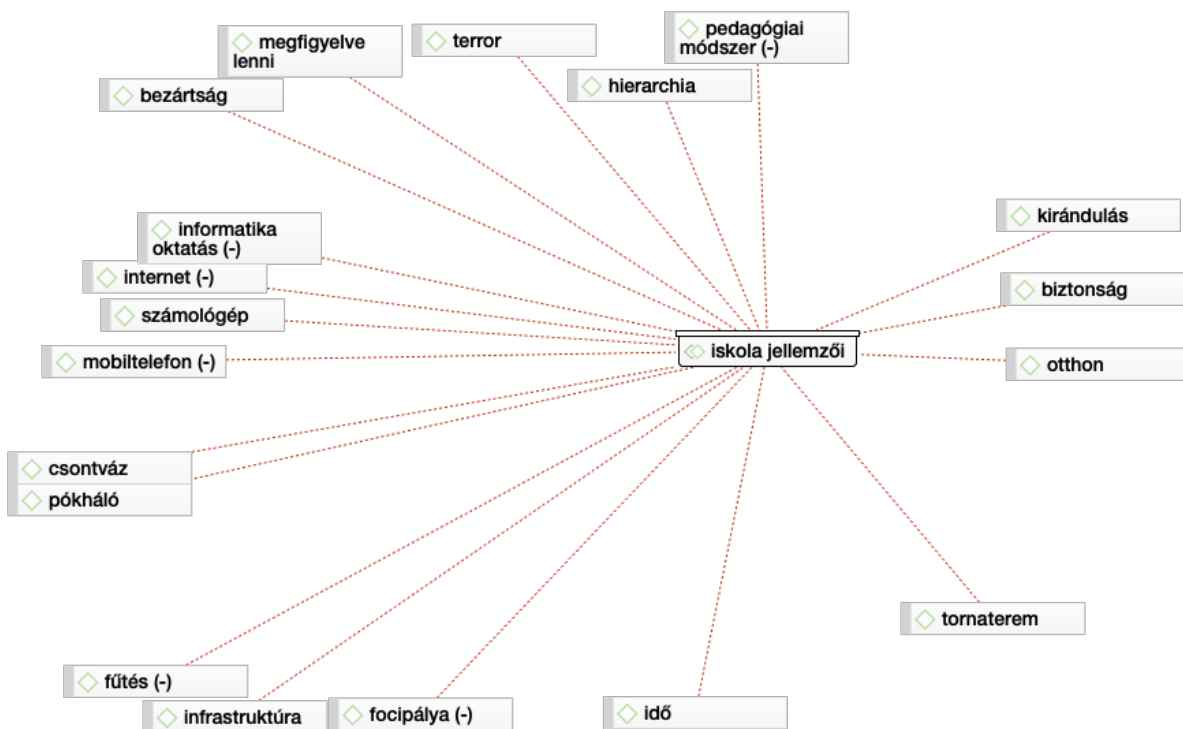
F: Minden.

L: Rágózás, mert azért mindig szólnak.

F: Telefonozás.

F: Kóla fogyasztás.

2. ábra: Az iskola jellemzői a diákok szemszögéből



A kompetenciaméréshez való helyi viszonyulások

Az OKM megítélésnek, értelmezésének van egy rendszerszintű kritikája és van a helyi gyakorlata (és kritikája). Rendszerszintű véleményként könyvelhetjük el azt, amikor azt fessegetik, egyáltalán mit is mérnek e tesztek, e feladatok milyen viszonyban vannak a tantervvel. Szintén a lokalitáson túlmutató az, amikor alanyaink azt kérdezték, mit lehet kezdeni az eredményekkel, ki használja és hogyan, lehet-e például pedagógiai hozzáadott értéket mérni, ha nincs bemeneti mérés. Véleményük szerint a családi háttérhez képest való mérés nem nyújt elégséges információt, és gyakorlatilag csak a 6-ból 8-ba történő elmozdulást lehet mérni, mivel a nyolcadikos eredményeit már nem tudják használni, hiszen a gyerek már más iskolában van, amikor azok megérkeznek. Az idő tényező azonban a 6-ok eredményei kapcsán is fontos, mivel ezek a következő tanév második felében érkeznek meg, és a pedagógusok szerint ekkor már a „lezárásokat”, „bukásokat” kellene intézni.

..amikor éppen már mondjuk 2. félév kezdődik, a bukásokat kellene egy kicsikét helyretenni, hogy a félévkor szigorúbbak vagyunk. Lesz is most gondunk a lemorzsolódásos jelentésből, van egy ilyen, hogy országosan ugye jelenteni kell, mert félévkor mindig jobban odafenyítünk, hogy év végére hajtson a gyerek. Sajnos.. pozitív megerősítésbe nem mindig jó a tapasztalat, hogyha jobb jegyet adok félévkor, akkor évvégén is tartani fogja, hanem inkább elkényelmesedik a legtöbb. Tehát, ott egy kis befenyítés az nem szokott pszichikai, lelki problémákat okozni. De.. nem, nem látok ebből sok, sok eredményt. Tehát, abból, hogy most a gyereket egy szülőnek.. elmondva, kérem szépen, „Most akkor mi, akkor bukni fogok?” Tehát.. (P1)

Jön majd a kompetencia.

Ne is mondd!

Hát az milyen nagy hülyeség.

Igen.

Nem vagyunk kompetensek.

Aztán kapjuk a..

Igen, utána a letolás és akkor..

Ezzel nincsenek tisztába, hogy itt ezekkel a gyerekekkel soha senki nem tanul.

Igen.

Soha senki. (P4)

Kritikus vagy legalábbis negligáló hozzáállást tapasztaltunk a diákok részéről is. A 8-os diákok először csak az angol (idegen nyelvi) kompetenciamérésre emlékeztek. Felvetésünkre rémlett nekik, hogy volt a másik két teszt is, de azok eredményeinek átbeszéléséről nem volt emléküik. Az eredmények interneten való megnézéséhez kiosztott, papír alapon megkapott kódra is csak egy „tűzre való papírként” emlékeztek:

És volt-e olyan, hogy a matek tanárral vagy más tanárral az eredményekről beszéltek-e?

Nem.

F: Még azóta is keresik, minden évben. „Majd megnézem!”

És arra emlékeztek, hogy amikor azt a kódot beírtátok, az mikor volt?

F: Még be se írtam.

F: Be se írtam.

Valaki azt mondta..

F: Én se írtam be, csak mondták, hogy be kell írni, de nekem eltűnt.

F: Nekem is.

NE: Ki adná nektek oda a kódot vagy..?

F: Már most nem.

F: Hát, neki megvan ez.

F: Már most nem. Hát, elvileg adtak egyet, kompetencia-mérés előtt, kapott mindenki egyet. De hát az eltűnt. Legalább nagyjából az egész osztálynak, de azt mondta tanárnő..

F: Ment a tűzre!

Az iskolának a korábbi években intézkedési tervet kellett készítenie. Csakhogy, ha a méréssel szemben kritikusak, logikusnak tűnik az is, hogy a mérési eredmények alapján elrendelt intézkedési tervvel szemben is fenntartásaik vannak, azaz ez is csak egy adminisztratív tett lesz, és a fejlesztés nem tud érdemi funkciót betölteni:

Szép papír volt, igen. Szép papír, őszintén. Szóval, tehát ne köntörfalazzunk, mert a gyönyörű sablon alapján készült, csodálatos terv volt tele álmokkal, ami a valósággal azért nem volt teljes mértékben köszönő viszonyban. Meg a.. csúnyán fogalmazva a nyers, hozott, a kapott nyersanyag. (P1)

És akkor utána jött.. az Oktatási Minisztériumtól ránk 3 éves projekt, fejlesztés ellenőrzéssel, fejlesztési tervvel, meg mit tudom én, hogy az iskola színvonalát hogy lehet, stb. és az most is várható.

Papírmunka. (P4)

De nincs "bementi", legalábbis az alsóbb osztályokban vagy iskolakezdekéskor mérés, így nincs amihez viszonyítani.

Az iskola belső mérési rendszerét egy futó projekt miatt alakította ki. Terepmunkánk idején működött egy mérés-értékelés munkacsoport, amelybe bevonták az alsósokat is, mert szeretnék a bemeneti méréseket meghonosítani. A kritikus viszony ellenére azonban az iskola igyekszik valamilyen módon felkészülni a mérésekre: órai keretben kompetencia jellegű feladatokat oldanak meg, sőt, néhány éve az igazgató elrendelte azt is, hogy a 4. osztályban is végezzenek kompetenciamérést. Ezek eredményeit helyben igyekeznek használni.

Mi általában a 4. osztállyal is meg szoktuk íratni, bár ugye 6., 8. és 10. évfolyamon kötelező, de úgy gondoljuk, és igazgató úr, ő szigorú ebből a szempontból, hogy igen, nézzük meg a 4-seknél is, hogy mi várható és milyen szinten vannak most. És megnézni, hogy egyáltalán melyik az a terület, ami még fejlesztésre szorul.

De azokat hogyan értékeli ki ezt?

Mi értékeljük. Tehát van megoldó kulcsa és az alapján, igen. Tehát, azt nem kell továbbítani az OH felé.

Igen, ezért kérdezem, hogy ez..

Hanem ez itt házon belül marad, igen. És ugyanúgy értékelés alá. Tehát, ugyanúgy értékeljük a 4-sekét. Vagy pl. részt veszünk a MaTalent pályázatain. Ugye a tehetség felismerése. Meg hogy ez a célja a MaTalent kiírt pályázatainak. És most is van egy tehetséges, vagy közép kategóriás kis gyermekünk. (P2)

Reziliencia esélye: siker és sikertelenség együttjárása a (roma) tanulók esetében

Az eddigiekből talán kiderült, a pedagógusok gondolatvilágát leginkább az átmenet, a növekvő roma tanulói arány köti le, amelyet a legtöbben negatív élményként éltek meg. Ebből perspektívából érthető, hogy amikor iskolai sikerekről érdeklődtünk, a válaszok jobbára a múltba kalandoztak, abba az időszakba, amikor még arról tudtak egyeztetni, milyen versenyekre menjenek, és/vagy arról tudtak beszámolni, hány díjat szereztek ezeken a versenyeken. Az „akkori” diákokkal dolgozni már csak azért is öröm volt a pedagógusok számára, mert „félszavakkal is megértették egymást”.

A pedagógusi munkával társítható sikerélmények időközben elkoptak, jelenleg pusztán azt tudják konstatálni, hogy már más a diákok értékvilága, és ezekkel a diákokkal elsősorban alapvető együttélési és egészségi szabályokat kell lefektetniük. Ahogy egyik pedagógus fogalmazott, már az a sikerélmény, ha megtanítják írni-olvasni a (roma) diákokat.

Hát, ha megtanítjuk őket írni-olvasni, meg úgy jön vissza a hétvége után, hogy akkor.. mert a hétvége az rombolólag hat mindig. Tehát, a pedagógusok, amit felépítenek 5 nap alatt, az utána 2 nap alatt az elfelejti, visszakérül a közegbe és akkor ugye hétfőn újrakezdenek mindent. Számomra megtanítom írni-olvasni, nekem már annál nagyobb boldogság nincs. Most nagy várakozással tekintek az első felé, első osztály felé, mert az olvasás, írás részét fogom nekik tanítani. Úgyhogy, szerintem a számolás, írás, olvasásnál, meg az alapvető dolgoknak a megtanításán kívül, meg amikor reggel odaszalad, átölel, ennél nagyobb öröm nem kell szerintem. Amikor úgy jön ide, hogy itt jól érzi magát, úgy megy haza, hogy másnap jó kedvvel jön, akkor annál fontosabb nincs.

Az atelepi iskola átlagos, nem reziliens iskolaként került látókörünkbe, ezért nem meglepő az, hogy az OKM mérésekkel kapcsolatosan egyfajta szkepticizmus érhető tetten, és a siker indikátoraként inkább a továbbtanulást tekintik. Igaz, elhangzik az is, a továbbtanulás sikereiről sajnos csak informális visszajelzések jönnek a roma tanulók részéről, a középiskolák hivatalosan nincsenek rákényszerítve arra, hogy visszajelezzenek.

Alanyaink be tudtak számolni néhány egyéni sikerről, reziliensnek tekinthető egykori diákok életútjáról. Valikáról például azt tudjuk meg, hogy egyedül nevelte a nagymama, de jelenleg egyetemre jár. A nagymama fontosnak tartotta a tudást, továbbtanulást, de ugyanakkor egyféle módon távolságot is tartott a helyi roma közösséggel szemben:

Szerintem a tudásuk alapján. Vagy akartak is, vagy.. a kislányt, azt a nagymama mindig úgy nevelte, mindig mondta nekem itt, hogy „Erzsike, én nem engedem ki a cigányok közé.”. Ott lakott a soron. És akarta, hogy valaki legyen. Szép kislány, értelmes is. Most együtt él egy fiatalemberrel mán, de úgy tudom, jár az egyetemre. A középiskolás fiatalembert, őt az iskola javasolta a középiskolába, mert okos volt. Viszont, ott már nehezen állja meg, ebbe a tehetséggondozó intézetbe jár, igen. És ott problémáztunk mán testületi ülésen, hogy mi lassan többet foglalkozunk azzal a gyerekekkel, mint ő önmagával, mert mi szeretnénk, hogy ő végigvigye, a nagyváros híres gimnáziumba jár, és nagyon érdeklődünk mindig utána, hogy hogy halad, meg mint halad. Biztos nagyon nehéz neki kitörni. Szó se róla. Tehát, ilyen szempontból sajnálom őket (P10)

Egy másik sikeresnek mondott egykori diáklány esetében – közelebről ki nem fejtett módon - „kicsit vegyes volt a család”, és a kislány megtanulta értékelni a tudást. Egyik pedagógus kiemelte ugyanakkor, hogy rajta nem látszott, hogy roma: “ha ránéz az ember, nem feltétlenül feltételezi róla, hogy ő cigány származású”, és az is említésre kerül, hogy az osztályban akkor még kevesebb roma diák volt. Ugyanez az indok egy másik sikeres történet kapcsán is elhangzik: B. Zoltán például kutatásunk idején a minisztériumban dolgozott, ők nem a cigánysoron laktak, hanem bent a faluban, kevés roma volt az osztályban, és a pedagógus szerint iskolai

eredményeit „felhúzták a többiek”. Igaz, egy másik alanyunk, már azt kezdte pedzegetni, hogy lehetséges már nem is a minisztériumban dolgozik.

Egy másik sikeresnek mondott egykori diák (Péter) rendőr lett. Az ő sztorija azért érdekes, mert a pedagógus elmesélése szerint ebben nagy szerepet játszhatott az, hogy amikor Péter még általános iskolás volt, gyereknapra a pedagógus többek között elintézte, hogy egy rabszállító kocsit is kiállítsanak a gyerekek számára. Az eszköz szerepjátékot tett lehetővé, Péter volt a rab, akinek el kellett viselnie a rácsok mögött, hogy a többiek rendőrt játszva agresszíven viselkednek vele szemben. Ez állítólag olyan mély hatást gyakorolt rá, hogy a későbbiekben a rendőri pályát választotta:

E történet azért érdekes, mert benne van a pedagógusok előítélete, miszerint a roma gyerekeket elriasztás céljából meg kell ismertetni a börtön, bezártság vélt világával. Péter igazi reziliensként rendőr lett, ám az ő esete is arra irányítja a figyelmet, hogy a siker és sikertelenség esélye, a „jó” és a „rossz” mennyire közel állnak egymáshoz, avagy kiegyenlítik egymást. Szembetűnő ugyanis, hogy a majdnem mindegyik siker elbeszélésben van egy sikertelenségi mozzanat is.²⁴² Ezen utóbbi vagy a családi háttérre vezethető vissza (testvér börtönben van), vagy az egyéni életút törésére (sikeres volt, de hamar gyereket szült), vagy létező társadalmi előítéletekre (egyik volt roma származású diák például sikeres volt, hiszen kitanult egy szakmát, de állítólag borszíne miatt nem alkalmazzák sehol sem, egy másik fiatal pedig éppen iskolai tanulmányai miatt nem tudott már eredeti közegébe integrálódni). A siker és sikertelenség együttjárása valójában a reziliencia törékenységéről, a képzetek vagy tágabban az iskola „végességéről” árulkodik. Az iskola löketet adhat a siker beindulásához, ám annak hosszabb távú fenntartása a mikro és makro társadalmi viszonyokon áll vagy bukik. Ugyanakkor azt is látnunk kell, a sikeres életutak inkább kivételnek számítanak, a sikertelenségek a pedagógusok szeme láttára történnek, ám nincsenek eszközeik ezen változtatni.

Összegzés

Atelep a XXXX. párjaként került a kutatásunkba, mint nem reziliens iskolával rendelkező település. A településen csak egy általános iskola működik, amelynek tanulói létszáma az elmúlt években folyamatos csökkenést mutat. Az alsóbb évfolyamokon már majdnem kizárólag roma származású diákok tanulnak, annak ellenére, hogy a mintegy 2500 fős településen belül 15-20 százalékra teszik a romák arányát.

A növekvő roma arány nem csak a pedagógusokat állítja új kihívások felé, hanem magának az iskolának és az ott dolgozóknak a társadalmi presztízsét kezdi ki. Az iskola ugyan többrétegű kapcsolatot ápol az önkormányzattal és a helyi közösséggel, ám a trendet nem tudja megváltoztatni. Ennek több oka is van: a település maga egy nagyváros közelében található, amely hagyományosan is kitérít a faluban élők iskolaválasztási lehetőségeit. Az egyik szomszédos, autóval néhány perc alatt is elérhető faluban működik egy református általános iskola, amely szintén megcélazza atelep iskoláskorú népességének szülőit. A református egyház Atelepen ugyanakkor egy református óvodát is indított, amely mondhatni már az óvodai szinten intézményesíti az elkülönülést, igaz, a helyi állami óvoda még igyekszik a nem roma lakosságot is célzottan megszólítani.

Mindezekon kívül azonban azt is fontos kihangsúlyozni, hogy a helyi, de nem helyben lakó, aktívnak mondott polgármester felemás hozzáállást tanúsít az iskolával és a helyi roma népességgel szemben is. Az iskola elvesztése miatt ugyan aggódik például, de ugyanakkor már azzal is számol, az újonnan felújított iskolaépületnek milyen új funkciói lehetnek a későbbiekben. A helyi roma népességet úgy tűnik néha már a jogszerűség határait súroló módon igyekszik adminisztratív keretek közé szorítani, másrészt pedig éppen jogvédőként lép fel érdekükben. A települést a mélyben egyházi és politikai konfliktusok is keretezik, amelynek végső soron az iskola is kárvallottja: az új református óvoda létrehozása például tekinthető egyházi konfliktusok eredményének is, de valójában ez országos egyházi (református egyház regionális stratégiájának) és politikai döntések (országos óvodafejlesztés elindításának) következménye is.

Az iskola nem reziliens intézményként került látókörünkben, és ezt a „státust” terepmunkánk is megerősítette. A fenntartóváltások, az egyházi oktatási formák elterjedése, a regionális oktatási piac, illetve a település szintű konfliktusok jelenléte az iskola mozgásterét leszűkítette. Az önkormányzati fenntartás korszakában lehetséges nem volt sziget, de jelenleg egyre inkább elszigetelődik társadalmi szinten. Képletesen szólva nevezhetjük

²⁴² Érdekes, ez a kettősség éppen a polgármester egyéni életútjára vagy akár a település egészére is jellemző.

„félszigetnek”, hiszen a helyi társadalommal kapcsolatát egyre inkább elveszíti, ám az ott dolgozó, zömében helyi és az iskolában akár évtizedes tapasztalatokkal rendelkező pedagógusok még igyekeznek maximálisan helyt állni. Igyekezetüket azonban a helyi társadalom nem értékeli kellőképpen. Az országos méréseken néha még újabban is az országos szinthez vagy a községi referenciacsoportokhoz képest is felülteljesítenek, de ennek pozitív kommunikációja nem történik meg sem az intézményen belül, sem a helyi társadalmi környezet felé. Az iskola így továbbra is a társadalmi-etnikai előítéletek csapdájában marad, még az így-úgy megmutatkozó reziliens esetek sem tudnak egyértelmű pozitív töltettel megjelenni. A siker és sikertelenség Atelepen együttjár, de érdekes módon a sikertelenség társadalmi láthatósága beárnyékolja a siker lehetőségét.

Atelep esete további kutatási kérdésként azt vetheti fel, hogyan történik az átmenet lezárása, és mit kezd az iskola és maga a település a teljes elromásodás bekövetkezte után. Kapnak-e például valamilyen szakmai támogatást a helyi pedagógusok, és főleg a fiatalabb pedagógusok az iskolában, illetve a pályán maradnak-e? Az is kérdés, a település vezetői hogyan fognak viszonyulni a továbbiakban az iskolához, lesz-e valamilyen szakmai elvárásuk még, vagy hagyják, hogy az iskola elszigetelődése végleges legyen. Hogyan alakul a következő években az óvodaválasztás a helyi szülők részéről, és ez milyen iskolai útvonalakat fog kijelölni? Reziliencia vonatkozásában az lesz majd a kérdés, az új helyzetben az iskolán belül és a helyi környezetben létrejönnek-e olyan szerveződések, felbukkanak-e olyan személyek, akik a hátrányos helyzetből erényt igyekeznek kovácsolni, és a tanulókat sikeresebb pályára tudják állítani.

Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetőségek következményei

A koronavírus világiárvány 2020 tavaszán „hivatalosan” is elérte Magyarországot, és ennek következményeképpen az iskolák kénytelenek voltak átállni az ún. tantermen kívüli digitális munkarendre.²⁴³ Az átállást a miniszterelnök jelentette be 2020. március 13-án, péntek este, és ez részben váratlanul érte az iskolákat, ugyanis a veszélyhelyzet március 11-i kihirdetésekor a közoktatásra még nem vezettek be korlátozásokat, és maga a kormányfő is péntek reggel még arról beszélt a Kossuth Rádióban, ha sor kerül az iskolák bezárására, a tanároknak el kell menniük fizetés nélküli szabadságra.²⁴⁴ A digitális munkarendre való átállás e kontextusban ugyan meglepő volt, ám nem állíthatjuk, hogy teljesen váratlanul érte az iskolákat, hiszen más országok már hasonló intézkedéseket vezettek be, és regionálisan lehet eltérő módon, ám az országban több iskolában is már március 12-én, 13-án belebegtették az iskolában történő oktatás felfüggesztését.

Tanulmányunk célja annak feltárása, az iskolák hogyan fogadták ezt az új típusú digitális munkarendet, pontosabban hogyan álltak át rövid alatt erre az oktatási folyamatra. Ha már digitális munkarendről van szó, ez feltételezi a digitális eszközök, és az ezen eszközöket érdemben támogató sajátos kompetenciák meglétét. E tanulmány kereteit messze meghaladná az iskolai digitális eszközfejlesztést és kompetenciák fejlesztését célzó projektek számbavétele, ám tudjuk, ilyen koncepciók és pályázati lehetőségek bőségesen léteztek.²⁴⁵ Kutatások, elemzések sora kimutatta azt is, a diákok, a fiatalok gyakrabban használják az internetet és az elektronikus kütyüket, applikációkat, mint a felnőttek. E perspektívákból a digitális munkarend bevezetése nem tűnik nagy kihívásnak, hiszen elviekben adottak a feltételek.

Kérdés azonban mindez valóban így van-e? Vajon az iskolák mindennapi életébe oly mértékben beépültek a digitális eszközök és módszertanok, hogy az átállás nem jelent kihívást? Kérdés továbbá az is, hogy a digitális munkarend által feltételezett eszközellátottság adott minden tanuló számára? Ha nem, akkor hatványozottabban előtérbe kerülhet az oktatásszociológia mondhatni alapkérdése, azaz az iskola milyen mértékben képes a társadalmi egyenlőtlenségeket csökkenteni? Eszközök hiányában egyértelmű, hogy nem lehet bekapcsolódni a digitális munkarendbe, de még bizonyos eszközök megléte esetén is kérdés, egy családon belül – feltéve, ha nincs mindenkinek saját eszköze – hogyan oldják meg a használatot? A kérdéssort azonban tovább is folytathatnánk azzal, hogy ha van is eszköz a családnál, a tényleges használathoz megvannak-e a szükséges kompetenciák. Az iskolai teljesítményeket „hagyományosan” is a családi háttér nagy mértékben befolyásolja (Magyarországon különösen), de könnyen belátható, az előbbi kérdések még inkább előtérbe hozhatják a családi háttér szerepét, amely nem csak az eszközök létére és használatára, hanem a gyerekek egész időmenedzsmentjére is kihat.

Tanulmányunk első részében a digitális eszközhasználat tágabb kontextusát vizsgáljuk meg különféle adatbázisok segítségével: megnézzük milyen lehet a tanulók, illetve családjaik eszköz ellátottsága, majd egy-két adatot felvillantunk arra vonatkozóan is, nemzetközi összehasonlításban mit lehet tudni a lakosság digitális kompetenciáiról. Ezt annál is fontosabb tudni, mert mint a későbbiekben kiderül, sok esetben az új munkarend során a szülőkre is hárulnak (iskolai) feladatok, így kérdés az is, maguk a szülők milyen mértékben képesek a digitális oktatásból fakadó feladatokkal megbirkózni. Tanulmányunk második részében kvalitatív módszerrel azt vizsgáljuk, az iskolák, hogyan kezelték a digitális munkarendre való átállást, milyen kihívásokkal szembesültek, illetve milyen pozitív és negatív tapasztalatokkal rendelkeznek, egyszersmind hogyan tekintenek erre az újkeletű történésre, illetve annak hatásaira. Fő kérdésünk az, az iskola életében valamiféle digitális fordulatról beszélhetünk-e, avagy ez az új helyzet inkább csak egy kellemetlen emlék, amit az azt átélő szereplők szeretnék minél hamarabb elfelejteni.

²⁴³ 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozat a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről

²⁴⁴ <https://mediaklikk.hu/miniszterelnoki-interjuk/cikk/2020/03/13/orban-viktor-miniszterelnoki-interju-jo-reggelt-magyarorszEag-marcius-13/> (13:05-től)

²⁴⁵ Ld. például: EFOP-3.2.3-17 Digitális környezet a köznevelésben, VEKOP-7.3.3-17: Digitális környezet a köznevelésért, vagy a Digitális Jólét program által készített Digitális Oktatási Stratégiát.

Többféle adatbázis alapján is képet kaphatunk a tanulók és családjuk digitális eszköz ellátottságáról. Az egyik legkézenfekvőbb a kompetenciamérések során használt háttérkérdőívekre épülő tanulói adatbázis, amelyben éppen a családi háttérindex kialakítása céljából az otthoni eszközellátottságra is rá szoktak kérdezni. A 2017-es OKM adatok alapján azt láthatjuk, hogy országos szinten a 8-os diákok nyolc százalékának egyáltalán nincs számítógépe otthon, és további 37,7 százalékuknak egy számítógépük van otthon. Megyei bontásban Borsod, Somogy és Szabolcs-Szatmár-Bereg jóval átlag fölötti értéket mutat, itt a gyerekek egyhatodának-egyhetedének egyáltalán nincs otthon számítógépe, a legjobb ellátottság pedig Budapesten kívül Nyugat-Dunántúlon, Vas és Győr-Moson-Sopron megyékben tapasztalható.

1. táblázat: Számítógéppel való rendelkezés megyéken belül (%) – forrás: OKM2017

	egy sincs	egy	kettő	három vagy több
Budapest	3,80	25,50	31,00	39,70
Baranya	7,90	39,10	29,60	23,40
Bács-Kiskun	8,00	43,20	27,80	21,00
Békés	7,70	44,70	29,90	17,70
Borsod-Abaúj-Zemplén	13,50	42,10	25,40	19,00
Csongrád	5,40	36,70	31,80	26,10
Fejér	6,30	38,10	29,20	26,40
Győr-Moson-Sopron	4,10	34,20	33,40	28,20
Hajdú-Bihar	9,50	41,40	28,30	20,80
Heves	10,50	40,20	29,20	20,10
Jász-Nagykun-Szolnok	10,80	43,80	27,50	17,90
Komárom-Esztergom	6,00	36,90	31,30	25,70
Nógrád	10,60	45,70	29,70	13,90
Pest	5,80	33,50	30,90	29,70
Somogy	13,20	40,00	28,80	18,00
Szabolcs-Szatmár-Bereg	15,10	45,20	25,00	14,70
Tolna	7,70	39,10	29,80	23,40
Vas	4,10	38,40	33,70	23,80
Veszprém	5,90	39,20	29,80	25,10
Zala	7,00	41,00	28,80	23,20
ÖSSZESEN	8,00	37,70	29,40	24,90

Árnyaltabb képet kapunk, ha figyelembe vesszük azt is, a családban hány gyerek él együtt. A kompetenciamérés adatbázisa ezt is lehetővé teszi, mivel egy másik kérdés éppen arra vonatkozik, a családban, háztartáson belül még hány iskolába járó gyerek él együtt – a válaszadó tanulón kívül. Ezekre az adatokra építve azt láthatjuk, hogy az egyetlen számítógéppel sem rendelkező, kb. 8 százaléknyi tanulón kívül még közel 30 százaléknyi olyan diák van, akik esetében egy számítógépre több, mint egy gyerek jut. E családokban legalább két gyereknek kell használnia egy gépet, és – mivel a járvány miatt országos szinten is, ahol lehetett, otthoni munkavégzést rendeltek el – elviekben nem zárható ki, hogy a szülők is használják még. Összességében tehát azt mondhatjuk, a diákok mintegy 37 százaléka vagy nem rendelkezik otthon géppel, vagy családon belül legalább 1 személlyel osztoznia kell a gép használatán. A valóságban e szám lehetséges valamivel kisebb, hiszen egyrészt ezek az adatsorok 2017/218-ból származnak, másrészt pedig a digitális oktatásba részlegesen be lehet kapcsolódni

mobiltelefonnal is. Szintén az OKM adatokra építve tudjuk azt is, a mobiltelefonnal való ellátottság valamivel kedvezőbb, mint a számítógépek esetében láttuk. A válaszadó diákok 10 százaléka számolt be arról, hogy családjukban legfeljebb két mobiltelefon van.

2. táblázat: Számítógépek száma az együtt élő gyerekek száma szerint (%) – forrás OKM217

Családokban hány számítógép van?	Hány olyan gyerekkel élsz együtt egy lakásban, aki nappali rendszerű oktatásban vesz részt (általános iskolába, gimnáziumba, szakgimnáziumba, szakközépiskolába, főiskolára vagy egyetemre jár)?							ÖSSZESEN	Nincs számítógép vagy többen használnak 1 gépet
	egyel sem	egyel	kettővel	hárommal	négyel	ötrel	hattal vagy többel		
egy sincs	2,90	2,60	1,40	0,60	0,20	0,10	0,10	8,00	8,00
egy	14,90	15,50	5,50	1,10	0,40	0,10	0,20	37,70	22,80
kettő	11,00	13,20	4,10	0,80	0,20	0,10	0,10	29,40	5,30
három vagy több	6,20	12,40	5,00	0,90	0,20	0,10	0,10	24,90	1,30
ÖSSZESEN	35,10	43,80	15,90	3,30	1,10	0,40	0,50	100,00	37,40

Mint jeleztük, az eszközök léte csak szükséges feltétele a digitális munkarendbe való bekapcsolódásnak, és nem jelent még „teljes értékű” (digitális) jelenlétet. Az eszközöket tudni kell használni, ám értelemszerűen ez is eltérő arányokat mutathat a különféle társadalmi csoportokban. Az EUROSTAT által közzétett adatok szerint, Magyarországon a lakosság mintegy fele (49 százalék) rendelkezik alapvető vagy annál fejlettebb digitális kompetenciákkal. Európai viszonylatban ez ugyan nem a legalacsonyabb arány (az EU-s országok szintjén ez az arány például 58 százalék), de mindenképpen abba az országcsoportba tartozunk, amelyben relatív alacsony ez a szám. Ha nem az egész felnőtt lakosságot, hanem csak az ifjabb, 16-19 éves generációt nézzük, akkor már 73 százalék a digitális írástudók száma, ám ezen a kohorszon belül is kimutatható lemaradás, ugyanis az EU-s országok szintjén ez az arány 83 százalék.

1. ábra: Alapvető digitális kompetenciákkal rendelkezők Európában (2019), forrás: EUROSTAT

Összességében tehát azt mondhatjuk, a digitális munkarendre való átállásnak strukturális, infrastrukturális akadályai is voltak: egyrészt a tanulók egy csoportja (mintegy harmada) eszközök hiánya miatt nem tudott egyáltalán vagy legalábbis kellő mértékben bekapcsolódni a március közepén kialakuló új tanítási rendbe, másrészt pedig digitális szülői támogatást legfeljebb a tanulók fele élvezhetett. Sőt az EUROSTAT adatok alapján azt is megbecsülhetjük, hogy a pedagógusok legalább negyede valószínű szintén nehezen boldogult a digitális munkarenddel (a közigazgatásban, oktatásban és szociális szférában dolgozók körében 75 százalék a digitális írástudók aránya).²⁴⁶

A tanulmány következő részében interjúkra építve igyekszünk beszámolni arról, hogyan élték meg az iskolák a COVID-19-hez kapcsolódó veszélyhelyzet generálta digitális munkarendet. A terepmunka során 14 interjút készítettünk iskolák vezetőivel és alkalmazottaival. Kvalitatív elemzésünk nem reprezentativitásra törekszik, hanem feltáró jellegű: a fókuszunkba került iskolai szereplők narratívái által igyekszünk feltárni hogyan küzdöttek meg az iskolák e rendkívüli helyzettel, illetve mi az, amit a későbbiek hasznosíthatónak gondolnak e hirtelen jött oktatási tapasztalatból. Az elkészült interjúk nagy részéről szó szerinti átirat készült, és a le nem gépelt interjúkkal együtt Atlas.ti programban kódoltuk. A kódolás eredményeképpen kibontakozó gondolati térképet tanulmány végén közöljük.

A kapcsolatfelvétel nehézségei a diákokkal és a szülőkkel

Bár nem érte teljesen váratlanul a tanárokat a március 13-ai bejelentés, miszerint hétfőtől, 16-ától bezárják az iskolákat, mégis sokan érezték úgy, hogy az iskolák átmeneti-végleges bezárása nagyon nehéz helyzetet teremtett

²⁴⁶ <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

a pedagógusok (és a szülők) számára. Több, jobb felkészítést, egységesebb rendszert igényelt volna a távoktatás megszervezése, a használt applikációk megismerése, az új órarend kialakítása, és legfőképp annak felmérése, hogy a diákok otthon rendelkeznek-e megfelelő és - családon belül - elegendő informatikai eszközökkel ahhoz, hogy az online térben folytathassák tanulmányaikat. Mindezek felméréséhez, egy működési struktúra kialakításához több időre és egységes rendszerre lett volna szükség, ennek megszervezésében, feltérképezésében nagyon magukra maradtak a pedagógusok.

„... szerintem a legtöbb ember erre gondolt, hogy valami szünetféle vagy valami olyan, átmeneti megoldás. Hát erre szerintem nem sokan gondoltunk volna.” (város, pedagógus)

Az első probléma, amivel szembe találtak a tanárok, a diákokkal való kapcsolatot-felvétel módjának megtalálása volt. Azokban az intézményekben, ahol volt értekezlet, egységesen döntöttek arról (vagy ajánlottak alkalmazásokat és egyéni döntésre bízták), hogy milyen felületen tartják egymással szaktanári, munkaközösségi szinten, ill. a szülőkkel és a gyerekekkel a kapcsolatot. Adminisztratív, tanítási és értékelési szempontokat egyaránt figyelembe kellett venni e döntés meghozatalakor.

A tankerületek jellemzően az e-kréta felületet ajánlották, de nem volt egységes felkészítés, magyarázat arra vonatkozóan, hogy hogyan álljanak át a távoktatásra az intézmények.

„...a lehetőségeket elmondták, de teljes egészében ránk bízták, hogy a körülményeknek megfelelően oldjuk meg. Mi egy nagyon-nagyon kis falucska vagyunk, egész kint a határszélen, tanulóink hátrányos helyzetűek legalább 95% - a, úgy számolok. Ebből következik, hogy nincsenek informatikai eszközök a családban, leginkább okostelefonok, de az előfizetésük nem biztos, hogy tartalmazza az internetelérést. Tehát mi erre nem tudtunk alapozni.” (falu, intézményvezető)

Valószínűleg lélektanilag is könnyebben kezelhető lett volna a helyzet mind a tanárok, mind a diákok és szüleik számára, ha hétfőn van lehetősége találkozni egymással az osztályoknak és az osztályfőnököknek, felkészülniük az elkövetkezendő hetekre, közös stratégiát kialakítani a kapcsolattartásra és az oktatás menetére vonatkozóan.

„Szóval ez egy nagyon rossz döntés volt, hogy pénteken reggel még azt mondták, hogy lesz iskola és pénteken este meg azt mondták, hogy nem lesz iskola.” (város, szakközépiskolai pedagógus)

A gyerekekkel és a szülőkkel való kapcsolatfelvétel számos akadályba ütközött, de a legtöbb iskolában az FB- ill. Messenger-csoportok létrehozása bizonyult a legjobban és leggyorsabban kezelhető rendszernek.

„És akkor hétfőn reggel kilencre mentünk, túl sok segítséget nem kaptunk, sőt semmit, hogy most akkor hogy legyen, mint legyen. Az alsósok külön vonultak utána meg a felsősök is, és azután én meg azt mondtam, hogy csináljuk Messenger csoportokat vagy Facebook csoportokat, mert úgyis mindenki rajta van, és próbáljuk meg így elérni a gyereket, tehát ez így alakult.” (falu, pedagógus)

De nem mindenki volt elérhető ezeken az alkalmazásokon keresztül: a korábbi szülő-pedagógus kapcsolatok ezekben az esetekben sokat segítettek:

„Már a szülőket is tanítottam, nagyon jól ismerem mindegyiket. Volt olyan, akinek az anyjával nem tudtam felvenni a kapcsolatot, tudtam ki az anyja, de nem jelölt vissza, akkor az anyjának a testvérét, aki mit tudom én hol lakik, másik faluban, őt kerestem meg. Van olyan kislány, akinek a nagybátya volt segítségemre, valamire szükségem volt, akkor őt hívtam vagy írtam neki, azonnal meg lett csinálva el lett intézve, így évközben - tehát evidens volt, hogy őt fogom bejelölni. Akkor a másíknak a nagynénjét, mert tudtam, hogy az anyjára nem számíthatok....” (falu, pedagógus)

Mindennek eredményeképp kialakult egy rendszer, amelyen keresztül működőképpé vált a kapcsolat fenntartása a diákokkal és a szülőkkel egyaránt. (A szülőkkel leggyakrabban az e-kréta rendszeren keresztül ill. emailben érintkeznek a pedagógusok.)

A Messenger csoport létrehozása az osztályokon belül is a leghatékonyabb módja volt a kapcsolattartásnak. A legtöbb iskolában az osztályfőnökök hozták létre saját osztályuknak a csoportot, ahova becsatlakoztatták az adott osztályban tanító szaktanárokat, alsó tagozatban a művészeti tanárokat. Van olyan iskola, ahol kollégium is működik, az itt dolgozó kollégiumi tanárokat annak érdekében, hogy ne kelljen elbocsájtani őket, egy-egy osztályhoz mentorként rendelték hozzá, aki figyeli a diákok haladását, házi feladatainak beküldését, és ha a diák elmarad az óráról, nem teljesít, jelzi azt az osztályfőnöknek.

„... ez elég hatékonynak tűnik, legalább is olyan szempontból, hogy a mentorok heti összesítésben referálnak a fenntartó felé, az igazgatóság felé. Nekik lehet jelezni, az osztályfőnök mellett azt, hogy ha valaki eltűnik a rendszerből, nincs ott, ... sokat tud segíteni.” (város, szakközépiskolai pedagógus)

Online-oktatás (?)- nevelés nélkül

Kevés olyan alkalmazást használnak a tanárok, ahol interaktív a felület, gyakran csak az anyag leadására korlátozódik az óra, visszajelzésre, kérdésekre nincs lehetősége a diákoknak. Maga az órartartás is korlátozott (vannak iskolák, ahol egyáltalán nincsenek órák, vannak, ahol a főtárgyakból heti két, más tárgyakból heti egy alkalommal tartanak online órát), inkább otthon elvégzendő feladatokra, ill. a beadott házi feladatok ellenőrzésére, a személyes visszajelzésre koncentrálnak, de mindez intézményi szinten sem egységes. Néhány iskolában az is megfigyelhető, hogy eltérő módon kezelik az alsósokat és a felsősöket: az alsósok esetében nagyobb mértékben igyekeznek megtartani valamit a pedagógus által képviselt közelségből, ezért gyakrabban tartanak online órákat is. A felsőbb osztályokban a digitális tanrend mintha személytelenebb lenne, itt a tényleges órartartás is ritkábbnak számít.

Megmaradt az oktatás személyes, tanári vonatkozása: pedagógusfüggő ez a fajta nevelés is, vannak olyan pedagógusok, akiknek fontos, hogy legyen kontakt a diákjaikkal, ha nem is olyan rendszerességgel, mint a normál oktatás során, de legyenek megtartva az óráik, vannak olyanok, akik csak linkeket küldenek a gyerekeknek (vagy csak azt az üzenetet, hogy „Keress rá a neten!”), magyarázatot nem.

„Áh, nem, nem tudunk online. Tudok olyat, hogy elküldi a feladatot a gyerek és akkor gyorsan megcsörgetem, felhívom Messengeren ahogy elküldi és megbeszéljük mit hogyan kellett volna, elmagyarázom neki. De így online tanítani nem tudok, mert nagyon fegyelmezetlenek.” (falu, pedagógus)

Sajnos nincs semmiféle következménye annak, hogy - ha vannak online találkozások - hiányoznak a diákok az órákról vagy nem küldik vissza a házi feladatokat. Már jóval korábban sem volt súlya az osztályfőnöki vagy szaktanári figyelmeztetéseknek (egy interjúalany arról beszélt, hogy az egyik diákjának kilenc osztályfőnöki je van), ez most sincs másképp. Nincs fegyelmezési lehetőség, nincs kidolgozott forgatókönyv arra nézve, hogy hogyan kell ezt a helyzetet kezelni. A pedagógusok nagy része úgy érzi, etikátlan lenne buktatni, hiszen nem tudják, milyen anyagi, családi körülmények között él a gyerek, van-e arra lehetősége, hogy emailben vagy FB-n visszaküldje a házi feladatot, jelen legyen az online órán.

„Nincs semminek súlya ... mindenki pontosan tudja, hogy senkit nem fognak megbuktatni, hogy senkivel nem fog semmi rossz történni, mert most honnan tudhatom én azt biztosan, hogy azért nem oldja meg a feladatot, mert nem akarja megoldani, vagy azért mert nincs otthon internete, de soha nem fogja elárulni, hogy neki nincs pénze erre, mert nem olyan a gyerek, például. Megmondom őszintén, most én sem buktattam tizenkettődikben. Volt olyan, aki soha meg sem jelent, nem is volt ott, jeleztem az osztályfőnöknek, jeleztem a mentornak, nem történt semmi. Én ettől függetlenül azt mondtam, hogy nem tudom annak a felelősségét vállalni, hogy ő digitálisan inkompetens, nincs pénzük erre, nincs eszközük arra, fogalmam sincs, hogy mi történik vele otthon, hogy kirúgták az anyját, hogy összeomlott az élete, hogy nem tudom micsoda.” (város, szakközépiskolai pedagógus)

De sajnos mindez előrevetíti azt a valószínűleg nem túl szerencsés körülményt is, ami ősszel vár a pedagógusokra: ha ebben a helyzetben nem lehet a gyerekeket terhelni, maximum félórás idő-ráfordítást igénylő házi feladatokat ajánlott adni, akkor hogyan fognak szeptembertől újból negyvenöt perces órákon fegyelmezetten viselkedni, figyelni? Hogyan fog visszazokni az iskolai rendbe, ha megtapasztalja, hogy lehet teljesítés nélkül is kettést kapni?

Talán nem túlzás azt állítani, hogy felerősödött a pedagógus társadalmon belüli generációs gap is, hiszen a fiatalabb generációhoz tartozó tanárok már a korábban is alkalmazott applikációkat használják a jelenlegi oktatásukban, amit már a diákjaik is jól ismernek. Az idősebb pedagógusok közül többen a vészhelyzet idején tanulják, tanulták meg ezek használatát, ami nyilván jóval nagyobb idő-ráfordítást, energiát, figyelmet igényel tőlük.

„Igen, az előzőekhez képest sokkal több időbe telik, amíg megszerkesztek egy feladatlapot, míg az összefoglalásra rákészülök, anyagot gyűjtök. Tehát szóban sokkal-sokkal könnyebb volt tanítani.” (falú, intézményvezető-helyettes)

„Nekem ez már a második tanév, hogy Google Classroomot is alkalmazok az e-napló mellett. Tehát nekem ilyen szempontból, az én tantárgyaiban a gyerekeknek nem volt új az, hogy így kaptak feladatot, ismerték is ezt és más alkalmazásokat is összekapcsoltam már vele korábban.” (város, szakközépiskolai pedagógus)

Azok a pedagógusok, akik már korábban is alkalmazták a most előtérbe kerülő applikációkat, hosszú folyamat eredményeképp tudták ezeket beépíteni az oktatásukba: az alkalmazások használatát is meg kell tanulniuk a gyerekeknek, ehhez gyakran több hónap, év is szükséges volt, ekkor lehet csak motiváló számukra a tanulás és a számonkérés „különleges” módja. Ez a tanártól és a diáktól is nagy energia- és időráfordítást igénylő, gyakran ellenállást, konfliktust is generáló (a szülők és a kollégák ellenállását is kiváltó), de hosszú távon mindenképp eredményes folyamat. Azonban akkor korlátlan idő állt rendelkezésükre a bevezetéshez: a vészhelyzet idején viszont nincs idő. Ennek eredménye az, hogy csak kevesen tartanak online órát, illetve hogy sokszor nem túl kreatív feladat-kiírások születnek:

„Az én osztályomban, ketten tartunk videós órát összesen. Tehát senki más nem, senki mással nem beszéltek a gyerekek március óta. És van olyan tárgy, ahol a tanár beküld nekik egy ppt-t, nem tudom, egy 15-30 diás ppt-t. Feladat: másold ki a füzetedbe. ... az ellenőrzés pedig, ... papírforma szerint megtörténik.” (város, szakközépiskolai pedagógus.)

Az ilyen típusú feladat kiírásnak azonban súlyosabb következményei is lehetnek: sérülhet a tanár tekintélye, ha nem megfelelően átgondolt feladatot ad ki a gyerekeknek, sérülhet a tanár-diák között fennálló hierarchia, amit vissza kell(ene) állítani majd ősszel. Ez semmiképpen sem segíti a későbbi oktatói munkát, ha mindez azért történik, mert nem elég kreatív vagy éppen teljesíthetetlen feladatot ad a pedagógus.

„Tehát, amikor érzékelik a gyerekek, mert pontosan érzik – még a rossz tanulók is érzik -, hogy ez egy olyan feladat kiírás, ami csak azért van ott, hogy meglegyen. Vagy, például hogy ha nem történik magyarázat, vagy nem reagál a kérdésre a tanár. Amikor az elvárás a tanár részéről, hogy ma kiadom a feladatot és estig legyen meg, de ha közbe kérdést tesznek fel, arra nem érkezik aznap válasz.” (város, szakközépiskolai pedagógus.)

A tanár részéről az az elvárás, hogy a gyerek foglalkozzon a tananyaggal, gondolkozzon róla, tegye önmaga számára befogadhatóvá, emészthetővé, és ezáltal képes legyen kreatívan feldolgozni az adott témát pl. készítsen gondolattérképet, pókháló-rajzot stb.. A számonkérésnél pedig fontosabb szempont, hogy a diák valóban elsajátítsa az anyagot, mint az, hogy egy adott pillanatban hogyan teljesít: online kvíz-teszteknél beállítható, hogy csak a 100-os teljesítmény elfogadható, akár többszöri próbálkozással. Ez is motiváló lehet a gyerekeknek:

„Ez tetszik nekik, mert tudták, hogy csak ötöst kaphatnak. És igazából, nekem teljesen mindegy, hogy mennyi idő alatt tanulják meg, vagy hányszor írják meg, nekem az a fontos, hogy a tudást elsajátítsák, de ezt csak lexikális tudásra (ti. használom). Ha például önálló véleményre vagyok kíváncsi, akkor a Google Classroom saját alkalmazásában, esszé szöveget ki lehet adni, és akkor, aki akarta az begépelte, aki akarta az kézzel írta, és így küldik el, így tudom ellenőrizni a saját tudást. Ha pedig komplexebben, a kettőnek a vegyítését szeretném, akkor a Redmentát szoktam használni jellemzően.” (város, szakközépiskolai pedagógus)

A vírushelyzet idején megvalósuló digitális távoktatás egyrészt a csak korlátozott számú online órák száma, az interakciók hiánya és a diákok gyakori távolmaradása miatt hátrányt teremt a nevelés tekintetében: a tanároknak a tananyagot lehet sikerül átadniuk a diákoknak (vagy legalábbis elektronikusan eljuttatni nekik), de az iskola eredendően nem csak az oktatás, hanem a személyes kontaktusok helyszíne is, szocializációs közeg. Ezen utóbbi funkciók elmaradásával viszont ez a fajta (digitális) oktatás teljesen nélkülözi a nevelést.

...szerintem, az átállást, azt nem ezzel kellett volna kezdeni, hogy akkor tanítunk, hanem azzal kellett volna kezdeni, hogy digitálissá szocializálunk, és hogy ha ez megvan, akkor át tudunk állni digitális oktatásra is. Tehát szerintem itt a nevelőmunka az most teljesen eltűnik, meg egyáltalán az új platformnak a megtanítása is.” (város, szakközépiskolai pedagógus)

„Hát nyilván kiesnek dolgok, mert hát a személyes jelenlétet nem pótolja semmi.” (város, pedagógus)

„...nekem nagyon hiányzik, hogy nem látom az arcukat, szemüket. Nem beszélnek, úgy, mint az iskolában, herótyja is van az embernek, mert nagyon hiányzik ez. Tehát hiába jó ez a digitális világ, de nem adja vissza a tanításnak azt az élményét, amit a tantermi oktatás ad, az élő. A gyerekekkel együtt.” (város, pedagógus)

Ugyanakkor ez a helyzet a tananyag leadásának tekintetében előnyt is jelent, hiszen nincsenek fegyelmezési gondok az online órákon, nem kell konfliktusokat feloldani, az esetlegesen felmerülő kérdések kizárólag a tananyagra irányulnak, így gyorsabban, koncentráltabban tud haladni az anyaggal a pedagógus.

„... ha én tartok egy 45 perces online órát, akkor az felér három tantermi órával.” (város, magángimnáziumi és szakközépiskolai pedagógus)

Kapcsolattartás a diákokkal

A digitális jelenlét azonban sok helyen és sok családban lehetetlen, hiszen nincs megfelelő eszközpark, nincs internet-előfizetés, nincs online világ: sok tanuló offline van jelen a távoktatás idején. A velük való kapcsolatteremtés a helyi falugondnok, a postás, az iskolatitkár vagy a kár az e diákok közelében lakó iskolai kiegészítő személyzet segítségével történik, a heti szintű házi feladatokat rendszerint hétfőnként viszik ki névre szólóan, borítékban a gyerekeknek és a szülők a következő hét első napján egy arra kijelölt, az iskolában, az óvodában elhelyezett dobozba dobják be, ezt kapják meg a tanárok, így tudják javítani a feladatokat.

„... minden péntek délig az iskolatitkárnak megküldjük az arra a hétre vonatkozó házi feladatot, bizonyos tantárgyakból, ő ezt kinyomtatja. Hétfőn a szülő bejön a portára, felveszi ezt az anyagot és hazaviszi a gyerekeknek.” (város, pedagógus)

„Miatán a gyerekek kapnak közétkeztetést, így az óvoda konyhájához szoktuk levinni az előre kiborítékolt feladatot a gyerekek nevére, és amikor a falugondnokok viszik az ebédet, azzal együtt kiosztják. Vagy ők hozzák vissza a házit vagy a szülők, ugyanúgy az óvodában létesítettünk egy dobozkat és abba tudja berakni az ő házi feladatát. De sokan küldenek vissza elektronikusan is, lefényképezik és úgy vagy email...” (falu, intézményvezető)

A pedagógusok egy része arról is beszélt, hogy ez a helyzet arra is rámutatott, hogy a korábbi elképzelésük a diákjaikról, miszerint nagyon otthon vannak a digitális eszközök világában, hamisnak bizonyult. A Messenger és FB-használat, az interneten való tájékozódás csak korlátos, meg kell nekik tanítani ezek használatát, a tanításhoz, a tananyag elsajátításához kapcsolódó alkalmazásokat.

*„... ez nagyon jól megmutatta, most ez a helyzet – hát én magamnak - azt a kifejezést találtam ki, hogy digitális nomádok ezek a gyerekek. Tehát, hogy egy alkalmazást le tudnak tölteni, és hogy ha az az alkalmazás **kellően** primitív, akkor azt tudják használni.” (város, szakközépiskolai pedagógus)*

„Azt vártuk, hogy a gyerekeknek sokkal könnyebb lesz, hogy sokkal jobban eligazodnak majd, mint mi, felnőttek, merthogy ők a digitális világba született Z generáció. Ez nagyon kevés gyereknél mutatkozott meg. Az okostelefonnal rendelkező gyerekek is csak a Facebookot illetve a játékokat ismerik, azt használják. Tehát kellett segíteni nekik abban, hogy hol kapja a feladatot, hogyan tudja visszaküldeni, hogyan oldja meg ezeket a problémákat. Sokkal többet vártunk tőlük, mint amire képesek voltak. Nálunk első osztálytól tanulják az informatikát, tehát ahhoz képest nem dolgoznak olyan ügyesen ezekben a rendszerekben, de néhány hét alatt sikerült megtanulniuk egymással is beszélgetve, tanárokkal is beszélgetve, aki hozzáfért az internethez, annak sikerült ezt megoldani.” (falu, intézményvezető-helyettes)

Másrészt a belső igény sincs meg a változásra, a digitális eszközök használatának mélyebb megismerésére a diákokban. Nincs belső motiváció, ill. csak annyiban jelenik meg, amennyire - külső motiváció révén -

kényszerítve vannak a digitális eszközök használatán keresztül bizonyos feladatok elvégzésére. De egy-egy szorgalmi, önálló kutatómunkát igénylő feladat elkészítéséhez csak nagyon kevesekben van meg az elszántság a lecke abszolválásához.

„...a frontális órák tők jók, mert megtanulják azt, hogy ha kellően csöndbe vagyunk és nem az első és nem az utolsó padban ülünk, akkor eltűnünk, és nem kell semmit csinálni, és bármi történik, a kettes-hármas biztosított. És hogy ha ki kell ebből lépni, és létre kell hozni valami újat, tényleg kell dolgozni, akkor az meg nekik egy új dolog, amiben nem akarnak részt venni annyira. ... itt megint az a kérdés, hogy van-e digitális kompetenciája a gyerekeknek, az, hogy ezt egyáltalán meglépjé, és hogy meg akarja-e egyáltalán lépni? És szerintem ezekre a „nem” a válasz nagy átlagban, amiket látok, hallok” (város, szakközépiskolai pedagógus).

A házi feladatok ellenőrzése – a digitális úton beérkezőké – is változatos képet mutat. Az első hetekben, napokban, sokaknál rendszertelenül működött a javítás és válaszadás metódusa, a legtöbben arról számoltak be, hogy azonnal, sokszor késő este is válaszoltak a beérkező üzenetekre, ami kis túlzással, de állandó jelenlétet igényelt. Csipogtak a telefonok, és ez belső késztetést eredményezett a pedagógusban: az azonnali válaszadásét. Azonban rövid időn belül a legtöbben kialakítottak egy napirendet, amiben megvan az ideje a házi feladatok ellenőrzésének. De a visszaküldött, javított anyagok mellett sokan szóban is kapcsolatot teremtenek diákjaikkal azért, hogy el tudják magyarázni, miért volt hibás a feladatmegoldás. A frontális előadás, az órai munka, a gyerekek reakcióinak hiánya ad egy belső igényt erre sok pedagógusnál, és a gyerekek is vevők erre a kapcsolatra.

„Ők nem nagyon kérik, én ez nekem fontos, hogy elmagyarázzam neki. Tehát a gyerek az elküldi, kijavítva visszaküldöm esetleg, de ha túl sok a hiba és látom, hogy nem érti, nem ért bizonyos dolgokat, akkor csörgetem, és elmagyarázom. (És ezt hogy fogadják?) Ó, nagyon szeretik! Nem bánják, mert tudják, hogy ezzel nekik akarok jót. Ők ezt díjazják, a gyerekek. Meg a dicséret! Tehát hogy rengeteget dicsérem Őket, nagyon sokat, mert ezzel sokkal, de sokkal többet érek. Mindig megköszönöm, ha elküldik.” (falú, pedagógus)

„Tanítványaink igénylik a személyes kapcsolattartást, a segítségadást. Telefonon, gépeken nehéz magyarázni, nem értik meg a gyerekek.” (falú, intézményvezető)

A kialakult rendszernek számos előnye és hátránya is van. A legnagyobb előny az önálló, saját ütemű, másokhoz nem alkalmazkodó tanulásból származik azoknak, akik komolyan veszik az otthoni készülést. Ők önállóbbak, sokan kreatívabbak lettek: számos tehetséget is felfedeztek a tanárok (ez főleg ének-zene, rajz tárgyakra érvényes). Akik az osztály előtt nem mertek megszólalni, visszahúzódóak voltak, ebben a helyzetben kiteljesedtek, nincs frusztráció, hogy mit szólnak, gúnyolódhatnak-e a többiek, hiszen a felvett videót, elkészített feladatot csak a tanár látja.

„Valaki sokat nyer vele, mert el tud mélyülni otthon, ... utána néz, puskázik – bánom is én, hogy puskázik, legalább javít! – ez az egyik véglet, aki nagyon szorgalmas és nagyon oda teszi magát, a mások oldal pedig, akit egyáltalán nem érdekel. Aki eddig se tanult otthon csak annyit, amit magába szívott az iskolában az órán, vagy esetleg tanszobán, azok most teljesen lemaradnak.” (falú, pedagógus)

Természetesen a szülők hozzáállása is befolyásolja a gyerek teljesítményét: sokan nem tudják, vagy nem akarják segíteni a gyerekeik munkáját, ill. gyakori, hogy valaki az osztályból megírja a házi feladatot és körbeadja a társainak vagy maga a szülő az, aki megoldja, ha a gyerek nem akarja. A rendszer gyengeségét, a digitális oktatásra való felkészületlenségét, a „digitális szocializáció” hiányát mutatja ez a magatartás is.

„... egyre önállóbbak jó néhányan, viszont aki az iskolában sem volt az, nagyon nem volt az, meg nem volt otthonról sem segítsége, nem motiválták otthonról, az most se csinálja”. (város, pedagógus)

„Nagy problémát jelent, hogy a szülők egy része (többsége) nem tudják segíteni a gyermekek munkáját. A számonkérés még nehezebb, mert a Krétában látják egymás munkáját, és többször előfordul, hogy lemásolják a kész feladatokat, ha rossz, akkor is. Ha a gyerek nem akar tanulni a szülő írja meg helyette és ez a pedagógus és szülő között konfliktushoz vezet. (falú, intézményvezető)

„A gyerekek nem akarnak a szülőkkel dolgozni, otthon hiányoznak a szabályok, a szülők engedékenyek. Megoldják a gyerekek helyett a feladatokat. A szülők másik része viszont nem ellenőrzi, hogy mit dolgozik a gyermeke.” (falu, intézményvezető)

Azok a gyerekek, akik semmilyen módon nem reagálnak a megkeresésekre, sem a papír alapon kiküldött anyagokra, sem a digitális úton kiküldöttekre „meghosszabbított nyári szünetként” élik meg ezt az időszakot. Többszöri felszólításokra sem reagálnak - a szülők sem - ilyen esetben tehetetlenek az intézményvezetők, a pedagógusok.

Jövőkép - jógyakorlatok

Összefogott a pedagógus társadalom: a szaktanárok FB-csoportokat hoztak létre, ahova számtalan anyagot tölthettek fel, az interjúkban néhányan megjegyezték, ez már sok is, nehéz a szelekció. Létezik olyan kiadó, aki ingyenessé, elektronikusan elérhetővé tette a tankönyveit, videó anyagait, az Oktatási Hivatal is hozzáférhetővé tett számos tananyagot, sokan használják a Zanza.tv videóit, mindezek a későbbiekben is színesíteni fogják az oktatást. Sok minden tehát a jövőben is hasznos forrásként szolgál majd, leginkább a tananyagok, az órák és házi feladatok érdekesebbé tétele kapcsán.

„Nekem ez volt a legnagyobb segítség, ami ilyen kész munkákat a kollégák elkészítettek, illetve közzétették.” (falu, intézményvezető-helyettes)

„Az biztos, hogy a pedagógus társadalom nagyon összeszokott, mert benne vagyok rajzos csoportban, töris csoportban, és mindenki megosztja, amit csinált. Az az összefogás, az hallatlan.” (falu, pedagógus)

A számonkéréshez használt applikációk is (Redmenta, Google Classroom) sok pedagógusnak jelentenek a későbbiekben is segítséget, legfőképp a lexikális tudás visszakeresésére vonatkozóan.

„Az iskolának azért rengeteg előnye van a tanulás mellett. Az kétségtelen viszont, hogy sok olyan dolog van, köszönhetően a különböző alkalmazásoknak meg felületeknek, amely elképzelhető, hogy ha visszatér az élet a korábban megszokott, vagy a járványt megelőző időszakhoz, akkor elképzelhető, hogy fogok használni... például a Redmenta, vagy az Office-nak az űrlapkészítő felülete.” (város, magángimnáziumi és szakközépiskolai pedagógus)

De fölmerült az is, hogy a jövőben már nem a gyerekek fogják betegen lévő osztálytársaiknak elvinni az órai anyagokat, hanem a tanár közvetlenül is fel tudja venni digitális úton a diákkal a kapcsolatot (e-kréta leginkább) és így be tudja vonni az oktatásba, csökkentve ezzel a lemaradását.

„... aki hosszú ideig hiányzik, annak ugyanígy, a továbbiakban, már én is el fogom küldeni a tananyagot. Mert eddig ugye nem küldtünk semmit, csak osztálytársak egymástól összegyűjtötték vagy nem gyűjtötték össze, és akkor neki csak akkor lehetett pótolni, amikor legközelebb iskolába volt.” (falu, intézményvezető-helyettes)

A fentiekén túl, érdemes lenne nem csak egyéni ill. intézményi szinten összegyűjteni mindazokat a jógyakorlatokat, melyek a vészhelyzet idején, sokszor spontán alakultak ki, és felhasználhatóak a frontális oktatás, és természetesen egy nem külső nyomásra, havi-havaria-helyzetben, hanem tervezett módon megvalósuló digitális távoktatás keretein belül is.

Ennek egyik alapvető eleme lenne annak felismerése, hogy a szeptemberi iskola kezdés nem történhet meg a megszokott, hagyományos módon: a gyerekek több hónapja nem találkoztak egymással (jó esetben csak kisebb csoportokban tartják egymással a kapcsolatot), szükségük van, lesz arra, hogy újra visszaszokjanak az iskolába, megérezzék annak közösségi élményt, közösség-tudatot teremtő pozitív voltát, kisebb csoportokban dolgozzanak, játszanak együtt.

„És szerintem egy nagyon fontos dolog lenne, hogy szeptembert az nem oktatással kezdeni, hanem a szocializálással meg a neveléssel. És akár egy projekthetet erre, hogy csak mindennap bejövünk, leülünk, teázunk, kávézunk, nem tudom mit csinálunk, és csak vagyunk, társasozunk. Tehát így, a visszamerülése, az iskola szagába, meg közegébe... az az igazság, hogy elszoknak egymás hülyeségétől, egymás közelségétől, és szerintem ezt felnőtként nagyon nehéz megélni, ...hát szerintem gyerekként ez nehéz lesz...” (város, szakközépiskola)

A digitális munkarend az oktatási folyamat (pedagógus-diák-szülő) triászát kibővíti egy negyedik dimenzióval: az online platformok jelenlétével. Így ez az oktatási folyamat négy szereplőssé válik, hiszen egy olyan technikai térben zajlik, amely valójában átalakítja az oktatás-nevelés egész folyamatát. Ez a negyedik dimenzió viszonyítási pont lesz, a hagyományos szereplők ütköző zónája. Tanulmányunk elején jeleztük már, a digitális tér használata nélkül nem lehet integrálódni ezen oktatási folyamatba, és a kimaradásnak eszköz szintű akadálya és kompetenciabeli hiányosság egyaránt oka lehet. Az online platformok elsődlegesen megváltoztatják a tanítás folyamatát, amelyből a face-to-face- jellegű kapcsolatok kezdenek eltűnni. Ez annak ellenére is így van, hogy a technikai feltételek adottak a vizuális és interaktív élményre, ám alanyaink szerint ezzel meglehetősen kevés pedagógus élt. E perspektívából tekintve a digitálisnak nevezett munkarend sokkal inkább hasonlít egy levelező (e-mailező) távoktatásra: a pedagógusok zöme az online platformokat feladat kiosztásra, és a feladatok ellenőrzésére használta. De ez természetesen nem általános, és e ponton visszaköszönt az oktatási, nevelési folyamat személyfüggő tulajdonsága. Gyakran az iskolák sem alkalmaztak egységesen platformokat (kivételek azonban voltak!), ám erre rátevéődtek a tárgy jellegéből fakadó, illetve a pedagógusok motivációjára, tapasztalatára, és nem utolsósorban digitális kompetenciáira épülő egyéni változatok, megoldások.

2. ábra: A digitális munkarend fogalmi térképe

Az online platformok centralizált és decentralizált elemekkel egyaránt bírnak. Az internet világa, az online tér eleve a források és információk többszólamúságát hordozzák, így elviekben végtelen oktatási forrás közül választhattak a pedagógusok. De a digitális „munkarend” egyfajta adminisztratív fegyelmet is követel, ezért a közoktatással kapcsolatos feladatokat adminisztrálni is kell e térben, és erre adódott a már korábban országosan is bevezetett e-kréta rendszer. Az elmesélések alapján az e-kréta rendszer adminisztratív eszközzé vált, és csak elvétele töltötte be az online tanulás menedzselésének szerepét – noha technikailag akár hatékonyabb eszköz is lehetne. De az online tér decentralizált világ is, és néhány hét alatt a pedagógus társadalom megtalálta azokat a fórumokat és lehetőségeket, amelyeket sikerrel alkalmazhatott (a beszélgetésekben elhangzott a Redmenta, Google tanterem, Mozaweb stb.)

A digitális oktatás bevezetése nem csak a tanulók számára jelentett tanulási folyamatot, hanem a szülőknek és a pedagógusoknak is. Kutatásunk során csak pedagógusokkal beszélgettünk, akik ezt megerősítették: ugyan teljesen át kellett alakítaniuk napi- és hetirendjüket, ám összességében új tudásokra is szert tettek. A járvány utáni helyzetben például a kényszerhiányzásokat (pl. betegség) már másképpen fogják kezelni, hiszen megtanulták, fizikai jelenlét nélkül is be lehet kapcsolódni az oktatási folyamatba. Ugyanakkor újra megtapasztalták a „sallangmentes” oktatást is, ugyanis az online térben való találkozások koncentráltabbakká váltak, egyáltalán nem kellett a kontaktórákon tapasztalható fegyelmeléssel tölteni az időt. Ilyen szempontból ezt van aki, pozitívan értékelte, de végül nem lehet elfelejteni azt sem, az iskola nem csak tudásátadó intézmény, hanem szocializációs közeg is, és ezen utóbbi funkcióját nehezebben vagy legalábbis másképpen tudja a digitális munkarend égisze alatt betölteni.

Fő kérdésünk megválaszolását, miszerint digitális fordulat zajlott-e az elmúlt hónapokban nem lehet egyértelműen megválaszolni. Ha egyértelmű digitális fordulat történt volna az legalább két dolgot jelentene: 1. a fordulat előtt nem létezett ez az oktatási forma; 2. a fordulat után egyértelmű, hogy ez az oktatás fennmarad. Mindkét premissza teljes mértékben nem lehet igaz: digitális oktatás valamilyen formában korábban is létezett, a technikai lehetőségek eddig is adottak voltak. Az, hogy a jövőben csak digitális oktatás lenne, - jósolni ugyan nem illik egy tanulmányban – de jobbra kizárt: alanyaink és feltételezhetően a diákok is várják a fizikai kontaktust lehetővé tévő iskolai életet. Ha teljes digitális fordulat nem is jött létre, „félfordulat” mindenképpen: a diákok és a pedagógusok új tudások megszerzése és átadása mellett, új habitusra is szert tettek: megtapasztalták a fizikai jelenlét nélküli folyamatos együttlét és együtt gondolkodás esélyét. Hogy ez az esély ki tud-e bontakozni, és hogy ez a kibontakozás tud-e az offline, értsd társadalmi meghatározottságok nélkül működni, szintén a jövőben fog kiderülni. Az mindenképpen tény, a közös cél érdekében történő digitális eszközhasználatnak olyan offline akadályai vannak, amelyek az eddig is ismert családi, szülői háttérre és egyéni

képességekre vezethetők vissza, így sajnos sokkal inkább valószínűsíthető az, hogy az online térben részben újratermelődnek az offline hátrányok.

Összegzés, tanulságok

Kutatásunk során az intézményi szintű reziliencia kialakulására és fenntartására próbáltunk válaszokat adni. Az intézményi rezilienciát kvantitatív, statisztikai eszközökkel értelmeztük: azt az iskolát tekintettük reziliensnek, amelynek aggregált kompetenciaértéke meghaladta a szintén aggregált családháttér-indexet. A reziliencia jellemzőinek jobb megértése céljából olyan iskolákat is választottunk, amelyek ugyanilyen mutatók szerint nem tekinthetők reziliensnek, azaz a családháttér szerinti becsléshez képest gyengébben vagy átlagosan teljesítenek.

Kutatásunk alapkérdése az volt, beazonosíthatók-e az iskolai sikeresség komponensei multietnikus környezetben, és ha igen, ebben milyen szerepe van a helyi társadalom jellemzőinek? Empirikus vizsgálódásaink ugyanakkor arra is választ adnak, a sikeresnek vagy átlagosnak tartott iskolák hogyan kezelik a tanulók hozott hátrányait?

Alaphipotézisünk az volt, az iskola nem működhet a helyi társadalomtól függetlenül, nem sziget: ezzel azt feltételeztük az intézményi reziliencia magyarázatok számolni kell a szűkebb társadalmi környezet sajátosságaival. Sőt maga a település és térség is – bizonyos feltételek mellett – szintén reziliensnek tekinthető, főleg, ha képes térségi válaszokat adni a megváltozott környezetre, és ha egyensúlyra törekszik (Fejérdy, Karvalics 2015). A települések általában is különféle veszélyeknek tehető ki, ahogy a szakirodalmi összefoglalóból is kiderül, megkülönböztethetjük az elsődleges veszélyeztetettséget (környezeti, demográfiai, foglalkoztatásbeli okok), a másodlagos sérülékenységet (ezek leginkább regionális egyenlőtlenségből fakadnak és inkább a kisebb településeket érinti), illetve a harmadlagos sérülékenységet, amely a városok közötti egyenlőtlenségekre, az aprófalvak leszakadására utal.

Kutatásunk első szakaszában az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatait használtuk. A több tanév adatai szintjén folytatott statisztikai elemzésekből az körvonalazódott, hogy reziliens iskolákat nagyobb valószínűséggel lehet találni a kisebb és falusi iskolák körében. Ezzel szoros összefüggésben az is kijelenthető, hogy a reziliens iskolákat nem helyi iskolai verseny termeli ki, ugyanis a reziliencia esélyét nem növeli az, hogy ha a környéken még van egy vagy több más hasonló státusú iskola is. Ez lehetséges arra utal, hogy az iskolák bizonyos értelemben magukra maradvá véletlenül vagy kényszerből, tudatosan vagy éppen nem egy határozott stratégia miatt is válhatnak rezilienssé. Területi szinten azt is megállapíthatjuk, hogy a központi és Nyugat-Dunántúli régióban nagyobb valószínűséggel találni reziliens iskolát, ez pedig azért érdekes, mert úgy tűnik, nem azokban a régiókban válnak rezilienssé az iskolák, ahol nagyobb arányban élnek hátrányos helyzetű és/vagy roma származású diákok. Az iskolák belső élete kapcsán a tanári összetétel és az értékelési gyakorlatok is mutatnak szignifikáns hatásokat. Azokban az iskolákban például, amelyekben egyfajta belső kulturális sokszínűség érzékelhető (van roma származású vagy nem magyar anyanyelvű és/vagy állampolgárságú pedagógus) nagyobb eséllyel lesznek reziliensek. Az értékelési gyakorlatok közül fontos megjegyezni, hogy a horizontális, kollégális-közösségi értékelés gyakorlata szignifikánsan növeli a reziliencia esélyét (szemben a külső értékeléssel, amelynek elemzéseink szerint nincs érdemi kihatása erre). A pedagógiai programok közül úgy tűnik az IPR-nek és a cigány nemzetiségi programnak nincs mérhető pozitív hatása a rezilienciára, vélhetően e programok másfajta tudásokat, kompetenciákat adnak át a tanulóknak.

Kutatásunk második, hosszabb szakaszában kvalitatív eszközökkel próbáltuk feltárni az intézményi reziliencia iskolai és térségi összefüggéseit. Az önmagában is imponáló empirikus anyag olyan rendszerszintű oktatáspolitikai hatásokat dokumentál mikroszinten, amelyek segítenek megérteni nem csak a reziliencia esélyének kialakulását és fenntartását, hanem a jelenlegi magyar általános iskolai rendszer kistérségi működését is. A rendszerszintű jellemzőkből két fontos elemet ki kell emelnünk, amelyek mindegyik helyszínen markáns hatással voltak az iskolákra: a fenntartóváltás, azaz az iskolák kikerülése az önkormányzati fenntartásból, illetve az egyháziasítás folyamata, amelynek során olyan egyházi fenntartású iskolák jönnek létre, amelyek emelt állami támogatásban is részesülnek. Falvakon, kisebb településeken a

fenntartóváltás felemás kapcsolatrendszerrel generált az iskolák és az önkormányzat között. Az iskolák egy része légtérbe került, a helyi intézményekkel való kapcsolata beszűkült: az iskola az önkormányzattól csak minimális forrásokat tudott kialakítani, az önkormányzatok viszonya pedig tehermentessé vált, amely sok esetben azt is előidézte, hogy érdektelenné is vált az iskola megőrzésében vagy legalábbis társadalmi presztízsének fenntartásában. Egyik esettanulmányunkban ez a jelenség részletesen dokumentált, és fordított virillis helyzetnek neveztük azt, amikor a helyi elit ellenérdekelt az iskola fenntartásában.

A másik említett makrojellemző, az egyházasítás átrendezte a helyi, kistérségi oktatási piacot. Több helyszínen is azt tapasztaltuk az egyházi iskolák térhódítása felerősíti átrendezi az iskolaválasztási stratégiákat, újfajta szelekciós mechanizmusok alakulnak ki: az állami iskolákból több helyen egyre inkább a hátrányos helyzetű, roma gyerekek oktatási helyszíne lesz, az egyházi iskolákba pedig a tehetősebb, nem roma családok igyekeznek beírni gyerekeiket. A white flight jelensége már eddig is létezett, de az új oktatási piacon olyan iskolák is elromásodnak, amelyek még néhány éve reziliensnek, sikeresnek tűntek. Több esettanulmányban is körülírtuk ezt a kvázi oktatási piacot, amely valójában arra utal, hogy ez a piac instabil, mivel *nem esik egybe* sem a beiskolázási körzettel, sem az ingázási körzettel, sőt, még az adott településsel sem. Innen már nem nehéz belátni azt sem, hogy e kistérségi kvázi oktatási piacnak lesznek nyertesei és vesztesei is. Ha e jelenséget összevetjük a reziliencia térségi összefüggéseivel, látnunk kell, hogy e piacon belül a helyi centrumok megerősödnek és a helyi perifériák még inkább marginálisabb pozícióba kerülnek többek között azért, mert felszakadozott az intézmények kapcsolata a helyi közösségekkel. Úgynevezett hiszterézis, azaz késleltetett hatás érvényesül, a piac átrendeződése miatt a centrumok lesznek a nyertesek. Kérdés persze, kik ezek a helyi centrumok? Az iskolai eredmények (statisztikai adatok) alapján például azt láttuk, a kis települések tűnnek reziliensnek, de a térségi folyamatok eredményeképpen éppen ők lettek a vesztesek. Több terepmunkánk tapasztalata alapján az is megfogalmazható, hogy az igazi reziliens (azaz sikeresen alkalmazkodó szereplő) a közeli nagyváros, nagyobb település, mivel az új helyzetre (sokk-ra) valójában ők jobban reagáltak, erőforrásokat szívtak el az amúgy is erőforrás szegény településről, és így megerősödött térségi pozíciójuk is. Ez a nagyobb település szempontjából akár sikerként csapódhat le, de a jelenség valójában a regionális egyenlőtlenségeket, az iskolai szegregációt erősíti, amely hosszabb távon viszont az egész rendszer méltányosságát, esélykiegyenlítő funkcióját ássa alá.

A négy kistérségi kutatási terepeink közül háromban a roma tanulók arányának nagyobb mértékű növekedése új jelenséggé tételeződött (a baranyai régióban ez nem volt különösebben tematizálva). Ezek a helyszíneken a roma tanulói jelenlét a pedagógiai kihívásoktól kezdve a társadalmi előítéletek rendszerébe helyezve egyaránt megjelent. Volt, ahol a pedagógiai eszköztárat igyekeztek ehhez igazítani, más helyszíneken viszont egyfajta többségi, asszimilációs-szimbolikus attitűd volt érzékelhető. Egyik helyszínen például (Szatmárpópa) odáig ment az előítéletes gondolkodás, hogy a roma gyerekek saját anyanyelvét nem létező, használhatatlan nyelvként aposztrofálták a pedagógusok. Egy másik helyszínen (Gesztenyés) a helyi elit a település ellentmondásos múltjához a nemzeti-konzervatív hagyományokkal való feltétlen azonosulással, és a létező és kitalált hagyományokhoz való fenséges-ünnepélyes viszonyulással fordul. Itt ebbe a koncepcióba is illeszkedik az iskola egyházi átadása és a nemzeti neveléssel kapcsolatos elvárások hangsúlyozása, ezért a helyi roma lakosságból csak azok kaphatnak helyet, akik „igazodnak” a többségi normákhoz és kapcsolódni tudnak a magyarság rítusaihoz. Egy harmadik helyszínen (Atelep) a helyi településvezető adminisztratív eszközökkel igyekezik a roma lakosságot „kordában” tartani, és ezért nem véletlen, hogy a diákok is úgy érzik folyamatos megfigyelés alatt állnak. E példák azt sugallják valójában, hogy a társadalmi előítéletek egy adott szintje mellett nagyon nehezzé válik a reziliens iskolai utak kialakítása.

Kutatásunk egyik érdekessége az is, hogy lehetővé vált a statisztikai adatok kvalitatív módon történő validálása. Visszatérő kérdésként merült fel a terepmunkák során, hogy vajon, amit a helyszínen látunk összevág-e a statisztikai elemzésből leszűrt értékelésekkel. Egyszerűbben azt a kérdést is megfogalmazhatjuk, hogy valóban reziliens-e az ami messziről annak látszott? E kérdésre adható válaszok mindegyik esetével találkoztunk: 1. volt olyan iskola, ami a statisztikai adatok alapján reziliens volt és a

helyszínen is annak tűnt (1-es típusú kongruencia). 2. volt olyan is, amely messziről annak tűnt, de a helyszínen erről egyértelműen nem győződünk meg (1-es típusú inkongruencia); 3. volt olyan, amely nem tűnt reziliensnek, de a helyszínen innovatívnak tűnt (2-es típusú inkongruencia); 4. volt olyan iskola, amely sem messziről, sem közelről nem tűnt reziliensnek (2-es típusú kongruencia).

A helyszínen is reziliensnek tűnő intézmények esetében (Hántód, Kőkapú) kiderült, hogy tudatosan készülnek az OKM mérésekre, és egyfajta belső mérési rendszert is kialakítottak. Érdekes párhuzam a két helyszín között, hogy más-más megfontolásból ugyan, de a roma tanulói arány nem tételeződött éles problémaként e helyszíneken. Az egyik helyszínen ugyanakkor egy tanoda is működik, amelynek vezetője hathatósan igyekszik a roma gyerekek továbbtanulását is befolyásolni. Megjegyzendő az is, hogy itt amíg a white flight nem indul be, az iskola helyi kínálatában ki tudja elégíteni a nem roma szülők elvárásait, azaz működtet egy olyan osztályt, amelyben viszonylag alacsony a roma tanulók aránya, vélhetően a tehetősebb roma családok gyerekei is ide járnak. A 2-es típusú kongruenciával jellemzett helyszínen mondhatni minden adott, ami szükséges ahhoz, hogy egy intézmény ne váljon rezilienssé: a település elitjén belül politikai, vallási konfliktusok vannak, amely kihat az oktatási intézmények társadalmi presztízsére. Ugyanitt a közeli nagyváros iskolái és a szomszéd település egyházi iskolája komoly vonzerőt jelent a nem roma családok számára.

Az 1-es típusú inkongruens esetben az intézmény nem is volt tudatában annak, hogy reziliensnek minősülhet. Ennek valószínű az is oka, hogy koncepciójukban csak az „abszolút sikerek” jelennek meg. Mivel a kompetenciaértékek önmagukban nem kimagaslók, és nem tudatosították a reziliens gondolkodást, azaz a valamihez képesti siker lehetőségét, a kompetenciamérés inkább stresszforrásként jelenik meg, amelynek egyik kimenetele az lehet, hogy „büntetik” őket, hiszen lehetséges, intézkedési tervet kell készíteniük. Megjegyzendő ők úgy reziliensek, hogy nincs belső mérési rendszerük, és az iskola környezetét a település szintű konfliktusok, a white flight egyaránt jellemzik. Mentsvárként néhány éve egyházi intézmény lettek, ettől várják a helyi folyamatok megfordulását. Itt a siker kulcsa talán az lehet, hogy ugyan hagyományos eszköztárral, de a pedagógusok még magas szakmai öntudattal rendelkeznek. A 2-es típusú inkongruens esetben egy innovatív iskolával állunk szembe, amelynek vezetője nem csak, hogy elkötelezett a hátrányos helyzetű gyerekek hathatós oktatás mellett, hanem pályázatok szintjén rendkívüli aktív, és mélyen integrálódott az országos szakmai szervezetekbe is. Mindennek hatására olyan intézményi klímát valósított meg, amely támogatólag hat pedagógusra és diákra egyaránt. Amiért talán az OKM adatok szintjén nem tud reziliens lenni, az, hogy maga a vezető is az országos mérést amolyan *l'art pour l'art* dolognak tartja, és az iskola sikerének igazi indikátorát a továbbtanulási adatokban látja.

Alaphipotézisünk, miszerint az iskola nem sziget, és e helyi integráltság hozzájárul az iskolai sikerekhez részben megdőlni látszik. Igaz ugyan, hogy a rezilienciát és/vagy az innovatív iskolaműködést elősegíti a település egészével, a helyi intézményekkel való érdemi kapcsolattartás. Ezekon a helyszíneken vagy létezik egy kidolgozott belső mérési rendszer, vagy a településen, iskolában létezik olyan markáns személyiség, aki elkötelezett a hátrányos helyzetű diákok iskoláztatása, a továbbtanulásuk támogatása mellett. Mindeennek viszont a fordítottja is igaz: a nem reziliens intézmények gyakran magára hagyatottak, és ezt a makrofolyamatok is elősegítik. Ugyanakkor találni olyan esetet is, ahol reziliens intézmény működik konfliktusos környezetben. A konfliktusok egy része a helyi elit törésvonalai mentén alakulhat ki, a konfliktuspotenciál egy másik szempontja pedig az, hogy a roma népesség társadalmi helyzete és lehetőségei mennyire rögzítettek (azaz felfelé zártak a település társadalmi hierarchiájában), és hogy milyen lehetőségei vannak a roma fiataloknak az oktatási mobilitásra.

Kutatásunk során elsősorban intézményi rezilienciára koncentráltunk, ám ugyanakkor dokumentáltuk azt is, a sikeres kitörési történetekben meghatározó szerepet játszanak az intézményes, strukturális mobilitást támogató humán szolgáltatások. A reziliens fiatalok élettörténetei rávilágíthatnak arra, hogy a helyi társadalmi hierarchián belül (a roma közösség belső rétegzettségét is figyelembe véve) milyen pozícióból

lehetséges az oktatási mobilitás, illetve az iskola és a helyi intézmények nyújtanak-e hatékony, intézményesített támogatást az oktatási mobilitáshoz.

Az intézményi szintű reziliencia kialakulásának esélye során számolni kell belső intézményi és külső, település, térségi szintű jellemzőkkel. Az iskola belső világából mindenképpen hozzájárulhat az intézményi rezilienciához a határozott szakmai koncepciók megléte, a tényleges esélyegyenlőségi (azaz nem csak lözungszerűen és nem csak pályázatok kedvéért végzett) tevékenységek, illetve a markáns vezető léte, valamint a belső mérési rendszer kialakítása és működtetése.

Település, térségi szinten a helyi konfliktusok létével számolni kell. A társadalmi, vallási, gazdasági, etnikai helyi konfliktusok bizalmatlanságot szülnek, gyakran együttjárnak a hitelesség hiányával, amelynek következtében az iskolák – a strukturális okokon túlmenően is – elszigetelődhetnek, magukra maradhatnak. Az iskola kapcsolatrendszerének formálissá válása és beszűkülése az iskola elszigetelődése nem erősítheti az intézményi reziliencia kialakulását.