

KENDE ÁGNES¹

A ROMA GYEREKEK MÉLTÁNYOS OKTATÁSÁT SEGÍTŐ PROGRAMOK LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSI
EGYENLŐTLENSÉGEK RENDSZERÉBEN

DOI: 10.18030/SOCIO.HU.2018.1.144

ABSZTRAKT

Az alábbi tanulmány azt vizsgálja, hogy a jelenlegi, alapvetően lexikális tudást számon kérő, tantárgyalapú és tradicionális oktatási szemléletre épülő oktatási rendszerben milyen módon tudnak működni olyan oktatási programok, amelyek a roma tanulók oktatási érdekeit, méltányos elfogadását és elismerését állítják központba. A tanulmány fő kérdése, hogy lehet-e hatásuk ezeknek a programoknak az egész rendszerre, képesek-e arra, hogy szemléletváltozást hozzanak létre az iskolákban leginkább elterjedt pedagógiai felfogás és működésmód terén, és vannak-e eredményeik a roma gyerekek iskolai sikeressége, iskolázottságuk növelése szempontjából. A tanulmány fő állítása, hogy az oktatási rendszer különböző – strukturális-politikai, intézményi és egyéni – szintjeire együttesen ható beavatkozás nélkül nem lehetséges rendszerszintű változásokat előidézni. Az egy-egy szinthez köthető és csupán arra hatást gyakorló, a fősodortól eltérő személetet képviselő programok nagy valószínűséggel marginalizált helyzetre vannak ítélve, és a szintek kölcsönös összefonódása miatt így csak nagyon lassan képesek hatni a rendszer egészére. Egyszerűbben fogalmazva: a roma gyerekek iskolai kudarcainak megakadályozásához nem elég a pedagógusok szemléletváltozása, ami az új szemléletű tanárképzés nyomán formálódik, hanem szükség van a szegregáció megszüntetésére is, hiszen szegregált iskolai körülmények között a roma tanulókat olyan egyéb, az emberi méltóságuk sérelmével járó hatások érik (pl. a diszkrimináció elszenvédése), amelyeket önmagában egy jó pedagógus nem tud kompenzálni. Ugyanez visszafelé is igaz, az oktatási integráció megfelelő pedagógiai szemlélet nélkül képtelen azt a pozitív hatását kifejteni, amelyre egyébként a társadalmi integráció érdekében szükség lenne.

Kulcsszavak: roma tanulók, iskolai kudarc, tanárképzés, tanoda, oktatási szegregáció, oktatási rendszer, pedagógiai szemlélet

¹ Central European University, Center for Policy Studies

OPPORTUNITIES OF EDUCATIONAL PROGRAMS AIMING AT EQUALITY FOR ROMA STUDENTS WITHIN A SYSTEM OF EDUCATIONAL INEQUALITIES

ABSTRACT

This study examines how child-centred educational programs focusing on Roma students' recognition and equity can operate in the essentially lexical-knowledge-based, subject-oriented Hungarian educational system which follows a traditional approach to education. The study raises questions as to whether these programs are able to bring a difference to the education system by changing the pedagogical approach currently dominant in schools, and whether they have effects on Roma students' school success in higher education. The main proposition of the study is that it is impossible to upgrade the entire system without joint interventions affecting all its levels: the structural-political, the institutional and the individual. Educational programs representing alternative pedagogical approaches, compared to mainstream conceptions, are usually targeted at only one level of the education system, and are therefore likely to remain isolated, at best affecting the whole system very slowly, due to the mutual interconnections between its levels. In short, it is not enough to change the teachers' approach through teacher-training programs in order to prevent Roma students' failure in schools. It is also necessary to eliminate school segregation. Segregated conditions leading to discrimination causes harm to Roma students' dignity, which cannot be compensated for by a good teacher. The reverse is also true: integration in education cannot have positive effects on Roma students' school success without the adoption of an appropriate pedagogical approach. Both conditions are necessary for successful social integration.

Keywords: Roma students, school failure, teacher training, study halls, segregation in education, education system, pedagogical approach

A ROMA GYEREKEK MÉLTÁNYOS OKTATÁSÁT SEGÍTŐ PROGRAMOK LEHETŐSÉGEI AZ OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK RENDSZERÉBEN

BEVEZETÉS

Írásomban a roma gyerekek iskolai kudarcai mögött álló közoktatási rendszert két olyan oktatási program segítségével szeretném bemutatni, amely programok épp a szemléletmódjuk miatt, bár különböző módokon, de „lepattannak” a közoktatás egészéről; nem képesek szervesen beépülni annak rendszerébe. Az egyik egy tanárképző program a Miskolci Egyetemen, a másik pedig a tanodák intézményrendszere. A két oktatási program egymáshoz nem kapcsolódik, szemléletükben mégis hasonlítanak egymáshoz, és abban is közös a sorsuk, hogy bár kapcsolódnak a közoktatás rendszeréhez, kevésbé képesek hatni a rendszer egészére és az abban uralkodó oktatási szemléletmódra. Ez történik a tanárképző program újfajta szemléletével, amely mire eljut az iskolákhoz az ezt elsajátító pedagógusokon keresztül, részben „elolvad”, mert bedarálja őket az iskola hagyományos működésébe, és ez történik a tanodákban alkalmazott hatékonyabb tanítási módszerekkel is, amelyeket az iskola, ahelyett, hogy alkalmazná azokat, inkább csak kihasznál, felmentve magát a roma gyerekek iskolai problémáinak megoldása alól.

A tanulmány alapját képező két oktatási programról szóló esettanulmány a Horizon 2020 program által támogatott *SOLIDUS, Solidarity in European societies: empowerment, social justice and citizenship* (Szolidaritás az európai társadalmakban: képessé tétel, társadalmi igazságosság és állampolgárság) kutatás keretén belül készült. Tanulmányom Szalai Júlia születésnapja alkalmából íródott, ezzel szeretném felköszönteni és megköszönni az együtt töltött közös szakmai éveinket. Bár a tanulmány alapját képező SOLIDUS programban is együtt dolgozhattam vele, ennél sokkal maradandóbb emlék az elmúlt öt év, amikor a korai iskolaelhagyás megelőzésének lehetőségeit kutató nemzetközi programban (RESL.eu) dolgoztam vele szorosan együtt. Az alábbi írás témája egybeesik közös munkáink fő problémájával, nevezetesen azzal, hogy az oktatási egyenlőtlenségek rendszere miként erősíti fel a romák társadalmi kirekesztettségét.

A SOLIDUS program célja az volt, hogy interdiszciplináris megközelítésből vizsgálja mind elméleti, mind empirikus módon az európai szolidaritás működésének jelenlegi és jövőbeli megnyilvánulásait. Írásomban elsősorban az esettanulmányok kapcsán készült interjúkra támaszkodom. A tanoda programokról szóló esettanulmányban interjút készítettem az első tanoda alapítójával, a Tanodaplatform (tanodák érdekszövetsége) vezetőjével, egy tanodahálózat vezetőjével, két tanoda vezetőjével és tanodába járó diákokkal. A miskolci tanárképző intézet programját bemutató esettanulmányban pedig interjú készült az intézet igazgatójával, tanáraival, hallgatókkal és egy, az intézet gyakorló iskolájaként működő intézmény pedagógusaival.

Tanulmányomban azt kívánom bemutatni, hogy a jelenlegi, alapvetően lexikális tudást számon kérő, tárgyalapú, tradicionális oktatási szemléletre épülő oktatási rendszerben milyen módon tudnak működni olyan programok, amelyek a tanulók – esetünkben elsősorban roma gyerekek – oktatási érdekeit, méltányos elfogadását és elismerését állítják központba. A SOLIDUS keretében készített esettanulmányaimban kvalitatív módszerekkel azt vizsgáltam, vajon lehet-e hatásuk ezeknek a programoknak az egész rendszerre, képesek-e arra, hogy szemléletváltást hozzanak létre az iskolákban leginkább elterjedt pedagógiai felfogás és működésmód terén, és vannak-e eredményeik a roma gyerekek iskolai sikeressége, iskolázottságuk növelése szempontjából. A tanulmány alapját képező esettanulmányaimra, korábbi kutatási, értékelési és fejlesztési programokban szerzett eredményekre és tapasztalataimra alapozva azt állítom,² hogy az oktatási rendszer különböző – strukturális-politikai, intézményi és egyéni – szintjeire együttesen ható beavatkozás nélkül nem lehetséges rendszer-szintű változásokat előidézni. Az egy-egy szinthez köthető és csupán arra hatást gyakorló, a fősodortól eltérő személetet képviselő programok nagy valószínűséggel marginalizált helyzetre vannak ítélve, vagy csak nagyon lassan képesek hatni a rendszer egészére a szintek kölcsönös összefonódása miatt. Egyszerűbben fogalmazva: a roma gyerekek iskolai kudarcainak megakadályozásához nem elég a pedagógusok szemléletváltása, ami az új szemléletű tanárképzés nyomán formálódik, hanem szükség van a szegregáció megszüntetésére is, hiszen szegregált iskolai körülmények között a roma tanulókat olyan egyéb, az emberi méltóságuk sérelmével járó hatások érik (pl. a diszkrimináció elszenvéde), amelyeket önmagában egy jó pedagógus nem tud kompenzálni. De ugyanez visszafelé is igaz, az oktatási integráció megfelelő pedagógiai szemlélet nélkül képtelen azt a pozitív hatását kifejteni, amelyre egyébként a társadalmi integráció érdekében szükség lenne.

ELMÉLETI KERET: AZ OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉG RENDSZERÉNEK ETNIKAI SZEMPONTÚ KONTEXTUSA

Mivel tanulmányom fókuszában a roma gyerekek iskolai eredményességének problémája áll, így az oktatási rendszer egyenlőtlenségeket felerősítő hatásának igazolásához egy olyan elméleti keretet mutatok be, amelynek segítségével a „racializált”³ (*racialized*) vagy etnikai kisebbségek – mint amilyenek a romák Magyarországon – szempontjából lehet értelmezni az oktatási rendszer működésmódját. Phillips elméletében (Phillips 2011) a mikro (egyéni) szinten megvalósuló racializáció (*racialization*) a családi szocializáción és a közös kulturális értékeken keresztül jelöli ki az egyén különböző, etnikai- és osztályszempontú társadalmi pozícióját. Ezt a társadalmi pozíciót más identitás csoportokkal való interakció alakítja és a helyi környezet feltételei nagyban befolyásolják. Ez annyit jelent, hogy ezen a szinten az egyén direkt módon tapasztalja meg, hogy milyen romaként (más kontextusban faji vagy etnikai kisebbségként) az adott társadalmi környezetben élni. A mezo szintű intézményes racializáció eredménye a tanulók hátrányos helyzetbe kerülése az oktatáson belül, mely függetlenül az intézményi szereplők szándékosságától, az intézményi rutin működés által létrejövő, egymással összefüggő oktatási tapasztalatok kapcsán élhető meg. A makro szinten létrejövő strukturális rendszer pedig azokért

2 Részt vettem több kutatásban és programértékelésben, amelyek a roma gyerekek oktatási helyzetével, illetve programfejlesztésekkel foglalkoztak. A teljesség igénye nélkül: EDUMIGROM kutatás, HEFOP 2.1.1-es program, Gyerekszegénység Elleni Nemzeti Program, NFÜ megbízásából roma integrációs programok értékelése, települészámolási program értékelése, stb.

3 Bár a „*racialization*” és „*racialized*” kifejezéseknek nincs bevett magyar megfelelője, a tanulmányomban a „racializáció” és a „racializált” fogalmat fogom használni. A racializálás jelentése egy olyan szemlélet vagy eljárás, mely bizonyos faji, etnikai, vallási, kulturális jelenségeket, cselekvéseket, személyeket helyez faji kontextusba, olyanokat, melyeknek egyébként nincs közük a faj fogalmához.

az intézményi folyamatokért és gyakorlatokért felel, amelyek mezo szinten kerülnek bevezetésre, mint például a szegregáció megnyilvánulása az intézmények szintjén. Az állam apparátusán keresztül alakítja a faj és a faji kirekesztés működés módját azáltal, hogy meghatározza a nyelvezetet, a szabályozást, a gazdasági kontrollokat és a társadalmi kapcsolatok közvetítését. A hazai oktatási kontextusban ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai döntések egyrészt fenntartják a szelektív iskolai rendszert, másrészt kijelölik azt a normatív légkört, amely életben tartja az oktatásban a középosztálybeli értékrend felsőbbrendűsége által vezérelt szemléletmódot, és ez gyakran a roma gyerekek meg nem értéséhez, emberi méltóságuktól való megfosztáshoz vezet. (Phillips 2011)

Erre példa a roma gyerekek oktatását az elmúlt 15 évben meghatározó halmozottan hátrányos helyzet (HHH)⁴ kategória mentén kialakult kettős beszéd, nevezetesen, hogy a pedagógusok – korábbi tanárokkal készült kutatási interjúim alapján – sokszor a roma gyerekeket jelölik a HHH kategóriával, ami az iskolai közegben is sokféle módon szerepet játszó etnikai kisebbségi helyzet jelentőségének tudomásul nem vételéből származik. A HHH kategóriába tartozó tanulókat célzó oktatáspolitikai és a különböző, ennek keretében megszületett programok eredendően a roma gyerekek szegregált helyzetének és iskolai kudarcainak felismerése, illetve az ezeket feltáró kutatási eredmények alapján indultak el 2002 után. Ugyanakkor a 2000-es évek eleje óta minden oktatási integrációra irányuló törekvés és az ezekhez kapcsolódó programok megvalósítása a HHH gyerekeket nevesítette, nem pedig a roma gyerekek célzására irányult. A kettős beszéd lényege, hogy a HHH és a roma kifejezések gyakorlatilag egymás szinonimái váltak az oktatási nyelvezetben. A HHH kategória, melyhez eredetileg különböző kiegészítő források vagy szolgáltatások jártak,⁵ egyrészt lehetővé tette a hátrányos helyzetű roma gyerekek célzott elérését, másrészt elkerülte, hogy a romaság és szegénység között egyenlőségjel legyen, hiszen nem minden roma gyerek tartozik ebbe a kategóriába, viszont a nem roma HHH-s gyerekek is részesülhettek a többlet támogatásokban. A két fogalom szinonimaként való használata ugyanakkor jól mutatja a roma gyerekekkel kapcsolatos uralkodó szemléletet a pedagógiában, illetve azt, hogy a szegénység mennyire etnicizált Magyarországon: tehát a romákkal azonosítják leginkább azokat, akik szegények és iskolázatlanok. Míg a HHH egy szociális kategória, addig a roma gyerekek egy, a többség által etnikai kisebbségként számon tartott kategória tagjai. Példának okáért, amikor egy tanár roma gyerekekről akar mondani valamit, de az etnikai hovatartozás nyilvántartását az iskolában törvény tiltja, a HHH kifejezés használatával törvényes keretekben tudja tartani a róluk való beszédet, miközben mindenki számára egyértelmű abban a beszédhelyzetben – legtöbbször éppen a paternalista, sokszor előítéletes megjegyzésekből kikövetkeztetve –, hogy a romákról beszél. Ez annyira így van, hogy oldottabb pillanatban a legtöbb tanár a HHH szó használata után észrevétlenül áttér a roma kifejezésre. Miközben tehát a roma gyerekek identitása nem csupán hátrányos szociális helyzetükből adódik, és nem is csak abból, hogy a többség őket egy jól azonosítható etnikai csoporthoz sorolja, hanem köztük találjuk azokat is, akik erős etnikai elkötelezettséggel rendelkeznek, a HHH kategória használatával „eltűnnek” a roma gyerekek mint etnikai kisebbség tagjai az oktatási rendszerből. Ez a színvak politika „színvak rasszizmust” eredményez.

4 Bár a fogalom mögötti szabályozás többször is változott, a lényege, a tanuló családjának/gondviselőjének szegénysége és a gyermeket nevelők alacsony iskolai végzettsége.

5 Ennek legfontosabb eleme eredetileg az integrált oktatás bevezetéséhez kapcsolódott, a pedagógiai szemléletváltást elősegítő Integrációs Pedagógiai Keretrendszer bevezetésének plusz költségeit a HHH aránynak megfelelően határozták meg, figyelembe véve azt, hogy ne a magas HHH-s arányú, szegregált iskolák kaphassák a több támogatást, hanem azok az iskolák, amelyek a szegregációt felszámolják és/vagy integrálni kezdenek. Később ez megváltozott, és csak a HHH arányt vették számításba a támogatás mértékénél.

A színvak rasszizmus elmélet központi állítása, hogy a fehér privilégium és az általuk irányított intézmények mára nem látható módon és rasszizmusukat nem felvállalva működnek (ld. többek között: Bonilla-Silva 2014, DiTomaso 2013, Mueller 2017, Carr 1997, Forman 2004). A hivatalosan láthatatlanná tett roma gyerekek problémája azt a veszélyt hordozza magában, hogy így nem lehet az etnikai kisebbségi létből eredő konfliktusokról, a többségi-kisebbségi viszonyokról, a roma gyerekeket sújtó előítéletekről, a diszkriminációról vagy szegregációban megnyilvánuló megkülönböztetésről beszélni, hisz nem roma, hanem HHH gyerekek járnak az iskolákba. A roma gyerekek elkülönítése vagy másfajta bánásmódban részesítésének alapja nem a HHH kategóriába való tartozásuk, hanem az etnikai származásuk. A két kategória keverése a mindennapi diskurzusban nem teszi lehetővé annak megértését, hogy mit jelent kisebbségként élni egy társadalomban, miközben a bújtatott kulturalista megközelítés, amely a mindennapokban úgy fogalmazódik meg, hogy „azért ilyenek, mert romák”, nyugodtan virágozhat a HHH kifejezés alatt. Ugyanakkor ez lehetetlenné teszi az ellenük irányuló előítélet és a hátrányos megkülönböztetés megfelelő kezelését és a többségi–kisebbségi, gyakran konfliktusos viszonyba történő megfelelő beavatkozásokat.

A roma gyerekek halmozott hátrányainak egyik oka makro- vagy strukturális szinten, hogy az oktatási rendszer képtelen a társadalmi egyenlőtlenségeket minimálisan is kompenzálni és a társadalmi mobilitást biztosítani. *„A szabad iskolaválasztás rendszerén belül lehetetlen bevezetni egy konzisztens méltányosságra épülő oktatáspolitikát, a minőség ellenőrzésének rendszerét és megfelelő iránymutatást az elszámoltathatóságra.”* (Varga 2008) Ahogy a Roma Oktatási Alap *A roma gyerekek oktatási rendszerben* című országértékelő tanulmányában olvasható, a makro szintű tényező azt jelenti, hogy *„minden generáció egyharmada úgy hagyja el az iskoláit, hogy a munkaerőpiacra való belépéshez szükséges minimális képzettséggel sem rendelkezik.”* (Kende–Osztolykán 2015)

A roma gyerekek iskolai integrációja vagy szegregációja a magyar oktatással kapcsolatos közéleti diskurzusban az egyik legvitatottabb téma mezo-, avagy intézményi szinten. *„Az iskolarendszer, amely a felvételi politikájában az akadémiai eredményességet díjazza, a roma gyerekeket sikeresen az alacsony oktatási eredménnyel bíró iskolákba kényszeríti. Ennek az az eredménye, hogy a roma tanulók alacsony teljesítő iskolákba koncentrálnak még akkor is, ha a lakóhely szempontjából integráltan élnek. Ehhez jön még a gyerekek sajátos nevelés szerinti elkülönítése iskolán belül, ami sok esetben ténylegesen roma osztályok kialakulásához vezet az amúgy (integrált) többségi iskolákban.”* (Fox–Vidra 2013)

Mikro szinten találjuk az osztálytermi viszonyokat, a tanár – roma diák – roma szülő háromszög kapcsolatrendszerét a gyakran mélyen beágyazódott előítéletekkel és paternalizmussal, melyben meghatározó lehet az adott intézmény szemléletmódja. Ugyanakkor az intézmény szellemiségét alapvetően meghatározza az a strukturális-szabályozási rendszer, amely többek között a tanárképzésen keresztül kihat a pedagógusok minőségére, és arra a mozgástérre és szabadságfokra, amellyel ma egy intézmény rendelkezhet, tehát a szintek csak analitikusan választhatóak el egymástól, a valóságban egymással kölcsönhatásban léteznek.

A HÁTTÉR: OKTATÁSPOLITIKA A 90-ES ÉVEKTŐL

Habár az 1990-es évek óta minden kormány tisztában volt a roma gyerekek oktatási problémáival és az erősödő oktatási szegregáció jelenségével, történtek is próbálkozások különböző oktatáspolitikai megoldások bevezetésére, valódi politikai akarat egyik kormányzat oktatáspolitikájában sem fejeződött ki a szegregációt lehetővé tevő szelekció mérséklésére, vagyis a roma gyerekeket érintő problémákat strukturális szinten meg sem próbálták kezelni. Ezt jól példázza az, hogy a szelekciót fenntartó szabad iskolaválasztás, vagy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi rendszer megváltoztatása soha nem kapott tényleges politikai támogatást. (Szira 2005, Neumann–Zolnay 2012)

A 2000-es PISA eredmény – más kutatási eredményekkel egybehangzóan⁶ – rámutatott a magyar oktatás erősen szelektív jellegére, és világossá tette, hogy mekkora szakadék van Magyarországon az OECD országokhoz képest a leggyengébben és a legmagasabb szinten teljesítő diákok között (Csapó et al. 2014, Radó 2005, Kertesi–Kézdi 2016). A tanulói teljesítményben mutatkozó különbség mögött a legerősebb tényező a tanulók szocio-kulturális meghatározottsága, amely a tanulók társadalmi háttéré alapján az iskolák között óriási különbségekhez vezet. Ennek megfelelően a roma gyerekek jó része, akik Papp Z. számításai szerint ma már a tanulói népességnek körülbelül 15%-át teszik ki, de facto szegregált iskolákban tanulnak. (Papp Z. 2015)

A lesújtó PISA eredmények hatására az uniós csatlakozás környékén, amikor az oktatási területre az első komolyabb uniós források érkeztek, támogatásra kerültek azok a kompetencia alapú, az élethosszig tartó tanulást és az inkluzív pedagógiai szemléletet támogató programok, amelyek elméletben az oktatás méltányosságát és az eredményesség növelését célozták volna. A pedagógiai szemlélet változását alkalmasszerűen meghirdetett projekteken keresztül elősegítő pályázatok ugyanakkor nem voltak képesek arra, hogy az oktatási rendszer strukturális és intézményi problémáit érdemben befolyásolják (Kende 2011). A tanárképzésben a gyerekközpontú, inkluzív pedagógiai szemléletre felkészítő, a pedagógiai differenciálásra épülő módszereket tanító kurzusok vagy nagyon kevés óraszámúban kerülnek be a tanrendbe, vagy nem kötelező tárgyként tanítják őket. Mai napig túlsúlyban vannak azok a tantárgyközpontúságra épülő kurzusok, amelyek a tradicionális frontális tanításra építenek, és valójában az oktatási rendszer elitizmusát erősítik azáltal, hogy csak kevés diák képes megfelelni az ilyen tanítási órák elvárásainak. (Kende 2016)

A 2002–2010 közötti liberális, majd később szocialista oktatási kormányzat egy sor, az oktatási integrációt támogató programot vezetett be, illetve némileg a szabályozáshoz is hozzájárultak. Igyekeztek bizonyos ellenfékeket beépíteni a szabad iskolaválasztás gyakorlatába egyrészt azzal, hogy megnehezítették a körzeten kívüli gyerekek iskolai felvételét (sorsolás bevezetése a körzeten kívüli gyerekek számára), másrészt a körzeteket igyekeztek újra rajzolni olyan módon, hogy két körzet között ne lehessen túl nagy a társadalmi különbség. (Andl et al. 2009) Ezeket a szabályokat azonban nagyon könnyű volt kijátszani. Az EDUMIGROM kutatás⁷ során iskolai igazgatókkal és iskolafenntartókkal készült interjúkból kiderült, hogy a legkülönbözőbb praktikák folytak annak

6 Ld. többek között az ebben a tanulmányban is részben hivatkozott Kertesi Gábor, Kézdi Gábor, Liskó Ilona, Zolnay János, Havas Gábor kutatásait, illetve Radó Péter írásait.

7 2008 és 2011 között az MTA Szociológiai Kutatóintézet részvételével EDUMIGROM (*Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe*) címen kilenc ország együttműködésében kutatás folyt az FP7-es program keretében.

érdekében, hogy a közép- és felső-középosztálybeli szülők mégiscsak élhessenek a szabad iskolaválasztás lehetőségével. A roma gyerekek oktatási szegregációjának felszámolására és az integráció elterjesztésére is inkább puhának mondható, ösztönző típusú programokat vezettek be. Ilyen volt például az integrációs és a képességkibontakoztató normatíva, amit később támogatásnak hívtak. A lényegük az volt, hogy többlétszámú támogatással és egyéb lehetőségek felkínálásával igyekeztek az iskolákat rávenni a szegregált osztályok, illetve az iskolák közötti szegregáció megszüntetésére, de utólag nézve ezek az ösztönző eszközök sem bizonyultak elég hatékonyak. (Havas–Zolnay 2011)

A 2010 után hatalomra kerülő konzervatív kormány ideológiai alapon szakított az előző kormányok oktatáspolitikai elképzeléseivel: az integráció és esélyegyenlőség fogalmát a felzárkóztatás fogalma váltotta fel, és a tehetséggondozás hangsúlyozásával együtt (Lannert 2017) ezek a szelekciót támogató ideológiát sejtetik. Az elmúlt hét évben a közoktatás minden szegmense a szelektivitás erősödéséhez vezetett. A teljesség igénye nélkül: ilyen a leszállított tanköteles kor, amely roma gyerekek korai lemorzsolódása szempontjából különösen megnövekedett kockázatot jelent (sokan már az általános iskola végére elérik a tanköteles kor határát). Ebbe az irányba mutat az egyházi iskolák erőteljes térnyerése (a felvételi követelményeik kialakítása, illetve maga a hozzájuk társított elit jelleg eleve eltántorítja a roma szülőket az egyházi iskola választásában).⁸ A szelektivitáshoz járul hozzá a szakiskolai rendszer átalakítása, amely egyrészt a szakmaválasztást előre hozta 14–15 éves korra, illetve merevebbé tette a különböző középfokú iskolatípusok között az átjárást, ezzel is megnövelve a lemorzsolódás kockázatát. Továbbá bevezette a Híd programot, ami gyűjtőhelyévé vált azoknak a nagyon hátrányos helyzetű – elsősorban roma – gyerekeknek, akiket még a szakiskolákba sem vettek fel. (Mártonfi 2015)

De ez látszik az uniós pályázati kiírásokból is: amíg a 2010 előtti kormányok döntően az iskolán belüli átalakulásokat támogatták, bennük a kompetencia alapú oktatás elterjesztésével, illetve az integrációhoz szükséges pedagógiai szemléletváltás támogatásával, addig 2010 után a roma gyerekeket érintően sokkal inkább a szegregációt fenntartó, vagy legalábbis az integrációt nem támogató, „második esély” típusú programokra – mint például a tanoda pályázatokra – került a hangsúly. Ez utóbbi önmagában nem lenne probléma akkor, ha az intézményfejlesztés és a pedagógiai kultúraváltás⁹ hangsúlyos része maradt volna az új kormányzat fejlesztáspolitikai elképzeléseinek.

8 Az alábbi állítások az öt éven át zajló 2018 januárban záruló *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu) kutatás kapcsán készült háttérelmzésekben szerepelnek, mely kutatás a korai iskolaelhagyás okait és beavatkozási lehetőségeit kutatta.

9 Pedagógiai kultúraváltás Knausz Imre értelmezésében a következő tényezőkből rakódik össze. A kollektív önismeret előmozdításából, ami azt jelenti, hogy a tantestületnek olyan folyamatokon kell végigmenni, amelyek révén közösen értelmezik mentális eszköztáruk egészét, és közösen fogalmazzák meg, hogy mi ezeknek a jelentése és jelentősége; a más közösségekkel való partneri eszmecsere azt jelenti, hogy szembesül egy övétől eltérő pedagógiai kultúrával; a megállapodások alatt azt érti, hogy a szabályok aprónak tűnő megváltoztatása (pl. a tanulók szabadon bejöhettek a tanáriba, vagy lemondunk a hetes jelentéséről) elindíthatja a mentalitás átalakulásának láncolatát, aminek a legfontosabb hozadéka maga a szabályváltoztatás képessége, hiszen sokszor éppen az egységes gondolkodás hiánya jelenti a megújulás fő akadályát; kultúraidegen innovációk bevezetése, például a projektoktatás bevezetésével kialakul egy partneri tanár–diák viszony, ami már önmagában is a kultúraváltást szolgálja; tekintélyszemélyek példamutatásában az intézményvezető nyilvánvalóan kulcsszerepet játszik, de adott esetben más fontos referenciaszemélyek is az átalakulás kulcsfigurái lehetnek; a kulcs-innovátorok által mutatott minta követése valószínűleg minden kultúraváltás központi jelentőségű folyamata. (Knausz 2015)

MISKOLCI TANÁRKÉPZŐ INTÉZET – A MÉLTÁNYOS OKTATÁS KÉPZÉSI PROGRAMJA

A viszonylag rövid – 25 éves – múltra visszatekintő Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet szemléletét a kezdetektől fogva progresszív neveléstudományi szakemberek határozták meg.¹⁰ A magyar közoktatás legsúlyosabb problémája annak szélsőségesen szelektív jellege, melynek egyik következménye a roma gyerekek nagy részének szegregált oktatása. A Miskolcon működő programnak így a kezdetektől fogva központi eleme volt ennek a problémának a felismerése és a tanárképző programba való beépítése. A Borsod megyei iskolákban, ahol a tanárképzésből kikerülő nagy része amúgy is elhelyezkedik, ez még égetőbben jelen van, a környékbeli iskolák jó része vagy szegregált, vagy nagyon sok halmozottan hátrányos és/vagy roma gyerek jár az iskolákba. A tanárképzés így elsősorban arra törekedett, hogy a tőlük kikerülő tanárok képesek legyenek lehetőségeikhez mérten kompenzálni azokat a társadalmi egyenlőtlenségeket, amelyeket amúgy az iskola inkább erősíteni szokott. (Papp Z. 2013)

A tanárképző intézet így fogalmazza meg sajátos helyzetéből adódó feladatait és céljait: *„Ebben a szociokulturális közegben a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete legfontosabb feladatának magától értetődően azt tekinti, hogy saját eszközeivel segítsen a régió pedagógusainak, iskoláinak – s rajtuk keresztül, közvetve a nehéz sorsú gyermekeknek. Egyaránt tisztában vagyunk a helyzet súlyosságával, a probléma komplexitásával és általában a pedagógusok reformok, innovációk iránti közönyével. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy változtatások bevezetése vagy ösztönzése nélkül a fenti folyamatok nem fognak megfordulni, netán megszűnni. Csak még súlyosabb lesz a helyzet, ha nem próbálunk rajta változtatni. Pedagógiai kultúraváltásra van szükség. Most, azonnal el kell kezdenünk ezért tenni. Hiszen ha végigtekintünk a legújabb kori nyugat-európai neveléstudományi és didaktikai fejleményeken, ha benézünk egy hollandiai, svéd – de akár csak egy osztrák – iskolába, tanterembe, évtizedes elmaradásokat fedezhetünk fel Magyarországon. Hiába fújják tanulmányaik végére a tanárjelölt hallgatók a gyermekközpontú, egyéni differenciákra alapozott, életkori és egyéni sajátosságokat akceptáló, módszertanilag sokoldalú pedagógia alaptételeit, ha azok megvalósítására a legtöbb iskolába érve nincs esélyük. És talán kedvük sincs. Hiszen bevallhatjuk magunknak, hogy a legtöbb hallgató inkább csak az elvárásokhoz igazodik, amikor ezeket a szép frázisokat emlegeti. Valójában azonban maga is tekintélyelvű iskolában nevelkedvén annak a tradícióit kívánja továbbvinni.”* (Kapusí–Ugrai 2015: 8)

A miskolci tanárképzési program a gyakorló iskolák hagyományával is szakított, nevezetesen azzal, hogy tanulóit a legjobb, „elit” iskolákba küldje gyakorlatra. Épp ellenkezőleg, programjuk nagyon fontos eleme, hogy hallgatóik olyan iskolákban töltsék gyakorlati idejüket, ahol sok a hátrányos helyzetű roma gyerek.

Kezdetektől nem volt gyakorló iskolája a Miskolci Egyetemnek. Pont abból a meggondolásból, és ez filozófiája volt az intézetnek, hogy valóságos terepen legyenek a hallgatók. (Miskolci Tanárképző Intézet tanára)

Ezen felül fontos eleme a képzésnek a kötelező, és a nem kötelezően választható mentorálási, közösségi és önkéntes munka roma és nem roma, hátrányos helyzetű tanulók körében, amelyen keresztül erősíteni tudják ismereteiket, empatikus képességeiket és szolidaritásukat olyan társadalmi helyzetben élőkkel kapcsolatban,

¹⁰ A miskolci pedagógiai műhely alapítói és első generációs meghatározó személyiségei között olyan innováció iránt elkötelezett szakemberek vannak, mint Mihály Ottó, Loránd Ferenc, Trencsényi László, Pócze Gábor, Báthory Zoltán, Vekerdy Tamás, Horváth Attila, Halász Gábor.

akiket korábban vagy egyáltalán nem ismertek, vagy csak nagyon felszínes – és gyakran előítéletes – tudással rendelkeztek róluk.

„Azt gondoltuk, hogy akkor tudunk hitelesek maradni, ha figyelembe vesszük azt a társadalmi környezetet, amiben itt élünk. Ez volt az alapja az összes tevékenységünknek. Minden lépésünket ez inspirálja.”
(Interjúrészlet a Tanárképző Intézet egyik professzorával)

A Tanárképző Intézet minden egyes tárgyába és tevékenységébe beépítette azt az alapvető gondolatot, hogy a gyerek megértésén keresztül lehet meghatározni azt a pedagógiai módszertant, ami segítheti a tanításukat. Ez a holisztikus látásmód különösen pozitívan hathat a roma gyerekek oktatására, hiszen ebben a jellemzően előítéletes közegben, amelyben mindennapjaikat élik, különösen szükség van a kisebbségekkel kapcsolatos empátiára, érzékenységre, amely képessé teszi a hallgatókat arra, hogy megértsék, hogy milyen lehet előítélettel sújtott kisebbségiként élni egy többségi társadalomban, anélkül, hogy abba a hibába esnének, hogy a roma gyerekek különbözőségéről, specialitásairól tanítanak az egyetemen. A tanárképző program holisztikus szemléletének az is lényeges eleme, hogy a gyerek nem kiragadható abból a társadalmi környezetéből, amelyből az iskolába érkezik, a pedagógusnak pedig nemcsak a pedagógiai módszerek ismeretével és elméleti tudással kell rendelkeznie, hanem társadalmi felelőssége is van a gyerekekkel szemben. Ez az egész pedagógiai programjukra kiterjedő szemléletmód azért teszi különlegessé a miskolci tanárképzést, mert az amúgy hasonló szemléletű programok a tanárképző intézet tanárai szerint általában izoláltan léteznek nagyobb tanárképzési intézeteken belül.

További erőssége a programnak az a szakmai kapcsolati rendszer, amelyet a városi, illetve a környező településeken lévő iskolákkal építettek ki, ahová egyrészt a hallgatóikat gyakorlatra küldhetik, másrészt az iskolák maguk is keresték az egyetemmel a kapcsolatot, hogy segítséget kérjenek saját pedagógiai kultúraváltásukhoz. A legtöbb szegregált, vagy sok roma gyereket oktató iskola eszköztelennek érzi magát abban, hogy megóvják a roma tanulókat az iskolai kudarcoktól, nem ismerik, vagy nem találják azokat a módszereket, amelyekkel sikerebbek lehetnének, és amelyeken keresztül maguk a pedagógusok is sikerebbnek érezhetik saját munkájukat. Az egyetem arra vállalkozott, hogy segítse ezeket az iskolákat, így ez a helyzet minden szereplő számára kölcsönös előnyökkel jár.

Nagyon jó dolog, hogy az egyetem így viszonyul ennek a térségnek a problémájához, és hajlandó szembenézni, és akar is vele valamit tenni, ha mást nem is tud, de továbbadni, és tisztába tenni az ott tanuló fejekben bizonyos dolgokat, hogy ha kijönnek az életbe tanítani, akkor a valóságos életet lássák, ne csak tankönyv ízű legyen, és meg is tudjanak maradni. Elég sok hallgató jön ide magánszorgalomból is, tavaly is 6–8 hallgató mentorált magától gyerekeket. Személyes kapcsolatok jöttek létre, a sorsukat kicsit jobban figyelemmel követték. Barátságok, felelősségvállalás, ez épülget. És erre ők odafigyelnek, tudatosan befolyásolják. Szerintem ez nekünk és nekik is nagy dolog. (Gyakorló helyként működő általános iskola tanára)

A miskolci tanárképzés tudatában van annak, hogy minden erőfeszítésük ellenére a hallgatóik, ha valóban tanárnak mennek, a legtöbb iskolában olyan közegben fogják magukat találni, amelyben a tanárképző szemlélete ismeretlen, és teljes mértékben hiányzik. Erre ugyan igyekeznek felkészíteni diákjaikat, miközben tudják, hogy a legtöbb esetben a fiatal, tapasztalatlan hallgatóikat bedarálja majd az az intézmény, ahová kerül-

nek, és kénytelenek lesznek az ottani vezetés által uralkodó szemlélethez alkalmazkodni. Az interjúk alapján az derült ki, hogy gyakori jelenség, hogy tanítványaik egy hagyományos oktatási szemlélettel bíró tantestületben találják magukat, ahol mindaz a tanári szerep, melyet az egyetemen holisztikus megközelítésben sajátítottak el, nem létezik. Ez azt jelenti, hogy jóval szélesebben értelmezték a pedagógusok feladatát a pusztán tanításnál, és olyan társadalmi felelősségre készítették fel őket, amely képes figyelembe venni a gyerekek komplex szükségleteit. A fiatal pályakezdő tanároknak pedig nagyon nehéz az iskola tantestületével szembemelve egy egész más szemléletet egyedül megvalósítani, ezért az intézet tanáraival készült interjúkból az derült ki, hogy gyakran fel kell adniuk vagy legalább is részben el kell hagyniuk azokat a gyerekek sokféleségét figyelembe vevő szemléletmódot, amelyet az egyetemen elsajátítottak. A roma gyerekek számára – ahogy végső soron minden általános iskolai tanuló számára is – az iskolák legfőbb feladata az lenne, hogy a tanárképzés során elsajátított ismeretekre és szemléletmódra alapozva, az iskolai pedagógiai munkán keresztül elősegítse a tanulók magasabb iskolai végzettséghez jutását. Ugyanakkor önmagában a tanárképzéstől ezt elvárni nem lehet, a roma gyerekek iskolai kudarcai ennél jóval összetettebb okokra vezethetőek vissza. A tanárképzésnek lehetősége van arra, hogy újfajta szemléletet tanítson meg a hallgatóinak, de nem képes arra, hogy befolyásolja az oktatási rendszer egészéből hiányzó feltételeket, mint amilyen a helyi és tanári autonómia, a másfajta szemlélet irányába mutató szakmai nyitottság, a kiszámítható finanszírozás, a rugalmasan működő bürokrácia vagy az iskolaigazgatók szakmai alapon való kiválasztása. (Kapusi–Ugrai 2015)

TANODAPROGRAMOK – ALTERNATÍV TANULÁSI KÖZPONTOK

Ahogy Szőke Judit, az egyik első, roma gyerekek számára megalakított Józsefvárosi Tanoda vezetője fogalmazott egy találkozón, lehet vitatkozni azon, hogy tanodákat kell-e nyitni vagy inkább jó iskolát kéne csinálni, mindenesetre ő úgy tekint a tanodákra, hogy amíg a középosztály megengedheti magának, hogy a gyerekeinek – amennyiben szükséges – külön korrepetálást fizessen, addig a leghátrányosabb helyzetben lévő családok ezt nem engedhetik meg maguknak. Ez a gondolat a 2013-as *Tanoda program sztenderd*ben így hangzik: „A tanoda program azzal a céllal jött létre, hogy segítse azokat a tanulókat, akik számára önmagában sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket biztosítani a sikeres iskolai előrehaladáshoz, a továbbtanuláshoz. Amelyik szülő megteheti, külön szolgáltatást vásárol gyermekének, de sok tanuló esetében erre nincs lehetőség, sikertelen az iskolában, a kudarcok lemorzsolódáshoz, alacsony iskolai végzettséghez vezetnek. E gyerekek legtöbbször szegény családból érkeznek, elsősorban nekik segíthetnek a tanodák. Mivel az iskolai követelményekhez történő alkalmazkodást a társadalmi-gazdasági háttér alapvetően meghatározza, ezért azok a gyerekek, akik hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma családból érkeznek az iskolába, sok esetben nehezen alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz és sok esetben az iskola sem alkalmazkodik hozzájuk.” (Tanoda program sztenderd 2013)

Az első tanodák civil kezdeményezésre jöttek létre elsősorban roma gyerekek számára. A Józsefvárosi Tanoda saját koncepciójának kialakításakor például abból indult ki, hogy milyen igényei vannak a helyi roma lakosságnak. Úgy látták, hogy a szülők nem akarták szegregált iskolába járatni gyerekeiket, és hogy szükség van egy olyan programra, amely elősegíti a gyerekek iskolai sikerességét. Bár nem nagyon lelhetőek fel korabeli igényfelmérések, az sejthető, hogy a legtöbb tanodát olyan szervezetek hozták létre, amelyek vagy már korábban is folytattak oktatási tevékenységet, vagy legalább is jól ismerték a helyi közösségek szükségleteit.

Az első tanodákat kifejezetten az általános iskola felsős tanulói számára alapították, akiket így igyekeztek eljuttatni érettségig adó középiskolákba. Ezek a tanodák kötetlen feltételek mellett, civil támogatással jöttek létre, mindenféle intézményesülési és egységesülési vágy nélkül. Ahogy Szőke Judit fogalmazott a tanodák történetéről készült interjúban: ez volt a tanodák aranykora. Ugyanakkor épp az első tanodák sikerei miatt – ami siker alatt nem számszerűsíthető sikereket kell érteni, hiszen nem volt a programoknak semmilyen értékelése, inkább a gyerekek körében lévő népszerűségük, a pozitív visszacsatolások a gyerekeket körbevevő intézményektől és a tanulással kapcsolatos pozitív változások miatt¹¹ – felmerült ennek a programnak a kiterjesztése. Ennek eredménye volt az első 2005-ös tanodapályázati kiírás, amely nagyjából 20 tanoda támogatásáról szólt.

„Nem kértek fizetést, az ország legjobb tanárai jöttek tanítani a tanodába. Tankönyvírók, elit gimik tanárai, stb. Úgy tudtuk ezt felépíteni, olyan erős embereket találtam, ebbe mindent beleadtunk, és ez vonzotta a jó szakembereket. Folyamatosan azon filóztunk, hogy lehet ezt még jobban csinálni. Ez később felhígult, amikor pályázatokat írtak ki, és akkor sokan már kiegészítő forrást láttak bene, hogy keressenek egy kicsit a rossz tanári fizetés mellett, ez a swung akkor már alábbhagyott.” (Szőke Judit, a Józsefvárosi Tanoda alapítója)

Habár a pályázati kiírások között mindig voltak akár éves szünetek is, melyeket sok tanoda nem élt túl, a későbbi meghirdetések már 180 tanoda indulását tették lehetővé, majd ismét egy hosszabb szünetet követően ma, 2017-ben, körülbelül 200 tanoda működésére áll rendelkezésre pályázati pénz az elkövetkező 2–3 évben.¹² Ugyanakkor a pályázati körök közötti szünetek azt mutatják, hogy mindössze 20 olyan tanoda van ma az országban, amely azokat az időszakokat is át tudja vészteni, amikor épp nem áll rendelkezésre uniós pályázati forrás. (Fejes et al. 2016)

A tanodák az eredeti elképzelések szerint olyan iskolán kívüli programok, amelyek mind módszereikben, mind szemléletükben, mind kivitelezésükben eltérnek az iskolák pedagógiai működésétől. Eleve kikötés volt, hogy olyan tanár nem taníthat tanodában, aki az iskolában is tanítja a gyerekeket. A tanoda tehát *„a tanulás helye, a lemaradások leküzdésének színtere, egy továbbtanulásra motiváló közösség, olyan hely, ahol a mai iskoláétól merőben eltérő hatásrendszer éri a gyereket, egy intézmény, amelyet önként vállalt közösségként, családként él meg az ott tanuló gyerek.”* (Kerényi 2005)

A tanodás gyerekek döntő többsége a hátrányos helyzetű, roma tanulók közül kerül ki. A tanodás diákok több mint egyharmada ingázik a lakóhelye és az iskola között. Egy 2013-as tanoda kutatás alapján azt tudjuk, hogy *„a tanodás gyerekek 70%-a szegregált iskolából érkezik, vagyis ahol a roma tanulók aránya 25%-nál magasabb, ezen belül 18%-uk esetében az iskolákban a gyerekek több mint fele roma. Amennyiben a kibocsájtó iskolák homogenitását nem etnikai, hanem szociális alapon vizsgáljuk, még egy kicsit rosszabb a kép: 80%-a a tanulóknak hátrányos helyzetű”.* (Németh 2013)

A tanodák esetében nem beszélhetünk rendszerszintű beavatkozásról. Működésük során a szakirodalom által is korszerűnek tartott nem-formális oktatási módszerekkel próbálnak esélyteremtő oktatást biztosítani hátrányos helyzetű tanulók számára, a legtöbbször akadozó pályázati forrásokból. Az is egyértelmű, hogy a tanodák

¹¹ Pár intézményről és nagyon kevés számú gyerekről van szó

¹² Forrás: www.palyazat.gov.hu

nem képesek beavatkozni azokba a strukturális folyamatokba, amelyek lényeges hatást tudnának gyakorolni a roma tanulók oktatási esélyeire. Ugyanakkor alkalmasak lehetnek a helyi közösség érzékenyítésére azáltal, hogy pozitív képet építenek azokkal a gyerekekkel kapcsolatban, akiket sokszor előítélet vesz körül a környezetükben.

A tanoda körül az indulása óta létezik egy olyan politikai-ideológiai vita, amely máig nem zárult le, és amelynek feloldása nem is történhet meg addig, amíg az államnak a pályázatok útján szerepe van a tanodák működtetésében. A vita lényege, hogy kell-e tanoda, vagy jó iskolát kell-e inkább csinálni, és ha lenne jó iskola, akkor milyen szerep juthat a tanodáknak? (A kérdés persze nem lenne kérdés, ha bőségesen lenne forrás mindkét intézménytípusra.) Ehhez szorosan kapcsolódik a szegregáció kérdése is, azaz fel lehet-e oldani azt az ellentmondást, hogy miközben a roma gyerekek integrációjának az élharcosai hozták létre az első tanodákat, miként szolgálhatják az integráció megvalósulását a roma gyerekek által látogatott tanodák, amelyek ilyen értelemben szegregált intézmények? Jó iskola alatt azt értem, hogy érvényesül-e benne az a pedagógiai differenciálás, ami lehetővé teszi, hogy minden gyerek a saját képességeinek és személyiségének legoptimálisabb oktatást kapja, illetve a roma gyerekek méltósága ne sérüljön azáltal, hogy identitásukhoz való jogukat nem veszik tudomásul. A T-Tudok két hatásvizsgálata alapján (Németh 2009, Németh 2013) a tanodák hatékonysága valójában nem igazolódott a roma gyerekek érettségig adó iskolába való továbbtanulása szempontjából (Lannert 2016a vagy b?). A vita valódi megértéséhez azt is tudni kell, hogy hol jönnek létre tanodák. A tanodák jó része olyan hátrányos helyzetű régiók szegény falvaiban működik, ahol vagy csupán egyetlen iskola van, mely legtöbbször már maga is szegregált intézmény, vagy olyan helyen, ahol már iskola sincs és a gyerekek más településekre járnak tanulni. Az esettanulmányhoz készült interjúk alapján ezeken a helyeken az első idegenkedésen túljutva, az iskolák a tanodákban hamar a felmentőt látják, hiszen át tudják hárítani a tanodákra azoknak a roma gyerekeknek a tanítását, akikkel maguk nem tudnak mit kezdeni. Holott a tanodák eredeti szándékaik szerint nem a másnapi lecke elkészítésében segítik a gyerekeket, hanem olyan kulcskompetenciákat kellene fejleszteniük, amelyek révén a gyerekek végső soron megtanulnak tanulni. Ez több szempontból sem sikerül a tanodáknak. Egyrészt, mert az idősebb gyerekek már olyan tanulási hátrányokkal érkeznek, amelynek felszámolására nincsenek a tanodák felkészülve. Másrészt a gyerekek mindennapi kudarcai miatt mégiscsak arra kényszerülnek a tanodák, hogy a másnapi iskolai feladattal foglalkozzanak. Harmadrészt, anyagi okokból sokszor nem tudják megengedni maguknak a tanodák, hogy minden tantárgyhoz megfelelő szaktanárt biztosítsanak. Gyakran nem szakirányú végzettséggel rendelkezők tanítanak bizonyos tárgyakat, s az is gyakori eset, hogy pedagógiai végzettséggel egyáltalán nem rendelkezőket foglalkoztatnak. „A tanodai képzések minőségét és eredményességét nagyban befolyásolja, hogy mennyire tudnak adekvát módszertani és szakmai ismeretekkel felvértezett, gyakorlott, s lehetőleg nem a helyi iskolában dolgozó foglalkozásvezetőket alkalmazni.” (Tanoda-kutatás 2013)

Ha az iskola felmentve érzi magát a roma gyerekek oktatása alól, ráadásul a fejlesztésére sem kap elegendő pénzt, és miközben a 2010 óta regnáló oktatási kormányzati intézkedésekből jól látszik a lakhatási és az oktatási programok támogatáspolitikáján keresztül, hogy a romák „gettóban tartása” az új irány és nem az integráció elősegítése, ebbe a sémába szépen beilleszkedik a tanodák támogatása. A tanodák támogatása jól beleilleszkedik a kormányzat szemléletébe, amely „felzárkóztatásban” és nem az oktatási integrációban hisz. Beilleszkedik abba az oktatáspolitikai irányzatba, amely elfogadhatónak tartja, „szeretettelnek” írja le a szegregációt és jogszabályok szintjén is lehetővé teszi azt. A tanoda, ebben a szemléletben a szegregációban

történő felzárkóztatás eszközévé vál(ha)t. Így a jó szándékkal és a gyerekek számára –rövid távon mindenképpen– nagyon is pozitív programmal¹³ valójában a rendszer fenntartja a roma gyerekek szegregációját, az iskolai sikertelenségüket, és ezzel a képzettség nélküli korai iskolaelhagyás megnövekedett kockázatát. A tanodák első pályázati köre óta kérdéses a tanodafinanszírozás ügye. Többször is felmerült az az igény, hogy a tanodák is részesüljenek normatív támogatásban, miáltal egyrészt kiszámíthatóvá és fenntarthatóvá válna a finanszírozásuk, másrészt végképp belesimulnának a közoktatás rendszerébe (ezzel legitimálva egy párhuzamos roma gyerekek fenntartott iskola típusú intézményrendszer), annak minden megszorító szabályozásával együtt. A pályázati finanszírozás ellen szól az az érv, hogy kiszámíthatatlan, a megkezdett programok fenntarthatatlanok, ami pedig nagyon veszélyes minden olyan társadalmi programnál, amely lassan tudja hatását kifejteni. Ugyanakkor a nem állami fenntartású intézmények még mindig nagyobb szabadságot és kötetlenséget élveznek, mint a normatív finanszírozású közoktatási intézmények. Így is a tanodák történetének szerves része a „veszteségérzet”, amit az aranykorban induló tanodák az elmúlt közel két évtizedben megélték. Az igazi civil alapokon induló tanodák számára már a pályázati finanszírozás természetéből eredő kiírási kötöttségek is annak a szabadságnak a feladását jelentették, ami abban állt, hogy a helyi igényekre és szükségletekre épülő tanodák úgy működhetnek, ahogy ők azt akkor és ott a leghatékonyabbnak látták. Ugyanakkor a pályázati finanszírozás elkényelmesíti a tanodákat, hiszen amíg van pénz, nem kell más források után nézniük, másrészt az is igaz, hogy nagyon nehéz civil fenntartású intézményeket működtetni, különösen a hátrányos helyzetű településeken, ráadásul romák és szegények ügyére még sokkal nehezebb támogatókat találni.

A vita ugyan nem dőlt el, de mindkét oldalnak van igazsága abban, amit mond. A vitáról többek között lásd Lannert Judit és Lencse Máté írásait (Lannert 2016a, b, Lencse 2016). Egyrészt ne költsük olyanra adóforintjainkat, amiről nem is tudjuk pontosan, hogy mennyire hatékony, másrészt igaza van annak az oldalnak is, amely azt mondja, hogy itt és most, a diszfunkcionális oktatási rendszerben a leghátrányosabb településen élő gyerekeknek azért van szükségük ezekre az intézményekre, mert nincs más, mert ezek inkább közösségi térként működnek, mert jó tesznek a gyerekek lelkének, és mert olyan élményekhez jutnak a tanodákban, melyekben korábban nem részesülhettek. Véleményem szerint hosszú távon a legideálisabb az lenne, ha alapvetően az iskolák fejlesztésére, a méltányos oktatás megteremtésére kerülne a hangsúly a roma gyerekek iskolai hátrányainak kompenzálása érdekében, a tanodák pedig – akár elhagyva a tanoda elnevezést – olyan civil közösségi terek lennének, ahol a gyerekek megtapasztalhatnák mind azt a jót, amiért most a tanodákba szeretnek járni.

13 A tanoda-program legfőbb értékeként az elfogadást, a befogadást, az érzelmi biztonság nyújtását, a fesztelen, játékos légkört, az egyes gyerekekre irányuló célzott figyelmet, a közösségteremtést, és a családi légkört említik meg. Pozitívként élik meg a gyerekek, hogy a játék és tanulás világát nem feltétlenül két egymástól különálló világgént lehet csak elképzelni, hanem a kettő a tanodában találkozni tud. A tanodák légköre elősegítheti ilyen módon a tanulók tanulási motivációjának fejlődését, az önszabályozó tanulás kialakulását. A gyerekek szívesen járnak tanodába, szívesen töltik ott az idejüket, testvéreiket is magukkal viszik, illetve középiskolásként is visszajárnak. A válaszadó tanodások hangsúlyozzák, gyakran élik meg az iskolában az elszigeteltséget, amelyet a tanoda elfogadó, érzelmi biztonságot sugárzó légkörével kompenzálnak. A szülők számára nagyon fontos a kiemelt minőségű figyelem, amelyet gyermekeik a foglalkozások alkalmával kapnak. A szülők egyhangú véleménye szerint, amióta tanodába járnak a gyerekek, általános önértékelésük nagymértékben javult, nőtt az önbizalmuk. A hátrányos helyzetű kistérségekben, illetve településeken a tanoda gyakran az egyedüli kulturális programokhoz való hozzáférési lehetőséget is jelenti, a szülők szerint enélkül a gyerekek soha nem jutnának el színházba, táborkba vagy kirándulni. Számos településen a szülők számára is szerveznek programokat, képzéseket, munkakeresésben is segítséget biztosítanak, illetve a személyes problémáikkal is a tanoda munkatársaihoz fordulhatnak. Így a tanodák, főként a kistépüléseken egyfajta multifunkcionális- részben szociális, részben kulturális – helyi szolgáltató – közösségi központ szerepét is betöltik, s rendkívül komoly helyi társadalmi tőke alakul ki tevékenységük nyomán. (Németh 2013)

Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet:

Ha felállnak az iskolaközpontok, és megvalósul az egész napos iskola, ennek a típusú tanuló tanodának át kell alakulnia közösségi központtá. Ebben az új típusú tanodában is odaülhetnek egy gyerek mellé tanulni, de a fő hangsúly a közösségfejlesztésen lesz. Nem akarunk már tantárgyközpontúan tanítani, inkább a tapasztalati tanulás érdekel minket. Ez az új elképzelésünk, ahogy át szeretnénk alakítani a tanodákat. (...) És azt is mondom, hogy csak ott szabad tanodát indítani, ahol van erre nyitottság. 16 évvel az első tanoda elindítása után megváltozott az egészről az elképzelésem. Ugyanúgy gyerekeken szeretnénk segíteni, de teljesen új megközelítésben. (Három Nógrád megyei tanoda vezetője)

Interjúim alapján a tanodák személyes szinten biztosítani tudják a helyi közösségen belül a roma gyerekek a korábbinál jóval pozitívabb megítélését, így a tanoda az előítéletek csökkenésében is szerepet játszhat. Intézményi szinten, az iskolák gyakran azzal a pozitív tapasztalattal találkoznak, hogy megváltozik a gyerekek tanulási motivációja és csökken az iskolai hiányszások száma vagy a bukások aránya. Másfelől megépíteni kezdenek a tanodákra a roma gyerekek oktatása kapcsán, ideális esetben nem a tanításuk áthárításával, hanem hatékony együttműködések keretében. Strukturális szinten, a tanodákért lobbizó szakmai csoportok (pl. Tanodaplatform) igyekeznek beleszólni az oktatáspolitikai folyamatokba, és nemcsak a tanoda pályázati kiírás tartalmának kidolgozásával vagy javaslataik eljuttatásán keresztül, hanem a diszkrimináció mentes, a szegregáció felszámolásáért küzdő, gyerekközpontú pedagógia megteremtése érdekében is.¹⁴ Ennek sikere vagy ereje persze függ a mindenkori kormány nyitottságától, de létezése és lobbijereje nem elhanyagolható.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az oktatáspolitikai szelektivitást, és ennek következményeként a szegregációt erősítő rendszerében az oktatási rendszer két teljesen eltérő szegmensében működő program a korszerű pedagógia minden eszközét bevetve igyekszik kompenzálni a romló közoktatási viszonyokat. Miközben maguk a bemutatott programok sem mentesek az ellentmondásoktól és hibáktól, mégis láthatóvá teszik azt, hogy milyen lehetne az az oktatás, ami a roma gyerekek számára is jobb esélyeket adna iskolai pályafutásuk során.

Alapállításom, hogy a közoktatás rendszerének csak egy-egy szintjére ható kezdeményezések képtelenek megfelelő hatást kifejteni arra a rendszerre, amelyben ezek a programok csak egymástól elválaszthatatlanul egymásra épülve és egymással kölcsönhatásban működve tudnának igazi változásokat előidézni. A roma gyerekek iskolai kudarcait elemző tanulmányokból világosan látszik, hogy strukturális változtatások nélkül lehetetlen, hogy az intézmények másképp működjenek, és ebben az intézményi közegben a pedagógusok sem lesznek önmagukban képesek arra, hogy kompenzálják a rendszer diszfunkcióit. Bár ez az oktatási rendszer egészére igaz, és ilyen értelemben minden hazai tanuló érintett a problémákban, tanulmányom szempontjából mégis különös hangsúlyt kap az, amit Phillips a „faji állam” három szinten megvalósuló működésmódjáról ír (Phillips 2011), vagyis hogy a roma gyerekek etnikai kisebbségi léte miatt a faji gondolkodással, racializációval átitott rendszer különösen képtelen megfelelni az oktatási esélyegyenlőség követelményeinek. Kertesi és Kézdi kutatási eredményei szerint a roma gyerekek lemaradásai mögött alapvetően a társadalmi összetételbeli (jövedelmi, iskolázottsági és lakóhelyi) különbségek állnak, „a roma tanulók társadalmi hátrányai (...) döntő részben két

¹⁴ Ld. Tanodaplatform működését: <https://motivaciomuhely.hu/hu/category/tanodaplatform/>

közvetítő mechanizmuson keresztül válnak tanulmányi lemaradásokká: a roma tanulók otthoni környezetükön belül kevésbé jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez fontos erőforrásokhoz, iskolai pályafutásuk pedig rosszabb minőségű oktatási környezetben történik. (...) Az iskolai hátrányok nagyobb részét is az alacsony társadalmi státus magyarázza, de a roma tanulók esetében erre még további hátrányként ráakódik az etnikai szegregáció hatása is.” (Kertes–Kézdi 2012: 3) Valóban társadalmi helyzetük nem elválasztható azoktól az életüket végigkísérő, egymással kölcsönhatásban álló és egymást erősítő diszkriminációs tapasztalatoktól, amelyeket etnikai kisebbségként elszenvednek a lakhatás, az oktatás, a foglalkoztatás vagy az egészségügyi ellátás terén. Blank szerint az egyik területen elszenvedett diszkrimináció negatívan hat a más területeken meglévő lehetőségeikre, így például az oktatási diszkrimináció a későbbi munkaerő-piaci lehetőségeket is korlátozza. A lakhatási diszkrimináció, a szegregált lakhatási körülmények legtöbbször alacsony színvonalú oktatási szolgáltatásokkal, illetve a kora gyermekkori intézményrendszerek teljes hiányával járnak együtt. A szülőket ért hátrányos megkülönböztetés pedig még akkor is meghatározza a gyerekek lehetőségeit, ha már nem is működnek a korábbi diszkriminációs gyakorlatok. (Blank 2005)

A bemutatott miskolci egyetemi tanárképzés szerves része az állami oktatási rendszernek, tehát ebben az értelemben a fősodorhoz tartozó intézménynek tekinthetjük, az itt szerzett diplomával a hallgatók pedagógusként dolgozhatnak a későbbiekben. Mégis azt látjuk, hogy az egész pedagógiai programjukat egységesen átható, a gyerekek egyéni szükségleteit figyelembe vevő, a tanári szerepre nem csupán pedagógusi, de társadalmi felelősséget is szánó szemléletük egyedülálló a tanárképzés rendszerében, ilyenek legfeljebb egy-egy műhely keretében működnek más tanárképző intézetekben. A korábbi, a tanárképzés helyzetét feltáró munkáimban (Kende 2016) és az esettanulmányokhoz készített interjúk során azt találtam, hogy a tanárképzés rendszere és a közoktatás működése sokszor nem válik szerves egésszé sem szemléletében, sem innovációs készségében, sem a benne zajló változások üteme alapján. Így ebben az esetben a miskolci Tanárképző Intézetből kikerülő pedagógusok sokszor egy egész más szemléletű iskolai közegben találják magukat, ahol nehezen képesek megőrizni azt a szemléletet, amelyet a tanulmányaik során kaptak. A tanárképző program holisztikus látásmódja, a tanári szerep kitágítása, a gyerekek saját társadalmi közegében való értelmezése, a megfelelő módszerek elsajátítása, az empátia és a szolidaritás érzésének fejlesztése, mind egy olyan szemlélet részei, amelynek a közoktatás egész rendszerét kellene áthatnia. Miközben a pedagógusok az iskolarendszer legfontosabb szereplői, és nagyon sok múlik rajtuk, mi történik a gyerekek iskoláztatásával, valójában mégsem az övék az egyedüli felelősség. Hisz ők ugyanúgy ennek a társadalomnak a „termékei”, ők is azt a Phillips által faji kirekesztésként leírható működésmódot képviselik és valósítják meg az iskolákban, amelyet az állam meghatároz a számukra. Miközben a tanárképző minden pedagógiai programelemét átható szemléletével egy olyan bátor, fősodorról szembemenő programot valósít meg, amely kilóg a Phillips által használt „faji állam elvárásától”, szemlélete szembemegy a szelekciót támogató és kirekesztő ideológiával, ám nem képes a rendszer egészére befolyást gyakorolni. Hiába képez az oktatás motorjának számító pedagógusokat, ha azok jó része képtelen majd a hozott szemléletet az iskola valóságában úgy továbbvinni, hogy annak hatása az egész iskola szellemiségére kihasson.

A tanoda intézménye a közoktatásból kihullani készülő vagy arra ítélt gyerekeket szeretné felkarolni, és az ügy melletti elköteleződésnek köszönhetően képes megtalálni azokat a pedagógiai módszereket, amelyekkel sokkal sikeresebben tudnak eredményt elérni, mint az iskolák. A mikro szinten megnyilvánuló racializációt

– amelynek megnyilvánulási formái a tanteremben megvalósuló, részben kulturális konfliktusok, amelyek egyrészt a romákat láthatatlanná tevő 'színvak' oktatási politikából erednek, másrészt a roma tanulók lehetséges kisebbségi/etnikai identitásának tudomásul nem vételéből származnak –, a tanoda el tudja kerülni (és nem csupán azért, mert oda szinte csak roma gyerekek járnak). A tanoda – minden problémája és hiányosságai ellenére – képes vonzóbb módon tanítani a gyerekeket, úgy, ahogy az iskolától is elvárható lehetne.

A miskolci egyetem tanárképző intézete a gyerekek iskoláztatásának legfontosabb szereplőit, a pedagógusokat képezi, a tanodák pedig azokat a roma tanulókat, akikkel a legtöbb esetben az iskolák képtelenek megbirkózni. Ezek a kivételként létező intézmények példát mutatnak arra, hogy miként zárulhatna be ez a kör a roma gyerekek iskolai sikerei szempontjából, ha mindezek a tapasztalatok az iskolában találkoznának össze: a jó pedagógus a megfelelő egyénre szabott módszerekkel dolgozhatna. Ehhez képest valójában mindkét program elszigetelten, illetve zárványként működik: a tanárképzés egészére nem ez a felfogás jellemző, a tanodák pedig számosságuk, gyakran nem megfelelő működésük, illetve fenntarthatóságuk kiszámíthatatlansága miatt nem képesek hatást gyakorolni a roma gyerekek iskolai eredményességére.

HIVATKOZÁSOK

- Andl H. – Kóródi M. – Szűcs N. – Vég Z. Á. (2009) Regisztráció, körzethatár, előnyben részesítés. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának biztosítása a beiskolázás szabályozásával. *Esély*, 2009/3. <https://motivaciomuhely.hu/wp-content/uploads/2014/12/03andl.pdf>.
- Blank, R. M. (2005) Tracing the Economic Impact of Cumulative Discrimination. *American Economic Review*, 95(2): 99–103. <https://doi.org/10.1257/000282805774670545>
- Bonilla-Silva, E. (2014) *Racism without Racists*. 4th ed. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Carr, L. G. (1997) *“Color-Blind” Racism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Csapó B. – Fejes J. B. – Kinyó L. – Tóth E. (2014) Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.) *Társadalmi Riport 2014*. Budapest: TÁRKI, 110–136. <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf>.
- DiTomaso, N. (2013) *The American Non-Dilemma: Racial Inequality without Racism*. New York: Russell Sage Foundation.
- Fejes J. B. – Lencse M. – Szűcs N. (szerk.) (2016) *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/9012/1/Mire%20j%C3%B3%20a%20tanoda_webfinal.pdf.
- Forman, T. A. (2004) Color-Blind Racism and Racial Indifference: The Role of Racial Apathy in Facilitating Enduring Inequalities. In Krysan, M. – Lewis, A. (szerk.) *The Changing Terrain of Race and Ethnicity*. New York: Russell Sage, 43–66.
- Fox, J. – Vidra, Zs. (2013) Applying Tolerance Indicators: Roma School Segregation. In *Applying Tolerance Indicators*. New Knowledge: 2013/21, 5. http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/26140/2013-21-Roma_Indicators.pdf?seq.
- Havas G. – Zolnay J. (2011) Sziszifusz számvetése. Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, Roma-dosszié, 2011. június, 16. évfolyam 6. szám. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/sziszifusz-szamvetese>.
- Mueller, J. C. (2017) Producing Colorblindness: Everyday Mechanisms of White Ignorance. *Social Problems*, 2017, 64, 219–238. <https://doi.org/10.1093/socpro/spx012>.
- Kapusi A. – Ugrai J. (2015) Reformok hullámcsapásai között. Oktatáspolitikai változások és a pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. In Knausz I. – Ugrai J. (szerk.) *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó, 13–39. <http://mek.oszk.hu/15500/15517/15517.pdf>.
- Kende Á. (2011) Pályázatokba zárt világmegváltás. 2011.03.18. Elérhető: http://tagokvagyunk.blog.hu/2011/03/18/palyazatokba_zart_vilagmegvaltas.
- Kende Á. (2016) Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background. Hungarian case study. In Donlevy, V. – Meierkord, A. – Rajania, A. *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. Elérhető: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3dfa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>.
- Kende Á. – Osztolykán Á. (2015) Advancing the Education of Roma in Hungary. REF Country Assessment. Kéziratban.
- Kerényi Gy. (2005) *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2107.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2012) *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék BWP –2012/5. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1205.pdf>.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2014) *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitiká 100 magyar városban*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék. Bwp – 2014/6. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf>.
- Kertesi G. – Kézdi G. (2016) *A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége*. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. BWP – 2016/3. <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1603.pdf>.
- Knausz I. (2015) Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In Knausz I. – Ugrai J. (szerk.) *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó. <http://mek.oszk.hu/15500/15517/15517.pdf>

- Lannert J. (2016a) Kellenek-e tanodák? In *Tanulópénz blog*, 2016/11/18. http://koloknet.blog.hu/2016/11/18/kellenek-e_tanodak.
- Lannert J. (2016b) Válasz Lencse Máténak. In *Tani-tani online*, 2016. december 7. http://www.tani-tani.info/valasz_lencse_matenak.
- Lannert J. (2017) Tehetség gondozási lufi. In *Tanulópénz blog*. 2017. szeptember 07. http://koloknet.blog.hu/2017/09/07/tehetseggondozasi_lufi.
- Lencse M. (2016) *Tanoda? Tani-tani Online*. 2016. dec. 04. http://www.tani-tani.info/tanoda_kerdojel.
- Mártonfi, Gy. (2015) *Dropouts and Ghosts: Legislative Changes Affecting the Education of Disadvantaged Pupils: Roma Children and Youth in Hungary*. Budapest: Roma Education Fund. Kézirat.
- Máté L. (2016) Tanoda? In *Tani-tani online*. 2016. december 4. http://www.tani-tani.info/tanoda_kerdojel.
- Németh Sz. (szerk.) (2009) *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Kutatási beszámoló. Budapest: Társki-Tudok. <http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/tanodaelemzes.pdf>.
- Németh Sz. (szerk.) (2013) *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány*. Vitaanyag. Budapest: T-TUDOK. http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanoda-projekt_zarobeszamolo_2013nov_.pdf.
- Neumann E. – Zolnay J. (2012) Szüdi János: „Ahol nincs véleménynyilvánítási szabadság, ott tanszabadság sincs”. Szüdi Jánossal, az egykori Oktatási és Kulturális Minisztérium szakállamtitkárával Neumann Eszter és Zolnay János beszélgetett. In *Beszélő*, 2012. április–május–június, 17. évfolyam 17, 4. szám. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/szudi-janos-%E2%80%9Eahol-nincs-velemenynyilvanitasi-szabadsag-ott-tanszabadsag-sincs%E2%80%9D>.
- Papp Z. A. (2015) *Iskolai eredményesség és a roma tanulói arány összefüggésrendszere. Szolidaritás és szerkezetváltás: az informális intézmények szerepe a roma gyerekek oktatásában*. Előadás. 2015. március 24. Elérhető: http://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/pappz_ea.pdf.
- Papp Z. A. (2013) Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In Bárdi N. – Tóth Á. *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest: MTA TK Kisebbségkutató Intézet, 69–88.
- Phillips, C. (2011) Institutional Racism and Ethnic Inequalities: An Expanded Multilevel Framework. In *Journal of Social Policy*, 40(1), 173–192. <https://doi.org/10.1017/S0047279410000565>.
- Radó P. (2005) *Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok*. OECD analitikus országjelentés – Magyarország. sulINova, OPEK. (kézirat)
- Szira J. (2005) Szabadság és egyenlőtlenség. Az iskolaválasztásról. *Magyar Narancs*, 2005/24. (06. 16.). http://magyarnarancs.hu/publicisztika/szabadsag_es_egyenlotlenseg_-_az_iskolavalasztasrol-64189
- Tanoda program sztenderd* (2013) Elérhető: <https://www.palyazat.gov.hu/download.php?objectId=42096>
- Varga, J. (2008) Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk) *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért*. Budapest: Ecostat, 235–259. http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_10.pdf.