

Multikulturális megközelítések a magyarországi tanodákban

Makszim Edina Beáta* és Csereklye Erzsébet**

DOI: 10.21549/NTNY.48.2025.1.2

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tanodai dolgozók milyen multikulturális tudással és attitűddel rendelkeznek, és ez hogyan jelenik meg munkájukban. A kutatás során 8 tanodában 18 tanodai munkatárssal készítettünk interjúkat, melyeket a tartalomelemzés módszerével dolgoztunk fel. A kutatás két nagy csoportot vázolt fel a tanodai dolgozók multikulturális tudatosságát illetően: az egyik csoportba tartoztak azok, akik tudták, mi a multikulturális nevelés, ismerték az elveit és dimenzióit, ezeket alkalmazták is, a másik csoportba tartoztak azok, akik nem tudták, mi a multikulturális nevelés, erről soha nem tanultak vagy olvastak. Ez a kettősség végig jelen volt, megjelent a pedagógiai célok megfogalmazásában és a helyzetmegoldásokban is. A multikulturálisan tudatosabb tanodai munkatársak szakmai munkájában megjelentek a szakirodalomban vázolt főbb megközelítéstípusok: a kompenzáló, a plurális és a transzformatív megközelítések dinamikus viszonya.

Kulcsszavak: tanoda, tanodai dolgozók, multikulturalizmus, multikulturális megközelítések, multikulturális nevelés

Tanodák Magyarországon

A társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölése és a méltányos oktatás nem csak XXI. századi probléma, ugyanakkor ezek felszámolása komplex feladat, ezért törekedni kell arra, hogy komplex tevékenységrendszerben reagáljunk rá (L. Ritók, 2016). Magyarországon a tanodák biztosítanak a hátrányos helyzetű, korai lemorzsolódással veszélyeztetett és oktatási elhanyagolás miatt hátrányba került tanulók számára olyan biztonságos környezetet, amely a személyiségfejlődést szem előtt tartva nyújt komplex szolgáltatást (Fejes & Szűcs, 2016). A tanoda célja ezen tanulók képességeinek fejlesztése, lehetőségeinek növelése, társadalmi beilleszkedésük biztosítása (Németh, 2009).

Banks & McGee Banks (2016) szerint a multikulturális oktatás arra törekszik, hogy mindenki számára biztosítsa az oktatáshoz való egyenlő, lehetőség szerint méltányos hozzáférést, függetlenül attól, hogy az adott diákok milyen kisebbséghez tartoznak. A multikulturális oktatásnak Magyarországon még nincs kialakult formája, folyamatosan fejlődik, fejlődésére a szakaszosság jellemző (Göbölös & Endrődy, 2020).

A tanoda lehet civil vagy egyházi fenntartású intézmény, amely a helyi igényeket figyelembe véve, az egyéni szükségletekre építve biztosít befogadó, inkluzív szemléletű közösségi teret, illetve a személyiségfejlődést szem előtt tartva komplex szolgáltatást nyújt (Fejes & Szűcs, 2016) annak érdekében, hogy az azt igénybe vevő tanulók, fiatalok iskolai előmenetelét, pályaorientációját és életvezetését segítse. Bár a tanoda nem transzformatív megoldás a társadalmi egyenlőtlenségek felszámolására, valós teret és lehetőséget biztosít a gyermekek/tanulók számára a személyiségfejlődésre, az erősebb énkép kialakulására és az akadályok sikeres leküzdésére (Baráth, 2016).

* Doktorandusz, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, makszimedina@student.elte.hu

** Adjunktus, ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet, csereklye.erzsebet@ppk.elte.hu

Közösségfogalmak – hangsúlyok, kihívások, változások

A tanodák Magyarországon az 1990-es évek elején jelentek meg. Győrök Edit 1990-ben hozta létre a Belvárosi Tanodát, amely középiskolaként működött, és működik még ma is. Az általa kidolgozott módszertan adta az alapját a későbbi tanodatípusú programoknak, melyek iskola utáni foglalkozást biztosítottak a hátrányos helyzetű tanulók számára. Az első tanodatípusú programot Szőke Judit hozta létre. Ez volt a Józsefvárosi Tanoda, amelynek célja az volt, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek is hozzáférhessenek bizonyos szolgáltatásokhoz, mint például a nyelvórák vagy a színházlátogatás (Havasi, 2015).

A tanodák finanszírozása

Az elmúlt 30 év alatt a tanodák száma, finanszírozási formája és működése is sokat változott. 2019-től a tanoda a Gyermekvédelmi törvényben a gyermekjóléti alapellátások között szerepel (Szakmai ajánlás, 2021), így a tanodák pályázhatnak állami normatívára, amely valamelyest stabilizálja a működésüket. Az aktuális szakmai programjukat a tanodák a Belügyminisztérium által kiadott Szakmai ajánlás alapján készítik el. A Szakmai ajánlás célja, hogy a jogszabályok által meghatározott követelményeket összefoglalja, valamint a sikeres működés érdekében megfogalmaz bizonyos szakmai javaslatokat is.

A 2015–2019 EFOP és VEKOP pályázati ciklusokban Magyarországon összesen 288 tanoda működött, ebből 47 kis falvakban, 121 községekben, 56 kisvárosokban, 31 középvárosokban, 25 nagyvárosokban, 8 fővárosi kerületekben (Baráth, Binder, Fejes & Vígh, 2019). 2019 – az említett pályázati ciklusok lezárása – után a tanodák állami normatíva támogatásban részesülhetnek, amely a Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság által koordinált pályázat útján nyerhető el. A 2023-ban megjelent döntési lista alapján összesen 229 tanoda pályázott az állami normatívára, és ebből 180 tanoda nyert támogatást (KSH, 2024). A tanodák viszonylag nagy száma és állami támogatása nem jelenti azt, hogy egységes keretben folya a szakmai munka ezekben az intézményekben, ahogy az itt alkalmazott módszerek és eljárások hatékonyságáról sem rendelkezünk átfogó tudással (Vámos, 2016). A TÁRKI 2008-2009-ben elvégzett kutatása kvalitatív módszerrel vizsgálta, hogy a tanodavezetők milyen célokat fogalmazznak meg. A tanoda működésére vonatkozóan három kategóriát azonosítottak: az első csoportba tartoztak azok, amelyek minél heterogénebb csoportba szervezik a diákokat, illetve szakmai munkájukat a diákok igényeihez igazítják. A második csoportba azok a tanodák tartoztak, amelyeknek a fő célja a leghátrányosabb helyzetben lévő és legrosszabb tanulmányi átlaggal rendelkező tanulók tantárgyi felzárkóztatása volt, a harmadik csoportba pedig azok, amelyek olyan hátrányos helyzetű diákokkal foglalkoztak, akik valamilyen tehetségesek, jó tanulmányi átlaggal rendelkeznek (Németh, 2009).

A kutatás elméleti kerete

A tanodák egyik fő célja az, hogy egyenlő esélyeket tudjanak biztosítani a hátrányos helyzetben lévő gyerekeknek és fiataloknak. Ez szorosan kapcsolódik a multikulturális oktatás banksi koncepciójához (2013), mely szerint a multikulturális oktatás célja, hogy mindenki számára biztosítsa az oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, függetlenül attól, hogy az adott diákok milyen kulturális és társadalmi csoporthoz tartoznak. Banks (2013) elmélete szerint multikulturális oktatás folyamatának három alapvető összetevője határozható meg: az első a multikulturális oktatás koncepciója, a második az oktatás reformja míg a harmadik az oktatás folyamata. A multikulturális nevelés nem csupán az eltérő kultúrák és társadalmi csoportok felé mutatott érzékenységet jelenti, hanem paradigmaváltást is, amely elfogadja a különböző gondolkodásmódokat (Torgyik, 2004).

Nieto (2001) a multikulturális oktatás négy megközelítését határozta meg, ezek (1) a *tolerancia*, (2) az *elfogadás*, (3) a *tisztelet* és (4) a *megerősítés*, a *szolidaritás* és a *kritika*. Nieto (2001) szerint a *toleráns* iskola elfogadja a különbségeket, de csak akkor, ha ezeken változtatni tud, azaz a különböző háttérű diákokat elfogadja, de a valós célja az asszimiláció. Az *elfogadás* iskolájában a diákok sokszínűségét felismerik, ennek jelentőségét nem tagadják, nem is becsülik alá, de nem dolgoznak tovább ezzel a kérdéssel. A harmadik típus a *tisztelet* iskolája, amikor a kulturális különbségeket megbecsülik és tiszteletben tartják, reflektálnak rájuk az iskolai élet normáinak kialakításakor. A negyedik megközelítés a *megerősítés, szolidaritás és kritika* iskolája, ahol a konfliktusok is a tanulás koherens részeként jelennek meg. Ebben a megközelítésben beszélünk méltányoságról és társadalmi igazságoságról, mivel a különböző csoportok alapvető értékei gyakran különböznek, ami konfliktusokat szülhet, és amelyek feloldására az intézményen belül megjelenik a szándék és a cselekvés is.

Sleeter és Grant (2003) a multikulturális oktatás öt megközelítését határozta meg. A nevelési-oktatási intézményekben leggyakrabban (1) a *különleges és kulturálisan különböző* tanításának megközelítése jelenik meg. A megközelítésre jellemző, hogy a nem domináns csoportok jellemzői azért kerülnek fókuszba, mert eltérnek a domináns normától. A pedagógus feladata, hogy a különböző háttérű gyermekeket abban segítse, hogy elsajátítsák a többségi társadalmi norma által elvárt készségeket. (2) Az *emberi kapcsolatok* megközelítés célja a diákok előítéleteinek értelmezése és csökkentése, illetve a tolerancia és az elfogadás fejlesztése. (3) Az *egyedi csoporttanulmányok* megközelítés az egyes csoportok megismerésével és a csoporthoz tartozók kulturális önismeretének felépítésével foglalkozik. Itt már explicit cél az adott csoport megerősítése (*empowerment*), azáltal, hogy lehetőséget teremt a csoporttagok számára saját – elsősorban etnikai – kultúrájuk jobb megismerésére. (4) A *multikulturális oktatás* ötvözi az első három megközelítés elképzeléseit, célja a társadalmi és strukturális egyenlőség elősegítése. (5) A nevelési-oktatási intézményeket nyitott társadalmi térként értelmező *multikulturális és társadalmi rekonstrukciós modell* célozottan foglalkozik a társadalmi elnyomással, általános célja a társadalom átformálása. Konkrét célja pedig, hogy felkészítse a diákokat az aktív társadalmi részvételre az egyenlőtlenségek felszámolása érdekében, ezért bátorítja az aktív együttműködést a helyi közösségekkel (Sleeter & Grant, 2003).

McLaren (1994) a multikulturalizmus tanárképzésben való megjelenését értelmező modelljének fő szervezőelve az, hogy a multikulturális oktatás a tanárképzés során mire készíti fel a tanárjelölteket. Ez alapján a konzervatív, a liberális és a kritikai multikulturalizmus hármas rendszerét dolgozta ki. A *konzervatív multikulturalizmus* megközelítésben a pedagógusok elfogadják és tisztelik a másságot, viszont az alapvető elvárás az, hogy mindenki fel tudjon zárkózni a mainstream oktatáshoz. A *liberális multikulturalizmus* megközelítésben a sokféleség és a kulturális pluralizmus válik hangsúlyossá, a különbözőségeket elfogadják és értékékként kezelik. A *kritikai multikulturalizmus* radikálisabb megközelítés, amely fontosnak tartja a társadalmi struktúrák problémáinak átgondolását, illetve, hogy a kisebbségi csoportok történelme és narratívája is része legyen az oktatásnak (McLaren, 1994).

Gorski (2009) az USA tanárképzésében megjelenő multikulturális irányzatokat elemezve öt megközelítést ír le a három irányzaton belül. A *konzervatív irányzat*on belül helyezhető el az első megközelítés: a *mátság tanítása*, amely az elképzelt társadalmi normától való különbözőséggel való foglalkozást, az erről szóló ismeretek terjesztését jelenti. A *liberális irányzat*on belül Gorski (2009) két megközelítést különít el, az egyik a *kulturálisan érzékeny és toleráns* tanítás megközelítés, amely felkészíti a tanárképzésben részt vevőket a sokféleség tudatos és érzékeny elfogadására. A másik megközelítés a *multikulturálisan kompetens* tanítás, amely olyan tudással és készségekkel ruházza fel a tanárjelölteket, amelyek szükségesek a multikulturális oktatáshoz, és hasznosak lesznek, amikor a tanárok különböző tanulási szükségletű diákokkal találkoznak. A *kritikai irányzat*on belül is két megközelítést ír le Gorski (2009): a *tanítás szociálpolitikai kontextusban* elnevezésű arra vállalkozik, hogy megta-

nítsa a tanárjelölteknek a társadalom és az oktatás kritikai elemzését, míg a *tanítás mint az ellenállás eszköze* azt célozza meg, hogy a kritikai elemzés mellett a társadalmi cselekvésre is felkészítse a tanárjelölteteket.

Banks (2013) a multikulturális oktatás öt dimenzióját határozza meg, ezek a tartalomintegráció, a tudáskonstrukció, az előítéletek csökkenése, az esélyegyenlőség pedagógiája és az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó dimenziók. (1) A *tartalomintegráció* arra vonatkozik, hogy milyen mértékben használnak a pedagógusok a különböző csoportokhoz, kultúrákhoz kapcsolódó példákat pedagógiai munkájuk során, és hogyan építik be ezeket a tantárgyi területekbe (Banks, 2013). (2) A *tudáskonstrukció* dimenziója arra utal, hogy a tanítástanulás folyamata során megjelenő tudáselemek kulturális meghatározottságait a pedagógus és a tanulók képesek legyenek felismerni és kritikai szemlélettel értelmezni. (3) Az *előítéletek csökkentése* a tanulók attitűdjeinek megismerésére összpontosít, és arra, hogy ezek hogyan befolyásolhatóak a megfelelő módszerek alkalmazása által. (4) A *méltányosság pedagógiája* arra vonatkozik, amikor a pedagógus a tanítási folyamat során elősegíti, támogatja a különböző nem domináns csoportokhoz tartozó diákok tudáselsajátítását. Ez egy olyan nevelési megközelítés, amelynek célja az eltérő kulturális csoportokhoz tartozó diákok, gyermekek eredményességének növelése, az arra való törekvés, hogy minden tanuló a saját képességei szerint a lehető legsikeresebb legyen a tanulási folyamatban. Az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó dimenzió (5) a *megerősítő (empowering) iskolai kultúra és társadalmi struktúra*, amelyben az iskolai környezetben belül olyan strukturális változások jönnek létre, amelyek elősegítik, hogy minden diák, függetlenül attól, hogy milyen kulturális csoporthoz tartozik, egyenlő esélyeket kapjon a sikerre, vagyis olyan iskolakultúrát alakítsanak ki, amely megerősíti a különböző csoportokból származó tanulókat (Banks, 2013). Itt elsősorban az intézmény demokratikus működésére és a tanulói és szülői csoportok döntéshozatalba való bekapcsolódására gondolhatunk.

Cserekye (2013) nemzetközi szakirodalom elemzése alapján létrehozott értelmezési kerete három multikulturális megközelítést ír le. Az első a *kompenzáló megközelítés*, amely alapvetően hierarchikus szemléletet képvisel és hiányként tekint a másságra. Ez a megközelítés a felzárkóztatást, az asszimilációt tűzi ki célul. A második a *plurális megközelítés*, amelyben a különféle társadalmi és kulturális csoportok egyenrangúként, de részleges izolációban jelennek meg. Ez a megközelítés a tolerancia és a kooperáció elveire épít, célja a csoportközi kapcsolatok fejlesztése. A harmadik a *transzformatív megközelítés*, amely reflektál a társadalmi sokféleségre, és a társadalmi struktúrák átalakítására törekszik.

A kutatás bemutatása

A kutatás célja a tanodai dolgozók multikulturális attitűdjeinek megismerése, a multikulturális oktatáshoz, neveléshez kapcsolódó ismereteik és viszonyulásuk feltérképezése volt félig strukturált interjú segítségével. A kutatásba bevont 18 tanodai dolgozó mindegyike pedagógiai feladatokat lát el, de pedagógiai végzettséggel csupán 11 fő rendelkezik közülük.

A kutatás két fő kutatási kérdést fogalmazott meg: egyrészt vizsgálta, hogy milyen a tanodai dolgozók multikulturális szemlélete ezen belül kitérve arra, hogy milyen ismereteik vannak a multikulturális pedagógiáról, hogyan építik be ezeket az ismereteket a munkájukba, illetve, hogy milyen értékeket képviselnek, és milyen célokért dolgoznak a tanodában. Másrészt azt vizsgálta a kutatás, hogy a tanodai foglalkozás gyakorlatában hogyan jelennek meg a multikulturális oktatás alapelvei, azaz hogyan viselkednek a tanodai dolgozók multikulturális szempontból releváns helyzetekben, és milyen szempontokat tartanak fontosnak ahhoz, hogy pedagógiai munkájuk multikulturálisan tudatos legyen.

A multikulturálisan releváns helyzetekre az interjú összeállítása során a szerzők gyakorlati tapasztalatai alapján kidolgoztunk néhány gondolatébresztő példát, ezekből kiindulva az interjú felvétele során az adott ta-

noda gyakorlatában megjelenő helyzetekről beszéltünk. Ilyen helyzetek voltak azok az esetek, amikor a tanodába járó gyermek/ fiatal nem beszél magyarul, esetleg a családja nem beszél magyarul, amikor a tanodába járó gyermekek/ fiatalok különböző vallási közösségekhez tartoznak, különböző nemi identitásuk van, vagy nagyon eltérő szociális helyzetből érkeztek.

A kutatás 2023-ban zajlott, az ELTE PPK etikai engedélyével. A vizsgálatban 8 tanoda vett részt: 4 budapesti, 1 vidéki városi és 3 falusi intézmény. A mintavétel hólabda módszerrel történt. A kutatás etikai engedély megszerzése után 7 tanodai dolgozóval vettük fel a kapcsolatot, akik javasoltak további interjúalanyokat is. A vizsgálatba bevont tanodákban összesen 18 pedagógiai munkát végző tanodai dolgozóval készült interjú. Három településtípus tanodáiban dolgozó munkatársak vettek részt a kutatásban: a 18 tanodai dolgozó közül kilenc személy dolgozik a fővárosban, kettő vidéki városban, hét falun.

A kutatásban részt vett tanodák, a Németh (2009) által felállított tanodatípusokból két típusba sorolhatóak. Az egyik csoportba tartoznak azok az intézmények, amelyek heterogénebb csoportokkal foglalkoznak, ilyen típusú tanoda a kutatásban részt vevő négy budapesti és a városi tanoda. A másik csoportba, azok a tanodák tartoznak, amelyek célja a leghátrányosabb helyzetben lévő gyermekek felzárkóztatása, támogatása, ebbe a típusba tartoznak a kutatásban részt vevő falusi tanodák.

Az interjúalanyok között volt szakmai vezető, pedagógus, mentor és önkéntes is. A felmért személyek közül 11 fő rendelkezett pedagógiai, 1 fő coach végzettséggel, 1 fő pedagógiai képzésben részt vevő diák volt, továbbá 1-1 fő pszichológus, szociális munkás, pedagógiai asszisztens, irodai asszisztens, illetve környezetmérnök volt. Az interjúalanyok között 5 férfi és 13 nő volt.

Az adatgyűjtés a félig strukturált interjú módszerével valósult meg, amely lehetőséget ad arra, hogy az előre meghatározott kérdések mellett nyitottan figyelembe vegyük az interjúalany meglátásait. Az interjúk online formában készültek el, az elemzés előtt az adatokat anonimizáltuk.

Az interjúkat a tartomelemzés módszerével dolgoztuk fel, ennek során elsősorban a multikulturálisan tudatos pedagógiai munka megjelenéseit azonosítottuk. Ehhez elméleti keretként a Banks (2013) által meghatározott multikulturális oktatás öt dimenziójának, azaz a tartalomintegráció, a tudáskonstrukció, az előítélet csökkentés, a megerősítő iskolai kultúra és társadalmi struktúra, valamint a méltányosság pedagógiájának gyakorlati megjelenéseit azonosítottuk és helyeztük el Cserekye (2013) a kompenzáló, a plurális és a transzformatív-multikulturális megközelítéseket rendszerező elméleti keretében.

Eredmények

A tanodai dolgozók multikulturális szemlélete

Első lépésben a tanodai dolgozók multikulturális neveléshez kapcsolódó ismereteit vizsgálva két fő csoportot tudtunk elkülöníteni: voltak olyan tanodai dolgozók, akik egyáltalán nem rendelkeztek ismeretekkel a multikulturális nevelésről („*én valami olyasmire gondolok, hogy ez a nagyon modern nevelés*” – Anasztázia, pedagógiai asszisztens, vidéki tanoda), míg voltak olyanok is, akiknek volt már tudásuk a multikulturális nevelésről („*én abban hiszek, hogy bármilyen célcsoportnak a lehető legtöbb kultúrát meg kell mutatni*” – Elena, coach, fővárosi tanoda). A tanodai dolgozók ismeretei ebben a kontextusban a multikulturális oktatás akár laikus meghatározására való képességet, illetve dimenzióinak, megközelítéseinek részleges ismeretét jelentik. A kutatásban részt vevő személyek közül azok, akik megfogalmaztak valamiféle definíciót a multikulturális nevelésről vagy ennek dimenzióiról ketten városi, öten falusi, hatan budapesti tanodában dolgoztak. A meghatározást nem adó tanodai munkatársak közül hárman budapesti, ketten pedig falusi tanodában dolgoztak.

A multikulturális oktatás egyik fontos célja, hogy minden tanuló számára méltányos oktatást biztosítson, és ez a gondolat megjelenik a tanodai dolgozók narratíváiban is, függetlenül attól, hogy rendelkeznek-e konkrét ismeretekkel a multikulturális oktatásról. A megkérdezettek nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermekek/fiatalok lehetőségeit növeljék, hozzájáruljanak az esélyegyenlőség megteremtéséhez, illetve figyelnek a nyitottságra és egymás tiszteletére.

Multikulturális értékek és célok a tanodákban

Ezt követően a tanodai dolgozók munkájában megjelenő multikulturális megközelítéseket elemeztük. Itt szintén két csoportot azonosítottunk: az első csoportba tartoznak azok a válaszadók, akik a multikulturális nevelés megvalósításának eszközét elsődlegesen a külső programok szervezésében látták: „szerintem a legtöbbet adja nagyon sok gyereknek, hogy gyakran visszük kirándulni [...] vagy moziba” (Léna, pszichológus, vidéki tanoda). A másik csoportba pedig azokat a tanodai dolgozókat soroltuk, akik a multikulturális nevelést a közösség feladatának tekintették: „olyan csapatban, vagy olyan stábbal dolgozom, ahol ez valójában nem téma [...] mert mindenki elfogadja a másikat úgy ahogy van, azokkal együtt, amit, mit tudom én, hoz magával” (Bence, gyógypedagógus, fővárosi tanoda). Míg az első kijelentés a multikulturalizmus kompenzáló megközelítéséhez kapcsolható, az utóbbi kijelentés a transzformatív multikulturális szemlélet megjelenésére, transzformatív iskolai kultúra és társadalmi struktúra kialakítására utal.

A tanodák által képviselt értékek és explicit célok elemzése során szintén két megközelítést azonosítottunk. Az egyik irány az elfogadás és a megerősítő környezet kialakítására, a strukturális változások megvalósítására való törekvés erős képviselője, a plurális és transzformatív multikulturális megközelítés jelenléte volt: „hát elfogadás, hogy elfogadni mindenkit olyannak amilyen, és szerintem nagyon fontos, a nyitottságot is mondanám, nyitott a gondolatokra, az ötletekre, van ez a, ez az empowerment, azt nehezen mondom magyarul, az mi, ez a felhatalmazás, vagy de ez tulajdonképpen maga a partnerség” (Elena, coach, fővárosi tanoda). A másik megközelítés a kompenzáló multikulturalizmusé, amelynek központi értéke a tanulás és az egyének erőfeszítése az oktatási rendszerben maradás és a sikeres előrejutás érdekében. Itt a fő cél az, hogy támogatni tudják azokat a gyermekeket/fiatalokat, akik az iskolai rendszerben nehézségekkel találkoznak: „egyik alapgondolata az, hogy ugye egyéni fejlesztésekről van szó, tehát hogyha az iskola működik egyfajta módon, hozzánk általában azok a gyerekek keverednek el, akik azon a módon nem tudnak jól működni” (Ádám, szociálpedagógus, fővárosi tanoda). Ez a megközelítés nem kérdőjelezi meg a fennálló rendszer érvényességét, asszimilációs startégiával igyekszik segíteni annak fenntartását, és a nem domináns helyzetű tanulók beilleszkedését támogatja.

A tanoda feladatairól alkotott elképzelések

A tanodáknak tulajdonított feladatok vizsgálata során kapott eredmények azt mutatják, hogy a tanodák feladatát minden válaszadó hasonlóan látta: a tanodák célját a transzformatív multikulturális megközelítés narratívájában értelmezték, fő céljuk a közösség kialakítása, a befogadó, biztonságos közeg létrehozása, amely komplex módon járul hozzá a tanodát igénybe vevő gyermekek/fiatalok fejlődéséhez. A válaszadók megfogalmazásai a tanodák feladatáról és céljáról, egybeesnek a Fejes és Szűcs (2016) által megfogalmazott kritériumokkal, illetve a 2021-ben megjelent Szakmai ajánlásban megfogalmazottakkal, vagyis, hogy a tanoda komplex szolgáltatás, amely azokat a gyermekeket, fiatalokat célozza meg, akiknek nehézségeik vannak a köznevelésben és/vagy a társadalom perifériájára szorultak. Ez a szemlélet figyelembe veszi a gyermekek személyiségét, és komplex segítséget, érzelmi és mentális biztonságot nyújt számukra. A válaszadók célfogalmában a plurális multikulturalizmus értékei jelennek meg, amelyeket Banks (2013) az előítéletcsökkentés dimenziójaként ír le. Cserekye

(2013) megkülönbözteti a plurális multikulturális megközelítés két dimenzióját, a tolerancia és az együttműködés dimenzióit. Ez a kettősség az eredményekben is megjelenik, mivel a tanodai dolgozók a közösség kialakítását kétféle szemlélet alapján közelítették meg. Egyrészt a tolerancia kialakítását fogalmazták meg mint célt: *„legyen egy bizonyos mértékű tolerancia mindenki, fogadjuk el [...] a más kultúrákból érkező emberek más szokásait, szerintem ennek abszolút helye és lehetősége van, de ez viszont is igaz, hogy aki megérkezik egy kultúrkörbe, ő is tudjon beilleszkedni, vagy valamilyen szinten részese lenni annak, amibe beérkezik, mert így tud szerintem élő és működőképes lenni egy közösség”* (Ádám, szociálpedagógus, fővárosi tanoda). Másrészt a befogadás, az elfogadás kialakítását tekintették a közösségépítés alapjának: *„elfogadó és befogadó a közeg, ott ezzel akkor nincs dolog, a miénk szerintem ilyen, tehát hogy valójában itt az sose volt igazán probléma a gyerekek közt, hogy most akkor ki milyen, meg nem tudom, sőt ennek az ellenkezőjéről tudok számtalan esetet mondani”* (Elena, coach, fővárosi tanoda). Az együttműködés dimenziójában a befogadás, az elfogadás szempontjából közelítik meg a közösség kialakítását, célként olyan közösség létrehozását tűzik ki, amely a gyermek/fiatal érzelmi biztonságát megerősíti, ahol nem érhet senkit bántás vagy hátrányos megkülönböztetés. A tolerancia dimenziójában úgy határozzák meg a közösség kialakításának feltételeit, hogy bizonyos mértékű toleranciát kell kialakítani mindenki, hogy egymás határait elfogadják, egymáshoz illeszkedjenek, az újonnan jövő gyermekek/ fiatalok tudjanak beilleszkedni az adott közösségbe, és tartsák tiszteletben a közösség határait és hagyományait.

A tanoda feladataihoz kapcsolódóan merült fel az interjúk során az integráció témaköre is. Ezt több szempontból közelítették meg a válaszadók: egyrészt felismerték, hogy bár ők törekednek arra, hogy megfelelően alakítsák a gyermekek/ fiatalok tudását és attitűdjét a társadalmi integráció érdekében, másrészt fontosnak tartják azt, hogy a többségi társadalom is nyisson a kisebbségek kultúrája és értékei felé. Ez a dilemma megkérdőjelezi az asszimilatív, kompenzáló multikulturális megközelítést, és a plurális és transzformatív megközelítések irányába nyit. Az integrációval kapcsolatban felmerült az is, hogy a pályázati előírások nehezítik ennek megvalósulását, mivel meg van határozva, hogy a tanodába járó gyermekek/ fiatalok pontosan 50%-a kell, hogy rendelkezzen hátrányos helyzetet igazoló dokumentummal. Ez a szabályozás a tanodák munkáját az asszimilációs megközelítés irányába tereli, és ellehetetleníti a plurális, transzformatív megközelítések gyakorlatba ültetését.

Multikulturális attitűdök éles helyzetekben

A második kutatási kérdés azt tárta fel, hogy hogyan jelennek meg a multikulturális oktatás elvei a tanodai munkában. Az itt kapott eredmények két nagy csoportot képeznek. Az első csoport fókuszában az áll, hogy milyen multikulturális elvek jelennek meg a tanodai gyakorlatban. A sokféleségkonstrukciók három fő típusa jelent meg: a nyelvi sokféleség, a szexuális orientáció és a társadalmi és kulturális diverzitás kérdése. Ezekhez kapcsolódóan eseteket értékelték a tanodai munkatársak, a kutatásban pedig a pedagógiai megoldásokban megjelenő multikulturális megközelítéseket vizsgáltuk.

Multikulturális pedagógiai megközelítések a tanodai munkában

A nyelvi sokféleség kapcsán vizsgáltuk, hogy milyen megoldásokat látnak a tanodai dolgozók, ha olyan gyermek/ fiatal érkezik a tanodába, aki maga vagy akinek a családja nem beszél magyarul. Ez esetben több megközelítést is említettek: volt, aki arról beszélt, hogy vannak családok, akik tolmáccsal jönnek. Volt, aki azt emelte ki, hogy alkalmazkodnak az adott helyzethez: *„először nyilván az ember megnézi, hogy van-e közös nyelv, mondjuk az angol, de nem mindig van, [...] az ember egyrészt alkalmazkodik hozzá nyilván akkor, ahogy telik az idő, és fejlődik abban, próbál az ember segíteni [...] tehát az ember adaptálódik ezekhez a helyzetekhez”* (Elena, coach, fővárosi tanoda). Volt, aki arról beszélt, hogy a gyermek fordít, és volt olyan válaszadó is, aki ezt kifejezetten ellenezte:

„kiskorú gyerek tolmácsol a felnőtteknek, akár felnőtt ügyintézőkben is, és ezt érdekes módon alkalmazza a gyámhivataltól kezdve mindenki, pedig hát szerintem a kiskorúakat nem kéne ilyen felnőtt ügyintézőkbe bevonni [...] akkor most így mondom: szeretetet, megértést, elfogadást közvetíteni nyelvi tudás nélkül is lehet mind a két irányba, és akárhány nyelven is beszél valaki, hogyha végül nem stimmel valami, akkor az meg úgymint látszani fog” (Bence, gyógypedagógus, fővárosi tanoda). Tehát a nyelvi sokféleséghez kapcsolódó gyakorlati problémákat vagy plurális, vagy transzformatív megközelítéssel értelmezik, és ezekben a dimenziókban keresik a problémák megoldását a tanodai munkatársak.

A szexuális orientációhoz kapcsolódó helyzetek vizsgálatakor arról beszéltünk, hogy az LMBTQ+ fiatalok megjelenése milyen kihívásokat jelent a tanodákban. Itt egyöntetűen mindenki transzformatív attitűddel közelítette meg a problémát, és arról beszélt, hogy támogatják a fiatalokat, és biztonságos teret próbálnak számukra kialakítani.

A társadalmi és a kulturális diverzitás tanodai jelenlétéhez kapcsolódó attitűdök vizsgálatakor elsősorban a transzformatív megközelítések jelentek meg. Fontos cél az empowerment, a megerősítő környezet kialakítása. Alapvető kérdésként jelent meg, hogy az eltérő szociális és kulturális háttérű gyermekek iskolai beilleszkedését hogyan tudják a tanodák támogatni. Ez esetben a legtöbben a beszélgetést tartották fontosnak, amellyel megerősítik, támogatják a gyermekeket, és segítik a tanodai kapcsolatok kiépülését. Az interjúkban számos alkalommal megjelent az iskolai diszkrimináció és a hátrányos megkülönböztetés kérdése. Ezzel kapcsolatban a tanodai dolgozók arról számoltak be, hogy a gyermekeket gyakran éri megkülönböztetés kisebbségi hovatartozásuk miatt, iskolatársaik gyakran jellemzik őket lekicsinylően, ami akár a gyűlöletbeszédbe is fordulhat. Az interjúkérdések során kitértünk arra is, hogy hogyan tudnak a tanodai munkatársak egy ilyen helyzetben segíteni a gyermeknek. A leggyakoribb válasz a gyermek segítése, megerősítése volt: „hát nyilván a gyerekek jönnek hozzánk, hozzák az élményeiket a suliból. Mindig minden foglalkozást egy ilyen bejelentkező körrel szoktunk kezdeni, ahol beszámolnak arról, hogy milyen volt a napjuk, mi történik velük. Nyilván, ez így azért is jó, mert tudtunk egyrészt így reagálni ezekre a történésekre, tanácsot adni, másrészt meg nyilván a foglalkozásra fel tudjuk mérni, hogy amit terveztünk, az így okés-e, avagy dobjuk fel az egészet, és csinálunk valami mást [...] így a bullying vonal, nyilván ez is ilyen korosztályonként más, hogy hogyan foglalkozunk vele, de azért elő szokott jönni így a foglalkozások tematikájában” (Tivadar, pedagógus, kisvárosi tanoda).

A tanoda és az iskola kapcsolata

Fontos témakör volt az iskolával való kapcsolat, illetve az is, hogy ennek minőségétől függ, hogy mennyire tudnak a tanodai munkatársak jelezni az iskolának: „hát ez egy nagyon jó kérdés és nagyon összetett, és minden esetben azt gondolom, hogy nagyon meg kell gondolni, hogy segítünk, segítünk, vagy egyáltalán mit csinálunk. Meg többféle hatás, tehát hogy ennek szervezeti szintű hatásai is lehetnek, hogyha így jobban odalépünk, és beavatkozunk az iskolába mi. Én azt gondolom, a mi álláspontunk az, hogy elsősorban a gyereket próbáljuk segíteni, erősíteni” (Lenke, szociológus, pedagógus, fővárosi tanoda). Ez a válasz az intézményi izolációra utal, a tanoda és az iskola nem tekintik egymást együttműködő partnernek a tanulás folyamatának támogatásában. A gyermekek így két, egymástól elkülönülő kulturális térbe kerülnek. Itt a hatalmi egyenlőtlenség szembeötlő, és a konfliktus elkerülése érdekében a tanodai munkatársak az önkéntes szegregáció stratégiáját választják (Portera, 2011). Bár voltak a válaszadók között olyanok, akik beszámoltak arról, hogy előfordult, hogy az iskolával felvették a kapcsolatot, ha valami olyan történt, ami számukra figyelemfelkeltő volt: „volt már rá példa, hogy felvettük a kapcsolatot, hogy miért bukott meg megint, vagy mit tudunk mi abban segíteni, és kiderült, hogy hát a tanár nagyon jó szándékúan küldözget mindenféle fejlesztő feladatokat a diáknak interneten, csak őneki meg nincs internete” (Bence, gyógypedagógus, fővárosi tanoda). Arról is szó esett, hogy konkrét diszkriminációs helyzetben hogyan vették fel a kapcsot

latot az iskolával: „megpróbálunk ilyen, nem tudom, együttműködő attitűddel fellépni a tanárok felé, mármint úgy, hogy megkeresni a tanárukat, megkérdezni azt, hogy ő mit látott ebből az egészről... Uh, hogy mi történik, [...] mondjuk a gyerekeket hátrányos megkülönböztetés érte, akkor próbálunk nem támadólag fellépni, de megpróbáljuk több szemszögből – mint a gyerek szemszögéből, szülő szemszögéből, iskola szemszögéből – kideríteni azt, hogy mi történt, hogy egyáltalán legyen információnk” (Katalin, környezetmérnök, fővárosi tanoda). A történetekben egyértelműen megjelenik az iskola és a tanoda világának izoláltságából eredő feszültség, az, hogy a tanodai munkatársak lehetőségei korlátozottak. A válaszok alapján feltételezhetjük, hogy a gyermekek érdekét szolgálná, ha a tanoda az iskolák elismert szakmai partnereként rendszeresen tudna egyeztetni a gyermekek tanáraival. Ehhez az intézményközi kapcsolatok és felelősségek transzformatív újragondolására lenne szükség.

Tanodai konfliktusok: előítélet, diszkrimináció, zaklatás

A különböző helyzetek között felmerült az is, hogy mit tesznek a tanodai dolgozók abban az esetben, ha a tanodán belül jelennek meg az előítéletek, történik diszkrimináció vagy zaklatás. Itt is a problémáról való beszélgetés, a megbeszélés a leggyakoribb megoldás: „meghallgatunk mindenkit, és akkor van beleszólásuk, és szerintük mi lenne a megoldás, meg egy kicsit lenyugodni, és nyugodt fejjel átgondolni, meg ilyesmi” (Léna, pszichológus, vidéki tanoda). Vannak olyan esetek, amikor a tanoda együttélési elveit veszik elő, és ezt elemezve jelzik, hogy mi az elfogadott, és vannak olyan tanodák, ahol közös szabályokat alkotnak a tanulói önkormányzatok, és folyamatosan figyelemmel kísérik a tanodások, hogy ezeket a szabályokat mennyire tudták betartani.

Egy másik szituáció, ami több esetben is felmerült, a domináns gyermekek viszonyulása, kommunikációja a különböző kisebbségekhez tartozó társaik felé. Erre is többféle megoldást említettek az interjúalanyok. A leggyakoribb a mintaállítás, a példamutatás a tanodai dolgozók részéről: „mintát tud például mutatni, mert azt gondolom, hogy ha van egy jó minta, akkor azt sokkal inkább tudják folytatni, tehát azt gondolom, hogy nem csak az aktív tanítás, hanem a passzív, azzal hogy én mit hogyan csinálok, az is nagyon fontos” (Ida, önkéntes, fővárosi tanoda). Hasonló helyzetről számolt be egy munkatárs egy olyan tanodában, ahova többnyire roma gyermekek járnak: „ők ott belül elfogadóak egymással legtöbbször [...] tehát a saját csoportjukkal elfogadóak, de amikor bántást kapnak, vagy lenézést kapnak... Tehát így a többségi társadalommal ők még annyira nem elfogadóak, [...] napi szintű kapcsolat, itt beszélgetés, és lassú szemléletformálás, de ugye kamaszokkal dolgozunk, itt van az identitáskeresés, itt van az ego, de pont az a korszak, amikor amúgy is mindenkivel baja van a kamasznak” (Aranka, szociálpedagógus, vidéki tanoda). A válasz alapján arra következtethetünk, hogy ilyen esetben a fiatalok inkább a szeparált etnikai identitással tudnak azonosulni, így jellemzően az énképük védelmében erősebb az önértékelésük és az identitástudatuk (Keresztes-Takács, 2017).

Az adott válaszok alapján több ponton is újra felismerhetjük Banks (2013) multikulturális oktatásmélettének több dimenzióját. Megjelenik a méltányosság pedagógiája, amelyet Banks (2013) úgy fogalmazott meg, hogy a pedagógus minden esetben igyekszik támogatni a különböző háttérű gyermekek beilleszkedését. Megjelenik az előítéletek csökkentésének dimenziója is, vagyis a tanodai dolgozók figyelnek a gyermekek/fiatalok attitűdjeinek megismerésére, és arra, hogy ezek hogyan befolyásolhatóak a megfelelő módszerek alkalmazása által. Ugyanakkor ha kizárólag kisebbségi csoporthoz tartozó gyermekek/fiatalok járnak a tanodába, a dolgozók elsősorban arra törekednek, hogy a gyermekeket felkészítsék arra, hogy megfeleljenek a többségi társadalom feltételezett elvárásainak. A válaszokban viszont az is megfogalmazódott, hogy így ez egyoldalú cselekvés. Banks (2013) multikulturális oktatási irányzatai alapján ez az eset nem jut el a kooperáció szintjére, mivel nincs aktív részvétel a többség részéről (Csereklye, 2013). Nieto (2001) rendszerezését követve ugyanez a cselekvés az elfogadás szakaszába sorolható, vagyis a különbözőségeket felismerik, és ezek fontosságát tudatosítják

(Han Erbas, 2019). A válaszból ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy az adott interjúalany ezt a helyzetet ellentmondásosnak, egyenlőtlennek tartja. Bár fontosnak tartaná a többség részéről is a bevonódást, a megélt, egyoldalú helyzeten belül kell megvalósítaniuk a pedagógiai munkát, ami a strukturális korlátok miatt csak a kompenzáló megközelítésre ad lehetőséget. Ebben a kutatásban nem térünk ki annak az elemzésére, hogy az ilyen helyzet csupán a helyi sajátosságoknak köszönhető vagy a már említett előírásoknak, amelyek behatárolják, hogy milyen gyermekek/fiatalok járhatnak a tanodába.

A multikulturális pedagógia lehetőségei

Az elemzés harmadik szakaszában a multikulturális pedagógia kialakulásához szükséges szempontokat vizsgáltuk. Itt három csoportba soroltuk a válaszadókat: az első két csoport a közoktatási rendszer koherens, a szakmai munkába bekapcsolódó részeként látja a tanodát, míg megjelent olyan interpretáció is, amely a tanodát mint a közoktatás diszfunkcióját ellensúlyozó, de attól szakmailag elszigetelt intézményt írja le. Az első csoportba azokat soroltuk, akik a külső programok szervezését emelték ki mint a multikulturális látásmód kialakulásához szükséges legfontosabb pedagógiai elemet: „*hát sok-sok rendezvény és összejövetel és program, ami ezt erősíti szerintem, de igen, szerintem ez jó úton halad, [...] sok olyan helyre elvisszük őket, ahol viselkedni kell, ahol szabályok vannak, és persze van az a tér is, ahol ők önmaguk lehetnek, de ahhoz, hogy beilleszkedjenek, ahhoz muszáj nekik is alkalmazkodni a helyzetekhez*” (Emma, irodai asszisztens, vidéki tanoda). Figyelembe véve a Nguyen Luu (2014) által elvégzett vizsgálatot, amely a budapesti tanárok körében próbálta feltárni a multikulturális attitűdök előrejelző komponenseit, azt láthatjuk, hogy az előrejelző komponensek a különböző csoportokhoz való viszonyulás, a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal élő tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvűség, illetve a külfölddel kapcsolatos tapasztalatok (Nguyen Luu, 2014), amelyek egybeesnek azzal a elképzeléssel, amely a külső programok szervezéséhez köti a multikulturális pedagógia megvalósítását. Ugyanakkor Feischmidt (1997) meghatározása alapján, ha csupán külső programokra vagy külföldi önkéntesekre támaszkodunk a multikulturális pedagógiai környezet megteremtésekor, az a deskriptív multikulturalizmus kategóriájába fog tartozni, vagyis felszínessé válik, és a tőle remélt változás nem reális (Feischmidt, 1997).

A másik csoportba azok tartoznak, akik a tanodai dolgozói team lehetőségeit és felelősségét emelték ki a multikulturális pedagógiai környezet megteremtésében: „*hogy a tanodában dolgozók így működjenek, vagy hogy ezeket alapértékeknek vagy alapvetéseknek tekintsék, és következetesek legyenek, [...] azért itt is erősebb a minta, mint a beszéd, [...] és hát ehhez szerintem azért kell egy belső érettség, tudatosság*” (Lenke, szociológus, pedagógus, fővárosi tanoda). A team működésének módja és a vezető felelőssége kiemelkedően fontos tényezővé válik, ez Cserekllye (2013) értelmezésben a transzformatív megközelítéshez, Feischmidt (1997) elméleti keretében pedig a normatív multikulturalizmushoz sorolható. Itt a multikulturalizmus normatív értelemben azt jelenti, hogy strukturális átalakításra törekszik a szervezet, a kritikákra reagálva közösen dolgoznak ki és vezetnek be új normákat, működési módokat.

A harmadik megközelítés a tanoda intézményét alkalmatlannak tartotta a multikulturális pedagógiai környezet kialakítására. Ebben az értelmezésében a tanodai működés a közoktatás diszfunkciójára adott válasz, amely strukturális változásokra pont saját helyzete miatt képtelen. Ez a strukturális ellentmondásosság felveti annak veszélyét, hogy a tanodák idővel szegregáló intézménnyé válnak, így jelenlegi működésüket tudatosan kellene formálni annak érdekében, hogy ez ne történhessen meg: „*őszintén azt gondolom, hogy erre alkalmatlan, mert a tanodának egyáltalán nem kellene léteznie. Tehát egy olyan tevékenységet folytatunk, ami a közoktatás diszfunkcionalitására ad valamilyen szintű választ. Én azt gondolom, hogy nem is ad megfelelő értékű választ. [...] Abba az irányba tennék lépéseket, hogy a tanoda hogyan tudna a multikulturalizmussal kicsit több mindent kezdeni, azzal ugyan*

úgy a felszínt vagy még azt sem kapargatjuk. [...] Azt a víziót állítja föl maga elé a tanodai közösség, ami szerintem egy önbecsapás, hogy azokat az innovatív pedagógiai megoldásokat, amiket kidolgozunk és működtetünk eredményesen, azokat az oktatási rendszerbe át lehet emelni. Ezzel két dolog van: egyrészt az oktatási rendszernek nincsen szándéka ezt áttemelni, másrészt, hogy ezeket a módszereket, módszertanokat olyan közegben dolgozzuk föl, ami nagyon nehezen adaptálható az oktatási rendszerben. [...] Azt, hogy mi a megoldás, ezt nem tudom, nekem csak a szám nagy, és csinálom, de nem szeretem azt sem, amikor áltatjuk magunkat azzal, hogy ebből előre fogunk lépni, [...] mondjuk negyven-ötven év múlva az is lehet, hogy egy szegregáló intézményként fognak elemezni neveléstudósok, messziről ránézve erre az egész tevékenységi körre, közösségre nem biztos, hogy pozitív kép fog kirajzolódni szakmai szinten, még akkor sem, hogyha a lehető legnagyobb jóindulattal és szakmai odaadással csináljuk ezt az egészet. Egyszerűen azért, mert az oktatási rendszer csapdájába kerültünk bele, azért beszélek továbbra is, mert szeretnék a tanodai közösséghez tartozni, csak kicsit más utakat járva” (Márk, pedagógus, vidéki tanoda). Ez a felvetés sok kérdést von maga után, ami túlnyúlik a jelen vizsgálat keretein. Maga az az interjúalany kiemelte, hogy szerinte fontos a tanodák működése, csak nem ebben a formában.

Összegzés

A tanodai dolgozók multikulturális szemléletét vizsgálva elemzésünk azonosította az interjúkban megjelenő multikulturális megközelítéseket. A szakirodalom által tárgyalt fő megközelítések, mint a multikulturális oktatás Banks (2013) által meghatározott dimenziói vagy a multikulturális nevelés Grant és Sleeter (2003) által meghatározott öt megközelítési formája is megjelenik a tanodák pedagógiai munkájában, a különféle dimenziók egymás mellett, egymást kiegészítve élnek. A válaszokból kirajzolódik, hogy tanodák párhuzamosan is többféle multikulturális megközelítést alkalmaznak, amelyeknek aktuális megjelenését befolyásolják a tanodai dolgozók szakmai elképzelései, a szakmai programban vázolt célok és a tanodák társadalmi beágyazottsága. Főbb típusokként a kulturális különbözőségek tanítását, az emberi kapcsolatok megközelítést, az egyedi csoporttanulmányok megközelítést, valamint a transzformatív és a multikulturális és társadalmi rekonstrukciós megközelítést azonosítottuk.

A tanodai dolgozók a tanodák feladatának tartják a lehetőségek megteremtését, a fejlesztést, a tanulás támogatását, a társadalmi különbségek csökkentését és a biztonságos közösségi lét kialakítását. A tanodai dolgozók a tanodai munkát komplex szolgáltatásként értelmezik, inkluzív szemlélettel, egyéni szükségletekre építve és a teljes személyiségfejlesztést szem előtt tartva. A tanodai feladatokat a tanodák az alapján konkretizálják, hogy milyen helyi sajátosságokkal rendelkeznek, illetve az adott csoport mit igényel.

A tanodai foglalkozások gyakorlatában megjelenő multikulturális alapelvek vizsgálatok a szakirodalomban megfogalmazott alapokkal nem estek teljes mértékben egybe eredményeink. Éles szembenállás volt tapasztalható a tanoda lehetőségeinek és feladatainak értelmezésében megjelenő két fő narratíva között: az egyik a tanodában zajló pedagógiai munkát a közoktatást kiegészítő, azzal diskurzusban lévő tevékenységként képzelel el, míg a másik narratívában a tanoda funkciója a diszfunkcionális közoktatási rendszer fenntartása, ami eleve ellehetetleníti a valódi multikulturális (McLaren, 1994) működést. A közoktatást kiegészítő értelmezésben a tanodai kezdeményezések két fő csoportja különböztethető meg: egyrészt különféle kulturális tereket és gyakorlatokat próbálnak megmutatni a gyermekeknek, másrészt a tanodai dolgozók olyan pedagógiai helyzeteket igyekeznek teremteni, amelyek erősítik az elfogadást és az előítélet-mentes gondolkodást. Ezekben a helyzetekben kiemelten fontos értéknek számít az elfogadás, a gyermekközpontúság, az esélyegyenlőség és az esélyteremtés.

A kutatás feltárta, hogy a multikulturális szempontból kihívást jelentő helyzetekben milyen szakmai megoldásokat, módszereket részesítenek előnyben a tanodai dolgozók: leggyakrabban a mintaadást, a segítő beszélgetést említették.

Az interjúk nem tértek ki arra, hogy a tanodai dolgozók ismereteiket milyen úton szerezték: intézményes formában tanulták, vagy autodidakta módon képezték magukat. A válaszok alapján látható, hogy a kutatásba bevont tanodai dolgozók két csoportba tartoznak. Az egyik csoportba sorolhatók azok, akik rendelkeznek ismeretekkel a multikulturális oktatásról, másik csoportba azok, akik nem rendelkeznek ilyen ismeretekkel. Jelen kutatás feltáró jellege miatt nem tér ki egyéb összefüggések vizsgálatára, amelyek a multikulturális oktatásról szerzett ismereteket vizsgálnák, illetve fontos kiemelni, hogy a szűk minta sem ad lehetőséget erre. Hasznos lehetne további kvantitatív jellegű kutatásokat végezni a témában.

Irodalom

1. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 38/B§ (1).
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>
2. Banks, J. (2013). *An Introduction to the Multicultural Education*. Pearson.
3. Banks, J. & McGee Banks, C. (2016). *Multicultural Education Issues and perspectives*. Wiley.
4. Baráth, Sz. (2016). Integráció és tanoda. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 110–120). Motiváció Oktatási Egyesület.
5. Baráth, Sz., dr. Binder, M., dr. Fejes, J. B., Vidák, G. & dr. Vígh, T. (2019). *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Oktatási Hivatal.
6. Csereklye E. (2013). *A tanulói sokféleség és a tanárok multikulturális nézetei*. Doktori (PhD) Disszertáció. ELTE PPK. https://ppk.elte.hu/file/Csereklye_Doktori-dolgozat.pdf
7. Feischmidt, M. (1997). Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In Feischmidt, M. (Ed.), *Multikulturalizmus* (pp. 3–23). Osiris Kiadó.
8. Fejes, J. B. & Szűcs, N. (2016). A tanodaszféra és Tanoda Platform kapcsolódási pontjai. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs, N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 13–21). Motiváció Oktatási Egyesület.
9. Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
10. Gőbölös, R. A. & Endrődy, O. (2020). Az interkulturális pedagógia és multikulturális nevelés – multikulturális alapfogalmak. In Endrődy, O., Svarka B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia* (pp. 103–118). Eötvös Kiadó.
11. Han Erbas, Y. (2019). A Qualitative Case Study of Multicultural Education in Turkey: Definitions of Multiculturalism and Multicultural Education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23–43.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.2>
12. Havasi, V. (2015). Tanodák kívülről-belülről. *Integrálódunk?*, 6(1–2), 158–172.
13. KSH (2024). 25.1.1.10. Gyermekjóléti alapellátások. Ksh.hu
https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0010.html (2024. 11. 24.)

14. L. Ritók, N. (2016). Tanoda vagy iskola? In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 22–26). Motiváció Oktatási Egyesület.
15. McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In Goldberg, D. T. (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 45–74). Blackwell.
16. Németh, Sz. (2009). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése*. Tárki-TUDOK. https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf
17. Nguyen Luu, L. A. (2014). Budapesti tanárok multikulturális attitűdje. In Gordon Győri, J. (Ed.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* (pp. 41–56). ELTE Eötvös Kiadó.
18. Nieto, S. (2001). Affirmation, Solidarity, and Critique Moving Beyond Tolerance in Multicultural Education. In Nieto, S. *Language, Culture and Teaching* (pp. 247–263). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605818>
19. Sleeter, C. & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. Wiley.
20. Szakmai ajánlás (2021). *Szakmai ajánlás a Tanoda szolgáltatás működtetésére (2021)*. Belügyminisztérium Gyerekesély Főosztály, Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság. https://tef.gov.hu/wp-content/uploads/2021/05/Szakmai-Aj%C3%A1nl%C3%A1s-l.-sz.-m%C3%B3dos%C3%ADt%C3%A1sa-al%C3%A1%C3%ADrt_05.05.pdf
21. Torgyik, J. (2004). Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 4–14.
22. Vámos, K. (2016). Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In Fejes, J. B., Lencse, M. & Szűcs N. (Eds.), *Mire jó a tanoda?* (pp. 33–38). Motiváció Oktatási Egyesület.

Multicultural approaches in Hungarian „tanodas”, afterschool programs for underprivileged children

Our study investigated the multicultural knowledge and attitudes of staff working in Hungarian afterschool programs for underprivileged children, known locally as "tanodas," and how these factors influence their professional practice. We conducted in-depth interviews with 18 staff members across 8 afterschool programs and analyzed the data using content analysis methods. The research revealed a clear dichotomy in multicultural awareness among afterschool program staff. One group demonstrated a solid understanding of multicultural education, including its principles and dimensions, and actively applied this knowledge in their work. The other group lacked familiarity with multicultural education concepts, having neither studied nor encountered them previously. This divide was evident throughout the study, manifesting in how staff articulated pedagogical goals and approached problem-solving scenarios. Staff members with higher multicultural awareness exhibited a more nuanced approach to their work. Their practices aligned with key theoretical frameworks in the literature, showcasing a dynamic interplay between compensatory, pluralistic, and transformative approaches to multicultural education. These findings underscore the importance of multicultural training and awareness in afterschool programs serving diverse, underprivileged communities, and suggest potential areas for professional development and policy intervention.

Keywords: *afterschool program for underprivileged children, afterschool program staff, multiculturalism, multicultural approaches, multicultural education*