

# Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata

Gordon Győri János – Németh Szilvia – Cs. Czachesz Erzsébet\*

*Az egyre diverzebbé váló tanulói csoportok méltányos és hatékony oktatásának kulcsszereplője a tanár. Ugyanakkor a tanárok tantermi munkáját nagymértékben befolyásolják az oktatásról vallott nézeteik. Kutatásunkat megelőzően egyáltalán nem zajlott a magyarországi tanárok interkulturális nézeteire és ezeknek az osztálytermi munkára való hatását feltáró vizsgálat. E témakör megismerése érdekében egy több módszert integráló (ún. triangulációs) vizsgálatot folytattunk le budapesti tanárok körében. Elsőként egy fókuszcsoportos vizsgálat zajlott, majd egy kérdőívet vettünk fel tanárokkal, végül pedig a válaszaik alapján kulturálisan érzékenynek mutakozó tanárok óráit rögzítettük videóval, és elemeztük ezeket. Jelen tanulmányban a fókuszcsoportos vizsgálat egy részterületét ismertetjük: a tanárok interkulturális nézeteit mutatjuk be a szülőkkel való együttműködésük gyakorlatának összefüggésrendszerében. A pedagógusok értelmezésében a multikulturális nevelés lényege a tanulói másság elfogadása a bevándorló vagy kisebbségi tanulók esetén, a minőségi és eredményes oktatásra való törekvés a más kultúrájú tanulók beilleszkedése érdekében, ami a tanulók erőfeszítésén túl elsősorban értő és hatékony támogatómunkát igényel a tanártól. E munkájuk során azonban a tanárok számos nehézséget éreznek a szülőkkel való kapcsolattartás terén. A bevándorló szülők esetében a nyelvi akadályokat, a roma családok esetében a szülők elérhetetlenségét érzik a fő gátló tényezőnek. A tanárok a személyes viszonyulásmódjaik mellett iskoláiknak a tanulói diverzitásra adott ellentmondásos intézményi stratégiáiról is beszámolnak.*

**Kulcsszavak:** tanárok nézetei, szülőkkel való együttműködés, tanulói sokféleség, interkulturális nevelés, tanári reakciók, oktatási intézményi stratégiák

## A kutatás rövid bemutatása

Az eredményes és méltányos iskola egyik legfontosabb feltétele a jó tanár. Ezt a nagyon könnyen belátható feltevést a pedagógusok és az oktatáskutatók elvileg régóta tudják, de az utóbbi évtizedekben nagyhatású empirikus kutatások tudományosan is igazolták, hogy nem az számít elsősorban, például, hogy mekkora az osztálylétszám, vagy milyen a tanulói csoportbontás, hanem a döntő faktor a jól felkészült pedagógus (*Hattie, 2008*). A pedagógus a teljes személyiségével hat, amelyből a tanulási-tanítási folyamatban a kognitív jellemzők – mint például a pedagógus szakmai tudása – mellett olyan tényezők is kiemelkedően fontosak, mint a tanár tanulóról, tanulásról és fejlesztésről meglévő elképzelései, nézetei, hitei (*Anning, 1988; Calderhead, 1987*). Különösen fontos a pedagógus szerepe a mára minden országban és kultúrában egyre diverzebbé váló tanulócsoportok eredményes és méltányos tanításában. A tanárok nézetei általában, az interkulturális oktatás lehetőségeiről speciálisan, nagy hatással vannak az osztálytermi gyakorlatokra és az osztálytermi szociális klímára (*Llurda és Lasagabaster, 2010; Cockrell et al., 1999; Ming és Kennedy, 2012*).

\* Gordon Győri János habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központjának oktatója, az Esterházy Károly Főiskola főiskolai tanára, gyori.janos@elte.ppk.hu Németh Szilvia a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ Zrt. ügyvezető igazgatója. Cs. Czachesz Erzsébet egyetemi tanár, a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán tudományos tanácsadó, az ELTE PPK-n óraadó. czachesz@gmail.com

A politikai rendszerváltás, de különösen az Európai Unióhoz való csatlakozás után a pedagógusok Magyarországon is egyre inkább szembesülnek a tanulói populáció kulturális sokféleségével ( *Gordon Győri Boreczky, Cs. Czachesz, Vámos*, 2011). Amíg korábban elsősorban a nemzeti- és etnikai kisebbségek oktatása, az utóbbi időben a migráns háttérű tanulók iskolai integrációja jelentik az új kihívásokat ( *Feischmidt és Nyíri*, 2006). Magyar kontextusban nagyon kevés kutatással megalapozott ismeretünk van arról, hogy milyen nézeteket vallanak a tanárok az oktatásról, illetve hogy ezek hogyan jelennek meg az osztálytermi munkájukban ( *Golnhofer és Nahalka*, 2001). Kutatásunkban<sup>4</sup> a tanári nézetek vizsgálatát kapcsoltuk össze osztálytermi tevékenységük vizsgálatával. Egy kérdőíves felmérés segítségével mintegy 300 tanár<sup>5</sup> nézeteit tárjuk fel a tanulói sokféleségre, az interkulturális oktatásra vonatkozóan, és 41 videón rögzített tanórát elemzünk ugyanezen szempontok szerint. Jelen tanulmányban a kvantitatív kutatást megelőző és előkészítő kvalitatív vizsgálatunk egy dimenziójáról, a fókuszcsoportos interjúk eredményeiből mutatunk be néhány érdekes összefüggést.<sup>6</sup>

### *A fókuszcsoportos beszélgetések módszertani és elemzési kerete*

A fókuszcsoportos beszélgetésekben 18 budapesti iskola 50 pedagógusa vett részt. 3 heterogén és 3 homogén beszélgetést szerveztünk. A heterogén fókuszcsoportos beszélgetéseken a tanárok többsége más-más oktatási intézményből került ki, a homogén csoportokat pedig egy-egy iskola tanárainak részvételével szerveztük ( *Vicssek*, 2006). Budapest négy belső kerülete (6., 7., 8. és 9. kerületek) iskoláinak tanáiraival egy 8 témakörből álló forgatókönyv alapján beszélgetéseket folytattunk, hanganyagukat rögzítettük, majd legépeltük. A témakörök a következők voltak: bemutatkozás, a képviselt intézmény fő jellemzői, a kihívásokra adott intézményi- és egyéni szintű válaszok, továbbképzések, multikulturális nevelés, egy-egy tanulói csoport konkrét jellemzői és változtatási javaslatok. A leírt szövegeket Atlas.ti tartalomelemző program segítségével elemeztük. A kvalitatív elemzési technika segítségével először a tartalmi blokkok, majd a tartalmilag egymáshoz kapcsolódó blokkok összevonásával tematizációk, témacsoportok (kódcsaládok) alakultak ki. Ezek a kódcsaládok adják az elemzés vázát. A tartalomelemző program a szöveg formai sajátosságait (például az állító és tagadó mondatok arányát) is ki tudja emelni, így lehetőséget nyújthat a kimondott mondatok mögötti lehetséges rejtett tartalmak azonosítására is.

A fókuszcsoportos beszélgetésekre „semleges” helyszínen, tehát nem az iskolákban került sor. A beszélgetések résztvevői – a hazai gyakorlatnak megfelelően – az iskolák legaktívabb pedagógusai, akiket az iskolavezetés delegált. A bemutatkozáskor felvázolt életutak is erre vallanak: diplomaszerezés után többnyire másoddiploma, majd továbbképzéseken való részvétel és az intézményi projekteken való aktív részvétel a jellemző. Tehát a beszélgetések nem a heterogén tanársokaság, hanem sokkal inkább a legképzettebb, leginkább tájékozott és véleményformáló tanárok nézet-együttesét tükrözik.

Az intézményi minta viszont heterogénebb, mivel az említett négy belső kerület olyan intézményeit választottuk ki, amelyek intézményi nagyságuk, struktúrájuk és tanulói összetételük alapján is egymástól nagymértékben eltérőek (például hátránykompenzálásra fókuszáló intézmények és két tanítási nyelvű programot működtető „elitiskolák” egyaránt szerepelnek a mintában).

4. A kutatást az OTKA támogatja (K–79143 sz. projekt).

5. Budapestre reprezentatív tanármintán folytattuk a kutatást (n=344).

6. Írásunk az Országos Neveléstudományi Konferencián 2011 novemberében elhangzott előadás kibővített és szerkesztett változata.

## *Interkulturális pedagógia, multikulturális nevelés, fogalmi értelmezések*

Bár a magyar és a nemzetközi szakirodalomban is viták folynak arról, hogy a multikulturális nevelés és az interkulturális pedagógia miben hasonló, miben különbözik egymástól, illetve mi a tartalmuk, mi a kutatásunk során a két fogalmat megközelítően azonosnak tekintettük (*Jokikko, 2005; Cs. Czachesz, 2007; Kislev, 2012*). Erre az, a kutatásunk korai szakaszaiban megtapasztalt tény – egyben kutatásunk azon fontos eredményeinek egyike – kényszerített rá, hogy, míg a tanárok a fókuszcsoportos beszélgetések során könnyen hívtak elő tudati tartalmakat akkor, ha multikulturális nevelésről kérdeztük őket, az interkulturalitásra való rákérdezéskor vagy megakadtak, vagy automatikusan azonosították azt a multikulturalitással. Így, bár a fókuszcsoportos beszélgetések tervezése során explicit kérdéseket fogalmaztunk meg az interkulturális pedagógiával, a multikulturális neveléssel kapcsolatosan egyaránt, a fókuszcsoportos beszélgetések kivitelezése során – a fentiek miatt – jószerevével már csak a multikulturális nevelésre tudtunk rákérdezni. A kérdések segítségével az ezirányú tanári nézetek tartalmát kívántuk előhívni. Azt kérdeztük, hogy szerintük mit jelent a multikulturális nevelés, és milyen tulajdonságokkal rendelkezik az a tanár, aki a multikulturalitás szempontjából hatékony, jó tanár.

A tanárok a multikulturális nevelést vagy az interkulturális pedagógiát mint kifejezéseket/fogalmakat kevésszer használták, de a beszélgetések során a megfelelő kontextusokban tartalmukat – alapvetően mint multikulturális pedagógiát – körülírták, értelmezésüket megkísérelték. A beszélgetések során a fókuszcsoport tagjainak hozzászólásaiban a szövegek kódolása alapján megállapítható, hogy alapvetően két tartalmi elemmel jellemzik a multikulturális nevelést. Egyrészt úgy vélik, hogy egy-egy intézmény multikulturális nevelési tevékenységet végez, ha arra törekszik, hogy segítse az iskolában tanuló bevándorló, migráns vagy külföldi tanulók beilleszkedését a többségi társadalomba. A beilleszkedés interpretációjukban nem kölcsönösséget feltételező folyamat, hanem a tanulónak kell erőfeszítéseket tennie annak érdekében, a pedagógus feladata pedig az, hogy felelősséget érezve megmutassa és egyengesse ezt a nehéz utat.

„Éppen az, hogy meg kell tanítani, meg kell mutatni az utat ahhoz, hogy legyen a többségi társadalom tagja. És ebben van felelősségünk, csak nem kizárólagos. Az a lényeg, hogy beilleszkedjen, és hogy adjunk neki felelősséget. Érezzen felelősséget azért, hogy ő valahova szeretne tartozni, és a másik ember, vagy a másik fél is érezzen ahhoz felelősséget, hogy megadjam az utat, hogy hogyan tartozhat közénk.”

Amikor egy kisebbségi csoport vagy személy a többségi csoporthoz kapcsolódik, *Berry (1998)* modellje szerint négyféle stratégia közül követheti valamelyiket. A folyamatot akkulturációnak nevezik, amely magában foglalja a saját kultúra és a többségi társadalom iránti orientációkat. A négyféle stratégia közül annak függvényében alakul a választott, megélt stratégia, hogy a kisebbségi helyzetben lévő csoport vagy személy mennyire tartja kívánatosnak a saját és a többségi kultúra elemeinek megtartását illetve átvételét. Ha elfogadja vagy azonosul mindkét csoport értékeivel, akkor integrációról beszélhetünk. Ha egyiket sem, marginalizációról. Ha a többségi befogadói csoporttal kíván azonosulni, asszimilációról, ha csak a saját, kisebbségi csoporttal, akkor szeparációról beszélhetünk. A multikulturális nevelés és interkulturális pedagógia hagyományosan ideálisnak tekintett akkulturációs stratégiája az integráció, amikor úgy tanulja a személy és a csoport a többségi kultúrát, hogy közben az eredeti, saját kisebbségit is meg kívánja őrizni (*Banks, 1997; Gogolin és Krüger-Portraz, 2006*). Asszimilációnak tekinthető a folyamat, ha a többségi társadalomba való beilleszkedés folyamatában a kisebbségi kultúra háttérbe szorul, elfelejtődik. A multikulturális nevelés elméletei ezért hangsúlyozzák az iskolai folya-

matok kölcsönös, interaktív jellegének fontosságát, amikor is a kisebbségi és a többségi helyzetben lévő ágen-  
sek is erőfeszítéseket tesznek a beilleszkedés érdekében (*Auernheimer, 2003*).

Másrészt, a fókuszcsoporthoz beszélgetéseken megszólaló pedagógusok értelmezésében a multikulturális  
nevelés fő tartalmát a tanulói másság elfogadása jelenti. Ezekben a narratívákban örömdetes módon már meg-  
jelenik a kölcsönösség, vagy legalábbis az az igény, hogy a tanár maga, illetve kezdeményezésére a tanuló-  
társak is „hozzaigazítsák” az elvárásait és a magatartásukat a multikulturális jellegű szituációhoz. De nem csupán  
az elfogadás igénylése, hanem a migráns gyerekek esetében az eleve pozitív előfeltételezések is kedvezően ár-  
nyalják a képet. A tanárok úgy értékelik, hogy a migráns tanulók egyfajta kulturális többlettel érkeznek a ma-  
gyarországi iskolákba, amire értéknek kell tekinteni.

„Én azt gondolom, hogy azt, és ezt mindig hangsúlyozom, az, hogy ő egy érték. Ő már többet tud, többet  
hoz, mert megismeri a magyar kultúrát, de neki van egy külön kultúrája, ami egy csúcs számunkra. Úgy  
gondolom, hogy a szülők maguk se tudnak olyan helyzeteket teremteni a hétköznapi életben, hogy a gye-  
reküket ennyiféle fajta kultúrára tudják megismertetni.”

### *Az interkulturális kompetencia fő elemei*

Milyen személyes tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy a tanárok hatékonyak legyenek a multikulturális osz-  
tályokban is, vagyis melyek a tanári interkulturális kompetencia elemei? *Deardoff (2006)* kutatásai szerint az in-  
terkulturális tanári kompetencia fő elemei a hatékony kommunikáció interkulturális helyzetben, a viselkedés ru-  
galmas alakítása az adott kulturális kontextushoz, a kulturális mintázatú viselkedés felismerésének képessége  
és az ahhoz való alkalmazkodás, valamint az interkulturális tanulás iránti általános nyitottság.

A fókuszbeszélgetésen résztvevő tanárok leggyakrabban az empátiát említették. Ezután az alkalmazkodni  
tudás, a nyitottság és a másság elfogadásának képessége azok a tulajdonságok, amelyek a legfontosabbak ér-  
telmezésük szerint ahhoz, hogy segíteni tudják a migráns tanulók iskolai és társadalmi beilleszkedését.

„Tanári attitűd feltétlenül, empátia. Az empátia, az rendkívül fontos, illetve a sokszínűség, az alkalmaz-  
kodni tudás. Nyilván mindenből egy adott szituációban. Van, aki egyikben ügyes, van, aki a másikban,  
azoknak lehet kezdeményező vagy főszerepet adni, esetleg csoportmunkában, minden helyzetben más-  
más értékek kerülnek előtérbe.”

A tanárok által említett tulajdonságok minden pedagógus számára feltétlenül fontosak és szükségesek, de  
nem jeleznek olyan többletet, amely egy multikulturális kontextusban, a többféle kulturális háttérrel és viselke-  
désrepertoárral rendelkező tanulókkal kapcsolatban speciálisan szükséges tanári képesség lehet. *Walton és*  
*munkatársai (2013)* az interkulturális oktatás nemzetközi szakirodalmának kritikai másodelemzése révén össze-  
foglalták azokat a kulcsfaktorokat, amelyek a megalapozott és módszertanilag szigorú empirikus vizsgálatok  
szerint hatékonyak a multikulturális nevelésben. A közös kulturális tudás építése (többségi és kisebbségi  
folyamatos interakciójával) szükséges, de nem elégséges feltétel. A különböző kulturális háttérrel rendelkező  
személyek és csoportok között tartalmas személyes kapcsolatoknak is kell működniük, amelyeket támogató is-  
kolai légkör vesz körül. A multikulturális környezetben dolgozó pedagógusok folyamatos képzése, a nekik való  
professzionális segítségnyújtás és támogatás, valamint az iskola vezetésének pozitív hozzáállása is előfeltéte-  
lek. Feltűnő, hogy a tanári narratívákban egyáltalán nem fordul elő az a követelmény a multikulturális oktatás-  
sal, az interkulturális helyzetben dolgozó pedagógussal kapcsolatban, hogy a tanítása eredményes legyen. A  
multikulturális oktatás céljai között, – mint általában minden oktatási formában és szinten – kiemelkedő helyet

foglal el a minőségi és eredményes oktatásra való törekvés is, illetve a tanárral szembeni ilyen elvárás is (*Ladson-Billings, 1994; Walton et al., 2013*). *Ladson-Billings (1994)* multikulturális környezetben dolgozó eredményes tanárokról végzett kutatásai alapján összefoglalta, hogy milyen feltételek mellett lehet sikeres az oktatás. Ezek: következetes, minőségi oktatás biztosítása minden tanuló számára, a tanulók saját kultúrájának támogatása, a tanulók szocio-kulturális háttérének a figyelembevétele és magas teljesítményelvárás.

### *A szülőkkel való kapcsolattartás bevett formái és nehézségei*

Fókuszcsoportos beszélgetéseink során a pedagógusok nagy hangsúllyal említették, hogy az általuk végzett pedagógiai munka szempontjából milyen fontosnak tartják a szülőkkel való megfelelő kapcsolattartást. A tanárok felfogásmódja szerint pedagógiai tevékenységük nem irányulhat a tanulók individuációs folyamatainak elősegítésére a sikeres iskolai és azon keresztül a sikeres társadalmi integráció elérése érdekében, amennyiben ütközik a család értékrendjével, hanem azzal szoros összefüggésben képzelhető el. A résztvevők szavaiban a szülői háttér a gyerekek iskolai nevelését is meghatározó szerves kontextusként ábrázolódik, amelynek figyelembevétele, sőt pedagógiai fejlesztése nélkül nem képzelhető el a tanulók hatékony befolyásolása sem. A kettő tehát egységet alkot, egyik a másik feltételeként jelenik meg.

„Addig, amíg a gyökereket nem tudjuk valamilyen szinten, tehát a gyökereikre nem tudunk hatással lenni, addig sajnós a gyerekeikre sem.”

Ugyanakkor a pedagógusok saját tapasztalata az, – és számos frusztrációjuk, amelyekről beszámolnak, abból fakad –, hogy a szülők és az iskola együttműködése csak nagyon kevéssé tud kialakulni a mai iskolában, a bevándorlók és a roma/cigány tanulók esetében pedig – bár lényegesen eltérő okokból, de – kifejezetten nehezen jön létre, noha éppen náluk különösen fontos lenne a szülők és az iskola együttműködése. A szülői együttműködés hiánya azonban a pedagógusok megítélése szerint más-más tényezőkből fakad az egyik, mint a másik csoporthoz tartozó tanulók esetében, illetve más-más problémákban manifesztálódik a szülőkkel való formális, valamint a nem formális kapcsolattartási nehézségek esetében.<sup>7</sup> A bevándorló szülők esetében a pedagógusok a nyelvi akadályokat látják a formális kapcsolattartásban megnyilvánuló nehézségekben meghatározónak (akárcsak az e családokból származó gyerekek iskolai teljesítményeinek problémái esetében). Meglátásuk szerint ezzel magyarázható egyes bevándorló szülők gyermekük iskolai munkáját nem kellőképpen támogató magatartása, illetve az iskolával való kapcsolatkeresés gyengesége.

„A család csak beírta a gyereket az iskolába, és akkor ott van ránk hagyva. A háttérben otthon semmi segítséget nem kap meg. Bejár az iskolába, amit tud magyar nyelvből magára szed, de ennyi.”

„Probléma, hogy a nyelvtudás hiánya miatt esetleg az a migráns tanuló hátrányos helyzetbe kerül, és nem sajátítja el azt a tudást, nem éri el azt a tudásszintet, amit esetleg a saját országában, a saját anyanyelvén megtehetne. /... / Ebben én azt a veszélyt látom, hogy esetleg az ő pályája, karrierje megszerzeni, főleg így szülői segítség nélkül.”

7. Noha a fókuszcsoportos kutatás során a legbővebb és legkidolgozottabb adathalmazt a cigány/roma tanulókra vonatkozóan nyertük – ahogy az a vizsgálatban részt vevő pedagógusok tapasztalatvilága miatt várható is volt – erről a tanulói populációról a jelen írásunkban csak érintőlegesen szólnunk, mondandónkat inkább a bevándorló tanulókkal kapcsolatos adatokra építjük. Ennek az az oka, hogy kutatásunk valódi újdonságát kevésbé a roma, mint inkább a bevándorló tanulóokra vonatkozó adatok feltárásában véltük megragadni. Mindezekből következően a roma diákokról tanulmányunknak csak a jelen pontján szólnunk részletesebben, ahol a bevándorló tanulókkal, illetve családjukkal kapcsolatos tanári tapasztalatok, hiedelmek, attitűdök körvonalait különösen élesen láttatják vagy éppen ellenpontozzák a roma tanulókkal kapcsolatos, ide tartozó tanári jellemzők.

A szülők nyelvi nehézségein a gyerekek tolmácsolásban nyújtott segítsége jelenthet megoldást. Csakhogy ezt a tanárok nagyon problematikusnak látják, hiszen így a bevándorló családból származó tanuló szinte megoldhatatlanul ellentmondásos helyzetbe kerül: ő maga közvetít a saját iskolai problémáiról a tanárok és a szülei között. Az ellentmondásos helyzetben olykor deviáns viselkedésmódot választanak a gyerekek: mást fordítanak a szülőnek, mint ami a tanár részéről elhangzik.

„Róla van szó, aki nem volt egy egyszerű nevelési helyzetű fiúgyerek, merthogy nagyon eltért-e az ő családjában az értékrend, amit itt Magyarországon, meg a/z iskolánkban/ tapasztaltak, sok probléma volt. És nekem azért az az érzésem hogy, vagy az volt az érzésünk, hogy a felső tagozatra már ő tudta, hogy mit kell fordítani. És amikor eskalálódtak a problémák a felső tagozaton, akkor az ő édesapja egy eredeti tolmáccsal jött, és akkor lehetett látni az apukán, hogy nagyon jelentősen megdöbbsent a visszamenőleges információkon. Tehát, mikor elmondták, hogy ezt már mondtuk is, a gyerek lefordította, akkor kiderült, hogy azért ez nem, tehát nehézkes volt a dolog. Ott mondta is az édesapja aztán, hogy talán az elejétől kezdve ezzel a tolmáccsal kellett volna jönnie.”

Mindamellettt érdemes megjegyezni, hogy miközben a pedagógusok a saját nyelvismereti hiányukat is megemlítik, mint a szülőkkel való kommunikációs szakadék egyik okozóját, ezt az állapotot adott dologként, statikus tényként kezelik. A fókuszcsoportos beszélgetések során egyszer sem tértek ki arra, hogy mit tehetnének ők maguk az idegennyelv-tanulás terén – például az angol nyelv elsajátításával – annak érdekében, hogy képesek legyenek kommunikálni a bevándorló gyerekek szüleivel. A roma családok esetében viszont arról a tapasztalatról számolnak be a pedagógusok, hogy a szülők a kapcsolattartás formális keretei között egyszerűen elérhetetlenek, nem jelennek meg a szülői értekezleten, probléma esetén sem keresik fel a tanárokat a fogadóórán, és a legkülönfélébb – többnyire ellenőrizhetetlen vagy a tanár számára ellentmondásosnak látszó érvekkel térnek ki a családlátogatás lehetősége előtt. A kapcsolattartás informális lehetőségeinek megvalósíthatatlansága esetében a tanárok ismét csak a nyelvi hiányokat látják meghatározónak, de alkalmasint már a bevándorló szülők érdektelenségével kiegészítve. A szülői együttműködés hiánya természetesen nem hagyja hidegen a tanárokat, akik a helyzetet nemcsak személyes tapasztalatként, hanem intézményi kihívásként is megélik. Attól félnak, hogy az igazán érzékelhető kulturális másságok (a negatívan megítélt bevándorló csoportokból származó, illetve a roma gyerekek túlzott mértékű megjelenése az iskolájukban) elijeszthetik a többségi szülőket az intézménytől, akik emiatt a gyermeküket más intézményekbe viszik át.

„Elég sok olyan értelmiségi szülő van, akinek ez nagyon tetszik mindaddig, amíg valóban, tehát van egy fok, amikor azt mondja, hogy jaj, de akkor ez nem fog az én gyerekem kárára válni? Ez egy nagyon érdekes dolog, hogy a felszínen el lehet fogadni, az elvek szintjén el lehet fogadni, ha viszont megjön az együttélés, annak vannak nehézségei.”

Az iskolaelhagyás lehetőségét a tanárok fenyegetőnek érzik, és mindenképpen szeretnék elkerülni.

### *White flight: az iskolaváltás okai*

A szakirodalomban azt a jelenséget, amikor az adott közösségben, településen vagy iskolában a fehérbőrű lakosság kisebbségbe kerül, majd elhagyja azt, white flight-nak hívják. Magyarországon ezt a fogalmat az iskolai szegregációval, az iskolaváltásokkal, az iskolák elhagyásával kapcsolatban szokták emlegetni, amikor közép- vagy felsőfokú iskolákban észlelve a roma, migráns és/vagy hátrányos helyzetű tanulók megjelenését az iskolában vagy

gyermekük osztályában, más iskolát keresnek. *Papp Z. Attila* (2011) félrevezetőnek tartja ezt a fogalmat magyar kontextusban, mert szerinte implicite egy etnikai dimenziót hoz be, miközben valójában a középosztály elkülönüléséről, „rich flight”-ről van szó. Bárminek is nevezzük, a fogalom által megjelölt folyamat lényeges szerepet játszik a magyar közoktatási rendszer erős szelektivitásában, a szegregált iskolák kialakulásában (*Havas és Liszkó, 2005; Kertesi és Kézdi, 2005; L. Ritók Nóra, 2011*). Tudomásunk szerint nincsenek hazai kutatási eredményeink arról, hogy ezt a folyamatot hogyan értékeli a közoktatásban működő tanárok, saját elbeszéléseik szerint a szülői elvándorlással kapcsolatos tapasztalataik miként épülnek bele a nézetrendszerükbe, illetve hogyan hatnak tanári gyakorlatukban. A társadalmi környezethez hasonlóan az iskolai környezet is folyamatosan változik, gyakran olyan ütemben, hogy a pedagógusok munkájukban magukra hagyatottnak, eszköztelennek érzik magukat. A folyamatos és felfokozott változás az iskola minden lényeges funkcióját, szerepeit és szereplőjét érinti: nem csupán az oktatás törvényi kereteit (mint például a közoktatási törvény permanens módosítása), az oktatás társadalmilag elfogadott céljait, hanem a tanulói összetételt is. Kutatásunkban a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések tartalmi tervezése során a kihívásokra adott intézményi és egyéni válaszok kérdései is helyet kaptak a forgatókönyvben. Megkérdeztük, hogy változott-e, és ha igen, akkor hogyan a tanulói összetétel a beszélgetésen résztvevő pedagógusok intézményeiben, illetve azt is, hogy a változásokra hogyan reagáltak.

„Aztán mindenféle lett velünk. Egyrészt tanár nénik változtak nagyon az elmúlt időszakban, míg volt 21 gyerekből 2-3, addig beilleszkedtek. A 25-ből van már 8, meg se próbálnak. És látványosan sok olyan gyerek érkezik, aki 10-11-12 évesen érkezik. 13 éves negyedik, ötödikben még mindig ott tart. Jönnek Miskolcra, ezekkel már nem tudunk mit kezdeni, és ami nagyon-nagyon nagy rossz hozadéka ennek, hogy ezzel párhuzamosan elkezdtek elvinni a gyerekeket az osztályokból, azokat, akik jól tanulnak, akiknek számít, hogy milyen osztály. És a színvonal az akaratlanul is csökken miattuk, és vele már nem tudunk mit kezdeni, ő nem fog sorba állni az énekkarban, nem fog sorba állni a néptánc szakkörben. Semmit. És azóta jelent meg, addig soha nem volt probléma, nálunk soha nem volt ilyen, hogy te kínai, te cigány. Ott álltak egymás mellett, együtt léptek fel, együtt utazott velük. Ők hozták be ezt, hogy 'mer én cigány vagyok'. Így jelent meg nálunk ez a cigányprobléma”.

A fókuszcsoporthoz tartozó résztvevői határozottan érzékelik a szülői elvándorlás problémáját. Mint a fenti idézetből is látjuk, az interjúban megszólaló tanár a szülői elvándorlását egyértelműen összekapcsolja a tanári fluktuációval és a cigány tanulók növekvő számával, illetve az ebből a létszámból fakadó intézményi teljesítményromlással és a tanulói motivációk látványos gyengülésével. De amíg a tanárok elvándorlását csak megemlíti, addig a cigánytanulók számát, létszámuk növekedését, a negatív együttjárásokat részletesen kifejti. A kérdés – mint a fókuszbeszélgetésekből kiderült – mélyen érinti, erősen foglalkoztatja a pedagógusokat. Azért is véljük így, mert például pedagógiai, oktatási szempontból szintén nagyon sok kihívást jelentő migráns tanulók létszámára vonatkozóan egyáltalán nem tudtak a kutatásban résztvevő pedagógusok ilyen pontos adatokat megadni. A beszélgetések kezdetén, a saját intézmény bemutatása során megadott migráns tanulói létszámadatokat a későbbiek során, különböző kontextusokban a tanárok többször is korrigálták. Igaz, az is kiderült, hogy a pedagógusok nem tudják pontosan, ki tekinthető migránsnak. A jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozás alapján az etnikai alapú adatgyűjtés nem megengedett, de a fókuszbeszélgetések alapján megállapítható, hogy az iskoláknak vannak belső becslései, illetve ezekben a becslésekben nagyobb a bizonyosság-érzet, mint a migráns tanulók létszámára vonatkozó becslésekben. A szülők érzékelt elvándorlása, a szülői elvárásoknak való meg nem fele-

lés érzése, az iskola tanulási eredményességének, színvonalának hanyatlása nagyon keserves tapasztalat a tanárok számára, amint ez az alábbi beszélgetésrészlet is mutatja.

„Ti megpróbáltok kimászni belőle, mi most süllyedünk bele, és fuldoklunk a nyomás alatt. Hogy vigyük, amit megszoktak tőlünk, amit szeretnénk, amit elvárnak tőlünk a szülők, a gyerekek, az iskola hírneve, és közben így jönnek. Nincs hónap, hogy ne jöjjön ...mellőli faluból és többnyire túlkoros, többször bukott gyerekek.”

## *A szülői elvándorlás megakadályozásának intézményi stratégiái*

A fókuszbeszélgetések anyagában, ebben a vonatkozásban a fő intézményi stratégiatípus a kéttannyelvű oktatás bevezetése és a nemzetiségi oktatás befogadása, illetve az oktatási programok kínálatának bővítése. A kéttannyelvű oktatásnak magas a presztízse Magyarországon. Amíg a nyugati világban többféle funkciót, például felzárkóztatást is betölt ez az oktatási forma (*Garcia és Baker, 1995*), addig nálunk egyértelműen a jó minőségű, eredményes oktatás, bizonyos kontextusokban az elitképzés megjelenítőjévé vált. A hazai kéttannyelvű iskolák reneszánsza közvetlenül a rendszerváltás előtt, 1987-körül középiskolákban kezdődött (*Vámos és Kovács 2008*). Azóta sokféle változata és formája született, mára egyre több általános iskolának is van ilyen kínálata. *Kovács (2006)* elemzése szerint az 1996/97-es tanévben Budapesten 6, a fővároson kívül 3 olyan általános iskola működött, amelynek volt kéttannyelvű programja is. A 2002/03-as tanévre 22-re, illetve 29-re nőtt ez a szám. Az iskolák vonzerejük növelésére, a „jó házból való” tanulók megtartására illetve behívogatására is igyekeznek ilyen programokat indítani.

„Az előzőekhez kapcsolódva nálunk, mióta az angol kéttannyelvű osztály beindult, ezekben az osztályokban talán kevesebb a roma tanuló, illetve a hátrányos helyzetű roma tanuló, de olyan roma tanulók azért vannak, akik nem hátrányos helyzetűek, hanem kifejezetten olyan családból származnak, ahol nyomon követik az ő eredményeiket, támogatják, anyagilag sem hátrányos helyzetűek, esetleg értelmiségi családok, és ezekkel az égvilágon semmi probléma nincs.”

„Nagyon sajnálom, hogy csökkenő a gyereklétszám, mert most pont azzal küzdünk, hogy hozzánk megannyi gyerek akar jönni a kéttannyelvű osztályba, és nincs rá törvényes mód, hogy hogyan válogassunk, és ezért csalásra kényszerítik a szülőket, mert most például az önkormányzat azt az intézkedést hozta, hogy csak körzeti gyerekeket lehet felvenni.”

Korábbi vizsgálatunk (*Cs. Czachesz és Erdélyi, 2007*) szerint a nemzetiségi oktatás, különösen a nagy presztízsű német kisebbségi kéttannyelvű programok is nagy vonzerőt jelentenek a nem kisebbséghez tartozó szülők körében. Egyik tanár a fókuszbeszélgetést vezető kolléga kérdésére, hogy kik kerülnek a német nemzetiségi osztályba, az alábbiakat válaszolta:

„Aki szeretnének. Szerintem azt mi nem nyomozzuk, hogy milyen kapcsolatuk van a német nemzetiséggel. Aki oda jelentkezik, azt mondja, hogy szeretné megismerni ezt a programot, szeretné ilyen keretek között taníttatni a gyermekét, akkor az jelentkezik.”

Más tanárok arról számoltak be, hogy intézményük törekvése az, hogy minél színesebb legyen az oktatási/nevelési kínálatuk. Ez a diverzifikálás kiterjed a vallásos/felekezeti nevelésre, művészeti-, számítástechnikai-, sportprogramokra is.



„Amit mi tudunk kínálni, az a református oktatás hatodik, hetedik kerületnek.”

„Kiemelten fontos nálunk a sport, nálunk van vízilabda-osztály, aztán vannak olyan tantárgyak, amiből nívós foglalkozásokkal próbáljuk még plusz óraszámban oktatni a gyerekeket, így nyelvből is tudunk plusz két órában tanulni.”

## *Intézményi stratégiák a bevándorló, kisebbségi vagy eltérő szociális helyzetű gyermekek kezelésére*

A multikulturális nevelés és az interkulturális pedagógia elméletei szerint egy multikulturális iskola intézményi stratégiája a következő elemeket tartalmazza (Auerheimer, 2003):

- gyerekközpontú pedagógia (élményközpontú tanulás, kritikai és kreatív gondolkodás, különböző tanulási stílusok stb.),
- multikulturális tanterv (teljesség, minden csoport, kisebbség kultúrájának megjelenítése, perspektíva-váltás, a kánonok felülvizsgálata stb.),
- multikulturális oktatási anyagok,
- segítő-támogató intézményi légkör,
- folyamatos értékelés.

Kutatásunk célja, mint korábban írtuk, a tanárok nézetrendszerének illetve ezzel kapcsolatba hozható iskolai tevékenységének feltárása, így a fókuszcsoportos beszélgetések során közvetve a résztvevő tanárok intézményeinek interkulturális stratégiái is kirajzolódtak. A beszélgetések tartalmi elemzése alapján elmondható, hogy alapvetően két elem meglétével jellemzik a tanárok a multikulturális iskolát. Egyrészt az intézményben tanuló bevándorló, kisebbségi vagy eltérő szociális helyzetű tanulók társadalmi beilleszkedésének segítése, másrészt a „mátság” elfogadása. A tanári narratívákból sok elem hiányzik, bár a „mátság” elfogadása feltétlenül a segítő-támogató intézményi légkör és a gyerekközpontú pedagógia része is lehet. A multikulturális tananyagok abban a kontextusban kerülnek elő, hogy hiányoznak, ezért nagyon nehéz az intézmények és a pedagógusok munkája. Figyelemreméltó, hogy az értékelés vagy a folyamatos értékelés egyáltalán nem, vagy csak nagyon áttételesen jelenik meg a tanárok „elmesélt” gyakorlatában, ahogyan a tanulási eredményességre való törekvést sem említik a szükséges pedagógiai kompetenciák között. Határozottan érzékelik a megszólalók, hogy az iskoláknak nincsenek kidolgozott intézményi stratégiái és működésük korántsem merít ki minden elméleti lehetőséget az eredményes interkulturális oktatáshoz, ennek az okát elsősorban a környezeti feltételekben látják. A pedagógusok egyénileg próbálkoznak megküzdeni a feladatokkal, de sem a felkészültségüket, sem pedig az intézményi-oktatáspolitikai háttérrel ehhez nem érzik elegendőnek.

„Vannak ilyen elvi síkok, mint tehetséggondozás, felzárkóztatás, interkulturális pedagógia, és van a valóság. A kettő között hagyományosan mély a szakadék.”

„A saját kultúra megtartása, és a többségi társadalomba való beilleszkedés. Ez nyilvánvaló, de ezt minden intézmény nem tudja felvállalni, annál inkább nem, mert még egy sima tehetséggondozást se tud minden intézmény felvállalni. Van olyan önkormányzati intézményünk a kerületben, ahol mindenegyes szakkört megszüntettek, mert nincs miből kifizesse az iskola, hiszen az igazgató azért kapja a prémiumát, egy előző jogszabály alapján, hogy minél kevesebb pénzből hozza ki az intézmény működését.”

Az iskolafenntartó önkormányzat esetleges ellenérdekeltségén kívül az is megjelenik a tanári narratívákban, hogy a pedagógusok – mint már szó volt róla – magukra hagyatottnak érzik magukat, nem készülnek multikulturális oktatási anyagok, az interkulturális pedagógia alkalmazásához szükséges tananyagok, oktatási segédeszközök hiányoznak.

„Voltak nálunk is ilyen mesemondó roma alapokon nyugvó mesék, történetek, diák, borzalmas nehéz volt az anyagot összeszedni hozzá, hogy az értékes egyéb munka legyen”.

A bevándorló vagy migráns tanulók oktatásával kapcsolatban a pedagógusoknak a legtöbb gondot az okozza, hogy a gyerekek nem tudnak magyarul. A magyar mint idegen nyelv vagy második nyelv tanulása és tanítása „szervezetlen”, ötletszerű.

„Valóban, egy kicsit olyan szervezetlen, mert volt nekem is olyan tanítványom, aki orosz anyanyelvű volt, és akkor néha tudtam vele korrepetáláson foglalkozni...”

„Különösen, ha belegondolunk egy magyartanárré esetébe, mikor kell neki hetedikben, meg nyolcadikban mit kell tanítani magyarból, és ott van neki egy gyerek, ott ül az osztályban, aki egy szót nem ért az egészről, azzal ő mit kezdjen? De ugyanakkor bizonyítványt kell neki adni, meg vizsgáztatni valahogyan kellett, méghozzá magyarul. Ez a dolog abszolút nincs megoldva.”

## *Kutatási részeredmények, következtetések*

Az interkulturális pedagógia, multikulturális nevelés fogalma többnyire nem jelenik meg markánsan a pedagógusok narratíváiban. Ha mégis megjelenik, akkor szeparált egységként, „szigetként” tűnik fel a fókuszcsoportos beszélgetéseken résztvevő tanárok pedagógiai nézetegyüttesében.

A migráns tanulói háttér említése nem párosul konkrét szakmai megoldási javaslat, kísérlet vagy bevett gyakorlat bemutatásával. Nincsenek a kulturális másság kezelésére kialakult intézményi stratégiák. A pedagógusok nagyon eszköztelennek, „elhagyatottnak”, szakmai segítség nélkül állónak érzik magukat. Egyéni erőfeszítésekkel próbálkoznak, de ezek mögött nem állnak, nem látják, hogy állnának formális képzések, de önképzési próbálkozásoknak sincsen nyoma a beszámolókból. A szülőket a legtöbb képviselt intézmény nehezen éri el, holott a velük való együttműködést elvileg fontos célnak tekintik a tanárok. A szülők, ha nem elégedettek az iskolával, elviszik gyermekeiket másik iskolába. Ezt fenyegetésként élik meg az iskolák, erre különféle – most már intézményi – stratégiákkal válaszolnak, mint amilyen például a kétnyelvű oktatás bevezetése.

## *Szakirodalom*

1. Anning, A. (1988): Teachers' theories about childrens' learning. In J. Calderhead (ed.): *Teachers' professional learning*. Falmer Press, London. 128-145.
2. Auernheimer, G. (2003): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
3. Banks, J. (1997): Multicultural education: Characteristics and goals. In: J. Banks, C. M. and Banks (eds.): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Allyn and Bacon, Needham Heights. 3-31.
4. Berry, J. W. – Poortinga, Y. H. – Segal, M. H. and Dasen, P. R. (1998): Etnikai csoportok és kisebbségek. In: Cs. Czachesz Erzsébet (szerk.): *Multikulturális nevelés*. Mozaik Kiadó, Szeged. 43-64.

5. Calderhead, J. (1987): *Exploring teachers' thinking*. Cassell, London.
6. Cockrell, K. S. – Placier, P. L. – Cockrell, D. H. and Middleton, J. N. (1999): Coming to terms with „diversity” and „multiculturalism” in teacher education: Learning about students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, 351–366.
7. Cs. Czachesz Erzsébet (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 8. 3–12.
8. Cs. Czachesz Erzsébet és Erdélyi Árpád (2007): Az olvasási stratégiahasználat és a német szövegértés összefüggései. Vizsgálat német kéttannyelvű nemzetiségi iskolába járó tanulók körében. *Modern Nyelvoktatás*, XIII. 12. 3–18.
9. Deardoff, K. G. (2006): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalisation at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.
10. Feischmidt Margit és Nyíri Pál (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. Sik Kiadó, Budapest.
11. Garcia, O. and Baker, C. (1995): *Policy and Practice in Bilingual Education*. Multilingual Matters, Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
12. Gogolin, I. and Krüger-Portraz, M. (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills.
13. Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
14. János Gordon Győri, Ágnes Boreczky, Erzsébet Cs. Czachesz and Ágnes Vámos (2011): Multicultural education in Hungary. In: J. A. Spithourakis, – J. Lalor, W. Berg (eds.): *Cultural diversity in the classroom. A European Comparison*. Verlag für Sozialwissenschaften und VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 29–44.
15. Hattie, J. (2008): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. Routledge, London.
16. Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. Kutatás közben, 266.
17. Jokikko, K. (2005): Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16. 1. 69–83.
18. Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. *Közgazdasági Szemle*, LII. 4. 317–335.
19. Kislev, E. (2012): Components of intercultural identity: towards an effective integration policy. *Intercultural Education*. 23. 3. 221–235.
20. Kovács Judit (2006): *Magyar–angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Eötvös Kiadó, Budapest.

21. Ladson-Billings, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass, San Francisco.
22. Llurda, E. and Lasagabaster, D. (2010): Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 327-353.
23. L. Ritók Nóra (2011): *Az egyházi iskolák és a szegregáció*. Tani-tani Online.  
URL: <http://tani-tani/info> Utolsó letöltés: 2012. december 1.
24. Ming, H. T. and Kennedy, K. J. (2012): Creation of culturally responsive classrooms: Teachers' conceptualisation of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hon Kong Secondary School. *Intercultural Education*, 22. 2. 119–132.
25. Papp Z. Attila (2011): *Roma tanulók az általános iskolában*.  
URL: <http://oktpolcafe.hu/0422630> Utolsó letöltés: 2012. dec. 1.
26. Vámos Ágnes és Kovács Judit (2008, szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös Kiadó, Budapest.
27. Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó, Budapest.
28. Walton, J., Priest, N. and Paradies, Y. (2013): Identifying and developing effective approaches to foster intercultural understanding in schools. *Intercultural Education* 24. 3. 181–194.