

**Csempesz Péter – Fejes József Balázs**

## **A SZEGEDI DESZEGREGÁCIÓ ELSŐ ÉVE AZ ÚJ INTÉZMÉNYEKBE ÁTHELYEZETT TANULÓK NÉZŐPONTJÁBÓL**

Nem kétséges, hogy egy deszegregációs intézkedés során a legnehezebb helyzetbe azok a tanulók kerülnek, akik egy szegregált iskolai közegéből egy magasabb követelményeket támasztó, a korábbtól eltérő normákkal jellemezhető intézménybe kerülnek. Munkánk e problematikus helyzet részleteinek feltárását célozza a tanulók nézőpontjából a szegedi deszegregációs lépés első tanévének végén felvett 20 tanulói interjú alapján. Írásunk annak a kérdésnek a megválaszolásához vihet közelebb, hogy a szegregált iskolák megszüntetésével együtt járó iskolaváltások során új intézményekbe kerülő tanulók milyen nehézségekkel néznek szembe, illetve ezek hogyan kezelhetők.

### **DESZEGREGÁCIÓHOZ KÖTŐDŐ ISKOLAVÁLTÁSOK TAPASZTALATAI**

Az iskolaváltás leglátványosabb jelét a régi és az új iskola tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatos követelményei közötti szakadék jelentheti egy deszegregációs intézkedés során, hiszen a legtöbb esetben azokban iskolákban, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, az oktatási szolgáltatások minősége alacsony, az intézmény felszereltsége kedvezőtlen, a tanulási teljesítményt tekintve a kortársak és a pedagógusok egyaránt alacsony elvárásokat közvetítenek a tanulók felé (l. *Fejes*, 2013 jelen kötet; *Havas és Zolnay*, 2011; *Hermann*, 2007; *Kertesi és Kézdi*, 2009; *Liskó*, 2002; *Papp*, 2011; *Varga*, 2009). Emellett, minden bizonnyal, az iskola működésének számos további jellemzőjét befolyásolja előnytelenül a kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók kumulálódása egy tanulóközösségben. A tanulók átlagához igazodó viszonyítási pontok miatt – tapasztalataink szerint – ezen intézményekben például a megfelelő tanulói továbbhaladáshoz szükséges előzetes tudás hiánya esetén is alacsonyabb az évisméltés valószínűsége, a konfliktusok minimalizálására törekedve a magántanulók száma magasabb, miközben a magántanulókkal szemben támasztott követelmények alacsonyabbak, illetve a hiányzások, késések regisztrálása kevésbé szigorú.

A tanulmányi lemaradáson túl, illetve azzal összefonódva, vélhetően a társas kapcsolatok kiépítése terén is kihívásokkal néznek szembe az új iskolába kerülő tanulók, és különösen nehéz helyzetbe kerülhetnek e téren a roma diákok, mivel feltehetően a roma kisebbséggel

szembeni előítéletekkel is meg kell küzdeniük. E problémákkal kapcsolatban alig találunk kutatási előzményt, hiszen mindössze néhány deszegregációs lépésről rendelkezünk információval, és a vizsgálatok nem térnek ki a tanulók új iskolába való beilleszkedésére.

Közvetlen kutatási előzménynek tekinthetjük a szegedi deszegregációt előkészítő vizsgálatot (Szűcs, 2007), valamint az intézkedés tapasztalatait feltáró, pedagógusok körében végzett kutatásokat (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet; Szűcs és Fejes, 2010). Emellett Feischmidt és Vidra (2011) munkájára támaszkodhatunk: két középmezretű városban vizsgálták a pedagógusok nézőpontjából a roma kisebbséghez tartozó gyermekek és az iskola viszonyát. Mindkét településen igyekeztek az iskolafenntartó önkormányzatok a deszegregációra vonatkozó állami előírásokat betartani, így a befogadó iskolák pedagógusai ezzel összefüggésben is véleményt nyilváníthattak. Az egyik település két iskolájának hétköznapjairól számol be Kovai (2012), melyben a tanulók véleménye is helyet kap. A felsoroltakon túl az Utolsó Padból Program keretében a speciális tantervű iskolákból többségi iskolákba áthelyezett tanulókkal kapcsolatos tapasztalatokra támaszkodhatunk (Torda, 2008).

A deszegregáció megvalósításával kapcsolatban megszólaló pedagógusok általánoságban arról számoltak be, hogy nem egyeztettek velük az intézkedések részleteit illetően (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet; Feischmidt és Vidra, 2011). A többség által egyébként sem támogatott, konfliktusokkal terhelt deszegregációs folyamat megvalósítását tekintve azt jelenti, hogy a pedagógusok egy része vélhetően motiválatlan maradt, sőt – más eszközük nem lévén – ellenérzéseik jelzésére abban lehettek érdekeltek, hogy a felülről kikényszerített intézkedés sikertelenségét bizonyítsák. E körülmények a deszegregációs lépés nyomán érkező új tanulókkal kialakított kapcsolatukat is befolyásolhatták. Feischmidt és Vidra (2011) szerint a befogadó iskola egyes pedagógusai érzékeltették is ellenérzéseiket a tanulókkal szemben. A tanulók és a tanárok, illetve a tanulók egymás közötti kapcsolatai mindkét kvalitatív kutatás szerint számos esetben feszültek voltak.

Feischmidt és Vidra (2011) munkája alapján a tanárok többsége a felszínen a tanulók közötti különbségek etnicizálását szándékosan kerülte, ugyanakkor számos esetben tetten érhető volt, hogy a különbségeket kulturális vagy genetikai okokkal magyarázták. Mivel a roma tanulók értelmezése szerint a felmerülő problémák egy része etnikai színezetű volt, így az etnikai feszültségek témáját kerülő tanári gyakorlat számukra azt üzenete, hogy nehézségeikkel nem foglalkoznak. Kovai (2011) tapasztalatai szerint a roma tanulók saját iskolai konfliktusaik jó részét, valamint az önértékelésüket veszélyeztető iskolai helyzeteket gyakran etnikai ellentétként értelmezik. Annak ellenére, hogy sem a pedagógusok, sem az osztálytársak nem érezték jogosnak e sérelmeket, illetve a roma tanulók beszámolóiból is az derült ki, hogy az esetek többségében vélhetően e konfliktusok mögött nem állt semmiféle etnikai utalás, a roma tanulók iskolai komfortérzetét jelentősen befolyásolhatja, ha ezek a sérelmek az etnikai feszültségek lehetőségét tagadva nem jeleníthetők meg.

Érdeemes ugyanakkor azt is átgondolnunk, milyen okai lehetnek az etnikai háttérrel összefüggő témák kerülésének a pedagógusok részéről. Nyilvánvalóan a „cigánytéma” napirenden tartása egy deszegregációban érintett fogadó iskolában egyúttal a többségi szülők „lábbal szavazásának” veszélyével, vagyis a középosztálybeli tanulók más iskolába íratásával, az iskola presztízisének további gyengülésével, így akár a szegregáció kockázatával fenyegethet (Kertesi és Kézdi, 2012). Emellett korábbi interjúkutatásunkban (Bereczky és Fejes, 2013 jelen kötet) azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok egy része nem rendelkezik önbizalommal a roma kisebbséggel kapcsolatos politikailag korrekt kommunikációt illetően, ami különösen a roma tanulók oktatásában kevés tapasztalattal rendelkezőkre, így

a deszegregációs intézkedésekben érintett fogadó intézmények pedagógusainak jelentős részére is jellemző lehet.

A deszegregációs folyamatban érintett pedagógusok legfőbb nehézségként egyértelműen a korábbi és az újonnan érkezett tanulók teljesítményében mutatkozó különbségek kezelését jelölték meg (*Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Feischmidt és Vidra, 2011*). A Szegeden megszüntetett szegregált iskola tanulóinak egy része világosan látta, hogy az új iskolában magasabb tanulmányi követelmények várhatók, illetve a fegyelmezetlenség és a hiányzások tolerálása is eltér majd a szegregált iskolában megszokottól. Ebből következően a tanulók egy része, vélhetően azok, akik elégedetlenek voltak az oktatás minőségével és az iskola légkörével, pozitívan tekintett tanulmányai folytatására egy új iskolában, míg mások az iskolabezárás ellenében foglaltak állást (*Szűcs, 2007*). A deszegregáció során új intézménybe került diákok tanulmányi nehézségeit szemléletesen fejezi ki, hogy az egykori szegregált iskola nyolcadik évfolyamos tanulóinak átlagos teljesítménye a szövegértés területén az új iskolában megkezdett tanév elején alacsonyabb szintű volt, mint a befogadó iskolák negyedik osztályos tanulóié (*Fejes, 2008*). A szegedi intézkedés során a pedagógusok e nagyfokú lemaradásra különbözőképpen reagáltak. Egy részük a tanulók lemaradását figyelembe véve tulajdonképpen kettős mércét alkalmazott, míg mások elfogadhatatlannak tartották, hogy különböző teljesítményt azonos osztállyal értékeljenek. Utóbbi hozzáállás minden bizonnyal összefügg azzal, hogy a pedagógusok többsége egyéni jellemzőkre vezette vissza a tanulmányi lemaradást, hiszen a szegregált oktatás tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásmechanizmusa ismeretlen volt számukra (*Szűcs és Fejes, 2010*). Ugyanakkor a pedagógusok azt is érzékelték, hogy a teljesíthetetlennek tűnő követelmények még a jobban teljesítő tanulók esetében is demotiválóan hatottak (*Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet).

Az indokolatlanul értelmi fogyatékosnak minősített tanulók többségi oktatásba való visszahelyezését célzó Utolsó Padból Program keretei között végbement iskolaváltások tulajdonképpen az általunk vizsgálthoz hasonló szituációt képviselnek. Ugyanakkor mindössze néhány esettanulmány született, mely a tanulók áthelyezését dolgozza fel. Ezek mindössze megerősítik azt a következtetést, hogy a visszailleszkedés nem zökkenőmentes sem a tanulás, sem a társas kapcsolatok terén (*Torda, 2008*).

## A KUTATÁS LEÍRÁSA

Kutatásunk célja az volt, hogy a szegedi deszegregációs program keretében a 2007/2008-as tanévben új iskolákba kerülő tanulók iskolaváltással kapcsolatos tapasztalatait feltárjuk, a deszegregáció tanulóira gyakorolt hatását részletesebben, a diákok nézőpontjából ismerjük meg. A megszerzett információk hozzájárulhatnak ahhoz, hogy hasonló intézkedések előkészítése, lebonyolítása során a tanulók iskolaváltással összefüggő nehézségei a korábbiaknál hatékonyabban legyenek kezelhetők.

A deszegregációs program támogatására szervezett Hallgatói Mentorprogram keretében az új iskolákba irányított diákok többsége rendszeres mentorálásban részesült pedagógusjelöltek (továbbiakban: mentorhallgatók) által. Az interjúkat önkéntes alapon a mentorhallgatók készítették, előzetes felkészítést követően. A kutatás mintanagysága a bekapcsolódó mentorhallgatók számából következik, minden résztvevő egy interjút készített. A tanulók kiválasztása a kérdezők segítségével történt. A tanulók életkora miatt fontos célnak tekin-

tettük, hogy a tanuló és a kérdező jó viszonyt ápoljon, ami hozzájárult az interjúszituációk oldott légköréhez. Ebből következően a kiválasztott tanulók a rendszeresen mentoráltak közül kerültek ki, azonban ez nem jelentette azt, hogy az iskolaváltás nehézségeivel a legsikeresebben megküzdő tanulók kerültek volna a mintába, hiszen gyakran tapasztaltuk, hogy rendkívül erős kötődés alakult ki a mentor és a mentorált között abban az esetben, amikor a tanuló különösen sok segítségre szorult. A kérdezők a legtöbbször az általuk mentoráltak közül választottak interjúalanyt.

Az interjúkutatásban 20 általános iskolás tanuló vett részt, akik a megszüntetett iskolából új iskolába kerülő tanulók megközelítőleg 15 százalékát tették ki. A mintában közel azonos arányban jelenik meg a két nem (9 fiú, 11 lány). A mintába másodiktól nyolcadikig minden évfolyamról kerültek be diákok, az alsó és a felső tagozatról közel azonos arányban (9 és 11 tanuló). A megkérdezett tanulók közül 16 volt a kérdezők megítélése alapján roma származású, közülük 8 tanuló a város legnagyobb etnikai szegregátumaként számon tartott Cserepes sori telepen élt. A szegedi deszegregációs intézkedés keretében 11 iskola fogadta a tanulókat, kutatásunkban iskolánként egy-három tanulóval készült interjú.

A beszélgetésekre 2008 májusában és júniusában, a deszegregációs intézkedést követő első tanév végén került sor. Az interjúk elkészítését a szülők írásban engedélyezték. A kérdezők a beszélgetéseket diktafonnal rögzítették. Az interjúk többségének felvételére a tanuló iskolájában, délután került sor. A legrövidebb beszélgetés 15, a leghosszabb 67 percig tartott.

A félig strukturált interjúnak megfelelően kialakított interjúvázlat három egységből állt: (1) családi háttér; (2) deszegregációs tapasztalatok (iskolabezárás, új pedagógusokkal, kortársakkal kialakított kapcsolatok, tanulmányok, mentortanárok, mentorhallgatók); (3) reflexiók (a bezárt és az új iskola összevetése, az iskolaváltás támogatásának lehetőségei, jövőkép). Az interjúk begépelte szövegeit kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel, a manuális kódolás során tartalmi kategóriákat alakítottunk ki.

## EREDMÉNYEK

A tanulói válaszok alapján az eredményeket a következő négy témakörbe rendezve mutatjuk be: (1) a tanulmányi követelményekkel, (2) az új iskolák pedagógusainak munkájával, (3) az iskolai légkörrel és a kortársakkal, valamint (4) a mentortanárokkal és a mentorhallgatókkal kapcsolatos vélemények, tapasztalatok. Annak ellenére, hogy az interjúvázlat mindössze egyetlen kérdése irányult a megszüntetett és az új iskola összevetésére, a tanulók válaszaikban rendre összehasonlították az intézményeket, így a felsorolt témák a korábbi és a jelenlegi iskola közötti összehasonlítás szempontjaiként is értelmezhetők.

Az egyes témakörökkel kapcsolatos eredmények ismertetése során azonos felépítést követünk. Először felvázolunk egy összképet, számszerűsítve a különböző kategóriákba sorolt válaszokat, megjelenítve a jellemző és kevésbé jellemző vélekedéseket, ezt követően példaként néhány interjúrészletet mutatunk be az adott témával kapcsolatban. Az egyes témákat az interjúkból kirajzolódó válaszok értelmezésével zárjuk.

### A tanulmányi követelményekről

A megszüntetett szegregált intézményben és az új iskolákban tapasztalt tanulmányi követelmények közötti eltérések egyértelműen megjelentek a tanulók válaszaiban. A megkér-

dezett diákok az intézmények összehasonlításakor elsőként általában a korábbiaknál magasabb elvárásokat említették. A 20-ból 12 tanuló esetében találunk utalást erre. A diákok többsége természetesen arról számolt be, hogy jóval nehezebb jó osztályzatot szereznii az új iskolákban, emellett sokkal komolyabbak és rendszeresebbek a számonkérések, mint az egykori szegregált iskolában. A diákok szerint a bezárt iskolában az órai munka kevésbé volt kötött, az iskolai jelenléttel kapcsolatos elvárások kevésbé voltak szigorúak, a szabályok áthágása gyakran nem járt felelősségre vonással. Ugyanakkor az interjúalanyok egyike tanulmányi lemaradásában saját felelősségét hangsúlyozta, nem látott különbséget az iskolák követelménye terén.

A tanulók többsége negatívan élte meg, hogy az új tanulóközösségben társaihoz képest jelentős a lemaradása. Azonban lényeges, hogy a megkérdezettek közül két tanuló a magasabb követelményeket pozitívan értékelte, olyan lehetőséget látott e különbségben, amely a továbbtanulását, jövőbeni tervei megvalósulását kedvezően befolyásolhatja.

*„Hát ott lehetett órán játszani. [...] Ott nem írtunk dolgozatot, kevesebb leckét adtak.”*

*„Szerintem a Mórában az jobb volt, mert könnyű is volt, meg ott tudtam javítani, itt meg mindig felelni kell.”*

*„Hetedikbe nem is jártam nagyon iskolába.”*

*„Mert ott ki lehetett menni [az iskolából], meg minden, azt csináltál, amit akartál, csak itt már nem lehet.”*

*„[T]anulni kell, nincs az iskolák között különbség.”*

*„Szerintem jó, hogy bezárták. Megnyugtató, hogy ebbe a kemény iskolába kerültem. Így, hogy rossz jegyeim vannak, részben nekem nagyon rossz, de ugyanakkor érzem azt, hogy most itt meg fogom tanulni, amit kell, és amit akarok, el fogom érni.”*

Nem meglepő, hogy a bezárt intézményben és a befogadó iskolákban tapasztalt követelmények között, valamint az iskolák működésének egyéb területein jelentős eltéréseket tapasztaltak a tanulók. Pozitívum, hogy a tanulók egy része felismerte, az új iskola jobb minőségű oktatást jelenthet számára. Azon diákok, akik kedvezően nyilatkoztak a magasabb követelmények kapcsán, minden bizonnyal az egykori szegregált iskola jobban teljesítő tanulói voltak, amit alátámaszt, hogy az új iskolákban a kortársakkal való kapcsolatokat tekintve az előnyösebb helyzetű tanulók közül kerültek ki, valamint, hogy az interjúk során nem számoltak be negatív élményekről az iskolaváltással kapcsolatban.

## **A pedagógusokról**

A legtöbb interjúalany felkészültebbnek tartotta a befogadó iskolák pedagógusait. Több esetben kitértek arra is, hogy a megszüntetett iskola pedagógusai szándékosan nem nyújtottak megfelelő minőségű oktatást. Bár többször utaltak arra is, hogy a pedagógusokat túlterheltség jellemezte, valamint, hogy a körülményeik nem voltak optimálisak a hatékony nevelői-oktatói munkához. Annak ellenére, hogy a kérdezettek sok esetben a befoga-

dó iskolák tanárait jobb tanárnak tartották a megszüntetett iskola pedagógusainál, beilleszkedési nehézségeik egyik okaként néhány esetben éppen őket, az új iskolák pedagógusait jelölték meg.

*„Ott is figyeltek [a tanulókra], csak már tele voltak, és nem bírták a tanárok.”*

*„A [pedagógus neve] nénit szerettem, az osztályfőnökünket, csak az meg elment, mert mindig kiidegeltük, meg mindig sírt.”*

*„A tanárok nem annyira álltak a dolgokhoz, ahogy kellett volna, nem tanítottak normálisan, nem vették komolyan. Én szerintem csak a fizetésükért voltak ott.”*

*„Itt sokkal jobbak, mert van néhány szigorú, de csak néhány, meg van sok jó tanár is.”*

*„Itt szemetek a tanárok.”*

*„Hát fintorog az egyik tanárnő rám, meg köszönök, és nem nagyon fogadja el.”*

A pedagógusokkal kapcsolatos vélekedések értelmezéséhez figyelembe kell vennünk, hogy a megszüntetett iskola és a befogadó intézmények pedagógusai nagymértékben eltérő munkakörülmények között dolgoztak, hiszen a tanulók családi háttere szerint különböző összetételű osztályokban jelentősen eltérnek a tanári munka feltételei (pl. *Csapó, 2002; Kertesi és Kézdi, 2005*). A bezárt iskolában a mentorált tanulók beszámolóí alapján mindennaposak voltak a konfliktushelyzetek, verekedések, míg a befogadó iskolák kapcsán egyetlen ilyen eseményről sem számoltak be a tanulók. Az eltérő körülményekből adódóan, minden bizonnyal, számos tekintetben különbözött a bezárt iskolában tapasztalt pedagógiai kultúra az új iskolákétól, ugyanakkor helytelen lenne ebből arra következtetnünk, hogy a megszüntetett intézmény pedagógusai kevésbé voltak felkészültek.

Feltehetőleg a tanulók azért is nyilatkoztak egykori pedagógusaik teljesítményéről negatívan, mert az új iskolában egyrészt azt érezték, hogy társaikhoz képest hatalmas lemaradással küzdenek, másrészt egy átlagos tanóra teljesen más képet mutatott, mint amit korábban tapasztaltak. Szükségszerű tehát, hogy megpróbálták megmagyarázni, miből adódhat a lemaradásuk, és érzékelve, hogy az új iskolákban merőben más pedagógiai munka folyik, kézenfekvő volt, hogy e helyzet előidézőiként korábbi pedagógusaikat jelöljék meg. Emellett nyilvánvalóan az iskolabezárás okaival kapcsolatban is megjelentek következtetések mind a családi környezetben, mind az új iskolákban, melyek ugyancsak befolyásolhatták a válaszokat. .

## **Az iskolai légkörről és a kortársi kapcsolatokról**

A mentorált tanulók válaszai arra utalnak, hogy a bezárt iskolában mindennaposak voltak a tanulók közötti konfliktusok, verekedések, azonban a befogadó iskolákban ez egyáltalán nem volt jellemző vagy messze nem olyan mértékben, amiről a megszüntetett iskola kapcsán a diákok beszámoltak. Ugyanakkor néhányan a megszüntetett iskola légköréről egyértelműen pozitívan nyilatkoztak.

„Hát, itt jobb, azér’, mer ott verekedtünk minden szünetben, amikor lementünk.”

„[B]unyóztak, meg a tanárokat is beleavatkoztatták [a megszüntetett iskolában].”

„Sok volt mindig a verekedés, a csúnyán beszélés [a megszüntetett iskolában]. Összemen-  
tek testvérek, barátok.”

„[E]gyszer rákiabáltam a tanárnőre [a megszüntetett iskolában], és nem mert megszólal-  
ni.”

„Egyszer az unokatesóm megunta oszt be. Hát akkor olyan volt, elkezdett úgy pofázni, de  
nem akarta megütni a tanárt, megfogta és berakta a szekrénybe szó szerint.”

A tanulói válaszokból arra következtethetünk, hogy a befogadó iskolákban nem tapasztalták a bezárt iskolában – nyilvánvalóan a szegregáció következményeként – mindennaposá vált agresszív szituációkat. A tanulók feltehetőleg éppen azért beszéltek a két iskola összehasonlítása kapcsán a bezárt iskolában mindennapos agresszióról és verekedésekről, mert ez volt az egyik legszembevetőbb különbség a régi és az új iskola között. Ugyanakkor nem meglepő, hogy a szegregált iskola légkörének megítélése a gyakori konfliktushelyzetek ellenére sem volt mindenki számára egyértelműen negatív, hiszen ott alacsonyabb követelményekkel, megengedő közeggel találkoztak.

Az interjúalanyok fele beszélt az iskolaváltással járó beilleszkedési nehézségekről, a tanulók harmada kifejezetten súlyos problémákról számolt be, melyek szerintük több esetben (tízből három) etnikai színezetűek voltak. Az interjúkból kirajzolódó szituációkban az új osztálytársak előtti megszégyenülés többször megjelent. Ugyancsak a befogadó iskolákban tapasztalt beilleszkedési problémákról árulkodik, hogy az első év végi osztályki-rándulásokhoz sokan nem csatlakoztak. A problémák okaként a kérdezettek az új iskolák pedagógusait és az új osztálytársakat egyaránt megjelölték. A tanulók egy részénél nem dönthető el egyértelműen, hogy összességében pozitívak vagy negatívak a tapasztalatok, hiszen kedvező és kedvezőtlen vélemények egyaránt elhangoznak az osztálytársakkal és a pedagógusokkal kapcsolatban.

„[A]z első héten hozzám se szóltak [az új iskola pedagógusai].”

„[A]mikor ilyen kínos helyzetekbe kerülök, hogy például, amikor [pedagógus neve] néni kihív a táblához, mondom magamban, hogy tudni fogom, és biztos, hogy könnyű lesz, és csak annyit, hogy megadná a tiszteletet, hogy nem nevetnek ki. [...] Azt nem tudom részle-  
tesen, hogy ki röhög és ki nem. Csak az a hang, amikor zengett az egész osztály.”

„Nem is szoktak velem foglalkozni [az osztálytársak az új iskolában]. Én meg azért nem  
mék velük kirándulni.”

„Sokat csúfolnak [az osztálytársak az új iskolában]. [...] Hogy büdös vagyok.”

„Hát mert mindig úgy elkezdik [az osztálytársak az új iskolában], hogy pfiúúúú! Mintha  
én fertőző lennék.”

„Tegnap is rólam beszéltek [az osztálytársak az új iskolában], sírtam, ma is sírtam. Reggel  
mikor jöttünk be iskolába azt mondták, hogy jaj, már jönnek a hülye cigányok.”

„Mikor legelőször bejöttem az iskolába, és akkor mindenki röhög, én meg ott állok egymagamba, mint egy nem tudom micsoda. És akkor azok meg néznek és akkor, hehe röhögnek. Ez a legrosszabbik volt.”

„Nem az én esetem ez az osztály. [...] Nemtom, túl gyerekesek.”

„Tahók mind.” [...] „Nem az, hogy izé, nem azokat a zenéket szeretik, hanem az izé, komolyan beszélgetsz velük, azok meg elhülyülnek.”

A társas kapcsolatok és a tanulmányi sikeresség összefügg, így nem meglepő, hogy a többségében jelentős tanulmányi lemaradással új iskolába érkező tanulók beilleszkedési nehézségekről számoltak be, melyekkel kapcsolatban gyakran etnikai színezetű előítéleteket is érzékeltek. Feltehetőleg itt két folyamat egymásra hatásáról van szó. Egyrészt az osztályközösségekbe való beilleszkedés, valamint a kedvező kortársi kapcsolatok sikerebb tanulást eredményezhetnek, míg a társas periféria-helyzet (ahogy ez az új osztályközösségekbe a megszüntetett iskolából érkező tanulók jó részét jellemezhetette) a tanulás sikerességét akadályozhatja. Másrészt a nyilvánvaló tanulmányi lemaradás, a két iskola tanulmányi követelményei közötti különbségből fakadó nehézségek ugyancsak megnehezíthették a társas kapcsolatok kiépítését a bezárt iskolából kikerülő diákok számára. Ezt számos esetben felerősíthették a szegregált iskolából kikerülő tanulóknál az évismétlések miatt kialakuló nagymérvű életkori különbségek is.

Az osztálykirándulásokon való részvétel elmaradásának oka feltehetőleg nem kizárólag a beilleszkedési nehézségekben keresendő, szerepet játszhatott a volt szegregált iskola tanulóinak nehéz anyagi háttere is (a megszüntetett iskola tanulóinak 73 százaléka volt halmozottan hátrányos helyzetű). Az osztálykiránduláson való részvétel lehetőséget kínálhatott volna a társas kapcsolatok pozitív irányú alakítására, a finanszírozás pedig megoldható lett volna az iskolák integrációs támogatásából.

Érdeemes megjegyezni, hogy a tanulók körülbelül kétharmada a beilleszkedési problémák ellenére is jobban érzi magát az új intézményben, és nem menne vissza a bezárt iskolába. Ugyancsak árnyalhatja a képet, hogy az interjúk az új iskolákban töltött első tanév végén készültek, a tanulói vélekedésekben markánsan megjelenő beilleszkedési problémák később enyhülhettek.

Keveset tudunk arról, hogyan zajlott a pedagógusok, az osztálytársak és szülei felkészítése a bezárt iskola tanulóinak fogadására, illetve egyáltalán történt-e kísérlet erre. Ugyanakkor azt tudjuk, hogy a szülők, valamint a befogadó iskolák pedagógusainak, intézményvezetőinek számottevő része ellenezte a deszegregációs intézkedést, ami számos esetben nagy nyilvánosságot is kapott (l. *Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Újszászi, 2007*). Ez ugyancsak nagymértékben megnehezíthette a tanulók beilleszkedését. Az is beszédes lehet, hogy az Országos Oktatási Integrációs Hálózat által mind a 11 befogadó iskolának felajánlott ingyenes, a tanulók fogadását megkönnyítő képzési lehetőségekkel mindössze négy intézmény élt (*Szűcs, 2011*).

## **A mentortanárokról és a mentorhallgatókról**

Az interjúalanyok többsége pozitívan nyilatkozott a bezárt iskolából a tanulókkal új iskolába érkező mentortanárokról, és örült annak, hogy egy vagy több pedagógus átkerült az



új intézménybe. Az interjúk tanúsága alapján a mentortanárok – különösen az iskolaváltás utáni hónapokban – sokat segítettek a tanulóknak, akik bármilyen problémával fordulhattak hozzájuk. Az intézményváltás érdekes hozadéka, hogy a gyerekek többsége arról számolt be, az új intézményben jobb, szorosabb lett a kapcsolata az adott pedagógussal, mint korábban a megszűntetett iskolában volt. Az interjúk tehát megerősítik, hogy a tanulók biztonságérzetéhez hozzájárult az új iskolákba átirányított pedagógusok jelenléte, amit a fogadó iskolák pedagógusainak véleménye is alátámaszt (*Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet).

A mentorhallgatókkal kapcsolatos tanulói megnyilatkozások a legtöbb esetben szűkszavúak, ugyanakkor kivétel nélkül pozitív tartalmúak. A tanulók többsége a „segített” kifejezéssel írta körül, hogy mit profitált a mentorhallgatók iskolai jelenlétéből, illetve (ha az interjú készítője a válasz részletezését kérte) a tanulmányi segítségnyújtást emelte ki a mentorhallgatók tevékenységei közül. Több válaszból képet kaphatunk arról is, hogy a közös tanulás mellett a mentorhallgatók különböző programokat, játékos foglalkozásokat is szerveztek a szociális beilleszkedés segítése és/vagy a fejlesztés, korrepetálás élvezetesebbé tétele érdekében.

– *A [mentortanár neve] jó fej. Nem olyan, mint a többi.*

– *Nem olyan, mint a többi? Miért?*

– *Hát mert azt régóta ismerem.*

*„Amikor ebbe az iskolába kerültem sűrűbben jártam hozzá, mert olyan furcsa volt minden és akkor így mentem [mentortanár neve] nénihez.”*

*„Hát őt [a mentortanárt] a Mórában is nagyon szerettem, ő volt majdnem a kedvenc tanárom, Mórába is, itt is. Amikor maguk idekerültek, akkor még, hát nem mondhatom, azt hogy kihasználtam, de hát úgy szerettem magukat, mint [mentortanár neve] nénit.”*

*„De aztán jött a hír, hogy ő plusz két fiút kapott, és akkor [mentorhallgató neve] néni lesz a mentorom. Hát aznap nagyon jó volt, mert rajz órára, a kedvenc órámra jött be, és mondott olyan dolgokat, amit nem is tudtam magamról. Hogy türelmes vagyok például [...] nagyon jó kapcsolat alakult ki köztünk. Egész életemben olyan barátokra vágytam, mint amilyen [mentorhallgató neve] néni. Azért, mert ő mindig meghallgat. Meg például amikor nem értek valamit, akkor annyira elmagyarázza, hogy olyan magabiztos leszek tőle, hogy aztán tudom, és tényleg tudom. És amikor például ilyen problémáim vannak, például az iskolában egy lány megbántott vagy akármi történt, például ilyen családi probléma, úgy érzem, elmondhatom [mentorhallgató neve] néninek, mert csak ő tud meghallgatni, és eddig így még emberben nem bíztam, még a saját anyukámban sem, és még a mamámban sem, pedig ő nevelt fel. Azt mondta a mamám, hogy benne megbízhatok, és mindent elmondhatok neki, ami nyomja a lelket, pedig az [mentorhallgató neve] néninek olyan bizonyos dolgokat is elmondtam, amit még soha életben senkinek nem mondtam el”*

– *Hát a kis tanár néni azért vannak itt, hogy ők tanárok legyenek, minket meg azért tanítanak, hogy milyen jó érzés velünk lenni.*

– *És miben tudtunk nektek segíteni?*

– *Hát, például háziba, sokszor tanultunk, például hozott mindig játékot, azzal is okosodtunk.*

*„Meg ő [a mentorhallgató] akkor nekünk segített... akkor... hoz nekünk mindig ilyen lapot,*

*amit ki kell tölteni és akkor kapunk érte ilyen... mosolygóst vagy mi ez... ilyen bohócot. És ha kigyűlik őt, akkor kapsz ilyen Némo kapitányost.”*

Az iskolaváltással járó problémák megoldásában, enyhítésében a tanulóknak nyilvánvalóan segítségre volt szükségük, amihez támogatást kaphattak a mentortanároktól és a mentorhallgatóktól. Nagyon lényeges információ, hogy míg a tanulók egy korábbi kérdésre adott válaszaikban a megszüntetett iskola pedagógusait említették a nehézségek (pl. tanulmányi lemaradás) egyik legfontosabb okaiként, addig itt éppen arról nyilatkoztak, hogy a pedagógusok sokat segítettek az iskolaváltás kapcsán jelentkező problémák leküzdésében.

Annak ellenére, hogy a tanulók közül a tanulmányi segítségnyújtást emelték ki a legtöbbben, a mentorhallgatók tevékenysége a tanulók egyikének érzékletes leírása szerint jóval túlmutatott a tanulmányi felzárkóztatáson és a beilleszkedés segítségén. A mentortanárokkal és a mentorhallgatókkal kapcsolatos vélekedéseket még inkább kedvező színben tünteti fel, hogy a kedvenc tanárok között a gyerekek többször is a mentortanárt és/vagy a mentorhallgatókat említették.

## ÖSSZEGLÉS

Az oktatási reformokkal kapcsolatban csak a legkritikább esetben kerül reflektorfénybe a tanulók véleménye. E bemutatott munkával arra vállalkoztunk, hogy egy deszegregációs lépés keretében megszüntetett iskola egykori tanulóinak nézőpontjából mutassuk be az intézkedést kísérő iskolaváltást.

Interjúkutatásunkban a diákok megerősítették, hogy a szegregációs mechanizmusok következtében nem folyhatott hatékony tanulás-tanítás a megszüntetett intézményben (vö. *Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Szűcs és Kelemen, 2013* jelen kötet). A tanulók elsősorban a tanulmányi követelmények, az iskola légköre és a pedagógusok munkája közötti jelentős különbségekről számoltak be. Ugyanakkor óvakodnunk kell attól, hogy az eltéréseket a megszüntetett intézményben dolgozó pedagógusok nem megfelelő hozzáállásának, felkészültségének tulajdonítsuk, hiszen a szakirodalom egyértelműen alátámasztja, hogy kedvezőtlenebb munkakörülmények jellemzik a szegregált iskolákat. Emellett a tanulók az egykori iskolából a fogadó intézményekbe áthelyezett, mentortanári munkakörben foglalkoztatott pedagógusokról az iskolaváltás kapcsán egyértelműen pozitívan nyilatkoztak.

Ugyancsak megerősítették a tanulói válaszok azt, hogy a bezárt iskolából kikerült tanulók jelentős részének az új iskolákban komoly nehézségekkel kellett szembenéznie. A megkérdezettek válaszaiból kirajzolódó kép szerint a diákok többsége mind a kortársakkal, mind a pedagógusokkal kialakított viszonyt tekintve rendkívül kedvezőtlen helyzetben volt. Nehéz megítélni, hogy beilleszkedésük mennyire tekinthető sikeresnek vagy sikertelennek, hiszen egyrészt e téren nem rendelkezünk viszonyítási pontokkal, másrészt jelentős különbségek rajzolódtak ki a tanulók között. Ráadásul az adatfelvétellel az iskolaváltás első tanévének végén került sor, vagyis az interjúk feltehetőleg a „legnehezebb tanév” mindennapjaiba engedtek bepillantást. A tanulók többsége a problémák ellenére jó döntésnek tartotta a szegregált iskola bezárását. Beilleszkedésüket, minden bizonnyal, megnehezíthette, hogy a pedagógusok és az új osztálytársak személyes jellemzőként és

nem a korábbi szegregáció következményeként értelmezték és kezelték e diákok tanulmányi lemaradását (vö. *Bereczky és Fejes, 2013* jelen kötet; *Szűcs és Fejes, 2010; Szűcs, 2007*). Az interjúkban megjelenő vélemények szerint a deszegregációs intézkedés részeként a fogadó iskolákba átirányított mentortanárok, valamint a Hallgatói Mentorprogram keretében tevékenykedő mentorhallgatók munkája egyaránt számottevő mértékben elősegítette az iskolaváltást kísérő nehézségek enyhítését.

A szegregált oktatás keretei között alacsony minőségű oktatási szolgáltatásban részesülő tanulók egy deszegregációs intézkedést kísérő iskolaváltás esetén a korábbiaknál is kedvezőtlenebb helyzetbe kerülhetnek, így támogatásuk kiemelt figyelmet érdemel. Hasonló szituációkban az új közösségekbe kerülő tanulók beilleszkedésének célzott támogatása javasolható. Ennek részeként szükséges, hogy a szegregált oktatás tanulmányi teljesítményekre gyakorolt hatását megismerjék az érintettek. Ez mindenekelőtt a fogadó intézmények pedagógusainak megfelelő felkészítését jelenti, akik tanulóik és a szülők felé közvetíthetik a konfliktusok enyhítéséhez szükséges ismereteket. Javasolható az osztálytársak tudatos felkészítése, alkalmat teremtve a vélemények, félelmek megjelenítésére, illetve a téves elképzelések cáfolatára. Továbbá a közösségépítés direkt támogatása, a tanulók közötti interakciók lehetőségeinek kiszélesítése ajánlható, és elkerülhetetlen a rasszista megnyilvánulások elleni határozott fellépés. Az interjúk tanulsága szerint jelentős mértékben befolyásolhatja a tanulók komfortérzetét, ha személyre szabott támogatásban részesülhetnek. Emellett javasolható az új intézményekbe került diákok tanulmányi és társas helyzetének rendszeres értékelése, valamint az aktuális helyzetről az érintettek tájékoztatása. Ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel az anyagi hátrányból fakadó, a tanórán kívüli tevékenységekben való részvételt akadályozó problémák kezelése, melyek a tanulók társas helyzetének javítását tekintve kulcsfontosságúak lehetnek (pl. osztálykirándulásokon való részvétel).

Az interjúk elemzése során többször tapasztaltunk egyazon interjúalany esetében is egymásnak ellentmondó vélekedéseket. E jelenség egyik oka feltehetőleg az, hogy az iskolabezárással összefüggésben a szülői, a tanári vagy a társas közeg más szereplőitől származó véleményeket részben vagy teljesen magukévá tették a tanulók. Az új helyzetből adódó feszültségek pszichológiai feldolgozása a tanulók részéről feltehetően a kognitív disszonancia elmélete által leírt módon történt (l. *Aronson, 2008*), mely – minden bizonynyal – elősegítette az új és a bezárt iskola eltéréseivel kapcsolatos markáns vélemények megjelenését.

## IRODALOM

- Aronson, E. (2008): *A társas lény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2013): Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 131–155.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbség és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Feischmidt Margit és Vidra Zsuzsanna (2011): Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum Kiadó és Nyomda Kft., Budapest. 57–93.
- Fejes József Balázs (2008): Egy deszegregációs intézkedés hatása az integrált tanulók szövegértésére. In: Perjés István és Ollé János (szerk.): *VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2008. November 11-13. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 209.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*, 16. 6. sz. 24–49.
- Hermann Zoltán (2007): Iskolai kiadási egyenlőtlenségek. 1992–2005. *MTA KTI Műhelytanulmányok*, 8. sz. 2012. 08. 20-i megtekintés, <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/mtdp0708.pdf>
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. Okok és következmények. In: Kertesi Gábor (szerk.): *A társadalom peremén*. Osiris Kiadó, Budapest. 377–387.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, 56. 11. sz. 959–1000.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2012): Ethnic segregation between Hungarian schools: Long-run trends and geographic distribution. *Budapest Working Papers On The Labour Market*, 8. sz. 2012. 12. 13-i megtekintés, <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1208.pdf>
- Kovai Cecília (2011): A „cigány-osztály” és az egyenlőség uralma – Két észak-magyarországi iskola „romapolitikája”. *Beszélő*, 16. 7–8. sz. 26–36.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 2. sz. 56–69.
- Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor és Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban*. Argumentum, Budapest. 224–267.
- Szűcs Norbert (2007): Kvalitatív technikák a deszegregáció szolgálatában. Módszertani összefoglaló egy bezárásra kerülő, szegregáló iskola érdekhálójának a vizsgálatáról. In:

- Szilágyi Tamás és Zámolyi Ferenc (szerk.): *Társadalom és épített környezet*. DARTKE – IVA, Dél-Alföld Társadalma 2., Szeged–Wien. 41–52.
- Szűcs Norbert (2011): *Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai*. Doktori disszertáció. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szűcs Norbert és Fejes József Balázs (2010): Az iskola hátránykompenzáló szerepével kapcsolatos vélemények a szegedi deszegregációs intézkedésben érintett iskolák pedagógusai körében. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 29.
- Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2013): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 36–57.
- Torda Ágnes (2008, szerk.): *Utolsó padban... Egy program utóélete*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Újszászi Iona (2007. 04. 24.): Befogad vagy kitagad az iskola. *Délmagyarország*, 3.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA KTI, Budapest. 65–83.