



OPEN SOCIETY INSTITUTE
EU MONITORING AND ADVOCACY PROGRAM
EDUCATION SUPPORT PROGRAM
ROMA PARTICIPATION PROGRAM

A Romák minőségi
oktatáshoz való egyenlő
mértékű hozzájárítása

MAGYARORSZÁG

Országjelentés

2007



OPEN SOCIETY INSTITUTE
EU MONITORING AND ADVOCACY PROGRAM
EDUCATION SUPPORT PROGRAM
ROMA PARTICIPATION PROGRAM

A Romák minőségi
oktatáshoz való egyenlő
mértékű hozzájárása

MAGYARORSZÁG

Országjelentés

2007

Kiadja az

OPEN SOCIETY INSTITUTE
(NYÍLT TÁRSADALOM INTÉZET)

H-1051 Budapest
Október 6. u. 12.
Magyarország

400 West 59th Street
New York, NY 10019
USA

© © OSI/EU Monitoring and Advocacy Program, 2007
Minden jog fenntartva



TM and Copyright © 2007 Open Society Institute

EU MONITORING AND ADVOCACY PROGRAM

H-1051 Budapest
Október 6. u. 12.
Magyarország

Honlap

<www.eumap.org>

A kiadvány megrendelhető az Eu Monitoring and Advocacy Programtól
<eumap@osi.hu>

*Nyomdai előkészítés: Q.E.D. Kiadó
A nyomdai munkálatokat a Globál Kft. végezte*

Tartalom

Köszönetnyilvánítás	5
Előszó	7
Magyar országjelentés	11

Köszönetnyilvánítás

A Nyílt Társadalom Intézet EU Monitoring and Advocacy Programja ez úton nyilvánít köszönetet az alábbi személyeknek a magyar országjelentés elkészítéséhez szükséges kutató- és jelentés-előkészítő munkában játszott elsődleges szerepükért. A jelentésben foglaltakért végső felelősséget a Program visel.

**'A romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárása, Magyarország' c.
EUMAP jelentés**

Az országjelentést készítették

Dr. Farkas Lilla	<i>ügyvéd, a jelentés írója, Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány</i>
Németh Szilvia	<i>oktatási és oktatásfejlesztési kutató, Országos Közoktatási Intézet</i>
Papp Z. Attila	<i>kutató, Magyar Tudományos Akadémia – Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Kutatóintézet</i>
Boros Julianna	<i>kutató, politológus</i>
Kardos Zsófia	<i>kutató, Kopint-Datorg Zrt.</i>

EUMAP

Projekt	Katy Negrin	<i>projekt menedzser</i>
Team	Mihai Surdu	<i>oktatási tanácsadó</i>
	Christina McDonald	<i>oktatási szakértő</i>
	Alphia Abdikeeva	<i>szerkesztő</i>
Program	Penelope Farrar	<i>programigazgató</i>
Menedzsment	Miriam Anati	<i>programigazgató helyettes</i>
	Wattersonné Gurubi Andrea	<i>program koordinátor</i>
	Joost Van Beek	<i>website menedzser</i>
	Tóth Csilla	<i>program asszisztens</i>

Valamint szeretnénk köszönetet mondani Tóth Baláznak a magyar riport fordításáért.

Előszó

Az EUMAP a Nyílt Társadalom Intézet (Open Society Institute, OSI) Budapesten működő programja, amely helyi civil szervezetekkel együttműködésben az emberi jogok és a jogállamiság európai érvényesülését kíséri figyelemmel, s célja, hogy a szükséges szakpolitikai változások előmozdításában segédkezzenek.

Az EUMAP jelentései a civil társadalom által végzett megfigyelés fontosságát hangsúlyozzák, és az emberi jogokhoz, valamint a jogállamisághoz kapcsolódóan bátorítják a kormányzati és nem kormányzati szereplők közötti közvetlen párbeszédet. A jelentéseket a megfigyelt országból származó független szakértők készítik.

A Romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárása címmel megjelenő jelentéssorozat korábbi, az európai romák helyzetével, a kisebbségvédelem témájával foglalkozó EUMAP jelentésekre épül. A jelentés az OSI Education Support Programjával (ESP) és Roma Participation Programjával (RPP) közösen készült. Ahogy a többi résztvevő államban, Magyarországon is segítséget kaptak a jelentés készítői roma civil szervezetektől, amelyek részt vettek az adatgyűjtésben és -feldolgozásban, valamint a helyszíni kutatómunkában.

A kontinens valamennyi részén megtalálható, 8 és 12 millió közöttire becsült roma népesség Európa egyik legnagyobb és legkiszolgáltatottabb kisebbsége. Európa valamennyi országában szenvednek a romák a társadalmi élet számos szegmenséből való kirekesztéstől, a jogfosztástól, és a szegénységtől. A romák minőségi oktatási esélyekhez való hozzájárásához kapcsolódó problémák már széles körben elismertek.

A „Romák Befogadásának Évtizede 2005–2015” egy eddig példa nélkül álló nemzetközi erőfeszítés a romák elleni hátrányos megkülönböztetéssel szemben, és annak érdekében, hogy a romák és nem romák közötti jóléti szakadék áthidalásával megtörjön a szegénység és kirekesztés ördögi köre. A kezdeményezést az OSI mellett a Világbank, és kilenc közép-európai állam támogatja. A kezdeményezés által megfogalmazott cél, hogy felgyorsítsák a romák társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztése érdekében beindított folyamatokat.

Az Évtized négy fő területre összpontosít: az oktatásra, a lakhatásra, a foglalkoztatásra, és az egészségügyre. ‘A romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárása’ című EUMAP jelentések az oktatás kulcsfontosságú területén kívánják az Évtized céljainak megvalósulását elősegíteni. Céljuk továbbá, hogy az Évtized folyamán rendszeressé váló monitorozás kereteit kialakítsák. A jelentések célja az is, hogy a romákkal foglalkozó kormányzati oktatáspolitikák végrehajtásának jelenlegi állapotát felmérjék, hogy a közoktatás területén elősegítsék a roma közösségekkel történő konzultációt, és hogy adatokat szolgáltatassanak alapvető oktatási mutatókról, végül pedig, hogy néhány kiválasztott közösségről esettanulmányokat mutassanak be. Az esettanulmányok célja, hogy kiegészítsék ill. megerősítsék az egyéb forrásokból beszerzett adatokat. Lényeges helyi példákat sorakoztatnak fel, amely azért is lényeges, mert a romák oktatási helyzetéről

országos szinten rendelkezésre álló információk bizonyos esetekben nem mutatnak teljes képet. Az esettanulmányok egy alaphelyzet felmérést is jelentenek későbbi kutatásokhoz, monitorozáshoz, annak érdekében, hogy dokumentálni lehessen majd az Évtized folyamán a helyi szintű oktatási eredményekben bekövetkező változásokat.

A jelentés, amelyet az Olvasó a kezében tart, az első angol nyelvű kötetből származik, amely a magyaron túl tartalmazta a bolgár, a román, és a szerb országjelentéseket is. A további kötetek 2007 későbbi időpontjában jelennek majd meg. E kötetek foglalják majd magukba az Évtized által érintett többi országról – Horvátországról, a Cseh Köztársaságról, Macedóniáról, Montenegróról és Szlovákiáról – szóló jelentéseket, és a valamennyi résztvevő országban megfigyelt eredmények összesítését tartalmazó áttekintést. A magyarhoz hasonlóan valamennyi országjelentést lefordítják a nemzeti nyelvre, és külön jelentetik meg.

‘A romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárása’ című EUMAP monitorozás részletes módszertanra épül, melynek célja, hogy biztosítsa a megvizsgált országok közötti összehasonlítást. Ennek érdekében az esettanulmányokat is egy közös vizsgálati szempontrendszer alapján készítették – (mely a jelentés módszertani leírásához hasonlóan a www.eumap.org honlapon érhető el). A többi országjelentéshez hasonlóan a magyart is kerekasztal megbeszélésen tekintették át. A kerekasztal megbeszélés megszervezésére azért került sor, hogy a kormányzati tisztviselők, civil szervezeti képviselők, szülők, és nemzetközi szervezetek elmondhassák a jelentés tervezetével kapcsolatos véleményüket. A jelentés végső szövege, amelyet ebben a kötetben adunk közre, jelentős változtatásokat követően született meg, amelyek a kerekasztal során megismert észrevételeken és kritikán alapultak. A végső szövegért az EUMAP vállal teljes mértékű felelősséget.

A többi országjelentéshez hasonlóan a magyarhoz is részletes ajánlások kapcsolódnak, amelyek a romák minőségi oktatáshoz való hozzájárásának elősegítésére irányulnak. Az itt megfogalmazott ajánlások nemzeti szintűek, azaz a nemzeti kormányzatoknak, minisztériumoknak és oktatási hatóságoknak szólnak. Az ajánlások adják majd az OSI érdekérvényesítő és lobbizási tevékenységének alapját is. A valamennyi résztvevő országra vonatkozó nemzetközi szintű ajánlásokat – ide értve az Európai Unióhoz és a nemzetközi szervezetekhez címzetteket – az átfogó jelentés foglalja majd magába.

Az országjelentések mindegyike hét részből áll. Az első rész a vezetői összefoglalót és az ajánlásokat tartalmazza. A második rész a roma gyerekek iskolai beiratkozásáról és benn maradásáról már meglévő adatokat vizsgálja meg az általános trendekkel való összehasonlításban. A harmadik rész áttekinti a romákkal kapcsolatos kormányzati szakpolitikákat és programokat, valamint a romák helyzetére kiható általános oktatáspolitikákat. Ez a rész tekinti át ezen politikák és programok gyakorlati megvalósulását, különös figyelmet fordítva az Évtizedre. A negyedik rész azokkal a főbb korlátokkal foglalkozik, amelyek akadályt képeznek a romák oktatáshoz való teljes körű hozzájárásának. Ez a rész tér ki továbbá a szegregáció oktatáshoz való hozzájárásra gyakorolt hatására – függetlenül attól, hogy a szegregáció homogén cigány iskolában, cigány osztályokban, vagy az

enyhe fokban értelmi fogyatékos gyerekeknek fenntartott speciális iskolákban érhető tetten. Az ötödik rész a romáknak nyújtott oktatás minőségét vizsgálja.

Az igazgatási struktúrájának szentelt 1. sz. Melléklet röviden tekinti át a nemzeti iskola-rendszerek szervezeti és működési rendjét. Ez a rész a nemzetközi olvasók számára bír igazán relevanciával, akik kevésbé ismerik az egyes országok közoktatási rendszerének jellegzetességeit. Végül, a 2. sz. Melléklet az esettanulmányokból merített további információkat tartalmaz. Az esettanulmányokból származó további információkat a jelentés szövegébe integráltuk.

Az EUMAP

A Romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárása címmel megjelenő jelentéssorozat korábbi, az európai romák helyzetével, a kisebbségvédelem témájával foglalkozó EUMAP jelentésekre épül. 2001 és 2002 folyamán az EUMAP kettő, a közép- és kelet-európai roma és orosz anyanyelvűek helyzetével foglalkozó jelentéssorozatot jelentetett meg. 2002-ben és 2005-ben pedig egyes nyugat-európai országokban élő romák és muzulmánok helyzetével foglalkozó jelentéseket tett közzé. 2007-ben az EUMAP egy olyan új monitorozó projektet indít be, amely 11 nyugat-európai nagyvárosban élő muzulmánok helyzetét vizsgálja.

A Kisebbségvédelem címmel megjelent jelentése mellett az EUMAP további monitorozó jelentéseket tett közzé az értelmi fogyatékossgal élők jogairól, a sugárzott média szabályozásáról és függetlenségéről, a bírói függetlenségről, a korrupciós és korrupció ellenes politikákról, és a nők és férfiak esélyegyenlőségéről. Az EUMAP jelenleg a sugárzott média szabályozásáról és függetlenségéről szóló jelentéssorozat újabb fordulójának megindításán dolgozik. Az újabb jelentések a digitalizáció témakörére összpontosítanak majd, és várhatóan 2007 vége felé jelennek meg. A már közreadott EUMAP jelentések elérhetők az interneten mind angol, mind pedig az adott ország hivatalos nyelvén kiadott változatban (www.eumap.org).

Az ESP

Az OSI Education Support Program (ESP) és hálózati partnerei az átmenet országainak közoktatási reformjához nyújtanak támogatást, a jó gyakorlatok (best practice) bemutatását ötvözve a szakpolitikai lobbis és érdekérvényesítő eszközökkel annak érdekében, hogy erősítsék a nyílt társadalom értékeit, és elősegítsék a közoktatás igazságosságát három kapcsolódó területen:

- A társadalmi kirekesztés ellen: az alacsony jövedelmű családok minőségi oktatáshoz való azonos mértékű hozzájárása; a kisebbségi gyerekek oktatásának deszegregációja; a sajátos nevelési igényű gyerekek befogadása és megfelelő ellátása.

- Nyitott és elszámoltatható közoktatási rendszerek és reformok: méltányos és hatékony költségvetési kiadások a közoktatás területén; küzdelem a korrupció ellen az átláthatóságért; elszámoltatható kormányzás és szakmai vezetés.
- A nyílt társadalom értékei az oktatásban: társadalmi igazságosság és társadalmi cselekvés; sokszínűség és pluralizmus; kritikai és kreatív gondolkodásmód.

Az oktatástámogatás Közép-Ázsiára, a Kaukázusra, Európára, a Közép-Keletre, Oroszországra, Dél-Ázsiára és Afrika déli országaira összpontosul. ESP irodákat találhatunk Budapesten, Londonban, és New Yorkban. Korábban működött ESP iroda Ljubljanában is, amit Nyílt Társadalom Oktatási Programok Délkelet-Európa (OSEP-SEE) néven ismertek. A változásokat követően budapesti iroda felelős a délkelet-európai régióban folyó munkáért is. Az OSEP-SEE korábbi munkájáról a www.osepsee.net honlapon olvashatnak.

Az RPP

Az OSI Roma Participation Program (RPP) célkitűzése, hogy a romák társadalmi integrációját elősegítse, és hogy képessé tegye a romákat arra, hogy az integrációt megnehezítő közvetlen és közvetett hátrányos faji megkülönböztetés ellen küzdjenek. Az RPP felfogásában az integráció nem egy ellaposító asszimilációs folyamat, hanem az egyenlő esélyekre épülő, és a kölcsönös tolerancia jegyében kulturális sokszínűséget hozó. Ez a célkitűzés az RPP négy céljában jut kifejezésre:

- A hatékony érdekképviselőre képes roma civil szervezetek intézményi támogatása és képzése; ezen civil szervezetek szélesebb regionális és országos tevékenységekbe való bekapcsolása, és a határokon átnyúló hálózatépítés erősítése annak érdekében, hogy a nemzeti és EU szintű politikai folyamatokra hatást gyakorolhassanak.
- Képzések, fejlesztés, gyakornoki állás- és adománylehetőségek kialakítása abból a célból, hogy megerősödjön a roma nők és férfiak új generációja, akik közül a jövő országos és nemzetközi roma mozgalmak vezetői kinőnek.
- A 'Romák Befogadásának Évtizede' prioritásainak és a program ismeretének szélesítése, és az Évtizedhez kapcsolódó folyamatban a romák nagyobb arányú részvételét biztosító lehetőségek megteremtése.
- A roma nők közintézményekbe és döntési folyamatokba való bejutásának elősegítése, és egy jelentős nagyságú roma női vezető réteg kialakítása.

A romák minőségi oktatáshoz való
egyenlő mértékű hozzájárása

Magyarország

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés és javaslatok	17
1.1 Összefoglalás	17
1.2 Javaslatok	21
1.2.1 Javaslatok a monitoringgal és az értékeléssel kapcsolatban	21
1.2.2 Az oktatáshoz való hozzáféréssel kapcsolatban megfogalmazott javaslatok	21
1.2.3 Az oktatás minőségének fejlesztésére vonatkozó javaslatok	24
2. Alapvető oktatási mutatók	27
2.1 Adatgyűjtés	27
2.2 Beiratkozási adatok és trendek	31
2.2 Lemorzsolódás az iskolából, a tanulmányok befejezése	34
2.2.1 Óvoda	34
2.2.2 Általános iskola	36
2.2.3 Középiskolai oktatás	39
2.4 A szegregáció típusai és elterjedtsége	43
2.4.1 A szegregáció általános mintái	43
2.4.2 Szegregált osztályok a normál iskolákban	46
2.4.3 A szegregáció egyéb formái a normál iskolákban	49
2.4.4 Speciális iskolák	50
3. Állami oktatási szakpolitikák és programok	52
3.1 Kormányzati oktatási szakpolitikák és programok	52
3.2 Kormányzati oktatási programok	56
3.2.1 A lemorzsolódás és a szegregációval kapcsolatos programok	56
3.2.2 Reintegrációs programok	59
3.2.3 Kisebbségi oktatási politika	59
3.3 Deszegregáció	60
3.4 Roma pedagógiai asszisztensek/iskolai mentorok	66
3.5 Roma nyelvek oktatói	67
3.6 Oktatási anyagok és a tananyaggal kapcsolatos oktatáspolitikai	68

3.7	A tanárok képzése és szakmai támogatása	69
3.8	A diszkrimináció feltárását szolgáló eljárások	71
3.8.1	Bírósági eljárások	71
3.8.2	Közigazgatási eljárások	73
3.8.3	Békéltető eljárások	74
3.8.4	Egyéb, diszkriminációs ügyekben igénybe vehető fórumok	75
4.	Az oktatáshoz való hozzájárulás korlátai	77
4.1	Szerkezeti korlátok	77
4.2	Jogi és igazgatási követelmények	80
4.3	Költségek	81
4.4	Lakhatási szegregáció/földrajzi elszigeteltség	85
4.5	Beiratkozás az iskolába, és osztályba sorolás	88
4.6	Nyelvoktatás	95
5.	A minőségi oktatás korlátai	99
5.1	Az iskola finanszírozásának rendszere	99
5.2	Iskolai infrastruktúra és emberi erőforrás	106
5.3	Iskolai eredmények	108
5.4	A tananyaggal kapcsolatos követelmények	109
5.5	Gyakorlat és pedagógia az osztálytermekben	110
5.6	Az iskola és a közösség kapcsolata	113
5.7	Diszkriminatív attitűdök	115
5.8	Iskolai vizsgálatok	119
1. sz.	Melléklet: Az igazgatási struktúra	122
A1.1	Struktúra és szervezet	122
A1.2	Hatáskörök és döntéshozatal	124
2. sz.	Melléklet: Esettanulmányok	129
A2.1	Esettanulmány: Csököly	129
A2.1.1	Közigazgatási egység	129
A2.1.2	A romák és a helyi közösség	130
A2.1.3	Közoktatás	132
A2.2	Esettanulmány: Ónod	137
A2.2.1	Közigazgatási egység	137
A2.2.2	A romák és a helyi közösség	138
A2.2.3	Közoktatás	140
A3.3	Esettanulmány: Tiszabura	142
A3.3.1	Közigazgatási egység	142

A3.3.2 A romák és a helyi közösség	143
A3.3.3 Közoktatás	143
3. sz. Melléklet: A jelentésben hivatkozott jogszabályok	148
4. sz. Melléklet: Bibliográfia	149

Táblázatok

1. táblázat:	Roma iskoláskorú népesség (1993 és 2003)	32
2. táblázat:	Óvodás és iskoláskorú népesség – magyar és roma népesség (1990, 1991 és 2004)	33
3. táblázat:	Az óvodába járó gyerekek életkori megoszlása – magyar és roma népesség (2002)	35
4. táblázat:	Az általános iskolát befejező gyerekek életkora a többségi és a roma gyerekek összehasonlításában	37
5. táblázat:	A csoportos és az egyéni elkülönítés összefüggése (2004)	39
6. táblázat:	A roma népesség középiskolai oktatáshoz való hozzáférése (1994 és 1998)	40
7. táblázat:	A középiskolába való felvétel és az általános iskolai szegregáció mértéke közötti összefüggés (2003)	42
8. táblázat:	Lemorzsolódási arány a középiskolai oktatásban (1990–1998)	42
9. táblázat:	A különböző roma arányú osztályok előfordulása az általános iskolákban (2000 és 2004)	46
10. táblázat:	A túlnyomó mértékben roma általános iskolai osztályba járó roma tanulók száma (2000 és 2004)	47
11. táblázat:	Összefüggés a romák aránya és az osztályok típusa között az általános iskolákban (2004)	48
12. táblázat:	A roma gyerekek aránya osztálytípusok szerint (2000 és 2004)	49
13. táblázat:	Átlagos kapacitásterhelés (%) – az intézmény méretének és a roma gyerekek arányának együttes függvényében	78
14. táblázat:	Tanévkezdési családi pótlék 2005-ben	83
15. táblázat:	Az oktatásra, kultúrára, üdülésre és szórakozásra fordított kiadások értéke és mértéke	84
16. táblázat:	A lakóhelyi szegregáció mértéke (2003)	86
17. táblázat:	A roma lakások elhelyezkedése (2003)	86
18. táblázat:	A romák által sűrűn lakott negyedek infrastrukturális helyzete 2004	88
19. táblázat:	Oktatási kiadások – a GDP és az állami költségvetés arányában (2000–2004)	101

20. táblázat: Az iskolaigazgatók attitűdje a roma tanulók irányában és az iskolai előmenetel	116
A1. táblázat: A tanulókkal kapcsolatos közkiadások mértéke az általános és középiskolákban (1998–2001)	127

Rövidítések jegyzéke

ECRI	European Commission against Racism and Intolerance (<i>Rasszizmus és Intolerancia Elleni Európai Bizottság</i>)
Ebktv	2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
IPR	Integrált Pedagógiai Rendszer
KSH	Központi Statisztikai Hivatal
NAT	Nemzeti Alaptanterv
NEKI	Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogvédő Iroda
OCÖ	Országos Cigány Önkormányzat
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (<i>Gazdasági Együttműködés és Fejlődés Szervezete</i>)
OOIH	Országos Oktatási Integrációs Hálózat
OKI	Országos Közoktatási Intézet
OKÉV	Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (Oktatási Hivatal)
KÖTV	1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
ROK	Roma Oktatási Kezdeményezés
RPA	Roma pedagógiai asszisztens

1. BEVEZETÉS ÉS JAVASLATOK

1.1 Összefoglalás

A régióban Magyarország büszkélkedhet az egyik legjobb kisebbségvédelmi rendszerrel. Számos olyan mechanizmust hoztak itt létre, melyek célja az, hogy biztosítsa a kisebbségek számára a kulturális és politikai jogok gyakorlásának valódi lehetőségét. A romák ennek ellenére sok akadályba ütköznek az esélyegyenlőség terén. Az oktatás különösen olyan területnek bizonyult, ahol a romák sokkal rosszabb helyzetben vannak nem roma társaiknál mindazon állami intézkedések ellenére, melyek az etnikai hovatartozásból vagy a társadalmi-gazdasági státuszából fakadó korlátok lebontását célozták meg. A „Romák befogadásának évtizede” keretében Magyarország sokat tett a romák oktatási helyzetének javítása érdekében, de még sok tennivaló áll előtte ahhoz, hogy a romák többsége szempontjából is valódi változásról beszélhessünk.

Magyarországon számos kutatást végeztek a roma gyerekekkel és az oktatáshoz való hozzáféréstük lehetőségével kapcsolatban. Azonban mindegyik kutatás más és más szempontra koncentrált, eltérő módszertant alkalmazott, aminek következtében az adatok összehasonlítása esetenként nehéz. Mindezen források között a legkevésbé megbízhatóak a hivatalos adatok, és sokan úgy gondolják, hogy a szociológiai tanulmányok messze hasznosabbak ebből a szempontból, mint az államilag finanszírozott népszámlálások. Etnikai hovatartozásra is kiterjedő állami adatgyűjtésre 1993 óta nem került sor, ekkor fogadták el ugyanis az adatvédelmi törvényt. Azonban az Európai Unió (EU) részéről nyomást gyakorolnak, állítva, hogy az etnikai hovatartozásra kiterjedő adatgyűjtés lehetséges és egyben kötelező is, amennyiben ezt felelősségteljesen végzik. Az államnak több adatot szükséges gyűjtenie a romák oktatásával kapcsolatban, és kiterjedt információt kell szolgáltatnia e tárgyban.

2002-ben olyan intézkedéseket vezettek be, amelyek elősegítik a roma gyerekek óvodai beiratkozását, de ezek hatása jelen pillanatban nem tűnik számottevőnek. Általánosságban is kijelenthető, hogy a romák később kezdik el az iskolát és nagyobb eséllyel morzsolódnak le az oktatásból, mint az országos átlag. Az utóbbi 15 év során a roma gyerekek aránya emelkedett a tanköteles életkorban lévők között, és tanulmányok azt jósolják, hogy ez a folyamat nem szakad meg. Az általános iskolából való kimaradást hazai források nem jelölik meg rendszerszintű vagy látható problémának.

A szegregáció hivatalosan jogellenes Magyarországon, azonban egyes kutatások arról árulkodnak, hogy a roma gyerekek elkülönítése különböző iskolákban vagy osztályokban egyre gyakoribb jelenség az elmúlt 15 évben. A fogyatékossgal küzdők számára létrehozott speciális iskolákban vagy osztályokban a romák felülreprezentáltak, és a bizonyítékok arra utalnak, hogy ennek oka jórészt az iskolaérettségi, szakértői vizsgálatokban keresendő. A roma gyerekeket sokszor vegyes iskolákban is szegregálják azáltal, hogy felzárkóztató tananyagot tanítanak nekik. A sajátos nevelési igényű és a hátrányos társadalmi helyzetű gyerekek iskolákban és osztályokban történő arányosabb elhelyezésére vonatkozó szabályok ezeket a folyamatokat ellensúlyozhatnák.

Számos programot és szakpolitikai stratégiát dolgoztak ki a roma gyerekek helyzetének kezelésére. Ezen állami intézkedések legtöbbje a hátrányos társadalmi helyzetű családokból származó gyerekek támogatását célozza inkább, mint közvetlenül a romákét, habár az egyértelmű, hogy a programot megalkotók szándéka szerint azok a romák helyzetének javítására irányulnak. A kormány mindeddig nem foglalkozott megfelelő mértékben azon roma és hátrányos helyzetű gyerekek sajátos szükségleteivel, akik egyébként is olyan szegregált körzetekben élnek (pl. városi kerületek, falvak és kistérségek), ahol nincs is nem roma populáció, akikkel az integrációt meg lehetne valósítani.

A kormányzat egy olyan finanszírozási rendszert vezetett be, amelynek célja az integráció elősegítése oly módon, hogy állami támogatásban és egyéb módon segíti az iskolákat az országos oktatási integrációs hálózaton keresztül (OOIH). Annak ellenére, hogy az ilyen támogatást felhasználók száma folyamatosan növekszik, kutatások azt mutatják, hogy a valódi integráció továbbra is lassú és egyenetlen folyamat. Ahelyett, hogy azokat a módszereket fejlesztené, amelyek a problémák azonosítására használhatók, a kormányzat azt javasolta, hogy a civil szervezetek vegyenek részt ebben a folyamatban és hozzájáruljanak a hatóságok tudomására a megismert szegregációs eseteket. Azonban az ilyen tevékenységre biztosított források hiányában a civil szervezetek és egyéb aktivisták nem tudnak hozzájárulni a szegregáció elleni küzdelemhez a kívánt módon. A civil társadalom aktívan részt vesz az oktatás területén végzett munkában, de a központi kormányzatnak magának sokkal több szerepet kellene vállalnia a deszegregáció elősegítésében ahelyett, hogy az önkormányzatokra bízta ezt a feladatot, ehhez forrásokat is biztosít, s közben nem nyújt aktívan segítséget a megvalósításhoz, és nem építi ki a rendszer működésének külső kontrollját sem. Az integrációs programok megvalósítását megfigyelő és ellenőrző rendszer hiányát ugyan már felismerték, de megoldási javaslat még nem született.

A roma tanárokkal vagy pedagógiai asszisztensekkel, a nekik készített programokkal foglalkozó központi rendszerek hiánya szintén a területen tapasztalható adatismeret hiányát eredményezi. Annak ellenére, hogy az asszisztensek mind állami, mind pedig nem-állami képzésben is részesültek, hiányzik a roma mediátorok/asszisztensek alkalmazásával kapcsolatos jogi szabályozás, és nincs is elérhető információ az ilyen iskolai alkalmazottak számáról. Hasonló módon a roma (beás) nyelvet beszélő tanárok száma is ismeretlen, de csaknem bizonyos, hogy alacsony. Ennek a kérdésnek kevés figyelmet szentelt a kormány a romák befogadásának évtizedével kapcsolatos Cselekvési terv kidolgozásakor (Cselekvési terv), annak ellenére, hogy ez nagyon fontos ahhoz, hogy a roma gyermekek igényeihez is igazodó oktatási környezetet lehessen kialakítani. S valóban, a romákkal kapcsolatosan előítéletes és sértő állításokat tartalmazó tankönyvek még mindig léteznek, és nincsenek a tanárképzésben sem olyan kurzusok, amelyek kifejezetten a toleranciával vagy a multikulturalitással foglalkoznának. Számos lehetőség van az oktatással kapcsolatos panaszok előterjesztésére, és annak ellenére, hogy csak kevés ilyen eset volt eddig, az aktivisták sikeresen vitték perre a szegregációs ügyek egy részét.

Mivel a kisebb falvakban nincsenek óvodák, a romák majdnem 20%-a olyan területen él, ahol nincs óvoda a közelben, az óvodákkal rendelkező falvakba történő szállítás vi-

szont nem megoldott. Az olyan helyeken pedig, ahol van óvoda, sokszor a zsúfoltság jelent problémát. Általában elmondható, hogy a beiratkozással szemben támasztott igazgatási követelmények nem jelentenek akadályt a roma családoknak. Azonban jelentettek olyan eseteket, amikor nem vettek fel roma gyerekeket óvodába a szülei hátrányos társadalmi helyzete vagy munkanélküli volta miatt. A magániskolák egyre népszerűbbek Magyarországon, azonban mivel ezek többsége túlságosan drága a roma családoknak, legtöbbjük szegregált intézményként működik. Habár e tekintetben nem rendelkezünk bizonyító erejű adatokkal, az állam által fenntartott iskolákban az oktatás vélhetően nem ró súlyos pénzügyi terhet az alacsony jövedelmű családokra, mivel az állam és az önkormányzati támogatás, melyet a társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekeknek nyújtanak, a költségek jó részét fedezi.

A roma közösségek fizikai elkülönítése növekvő tendenciát mutat, ennek következtében növekszik azon roma gyermekek száma is, akik etnikailag homogén településeken élnek. Az iskolákba a beiratkozás jogilag meghatározott körzethatárok alapján történik, de a szülők dönthetnek úgy is, hogy a gyereket ezen körzethatáron kívüli iskolába küldik. A gyakorlatban ennek ellenére kevés roma szülő küldi a gyereket másik iskolába, míg a nem roma szülők nagyobb valószínűséggel veszik ki a gyereket olyan iskolából, ahol a roma tanulók aránya magas. Ugyan a szülők igényeit figyelembe kell venni, az Oktatási és Kulturális Minisztériumnak (OKM) lépéseket kéne tennie annak érdekében, hogy enyhítse ennek a folyamatnak a hatásait, és egyben biztosítsa azt, hogy a jogszabályok által megkívánt integrációt nem töri derékba a személyes döntések alapján előálló szegregáció.

Elterjedt gyakorlat az, hogy a gyermekeket az egyes osztályokba az értelmi képességeik alapján sorolják be. Az intellektuális nehézséggel küzdő gyermekek számára létrehozott speciális iskolában vagy (kis létszámú) osztályban történő elhelyezés alapjául szolgáló vizsgálatok esetenként nem megfelelő feltételek között folynak, s előfordul, hogy nem fordítanak elégséges figyelmet a nyelvi vagy kulturális szempontokra. Habár léteznek olyan eljárások, amelyek keretében a gyerekek a normál közoktatási rendszerbe visszakerülhetnek, erre vonatkozó statisztikánk nincs.

A roma gyerekeknek nincs lehetőségük minden esetben anyanyelvi közoktatási képzésben részesülni annak ellenére, hogy a kisebbségi nyelven történő oktatást a jogszabályok megkövetelik. A kisebbségi oktatás, amely nem jelent szükségszerűen kisebbségi nyelven nyújtott oktatást, egy régóta fennálló probléma Magyarországon: számos esetben a roma gyerekeket felzárkóztató osztályokban helyezték el, ahelyett, hogy autentikus kisebbségi képzésben részesítették volna őket.

Az összes Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbség közül egyedül a romák számára nem készült el anyanyelven akkreditált képzési anyag. Sőt, nem létezik olyan akkreditált tanárképzés céljait szolgáló kurzus sem, ahol a kisebbségi nyelvet beszélő tanárok vehetnének részt az oktatásban. A minőségi képzést megcélzó reformok nem érintették a szükséges mértékben a roma gyerekeket Magyarországon.

A közoktatás finanszírozása egy különösen vitatott kérdés. A meghatározott feltételeknek megfelelő iskolák számára különböző állami pénzforrások és egyéb támogatások érhetők el, de ez a megoldási mód arra ösztönözheti az iskolákat, hogy olyan formában tüntessék fel adataikat, amely lehetővé teszi számukra, hogy minél több támogatásban részesülhessenek. Így az olyan iskolák, amelyeknek nincsen meg a szükséges tapasztalataik a támogatási kérelmek előterjesztésében, alulmaradhatnak ebben a versenyben.

A szakértő nem tud a romák iskolai eredményével kapcsolatosan adatokat megismerni, mert a teljesítményre vonatkozó adatokat etnikai hovatartozás szerinti bontásban nem gyűjtik. Egy sajátos indikátorkészletre és adatgyűjtésre van ahhoz szükség, hogy az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos előrehaladást mérni lehessen. Ennek alapján lehetne meghatározni, hogy az oktatásban hol van ténylegesen szükségük több támogatásra a roma gyerekeknek. A roma gyerekeket sokszor olyan osztályokban vagy iskolákban helyezik el, ahol a tanárok maguk is elismerik, hogy az ilyen gyerekektől alacsonyabb teljesítményt várnak el és gyengébb anyagot oktatnak nekik. Ma már a tanárok számára is elérhető tanuló-központú módszerekről szóló képzés, de a gyakorlatban inkább támaszkodnak a hagyományos képzési módszerekre. Az OKM-nek jobb hozzáférést kellene biztosítania a már oktató tanároknak a továbbképzésekhez annak érdekében, hogy a tanárok folyamatosan fejleszthessék tudásukat, különös tekintettel a roma gyerekekkel kapcsolatban végzett munkájukra.

A kisebb falvakban az iskola-közösség viszonya gyakran informális, de ott, ahol ilyen napi jellegű kapcsolat nincs, nem nagyon találunk olyan intézményesített mechanizmusokat, amelyek a szükséges mértékben bevonják a roma szülőket is az oktatási folyamatba. A diszkriminatív attitűdöket vizsgáló tanulmányok azt mutatják, hogy sok tanár és iskolaigazgató előítéletes a roma tanulókkal kapcsolatban, amit azonban nem fejeznek ki nyíltan, ez inkább az alacsonyabb elvárások formájában jelentkezik. Az ilyen előítéletek közvetlen következményeinek kezelése érdekében, mint például a speciális osztályokban megvalósuló szegregáció vagy az előítéletes tartalmak megjelenítése a tankönyvekben, az OKM-nek a közvetett diszkriminációra is figyelmet kellene fordítania, és lépéseket kell tenni ezek megszüntetése érdekében.

Az iskolai vizsgálatokat a helyi önkormányzatok által kijelölt független szakértők végzik. Mivel az önkormányzatok felelősek a közoktatási intézmények működtetéséért, azok motiváltak lehetnek abban, hogy olyan szakértőket válasszanak ki, akik hajlamosak kedvező véleményt adni az iskoláról. Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) jogosult szankciót alkalmazni diszkrimináció esetén az iskolákkal szemben, de a legmagasabb kiszabható bírság is alacsony, és volt már arra is példa, hogy a vizsgálatot végzők megfélemlítettek az iskolákban tapasztalt fizikai szegregáció rögzítéséről. A deszegregációs folyamat szempontjából alapvetően fontos lenne a közoktatási intézmények megfelelő állami ellenőrzése.

1.2 Javaslatok

1.2.1 Javaslatok a monitoringgal és az értékeléssel kapcsolatban

Adatgyűjtés

A Magyar Államnak a következő intézkedéseket szükséges megtennie:

1. Át kell vizsgálni a jogszabályi környezetet annak biztosítása érdekében, hogy a vonatkozó uniós jog által megengedett legteljesebb mértékben elérhetőek legyenek azok az adatok, amelyek az etnikai hovatartozásra, vallásra, nyelvre, nemre, életkorra, lakóhelyre vagy állampolgárságra vonatkoznak.

Az OKM számára megfogalmazott javaslatok:

2. Gyűjtse össze és hozza nyilvánosságra a romák oktatásával kapcsolatos statisztikai adatokat. Ennek során vegye figyelembe az adatvédelemre és a magán-szférára vonatkozó alapelveket.
3. Rendszeresen monitorozza az etnikai hovatartozás tekintetében az iskolai beiratkozást, teljesítményt és előrehaladást, hogy megfelelően értékelni lehessen a romák oktatáshoz való hozzáféréseinek helyzetét.
4. Fel kell állítani egy központi adatbázist a közoktatási intézmények eredményeiről. Az adatbázis egyéb mutatók mellett tartalmazza az eredményeket, a lemorzsolódásra és az osztályismétlésre vonatkozó adatokat.
5. Az egyes iskolák által megadott adatok alapján létre kell hozni egy országos monitoring rendszert, hogy biztosítható legyen a hátrányos helyzetű gyerekek beiratkozása, és az, hogy működjének integrált osztályok.

1.2.2 Az oktatáshoz való hozzáféréssel kapcsolatban megfogalmazott javaslatok

Strukturális korlátok, jogi és adminisztratív követelmények, költségek

Az államnak a következő intézkedéseket szükséges tennie:

6. Biztosítsa a közoktatás szabályozásának, finanszírozásának és ellenőrzésének összehangolását egy központi állami szerv kijelölése útján (ez lehetne az OKM), amelynek hatásköre van valamennyi folyamat figyelemmel kísérésére.
7. További közvetlen szociális támogatást kell nyújtani a legszegényebb családok számára annak érdekében, hogy az oktatással kapcsolatos minden költség fedezhető legyen, beleértve az olyan esetleges költségeket is, mint a ruhák, cipők, a napi étkezés, tankönyvek, osztálypénz vagy a kulturális események költségei.

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell megtennie:

8. Teljesítse a romák befogadásának évtizedéről szóló nemzeti Cselekvési tervben (Cselekvési terv) megfogalmazott célokat, különös tekintettel a 4. pontra „Növelni kell az óvodai helyek számát, kötelezővé kell tenni a sérülékeny családból származó gyerekek felvételét és a rászorulóknak számára ingyen étkezést kell biztosítani”.
9. A lehető legkorábbi életkortól meg kell követelni az óvodába járást és fel kell állítani egy ellenőrző rendszert, hogy biztosítani lehessen: ténylegesen minden gyerek jár óvodába.
10. Biztosítani kell, hogy megfelelő számú óvodai hely álljon rendelkezésre a hátrányos helyzetű, vagy speciális igényekkel rendelkező gyermekek számára, akár új beruházások, akár kistérségi együttműködés útján.
11. Módosítani kell a közoktatás szabályozását annak érdekében, hogy létrejöjjön egy egységes elveken alapuló egyszerűbb jogi szabályozási keret. Ennek során különös figyelmet kell fordítani arra a szabályozási szintre, amely a fent tárgyalt kérdésekről rendelkezik, és biztosítani kell a rendszer teljes összhangját is.

Lakóhely szerint elkülönítés / földrajzi izoláció

A magyar államnak a következő intézkedéseket kell megtennie:

12. Teljesítse a Cselekvési terv első pontjában meghatározottakat: „Növelni kell azon iskolák számát, amelyek az integrált oktatás kialakítását elősegítő speciális forrásokat használják fel”.

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell meghoznia:

13. Lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) fölötti ellenőrzés központosított legyen, különös tekintettel a minőségbiztosítás fejlesztésére és a programban résztvevő pedagógus szakértők kiválasztására és felülvizsgálatára.
14. Ingyenes szállást kell biztosítani azon hátrányos helyzetű gyerekek számára, akik egy óránál nagyobb távolságra laknak a legközelebbi integrált iskolától.
15. Követni kell az ENAR/ERIO javaslatokat¹ különös tekintettel a következőkre: „intézkedéseket kell tenni a nem roma szülők és tanulók körében tapasztalható intolerancia leküzdésére, garantálni kell a roma szülők számára a szabad és in-

¹ Javaslatok a „Szegregált oktatástól az integrált oktatásig. Romák és az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés” című konferenciáról, melyet a European Network against Racism (ENAR) és a European Roma Information Office (ERIO), szervezett 2006. április 28–29 Brüsszelben, elérhető http://www.enar-eu.org/en/events/roma/conference_proceedings.pdf (megtekintve 2007. március 1-jén).

formált döntés lehetőségét, független eljárásokat kell bevezetni a deszegregációs szakpolitikák figyelemmel kísérésére és értékelésére”.

Elhelyezés az egyes osztályokban és iskolákban

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell meghoznia:

16. Teljesítse a Cselekvési tervben megfogalmazott célokat a gyerekek integrációja vonatkozásában, figyelemmel a 2., 3. és 5. pontokra:
 - „küzdeni kell (az értelmi fogyatékoság tekintetében) hibás diagnózis gyakorlata és a roma gyermekek által az oktatásban elszenvedett stigmatizáció ellen”;
 - „felül kell vizsgálni a korábban értelmi fogyatékosként diagnosztizált gyerekeket, és vissza kell irányítani őket a normál közoktatás rendszerébe”;
 - „javítani kell a magántanulói minősítési eljárás felügyeletét”.
17. Lépéseket kell tenni annak érdekében, hogy azonnal megszüntessék a roma gyermekek speciális vagy kis létszámú osztályokban történő alaptalan elhelyezését.
18. Biztosítani kell, hogy az értelmi fogyatékos gyerekeket helyesen diagnosztizálják azáltal, hogy:
 - Azonnal befejezik az adaptációs és diagnosztikai eszközök és tesztek fejlesztését;
 - Ezeket a tesztek rendszeresen frissítik;
 - Ezek a diagnosztikai eszközök és tesztek nem alapulnak kulturális előítéleteken;
 - Biztosítják azt, hogy egy roma gyerek vizsgálata esetében a szakértői bizottságban egy roma képviselő is részt vesz.
19. Egyértelműen ki kell nyilvánítani azt a szándékot, hogy reintegrálni kívánják a félrediaosztizált gyerekeket, akik közül sokan romák. Ennek érdekében meg kell hozni a szükséges intézkedéseket és azok hatékony működése érdekében országos és helyi szinten is biztosítani kell a szükséges pénzügyi forrásokat.
20. „Az utolsó padból” program folytatása útján biztosítani kell a korábban értelmi fogyatékosként félrediaosztizált gyerekek reintegrációját. Ennek érdekében ingyenes felzárkóztató képzéseket kell nyújtani a 18 év alatti tanulóknak.

Nyelv

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell meghoznia:

21. Teljesítse a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló törvény (Kisebbségi Törvény) alapján ráháruló kötelezettségeket a multikulturális és kisebbségi oktatás vonatkozásában, különös tekintettel arra, hogy biztosítson oktatási anyagot és tanárokat is, akik képesek romani és beás nyelven oktatni. Minderre különös figyelmet kell fordítani az óvodai képzésben.

1.2.3 Az oktatás minőségének fejlesztésére vonatkozó javaslatok

A közoktatás finanszírozása

Az államnak a következő intézkedéseket kell meghoznia:

22. Teremtse meg a szektorsemlegességet, hogy az egyházi és magániskolák csak akkor kapjanak állami támogatást, ha teljesítik ugyanazokat az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos kötelezettségeket, amelyek az önkormányzati és állami fenntartású iskolákra hárulnak.
23. Intézkedéseket kell hozni annak érdekében, hogy a közoktatás-finanszírozás is a szektorsemlegesség elvén alapuljon.
24. Be kell vezetni esélyegyenlőségi követelményeket, és ellenőrizni kell azok érvényesülését a hátrányos helyzetű gyerekek beiratkozása és az integrált osztályok működésének biztosítása érdekében. Központi állami költségvetésből és uniós forrásokból csak azon iskoláknak és hatóságoknak szabad pénzforrásokat biztosítani, amelyek teljesítik ezeket a követelményeket.
25. Erősíteni kell az OKM hatáskörét, hogy hatékony szankciókat szabhasson ki és megfelelő jogorvoslatot nyújthasson az egyenlő bánásmód követelményének bármilyen formájú megsértése esetén.

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell meghoznia:

26. Oly módon tervezze meg a központi költségvetési támogatást, hogy az fedezze a közoktatás minden költségét. A központi költségvetési hozzájárulás mértékét nem szabad csökkenteni a csökkenő tanulói létszám ellenére sem, hogy biztosított legyen mindenki számára a minőségi oktatás.
27. Javasolja, hogy büntetőjogi felelősség terhelje mindegyik fenntartót, ha az állami forrásokat nem a megfelelő célra használja fel.
28. Átfogóan vizsgálja felül a közoktatási törvény (Közoktv.) 66. szakaszát és ennek alapján vezesse be újra a kötelező beiskolázási körzeteket és tegye költségtérítéssé azon családok vonatkozásában az oktatást, akik nem a beiskolázási körzeten belül iratják be gyermeküket.

29. Az oktatással kapcsolatos uniós forrásokat gyorsan és hatékonyan ossza el. Létre kell hozni egy központi véstartalékot, amely mindaddig fedezi az ezen forrásokra pályázó civil szervezetek és más jogi személyek költségeit, amíg a tényleges kifizetés az uniós részéről meg nem történik.

Az iskolák tárgyi eszközei és személyi feltételei

Az OKM által meghozandó intézkedések:

30. Biztosítsa a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált oktatását, ehhez garantálja a speciális végzettségű tanárok közreműködését az oktatás minden szintjén és az oktatás befejezését követően is.
31. Az oktatás minden szintjén nyújtson képzést és továbbképzést az integrált képzési módszerek területén.
32. Növelje azon tanárok számát, akik a sajátos nevelési igényű gyermekekkel végzett munkához szükséges ismeretekkel rendelkeznek.
33. Az infrastruktúra, személyzet, fizikai körülmények és oktatási eredmények tekintetében állapítson meg minimum követelményeket az iskolák és az óvodák vonatkozásában. Az ezen követelményeket nem teljesítő iskolák vagy osztályok számára speciális képzettséggel rendelkező szakember útján kell segítséget nyújtani. Ha a követelmények 3 éven túl sem teljesülnek, az iskolát be kell zárni.
34. További tanodákat kell megnyitni kifejezetten azzal a céllal, hogy mérhető módon javuljon a roma gyerekek iskolai teljesítménye, és a magasabb szintű oktatásban való részvétele.
35. Tovább kell fejleszteni a mentor hálózatot, új oktatási módszereket kell alkalmazni a hálózatban résztvevők képzése érdekében, hogy valóban integrált osztályok jöhessenek létre.

A tananyaggal szemben megfogalmazott követelmények

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell meghoznia:

36. Biztosítani kell, hogy a képzésen kívüli tevékenységek, mint például az emelt szintű vagy tagozatos nyelvi képzés, művészeti oktatás vagy művészeti tagozat valóban a rendes képzésen túli ismereteket nyújt és elérhető minden tanuló számára. A hátrányos helyzetű gyerekek számára külön forrást kell biztosítani az alapképzésen kívüli tevékenységekben való részvételre.

Diszkriminatív attitűdök

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell meghoznia:

37. Az előítéletek elleni és/vagy a társadalmi igazságossággal kapcsolatos oktatást követeljen meg a tanárképzésben és a továbbképzésben.

38. A tolerancia és a sokszínűség tárgyában vezessen be képzéseket a helyi hatóságok, iskolafenntartók és a helyi média képviselő számára, hogy kiszűrhetőek vagy ellensúlyozhatók legyenek a romák elleni sztereotípiák és előítéletek.

Iskolai vizsgálatok

Az OKM-nek a következő intézkedéseket kell meghoznia:

39. Teremtsen nagyobb összhangot az iskolák és az óvodák fölött jelenleg gyakorolt felülvizsgálati és ellenőrzési mechanizmusok között. Ennek érdekében jogszabályban egységesítse és szabályozza a különböző iskolák felülvizsgálatával szemben megfogalmazott követelményeket.
40. Írja elő, hogy az iskolai beszámolók kötelező eleme legyen a speciális roma osztályok vagy roma felzárkóztató osztályok léte. Ennek előfordulása esetén szankciót lehessen alkalmazni.
41. Képezze tovább a közoktatási szakértőket és a többi felülvizsgálatban résztvevő személyt az egyenlő bánásmód területén.
42. Központosítsa a szakértők kijelölését és egységesítse a helyi ellenőrzést végzők jelentéseinek szempontjait, hogy a rendszer objektív és igazságos legyen.
43. Vezessen be központi felügyeleti és ellenőrzési rendszert a magántanulói minősítéssel kapcsolatos döntések felülvizsgálatára.
44. Hozzon létre olyan monitorozási eljárásokat, amelyek keretében megvizsgálják, hogy milyen mutatók szerint minősítenek valakit értelmi fogyatékosnak. Ennek célja, hogy a speciális iskolák ne vehessenek fel helytelen diagnózis alapján tanulókat csak azért, hogy ellensúlyozzák az általános iskoláskorú tanulók csökkenő számát.

2. ALAPVETŐ OKTATÁSI MUTATÓK

Magyarországon számos kutatást végeztek a roma gyerekekkel és az oktatáshoz való hozzáférésük lehetőségével kapcsolatban. Azonban mindegyik kutatás más és más szempontra koncentrált, eltérő módszertant alkalmazott, aminek következtében az adatok összehasonlítása esetenként nehéz. Mindezen források között a legkevésbé megbízhatóak a hivatalos adatok, és sokan úgy gondolják, hogy a szociológiai tanulmányok sokkal hasznosabbak ebből a szempontból, mint az államilag finanszírozott népszámlálások. Etnikai hovatartozást is tartalmazó állami adatgyűjtésre 1993 óta nem került sor, ekkor fogadták el az adatvédelmi törvényt. Azonban az Európai Unió (EU) részéről nyomást gyakorolnak, állítva, hogy az etnikai hovatartozásra kiterjedő adatgyűjtés lehetséges és egyben kötelező is, amennyiben ezt felelősségteljesen végzik. Az államnak több adatot szükséges gyűjtenie a romák oktatásával kapcsolatban, és kiterjedt információt kell szolgáltatnia e tárgyban.

2002-ben olyan intézkedéseket vezettek be, amelyek elősegítik a roma gyerek óvodai beiratkozását, de ezek hatása jelen pillanatban nem tűnik számottevőnek. Általánosságban is kijelenthető, hogy a romák később kezdik el az iskolát, és nagyobb eséllyel esnek ki az oktatásból, mint az országos átlag. Az utóbbi 15 év során a roma gyerekek aránya emelkedett a tanköteles életkorban lévők között, és tanulmányok azt jósolják, hogy ez a folyamat nem szakad meg. Az általános iskolából való kimaradást nem jelölik meg rendszerszintű vagy látható problémának.

A szegregáció hivatalosan jogellenes Magyarországon, azonban a kutatások arról árulkodnak, hogy a roma gyerekek elkülönítése különböző iskolákban vagy osztályokban egyre gyakoribb jelenség az elmúlt 15 évben. Az intellektuális fogyatékossgal küzdők számára létrehozott speciális iskolákban vagy osztályokban a romák felülreprezentáltak, és a bizonyítékok arra utalnak, hogy ennek oka jórészt az iskolaérettségi, szakértői vizsgálatokban keresendő. A roma gyerekeket sokszor vegyes iskolákban is szegregálják azáltal, hogy felzárkóztató anyagot tanítanak nekik. A sajátos nevelési igényű és a hátrányos társadalmi helyzetű gyerekek iskolákban és osztályokban történő arányosabb elhelyezésére vonatkozó szabályok ezeket a folyamatokat ellensúlyozhatnák.

2.1 Adatgyűjtés

1993 óta a magyar jog előírásai szerint a faji vagy etnikai hovatartozással kapcsolatos adatkezelés az érintett személy írásos beleegyezése hiányában nem megengedett.² Azonban ahogy azt a kutatók is már több mint egy évtizede állítják, egy roma nem attól lesz roma, hogy annak vallja magát, hanem azáltal, hogy annak tekintik/észlelik, és az etnikai hovatartozással kapcsolatos olyan adatkezelés, mely az ilyen észlelésen alapul, nem tilos.

A Rasszizmus és az Intolerancia Elleni Európai Bizottság (ECRI) legutóbbi magyarországi jelentésében támogatta az etnikai alapú adatgyűjtést.

Az ECRI meggyőződése, hogy az etnikai alapú adatgyűjtés és az ilyen adatok nyilvánosságra hozatala véghez vihető az emberi jogok tiszteletben tartása mellett, feltéve, hogy bizonyos követelmények teljesülnek. Az ECRI hangsú-

² A személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló 1992. évi LXIII. törvény 2. § (2) és 3. § (2) bekezdései.

lyozza, hogy az ilyen adatok nagyon hasznosak a diszkrimináció azonosításához és a diszkrimináció elleni küzdelemhez.³

A magyarországi romákra vonatkozó hivatalos adatok – csakúgy, mint sok más országban – messze nem hiánytalanok, és különösen az oktatás területén az állam csak korlátozott körben végez adatgyűjtést, így e téren más információforrásokhoz szükséges fordulni. A roma és a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért felelős miniszteri biztos által hangoztatott egyik legkeményebb kritika éppen arra vonatkozik, hogy nem érhetőek el megbízható, releváns és keresztivatkozást lehetővé tevő adatok az oktatás területén. Ezen problémák alapvető okai a következők:

- Nem minden, az oktatással kapcsolatos adatot gyűjt, vagy monitoroz az Oktatási Minisztérium;
- A vonatkozó adatokat maguk az iskolák szolgáltatják, melyek így inkonzisztensek lehetnek;
- Az egyes minisztériumok adatgyűjtési rendszerei nem összeegyeztethetőek még egymással sem, nem is beszélve az adatgyűjtés nemzetközi módszereiről.⁴

Ez a jelentés sokat idéz azokból a kutatásokból, melyek teljesen eltérő mintákat használtak és egészen eltérő reprezentativitással elemezték tárgyukat. Az összes elérhető kutatási adat felhasználási lehetősége ezen jelentés keretei között elkerülhetetlenül korlátozott.

Havas, Kemény és Liskó 1999-ben és 2000-ben végzett iskolai kutatás, melynek eredményeit 2002-ben publikálták (továbbiakban: Havas, Kemény és Liskó, 2002).⁵ Ezt a kutatást 192 iskolában végezték el, amelyek kiválasztására az 1992/93-as hivatalos iskolai statisztikák alapján került sor,⁶ és azok az iskolák kerültek bele a mintába, melyekben a roma tanulók aránya meghaladta a 20%-ot vagy amelyekben a roma tanulók száma 80-nál magasabb volt.

A Havas és Liskó által 2004-ben végzett kutatás nemcsak azokat az iskolákat érintette, melyekben a roma tanulók aránya meghaladta a 20%-ot vagy amelyekben a roma tanulók száma több volt 80-nál, hanem azokat is, amelyek roma kisebbségi oktatás vagy eltérő tantervű tagozat működtetése céljából normatív állami támogatást igényeltek, és így ugyanazon módszertan alapján 613-ra nőtt azon iskolák száma, melyek osztályaiban

³ ECRI, Harmadik jelentés Magyarországról, elfogadva 2003. június 8-án Strasbourgban, elérhető: http://www.coe.int/t/e/human_rights/ecri/1-ecri/2-country-by-country_approach/hungary/third_report_Hungary.pdf (megtekintve 2007 február 24-én) (a továbbiakban: ECRI, 3. Országjelentés Magyarországról).

⁴ 2006. március 8-án Daróczy Gábor biztossal készült interjú.

⁵ Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona, *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, 2002 (továbbiakban: Havas, Kemény és Liskó, 2002).

⁶ Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, *A cigány népesség Magyarországon, dokumentáció és adattár*, „Járasi és városi cigány tanuló adatok, 1970–1992” (továbbiakban: *Iskolai statisztika 1992/1993*), 313–431. oldalak.

a roma tanulók aránya gyanúsak tűnt. Ezek közül 553-ból lehetett a lényeges vonatkozó adatokat felhasználni (továbbiakban: Havas és Liskó, 2004).⁷ Havas és Liskó azt állítja, hogy azon szegregált iskolák⁸ száma, melyeket a 2004-es kutatást nem érintett, nem haladja meg az összes szegregált általános iskolák 5%-át (ez 8 vagy 9 iskolát jelent).⁹ Így 178 olyan iskola van, amelyekben a romák aránya meghaladja az 50%-ot, körülbelül 160–180 szegregált iskola létezik, s ezek legtöbbszörre ki is terjedt a kutatás.

Babusik az óvodáknak és iskoláknak kiküldött kérdőívek alapján dolgozik a terepmunkával szemben. A jelentésben tőle hivatkozott, a 2000-es évekből származó kutatási eredmények¹⁰ az oktatásra is koncentrálnak, de a minták egyenetlenek – a budapesti, a Fejér és a Veszprém megyei iskolák alulreprezentáltak benne – és az 1992-es iskolai statisztikából extrapoláltak, így azok nem foglalják magukban azokat az iskolákat, ahol abban az időben a romák aránya nem érte el a 8.5%-ot. Ugyanígy, az óvodákkal kapcsolatos adatok kérdőíveken alapulnak, ezen esetben a kis falvak és a kis óvodák alulreprezentáltak. Babusik módszertanával szemben számos tudományos fórumon fogalmaztak meg kritikát, de fontos, hogy ő olyan kérdéseket is vizsgál, melyekre egyetlen más kutatás sem tér ki.

Kemény először 1971-ben végzett országos kutatást reprezentatív minta alapján (továbbiakban: Kemény, 1971).¹¹ Akkor az országban élő romák számát 320.000-re becsülte, akik 2%-a került bele a mintába. Ez a kutatás a lehető legátfogóbb volt. Kiterjedt a társadalmi helyzetre, a romák nyelvi és etnikai megoszlására, azon falvak és városok típusaira, melyekben a romák éltek, a lakhatási körülményekre, családok méretére, a gyermekek és az élveszületések számára, az oktatási, foglalkozási kérdésekre, az 1950-es és 1960-as években bekövetkezett iparosodás romákra gyakorolt hatására, valamint a jövedelmi viszonyaikra.

1993-ban Kemény és Havas 468.000 körül becsülte a romák számát, és ismét egy 2%-os reprezentatív mintát vett a nyelv és a lakóhely viszonylatában¹² (továbbiakban: Kemény, Havas 1995). Ezen kutatás lefolytatása céljából az 1992-es iskolai statisztikát használták, amely akkor még tartalmazott a tanárok által a romákkal kapcsolatosan szolgáltatott információkat, és így az arányok tekintetében egy elég pontos becslésre adott lehetőséget

⁷ Havas Gábor és Liskó Ilona, *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*, Kutatási zárótanulmány 2004. szeptember, Felsőoktatási Kutatóintézet, kézirat (továbbiakban: Havas és Liskó, 2004).

⁸ Szegregáltak azokat az iskolákat tekintik, amelyekben a roma tanulók aránya az iskola egy adott osztályában legalább 50%-kal magasabb az iskola egy másik osztályába járó romák arányánál.

⁹ A módszertant a folyóiratokban élesen kritizálták 2004-ben, amikor Babusik az egészségügy területén tapasztalható hátrányos megkülönböztetés témájában publikált egy tanulmányt.

¹⁰ Babusik Ferenc, *A roma óvodáskorúak óvodáztatási helyzete*. Budapest: Delphoi Consulting, 2002, elérhető az alábbi honlapon <http://www.delphoi.hu> (továbbiakban: Babusik 2002).

¹¹ Kemény István (szerk.), *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. Budapest: MTA Szociológiai Intézet, 1976. (továbbiakban: Kemény 1971).

¹² Havas Gábor és Kemény István, „A magyarországi romákról”, *Szociológiai Szemle*, No. 3, 1995. (továbbiakban: Kemény és Havas 1995).

azon elméleti szakemberek számára, akik az észlelés alapján történő etnikai azonosság módszere mellett érvelnek. A szakemberek célja az volt, hogy feltérképezzék az 1971-es kutatás óta bekövetkezett változásokat.

2003-ban Kemény és Janky 540.800 körül becsülte a romák számát, amelyből egy százalékos reprezentatív mintát képzett. (továbbiakban: Kemény és Janky 2003).¹³ 1.165 otthont és 5.408 embert foglalt magába a kutatásuk. A kutatás utolsó részében a kormányzat gazdasági és munkaügyi politikájának hatását próbálták mérni, valamint az eltérő társadalmi osztályok egymáshoz viszonyított relatív helyzetét. 2003-ban Kemény és Janky azt tapasztalták, hogy a teljes roma népesség 4.6%-a beszélt beásul (26,220 személy) és 7.7 százaléka (44,000) beszélt romaniul a magyar mellett.

Néhány kutató szerint a szociológiai tanulmányok megbízhatóbb adatokat szolgáltatnak, mint az államilag szervezett népszámlálások. Babusik a következőképpen összegezte ezt a módszertani kérdést:

Az elméleti és jogi viták ellenére, valamint figyelemmel a mai, nagymértékben torzult magyar népszámlálási adatokra, az empirikus szociológia lehet, hogy oda fog eljutni, hogy a környezet ítélete alapján felállított statisztikákra fog támaszkodni az egyének etnikai hovatartozásával kapcsolatban. Szükséggé vált olyan eljárások kidolgozása, melyek mind a jogi követelményekkel, mind a statisztikákkal szemben a megbízhatóság kapcsán támasztott követelményeknek megfelelnek. Kézdi Gábor és Kertesi Gábor magyar szociológusok készítettek el először ilyen metodológiát, melynek segítségével lehetővé vált megbecsülni a romák tényleges számát a magyar településeken. Saját tapasztalataim szerint ez a legmegbízhatóbb módszer a települések roma lakosai számának becslésére.¹⁴

Kertesi és Kézdi 1998-ban a saját kutatásukat követően becslésekkel álltak elő az iskolai statisztikák alapján.¹⁵ 2005-ben úgy találták, hogy a roma népesség számára vonatkozó legrealisztikusabb becslés 455.000 körüli.¹⁶ A tanulmányukban kritizálták a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) által használt módszertanokat is. Közvetlen és közvetett becslések (400.000 és. 600.000), amelyek az 1993-ban folytatott nemzeti kisebbségekkel kapcsolatos adatgyűjtésen alapultak, olyan nagymértékben különböztek, hogy a KSH kutatásai megbízhatatlanná váltak. Kemény és Janky a roma háztartásokban élők

¹³ Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella, *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2004 (továbbiakban: Kemény és Janky, 2003).

¹⁴ Babusik Ferenc: „Legitimáció, statisztika és kutatómódszertan – Ki a roma ma Magyarországon és mit tudhatunk (nem tudhatunk) meg a romákról?” in *Roma Rights Quarterly* 2003/1, elérhető <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1937&archiv=1>.

¹⁵ Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, *A cigány népesség Magyarországon*, Budapest, socio-typo, 1998 (továbbiakban: Kertesi, Kézdi 1998). A szerzők részletesen ismertetik azt, hogy hogyan állították elő az adatokat szükség esetén fragmentumokból és kiigazított becslésekből. 313. o.

¹⁶ Kertesi Gábor, *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*, 2005, Budapest, Osiris Kiadó (továbbiakban: Kertesi), a vonatkozó fejezet társszerzője Kézdi Gábor, 454. o.

számát 520.000 és 650.000 között becsülik, akik között kb. 20.000-en nem roma etnikai hovatartozásúak.¹⁷

2.2 Beiratkozási adatok és trendek

2005. január 1-jén a teljes magyar népesség 10.097.549 volt, amely 10.077.000-re csökkent 2006. január 1-jére.¹⁸

Magyarországon a nemzeti és etnikai kisebbségeket külön védi a nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló 1993. évi LXXVII. törvény (Nektv.), amely elismeri a 13 legnagyobb kisebbségi csoportot, köztük a romákét is.¹⁹ A törvény azonban nem határozza meg a nemzeti vagy etnikai kisebbség fogalmát, sem azt, hogy ki minősül romának. Ennek következtében például, politikai egyeztetések/viták eredményeképpen, a kisebbségi törvény szempontjából a zsidók nem minősülnek nemzeti vagy etnikai kisebbségnek.

A romák számára vonatkozó becslések 400.000 és 600.000 között mozognak. A 2001-es népszámlálás során 190.046 személy nevezte magát romának.²⁰ Emellett 129.259 fő mondta, hogy van valamilyen kulturális kötődése ehhez az etnikai csoporthoz.²¹ A második legnagyobb magyar kisebbséggel, a némettel kapcsolatos adat ugyanebben a tárgykörben a 62.233 és 88.416 volt. Az 1990-es népszámlálás során 164.406 személy vallotta magát romának, akik 29.2 százaléka anyanyelveként beszélte a romanit vagy a beást.

Az 1. sz. táblázat mutatja az iskoláskorú gyerekek arányát a roma népességen belül 1993-ban és 2003-ban.

¹⁷ Kemény István és Janky Béla, *A 2003. évi cigány felmérésről: Népesedési, nyelvhasználati és nemzeti-ségi adatok*, elérhető: <http://beszelo.c3.hu/archivum/index.htm>.

¹⁸ Központi Statisztikai Hivatal, megtalálható: <http://www.ksh.hu>.

¹⁹ A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény (a továbbiakban: Nektv.) 61. §-a.

²⁰ Központi Statisztikai Hivatal, Népszámlálás 2001 (továbbiakban: 2001-es népszámlálás), Táblázat 2.1, Nemzetiség. Elérhető: <http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tabl05/load05.html>.

²¹ 2001-es népszámlálás, Táblázat 2.2, Nemzetiségi kulturális értékekhez, hagyományokhoz kötődés. Elérhető: <http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/04/tabhun/tabl06/load06.html>.

1. táblázat: Roma iskoláskorú népesség (1993 és 2003)

Év	A teljes roma lakosság arányában %	
	0-14	15-19
1993	35.4	11.8
2003	36.8	10.3

Forrás: Kemény–Janky, 2003 és Babusik, 2003 (1)

Az évek során változtak a romák általános iskolai képzésben való részvételének arányára vonatkozó becslések is. Kertesi szerint az 1970-es 5.35%-ról 1989-re 6.23%-ra nőtt ez a szám,²² míg Kemény és Janky szerint ez az arány 1971-ben az iskoláskorú népességen belül 6% volt, amely 11%-ra emelkedett 1999-ben.²³

A legutolsó iskolai statisztika szerint, mely még rögzített a roma kisebbséggel kapcsolatos adatokat is, 1992-ben 74.241 roma járt az általános 1-8. osztályába.²⁴ Ez a teljes általános iskolai tanulók 7.12%-ának felelt meg.²⁵ Azonban ezt a számot Kertesi felülvizsgálta és 88.182-re módosította.²⁶

Az alábbi táblázat mutatja az 1990-es és 1991-92-es számokat. 2004–2005-ben a roma általános iskolások becsült száma 110,000–140,000 volt, ami a teljes létszám 12.4 és 15.7%-nak felelt meg.

²² Kertesi, Kézdi 1998, 320. o.

²³ Kemény és Janky, 2003.

²⁴ *Iskolai Statisztika 1992/1993.*

²⁵ Kertesi, Kézdi 1998, 320. o.

²⁶ Kertesi, Kézdi 1998, 430. o.

2. táblázat: Óvodás és iskoláskorú népesség – magyar és roma népesség (1990, 1991 és 2004)

Év		Tanulók teljes száma						
		Óvodai nevelés		Általános iskolai oktatás		Teljes középiskolai oktatás (általános, szakképzés)		
		Magyar	Roma	Magyar	Roma	Magyar	Roma	
1990	Bázis év	391,950	–	1,177,612	73,825	585,390	4,873	(536)*
1991/92	Legmagasabb létszámú beiratkozás éve (magyar)	394,937	–	1,124,098	72,717	605,148	3,953	(535)*
2004/05	Legalacsonyabb létszámú beiratkozás éve (magyar)	326,999	Babusik	890,551	110–140,000 (becslés a Kemény és Janky 2003-as arányai alapján)	664,266	–	–

*Amelyből a nem szakképzésre járók teljes száma²⁷

Forrás: 1992-es és 2005-ös iskolai statisztika; az 1992-es adatok Kertesi 1998-ban publikált munkáján alapulnak; a 2005-ös adatok az OKM-től származnak

A 2003-ban folyt kutatás alapján²⁸ Kemény és Janky azt jelzik előre, hogy 2008-ra az iskoláskorú népességben belül a romák aránya 15%-ra fog emelkedni, és ezt követően is folytatódni fog ez a tendencia. Azonban más kutatók arra figyelmeztetnek, hogy Kemény és Janky becslései torzíthatnak, mivel azok a kevésbé asszimilálódott családok, amelyek rosszabb általános körülmények között élnek és több gyermeket nevelnek az átlagosnál, felülreprezentáltak a kutatási mintában. Kertesi úgy becsli, hogy kissé 3% alatti évenkénti növekedést realiztikusabb feltételezni az általános iskolába járó romák száma tekintetében.²⁹ Legutóbb, idézve a miniszteri biztost, a Reuters azt jelentette, hogy 138.000 roma iratkozott be 2006 májusában az általános iskolákba.³⁰

Hivatalos adatok e tárgyban nem érhetőek el, de az általános iskolába való általános jellegű be nem iratkozásról, mint szisztematikus vagy látható problémáról nem érkezett jel-

²⁷ Kemény, Havas, 1995, 490–491. o.

²⁸ Kemény és Janky, 2003.

²⁹ Kertesi, 354–355. o.

³⁰ Reuters, „Magyarország ígéretet tett az iskolai roma szegregáció felszámolására 2008-ra”, 10/05/2006 – 17:12.

zés évtizedek óta Magyarországon, még a szegregáció témájában sem.³¹ Azonban az óvodai nevelés keretében Babusik azt állítja, hogy a be nem iratkozás a roma népesség 20 százalékát érintheti az egyes korcsoportokban, különösen 3-5 éves korban.³² 2002-ben Babusik azt állapította meg, hogy az akkori, hatodik osztályos roma gyerekek 6.5 százaléka soha nem járt óvodába.³³ Havas, Kemény és Liskó szintén azt találták, hogy a speciális iskolákban oktatott romák 36.8 százaléka soha nem járt óvodába, szemben a normál iskolai oktatásban részt vevők 4.9 százalékával,³⁴ ami nagyon jól bizonyítja a szegregáció megszüntetésért folytatott küzdelemben a jó minőségű óvodai neveléshez való hozzájutás komoly szerepét.

Havas, Kemény and Liskó 2002-ben nem mutatott ki jelentős különbséget a roma lányok és fiúk beiratkozási adatai között.

2.2 Lemorzsolódás az iskolából, a tanulmányok befejezése

2.2.1 Óvoda

1993. szeptember 1-je óta (ekkor lépett hatályba a Közoktv.) az óvodai képzés a gyerekek számára 3 éves kortól az iskola megkezdéséig volt elérhető. A 2003. szeptember 1-jei módosítást követően „az óvodák nem tagadhatják meg a felvételt” a hátrányos helyzetű gyerekeknek, és 2005-től nem utasíthatják vissza „a halmozottan hátrányos helyzetű” gyerekek felvételét 3 éves kortól,³⁵ akik között sok roma található (lásd 3.1. pontot). Egyébként 5 éves kortól naponta legalább 4 órát kötelező óvodába járni.³⁶

Az alábbi 3. sz. Táblázat mutatja az óvodába járó gyerekek életkori megoszlását. Azt azonban hozzá kell tenni, hogy egyes kutatások szerint a romák 20%-a olyan körzetekben él, ahol nincs óvoda, s ez befolyásolhatja a beiratkozást is (lásd 4.1 rész).³⁷

³¹ Havas Gábor és Liskó Ilona, *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában, Kutatási zárótanulmány 2004. szeptember*, Felsőoktatási Kutatóintézet, kézirat, 70. o., (továbbiakban: Havas és Liskó 2004). Ez a téma nem szerepel az aggodalomra okot adó témák között.

³² Babusik Ferenc: *Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános in „Új Pedagógiai Szemle”* 2003/10, (a továbbiakban: Babusik 2003(1)) elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-ta-babusik-kesoi>.

³³ Babusik, 2003(1).

³⁴ Havas, Kemény és Liskó, 2002, 50–51. o.

³⁵ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Közoktv.) 65. § (2) bek.

³⁶ Közoktv. 24. § (3)

³⁷ Babusik 2002, 8. o.

3. táblázat: Az óvodába járó gyerekek életkori megoszlása – magyar és roma népesség (2002)

Korcsoport	Az óvodába járók aránya korcsoportok szerint (%)	
	Az összes óvodába járó gyermeket tekintve	Roma óvodások
3 évnél fiatalabb	2.0	1.6
3-4	24.1	20.7
4-5	26.1	25.9
5-6	28.2	29.6
6-7	17.3	19.7
7 évesnél idősebb	1.4	2.4
Összes	99.1	99.9

Forrás: Babusik 2002

Babusik azt írja, hogy ez az életkori megoszlás [az óvodákban] érzéketesebben mutatja azt, hogy mely életkorban kezdik el és fejezik be a gyerekek az óvodai nevelést”.³⁸ Tekintettel arra, hogy 2002-ben az óvodai nevelés csak az 5-6 évesek számára volt kötelező, ez a korcsoport jelentette a legnagyobb részt az összes, óvodába járó korcsoport között. Azonban időközben a vonatkozó jogszabály módosult úgy, hogy „a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket” – akik közül sok roma – korábban kell az óvodába felvenni, vagyis a harmadik életévtől.³⁹ Ezen módosítások hatása még nem ismert, de elbeszélések azt sugallják, hogy ezeket a rendelkezéseket gyakran megsértik. Egy 2000-ben végzett kutatás szerint 3 éves korától csak minden második roma járt óvodába, és a romák többsége soha nem is járt rendszeresen.⁴⁰

2002-ben bekövetkezett jogszabály változás óta a halmozottan hátrányos helyzetűek hamarabb kezdenek óvodába járni, azonban ezen változások hatása még nem ismert. A vélemények azonban azt sugallják, hogy ezt az előírást gyakran megsértik.

Sem az óvoda mérete, sem az oda beiratkozott roma gyermekek aránya nem tűnik olyanoknak, mint amely lényeges hatással lenne az óvodai nevelés kezdetére.⁴¹ A többségi társadalomhoz tartozó gyerekeket – akiknek szülei iskolai végzettségük miatt gyakrabban állnak munkába – hamarabb vennék a roma gyerekekénél – akiknek a szülei nagy

³⁸ Babusik 2002.

³⁹ Közoktv. 65. § (2).

⁴⁰ Havas, Kemény és Liskó, 2002, 51. o.

⁴¹ Babusik 2002.

valószínűséggel munkanélküliek és ezért vannak otthon – ami⁴² azt sugallja, hogy az óvodák irányítói kapcsolatot vélnek felfedezni a roma etnicitás és a hátrányos társadalmi helyzet között,⁴³ és azt bizonyítja, hogy a többségi társadalomhoz tartozó gyerekeket hamarabb vennék fel a roma gyerekeknél, ami a hátrányos megkülönböztetés egy formáját valósítja meg. Sok olyan óvoda, amelybe nem jár elég gyermek, felvesz hátrányos helyzetű gyermekeket 3 éves koruk előtt is.

A kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy a roma gyermekek átlagosan kevesebb évet töltenek el az óvodai nevelésben, mint a nem roma társaik, hogy egy részük soha nem is jár óvodába, és hogy a részükre nyújtott szolgáltatás minősége esetenként gyengébb.

Egy 1999-ben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében készített tanulmány azt állapította meg, hogy míg a mintában szereplő gyermekek fele 2-4 évet töltött óvodában, az ugyanabban a mintában szereplő roma gyerekek egy, vagy annál kevesebb időt töltöttek el az óvodai nevelés keretében.⁴⁴ A tanulmány azt is leszögezi, hogy a gyerekek a rendszertelen óvodába járáson túl sokszor hiányoztak betegség miatt, és néhány faluban az óvodai nevelés csak heti két nap, naponta két órában volt elérhető.⁴⁵ A kimaradásra volt még példa telítettség miatt vagy közegészségügyi okból is.⁴⁶

2.2.2 Általános iskola

Általánosságban kijelenthető, hogy a roma gyerekek később kezdik és később is fejezik be az általános iskolai oktatást, mint a többséghez tartozó gyerekek. Habár a legutóbbi jogszabály módosítások következtében a tankötelezettség 18 éves korig fennáll,⁴⁷ a roma gyerekeknek riasztóan nagy hányada még eddig az életkorig sem fejezi be az általános iskolai tanulmányait.⁴⁸ Így azok a roma gyerekek, akik befejezik az általános iskolai tanulmányaikat, úgy tűnik, nyolc vagy kilenc évet töltenek el az iskolában.

A Babusik által 2003-ban végzett kutatás arra az eredményre jutott, hogy míg a többségi gyerekek 70 százaléka 6 vagy 7 évesen kezdi meg a tanulmányait, a roma gyerekek esetében ez az arány csak 50 százalék, s esetükben 10 százaléuk csak 8 évesen, vagy még később kezdi meg a tanulmányait.⁴⁹ Havas, Kemény és Liskó másrészt azt találták 2002-ben, hogy a roma gyerekek többségét hat-hétévesen írták be az általános iskolába, ami a szokásos beiratkozási időpont. Az ő kutatásuk azt állítja, hogy a gyerekek 41 százaléka 6 évesen kezdte az általános iskolát, 56 százaléka 7 évesen, végül 3 százaléuk

⁴² Babusik 2002.

⁴³ Babusik 2002.

⁴⁴ Loss Sándor, „Egy csapásra”, *Beszélő*, 2001 január (továbbiakban: Loss 2001).

⁴⁵ Loss 2001.

⁴⁶ Loss 2001.

⁴⁷ A 2003. évi LXI. törvény által módosított szövegű Közoktv. 6. § (3) bekezdés.

⁴⁸ Babusik 2003(1).

⁴⁹ Babusik 2003(1).

8 évesen vagy annál később.⁵⁰ Ez a tanulmány a kései beiratkozást a nagyobb városokban találta jellemzőnek.

Azt szintén érdemes megjegyezni, hogy Babusik tanulmánya szerint az adott körzetben élő roma gyerekek arányától függetlenül abban az esetben, ha egy iskolában van kisebbségi oktatási program (lásd 4.6 rész), kevesebb gyereket iratnak be hat- vagy hétévesen, erre inkább később kerül sor. A kutatást szerint a beiratkozás éve nem befolyásolja annak arányát, hogy mennyien fejezik be az általános iskolai tanulmányaikat egy adott általános iskolában, azonban annak a falunak vagy városnak a mérete, ahol az iskola található, lényegesnek tűnik. A legkisebb falvakban és a legnagyobb városokban a gyerekek kisebb hányadát iratják be hat vagy hétéves korban mint az országos átlag. A kis falvakban mind a többségi, mind a roma gyerekek tekintetében az a legjellemzőbb, hogy az első osztályt 8 évesnél idősebben kezdik meg, ez a szám a romák esetében 40 százalék.⁵¹ A többségi és a roma gyerekek számára egyaránt hiányzó óvodák magyarázatul szolgálhatnak a falusi környezetben a kései iskolakezdésre.

Nagyobb különbségek tapasztalhatók azonban a többségi és a roma gyerekek között a tekintetben, hogy az általános iskolai tanulmányokat hány évesen fejezik be, sőt, abban is, hogy befejezik-e egyáltalán. Az erre vonatkozó adatok tulajdonképpen nem is változtak az elmúlt öt év során.

4. táblázat: Az általános iskolát befejező gyerekek életkora a többségi és a roma gyerekek összehasonlításában

Életkor az iskola befejezésekor	Magyar	Roma
14	70	40-45
15	27	30
16	3	15
16 fölött	0	0
Soha nem fejezi be	0	10
Összes	100	100

Forrás: Babusik 2003(1)

⁵⁰ Havas, Kemény és Liskó 2002, 53. o.

⁵¹ Babusik 2003(1).

Az általános iskolák 70.2 százalékában minden roma tanuló sikeresen befejezi a tanulmányait.⁵² A tanulmányokból történő lemorzsolódási arányok közti különbség okait még nem ismerték fel, habár a falu vagy város mérete és országon belüli elhelyezkedése, az iskola mérete, a roma gyerekek aránya, a hátrányos helyzetű gyerekek aránya az első osztályban, a roma kisebbségi oktatás és a speciális oktatás léte mind szóba jött már. Meglepő módon a kutatás nem állapított meg összefüggést a beiratkozási életkor és a kiesési arány között. Bár a beiratkozási trendek tekintetében történt változások nem zárhatók ki, az oktatás minősége, a tanítás és olyan nem megfogható tényezők, mint pl. az iskolai hangulat mind szerepet játszhatnak.⁵³ Egy 2004-es tanulmány azt állapította meg, hogy az 1990-es években jellemző, 16 éves korig tartó tankötelezettség ellenére az általános iskolai tanulmányaikat be nem fejező gyerekek száma nem csökkent, hanem ténylegesen kissé emelkedett. Az utóbbi években az arány 5 százalék körül állandósult, ami évente 5-6.000 gyereket jelent.⁵⁴

Egy olyan minta alapján, melyben a szegregált iskolák felülreprezentáltak voltak, Havas és Liskó 2004-ben arra az eredményre jutottak, hogy „valószínűleg nem járunk messze az igazságtól, ha úgy fogalmazunk, hogy az iskolai felmentések előfordulása és az eljárással érintett tanulók aránya is közel kétszer olyan gyakori a romák, mint a nem romák esetében”.⁵⁵ Továbbá azt is kijelentik, hogy „a két gyerek-csoport esetében a felmentések oka is különbözik. A nem roma tanulókat a leggyakrabban „szülői kérésre” mentik fel, míg a romák esetében a „túlkorosság” a felmentés leggyakoribb oka, és a felmentés az iskola kezdeményezésére történik. A túlkorosság mellett a korai családalapítás (terhesség, élettársi viszony) is lényegesen gyakrabban fordul elő a romák, mint a nem romák esetében”.⁵⁶ A felmentésekkel kapcsolatos trendeket vizsgálva Havas és Liskó azt figyelték meg, hogy míg nyolc év alatt a nem romák felmentésének aránya 0.2 százalékkal nőtt, addig a romák esetében ez a szám megduplázódott. Végül, amint az alábbi 7. sz. Táblázat mutatja, Havas és Liskó arra a következtetésre jutnak, hogy a roma tanulókat csoportosan szegregáló iskolák 73 százalékában a felmentés – amelyet ők egyéni szegregációnak neveznek – szintén jellemző.⁵⁷

⁵² A fennmaradó 29.8 százalék tartalmazza azon iskolákat, melyekben a tanulók lemorzsolódási aránya kevesebb mint 17% (10.8%), 17–33.3% között van (9.8%) és 33.3 fölött van (9.2%). Babusik 2003(1).

⁵³ Babusik 2003(1).

⁵⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok, OECD analitikus ország jelentés – Magyarország*, készítette Radó Péter Radó együttműködésben Horn Dániellel, Kasza Georginával, Keller Judittal és Lannert Judittal, sulíNova Kht., Oktatáspolitikai Elemzések Központja, (továbbiakban: OECD, *Méltányosság a Közoktatásban*, 2005), 17. o.

⁵⁵ Havas és Liskó 2004, 70. o.

⁵⁶ Havas és Liskó 2004, 71. o.

⁵⁷ Havas és Liskó 2004, 72. o.

5. táblázat: A csoportos és az egyéni elkülönítés összefüggése (2004)

Van-e roma felmentett?	Működik-e roma többségű osztály az iskolában?		Roma többségű az iskola	Összesen
	Igen	Nem		
Nem	26.7%	40.8%	33.3%	35.3%
Igen	73.3%	59.2%	66.7%	64.7%
Iskolák száma	187	314	66	567

Forrás: Havas és Liskó 2004, 72. o.

2.2.3 Középiskolai oktatás

A középiskolákban továbbtanuló romákkal és az általuk választott középiskolák típusával foglalkozó kutatások eredményei változók. A kutatások becslése szerint a roma tanulók 15.6 és 22.1 százalék közti aránya folytatja tanulmányait olyan középiskolában, amely a munkaerő-piacon jó lehetőséget biztosít, szemben az ugyanazon általános iskolát elvégző többségi tanulók 34.7-től 53.2 százalékig terjedő arányával. 2004 Havas és Liskó azt állapították meg, hogy 5-6 százalékuk megy olyan speciális iskolába, amelyek alapvetően semmi esélyét nem nyújtják a továbbtanulásnak, 66 százalékuk tanul szakközépiskolákban és 20 százalékuk olyan középiskolában, amely érettségit ad.

Lényeges adat, hogy az általános iskolák 40%-ából egyetlen roma tanulót sem vettek fel gimnáziumba vagy szakközépiskolába.⁵⁸ Havas és Liskó 2004-ben azt állapították meg, hogy a romák tíz százaléka nem tanul tovább középiskolában. Azonban megfigyeltek egy pozitív trendet is: azt, hogy a roma tanulókat piacképes képzettséget nyújtó középiskolai oktatásban tartják meg (az arány 10 év alatt 30-ról 64 százalékra emelkedett) és csökkent azok aránya is, akik nem végeznek külön tanulmányokat a középiskolai oktatás mellett (50-ről 8 százalékra csökkent az arány). A szerzők rámutattak továbbá arra is, hogy Budapesten a romák szorosan követik a többségi tanulók kapcsán megfigyelhető trendeket a középiskolai oktatásban.⁵⁹

Habár arra van bizonyíték, hogy több roma gyerek jár középiskolába, az ilyen gyerekek többsége inkább szakképzésben vesz részt, amint az az alábbi táblázatból is kitűnik. A magasabb szintű képzést nyújtó intézmények vonatkozásában nem tapasztalható ugyanilyen növekedés.

⁵⁸ Babusik 2003(1).

⁵⁹ Havas és Liskó 2004, 77–79. o.

6. táblázat: A roma népesség középiskolai oktatáshoz való hozzáférése (1994 és 1998)

A középiskolai oktatás típusa	A középiskolai oktatásban résztvevő roma tanulók aránya (%)	
	1994	1998/99
Az iskola elvégzése után nincs további képzés	48.8	14.9
Speciális szakiskola	9.4	9.4
Szakiskola	31.2	56.5
Szakközépiskola	10.0	15.4
Gimnázium	0.6	3.6
Összesen	100.0	99.8

Forrás: KSH 1994; Havas, Kemény és Liskó, 2002.

2003-ban az Országos Közoktatási Intézet a következőről számolt be:

[...] az érettségire felkészítő képzésekben a romák részvételének aránya emelkedett az elmúlt években. Azonban a középiskolában tanulók számának növekedése miatt a roma és a nem roma tanulók közti különbségek látszólag nem változtak. Ez a növekedés is szinte kizárólag a cigány tanulók szakképzésben való részvételének növekedésével magyarázható, a gimnáziumokban továbbtanuló cigány gyermekek aránya elenyésző maradt. Havas, Kemény és Liskó 2000-ben végzett kutatási eredményei szerint az első osztályban elért tanulmányi eredményekhez képest a cigány tanulók teljesítménye a hatodik osztály végére átlagosan közel 10 százalékkal csökken. A megkérdozett pedagógusok a teljesítményromlás okaiként egyebek között a hiányos taneszközöket, a nem megfelelő otthoni tanulási körülményeket, az otthoni tanulásra fordítható időt csökkentő családi munkamegosztást, a családi problémák miatt az átlagosnál gyakoribb hiányzást, valamint a szülői támogatás hiányát sorolták fel. Az átlagosnál jobban romlik a tanulmányi eredménye a nagyvárosban élő cigány gyermekeknek, a külterületi lakóhelyen és cigánytelepen élőknek és az általános iskolai végzettséggel nem rendelkező szülők gyermekeinek.⁶⁰

1998–1999-ben a középiskolába felvételt nyert romák több mint 15%-a szakmunkás-képzőbe ment, ami az ilyen típusú képzésben résztvevő tanulók 33,4%-át jelentette. A romáknak csak 6,5%-a ment gimnáziumba, ami az ilyen iskolásoknak az egyhetedét jelenti. Annak következtében, hogy ezeket az adatokat általános iskolák szolgáltatták, az nem ismert, hogy ténylegesen a felvételt nyert gyerekek hány százaléka kezdte meg középiskolai tanulmányait. 2002-ben a romák túlnyomó többsége (77,8%) szakmunkás-

⁶⁰ Sajátos igények és egyenlőtlenségek a magyar oktatásban 2003-ban, elérhető <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Education2003-Special>.

képzőben vagy szakközépiskolában folytatta tanulmányait. Az ilyen iskolában a romák másfélszer nagyobb eséllyel iratkoznak be, mint többségi társaik.⁶¹

A 2003-as kutatás azt a következtetést vonta le, hogy a falu vagy város nagysága döntő jelentőségű a középiskolai tanulmányok sikeressége terén. Minél kisebb az a falu, ahol a tanuló az általános iskolai tanulmányait végzi, annál alacsonyabb lesz a választott középiskolai oktatás szintje.⁶² A nagyobb városokból származó túlkoros gyerekek magasabb számban fordulnak elő azok között, akiket nem vesznek fel még szakiskolába sem az első alkalommal. A tanulmány felhívta a figyelmet arra is, hogy a középiskolák között egyre terjed az a gyakorlat, hogy a nemkívánatos gyerekeket a felvételi eljárások során kiszűrik.⁶³

Babusik azt állapította meg, hogy a nagyobb számú romát oktató általános iskolában a tanulók 89-97 százalékát veszik fel valamilyen középiskolába. (lásd 7. Táblázat).⁶⁴ Továbbá, minél nagyobb a roma gyerekek aránya az adott iskolában, annál többen jutnak be közülük középiskolába. Azonban átlagosan csak a romák 60-68 százaléka folytatja tanulmányait a középiskolában. Babusik végül arról számol be, hogy „minél több roma gyerek tanul egy iskolában, és így minél nagyobb a szegregáció az iskolák között, annál nagyobb azon roma gyerekek aránya, akik nem tanulnak tovább középiskolában.”⁶⁵ Babusik megjegyzi azt is, hogy az általános vagy a középiskola igazgatójának végzettségi szintje korrelál a gimnáziumban tovább tanuló romák arányával,⁶⁶ és hogy „az iskolán belüli szegregáció, a tanárok negatív attitűdje és a csökkenő követelményszintek elkerülhetetlenül rontják a roma gyerekek továbbtanulási esélyeit, és így esélyüket a társadalmi mobilitásra is.”⁶⁷

⁶¹ Babusik, 2003 (1)

⁶² OKI, *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* (továbbiakban: OKI, *Közoktatásról 2003*), 4. fejezet: „Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás” (Lannert Judit – Mártonfi György). Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Tovabbhaladas>.

⁶³ OECD, *Részesedés a Közoktatásban 2005*, 26. o.

⁶⁴ Babusik 2003(1).

⁶⁵ Babusik 2003(1), 79. o.

⁶⁶ Babusik 2003(1), 80. o.

⁶⁷ Babusik 2003(1), 82. o.

7. táblázat: A középiskolába való felvétel és az általános iskolai szegregáció mértéke közötti összefüggés (2003)

A roma tanulók aránya az általános iskolában (%)	Sikeres középiskolai felvétel aránya (%)	
	Összes tanuló	Roma tanulók
10–25.00	96.8	59.6
25.10–38.50	88.7	67.7
38.51–62.50	89.1	63.3
Több mint 62.51	91.3	63.9

Forrás: Babusik 2003(1)

Az alábbi, 8. számú táblázat mutatja a középiskolák különböző típusaiban a lemorzsolódási arányokat 1990-től 1998-ig. Ezek az arányok a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban folyamatosan csökkentek az érintett időszakban. Azonban mivel a romák a szakképzésben felülreprezentáltak, riasztó az a tény, hogy az oktatásnak ebben a formájában az előző két típussal szemben a lemorzsolódási arány jelentősen emelkedett.⁶⁸

8. táblázat: Lemorzsolódási arány a középiskolai oktatásban (1990–1998)

A befejezés éve	Lemorzsolódási aránya (a beiratkozási számok alapján) (%)			
	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Összesen
1990/91	11.9	16.7	23.0	17.2
1991/92	11.2	17.2	22.8	17.1
1992/93	11.5	15.8	22.9	16.7
1993/94	10.4	15.2	21.1	15.6
1994/95	9.3	15.3	20.9	15.2
1995/96	10.1	11.1	20.4	13.9
1996/97	9.3	8.7	23.0	13.7
1997/98	9.1	4.0	24.7	11.6
1998/99	8.5	3.0	31.6	14.4

Forrás: Szakképzés Magyarországon (becsült érték) Liskó, Beszélő 2003

⁶⁸ Liskó Ilona, Kudarok a középfokú iskolákban, *Beszélő*, július–augusztus 2003, elérhető: <http://beszelo.c3.hu/archivum/index.htm>

2.4 A szegregáció típusai és elterjedtsége

2.4.1 A szegregáció általános mintái

Az Ebktv. értelmében jogellenes elkülönítésnek minősül minden olyan tevékenység, mulasztás, intézkedés, feltétel, utasítás vagy gyakorlat, amely védett tulajdonság alapján (ennek minősül az etnikai vagy faji hovatartozás is) törvény külön felhatalmazása hiányában személyek vagy személyek csoportját összehasonlítható helyzetben lévők személyhez vagy személyek csoportjához képest elkülöníti.⁶⁹ A törvény ez alól egyetlen kivételt ismer az oktatás területén, nevezetesen a kisebbségi oktatás megszervezését szülői belegyezés alapján.⁷⁰

Havas és Liskó 2002-es és 2004-es kutatásai azt állapították meg, hogy a roma tanulók oktatási szegregációjának szintje 1990 óta emelkedett az általános iskolai oktatásban.⁷¹ 2004-ben Havas és Liskó rámutatott az olyan általános iskolák számának további emelkedésére is, ahol a tanulók többsége roma – az 1999/2000-es év 126 iskolájáról 2004-re 178-ra nőtt ez a szám, míg további 67 iskolában volt 40%-nál magasabb a roma tanulók aránya, s ez jelenleg is növekszik.

Havas és Liskó akkor állapít meg szegregációt iskola/osztály szinten, ha az adott iskola egyik osztályában a roma tanulók aránya 50%-kal eltér az ugyanazon iskola másik osztályába járó romák arányától.

Ugyanezen kutatás szerint 1992-ben a roma gyerekek 7.1 százaléka tanult olyan intézményekben, amelyekbe főleg romák jártak. 2000-re ez a szám 18.1 százalékra emelkedett. 2004-ben már minden negyedik vagy ötödik roma gyerek (20-25 százalék) olyan általános iskolába járt, amelyekben a roma gyerekek aránya meghaladta a 40%-ot, és minden hatodik roma gyerek olyan iskolába tanult, amelyben a tanulók több mint fele roma volt.⁷² A vizsgált iskolák 86 százalékától származó adatok és a 2004-es reprezentatív adatok alapján Havas és Liskó azt a következtetést vonják le, hogy kétszer annyi társadalmilag hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyerek járt olyan általános iskolába, melyekben a romák a teljes tanulósám több mint 20%-át tették ki, mint amennyi ez az „átlagos” általános iskolában jellemző volt. Ez megerősíti azt az előző megállapítást, hogy az etnikai alapú szegregáció magában foglalja a társadalmi osztályon alapuló szegregációt is.

Havas és Liskó kutatása alapján míg a 2000. évi mintájukban 111 olyan iskola szerepelt, amelyben a romák aránya meghaladta az 50%-ot, ez az arány 55%-ra nőtt 2004-re, ami még erősebb szegregációs tendenciákra utal. A legnagyobb növekedési arányt a nagyobb falvakban (8.2 százalék) és Budapesten (6.6 százalék) lehetett megfigyelni, ami

⁶⁹ Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi XCCV. törvény (a továbbiakban: Ebktv.) 7. § (2) bekezdés és 10. §. (2) bekezdés.

⁷⁰ Ebktv. 28. § (2) bekezdés és Nektv. 43. §. (4) bekezdés.

⁷¹ Havas, Kemény és Liskó 2002., 81. o.

⁷² Havas és Liskó 2004., 6. o.

arra utal, hogy az iskolák közötti választás, amely szoros kapcsolatban áll a tanulók és a szüleik iskolák közti szabad választásával, fontos szerepet játszik a szegregáció mértékének emelkedésében.

Havas és Liskó a 2004-es tanulmányukban azt találták, hogy „minél magasabb a roma tanulók aránya a helyi iskolában, annál magasabb a más településre járók aránya is. Ahol a roma tanulók aránya 80 százalék fölött van, onnan átlagosan a helyi tanulólétszám 31 százalékát kitevő gyerek jár el más településre, ahol a roma arány 50,1 és 80 százalék között van, ott az eljárók átlagos aránya 11 százalék, s ahol a roma tanulók aránya a helyi iskolában 50 százalék alatt marad, ott az eljárók átlagos aránya is kevesebb 10 százaléknál.”⁷³

Havas és Liskó a 2004-es adatok alapján arra mutatnak rá, hogy minél nagyobb egy városban a romák aránya, annál kisebb az általános iskolák mérete, és többségi gyerekek annál nagyobb aránya jár a környező falvakban vagy városokban iskolába. Az egyiskolás települések 15.9 százalékában a helyi iskola tanulólétszámnak 20 százalékát meghaladó gyerek járt más faluban vagy városban található iskolába, és több mint feleannyi iskolában ez az arány 30% fölötti volt. Havas és Liskó azt vélelmezik, hogy az utóbbi esetben a helyi többségi társadalom az iskolai szegregáció aktív alakítója, és a helyi önkormányzatok úgy tűnik, hajlandóak többet fizetni a szegregáció fenntartásáért. Kisebb falvakban a kiegészítő állami támogatások szintén segítik ezt a folyamatot, amint azt Kemény, Havas és Liskó 2002-es kutatása is mutatja, miszerint a szegregált oktatás fenntartása sokba kerül (lásd 2.4. pontot).

Az ezen jelentés keretében elvégzett kutatások jól ábrázolják az e tekintetben fennálló jelenlegi helyzetet.⁷⁴ Az első esettanulmány, a csökölyi, kimutatta, hogy a „fehér elvándorlás” jelensége kevésbé probléma most, mint volt pár évvel ezelőtt, amikor az úgynevezett baráti kör (az óvoda és a helyi önkormányzat nem roma alkalmazottai) ugyanabban az időben mindannyian kivették gyermeküket a csökölyi iskolából. A szülők azzal magyarázták döntésüket, hogy a romák nagy száma az oktatás minőségének hanyatlásához vezetett az iskolákban.

A második esettanulmányban (Ónod) ezt a problémát súlyosabbnak értékelték, amivel nagyon aktívan foglalkozott a helyi lakosság is. Két vagy három évvel ezelőtt volt egy olyan rövid időszak, amikor a nem roma szülők a gyerekeiket a környező település iskolájába iratták be, ahol a roma gyerekek aránya nagyon alacsony volt. Csakúgy, mint Csökölyön, ezek a szülők is a helyi önkormányzatnál dolgoztak. Az iskolai programokat úgy tervezték meg, hogy azok megállítsák vagy legalább lassítsák az elvándorlást. Ezek az erőfeszítések sikeresnek tűnnek, habár valószínűleg nem maguk a programok ered-

⁷³ Havas és Liskó 2004, 12. o.

⁷⁴ Minden, az EUMAP „Egyenlő hozzáférés a minőségi oktatáshoz a romák számára” keretében elkészült jelentéshez három kiegészítő kutatást végeztek el annak érdekében, hogy az egyéb források eredményeit megerősítsék. A kutatásokból nyert információk a jelentés szövegébe épülnek be. A 2. sz. Melléklet további információkat tartalmaz a kutatásokról. Magyarországon a kutatások helyszínei Csököly, Ónod és Tiszabura voltak.

ményezték ezt a sikert, hanem az, hogy a polgármester úgy döntött, a gyereket visszavisi a helyi iskolába és ezt a döntést követte a helyi önkormányzat többi képviselője. Ennek érdekében, hogy megelőzhető legyen a gyerekek szomszédos településen történő iskoláztatása, a helyi iskola különböző programokat szervez, hogy a szülők jobban megismerhessék az intézményt, a tanárokat és az alkalmazott módszereket, és ennek segítségével jó kapcsolat alakuljon ki a szülők és az iskola között. Az iskolaigazgató véleménye szerint a szülők tapasztalata döntő tényező abban, hogy hova iratják be gyerekeiket. Az iskola vezetése nagyon lényegesnek tartja az iskola pedagógiai programját ahhoz, hogy megelőzhető legyen a múltbeli tapasztalat:

A szülők nem vallották be, hogy mi volt gyermekük másik iskolába történő beiratásának oka, de az valószínűleg az volt, hogy a roma gyerekek aránya megnőtt a helyi iskolában. A döntés nem rossz tapasztalatokon alapult, s nem is ésszerű meggyőződésen. Ugyanis azon szülők küldték gyerekeiket a szomszédos iskolába, akik nem is ismerték a helyit, mondván, hogy az előbbiben nincsenek roma tanulók. Vannak olyan szülők, akik szeretnék visszahozni gyerekeiket, de szégyenlik magukat. Ez a folyamat azonban megtorpant, részben az iskolai programoknak köszönhetően, és részben annak, hogy a szülők meggyőződtek arról, nem éri meg másik faluba iratni gyerekeiket. Maga a polgármester is belesétált az említett csapdába, de őszinte volt és nyilvánosan elismerte, hogy csalódott a szomszédos iskolában és már bánja, hogy oda iratta be a gyerekeit. Most már látja is, hogy ebben az iskolában jobban törődnek a gyerekekkel, a hangulat sokkal barátságosabb és több képzés érhető el a gyerekek számára.⁷⁵

A polgármester a következőkre mutatott rá:

Ezt a pozitív kampányt ezen év során is folytattuk, sok gyereket máshova irattak be ezelőtt, ám más képviselők is visszahozták a gyerekeiket. 2005–2006 során egyetlen gyereket sem irattak más iskolába. Az is igaz, hogy nem is hoztak vissza, de nem is vittek el gyerekeket más iskolákba. Amikor én a szomszédos iskolába irattam a gyerekeimet, az ő érdeküket vettem figyelembe. Azonban azt tapasztaltam, hogy egyetlen elit iskola sem kárpótolhat azért a szenvedésért, ami az iskolába való utazással jár együtt. Az is érdekes, hogy más tapasztalatok alapján nem is biztos, hogy az elit iskolák jobban felkészítik a gyerekeket az életre vagy a továbbtanulásra.⁷⁶

Az ónodi iskolába beiratott gyerekek száma nem nőtt az elmúlt években, az 300 és 310 között mozog. A fent említett gyakorlat veszélyeztette az iskola létét, sőt a roma gyerekek aránya is jelentősen megnőtt. A roma kisebbségi önkormányzat elnöke szerint megkezdődött az iskola elcigányosodása.

Kemény, Havas és Liskó 2002-ben arról számoltak be, hogy költséges dolog a szegregáció fenntartása. Ugyanis minél kisebb az iskola, annál drágább a tanulók oktatása. Valóban, „míg azokban az iskolákban, amelyek tanulóinak kevesebb mint 25%-a roma,

⁷⁵ Interjú az iskola igazgatójával, ónodi esettanulmány.

⁷⁶ Interjú az iskola igazgatójával, ónodi esettanulmány.

egy tanuló évente 185.000 forintba kerül (€ 678), azokban az iskolákban, amelyek tanulóinak több mint 75%-a roma, ez az érték 265.000 forintra (€ 971) emelkedett”. Abban az évben a vizsgált iskolák átlagosan 213.000 forintot (€ 781) költöttek egy tanulóra. Minél kisebb volt a falu vagy város, annál kevesebb volt az egy tanulóra eső költség, kivéve a legkisebb falvakat, ahol 30.000 forinttal költöttek többet (€ 110) egy tanulóra, mint a nagyobb falvakban.⁷⁷

2.4.2 Szegregált osztályok a normál iskolákban

A kis létszámú vagy felzárkóztató osztályok működtetése útján megvalósuló elkülönítés széles körben elterjedt formája a szegregációnak Magyarországon, ami 2000–2004 között relatíve változatlan formában fennmaradt.

A Havas és Liskótól származó adatok még polarizáltabb képet festenek 2004-re vonatkozóan, mint az 2000-ben volt tapasztalható, pedig az utóbbi a mintában a romák aránya alacsonyabb volt. Amint azt a 9. Táblázat jól mutatja, ebben az időszakban azon roma gyerekek aránya, akik homogén vagy többségi roma iskolába jártak, gyakorlatilag változatlan maradt.

9. táblázat: A különböző roma arányú osztályok előfordulása az általános iskolákban (2000 és 2004)

Osztálytípus		2000		2004	
		Osztályok száma (N)	Arány az összes osztály viszonylatában (%)	Osztályok száma (N)	Arány az összes osztály viszonylatában (%)
Homogén nem roma osztályok		161	5.6	932	10.1
Roma tanulók aránya (%)	0.1–25.0	863	30.0	2,824	30.6
	25.1–50.0	890	30.9	2,410	26.1
	50.1–75.0	397	13.8	1,191	12.9
	75.1–99.9	258	9.0	620	6.7
Homogén roma osztályok		306	10.6	1,253	13.6
Összesen		2,875	100	9,227	100

Forrás: Havas és Liskó 2004, 18. o.

Havas és Liskó 2004-ben iskolai kérdőívek alapján készült kutatása azt találta, hogy az osztályszintű szegregáció – amely során a roma gyerekeket a többségi gyerekektől elkü-

⁷⁷ Havas, Kemény és Liskó, 2002, 124–125. o.

lőnített osztályokban helyezik el – a kisvárosokban a legjellemzőbb⁷⁸ (a kutatásban szereplő ilyen iskolák 69.5 százalékában tapasztalták ezt), valamint a nagyobb falvakban (60.1 százalék) és a nem megyei jogú városokban. (58.8 százalék). A szegregáció ezen formájának előfordulása valószínűbb akkor, ha az adott iskolán belül a romák aránya relatíve alacsony.

A 10. Táblázat azon romák számát mutatja, akik túlnyomó mértékben roma osztályba járnak. Ezen adatok alapján 2000-ben a roma gyerekek 55.6 százaléka járt többségi vagy homogén roma osztályba. A 2004-es adatok – melyek nagyobb minta alapján készültek – hasonló arányt mutatnak, nevezetesen 53.6 százalékot.

10. táblázat: A túlnyomó mértékben roma általános iskolai osztályba járó roma tanulók száma (2000 és 2004)

Osztálytípus		2000		2004	
		Roma tanulók száma	Az összes roma tanuló arányában (%)	Roma tanulók száma	Az összes roma tanuló arányában (%)
Roma tanulók aránya (%)	50.1–75.0	4,303	20.7	11,167	21.3
	75.1–99.9	3,597	17.3	7,466	14.2
Homogén roma osztályok		3,636	17.5	9,487	18.1
Összesen (többségi és homogén roma osztályokban)		11,536	55.6	28,120	53.6
Összesen		20,740	100	52,503	100

Forrás: Havas és Liskó, 2004, 18. o.

A 2000-es kutatási eredményeik alapján Havas, Kemény és Liskó becsléseket végeztek az ország összes iskolájára vonatkozóan. Úgy becsülték, hogy körülbelül 770 homogén roma osztály létezett az országban, amelyekbe megközelítőleg 9000 roma gyerek járt. Megbecsülték azon osztályok számát is, ahol a roma gyerekek aránya 50%–99% között volt, a teljes szám 1970 körüli értéket takart.⁷⁹ A kutatási mintában szereplő 311 homogén osztályból 128 kis létszámú, speciális gyógypedagógiai osztály volt, amelybe a roma gyerekek 41.2 százaléka járt. További 57 osztály felzárkóztató képzést nyújtott, amibe újabb 18.3% roma járt. A kutatás eredményei szerint a fennmaradó 123 homogén roma osztály (másképpen az ilyen osztályba járók 39.5 százaléka) tanult normál tananyagot.⁸⁰

⁷⁸ Havas, Kemény és Liskó, 2002, 124–125. o.

⁷⁹ Havas, Kemény és Liskó, 2002, 81. o.

⁸⁰ Havas, Kemény és Liskó, 2002, 85. o.

A 2000. évi teljes minta alapján a normál osztályba járó romák aránya 45.2 százalék volt, a felzárkóztató képzésben résztvevőké 81.8 százalék és a speciális gyógypedagógiai osztályba járóké 84.2 százalék.⁸¹ A 2000-es mintában az iskolák 37%-a működtetett kis létszámú, vagy speciális gyógypedagógiai osztályokat, de a mintában speciális iskola nem szerepelt. 2004-ben Havas és Liskó 799 homogén roma speciális gyógypedagógiai osztályt talált, a vonatkozó arányokat a 13. Táblázatban rögzítették.

11. táblázat: Összefüggés a romák aránya és az osztályok típusa között az általános iskolákban (2004)

Osztálytípus (Romák aránya szerint)	A romák aránya az egyes szinteken a különböző osztálytípusokban (%)					
	Normál	Tagozatos	Felzárkóztató	Gyógypedagógiai	Összesen	
Homogén nem roma osztályok	69.8	13.2	0.5	16.5	831	
Roma tanulók aránya (%)	0.1–25.0	92.4	4.2	0.6	2.9	2,685
	25.1–50.0	86.7	1.9	1.0	10.4	2,291
	50.1–75.0	72.5	1.8	3.5	22.2	1,153
	75.1–99.9	67.0	0.6	10.0	22.3	609
Homogén roma osztályok	26.7	0.1	7.8	65.2	1,224	
Összesen	75.3	3.3	2.7	18.7	8,793	

Forrás: Havas és Liskó, 2004, 23. o.

Amint azt a 11. táblázat mutatja, 2004-ben Havas és Liskó azt figyelték meg, hogy minél nagyobb a romák aránya egy osztályban, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az osztályban felzárkóztató vagy speciális gyógypedagógiai képzés folyik, ahol gyengébb tananyagot oktatnak, s ezáltal súlyosbítják az odajáró gyerekek relatíve hátrányos oktatási helyzetét. Csak azoknak a roma gyerekeknek vannak egyenlő esélyeik a nem roma gyerekekkel összehasonlítva, akik olyan osztályba járnak, ahol a romák aránya nem éri el a 25 százalékot.

⁸¹ Havas, Kemény és Liskó, 2002, 84–85. o.

12. táblázat: A roma gyerekek aránya osztálytípusok szerint (2000 és 2004)

Osztálytípus	A roma tanulók aránya az egyes osztálytípusokban (%)	
	2000	2004
Normál	45.2	29.7
Tagozatos	16.1	14.6
Felzárkóztató	81.8	78.1
Gyógypedagógiai	84.2	71.2
Összes	40.4	31.6

Forrás: Havas és Liskó 2004, 23. o.

A fenti 12. táblázat az oktatásban jelenlévő egyenlőtlenséget szintén bizonyítja. Havas és Liskó a speciális gyógypedagógiai osztályba járó romák arányának a 2000. és 2004. közötti nyilvánvaló csökkenésére hívják fel a figyelmet, azonban emellett érvelnek, hogy ez pusztán a 2004-es mintavétel mellékhatása, mivel ebben az évben minden olyan iskola a mintába került, amely működtet speciális gyógypedagógiai osztályt, annak ellenére, hogy adott esetben a tanulók között kevés volt a romák száma. A kutatók azt a következtetést vonják le, hogy valójában ezek azok az iskolák, melyek a szegregáció legszélsőségesebb formáit alkalmazzák. A kutatásuk során 50 olyan iskolát találtak, amelyben a speciális gyógypedagógiai osztályba járó romák aránya drasztikusan eltért az iskolába járó romák arányától. 16 iskolában a romák teljes aránya 10% volt de ez a szám 50% volt a gyógypedagógiai osztályokban, és 13 iskolában a romák csak 5%-át jelentették az összes tanulónak, de 30%-át az összes gyógypedagógiai osztályba járóknak. Egy Borsod-Abaúj-Zemplén megyei iskolában, amelybe összesen 19 roma tanuló járt, minden egyes roma tanulót gyógypedagógiai osztályban helyeztek el, és ebben az osztályban csak egy tanuló nem volt roma. Ez a tanulmány egyértelműen rámutat arra, hogy a gyógypedagógiai osztályok az egyik legelterjedtebb formáit jelentik a magyarországi szegregációnak.

2.4.3 A szegregáció egyéb formái a normál iskolákban

A romákat magukból a normál általános iskolákból is kizárják egy olyan eljárás eredményeképpen, amelyben felmentik a gyerekeket az osztály látogatásának kötelezettsége alól. Ezt a problémát a Cselekvési terv is felismerte, amely egyben azon eljárás szoro-

sabb felügyeletét is megkívánja, amely alapján valaki magántanulónvá válhat.⁸² A folyamatot a következőképpen lehet leírni:

A magántanulónvá válás egy speciális lehetőség, amelyet a szülők kérelmezhetnek a gyermekük számára, a meghatározott okból – például hosszabb betegség vagy aktív hivatásos sportolói tevékenység – a gyerek nem tud rendszeresen iskolába járni. Ebben az esetben a gyerek ahelyett, hogy minden nap iskolába járna, magántanuló lesz, évente egyszer vizsgát tesz, hogy megkapja bizonyítványát. Már felfigyeltek rá, hogy a magántanulók között a roma gyerekek száma aránytalanul magas, így „a magántanulói rendszer” egy eszközzé válhatott ahhoz, hogy „a problémás” roma tanulókat távol tartsák az iskolától.⁸³

Végül a szegregáció egy másik formája az, hogy ténylegesen kizárják a romákat a nyelvi vagy művészeti tagozatos képzésből azáltal, hogy felvételi vizsgát és többlet tandíjat követelnek meg a részvétel előfeltételeként (lásd 4.5.). Mivel a szegregáció sok esetben a többségi gyermekeknek nyújtott kiegészítő nyelvi vagy művészeti képzésen alapul – amihez további központi költségvetési támogatás is jár, és ezeket a tárgyakat csak kis osztályokban lehet tanítani – ami előfeltételezi a kevés e célból megfelelő képzettséggel rendelkező tanár alkalmazását és további speciális osztálytermek biztosítását is, a kialakult szegregációs minták bizonyítékai az egyenlőtlen helyi forrásfelhasználásnak.

2.4.4 Speciális iskolák

A romák olyan speciális iskolákban tapasztalható felülreprezentáltsága, ahova értelmi fogyatékos gyerekek is járnak, egy széles körben elterjedt jelenség Közép-Európában.⁸⁴ Havas, Kemény és Liskó 2000-ben nem vizsgálták a gyógypedagógiai vagy a speciális iskolákat, s ugyanők 2004-ben sem gyűjtöttek adatokat ezzel a jelenséggel kapcsolatosan. A 2000. évi kutatások előtti időből származóan elérhető adatok alapján azonban a kutatók megjegyezték: annak ellenére, hogy kis mértékben de folyamatosan emelkedett a speciális iskolák száma 1990. és 1999. között (179-ről 199-re), valamint a viszonylagos fluktuáció dacára, az ezekben az intézményekben tanulók száma majdnem változatlan volt (25,146 1990-ben és 25,368 1999-ben). Sokkal egyértelműbb növekedésre hívták fel a figyelmet az olyan osztályokba beíratott gyerekek számának növekedése terén, melyeket normál iskolák működtetnek.

Egy nemrég megjelent OKI tanulmány az értelmi képességek alapján megvalósított szegregációt a következőképpen foglalta össze:

⁸² A Magyar kormány Cselekvési terve a roma befogadás évtizede tárgyában, elérhető az alábbi honlapon
http://www.romadecade.org/Action%20Plans/actionplan_hung_UNDP1.doc (továbbiakban: *Cselekvési terv*).

⁸³ *Cselekvési terv*, 3. o.

⁸⁴ Lásd: EUMAP kiadványok: *Access to Education and Employment for People with Intellectual - Disabilities (Az értelmi fogyatékosok oktatáshoz és munkához való hozzáférése)*, Budapest: 2005. Elérhető: <http://www.eumap.org/reports/intdis>.

Ha kétség merül fel azzal kapcsolatban, hogy a gyerek képes-e elvégezni a normál iskolát, akkor egy ún. szakértői bizottság végez vizsgálatot, hogy nincs-e szükség olyan speciális iskolában elhelyezni az érintett gyereket, amelyet olyan gyerekek számára hoztak létre, akik értelmi fogyatékosokkal élnek, és akikkel szemben alacsonyabb szintű követelményeket támasztanak. A gyerekek az ilyen iskolákba addig maradnak, amíg úgy gondolják, hogy képességeik nem teszik lehetővé a normál iskolában való tanulást, és elvégezhetik az egész általános iskolát csökkentett tananyag elsajátításával, amelynek eredményeképpen gyakorlatilag semmi esélyük nem lesz a továbbtanulásra.

Az elérhető statisztikák lehangoló képet festenek. A speciális iskolába járó roma gyerekek aránya az 1974-75-ös 25 százalékról 45 százalékra emelkedett 1992-re. Ezt követően már hivatalos statisztika nem érhető el, de számos szociológiai tanulmány foglalkozott ezzel a kérdéssel. 1997-ben egy 309 speciális iskolára kiterjedő kutatás a romák arányát 40% fölére becsülte, míg 1998-ban egy Borsod megyei kutatás szerint a speciális tananyagot oktató iskolák tanulóinak több mint 90 százaléka roma. A legtöbb szakértő egyetért abban, hogy a speciális iskolába járó romák közül sokan még csak enyhe fokban sem értelmi fogyatékosok, és csak azért küldik őket ilyen intézményekbe, mert elmulasztják figyelembe venni az ilyen gyerekek sajátos szoció-kulturális jellemzőit, valamint – tudatos vagy tudat alatti – diszkriminatív szándék vezérli a döntéshozókat.⁸⁵

Roma civil szervezetek azt állítják, hogy a szakértői bizottságok vizsgálati során elkövetett hibák is hozzájárultak ahhoz, hogy roma gyerekeket aránytalanul magas számban helyeztek el speciális iskolákban vagy osztályokban. (lásd a 4.5 részt). Van olyan állítás és szóbeszéd, amely szerint a roma szülőket nem látják el a szakértői bizottságok elegendő információval, ami szükséges lenne ahhoz, hogy annak fényében tájékozottan adják beleegyezésüket a gyermekük ilyen osztályban vagy iskolában történő elhelyezéséhez. Ez pedig alapvető fontosságú, mert a szülőknek írásban beleegyezésüket kell adniuk a szakértői bizottság döntéséhez, ami ellen egyébként fellebbezhetnek.⁸⁶

⁸⁵ Kádár András, *A magyarországi romák oktatására vonatkozó jogi szabályozás áttekintés*. Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eselyaz-kadar-magyarorszag>.

⁸⁶ A képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgáltatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet 15. § (1) bekezdése.

3. ÁLLAMI OKTATÁSI SZAKPOLITIKÁK ÉS PROGRAMOK

Számos programot és szakpolitikai stratégiát dolgoztak ki a roma gyerekek helyzetének kezelésére. Ezen állami intézkedések legtöbbje a hátrányos társadalmi helyzetű családokból származó gyerekek támogatását célozza inkább, mint közvetlenül a romákét. Az azonban egyértelmű, hogy a programot megalkotók szándéka szerint az intézkedések a romák helyzetének javítását eredményezik. A kormány mindaddig nem foglalkozott megfelelő mértékben azon roma és hátrányos helyzetű gyerekek sajátos szükségleteivel, akik egyébként is olyan szegregált körzetekben élnek (pl. városi kerületek, falvak és kistérségek), ahol nincs is nem roma populáció, akikkel az integrációt meg lehetne valósítani.

A kormányzat egy olyan finanszírozási rendszert vezetett be, amelynek célja az integráció elősegítése oly módon, hogy állami támogatásban részesíti, és egyéb módon segíti őket az országos oktatási integrációs hálózaton keresztül (OOIH). Annak ellenére, hogy az ilyen támogatást felhasználók száma folyamatosan növekszik, kutatások azt mutatják, hogy a valódi integráció továbbra is lassú és egyenetlen folyamat. A kormányzat azt javasolta, hogy a civil szervezetek vegyenek részt ebben a folyamatban és hozzák a hatóságok tudomására a megismert szegregációs eseteket ahelyett, hogy azokat a módszereket fejlesztenék, amelyeket a problémák azonosítására használnak. Azonban az ilyen tevékenységre biztosított források hiányában a civil szervezetek és egyéb aktivisták nem tudnak ilyen módon hozzájárulni a szegregáció elleni küzdelemhez. A civil társadalom aktívan részt vesz az oktatás területén végzett munkában, de a központi kormányzatnak magának is sokkal aktívabb szerepet kellene vállalnia a deszegregáció elősegítésében ahelyett, hogy az önkormányzatokra bízta ezt a feladatot, ehhez forrásokat is biztosít, s közben nem nyújt aktív segítséget a megvalósításhoz, és nem építi ki a rendszer működésének külső kontrollját sem. Az integrációs programok megvalósítását megfigyelő és ellenőrző rendszer hiányát ugyan már problémaként nevezik meg, de megoldási javaslat még nem született.

A roma tanárokkal vagy pedagógiai asszisztensekkel, a nekik készített programokkal foglalkozó központi rendszerek hiánya szintén a területen tapasztalható adatismeret hiányát eredményezi. Annak ellenére, hogy a pedagógiai asszisztensek mind államilag szervezett, mind nem-állami képzésben is részesültek, nem léteznek központi szabályok a roma mediátorok/pedagógiai asszisztensek alkalmazásával kapcsolatban, s nincs is elérhető információ az ilyen iskolai alkalmazottak számáról. Hasonló módon a roma nyelvet beszélő tanárok száma is ismeretlen, de csaknem bizonyos, hogy alacsony. Ennek a kérdésnek kevés figyelmet szentelt a kormány a romák befogadásának évtizedével kapcsolatos Cselekvési terv kidolgozásakor (Cselekvési terv), annak ellenére, hogy ez nagyon fontos ahhoz, hogy a roma gyermekek igényeihez is igazodó oktatási környezetet lehessen kialakítani. S valóban, a romákkal kapcsolatosan előítéletes és sértő anyagokat tartalmazó tankönyvek még mindig léteznek, és nincsenek a tanárképzésben sem olyan kurzusok, amelyek kifejezetten a toleranciával vagy a multikulturalitással foglalkoznának. Számos lehetőség van az oktatással kapcsolatos panaszok előterjesztésére, és annak ellenére, hogy csak kevés ilyen eset volt eddig, az aktivisták sikeresen vitték perre a szegregációs ügyek egy részét.

3.1 Kormányzati oktatási szakpolitikák és programok

Az Oktatási Minisztérium (2002–2006) a szakpolitikáját a Szabad Demokraták pártjának programja alapján dolgozta ki. A kormányzati programok ezen irányvonalon alapultak és alapulnak mindmáig,⁸⁷ azzal az elvi különbséggel, amelyet a miniszterelnök

⁸⁷ A Szabad Demokraták választási programja elérhető: http://program.szdsz.hu/valasztasi_program_2006.pdf, 105. o.

hangsúlyoz, nevezetesen hogy a költségekkel, a minőséggel és a szegregációval kapcsolatban felmerülő problémák ellenére meg akarják tartani az iskolákat a kis falvakban.⁸⁸

Az Oktatási Minisztériumon belüli reformok egyrészt a Közoktvt-ben hátrányos helyzetűként meghatározottak képzésére irányulnak, másrészt a sajátos nevelési igényűekre. A Közoktvt. a következőképpen határozza meg a hátrányos helyzetű gyermek fogalmát:

„hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak; ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, feltéve, hogy a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek.”⁸⁹

A két csoportra eső hangsúly átfedésben van a romákra fordított figyelemmel, akik mindkét csoportban felülreprezentáltak. Ez kicsit el is mossa ennek a szakpolitikai megközelítésnek a kontúrjait. Röviden, habár a felszínen a közoktatás-politika osztályalapú, annak mélyén egy nagyon erős, faji szempontú megközelítés is kitapintható. Sok esetben ezek a hangsúlyok egyeznek Havas és Liskó tapasztalataival, akik intenzíven érvelnek amellett, hogy a szegregáció elsődlegesen osztályalapú, s másodsorban nyugszik faji alapokon.

A 2002 és 2006 között kormányzó szocialista-liberális koalíció a „Száz lépés programját” hajtotta végre, melyben hét lépés az „Igazságos és modern iskolákról” szólt.⁹⁰ Két lépés az egyenlőtlen és igazságtalan oktatás kérdését érinti, amelyek programokat ajánlanak fel hátrányos helyzetű tanulóknak, köztük azoknak, akik kis falvakban élnek. Az esélyegyenlőséggel foglalkozó lépések azokat a rendszerszintű problémákat célozzák meg, melyek negatívan érintik a hátrányos helyzetű és a roma tanulókat. Azonban mivel a roma tanulók száma nagyon magas ezekben az iskolákban és az oktatás alacsony színvonala a rossz fizikai körülményekkel párosul, a kisebb iskolákba beruházott összeg könnyen kontraproduktív lehet a deszegregáció szempontjából. Az iskolabuszok rendszere – ha tényleg bevezetnék, mint ahogy azt a Száz lépés programja javasolja – arra ösztönözhetné a roma gyerekek szüleit, hogy nagyobb városokban található iskolákba küldjék a gyerekeiket.

⁸⁸ Gyurcsány miniszterelnök szenvedélyesen hisz az iskolák kis falvakban történő megtartásának helyességében legalább az első négy osztályban. Lásd <http://www.nol.hu/cikk/376505/>, így van ez a szakértők figyelmeztetései ellenére is lásd például: „Kis falvak kis iskolái” c. tanulmányt, amelyet az Oktatáspolitikai Elemzések Központja készített, 2006 március, elérhető: <http://www.sulinova.hu/cikk.php?sess=&alsite=32&crovat=119&alrovat=&cid=2161>.

⁸⁹ Közoktvt. 121. § (1) bekezdés.

⁹⁰ „Százlépés program” elérhető: <http://www.magyarorszag.hu/100lepes/oktatas/kozoktatatas.html>. A 2004-ben hivatalba lépő kormány szintén elkötelezte magát ezen program mellett. Lásd: *Lendületben az ország, a Köztársaság kormányának programja a szabad és igazságos Magyarorszáért*, 24–25. o.

A Száz lépés programja felismerte azt a tényt, hogy a magyar iskolarendszer növeli a társadalmi különbségeket, és ígéretet tett e téren további erőfeszítések tételére, mint pl. a nyelvoktatás bevezetésére az óvodában, az Internet hozzáférés megteremtésére és egy kétéves érettségit adó képzés megindítására a különbségek csökkentése érdekében.⁹¹ Támogatási rendszert indítottak el a hátrányos helyzetűek segítése érdekében az általános, a középiskolai és a felsőoktatásban, és 2006-tól előkészítő osztályokat indítottak szakiskolákban azon gyerekek számára, akik nem tudták befejezni az általános iskolát. Az első lépés az „Egyenlő esély a minőségi oktatásra” címet viselte, s új felvételi szabályokat vezetett be 2007. január 1-jei hatállyal. Ha a jelenlegi kormány kitart emellett a program mellett, akkor a reform keretében olyan felvételi szabályok lépnek életbe, amelyek biztosítják a falvakból vagy városokból származók felvételét, ugyanakkor előnyben részesítik a hátrányos helyzetű tanulókat. Annak érdekében, hogy az iskolák teljesítményéről és minőségéről reális képet fessenek, 2006. január 1-jétől kompetencia és minőségértékelési programokat kellett volna bevezetni. A kettős számú lépés, mely az „Esélyteremtő kistérségi együttműködést támogató oktatás a kis falvakban” címet viseli, az óvodai nevelés megteremtését célozta meg minden egyes faluban, kistérségi együttműködés keretén belül, megtartva az általános iskolákat a kis falvakban és kiterjesztve a közoktatást a középiskolai szinten a felvételi a vizsgák eltörlése által az újonnan létrehozott 12 osztályos iskolákban.

Néhány éve új pénzügyi ösztönző elemet vezettek be a hátrányos társadalmi helyzettel kapcsolatosan. 2002-ben az oktatási intézmények működéséről szóló miniszteri rendelet 39/D. §-a⁹² módosult a képességkibontakoztató képzések tekintetében, ami segítheti a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatását a tanulásuk során. A képességkibontakoztatás integrált formában folya a jogszabály szerint és írásos szülői beleegyezés a feltétele. A 2005-ös módosítások óta a képességkibontakoztatás érdekében csak a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek oktatása céljából igényelhető állami támogatás.

Minden ilyen támogatás a fenntartókhoz kerül (például helyi önkormányzatok) tanulói létszám alapján, amit azok aztán az iskolákhoz továbbítanak.

A kormány 2005-ben elkészítette a Cselekvési tervet.⁹³ Ez a dokumentum egyértelműen a jelenlegi kormányzati szakpolitikába ágyazódik be, különös tekintettel a 1021/2004 (III.8) számú, a romák társadalmi integrációjának elősegítéséről szóló kormányzati programról rendelkező kormányhatározatra. A Cselekvési terv célokat és mutatókat határoz meg az oktatás területén, de költségvetési forrást nem biztosít. Ezen célok között a következők találhatóak:⁹⁴

- Növelni kell az olyan iskolák számát, amelyek az integrált oktatás célját szolgáló forrásokat használnak fel;

⁹¹ „Százlépés program” elérhető: <http://www.magyarorszag.hu/100lepes/oktatas/kozoktatas.html>.

⁹² A közoktatási intézmények működéséről szóló 11/1994 MKM rendelet.

⁹³ *Cselekvési terv*.

⁹⁴ *Cselekvési terv*, 3–4. o.

- Csökkenteni kell az olyan roma gyerekek számát, akiket hibásan minősítettek fogyatékosnak;
- Reintegrálni kell a korábban fogyatékosnak minősített gyerekeket a normál osztályokba;
- Növelni kell az óvodai helyek számát, kötelezővé kell tenni a felvételt a hátrányos helyzetű családok gyerekei számára, a rászorulóknak ingyen étkezést kell biztosítani;
- Javítani kell a magántanulóvá minősítés folyamatának felügyeletét;
- Érvényt kell szerezni a jelenlegi előírások alapján az antidiszkriminációs rendelkezéseknek;
- Szélesebb körben kell elterjeszteni az alternatív speciális képzési módszereket, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási eredményeit javítani lehessen;
- Ki kell dolgozni speciális szakképzési programokat, hogy a képzésből kiesők számát csökkenteni lehessen;
- Pozitív diszkriminációban kell részesülniük a magasabb szintű oktatási intézményekbe történő felvétel során a hátrányos helyzetű gyerekeknek.

A Cselekvési terv megemlíti néhány olyan jelenlegi fejleményt, amelyet követendő példának tart a terv további végrehajtása során is. Ilyen például az oktatási ombudsman, az integrációs támogatási program (lásd 3.2.) valamint a roma pedagógiai asszisztensek (lásd 3.4.). A Cselekvési terv szerint, annak végrehajtásáról egy munkacsoport évente jelentést fog tenni. 2007 elején az OKM arról számolt be, hogy munkatársai éppen a jelentésen dolgoznak.⁹⁵

2006 májusában az új kormány– és a Magyar Szocialista Párt által delegált oktatási miniszter – ígéretet tett arra „hogy folytatni fogja a közoktatás elmúlt négy évben megkezdett reformját”.⁹⁶ Az új program szerint ehhez megfelelő állami források állnak majd rendelkezésre és egyszerűsödik a normatív finanszírozási rend. A program ígéretet tesz egy széles körű iskolai rekonstrukció megvalósítására is.⁹⁷ Vészjósló módon azonban meg kívánja erősíteni a jelenleg működésképtelen ellenőrzési és minőségbiztosítási rendszert és továbbra is vitatható az elgondolása azzal kapcsolatban, hogy csökkenteni akarja a kisebb falvakban található iskolák számát.

⁹⁵ Információ Varró Gabriellától, OKM, 2007. február 23.

⁹⁶ Magyar Kormány Kormányprogramja, „Új Magyarország: Szabadság és szolidaritás, A Magyar Köztársaság kormányának programja a sikeres, modern és igazságos Magyarországrért 2006–2010”. Elérhető: http://www.magyarorszag.hu/ShowBinary/repo/root/mohu/hirkozpont/hatteranyagok/kormanyprogram_tordelt20060530 (megtekintve 2007. március 7-én) (a továbbiakban: Új Magyarország Kormányprogram), 23. o.

⁹⁷ Normatív finanszírozás: a tanulólétszám alapján nyújtott központi költségvetési finanszírozás (Lásd 1.1 melléklet).

A program sokatmondóan ígéretet tesz arra, hogy biztosítani fogja, a hátrányos helyzetű gyerekek óvodai felvételét 3 éves kortól – évekkel azután, hogy a jogszabály módosítás alapján az ilyen felvétel kötelező. Azzal egyidőben, hogy biztosítja a fogyatékos gyerekek számára az integrált oktatást – annyiban, amennyiben az állapotuk ezt megengedi – a kormány megerősíti azt az elkötelezettségét, hogy küzdeni fog az iskolai szegregáció ellen. Azonban csakúgy, mint annyi más megelőző hivatalos dokumentum, ez is hallgat a szegregáció faji összetevőjéről. Figyelmeztető jel az is, hogy nem ad megfelelő választ a szegregáló iskolák és helyi önkormányzatok magatartására. Ehelyett inkább a civil szervezetekre és más aktivistákra számít, vagyis arra, hogy ezek csatlakoznak az antidiszkriminációs jelzőrendszerhez, hogy véget vessenek a hátrányos megkülönböztetésnek:

2007 szeptemberétől a beiskolázási körzeteket úgy kell majd módosítani, hogy az megakadályozza azon gyerekek jogellenes elkülönítését, akik halmozottan hátrányos helyzetben vannak. Tovább fejlesztjük az antidiszkriminációs jelzőrendszert és számítunk a civil szervezetekre az oktatás területén tapasztalható diszkrimináció megszüntetésében. Folytatjuk az „Utolsó padból” programot (lásd 3.3.) és megtartjuk a képességkibontakoztató és integrációs normatív támogatást. Folytatni fogjuk az „Útravaló” ösztöndíj programot, amely ma 20.000 társadalmilag hátrányos helyzetű gyermek fejlődését segíti elő.⁹⁸

Források nélkül a civil szervezetek és az aktivisták nem lesznek képesek hozzájárulni a szegregáció elleni küzdelemhez a fent leírt módon. Továbbra sem világos, hogy a létező végrehajtást szolgáló eljárások hatékonyvá tehetőek-e, és vajon lesz-e állami forrás erre a feladatra.

A Roma Oktatási Alap (ROA), amelyet a „Cselekvési tervvel” párhuzamosan hoztak létre, jelenleg számos projektet finanszíroz Magyarországon, közülük sokat más állami szervekkel együttműködésben. Ezek közül egy a helyi civil szervezetek fejlesztését támogatja.⁹⁹ A ROA támogat olyan projekteket is, amelyek az oktatással kapcsolatos jogszabályok végrehajtását célozzák meg roma településeken, és támogat kutatásokat a lemorzsolódás problémájának elemzése területén is.

3.2 Kormányzati oktatási programok

3.2.1 A lemorzsolódás és a szegregációval kapcsolatos programok

2005 júniusában a magyar kormány jelentést tett az Európai Bizottságnak a társadalmi integrációval kapcsolatos intézkedések végrehajtásáról.¹⁰⁰ Ez világossá teszi, hogy a köz-

⁹⁸ Új Magyarország Kormányprogram, 25–26. o.

⁹⁹ További adatok a következő honlapon érhetők el: http://www.itweb.hu/partners/RomaEducationFund/documents/Annex_2.doc (megtekintve 2007. február 24-én)

¹⁰⁰ Beszámoló a 2004–2006 közötti időszakra vonatkozó Társadalmi összetartozásról nemzeti Cselekvési terv intézkedéseinek megvalósulásáról, 38–40. o.

oktatás területén az intézkedések közül számos esetben a fő kedvezményezettek romák voltak.

A Humán Erőforrás Fejlesztés Operatív Program (HEFOP) 2004–2006 közötti végrehajtási fázisában intézkedések kerültek bevezetésre az óvodák számának növelése és az általános iskolák infrastrukturális és számítástechnikai fejlesztése terén olyan hátrányos helyzetű kistérségekben, ahol a romák aránya magas. Ez elősegíti a romák fejlődését az általános iskolai oktatásban. A területfejlesztésért felelős minisztérium 2005-ben saját költségvetéséből támogatta az iskolák fejlesztését. A 2004–2005-ös többcélú kistérségi együttműködési finanszírozási periódusban prioritást élvezett az alapfokú oktatás társadalmi szervezetek által történő megszervezése a közoktatásban.¹⁰¹

Annak érdekében, hogy megakadályozzák a hátrányos helyzetű és a roma gyerekek lemorzsolódását, valamint csökkentsék a szegregációt, 2003 szeptemberétől integrált oktatási program indult az általános iskolák első és ötödik osztályától és a szakiskolák kilencedik évfolyamától. Az ebben a programban részt vevő iskoláktól megkövetelték, hogy integrálják a hátrányos helyzetű gyerekek oktatását a nem hátrányos helyzetűekével, s ezáltal szüntessék meg a szegregációt. A programban közreműködő iskolákat az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) segíti kistérségi koordinátorain keresztül. Mindösszesen 360 iskola (45 bázis intézmény) működik olyan régióban, ahol magas a romák aránya. Az integrált oktatásban résztvevő tanulók száma 2003-ban elérte a 8.800-at, ez a szám 2004-ben 16.300-ra nőtt, és az iskoláknak nyújtott normatív támogatás összege 60.000 forintra emelkedett.

Más osztályba vagy iskolába, illetve az olyan intézménybe járó hátrányos helyzetű gyerekek, akik nem kívántak részt venni az integrált oktatásban, normatív támogatásban részesülhetnek képességfejlesztő program keretében. 2004-ben 31.300 tanuló vett részt ilyen programban.

2006-ot megelőzően az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) 11.5000 tanár és más szakember képzését tervezte az integrált oktatás területén. Az OOIH új tanárképzési és más képzési programokat is kidolgozott.¹⁰²

2005 szeptemberében az ösztöndíj program kiterjesztése négy hátrányos helyzetű tanulói csoportot célozott meg, mely a következő elemekből állt: „Útravaló”, „Út a középiskolába”, „Út az érettségéhez”, „Út a szakmához” és „Út a tudományhoz”. A négy pályázattípusra 27.896 tanuló, 9.570 mentor és 85 kutató nyújtott be pályázatot 1.549 oktatási intézményből. Kedvező elbírálásban 20.045 tanuló és 7.739 mentor részesült. Azonban a 2005–2006-os iskolai év végére a még ösztöndíjban részesülő tanulók száma 18.728-ra csökkent. A minisztérium a kiesés okaként a következőket jelölte meg:

¹⁰¹ Beszámoló a 2004–2006 közötti időszakra vonatkozó Társadalmi összetartozásról nemzeti Cselekvési terv intézkedéseinek megvalósulásáról, 38–40. o.

¹⁰² Ezeknek a <http://www.sulinova.hu/rovat.php?sess=&alsite=23&rovat=12> oldalon kellene elérhetőnek lenniük. Sajnos, az ezen az oldalon található anyagok még mindig nem elérhetőek. Nem érhetőek el a <http://www.om.hu/main.php?folderID=125> oldalról sem.

először is, a tanulók nem feleltek meg a rászorultsági feltételeknek, másodsor pedig a tanuló mentor oktató csoport már nem támogatta a programot.¹⁰³

A tanodákat működtető civil szervezetektől kölcsönzött ötlettől vezérelve pályázati alapon s főként romák számára „tanodákat” hoztak létre 2004-ben annak érdekében, hogy további segítséget nyújtsanak a hátrányos helyzetű gyerekeknek azért, hogy javítsák az oktatási eredményeiket csökkentsék a lemorzsolódási arányt. A kormány állítása szerint ezekben a tanodákban főként felsős és középiskolás roma tanulókat segítenek. A HEFOP keretében 23 tanodát hoztak létre 2004-ben, amely 2000–2500 tanulót és tanárt érintett közvetlenül.

2004 szeptemberétől az általános iskola 1-3. osztályába járók nem buktathatók meg. Mivel a tanulók olvasási-számolási tudása terén a hiányosságok pótolhatók külön órák keretében, a módosítások lehetővé teszik ezen képességek elsajátítására nyitva álló idő meghosszabbítását. Ez az intézkedés komoly kritikát váltott ki a társadalom különböző rétegeiből.¹⁰⁴

A Digitális középiskolai program célja, hogy informatikai támogatással segítse az iskolát korán elhagyó romákat az érettségi vagy valamely szakképzettség megszerzésében. 2004-ben a kilencedik osztályos tananyagot digitalizálták és ekkor kezdtél el tanítani az iskolából lemorzsolódó romákat. A 2003/2004-es tanévben 120 tanuló iratkozott be, 28.3 százalékkuk kiesett. 2004/05-ben 159 tanuló vett részt a programban és a 10 évfolyamon is megindult az oktatás. A programot ki kívánják terjeszteni az olyan régiókra, ahol magas a romák aránya.

2005 szeptemberében vezették be azt a megerősítő intézkedést, melynek célja a gyermekvédelmi támogatásban részesülő és a hátrányos helyzetű tanulók felsőoktatásba való bejutásának elősegítése.¹⁰⁵ A módosítás értelmében a hátrányos helyzetű jelentkezőt fel lehet venni az első felsőfokú alapképzésre akkor, ha az államilag finanszírozott szak felvételi ponthatárának legalább 80%-át eléri, de legalább 72 pontot a 120-ból. Az így felvett hallgatók teljes száma nem haladhatja meg az adott szakra meghirdetett férőhelyek számának 20%-át. Az Oktatási Minisztérium szerint ezen a módon 500–1000 hallgató tud majd bejutni felsőoktatási intézménybe.¹⁰⁶

¹⁰³ OKM-től származó információ, 2006. november 10.

¹⁰⁴ Különböző politikai irányzatok szempontjából vitatták meg ezt a témát az újságok hasábjain a *Népszabadságtól* egészen a *Magyar Nemzetig*.

¹⁰⁵ A felsőoktatási intézmények felvételi eljárásának általános szabályairól szóló 269/2000. (XII.26.) Korm. rendelet.

¹⁰⁶ REF (magyarul ROA), Needs Assessment Study for the Roma Education Fund Background Paper, Hungary (Igényfelmérő jelentés a Roma Oktatási Alap háttéranyagához, Magyarország), angolul elérhető <http://siteresources.worldbank.org/INTROMA/Resources/NAReportFinalHungary.pdf> (továbbiakban: ROA, *Igényfelmérő jelentés*), p. 19.

Az OKM hangsúlyozta a Kötv. 7. §-a módosításának jelentőségét, melynek következtében azt várják, hogy a hátrányos helyzetű magántanulók száma csökkenni fog.¹⁰⁷ Megjegyzendő azonban, hogy a módosított jogszabályok sem tartalmaznak előírásokat a végrehajtással és a kikényszerítés biztosítékaival kapcsolatban.

3.2.2 Reintegrációs programok

Az Utolsó Padból elnevezésű program célja azon – többségében roma – tanulók számának csökkentése, akiket tévesen minősítettek értelmi fogyatékosnak azáltal, hogy felülvizsgálják és visszahelyezik őket normál osztályokba. (lásd a 3.3 részt). Habár a jogszabályi változások már megkövetelik a szakértői bizottságoktól annak biztosítását, hogy az értelmi fogyatékosnak minősített gyerekeket orvosi vizsgálatnak vessék alá, a szakértői bizottságok munkáját segítő, kulturálisan semleges tesztek még mindig nem dolgozták ki. 2004-ben független szakértők 2100 gyermeket vizsgáltak meg, akik közül 212 főt vissza is helyeztek normál osztályokba. 2004 óta a helyi önkormányzatok magasabb összegű normatív támogatásra jogosultak az így „visszairányított” gyerekek után. A támogatás két évig jár, és összege az alap normatív támogatáson felül a speciális oktatási normatíva 70 százalékának felel meg minden egyes tanuló után.

3.2.3 Kisebbségi oktatási politika

Az óvodai és általános iskolai nemzeti és etnikai kisebbségi oktatás irányelveiről szóló 32/1997 (XI. 5) MKM rendelet szabályozza a kisebbségi nyelven történő oktatást. A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi 77. számú törvény elismeri mind a romani, mind a beás nyelvet a romák által használt etnikai kisebbségi nyelvként.¹⁰⁸ Az eljárási szabályok állampolgárságtól függetlenül lehetővé teszik az anyanyelv használatát, de hivatalos formanyomtatványok nem léteznek egyik, a romák által beszélt nyelven sem. Nincs arra vonatkozó információ, hogy a romanit vagy a beást anyanyelvként használó gyerekek közül hányan beszélnek a többségi nyelvet is magas szinten.

Az OKI a következőről számol be:

A kisebbségi oktatás modellje azon az elven alapul, hogy biztosítani kell a kisebbségek számára a kollektív jogot saját oktatásuk megszervezésére. Az alapelv célja, hogy egy adott ország határain belül élő nemzeti kisebbségek számára lehetővé tegye a formális oktatáshoz való jogot, annak érdekében, hogy az adott kisebbség megőrizhesse anyanyelvét és kultúráját. Azonban ez a gyakorlat kevésbé érzékeny a különböző csoportok közötti kulturális távolság csökkentésére. A normál képzési anyag tartalmában szinte semmi nem szerepel a nemzeti kisebbségek, etnikai csoportok és bevándorlók nyelvével, történel-

¹⁰⁷ A minisztérium felhívta a figyelmet arra, hogy a Közoktv. 7. §-a alapján az iskolaigazgatók kötelesek a gyermekjóléti szolgálattal konzultálni mielőtt ténylegesen elbocsátának egy hátrányos helyzetű gyereket az intézményből.

¹⁰⁸ A Nektv. 42. §-a. Ez a rendelkezés a kisebbségi önkormányzatok kulturális és oktatási önkormányzata cím alatt található.

mével és kultúrájával kapcsolatban. Magyarországon a kisebbségi oktatásnak három formája létezik: a képzés nyelve a kisebbségi nyelv, a képzés lehet két-nyelvű, és lehet tantárgy a kisebbségi nyelv. Az etnikai kisebbségek többsége nem rendelkezik középiskolával és a gyakorlati képzés is hiányzik a kisebbségi oktatásból.¹⁰⁹

3.3 Deszegregáció

Amekkora hangsúlyt fektetnek az egyenlő bánásmód biztosítására az oktatásban, annyira kevés rendelkezés szól ezen a területen a deszegregációs kötelezettségről. A Közoktv. nem is tartalmaz ilyen szabályt, és az integrációt megcélzó kormányzati politika is csak egy, az integrációs kvótákat szabályozó miniszteri rendelet különböző szabályaiból bontható ki.

A fenntartók számára kifejezetten nincs előírva deszegregációs kötelezettség, sőt – és ezt talán a leglényegesebb – a helyi önkormányzatokat sem terheli ilyen kötelezettség. Mivel nagyon vitatott kérdés, hogy az önkormányzatokat polgári bíróság kötelezheti-e erre, az, hogy a közigazgatási hivatalok, melyeknek kizárólagos hatásköre közigazgatási bíróság előtt helyi önkormányzatokat beperelni, mindeddig nem igazán mutattak elkötelezettséget e területen, az egyéni jogérvényesítés kilátásai szempontjából nem biztató. Az integráció nem terjed ki a fogyatékos személyekre, sőt mint arra más országban is van példa, néhány, a fogyatékosok jogaiért küzdő szervezet úgy foglalt állást, hogy jobbnak tartaná e tekintetben az elkülönített és specializált oktatást.¹¹⁰ Ilyen speciális iskolák foglalkoznak például a látás- vagy hallássérült gyerekekkel.

A gyerekeket, függetlenül attól, hogy fogyatékosok vagy sem, nem lehet semmilyen okból elzárni az oktatástól. Sőt, azok a szülők, akik nem biztosítják azt, hogy a gyerekeik iskolába járjanak, büntetőjogi vagy szabálysértési kötelezettséget szegnek meg. Egyes tanulmányok azonban azt mutatják, hogy az iskolák gyakran megszabadulnak a problémás gyerekektől – akik többsége roma – azáltal, hogy megkérik a szüleiket arra, hogy ők kérjenek a magántanulóvá nyilvánításukat, ami leginkább az oktatás teljes hiányát jelenti.¹¹¹

A Közoktv. 4. § (7) bekezdése, amely tiltja a hátrányos megkülönböztetést, számos alkalommal módosult azelőtt, mielőtt elfogadták az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvényt (Ebkvt.). Az Ebkvt. egy teljes fejezetet szentel az oktatás kérdésének, aminek köszönhetően egy sor oktatási

¹⁰⁹ Cs. Czachesz Erzsébet és Radó Péter: „Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények”, in Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, OKI, Budapest, 2004, elérhető az OKI honlapján <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Egyenlotlensegek> (megtekintve 2007. február 24-én).

¹¹⁰ Interjú az „Egyenlő bánásmód” konferencia résztvevőivel, szervezte a Hallássérültek Országos Egyesülete, 2004. szeptember 5.

¹¹¹ Havas, Kemény és Liskó 2002, 163–168. o.

diszkriminációval kapcsolatos rendelkezés itt található. Néhány szabály azonban még a Közoktv. 4/A. §-ában lelhető fel.

Az Ebktv. 7. §-a közvetlenül szól a szegregációról, „amit az egyenlő bánásmód követelménye megsértésnek tekint.” A 10. § (2) bekezdése értelmében „Jogellenes elkülönítésnek minősül az a magatartás, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját másoktól – tárgyilagos mérlegelés szerinti ésszerű indok nélkül – elkülönít.” Ezen szegregációról szóló rendelkezés célja, hogy egyértelművé tegye: a „*separate but equal*” típusú magatartások jogellenesek. Ha a jogellenes elkülönítés valamilyen hátránnyal is jár (mint az oktatás alacsonyabb szintje az általános iskolákban a roma gyerekek számára), akkor közvetlen hátrányos megkülönböztetés valósul meg, azonban ha adott esetben nehéz bizonyítani, hogy az elkülönített csoport (a roma osztály) más hátrányt is szenved azon túl, ami az elkülönítés természetéből fakadóan szükségszerűen éri, akkor a szegregációra lehet hivatkozni.

Az Ebktv. az oktatás és képzés című fejezetében előírja, hogy az egyenlő bánásmód követelménye kiterjed minden olyan nevelésre, oktatásra vagy képzésre, amely államilag jóváhagyott vagy előírt követelmények alapján folyik, vagy amely megszervezéséhez az állami költségvetés hozzájárult. Továbbá, az Ebktv. felsorolja, hogy az oktatási folyamat mely elemeire terjed ki a tárgyi hatálya, az elhelyezés körülményeitől egészen az oklevelek kiadásáig.¹¹²

Nem sérti az egyenlő bánásmód követelményét, ha az oktatást csak az egyik nembeli tanulók részére, etnikai vagy vallási szervezik meg, feltéve, hogy az oktatásban való részvétel önkéntes. Az általános és középiskolák szintjén a szülőknek kell ilyen osztályok, csoportok indítását kezdeményezni, ezzel szemben a felsőoktatásban ez a hallgatók önkéntes részvételén alapszik. Az ilyen oktatás további feltétele, hogy az egyenértékű legyen a normál (tehát nem elkülönített) oktatással.¹¹³

Az Ebktv. 29. §-a alapján törvény vagy törvény felhatalmazása alapján megalkotott kormányrendelet az iskolarendszeren belüli, valamint az iskolarendszeren kívüli oktatásban részt vevők meghatározott körére – az oktatással, képzéssel összefüggésben – előnyben részesítési kötelezettséget írhat elő.

A különböző hatóságok már felismerték, hogy a szegregáció problémát jelent a magyar oktatásban, ezek közül a legjelentősebbek a kisebbségi ombudsman éves jelentései 1995-től.¹¹⁴ Az Oktatási Minisztérium szintén foglalkozott ezzel a témával az OOIH programjának kialakításakor.¹¹⁵

¹¹² Ebktv. 27. § (2).

¹¹³ Ebktv 28. § (1)-(2).

¹¹⁴ www.obh.hu.

¹¹⁵ Az OOIH program leírása elérhető:
<http://www.om.hu/main.php?folderID=723&articleID=2263&ctag=articlist&ciid=1>.

Az OOIH program célja az oktatási intézmények és együttműködő szervezeteinek részvételével egy olyan hálózat kialakítása, amely a hátrányos helyzetű – különösen a roma – tanulók oktatási integrációja érdekében működik. A program célja a célcsoport szegregációjának jelentős mértékű csökkentése az iskolákban, a képességeiknek és érdeklődési területüknek megfelelő irányban történő továbbtanulásuk elősegítése azáltal, hogy biztosítják számukra a minőségi oktatást és erősítik pozíciójukat a munkaerő-piacon.

A program feladata 3 régióban (észak, az Alföld északi része és dél-nyugat) valamint Budapesten 50 komplex integrációs program finanszírozását megkezdeni. A program meghatározza a bázis intézmények státuszát – azon általános iskolák, melyek együttműködnek óvodákkal, és amelyek tapasztalattal rendelkeznek a hátrányos helyzetű gyerekek oktatása terén – és az integrációs központokat is. Ez a szervezeti egység felelős a bázis intézmények koordinálásáért, amelyet regionális koordinátorok és a monitorozásért felelős kistérségi koordinátorok segítenek.

A korábbi miniszteri biztos szerint az OOIH támogatást használó iskolák száma (lásd 3.2 részt) a 2003-as induló évtől kezdve folyamatosan nő.¹¹⁶ A biztos ugyanakkor azt is elismerte, hogy az iskolák közötti szegregáció megszüntetése terén nem értek el kielégítő sikereket. A minisztérium 1.67 milliárd forintot költött 46.561 gyerekre 800 iskolában az integráció ösztönzésére ebben az évben, de a biztos szerint nehéz megállítani a középosztályba tartozó családok elköltözését a szegény falvakból.¹¹⁷ A programmal kapcsolatos egyéb problémákról is érkeztek jelentések. Egy miskolci roma iskolát, mely helyet adott egy civil szervezet által vezetett pedagógiai képzés programjának is, összevontak egy másik helyi iskolával. Miután az összevonás technikailag végbement, a romák fizikailag külön osztályokban, külön épületben maradtak, habár a helyi önkormányzat megkapta az integrációs oktatási támogatást.¹¹⁸ Az Országos Cigány Önkormányzat szerint a jobban képzett tanárok és jobb oktatási segédeszközök inkább szolgálnák a szegregáció elleni küzdelmet, mint a tanulósám alapján annak ellenőrzése nélkül fizetett állami támogatás, hogy annak felhasználása milyen eredménnyel jár.¹¹⁹

Az Oktatási Minisztérium kezében nincs eszköz a hatékony központi ellenőrzés biztosítására. Azonban módosításokat terjeszthetne elő például a minőségbiztosítás feletti központi ellenőrzése tárgyában, a közoktatási szakértők eljárásával vagy a szakértők kiválasztásával kapcsolatban. Az ilyen módosítások hatékonyan tudnák ellensúlyozni a helyi önkormányzatok autonómiájának sánca mögött véghez vitt visszaéléseket.

Az OKI értékelt az OOIH-t, de a vizsgálat eredményei még nem nyilvánosak. Ugyan ezen program másik értékelése is folyamatban van, aminek eredményei 2007-ben várhatók.

¹¹⁶ Magyarország ígéretet tett a roma szegregáció megszüntetésére az iskolákban 2008-ig. 10/05/2006 – 17:12, Reuters, Budapest, May 10 (továbbiakban: Reuters Interjú).

¹¹⁷ Reuters interjú.

¹¹⁸ REI *Zárójelentés*, Magyarország, készülöben.

¹¹⁹ Reuters interjú.

A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa jelenleg hivatalból folytat vizsgálatot az integrált oktatás normatív finanszírozásának felhasználása tárgyában.¹²⁰ Ugyanezen a területen egy másik értékelés is folyamatban van, ennek eredményei 2007-ben várhatóak. Nyíri András szakértő úgy véli, hogy az OOIH nem rendelkezik megfelelő személyzettel és finanszírozással ahhoz, hogy az iskolák minden elvárását teljesíteni tudja, különös tekintettel a pedagógiai szakszolgálatokra. A szakértő sürgeti más szereplők bevonását is a munkába, mint például az OKÉV,¹²¹ a megyei pedagógiai szakszolgálatok és más minisztériumi háttérintézmények oktatási szakértőit.¹²² S valóban, egy erős központi ellenőrzési rendszer emelhetné a pedagógiai szakértelem színvonalát az iskolákban. Végül, Nyíri felhívja a figyelmet a fogyatékos gyerekek integrációjával kapcsolatos szabályozás bonyolultságára is, valamint egységes és egyszerűbb megoldás bevezetését sürgeti.¹²³

A Csökölyön és Tiszaburán ezen jelentés keretében folytatott kutatás azt mutatta, hogy a gyakorlatban az integrációs támogatás felhasználásának hatékonysága igen vegyes képet mutat. A csökölyi általános iskola együttműködött a darányi iskolával abban az időben, amikor az integrációs és képességkibontakoztató programot bevezették. Először az iskola módszertani segítséget kapott a program keretében, de később a jó szakmai kapcsolat megromlott. Azt mondják, hogy a tapasztalatcsere célját szolgáló konferenciák elmaradása hozzájárult ehhez a problémához, és míg a bázisiskola jelentős mértékű külső pénzügyi és szakmai támogatásban részesült, a csatlakozó iskoláknak nem sok haszna származott a partnerségből.

Az iskola egy fejlesztő pedagógust alkalmaz, aki tipikusan délutánonként 2-3 gyerekkel foglalkozik, illetve kiveszi azon tanulókat az osztályokból, akiknek fejlesztő pedagógusi támogatásra van szükségük. A fejlesztő pedagógus mellett speciális tantárgyak oktatói szintén foglalkoznak a gyerekekkel az iskola után. Nagy rugalmasságot kíván meg az oktatóktól az, hogy a nagy számú tanulási nehézséggel küzdő gyerek napi programjába be tudja illeszteni a személyre szabott egyéni fejlesztést. Vannak olyan esetek, amikor a kötelező órákon felül naponta két vagy három órát tartanak még. A fejlesztés minden rászoruló gyermek számára elérhető, és nem csak azoknak, akik után az iskola integrációs normatívában részesül (tanulói létszám alapján jár állami támogatás, lásd 3.2. fejezetet).

Csökölyön az összes megkérdezett tanár közül egy kivételével mindenki támogatta az integrált oktatást a sajátos nevelési igényű és a társadalmilag hátrányos helyzetű gyerekek tekintetében. A tanárok elmondása szerint a különböző képességekkel rendelkező gyerekek sokat tudnak egymásnak segíteni, és a gyorsan és a lassan tanulók is sokat nyerhetnek a közös tanulásból. A tanárok egyike hívta fel a figyelmet az integráció fontos szocializációs szerepére a felnőtt élet során.

¹²⁰ A kisebbségi ombudsmantól származó információ, 2006. December 7.

¹²¹ OKÉV Lásd a 3.8.2 és 5.7 fejezeteket az OKÉV weboldalán, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=261>.

¹²² Írásban adott megjegyzések Nyíri Andrásról, 2006. November 10., 2–3. o.

¹²³ Írásban adott megjegyzések Nyíri Andrásról, 2006. November 10., 3. o.

Úgy gondolom, hogy amikor a valódi életbe kikerülnek végül is egy olyan közösségben kell majd sikeresen élniük, ahol lesznek jobb és rosszabb képességekkel rendelkező emberek is.¹²⁴

A tiszaburai kutatás azt mutatja, hogy az integrációs program semmilyen hatással nem volt a megcélzott oktatókra. 2004-ben az iskola az OOIH bázisintézménye lett, és mint ilyen, az integrált oktatás regionális központja, amely módszertani támogatást nyújt más iskoláknak. Az intézmény státusza azzal is jár, hogy annak oktatói kötelezettek rendszeresen képzéseken részt venni az integrált pedagógiai rendszer (IPR) keretében, hogy elsajátítsák az új módszertani eszközöket. A bázisintézmény munkáját kistérségi koordinátorok és tanácsadók segítik.

A gyakorlatban az integrált osztályok létrehozása vagy a módszertani kurzusokon való részvétel megszervezése továbbra is az iskolai vezetés feladata maradt, amit többkevesebb sikerrel meg is tudnak valósítani.

Így kidolgoztunk jó néhány képzési programot a project keretében, hogy valóban felkészültek és tájékozottak legyünk ezen a területen, mert, mint ahogy azt már említettem, nem voltunk felkészültek az egyéni képességfejlesztés területén. A kollégákkal közösen volt egy célunk, amint mondtam, már 1998-ban ezt akartuk, de a mindennapos gyakorlatban nem működött úgy, ahogy kellett volna. Nagyon sok kollégánk vett részt ezeken a képzéseken, mindenki legalább egyen, s voltak olyanok is, akik a képzések többségén itt az iskolában is és máshol is. Hangsúlyoznom kell, hogy mindez megváltoztatta a tanárok többségének hozzáállását is, azért mondom, hogy a többségének, mert vannak olyan idősebb kollégáink, akiknek a hozzáállása már nem tud változni.¹²⁵

Azonban az interjúkból az is kiderül, hogy sok tanár továbbra sem rendelkezik megfelelő információkkal az OOIH és az IPR tevékenységével és céljával kapcsolatban:

„Hallottam [az OOIH-ről], ennyi. (...) Nem tudom, kik vezetik (...) valamit hallottam róla. De arról legyen szíves, ne kérdezzen, hogy mit hallottam, az egy szokás, szokása az igazgatóságnak elmondani ezt nekünk, de ne kérdezze.”

„Kistérségi koordinátor? Nem tudok erről mit mondani, mert én nem tudom, hogy neki mi volt a dolga, mi volt a feladata, tehát én nem tudok erről. Biztos valamit csinált, csak én nem láttam. (...) Regionális koordinátor? Róla is hallottam, hogy van ilyen, de az ő munkakörébe sem láttam bele. (...) IPR? Integrációs Pedagógiai Rendszer? Nem tudok róla, nem tudom, hogyha volt is, ezt a szót nem hallottam, hogyha volt is, akkor nem tudom, lehet, hogy ismernem kéne?”

„Nem velük [az OOIH-val] van a munkakapcsolatom, tehát akkor mit érdekeljen? Ő mondhat bármit nekem, itt helyben kell megoldani a dolgot, itt az intézményben, szóval az, hogy ott ki vezet, ki mit irányít, nem is érdekel

¹²⁴ Egy tanárral készült interjú, csökölyi esettanulmány.

¹²⁵ Egy tanárral készült interjú, tiszaburai esettanulmány.

bennünket, annyi nevet hallunk, úgymint kimenne a fejünkbe a fele, szóval nem vagyunk imádók. Úgy vagyunk vele, hogy jönnek, aztán elfelejtődik, ki emlékszik itt ebből a tantestületből, pedig itt volt rengeteg ember, hiába mondanám a neveket, nézze meg mindenki, hogy az ki, pedig együtt dolgoztunk velük, majd elmúlik ez is.].¹²⁶

Az integráció folyamatával kapcsolatos egyes tiszaburai visszajelzések tükröződtek az „Utolsó padból” elnevezésű programban is, amely a speciális iskolákban tanuló gyerekek reintegrációját célozta meg. A helyi döntéshozók sok esetben nem támogatták a reintegrációt, és a módszertani segítség hiánya szintén szerepet játszott a bizonyos mértékű sikertelenségben.¹²⁷

Az integráció folyamatában az OKM-nek nincsenek eszközei a hatékony központi ellenőrzés biztosítására. Azonban előterjeszhetne módosítási javaslatokat, például a minőségbiztosítás fölötti központi ellenőrzés és a közoktatási szakértők kiválasztásának felülvizsgálata tárgyában. Ezek a módosítások hatékonyan ellensúlyozhatnák a helyi önkormányzatok autonómiáján alapuló visszaéléseket.

S valóban, a ROA szükséglet értékelése alapján készült jelentés egyik javaslata az, hogy létre kell hozni egy mérési és értékelési rendszert, hogy visszajelzést lehessen kapni az iskolák működésének hatékonyságáról és eredményességéről, különös tekintettel a hátrányos helyzetű gyerekek oktatására és képzésére. Ez a rendszer lehetőséget nyújtana arra is, hogy beavatkozzanak, ha problémát találnak.¹²⁸

A tanulmányok azt igazolják, hogy az integrációs folyamat előfeltétele az iskoláknak és a tanároknak nyújtott magas szintű pedagógiai és technikai segítség.¹²⁹ De nem csak ez: az integrált oktatás minősége szempontjából a támogatások és a támogatási rendszerek szintén hangsúlyosan fontosak, ahogy azt egy több országra kiterjedő civil szervezeti program keretében kiadott jelentés is tartalmazza (nevezetesen a Roma Oktatási Kezdeményezés (ROK)). A ROK 2005-ös zárójelentése azt tartalmazza, hogy „azon tanárok és más szereplők mentorálása, akik részt vesznek a szakmai képzésben és a változtatásokban, kritikus jelentőségűnek tűnik.”¹³⁰ A fenti Csököly–Darány-i példa kapcsán tapasztalt kudarc is ezt az állítást igazolja.

Ezen problémák egyike sem jelenik meg kifejezetten a Cselekvési terv pontjai között. A terv megemlíti annak szükségét, hogy „növelni kell az integrált oktatást szolgáló

¹²⁶ Egy tanárral készült interjú, tiszaburai esettanulmány.

¹²⁷ Interjú Sárközi Gáborral, Bernáth Gáborral és Mohácsi Viktória EU Parlamenti képviselővel, 2006 márciusa.

¹²⁸ ROA, *Igényfelmérő jelentés*, 30. o.

¹²⁹ Lásd: Proactive Information Services, *Transition of Students: Roma Special Schools Initiative (Tanulók átalakulása: Speciális Roma iskolák kezdeményezése)* February 2004, elérhető <http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/Roma%20Year%204%20Final%20Evaluation%20Report%20March%2018%202004%5B1%5D.pdf>, 33–35. o.

¹³⁰ Roma Education Initiative (REI), *Zárójelentés*, 2006. június, 40. o., elérhető: http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/REI%20Final%20Report_Final%20Full%20Report.pdf.

pénzügyi ösztönzőket felhasználó iskolák számát” és „küzdeni kell a hibás diagnózisok gyarkolata és a roma gyerekek oktatási rendszerben megvalósuló stigmatizációja ellen” a szegregáció megszüntetése érdekében.¹³¹ Azonban, csakúgy, mint az előző, ez is pusztán egy számszerűsítő mérőszám, ami nem mond semmit arról, hogy az egyes iskolák szintjén milyen minőségű a végrehajtás, és az utóbbi tekintetében, habár vannak információk arról, hogy standardizálják a pszichológiai teszteseteket, mindeddig a kormány konkrét lépéseket nem tett és eredményeket nem ért el.

3.4 Roma pedagógiai asszisztensek/iskolai mentorok

A roma mediátorok/pedagógiai asszisztensek – akiknek egyébként középfokú végzettséggel kell rendelkezniük – kötelező alkalmazását nem írja elő jogszabály,.

Ennek megfelelően nincs is központi adatgyűjtés a roma pedagógiai asszisztensek vonatkozásában, hiszen nincs ezen szakmával kapcsolatos állami program.

Az OKM egy ideje szervez képzési programot a munkanélküli romák számára, annak érdekében, hogy őket közoktatási intézményekben alkalmazhassák. A programot akkreditálták is (RKF/2003/2), és a résztvevők ígéretet kapnak az alkalmazásra a képzés során. Azonban az átképzett munkanélküli romák száma jelenleg nem ismert, sem a jelenleg az iskolák által alkalmazottaké.¹³² Néhány helyi önkormányzat alkalmaz roma asszisztenseket és fedezi is alkalmazásuk teljes költségét. Bizonyos esetekben a roma asszisztensekre csak úgy tekintenek, mint akik fő feladata a roma szülők iskola falain kívül tartása, és mint akik egyébként általában a roma szülők és a többségi tanárok, valamint más, többséghez tartozó érdekeltek ütközési felületét jelentik.¹³³

A civil társadalom részéről azonban tettek erőfeszítéseket annak érdekében, hogy tartsák nyilván és tegyék hivatalossá ezt a munkakört. Az oktatás területén működő Ec Pec Alapítvány a ROK programjának keretén belül képzett roma pedagógiai asszisztenseket és dolgozott is velük, valamint lobbizott a munkakör nyilvántartásba vételének érdekében. Azonban az EU megköveteli az ilyen munkakörök számának csökkentését, ennek következtében erre nem került sor. Az Ec Pec Alapítvány az OKTÁV Kht. és a Nyíregyházi Pedagógiai Főiskola felnőttképzési tanszéke közösen valósít meg egy projektet az EU esélyegyenlőségi programja „Egyenlő esélyek a munkaerőpiacon” alprogramjának keretében. Ennek során képzést és állást nyújtottak az elmúlt két év során 40 roma pedagógiai asszisztensnek általános iskolákban. Az Ec Pec Alapítvány a programot a weboldalán a következőképpen ismerteti:

A roma koordinátorok alkalmazásának célja, hogy az intézmények olyan szakszerű alkalmazottakat foglalkoztassanak, akik az intézmény és a pedagógusok képzett segítőitársai a szülőkkel való jó kapcsolat és együttműködés kia-

¹³¹ *Cselekvési terv*, 1. oktatási cél.

¹³² A minisztériumtól származó információ, 2006. november 10.

¹³³ A szakértők Szendrőlád és Tiszabura községekben tapasztalták, hogy roma pedagógiai asszisztenseket alkalmaznak ilyen célból.

lakításában, a roma kultúra iskolai megismertetésében, az integrált nevelés helyi megvalósítása során felmerülő problémák megoldásában. A projekt modellértékű rugalmas felnőttképzési módszertana és a folyamatos támogatás (mentorálás) lehetővé teszi, hogy a munkaerő-piaci hátrányokkal (érettségi és piacképes szakma hiánya) rendelkező roma munkavállalók dolgozzanak, és ezzel párhuzamosan készüljenek fel az érettségire és szerezzenek szakmát is. A program az Európai Unió és a Magyar Kormány közös támogatásával a Foglalkozáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humán erőforrás Fejlesztési Operatív Program keretében valósul meg.¹³⁴

A Cselekvési terv nem említi ezt a témát.

3.5 Roma nyelvek oktatói

Miközben hivatalos statisztika nem érhető el ezzel kapcsolatban, egy kutató úgy becsli, hogy legfeljebb egy maroknyi olyan romákkal foglalkozó oktató lehet, akik beszélnek romaniul vagy beásul és egyben készek is arra, hogy tanítsák ezeket a nyelveket.¹³⁵

Azon tanárok száma, akik beszélnek valamely roma nyelvet vagy készek azok oktatására, illetve tanítanának ilyen nyelven vagy esetleg magyarul és valamelyik roma nyelven, bizonyosan elhanyagolható, mivel 2004/2005-ben a romani/beás nyelvet 274 óvodásnak, 1,014 általános iskolásnak és 299 gimnazistáknak tanították, míg ugyanezekben a szinteken 15.637, 31.503 és 299 gyerek részesült roma kisebbségi oktatásban roma nyelvi modul nélkül.¹³⁶ A roma nyelvtanárok számát 100-ra becsülik, akik közül kb. 20 lehet képes a romanit vagy a beást az oktatás nyelveként is használni.¹³⁷ A tanodákban valamely roma nyelven történő oktatás valószínűleg sokkal gyakoribb, itt azonban sokszor nem szakképzett romák oktatnak. Ez jellemző például Kiskőrösön, Gilvánfán, Pécsen, Hidason, és Pereskén. Egy szakértő szerint 1993 óta évente 20-30 tanár szerez államilag elismert nyelvvizsgát romani vagy beás nyelvből, de ezek többsége valójában nem beszél ezeken a nyelveken, nem is beszélve arról, hogy képes lenne ilyen nyelven tanítani. Fontos megjegyezni, hogy a nyelvvizsga a pedagógus diploma előfeltétele.

Nincsenek roma két-tannyelvű iskolák. Az OKÉV 2003-ban a 327 roma kisebbségi oktatási programot működtető iskola között három olyat talált, amelyek valamilyen kisebbségi nyelvi oktatást is nyújtottak – ezek közül is csak kettő felelt meg a jogszabályi előírásoknak.¹³⁸ Az ilyen iskolák száma 2006-ra állítólag kb. 20-ra emelkedett. Ezekben az iskolákban a romanit és a beást rendszerint egy tanórán belül tanítják, s a

¹³⁴ Lásd: az Ec Pec Alapítvány honlapja http://www.ecpec.hu/content/content_73.html (megtekintve 2007. február 24-én).

¹³⁵ Derdák Tiborral készült interjú 2006. március 7-én.

¹³⁶ Oktatási és Kulturális Minisztérium, *Oktatás – Statisztikai Évkönyv 2004/2005*, 27. és 29. oldalak. Elérhető: <http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200506/oe050531.pdf> (továbbiakban: OKM, *Évkönyv 2004/05*).

¹³⁷ Derdák Tiborral készült interjú 2006. március 7-én.

¹³⁸ OKÉV *Jelentés 2003*, 39–40. o.

tananyagot egy hónapon belül adják le. Ez annak a következménye, hogy kevés a megfelelően szakképzett tanár, aki a szükséges nyelvet beszéli.

Nincs olyan iskola Magyarországon, ahol az egész tananyagot kizárólag roma nyelven oktatnák.

A Cselekvési terv nem említi ezt a témát.

3.6 Oktatási anyagok és a tananyaggal kapcsolatos oktatáspolitikai

A rászoruló gyerekek számára a tankönyvek ingyenesek – azok számára például, akik rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülnek (lásd 4.3 részt). Állami kötelezettség a tankönyvek kisebbségi nyelven történő biztosítása, valamint ezeken a nyelveken tanárok képzése.¹³⁹ A miniszter jogosult meghatározni azon könyvek árát, melyből 1000-nél kevesebb példány készül. Érdekes azonban megfigyelni, hogy a kisebbségi nyelven íródott tankönyvek legmagasabb áráról szóló legutóbbi miniszteri tájékoztató nem tartalmaz egyetlen roma nyelven írt könyvet sem.¹⁴⁰

Nincsen megbízható információ azzal kapcsolatban, hogy a történelem- vagy az irodalomkönyvekben található-e utalás a kisebbségekre. Az Oktatási Minisztérium képviselő azt állítja, hogy több utalás található néhány érzékenyebb tankönyvekben egyes nemzeti kisebbségekre vonatkozóan (pl. németek vagy zsidók) mint a könyvpiacra forgó könyvekben, ami pedig teljesen liberalizált. A leggyakrabban használt irodalom vagy történelemkönyvekben azonban nem esik szó a romákról.

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) tartalmazza azt a kerettantervet, amely alapján az egyes iskoláknak el kell fogadniuk a saját pedagógiai programjukat (az iskolában ténylegesen tanított tananyagot). Az NAT előírja, hogy „az oktatás minden szintjén minden gyereket meg kell ismertetni az államot alkotó kisebbséget kultúrájával és közös történelmével.” Az „Ember és a társadalom” c. fejezetben az NAT előírja, hogy a 9-12. évfolyamokon a tanulók ismereteket kapnak a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek történelméről, amibe a romáké is beletartozik. Az „Ember és társadalommal” kapcsolatos néhány tankönyv tartalmaz is ilyen ismereteket, azonban néhány közülük mélyen gyökerező cigányellenes sztereotípiákat és előítéleteket közvetít.¹⁴¹

A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről s alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII.17.) Korm. rendelet¹⁴² értelmében a kisebbségi oktatás célja a kisebbségi identitás megtartása és erősítése. Így annak céljai a kisebbségi nyelv oktatására, a kisebbségi kultúra művelésére, az ún. anyaország történelmének megismerésére (ez természetesen nem alkalmazható a romák esetében), a toleranciára és a romák társadalmi előrelépésére vonatkoznak. Kétségtelen, hogy – amint azt a Roma és a hátrányos helyzetű gyerekek integrá-

¹³⁹ Nektv. 44. § és 46 § (2).

¹⁴⁰ <http://www.om.hu/main.php?folderID=723&articleID=6969&ctag=articlist&iid=1>.

¹⁴¹ Interjú Daróczy Gáborral, 2006. Március.

¹⁴² <http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=2337&ctag=articlist&iid=1>.

ciójáért felelős miniszteri biztos feladata is bizonyítja – a romákkal kapcsolatos célok az utóbbi években változásokon mentek keresztül. Ezzel kapcsolatban a biztos a legutóbbi beszámolójában azt jegyezte meg, hogy a kifejezett jogszabályi kötelezettség ellenére a roma kisebbség történelmét és kultúráját nem tanítják a nem roma gyerekeknek.

2000-ben a Nemzeti és Etnikai Jogvédő Irodához (NEKI) egy ötödik osztályban használt tankönyvvel kapcsolatban esett fel a következő tartalom: „A cigányok egy részének életét a bűnözés jellemezte. A tanulás és az oktatás ott merülhet fel a cigányok számára, ahol már képesek beilleszkedni a társadalomba a munkán keresztül. Ez a folyamat sok türelmet és időt igényel, de nincs jobb vagy más út.” Egy vizsgálatot követően a kiadó törölte az idézett részt az oktatási jogok miniszteri biztosra kérésére.¹⁴³ Négy évvel később ugyanez a kiadó kiadott egy 13-14 éveseknek szóló etikai tankönyvet. A könyv tartalmazott egy szélsőségesen sértő fejezetet a roma életmódról, oktatásról és bűnözésről. A NEKI úgy jellemezte a könyvet, mint amely „alkalmas arra, hogy megerősítse a romákkal szemben már létező előítéleteket és arra, hogy igazolja a társadalom romákkal szemben tanúsított diszkriminatív magatartását”.¹⁴⁴ Egy fűtött hangulatú nyilvános vitát követően a kiadó megígérte, hogy visszahívja a könyvet a boltokból, de a NEKI munkatársai később is tudtak belőle venni három példányt.

Két tankönyv szól a roma történelemről és kultúráról, és most készül egy harmadik. Azonban ezek a könyvek a kisebbségi oktatás céljából készültek, és az Oktatási Minisztérium képviselői jelezték, hogy nem használják őket a normál oktatásban. A Szaffi, egy roma történelmi és kulturális oktatási csomag és program már elkészült ugyan, azonban azt még hivatalosan nem hagyták jóvá és nem is nyomtatták ki. Néhány szakértő azt mondja, hogy ez a csomag ígéretes próbálkozás lehet, és hogy ez az egyetlen olyan program, amely a kisebbségi kultúra megközelítésében segítséget nyújt a tanároknak. A csomag tartalmaz tanároknak szóló kézikönyvet, tankönyvet a gyerekeknek, kirakót, memóriajátékot, kártyákat és CD-ket filmekkel és más történetekkel.¹⁴⁵

A Cselekvési terv nem tartalmaz előírásokat azzal kapcsolatban, hogy a képzési anyagban és a tankönyvekben szerepelnie kell a sokszínűség kérdésének. Erről nem szól a ROK igényfelmérési jelentése sem.

3.7 A tanárok képzése és szakmai támogatása

Az egyetemeken magas fokú autonómiát élveznek, amelynek következtében a tevékenységükről szóló információ ritka, habár vannak a pedagógiai tanszékeken olyan professzorok és oktatók, akik érdeklődnek a sokszínűség iránt, és kurzusok indulnak a pszichológiai tanszékeken is. Az egyetemeken nem kötelesek beszámolni a témákról és ezeket a tevékenységeket külső vizsgálatnak mindeddig nem vetették alá. Az Oktatási Minisztérium

¹⁴³ NEKI, *Febér Füzet 2000*, lásd: <http://www.neki.hu/hirek.html>.

¹⁴⁴ NEKI, *Febér Füzet 2000*, lásd: <http://www.neki.hu/hirek.html>.

¹⁴⁵ Derdák Tibor, Fleck Gábor, Tenigl-Takács László, Orsós János, Varga Aranka és Varga Erika, *Szaffi*, még nem adták ki.

um képviselői ugyanakkor nem tagadják, hogy kifejezetten a toleranciával, multikulturális oktatással és előítélet-ellenes képzéssel kapcsolatos kurzusok nincsenek. A szarvasi és a kaposvári tanárképzés keretében, valamint a pécsi egyetem romológia szakán oktatják a kisebbségi nyelvet, és Pécsen a kisebbségi kultúrát, de az itt végzett tanárokról nem igazán feltételezik azt, hogy képesek lennének romaniul vagy beásul tanítani.¹⁴⁶ A Sulinova módszertani útmutatót nyújt az integrált oktatással kapcsolatban, és a minisztérium kb. 12 pályázatot támogat évente az államilag elismert kisebbségi nyelv és kultúra oktatása területén.

A kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy nem minden tanár örül a továbbképzéseknek és az elmúlt időszakban létrejött szakmai szervezeteknek.

Ez a hókuszpókusz, ami ma már megy az oktatásban, mert merem mondani, hogy ez hókuszpókusz: mindegy, hogy milyen munka folyik, lényeg az, hogy mi legyen leírva. Szóval ez már nem az én gyomromnak való, ezt nagyon komolyan mondom. Valahogy a tisztességes munkáról más a véleményem.¹⁴⁷

Egy másik tanár úgy vélte, hogy lehetetlen oktatási feladatot jelent a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált oktatása és az nem jó a gyerekeknek sem. A tanár szerint csak egy megfelelően képzett homogén osztály tanítható eredményesen, ezért ő mellett van, hogy az osztályokat az átlagos tanulmányi eredmények alapján kellene kialakítani. Mivel sok tanár azt mondta, hogy a gyerekek tanulmányi eredménye nem áll kapcsolatban a gyerekek etnikai hovatartozásával, ez a módszer nem feltétlenül eredményezne etnikai szegregációt.¹⁴⁸

A tanító- és tanárképzésben nem tervezik a kétnyelvű módszerekre vonatkozó képzések indítását; és nincsenek olyan speciális kurzusok sem, amelyek a romani vagy a beás anyanyelvű gyerekekkel való kommunikációra irányulnának. A minisztérium képviselői arról számoltak be, hogy 5-10 éven belül reális cél lehet jó minőségű kisebbségi nyelvkönyvek és szótárak elkészítése. Az a tény, hogy a romani és a beás nyelv nem egyesült, valójában nem jelenthetne problémát, hisz például a német nyelv esetében is léteznek már eredményes eljárások a különböző dialektusok miatt keletkező problémák kiküszöbölésére.

Habár tudunk olyan speciális képzésekről és kurzusokról, amelyek olyan tanároknak szólnak, akik olyan iskolában tanítanak, ahol sok a roma gyerek, a minisztérium által finanszírozott képzési programokat külső értékelésnek még nem vetették alá. A monitoring esetleges. A roma többségű iskolákban dolgozó tanárok számára rendszeres kétnyelvű továbbképzések nincsenek Magyarországon. Azonban a magyar romák nagy része beszél magyarul, ezért a nyelvi kérdés itt kevésbé problematikus, mint más olyan országokban, ahol sok roma él. Természetesen a lényeges kérdés az, hogy a nyelvi köve-

¹⁴⁶ Különböző szakértőktől származó információ, mint pl.: Derdák Tibor, közösségi vezetők (pl. Orsós János) és a kisebbségi oktatási osztály minisztériumi képviselői.

¹⁴⁷ Egy tanárral készült interjú, tiszaburai esettanulmány.

¹⁴⁸ Azzal a tanárral készült interjú, aki egyedülként van ezen az állásponton, csökölyi esettanulmány.

telmények megfelelőek-e a társadalmilag hátrányos helyzetű gyerekek számára, függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma gyerekekről van szó.

A csökölyi esettanulmány során megkérdezett egyik tanár azt mondta, hogy szívesen venne részt roma nyelvi képzésben. Az itteni igazgató-helyettes három évig járt lovári nyelvoktatásra, de azt nem fejezte be, mert úgy érezte, hogy jobban tudna hasznosítani egy közoktatási vezetői képzettséget, a következőket mondván:

Olvasni tudok, az olvasással nincs gondom, egy-két szót megértek, de ha szöveget kéne fordítanom, az nem menne, a nyelvtani szerkezetre is emlékszem, hiányzik a szókészlet. A közoktatási vezetői végzettségemet tudom kamatoztatni a munkámban, nagyobb a rálátásom az iskola működésére, elsősorban az információszerezés céljából végeztem el az iskolát.¹⁴⁹

Míg az ónodi tanároknak volt lehetősége több, az integrált oktatással kapcsolatos továbbképzésben részt venni, ennek hatása csekély. Számos tanár nem is emlékezett a képzésekre és a tanárok válaszai szerint annak ellenére, hogy mindannyiuk elsajátította a kooperatív oktatási technikákat, azokat csak kevesen használták. A tanárok részt vettek a mentorképzésben is, amelyet nagyon hasznosnak találtak, mert lehetőségük volt olyan tanárokkal tapasztalatokat cserélni, akik szintén hátrányos helyzetű gyerekekkel dolgoznak. Ezen program keretében a tanár öt vagy hat tanulóval dolgozik a képzés során, a program másfél évig tart, melyet követően a tanár eldöntheti, hogy továbbra is részt kíván-e venni a mentorálásban.

3.8 A diszkrimináció feltárását szolgáló eljárások

3.8.1 Bírósági eljárások

A diszkrimináció áldozatai a Ptk. 75. és 76. §-ai alapján indíthatnak polgári pert, arra hivatkozással, hogy a személyhez fűződő jogokat a Ptk. védelemben részesíti, és az egyenlő bánásmód személyhez fűződő jog. A lehetséges jogorvoslatokat a Ptk. 84. §-a sorolja fel. A Közoktv. 84. §-a alapján lehetőség van az oktatási panaszok ügyében hozott határozatok bírósági felülvizsgálatára. Eleddig nincsen tudomásunk ilyen eljárás indításáról.

A Nemzeti Etnikai és Kisebbségi Jogvédő Iroda (NEKI) által 1995-ben felvállalt 32 eset közül csak egy volt oktatással kapcsolatos. A számok a következő években így alakultak: 1999-ben 28-ból egy eset, 2000-ben 46-ból hat eset, 2003-ban 27-ből három eset, 2004-ben egy eset. Most néhány esetet ismertetünk a bírósági gyakorlatból.

Az úgynevezett Tiszavasvári esetben, a felperesek az egyik általános iskola roma tanulói voltak. Mivel ők néhány esetben tetvesek voltak, a felperesek 8 éven keresztül nem használhatták az iskola tornatermet és eltérve a korábbi évek gyakorlatától, külön ballagáson kellett résztvenniük. A bíróság megállapította, hogy a felperesek ilyen módon történő elkülönítése hátrányos megkülönböztetésnek minősült, annak alapját a felpere-

¹⁴⁹ Interjú a csökölyi igazgató-helyetessel.

sek származása képezte és, hogy ezt önmagában nem magyarázhatja meg néhány roma gyerek eseti jellegű egészségügyi problémája. A bíróság érvelése szerint:

az a tény, hogy az alperes önkormányzat (az iskola fenntartója) és az iskola maga a többi tanuló egészségét kívánta megvédeni ezzel a döntéssel, lényegtelen a hátrányos megkülönböztetés megítélése szempontjából. Kétségszű, hogy az iskola kötelezettsége minden tanuló jogainak és érdekeinek védelme, de ezt nem teljesítheti oly módon, hogy rendszeresen hátrányosan megkülönbözteti a kisebbséget a többség védelme érdekében. Ez az indok nem eredményezheti a jogellenes magatartás következményei alól a mentesülést.¹⁵⁰

2004. október 7-én a Fővárosi Ítéltábla fenntartotta az elsőfokú bíróság döntését a tiszatarjáni esetben, amely az első iskolai szegregációs próbaper volt Magyarországon. A másodfokú bíróság döntése jogerős és végrehajtható. A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Bíróság 2004 júniusában meghozott döntésében kötelezte a tiszatarjáni általános iskolát, valamint Tiszatarján és Hejőkürt önkormányzatait 3.650.000 forint és kamatai megfizetésére kártérítés jogcímén kilenc olyan család számára, akik gyermekeiket jogellenesen különítették el az osztályokban, és akiknek speciális tananyagot oktattak 1994 és 1999 között, annak ellenére, hogy nem minősítették őket fogyatékos gyerekeknek.

A jászladányi esetben (lásd 4.3. fejezetet) egy bonyolult jogi csata bontakozott ki a helyi önkormányzat, a polgármester, a jegyző, a kisebbségi ombudsman, az OKM és a közigazgatási hivatal között egy magániskola alapítása kapcsán. Az iskola nem tudta megkezdeni működését 2002 szeptemberében, de új felvételi eljárást indított a 2003–2004-es tanévben, és jelenleg korlátozás nélkül működik. A jogi eljárás jelenleg perújítási szakaszban van.

2005 júniusában az Esélyt a Gyermekeknek Alapítvány (CFCF) közérdekű keresetet nyújtott be a miskolci önkormányzattal szemben, azt állítva, hogy az önkormányzat közvetett módon felelős a roma gyerekek általános iskolai oktatásban történő szegregációjáért. A másodfokú bíróság megváltoztatta az elsőfokú döntést, amely nem állapította meg a szegregációt. A másodfok úgy találta, hogy a hatóságok megsértették a roma gyerekek egyenlő bánásmódhoz való jogát és ennek alapját az etnikai hovatartozás képezte. Ezen kívül a bíróság kötelezte a miskolci önkormányzatot arra, hogy hozza nyilvánosságra az ítéletet az MTI-n keresztül. A bíróság egyetértett a CFCF-fel abban, hogy nem csak aktív, hanem passzív magatartás is jelentheti az egyenlő bánásmódból fakadó kötelezettség megsértését, különösen így van ez akkor, ha elmulasztják az egyenlő minőségű oktatás nyújtását. A bíróság figyelembe vette a Miskolc által az integráció érdekében tett erőfeszítéseket, de azokat elkésettnek tartotta a beiskolázási körzethatárok módosítása tekintetében. Hangsúlyozta, hogy a romák egyértelműen hátrányt szenvedtek a diszkrimináció következtében, amit a város által benyújtott bizonyítékok nem tudtak igazolni.

Végül a bíróság kifejtette, hogy nem rendelheti el a CFCF azon kérelmének végrehajtását, hogy a roma gyerekeket integrálják a normál osztályokba a vonatkozó jogszabály-

¹⁵⁰ Legfelsőbb Bíróság, EBH 2001. 515 (Complex CD Corpus Iuris).

oknak és a miniszteri iránymutatásnak megfelelően, mert az közjogi normák alkalmazásának minősülne. A bíróság megjegyezte azt is, hogy egy iskolaspecifikus integrációs terv hiányában nem is hozhatott más döntést.¹⁵¹

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság (EBH) hivatalból indított eljárást Miskolc ellen, azon a polgári eljárásból kizárt iskolákkal szemben, amelyek roma gyerekeket szegregálnak. 2006 májusában az OKÉV egy országos televíziós csatornán is levetített, rejtett kamerás felvétel alapján, mely bizonyítja egy roma gyerek diszkriminációját a beiratkozás során, eljárást indított az egyik perben érintett iskola igazgatójával szemben.

A kesznyéteni eset azután indult, hogy a CFCF feljelentést tett kiskorúak veszélyeztetése miatt általános iskolai tanárok és az iskolaigazgató ellen egy roma osztály szegregációja miatt. Az osztály két csoportból állt – az egyik magatartási problémával küzdő roma gyerekekből, a másikban sajátos nevelési igényű roma gyerekeket helyeztek el. Az osztályt egy olyan tanár tanította, aki korábban orosz nyelvtanár volt. Az ügyészség megtagadta a vádemelést, azzal érvelve, hogy az Országgyűlés és az oktatási miniszter feladata az iskolai szegregáció megszüntetése. A pótmagánvádnak sem adtak helyet, az ügy jelenleg az Emberi Jogok Európai Bírósága előtt van.¹⁵²

3.8.2 Közigazgatási eljárások

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság hatáskörrel rendelkezik bármilyen diszkriminatív cselekmény elleni fellépésre, függetlenül a diszkrimináció alapjától (ideértve a faji és társadalmi alapot is) vagy az érintett területtől (ideértve az oktatást is).

A Közoktv. 80. §-a szerint a helyi vagy megyei szinten működő jegyzők felügyelik a magániskolák működésének törvényességét. A költségvetési normatíva átutalásának felfüggesztésével párhuzamosan a szülők vagy civil szervezetek panaszai alapján a jegyzők bíróság előtt megtámadhatják a jogszerűtlen intézkedést, döntést vagy mulasztást. Amennyiben a magániskola továbbra sem tesz eleget a törvényes működés követelményének, a jegyzők jogosultak az engedély visszavonására, és az iskola nyilvántartásból való törlésére.

Amennyiben az oktatás sérti a közrendet, közegészséget, a közérkölcset, mások alapvető jogai ellen irányul vagy ha az iskola nem rendelkezik a működéséhez szükséges feltételekkel, az illetékes jegyző elrendelheti ezen helyzet megszüntetését. Amennyiben az iskola ennek nem tesz eleget, a jegyző jogosult annak tevékenységét felfüggeszteni, és az általa hozott intézkedéseket a bíróság előtt megtámadni. Az ilyen felfüggesztést követő eljárás megegyezik a fentebb leírtakkal.

¹⁵¹ Az elsőfokú bíróság azon hibája, hogy nem alkalmazta a bizonyítási teher megfordulásának szabályát, megakadályozta a CFCF-et abban, hogy e vonatkozásban bizonyítékot terjesszen elő, amit nem lehetett a fellebbezés során pótolni.

¹⁵² Horváth és Vadászi c. Magyarország, Kérelem száma.: 2351/06.

A Közoktv. 83. és 84. §-a közigazgatási panasztételi rendszert biztosít az iskola (vagy fenntartója) által hozott jogszerűtlen határozatokkal szemben (a jegyzőhöz, vagy önkormányzati fenntartású iskola esetében a közigazgatási hivatalhoz). A diszkriminatív döntések semmiesek. Az ilyen döntések bírósági felülvizsgálata kérhető, de az önkormányzati képviselőtestületi döntések esetében erre csak a közigazgatási hivatal jogosult. Megjegyzendő, hogy a Közoktv. 80. §-a alapján a magániskolák jogszerűtlen intézkedéseivel szemben alkalmazható szankciók messze hatékonyabbnak látszanak, mint az államiakkal szembeniek. Végző soron állami iskolát sem bezárni nem lehet, sem az állami támogatását nem lehet visszatartani.

Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) ugyancsak vizsgálhatja az iskolai diszkriminációt, és felügyeleti bírságot szabhat ki szabálysértés miatt vagy hatósági felügyeleti intézkedése során (Közoktv. 95/A, § (5) bekezdés).

2004 februárjában az OKÉV azt jelentette, hogy a jászladányi Antal Mihály Alapítványi Iskola létrehozása nem felelt meg a jogszabályi előírásoknak, ami a hátrányos helyzetű tanulók szegregációját eredményezte. Az OKÉV továbbá azt állította, hogy az iskola megalapítása annak kétirányú polarizációját eredményezte oly módon, hogy az átlagos családból származó gyerekek az iskola magánrészlegébe jutottak be, míg a hátrányos helyzetű családokból származók az önkormányzati részlegbe kerültek. Az OKÉV szerint a helyi döntés sérti az alkotmányos jogokat és egyes törvényi tilalmakat is.¹⁵³ Az OKÉV által kiszabott szankcióról nincs információ. Ez az eset rávilágított arra, hogy a jelenlegi szabályozási környezet mennyire alkalmatlan a szegregáció kezelésére, és rámutatott azokra a joghézagokra is, amelyeket meg kell szüntetni Magyarországon ahhoz, hogy egy, az oktatási diszkriminációval szembeni hatékony rendszer jöhessen létre.

3.8.3 Békéltető eljárások

Az Egyenlő Bánásmód Hatóság közvetítői eljárása

Az Ebktv. kifejezetten nem hatalmazza fel a Hatóságot, hogy közvetítsen a felek között, de a Ket. 64. §-a alapján a Hatóság mint közigazgatási hatóság jogosult a konfliktus feloldását megkísérelni a felek közötti egyezség létrehozása útján, ha az ügy körülményei ezt lehetővé teszik. A közigazgatási hatósági eljárás és szolgáltatás általános szabályairól szóló 2004. évi CXL. tv. (Ket.) 75. §-a szerint, ha a felek egyezsége jutnak a panasz-eljárás során, a Hatóság az egyezséget formális határozatba foglalja.

Ha a felek közötti egyezségi kísérlet sikertelen, a Hatóság folytatja az eljárását, és – a vizsgálat eredményétől függően – szankciót alkalmaz, vagy a panaszt elutasítja.

Az EBH egy roma kisebbségi önkormányzati elnök kérésére arról számolt be, hogy a hatóság vizsgálatot indított egy iskolai igazgatóval szemben, aki állítólag szigorúbb szank-

¹⁵³ Európai Roma Jogok Központja (European Roma Rights Center, ERRC), "Private Foundation School Found Segregative in Hungary" (Szegregálónak találtak Magyarországon egy magán alapítványi iskolát), hírek rovat, 2004. május 28., elérhető: <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1869&archiv=1>.

ciókat szabott ki roma tanulókkal szemben a fegyelmi eljárások során. Mivel az eset felkeltette az oktatási jogok biztosának figyelmét is, és az igazgató kollégáinak közbelépése sikeres volt, az EBH megszüntette az eljárást.¹⁵⁴

Az oktatási jogok biztosa

A 40/1999. OM rendelet létrehozta az oktatási jogok biztosának intézményét. A Rendelet 1. §-a szerint az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala egy olyan, az Oktatási Minisztériumon belüli önálló szervezeti egység, amely az állampolgárok oktatáshoz fűződő jogainak érvényesülését segíti elő.

Szülők, tanulók, tanárok stb. jogosultak panaszt előterjeszteni, feltéve, hogy minden közigazgatási jogorvoslati lehetőséget kimerítettek, és kevesebb, mint egy év telt el a panaszolt intézkedés óta (5. §). Az Alkotmány 70/F. és 70/G §-ához, a közoktatáshoz, felsőoktatáshoz és szakoktatáshoz és képzéshez kapcsolódó panaszokkal lehet a biztoshoz fordulni (3. §). Az Alkotmány (diszkrimináció tilalmára vonatkozó) 70/A. §-ának beillesztése ebbe a felsorolásba igencsak indokolt lenne. 2001-ben a biztos csak fogyatékos tanulók vonatkozásában vizsgálta a diszkriminációt.

A biztos által el nem utasított panaszok tekintetében egyeztetési eljárást kell lefolytatni. A biztos megküldi a beadványt a panaszolt intézménynek nyilatkozattétel végett, és felhívja, hogy konszenzus útján rendezze a panaszossal a kérdést. Ha sikerül megállapodniuk, a biztos jelentést készít, és azt megküldi az érdekelt feleknek. Ha nem érnek el konszenzust, a biztos jelentést készít az egyeztetés eredményéről, és felhívja az intézményt, hogy szüntesse meg a jogsértést. Ennek elmulasztása esetén a biztos ajánlást küld mind az intézménynek, mind felügyeleti szervének. Az utóbbi 30 napon belül köteles erre reagálni. A biztos jelentést tesz az oktatási miniszternek (7. §). 2001-ben a Hivatal 51 esetben adott ki felhívást és ajánlást.

A minisztérium bevezetett egy másik békéltető eljárást: az oktatási közvetítői szolgálatot, amelynek csak néhány alkalmazottja van.¹⁵⁵

3.8.4 Egyéb, diszkriminációs ügyekben igénybe vehető fórumok

Az Országgyűlési Biztosok

Az Alkotmány 32/B. §-a alapján az Országgyűlési Biztosok az alkotmányos jogok sérelmének eseteit vizsgálják ki, és általános vagy egyedi intézkedések megtételét kezdeményezik az ilyen jogsértések orvoslására. Jelenleg négy ilyen biztos működik Magyarországon:

- az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosa (általános ombudsman),
- az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának Általános Helyettese,

¹⁵⁴ Lásd az EBH honlapját <http://www.egyenlobanasmod.hu/>.

¹⁵⁵ A hatáskör a közvetítői eljárásról szóló törvény 55. §-án alapszik, ezt a Közoktv. kifejezetten nem említi.

- a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa (kisebbségi ombudsman), és
- az Adatvédelmi Biztos.

Az országgyűlési biztosokról szóló 1993. évi LIX. tv. szerint a biztosokat a Parlament kétharmados többséggel választja meg. A pénzügyi függetlenség és mentelmi jog biztosított. Az állami szervek vagy közszolgáltatók intézkedéseinek vagy mulasztásainak bármely áldozata panaszt nyújthat be a hivatalaikhoz, feltéve, hogy minden közigazgatási jogorvoslati lehetőséget kimerítettek, vagy ilyen nem áll rendelkezésre. A biztosok hivatalból is eljárhatnak, és a kisebbségi ombudsman többször is eljár ilyen módon a Roma gyermekek oktatási szegregációjával kapcsolatban.

Bármely szervet, ideértve a helyi önkormányzatokat is, vizsgálat alá vonhatnak. Felvilágosítást, meghallgatást, írásbeli magyarázatot, nyilatkozatot vagy véleményt kérhetnek az illetékes hatóságtól, vagy kérhetik, hogy a felettes szerv folytasson le vizsgálatot. Jogsértés megállapítása esetén ajánlást adnak ki, amelyre a jogsértést elkövető 30 napon belül köteles válaszolni. Ezen túlmenően (i) indítványt nyújthatnak be az Alkotmánybírósághoz (ii) óvás benyújtását kezdeményezheti az ügyészségnél (iii) javasolhatja a jogszabályi rendelkezés módosítását, visszavonását vagy kiadását. A biztosok fegyelmi vagy büntetőeljárás megindítását kezdeményezhetik.

A legfontosabb fegyver a biztosok kezében a Parlamentnek benyújtott éves beszámoló. Ennek alkalmával parlamenti vizsgálat vagy vita lefolytatását kérhetik.

A hozzáférést, bár nem problémamentes, nagyban elősegíti az ezen szervek közötti jó együttműködés.

Az összes szervhez és fórumhoz érkező panaszok száma nem magas. 2005-ben a kisebbségi ombudsman 12 panaszt kapott iskolákkal szemben, míg az összes panaszos 52%-a volt roma. Az egyik esetben a kisebbségi ombudsman jelentést tett egy panasz alapján, melyet egy roma szülő azon döntéssel szemben nyújtott be, amely a szülők két gyermekét a második osztály normál osztályban történő elvégzése után speciális iskolába utalta. Az ombudsman megjegyezte, hogy szakmai hibák fordulhattak elő a szakértő bizottság vizsgálata során és megállapította azt is, hogy a bizottság véleménye ellentétes volt a vonatkozó jogszabályokkal,¹⁵⁶ mivel elmulasztotta tájékoztatni a szülőket arról, hogy joguk van fellebbezni az elhelyezés tárgyában született javaslattal szemben. Az ombudsman azt is megjegyezte, hogy csakúgy, mint korábban 2005 során, számos panaszt nyújtottak be tanárokkal szemben faji előítéleten alapuló zaklatás miatt, ami sok esetben fizikai bántalmazásban is megtestesült.¹⁵⁷

¹⁵⁶ A 14/1994 (VI.24) MKM rendelet 15. § (1) bekezdése lehetővé teszi az elhelyezés tárgyában született javaslattal szemben jogorvoslat benyújtását a jegyzőhöz.

¹⁵⁷ Kisebbségi ombudsman éves jelentés, 2005, Budapest: 2005, angolul elérhető <http://www.obh.hu/nekh/en/reports/reports.htm> (accessed on 1 March 2007), 148–153. o.

4. AZ OKTATÁSHOZ VALÓ HOZZÁJUTÁS KORLÁTAI

Mivel a kisebb falvakban nincsenek óvodák, a romák majdnem 20%-a olyan területen él, ahol nincs óvoda a közelben, az óvodákkal rendelkező falvakba történő szállítás viszont nem megoldott. Az olyan helyeken pedig, ahol van óvoda, sokszor a zsúfoltság jelent problémát. Általában elmondható, hogy a beiratkozással szemben támasztott igazgatási követelmények nem jelentenek akadályt a roma családoknak. Azonban jelentettek olyan eseteket, amikor nem vettek fel roma gyerekeket óvodába a szülei hátrányos társadalmi helyzete vagy munkanélküli volta miatt. A magániskolák egyre népszerűbbek Magyarországon, azonban mivel ezek többsége túlságosan drága a roma családoknak, legtöbbször szegregált intézményként működik. Habár e tekintetben nem rendelkezünk bizonyító erejű adatokkal, úgy tűnik, hogy az állam által fenntartott iskolákban az oktatás nem ró súlyos pénzügyi terhet az alacsony jövedelmű családokra, mivel az állam és az önkormányzati támogatás, melyet a társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekeknek nyújtanak, a költségek jó részét fedezi.

A roma közösségek fizikai elkülönítése emelkedő tendenciát mutat, ennek következtében növekszik azon roma gyermekek száma is, akik etnikailag homogén településeken élnek. Az iskolába a beiratkozás jogilag meghatározott körzethatárok alapján történik, de a szülők dönthetnek úgy is, hogy a gyereket ezen körzethatáron kívüli iskolába küldik. A gyakorlatban ennek ellenére kevés roma szülő küldi a gyermekét másik iskolába, míg a nem roma szülők nagyobb valószínűséggel veszik ki a gyereket olyan iskolából, ahol a roma tanulók aránya magas. Ugyan a szülők igényeit figyelembe kell venni, az Oktatási és Kulturális Minisztériumnak (OKM) lépéseket kéne tennie annak érdekében, hogy enyhítse ennek a folyamatnak a hatásait, és egyben biztosítsa azt, hogy a jog által megkívánt integrációt nem töri derékba a személyes döntések alapján előálló szegregáció. Elterjedt gyakorlat az, hogy a gyermekeket az egyes osztályokban az értelmi képességeik alapján helyezik el. Az intellektuális nehézséggel küzdő gyermekek számára létrehozott speciális iskolában vagy osztályban történő elhelyezés alapjául szolgáló értékelések esetenként nem megfelelő feltételek között mennek végbe, melyek során nem fordítanak elégséges figyelmet a nyelvi vagy kulturális szempontokra. Habár léteznek olyan eljárások, amelyek keretében a gyerekek a rendes közoktatási rendszerbe visszakerülhetnek, erre vonatkozó statisztikánk nincs.

A roma gyerekeknek nincs lehetőségük minden esetben anyanyelvi közoktatási képzésben részesülni annak ellenére, hogy a kisebbségi nyelven történő oktatást a jog megköveteli. A kisebbségi oktatás, amely nem jelent szükségszerűen kisebbségi nyelven nyújtott oktatást, egy régóta fennálló probléma Magyarországon: számos esetben a roma gyerekeket felzárkóztató osztályokban helyezték el, ahelyett, hogy autentikus kisebbségi képzésben részesítették volna őket. Az összes Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbség közül egyedül a romák számára nem készült el anyanyelven akkreditált képzési - anyag. Sőt, nem létezik olyan akkreditált tanárképzés céljait szolgáló kurzus sem, ahol a kisebbségi nyelvet beszélő tanárok vehetnének részt az oktatásban.

4.1 Szerkezeti korlátok

A legutóbbi kutatások szerint az óvodába járó romák 41%-a olyan falvakban él, ahol a lakosság száma 1001 és 3000 között van, míg 66%-uk olyan falvakban él, ahol a népesség nem éri el a 3000 főt.¹⁵⁸ Az óvodába járó roma gyerekek aránya és a település mére-

¹⁵⁸ Babusik Ferenc, „Roma gyerekek óvodáztatása”, Új Pedagógiai Szemle, 2003/6 (továbbiakban: Babusik, 2003 (2)), elérhető az OKI honlapján <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-06-ta-babusik-roma>.

te közötti viszony meglehetősen természetes módon tükrözi azt, hogy tipikusan milyen területen laknak a romák. A 10.000 főnél nagyobb lélekszámú városok csaknem felében (48,8%) a roma gyerekek aránya 13,3% alatti. Ugyanakkor minél kisebb egy óvoda, annál nagyobb az oda járó roma gyerekek aránya.

Ahogy alább azt a táblázat mutatja, Babusik azt figyelte meg, hogy az óvoda méretének sokkal nagyobb hatása van az óvoda kapacitásának kihasználtságára,¹⁵⁹ mint a roma gyerekek arányának.

13. táblázat: Átlagos kapacitásterhelés (%) – az intézmény méretének és a roma gyerekek arányának együttes függvényében

Óvodai gyereklétszám	A roma gyerekek óvodai aránya (%)				
	13.30 alatt	13.4–25.8	25.9–38.0	38.1–53.6	53.70 felett
45 főig	178.2	190.2	188.0	196.9	186.6
46–66	177.5	196.6	108.0	103.7	109.1
67–111	105.2	105.1	108,8	102.1	107.3
112 fő felett	102.8	123.9	113.7	113.9	102.6

Forrás: Babusik 2003(2) – 2. táblázat

Az 1999/2000-es tanévben az óvodáskorú gyerekek 92%-a – azaz 365,704 gyerek – járt óvodába. Amellett, hogy a teljes roma népesség számát 609,200 főben határozta meg, Babusik arra a következtetésre jutott, hogy 2000-ben az óvodáskorú gyerekek 17.39%-a volt roma.

Babusik szerint 2003-ban 864 olyan település létezett hazánkban, amelynek nem volt óvodája, és amelyben átlagosan 401 fő lakott. A hiány Baranya (182 település), Zala (139), Borsod-Abaúj-Zemplén (112), és Somogy Megyében (94) volt a legnagyobb mértékű. Az óvoda nélküli települések földrajzi elszigeteltsége okán a gyerekek óvodába való eljuttatása komoly nehézségekbe ütközik. Az óvoda nélküli településeken lakó roma gyerekek aránya jóval meghaladja arányukat a jelentős hiánnyal küzdő megyékben. Babusik mérései szerint a roma gyerekek 19.8%-a óvoda nélküli településen lakik.

¹⁵⁹ A befogadóképesség a maximálisan elhelyezhető gyereklétszámot jelenti. Megjegyzendő azonban, hogy a Közoktv. 3. sz. melléklete alapján a magatartási problémás vagy diszlexiás gyerekek kettőnek számítanak ebből a szempontból.

A korábbi miniszteri biztos álláspontja szerint az olyan kisebb településeken, ahol a roma és hátrányos helyzetű gyerekek felülreprezentáltak, az óvodákat bezárták, illetve a helyi igény és a jogszabályi kötelezettségek ellenére elmulasztották az óvodai férőhelyek bővítését. Példának okáért Szendrőládon és Hajdúhadházon komoly méretű helyhiány tapasztalható. Más településeken – mint pl. Jászladányon – az olyan családokat, ahol egy, vagy mindkét szülő munkanélküli, arra kérik, hogy gyermekeiket vigyék haza ebéd után.

Ezen jelentés keretében a Csökölyön végzett kutatás azt állapította meg, hogy az óvodai helyeket egy bizottság osztja szét, amely döntését a gyermek életkora és szüleinek társadalmi és gazdasági helyzete alapján hozza meg. Az olyan gyerekek, akik hátrányos helyzetben vannak, és akiknek ezért az óvodai nevelés szükséges ahhoz, hogy biztosítható legyen a rendszeres étkezés és a személyes higiénia, előnyben részesülnek a döntés során.¹⁶⁰ Tiszaburán a legfontosabb problémát az óvodai helyek hiánya okozza. Annak ellenére, hogy nemrég bővítették az óvodát, még mindig sok olyan szülő van, akik nem tudják gyermeküket óvodába küldeni. Az óvodába kb. 150 gyerek jár, de sokkal több helyre lenne szükség. Az óvónők az oktatás megszervezését a körülményekhez igazítják, így az óvoda egy olyan felvételi eljárást vezetett be, amelynek során a tehetősebb gyereket (mind roma, mind nem roma) külön csoportokba teszik, és ezek a csoportok nagy valószínűséggel megmaradnak az általános iskolában is.¹⁶¹

Babusik kutatási eredményei szerint a roma gyerekek óvodából való hiányzása nem szignifikáns, továbbá, a hiányzások száma független az óvoda méretétől és az oda járó roma gyerekek arányától.¹⁶² Az óvodából átlagosan 12 napot hiányoznak, és a hiányzások mértéke kizárólag attól függ, hogy a helyi óvodának mekkora a kapacitásterhelése.¹⁶³

Babusik álláspontja szerint a roma gyerekek óvodába való beíratása nem függ az ún. cigány kultúrától, sokkal inkább olyan külső tényezőktől, mint az óvoda kapacitásterhelése, illetve az óvoda hiánya.¹⁶⁴ Az óvodába nem járó roma gyerekek nagy többsége kisebb falvakban lakik.

A 2.500-as lélekszámú Ónodon a tanárok arról számoltak be, hogy 3 éves kortól minden gyerek jár óvodába, de a roma kisebbségi önkormányzat elnöke szerint a következő a helyzet:

Öt éves kortól kötelező beíratni az óvodába a gyereket, úgy gondolom, hogy kevés az egy év a gyerekeknek nem érik utol azt a magyar gyereket, aki három éves korában került az óvodába. A cigány családoknál nincs mesekönyv, könyves polc sincs. Bármelyik cigány szülővel vitatkozhatok, de bebizonyítom, hogy nagyon kevés mesekönyvet olvasnak a gyerekek. Ónodon az

¹⁶⁰ Csökölyi esettanulmány.

¹⁶¹ Tiszaburai esettanulmány.

¹⁶² Babusik 2003(2).

¹⁶³ Babusik 2003(2).

¹⁶⁴ Babusik 2003(2).

óvodában láttam, hogy a cigánygyerek ritkán jár óvodába, és amikor ott van, idegen számára a légkör és szomorú.¹⁶⁵

Azok a gyerekek, akik társaiknál később kezdik el az óvodát, az iskola megkezdése előtt kevesebb időt is töltenek közösségben. Ezért számukra nehezebb az alkalmazkodás, az új környezetben visszahúzódóbbak lehetnek, így az iskola megkezdése is bizonytalan időpontban történik.¹⁶⁶

Az OECD számára készített magyar jelentés hangsúlyozza, hogy az óvodavezetők által adott második leggyakoribb érv a gyerekek óvodai beiratkozásának elutasítására szoros kapcsolatot mutat a család hátrányos helyzetével, különösen pedig valamelyik szülő munkanélküliségével (az esetek 46%-ában).¹⁶⁷

A Közokt. III. sz. Melléklete értelmében a gyerekek egy óvodai csoportjának átlagos létszáma 20 fő, míg a maximum létszám 25 fő. Nincs jogi szabályozás az óvodák férőhelyeivel kapcsolatban. A 2004/2005-ös iskolai statisztika szerint az óvodai csoportok országosan átlag 22.3 fővel üzemeltek, és a létszám minden megyében meghaladta az átlag 20-at.¹⁶⁸

Amennyiben az óvodák eleget tennének jogszabályi kötelezettségeiknek, a működő intézmények az óvodáskorú gyerekek 92%-át tudnák felvenni. Babusik adatait alapul véve a következő becslés adható: 11,259 roma óvodáskorú gyereket nem tudnak beírni, mert lakóhelyükön nem áll rendelkezésre óvoda. Amennyiben az átlag csoport létszámokat tartanák szem előtt, akkor 563 új óvodai csoportot kellene indítani. Maximális csoportlétszám figyelembe vétele esetén a hiányzó csoportok száma 450.

A Cselekvési terv is felismeri, hogy több helyre van szükség, és külön célként jelöli meg az óvodai férőhelyek számának növelését, a hátrányos helyzetű gyerekek kötelező felvételét, és a rászorulóknak számára az ingyen étkezés biztosítását.¹⁶⁹

4.2 Jogi és igazgatási követelmények

Az illetékes intézmények mindig nyilvánosságra hozzák azt, hogy mikor kell beiratkozni az óvodába és az általános iskolába. Ezt külön írásban nem kell kérelmezni. A gyermek személyazonosságát hivatalos dokumentumokkal kell igazolni, pl. születési anyakönyvi kivonattal vagy a szülő személyi igazolványával. A beiskolázási körzeten belüli lakóhely nem követelmény, de az ott lakókat kötelező felvenni. A helyhiány és bizonyos betegségek elleni oltás hiánya – ez leggyakrabban olyan középosztálybeli családok esetében jelentkezik, akik egyes oltásokat visszautasítanak – akadályt jelenthet az óvodai beiratkozás során. Azonban az oltással vagy bármilyen más feltétellel kapcsolatban nem me-

¹⁶⁵ Ónodi esettanulmány, interjú a cigány kisebbségi önkormányzat elnökével.

¹⁶⁶ Ónodi esettanulmány.

¹⁶⁷ OECD, *Méltányosság a Közoktatásban 2005*.

¹⁶⁸ OKM, *Évkönyv 2004/05*, 88. o.

¹⁶⁹ *Cselekvési terv*.

rültek fel nyilvánosan komoly problémák. A hajléktalan szülőket és gyerekeiket abban a városban tartják nyilván, amely szállást biztosít nekik, ezért ők itt iratkozhatnak be. A legtöbb hajléktalan szülő gyerekeit állami gondozásba veszik, és nevelőotthonban vagy nevelőszülőknél helyezik el. Az ilyen gyerekek a tartózkodási helyük szerinti iskolákba járnak.

A csökkenő gyereklétszám fényében az általános iskolába való beiratkozással szemben ritkán állítanak igazgatási akadályokat. A beiskolázási körzethatáron kívülről elit iskolába vágyók számára komoly problémákat jelenthet a felvétel, még ha a gyerek sikeres felvételi vizsgát tesz is, amelyet annak ellenére alkalmaznak, hogy azt a Közoktv. tiltja.

A Közoktv. 90. § (1) bekezdése értelmében a fenntartó önkormányzatok határozzák meg és hozzák nyilvánosságra az óvodák és általános iskolák beiskolázási körzethatárát. Az oktatási intézmények nem tagadhatják meg az így kijelölt körzetben élő gyerekek felvételét.

Az általános iskola első osztályába való beiratkozás előtt felvételi vizsgát tartani tilos, noha a tilalom áthágását a Közoktv.-ben semmi nem szankcionálja. Az egyházi, illetve magán fenntartású általános iskolákra főszabályként hasonló felvételi kötelezettség nem vonatkozik.

4.3 Költségek

A Közoktv. 3. § (3) bekezdésének értelmében az általános iskolai oktatás kötelező és ingyenes az önkormányzati fenntartású iskolákban. Ingyenes továbbá az óvodai nevelés, az óvodai és iskolai nevelést, oktatást kiegészítő pedagógiai szakszolgáltatások, és a középiskolai oktatás, valamint a kollégiumi elhelyezés.

Loss 1999-es kutatási eredményei szerint Borsod-Abaúj-Zemplén Megyében minden harmadik roma családban hiányoztak azok a pénzügyi források, amelyek lehetővé tették volna a gyerekek rendszeres óvodáztatását.¹⁷⁰

A magánóvodákban az elhelyezés költségei havi 30–40,000 forinrtól felfelé rendkívül eltérő képet mutatnak (€ 110–137). Ez az összeg egy szakmunkás havi keresetének kb. 30%-át teszi ki.

Iskolánként változó képet mutat az iskoláztatás becsült költsége. Egy átlagos budapesti iskolában, ahol a gyerek az iskolai menzán étkezik (havi 4,000 FT, kb. € 15), táborokba és erdei iskolába jár, a becsült átlagkiadás havonta 10,000 Ft (kb. € 37). Ez kicsivel kevesebb, mint egy szakmunkás átlagfizetésének 10%-a. Ez az összeg jóval magasabb lehet egy elit iskolában, míg néhány ezer forint alatt maradhat egy kis falusi iskolában. Egy 2005. júniusában, az egyenlő bánásmód témájában tartott képzésen a szakszervezeti tag tanárok azt a javaslatot tették, hogy az államnak kellene állnia a ruha, cipő, egyszeri napi étkezés és a tanszerek beszerzésének költségén felül felmerülő kiadásokat, mint pl.

¹⁷⁰ Loss 2001.

az osztálypénzt, a ballagtatás költségeit, a kulturális eseményekre való utazás és belépődíj költségeit.¹⁷¹ Ugyanitt egy budapesti többségi cigány iskola igazgatója arról számolt be, hogy pénzügyi okokból számos diákja még nem tett látogatást a főváros kulcsfontosságú kulturális műemlékeinél, illetve intézményeiben.

A 2005/2006-os tanév kezdetén a Népszabadság összefoglalása szerint az alábbi költségvetési támogatás volt igényelhető¹⁷²

- Tankönyvtámogatás – A tankönyvvásárláshoz fejenként 2400 forint (€ 9) tankönyvtámogatás járt. A rászorulóknak – a tartósan beteg vagy sajátos nevelést igénylő, a három- vagy többgyermekes családban élő, illetve a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő diákok – ezen felül kiegészítésre is jogosultak voltak. Ennek összege az 1-4. osztályban 3600, az 5-8. osztályban 7200, a középiskolában pedig 9600 forint (azaz € 13, € 27, illetve € 35) volt. A jogosultságot az iskolában kellett igazolni. A támogatási összegeket az iskola osztotta szét úgy, hogy először a rászorultaknak biztosította az ingyen tankönyveket. Amelyik évfolyamon olcsóbbak a tankönyvek, onnan át lehetett csoportosítani a pénzt azokhoz az osztályokhoz, amelyeknél drágábbak. A fennmaradó összeget az iskola saját belátása szerint oszthatta szét a többi diák között.
- Dupla családi pótlék – 2005. augusztusában minden család dupla családi pótlékot kapott. Ez egygyermekes család esetében 10 200 (€ 38), kétgyermekes családnál 12 400 (€ 46), három- vagy többgyermekes családnál 15 600 (€ 57), tartósan beteg vagy sajátos nevelési igényű gyermekek esetében pedig 27 800 forint (€ 102) jutott gyermekenként. Az egyedülálló szülők kategóriáiként nagyobb összegre voltak jogosultak.
- Munkáltatói támogatás – Az eddigi 15 ezer forintról 17 ezer forintra (€ 63) nőtt a munkáltató által adómentesen adható iskolakezdési támogatás összeghatára, és 30 nappal meghosszabbodott az az időszak is, amely alatt ez a juttatás nyújtható. A támogatást az általános vagy középiskolás diák családi pótlékra jogosult szülője vagy a vele közös háztartásban élő házastársa kaphatta meg. A támogatás adómentesen a tanév első napját megelőző és követő 60 napon belül volt adható, azaz 2005-ben július 2. és október 31. között.
- Étkeztetési hozzájárulás – Ingyenesen étkezhetek az óvodákban azok a gyermekek, akik rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesültek. A tartósan beteg vagy fogyatékos, a három- vagy többgyermekes családban élő, illetve a rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülő alsó tagozatos diákok 50 százalékos étkezési kedvezményt kaptak. Az iskolafenntartó döntésétől függően további alsó tagozatos tanulók is kaphattak étkeztetési támogatást: a kormány

¹⁷¹ Jogi képzés a „Roma gyerekek diszkrimináció mentes minőségi oktatása” című, az Európai Szakszervezeti Oktatási Bizottság által megvalósított projekt keretében.

¹⁷² Varga Dóra, „Segítség az iskolakezdéshez”, *Népszabadság*, 2005 augusztus 25., elérhető: <http://www.nol.hu/cikk/374765/>

erre a célra a 2005/2006-os tanévben további másfél milliárd forintot csoportosított át.

14. táblázat: Tanévkezdési családi pótlék 2005-ben

	Tanévkezdési családi pótlék (Ft/gyerek/hó)	
	Család	Egyedülálló szülő
Egy gyermek	5,100	6,000
Két gyermek	6,200	7,200
Három és több gyermek	7,800	8,400
Tartósan beteg vagy sajátos nevelési helyzetű	13,900	15,700

Forrás: *Népszabadság*, 2005. augusztus 25., OM

A 2005-ös jogszabály módosítást követően 2006. január 1-jétől a rendszeres gyermekvédelmi támogatás a családi pótlék része lett, és az igényjogosultak a jegyzőtől kérhetik a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményt, amelynek összege 5,000 forint, és amelyet először 2006. májusában folyósítottak az olyan szülőknek, akik esetében a család átlagjövedelme nem haladta meg a mindenkori öregségi nyugdíj összegét. A hátrányos helyzetű csoportokra kedvezőbb szabályok vonatkoznak.¹⁷³ A gyermekvédelmi kedvezményre jogosult diákok jogosultak tandíj és kollégiumi díj támogatásra is. A miniszteri biztos szerint számos esetben fordul elő, hogy a roma szülők nincsenek tisztában e támogatásokhoz fűződő jogosultságukkal, és ennek okán nem is folyamodnak a kifizetése iránt.¹⁷⁴

Miután nem állnak rendelkezésre adatok roma háztartásokra lebontva, nehéz meghatározni, hogy vajon az eseti kiadások jelentenek-e, s ha igen, milyen mértékű akadályt a roma gyerekek iskoláztatásában. Olyan jellegű információk azonban nyilvánosságra kerültek, amelyek szerint a roma gyerekek ruháztatási költségeinek megfizetése néhány esetben az iskolába járás akadályát képezheti. A Központi Statisztikai Hivatal legfrissebb adatai alapján az oktatásra, kultúrára, üdülésre és szórakozásra fordított kiadások értéke és mértéke az alábbiak szerint alakult.

¹⁷³ 1997. évi XXXI. törvény (Gyvtv.) 19. §.

¹⁷⁴ Interjú Daróczi Gáborral.

15. táblázat: Az oktatásra, kultúrára, üdülésre és szórakozásra fordított kiadások értéke és mértéke

Az oktatásra, kultúrára, üdülésre fordított kiadások	Év (első félév)		
	2003	2004	2005
Egy főre eső (Ft/hónap)	2,883	3,035	3,372
Egy főre eső arány (%)	115,2	97,6	106,2

Amennyiben egy gyereket tartósan betegnek, vagy sajátos nevelést igénylőnek diagnosztizálnak, az egy sor többlettámogatás előtt nyitja meg az utat. Minél komolyabb a fogyatékoság, annál magasabb az állami támogatás összege. Az enyhe fokú értelmi fogyatékoságnál súlyosabban sérült gyerekek azonban bentlakásos iskolába járnak, és ott kapják meg az állami támogatást. A miniszteri biztos álláspontja szerint valójában nem ezek a pénzübeni előnyök játszanak fő szerepet a roma szülők választásában, hanem az olyan típusú hátrányok, mint a felzárkóztató, kis létszámú, illetve kiegészítő osztályok fenntartásában érdekelt helyi tisztviselők nyomása, vagy esetlegesen finomabb fenyegetése. A biztos véleménye szerint az ilyen célú oktatásra adott normatív költségvetési támogatást gyakran ugyanazon iskola normál osztályaira fordítják.¹⁷⁵

Csökölyön részben a hátrányos helyzetű gyerekeknek járó állami támogatás, részben az önkormányzat jóvoltából, a gyerekek iskoláztatása nem jelent súlyos anyagi terhet a családok számára. Az óvodában az összes gyerek, az iskolában a gyerekek túlnyomó többsége, részben vagy teljesen mentesül az étkeztetés költségei alól. Így összességében az iskolába járó 184 gyerekből mindössze 10 számára fizetik a szülők az iskolai étkezés teljes díját, havi 5600–6200 forintot. A tankönyvekért egyetlen családnak sem kell fizetnie, mert a többségnek törvény szerint jár az ingyenes tankönyv, a többiektől pedig az önkormányzat vállalja át ezt a költséget. A más településekről bejáró 49 tanuló útiköltségét az iskola vállalja. A felső tagozatos osztályok osztálykirándulásainak költségét beépítették az iskola költségvetésébe, így a családoknak ahhoz nem kell hozzájárulnia. Az alsó tagozaton az osztálykirándulás önkéntes alapon történik, ennek költségeit a szülők viselik. A szülők túlnyomó többsége igényli a kirándulás megszervezését, és vállalja annak költségeit. A képzésen kívüli tevékenységek megtervezése során az iskola figyelembe veszi a családok korlátozott anyagi lehetőségeit, és a kirándulások költsége minimális. Az egyik tanár elmondta, hogy saját maga vásárolt néhány iskolai felszerelést vagy ruhát a rászoruló gyerekeknek.¹⁷⁶

Az óvodai és általános iskolai felvételi során korrupcióról nem jelentek meg nyilvános híradások, ám szakmai körökben ismert a probléma, és összefüggésbe hozzák a szabad iskolaválasztás jogával. Lehet olyan híreszteléseket hallani, amelyek szerint eléggé gyakori jelenség, hogy osztályfőnököket, és néha óvodai csoportvezető óvónőket a szülők lé-

¹⁷⁵ Interjú Daróczi Gáborral.

¹⁷⁶ Csökölyi esettanulmány.

nyegében 'megvesztegetnek' azért, hogy gyermekeiket ily módon kedvezőbb oktatási helyzetbe hozzák. Az óvodai pedagógusok lényeges szerepet játszanak a gyerekek oktatási karrierjének formálásában, függetlenül attól, hogy a gyerek sajátos nevelési igényű, magatartászavaros, vagy valójában fogyatékos. Ugyanakkor Kertesi állítja, hogy az általános iskolák tekintetében a szabad iskolaválasztás ellentétes hatással bír, mint azok az erőfeszítések, amelyeket az oktatásban megvalósuló egyenlő esélyek és esélyegyenlőség irányában tesznek. 2004-ben Havas és Liskó arra a következtetésre jutott, hogy a szabad iskolaválasztás a szegregációt erősíti. Az oktatáspolitikusok többsége ennek ellenére nem kérdőjelezi meg a közoktatási liberalizmus eme sarokkövét. Ezeket a következtetéseket támasztja alá a REI Magyarországról kiadott Záró Értékelő Tanulmánya.¹⁷⁷

Egy 2006. szeptemberében befejeződött bírósági ügy (lásd fentebb: 3.8) megfelelően illusztrálja a magániskolákkal kapcsolatos ellentéteket. 2002 elején Jászladány képviselő-testülete arról határozott, hogy a fenntartásában működő iskola három épülete közül egy részt bérbe ad egy alapítványnak, amely magániskolát kívánt ott nyitni.¹⁷⁸ Az alapítványi iskola létrehozásának kimondott célja az volt, hogy visszacsalogasson a településre 70 olyan gyermeket, akik Jászladányban laktak, ám máshová jártak iskolába. Noha az alapítványi iskola mindenki számára nyitva állt, a havi 3000 forintos tandíj kifizetése egyértelműen meghaladta a jászladányi roma családok túlnyomó többségének lehetőségeit. Az alapítványnak bérbe adott épületrész volt a legmodernebb azok közül, amelyekben az önkormányzati iskola működött. A tornatermet az alapítványi iskola kizárólagos használatába adták, így az épület másik felébe járó diákoknak kb. egy kilométert kellett gyalogolnia a másik, régebbi épület tornaterméig. A bérleti díj többé-kevésbé a közüzemi költségeket (gáz, elektromos áram, víz) fedezte, amelynek megfizetését az önkormányzat átvállalta.

4.4 Lakhatási szegregáció/földrajzi elszigeteltség

2003. februárjában és márciusában Kemény és Janky reprezentatív kutatást folytatott a 2001-es népszámlálás etnikai adatait alapul véve. 5,408 személyt értek el 1,165 lakásban.¹⁷⁹ Eredményeik azt mutatják, hogy a lakhatási szegregáció gyorsan növekszik. Amint a 16. táblázat mutatja, a kutatásban szereplő roma lakások 23.4%-ában a közvetlen szomszédok kizárólag romák voltak, míg további 31.8%-ában a szomszédok jelentős többsége roma volt – amíg e két kategória 1993-ban csupán 30%-ot tett ki. A romák és nem-romák vegyesen laknak a lakások 22.3%-ában – az 1993-as 29%-kal szemben. A lakások 17.2%-ában a szomszédok többsége roma – az 1993-as 29%-kal szemben –, míg 4.9%-ában nincsenek roma szomszédok – szemben az 1993-as 9%-kal.

¹⁷⁷ A tanulmány letölthető a REI weboldalán: <http://www.osi.hu/esp/rei>.

¹⁷⁸ Az esetet a Kisebbségi Biztos jelentése nyomán ismertetjük, lásd: a *Kisebbségi Biztos Jelentése 2002*, 296–303. o.

¹⁷⁹ Kemény István és Janky Béla, 2003, *Települési és lakásvizonyok*, letölthető: <http://beszelo.c3.hu/04/04/13kemeny.htm> (a továbbiakban: Kemény és Janky, *Települési viszonyok*).

16. táblázat: A lakóhelyi szegregáció mértéke (2003)

Településtípus (etnikai megoszlás)	A lakóhelyi szegregáció mértéke (%)			
	Falu	Város	Budapest	Összes
Csak Roma	24.0	25.5	6.7	23.4
Jelentős többség roma	31.9	33.6	23.3	31.8
Vegyes	24.5	19.0	29.2	22.3
Többség nem roma	13.2	15.8	39.3	17.2
Nem romák	5.4	5.2	1.7	4.9
Nem tudja	–	0.5	–	0.3
Összes	100	100	100	100

Forrás: Kemény és Janky 2003

A régiók között jelentős különbségeket találunk, és még Budapesten, valamint Pest Megyében is növekszik a szegregáció mértéke. Amint azt a 17. táblázat szemlélteti, a mintában szereplő roma családok 17,50%-a él a település belsejében, míg 42%-a a város szélén, ám ahhoz kapcsolódó területen. 6% él a településen kívül eső telepen. A település belsejében élők 50%-ának lakóhelye azonban nagyban elkülönül a többségi lakosságtól. Összességében a mintában szereplő roma családok 72%-a él szegregált körülmények között.

17. táblázat: A roma lakások elhelyezkedése (2003)

A roma lakások elhelyezkedése	A lakások aránya településtípusonként (%)			
	Falu	Város	Budapest	Összes
Település belsejében	40.5	46.8	100	49.8
Település szélén	54.7	39.7	–	41.6
Településen kívül, de nem telepen	3.0	1.6	–	2.0
Telepen	1.7	11.3	–	6.3
Egyéb	–	0.7	–	0.3
Összes	100	100	100	100

Forrás: Kemény és Janky 2003

Kemény és Janky emlékeztetnek arra, hogy 1971-ben – az első országos cigánykutatás idején – a romák 66%-a élt telepeken erősen szegregált körülmények között. 1993-ra csökkent ez a fajta szegregáció, ám 2003-ban a szegregációs arányok ismét az 1971-es

szintre kúsztak vissza. Az egyetlen megfigyelhető különbség a szegregáció formájában lehet fel, hiszen a telepek száma jóval kisebb.

Kemény és Janky megfigyelései szerint csupán egy kevésbé jelentős kisebbség 6.3% (36,000 roma) él elszigetelt telepeken (lásd a 17. táblázatot). Telepeket találhatunk Békés, Borsod-Abaúj-Zemplén, Csongrád, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok and Nógrád Megyékben. A cigány népesség kb. 10%-a él telepeken az ország keleti és északi régióiban, valamint az Alföldön. Budapesten a romák 30%-a él kizárólag romákkal egy házban, vagy olyan házban, ahol a lakók jelentős többsége roma. A budapesti romák 30%-a vegyes szomszédságban lakik, míg 39.3%-uk olyan lakókörnyezetben él, ahol a romák nem alkotnak többséget. A vidéki romák több mint fele (60%) a település határában, vagy a településen kívül él, míg e csoport 57%-ának kizárólag, vagy többségében roma szomszédai vannak.

A szegregáció fő kiváltó oka a szegénységtől és munkanélküliségtől való félelem¹⁸⁰ – az északi régióban még 15-20% körül, míg az ország más, romasűrűbb részein aránytalanul magas.¹⁸¹ A szegregációt erősítette az a hibátlan elkülönítés, amelyet a szociális lakásépítési programok, és a bújtatott tisztogatási lakáspolitikára épülő tömbrehabilitáció során alkalmaztak.¹⁸²

A 2004-es iskolai szegregációs kutatás során Havas és Liskó megvizsgálta a mintájukban szereplő cigány gyerekek lakhatási körülményeit is. Eredményeik szerint a lakhatási szegregáció az átlagosnál gyakoribb volt a közepes méretű városokban (az esetek 78.9%-ában), a Dél-Alföld falvaiban (75.8%), és az északi régióban (72.8%). 353 településen 499, romák által sűrűn lakott lakónegyedet találtak.¹⁸³ Ezek közül a negyedek közül 36% a település határain belül, míg 58% a település határain helyezkedett el. A romák által sűrűn lakott lakónegyedek 6%-át találták a település határain kívül. E települések felében a lakók viskókban éltek, és 14%-ukban a viskók száma viszonylag magas volt. Az ilyen lakónegyedek 30%-ában tűntek az utak megfelelő állapotúnak, míg 38%-ukban csak földutak voltak. Ahogy az a 18. táblázatból kiténik, a szegregált lakónegyedek 8%-ában nem volt folyóvíz, 63%-ából hiányzott a csatornahálózat, és 36%-ába nem volt bevezetve a gáz.

¹⁸⁰ Kemény és Janky, *Települési viszonyok*.

¹⁸¹ Kemény és Janky, *Települési viszonyok*.

¹⁸² Kemény és Janky, *Települési viszonyok*.

¹⁸³ Havas és Liskó 2004, 30. o.

18. táblázat: A romák által sűrűn lakott negyedek infrastrukturális helyzete 2004

Infrastrukturális ellátottság	A romák által sűrűn lakott telepek infrastrukturális ellátottsága (%)				
	Nincs	Csak közterületen	A házak egy részében van	Minden házban van	Összesen
Vízvezeték	8.3	17.6	57.0	17.0	99.9
Csatorna	63.3	12.2	18.2	25.9	119.6
Gázvezeték	35.8	17.7	40.9	5.5	99.9

Forrás: Havas és Liskó 2004, 30. o.

Ezekre az adatokra alapozva Havas és Liskó arra a következtetésre jutott, hogy a roma családok lakhatási szegregációja nem egyszerűen etnikai alapú szegregáció, hanem magában foglalja a többségtől leszakadt lakónegyedek térbeli elkülönülését is.¹⁸⁴ Az ECRI felhívja a figyelmet a szegregált roma településeken tapasztalható szegregációra és a fejletlen infrastruktúrára: „A magyarországi romák esetenként olyan szegregált településekre szorulnak, amelyekben nem biztosítottak a tisztességes élet alapvető feltételei sem. Ennek súlyos következményei vannak az egészségi állapotukra és az egyéb területeken való fejlődésre.”¹⁸⁵

Az olyan városokban és nagyobb falvakban, amelyekben több iskola is működik, a szegregált cigány iskolákat rendre a többségi iskola, vagy a többségi iskola egyik épületének közelében találjuk. Az ilyen iskolák aránya eléggé magas lehet, tekintettel a romák által sűrűn lakott, és a település belsejében található lakónegyedek viszonylag magas számára.¹⁸⁶

4.5 Beiratkozás az iskolába, és osztályba sorolás

Az, hogy egy gyerek melyik iskolába jár, attól függ, hogy hol lakik vagy a szülei munkahelye hol található, így ezekben az esetekben a felvétel automatikus, az osztályban való elhelyezésről az igazgató hoz döntést, aki kikérheti a nevelőtestület véleményét.¹⁸⁷ A Közoktv. 3. sz. melléklete meghatározza az egy osztályba járók minimális és maximális számát (általános iskolában 21 és 30 között), és szabályozza az elhelyezés egyéb szempontjait is.

Annak ellenére, hogy az általános iskolában felvételi vizsgát tartani tilos, az még mindig nagyon jellemző.

¹⁸⁴ Havas és Liskó 2004, 30. o.

¹⁸⁵ ECRI, *Harmadik magyarországi jelentés*, 20. o.

¹⁸⁶ Havas és Liskó 2004, 30–36. o.

¹⁸⁷ Közoktv. 66. §.

A kisebb falvakban csak egy iskola található, ezért a szülők úgy gondolják, hogy nincs más választásuk, mint az, hogy a gyereküket oda írassák be. Az ónodi kutatás azt állapította meg, hogy a szülők tanárt választhatnak, mivel minden évfolyamon van két tanár. Az óvoda és az iskola közös programokat szervezett pályázati úton elnyert pénzekből. Ezek keretében meglátogatták egymás intézményeit, ami a tanárok véleménye szerint nagyon hasznosnak bizonyult:

„Itt a szülők igazából már nem iskolát választanak, hanem tanító nénit. Ugyanis, akinek egy gyerekét tanította már az egyik tanító néni, akkor a szülő kéri, hogy az első osztályos gyerekét is ugyanaz a tanító tanítsa. Amikor iskolába jönnek az óvodás korú gyerekek, névsorba szedik őket, elválasztják, fele ide, a másik fele másikba. (...) Végül az ismertség sokat számít, mert a tanító a szomszédom, rokonom, stb., de a szülőktől a választás során pedagógiai érveket még nem hallottam. Ez persze konfliktust okoz az iskolában, a szülő ezzel nem foglalkozik, az érintett kollégák megpróbálják egymás között intelligens módon kezelni, más lehetőség nem nagyon van. Általában eleget tesz az iskola a szülői kéréseknek. Hivatalosan úgy hangzik el, hogy nincsenek kiválogatva a gyerekek első osztályban, de például láttam a negyedik osztályosokat, akik jövőre felsősök lesznek, két osztály van egy évfolyamon, és elég nehéz elhinni, hogy nincsenek kiválogatva. De nem az alapján lettek kiválogatva, hogy roma, vagy nem roma, hanem a tanító felé irányuló családi, baráti, emberi szimpátia alapján. Szerintem ez máshol is így van, vagy lehet, hogy másképpen kezelik, nem tudom.”¹⁸⁸

Amint azt fent jeleztük a szülőnek az a joga, hogy megválaszthatja, gyermeke hol tanuljon, szegregációhoz vezethet. Egy ónodi tanár szerint az iskolában nincsenek szegregált osztályok, és elkerülük azt is, hogy egy évfolyam csak egy osztály legyen, mert ez azt jelentené, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek aránya 50% körül alakulna.

„Ez nehéz, nem szeretném feladni a párhuzamos osztályainkat, másrészt egy harmincas létszámú osztályban, ahol a tanulók 50%-a hátrányos helyzetű, ott nem lehet tanítani. A nagy létszám nem jó a gyerekeknek és a pedagógusnak sem. Kompromisszumot kell kötni. Minden évfolyamon, 1-8-ig két osztály van, de nem szegregált osztályok.”¹⁸⁹

Ónodon az egyéni fejlesztésért felelős tanár szerint eléggé informálisak voltak azok az eljárások, melyek során megállapították, hogy mely gyerek kapjon speciális támogatást, habár a hivatalos értékelés is része a folyamatnak:

„Az iskolában a fejlesztés úgy történik, – bár én nem találtam annyira célszerűnek – hogy a szülővel nyilatkozatokat kellett kitöltetni, hogy hozzájárulnak a fejlesztéshez. Jövőre majd másik megfogalmazásban fogom a nyilatkozatokat aláírni. Valamilyen törvényt talált az igazgatónő. A szakvélemények alapján fejleszték, oda kell figyelni, hogy melyik gyereket kell további vizsgálatra küldeni. A fejlesztés megállapítása hosszú folyamat. Ha az osztályfőnök észrevesz valamilyen problémát a gyereknél, azt megbeszéljük. Ha úgy

¹⁸⁸ Ónodi esettanulmány.

¹⁸⁹ Ónodi esettanulmány, interjú az iskola igazgatójával.

látjuk, akkor vizsgálatra küldjük a nevelési tanácsadóba, ahol eldöntik, hogy felmerül-e szellemi fogyatékoság vagy hasonló gyanú, és akkor kell szakértői bizottsághoz küldeni. A bizottság eldönti, hogy a tanuló integráltan vagy szegregáltan oktatható-e.”¹⁹⁰

Az ónodi roma kisebbségi önkormányzat elnöke szerint a roma tanulókat nagyobb valószínűséggel helyezik el speciális osztályokban. Az elnök a felső tagozatos osztályokban az integrációval szemben támogatja a felzárkóztató programokat, mert azt gondolja, hogy ha azok a roma tanulók, akik az alsó tagozaton speciális osztályokba jártak, a szakértői vélemény alapján normál osztályokba kerülnének át, akkor nem lennének képesek alkalmazkodni, elmaradnának a többiektől, és esetleg megbuknának, mivel a tananyag nagyobb a normál osztályokban. Ezzel a tanárok egy része egyet ért és úgy gondolja, hogy a hátrányos helyzet nem kompenzálható a felsős osztályokban sem, ezért az ilyen gyerekek évet ismételnének, vagy kiesnének az oktatásból.

A kisegítő (speciális, gyógypedagógiai, kis létszámú) osztályokat a Közoktv. 30. §-a alapján hozzák létre. Az itt történő elhelyezést ugyanolyan vizsgálati eljárás előzi meg, mint a speciális iskolába történő elhelyezést.

Az általános iskolai oktatók elmehetnek az óvodákba, és tájékoztathatják a szülőket arról a lehetőségről, hogy gyermekeiket beíráthatják extra szolgáltatást nyújtó osztályokba is (tagozatos, vagy emelt szintű nyelvi képzés (bizonyos tárgyak idegen nyelven történő oktatása), művészeti, zenei képzés). Az ilyen osztályokba történő felvétellel szokásosan a rendes beiratkozási eljárást megelőzően kerül sor, tehát már azelőtt, amikor a roma szülők elkezdenék beírni gyerekeiket. A felvételi vizsgát sikeresen letevők beiratkozhatnak ezekbe az osztályokba, míg a többiek a rendes felvétel helyén és idején tehetik ezt meg. Tipikus, hogy a gyerekeket értelmi képességeik alapján helyezik el egy osztályban. Az egyet nem értő szülőknek az elhelyezés tárgyában született döntéssel szemben joguk van panasszal élni a Közoktv. alapján, de mivel a roma szülők ritkán élnek ezzel a lehetőséggel, és általában elfogadják a tanárok döntését, valószínűleg inkább a többségi gyerekek húznak hasznot a magasabb szintű képzésből.

Az óvodába járó gyerekeket vizsgálatra kell elküldeni az óvónőknek, ha felmerül a lehetősége az értelmi fogyatékoságnak, sajátos nevelési igénynek, vagy magatartásbeli problémának.¹⁹¹ Az óvodába nem járó gyerekeket a nevelési tanácsadó vagy az iskola utalja be ilyen vizsgálatra.¹⁹² Egy külön eljárás biztosítja, hogy a szülők tegyenek eleget a javaslatoknak. A vizsgálatot a tanulási képességeket vizsgáló szakértői bizottság végzi (szakértői bizottság)¹⁹³ A szakértői bizottságok 3 főből állnak: egy orvosból (pszichiáter vagy neurológus), egy pszichológusból és egy gyógypedagógusból. A gyermeket mindhárman megvizsgálják, ennek során biztosítani kell a szülő jelenlétét. Többen állítják, hogy a szülői jelenlét sokszor nem biztosított, a vizsgálatokat túl gyorsan és szerencsét-

¹⁹⁰ Interjú az egyéni fejlesztésért felelős fejlesztőpedagógussal, ónodi esettanulmány.

¹⁹¹ A közoktatási intézmények működéséről szóló 11/1994 (VI.8) MKM rendelet 15. § (5) bekezdése.

¹⁹² 11/1994. MKM rend. 22. § (5) bek.

¹⁹³ Közoktv. 65. § (2) bek.

len körülmények között folytatják le – több órai utazás és kevés alvás után, nagy zajban.¹⁹⁴ Továbbá, a szakértői bizottságok túlterheltek, és az értékeléseikkel, javaslataikkal kapcsolatban következtelenségekről is számoltak már be.¹⁹⁵ Különböző források szerint a szakértői bizottságok azért is alkotnak hibás diagnózist, mert tagjaik nem beszélnek róla, hogy a romani nyelvet.¹⁹⁶

A standardizált tesztek hiányában a szakértői bizottságok maguk választhatják meg, hogy milyen pszichológiai vagy pedagógiai teszteket vagy orvosi eljárásokat alkalmaznak, amely alapján megállapítják a gyermek értelmi képességét. Így annak ellenére, hogy bizonyos IQ szint alatt a gyerekeket speciális iskolába kell küldeni, maga az intelligencia hányados megállapítása nagyon is vitatott terület. A szakértői bizottságok értékelik a szociális képességeket, az önmeghatározási képességet és az általános magatartást is, ennek során olyan nemzetközi mintákat követnek, mint pl. az ICD-10.¹⁹⁷

A Nyílt Társadalom Intézet „Lépésről lépésre” programját végrehajtó Ec Pec Alapítvány¹⁹⁸ a ROK deszegregációs projektjének keretében megszervezte a különböző szakértői bizottságok együttműködését az ország minden területén, abból a célból, hogy létrehozzanak kevésbé előítéletes és kulturálisan semleges értékelési eszközöket a gyerekek tesztelésére. Az alapítvány a magyar kormánytól is lobbizott, jobb értékelési eszközök kifejlesztése érdekében, hogy csökkenteni lehessen a roma tanulók helytelen diagnózisának számát. Egy alprogram keretében

négy kulturálisan semleges eszközt fejlesztett ki a Budapesti 3. sz. Nevelési Tanácsadó más magyar bizottságokkal együttműködve. Ezeket az eszközöket használták fel a projektben résztvevő tanulók értékelésére. Ezt követően egy-egy esetben és alkalmazni kívánjuk ezeket az eszközöket az OKM-mel együttműködve.¹⁹⁹

A speciális osztályokból a gyerekek átkerülhetnek normál osztályokba a szakértői bizottságok által lefolytatott felülvizsgálati eljárás alapján, amelynek megindítását a szülők

¹⁹⁴ EUMAP, *Report on Access to Education and Employment for People with Intellectual Disabilities in Hungary* (Jelentés a magyarországi fogyatékos személyek oktatásáról és alkalmazásáról), 59. o. (továbbiakban: EUMAP, *Jelentés a magyarországi fogyatékos személyek oktatásáról és alkalmazásáról*)

¹⁹⁵ EUMAP Jelentés a magyarországi fogyatékos személyek oktatásáról és alkalmazásáról, 59. o.

¹⁹⁶ Egy interjú során Berkes Béla elmondta, hogy Bag községben hibásan diagnosztizáltak gyerekeket. Bernáth Gábor, a SuliNova egyik munkatársa, akivel 2006. március 7-én készült interjú, azt mondta, hogy ugyanez megtörtént pátkai gyerekekkel is. Sárközi Gábor, az oktatási biztos munkatársa, akivel 2006. március 8-án készült interjú, azt mondta, hogy Pest és Borsod-Abaúj-Zemplén megyei gyerekek esetében volt erre példa.

¹⁹⁷ EUMAP, *Jelentés a magyarországi fogyatékos személyek oktatásáról és alkalmazásáról*, 58. o.

¹⁹⁸ A „Lépésről lépésre” egy olyan oktatási reformprogram, amely gyerekközpontú oktatási módszereket vezet be és támogatja a közösségi és családi részvételt az óvodai és általános iskolai nevelésben, oktatásban. További részletek elérhetőek a Soros Alapítvány honlapján http://www.soros.org/initiatives/children/focus_areas/a_step (megtekintve 2007. február 24-én).

¹⁹⁹ REI, *Zárójelentés*, kiadás előtt.

bármikor kérhetik a 14/1994. sz. miniszteri rendelet 12. § (2) bekezdése alapján. Ilyen felülvizsgálat alapján normál osztályból speciális osztályba is lehet kerülni.

A gyermek 12 éves koráig a felülvizsgálati eljárásnak 2 évente rendszeresen meg kell történnie, ezt követően 3 évente,²⁰⁰ erre azonban többször is sor kerülhet szülői kérés esetén. Azonban egyes bizottságok túlterheltek és nem tudnak lépést tartani az ilyen kérelmekkel. Más szereplők tevékenysége is okozhatja a késedelmet, akik szintén felelnek azért, hogy a gyerekek időben megjelenjenek a felülvizsgálaton. Nevezetesen a jegyzők, akik kötelesek emlékeztetőket kiküldeni, és a szülők is, akiknek esetleg nincs pénzük a szakértői bizottság székhelyére utazni.²⁰¹

Azonban az ónodi roma kisebbségi önkormányzat elnöke támogatja azt az ötletet, hogy az orvosi vizsgálatokra ismételten kerüljön sor az alsóbb osztályokban, és kedvező szakértői vélemény alapján a tanulók normál osztályokban folytathassák tanulmányaikat.

Az óvodába 5 éves korában kerül be a gyerek. Nem ismeri a mesekönyvet, a szülőnek nincs pénze könyvekre. A gyerek bekerült az iskolába, felmérték a képességeit, egyből a kisegítőbe tették. Nagyon rossz döntés volt az integráció abban az esetben, amikor a gyerek már hetedikes volt. Ezeket a gyerekeket bevonni az oktatásba, nem könnyű. Kudarcként éli meg a gyerek. Felzárkóztató program szükséges neki, hiszen a kisegítőben más könyvből tanultak. A kudarc miatt hetedik évégén, vagy nyolcadikban kimarad a normál osztályból. Újra kellett volna ellenőrizni a kisegítőbe került gyerekek képességeit már második és harmadik osztályban, akkor könnyebb integrálódnia normál osztályba. De felsőbbben már nagyon hiányos a tudása, mert nem ugyanazt a tananyagot tanulta, mint a normál osztályba járó gyerekek. Vannak olyan gyerekek, akik nyolcadikig a kisegítő iskolában voltak, és nem tudtak továbbtanulni, vagy továbbtanult, de megbukott, nem bírta a középiskolát.²⁰²

A fellebbezést a jegyzőhöz lehet benyújtani.²⁰³ Ennek alapján újabb vizsgálatot folytatnak le.²⁰⁴ A jegyző döntése ellen a közigazgatási eljárás általános szabályai szerint bírósági felülvizsgálatra kerülhet sor. Ez nem történik meg gyakran, nagy valószínűséggel azért, mert erről a lehetőségről nem tudnak. A lényeg az, hogy a helyi hatóságok egy adott iskolában a szülők akarata ellenére is elhelyezhetik a gyerekeket.²⁰⁵

Nincsenek arra vonatkozó statisztikák, hogy milyen gyakori a szegregált osztályok közötti mozgás. „Az utolsó padból” program keretében az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek 11%-át helyezték vissza a normál iskolákba a rendszeres felülvizsgálat eredmé-

²⁰⁰ 14/1994. MKM rendelet 20. § (4) bekezdése.

²⁰¹ Lásd Torda Ágnes: A Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet keretei között működő Megyei Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság szakmai tevékenységének elemzése, 2003. augusztus 14-szeptember 16., kézirat.

²⁰² Interjú a cigány kisebbségi önkormányzat elnökével, ónodi esettanulmány.

²⁰³ 14/1994. MKM rendelet 15. § (1) bekezdése.

²⁰⁴ 14/1994. MKM rendelet 21. § (2) bekezdése.

²⁰⁵ EUMAP, *Jelentés a magyarországi fogyatékos személyek oktatásáról és alkalmazásáról*, 62. o.

nyeképpen a 2003–2004-es tanévben.²⁰⁶ Azonban hallani olyan pletykákat is, hogy az esetek többségében az ilyen visszahelyezések valójában nem történtek meg.²⁰⁷ A minisztérium nem hozott nyilvánosságra ezzel kapcsolatban adatokat, és azt sem tette közzé, hogy mi történt a normál iskolákba visszahelyezni javasolt gyerekekkel.

A tiszaburai kutatás az iskolai elhelyezésekkel kapcsolatban egy olyan hozzáállást tapasztalt, amely elsősorban nem az etnikai tényezőt vette figyelembe, ami azzal az eredménnyel járt, hogy a roma és nem roma gyerekek vegyes elhelyezése esetén az attitűdök élesen megosztottak maradtak. Az óvodában az egyik csoport tiszta roma volt, míg a másik csoport vegyes volt, amelybe nem roma és feltehetőleg jómódú roma családok gyerekei jártak. Ugyanezek a csoportok megmaradtak alsó és felső tagozaton is: az egyik csoport normál tananyagot tanult, míg a másik felzárkóztató képzésben vett részt. A tanárok szerint:

„A főlzárkózós osztályainkban is ott voltak a nem romák, mint ahogy a tagozaton is ott vannak a nem romák most is, tehát amikor kialakították az előző vezetőket ezeket az osztályokat, valóban igyekeztek a képességek alapján kialakítani.”

„És általában a B. az a rosszabb volt, és ott jóval magasabb volt a romák aránya, de most már ez nem mondható el, mert annyi roma van, hogy nem is lehetne őket úgy külön tenni.”²⁰⁸

Az oktatás is különbözőképpen folyt

Lassabb volt a másik osztályban a tempó. Inkább így lehet mondani, hogy ott [értsd: a gyengébb osztályban] lassabban, más módszerrel, esetleg szájbarágósabban kellett dolgozni, több anyagot kellett készen adni azoknak [a tanulóknak]. Itt [a jó osztályban] több önálló munkára volt lehetőség, vagy több olyanra volt lehetőség, hogy otthon fel tudott készülni a gyerek, mit tudom én bizonyos tananyagokból, ennyi a különbség.²⁰⁹

A két osztály, vagyis az „A és a B osztály” között először társadalmi alapon tettek különbséget, aztán a folyamatot „segítette” a tanárok hozzáállása is:

„[az A osztályban] maximum 20-30 százalék volt roma. Én még csoportba jártam, a hetedik és a nyolcadik osztály volt egy csoport, és külön csoportba voltunk bontva azok, aki jobban haladnak. De viszont ez sem volt olyan jó, mert például én matekból soha nem voltam annyira jó, de mégis a jókkal haladtam, tehát ez nekem eléggé [sok] nehézségeket okozott. Akik jobban ha-

²⁰⁶ Daróczy Gábortól származó információ.

²⁰⁷ 2006. március 10-én Mohácsi Viktória által közölt információ, aki 2002–2004 között roma integrációs biztos volt.

²⁰⁸ Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

²⁰⁹ Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

ladtak, azok a jó csoportba voltak, akik rosszabban, azok pedig a másikban.”²¹⁰

A helyi iskolai életutak jól példázzák azt az ívet, ahogy a társadalmi különbségek egyszer csak átcsapnak képességbeli különbségekké – és mindez az iskola segítségével: „Mondjuk úgy tizenöt-tizenhat évvel ezelőtt (...) egy húszas létszámú osztály úgy nézett ki, hogy volt benne tizennégy magyar gyerek és volt benne hat roma. De érdekes mód az a hat gyerek nem aszerint lett kiválasztva, hogy az okosabb, hanem az óvodában a magyar gyerekek mellé már olyat tettek hajdan az óvónők, akik tisztábbak voltak. Azok a gyerekek nyolcadik év végére tudásban nagyon gyakran annak az osztálynak a középmezőnyébe verték magukat, tehát megelőzték a gyengébb képességű magyar gyerekeket. De ugyanakkor csak azért, mert valaki tetves volt, vagy nagyon koszos volt, és ugye a gyengébb csoportba tette az óvónő, és úgy maradt együtt az óvodai csoport, azoknál a gyerekeknél viszont nem mindegyik jó képességű tudta igazán kihozni a formáját, mert ott nem volt sikk tanulni.”²¹¹

Az A és B osztályok tehát szociálisan és etnikai szempontból is eltértek, amelyre ráépültek a képességbeli különbségek is, ám, hogy ezek milyen mértékűek voltak, arról újra megoszlanak a vélemények. Ami biztos: interjúalanyaink zöme azt állította, hogy a B osztály mindig is a gyengébbnek tekintett osztály volt. Mióta integráció bázis iskolává vált az iskola 2004-ben, az iskola megváltoztatta az elhelyezési eljárását, amelynek úgy tűnik hatása is van:

„Az első évben, mondhatom azt, hogy tavaly még bizony gondunk volt, hogy valóban megfeleljenek az elsős, ötödik osztályok ennek a feltételnek. Az óvodás korú gyerekek között is kellett válogatni egy megfelelő kérdőív kitöltésével, tehát a szülő vállalta az adatai fölhasználását, és jelezte, hogy milyen végzettséggel kapja a kiegészítő családi pótlékot, ez alapján állítottuk össze az első osztályokat, negyedik osztályból három ötödik osztályt alakítottunk ki. Arra is oda kellett figyelni, hogy ne legyen A, B, és C osztályunk, mert az első osztályos C osztálynak felzárkózós éve volt, és ha volt harmadik első osztály a korábbi években, akkor az a felzárkózós első osztály volt. Így színekkel jelöltük az első osztályt, az ötödik osztályt, piros, kék és zöld csoportnak neveztük el. Gondoltam én, de tudtam, hogy végül is teljesen mindegy, egy osztályt A betűvel B betűvel vagy színekkel jelzünk. Ebben az évben, tehát a 2004-es 2005-ös tanévben már könnyebb volt a dolgom, az óvoda számára most már ez köztudott volt, hogy mi integrációs iskola vagyunk, óvodánk is úgy alakította ki a nagycsoportokat, hogy szinte egy az egybe tudtuk fogadni a gyerekeket, merthogy megfeleltek a feltételeknek.”²¹²

²¹⁰ Interjú, tiszaburai esettanulmány.

²¹¹ Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

²¹² Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

A Cselekvési terv foglalkozik a gyermekek hibás elhelyezésének kérdésével, és az egyik célként „a reintegrációt jelöli meg és azt, hogy felül kell vizsgálni a korábban értelmi fogyatékosként diagnosztizált gyerekek elhelyezését”.²¹³

4.6 Nyelvoktatás

A nemzeti kisebbségi oktatásban részesülők 90%-a általános idegen nyelvi óra keretében tanulja a kisebbségi nyelvét. 2003-ban az OKÉV összesen három olyan iskolát talált, amelyben romani és beás nyelveket oktattak roma tanulóknak. 2004/2005 vonatkozásában a minisztérium azt közölte, hogy romani/beás nyelvet 274 gyermeknek tanítanak óvodában, 1.014 tanulónak általános iskolában és 299-nek középiskolában. Ezt érdemes összevetni a 14.753, 46.722 és 2.133 tanuló számával, akik németet tanulnak kisebbségi nyelvként. Figyelemre méltó, hogy eközben 15.637 óvodás, 31.503 általános iskolás és 299 középiskolás részesült roma kisebbségi oktatásban.²¹⁴

Az egyértelmű, hogy a romák számára nyújtott etnikai kisebbségi oktatás nem jelent automatikusan kisebbségi nyelvoktatást is, aminek egyik oka lehet a magyarul beszélő romák aránya. Azonban vannak riasztó jelek is, mint a Pest megyei Bag község esete, ahol még akkor sem részesülnek romani nyelvű oktatásban a gyermekek, ha az az anyanyelvük. Ezen túlmenően hátrányt szenvedhetnek el ezek a roma gyermekek annak következtében is, hogy speciális osztályban/iskolában helyezik el őket.²¹⁵

A csökölyi tanárok elmondása szerint nincs komoly nyelvi probléma a roma gyerekek számára, mivel ezekkel a nehézségekkel már az óvodában, vagy legkésőbb az iskola első évében foglalkoznak. A szülők többsége, akik egymás között általában romaniul beszélnek, a gyermekük iskolakezdését követően magyarul beszél a gyermekével. A kétnyelvűségben tükröződik a szülők mobilitás iránt tett erőfeszítése, és azon felismerésük is, hogy a nyelvi kompetenciának központi szerepe van a későbbi sikerben. Azonban a roma gyerekek közül sokan csak romaniul értenek, és nem beszélnek folyékonyan magyarul.²¹⁶ Ónodon a tipikus problémát a roma gyerekek számára inkább a szókincs hiánya jelenti. A tanárok szerint a szókincs fejleszthető, és ez a hátrány már az első évben leküzdhető.²¹⁷

A csökölyi gyerekek romani nyelvhasználatával kapcsolatos tanári megjegyzések arra utalnak, hogy az oktatók erre, mint a tanulók szubkulturális zsargonjára tekintenek. És nem látnak különbséget a saját és a gyerekek anyanyelve között, ezt nem tekintik negatív tényezőnek a roma gyerekekkel való kapcsolatukban.

²¹³ *Cselekvési terv*, 3. cél.

²¹⁴ OKM, *Évkönyv 2004/05*, 27. és 29. o.

²¹⁵ Az információ Berkes Bélától, az Oktatási Minisztérium megfigyelőjétől származik.

²¹⁶ Csökölyi esettanulmány.

²¹⁷ Ónodi esettanulmány.

„Sokan megértik, mert otthon azért még elég gyakran beszélnek, és inkább az ilyen káromkodás részét szeretik nagyon. Mert tudják, hogy általában nem értjük, mert kevesen beszélünk tanárok cigányul. És ebből a szempontból azért jó lenne. Jó lenne megérteni, hogy mit mondanak. De ilyen ritkán fordul elő, hogy órán úgy elengedik magukat. Szünetekben esetleg, akkor előfordul.”²¹⁸

Ugyanakkor a csökölyi igazgató, aki magas szinten beszél beásul, úgy gondolja, hogy a roma gyereke anyanyelve és kultúrája hozzájárul a gyerekek és a családjuk közötti szorosabb kapcsolat kialakításához.

A romák kisebbségi oktatásával kapcsolatos másik, aggodalomra okot adó körülmény a következőből ered. Hasonlóan a Nektv-hez,²¹⁹ a nemzeti és etnikai kisebbségi oktatásról szóló miniszteri rendelet²²⁰ 2002-ben történt módosításáig a romáknak nyújtott kisebbségi oktatást összevonta a hátrányos szociális helyzet alapján nyújtott felzárkóztató képzéssel. Így a roma kisebbségi oktatás sok esetben *de facto* szegregációt eredményezett. A Közoktv. 2003-as módosítása megerősítette a kisebbségi önkormányzatok helyzetét, aminek következtében azok jobban tudják befolyásolni a kisebbségi oktatás eredményét. Az ő beleegyezésük szükséges a pedagógiai programok jóváhagyásához stb., és annak hiányában egy szakértői testületet kell felállítani, amelynek hatáskörében áll felülvizsgálni a kisebbségi oktatás tananyagát.²²¹ Ennek ellenére a roma kisebbségi oktatás – különösen az ország északi részében (a régióban található összes iskola 17%-ában) – mind a mai napig ürügyként szolgál arra, hogy ne tanítsanak élő idegen nyelvet.²²²

2002–2003-ban az OKÉV vizsgálatot folytatott a roma kisebbségi oktatást végző iskolákban. 327 közoktatási intézmény közül csak háromban oktattak romani vagy beás nyelvet. Mivel azonban a vizsgálat nem a roma nyelv oktatására koncentrált, nem is tudott választ adni a kérdésre, hogy ennek oka a hiányzó igény, a nevezett nyelveket megfelelő szinten beszélő tanárok alacsony száma, vagy mindkettő. Mindazonáltal az OKÉV megjegyezte, hogy a 3 iskola közül is csak kettő oktatta a romani vagy a beás nyelvet a vonatkozó jogszabályi rendelkezésekkel összhangban.²²³

A roma kisebbségi oktatást ritkán nyújtják romani vagy beás nyelven még akkor is, ha a tanulók anyanyelve nem magyar. Sőt, németül – ami a második legnagyobb kisebbség az országban – sokkal több iskolában nyújtanak képzést nemcsak óvodában vagy általános iskolában, hanem középiskolában is. Különböző állítások alapján azt lehet vélel-

²¹⁸ Interjú egy tanárral, csökölyi esettanulmány.

²¹⁹ Nektv. 42. § (5) bekezdés.

²²⁰ 32/1997 (XI.5.) MKM rendelet

²²¹ Közoktv. 102 §. (11) és (12) bekezdés.

²²² Az információ a roma és a hátrányos helyzetű gyermekek integrációjáért felelős miniszteri biztostól származik.

²²³ OKÉV, *Jelentés a cigány kisebbségi oktatást folytató intézmények tanügyi-igazgatási tevékenységének és működésük szakmai feltételrendszerének ellenőrzéséről*, 2003, Budapest, (továbbiakban: OKÉV jelentés 2003), 39–40. o.

mezni, hogy sok esetben a roma kisebbségi oktatás ürügyén valójában felzárkóztató órákat nyújtanak a kötelező tananyagon túl.

A 2002-es módosításokat megelőzően a kisebbségi oktatást a szegregáció eszközeként használták föl, amihez még kiegészítő állami normatívát is igénybe lehetett venni. 2002 áprilisában a kisebbségi ombudsman megállapította, hogy a roma tanulók elkülönítése a Heves megyében található Verpelét általános iskolájában jogellenes, és az említett iskolai gyakorlat következtében az ott tanulók diszkrimináció áldozatai lettek. Az ombudsmani hivatal azt állapította meg, hogy a roma tanulókat elkülönített osztályokban oktatják már az első osztálytól kezdődően a szülők kifejezett kérése vagy beleegyezése hiányában. 2002. február 24-én a Népszava arról számolt be: az ombudsman azt is megjegyezte, hogy az iskola jogellenesen igényelt és kapott kiegészítő etnikai normatívát. 2001 októberében az Állami Számvevőszék egy addig precedens nélkül álló döntésében egy észak-kelet magyarországi falu, Bogács általános iskolájával kapcsolatban azt állapította meg, hogy nem megfelelő módon költötte el az állami normatívát, amit a kisebbségi oktatás és a felzárkóztató képzés támogatására igényelt. Ennek a döntésnek a következtében az érintett támogatást visszavonták az iskolától, mert az nem tudta bizonyítani, hogy a nevezett oktatási típus egyáltalán létezett. Az Állami Számvevőszék döntése egy 2001 februárjában kezdeményezett vizsgálatot követett, melyet az Oktatási Minisztérium az OKÉV közreműködésével folytatott le.²²⁴

2001-ben Kadét a következőképpen érvelt a roma kisebbségi oktatás rendszerének megváltoztatása mellett: „A [kiegészítő etnikai] normatíva nyújtásának célja az, hogy azt elsődlegesen arra költsek el, hogy a roma gyermekek oktatási szintjét a többségi oktatás általános szintjére emeljék az ún. „felzárkóztatósi programokon” keresztül, és olyan programok útján, melyek segítenek a roma gyermekeknek felismerni saját kulturális identitásukat. Néhány iskola már kapott a mindösszesen 1.7 milliárdos állami alapból (kb. € 6.6 millió), de sok iskola esetében ezek az összegek arra vannak ítélve, hogy az önkormányzati költségvetési praktikák szintjén vesszenek el. Ezek során az önkormányzatok egyszerűen levonják azt az összeget a saját fenntartói hozzájárulásukból, amelyet az iskolák külön állami támogatás jogcímén kapnak. Továbbá, számos oktatási szakértő úgy véli, hogy sok esetben az állami támogatás a roma gyerekek szegregációjához járul hozzá, és végső soron a roma tanulók alacsonyabb szintű oktatását eredményezi. [Kemény, Havas, és Liskó 2000-es] kutatása meg is erősítette a szakértők korábbi véleményét.”²²⁵

Csökölyön 1998-ban az iskola igazgatója és a tanárok javasolták a kisebbségi oktatás bevezetését, de a helyi lakosság erős ellenállása miatt ezt nem sikerült véghezvinni.

„Amikor ezt 98 körül mi szorgalmaztuk, jobban mondván én, akkor én még helyettes voltam, egyszerűen ilyen forradalmi hangulat futott végig a falun, hogy cigány iskolát csinálunk az intézményből. És bizony elég nehéz volt itt

²²⁴ <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=921&tarchiv=1>.

²²⁵ Kadét Ernő, *Kreatív könyvelés: Állami kiadások romaprogramokra Magyarországon*, <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1748&tarchiv=1>

élni azokban a napokban. És azt mondták, hogy mindent, csak ezt nem. Merthogy elviszik a gyerekeket.”²²⁶

Annak ellenére, hogy az iskola nem igényel roma kisebbségi oktatás után támogatást, tavaly az egyik romológiból diplomázó tanár – aki azóta már nem dolgozik az iskolában – roma néprajzi órákat tartott, és felkészítette a gyerekeket egy roma történetmondó versenyre, ahol a gyerekek a romaniul elmondott meséért második helyezésben részesültek.

A csökölyi iskola igazgatója szerint a polgármester nemrég javasolta egy etnikai kisebbségi program kidolgozását az iskolának és – az 1998-as ellenállást követően – megpróbálja bevezetni a kisebbségi oktatást, mivel az ezzel járó állami oktatási támogatás jelentős többletfinanszírozást eredményezne az intézetnek.²²⁷

²²⁶ Interjú az iskolaigaztóval, csökölyi esettanulmány.

²²⁷ Csökölyi esettanulmány.

5. A MINŐSÉGI OKTATÁS KORLÁTAI

A minőségi képzést megcélzó reformok nem érintették a szükséges mértékben a roma gyerekeket Magyarországon. A közoktatás finanszírozása egy különösen vitatott kérdés. A bizonyos feltételeknek megfelelő iskolák számára különböző állami pénzforrások és egyéb támogatások érhetőek el, de ez a megoldási mód arra ösztönözheti az iskolákat, hogy olyan formában tüntessék fel adataikat, amely lehetővé teszi számukra, hogy minél több támogatásban részesülhessenek. Így az olyan iskolák, amelyeknek nincsen meg a szükséges tapasztalatuk a támogatási kérelmek előterjesztésében, szintén alulmaradhatnak ebben a versenyben.

A kormány nem tud a romák iskolai eredményével kapcsolatosan adatokat megismerni, mert a teljesítményre vonatkozó, etnikai hovatartozás szerinti adatokat nem gyűjtik. Egy sajátos indikátorkészletre és adatgyűjtésre van ahhoz szükség, hogy az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos előrehaladást mérni lehessen. Ennek alapján lehetne meghatározni, hogy az oktatásban hol van ténylegesen szükségük több támogatásra a roma gyerekeknek. A roma gyerekeket sokszor olyan osztályokban vagy iskolákban helyezik el, ahol a tanárok maguk is elismerik, hogy az ilyen gyerekektől alacsonyabb teljesítményt várnak el és gyengébb anyagot oktatnak nekik. Ma már elérhető a tanárok számára is tanuló-központú módszerekről szóló képzés, de a gyakorlatban ők inkább támaszkodnak a hagyományos képzési módszerekre. Az OKM-nek jobb hozzáférést kellene biztosítania a már oktató tanároknak a továbbképzésekhez annak érdekében, hogy a tanárok folyamatosan fejleszthessék tudásukat, különös tekintettel a roma gyerekekkel kapcsolatban végzett munkájukra.

A kisebb falvakban az iskola-közösség viszonya gyakran informális, de ott, ahol ilyen napi jellegű kapcsolat nincs meg, nem nagyon találunk olyan intézményszerű mechanizmusokat, amelyek a szükséges mértékben bevonják a roma szülőket is az oktatási folyamatba. A diszkriminatív attitűdöket vizsgáló tanulmányok azt mutatják, hogy sok tanár és iskolaigazgató előítéletes a roma tanulókkal kapcsolatban, amit azonban nem fejeznek ki nyíltan, ez inkább az alacsonyabb elvárások formájában jelentkezik. Az ilyen előítéletek közvetlen következményeinek kezelése érdekében, mint például a speciális osztályokban megvalósuló szegregáció vagy az előítéletes tartalmak megjelenítése a tankönyvekben, az OKM-nek a közvetett diszkriminációra is figyelmet kellene fordítania, és lépéseket kell tenni ezek megszüntetése érdekében.

Az iskolák fenntartói vizsgálatait a helyi önkormányzatok által kijelölt független közoktatási szakértők végzik. Mivel az önkormányzatok felelősek a közoktatási intézmények működtetéséért, azok motiváltak lehetnek abban, hogy olyan szakértőket bizzanak meg, akik hajlamosak kedvező jelentést tenni az iskoláról. Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsga Központ (OKÉV) jogosult szankciót alkalmazni diszkrimináció esetén az iskolákkal szemben, de a legmagasabb kiszabható bíróság is alacsony, és volt már arra is példa, hogy a vizsgálatot végzők megfeledeztek az iskolákban tapasztalt fizikai szegregáció rögzítéséről. A deszregregációs folyamat szempontjából alapvetően fontos lenne a közoktatási intézmények megfelelő állami ellenőrzése.

5.1 Az iskola finanszírozásának rendszere

Az OKI a közoktatás finanszírozásának rendszerét a következőképpen jellemezte:

A közoktatás rendszerének működéséhez szükséges pénzügyi fedezetet döntően az állami költségvetés és a fenntartó saját forrásokból származó hozzájárulása biztosítja, amelyet a tanuló által igénybe vett szolgáltatás díja és egyéb saját intézményi bevételek egészíthetnek ki. A közoktatás feladatainak ellátását

szolgáltató állami költségvetési hozzájárulás összegét az éves költségvetési törvényben határozzák meg.

A közoktatás támogatását célzó állami támogatásnak két formája van: normatív és céltámogatások. A normatív támogatások alanyi jogon megilletik a közoktatási feladatot ellátó önkormányzatokat, a céltámogatások pályázatok útján nyerhetők el. A normatív támogatások általában létszámfüggők, vagyis az oktatott tanulók száma alapján illetik meg a fenntartókat. Ezek mellett az önkormányzatok egyéb forrásokat, így például a más feladatok alapján számított állami támogatásokat vagy a személyi jövedelemadó nekik visszajuttatott hányadát is felhasználhatják a közoktatás finanszírozására. A normatív támogatások döntő részét az önkormányzatok felhasználási kötelezettség nélkül kapják. Az intézmények és a központi költségvetés között közvetlen pénzügyi kapcsolat nincs. A fenntartó önkormányzatok közoktatásra fordított kiadásai jelentősen meghaladják a központi költségvetéstől kapott ágazati támogatások összegét. A központi támogatások az önkormányzatok ágazati ráfordításának 50–70%-át fedezik.

Az iskolafenntartók intézményeik költségvetését szabadon állapíthatják meg azzal a megkötéssel, hogy a költségvetésnek biztosítani kell a törvényekben meghatározott feladatellátást. A feladat akkor tekinthető ellátottnak, ha az intézménynek rendelkezésre áll a minimális órakeret teljesítéséhez a pénzügyi fedezet, és biztosítani tudja a tanulóknak azokat a szolgáltatásokat, amelyek igénybevételére ingyenesen jogosultak.

Az önkormányzatok az általuk jóváhagyott éves költségvetésben szabályozzák az intézmények kiadási színvonalát. Előirányzatként meghatározzák azok bevételeit és a fenntartói támogatás összegét. Amennyiben az intézmény az éves gazdálkodási szabályokat betartotta, de bevételei nem fedezik kiadásait, a fenntartónak pótelőirányzatot kell biztosítania a feltétlenül szükséges kifizetésekhöz.

A nem állami, nem helyi önkormányzati intézményfenntartók részére megállapított normatív költségvetési hozzájárulás összege – a szektorsemlegesség elve alapján – nem lehet kevesebb, mint a helyi önkormányzat részére ugyanazon jogcímen megállapított normatív támogatás. Az egyházi iskolafenntartók emellett az állammal kötött megállapodás alapján kiegészítő támogatásra is jogosultak. Más, nem önkormányzati fenntartók is jogosultak a normatív mellett kiegészítő támogatásra akkor, ha a közfeladat ellátására a helyi önkormányzattal megállapodást kötnek.

A szakképzés területén jelentős önálló forrást alkot a gazdasági szervezetek által fizetett szakképzési hozzájárulás, amelyet e szervezetek részben közvetlenül használnak fel az általuk szerveztet gyakorlati képzés finanszírozására, részben az országos Munkaerő-piaci Alapba fizetnek be, amelyből a képző intézmények pályázati úton juthatnak támogatáshoz.²²⁸

²²⁸ OKI, *Közoktatásról 2003*, 3. fejezet „A közoktatás finanszírozása” (Balogh Miklós – Halász Gábor). Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Finanszirozás> (továbbiakban: OKI, *Közoktatásról 2003*, Finanszírozás).

S valóban a szektorsemlegesség nem valósult meg az oktatási rendszerben. Az egyházi iskolák majdnem kétszer annyi támogatást kapnak a központi költségvetéstől, mint az önkormányzati vagy alapítványi iskolák. Azt is állítják, hogy az alapítványi iskolák még ennél is kevesebb alapítványi támogatásban részesülnek.²²⁹ Figyelembe véve azonban azt, hogy csak az önkormányzati iskoláknak kötelező felvenni a diákokat, és hogy a többi típusú iskolák kérhetnek képzési díjat, a gyakorlatban a szektorsemlegesség nagyon is kérdéses.

2004–2005-ben 273.558 millió forintot költöttek a központi költségvetésből – ebből 205.179 milliót a felsőoktatás finanszírozására fordítottak – és 815.532 millió forintot a helyi önkormányzatok költségvetéséből közoktatási célokra.

19. táblázat: Oktatási kiadások – a GDP és az állami költségvetés arányában (2000–2004)

Kiadás megnevezése	Kiadás – GDP arányos (%)				
	2000	2001	2002	2003	2004
Óvodai oktatás	0.71	0.72	0.78	0.85	0.80
Középiszkolai oktatás összesen	2.71	2.76	3.01	3.32	3.13
Teljes közoktatási kiadás (óvodaival együtt)	3.41	3.48	3.79	4.17	3.93
Felsőoktatás	1.09	1.05	1.05	1.12	1.01
Egyéb oktatás	0.21	0.20	0.21	0.23	0.22
Egyéb, oktatással kapcsolatos kiadás	0.40	0.47	0.52	0.25	0.22
Teljes oktatási kiadás	5.11	5.19	5.57	5.77	5.39
	Kiadás az állami költségvetés arányában (%)				
	2000	2001	2002	2003	2004
Teljes közoktatási költség	11.13	11.39	10.98	12.29	N/A

Forrás: OKM²³⁰

Az oktatási költségek megoszlásának átvizsgálása során (a vizsgálat 2001-ig terjedt), az OKI két folyamatos trendet állapított meg.

A finanszírozás alapját a tanulók létszáma jelenti, ennek mértéke évfolyamonként változik, és igazodik az iskola által elvégzett feladatokhoz is (kompetenciafejlesztés vagy

²²⁹ Írásos megjegyzések, Nyíri András, 5. o.

²³⁰ OKM, *Évkönyv 2004/05*.

művészeti oktatás). A romáknak – közvetlenül vagy közvetve – járó finanszírozás nem megfelelő felhasználásról érkeztek már jelzések, korábban a roma kisebbségi oktatási normatívával kapcsolatban, a legproblematisabb pedig mind között a felzárkóztató normatíva volt.²³¹

A forrásokat a Belügyminisztérium utalja át a fenntartóknak. Mivel nincs hatékony ellenőrzési rendszer, azon fenntartók, amelyek több intézményt tartanak fenn – ezek tipikusan a helyi önkormányzatok – szabadon dönthetnek a források intézmények közötti megosztásáról, az is lehetséges, hogy a „címkézett forrásokat” teljesen más célra utalják át. A valóságban azonban még egy kis falusi iskola csaknem kizárólag állami forrásból működik, a nagyobb városok ezt jelentős mértékben kiegészítik saját önkormányzati forrásokból. A helyi pénzelosztás módja a helyi döntéshozatal eredményeképpen alakul ki. Azon iskolák, amelyeknek közelebbi kapcsolatai vannak a döntéshozókkal – vagy ahol adott esetben maguk a tanárok is helyi döntéshozók – és azok az intézmények, amelyek helyi érdekeket szolgálnak – pl. művészeti vagy elit iskolák szemben a normál vagy a szegregált roma iskolákkal – ebből a folyamatból könnyen nyertesként kerülhetnek ki.

A jelen projekt keretében végzett kutatások kitértek a finanszírozás kérdésére is. Az, hogy a tiszaburai iskola megpályázta az integrációs hálózati pozíciót, része volt annak a nagyobb programnak, mely a pályázati alapú finanszírozást célozta meg.

Azért, mert egy munkanélküliség által keményen sújtott település ez a Tiszabura, ahol vagyunk, és az önkormányzat a legjobb szándéka mellett sem tudja megadni azt a támogatást az oktatásnak, az iskolának, amit mi szeretnénk, és ennek az lett a következménye, hogy a kilencvenötöt követő években, hacsak lehet, minden egyes pályázati lehetőséget megragadunk, és ebből próbáljuk az itteni munkát tovább fejleszteni, tehát az innováció pályázatból, stb. Sokszor még a szinten tartással is problémáink vannak.”²³²

A csökölyi igazgató azt mondta el, hogy a helyi önkormányzat teljes mértékben támogatja az iskolát abban, hogy a lehető legtöbb állami támogatást nyerje el, mert ez csökkenti az önkormányzat kiadásait. Pl. az önkormányzat nem emelt semmilyen kifogást akkor, amikor az iskola kiegészítő állami támogatásért nyújtott be pályázatot a társadalmilag hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatásának megvalósítására.

„És ha ő [a polgármester] akart másra is pénzt fordítani, utakra, szennyvízre, mit tudom én mire, civilek házára, meg erre, meg arra, meg amarra, akkor ezt csak úgy tudja megtenni, ha hagyja az intézményét dolgozni, és hagyja, hogy vállaljon olyan pedagógiai munkát fel, ami a normatíva összegét megemeli, és ez által az ő hozzájárulása viszont kevesebb lesz. Tehát ennyire azért viszont okos ember, úgy gondolom a maga módján ő. És egyszerűen ra-

²³¹ OKI, *Közoktatás 2003*, 3. fejezet

²³² Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

cionális, pénzügyi oldala van ennek az önkormányzat részéről. Nem elvi, nem hit, és nem rajongás, ha nem pénzügyi.”²³³

Az ilyen források egyre fontosabbak, a verseny egyre erősödik, ennek eredményeképpen a pályázáshoz értő szakember hiányában az iskolák sokat veszthetnek.

A csökölyi általános iskola igazgatója szerint az intézmény sok tekintetben hátrányos helyzetben van a pályázati források megszerzése terén. Az egyik akadály az, hogy Csököly nem olyan régióban található, amelyet fejletlennek minősítettek, ezért a pályázatok egy jelentős részéből automatikusan kizárt a részvételük. Egy másik nehézség, hogy az alkalmazottaknak nincs megfelelő képzése, tapasztalata és ideje, ami a sikeres pályázat megírásának feltétele, az intézmény pedig nem tudja megfizetni a profi tanácsadókat. Továbbá az igazgató megjegyezte azt is, hogy a pályázati pénzek nagy része mindig ugyanazokhoz a privilegizált iskolához kerül, és személyes kapcsolatok nélkül a pályázatokon nyerni lehetetlen:

„...meg kell találni azokat az embereket, akik ténylegesen segítenek az elnyerésében is. Mert azt tudjuk, hogy ez így működik. Mert beszélhetünk arról, említettem a Phare pályázatot, amiben nagyon bízunk benne, az a 60 milliós, ami nekünk nagyon jó lett volna, és gondolom, mindenféleképpen megérdemeltük volna, mindenfajta véleményeztetési eljárásom túljutott. Nem volt benne sem formai, sem tartalmi, sem egyéb hiba. Gyakorlatilag egy csomó munka volt benne. Nem nyertünk vele. (...) mindenki tudja, ha nincs meg az a bizonyos segítség valahol ott fent, akkor az ilyen több milliós pályázatokban minimális az esélye az intézménynek, hogy nyerjen.”²³⁴

A fentiek ellenére az iskolának vannak sikeres pályázatai is. A Somogy Megyei Közalapítvány évről évre meghirdetett logopédiai pályázatán nyert forrásból biztosítják a bejáró logopédus szakember foglalkoztatását. Az iskola folyamatosan pályázik a hátrányos helyzetű és a roma gyerekek számára elnyerhető egyéni ösztöndíjakra, korábban a Soros Alapítványnál, később a Magyarországi Cigányokért Közalapítványnál, illetve az Útravaló program keretében. Jelenleg is több egyéni ösztöndíjat nyert, patronált gyerek tanul az iskolában.²³⁵

A tiszaburai általános iskola kistérségi partnerének egyik vezetője arról számolt be, hogy azért nem tudtak pályázati forrásokat megszerezni, mert az iskolában csaknem mindenki roma.

[A korábbi oktatási biztos] Mohácsi Viktória még csak törvény tervezetként beszélt az integrált oktatásról, mint olyanról. Ott még arról szolt a történet, hogy azok az iskolák vehetik ezt a normatív támogatást igénybe, ahol a hátrányos helyzetű, és a roma tanulók aránya nem haladja meg az ötven százalékot. Tehát az ötven százalékból indult ez a dolog, és hát mondjuk elég nagy szám van, és ott én rögtön azt mondtam, hogy na nem. És amellett, hogy én

²³³ Interjú az igazgatóval, csökölyi esettanulmány.

²³⁴ Interjú az igazgatóval, csökölyi esettanulmány.

²³⁵ Csökölyi esettanulmány.

ezt szóban is elmondtam, amellet én ott még Balatonkenesén megírtunk egy levelet a Mohácsi Viktóriának címezvén, hogy ez a törvénytervezet ez így nem jó, mert pontosan azok az iskolák, akik felvállalják a cigánygyerekeket és önhibájukon kívül járnak ebben a cipőben, pontosan ezek az iskolák nem tudják ezt a normatívát igénybe venni. És ezt olyan 30-40 iskolaigazgatóval aláírtam ezt a levelet. (...) A százalékos arányra nem tettünk javaslatot, pontosan ezért alakult ki ez a helyzet, hogy ezt az arányt fölemeltük. Mert ugye nálunk száz százalékban van. És végül is mondhatom azt is, hogy kikapartuk másoknak, mi továbbra sem tudunk labdába rúgni.²³⁶

Ónodon az iskolafenntartás fő forrása a tanulók után járó állami támogatás és az integrációs és fejlesztési támogatás. Az igazgató elmondta, hogy mindig a polgármesterrel döntenek arról, hogy melyik támogatásra nyújtsanak be kérelmet.

Amikor kiegészítő támogatást kérelmezünk és kitöltjük a Magyar Államkincstár által elkészített formanyomtatványokat, megegyezünk a helyi önkormányzattal, hogy melyik támogatást kérjük. A döntésünk alapja az, hogy milyen programok folynak az iskolában, és mit tudunk dokumentálni.²³⁷

Az ónodi kutatás azt állapította meg, hogy a tanárok megpróbálják kiegészíteni a tanulók után járó állami támogatásokat a versenyben elnyert normatívákkal, és ezért mindig pályáznak, amikor van lehetőség. A roma tanulók után járó támogatásokkal kapcsolatos ismeretek megfelelőek, sőt van egy tanodájuk is.

A tiszaburai kutatás azt állapítja meg, hogy az integrációs normatíva egy olyan eszközzé vált, amelyet az iskola vezetése egyre jobban használni kíván, feltéve, hogy a belső mechanizmusokat nem kell drasztikusan módosítaniuk. A korlátozott anyagi lehetőségei következtében az iskola folyamatosan pályázatot nyújt be, megpróbál azok formai követelményeinek megfelelni elsősorban, ami nem válik mindig az iskola vagy a tanulók hasznára.²³⁸ A sikeres pályázati szereplés érdekében az iskolák abban érdekeltek, hogy ne a valóságnak megfelelően tüntessék fel helyzetüket. Így nem azokra a programokra koncentrálnak, amelyek a legmegfelelőbbek az intézmény számára.

Helyi adókat az oktatás céljából nem lehet kivetni. Azonban minél jobb helyzetben van egy helyi önkormányzat, annál nagyobb mértékben járul hozzá az iskolák finanszírozásához. A nagyobb városokban az 'önrész' becsült értéke 30-40%. A tanárok közalkalmazottak és így fizetésüket a központi költségvetésből kapják, de bizonyos esetekben csak határozott időre alkalmazzák őket.

Vannak bizonyos források az iskolafenntartásra és az iskolai eszközökre is, amit az OKM biztosít. Projekt alapon központi költségvetési támogatás is elérhető, mint pl. számítógép beszerzés. 2000 és 2004 között a beruházási költség a teljes oktatási költségek viszonylatában a következőképpen alakultak: 6,7, 7,1, 7,6, 5,5 és 4,4%.

²³⁶ A tiszaburai általános iskola kistérségi partnerintézményének vezetőjével készült interjú, tiszaburai esettanulmány

²³⁷ Az igazgatónővel készült interjú, ónodi esettanulmány.

²³⁸ Tiszaburai esettanulmány.

Általában a szülők felelősek az iskolai eszközök, tananyag és az étkezés biztosításáért. Ingyenes tankönyvek korlátozott számban elérhetők, és a hátrányos helyzetű gyerekek jogosultak az imént említett eszközök beszerzéséhez, valamint az étkezéshez is állami támogatásra. Bizonyos önkormányzatokkal kapcsolatban azt jelentették, hogy visszatartják az iskolai étkezés költségét és ez közvetlenül a szülőknek fizetendő gyermekvédelmi támogatásból utalják át az iskoláknak.

A lakóhelyen kívüli utazás költségét a központi költségvetés állja.

Habár a finanszírozási rendszer a hátrányos helyzetű gyerekeket támogatja, ami stratégiai szinten megfelelő is, ezzel helyi szinten gyakran visszaélnék. Először is, az iskolák sokszor olyan normatív támogatásért folyamodnak, amelyet nem a szándékolt célra használnak fel. Az iskolafinanszírozás országos rendszere következtében az intézmények bizonyos tekintetben erre rákényszerülnek annak érdekében, hogy minden kiadásukat fedezni tudják. Vagyis a forrásokat részben nem megfelelően használják fel. Másodszor, a tényleg rászoruló iskolák vesztesek maradnak vagy az emberi erőforrás hiánya miatt, vagy azért, mert nincs megfelelő statisztikai adatuk az iskola etnikai összetételéről.

Ezzel ellentétben a Budapesten 2006 októberében rendezett kerekasztal megbeszélés résztvevői azt hangsúlyozták, hogy az iskolák nem teszik megfelelően a dolgukat, és így folyamatos központi ellenőrzés szükséges. Ennek a finanszírozási korlátoktól függetlenül meg kell történnie. Az egyik jelenlévő szakértő kritizálta az iskolákat és a helyi önkormányzatokat, megjegyezve, hogy csak egy pár tucat olyan iskola van, amely esetében a földrajzi indokok magyarázzák a szegregációt. A szakértő emlékeztetett arra, hogy a Nemzeti Fejlesztési Terv alapján 50 település jelentkezhetett pénzügyi forrásokért 50 millió Ft keretösszegig a deszegregáció megvalósítása céljából. Összesen 6 pályázat érkezett és csak 2 felelt meg a követelményeknek.²³⁹

Egy másik szakértő azt hangsúlyozta, hogy a kormánynak nincs beleszólási joga az EU források felhasználásába, míg más arra hívta fel a figyelmet, hogy a minisztérium nem biztosít forrásokat azon civil szervezeteknek, amelyek sikeres pályázatot nyújtottak be.²⁴⁰ Példaként a HEFOP 2.1.8. pontját hozták fel, aminek célja az volt, hogy a kis falvakban minőségi oktatást biztosítson. Már a pályázati eljárás elején világossá vált, hogy a megfelelő erőforrások hiánya leküzdhetetlen akadályt jelent.²⁴¹

Egy másik résztvevő sok szakértő aggodalmát foglalta össze. A monitoring és ellenőrzés nélkül elköltött pénzt soha nem használják fel hatékonyan. Az integráció nem pénz és nem is szakmai ismeretek kérdése.²⁴² A szegregációt elsősorban egy olyan problémaként lehet felfogni, ami a nem megfelelő jogalkotásból, a minőségbiztosítás és a professzioná-

²³⁹ OSI Kerekasztal, Budapest, 2006. október.

²⁴⁰ OSI Kerekasztal, Budapest, 2006. október.

²⁴¹ OSI Kerekasztal, Budapest, 2006. október.

²⁴² OSI Kerekasztal, Budapest, 2006. október.

lis monitoring hiányából származik, amihez hozzájárul a szabad iskolaválasztás lehetősége is.²⁴³

Egy másik szakértő arról beszélt, hogy a helyi önkormányzatoknak és iskoláknak nem lesz más lehetőségük, mint a deszegregáció megvalósítása a következő 4 évben, mert a kormányzati megszorító intézkedések fényében a források biztosításának egyetlen módja az uniós források megszerzése lesz, erre azonban csak azoknak van lehetősége, akik elkötelezettek a szegregáció mellett.²⁴⁴

5.2 Iskolai infrastruktúra és emberi erőforrás

Nem létezik összehasonlítható statisztikai adat az átlagos normál és a szegregált roma iskolák vonatkozásában az iskolai infrastruktúra és emberi erőforrás tekintetben. Az elmúlt néhány év során megjelent pár elszórt jelentés a folyóvíz vagy a modern fűtési eszközök, valamint az intézetben belüli WC-k hiányáról. 2004-ben Havas és Liskó arra a megállapításra jutottak, hogy „ha sok roma tanulót oktat egy iskola, akkor az iskolaépület állapota nagy valószínűséggel rosszabb az átlagosnál, és akkor is nagy valószínűséggel a rossz állapotú épületekben nyerne a roma többségű osztályok elhelyezést, ha viszonylag kevés a roma tanuló az iskolákban.”²⁴⁵ A fizikai körülmények a falusi iskolákban a legrosszabbak. „Azokban az intézményekben hiányzott a leggyakrabban a számítógépes terem, a könyvtár és a tornaterem, amelyekben a legmagasabb volt a roma tanulók aránya.”²⁴⁶ „Az iskolák 40%-ában tapasztaltak különbséget az elkülönítetten oktatott roma többségű osztályok tantermeinek felszereltsége, és az iskolák többi tantermeinek felszereltsége között. Az iskolák bő egyharmadának esetében a roma többségű osztályokban kevesebb szemléltetőeszköz, szűk egyharmadának esetében pedig az ilyen osztályokban rosszabb állapotú bútortartó volt jellemző, mint az iskola többi osztályában.”²⁴⁷

Annak szempontjai, amelynek alapján egy adott helyi önkormányzat fenntartásában működő közoktatási intézmények között elosztják a forrásokat, nyilvánosan nem elérhetők. Azonban a kutatás azt mutatta, hogy a kiinduló fizikai körülmények, az elhelyezkedés és a tanárok attitűdje tekintetében a speciális iskolákban és a többi általános iskolában, amelyek nagyszámú vagy főként roma tanulókat tanítanak, az említett feltételek lényegesen rosszabbak, mint azok az iskolák, amelyekbe a többségi társadalomhoz tartozó tanulók járnak.

2004-ben Havas és Liskó arra a következtetésre jutottak, hogy „ha a tárgyi körülményekre vonatkozó adatokat együtt értékeljük, az derül ki, hogy az iskolaépületek minőségében mutatkozott a legnagyobb különbség a roma tanulók hátrányára, és a speciális

²⁴³ OSI Kerekasztal, Budapest, 2006. október.

²⁴⁴ OSI Kerekasztal, Budapest, 2006. október.

²⁴⁵ Havas és Liskó 2004, 37. o.

²⁴⁶ Havas és Liskó 2004, 38. o.

²⁴⁷ Havas és Liskó 2004, 40. o.

oktatási szolgáltatást nyújtó termekkel (számítógépes terem, könyvtár, tornaterem) való ellátottságban is jelentős hátrányt tapasztaltunk.²⁴⁸

Minden harmadik olyan iskolában, ahol a beíratott tanulók aránya meghaladja a 80%-ot, alkalmaznak szakképzetlen tanárokat: az ilyen iskolák 71 százaléka alkalmazott egy, 22 százaléka alkalmazott kettő ilyen tanárt – főként az idegen nyelvi képzés területén. A Havas és Liskó mintájában szereplő iskolák 58%-ában oktattak a tanárok olyan tárgyakat, melyek vonatkozásában nem volt szakképzettségük. „Minél több roma tanuló jár egy iskolába, annál valószínűbb, hogy nem megfelelő szakos tanárok oktatnak bizonyos tantárgyakat (azokban az intézményekben, ahol a 80%-ot meghaladja a roma tanulók aránya, ez az eljárás az iskolák 70%-ában fordult elő).” Ez leggyakrabban a rajz, az ének és a számítástechnikai oktatása tekintetében tapasztalható.²⁴⁹

A program keretében készített csökölyi tanulmány eredményei jelentősek ebből a szempontból. A csökölyi iskola vezetése elsősorban a személyi kiadások csökkentésével igyekezett a költségeket visszafogni. 1987 óta első ízben alacsony pénzjutalmakat osztottak szét, bár ez kevés tanárt érintett. Külön juttatásban nem részesültek a gyógypedagógusok a túlórákért, illetve a helyettesítésért. Amennyiben felmerül a helyettesítés szükségessége a tanárok órát cserélnek így az iskolának nem kell túlóradíjat fizetni. A költségek csökkentése mellett ennek a gyakorlatnak további előnye, hogy a tananyagot az adott tantárgy szaktanárai oktatják. A hátránya az, hogy a tanulóknak alkalmazkodniuk kell a viszonylag gyakori órarendbeli változásokhoz.

A fluktuáció a jelentés szerint szintén komoly probléma Csökölyön. A tanárok átlagéletkora jóval alacsonyabb, többen mennek szülési szabadságra, illetve maradnak otthon gyermekükkel.

Ónodon az Ec Pec Alapítvány létrehozta a „Tanodát”, amely Budapest központú civil szervezet, de tevékenysége az egész országra kiterjed. A helyi önkormányzat biztosított helyiséget a Tanodának, amely számítógépekkel fel volt szerelve, illetve ahol helyet kapott egy könyvtár is, ezért a tanárok és a diákok is gyakran felkeresték. A tanárok támogatták a Tanodát, jó kezdeményezésnek tartották, különösen, mivel az iskola nem rendelkezett megfelelő erőforrásokkal. A Tanoda kiváló lehetőség volt arra, hogy a tanulók szabadidejüket is hasznosan töltsék el. Mindezen túlmenően a helyi iskolában a tanárok több tárgyból készítik fel a tanulókat; a tanulókkal egyedileg foglalkozhatnak, amely többletjövedelmet is biztosít. Nem csak Roma származású gyerekek jártak a Tanodába. Jelenleg a Tanoda pénzügyi nehézségekkel küzd, ezért a közelmúltban be-

²⁴⁸ Havas és Liskó 2004, 41. o.

²⁴⁹ Havas és Liskó 2004, 58–59. o.

zárták. Pedig a programban már 25 gyerek vett részt. Időközben a faluban létrehozták a Teleházat.²⁵⁰

A helyi cigány kisebbségi önkormányzat elnöke nem támogatta a Tanoda működését:

Az integráció, látszatsdolog, a Tanodánk, a délutáni foglalkozás, tanulószoba látszatsdologok, nem hiszem, hogy valójában működőképeseek. Ha egy pedagógus délelőtt nem tudja megtanítani a tananyagot a gyerekeknek, délután az a gyerek nem fog odamenni tanulni, ugyanahhoz a pedagógushoz. Ezért gondolom, hogy a Tanoda csak látszat, a cigánygyerekek rovására, a hátrányos helyzetű gyerekek rovására emberek pénzhez jutnak. Nekem ez nem tetszik. Ráadásul ezekre a programokra fordított pénz nincs ellenőrizve. Nem néznek utána, hogy mi történt. És ez szörnyű.²⁵¹

5.3 Iskolai eredmények

Csak nagyon korlátozott számú statisztika érhető el az iskolai teljesítmény és a tanulmányi eredmények vonatkozásában, mivel olyan nyilvántartást nem vezetnek, amely tartalmazná az etnikai hovatartozást is. Havas és Liskó 2004-ben azt találta, hogy míg a mintában szereplő iskolákban a többséghez tartozó gyerekek 1.5 százaléka ismételt osztályt 2002/2003-ban, és csak 0.2 százalékuk nem volt értékelhető túl sok hiányzás miatt, az osztályismétlési arány romák esetében ötszörös, hiányzás esetében nyolcszoros volt, szám szerint 7.8 százalék és 1.5 százalék. A közepes nagyságú városi iskolákban és az északi régió iskoláiban tapasztalható a legmagasabb arányú évismétlés – ezeken a helyeken majdnem minden tizedik roma tanulónak ismételnie kellett. A roma gyerekek évismétlési aránya nagyobb az átlagosánál azokban az iskolákban is, ahol egyébként arányuk alacsonyabb 20 százaléknál.²⁵²

A gyerekek képességeitől és erre irányuló szülői kérelemtől függően a gyerekek maradhatnak egy évvel tovább óvodában, vagy a Nevelési Tanácsadó javaslatára el kezdhetik az első osztályt egy évvel hamarabb is.²⁵³ Annak ellenére, hogy az elsős-harmadikos gyerekeket évismétlésre nem lehet kötelezni, Kemény, Havas, Liskó és Babusik tanulmánya szerint is a rosszul teljesítő tanulók az első osztályt újra járják.

Az ónodi kutatás eredményei szerint a szegénység jelentősebb korlátja az iskolai sikereknek, mint az etnikai származás: a tanárok szerint a tanulmányokban való előrehala-

²⁵⁰ A teleházakról a következő oldalon érhető el információ: <http://www.telehaz.hu>. Az oldal a teleházakat olyan közösségi kapcsolati pontokként határozza meg, amelyek modern információtechnológiai eszközökkel vannak felszerelve. Vidéken az internet és e-mail elérhetőséget hirdető táblán a legtávolabbi helyeken is láthatók.

²⁵¹ A cigány kisebbségi önkormányzat vezetőjével készült interjú, 2006. május 12. ónodi esettanulmány.

²⁵² Havas és Liskó 2004, 73. o.

²⁵³ A Közoktv. 34. § d) pontja alapján a nevelési tanácsadás a pedagógiai szakszolgáltatás egyik formája. Az ilyen szolgáltatások a tanárok és szülők oktatási feladatainak ellátását segítik, és hozzájárulnak az iskolák és óvodák kötelezettségeinek teljesítéséhez.

dás nem függ az etnikai háttértől. Nehezebb azonban a helyzete annak a gyerekeknek, aki hátrányos helyzetű családban él és roma, mivel nehezebb egyszerre kiküszöbölni a család szociális-gazdasági helyzetéből és a roma származásból eredő hátrányokat. Ebben az esetben elkerülhetetlen, hogy lemaradnak a felsőbb osztályokban (5-8. osztályban).

Akkor van különbség a roma és nem roma tanuló között, ha a roma gyerek hátrányos helyzetű családból is jön. Ha a roma gyerek rendezett családi körülmények között él, és a szülők odafigyelnek rá, akkor nincs különbség, ha hátrányos helyzetű családból jön a gyerek, akkor hiába jó képességű le fog maradni. Hetedikben szinte biztos, hogy lemarad, mert a tananyag változik és a mennyisége nagy. Nincs különbség, nem vettem észre, hogy a cigányok esetleg jobbák vagy rosszabbak lennének.²⁵⁴

A tanárok szerint azok a tanulók, akik általános iskolában jól teljesítenek, folytatni fogják tanulmányaikat tekintet nélkül az etnikai származásukra. Az etnikai hovatartozás kérdése azonban jelen van az iskolák életében, a tanulók úgy vélik, hogy nagyobb esélyük van a továbbtanulásra, ha olyan iskolába járnak, ahol nincsenek romák. Egy tanár a következőkről számolt be:

A roma tanulók általában szakközépiskolába tanulnak tovább. Most a nyolcadikosok között volt diák, aki személy szerint azt mondta nekem, hogy olyan iskolát néztek nekik, ahol nincs annyi roma.²⁵⁵

A csökölyi iskola roma és nem roma tanulóit azonos számban képviseltetik magukat a történelem, környezetismeret, írás, illetve olvasási versenyeken. 2005-ben a roma gyerekek részt vettek a roma kultúraismereti, illetve a roma mesemondó versenyen is, ahol a romani nyelvű produkció második helyezést ért el.²⁵⁶

5.4 A tananyaggal kapcsolatos követelmények

A normál képzési anyagú iskolákban a szegregált roma osztályok normál tananyagot sajátítanak el, habár sok helyen a felzárkóztatásra koncentrálnak a pedagógiai programok, feltételezve, hogy a roma gyerekek kevésbé felkészültek, mint a többségi etnikumhoz tartozó társaik. A specializált iskolákban szegregált osztályok speciális tananyag alapján oktatnak.²⁵⁷

A Nemzeti Alaptanterv minimumkövetelményeket határoz meg a szövegértéssel stb. kapcsolatban a 4., 6., 8., és 10. évfolyamok vonatkozásában. Ezek a követelmények azonosak a normál és a speciális iskolák tekintetében, de az utóbbiak figyelembe vehetik minden egyes tanuló egyéni helyzetét a szakértő bizottság véleménye alapján.

²⁵⁴ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁵⁵ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁵⁶ Csökölyi esettanulmány.

²⁵⁷ EUMAP, *Jelentés a magyarországi fogyatékos személyek oktatásáról és alkalmazásáról*, 83. o.

2004-ben Havas és Liskó azt tapasztalták, hogy az iskolák 17%-ában a tanárok az átlagnál alacsonyabb szintű teljesítményt követeltek meg a roma tanulóktól. Az iskolák 27%-ában a roma gyerekek kevésbé szerettek állításuk szerint iskolába járni, mint a nem-roma társaik, és az iskolák 16%-ában a roma tanulók kevésbé fogadták el a tanáraikat, mint a többséghez tartozó gyerekek. A negatív oktatási módszerek jobban elterjedtek a közepes nagyságú városokban és arányuk igazodik az adott iskolába járó roma tanulók számához/arányához.²⁵⁸ Összefoglalva, Havas és Liskó azt figyelték meg, hogy „minél kevésbé felkészültek pedagógiai és szakmai téren a pedagógusok, annál gyakoribb a roma tanulókkal szembeni tanári diszkrimináció, és annál rosszabb a roma tanulók iskolai közérzete.”²⁵⁹

Havas és Liskó azt állítják, hogy az integrált oktatás elutasítása, a tanárok és a roma tanulók közötti rossz viszony és a roma tanulók rossz közérzete az iskolában egymással szoros kapcsolatban álló tényezők.²⁶⁰ Valójában arra is utalnak, hogy a rendszeres iskolába járás alóli felmentés – amit ők individuális szegregációként határoznak meg, és ami az esetek többségében egy de facto iskolából való kizáró határozatnak minősül – egyenes következménye ezeknek a rossz viszonyoknak, ahol a felmentés okai – mint a túlkorosság vagy a családalapítás – valójában az iskolai oktatásban keresendők.²⁶¹

5.5 Gyakorlat és pedagógia az osztályterekben

A magas színvonalú pedagógiai módszerek hozzájárulnak a diákok sikeréhez és eredményességéhez, ahogy azt a korábbi programok, illetve kutatások is alátámasztották.²⁶² Ezen a területen a fő akadályt a tanárok hozzáállása jelentheti, illetve a változást segítő támogató környezet hiánya. Például az integrált oktatás, illetve az ún. „differenciált oktatás” – egy individualizált módszer – bizonyíthatóan előnyösebb minden gyerek számára. A ROA igényfelmérő jelentése elismeri a szükségességét ezen pedagógiai módszer felé történő elmozdulásnak Magyarországon. A jelentés megállapítja, hogy „A különböző tanulói csoportok integrációja előmozdítandó: azoknak a roma gyerekeknek az áthelyezése, akik korábban szegregált módon vettek részt az oktatásban, az enyhe fokban szellemi fogyatékos gyerekek integrációja, stb.”²⁶³

A pedagógiai innováció és változás szélesebb társadalom általi elfogadottságának kérdését olyanként ismerte el a ROA Igényfelmérése, amivel foglalkozni kell. A jelentés a következőt tartalmazta: „Az nem elég, ha kutatók és oktatásfejlesztők hatékony pedagógiai módszereket dolgoznak ki. Ezeknek az értékességét a szélesebb közvéleménynek is el

²⁵⁸ Havas és Liskó 2004, 62–65. o.

²⁵⁹ Havas és Liskó 2004, 66. o.

²⁶⁰ Havas és Liskó 2004, 67. o.

²⁶¹ Havas és Liskó 2004, 70–71. o.

²⁶² REI, *Zárójelentés*, 42. o.

²⁶³ REI, *Zárójelentés*, 31. o.

kell fogadnia.²⁶⁴ Erre nem fordít különösebb figyelmet a Cselekvési terv vagy az Igényfelmérés, pedig kétségtelen, hogy erre nagy szükség lenne.

A helyi kutatások azt jelzik, hogy lehetséges, hogy az iskolák azt jelentik, hogy az oktatók a „Lépésről lépésre” program által kifejlesztett projekt-alapú megközelítést és technikákat alkalmazzák, a tanárok jellemzően mégis azt mondják, hogy az előadásra támaszkodnak inkább, és ritkán használnak kooperatív módszereket:

Mindenki [választ módszert], tehát nincs olyan kialakított, hogy kötelező. Mindenkinek kialakul egy saját módszere. Az viszont baj olyankor is, amikor van kolléga, akinek nincs módszere. Eléggé szedett-vetett társaság vagyunk.²⁶⁵

Tiszaburán az egyik tanár például úgy véli, hogy az egyénre szabott tanulás a gyerek feladata: „Igen, az óra nagy részében természetesen kell a frontális ütem, ismeretanyagot nem tudok másképp közvetíteni a gyereknél, majd utána ő differenciál, hogy abból mennyit jegyez meg.” A csoportfoglalkozás kapcsán: „Én nem nagyon szeretem a csoportmunkát. A csoportmunkához kell egy munka-kultúra és ebben az osztályban a munka-kultúra abszolút nem alakult ki.”²⁶⁶

Az előadások elengedhetetlenségével kapcsolatban a tanár a következőket mondta:

Talán inkább több egy kicsit a frontális munka, mint a fele, muszáj hogy több legyen, meg is magyarázom, hogy miért. (...) a gyerekek nagy részénél, most konkrétan a mi iskolánkról van szó, nincs olyan kifejezett olvasási készség, hogy önálló munkába vagy kooperatív tanulással hatékony eredményt [el lehessen érni], nem értenek szavakat, nem értenek kifejezéseket, amit muszáj mondani. Úgyhogy emiatt aztán nem igazán, nem minden tananyagnál lehet alkalmazni.²⁶⁷

Az ilyen típusú válaszok azt sugallják, hogy a felsőbb évfolyamokon oktató tanárok az alsóban tanító kollégáikat okolják, mondván, hogy ők mulasztották el bizonyos képességek kifejlesztését, amit a felsős osztályokban kellene folytatni, illetve amire építeni lehetne. Ugyanakkor ezen iskola vezetése mindent megtesz azért, hogy a tanárok többségét fogékonyra tegye a modern megközelítésekre.²⁶⁸

Míg az alsóbb osztályokban inkább használnak alternatív oktatási módszereket, addig a felsőbb évfolyamokon komoly az ezekkel kapcsolatos ellenállás. Amikor ennek indokáról beszélnek a tanárok, a felelősséget sokszor a tanulókra hárítják, azt mondván, hogy a „gyerepanyag” nem elegendő, nem teszi lehetővé ezek alkalmazását.

A fent leírt magyarázatok ördögi kört tűnnek alkotni. Az 5-8. osztályokban tanítók az alsóbb osztályokban oktató kollégáikra mutogatnak, állítva, hogy elmulasztották olyan

²⁶⁴ ROA, *Igényfelmérő jelentés*, 31. o.

²⁶⁵ Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

²⁶⁶ Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

²⁶⁷ Interjú egy tanárral, tiszaburai esettanulmány.

²⁶⁸ Tiszaburai esettanulmány.

képességek kifejlesztését, melyekre építeni lehetne. Mindeközben az intézmény vezetői igyekeznek az újfajta módszerekre érzékennyé tenni a pedagógusok jelentős részét, ám kérdés, ezek hatékonysága mikorra lesz észlelhető a mindennapi pedagógiai munkában:

Az elmúlt évben nagy hozadéka volt a pályázatnak a hatékony tanulás tanfolyamának megszervezése, amit lehoztuk ide Pilisborosjenőről, és 16 kollégánk vett részt ezen a tanfolyamon. Aztán a BGR-t [belső gondozói rendszert] azt is lehoztuk, azon is 14 ember vett részt. Mi a Sorosnál az önfelkészítő roma iskoláknál a projekt módszert tanultuk, tehát azt is behoztuk az iskolába, és nemcsak itt csinálják, hanem az eltérő tantervi gazdagságon is.²⁶⁹

Az iskolában tanárok fluktuációja magas. Az utóbbi években fiatalodott a tantestület, de ők nagyon gyakran – és váratlanul – szülési szabadságra mennek el. Az igazgató szerint a gyakori változás nagyon problematikus szakmai szempontból, különösen az alsóbb osztályok esetében.

A fluktuáció megnehezíti az iskola módszertani kultúrájának megújítását is. Az alternatív oktatási módszerek bevezetésének ugyanis sokszor éppen a tanárok kicserélődése volt az oka.

Ónodon az első évfolyamra járók közül 17-et minősített a szakértői biztosság sajátos nevelési igényűnek, akiket a biztosság állásfoglalása szerint mind lehetséges integráltan oktatni. A gyakorlatban azonban a tanulókat kivesszik az osztályból, és velük fejlesztő pedagógus foglalkozik (gyakran kis csoportokban) egy külön osztályteremben.

A pedagógusok beosztották, hogy milyen órákon történjen a fejlesztés. A fejlesztés mindenkinek hetente kétszer kötelező. A szakvéleményben mindig egy órát írnak. Főként kétszer jönnek, de van olyan, aki csak egyszer jön. 19 órában fejlesztet, ennyi a kötelező óraszámom. Első-második osztályból hármával jönnek, a harmadikosoknál van olyan, hogy egy héten egyszer jönnek, mert kevés az idő. Tavaly többen voltak, de most az első osztályosok között nagyon sok a fejlesztésre járó tanuló, és miattuk lecsökkent most a harmadikosoknak az ideje. A fejlesztés során megbeszéljük a kollégával, hogy hol tartanak a tananyaggal, mit vesznek az órán. Ha új tananyag, igyekszünk beépíteni a fejlesztő órába. Ez bizonyos szempontból előnyös, hogy egyenként foglalkozunk a tanulókkal, rövidebb idő áll rendelkezésre, de hasznosabb számukra. A fejlesztési órákat szeretik a gyerekek, sőt tömegével jelentkeznek, hogy szeretnének járni, mert a fejlesztőpedagógus nagyon jól tanít. Több olyan érdekes feladata van, amit szívesen megoldana a többi gyerekek is.²⁷⁰

Ugyanezen iskola egyik oktatója jelezte, hogy a tantestület látja hasznát, ha a gyerekek erősségeire épít.

Azt tapasztaltuk, hogy nagyon sok gyerek van, aki nem szeret tanulni, nem motivált, egyre inkább, tudjuk, hogy azok a gyerekek nem motiváltak, akik olyan környezetből jönnek, ahol nincs, ki motiválja őket a tanulásra, viszont

²⁶⁹ Interjú az igazgatóval, tiszaburai esettanulmány.

²⁷⁰ Interjú a kompetenciafejlesztésért felelős oktatóval, ónodi esettanulmány.

más tevékenységekben sikerebbek, ezért lehetőséget kell adni, hogy sikerek legyenek, és a művészeti iskola és a sport nagyon sok lehetőséget kínál. De ha a gyerekek sportban érnek el sikereket, eredményt, az motiválja őket a tanulásban is.²⁷¹

Az alternatív módszereket kétségtelenül bevezették Magyarországon, és úgy tűnik, az ezzel kapcsolatos képzések is elérhetőek a tanárok számára. Azonban ezek egy iskolán belüli egységes alkalmazásának hiánya, párosulva azzal, hogy nincs rendszeres támogató és mentorrendszer az ilyen módszereket alkalmazó tanárok sikerének elősegítéséhez, megakadályozza a valóban gyerekközpontú alternatív oktatás elterjedését, ami több mint valószínű, hogy a gyerekeknek káros igazán.

5.6 Az iskola és a közösség kapcsolata

Hasonlóan a szülői szervezetekhez, amelyek figyelemmel kísérik a tanulók jogainak érvényesülését és az oktatás hatékonyságát²⁷² iskolaszék hozható létre, amely részt vesz az iskola vezetésében azáltal, hogy véleményt nyilvánít pl. az adott közoktatási intézmény pedagógiai programjáról.²⁷³ Az iskolaszékbe a szülők, a nevelőtestület, és az iskolai diákönkormányzat azonos számú képviselőt küldhet. Ez a testület nem jogosult döntést hozni, kivéve, ha ilyen hatáskört kifejezetten delegálnak rájuk az iskola fenntartói, amelyek a legtöbb esetben a helyi önkormányzatok.

Az iskola különböző ügyeiben való szülői részvétel főként a szülők aktivitásán múlik. Nincs arra bizonyíték, hogy a roma szülők ugyanúgy részt vennének az öngazgatási szervezetek munkájában, mint a többségi társadalomhoz tartozó szülők. Egyes állítások éppen az ellenkezőjére utalnak, vagyis arra, hogy bizonyos iskolákban a roma szülőket ugyanúgy szegregálják, mint a gyermekeiket.²⁷⁴

2004-ben Havas és Liskó megvizsgálták az iskolaigazgatók attitűdjét a szülők és a családok vonatkozásában. Azt tapasztalták, hogy

„az általános iskolai igazgatók jelenleg a roma tanulók iskoláztatásának felelősségét igyekeznek családjaikra, ill. szüleikre hárítani. Az a benyomásunk, hogy többségük egyáltalán nincs tudatában annak, hogy az iskolákban alkalmazott pedagógiai eljárások és módszerek milyen nagymértékben befolyásolják a roma tanulók iskoláztatásának sikerességét, ill. annak, hogy milyen súlyos felelősséget viselnek az általános iskolák a romák társadalmi felzárkózásának folyamatában.”²⁷⁵

A csököllyi tanárok azt mondták el, hogy ők állandó és aktív kapcsolatban állnak a szülőkkel. Felhívták a figyelmet a gyerekek magatartási vagy tanulási problémáinak in-

²⁷¹ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁷² Közokt. tv. 59. § (5).

²⁷³ Közokt. tv 61. §.

²⁷⁴ Berkes Bélával és Sárközi Gáborral készített interjúk alapján.

²⁷⁵ Havas és Liskó 2004, 85. o.

formális megbeszélésének fontosságára, és állításuk szerint ők arra bátorítják a szülőket, hogy hívják őket telefonon a szülők bármikor, menjenek el a szülői értekezletekre és fogadóórákra, és erre szánjanak elegendő időt. A tanárok gyakran mennek családlátogatásra, szükség esetén kommunikálnak a szülőkkel telefonon, levélben és személyesen is. Több tanár megemlítette, hogy a gyermek teljesítményének szóbeli értékelését megbeszéli a szülőkkel, és őket is érdekli a szülők ezzel kapcsolatos véleménye.

A tanárok szülőkhöz való hozzáállása kapcsán nem tapasztalható etnikai alapú különbség. A tanárok azt mondták, hogy kapcsolatuk mind a roma, mind a nem roma szülőkkel hasonlóan kiegyensúlyozott.

Tényleg nagyon jól kijövök a szülőkkel. De azt gondolom, ezt itt minden kollégámmal kapcsolatban elmondhatjuk, mivel így fogadjuk el mi őket, és így fogadtuk el őket mindig. Nekem nincs problémám, egy sem. Pl. ma is egy roma nevelőszülővel beszélgettem a lyukasórámban, neki három roma gyereke van, három. A lányáról egy órán keresztül beszélgettünk. Szóval úgy érzem, mindenkivel jól kijövök.²⁷⁶

[...] Még a negyedéves szóbeli értékeléseket is a szülők részvételével tartottam. Tehát a szóbeli értékelés előtt értesítettem őket, hogy szeretném, ha eljőnének, és megbeszelnék a gyerekiük szóbeli értékelését. Ilyenkor megpróbálok egyszerű üzeneteket küldeni. [...]. Megkérdeztem a szülőket a szóbeli értékelésről: elfogadják-e, vagy van valami, amit hozzátennének? [...]²⁷⁷

Ha van valami gond és valamilyen okból nem tudok kimenni hozzájuk, akkor meghívom őket az iskolába, írok nekik egy levelet. Sokszor találkozunk személyesen, én különösen a helybeli szülőkkel, ekkor mindig átbeszéljük, hogy mi a helyzet. Telefonon is, ha van valami probléma, a gyerek megbetegedhet, vagy történhet más rossz is, ilyenkor felhívom őket, s ők jönnek is mindig. Így azt mondhatom, jó a kapcsolat a szülőkkel, nincs ezzel problémám.²⁷⁸

Azonban Ónodon a kapcsolattartás eszközeit hatástalannak értékelték. A szülők itt ugyanis nem járnak szülői értekezletre vagy fogadóórákra, inkább a közvetlen kapcsolatfelvételt részesítik előnyben. A tanárok szerint a kapcsolattartás teljesen más egy kis faluban, mint egy nagyvárosban.

A faluban sokkal közvetlenebb, a szülő bejön az iskolában és beszélünk, papíron van fogadóóránk, de sosem tartunk hivatalos fogadóórát. Rendszeresen megtartjuk a szülői értekezleteket, folyamatosan kontaktusban vagyunk a szülőkkel, de elég nehéz úgy programot szervezni, ha nem jönnek el.²⁷⁹

A tanárok kötelezettsége a családokat látogatni, de ez ritkán történik meg. A legutolsó ilyen látogatásra hat hónapja került sor, az iskolaév kezdetét követően. A roma kisebb-

²⁷⁶ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁷⁷ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁷⁸ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁷⁹ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

ségi önkormányzat elnöke megemlítette, hogy a tanárok őt kérték meg arra, hogy láto-gassa meg a tanulók családját a tanár-szülő kapcsolat kialakításának elősegítése érdeké-ben. Ezt a kérést ő nem teljesítette, mert úgy véli, hogy a tanároknak ismerniük kell a tanulók családját, és ezért a kapcsolattartás az ő kötelezettségük.

Az OOIH keretén belül ugyanezen elnök regionális koordinátorként dolgozott²⁸⁰ Ónodon, s feladata az integrált oktatás iskolában történő bevezetésének elősegítése volt. Ezt az állás azért hozták létre, hogy annak betöltője segítse az iskola-szülő kapcsolat kiépítését, és az elnök 2005-ben felajánlotta segítségét a HEFOP konzorciumban elfo-gadandó iskoláknak. Azonban ennek a projektnek a zárójelentését nem tudta elfo-gadni, mert véleménye szerint a tanulók nem jártak a tervezett órákra és csak egyszer szerveztek közös programot.

Mostanában készítettek egy beszámoló a programról, és mutattak egy fényké-pet. Egy alkalommal volt közös program. Azt hiszem, önámítás, amit tesznek a beszámoló kapcsán, mert a pályázatban szereplő iskolák diákjai nem jártak a programokra. Egy-egy alkalmat kiragadtak a fényképen, az egy éves program-ból. Nem láttam az aktív munkát, melytől sikeres lett volna a program.²⁸¹

5.7 Diszkriminatív attitűdök

Az oktatási rendszer sem vonhatja ki magát a társadalom jellemző attitűdjei alól. A leg-utóbbi ECRI jelentés szerint a roma-ellenes érzelmek – habár csökkenő tendenciát mu-tatnak – még mindig jelen vannak a magyar társadalom jelentős részében:

Míg a roma-ellenes érzelmek kissé csökkentek az 1993-94-es 40–42%-ról 36–38%-ra 2001–2003-ban, ez az eredmény még mindig nagyon riasztó. A roma társadalommal kapcsolatgos sztereotípiák és előítéletek még mindig szélesen elterjedtek a közvéleményben, különös a fővároson és a nagyobb vá-roson kívüli településeken.²⁸²

Babusik arra hívja fel a figyelmet, hogy milyen szerepet játszik az iskolaigazgatók és a tanárok attitűdje abban, hogy a roma gyermekek tovább tudnak-e tanulni valamely középiskolában, aminek eredményeképpen jobb eséllyel léphetnek ki a munkaerő-piacra.²⁸³

²⁸⁰ Az interjúk során a kistérségi koordinátor és a kisebbségi koordinátor kifejezéseket szinonimaként használták, függetlenül a kontextustól. Valójában akikről szó volt, azok kistérségi koordinátorok voltak, de mivel főleg romákat alkalmaztak, a lakosság kisebbségi koordinátornak hívta őket.

²⁸¹ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁸² ECRI, *Harmadik magyarországi országjelentés*, 22. o.

²⁸³ Babusik 2003(1).

20. táblázat: Az iskolaigazgatók attitűdje a roma tanulók irányában és az iskolai előmenetel

Iskolaigazgató attitűdje	Továbbtanulás az általános iskolából (%)							
	Összes tanuló				Roma tanulók			
	SZI	SZK	G	Összes	SZI	SZK	G	Összes
Átlagos igazgató	48.4	33.8	17.8	51.6	77.3	18.8	3.9	22.7
Professzionális pragmatista	45.6	37.2	17.3	54.4	74.9	16.2	9.0	25.1
Roma elvárások	47.0	36.6	16.4	53.0	84.1	12.4	3.5	15.9
Az iskola nem tehet semmit	52.9	29.8	17.4	47.1	80.0	15.3	4.7	20
Minden számít	45.1	33.7	21.2	54.9	76.4	14.3	9.4	23.6
Pragmatista	44.1	37.0	18.9	55.9	70.9	17.9	11.2	29.1
Átlag	47.1	34.4	18.5	52.9	77.4	15.9	6.7	22.6

SZI = szakiskola, SZK = szakközépiskola, G = gimnázium, Összes = összes érettségizett

Forrás: Babusik 2003(1)

Havas és Liskó 2004-es kutatása továbbá arra is rámutat, milyen hatást gyakorol a tanárok attitűdje a gyerekekre. Azok a gyerekek, akikkel szemben alacsonyabb elvárásokat fogalmaztak meg, kevésbé is szerettek iskolába járni.

A döntés a tiszatarjáni ügyben (lásd a 3.8 pontot) jól példázza azt, hogy milyen hatással lehet a speciális osztályokban (iskolákban) történő jogellenes elhelyezés a gyermekekre. A bíróság szerint a szegregáció hosszantartó pszichés károsodást okozott a gyermekeknek. A gyermekek azért is kárt szenvedtek el, mert az iskola nem ismerte fel és nem kezelte megfelelően a tanulási nehézségeiket, és inkább egy alacsonyabb minőségű tananyagot oktatott nekik, ezáltal veszélyeztetve a mentális és pszichológiai fejlődésüket. A bíróság arra is rámutatott, hogy a tanulmányaik befejezése után a felperesek hátrányos helyzetbe fognak kerülni továbbtanulási esélyeik tekintetében, valamint a munkaerő-piaci versenyben is a normál tananyagot elsajátító társaikhoz képest. Az a tény, hogy a helyi önkormányzat az iskola fenntartójaként és felügyeleti szerveként nem biztosította az intézmény jogszerű működését, nagyfokú mulasztásnak/hanyagásnak minősül.

Az esetben nem minden felperes volt roma, ezért a szegregáció okaként a faji diszkrimináció ebben az esetben nem volt megállapítható. Inkább úgy tűnik, hogy a jogellenes elkülönítés egy rosszul véghezvitt kísérlet következménye volt, amelynek során megpróbálták kiválogatni a problémásabb tanulókat. Az eset által érintett minden gyerek esetében elmondható, hogy alacsony jövedelmű és társadalmi státuszú családból származnak, és ezért nehézségekkel küzdenek a jogaik és érdekeik érvényesítése terén is.

A csökölyi kutatás alapján szerzett adatok jelzik, hogy az előítéletes attitűdök léteznek, de ezeket gyakran nem nyilvánítják ki. Az adminisztrátor szerint a lakosság nagy részére jellemző az előítéletesség, akik hajlamosak a romák társadalmi elszigetelésére:

Mert azért azt el kell, hogy mondjam, hogy nyilvánvaló, hogy a cigányellenesség, azért nem jellemző, meg nem is merik mondani, főleg nem én előttem itt a kollegák, mert tudják, hogy én erre azért érzékeny vagyok. De ahogy a társadalom jelentős részében működik egy ilyen kis belső ketyere, azért itt is szerintem sokan magukban, ha véleményt alkotnak, azért megformálják azt a diszkriminatív ítéletet. Csak annál már okosabbak, intelligensebbek és tájékozottabbak szerintem, hogy ezt ki is merjék mondani.²⁸⁴

A csökölyi interjúk azonban azt mutatják, hogy a roma és nem-roma tanulók közötti konfliktusok nem gyakoriak.

Hát én szerintem ebben az iskolában annyira nagyarányú a roma származású gyerekek száma, annyira sokan vannak, hogy ilyen probléma nincsen. Én nem is emlékszem, hogy bármikor lett volna olyan probléma, hogy itt most egymást cigányozzák, vagy akármi. Nem. Nincs olyan, hogy emlékszem rá, még annak idején, amikor én jártam iskolába, hogy nem ültünk oda mellé, vagy ilyen diszkriminációk voltak, itt ilyet soha nem veszek észre. Szerintem ez azért van, mert együtt nőnek föl. Mert az óvodában is, meg a családok is, hát itt nincs ilyen különbség. Egyik szülőtől sem hallom azt, hogy most roma gyerekekkel ne barátkozzon a gyerekem. Hát ilyen nem volt.²⁸⁵

A megkérdezett tanárok elmondták azt is, hogy nem tapasztaltak semmilyen különbséget a roma és nem roma gyereke mentalitása vagy magatartása között, amit főként a hasonló kulturális háttérnek tudnak be. A tanárok szerint a magatartási és beilleszkedési problémák fő oka a rossz családi háttér és a hátrányos szociális helyzet, ami a tapasztalataik szerint független az etnikai hovatartozástól.

Pontosan ugyanannyi probléma van a nem roma származásával, mint azzal, aki az. Én nem látok különbséget. (...) Mert hogyha a család eleve úgy áll hozzá a gyerekekhez, meg olyan problémák vannak, hogy a gyerek magatartászavarában jön ki, akkor persze teljesen mindegy, hogy roma vagy nem roma.²⁸⁶

A tanuló-tanár közötti ellentétek egyike sem jelezte mélyebb, etnikai alapú ellentétek meglétét.

Az ónodi igazgató szerint vannak komolyabb konfliktusok, különösen a roma gyerekek között, ennek oka szerinte „inkább gazdasági, mint etnikai tényezőkben keresendő”.²⁸⁷ Az ónodi roma kisebbségi önkormányzat elnöke szintén megemlítette, hogy voltak ta-

²⁸⁴ Interjú az igazgatónővel, csökölyi esettanulmány.

²⁸⁵ Interjú egy tanárral, csökölyi esettanulmány.

²⁸⁶ Interjú egy tanárral, csökölyi esettanulmány.

²⁸⁷ Interjú az igazgatóval, ónodi esettanulmány.

nár-diák ellentétek, amelyek nem alapulhattak etnikai tényezőkön is, de ez nem szükségszerűen van így.

Ha leül a gyerek a lépcsőn, és azt mondja neki a tanár, hogy emeld föl azt a fekete seggedet. Így elhangzik, igen. A gyerek meg durván visszaszól a tanárnak, mert nagybacska gyerek, állami gondozott, meghalt az anyukája, és benne van még a fájdalom. Nem azt mondta neki a tanár, hogy állj fel, mert megfázol, hanem emeld fel a fekete seggedet. Nagyon durván odavágja, persze a gyerek visszafel, és akkor elmennek az igazgatóhoz mind a ketten, hogy a gyerek hogyan beszél vele. Mondom neki, fontos hogy van a gyereknek neve és lehet másként mondani, állj fel, mert elfogod az utat, vagy felfázol, gyere kisfiam, állj fel. Ennyi, és nem sértődik meg. Persze, a gyereknek is vannak indulatai, ő is reagál. A gyerek visszaválaszol. Nem azt mondom, hogy a gyerek alázkodjon meg a tanárnak, de a tanár keresse a közös hangot a gyerekekkel.²⁸⁸

Az ónodi önkormányzaton és iskolában végzett kutatás azt az általános megállapítást eredményezte, hogy a befogadás egy fontos cél. Azonban néhány tanár annak az aggodalmának adott hangot, hogy ez konfliktusokkal is járhat:

De néha nagyon nehéz, különösen, amikor elkezdenek a gyerekek pubertálni, akkor teljesen másféle módon zajlik a romáknál ez a folyamat. Sokkal vehemensebben, sokkal intenzívebben, sokkal, nem is tudom, olyan hangosabban, elevebben, akkor több konfliktus szokott lenni, de ez minden gyereknél változó, gyerekenként változó. De minden pedagógus az iskolában azt mondja, hogy külön létrehozni egy osztály a problémás gyerekeknek, nincs értelme.²⁸⁹

A tanárok ritkán használják a „roma” szót a kutatókkal való beszélgetések során, és szívesebben használják a kisebbség kifejezést, valószínűleg az etnikai adatgyűjtéssel kapcsolatos megfontolások okán. Az igazgató azt mondta, hogy: „Nem tudom pontosan, hány kisebbségi jár az iskolába, mivel erre vonatkozó adatok nincsenek. 121-en vagyunk, ennek kb. 30%-a lehet, gondolom...”²⁹⁰

Egy másik tanár szavaival,

Hát most mit mondjak? A fél romákat is, vagy azt, aki romának vallja magát? Mert mi úgy ránézésre szoktuk, de nem is romákat jelölünk, hanem hátrányos helyzetűeket. Nincs cigányozás, de figyelünk is rá.²⁹¹

Az egyik tanár arról beszélt, hogy soha nem hallotta még egyik kollégájától sem a „cigány” szót olyan kontextusban, hogy az a romákkal kapcsolatos negatív üzenetet hordozott volna:

²⁸⁸ Interjú a cigány kisebbségi önkormányzat elnökével, ónodi esettanulmány.

²⁸⁹ Interjú egy tanárral, ónodi esettanulmány.

²⁹⁰ Interjú az igazgatóval, ónodi esettanulmány.

²⁹¹ Interjú az igazgatóval, ónodi esettanulmány.

Együtt tanulnak a gyerekek. Megmondom őszintén, nem beszéltem senkivel a romák-nem romák együtt tanításáról. A felnőttek, amikor beszélgetnek a témáról, nem feltétlenül mondja ki az ember minden gondolatát. Nem hallottam a felső tagozaton olyan kollegát, aki cigányozott volna”.²⁹²

5.8 Iskolai vizsgálatok

Az iskoláknak nincs központi ellenőrzése Magyarországon; ehelyett a helyi önkormányzatok vagy a közoktatási intézmények más jogalanyiságú fenntartóinak kötelezettsége, hogy tartalmi és eljárási szempontból ellenőrizzék az iskolák működését, melynek során igénybe vehetik közoktatási szakértő közreműködését a vizsgálatok elvégzéséhez.²⁹³ A helyi önkormányzatok kötelesek intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervet készíteni ezen feladatok végrehajtása céljából, melyet kötelesek két évente felülvizsgálni – általában közoktatási szakértő bevonásával.²⁹⁴ Ezek a szakértők ugyan függetlenek, azonban ezzel együtt gyakorlatilag nem felelősek semmilyen felügyeleti szervnek, s nem is irányítja őket ilyen tekintetben senki, hogy az iskolai gyakorlatok vizsgálata során az állami követelmények figyelembe vételével végzik-e feladatukat. Tekintettel arra, hogy az a helyi önkormányzat fizeti őket, amely számukra a megbízást adja, kérdéses, hogy az általuk végzett ellenőrzés ténylegesen megbízható-e. Ezen kívül a helyi önkormányzatok határozzák meg a szakértők jogosultságának kereteit is, és az önkormányzatok szabnak ki szankciókat – már ha egyáltalán kiszabnak. A közoktatási szakértők megállapításai alapján a fenntartók jogosultak az iskolák pedagógiai programjának jóváhagyását megtagadni. Mivel az igazgatókat a fenntartók alkalmazzák, akik pedig felelősek az általuk alkalmazott tanárokért, a fenntartók hatáskörébe tartozik lépéseket tenni a nem megfelelően teljesítő igazgatókkal szemben.

A minőségirányítási programok²⁹⁵ egy másik olyan rendszert alkotnak, melyen keresztül a helyi önkormányzatok ellenőrzik az iskolák tevékenységét, de az ellenőrzés ezen formája a közoktatás szélesebb társadalmi, gazdasági és egyéb politikailag meghatározott szempontjaira koncentráló szakmai, jogi és pénzügyi ellenőrzést jelent. Ismereteink szerint eddig egyetlen minőségirányítási program sem vetette fel a szegregáció problémáját sem falusi, sem városi szinten. Ez a rendszer ezzel szemben inkább az oktatás anyagi feltételrendszerére koncentrál.

Az ellenőrzések alapján alkalmazható intézkedések formája és tartalma a fenntartóktól függ, és azok lehetnek tanárokkal vagy az igazgatóval szemben kiszabott fegyelmi szankciók is. A fenntartók szabadon dönthetnek bűncselekmények feljelentéséről is – pl. kiskorú veszélyeztetése esetén. Habár az OKÉV-nek jogában áll felülvizsgálni az iskolák működését, a szankcionáló hatásköre rendkívül korlátozott. 100.000 forintig terjedő bírsággal sújthatja a tanárokat vagy egyéb személyeket, akik szándékosan alkalmaznak

²⁹² Interjú az igazgatóval, ónodi esettanulmány.

²⁹³ Közoktv. 91. § (4) a) pontja és 91. § (6) bekezdése.

²⁹⁴ Közoktv. 85. § (4).

²⁹⁵ Közoktv. 85. § (7).

hátrányos megkülönböztetést a gyerekekkel szemben a közoktatás keretén belül,²⁹⁶ és a minisztérium is megtagadhatja az olyan iskolák nyilvántartásba vételét, amelyek súlyosan megsértik a jogszabályi előírásokat, mint ahogy az történt pl. a jászladányi alapítványi iskola esetében.

Az OKÉV ügyintézőket jelölt ki, akiknek feladata minden területi szervezeti egységben az egyenlő bánásmóddal kapcsolatos ügyek vizsgálata.²⁹⁷ Ezek a személyek néhány esetben hatósági ellenőrzést folytattak le és a hátrányos megkülönböztetést megállapították az iskolák részéről, de ezek a jelentések nem érhetőek el a világhálón, és a kiszabott bírságok is nagyon alacsonyak. A bírság összege nem is haladhatja meg a 100.000 forintot (€ 367).²⁹⁸ 2006. május 26-án az OKÉV 40.000 forint bírságot szabott ki a tápiószecsői Széchenyi István Általános és Alapfokú Művészeti Iskolára, mert az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket egy rossz állapotban lévő elkülönített épületben oktatták, és a sajátos nevelési igényű 1-8. évfolyamos hallgatókat két osztályba vonták össze.²⁹⁹ 2006. május 29-én az OKÉV 50.000 forint bírságot szabott ki (€ 184) a nagykátai Váci Mihály Általános Iskolára, mert abban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket egy leromlott állapotú, külön épületben tanították, amelyből részben hiányoztak a szükséges oktatási felszerelések, és azért, mert túllépték a legmagasabb osztálylétszámra vonatkozó keretszámot azáltal, hogy a sajátos nevelési igényű 1-3. évfolyamos tanulókat egy osztályba vonták össze.³⁰⁰ Ugyanezen a napon az OKÉV 20.000 forintos (€ 73) bírságot szabott ki a tápiószentmártoni Kubinyi Ágoston Általános Iskolára, mert az egy osztályban a szükséges szakmai képzéssel nem rendelkező tanárt alkalmazott, és azért, mert megszegte az osztályok összevonására vonatkozó jogi szabályokat.³⁰¹ Szintén ugyanazon a napon az OKÉV 40.000 forintos (€ 147) bírságot szabott ki a tápiószelעי általános iskolára az osztályok összevonására vonatkozó jogi szabályok megszegése miatt, és azért, mert túllépte a legmagasabb osztálylétszámra vonatkozó keretszámot azáltal, hogy a sajátos nevelési igényű 5-8. évfolyamos tanulókat egy osztályba vonta össze.³⁰²

Megyei szintű felügyelőségek nem léteznek, a rendszer a központi (OKÉV) és a fenntartói ellenőrzésen alapul (a helyi vagy megyei önkormányzatok által kinevezett oktatási szakértők). Nincsen nyilvánosan elérhető adat a roma közoktatási szakértőkkel vagy az OKÉV egyenlő bánásmóddal foglalkozó ügyintézőivel kapcsolatosan. Az OOIH és a miniszteri biztos számos roma megfigyelőt és más munkatársat alkalmaznak, akik részt

²⁹⁶ A 218/1999. (XII.28.) Korm. rendelet 142. § (5) bekezdése alapján szabálysértésnek minősül a gyermekek közötti hátrányos megkülönböztetés, ha az szándékosan és a közoktatásra vonatkozó rendelkezések megsértésével történik. Nem számít, hogy ezen tilalom alapján szabtak volna már ki bírságot.

²⁹⁷ <http://www.om.hu/main.php?folderID=1168>.

²⁹⁸ Közoktv. 95/A. § (5) c).

²⁹⁹ OKÉV ügyirat No. 7138-13/2006.

³⁰⁰ OKÉV ügyirat No. 7138-23/2006.

³⁰¹ OKÉV ügyirat No. 7138-33/2006.

³⁰² OKÉV ügyirat No. 7138-43/2006.

vesznek vizsgálatokban, például látogatást tesznek az ismert szegregáló iskolákban, és a megállapításukat rögzítik a rendszerben. A jelentéseik – mint ahogy a kisebbségi ombudsman jelentései is – nagymértékben különböznek a szegregáció vonatkozásában a más hivatalos vizsgálatot végzők jelentéseitől.³⁰³

Ezek a jelentések nem nyilvánosak, de e jelentés szerzői számára hozzáférhető dokumentumok nagyfokú érzéketlenségről tanúskodnak a hivatalos ellenőrök részéről a szegregáció minden aspektusa tekintetében. Egy megvilágító erejű példája az eltérő vizsgálati attitűdnek a Berkes Béla által az OOIH számára készített jelentés és az OKÉV 2004-es jelentése közti különbség. Az OKÉV a bagi Arany János Általános és Alapfokú Művészeti Iskolában végzett vizsgálatot az egyenlő bánásmódra és a speciális képzési igényű gyerekek képzésére vonatkozó jogi előírások megtartása tárgyában. Habár az utóbbi vizsgálat az oktatási miniszter rendelkezése alapján folyt, nem tartotta relevánsnak, hogy a roma gyerekeket térbelileg *de facto* elkülönítették az iskolában.³⁰⁴

A kisebbségi ombudsman tevékenysége nagyon jelentős abban a tekintetben, hogy az általa a roma gyerekek oktatására és szegregációjára fordított állandó figyelem és az e tárgyban közzétett tematikus jelentések segítettek abban, hogy a problémát jogisítsa, azaz azt szociológiai mellett jogi problémaként is le lehessen írni, s hozzájárult a közoktatás azon strukturális problémáinak pontos meghatározásához is, amelyek elősegítik a szegregációt, illetve amelyek miatt a rendszer nem képes megküzdeni a jogellenes elkülönítéssel.³⁰⁵ (ehhez lásd a 3.8.4 pontot is)

³⁰³ Lásd pl. a 2003. évi OKÉV jelentést, <http://www.om.hu/main.php?folderID=1168>. Annak el- lenére, hogy az oktatás ezen formája a szegregáció egyik mintapéldája volt, a jelentés említést sem tesz róla.

³⁰⁴ Berkes Bélától származó információ. A hivatkozott miniszteri utasítás száma: 22819/2004.

³⁰⁵ Ezek közül a legjelentősebb az 1999. évi tematikus jelentés a szegregációról. www.obh.hu, különös tekintettel a VI. fejezet 5. pontjára: Hátrányos megkülönböztetés az iskolában: az ombudsman megállapításai az iskolai szegregáció és a különböző tananyagot oktató iskolákban.

1. sz. Melléklet: Az igazgatási struktúra

A1.1 Struktúra és szervezet

A magyar oktatási rendszer magában foglalja a következőket:

- Óvodai nevelés (3-6 éves korig);
- Általános iskolai oktatás (7-14 éves korig), amelyet a szülők választásától függően teljes mértékben el lehet tölteni 1-8. évfolyamig általános iskolában, lehet 1-4. évfolyam után felvételhez kötötten középiskolában, vagy 1-6. évfolyam után hatosztályos középiskolában végezni;
- Középiskolai oktatás (14-18 éves korig). A középiskoláknak különböző fajtái léteznek: gimnázium, szakközépiskola, és szakiskola.

A 2004/2005-ös tanévben a 193.366 gimnáziumi tanulóból 28.184 járt hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba.³⁰⁶ A szakközépiskolák szervezhetnek 2 éves akkreditált szakmai vizsgára felkészítő továbbképzést; 2004–2005-ben 953 szakközépiskolai osztály volt.

2005. szeptemberétől az szabad iskolaválasztáson túl a 18. éves korig tartó tankötelezettség elvén alapszik az általános és a középiskolai oktatás.³⁰⁷ A sajátos nevelési igényű tanulók tankötelezettsége meghosszabbítható legfeljebb a 20. életévük betöltéséig. Ezen módosításkor az Oktatási Minisztérium figyelembe vette, hogy Kemény 2003-as kutatása alapján a 20-29 éves korosztály roma tagjainak egynegyede nem fejezte be az általános iskolát.³⁰⁸

A Közoktv. 8. § (2) bekezdése értelmében az óvodai nevelés három éves kortól kezdhető, és az általános iskola megkezdéséig tart. Az óvodai nevelés öt éves kortól kötelező. 2003. szeptember 1-jétől az óvodák nem tagadhatták meg a hátrányos helyzetű gyerekek felvételét, míg 2005-től a halmozottan hátrányos helyzetű – többségükben roma (lásd 3.3.1. fejezet) gyerekek felvételét három éves kortól nem tagadhatták meg. Egyéb esetekben az óvodai nevelésben való részvétel öt éves kortól napi minimum négy órában kötelező.³⁰⁹

A Közoktv. 6. §-a alapján az általános iskolai oktatás öt és nyolc év között kezdődhet – attól függően, hogy a gyermek az 5-8. életéve közül melyiket tölti be annak az évnek a végén, amikor az iskola kezdődik. 5 év alatt vagy 8 év fölött nem lehet a tanulmányokat megkezdeni.

³⁰⁶ OKM, *Évkönyv 2004/05*, 9. és 17. oldalak.

³⁰⁷ Közoktv. 6. § (3).

³⁰⁸ Kemény és Janky 2003.

³⁰⁹ Közoktv. 24. § (3) bekezdés.

A magyar oktatási rendszer decentralizált természetében az oktatási miniszter a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Oktatási Osztály útján a kisebbségi oktatásnak csak a központi igazgatásával van megbízva; a helyi és a kisebbségi önkormányzatoknak hatáskörükben áll a kisebbségi oktatást megszervezni a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény (továbbiakban: Nektv.) 6. fejezete alapján, mely a kisebbségek művelődési és oktatási öngazgatására vonatkozó rendelkezéseket tartalmazza. Mivel a helyi önkormányzatok kötelezettsége az általános iskolai oktatás megszervezése (helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény, Ötv.), az egyazon kisebbséghez tartozó nyolc tanuló szüleinek kérésére kötelesek megszervezni a kisebbségi oktatást is.³¹⁰ A kisebbségi önkormányzatok szintén alapíthatnak, átvehetnek és fenntarthatnak iskolákat, amelyek ezt követően jogosultak lesznek a tanulószám alapján biztosított állami normatívára. A Nektv. 29. § (2) bekezdése alapján a kisebbségi intézmények vezetőinek kinevezéséhez, illetőleg a kisebbséghez tartozók képzésére is kiterjedő települési önkormányzati döntéshez az érintett helyi kisebbségi önkormányzat egyetértése szükséges.

A hátrányos helyzetű és roma gyerekek integrációjáért felelős korábbi miniszteri biztosnak 2006. májusában 15 munkatársa volt, éves kb. 100 millió forintos költségvetése. Az új szocialista-liberális kormány 2006. májusi felállítása jelentette a biztos hivatalának megszűnését. A biztos néhány munkatársa a minisztériumon belül tovább dolgozik vagy a Roma Integrációs Hivatalban, vagy az Esélyegyenlőségi és Etnikai Ügyekért felelős főosztályon a közoktatási államtitkárság alatt. A szervezeti változások 2006. augusztus 1-jével léptek hatályba.

A biztos feladatai magában foglalták³¹¹

- A jogalkotási folyamatban az egyenlő bánásmód elvének érvényesítését;
- Együttműködést más minisztériumokkal az olyan programok előkészítésében és végrehajtásában, melyek célja a roma és a szegény gyerekek integrációja;
- Együttműködést az Országos Oktatási Integrációs Hálózat és Központtal (OOIH);
- Részt vett a döntéshozatali folyamatokban, amennyiben azok érintik a biztos mandátumát, különös tekintettel a Nemzeti Fejlesztési Tervre, az OKÉV tevékenységére, a magyarországi romák által beszélt nyelvekre, a szegregáció megszüntetésére és arra, hogy megszűnjön az a gyakorlat, hogy az egészséges gyerekeket fogyatékosnak minősítik.
- Kísérleti és tudományos kutatási programok kezdeményezését és támogatását.

2007. január 1-jei hatállyal az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) Oktatási Hivatal néven működik tovább.

³¹⁰ Nektv. 43. § (4) bek.

³¹¹ <http://www.om.hu/main.php?folderID=548&articleID=6781&ctag=articlist&cid=1>.

A1.2 Hatáskörök és döntéshozatal

Az Országos Közoktatási Intézet (OKI) a közoktatásról szóló jelentésében a magyar közoktatás főbb igazgatási jellemzőit a következőképpen foglalja össze:

A közoktatási igazgatása nagymértékben decentralizált és a felelősség számos szereplő között oszlik meg;

Horizontálisan, országos szinten a felelősség megoszlik az Oktatási Minisztérium, mely közvetlen felelősséget vállal az oktatási ügyekért, és néhány más minisztérium között, vertikálisan pedig a központi (országos), regionális, helyi és intézményi szintek között;

A regionális (megyei) és helyi szinteken az oktatási igazgatás a közigazgatás általános rendszerébe integráltan működik, másként kifejezve: nincs szervezetenként elkülönült oktatási igazgatás;

A közigazgatás helyi és regionális szintje (beleértve az oktatási igazgatást) a helyi önkormányzati rendszeren alapszik, így az egy politikailag független, választott szervezet irányítása alatt áll, hisz a kormány nem adhat közvetlen utasítást a helyi önkormányzatoknak;

A megyei szint szerepe meglehetősen gyenge, ezzel szemben helyi szinten elég széleskörű hatáskörök vannak telepítve;

A helyi hatóságok (vagyis az önkormányzatok) száma nagyon magas, míg átlagos méretük kicsi.³¹²

Az oktatásra vonatkozó döntéseket a következő szinteken hozzák meg:

- Az Oktatási Minisztérium, együttműködve más minisztériumokkal, mint pl. a Pénzügyminisztérium, Belügyminisztérium, és a fiatalokért az adott kormányzati struktúrában felelős miniszterrel;
- Megyei közgyűlések – legfőképpen speciális iskolákat és középiskolákat tartanak fenn, valamint nevelési tanácsadókat és szakértői bizottságokat működtetnek;
- Az iskolák fenntartói – leggyakrabban helyi önkormányzatok az óvoda és az általános iskola szintjén, de a középiskolák tekintetében érdemes megjegyezni, hogy azok negyedét egyházak tartják fenn, ahol a középiskolások kb. 20 százaléka tanul.³¹³ A helyi önkormányzatoknak jogszabályi kötelezettsége az általános iskolai oktatás megszervezése;
- Iskolák: iskolaigazgatók és tantestületek.

A magyar oktatási rendszer szélsőségesen decentralizált. Annak ellenére az, hogy a miniszter a közoktatás minden részletére kiterjedően szabályokat alkothat miniszteri ren-

³¹² OKI, *Közoktatásról 2003*, 2. fejezet „A közoktatás irányítása” (Halász Gábor – Palotás Zoltán). Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Iranyitas>.

³¹³ OKM, *Évkönyv 2004/05*, 39. o.

deletek útján és azáltal, hogy törvényjavaslatot nyújthat be. A végrehajtás, ellenőrzés és az oktatási ágazati jogszabályok megszegésének szankcionálása tekintetében nagyon korlátozott szerepet játszik.

Az állami szervek, a helyi önkormányzatok, kisebbségi önkormányzatok, Magyarországon nyilvántartásba vett egyházak, társadalmi szervezetek (alapítványok és egyesületek) egyéb jogi személyek, illetve természetes személyek – mint pl. egyéni vállalkozók – alapíthatnak közoktatási intézményt.³¹⁴

A példa nélküli magas szintű helyi autonómiának köszönhetően az önkormányzati alapítású közoktatási intézményeket azok a testületek ellenőrzik, amelyek fenntartják őket (legyen a fenntartó állami szerv, megyei vagy helyi önkormányzat). Ezek döntései ellen panasszal lehet fordulni a Megyei Közigazgatási Hivatalhoz, amely az egyetlen olyan szerv, amely bíróság előtt megtámadhatja az önkormányzati határozatokat. Habár az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (OKÉV) jogosult felülvizsgálni az iskolák működését, ennek szankcionálási hatásköre nagyon szűk. Hatósági ellenőrzés illetve szabálysértési eljárás során bíróságot szabhat ki – 100.000 forintig – az iskolákra, illetve a tanárookra és más közoktatásban dolgozó személyekre, akik szándékosan alkalmaznak hátrányos megkülönböztetést a gyerekekkel szemben a közoktatásban. A minisztérium megtagadhatja azon iskolák nyilvántartásba vételét, melyek súlyosan megsértik a jogszabályokat, mint az történt egy rövid ideig a jászladányi alapítványi iskola esetében (lásd 3.8 pont).

Az oktatási miniszter felügyeli a közoktatási, szakképző és középiskolai intézmények pedagógiai, szakmai és oktatási tevékenységét. Ennek céljából jogszabályokat készít elő vagy alkot az oktatás területén, fejlesztési terveket készít, és biztosítja a minőségbiztosítási programok érvényesülését. Annak érdekében, hogy biztosítható legyen a minőségi képzés, a minisztérium szakmai, pedagógiai értékeléseket, vizsgákat és vizsgálatokat szervez a közoktatás és a szakképzés területén. Biztosítja a tankönyvellátást azáltal, hogy meghatározza a tankönyvek nyilvántartásba vételének rendjét és feltételeit. A minisztérium felelős az Országos Szakmai Nyilvántartórendszer, az államilag elismert szakmák jegyzékének közzétételéért is. Sem az állami támogatások/normatívák elosztása, sem a tartalmi vagy módszertani prioritások meghatározása, sem a közoktatás hatékony felügyelete nem maradt meg az oktatási miniszter kezében az 1993. évi reformot követően. Ezen helyzet mélyreható vizsgálata lenne alapvetően szükséges ahhoz, hogy hatékony, felelős és modern közoktatási rendszert lehessen létrehozni, amelyben a miniszter ténylegesen felelősséget tud vállalni a közoktatásért.

Az OKÉV, a miniszter felügyelete alatt az értékelési és elemzési feladatok ellátásához járul hozzá, ez a szervezet felelős az érettségi vizsgákért, a felvételi panaszok tárgyában is ez a szervezet hoz döntést. A Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus Továbbképzési Kht., (SuliNova), amely szintén a miniszter felügyelete áll, a miniszter munkáját segíti azáltal, hogy képzzi a pedagógusokat és lehetőséget teremt számukra új és speciális ismeretek meg-

³¹⁴ Közoktv. 3. (2) bekezdés, az alapítás feltételeit a 79. § szabályozza.

szerzésére. A minisztérium hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a gyerekek az iskolán kívül is elmélyítsék tudásukat. Ezért országos tanulmányi versenyeket szervez középiskolák és gimnáziumi tanulók számára, és működteti a Sulinet hálózatot és weboldalt.

Az oktatási miniszter saját hatáskörén belül dönt a pénzügyi források elosztásáról. Mivel a tanulók száma alapján az iskolák állami normatívát kapnak a Belügyminisztériumon keresztül az oktatási miniszter kezében a költségvetési előirányzatokon belüli prioritások meghatározása marad, mint pl. a céltámogatások vagy az integrációs támogatások elosztása. A miniszter részt vesz a Humán Erőforrás Operatív Program és a Nemzeti Fejlesztési Terv kidolgozásában.

A fenntartók, legyenek azok megyei vagy helyi önkormányzatok vagy magániskolák valamilyen intézményi testülettel, nagyfokú szabadságot élveznek az irányítás és – legalábbis az előbbi kettő vonatkozásában – az ellenőrzés tekintetében. Mivel a fenntartók jogosultak kinevezni az iskolák igazgatóit, könnyen tudnak szakmai-tartalmi ellenőrzést gyakorolni a tananyag, az alkalmazottak kiválasztása, a beruházások és a pénzügyi politika tekintetében. A szülők élhetnek panasszal, amely mind a magán, mind az állami, helyi önkormányzati fenntartású iskolák esetében a jegyzőnél és később a megyei közigazgatási hivatalnál vagy a bíróságon eredményezhet jogi eljárást. Néhányan kritizálják a jelenlegi rendszert azon gyakorlati egyensúlyhiány miatt, hogy nem tudja biztosítani a tanulók és a szülei közoktatási törvényben meghatározott jogainak hatékonyan gyakorlását.

A Közokt. a Nemzeti Alaptantervet (NAT) határozza meg a magyar oktatási követelmények közös tartalmi követelményrendszereként, beleértve a kisebbségi oktatást és a fogyatékos gyermekek oktatását is. Az első tíz évfolyamra vonatkozóan a NAT meghatározza az ismeretterületeket és kompetenciákat és az ezek közötti optimális arányt (ami magában foglalja a kisebbségi nyelv és irodalom oktatását is a magyar nyelv és irodalom mellett). Általános fejlettségi követelményeket a hatodik és a tizedik évfolyamra ír elő, és alapvető fontosságúnak tekinti az egyéni fejlesztést az oktatásban.

Az iskolák kötelezettsége a saját tananyaguk fejlesztése, amit aztán a fenntartó hagy jóvá (vagyis általános iskolákban főként a helyi önkormányzatok). A fenntartók vétót emelhetnek a tananyaggal szemben, ha azok tartalma jogsértő. Az Oktatási Minisztérium az oktatás különböző formái számára mintatantervet készített.³¹⁵

Mivel a fenntartók nevezik ki az igazgatókat és ők határozzák meg az intézményi költségvetést, valamint az osztályok számát minden tanévben, ők vonnak össze vagy szüntetnek meg iskolákat és ők jogosultak ellenőrizni a pénzügyi, jogi és szakmai tevékenységet az iskolákban, az adott iskolák autonómiája majdnem teljesen a helyi önkormányzatoktól, fenntartó egyházaktól vagy alapítványoktól függ. A magánfenntartású iskolákat ellenőrizheti a jegyző, azonban az irányítás és az ellenőrzés egyazon kézben van az

³¹⁵ A legutóbbi változatokat lásd:

<http://www.om.hu/main.php?folderID=390&articleID=590&ctag=articlelist&iid=1>.

állami, helyi önkormányzati fenntartású iskolák esetében, kivéve, ha ellenük panasszal a közigazgatási hivatalhoz fordulnak, és az el is jár.

Az iskolaigazgatóknak a fenntartóhoz kell fordulniuk, ha fedezni akarják egy újabb személy alkalmazásának költségeit. A pszichológusokat és más szakembereket, akik fogyatékos vagy tanulási nehézséggel küzdő gyermekekkel foglalkoznak, nem az iskolákban alkalmazzák, hanem a nevelési tanácsadóknak.

Az OKI jelentése szerint:

„míg 2001-ben az egy tanulóra jutó közkiadások 15%-kal haladták meg az egy évvel korábbi 42%-kal az 1998-as szintet, az egy főre jutó GDP-arányos oktatási kiadások összege csökkent. Ebben az időszakban az egy főre jutó GDP gyorsabban emelkedett, mint az oktatásban az egy hallgatóra eső kiadások összege. Az a tény, hogy az egy hallgatóra jutó kiadások összege jobban emelkedett (42%-kal), mint az oktatásra fordított teljes kiadás (ami 39% volt 1998 és 2001 között) egy jele lehet annak, hogy a közoktatásban romlik a költséghatékonyság.”³¹⁶

A Roma Oktatási Alap számára a 2004. év során készült igényfelmérés alapján³¹⁷ az általános iskolai oktatásban az egy tanulóra költött összeg € 500 volt, az általános iskolai oktatásra költött teljes összeg elérte a € 683 milliót, az általános iskolai oktatásban az iskolát el nem végző romák aránya 10% körül volt (15.000 fő), és az éves költségvetési hiány az általános iskolai oktatásban € 8 millió volt.

A1. táblázat: A tanulókkal kapcsolatos közkiadások mértéke az általános és középiskolákban (1998–2001)

Év	A tanulókkal kapcsolatos közkiadások mértéke az általános és középiskolákban (1998–2001)		
	Egy hallgatóra jutó összeg (HUF)	Egy főre eső GDP (HUF)	Az egy főre eső GDP és az egy hallgatóra jutó összeg aránya(%)
1998	204,004	982,552	20.76
1999	231,814	1,112,915	20.83
2000	251,957	1,287,906	19.56
2001	290,000*	1,455,099	19.93

Forrás: Oktatási Adatbázis (Előzetes adatok), KSH, 2002
*becslés, Balogh Miklós számításai alapján

³¹⁶ OKI, *Közoktatásról 2003*, Finanszírozás.

³¹⁷ ROA, *Igényfelmérő jelentés*.

Érdemes rámutatni, hogy az egy főre jutó GDP arányához mért hallgatónkénti költség Magyarországon kicsit magasabb az óvodai nevelésben (21 százalék) mint az OECD-tagállamok átlaga (18 százalék). Az általános iskolai oktatás tekintetében (ISCED 1) nincs különbség, azonban az alsóbb szintű középiskolai oktatásban (ISCED 2) (Magyarország 18 százalék, OECD 23 százalék), csakúgy, mint a felsőbb szintű középiskolai oktatásban (ISCED 3) (Magyarország 24 százalék, OECD 28 százalék) lényegesebb különbség tapasztalható ezen mutatók között.³¹⁸

A kisebbségi oktatás normatív támogatása 22.500 forint, ha az oktatás nyelve a magyar, és 45.000 forint ha az oktatás nyelve a kisebbségi nyelv. A kisebbségi oktatási normatíva azonos, függetlenül attól, hogy mely kisebbség oktatása céljából fizetik azt. Ennek ellenére a romák esetében ennek az összegnek a tényleges mértéke kisebb, mint a kisebb lélekszámú kisebbségeknél. (lásd a 4.6 részt).

Az OKI a következő helyi stratégiákról számolt be a közoktatás finanszírozása területén:

A kedvezőtlen anyagi helyzetű önkormányzatok egy része arra kényszerül, hogy minimalizálja költségeit, aminek egyik eszköze az intézményrendszer racionalizálása. A feltétlenül szükséges mértékűre csökkentik az intézmények számát, nem vállalják olyan iskolák fenntartását, amelyek nem tartoznak a kötelező feladatok sorába. Középfokú és speciális iskoláikat átadják a megyei önkormányzatnak, figyelve arra, hogy a fenntartói jogról való lemondás ne veszélyeztesse azt, hogy az iskola továbbra is helyben működjön. Együttműködésre töreksenek a nem önkormányzati fenntartókkal – főleg az egyházakkal –, arra számítva, hogy ha sikerül számukra intézményt átadni, akkor annak teljes működési költségét átveszi az állam vagy a nem önkormányzati fenntartó.

A legkedvezőbb helyzetű önkormányzatok gyakran a helyi igényekből kiindulva, az önkormányzat által elismert feladatok szakmai meghatározásán alapuló intézményi támogatási rendszer kialakítására töreksenek. A törvényi minimumnál óraszámokban, szakmai lehetőségekben kedvezőbb feltételek biztosítását garantálják. A kedvezőbb feltételrendszerhez igyekeznek számon kérhető feladatokat hozzárendelni, és tág teret nyitnak az intézményi specializálódásnak. Számos, ebbe a kategóriába tartozó önkormányzat színvonalas helyi finanszírozási rendszert dolgozott ki, amely áttekinthető, kiszámítható és tartós garanciákat is tartalmaz.

A harmadik kategóriába azok a stabil pénzügyi helyzetű önkormányzatok sorolhatók, amelyek az oktatási ágazat működtetésében „átlagos feltételek” biztosítására töreksenek. Nem csupán a kötelező feladatokat látják el, hanem a középfokú iskolák közül a nagyobb presztízsű gimnáziumok és a kevésbé drága szakképző intézmények fenntartását is vállalják. Minden tekintetben kiegyensúlyozottságra törekedve finanszírozzák az intézmények reális igényeit, a pénzügyi mutatóik az ágazatban általában átlagosak.³¹⁹

³¹⁸ ROA, *Igényfelmérő jelentés*.

³¹⁹ OKI, *Közoktatásról 2003*, Finanszírozás.

2. sz. Melléklet: Esettanulmányok

„A romák minőségi oktatáshoz való egyenlő mértékű hozzájárása” c. EUMAP által készített jelentés sorozatban megjelenő országjelentésekhez három esettanulmány készült annak érdekében, hogy kiegészítse és alátámassza az egyéb forrásokból származó adatokat. Az esettanulmányokból származó információt jelen országjelentés szövegébe beleszórtuk. A 2. sz. Melléklet további információkat tartalmaz az esettanulmányok helyszínéről szolgáló településekről. A három magyar helyszín: Csököly, Ónod és Tiszabura volt.

A2.1 Esettanulmány: Csököly

A2.1.1 Közigazgatási egység

A Somogy megyében található Csököly lakossága 1130 fő, az ingatlanok száma 300.³²⁰ A polgármester közlése szerint a lakosság körülbelül 28 százaléka roma származású, ez 60 családot, háztartásonként átlagosan 5 főt jelent. A községben az 1970-80-as évekig a romák a többségi lakosságtól elkülönülten éltek a falu határában álló kunyhókban („vigándi cigánytelep”), a területi szegregáció azonban mára megszűnt: bár van néhány utca, ahol nagyobb arányban laknak romák, lényegében szétszórtan élnek a településen. A roma családok által lakott, jellemzően szociálpolitikai támogatásból épült házak túlnyomó többségében van víz és villany, de néhány roma család nagyon rossz állapotban lévő, szoba-konyhás, alacsony komfortfokozatú házban él.

Csököly, a mintegy 70 települést összefogó kaposvári kistérséghez tartozik, amely a megyeszékhely igen jó gazdasági mutatóinak köszönhetően nem minősül hátrányos helyzetű kistérségnek, így a község számos, a hátrányos helyzetű települések számára elérhető támogatástól, többek között az államilag támogatott közmunkaprogramok lehetőségétől elesik.

Csököly éves költségvetése 260–270 millió forint. Az önkormányzat az elmúlt 7 évben hozzávetőleg 600–700 millió forint, fejlesztési célú pályázati forráshoz jutott. A községben 2000-ben építették ki a gázhálózatot, 300 millió forintos beruházással, teljes egészében pályázati pénzből. A falu 12 kilométernyi útjának, járdájának jelentős részét felújították, további szakaszok rekonstrukciójára a közelmúltban adtak be pályázatot. Ugyancsak pályázati pénzből könyvtárat létesítettek. Jelenleg „civilek házat” és új ravatalozót építenek a faluban. Az önkormányzat tulajdonában lévő 16 szolgálati lakás mindegyikében laknak.

Csökölyön jelenleg 150-re tehető a regisztrált munkanélküliek száma, míg 2002-ben mindössze 18-an voltak. A munkanélküliség drámai növekedése elsősorban a közlekedés nehézségének tulajdonítható, munkalehetőségek ugyanis elsősorban a közeli város-

³²⁰ Az adatok alapjául a polgármester közlése szolgál. A www.gyaloglo.hu honlapon található adatok szerint a település lakosainak a száma: 1161 fő, a lakások száma pedig 427.

okban, mindenekelőtt Kaposváron vannak. Azonban a Kapos Volán az elmúlt években számos járatát, többek között a Kaposvár–Csököly éjszakai járatot is megszüntette, ezért a megyeszékhelyen három műszakos munkát vállalók munkahelyük elhagyására kényszerültek. A polgármester véleménye szerint e mellett a munkanélküliek támogatási rendszere is arra ösztönzi az embereket, hogy ne vállaljanak munkát:

„...ha van egy család, amelyiknek van három gyereke, az megkapja a családi pótlékot, közel 40 ezer forint. A rendszeres szociális segély két főnek ismét 40 ezer forint. Ezen kívül jár a lakhatási támogatás. Így közel 100 ezer forintos jövedelmet kapnak, s nem kell érte semmit dolgozni. (...) Ha pedig nem ment el dolgozni, akkor mellette különböző jogok is jártak. Megszűnt a kiegészítő gyermekvédelmi támogatás, beépítették a családi pótlékba. E támogatást megkapta, ha nem dolgozott, aki dolgozott, az viszont nem kapta meg. (...) ha nem dolgozik, akkor kaphat ingyenes étkezést, ingyenes tankönyvet. (...) Sokkal jobban jár az a család, ahol a két szülő nem megy el dolgozni, mintha a két szülő elmegy minimálbérért dolgozni (...) Az a helyzet, hogy ez egyre jobban gyűrűzik be a magyar lakosság körébe is. A magyarok is azt mondják, én se megyek el! (...) Inkább felvesz mindenféle segélyt, és azt mondja, köszönöm szépen, jól vagyok.”

A polgármesterrel ellentétben az egyik pedagógus úgy látja, hogy a település felnőtt lakosságának csak nagyon kis része hagyatkozik kizárólag a szociális juttatásokra, többségük megélhetése biztosítása érdekében legalább időszakosan vállal munkát.

A csökölyi lakosság egyik fontos bevételi forrása az epertermelésből származik. A roma családok egy része maga is epertermelő, e mellett eljárnak más gazdákhoz is napszámba. A másik jelentős munkalehetőség a faluban a facsemetékkal foglalkozó kertészet, ahol szintén nagy számban dolgoznak romák. Tehát a roma felnőtt lakosok többsége amellett, hogy regisztrált munkanélküli, a téli időszak kivételével lényegében egész évben kereseti lehetőséghez jut.

A2.1.2 A romák és a helyi közösség

A település roma és nem roma lakosságának hasonló szociális helyzete és életmódja, illetve a területi szegregáció hiánya elősegíti a romák társadalmi és kulturális integrációját. Csökölyön jelenleg nem működik cigány kisebbségi önkormányzat. Az előző önkormányzati ciklusban a minimálisan előírt létszámmal, egy elnökkel és két taggal működött a testület, majd az egyik tag lemondását követően nem írtak ki újabb pályázatot. A polgármester és az iskolaigazgató egyaránt úgy vélekedik, hogy ez a roma közösség részéről megnyilvánuló érdektelenségnek, az önálló érdekképviselet iránti igény hiányának tulajdonítható. A roma közösségnek nincs informális vezetője sem: a legutóbbi vajda halálát követően szerepének átvételére senki sem vállalkozott. A vezető szerepre alkalmas, magasabb iskolai végzettséget szerzett romák elköltöznek a faluból, a helyben maradók pedig nem érdeklődnek a politika iránt. A társadalmilag, egzisztenciálisan felemelkedő roma családok nem vállalnak semmilyen közösséget a leszakadó romákkal.

A roma lakosságra jellemző demográfiai sajátosságok – magasabb gyerekszám, alacsonyabb élettartam –, illetve bizonyos mértékig a nem roma gyerekek elvándorlása miatt a település óvodájában és iskolájában a település egészéhez képest lényegesen magasabb a romák aránya. A roma gyerekek túlnyomó többsége a nem romákhoz hasonlóan 3 éves korától óvodába jár, így a többségi társadalom normái szerinti szocializációjuk igen korai életszakaszban megkezdődik. Ennek következtében az iskoláskor kezdetére a roma gyerekek nyelvhasználatára és viselkedési mintáira nem különböznek nem roma társaikétól.

A polgármester elmondása szerint a településen nem jellemzőek az etnikai konfliktusok. Az elmúlt években történt halálos kimenetelű vagy súlyos sérüléssel járó összeütközések kizárólag romák között történtek.

Az iskola egyik vezetője azonban árnyaltabb képet festett a roma és a nem roma lakosság viszonyáról. Úgy látja, hogy vannak közöttük ellentétek, mert a felnőtt lakosság, azon belül különösen az önkormányzati képviselőtestület és az iskolai tanács az egyik részére a romákkal szembeni előítéletesség, kirekesztésre való hajlandóság jellemző, ez azonban korlátozott mértékben és csak közvetve manifesztálódik a gyakorlatban.

„Mert azért azt el kell, hogy mondjam, hogy nyilvánvaló, hogy a cigányellenesség, azért nem jellemző, meg nem is merik mondani, főleg nem én előttem itt a kollegák, mert tudják, hogy én erre azért érzékeny vagyok. De ahogy a társadalom jelentős részében működik egy ilyen kis belső ketyere, azért itt is szerintem sokan magukban, ha véleményt alkotnak, azért megformálják azt a diszkriminatív ítéletet. Csak annál már okosabbak, intelligensebbek és tájékozottabbak szerintem, hogy ezt ki is merjék mondani.”

„...Inkább az önkormányzat, illetve a képviselőtestület körében, a felnőtt lakosság körében jellemző a diszkrimináció az etnikummal szemben.”³²¹

Ugyanakkor a roma és a nem roma lakosság élete a mindennapokban erőteljesen összefonódik:

„Nagyon sajátos a viszonyuk. Mert alapvetően, szerintem, van ellentét. Viszont együtt is dolgoznak, mert epertermelő vidék, és itt ilyen 20-30-40-50 ezer bokornyai epret is tart némelyik gazda, ahhoz viszont feltétlen muszáj, ugye napszámost alkalmazni. A napszámos viszont bemegy ebédelni, vagy együtt eszik a nem cigány származásával is, tehát azért bizonyos szempontból mindennapi kapcsolatban vannak. Vagy egy építkezésnél, vagy bárhol alkalmazták őket. Meg hát együtt lakunk. Minden utcában vannak, tehát nem elszigetelten és csak a boltban találkoznak, hanem nap, mint nap, bármelyik részén a falunak tulajdonképpen.”

³²¹ Interjú, bizalmas adatkezelést kért az alany, Csököly, 2006. április 3.

A2.1.3 Közoktatás

Az iskolai és oktatási intézményrendszer

Az óvodába járó 90 gyerek 70–75 százaléka, az iskola 184 tanulójának 61 százaléka roma származású. Az iskola tanulóinak több mint 90 százaléka hátrányos helyzetű.³²²

A csökölyi általános iskola és óvoda egy intézményegység, amelyet az iskolaigazgatóból, az igazgatóhelyettesből, a gazdasági vezetőből és az óvodavezetőből álló igazgatótanács irányít. Az intézményegység fenntartója a gigei, a rinyakovácsi és a csökölyi önkormányzatból álló fenntartói társulás.

Az óvoda és az iskola önálló gazdálkodású intézményegység, amelynek költségvetését az intézmény vezetése készíti el. Az intézmény gazdálkodását érintő döntéseket a gyakorlatban elsősorban a gazdasági vezető és az igazgató hozza meg a csökölyi polgármesterrel való egyeztetést követően. A költségvetési kérdések terén a csökölyi polgármester közvetítői szerepet tölt be az iskola és a fenntartói társulásban résztvevő másik két önkormányzat között. A polgármester és az iskolaigazgató egyaránt úgy ítéli meg, hogy megfelelő együttműködés alakult ki közöttük az intézmény gazdasági irányítása terén. Az intézményvezetői pályázatot az iskola esetében a fenntartó önkormányzatok, az óvoda esetében az igazgatótanács írja ki. Személyzeti kérdésekben, új munkatársak felvételében az iskolaigazgató nagymértékben támaszkodik munkatársai szakmai tapasztalataira, az állásinterjúkon rendszerint az igazgatóhelyettes és az érintett szaktanár(ok), illetve – az óvodai alkalmazottak felvételénél – az óvodavezető is részt vesznek.

Az iskola éves költségvetése 133 millió forint, amely a tanulók létszáma után igényelhető normatív támogatásból, valamint a hátrányos helyzetű és a roma tanulók integrált oktatását célzó kiegészítő kvótából (integrációs normatíva) tevődik össze. Az önkormányzat által az iskolának nyújtott támogatás a múlt évben 16 millió forint volt, ebben az évben várhatóan kevesebb lesz. Mivel a község könyvtárát az iskola működteti, az iskola költségvetésében szerepelnek a könyvtár személyi és dologi kiadásai is.

Az iskola éves költségvetési hiánya 11 millió forint, ami az igazgató számításai szerint szinte kizárólag annak tudható be, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeknek nyújtott központi étkezési támogatás jelentősen, gyerekenként havonta mintegy háromezer forinttal elmarad az étkeztetés tényleges költségeitől, s a különbözet az iskola költségvetését terheli.³²³

Az intézmény a korábbi években sikerrel pályázott sporteszközök, kis értékű eszközök beszerzésére, illetve színházlátogatásra. A 90-es években a Soros Alapítvány pályázatán nyert forrásból nyomtatót és szkennert, az Oktatási Minisztériumtól kapott egyszeri, 1,8 millió forintos támogatásból, számítógépeket és projektort vásároltak.

³²² Azaz a szülők legmagasabb iskolai végzettsége nem haladja meg a nyolc osztályt, s kiegészítő családi pótlékra is jogosultak.

³²³ Interjú a csökölyi általános iskola igazgatónőjével, Csököly, 2006. április 3.

A csökölyi iskola épülete eredetileg 6 osztályos iskolának épült, így csak a korábbi úttörőterem és az előadóterem használatával tudnak „tantermet” biztosítani az összes osztálynak. A számítástechnika termet a tornaszertárból, a fejlesztőszobát ugyancsak egy szertárból alakították ki. Az iskolának ugyanakkor önálló tornaterme van.

Az iskola- és az óvodaépület korszerűsítésére minden évben több tízmillió forintot fordít az önkormányzat: az iskolában valamennyi nyílászárót kicserélték, az óvodában és az iskolában egyaránt felújították a vizesblokkokat, valamint az óvoda konyháját. 2000-ben 5 millió forintos beruházással korszerűsítették az iskola fűtésrendszerét, ami jelentős költségcsökkenést eredményezett, így a beruházás 2 év alatt megtérült. Az iskolaépület helyenként beázik, ennek javítására a szükséges pénzügyi forrás, egyelőre, nem áll rendelkezésre.

Az óvodában három csoport működik, mindegyikhez két óvónő és egy dajka tartozik, továbbá egy konyhai kiegészítő dolgozik az intézményben. A hat óvónő mindegyike felsőfokú óvoda-pedagógusi végzettséggel rendelkezik.

Emberi erőforrások

A főállású pedagógusok száma 17, valamennyien képesítéssel rendelkeznek, azonban a szakos tanítás nem minden területen megoldott: nincs énektanár, a biológiát pedig egyetemi végzettséggel rendelkező földrajz szakos tanár tanítja. Az iskolában nincs roma származású pedagógus. Csupán az igazgatónő – aki saját maga finanszírozta tanulmányait és felsőfokú nyelvvizsgát szerzett – és egy másik tanár beszél romaniul.

Az iskolában jelentős a tanárok fluktuációja. Az utóbbi években a tantestület korösszetétele eltolódott a fiatalabb pedagógusok irányába, körükben viszont igen gyakori, hogy – sokszor váratlanul – elmennek szülni. Az igazgató szakmai szempontból nagyon problematikusnak tartja a gyakori pedagógusváltást, különösen az alsó tagozatos osztályok szempontjából. Az iskola és az óvoda közötti, a kisgyerekek iskolai beilleszkedését nagymértékben segítő kapcsolattartásra irányuló erőfeszítések utóbb több esetben feleslegesnek bizonyultak, mert az a tanítónő, aki egy éven keresztül rendszeresen szervezett közös óvodai-iskolai programokat és törekedett leendő elsős tanulói megismerésére, a tanév kezdetén gyermeket vállalt, így a gyerekeket számukra teljesen ismeretlen pedagógusok kezdték tanítani.³²⁴

A tantestület tagjainak gyakori cserélődése az iskola módszertani kultúrájának megújítását is megnehezíti. A speciális oktatási módszerek bevezetésének folyamata több esetben a pedagógusváltások miatt akadt el.³²⁵

Szegregációs minták

A faluban a 7-15 éves korosztályból jelenleg 15-20 nem roma gyerek jár más településekre, elsősorban a környező városok iskoláiba. Interjúalanyaink a nem cigány gyerekek

³²⁴ Interjú a csökölyi általános iskola igazgatónőjével, Csököly, 2006. április 3.

³²⁵ Interjú a csökölyi általános iskola igazgatónőjével, Csököly, 2006. április 3.

elvándorlását némiképp eltérő hangsúlyokkal értelmezik, de abban egyetértés mutatkozik, hogy a néhány évvel ezelőtti tendencia, amikor nagy számban vitték más iskolákba a gyerekeket, mára megállt, és a folyamat nem vezetett a csökölyi iskola „elcigányosodásához”.³²⁶

A csökölyi iskolában a roma tanulók nevelése integráltan folyik. Bár a kisebbségi oktatás bevezetésére irányuló tantestületi kezdeményezés idején, 1998-ban volt egy nagyobb elvándorlási hullám a nem roma gyerekek körében, és azóta is elvittek néhány gyereket az iskolából, az elvándorlás nem vált tömegessé, így az intézmény nem vált „cigányiskolává”.

A polgármester interpretációja szerint az iskola életében az elmúlt két év egy nagy válság utáni építkezés, újjászerveződés időszaka volt. Elmondása szerint az előző kb. tíz évben jelentősen leromlott az iskola pedagógiai színvonala, szinte teljesen megszűnt az óvoda és az iskola közötti együttműködés, az intézmény válságba jutott. Ebben az időszakban a roma és nem roma szülők egyaránt nagy számban vitték el a gyerekeiket más iskolákba, ennek eredményeként a tanulói létszám 170-re csökkent. A jelenlegi igazgató kinevezése óta rengeteget javult a pedagógiai munka színvonala, a tantestület tagjainak munkafegyelme, illetve az óvoda és az iskola együttműködése, aminek köszönhetően a gyerekek elvándorlásának tendenciája megállt. Az utóbbi két évben jellemzően csak különleges okból írtattak más iskolákba a gyerekeket: egyrészt családi körülmények miatt (pl. a szülő az adott településen dolgozik, így könnyebben tudja oda vinni a gyereket), másrészt olyan gyerekeket vittek el, akik valamilyen területen (sport, művészetek, stb.) kiemelkedően tehetségesek, és az iskolaváltásukat az tette szükségessé, hogy a csökölyi iskola nem tudott az igényeiknek megfelelő speciális tehetséggondozást biztosítani.³²⁷

Egy interjúalanyunk megítélése szerint, a nem roma gyerekek elvitele igen nagy arányú, az ő jelenleg 22 fős osztályából 4-5 gyereket írtattak más intézménybe. A szülők azzal indokolták döntésüket, hogy az osztályban túl magas a roma tanulók aránya, ami az oktatási színvonal csökkenéséhez fog vezetni.³²⁸

Egy pedagógus arról számolt be, hogy az elmúlt években hasonló arányban vittek más iskolákba roma és nem roma gyerekeket. Többször előfordult az is, hogy máshova átirított gyereket egy tanév elteltével visszahoztak.

Iskolai teljesítmény

A megkérdezett pedagógusok egyöntetű véleménye szerint nincs összefüggés a tanulók iskolai teljesítménye és etnikai hovatartozása között. Csökölyön az iskolai szegregáció egyetlen formája sem létezik. Nincs ún. cigány osztály (felzárkóztató vagy kis létszámú szegregált osztály), és az iskolának nincs magántanulója. Több tanár hangsúlyozta, hogy az osztályába nagyon jó képességű roma gyerekek és gyengébb képességű vagy részké-

³²⁶ Interjú a csökölyi általános iskola igazgatónőjével, Csököly, 2006. április 3.

³²⁷ Interjú a csökölyi általános iskola igazgatónőjével, Csököly, 2006. április 3.

³²⁸ Interjú, bizalmas adatkezelést kért az alany, Csököly, 2006. április 4.

peség-zavarokkal küzdő nem roma gyerekek is járnak. A pedagógusok szerint a roma és nem roma tanulók között nem jellemzőek az etnikai alapú konfliktusok. Véleményük szerint, ennek hátterében – a magas roma arány mellett – főként az áll, hogy a gyerekek kisgyermekkoruktól fogva együtt nevelkednek az óvodában, valamint a szülők sem szólnak bele, ki kivel barátkozik.

Az alsó tagozatos munkaközösség vezető 1992 óta regisztrálja a végző tanulók továbbtanulásának alakulását és a továbbtanulók származás szerinti megoszlását. E szerint jellemzően a nem roma gyerekek körében nagyobb a továbbtanulási arány, de volt olyan tanév is, amikor a cigány gyerekek körében volt magasabb a középiskolába kerülők aránya.³²⁹

Az iskolaigazgató arról számolt be, hogy egyáltalán nem tapasztal etnikai különbséget a továbbtanulás terén.³³⁰ A roma és a többségi társadalomhoz tartozó gyerekek teljesen azonos arányban kerülnek középiskolába, továbbá nincs különbség a középiskolából való kimaradás terén sem.

Az igazgató közlése szerint tehát, a településen a roma és a nem roma gyerekek körében egyforma az érettségi szerzők aránya, ami arra utal, hogy a jellemző magyarországi helyzettel eltérően³³¹ Csökölyön teljes mértékben sikerült a roma gyerekek iskolai esélyegyenlőségét megszüntetni.³³² (Az eredmény tényleges jelentőségének felmérését nehezíti azonban, hogy a csökölyi iskola továbbtanulási statisztikái számszerűen nem állnak rendelkezésre)

Az iskolának korábban szoros kapcsolata volt a mánfai tehetséggondozó kollégiummal, valamint a Gandhi Gimnáziummal,³³³ ezekben az intézményekben minden évben 2-3 csökölyi roma gyerek tanult tovább. Az utóbbi időszakban azonban megszakadt a kapcsolat ezekkel a középiskolákkal, mert a szülők nem voltak elégedettek a kollégiumi renddel, amit nem találtak eléggé szigorúnak.³³⁴

Az elmúlt években az iskola két egykori, roma származású tanulója szerzett felsőfokú végzettséget (angol nyelvtanár, diplomás ápoló), jelenleg pedig három egykori roma tanuló jár főiskolára (logopédia szak, egészségügyi főiskola).

³²⁹ Interjú a csökölyi általános iskola egyik vezető tanárával, Csököly, 2006. április 4.

³³⁰ Interjú a csökölyi általános iskola igazgatónőjével, Csököly, 2006. április 3.

³³¹ Az országos adatok szerint a roma gyerekek körében lényegesen kisebb az érettségi szerzők aránya, mint az ugyancsak hátrányos helyzetű, velük egyformán rossz szociális körülmények között élő, de a többségi társadalomhoz tartozó gyerekek körében.

³³² Interjú a csökölyi általános iskola igazgatónőjével, Csököly, 2006. április 3.

³³³ A Gandhi Gimnáziumot pécsi központtal 1994-ben hozták létre azzal a céllal, hogy nagyrészt roma származású diákoknak nyújtsanak középiskolai oktatást, és hogy roma értelmiségieket képezzenek.

³³⁴ A faluban hírek keringtek alkohol és drog problémákról, de a meginterjúvoltak egyike sem tudta megerősíteni ezen híresztelések valóságát.

A polgármester úgy tapasztalja, hogy az iskolázottság terén a roma társadalmat a két véglet jellemzi: vagy csak 8 osztályt végeznek el, vagy egyetemi diplomát szereznek; a középfokú végzettségűek aránya a legalacsonyabb.³³⁵

Az iskola és a szülők kapcsolata

A pedagógusok és a szülők közötti rendszeres kapcsolattartás és eredményes kommunikáció, illetve a szülők tanórán kívüli iskolai programokban való részvétele nagymértékben elősegíti az iskolával szembeni pozitív attitűd kialakulását a szülők részéről, ami kulcsfontosságú a gyerek iskolai beilleszkedése és tanulmányi eredményessége szempontjából. Számos tanár csökölyi, akik a helyi közösségbe jól beilleszkedtek. Ennek eredményeképp generációkon keresztül építik fel a roma és nem roma családokkal a kapcsolatukat.

Az iskola gyakran szervez tanórán kívüli iskolai programokat (kirándulások, diszkó, főzőverseny, stb.), amelyekbe sikerrel igyekeznek bevonnai a szülőket:

„De klubdelutánokat, ha osztályszinten is csináltunk, akkor abba is jöttek, segítettek nekem. Úgyhogy hát, de végső soron nem csak nekem, mert másik nevelőknél is így van. Beállnak, ugyanúgy vállalnak pultos szerepet, ha éppen egy iskolai rendezvény van, vagy ugyanúgy részt vesznek a szülők is, mikor egy-egy diszkó van. Akkor, amelyik osztály rendezi, akkor ott a szülők is részt vesznek a diszkón, ők segítkeznek. Tehát végső soron, amibe csak lehet, mindenbe bevonjuk őket. Meg próbálunk mindig olyasmit kitalálni, hogy behívjuk őket, ahol csak lehet.”³³⁶

A megkérdezett pedagógusok arról számolnak be, hogy a szülőkkal való kapcsolattartás és a szülők iskolai aktivitása terén nincs különbség a roma és a nem roma családok között. Több tanár hangsúlyozta, hogy a legrosszabb szociális helyzetű szülők is részt vesznek a szülői értekezleteken és fogadóórákon, a nyílt napokon, a délutáni iskolai rendezvényeken, illetve igénylik kirándulások és egyéb programok szervezését, és vállalják is ezek költségeit.

A pedagógusok szakmai továbbképzése

Az iskolaigazgató megítélése szerint a hátrányos helyzetű, illetve részképesség-zavarokkal küzdő tanulók hatékony fejlesztéséhez a jelenleginél egységesebb szemléletű, módszertanilag összehangoltabb pedagógiai munkára lenne szükség, ezért ambicionálja a pedagógusok szakmai továbbképzéseken való részvételét. Ennek megvalósítása azonban nehézségekbe ütközik. Az egyik probléma a tantestületet jellemző nagy mértékű fluktuáció, illetve a fiatal, viszonylag tapasztalatlan pedagógusok magas aránya. Nehézséget jelent az is, hogy a tanfolyamok, bemutató órák, módszertani előadások látogatását rendkívül nehéz beilleszteni a szoros napirendbe, illetve az iskola által nevelés nélküli munkanapként szabadon felhasználható évi öt napba.

³³⁵ Interjú Csököly polgármesterével, Csököly, 2006. április 4.

³³⁶ Interjú a csökölyi általános iskola egyik osztályfőnökével, Csököly, 2006. április 4.

Az említett nehézségek ellenére a tantestület több tagja részt vett már szaktantárgyi továbbképzéseken (számítástechnika, angol), illetve pedagógiai módszertani képzéseken. Öt pedagógus látogatott el a darányi módszertani bázisiskolában szervezett, kooperatív tanulást bemutató órára, de az eredetileg tervezett hosszabb képzésre a darányi intézménnyel való együttműködés megszakadása miatt³³⁷ nem került sor. A tanárok egy másik csoportja a Megyei Pedagógiai Intézet által szervezett, ugyancsak a kooperatív módszertan megismerésére szervezett tanfolyamot végezte el. Néhány évvel ezelőtt két tanítónő Pilisborosjenőn 120 órás felkészítés keretében alaposabban megismerkedett a Lépésről lépésre programmal és a kooperatív módszerrel, ezeket egy tanéven keresztül alkalmazták az egyik első osztályban. A tanfolyamon oktató szakemberek utóbb mentorálták is a munkájukat, azonban ez az ígéretesen induló szakmai program is megszakadt, mert már egyik érintett pedagógus sem dolgozik a tantestületben: egyikük súlyosan megbetegedett, másikuk egy másik iskolába ment tanítani.

Egy alsó tagozatos tanítónő arról számolt be, hogy önállóan, könyvből tanulta a kooperatív és a differenciált oktatási technikákat, és egymással ötvözve eredményesen alkalmazza ezeket a gyakorlatban.³³⁸ Egy másik pedagógus, pedig jelenleg az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskoláján tanul.

A2.2 Esettanulmány: Ónod

A2.2.1 Közigazgatási egység

Ónod Miskolctól délnyugatra, a Sajó jobb partján található település, amely a folyó árterére települt. A legközelebbi város Nyékládháza (7 km), de Miskolc (22 km) sincs nagy távolságra. A település lakosainak száma 2500 fő, a romák aránya 20%, ez kb. 500 főt jelent.

A településen magas a munkanélküliek aránya (kb. 60%),³³⁹ az önkormányzatban nyilvántartott adatok alapján 297 fő regisztrált munkanélküli van, de a polgármester szerint ez nem a valóságos adatokat tükrözi, hiszen sokkal többen munkanélküliek, s a legfőbb probléma az alulképzettség és a motiváció hiánya. Az aktív korú munkavállalók 5%-a önálló gazdálkodó, saját földet művelő, 10%-a egyéni vállalkozó, vagy az alkalmazott a közszékn, 25%-a pedig ingázik (Miskolc, Budapest).³⁴⁰ A településen élőkre jellemző, hogy jövedelmük elsősorban a szociális juttatások, az alkalmi munkák, közmunkák során kapott fizetés, mely a megélhetést nem mindig biztosítja.

A települési önkormányzat közmunka programot működtet, melynek keretében jelenleg 20 főt foglalkoztatnak. A polgármester szerint a közmunka program nem hatékony:

³³⁷ Részletesebben lásd 10. oldal.

³³⁸ Interjú a csökölyi általános iskola igazgató-helyettesével, Csököly, 2006. április 3.

³³⁹ www.falvak.hu/onod.

³⁴⁰ www.falvak.hu/onod.

„Foglalkoztatunk közmunka programban, de a közmunkás munkaminősége a befektetett támogatás 10%-át se éri el. Teljesen haszontalan. Erre azt kell mondanom, hogy az állam támogatja általában a közmunka foglalkoztatást 90%-ban, önkormányzatnak 10%-kal kell hozzájárulnia, de még a 10% produktumot se lehet vele elérni.”³⁴¹

A településen élők között magas a fekete munkát vállalók aránya. Gyakran vállalnak alkalmi munkát, amely átmenetileg biztosíthatná a megélhetést, de megtörténik, hogy fizetség nélkül, vagy a megállapodottnál kevesebb pénzzel térnek haza. Kiszolgáltatót helyzetük miatt, a munkát adók kihasználják a munkavállalót.

Szintén nagy problémát jelent az uzsora, amely első alkalommal a nélkülöző családok számára jó lehetőségnek tűnik arra, hogy néhány órára vagy napra javítsanak helyzetükön, viszont a hitel felvétele után a családtagok rendkívül kiszolgáltatóvá válnak. A visszafizetésre minimális az esélyük, a kamatok folyamatosan nőnek. Ha az összeget nem fizetik vissza a megállapodott időre, a hitelt adó személy követeli a pénzét, s a családok havi jövedelme határozza meg a visszafizetési konstrukciót. A kölcsönkért pénz kamatai sokszor olyan mértékben megnövekednek, hogy rendezésük évekig is eltarthat, vagy ha egyáltalán nem sikerül rendezni, elveszíthetik egyetlen vagyoniukat, a házukat.

A polgármester elmondása szerint tudnak az uzsorahitelezésről, s látják a következményeit, viszont nem tudják leleplezni a hitelt adót, mivel kiszolgáltatót helyzete egyetlen érintett sem vállalja, hogy nyíltan beszéljen a hitelről, annak kamatairól, és a visszafizetés igazságtalan módjáról.

A2.2.2 A romák és a helyi közösség

A település lakosainak száma 2500 fő, a romák aránya 20%, ez kb. 500-510 főt jelent. A megkérdezettek szerint roma telep nincs a településen, de az egyik utcát cigánysornak hívják, ahol 2-3 család kivételével mindenki roma származású. A romák elsősorban szociálpolitikai kedvezménnyel építkeztek, többségük a cigánysoron lakik, ahol bár van üres telek, de a romákon kívül senki nem költözik az utcába. „*Sok szocpolos ház van a cigánysoron, és van még üres telek, de oda nem megy már magyar ember lakni.*”³⁴²

A településen a romák többsége magyarul beszél, van néhány család, aki lovári nyelven tud, de ezekben a családokban is inkább a szülők beszélnek, a gyerek nem tud cigány nyelven, esetleg csak szavakat ismer. A tanárok többsége szerint a gyerekek az iskolában nem beszélnek cigányul, néhány szót ismernek, a köszönésformákat használják.

A Cigány Kisebbségi Önkormányzat 5 fős testülettel működik a településen, viszont roma származású képviselő nincs a helyi önkormányzatban. A testületi ülésekre meghívást kap a Cigány Kisebbségi Önkormányzat elnöke, aki általában részt is vesz az üléseken, de szavazati joggal nem rendelkezik. Az elmúlt években a települési önkormányzat

³⁴¹ Interjú Ónod polgármesterével, Ónod, 2006. május 12.

³⁴² Interjú, bizalmas adatkezelést kért az alany, Ónod, 2006. május 11.

fix összeggel támogatta a Kisebbségi Önkormányzatot, de idén az összeget lecsökkentették, melynek indokai között szerepelt, hogy az effajta támogatás a roma lakosok körében konfliktust okozott, valamint az önkormányzat etnikai hovatartozástól függetlenül is vállalja a hátrányos helyzetben lévő családok támogatását:

„Tavaly, számszerűen 700 ezer forintot adtunk a kisebbségi önkormányzatnak, de sok konfliktust eredményezett a roma lakosság körében. A képviselő testületünk most nagyon bölcsen döntött, kisebbségi önkormányzat elnökének a tanácsait megfogadva és a múlt évi gyakorlatra odafigyelve, hogy 1,1 millió forintot fordítunk elsősorban iskolások bérlét, füzetcsomagok vásárlására és ez nem kifejezetten romákat érint, hanem a nehéz helyzetben lévőket. A kisebbségi önkormányzat pályázati rendszerben, céltámogatásként kap 500 ezer forintot.”³⁴³

A Cigány Kisebbségi Önkormányzat elnökének elmondása alapján a megítélt támogatást feltételekhez kötötték, vagyis részben címkézett összeget kapott, mivel a pénzt pályázatírára kellene fordítani:

„A Cigány Kisebbségi Önkormányzatnak 640 ezer forint állami támogatásunk van, a települési önkormányzat 500 ezer forintot ítélt meg, (...) az összeget pályázatírára és önerőre kell fordítanom. Nem tudok komoly pályázatot írni, nem tudom a polgármester mennyi pénzt ad a pályázat íróknak, de nem kis pénzért írják a pályázatot. Megpróbálok tenni ellen, hogy a CKÖ rendelkezzen az 500 ezer felett, úgy gondolom táboroztathatnánk, tanszert vásárolhatnánk a gyerekek számára, mint minden évben, bérletet vásárolunk, hogy a nehéz helyzetű család gyereke is eljusson az iskolába.”³⁴⁴

A Cigány Kisebbségi Önkormányzat elnöke három fő problémát említ a településen, amely elsősorban a roma közösséget érinti:

„Három fő problémát látok, ami a romaközösséget érinti Ónodon. Egyrészt a nyári munkák, a közhasznú, közcélú munkák melyek nyáron vannak, nem folyamatos, nem lehet belőle tervezni, jövőt építeni. Az is probléma, hogy az önkormányzat dolgozóinak nagy része faluellenes. Nemcsak a cigány emberrel, a magyar emberrel is, nem érzik, hogy a falut kell szolgálniuk, és nem a falunak kell őket szolgálni. Harmadrészt, a munkanélküliség, nagyon kevesen dolgoznak a cigányok közül. 1987-ben a roma nők 1%-a nem dolgozott. Mindenki dolgozott férfi és nő. De a rendszerváltás óta nincs munka, 10% dolgozik. 3,9 milliárd forint került az Európai Unió támogatásból a Munkaügyi Központba. 3300 embernek kellett volna bekerülni a munkaerő világába. Amikor beküldök egy roma vagy nem roma fiatalat a Munkaügyi Központba, hogy tanuljanak szakmát, vegyenek részt továbbképzésen, s a képzés alatt támogatást is kapnak, nem ülnek otthon, de amikor megkérdezem őket, azt mondják nem sikerült, nincs képzés számukra.”³⁴⁵

³⁴³ Interjú Ónod polgármesterével, Ónod, 2006. május 12.

³⁴⁴ Interjú a cigány kisebbségi önkormányzat elnökével, Ónod, 2006. május 12.

³⁴⁵ Interjú a cigány kisebbségi önkormányzat elnökével, Ónod, 2006. május 12.

2005-ben az alulképzett emberek közül többen jelentkeztek a Munkaügyi Központ kirendeltségén, hogy továbbképzésen vegyenek részt, de mivel épp nem indult képzés, sokan jelezték, hogy többet meg sem próbálják a jelentkezést, mert nem látják értelmét.³⁴⁶

A2.2.3 Közoktatás

Az iskolai és oktatási intézményrendszer

A településen működik óvoda és iskola is. Az általános iskola és az óvoda fenntartója a települési önkormányzat, amely az elmúlt évben összesen 220 millió forintot (iskola: 150 millió; óvoda: 70 millió) fordított az intézmények fenntartására a költségvetésből. Gazdasági szempontból az iskola csak részben önálló, hiszen a bérgazdálkodáson kívül, minden döntés, mely finanszírozási kérdésekkel összefüggő az önkormányzat felelőssége, hatásköre.

Az oktatási intézmény vezetősége elsősorban szakmai – az iskola életét közvetlenül érintő – kérdésekben hozhat döntést. Az iskolában négy munkaközösség működik: 1. alsó tagozatos, 2. osztályfőnök, 3. társadalomtudományi, 4. természettudományi. Az iskolavezetőség ülésein a munkaközösség vezetőin kívül a közalkalmazotti tanács képviselője és a diákönkormányzatot segítő kollégák (alsó és felső tagozaton külön-külön van diákönkormányzat) is jelen vannak.

Szegregációs minták

Az óvodások között a romák aránya évről évre nő, lassan az 50%-ot is meghaladja, ami a településen élő romák arányához (20%) viszonyítva meglepő. Az iskolában is a roma tanulók aránya lassan eléri az 50%-ot, 302 tanulóból 121 fő roma származású. Az iskola igazgatójának véleménye szerint a hátrányos helyzetű tanulók aránya is évről évre nő. Az iskolában, már a korábbi években is problémát okozott az, hogy a nem roma szülők inkább a szomszéd település iskoláiba írtatták gyerekeiket. Feltehetően ez azért történt, mivel az iskolában megnőtt a romák aránya, inkább olyan iskolát választottak gyermekeiknek, ahol nincsenek roma származású tanulók. A jobb módú roma családok csupán néhány esetben választanak gyerekeiknek másik iskolát.

Az önkormányzat minden tanuló és óvodás számára biztosítja az ingyenes étkezést, reggel pedig ingyen tejet kapnak a gyerekek. A tanév elején a tankönyveket is ingyen kapták a tanulók. A Cigány Kisebbségi Önkormányzat és a Szociális Bizottság támogatásával a hátrányos helyzetű családok származástól függetlenül folyamatos juttatásokat kapnak többnyire természetbeni juttatások például ceruza, füzet, bérlet.

Az igazgató szerint figyelnek arra, hogy mind az osztályközösségekben, mind pedig az iskola szintjén ne legyen szegregáció, azonos arányban legyenek roma származású tanulók az osztályokban.³⁴⁷ A pedagógusok, az igazgató, a polgármester, a Cigány Kisebbségi

³⁴⁶ Interjú a cigány kisebbségi önkormányzat elnökével, Ónod, 2006. május 12.

³⁴⁷ Interjú az ónodi általános iskola igazgatójával, Ónod, 2006. május 11.

Önkormányzat elnöke egyetértenek abban, hogy az iskolában nincs elkülönítés a roma és nem roma tanulók együtt tanulnak.³⁴⁸

Jó, ha együtt tanulnak. A tanulókat – soha senkit – nem volna szabad szétválasztani bőrszín, vagy más etnikai megkülönböztetés alapján. Az elkülönítéssel csak növelik a különbségeket. Az iskolában nincs bontott osztály.³⁴⁹

Az iskolában a szakértői vélemények alapján oktatják a sajátos nevelési igényű tanulókat integráltan vagy szegregáltan (speciális osztály). Összesen 34 gyerek jár egyéni fejlesztésre, akik integráltan oktathatóak. 2004-ben egyéni fejlesztésre a harmadikosok közül több gyereknek volt szüksége, viszont az idei tanévben több elsős tanulónál a szakértői vélemény alapján szükség van egyéni fejlesztésre, így a harmadikos tanulók kevesebb órában járnak egyéni fejlesztésre, mint az elmúlt évben.

Az iskolában egy speciális osztály van, ahol elsős, harmadikos, negyedikes, hatodikos, hetedikos tanulók együtt, vegyes csoportban tanulnak, összesen 12 fő. A speciális osztálynak két magántanulója is van, így az osztálylétszám 14 fő. A csoportban 8 alsós, 4 felsős gyerek, 12 van. A gyógypedagógus foglalkozik velük, viszont problémát okoz, hogy az elmúlt időszakban sokat hiányzott betegség miatt, ezért helyettesítéssel oldották meg az oktatást, mely során nem gyógypedagógus tanította a gyerekeket. Nem nyilatkoztak arról, hogy roma származású tanulók milyen arányban vannak a szegregált speciális osztályba járó és a sajátos nevelési igényű tanulók között.

Beiratkozás és benn maradás

A településen működő óvodába összesen 120-130 gyerek jár, öt vegyes csoport található, nincs kis-középső-nagy csoport, együtt vannak a gyerekek, csoportonként 25-en. A pedagógusok szerint a vezető óvónő az elmúlt évben folyamatosan jelezte az önkormányzat felé, öt csoportra szükség van az óvodában, hogy minden gyerek, aki óvodás-korú tudjon óvodába járni.

Az iskolába járó gyerekek közül mindig ugyanazokkal a tanulókkal van probléma a hiányzás tekintetében. A tanulók hiányzása nem betegség miatt történik, inkább családi problémák miatt, a családok gyermekei könnyen kapnak orvosi igazolást, mivel az orvos nem akar velük vitatkozni, kiállítja az igazolást, amiről tudnak a pedagógusok, de nem lehet tenni ellene. Ha nincs orvosi igazolásuk, igazolatlan mulasztásnak tekintik a hiányzást. Az igazgatónő szerint probléma a hiányzás, mivel 50 napot meghaladó igazolatlan mulasztás után nem tudják osztályozni a tanulót. Elmondható, hogy 5-6 család gyermekei esetében kiemelkedő a hiányzások száma, viszont ezekben a családokban van a legtöbb gyermek. A hiányzások következménye lehet az évismétlés, ami általában 2-3 tanulót érint évente, elsősorban felső tagozatban. Ha a hiányzások megelőzhetőek, csökkenthetőek lennének az évismétlések nem történnének meg, mivel a legtöbb évismétlés az igazolatlan mulasztások miatt történik, a tanulót nem lehet osztályozni.

³⁴⁸ Interjú Ónod polgármesterével, Ónod, 2006. május 12.

³⁴⁹ Interjú az ónodi általános iskola igazgatójával, Ónod, 2006. május 11.

Az önkormányzat 2006. januárjától alkalmaz családvédelmi felelőst (aki pályázatíró is), mivel kistérségi családgondozó 3 településen, ezért hetente egy alkalommal van a településen, az igazgató véleménye alapján mindennap szükség lenne a munkájára, elsősorban azoknál a családoknál, ahol a hiányzás problémája felmerül.

Iskolai teljesítmény

Az iskolában 1994 óta működik a művészeti oktatás, a 300 gyereknek több mint a fele, összesen 50-55 százaléka jár művészeti iskolába.

A pedagógusok szakmai továbbképzése

A Humán erőforrás Operatív Program keretében kiírt pályázatok során több képzésen is részt vettek a pedagógusok elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásával kapcsolatos tréningeken (Integrációs Pedagógiai Rendszer – tréning), ahol különböző tanulás-tanítási módszereket (kooperatív tanulás, lépésről lépésre, differenciált oktatás) sajátíthattak el a pedagógusok. Ezenkívül az igazgató és egy pedagógus részt vett egy romológia képzésen, melyet a Miskolcon a Pedagógiai Intézet szervezett, a tanfolyam 120 órás volt, ahol a roma népművészet, művészet, életmód, nyelvek témaköréből hallgattak előadásokat. A képzések során cél volt, hogy új módszereket sajátítsanak el a pedagógusok, minden a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának lehetséges tanítási módszereket mutatott be, viszont az nem mondható el, hogy mindenki hasznosította a tanultakat. Egy tanár megemlítette:

Az alsó tagozaton tanító pedagógusok között is vannak konfliktusok, a felső tagozaton egységesebb a közösség, sokkal jobban együtt tudunk dolgozni.³⁵⁰

A3.3 Esettanulmány: Tiszabura

A3.3.1 Közigazgatási egység

Tiszabura, Jász-Nagykun-Szolnok megyei település, lakosainak száma mintegy 2770 személyre tehető.³⁵¹ A település a Tisza-tótól délre, kb. 10 km-re fekszik, Abádszalóktól 13, Kunhegyestől pedig 20 kilométerre. Tiszabura e településekkel egy kistérségbe tartozik. A településnek roma származású polgármestere van, az önkormányzat többsége pedig szintén romákból áll, emellett megalakult a cigány kisebbségi önkormányzat is. Az iskola pedagógusai közül többen a következőképp vélekednek a község vezetésével való együttműködésről:

„főnkasszonyom kapcsolata jó [a polgármesterrel], nekünk [pedagógusoknak] alapvetően ezzel az összetételű képviselőtestülettel nincs kapcsolatunk.”³⁵²

³⁵⁰ Interjú az ónodi általános iskola tanárával, Ónod, 2006. május 11.

³⁵¹ <http://www.iranymagyarország.hu/info/tiszabura>.

³⁵² Interjú egy általános iskolai tanárral, Tiszabura, 2006. február 13.

A3.3.2 A romák és a helyi közösség

A faluban külön roma telep is létezik, ahol zömében úgynevezett „szocpolos” házakban laknak az emberek. Az elmesélések szerint a településen belüli rétegzettségre utal, hogy a telepen már csak a szegényebb romák laknak, a mobilisabbak „saját erőből beköltöztek” a faluba. Ám vannak olyan roma családok is, akiket „beköltöztettek” azért, mert korábban összedőlt a házuk. A beköltöztetés a nem roma családok házaiba történt, oda, ahonnan korábban elköltöztek az „őslakos tiszaburai családok”. Eme „őslakos” nem roma családok pedig egyszerűen egzisztenciális, és semmiképpen sem etnikai okokból költöztek el:

„(...) menekültek a polgárok, nem volt munkalehetőség, nem azért [menekültek], mert romák, hanem, mert nem volt munkalehetőség”.³⁵³

A falu etnikai térszerkezete tehát úgy néz ki, hogy a telepen („kint”) a szegényebb romák laknak, míg „bent” a tehetősebb és beköltöztetett romák, illetve a helyben maradt nem romák. Az elmesélések szerint élesebb etnikai konfliktusok nem voltak, ám a faluban tudják, hogy melyik az a néhány család, amelyik elsősorban lopásból él meg. Ám ők – állítólag – a romáktól is lopnak, tehát e konfliktusokat semmiképpen sem tekintetjük „roma kérdésnek”:

„Nem, nincs így, hogy roma kérdés. Tehát nem roma kérdés, hogy van-e konfliktus, hanem van öt család ahonnan bemennek az öregasszonyokhoz, ellopják tőlük a tyúkot. (...) de az a cigánynak is probléma, mert az ő udvarából is ellopják, tehát öt család problémája. Nem olyan falu volt ez, (...) hát ezek a cigányok bejártak a házakhoz, azok meszeltek nálunk, azok mentek a szőlőbe, azok dolgoztak a földeken. (...) Tehát nem roma kérdés ez, pár család, de azt hiszem, hogy munkás rétegek között is megvan, hogy öt családot nem szeretnek egy lakótelepen.”³⁵⁴

A3.3.3 Közoktatás

Az iskolai és oktatási intézményrendszer

A településen 1982-ben jött létre az Állami Művelődési Központ, amelynek négy intézményegysége van: az általános iskola, az óvoda, a művelődési ház és a könyvtár. Az iskolába közel 400 gyerek jár, ebből mintegy 50-en sajátos nevelési igényűként, eltérő tantervű képzésben vesznek részt, és külön épületben vannak elhelyezve. A normál tagozatra járók közül pedig 89-en részképesség zavarosnak nyilvánítottak. Noha adatvédelmi okokból értelemszerűen pontos kimutatás nem létezik a diákok roma és nem roma arányára vonatkozóan, interjúalanyaink szerint az iskola mintegy 90 százaléka roma származású. Ez a 20-25 fős osztályonként általában 2-3 nem roma származású gyereket jelent. A nem roma szülők inkább Abádszalókra iratják be a gyerekeiket.

³⁵³ Interjú, bizalmas adatkezelést kért az alany, Tiszabura, 2006. február 13.

³⁵⁴ Interjú, bizalmas adatkezelést kért az alany, Tiszabura, 2006. február 13.

Az alsó tagozaton 9 osztály van: 2 első, 3 második, 2 harmadik és 2 negyedik osztály, a felső tagozaton pedig szintén 9 osztály van, évfolyamonként 2 osztály, a hatodik évfolyamon pedig 3 osztály.

Emberi erőforrások

A tantestület 36 pedagógusból áll, az intézmény vezetői szerint azonban ez kevés, számításaik szerint ugyanis 49 főállású pedagógusra lenne szükség. A jelenlegi kollégák közül 10-11-en tanítanak az eltérő tantervű csoportokban. A tantestület ma már viszonylag stabilnak tekinthető, kis mértékű a fluktuáció. Történik ez annak ellenére is, hogy helyi vélemények szerint a pedagógusok alulfizetettek, hiszen hátrányos helyzetűekkel foglalkoznak, és ez intenzívebb igénybevételt jelent, mintha más körülmények között dolgoznának. Egyes interjúalanyaink szerint a pedagógusok egy része ráadásul túlterheltnak is érzi magát, hiszen heti 27 órája van. Ez a túlterheltség vagy annak tudata helyenként egyfajta „kötelességszerű feladat-letudás” beállítottságot is eredményez, azaz a plusz feladatok vagy a projektekbe való szakmai részvétel elutasítását, ami könnyen vezethet kiégéshez is.³⁵⁵ Egy tanár így írja le a helyzetet:

„Lehet, hogy elmondják, hogy most kikről-minek [szól a találkozó]. Mi oda úgy megyünk, hogy annyi a dolgunk... Mit érdekel? Meg kell csinálni, van egy feladat, kész megcsináljuk.”³⁵⁶

A tantestületet régebben a képesítés nélküli pedagógusok jelenléte jellemezte, ám mára ez a jelenség mintha megszűnt volna, elsősorban azért, mert egyfajta helyi tudatos munkával sikerült kitermelni az utánpótlást, illetve (határon túli magyar) pedagógusokat is sikerült odavonzani, elsősorban szolgálati lakás biztosításával. A pedagógusok között roma származásúakat is találunk, mint például óvónőt, gyógypedagógiai asszisztentst, szabadidő szervezőt. A pedagógusok nagy része képesítésének megfelelően tanít, ám van egy-két tantárgy (technika vagy az idegen nyelv), amit nem képesített pedagógus tanít. A volt orosz szakosok például jelenleg magyart tanítanak vagy gyógypedagógusként működnek.

Az iskola és a szülők kapcsolata

Az iskola alsó és felső tagozatai, valamint az iskola és szülők közötti kapcsolatát az informális jelleg jellemzi. A két tagozat között intézményesített módon információátadás nem történik. A szülőkkel való kapcsolattartásnak pedig „falusias” jellege van, hiszen a pedagógusok nap, mint nap, akár az utcán is találkoznak a szülőkkel. Az egyik, pedagógiai szakszolgálatot ellátó interjúalanyunk azonban megjegyezte azt is, hogy ha „probléma van”, akkor kapcsolatba lép a szülőkkel.³⁵⁷

E kapcsolattartás azonban feltételezhető, hogy hátrányos helyzetű szülők esetében nem lehet túlságosan hatékony, hiszen a tanulók jelentős része délutánonként, az iskola után

³⁵⁵ Interjú a tiszaburai általános iskola igazgatójával, Tiszabura, 2006. február 12.

³⁵⁶ Interjú egy általános iskolai tanárral, Tiszabura, 2006. február 13.

³⁵⁷ Interjú egy fejlesztő pedagógussal, Tiszabura, 2006. február 13.

olyan közegbe kerül, amely eltérő értékeket képvisel, mint az iskola. Ha a szülő és iskola között nagy a távolság, akkor a tanuló és iskola között is megmarad a távolság. Ezt mintegy felismerve, helyi civil kezdeményezések eredményeképpen zajlottak különböző felnőttképzési programok, ám ezek rendszerint pályázat függőek, tehát folyamatosságuk biztosítása esetleges. A szülői kapcsolattartásban rejlő lehetőségeket az iskola talán nem használja ki teljesen, hiszen a kapcsolattartás, mint említettük, a hagyományos, ünnepserű és informális módokra szorítkozik.

Szegregációs minták

Az iskola mintegy 90 százaléka roma származású, a hátrányos helyzetűeké pedig szintén nagyon magas; Az iskola 2004-ben az Országos Oktatási Integrációs Hálózat bázisintézményévé vált. integrációs gyakorlat alatt a tiszaburai általános iskola munkatársai azt értik, hogy a korábban létező, képesség szerinti bontás alapján kialakított osztályokat megszüntették, és úgynevezett „kevert” osztályokat hoztak létre. Ám az iskolai munkaközösség összhangja innentől kezdve mondhatni meg is szűnik, elsősorban azért, mert nem egységesek annak megítélésében, hogy ez a gyakorlat jó-e vagy nem, szükségszerű-e avagy sem, egyáltalán miért is kellett az osztályokat így átalakítani.

A korábbi tiszaburai gyakorlat az volt, hogy már az óvodában külön csoportokat hoztak létre, a csoportok kialakítása pedig nem a képességek szerint történt, hanem elsősorban a szülők családi hátterével függött össze: „(...) az óvodában valóban nem képességek szerint alakították ki, [nem úgy] hogy jó csoport vagy rossz csoport, hanem a szegény gyerekek, akiknek a ruházata vagy büdös vagy tetves [volt], azok kerültek egy kupacba.”³⁵⁸ jelenleg meglehetősen magas a romák aránya (kb. 90 százalék), így a kevert osztályok kialakítása már semmiképpen sem jelenti roma és nem roma gyerekek (pl. közel hasonló arányú) együtt tanítását. Az érvényes jogszabályok szerint azonban az integrált oktatást, illetve az integrációs normatíva igénybevételét nem a roma tanulók arányához kötik, hanem a hátrányos helyzethez. Így az iskolának végül is nem a romák arányával kell foglalkoznia, hanem a hátrányos helyzetűekével.

„Nem minden roma gyerek hátrányos helyzetű, sőt még az eltérőben sem mondanám azt, hogy minden gyerek hátrányos helyzetű. (...) ha a szülők iskolai végzettségét is vesszük, mert például a gyermekvédelmi támogatás nem minden esetben esik egybe azzal a hátrányos helyzettel, amit mi veszünk hátrányos helyzetnek, akkor (...) a hátrányos helyzetűek aránya 70-75 százalék körül van.”³⁵⁹

Az iskolai osztályok kialakításakor a roma tanulók növekvő aránya mellett is továbbélnének bizonyos belső szelekciós mechanizmusok, alátámaszthatjuk másképpen is. Egyik pedagógus interjúalanyunk szerint az ő osztályában tanulónak mintegy negyede tekinthető hátrányos helyzetűnek. Ha ezt az arányt összevetjük az előbbi idézetben szereplő, az iskola egészére vonatkozó 70-75 százalékkal, könnyen sejthető, hogy ez az arány nem

³⁵⁸ Interjú, bizalmas adatkezelést kért az alany, Tiszabura, 2006. február 13.

³⁵⁹ Interjú a tiszaburai általános iskola igazgatójával, Tiszabura, 2006. február 12.

egyenlő módon van jelen minden osztályban, tehát mindenképpen találhatunk olyan osztályt, amely ilyen szempontból „jobbna” minősül, tehát ahol, átlag alatti a hátrányos helyzetűek száma:

„A hátrányos helyzetű, elsősorban a roma gyerekek nevelése határozta meg, mióta én vissza tudok emlékezni, ennek az iskolának a profilját. Tehát a helyzet az óvodában is természetes módon jellemző, (...) az óvodákban is a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatása esélyének a növelése volt. A [bázisiskola] pályázat kiírását megelőzően is ez volt egyik legfontosabb feladat.”

„Nekem ellenemre volt, tehát igyekeztem megszüntetni azt a gyakorlatot, hogy fölzárkóztató osztály, tehát a nagyon rossz osztályok és a jó osztályok, hogy nem volt meg a pozitív példa.”

„Hogy ez az integráció mennyire új dolog és mennyire nem? Ez egyáltalán nem új dolog, az régen is így működött. Sőt, ez így volt, hogy azonos képességű osztályok voltak, mindegyikben volt jó, amikor elkezdtem tanítani a hetvenes évek elején. Tehát tulajdonképpen semmi új nincs a nap alatt a pedagógiában, tehát nem csodát fedeztek fel, akiket most az integrációs mentoroknak mondanak, mert ezt mi már régen csináltuk.”

„Mi ugyanezt csináltuk évekkel ezelőtt is, csak nem volt neve. Tehát mi sokat nem újítottunk. (...) Mi tulajdonképpen integráció alatt a hátrányos helyzetű gyerekek beintegrálását értjük elsősorban, azon kívül nálunk olyan jellegzetesség van, hogy nagyon sok a rész-képesség zavaros gyerek. Tehát akik nem értelmi fogyatékosok, de tanulási nehézségeik vannak. Azok is itt vannak az általános iskolában integráltnak.³⁶⁰

A megkérdezetteink szerint olyan pedagógiai gyakorlatról van szó, amelyet korábban is működtettek, akkor felmerülhet, miért szükséges a szemléletváltás, illetve mi lehet a bázisiskolai státus hozzáadott értéke? Az integrációs gyakorlat felvállalása, azaz a kevert osztályok kialakítása, új kihívások elé állította a pedagógusokat. A képesség szerinti bontás megszüntetése, és a deklaráltan vállalt, az integrációs normatíva igénybevétele szerinti osztályok kialakítása olyan osztályon belüli pedagógiai differenciálást feltételez, amelynek segítségével a pedagógusok mindegyik tanulóhoz egyenlő közelségbe kerülhetnek. A beszélgetésekből azonban az derült ki, hogy az osztályok összevegyítését nem csak a pedagógusok, hanem maguk a gyerekek is ellenzik:

„(...) hatodik osztályokban kevésbé jó, ők keverve lettek, nem szoktak össze, nagyon nehezen fogadják el egymást a mai napig, ott személyes ellentétek is vannak (...) Az A osztályt a B osztállyal összekeverték, az erősebb osztályt ugye a gyengébb osztállyal, és ez a mai napig nem működik igazán jól.”

„Ezek a gyerekek annyira nem barátkoznak össze, hogy a volt A-s B-s mellé nem ül, mert az tetves, és ez nem hajlandó vele egy csoportban dolgozni.”³⁶¹

A kolléga, aki „hozta a hírt” a pályázatról, így meséli el az OOIH pályázaton való részvételt és előzményeit:

³⁶⁰ Interjú egy általános iskolai tanárral, Tiszabura, 2006. február 13.

³⁶¹ Interjú, bizalmas adatkezelést kért az alany, Tiszabura, 2006. április 13.

„Amikor a Soros Alapítványnál beszéltünk sokat erről, és akkor még csak tervezve volt az integráció mint olyan. És beszélgettünk arról, hogy ne ötven százalék legyen az, ahol meghúzzák az integrációs határokat, hanem azt egy kicsit emeljük már följebb. Meg írtunk egy petíciót is (...), úgyhogy megkaptuk rá a választ, és valóban fölemelték a határt, és akkor innen indult aztán, hogy az integrációs bázisiskolai státust mi megpróbáljuk pályáztatni.”³⁶²

Az integrációs normatíva igénybevételéhez kapcsolódó százalékos küszöb tematizálása egy másik interjúban is visszaköszön.

Az integrációs bázisiskolai státusz – szolgáltató intézményi feladatot is jelent. Arra a kérdésünkre, hogy ez az iskolai szolgáltató funkció hogyan valósul meg, az egyik vezetőtől ezt a választ kaptuk:

„Én úgy értelmezem a szolgáltatást, hogy azért vagyunk, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az iskolában, kapjanak, hát igyekszünk, törekszünk arra, hogy kapjanak meg mindent, ami szükséges, a szülők pedig fogadják el ezt a fajta szolgáltatást, és hát a fenntartó is legyen elégedett a mi ténykedésünkkel.”³⁶³

Az OOIH alapján ugyanis pedagógiai módszertani szolgáltató intézménynek kellene a bázisintézménynek lennie, a fenti válasz – noha természetesen érvényes lehet egy integrációs bázisintézményre is – valójában Comenius projekt-nyelvet használ, azaz minőségfejlesztésről szól.³⁶⁴ Az integráció fogalma végső soron az országos hálózatot működtetők (regionális, kistérségi koordinátorok, tanácsadók) számára sem volt meghatározva: „Az integrációt azt úgy nem határoztuk meg. Nem hangzott ez el, hogy mi az hogy integráció. Legalábbis én nem emlékszem rá.”³⁶⁵

Az iskolában sajátos nevelési igényű tanulók oktatása is zajlik (mintegy 50 gyermek érintett). Interjúalanyaink szerint ez elsősorban a szülőknek jó, hiszen gyerekek helyben részesülhet megfelelő képzésben.³⁶⁶ Nem ritka az sem, ha két testvér közül az egyik már oda járt, akkor a szülők kifejezetten kérik, hogy a másik gyerekek is odajárhasson.

Egyik interjúalanyunk szerint azonban e gyerekek szülei is értelmi fogyatékosággal élők, és szintén ebbe az (egyébként már 1966 óta létező) képzési formába jártak. A sajátos nevelési igényű gyerekek nemrégiben felújított külön épületbe járnak, amit korábban „elfekvő osztálynak” is tartottak, de az új épület talán változtatott ezen a megítélésen. E tanítási formában még magasabb a romák és hátrányos helyzetűek aránya, a speciális oktatásból normál tagozatra történő visszahelyezés pedig meglehetősen ritkaságszámba megy.

³⁶² Interjú egy általános iskolai tanárral, Tiszabura, 2006. február 13.

³⁶³ Interjú egy általános iskolai tanárral, Tiszabura, 2006. február 13.

³⁶⁴ EU finanszírozott, iskolai minőségbiztosítást megcélzó projekt.

³⁶⁵ Interjú az országos integrációs hálózat (OOIH) helyi koordinátorával, Tiszabura, 2006. február 12.

³⁶⁶ Interjú egy fejlesztő pedagógussal, Tiszabura, 2006. február 13.

3. sz. Melléklet: A jelentésben hivatkozott jogszabályok

A Magyar Köztársaság Alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvény

Törvények

A személyes adatok védelméről és a közérdekű adatok nyilvánosságáról szóló 1992. évi LXIII. törvény

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény

A gyermekvédelemről szóló 1997. évi XXXI. törvény

Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi XCCV. törvény

Rendeletek

A közoktatási intézmények működéséről szóló 11/1994 (VI.8) MKM rendelet

A képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM Rendelet

A felsőoktatási intézmények felvételi eljárásának általános szabályairól szóló 269/2000. (XII.26.) Korm. Rendelet

Az egyes szabálysértésekről szóló 218/1999. (XII.28.) Korm. Rendelet

4. SZ. MELLÉKLET: BIBLIOGRÁFIA

Hivatalos dokumentumok

Angol nyelvű forrás

Government of Hungary, Action Plan Developed for the Decade of Roma Inclusion, adopted in March 2004, elérhető angolul az Évtized honlapon

http://www.romadecade.org/Action%20Plans/actionplan_hung_UNDP1.doc

Government of Hungary, Light Update of the First Hungarian National Action Plan on Social Inclusion (NAP/incl) 2004–2006, Budapest: June 2005, elérhető az Európai Bizottság honlapján

http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2005/hu_en.pdf

Egyéb dokumentumok

Angol nyelvű források

Babusik, Ferenc. “Legitimacy, Statistics and Research Methodology – Who Is Romani in Hungary Today and What Are We (Not) Allowed to Know About Roma.” Roma Rights Quarterly 2003/1, elérhető a Roma Jogok Európai Központjának honlapján

<http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1937&archiv=1>

EUMAP. Access to Education and Employment for People with Intellectual Disabilities, series of reports. Budapest: OSI, 2005, elérhető az EUMAP honlapon

<http://www.eumap.org/reports/intdis>

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI). Third Report on Hungary, adopted on 5 December 2003, Strasbourg, 8 June 2004, elérhető az Európa Tanács honlapján http://www.coe.int/t/e/human_rights/ecri/1-ecri/2-country-by-country_approach/hungary/third_report_Hungary.pdf

Kadét Ernő. “Creative Accounting: State Spending on Programmes for Roma in Hungary.” elérhető a Roma Jogok Európai Központjának honlapján, webes cikk

<http://www.errc.org/cikk.php?cikk=1748&archiv=1>

Proactive Information Services. Transition of Students: Roma Special Schools Initiative Year 4 Evaluation Final Report. New York: OSI, February 2004, elérhető az OSI honlapján <http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/Roma%20Year%204%20Final%20Evaluation%20Report%20March%2018%202004%5B1%5D.pdf>

Roma Education Fund (REF). Needs Assessment Study for the Roma Education Fund Background Paper, Hungary. Budapest: REF, 3 December 2004, elérhető a Világbank honlapján

<http://siteresources.worldbank.org/INTROMA/Resources/NAReportFinalHungary.pdf>

Roma Education Initiative (REI). Hungary Final Evaluation Report. Budapest: OSI, June 2005, elérhető a REI honlapján

http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/Hungarian%20REI_final%20report.pdf

Roma Education Initiative (REI). Final Report. Budapest: OSI, June 2006, elérhető az OSI honlapján
http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/REI%20Final%20Report_Final%20Full%20Report.pdf

Magyar nyelvű források

Babusik Ferenc, „Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában”. Új Pedagógiai Szemle, 2003 október, elérhető az OKI honlapján
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-ta-babusik-kesoi>

Babusik Ferenc, *A roma óvodáskorúak óvodáztatási helyzete*. Budapest: Delphoi Consulting, 2002, elérhető az alábbi honlapon <http://www.delphoi.hu>

Babusik Ferenc, „Roma gyerekek óvodáztatása”. Új Pedagógiai Szemle, No. 6, 2003, elérhető az OKI honlapján:
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-06-ta-babusik-roma>

Oktatáspolitikai Elemzések Központja. *Kisfálvak kisiskolái, közpolitikai elemzés*, 2006. március, elérhető a Sulinova honlapján
<http://www.sulinova.hu/cikk.php?sess=&alsite=32&rovat=119&alrovat=&cid=2161>

Czachesz Erzsébet Cs. és Radó Péter, „Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények”, in Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: OKI, 2003, elérhető az OKI honlapján
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-Egyenlotlensegek>

Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona. *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, 2002.

Havas Gábor, és Liskó Ilona, *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*, Kutatási zárótanulmány, 2004 szeptember, Felősktatási Kutatóintézet, kézirat.

Havas Gábor és Kemény István, „A magyarországi romákról”. Szociológiai Szemle, No. 3, 1995.

Kádár András, *A magyarországi romák oktatására vonatkozó jogi szabályozás áttekintése*, elérhető az OKI honlapján
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eselyaz-kadar-magyarorszagi>

Kemény István (szerk.). *Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról*. Budapest: MTA Szociológiai Intézet, 1976.

Kemény István és Janky Béla, *Települési és lakásviszonyok*, könyv fejezet, elérhető a *Beszélő* online honlapján <http://beszelo.c3.hu/04/04/13kemeny.htm>

Kemény István és Janky Béla, *A 2003. évi cigány felmérésről: Népesedési, nyelvhasználati és nemzetiségi adatok*, elérhető a *Beszélő* online honlapján
<http://beszelo.c3.hu/archivum/index.htm>

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

- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor, *A cigány népesség Magyarországon*. Budapest: socio-typo, 1998.
- Kertesi Gábor, *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó, 2005.
- Lannert Judit és Mártonfi György, *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003: Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás*. Budapest: OKI, 2004.
- Liskó Ilona, „Kudarok a középfokú iskolákban”, in *Beszélő*, 2003. július-augusztus, elérhető a *Beszélő* online honlapján: <http://beszelo.c3.hu/archivum/index.htm>
- Loss Sándor, „Egy csapásra”, *Beszélő*, 2001. január
- Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa, NEKH, Éves beszámoló 1995-től 2005-ig, elérhető a NEKH honlapján: <http://www.obh.hu/nekh/hu/beszam/beszamol.htm>
- Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogvédő Iroda, NEKI, *Fehér füzetek 2000*, elérhető a NEKI honlapján <http://www.neki.hu/pdf/ff2000.pdf>
- OKÉV *Jelentés a cigány kisebbségi oktatást folytató intézmények tanügy-igazgatási tevékenységének és működésük szakmai feltételrendszerének ellenőrzéséről*. Budapest: OKÉV, 2003.
- Oktatási és Kulturális Minisztérium, OKM, Oktatás – Statisztikai évkönyv 2004/2005, Budapest 2005, elérhető az OKM honlapján: <http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200506/oe050531.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok, OECD analitikus ország jelentés – Magyarország, készítette Radó Péter együttműködésben Horn Dániellel, Kasza Georginával, Keller Judittal és Lannert Judittal, sulinova Kht., Oktatáspolitikai Elemzések Központja, 2005.
- Országos Közoktatási Intézet, OKI, *Integráció kontra szegregáció*, Magyar Roma Oktatáspolitikai Tanulmány, elérhető az OKI honlapján: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=integracio>
- Országos Közoktatási Intézet, OKI, *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*, Elérhető az OKI honlapján: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Jelentes2003>