

A romák oktatásának fejlesztési törekvései az Európai Unióban

Az utóbbi évek uniós oktatáspolitikai törekvéseiben kiemelt helyet kapott a romák oktatásának fejlesztése. Míg néhány évtizeddel ezelőtt mindössze a nyugati országokban utazó életmódot folytató csoportok életmódját kívánták szabályozni, addig mostanra a befogadó társadalom elérésének célja új fejleményeket hozott. Az oktatás, a képzés, a szociális és egészségügyi szolgáltatások széles körű elérése, a foglalkoztatás és a lakhatás kérdései kerültek előtérbe. A tendenciákat elemezve jól kirajzolódnak Európa-szerte azok az innovatív tendenciák, amelyek számos ponton hasonlóságokat mutatnak a különböző EU-tagállamok között, mindamellelt, hogy az egyes országok saját, nemzeti vonásai is átszínezik a főbb kezdeményezéseket.

A cigányságot az Európai Unióban általában két szempontból veszik számba a közösségi fejlesztési programok, uniós dokumentumok. Egyrészt mint hátrányos helyzetű, szegénységnek, előítéleteknek kitett csoportot tekintik, s az esélyeik javítását célozzák, másrészt mint a többségi lakosságtól eltérő kulturális háttérrel rendelkező kisebbségi csoporttal számolnak. Mind az esélyeik javítása, a társadalmi befogadásuk elérése, mind pedig az interkulturális szemlélet jelenléte megfigyelhető az Európai Unió oktatási, képzési, humánerőforrás-fejlesztési programjainak körében, illetve a létrejött dokumentumokban és határozatokban.

A romák iskolázásának helyzetével való közösségi foglalkozás története egészen a '70-es évek közepéig visszavezethető. 1976-ban az Európai Közösség létrehozta Az első oktatási akcióprogramot, amelynek témánk szempontjából több vonatkozásban is fontossága van. Egyrészt ez volt a Közösség első olyan dokumentuma, amelyben az oktatás nagy jelentőséget kapott – korábban nemzeti belügynek tekintették az oktatással való foglalkozást –, mostanra viszont érezhetően egyre inkább fokozódik az oktatásügy iránti érdeklődés a közösségi politikában is. Bár az oktatás nemzeti jellege és felelőssége továbbra is fennmaradt, azonban a közösség tagjai kezdték felismerni a képzésnek a gazdaság milyenségében, a versenyképesség megőrzésében, növelésében játszott hatalmas szerepét.

Másrészt az akcióprogramban megjelent a vándorló életmódot folytató gyerekek esélyei növelésének igénye, a közoktatásba való integrálás kifejezett törekvése. Az első oktatási akcióprogramban, a tagállamok hat fő területen jelenítették meg az együttműködés szükségességét, ezek közt kapott helyet az esélyegyenlőség kérdése. Ebben kifejezték: „A tagállamok oktatáspolitikájának célja, hogy mindenki egyenlő eséllyel részesülhessen jó minőségű oktatásban” (Forgács és Loboda, 2003, 16. o.). Köztük a fogyatékkal élők és a vándorló életmódot folytató családok gyermekei is említésre kerülnek.

Később, 1984-ben az Európai Parlament két határozat erejéig foglalkozott az állandó bejelentett lakással nem rendelkező gyermekek oktatásával és a cigányok helyzetével. Ugyanebben az évben felkérték a tagállamokat ez irányú tevékenységük összehangolásá-

ra, valamint a roma kultúra őrzésére vonatkozó programok kidolgozására (Kardos és Radó, 1999). Ekkor még a vándorló, illetve menedéket kérő cigányokkal foglalkoztak, hiszen gyakran okozott gondot, hogy hivatalos papírok nélkül vándorolnak, az iskolába járás, az állampolgárság ellenőrzése, a szociális juttatások ügyintézése nehézségekbe ütközött.

Ekkor már néhány éve működött Párizsban a René Descartes Egyetem Cigány Kutatási Központja, melynek munkatársait az Európai Bizottság azzal bízta meg, hogy készítsen átfogó jelentést a cigányság európai oktatási helyzetéről. A kutatóközpontban dolgozók a felkérésnek eleget téve nemzetközi összehasonlító elemzésbe kezdtek, melynek eredményeként száz pontból álló javaslatcsomagot dolgoztak ki. Ebben mindenekelőtt tömören hangsúlyozzák, hogy a cigányság oktatását tekintve „nincsenek receptek, sem tökéletes megoldások” (Liégeois, 2002, 272. o.). Emellett azonban a kisebbségkutatók kiemelték, hogy a gyerekek jellemzőit, igényeit és szükségleteit figyelembe vevő, azok szociokulturális sajátosságaira építő közoktatás lehet eredményes.

Ebben a folyamatban a romák és a többség tagjai közötti aktív párbeszédnek különösen nagy jelentősége van. A másik ember életének megértése, megismerése kommunikáció nélkül elképzelhetetlen. Csakis a rendszeres kommunikáció teremtheti meg az esélyét egymás megértésének, kölcsönös megismerésének. A cigányság oktatásának fejlesztésében az elszigetelt megoldások nem vezethetnek eredményre, az egyes iskolák és a pedagógusok, valamint a szülők és a gyerekek kooperációja vihet előre.

A változások sikeréhez a párizsi kutatók holisztikus szemlélettel javasolták, hogy szektorközi együttműködés keretében az oktatásügyön túl a szociális, a munkaügyi és más területek is dolgozzanak össze, mivel egyedül az iskolától nem remélhető, és nem is várható lényeges javulás elérése. Javasolták, hogy a romákat érintő kérdésekbe magukat az érintettek is vonják be, valamint az egyetemi szociológia és pedagógia tanszékeken meglévő humán erőforrást ugyancsak mozgósítsák a fejlesztések érdekében. Mindehhez nagyfokú nyitottságra, toleranciára, rugalmasságra volt szükség, mely figyelembe vette az érintettek szociális és kulturális jellemzőit. A kutatócsoport munkája nyomán készült könyvekből, azóta – némi késéssel – több megjelent magyarul is (lásd: Liégeois, 2002, 2009).

1987-ben a tagállamok minisztériumaival és a cigány szervezetek tagjaival együtt újabb munka kezdődött, melynek során a miniszterek értekezlete ajánlásokat fogalmazott meg a cigánysággal kapcsolatban a tagállamok részére. Az Európa-szerte általánosan tapasztalt oktatási problémák a tagállamok együttes összefogását és közös fellépését tették szükségessé, melyet az időközben mindinkább nemzetközivé formálódott szakmai és civil csoportok kooperációja is elősegített. Két év múlva, 1989-ben az Oktatási Miniszterek Tanácsa határozatot hozott a cigány és az utazó gyerekek oktatásáról (Liégeois, 2009, Kardos és Radó, 1999). Ebben a dokumentumban kifejezésre juttatják a cigány kultúra elismerésének fontosságát, s a változtatások útját a roma gyerekek neveléshez szükséges tárgyi, eszközi és személyi feltételek megteremtésében, a családokkal való együttműködésben és az érintettek általános tapasztalatcseréjében látták. Innentől fogva az Európai Unió segítséget nyújt a nemzeti kezdeményezések megvalósításához, a tagországok között felgyűlt tapasztalatok, jó gyakorlatok kölcsönös megismeréséhez.

1989-ben született *Zöld Könyv az oktatás európai dimenziójáról* céljai közt hangsúlyozza „olyan multikulturális Európa létrejöttének az elősegítését, melyben tisztelet övezi a nyelvi és a kulturális identitásokat” (Forgács és Loboda, 2003, 34. o.). Az európai dimenzió gondolata magában foglalja minden, a kontinensen meglévő kultúra őrzésének, ápolásának szerepét és jelentőségét. A kulturális sokféleség elismerésének hátterében az állt, hogy a nyugati államokban eddigre már a bevándorlók, a vendégmunkások gyermekeinek iskolázásának megoldása miatt lényegében átfomálódott a közoktatás arculata, új célok és metodikai megoldások kerültek alkalmazásra, s a fejlesztési folyamatból a romák sem maradhattak ki. A figyelem ekkor még főleg a vendégmunkásokra és a

migránsok gyerekeire irányult, mivel a romák hozzájuk képest jóval kisebb számban voltak jelen a nyugat-európai országokban.

1990–1995 között az Európai Bizottság és a miniszterek képviselőiből álló szakértői testület öt fő prioritást nevezett meg az oktatásban fejlesztendő területként. Ezek a következők: a felsőoktatás, átmenet a tanulásból a munka világába, rugalmas oktatás és távoktatás, pedagógiai anyagok készítése, valamint roma mediátorok képzése. Az ezt követő időszakban számos értékes projekt született e témakörök mentén, valamint konferenciákat, találkozót tartottak a fentiekhez kapcsolódóan (*Liégeois*, 2007, 20. o.).

2008-ban szervezték meg az első Roma Csúcstalálkozót Brüsszelben. Ez volt az első olyan alkalom, amikor a tagországok és a felvételre váró országok kormányai, az EU-intézmények képviselői, valamint különböző civil szervezetek tagjai igen jelentős számban, közösen kezdtek el foglalkozni a romákat globálisan érintő problémákkal, s a megoldási lehetőségek megtalálásával. 2009-ben az Európai Parlament gazdasági lehetőségeik javítását tűzte ki célul, amelyhez a szakképzést, a felnőttképzést kívánják felhasználni, az alacsonyan képzett felnőttek iskolai oktatásba való visszavezetését szeretnék elérni, továbbá a humán erőforrás-fejlesztés mellett a társadalmi tőke- és közöségfejlesztést is kiemelt területként kezelik.

Közben az egyes EU-programokban is helyet kapott a romák oktatásának kérdése. A Socrates programban, mely az EU oktatási cselekvési programja, célként jelent meg az európai dimenzió fejlesztése. A Socrates I. programban (1995–1999) az interkulturális nevelés, s benne a romákkal kapcsolatos oktatáspolitikai interkulturális vonulata is megjelent. A program kifejezetten a migránsok, a vendégmunkások és a romák oktatási helyzetének javítására összpontosított. „Az elsődleges cél az iskolai és általában a társadalmi marginalizálódás veszélyének különösen kitett gyermekcsoportok iskolai programokban való részvételének, integrációjának és esélyegyenlőségének elősegítése. A projektek célja az iskolalátogatási szint és az oktatási színvonal javítása, valamint a gyerekek konkrét oktatási szükségleteinek kiszolgálása volt” (*EU támogatás...*, é. n., 10. o.).

Az interkulturális dimenzió a Socrates II. (2000–2006) programban célként szerepelt. Időközben az Európai Unióhoz újonnan csatlakozni kívánó közép-és kelet-európai országokkal szemben a koppenhágai kritériumokban követelményként támasztották a kisebb-ségek tiszteletben tartását és védelmét. 1993-ban, az Európai Tanács koppenhágai ülése fogalmazta meg azokat a követelményeket, amelyeket a bővítés feltételül szabtak a tagjelöltek számára. 1998-tól országjelentések készültek arról, hogyan sikerült a koppenhágai kritériumok betartása – köztük a kisebb-

ségek, így a romák helyzetének javítása az aspiránsok között.

A közép- és kelet-európai országok ehhez a célhoz az előcsatlakozási alapok révén kívántak hozzájárulni. A PHARE program keretei közt a tagjelöltek széleskörű fejlesztésekbe kezdtek, melyek számos ponton – oktatás, kultúra, egészségügy, szociális helyzet – javítani kívánták a romák helyzetét. A PHARE program 1989 óta nyújtott támogatásokat a volt szocialista országoknak, először csak a rendszerváltás utáni demokratikus átalakulási folyamatokhoz kapcsolódó fejlesztésekre Lengyelország és Magyarország részére, majd a kör kibővült a többi közép-és kelet-európai ország támogatásával is. A PHARE program 1997-től kezdve a korábbi céljától eltérően, már kifejezetten az aspi-

rások előcsatlakozásra koncentrálva működött. Azzal, hogy a régi tagállamok az újaknak kritériumként szabták az uniós felvételhez a romák helyzetének javítását, a belépni kívánók cigányságának gondjai kerültek reflektorfénybe.

Valójában a nyugat-európai tagállamok roma lakosságának életkörülményei korántsem sokkal jobbak, mint a tőlük keletre élő társaiké, s azok ugyanolyan gondokkal néznek szembe a társadalomban, az oktatásügyben és a közélet más területein is, mint keleti társaik – így komolyabb fejlesztésre ezekben az országokban is nagy szükség lett volna, s lenne ma is. A nyugati tagállamok féltek attól, hogy az uniós egyesüléssel a szegényebb keleti országok lakóinak tömege – köztük főleg a lelegelettebbek, a legszegényebbek áttelepülnek a jóléti államokba, ahol komoly szociális és munkaerőpiaci problémákat okozhatnak. A bevándorlók újabb hullámától tartva, a csatlakozás feltételéül szabták az új országoknak a romák helyzetének általános javítását, a kisebbségek védelmét.

A csatlakozási előkészületek során, a PHARE program keretei közt számos sikeres projektet megvalósítottak, például 2000-ben Szlovákiában az iskola-előkészítést a roma anyák bevonásával, míg az általános és középiskolák számára, a pedagógusok munkáját segítő roma asszisztenseket képeztek. 2001-ben Romániában az óvodáztatást, és a lemorzsolódás csökkentését támogatták, Szlovákiában ugyancsak az óvodai nevelésre helyeztek hangsúlyt, míg Csehországban olyan civil társadalmi projekteket finanszíroztak, melyek a romáknak lehetőséget adott tanácsadói munkakörök betöltésére, valamint átképzéseket is támogatott. Magyarországon az esélyegyenlőségi politika került előtérbe a PHARE támogatások alkalmával, a romákkal kapcsolatban, az oktatásban és a munkaerő-piacon. Többek között a speciális iskolákból a normál tanterű iskolába való visszerülést célozták (*EU támogatás...*, é.n.).

A közép-és kelet-európai országok – köztük hazánk – számára is a csatlakozással a PHARE programok helyett az Európai Szociális Alap (ESZA) áll rendelkezésre a további hasonló fejlesztésekre. A romák társadalmi és oktatási esélyeinek javítását az Unió valamennyi országában az EU pénzügyi alapjai, így az Európai Szociális Alap jelentős összegekkel támogatja. Ezen fejlesztések körében helye van a tanárképzés, a továbbképzés, az oktatás, a képzés, a szakképzés, a taneszközök fejlesztésének és az iskolai, óvodai infrastrukturális fejlesztéseknek is (*Forgács és Loboda, 2003*).

Az egyes tagországok nemzeti költségvetésükkel szintén hozzá kívánnak járulni a romák társadalmi befogadásának eléréséhez. A korábbi időszakokhoz képest az utóbbi években jóval nagyobb összegeket és figyelmet szánnak az Európai Unióban a romákkal kapcsolatos közösségi programok megvalósításának, s vannak olyan tagállamok, köztük Magyarország és Románia is, amelyek különösen jelentős mértékű forrásokat nyújt a velük összefüggő programokra. Emellett több más közép- és kelet-európai ország – így például Bulgária, Lengyelország, Szlovákia – ugyancsak kiemelten kezeli uniós programjainak célcsoportjai körében a romákat (*From commitment to action...*, 2010). Több ország a saját Nemzeti Fejlesztési Tervében is megjelenítette a humán erőforrás-fejlesztés prioritásai között a romákkal kapcsolatos terveit. Így van ez Bulgáriában, Romániában, Szlovákiában, Görögországban, Olaszországban, Portugáliában és nem utolsósorban Magyarországon is.

Azok a romák érdekében szervezett pályázati projektet a leghatékonyabbak, amelyek több szektor területét is átfogják – nem csak az oktatásra koncentrálnak –, valamint amelyek célcsoportjába a romák mellett más, hasonlóan hátrányos helyzetben lévő személyek is beletartoznak, etnikai hovatartozástól függetlenül. Azok a projektek nevezhetők sikeresnek, amelyek a romák szükségleteire épülnek (*Community Instruments and Policies for Roma Inclusion, 2008*).

2005-ben az Európai Parlamentben *A romákról az Európai Unióban* címmel határozatot hoztak, mely állásfoglalást tartalmaz általános helyzetükkel kapcsolatban, köztük az

iskolázásukat tekintve is. Ebben felhívják a figyelmet, hogy „a romák oktatáshoz és tudományos tevékenységhez való hozzáféréseinek javítása a roma közösségek általános kilátásainak javulásához elengedhetetlen” feltétel (*Az Európa Parlament határozata...*, 2005, 114. o.).

A romákkal kapcsolatos kérdések a következő években, vélhetően a világválság negatív hatásai miatt ismét fokozottan a figyelem középpontjába kerültek. 2008-ban szervezték meg az első Roma Csúcstalálkozót Brüsszelben. Ez volt az első olyan alkalom, amikor a tagországok és a felvételre váró országok kormányai, az EU-intézmények képviselői, valamint különböző civil szervezetek tagjai igen jelentős számban, közösen kezdtek el foglalkozni a romákat globálisan érintő problémákkal, s a megoldási lehetőségek megtalálásával. 2009-ben az Európai Parlament gazdasági lehetőségeik javítását tűzte ki célul, amelyhez a szakképzést, a felnőttképzést kívánják felhasználni, az alacsonyán képzett felnőttek iskolai oktatásba való visszavezetését szeretnék elérni, továbbá a humán erőforrás-fejlesztés mellett a társadalmi tőke- és közösségfejlesztést is kiemelt területként kezelik (*Roma in Europe...*, 2010).

2010-ben ült össze a második Roma Csúcstalálkozó, ezúttal Spanyolországban, Cordobában. Ennek a csúcstalálkozónak az volt a legfőbb megállapítása, hogy a kérdéskör komplex megközelítést kíván, s ebben különösen az egészségügy javítását, valamint a roma gyermekek iskolázását tartották fontosnak (*Promoting Roma Inclusion...*, 2010). A Roma Integráció Évtizede program 2005-től 2015-ig tart, mely kilenc közép- és kelet-európai ország kezdeményezésére jött létre, s ehhez hazánk is csatlakozott.

Tanárszisztemek és segítők alkalmazása

Több európai országban felismerték, hogy a roma gyerekekkel való foglalkozás komoly szakmai feladat elé állítja a pedagógusokat. A hatékonyság növelése érdekében a tanárok mellé asszisztenseket, segítő személyeket biztosítanak, akik a tanárok és a gyerekek, illetve a szülők közötti kapcsolatban „hídszerpet” töltenek be. Ezek a segítők kikerülhetnek a kisebbségi csoport tagjai közül éppúgy, mint a többség köréből. A régi tagállamokban már évekkel ezelőtt bevezették a tanári asszisztensek foglalkoztatását az iskolákban. Így történt ez Németországban, Brémában, ahol kiegészítő pedagógusokat alkalmaznak a Sinti Verein (Sinti Szövetség) finanszírozásával, hogy segítse a pedagógusokat (*Liégeois*, 2002). Hamburgban roma tanárokat és szociális munkásokat foglalkoztatnak annak érdekében, hogy csökkenjen a hiányszások száma, növekedjen a rendszeres iskolai részvétel a roma gyerekek körében. Hessen és Schleswig-Holstein tartományban roma mediátorok dolgoznak, akik a szülők és az iskola közti kommunikációban közvetítenek (*Roma and Travellers...*, 2006).

Az Egyesült Királyságban a roma gyerekeket oktató iskolák pedagógiai tanácsadókra, valamint szociális munkásokra, családsegítőkre támaszkodhatnak, s erre a központi költségvetéstől külön finanszírozást kérhetnek (*Kardos és Radó*, 1999). Ausztriában, Bécsben a sok roma gyereket fogadó iskolákban 2000 óta dolgoznak asszisztensek (*Roma and Travellers...*, 2006). Az új tagállamokban az utóbbi időben indultak el hasonló fejlesztések, melyeket az Európai Unió kifejezetten támogat.

Csehországban tanárszisztemeket kezdtek el foglalkoztatni azokban az iskolákban és osztályokban, ahol nagy számban vannak jelen roma tanulók. Feladataik köre a nevelőmunka segítésére, a hátrányos helyzetű kisebbségi diákok és az iskola közötti párbeszéd előmozdítására, a konfliktusok megoldásában való segítségre, és fakultatív zene és drámaóra szervezésére terjed ki. Összességében a tanórai, és a tanórán kívüli nevelés támogatásában szerepük van. Olyan személyek lehetnek ebben a pozícióban, akik legalább általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, és elvégezték az asszisztens kurzust (*Nelešovska*, 2007; *Messing*, 2003). Szlovákiában az oktatási tárca 2002-ben vezette be

a tanárasszisztens szakmát. „2005/2006-ban 973 asszisztentst alkalmaztak óvodákban és általános iskolákban, a minisztérium finanszírozásával. Közben a minisztérium rendeletben írta elő, hogy 2010-re az asszisztenseknek pedagógiai szakképzettséggel kell rendelkezniük. A képzettséget az Eperjesi Pedagógiai Intézet által szervezett képzés formájában lehet megszerezni.” (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007, 36. o.)

Tanárasszisztensek alkalmazása megjelent Lettországbán, Litvániában és Lengyelországban is (*Roma in Europe...*, 2010). Szlovéniában ugyancsak van rá példa, ahol roma származású személyeket alkalmaztak többek közt azzal a céllal, hogy a kisebbségi kultúrából adódó viselkedési eltérések megértésében segítse a pedagógusokat (*Režek*, 2007). Egyfajta kulturális mediátor szerepet látnak el az iskolában, hozzájárulva a hatékonyabb neveléshez.

Hasonló kezdeményezés elindult és sikerrel működik már Magyarországon, Ózdon is, melynek keretében a roma származású felnőtteket pedellusi feladat ellátásával bízták meg a helyi általános iskolában. A program ötlete Spanyolországból, egy sikeres programból származott (*Mészáros*, 2008). A közmunka program keretében, illetve a helyi önkormányzat finanszírozásában szintén több hazai településen – például Székesfehérváron – kezdtek el roma származású személyeket asszisztensként tevékenykedtetni a város iskoláiban, nem kis sikerrel. Az iskolai asszisztensek alkalmazása azonban nem vált általánossá hazánkban, holott szép eredményeket lehetne vele elérni.

Előkészítő osztályok létesítése

A roma tanulók többségi társaikhoz képest jelentős hátránnyal érkeznek az iskolába, amelynek ledolgozására több uniós országban kísérleteznek előkészítő osztály működtetésével. Ennek célja a korai fejlesztés biztosítása, a kompenzálás, a hátrányok kezelése, az iskolai sikeresség esélyének növelése, amelyek mintegy preventív formában kívánják megelőzni a későbbi gondokat.

Csehországban az 1990-es évektől iskola-előkészítő osztályok létesítésével kívánnak javítani helyzetükön, melyek az óvodákban és az alsó tagozatban működnek, célja az iskolai életre való felkészítés, s egyúttal a roma kultúra őrzése, ápolása is. Ezekben az osztályokban az oktatás nem követi a 45 perces órakeretet, sokkal inkább humánus módon a gyerekek tempójához, fejlettségi szintjéhez igazodik, s a diákok egyéni szükségleteire építve történik. (*Nelešovska*, 2007). 2005-ben 123, 2006-ban pedig 146 előkészítő osztály működött Csehországban. Emellett a cseheknél az óvoda utolsó évfolyamán ingyenes részvételt biztosítanak a hátrányos helyzetű gyerekeknek, ennek ellenére még mindig sok roma gyerek nem jut el az óvodába (*Advancing Education of Roma in Czech Republic*, 2007). Tudni kell azonban, hogy Csehországban az óvoda nem ingyenes, aki gyermekét óvodába kívánja járattatni, fizetnie kell. Így a hátrányos helyzetű gyerekek többsége kimarad az óvodából. A romák számára kialakított előkészítő osztályok viszont térítésmentesen működnek.

Szlovákiában 1992/93-ban létesült az első 0. osztály, pilot projekt keretében, azzal a céllal, hogy a roma diákok sikeresebben vegyék az iskolai akadályokat a kötelező iskolázás éve alatt. Az előkészítő osztályok nyomom követéses vizsgálata arról számolt be, hogy az előkészítő osztályban tanult diákok 91 százalékát a későbbiekben felvették vagy valamely középiskolába, vagy pedig a szakiskolába (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007). Litvániában ugyancsak támogatják az iskola-előkészítést uniós projektek formájában (*Roma in Europe...*, 2010).

Magyarországon az iskola-előkészítés feladatát az óvoda látja el, s ennek megerősítése, az óvodázásban való részvétel minél szélesebb körre való kiterjesztése lehet gyümölcsöző. Az iskolai felkészítés értékes példáját adta a nyírteleki általános iskola Kedves Ház programja, ahol a roma gyerekeket először, az első két év során külön osztályban

tanították, majd ezt követően a többségi társaikhoz integrálták. A kezdeti elkülönítés célja a hátrányok kompenzálása, a tanulás megszerettetése, és a gyerekekhez igazodó tanulási tempó biztosítása volt.

Mentorálás

Több európai uniós országban indult el mentor program az utóbbi időszakban uniós pályázati források felhasználásával. Ennek lényege, hogy a hátrányos helyzetű tanulóknak tanárok, kortársak, vagy akár a programra jelentkezett szülők is támogatást nyújtanak tanulmányaik folytatásához, a házi feladat megírásához, s emellett a mindennapi gondjaik terén is lelki támaszra találhatnak mentoraiknál a diákok. Az Európai Unió nem csak a gyerekek, hanem teljes családok, a felnőttek mentorálását is ösztönzi romákkal kapcsolatos célkitűzéseiben.

Valójában a nyugat-európai tag-államok roma lakosságának életkörülményei korántsem sokkal jobbak, mint a tőlük keletre élő társaiké, s azok ugyanolyan gondokkal néznek szembe a társadalomban, az oktatásügyben és a közélet más területein is, mint keleti társaik – így komolyabb fejlesztésre ezekben az országokban is nagy szükség lett volna, s lenne ma is. A nyugati tagállamok féltek attól, hogy az uniós egyesüléssel a szegényebb keleti országok lakóinak tömege – köztük főleg a legelesettebbek, a legszegényebbek – áttelepülnek a jóléti államokba, ahol komoly szociális és munkaerőpiaci problémákat okozhatnak.

Mentorálás helyet kapott Romániában is, ahol 1998-2001 között a Roma közösségek iskolai fejlesztése – egyenlő esélyeket a roma gyerekeknek az iskolai és iskolával kapcsolatos tevékenységekben című projektben (melyet a Soros Open Network tagját képező Center Education 2000+ és a Holland Külügyminisztérium közösen finanszírozott) az egyik komponens ennek megvalósítása volt, melyben a diákok segítségével a szülőket is bevonták. Rajtuk kívül pedagógusokat és középiskolásokat képeztek ki mentornak. A mentorokat a tanárok felügyelték és segítették, tevékenységük eredményeképp valamennyi mentorált sikeresen teljesítette a tanévet, néhányuk kifejezetten jó eredményt tudott felmutatni (Ciolan, 2001).

Hazánkban a mentorálás gondolata a korábbi években először a Soros Alapítvány által finanszírozott projekteken jelent meg. A roma diákok és az őket patronáló tanárok együtt ösztöndíjra pályázhattak, melynek feltétele 3,51-os tanulmányi átlageredmény teljesítése volt (Étűdők módszeranra, 2000). Pozitív eredménye, hogy a roma fiatalok közül többen továbbtanultak, s olyan szakmai biztatást, ösztönzést kaptak a tanulás folytatásához, amelyet családi körben nem tudtak volna megszerezni. A mentorprogram

később a hazai uniós pályázati programok kiírásában is megjelent.

Az oktatásban való részvétel erősítése

A roma gyerekek iskolázásával kapcsolatban általános probléma, hogy gyakori a hiányzás, a lemorzsolódás, az idő előtti kimaradás körükben. Jóval többször hiányoznak az iskolai oktatásból, mint többségi társaik. Az okok közt számos tényező felmerül, például testvérré való vigyázás, ünnep, betegség, vagy a szülők nem akarják iskolába küldeni a gyereket, pénzügyi nehézségek, utazás stb. (Liégeois, 2002).

Szlovákiában minden tanköteles korú gyermeket központilag regisztrálnak, s a helyi önkormányzat szociális osztálya rendszeresen ellenőrzi az iskolákban a gyerekek jelenlétét. A családok szociális támogatását és a gyermekneveléshez kapcsolódó segélyeket iskolalátogatáshoz kötik (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007). Enélkül nem nyújtanak szociális segítséget a családoknak, s így teszik érdekeltté a szülőket a gyermek rendszeres iskolázásában. Finnországban a helyhatóságok feladata a korai iskolaelhagyók felmérése, rendszeres felkutatása (*Roma in Europe...*, 2010). Hollandiában Szlovákiához hasonlóan szintén központilag regisztrálják a diákokat, úgynevezett sofí-számot kapnak a harmadik életévüket betöltötték, mellyel jelzik a hatóságok, hogy a gyerekek tankötelessé válnak (az óvoda is kötelező), a képzésből kimaradókat ellenőrzik, a helyi hatóságok megkeresik, s igyekeznek visszairányítani őket az iskolába, s elérni, hogy legalább valamilyen bizonyítvánnyal végződő szakképzettséget szerezzenek (*Balogh*, 2006).

Vannak azonban olyan országok is, ahol az utazó életmódot folytatók nem tudnak rendszeresen jelen lenni az iskolában, hiszen a családok folyamatosan lakóhelyet változtatnak. Németországban ugyan az egyes tartományok önállóan rendelkeznek az oktatáspolitikáról, azonban 2003-tól nemzeti szinten, egységesen bevezették az utazó gyerekek számára az úgynevezett iskolai napló használatát. Az utazási időszak elején a roma gyerekek megkapják a naplójukat, amelybe a szülők kötelesek rendszeresen vezetni, hol tart gyermekük a tanulásban. Ehhez tankönyvekkel, tananyaggal látják el az iskolásokat. A naplóról a szülőknek másolatot kell készíteniük, és be kell küldeniük a gyermekhez rendelt iskolának. (Stammschule-nak, ahol a gyerekeket nyilvántartják.) Az adott iskola év közben folyamatosan tutort biztosít a gyerek mellé, aki az utazás ideje alatt figyelemmel kíséri a diák fejlődését, s ha szükséges, segíti a tanulásban (*The school education...*, é. n.).

A tanulás iskolán kívüli segítése

Nemzetközileg több vizsgálat is arra mutat rá, hogy a hátrányos helyzetben lévő gyerekeknek nagy szükségük van extracurriculáris foglalkozásokra is, hogy megfelelően teljesítsenek az iskolában. Mindez sokféle formában lehetséges, így délutáni szakkör, további óra, tehetségfejlesztés, vagy korrepetálás útján egyaránt elképzelhető. A kiegészítő foglalkozások jótékonyan hatnak a diákok eredményeire.

Nagy-Britanniában házi feladat klubok működnek több iskolában, ahol a roma gyerekek nyugodt körülmények között és megfelelő feltételek mellett készülhetnek másnapi óráikra. Ezen kívül iskolai tanulóklub is működik, ahol felzárkóztató órán, korrepetálásban részesülnek a diákok (*Messing*, 2003). Svédországban romani anyanyelvű, illetve roma származású tanárokat, és oktatást segítő asszisztenseket többek közt azért is foglalkoztatnak az általános iskolákban, hogy a házi feladat megoldásában is szervezett segítséget nyújtsanak a gyerekek számára (*Olgac*, 2002). Németországban pedig olyan mobil iskolák működnek, amelyekben az utazók számára délutáni tanulásra van lehetőség (*The school education...*, é. n.).

Hazánkban a tanodák révén indítottak el hasonló kezdeményezést. A Józsefvárosi Tanoda szervezői arra jöttek rá, hogy a roma gyerekeknek nincsenek otthon olyan körülményeik (könyveik, segédeszközeik, a tanulásban segíteni tudó szülő), amelyek hozzájárulhatnának a megfelelő fejlődéshez. Ezért hozták létre intézményüket, mely kifejezetten a délutáni tanulást szolgálta, s emellett az identitás formálásában is szerepet vállalt. A tanoda program ötlete később a hazai uniós humán erőforrás-fejlesztési programban is megjelent.

Az iskola és a gyerekek kultúrájának közelítése

Az egyes európai országokban, különösen a nyugat-európai tagállamokban jellemzően megfigyelhető, hogy az oktatási intézmények is hajlanak arra, hogy a gyerekekhez alkal-

mazkodjanak, szociokulturális háttérüket komolyan figyelembe véve működjenek. A gyerekbarát megoldások ezekben az országokban terjedtek el először, majd az utóbbi években az új uniós tagállamok között is mindinkább megfigyelhető. A nyugati országok oktatásügye jóval rugalmasabb, toleránsabb, az intézménybe járók igényeit inkább szem előtt tartó. A kelet-európai államokban a gyerekbarát módszerek többnyire az alternatív iskolák világában kaptak helyet. Holott a gyerekre figyelő metodológiának éppen a hátrányos helyzetűek nevelésében lenne komoly helye. Az alternatív iskolák Közép-Európában azonban legfőképp a jómódúak, a fővárosiak, az értelmiségiek gyermekei számára elérhetők. Főként azoknak, akik meg tudják fizetni a jórészt alapítványi formában működő alternatív iskolák tandíjait. Módszereiket ezért pontosan azok nem tudják nagy számban igénybe venni, akiknek a legnagyobb szüksége lenne rá: a hátrányban lévők, a szegények, az etnikai kisebbséghez tartozók, nekik jóval kevesebb esélyük van ezekbe az iskolákba bejutni.

Figyelemre méltó azonban, hogy cseh oktatáspolitikában terjed a gyerekbarát szemlélet: feladatul tűzték ki a cigány gyerekek oktatásának általános megújítását, ének-zenei és mozgásközpontú osztályok létesítését, a nyelvi lemaradásaik miatt fejlesztő programok elérését, valamint a multikulturális nevelés terjesztését. A napközi otthonos nevelésbe beillesztették a roma gyerekekhez közel álló fakultatív délutáni foglalkozásokat, például a zenés, táncos elfoglaltságokat (*Nelešovska*, 2007). Rendkívül pozitív, hogy Csehország érzekelte a roma gyerekek igényeit, észrevette érdeklődésüket, s arra kívánt építeni.

A '90-es évek óta megjelent az inkluzív nevelés gondolata a cseheknél is, s a hangsúlyt arra helyezték, hogy a különbségeket ne negatívumként, hanem előnyként fogják fel a nevelésben (*Staněk*, 2007, 33. o.).

Romániában az uniós tagság előtti projektekben is megjelent a helyi kultúra figyelembe vétele, feltárása. Például a *School Development...* című projektben az egyik fontos alkotóelem a helyi idős roma lakosok kikérdezése a szóban élő hagyományokról, a megélt mindennapi történelemről ('oral history'), melynek során a gyerekek a felnőttektől gyűjtöttek meséket, történeteket, népi hagyományokat, majd aztán az iskolai oktatásban is hasznosították az ismereteket (*Ciolan*, 2001). Romániában, Bukaresti Egyetemen lehet romani nyelv és kultúra szakon tanulmányokat folytatni, mely a roma származású diákokat nagy számban vonzza (*The school education...*, é. n.).

Hazánkban a roma kultúra iránti érdeklődés növekedését mutatja, hogy a tanítóképzésbe és a tanárképzésbe országos szinten általánosan bekerültek a romák oktatásáról szóló stúdiumok. A gyerekbarát módszerek terjesztését az uniós források ugyancsak lehetővé teszik, könyvek kiadása, szemléletformáló továbbképzések szervezése formájában az elmúlt időszakban jelentős előrelépések történtek.

Önmagában a gyermekek szociokulturális jellemzőihez való igazodást mutatja, ahogy az utazókhöz viszonyul az iskolarendszer módszereiben, az egyes országokban. Például Franciaországban a Távoktatási Nemzeti Központ az utazók középiskolás korú gyermekei számára távoktatási lehetőséget biztosít. A francia oktatási tárca azonban nem ajánlja a diákoknak, hogy a tankötelezettség ideje alatt a távoktatás a gyerekek tanulásának rendszeres formájává váljon. Az utazó diákok tudását a kötelező iskolázás éve alatt, erre specializálódott tanárok ellenőrzik, értékelik (*The school education...*, é. n.).

„Franciaországban több példát is láthatunk a mozgó oktatásra, amelyek jellemzően civil kezdeményezésre jönnek létre, romákat segítő civil szervezet hozza létre az iskolát, jellemzője a helyváltoztatás (egy csoport követése, vagy az adott helyen találkozás több csoporttal), a gyerekek tanulmányi szintjüknek megfelelő csoportban dolgoznak, az oktatás rugalmas, lehetőséget ad az egyéni foglalkozásra, összehívott osztályok módszerét alkalmazza” (*Liegeois*, 2002, 121. o.). A vándorló csoportok igényeihez alakítják az oktatást Görögországban, Németországban, Hollandiában is, ahol a lakókocsis iskolák

ugyancsak jelen vannak az oktatási rendszerben, hogy segítsék azokat a tanköteles korú diákokat is, akik családjakkal utazva, az átlagtól eltérő életformát követnek.

Szociális támogatások a gyerekeknek és az iskolának

Több uniós tagállam különböző szociális juttatásokkal is elősegíti a roma gyerekek aktív részvételét a közoktatásban. Így Szlovákiában ingyenes étkezésben és ösztöndíjban részesülhetnek a hátrányos helyzetű tanulók 2002/2003 óta (*Advancing Education of Roma in Slovakia*, 2007). A velük szomszédos Csehországban a roma diákok középiskolai tanulmányaik idejére és a felsőfokú tanulmányaikhoz ösztöndíjban részesülhetnek, továbbá a hátrányban lévők ingyenes iskolai felszerelést kapnak (*Advancing Education of Roma in Czech Republic*, 2007). Bulgáriában ingyenes tankönyvet és ösztöndíjat nyújtanak a roma gyerekek számára (*Advancing Education of Roma in Bulgaria*, 2007).

Olaszországban az iskolák könyv-, utazási és egészségügyi támogatást nyújthatnak a rászoruló diákoknak, melyért a kiegészítő támogatást igényelhetnek az intézmények az oktatási tárcától. Dániában, az Egyesült Királyságban az iskolák a költségvetésből kapnak külön forrásokat a gyerekek étkezésének támogatására (*Kardos és Radó*, 1999).

A magyarországi oktatási tárca 2006-ban indította el az *Útravaló programot*, amely a Soros Alapítványnál már jól működött mentorprogram mintájára szerveződött – vagyis a hátrányos helyzetű gyermekek és tanáraik ösztöndíj programja lett, a továbbtanulás és a sikeres felvételi elősegítése érdekében biztosított támogatást az érintettek számára (*Szále*, 2010). Hazánkban jelenleg a hátrányos helyzetű gyerekek az óvodában napi háromszori ingyenes étkezést kapnak, valamint a gyermekvédelmi támogatásban részesülő iskolásoknak ingyenes tankönyvet biztosítanak.

A fentiekből jól kirajzolódnak azok a tendenciák, amelyek számos európai ország oktatáspolitikáját az elmúlt években áthatották. Közülük szinte valamennyi tetten érhető hazánkban is, kivéve a pedagógusok munkáját segítő személyzetet, a tanárasszisztensek alkalmazását. Segítőkre komoly szükség lenne hazánkban is, hiszen a szociális kérdések kezelése is komoly feladatként mutatkozik az oktatási intézményekben. A nulladik évfolyamok ugyancsak hiányoznak nálunk, az iskola-előkészítés funkcióját az óvoda látja el, s továbbra is ezt a feladatot kell szolgálnia. Nulladik évfolyam indítása egyrészt financiálisan komoly többletterhet róna az országra, másrészt etnikai alapon működtetve az érintettek számára bántó lenne. E helyett az óvoda szerepének növelése, célzott támogatása az eredményes iskolázás egyik kulcsa.

Irodalom

Advancing Education of Roma in Bulgaria (2007). Roma Education Fund, Budapest.

Advancing Education of Roma in Czech Republic (2007). Roma Education Fund, Budapest.

Advancing Education of Roma in Slovakia (2007). Roma Education Fund, Budapest.

Balogh Valéria (2006): Gyermekközpontú iskolák Hollandiában, *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 83–90.

Ciolan, L. (2001): *School against Social Exclusion: The Impact of Adult Learning on Pupils' Development in Rroma Communities*. Reports-Descriptive. 2010. 12. 12-i megtekintés, www.eric.ed.gov/PDFS/ED461745.pdf

Community Instruments and Policies for Roma Inclusion (2008). Commission Staff Working Document, Brussels.

Education and training for social inclusion. European Success Stories (2010). Publication Office of the European Union, Luxembourg.

Ethnic Minority and Roma Women in Europe. A Case for Gender Equality? (2010) Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Etűdők módszertanra. A Soros Alapítvány Roma programjának díjnyertes írásai (2000). Soros Alapítvány – Önkonet, Budapest.

EU támogatás a közép-kelet-európai roma közösségek számára (é. n.). Európai Bizottság, Bővítési Főosztály, Brüsszel.

From Commitment to Action: the European Social Fund and the Roma (2010). *Social Agenda*, July, 19–20.

Forgács András és Loboda Zoltán (2003): *Az Európai Unió és az oktatás*. Press Publica, h. n.

Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia-Ciganológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 261–278.

Kardos Krisztina és Radó Péter (1999): Nemzeti kisebbségek, romák és bevándorlók oktatása az EU-ban és Magyarországon. *Európai Tükör*, 1. sz. 42–57.

Liégeois, J.-P. (2002): *Kisebbségek és oktatás – cigányok az iskolában*. Pont Kiadó, Budapest.

Liégeois, J.-P. (2009): *Romák Európában*. Pont Kiadó, Budapest.

Liégeois, J.-P. (2007): Roma Education and Public Policy. *European Education*, 1. sz. 11–31.

Messing Vera (2003): Roma gyerekek az oktatásban. Kelet-és Nyugat-Európa négy államában. In: Mayer József (szerk.): *Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére*. OKI, Budapest. 32–101.

Mészáros Ilona (2009): Pedellusok, avagy roma szülők az általános iskolában. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 224–234.

Nelešovská, A. (2007): A roma származású tanulók képzésének kérdése a cseh iskolákban. *Tudásmentés*, 2. sz. 34–38.

Olgac, Ch. R. (2002): Roma gyerekek az északi országokban. *Család, gyermek, ifjúság*, 2. sz. 18–20.

Promoting Roma Inclusion: The Way Forward (2010). *Social Agenda*, July, 15–16.

Režek, M. (2007): Roma Teacher Assistants as a Key Condition for Successful Integration of Romani Children into Mainstream Education. In: McDonald, C. és Tonaka, J. (szerk.): *Experiences of Roma Education Initiative*. OSI, Budapest. 43–48.

Roma and Travellers in Public Education. An Overview of the Situation in the EU Member States. (2006) European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, Vienna.

Roma in Europe: The Implementation of European Union Instruments and Policies for Roma Inclusion – Progress Report 2008-2010. (2010) European Commission, Brussels.

Staněk, A. (2007): Az asszimiláció, mint szükséges feltétel a szociális összefogásban. *Tudásmentés*, 2. sz. 32–33.

Szále László (2010, szerk.): *A befogadó társadalomért. Esélyegyenlőségi politika Magyarországon 2002–2010*. Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

The school education of children of occupational travellers in the European Union (é. n.). ECOTECH Research and Consulting Priestley House, Birmingham. 2010. 11. 01-jei megtekintés, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc202_en.pdf