

A tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára című kutatásunk exploratív kutatásnak számít¹. Mert bár a tanári nézeteket mind Magyarországon, mind nemzetközileg gyakran kutatták az elmúlt évtizedekben, és a tanárok multikulturalitáshoz, illetőleg a tanulói diverzitáshoz való viszonya is rendre felbukkanó téma volt a nemzetközi pedagógiai kutatásokban, hazai környezetben még egyetlen vizsgálat sem vállalkozott a tanárok interkulturális nézeteinek feltárására, s főként nem úgy, hogy egyben ezek hatását is megpróbálja megvizsgálni a tanárok osztálytermi munkájára. Ez utóbbi ugyanis a nézetek és a cselekvés kapcsolatának feltárását jelenti, ami csak igen nehezen megoldható kutatási feladat.

Minthogy kutatási céljaink összetettek voltak, ehhez megfelelően összetett kutatási módszereket kellett választanunk. Így a trianguláció eljárás módját választottuk, amely ugyanazon jelenséget többféle kutatási eszköz segítségével igyekszik megérteni, és az így adódó, komplex képből a lehető legplasztikusabban „összetenni” a vizsgált jelenség képét. A trianguláció részeként kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket kapcsolunk egybe három nagy vizsgálati rész elemeiként: az első kutatási részben egy fókuszcsoportos kutatást végeztünk; ennek az eredményeit is felhasználva a második kutatási részben egy kérdőíves kutatást viteleztünk ki; ezt követően az eredmények alapján egy tantermi videós kutatást folytattunk le.

Noha szerettük volna, ha vizsgálatunk országos reprezentatív tanárvizsgálat lehetett volna, logisztikai és egyéb okokból reálisan csak egy Budapestre vonatkozó(an közel reprezentatív) vizsgálati mintával vállalkozhattunk a kutatás kivitelezésére, ahogy azt már az OTKA kutatási tervben is jeleztük a pályázásunk idején. A rájuk vonatkozó eredmények statisztikai eljárásokkal lényegében reprezentatív mintára jellemzővé voltak alakíthatók, amelyek egyes elemükben az országos reprezentativitást is jól megközelítették.

A kutatást 2009-től kezdődően 4 év alatt terveztük kivitelezni, de végül – főleg a videós kutatási rész kutatástechnikai nehézségei miatt – 5 év alatt folytattuk le.

Az alábbiakban a három kutatási részt külön-külön mutatjuk be, részben korábbi, illetve jelenleg megjelenés alatt álló publikációk nyomán.²

¹ Jelen összefoglaló – néhány kivételtől eltekintve – nem tartalmazza a szakirodalmi hivatkozásokat.

² A(z OTKA felületeken is megtalálható) különféle publikációk szerzői az OTKA-kutatás résztvevői – Boreczky Ágnes, Cs. Czachesz Erzsébet, Győri János, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh és Szabó Mónika –, valamint társszerzőik –

1. A fókuszcsoportos kutatás

Összesen 18 budapesti iskola 50 pedagógusának részvételével 3 heterogén és 3 homogén fókuszcsoportos beszélgetést szerveztünk. Négy belkerület (Budapest 6., 7., 8., 9.kerülete) iskoláinak tanáraival egy 8 témakörből álló forgatókönyv alapján moderált beszélgetéseket folytattunk, hanganyagukat rögzítettük, majd legépeltük. A begépelt szövegeket Atlas.ti tartalomelemző program segítségével elemeztük.

Az elemzés egy, az edge-coding technikára épülő, kvalitatív módszer segítségével történt: először a fókuszcsoportos beszélgetések teljes legépelt anyagában beazonosításra kerültek azok az egységek, amelyek egy tartalmi blokkot képeznek, majd a tartalmilag egymáshoz kapcsolódó blokkok összevonásával témacsoportok, azaz tematizációk (kódcsaládok) rajzolódtak ki. Ezek a tematizációk alkotják az elemzés vázát, lehetőséget teremtve az egyes témák (kódok által azonosítható) aldimenzióinak a feltárására is. A tartalomelemző számítógépes program segítségével történő kódolás nemcsak a kódcsaládok és azok network-jeinek felvázolását segítette elő, hanem a szöveg formai sajátosságait (például a pozitív-negatív kifejezések vagy az állító-tagadó mondatok aránya, stb.) is ki tudja emelni, rávilágítva ezzel a megfogalmazott és kimondott gondolatok mögötti rejtett tartalmakra. A beszélgetéseket egy nyolc témakörből álló forgatókönyv alapján folytattuk le. A témakörök a következők voltak: bemutatkozás, a képviselt intézmény fő jellemzői, a kihívásokra adott intézményi- és egyéni szintű válaszok,

Bogáromi Eszter, Borsfay Krisztina, Fliszár Éva, Hegelsberger Judit, Kende Judit, Németh Szilvia, Páva Rita és Szabó Ágnes – voltak. A kutatást összefoglaló kötet *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* címmel jelenleg áll kiadás alatt, 2014 nyarán jelenik meg (Szerk.: Gordon Győri János). A kötet tartalma és szerkezete a következő:

1. Gordon Győri János: Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Elméleti és kutatási megfontolások
2. Boreczky Ágnes: Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia
3. Cs. Czachesz Erzsébet: Az interkulturális pedagógia témái és alakulása Európában
4. Kovács Mónika: Nemi sztereotípiák és előítéletek az iskolában
5. Németh Szilvia, Cs. Czachesz Erzsébet, Gordon Győri János: Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: Hat fókuszcsoportos tanári beszélgetés elemzése
6. Boreczky Ágnes, Bogáromi Eszter: Tanárok demográfiai és szocializációs jellemzői és multikulturális nézetei
7. Nguyen Luu Lan Anh: Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében
8. Szabó Mónika, Kovács Mónika, Nguyen Luu Lan Anh, Fliszár Éva: A pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei
9. Gordon Győri János, Borsfay Krisztina, Pálos Dóra: Multikulturalizmus a gyakorlatban: Esettanulmány egy videóval támogatott tanárkutatásból

Jelen kutatási beszámoló szó szerinti idézeteket tartalmaz a kötetben megjelenendő publikációikból.

továbbképzések, multikulturális nevelés fogalmi kerete és intézményi gyakorlata, egy-egy tanulói csoport konkrét jellemzői és változtatási javaslatok. Mind a homogén, mind a heterogén fókuszcsoporthoz azonos témaköröket felvonultató forgatókönyv alapján készültek.

A heterogén beszélgetések mindegyikén öt iskola egy vagy két munkatársa vett részt. Ezekre a fókuszcsoporthoz beszélgetésekre semleges helyszínen, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának egyik tantermében került sor. A homogén fókuszcsoporthoz – a kutatási szakasz területi meghatározottságának figyelembevételével – véletlenszerűen választott iskolákban történtek, ahova a kutatócsoport két tagja látogatott el. A homogén beszélgetéseken a felkeresett tantestületek öt-hat munkatársa vett részt. A beszélgetések résztvevőinek kiválasztását az intézményi mintába bekerült iskolák vezetőire bíztuk. A kiválasztásnak mindössze annyiban állítottunk kritériumot, hogy az iskola olyan munkatársának részvételét kértünk, akinek aktív, napi szintű tanórai tapasztalata van.

A beszélgetések szövegének elemzése egyértelműen rávilágít arra a tényre, hogy a fókuszcsoporthoz delegált pedagógusok intézményeik „aktív magjának” képviselői. A bemutatkozásokkor vázolt életutak – a legtöbb esetben – egy tipikus séma szerint szerveződnek: felsőfokú végzettség, majd másoddiploma megszerzése, akkreditált tanár-továbbképzéseken való részvétel, intézményi projektek vezetésének felvállalása. A válaszadói életutak állomásainak felsorolása kutatásunk vonatkozásában különös hangsúllyal bír: egyértelműen felhívja a figyelmet arra, hogy a fókuszcsoporthoz beszélgetések segítségével nem véletlenszerű választással biztosított heterogén tanársokaság képviselőinek nézet-együtteseit tudjuk feltárni, hanem sokkal inkább a tantestületek „húzóerőiként” ismert, sokoldalúan képzett, közösségükben véleményformáló szereppel bíró személyek gondolatait.

A tantestületek képviselőinek homogenitását azonban az intézményi minta heterogenitása ellensúlyozhatja. Az intézményi minta összeállításának ugyanis az volt a fő szempontja, hogy Budapest négy szomszédos kerületének olyan intézményeit válasszuk ki, amelyek az egyes kerületek vonatkozásában egy-egy ellenpólust képviselnek, azaz mind intézményi nagyságuk és struktúrájuk, mind tanulói összetételük vonatkozásában egymástól nagy mértékben eltérő képet mutatnak. Így kaptak helyet a beszélgetéseken például két tanítási nyelvű programot működtető iskolák és hátránykompenzálásra, esélynövelésre fókuszáló intézmények képviselői is.

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

A fókuszcsoportos beszélgetéseken megszólaló pedagógusok értelmezésében másrészt a multikulturális nevelés fő tartalmát a tanulói másság elfogadása jelenti. Ezekben a narratívákban öröndetes módon már megjelenik a kölcsönösség, vagy legalábbis az az igény, hogy a tanár maga, illetve kezdeményezésére a tanulótársak is „hozzáigazítsák” az elvárásaikat és a magatartásukat a multikulturális jellegű szituációhoz. De nem csupán az elfogadás igénylése, hanem a migráns gyerekek esetében az eleve pozitív előfeltételezések is kedvezően árnyalják a képet. A tanárok úgy értékelik, hogy a migráns tanulók egyfajta kulturális többlettel érkeznek a magyarországi iskolákba, amire értéként kell tekinteni.

A beszélgetések során az egyes intézmények tanulói összetételének tanári bemutatásakor kiderült, hogy szociális, etnikai és/vagy kulturális szempontból valamennyi iskola heterogén tanulóközösséggel dolgozik, azaz minden esetben nevesítették és meghatározták az adott intézménybe járó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulói csoport nagyságát, megbecsülték a roma tanulók intézményi arányát, pontosan megadták a sajátos nevelési igényű tanulók számát, és megpróbálták adatszerű közléseket tenni a bevándorló/menekült gyermekek vonatkozásában is. E felsorolt tanulói csoportokon kívül a legtöbb beszélgetésben utaltak a tanulók nemi különbségeire és vallási hovatartozására, valamint az iskolában folyó tehetséggondozás vonatkozásában beszéltek a tehetséges gyermekekről is. A multikulturális oktatás kapcsán azonban az adott iskolai populáció sokféleségére nem történik utalás, az intézmények bemutatásakor felsorolt tanulói csoportok közül csupán a bevándorló tanulókra konnotálnak a válaszadók.

Arra a kérésre, hogy nevezzék meg az iskola pedagógiai programjának a legfőbb alapelveit, a válaszadó pedagógusok döntő többsége a gyermekközpontúságot és a „*minden gyermek elfogadásának elvét*” említette meg. A gyermekközpontúságot a hozzászólások mintegy felében tanulóközpontúságként magyarázták, vagyis úgy, hogy a tanórákon – az elmondások alapján – a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tanulók életkori sajátosságait és képességbeli különbségeit, s az egyéni igények köré kell szerveznie a tanítási-tanulási folyamatot, s önmagához képest a lehető legeredményesebben fejlesztenie a tanulót. A válaszok másik felében gyermekközpontúság alatt az iskola nevelési funkcióját értelmezték a pedagógusok. A gyermekközpontúság azt jelenti számukra, hogy elfogadják mindenkit olyannak, amilyen, és igyekeznek ebben támogatni őket. Ezzel összefüggésben azt hangsúlyozzák, hogy „*mindenki értékes valamiben*”.

A gyermekközpontúságot és a mindenki egyforma elfogadását hangsúlyozó nevelésközpontú elképzelések taglalásakor a válaszadó pedagógusok valójában mindvégig különböző tanulói csoportokat hasonlítanak össze. Felhozott példáikban utalnak a tanulók közötti képesség- és személyiségbeli vagy az egyéni szocio-ökonómiai háttérből adódó különbségekre, viszont a legtöbb esetben nem tematizálják a tanulók közötti kulturális különbségeket, különösen nem a standardhoz (többséghez, normatívhoz stb.) képesti kulturális másságból fakadóakat. A kulturális különbségek esetleges tematizálásakor a bevándorló tanulókról egyetlen említést sem tesznek, a kulturális különbségek szókapcsolatról csupán a roma tanulókra asszociálnak.

A multikulturális nevelés és a bevándorló tanulók kapcsán megfogalmazott tanári vélemény, miszerint a „mátság – érték”, a roma tanulók vonatkozásában csak elvétve jelenik meg.

A multikulturális nevelés fogalmának kétszintű – direkt és indirekt – tartalmi vizsgálatának eredményei arra engednek következtetni, hogy a válaszadó 50 pedagógus döntő többsége a multikulturális nevelést főként a nem magyar anyanyelvű diákok tanításával azonosítja. Ez az állítás többek között jól illusztrálható a sajátos nevelési igényű tanulóknak a beszélgetéseken való – izolált – megjelenési módjával is. A hat fókuszcsoportos beszélgetés során ugyanis a sajátos nevelési igény vagy speciális nevelés témakört etnikai dimenziókkal nem kapcsolták össze a résztvevők.

A vizsgálatban résztvevő pedagógusokat arról is megkérdeztük, megítélésük szerint milyen személyes tulajdonságok szükségesek ahhoz, hogy a tanárok hatékonyak legyenek a multikulturális osztályokban is, vagyis melyek a tanári interkulturális kompetencia elemei? A tanárok leggyakrabban az empátiát említették. Ezután az alkalmazkodni tudás, a nyitottság és a másság elfogadásának képessége következtek mint olyan tulajdonságuk, amelyek a legfontosabbak értelmezésük szerint ahhoz, hogy segíteni tudják a migráns tanulók iskolai és társadalmi beilleszkedését.

Azok a tulajdonságok, amelyeket a tanárok a kérdésünk kapcsán megemlítettek, minden pedagógus számára feltétlenül fontosak és szükségesek, de nem jeleznek olyan többletet, amely egy multikulturális kontextusban, a többféle kulturális háttérrel és viselkedésrepertoárral rendelkező tanulókkal kapcsolatban speciálisan szükséges tanári képességek lehetnek.

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat során általunk nyert tulajdonságlistának az *interkulturális* tanári kompetencia tényezőit kellene tükröznie, valójában a legáltalánosabban értett „jó tanár” kompetenciáit tartalmazza, nagyrészt a speciális interkulturális tanári kompetenciaelemek nélkül (csupán kevés kivétellel, mint amilyen például az ide is érthető „Tanulói másság elfogadása” kategória említése).

Feltűnő, hogy a tanári narratívákban egyáltalán nem fordul elő az a követelmény a multikulturális oktatással, az interkulturális helyzetben dolgozó pedagógussal kapcsolatban, hogy a tanítása eredményes legyen.

Az általunk elemzett hat fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésen résztvevő tanárok jelentős hányada, elmondása szerint az úgynevezett „szívak” (*colour-blind*) tanári magatartást követi. Ez a tanári attitűd mind a migráns, mind a roma gyermekek vonatkozásában egyaránt fellelhető. Ugyanakkor a nem külföldiként kezelt külföldi tanulók problematikája rávilágít arra a tényre, hogy a beszélgetésen részt vevő pedagógusok nem rendelkeznek egységes elképzeléssel arról, hogy egyáltalán kik alkotják intézményük esetében a migráns tanulók csoportját. Több hozzászólásban elhangzik a kérdés: migráns kategóriába sorolandók-e a határon túli magyar anyanyelvű tanulók, a vegyes házasságokban születettek, vagy a külföldi szülőknek már Magyarországon született gyermekei?

A roma tanulókkal kapcsolatos tanári elbeszéléseket is nagyrészt a már korábban említett „színvak” tanári hozzáállás jellemzi. A „színvak” attitűd ebben az esetben – a migráns tanulókhöz képest éppen fordított módon – nem a roma tanulók iskolai számának vagy arányának becslése kapcsán érhető tetten, hanem sokkal inkább a tantermi gyakorlatok elbeszélése során.

A tanári elmondások alapján a tanórákon megjelenő multikulturális tartalmak mindegyike szintén ezt a logikát követi, azzal a különbséggel, hogy e témakör válaszaiban több esetben tesznek utalást a roma tanulókkal kapcsolatos tartalmakra is.

A hozzászólásokban bemutatott, a pedagógusok által multikulturális oktatási tartalmakként definiált tanórai elemek négy fő típusa különböztethető meg.

a) Az első típust azok az elemek alkotják, amelyeket nem előre tervezetten, hanem ad hoc módon emelik be a tanítási-tanulási folyamatba a pedagógusok.

b) A második típus ennek az elsőnek egy olyan változata, amikor nem nyelvi jelenségek kerülnek górcső alá, hanem a külföldi tanulót – például az aktuális tananyag illusztrálásának céljából – személyes élményei felidézésére kéri meg a tanár.

c) - d) A harmadik és a negyedik típus közös – az első kettőtől megkülönböztető – vonása a tudatos tanári tervezés megjelenése.

i. Egyrészt, kijelöli az adott plusz tartalom megjelenítésének tanmenetben való helyét, előre kijelöli azokat a tanulókat, akiknek lehetőséget biztosít saját kultúrájuk egyes elemeinek a bemutatására, s irányítja ezeknek a tanulóknak a felkészülését.

ii. Másrészt, évente egy-két alkalommal, gondos előkészítést követően, úgynevezett multikulturális napok keretében teret ad a más országokból érkezett tanulóknak kulturális hagyományaik, szokásaik osztály- vagy iskolaszintű bemutatására, illetve felhasználja a tankönyvek és az oktatási segédanyagok adta „szöveg-lehetőségeket”, például a tanulókkal feldolgozza más népek meséit, írott történeteit is.

A befogadás/elfogadás kérdésköre a határon túli magyar gyermekek és a roma tanulók vonatkozásában is felmerül. A határon túli magyar ajkú tanulók beilleszkedési gondjainak

kezelése, valamint a nem magyar anyanyelvű migráns tanulók ilyen jellegű problémáinak megoldása – az elmondások alapján – szinte azonos technikákat alkalmazva történik. Például egy erdélyi gyermek aktív iskolai szerepvállalásának biztosítását a már vázolt séma szerint próbálják elérni: tanórai keretek között lehetőséget biztosítanak számára szülőföldje, családja bemutatására.

A roma gyermekek vonatkozásában megjelenik egy, a külföldi tanulók kapcsán nem említett elem: az intézmény egészét érintő, szakértők által előkészített és vezetett tanórai és tanórán kívüli kulturális-ismeretterjesztő foglalkozások szervezése. Az intézmények képviselőinek beszámolóiból jól és kevésbé jól működő ilyen irányú kezdeményezések rajzolódtak ki.

A beszélgetéseken képviselt intézmények által közvetített oktatási tartalom monokulturális jellegére utal az a mód is, ahogy a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseken részt vevő pedagógusok tematizálják a migráns tanulók oktatásának kihívásait. Az ezzel a témával kapcsolatos hozzászólásokat két markáns vélekedés dominálja.

1. Az első az, amely a külföldi gyermek oktatása vonatkozásában egyértelműen a nyelvoktatásra asszociál. E nézetegyüttesben a bevándorló gyermek mint „nyelvi nehézséggel küzdő” tanuló jelenik meg, így a tanár elsődleges szerepe az, hogy kommunikációs, nyelvi akadályainak a leküzdésében támogassa őt. Az elemzés során a „migráns tanulók nyelvi nehézségei” címkével kódolt tanári narratíváknak így nemcsak a bevándorló tanuló a főszereplője, hanem maga a tanár is, aki módszertanilag eszköztelennek, felkészületlennek tartja magát e plusz-feladat megoldására.
2. A témakört domináló másik egységes vélekedés mögött egy sztereotip állítás húzódik meg, amely szerint, ha a külföldi tanulók jártasságot szereznek a magyar nyelv használatában és megszűnik a nyelvi „*kívülállásuk*”, akkor „*tovább már nincs gond*” velük, s a hozzájuk kötődő tanári feladatok száma is csökken.

E tétel igazolásaként két tényezőt említenek leggyakrabban a válaszadók. Egyrészt kiemelik, hogy intézményük esetében éppen a migráns tanulók köréből kerülnek ki azok, akik az iskolát képviselni szokták országos tanulmányi versenyeken, másrészt bizonyító erejű tényként hivatkoznak arra, hogy a többségi szülők a magyarul jól beszélő migráns háttérű tanulókat

elfogadják, „hiszen nincs velük különösebb probléma”.

Annak ellenére, hogy a beszélgetéseken részt vevő pedagógusok szinte kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a migráns tanulókkal kapcsolatos legfontosabb tevékenységük az, hogy megtanítsák őket magyarul, a pedagógusok ennek mikéntjében egyértelműen bizonytalanok. Úgy gondolják, nem egyénileg kellene „küzdniük” e speciális nyelvtanításból adódó napi szintű nehézségek megoldásával, hanem szükség lenne az oktatási tárca vagy annak háttérintézményei által szervezett pedagógiai-módszertani képzésekre, tanári segédanyagokra, minőségi tankönyvekre. Egységes megítélésük szerint a magyar mint idegen nyelv tanításához nagyobb segítséget kellene kapniuk az iskoláknak. Nincsenek kidolgozott intézményi stratégiák, s ami talán még fontosabb, intézményi elvárások sem ebben a vonatkozásban. Az intézményvezetők rájuk bízott, de szinte megoldhatatlan feladatként értelmezik ezt, s mivel többnyire nem is biztosak abban, hogy valóban az ő iskolájuk, az ő tanáraik feladata-e a külföldi gyermek magyar nyelv tanulásának biztosítása, így nem is állít ezzel kapcsolatos elvárásokat a pedagógusok elé, s nem is ellenőrzi a pedagógusok munkájának eredményességét ezen a téren. Így ha egy adott tanuló akár egy egész iskolaévben nem szólal meg magyarul, azt nem pedagógiai-módszertani sikertelenségként kezelik, hanem a tanuló motivátlanságával, a támogató családi háttér hiányával magyarázzák.

Fókuszcsoportos beszélgetéseink során a pedagógusok nagy hangsúllyal említették, hogy az általuk végzett pedagógiai munka szempontjából milyen fontosnak tartják a szülőkkal való megfelelő kapcsolattartást. Ugyanakkor a pedagógusok saját tapasztalata az – és számos frusztrációjuk, amelyről beszámolnak, abból fakad –, hogy a szülők és az iskola együttműködése csak nagyon kevéssé tud kialakulni a mai iskolában, a bevándorlók és a roma/cigány tanulók esetében pedig – bár lényegesen eltérő okokból, de – kifejezetten nehezen jön létre, noha éppen náluk különösen fontos lenne a szülők és az iskola együttműködése. A szülői együttműködés hiánya azonban a pedagógusok megítélése szerint más-más tényezőkből fakad az egyik, mint a másik csoporthoz tartozó tanulók esetében, illetve más-más problémákban manifesztálódik a szülőkkal való formális, valamint a nem formális kapcsolattartási nehézségek esetében.

A bevándorló szülők esetében a pedagógusok a nyelvi akadályokat látják a formális kapcsolattartásban megnyilvánuló nehézségekben meghatározónak (akárcsak az e családokból származó gyerekek iskolai teljesítményeinek problémái esetében). Meglátásuk szerint ezzel

magyarázható, hogy egyes bevándorló szülők a gyermekük iskolai munkáját nem kellőképpen támogatják, illetve hogy nemigen keresik az iskolával való kapcsolattartás lehetőségeit.

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

Mindamellettt érdemes megjegyezni, hogy miközben a pedagógusok a saját nyelvismereti hiányukat is megemlítik mint a szülőkkel való kommunikációs szakadék egyik okozóját, ezt az állapotot adott dologként, statikus tényként kezelik. A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során egyszer sem tértek ki arra, hogy mit tehetnének ők maguk az idegennyelvtanulás terén.

A roma családok esetében viszont arról a tapasztalatról számolnak be a pedagógusok, hogy a szülők a kapcsolattartás formális keretei között egyszerűen elérhetetlenek, nem jelennek meg a szülői értekezleten, probléma esetén sem keresik fel a tanárokat a fogadóórán, és a legkülönbébb – többnyire ellenőrizhetetlen vagy a tanár számára ellentmondásosnak látszó – érvekkel térnek ki a családlátogatás lehetősége elől.

A fókuszbeszélgetések során szóba került az, hogy a magas roma tanulói jelenlét esetén megindul a többi tanuló elvitele az iskolából. A szülői elvándorlás megakadályozásának két fő intézményi stratégiáját említették a résztvevők: a kéttannyelvű oktatás bevezetése és a nemzetiségi oktatás befogadása, illetve az oktatási programok kínálatának bővítése.

2. A kérdőíves kutatás

a. A tanárok demográfiai és szocializációs jellemzőinek összefüggése a multikulturális nézeteikkel

OTKA-kutatásunk tervezésekor azt feltételeztük, hogy a tanári nézetekre, ezen belül a multikulturális pedagógia értelmezésére, valamint a diverzitáshoz való összetett viszony alakulására is, *minden* szocializációs szakasz sajátos hatást gyakorol, és nem csak a korai,

imprintingszerűen hatók. Ezért a kérdőív terjedelmes demográfiai és szocializációs részeinek összeállításakor a szocializáció valamennyi fontosabb állomását és helyszínét (család és a család társadalmi környezete, iskolai pálya, munkahelyek) figyelembe vettük. Nagy hangsúlyt fektettünk a résztvevők családi és tágabb környezetében érvényesülő szocializációs tényezők feltárására. A korai szocializáció szempontjainak beemelésével, egyben az egyes szakaszok elkülönítésével jelen kutatás *három nagyobb kutatási tradíció* elemeit ötvözi.

Az első nagyobb irányt azok a hatvanas-hetvenes évekbe nyúló előzmények jelentik, amelyek a tanári pálya és szerepszocializációban, illetve az eltérő szerepfelfogások és nézetek alakulásában meghatározó jelentőséget tulajdonítanak a – szociológiailag is különböző – gyerek- és ifjúkori élményeknek, tapasztalatoknak. A későbbi kutatások – nem utolsósorban a szocializációs folyamatok interaktív felfogásának térnyerésével – rácaféltak a gyerekkori (kapcsolat)minták determinisztikus szemléletére, és differenciálták a pályaszocializációról alkotott képet, a *korai hatások* szerepe azonban továbbra sem kérdőjeleződött meg. Ezért, továbbá az ilyen jellegű mai magyarországi kutatások hiánya miatt is, fontosnak tartottuk, hogy a vizsgálatunkban a szocializációs szempontok határozottan jelen legyenek, jóllehet kutatásunkban ezek nem a szülői és tanári mintákra, hanem elsősorban a megkérdezett tanárok gyerek- és ifjúkori környezetének *heterogenitására* vonatkoztak, vagyis arra, hogy a tanárok élményeinek mennyiben része a társadalmi-etnikai-vallási és nyelvi *diverzitás*.

A kutatás másik – bár nem közvetlen – iránya az utóbbi két évtized *narratív* (élettörténeti, önéletrajzi stb.) módszerrel folytatott tanárkutatásaihoz kapcsolódik. Ezek mindegyike azt tanúsítja, hogy a tanári nézetek-hiedelmek nagyon sokféle és egymástól eltérő személyes, családi, kulturális, stb. tapasztalatból erednek. A szocializációra irányuló kérdések összeállításánál tehát – mind szemléletileg, mind pedig szerkezetileg – érvényesíteni próbáltuk az élettörténetek egyedisége mellett annak szakaszoltságát, valamint a tágabb családi rendszerbe és környezetbe való beágyazottságát.

A *sokféleséghez* való viszony, tágabban az azt felölelő *multikulturális pedagógiai kutatások* képviselik a kutatás harmadik – egyben talán leghangsúlyosabb –, a magyarországi kutatásokban mindeddig egyáltalán nem reprezentált irányát. Mivel a multikulturalizmussal a kötetben külön tanulmány foglalkozik, itt csak néhány, jelen kutatás szempontjából leginkább releváns állítást foglalunk össze:

- a tanulói populáció egyre heterogénebb

- a tanári pálya továbbra is többnyire (fehér) középosztálybeli fiatalokból nyeri utánpótlását, akik nagyon kevés interkulturális tapasztalattal rendelkeznek
- a tanárjelöltek úgy kezdenek tanítani, hogy nincsenek sem megfelelő ismereteik, sem megfelelő készségeik és tapasztalataik ahhoz, hogy felkészítsék tanulóikat egy globális, interkulturális társadalomra
- a tanárok közül nagyon soknak sztereotipikusak a nézetei a sokféleségről, és korlátozott ismeretei vannak a multikulturalitásról
- a tanároknak saját szocio-kulturális háttérük által alakított prekonceptióik vannak olyan kérdésekkel kapcsolatban, mint a faj, a nem, a fogyatékoság, a nyelv és a szocio-ökonómiai státus
- ezek a tanulói sokféleségre vonatkozó prekonceptiók akadályt jelentenek a különböző diákok hatékony tanításában
- a tanárok hitei és nézetei közvetlen hatással vannak a tanulók teljesítményére. A nézetek nagy állandóságot mutatnak, nehezen változnak
- a tanárok és diákjaik minden szempontból más világban élnek, ez az iskolai és a tanulók családi kultúrájának diszkontinuitásához vezet
- az, hogy a tanárok kevésbé ismerik a tanulók kulturális háttérét és sokféleségét, befolyásolja a tanítást, miáltal hatást gyakorol a tanulásra és a tanulók iskolai teljesítményére
- ha (az iskola), a tanárok megértik, értékelik és mint az oktatás alapjait kezelik a fekete diákok kultúráját, a tanulók teljesítménye egyértelműen nő. De hasonló a helyzet más csoportokkal, így pl. a latinokkal, vagy az indiánokkal is.

Összességében a multikulturális pedagógia képviselői többnyire egyetértenek abban, hogy a tanárjelölteknek a tanárképzés előtt kialakult stabil, a képzés és a későbbi pálya során sem múló vagy csak nehezen változó tévhiteik és elfogult nézeteik vannak, és hogy mindezek nem függetlenek attól a szocio-kulturális környezettől, amelyben felnőttek, illetve amelyben élnek.

Ez utóbbi állítást a kutatás demográfiai és szocializációs kérdéskörére fordítva úgy értelmeztük, hogy jóllehet a demográfiai tényezők (nem, a kor és képzettség) összefüggésben állhatnak a tanárok *multikulturalizmussal kapcsolatos nézeteivel és diverzitáshoz való viszonyával*, különös figyelmet fordítunk a tágabb család *társadalmi mobilitására, földrajzi*

mozgására, illetve a *családi* – etnikai, nyelvi, vallási – *diverzitásra*. Azt gondoltuk ugyanis, hogy ez utóbbiak hatása kifejezettebb, összetettségénél fogva kutatási szempontból érdekesebb, egyben a hazai viszonyok között még feltáratlan.

Egyik hipotézisünk szerint a városi, magasabb státusú és kulturális tőkével rendelkező családokban nevelkedett pedagógusok nézetrendszerében jelenik meg majd inkább a multikulturalizmus. Azt sem vetettük el, hogy éppen fordítva, a státust/és vagy települést váltó, mozgékonyabb tanárok lesznek érzékenyebbek a tanulói sokféleségre, és körükben találunk majd magasabb multikulturális értékeket, viszont azt sem zártuk ki, hogy a jobbra monokulturális szemléletű iskolai realitásokhoz való alkalmazkodás fokozottabb kényszere miatt éppen ők lesznek azok, akik számára a multikulturalizmus kevesebb értelemmel bír.

Mivel nagy szerepet tulajdonítottunk a szocializáció során megtapasztalt-megélt diverzitásnak, ezért – talán kissé egyszerűsítve is a kérdést – azt vártuk, hogy azok a tanárok, akik többnemzetiségű/multiethnikus, azaz *heterogén* környezetben nőttek fel, családjuk és barátaik között is voltak-vannak kisebbségi csoportbeliek, más vallásúak, nem magyar anyanyelvűek stb., ugyancsak differenciáltabban és pozitívabban viszonyulnak majd a „mássághoz”.

A következőkben tehát a felsorolt tényezőket vesszük sorra és – ahol lehet, a változásokra is utalva – ismertetjük a kutatásban résztvevő 344 tanár szocializációjáról kialakult képet. Ezután, a már említett változók alapján multikulturális nézeteiket mutatjuk be és elemezzük.

A pedagógusok összetételének egyik sajátos vonása, hogy a közoktatás minden szintjén sokkal több a nő, mint a férfi, arányuk 2011-ben 83%, ezen belül az általános iskolában 87% volt (Sági & Varga, 2011, p. 201 és p.491), valamivel több, mint az 1996-97-es tanévben (Nagy, 1998, p.18). Kutatásunk idejére ez az arány lényegében nem változott, a 2011-12-es tanévben az EMMI által rendelkezésünkre bocsátott adatok alapján 82%, az általános iskolában 88%, a budapesti általános iskolai tanárok esetében 89%³.

Az általunk megkérdezett tanárok többsége gimnáziumból (79%) került az egyetemre vagy a főiskolára. Vizsgálatunkban a legnagyobb csoportot az első diplomájukat tekintve tanítók-óvónők csoportja volt (53%), kisebb csoportot alkotnak az eredetileg főiskolai diplomát szerzett általános iskolai tanárok (30%), a középiskolai tanári végzettségűek aránya 10%, a gyógypedagógusoké 5%, egyéb végzettséggel rendelkezők 2%. Meglehetősen kevesen tanultak (12%) külföldön is, és aki igen, leginkább vagy az egykori Szovjetunióban, illetve

³ EMMI Közoktatás-statisztikai adatgyűjtés, 2011/2012.

Oroszországban, továbbá angol és német nyelvterületen folytatott hosszabb-rövidebb tanulmányokat.

Eredeti diplomájához képest a pedagógusok majdnem egyharmada (30%) szerzett további képesítést, közülük legtöbben (a 102 főből 82-en) összesen két diplomával rendelkeznek. A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve a tanítók száma/aránya csökkent, a középiskolai tanároké, az általános iskolai tanároké és a gyógypedagógusoké valamelyest növekedett, az új diploma leggyakrabban a magasabb iskolai fokozatban való tanításra képesít: a továbbtanulók szakmai pályájának alakulása tehát követi az iskolaszervezetben bekövetkezett változásokat. Ugyanakkor Ph.D.-vel a 388 főből mindössze 1 tanár rendelkezik. A megkérdezett tanárok az új diploma szerzéséhez közel azonos arányban vettek részt továbbképzésen, legtöbbször olyanon, amelyen a *speciális nevelésű igényű* tanulókról, az *inklúzióról*, illetve az *integrációról* volt szó. A multikulturális pedagógiára vagy a roma tanulók (iskolai) helyzetére vonatkozó képzést mindössze 37 pedagógus választotta. Ez azért is elgondolkodtató, mert az iskolák tanulói összetétele korántsem homogén: 155 tanár iskolájában tanulnak külföldi-bevándorló diákok, 224 tanár válaszolta, hogy az általa tanított intézmény tanulói közt a feltételezése vagy ismeretei szerint vannak romák (ebből 69-ben 30, 47-ben 50% felett), 97-en számoltak be magyarországi nemzetiségű tanulók és 144-en a határon túli magyar gyerekek jelenlétéről. A multikulturális vagy az ahhoz hasonló tartalmú továbbképzéseken való részvétel hiányához további kérdőjelet sorakoztat fel az a körülmény, hogy a tanárok 24%-a azon a véleményen van, hogy „a roma tanulók vonatkozásában nem rendelkezik a hatékony tanári tevékenységhez szükséges tudnivalókkal”, és további 15% véleménye szerint „nem kap segítséget, támasz nélkülinek érzi magát a roma tanulókkal való foglalkozásban”. A képet tovább differenciálják a tanárok különböző etnikai/vallási csoportokkal, kapcsolatos szimpátiái: a kérdőívben szereplő 12 csoport közül a cigányokat tartják a legkevésbé, míg a határon túli magyarokat a leginkább rokonszenvesnek⁴.

⁴ A skála értékei: 1 – egyáltalán nem rokonszenves, 10 – nagyon rokonszenves

A tízfokozatú skálán a legalacsonyabbtól a legmagasabbig rendezve az átlagokat a következő eredményeket kaptuk:

Romák	5,27
Arabok	5,51
Románok	5,57
Ukránok	5,71
Szerbek	5,92
Afrikaiak	6,44
Kínaiak	6,52

A jelen vizsgálatban az *elsőgenerációsok* 50%-ot tettek ki, bár a megkérdezettek kb. fele az (az apák közül érettségizett 26%, szakmunkásképzőbe járt vagy annál kevesebb iskolát végzett 29%), és megnőtt azoknak a pedagógusoknak az aránya, akiknek az apja is egyetemi vagy főiskolai végzettségű (40%), 4% ismeretlen. A státusváltás-státusemelkedés a házastársak iskolai végzettségében is tetten érhető, 67 % -uk maga is diplomás, további 4%-uk pedig Ph.D. vel is rendelkezik.

Jóllehet csak az egyik csoport *homogén* (az apák végzettségéhez hasonlóan), a kutatásban résztvevők abból a szempontból is két nagyobb csoportot képeznek, hogy hol nőttek fel, hol jártak általános iskolába, illetve az iskolai pályájuk során milyen települési mozgás jellemzi őket. A megkérdezettek fele (51%) *budapesti*, másik fele nem. Utóbbiak többsége is *városi*, egyötöde (21%) nagyobb, megyei székhelyen vagy megyei szintű városban, közel fele (46%) kisebb városban végezte el a 8 osztályt, és csupán egynegyede (26%) járt falun általános iskolába.

Nagyobb mozgás, nevezetesen az, hogy két vagy három települést is megjárva került Budapestre, a tanárok egynegyedét (27%) jellemzi. Ezzel együtt, ahogyan azt a következő táblázat is szemlélteti, a budapestiek össznépszerűséghez viszonyított felülreprezentáltsága ellenére a *státusmegőrzők* és a *helyben maradók* mögött kitűnik egy nagy, mozgékony, de rétegzett csoport, a fővárosi tanárok durván háromnegyedét alkotó, *státust és/vagy települést is váltóké*.

1. *táblázat.* A kutatásban résztvevő tanárok megoszlása a mobilitás és/vagy migráció szerint

	fő	%
Társadalmi és földrajzi mozgás	112	36
Csak társadalmi mobilitás	73	23
Csak földrajzi mozgás	45	14
Egyik sem	85	27
Összesen	315 ⁵	100

Vietnámiak	6,60
Zsidók	6,77
Németek	7,21
Spanyolok	7,39
Határon túli magyarok	7,89

⁵ Az egyéb és az ismeretlen kategóriákat nem tüntettük fel a táblázatban.

A migráció és az apa iskolai végzettsége ugyanakkor, ha nem is erős, de szignifikáns összefüggést mutat ($r: 0,307^{**}$). Legtöbben a diplomás apák gyerekei közül tanultak és élnek Budapesten, és legtöbben – részben a településhierarchia és a helyi népesség iskolázottsága, valamint a település iskolai ellátottsága közötti kapcsolat következtében – a (kisebb) városokban és falun élő, szakmunkásnál alacsonyabb iskolai végzettségű családokból származók mozogtak. A települési lejtő nyomon követhető az apák iskola végzettségében, a budapestiek és a nagyobb városokban felnőtt tanárok többsége (75-73 %) diplomás vagy érettségizett apák gyereke. A kisebb városi és falusi tanárok esetében a szakmunkásképző, esetleg a középiskolai érettségi dominál. Őket nem az érettségizett apák, hanem az egyetemet-főiskolát végzett apák gyerekei követik; ez a mintázat megfelel a korábbi kutatások során *lokálisnak* és *nem lokálisnak* nevezett családi stratégiáknak.

A tanárok szocializációjának jellemző vonásait a családra, a gyerekkori településre és a baráti körre vonatkozó kérdések alapján rekonstruáltuk. Ahogyan erről korábban is volt szó, egyrészt a diverzitásra kérdeztünk rá, vagyis arra, hogy milyen más kisebbségi, vallási, nyelvi csoportból származók alkották-alkotják a megkérdezett közvetlen és tágabb környezetét, másrészt pedig arra, hogyan alakult a család státusa, mennyire homogén vagy heterogén a családi rendszer, ha a családtagok iskolázottságát is tekintetbe vesszük.

A családot nem kétgenerációs egységként definiáltuk, mert mai fogalmaink szerint a család olyan szövevényes kapcsolatokkal átszőtt *többgenerációs rendszer*, mely a mindenkori történelmi-társadalmi-gazdasági változásokhoz alkalmazkodva állandóan alakul, miközben a változásokat egy sajátos logikába rendezi, és hogy mint *család* fennmaradjon, számos viszonyulást, értéket-szokást-nyelvi formát, történetet stb. hagyományoz.

Mint minden rendszer, a család is növekszik, és az alkalmazkodás során egyre nagyobb társadalmi tér betöltésére, térnyerésre törekszik. Részben ez az expanzió adja a dinamikáját, részben pedig ez az, ami a biztonságot jelenti, egyfajta stabilitást (kisebb fokú sérülékenységet) és ellenálló képességet.

Az expanzió, a tágabb család által betöltött történelmi-társadalmi tér tágítása történhet „hagyományos” módon, nagyszámú utód biztosításával, de úgy is (és a kutatás céljai miatt számunkra most ez az igazán fontos), hogy a „vegyes” házasságok, a földrajzi mozgás, valamint a kulturális tőke felhalmozásának révén a családtagok által bejárt-bejárható helyek és pályák száma szaporodik, és a mindezek által *is* reprezentált szimbolikus tér nő. Részben ezek alapján

gondoltuk, hogy a nyitottabb, heterogén összetételű és/vagy nagyobb diverzitású családokban nevelkedett tanárok multikulturális élményei és nézetei jelentősen különböznek a homogén családokban szocializálódott pedagógusokétól.

Korábban láttuk, hogy társadalmi és települési háttérét tekintve a vizsgált tanári populációnak van két nagyobb, az adott szempontból egységesnek tekinthető csoportja, az elsőgenerációsok és a budapestiek. A *nem elsőgenerációs* tanárok csoportja két alcsoportra oszlik, ezeket másod- és a harmadik generációs értelmiségiek alkotják. A családi státusváltások irányát kijelölve (emelkedő, süllyedő-emelkedő, státusmegtartó) a másodgenerációsok szülei vagy a nagyszülők végeztek egyetemet-főiskolát, a harmadik generációsoknál pedig vagy az egyik családi ágon, vagy mind az apai mind az anyai ágon vannak diplomás szülők és/vagy nagyszülők.

A megkérdezettek ilyen szempontú csoportjait a következő táblázat szemlélteti:

2. táblázat. A megkérdezettek megoszlása a kiterjedt családi rendszer jellege szerint

	Egyetemet-főiskolát végzett	Fő	%	Összes	%
1.generációs				158	49
2. generációs	szülő	106	33	117	36
	nagyszülő	11	3		
3.generációs	szülők és nagyszülők	35	11	35	11
3.generációs mindkét ágon	szülők és/vagy nagyszülők mindkét ágon	15	5	15	5
Összesen				325 ⁶	

Nincs mód arra, hogy a kutatásban résztvevő tanárok értelmiségi szocializációját más pályákon lévőkkel vessük össze, annyi mindenestre megállapítható, hogy a két nagyobb csoport első vagy másodgenerációs diplomásokból áll.

⁶ Az ismeretlen kategória nélkül, és anélkül az 5 kisebbségi család nélkül, amelyben mind a 6 felmenő kisebbségi.

A vallási-etnikai összetételt tekintve a 338 családból mindössze 75 (22%) heterogén, pontosabban – ha az adataink helytállóak – nem teljesen homogén, mert a felmenők között ezekben is leggyakrabban egy, a többségtől eltérő csoportból származó családtag található (33 család= 41%). (Három más csoportból származó felmenő mindössze 10 családban van. A családi más nemzetiségűek – más vallásúak alacsony aránya számos kérdést vet fel, és csak további kutatások tisztázhatnák, hogy miről van szó. Feltehető, hogy az okok részben vagy egy nagyon erős asszimilációs törekvésre és/vagy egyfajta rejtőzködésre vezethetők vissza, de végeredményben az sem kizárt, hogy valóban ennyire nehéz áttörni a határokat és bekerülni egy más etnikai-vallási stb. csoportba tartozó családba.)

Bár a család iskolázottsága és vallási-etnikai diverzitása közt *nincs* szignifikánsnak nevezhető összefüggés, az elsőgenerációsok közt 20, a másodgenerációsok között 23, a harmadgenerációsok között pedig 28%-nak a tágabb családjában van a többségtől különböző vallású-nemzetiségű nagyszülő vagy szülő. A hat felmenőből (4 nagyszülő és 2 szülő) legtöbb más nemzetiségű-vallású hozzátartozóval a másodgenerációsok rendelkeznek (átlag: 2,3 fő), az elsőgenerációsoknál 1,7, a harmadgenerációs tanároknál pedig szintén 1,7 az átlag (szórás 0,99 és 0,88 és 0,47). Bár a különbségek kicsik, talán mégis megkockáztatható az a kijelentés, hogy – ha egyáltalán, akkor – a kutatásunkban résztvevők közül leginkább az egyébként sem túl nagyszámú többgenerációs értelmiségi családokban szocializálódott tanároknak volt inkább lehetőségük valamiféle diverzitás megélésére, megtapasztalására. De milyen diverzitásról is van szó? A felsorolások nagyobb részében nemzeti/etnikai csoportok jelennek meg, de a felmenők közt mindössze 1 roma van. A legtöbb felmenő „sváb” (48 fő), német (15 fő) és szlovák (13 „tót”), a vallási másság nagyobb csoportját pedig a zsidóság (20 fő) reprezentálja.

A többféleséghez általában kevés negatív élmény társul, az említések szerint a 75 családból mindössze 8-ban fordultak elő konfliktusok.

Sokszínűbb környezet képe rajzolódik ki a gyerekkori településekre vonatkozó adatokból. A megkérdezettek közül 204 fő (61 %) nőtt fel olyan helyen, ahol többféle csoport élt együtt. Ehelyütt legtöbben a romákat említik (37%/138fő, illetve 61%/204 fő). 144 főnek voltak más vallású és nemzetiségű barátai, hogy melyik döntően melyik csoportból kerültek ki, nem tudjuk.

139 tanár jelenlegi barátai más nemzetiségűek (19 roma, 22 német, 9 angol, 6 amerikai, 5 görög és 7 határon túli magyar /sic!/) és 213-é más vallásúak. Átlagban 2 tanárnak 3 sajátjától különböző csoporthoz tartozó barátja van, a sokféleség így nemcsak a családi, de a társas

viszonyok számában sem tekinthető meghatározónak. Mindenesetre a gyerekkori barátokon keresztül megismert világok a családban reprezentált diverzitáshoz képest – úgy tűnik – több nyomot hagytak, mert az egykori és a jelenlegi kisebbségi barátok közt van (ha nem is túl erős) szignifikáns kapcsolat ($r: 0,304^{**}$), mint ahogyan az egykori barátok és a jelenlegi más vallású barátok között is ($r: 0,247^{**}$ Szign.: ,001), akik közül (sorrendben) 66 zsidó, 61 református, 24 katolikus, 17 buddhista és 13 evangélikus.

A pedagógusok multikulturális felfogását vizsgálva az első, és egyben nyitott kérdés alapján azt találtuk, hogy a fogalom *ködös* (van, aki egy nemzetek feletti kultúrát ért rajta, van aki a nemzeti ünnepeket, a többségi kultúra ismertetése mellett „ esetleg” más kultúra bemutatását), idegen, szegényes és minden *konszenzust nélkülöz*.

A megkérdezett 344 tanár válaszaiból mindössze *egy* nagyobb közös állítás rajzolódik ki, aminek első fele - tudományosan nem alátámasztható - közhely: a különböző kultúrák ismerete egymás elfogadásához vezet, ennek útja pedig az integráció. 33-an nem válaszoltak, a többi tanár megfogalmazásából 537 értékelhető tartalomból a kultúraismeret 92, az elfogadás 63, az integráció pedig 75. A kultúrafogalom általában annak felületét, a szokásokat, az öltözködést és az étkezést fedi, legjobb esetben is egyfajta ünnepi multikulturalizmust („heroes and holidays approach”), a multikulturalizmus-felfogásoknak mára már elméletileg meghaladott szintjét. A megfogalmazások egy részében a tanulók ugyan aktívak, ők azok, akik megismerkednek más „népek- népcsoportok-kisebbségek” stb. kultúrájával, más részében azonban maguk is passzív befogadók, a kultúrák ismertetése a tanár feladata.

Az olyan tartalmak, amelyek ugyan számos vita tárgyát képezik, de a multikulturális pedagógia alapvető alkotóelemei, mint pl. a kölcsönösség, az interakció, a kultúrák egyenrangúsága és egymásra gyakorolt hatása, keveredése (a kulturális hibridizáció), a tantervi integráció, a többféle kultúrát reprezentáló tanulási környezet, a többféle kultúra adta lehetőségek kiaknázása, a többféle perspektíva éppúgy alig jelennek meg a válaszokban, mint a jog- és esélyegyenlőség, a xenofóbia- vagy a diszkrimináció ellenesség. Az előítélet-csökkentés is csak kevesek felfogásában a multikulturalizmus része, és még köztük is akadt olyan, aki a „felesleges” előítéletek leépítését említette.

Várakozásainkkal ellentétben a multikulturális kérdéssor értékei és az itemek alapján képzett mutató, illetve a változók többsége *nem* erősítette meg az előzetesen feltételezett összefüggéseket. Akár a megkérdezettek nemét, korát, képzettségét, első- vagy többedik

generációs voltát, gyerekkori és jelenlegi családja diverzitását, baráti körét, szakmai tapasztalatait, mozgását elemeztük, lényegében nem, vagy alig mutatkozott szignifikáns kapcsolat a változók, illetve a változók és a multikulturális értékek között. Az okot részben az adatfelvétel módjában kerestük, de az adatok más típusú elemzése során újra és újra azzal szembesültünk, hogy a nézetek háttérében nincsenek szociológiailag értelmezhető, jól elkülöníthető csoportok vagy csoportfolyamatok, vagy ha vannak is, azok nem az általában használt független változók, illetve a korábban megnevezett dimenziók mentén válnak el egymástól.

Így például a 13 ítemes skálaértékek alapján képzett *multikulturális mutató* legmagasabb és legalacsonyabb tartományában (4,5 átlag felett – 3, 5 alatt) egyenlő arányban vannak azok, akiknek a felmenői közt nincsenek diplomások (47 és 48%), akiknek a családja etnikai-vallási szempontból heterogén (31 és 32 %), és akik többnemzetiségű településen nőttek fel, a sajátjuktól eltérő nemzetiségű-vallású családok szomszédságában (56, ill. 56%), legtöbbször romákkal együtt. Ezen belül azonban a multikulturális állításokkal leginkább egyetértők közül több tanárnak *nem* volt roma barátja, míg azoknak, akik a leginkább elutasítónak tündtek, *igen*, vagyis a települési diverzitás, sőt ez esetben a kontakthipotézis sem bír elégséges magyarázó erővel. Ez utóbbinak ellentmond viszont, hogy a multikulturális mutatót a romák iránti rokonszenv 18,6 százalékban magyarázza (R^2 :186), valamint, hogy a jelenlegi barátokra kérdezve, az alacsony értéktartományban találtunk több olyan válaszolót, akinek nincsenek más vallású barátai, a magasabban pedig több olyan tanárt, aki „vegyes” házasságba vagy párkapcsolatban él.

Mínt hogy nem lehetett alátámasztani, hogy a gyerek- és az ifjúkori környezet általunk feltételezett összetevői és az azok alapján kidolgozott mutatók összefüggésben állnának a multikulturalitáshoz való viszonytal, stratégiát váltottunk, és más módon fogtunk hozzá az adatok elemzéséhez. A család vallási-etnikai diverzitásával, kulturális tőkéjével, valamint földrajzi mozgásával szemben újraértelmeztük a diverzitást, és a felmenők iskolázottsága közti távolságot, az erről való tudást-nemtudást, illetve a megkérdezett iskolai pályája során érintett települések különbségét állítottuk az elemzés középpontjába. Az etnikai-vallási sokféleséget szintén újragondolva, a korábban szétválasztott gyerekkori-ifjúkori családi-települési diverzitás különböző fajtáit egy, a gyermekkori és jelenkori társas kapcsolatokat is tartalmazó összetett mutatóba rendeztük, mely egyben a homogén környezettől a heterogén környezet felé mutató sorrendiséget is kifejezi. A sorrend egyben magában foglalja az adott kapcsolat erősségét is. A

kialakított változó hat értéket vesz fel, melyben az első azokat a tanárokat foglalja magába, akiknek környezetében semmilyen szinten sem jelentek meg eltérő nemzetiségi vagy eltérő vallási csoportba tartozó személyek. Az első csoportba 40 tanár tartozik, ezzel lefedve a minta 11,6%-át. A következő kategóriába tartoznak azok a tanárok, akiknek a gyermekkori településén éltek a családjától nemzetiségi-etnikai, vallási, nyelvi szempontból különböző családok, de velük baráti kapcsolatot nem alakított ki, és élete későbbi szakaszában sem létesített baráti kapcsolatot más nemzetiségileg, nyelvileg vagy vallásilag eltérő csoportba tartozó személyekkel. A második csoportba 24 személy került, ők a teljes minta 7%-át alkotják. A harmadik csoportban vannak azok a személyek, akik baráti kapcsolatot ápoltak gyermekkorukban a településükön élő más nemzetiségű vagy vallású családok valamelyik tagjával, de életük későbbi szakaszára a családjuknak nemzetiségi és vallási szempontból megegyező személyek választása volt a jellemző. 20 tanár (6%)

A már ismertett többgenerációs családelmélettel dolgoztunk, a kérdőív ezért a szülők mellett kitért mind az apai, mind az anyai nagyszülők és a testvérek iskolai végzettségére. Az adathiányok eltérő mértékben jelentkeztek, így készítettünk egy összetett mutatót, mely azt mutatja, hogy a megkérdezett hat felmenője közül hánynál nem tudja felidézni, milyen iskolát is járt ki az illető családtag. A tanárok 65%-a mind a szülők, mind a nagyszülők végzettségeit ismeri (224 fő), a megkérdezettek további 7,6%-a esetében csak egy személynél találtunk adathiányt, míg 8,4%-uk két személy iskolai végzettségénél mondta, hogy számára ismeretlen az adat. Összesen 16 személy volt, aki egyetlen felmenőjének sem ismerte iskolai pályafutását (4,7%). A multikulturális mutatót ezzel a mutatóval tesztelve szignifikáns összefüggést találtunk: a mutató szóródásából 3,3%-ot magyaráz a felmenők iskolai pályafutásának ismeretét mutató változó. Azok a tanárok, akik minden szülőt és nagyszülőt ismernek, átlagosan 52,71 pontot értek el, és minden egyes hiányzó adat átlagosan 0,679 pont veszteséggel járt. A modellből látható, hogy az alacsony multikulturális érték azokat jellemzi leginkább, akik kevésbé ismerik felmenőjük iskolai végzettségét. Fordítva, minél inkább ismeri valaki a tágabb családjában élőket, annál nyitottabb a sokféleségre.

Finomabb képet kapunk, ha az egyes családtagok hatását és a kutatásban résztvevők összesített multikulturális értékei közötti kapcsolatot vizsgáljuk.

A hat felmenő közül az anyai nagyszülők kivételével szignifikáns összefüggés van az iskolai végzettség és a megkérdezett multikulturális mutatójának értéke között. (Az iskolai

végzettségénél a megkérdezettek hat kategória közül választhattak minden szülőnél: 8 általánosnál kevesebb – befejezett 8 általános – szakmunkásképző – középiskola – főiskola, egyetem – egyéb.) Legnagyobb megmagyarázott hányadot az apai nagyanyánál tapasztaltunk, ahol ez az arány elérte a 7,8%-ot. Legmagasabb átlagértéket a 8 általánosnál alacsonyabb végzettségű apai nagyanyáknál találtunk (53,87), legalacsonyabbat pedig azoknál, akiknél az apai nagyanyának szakmunkásképzettsége volt (48,95).

Az apai nagyapák iskolai végzettségénél ugyanez a tendencia figyelhető meg, vagyis a multikulturalizmus mutató összértéke a legalacsonyabb iskolai végzettségű nagyapák unokái esetében a legmagasabb (54,82), a legalacsonyabb pedig a szakmunkás nagyapák unokáié, illetve azoké a tanároké, akik nem tudták, hogy a nagyapjuk milyen iskolát végzett (50,55, ill. 49,99). A nagyapa iskolai végzettségét mutató változó a multikulturalizmus mutató szóródásának 5,3%-át magyarázta.

A szülők esetében megmagyarázott hányad 5,3 és 5,4% volt az apák javára. Míg az apa iskolai végzettségénél jól látható az irány, addig az anyai iskolai végzettségénél karakteresen csupán az látszik, hogy azok érték el a legalacsonyabb átlagos értéket, akik nem tudták megadni édesanyjuk befejezett iskolai végzettségét (47,00), a válaszadók 5%-a tartozik ebbe a csoportba.

Az apa iskolai végzettsége fordított viszonyban áll a tanárok által képviselt multikulturalizmus értékkel. Míg a maximum 8 általánossal rendelkező apával rendelkező tanároknál az átlag 53,00, a szakmunkás apák gyermekeinél 52,00, a diplomával rendelkező apáknál 51,80. Összességében tehát: minél alacsonyabb a felmenők iskolai végzettsége, a válaszadóra annál inkább jellemző a multikulturális elvekkel való egyetértés. A felmenők iskolai végzettségét egy közös modellben tesztelve, az eredmény a következő: a közösen magyarázott hányad 15,4%.

Fentiekből arra következtettünk, hogy a multikulturalizmushoz való viszony szempontjából a szülők és nagyszülők iskolai végzettségének hatása nem vagy csupán korlátozottan értelmezhető a *kulturális tőke reprodukciós* elméletében belül, inkább a *kulturális mobilitás modellje* és ehhez kapcsolódóan a családon belüli iskolai végzettségek *heterogenitása* szolgálhat magyarázatul. Mivel minden megkérdezett diplomás, a szülők és nagyszülők iskolai végzettségét egyfajta távolsággént értelmeztük. És valóban, minél nagyobb a távolság a családon belül az iskolai végzettség dimenziójában, a megkérdezett annál inkább azonosul a multikulturalizmussal. A heterogenitás a családtagok iskolai végzettségének nem ismeretében is

megjelenik. Az ismeret hiánya adódhat abból, hogy az adott családtag már nem, vagy egyáltalán nem része a megkérdezett életének, de abból is, hogy a megkérdezett és a hiányos adattal rendelkező családtag között a kommunikáció esetleges. Akár egyik, akár másik helyzet áll fenn, valószínűsíthető, hogy a megkérdezett homogén közegben nevelkedett. Mindez közvetve azt a feltevésünket erősíti, hogy a *heterogenitás* és a *társadalmi mobilitás* pozitívan befolyásolja a multikulturális nézeteket.

Ezt erősítették meg az iskolai pálya egyes állomásainak helyszínére vonatkozó adatok is. A településeket a következőképpen kódoltuk: Budapest – megyeszékhely – egyéb város – község (falu). Az elemzés során arra jutottunk, hogy a multikulturalizmus értéket nézve a *középiszkola székhelye* bír – igaz: nem túl nagy – magyarázóerővel ($R^2 : 1,8$). Azok a tanárok értenek inkább egyet a multikulturalizmus alapelveivel, akik *kisebb* városokban érettségiztek, és azok átlaga a legalacsonyabb, akik Budapesten végezték a középiskolát (az előbbieik átlagos értéke 53,29, utóbbiaké 51,39). Ez – ha halványan is – szintén a környezet heterogenitásának hatását mutatja. Mivel a kutatás budapesti tanárok között zajlott, azok a tanárok, akik a középiskolát kisebb városban végezték, eddigi életük során minimum két típusú településen éltek. A különböző településtípusok közül a Budapesten és a nagyobb városokban-megyeszékhelyeken élők életmódja-gondolkodása valószínűleg közelebb áll egymáshoz, mint a kisebb városok lakóié és a budapestieké. Talán nem tévedünk sokat, ha úgy gondoljuk, ez utóbbi különbség, illetve a különbség megtapasztalása lehet az, ami a nézeteket, és azokon belül a multikulturális gondolkodást alakítja.

A több apró részletből konstruált, már-már egy irányba mutató tendenciákból kirakott kép azonban mégsem ilyen egyértelmű. Az eredmények alapján körvonalazódik egy másik (kisebb) csoport is, a *harmadgenerációs* értelmiségieké. Köztük vannak legtöbben azok, akik a multikulturalizmus átlagmutatójának a legmagasabb értéktartományában (4,50 felett) helyezkednek el. Többségük egyben budapesti is, valamint sokuknak vannak különböző vallású vagy eltérő nemzetiségű felmenői. Családjaikat tehát egyfelől a *magas kulturális tőke* és a települési *homogenitás*, másfelől a *vallási-etnikai diverzitás* jellemzi.

A tanárok *iskolai pályáján* belül a multikulturalitás szemszögéből a *diplomák száma* bizonyult meghatározónak.

A kérdőívben három felsőfokú intézményt – tehát három diplomát – lehetett megnevezni. A megkérdezettek 70 százaléka egy, 24 százaléka két diplomát szerzett. A multikulturális mutató

és a diplomák számának változója szignifikáns kapcsolatot mutat, melynek iránya pozitív. Átlagos értéke az egy diplomával rendelkezőknél 50,16, ami minden egyes újabb diplomával iskolával 1,356 ponttal emelkedik. (A változó által megmagyarázott hányad 1,5%).

A multikulturális kérdéssor 13 állítása közül 5 emelkedik ki. Legerősebb összefüggés és egyben a legmagasabb megmagyarázott hányad a következő állításnál figyelhető meg: „A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb”. Ennél a diplomák száma és a továbbképzéseken való részvétel együttesen 4,2 százalékot magyaráz az item szóródásából. Ahogy a mutatónál is, a továbbképzésekkel bővített modellben is pozitív az irány, vagyis inkább azok a tanárok vélik úgy, hogy az iskola a legalkalmasabb a multikulturalizmus elfogadására, akik részt vettek valamilyen képzésen, illetve akik több diplomával is rendelkeznek. Pozitív irányú erős összefüggés mutatható ki a következő négy item esetében is:

- „Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.” (R^2 : 3,2%),
- „Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.” (R^2 : 2,6%),
- „Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.” (R^2 : 2,1%),
- „Fontos, hogy minden tanulócsoport kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.” (R^2 : 2,1%).

A multikulturalizmus mutató és *társas kapcsolatok* sokféleségét tartalmazó összetett változó között nincs szignifikáns összefüggés, a multikulturális itemek egy kisebb csoportjánál viszont, van. A társas kapcsolatokban megjelenő nyelvi, nemzetiségi esetleg vallási különbségek a multikulturalizmus azon dimenzióit érintik, melyek a nyelvi különbözőséggel vannak kapcsolatban. A következő három állításról van szó:

- „Az idegennyelv tanulása tágítja a világszemléletet.” (R^2 : 2,7%, Szign.: 0,003),
- „Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.” (R^2 : 1,4%, Szign.: 0,027),
- „Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.” (R^2 : 1,4%, Szign.: 0,030).

A kapcsolat iránya mindhárom állítás esetében azonos, és ahogy az várható volt, azok a tanárok tartják fontosnak, hogy a nem magyar anyanyelvű diákok is megőrizték anyanyelvüket, akiknek vannak más nemzetiségű barátaik, vagy gyerekeik.

Összességében a fent említett összes változót egy modellben értékelve a szignifikáns összefüggés a multikulturalizmus mutató szóródásának 22%-át magyarázza. A modellben a konstans érték 50,29. Ezt az értéket negatív irányba mozdítja el, ha valaki Budapesten végezte az általános iskolát (-8,7) vagy megyeszékhelyről került Budapestre (-8,1) illetve ha az apja iskolai végzettségénél az egyéb kategóriát jelölte meg (-9,16) vagy apai nagyanyja szakmunkás végzettségű volt (-4,57), illetve nem is ismeri az apai nagyapa iskolai végzettségét (-2,93). A konstans pontszám emelkedése azoknál a tanároknál figyelhető meg, akiknek az apja 8 általános iskolát végzett (+2,17), akik középiskolás éveiket kisebb városokban töltötték (+11,9), illetve akiknek jelenleg vannak vallásilag eltérő csoportba tartozó barátai (+1,97), és akik élettársuktól, házastársuktól eltérő családi háttérrel rendelkeznek (+6,5).

A multikulturális attitűdök mellett külön figyelmet szenteltünk az *iskolai integrációs stratégiáknak* (asszimiláció – integráció – szegregáció stb.). A multikulturális és az akkulturációs nézetek között negatív, de szignifikáns kapcsolatot találtunk ($r: -,296^{**}$), vagyis a multikulturalizmust leginkább támogatók nem feltétlen integráció pártiak. Ez az eredmény kissé zavarba ejtő, és ezen a ponton értelmezhetetlen is, mert, mint korábban említettük, a nyitott kérdésekre adott válaszok alapján úgy tűnt, hogy a két fogalom erősen egymáshoz kapcsolódott.

A különböző iskolai stratégiákhoz fűződő viszony alakulásában, ha nem is jelentős mértékben, de a legmagasabb iskolai végzettségnek ($R^2: ,027$, Szign.: ,003) fordított arányban a romák iránti szimpátiának ($r: -,172$, $R^2: ,030$, Szign.: ,003) van szerepe. Az iskolai stratégiákat elemezve a legmagasabb iskolai végzettség szerint képzett egyes csoportok felülreprezentációja alapján a tanítók emelkednek ki, akik 4 %-os arányukhoz képest a szegregációt támogatók csoportjában 59, az asszimilációs stratégiát választók között pedig 54%-kal szerepelnek. Az asszimiláció igenlésében a középiskolai tanárok követik őket, ez a pedagógus csoport viszont polarizált, mert az általános iskolai tanárok mellett közülük utasítják el legtöbben a szegregációt is. Az alul-felülreprezentációs mutató alapján a különböző iskolai stratégiákkal kapcsolatos véleményeket reprezentáló csoportok sorrendje a következőképpen alakult:

4. táblázat. A különböző iskolai stratégiákkal kapcsolatos véleményeket reprezentáló csoportok

Az asszimilációt támogatja	Az asszimilációt legkevésbé támogatja	Az integrációt támogatja	A szegregációt támogatja	A szegregációt legkevésbé támogatja	Hárít
Tanítók (1,2)	Gyógytárgyok (0,5)	Ált. iskola tanárok (1,1)	Tanítók (1,4)	Általános iskolai tanárok (0,7)	Gyógytárgyok (1,6)
Középiskolai tanárok (1,1)		Gyógytárgyok (1,1)		Középiskolai tanárok (0,6)	
				Gyógytárgyok (0,6)	

Az adatok önmagukért beszélnek, mégis fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy az iskolarendszerben elfoglalt helyük szempontjából fokozottan problematikusnak látjuk, hogy a legkisebb gyerekekkel tartós kapcsolatba kerülő tanítók között vannak legtöbben azok, akik az asszimiláció és a szegregációt támogatva a multikulturális pedagógiától, és feltehetően annak gyakorlatától is a legmesszebb állnak.

Miközben a kutatás eredményei megerősítették azokat a nemzetközi kutatásokat, melyek a gyermekkori szocializációt a későbbi nézetek alakulásának szempontjából alapvetőnek tételezik, számos feltevésünket kérdésessé tették. A kutatást megelőzően a gyerek- és ifjúkori szocializációt egy összetett, az egymást átszövő tágabb családi-települési-iskolai hatások rendszerében gondoltuk el. Ez az elképzelésünk alapvetően nem ingott meg, bár a rendszerhez hozzárendelt változók közül mindössze a családtagok iskolai végzettségét, a megkérdezett tanárok erről való tudását és a középiskolai település, illetve a mai budapesti lakóhely közti különbség szerepét tudtuk azonosítani és statisztikailag is releváns módon igazolni. Újra kellett fogalmazni a diverzitással kapcsolatos feltevésünket is, Azt gondoljuk, hogy az okok részben az adatfelvétel módjára vezethetők vissza, részben pedig arra, hogy a minta – jóllehet reprezentatív – csak 344 főből állt, valóban differenciált elemzésekre tehát nem volt lehetőség.

Az elemzések során a felmerülő problémák ellenére végül is az alapsokaságból két, a multikulturális alapelvekkel leginkább egyetértő csoport emelkedett ki: az egyik csoportot a

legalacsonyabb iskolai végzettségű családokból kikerült tanárok alkotják, a másik viszont harmadik generációs budapesti értelmiségi családok leszármazottaiból áll. (A minta nagysága pl. itt is nehézséget okozott. Az alminták nem voltak elég népesek ahhoz, hogy további csoportokra bontsuk őket.) Az eredmény nem cáfolta hipotézisünket, nevezetesen hogy vagy a városi, magasabb státusú és kulturális tőkével rendelkező családokban nevelkedett pedagógusok nézetrendszerében jelenik meg majd inkább a multikulturalizmus, vagy a státust/és települést váltó, mozgékonyabb tanárok lesznek érzékenyebbek a tanulói sokféleségre, csak a *vagy-vagy*-ot el kellett vetnünk, majd *és-és-re* kellett változtatnunk.

A kutatás végére sok megválaszolatlan kérdés maradt, és sok új kérdés keletkezett. Többek között például az, hogy tulajdonképpen milyen is a két pólus közt elhelyezkedő, de láthatatlan, mert minduntalan széteső köztes „csoport”, illetve hogy a már említett okokon kívül, vajon miből ered, hogy lényegében nem, vagy csak alig lehetett csoportképző mintázatokat rekonstruálni. Ez azért is különösen érdekes, mert a megkérdezett tanárok eredetét illetően még két nagyobb, egymást átszelő csoport is kirajzolódott, az elsőgenerációs és a Budapesten nevelkedett tanároké-tanítóké.

Új eredménynek tekinthető, egyben további kutatásra érdemes téma, miszerint a gyerekkori szocializációhoz képest a multikulturális nézetekre erőteljesebb hatással vannak a jelenlegi barátok, valamint a házastárs/élettárs, mint a korábbi élmények és tapasztalatok⁷.

A multikulturális nézetek irodalmához visszakanyarodva, magunk is azt találtuk, hogy a pedagógusok multikulturalizmus fogalma túlegyszerűsítő, sematikus, és sztereotípiákra épül, a multikulturalitáshoz való viszony pedig ellentmondásos. Ugyanakkor, azzal a szakirodalomban gyakori állítással ellentétben, mely szerint a tanárképzés előtt kialakult nézetek makacsul ellenállnak a változásnak, a kutatás eredményei azt bizonyítják, hogy mind a barátok, mind a pályaszocializáció különböző szakaszai (az egyetemi-főiskola évek, majd a tanári továbbképzések, illetve a további felsősokú tanulmányok) számottevő befolyással vannak a pedagógusok multikulturális felfogásának alakulására. Ily módon alátámasztottnak látszik az a feltevésünk és kutatási stratégiánk, miszerint a tanári nézetekre, azon belül pedig a multikulturális pedagógia értelmezésére *minden* szocializációs szakasz sajátos hatást gyakorol. Úgy gondoljuk,

⁷ Lehet, hogy a „második modernitásra” (Beck, 2003) jellemző, alapvetően megváltozott szocializációs-, illetve a mintázatok hiányával együtt, egy újfajta individualizációs folyamat áll a háttérben?

ezek, valamint a már megfogalmazott kérdések további kutatása mind a családkutatások mind a tanár- és tanítóképzés szempontjából új és fontos hozadékokkal járna.

b. Tanárok multikulturális attitűdje a tanári kérdőív alapján

OTKA-kutatásunk kérdőíves részében saját tapasztalatainkra, budapesti iskolákban tanító tanárokkal végzett fókuszcsoportos vizsgálatunk eredményeire, valamint a szakirodalomban rendelkezésre álló releváns mérőeszközökből válogatva állítottunk össze kérdéssort a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeire vonatkozóan. Llurda és Lasagabaster (2010) Tanárok interkulturális nézetei c. kérdőívéből, illetve McInerney (2003) Az oktatásban való részvétel c. kérdőívéből merítettünk. Az eredmény egy 13 itemes, jól működő (Cronbach-alpha: 0,84) skála volt. Olyan tételek mentén kérdeztük itt a vizsgálatban résztvevő tanárokat, mint például: „Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.”

A magas Cronbach-alpha miatt egy összesített multikulturális nézetek mutatót készítettünk. Ötfokú skálára vetítve ennek átlaga 4,00, szórása 0,48. Mivel Magyarországon nem áll rendelkezésre kifejezetten a tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjeinek mérését célzó mérőeszköz, ebben a vizsgálatban az általunk összeállított kérdőívben „letapogatott” multikulturális nézeteket más, a szakirodalom alapján általunk relevánsnak feltételezett konstruktumokkal való összefüggésben elemezzük.

1. táblázat A tanárok multikulturális nevelés iránti attitűdjei

	N	Min	Max.	Átlag	Szórás
A multikulturalizmus elfogadásának elősegítésére az iskola a legalkalmasabb.	344	1,0	5,0	3,625	,8915
Valamennyi tanár felelős a fiatalok multikulturális kompetenciájának fejlődéséért, függetlenül az általa tanított tantárgytól.	344	1,0	5,0	4,215	,9228
Fontos, hogy minden óvoda és iskola multikulturális szemléletű legyen.	344	1,0	5,0	4,049	,9661

Az anyanyelv megőrzése a nem magyar anyanyelvű diákok számára is fontos.	344	2,0	5,0	4,578	,6698
Lehetőséget kell biztosítani a különféle etnikai csoportok nyelvének tanulására.	344	1,0	5,0	4,078	,9272
Fontos, hogy minden tanulócsoport kultúrája megjelenjen az iskolai tantervben, tananyagban.	344	1,0	5,0	3,395	,9967
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának megjelenhessenek az öltözködési és étkezési szokásai.	344	1,0	5,0	3,203	1,0298
Fontos, hogy az iskolában minden tanulói csoport kultúrájának ünnepei megjelenhessenek.	344	1,0	5,0	3,227	1,1175
A családban használt nyelv ápolása, megőrzése minden tanuló számára fontos feladat.	344	1,0	5,0	4,564	,6800
Az idegen nyelv tanulása tágítja a világszemléletet.	344	2,0	5,0	4,792	,4781
A nyelvi, kulturális eltérések esetén az iskolának, a tanároknak kell megoldást találniuk arra, hogy a gyerek sikeresen be tudjon kapcsolódni az iskolai munkába.	344	1,0	5,0	3,442	,8132
Fontos, hogy az iskola hozzá tudjon segíteni minden kisebbségi tanulót ahhoz, hogy társkapcsolatai alakuljanak ki a többségi csoporthoz tartozó tanulókkal.	344	1,0	5,0	4,387	,6948
Fontos, hogy egy tanár kezelni tudja a tanulók kulturális különbségeiből fakadó konfliktusokat.	344	2,0	5,0	4,547	,6326
Multikulturális mutató	344	2,50	4,93	4,0038	,47766

A mintánkban szereplő budapesti tanároktól (a kérdőívben ez megelőzi a multikulturális nevelés iránti attitűdöket célzó kérdéseket) azt kértük, saját fogalmazásukban mondják el, mit értenek a multikulturális nevelés alatt. Ezzel igyekeztünk háttér-információt szerezni a multikulturális neveléssel kapcsolatos kérdőíves adataink értelmezéséhez.

Az összmintából összesen 292-en adtak számot arról, mit jelent számukra a multikulturális nevelés. Kutatásunkban ekvivalens módon mind az európai szakirodalomban használt interkulturális, mind az amerikai-angolszász szakirodalom bevett terminusát, a multikulturális nevelést értjük ez alatt.

A szabadon megfogalmazott válaszokat az Atlas.ti 6.0.program segítségével kódoltuk, majd átfogóbb kódcsaládok alá vontuk, végül ennek alapján végeztük a tartomelemzésüket. A válaszok rendkívül szerteágazóak. Azonkívül, hogy a szakirodalomban felsorolt szinte valamennyi, interkulturális/multikulturálisneveléssel kapcsolatos fogalom, irány, szint, különböző gyakorisággal ugyan, de legalább pár említés erejéig szerepel a tanárok válaszai között, három gyakran említett tartalomkör emelkedik ki a válaszokból:

- 1) Deskriptív módon, de egyértelműen megjelenik a kulturális *sokszínűség, különbözőségek* (22 említés) – mintegy reagálva a multikulturális hívó szóra – és ehhez kapcsolódóan *a különbözők együttnevelése* (55 említés). Mind az európai interkulturális nevelés, mind a többnyire amerikai, angolszász multikulturális nevelés történetében volt olyan jellegzetes korszak, melyben a különbségeket emelték ki. A különbségekre való fókuszálás azonban többek között esszencializáláshoz, kulturalizáláshoz, illetve a csoporthatárok rögzítéséhez vezethet.
- 2) Meglehetősen nagy konszenzussal (91 említéssel) emelik ki a válaszolók a *különböző kultúrák megismerését, velük kapcsolatos ismeretek szerzését*. Ez természetesen a jelenlegi iskolarendszer elsősorban ismeretátadási szemléletétől sem független.
- 3) Változatos megfogalmazásban, de szintén gyakran említik az *elfogadást* (másság (13), egymás (24), és más kultúrák (26) elfogadását. Az interkulturális érzékenység fejlődéséről szóló modellben ez az *etnocentrikus* szintet – az a hit, hogy általános érvényű a saját világnézet, azaz csak egy “valóság” létezik – követő *etnorelatív* szint – a kultúrák közötti, a világ észlelését érintő alapvető különbségek felismerésének és kezelésének a tanulási folyamata – első állomása. Sonia Nieto rendszerezésében is ettől az elfogadásszinttől kezdődik a multikulturalitás, a sokféleség támogatása. Fókuszcsoportos kutatásunkban is a diákok másságának elfogadásában jelölték meg a tanárok a multikulturális nevelés lényegét.

Elemzésünk során közelebbről is megnéztük, hogy a multikulturális nevelés kulcsszó által előhívott másság, különbözőségek, a sokszínűség milyen tartalomnyalábokat, dimenziókat takarnak. A leggyakrabban a nemzetiséget említik (49 említés), ezt követi a vallás (28 említés),

majd a szokások (22 említés). Tízen felüli az értékek, a hagyományok, nyelv, ország-nemzet, osztály-társadalmi réteg említése. Ezek többnyire szociodemográfiai háttérre vonatkoznak, ez alól csak az értékek, hagyományok, szokások a kivétel. Elvértve (2-4 említés) kerül szóba az öltözék, étkezés témája, valamint az SNI-s csoport is. Alig 1-2 említés erejéig, de lajstromba vették a határon kívüli magyarokat, a nemeket is. A nemzetiség gyakori említése valószínűleg a magyarországi nemzeti kisebbségek oktatási rendszerével lehet összefüggésben. Annak ellenére, hogy a nemzetiséget sokszor említették a tanárok, a roma/cigány tanulókat, csoportokat szinte egyáltalán nem sorolták fel külön (egyetlen egyszer szerepel a roma szó, akkor is a szlovák mellett, a nemzetiségek illusztrálásaként). A társadalmi nem egyetlen egy alkalommal kerül szóba.

A másság, a különbségek kiemelése mellett sem elhanyagolható az azonos alapértékek kiemelése (9 említéssel), amely inkább a „culture-blindness”-ben, „kultúra-vakság”-ban és egyfajta kulturális konvergenciára való nevelésben véli megtalálni a multikulturális oktatás lényegét:

“Nemzetek fölött átnyúló kultúra, amelyre minden gyereknek szüksége van”.

Látszatra ez nyitott, egyenlőségpárti szemlélet (hiszen nem diszkriminál). Az interkulturális érzékenység felől közelítve azonban ez etnocentrikus nézetre, a kulturális relativitás tagadására, a különböző csoportok tagjai saját identitásának elvitatására is utalhat.

A saját és a más kulturális csoportok közötti viszonyokra utaló válaszok között sajátos mintázat tapasztalható: társadalmi és pszichológiai távolság mentén elhelyezve, a viszonyulás a pusztán egymás melletti léttől, a másik kultúrába való betekintésen – „szafari” jelleggel – át a szakirodalom által az interkulturális szenzitivitás és kompetencia egyik lényegi elemének kikiáltott perspektívaváltásig terjed, valamint a másik kultúra szemszögéből való kitekintésig, végül pedig a másik kultúra elemeinek saját kultúrába való beépítésig. Ez utóbbi a csoportközi viszonyok szakirodalmában a kiterjesztett én mechanizmusaként azonosított jelenségre rímel rá, amely hatékony eszköze a csoportközi viszonyok javításának.

Az akkulturációs stratégiákra vonatkozó válaszokból kitűnik az európai interkulturális pedagógia elméleteiben oly központi szerepet játszó identitáskonstrukciónak a fontossága. Kilencen kifejezetten az integrációt, a származási kultúra és identitás ápolását, ugyanakkor a

többségi társadalomba való aktív csatlakozást támogatják. Tizenkét válaszban találkozunk az eredeti kultúra, identitás, nyelv megtartásának szorgalmazásával. Ezek a válaszok önmagukban a szeparáció stratégia támogatását tükrözik. Hét esetben említették a globalizált világot, a világpolgár nevelését. Ez a globális tudatosság a multikulturális nevelés egyik fontos szempontja lett. Az előbb felsorolt, inkább valami mellett érvelő, támogató álláspontokhoz képest sajátos képet ad az a három válasz, amely feltételhez kötve enged csak meg akármilyen másságot vagy ezzel való foglalkozást. Ilyen például a következő válasz:

„Kiemelten és elsődlegesen az adott ország, nemzet kultúrájának részletes, szerteágazó megismertetése, átadása mellett egyéb kultúrák érintőleges jelzésértékű bemutatása.”

A mássághoz, a különbözőséghez való viszonyulásra vonatkozó válaszok jellegzetes mintázatot adnak. Más kultúrák iránti *nyitottságot* kulcstényezőnek tartó válaszok (9 említés) mellett a *toleranciát*, a toleráns gondolkodásra való tanítást 14 válaszban említik, a már említett *elfogadást* viszont összesen 63 válaszban. Más kultúrák iránti *tiszteletet* öten említenek. Sonia Nieto rendszerezésében a tolerancia, elfogadás, tisztelet a multikulturális pedagógia három első szintje, amit a negyedik szint, a megerősítés, szolidaritás és kritika követne.

A multikulturális nevelés elemei és folyamatai kódcsalád alá soroltak változatossága azt mutatja, hogy a már említett együttneveléstől, a sokféle diák együttes jelenlététől kezdve a differenciált oktatáson, majd az együttműködésre való nevelésen és az eltérő háttérrel való tudatos munkán át a más kulturális csoportokra vonatkozó tudáselemek oktatásba való beépítéséig terjed a skála. Ez utóbbi elem az amerikai multikulturális oktatás történetében, különösen a múlt század 70-es, 80-as éveiben fontos szerepet játszó tantervi átformálásokra, az együttműködésre való nevelési törekvés megjelenése viszont a 90-es évektől kezdődő, a különbségekből fakadó lehetőségekre és azok hasznosítására koncentráló irányzatra rímel.

Magában a sokféleségben, sokszínűségben rejlő értékeket említik a megkérdezett tanárok (15 említés). Ez a budapesti tanárok részvételével folytatott fókuszcsoportos beszélgetésekben is gyakori motívum. Ezenkívül a más kultúrákkal való találkozás önreflexióra, saját kultúra, saját kulturális keret megismerésére, tudatosítására gyakorolt hatását emelik ki (5 említés). Ez sarokpontja az interkulturális kompetenciának.

Az európai interkulturális pedagógia napjainkba is nyúló harmadik fázisában felvetett szociális igazságosság, valamint a 90-es évektől kezdve az amerikai multikulturális nevelés és a kritikai multikulturalizmus keretében megfogalmazott, illetve számon kért méltányosság és társadalmi igazságosság szempontjai az általunk megkérdezett tanárok válaszaiban is megfogalmazódtak. Nem túl nagy gyakorisággal, de megjelent a társadalmi igazságosság: az előítélet-csökkentést négyen, az egyenjogúságot, egyenlő bánásmódot pedig hatan említették.

Az interkulturális/multikulturális nevelés egyik legfontosabb kérdése, hogy mégis, kinek a neveléséről van szó. Az új, mostanában formálódó és erősödő interkulturális/multikulturális nevelés igényt formál a többségi pedagógia státuszára, nem azonos a kisebbségi pedagógiával, nem elégszik meg a többségi társadalomban élő kisebbségek oktatási kérdéseivel. Mintánkban több olyan válasz (összesen 14) fordul elő, amely a kisebbségek segítésére irányuló, a kisebbségi csoportok nevelésével foglalkozó törekvésként írja le a multikulturális nevelést, mint ahány utal a többség nevelésére, felelősségvállalására.

A kultúrközi interakciókat meghatározó tényezők közül előkelő helyen szerepelnek a bizonytalansággal, szorongással járó érzelmek. A multikulturális attitűdök ezen affektív elemét (az attitűd viselkedéses és kognitív elemei mellett) emiatt érdemes vizsgálat tárgyává tenni. Kutatásunkban Spencer-Rogers és McGovern Interkulturális kommunikáció affektus kérdőívéből adaptáltunk itemeket az iskolai környezetre. A megkérdezett tanárok ötfokú skálán jelezték, hogy mennyire értenek egyet az olyan tételekkel, mint „Kellemetlen érzés fog el, ha olyan diákokat hallok beszélni, akiknek erős az akcentusa.” Az összesen 4 itemből álló rövidített skála Cronbach-alfája elfogadható (0,69). Az ebből készített összesített változó átlaga 1,66, szórása 0,61. Ezen a skálán, ha minél kisebb pontszámot kap valaki, annál kevésbé szorong, illetve érzi zavarban magát más nyelvi, kulturális diákokkal való kommunikációban az észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatt. Feltételezésünk szerint a multikulturálitás iránt nyitott emberek kevésbé élnek át negatív érzelmeket kultúrközi interakciók során.

A kulturálisan vagy etnikailag, földrajzilag különböző másikkal, más csoportok tagjaihoz való viszonyulás szoros kapcsolatban áll a multikulturális attitűdökkel (Ward, Masgoret, 2008). Kutatásunkban 12 különböző csoport tagjaihoz való viszonyulást mértük egy tízfokú skálán, mely mentén azt kérdeztük, hogy a válaszadók mennyire találják rokonszenvesnek az adott csoport tagjait (1: egyáltalán nem, 10: nagyon). A célcsoportokat kínaiak, szerbek, határon túli

magyarok, németek, arabok, ukránok, zsidók, afrikaiak, spanyolok, románok, romák és vietnámiak képezték. A mérőeszköz Cronbach-alphája 0,84. Az itemek átlagából egy összesített változót (fordított xenofóbia) képeztünk, amelynek átlaga 7,82, szórása 2,14. Az eredmények azt mutatják, hogy a legpozitívabban (7 feletti átlaggal) a határon túli magyarokhoz, spanyolokhoz, németekhez viszonyultak a válaszadóink, míg a legkevésbé pozitívan (6 alatti átlaggal, a skála mediánját jelentő 5,5-höz közeli értékekkel) a romákhoz, arabokhoz, románokhoz, ukránokhoz. Feltételezésünk szerint a különböző csoportokhoz való viszonyulás pozitív összefüggésben van a multikulturalitás iránti nyitottsággal, a multikulturális attitűdök magas mutatójával.

2. táblázat. Különböző csoportokkal kapcsolatos attitűd (fordított xenofóbia)

	N	Min.	Max.	átlag	szórás
kínai	338	1,0	10,0	6,52	2,10
szerb	338	1,0	10,0	5,92	2,17
határon túli	338	2,0	10,0	7,89	2,14
német	338	1,0	10,0	7,21	1,97
arab	338	1,0	10,0	5,51	2,32
ukrán	338	1,0	10,0	5,71	2,27
zsidó	338	1,0	10,0	6,77	2,28
afrikai	338	1,0	10,0	6,44	2,09
spanyol	338	3,0	10,0	7,39	1,91
román	338	1,0	10,0	5,57	2,34
roma	338	1,0	10,0	5,27	2,38
vietnámi	338	1,0	10,0	6,60	2,16
fordított xenofóbia	338	24,00	120,00	76,80	20,64

A kontaktushipotézis újbóli vizsgálatai sorra azt mutatják, hogy ha nem is minden esetben felel meg Allport 1954-ben fogalmazott kritériumainak – egyenlő státusz, együttműködés, közös célok és intézményi támogatottság –, a csoportközi kontaktus mindent egybe vetve hozzájárul a csoportközi viszonyok javulásához, a multikulturális attitűdök erősödéséhez. Bizonyos helyzetekben azonban nehezebben érvényesül a kontaktus ezen hatása. Dixon és mts-ai vizsgálatának eredményei arra engednek következtetni, hogy az erősen egyenlőtlen kapcsolatban, főleg ha merev módon strukturáltak az interakciók, a csoportközi kontaktus nem vezet a csoportközi viszonyok javulásához. Vizsgálatunkban a multikulturális attitűd és a különböző mássággal rendelkező diákokkal (ilyen értelemben családokkal) kapcsolatos tapasztalatok közti viszonyt különös érdeklődéssel helyeztük górcső alá.

A válaszadók egy négyfokú skála mentén (1: nincsenek tapasztalataim, 4: komoly tapasztalattal rendelkezem) jelölték be, hogy milyen saját tapasztalattal rendelkeznek a nyelvi, vallási, etnikai és nemzetiségi mássággal jellemezhető tanulók nevelése terén. A mérőeszköz elfogadható (Cronbach-alpha 0.69). A négy csoportra adott válasz összegzéséből egy összesített változót készítettünk. Ennek átlaga 9,44, szórása 2,41. Átlagban ez körülbelül azt jelenti, hogy a „kevés” és a „viszonylag sok” között helyezhetőek el a tanárok tapasztalatai, még pedig egy kicsit a „kevés”-hez közelebb.

A Berry által leírt négy jól ismert akkulturációs stratégiát – integráció/multikulturalizmus, asszimiláció/olvasztótégely, szeparáció/szegregáció, illetve marginalizáció/kirekesztés – tartalmazó akkulturációs modellt, illetve Montreuil és Bourhis szerzőpárosnak a befogadó társadalom akkulturációs stratégiáit mérő kérdőívének itemeit adaptálva és iskolai környezetre alkalmazva már a kérdőíves vizsgálatot megelőző fókuszcsoportos vizsgálatunkban is kérdeztük a tanároktól, hogy melyik megközelítéssel tudnak a leginkább azonosulni a négy stratégia közül. Mindamellet a kutatás során általunk használt négy stratégia nem volt pontos tükörképe a fenti stratégiáknak; iskolai világra alkalmazva ugyanis a magunk által kialakított variánsokat láttuk célszerűbbnek alkalmazni, minthogy már a fókuszcsoportos eredményeink is azt erősítették meg, hogy e négy stratégia mentén jelentéstartalmú mintázatot kaphatunk a tanárok nézeteire vonatkozóan.

1. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy a többségi társadalom kultúrájával azonosulva képes legyen beilleszkedni abba. (asszimiláció)

2. Az iskola feladata az, hogy bármilyen szociális vagy kulturális háttérű, vagy bármely más országból érkezett tanulót segítsen abban, hogy saját identitását, kultúráját megőrizve váljon a többségi társadalom tagjává. (integráció)

3. Az iskola akkor tudná a leghatékonyabban ellátni nevelési és oktatási feladatait, ha hasonló szociális, kulturális háttérű, vagy a hasonló képességű tanulóikat egy-egy tanulói csoportban, a tanulók számára legmegfelelőbb módon tanítanák. (szegregáció)

4. Az iskolának eleve túl sok feladata van ahhoz, hogy a különböző szociális, vagy kulturális háttérű, vagy más országból érkezett tanulók saját identitásával, vagy éppen a többségi társadalomba való beilleszkedésével is foglalkozzon. (elhárítás)

3. táblázat. Iskolai integrációs stratégiák: Melyik állítással tud a leginkább azonosulni?

	gyakor iság	százalék	érvényes százalék	kumulatív százalék
Valid asszimiláció	39	11,3	11,8	11,8
integráció	247	71,8	74,6	86,4
szegregáció	27	7,8	8,2	94,6
hárítás	18	5,2	5,4	100,0
Összesen	331	96,2	100,0	
Missing System	13	3,8		
Összesen	344	100,0		

Nguyen, A.M.D. és Benet-Martínez metaanalízise alapján azt várjuk, hogy az integrációt támogatók mutatják a legnagyobb nyitottságot a multikulturalitás iránt, őket követik az asszimilációval és a szegregációval azonosulók, a legalacsonyabb multikulturalitás értéket pedig az elhárítással azonosulók esetében tapasztalhatunk.

A társadalomtudományi kutatások (pl. a European Social Survey) elmaradhatatlan részévé vált, Schwartz által azonosított értéktípusokat ebben a vizsgálatunkban is tanulmányoztuk. Az értékek olyan vezérlőelvek, amelyek megalapozzák a különböző nézetrendszerünket. Korábbi vizsgálatunk alapján feltételezzük, hogy az egalitárius nézetekkel együtt járó értéktípusok

pozitívan, míg a hierarchiaerősítő nézetekkel együttjáró értéktípusok negatívan kapcsolódnak a multikulturalitás támogatásához.

Az eddig tárgyalt konstruktumok között a különböző demográfiai tényezőkkel való kapcsolatot is vizsgáljuk. A nyelvhasználat, a külföldön szerzett tapasztalatok, a saját családjában, baráti körében tapasztalt nyelvi, etnikai, vallási diverzitás a kiemelt tényezők közé tartoznak.

Enyedi, Erős és Fábíán 2002-ben azt írták – és ez mind a mai napig időtállóan bizonyult –, hogy „Vizsgálataink számos érdekes adatot és összefüggést hoztak napvilágra, s mindezek arra utalnak, hogy a tekintélyelvűség fogalmának van relevanciája a mai Magyarországon.”. Többek között azt mutatták ki, hogy iskolázottság szintjétől függetlenül a tekintélyelvűség a fő meghatározója az előítéletes attitűdöknek és a csoportközi ellenségeskedésnek.

A tekintélyelvűségről szóló könyvében Stenner abban látja ennek esszenciáját, hogy a tekintélyelvű személy a „oneness and sameness” (egység és azonosság) mellett teszi le a voksát, és mindenféle diverzitástól elhatárolódik. Ez éppen a multikulturális attitűd az ellentétje.

Vizsgálatunkban az Enyedi által használt 9 itemes skálát alkalmaztuk. Ebből 7 item az F skála itemei (magyarországi kutatók egy item kivételével sok éven keresztül ezzel a skálával mérték a tekintélyelvűséget), kettő pedig Altmeyer Jobboldali Tekintélyelvűség iteme. A skála a mi mintánkon is megbízhatónak bizonyult (Cronbach-alpha= 0,78), így képeztünk egy összesített tekintélyelvűség változót.

Mivel jelen kutatásunk az első próbálkozást jelenti egy multikulturális attitűdöt mérő eszköz kidolgozására budapesti (és egyáltalán magyarországi) tanárookra vonatkozóan, várakozásunk szerint más konstruktumokkal való összefüggést vizsgálva közelebb juthatunk a célhoz, vagyis hogy az, amit multikulturális attitűdnek feltételezünk, milyen jelentést nyer, milyen nézetrendszerekben helyezhető el, ezekben milyen helyet foglal el, illetve hogyan viszonyul más tényezőkhöz.

Nem az iskolai integrációs stratégiával, hanem általában a négyféle akkulturációs stratégiával (integráció, asszimiláció, szeparáció/szegregáció, marginalizáció) kapcsolatos metaanalízisükben Nguyen A.M.D. és Benet-Martínez azt mutatták ki, amit elméleti keretéből kiindulva már Berry is megfogalmazott, mégpedig hogy a négy stratégia az előbb felsorolt sorrendben csökkenően adaptív és előrevivő.

Vizsgálatunkban a varianciaanalízissel kimutatható, hogy a multikulturális attitűd és iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat beleillik a fent vázoltakba. Az integrációval azonosulók (Az iskola feladata segíteni, hogy más nyelvi, kulturális, földrajzi háttérrel rendelkező diákok saját identitásukat megőrizve váljanak a többségi társadalom tagjává.) szignifikánsan nagyobb mértékben mutatják a multikulturális attitűdöt, mint az asszimilációt támogatók (akik azt támogatják, hogy csak a többségi társadalomba való olvadást kell elősegíteni). Az utóbbi csoportba tartozók viszont szignifikánsan erősebb multikulturális nézeteket mutatnak, mint a szegregációs nézeteket képviselők (Külön csoportokban elkülönítve oktasson az iskola.), illetve az elhárítást képviselők (Az iskolának eleve túl sok a dolga, hogy tudjon foglalkozni a diákok nyelvi, kulturális háttérével.). Egyszerű módon így írható le a kapcsolat:

integráció>asszimiláció>szegregáció, háritás

A tanárok és más nyelvi, kulturális háttérű diákok (netán szülők) közötti kapcsolatot a szakirodalom szerint nagy mértékben befolyásoló, az előrevetített, vagy éppen észlelt nyelvi és kulturális akadályok miatti ún. interkulturális kommunikációs affektus vagy érzelm (pontosabban fogalmazva szorongás) és iskolai integrációs stratégia közötti kapcsolat viszont így írható le:

integráció>szegregáció, és integráció>háritás

Ebből az összefüggésből éppen az asszimilációs stratégiát támogatók által átélt szorongás nem tér el szignifikánsan egyik csoporttól sem.

Kutatási eredményeink szerint magasabb mértékben mutat multikulturális attitűdöt az ($t=2,34$, $p<0,05$), aki valamilyen továbbképzésen vett részt (romológiai, SNI, multikulturális képzés, vagy Integrált Pedagógiai Rendszer képzés). Ez is további adalékot ad az összképhez.

Lentebb egy olyan korrelációs táblázatot mutatunk be, melyen láthatóak a (szerény méretű, de) szignifikáns összefüggések a multikulturális attitűd és más releváns tényezők között. Ezek a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia), az interkulturális interakció során érzett szorongás, a kulturális, nyelvi mássággal rendelkező, más országokból érkező diákokkal kapcsolatos tanári tapasztalat, a beszélt nyelvek száma és értékek.

4. táblázat. Multikulturális attitűd és más releváns tényezők összefüggései

	Multik. attitűd	Ford. xenofóbia	Interk.. komm. érzelem	Másság tapasztalat	Nyelvek száma	Hatalom	Jóakarát	Egyenlőség
Multik. attitűd	1	0,370**	-0,133*	0,276**	0,128*	-0,174*	0,204**	0,207**
Ford. xenofóbia	0,370**	1	-0,132*		0,118*	-0,181**		,181**
Interk. komm. érzelem	-0,133*	-0,132*	1	-0,141*		0,196**	-,182**	-,215**

Az előjeleket tüzetesebben figyelve a korrelációs mintázat meglehetősen koherens és jelentéssel teli. A multikulturális attitűd és fordított xenofóbia (más csoportokhoz való pozitív viszonyulás) egymással *hasonló*, de a szorongással terhelt interkulturális kommunikáció érzellemmel *ellentétes* módon „viselkednek”. Az értékek mintázata is megfelel a Schwartz-modellnek (hatalom az egyik oldalon, jóakarát és egyenlőség a másik oldalon). Korábbi vizsgálatok eredményeivel összhangban most is azt találtuk, hogy a Schwartz-féle értéktípusok az elvárt módon viszonyulnak egy nézethez (adott esetben a multikulturális attitűdhez). A cirkuláris értékmodellben egymással szomszédos értékek (ilyen az én-transzcendencia jellegű értékek, a jóakarát és az egyenlőség értéke) azonos (pozitív) irányban, az egymással szemben helyezkedő értékek (egyik oldalon az előbb említett, a jóakarát és az egyenlőség értéke, másik oldalon az én-felnagyítás jellegű hatalom értéke) pedig ellentétes (előbbieik pozitív, utóbbi negatív) irányban kapcsolódnak a multikulturális attitűdhez.

Regresszió analízissel a következő tényezőket sikerült azonosítanunk, amelyek együttesen a multikulturális attitűd varianciájának közel egyharmadát ($R^2=0,308$) magyarázzák. Ezek szerint a különböző csoportokhoz való pozitív viszonyulás (fordított xenofóbia), a nyelvi, etnikai, kulturális mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalat, a tekintélyelvűség (negatív irányban), a külföldi-bevándorló (nem magyar anyanyelvű) diákok aránya az iskolában, és a külfölddel való tapasztalat jelzik előre a multikulturális attitűdöt. A külfölddel való kapcsolat változót a különböző kérdéseinkre adott válaszokból aggregáltuk:

5. táblázat. A multikulturális attitűd előrejelzői

R ² =0,308	standardizált béta együttható	T teszt (szig.)
fordított xenofóbia	,313	,000
tanulói másság tapasztalat	,194	0,002
tekintélyelvűség	-,214	0,001
nem magyar anyanyelvű diákok aránya	,173	0,005
külfölddel kapcsolatos tapasztalat	,131	0,030

A fenti modellben – valószínűleg a modellben levő változókkal való szoros kapcsolatuk miatt – nem mutatható ki, de külön regresszió analízissel kimutatható a következő tényezők előrejelző ereje is: beszélt nyelvek száma, interkulturális kommunikáció affektus (negatív irányban), és az, hogy beszélt-e más nyelvet is gyerekkorában. Ezek egyenként közel 2-3%-át magyarázzák a multikulturális attitűd varianciájának.

6. táblázat. A multikulturális attitűd egyéb előrejelzői (külön regresszió elemzésekben)

	R ² =0,075	standardizált béta együttható	T teszt (szig.)
beszélt nyelvek száma	0,016	0,128	0,018
interkulturális kommunikáció affektus	0,029	- 0,170	0,002
beszéltek-e más nyelvet is gyerekkorában	0,020	0,142	0,008

A multikulturális attitűdre nézve mind közül a más csoportokhoz való viszonyulás (fordított xenofóbia) bír a legerősebb magyarázó erővel. Egyedül a multikulturális attitűdnek több mint 17%-át magyarázza. A három legerősebb magyarázó tényezőkhöz még a tanulói mássággal kapcsolatos tanári tapasztalat és tekintélyelvűség (negatív irányban) sorolható. A társadalmi nemekkel kapcsolatos nézetek elemzésénél is láthatjuk, hogy a tekintélyelvűség ott is előrejelző tényezőként szerepel szinte valamennyi általunk mért társadalmi nemekkel kapcsolatos nézetekkel. Amennyiben a tekintélyelvűség pozitív irányban jelzi a szexizmust és a nemekhez társított sztereotíp nézeteket – a hierarchiaerősítő nézeteket, negatív irányban jelzi előre a multikulturális nézeteket – a hierarchiagyengítő nézeteket.

A fentiekén túl igyekeztünk feltárni a multikulturális attitűd és az értékek kapcsolatát is. A három érték együttesen 8%-át magyarázza a multikulturális attitűd varianciájának. Ebből a

hatalom szerepe egyértelmű (0,05-nél jóval kisebb szignifikancia szinttel), míg az egyenlőség és a jóakarát éppen hogy csak súrolja az elfogadható előrejelző erő határát (szignifikancia szint 0,056 és 0,055). Az előrejelzés irányai megfelelnek az összkép részben leírtaknak.

7. táblázat. A multikulturális attitűd érték előrejelzői (egy közös regressziós modellben)

R ² =0,075	standardizált béta együttható	T teszt (szig.)
Hatalom	- 0,146	0,006
Egyenlőség	0,122	0,058
Jóakarát	0,123	0,055

Úgy látszik, három főbb tényezőcsoport határozza meg a multikulturális attitűdöt: 1) az alapidimenziók, mint az értékek és a tekintélyelvűség mellett 2) a másikkhoz, a külső csoportok tagjaihoz való viszonyulás, a velük való interakció közben átélt érzelmek, szorongás, és végül 3) a diverzitás tapasztalatok: a gyerekkori, családi (beszéltek-e idegen nyelvet gyerekkorában) és pályaszocializációs (külföldi gyerekek aránya, mássággal jellemezhető tanulókkal kapcsolatos tapasztalatok) előzmények.

c. Pedagógusok nemi szerepekkel és sztereotípiákkal kapcsolatos nézetei

A nemi szerepekkel kapcsolatos tudatosság egyes szempontjainak felderítésére megkérdeztük a pedagógusokat arról, hogy *“Van-e kifejezetten a nemi különbségekből fakadó hátrányok leküzdésére irányuló program az iskolában?”* Az összes válaszoló közül mindössze 6-an (1,7%) válaszoltak igennel a kérdésre. Megnézve az igen válasz alapján kifejtett részletes indoklásokat, kiderül, hogy valójában mindössze 3 esetben (0,85%) beszélhetünk kifejezetten ilyen programról (esélyegyenlőségi program a női dolgozók részére, tolerancia nap részeként, hátrányos helyzet témában megjelenően). A másik három esetben valójában olyan gyakorlatokat említenek a válaszolók, amelyben a nemek közötti *különbségek hangsúlyozása* és a nemi szegregáció jut érvényre (külön torna és külön felvilágosítás fiúknak és lányoknak, nemi különbségek kiemelése a vallásos nevelésben).

A nemi különbségek és a belőle fakadó társadalmi egyenlőtlenségek problematikájának explicit megjelenése tudatos program szintjén tehát gyakorlatilag nem jellemző az iskolákban, a pedagógusok meglátása szerint.

Az iskola és a nemi szerepek kapcsolatára vonatkozóan vizsgálatunkban feltettünk zárt végű kérdéseket is, amelyek egyrészt az iskolában megjelenő nemi szerepekre – azaz fiú- és lánytanulókkal kapcsolatos nézetekre –, másrészt pedig a társadalomban jelen lévő nemi szerepekre általában vonatkoztak. Az egyes állításokkal való egyetértés mértékét egy ötfokú Likert-skálán fejezhatték ki a válaszolók. A nagyobb pontérték az egyes állítással való nagyobb egyetértést jelent. Az alábbi *1. táblázat* összefoglalja a kapott eredményeket.

1. táblázat. A nemi szerepek és iskola kapcsolatára vonatkozó attitűdkérdések válaszai

Kérdés:	min.	max.	átlag	szórás
Úgy érzem, hogy én teljesen egyenlően bánok a fiú- és lánytanulókkal.	1,0	5,0	4,20	0,88
Ha a tanár külön odafigyel erre, akkor biztosíthatja, hogy a fiúk és lányok pontosan ugyanannyi tanári segítséget kapjanak.	1,0	5,0	3,83	1,02
Teljesen természetes, hogy a fiúk és lányok más területeken tehetségesek, mások az erősségeik és a gyengeségeik.	1,0	5,0	3,71	1,13
A fiú- és lánytanulókkal való egyenlő bánásmód kérdése az iskolában mondva csinált probléma, hiszen ez már egy rég megoldott dolog.	1,0	5,0	3,32	1,11
A férfiak és nők teljesen más szerepeket töltenek be a társadalomban, ezért az iskolának erre kell felkészítenie a fiúkat és a	1,0	5,0	3,03	1,05

lányokat.				
Az iskolának túl sok feladata van ahhoz, hogy még arra is figyeljen, hogy a fiú- és lánytanulókkal egyformán bánjon.	1,0	5,0	1,84	0,95

Ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban elmondható, hogy nem működnek attitűdskálaként egy konkrét tárgy mérésére, ugyanis az egymás közötti szignifikáns együttjárásaik minimálisak $0,124 \leq r \leq 0,310$; $0,01 \leq p \leq 0,05$), és csak kevés esetben jellemzőek. (Ld. 1. táblázat). Még abban a látszólag szorosan összetartozó két kérdésben is, ami a fiúk és lányok különbözőségéről, valamint a felnőtt férfiak és nők különbözőségéről szól, csak gyenge ($r/0,310$; $p \leq 0,01$) együttjárás jelenik meg a válaszokban.

A nemi sztereotípiák feltérképezése érdekében először arra kértük a pedagógusokat, hogy szabadon soroljanak fel 3-3 pozitív és negatív jellemzőt, amiről úgy gondolják, hogy általában a lány, illetve a fiú tanulókat jellemzik. A válaszokra összességében jellemző volt, hogy mind a négy kérdésre vonatkozóan csak néhány pedagógus (10 fő alatt) volt, aki megtagadta a választ azzal az indokkal, hogy nem tudna/szeretne a fiúkhöz és a lányokhoz társítani tulajdonságokat. A felsorolt tulajdonságokat a tartalomelemzés módszerével összesítettük, megvizsgálva azt, hogy milyen képet festenek a nemekről a válaszadók.

Összességében elmondható, hogy a fiúk jellemzői kreatív, tevékeny ember képét adják ki, aki logikus gondolkodása mellett jó humorérzékkel rendelkezik. A jellemzők, amelyeket a válaszolók legalább 10%-a említett: a kreativitás, az őszinteség, a humorérzék, az érdeklődés, a kitartás és a logika voltak. A lányokra adott jellemzések passzívabb képet festenek egy kedves, empátikus, leginkább pedig szorgalmas személy képében. A jellemzők, amelyeket a válaszolók legalább 10%-a említett: a szorgalom, az empátia a segítőkészség, a kedvesség, a precizitás, a kitartás, a megbízhatóság és a pontosság voltak. A fiúk negatív jellemzésénél a legtöbben (a válaszolók legalább 10%-a) a felületességét, a lustaságot, a rendetlenséget, az agressziót, a figyelmetlenséget és a hanyagságot említették. A lányoknál ugyanakkor leginkább (a válaszolók legalább 10%-a) az árulkodást, a hisztisséget, a hiúságot, a lassúságot és a pletykásságot említették.

Mint látható, a jellemzéseket tekintve csak kevés átfedés mutatkozott a nemek között. A fiúknál leginkább pozitívként értékelt logika és humor például a lányok pozitív jellemzésében egyáltalán nem jelenik meg, míg a lányoknál leginkább értékelt empátia és kedvesség a fiúknál csak elenyésző számban. Érdekes módon jelenik meg a fokozás a jellemzésekben, főleg a lányok pozitív tulajdonságainak esetében, azaz hogy úgy kerül megfogalmazásra egy-egy tulajdonság, hogy a lányokra inkább jellemző (pl. hogy „szorgalmasabbak“). Egy másik érdekes szempont, hogy a lányok jellemzésénél sokkal gyakrabban jelennek meg a fizikai külsőre vonatkozó jellemzések, legfőképpen a negatív tulajdonságoknál. Több mint harminc negatív jellemző szólt a lányok külsejéről, a fiúknál mindösszesen négy negatív jelzés érkezett a külsejükre; ezzel párhuzamosan pozitív külsőre utaló jellemzőt kizárólag a lányok kaptak (tizenkét esetben utaltak a külsejükre pozitívként). A fiúk vonatkozásában a sport és testedzés témaköre emelkedik ki hasonló módon, a pedagógusok gyakran dicsérik a sportosságot, edzettséget ezzel szemben a lányokra adott jellemzések közül egy sem utal azok sporthoz való kapcsolatára.

A pozitív és negatív tulajdonságokon túl azt is megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy tapasztalataik szerint vannak-e olyan területek, ahol a fiúk/lányok hátránnyal indulnak, és külön tanári segítségre szorulnak, hogy behozzák a hátrányukat a másik nemmel szemben?” Arra is kértük a válaszolókat, hogy adják meg konkrétan, mely területeket látnak ilyenek.

Az adatok alapján elmondható, hogy arányaiban viszonylag kevés válasz érkezett. A lányokra vonatkozóan összesen 49 fő tett említést, összesen 29 különböző területről. A legtöbben a sportot, testnevelést, mozgást, állóképességet említették (18 fő), majd a logikus gondolkodást, a reál tárgyakat, matematikát, kreativitást és a megszólalás bátorságát (3-4 említés mindegyik esetben). A fiúkkal kapcsolatosan valamivel több válasz érkezett, ám ezek sokkal heterogénebbek voltak. Összesen 68 fő 43 különböző területet említett. A leggyakrabban (6 említés) a korrall, biológiai érettséggel, valamint az írással és írásképpel (6 említés) összefüggő válaszok érkeztek, valamint említésre érdemes még a finommotoros mozgás, a kommunikáció és a szorgalom kérdése is (3-5 említés).

A nemi sztereotípiák strukturáltabb vizsgálatára egy zárt kérdéssort is alkalmaztunk, amelyben arra kértük a válaszadókat, hogy a tanulók egyes tulajdonságaival és tanulmányi teljesítményével kapcsolatos jellemzőket társítsák a fiú, illetve a lánytanulókhoz. A viselkedésmódokkal kapcsolatos állításokat korábbi kutatások alapján alakítottuk ki. Olyan

tulajdonságokat fogalmaztunk meg, melyeket a fiú- vagy lánytanulókhoz szokás kapcsolni, azaz sztereotipikusan az egyik vagy a másik nemre sokkal inkább jellemzőnek tartják azokat.

A válaszadás módja egy 7 fokú skála volt, a 4-es érték jelentése, hogy „mindkét nemre egyformán jellemző” adott viselkedésmód. Az 1-3 közötti értékek választásával tehát azon véleményüket fejezhették ki a pedagógusok, miszerint „inkább jellemző a lányokra”, míg az 5-7 értékek választásával azt, hogy „inkább jellemző a fiúkra” meglátásuk szerint az adott tulajdonság. (Fontos szempont tehát, hogy lehetőség volt adott jellemzőt *nem* társítani a nemekhez.)

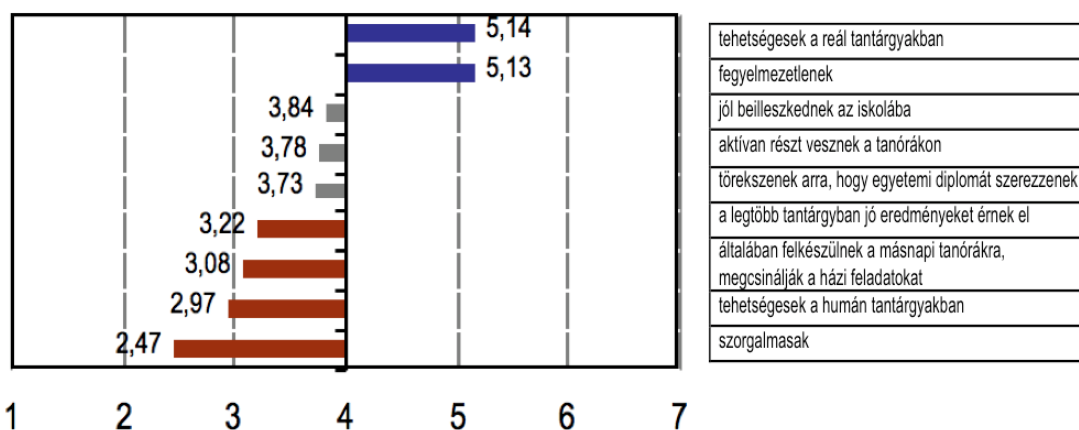
A kapott válaszok átlagait (ld. 2. táblázat és 1. ábra) statisztikailag teszteltük, megnéztük, hogy az egyes jellemzők tekintetében szignifikáns eltérés tapasztalható-e a „semleges” 4-es értéktől. Eredményeink szerint elmondható, hogy az összes jellemző vonatkozásában sztereotipikusnak mondható az átlagos válasz (azaz szignifikánsan eltér a “semleges” 4-es értéktől; $-23,8 < t < 18,2$, $p=0,00$). A 4-es érték alatt tehát inkább a lányokhoz, felette pedig inkább a fiúkhöz társítják adott jellemzőt a válaszadók. (A 3,7-3,8 közötti értékeknél azonban ennek a jelentősége csekély).

2. táblázat. Fiúk és lányok jellemzőinek és tanulmányi teljesítményének értékelése (semleges érték: 4)

Jellemző, teljesítmény:	átlag	szórás
tehetségesek a reál tantárgyakban	5,14	1,22
fegyelmezetlenek	5,13	1,15
jól beilleszkednek az iskolába	3,84	0,90
aktívan részt vesznek a tanórákon	3,78	0,98
törekcszenek arra, hogy egyetemi diplomát szerezzenek	3,73	0,84
a legtöbb tantárgyban jó eredményeket	3,22	1,13

érnek el		
általában felkészülnek a másnapi tanórákra, megcsinálják a házi feladatokat	3,08	1,14
tehetségesek a humán tantárgyakban	2,97	1,19
Szorgalmasak	2,47	1,18

1. ábra. Fiúk és lányok jellemzőinek és teljesítményének értékelése (semleges érték: 4)



Az egyes jellemző viselkedések és a teljesítmény nemekhez való társítására vonatkozó kérdésekből készítettünk egy indexváltozót is, amely azt mutatja meg, hogy összességében mennyire erőteljesen társítják a válaszolók sztereotip módon a jellemzőket az egyik vagy a másik nemhez. Az index készítése során először tulajdonságonként megnéztük, hogy mennyire tér el abszolút értékben a “semleges” 4-es értéktől az adott jellemző értéke, majd ezeknek az eltéréseknek az összegét képeztük. A skála elméleti minimuma 0, elméleti maximuma 27. A nagyobb pontszám erőteljesebb nemi sztereotipizálást jelent. Az egész mintára vonatkozóan az index értéke 7,73 (szórása 5,5).

A modern szexizmus mérésére Swim és munkatársai (2001) skálájának 7 tételét használtuk, az egyetértést ötfokú skálán kellett kifejezni. A magasabb pontszám nagyobb mértékű szexizmust, előítéletet jelent. A skála összességében elfogadhatónak bizonyult (Cronbach-alpha: 0.70). Az összpontszámomat 1-5 skálára vetítve a skála átlaga 2,90 (szórás: 0,57) volt.

Az ambivalens szexizmus és két alszkálájának mérésére Glick és Fiske (1996)

Ambivalens szexizmus kérdőívének 14 tételét használtuk (5 jóindulatú, 7 ellenséges), az egyetértést ötfokú skálán kellett kifejezni. A magasabb pontszám nagyobb mértékű szexizmust, előítéletet jelent.

A skála összességében és alskáláit tekintve is megbízhatónak bizonyult (Cronbach alpha értékek egész skála: 0,82; jóindulatú: 0,76; ellenséges: 0,79). Az egyes összpontszámokat 1-5 skálára vetítve a jóindulatú szexizmus átlaga: 3,46 (szórás: 0,80) az ellenséges szexizmus átlaga pedig 2,43 (szórás: 0,69) volt.

Az egyes szexizmusok együttjárására vonatkozóan elmondható, hogy az ellenséges és a jóindulatú attitűd egymással közepesen ($r = 0,401$; $p = 0,00$), míg a modern szexizmussal csak nagyon gyengén ($r = 0,183$; $p = 0,00$ és $r = 0,220$; $p = 0,00$) korrelál. A sztereotipizálás mértékének mutatója – sztereotípiaindex – is csak nagyon gyenge együttjárást mutat a jóindulatú ($r = 0,272$; $p = 0,00$) és az ellenséges ($r = 0,191$; $p = 0,00$) szexizmussal egyaránt.

Az iskolai nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök, valamint a szexizmusok együttjárásait az alábbi 3. táblázat tartalmazza. Összességében elmondható, hogy csak mérsékelt/gyenge együttjárások vannak a szexizmussal és sztereotipizálással kapcsolatos nézetekkel.

3. táblázat. A nemi szerepek és iskola kapcsolatára vonatkozó attitűdkérdések összefüggései (korrelációs együtthatói) a szexizmusokkal és nemi sztereotipizálással

jelmagyarázat: *: $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

ATTITÜDÖK: NEMI SZEREP ÉS ISKOLA	SZEXIZMUS			SZTEREOTÍPIA- INDEX
	jóindulatú	ellenséges	modern	
Az iskolának túl sok feladata van ahhoz, hogy még arra is figyeljen, hogy a fiú- és lánytanulókkal egyformán bánjon.		,193(**)		,170(**)
Teljesen természetes, hogy a fiúk és lányok más területeken tehetségesek, mások az erősségeik és a gyengeségeik.	,224(**)	,233(**)		,266(**)
A fiú- és lánytanulókkal való egyenlő bánásmód kérdése az iskolában mondva csinált probléma, hiszen ez már egy rég megoldott dolog.	,125(*)		,275(**)	
A férfiak és nők teljesen más szerepeket töltenek be a társadalomban, ezért az iskolának erre kell felkészítenie a fiúkat és a lányokat.	,218(**)	,333(**)	,114(*)	,156(**)
Ha a tanár külön odafigyel erre, akkor biztosíthatja, hogy a fiúk és lányok pontosan ugyanannyi tanári segítséget kapjanak.		,135(*)		
Ugy érzem, hogy én teljesen egyenlően bánok a fiú- és lánytanulókkal.		-,112(*)		
SZTEREOTÍPIA-INDEX	,272(**)	,191(**)		

A társadalmi nemi szerepekről való gondolkodást a hazai kutatások eredményei szerint is árnyalja a személyek társadalmi pozíciója, a neme, életkora, és további tényezők. Ezért arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a nemekkel kapcsolatos nézetrendszerekben a pedagógusok egyes jellemzőivel való összefüggésben található-e valamiféle mintázat.

A nemi sztereotipizálás és a szexizmusok mértékében nem volt kimutatható különbség férfi és női tanárok válaszaiban (bár megjegyzendő, hogy a kutatási mintánk nemi aránya nagyon kiegyenlítettlen /mindazonáltal a pedagógus-társadalomra nézve reprezentatív az arány/ volt: – 306 nő és 38 férfi vett részt a vizsgálatban).

Az egyes iskolai teljesítmény- és viselkedési jellemzőket egyenként vizsgálva adódott nemi különbség, mégpedig abban, hogy

- a fegyelmezetlenséget a női tanárok inkább társították a fiú tanulóhoz, mint a férfi tanárok (férfiak: 4,78; szórás: 1,31; nők: 5,18; szórás: 1,12; $t=-1,98$; $p=0,04$)
- a reál tárgyakban való tehetségességet a női tanárok inkább társították a fiú tanulóhoz, mint a férfi tanárok (férfiak: 4,78; szórás: 1,07; nők: 5,19; szórás: 1,23; $t=-2,0$; $p=0,04$)
- a humán tárgyakban való tehetségességet a női tanárok inkább társították a lány tanulóhoz, mint a férfi tanárok (férfiak: 3,31; szórás: 1,09; nők: 2,92; szórás: 1,20; $t=1,89$; $p=0,05$)
- az egyetemi diplomára való törekvést a férfi tanárok inkább társították a lány tanulóhoz,

mint a női tanárok (férfiak: 3,44; szórás: 1,00; nők: 3,76; szórás: 0,81; $t=-2,2$; $p = 0,02$)

A “nemi szerep és iskola” kérdéseket illetően csak egyetlen esetben (“A férfiak és a nők teljesen más szerepeket töltenek be a társadalomban, ezért az iskolának erre kell felkészítenie a fiúkat és a lányokat.”) adódott nemi különbség (nők átlag: 3,07; szórás: 1,03; férfiak átlag: 2,68; szórás: 1,16; $t = -2,1$; $p = 0,03$).

Az életkorral összefüggésben csak nagyon gyenge, gyakorlatilag elhanyagolható együttjárásokat találtunk a szexizmussal (ambivalenssel: $r=-0,149$; jóindulatúval: $r=-0,197$ és a modernnel: $r= -0,172$; $p=0,01$ mindhárom esetben). Nem volt kimutatható összefüggése a “nemi szerepek és iskola” kérdéseknek az életkorra.

Külön is megvizsgálva a pedagógusként eltöltött évek számát – kipurciálva az életkor hatását – ugyancsak nem volt kimutatható összefüggés a tapasztalat és a nemi sztereotípiák, valamint a tapasztalat és a szexizmusok között. (Mint ahogy a “nemi szerepek és iskola” attitűdkérdésekkel sem függött össze szignifikánsan a pedagógiai tapasztalat években mérhető nagysága.)

Iskolatípus (a tanított korosztály) szerint mutatkozott szignifikáns különbség a tanítók, általános iskolai tanárok, középiskolai tanárok és gyógypedagógusok között. Az ambivalens szexizmust illetően a mintázat úgy alakult, hogy az ellenséges szexizmus vonatkozásában a tanítók (átlag: 2,54, szórás: 0,70) és a középiskolai tanárok (átlag: 2,25; szórás: 0,67) – tehát a két “szélső” korosztályt tanítók – válaszai tértek el jelentősen egymástól, mégpedig úgy, hogy a tanítók adtak magasabb szexizmus értéket ($p=0,02$). A jóindulatú szexizmus vonatkozásában ugyancsak ez a mintázat volt megfigyelhető; a tanítók (átlag: 3,60; szórás: 0,82) a középiskolai tanárokhoz (átlag: 3,28; szórás 0,90) képest magasabb értéket adtak ($p = 0,03$)

A nemi sztereotípiázás erősségére vonatkozólag érdekes mintázat volt megfigyelhető. A tanítók (átlag: 5,36; szórás: 1,02) és a gyógypedagógusok (átlag: 5,60; szórás: 0,99) szignifikánsan inkább rendelték a “fegyelmetlenséget” a fiúkhöz, a középiskolai tanárokhoz (átlag: 4,83; szórás: 1,28) képest ($p= 0,01$; $p=0,04$). A “készülnek a másnapi órákra” jellemzőt a tanítók (átlag: 3,37; szórás: 1,07) kevésbé erősen rendelték a lánytanulókhöz, az általános iskolai tanárokhoz (átlag: 2,93; szórás: 1,11) és a középiskolai tanárokhoz (átlag: 2,93; szórás: 1,23)

képest ($p=0,01$; $p=0,04$). A “tanórai aktivitást” az általános iskolai tanárok (átlag: 3,53; szórás: 1,16) inkább rendelték a lánytanulókhoz, a középiskolai tanárokhoz (átlag: 3,92; szórás: 0,95) viszonyítva ($p=0,03$).

A “nemi szerep és iskola” kérdések vonatkozásában csak egy esetben volt jelentős eltérés. A “Ha a tanár külön odafigyel erre, akkor biztosíthatja, hogy a fiúk és lányok pontosan ugyanannyi tanári segítséget kapjanak.” kérdésnél a tanítók (átlag: 4,02; szórás: 0,96) és a középiskolai tanárok (átlag: 3,56; szórás: 1,09) véleménye tért el jelentősen ($p=0,01$).

A szakterület szerinti (azaz hogy humán / reál / készség / nyelv / komplex / tanító pedagógusról van-e szó) nem voltak számottevő kimutatható különbségek a nemi sztereotipizálásban és a szexizmusokban.

Mindössze egy tendenciaszerű különbség mutatható ki a reál- (átlag: 4,02; szórás: 0,98) és a nyelvtanárok (átlag: 4,55; szórás: 0,63) között egy attitűdkérdésben ($p=0,07$). (“Úgy érzem, hogy én egyenlően bánok a fiú- és a lánytanulókkal.”)

Az iskolai nemi sztereotípiákat illetően csupán két esetben adódott különbség; a “fegyelmezetlenek” jellemző esetében a tanítók (átlag: 5,47; szórás: 1,03) inkább társították a fiúkhöz, a humán (átlag: 4,69; szórás: 1,26), a nyelvtanár (átlag: 4,69; szórás: 0,92) és a komplex szakterületen (átlag: 4,91; szórás: 10,8) dolgozókhöz képest is (p értékek rendre: 0,05; 0,01; 0,04)

A másik jellemzőt, miszerint “felkészülnek a másnapi tanórákra” a humán tárgyat tanító pedagógusok inkább társították a lányokhoz (átlag: 2,78 ; szórás: 1,15), mint a tanítók (átlag: 3,29; szórás: 1,16) ($p=0,06$).

A nemi szerepekkel kapcsolatos nézetek és ideológiák kapcsolatrendszerét felderítendő, kerestük azok viszonyulását a vizsgálatunkban kutatott tágabb nézetrendszerekkel is: a multikulturalizmus skálával, a tekintélyelvűség konstrukciójával, valamint az értékek mintázatával.

A multikulturalizmus skála esetében nem találtunk szignifikáns összefüggést a nemi szerepekkel kapcsolatos mérőeszközök egyikével sem.

A Schwartz-féle értékek összefüggései a nemi sztereotipizálással és a szexizmussal

mérsékelt, ám koherens együttjárásokat mutat (ld. 4.táblázat). Az „erő“ és a „norma“ értékei azok, amelyek arányaiban a legerősebb együttjárást mutatják a nemi sztereotipizálással és a szexizmussal.

A legmarkánsabb összefüggések a tekintélyelvűség-skála értékei és a szexizmusok között mutatkoztak. A jóindulatú szexizmussal ($r= 0,43$; $p \leq 0,01$), az ellenséges szexizmussal ($r=0,48$; $p \leq 0,01$) és a modern szexizmussal ($r= 0, 23$; $p \leq 0,01$), valamint a nemi sztereotípiá indexszel is ($r= 0,29$; $p \leq 0,01$) együttjárást mutat.

4. táblázat. A Schwartz-féle értékek összefüggése (korrelációi) a szexizmusokkal és nemi sztereotípiákkal

jelmagyarázat: *: $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

ÉRTÉKEK	SZEXIZMUS			SZTEREOTÍPIA- INDEX
	jóindulatú	ellenséges	modern	
ERŐ	,220(**)	,145(**)		
TELJESÍTMÉNY	,199(**)			
HEDONIZMUS				
STIMULÁCIÓ				
ÖNIRÁNYÍTÁS				
EGYENLŐSÉG		-,122(*)		
JÓSZÁNDÉK				
HAGYOMÁNY	,194(**)	,265(**)		,139(*)
NORMA	,262(**)	,215(**)	,162(**)	,119(*)
BIZTONSÁG	,146(**)	,175(**)		,111(*)

A kutatás gender-részéről elmondható: munkánk egyik fontos tanulsága, hogy a társadalmi nem problematikája nem jelenik meg explicit módon az iskola közegében, és a pedagógusok gondolkodásában sem. Az egyes attitűdök és nézetek összefüggéseinek vizsgálatok a legfontosabb eredmény, hogy csak nagyon kevésbé járnak együtt egymással. Bár

az összefüggések koherens képet mutatnak, azonban markáns nézetrendszerek nem rajzolhatóak ki.

3. A videós kutatás

A videóval támogatott tantermi kutatási részhez a *Tanárok multikulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* c. OTKA-kutatás kérdőíves részében a multikulturális érzékenységet mérő skálán az átlagnál magasabb értéket mutató tanárokat vontuk be a vizsgálatba, akik ugyanakkor – egy résztvevő kivételével – nem rendelkeztek még hosszabb tanítási tapasztalattal. Ugyanis azt szeretttük volna megvizsgálni, hogy vajon azok a tanárok, akik már az 1989-es rendszerváltás után képződtek tanárrá és kezdtek el iskolai környezetben dolgozni – vagyis tanárként elvileg mentesek voltak a demokrácia előtti pedagógusképzés és iskolai tanítási gyakorlat hatásaitól, munkamintáitól –, és nézeteik a kérdőívek eredményei által kedvezőnek tűntek ahhoz, hogy diverz tanulói populációval hatékonyan dolgozzanak, vajon miként teszik ezt a gyakorlatban. A kutatáshoz végül 14 tanárt választottunk ki: három férfi, és tizenegy nő pedagógussal készültek felvételek, közülük hárman 30-39 év közöttiek, hatan 40 és 49 év közöttiek, öten 50-59 év közötti voltak. Tantárgyi eloszlás szempontjából törekedtünk arra, hogy a videós felvételeken az összes tantárgyi kategóriából kerüljenek a mintába résztvevők, így két reál, két humán, két komplex, egy nyelvi tantárgyat tanító pedagógust, valamint négy tanítót, két fejlesztőt és egy egyéb kategóriába sorolható pedagógust vontunk be a kutatásba.

Egy-egy tanártól mindig 3-3 tanítási órát vettünk fel egymás után, az iskolai munka természetéből fakadóan különböző elrendezésekben, függően attól, hogy a pedagógus alsós osztályokban tanított-e vagy szaktanárként felsős, illetve gimnáziumi osztályokban. Egyes esetekben a kutatásban résztvevő tanár ugyanazon, más esetekben más-más tanulói csoportokat oktatott a felvételek során. Ez utóbbinak ugyan hátránya volt az, hogy így a mindig más és más tanulócsoporthoz tagjai számára szokatlan helyzetet teremtett a videós felvétel a tanteremben, és ez tükröződhetett a kommunikációjukban és tantermi cselekvéseikben, maga a tanár azonban, aki jelen kutatásunk fókuszában állt, mégis mindig egyre relaxáltabban, egyre erősebben habituálódva, vagyis egyre természetesebb módon kommunikált és tevékenykedett az órák során. Vizsgálatunk részeként a 14 tanártól összesen 42 tanórát vettünk fel; technikai, valamint jogi

akokból azonban (szülői és tanulói beleegyezés hiánya miatt) összesen 41 felvételt tudunk a kutatás során feldolgozni.

A tanítási órákra két rögzített kamerát állítottunk be, amelyek közül a tantermi lehetőségeknek megfelelő irányokban az egyik mindig a tanárra fókuszált, a másik mindig a tanulókra. A kamerák a rögzített állásból, de forgó mozgással követték a tanári mozgást és kommunikációt, illetve a diákok kommunikációját és tevékenységét. Olykor egy-egy zoomolást is alkalmaztunk. A tanárok mindig mikroportot viseltek, hogy a verbális kommunikációjukat megfelelően tudjuk rögzíteni; a tanulók verbális kommunikációját változó technikával rögzítettük.

Szemben azzal, amikor etnográfiai vagy hasonló célokkal a kutatók videóra vettek órákat és azokat elemezték, a fejezetünk korábbi részében már említett mikrotanításnak van egy megfontolásra méltó eleme: nevezetesen az, hogy itt az óra értelmezését, elemzését a tanárjelölt maga (is) elvégzi. A tanórai történések film- vagy videofelvételeken alapuló hagyományos elemzéseinek ugyanis az az egyik nagy hátránya, hogy ugyan a történéseket (a *behavior* szintet) maradéktalanul, adatvesztés nélkül rögzítik, de azt egyáltalán nem teszik transzparenssé, hogy a tanárok miként gondolkodnak e cselekvések során, tehát hogy miért is választják éppen azokat a kommunikációs és cselekvésmódokat az óráik során, amiket éppen választanak. Ha pedig a kutatók csupán maguk elemzik a felvett órákat, de nem ismerik, hogy a tanárok mit és hogyan látnak az óráikban, akkor valójában csak a saját, kutatói reprezentációkat tárják fel, ami minden esetben súlyos veszteség a felvett órák értelmezésének lehetőségeiben, de különösen az, ha éppen kulturális értelmezésekről, ezek finomelemzéséről van szó. Minthogy minket a *Tanárok multikulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára* c. OTKA-kutatásunk során éppen az érdekelt, hogy a tanárok kognitív reprezentációi miként fordítódnak le a tantermi kommunikáció és cselekvés nyelvére, ezért a pontosabb megértés érdekében egy-egy tanóra visszánézésére és megbeszélésére – úgynevezett videótámogatott tanári interjúban való részvételre – kértük fel a résztvevőket. Az interjúk – egy kivétellel - az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán készültek, mindig csak az adott tanár és a jelen tanulmány egy-egy szerzőjének részvételével. Egy-egy interjú általában 2 órán át tartott, és egyrészt egy félig strukturált interjú keretei közt zajlott, másrészt az órák visszatekintése közbeni spontán tanári és kutató kommunikáció kereteiben.

Annak ellenére, hogy a szakirodalom szerint a videós tantermi kutatások során érdemes minél inkább csökkenteni az invazív (a kutatói és technikai jelenlétből /ezek szokatlanságából/eredő torzító) hatásokat – és leginkább tanácsos az, hogy csak egy távirányítós kamera legyen bent a tanteremben, a gyerekek számára idegen személy nélkül –, kutatásunk során az egyes tanítási órákon két megfigyelő kutató személyesen is mindig jelen volt. Az ő feladatuk nem az óramegfigyelések során egyébként szokásos tevékenység, vagyis a tantermi kommunikáció és cselekvések kiválasztott szempontjainak jegyzőkönyvezése volt – hiszen ezt itt a felvételek maguk maradéktalanul helyettesítették –, hanem szubjektív, személyes impressziókat rögzítő jegyzőkönyvek készítése volt az órák alatt. Éppen olyan szubjektív elemek és meglátások rögzítése, amelyeket megítélésük szerint csak helyben lehetett tetten érni, nem lehetett volna őket megragadni a videófelvételek technikájának segítségével. Az órai megfigyelők és az adott tanárinterjút előkészítő kutató minden esetben közösen választotta ki a tanárral való visszánézésre/interjúra szolgáló tanórai felvételt annak alapján, hogy a tanulói diverzitás tantermi kezelésére vonatkozó visszánézésre és megbeszélésre az adott tanárnál készített melyik tanórai felvétel látszott a legtöbb lehetőséget biztosítónak.

A kiválasztás során segítségükre volt a tanárok úgynevezett *forró naplója* is, amelynek elkészítésére a 3 videós óra felvétele után kértük fel mindig a tanárokat. Ezek a 1 ½ - 2 oldalas, a tanárok spontán szempontjait tartalmazó feljegyzések mindig a 3. videóra felvett óra befejezése után készültek, még az iskolában, és a tanárok első benyomásait rögzítették a felvett órákra vonatkozóan. Így minden esetben használni tudtunk egy-egy olyan tanári feljegyzést is, amely még olyannyira a lefilmezett órák atmoszférájában készült, hogy a tanári kogníció és önreflexió mintázatait még azok közel spontán, tapasztalati megértéstől és érzelmektől vezérelt formáiban tükrözték, a tudatos átgondolás szűrőjén csak nagyon kevéssé átdolgozott formákban még.

A videón rögzített órák és a hozzájuk kapcsolódó beszélgetések elemzése során a kulturális szempontokat is figyelembe vevő pedagógia, a kultúrközi pedagógiai-szociálpszichológia, valamint a kulturális antropológia eszköztárát használtuk fel, elemzéseink e szakterületek metszéspontjában helyezkednek el.

Akárcsak az előzőek, a videós kutatási rész is számos érdekes vonatkozást tárt fel, amelyek közül talán az egyik leginkább figyelemreméltó az, hogy a tanárok a tanórai munka során nemcsak a saját, természetesen meglévő és ható diverzitás-konstrukcióikat működtetik, hanem tudatosan vagy reflektálatlanul, de pedagógiai célzattal olyan diverzitáselemeket is,

amelyekkel pusztán pedagógiai céljaik vannak, ők maguk személyesen nem azonosulnak azokkal. A tanórán rögzített helyzetek, kommunikációk elemzéséből úgy tűnik, hogy az ilyen *pedagógiai célzatú másságkonstruálások* során a tanárok részben azért is próbálnak nemcsak a meglévő másságokat beazonosítani, hanem akár a tanulókra vonatkozó potenciális másságokat maguk is megkonstruálni a kogníciójukban, hogy ne csak a jelenben meglévő szociális helyzetekre vonatkozóan tudjanak konkrétan hatni, hanem a jövőben elképzelhetőkre vonatkozóan is, preventíve befolyással bírassanak az adott tanulók érdekében. Másik fontos tanulságként elmondható, hogy az elemzések alapján úgy tűnik, a tanárok a kogníciójukban amúgy meglévő diverzitáskonstrukciók egy részét tudatosan nem működtetik, mintegy „kikapcsolják” az órai munka során. Ezt vélhetőleg egyrészt annak érdekében teszik, hogy más, számukra ugyancsak fontos vagy alkalmasint még fontosabb pedagógiai célokra vonatkozó elemeket tudjanak behozni és benntartani saját órai figyelmük fókuszába/fókuszában, másrészt pedig feltehetően azért, mert úgy érzik, bizonyos diverzitáselemek tanórai kezelése meghaladja aktuális pedagógusi kompetenciájukat.

Bár a tanárok interkulturális nézeteire és azok osztálytermi hatásaira vonatkozó OTKA-kutatásunk megítélésünk szerint számos fontos, új ismeretelemet hozott felszínre, amelyeknek mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontokból sokféle relevanciája van, illetve lehet, most talán még inkább látjuk, mint munkánk kezdetekor, mi mindent nem tudunk még, és ebből is következően milyen lehetséges további irányai vannak, lehetnek a most lefolytatott kutatásnak. Egyre diverzebb, és egyre inkább ilyenként is megélt világunkban és hazai valóságunkban jó lenne pontosabb, országosan reprezentatív képpel rendelkezni a tanárok interkulturális nézeteire, diverzitással kapcsolatos kognitív konstrukcióira és arra vonatkozóan, hogy ez miként befolyásolja a mindennapi tantermi munkájukat. A változtatás, a pedagógiai munka fejlesztése, a társadalmi integritás növelése érdekében szükség lenne arra, hogy pontosabb képünk legyen arról is, a magyarországi pedagógusok miért, miben és mennyiben különböznek azon szakmai társaiktól, akik más országokban, immár hosszú ideje hatékonyan működő demokráciák keretei között szocializálódtak tanárrá, és hagyományosan multikulturális környezetben folytatják a tanulói diverzitásokra vonatkozóan szenzitív, hatékony pedagógiai gyakorlatukat. És

természetesen szükség lenne arra is, hogy ilyen és hasonló további ismeretek segítségével pontosabb javaslatokat tehessünk például a tanárképzésben és -továbbképzésben megvalósítandó változtatásokra vonatkozóan annak érdekében, hogy a pedagógusok munkája a korábbiaknál hatékonyabban járuljon hozzá egy önmagát a sokféleségben felismerő, önazonosságát a diverzitásokban integrálni tudó, igazságosabb társadalom kialakításához és mindennapi működtetéséhez.