

Befogadó Iskolák

A veszélyeztetett fiatalok szüleinek bevonása: A romák esete a magyar oktatási rendszerben

Szerzők: Dunajeva Jekatyerina, PhD (kutatásvezető), Bojtor Camellia (kutató) és Jánosi Péter (kutató)

A projekt a Romédia Alapítvány vezetésével valósult meg



A projekt a RESISTIRÉ - "Válasz a járványokra a közös kreatív, inkluzív egyenlőségi stratégiákon keresztül" (a projekt az EU Horizont 2020 kutatási és innovációs program 101015990 sz. támogatási megállapodás alapján valósult meg) keretein belül valósult meg.

Projekt időtartama: 2022. szeptember – 2023. május



Tartalomjegyzék

KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK A BEFOGADÓ ISKOLÁKRÓL	3
MIÉRT TELJESÍTENEK ROSSZABBUL A KISEBBSÉGI DIÁKOK A TANULMÁNYI EREDMÉNYEKBEN?.....	3
MIÉRT TELJESÍTENEK A ROMÁK ROSSZABBUL A TANULMÁNYI EREDMÉNYEKBEN?	3
MIT ÉRTÜNK DIÁKKÖZPONTÚ PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS ALATT?	4
MILYEN PEDAGÓGIAI MODELLT VÁLT FEL A TANULÓKÖZPONTÚ MODELL?	4
MI LEGYEN A SZÜLŐK SZEREPE?	4
MILYEN FORMÁI VANNAK A SZÜLŐK ÉS A TANÁROK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉSNEK?	5
MENNYIRE ELKÖTELEZETTEK A KISEBBSÉGI ÉS ALACSONY JÖVEDELMŰ SZÜLŐK AZ ISKOLÁBAN?	5
MENNYIRE ELKÖTELEZETTEK A ROMA SZÜLŐK?	5
MILYEN AKADÁLYAI VANNAK AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSNEK?	6
MELYEK A SZÜLŐ-TANÁR KAPCSOLATOK MODELLJEI?	7
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	7
STRATÉGIÁK AZ EGYÜTTMŰKÖDŐ ISKOLAI KÖRNYEZETÉRT	11
KÖRNYEZETI ÉS GAZDASÁGI TÉNYEZŐK	12
NYELVI ÉS KOMMUNIKÁCIÓS AKADÁLYOK	13
KÜLÖNBÖZŐ KULTURÁLIS HIEDELMEK A SZÜLŐK, TANÁROK ÉS DIÁKOK MEGFELELŐ SZEREPEIVEL KAPCSOLATBAN	14
AZ ISKOLAI FOLYAMATOK VAGY AZ OKTATÁS ÉRTÉKEINEK NEM MEGFELELŐ MEGÉRTÉSE A CSALÁDOK RÉSZÉRŐL	16
CSALÁDOK HIÁNYOS ISMERETEI ARRÓL, HOGY HOGYAN SEGÍTHETNEK GYERMEKEIKNEK A HÁZI FELADATOK ELKÉSZÍTÉSÉBEN	17
A KIREKESZTÉS ÉS A DISZKRIMINÁCIÓ.....	18
AZ APÁK ÉS ANYÁK OKTATÁSBAN VALÓ RÉSZVÉTELE	20
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	21
ESETTANULMÁNYOK	24
A BIZALOM.....	24
VÁLTOZÁSOK A COVID ÓTA	26
AZ ISKOLAVEZETÉS SZEREPE	28
A NEM FORMÁLIS OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐK KAPCSOLATÁNAK ELŐSEGÍTÉSÉBEN	29
KÖZÖSSÉGI MÉDIA, MINT KAPCSOLATTARTÁSI PLATFORM.....	31
A SZEGÉNYSÉG SZÉGYENÉNEK LEKÜZDÉSE	33

Kérdések és válaszok a befogadó iskolákról

Miért teljesítenek rosszabbul a kisebbségi diákok a tanulmányi eredményekben?

Az alacsony társadalmi-gazdasági és etnikai kisebbségi háttérrel rendelkező gyermekek - nemzetközi összehasonlítások szerint - tartósan alulteljesítenek a tanulmányi eredményekben (OCED 2015). Az OCED szerint az iskolai egyenlőtlenségek hátterében gyakran az "előnyök generációk közötti átadása" áll. Más szóval a jobban teljesítő tanulóknak nagyobb valószínűséggel vannak előnyös helyzetben lévő szülei, mind az oktatás, mind a foglalkoztatás tekintetében. Ennek eredményeképpen ők jobban képesek támogatni gyermekeik iskoláztatását. (Érdemes kiemelni azt is, hogy az előnyös helyzetű szülők gyermekei jóval nagyobb valószínűséggel folytatják felsőfokú tanulmányaikat, míg a kevésbé előnyös helyzetű szülők gyermekei felülreprezentáltak a szakközépiskolai képzésekben). A kisebbségi háttérrel rendelkező gyermekek ráadásul gyakran szembesülnek mind nyelvi, mind kulturális akadályokkal, amelyek jelentős hatással vannak az iskolai tanulmányaikra. A vidéki vagy távoli területeken lévő iskolákba járó diákok esetében a problémát súlyosbítják a korlátozott emberi és pénzügyi erőforrások, valamint a hosszabb ingázási idő az iskolába. És természetesen a roma tanulók esetében mindezeket a problémákat súlyosbítja a faji megkülönböztetés, ami a roma és a nem roma gyermekek elkülönítéséhez vezet a szegregált oktatási környezetben (Fox 2021; Farkas 2014). Ennek eredményeképpen a nem, a földrajzi elhelyezkedés és a korlátozottság mellett a jövedelmi és etnikai egyenlőtlenségek is gyakran súlyosbodnak az iskolán belül, ami aláássa a társadalmi mobilitást.

Az oktatási intézményeknek tehát fontos szerepük van az etnikai kisebbségi tanulókkal szembeni egyenlőtlenségek kezelésében. Azáltal, hogy az iskolák minőségi oktatásban részesítik a tanulókat, növelik a munkavállalás valószínűségét, és ezáltal csökkentik a szegénység valószínűségét. Ilyen módon az iskolák elősegítik a társadalmi mobilitást. Az iskolák ideális környezetet biztosítanak a különböző háttérű tanulók összekapcsolódásának elősegítésére is, ezzel ösztönözve a társadalmi kohéziót, és csökkentve az egyenlőség útjában álló akadályokat.

Miért teljesítenek a romák rosszabbul a tanulmányi eredményekben?

Amint azt az Európai Unió Alapjogi Ügynöksége 2014-ben megállapította, a roma gyermekek a leginkább hátrányos helyzetű és diszkriminált etnikai kisebbségek közé tartoznak Európában. Magyarországon például a roma tanulók 55 százaléka hagyta abba az iskolát 16 éves kora előtt, szemben a nem roma tanulók 32 százalékal (Jarvis 2016). Horvátországban, míg a roma gyerekek 90 százaléka beiratkozik az első osztályba, a középiskolába csak 30 százalékuk jut el (Bedeković 2022, 84. o.). Egy tizenegy EU-tagállamban végzett felmérés pedig hasonlóképpen azt mutatta, hogy a 20-24 éves roma felnőttek mindössze 15 %-a fejezte be a középiskolát vagy a szakiskolát (Európai Unió Alapjogi Ügynöksége 2014). A helyzetet súlyosbította a COVID-19 járvány, amelynek következtében a lemorzsolódási arány regionális szinten közel 11%-kal nőtt (Regional Cooperation Council 2021).

Mit értünk diákközpontú pedagógiai megközelítés alatt?

Az osztálytermeken belüli növekvő sokszínűsége, valamint a kisebbségi diákok alacsonyabb iskolai végzettségi szintjének mérséklésének fontosságára való tekintettel az iskoláknak új és kreatív oktatási megközelítési módokat kellett elfogadniuk. Mindez a diákközpontúbb megközelítések megjelenéséhez és növekvő népszerűségéhez vezetett, beleértve a kulturálisan releváns pedagógiát és az együttműködő tanulási megközelítéseket, amelyek a problémamegoldást hangsúlyozzák.

A kulturálisan releváns pedagógia az érintett diákok kultúrájának a tanítási programokba, technikákba és kommunikációs stílusokba való beépítésére épül. A diákok iskolához való kötődésének jelentőségét hangsúlyozva a kulturálisan releváns pedagógia a diákok kulturális és etnikai identitásának ápolására összpontosít, hogy elősegítse az önbizalmat és a jólétet (Banks 1993; Ladson-Billings 1995). A tanulók kulturális identitásán alapulva - a modell hangsúlyozza a kulturális sokszínűség megünneplésének fontosságát az osztályokban, és bizonyítottan javítja a tanulmányi eredményeket (Ladson-Billings 1995).

A kollaboratív tanulási megközelítések "olyan pedagógiai stílusként határozhatók meg, amely a diákok, a tantestület és az adminisztrátorok közötti együttműködésre helyezi a hangsúlyt" (Whipple 1987). A diákok kis csoportokban dolgoznak, ösztönözve az interakciót és a társakkal való diskurzust. A konstruktivista meggyőződés (azaz a tudás társadalmilag meghatározott) alapján a tanár ahelyett, hogy utasítást adna, inkább a közösség és a környezet megteremtésén dolgozik, amelyben a különbségek produktív szerepet játszanak. Mindez azt szolgálja, hogy a tanárt mint facilitátort képzeljük el, aki a tanítást egy párbeszéd keretében valósítja meg (Cabrera et. al. 2002). Kutatások bizonyították, hogy a tanulás kooperatív megközelítése minden diák számára előnyös, függetlenül a faji vagy etnikai hovatartozástól (Tinto 1997).

Milyen pedagógiai modellt vált fel a tanulóközpontú modell?

A kooperatív modellek a hagyományosabb, didaktikus oktatási módszerekhez képest ellentétesen működnek, amelyekre az oktatás bankmodelljeként hivatkoznak, amelyben a tanár tekintélyt parancsoló személyiség és a tudás elsődleges forrása (Freire, 1970). A "bankár" modell elnevezés azon az elképzelésen alapul, hogy a tanár mint banki ügyintéző információkat helyez el a diákjaiban; ennek a tanulási módszernek a feladata, hogy a diákok üljenek és figyeljenek, és hagyományos, memorizáláson alapuló stílusban tanuljanak. Néha "frontális modellként" is emlegetik, az ilyen tanulási formák gyakran egyenlőtlen feltételekhez vezethetnek azoknak diákoknak a számára, akik nem ugyanúgy vagy nem ugyanabban a tempóban tanulnak.

Mi legyen a szülők szerepe?

A szülők bevonása a gyermekek oktatásába minden gyermek oktatási sikere szempontjából kulcsfontosságú (Jeynes 2007). Tanulmányok szerint a kisebbségi és a többséghez tartozó tanulók teljesítménye közötti szakadék megszüntetéséhez elengedhetetlen a családok (közösségek) és az iskolák közötti kapcsolatok fejlesztése. Mindezek "egymást átfedő hatásszférát" alkotnak, és mindhárom létfontosságú a tanulók tanulása és fejlődése szempontjából (Epstein 2018). A kutatások meggyőzően bizonyítják, hogy a diákok jobban teljesítenek az iskolában, ha úgy érzik, hogy otthon és az iskolában is támogatják őket, kevésbé zavartak, jobb jegyeket érnek el, és nagyobb valószínűséggel folytatják tanulmányaikat (Henderson és Mapp 2002). További kutatások szerint az iskolák és a családok fontos, de eltérő szerepet játszanak a diákok oktatásában: a családok ösztönzik a tanulmányi ambíciókat, a tanárok pedig alapvető

fontosságú támogatást nyújtanak a diákok tanulmányi teljesítményéhez (Syed, Azmitia és Cooper 2011).

Milyen formái vannak a szülők és a tanárok közötti együttműködésnek?

Tanulmányok bizonyítják, hogy amikor a szülők aktívan részt vesznek gyermekeik oktatásában mind az iskolában, mind otthon, és olyan tanárok támogatják őket, akikkel tiszteletteljes és szoros kapcsolatot ápolnak, a gyermekek minden évfolyamon magasabb szintű oktatási ambíciókat, pozitív szociális viselkedést és tanulmányi eredményeket mutatnak (Fan 2001; Hill et al. 2004; Hughes és Kwok 2007; Voorhis et al. 2013; Gutman és McLoyd 2000; Jeynes 2007). Számos bizonyíték utal arra, hogy az általános iskolai években a szülők magasabb szintű elkötelezettsége összefügg a középiskola befejezésének valószínűségével (Barnard, 2004). Emellett a család magasabb szintű iskolai részvétele pozitívan hat a gyermekek közérzetére, az oktatással kapcsolatos attitűdökre és az önérvényesítési képességre (Dearing et al. 2004). A kutatások azt is bizonyítják, hogy a szülők bevonása a gyermekek tanulásába különösen fontos az alulteljesítő gyermekek esetében (pl. Henderson és Mapp 2002).

Mennyire elkötelezettek a kisebbségi és alacsony jövedelmű szülők az iskolában?

Miközben a kutatások azt mutatják, hogy a faji és etnikai kisebbségi háttérrel rendelkező gyermekek számára előnyös lenne a szülők és a tanárok közötti jobb kapcsolat, az etnikai kisebbségi és alacsony jövedelmű gyermekek szülei kisebb valószínűséggel tapasztalják meg ugyanolyan mértékben a pozitív szülő-tanár kapcsolatot, mint társaik (Hughes és Kwok 2007). Ennek nem az az oka, hogy nem érdeklődnek gyermekeik oktatása iránt. A kutatások azt mutatják, hogy mind a kisebbségi, mind az alacsony jövedelmű családok nagymértékben törekszenek gyermekeik tanulmányi sikerére (Boethel 2003). Mindez annak ellenére így van, hogy az általános sztereotip feltételezések szerint a kisebbségi tanulók teljesítménykülönbségét a szülők alacsony törekvései vagy elvárásai okozzák (Chrispeels és Rivero 2001). A tanulmányok azt is mutatják, hogy a kisebbségi szülők részt vesznek gyermekeik oktatásában, de más módon, mint a domináns többségi szülők, és hajlamosak arra, hogy az iskolai környezetet kívül, illetve otthon és a tágabb közösségben jobban részt vegyenek gyermekeik oktatásában (Boethel 2003; Henderson és Mapp 2002; McGrath és Kuriloff, 1999).

Mennyire elkötelezettek a roma szülők?

A roma közösségekben tapasztalható oktatási egyenlőtlenségek természetesen összetett pedagógiai, pszichológiai és társadalmi kérdéseket vetnek fel, amelyeket az iskola önmagában nem tud megoldani. A tanulmányok azt sugallják, hogy a roma szülők - más etnikai kisebbségekhez hasonlóan - hisznek az oktatás fontosságában, és szeretnék, ha gyermekeik sikeresek lennének (Zachos 2019; Boneta et al. 2022; Dunajeva 2021). A roma szülők valóban azt szeretnék, hogy gyermekeik sikeresek legyenek az iskolában, és megértik, hogy az oktatás kulcsfontosságú az integráció elősegítéséhez és a magasabb társadalmi státusz eléréséhez (Bedeković 2022). Mindez ellentmond annak a véleménynek, hogy a romák az oktatást a kultúrájukkal ellentétesnek tartják.

Léteznek olyan kutatások, amelyek alátámasztják ezt az álláspontot, és arra utalnak, hogy egyes romák úgy vélik, hogy az oktatás veszélyt jelent a kultúrájukra nézve (Levinson és Sparkes 2006;

Zachos 2019). Mindez talán nem meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy az oktatást "civilizációs" eszközként használják a roma kultúra elnyomására (Matras et al. 2016). A formális oktatási intézményekkel szembeni hasonló bizonytalanságot tükrözi, hogy sok roma szülő saját negatív iskolai nevelése miatt attól tart, hogy gyermekeik hasonló diszkriminatív bánásmódot fognak tapasztalni mind a szülők, mind a diákok részéről (Lloyd és McCluskey 2008). Ahogy egy szerző megjegyzi, a gyermekeik oktatásába való nagyobb szülői bevonódás legfontosabb akadály az, hogy "szinte minden roma csoport olyan sokáig élt elszigetelten és a társadalom peremén", hogy "védekező mechanizmusokat alakítottak ki az állam által erőltetett oktatáspolitikával és annak iskolai megvalósításával szemben" (Zachos 2019, 20. o.).

Természetesen azt is fontos megjegyezni, hogy a romák nem egyetlen homogén csoportot alkotnak, és léteznek eltérő vélemények a romák egymástól eltérő csoportjai között. Egyes roma szülők úgy érzik, hogy a szakképzés előnyösebb, mint az iskolapadban való tanulás (Zachos 2019). Ezen túlmenően, habár sok szülő azt szeretné, hogy gyermekeik sikeresek legyenek az iskolában, de ezzel párhuzamosan még mindig félelmeket táplálhatnak azzal kapcsolatban, hogy hogyan bánnak majd a gyermekeikkel az iskolában.

Milyen akadályai vannak az együttműködésnek?

Az etnikai kisebbséghez tartozó és alacsony jövedelmű gyermekek szülei többféle akadályba ütköznek az iskolai bevonódás során, kezdve a nyelvi különbségektől, a szülők helyi oktatási rendszerrel való ismeretének hiányától, a szülők iskolai diszkriminációval kapcsolatos megítélésétől, az életbeli megpróbáltatásoktól, különösen a munkavállalástól és a gyermekgondozástól, az egészségügyi és lakhatási problémáktól és a közlekedési eszközök hiányától (Levine és Trickett 2000; Henderson és Mapp 2002). Ezen akadályok kategorizálását illetően Eccles és Harold (1993) egy hasznos modellt nyújt, amely a szülői bevonás mozgatórugóinak 8 tényezőjét tartalmazza:

1. Az első a szülő rendelkezésére álló szociális és pszichológiai erőforrások - a mentális egészségtől kezdve az időig.
2. A második a szülők saját képességeibe való hite - vagy más szóval a szülők bizalma abban, hogy képesek segíteni a gyermekeiket az iskolai munkában.
3. A szülők gyermekeikről alkotott elképzelései - ez arra vonatkozik, hogy a szülők hogyan látják gyermekük képességeit, befogadóképességét, valamint a gyermekükkel kapcsolatos jövőbeni törekvéseiket, és a lehetőségeket, amelyekről úgy érzik, hogy gyermekük hozzáférhet.
4. A szülők meggyőződése a gyermekeik oktatásában és az iskolában betöltött szerepéről, és arról, hogy mennyire tartják fontosnak saját részvételüket. Egyes szülők például úgy gondolhatják, hogy az iskolában való részvételük előnyös a gyermekeik oktatására nézve.
5. A szülők iskolához való hozzáállása. Például, hogy milyen elképzeléseik vannak az iskola elvárásaival kapcsolatban, és hogy mennyire aktívak a szülők; mennyire tartják szimpatikusnak az iskolát; mennyire érzik úgy, hogy az iskola őket hibáztatja a gyermekeikkel kapcsolatos problémákért stb. Ezeket az attitűdöket a szülők saját korábbi, gyermekkorukban szerzett pozitív vagy negatív tapasztalatai alakíthatják.
6. A szülők etnikai identitása. Itt a kisebbségi etnikai identitás megítélése alakítja a kapcsolatokat és befolyásolja a szülői részvételt. Az ellenséges érzések olyan érzéshez vezethetnek, hogy a gyermekekkel igazságtalanul bánnak.

7. A szülők szocializációs gyakorlatai - ez azzal függ össze, hogy a szülők mennyire tudják fegyelmezni gyermekeiket és kezelni a gyermekek elvárásait.
8. A szülők tapasztalatai a gyermekük általános iskolájában tanító tanárokkal kapcsolatban, ahol az iskolával való kapcsolattartás formális tapasztalatai alakulnak ki.

Melyek a szülő-tanár kapcsolatok modelljei?

A kutatások kimutatták, hogy a szülők és a tanárok körében nagymértékben eltérhetnek a jó szülő-tanár kapcsolatról alkotott elképzelések. Ez a felfogás a tanárok és a szülők között eltérő lehet: egy amerikai tanulmány szerint míg a tanárok a szülői részvételt úgy értelmezik, hogy az a tanulók tanulmányi teljesítményének támogatására irányul, addig a szülők az otthoni tevékenységeket és tágabb értelemben a gyermek jólétének elősegítését, beleértve a tisztelet, az együttműködés és a helyes viselkedés értékeinek kialakítását (Smith et al. 2008). Az eltérő vélekedés gyakran vezethet konfliktushoz és apátiához, ami miatt mindkét fél vonakodik a másik féllel való kapcsolattartástól.

A tanár-szülő elkötelezettség többdimenziós perspektívájában kell tehát gondolkodnunk, amely a különböző tevékenységek és az elkötelezettség különböző szintjei alapján határozható meg, amelyek közül egyesek hatékonyabbak, mint mások (Fan 2001). Dr. Joyce Epstein a Johns Hopkins Egyetemről, a tanár-szülő kapcsolat témájának egyik legjelentősebb szerzője, és a vitathatatlanul leggyakrabban idézett modelljében hat különböző kategóriát dolgozott ki a szülő-tanár kapcsolattartási tevékenységek kategorizálására:

1. Partnerség az otthoni tanulást támogató környezet biztosítása érdekében, pl. családsegítő programok.
2. Szülői szerepvállalás vagy az otthoni tanulásban való részvétel, pl. segítségnyújtás a házi feladatokban.
3. Szülő-tanár kommunikáció
4. Az iskolai tevékenységekben való részvétel, pl. önkéntes munka.
5. Részvétel az iskolai döntéshozatalban
6. Közösségi projektekből való részvétel

Felhasznált irodalom

- Banks, James A. 1993. "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice." *Review of Research in Education* 19: 3–49. <https://doi.org/10.2307/1167339>.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26, 39–62.
- Bedeković, Vesna. 2022. "Intercultural Approach to Education of Members of the Roma Minority." In *Intercultural Education: The Position of Roma in Education*. Croatia: University of Osijek, Faculty of Education. https://www.researchgate.net/publication/360917396_Intercultural_Education_The_Position

- _of_Roma_in_Education
 Obrazovanje za interkulturalizam
 Položaj Roma u odgoju i obrazovanju
 Vaznost poludnevnog boravka u odgoju i obrazovanju Roma.
- Boethel, Martha. 2003. "Diversity School, Family, & Community Connections." SEDL.ORG. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
<https://sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>.
- Boneta, Željko, Melita Pergar, and Željka Ivković. 2022. "Roma Parents and Children on Education – a Sociological Analysis 'They Have to Finish School Because the Rules Are Strongly Changing with Us, Too.'" In *Intercultural Education: The Position of Roma in Education*. Croatia: University of Osijek, Faculty of Education.
https://www.researchgate.net/publication/360917396_Intercultural_Education_The_Position_of_Roma_in_Education
 Obrazovanje za interkulturalizam
 Položaj Roma u odgoju i obrazovanju
 Vaznost poludnevnog boravka u odgoju i obrazovanju Roma.
- Cabrera, A. F., Crissman, J. L., Bernal, E. M., Nora, A., Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (2002). Collaborative learning: Its impact on college students' development and diversity. *Journal of College Student Development*, 43(1), 20–34.
- Chrispeels, Janet H., and Elvia Rivero. 2001. "Engaging Latino Families for Student Success: How Parent Education Can Reshape Parents' Sense of Place in the Education of Their Children." *Peabody Journal of Education* 76 (2): 119–69.
https://doi.org/10.1207/s15327930pje7602_7.
- Dearing, Eric, Kathleen McCartney, Heather B. Weiss, Holly Kreider, and Sandra Simpkins. 2004. "The Promotive Effects of Family Educational Involvement for Low-Income Children's Literacy." *Journal of School Psychology* 42 (6): 445–60.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.07.002>.
- Dunajeva, Jekatyerina. 2021. *Constructing Identities over Time. "Bad Gypsies" and "Good Roma" in Russia and Hungary*. Budapest: CEU Press.
- Eccles, Jacquelynne S., and Rena D. Harold. 1993. "Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years." *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 94 (3): 568–87. <https://doi.org/10.1177/016146819309400311>.
- Epstein, Joyce, and Johns Hopkins. 2015. "Epstein's Six Types of Parent Involvement." https://cdn5-ss2.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_995699/File/2015-16/Parents/Epstein%20-%20Six%20Keys.pdf.
- Epstein, Joyce L. 2018. *School, Family, and Community Partnerships*. Routledge.
- European Union Agency for Fundamental Rights. 2014. "Education: The Situation of Roma in 11 EU Member States." The European Union Agency for Fundamental Rights. Belgium.
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-education-1_en.pdf.
- Fan, Xitao. 2001. "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis." *The Journal of Experimental Education* 70 (1): 27–61.
<https://doi.org/10.1080/00220970109599497>.
- Farkas, L. 2014. "Report on discrimination of Roma children in education". European Commission. Available at: <https://tandis.odihhr.pl/bitstream/20.500.12389/21933/1/08101.pdf>
- Fox, B. 2021. "EU race relations bill lacks teeth, twenty years on". EUROACTIV. Available at: <https://en.euractiv.eu/wp-content/uploads/sites/2/special-report/Discrimination-in-Europes-schools-Special-Report-2021-1.pdf>
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Bloomsbury Academic.
- Gutman, Leslie Morrison, and Vonnie C. McLoyd. 2000. "Parents' Management of Their Children's Education within the Home, at School, and in the Community: An Examination of African-American Families Living in Poverty." *The Urban Review* 32 (1): 1–24.
<https://doi.org/10.1023/a:1005112300726>.

- Henderson, Anne T., and Karen L. Mapp. 2002. *A New Wave of Evidence the Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Hill, Nancy E., Domini R. Castellino, Jennifer E. Lansford, Patrick Nowlin, Kenneth A. Dodge, John E. Bates, and Gregory S. Pettit. 2004. "Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations across Adolescence." *Child Development* 75 (5): 1491–1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>.
- Hughes, Jan, and Oi-man Kwok. 2007. "Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades." *Journal of Educational Psychology* 99 (1): 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>.
- Jarvis, Sarah. 2016. "High Drop-out Rate Is a Vicious Cycle for the Roma." *Cronkitenews.azpbs.org*. Cronkite Borderlands Project. July 11, 2016. <https://cronkitenews.azpbs.org/buffett/hungary/roma-education/>.
- Jeynes, William H. 2007. "The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement." *Urban Education* 42 (1): 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>.
- Lloyd, Gwynedd & Mccluskey, Gillean. (2008). *Education and Gypsies/Travellers: 'Contradictions and significant silences'*. *International Journal of Inclusive Education*. 12. 331-345. [10.1080/13603110601183065](https://doi.org/10.1080/13603110601183065).
- Ladson-Billings, Gloria. 1995. "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy." *American Educational Research Journal* 32 (3): 465–91. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>.
- Levine, Eliot B., and Edison J. Trickett. "Toward a model of Latino parent advocacy for educational change." In *Diverse families, competent families: Innovations in research and preventive intervention practice*, pp. 121-137. Routledge, 2014.
- Levinson, Martin P., and Andrew C. Sparkes (2006) *Conflicting value systems: Gypsy females and the home-school interface*, *Research Papers in Education*, 21:1, 79-97, DOI: [10.1080/02671520500335907](https://doi.org/10.1080/02671520500335907)
- Mapp, K. L. 1999. "Making the Connection between Families and Schools: Why and How Parents Are Involved in Their Children's Education." Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge. <https://www.proquest.com/openview/37f6610097a53675b18423f3cc3919c2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Matras, Yaron; Leggio, Daniele Viktor; Steel, Mirela. 'Roma education' as a lucrative niche. Ideologies and representations. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 38 (2015) 1, S. 11-17
- McGrath, D. J., & Kuriloff, P. J. (1999). "They're going to tear the doors off this place": Upper-middle-class parent school involvement and the educational opportunities of other people's children. *Educational Policy*, 13 (5), 603–629.
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Regional Cooperation Council. 2021. "Regional Cooperation Council | Usein: The School Dropout Rate of Roma Children Increased by 11%, While Every Second Roma Reported Reduced Income due to the Impact of Covid-19." *Www.rcc.int*. December 13, 2021. <https://www.rcc.int/news/742/usein-the-school-dropout-rate-of-roma-children-increased-by-11-while-every-second-roma-reported-reduced-income-due-to-the-impact-of-covid-19>.

- Smith, Jay, Kenneth Stern, and Zhanna Shatrova. 2018. "Factors Inhibiting Hispanic Parents' School Involvement." *The Rural Educator* 29 (2).
<https://doi.org/10.35608/ruraled.v29i2.468>.
- Syed, Moin, Margarita Azmitia, and Catherine R. Cooper. 2011. "Identity and Academic Success among Underrepresented Ethnic Minorities: An Interdisciplinary Review and Integration." *Journal of Social Issues* 67 (3): 442–68. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2011.01709.x>.
- Tinto, Vincent. 1997. "Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence." *The Journal of Higher Education* 68 (6): 599–623.
<https://doi.org/10.2307/2959965>.
- Whipple, William R. "Collaborative Learning: Recognizing It When We See It." (1987)
<https://www.cwis.org/document/collaborative-learning-recognizing-it-when-we-see-it/>
- Van Voorhis, Frances L., Joyce L. Epstein, Michelle F. Maier, Chrishana M. Lloyd, and Therese Leung. 2013. "The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8." ERIC. MDRC. <https://eric.ed.gov/?id=ED545474>.
- Zachos, Dimitris T., and Antigoni Panagiotidou. 2019. "Roma Parents' Perceptions on Education." *Journal of Advances in Education Research* 4 (1).
<https://doi.org/10.22606/jaer.2019.41002>.

Stratégiák az együttműködő iskolai környezetért

“Nem számít faji, etnikai, kulturális vagy jövedelmi hovatartozásuk, a legtöbb családnak jelentős elvárásai és aggodalmai vannak gyermekeik sikeréért”
— (Boethel 2003, v)

A szülő-tanár együttműködéshez kedvező környezet kialakítását számos tényező és körülmény segítheti elő. Ebben a szekcióban részben Martha Boethel által azonosított akadályokat tárgyalunk, amelyek gátolják a kisebbségi és alacsony jövedelmű családok bevonódását gyermekeik iskoláztatásába. Mindegyikhez olyan stratégiákat és példákat javasolunk, amelyek segíthetnek az akadályok leküzdésében.

A szülői bevonódás három csoportba sorolható:

(1) hagyományos, az iskola által kezdeményezett tevékenységek, amelyekben az iskola irányítja a kapcsolatot, és a szülők alkalmazkodnak az iskolai irányelvekhez;

(2) a megosztott felelősséget tükröző tevékenységek, amelyekben a szülőknek fontos szerepet kínálnak; és

(3) olyan tevékenységek, amelyekben a szülők önállóan határozzák meg saját napirendjüket, és felkérjük az iskola személyzetét, hogy dolgozzanak velük (Delgado-Gaitan 1991, idézi Boethel 2003).



Környezeti és gazdasági tényezők

A korlátozott családi erőforrások és a logisztikai korlátok, amelyek például az idő és a pénz hiányában nyilvánulnak meg, negatívan befolyásolhatják a családok iskolákkal való kapcsolatát. Az olyan problémák, mint az iskolához való eljutás nehézségei, valamint az egyszerű és megfizethető utazási lehetőségek hiánya gyakoriak, különösen a közép- és kelet-európai országokban. Anyagi nehézségek miatt sok roma diák korán abbahagyja az iskolát, munkakeresés és munkába állás miatt, annak érdekében hogy anyagilag támogassa a családját. A szegénység megakadályozza a szülőket abban is, hogy beszerezzék a gyermekeik oktatásához szükséges alapvető eszközöket, emellett a nem megfelelő otthoni környezet, például a korlátozott hely, világítás és fűtés ellehetetlenítheti a gyermekek otthoni tanulását (Pahic, Vidovic és Ridicki, 2011).

Stratégia:

Fontos hangsúlyozni, hogy nem önmagában a társadalmi-gazdasági státusz az, ami akadályként hat. Valójában a tanulmányok kimutatták, hogy a szülők elkötelezettségének szintje nem változik szigorúan csak a jövedelmi szint alapján (Armor et al.). Egy amerikai tanulmány például azt állapította meg, hogy egyes iskolák alacsonyabb szintű szülői bevonódással stabil környékeken is megtalálhatók, és ennek ellenkezője igaz azokra a lakónegyedekre, amelyek a túlszűfolt életkörülmények jeleit mutatták. Ami kulcsfontosságú volt az elkötelezettség szintje szempontjából, az az iskola által tanúsított magas szintű felelősségvállalás.

Egy másik, a Fülöp-szigeteken végzett, a szülői elkötelezettségen alapuló tanulmány hasonló következtetésre jutott, és megállapította, hogy a társadalmi-gazdasági és oktatási háttér kevésbé befolyásolta a szülői elkötelezettséget (Caño et. al.). Két tanulócsoport - egy jól és egy gyengén teljesítő csoport, amelyeket különböző jövedelmi és iskolai végzettségű szülők képviseltek - értékelése alapján a szülők a következő pontokban különböztek: a jól teljesítő diákok szülei nagyobb valószínűséggel rendelkeztek stratégiával a házi feladatok megoldására, részt vettek értekezleteken és közösségi tevékenységeken, jutalmazási rendszereket vezettek be gyermekeik számára, és nagyobb felhatalmazást éreztek a döntéshozatalban.

Az alacsony szülői részvétel orvoslására a tanulmány szerzői azt javasolják, hogy "a szülőket tájékoztassák a szülői részvétel típusairól; adjanak lehetőséget a szülőknek arra, hogy véleményt nyilvánítsanak a szülői szerepvállalásról; és bátorítsák az iskolákkal való partnerséget kiterjesztő program megvalósítása révén", a szülői nevelésben nyújtott támogatással (Caño et. al. 148-149. o.). Néhány iskola olyan szülői beavatkozási programokat dolgozott ki, amelyek célja az elkötelezettség növelése olyan szolgáltatások biztosításával, mint a rugalmas időbeosztás és a gyermekfelügyelet az iskola területén a találkozók és rendezvények idején, a hozzáférhető helyszínek és az ezekhez szükséges szállítás, valamint az olvasással, természettudománnyal és matematikával kapcsolatos tanulási csomagok, amelyeket a használatukra vonatkozó képzés kísért. (Boethel 2003; Henderson és Mapp 2002).

Példa:

Egy magyar iskola, ahol túlnyomórészt roma tanulók tanultak, szülői értekezleteket kezdett tartani egy olyan intézményben (Tanoda program), amely abban a faluban található, ahol a roma közösség élt. A tanárok észrevették, hogy a szülők részvétele és bevonódása nagymértékben megnőtt. Ahelyett, hogy a szülőket megpróbálták volna elutaztatni a városba, ahol az iskola található, mivel nem vagy alig volt közlekedési lehetőség, az iskola megszervezte, hogy néhány tanár elutazik a faluba, és találkozót tart a szülőkkel. Ez a gyakorlatban bekövetkezett változás nemcsak a szülők nagyobb mértékű részvételéhez vezetett, hanem az iskola és a szülők közötti bizalom növekedéséhez is.

Nyelvi és kommunikációs akadályok

Egy mexikói-amerikai családok körében végzett tanulmány megállapította, hogy a szülők írástudásának szintje hatással volt az iskolai elkötelezettségükre. A nyelvi akadályok miatt kényelmetlenül érezték magukat a tanárokkal való kommunikációban, bátortalannak (például az oktatási szakzsargon használata miatt) és tehetetlennek érezték magukat (Peña 2000, 44. o.). A nyelvi akadályok gyakran ahhoz vezetnek, hogy a szülők úgy érzik, hogy részvételük felesleges, és hogy nem rendelkeznek elegendő ismerettel az oktatás nyelvéről és az egész oktatási rendszerről (Peña 2000; Boethel 2003; Henderson et al. 2002). Például egy, az Egyesült Államokban élő, alacsony jövedelmű mexikói-amerikai bevándorló családok körében végzett kutatás megállapította, annak ellenére, hogy a szülők nagymértékben részt vesznek gyermekeik oktatásában, az iskolai jelenlétük alacsony. A szülők úgy érezték, hogy mindez "a szülői erőforrásaik (beleértve az időt is) vélt hiányának, félelmüknek, nem elegendő ismeretüknek, valamint a korlátozott angol nyelvtudásuknak köszönhető" (Birch és Ferrin 2002, 74. o.). Egy másik tanulmány megállapította, hogy az iskolai oktatás nyelvének ismerete a szülői részvétel több típusát is növeli (Kim 2002).

Stratégia:

A nyelvi sokszínűségekre nem kell akadályként tekinteni. Valójában a kulturálisan releváns pedagógia olyan tanítási megközelítés, amely olyan gyakorlatokat foglal magában, mint például a különböző háttérű családok és közösségek bevonásának ösztönzése; a tanárok felkészítése a nyelvi és kulturális sokszínűség kezelésére; és az első és a második nyelv ismeretének növelése. Ahogy Ladson-Billings (1995) megjegyzi: "A kulturálisan érzékeny tanárok a tanulók kultúráját használják a tanulás eszközeként". A kisebbséghez tartozó tanulók számára ez létfontosságú, mivel tanulási és kommunikációs szokásaik eltérhetnek a többiektől; ha az iskolai tanítási stílus nem felel meg a saját iskolai stílusuknak, akkor valószínűleg rosszul fognak teljesíteni és rosszul fognak viselkedni az iskolában (Morgan 2010). A kulturálisan releváns pedagógia egyik példája a transzlingvális pedagógia, amely "olyan gyakorlatok egy osztályát írja le, amelyeknek társadalmilag meghatározott célja a tanulók teljes nyelvi repertoárjának kihasználása meghatározott pedagógiai célok érdekében" (David, Pacheco & Jiménez 2019). Tekintettel arra, hogy a legtöbb országban, így Magyarországon is, az iskolák többnyire egynyelvűek, a többnyelvű tanulási megközelítések általában ritkán épülnek be nemcsak a tantervekbe, hanem a tanítási gyakorlatokba és attitűdökbe is.

Példa:

Magyarországon a tiszavasvári iskolában egy [kísérleti projektben](#) a transzlingvális pedagógiai megközelítést valósították meg, amelyet a következőképpen írtak le:

"A tiszavasvári iskolába több mint egy évtizeden keresztül szinte kizárólag roma anyanyelvű, kialakulóban lévő kétnyelvű gyerekek jártak... 2009-ben a tiszavasvári iskolát az önkormányzattól egy alapítvány, 2019-ben pedig a Magyar Pünkösdi Egyház vette át.... A 'translanguaging'^[108] mint pedagógiai szemlélet bevezetése az iskolákban... az erős egynyelvű ideológiák ellenpontja volt... [A translanguaging bevezetésével] a tanárok megvitatják[ták] annak előnyeit, hogy a diákok a mindennapi iskolai tevékenységekben szabadon használhatták az anyanyelvüket.... [A gyakorlatok közé tartozott a roma nyelv aktív bevonása, például roma szerzők roma verseinek szavalása.]... Az az osztály, amelyik a tanévet a translanguaging megközelítéssel kezdte, jelentősen jobban teljesített... A tanárok új megközelítése és hozzáállása hatással volt az iskolán kívüli tevékenységekre, ami azt jelentette, hogy az intézményi környezet is kezdett megváltozni." (Heltai et. al. 2022)

Különböző kulturális hiedelmek a szülők, tanárok és diákok megfelelő szerepeivel kapcsolatban

Arról, hogy mi számít szülői szerepvállalásnak a tanárok és a szülők véleménye gyakran eltérhet, ami irreális elvárásokhoz és feszültségekhez vezethet az otthoni környezet és az iskola között. Például az etnikai kisebbséghez tartozó szülők esetében a gyermekgondozással kapcsolatos feladatok kulturálisan eltérhetnek a többségi társadalométól, amint azt egy mexikói szülővel végzett tanulmány is bizonyította. A szülők saját szerepüket abban látták, hogy biztosítaniuk kell gyermekük jelenlétét az iskolában, a tanárok iránti tiszteletet és a jó magaviseletet, valamint gondoskodniuk kell gyermekeikről a nehéz anyagi körülményektől függetlenül, míg az oktatást a tanárok és az iskola feladatának tekintették (Chrispeels és Rivero 2001, 160. o.). Továbbá a tanároknak a hátrányos helyzetű családokról alkotott hiedelmei és előítéletei is hatással lehetnek a diákokkal és a szülővel való kapcsolatokra. Ezek közé tartoznak azok a vélekedések, amelyek szerint az etnikai és faji kisebbséghez tartozó gyermekek kevesebb önkontrollt mutatnak, és viselkedési nehézségekkel küzdenek, ami csökkenti tanulmányai iránti elkötelezettségüket; a kisebbségi szülők és a tanárok közötti különbségek a szülői gyakorlatokban, a kommunikációs stílusban és a nevelési kérdésekben; valamint a tanárok etnikai vagy faji sztereotípiái a gyermekekről. Ezek befolyásolhatják a tanároknak a tanulókkal és szüleikkel szembeni érzéseit, és önbeteljesítő jóslatként megnyilvánuló viselkedési nehézségekhez vezethetnek (Jan és Kwok 2007). Lynch (2010) szerint a tanárok sztereotípiákat táplálnak a szegény családokról és a kevésbé formális végzettséggel rendelkezőkről. Ezt támasztja alá egy másik, az iskola és a család kapcsolatát vizsgáló tanulmány is, amely szerint a tanárok nem hitték, hogy az alacsony jövedelmű gyermekek szüleit érdekli a gyermekek oktatása, ami azt eredményezte, hogy a szülők alacsonyabb rendűnek érezték magukat (O'Connor 2001, idézi Boethel 2003).

Stratégia:

A kulturális közvetítőket alkalmazó intervenciós stratégiák ellensúlyozhatják a szülők szülői felelősségének korlátozó meghatározását, és képessé tehetik őket arra, hogy nagyobb szerepet vállaljanak gyermekek oktatásában (Chrispeels és Rivero 2001). A kulturális közvetítők "hídképző személyeknek" tekinthetők a romák vagy más sérülékeny közösségek körében, ami azt jelenti, hogy a szülőket az iskolai stáb tagjaként fogják fel. A hídképző személyek viszont a szülők, a tanárok és a környékbeli szervezetek kapcsolattartó pontjaként, valamint az iskola képviselőjeként működnek a tanuló otthoni környezetében. Más szóval: "A hídképző személy feladata, hogy felvegye a tanárok vagy a szülők által a tanuló iskolai teljesítményével vagy általános jólétével kapcsolatban adott jelzéseket, és ezeket a jelzéseket az adott tanuló otthoni környezetében keretbe foglalja, közös megoldásra törekedve a felmerülő nehézségek leküzdésére" (Wauters et al. 2015, 9. o.). Mivel munkájuk nagy része az iskolán kívül zajlik, a hídképző személyeket rendszeresen megtalálhatjuk az iskola kapujában a nap elején és végén, így kötetlen beszélgetést folytathatnak a szülővel, láthatóak és megközelíthetőek. Részt vehetnek a családlátogatások lebonyolításában, és feladatuk az iskolák, a családok és a helyi közösségek közötti tartós kapcsolatok kiépítése.

Példa:

Számos iskolában a bizalmi személyek a szülővel, a közösséggel és a tanárokkal való többéves interakció során alakulnak ki. Ezek a személyek bizonyos értelemben kulturális közvetítők, általában a kisebbségi közösség tagjai, akik kapcsolatot tartanak fenn a szülővel, és képesek mindkét oldal (az iskola és a szülők) igényeit közvetíteni. A kulturális közvetítőket kinevezhetik, mint például a [roma iskolai mediátorokat](#) vagy [asszisztenseket](#), akiket számos európai ország iskoláiban alkalmaznak, de egyes iskolákban szervesen is létrejönnek a bizalmi személyként

betöltött pozíciójuk révén. Az egyik iskolában például a roma nőként dolgozó titkárnő élvezte a roma szülők bizalmát. Az iskola személyzete és a tanárok ki tudták használni az ő hídszerepét, és a titkárnőn keresztül léptek kapcsolatba a szülővel. Tekintettel arra, hogy egyes kiszolgáltatott kisebbségek, köztük a romák is, alacsony társadalmi-gazdasági helyzetű csoportokhoz tartozhatnak, fontos megkülönböztetni a kulturális elemeket a szegénység sajátosságaitól.

Az iskolai folyamatok vagy az oktatás értékeinek nem megfelelő megértése a családok részéről

A kisebbségi és nem kisebbségi szülők iskolai elkötelezettségi szintje közötti különbség magyarázataként gyakran említett egyik tényező a szülők ismereteinek hiánya a helyi oktatási folyamatok működéséről. A bevándorló családok körében végzett tanulmányok például azt mutatják, hogy eltérő oktatási tapasztalataik és a nyelvi akadályok miatt nem értik az oktatási rendszert, gyakorlatokat és elvárásokat. A kisebbségi szülőkkel foglalkozó egyes tanulmányok azt állapították meg, hogy a szülők formális képzettségének hiánya miatt nem tudják, hogy mit és hogyan kérdezzenek gyermekeik tanáraitól (lásd Delgado-Gaitin (1991) tanulmányát a mexikói szülőkről Kaliforniában, az USA-ban). Egy horvátországi roma szülőkről szóló tanulmány eközben megállapította, hogy a roma szülők nagyfokú kötelességtudatot éreztek a gyermekeik tanulásában való részvétel iránt, de nem érezték magukat elég kompetensnek ahhoz, hogy részt vegyenek az iskolai döntéshozatalban vagy az osztályképviselői szerepekben, ami az önbizalom hiányára enged következtetni, amely - a szerzők szerint - "abból az erős érzésből fakad, hogy nem rendelkeznek a vezetői szerepek vállalásához szükséges képességekkel vagy tudással" (Pahić et. al. 2011, 288. o.). Más tanulmányok szerint a romák nagyobb szülői szerepvállalásának akadályai a gyermekeik iskolájában a kultúrájuk elvesztésétől való félelem lehet (Zachos 2019), ami abból adódhat, hogy nem ismerik a gyermekeik iskolájában zajló tanítási folyamatokat.

Stratégia:

A formális oktatáson kívüli intézményi támogató hálózatok (civil szervezetek, nem formális oktatási intézmények és hasonlóak) hídként működhetnek az iskola és a szülők között, különösen azokban az esetekben, amikor a szülők sérülékeny csoportba tartoznak. A nem formális oktatási intézmények szerepét széles körben tárgyalták a veszélyeztetett tanulók tanulmányi sikerének javításával kapcsolatban, de még mindig nem eléggé világos, hogy ezek az intézmények hogyan segítik elő a szülők bevonását és az iskolai folyamatok jobb megértését. Néhány példa rámutat a nem állami szervezetek pozitív hatására a szülői részvétel tekintetében: Törökországban például olyan NGO-k jöttek létre, mint az Anya-gyermek Oktatási Alapítvány, hogy elősegítsék a szülők iskolai részvételét. Ennek a civil szervezetnek a filozófiája szerint "a szülők a gyermekek elsődleges nevelői - nem lehet jobb oktatási eredményeket elérni a gyermekek számára a szülőkkel való együttműködés és az otthoni tanulási környezet kialakítása nélkül" (Tekin 2011, 3. o.). Különösen érdekes, hogy bár kezdetben az anyákat célozták meg, idővel az apákat is bevonták.

Példa:

Nyírteleki Kedvesház Esélyteremtő Programot az iskolai hiányzások megelőzésére, valamint a legvesélyeztetettebb diákok iskolai kudarcainak és korai iskolaelhagyásának csökkentésére tervezték Nyírteleken, abból kiindulva, hogy az iskola és a diákok családjai közötti kapcsolat létfontosságú a tanulmányi sikerek és az iskolai folyamatok jobb megértése szempontjából. A program részeként egy-két órás foglalkozásokat tartanak a szülőknek, amelyeken lehetőségük van arra, hogy megnézzék, mi történik az iskolában egy nap folyamán, és első kézből láthassák és tapasztalhatták, mit tanítanak és hogyan viselkednek gyermekeik. A szülők felé való nyitással az iskola nagyobb arányú szülői elkötelezettséget tapasztalt, és a szülők nagyobb érdeklődést mutattak gyermekeik általános tanulmányi előmenetele iránt. Ezenkívül ez segítette a szülőkkel szembeni bizalom kiépítésében, és a hiányzások csökkenéséhez, valamint a gyermekek tanuláshoz való hozzáállásának javulásához vezetett (Torgyik 2004).

Családok hiányos ismeretei arról, hogy hogyan segíthetnek gyermekeiknek a házi feladatok elkészítésében

A gyermekek tananyagával kapcsolatos ismeretek hiánya az egyik leggyakoribb ok, amiért a szülők nem foglalkoznak többet a gyermekek házi feladatával (Peña, 2000). További gyakori okok közé tartozik a nyelvezet nem értése, az időhiány, valamint az, hogy nem világos, hogyan tudnának segíteni. Amint azt több tanulmány is megállapította, az elkötelezettség hiánya nem egyenlő a szándék hiányával. Egy horvátországi roma szülők körében végzett vizsgálat megállapította, hogy a szülők kötelességüknek érezték, hogy segítsenek gyermekeiknek a házi feladatokban, jobban, mint a többségi lakosság körében (Pahič et. al. 2011). Ugyanez a tanulmány azonban megjegyezte, hogy bár a szülők azt állították, hogy legalább egy szülő van a háznál, aki képes támogatni gyermekeiket a tanulásban, a horvát Központi Statisztikai Hivatal statisztikái szerint a romák 40 százaléka soha nem fejezte be az általános iskolát, és így potenciálisan nem rendelkeznek a gyermekek tanulását támogatására alkalmas oktatással (Pahič et. al. 2011, 287. o.).

Stratégia:

Miután a szülők megismerték a házi feladat előnyeit, a gyermekek tanulás iránti felelősségérzet ösztönzésének technikáit, a gyermekek házi feladatainak elkészítésére irányuló stratégiákat, valamint a támogatásukhoz szükséges erőforrások felkutatásának módját, a szülők a tapasztalatok szerint elkötelezettebbek lettek gyermekek házi feladatainak támogatásában (Chrispeels és Rivero 2001). Azok a szülők, akik jobban részt vesznek az iskolában, nagyobb valószínűséggel segítenek gyermekeknek az otthoni házi feladatok elkészítésében is. A cigányok, romák és utazók (GR&T) oktatási eredményeinek javítását célzó stratégiák és megközelítések értékelése során az egyik bevált módszer az iskola hatókörének kiszélesítése volt "a családi tanulási lehetőségek, az IKT használata, a felnőttek írni-olvasni és számolni tanítása révén", ami növelte a GR&T szülők iskolához való kötődését/kapcsolatát (Wilkin et al. 2009).

Példa:

A [Csodaműhely](#) egy szociális szolgáltató szervezet, amely Csobánka városában végzi komplex egyenlőtlenségcsökkentő munkáját. Munkájuk szerves részét képezi a "tanoda" iskola utáni és oktatási program. Tevékenységük során nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a helyi közösség tagjai, az iskolás gyermekek szülei aktívan részt vegyenek a szervezet munkájában és gyermekek fejlesztésében. Mára több tanuló édesanyja is a szervezet munkatársa lett, 2021 elején pedig elindították a roma mediátor programjukat 8 helyi résztvevővel, akik aktívan képviselik a helyi közösség érdekeit, és "híd" szerepet töltenek be a közösség és a helyi közigazgatás között. Az aktív részvétel lehetővé teszi, hogy különösen a diákok szülei támogassák gyermekek tanulmányait, és jobban megértsék a közigazgatás, például az iskolarendszer működését.

A kirekesztés és a diszkrimináció

A faji és etnikai hovatartozás kérdései fontosak a szülői részvételi programok szempontjából. A diszkriminációval kapcsolatos tapasztalatok jelentős okai annak, hogy a szülők miért nem vesznek részt nagyobb mértékben gyermekeik oktatásában. Egy tanulmány szerint azok a szülők, akik "korábbi negatív interakciókról számoltak be az iskolával", "óvatosabbnak" tűntek az iskolai személyzet szándékaival és tevékenységeivel szemben (Gutman és McLoyd 2000, 14. o.), míg egy másik tanulmány szerint a kisebbségi szülők kirekesztettnek érezték magukat a domináns etnikai csoporthoz tartozó szülők körében (Abrams és Gibbs 2002; McGrath és Kuriloff 1999). A vizsgálat megállapította, hogy míg a többségi csoporthoz tartozó anyák úgy érezték, hogy természetesen jogosultak vezető szerepet vállalni és hatalomhoz jutni, addig a kisebbségi anyák úgy érezték, hogy a hatalom ilyen megnyilvánulásai korlátozzák őket. A nyelvi akadályok és a társadalmi-gazdasági státusz is alakította ezt a dinamikát. Ezenkívül az iskolai személyzet akadályozhatja a szülői részvételt saját előítéleteik alapján, miszerint a szülők túl elfoglaltak, érdektelenek vagy tudatlanok. Ez különösen igaz az alacsony jövedelmű és kisebbségi lakónegyedekben. A tanárok és az iskola meggyőződései és előítéletei, tehát alakíthatják az iskola válaszát a szülői részvételre, és korlátozhatják vagy ösztönözhetik azt.

Más szóval, fontos, hogy az iskolák figyelembe vegyék, hogy a szülői részvételi programok a kisebbségek érdekei ellenében is működhetnek azáltal, hogy a meglévő kulturális tőkével rendelkezőket részesítik előnyben, különösen akkor, ha a szülői részvételi programokat egyenlőtlen hatalmi viszonyok alapján tervezik, és gyakran "a fehér, középosztálybeli feltételezésekben gyökereznek a szülők szemléletéről, nyelvéről, erőforrásairól és az iskolára fordítható idejéről" (Leistyna 2002, idézi Boethel). A romák esetében különösen égető probléma, hogy a tanárok alacsony elvárásokat támasztanak roma diákjaikkal szemben, amint azt több, Magyarországon, Romániában és Szlovákiában tartott tanárképző műhelymunka is bizonyította (Driel 2006). Ugyanezek a tanárok gyakran nem törekedtek arra, hogy kapcsolatot tartsanak a roma tanulók szüleivel, és többen a szülőktől való félelemre hivatkoztak ennek okaként.

Stratégia:

A kutatások azt mutatják, hogy a szülőket akkor lehet a leginkább bevonni, ha az iskolák aktívan ösztönzik részvételüket (Harold és Eccles 2002, 579. o.). Sőt, az alacsonyabb jövedelmű csoportok körében a családok akkor kapcsolódtak be jobban a gyermekeik oktatásába, amikor az iskolák felkeresték őket, bátorították őket a bekapcsolódásra, és segítettek nekik leküzdeni a részvételük útjában álló akadályokat (áttekintésért lásd Henderson és Mapp, 2002). Akkor különösen hatékony a részvétel erősítése a hátrányos helyzetű és kiszolgáltatott szülők esetében, ha az iskola kezdeményezi a szülőkkel való kapcsolatépítést és ösztönzi az együttműködést. Azáltal, hogy a szülőket több tervezési, döntéshozatali és vezetői feladatba vonják be, a szülők és az iskola közötti pozitív és erős kapcsolat alakulhat ki. Az iskolák dönthetnek úgy, hogy a szülőket nem formális tevékenységekbe is bevonják, kifejezetten a veszélyeztetett szülőket megszólítva. A kutatások azt mutatják, hogy a szülőket a nem formális tevékenységekbe bevonó iskoláknak sikerül jobb kapcsolatot kialakítaniuk a gyermekek családjával (Cojocar et al. 2015).

Példa:

Az egyik iskolában iskolabált szerveztek a szülőknek informális szocializációs lehetőségként. Tekintettel arra, hogy ebben az iskolában a szülői csoport különösen aktív volt, a szülők - akik között a fehér, középosztálybeli anyák domináltak - átvették a szervezést. A szülői szervezet nyílt tagsággal rendelkezett, azonban a roma szülők egyike sem volt tag. Sőt, azokon az összejöveteleken, amelyeken a roma szülők részt vettek, érezhető volt a roma és a nem roma szülők közötti szakadék, akik más-más körökben gyűltek össze. A töréspont akkor következett be,

amikor egy roma anya úgy döntött, hogy csatlakozik az iskolabálhoz - miután csatlakozott, a szülői munkaközösség ünnepelte a roma szülővel való együttlét lehetőségét, és arra bátorította a roma anyát, hogy segítse elő a többi roma szülő bevonását és részvételét. Nyitottságuk gesztusaként a következő bál témája a roma kultúra volt. Bizonyos értelemben az az egy roma szülő, aki úgy döntött, hogy megtöri az együttműködés hiányának körét, ezután "kulturális közvetítőként" működött, megkönnyítve a kommunikációt a roma és a nem roma szülők között. A nem formális tevékenység - az iskolabál - ebben az esetben olyan platformot biztosított, ahol együttműködési kapcsolatok alakulhatnak ki, és ahol inkluzív gyakorlatok gyökerezhetnek.

Az apák és anyák oktatásban való részvétele

A szülői bevonásról szóló kutatások nagy része vak marad a nemek közötti egyenlőtlenségek tekintetében, és a "szülői bevonásról" anélkül beszél, hogy figyelembe venné, hogy valójában melyik szülő vesz részt benne. Azáltal, hogy nem ismerik el az anyák és az apák részvétele közötti különbségeket, "implicit feltételezés az, hogy a család-iskola kapcsolat keretei hasonlóan működnek az apák és az anyák esetében" (Kim és Hill 2019, 919. o.). Eközben általános konszenzus van abban, hogy az apák bevonása az oktatásba és a gyermeknevelés minden aspektusába rendkívül előnyös a gyermekek tanulmányi sikere és jóléte szempontjából (pl. Potter, Walker és Keen 2012). Bár az apák bevonásának hiányának okait és következményeit csak korlátozottan ismerjük, a szakirodalom következetesen rámutat arra, hogy elsősorban az anyák azok, akik az oktatási intézményekkel túlnyomórészt kapcsolatban állnak. Egy alacsony jövedelmű családok körében végzett, a kora gyermekkori neveléssel foglalkozó amerikai tanulmány szerint a szülői részvétel 73%-át az anyák és csak 8%-át az apák tették, a többit a nagyszülők vagy más rokonok (Fantuzzo et al. 2004). Tekintettel arra, hogy az apák bevonása a szülői beavatkozások viszonylag kevésbé vagy egyáltalán nem vizsgált szempontja, szükség van az apák fokozottabb bevonására irányuló stratégiák megértésére.

Stratégia:

Tagadhatatlan, hogy számos beavatkozás elsősorban az anyákra összpontosít, azzal a feltételezéssel tervezve, hogy csak az anyák vesznek részt a gyermekeik nevelésében (pl. Panter-Brick et al. 2014). Ezért a beavatkozásoknak kifejezetten az apákat kellene megcélozniuk. Ezzel együtt egyes kutatások szerint "a nemek szerint differenciált megközelítés, amely nem zárta ki teljesen az anyákat, hanem az apák bevonására összpontosított, egyes férfiak esetében hatékonyabb lehet" az iskolai életbe való bevonásuk szempontjából (Grayson 2013, 18).

Példa:

A Fathers Transition Project egyéves kísérleti projekt volt Észak-Anglia egyik hátrányos helyzetű térségében, amelynek célja az apák és a férfi gondviselők bevonása volt. A projekt

"egy sor olyan tevékenységet foglalt magában, amelyek célja a férfiak megszólítása volt, és amelyekben apák és gyermekek vettek részt..... A jelentések szerint kezdetben a személyes kapcsolatfelvétel volt a leghatékonyabb eszköz az apák meggyőzésére, hogy részt vegyenek a programban, és a kezdeményezés után mobiltelefonon keresztül szoros kapcsolatot tartottak velük. A program sikerének kulcsa az volt, hogy a programban részt vevőkhöz hasonló háttérrel rendelkező, Fathers Transition Worker nevű munkatársat alkalmaztak. Ez a személy képes volt kapcsolatokat kialakítani és bizalmat építeni az apákkal ... [mert] a helyi kulturális hagyományokat ösztönösen ismerő munkatársak hatékonyabbak lehetnek a hátrányos helyzetű területeken" (Grayson 2013, 18).

Felhasznált irodalom

- Abrams, Laura & Gibbs, Jewelle. (2002). Disrupting the Logic of Home-School Relations: Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion. *Urban Education*. 37. 384-407. [10.1177/00485902037003005](https://doi.org/10.1177/00485902037003005).
- Armor, David J., P. Conry-Oseguera, Millicent Cox, Nicelma J. King, Lorraine M. McDonnell, Anthony H. Pascal, Edward Pauly, and Gail L. Zellman. 1976. "Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools." *Www.rand.org*. January 1, 1976. <https://www.rand.org/pubs/reports/R2007.html>.
- Birch, C. Troy, and Scott Ellis Ferrin (2002) Mexican American Parental Participation in Public Education in an Isolated Rocky Mountain Rural Community, *Equity & Excellence in Education*, 35:1, 70-78, DOI: [10.1080/713845247](https://doi.org/10.1080/713845247)
- Bhopal, Kalwant, and Martin Myers. 2009. "Gypsy, Roma and Traveller Pupils in Schools in the UK: Inclusion and 'Good Practice.'" *International Journal of Inclusive Education* 13 (3): 299–314. <https://doi.org/10.1080/13603110701748403>.
- Boethel, Martha. 2003. "Diversity School, Family, & Community Connections." *SEDL.ORG*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). <https://sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>.
- Caño, Kathlene Joy, Mary Grace Cape, Jacient Mar Cardosa, Carolyn Miot, Gee Rianne Pitogo, and Cherrie Mae Quinio Jewish Merin. 2016. "PARENTAL INVOLVEMENT on PUPILS' PERFORMANCE: EPSTEIN'S FRAMEWORK." *The Online Journal of New Horizons in Education* 6 (4): 143–50. <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v06i04/v06i04-16.pdf>.
- Chrispeels, Janet H., and Elvia Rivero. 2001. "Engaging Latino Families for Student Success: How Parent Education Can Reshape Parents' Sense of Place in the Education of Their Children." *Peabody Journal of Education* 76 (2): 119–69. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7602_7.
- Cojocar, Stefan, Alexandra Galbin Damaschin & Delia Elena Rusu. 2015. "Improving parental participation through non-formal activities." Conference Paper. Central and Eastern European LUMEN Conference: New Approaches in Social and Humanistic Sciences: NASHS 2015.
- David, Samuel S., Mark B. Pacheco & Robert T. Jiménez (2019) Designing Translingual Pedagogies: Exploring Pedagogical Translation through a Classroom Teaching Experiment, *Cognition and Instruction*, 37:2, 252-275,
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20–46. <https://doi.org/10.1086/444003>
- Driel, Barry van. 1999. "The Gandhi Secondary School: An Experiment in Roma Education." *European Journal of Intercultural Studies* 10 (2): 173–82. <https://doi.org/10.1080/0952391990100205>.
- Eccles, Jacquelynne S., and Rena D. Harold. 1993. "Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years." *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 94 (3): 568–87. <https://doi.org/10.1177/016146819309400311>.
- Fantuzzo, John, Christine McWayne, Marlo A. Perry & Stephanie Childs. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children, *School Psychology Review*, 33:4, 467-480, DOI: [10.1080/02796015.2004.12086262](https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262)

- Gutman, Leslie Morrison, and Vonnie C. McLoyd. 2000. "Parents' Management of Their Children's Education within the Home, at School, and in the Community: An Examination of African-American Families Living in Poverty." *The Urban Review* 32 (1): 1–24.
<https://doi.org/10.1023/a:1005112300726>.
- Grayson, H. (2013). *Rapid Review of Parental Engagement and Narrowing the Gap in Attainment for Disadvantaged Children*. Slough and Oxford: NFER and Oxford University Press.
- Heltai, János Imre, Krisztina Czumpft, Georgina Lilla Falb, Erika Kerekes-Lévai, Gabriella Köves, Zsuzsa Molnár, and Richárd Vágner. n.d. "Translanguaging Shift and Institutional Settings: Impact beyond the Classroom." Forthcoming. In *Translanguaging for Equal Opportunities: Speaking Romani at School*, De Gruyter Mouton. De Gruyter Mouton.
http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/wp-content/uploads/2022/05/EN_chapter_3.5.pdf
- Henderson, Anne T., and Karen L. Mapp. 2002. *A New Wave of Evidence the Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL).
- Hughes, Jan., and Oi-man Kwok. 2007. "Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades." *Journal of Educational Psychology* 99 (1): 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>.
- Kim, E. (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), 529–540.
- Lareau, Annette. 2011. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Kim, Sung Won & Nancy E Hill. (2015). "Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement." *Journal of Educational Psychology*, Vol 107(4), 919-934
- Ladson-Billings, Gloria. 1995. "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy." *American Educational Research Journal* 32 (3): 465–91.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>.
- Leistyna, P. (2002). Extending the possibilities of multicultural community partnerships in urban public schools. *The Urban Review*, 34(1), 1–23. EJ646542.
- Levine, E. B., & Trickett, E. J. (2000). Toward a model of Latino parent advocacy for educational change. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20 (1&2), 121–137.
- Lynch, J. (2010). Kindergarten teachers' beliefs about students' knowledge of print literacy and parental involvement in children's print literacy development. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 157-171.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55396/42431>
- Mapp, K. L. 1999. "Making the Connection between Families and Schools: Why and How Parents Are Involved in Their Children's Education." Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge.
<https://www.proquest.com/openview/37f6610097a53675b18423f3cc3919c2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- McGrath, D. J., & Kuriloff, P. J. (1999). "They're going to tear the doors off this place": Upper-middle-class parent school involvement and the educational opportunities of other people's children. *Educational Policy*, 13 (5), 603–629.
- Morgan, Hani. "Improving Schooling for Cultural Minorities: The Right Teaching Styles Can Make a Big Difference." *Educational Horizons* 88, no. 2 (2010): 114–20.
<http://www.jstor.org/stable/42923797>.

- O'Connor, S. (2001). Voices of parents and teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (3), 175–198. EJ630414.
- Pahić, Tea & Vidovic, Vlasta & Miljević-Riđički, Renata. (2011). Involvement of Roma parents in children's education in Croatia: A comparative study. *Journal of Research in International Education*. 10. 275-292. 10.1177/1475240911422484.
- Panter-Brick, C., Burgess, A., Eggerman, M., McAllister, F., Pruett, K. & Leckman, J.F. (2014), Practitioner Review: Engaging fathers – recommendations for a game change in parenting interventions based on a systematic review of the global evidence. *J Child Psychol Psychiatr*, 55: 1187-1212. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12280>
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42–54. EJ615791.
- Potter, Carol, Gary Walker & Bev Keen. “Engaging fathers from disadvantaged areas in children’s early educational transitions: A UK perspective.” *Journal of Early Childhood Research* 10(2), 209–225.
- Tekin, Ali Kemal. (2011). Parent Involvement Revisited: Background, Theories, and Models. *IJAES*, 11(1), 1-13.
- Torgyik, Judit. 2004. “Hatékony Iskola: Együttműködő Iskola.” <https://Epa.oszk.hu/>. October 2004. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00085/2004-10-ta-Torgyik-Hatekony.html>.
- Wauters, Joris, Christof Van Mol, Noel Clycq, Joris Michielsen & Christiane Timmerman (2015). Involving Roma parents: Analysing the good practice of a primary school in Ghent. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2015.1081053
- Wilkin, Anne, Chris Derrington, Brian Foster, Richard White, and Kerry Martin. 2009. “Improving Educational Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils What Works? Contextual Influences and Constructive Conditions That May Influence Pupil Achievement.” Digital Education Resource Archive (DERA). National Foundation for Educational Research. <https://dera.ioe.ac.uk/11374/1/DCSF-RR170.pdf>.

Esettanulmányok

A bizalom

A roma szülők és a tanárok közötti kapcsolatban a bizalom kulcsfontosságú fogalom. Felmerül a kérdés, hogy milyen összetevői lehetnek a bizalom kialakulásának a szülő - tanár kapcsolatban, és hogy milyen jó példák vannak a bizalom kialakulására az észak magyarországi és budapesti terepmunka helyszínéül szolgáló iskolákban. Emellett fontos kérdés az is, hogy a nemeknek milyen szerepe lehet a szülő-tanár kapcsolatban.

A roma szülőkkel való kapcsolattartásban az iskolákban dolgozó "hídképző szereplők", másnéven "kulturális brókerek" elengedhetetlen szerepet játszanak. Ennek jó példája egy vidéki második esély iskola esete, ahova szinte csak marginalizált helyzetben lévő roma fiatalok járnak. Az iskola roma szociális munkás nőket alkalmaz, emellett több roma asszony is dolgozik az iskolai konyhán vagy takarítóként, akiket "gazdasszonyoknak" neveznek. Az igazgató elmondása szerint a roma nők alkalmazása tudatos döntés, kifejezetten azzal a céllal teszik, hogy hidakat képezzenek az iskola és gyermekek szülei között és egy befogadó közeg jöjjön létre, ahol romák és nem romák dolgoznak együtt a roma gyermekek sikeréért. Mind a szociális munkások, mind pedig a gazdasszonyok nemcsak romaságukkal, hanem hasonló korábbi vagy jelenlegi élethelyzetükkel, ismerős és bizalomgerjesztő közeget teremtenek a roma fiataloknak és szüleiknek.



A másik fontos szempont a szülőkkel való bizalmi kapcsolat kialakításában, hogy mindannyian nők, ami azért fontos, mert nagyrészt az édesanyák tartják a kapcsolatot a mindennapokban az iskolával, az édesapák csak a fontosabb eseményeknél vonódnak be a gyermekek tanulmányi életébe. Ez a bizalmi rendszer tehát etnikai, nemi, szociokulturális alapokon nyugszik.

A szociális munkások is hidat tudnak képezni az iskola és a szülők között. Gyakran a tanárok a szociális munkásokat kérik meg, hogy juttassanak el információkat a szülőkhöz, továbbítsák a gyermekeikkel kapcsolatos meglátásaikat, győzzék meg őket valamiről, vagy csak derítsék ki miért nem jöttek iskolába. A szülők többsége, akivel interjút készítettem csak a szociális munkásokkal vagy a gazdasszonyokkal tartotta a kapcsolatot vagy őket nevezte meg, mint fontos személyek a gyermekük iskolai életével kapcsolatos információ csere szempontjából. Mindennek láthatóan eredménye is van, hiszen rendszeresen szereznek érettségit, olyan roma fiatalok, akiket az oktatási rendszer korábban már leírt és magára hagyott.

A hídképző, bizalmi szereplők a roma szülők és az iskolai közösségek között, a budapesti iskolában is megvoltak, csak ebben az esetben spontán, informális kapcsolatokon keresztül. Az egyik roma értelmiségi édesanyával készült interjúban elmondta, hogy gyermekeit legfőképpen, azért íratta be az iskolába, mert a folyosón összetalálkozott egy roma pedagógussal, akitől bizalmasan megtudta kérdezni, hogy milyen az iskola. Elmesélte, hogy a Szülői Tanács által megrendezett bálon egyedül vett részt romaként és utána a roma szülő társai kérdezték, hogy milyen volt, érdemes-e elmenni

a következőre. A Szülői Tanács tagjai vagy az osztályfőnökök is gyakran fordulnak hozzá, ha el kell érni vagy be kell vonni valamibe, olyan roma szülőket, akiket ők nehezebben érnének el. A történetei alapján feltételezem, hogy értelmiségi státusza a tanároknál, és a nem roma középosztálybeli szülőknél, míg romasága pedig, a roma szülőtársaiban kelthet bizalmat, emiatt töltheti be spontán a korábban említett "kulturális bróker" szerepét. Ezek a spontán létrejött folyamatok és kialakult szerepek pedig nagyban segítik a roma szülők kapcsolódását az iskolai közösséghez, ami feltételezhetően a szegregációs folyamatokat is lassítja vagy megelőzi.

Mind a két példa jól bemutatja, hogy a roma gyermekek tanulmányai és szüleik az iskola közösségekbe való integrációja szempontjából a bizalom kulcsfontosságú tényező. A bizalom kialakulásának pedig az egyik legfontosabb eleme, hogy az oktatási-nevelési intézményekben minél több roma embert alkalmazzanak.

Változások a COVID óta

Ahogy azt mindannyian tapasztalhatjuk a járványhelyzet hatásai napjainkig érzékelhetőek az életünk különböző területein, nincs ez másképp az iskolákban sem. A hosszú ideig tartó bezártság és korlátozó intézkedések negatív hatással voltak a különböző informális és formális közösségeinkre, amelyek sok esetben a mai napig nem tudták visszanyerni a járványhelyzet előtti formáikat. Terepmunkánk során felmerült a kérdés, hogy az imént leírt folyamatok, milyen hatással voltak a szülő-tanár kapcsolatokra és az iskolai közösségekre. A következőkben erre a kérdésre keressük a választ, a terepmunka során készített interjúk és résztvevő megfigyeléssel begyűjtött információink alapján.

Mind a szülőkkel és mind pedig a tanárokkal készített interjúkból kiderült, hogy a tanárok és szülők közötti kapcsolattartás egyik legfőbb formáját a tanítás előtti vagy utáni találkozások alkalmával spontán létrejövő beszélgetések képezték. Ez különösen igaz azokra a nehéz anyagi helyzetben lévő, marginalizált roma szülőkre, akik kora reggeltől, késő délutánig dolgoznak, hiszen ők a szülőiesteken és egyéb iskolai programokon, munkájukból vagy egyéb okok végett az esetek többségében nem vesznek részt, így nekik ezek a reggeli és délutáni találkozók kulcsfontosságúak. Az egyik osztályfőnök elmondta, aki korábban egy vidéki kistelepülésen lévő, szegregálódott iskolában dolgozott, hogy

hosszú idő alatt sikerült kialakítaniuk, a szülők számára is egyértelmű és elfogadható rendszert, miszerint, ha 8 óra előtt behozzák a gyermekeiket az iskolába, akkor van lehetőségük egyeztetni az osztályfőnökkel és a gyermek egyéb tanáraival. Az iskola erőfeszítése sikeres volt, a szülők rendszeresen éltek a lehetőséggel, és egy sokak számára elfogadható és hozzáférhető kapcsolattartási forma alakult ki. A szülők is és a tanárok is elmondták, hogy a járványhelyzet alatti iskola bezárások vagy korlátozások

ezekre a találkozásokra kifejezetten rossz hatással voltak. A gyermekeket jellemzően az iskola kapujában kellett beadni és délután ugyanitt átvenni. Vannak olyan iskolák, ahol ez a gyakorlat a mai napig megmaradt. Emellett a korábban már bejáratott gyakorlatok is nehezen állnak be újra. Sok esetben nem úgy, vagy csak körülményesebben jönnek létre kapcsolódások, de volt olyan iskolai is, aki tudatosan kommunikálta a szülők felé, hogy újra nyitva vannak az iskola kapui a szülők előtt.

A másik személyes szülők és tanárok közötti kapcsolatot a családlátogatás jelentette a járványhelyzet berobbanása előtt. Ez a kapcsolattartási forma inkább a vidéki iskolákban volt bevett módszer, a városi iskolákban a tanárok azt mondták, hogy már rég óta nem látogatják a családokat, csak akkor, ha valahol súlyos gyermekvédelmi vagy egyéb probléma van. A járványhelyzet alatt természetesen ez a kapcsolattartási forma sem volt kivitelezhető, ami a leghátrányosabb helyzetben lévő gyerekeket érintette a legrosszabbul. Ők voltak azok, akik a digitális oktatásba szinte alig vagy egyáltalán nem tudtak bekapcsolódni, és szinte teljesen eltűntek az iskolák szeme elől a COVID idejére. Szerencsére vannak vidéki iskolák, ahol újraindultak már a családlátogatások, de volt olyan interjúalany, aki arról számolt be, hogy továbbra sem látogatják a családokat az iskolák.



A járványhelyzet nem csak az egyéni személyes kapcsolódásokra volt hatással, hanem az iskolákon belül működő közösségekre is. Például a terepmunkánk helyszínéül szolgáló budapesti iskolában az iskolai SZMK (Szülői Munkaközösség) tagjai is elmondták, hogy a covid óta alábbhagyott a csoport aktivitása, amelynek az egyik oka az iskolák hosszan tartó bezárása és a korlátozások okozta lemorzsolódás.

Ugyanakkor a COVID által előidézett sajátos helyzeteknek - mint például a digitális oktatás - voltak pozitív hatásai is a szülők és az iskolák kapcsolatára. A terepmunka során azt tapasztaltuk, hogy a közösségi média szerepe felerősödött a szülők és tanárok közötti kommunikációban, és ez a szülők széles körének ad teret, hogy bekapcsolódjon az iskolával kapcsolatos diskurzusba, emellett új lehetőségeket és platformot teremtett a szülők és tanárok közötti kommunikációban.

A másik fontos pozitív hatása a COVID által előidézett sajátos helyzeteknek, hogy tanár, szülők és diákok kapcsolatában új színterek és szerepek jöttek létre. A tanárok és az iskolákban dolgozó szociális munkások lelkesen meséltek a COVID alatt nyújtott karitatív munkáikról. Elmondták, hogy megszervezték a rászoruló gyermekek napi étkeztetését vagy tableteket vittek ki a járványhelyzet kellős közepén a mélyszegénységben élő családoknak, hogy a gyerekek betudjanak kapcsolódni a digitális oktatásba. Az esetenként egyirányú tanár-diák kapcsolatok többirányúvá váltak. Az iskolák számára felismerhetővé és közelebbé válhattak a szociális problémák és a különböző emberi élethelyzetek. Egyértelművé vált, hogy az oktatás létrejöttének vannak az intézményeken belüli tényezőkn kívül egyéb alapfeltételei is, melyek nélkül nem lehet hatékony oktatásról beszélni. A szociális gondoskodás és a különböző élethelyzetek realizálása a szülők és iskolák közötti bizalmi kapcsolat kiépítésében fontos szerepet játszhatott, melynek hosszú távú hatásai lehetnek.

Összességében elmondható, hogy a COVID minden személyes jelenléte igénylő kapcsolattartási formára és közösségi szerveződésre negatív hatással volt. Az imént említett folyamat a leghátrányosabb helyzetben élő roma gyermek szülei és a tanárok közötti bizalmi kapcsolat kialakulását, fenntartását és ebből kifolyólag iskolai közösségéhez történő kapcsolódását érintette leginkább hátrányosan. Mindezek ellenére az is elmondható, hogy új kapuk is kinyíltak a szülő-tanár kapcsolatokban, új helyzetekben és színtereken ismerhették meg egymást az emberek, aminek biztosan lesznek pozitív hozadéka is a jövőre nézve.

Az iskolavezetés szerepe

Egy délnyugat-magyarországi városban a város egy szegregált területén található általános és középiskolások számára fenntartott iskolában mintegy 100 diákot tanítanak. Az iskolát, amely nagy múltra tekint vissza a térségben, évek óta a bezárás fenyegette. Végül a katolikus egyház vette át, azóta az iskola sokat fejlődött. A változások középpontjában az iskola új vezetése, különösen az igazgató állt. Az iskola az együttérzés, az empátia és a meghallgatás alapelveit megtestesítve felismerte a szülőkkel való kapcsolat és a velük való nyílt kommunikáció fontosságát, és aktívan dolgozik a szülő-tanár kapcsolatok javításán.

Ezen értékek megtestesítésével az iskola igazgatója nemcsak a tantestület, hanem az iskola partnerhálózata számára is az inspiráció egyik legfontosabb forrása. Sajnos a helyi családok jobb módú szülei közül sokan hajlamosak arra, hogy más, általuk jobbnak vélt iskolákba küldjék gyermekeiket, így az iskola diákjai a leghátrányosabb helyzetűek közé tartoznak. Ennek ellenére a tanári kar, élén az igazgató példamutató vezetésével, pozitív és felemelő hozzáállást tükröz a helyi gyerekek tanításához. A tanárok ezeket az értékeket képviselve nagyra értékelik a szülőkkel való kommunikáció fontosságát, annak érdekében, hogy megértsék, milyen egyedi kihívásokkal kell szembenézniük a diákoknak. Úgy vélik, hogy ilyen ismeretek birtokában megerősödhetnek munkájukban, így módszereiket az érintett diákra szabhatják.

Az iskola ezt az értékrendet a helyi szülőkkel való kapcsolatépítő és bizalomépítő munka iránti elkötelezettsége is alátámasztja. Az iskola ezt többféle módon teszi. Az egyik legfontosabb az, hogy a szülők éjjel-nappal bármikor elérhetik az igazgatót. Az iskolavezetést semmilyen kisebb vagy nagyobb probléma nem hagyja nyugodni, így a szülők messengeren és mobiltelefonon keresztül folyamatosan kapcsolatban állnak a szülőkkel. További fontos módszer, amelyet az



iskola alkalmaz, hogy a tanárok a tanítási nap elején és végén is jelen vannak, amikor a szülők a gyermekeikért jönnek. Emellett még vannak adománygyűjtő akciók, szülői fórumok, családlátogatások és kulturális ünnepek, ahol a diákok énekelnek, táncolnak és más hasonló tevékenységeket folytatnak, amikre a szülőket is meghívják. Az iskola a diákok családjainak helyi támogatása terén is mindent megtesz, és ahol csak lehet, hajlandó támogatást nyújtani, még akkor is, ha az nem szorosan az oktatással kapcsolatos.

A helyi szülőkkel való kapcsolatok és bizalom kiépítésén való munkával összhangban, mióta az iskola új vezetősége átvette az iskolát, proaktívabb szerepet vállal a szülők közötti közvetítésben, amikor problémák merülnek fel a diákok és családjaik között. A múltban a szociális munkások bevonásával foglalkoztak ilyen kérdésekkel. Ma az iskola vezetésének és szemléletének köszönhetően az ilyen problémákat már nagyrészt az iskolán belül, külső bevonás nélkül kezelik. Ez azért van így, mert az iskola vezetése hisz abban, hogy a felmerülő problémákat akkor kell kezelni, amikor azok felmerülnek. Mindez segített a támogató intézményekkel, például a szociális munkásokkal való kapcsolatépítésben is, akiknek a munkaterhei csökkentek, amióta az iskola képes az ilyen problémákat hatékonyabban rendezni.

A nem formális oktatási intézmények szerepe az iskola és a szülők kapcsolatának elősegítésében

Egy Délnyugat-Magyarországon található roma szegregátumban egy iskolán kívüli program létfontosságú összekötő kapcsként szolgál a helyi közösség lakói és az iskola között. A program, amely egy államilag támogatott országos kezdeményezés része, amelynek célja a hátrányos helyzetű gyermekek oktatási eredményeinek javítása, ifjúsági közösségi központként működik a gyermekek számára egészen a középiskolás korosztályig. A központot roma vezetőség irányítja, a támogató személyzet pedig kizárólag helyi, szegregátumból származó roma szülőkből áll, akiknek gyermekei a központba és a helyi általános és középiskolába járnak.

A helyi oktatási rendszer (amely a helyi általános és középiskolából, valamint magából a központból áll) ezen belül is a központ fontos szerepet játszik a helyi roma szülők körében a közösségi érzés és a helyi intézményekbe vetett bizalom erősítésében, ami elengedhetetlen ahhoz, hogy a roma gyerekek az megmaradjanak iskolarendszerben. Különösen fontos a központ számára, hogy kiemelt figyelmet fordítson az általános iskolából a középiskolai oktatásba való átmenetet végző gyermekek támogatására, ahol a roma gyermekek esetében számos probléma merül fel, ami gyakran az oktatásból való korai kimaradáshoz vezet. Ez különösen igaz a női tanulók esetében. A helyi roma családok körében elterjedt gyakorlatok közé tartozik, hogy a lányokat már 14 éves korukban férjhez adják. Az ilyen gyakorlatok mellett a lányokat a teherbeesés veszélye is fenyegeti, ami sokuknál az iskola korai elhagyásához vezet. A szülők bevonására összpontosítva a központ azon dolgozik, hogy hangsúlyozza annak fontosságát, hogy az oktatásban maradjanak, és például ne vállaljanak gyermeket vagy ne házasodjanak meg ilyen fiatalon.



A központ feladatai közé tartozik, hogy a gyerekek iskola után a központba járnak, ahol segítséget kapnak a házi feladatuk elkészítésében, és játszhatnak, emellett pedig számos programon vehetnek részt, többek között olyan szezonális rendezvényeken, amelyeken az egész család részt vehet. A központban például húsvéti, karácsonyi és nemzeti ünnepi rendezvényeket tartanak, valamint olyan tevékenységeket, mint a lekvár- és savanyúságkészítés és a művészeti órák. A központot a gyerekek által készített, ezt a témát tükröző alkotások tarkítják. A programok gyakran roma kulturális tematikájúak - például hagyományos zenei előadások vagy táncházak -, és a központ által szervezett rendezvények közül is soknak van roma kulturális témája. A roma történelem és kultúra ünneplésére összpontosítva a központ kulcsszerepet játszik a gyermekek és családjaik identitásának megünneplésében. A jövőre nézve a központ és a helyi középiskola további programokat kíván indítani a helyi lakosok számára, amelyek középpontjában olyan tevékenységek állnak, mint például a főzés, hogy olyan informális légkört teremtsenek, amelyben a szülők, a tanárok és a közösség más tagjai is részt vehetnek.

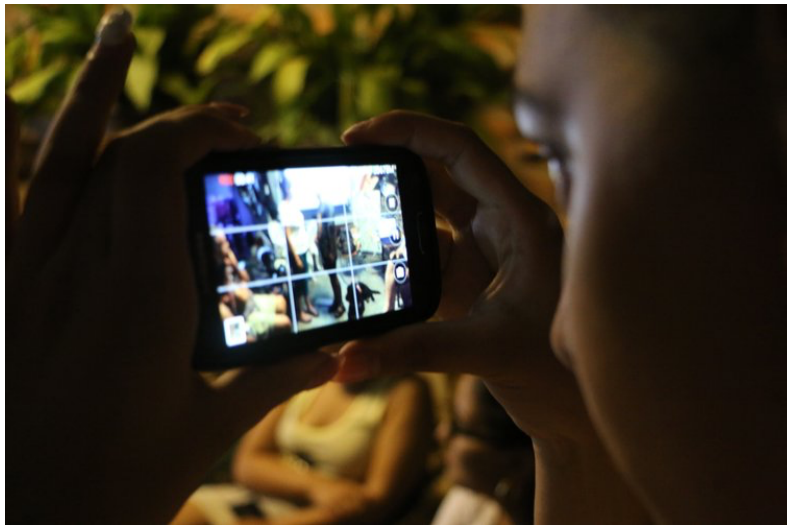
A központ emellett anyagi támogatást is nyújt a családok számára, például adományokat, és támogatja a gyermekek tanulását, például a COVID ideje alatt tableteket biztosított. A nehezebben elérhető szülők bevonása érdekében a központ arra összpontosít, hogy kézzelfogható dolgokkal vonzza be a családokat. A nyitott ajtók alapelve szerint a helyi lakosok bármikor bejöhetnek bármilyen személyes problémájukkal. A központ családlátogatásokat is tart, kapcsolatépítés céljából.

Az iskola utáni program sikerének egyik legfontosabb összetevője a közösségben való láthatóság. A helyi óvodától egy utcányira, és a központtal szemben található a helyszín, ahol olyan létfontosságú teret biztosít a program, amelyben a gyerekek az otthonukon és az iskolán kívül is eltölthetik az idejüket. Ezt támogatja az a tényező is, hogy a központot alapvetően helyi roma szülők és lakosok működtetik, akik kulcsfontosságú összekötő kapocsként szolgálnak a helyi roma lakosok és a helyi iskolák között.

Közösségi média, mint kapcsolattartási platform

A járványhelyzet alatt bevezetett digitális tanrend következtében a közösségi média szerepe felerősödött a szülők és tanárok közötti kommunikációban, mindez a szülők széles körének ad teret, hogy bekapcsolódjon az iskolával kapcsolatos diskurzusba, emellett új lehetőségeket és platformot teremtett a szülők és tanárok közötti kommunikációban. A folyamat már a covid előtt elkezdődött, de digitális oktatás megjelenése szilárdította meg igazán a közösségi oldalak szerepét az iskolák életében. Jelen írásomban szeretném bemutatni, hogy milyen formákban jelenik meg a közösségi média az iskolák, diákok és szülők viszonyában, milyen hatással van az tanárok és szülők közötti kapcsolattartásra, a szülői közösségekre és mindez, hogyan érinti a marginalizált roma fiatalokat és szüleiket.

Napjainkra elmondható, hogy szinte minden osztály rendelkezik Messenger és Facebook csoportokkal. Vannak kifejezetten szülőknek és vannak diákoknak szóló csoportok. A csoportokat formális (házi feladatok, hiányzások, események stb.) és informális (képek, élmények, történetek) kommunikációra is használják a szülők és a tanárok egyaránt. Jellemzően a mélyszegény közegekben élő roma szülők a KRÉTA rendszert nem használják, így a Facebook marad egyedüli alternatíva, ahol a tanárok a házi feladatokat átláthatóan, gyorsan továbbítani tudják a szülőknek. Ez a gyakorlat a COVID alatt vált széles körben bevetté, de előtte is már voltak, akik használták a tanulnivalók megosztására.



A szegénységben vagy telepi körülmények között élő családok esetében a Messenger és a Facebook jobb alternatívának bizonyul a telefonnál is, hiszen ezekben a társadalmi csoportokban a sim kártyák, így a telefonszámok is gyakran cserélődnek, ezáltal a szülők elérhetetlenné válnak a tanárok számára. A Messenger és a Facebook profil viszont nem változik egy szám csere esetében, így a kommunikációs csatorna is megmarad. Az iskolákban és a Gyermekjóléti Központokban dolgozó iskolai és óvodai szociális segítők is gyakran használják a Messengert vagy a Facebookot a családokkal vagy diákokkal való kommunikációra. Jellemzően a gyermekek által kezelt profilokon keresztül érik el a szülőket, és a gyermekek segítségével is folyik sok esetben a kommunikáció. Elmondható tehát, hogy a közösségi média használata és széles körben való elterjedése segíti az iskolák és a marginalizált helyzetben lévő roma szülők kapcsolattartását és kommunikációját. Az online térben történő kommunikáció másik fontos hatása, hogy demokratizáló hatással van az iskolák közösségeire azáltal, hogy több ember tud becsatlakozni az iskola ügyeit érintő diskurzusba és a Facebook különböző funkció ösztönzi a felhasználókat véleményük kifejtésére. Úgy tűnik, hogy az online térben bátrabban fejtik ki az emberek a véleményüket, mint a személyes interakciók során.

A közösségi média megjelenésével a személyes határok viszont átalakulnak, hiszen az emberek Facebook profiljából teljesen eltérő információk derülnek ki, mint egy személyes találkozásból vagy egy telefonhívásból. Ezek az online térben kialakított perszónák sok esetben előítéletek generálhatnak az eltérő kulturális közegben élő emberek számára. A másik fontos aspektus a

személyes határok átalakulására, hogy a tanárok több interjúban is megemlítették, hogy a szülők a Messengeren munkaidőn túl, hétvégén vagy az esti órákban is keresik őket, míg ez korábban a telefonos kapcsolattartás esetében nem volt jellemző.

A fent említett példák és folyamatok izgalmas fejezetet nyitottak az iskolák és a marginalizált helyzetben lévő roma vagy egyéb etnikai kisebbséghez tartozó szülők közötti kommunikációban. Egyrészt befogadóbbá teheti az iskolai közösségeket az egyszerűségével, hozzáférhetőségével és gyorsaságával, másrészt pedig gyengítheti a személyes kapcsolódásokat és formális kommunikációs csatornákat (pl. KRÉTA).

A szegénység szégyenének leküzdése

A romák körében a nagyobb iskolai szülői bevonódás akadályai között az egyik visszatérő téma a szegénység szégyene. Magyarország délnyugati részén, egy kis szegregált roma negyedben az egyik helyi civil szervezet és az iskola családlátogatásokat végez a szülőkkel való kapcsolatépítés és az egyes családok azon körülményeinek jobb megértése érdekében, amelyek akadályozhatják gyermekeik oktatását. A tanárok ezt létfontosságúnak tartották a pedagógiájuk szempontjából, hiszen lehetővé tette számukra, hogy alkalmazkodjanak a diákjaikhoz, ha betekintést nyerhettek azokba az egyedi kihívásokba, amelyekkel a diákjaiknak szembe kell nézniük.

Bár a tanárok és a támogató személyzet megjegyezte, hogy a szülők többsége általában véve nyitott volt az ilyen látogatásokra, néhány szülő mégis elutasította azokat. Az említett okok között volt a szegénység szégyene. Mivel az iskola a város egy periférikus területén helyezkedik el, egy szegregált környéken, az iskolába járó gyerekek közül sokan szegénységben, lepusztult otthonokban élő roma családokból

származnak. Sok tanár és szülő azt állította, hogy a nehezebben elérhető családok egy része nem szívesen fogadta a családlátogatásokat, mivel nem akarták, hogy lássák, milyen körülmények között élnek. A romák szégyenérzetét a múltbeli negatív tapasztalatok is kiváltották, amelyek az iskolával való interakcióik során, saját gyermekkorukban szereztek. További akadályként említették, hogy az ilyen családlátogatásokat a szociális szolgálatok által végzett hivatalos, államilag szervezett ellenőrzésekhez kapcsolódóan végzik, ahol vélhetően fennáll a veszélye annak, hogy a gyermekeket kiemelik a családból.



A helyi iskolák e kihívások tudatában nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a szülőkkel és családokkal személyesen, a helyi környezetükben találkozzanak, és ezzel igyekeznek bizalmat építeni. Amellett, hogy az oktatási intézményekben jelen vannak a nap elején és végén, amikor a szülők felveszik gyermekeiket, mind az iskolai tanárok, mind a helyi támogató személyzet úgy véli, hogy létfontosságú, hogy rendszeresen jelen legyenek a lakóhelyükön, és kapcsolatot teremtsenek a szülőkkel, miközben ők a mindennapi teendőiket végzik, akár az utcán, akár a buszmegállóban, akár máshol.

Ugyanakkor hangsúlyozni kell, hogy az iskola a támogató szolgáltatások szélesebb környezetében működik, beleértve az iskolán kívüli programokat, a szociális munkások által biztosított szolgáltatásokat és egyéb jótékonyági szervezeteket, amelyek sok szempontból a közösség számára létfontosságúak. Az egymással való kommunikáció és egymásra támaszkodás révén az iskola és a partnerhálózat képes rendkívül fontos támogatást nyújtani a rászoruló helyi családoknak. A gyermekek oktatásán túl számos létfontosságú szolgáltatást nyújtanak a családoknak, a pénzügyi támogatástól kezdve az adományozáson át a krízishelyzetekben nyújtott sürgősségi támogatásig. Egy család például tragikus módon elvesztette otthonát egy tűzvészben, és a társszervezetek összefogásával a családnak új lakhatást és alapvető szükségleti cikkeket tudtak biztosítani. A helyi intézmények együttműködése révén hatékonyabban tudnak reagálni és támogatni olyan családokat, akik a leginkább rászorulnak.

Az iskola és a helyi intézmények ily módon dolgoznak azon, hogy bizalmat építsenek a családokkal, annak érdekében hogy csökkentsék a szülők által esetlegesen érzett akadályokat, többek között a szegénység miatti szégyenérzetet. Meg kell azonban jegyezni, hogy a helyi iskola esetében a helyi közösségekkel való bizalomépítésre való összpontosítást az iskola igazgatója ösztönözte. A vezetőképesség, az együttérzés és a megértés tökéletes alkalmazásával a helyi igazgató példát mutatott a tanártársai számára, inspirálta és ösztönözte őket arra, hogy empátikusan viselkedjenek a helyi családokkal szemben. Az iskola filozófiája az, hogy megpróbál kapcsolatot építeni a szülőkkel és a családokkal, hogy teljes képet kapjanak arról, hogy az egyes gyermekek milyen kihívásokkal néznek szembe, olyan információkkal, amelyek aztán felhatalmazzák őket szerepükben a szükséges módszerek alkalmazására.