

3.7 A közösségi tudáson alapuló kulturális transzformáció a pedagógiában

Tarsoly Eszter, Cselle Gabriella, Hoyt-Nikolič Eva, Makuláné-Lakatos Gizella Réca, Puskás Erika, Wesselényi Tamás

Az iskolák, óvodák és más oktatási intézmények egyrészt beágyazódnak a közösségekbe, amelyeken belül működnek, másrészt saját közösséget is létrehoznak, amelynek tagjai a tanulók, a pedagógusok, az iskola más dolgozói, valamint a szülők és más gondviselők, akik a gyermekek közvetlen szociális közegének részét képezik. A lokális viszonyokat, amelyeknek a projektünkben részt vevő két iskola is része, az 1.3 fejezetben tekintettük át. Ez a fejezet azokra a közösségekre összpontosít, amelyek az iskolák körül a szülők elkötelezettségének és a pedagógusok közösségszervező munkájának eredményeként jönnek létre, a gyermekek érdekeit szolgálva (pl. García et al. 2012; Rogers et al. 2009a). A tiszavasvári Magiszter Általános Iskola jól bevált példával szolgál arra, hogy hogyan lehet az iskola minden felnőtt tagját és tágabb közösségét bevonni az oktatási folyamatba. Hasonló gyakorlatokat figyeltünk meg a szimói Jedlik Ányos Alapiskolában is. Bár Tiszavasváriban a közösségi és civil szervezetek nincsenek olyan egyértelműen jelen, mint egy nagyvárosi környezetben (vö. García et al. 2012: 817; Bautista-Thomas 2015), a Magiszter sikeresen mozgósította saját és a helyi romák és nem romák erőforrásait a tanulás közösségének megteremtése érdekében. Ebben a fejezetben a transzlingválás, a kulturális relevancia, a helyi tudás és a közösségi részvétel egymással összefüggő fogalmait vizsgáljuk. Az első rész a tanulóközösségeket vizsgálja, és azt, hogyan lehetséges túllépni a deficitorientált oktatási modelleken. A második rész azt tárgyalja, hogy a közösségi alapú helyi tudás bevonása a tanórába milyen módon nyitja meg az utat a kulturálisan transzformatív pedagógiák felé. Végül pillanatképeket mutatunk be az osztálytermekből, hogy szemléltessük az ilyen jellegű transzformatív eljárások sikeres megvalósulását.

3.7.1 Tanulói közösségek, szülői részvétel és az oktatás "hiányosságainak" újragondolása

A tanulóközösségek jelentőségét elsősorban a felsőoktatás (Wolfensberger-Le Fevre, Fritz és Van der Westhuizen 2011; Huerta és Bray 2013) és a szakmai képzés (Luyten és Bazo 2019; Ruth-Sahd 2011; Heemskerk et al. 2020) összefüggésében vizsgálták. A legtöbb tanulmány a tanulók aktív részvételét és a tanulásért való felelősség oktatók és tanulók közötti megosztását nevezi meg a tanulóközösségek legfőbb erényeként. (Smith et al. 2004). Ezekre a tulajdonságokra alapozva használhatjuk a *tanulóközösség* kifejezést azoknak az általános iskolai helyzeteknek a jelölésére, amelyeket a pedagógusok, a tanulók és a közösség tagjainak közös tanulási tapasztalatai jellemeznek. Szándékosan használjuk a *közösségi részvétel* kifejezést a *közösség bevonása* helyett. Ez mutatja azt a szándékunkat, hogy eltávolodjunk attól, hogy a gyermekekkel való törődést akár az iskolában, akár a közösségben „hivatalos vállalásként”, „kötelesség teljesítéseként” fogalmazzuk meg. Semmiképp sem szeretnénk azt a szemléletet közvetíteni, miszerint a szülők elkötelezettségét egy, a közösségen kívüli entitás (pl. a tanárok, az iskola, a tágabb intézményi környezet) irányítja. Bár nyilvánvaló, hogy sok múlik a pedagógus közösségi részvétel fokozása iránti igényén, a kutatás és a gyakorlat tapasztalatai azt mutatják, hogy a nevelés sikeréhez fontos, hogy az értelmi fejlődésükkel, valamint mentális és érzelmi jólétükkel kapcsolatos gondoskodás egyenlő mértékben jelenjen meg az iskola közösségéhez tartozó különböző szereplők között (Makalela 2018; García et al. 2012). Ideális esetben a tanárok, a szülők és más gondozók a gyermekekről való gondoskodás során "osztóznak a cselekvésekben", még akkor is, ha az "eredmény különbözőképpen érinti

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

üket" (OED, s.v., "participation"), hiszen így a tanulás különböző formáival ismerkedhetnek meg a közös munka során.

Az iskolák és a közösségek kölcsönös hatásainak jelentősége sokrétű. Ennek az összetett kapcsolatnak a középpontjában elsősorban a tanulók, másodsorban pedig az iskolai közösség minden résztvevője számára megteremtett tanulási és fejlődési lehetőségek állnak. Az oktatáskutatásban a tanulási eredményekkel kapcsolatosan két egybevágó irányvonal figyelhető meg. Az első a szülői elkötelezettségből fakadó, a diákok tanulmányi eredményeire irányuló mérhető hatásokra összpontosít (Gaitan 2012). A második az együttműködéssel, törődéssel, és az iskola rugalmasságával kapcsolatos, nehezebben számszerűsíthető attitűdökre összpontosít, amelyek biztosítják a családokat arról, hogy a tanárok a gyermekeik legjobb érdekeit tartják szem előtt (Noguera 2006: 315, Bautista-Thomas 2015). Ami az első területet illeti, a családi vonatkozások tanulmányi eredményekre gyakorolt jelentőségét a család-iskola kapcsolati modellben rendszereztek, beleértve a szociabilitás, az intézményi polgárság és a szabálykövetés családhoz kapcsolódó tényezőit (Adams et al. 2000), valamint a szülői magatartás, az önértékelés és a tanulmányi eredmények közötti összefüggéseket (Rogers et al. 2009b; áttekintésért lásd Rogers et al. 2009c: 90). A családi-kontextuális változók meghatározzák a szülők és a gyermekek közötti interakció módját, beleértve az iskolázatással kapcsolatos kontrolláló vagy támogató típusú részvételt is. A támogató szülői szerepvállalás, mint például az ellenőrzés, a házi feladatokban való segítségnyújtás és a sikerek megünneplése megerősíti a gyerekeket az eredményességhez szükséges gyakorlataikban, például az önbizalom megőrzésében és az önszabályozásban (Rogers et al. 2009a: 169). Az ellenőrző szülői szerepvállalást azonban összefüggésbe hozták a szülők saját életeseményeikre adott pszichológiai stresszreakcióival, amelyek hatása a tanulási folyamatban való büntető jellegű részvételben mutatkozik meg, és ami a gyermekekre fordított idő és energia korlátozásával, kevesebb intellektuális stimulációval és túlnyomórészt negatív affektusokkal egészül ki (Hoover-Dempsey et al. 2005; Adamakos et al., 1986). A negatív szülői stratégiák és az azok mögött meghúzódó életkörülmények kihatnak a szülők kapcsolatára gyermekeik iskolájával, aminek a részéről gyakran a támogatottság hiányát élik meg. (Rogers et al. 2009b: 91). A marginalizált közösségekben gyakori a gyermekek tanulmányi előmenetelével kapcsolatos jogfosztottság tapasztalata. Az iskolai és a családi élet közötti hatalmi dinamika az iskolát gyakran idegen, nyugtalanító területként jelöli ki, ami hatással van a gyermekek tanulmányi eredményességére (Gaitan 2012). Az iskolák körül létrejövő tanulóközösségeknek létfontosságú szerepe lehet az ilyen helyzetekben. Ha az iskola vezetésének és a tanároknak közösségszervezőként sikerül az érzelmi, intellektuális, szociális és gyakorlati erőforrások megosztására alkalmas, biztonságos tanulási teret teremteniük, a szülők megértettnek és támogatottnak érezhetik magukat az ilyen közösségekben, és legalább átmenetileg megszabadulhatnak a mindennapi életüket jellemző gondoktól (Wolfensberger-Le Fevre, Fritz és Van der Westhuizen 2011: 571).

A pozitív szülői szerepvállalás támogatása azonban csak egy aspektusa a tanulóközösségeknek. Amint a fent említett eredmények második csoportja is jelzi, az együttműködés, a rugalmasság, a gondoskodás és a kapcsolatok minden szinten megjelenő kölcsönössége (szülők és tanárok, tanárok és tanulók stb. között) az általános iskolai tanulási közösségeket jellemző szociális gyakorlatok fontos kellékei. A szülők és a pedagógusok elkötelezettsége ebben a közös vállalásban a társadalmi részvétel modelljeként szolgál a gyermekek számára: minden résztvevőnek lehetőséget teremt, hogy de- és rekonstruálja önnön énjét a másokkal való kapcsolatokban (Wenger 1998a: 34). A tanulmányunkban szereplő két iskola köré szerveződött tanulási közösségek az összetartozás érzését biztosítják a közösségek tagjai számára. A tanulmányi eredményekre összpontosító formális tanulás

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



mellett a tanulási közösségként konceptualizált iskolák az informális tanulás platformjaivá válnak. Az otthon és az intézmény közötti kapcsolódás által létrejövő informális tanulási eredményeknek köszönhetően a tanulás nem pusztán formatív, hanem transzformatív is lehet (vö. Wenger 1998b)

A közösségi részvétel számára általános iskolai környezetben kihívást jelent, hogy a tanárok gyakran képzetlenek és tapasztalatlanok a családokkal való, erősségekre alapozó és az információcserét szorgalmazó együttműködésben (Bautista-Thomas 2015). A fejlődési célokon és elérendő eredményeken alapuló oktatás-tervezési folyamat eredményeként a pedagógusok könnyen belecsúsznak a deficitmodellek mentén való gondolkodásba, amelyek jellemzően az egy nyelvű középosztálybeli családok gyakorlatát tekintik normának, és ezeket a gyakorlatokat normatívvá teszik a többnyelvű tanulók számára. A deficitmodellek (Makalela 2018: 829) tudásbeli hiányosságokat feltételeznek, amelyeket a hatékony oktatás és nevelés révén olyan információkkal és készségekkel kell megszüntetni, amelyek a tanulókat körülvevő világon kívül állnak. A „tudásbeli hiányosságok” potenciálisan a kognitív feldolgozásban, a szociális és érzelmi fejlődésben, a készségekben és képességekben, és ami még fontosabb, a hivatalos tanítási nyelven való nyelvi magatartásban azonosíthatók (vö. García et al. 2021). Paradox módon, ha nem sikerül leküzdeni a különbséget hiányosságként értelmező előítéletet, még a jó irányultságú oktatási modellek is hozzájárulnak azoknak a különbségeknek elmélyítéséhez, amelyeket Makalela (2018: 825) találóan „szakadéknak” nevezett „az iskola és [a tanulók] megélt közösségi tapasztalata között”. A tudás és a készségek terén észlelt hiányosságok, amelyeket a tanárok ilyenkor az oktatás hivatalos működésmódjai által átörökített elképzelések mentén konceptualizálnak, szociális és érzelmi szakadékokat konstruálnak a gyermekek otthoni és iskolai világa között. A Magszter Iskola közösségének egyik szülői tagja, aki e fejezet társszerzője, az alábbiakban megvilágítja ezzel kapcsolatos gyermekkori, és későbbi, felnőttkori tapasztalatait egyaránt.

Meglepő érzés volt számomra iskolába járni, mivel eléggé visszahúzódó voltam. Nem ismertem ott senkit, mert magyarokkal együtt jártam iskolába, és nem tudtam senkivel sem beszélgetni. Egyedül ültem az osztályterem végében található padban. Mindenki beszélhetett, ha a tanár kérdezett valamit. A táblára írt, és azt mondta: emelje fel a kezét, aki tudja a választ. Mindenki felemelte a kezét, kivéve engem. Erre a tanár odajött hozzám, és megkérdezte, hogy miért nem emelem fel a kezem. Mondani kezdtem, vagyis először nem tudtam egy szót sem szólani, csak hallgattam. Nehéz volt magyar szavakat mondanom. Később, az az igazság, hogy az osztálytársaim is elfordultak tőlem, mert nem tudtam velük kommunikálni, nem tudtam velük könnyen beszélgetni, mert nem értették, mit akarok mondani, hogy mit próbálok közölni velük, és én sem értettem, hogy mit mondanak, mert az ő beszédük szokatlan volt számomra. Tudtam magyarul, de a beszédmódom különbözött az övéktől.

Azért kerültem magyar osztályba, mert jobban tanultam, mint a többi gyerek. Gyors voltam. Első osztályban megtanultam szépen leírni a nevemet, tudtam számolni. Ide jártam iskolába [a Magszter elődjébe, a roma negyedhez közeli iskolába]. Olyan tanítónk volt, aki nem vasvári volt. Leninvárosból [szó szerint 'Leninváros', ma Tiszaújváros] jött. Az messze van innen. Busszal jött. Kicsit idősebb volt, de jó tanár volt, nagyon lelkiismeretes volt. Leült velem beszélgetni, és azt mondta, hogy ne szégyelljem magam, ne zárkózzak el, érezzem magam úgy, mint a többi gyerek. Nagyon gondoskodó volt. Kérdezgetett, hogy otthon hogyan beszélek, és én mondtam neki, hogy csak cigányul beszélek, nem tudunk rendesen magyarul. Így aztán ő tanított meg. Azt mondta, hogy bármit elmondhatok neki cigányul, csak ne akkor, amikor az osztálytársaim ott vannak. Második osztályig tanított, aztán megint más osztályba kerültem. Ott is nagyon kényelmetlenül éreztem magam. A tanárok újak voltak. Voltak

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



gyerekek, akik barátságosak voltak velem, de mások nem. A szünetekben mindig odaszaladtam a más osztályból származó cigány társaimhoz, és beszélgettem velük. De aztán az osztálytársaim megkérdezték, hogy miért mentem velük, miért csevegtem velük, mit mondtam. Valaki megkérdezte tőlem: te megátkoztál minket? Mondtam nekik, hogy én csak az osztálytársaimról beszéltem, elmondtam, hogy ki kicsoda. Nem hittek nekem. Azt hitték, hogy ócsároltam őket.

Amikor kicsi voltam, nem voltak közösségi rendezvények az iskolában. De amikor a lányom volt iskolás, az osztálya előadást rendezett a közösségi művelődési házban, és a szülők megnézhatték. Ott nagyon kényelmetlenül éreztem magam, mert én voltam az egyetlen cigány. Nem mertem senkivel sem beszélgetni. Volt egy idős hölgy, soha nem felejttem el, aki odahívott, hogy üljek mellé. Észrevette, hogy milyen kényelmetlenül érzem magam. Szólt, hogy üljek mellé. Azt mondta nekem: „Gyere, kedvesem, ülj mellém, és ne aggódj annyira, csak nyugodj meg, és ülj ide mellém”, és beszélgetett velem.

Noguera (2006: 317) a latin-amerikai tanulók iskolai viselkedésének tanárok általi értékeléséről szóló tanulmányában megfigyelte, hogy a passzív, engedelmes vagy – a fenti értékelésünkben bemutatott – „visszahúzó” viselkedésért jó eséllyel dicséret jár. Hasonló tendenciákat figyeltünk meg Tiszavasváriban is, ahol korábban a szülők arra biztatták gyermekeiket, hogy az iskolában maradjanak csendben, és mosolyogjanak, ha kérdeznek tőlük, hogy elkerüljék a bajt. Az ilyen viselkedés a tanulókról szóló pozitív kijelentésekhez vezethet, de akadályozza a tanulmányi sikereiket: a roma tanulók általában felülreprezentáltak a javító osztályokban és a sajátos nevelési igényű csoportokban (Németh 2007: 187-189). A saját maga és az iskolai környezet közötti szociális és érzelmi szakadékot helyi hozzászólónk a társas érintkezés és a társaival való kommunikáció akadályaként, a megszólalás és a megértés lehetőségének hiányaként élte meg. Ennek oka a saját és társai, illetve tanárai beszédmódjai közötti különbség, ami nem feltétlenül jelenti a magyar vagy más nyelv(ek) ismeretének hiányát. Ez azonban fordítva is igaz: a tanuló az iskola, a tanár pedig a tanuló otthoni közösségében a másik megértésének és megértetésének érzése miatt érezheti magát befogadottnak. A tiszavasvári Magszter Általános Iskola közösségének sikerült olyan gyakorlatokat kialakítania, amelyek révén a szülők és a tágabb közösség részéről érkező, a gyerekek fejlődésének alakítására gyakorolt hatások úgy kerülhetnek be az iskolába, hogy annak mind a szülők, mind a tanárok számára értelme legyen (vö. Bautista-Thomas 2015). Az alábbiakban a pedagógusok szemszögéből világítjuk meg a gyermekek otthoni és iskolai környezete közötti szakadékok mibenlétét, és egyben rámutatunk leküzdésük lehetséges módjaira.

A roma fiatalok hátrányos helyzetét az oktatásban három fő tényező magyarázza: az iskolák és a családok társadalmi és kulturális normái közötti szakadék, a gyerekek korlátozott magyar nyelvtudása, valamint az, hogy nem rendelkezünk a szükséges eszközökkel a különbség kezeléséhez – vagy ha meg is vannak az eszközök, nem szívesen alkalmazzuk őket. Az iskola által felállított célok teljesen érthetetlenek és értelmetlenek a roma közösségeinkben nevelkedő, saját nyelvi gyakorlatokkal és hagyományos roma szokásokkal és kultúrával rendelkező fiatalok számára. A legtöbb iskola úgy dönt, hogy figyelmen kívül hagyja mind a gyermekek otthonról hozott tapasztalati tudását, mind a roma hagyományok által formált kulturális kompetenciáikat. Figyelmen kívül hagyják a tanulók igényeit és érdeklődését, csakúgy, mint a kétnyelvű hagyományaikból adódó gazdagságot és kihívásokat, és gyakran a pedagógusok sincsenek ezekkel tisztában. A roma tanulók így arra kényszerülnek, hogy egy olyan oktatási rendszerben vegyenek részt, amely nyelvi és kulturális szempontból teljesen idegen számukra. Mindez életük egy olyan kritikus időszakában történik, amikor a nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő tantárgyak megértéséhez szükséges készségek még az

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



anyanyelvükön sem alakultak ki teljesen. A központi tanterv nem ad helyet olyan tanítási programnak, amely a gyermekek otthoni nyelvének és kultúrájának erősségeire épül. Ennek következtében az oktatás hivatalos nyelvében, a magyarban való jártasságuk is korlátozott marad. És nem sokkal az iskolakezdés után megkezdődik a kompetenciamérés is!

Ez a szakadék áthidalható, ha az iskola nyitott a roma kulturális gyakorlatok és családok felé, és olyan pedagógiai módszereket alkalmaz, amelyek a gyermekek otthonról hozott tudására építenek, így lehetővé teszik számukra a pozitív énkép kialakulását. Az iskolában a szülőket bevonó rendezvényeket szervezünk: közös tanórai foglalkozásokat, közös sütés-főzést, vetélkedőket, kerékpártúrákat, focizást, kézműves- és énekórákat és még sok egyebet. Amikor elindítottuk a közösségi részvételi programot, először megkérdeztük a szülőket, hogy milyen tevékenységeket tartanának hasznosnak. Bevontuk őket a program tervezésébe, de a szabadidő tartalmas és konstruktív eltöltésére is szerettünk volna modelleket nyújtani.

A családok és az intézmény közötti hidak építése lehetővé teszi a tanárok számára, hogy megértsék és értékeljék a kulturálisan eltérő viselkedési formákat, és ezt a tudást felhasználják az együtt tanulás közegének kialakítására. A közösségben élő szülők úgy gondolják, hogy ismerem a nyelvüket, mert elfogadnak engem. Megértik, hogy a gyermekeik érdekeit tartom szem előtt. Tudják, hogy nem nézem le őket. Közösen szervezünk rendezvényeket az iskolában, ahol mindannyian jól érezzük magunkat. Hogy beszélek-e cigányul? Nem, nem beszélek. De amikor együtt vagyunk, megértem, amit mondanak. Például két anyuka az anyanyelvükön beszélget, és olyan szavakat használnak, amelyeket én is ismerek. Ezek egy része számomra magyar szó, számukra helyi roma szó. Ezekből megértem, miről beszélnek, és ha valami vicces dologról van szó, akkor elkapom a tekintetüket, és velük együtt nevetek, ahogy elhaladok mellettük. Az ilyen pillanatok közelebb hoznak minket egymáshoz: jobban megismerhetem őket, és ők is megértik, hogy nem is különbözöm annyira tőlük. Néha azt mondják, olyan vagyok, mint egy cigány. Ha azt hiszik, hogy közéjük tartozom, úgy érzik, rám bízhatják a gyerekeiket.

Az iskola kevésbé elidegenítő élménnyé vált a roma családok számára a transzlingválás bevezetése után, amely lehetővé tette a közösségben rejlő tudás megbecsülését a formális oktatás keretein belül. A fejezet közösséghez tartozó társszerzője a következőképpen foglalta össze tapasztalatait. Az iskola ma más, mint ami gyerekkoromban volt, mert a tanárok értékelik a cigány beszédet. Amikor gyerek voltam, egyáltalán nem volt szabad cigányul beszélnünk. Most több tanár és az igazgató is támogatja. Ők még cigányul is tudnak, tanulják a gyerekektől és tőlünk, amikor itt dolgozunk. Én is három évig dolgoztam az iskolában. Az igazgató meghívott minket a szobájába, és beszélgettünk. Kérdeztetek minket a nyelvünkről, a különböző dolgokra vonatkozó szavainkról, hogy mit hogyan mondunk. Az iskolába is eljövök a családi ünnepekre. Leülünk a gyerekekkel, együtt rajzolunk és festünk, versenyeket csinálunk. Néha együtt főzünk, süteményt sütünk, gyümölcstálat készítünk. Ezt a tanárokkal együtt csináljuk. Amikor a kislányom, a pár napja született unokám felnőtt, őt is ebbe az iskolába fogjuk járatni, mert itt mindkét nyelven beszélhetnek.

3.7.2 A tanulók "tudáskészlete" és a kulturálisan transzformatív pedagógia Közösségi tudás és a tudás közvetítésének helyi koncepciói

A Magiszterben szerzett tapasztalatainkat más kontextusban végzett kutatások eredményei is alátámasztják. A tanulmányok szerint a romák oktatási egyenlőségére irányuló erőfeszítéseknek jobban kellene támaszkodniuk a közösségekre (Németh és Szira 2007: 11; Lopez 2009: 169). Az oktatás hatókörének az iskola falain túlra való kiterjesztése

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

kulcsfontosságú abban, hogy a gyermekek és fiatalok számára olyan nevelő környezetet biztosítsunk, amely lehetővé teszi számukra lehetőségeik maradéktalan kibontakoztatását. Az *etikus gondoskodás* (Noddings 1986: 80) fogalma, amelyet a tanulás átadásával megbízott intézmények gyakorolnak, és amely a természetes gondoskodásra nem jellemző erőfeszítéseket igényel, a kisebbségi oktatás (Valenzuela 1999; Rivera-McCutchen 2012), a tudományos írásokban megjelenő őshonos ontológiák (Guttorm et al. 2021: 118) és a transzlingváló kutatás (García et al. 2012) összefüggéseiben megjelenő elméletekben fogalmazódott meg. Ez utóbbiban közösségeken átívelő gondoskodás kifejezést vezették be „az iskolák és az otthonok közötti nyelvi és kulturális különbségeken túllépő, közös, együttműködő „köztes” tér kialakítására irányuló gondoskodás” megnevezésére (García et al. 2012: 799). A közösségeken átívelő gondoskodás négy összetevője a transzlingválás, a transzkulturalitás, a transzkollaboráció és a dinamikus értékelésen keresztül történő változtatások. A fejezet eddigi része a transzkollaboráció előnyeit vizsgálta az iskolákhoz kapcsolódó tanulóközösségekben. A hátralévő rész a helyi tudásmódok tantermi felhasználása révén megvalósuló transzkulturalitásra összpontosít, de abban a szemléletben, ami a García és társai (2012) által tárgyalt négy összetevő összefonódásából adódik (vö. a dinamikus értékelésről szóló 3.3.1. fejezetet).

A gondoskodás koncepciója az oktatásban magában foglalja a deficitmodellek újragondolását és a meglévő kompetenciák folyamatos keresését az otthonok és az osztálytermek közötti szociális és érzelmi szakadékok csökkentése érdekében. Ez egy olyan transzformatív pedagógia révén lehetséges, amely építeni tud a tanulók „tudáskészletére”: az egyéni működéshez és jóléthez nélkülözhetetlen ismeretek és készségek történelmileg felhalmozott és kultúra-specifikus halmazaira (Moll et al. 2001: 133). Az ilyen kulturálisan érzékeny pedagógiák eltávolodnak az iskolaközpontú modellektől a tanuló- vagy közösségközpontú modellek javára. Arra fókuszálnak, hogy a tanulók otthoni környezetében mi jelenti a tudást, és a közösségnek milyen hagyományai vannak a tudásátadásra. Az akadémiai tudás felépítésének folyamatában kihasználják a közösség erőforrásait, ezáltal támogatják a tanulókat a „első” vagy „második” nyelven és kulturális identitáson túlmutató, képlékeny szubjektivitások kialakításában (García et al. 2012: 807).

A gondoskodás elméletei az oktatásban érdekelték közötti kölcsönösségi viszonyt hangsúlyozzák, kiemelve, hogy ha a tanulók az iskolában egy felnőttel való gondoskodó kapcsolatba kerülnek, az egy fontos első lépés afelé, hogy a tanulók törődjenek az iskolával (Valenzuela 1999: 79). A hiteles törődést az Egyesült Államokban a kisebbségi csoportok (vö. García et al. 2012: 801) és Dél-Afrikában az őslakosok otthoni kultúrájában rejlő értékekkel hozták összefüggésbe (Makalela 2018, 2019; Mwaniki 2019). Ilyen értékek a latino/latina diákok esetében a *personalismo* és a *compadrazgo*: az interperszonális kapcsolatok fejlesztése oktatási kontextusban, a társszülői vagy keresztszülői feladatokhoz hasonlóan. Ez magában foglalja a támogató családi hálózatok kialakítását az iskolai személyzet, a szülők és a családok között. Makalela (2018) a dél-afrikai esetben azzal érvelt, hogy a transzlingválás a komplex többnyelvű afrikai kontextusokban az ubuntu kultúrájának része, amely egyrészt a társadalmilag elkülönült, néven nevezett nyelvekhez rendelhető nyelvi gyakorlatok komplementaritását, másrészt a közösségeken belüli kapcsolatok kölcsönösségét, komplementaritását és egyenlőségét feltételezi, különösen a tanulóközösségekben. Makalela (2018: 832–838) a közösség idős tagjainak elbeszéléseiben olyan, a közösségi alapú tanításban alkalmazott diskurzusmintákat azonosított, mint a dicséret, a találós kérdések, az állat- és névszimbólika, valamint a körülírás (a probléma multimodális és nyelvi közelítése). Az őslakos tudásátadási hagyományokat nem jellemzik a globális északon konvencionálisan kialakult hierarchiák a tanuló-tanár viszonyban, az információk lineáris (vagy bekezdésszerű)

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



elrendezésében és a nyelvek között társadalmilag konstruált határokból. Az együtt tanító őslakos közösségekben Makalela egyik informátora szavaival élve „nem buktathatod meg [a diákokat]; [az] azt jelentené, hogy a közösség bukik meg” (Makalela 2018: 837–838).

Stewart (1998: 57) hasonló nem hierarchikus elrendeződést figyelt meg a romák körében a felnőtt-gyermek kapcsolatokban. Feltűnően ritka, hogy a felnőttek beavatkoznak a gyerekek viselkedésébe, sőt, aki mégis megteszi, azt akár meg is szólhatja érte a többi szülő. A roma közösségekben a tudás konstruálásának módját befolyásoló alapvető értékek közé tartozik (vö. Stewart 1998: 55-57) a kapcsolatok kölcsönösségének és szimmetriájának, valamint a tárgyak cseréjének és megosztásának kultúrája, a gyermek viszonylag fiatal korától kezdve meglévő autonómiája, a hierarchikus nemű kapcsolatok, a változatos nyelvi gyakorlatok és a beszélgetőpartnerekkel szemben az egyén pozíciójának megerősítésére vagy megtárgyalására használt diskurzusok mintái a verbális interakciókban. Heltai (2016) az ilyen diskurzusminták között azonosította a tréfálkozást, a gúnyolódást, a fenyegetést, a lenyűgözést és a flegmázást.

A roma tanulók által a tiszavasvári közösségen belülről az iskolába hozott „tudásalapokat” a közösség egyik tagja a következőképpen mutatja be. A cigányok nyelve és szokásai elválaszthatatlanok egymástól. Sok különbség van a cigány és a magyar szokások és viselkedésmódok között. Például a magyarok nem mennek át egymáshoz, mi, cigányok viszont igen. Amikor főzök, viszek a szomszédnak egy kis ételt, leülünk és beszélgetünk. Megosztjuk, hogy mit csináltunk aznap, hogy vannak a gyerekek. Ha ünnepség van, például születésnap vagy iskolai ballagás, akkor a szomszédokat is meghívjuk, nem csak a rokonokat. Adunk nekik egy kicsit mindenből, amit erre az alkalomra főztünk, hogy hazavigyék magukkal. Szerintem a magyarok ezt nem így csinálják. De még az a fiam is, aki elhagyta a települést, ő is fenntartja ezt a szokását.

Kulturálisan transzformatív, kreatív részvételi projektek

A transzlingvális térben a tanulók tudáskészletének sikeres mozgósítására vonatkozó esettanulmányunk egy színházi projektet és – röviden – egy filmprojektet ír le, amelyeket kutatócsoportunk tagjai a Magiszter Iskolához tartozó tanárokkal, diákokkal és a közösség tagjaival közösen hoztak létre. A színházi projekt célja egy színházi produkció színpadra állítása volt a 6. és 7. osztályos tanulók részvételével. A további résztvevők között voltak egyetemi hallgatók, kutatók, iskolai tanárok és a projekt végső szakaszában néhány, a roma negyedben élő felnőtt, valamint a Magiszter három korábbi diákja. A projekt 2018 áprilisától novemberig tartott. A Magiszterben tanító tanárok hetente tartottak színházi műhelymunkát, amelyet havonta egyszer budapesti kutatók és tanárjelöltek segítettek. Ezekre a Tanodában, a roma negyedben található tanulási központban és közösségi központban került sor. A tavaszi félévben zajló előkészítő munkát egy négynapos nyári tábor követte, ahol az előadás szövegét memorizálták a szereplők. A kellékeket és a színpadképi elemeket szintén a Tanodában tanuló gyerekek készítették saját kezűleg, a kutatócsoport tagjainak segítségével. Végül az ősz során három előadásra került sor (1. ábra).



1. ábra: jelenet a színdarab budapesti előadásából

A darab szövege a műhelymunkák során született. A tanárok egy cigány népmese gyűjteményből (Csenki 1974) olvastak fel történeteket a gyerekeknek, a gyerekek pedig *A szegény fiúból őz lett* című mesét választották kiindulópontnak. (Csenki 1974: 140-147). A mese alapján a gyerekek rövid párbeszédet és elbeszélő szövegeket írtak a mesemondónak, csoportokban. A gyerekeket arra kértük, hogy minden tevékenység során használják teljes nyelvi repertoárjukat. Ez a transzlingváló tér lehetővé tette a tanulók számára, hogy integrálják a különböző társadalmi terekből származó tapasztalataikat, amelyeket korábban „különböző helyeken, különböző gyakorlatok során elválasztottak egymástól”, például az iskolában és az otthonukban (Li 2018: 23). Az így létrejött szövegek a magyar és a romani nyelvhez egyaránt kötődő forrásokból származtak, így először reprezentálták színpadon a helyi beszédmódokat. A gyerekek nemcsak az általuk ismert néven nevezett nyelvek váltakozásával állítottak elő szövegeket, hanem a repertoár összetevőinek együttes használatával is, ami a mindennapi nyelvi gyakorlataik fluid jellegét tükrözi, ahogyan azt az 1. példa mutatja.

(1) *Mondja az ember: Na ker tut aba séj.*
(HU) ‘Mondja az ember: Ne tedd magad, asszony.’

(2) *Gyá ko szomszédó taj mang szita taj lapátá.*
(HU) ‘Menj a szomszédhoz és kérj szitát és lapátot.’

A 2. és 3. példákban a gyerekek által készített szövegből adunk mintákat, hogy bemutassuk, hogyan alakították át a magyarul olvasott cigány mese szövegét a helyi szokások és beszédmódok tükrözésére.

(2) eredeti szöveg	A lány átment a szomszédba, szólt az öregasszonynak.
a gyerekek	<i>Lácso gyesz, Juliska néni! Ále aba auri phenav tuke vareszu!</i> [Jó
verziója	napot Juliska néni! Jöjjön ki, mondok valamit!]
eredeti szöveg	Azt üzeni apám, hogy add kölcsön a szitát meg a szénvonót meg a lapátot!

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



a gyerekek verziója	<i>Apukám küldött szitáért, lapátért, szénvonóért.</i>
eredeti szöveg	<i>Aztán mit akartok vele? / Kenyeret sütni</i>
a gyerekek verziója	<i>Minek az nektek? / Kenyeret sütni.</i>
(3) eredeti szöveg	<i>Férjem, ha nem pusztítod el a két gyerekedet, nem lakom tovább veled!</i>
a gyerekek verziója	<i>Hát gyere már ide, te ember, súlyos beszédem van veled! Azok a gyerekek nem engedelmeskednek, csak a kárt csinálják. Hát khal tut o gyászó lencal együtt. Pusztítin len athar ando gyászó. [’Egyen meg a gyász velük együtt ! Pusztítsd el őket a gyászba!’] Ha még holnap is itt látom őket, akkor elmegyek innen. Viszem a pénzemet és mindenem, de a tiedet is ám. Itt fogsz velük együtt éhen halni.</i>

A tanulók szövegei, különösen a 3. példában, hosszabbak, kidolgozottabbak és életszerűbbek, mint az eredeti szöveg. A gyerekek mindennapi tapasztalataikat vitték át ezekbe a szövegekbe, nyelvi erőforrásaikat az otthoni interakciókból ismert módon használva. Amikor megkapták a gépelt és szerkesztett írott szövegeket, magukra ismertek bennük. A végleges változatban az eredeti mese részletei, a tanulók által írt párbeszéd és elbeszélések, valamint magyar versrészletek szerepeltek. A versrészletek az intertextualitás egy formájaként kerültek bele, hogy mind a tanulók, mind a közönség számára jelezzék, hogy a gyerekek megélt tapasztalata nemcsak a saját szövegeikben tükröződik, hanem egy mintegy ötven évvel korábban gyűjtött roma népmesében és az egynyelvű magyar közönség számára ismerős költői szövegekben is. A végső szerkesztést budapesti tanár szakos hallgatók végezték, és a romani szövegek ellenőrzése érdekében konzultáltak egy tiszavasvári roma felnőttel.

A kiindulópontként szolgáló cigány népmese és általában a mesemondás szokása a tiszavasvári településen élő romák számára a projekt kezdetén idegen volt. A gyerekek csak az iskolában találkoznak a romákról szóló történetekkel. Pedig ezek a történetek utalásokat nyújtanak a közösség múltjára, összekötve a tiszavasvári romákat az egyetemes roma kultúrával. A cselekmény és a szereplők bizonyos jellemzői olyan gyakorlatokat tükröztek, amelyek a gyerekek számára otthoni környezetükből ismerősek voltak. Ezek közé tartozik például a háztartási eszközök és apró ajándékok cseréjének szokása a kölcsönös és szimmetrikus kapcsolatok jeleként (vö. Stewart 1998: 55). Ezt ragadja meg az 1. példa is, amikor a férfi elküldi a lányát, hogy kérjen a szomszédtól háztartási eszközöket, a hölgy pedig azt kéri, hogy a szívességet viszonzza a férfi azzal, hogy feleségül veszi. Az alkudozás szokása akkor jelenik meg, amikor a mese egy későbbi pontján a cigánylányból lett királyné halat vásárol a piacon: miután az eladó a hal dicséretével indokolja a magas árat, alkut kötnek. Az, hogy a vevő az eladásra kínált árucikk dicséretével magyarázza, miért köt jó üzletet, és a vevő ezt követően elfogadja az üzletet, a roma közösségek tagjai közötti kapcsolatokat jellemző kölcsönös tisztelet (patyiv; vö. Stewart 1998: 176; Heltai 2016: 10) megnyilvánulása. További példák a tanulók számára ismerős meseelemekre: a szegénységre való utalások; a gyermekek autonóm erkölcsi ágensként való kezelése, akik ebben az értelemben már egész fiatalon túl vannak a nevelődésen (Stewart 1998: 56); az apa nehézsége, hogy megváljon gyermekeitől, és a testvérek közötti kötelék ereje, amely még a fiatalabb testvér özgidává válásával is dacol (Jenei 2009: 109–116).

Ahelyett, hogy a projekt lebonyolítói az eredeti mese színpadra állításával a roma tanulókat egyszerűen visszavezették volna kultúrájuk "forrásához", vagy olyan korrekciók A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



Erasmus+

Erasmus+ Program

tevékenységekkel, mint a magyar költői szövegek megtanulása, az egynyelvű magyar kultúra felé terelték volna őket, a színházi előadás közös létrehozása lehetővé tette a tanulók számára, hogy egy "harmadik teret" (Bhabha 1988) építsenek új, képlékeny identitások kialakítására. A 3. példában a meseszöveg egyetlen magyar mondatát parafrázálták a gyerekek rövid monológyszerű részletté, ami a Heltai (2016: 273) által leírt olyan diszkurzív minták némelyikét jeleníti meg, amelyek a közösségen belüliek és a kívülállók számára eltérő jelentéssel és értékekkel bírnak. Például a fenyegetésekből általában hiányzik a valóságra való utalás (azaz a fenyegetés kimondása nem jelzi a beszélő szándékát, hogy a fenyegetés alapján cselekedni fog); ehelyett ezek az erő és a hatalom diszkurzív megnyilvánulásai, amelyeken keresztül a beszélők pozicionálják magukat a beszélgetőpartnerükkel szemben. Az, hogy a gyerekek mesterien átfogalmazzák az egymondatos kijelentést hosszú és kidolgozott fenyegetéssé és átokká a 3. példában, jól mutatja, hogy a tanulók ismerik ezt a diszkurzív mintát. A parafrázálással együtt járt a saját nyelvi gyakorlataikra és identitáspozícióikra való reflexió, amelyek a magyar egynyelvű források (a mese eredeti szövege, verses szövegek) és az otthoni beszédmódokhoz köthető komponensek metszéspontjában alakultak ki.

A tanulók kulturális háttérére építő tananyagok használata a kulturálisan érzékeny pedagógia előfeltétele. A színházi projekt nemcsak kulturálisan releváns, hanem transzformatív jellegű is volt. Meginvitálta a tanulókat, hogy gondolkodjanak el mind az otthonuk, mind az intézményük kulturális gyakorlatairól, és bizonyos szempontból mindkettőt haladják meg. Ezt a folyamatot García et al. (2012: 808) *transzkulturalitásként* írja le, amely kifejezés az akkulturációval (a forráskultúrától a célkultúra felé való fokozatos elmozdulás) és az interkulturális neveléssel (a különálló és könnyen elkülöníthető kulturális gyakorlatok közötti váltás képessége) állítható párhuzamba. A három előadásból kettő Tiszavasváriban, egy pedig Budapesten zajlott. Az első egy főpróba volt a Magiszter többi tanulója számára, a premieren a szülők, rokonok és a Magiszter tanárai és városi notabilitások vettek részt. A harmadik előadásra Budapesten került sor, túlnyomórészt budapesti közönség előtt. Utóbbiaknak nem vagy alig volt ismerete a romani nyelvről vagy a magyar és a romani nyelvekhez egyaránt kapcsolódó fluid nyelvi gyakorlatokról. Az előadók kizárólag a nézők magyar nyelvi erőforrásaira apellálva tolmácsolhatták számukra a fő cselekményszálat. Így a tiszavasvári roma negyeden kívüli nézők a gyerekek közvetítésével ismerhették meg a helyi beszédmódokat. A gyerekek lehettek az értékes tudás forrásai, amelyet a közösségük határain túlra is tovább tudtak adni.

Egy másik projekt, amelynek célja az volt, hogy a gyerekekkel közösen létrehozott tananyagokkal közösségi tudás kerüljön az iskolába, a filmkészítés volt. 2019 nyarán a projekt résztvevői 12 rövidfilmet készítettek, amelyek mindegyike egy-egy, a helyi közösség számára fontos témát dolgozott fel, pl. a környékük történelme, az épített és természeti környezetük, a divat, a sport, a dalszövegek és dalok, a munkalehetőségek, az étkezés és a főzés, a jólét és a családon alapuló gazdaság stb. témakörét. A témákat a budapesti kutatócsoport tagjai a gyerekekkel együttműködve határozták meg. A filmekhez a gyerekek, az egyetemi hallgatók és a kutatók közös munkában készítettek interjúkat a helyi közösség tagjaival. A projektnek három célja volt: először is, hogy a roma tanulók úgy érezzék, hogy az iskolában tárgyalt témákat a filmek közel hozzák hozzájuk; másodsor, hogy a tanárok jobban megismerjék a közösséget jellemző értékeket és attitűdöket; harmadszor, hogy olyan tananyagot biztosítsanak, amely beépíthető az iskolai tantervbe, és amely különböző témákat ölel fel.

A focus video készítésekor például a gyerekek először egy híres roma származású focistával készült interjút hallgattak meg. A sport egy grundfoci nevű változata, amelyet bárhol a szabadban és nem pályán játszanak, a legnépszerűbb játék a településen. Ennek vannak olyan speciális szabályai, amelyeket a gyerekek leírtak. A film ezután kibővült egy beszélgetéssel arról, hogy mit kell tennie

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



annak, aki sikeres akar lenni a labdarúgásban. A helyi edzőt is meginterjúvolták ugyanebben a témában. Egy grundfoci-játék képeit is beillesztették a film vizuális feldobása érdekében. A film a helyi beszédmódok fluid jellegét is bemutatja: a közreműködők magyar és romani erőforrásokat egyaránt használnak. A romani kifejezésekhez magyar feliratot adtak a hallgatók, amelyet a közösség felnőtt tagjainak segítségével készítettek el. A gyerekek a filmkészítés több szakaszában is részt vettek, a tartalom létrehozásától a feliratozásig. Az alapanyag egy nyári iskola keretében, irányított műhelymunkák során készült. A hallgatók minden film témájában vitafórumokat tartottak a gyerekek bevonásával. A filmezés nagy részét, ha nem is az egészet, szintén a gyerekek végezték. Néhányan az utómunkálatokban is segítettek, például a romani beszéd fordításában. A kutatócsoport tagjai még azon a nyáron megszerkesztették és feliratozták a videókat.

A tankönyvek szerzői ritkán ismerik a műveikből tanuló, a Tiszavasvári roma gyerekekhez hasonlóan elszigetelt közösségekben élő diákok kulturális gyakorlatait és mindennapi életét. Az általunk készített tananyagok a nemzeti tanterv követelményeivel összekapcsolódnak és tantárgyak széles skáláját fedik le. A tiszavasvári gyerekek tudnak kapcsolódni ezekhez a témákhoz, és a videók a különböző iskolai tantárgyak tanításába és tanulásába is beilleszthetők.

3.7.3 Helyi tudás a transzlingváló osztályterekben

Bár a fent leírtakhoz hasonló részvételi projektek jelentős hatást érhetnek el, hatástalanok maradnak, ha az iskola és a pedagógusok nem támogatják a hasonló tevékenységeket az egész tanév során. Az alábbiakban a videótárból vett példakkal illusztráljuk, hogyan hasznosítják a résztvevők a helyi tudást az osztályteremben.

A 23. videó (*Történelmi és érzelmi tényezők a roma önmeghatározásban*) azt szemlélteti, hogyan lehet a tantárgyspecifikus tudományos ismereteket felhasználni arra, hogy a tanulók gondolkodjanak saját identitásukról, különösen társadalmi és etnikai identitáspozícióik komplementaritásáról. Az órán tárgyalt, az ötödikes tanulók számára meglehetősen távoli téma a magyarság őstörténete: a magyar nyelvű törzsek 9. századi érkezése a kelet-európai sztyeppei térségéből a Kárpát-medencébe, a honfoglalás. A tanulók történetiség-tudata még csak most kezd kialakulni, és nem valószínű, hogy a magyarok őstörténetére úgy gondolnak, mint "saját népük" történetére. Ezt a helyzetet előnyére fordítva a tanár arra kéri a tanulókat, hogy gondolkodjanak el a romák történelmi gyökereiről ([23. videó: 0:45](#)). Miközben a magyarok eredetéről beszélget, megkérdezi: "és a romák, honnan jöttek?" ([23. videó: 1:18](#)). Nyitottságát, hogy a témát relevánssá tegye a tanulók számára, a tanulók fokozott bevonódása jutalmazza. A tanárnő azzal biztosította a tanulók elkötelezettségét, hogy maga is olyan témába vágott bele, amelyben a tanulók magukra ismerhetnek. A magyar honfoglalás sokkal nagyobb hangsúlyt kap a tantervben, mint a közép-európai kisebbségek története. Ezért a tanároknak kell eldönteniük, hogy a roma tanulók történelmi tudatosságának növelése érdekében bővítik-e a tárgyalt témák körét. A videóban szereplő tanár sikeresen elkerüli az identitások esszencializálását a statikus "mi" ("magyarok") vs. "ti" ("romák") kategóriákba, amikor a "magyarokról és a romákról" mint egymást részben fedő, kölcsönösen összefüggő kategóriákról beszél.

A 25. videó (*Közösségi alapú tanulás és kulturális relevancia a transzlingváló osztályteremben*) még inkább él a közösségi alapú tananyag központi tantervbe való integrálásának lehetőségeivel. A tanár a helyi roma közösségben jellemző gyakorlatokra építve egy egyébként nehezen hozzáférhető témát hoz közel hozzájuk, a magyarok ősi törzsi csoportjainak 9. századi temetkezési szokásait. A tanár tudományos ismereteket épít a tanulóknak helyi temetkezési szokásokról szerzett tapasztalataira, amelyek történetesen átfedésben vannak az ősi szokásokkal. Kifejezetten arra kéri a tanulókat, hogy találjanak párhuzamot a történelmi anyag és az általuk ismert szokások között ([25. videó: 1:19](#)). Miközben a tanárnő leírja a sírokban talált régészeti leleteket, a gyerekeknek sikerül

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



kapcsolódási pontokat teremteniük a közösségük azon gyakorlatával, hogy az elhunyt gyerekekkel együtt játékokat, autókat, labdákat stb. temetnek el. Emlékeznek arra is, hogy hallottak a halottakkal együtt eltemetett ruhákról és ékszerekről ([25. videó: 3:23–3:45](#)). A helyi ismeretek beépítése a tanórába egyrészt közelebb hozza a témát a tanulókhoz, másrészt a tanulókat a közösségükre való reflektálásra hívja fel. Az akadémiai tudás a helyi tudásra támaszkodik, és fordítva, a tantárgyi tudás növeli a tanulók megértését arról, hogy kik ők, és milyen jelentőséggel bírnak szokásaik az érzelmi jólétükben, például a gyász kifejezésében.

Az előző két példában a romák számára releváns ismeretek és gyakorlatok támogatták a tanterv által előírt tárgyi tudás fejlesztését. Az ilyen tanítási megközelítések sikerének előfeltétele, hogy a tanár ismerje a közösség történelmileg felhalmozott tudását és szokásait. Az általános készségek, például az olvasási és szövegértési készségek tanításakor a tanároknak nagyobb szabadságuk van a tanulók számára megfelelőnek ítélt tananyag kiválasztásában. A 10. videó (*A romani növekvő presztízse a csoportban*) egy olyan óra részletét mutatja be, amelyben a tanár az olvasási és szövegértési készségek tanításához egy magyar mese helyett *A cigányasszony és az ördög* című cigány népmesét használta. A parafrazáláshoz, azaz a mese olvasás utáni összefoglalásához a tanulóknak transzlingváló teret teremtett a tanár: használhatták a magyar nyelvet, azt a nyelvet, amelyen a szöveget olvasták, vagy az otthonukban jellemző romani nyelvi gyakorlatokat. A történet számos kapcsolatot mutat a gyerekek megélt tapasztalataival és azokkal az értékekkel, amelyeket közösségük tagjai bizonyos gyakorlatoknak tulajdonítanak. A tanulók által a cselekményről adott összefoglalóból megtudjuk, hogy a mesében szereplő család szegény, tizenhárom gyermekkel. Az egyik tanuló az anya rózsamintás ruháiról beszél, amelyeket az akkor viselt, amikor elment szerencsét próbálni. (A tanuló a rózsamintás ruhákat a mese rajzfilmadaptációjában láthatta [<https://www.youtube.com/watch?v=u7K5eA09JXY>, utolsó megtekintés: 2022. március 19.], esetleg a nők hagyományos öltözködéséről szerzett tapasztalatai alapján találhatta ki). A cselekmény ezen elemei a gyermekek megélt tapasztalatait is tükrözik, például azt, hogy egy anya a gyermekei iránti odaadása és a gyermekei ellátására való képtelenség között hánykolódik. A gyerekek kognitív feldolgozásának sikerességét és az érzelmi bevonódást a mesébe fokozza az a tény, hogy a cselekmény olyan kontextust közvetít, amely az ő valóságukat tükrözi.

Az eddig tárgyalt pedagógiai megközelítések könnyen integrálhatók a transzlingváló tanórákba, függetlenül a tanított tantárgyi tartalomtól. Hasonló gyakorlatokról más kontextusokból is rendelkezésre állnak részletes esettanulmányok (pl. Heiman, Cervantes-Soon és Hurie 2021; Poza és Stites 2021; los Ríos és Seltzer 2021; Herrera és España 2021). Az erőforrások rendelkezésre állásától függően (a tanárok további felkészülési ideje, külső finanszírozás stb.) a közösségi alapú tudást hasznosító tananyagokat is érdemes fejleszteni. A Magiszterben végzett munkánk egyik ilyen vállalkozása volt a mesekönyv-projekt (vö. e kötet 3.3. fejezete). A 18. (*Közösségi alapú tanulás: a tanári nyelvi közeledés gesztusa*), a 19. (*Romani szöveg olvasása mint transzlingvális gyakorlat*), a 21. (*A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja*) és a 22. (*A tanulók elképzelései az új közösségi mesekönyvről*) videóban pillanatképek láthatók arról, hogy tanárok és diákok milyen sokféleképpen használnak fel ilyen közösségi alapú tananyagokat a transzlingváló tanórákon. Az ezekre a tanulási anyagokra támaszkodó iskolai tevékenységekben a helyi tudás- és beszédmódok nem egyszerűen tükröződnek, hanem az iskolai tanítás középpontjába kerülnek, átrendezve a különböző tudástípusokhoz kapcsolódó értékeket alátámasztó hierarchiákat.

A 18. videóban (*Közösségi alapú tanulás: a tanári nyelvi közeledés gesztusa*) a tanár felolvass egy részletet egy történetből, amelyet a közösségből származó nők, anyák és nagymamák egy csoportja fordított romani nyelvre a kutatócsoport más tagjaival. A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



együttműködve. Mivel az írás nyelve a helyi romani volt, a tanulók a tanár felolvasásán keresztül hallják szüleik beszédmódját. Ez egyszerre meglepő és izgalmas számukra, és teljes mértékben leköti a figyelmüket ([18. videó: 1:50–3:00](#)). Általában a tanár beszédmódjaihoz olyan vélekedésekkel vannak a gyerekek, amelyek szerint azok tanultságról árulkodó, normatív, követendő beszédmódok. Ezek az értéktulajdonítások kizárólag a magyar nyelvre, az oktatás hivatalos nyelvére vonatkoznak. Ebben a jelenetben azt látjuk, hogy a tanár, a "felsőbbrendű" megszólalásmód forrása, úgy beszél romani nyelven, hogy a tanulók számára az a saját nyelvükként azonosítható. A tét itt az interszjektív hatalmi pozíciók és a nyelvi státusz átrendeződése az osztályteremben. A 19. videóban (*Romani szöveg olvasása mint transzlingvális gyakorlat*) az osztálytermi jelenet ([19. videó: 1:36–2:20](#)) a hierarchiák új rendjét az osztálytermi ülésrend szintjére helyezi át. A tanár feláll, és felkéri az egyik tanulót, hogy foglalja el az ő helyét a történet felolvasásának befejezéséhez. Ezzel is hangsúlyozza, hogy a tanulók kompetenciája az övéénél nagyobb ebben a feladatban, ezért helyes, hogy az ő helyét valamelyikük elfoglalja. A történet romani nyelvű felolvasása után következik a magyar nyelvű parafrázis: ez részben a tanulók által kezdeményezett tevékenység.

A tanított tananyag teljes megértéséhez szükséges ismeretek és készségek birtoklásának élménye mélyrehatóan befolyásolja a tanulók motivációját. A központi egynyelvű tantervek gyakran megfosztják a kétnyelvű közösségek gyermekeit ettől az élménytől. A meglévő nyelvi hierarchiák hasonló megbontásának lehetünk tanúi az 1. videóban (*A transzlingválás mint kulturális mediáció*), amikor a tanulók egy csoportja részben saját kezdeményezésre verset mond el a helyi romani nyelven, azon a helyen, az osztályterem elején állva, ami általában a tanáré ([1. videó: 5:26–6:02](#)). A tanulók otthoni beszédmódjainak "színpadra állítása" olyan pozíciókban, amelyek általában a hivatalos tanítási nyelv számára vannak fenntartva, az elismerés erőteljes aktusa, amely szimbolikusan közvetíti a tanulók számára a közösségük és a többségi társadalom közötti kölcsönösség és komplementaritás értékeit.

A 22. videó (*A tanulók elképzelései az új közösségi mesekönyvről*) pillanatokat mutat be a tanulók visszajelzéseiből a mesekönyvvel kapcsolatban. Több gyerek büszkeségének adott hangot, miközben izgatottan nézegette az általuk készített illusztrációkat vagy olvasott bele a szövegekbe. Ahogy az egyik tanuló fogalmazott, a könyv fontos mérföldkő, mert "megmutatja, hogy a cigányok is tudnak valamit" ([22. videó: 3:25–4:00](#)), utalva a helyi tudásra és azokra a készségekre, amelyeket annak könyvben való megjelenítése megkövetel. A gyerekek kommentárjaiból megtudjuk, hogy úgy érezték, a könyv által az általuk sajátjuknak gondolt tudás "kikerült" a világba, elismerést és érvényt szerezve közösségi értékeiknek a nagyvilágban.

Ahogy a 3.7.2. pontban láttuk, Makalela (2018) ubuntu-ja és García et al. (2012) *compadrazgo*-ja és *personalismo*-ja olyan értékek, amelyek mentén a kapcsolatok szerveződnek az általuk vizsgált közösségekben. Azt javasolják, hogy ezeket a kulturális gyakorlatokat vigyük be a transzlingvális oktatási terekbe (és vizsgáljuk meg őket tudományos tanulmányokban), hogy a közösségi alapú tanulási tervek tervezéséhez hozzájárulhassanak. Az, hogy a roma közösségekben pontosan mi jelenti a hasonló központi értékeket, további vizsgálódást igényel, de a fluid, transzlingvális beszédmódok, a kapcsolatok kölcsönössége (ami olyan gyakorlatokban fejeződik ki, mint a tárgyak cseréje vagy a konvencionális alkufolyamatok betartásával elért tisztelet) valószínűleg az ilyen értékek közé tartoznak. A 21. videó (*A romani „felnőtt beszéd” iskolai imitációja*) tanári bevezetője ([21. videó: 0:25–0:50](#)) szerint a legtöbb gyerek megtapasztalta már a piacot, a vásárlást és eladást, az alkudozást; az iskolában is a mindennapi gyakorlataik része a javak cseréje és az alkuk megkötése. Az osztálytermi jelenet ([21. videó: 1:10–2:26](#)) két tanulót

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.



mutat be, akik a mesekönyvben olvasott mese alapján egy óra alkudnak játékból. A szereplők megszemélyesítése az előadásban életre kelti azokat a motivációkat és attitűdöket, amelyek papíron elsikkadnának. Az újrajátszások tehát értelmezési folyamatok; ebben az esetben a tanulók értelmezése a felnőttek viselkedéséről, amelyet maguk körül tapasztalnak. A helyi tudás itt nem a nekik tulajdonított tények, készségek vagy értékek formájában van jelen, hanem a viselkedés reflektált reprezentációiban. A szerepjátékok továbbá fontos információkat közvetíthetnek a pedagógusok számára is a közösségben jellemző tevékenységekről és az ezeknek tulajdonított értékekről, ami hosszú távon hozzájárulhat azoknak a tudásgyakorlatoknak az azonosításához, amelyek alapján helyi szinten közösségi alapú tanulási módokat lehet kialakítani. A szerepjátékokból szerzett ismeretek a tanárok számára is hasznosak lehetnek a tantárgyi órák tervezésében. Például a tanárnak a cserével és az alkudozással kapcsolatos ismeretei kiindulópontként szolgálhatnak a szociális és matematikai készségek tanításában.

Utolsó példánk, a 20. videó (*Szülői aktivitás az iskolában*) a tiszavasvári közösségi részvétel témáját és annak lehetőségeit járja körül (vö. 3.7.2). A videó egy szülői klub rendezvényének jeleneteit mutatja be, többek között egy szülők és tanárok által közösen megrendezett szerepjátékot, amely a tehetséges tanulók iskolától való elfordulásának visszatérő problémáját ([20. videó: 1:18–2:25](#)), valamint a helyi neoprotesztáns egyházhoz tartozó közösségi tagok által tapasztalt rossz szándékú provokációkat ([20. videó: 2:34–3:23](#)) mutatja be. A tanárok megszemélyesítik a szülőket és fordítva, lehetővé téve számukra, hogy kölcsönösen reflektáljanak egymás álláspontjára és motivációira. A helyi tudás ezekben a tevékenységekben kevésbé reflektált szociálpszichológiai tényezőkben van jelen, amelyek a közösségen belüli ilyen életeseményekre adott félelmeket, kudarcélményeket és stresszreakciókat támasztják alá. Az újrajátszások felszínre hozzák ezeket, és fontos betekintést nyújtanak a pedagógusok számára, akik érzékenyebbé válnak a tanulók otthoni életét meghatározó körülményekre arra, hogyan vonhatják be a szülőket a tanulók támogatásába. A szülők is profitálnak ezekből a tevékenységekből, mivel az újrajátszások során megtapasztalják a tanárok szemszögét, miközben partnerekre találnak bennük a számukra kellemetlenséget vagy szorongást okozó tényezők kezelésében.

3.7.4 Kitekintés: a közösségi alapú tanulás lehetőségei

A fejezet záró gondolatait a Magiszterben működő szülői klubot szervező pedagógus írta. Ő a közösségi szervezésben szerzett évtizedes tapasztalatai tükrében reflektál megállapításainkra.

A közösségi részvétel az oktatásban azt jelenti, hogy az iskola bevonja a szülőket, a gyámokat, más gondviselőket és az iskola teljes személyzetét az iskolai tevékenységekbe, mintegy olyan családi hálózatokat építve e közösségek között, amelyek dinamikusan reagálnak a kiszolgáltató közösségek sajátos szükségleteire és kihívásaira. A tanulóközösségek további fontos jellemzője, hogy a központi tanterv mellett a helyi tudásmódok bevonásával támogatják az oktatás-tervezési folyamatot. A közösségek iskolai életben való részvétele csökkenti az elidegenedés érzését, amellyel a marginalizált közösségekből származó gyermekek szembesülnek, és segít a szülőknek a pedagógusok iránti bizalom kiépítésében. Lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy megértsék a szülői modelleket és a közösség által értékelt tudástípusokat. A pedagógusok a gyermekek érdekében kölcsönös bizalomra épülő partnerséget alakítanak ki a szülőkkel. A Magiszterben működő szülői klubban minden érdekelt fél nyíltan, hierarchiák és megfélemlítés nélkül beszélheti meg a közös sikereket és kudarcokat.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

A közösségi alapú tanulás sikerének kulcsa az összes érdekelt csoportot átfogó részvételi tevékenység. A Magiszterben a közösség tagjai az iskolához kapcsolódó különböző szakmák képviselőiként is jelen vannak, például tanársegédként, gondnokként, és remélhetőleg egyre többen tanárként is. A részvételi tevékenységeket és azok céljait a szülők bevonásával tervezik meg: az iskola nem mondja meg nekik, hogy mit tegyenek, csupán kezdeményezi és ösztönzi az együttműködést.

García és munkatársai (2012) számos példát mutatnak be a különböző ágazatokon átívelő együttműködésre. A tanulmányukban szereplő iskolák partnerséget építettek ki helyi nem kormányzati szervezetekkel, szakmai testületekkel, ifjúságfejlesztési irodákkal, mentális egészséget és jólétet támogató csoportokkal és a rendőrséggel. Augier és munkatársai (2018) a ROMTELS (Roma translanguaging enquiry learning spaces) elnevezésű kreatív transzlingváló és transzkollaboratív projekt eredményéről számolnak be, amely sikeres partnerséget hozott létre egy helyi múzeummal. Ezek a legkézenfekvőbb irányok, amelyekben a Magiszter Iskola köré épült tanulási közösség bővíthet; jelenleg különböző helyi művészeti központokkal és egy szakközépiskolával keresnek partnerségeket.

García és munkatársai (2012) hangsúlyozzák, hogy a vizsgálatukban szereplő legtöbb sikeres iskolában túlnyomórészt latino/latina kétnyelvűek tanulnak, ami "ellentmond annak a gyakran ismételt állításnak, hogy a nyelvi heterogén környezetek biztosítják a legjobb oktatási környezetet a tanítási nyelvet az iskolában elsajátító kétnyelvűek számára" (García és munkatársai 2012: 805 idézi Cloud, Genesee és Hamayan, 2000). Az ő megállapításait a mi kontextusunkra alkalmazva, az ebben a fejezetben bemutatott esettanulmányok és közösségi alapú tevékenységek bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy az olyan iskolák, mint a Magiszter, fontos szerepet játszhatnak a közösségek közötti hídépítésben azáltal, hogy a formális oktatás keretében programot hoznak létre a helyi tudás-, beszéd- és létmódok elismerésére.

Hivatkozások

- Adamakos, Harry, Kathleen Ryan, Douglas G Ullman, John Pascoe, Raul Diaz & John Chessare. 1986. Maternal social support as a predictor of mother-child stress and stimulation. *Child Abuse & Neglect* 10(4). 463–470.
- Adams, Gerald R, Bruce A Ryan, Maria Ketschis, and Leo Keating. 2000. Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology* 14(2). 237–250.
- Auger, Nathalie, Brahim Azaoui, Christel Houée, and Frédéric Miquel. 2018. Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). Un questionnaire sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3321>
- Bautista-Thomas, Cindy M. 2015. Translanguaging and parental engagement. In Joana Yip & Ofelia García (eds.), *Translanguaging* [Special Issue]. *Theory, Research, and Action in Urban Education* 4(1).
- Bhabha, Homi K. 1994. The commitment to theory. In Homi Bhabha, *The Location of Culture*, 28–56. London/New York: Routledge.
- Cloud, Nancy, Fred Genesee & Else Hamayan. 2000. *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Csenki, Sándor 1974. A szegény fiúból őz lett [The boy who became a fawn] In: Csenki Sándor (ed.), *A cigány meg a sárkány. Püspökladányi cigány mesék*, 140–147. [The Gypsy man and the dragon. Gypsy tales from Püspökladány.] Budapest: Európa Könyvkiadó.

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

- Heemskerck, Wendy M., Talitha D. Warning, Frank Brus & Miranda M. W. C. Snoeren. 2020. The potential for learning within hospital learning communities: The interplay between nursing practice and education to support research ability. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 17(1). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2019-0114>
- Németh, Szilvia, Julianna Boros, Lilla Farkas, Zsófia Kardos & Attila Papp. 2007. *EUMAP report on 'Equal Access to Quality Education for Roma 1* (Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia). Budapest: Open Society Institute. 181–325.
- Gaitan, Concha Delgado. 2012. Culture, literacy, and power in family–community–school–relationships. *Theory Into Practice* 51(4). 305–311.
- García, Ofelia, Heather Homonoff Woodley, Nelson Flores & Haiwen Chu. 2012. Latino emergent bilingual youth in high schools: Transcaring strategies for academic success. *Urban Education* 48(6). 798–827.
- García, Ofelia, Nelson Flores, Kate Seltzer, Li Wei, Ricardo Otheguy, & Jonathan Rosa. 2021. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies* 18(3). 203—228.
- García, Ofelia & Sánchez, Maite T. (eds.). 2021. *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*. Bristol: Multilingual Matters.
- Guttorm, Hanna, Lea Kantonen, Britt Kramvig & Aili Pyhälä. 2012. Decolonized research-storying: Bringing indigenous ontologies and care into the practices of research writing. In Pirjo Kristiina Virtanen, Pigga Keskitalo, Torjer Olsen (eds.), *Indigenous Research Methodologies in Sámi and Global Contexts*, 113—143. Leiden: Brill.
- Heiman, Dan, Claudia G. Cervantes-Soon & Andrew H. Hurie. 2021. Well, good para quién? Disrupting two-way bilingual education, gentrification and reclaiming space through a critical translanguaging pedagogy. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 47–70. Bristol: Multilingual Matters.
- Heltai, János Imre. 2016. Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában [Heteroglossia: Gypsy/Roma learners' ways of speaking in school]. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* [Studies in General Linguistics] 28. 259–278.
- Herrera, Luz Yadira & Carla España. 2021. Critical translanguaging literacies and Latinx children's literature: Making space for a transformative and liberating pedagogy. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 201–222. Bristol: Multilingual Matters.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. & Howard M. Sandler. 1995. Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record* 97(2). 310–331.
- Huerta, Juan-Carlos & Jennifer J. Bray. 2013. How do learning communities affect first-year Latino students? *Journal of Learning Communities Research* 3(1). 1–18.
- Huerta, Juan-Carlos. 2004. Do learning communities make a difference? *PS, Political Science & Politics* 37(2). 291–296.
- Jenei, Teréz. 2009. Cigány mesék szerepe a szociális tanulásban [The role of Gypsy folk tales in social learning]. Pécs: University of Pécs dissertation.
- Li, Wei. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39(1). 9–30.
- los Ríos, Cati V. & Kate Seltzer. 2021. Collaborative Corridos: Ballads of Unity and Justice. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging*
- A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

- Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 183–200. Bristol: Multilingual Matters.
- Lopez, Eric. 2009. *Romani Education in Hungary: History, Observances and Experiences*. Report published in Fulbright Student Conference Papers III, 169–196. <https://www.fulbright.hu/fulbright-student-conference-papers-iii/> (accessed 19 February 2021)
- Luyten, Hans & Manuel Bazo. 2019. Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation* 60. 14–31.
- Makalela, Leketi. 2018. Community elders' narrative accounts of "ubuntu" translanguaging: Learning and teaching in African education. *International Review of Education* 64(6). 823–843.
- Makalela, Leketi. 2019. Uncovering the universals of ubuntu translanguaging in classroom discourses. *Classroom Discourse* 10(3–4). 237–251.
- Moll, Luis C., Cathy Amanti, Deborah Neff & Norma González. 2001. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice* 31(2). 132–141.
- Mwaniki, Munene. 2019. Language and literacy education in complex multilingual contexts: Reflections for theory and practice. In Leketi Makalela (ed.), *Shifting Lenses: Multilingualism, Decolonisation and Education in the Global South*, 21–44. Cape Town: Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS).
- Németh, Szilvia & Judit Szira. 2007. Advancing education of Roma in Hungary. In Tünde Kovács-Cerović, Roger Grawe & Alexandre Marc (series eds.), *Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Direction*. Komárom: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft./Roma Education Fund.
- Noddings, Nel. 1986 [1984]. *Caring, a Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noguera, Pedro A. 2006. Latino youth: Immigration, education and the future. *Latino Studies* 4(3). 313–320.
- OED Online s.v. “participation, n.”. Oxford English Dictionary Online. Oxford: Oxford University Press. www.oed.com/view/Entry/138245 (accessed 19 March 2022)
- Poza, Luis E. & Aaron Stites. 2021. They are going to forget about us: Translanguaging and student agency in a gentrifying neighbourhood. In Ofelia García & Maite T. Sánchez (eds.), *Transformative Translanguaging Espacios: Latinx Students and their Teachers Rompiendo Fronteras sin Miedo*, 71–94. Bristol: Multilingual Matters.
- Rivera-McCutchen, Rosa L. 2012. Caring in a small urban high school: A complicated success. *Urban Education* 47(3). [https://doi:10.1177/0042085911433522](https://doi.org/10.1177/0042085911433522).
- Rogers, Maria A., Judith Wiener, Imola Marton & Rosemary Tannock. 2009a. Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology* 47. 167–185.
- Rogers, Maria A., Jennifer Theule, Bruce A. Ryan, Gerald R. Adams & Leo Keating. 2009b. Parental involvement and children's school achievement: The mediating role of children's academic competence. *Canadian Journal of School Psychology* 24. 34–57.
- Rogers, Maria A., Judith Wiener, Imola Marton & Rosemary Tannock. 2009c. Supportive and controlling parental involvement as predictors of children's academic achievement:

- Relations to children's ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health* 1(2). 89–102.
- Ruth-Sahd, Lisa A. 2011. Student nurse dyads create a community of learning: Proposing a holistic clinical education theory. *Journal of Advanced Nursing* 67(11). 2445—2454.
- Smith, Barbara L., Jean MacGregor, Roberta S. Matthews & Faith Gabelnick. 2004. *Learning Communities: Reforming Undergraduate Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stewart, Michael. 1998. *The Time of the Gypsies. Studies in the Ethnographic Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Valenzuela, Angela. 1999. *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- Wenger Etienne. 1998a. *Communities of practice — Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger Etienne. 1998b. Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*. <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/> (accessed 19 March 2022)
- Wolfensberger-Le Fevre, Celeste, Elzette Fritz & Gert van der Westhuizen. 2011. The community of learning is in the Baobab tree – how the branches stay together in the context of professional preparation. *South African Journal of Education* 31(4). 561–573.