

A kötetben bemutatott vizsgálat a rendszerváltás környékén született, ma már fiatal felnőttek élettörténeteit rajzolja ki. A három szakaszban (1995, 2003, 2017) megvalósított nyomon követő kutatás példaként olyan gyerekek, fiatalok életútját vizsgálta, akik különböző társadalmi, kulturális háttérű családban születtek a rendszerváltás idején, innen érkeztek a kilencvenes évek közepén a rendszerváltás következtében jelentősen átalakított magyar iskolarendszerbe, az ezredfordulót követően választottak középiskolát, és napjainkban felnőttként a családban és az iskolában felhalmozott tőkék kamatoztatását vagy ennek hiányát tapasztalják meg a munkaerőpiacon és személyes életükben. A kötet több mint 20 évet átívelően összegezi a különböző kutatási szakaszokban felvett eredményeket. Mindezen keresztül válik igazán személyessé, hogy mi a tétje napjainkban a hovászületésnek és az iskola kompenzációs szándékának, erejének.

E

A rendszerváltás gyermekéi



A RENDSZERVÁLTÁS GYERMEKEI

SZÉCHENYI 2020



Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A rendszerváltás gyermekei



Varga Aranka

A rendszerváltás gyermekei

Cigány/roma fiatalok életútja
egy húsz évet felölelő kutatás tükrében

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
Wlislocki Henrik Szakkollégium
Pécs, 2018

KÉSZÜLT A „TESZ-WHSZ” TEVÉKENY KÖZÖSSÉG,
EGYÉNI GONDOSKODÁS, SZEMÉLYES TUDOMÁNY
A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM WLISLOCKI HENRIK
SZAKKOLLÉGIUMÁBAN CÍMŰ PROJEKT KERETÉBEN
EFOP-3.4.1-15-2015-00009 TÁMOGATÁSSAL

Lektor: Arató Ferenc, Derdák Tibor
Olvasószerkesztő: Szerencsés Hajnalka
Nyomdai előkészítés: Kiss Tibor Noé
Címlapfotó: Varga Aranka
Az ábrákat a szerző készítette

ISBN: 978-963-429-305-7

© Varga Aranka, 2018

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
Wlislocki Henrik Szakkollégium, 2018

Készült a Bolko-Print nyomdájában
(7631 Pécs, Fűzes dűlő 23., ügyvezető: Szabó Péter)

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
Wlislocki Henrik Szakkollégium
Cím: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tartalomjegyzék

Summary	7
Kiindulópontok – vizsgálati előzmények, kutatói közösség	13
Elvi és elméleti alapok	19
Az esélyegyenlőség dimenziói	20
<i>Tőkefajták – társadalmi és személyes tőkék</i>	25
<i>A társadalmi együttélési stratégiák rendszere</i>	29
<i>Esélyegyenlőtlenségi hatások</i>	34
Az esélyegyenlőség személyes és közösségi megközelítései	38
<i>Interszekcionalitás</i>	38
<i>Reziliencia</i>	41
<i>Empowerment</i>	45
<i>Inkluzivitás</i>	47
A rendszerváltás és következményei	51
Vizsgálódási szempontok	57
Tudományos fókuszok és eszközök	57
A vizsgálat terepei	61
<i>Pécs</i>	65
<i>Magyarmecse</i>	67
<i>Gilvánfa</i>	69
<i>Egyházasharaszti</i>	70
<i>Alsószentmárton</i>	71
<i>Tiszabő</i>	73
<i>Rakaca</i>	75
A vizsgált csoportok jellemzői	76
Kutatási előzmények	83
Elindulás – 1995	83
Továbblépés – 2003	86
<i>Iskolai előrehaladás</i>	86
<i>Továbbtanulási utak</i>	91
<i>A javakhoz való hozzáférés és következményei</i>	96
Jövőkép – 2017	103
<i>A nyelvi megformáltság eredményei</i>	105
<i>Emberi kapcsolatokra vonatkozó tartalmak</i>	110
<i>A jövőbeli életvitelre vonatkozó tartalmak</i>	115
<i>A jövőbeli munkára vonatkozó tartalmak</i>	120
<i>Tanulmányi karrierre vonatkozó tartalmak</i>	126
<i>A szabadidőre és a kikapcsolódásra irányuló tervek</i>	132
<i>A jövőkép írásokról – összességben</i>	135
Életutak – 2017	139
Kutatói kérdések, elemzési szempontok	140
Tereptapasztalatok	142
Számszerű eredmények	147
Régmúlt tervek és a jelen valóság	149
Továbbgyűrűző esélykülönbségek	161

<i>A kulturális tőke ereje</i>	162
<i>Család</i>	164
<i>Általános iskola</i>	167
<i>Középfok</i>	169
<i>Felnőttkor</i>	177
A sikertelenség visszaemlékezési stratégiái	188
Jövőkép	191
Összegzés	197
Jegyzetek	205
Irodalomjegyzék	211

Children of the Regime Change

The Lives of Roma Youth Through the Lens of 20 Years of Research

Summary

Our longitudinal research was conducted in three phases (1995, 2003, 2017) and followed the development of youngsters who grew up in segregated settlements characterized by intersectionality (disadvantaged Roma) when compared to peers of higher socio-economic status. At the beginning of primary school, the impact of linguistic socialization on the family background was extremely prominent in examining linguistic competence. The poorer and less educated the family of the student group was, the language use of the pupils was farther from the standards of school. This was not fundamentally influenced by the fact that native Hungarian or native Boyash was the mother tongue of the students. The study focused on two sub-regions of South Transdanubia (Alsószentmárton/Egyházasharaszti, Magyarmecseke/ Gilvánfa) and Eastern and Northeastern Hungary (Tiszabó, Rakaca), using these cases as examples of opportunities for children growing up in local Roma communities. Compared to the students of the two schools of Pécs selected as a control group, there was a great difference in the use of languages, but there

were also differences among students of similar background. Even in the first survey, the linguistic socialization was evidently lagging behind in the settlement of Tiszabő, which was explained by the deep poverty of the language Roma community here.

The second phase of the study took place before the participants' secondary education and examined how disadvantages at school began to evolve, what symbolic capital accumulated during primary school, and how this led to progress. Prior to the questionnaire survey, we discovered that only half of the students in the disadvantaged Roma community schools reached eighth grade; the other half failed, and some were excluded from the daily education as private students. In the same places, we met considerably smaller class sizes, which indicated that many of them had left school without obtaining basic education. Thus, we could only talk to those who successfully progressed without obstacles, and we could compare their results with the members of the control group who made it past 8th grade almost without exception. We met four types of situations in the four examined areas. Many of the students in the districts of Alsószentmárton had studied in other schools of the county, thanks to the supporting work of parish priests in the settlement. The children who were still in the school (Egyházasharaszti), with some exceptions, were prepared for vocational schools. The school of Magyarmecske, including the children of Gilvánfa, were close to achieving scores inline with national results despite retention and the need for pedagogical assistance. In Rakaca, we encountered a situation like Magyarmecske- with a few more failures and less innovation. At this stage Tiszabő was also lagging because only a few students had been prepared to take a school learning exam, while the others had chosen a profession. It is not surprising that the students of the control group started to graduate by exceeding the national average because of their high-quality grammar schools and classes. Questionnaires filled out by students graphically showed that the "investments" of those who come from disadvantaged backgrounds are far behind in primary school. Neither the families nor their schools were able to provide such support as we experienced with their peers who belong to higher social status families. They barely reached the standards of their com-

munity, they did not have access to the world of the internet, and they learned world languages less frequently or chose different sports. This led to a widening divide between students with high and low social backgrounds, and the differences in life prospects became more and more prominent. This was not only noticeable in the educational aspirations of students but also in the students' linguistic responses on the questionnaires they completed.

The results of our survey were influenced by the content analysis of the students' future visions in the samples that were written in 8th grade. We conducted this research phase at the beginning of 2017. It has become apparent that children who grew up in disadvantaged circumstances are much more uncertain about their short-term plans when compared to the control group where the more ambitious and concrete plans led to more success and less failure. After the two stages of the study, it was interesting to see what was happening with the adults in their mid twenties after the completion of their schooling.

Our research focus (dropout or resilience, exclusion or inclusion) has made it clear that life interviews made visible the supportive or negative conditions that have made our subjects fail or be successful. Finding and inviting interviewees was not an easy task because the time elapsed, but people who knew the community well were of great assistance. It was also indispensable to work with the Roma Student College of Pécs, which established a direct relationship in the Roma communities to enrich the data collection process with information. Educational data on interviewees showed the spread of those differences, which were also visible in the first phase of the study.

Students of the control group maintained the social position of their parents, and with a few exceptions they graduated and had good jobs. About half of those living in the area around Alsószentmárton/Egyházasharaszti have been trapped in the general school, and many of them began but did not complete vocational education. The other half started a profession and graduated from school because they changed primary school in that age and left the segregated settlement. They also had support from local organizations, such as "tanoda," which was a school in the village. Several people restarted high

school and took the final exam a second time when they were adults. Some of them started university, and some have even graduated. We encountered a much more critical situation in Tiszabő. Hardly any of the participants from there had a trade and only a few of them graduated from high school, and only one person graduated from college. From this data it can be determined that while those who live in South Transdanubia started to increase their educational level, the education of people of Tiszabő did not change in relation to their parents. Life interviews have also highlighted the hampering and supportive conditions behind the data. Looking back on their school years, the members of the control group considered their family model, support, a variety of material and other opportunities as well as the social capital as factors determining their success. The school contributed and their parents deliberately directed and helped them, standing next to them in all their difficulties by supporting their aspirations. Parental pressure pushed these individuals to get degrees even when they didn't want to.

Those who lived around Alsószentmárton/Egyházasharaszti and had relative success in studying reported numerous obstacles. Although they mentioned the supportive primary school teachers and the friendly atmosphere in rural schools, they perceived some obstacles because of the lower educational standards and limited choice of schools. They experienced that they were able to successfully complete secondary education with great difficulties and become resilient. This played an important role because in the integrated secondary school environment they experienced the deficiency of the segregated educational environment and the lack of cultural capital. In addition, they rarely mentioned supporting teachers in secondary schools, but racist prejudices toward the Roma population emerging several times. In the new secondary school environment the more successful their progress was, the more they managed to find different people to offer assistance. On the one hand, these assistants were found in the network of their own community (peers); on the other hand, they got help from the motivating power of families and the support of external organizations. Those students who completed the primary school in Tiszabő encountered greater obstacles even in the lower ranked high

schools. Here, far greater rates of poverty have been reported as a cause that has minimized their progress in the secondary schools, leading to high dropout rates. But presumably the lack of positive role models, and cultural capital also played a decisive role in failure in school.

For young adults in the Roma communities in Southern Transdanubia and Rakaca, there were inclusive elements supporting their studies (e.g. teachers with inclusive attitude, assisting organizations, second chance schools, etc.) which could compensate for internal and external obstacles. Another supportive force in their “community network” was social capital (e.g. motivating family, supportive peers, role-model relatives), which helped gain perspective and strategies for solutions, contributing to transformation and development. The community network was characterized by the supportive professionals and teachers who worked closely with families. The example of Tiszabó shows that without all this, it is almost impossible to overcome the disadvantages.

The process of slowly accepting the importance of school started in the Roma communities in Southern Transdanubia and Rakaca. However, it is a fear that migration is the only perspective for those who are on the path of mobility, while the others who stay in the settlements will lag behind, which is evident in the Tiszabó community. It is also a risk that the enrollment will be “stuck” because the investments do not appear in the labor market. In order to increase the level of education, external intervention is needed, which simultaneously addresses the development of the socio-economic environment (the creation of conditions for inclusion and the creation of long-term job opportunities) and creates the transformation of schooling locally. Another condition is the internal organization of the local community and empowerment, whereby it is possible to formulate a common vision and actively engage in deconstructing the existing inequalities. This can also change the vision of young people in their twenties living in disadvantaged communities. The “ethos” of the life interviews has drawn a sharp distinction between the control group and disadvantaged youths. The interviewees in the control group (graduates from their schools starting to build their careers) were looking forward to their

futures and could think about their plans. We conducted 1-2 similar interviews in the disadvantaged community with resilient subjects who were graduates and had secure jobs. Personal hopes and plans emerged for those who took final exams and found professions, but they gave up on the chance of any significant change in their lives and have seen their wishes come true in their children with the achievement of high school degrees. Those who were unsuccessful in school and work described their own desires as „survival” (public work, paying debts, making a living). Their plans included raising their children and meeting their financial needs, with less focus on academic support.

Our 20-year research has shown through different life stories that the social disadvantages of the Roma communities results in a new category in the social inequality system, requiring a multiplicity of solutions. It is especially true when the community is completely closed and cultural values disappear due to being burdened by extreme poverty. In our research, we encountered such a situation in Tiszabő, the poorest settlement in Hungary, where the social prejudice of the environment was directed at the local Roma community. However, the difficulties of the settlements are rooted in the lack of schooling and unemployment, which lasts for decades. Here there is a real need for a complex intervention that creates the conditions of inclusion and at the same time develops the ability of empowerment, self-creation and community responsibility. In this process, school continues to play a prominent role.

Kiindulópontok – vizsgálati előzmények, kutatói közösség

A kötet egy több mint 20 évet felölelő, három kutatási szakaszban – 1995, 2003, 2017 – megvalósított nyomon követő vizsgálat eredményeit foglalja össze. Mindhárom kutatási szakasz közös jellemzője, hogy olyan szakmai közösségekkel bonyolítottuk a vizsgálatokat, amelyekben különböző életkorú, élethelyzetű és tudományos tapasztalatú kutatók vettek részt. Az első szakaszt (1995) főként az jellemezte, hogy szakmai közösségünk a napi pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalatokra építve szervezte a vizsgálat bemeneti pontját. E szakmai-kutatói közösség létrejöttét a rendszerváltást követő demokratizálódási folyamat segítette, mely lehetőséget teremtett arra, hogy a társadalmi igényekre reflektálva Pécsen 1994 februárjában civil kezdeményezéssel elinduljon a cigány/roma nemzetiség első középiskolája, a Gandhi Alapítványi Gimnázium. A hatosztályos gimnáziumba érkező diákok körében a gyakorlatban is meg tapasztalható volt számos olyan jelenség, melyet összegzően a *bikulturális szocializáció* (Adler, 1975) fogalomkörébe sorolhatunk. A bikulturális szocializáció abban nyilvánult meg, hogy az iskola által elvárt érték- és normarendszer, illetve az iskola nyelvhasználata jelentősen eltért a diákok otthoni környezetének szocializációs mintáitól – s ez komoly nehézséget jelentett az érettségi megszerzésére vállalkozó tanulók számára. Ugyan ebben az időszakban a Gandhi Gimnázium mellett és támogatásával szerveztük azt a diákközösséget, mely a közép- és elsőfokon továbbtanuló vagy oda készülő cigány fiatalok tanoda

típusú intézményét hozta létre „Amrita” néven, s ahol szintén találkoztunk a bikulturális szocializáció jelenségével. A Gandhi Gimnázium és Amrita Egyesület létrehozása és működtetése során olyan gyakorlati tapasztalatokat szereztünk, amelyek egyúttal tudományos érdeklődésünket is felkeltették. Mindez indította el 1995-ben a végül három szakaszban megvalósított, húsz évet felölelő kutatást.

A Gandhi Gimnáziumban és az Amrita Egyesületben végzett munkánk során különböző területeken voltak érzékelhetők a bikulturális szocializáció sikeres tanulmányi előrehaladást gátló tényezői, melyek leküzdésére, a két szocializációs tér (család, iskola) átfedésének szélesítésére pedagógusközösségünk komoly erőfeszítéseket tett, pedagógiai újításokat vezetett be. Az egyik szembeötlő terület a nyelvi szocializáció volt. A döntően szociálisan hátrányos helyzetű környezetből érkező cigány/roma diákok számára – különböző módon és mértékben ugyan – az iskola nyelvével való boldogulás gondot okozott, s ez kihatott életük minden területére. A kutatás ötlete a nyelvi szocializáció elméleteit, valamint Réger (1990) cigány közösségekben végzett kutatási eredményeit megismerve született meg. Arra voltunk kíváncsiak, hogy 1995-ben Magyarországon, az iskolába lépés pillanatában mi jellemzi a különböző szociokulturális környezetben élő tanulók nyelvi kompetenciáit, mennyire értik a kisdíákok az iskolában beszélt „kódrendszert”. A napi gyakorlat azt sejtette, hogy különbségek lesznek az eltérő társadalmi háttérű diákok között, ezért összehasonlító vizsgálat során kívántunk szemléletes képet kapni, illetve bizonyítani az iskola szerepét és felelősségét a nyelvi kompetencia fejlesztésében. Így választottunk ki vizsgálatunk terepéül olyan iskolákat, ahol magasabb társadalmi pozíciójú családok gyerekei tanultak (1 település – Pécs 2 iskolája), illetve olyanokat (6 település – Gilvánfa, Magyarmecske, Alsószentmárton, Egyházasharaszti, Tiszabő, Rakaca kisiskolái), ahová hátrányos helyzetű és főként cigány/roma diákok jártak. A gyakorlati tapasztalatok tudományos bizonyítása mellett az is érdekelt bennünket, hogy az egynyelvű és kétnyelvű cigány/roma kisdíákok között milyen különbségek azonosíthatók. Ennek háttere az a tapasztalat volt, hogy a pedagógusok nagy része hátrányként érzékeli a kétnyelvűséget, miközben a szakirodalom szerint (Réger, 1990) az iskolai sikeresség szempontjából inkább

előnyt kellene jelentenie. A felvetett kérdéseinkre a választ egyszerűen felvehető és feldolgozható kérdőívvel igyekeztünk megtalálni, és a terepmunkára olyan iskolákat választottunk, akikkel volt kapcsolatunk, tereptapasztalatunk. A vizsgálatra kidolgozott tanulói kérdőívek 1995-ben történt kitöltetése összekapcsolódott az adott iskolai és települési környezet résztvevő megfigyelésével, illetve pedagógusinterjúk felvételével. Ki kell emelni, hogy a kérdőívek feldolgozását segítették azok az „amritás” diákok, akik maguk is hátrányos helyzetből, cigány közösségekből érkeztek Pécs valamely közép- vagy felsőfokú intézményébe – sikeresen befejezett általános iskolai tanulmányaikat követően. Így nem csak a kutatás terepei és a vizsgálatba bevont kisdíákok, valamint a kutatói eszközök, hanem a módszertan is mintája lett a kutatás további két szakaszában megvalósított vizsgálatnak. Az 1995-ös kutatás eredményei egyben kiindulópontját jelentették a két későbbi kutatási szakasznak. 1995-ben világossá vált ugyanis, hogy a szociális hátrány okozta és a nyelvhasználatban megmutató lemaradás kompenzálása elengedhetetlen az iskolában, miközben az otthonról hozott cigány/roma kultúra és nyelv nem hátráltató tényező (Derdák–Varga, 1996a).

A vizsgálat második szakasza 2003-ban zajlott. Az ezredfordulót követő és az integrációt fókuszba emelő oktatáspolitikai gyakorlatba ültetésének időszakában vetődött fel bennünk az a gondolat, hogy vajon mi történhetett azokkal az első osztályos kisdíákokkal, akik 2003-ban vélhetően éppen a középiskoláik választása előtt állnak. Nyolc év elteltével a régi kapcsolatainkon keresztül kerestük meg – nyolcadikos korukban – a vizsgálat első szakaszába bevont diákokat, és feltérképeztük élethelyzetüket, tudásaikat, lehetőségeiket, valamint középiskolai előrehaladási szándékaikat. Ebben a kutatási szakaszban még inkább jellemző volt, hogy a vizsgálatban – a kutatásvezetőkkel közösen – ismét hátrányos helyzetű, cigány/roma fiatalok dolgoztak kutatóként. Ők segítették a vizsgálatba bevont diákokkal kitöltetni a kérdőíveket, részt vettek a pedagógusinterjúkat is tartalmazó terepmunkában, majd a feldolgozás során is vállaltak feladatokat. A második kutatási szakasz terepmunkáját követően csak az első eredményeink közlése (Derdák–Varga, 2003) történt meg, így a harmadik szakasz (2017) előkészítő feladatai közé bekerült a 2003-as terepmunka során felvett adatok mélyebb és részletesebb elemzése is.

Bár nem közvetlenül kapcsolódik a három szakaszban történt nyomon követő kutatás tematikájához, mégis fontos megemlíteni azt a vizsgálatot, amelyet 2015-ben a Pécsi Tudományegyetemen működő Wlilocki Henrik Szakkollégium cigány/roma hallgatóival közösen végeztünk. A 2015-ös vizsgálat az akkor éppen 20 éve alapított, döntően hátrányos helyzetű és cigány/roma középiskolásokból, egyetemistákból álló Amrita Egyesületre – a mai tanodák elődeként tekinthető diákközösségre – irányult. A 2015-ös vizsgálatot végző kutatóközösség szakkollégistái arra voltak kíváncsiak, hogy az egy generációval előttük járó és hasonló közösséget alkotó „amritás” diákok miként emlékeznek vissza az egyesületben töltött időszakra, milyen szerepet játszott a szervezet az életükben. A komplex kutatás dokumentumelemzést, kérdőíves adatfelvételt is tartalmazott, illetve az egykori „amritás” – ma már felnőtt – diákokkal készített életútinterjúk segítségével arra világított rá, hogy egy ilyen típusú közösség mennyire meghatározó tud lenni a hátrányos helyzetű, főként cigány/roma fiatalok életében, sikeres társadalmi mobilitásuk és integrációjuk segítésében.

E vizsgálat fontos pontja volt az a „csoporttalálkozó”, ahol a 2015-ben cigány/roma szakkollégisták és a volt „amritások” együtt tölthettek két napot. Ezen a találkozón kerültek elő az 1995-ben, majd 2003-ban végzett nyomon követő kutatás élményei, tapasztalatai, és merült fel a vizsgálat folytatásának ötlete. Itt vetődött fel az a gondolat is, hogy izgalmas lenne a szakkollégistákkal közösen megtalálni az 1995-ös és 2003-as kutatásban (két alkalommal) megkérdezett és ma már felnőtt egykori diákokat. Az ötletet megerősítette, hogy az „amritás” diákokról, közösségükről végzett kutatás hasznos volt a szakkollégisták számára több szempontból is. Tudományos látásmóddal, eszközökkel vértéződtek fel a kutatás időszakában – sokan életükben először. Emellett azonban legalább ilyen fontos volt, hogy megismerték egy előttük járó, hasonló háttérű generáció közösségének erejét.¹

Így indult el az 1995-ben és 2003-ban végzett kutatások folytatása 2017-ben – a szakkollégistákkal közösen². Fontos szempont volt, hogy a vizsgálatban elvégzett feladatokon keresztül a szakkollégisták tudományos eszközzrendszere erősödjön, és emellett egy-egy fiatal felnőtt életútjának megismerésével mé-

lyüljön társadalmi felelősségvállalásuk. Olyan felnőttek életútját ismerhették meg, akiknek – ellentétben a tanoda típusú közösség által támogatott „amritás” diákokkal – segítség nélkül kevés esélyük volt kitörni családjuk társadalmilag hátrányos helyzetéből. A 2003-ban feldolgozatlanul maradt eredmények mélyebb elemzése segített egy olyan átfogó helyzetképet bemutatni, melyet a 2017-es vizsgálat során – az egykori diákok, ma már fiatal felnőttek körében – felvett interjúkban megismert élettörténeteken keresztül lehetett megragadni. A kitűzött céljaink elérését nem csak jelen kötet jelzi, hanem több más eredmény is. A szakkollégisták különböző tudományos fórumokon, így többek között neveléstudományi konferenciákon számoltak be kutatási tapasztalataikról. A témába való bevonódásukat az is mutatja, hogy a terepmunkát követően közös hétvégét szerveztek és bonyolítottak le a leghátrányosabb helyzetű cigány közösség diákjaival – bizonyítva társadalmi felelősségvállalásukat.

Összegezve: a Pécsi Tudományegyetem különböző karain tanuló döntően cigány/roma szakkollégisták aktív részvételével 2017-ben megvalósult egy – több mint húsz évet felölelő – nyomon követő kutatás harmadik szakasza. A kutatás eredményeként az életútinterjúk elemzését követően különböző társadalmi helyzetű fiatalok élelehetőségei tárultak fel.

Az 1. ábrán látható a három kutatási szakasz vizsgálati fókuszja. A három kutatási szakaszban más-más szemszögekből kapott eredmények egymásra épülően mutatták meg, hogy a „valahová születés”, valamint az életút során elérhető támogatások és hátráltató gátak milyen élethelyzetet eredményeznek a mai Magyarországon.

1. ábra. A nyomon követő kutatás három szakaszának vizsgálati fókuszja



Elvi és elméleti alapok

Mindhárom vizsgálat azon a szemléleten nyugszik, hogy a „valahová születés” meghatározó ugyan bizonyos életlehetőségek tekintetében, de a demokratikus társadalmaknak mindent el kell követniük, hogy ne kijelöljék és megváltoztathatatlanná tegyék az egyén helyzetét, helyzetét, hanem lehetőséget és támogatást nyújtsanak a hátrányok leküzdéséhez, a társadalmi mobilitáshoz. Nyomon követő kutatásunk éppen arra irányult, hogy a különböző társadalmi helyzetű diákok, fiatalok helyzetét, elképzeléseit, lehetőségeit, célzott támogatását és mindezek hatását egy-egy életkori szakaszban megvizsgálja. Az életutakat nyomon követhetjük fel ugyanis, hogy milyen pontok, területek megerősítést írhathat felül az egyenlőtlenségek újratermelődését és nyit(hat) utat a társadalmi mobilitásnak.

Mindezek vizsgálatához olyan ismert társadalomfilozófiai, társadalompolitikai fogalmak tartalmát tartjuk fontosnak összefoglalni mint az *esélyegyenlőség*, a *méltányosság* és az *inklúzió*. Ehhez kapcsolódóan érdemes áttekinteni a *társadalmi stratégiák* rendszerét, láttatva, hogy mely járulnak hozzá vagy éppen gátolják az esélyegyenlőség kibontakozását. Emellett figyelembe kell venni a társadalomban megjelenő sokszínűséghez való viszonyulási módozatokat, illetve az egyének, csoportok döntési helyzetét.

A kutatás első két szakasza az általános iskolához kapcsolódott, míg a harmadik szakaszban az iskolából már kikerült felnőtteket abból a szempontból vizsgáltuk, hogy iskolai életútjaik milyen élethelyzeteket eredményeztek. Így nem kerülhető meg

bizonyos nevelésszociológiai fogalmak használata, kapcsolódó jelenségek, elméletek rövid leírása. Ilyenek például a *tőkeelméletek*, a *nyelvi szocializáció* és az *inkluzív nevelés* – ezekre a fogalmakra támaszkodnak a későbbi elemzések. A vizsgált szemlélyek szempontjából megkerülhetetlen a hátrányok összefonódásából adódó – *interszekcionális* – élethelyzet háttérének leírása. Más oldalról tekintve a kutatási mintába bevont fiatalokra, fontos még a *reziliens* – mint a nehézségekkel szemben sikeres előrehaladó – személy jellemzőinek rövid leírása. A reziliencia tényezőinek számbavétele az inklúzió szemlélete és gyakorlata felé vezet, hiszen a kölcsönös befogadó és támogató környezet nélkül nehezen elképzelhető a sokszoros hátrányok felülírása.

Ezen elméleti keretbe helyeztük kutatásunk harmadik szakaszában kapott eredményeinket – a fogalmakat, jelenségeket vonalvezetőként használtuk saját vizsgálati eredményeink elemzésére. A kutatási mintánkban szereplő fiatalok élettörténeteinek keresztül igyekeztünk feltárni azon személyes és közösségi „erők” szükségességét, melyek a társadalmi hátrányok áttöréséhez, a sikeres életpálya befutásához elengedhetetlenek. Sokféle tudományosan leírt jelenségre alapozott a húsz évet felölelő kutatásunk, és alakította a vizsgálat fókuszait. A következőkben, leginkább összefoglalóan és korábbi elméleti munkákra támaszkodva kerülnek bemutatásra a legfontosabb fogalmak – jelen vizsgálatunk nézőpontjából.

Az esélyegyenlőség dimenziói

A hazai cigány/roma közösségek társadalmi egyenlőtlensége évszázadok óta fennáll, tagjainak többsége nem tud a társadalom alsó rétegeiből kitörni. A hátrányok társadalmi eredetűek, és az alacsony iskolázottság, a munkaerőpiacról történő kirekesztődés, az elégtelen lakókörnyezeti és egészségügyi viszonyok egymást nehezítő helyzetében öltenek testet. Ehhez társulnak a társadalomban mélyen gyökerező előítéletek, melyek a cigánysághoz tartozókat – függetlenül szociális helyzetüktől – kivétel nélkül érintik. Az esélyegyenlőség elvrendszere hazai és nemzetközi jogi dekrétumokkal ugyan legitimált, azonban át-törő változást nem eredményezett a cigányság élethelyzetében,

társadalmi megítélésében. Az esélyegyenlőség a hétköznapi szóhasználatban is elfogadott, azonban a háttérben egyenlőtlenséget konzerváló mechanizmusok, beidegződések érhetőek tetten, és ezek erősen befolyásolják a társadalom csoportjainak együttélési stratégiáit. Mindez negatív hatással van a roma/cigány közösségekre, azok tagjaira. Éppen ezért fontos azon tudományos és gyakorlati tapasztalatok összegyűjtése, amelyek szemléleti keretét és mindennapi cselekvéseit jelentik a sikeres esélynövelő folyamatoknak.

Kiindulópontot és jogi alapot az esélyegyenlőség kérdésköréhez az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (ENSZ, 1948) jelent szerte a világon. A Nyilatkozat eszmeisége bevezetőjének első bekezdésében jelenik meg:

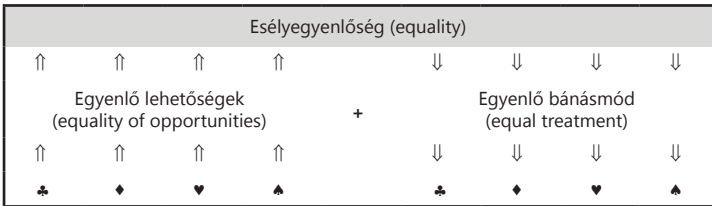
„Tekintettel arra, hogy az emberiség családja minden egyes tagja méltóságának, valamint egyenlő és elidegeníthetetlen jogainak elismerése alkotja a szabadság, az igazság és a béke alapját a világon.”

A Nyilatkozat gyökerei visszanyúlnak Hammurápi törvényéig és az ókori demokráciáig, s később, a francia forradalom idején a „szabadság, egyenlőség, testvériség” eszmeiségében öltöttek testet. A XIX. század közepén lezajlott európai forradalmak a veszélyes jogokat (arisztokrácia) bontották le és általános társadalmi elvárásként jelent meg a „szerzett jogok” (meritokrácia) biztosítása. A XX. század közepére, második felére az esélyegyenlőség (equality) a jogállamiságot megalapozó demokratikus követelménnyé vált. Ehhez nagyban hozzájárult a Nyilatkozat, mely kinyilvánítja minden személy jogát az egyenlő esélyekhez – függetlenül származásától, élethelyzetétől. Így a Nyilatkozat, bevezetőjében foglalt és fent idézett elvi dekrétumon túl, 30 cikkelyben foglalja össze az egyenlő és elidegeníthetetlen jog biztosításának kívánalmait. A sokféle terület számbavétele rámutat arra, hogy mennyire sokrétűen szükséges figyelmet fordítani az egyenlőtlenségek ellensúlyozására.

Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata mint az emberiség által alkotott „közös eszmény” jelentősége vitathatatlan. Befolyással van államközi szerződésekre, kiindulópontját jelentő új nemzeti alkotmányoknak és hatással van törvények

előkészítésére is. A legtöbb nyelvre lefordított szöveg a világon, az országok zöme ratifikálta (a Nyilatkozatot és a később született egyezségmányokat is)³. A Nyilatkozat egyetemes befolyásolási szándékát mutatja, hogy az emberiség minden tagja számára mindenhol fenntartja érvényességét, függetlenül attól, hogy a kormányok hivatalosan elfogadták-e az elveit. Ily módon alapvető hatást gyakorol az esélyegyenlőség kérdéskörére, mert jogszabályban rögzíti, hogy az esélyegyenlőségi elv – az alapvető jogok, valamint az emberi méltóság – mindenki számára megkülönböztetés nélkül biztosított. Kétirányú megközelítésből szemlélve (2. ábra) az esélyegyenlőség fogalmának tartalmát, magában foglalja az *egyenlő lehetőségek* (equality of opportunities) biztosítását éppúgy, mint az *egyenlő bánásmódot* (equal treatment). (Keller–Mártonfi, 2006)

2. ábra. Az esélyegyenlőség fogalmának tartalma



Ahogy a 2. ábrán is látható, az esélyegyenlőségre törekvés a cselekvések szempontjából kétféle. E kettőség fogalmi szinten is megjelenik. Különbséget teszünk az *esélyegyenlőség* (equality) és az *egyenlő esélyek* (equity) biztosítása között. Az esélyegyenlőség (equality) elsősorban az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását, más megközelítésben az egyenlő bánásmódot, illetve a hátrányos megkülönböztetés tilalmát jelenti. Ez a kívánalom jellemzi az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának egészét, és elveinek alkalmazásával megelőzhető, hogy emberek és csoportok kirekesztődjenek a társadalomban fellelhető lehetőségekhez való hozzáférésekből. Az esélyegyenlőség elsősorban tehát azt a demokratikus társadalmi minimumot garantálja, hogy senki ne kerüljön hátrányba valós vagy vélt egyéni adottságai vagy valamely csoporthoz tartozása miatt. Ezt olyan további jogi dokumentumok garantálják, mint az Európai Unió Emberi

Jogok Európai Egyezménye 14. cikke (Kézikönyv..., 2011), illetve hazánk 2003. évi CXXV. törvénye az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. Ezek a jogi dokumentumok megnevezik a kizáródással veszélyeztetett csoportok⁴ széles körét és megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is, melyek célzott beavatkozást teremtenek a hátrányban élők egyenlő hozzáférése érdekében. Az esélyegyenlőség vagy egyenlő bánásmód összegzően azt jelenti, hogy a hátrányos megkülönböztetés tilalmából adódóan valamennyi személynek és csoportnak jogilag garantált lehetősége van másokkal közös térben és másokkal azonos módon és arányban hozzáférni információkhoz, tevékenységekhez, szolgáltatásokhoz, eszközökhöz stb. (Varga, 2013)

Az angolszász „equity” kifejezés – melynek magyar megfelelője a *méltányosság* – az „equality”-hoz képest azt hangsúlyozza, hogy a hátrányt okozó különbségtétel kizárása szükséges, de nem elégséges feltétel a valódi esélyegyenlőség létrejöttéhez (Radó, 2007). A méltányosság a hátrányos megkülönböztetés tilalma mellett azon támogató feltételek biztosítását jelenti, melyek a társadalomban megmutatkozó különbségek (méltánytalanságok) ellensúlyozásaként alkalmazott intézkedések, cselekvések. A támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremtődik meg egyenlő esélye. Vagyis tenni kell azért, hogy az egyenlőtlen helyzetben lévők is részesülhessenek a felkínált javakból. A szakmai diskurzus egyre inkább elhagyja az esélyegyenlőség (equality) fogalmát. Helyette a méltányosság (equity) fogalomkörébe sorolja mindazon tevékenységet – és a mögöttük meghúzódó szemléletet –, mely megteremti a társadalom minden szegmensében és valamennyi tagja számára az egyenlőtlen helyzetük ellensúlyozását célzó feltételeket (Varga, 2013).

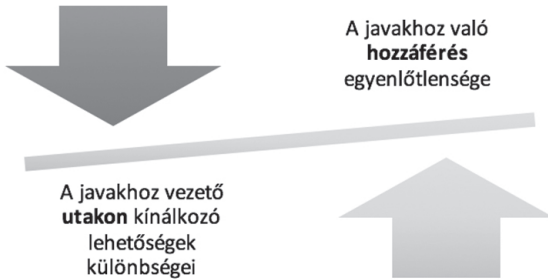
A méltányos megközelítés előtérbe kerülése is mutatja, hogy az egyenlő jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet között lényeges eltérések mutatkoznak. A legnagyobb egyenlőtlenység a társadalmi-szociális területen érhető tetten: egyrészt a társadalmi javakhoz való hozzáférés eltéréseiben, másrészt a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező különbségekben. A beazonosítható egyenlőtleniségi pontok (javakhoz való hozzáférés) átláthatóbbak, így egyszerűbben kezelhetők. Ezzel szemben a folyamatok

(javakhoz vezető utak) összetettsége sokrétűbb és hosszabb időtávra ható ellensúlyozást kíván. Más megközelítésben: a javakhoz való hozzáférés egyenlőtlensége bizonyos egyének, csoportok számára már a javakhoz vezető utakon kínálkozó lehetőségekben is előnytelen helyzetet, hátrányt okoz, megakadályozva a továbblépést. A javakhoz vezető utak során mutatkozó egyenlőtlenségek egyenes következménye, eredménye lesz a javakhoz való hozzáférés eltérő mértéke. Közös pont mindkét megközelítés esetén, hogy megkerülhetetlen az egyenlőtlenségek háttérében álló okok feltárása. Csak az egyenlőtlenségeket kiváltó és azokat konzerváló okok, mechanizmusok ellensúlyozásával, lebontásával alakítható ki valódi esélyegyenlőségi helyzet – egyéni és csoportszinten egyaránt. Fontos továbbá, hogy az egyenlőtlenségek háttérmechanizmusait mint jelenségeket feltárva, közzétéve lehetséges csak társadalmi konszenzuson alapuló ellenhatásokat indítani, a méltányos beavatkozásokat társadalmi normává tenni.

Annak, hogy a cigány/roma közösségek társadalmi egyenlőtlensége konzerválódnak, több tényezője van. A cigányság ugyan rendkívül heterogén társadalmi, kulturális összetételű, azonban általában homogén csoportként történik a közösség tagjainak külső megítélése. A cigány/roma kisebbségi hovatartozáshoz kapcsolódó előítélet, stigma a társadalmi javakhoz való hozzáférést (társadalmi szint) alapvetően gátolja.

Visszatérve az esélyegyenlőség kettősségéhez, láthatjuk, hogy cirkulárisan működő jelenségekkel állunk szemben. A javakhoz való hozzáférés egyenlőtlensége eltérést, hátrányt okoz a javakhoz vezető utakon kínálkozó lehetőségekben, míg a javakhoz vezető utak előnyösebb/hátrányosabb voltának következménye a javakhoz való hozzáférés mértéke (3. ábra). Közös pont ebben az összefonódó kettősségben, hogy mindkét esetben ugyanazok a konzerváló okok állnak az egyenlőtlenségek háttérében.

3. ábra. Az esélyegyenlőség/egyenlőtlenség kettőssége



Tőkefajták – társadalmi és személyes tőkék

Az egyenlőtlenségek háttérében meghúzódó jelenségek leírásában az elmúlt száz év szociológusai, társadalomfilozófusai élen jártak. Vizsgálatunk fókusza – iskolázottság kérdése – miatt ezekből azokat emeljük ki, amelyek iskolai kontextusban érvényesülnek.

Már az iskolába kerüléskor megfigyelt jelenség az a látens szelekció és a tanulói „képességekben” mért eredménykülönbség, melyek háttérében a családok által birtokolt és az iskola által preferált *tőkefajták* (péNZ- és szimbolikus: kulturális, társadalmi tőke) befektetésének eltérése húzódik. (Bourdieu, 1987) A különböző társadalmi helyzetű családok iskolához való viszonya (habitus) mint *kulturális tőke* határozza meg az iskolába való *pénzbeli* és *szimbolikus tőkék* befektetésének mértékét. Amennyiben a család érték- és normarendszerében erőteljesen megjelenik a hosszú távú iskoláztatás igénye, akkor képes és hajlandó folyamatos befektetésre az iskoláztatás során. Ha a család történetében, kulturális tőkéjében az iskoláztatás nem kiemelt szempont, ezek a beruházások elmaradnak. Az iskolázatlan családok nem tudnak élni az iskolaválasztás és az oktatási szolgáltatások széles körével, mert az iskoláztatás tétjére vonatkozó „információhiány” gátat szab a javakhoz való hozzáférésnek éppúgy, mint a befektetéseknek. Végeredményben a javakhoz vezető út rövid és kudarcos lesz, így a kismértékű befektetés csekély megtérüléssé konvertálható, melynek egyenes következménye a javakhoz való

hozzáférés alacsony volta. Bourdieu éppen erre a tényre hívta fel a figyelmet: manifeszt módon megjelenik az iskoláztatáshoz való egyenlő hozzáférés joga a demokratikus társadalmakban, azonban látens módon a család kulturális tőkéje dönti el, hogy kíván-e, tud-e ezzel a lehetőséggel élni. A sokféle tőkével induló családok előnyös helyzetbe jutnak az iskolai előrehaladás során tett befektetéseikkel, míg a tőkehiányban szenvedőknek nincs mit befektetniük. A társadalmi közvélekedésben ez a mechanizmus úgy jelenik meg, hogy az iskoláztatás lehetősége mindenki előtt nyitott („esélyegyenlőség van”), és azok a családok a hibásak, amelyek nem élnek ezzel. Ez a megközelítés felfogható „az áldozat okolása” néven leírt mechanizmussal is (Ryan, 1974 id. Arató, 2012). Az egyenlőtlenségi rendszer újratermelődésének látens működő mechanizmusa így járul hozzá a társadalmi pozíciók átörökítéséhez, és egyben a felelősséget áthárítja a hátrányban lévő csoportra, amiért az nem képes a mobilitás iskolarendszer nyújtotta lehetőségeit kihasználni. (Bourdieu, 1978:281).

Mára elfogadott tény, hogy az egyenlőtlenségek okainak egyike a tőketulajdonláshoz köthető, melyet a társadalmi tőke mint elérhető kapcsolati háló is befolyásolni tud (Coleman, 1997). Ebben az összefüggésben a pénztőke megléte/hiánya oka és egyben következménye a kulturális, szimbolikus, társadalmi tőkék látensan meghúzódó áttranszformálási folyamatának. Mindez társadalmi beavatkozás nélkül generációk közötti átörökítési folyamatként is megjelenik, és így válik a tőkeformák birtoklásának hiánya (és döntő részük látens volta) az egyenlőtlenségi helyzetek konzerválójává. Vagyis ebben a megközelítésben az a személy vagy csoport, aki a tőkeformáktól való megfosztottság mint élethelyzet hordozója, azért van egyenlőtlenségi helyzetben a javakhoz való hozzáférésben, mert az oda vezető úton – méltányos támogatás hiányában – nincs lehetősége a különböző tőkék felhalmozására, átváltására. Coleman – Bourdieu tőkeelméletét bővítve – a társadalmi tőke fogalmának bevezetésével és rendszerének leírásával az egyén – így a pl. a tanuló – közösségi kapcsolatok hálózatában való elhelyezkedésének kulcsfontosságát emelte ki. Ezzel összefüggésben az egyént körülvevő személyek – kortársak, család, pedagógusok stb. – hatásgyakorlásának jelentőségét is hangsúlyozta – az iskoláztatás szempont-

jából (Coleman, 1997). Coleman ráirányította a figyelmet arra, hogy a méltányos iskolai környezet kapcsolathálóján keresztül lehetséges a családi tőkeberuházás hiányát ellensúlyozni.

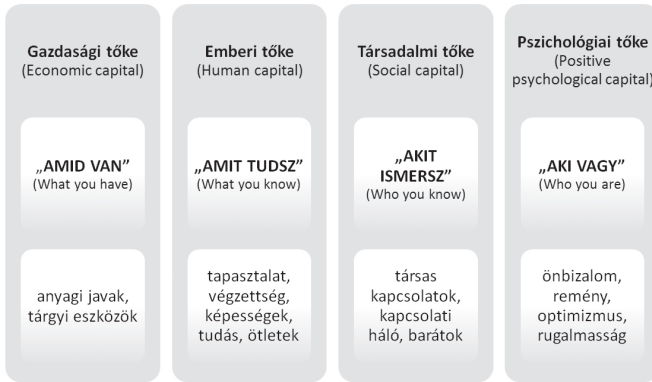
Az 1970-es évek szociológiai kutatásainak meghatározója volt a tőkefajták mint a társadalmi rétegződés konzerválója hatásrendszerének leírása. A 80-as évektől mindez kiegészült a mikrostruktúrák jelentőségének felismerésével. A colemani társadalmi tőke, mely többek között az iskola heterogén tanulói közösségén és a méltányos támogatást nyújtó pedagógusokon keresztül jut érvényre, a társadalmi struktúrák mellett a mikrostruktúrák fontosságára irányította a figyelmet. Ezzel egy időben sokasodtak azok a pszichológiai vizsgálatok, melyek hangsúlyozták, hogy az egyén hátrányos élethelyzetben való sikeres megküzdését (reziliencia) a személyiségjegyek mellett külső erőforrásoknak is segítenie kell. Ilyen erőforrásnak tekintették a kutatók többek között a támogató iskolai környezetet (Masten, 2001). A kilencvenes évek végétől – munkahelyi környezetben végzett vizsgálatok eredményeire támaszkodva, a *pszichológiai tőke* elméletének megalkotásával – a személyes szinten megjelenő tényezők kerültek fókuszba mint az eredményességet alapvetően befolyásoló feltételek. (Seligman, 1998; Luthans és mtsai, 2006) A pszichológiai tőkét az adott személy pozitív pszichológiai tulajdonságainak fejlettsége nyújtja, és négy tényező alkotja: az önhatékonyság, az optimizmus, a rugalmasság és a remény. (Luthans és mtsai, 2010) Az önhatékonyság – mint a pozitív pszichológia alapvető tényezője – ebben az értelemben a kihívást jelentő feladatok sikeres elvégzéséhez szükséges erőfeszítéseket jelenti. Az *optimizmust* olyan belső és stabil tulajdonságok alkotják, amelyek segítségével az adott személy képes pozitívan tekinteni a jövőbeli történésekre, és egyúttal reálisan értékeli, mit képes egy bizonyos helyzetben elérni. A *rugalmasság* meghatározása a rezilienciavizsgálatok eredményeiből kiindulva, azokat munkahelyi szituációra alkalmazva született. Az adott személy azon képességeit jelzi, amelyek segítségével a nehéz helyzetekből is sikerrel kerül ki, egyúttal jól kezeli a pozitív változásokat és a megnövekedett felelősséget. (Masten, 2001) A *remény* a cél eléréséhez szükséges motivációs erőt biztosító elhivatottságot jelenti. Magában foglalja az akaratot és a képességet a sikerhez vezető út meghatározására, amelynek része a várható akadá-

lyok felismerése és többféle megoldás tervezése is (Luthans–Youssef–Avolio, 2007).

A pszichológiai tőke elmélete és kutatási eredményei összhangban vannak a Goleman (2000) által leírt érzelmi intelligencia rendszerrel és a hozzá kapcsolódó vizsgálatokkal. A golemáni érzelmi intelligencia rendszer egyik oldalát a *személyes kompetenciák* alkotják. Ezek határozzák meg, hogyan tud az adott személy saját magával „bánni”. Része az éntudatosság (saját belső állapotok, preferenciáink, erőforrások és intuíciók ismerete), az önszabályozás képessége (belső állapotok, impulzusok és erőforrások kezelésére tesz képessé) és a motiváció (azok az érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését). Mindezek szerepelnek a pozitív pszichológiai tőke tényezői között is. Az érzelmi intelligencia rendszerének másik elemét a különböző *szociális kompetenciák* alkotják, amelyek meghatározzák, hogy az adott személy miként kezeli társas kapcsolatait. Ezen belül az empátia révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerheti fel az egyén, illetve olyan társas készségek birtokosává válhat, melyek lehetővé teszik, hogy másokból a kívánt reakciót váltsa ki. A szociális kompetencia kölcsönhatásban van a társadalmi tőkével, általa fejlődik, és fejlettsége révén a társadalmi tőke növelhető, kiaknázható. Goleman vizsgálatai azt is bizonyították, hogy az egyén életben való boldogulását döntően érzelmi intelligenciájának fejlettsége határozza meg. (Goleman, 2000)

A társadalom rendszerszerű-strukturális tőkeátörökítési rendszerének (kulturális tőke, szimbolikus tőke) determinisztikus megközelítése az esélyteremtő feltételek (társadalmi tőke működése) feltárásán keresztül eljutott a rendszerrel megküzdő személyes feltételekig (reziliencia, pszichológiai tőke) (4. ábra). Mindez a mikrokörnyezet sokoldalú fejlesztésének szükségességére, az esélyegyenlőséget és a méltányosságot egyidejűleg biztosító kölcsönös befogadás (inklúzió) megteremtésének fontosságára mutat rá – társadalmi és egyéni szinten.

4. ábra. A tőkék rendszere (Luthans–Luthans–Luthans, 2004:46 alapján a szerző saját szerkesztése)

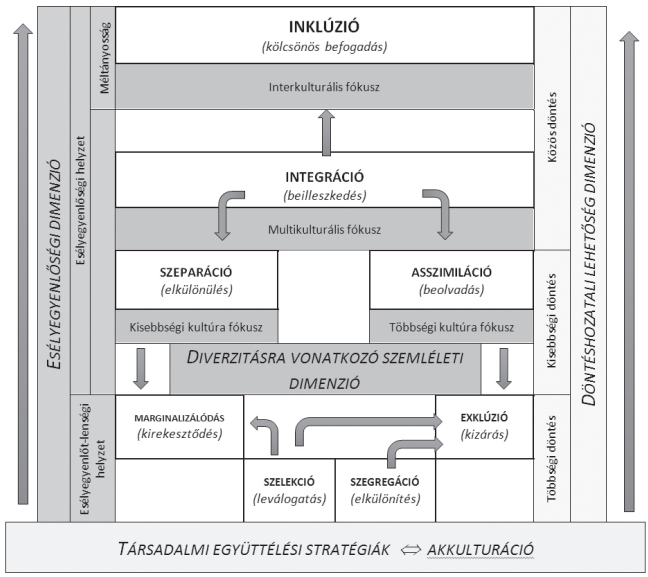


A társadalmi együttélési stratégiák rendszere

Az esélykülönbségek másik hordozója az eltérő társadalmi megítélés, mely leginkább a nemi és a nemzeti-etnikai-vallási csoportokra, illetve a fogyatékos személyekre vonatkozóan jelenik meg. A társadalmi megítélés különböző formái széles skálán mozognak a nyílt (diszkriminatív) cselekvésektől a rejtett előítéleteken keresztül a tradicionális beidegződésekig, társadalmi normáig. A társadalmi megítélésből adódó egyenlőtlenség kultúrába ágyazott, döntően hat rá az uralkodó csoport érték- és normarendszere, így időhöz és helyhez kötötten alakul. Döntő benne, hogy az egyenlőtlenség okai külsők, és elszenvetők sem a javakhoz, sem az oda vezető úthoz nem férnek hozzá másokkal azonos módon, mert negatív (társadalmi) megítélésük ennek gátat szab. Az uralkodó csoport érték- és normarendszere határozza meg a különböző csoportok társadalmi megítélését, és ezzel összefüggésben eltérő együttélési stratégiákra készíti a társadalom tagjait (Kozma, 1993). Ezek a stratégiák egyben *akkulturáció*ként értelmezhetők, mert változásokat hoznak mind a kisebbségi, mind a többségi csoport számára (Berry, 2005). Az egyes társadalmi (együttélési) stratégiák háromféle dimenzióban vizsgálhatók. Figyelembe kell venni működésük során az esélyegyenlőség biztosításának mértékét, hatással van rájuk a

részrtveők döntéshozási lehetősége, valamint befolyásolja a diverzitáshoz való viszonyulás módja is. A társadalmi együttélési stratégiák e három szempont metszetében helyezhetők el. Az 5. ábra rendszerben a különböző csoportok társadalmi együttélési stratégiáit és azok multidimenzionális megközelítését mutatja.

5. ábra. A társadalmi együttélési stratégiák rendszere (Varga, 2015c:244)



Az együttélési stratégiák között egyesek egyértelműen esélyegyenlőtlenégi helyzetet teremtenek. Ilyen például a *szegregáció* (elkülönítés), mely az éles csoporthatárok térbeli megjelenésének szélsőséges formája. Kialakulhat az előnyösebb helyzetben lévők elvándorlásával (lásd gettósodás) vagy a hátrányban lévők fizikai elhatárolásával. Eredményét tekintve az egyének vagy csoportok valamilyen vélt vagy valós tulajdonsága alapján történő elkülönítését jelenti – a társadalom valamely szegmensében. A hazai cigányságot tekintve a szegregáció minden formája tetten érhető. Kutatásunk is szegregált lakókörnyezetben élő cigány közösségekben zajlott, így annak hatásáról szemléletes képet tud nyújtani.

Esélyegyenlőtlenségi helyzetet eredményeznek a szelekciós cselekvések, mechanizmusok is. *Szelekció*ként tekintünk a különböző szempontok mentén végzett leválogatás következtében létrejövő tartós elkülönítésre. Főként látens módon jelenik meg, neheztve az esélyegyenlőségi beavatkozásokat, mivel explicit nem jelenik meg az elkülönítés szándéka. A szegregáció „előszobájának” tekinthető, mivel eredményét tekintve sok hasonlóságot hordoz. Ez a stratégia is tetten érhető volt kutatásunk során iskolai kontextusban.

Vannak olyan társadalmi stratégiák, melyek az egyenlő bánásmód kritériumainak ugyan megfelelnek, azonban ezen nem lépnek tovább, tehát nem teremtenek tényleges esélyegyenlőséget. Ilyen például az *asszimiláció* (beolvadás), mely az együttélés során a kulturális különbségeket az uralkodó kultúra hegemóniájával tünteti el. Azon személyek és csoportok számára nyújt esélyeket, akik a társadalom által meghatározott kulturális vagy ideológiai sajátosságokat, szemléletet birtokolják, veszik át. A kutatásban megkérdezett cigány/roma interjúalanyok egy része törekedett az asszimilációra, ettől várta a személyes boldogulást. Különböző formái voltak tetten érhetőek az asszimilációs törekvéseknek, mint például a közösség fizikai elhagyása (ki-elköltözés), vagy akár a születéskori, kisebbségi csoporthoz tartozást tükröző vezetéknev megváltoztatása is.

Olyanok is akadtak, akik a *szeparáció* (elkülönülés) mellett döntöttek, amely egy csoportra jellemző önkéntes elkülönülési folyamat. Háttérben az a belülről jövő szándék áll, hogy az adott – kisebbségi helyzetben lévő – csoport a különállással képes legyen saját kultúráját, nyelvét, identitását minél nagyobb mértékben megőrizni. A nemzetiségi oktatást végző intézmények, a tanodák, a második esély iskolák sorolhatók ebbe a kategóriába. Ezek az intézmények, bár támogatók és önként választottak, azonban az elkülönülésből adódó hátrányokat is hordozzák. Kutatásunk során az alsószentmártoni második esély iskola sorolható ide, mely sokoldalúan támogatja az oda járó – középfokról egyszer már lemorzsolódott – diákok iskolai újragezédését az érettségi megszerzéséig. Ez az esélyteremtő intézmény azonban a felsőoktatásban való továbbhaladáshoz szükséges szimbolikus tőkék egy részét az itt végzett fiatalok számára már nem tudja nyújtani.

A társadalmi együttélési stratégiák fentiekől eltérő módja, mely az esélyegyenlőség biztosítását célozza, az *integráció* (beilleszkedés), mely deklarálta a különböző helyzetű személyek és csoportok együttélését célozza. Magában hordozza azonban, hogy van egy olyan uralkodó (csoport-) érték és norma, amelybe beilleszkedik egy másik egyén vagy csoport. Egyik típusa a „rideg” integráció, mikor a beillesztésnek csak a közös tere teremtmődik meg. Alapértelemben változásokat követel a társadalmi tér tartalmában is az integráció, ez azonban nem feltétlenül alapul kölcsönösségen. Erről számoltak be azok az interjúalanyaink, akik a szegregált cigány közösségek általános iskoláiból érkeztek valamely közeli város középfokú intézményébe. Így ugyan integráltan tanulhattak magasabb társadalmi helyzetű társaikkal, azonban hátrányaik szembetűnőbbé váltak, és méltányos támogatásban csak elvétve részesültek. Sőt, a középiskolás időszakra visszaemlékezve többen kirívó, diszkriminatív történeteket is felidéztek.

A *kölcsönös befogadás* (inklúzió) az a társadalmi stratégia, amely a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát, vagyis az egyenlő bánásmódot a valódi hozzáférést biztosító méltányos szolgáltatásokkal együtt alkalmazza. Teszi ezt annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni. Az inklúzió kategóriamentes nézőpontja a közösség egyes tagjaira egyediségükben tekint. Az egyént társadalmi helyzetének, kulturális sajátosságainak és személyes adottságainak metszetében elhelyezve törekszik a személyes kibontakoztatás maximalizálására. (Varga, 2015a) Nyomon követő kutatásunk éppen azt igyekezett feltárni, hogy az inkluzivitás milyen mértékben volt jelen a mintába bevont hátrányos helyzetű, cigány/roma fiatalok életében, tudta-e élethelyzetük pozitív változását segíteni az inkluzív iskolai tér.

A sorra vett társadalmi stratégiák abban is különböznek, hogy kialakításukban mekkora döntéshozási lehetősége van az egyéneknek, csoportoknak. A szegregáció, szelekció az uralkodó csoportok döntése mentén alakul ki. Az asszimiláció és a szeparáció látszólag a kisebbségi csoportba tartozók döntése, azonban kialakulásában szerepet játszik az a látens társadalmi „üzenet”, mely a választott stratégiát a javakhoz való nagyobb hozzáféréssel „jutalmazza”. Az integráció és az inklúzió csak társadalmi egyetértés mentén valósulhat meg.

A társadalmi stratégiák eltérnek abban is, hogy mi a viszonyuk a sokszínűséghez (diverzitás). A szegregáció és a szelekció homogenitásra törekvő stratégiák – itt a kulturális, társadalmi különbözőség hátrányt eredményező tényezővé válik. Az asszimiláció és szeparáció fókuszba emeli ugyan az eltérő kulturális jegyeket, azonban ellentétesen viszonyul hozzájuk. Míg az asszimiláció törekvés a sokszínűségi jegyek elhagyására az integrált térben, addig a szeparáció a kulturális különbözőség megővését célozza az erre kijelölt, lehatárolt terekben. Az integráció felismeri és értékeli a sokszínűséget a közös térbe emeléssel, azonban nem feltétlenül alakítja ki ennek párbeszédét, hasznosulását. Az inklúzió az a stratégia, amely a kölcsönös megismerést, befogadást, és ha szükséges, akkor a méltányos támogatást biztosítja.

A társadalmi stratégiák alapvetően az uralkodó csoport és az általuk alakított társadalompolitika szemléletét tükrözik. Alapját jelentik a különböző társadalmi csoportok megítélésnek, befolyásolják a közgondolkodást és a cselekvéseket. Az eltérő stratégiákat rendszerbe helyezve rajzolódnak ki az összefüggések – az 5. ábrán (26. oldal) ezeket nyilak jelölik –, és megmutatják a lehetséges kimeneteket, valamint fejlődési irányokat is. Így a szegregáció/szelekció, de akár a szeparáció is könnyen vezethet *marginalizálódáshoz*, a társadalom peremére kerülés állandósult állapotához – ez a kutatásban vizsgált cigány közösségek némelyikére szinte egészében jellemző volt. Az esélyegyenlőség ellenpontjaként megjelenő *kizárás*, *kizáródás* (exklúzió) akkor alakul ki, ha a különböző egyének, csoportok közös életterében elmaradnak a méltányos beavatkozások. Ezzel szemben az integráció kívánatosabb stratégia, azonban továbbra is magában rejti az asszimilálódás vagy a szeparálódás veszélyét, és csak méltányos szolgáltatásokkal kiegészítve biztosítja az inklúziót. A társadalmi együttélés rendszerének két végpontján elhelyezkedő stratégia – elkülönítés (szegregáció) és kölcsönös befogadás (inklúzió) – között többféle társadalmi együttélési lehetőség körvonalazódik – ahogy kutatásunkban is tapasztalhattuk.

A stratégiák közül az inklúziót tekintjük a legsikeresebbnek, amely kölcsönös befogadásra vonatkozó közös döntésén alapul, értékékként épít az egymással kapcsolatba kerülő diverzitásra és a méltányosság eszközrendszerével valódi esélyegyenlőséget képes biztosítani.

Esélyegyenlőtlenségi hatások

Az esélyegyenlőtlenségi dimenziók és hatásrendszerük összefüggéseit a 6. ábra szemlélteti, figyelembe véve a tőketulajdonlás átörökítésének folyamatait, valamint a társadalmi megítélésre és együttélésre épülő stratégiák mechanizmusait. A függőleges tengelyen a javakhoz való hozzáférés mértéke, a vízszintesen pedig a javakhoz vezető úton tett befektetések mértéke helyezkedik el. A kétféle egyenlőtlenséget okozó tényező (tőkeellátottság/társadalmi megítélés) variációi illeszthetők a két tengely közé. A tőke nem csak a pénztőkét vagy az anyagi javakat jelenti, hanem ide soroljuk a kulturális, a szimbolikus és a társadalmi tőkét is – Bourdieu és Coleman fent ismertetett fogalmaira, elméletére építve. A társadalmi megítélés alatt az uralkodó csoport által közvetített érték- és normarendszeren alapuló szemléletet és cselekvést értjük, mely hatással van arra, hogy mely együttélési stratégia jellemzi a társadalmat, illetve a személyközi viszonyok is erre épülnek.

Tőkehiányként értelmezzük azokat a helyzeteket, amikor a szociális helyzetből adódó hátrányai vannak az egyénnek, és ezen hátrányok ellensúlyozására esélynövelő (méltányos) támogatások nem irányulnak. A tőkebirtoklás eredhet a családi szocializációból, de következhet az intézményes támogatási formákból is. A megítélés negatív, semleges vagy pozitív volta összefügg a hátrányt jelentő kategóriába sorolással, és kizárólag a kategóriát alkotó tartalomhoz (pl. cigány nemzeti kisebbség) való külső viszonyulást jelzi. Mindezek alapján tehető különbség a tőkebirtoklás/-hiány, illetve a társadalmi megítélés fokozatai (pozitív/negatív/semleges) között, azok variációit megalkotva. A variációkat áttekintve válik érthetővé, hogy miért kiemelt fontosságú a tőkeberuházási folyamat (különös tekintettel az iskolára), összefüggésben a társadalmi (és iskolai) stratégiákban testet öltő megítéléssel.

- *A tőkehiány és negatív megítélés* – főként szelektív és szegregatív stratégiában testet öltve – együttesen és egészében megakadályozzák a befektetéseket és a javakhoz való hozzáférést. Pozitív elmozdulás vagy eredmény ettől a helyzettől nem várható, legfeljebb az egyén belső mozgatóerői által – egyedi esetekben. Ilyen helyzet alakul ki a

külső támogatás nélkül maradt bezáródott cigány közösségekben vagy az inkluzív környezet hiányosságait elszenvedő szegregált iskolákban ma Magyarországon. A bezáródások (gettósodás) a rendszerváltást követően gyorsultak fel, és mára kialakultak azok a települések, térségek, amelyek sokszoros hátránya ebből a helyzetből adódik. A szegregált települési és iskolai helyzet példázatait találtuk a kutatásunkba bevont cigány közösségekben.

- *A tőkehiány és semleges megítélés* – asszimilatív vagy integratív stratégiában testet öltve – némiképp előrelépést jelent mind a befektetések, mind a javakhoz való hozzáférés tekintetében. A semlegesség ugyan kizár bizonyos (pl. előítéletekből adódó) akadályokat, de a méltányos támogatás hiánya kevés előrelépésnek enged utat. Így a javakhoz való hozzáférés időszakosan javulhat, de a támogatás elmaradása miatt a tőkebefektetések nem tudnak megtörténni, így áttörő változás sem várható ettől az élethelyzettől. Ezt tapasztalhatjuk rideg integrációt alkalmazó közösségekben, iskolákban. Vizsgálatunk során számtalan eset került elő, ahol a cigány közösségekből integrált középiskolai helyzetbe érkező fiatalok tőkehiányai kompenzálásának elmaradása okozott számukra hátrányt.

- *A tőkehiány és pozitív megítélés* – általában szeparatív vagy integratív stratégiában testet öltve – némiképp segíti a befektetéseket és a javakhoz való hozzáférést. A javakhoz való hozzáférés megerősítése bizonyos pontokon (pl. pozitív diszkriminációval) implicit hozzájárul a tőkebefektetések javulásához (Arató, 2007). Azonban a tőkék célzott fejlesztésének elmaradása megrekeszti a jelentősebb előrelépést, és kétségessé teszi hosszú távon a fenntarthatóságot. Ez alakulhat ki olyan nemzetiségi oktatásra koncentráló intézménytípusokban, ahol a szociális hátrányok ellensúlyozása is szükséges lenne, azonban ezt figyelmen kívül hagyják. Megfigyelhető volt ez a jelenség az alsószentmártoni második esély középiskolában végzett interjúalanyaink történeteiben.

- *A tőkebirtoklás és negatív megítélés* – leginkább asszimilatív stratégiában testet öltve – a befektetéseket és a javakhoz való hozzáférést úgy éri el, hogy folyama-

tosan fenntartja az adott (pl. kisebbségi) csoporthoz tartozáshoz kapcsolt negatív sztereotípiákat. Ez a negatív megítélés folyamatos megküzdést igényel az egyén részéről egy olyan közegben, amely normái mentén támogatónak bizonyul, azonban a diverzitást nem ismeri el értékként. Ha az egyén ebben a helyzetben nem képes a teljes asszimilációra, vagy a negatív megítélés gátat szab a támogatások nyújtásának, akkor a tőkebefektetések ellenére egyre korlátozottabb lesz a javakhoz való hozzáférése. Ilyen helyzet figyelhető meg a többlépcsős mobilitás során cigány/roma fiataloknál, mely végső soron az „üvegplafon” effektust is kiváltja. A fogalom elsősorban a munkaerőpiacon használatos és az „üvegplafon” metaforával fejezi ki azokat a láthatatlan, feloldhatatlan akadályokat, amelyek nem engedik a kisebbségeket és a nőket a vállalati ranglétra felsőbb szintjeire jutni – függetlenül képzettségüktől vagy elért eredményeiktől. (Federal Glass Ceiling Commission, 1995) Hasonló jelenség játszódik le a társadalom különböző szegmenseiben a negatív társadalmi megítéléssel összefüggésben. A vizálatunkban több olyan történet hangzott el arról, hogy a hosszabb iskoláztatást választó alanyaink későbbi boldogulását – például a munkaerőpiacon – éppen az akadályozta, hogy valamely cigány közösség tagjai. Így bár képesek voltak bizonyos tőkék (végzettség) felhalmozására, azt azonban nem tudták a diszkriminatív társadalmi viszonyulás miatt élethelyzetük javításához (munkalehetőség elnyerése) konvertálni.

- *A tőkebirtoklás és semleges megítélés* – néha asszimilatív, de inkább integratív stratégiában testet öltve – a befektetéseket és a javakhoz való hozzáférést is magas szinten tartja. A tőkeberuházások támogatása célzott és kimagasló, azonban a kisebbségi csoportba tartozás figyelmen kívül marad. A kulturális színvakság (colorblind) „mindenki egyforma” elve mentén nem biztosítja a csoport identitásának megőrzésének jogát közös keretekben (Arató 2007). Hátrányos megkülönböztetést ugyan nem okoz ez a helyzet, azonban olyan belső erőforrások maradnak parlagon, vagy háttérbe szorítva, melyek ösztönzően hathatnának a javak megszerzésére. Így a befektetések ugyan maximalizálha-

tók, azonban a javakhoz való hozzáférés ebben az esetben is korlátozott. Ez jellemzi azokat a támogató programokat, ahol nem építenek arra, hogy valamely kulturális kisebbségbe tartozók jelennek meg értékeikkel a méltányossági térben. Egy-két ilyen esettel találkoztunk a vizsgálati mintába bevontak történeteiben. Szembetűnő volt bennük az erős asszimilációs igény és a közösségéért való felnőttkori társadalmi felelősségvállalás elmaradása.

- *A tőkebirtoklás és pozitív megítélés* – az inkluzív stratégiában testet öltve – a befektetéseket és a javakhoz való hozzáférést is kimagasló szinten tartja. A tőkeberuházások támogatása együtt jár a kisebbségi csoport sajátosságaira mint értékekre építéssel. Mindez olyan esélykiegyenlítő helyzetet teremt, mely az egyéni kibontakoztatást maximalizálja és az eredményeket hosszú távon fenntartja. Ezt célozzák olyan hazai támogató programok, mint például a köznevelés szintjén működő Arany János Programok vagy a felsőoktatás roma szakkollégiumi hálózata. Vizsgálati mintánkban néhány olyan fiatallal találkoztunk csak, akiket az inkluzív intézményi környezet segített a boldogulásban.

6. ábra. Az esélyegyenlőtlenségi dimenziók és hatásrendszerük

A javakhoz való hozzáférés mértéke →						Tőkebirtoklás ÉS pozitív meg- ítélés
					Tőkebirtoklás ÉS semleges megítélés	→
			↑	Tőkebirtoklás ÉS negatív megítélés	→	→
		↑	Tőkehiány ÉS pozitív meg- ítélés	↓		
		Tőkehiány ÉS semleges megítélés		↓		
	Tőkehiány ÉS negatív megítélés			↓		
A javakhoz vezető út során tett befektetések mértéke → → →						

Az esélyegyenlőség személyes és közösségi megközelítései

A kutatás tudományos kontextusba helyezéséhez fontos látni azokat a jelenségeket, amelyek a vizsgálat fókuszában lévő – hátrányos helyzetű tanulói – csoportok társadalmi mobilitásában kiemelkedő szerepet játszhatnak. Ennek megfelelően a következőkben bemutatásra kerülnek a társadalmi hátrány vizsgálatunk szempontjából releváns összefüggései (interszekcionalitás), a lelki ellenálló-képesség (reziliencia) és a közösségi felvérteződés (empowerment) magyarázata, valamint a kölcsönös befogadás (inklúzió) tényezői.

Interszekcionalitás

Az előző fejezetben bemutatott, hátrányos helyzetű és cigány közösségekből érkező fiatalok példái alapján látható, hogy különösen nehéz és összetett helyzetet teremt, ha kétféle egyenlőtlenségi helyzet összefonódik. Az *interszekcionalitással* lefedett jelenség olyan állandósult helyzet, amelyben új társadalmi kategóriaként manifesztálódik többféle, egymással kölcsönhatásba lépő egyenlőtlenségi kategória, mely során az elnyomás okai nem választhatók szét (Asumah–Nagel, 2014; Sebestyén, 2016). Az interszekcionálitást vizsgáló kutatások több szempontból közelítik meg a témát: lehetnek csoport-, folyamat- és rendszerfókuszúak. Némelyek csak a többféle csoporthoz tartozás hatásait írják le, míg a folyamatelvű megközelítés a kölcsönhatásokat is kiemeli, és feltárja a háttérben álló faktorokat. Ilyen például a hatalom viszonya a csoporthoz, illetve az adott csoporthoz tartozás választási lehetősége – ahogyan a fenti társadalmi stratégiákban is láthattuk. A rendszerelvű megközelítés történetiségében tekint az interszekcionalitásra és az egyenlőtlenségeket komplexitásában vizsgálja. (Cho–Ferre, 2010)

Magyarországon főként a szociális hátrány és cigány/roma közösségbe tartozás alkot összefonódó kategóriát. Az iskolában megtapasztalt hátrányokat kompenzáló intézkedéseknek – fogalmi és tartalmi szinten is – sokféle megközelítésével találkozhattunk az elmúlt negyedszázadban. Abban azonban egyetértés

mutatkozik, hogy a jogszabályban is nevesített szociális hátrány⁵ mellett a cigány közösségekbe tartozás fokozza az iskolai sikertelenséget. Hazai kutatók arra is rámutattak, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat a cigány kisebbségi csoporthoz társuló negatív társadalmi előítélet jelentősen súlyosbítja (Forray–Hege-dűs, 2003; Forray–Pálmáiné Orsós, 2010; Cserti Csapó–Orsós, 2013; Neményi, 2013). A statisztikai adatok láthatóvá teszik, hogy a hátrányos helyzetű, valamint cigány/roma tanulók zömét az interszekcionalitás jellemzi, így nem választhatók szét az ezen jellemzőkkel kapcsolatos oktatási kérdések (Híves, 2015; Fehérvári, 2015; Zolnay, 2015). A kutatások rámutatnak arra is, hogy az elmúlt ötven évben ugyan fokozatosan javult a cigányság iskolázottsági helyzete, a távolság (lemaradás) azonban nem csökkent a nem cigány lakossághoz képest (Havas–Liskó, 2004, Kemény–Jankó–Lengyel, 2004; Zolnay, 2015). Az általános iskolai kompetenciamérés eredményeire építő vizsgálat eredményei szerint a cigány tanulók teljesítményének lemaradása háttérben egyidejűleg áll a szegénység és az etnikai szegregáció (Kertesi–Kézdi, 2012). A legújabb kutatások kimutatták, hogy az egyházi iskolák számának jelentős növekedése együtt jár a szelekció felerősödésével. Ez a folyamat a magasabb társadalmi helyzetű családok számára olyan lehetőséget teremt, mely együtt jár a hátrányos helyzetű, cigány/roma tanulók iskolai szegregációjának növekedésével (Fejes és Szűcs szerk., 2018).

A mindennapokban tapasztalható szelekciós folyamatok és azok intézményesült formái szembemennek az esélyegyenlőséget, méltányosságot biztosítani kívánó törekvésekkel. Az interszekcionalitás összetettsége ugyanis azt várja el, hogy a jogrend és a hozzá kapcsolódó társadalmi cselekvések vegyék figyelembe a fennálló egyenlőtlenséget, és az eltéréseket az egyenlőtlenség háttérben álló okokra reagálva, azt ellensúlyozva kezeljék. A kutatásunkban vizsgált cigány/roma diákok életútjában is megfigyelhető volt a szociális helyzettel összefüggő különböző tőkehiányok (anyagi javak, kulturális, társadalmi és szimbolikus tőkék) és a negatív társadalmi megítélés (látens vagy diszkriminatív formában) egymást erősítő hatása. A tőkehiányok már az indulásnál láthatók voltak, és az iskolai előrehaladás során az iskola különböző mértékben volt képes ezt a hátrányt ellensúlyozni. A fentiekben láttuk, hogy a cigány/roma közösségekre

vonatkozó negatív megítélés miféle társadalmi együttélési stratégiákban öltenek testet. A vizsgálatunkban is nyomon követhető volt, hogy a különböző együttélési stratégiák milyen hatással voltak a kisebbségi csoportba tartozó személy életlehetőségeire, identitásához való viszonyulására. A stigmatizált (mások által negatívan megítélt, megbélyegzett) csoporthoz tartozás ugyanis kihat az egyéni önértékelésre, érzelmi jóllétre. Ennek oka, hogy a csoporttagság a személyes identitás (én) része. Ha az adott csoportot negatívan értékeli, akkor annak következménye lesz a kétely önmagunkban (alacsony önértékelés). Mindez negatív érzelmeket hív elő, mely az élet minden aspektusát áthatja, és a fizikai, valamint érzelmi jóllétet egyaránt fenyegeti (Smith és mtsai, 2016) Vagyis az előítéletekből következő stigmatizáltság a társas identitáshoz való viszonyuláson túl a személyes identitás-elemekre (pl. önértékelés) is hatással van. Ennek egyik „tünete” a társas identitáshoz való viszonyulás azon formája, mely már inkább egy védelmi mechanizmus (pl. a személy gyengén azonosulóvá válik, hogy védje az önértékelését). (Serdült, 2015)

Az interszekcionalitás jelensége többek között az összefonódó csoportjellemzők negatív hatására hívja fel a figyelmet. Az ellensúlyozás érdekében elengedhetetlen az egyes jellemzők tudatos kezelése, mert összemosásuk téves következtetésekhez és beavatkozásokhoz vezet. A szociális hátrány és a kulturális kisebbséghez tartozás kettőssége ráadásul két ellentétes irányú cél mentén kezelendő. Az egyik elérendő hatás a szociális hátrányokból adódó hiányosságok csökkentése, melyhez kompenzációt szolgáló, méltányos szolgáltatásokat kell nyújtani. A különböző tőkék (kulturális, társadalmi) megszerzését az intézményes terek (pl. iskola) segíthetik. Ez az intézményes támogatási folyamat eredményezi a nagyobb mértékű kulturális- és társadalmi-tőke-birtoklást, mely a későbbiekben a társadalmi javak – pl. munkaerőpiaci lehetőségek – könnyebb eléréséhez járul hozzá. Vagyis a szociális hátránykompenzáció összességében e csoportjellemző elhagyását célozza. Ezzel szemben a „csoportban tartás” a cél akkor, amikor a kisebbségi csoporthoz tartozás megerősítése, a pozitív identitás kiépítése zajlik. Ennek eléréséhez a társadalom (és az iskola) kulturális értékekre építő, valamint a rasszista előítéleteket visszaszorító cselekvéseire van szükség. (Arató, 2007; Bigazzi, 2013)

Az Egyesült Államok sokszínű társadalmában az 1900-as évek második felének polgárjogi mozgalmai még multikulturális megközelítésben (Banks, 1997) tárgyalták a családi és iskolai szocializáció eltéréseit – *bikulturális szocializáció* megnevezéssel. Az iskolai sikeresség zálogának tartották a két, egymástól eltérő kultúrájú szocializációs tér minél nagyobb átfedésének biztosítását. Ehhez segítő szereplőket és cselekvéseket határoztak meg. *Transzlétornak* nevezték azt a személyt, aki kisebbségi környezetből indulva vált sikeressé az iskolában, és közössége számára hiteles közvetítője lett a középosztálybeli kultúrának. *Mediátor* az a személy, elkötelezett pedagógus, aki megismerve a családi szocializációt, abból kiindulva, arra építve valósít meg az iskolában befogadó környezetet (Adler, 1975). A bikulturális szocializáció jelenségének feltárása, valamint a két szocializációs tér átfedését segítő szereplők és cselekvések leírása egyértelműen az iskola felelősségévé tette e kettősség enyhítését célzó beavatkozásokat. Napjainkban a különbözőséget/sokszínűséget társadalmi és iskolai környezetben egyaránt értékékként elfogadva további elemekkel egészül ki az esélyegyenlőségi, méltányossági törekvés. Az intézményi (iskolai) környezetet vizsgáló kutatók is hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó társadalmi környezetben tudnak maradéktalanul célt érni (Hurtado és mtsai, 2012).

Reziliencia

A *reziliencia* a pszichológia tudományterületéről indult fogalom, amely középpontjában azon jelenségek vizsgálata áll, amelyek hatására az egyén életében tapasztalható viszontagságos, krónikus, stresszkeltő és traumatizáló körülmények ellenére sikeres megküzdés és adaptáció fedezhető fel (Masten, 2001, 2008; Luthar–Cicchetti–Becker, 2000; Zautra–Hall–Murray, 2010). A reziliencia gyakran használt szinonimája a „lelki ellenálló-képesség” vagy „rugalmasság”, amely az egyén, a csoport vagy a közösség a nehézségeket és azok káros következményeit megelőző vagy minimálisra csökkentő, illetve legyőző képességét hivatott illusztrálni (Grotberg, 1996 in Ceglédi, 2012). A reziliencia kutatása ma már

más tudományterületeken is jelen van, így például a szociológiai vizsgálatokban, ahol az egyén sikeres megküzdése mellett a fókusz kiterjed a közösség, a csoport, a társadalom vagy intézményi szintű reziliencia értelmezésére egyaránt.

A reziliencia két pólusáról beszélhetünk: az egyén életére negatív hatást kifejtőről (rizikófaktor) és az azt kompenzálni – és ezáltal a megküzdést elősegíteni és a rezilienciát kialakítani – képes pozitívról (protektív/promotív faktor) (Masten, 2001, 2008; Masten–Wright, 2010). A reziliencia vizsgálati megközelítéseinek többségében egy olyan integratív és multidimenzionális nézőpont dominál, amely az egyén nehéz körülmények ellenére megvalósuló sikeres alkalmazkodását külső, kontextuális (szociális) tényezők és belső, személyes (individuális) faktorok interakciójával magyarázza, eltérő hangsúlyeltolódással e két elem fontosságával kapcsolatban (Rayman–Varga, 2015). Kutatásunk központjában a reziliencia kiteljesedéséhez köthető külső elemek szerepeltek, de figyelembe vettük az egyén belső tényezőit is. Vizsgáltuk, hogy a környezetből adódó nehézségek és az onnan érkező támogatások miként hatottak az egyén életútjának alakulására.

A legfontosabb környezetből eredő (külső) rizikó- és protektív tényezők a szocializációs közegben – a családban, az iskolában, a kortárs csoportban és a szomszédságban – fellelhető kapcsolatrendszer milyenségében érhetőek tetten. Az emberi kapcsolatrendszerek mellett rizikófaktor az alacsony szocioökonómiai státusz, a szegénység és a traumatikus események is (Perez és mtsai, 2009; Sameroff, 2005; Masten 2001, 2008; Masten–Wright, 2010). Perez és munkatársai (2009) hangsúlyozták, hogy a rizikófaktorok közül leginkább az alacsony szocioökonómiai státusz, illetve valamely kisebbséghez tartozás veszélyezteti az iskolai karriert. Így különösen fontos az interszekcionalitás jelenségét az iskolai előrehaladással összefüggésben figyelembe venni. Masten és munkatársai (2008) ugyanis az iskolát az egyik legkiemelkedőbb protektív faktornak definiálták, amennyiben olyan támogatást tud nyújtani, amely képes ellensúlyozni az egyén életében jelenlévő rizikótényezőket.

A reziliencia sokrétű kutatási felfogásai közül vizsgálatunk Masten és munkatársai (2008), valamint Perez és mtsai (2009) által meghatározott fogalomra épít, mely szerint azt a tanulót nevezzük reziliensnek, aki olyan hátrányokkal (rizikótényezők-

kel) rendelkezik, amelyek az iskolai karrierjét kedvezőtlen irányba befolyásolhatnák, ám ezek ellenére mégis sikeres a tanulmányi pályafutása.

A reziliencia kiteljesedésének alapfeltétele a hátrányban lévő diákok személyes és szociális identitásának megerősítése, továbbá elengedhetetlen, hogy a hátrányból induló személyek a javakhoz vezető úton képesek legyenek sikeres tőkebefektetéseket tenni, és a javakhoz hozzáférésük se legyen korlátozott. Mindez segíti a külső rizikótényezők, vagyis a nehéz körülmények áttörését, ellensúlyozását. Külső rizikótényezőnek tekinthető az alacsony szocioökonómiai státusz (társadalmi hátrány, negatív társadalmi megítélés) és a személyes élet traumatikus eseményei is. A környezetből eredő (külső) protektív feltételek a szocializációs közeg (család, iskola, a kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetők el (Masten és mtsai, 2008; Czeglédi, 2012).

Cigány/roma szakkollégiumi hallgatók életútját elemző 2017-es vizsgálatunk kitért a rezilienciát befolyásoló belső tényezőkre, a nehézségekkel való megküzdés személyes oldalára is (Varga, 2017b). A kutatás eredménye szerint a sokféle nehézséggel szembeni sikeres megküzdéshez a külső támogatások mellett elengedhetetlen volt a reziliencia belső tényezőinek erőssége is. Ezek között a tudatos és hosszú távú életúttervezés, a motiváltság, az önbizalom és a jövő pozitív megítélése szerepelt. A felsorolt belső jellemzők összességében alkotják a 2017-es vizsgálat alanyaira – cigány/roma szakkollégisták – jellemző pozitív pszichológiai tőkét. Az interjúkban tetten érhető önbizalom a szakkollégisták énhatékonyságot növeli. A pszichológiai tőke további része – összegző megnevezéssel – a „remény”, mely pozitív motivációs erőként működve tartalmazza a motivációt a célok elérésére (willpower), valamint a célok tervezésének képességét (waypower). (Luthans–Luthans–Luthans, 2004) Mindezek nagyarányú megjelenését találtuk a sikeres roma egyetemisták vizsgált narratíváiban. A pszichológiai tőke erősségéhez szükséges az optimizmus magas foka, melyet állandóság és átjárhatóság jellemez. Része az a fajta rugalmasság is, mely képes az akadályok sikeres elhárítására, és amely a reziliens roma szakkollégistákra életúttörténetük szerint alapvetően jellemző.

A cigány/roma szakkollégisták életútjában megfigyelhető volt az is, hogy ezen jellemzők egy része korábbi életszakaszban

külső támogató személyhez (szülő, barát, tanár) volt rendelve, mára azonban jó részük interiorizálódott. Több interjúban előke-rült, hogy a kezdeti nehézségekkel szemben, amelyek zöme iskolai kirekesztésben vagy sikertelenségben is testet öltött, milyen stratégiát választott az elbeszélő. Közös pont bennük a tudatos változtatni akarás, a bizonyítási szándék – elsősorban a társadalmi környezetnek. Legtöbb esetben a jelenleg egyetemen tanuló szakkollégisták a felső tagozat elejére teszik azt a változást, amelyet belső késztetésként írtak le, de mindig megjelenik egy olyan – iskolai – személy, aki ebben a folyamatban döntő támogatást nyújtott. A külső személy általában valamilyen tehetséggondozó tevékenységgel hatott a diákjára – személyes értékének (tehetségének) visszacsatolásán keresztül megerősítette önbizalmát (énmegerősítő mechanizmus), közvetlen és azonnali sikerekhez juttatva egy olyan környezetben (iskola), ahol a társadalmi hátránnyal küzdők általában „felzárkóztatandó” és lemorzsolódó szerepben vannak. (Trendl–Varga, 2018)

A tehetséggondozás ebben az értelemben egy pozitív Pygmalion-hatást ér el. A Pygmalion-effektus vagy más megnevezéssel az „önmagát beteljesítő jóslat” jelenségét osztálytermi viszonyrendszerben tárták fel először (Rosenthal–Jacobson, 1968). Vizsgálatokkal bizonyították, hogy a pedagógus tanulóra irányuló negatív vagy pozitív viszonyulása – függetlenül a diák képességeitől, motivációjától, tudásától stb. – döntően hat a tanulói teljesítményre. Későbbi magyarországi vizsgálatok kiemelték, hogy még az integrációt alapelveként megfogalmazó oktatáspolitikai beavatkozások gyakorlati megvalósításában részt vevő iskolák vezetői és pedagógusai is nagyon különbözően ítélik meg a cigány gyerekek oktatási kérdéseit, és jócskán találunk körükben korlátozó attitűddel rendelkezőket. (Arató, 2015; Rayman, 2015) A tehetséggondozás – szemben a „felzárkóztatás” korlátokat szabó megközelítésével – pozitív irányba erősítette, fejlesztette a szakkollégisták érzelmi intelligenciájának számtalan elemét. Az érzelmi intelligenciát ugyanis olyan személyes és társas kompetenciák teljesítik ki, amelyek bizonyítottan hozzájárulnak az egyén sikerességéhez. (Goleman, 2000) A személyes kompetenciákat az egyén önmagára irányuló viszonyulásai alkotják, melynek része az éntudatosság, az önszabályozás képessége és a motiváció. A szociális kompetenciák jelentik az érzelmi

intelligencia másik részét, és meghatározzák, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. Az érzelmi intelligencia összetevőikben felismerhetők azok az elemek, melyek elengedhetetlenek a reziliencia kialakításához és fenntartásához.

Kutatásunk személyes szinten, életútinterjúkon keresztül vizsgálta, hogy hátrányos helyzetű, cigány közösségekben született fiatalok a rendszerváltás időszakában képesek voltak-e élethelyzetükön változtatni, rezilienssé válni. Az élettörténetek kirajolták, hogy a gátló tényezők ellen ható külső protektív faktorok milyen szerepet játszottak a reziliencia kialakulásában vagy elmaradásában. Külső erőket kerestünk a családi, települési környezetben és az iskola világában is, továbbá megfigyeltük, hogy mindez milyen hatást gyakorolt az egyén érzelmi intelligenciáját alkotó személyes kompetenciáira, mint például az éntudatosságra vagy a célzott jövő felé tartó motivációra.

Empowerment

A reziliencia fogalomköréhez szorosan kapcsolható a szociálpolitika és a szociálpszichológia által feltárt jelenség, az *empowerment*. Az empowerment olyan csoportokra vonatkozóan értelmezhető, amelyeknek tagjai esélyegyenlőtlenségi helyzetben vannak, kirekesztve a különböző javakhoz való hozzáférésből. Az esélyek biztosításának egyik része az előnyösebb helyzetben lévők felelősségvállalása és részvétele a méltányos támogatásokban. A valódi és fenntartható változásokhoz azonban elengedhetetlen, hogy a hátrányban lévő személyek ne passzív résztvevői, hanem aktív alakítói legyenek a rájuk irányuló támogató folyamatoknak. Az empowerment ebben a gondolatmenetben egy olyan „felvérteződési” folyamat, melynek során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismerik saját hatalmi pozíciójukat, és mernek élni a hatalom eszközeivel közösségük érdekében. Képesek saját, illetve közösségük társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni (Adams, 2003; Lakatos, 2010). Az empowerment kialakítása során az egyén egyre inkább cselekvővé válik, továbbá saját érdekein túl közössége érdekeit is szem előtt tartja. Fokozatosan felismeri az élethelyzetét hátrányosan

befolyásoló hatalmi-strukturális tényezőket, és ezek megváltoztatásának érdekében támogató eszközöket használ, majd kompetenciaelemeket sajátít el, közösségi akciókat szervez stb. Az így teret nyerő kisebbségi befolyás átírja a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének mechanizmusait, és a strukturális kiszolgáltatottsággal szemben is esélyt ad a társadalmi javakból való részesedésre. (Bigazzi, 2013, 2015)

Az empowerment jelenségét oktatási kontextusba helyezve és az inkluzivitás és a reziliencia fogalomkörével összekötve új nézőpontot kapunk. Ez a komplexebb megközelítés rávilágít az egyéni „felvérteződés” tudatos fejlesztésének szükségességére. Az empowerment fejlesztését célozva az inkluzív környezet egyre interaktívabbá válik, és ily módon nyújt támogató feltételeket az egyén számára. Az önsorsalakításra és kölcsönös együttműködésre építő inkluzív környezet a benne lévő személyek rezilienciájának kialakítását elérendő célként tételezi. Az együttműködések pozitív élményei (motiváció) és tapasztalatai (kompetencia) egyben hozzájárulnak egyéni szinten az empowerment belsővé válásához, fenntartásához. (Varga 2017b)

Az empowerment tehát olyan „felvérteződési” folyamat (7. ábra), amelynek első szakasza individuális szinten zajlik, és az önbecsüléstől a reziliencia kialakításáig, fenntartásáig tart. Erre építve, mintegy folytatásként alakul ki a közösségért érzett felelősség, a tényleges cselekvés és az ebből következő változások. (Travis–Bowman, 2015) A közösségi „felvérteződés” visszahat a rezilienciára is, mivel a másokért vállalt felelősség „hozádeka” az önerősítő (self-help) mechanizmus. (Varga, 2015a)

7. ábra. A személyes és közösségi „felvérteződés” keretrendszere
(Travis–Bowman, 2015 alapján)

Személyes felvérteződés			Közösségi felvérteződés	
ÖNBECSÜLÉS „Jobb életérzés” (Feeling better)	REZILIENCIA „Sikeresebb cselekvés” (Doing better)	FEJLŐDÉS „Folyamatos jóllét” (Being better)	KÖZÖSSÉG „A közösséghez tartozás érzése” (Better sense of belonging)	VÁLTOZÁS „Pozitív közösségi helyzet” (Better Community Conditions)

Vizsgálatunk kitért arra is, hogy a rezilienssé váló interjúalanyok életútjában milyen módon jelent meg az empowerment. Azt feltételeztük ugyanis, hogy a személyes sorson túl a közösségért vállalt felelősség visszahatott a reziliencia megtartására – ahogyan ezt a 2017-es cigány/roma egyetemisták körében végzett vizsgálatunk egyértelműen bizonyította. (Varga, 2017b)

Inkluzivitás

Az előzőekben leírt jelenségek – az interszekcionális helyzetre való sikeres reagálás, a rezilienssé válás támogatása, az empowerment kialakítása – óhatatlanul feltételeznek egy sajátos társadalmi, iskolai környezetet olyan jellemzőkkel, melyek az esélyegyenlőség, méltányosság elvrendszerében gyökereznek, és egyúttal rendelkeznek megoldásokkal ezek gyakorlatba ültetésére. Különösen igaz ez a megállapítás az iskola esetén, mely fontos terepe lehet az egyenlőtlenségek kompenzálásának.

Értelmezésünk szerint az *inkluzív* (kölsönösen befogadó) iskolai környezet az, amely képes a megjelenő tanulói diverzitás sikeres kezelésére (8. ábra). Az inkluzív tér és tárgyi környezet megjelenésén keresztül kézzel fogható értékrendet közvetít, amennyiben a nyitottságot és sokszínűséget tükrözi, érzékeltetve valamennyi alkotójának értékeit és elvárásait. A sokszínűség értékelésének szemlélete az inklúzió sarokköve, mely a befogadási folyamat minden szintjét és szereplőjét át kell, hogy hassa. A szemlélet a közös térben lévők pozitív attitűdjében érhető tetten, háttérbe szorítva a negatív sztereotípiákat. A megvalósítók felkészültsége biztosítja, hogy az inkluzív szemlélet gyakorlatba ültetéséhez elengedhetetlenül szükséges cselekvések eredményesek legyenek. A sokrétű pedagógiai-módszertani eszközök napi használata garantálhatja a diverzitás sikeres kezelését. Az intézményi pedagógiai szolgáltatások körébe az egyéni tanulói utak megértése, segítése, valamint a személyre szabott tartalmak és cselekvések tartoznak. A komplex pedagógiai szolgáltatásrendszer eredményesen képes reagálni a részt vevők különbözőségeire. Az együttműködés és partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. A folya-

matos megújulás a befogadó környezet kialakításának feltétele. Jellemzője, hogy nem egyszeri beavatkozásként, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújításként értelmezi az inkluzivitásra törekvést (Varga, 2015a).

8. ábra. Az inkluzív környezet rendszerfeltételei (Varga, 2015a)



Egy 2015-ben lezajlott országos kutatásunk közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között. A vizsgálati mintában szereplő és interszekcionalitással jellemezhető tanulóikat sikeresen kibocsátó általános iskolák társadalomföldrajzi elhelyezkedésük, méretük, tanulói összetételük szempontjából sokfélék voltak, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni. Közös sajátosságuk volt, hogy helyesen ismerték fel saját helyzetüket, és a felmerült problémákra, változásokra megfelelő válaszokat tudtak adni. Az is látható volt, hogy ezekben az iskolákban gyakran dolgoznak olyan elkötelezett személyek, akik az interszekcionalitással jellemezhető tanulói csoport érdekeit eredményesen tudják képviselni intézményi

szinten is. A pedagógusok szakmai felkészültsége és folyamatos fejlődési igénye is magas szintű, szemléletük partnerorientált. Az inkluzivitás magas fokához szükséges összetevők némiképp eltérő mértékben jellemezték a vizsgált intézményeket attól függően, hogy milyenek a települési, térségi, tanulói adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében – ellensúlyozva az egyenlőtlenségi helyzetet (Varga, 2015b).

Egy másik hazai kutatásunk az interszekcionalitással jellemezhető és sikeres iskolai karriert befutó egyetemi hallgatók körében zajlott – magas társadalmi státuszú kontrollcsoporttal összevetésben (Rayman–Varga, 2015). A felvett életútinterjúkban a magasabb társadalmi státuszú környezetben felnőtt egyetemisták kevés nehézséget említettek tanulmányaikkal összefüggésben, és ezek megoldásában leginkább a család játszott szerepet. A hátrányos környezetből a felsőoktatásba továbbjutó cigány/roma egyetemisták lényegesen több nehézséget emeltek ki az iskolai előrehaladásra visszaemlékezve, és ezeket a problémákat az iskola és a külső szervezetek kompenzáltak. Bár az intézményi terekben is bőven akadtak számukra hátráltató tényezők, a támogató szereplők ezek hatását ártították, így a hátrányokat képesek voltak ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy vannak olyan területek, ahol az inkluzív nézőpont olyan arányban tudott érvényesülni, hogy pozitív hatást tudott gyakorolni a hátránnyal küzdők életére, rezilienciájuk kiteljesedésére. Tovább árnyalta a reziliencia és inklúzió összefüggését az előzőekben már említett 2017-es adatfelvétel. A bővebb minta és a részletesebb interjúk azt is feltárták, hogy az inkluzív környezetben elérhető külső támogatók (család, pedagógus, kortárs közösség) miféle mechanizmusokon (mintanyújtás, tehetséggondozás, személyre szabott odafigyelés) keresztül hatnak a reziliencia belső tényezőinek kialakítására. (Varga, 2017b) Ezeket a kutatási eredményeket megerősítette az a szakkollégiumi vizsgálat, amely az inkluzivitás szempontjait és azok hatását tárta fel a pécsi roma szakkollégiumban. (Trendl, 2015)

Összegezve: az inkluzív környezetet a sokféleség sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Elengedhetetlen hozzá a sokoldalúan megra-

gadható nyitottság, melyet a benne lévők pozitív attitűdje mellett a tárgyi környezet is tükröz. A sikeresség záloga a gyakorlatba ültetéshez szükséges szakmai felkészültség, a sokoldalú partneri együttműködés és a folyamatos megújulás (Varga, 2015a). Jelen kutatásunk többoldalúan vizsgálta, hogy interjúalanyaink életútjának alakulásában milyen iskolák és miféle módon játszottak szerepet. Azt feltételeztük ugyanis, hogy minél inkább tetten érhető a reziliencia és az empowerment egy adott személy életében, annál több, inkluzív iskolai környezetre jellemző tényező kerül elő az egyéni történetekből. Előfeltevésünket arra alapoztuk, hogy az esélyegyenlőség személyes és közösségi dimenziói, úgymint az interszekcionalitás, reziliencia, empowerment, inkluzivitás, egymásra épülő jelenségek (9. ábra). Az interszekcionalitással jellemezhető személyek számára ugyanis az inkluzív környezet feltételrendszere a reziliencia kialakítását elérendő célként tételezve járul hozzá az empowerment kialakításához, a fejlett érzelmi intelligencia és a pozitív pszichológiai tőke megteremtésén keresztül.

9. ábra. Az esélyegyenlőség személyes és közösségi dimenziói



A rendszerváltás és következményei

A kutatásunk középpontjában álló hátrányos helyzetű, cigány/roma⁶ fiatalok életének alakulása szempontjából fontos megvizsgálni a rendszerváltástól napjainkig terjedő időszakot. A rendszerváltás óta eltelt majd három évtized már elegendő lépték ahhoz, hogy a lényegi változáshoz hosszabb időt igénylő feltetelek alakulását meg tudjuk figyelni. A vizsgált időszak témánk szempontjából különösen érdekes, hiszen a rendszerváltást követően a gazdaság és a társadalom szerkezetében bekövetkezett gyökeres változások a társadalompolitikában az esélyegyenlőség kérdéskörét más megvilágításba helyezték. A piacgazdaság kiépülésével láthatóvá váltak, felerősödtek a társadalmi egyenlőtlenségre ható mechanizmusok, melyek következményei begyűrűztek az iskolába is. A demokratizmus elvrendszere mentén az esélyegyenlőség és a méltányosság biztosításának alapvető kötelezettsége fokozatosan a társadalompolitika elemi részévé vált, többek között annak köszönhetően, hogy megélnékelhett és teret kapott a területet vizsgáló tudományos érdeklődés. Emellett megszülettek bizonyos jogszabályi garanciák, és elindultak olyan támogató programok, melyek az iskolai esélyegyenlőséget kívánták növelni.

A hazai oktatási esélyegyenlőségi törekvések egyik fókuszában a társadalmi hátrányokkal küzdő, azon belül kiemelten a cigány/roma közösségek álltak (Forray–Pálmáiné Orsós, 2010). A rendszerváltást követő demokratizálódási folyamatok következtében fogalmazódott meg az a társadalmi elvárás, hogy a cigányság kisebbségi jogainak biztosítása pozitív változást eredményezzen a roma/cigány népességre általánosan jellemző alacsony iskolázottsági helyzetben is. A rendszerváltást megelőzően többféle próbálkozás született a cigányság iskolázottságának növelésére, köztük az ún. „cigányosztályok” létrehozása a 70-es években, ezek azonban a nyújtott oktatási szolgáltatások és a tanulói eredményesség szempontjából sem igazolták a hozzá fűzött reményeket. (Réger, 1978) Bár az 1970-es évek óta három hullámban lezajlott országos cigányvizsgálatok jelentős elmozdulást mutattak a cigányság iskolázottságát illetően, azonban az össztársadalmi adatokhoz viszonyítva a rendszerváltás és az ezredforduló időszakára az olló tovább nyílt. (Kemény–Janky–Lengyel, 2004)

Ennek háttérben – többek között – a teljes társadalomra jellemző végzettségbeli „feljebbcsúszás” (oktatási transláció) állt. E mellett az 1989-es politikai átalakulás következtében kiépülő piacgazdaság is újfajta folyamatokat indított el. A negatív folyamatok egyike, az iskolázatlan rétegek, így a cigányság nagy részének munkaerőpiacról való fokozatos kiszorulása, mely stabil munkanélküliséget eredményezett. (Kertesi, 1995) A munkaerőpiaci helyzetet tovább súlyosbították azok a települési és térségi adottságok, melyek „bezárnak” egy-egy közösséget. Az okok között az ezredfordulóra kialakult és egyre fokozódó települési szegregációs folyamatok a legmeghatározóbbak, melyek erős kölcsönhatásban voltak (és vannak a mai napig) az iskolai végzettséggel. Az iskolázatlan lakosság ugyanis „bent ragadt” vagy beáramlott az elszegényedő helyekre (pl. volt iparvidékek, aprófalvas település-szerkezetű megyék, zsáktelepülések stb.), ugyanakkor az iskolázott családoknak volt lehetőségük a gazdasági prosperitást ígérő térségekbe vándorolni. (Havas–Liskó, 2004)

A három időszakot felölelő kutatásunk első pontja a rendszerváltást követő időszakban (1995) zajlott, és bár már megszülettek az új jogszabályok (a közoktatásról szóló törvény 1993, kisebbségi törvény 1993), a mindennapokat a rendszerváltást követő gazdasági átalakulások erőteljesebben befolyásolták. Kertesi Gábor a munkaerőpiaci átalakulásokat vizsgálva összegzően így fogalmazott „A cigányok a rendszerváltás igazi vesztesei.” (Kertesi, 1995:19)

Láthatóvá vált az is, hogy a rendszerváltást követő első évtizedben az iskolarendszer – minden döntéshozói szándék ellenére – felerősítette az iskolai hátrányokkal küzdők szegregációját és nem hozott a leszakadók számára „felzárkózás”-t (Havas–Kemény–Liskó, 2002). A rendszerváltást követő első évtizedre az volt a jellemző, hogy a közoktatásban tapasztalt egyenlőtlenségi mechanizmusok ellensúlyozását, a cigányság iskolázottsági helyzetének javítását főként elszigetelten működő innovációk célozták. Ekkor indultak több helyütt az országban – a szeparáció elvrendszere mentén – nemzetiségi intézmények⁷, illetve alakultak olyan iskolarendszeren kívüli támogató közösségek, melyek napjaink tanodáinak⁸ előfutárai voltak. (Varga, 2015a)

Az ezredfordulón a közoktatásról, azon belül a cigány/roma tanulók sikertelenségének okairól Havas–Kemény–Liskó országos

kutatása átfogó képet nyújtott, és egyben rámutatott a hátrányos helyzetű tanulókat koncentráló régiókra (Dél-Dunántúl, Közép-Magyarország, Észak-Alföld, Kelet-Magyarország). A 2003/2004 tanévben végzett, további szempontokkal bővített országos vizsgálat további információkat nyújtott a hazai iskolarendszer hátrányt növelő jellemzőiről – a cigány/roma általános iskolások szempontjából (Havas–Liskó, 2004). E vizsgálatok folytatásának tekinthető a hazai oktatási integrációs folyamatok következményeinek feltárása 2010-ben. (Havas–Zolnay, 2011)

Havas és munkatársai mindhárom kutatásának (Havas–Kemény–Liskó, 2002; Havas–Liskó, 2004; Havas–Zolnay, 2011) alap gondolata, hogy a szegregációs és szelekciós folyamatok felszámolása elengedhetetlen az esélyegyenlőség-elvű integrációs politika gyakorlatba ültetéséhez. A kutatók már az ezredfordulón megállapították, hogy a rendszerváltás után felerősödött lakosságcsere bizonyos térségeket, régiókat különösen érintett, és kialakult több mint száz olyan iskola, ahol felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű, köztük roma/cigány családok gyermekei. Arra is rámutattak, hogy az ezredfordulóra az iskolai szelekciós mechanizmusok is felerősödtek, így a heterogén összetételű településeken egyre inkább megjelentek a „cigányiskolák” és „cigányosztályok”. A szelekciót elősegítette a szülők szabad iskolaválasztási lehetősége és a tagozatos oktatásszervezési formák működtetése. Kimutatták azt is, hogy az előítéletes viselkedés, mely a kutatásukban részt vevő pedagógusok és iskolavezetők egy részét jellemezte, negatívan hatott a tanulói teljesítményekre és az előrehaladásra. Havas és munkatársai mindhárom kutatásukban (2001, 2005, 2011) szociológiai megközelítésben részletezték azokat a korlátokat, amelyek a roma/cigány tanulók pedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférést jellemezték.

A kutatók a szegregált iskolákban már 2000-ben alacsonyabb szintű szolgáltatásrendszert, finanszírozást, tárgyi ellátottságot és pedagógiai-módszertani felkészültséget találtak. Havas és Liskó megismételt kutatása 2004-ben romló tendenciát mutatott. Vizsgálati eredményeik szerint az előző adatfelvétel óta eltelt négy év alatt másfélszeresére emelkedett azoknak a magyarországi iskoláknak a száma, ahol a roma/cigány tanulók többséget alkottak. Kiemelték, hogy a nagyobb településeken a magas roma/cigány arányú iskolák kialakulásában jelentős szerepet játszott az isko-

lák közötti szelekció is. Megfigyelték azt is, hogy az egyiskolás településeken a roma/cigány tanulók iskolai arányát jelentősen befolyásolta a helyben lakó, de más településre eljáró (ún. „bejáró”) diákok aránya. A kutatás egyúttal megerősítette, hogy az iskolán belüli elkülönítésnek a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Az elkülönítésben keverednek az egyértelmű faji, etnikai (a cigányságot érintő) diszkrimináció és a társadalmi szelekció elemei, mely azt eredményezte, hogy létrejöttek a magasabb társadalmi státusú családok gyerekeinek magasabb színvonalú oktatását szolgáló, minőségi pedagógiai szolgáltatásokat biztosító osztályok. Havas és Zolnay vizsgálatának idősoros kimutatásai (2011) már kellő időtávlatban jelezték a szegregáció fokozódását, ráirányítva a figyelmet arra, hogy az integráció szándéka (az esélyegyenlőség hangsúlyozása) önmagában, jogszabályi garanciák és következetes megvalósítás nélkül nem elegendő. Megállapították, hogy számtalan történelmi beágyazódás és társadalmi-gazdasági folyamat által meghatározott ellenható mechanizmus akadályozza ugyanis a megvalósulást, melyeket csak célzott beavatkozásokkal (a méltányosság elvrendszere mentén) lehet ellensúlyozni. Egyértelművé vált, hogy komplex beavatkozás szükséges a marginalizálódott közösségek hátrányainak ellensúlyozására egyediségükhöz igazodó változások generálásával. Ennek részeként az iskolarendszer szintjén is határozott lépéseket kell tenni azért, hogy az intézmények között és azokon belül megfigyelhető szelekciós mechanizmusok megváltozzanak (Havas–Zolnay, 2011).

2014-ben vizsgáltuk az integrációs beavatkozásokat végrehajtó, hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulókat fogadó általános iskolákat. (Varga, 2015b) A kutatásba bevont iskolákat a diákok eredményességi mutatói szerint négy kategóriába – sikeres, haladó, leszakadó, sikertelen – soroltuk. A kutatás közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között – különösen a legsikeresebb intézményekben. A sikeres iskolák rendkívül sokfélék, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet voltak képesek létrehozni – az alappilléreket megtartva. Az inkluzivitás magas fokához szükséges összetevők eltérő mértékben jellemezték a sikeres intézményeket attól függően, hogy milyenek voltak a települési, térségi adottságaik. A hátrányosabb peremfeltételekkel

rendelkező intézményekben nagyobb mértékű inkluzivitás épült ki a tanulói sikeresség elérése érdekében. Az is láthatóvá vált, hogy a tanulói eredmények alapján sikertelen kategóriába tartozó iskolák esetén a térségi és települési hátrányokat nem lehetett figyelmen kívül hagyni. Papp Z. hasonló vizsgálata kiemeli: „A gettóiskolákon úgy tűnik, nem segít sem az IPR, sem a kisebbségi oktatási program.” (Papp Z., 2013:87) A bezáródott térségben lévő intézményektől ugyanis csak akkor várható az inkluzív iskolai környezet kiépítése és fenntartása, ha jelentős erőforrásokkal támogatott komplex (és nem csak iskolai szintű) beavatkozás történik. Ellenkező esetben az iskolai fejlesztések töredezetek lesznek, és alapvető hatást nem tudnak kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez jellemezte vizsgálatunk „sikertelen” kategóriájú intézményeinek azon részét, ahol az inklúzió szempontrendszere alapján voltak előrelépések, azonban mégsem voltak képesek sikeres tanulói csoportokat kibocsátani. (Varga, 2015b)

Hasonló megállapításokat olvashatunk egy közelmúltban megjelent, a cigányság iskolai lehetőségeit sokoldalúan bemutató tanulmánygyűjteményben. Továbbra is a társadalomföldrajzi meghatározottságú leszakadás, a bezáródott közösségek hátrányai, a felerősödött oktatási szegregációs tendenciák, az alacsonyabb szintű iskolai szolgáltatások, a mélyen gyökerező előítéletek miatt termelődik újra és újra az az iskolázatlan társadalmi réteg, melybe döntően cigány/roma közösségek tartoznak. (Féjes–Szűcs szerk., 2018)

Az iskolai hátrányokat a rendszerváltás óta feltáró kutatók a helyzetleírás mellett javaslataikban többek között arra tértek ki, hogy a méltányos iskoláztatás gyakorlatba ültetéséhez döntéshozói szándék, jelentős és folyamatos forrás, szektorközi együttműködés, attitűdváltás és megalapozott pedagógiai szaktudás szükséges. Ezek nélkül nem tud állandó szempontként a méltanyosság beágyazódni a rohamosan változó oktatási rendszerbe, és nem lesz gátja az esélyegyenlőtlenség felerősödését eredményező iskolai diszfunkcióknak. (Varga, 2016)

Vizsgálódási szempontok

Tudományos fókuszok és eszközök

Az 1995-ben, 2003-ban és 2017-ben végzett adatfelvétel alapvető célja volt, hogy rávilágítson a hátrányos helyzetű és cigány közösségből érkezők élethelyzetére, mobilitási lehetőségeikre, illetve azokra a hátráltató tényezőkre, melyeket elsősorban az iskolai és társadalmi környezetből érkező hatásokban kerestünk. A kutatásunk fókuszában lévő csoport élethelyzetét nem önmagában vizsgáltuk, hanem két további, magasabb társadalmi státuszú, kontrollcsoporttal összevetve. Mindhárom vizsgálati szakasz adatfelvételét ugyanazon személyekre vonatkozóan végeztük, azonban eltérő kutatási fókusszal és eszközökkel. A több mint húsz esztendő felölelő kutatás így a vizsgált személyek életében az iskolakezdéstől a felnőttkorig ívelt, ami lehetőséget biztosított az iskolai pályafutás elemzésére, a különböző háttérű fiatalok életlehetőségeinek összevetésére.

A társadalmi egyenlőtlenségek változását gyakran makrosztatisztikai adatok segítségével is vizsgálják. Ezen a területen figyelemfelkeltő az a Nagy Péter Tibor által készített, legújabb adatokra épülő elemzés, amely 2011 és 2016 összevetésében mutatja be az iskolázottsági egyenlőtlenségek növekedését. A szerző adatai szerint a szülők alacsony iskolai végzettsége és a hátrányos települési helyzet napjainkban egyre inkább növelik az egyenlőtlenséget. (Nagy, 2017:554) Ezért is fontosak azok a „mélyfúrás” jelentő vizsgálatok, melyek az adatok mögötti okokat folyamatában tárják fel.

Vizsgálatunk első szakaszában (1995. szeptember) a kutatásba bevont 7 település 8 iskolájának kiválasztásakor az volt a fő szempont, hogy a különböző intézmények diákjai minél szélesebb társadalmi helyzetet reprezentáljanak: legyen köztük cigány/

roma⁹ és nem cigány tanuló, illetve egy- és kétnyelvű beszélő is. A kutatási mintába egy-egy általános iskola első osztályos tanulóközössége került. A kedvező indulótókéval rendelkező tanulókat főként értelmiségi belvárosi (Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola) és jó szakmákkal rendelkező lakótelepi (Pécs, Berek utcai) szülők gyermekei képviselték – akik között csak az utóbbi intézményben találtunk egy cigány/roma diákot. Az ő eredményeiket vetettük össze mindhárom kutatási szakaszban az aluliskolázott, munkanélküli családból származó falusi (dél-dunántúli: Alsószentmárton, Egyházasharaszti, Gilvánfa, Magyarmecske), kétnyelvű és (kelet-, illetve észak-magyarországi: Tiszabó, Rakaca) egynyelvű cigány/roma gyerekek eredményeivel. A mintaválasztás szempontsora garantálta, hogy meg tudjuk vizsgálni, milyen különbségek vannak iskolakezdekor a különböző társadalmi helyzetű és anyanyelvű diákok között az iskola által elvárt nyelvhasználati szempontból. (Derdák–Varga, 1996a)

A második kutatási szakaszban (2003. május) a nyolc év előtti adatfelvételben részt vett diákok megkeresése volt a cél. Ekkor a település- és iskolaszám is változott, mivel a két adatfelvételi időszak között eltelt nyolc évben iskolabezárások történtek, ezzel összefüggésben a diákok szétszóródtak, osztályösszevonás, illetve a csak alsó tagozatos iskolából más iskola felső tagozatára lépés is történt. A második szakaszban azon diákok osztályaiban történt meg az adatfelvétel, akik lemorzsolódás nélkül haladtak előre. Így vizsgálható volt a nyolcadik évfolyam utolsó tanítási hónapjában, hogy középfokon milyen továbbtanulási utat választottak a kutatásba bevont diákok, miféle elképzeléseik voltak jövőjüket illetően. A második kutatási szakaszban – az általános iskola befejezésekor – a diákok családi és iskolai szokásait és továbbtanulási irányait is vizsgáltuk, megfigyelve, hogy a családi háttér milyen erősen befolyásolta a diákok lehetőségeit. Kitértünk arra is, hogy a hátrányos helyzetű tanulók között tapasztalt különbségek hátterében mennyiben érhetők tetten az iskola – ellensúlyozó – hatásai (Derdák–Varga, 2003).

A 2003-as adatok másodelemzésére és ezzel összefüggésben a tanulók közötti különbségek okainak mélyebb feltárására a kutatás harmadik szakaszában (2017) került sor. A másodelemzés kitért a vizsgálatban részt vevő diákok háttéradataira, illetve a tanulói kérdőívben foglaltakra. A kérdőíves vizsgálat egyik

pontjára válaszolva ugyanis a középiskolájuk előtt álló fiatalok arról írtak, mit gondolnak jövőjükéről. A jövőkép másodelemzése a narratívákban feltáruló lehetőségek számbavétele mellett a különböző háttérű diákok bizonytalanságának, illetve célra fókuszálásának mértékét vizsgálta. E kettősség vetítette előre az elképzelések különböző mérvű teljesülését, melyre 2017-ben különösen kíváncsiak voltunk. (Rayman–Varga, 2017b) A másodelemzés mellett a harmadik kutatási szakaszban az első két szakasz adatfelvételében részt vett fiatalokat újból megkerestük. Elsősorban az volt a cél, hogy láthatóvá váljék, a vizsgált személyek iskoláik befejezése után milyen élethelyzetben vannak. Úgy véltük, hogy a velük felvett életútinterjúk alapján megérthető lesz, hogy a hátrányos környezetből érkező és sikeresnek mondható életpályát befutók rezilienciájának kialakulását mi segítette, illetve a sikertelenek milyen akadályokba ütköztek. Végső célunk annak keresése volt, hogy miként lehet a társadalmi hátrányokat ellensúlyozni, milyen alapvető tényezők képesek szerepet játszani a reziliencia kialakulásában. Ebben a szakaszban egyenként (hólabda módszerrel) kutattuk fel azokat a volt diákokat, akik az előző kutatási szakaszokban részt vettek – függetlenül jelenlegi lakóhelyüktől. Kerestük azokat, akik akadály nélkül haladtak előre, így mindkét megelőző kutatásban részt tudtak venni, de kíváncsiak voltunk azokra is, akik lemorzsolódásuk miatt csak az első adatfelvételben vettek részt. A kutatás harmadik szakaszában valamennyi fiatal már felnőttként a családalapítás, munkavállalás időszakát élte, és már nem kapcsolódtak közoktatási intézményhez. A kutatás első két szakaszában felvett adataik az életútinterjúk kontextusába helyezve azt példázzák, hogy a rendszerváltás időszakában született gyermekek életlehetőségeit mennyire határozta meg a családi és iskolai környezet.

Összegezve: 2017-ben azoknak a fiataloknak vizsgáltuk az életútját, akik mindegyike részt vett 1995-ben, illetve sokuk 2003-ban nyomon követő kutatásunkban. A kutatás első két szakasza a részt vevő tanulókat az általános iskolájuk megkezdésekor, majd befejezésekor mérte fel. A bemeneti (iskolakezdési) ponton nyelvi kompetenciáik különbségeire irányult a vizsgálat, és arra hívta fel a figyelmet, hogy a nevelésszociológiában nyelvi hátrányként leírt jelenség már az iskolába lépéskor tetten érhető, éppen ezért e területre – az esélyteremtés érdekében – kiemelt figyelmet kell

fordítani az iskoláztatás során. Nyolc évvel később ugyanezen diákok lemorzsolódási és középfokra való továbbhaladási adatai tényszerűen mutatták az iskolarendszer esélykiegyenlítő funkciójának érvényesülését, de még inkább ennek hiányát. 2017-ben a harmadik kutatási szakaszban – az első adatfelvétel után húsz évvel – életútinterjúk elemzésén keresztül azt kívántuk láthatóvá tenni, hogy a család és az iskola támogatása, illetve e támogatás hiánya milyen élethelyzeteket eredményezett.

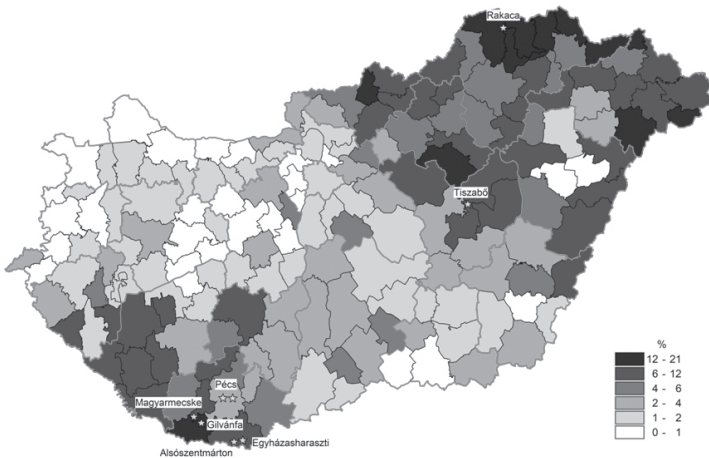
A vizsgálat első két adatfelvételkor megegyeztek a kutatói eszközök. A településről, az intézményről, annak lehetőségeiről, programjairól az intézmény vezetőjével készített mélyinterjú segítségével tájékozódunk. A vizsgálatba bevont tanulók mindegyikéről osztályfőnökük beszélt, ez alapján ismertük meg családi hátterüket, hiányosságaikat/erőségeiket, elképzeléseiket, és töltöttünk ki a diákokról egyenként személyes adatlapot. Mindkét kutatásban valamennyi részt vevő tanuló egy tanórai keretben töltött ki kérdőívet. Első osztályos korukban rajzos feladatokat végeztek tanári utasításra, mely nyelvi kompetenciáik feltárására irányult. Nyolcadikban önkitöltős kérdőívben adtak számot szokásaikról, tanulmányi terveikről, nyelvi kompetenciáikról és jövőbeli elképzeléseikről. Mindezt kiegészítettük saját tereptapasztalatainkkal, valamint a tématerületre és a településre vonatkozó írások és adatok tanulmányozásával.

A harmadik adatfelvétel 2017-ben – az 1995-ben és 2003-ban lezajlott vizsgálatok folytatásaként – a megelőző szakaszokhoz igazodott. Elsőként az első és második kutatási szakasz rögzített adatainak ellenőrzése és tisztítása történt meg. Az ezekből kialakított adatbázisra épülő kódolás és atlas.ti-vel támogatott elemzése képezte a hidat a második és harmadik kutatási szakasz között. Ezt követően a harmadik szakaszban mélyinterjúk, kérdőívek felvétele és résztvevő megfigyelés zajlott. A mélyinterjúk döntő többségét (66 db) életútinterjú alkotta, ezek mellett szülői interjú (5 db) és településtörténeti interjú (6 db) is készült. A mélyinterjúkhoz kapcsolódóan az interjúalanyra vonatkozó kérdőívet is felvettünk (66 db). A településtörténeti interjúkat a résztvevő megfigyelés jegyzetei egészítették ki, amit a településre vonatkozó adatok feltárása követett. Mindezek feldolgozása többféle módon történt, és kiegészült makrostatisztikai adatokkal, illetve a terepmunka során szerzett személyes tapasztalatokkal is.

A vizsgálat terepei

A kutatás első szakaszában (1995) összesen hét településről nyolc iskola vett részt. Az intézmények és a települések kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy a cigányság által felülreprezentált térségekből emelhessünk vizsgálati mintát a megfigyeléseinkbe. (Híves, 2014) Így került Egyházasharaszti, Magyarmecske, Alsószentmárton és Gilvánfa a kutatásba, mely települések a Dél-Dunántúl, azon belül Baranya megye felülreprezentált cigány intézményeiről adnak képet. E mellett a vizsgálati mintába válogattuk az Észak-Alföldről, azon belül Jász-Nagykun-Szolnok megyéből a legszegényebb településeként számon tartott Tiszabótot, illetve az északkeleti régióból Borsod-Abaúj-Zemplén megyében elhelyezkedő Rakacát, amely Tiszabótonál alig jobb mutatókkal rendelkezik.¹⁰ Ezen intézmények mellett a kutatásban szerepel Baranya megye székhelyéről, Pécsről két további iskola, melyek egyfajta kontrollintézményként is értelmezhetők a vizsgálat szempontjából, hiszen sem a város, sem pedig az iskolák nem tekinthetők hátrányos helyzetűnek, valamint a cigányság alulreprezentáltsága jellemző rájuk.

10. ábra. Az 1995-ös vizsgálat terepei (Híves szerk., 2014)



A következőkben a kutatásba bevont intézmények és az őket körülvevő környezet ismertetésére kerül sor (az 1., 2., 3. számú táblázat segítségével, melyek az eltérésekre rámutatva a kiválasztás szempontjait számszerűen is bemutatják)¹¹.

Az 1. táblázat az iskolázottsági és foglalkoztatási különbségeket mutatja meg a választott települések között, illetve a cigány népesség arányát. Jól látható, hogy Pécsen kiugróan magas az iskolai végzettség az összlakosságot tekintve, míg a falusi települések messze elmaradnak mind a foglalkoztatottság, mind az iskolázottság tekintetében. A cigány népességre vonatkozó adatok is eltéréseket mutatnak a városi és falusi iskolák között. Ki kell emelni Egyházasharaszti és Tiszabőt, ahol alacsonyabb arányú a népszámlálási adatok szerint a cigány népesség, ez azonban az önbevallásos adatfelvételtől adódik. Egyházasharasztiiban a beás (muncsán) anyanyelvű cigányok magyar vagy román nemzetiségűnek vallották magukat, míg a tiszabői egy nyelvű romungro cigányok nagyobb része magyar nemzetiséghez sorolta magát.

1. táblázat. Lakosok végzettsége, végzettségalapú foglalkoztatási arány, kisebbségi arány településenként a 2001-es TeIR – KSH-TSTAR adatbázisa alapján

	Pécs	Magyar-mecske	Gilvánfa	Egyházasharaszti	Alsószentmárton	Tiszabő	Rakaca
Azon 10 év feletti lakosok aránya, akik az általános iskola első évfolyamát sem végezték el	0,30%	2,80%	7,70%	0,30%	8,70%	5,50%	2,00%
Azon 15 év feletti lakosok aránya, akik legalább általános iskola 8. évfolyamáig eljutottak	93,30%	78,30%	59,30%	88,60%	53%	70,50%	67,90%
Azon 18 év feletti lakosok aránya, akik legalább középiskolai érettségivel rendelkeznek	50,30%	10,80%	0,50%	13,80%	0,50%	6,40%	7,00%

	Pécs	Magyar-mecske	Gilvánfa	Egyházaszhaszti	Alsó-szentmárton	Tiszabő	Rakaca
Azon 25 év feletti lakosok aránya, akik legalább egyetemi, főiskolai oklevéllel rendelkeznek	18,80%	5,00%	0,00%	2,70%	0,40%	1,90%	2,40%
Foglalkoztatott végzettsége: általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	0,30%	0,00%	8,70%	0,90%	2,90%	5,10%	1,40%
Foglalkoztatott végzettsége: általános iskola 8. évfolyam	14,40%	43,80%	69,60%	38,60	67,60%	41,60%	39,70%
Foglalkoztatott végzettsége: középiskolai érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	25,00%	32,90%	21,70%	40,40%	20,60%	28,70%	26,00%
Foglalkoztatott végzettsége: középiskolai érettségi	34,50%	11,00%	0,00%	15,80%	2,90%	17,40%	17,80%
Foglalkoztatott végzettsége: egyetem, főiskola	25,70%	12,30%	0,00%	4,40%	5,90%	7,30%	15,10%
Cigány, romani, beás kisebbségi arány a településen	1,20%	8,60%	71,20%	3,60%	77,70%	31,30%	59,90%

A 2. táblázat a szociális helyzetről nyújt képet. Látható, hogy Pécsen 10% alatti a munkanélküliségi ráta, míg a cigány közösségek felnőttkorú lakossága nagy arányban nem jutott a vizsgált időszakban munkalehetőséghez. Abban is eltérések mutatkoztak, hogy az önkormányzat milyen mértékben volt képes a szegénységet különböző juttatásokkal kompenzálni. Kiugró Gilvánfa, ahol a lakosság háromnegyedének nem volt munkája, miközben a szociális jellegű támogatások az ott lakók néhány százalékához jutottak csak el.

2. táblázat. Munkanélküliségi ráta, szociális támogatások igénybevételére vonatkozó adatok településenként a 2001-es TeIR – KSH-TSTAR adatbázisa alapján

	Pécs	Magyar- mecske	Gilván- fa	Egyhá- zasha- raszti	Alsó- szent- márton	Tiszabó	Rakaca
Munkanélküliségi ráta	7,80%	31,80%	76,80%	15,60%	85,70%	57,90%	58,30%
Szociális jövedelempló támogatásban részesültek száma, összesen (fő) /népességhez viszonyítva (%)	0,10%	2,70%	4,80%	1,20%	1,90%	0,70%	4,60%
Az önkormányzat által a munkanélküliek jövedelempló támogatásában részesítettek évi átlagos száma/népességhez viszonyítva (%)	0,2%	2,70%	5,60%	1,30%	2,90%	2,70%	8,00%
Az önkormányzat által nyújtott, rászorultságtól függő egyéb (pénzbeni és természetbeni) támogatási esetek száma/népességhez viszonyítva (%)	22,60%	110,40%	2,40%	114,30%	102,50%	25,10%	145,80%
Az önkormányzat által rendszeres szociális segélyben részesítettek évi átlagos száma/népességhez viszonyítva (%)	0,30%	6,00%	12,00%	0,00%	13,60%	6,00%	13,50%

A 3. táblázat a lakókörülményekről nyújt képet. A vizsgált időszakban csak Pécssett volt csatornahálózat, de a hálózati vízvezeték kiépítettség sem volt mindenütt jellemző.

3. táblázat. Lakáshelyzet településenként a 2001-es TeIR – KSH-TSTAR adatbázisa alapján

	Pécs	Ma- gyar- mecske	Gilván- fa	Egyhá- zasha- raszti	Alsó- szen- tmárton	Tiszabő	Rakaca
Komfort nélküli lakás	3,10%	36,80%	65,60%	26,50%	37,80%	41,20%	79,20%
Szükség- és egyéb lakás	2,90%	10,50%	14,00%	5,30%	13,00%	3,50%	2,30%
Közcatornával ellátott lakás	87,80%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Vízöblítéses WC-vel ellátott lakás	95,40%	56,10%	18,30%	62,90%	43,90%	37,30%	14,70%
Hálózati vízvezetékekkel ellátott lakás	96,70%	60,50%	20,40%	78,00%	57,30%	59,50%	17,40%

A következőkben egyenként is áttekintjük a vizsgált településeket és azok iskoláit, röviden kiemelve a kutatásunk szempontjából releváns adatokat, jellemzőket.

Pécs

A vizsgálati minta kontrollcsoportjait a baranyai megyeszékhely általános iskoláiból választottuk. A 2001-es adatok szerint Pécs körülbelül 170 ezer fős lakosságú város gazdasági, kulturális, turisztikai és oktatási szempontból is meghatározó regionális központ volt.¹² A város szocioökonómiai mutatói kedvező képet festettek; a munkanélküliségi ráta 7,8%-ot mutatott 2001-ben, valamint a szociális támogatásokat is viszonylag kevesen vették igénybe. Ebben az időszakban a 18 év feletti lakosok közel felének legalább érettségije, a 25 év felettek 18%-ának pedig felsőfokú végzettsége volt. A magasabb iskolai végzettség együtt járt a munkalehetőséggel: a foglalkoztatottak iskolai végzettségét megfigyelve jól látható, hogy a Pécsen dolgozók több mint fele középfokú (érettségivel vagy szakmai oklevéllel), továbbá közel egynegyedük felsőfokú végzettséggel rendelkezett (1. táblázat). A Pécsen élők 2001-es lakóhelyi jellemzőit vizsgálva kide-

rül, hogy komfort nélküli a lakások mindösszesen 3,1%-a, míg a lakások túlnyomó többsége (87,8-96,7%) megfelelő vízellátással rendelkezett. A cigány/roma kisebbség a statisztikai adatok alapján alulreprezentáltak volt mondható a megyeszékhelyen. Azt azonban érdemes megjegyezni, hogy a kisebbségi hovatarozásra vonatkozó 2001-es mutató nem tekinthető teljes mértékben reális értéknek, mivel az csupán azokra a személyekre vonatkozó adat, akik a népszámláláson cigány/roma nemzetiiséghez tartozónak vallották magukat. Ezt a tényét a többi település elemzésekor is figyelembe kell venni.

Pécsi Tudományegyetem 1. számú Gyakorló Iskola

Az intézmény Pécs belvárosában található, a Pécsi Tudományegyetem tanárjelöltjei számára szolgál gyakorlóterepül évtizedek óta.¹³ Az intézménybe járó diákok összlétszáma 1995-ben 400 fő körüli volt, 2-3 osztállyal évfolyamonként. Az iskolába a beiskolázási körzetén túlról is nagy számban járnak tanulók, mely annak a változatos és magas szintű szolgáltatásrendszernek (például angol-, német- és francianyelv-oktatás), illetve kiugró eredményességnek (tanulmányi versenyek és a középfokú intézményekbe való magas továbbtanulási arány) köszönhető, amelyet az intézmény tanulóinak kínál. Az iskola éppen azért került a vizsgálati mintába, mert diákjai családi hátterük szempontjából magasabb társadalmi csoportba tartoznak. Az 1995-ös adatfelvételben részt vevő összesen 22 tanuló szüleinek 60,98%-a felsőfokú és 31,7%-a középfokú végzettséggel rendelkezett, valamint 95,35%-uknak volt állandó munkája. Ezen arányok különösen kiemelkedőek a vizsgált vidéki intézményekkel való összehasonlításban, ahol a szülők 75-91,43%-a munkanélküli volt az adatfelvétel idején, továbbá egyik szülő sem rendelkezett felsőfokú végzettséggel (4. táblázat, 75–76. oldal). Az 1. számú Gyakorló Iskola esetében a magasabb társadalmi státuszt tovább árnyalja, hogy vizsgálatba bevont diákok szülei foglalkozását megfigyelve elsősorban magasabb presztízsű hivatásokkal találkozhattunk¹⁴. Az osztály tanulói átlagosan 3,5 évet töltöttek óvodában, amely azzal a vizsgálat idején népszerű trenddel magyarázható, hogy a gyermekek iskolaérettségét és a 'gyerek szabadságát' biztosítja a hosszabb óvodai karrier. Ez a nézőpont a magasabb társadalmi státuszú szülők körében

volt jellemző, míg – ahogy a további iskolák elemzésénél látni fogjuk – minél alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkeznek a szülők, annál kevesebb évet töltenek gyermekeik az óvodában.

Berek Utcai Általános Iskola

A kutatásba bekerült pécsi intézmények között szerepelt egy másik pécsi iskola is. Az első adatfelvételkor még nagy létszámmal (513 fővel) működő Berek Utcai Általános Iskola Pécs egyik peremrészében helyezkedett el. A panelházás övezetben a 70-es években épült intézmény a környéken lakó, főként fiatal házaskölyveket fogadta. 1995-ben az iskola alsó tagozatán rugalmas órakeretű kísérleti programot valósíthattak meg a tanítók. Az intézmény 1999-ben megszűnt, így diákjai más iskolákban folytatták tanulmányaikat. A 1995-ös adatfelvétel egy 25 fős osztállyal zajlott, közülük 14 főt sikerült megtalálni a 2003-as nyomon követő felméréshez. A társadalmi összetételét tekintve a kutatásba bevont első osztályba főként középfokú végzettségű (69,23%) szülők gyermekei jártak. Nagyobb részük (80,77%) rendelkezett munkával az első adatfelvételkor (4. táblázat, 75–76. oldal). A vizsgált tanulók átlagban 3,5 évet töltöttek óvodában. Mindkét pécsi iskolába egynyelvű gyermekek jártak, az 1. számú Gyakorló Iskolában nem volt cigány tanuló a vizsgált osztályokban, míg a Berek Utcai Általános Iskola kutatásba bevont osztályában összesen egy cigány/roma diák tanult.

Már a második kutatási szakaszban is nehéz volt az időközben megszűnt iskola tanulóit a vizsgálatba bevonni, így 2017-ben erre nem is tettünk kísérletet. Kontrollcsoportként az 1. számú Gyakorló Iskolában végzett fiatalokkal vettünk fel életútinterjút.

Magyarmecske

A baranyai Ormánság (Sellyei járás) egykor virágzó községében, Magyarmecskén a kutatás harmadik szakaszának idején (2017) már csak körülbelül 330 lakos élt. A településnek és iskolakörzetének (Gilvánfa, Kisasszonyfa, Magyartelek) a lakossága is jelentős változáson ment keresztül az elmúlt évtizedekben. A II. világháború után a munkahelyi körülmények romlásának hatására sok család elköltözött, és 1971-es Országos Településhálózat-

fejlesztési Koncepció bevezetésével az elnéptelenedés tovább folytatódott. Más szavakkal leírva, aki tehette, jobb lehetőségek reményében elhagyta az aprófalvas körzetet, és a módos parasztgazdákat felváltotta a településeken maradt szegény réteg, valamint a Dráva mentéről és a környező erdőkből betelepült beás cigány közösség.¹⁵ Magyarmecke a környezetében lévő kistelepülésekhez viszonyítva jobb szocioökonómiai helyzettel írható le, amely például abban is tükröződik, hogy míg itt a munkanélküliségi ráta 31,8%-os volt az ezredfordulón, addig a beiskolázási körzetébe tartozó Gilvánfán ez az érték több mint kétszeres. Az iskolai végzettség tekintetében Magyarmeckén a 15 év feletti lakosok túlnyomó többsége 8 általános végzettséggel rendelkezett 2001-ben. A foglalkoztatottak nagy részének szintén 8 általános végzettsége, illetve középfokú szakmai oklevele volt. A településen található lakások közel egyharmada komfort nélkülinek mondható.

A kilencvenes évek elején a helyi gyerekek a Magyarmeckén működő nyolcosztályos általános iskolába jártak.¹⁶ Az iskola körzeti beiskolázású intézményként helyet adott a környékbeli, jórészt cigány lakosságú kistelepülések diákjainak is, akik egy része már első osztálytól a magyarmeckei iskolába járt. Azokról a településekről, ahol működött alsó tagozat – mint például az első adatfelvétel idején Gilvánfán – a felső tagozatba lépéskor érkeztek a tanulók. Éppen ezért a településre vonatkozó általános információk (lakosságszám, munkanélküliségi adatok stb.) csak kevés diák családját jellemezte, mivel a magyarmeckei tanulók zöme – még ha egy másik közeli kistelepülésen pl. Kisasszonyfán laktak is – a gilvánfáihoz hasonló társadalmi háttérből érkezett. Ugyanezt figyelhetjük majd meg kutatásunk másik terepén, Egyházasharaszttiban, ahol a kevés helyi tanuló mellett nagyrészt a környező hátrányos helyzetű kistelepülésekről bejáró diákok tanultak.

A magyarmeckei intézményben 1995-ben 130 diák tanult (évfolyamonként kb. 15-20 fővel), közülük 12 első osztályos tanuló vett részt az első adatfelvételben. Ebben az időszakban még egyharmaduk volt (beás) cigány és kétharmaduk nem cigány tanuló. Ezen diákok szüleinek többsége (70,83%) legfeljebb 8 osztályos végzettséggel rendelkezett, míg 29,17%-uknak középfokú végzettsége volt. Míg a Berek Utcai Általános Iskola tanulóinak

szülei esetében a középfokú végzettségek között magasabb presztízsű szakmákkal találkozhattunk (például autószerelő, tímár, esztergályos, villanyszerelő), addig a Magyarmecskén tanuló diákok szülei inkább alacsonyabb státuszú végzettség volt jellemző, például gépkocsivezető, traktoros. A Magyarmecskén megvizsgált szülők nagy része (75%) munkanélküli volt az első adatfelvétel idején, akiknek közel fele hivatásos anyaként, háztartásbelinek jegyezte magát. Az adatfelvételbe bevont 12 diák átlagban 3 évet járt óvodába.

A magyarmecskei iskola már a rendszerváltás környékén elkezdte kialakítani azt a példaértékű pedagógiai programját, amellyel a hozzá érkező diákok hátrányait kívánta ellensúlyozni, továbbá cigány nemzetiségi identitásukat pozitívan megerősíteni. A pedagógiai program folyamatos fejlesztés révén több, jó gyakorlatként más iskolák számára is példaként szolgáló elemmel rendelkezett. Bár az iskola családháttér-indexe¹⁷ folyamatosan romlott, pedagógiai innovációkkal mégis képes volt tanulói eredményességét növelni. Az intézményi szemlélet és gyakorlat tartalmában az inkluzivitás felé mutatott, melynek kiteljesedését az akadályozta meg, hogy lakosságcsere következtében nem csak a település, hanem az iskola is szegregálódott.

Gilvánfa

Magyarmecske mellett néhány kilométerrel odébb található Gilvánfa, mely néhányszáz fős lakosságával már az első adatfelvétel időszakában is egy bezáródott cigány településnek számított. A szocioökonómiai mutatók alapján a település már 2001-ben hátrányos helyzetűnek volt mondható. A munkanélküliségi ráta kiugróan magas (76,8%-os) aránya azt jelezte, hogy a gilvánfaiak döntő részének semmilyen munkalehetőség nem kínálkozott. Az itt élők körülbelül 40%-a még az általános iskolai 8 osztályáig sem jutott el, érettségivel és felsőfokú végzettséggel pedig szinte senki sem rendelkezett. A foglalkoztatottak nagy részének mindössze 8 általánosa volt. A vizsgált települések közül Gilvánfa volt 2001-ben a legrosszabb helyzetben lakhatási körülmények tekintetében: komfort nélküli a lakások 65,6%-a, és csupán körülbelül a lakások 20%-a rendelkezett vezetékcsatlakozással.

és öblítéses WC-vel. 2001-ben a lakosság körülbelül 70%-a vallotta magát cigány/roma származásúnak.

Gilvánfán a kilencvenes évek elején egy családi ház jellegű épületben néhány évig működött – összevont osztállyal – kis létszámú alsó tagozatos iskola a helyi gyerekeknek, hiányos tárgyi felszereltséggel. Az intézmény 1995-ben kb. 37 főt látott el, évfolyamonként 8-10 tanulóval. Az iskola 90-es évek végi bezárását az ellehetetlenülő tárgyi feltételek és az oktatási szolgáltatások nagymértékű hiányosságai eredményezték. Az első adatfelvételben a még 1995-ben működő kis iskola 8 első osztályos diákja vett részt. Az idejára gyerekek mindegyike beás cigány származású, azonban – éppúgy, mint a magyarmecskői cigány kisgyerekek – már csak értették a szüleiktől hallott cigány nyelvet, de mindennapjaikban a magyar nyelvet használták. Az adatfelvételben részt vevő diákok szülei túlnyomó részének (93,75%) legfeljebb 8 osztályos végzettsége volt. Magyarmecskéhez hasonlóan a szülők 25%-a rendelkezett munkával, akik között volt sofőr, konyhalány és alkalmi munkás. A vizsgálatban részt vett tanulók átlagosan 2,5 évet töltöttek óvodában.

A harmadik adatfelvételbe csak néhány gilvánfai fiatal tudunk bevonni, így a településre vonatkozóan csak részinformációkkal rendelkezünk. A településen évtizedek óta dolgozó szakemberrel készített interjú alapján tudjuk, hogy a rendszerváltás óta rendkívül sok támogatás érkezett a faluba (jelenleg is folyik telepprogram és működik tanoda), és vannak olyan családok, személyek, akik előrehaladtak az iskoláztatásban, munkahelyet és egzisztenciát szereztek.

Egyházasharaszti

Szintén Baranyában, de a déli határ mentén található Egyházasharaszti község, amely a rendszerváltáskor még 380 lakosú volt, míg a 3. adatfelvétel idejére ez a szám 280-ra csökkent. Ennek ellenére a település fenntartotta az 1830-as években létrehozott és az első kutatási adatfelvételkor nyolcosztályos körzeti iskolaként működő intézményét, ahova alapvetően már nem helyből, hanem a környékbeli településekről jártak a tanulók. Így az iskola diákjainak zöme alsószentmártoni és hozzá hasonló

cigány közösségekből érkezett. Egyházasharaszti – Magyarmecskéhez hasonlóan – a beiskolázási körzetébe tartozó falvakhoz viszonyítva jobb szocioökonómiai helyzetben volt 2001-ben. Itt a munkanélküliségi ráta 15,6%-os volt, a lakosok nagy része 8 osztályt végzett, a foglalkoztatottak pedig közel megegyező arányban rendelkeztek 8 általános, illetve szakmunkás végzettséggel. A lakások kevesebb mint egyharmada volt komfort nélküli, a vízellátás megoldott volt a lakóhelyek körülbelül kétharmadánál.

Az Egyházasharaszti Általános Iskolának az első adatfelvétel idején kb. 170 tanulója volt, évfolyamonként egy 19-20 fős osztállyal. A kutatásba bevont elsős osztályban 18 gyermek tanult, akik közül 17 volt cigány származású. A gyerekek anyanyelve beás (muncsán), többségük az óvodába, illetve az iskolába kerüléskor tanult meg magyarul. A szülei 91,43%-ának nem volt munkája a vizsgálat idején, kb. 50% volt hivatásos anya, a dolgozó 2 fő pedig alkalmi munkásként és esztergályosként tevékenykedett. Az iskolai végzettség tekintetében a szülők 85,71% maximum 8 általánossal, míg 14,29%-uk szakmunkás végzettséggel rendelkezett. A kutatásban részt vett diákok átlagosan 2 évet jártak óvodába.

Az egyházasharaszti iskola is igyekezett az egyre nehezebb körülmények közül érkező tanulóikhoz igazodó pedagógiai szolgáltatásokat nyújtani, bár pedagógiai innovációi nem is közelítették a magyarmecskéi iskoláét. Románnyelv-tanítás zajlott az intézményben, építve a tanulók anyanyelvére, a muncsán cigányra. Iskolai kirándulásokkal is igyekeztek a tanulók lakóhelyi elzártságát enyhíteni, azonban az intézmény kevésbé alkalmazott korszerű pedagógiai módszereket, és nem alakított ki olyan közvetlen együttműködést a családokkal, mint amit Magyarmecskén tapasztaltunk. A pedagógusok is sokfélék voltak: a visszaemlékezésekben előkerültek a kiugróan támogató, a semleges vagy éppen a hátrányokat fokozó tanárok is.

Alsószentmárton

Alsószentmárton szomszédos (3 km) Egyházasharaszttal, és nyelvszigetként is szokták említeni. Az eredetileg horvátok által is lakott településről a nyolcvanas évekre a teljes nem cigány lakosság kiköltözött, és az ottmaradó muncsán cigány anyanyelvű

lakosság nyelvét erősen őrizte. A gyerekek szinte az óvodában kezdték csak a magyar nyelvet használni, de informális helyzetekben alapvetően az iskolában is anyanyelvükön beszéltek. A népszámlálási adatok (2001) szerint a lakosság 77,7%-a vallotta magát cigány nemzetiségűnek. A 2000-es években 1000 fő körül volt a falu létszáma, mely a kutatás harmadik szakaszára 1200-ra növekedett. A település – különösen a délszláv háború időszakában – ingázásos munkát adott az ottlakóknak, akik egyébként alacsony iskolázottsággal rendelkeztek. Ez azonban olyan lehetőséget nyitott meg a közösség számára, amely hatása a mai napig érzékelhető. Egyrészt egyfajta tőkefelhalmozás indult el, ami a nagyon szegény közösség életkörülményeit javította, későbbi beruházásait megalapozta. A tőkefelhalmozás másik oldala az a tapasztalat volt, mely a szegregálódott közösségből való kitörési lehetőség módozataiban öltött testet. A statisztikai adatok szerint 2001-ben a 15 évnél idősebb lakosok közel felének nem volt még 8 általános végzettsége sem, és állandó munkahellyel is kevesen rendelkeztek (munkanélküliségi ráta 85,7%). Komfort nélküli volt a lakások 37,8%-a, vízöblítéses WC-vel pedig a lakóhelyek kevesebb mint fele rendelkezett. A harmadik vizsgálati szakaszra az életkörülmények szemmel láthatóan javultak, és bár továbbra is elszigetelt a közösség, a kiköltözés, munkavállalás azonban reális célként van jelen.

A vizsgálat első szakaszában a településen még működött általános iskola. Az egyházasharaszti intézmény tagintézményeként alsó tagozat fogadta azt az összesen 70 diákot 1995-ben, akik mindannyian alsószentmártoni beás (muncsán) családok gyerekei, és beás (muncsán) nyelven beszélnek otthon és a faluban egyaránt. A vizsgálatba bevont 19 első osztályos tanuló szülei 88,89%-nak legfeljebb 8 általános, továbbá 11,11%-nak középfokú végzettsége volt. A szülők 86,11%-a volt munkanélküli vagy háztartásbeli, a maradék 13,89% szakmunkát vagy alkalmi munkát végzett. Az adatfelvételben szereplő diákok átlagban 3 évet jártak óvodába.

Fontos megjegyezni, hogy már az első vizsgálati szakasz idején működött a helyi katolikus közösségben Lankó József plébános, aki azóta is a településen él. A helyiek által csak „Tiszi”-ként nevezett pap több mint 30 éve meghatározó szereplője a településnek – a vallási életben betöltött szerepén túl a közösség szá-

mára szervezett oktatási és szociális szolgáltatásokkal. Nevéhez kötődik a helyi cigány óvoda elindítása, az idősek étkeztetésének működtetése, az iskoláskorúak nyári táboroztatása és a tanoda működtetése. E mellett a településen túlnyúlóan is segíti a közösség tagjait. Segíti a falu diákjait, hogy bejussanak Siklós katolikus iskolájába, részt vett a Gandhi cigány nemzetiségi gimnázium alapításában, illetve a Collegium Martineum cigány középiskolai kollégium létrehozásában, működtetésében. A katolikus egyház szerepvállalása mellett a településen 15 éve második esély középiskola is működik a buddhista egyház fenntartásában, illetve civil szervezetek is bonyolítanak különböző kulturális és foglalkoztatási programokat. Láthatóan Alsószentmártonban olyan sokoldalú és komplex beavatkozások indultak el és működtek az elmúlt 30 évben, melyek hatása már jól érzékelhető – többek között interjúalanyaink történeteiben is.

Tiszabó¹⁸

Az észak-alföldi régióban, Jász-Nagykun-Szolnok megyében, a megyeszékhelytől 50 km-re található Tiszabő község. A településen az első adatfelvételkor hozzávetőleg 2000 fő lakott, akik egyharmada a 2001-es népszámláláson cigánynak vallotta magát. A 2011-es népszámlálásra a település lakossága másfélszeresére nőtt, és ekkor 41%k nyilatkozott a cigány nemzetiséghez tartozásáról. Tiszabő Község Önkormányzata adatai ezzel szemben egy olyan, az 1960-as évektől napjainkig tartó lakosságcserét mutatnak a településen, amelyet a döntően nem cigány népesség kiköltözése, elöregedése mellett a cigány lakosság beköltözése, a gyermeklétszám növekedése okozott. Ebben a fél évszázadban az alig csökkenő települési létszám (1960-ban 2545 fő, 2015-ben 2200 fő) mellett a nem cigány lakosság aránya 90%-ról 6%-ra csökkent. (Oros, 2016:183) Magyarország legszegényebb településeinek egyikeként tartják napjainkban számon¹⁹, ahol bezáródott – főként romungro, magyar anyanyelvű – cigány közösség él.

Már a rendszerváltást megelőző időszakban is kiemelt figyelmet kapott Tiszabő és az ott tapasztalt negatív tendenciák. 1989-ben Szolnok megye 72 települése közül minden szem-

pontból a legelmaradottabbnak számított (Oros, 2016:182). Az 1988-as – megyei vezetés felkérésére végzett – kutatás megállapította, hogy még a vizsgálat idején tapasztalható leszakadás is nőni fog, ha nem történik egy azonnali és átfogó beavatkozás (Gyenei, 1989). A beavatkozás elmaradt, a rendszerváltás után a munkahelyek megszűnése következtében egy olyan lejtőn indult el a település, amelynek eredményeként 2013-ra az aktív korú lakosság szinte minden tagja munkanélkülivé vált, közhasznú foglalkoztatott vagy jövedelempótló támogatásban részesülő volt. Mindennek következményeként az emberek segélyekből, családi pótlékból, nyugdíjból, alkalmi feketemunkából tartják fent magukat, és többségük létminimum alatt él.²⁰ 2001-ben a 15 év feletti lakosság közel 70%-ának 8 általános végzettsége volt, érettségivel és felsőfokú végzettséggel elhanyagolható számú lakos rendelkezett. Komfort- és hálózati vízvezeték nélküli a lakások körülbelül 40%-a, és az öblítéses WC megléte is csupán a lakások 40%-ára volt jellemző.

Az itt található általános iskola épülete nagyméretű, de felújításra szoruló volt már 1995-ben is, tárgyi feltételeiben hiányos. Az első adatfelvételkor 340 fős intézmény évfolyamonként két osztállyal működött. A vizsgálatba bevont első évfolyamon (összesen 44 tanuló) a nagyobb létszámú osztályba cigány/roma és nem cigány diákok jártak vegyesen, míg a kisebb létszámúba csak cigány/roma tanulók. A válogatás az óvodai vélemény alapján történt; a kisebb létszámú osztályt – bár normál tantervvel működött – felzárkóztató osztályként kezelték. Az 1995-ben készített vezetői interjúból az is kiderült, hogy már ebben az időszakban jellemző volt, hogy több – nem cigány – család a településről a közeli Fegyvernekre vitte a gyerekeit – jobb iskoláztatási feltételeket remélve. Ez a jelenség nem volt egyedi az országban: a rendszerváltást követő szabad iskolaválasztási jog olyan intézmények közötti szelekciós mechanizmusokat indított el, amelyek egyik tipikus példáját találtuk Tiszabón, és amely végeredményben az iskola szegregálódásához vezetett.

Az első adatfelvételkori két első osztály adatait együtt tekintve a tanulók 89%-a volt cigány/roma származású. Ez az adat megerősíti Gyenes és Oros fent említett, a cigány–nem cigány lakosságcsere folyamatait bemutató vizsgálatait. A vizsgált tanulók szülei 87,5%-ának 8 osztályos, illetve 6 osztályos, míg

12,5%-uknak szakmunkás végzettsége volt. A szülők csaknem mindegyike (90%) munkanélküli volt már az első adatfelvételkor, az egy-két dolgozó szülő foglalkozása konyhalány, valamint idénymunkás. A kutatásba bekerült diákok átlagosan 2 évet jártak óvodába.

A harmadik vizsgálati szakaszban is a település iskoláját kerestük meg alanyaink felkutatása érdekében. Az igazgatóval és egy helyi pedagógussal készített interjú szemléletes képet nyújtott az elmúlt évtized tiszabői helyzetének romlásáról, melynek az iskola is része, áldozata volt. 2017-ben a Magyar Máltai Szeretetszolgálat mint fenntartó működtette az iskolát, és az iskolán keresztül számtalan további szolgáltatással jelent meg a településen. Interjúalanyaink legtöbbször pozitívan nyilatkozott a „Málta” jelenlétéről, és komoly változásokat reméltek tőle.

Rakaca

Magyarország északkeleti régiójában található Rakaca és a beiskolázási körzetébe tartozó települések a leghátrányosabb területei Borsod-Abaúj-Zemplén megyének. Az ipari és mezőgazdasági átalakítások következményeként rengetegen veszítették el munkájukat és szegényedtek el e térségben, s ez a folyamat leginkább az etnikai kisebbséget sújtotta.²¹ A 2001-es népszámláláskor a lakosság körülbelül 60%-a vallotta magát roma/cigány származásúnak. Ugyanebben az évben a munkanélküli ráta 58,3%-os volt, a foglalkoztatottak nagy része 8 osztályos, illetve szakmunkás végzettséggel rendelkezett. A 15 évnél idősebb rakacaiak közel egyharmada nem jutott el az általános iskola 8. osztályáig, továbbá a felnőtt lakosok közül érettségivel vagy diplomával is szinte alig rendelkezik valaki. Lakhatási helyzet tekintetében Rakaca teljesített a legrosszabbul a kutatásba bevont települések közül: a lakások közel 80%-a komfort nélküli, és a vízellátás, valamint az öblítéses WC a lakások kevesebb mint 20%-nál megoldott.

A vizsgálat idején az iskolája felújított és jól felszerelt, a tanulói valamennyi tanszert ingyen kapták. Az intézmény 1995-ös létszáma 150 fő körüli volt, évfolyamonként 1-1 osztállyal. A vizsgálat idején az a tapasztalt pedagógus tanította az isko-

la első osztályosait, aki azt megelőzően is évről évre végezte a kisiskolások beszoktatását. Az első adatfelvétel 13 első osztályossal készült, akiknek a 84,6%-a volt magyarul beszélő cigány származású diák. A szülők 88,46%-ának legfeljebb 8 általános végzettsége volt 1995-ben, és a munkanélküliség ezzel megegyező arányban (88,46%) volt jelen, a néhány munkahellyel rendelkező szülő szakmunkásként dolgozott. A munkanélküliek közel fele volt háztartásbeli, illetve a tanítók beszámolója alapján az is kiderült, hogy sok család Rakaca környékén bogyókat, terméseket gyűjtögetett, se ebbe sokszor a gyermekek is bekapcsolódtak a családjuk megélhetését segítve. Mindennek következtében sok diák évisméltésre kényszerült a hiányzások magas száma miatt. A vizsgálatba szereplő tanulók 2 évet töltöttek átlagosan óvodában.

Az 2017-es interjúkból kiderült, hogy jó néhányan – évtizedekkel ezelőtt – nagyobb városokból (pl. Budapest) kerültek a településre házasság révén, illetve a közelben nyílt munkalehetőség vagy az olcsóbb lakhatási feltételek miatt. Legtöbben, különösen az 50 év körüli szülők – a korlátozott szolgáltatások és munkaerőpiaci lehetőségek ellenére – pozitívan nyilatkoztak a településről. Több esetben megjelent azonban, hogy gyermekeik számára komoly lehetőség az ország más részében élő rokonság, akik munkalehetőségben tudnak segíteni. Így bár Rakaca is egy bezáródott közösség, azonban a településen jóval túlnyúló családi-kapcsolati hálójával rendelkezik.

A vizsgált csoportok jellemzői

A vizsgálat három időszakban történt adatfelvétele igyekezett ugyanazokat a diákokat nyomon követni. 1995 őszén 9 első osztály mindösszesen 161 diákjáról és iskoláikról kaptunk részletes információkat, illetve töltöttek ki kérdőívet a 6-7 éves tanulók. A 2003 májusában zajlott második adatfelvételkor 106 diák töltött ki kérdőívet, közülük 74%²² vett részt az első adatfelvételben is. 78 olyan diákot találtunk, akik az első két kutatási szakasz kérdőívét egyaránt kitöltötték. A harmadik szakaszban 66 mélyinterjú készült. Ezek között készültek interjúk olyan személyekkel, akik mindkét szakaszban felvett kérdőívünket kitöltötték diákként, il-

letve olyanokkal is, akik – elsősorban lemorzsolódás miatt – csak az első adatfelvételben vettek részt. További interjúalanyaink között volt néhány szülő, illetve több olyan személy, akik a vizsgált településeken meghatározó szerepet töltenek be.

A diákok iskolai környezetére, családi hátterére, személyes életútjára vonatkozó információkat makrostatisztikai adatokkal²³ is összevetettük, így is rámutatva arra, hogy a kiválasztott tanulói csoportok reprezentánsai valamely jól körülhatárolható társadalmi rétegnek. Kiemelten figyeltünk az iskolázottság és a nemzetiségi hovatartozás szempontjára, valamint a földrajzi elhelyezkedésre is, amelyek együttesen, egymást erősítve hatnak a társadalmi pozícióra. (Forray–Híves, 2014)

Az első adatfelvétel során különös figyelmet fordítottunk arra, hogy az iskolába lépést megelőzően hány évig vettek részt a diákok intézményes nevelésben (óvoda). Az iskolára felkészítés különösen fontos az alacsony iskolázottságú szülői háttérrel rendelkező gyerekek számára, mivel a sikeres iskoláztatást jelentősen segítheti, ha a hátrányos környezetből érkező diákok az óvodában „tét nélkül” kapnak fejlesztéseket az iskolai elvárásokra való felkészítésben.²⁴ Így azt vártuk, hogy az óvodában eltöltött évek száma magasabb lesz azok körében, akik szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Azt is tudtuk, hogy ország egészére vonatkozóan 1994-ben a 3 évesek 66,7%-a, a 4 évesek 87,9%-a, az 5 évesek 95,5%-a és a 6 évesek 65,4%-a járt óvodába. (Jelentés... 1997:363) Vagyis, a vonatkozó korosztály döntő többsége nem csak a kötelező – iskolát megelőző egy – évben, hanem azt megelőzően is jár óvodába. Mindezek ellenére az általunk vizsgált iskolákban azt tapasztaltuk, hogy éppen a magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei töltöttek sok időt az óvodában, míg az iskolázatlan szülők gyermekei hosszabb távon kimaradtak ebből a fejlesztési lehetőségből (4. táblázat, 75–76. oldal). Nyilvánvalóan ez a tény még inkább hozzájárult ahhoz, hogy az iskolakezdekő az iskola által elvárt nyelvi kompetenciák tekintetében jelentős különbségeket találjunk a különböző társadalmi helyzetű és anyanyelvű kisdíjak között.

A kiválasztott tanulók szülői hátterét az iskolázottság szempontjából is vizsgáltuk. Országos átlagban 1996-ban a 15 év feletti lakosság 14%-a nem szerezte meg a 8 osztályos végzett-

séget, 33,5%-uk 8 osztállyal, 18,9%-uk szakmunkás bizonyítvánnyal rendelkezett, ugyanakkor 22,7% középiskolát és 10,1% felsőfokot végzett. (Jelentés... 1997:349) Figyelembe kell azonban vennünk, hogy a vizsgált diákok szülei a fiatalabb korosztályba tartoznak, akik iskolai végzettsége – az oktatásban bekövetkezett expanzió és az ebből következő transláció miatt – magasabb, mint az idősebb generációké. Az iskolázottság szempontjából a teljes fiatalabb generációra jellemző „feljebb csúszás” más módon jelent meg a cigányság esetén. Kétharmaduk ugyan 1993-ban már megszerezte a 8 osztályt, illetve mérhető módon (közel 10%) megjelenik körükben egy szakmunkás réteg, azonban az érettségizettek néhány százaléknyan, míg a diplomások néhány ezreléknyan vannak ebben az időszakban. (Kemény–Janky–Lengyel, 2004) Így nem meglepő, hogy a kiválasztott tanulóközösségek szülői háttere is nagy különbséget mutatott az iskolázottság szempontjából (4. táblázat, 75–76. oldal), amit felerősítettek az iskolák közötti – települési sajátosságokból és a szabad iskolaválasztásból adódó – szegregálódáshoz kapcsolódó jellemzők.

Ugyanebben az időszakban vizsgáltuk a szülők foglalkozását és munkalehetőségeit is. Már a 90-es évek közepén Magyarország bizonyos térségeit (pl. volt ipar- és bányavidékek) és a kisebb településeket különösen érintette a munkalehetőségek visszaszorulása, és a munkavállalásban a lakóhely mellett fontos szerepet játszott az iskolai végzettség. Az első adatfelvételtől (1995) nemzetgazdasági adatok szerint a teljes munkaképes lakosság 10,6%-a nem rendelkezett munkával – ebbe nem tartoztak bele a GYES-en vagy GYED-en lévők. (Jelentés... 1997:355) Láthatóan a vizsgált tanulócsoporthoz szülei e tekintetben is óriási különbséget mutatnak: a városi, magasabb végzettségű szülők zömében dolgoztak, a falusi – különösen kelet-magyarországi – családokban pedig szinte senkinek nem volt munkája (4. táblázat). Ebben szerepet játszott az is, hogy a kistélepülésen lakók nagyrészt cigány közösségekbe tartoztak, ők ebben az időszakban négyszeres eséllyel váltak munkanélkülivé, mint a nem cigány felnőtt népesség más tagjai. (Jelentés... 1997:358) A tereptapasztalatok azonban tovább árnyalták a képet. Úgy tűnhet a számadatok alapján, hogy a dél-dunántúli és a kelet-magyarországi régióban élő cigány közösségek tagjai, ha falun él-

nek egyforma arányban kerültek ki a munkaerőpiacról: minden kilencedig-tizedik embernek van munkahelye. Az interjúk során azonban az is kiderült, hogy az ország déli részén élő családokból sokan tudnak idénymunkákba bekapcsolódni vagy a határ közelségéből adódóan kereskedéssel foglalkozni. Ezzel szemben az északi és keleti részen az alkalmi munkák lehetősége is jóval kisebb volt, így a mélyebb szegénység mellett a nagyobb kilátástalanság is jellemezte a térséget.

4. táblázat. Az első adatfelvételben (1995) részt vevő diákok (N:161) háttéradatai a vizsgált csoport arányában (%)

	Óvodában töltött átlagév	Cigány tanulók aránya	Munkanélküli szülők aránya	Szülők iskolai végzettsége		
				Legfeljebb 8 osztály	Középfok (szakma és/vagy érettségi)	Diploma
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola (N:22)	3,5	0	4,65%	7,32%	31,7%	60,98%
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola (N:25)	3,5	7,5%	19,23%	23,08%	69,23%	7,69%
Magyarmecskői Általános Iskola (N:12)	3	33,34%	75%	70,83%	29,17%	0
Gilvánfai Általános Iskola (N:8)	2,5	100%	75%	93,75%	6,25%	0
Egyházasharaszti Általános Iskola (N:18)	2	94,45%	91,43%	85,71%	14,29%	0
Alsószentmártoni Általános Iskola (N:19)	3	100%	86,11%	88,89%	11,11%	0
Tiszabői Általános Iskola (N:44)	2	89%	90%	87,5%	12,5%	0
Rakacai Általános Iskola (N:13)	2	84,6%	88,46%	88,46%	11,54%	0

5. táblázat. Az adatfelvételben részt vevők száma²⁵

Intézmények ↓	Kutatásba bevontak (fő) ²⁶		
	1993 kérdőív	2003 kérdőív	2017 életútinterjú
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	22	21	12
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	25	14	0
Magyarmecskői Általános Iskola	12	10	2
Gilvánfai Általános Iskola	8	... ²⁷	2
Egyházasharaszti Általános Iskola	18	20	10
Alsószentmártoni Általános Iskola	19	... ²⁸	7
Tiszabői Általános Iskola	44	30	28
Rakacai Általános Iskola	13	11	5
Összesen	161	106	66

Összegzésül idézzük az 1995-ös kutatási szakaszról szóló tanulmány egy részletét: „A fenti ismertetésből talán kitűnik, hogy egyes iskolák nemcsak földrajzilag, hanem társadalmilag is nagyon távol vannak egymástól. Ez nem meglepő, hisz az iskolák megválasztásánál alapvető fontosságúnak tartottuk, hogy a magyar társadalmon belüli végleteket keressük meg. A kiválasztott iskolákon belül azonban nincs nagy eltérés az odajáró tanulók társadalmi helyzete között. A kedvező indulótőkével rendelkező tanulókat egyfelől értelmiségi belvárosi, másfelől jó szakmákkal rendelkező lakótelepi szülők gyermekei képviselik. Az ő eredményeiket összehasonlítva az aluliskolázott, munkanélküli családból származó falusi gyerekek eredményeivel, érzékletes képet alkothatunk ez utóbbi tanulók felzárkózási esélyeiről.” (Derdák-Varga, 1996a:24)

A vizsgálati mintát számszerűen is áttekintve látható, hogy nyomon követő kutatásunk első adatfelvételében (1995) 161 fő, míg a második adatfelvételben (2003) 106 fő vet részt. Így 2017-ben összességében 197 olyan személyt kellett felkutatnunk, akik valamely (vagy mindkét) kutatási szakasz mintájában szerepeltek. Ehhez „hólabda” módszert alkalmaztunk, továbbá az interjúk elkészítését az adott településen, közösségben lakó terepmunkások segítették, akikkel településtörténeti interjú is felvettünk (6 fő). 2017-ben összességében 77 fővel készült interjú, akik közül 66-an részt vettek az első vagy második adat-

felvételben is, velük életútinterjút vettünk fel (5. táblázat). A mintában szereplő további 5 fő esetén szülői adatközlés (interjú) nyújtott információkat. Kiegészítő információ, hogy más településre (távolabbi városba) 16-an, külföldre 14-en költöztek. Ennek az összességében 30 személynek csak kis részét tudtuk megszólítani – néhányan közülük telefonon adtak interjút, néhányukról szülői közlés áll rendelkezésre. A teljes kutatási minta mintegy fele (101 fő) volt, akiről vagy nem tudtunk információt szerezni vagy elutasították a kutatásban való részvételt.

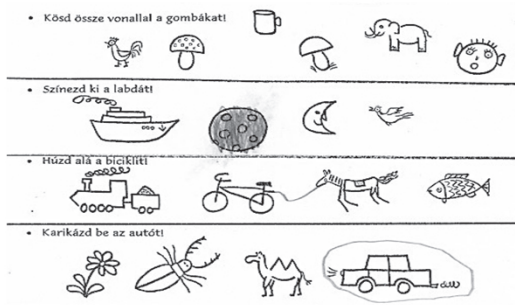
Kutatási előzmények

Elindulás – 1995

A kutatás első szakaszában részt vett intézményeket és tanulócsoportjaikat az előző fejezetben mutattuk be. Az alábbiakban az általános iskolájukat kezdő tanulók által 1995-ben kitöltött kérdőívet ismertetjük, illetve röviden szólunk a kapott eredményekről. Az első szakasz eredményeit leíró tanulmányt teljes terjedelmében 1996-ban publikáltuk. (Derdák–Varga 1996a, 1996b, 1996c)

A kérdőívben 25 sornyi feladat szerepelt, melyeket a kérdőív felvevője (kutató) soronként, magyar nyelven ismertetett a tanulónak. A kérdőív az iskola elvárásainak való megfelelést (pl. tanári utasítások megértését, sikeres iskolakezdéshez szükséges ismeretek és készségek meglétét) vizsgálta változatos módszerekkel. A feladatsor kitöltése 40-50 percet vett igénybe a különböző iskolákban.

11. ábra. Részlet az 1995-ös adatfelvétel kérdőívéből



Az egyes kérdéscsoportok önálló elemzéséről, illetve az intézményi eredmények részletes összevetéséről a kutatást követően több helyütt számot adtunk. (Derdák–Varga, 1996a, b, c) Az akkori kutatási jelentésből most csak az összegző megállapításokat idézzük, illetve a számszerű eredményeket bemutató táblázatot közöljük (6. táblázat).

6. táblázat. Az 1995-ös kérdőíves kutatás eredményei (N:161)
(forrás: Derdák–Varga, 1996a)

A felmérésben részt vett iskola	Átlag	
	pontszám	%
Pécs, PTE 1-es számú Gyakorló Iskola	62,9	82,78
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	58,96	78,61
Magyarmecseki Általános Iskola	49,75	66,33
Gilvánfai Általános Iskola	47	62,6
Egyházasharaszti Általános Iskola	47,05	62,74
Alsószentmártoni Általános Iskola	40,89	54,52
Tiszabóci Általános Iskola	33,78	45,03
Rakacai Általános Iskola	36,23	48,03
Elérhető	76 pont	100%

„Ha az iskolák, osztályok eredmény szerinti sorára nézünk, világosan látszik, hogy a sorrendet a társadalmi és szociális helyzet állította fel. Azaz jól látható, hogy valaki minél magasabb társadalmi helyzetben élő családból indul, annál jobban meg tud felelni az iskola által támasztott nyelvi követelményeknek. Megelégedhetnénk ezzel a megállapítással, ha a tanulók kiválasztásánál még egy szempontot nem határoztunk volna meg: a kétnyelvű diákok vizsgálatát. Meglepő módon azonban ez a szempont nem módosította a szociális hátrány szerint várható eredményeket. A magyar ajkú cigány közösségek gyermekei csöppet sem teljesítettek jobban, mint a beás nyelvű társaik. Úgy látszik, hogy a hazai zárt cigány közösségek nyelve, fogalomhasználata olyan távolságra van az iskola nyelvétől, hogy a falusi cigány gyerek számára a tanító néni „külföldiül” beszél... érthetetlen lesz, amit neki mond, amit tőle kíván. Mindezekből úgy látjuk, hogy az iskola nyelvezetének birtoklása, illetve hiánya a tanulók szociális helyzetével áll összefüggésben. Magyarországon a leghátrányosabb helyzetű rétegbe tartozók

jelentős része cigány származású, de találhatunk számtalan más szociálisan hátrányos helyzetű családot is. Az általuk használt magyar és cigány nyelv egyaránt különbözik az iskolában használt nyelvtől. Ez azt jelenti, vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását, mint a „hivatalos” mesék. Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, összekötni semmit az iskola-előkészítő füzetekben, és nem jelent mindennapos elfoglaltságot a kisgyermek számára a könyvek nézegetése, a színes rajzok elkészítése. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozik az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül fel. A gyermek és családja joggal érezheti úgy, hogy az életre nem a mesekönyvek, a füzetek és a rajzok készíteneek föl, hanem a vízhordás, a rőzsehordás, a „bogyózás”, a szomszéd falvakban átélhető kalandok. A szűk helyi közösségen túllépve azonban egy tanuló társadalmi sikeressége már azon múlik, meg tud-e felelni az iskola által támasztott követelményeknek. Csakhogy az iskolai elvárások jó néhány kisdíák számára sokszor érthetetlen nyelven – az iskola nyelven – fogalmazódnak meg. Ezért a hátrányos helyzetből érkező kisdíákok esetében anyanyelvüktől függetlenül – különösen fontosnak tartjuk az iskolára való szocializálást nyelvi szinten is, mivel csak külső segítséggel válhatnak birtokosaivá későbbi sikerességük eszközeinek – az iskola nyelvzetének.” (Derdák–Varga, 1996a:26)

Az első adatfelvételtől egyértelműen láthatóvá vált, hogy minél iskolázottabbak voltak a szülők, és minél többüknek volt állandó munkája, biztos jövedelme, annál nagyobb volt a kisdíák esélye, hogy az iskola elvárásrendszerének meg tudjon felelni – a nyelvi szocializáció színterén. A tanulók nyelvi különbségei arra is rámutattak, hogy az első osztály kezdetén az iskola nyelvének megértésében a szociális tényezők meghatározóbbak voltak, mint az esetleges kétnyelvűség. A diglossia jelensége – mely a különböző élethelyzetekben más-más nyelvi kód használatát jelenti (Huszár, 2015) – a magyar anyanyelvű cigány és nem cigány gyerekek között éppen úgy jelen volt, mint a beás anyanyelvűek között. A különbség nem abban állt, hogy az informális helyzetben használt nyelv a magyar vagy a beás, hanem az, hogy

a formális (iskolai) nyelvi helyzetek mennyire voltak ismertek a kisdíák számára. (Derdák–Varga, 2003:133)

Az első kutatási szakasz eredményeit összegző írásunk alcíme: „Tanár bácsi! Szabad karácsonyfát is rajzolni?” Ezt a kérdést ugyanis 1995 szeptemberében tette fel nekünk egy tiszabői kisiskolás, mikor a feladat megoldásához adtunk neki néhány színes ceruzát. A kérdés meglepő volt, hiszen egészen más volt a feladat: egy hangosan felolvasott tündérmese részletét²⁹ kellett volna lerajzolni. Karácsonyfáról szó sem volt. A vizsgálatban részt vevő többi falusi kisiskolában is sok-sok hasonlóan tanács-talan kisgyerekkel találkoztunk. A tiszabői kisfiú kérdése így vált szimbólummá. Ebben a kérdésben foglalható össze annak a számtalan gyereknek a tanácsstalansága, akik hatéves korukban egyszer csak megtapasztalják, hogy az iskola nyelvezete számukra ismeretlen. (Derdák–Varga, 1996a)

Tovább lépés – 2003

A második kutatási szakaszban azt vizsgáltuk, hogy az előző adatfelvétel óta eltelt nyolc év – az általános iskola befejezésére – milyen tőkékkel ruházta fel az első kutatási szakaszban részt vevő tanulókat. A tőkeelméletekből (Pusztai, 2015) kiindulva vizsgáltuk a diákok családi és iskolai szokásait, valamint lehetőségeit, és egyúttal megnéztük, hogy a felhalmozott tőke hogyan konvertálható a középfokú iskolaválasztás folyamatában. Megfigyeltük, hogy kik választják, választhatják a hosszabb távú iskoláztatást megelőlegező intézménytípusokat, és hol jósolható rövidebb tanulási szakasz, majd alacsonyabb presztízssű munkalehetőség (Derdák–Varga, 2003; Rayman–Varga, 2017b).

Iskolai előrehaladás

A második adatfelvételt (2003) az első adatfelvételben részt vett, felső tagozatot is működtető általános iskolák nyolcadik osztályaiban végeztük, megkérdezve minden ott tanuló diákot, függetlenül attól, hogy részt vett-e az első adatfelvételben. Az időközben megszűnt pécsi Berek Utcai Általános Iskola diákjait

is bevontuk az adatfelvételbe – új iskoláikban megkeresve őket. Elsődleges célunk annak vizsgálata volt, hogy az első kutatási szakaszba bevont iskolák különböző háttérű diákjai közül hányan és milyen eredménnyel végezték el a nyolc osztályt, hol kívánják folytatni tanulmányaikat. Ez számszerűen is képes rámutatni, hogy a tanulók és iskolák bemenetnél (első osztály) mutatkozó különbségei milyen mértékben változtak: tovább nyílt-e az oló a magas és alacsony társadalmi státuszú tanulók között az alapfokú iskoláztatás időszakában, vagy az iskola képes volt kompenzálni az esélykülönbségeket. Továbbá azt is fel kívántuk tární, hogy milyen nyelvi sajátosságok és egyéb szokások, lehetőségek jellemzik a középfokra lépő fiatalokat – ezzel kívántuk vizsgálni a tőkefajták birtoklásának mértékét, milyenségét. Kíváncsiak voltunk a megkérdezett nyolcadikos diákok jövőbeli aspirációira is, amelyek szintén a megszerzett tőkék konvertálhatóságát jelzik, és emellett előrevetítik a felnőttkori életlehetőségeket is.

Az iskolák szolgáltatásrendszerének négy dimenzió mentén (nyelvoktatás, alternatív pedagógiai módszerek, tanórán kívüli tevékenységek, tanulmányi utak) 2003-ban történt elemzése alapján összességében megállapítható volt, hogy a legszélesebb körű és legmagasabb színvonalú kínálattal a pécsi 1-es számú Gyakorló Iskola rendelkezett. Mindez arra engedett következtetni, hogy a vizsgált iskolákban a társadalmi helyzethez igazodó szelekció valósult meg a „többnek többet, a kevesebbnek kevesebbet” elv szerint.

A diákokra vonatkozó első kérdéskör annak a vizsgálatára irányult, hogy az általános iskolai előrehaladást mi jellemezte a vizsgált diákközösségekben. A válaszhoz sorra vettük az első adatfelvételbe bevont diákokat, és ha nem találtuk őket a nyolcadik évfolyamon, igyekeztünk kideríteni ennek okát. Egyúttal áttekinítettük a vizsgált nyolcadikos osztályos diákok közül azokat is, akik nem vettek részt az első adatfelvételben, megfigyelve milyen okból (pl. költözés, bukás) kerültek az osztályba (7. táblázat).

A tanulói összetétel vizsgálatakor láthatjuk, hogy a pécsi 1. számú Gyakorló Iskolában egy stabil osztályközösség – a belépő tanulók 80%-a – lemorzsolódás és iskolaváltás nélkül tanult együtt nyolc éven keresztül. A változást az a néhány tanuló jelentette, aki más iskolába ment vagy máshonnan érkezett – meg egyező évfolyamról. Hatodik osztályig növekedett némiképp az

osztálylétszám, mivel az iskola presztízse vonzotta a családokat. Hatosztályos gimnáziumba iratkozó 3 diák miatt csökkent némi-képp a tanulók száma ebben az osztályban.

A másik pécsi iskolában – Berek utcai – egészen más volt a helyzet, mivel az iskolabezárás miatt a tanulók kénytelenek voltak másutt folytatni tanulmányaikat. Még így is a diákok közel fele egy osztályban tanult nyolcadik osztályig, a többiek szét-szórtnak különböző iskolákban. Egy kivétellel valamennyien sike-resen eljutottak a nyolcadik osztályig.

7. táblázat. A vizsgálatban részt vevő osztályok tanulói adatai 1995-ben és 2003-ban

	Osztály- létszám / kutatásba bevonatok száma		Az adott osztályba járó tanulókra vonatkozó változások a 2003-as adatfelvétel idején (fő) ³⁰					
	1995 (fő)	2003 (fő)	nincs változás a 8 év alatt ³¹	magán- tanuló/ felmen- tett ³²	más iskola azonos évfolya- máról érkezett	felsőbb évfolyamról bukott az osztály- ba	másik is- kolában nyolcadi- kos	kibukott az osztályból
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	22 / 22	21 / 21	17	0	4	0	5	0
Pécs, Berek Utcai Általá- nos Iskola	27 / 25	26 / 14	0	0	0	0	26	1
Magyar- meckei és Gilvánfai Általános Iskola	21 / 20	16 / 10	9	1	1	5	2	9
Egyházas- haraszi és Alsószent- mártoni Általános Iskola	37 / 37	23 / 20	17	1	0	5	9	10
Tiszabófi Általános Iskola	48 / 44	30 / 30	18	4	2	6	0	26
Rakacai Általános Iskola	13 / 13	11 / 11	7	0	2	2	0	6
Mindössz- szesen	168 / 161	129 / 106	68	6	9	18	42	52

Az első szakaszban felkeresett falusi iskolák száma csökkent, mivel két olyan település is szerepelt a mintánkban, amelyek 1995-ben csak alsó tagozatot működtettek. Az odajáró tanulók felső tagozatban a mintában szereplő nyolc évfolyamos iskolákban tanultak tovább. Így az alsószentmártoni tanulókat Egyházasharasztaban, míg a gilvánfaiakat Magyarmeckén tudtuk megkérdezni a vizsgálat második szakaszában.

A vizsgálatunk szempontjából kontrollcsoportnak tekintett két pécsi iskolához képest a falusi iskolák tanulói előrehaladási adatai egészen más képet mutatnak. Elég csak a 7. táblázatra rápillantanunk, máris sokféle megállapítást tudunk tenni. Az első szembetűnő tény, hogy az első adatfelvételben részt vett tanulók majdnem fele bukás miatt nem jutott el a nyolcadik osztályig. Ez a lemorzsolódási adat a Liskó Ilona vezette kutatás országos vizsgálati eredményével megegyező trendet mutat. Liskó is azt találta, hogy azokban az iskolákban, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló, már az általános iskolákban több mint kétszer annyi az évisméltésre bukott tanulók és háromszor annyi a sok mulasztás miatt osztályozatlanul maradt tanulók aránya az átlaghoz képest. (Liskó, 2002:64)

A kontrollcsoporthoz képesti lemaradás azonban nem egyenlő mértékű valamennyi falusi iskola esetén. A dél-dunántúli iskolákban kisebb az évisméltók aránya, és a magyarmeckei lemorzsolódók között döntően a volt gilvánfai tanulók szerepelnek. Annak az alsótagozatos iskolának a diákjai, akik Tiszabőhöz hasonló zárt közösségben élnek, továbbá az iskolai körülmények is hiányosak voltak az első (alapozó) négy évben. Tiszabőn a bukás kimagaslóan nagy – a diákok több mint fele rekedt meg alsóbb évfolyamokon.

Az adatokban rejlik másik érdekesség, hogy a négy falusi iskola közül Egyházasharaszti/Alsószentmárton intézményéből majdnem ugyanannyian folytatták másutt az általános iskolát, mint amennyien helyben – azonos osztályfokon – maradtak. Mindez már 2003-ban mutatta azoknak a helyi szakembereknek a munkáját, akik jobb tanulmányi lehetőségeket keresve segítettek a diákoknak a közeli város (Siklós) egyházi általános iskolájába bejutni. Szintén ők támogatták több tanuló továbbtanulását a hatosztályos Gandhi Gimnáziumban. Két fő Magyarmeckéről is iskolát váltott – ők a család elköltözése miatt. Ezzel szemben az iskolavál-

tás – azonos évfolyamon – a kelet- és az északkelet-magyarországi falusi általános iskolákban egyáltalán nem jelent meg.

Meg kell említeni, hogy mind a négy falusi iskolában voltak magántanulók. Az osztályfőnöki interjúkból az derült ki, hogy az iskolák elsősorban az élettársi kapcsolatot létesített vagy szülés előtt álló fiatalokat irányítottak ebbe a kategóriába, de a magartási problémák is szerepet játszottak a mindennapi iskolába járás alól való felmentésben. A magántanulói státusz erős veszélyt jelentett a 8. osztály be nem fejezésére is. Míg a falusi iskolákban 1-1 ilyen tanuló volt évfolyamonként, addig a tiszabői iskola ebben is kiugró: 4 magántanulót találtunk.

Az adatokból az is kitűnik, hogy mind a négy falusi iskolában csökkent a vizsgált osztályok tanulólétszáma az első osztályos létszámhoz képest. Mindezt magyarázza, hogy az adott osztályból kibukott tanulók sokkal nagyobb arányban vannak, mint a felsőbb évfolyamból bukás miatt érkezett diákok. Ezen a területen is eltérnek a dél-dunántúli és az észak-, északkeleti intézmények. Előbbiekben kétszeres, utóbbiakban háromszoros, illetve négyszeres az osztályból kibukás a felsőbb évfolyamról lebukáshoz képest. Mivel a különbség azonban minden helyen megmutatkozik, arra következtethetünk, hogy ezekben az iskolákban a diákok egy része véglegesen „megreked” alsóbb osztályokban, és nem szerzi meg az általános iskolai végzettséget.

Összegezve elmondható, hogy a kutatási mintánkban szereplő diákok általános iskolai előrehaladásában nagyarányú különbségeket tapasztaltunk (8. táblázat).

8. táblázat. A tanulói előrehaladás/lemorzsolódás jellemzői

Intézménytípusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	Akadály nélküli előrehaladás: <ul style="list-style-type: none"> • kényszerűségből (iskolabezárás, család költözése) • jobb iskoláztatás reményében (hatosztályos gimnázium) váltottak csak iskolát. 	A diákok majdnem fele nem jutott el a nyolcadik osztályig. Megjelennek a magántanulók – különösen Tiszabőn. Dél-Dunántúlon – külső segítséget is igénybe véve – váltottak iskolát, jobb tanulási feltételeket remélve. Közel kétszer annyian buktak ki az osztályokból, mint amennyien felsőbb évfolyamról bukás miatt érkeztek.
Okok	A családi háttér előnyeit kiegészítette, megsokszorozta az iskola által nyújtott széles körű szolgáltatásrendszer Az 1. számú Gyakorló Iskola stabil osztályközössége vélhetően felerősítette az iskola pozitív hatását az együtt töltött nyolc év alatt.	A családi háttérből adódó hátrányokat az iskolai szegregált helyzetből adódóan nem sikerült az általános iskola 8 éve alatt kellően ellensúlyozni. A falusi iskolák osztályaiban – a magas bukáсарány miatti lemorzsolódók és érkezők, az alsó tagozatos iskolákból más iskola felső tagozatára lépők – a folyamatos változások hátrányt növelő tényezők.
Következmények	Folyamatos családi és iskolai tőkebefektetések a sikeres iskolai előrehaladásban térültek meg.	A családi és iskolai tőkebefektetések hiányosságai a csoport felénél sikertelen iskolai előrehaladást okoztak, másoknál az átlagnál alacsonyabb tőkefelhalmozást eredményeztek.

Továbbtanulási utak

A következőkben a tanulmányi adatokat, illetve a középfokra való előrehaladást vizsgáljuk a különböző iskolákban. Mivel az adatfelvétel májusban történt, így a diákok zöme már kapott visszajelzést arról, hogy milyen iskolában folytatja középfokú tanulmányait. Az elemzéskor nem szabad megfedkezünk arról, hogy a kontrollcsoportnak választott pécsi iskolákban egy kivétellel mindenki akadály nélkül jutott el a nyolcadik osztályig és lépett tovább a középiskolába. Ezzel szemben a négy falusi iskola első kutatási szakaszban részt vett diákjainak csak közel feléről kaphattunk tanulmányi és továbbtanulási adatokat – ilyen arányban vannak azok, akik bukás nélkül jutottak el a nyolcadik osztályig. Néhány máshonnan érkezett, illetve felsőbb évfolyamról bukott diák kerül még be a vizsgált diákok közé. Vagyis a falusi iskolák vizsgált nyolcadikosai lemorzsolódott társaikhoz képest a „jól teljesítők” voltak, míg a tanulmányokra vonatkozó

iskolák közötti összevetésekből kimaradnak a nyolcadikig el nem jutott társaik.

Láthatóan a középfokú intézmények választásában országos szinten is megjelenik az a nagyságrendbeli eltérés a különböző háttérű diákok között (országos átlag/romaadat), melyet kutatásunk adatai is megerősítettek. (9. táblázat) Ez utóbbi adatsort is annak a tükrében kell tekinteni, hogy a hátrányos helyzetű, cigány közösségekből érkező fiatalok nagy számban évismétlők, így kudarcokkal teli iskolai életútjuk már a középfokú iskolaválasztás előtt megkezdődik.

9. táblázat. Továbbtanulásra választott iskolatípusok³³, 2003 (N:129)

	Tanulmányi átlag (8. félév)	Továbbtanulási adatok (fő)			
		Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Nem tanul tovább
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola (N:21)	3,92	15	5	1	0
Pécs, Berek Utcái Általános Iskola (N:14)	3,58	5	7	2	0
Magyarmecskői és Gilvánfai Általános Iskola (N:16)	3,02	1	5	9	1
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola (N:23)	3,38	6	0	15	2
Tiszabői Általános Iskola (N:30)	3,23	0	1	25	4
Rakacsi Általános Iskola (N:11)	3,17	2	5	4	0
Országos átlag	–	33,46%	35,58%	26,02%	n. a.
Romaadat ³⁴	–	5,9%	15,9%	70%	8,2%

A 9. táblázat továbbtanulási arányait ki tudjuk egészíteni a választott iskolák, tagozatok, szakok adataival. Ezek az információk még inkább megerősítik, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú családok magasabb presztízsű és hosszabb távú iskoláztatást sejtető iskolát választanak, választhatnak, szemben a falusi iskolákban tanuló szegény és iskolázatlan családokban élő diákokkal.

A döntően értelmiségi családok gyermekei közül – 1. számú Gyakorló Iskola – egy kivétellel mindenki érettségit adó képzésben folytatja tanulmányait. Legtöbben gimnáziumot és kevesebben szakközépiskolát választottak, melyek Pécs magasabb presztízsű intézményei, ahogy a szakok és tagozatok (pl. két tannyelvű oktatás, nyelvi és reál tagozatok) is a keresettek közé tartoznak. Az országos átlagtól kiugróan eltér ez a továbbtanulási kép. Mindez megelőlegezi a családok társadalmi pozíciójának megtartását azzal, hogy a gyermekek vélhetően legalább olyan magas iskolai végzettséget szereznek majd, mint szüleik.

A Berek utcai iskola 1995-ben vizsgált diákjainak kicsivel több mint felét tudtuk bevonni a vizsgálat második szakaszába, így részletes adatokkal róluk rendelkezünk. Itt 2 fő választott szakiskolai képzést, a többiek érettségit adó képzés mellett döntöttek. Mind az intézmények, mind a szakok tekintetében presztízsében elmaradnak a választottak az 1. számú Gyakorló Iskolába járó diákokétól, azonban még így is felülreprezentált a hosszabb távú iskoláztatást megelőlegező érettségit adó képzés, illetve a piacképes szakmák aránya. Az adatok csak némiképp haladják meg az országos átlagokat a választott intézménytípus szempontjából. A választás itt is azt jelzi, hogy a diákok megőrzik, illetve némiképp meghaladják majd szüleik végzettségét. Ez a helyzet magyarázható azzal is, hogy az iskolázottság fokozatos növekedése a teljes társadalomra jellemző.

A négy falusi iskola diákjairól tudjuk, hogy – eltérő mértékben ugyan –, de nem minden diák jutott el a nyolcadik osztályig (7. táblázat). A nyolcadikig eljutott tanulók továbbtanulási adatai is változóak intézményenként. Az eltérések leginkább abban mutatkoznak, hogy milyen arányban jelennek meg az érettségihez jutás miatt hosszabb távú iskoláztatást lehetővé tevő intézmények.

Magyarmecskén – ahova még a gilvánfiaiak és más kistelepülések fiataljai is tartoztak – a diákok közül egy fő a Gandhi Gimnáziumba készült, a többiek pedig a közeli települések szakközépiskolai, illetve szakiskolás képzéseibe. A képzések közül a tanulók a külkereskedelmi, mezőgazdasági (3 fő), közlekedési szakmacsoportot, virágkötő, faipari, elektrotechnikai (2 fő) képzést, a gazdasszonyképzést és ügyvitelt jelölték meg. Mindebből az következik, hogy bár itt is viszonylag magas a lemorzsolódási arány, a továbbtanulási lehetőségek – még ha alulról is – de kö-

zelítik az országos átlagot. Vélhetően az iskola azzal a stratégiával élt, hogy hosszabb idő alatt (vagyis bukásokkal), de biztosabb kimenetet nyújt a diákjai számára.

Egyházasharaszti, ahova a környező kistelepülések gyerekei járnak, láthatóan eltérő képet mutat Magyarmecskéhez képest. Innen már korábban többen elmentek a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba, illetve a közeli város általános iskolájába. Az ő középfokú előrehaladásukról nincs információnk, azonban vélhetően továbbtanultak, hiszen az iskolaváltást is többek között jobb eredményeiknek köszönhették. A településen dolgozó szakemberrel készített interjú szerint ez egyfajta „kimenekítése” a diákoknak, s ezzel a jelenséggel más településeken is találkozhatunk. A nyolcadik osztályban még Egyházasharasztiában lévő diákok egynegyede a közeli kisváros gimnáziumába, illetve a pécsi Gandhi Gimnáziumba készült, háromnegyedük pedig a közeli települések szakiskolás képzéseibe. Itt találkoztunk olyan diákokkal is, akik nem tervezték a továbbtanulást. A településen tapasztaltak egy sajátos közösségi stratégiát jelentenek. A helyben lévő iskola helyett távolabbi, de jobb szolgáltatású iskolát keresett, aki ezt meg tudta tenni. Így nem meglepő, hogy a maradótanulók továbbtanulási választásai az országos átlag alatt vannak.

Tiszabőn egy harmadik helyzetet találtunk. Itt senki nem jelentkezett gimnáziumba, és csak 1 fő szakközépiskolai képzésbe. Négyen nem tanultak tovább középfokon, és az osztály zöme szakiskolába jelentkezett. Ezen belül is kiugróan sokan (14 fő) a szolnoki „Roma Esély” iskolába. A többi diák különböző közeli települések szakiskoláiban kereskedelmi, autószerelő, vendéglátó (2 fő), szakács, felszolgáló, egészségügyi képzéseiben tervezett továbbtanulni. Mindezt annak tükrében is érdemes szemlélni, hogy lényegében csak az iskolán belül történt mozgás, mivel senki nem ment más iskolába a 8 év alatt és alig érkezett. Viszont kiugróan magas a kibukottak aránya és jóval kevesebben érkeztek a felsőbb évfolyamról. A magyarmecskéi országos átlaghoz közelítő továbbtanulási adatok Tiszabőn ettől messze elmaradnak, és az Egyházasharasztiában tapasztalt „kimenekítés” sem jelent meg. Ebben a bezáródott közösségben mindez rendkívül alacsony oktatási színvonalat jelez az általános iskola 8 éve alatt. Vélhetően az iskolázatlanság újratermelődése fog majd bekövetkezni.

Rakaca stratégiája (hosszabb iskolai út, sikereőbb kibocsátás) hasonlít Magyarraecskére, azonban még annál is jobb helyzetet találtunk: a diákok majdnem kétharmada érettségi adó képzésbe jelentkezett és mindenki tervezte a továbbtanulást. A választott szakok: cukrász, kőműves, építészeti, informatika és általános képzés. Rakacán is, akárcsak Magyarraecskén, a tanulókhöz és a közösséghez igazodó iskolát és pedagógusokat találtunk. Míg a legtöbb hátránnyal induló tiszabói 1. b osztályt egy pályakezdőre bízták 1995-ben, addig Rakacán mindig ugyanaz – a legtapasztaltabb – tanító vitte az első osztályt, és sikeresen vezette be az iskolába a hátrányos helyzetű kisgyerekeket. És bár Rakacán is fejtörést okoztak az első osztályos kérdőív tanári utasításai, természetes volt a színes ceruza használata, mert azt iskolakezdekor az önkormányzat minden gyereknek a tornacipővel együtt megvásárolta. A rakacai nyolcadikos pályaválasztás tükrözi az iskolai beruházást, különösen Tiszabóval összevetve (10. táblázat, 92. oldal).

Fontos kérdés azonban minden 2003-ban iskolát választott diák esetén, hogy vajon a középfokú előrehaladásuk mennyire sikeres. Kutatási adatokból tudjuk, hogy különösen a hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulók ebben az időszakban (2003) nagyobb arányban nyertek középfokra felvételt, mivel a fogyó tanulólétszám miatt könnyebben lehetett bejutni az érettségi adó intézményekbe is (Liskó, 2002). Az országos kutatások azonban arra is rámutattak, hogy sokan lemorzsolódtak – gyakran már az első hónapokban vagy a későbbi évek során. A kutatásunkban részt vevő diákok középfokú előrehaladására az életút-interjúkból látunk rá. Megvizsgálhatjuk azt is, hogy a középfokon – különösen a szakiskolákban – országos szinten erősen jellemző lemorzsolódás milyen arányban érinti a vizsgált csoportot, illetve milyen okokra vezethető vissza akár a sikeres iskolavégzés, akár a korai iskolaelhagyás.

10. táblázat. A továbbtanulás jellemzői

Intézménytípusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	Az országos átlagot közelítő, illetve meghaladó továbbtanulási mutatók. Felülreprezentált a hosszabb tanulási utat jelentő érettségi szerzése felé való haladás, illetve a magas szintű oktatási szolgáltatásokat ígérő középiskolák választása.	Az országos átlag alatti vagy attól messze elmaradó továbbtanulási mutatók. Felülreprezentált a rövidebb tanulási utat jelentő, szakma szerzése felé való haladás, illetve az alacsonyabb oktatási szolgáltatásokat ígérő középiskolák választása. Vannak, akik nem folytatják a tanulást. A támogatott iskolai környezetből többen jutnak érettségit adó intézményekbe.
Okok	Az általános iskolás időszakban való sikeres tanulói előrehaladás lehetővé tette a választást.	Az általános iskolás időszakban a kudarcokkal teli előrehaladás – különböző mértékben, de – korlátozta a választást.
	Családi mintaadás és pályaválasztási támogatás is áll a választás mögött.	Kevesek esetében segítette családi mintaadás vagy támogatás a pályaválasztást.
	Az iskola nyújtotta kulturális és társadalmi tőke segítette a magasabb presztízsű iskolákba történő bejutást.	Az iskolák eltértek abban, hogy milyen kulturális tőkét nyújtottak, és a tanulók továbbtanulási lehetőségeiben is tetten érhető.
Következmények	A sikeres, hosszú távú iskoláztatást kínáló középiskolai felvétellel az eddigi (családi, iskolai) tőkebefektetések átkonvertálása zajlik. Nagyobb eséllyel várhatók későbbi jobb életlehetőségek.	Az eddigi (családi, iskolai) tőkebefektetések elmaradása miatt nagyobb az esélye a rövid tanulmányi útnak és a korlátozottabb életlehetőségeknek. A rezilienssé válás már csak egyes személyek esetén várható.

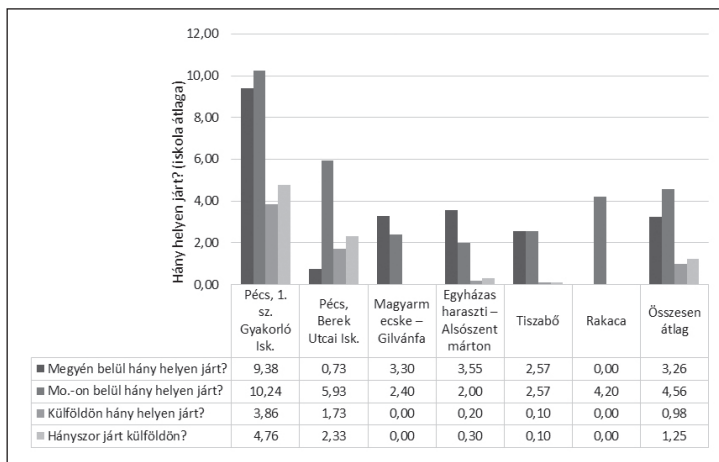
A javakhoz való hozzáférés és következményei

Visszatérve a vizsgálatunk második szakaszára, a továbbtanulási adatok elemzésén túl igyekeztünk feltárni a háttérben lévő okokat is. Úgy véltük, hogy a diákok lehetőségei és szokásai összességében mutatják azokat a tőkét, melyek további beruházása vagy éppen konvertálása mentén alakult a pályaválasztás. Mindezek vizsgálatát célozta a tanulók önkitöltős kérdőíves vizsgálata.

Elsőként arra kérdeztünk rá a 14 év körüli fiataloktól, merre utaztak már. Külön érdeklődtünk a Magyarországon belüli és a külföldi utazásokról. (12. ábra) A pécsi 1. számú Gyakorló Iskolában a diákok ennél a kérdésnél a következő szóbeli megjegyzéseket tették: „Kiskoromban is mindig nyaraltunk külföldön, de arra nem emlékszem.” vagy „Egy helyen többször is jártam, azt

nem írom le többször.” Ezek a megjegyzések arra utalnak, hogy a kérdőívben megadott számosságnál a valóságban jóval több helyen jártak a válaszadók. Még így is kiugró az ide járó, főként értelmiségi családokban felnövő fiatalok külföldi látogatásainak száma, szemben a 4 falusi iskolával, ahonnan szinte senki nem jutott el még külföldre³⁵. Ha a magyarországi utazásokat tekintjük, ugyanígy sokszoros különbség mutatkozik a tanulócsoportok között. Úgy tűnik, az 1. számú Gyakorló Iskola tanulói nem tekintették elutazásnak, ha a megye kedvelt fürdőhelyein jártak, mert ezek a települések egyáltalán nem szerepeltek a felsorolásban. Ezzel szemben az Egyházasharaszti Iskolában történt adatfelvételkor éppen ezen a feladaton töprengtek sokat a diákok, és az jelentett segítséget nekik, amikor együtt felidéztek az osztálykirándulások helyszíneit.

Láthatóan a társadalmi státusz erősen hatással van arra, hogy kinek mennyi lehetősége van kimozdulni abból a szűk környezetből, amit lakóhelye és az ahhoz kapcsolódó napi rutinok jelentenek. A bezáródott (gettósodott) kisközösségek zártságát az is jelzi, hogy életük első 14 évében az itt élő fiatalok a lakóhelyi környezetből még Magyarországon belülre is elenyésző alkalommal léptek ki, külföldre pedig szinte egyáltalán nem jutottak el. Az utazási lehetőség megléte vagy hiánya az utazás során különösen fejleszthető kompetenciák (kommunikatív, idegen nyelvi, együttműködési stb.) kialakításában egyértelműen előnyös vagy hátrányos helyzetet teremtenek. Ugyanilyen fontos különbség az is, hogy a tágabb világ megismerésén keresztül lehetősége lesz-e a fiatalnak rálátnia különböző életlehetőségekre.

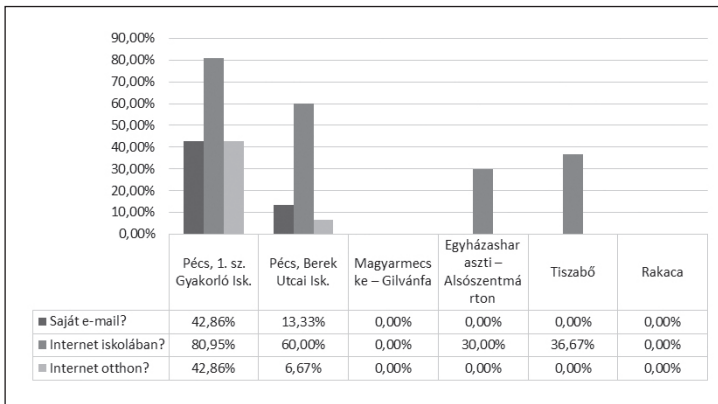
12. ábra. Utazásra vonatkozó lehetőségek, 2003 (N:106)

A kutatásunk kérdőívét kitöltő nyolcadikosokat a következőben megkérdeztük internethasználati lehetőségeikről is. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert az ezredfordulót követően rohamosan növekedett az internethasználat, és már akkor is pótolhatatlan információforrásként szolgált. A magyarországi internetellátásra vonatkozóan 2005-ös adatokból tudunk kiindulni, ami – tekintettel az internet ugrásszerű terjedésére – vélhetően a 2003-as vizsgálati évnél némiképp magasabb országos értékeket mutat, azonban irányszámoknak megfelelőek az összehasonlításhoz. E szerint 2005-ben az általános iskolás korosztály 62%-a jutott hozzá számítógéphez és 27,1%-a internethez is. (Jelentés... 2006) A cigány és nem cigány tanulók iskolai internet- és számítógépellátására vonatkozóan országos vizsgálat szerint minél magasabb egy iskolában a cigány és a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, annál alacsonyabb a számítógép- és az internet-hozzáférés esélye. (Liskó, 2002)

A 13. ábrán láthatjuk, hogy a 2003-as kutatásunk megerősíti a fenti eredményeket. A rendszeres internethasználatra ebben az időszakban az utalt, hogy valaki email címmel is rendelkezett. Látjuk, hogy a két pécsi iskola diákjainak volt csak e-mail címe, míg a falusi iskolák hátrányos helyzetű cigány tanulóinak közül egyiknek sem. Ugyanez igaz az otthoni internet-használatra is. Sajnos

a magyarmecskai és a rakacai diákok még az iskolában sem tudták használni az internetet – ebben az időszakban itt még nem építették ki a hálózati elérést. Mindez azt jelzi, hogy éppen a korlátozott utazási lehetőségekkel rendelkező diákok nem tudtak még virtuálisan sem kilépni saját lakóhelyi környezetükből. Így szegregálódott közösségeikben „ragadva” sem kompetenciáik fejlesztésére, sem világlátásuk szélesítésére nem álltak rendelkezésre eszközök.

13. ábra. Internethasználatra vonatkozó lehetőségek, 2003 (N:106)



A vizsgálat következő kérdésköre a nyelvhasználati szokásokra és idegennyelv-használati lehetőségekre irányult. Azt szeretnénk volna feltárni, hogy a munkaerőpiacon konvertálható idegen nyelvi kompetencia fejlesztésére milyen lehetőségük nyílik a diákoknak, illetve hogy a kétnyelvű tanulók anyanyelvüket az iskolában vagy családi, esetleg mindkét szintéren használják. A válaszokat a 11. táblázat mutatja részletesen.

11. táblázat. *Nyelvhasználati szokások és idegennyelv-használati lehetőségek az iskolában és otthon, 2003 (átlag) (N:106)*

ISKOLÁBAN	Orosz	Francia	Német	Angol	Olasz	Beás/ muncsán	Román	Összesen
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	14%	43%	38%	86%	14%	0%	0%	195%
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	0%	7%	33%	67%	7%	0%	0%	113%
Magyarmecskői és Gilvánfai Általános Iskola	0%	50%	20%	0%	0%	0%	0%	70%
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	0%	0%	0%	75%	0%	60%	75%	210%
Tiszabői Általános Iskola	0%	0%	47%	13%	0%	0%	0%	60%
Rakacai Általános Iskola	0%	0%	0%	80%	0%	0%	0%	80%
OTTHON	orosz	francia	német	angol	olasz	beás/ muncsán	román	összesen
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	0%	24%	19%	29%	10%	0%	0%	81%
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	0%	0%	7%	7%	0%	0%	0%	13%
Magyarmecskői és Gilvánfai Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	30%	0%	30%
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	95%	5%	100%
Tiszabői Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Rakacai Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Az adatokból néhány megjegyzés, összefüggés következik. Az iskolában a magyar nyelven kívüli nyelvhasználat Egyházasharaszti-ban a legmagasabb. A diákok háromnegyede az angol nyelvet és a románt jelölte meg, illetve 60%-uk a beás (muncsán) cigány nyelvet is. Ezek az adatok az jelzik, hogy nem minden tanuló tanul világnyelvet, viszont az anyanyelvre épít az iskola a román nyelv tanításával, illetve anyanyelvüket az iskolában is használják a diákok.

A másik kiugró adat a nem magyar nyelv iskolai használatára vonatkozó kérdésnél jelent meg a „gyakorlós” diákoknál, akik zömében angolt tanulnak. E mellett további négy nyelv közül választhatnak, és minden bizonnyal az általános iskolából két világnyelv ismeretével lépnek ki. A volt „berekés” diákok mindegyike tanul valamilyen világnyelvet, de csak egyet. Ez az adat is jelzi, hogy még a magasabb társadalmi helyzetű csoportok számára elérhető iskolai szolgáltatásokban is mutatkozik különbség, az iskolázottabb családok előnyére. A három falusi iskola (Magyarmecske, Tiszabő, Rakaca) lehetőségei jóval korlátozottabbak. Az itt tanuló diákok 70-80%-a tanul csak idegen nyelvet az iskolában – vélhetően vannak olyanok, akiket felmentettek az idegen nyelv tanulása alól. A nyelvtanulás szempontjából is Tiszabő mutatja a legnagyobb lemaradást, ahol alig több mint a diákok fele jelölt meg idegen nyelvet a kérdőívben. A dél-dunántúli iskolákban a beás cigány nyelv nem jelenik meg az iskolai használatban, miközben Magyarmecskén és a környező kistelepüléseken beás közösségek élnek. Szerepet játszhat ebben, hogy ezekben a közösségekben a vizsgált életkori csoportnál nagyobb nyelvcsereőről beszélhetünk.

Az otthoni nyelvhasználat is érdekes képet mutat. A kelet-magyarországi egynyelvű cigány közösségek (Tiszabő, Rakaca) gyermekei otthon kizárólag a magyar nyelvet használják. Ezzel szemben a Magyarmecske és környékéről származó fiatalok 30%-a, míg az Egyházasharaszti körzetében lévő kistelepülésekről származók 100%-a megjelölte a beás nyelvet (utóbbi a muncsán nyelvjárást). A volt Berek Utcai Általános Iskolában tanulók alig, míg az 1. számú Gyakorlós Iskolába járók nagy része használ otthon valamilyen idegen nyelvet. Az idegen nyelv használata eltérése a harmadik fontos terület a munkaerőpiacon konvertálható tudások vizsgálatában, hiszen ebben a vonatkozásban a magas társadalmi pozíciójú családokból érkezők messze jobb tőkével rendelkeznek, mint szociokulturálisan hátrányos helyzetben lévő társaik. Ezt a tőkét a középfokra való előrehaladásban is tudták használni: bizonnyal szélesebb lehetőségük lesz az majd azoknak, akik már most több nyelvet beszélnek és valamely nyelvi tagozaton ezt a tudást megerősítik.

Végezetül azt vártuk a diákoktól a kérdőív kitöltésében, hogy készítsenek egy rövid fogalmazást arról, mi lesz velük tíz év múlva – munka, lakóhely és család tekintetében. A fogalmazások

elemzésénél egyrészt megvizsgáltuk a nyelvhelyességet, amely fontos előrejelzője lehet a középfokú oktatás sikerességének, emellett az esszék tartalmi elemeit is görcső alá vettük. Érdekes volt számunkra, hogy milyen terveket, elképzeléseket körvonalaztak a jövőjüket illetően, és hogy mindezt mennyire konkrétan (célra fókuszálva) határozták meg.

Az alábbi táblázat összegezve mutatja az előzőekben tárgyalt lehetőségekhez való hozzáférés különbözőségeit, és mindezek következményét.

12. táblázat. A javakhoz való hozzáférés jellemzői

Intézmény-típusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	A vizsgált területeken jóval magasabb a különböző lehetőségekhez való hozzáférésük, mint a hátrányos helyzetben lévő kortársaknak.	A vizsgált területeken jóval alacsonyabb a különböző lehetőségekhez való hozzáférés, mint a magasabb társadalmi pozíciójú kortársaknak.
Okok (vizsgált területek)	A magyarországi és külföldi utazások a családi habitus részei, természetes velejárója a szabadidő eltöltésének.	A szegénység még a magyarországi utazást is erősen korlátozza, külföldre csak néhány tanuló jutott el – támogató szervezet segítségével.
	Az internethez való hozzáférés a családok felénél a mindennapos tevékenység része, és az iskola által minden tanulónak biztosított. A diákok mintegy felének van e-mail címe.	Az internethez való hozzáférés egyetlen családban sem lehetséges, az iskolák egy részében részlegesen érik el a tanulók az internetet. Két iskolában sem otthon, sem az iskolában nincs internet. Egyetlen diák sem rendelkezik e-mail címmel.
	Minden diák tanul az iskolában világnyelvet, vannak, akik többet is. A diákok közel felének otthon is van lehetősége valamely világnyelvet használni.	Az iskolában csak a diákok kétharmada, illetve van, ahol a fele (Tiszabó) tanulja valamelyik világnyelvet – a többiek felmentettek. Otthon csak az anyanyelvüket használják a diákok.
Következmények	A lakóhelyen (megyeközpont) elérhető javak, kulturális szolgáltatások sokféle lehetőséget biztosítanak az iskolán kívüli fejlődéshez. Az utazások olyan kulturális tőkével ruházzák fel a tanulókat, olyan személyes és társas kompetenciáik fejlődnek, amelyek iskolai útvonalon konvertálhatók. Az interneten keresztüli széles körű információhoz való hozzáférésük szintén tökélelőnyt jelent. Az idegen nyelvi kompetenciáik sokoldalú fejlesztése mind az iskolában, mind a munkaerőpiacon megtérül majd.	A lakóhelyen (szegregált falusi környezet) elérhető javak, kulturális szolgáltatások, kapcsolati háló korlátozott lehetőséget biztosítanak az iskolán kívüli fejlődéshez. A faluból kilépés ritka volta miatt a kulturális tőke „világlátáson” keresztüli felhalmozása, az ehhez kapcsolódó személyes és társas kompetenciáik fejlődése is elmarad, az iskolai előrehaladás során nem konvertálható. Az internet hiánya a virtuális kilépést is megakadályozza, az információhiány további tőkehiányként jelenik meg. Az idegen nyelv tanulásának elmaradása mind az iskolában, mind a munkaerőpiacon döntő hátrányt jelent majd.

Jövőkép – 2017

A harmadik kutatási szakasz első lépéseként a 2003-as adatfelvétel addig fel nem dolgozott anyagát elemeztük, a longitudinális vizsgálathoz további szempontok, információk kerültek elő. A 2003-as vizsgálatban a kutatásba bevont (az adatfelvételkor) nyolcadikos osztályos diákok rövid esszét írtak jövőképükről. A másodelemzés célja annak feltárása volt, hogy vajon a „valahová születés” mennyiben befolyásolja a 14-15 éves korosztály jövővel kapcsolatos elképzeléseit. További célként fogalmaztuk meg, hogy a 2003-as elképzeléseket összevevük a 2017-es életútinterjúkkal, mennyire teljesültek, esetleg hiúsultak meg az elképzelések, s mindezek okait is feltárjuk.

A 2003-ban született szövegek elemzéséhez két fő vizsgáldási irányt, kutatói kérdést fogalmaztunk meg, amelyek mentén a különböző szocioökonómiai státuszú tanulói csoportok jövőképében rejlő tartalmakat, valamint az azokon keresztül feltárt akadályokat és lehetőségeket lehet szemléltetni.

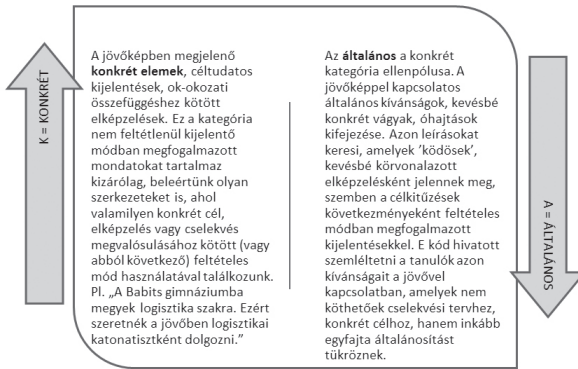
Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolakezdéskor (1995) végzett nyelvikompetencia-vizsgálatunk eredményei a 2003-as kutatásban feltártakkal összevetésben módosították-e a tanulók esélyeit az oktatási intézményekben eltöltött 8 év végén. Éppen ezért azt vizsgáltuk, hogy vajon felfedezhető-e eltérés a magasabb és alacsonyabb társadalmi státuszú csoporthoz tartozó tanulók esszéiben a nyelvhelyesség és a szókinccshasználat vonatkozásában. Ezt követően az esszék tartalmára irányítottuk a figyelmünket, és arra voltunk kíváncsiak, hogy a mintában szereplő diákcsoporthoz tartozók írásaiban felfedezhető-e szignifikáns különbségek a jövőképpel kapcsolatban, és a különbségek megragadható-e a biztosabb jövőt jelentő célorientáltság eltéréseiben.

Azt feltételeztük, hogy az életkori sajátosságok miatt – nyolcadikos osztályos tanulók – a jövőképekben sok hasonlóságot találunk majd az egyes témaköröket illetően. Úgy véltük azonban, hogy eltérések is fognak mutatkozni, amelyek mögött a társadalmi státuszbeli különbségek és/vagy az iskola által kínált lehetőségek húzódnak meg. Különbözőségeket feltételeztünk – a továbbgyűrző nyelvi hátrány megnyilvánuló jeleként – a nyelvi megformáltság tekintetében. Azt gondoltuk, hogy a magasabb társadalmi státuszú csoporthoz tartozó tanulók esszéiben keve-

sebb nyelvhelyességi hiba, több tartalmi elem és komplexebb kifejezési mód (kidolgozottabb nyelvi kódrendszer) lesz tetten érhető, mint az alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező korosztály írásaiban. Tartalmi szempontból megragadva a különbséget azt feltételeztük, hogy a magasabb társadalmi státuszú csoportba tartozó diákok írásaiban több céltudatos kijelentés várható a jövőképpel kapcsolatban, mint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú társaik esszéiben. Mindezt a diákok – családi és/vagy iskolai oldalról – tudatosan támogató környezet jelenlétével, illetve annak hiányával magyarázhatunk.

Az elemzett írások „hívómondata” 2003-ban a következő volt. *„Írj legalább 10 mondatot arról, hogy mi lesz veled 10 év múlva (munka, lakóhely, család stb.)”* Az esszéket 2017-ben kvalitatív módon, egy előre kidolgozott szempontrendszer alapján független kódolók segítségével elemeztük.³⁶ A nyelvi kompetencia vizsgálatához górcső alá vettük az esszéekben megjelenő elemek számosságát, a szövegek komplexitását (összetett és kijelentő mondatok számának meghatározásával), valamint a kisebb és súlyos helyesírási hibák számát. A tartalmi elemzéshez több kategóriát alkottunk. A céltudatos kijelentések osztályozásához az írásokban megjelenő elemeket két átfogó kategóriával (konkrét/általános) (*14. ábra*) és azokon belül öt-öt alkategóriával jellemezzük. A tartalmi elemzés azt vizsgálta, hogy öt alkategóriába sorolható elemek (munkával, tanulmányokkal, emberi kapcsolatokkal, életviteli dolgokkal és kikapcsolódáshoz fűződő extrákkal kapcsolatos kijelentések) vajon általános vagy inkább konkrét – céltudatosságot tükröző – megfogalmazásban jelennek-e meg.

14. ábra. A jövőkép írások tartalmi elemzésének főkategóriái



A nyelvi megformáltság vizsgálatának eredményei

Az esszék intézményi bontásban történt összehasonlítása a nyelvi kompetencia szempontjából számos eltérést mutatott. Elsőként a jövőképekben szereplő mondatok – és mondat típusok –, illetve a bennük megjelenő szavak számosságát vettük górcső alá (13. táblázat).

13. táblázat. A jövőképek leírásában szereplő mondatok és szavak számossága – intézményi átlag (db), 2003 (N:106)

	Egy főre eső szószám	Egy főre eső mondatok száma	Egy főre eső összetett mondatok száma	Egy főre eső összetett mondatok szavainak száma	Egy főre eső egyszerű mondatok száma	Egy főre eső egyszerű mondatok szavainak száma
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	87,42	9,42	5,42	63,89	4	23,53
Pécs, Berek Utcái Általános Iskola	63,31	7,08	4,15	47,77	2,92	15,54
Magyarmecskői Általános Iskola	60,5	5,1	3,9	53,5	1,2	7
Egyházasharaszti Általános Iskola	32,23	3,85	2,3	24	1,54	8,23
Tiszabői Általános Iskola	70	5,6	3,52	56,16	2,08	13,84
Rakacsi Általános Iskola	52,1	4,5	2,8	41,4	1,7	10,7

Az adatok elemzése során nem meglepő, hogy a legtöbb mondatot az 1. számú Gyakorló Iskola diákjai írták (átlagban 9,42 mondat/fő). Ennél körülbelül 25%-kal kevesebb mondatot találhattunk a Berek utcai iskolások esszéiben (7,08 mondat/fő), és megközelítőleg fele annyit Tiszabón (5,6 mondat/fő), Magyarmecskén (5,1 mondat/fő) és Rakacán (4,5 mondat/fő). Átlagban a legrövidebb szövegeket az Egyházasharaszti tanuló diákok írták (3,85 mondat/fő). Egyházasharaszti esetén szükséges felidézni, hogy ez az az intézmény, ahonnan jó néhány (főként a jobban tanuló diákok) átiratkoztak a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba, vagy a szomszédos város magasabb presztízsű általános iskolájába – a településen dolgozó segítő személy támogatásával. Ezzel (is) indokolható, hogy a nyelvi hátrányt jelző rövid szövegek készültek itt.

Az összetett és az egyszerű mondatok számát vizsgálva hasonló eredményeket kaptunk. A „gyakorlós” írásokban szerepel a legtöbb összetett mondat (5,43 mondat/fő), melyet számosságában a Berek Utcai Általános Iskolában tanulók írásai követnek (4,15 mondat/fő). A sorban a magyarmecskői (3,9 mondat/fő), majd a tiszabői (3,52 mondat/fő) diákok következnek. Rakacán (2,8 mondat/fő) és végül Egyházasharaszti (2,3 mondat/fő) tanuló iskolások foglalták össze legrövidebben jövőbeli terveiket.

Az egyszerű mondatok esetében is az 1. számú Gyakorló Iskola kezdte a sort (4 mondat/fő), majd utána következett ugyancsak a Berek Utcai Iskola (2,9 mondat/fő), Tiszabó (2,08 mondat/fő), Rakaca (1,7 mondat/fő), Egyházasharaszti (1,5 mondat/fő), és utolsóként Magyarmecske (1,2 mondat/fő) következett. A mondatokban szereplő szavak számának elemzése is hasonló mintázatot mutatott: minden megfigyelt területen az 1. számú Gyakorló Iskola tanulói végeztek az élen. Ami kiemelendő az adatok közül: a „gyakorlósok” egyszerű mondataiban kimagasló a szószám (átlagosan 6 szó/egyszerű mondat), amely rávilágít arra, hogy ebben az intézményben még az egyszerűen megfogalmazott gondolatokat is sokkal több szóval – és gazdagabb szókinccsel – fejezték ki a tanulók. Ugyanez a megállapítás elmondható az összetett mondatokra és az esszék egészére vonatkoztatva is, amelyeknél ugyancsak az 1. számú Gyakorló Iskola kiugró eredményeivel találkozhatunk.

A mondatok elemzésénél a számosság figyelembevétele mellett ki kell emelni a nyelvi szempontból lényeges tartalmi vonatkozásokat is. Ezek megfigyelésével sokkal árnyaltabb kép

rajzolódik ki. A tiszabői esszékben ugyanis elsősorban olyan összetett mondatokkal találkozhattunk, amelyek többségében logikai összefüggés (tartalmi és/vagy nyelvi szempontból) nélkül írnak le inkább felsorolásszerűen gondolatokat, amelyek ráadásul gyakran nyelvtanilag sincsenek összeegyeztetve³⁷. A megálapításokat néhány tipikus példával szemléltetjük.

„Én az szeretném hogy nekem legyen egy jó munkám és egy jó családi hász és le szeretnék visgászni a számítógépkezelőnek és ide oda el szeretnék meni dolgozni és családot alapítani és el szeretnék inen meni lakni. Fegyvernek re.”; „most Zenélek és maj hát ha iSTen. megadja a kör lesz egy szépcsaládom is egy szép Házom és egy újköcsim és azéletben majd. kisőb leakarok vizsgázni és kitűnő zenész. és mosta csalá domtat. maj egyszer majd és is leszek valaki” (Tiszabő)

„Remélem szép jövőm lesz, hogy jobb lesz a környezetem nem lesz munkanélküliség szegénység betegség, remélem 10 év múlva dolgozni fog és saját boltom lesz és együtt a család.” (Egyházasharaszti)

„Építész mérnökként dolgozni, két gyereket szeretnék.”; „Én szerintem tíz év múlva már igazán kitanulok meglesz a szakmás autószerelő és megnősülök három gyerekem lesz Barcikán szeretnék lakni.” (Rakaca)

A 2-3. idézetben felsorolásszerű leírás jellemzi a jövőképet (az ok-okozati összefüggés helyett), azonban az egyházasharaszti és rakacai esszék többségében a felsorolások mondat szerkezete helyesebbek és értelmezhetőbbek, mint a tiszabői írások esetén. Mindez valószínűleg annak is köszönhető, hogy a nyelvtanilag helyes felsorolásszerű leírások az esetek többségében egyszerű mondatban vannak megfogalmazva.

„Szeretnék tovább menni tanulni amíg lehet. És remélem jó állásom lesz. Pécsen szeretnék egy házat 10- év múlva. Szeretnék csak két gyereket egy lányt és egy fiút.” (Egyházasharaszti)

Három intézmény diákjainak (Magyarmecskai Általános Iskola, Berek Utcai Általános Iskola, 1. számú Gyakorló Iskola) esszéire jellemző a tervek komplex kifejtettsége és a logikai összefüggések használata, így az ezekről az iskolákról a mondatok számosság alapján kapott kép reálisnak mondható.

A mondatok összetettségének vizsgálata után a helyesírási hibák számosságát figyeltük meg, elkülönítve az apró (pl. vesszőhibák, apróbb elírások) és a súlyos helyesírási hibák³⁸ csoportját (14. táblázat).

14. táblázat. A jövőkép írásokban található helyesírási hibák számossága (N:106)

Intézmények	Összes szószám	Hiba (apró) db	Hiba (apró) %	Hiba (súlyos) db	Hiba (súlyos) %
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	1661	31	1,87	50	3,01
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	823	8	0,97	6	0,73
Magyarmecskai Általános Iskola	605	22	3,64	156	25,79
Egyházasharaszti Általános Iskola	419	25	5,97	92	21,96
Tiszabói Általános Iskola	1750	59	3,371	948	54,17
Rakacai Általános Iskola	521	11	2,11	145	27,83

A helyesírás tekintetében a Berek Utcai Általános Iskola diákjai teljesítettek a legjobban, majd őket követték az 1. számú Gyakorló Iskolában tanulók. A két intézmény közötti különbség azzal magyarázható, hogy az 1. számú Gyakorló Iskolában lényegesen hosszabb szövegek születtek, többszörösen összetett mondatokkal, valamint terjedelmesebb mondaton belüli szószámmal, s ez nagyobb hibaszázalékot vont maga után. A két intézmény még így is kimagaslóan teljesített, hiszen az apró és súlyos helyesírási hibák együttesen körülbelül 1,6-3,9% között mozogtak. Ezzel szemben a többi vizsgált intézmény esszéiben rendkívül magas számban fordultak elő helyesírási hibák. E tekintetben Tiszabó teljesített a legrosszabbul, az esszéikben írt szavak több

mint felében találtunk súlyos helyesírási hibát. A tiszabői diákoknak a mondat-összegegyeztetés mellett, súlyos elírási és a szavak külön- és egybeírásával kapcsolatos problémáik is voltak. Jól érzékelteti mindezt az alábbi idézet.

„Hát én úgy kébzelem a jövőmet 10 év mulva hogy szüleim és a Testvéreim közt. tanulással és egy jó Munka hej és majd olyan 25 év mulva egy szép Kislányt vagy egy fiut és egy nagy családi házat akarok virágos kertel és más egyebekel és ami a férjet illeti azt még nem tudom majd eldönti a sors csak aza fő hogy jó legyen és jó anyagi hátérel Rendelkezen Mert manapság ez a fontos a Megélhetéshez.” (Tiszabő)

Rakacán, Magyarmeckén és Egyházasharaszttiban megközelítőleg a szövegek 30%-ában volt valamilyen hiba, amelyek túlnyomó többsége a súlyos helyesírási hibák kategóriájába esett (Rakacán körülbelül 28%, Magyarmeckén körülbelül 26%, Egyházasharaszttiban körülbelül 21%). Magyarmeckén a magasnak mondható helyesírási hibák száma rávilágít arra, hogy annak ellenére, hogy a jövőképekről írt mondatok között van logikai összefüggés, azok sok esetben nyelvhelyességi szempontból hibásnak mondhatóak.

„hát 10 év múlva én 24 éves leszek Addigra remélem kijárom a középiskolát és már 3 éve sziterként fogok dolgozni valahol.” (Magyarmeckse)

A nyelvi megformáltságra vonatkozó jellemzőket az alábbi táblázat összegzi.

15. táblázat. A jövőkép írások nyelvi megformáltságának jellemzői

Intézménytípusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők (vizsgált területek)	Helyesírási hibáik alig voltak. Hosszan és választékos szókinccsel megfogalmazott szövegeket írtak. Az első osztályban tapasztalt fejlett nyelvi kompetenciáikat megtartották, továbbfejlesztették.	Hosszan és röviden is formálták a szövegeket. Tiszabón kívül a szövegek egyegyedében volt súlyos helyesírási hiba. Tiszabón hosszú szövegek születtek, azonban minden második szóban volt súlyos hiba. Az első osztályban tapasztalt nyelvi kompetenciabeli hátrányok változatlanul fennállnak.
Okok	A települési és iskolai szolgáltatási előnyök, a családi utazások, az internethasználat, az idegennyelv-tanulás stb., valamint a családi és iskolai nyelvhasználat, tanulási stratégiák stb. pozitív hatást gyakorolt a nyelvi kompetenciákra.	Tiszabó kivételével a tervek komplex kifejtettsége és a logikai összefüggések használata jellemezte a szövegeket. Tiszabón döntően felsorolásszerű gondolatok alkotják a szövegeket.
Következmények	A nyelvi szocializáció fejlettsége mint kulturális tőke egészében kihát és pozitív hatást gyakorol a tanulmányi útra. A kidolgozott kód használata munkaerőpiaci előnyként konvertálható.	A nyelvi szocializáció fejletlensége mint kulturálistőke-hiány negatívan hat a tanulmányi útra. Akadályt jelent a reziliencia kiteljesedésében a kevésbé fejlett személyes és szociális kompetencia. A korlátozott kód használata munkaerőpiaci hátrány is.

Emberi kapcsolatokra vonatkozó tartalmak

Az esszékből megfogalmazott gondolatokat a számszerű vizsgálat mellett tartalmi analízissel is górcső alá vettük. Az esszét kisebb egységekre – úgynevezett „idézetekre” – bontottuk, amelyek egy-egy tartalmi területre vonatkozóan fogalmaztak meg jövőbeli terveket. Az idézetek tartalmi elemzése, csoportosítása során öt fő tématerület rajzolódott ki. A témák közül három megjelent a kérdőív feladatleírásában (munka, lakóhely, család), további kettőt (tanulmányok, szabadidő) a megkérdezettek önállóan helyezték a vágyott tervek közé.

Az első tématerület, amely minden vizsgált csoport esszéiben kiemelkedő arányban jelent meg, az *emberi kapcsolatokhoz* fűződő megjegyzéseket tartalmazó kategória (16. táblázat).

16. táblázat. Az emberi kapcsolatok megjelenése a jövőkép írásokban (számszerű adatok) (N:106)

Intézmények	Vizsgálati kategória	A témára vonatkozó idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) (intézményi átlag)	Idézetek száma	Idézet szám (átlag db)
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	ÁLTALÁNOS	4	0,2	1,84	25	6,25
	KONKRÉT	42	2,1	19,35	428	10,19
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	15	1,15	22,06	232	15,47
Magyarmecskai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	4	0,4	7,69	51	12,75
	KONKRÉT	14	1,4	26,92	121	8,64
Egyházasharaszti Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	3	0,21	5,56	15	5
	KONKRÉT	10	0,71	18,52	90	9
Tiszabői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	22	0,91	13,41	230	10,45
	KONKRÉT	24	1	14,63	239	9,96
Rakacai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	6	0,6	8,11	34	5,67
	KONKRÉT	23	2,3	31,08	165	7,17

Az emberi kapcsolataikról a rakacai tanulók írtak a legtöbbet arányaiban (összes idézetük 39%-a) és számosságában (2,9 idézet/fő). A számosság tekintetében őket az 1. számú Gyakorló Iskola (2,3 idézet/fő) követte, majd Tiszabő (1,9 idézet/fő) és Magyarmecske (1,8 idézet/fő) következett. Az azonban, hogy melyik tanulói csoport hány idézetet írt egy adott kategóriában, csak úgy nyer igazán értelmet, ha megfigyeljük azt is, hogy arányaiban hány százalékát fedi mindez le az összes esszében megjelenő témakörnek. E szempont szerint Rakaca után a magyarmecskai diákok írtak a legtöbbet a témában (összes idézetük 35%-a szólt emberi kapcsolatokról), míg a tiszabői tanulók esszéinek mindez megközelítőleg (28%) egyharmadát fedte le. Az egyházasharaszti (23%), a „berekes” (22%) és a „gyakorlós” tanulók (21%) terveinek közel egyötöde vonatkozott az emberi kapcsolatokra. Mindezek alapján kitűnik, hogy míg az 1. számú Gyakorló Iskola második helyen állt az idézetszámok tekintetében, addig az összes idézetéhez viszonyított arányban az utolsó az intézmények sorában.

Még tovább árnyalja a képet, ha megfigyeljük az általános és konkrét kijelentések közötti különbözőségeket. A konkrét kategóriában olyan kijelentések figyelhetők meg, amelyek bizonyos fokú céltudatosságot tükröznek – a szerkezeti szempontból (ki-jelentő mód használata) és/vagy konkrét elképzeléseket tartalmazó leírásoknak köszönhetően. Ezzel szemben az általános kategória – a konkrét ellenpólusaként – általánosításokat, 'ködös' elképzeléseket tartalmazó halmaz.

Tiszabő kivételével (ahol közel megegyező arányban voltak jelen az általános és a konkrét kijelentések az emberi kapcsolatokra vonatkozóan) minden intézményben lényegesen alacsonyabb arányban fordultak elő általánosan megfogalmazott gondolatok az emberi kapcsolatokhoz fűződően. E területről a legkisebb arányban a pécsi iskolák tanulói írtak esszéikben. Az általános emberi kapcsolatok kategóriában inkább a családdal kapcsolatos kevésbé körvonalazott – konkrétumokat nem tartalmazó – elképzelések, kívánságok voltak túlsúlyban minden intézménynél (pl. *„szeretnék családot, gyerekeket”*).

Ezeken az általános megjegyzéseken kívül Rakaca és Tiszabő esetében egyéb megközelítéseit is felfedeztük e kategóriának. Tiszabőn például e kategóriába megjelentek a szülők, rokonok egészségével kapcsolatos óhajtások.

„azt szeretném ha 10 év múlva éljen apám és anyám remélem ezt a Isten o úgy hogy ahogy most van.” (Tiszabő)

Szintén itt jelennek meg a családtagok megélhetését biztosító vágyak.

„És azt szeretném ha a Feleségemnek is lene munkája” (Tiszabő)

Rakacán a család jólétét kívánó kijelentésekkel is találkozhatunk.

„szeretném ha a gyerekeim jövője is jól épülne fel” (Rakaca)

A konkrét emberi kapcsolatok kategóriában általánosságban minden intézmény tanulói nagyrészt a leendő családjukról (pél-

dául, hogy mikor szeretnének házasodni, gyereket vállalni, hány gyereket akarnak stb.) írtak terveket. Minden intézménynél előkerültek olyan idézetek, amelyek a családalapítás későbbi tervezését írták le.

Egyházasharasztiiban például volt említés, ahol az iskola befejezéséhez kötötték a családalapítást.

„Iskola után szeretnék Összeházasodni.” (Egyházasharaszti)

Több helyütt (Berek, Rakaca, Tiszabő, Magyarmecske) a megfelelő körülmények teljesülése volt a kívánt feltétel.

„És amikor meg lesz minden a gyerekek neveléséhet akkor, lesz két lányom.” (Rakaca)

Az összes intézményben megjelentek olyan elképzelések, ahol életkorhoz kötötték a család alapítását.

„De még a család alapítás az még rá ér 15-16 év múlva is.” (Tiszabő)

Magyarmecske kivételével minden intézményben előkerültek a jövődő házastársra vonatkozó, külső és belső tulajdonságokról szóló elvárások, ami nem meglepő ebben az életkori szakaszban.

„Ha lene veleségem szép, okos, ügyes és hű és két szép gyerek egy fiú meg egy lány” (Egyházasharaszti)

Rakacán és Tiszabőn mindez kiegészült azzal a szemponttal, hogy a jövődő társ rendelkezzen megfelelő anyagi háttérrel.

„csak aza fő hogy jó legyen és jó anyagi hátérel Rendelkezen Mert manapság ez a fontos a Megélhetéshez.” (Tiszabő)

„A feleségem is dolgozni fog hogy jobb legyen a megélhetés” (Rakaca)

Fontos kiemelni, hogy az emberi kapcsolatok témakörében az 1. számú Gyakorló Iskola és a Berek Utcai Általános Iskola voltak az egyedüli intézmények, ahol a leendő és jelenlegi családtagok mellett a jövőre vonatkozó tervekben megjelent a kortárs közösség is.

„Barátnőim mindenképp lesznek, ahogy most is vannak, hiszen én társasági ember vagyok, mit csinálnék emberek nélkül magam körül.” (Pécs, 1. számú Gyakorló Iskola)

A leendő gyermekek tanulmányi pályájával kapcsolatban az 1. számú Gyakorló Iskolába járó és a rakacai gyerekek fogalmazásaiba kerültek be konkrét elképzelések .

*„A gyerekeimtől majd elvárom hogy jól tanuljanak”;
„A gyerekeim remélem az 1. Gyakorlóba járnak.”* (1. számú Gyakorló Iskola)

„gyermekeimből orvost ügyvédet szeretnék”; „a gyerekeim ha nagyobbak lesznek Miskolcon fognak iskolába járni.” (Rakaca)

Szembetűnő azonban a fenti két idézet különbsége is. A „gyakorlós” résztvevők inkább saját sorsuk megisméltését fogalmazták meg a gyermekeikkel szemben felállított elvárásokban, ezzel szemben a rakacai esszékben az érezhető, mintha a saját, be nem teljesíthető életút vágyaikat írják le, amelyeket jövőbeni gyermekeikben látnak megvalósíthatónak. Hasonlóval találkozhattunk az egyik tiszabői esszében is az általános emberi kapcsolatok kategóriában.

„És ha lehet a gyerekem nek is valamijen szakmája lene”
(Tiszabő)

Egy másik érdekes eltérés a rakacai és a „gyakorlós” esszék között a családról való gondoskodásról szóló egy-két megjegyzésben érhető tetten.

„Aztán mán a fiam fognak helyetem dolgozni és tanulni.”
(Rakaca)

„A szüleimről szeretnék gondoskodni majd ha idősek lesznek.” (Pécs, 1. számú Gyakorló Iskola)

A 17. táblázat összegzi az emberi kapcsolatokra vonatkozó jövőbeli tervek hasonlóságait és különbözőségeit.

17. táblázat. A jövőbeli emberi kapcsolatokra vonatkozó tartalmak összegzése

Intézménytipusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	A témák együtödét tette ki az emberi kapcsolatokra vonatkozó tartalom.	A témák egynegyedét tette ki az emberi kapcsolatokra vonatkozó tartalom.
	Megjelennek barátok is a szövegekben.	Csak a családra vonatkozó emberi kapcsolatok jelennek meg.
	Szinte kizárólag konkrét terveket fogalmaztak meg a témával kapcsolatban.	Tiszabón fele-fele arányban jelent meg a konkrét és általános vágy, míg a többi falusi iskolában több volt a konkrétum.
	Az életkornak megfelelő tervek jelentek meg.	
Okok	A konkrét elképzelések és a témaarányos kifejtés vélhetően erős mintát és célirányos terveket takarnak.	Az elzárt településeken a család a legfőbb emberi kapcsolat, egyben biztonságot nyújtó háttér. Ennek továbbvitele mint minta jellemzi a közösséget.
Következmények	A kortársakat később mint társadalmi tőkét használhatják a csoport tagjai.	A szűk kapcsolati háló a jelenben is hátrányt okoz, a későbbiekben pedig mint a társadalmi tőke hiánya lesz érzékelhető.

A jövőbeli életvitelre vonatkozó tartalmak

A következő tématerület, amely minden intézményben fontos szerepet töltött be: az életvitelnek elnevezett kategória. Ide sorolhatóak az anyagi, tárgyi dolgokkal összefüggő, valamint egyéb életviteli különleges elvárásokhoz, lakóhelyi preferenciákhoz és státuszszimbólumokhoz kapcsolódó elemek. Ez a kategória intézményi átlagban 22,1–32,8%-os arányban volt jelen a fogalmazásokban, melyből érezhető, hogy az a téma központi helyen szerepel a tanulók jövőképében. A legtöbb idézetet az 1. gyakorlósok írták (kb. 3 idézet/fő), őket követte Rakaca (2,5 idézet/fő), Tiszabó (1,5 idézet/fő), Berek (1,2 idézet/fő), Magyarmecske (1,1 idézet/fő) és végül Egyházasharaszti (1 idézet/fő).

18. táblázat. Az életvitelre vonatkozó tartalmak megjelenése a jövőkép írásokban (számszerű adatok) (N:106)

Intézmények	Vizsgálati kategória	A témára vonatkozó idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) (intézményi átlag)	Idézetek szövszáma	Idézet szövszám (átlag db)
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	ÁLTALÁNOS	2	0,1	0,92	16	8
	KONKRÉT	59	2,95	27,19	317	5,37
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	2	0,15	2,94	12	6
	KONKRÉT	14	1,08	20,59	179	12,78
Magyar-mecskői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	5	0,5	9,66	36	7,2
	KONKRÉT	6	0,6	11,54	51	8,5
Egyházasharaszti Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	6	0,43	11,11	52	8,67
	KONKRÉT	8	0,57	14,81	51	6,38
Tiszabői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	18	0,75	10,98	109	6,06
	KONKRÉT	20	0,83	12,19	103	5,15
Rakacai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	4	0,4	5,41	25	6,25
	KONKRÉT	21	2,1	28,38	121	5,76

Hasonlóan az előző vizsgált kategóriához, az életvitel témán belül érdemes megfigyelni a konkrét és általános kijelentések megoszlása közötti különbözőségeket (18. táblázat). Minden intézménynél a konkrét kifejezések voltak túlsúlyban, legszembetűnőbb az 1. számú Gyakorló Iskola, a Berek Utcai Általános Iskola és Rakacai Általános Iskola esetében. Tiszabőn, Magyar-mecskén és Egyházasharasztiin a konkrét és általános idézetek közel megegyező arányban jelentek meg.

Az életvitelhez kötődő általános kategóriába került idézeteket egytől-egyet meg lehet találni a konkrét kategóriában is, azoktól csupán a megfogalmazásuk módjában térnek el. A „gyakorlós” esszékben az általános életvitel kategórián belül a pénzügyi körülményekre vonatkozóan általános kijelentések találhatók.

„Jól szeretnék keresni” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

Tiszabőn, Magyarmecskén, Egyházasharasztiiban az elvagyódás jelent meg magas arányban ebben a kategóriában

„És ha lehet akkor nem tiszabőn szeretnék lakni.” (Tiszabő)

A Berek utcai iskolások is írtak az elköltözésről, a külföldön élés lehetőségéről, de a szövegkontextusból arra következtethetünk, hogy ez esetben nem a jelenlegi környezettől való eltávolodás, hanem további lehetőségek és élmények szerzése a cél.

„Szeretnék külföldön dolgozni és lakni is.” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

Ebben a kategóriában több általános, a lakókörülményekhez fűződő kívánsággal találkozhatunk.

„Addigra talán már lesz saját lakásom” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

„Én azt szeretném hogy lene egy szép házam” (Tiszabő)

„szeretném ha szép családi házunk lene szép be budorozásal” (Rakaca)

„Én a jövőben szeretnék egy gyönyörű házat magamnak.” (Egyházasharaszti)

A ház mellett a gépkocsival és vezetéssel kapcsolatos óhajok is feltűntek Tiszabő, Rakaca, Magyarmecske és Egyházasharaszti esetében.

„és egy újköcsim és azéletben majd.” (Tiszabő)

Az általános megfogalmazások mellett rengeteg konkrét elképzeléssel is találkozunk az elemzés folyamán. Az gépkocsi és a vezetés ebben a kategóriában minden intézménynél megjelent.

Egy kiragadott példa.

„600 sl mercóval járom az éjszakát.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

Ezenfelül minden intézményben előkerült a lakóhelyi preferencia kérdésköre. A konkrét életvitel kategóriába sorolt elemek túlnyomó többsége szól az adott településről való elvagyodásról a magyarmecsei, egyházasharaszti, tiszabői és rakacai diákok esetében.

„Én 24 évesen szeretnék már önálló lenni és Gilvánfától jól messze egy tők jó kis házban élni.” (Magyarmecske)

„Lesz egy nagyon szép házam Siklóson.” (Egyházasharaszti)

„el szeretnék inen meni lakni. Fegyvernek re.” (Tiszabő)

„A rozsa donbon szerenték házat venni.” (Rakaca)

Ezzel szemben a Berek utcai és az 1. számú Gyakorló Iskola diákjainak esszéiben a lakóhelyi preferencia a Pécsen maradást jelenti.

„Ha szorgos munkával meg tudom szerezni a lakásra való pénzt, akkor itt Pécsen fogok lakást vásárolni.” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

Ugyanezen intézmények esetén egy-két helyen feltűnik a külföldön élés lehetősége is.

„Vagy Olaszországban v. Görögországban laknék, mert ott nem hideg a tél, ha meg tudom tanulni valamelyik nyelvet” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

E két utóbbi intézménynél még az is lényeges különbség, hogy a lakóhelyhez fűződő és más életvitelhez kapcsolatos konkrét elképzelések arányosan oszlanak el az esszékben.

A lakóhely konkrét meghatározása mellett Magyarmecskén, Tiszabón, a Berekben és az 1. számú Gyakorló Iskolában jelen vannak leendő házzal kapcsolatos általánosan érvényes kijelentések is, bár a vágy és az elérhetőség különbséget mutat, ahogy az alábbi két idézet is példázza.

„Leszegy házam ebenbiztosvagyok” (Tiszabő)

*„A szüleim már megvették a lakásomat évekkal ezelőtt.”
(1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)*

Az általánosnak mondható, de céltudatos kijelentéseket tartalmazó házleírások nem jelennek meg Egyházasharasztnin, mivel ott az ilyen jellegű megfogalmazások mind lakóhely meghatározáshoz kötöttek. Rakaca esetében a lakóhely meghatározása mellett egyes esszék kitérnek lakhatási körülmények részleteire is.

*„A házamba lenne fürdő, WC, konyha, szoba, nappali.”
(Rakaca)*

Mindez a település makrostatisztikai adatait elemezve nyer értelmet, hiszen Rakacán a házak jelentős részében nincs WC, fürdőszoba, így nem meglepő, hogy szinte minden rakacai esszében szerepel konkrétan a fürdőszoba a jövőbeli házban.

A „gyakorlós” esszékben nagy arányban jelennek meg az eddigiekben említett életviteli körülményeken túlmutató, sokszor „meseszerű” elképzelések. Például írnak arról, hogy lesz kosárpályájuk, bevásárlóközpontjuk, atombunkerük, lovardájuk stb. A Berek utcai iskolások esszéi esetében is 1-2 hasonló jellegű idézettel találkozhatunk. A 19. táblázat a két vizsgált csoportra vonatkozó legfőbb jellemzőket összegzi.

19. táblázat. A jövőbeli életvitelre vonatkozó tartalmak összegzése

Intézmény-típusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	A témák több mint egyegyedét tette ki az életvitelre vonatkozó tartalom.	A falusi települések között nagy volt a szóráss a téma mennyisége és tartalma között is. Kiugrott mennyiségében Rakaca, ahol szinte csak konkrétum jelent meg – vélhetően a helyi szegényes lakókörülmények miatt.
	Megjelennek „nagyratörő” és meseszerű elemek is.	Főként reális és „hétköznapi” vágyak jelentek meg.
	Döntően konkrét terveket fogalmaztak meg a témával kapcsolatban.	Fele-fele arányban jelentek meg a konkrét és általános vágyak – kivéve Rakacán.
	A diákok zöme Pécssett (szülővárosában) tervezte az életét – néhány esetben jelent meg a külföldre költözés lehetősége.	A diákok zöme nem szülőfalujában tervezte az életét. A környező településekre irányult leginkább az elköltözési vágy.
Okok, következmények	A család szociális helyzete és a diák eddigi tapasztalatai alapvetően meghatározták a vágyakat ezen a területen. Egyúttal lehatárolják azok jövőbeli teljesülését is.	

A jövőbeli munkára vonatkozó tartalmak

A következő elemzési csoportba a *tanulók munkájával, szakmai pályájával* kapcsolatos elképzelései sorolhatók. Az 1. számú Gyakorló Iskola és Rakacai Általános Iskola tanulóinak írásaiban az idézetek körülbelül 20%-át teszik ki a munkára való utalások. A legnagyobb arányban munkával kapcsolatos idézetek Tiszabőnél (31%) jelentek meg, de közel egyharmados arány volt felfedezhető Magyarmecskén (29%), a Berek utcai iskolában (27%) és Egyházasharaszttiban (26%) is. Jól látható, hogy a munka minden csoportnál kiemelkedő arányban jelenik meg, így a jövőképpen egy rendkívül fontos elemnek tekinthető. (20. táblázat)

20. táblázat. A munkára vonatkozó tartalmak megjelenése a jövőképi írásokban (számszerű adatok) (N:106)

Intézmények	Vizsgálati kategória	A témára vonatkozó idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) (intézményi átlag)	Idézetek száma	Idézet számszám (átlag db)
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	42	2,1	19,35	273	6,5
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	4	0,31	5,88	31	7,75
	KONKRÉT	14	1,08	20,59	124	8,86
Magyarmecskesi Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	5	0,5	9,62	37	7,4
	KONKRÉT	10	1	19,23	89	8,9
Egyházasharaszti Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	11	0,79	20,37	80	7,27
	KONKRÉT	3	0,21	5,56	18	6
Tiszabői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	27	1,13	16,46	217	8,04
	KONKRÉT	23	0,96	14,02	187	8,13
Rakacai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	7	0,7	9,46	55	7,86
	KONKRÉT	9	0,9	12,16	44	4,89

A konkrét és általános munka kategória elkülönítésével azonban kitűnik, hogy míg az 1. számú Gyakorló iskolások esszéiben nem voltak, a Berek utcai esszéikben pedig elenyészően volt jelen általánosan megfogalmazott munkával kapcsolatos kívánság, addig Magyarmecskén a munkára vonatkozó idézetek közel egyharmada az általánosan megfogalmazott kategóriába esik. Rakacán és Tiszabőn nagyjából azonos a két kategóriában megjelenő idézetek aránya, Egyházasharasztiin pedig több mint háromszor több általánosan leírt idézet található, mint konkrét. (20. táblázat) Az egy főre eső idézetszámot elemezve is hasonló eltérésekkel találkozhatunk. A legtöbb idézetet a konkrét munka kategóriában a „gyakorlós” gyerekek írták (2,1 idézet/fő), őket követte a pécsi iskola, majd Magyarmecske, Tiszabő és Rakaca következett megközelítőleg 1 idézet/fővel, míg Egyházasharasztiiban az idézetek mindössze 0,2-át tették ki a konkrétan leírt munkával kapcsolatos tervek. Az általánosan megfogalmazott szakmai pályához fűződő elképzelések közül a legtöbb idézetet Tiszabőn ír-

ták (1,13 idézet/fő), majd Egyházasharasztiiban (0,78 idézet/fő), Rakacán (0,7 idézet/fő), Magyarmecskén (0,5 idézet/fő) és végül a Berek Utcai Általános Iskolában (0,3 idézet/fő).

Mindennek a kiemelése azért is lényeges szempont, hiszen a munkával kapcsolatos céltudatos kijelentések és kevésbé körvonalazott kívánságok közötti különbségek meghatározásával válik igazán érthetővé, hogy az eltérő társadalmi csoporthoz tartozás mennyiben befolyásolja egy adott személy életlehetőségeivel kapcsolatos elképzeléseit. A konkrét tartalmú szavakba öntött tervek valószínűsíthetően nagyobb eséllyel válhatnak megvalósíthatóvá, mint a 'ködös' elgondolások.

A falusi, hátrányos helyzetű tanulói körben az általános munka kategórián belül minden intézménynél egy általános munka iránti vágy jelent meg az esszéekben, ami azonban nem definiált semmilyen kézzelfogható elemet a munkával kapcsolatban.

„Nagyon szeretném ha kitartó és jól fizetendő állásom lenne.” (Egyházasharaszti)

„én egy csendes nyugot munka hejet szeretnék” (Rakaca)

„Mindig arról álmodoztam, hogy lesz egy jólfizető állásom” (Magyarmecske)

„dolgozak és öréké meg tarcsam az álásomat” (Tiszabő)

„ha lehet szeretnék Dolgozni meni Dolgozás” (Tiszabő)

„Szeretném hamár 10 év mulva, nem Tiszabőn várnám eszta kistámogatást, hanem, valahol máshol, hanem, már a salyát mukám.” (Tiszabő)

Ugyanezekben a helyeken a konkrét munkával kapcsolatos idézetekben több, bizonyos konkrét szakmai pályához köthető tervet megfogalmazó kijelentésekkel is találkozhatunk. Minden intézmény esetében e kategóriában feltűntek olyan idézetek, amelyek konkrét hivatásról szólnak, viszont óhajtó vagy feltételes módban vannak fogalmazva. Érdekes látni, hogy az értelmiségi munkakörben a tanári szerep jelenik meg biztos munkalehető-

séggként. Valószínűleg ez az egyetlen olyan értelmiségi pálya, ami elérhetetlensége ellenére életközelségben van a hátrányos helyzetű diákok számára.

„Szeretnék tesneveléstanár lenni.” (Egyházasharaszti)

„Szeretnék Tesi és Töri tanárleni hogy legyen munka helyem.” (Egyházasharaszti)

A rakacai, a Berek utcai, a tiszabői és az 1. számú Gyakorló Iskolai esszékben jelennek meg olyan, e kategóriába eső idézetek, amelyek ugyan nem neveznek meg konkrét szakmát, de a kijelentő módban történt fogalmazásuknak köszönhetően egyfajta céltudatosság érződik bennük. Néhány példa ezek közül.

„Majd városban fogok dolgozni” (Rakaca)

„10 év múlva az lesz velem lesz munka helyem” (Tiszabő)

Egyházasharaszti kivételével minden intézmény tanulóinak esszéi tartalmaztak olyan munkához köthető idézetet, amely kijelentő módban, konkrét hivatást megjelölve fejezi ki a jövőbeli terveket, továbbá olyan idézeteket is találtunk, amelyek a leendő munka körülményeit határozzák meg.

„asztalos lesz belőlem” (Magyarmecske)

„Pécsen szeretnék dolgozni méghozzá egy nagyon szép korházban!” (Magyarmecske)

„Biztosan valamilyen irodában fogok dolgozni és remélem sokat fogok keresni.” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

„Pedten lesz a munka helyem ijén zene oktatás” (Tiszabő)

„Egy laborban fogok dolgozni lehet hogy Pesten” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

„A munkahelyem Miskolcon lesz” (Rakaca)

A munka körülményeire vonatkozó idézetek sorában feltűnik az a fajta elvágyódási elem, amelyet már a lakóhely elemzésénél tapasztalhattunk, vagyis sokszor előfordul, hogy a munkához fűzött konkrét körülményleírás a munkahely földrajzi elhelyezkedésének megadásával teljesül. Mindez azonos mintázatot mutat a lakóhely elemzésénél leírtakkal. A Berek utcai és a „gyakorlós” diákok esetében Pécs vagy a külföld mint lehetőség jelenik meg elsősorban, míg Magyarmecske, Tiszabő és Rakaca tekintetében ezek mindig a szülőhelytől eltérő helyek.

Tiszabő volt az egyedüli, ahol a munkával kapcsolatos konkrét megjegyzések között feltűntek egyfajta „álomleírások”, amelyek szövegkörnyezetükből következően lehetetlenséget, beteljesíthetlenséget sugallnak.

*„És ha elvégzem a középiskolát akkor szeretnék tanítani
Én azt remélem amit elképzeltem az mind valóra vál!” (Tiszabő)*

E magyarázatok között többször megjelenik a származáshoz kötődő negatív jövőkép.

*„egem lehet hogy nem venének fel a származásom, miat
nekem ez volt az álmom hogy vedéglátok” (Tiszabő)*

Vágyálom kategóriával más megközelítésben Egyházasharaszti-ban és az 1. számú Gyakorló Iskolában is találkozhattunk. Ezekben az intézményekben a munkával kapcsolatos elképzelésekben sokszor 'gyermekes' álmok kerültek megfogalmazásra.

„De szívesen lennék elnök.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

„És 10 év múlva auto versenyző szeretnék lenni.” (Egyházasharaszti)

A két intézmény közötti lényeges különbség, hogy míg az 1. számú Gyakorló Iskola diákjai esszéiben elenyészőnek számít e megközelítés használata, addig Egyházasharaszti-ban az összesen megfogalmazott 3 konkrét munkához kötődő idézet közül kettő esik ide.

Ezzel szemben rendkívül tudatos, realiztikus jövőképbe illő

munkához fűződő elemekkel találkozhatunk nagyobb számban az 1. számú Gyakorló Iskola Iskola és 1-1 idézet erejéig a Berek Utcai Általános Iskola tekintetében. Ezen elemek terveknek tekinthetőek, megjelenik bennük ok-okozati összefüggés és/vagy több megvalósítható opció leírásával szemléltetik a leendő munkalehetőségekkel kapcsolatos elgondolásokat.

„Szeretnék olyan munkahelyen dolgozni ahol a középiskolai tanulmányaimat tudom kamatoztatni.” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

„Mivel 8.-adikos vagyok és a továbbtanulás szélén állok már az iskolát úgy választottam, hogy a jövőben úgy tudjak dolgozni vagy az ami nekem ideális.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

További kiugró eredmény a diákok által leírt állások presztízsének vizsgálatakor rajzolódik ki. A magasabb presztízsű szakmák közül a tanári hivatás fordul elő minden intézménynél. Magyar-mecskén és Tiszabőn emellett kizárólag alacsonyabb státuszú szakmákkal találkozhatunk (pl. bolti eladó, számítógép-kezelő, szakács, felszolgáló, asztalos, állattartó, rendőr), míg Rakacán az alacsonyabb presztízsű szakmák mellett egyetlen esetben az építészmérnöki hivatás is megjelenik. A Berek Utcai Általános Iskola diákjainak esszéiben ugyan magas presztízsű munkák szórványosan fordulnak csak elő (tanár és pszichológus), de az alacsonyabb státuszú munkák is inkább középkategóriásnak mondhatóak (rendőr, számítástechnikus, katona). Ezzel szemben az 1. számú Gyakorló Iskola diákjai kivétel nélkül csak magas presztízsű hivatásokat képzelnek el maguknak (építészmérnök, sebész, vegyész, kémikus, szoftvertervező, fejdadász).

21. táblázat. A jövőbeli munkára vonatkozó tartalmak összegzése

Intézmény-típusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	A magasabb társadalmi helyzetű kontrollcsoport diákjai kevesebbszer említették a munkát, mint a másik kontrollcsoportba tartozók.	A témák legalább egynegyedét, vagy többet tett ki ez a tartalom.
	Magas presztízsű szakmák kerülnek felsorolásra.	Alacsony presztízsű szakmák kerülnek felsorolásra.
	Szinte kizárólag konkrét terveket fogalmaztak meg a témával kapcsolatban.	Sok az általános megjegyzés, de különbség van az intézmények között.
	Megjelennek vágyalom-szakmák is, ami életkori sajátosság.	
Okok	A családi minta, a tudatos pályakép, a sokféle tőke a munka területén biztos képet rajzol ki. A bizonytalanságot a „vágyalom-szakmák” pótolják.	A megtapasztalt munkanélküliségi helyzet, a családi minta hiányossága, tőkefelhalmozás elmaradása a munka területén bizonytalan képet rajzol ki. A bizonytalanságot hétköznapi, mégis „vágyalomnak” tűnő szakmák pótolják.
Következmények	Célirányos pályáiv a munkaerőpiacig – családi támogatással.	Bizonytalan pályáiv a munkaerőpiacig, munkanélküliségig – családi támogatás hiányával.

Tanulmányi karrierre vonatkozó tartalmak

A munkával kapcsolatos idézetek elemzése után célravezető a diákok *tanulmányi karrierjéről* szóló idézeteket is megfigyelni. A munkával kapcsolatos idézetekkel összhangban elemezve ugyanis ezek sokat el tudnak árulni arról, hogy vajon a leendő hivatáshoz fűződő elképzeléseket mennyiben támasztja alá egy-egy kigondolt iskolai pályafutás. A tanulmányokról írt idézetek aránya minden intézmény esetén megközelítőleg 16%-át teszi ki az összes idézetnek, kivéve Rakacát, ahol mindössze az idézetek 6%-a szólt a tanulásról (22. táblázat). A munkával kapcsolatos megjegyzésekhez hasonlóan a konkrét és az általános tanulmányi pályára vonatkozó elképzelések varianciát mutatnak intézményenként.

Az 1. számú Gyakorló Iskola esetében kizárólag konkrétan megfogalmazott leírások kerültek e kategóriába, míg a Berek Utcai Általános Iskolában és Tiszabőn a konkrét kijelentések mellett elenyésző százalékban (3%) tűnnek fel általánosan körülírt elgondolások is. Fordított a helyzet Magyarmecské és Egyházasharaszti tekintetében, ahol az általánosan leírt elképzelések dominálnak,

míg a konkrét tartalmak szinte alig jelennek meg. Rakacán ugyanannyi volt a konkrét és az általános megfogalmazások száma.

Még tovább árnyalja a képet az egy főre eső idézetszám elemzése. A „gyakorlósok” írták a legtöbb konkrét, tanulmánnyal kapcsolatos idézetet (1,65 idézet/fő). Őket követte Tiszabő (0,86 idézet/fő) és a Berek utcai iskolások (0,7 idézet/fő), és a sort Magyarmecske és Rakaca (0,2 idézet/fő) zárja Egyházasharaszttal, ahol kiugróan alacsony a jövőbeli tanulmányok említése (0,07 idézet/fő). Az általánosan megfogalmazott leírások közül a legtöbbet – ám még így is rendkívül alacsony számban – Magyarmecskénél és Egyházasharasztnál találtuk (kb. 0,6 idézet/fő), majd Tiszabő és Rakaca is megegyező értéket mutatott (0,2 idézet/fő), valamint a Berek Utcai Általános Iskola esetében is elenyésző (0,15) volt az egy főre jutó idézetszám az általános tanulmány kategóriában.

22. táblázat. A tanulmányi karrierre vonatkozó tartalmak megjelenése a jövőkép írásokban (számszerű adatok) (N:106)

Intézmények	Vizsgálati kategória	A témára vonatkozó idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) (intézményi átlag)	Idézetek szövszáma	Idézet számszám (átlag db)
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	33	1,65	15,21	227	6,88
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	2	0,15	2,94	14	7
	KONKRÉT	9	0,69	13,24	59	6,56
Magyarmecskesi Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	6	0,6	11,54	51	8,5
	KONKRÉT	2	0,2	3,85	14	7
Egyházasharaszti Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	8	0,57	14,81	50	6,25
	KONKRÉT	1	0,07	1,85	5	5
Tiszabői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	5	0,21	3,05	34	6,8
	KONKRÉT	21	0,875	12,8	205	9,76
Rakacai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	2	0,2	2,7	12	6
	KONKRÉT	2	0,2	2,7	31	15,5

Az általános idézetek között elsősorban olyan megnyilvánulások szerepeltek, amelyek kizárólag az iskola elvégzésére irányulnak, azonban nem tartalmaznak semmilyen kézzelfogható elemet ezzel kapcsolatban.

„Szeretnék tovább menni tanulni amig lehet.” (Egyházasharaszti)

„hát 10 év múlva én 24 éves leszek Addigra remélem kijárom a középiskolát” (Magyarmecske)

„énszeretém ha et enéma Diplomát és szeretém kijári az egész iskolát és amikort kijárom” (Tiszabő)

„10 év múlva szeretném ha lenne valamilyen egyetemi vagy főiskolai végzettségem” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

Az általános tanulással kapcsolatos kategórián belül Magyarmecske, Egyházasharaszti és Tiszabő tekintetében megjelentek olyan idézetek, amelyek bizonyos esetekben tartalmaznak konkrét elemeket, azonban mindez bizonytalanságot tükröző szövegkontextusban kerül feltüntetésre.

„Szerintem ha tovább megyek tanulni és ha sikerül akkor lefogok rakni néhány szakmát.” (Egyházasharaszti)

„és ha tovább megyek tanulni és ha átmegyek” (Egyházasharaszti)

„El végzem mezőgazdasági sulit ha el tudom.” (Magyarmecske)

„Ha sikerül elvégeznem a gimnáziumot akkor azt nagyon meghálálnám a számítástechnika tanáromnak” (Tiszabő)

A konkrét tanulmány kategória tartalmi elemzésénél is kiugróak az intézmények közötti különbségek. Akárcsak az általános leírásoknál, a konkrét kategóriában is felfedezhetőek olyan ele-

mek, amelyekben a konkrétum csupán az iskola befejezése iránti elkötelezettségig terjed és/vagy a nem konkretizált iskolai karrierhez kapcsolódó kijelentő mondat szerkezetekhez, méghozzá Egyházasharaszti, Tiszabő, Berek utcai és az 1. számú Gyakorló Iskola esetében.

„Szerintem 10 év múlva még tanulni fogok valahol és ha befejeztem a tanulást, akkor a nyelvekkel szeretnék foglalkozni.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

„10 év múlva az egyetemre járok. Már készülök a vizsgákra.” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

„El akarom végezni a szakközép iskolát.” (Tiszabő)

„megyek tovább tanulni Szolnokra Roma Eséjbe tudom ott hogy el fogom végezni mert van benem annyi tehetség es akarat” (Tiszabő)

Lényeges eltérés az intézmények között, hogy míg a Berek utcai és az 1. számú Gyakorló Iskola esetében az ilyen jellegű megnyilvánulások szórványosan fordulnak elő, addig Egyházasharaszti-nál az egyetlen konkrét tanulmány kategóriába tartozó idézet jelenti ezt, Tiszabőnél pedig az idézetek nagy része szerepel ebben a kontextusban.

A tiszabői írások tanulmányokra vonatkozó konkrét elképzeléseinek másik jelentős részét olyan kijelentések tették ki, amelyek egyszerűen leírják, hogy az írás szerzője a közeljövőben hol fog tanulni, vagy éppen hova vették fel iskolába

„Szolnokra megyek tovatanulni” (Tiszabő)

Egy-két hasonló kijelentéssel a „gyakorlósok” között is találkozhatunk, azonban egyrészt ezek arányaiban elhanyagolhatóan mondhatók, másrészt pedig minden esetben követi egy olyan logikai levezetés, amely megmagyarázza, hogy a választott továbbtanulási intézmény miért ideális.

„A Babits gimnáziumba megyek logisztika szakra. Ezért szeretnék a jövőben logisztikai katonatisztként dolgozni. Szerintem ennek a két állásnak van jövője és anyagi háttere is.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

Szintén Tiszabőn fordultak elő olyan idézetek – hasonlóan az általános kategóriában leírtakhoz –, amelyek ugyan céltudatosságot tükröznek, azonban megjelenik bennük egyfajta feltételesség, amely e célok beteljesülésének lehetőségét megkérdőjelezhetővé teszi.

„A tanulásról anyit hogy szeretem vona meni Fegyvernekreis de oda nem vettek fel Szolnokra vettek fel remélem nem fogok meg Bukni engemet mást csakisa tanulás érdekel” (Tiszabő)

A konkrét tanulmányokról szóló elemek sorába tartoznak Rakacán, Magyarmecskén, Tiszabőn, a Berek utcai és az 1. számú Gyakorló Iskola diákjai esszéiben tett azon kijelentések is, amelyeknél már van konkrét kimenet, meghatározott tanulmányi célkitűzés is.

„Én szerintem tíz év múlva már igazán kitanulok meglesz a szakmás autószerelő” (Rakaca)

„En 10 év múlva amikor már elvégeztem a faipari technikumot” (Magyarmecske)

„kisőb leakarok vizsgázni és kitűnő zenész.” (Tiszabő)

„10 év múlva szeretnék elvégezni egy egyetemem közgazdasági szakon.” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

„Egyetemen szeretnék továbbtanulni, bölcsészkaron, Pécsen.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

A tanulmányi tervek kapcsán feltűntek továbbá olyan idézetek is, amelyek valamilyen extra készségre, továbbképzésre vonatkoznak. Tiszabőn ebbe a csoportba az gépjárművezetői vizsga

került, míg Magyarmecskén, a Berek utcai és az 1. számú Gyakorló Iskolában a nyelvi képességek fejlesztésére irányultak az ilyen jellegű leírások.

„kirjárm az iskált és letszem az atóra vizsgát” (Tiszabő)

„több nyelven szeretnék beszélni” (Magyarmecske)

„Szeretnék legalább két nyelvvizsgát.” (Berek Utcai Általános Iskola, Pécs)

„Remélem lesz legalább egy diplomám és két nyelvvizsgám.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

A fogalmazásokban megjelenő kitűzött tanulmányi célok mentén pedig kirajzolódik a társadalmi státusz és az ezzel összefüggő jövőképben rejlő különbség is. Mindez érzékelhető egyrészt abban, hogy míg Berek utcai és az 1. számú Gyakorló Iskolába járó tanulók esszéiben távolabbi jövőre vonatkozó és magasabb szintű tanulmányi elképzelések fogalmazódtak meg elsősorban (pl. egyetemi karrier), addig a többi intézményben a közeljövőben bekövetkező és alacsonyabb rangú iskolázottsági leírások voltak (pl. szakközépiskola). Az 1. számú Gyakorló Iskola esetében továbbá találkozhattunk olyan konkrétumokkal is, amelyek bizonyos cselekvési tervek kifejezésével még inkább árnyalják a célkitűzéseket, biztosítva azok megvalósításának lehetőségét.

„Egyetemen a 3. évetemet angliában szeretném tölteni.”
(1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

„Ott csak általános tagozat van, de fakultációval több órában szeretném tanulni a matekot és a számítéchet.”
(1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

23. táblázat. A tanulmányi karrierre vonatkozó tartalmak összegzése

Intézmény-típusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	A tervezés a felsőoktatásig ível.	A tervezés a 8. osztályban megjelölt középiskoláig ível.
	Ok-okozati összefüggésekkel leírt hosszabb tervek.	A közeljövő tanulmányi terveinek felsorolása.
	Szinte kizárólag konkrét terveket fogalmaztak meg a témával kapcsolatban.	Sok az általános megjegyzés, de különbség van az intézmények között.
	Ez a legalacsonyabb arányú témamegjelenés, ami szintén életkori sajátosságának tudható.	
Okok	A családi minta, a tudatos pályakép, a sokféle tőke a tanulmányok területén is biztos képet rajzolnak ki.	A családi minta hiánya, az iskolai pályasegítés milyensége határozzák meg a tanulmányi elképzeléseket.
Következmények	Célirányos tanulmányi pályáiv a munkaerőpiacig – családi támogatással.	Bizonytalan tanulmányi pályáiv a lemorzsolódás komoly veszélyével középfokon.

A szabadidőre és a kikapcsolódásra irányuló tervek

Az utolsó esszéikben megjelenő tématerület a „kikapcsolódás” néven elnevezett kategória. Olyan idézetek tartoznak e kategóriába, amelyek szabadidővel, szórakozással, hobbival, utazással és nyaralással hozhatóak összefüggésbe. Rakacán és Magyarmecskén egyetlen idézet sem szólt e témakörrel, Tiszabón az idézetek mindössze 2%, Egyházasharasztiin pedig 8%-a. Ezzel ellentétben a Berek Utcai Általános Iskolában az idézetek 12%-a, míg az 1. számú Gyakorló Iskolában az idézetek 17%-a tartalmazott e kategóriába eső elemeket. Az idézetszámot nézve kitűnik, hogy a „gyakorlósok” közel háromszor annyi idézetet írtak (1,7 idézet/fő), mint a Berek utcaiak (0,62 idézet/fő), és majdnem hatszor annyit, mint az Egyházasharasztiiban tanulók (0,29 idézet/fő), illetve körülbelül tízszer annyit, mint Tiszabón élő diákok (0,17 idézet/fő). (24. táblázat)

24. táblázat. A szabadidőre és kikapcsolódásra irányuló tartalmak megjelenése a jövőkép írásokban (számszerű adatok) (N:106)

Intézmények	Vizsgálati kategória	A témára vonatkozó idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%) (intézményi átlag)	Idézetek szövszáma	Idézet szövszám (átlag db)
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	ÁLTALÁNOS	1	0,05	0,46	17	17
	KONKRÉT	34	1,7	15,67	212	6,24
Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	8	0,61	11,76	63	7,86
Magyarmecskői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	0	0	0	0	0
Egyházasharaszti Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	2	0,14	3,7	11	5,5
	KONKRÉT	2	0,14	3,7	10	5
Tiszabői Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	4	0,17	2,44	54	13,5
Rakacsi Általános Iskola	ÁLTALÁNOS	0	0	0	0	0
	KONKRÉT	0	0	0	0	0

A konkrét és általános megfogalmazások elkülönítésével kitűnik az is, hogy míg Egyházasharasztiiban fele-fele arányban voltak jelen konkrét és általános megfogalmazások, addig Tiszabőn, a Berek Utcai Általános Iskolában nem jelent meg általános kifejezés, az 1. számú Gyakorló Iskolában pedig elhanyagolható mennyiségű (0,05 idézet/fő; kevesebb mint 1%-a az összes idézetnek) az általános megjegyzés.

Egyházasharasztiiban e kategóriába a nyaralás terve emelkedett ki konkrétan megfogalmazva és általánosságban leírva. Mindkét esetben azonban óhajtásként látjuk ezeket a vágyakat, amit az első példa különösen jelez.

„El szeretnék menni Balatonra a baráti körömmel!” (Egyházasharaszti)

„Majd egyszer elmegyünk nyaralni valahová!” (Egyházasharaszti)

Az utazás és nyaralás kérdésköre a Berek utcai és a „gyakorlós” írásokban is megjelent, azonban ebben a két intézményben sokkal nagyravágyóbb gondolatokkal és céltudatosabb megfogalmazásban írt szövegekkel találkozhatunk, mint az egyházasharaszti elképzelések esetében.

„Hawaii-ra utazok bejárom az egész világot.” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

„Lellén szeretnék nyaralni egy saját üdülőben” (1. számú Gyakorló Iskola, Pécs)

Tiszabőn nyaralással, utazással kapcsolatos vágyak nem fogalmazódtak meg, ellenben voltak hobbikhoz fűződő megjegyzések

„És szeretném fojtani a dob tanulást” (Tiszabő)

„sok álatom és most szeretek álatok foglalkozni egfokep galabal és nyúlal ése nagyonszeretés ezeke az álato” (Tiszabő)

Hasonló mintázatot mutat a hobbihoz fűződő elképzelések közötti különbség intézményenként. A Berek utcai és az 1. számú Gyakorló Iskola esetében sokkal változatosabb leírások, sokszínűbb ötletek jelennek meg, amelyek a gyermekeket körülvevő lehetőségekkel magyarázhatóak. Nem véletlen, hogy e kategória kiemelkedően magasabb arányban volt jelen a két pécsi intézményben tanuló diákok esszéiben. A 25. táblázat foglalja össze az e területen szembeötlő különbségeket.

25. táblázat. *A szabadidőre és kikapcsolódásra irányuló tartalmak összegzése*

Intézménytípusok	Kontrollcsoport (magasabb társadalmi státuszú családok gyermekei)	Fókuszban lévő tanulói csoportok (interszekcionalitással jellemezhető családok gyermekei)
Jellemzők	A magasabb státuszú kontrollcsoportban több az erre a kategóriára vonatkozó terv, mint a tanulmányokra.	Két faluban egyáltalán nincs ilyen tartalom a tervek között, másik két helyen elvétve, és főként vágyakat kifejezve.
Okok	A családi szokások, a biztos életkörülmények természetessé teszik a mindennapi életen (munka, család, lakhatás) túli terveket.	A család nehéz körülményeiből adódó szokások a mindennapi élet (munka, család, lakhatás) feltételeinek megteremtésére irányítják a személyes terveket is.
Következmények	Várhatóan ezen a területen is teljesülő vágyak.	Várhatóan ennek a területnek a hiánya felnőttkorban is.

A jövőkép írásokról – összegzően

Összegzésként elmondható, hogy megelőző feltételezésink döntően beigazolódtak. Valóban szembetűnő különbségek mutatkoztak a megírt esszékben, amelyek a társadalmi hovatartozással és/vagy az iskola által kínált lehetőségekkel magyarázhatóak.

26. táblázat. *A jövőképek leírásában megjelenő tartalmak összefoglalója (számszerű adatok, %)*

		Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	Magyar-mecseki Általános Iskola	Egyházaszatharaszti Általános Iskola	Tiszabői Általános Iskola	Rakacai Általános Iskola
ÖSSZES	Emberi kapcsolatok	21,20	22,06	34,62	24,07	28,05	39,19
	Életvitel	28,11	23,53	21,15	25,93	23,17	33,78
	Munka	19,35	26,47	28,85	25,93	30,49	21,62
	Tanulmányok	15,21	16,18	15,38	16,67	15,85	5,41
	Kikapcsolódás	16,13	11,76	0,00	7,41	2,44	0,00
	Összes megjegyzés	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

		Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	Pécs, Berek Utcai Általános Iskola	Magyar- mecskei Általános Iskola	Egyhá- zasha- raszti Általános Iskola	Tiszabői Általános Iskola	Rakacai Általános Iskola
ÁLTALÁNOS	Emberi kapcsolatok	1,84	0,00	7,69	5,56	13,41	8,11
	Életvitel	0,92	2,94	9,62	11,11	10,98	5,41
	Munka	0,00	5,88	9,62	20,37	16,46	9,46
	Tanulmányok	0,00	2,94	11,54	14,81	3,05	2,70
	Kikapcsolódás	0,46	0,00	0,00	3,70	0,00	0,00
	Összes általános megjegyzés	3,23	11,76	38,46	55,56	43,90	25,68
KONKRÉT	Emberi kapcsolatok	19,35	22,06	26,92	18,52	14,63	31,08
	Életvitel	27,19	20,59	11,54	14,81	12,20	28,38
	Munka	19,35	20,59	19,23	5,56	14,02	12,16
	Tanulmányok	15,21	13,24	3,85	1,85	12,80	2,70
	Kikapcsolódás	15,67	11,76	0,00	3,70	2,44	0,00
	Összes konkrét megjegyzés	96,77	88,24	61,54	44,44	56,10	74,32

A nyelvi kompetencia vizsgálata feltárta, hogy a magasabb társadalmi státuszú csoporthoz tartozó tanulók esszéiben kevesebb nyelvhelyességi hiba, több elem és komplexebb kifejezőmód volt tetten érhető, mint az alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók írásaiban. Az esszék alapján úgy tűnik, hogy a nyelvi kompetenciát mérő bemeneti eredményeken (Derdák-Varga, 1996a) nem tudott változtatni az adott intézmény. Mindezt alátámasztja, hogy az iskolák 1996-ban nyelvi kompetencia felmérés alapján felállított sorrendjén nem történt lényeges változás³⁹.

A szövegek tartalmi elemzése bebizonyította, hogy valóban a magasabb társadalmi csoporthoz tartozó diákok írásaiban észlelhető több céltudatos kijelentés a jövőképpel kapcsolatban. Mindezt megerősíti az, hogy az 1. számú Gyakorló Iskola esszéiben az általános kategóriába sorolt elemek száma elhanyagolható mennyiségű volt (4%), és a Berek Utcai Általános Iskola diákjainak esszéiben is kevés megfogalmazás tartozik ide (12%), míg a többi vizsgált intézményben az idézetek legalább egynegyede készült ebben a leírásban (Magyarmecskén 39%, Egyházashazarasztiiban 55%, Tiszabőn 44%, Rakacán 26%). (26. táblázat)

Tovább árnyalta a képet a konkrétan megfogalmazott elemek milyenségének korábban szemléltetett leírása is, amelyből kiderült, hogy a céltudatosságot tükröző konkrét megfogalmazások nagy része az emberi kapcsolatokról, valamint életvitelt érintő dolgokról szólt az az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú tanulók esszéiben. A munkához és a tanuláshoz fűződő konkrét leírások pedig legtöbbször nélkülözték azt a fajta oksági és tudatos összefüggést, amelyet a magasabb társadalmi státuszú tanulók jövőképében tapasztalhattunk.

Mielőtt a kutatás 3. szakaszában felvett életútinterjúkra áttérünk, a 27. táblázatban áttekintjük az első két vizsgálati szakaszban feltárt eredményeket.

27. táblázat. Az 1995-ös és a 2003-as kutatás eredményeinek összefoglalása

Kontrollcsoport (magas társadalmi státuszú családok gyermekei)	Vizsgálati szempontok	Fókuszban lévő tanulói csoportok (alacsony társadalmi státuszú családok gyermekei)
1. kontrollcsoport kiugróan magas társadalmi pozíciójú 2. kontrollcsoport városi, alsó-középosztálybeli	Társadalmi háttér	Településhátrány (hátrányos helyzetű térség szegregált falvaiban lakók) Interszekcionalitás Egy- és kétnyelvű közösségek
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás a családban		Iskolában nem vagy alig konvertálható tőkefelhalmozás a családban – tőkehiány
Hosszabb idejű óvodáztatás	Iskolát megelőző időszak	Rövidebb idejű óvodáztatás
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás folytatása		Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás késői elkezdése
A városi iskolák kínálatából: 1. kontrollcsoport főként a szabad iskolaválasztással élve 2. kontrollcsoport döntően a lakóhelyhez közel eső, de korszerű iskolát választva	Iskolaválasztás	A település vagy a közeli (egyetlen) körzeti iskola kisiskolájába való beiratkozás a földrajzi közelség miatt
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Szelekció széles körű oktatási kínálattal		Szegregáció korlátozott oktatási kínálattal

Kontrollcsoport (magas társadalmi státuszú családok gyermekei)	Vizsgálati szempontok	Fókuszban lévő tanulói csoportok (alacsony társadalmi státuszú családok gyermekei)
A családi és az iskolát megelőző időszak nyelvi szocializációja, mely az „iskola nyelve”	Iskolakezdés	A családi és az iskolát megelőző időszak nyelvi szocializációja, mely alapján az iskola nyelve „idegen nyelv” a tanulók többségének
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
A tanuláshoz szükséges eszköz, a nyelv mint kulturális tőke megléte a sikeres iskolai előrehaladáshoz.		A tanuláshoz szükséges eszköz, a nyelv mint kulturális tőke hiányából adódó akadály a sikeres iskolai előrehaladásban
Folyamatos családi tőkeberuházás (tanulmányi támogatás, utazások, internet, nyelvtanulás, sport stb.) és sokféle iskolai szolgáltatás	Általános iskola időszak	Családi tőkehiány, iskolai szolgáltatások eltérései szegregált környezetben, esetenként inkluzív (méltányos) támogatások
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Személyes és társas kompetenciák fejlődése, kulturális- és társadalmi-tőke-felhalmozás , fejlett pszichológiai tőke		A csoport felének lemorzsolódása különböző mértékű tőkefelhalmozás, ritka esetben reziliencia
Szülői mintával és támogatással irányított sikeres tőkekonvertálás	Pályaválasztás	A tőkefelhalmozás elmaradása és a mintahiány miatt korlátozott lehetőségek
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Hosszú iskolai pálya		Rövid iskolai pálya
Családi és iskolai kulturális tőkével kialakított kidolgozott kódú nyelvi kompetencia	Nyelvi kompetencia	Családi és iskolai kulturális tőke hiányosságaiból adódó korlátozott kódú nyelvi kompetencia
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Konkrétumokkal teli , az élet minden területén nagyratörő álmok és tervek. Olyan aspirációk, amelyek családi mintákon, támogatáson alapulnak.	Jövőkép	Általánosságokkal teli, az élet alapterületein megfogalmazott vágyak vagy közeli időszakban már látható dolgok felsorolása. Olyan aspirációk, amelyek családi mintákon, kevés külső támogatáson alapulnak. Gyenge pszichológiai tőke jellemző, és az inkluzivitást különböző mértékű.
↓ ↓ ↓ ↓ ↓		↓ ↓ ↓ ↓ ↓
A célirányos és támogatott tőkeberuházás/konvertálás mentén a tervek nagy részének teljesülése várható.		A bizonytalan és a támogatást alapvetően nélkülöző életút során a tervek nagy részének meghiusulása jósolható.

Életutak – 2017

Az előző fejezetekben bemutatott kutatási szakaszok eredményei – különös tekintettel a jövőképre vonatkozó részletes elemzés – jelentették a kiindulópontját a 2017-es adatfelvételnek. A harmadik kutatási szakasz alapvető célja volt, hogy a vizsgálat előző szakaszaiba bevont fiatalokat iskoláik befejezése után megkeressük, és megnézzük, hogy 28-29 éves korukban milyen élethelyzetben vannak, s egyúttal azt megkérdezzük, hogy visszatekintve eddigi életútjukra, milyen támogató és gátló tényezőkről számolnak be. Elemzésünkben építettünk a reziliencia, valamint az inklúzió tématerületének tudományos eredményeire és felhasználtuk vizsgálati szempontjaikat. Az élettörténetek rajzolta helyzetképen túl ugyanis fel kívántuk tární azt is, hogy a sikeres iskolai pályát befutó diákokat társadalmi hátrányaik ellenére mi segítette „rezilienssé” válni. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a sikertelen diákok milyen akadályokról számolnak be, és miként lehetett volna ezt ellensúlyozni az inkluzív iskolai környezettel.

Azt feltételeztük, hogy a magas és alacsony társadalmi státuszú diákok közötti olló a 2003 óta eltelt több mint tíz esztendőben tovább nyílt. Úgy véljük, hogy az életúttörténetek kirajzolják majd a személyes adottságok kiteljesedésének teret adó vagy éppen gátat szabó, tipizálható eseteket. A kontrollcsoportba tartozó, magasabb státuszú családból érkező, illetve a hátrányokkal induló tanulók felnőtté válási útjának összevetésével – véleményünk szerint – azonosíthatóak azok az alapvető különbségek, amelyek kiegyenlítésére való törekvés egyfajta társadalmi felelősség is. Az életútinterjúkat napjaink két fontos elméleti megközelítése – reziliencia, inklúzió⁴⁰ – metszetében elhelyezve szeretnénk elemzésünkkel a társadalom egy fontos intézményének – iskola – szerepét, lehetőségeit hangsúlyozni.

Kutatói kérdések, elemzési szempontok

Interjúkérdéseink – és majd a későbbi elemzés is – elsődlegesen arra irányultak, hogy vajon melyek azok az explicit, tényezők, amelyek a különböző szocioökonómiai háttérű fiatal interjúalanyaink jelenlegi élethelyzetét közvetlenül befolyásolták. Vizsgáltuk azokat a kulcsszerepet játszó tényezőket, amelyek képesek voltak pozitív irányba befolyásolni életüket, és kiemelten kezeltük azokat, amelyek kompenzálni tudták a hátrányokat. Gyűjtöttük azokat a tényezőket is, amelyek negatív irányba befolyásolták az életlehetőségeiket, amelyek az esetleges kudarcok mögött húzódnak meg.

Vizsgálódásunk arra is kitért, hogy vajon melyek azok az elemek, amelyek az egyéni életútinterjúban következményként definiálhatók. Más szavakkal: kerestük, hogy melyek azok a jellemzők, amelyek csak akkor értelmezhetők, ha az adott életesemények mögött meghúzódó implicit tényezőket (okokat) is feltárjuk. Az időkezelés két dimenziója mentén (tudatos, lineáris vagy bizonytalan, pontszerű) tematizálva az élettörténetet, elemeket, kirajzolódnak-e sikeresnek vagy sikertelennek mondható életpályák? Mindezzel összefüggésben vannak-e olyan állandó elemek, amelyek az időkezelés egyik vagy másik formájára hatnak? Vajon minek következtében alakult ki az expliciten tetten érhető „pillanat perspektíva” jelensége, amely alapvetően kihat minden jelenlegi és későbbi életlehetőségre? Más szavakkal: vajon mi befolyásolja a „csak a jelenben élést”, mely a múlt és a jövő tekintetében egyaránt általánosító és/vagy bizonytalan eseményekben érhető tetten. És vajon az előrelátás, tervezés, az idővel – mint tőkével – való gazdálkodás jelenléte milyen – egyéni élettörténetben megjelenő tényekkel magyarázható? Összefügg-e az a típusú időkezelés a sikeresnek mondható élettörténetekkel?

A fentebb felsorolt kutatói kérdések megválaszolásával lehet rávilágítani azokra tényezőkre, amelyeknek megléte vagy hiánya képes bejósolni egy személy életútjában várható lehetőségeket, kimeneteket. Mindezzel világossá válhatnak azok a fókuszpontok és fejlesztésre szoruló területek, amelyek az eltérő háttérű tanulók támogatásában nélkülözhetetlenek bizonyulnak.

Az időkezelés dimenziójában vizsgált életesemények mint következmények feltárásával a probléma mélyebb elemzésére

nyílik lehetőség. Ebben az elemzésben már olyan szintű kimeneteket várunk, amelyek az életút során tapasztalt kihívásokra adott válaszokként értelmezhetők. Különösen szükséges figyelmet fordítani arra, hogy a hátrányos környezetből érkezők számára milyen támogató erők (iskola, egyéb segítők, családi vagy kortárs környezeti minták stb.) játszottak szerepet abban, hogy az idő tőkeként való megjelenése pozitívan befolyásolja az egyén életlehetőségeit.

A különböző szocioökonómiai háttérű fiatal felnőttek életútjának elemzése eltérő vizsgálati eszközökkel és módszertannal valósult meg. A kutatásban részt vevők adatait személyesen felvett kérdőív (adatlap) segítségével gyűjtöttük össze, melyet az interjú készítő vett fel a terepen. Az adatok között szerepelt: a nem, az életkor, a végzettség, a foglalkozás, a szülők végzettsége és foglalkozása, a testvérek száma, életkora, végzettsége és foglalkozása, az élettárs/házastárs végzettsége és foglalkozása, a gyermekek száma és életkora. Az adatok mellett/között az adatlap rákérdezett az interjúalanyok lakóhelyének körülményeire is (például: szobák száma, felszereltsége, állapota, egy fedél alatt lakók száma stb.).

E mellett készültek településtörténeti mélyinterjúk is az adott helyen élő kulcsszereplővel, amelyek célja az volt, hogy egy árnyaltabb képet festhessenek azokról az életlehetőségekről – és az ezek mögött meghúzódó magyarázatokról –, amelyek a vizsgálatba bevont településeket jellemzik, és amelyek esetlegesen kihathatnak a kutatásba bevont egyének életére is. A településtörténeti félig strukturált interjú a következő tématerületeket ölelte fel: az elmúlt 20 év településtörténete: általános, de átfogó információgyűjtés a településről (településen lévő épületek, házak leírása, az infrastruktúra bemutatása, a település gazdasági helyzete, a településen elérhető szolgáltatások, kulturális lehetőségek), a lakosságról [nemzetiségek, lakosságszám (és változásai), az életkori eloszlás, a helyi cigányság története, a helyi lakosok továbbtanulásával kapcsolatos tapasztalatok, a helyi lakosok munkalehetőségeivel kapcsolatos tapasztalatok]. Kitértünk a helyi iskola történetére is, fókuszban tartva az elmúlt 20 év eseményeit és a változásokat (az iskola épületének és felszereltségének leírása, az iskola létszáma, iskolai dolgozókkal kapcsolatos információk: hány oktató van, milyenek az oktatók,

milyen az iskolavezetés, iskola módszertani repertoárja, az iskola által kínált extra lehetőségek: szakkörök, kirándulás, nyelvtanulás), továbbá informálódtunk a településen lévő külső segítő szervezetekről.

A 2017-ben felvett adatlap mellett mind az interjúalanyokról, mind pedig a kiválasztott településekről, iskolákról rendelkezésre álltak azok az adatbázisok is, amelyek a longitudinális vizsgálat korábbi időpontjaiban (1995-ös és 2003-as adatfelvételkor) készültek. Az 1995-ös és 2003-as adatfelvételkor nyert adatbázis mellett e korábbi kutatások eredményei és következtetései segítettek a 2017-es kutatást. A 2017-es adatlapok, a korábbi adattáblák és a településtörténeti mélyinterjúk mellett a vizsgálat magját képezték a kutatási mintában szereplőkkel felvett életútinterjúk. A (félíg strukturált) életútinterjúk a következő tématerületeket tárták fel: családi háttér, lakókörnyezet, jelenlegi élethelyzet, tanulmányi pálya, szakmai/munkatapasztalatok, szabadidős tevékenységek, jövőbeni tervek.

Tereptapasztalatok

A kontrollcsoport minden interjút adó tagjával ugyanaz a személy vette fel az interjúkat. Az interjúzó személy az általános iskola első két évében a PTE 1. Gyakorló Általános Iskolába járt, így bár 20 év telt el az első vizsgálat óta, mégis könnyen ki tudott alakulni az interjúalanyokkal a személyes viszony. Három esetben online (skype-on) készült az interjú. Ennek oka, hogy az interjúalany így tudta szabaddá tenni idejét, vagy más városban, illetve külföldön él, dolgozik. A Budapesten élőkkel többféle helyszínen zajlott az adatfelvétel. Volt, aki egy kávézóban találkozott interjút adni, illetve egy másik interjú egy közintézményben, az interjúalany munkahelyén készült. További interjúalany a lakásában, a barátnőjével közösen fogadta az interjúkat készítő személyt. Az interjúk harmadik része Pécsen készült a belváros valamely kávézójában. Az egyik alany ebédszünetében tudott eljönni munkahelyéről, másik pedig kislányával érkezett a beszélgetésre. Az interjúk során kiderült, hogy az osztály 2003 óta nem találkozott, így az alanyok kérésére Pécsen az interjút készítő személy osztálytalálkozót szervezett – a kutatás során

összegyűjtött elérhetőségekre építve. Az osztálytalálkozón 14 fő vett részt, és a kötetlen hangulatú este során alkalom nyílt a résztvevő megfigyelésre, illetve további információk beszerzésére az interjút nem adó osztálytársakról is.

A dél-dunántúli hátrányos helyzetű, cigány közösségekben (Egyházasharaszti, Old, Alsószentmárton, Gilvánfa, Magyarmecke településeken) az interjúk két kivétellel a családok otthonában tett látogatások során készültek. Döntően szegény, de gondozott környezetben fogadták az interjúalanyok a kutatókat, legtöbbször vendégül is látva őket. Több helyen kiderült, hogy bár decemberben és januárban zajlott az adatfelvétel, mégis csak az érkező vendégek tiszteletére gyűjtottak be. Volt olyan szobakonyhás ház, ahol nem volt elég szék a vendégek leültetésére. Az interjúkon szinte mindenütt jelen volt az egész család, beleértve a gyerekeket is. Az interjúk felvételét roma szakkollégisták tapasztaltabb kutatókkal párban végezték. Ez a páros munka segített az alanyokkal a közvetlen kapcsolat, a személyes hangvétel kialakításában is. A kutatók kis ajándékkal (kávét, csokoládét) érkeztek a családokhoz, amit az interjúalanyok szinte vártak és örömmel elfogadtak. Nagy meglepetés volt azonban, hogy minden interjúalany megkapta az általa az első adatfelvételtől kitöltött kérdőívet. Sok helyütt ezek voltak az elérzékenyülés pillanatai, mutatták régi rajzaikat, írásukat házastársuknak, gyermekeiknek.

Az alábbiakban néhány idézetet emeltünk ki a terepmunkás szakkollégisták dél-dunántúli résztvevő megfigyeléseiből.

„3 gyermek, apuka és testvér folyamatos jelenléte, gyerekek beszélgetnek, csüngnek a szüleiken. Az iskolás gyerek, aki 8 éves, folyamatosan a telefonján játszik. A ház és az öltözék a körülményekhez képest tiszta és rendezett. Az interjúalany könnyes szemekkel olvassa a régi tesztfeladatait, mutatja a gyerekeknek.”

„Nagyon kedvesek, vendégszeretőek. Kocsival elvittek minket a következő helyszínre. Élettársa és gyereke is ott volt az interjú alatt. Anyukája néha a másik szobából átkiabált a válaszokhoz.”

„1 nappal korábban jöttünk, mint ahogy számított ránk, és emiatt kellemetlenül érezte magát, mert mondta, hogy másnapra be akart fűteni, mert jövünk, meg üdítőt venni, de így nem tud megkínálni minket. Nagy ház, fokozatosan újítják, konyha szépen kifestve, de nagy penész a sarokban... Végén mondta, hogy jöjjünk nyugodtan bármikor vissza.”

„Jó meleg volt, mondta is G., aki átkísért minket, hogy ide járt melegedni, amire az interjúalany megjegyezte hal-kan, hogy a vendégek miatt van ennyire meleg.”

Rakacán a dél-dunántúlihoz hasonlóak voltak a tereptapasztalatok. A falusias környezetben itt is – némi idő után – szívesen beszéltek azok az interjúalanyok, akiket a településen dolgozó szociális munkás keresett fel előzetesen és kért meg az adatfelvételre. Itt is voltak olyan szülők, akik gyermekük helyett adtak interjút – mivel az távoli városban, illetve külföldön dolgozott. Az alábbi megjegyzéseket szintén az interjúkat készítő szakkollégisták jegyzeteiből emeltük ki.

„Hidegen, kétségekkel telin fogadtak. („Az ügyészségről jöttek? „Voltak már nálunk az önkormányzattól felmérni.” „Nem aktuális.”) Az interjú alatt az após és az anyós is jelen volt, illetve a lánya és felesége. Majd a lány főnöke is megjelent, aki az apóssal befolyásolta az alanyt. Tömondatokban beszéltek. A végére nyitottá vált a család.”

„A szülők adták az interjút a fiúkról. A családi ház kívülről nagyon elhanyagolt, de belül rendezett, szép volt. A szülő többször említette, hogy kevés pénzből gazdálkodnak. Az anya ásványvízzel kínált meg minket.”

„Lakáshoz terasz van, kellemes körülmények, nyitottak, nagy udvar, kellemes, korszerű családi ház. Az alanynak van jogosítványa, teherautója, és 2 OKJ-s képzése.”

A tiszabői tereptapasztalatok eltértek a többi cigány közösségek tapasztaltaktól. Itt sikerült a legnagyobb arányban interjút

készíteni a volt diákokkal – köszönhetően a településen dolgozó tanárnőnek. A település egy rendkívül zárt közösség, ezen belül a jómódtól a mélyszegénységig minden élethelyzet megtalálható. Tiszabőn – és néhány esetben a környező településeken (Tiszabura, Fegyvernek) – is cigány/roma egyetemisták és tapasztaltabb kutatók dolgoztak párban. A többnapos terepmunka során tapasztaltak olyan mély hatást gyakoroltak az egyetemistákra, hogy júniusra – az adatfelvétel után 4 hónappal – egy iskolai projekthétvégét kezdeményeztek. A 2017 júniusi közös hétvége megbolygatta az egész települést. A részt vevő roma szakkollégistáknak, valamint a mintegy 150 tiszabői általános iskolásnak és családjaiknak egyaránt nagy élmény volt a játékos feladatokkal bővelkedő, faültetéssel, totemoszlop-készítéssel járó rendezvény, melyet a Pécssett gyűjtött rengeteg adomány szétosztása zárt. Ez a program egyúttal lehetőséget biztosított arra, hogy a kutatók a tiszabői közösség életébe más módon is bepillantassanak. A tiszabői zártágon belüli sokféleséget tükrözik a szakkollégisták alábbi jegyzetei az interjúkészítés tapasztalatairól.

„Gyönyörű, rendezett lakás. Az interjú közben ölében volt a gyerek, aki pudingot evett. Tervben van a házfelújítás. A bútorok 4-5 évesek. Energiatakarékos villanyégő. Tudatosan gondolkodik, előrelátó. Tele van a kamra befőttel, kínáltak kávéval, házikolbásszal. Az asztalon sok gyümölcs volt. Örült a délelőtti beszélgetésnek, mert volt délutáni programja.”

„Van négy malac, egy göbe⁴¹ és négy kutya. Az udvarban bódék vannak az állatok felett és raktár. Egy szobát fűtenek, a többiben hideg volt. Rendezett a lakás, de nem annyira tiszta. Konyha rendben volt, az udvar káosz. Minden helyiségben vannak bútorok. Az interjúalany csendes, visszafogott, csak a férfi kérdezővel beszélt.”

„Szívélyes, meleg fogadás. Lakás meleg, nagyon jó körülményekkel a faluhoz képest. Jól szituált család. Szülők 2 utcával lejjebb laknak. Szerinte van, aki akar fejlődészerűen mozdulni a faluban, de a média nem jön akkor, amikor pozitív dolog történik.”

„Hideg van a lakásban. Egy itt lakó eladó kocsiat néz az interneten. Az interjú a konyhában történt. Mindenki ott volt és figyelte az interjúalanyt. Nagy volt a sürgés-forrás. Rendezett volt a lakás.”

„Az interjú közben ment a TV. Az alany nagyon meg volt illetődve. Nápolyival és üdítővel kínáltak meg minket. A háttérben két lábasban forrt a víz.”

„Az interjú egy cukrászdának nevezett, tulajdonképpen kocsmában zajlott, ahol egy idő után zenét kapcsoltak, ami kicsit zavarhatta a felvételt. Az interjúalannal véletlenül találkoztunk, de sikerült »rávenni« az interjúra. Eleinte zárkózott volt, de folyamatosan oldódott.”

„Megkínáltak kávéval, ami nem érkezett meg az interjú 1 órája alatt. Az egész család (kb. 15 fő) otthon volt, az iskola gyerekek is. Érdeklődve nézték a családtagok az adatlapot. Közben megérkezett egy gyerek egy nagy kenyérral, amit egy hátsó szobában szétosztottak a családnak. A család nagyon negatívan nyilatkozott az interjúalanyról, az interjú során beszólogattak neki.”

„Rengetegen voltak az ebédlőben, amíg az interjú készült. Az anya mindig belejavított, amit az interjúalany mondott. A házban van fűtés, de az ebédlőben, ahol voltunk, nem volt, de mondták, hogy szoktak fával fűteni. Az egész család főtt krumplit evett késsel.”

„Szegény körülmények, rendkívül kedves pár, nem kínáltak meg, de nagyon hálásak az interjúért. Többször megköszönték/visszahívnak. Családi képeket mutattak.”

„A fogadás nem túl szívélyes, nem kínálnak meg minket semmivel, szerintem nincs is rá lehetőségük. Az egy darab szobában megtalálható egy jó állapotú plazma TV, ám a megfelelő fűtés és komfort zóna nem volt kialakítva.”

„Nagyon szép rendezett körülmények, jómódú család. A szülők házában fogadtak minket, mert van több házuk és telkük is, minden falfelületen mozaik kövel volt minta kirakva.”

Számszerű eredmények

Az iskolai végzettségre vonatkozó adatokat ugyan százalékos formában is megjelenítettük a 22. táblázatban, azonban elsősorban az elmozdulások trendjére tehetünk megállapításokat, mivel kis létszámú települési csoportokról rendelkezünk információval. A kontrollcsoportként bevont pécsi fiatalok végzettsége az előfeltevéseknek megfelelően alakult: megtartották vagy meghaladták szüleik végzettségét, többszörösen elhagyva az országos átlagot.⁴²

28. táblázat. Szülői adatok, 1995 (N:168), továbbtanulásra választott iskolák, 2003 (N:129) és megszerzett iskolai végzettség, 2017 (N:71)

		Választott középfok – 2003				Megszerzett végzettség – 2017			
		Gimnázium	Szakközépiszkola	Szakiskola	Nem tanult tovább	Diploma	Érettségi (is)	Csak szakma	Legfeljebb 8 osztály
Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola ⁴³	szülő	61%	31,7%		7,3%	61%	31,7%		7,3%
	diák	15 fő	5 fő	1 fő	0	9 fő	3 fő	0	0
Egyházasharaszti Alsószentmárton	szülő	0	12,7%		87,3%	0	12,7%		87,3%
	diák	6 fő	0	15 fő	2 fő	3 fő	6 fő	0	9 fő
Tiszabői Általános Iskola	szülő	0	12,5%		87,5%	0	12,5%		87,5%
	diák	0	1 fő	25 fő	4 fő	1 fő	1 fő	2 fő	24 fő
Rakacai Általános Iskola	szülő	0	11,5%		88,5%	0	11,5%		88,5%
	diák	2 fő	5 fő	4 fő	0	1 fő	2 fő	2 fő	4 fő
Országos átlag ⁴⁴		33,46%	35,58%	26,02%	n. a.	30%	41,5%	16%	12,4%
A roma/cigány népességre vonatkozó átlag ⁴⁵		5,9%	15,9%	70%	8,2%	1,9%	8,2%	17,9%	72%

A 28. táblázatból az is látható, hogy a cigány/roma közösségek interjúalanyainak szülei szinte megegyező végzettséggel rendelkeztek 1995-ben. Nem volt köztük diplomás és érettségizett,

12% körül mozgott a szakmával rendelkezők aránya, és döntő többségük (87-88%) 8 általános vagy az alatti végzettséggel rendelkezett. Szembetűnő, hogy míg Alsószentmárton/Egyházasharaszti és Rakaca térségében élő fiatalok végzettségében pozitív elmozdulás érzékelhető, addig Tiszabő esetén szinte nincs változás. Ha a három térség végzettség szerinti „rangsort” nézzük, akkor a leszakadás egyértelműen Tiszabőt jellemzi, ahol az iskolázatlannak mondhatók (8 általános vagy az alatti végzettség) aránya szinte megegyezik a szülők végzettségi arányával. Csak itt találtunk olyan interjúalanyokat a 2017-es vizsgálati mintánkban (4 fő), akik nem fejezték be a 8 általánost, ami nem csak az összlakosság, hanem a roma/cigány végzettségi átlaghoz képest is alacsony – mindez a társadalmi mobilitás elmaradását még inkább jelzi. Az a néhány tiszabői személy, aki szakmát, érettségi és diplomát szerzett, a teljes mintában egy-egy főt jelent. A végzettségi sorban következő rakacai fiatalok fele be tudott törni a középfokra, és szakmát, érettségit, egy esetben pedig diplomát szerzett. Hasonlóan az Alsószentmárton/Egyházasharaszti környéki fiatalok fele maradt csak alacsony (8 általános) végzettségű, és a rakacaiaknál is nagyobb arányban szereztek magasabb végzettséget. Szerepet játszik ebben a térség támogató személyeinek (pl. a helyi plébános) és szolgáltatásainak (tanoda, második esély középiskola) erős jelenléte, amely egyben arra is hatott, hogy a szakmával rendelkezők később érettségit is szereztek. A középfokra jelentkezők (2003) és a végzettséget szerzők száma közötti különbség azonban megerősíti, hogy középfokon különösen nagy a lemorzsolódás veszélye. Ennek okai az interjúkban is előkerültek. Még a Rakaca és az Egyházasharaszti/Alsószentmárton környéki fiatalokat egy kivétellel 2003-ban felvették középiskolába, 2017-ben közel 50%-uk változatlanul csak 8 osztályos végzettséggel rendelkezik. Tiszabő ebből a szempontból is kiugróan rossz helyzetet mutat: csak minden hetedik tanuló rendelkezik befejezett középfokú végzettséggel.

Összességében az adatokból látható, hogy egyes cigány közösségek (Egyházasharaszti/ Alsószentmárton és Rakaca környéke) lakóinak lemaradása az országos végzettségi átlagtól még mindig jelentős, azonban a cigány/roma népesség átlagadataihoz képest javulást mutat. Tiszabőn az iskola nem tudott hoz-

zárulni a mobilitáshoz: a fiatalabb generáció végzettségének stagnálása tovább növelte az amúgy is hatalmas társadalmi távolságot.

Régmúlt tervek és a jelen valóság

A végzettségi adatok mögött rejlő okok feltárásához felhasználtuk a 2003-as kérdőívek jövőbeli aspirációkat tartalmazó esszéit és a 2017-es, a mintába bevontak életútjáról vagy az adott település történetéről, lehetőségeiről szóló interjúkat (Varga, 2017a).

A magas társadalmi pozíciójú családokban felnövő gyerekek kivétel nélkül sikeres iskolai pályát futottak be, és biztos jellel, tervezett jövőképpel rendelkeznek. Ebben alapvetően a családi háttér támogató ereje jelenik meg – direkt formában, illetve mintaadással. Nem ritka azonban az sem, hogy a szülői nyomásra szerzett diploma mellé az interjúalanyok – saját felnőttkori önálló döntésük hatására – szakmát sajátítottak el, és művelik is azt.

E csoport 2003-as jövőképről szóló esszéi és a 2017-es életút-interjúi egyaránt céltudatos állításokat tartalmaztak, miközben folyamatosan jelen van a történések reflektív elemzése is. Ez a nyelvi, gondolkodási irányultság magabiztosságot és céltudatosságot feltételez, és az iskolázottság velejárója. Szintén a hosszú távú iskolázottságot tükrözi az időkezelés módja, már 14 éves korban megmutatkozott, azonban felnőttkorban még inkább érzékelhető volt az idővel való tudatos gazdálkodás mint többebefektetés.

A két időszak szövegeit párba állítva sok tartalmi egyezést, valóra vált tervet és külső támogató tényezőt találtunk. Az alábbiakban ugyanannak a személynek a 2003-as elképzeléseit, majd a 2017-es életútinterjú egy részét olvashatjuk. Mindkét szövegben tetten érhető a lineáris időkezelés és a történések reflektív elemzése – még ha a 14 éves korban született részlet „meseszerű” elemeket is tartalmaz, az is konkrét indokokkal van alátámasztva.

„Kémikus szeretnék lenni. Az egyetemem Szegeden akarom elvégezni. A Dunántúlon akarok lakni és kutatni. Egy házat (nagy) szeretnék nagyon nagy kerttel, ahol

legalább 10-20 féle különböző állatot szeretnék tartani. 25-28 éves koromig szeretnék házasodni. A feleségemnek okosnak, szépnek, intelligensnek „kellene” lennie. Két vagy három gyereket szeretnék, de inkább hármat, mert akkor fog nőni az ország lakossága. És ugyebár sok kicsi sokra megy. A házam alatt szeretnék egy atombunkert, mert a mai bizonytalan politikai helyzetben jól jöhet. Pénzügyi szempontból 4-5 dolgot szeretnék megvalósítani: telek, ékszer, készpénz, svájci bankszámla, valuta. Ha mindből lesz kellő mennyiségű, akkor akár háborúban akár békében is meg tudok lenni. A szüleimről szeretnék gondoskodni majd ha idősek lesznek. A gyerekeimtől majd elvárom hogy jól tanuljanak. Apukám azt mondja, hogy majd nekem is kötelességem lesz a gyerekeimet ugyan úgy felnevelni és gondoskodni róla, mint ahogy az én szüleim rólam. És igazuk is van.” (14 éves fiú, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2003)

„Az egyes gyakorlóba jártam, ott végig kitűnő voltam, utána a L-be jártam, utána meg az egyetememen kémiát tanultam BSC-n és MSC-n. És azóta meg most PhD-zom, illetve most már a 3 évem az letelt, meg helyileg azt Pesten csinálom a kutatást, de a PhD iskolám az Sz-en van az orvosin. Nyilván a családi háttér, tehát az egy vitathatatlanul alapvető feltétele a dolognak. Ami így mint családi háttér az a tudás iránti szeretet, meg az, hogy kisgyerekkorom óta főleg egyrésről anyukám, másrésről, meg apukám is úgy mesélt beszélte velem, hogy közben tanított játékos formában, és ez biztos, hogy meghatározó volt olyan szempontból is, hogy olyan, körből jöttem, ahol a tudás az érték, és emiatt nekem is ez volt egy örök szempont, mint hogy valami olyasmit csináljak, ami, ami, ami értéket képvisel. És másrésről nyilván a családi támogatásba az anyagiak is beletartoznak. Tehát az, hogy anyukámék sose spóroltak azon, hogy engem valami pluszoktatásra beírassanak. (28 éves férfi, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

A következő két, párba állított – 2003-as és 2017-es – narratíva is tükrözi a jövőre vonatkozó pontos terveket és a reflektív

visszaemlékezést. Megfigyelhető, hogy a pályaválasztási időszak leírása bár a „nem tudom” felütéssel kezdődik, mégis konkrét és célirányos elképzeléseket tartalmaz. A 2017-es visszatekintés pedig pontos idővezetéssel és indokokkal mutatja be az életút sikeres alakulását.

„Nem tudom mi lesz velem 10 év múlva, csak azt, hogy mit szeretnék. Egyetemen a 3. évet Angliában szeretném tölteni, ott szeretnék tanulni. Ha minden jól megy, lehetőség szerint ki szeretnék költözni Angliába. Szeretnék családot: 2 gyereket. 1 fiút és 1 lányt. Szeretnék dolgozni. Leginkább az angolul szeretnék valamit kezdeni, vagy anyukám munkáját továbbvinni. (Könyvvizsgáló). Szeretnék kosarazni (magas szinten). Kosárcsapatba kerülni. Szeretném, ha nem lennének anyagi gondjaim, jó körülmények között élni. Sokat utazni külföldre. Sok barátot szerezni magamnak. A szüleimmel mindenképpen szeretném tartani a kapcsolatot. Szeretnék majd egy szép házat, autót. Ha lehetséges szeretnék egy ideig, amíg fiatal vagyok (20-28 éves koromban) kosáredző lenni. Szeretném, ha a gyerekeim, férjem (ha lesznek) és persze én is sikeresek lennének az életben. Szeretnék háza állatot, egy kutyát: Shar-pei-t. De most a legfontosabb a gimnázium, ami rám vár. A Janusba megyek és szeretném, ha minden jól menne. (14 éves lány, 1. számú Gyakorló Iskola – 2003)

„A J. gimnáziumba kerültem, angol szakos osztályba, ami azt jelenti, legalább hat angolóra volt egy héten... annak idején még volt arra lehetőség, hogyha megcsináltad az angol nyelvvizsgát, kiválthattad az emelt szintű érettségi angolodat 100%-os eredményre, és nem kellett bejárni többet angolórára... Mindenesetre akkor úgy próbáltam egy kis időt nyerni az érettségi után, hogy kitaláljam, merre tovább, hogy elmentem egy évre külföldre Angliába azzal a céllal, hogy tényleg elsajátítsam a nyelvet... meg igazából szerettem volna egy kicsit önállósodni, feltalálni magam, helyzeteket megoldani segítség nélkül... ez nekem amúgy szerintem tök jól tett... mindenfélét csináltam, babysitterkedtem, takarítottam, dolgoztam fel-

szolgálóként vendéglátásban itt-ott-amott hol bárban... Közben elég-éleg nagyot fejlődött tényleg az angolom és akkor közben volt időm továbbgondolni, hogy merre tovább... Én egyetemre jártam végül is, külker karra, kereskedelem és marketing szakra, ami itt van Budapesten... én emellett mindig dolgoztam valamit még. Hostesskedtem, bárban dolgoztam, pultoztam, felszolgálóként Budapesten, szoláriumban voltam, mindig csináltam valamit, de szerencsés is vagyok... mi négyen vagyunk így gyerekek, és mivel mind a négyünk Budapestre költözött, és itt tanult, és itt helyezkedett el, ezért szüleim úgy gondolták, hogy fölösleges lenne mind a négy gyereknek folyamatosan az ablakon dobni ki a pénzt, inkább hitelre vettek egy lakást inkább, inkább azt törlesztették és valamilyen kombinációban vagy felállásban, de mindig laktunk a lakásban... igazából még mindig tart nálam az útkeresés. Külföldi a párom, és hát komolyabb a dolog és elég sokat beszélgetünk a jövő tervekről. Ő például ideköltözött Magyarországra, viszont nem gondolja úgy, hogy itt szeretné leélni az életét... Na, most az én szakmámban vagy, amit én csinálok, az legnagyobb részt a kapcsolatrendszeren alapul, tehát, amit én itt Budapesten kiépítettem magamnak kapcsolatrendszert, az nekem 4-5 évemben tellett. És, és nem tudom, hogyha például elköltöznék külföldre, akkor milyen ütemben, és hogy haladna..." (28 éves nő, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

A kontrollcsoportba tartozó két személy példái eltérnek a hátrányos helyzetű közösségekből indult fiatalok terveitől és támogatási formáitól. Az ő 2003-as írásaiknak sokkal inkább az a közös jellemzője, hogy sok általánosságot tartalmaztak, melyek összegzően a szerető család, a jó megélhetés és megfelelő lakhatási körülmények vágyát jelentették. Megjelenik azonban a hosszabb távú tanulás reménye, a későbbi családalapítás és gyermekvállalás mint terv. Az idézetek azonban rámutatnak azokra a pontokra, ahol szükséges lett volna középfokon nagyobb külső támogatás ahhoz, hogy a különböző településekről származó, de történetében hasonló hátrányos helyzetű fiatalok át tudják törni a nehézségeket.

„Remélem sok szép dolog lesz velem 10 év múlva biztos vagyok benne, hogy lesz olyan álmom, amit meg tudok valósítani és lesz olyan amit nem! El szeretnék költözni Gilvánfáról a szülőfalumból és dolgozni szeretnék, remélem megkapom azt a munkahelyet amire már óvodás koromban vágytam, amire vágytam az az volt hogy csecsemő és gyerekgondozó lehessenek. Szüleim épp oly jól fognak biztos kijönni mint ahogy most. Nővérem szeretném, ha külföldön dolgozna mint szakács mivel annak tanul. öcsém akkor fog bevonulni katonának vagyis remélem. Húgom itt fog ülni a helyemen hisz 10 év múlva annyi idős lesz mind én. Álmaim még vannak de én csak egyetlen egyet törődök hisz tudom megvalósítható ha tanulók. Csalódot nem szeretnél 10 év múlva sem.” (14 éves lány, Dél-Dunántúl, kistelepylés – 2003)

„Nyolcadik után elkezdtem egy mezőgazdasági szakiskolát itt Sz.-en. Én az érettségi miatt, nem a szakma miatt. Elkezdem kollégiumba, de nem nagyon tetszett. Egy hetet voltam kollégiumba. Aztán bejáró lettem... Meg egyébként elég könnyen megoldható volt az, hogy bejárjak busszal, jó a közlekedés... sűrűn volt buszom. Aztán hát lázadó korszakom volt, olyan társaságba kerültem... Hát 10.-ben. A kilencedik az még oké, de a 10. első felév az nagyon züllött volt. Rossz társaság, tényleg abszolút nem jártam be, olyan szinten, hogy anyuék mindennap úgy tudták, hogy megyek suliba, én meg sehol. Elmentünk barátnőimmal csövezni, ugye ez egy idő után kiderült, akkor anyuék kiszedtek onnan. Elvittek S.-re, mert ugye ugyanaz a típusú iskola. Hát egy fél évet voltam ott, be se fejeztem a tized, egy fél évet voltam ott, onnan ismerkedtem meg a jelenlegi párommal. Hát nem oda járt, nem oda járt, csak úgy elkezdett hozzám járni és akkor azóta is mi együtt élünk és van három közös gyermekünk. A legnagyobb ötödikes.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepylés – 2017)

Az alábbi történet a fentihez hasonló tervekkel induló lány elképzeléseinek megghiúsulását mutatja. Ez esetben is a családalapítás szakította félbe a középfokú iskolát. A jelenlegi tervek sok

bizonytalansági faktort tartalmaznak, és erősen befolyásolják a település és a család lehetőségei.

„Úgy tervezem hogy 10 év múlva még a családommal élek és még nem megyek férjhez de már talán akkor lesz barátom, úgy tervezem a munkát hogy mi után ki jártam a Kunhegyesi középiskolát dolgozni fogok mint kereskedő. Gyerekeket nem tervezek 10 év múlva mert akkor leszek 24 éves és talán az még túl korai számomra.” (14 éves lány, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„A szakközépet nem végeztem el, mert K-ra... nem, nem K-ra, B-re jártam, két évig, de aztán sajnos nem végeztem el... Mert volt egy párom és azért nem engedte. Amit már sajnos megbántam azóta... És hát, így már a gyerekek miatt nem tudnák menni. Van egy hatéves lányom és egy hároméves fiam. Ők már ovisok. Hát, ilyen tanfolyamra mennék, ami ilyen pár hónapos, szeretem ezt a fodrászatot, ilyesmit, meg is van hozzá a kezügyességem, úgyhogy majd abba lehet gondolkodom. Az élettársam 33. Ő hegeszt. Hegesztő. Nem, csak tanulta, nem, nincs szakmája sajnos, csak ezt tanulta itt, és na, most tudja, ő most kint van külföldön. Csak ő van kint, haza szokott jönni egy hónapban egyszer egy pár napra. Így tudjuk sajnos megoldani, most vettünk egy kis házat, amiben laktunk, csak most megvettük, azt akarjuk felújítani, és arra sok pénz kell. Hát gondolkoztam abba, hogy lehet, ide megyek az önkormányzathoz, mert van ez a program, ez a közmunka program, és arra, mert más nincs nagyon sajnos. Anyu is ott dolgozik meg a nővérem is, itt dolgoznak az önkormányzatnál. Édesapám most ő is szállón van Budapesten. Kéthetente jár haza.” (28 éves nő, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

A gyermekkorban megfogalmazott tanulással kapcsolatos tervek az alábbi élettörténetben is a családalapítás miatt hiúsultak meg. Az interjúalanyok nem sikerült elköltöznie a településről, jelenleg is szülőfalujában igyekszik boldogulni két gyermekével.

„Szeretném hamár 10 év múlva, nem Tiszabőn várnám ezta kistámogatást, hanem, valahol máshol, hanem, már a salyát mukám. hát szeretnék megélni, És a leg szimpatikusab hely, lene a számunkra, Törökszentmiklós. Mertén ugyanis én sokra, akarom vini a tudásom, mert magamnak dolgozom. és a családomnak.” (14 éves fiú, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„Hát én a nyolc osztályt (fejeztem be), hát, hát hogy mondjam? Én mindig megkaptam a normális, hogy iskolába járhassek, mindig megvolt, hát úgy szegényesen megvolt mindenem, de azért hogy cipő kellett rám, vagy váltás nadrágok, dolgok, azokat a szüleim megteremtették nekem. A nyolc általánost elvégeztem, és M.-en a 626-ba jártam iskolába mint szakács, utolsó évet otthagytam. Igen, otthagytam... Hát olyan volt, hogy már cseperedik a... meggondolatlanul döntöttem, hamar megnősültem. Tehát ez az én problémám, de beszélek róla nektek szívesen. Édesapám, édesanyám, szüleim mindig azon voltak, hogy tanuljak, ne hagyjam abba, csak amikor már elváltunk valamit abba' korban, mondjuk 18-20 évesen, akkor már hiába rágódunk 30 évesen, hogy hogy kellett volna. És amikor már 30 évesen... Elnézést. Be lehetne fejezni, csak már nekem van egy másik célom. Vannak tervek, inkább a kft-mmel akarok törődni.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

A következő interjúrészletben látható, hogy szintén félbehagyott középfokú iskola okozta, hogy a 14 éves kori tervek egészen másként alakultak, itt a mélyszegénységből adódó nehézségek álltak a háttérben.

„Igazából nem tudom, hogy mi fog velem történi 10 év múlva. De én azt szeretném hogy 10 év múlva éljenek a szüleim és a nagy szüleim is. És hát én kereskedőnek fogok tanulni és szeretném ha lene egy biztos munka helyem. De nem vagyok bene biztos hogy lesz-e munka helyem a származásom miatt. És szeretnék magamnak egy nagy családot és egy szép kertes házat de hogy hol azt

még nem tudom. de aban biztos vagyok hogy nem Tiszabőn, mert itt az élet unalmas. De még a család alapítás az még rá ér 15-16 év múlva is.” (14 éves lány, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„Hát én sajnos nem végeztem el az iskolát, egy ötéves kislfiám van... A tizet azt már nem fejeztem be... ilyen kereskedelmi szakmát szerettem volna. De csak hát mivel hárman voltunk, voltak igényeink, így nem mindig jutott, hogy én visszamenjek. Ilyen költőpénzek, meg ilyenekre, ez miatt maradtam mindig otthon végül is. Kár, mert én is nagyon szerettem volna mai napig. Sőt, vettünk ilyen pénztárgépet, azzal játsunk. Mert én mindig boltos szerettem volna lenni. De sajnos nem. Hát szeretném befejezni. De nem tudom, nincs rá lehetőségem. Mert ilyen gyorstalpalón gondolkoztam, de azok fizetősek.” (28 éves nő, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Komoly tervek foszlottak szét egy olyan családi tragédia miatt, amit a környezet nem tudott ellensúlyozni. Az interjúalany visszaemlékezve sikeres iskolai utat idézett, jó tanulmányi eredménnyel, sőt felsőoktatási tervekkel. A családi probléma (a szülő betegsége) az elindult mobilitást megállította, és visszakanyarodott, bezáródott az életút – megismételve a szülők sorsát. És bár az idézet (valamint az egész interjú) nyelvi megformáltsága, a reflektív és logikus tartalmak tükrözik az elindult iskolázottságot, azonban a jelenlegi élethelyzet (több gyermek, munkanélküliség, szegénység) ugyanúgy perspektívátlan, mint a középiskolába el sem jutó társaké.

„10 év múlva szeretnék dolgozni de előtte elszeretném végezni a iskolát és az egyetemet. És számítás technikus szeretnék lenni megnősülni csak 27-28 éves koromban szeretnék és csak aztán szeretnék 3-2 gyereket. De előtte nem és nem itt szeretnék élni Szolnokon vagy Püspökladányban. És éretsegit is szeretnék most más nem jutot eszembe.” (14 éves fiú, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„Az általános iskola az nekem elég jó volt, eléggé tetszett, viszonylag jó tanuló is voltam, nem mondom, hogy kitűnő, de azért elég jó. Aztán volt, mikor volt kisebb nehézségek, már amikor eljött az a hetedik-nyolcadik ott már azért, egy kicsit azért nehezebb volt, de úgy nem történt semmi különös. Hát még mondjuk viszonylag az általános iskola az még nem egy olyan túl nehéz. Hát aztán, akkor elkerültem innen. Úgyhogy már továbbtanulni, ott is minden jól ment. Sz.-ra, szakközépiskolába, ott is ment elejétől kezdve minden, ott már egy kicsit nehezebb volt, de úgy nem történt különösebben ott sem nagy változás... De viszont, csak azt tudom mondani, az volt a baj, hogy harmadik évfolyamos voltam már középiskolába’ és akkor én maradtam a családfenntartó, mert apukám nem túl régen jött úgy helyre. Kétszer kapott már agyvérzést, és akkor így nem tudta ő ellátni az itthoni feladatokat, munkát, és akkor ott kellett hagyni. És akkor ott hagytam, már harmadik év volt, már majdnem ott is végeztem. Akkor lett volna már meg a szakmám. És akkor mentem dolgozni, akkor már itthon voltam, aztán már megismerkedtünk (a feleségemmel).” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

A következő történet azt mutatja, hogy a tervek közvetlenül az általános iskola után váltak köddé azzal, hogy az interjúalany nem tanult tovább.

„Én az szeretném hogy nekem legyen egy jó munkám és egy jó családi hász és le szeretnék visgászni a számítógépkezelőnek és ide oda el szeretnék meni dolgozni és családot alapítani és el szeretnék inen meni lakni. Fegyvernek re. Es szeretnek olyan 4-3 családot szeretnék.” (14 éves fiú, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„Befejeztem az iskolát, azt mentem ki egybű’ dolgozni... Alkalmi munkákba.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Egy sikeresebb életutat rajzol ki következő történet. Az eredeti tervek egy része ugyan nem valósult meg (magasabb presztízsű szakma, településről elköltözés), de a lehetőségek mentén az interjúalany jelenleg is céltudatosan építi a mindennapjait.

„Én szerintem tíz év múlva már igazán kitanulok meglesz a szakmás autószerelő és megnősülök három gyerekem lesz Barcikán szeretnék lakni. A szakmámban szeretnék majd dolgozni és egy nagy kertes házat szeretnék. A feleségem is dolgozni fog hogy jobb legyen a megélhetés és egy autót is fogok vásárolni ha minden jól fog menni és a gyerekeimnek megfogok adni amire szüksége van.” (14 éves fiú, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„Azóta család lett, végeztem egy szakmát. Kőművesszakmát. Lett három gyerekem, feleségem, házat vettem itt. Hát alakult. Most végeztem el a jogosítványt. Vettem egy teherkocsit. Megvagyunk. Szegényesen, ahogy tudjuk, de megvagyunk... Tavaly csináltam a fürdőszobát. Nem volt fürdő a lakásban. Saját erőből. (28 éves férfi, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Szintén egyike a kevés sikeres életútnak, amelyben minden terv nem vált valóra, de az interjúalany már a szülőhelye melletti, nagyobb presztízsű településen lakik. Érettségit és szakmát szerzett, bár az egyetemi továbbtanulás nem sikerült. Három gyermeket nevel, húga követte iskolai példáját (leérettségizett), és tervezi, hogy szüleit is kihozza szülőfalujából. Munkahellyel rendelkezik és bizakodóan néz jövője elé – realisan ítéli meg lehetőségeit.

„Én szerintem egy cégnél vagy egy iskolában fogok tanítani mint számítástechnikus. Meg én szerintem 19-30 évesen fogok megnősülni úgy hogy legyen hazam munkám és főként pénzem mert nem akarom hogy majd a családom nélkülözzön.” (14 éves fiú, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„Annyira nem tartom stabilnak ezt a munkahelyet, hogy több tíz évig ott dolgozzam, és ezáltal oda költözzek. Ugye

nagyváros, nagyobb életkörülmény, ugye több pénz, ugye elmész az utcán a gyerekekkel, ugye ez is kell meg az is kell, ugye több kiadás. Most jelenleg azt mondom, hogy nekem itt jó. Vágyom egy másik házra, egy más elosztású házra, lehet, hogy az sikerülni is fog, reméljük, de hogyha nem, akkor ez is jó.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

A 2017-ben felidézett életesemények sokrétűen illusztrálják, hogy az általánosan megfogalmazott – így kevésbé célra orientált – tervek (inkább vágyak) az idő előrehaladtával a felmerülő akadályokhoz és a változó aspirációkhoz igazodva miként hiúsulnak meg. A jövő újratervezése és a jobb jövőért való tudatos cselekvés főként olyan személyek interjúiban volt tetten érhető, akik az általános iskolát követően is tanultak, még ha nem is szereztek képesítést. A jövőkép azonban esetükben lényegesen több bizonytalansági faktort tartalmazott, mint a kontrollcsoport tagjainak tervei, illetve a lehetőségek perspektívája (választhatóság, társadalmi presztízs, anyagi megbecsültség) és a külső támogatások mértéke is lényegesen kisebb volt – miközben élethelyzetükből adódóan nagyobb szükségük lett volna méltányos (hátránykompenzáló) segítségre.

A tervek/vágyak között érdemes figyelmet fordítani a gyerekkori lakóhelyen maradás, illetve elköltözés témájára. Az előző fejezetben láttuk, hogy bár a hátrányos helyzetű közösségekben felnövő gyerekek a 2003-as írásaikban nagy arányban tervezték az elköltözést, mégis sokan a 2017-es interjú idején is ugyanott éltek. Különösen igaz ez Tiszabőre, ahonnan alig volt elvándorlás, miközben a megkérdezettek kiugró arányban szerettek volna innen elköltözni. Ugyanakkor a pécsi kontrollcsoport diákjai szülővárosukban tervezték a felnőttkort, mégis már csak a csoport egyharmada él jelenleg a városban. A kelet-magyarországi Rakaca abban hasonlít a dél-dunántúli falvakra, hogy elsősorban a környező településekre történik az elvándorlás, mely főként a magasabb iskolai végzettség megszerzésével vagy annak következményeként jelenik meg. A földrajzi mobilitás – és nem az iskolázottság – a legerősebb kitörési lehetőség a hátrányos helyzetű közösségekben. Több 2017-es életútinterjúban említésre került egy fontos jövőkép: a külföldi munkavállalás. Jellemzően

a rokoni vagy baráti kör (mint társadalmi tőke) mintaadása, segítsége és támogatása jelenik meg vonzerőként. A kontrollcsoportba tartozó (magas társadalmi pozíciójú családokban felnövő) fiatalok közül 5 fő (20%), míg a hátrányos helyzetűek közül 9 fő (7%) dolgozik külföldön. Előbbiek mindannyian diplomával, utóbbiak pedig vegyesen nyolc általános vagy magasabb végzettséggel rendelkeznek. A kontrollcsoportba tartozók döntő többsége már élt/tanult/dolgozott külföldön, és egy részük visszatérve nyelvtudását, munkatapasztalatát itthon kamatoztatja. A külföldön dolgozó hátrányos helyzetű személyek egy kivétellel dél-dunántúliak, és a szülők és más adatközlők elmondása szerint hosszú távon is egy másik országban tervezik boldogulásukat. A hátrányos helyzetű fiatalok külföldi lehetőségként azonban elsősorban végzettséget nem igénylő munkaköröket említettek, míg a kontrollcsoportba tartozók főként végzettségüknek megfelelően találtak munkát. Tiszabő bezáródását az is jelzi, hogy innen még a közeli településekre is alig tapasztalható elvándorlás. Az életútinterjúkban rendre visszaköszön, hogy bár az elköltözéssel együttjáró életlehetőség reménye motiváló, a szegény falusi környezetből, alacsony végzettséggel, sok esetben már családosan és városi vagy külföldi kapcsolati háló nélkül reménytelen a település elhagyása.

Az alábbi két idézet szintén hátrányos helyzetű családban felnőtt fiattól származik. Esetében sokkal konkrétabban jelennek meg a 14 éves kori elképzelések a felnőttkorról – melyek elsősorban anyagi vonatkozásúak. Az azonban megegyezik, hogy egyik fontos terve, hogy el akar a szülőfaluból kerülni ő is, de 28 éves korában is ugyanazon a településen él.

„Szerintem 10 év múlva nagy változások fognak történni velem. Le akar tenni majd a középiskolát és utána a jogosítványt. Utána el álok a szakmamba dolgozni és majd megszertnék házasodni. S utána családot alapítani. A gyerekeimnek jó megélést szeretnék biztosítani. Kertes házban szeretnék lakni Buda Pesten. Három gyereket szeretnék- ha lányom lesz akkor Eugénia, Ha fi lesz akkor Morkosz s a harmadikat nem tudom. Ha lettem a jogosítványt akkor ezer öttös hondát szereték. Vizágyam lesz egy francia konyha, francia ágy, fürdőszoba, medence. A

rozsa donbon szerenték házat venni.” (14 éves fiú, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2003)

„Két gyerek van. Egyéves kislányom meg egy három éves fiam. A nyolc általánost elvégeztem, beiratkoztam a D. F. Szakképző Iskolába, oda három évig folyamatosan jártam, csak hát voltak 1-2 problémák, hiányzások, nem tudtak leosztályozni, évet kellett volna ismételnem, és már úgy nem vállaltam. És otthagytam, három évig jártam. Szakképző. Kőműves. Kőművesre jártam. Kőműves család. ...szüleim támogattak, fizették az ebédet, kollégiumot, zsebpénzt, minden hétre megvolt. És úgy jártam... De most olyan lehetőségen élek, kaptam egy lehetőséget, hogy itt közmunkán, közmunka foglalkozáson voltam, és jött egy telefon a hivatalba, hogy a munkaügyi központ 16 embert kiszedett abból a munkakörből, és beraktak tanfolyamra minket, most kőművestanfolyamot végzek, most azon vagyok. December 15-re lesz rendes munkahelyem és szakképző papírom ... anno jártam suliba B.-ra, tartom az osztálytársaimmal a kapcsolatot, akik odajártak, azok mind elvégezték, és mondták, hogyha van valamilyen lehetőség, lehet majd dolgozni, akár Németbe' is, összehozzák.” (28 éves férfi, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Továbbgyűrűző esélykülönbségek

A továbbiakban a 2017-ben felvett interjúk egy-egy részletét kiemelve olyan tipikus eseteket villantunk fel, amelyek erős összefüggést mutatnak az adott személy társadalmi háttérével. Az életútinterjúkban kirajzolódott történetek ismét életköznelhez hozzák a több mint 20 évvel ezelőtt is megmutatkozó eltéréseket. A hovatárolás által meghatározott esélykülönbségek láthatóan továbbgyűrűztek, mindvégig jelen voltak az egyén életében. Az egyenlőtlenségi helyzet enyhítése egyes helyszíneken tetten érhető volt, másutt szinte egészében elmaradt. A rezilienssé vált egyének élettörténeteiben megjelentek az inkluzív társadalmi környezet elemei, míg a konzerválódott egyenlőtlenségi helyzetből ezek a támogató formák hiányoztak.

A kulturális tőke ereje

Az interjúk rákérdeztek a családi háttérre is. A kontrollcsoport fiataljainak életútjában sokféle támogató, iránymutató helyzet tárult fel. A motiváló szülői minta, az aspirációkat sokoldalúan támogató környezet mellett a felsőfokú továbbtanulást szigorú elvárásként megjelenítő család is megjelenik a narratívákban. Mindezek együttesen eredményezték, hogy a kontrollcsoportba tartozók döntően felsőfokú végzettséget szereztek. Szintén támogató erőként jelenik meg a kontrollcsoportba tartozók korárszereplője – általános iskolától az egyetemig.

„Ezenkívül mindig is történelemrajongó voltam, de ez apukám miatt, mert kiskoromban csomót ő mesélt nekem ilyen érdekes dolgokat, és akkor mindig is a fantáziámban élt a történelem... Szerintem 50-50% volt az, hogy én mit akartam, és hogy a szüleim mit javasoltak. Körülbelül 50-50%-ban. Mert nyolcadikban már tudtam mondani, hogy a kedvenc tantárgyam az angol volt, de ezt nem fogalmaztam még annyira meg. Viszont apukám mondta egyszer, hogy bement a nevkoba⁴⁶ és ott kérdezgetett, hogy az (angol két tannyelvű oktatás) hogy működik ott.” (28 éves férfi, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

„Az az igazság, így visszatérve erre a támogatásra, egyébként nyilván a szüleim mindig mindenben támogattak, és nekem a szüleim soha nem szabták meg az utat, amire én rá akartam lépni. Tehát amikor én kitaláltam, hogy én fodrász akarok lenni, akkor azt mondták, hogy jól van kislányom, akkor kifizetjük a tandíjadat. És akkor próbáld meg, hogy fodrász leszel, de ugyanígy volt mindig, tehát hogyha problémám volt valamelyik tárgyból, akkor kerestek egy külön tanárt.” (28 éves nő, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

„Igen, tehát nálunk ez nem volt kérdés a családban, tehát fel sem merült, hogy valami szakmát tanuljunk... Anyukám könyvvizsgáló... és a nevelőapukám, aki tulajdonképpen azért az életem javában ő nevelt, az egyete-

men dolgozik... Szóval ez szerintem elárulja azt, vagy ebből következik, hogy ő nem fogja olyan irányba terelni a gyerekeket, nyilván ami egy szakma, nem egy egyetemi végzettség, egy diploma. Tehát hogy nálunk ez nem volt kérdés. Azért volt rajtunk nyomás és én például nem ez a típus vagyok egyáltalán. És engem mindig félretereltek így a szülők tehát, hogy nagyon nehezen akarták elfogadni azt, hogy én nem vagyok olyan beállítottságú ember, aki irodában el tudja képzelni, hogy dolgozik, aki alkalmazottként szeretne dolgozni egy cégnél... és ez azért nekem nagyon sok lelki gyötrelmet okozott. Meg ez egy nehéz út volt nekem, mire elfogadtattam, hogy én nem ezt szeretném csinálni, mire elfogadták azt, amit csinálok. Tehát, ők mindig is, mindig csak a szellemi munkát tartották elég nagyra. Tehát tisztán emlékszem, amikor a gimnáziumi évek vége fele jártunk, és otthon föl lett csapva ez a vastag, továbbtanuláshoz szükséges iskolák gyűjteménye, hogy melyik egyetem vagy főiskola legyen kiválasztva. Tehát alternatívaként se, de még csak szóba se jött, hogy egyébként lenne bármi, ami érdekelne más. Úgyhogy így mindig valahogy sodródtam, meg mindig valahogy teljesítettem az elvárásokat.” (28 éves nő, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

„Hát az, hogy jó intézményben jártam, az nyilván kapcsolódik ahhoz, hogy milyen oktatók vannak... Szerintem az jó volt, hogy nagyon nem találtam meg még magam és mit akarok és nagyon sok mindenbe belefogtam. Szóval, hogy sportoltam az iskolán belül, néha az iskolán kívül is. Akkor jártam újságírói körbe, foglalkoztam szépirodalommal. Például, hogy Pécsi Fiala Írók Alkotói Köre, ahova jártam és mindenki vitte az irományait. Szoktam is néha mondani, hogy igazából az irodalomtól sodródtam a képzőművészet felé. Meg hát nagyon sok képzőművészeti formával is próbálkoztam, de azokat csak otthon így magamnak, hogy szerintem azokat nem is látta senki. Viszont azt máig nem tudom meghatározni, hogy ez az iskola vagy az otthoni háttér, de valószínűleg a kettő együtt, hogy az ember kicsit tudatosabban építse

magát. És nagyon nehéz volt, de sok minden szarral foglalkoztam, azt én tudatosan leépítettem, úgy, hogy kiválasztottam magamnak egy irányt, ami a fotográfia volt és amivel, hogyha nagyon szigorúan nézzük, már nem nagyon foglalkozok, merthogy tök túlléptem sok szempontból ezen a médiumon. De hogy például azt tanítom, meg azért érdekel, hogy tudtam találni egy fókuszot. Azt nem tudom, hogy min múlik, de szerintem ez egy fontos dolog szerintem.” (28 éves férfi, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

„Hát az 1. Gyakorló, ott sok minden homályos, mert azért ott még kicsit voltunk, de egyébként a legjobb barátnőm, aki a mai napig a legjobb barátnőm, ő 8 évig osztálytársam volt... És én ott tökre bírtam ott mindenkit, nagyon változott a mi osztályunk, tehát azért ott jöttek-mentek keményen az emberek, emlékszem, hogy volt, hogy hatan voltunk lányok, tehát hogy így, emlékszem, hogy mindig a fiúk voltak többségben... A gimnáziumból, meg tényleg, onnan, abból a közösségből a mai napig tényleg egy 10-15 fős társasággal így összejárunk. Nagyon jó barátnőim vannak onnan is. Tényleg, tehát a gimi, ott én kb. nem tanultam semmit, nem értem, hogy miért nem, merthogy az számított a legerősebb iskolának, abban az időszakban, amikor én odajártam, csak annyira jó kis közösségünk volt, ahol szintén a fiúk voltak többségben, hogy így húztuk egymást, és csak, azért jártunk be, mert ott voltunk egymásnak. De egyébként mindenki tök jól leérett-ségizett, meg így végig támogattuk egymást. Úgyhogy nekem az iskolai évek az ilyen nagyon-nagyon jók voltak, én tök jól éreztem magam.” (28 éves nő, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

Család

A hátrányos helyzetű, iskolázatlan szülők különböző módon viszonyultak gyermekeik iskolai előrehaladásához – az interjúk szerint. Voltak motiváló, mintaadó családok, és olyanok is, akik

nem tudtak támogatóan állni a tanulás mellé. Az azonban közös volt bennük, hogy a nehéz anyagi helyzet mellett a kulturális tőke hiánya nehezítette az iskolai sikereket. Minél inkább eltávolodott a diák a szülei végzettségétől, annál nehezebb volt kapaszkodót találni, még megerősítő szülői attitűd mellett is. Különösen így volt ez, ha más településre, idegen környezetbe került a fiatal.

„Édesapám, az... Annak több iskolája van, mert intézetis volt... ide nősült a faluba. Édesanyámnak, annak egy osztálya sem volt, mert annak idején, amikor a nagymamámék éltek, akkor az volt a divat, hogy nem engedik iskolába, mos, főz, takarít, meg ilyenek voltak. Ennyi. Édesapám az tanult ember amúgy. Ilyen szinten, hogy akármilyen papírokat ki tud tölteni, meg ilyesmi. De nem volt szakmája, vagy valami, csak a nyolc.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Hát most így a családomból én voltam az első (aki továbbtanult), most ez volt az egyik rossz, de azért próbáljuk ki, hogy mi lesz, mondom, sokat nem veszíték. Legelőbb megpróbálom, mi lesz ebből. És hát nehéz volt, és otthagytam... De, hogy mivel én elmentem odáig, a fiamnak már kötelező lesz megcsinálni.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

A hátrányos helyzetű családok esetén is meghatározó és mintaadó, ha van családi támogatás az iskolai életút során. Igaz akkor is, ha – az alacsony iskolázottság miatt – a támogatás nem tud konkrét tanulmányi segítségben testet ölteni, hanem a folyamatos ösztönzés az, ami fontos külső elvárásként jelenik meg az egyén életében. E mellett az is látható, hogy egy-egy egyéni mobilitás a család számára fontos mintaadó szerepet tölt be a kisebb gyermekek életében.

„Amikor diplomaosztóm volt, akkor láttam a szüleimen, hogy ők nagyon büszkék, hát megcsináltam a gimnáziumot, meg elvégeztem a 8 általánost – nálunk a nyolc általános is nagy szó volt. De akkor láttam először, hogy

az apukám az sírt, úgyhogy annyira büszke volt, hogy most lett a lányának diplomája, és akkor egymás után kettő ugye. Ezt sem hitte volna, hogy az első, a másodikra... meg már mondta, hogy ő öltönyben, mert hát ez micsoda megtiszteltetés. Mert ugye a második diplomám vörös diploma lett. És akkor ugye, akkor külön kihívtak, és akkor mondta az apukám, hogy ő akkor öltönyt fog venni, mert hát az micsoda megtiszteltetés. Úgyhogy ez nagyon, nagyon, nagyon jól esett. Akkor volt ez először, hogy úgy éreztem, hogy tényleg büszkék rám. De amúgy nem, tehát ők nem mondták soha, hogy hú, milyen büszkék rád, nem mondták ezt soha. De ott, amikor a diplomaosztó volt, akkor láttam rajtuk, hogy mennyire meg voltak hatódva és mennyire örültek neki. A testvéremnek sokkal könnyebb volt, mert mondom, ugye, kijártam egy utat neki, addigra minden be volt járva. Akkor már hozták-vitték a kollégiumba, úgyhogy nem volt probléma az se. Az is úgy volt, hogy a kollégiumba is úgy mentünk, hogy az egyik ismerősömnek apukája ő vezetett le minket, és apukám ült mellette, hogy lássa az utat. Olyan szinten nem mert vezetni se, hogy elmenjünk egy kicsit messzebbre, és akkor utána meg már ő is belejött. (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Neki (fiamnak) kötelező lesz igen, mert nekem is az volt. Mer’ azt mondta apám, hogy én eddig csináltam, mer’ anno az volt az alapkövetelmény, amit elvártak az emberek, hogy legyen egy normális szakmád, amiből meg tudsz élni. De azt mondta apám, hogy fiam ez nem elég, mindenki aggyal dolgozik, fiam, egy nagyobb iskolai végzettség kötelező, és ha tudod, csináld meg az egyetemem. Mai napig is azt mondja, hogy miért nem csináltam meg? Mer’ azt mondja, nem az a legjobb, amikor kézzel kell dolgozni, hanem amikor fejvel, otthon a kanapéból, csak nem jött össze, nehézkes.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Általános iskola

A családi segítségen túl meghatározó szerepet tölt be az egyén életében az iskolai környezet milyensége. Különösen fontos ez az iskolától eltérő nyelvi szocializációval, kulturálistólke-hiánnyal rendelkező diákok esetén. Bikulturális szocializációjukban meghatározó szerepet töltenek be azok a pedagógusok, akik mediátori szerepüket betöltve képesek a család és az iskola közé „hidat verni”. Az iskolai sikerességgel összefüggésben jónéhány interjúból előkerültek általános iskolás időszakot támogató pedagógusok. A visszaemlékezésekből látható, hogy az említett pedagógusok a klasszikus tanárszerepen túl valóban a diákok egész karrierjét meghatározó szerepet töltöttek be. Mindezt a családokkal partneri viszonyban, a szülőkkel együttműködve érték el. Mindezt megerősítette, hogy a középfokot elvégző hátrányos helyzetű fiatalok narratíváiban kiemelten is említésre került, ha az általános iskola támogató, családias volt. Konkrét történeteket és személyeket (tanárok) neveztek meg az interjú adók, ami azt mutatja, hogy a külső támogatásnak meghatározó ereje van, és ez döntően középfokon törik meg. Megjelenik a narratívában a családokkal való szoros kapcsolattartás, egy-egy kiemelkedő tanár, a tanulásra való iskolai odafigyelés is.

„Hogy miben segítettek? Hát csak ezt tudom mondani, hogy nagyon jól értelmezhető volt, ahogy leadták az anyagot. És kijártak házhoz. Osztályfőnök járt ki házhoz... Itt lakott a faluban a Ty. tanár bácsi, igen. A szülőkkel is nagyon rendben volt... Hogy ha a gyerek mondjuk gyengébb volt valamiből, akkor eljöttek, elmondták. Szóval még én is kaptam ebből... Persze, a szigor... Hát, minden nap ellenőrizték tényleg a házi feladatot, ha nem csináltuk meg, akkor megkaptuk a magunkét érte... Hát, meg nem úgy volt, mint most. Kicsit tartottunk a szülőktől. Mert most nem úgy látom a gyerekeket, hogy tartanak a szülőktől... Hát a tanárok nekem másabbak voltak, mint a mostaniak... Hát szigorúbbak, szigorúbbak. Meg mintha másképp lenne tanítva most az a gyerek. Nem tudom. Nem azt mondom, hogy rossz, de másképp... És igen-igen, engem nagyon szerettek (a tanárok). Én is sze-

rettem őket... Olyan nem lesz (rossz érzés a régi iskolával szemben), nekem nagyon jó volt (családias) ...Így van, így van.” (28 éves nő, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Volt igen, kedvenc tanárom volt, az osztályfőnököm, a Z. I., ő volt az, akit azt mondom nem csak tanárként kezeltem, hanem úgy is néztem rá, mint egy mit tudom én, egy anyára. Egy biztonság érzete volt az embernek, amikor ott volt mellettünk... Igen, és vele egyébként meg lehetett beszélni mindent, hogyha az embernek volt olyan dolog, ami nem is oda tartozott még azt is akár. És ha tudott jó tanácsot adni, rosszat nem... Nekünk végig ő volt az osztályfőnökünk azt hiszem, lehet, hogy az utolsó évben nem ő, de ő volt végig. Igen, elsőtől végig, egész nyolcadikig ő volt.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Hát azokból a fiúkból megmaradtak. Lányokkal is, ha összefutunk, akkor elbeszélgetünk. Csak jobban bennem az a felső sulis maradt meg. Osztálytalálkozó voltak vissza, azokra elmentem... Az szép kis emlék volt amúgy. Ad-dig volt jó, amíg oda jártunk. Semmi gondunk nem volt. Hazajöttünk, kajáltunk, azt’ mentünk ki játszani, meg össze-vissza. Semmi gond nem volt. Anyám ha volt, azt’ akkor az embernek nem kellett odafigyelni magára. Csak annyi dolga volt, hogy tanuljon.” (28 éves férfi, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Mert ő végig első óta végig velem volt, szóval, ha kellett mennem valahova, akkor mentem. Színjátzó körbe vagy más órára bementem. Engem elengedtek. Nem tudom, legalább is ő volt a kedvencem, olyan, mint a második anyám lett volna. Akármilyen volt elmehettem hozzá. Jó hát, ő is szeretett minket...” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Jó tanuló voltam, azt tudom, szerettem is tanulni, szerettem is volna még tovább tanulni, így elég jó jegyeim voltak. Négyes alatt soha nem volt az átlagom, 4,5, 4,8,

ilyenek voltak. Úgy tudom volt egy olyan év is, amikor 5-ös volt teljesen... Hát, szerettem őket (tanárok), ők is szerettek engem. Ilyen szavalóversenyekre is jártam, szerettem az irodalmat... Volt egy ilyen ösztöndíj, egy ilyen mentoros program, akkor volt ilyen, hogy kijelölt mentortanárok voltak, és ők általuk lehetett így választani úgymond, segítettek a választásban, hogy hova szeretnék (tanulni), milyen téren. Voltak ilyen közös programok, hogy leültünk beszélgetni, jövőképet alkotni..." (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Nekem volt egy tanárom, meg is említhetem a nevét nyugodt szívvel. B. K. tanár úr, ő nagyon segítőkész volt, anno. Isten nyugtassa ő már elhunyt. Z. tanárnőt is nyugodtan felhozhatom a felsoroltak közé, S. T. tanárnőt is, ő volt igazgató nemrég az iskolában. Hát, a régiek közül, ugye ennyi, mert ugye változtak, a tantestület. Ő mihelyst én befejeztem az általános iskolát, én elmentem tanulni a szakiskolába, Sz.-ra. Ott szereztem egy szakmát és egy érettségit. Ott is szép emlékeim vannak különben, mindegyik tanár segítőkész volt. Sőt, némelyikhez úgy húzódtunk, mint ha már családtag lenne. Ő mindenféle formában segítettek minket, nem csak úgy, mint egy diákot, hanem ha valami probléma volt, akkor anyagilag is mondhatom..." (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Középfok

Az interjúkban az iskoláztatás időszakára visszatekintve a problémák főként középfokon sűrűsödnek. Az elbeszélte iskolaelhagyások egyik legfőbb oka, hogy a szegregált általános iskolai környezet nem tudta azokat a szocializációs helyzeteket megteremteni, amelyek szükségesek a középfokon való sikeres előrehaladáshoz egy városi integrált környezetben. Szerepet játszott az is, hogy a falusias, több helyütt erősen támogató általános iskola után a városi, méltányos támogatásokat nélkülöző középiskolába került a fiatal.

„De nekem viszont ez (középiskola) furcsa dolog. Mert ahhoz képest általánosban milyen viszonyban voltunk a tanárokkal!... Igen, és most is vannak tanárok, akikhez bemegyek és imádnak, ölelnek, pusziznak, és nem csak engem tanítottak, hanem még a páromat is, és most a gyerekeimet tanítják... Aztán együtt jártunk középiskolába innen falubeli ismerősök, akik már Pécsre jártak, én Szere... aztán egy idő után nem szálltam le Szere-re, vagy ha le is szálltam, akkor mentem tovább velük Pécsre. Tehát így...” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Hasonlóan gondot okozott középfokon az ismeretlen tanárok mellett a diákközösség „idegensége”, amit az anyagi különbségek és a kulturális eltérések egyaránt okoztak. Ennek felismerése és támogató pedagógiai segítség nélkül ez a helyzet iskolaelhagyást veszélyeztető tényező.

„Sokkal csinosabban, sokkal másképp, más világ volt az övüké, mint az enyém. Sokkal másképp jártak. Nem tudom megmagyarázni, nem, nem tudom megmagyarázni, éreztem a különbséget, azt, hogy ők, meg én. Nem jártam szakadtan, de azért éreztem mégis azt a különbséget... (a tanárok) Annyira nem, annyira... akkoriban annyira táv... már maga az is, hogy távolságtartónak éreztem már azt, hogy ugye magázza a tanár a diákot, ettől már a diák nem közeledik úgy a tanárhoz bizalommal, mert hát ugye ott a magázódás, ami visszatartja a diákot attól, hogy szóljon... És akkor nekem ugye általános iskolába kikerülve egy középiskolába, nekem ez egy tök furcsa dolog volt.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

A mélyszegénységgel kapcsolatos részletek is előkerültek a középiskolás korból más emlékekkel együtt. Több interjúalany beszélt arról, hogy jó/közepes tanuló volt az általános iskolában, többféle tervvel, azonban a család anyagi helyzete lehetetlenné tette a tanulást. Ezekben az esetekben a narratíva reflektív, kitér sokféle tényezőre, ok-okozati összefüggéseket is feltár. A későbbiekben látni fogunk olyan példát, ahol hiányzik ez a típu-

sú összetettség és reflektivitás, és a szegénység említése inkább önvédő indokként jelenik meg.

„Volt egy céloom, de nem értem el. Fodrásznak akartam menni. Itt a mai napig nyírom, nyirkálom az embereket, szoktam nyírni. De viszont szüleim olyan szegények voltak akkorában is, hogy nem tudtak támogatni. Valamit én el akartam érni, csak hát nem volt annyi pénzünk, hogy jó legyen. Mert még mellette... tizenegy, tizenegy gyerek volt mellette. Nagyon sok testvérem volt. Tizenketten voltunk édestestvérek otthon. Nagyon nehéz körülmények között is nevelkedtünk fel. Tényleg már, ha ennek vettek, akkor az haragudott picit. Örültünk, hogy tudtunk járni ide iskolába annak idején. Hogy tudtunk egy kis kajához jutni, megmondom őszintén. Meg azért a cuccunk, meg azért a ruházatunk megvolt. Szegényesen is, de azért már huszonvalahány évről beszélünk.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

A szegénység láthatóan az ígéretesebb életutakat is meg tudta törni, és a magasabb végzettség helyett (érettségi) alacsonyabb presztízű kimenetet (szakma) eredményez. A szakma elsajátítása már segít ugyan abban, hogy bizonyos lehetőségek elérhetőek legyenek a munkaerőpiacon, azonban valódi áttörést nem jelent sem az egyén, sem a család életében.

„Hát, én vittem legtovább (a családban), de én se juttam el az érettségig. Mert a szakmát azt elvégeztem, számítógép kezelői szakmát, aztán ugye kétéves volt az érettségi, az egyiket elvégeztem az első évet, a második évbe már nem mentem vissza. Ennek is az anyagi háttere volt a probléma, sajnos a szüleim nem bírták finanszírozni. Mondjuk sokat nem kellett volna finanszírozni, de még azt sem tudták, hogy én most hetente visszajárjak egy kis zsebpénzzel... Igen, hát meg az útiköltség, egy havi bérlet a helyi járatra, egy kis zsebpénz, de még ez is nehézkes volt nekik. Úgy hogy inkább, úgy döntöttem, hogy elmegyek dolgozni, azóta nyomom az ipart. Akkor még gyárba mentem el, a városban üzemelt, ilyen kábel-, kor-

bábcgyár. Ilyen kábeles, csak utána az megszűnt, utána elmentem a vízműhöz, az ilyen közmunka szerűség volt, ott is vagy három-négy évet, ugye?” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Az előzőekben kiemelt interjúrészletek sokoldalúan mutatták be, hogy az „érzékeny” középiskolás korszakban miként erősödtek fel a hátrányok, és vezettek óhatatlanul a lemorzsolódáshoz. A középiskolai időszak integrált környezetének negatívumai (rizikófaktorok) között kiugróan jelentek meg a nemzetiségi hovatartozáshoz kapcsolódó előítéletek mint hátráltató események. Ezek a cigány/roma interjúalanyok történeteiben anélkül kerültek elő, hogy erre vonatkozóan szerepelt volna kérdés. A számtalan diszkriminatív eset a középfokú iskoláztatás nehézségeitől a munkavállalás ellehetetlenüléséig ível, a környezet befogadó attitűdjének hiánya az elbeszélők életésélyeit közvetlenül is befolyásolta. Az, hogy az elutasítás kizárólag azért érte az interjúalanyokat, mert tiszabői/szentmártoni/rakacai lakosok voltak egyúttal megakadályozza a településeken élők jövőjének reménytelen látását, tervezését is.

Az alábbi kiragadott példa a középiskolás időszak egy szeletét mutatja be, később pedig több példát fogunk látni felnőttkori esetekről is.

„V.-ba mentem a borászati szakiskolába, ott voltam, jártam kb. két évet, azt hiszem, és abbahagytam, mert nem éreztem jól magam, nem szerettem oda járni iskolába... Borászati iskola volt, és volt olyan, hogy a tanár részegen jött be, volt, amelyik cigányozott. Nem szerettem, nem tudom, nem szerettem... Nyíltan az osztályterembe’ mondta, hogy cigány vagyok, szó szerint igen... Hát én bevallom, nem fogok titkolózni, bevallom, többet lógtam, mint a suliba’ voltam, tehát én nem szerettem oda menni. Volt olyan, hogy felültem, elmentem V.-ba, onnan P.-re, csavarogtam, fogtam magam hazajöttem azt kész. És apámék úgy döntöttek, hogy ők nem fognak velem idegeskedni, nem fognak az iskolába bejárni, megkérdezték, szeretnék-e járni még iskolába vagy nem? Elértem azt a kort, ugye, amikor abba lehetett hagyni az iskolát, ugye, nem

kötelező. És akkor én azt mondtam, hogy nem szeretnék ide járni iskolába, és én abba is hagytam.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Problémát okozott a családias, de homogén általános iskola és a ridegen integráló középiskola közötti óriási különbség is. Az alábbi interjúban is megragadható a különbség a pedagógusok ellentétes irányú viszonyulásában, illetve a tanulmányi elvárásokban. Ebben az interjúban is előkerül olyan pedagógus, aki középfokon rasszista előítéllettel, nyíltan korlátozó attitűddel állt az interjúalanyhoz. Ez a történet azonban – köszönhetően a folyamatosan megerősítő családi háttérnek is – pozitívan alakult.

„Az általános iskolában csak, hát ott ilyen homogén, illetve csak cigány gyerekek voltak nálunk... igazából ugye mivel nem tudtak differenciálni a tanárok, vagy nem volt úgy, hogy akkor most valakit kiemelni, tehát ilyen nem volt, mert nem volt kit, de amúgy meg nagyon aranyosak voltak (a tanárok)... A gimnázium az nehéz volt, az sokkal nehezebb falat volt. 32-en voltunk, és csak négyen voltunk csak cigányok. Ott volt azért egy-két tanár, aki azt mondta, hogy ezt nem fogod megcsinálni, meg ezt nem fogod elvégezni, meg te is szülni fogsz. Úgyhogy az egy más tézta volt. Azt nem szerettem a gimnáziumot, ki nem állhattam. Az egy nagyon nagy küzdés volt számomra is... Nem, nem volt senki, senki, a gimnáziumban senki (aki segített volna). Ott csak negatív, ott csak negatívan tudtak hozzám állni. Csak negatív. A matektanár konkrétan minden félévkor meg akart buktatni, csak nem tudott. Nagyon nehéz volt, nehéz volt. A négy évet megcsináltam, nem buktam meg egyszer sem, semmiből, de nagyon keményen kellett ahhoz tanulni, mert nagyon megnehezítették a dolgomat. A környezettanár is, az is ilyen rettenetesen flegma volt, vagy bármit, bármi ilyen táblás feladat volt, mindig kihívott. Mindig napra készen kellett lenni, mert folyton kiszúrt. Az nehéz volt, azt nem szerettem, nem voltak jó évek. Nagyon sokat kellett tanulni. Nagyon sokat.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Tipikus példákat találhattunk arra vonatkozóan is, hogy egy szegregált lakóhelyi környezetben végzett általános iskola után a középfokon való sikeres előrehaladást – az anyagi és mediátori támogatás ellenére – nagyban megakadályozza, hogy az adott személy az első 14 évben nem szerzett tapasztalatot arra vonatkozóan, hogy miként kell boldogulni egy nagyvárosi integrált környezetben.

„Hát buta voltam. Először jártam a H.-ba, csak eltévedtem, mert ugye ilyen kis falusi lányka vagyok, és nem tudtam, hogy hogy kell a busszal közlekedni, mert M.-án voltam kollégista. A T. segített nekem, hogy oda kerüljek, ugye ilyen hátrányos helyzetűként mindenben támogattak, nem kellett fizetnem sem ebédet, semmit, minden ingyen volt, így mondom. A H.-ba jártam gimnáziumba, és eltévedtem, és nagyon megijedtem, mert a busz nem oda vitt. Nem is tudom, hova vitt most pontosan. Nem a buszos volt a hibás, hanem én, persze, mert én buta voltam egy kicsit, ugye nem tudtam, hogy melyik buszra kell szállni, és nem tudom valamilyen más faluba vittek. Nem tudom most pontosan, nem K.-ra, valami más faluba. Utána lévő falura, és nagyon megijedtem, és nem akartam visszamenni többet az iskolába.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Az iskoláztatásban előrébb jutó személyek élettörténeteiben a konkrétumokon túl még az is közös jellemző, hogy az iskolával kapcsolatos válaszaik lineáris időmegközelítéseket, ok-okozati összefüggéseket és reflektív szemléletet tükröznek. Így megjelennek bennük mind a támogató, mind a hátráltató feltételek, melyek külső és belső tényezőkre egyaránt vonatkoznak. Az alábbi interjúban szembeűnő az a belső erő (éntudatosság), amely segített a gátló külső erő ellenére rezilienssé válni. Több ilyen eset került elő cigány/roma egyetemisták élettörténetéből is (Varga, 2017b).

„Ilyen nem volt, nem, nem, nem volt, ilyen hátráltatások nem voltak. Hát egy lett volna, mert igazság szerint, amikor S.-ra jártam iskolába, J. tanár úr, ő adott egyest és ő

akarta azt, hogy én menjek kiségitő iskolába. Aztán most kiségitő osztály helyett van egy érettségim. És hát arra a napra még mindig várok, nem tudom még él-e vagy sem, hogy elmenjek hozzá, és megmutassam neki, itt van az érettségim.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Ahol a szegregált környezetből induló személy sikeresen megszerezte a középfokú végzettséget, ott legtöbbször említésre került valamilyen külső segítség – mentoráló tanár, tanoda, mintaadó rokon vagy újrakezdett (második esély) iskola.

„Ott (közéiskola Siklóson) négyen voltunk cigányok, egyedül voltam fiú így cigányba, volt még három csaj velem két unokatesóm, meg egy idegen csaj, nagyon jó volt, há' meg jó volt a társaság, tanárokkal normálisak voltak... Segítettek. Akkoriban indult be ez a (itt a faluban) Tanoda kilencedikbe', M. É., akkor volt az a D.... Jártam (tanodába) 4 évig. Kőkeményen... Há' hogylene (számított), hűú főleg matekból, az kegyetlen volt kilencedikbe', olyan matektanárom volt, áá kegyetlen, olyan szigorú volt. Brutál. Viszont vágta. F. P. volt a neve, még mindig él mondjuk. Annyi házi feladatot adott á, kegyetlen volt.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Hát most a Kistigris (második esély gimnázium) az itt van a szomszédba', nem kell korán kelnem stb. könnyebb volt. Anno még könnyebbnek láttam, meg anno nyílt ki... Hát az első két év az olyan volt, hogy nem is tudom, ilyen másíkfajta tanítási módszer volt. Olyan volt, hogy óra helyett a tanárnő azt mondta, hogy először nem azt kell megtanulnotok, hogy miből kell vizsgáznótok, ugye bár a tananyag, hanem meg kell tanulnotok újságot olvasni és értelmezni, mert azt látom, azt mondja, hogy sokan nem tudjátok, mer' tényleg elolvastuk, és akkor most mit értettél ebből, hát mit tudom én, semmit, de elolvastam. És akkor mondta, hogy ez így nem állapot, és akkor elkezdünk tanulni. És akkor volt egy olyan, hogy én mondtam, hogy én még soha nem voltam bíróságon, az egyik

tanárnak mondtam, azt mondja jól van, mert pont van egy, nem is tudom, milyen tárgyalás volt, a diszkrimináció ellen, na akkor gyerünk fel Pestre. Fenn voltunk Pesten, és akkor ülök a bíróságon bent, és akkor beszélgetnek, mondja a bírónő, mondja az ügyvédnő, vád, minden és jövök ki és akkor azt mondom, hogy egy szót nem értettem az egészből. És akkor azt mondja nekünk a bírónő, hogy ez a nyeresre álló, és akkor mi volt ez, mer' én nem értettem mondom semmit. Azon kívül, hogy egy megkettő, meg visszaporgetett valamit, megint elindította, azon kívül én semmit nem értettem. Amúgy akkor jöttünk rá, hogy hoppá még is kellenének a szakszavak meg stb. Na akkor ráálltunk arra is, egy két évig mentek a szakszavak, stb. gyakorlás minden, de így mivel, hogy hétköznapi nem használod el is felejtetted. És akkor jött az érettségi, T. L. fél éven keresztül, délelőtti tanítás és délutáni tanítás volt, tanított meg minket. Délelőtt kettő-háromkor vége volt a tanításnak. Négykor visszamentünk és este 8-ig... És így össze jött az érettségi... Jó (élmény) volt, hát a vége fele, amikor abba a pillanatba voltam, akkor azt mondtam, na most én abbahagyom az iskolát, vége, na hát én ezt nem fogom bírni, 8 óra és akkor semmit nem csináltam aznap, haza jöttem, aludtam és akkor megint vissza iskolába, de amikor meglett az érettségi, akkor büszke voltam, akkor jó volt. Hát igen... Családi, családi állapot volt (az osztályközösség), mindenki ismert mindenkit. A tanároknak volt ugyebár ez a hogyhívják tanáriuk, de semelyik tanár nem volt a tanáriba, mindegyik lent volt a diákokkal, és akkor ott beszélgetett velük, meg ilyenek. Nem volt olyan érzésed, hogy iskolába vagy, hanem egy olyan helyen, ahol tanítanak, úgyhogy nagyon jó volt.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepeülés – 2017)

„Kistigris gimnázium nagyban támogatott, nagyon sokban támogatott minket, ő ajánlotta azt is, hogy csináljuk meg az érettségit, menjünk el fősulira vagy egyetemre vagy végezzünk, valami komolyabb szakmát. Mert az Ambedkar vallás szerint, Indiába ugyebár az volt, hogy az indiaiaknak megmondták, nem is tudom, hogy hívják

ezeket... igen, a kasztrendszerből csak úgy lehet kilépni, hogy ha egy ember feljebb lép, orvos lesz belőle, és egy senki, egy ilyen kaszt alatti menti meg a nemest, akkor kerülhet feljebb a létrán. És ezt az emberek egy idő után többen ilyen látják, megszokják ugyebár. És akkor mondta a tanár, hogy az lenne a dolgotok, hogy ti is okosabbak legyetek, lépjétek föl, mert akkor másképp fognak veletek bánni. Hát ez volt a terv csak nem jött össze, de próbálkoztunk, átadjuk a gyerekeknek, aztán majd valami lesz belőle.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kisteleplülés – 2017)

„Google T. L. vagy valami ilyesmi, há’ úgy nézett ki, mint egy viking, úgy is neveztük, viking, de baromi jó fej volt, szóval játszottunk, hülyéskedtünk, megint másképpen mondta el, szóval az emberbe akaratlanul is benne maradt... Vele volt az, amikor elmentünk Horvátországba, Borovicára fel a hegyre, megnézni a várat, meg ilyesmi, jó volt... Há’ minket meg az osztályfőnök, a T. L., az úgy tanított, hogy álljunk ki magunkért, akármilyen van. Szóval az osztály összefogott.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kisteleplülés – 2017)

Felnőttkor

A középfokon néhány osztályt vagy a szakmát megszerzők történeteiből rendre előkerül az újrakezdés terve. Sokan úgy vélik, a tanulás már csak a gyermekeknek fog sikerülni, vannak, akik a folytatást jövőbe vetített feltételek (felépül a házam, szerzek egy jó munkát) meglétéhez kötik. Az alábbi interjúalany azon kevesek közé tartozik, aki elkezdte az érettségi megszerzését, de munka mellett félbe kényszerült hagyni. Más történetek kerültek elő Alsószentmártonban, ahol a helyben működő második esély gimnázium közvetlenebb segítséget tud nyújtani. Az érettségi után való továbblépést, a felsőoktatásban való megkapaszkodást azonban olyan kulturálistöke-hiányok (is) nehezítik, amelyeket a szegregált lakókörnyezetben nehéz megszerezni.

„Kijártam az ugye kilenc-tíz (osztályt), volt egy év szakma, meg egy év az érettségiből, egy évem hiányzott, hogy leérettségizzek... (később) jártam levelezőre, visszamentem, mert csak azért még is szerettem volna leérettségizni, visszamentem, csak így a munka mellett már nem bírtam ugye. Mert két műszakba dolgoztam, és amikor a délutános műszakba dolgoztam, mire hazaértem, éjfél-egy óra volt körülbelül, és utána lefeküdtem aludni, amikor lefeküdtem, ugye hazajövök, eszek, megfürdök. Körülbelül két óra volt. Fél hatkor indult, innen a buszom, hogy beérjek Sz.-ra. Ugye sokat nem tudtam aludni, és az órán is csak így bóbiskoltam. Jegyzetelni nem nagyon tudtam. Úgyhogy azt hiszem két-három hónapig bírtam ezt a levelező tanfolyamot. Úgyhogy akkor besokalltam. Azt mondtam, á, nem, majd talán majd egyszer, de azóta még nem vettem rá magam.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Hát onnan elmentem a T. Gimnáziumba S.-ra, de ott nem sikerült a 2. év, mert volt egy tanár, aki nem szeretett. És mondta, hogy megbuktat, meg cigány vagyok, meg így meg úgy, és akkor átjöttünk ide a Kistigris Gimnáziumba, és itt lettem az érettségit, meg a szakmám is van.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Hát mindenképp akartam volna egy egyetemi végzettséget... valami kisebb szakmát, és akkor egyszer csak a M. felajánlotta, mi lenne, hogyha ifjúságsegítő lennék. Ifjúság? Segítés? Tökéletes, vállalom és akkor menjünk a (PTE) FEEK-re. Beadtuk a jelentkezést, jött a papír, hogy sikerült. Elmentem, és hát ott voltam az iskolában több mint egy évet, és láttam, hogy egyáltalán nem arról volt szó, hogy segítsünk az embereken, hanem az, hogy tanulj, tanulj, tanulj. Igazság szerint az a segítség az elmaradt, vagy nem tudtam, hogy most segíteni kell, vagy nem kell segíteni, vagy most mi van, mert mindig valami más. Mindig olyan tananyagok voltak, hogy elolvastam, hát mondjuk az órarendemben volt egy ilyen hosszú valami, hogy szoc. politika, és mondom ez most mi, így meg-

álltam és néztem, ez nekem nem fog menni. Örülök neki, hogy az érettségim megvan, és akkor most így hirtelen puff bele. És akkor elmentünk órára, és mondta a nem is tudom, milyen óránk volt, valami jog szakértői óra volt, és akkor mondja a tanár, hogy elmondott egy hosszú monológot, egy 10 perceset, és utána mondja, hogy legközelebb jönnek csak igazán a szakszavak. Mondom ebből a 10 percből nem értettem semmit, mi lesz akkor, ha majd tényleg nekiáll így szakszavakkal dobálózni, és akkor azt mondta, hogy nem tudom, milyen könnyű, el kell menni a könyvtárba kiváltani. Jó meg van a könyvtári, azt mondja, ott van egy könyv 110-320-as oldalig az lesz, majd a teszt, életembe' nem olvastam még ennyit, most mi lesz? És nem jött össze. Úgy hogy abbahagytam, ennyi volt.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kisteleplülés – 2017)

Az alacsony iskolázottság oka gyakran a korai párválasztás és gyermekvállalás, és családi problémák is vezethetnek ahhoz, hogy a tanulmányokat abba kell hagyni. Ennek ellenére ki tud alakulni olyan élethelyzet, ami bár az iskolához már nem vezet vissza, viszont napi megélhetést jelent.

„Hát itt tanultam, hét osztályom van. Nyolc az nincs meg, mert megestem V.-val. Aztán így nem mentem a pótvizsgára. Meglett volna a 8 osztályom, csak már én nem mentem. Szégyelltem... Nem tudom, hogy fiatal voltam, aztán olyan hamar kismama lettem... Mehettem volna pótvizsgára, hogy meglegyen a 8, de nem mentem... Nem, mert igazság szerint nincs rá időm (befejezni). Úgyhogy a gyerekeket itt hagyjam, magukban, nincs. Nem gondoltam rá.” (28 éves nő, Kelet-Magyarország, kisteleplülés – 2017)

„16-17 éves koromig a szüleimmel éltem, aztán otthagytam az iskolát, és akkor utána átköltöztem nagyszüleimhez, ugye voltak nálunk ezek a családi gondok. Ott a mamáméknál van egy kis ház, oda beköltöztem, ott egyedül éltem, egyedül voltam. Utána hát üzletelgettem, meg mit tudjam én, összejöttek innen-onnan ilyen kis pénzek, megvettem ezt a lakást. Nem így nézett ki. Akkor segített

apám egy kicsit, én is úgy mond elő tudtam teremteni innen-onnan egy kis pénzt, összegyűjtöttem, összerakosgattam, nem feléltem. Más elment bulizni, szórakozni, én nem, én volt olyan, én is elmentem, nyilván, de nem úgy mint más minden héten, összerakosgattam a kis pénzeimet, akkor utána fogtam felújítottam a házat és ennyi. Ennyi. Dolgozni, meg most az önkormányzatnál dolgozom, közfoglalkoztatott vagyok.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Jó más, mindenki másképp nézi. Én nem akarok abból megélni, hogy van 5 kis gyerekem és akkor szocpol meg ez meg az. Egy gyerek mellett el tudok menni, dolgozni, tudok ezt csinálni, akár fejleszteni magamat, mert egy gyereket még bárki elvállal. Kettőt szerintem már nehezen. Azért azt a gyereket etetni kell, mondjuk a családot is. Mindenki másképp gondolkozik. Úgy tanítottak a szüleim minket, hogy azért figyeljünk oda egymásra is. Nálunk szerencsére, hál’ istennek összetart a család. Most innen, otthon gond van, nem tudok hazamenni, az öcsém az otthon van és csinálja a dolgát. Vagy én nála, ha kell hajnalba’ akkor hajnalba’. Minket így neveltek, így tanítottak. Másnál, ahogy láttam nem igazán... inkább a pénz, nálunk inkább úgy legyen, nincs is pénz nincs mit együnk, se baj, de legalább békességbe’ vagyunk, egészségbe’. A legtöbben még mindig ugyanúgy drogoznak, alkoholizálnak, há’ volt, amikor én is, de most már két felest van, hogy megérezem, picit ciki, de ez van.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Ahogy a középiskolai életesemények felidézésénél, úgy a felnőttkoriaknál is kérdés nélkül is beszéltek cigány származású interjúalanyaink rasszista indíttatású eseményekről, amelyek a felnőttkori életeseményeket és ezzel összefüggésben a jövő reménytelen látását, tervezését egyaránt befolyásolják.

Csak néhány példát ragadunk ki a sok-sok idézetből – hiszen a történetek hasonlóak, csak a településnevek változnak – Gilvánfára, Tiszabőre, Rakacára.

„Nem tudtam menni dolgozni, mert azt mondták, hogy Alsószentmárton vagy Siklósnagyfalu is benne van abban, hogy nem vesznek fel, hiába próbálkoztam, leraktam tanfolyamot, meg végeztem az érettségit, meg dísznövény zöldségtermesztő szakmát tettem le, és még se jött össze semmi, ennyi. Nem, ahogy meglátják, hogy roma.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Annyi ilyen volt, hogy küldte a jelentkezési lapot, meg nézte az álláshirdetéseket és meghallották, hogy honnan és akkor rögtön betelt, vagy ha meglátták, akkor rögtön azt mondták, hogy hát nem, mert a helyi kell, és a telefonban meg nem volt erről szó. Úgyhogy nagyon nehéz.” (28 éves nő, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„A munkakeresésnél... Hát igen a tapasztalat, meg tanultál is, persze, szép és jó volt... Hova valósi vagy? Alsószentmárton?... jó, majd értesítjük. De hogyan, amikor nem is adtam meg telefonszámot?... ott már tudtam... Persze, mert roma meg ilyenek, Szentmárton ez ilyen, én tapasztaltam, jártam Pécsen is lenézték az embert. Akkor így nézték valamire, mikor másképp öltözött, vagy tudott valamit így úgy, vagy volt pénz, így már másképp néznek az emberre. Mikor szegény volt, akkor megvolt a véleményük róla.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Hát, igen. Kimondják, kimondom, hogy tiszabóí, hát majd szólni fogunk, azt mondják. Nem szól senki. Ez ilyen... Több helyen (próbálkoztam). Miklóson, Szolnokon, nézegettem neten ilyen munkákat, majd szólunk, de nem szólnak... Hát, nem lehet neki mit csinálni. Itt nevelkedtem, itt is nőttem fel, ideköt minden.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Igen, és ugye nekünk sokkal nehezebb dolgunk van ott. Mert nem sokan vagyunk ott romák. Például nekem, úgy, hogy pozíciót váltottam, nekem ugye 10-szer annyit kellett tennem érte, hogy megmaradjon a helyem, mint másnak. Nekem sokkal többet kellett, túrnöm kellett, annyit, hogy

más szerintem már ott hagyta volna a céget. De látták, hogy kitartó vagyok, munkámmal nincs probléma, nem tudnak bele kötni ebbe-abba, inkább békén hagytak.” (28 éves férfi – Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

A hátrányos helyzetűek körében érdekes a földrajzi mobilitást – mint esélynövelő lehetőséget – is megfigyelni. Több életútinterjúban említésre került egy fontos jövőkép: a külföldi munkavállalás. Jellemzően a rokoni vagy baráti kör (mint társadalmi tőke) mintaadása, segítsége és támogatása jelenik meg vonzerőként. A számszerű adatok szerint a kontrollcsoportba tartozó (magas társadalmi pozíciójú családokban felnövő) fiatalok közül 5 fő (20%), míg a hátrányos helyzetűek közül 9 fő (7%) dolgozik külföldön. Előbbiek mindannyian diplomával, utóbbiak pedig vegyesen nyolc általános vagy magasabb végzettséggel. A külföldön dolgozó hátrányos helyzetű személyek egy kivétellel dél-dunántúliak. Az országon belüli nagyobb mozgás a kontrollcsoportot jellemzi: Pécsről a fővárosba költözéssel főként a jobb munkalehetőség vagy egyetemi tanulmányok miatt. A kelet-magyarországi egyik kistelepülés (Rakaca) abban hasonlít a dél-dunántúli kistelepülésekre, hogy a környező településekre, kisvárosokba is van elvándorlás, de ez főként a magasabb iskolai végzettség (szakma) megszerzésével vagy annak következményeként jelenik meg. Tiszabó az a település, ahonnan szinte alig tapasztalható elköltözés.

„Szeretünk, szeretünk (itt lakni) igen, csak kicsikét rossz is. Mert most az óvoda, és a tanoda, meg az Alsószentmártoni buddhista iskolán kívül, más munkalehetőség nem nagyon van. Csak a közfoglalkoztatott. Ebből meg tudjuk, nem lehet megélni hosszú távon, ez csak egy kiegészítő lehetőség szerintem. Úgy hogy mindenképp el kéne költözni városba, vagy város közelébe, ez viszont nehézkes közmunkából. Tervezzük is, de több mint valószínű, hogy ez csak így nem fog menni, hanem előbb külföld... Igen, igen (családostul), mert már van kint egy nenim⁴⁷, aki már osztrák, Ausztriába’, ő állampolgár. Úgyhogy több mint valószínű el kell kezdenem megtanulni a németet, és kimenni, mert nem sok esély van falun belül.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Hát én abba, én abba, hát most így közösen azon gondolkodunk, hogy nem városba, hanem az országból elköltözünk, tehát azon vagyok, hogyha van egy kis lehetőségem, és tudok nyújtózkodni valamerre, akkor én, akkor én tehát Németországba szeretnék menni... Ismerősöm, ismerősök vannak kint, meg anyám testvére az kint él már nagyon régóta. Édesanyámnak az édestestvére, ott nagy családja van, meg minden, tehát az már nem tudom hány éve ott él. Istenigazából arra várunk, hogy én (döntsek). Tehát sok magyar fogja magát, kimegy fejtellenül, és akkor nem tudnak hazajönni, hogyha netán valami probléma van. Én arra várok, hogy tudjak annyi pénzt összeszedni, hogy biztonságba, ki tudjam vinni a családomat, úgy hogy egy komplett lakást bérelnék, hogy azt ki tudjam fizetni, meg egy hónapig meg tudjunk élni, úgyhogy ha az ember, ha valami gond van, beül a kocsiába, azt nem kell várni senkire. Gyerekeim vannak, úgy hogy én nem kockáztatom azt, hogy várjam, hogy kisüt a nap. Valaki, amíg gondol egyet és akkor. Én úgy megyek, hogyha kimegyek, akkor is úgy megyek, hogy rögtön haza is tudjak jönni, ha netán valami nem stimmel.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Szembetűnő, hogy a hátrányos helyzetű környezetből induló fiatalok esetén – elzárt települési létből következő élethelyzetéből adódóan – még a sikeresnek mondható középiskola (az érettségi megszerzése) ellenére sem perspektíva a felsőoktatási továbbhaladás, helyette más területek (biztos megélhetéssel kecsegtető szakmaszerzés vagy külföldi munkavállalás) szerepelnek a jövőbeli tervek között. Olyan esettel is találkoztunk, ahol a pénzügyi nehézségek miatt nem sikerült a felsőoktatási továbbhaladás. Fontos a hátrányos környezetben felnőtt néhány iskolázottabb fiatal élethelyzetét, aspirációit külön megvizsgálni. Főként Alsószentmárton környékiek azok a fiatalok, akik hátrányaik ellenére érettségit szereztek, azonban legtöbbször nem a felsőoktatási továbbhaladásban látnak perspektívát. Az „üvegplafon” effektus kialakulásában nem csak a többlépcsős mobilitás nehézségei játszanak szerepet, hanem az a mindennapi tapasztalat, hogy az érettségizettek jelenleg egy kivétellel közmunkát

végeznek. Így a kitörést a biztosabb megélhetéssel kecsegtető szakmaszerzésben, betanított munkát jelentő elhelyezkedésben vagy egy későbbi külföldi munkavállalásban látják. Mindez érthető a munkalehetőséget nem vagy alig kínáló (leszakadó) térségben, azonban negatívan hat a magasabb iskolai végzettség megszerzésére, illetve a helyben boldogulás reményére.

„Én a középiskolában ugye elvégeztem a számítógép kezelői és felhasználói szakmát. Utána pedig leérettségiztem. Eközben én megismerkedtem kollégiumban a jelenlegi feleségemmel, nekünk született akkor egy kislányunk, az most jelenleg másodikos már, emiatt ugye nehéz volt folytatni a tanulmányokat. Különben Jászberénybe beiratkoztam, közben csináltam ott a pedagógia asszisztens képzőt is. 2008-ban leérettségiztem, ugye levelezőn folytattam a tanulmányaimat. Elálltam a helyi iskolába dolgozni, ott pedagógiai asszisztens voltam nagyon sokáig, mondhatom 6 évig. Csak ugye anyagilag nem úgy jöttem ki ebből a fizetésből, hogy tudjak folytatni akármilyen tanulmányt. De viszont T. K. javaslatára, meg G.-né javaslatára elkezdtem a főiskolát Sz.-on, romológia szakon. Sikerült is a felvétel is meg minden, csak ugye nem tudtam bejárni dolgozni. Emiatt választanom kellett vagy iskola vagy munka, ugye ott volt a gyerek, így hát ugye a munka lett. Sajnos nem kaptam az önkormányzattól semmiféle segítséget, hogy ugye valamilyen szinten segítsenek a tanulmányaimban.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Hát igen. Jó volt, szerettem járni iskolába, Pécsre is mikor jártam, mondjuk, az nehezebb volt már. Minden nap a 7:10-esseel mentünk S.-ról, és 8 óra előtt már bent voltam a suliba. Jó volt ott is végül is, szerettek ott is a tanárok. Ott volt mindenféle tantárgy. Jogtól kezdve, gazdasági, mindenféle. „Á rengeteg volt... Félévenként változtak a tantárgyak, voltak ilyen kreditek, beírták a füzetbe, jó volt... Hát nem is tudom, de szerettem volna (továbbtanulni egyetemre), csak valamiért nem jelentkeztem, vagy nem tudom. Há’ jelenleg közmunkán vagyok, közmunkás

brigádvezető, de hát nem ez volt az elképzelésem, hogy őszinte legyek, most ennyit tanultam, így is támogattak szüleim így, könyvek, utazás ez így úgy amúgy is, sajnos ez van 52 ezer az meg nulla. Továbbtanulás már nem. Há' meg látom, hogy nem sok értelme van, tudod, most tanultam én is, beszélek emberekkel, észrevettem, hogy nincs sok értelme. Inkább ilyen szakmának van valami értelme, ami hentes vagy mit tudom én, hegesztő, CNC forgácsoló, inkább az, de ezek, hogy jogot tanulok meg ilyenek, ez az egészségügy is – most mindenki elmegy külföldre.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Hát, én úgy látom, hogy a tehát hiába tanul az ember, meddig tanuljak 30-40 évesen, itt is vannak képzések, tanfolyamok itt a faluba' is mindenféle ilyen okleveles, papírokat, meg, meg bizonyítványokat, meg mindenféle ilyen dolgokat be lehet gyűjteni. És én azt látom, tehát hiába tanulnák meg, hiába lehetnék én vizes, mérnök vagy valami. Egyedül én azt mondom, az ember akkor találja fel magát, hát itt Magyarországon a jogászok élnek meg. Lehetnék én akármilyen, minek menjek el, azért, hogy én kapok bruttó 100 ezer forint fizetést. Ki él meg 100 ezer forintból? Ha 100 ezret kapnák kézbe, a 100-ból csak 70-en jutna az ember zsebébe. Elég az egy háztartásba, két gyerek mellett.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„De hát minek tanuljon az ember, nem látom azt, nem látom értelmét. Hogyha azon múlna, hogy üljek be és akkor tanulok és három évet és akkor azt mondom, hogy na, igen az ember meg tud élni, mer' ha azon múlik, hogy a családját eltartsa, ki az, aki nem teszi meg? Akár egy gyorstalpalón, akár egy 5 éves tanfolyamon, akár egy OKJ-ból beiratkozni egy akármilyen iskolába, bárki megtenné. Csak sajnos én úgy látom, ez fölösleges. Hát itt a faluban is meg mindenhol szegénység van, és vannak olyan szegények, akinek három meg négy szakmája is van, meg négy szakmája is van, és nem tud helyezkedni. Ha el is tud helyezkedni, be kell mennie 100 km-eket. Többet elüzemanyagoznak, mint amit keresnek, vagy pedig

a fizetésének a felét. Én nem látom értelmét. Ebből, ami nekem, amit itt láttok, és ami itt van nálam otthon, az a megélhetés, amit mi élünk, én úgy gondolom, hogy ez nagy részben ez nem attól függ, tehát én nem mondhatom, hogy a szakmámból, mer' nincsen szakmám, tehát én ez a saját két kezemmel teremtettem meg, illetve a szülők segítségével részben. Semmi nem mondható, mer' hogy V.-ba jártam iskolába, és akkor az által. Hát én nem mondhatom, ezt mer' nincsen szakmám, tehát én nem látnám értelmét. Ha lenne szakmám és dolgoztam volna szerintem, vagy dolgoznák, akkor se tudtam volna ezt így megteremteni abból, én úgy gondolom.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

A hátrányos családi környezetből érkezők esetén akkor jelenik meg a jövő tervezése és a jobb jövőért való tudatos cselekvés, ha az adott személy az alapfokú végzettség felett is szerzett valamilyen képesítést (szakma vagy érettségi), vagyis hosszabb iskoláztatásban volt része. Különösen igaz ez, ha összevetjük a mobilitási adatokkal, és láthatóvá válik, hogy az egyén a szüleihez képest is magasabb iskolai végzettséget tudott szerezni. A jövőkép azonban még ezen esetekben is lényegesen több bizonytalansági faktort tartalmaz, mint a kontrollcsoportba tartozók tervei, illetve a lehetőségek perspektívája (választhatóság, társadalmi presztízs, anyagi megbecsültség) is lényegesen kisebb.

„Vannak emberek, akik segítenek, és akkor öregapám vett hajdanán egy régi TSZ istállót itt, és ha minden jól megy, akkor azzal fogok foglalkozni, sertésenyésztéssel... És ha benne vagyunk már bizonyos tenyésztésbe', mondjuk 4-5 év, akkor mással is szeretnék majd foglalkozni. Jelenleg, ha megvan, akkor családon belüli foglalkoztatás, de minél több embert szeretnék bevonni. És akkor nem az van, hogy kint vannak a tűző napon, vagy kint a hidegbe', hanem bizonyos egy helyen mozognak. És nem havi 50 ezer forintért, hanem akár havi 70-80 van, vagy többért.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Az iskolázottá vált interjúalanyok narratíváiban szembetűnő az a reflektivitás, amivel élettörténetükre, közösségükre tekintenek. Vélhetően ez segíti őket abban is, hogy tudatosan szervezzék, irányítsák további életüket is, és hasonló módon segítsék gyermekeik előrehaladását.

„Valami kell, hogy az ember azt érezze, ha valamiben jó, valamihez ért, valamiben megdicsérik. Ez fontos szerintem. Mert nálunk azért ez otthon azért nem nagyon volt... Tehát a szüleimnek nyolc általános volt, ők sem kaptak otthonról olyat, hogy fű, most valamiben nagyon jó voltam, és hű, de megdicsértek. Tehát nálunk nem volt az, hogy minket dicsérnek, vagy nem is tudom. Nem volt... Ezt nem tudom jól megfogalmazni, nem volt az, hogy fű, de milyen ügyes vagy, hogy csináld ezt még, tehát ilyen nem volt. Mert ugye nekik sem volt, nem volt minta előttük se. Tehát így nehéz volt. És akkor igazából ugye mindenki talált magának valamit, amiben úgy érezte, hogy ez jó, meg ott megdicsérik, meg sikerélménye van, már is könnyebb volt. Tehát azért nem mindegy, hogy az ember milyen családba születik azért, én ezt mondom. Nem mindegy. Nem mindegy. Hogy milyenek a... nem is az, hogy a körülmények, maga a szülőknek a hozzáállása, hogy az támogató-e vagy... vagy hogy... Mert hogy vannak olyan szegény emberek is, akik mindent megtesznek azért, hogy a gyerekeik tanuljanak és ne legyen olyan, mint én. Ugye szokták mondani. Nálunk ilyen nem volt, mármint minket nagyon féltettek, hogy ne csináld, inkább maradjál, jó lesz neked is a gyereked. Tehát nem az volt a szitok, hogy gyerekem lesz, hanem az volt a pozitív, hogy minek ez neki, majd dolgozunk, és majd lesz valahogy. Nem volt előttük példa, hogy ezt másképp is lehet csinálni. És akkor, miután látták, hogy ez jó, akkor ők is a testvéremnél, meg az öcsémnél, akkor meg mondták, hogy tanulni kell, és ha tanulsz, akkor jobb állásod lesz és több pénz lesz és akkor ők is, ők is akkor ezt így, onnantól kezdve már így jobban. Nem mindegy. (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Szintén diplomát szerzett interjúalany számol be arról, hogy miként hozott saját döntést a sorsfordításról. Bár jelen kutatásban kevés ilyen példát találtunk, mivel elenyésző a diplomások száma, korábbi, hátrányos helyzetű egyetemisták körében felvett életútinterjúk rendre visszatérő eleme a sorsfordító döntési helyzet felidézése. (Varga, 2017b)

Hát, az az igazság, hogy én, én nem szerettem volna ott maradni, én láttam, hogy milyen rossz az idősebb, a fellettem járó osztályból a lányoknak. Nagyon keveseknek volt úgy, aki eljutott főiskolára, vagy eljutott gimnáziumba vagy akárhová. Mindenki tizenöt-hat évesen szült. És én azt tudtam, hogy én azt nem akarom. És akkor, és akkor én nagyon szerettem a gyerekekkel foglalkozni. Ott a faluban volt egy ilyen, hát keddenként volt egy ilyen hitanszakkör-féle, nem is tudom, és akkor ott segítettem az ottani hitoktatónak, ott együtt dolgoztunk, meg táborokat szerveztünk a gyerekeknek, meg ilyenek. És akkor úgy döntöttem, hogy én is pedagógus szeretnék lenni, mert ezt szeretem csinálni, és ez viszonylag jó fizetést is ad. És ennek a... Hát a főiskola úgymond elérhető távolságba' volt. Tehát Kaposvár vagy Szekszárd. Tehát azért nem kellett viszonylag olyan messzire se menni, hogy anyuék se szakadjanak meg a költségekbe. Tehát igazából ez volt a legfőbb szempont. (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kisteleplés – 2017)

A sikertelenség visszaemlékezési stratégiái

A hátrányos helyzetű közösségekben élők a vártnál kevesebb olyan külső forrásból eredő életeseményt idéztek fel, melyek az iskolai előrehaladásukat gátolták. A rövid és sikertelen iskoláztatásban résztvevőkre ez különösen igaz, azonban tipizálhatók azok a „stratégiák”, melyekkel az iskolai évekre való visszaemlékezések során éltek.

Az egyik leggyakoribb a „tagadás”, amikor a régmúltra hivatkozva semmilyen eseményt vagy személyt (sokszor osztálytársakat) sem tudtak az interjúalanyok megidézni.

„Hát, nem sok mindenre emlékszek.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Már nem emlékszem vissza rá. Nem tudom, nem tudom, komolyan.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Hát nem. Nem tudok visszaemlékezni. Lehet, van egy-két dolog, szép élményeim, de nem, úgy nem. Nem emlékszek rá vissza. (28 éves nő, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Az „általánosítás” során minden konkrétumot nélkülöző (bármire jellemző) eseményeket soroltak a kérdezetek – semleges vagy pozitív tartalommal.

„Iskolába járni? Há’ nehezen emlékszek vissza, de jó volt... Hát jó volt, én szerettem tanulni... Hát, én mindent szerettem... Nekem négyes-ötös átlagom volt... (az osztályközösség) Összeszokott volt... Jó tanárok voltak.” (28 éves nő, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Semmi nem volt rossz, jó volt minden.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Az általánosítás markánsabb megjelenése a „pozitivizmus”, amikor a nyilvánvaló sikertelenség ellenére általános és konkrét szíkon is csak pozitív élményeket emeltek ki.

„Elvontunk, jók voltak ott a tanárok... Jó volt, elvontunk így, jó volt ez az egyházasharaszti iskola” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Tanárok is jók voltak, két-három szigorú tanár is volt benne, de a többi mind jó volt. Vagyis mindegyik jó volt, megvoltam velük elégedve.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Szintén tipikus az „önhibáztatás”, amikor a korai iskolaelhagyás szinte egyetlen okaként a problémákat csak saját magára vo-

natkozóan említette a beszélő, miközben jól láthatók a narratívák közül egyéb okok is (pl. iskolaváltás nehézsége, munkaerőpiaci elszívó hatás).

„Én is mentem tanulni... K.-re elmentem, egy évig... Egy év, aztán otthagytam, aztán mentem B.-re, barátok elcsaltak az iskolából, nem volt jó... B.-en asztalosnak... Ottan izét tanultam, K.-en ilyen mezőgazdász... Az egy napig. Verekedés, egyből kirúgtak. A 8-at igen (a faluban végeztem). Hát, itt T.-n (voltam) amúgy is, nem sok minden van amúgy, sokáig dolgoztam ottan a halastón ottan, aztán elmentem Pestre dolgozni, Sz.-án is dolgoztam... Jött ide egy csávó, megkérdezte, hogy mennék-e dolgozni, van itten egy pár gyerek, aki tud vágni, de megtanultam én is, én segédmunkásnak mentem, aztán ugyanúgy vágtam én is, mert megtanultam. Ellestem a barátaimtól, azt már vághattam én is.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistélepülés – 2017)

Ha említettek külső akadályt is, akkor az „megváltoztathatatlan”-ként jelent meg – szinte kizárólag a szegénységgel összefüggésben.

„Igen, elvégeztem a 8 osztályt, aztán elmentem tovább tanulni, de az anyagiak miatt nem bírtam tovább folytatni... Igen, az is fontos, hogy milyen családba születünk... Mert vannak, akik jó családba születnek és akkor azok el tudnak menni tanulni. Vannak akik, nem, azok olyan, mint én... Fontos, hogy minden nap be tudjunk járni, meg hogy azért enni is kelljen, meg minden.” (28 éves nő, Északkelet-Magyarország, kistélepülés – 2017)

„Utána csak az anyagi helyzet nem engedte még, hogy tovább járjak. Nekem még annak idején fizetni kellett a tankönyvet, még nem volt ingyenes, meg ebédet is fizetni kellett, azt úgy nem engedték meg.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistélepülés – 2017)

„(az általános iskola után) napszámba mentem dolgozni... Nem tehettem meg, hogy tovább menjek tanulni...

Igen, anyagilag meg nem bírtam. Apukám alkoholista volt, semmim nem volt. Nem tehettem meg és kénytelen voltam elmenni napszámba dolgozni, ami 2200 Ft volt. És kemény munkát csináltam.” (28 éves nő, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

Közös a felsorolt stratégiákban a nyelvi megformáltság. Alapvetően rövid tömondatok jellemzőek, leginkább a kérdező témájára való igen/nem válasz vagy a kérdés egyszerű megismétlése. A nyelvi megformáltság utalhat az iskolázatlanságból adódó nyelvi hátrány létre, de jelezheti az iskolai téma traumatizáló helyzetét. Mindezekből arra következtetünk, hogy a sikertelen iskolai pályát befutó személyek olyan módon interpretálják élettörténetüket, hogy abból a narratívából nem tudunk valós – iskolára vonatkozatható – hátráltató tényezőket beazonosítani. Így erre a kérdéskörre (iskolai gátak) csak indirekt módon tudunk következtetni – a sikeres iskola pályát bejárók élettörténeteiből megkeressük azokat a támogató feltételeket, amelyek vélhetően hiányoztak a sikertelenséget megelőző életéből.

Jövőkép

Rendkívül szembetűnő különbség az interjúk „ethosában”, hogy a jövőbeli elképzelések mire és kire vonatkoznak. Ugyanazon korosztály (28-29 évesek) magasabb társadalmi presztízsű tagjai a felnőttkor kezdeti bizakodási, tervezési időszakát élik. Eddig szinte iskolapadban ültek vagy szárnyaikat bontogatták a munkaerőpiacon. Utaztak, élményeket és tapasztalatokat gyűjtöttek. Szinte egyikőjüknek sincs még gyermeke, még párkapcsolataikat stabilizálják, és egzisztenciális biztonságukat teremtik meg. Jövőbe tekintve elsősorban saját magukra vonatkozóan fogalmazznak meg, legtöbbször bizakodó terveket. Az alábbi néhány interjúrészlet szemlélteti a kontrollcsoportba tartozó fiatalok élethelyzetét.

„Hát igen, most pont egy váltás előtt vagyok. Szeretnék felköltözni Budapestre, mert, hát, ugye, ahogy nekem indult a pályám, hogy egy fotóanyaggal sikerült belop-

nom a főnököm szívébe magamat... és hát ennek sajnos itt Pécsen nem nagyon van tere. Vagy ami volt, azt úgy gondolom, elége kiaknáztam már, meg így kimaxoltam. Úgyhogy szeretnék akár színházba is, filmekbe, fotózásokon, divatfotózásokon, magazinokba dolgozni inkább, mint fodrász egy csapattal... Hát, sajnos egyébként annyira sokat dolgozom, hogy nem nagyon van arra időm, hogy mással foglalkozzak. Bár járok sportolni. Tehát nekem az egy ilyen nagyon fontos dolog az életemben, hogy mozogjak... legalább azért kétszer-háromszor eljutni konditerembe vagy futni... és igen, nagyon szeretek nyaralni, igazából legszívesebben egész évben egy mediterrán helyen élnék, mert én így ettől a hidegtől úgy fizikálisan rosszul vagyok. Hát F-re a nyaralóba, ami még mindig megvan... Mert, hogy sajnos már csak ennyire van idő. Egyszerűen többet nem tudok. Két hetet szoktam nyaranta szabadságon lenni. És akkor egy hetet általában külföldön töltök, egy hetet pedig a Balatonon. Mi a családdal, mi mindig minden nyáron Olaszországban nyaralunk, nekem Olaszország a szívem csücske, én azt vallom, hogy nekem a lelkem olasz egyébként. De mondjuk most nyáron például Horvátországban voltam kétszer is, tavaly Korfun, októberben általában Londonban szoktam eltölteni egy 5-6 napot, mondjuk az szigorúan szakmai dolog. Úgyhogy igen. Azért nekem az utazás az fontos. Az jó.”
(28 éves nő, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs – 2017)

„Nyilván kicsit a családalapítástól is függ, hogy így közösen hová tudunk a párommal eljutni. Ami neki is jó vagy belefér, vagy el tudja fogadni. A felfestett jövőképem, ami majd meglátjuk, hogy változik. Mert mindig kicsit formálom, hogy először vagy Ausztriába, esetleg Bécsbe elmenni egy-két évet dolgozni, esetleg Németország és utána 1-2 év Amerika vagy Kanada vagy USA, tehát én nagyon szeretném magam kipróbálni, valami olyan csoportba, ahol a pénz az nem létezik, úgy, mint korbált és halálra lehet dolgozni magad, de csak saját magadnak tudsz hátrát szabni... Utazni azt nagyon szeretünk. Szoktunk szülemmel együtt is. Most például Portugáliában voltunk két

hetet, az nagyon jó volt. De a barátnőmmel kettesben is szoktunk szerencsére akár évi többször is, mondjuk ez például a kötetlen munkaidőnek nagy előnye... Sportolni is szoktam, bár most az elmúlt félévben azért kicsit kevesebbet, de focizni szoktam, falat mászni, minél több mindent, amibe belefutok és élvezem, hogy változatos legyen.” (28 éves férfi, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs– 2017)

„Húha! Hát mostanában nagyon-nagyon kevés szabadidőm van. Szóval, hivatalosan 48 órát dolgozom az iskolában. Ami tehát a főállás 32 óra, szóval, hogy jóval több. Plusz készülök most a tavaszi kiállításaimra, ami rengeteg időt visz el. Jelenleg semmit. De, nem. Hát nyilván dolgozom a képzőművészeti munkáimon, azt most még csak hobbinak lehet talán nevezni, mert hogy nem az, nem abból élek. Meg hát így tehát néha, ha van időm, akkor próbálok a barátaimmal tölteni, sörözünk stb. Sokszor a barátnőmmel, annyi az idő, hogy örülünk, ha egy városban vagyunk, és együtt alszunk. Mondjuk, ami még nagyon sok időt felemészt, hogy rengeteg szakmai programra járok, előadások, nem tudom, kiállításmegnyitók, satöbbi. Most szerencsére már egyre több interjúra is felkérnek. Úgyhogy, arra is kell időt szánni... Most nézegettem a Facebookon egy ilyen oldalt, ahol így be lehet jelölni, hogy hány országba járt már az ember. Csak Európában voltam, olyan nem tudom, huszonnégy-öt-hat ország megvan, de hogy azok se az utóbbi években. Egy-kettő volt, mondjuk, hogyha valahol kiállítottam külföldön, akkor, ha tudtam, akkor kimentem, New Yorkba például nem. Meg így a környező országokban, nem tudom, például Bécsben, Pozsonyban rendszeresen járunk át kiállításokat megnézni. Azért az majdnem olyan, mintha lemennék Pécsre. Vagy nem tudom. És azért ez hiányzik is, de reméljük, majd idővel több idő lesz rá.” (28 éves férfi, 1. számú Gyakorló Iskola, Pécs– 2017)

A hátrányos helyzetben felnőtt fiatalok jövőképe különbözőségeket mutat, és erősen függ a jelen élethelyzetétől. Akinek sikerült előrébb jutnia az iskolában, az bizakodóbban tekint saját jö-

vője elé, és megfogalmaz közép-, illetve hosszabb távú terveket is, még ha ezek néha elérhetetlennek is látszanak. Kiugrik az a 2-3 személy, aki diplomát és tartós munkát szerzett, az ő jövőjükre vonatkozó narratívák közelítenek a magas társadalmi pozíciójú családokban felnőtt fiatalokéhoz. A másik végpont a hátrányos helyzetű interjúalanyaink több mint felére jellemző. Ha van is pozitív jövőképe ennek a csoportnak, azok nagyon egyszerű elvárások, az élet mindennapi alapszükségleteihez kapcsolódva. A kicsivel jobb lakókörülmények és a munkalehetőség a két fő terület, ami kirajzolódik az elbeszélésekben – sok-sok küzdelmet elárulva. Esetükben inkább jövőtlen a magukra vonatkozó elképzelés, mintha nem is a 20-as éveik végén járnának. A magas társadalmi hátterű kontrollcsoport jövőképével összevetve éppen ez az ellentétes irányultság tűnik ki: iskolázatlan alanyaink pozitív jövőképe főként a gyermekeikre vonatkozik, velük kapcsolatban fogalmazza meg mindazt, amiről ők már lemondtak. Különösen igaz ez a többgyermekes nőkre és a tiszabóói közösségben élők nagyobb részére. A következő interjúrészletek a hátrányos helyzetű és alacsony iskolázottságot elérő interjúalanyok jelenét és jövőbeli irányultságát mutatják: felülreprezentált a gyermekeikről való kiemelt gondoskodás, az utódaik életének javítása.

„Hát én tanulmányilag olyan közepes tanuló voltam azért. De a felsősuliban sem buktam meg sosem... utána viszont már egy szakám is meglett... Hát itt általánosban ötödi-kig négyes-ötös voltam matekból. Azután legyengültem matekból, rákattantam a nyelvtanra. Úgy emlékszek én rá nagyjából. Hát ilyen kalandos az életem... Mindenfele jártam már. Pesten. Kalandos az élet, ugye? Muszáj begyökerezni keményebben, a gyerekeknek legyen pénz. Építeni. Hát bizony. Most már ők jönnek, akiknek segíteni kell, hogy meglegyen viszonylag mindenük.” (28 éves férfi, Északkelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Hát nem, már a K. miatt sem. Egy gyereket fenntartani, minden igényét. Neki is nyáron szoktunk olyanokat megvenni, amire így nagyon szüksége van. Bicikli, meg ilyenek. Például verdás úgy 35 ezer, hát nyáron végig arra spóroltunk neki, hogy ő neki azért meglegyen mindene. Meg a

cipők, óvodára, meg ilyesmi... Hát mondjuk egy váltócipőre az óvodára, de hát most a héten már lesz segély, és akkor elmegyek neki venni. De jó, nem szóltak az óvónénik, hogy fel van neki válva a benti cipője. Csak, hogy múltkor be mentem én adtam rá, akkor láttam, hogy hát, nem tökéletes állapotban van, de hát csak egy váltócipő. Meg amúgy meg van neki minden, neki meg van. Neki van. Játékjai, minden. Megadunk neki mindent, amit tudunk. Bicikli, van neki ilyen pedálos traktorja, neki tényleg. Van olyan, amikor nagyon vágyik valamire, akkor eladok valamimet, hogy meg tudjam neki venni. Eladom a felsőmet, vagy a nadrágomat, de akkor is megveszem neki. Főleg, ha lássa másnál, hogy neki van, neki meg nincs.” (28 éves nő, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„T. az jó tanuló most, nagyon, én azt szeretném elérni, hogy a minden gyerek menjen el továbbtanulni, és szakmája legyen nekik, ne úgy legyenek, mint mi ketten az asszonnyal. Menjenek el továbbtanulni, de rendszeresen iskolába járjanak, ne, tegyük fel a gyerekek a lányok járjanak a’ eszibe, a lánynak meg a fiú járjon a’ eszibe, inkább menjen tanulni, helyezkedjen el egy jó szakmára, valahol falun. Már T. is mondta, hogy neki szakmája szeretne lenni, mert szottuk beszélgetni, a lány szeret tanulni nagyon.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„A D., a kislány, az is nagyon jó tanuló. Bukásra állt, de mondtam neki, elbeszélgettünk, mondom, lányom, mondom, tanuljál, mert mondom annak idején minékünk is sajnos nyolc iskolát kellett elvégeznünk. Mondom, javítsd ki a jegyeidet, mert nem lesz így jó, mondom. Rosszban leszünk. Erre két hét alatt olyan szépen kijavította. Ma mutatta meg. Hármás, négyes, meg ötös van. Mondom, az jó jegy. Négy egész valamennyi lett. A kisgyerek meg négy egész hét. Az jó... Úgyhogy így a gyerekeimre büszke vagyok, büszke leszek, ha végigviszik az iskolát. Végigvittem volna én is annak idején, csak mondom, hogy olyan nehéz volt, hát tizenketten voltunk testvérek, megmondom

őszintén, meg azért a családból édesapám dolgozott... Hát így van. Mink is most annyira gyötörjük magunkat, hogy egy kis munkához jussunk, úgyhogy jó legyen. Még jobb. Ha már nekünk nem is, a gyerekeknek azért, tudod. Hátha összejön nekik. Mert minden erőmmel azon leszek most is, hogy most jó legyen nekik. (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

„Édesapámnak van egy szakmunkás végzettsége, ő hentes, és úgy gondoltam, hogy mindenképp magasabb kell annál nekem, ezért megszereztem az érettségit. Most nekem van érettségim, a fiam azt fogja mondani, hogy minek apa, neked is csak 8 általánosod van, akkor én mondom neki, hogy nekem van érettségim és jártam egyetemre, de nem jött össze, de neked már el kell végezned. Eggyel magasabb szinten kell lennie. És akkor majd talán jobb lesz a jövőben.” (28 éves férfi, Dél-Dunántúl, kistelepülés – 2017)

„Ugye én elképzeltem magamnak egy jövőt, és én őket (3 gyerek) beleképzeltem. Hát én ugye elképzeltem őket, hogy van legalább egy ilyen szakmájuk, minimum egy diploma, és hát majd idővel menjenek férjhez, mert ugye ez a természet rendje, látogassanak meg heti szinten vagy havi szinten, mindegy, csak jöjjenek. Normális életük legyen, ne az elmaradott részhez, az elmaradott társasághoz tartozzanak, hanem inkább az a középszint, vagy legalábbis nem a gazdagabb rész, hanem így a stagnáló részhez tartozzanak.” (28 éves férfi, Kelet-Magyarország, kistelepülés – 2017)

Összegzés

Három szakaszban lebonyolított, longitudinális kutatásunk interszekcionalitással jellemezhető (hátrányos helyzetű, cigány/roma), szegregált települési környezetben felnövő fiatalok életútját követte nyomon – magas társadalmi pozíciójú kortársakkal összevetve. Az általános iskola megkezdésekor a nyelvi kompetencia vizsgálatánál kiugróan megmutatkozott a családi háttér nyelvi szocializációra gyakorolt hatása. Minél szegényebb, iskolázatlanabb volt a diákcsoport családi környezete, annál távolabb volt a kisiskolások nyelvhasználata az iskola világától. Mind ezt alapvetően nem befolyásolta, hogy cigány vagy magyar volt a kisdíák anyanyelve. A vizsgálat két dél-dunántúli kistérséget (Alsószentmárton/ Egyházasharaszti, Magyarmecske/Gilvánfa) és egy kelet-, illetve egy északkelet-magyarországi (Tiszabő, Rakaca) települést ragadott ki a sok-sok hasonlóból, példaként használva az ott élő cigány közösségekben felnövő gyermekek iskolai esélyeit. A kontrollcsoportként kiválasztott két pécsi iskola diákjaival összevetésben is nagy volt a nyelvhasználati különbség, de a hasonló háttérű diákok között is voltak eltérések. Már az első adatfelvételnél is szembetűnt a Tiszabőn élő kisdíákok nyelvi szocializációs lemaradása, ami az egynyelvű cigány közösség mélyszegénységével volt magyarázható.

A második vizsgálati szakasz a középfokra lépést megelőzően zajlott, és azt vizsgálta, hogy az iskolakezdéskor tapasztalt hátrányok miként alakultak, milyen szimbolikus tőkéket halmoztak fel az általános iskola során a diákok, és azokat hogyan tudják konvertálni a továbblépéshez. A kérdőíves lekérdezést megelőzően szembesültünk azzal, hogy a hátrányos helyzetű, cigány

közösségek iskoláiban csak a diákok mintegy fele jutott el a nyolcadik osztályig, a többiek megbuktak, néhányan magántanulóként kerültek ki a napi oktatásból. Ugyanezekben a helyeken jóval kisebb osztálylétszámokkal találkoztunk, ami azt jelezte, hogy jó néhányan alapfokú végzettség megszerzése nélkül hagyták abba iskolai pályafutásukat. Így az akadály nélkül továbbhaladókat, a sikeresnek mondható diákokat tudtuk megkérdezni, és az ő eredményeiket vetettük össze a kontrollcsoport tagjaival, akik szinte kivétel nélkül a nyolcadik osztály végén jártak. A négy vizsgált térségben négyféle helyzettel találkoztunk. Alsószentmárton környékéről sokan a megye más iskoláiban tanultak már, köszönhetően a településen lakó plébános oktatást támogató munkájának. A még helyben (Egyházasharaszti) tanuló iskolások néhány kivétellel szakiskolába készültek. Magyarmecseke iskolája, a gilvánfai gyerekeket is beleértve, lassabb úton (több évismételtetéssel) és számtalan pedagógiai innováció alkalmazásával az országos továbbtanulási adatokat alulról közelítve ért el eredményeket. Rakacán a 'mecskeihez hasonló helyzettel találkoztunk – némiképp több bukás és kevesebb innováció segítségével. Ebben a szakaszban is Tiszabő volt a leszakadó, ahol a nyolcadikig eljutott alig 50%-nyi első osztályos közül csak néhányan készültek érettségit szerezni, a többiek szakmát választottak. Itt nagy arányban voltak olyan diákok is, akik nem terveztek továbbtanulást az általános iskola után. Nem meglepő, hogy a kontrollcsoport pécsi diákjai az országos átlagot meghaladóan indultak érettségit szerezni – rangos gimnáziumokba, tagozatokra. A tanulók által kitöltött kérdőívek szemléletesen mutatták, hogy a hátrányos helyzetből indulók „beruházásai” az általános iskola időszakában messze elmaradtak. Sem a családok, sem az iskoláik nem tudtak olyan támogatásokat nyújtani, mint amelyet a magasabb társadalmi pozíciójú kortársaknál tapasztaltunk. Alig jutottak túl közösségük határain, nem fértek hozzá az internet nyújtotta világhoz sem, jóval kevesebben tanultak világnyelveket vagy választhattak különböző sportokat. Mindez okozta, hogy a magas és alacsony társadalmi háttérű diákok közötti olló tovább nyílt, az életlehetőségek különbségei egyre szembetűnőbbé váltak. Mindez nem csak az továbbtanulási aspirációkban, hanem a diákok által kitöltött kérdőívek nyelvi megformált-ságában is megragadható volt.

Tovább árnyalta eredményeinket a mintában szereplő tanulók nyolcadik osztályos korukban megírt jövőképeinek tartalom-elemzése, melyet a 2017-es kutatási szakasz kezdetén végeztünk el. Láthatóvá vált ugyanis, hogy a hátrányos helyzetben felnövő gyerekek sokkal bizonytalanabbak a kisebb tervekkel illetően is, ami megelőlegezte a tervek teljesülésének elmaradását – szemben a kontrollcsoporttal, ahol a nagyravágóbb tervek konkrétumai a teljesülést jósolták. Így különösen érdekes volt, hogy a már két szakaszban felmért fiatalokkal mi történt iskoláik befejezése után, hol tartanak 27-28 éves korukban.

A vizsgálati fókuszaink (lemorzsolódás vagy reziliencia, kirekesztődés vagy inklúzió) egyértelművé tették, hogy életútinterjúk teszik láthatóvá azokat a támogató vagy gátló feltételeket, amelyek kudarcossá vagy sikeressé tették alanyaink jelenét. Az interjúalanyok megkeresése és felkérése nem volt könnyű feladat az eltelt idő miatt, azonban az adott közösséget jól ismerő személyek ebben nagy segítséget nyújtottak. Szintén elengedhetetlen volt a pécsi roma szakkollégium egyetemistáinak terepmunkája, akik a cigány közösségekben olyan közvetlen viszonyt voltak képesek kialakítani, amely számtalan információval gazdagította az adatfelvételt.

Az interjút adókra vonatkozó iskolázottsági adatok az első vizsgálati szakaszban meglévő esélykülönbségek továbbgyűrűzését mutatták. A kontrollcsoportba tartozók szülei társadalmi pozícióját megtartva néhány kivétellel diplomát szereztek, jó munkahelyekkel rendelkeztek. Az Alsószentmárton/ Egyházasharaszti környékén élők mintegy fele rekedt meg a nyolc általános végzettségnél, sokan közülük elkezdték, de nem fejezték be a szakmatanulást. Másik felük szakmát, érettségit szerzett, köszönhetően annak, hogy már általános iskolás korukban iskolát váltottak, kiléptek a szegregált települési környezetből. Támogatásukat helyi szervezetek is segítették, így például a faluban működő tanoda. Többen újrakezdve a középfokot a faluban alapított második esély iskolában érettségiztek le felnőttkorukban. Néhány fő elkezdte az egyetemet, és találtunk olyanokat is, akik diplomát szereztek. Tiszabőn ennél sokkal lesújtóbb helyzettel találkoztunk. Alig néhányan szereztek szakmát, elvértve voltak érettségizettek, és csak egy fő jutott el a főiskolai végzettségig. Ebből látható, hogy míg a dél-dunántúliak körében elindult az

iskolázottság növekedése, addig a tiszabóiek végzettsége szüleikhez képest szinte nem változott.

Az életútinterjúk rávilágítottak az adatok mögött húzódó gátló és támogató feltételekre is. Visszatekintve iskolai éveikre, a kontrollcsoport tagjai sikerességükben a családi mintát, támogatást, a sokféle anyagi és egyéb lehetőséget, a kapcsolati tőkét egyaránt meghatározónak tartották. Az iskola mindehhez annyiban járult hozzá, hogy szüleik tudatosan irányították, segítették őket, és minden nehézségben mellettük álltak – támogatva aspirációikat. Volt olyan eset, hogy a fiatal eredeti elképzelése ellenére diplomát szerzett – szülői nyomásra. Az Alsószentmárton/Egyházasharaszti környékén élő, sikerebb tanulmányi utat bejárók számtalan akadályról számoltak be. Említették ugyan a támogató általános iskolai pedagógusokat és a barátságos légkört a falusi iskolákban, azt azonban érzékelték, hogy az alacsonyabb oktatási színvonal miatt már az iskolaválasztásuk is korlátozott volt, és úgy látták, hogy nagy nehézségek árán voltak képesek a középfokon sikeresen továbbhaladni, rezilienssé válni. Ebben szerepet játszott, hogy a középiskolai integrált közegben az általános iskolai szegregált környezet hiányosságait mint kulturális tőkehiányokat élték meg. E mellett a középfokú iskolákban csak ritkán említettek támogató tanárt, többször kerültek elő a cigányságukra irányuló rasszista előítéletek. Az új környezetben (középfokon) annál sikerebb volt az előrehaladásuk, minél inkább sikerült elérniük különböző kapaszkodókat. Ezeket egyrészt a saját közösségük (kortársak) kapcsolati hálójában, másrészt a család motiváló erejében találták meg, illetve külső szervezetek konkrét támogatásai is segítettek. Tiszabón az általános iskola befejezésével még az alacsony presztízsű középiskolák elvégzése is nagyobb akadályokba ütközött. Itt jóval nagyobb arányban számoltak be a szegénységről mint olyan okról, ami megrekesztette a középfokon való előrehaladást, lemorzsolódáshoz vezetett. De vélhetően a mintahiány és az elmaradt kulturálistőke-felhalmozás is döntő szerepet játszott a sikertelen iskolai utakban.

A dél-dunántúli és rakacai cigány/roma közösségekben felnőtt fiatalok példálták azokat a helyzeteket, amelyekben ha vannak tanulmányi utat támogató inkluzív elemek (pl. befogadó szemléletű tanár, segítő szervezet, második esély iskola stb.), akkor azok ellensúlyozni tudták az egyén belső és külső akadályait.

További támogató erő a saját „közösségi háló” mint társadalmi tőke (pl. a motiváló család, támogató kortárs, mintaadó rokon), mely perspektívát, megoldási stratégiákat mutat, hozzájárulva az egyén önsorsának alakításához. A közösségi háló jellemzője, hogy beletartoznak azok a támogató szakemberek, pedagógusok, akik a családdal szorosan együttműködve vesznek részt az egyén életében. Tiszabó esete éppen azt mutatja meg, hogy mindezek nélkül alig lehetséges a hátrányokat áttörni.

Az iskola felé fordulás folyamata – még ha lassan is – a déldunántúli és rakacai cigány/roma közösségekben elindult. Félő azonban, ha a mobilitás útjára lépők egyetlen perspektívája az elvándorlás marad, akkor az ottmaradók éppúgy leszakadnak, mint a tiszabói közösség. Szintén veszély, hogy a megindult iskoláztatás „megreked”, mert a befektetések nem térülnek meg a munkaerőpiacon. Az iskolázottság növeléséhez és a lakosság megtartásához olyan külső beavatkozás szükséges, amely a társadalmi-gazdasági környezet fejlesztését (inkluзивitás feltételeinek kiépítése, hosszú távú munkalehetőségek teremtése) egyidejűleg célozza, és amely az iskolázottság konvertálhatóságát helyben teremti meg. További feltétel a helyi közösség belső szerveződése, az empowerment érvényesülése, mely során lehetőség nyílik a közös vízió megfogalmazására és aktív szerepvállalásra az egyenlőtlenségi helyzet változtatásában. E cél megvalósíthatja a hátrányos helyzetű közösségekben élő huszoneves fiatalok jövőképét is. Az életútinterjúk „ethosza” ugyanis éles határt húzott a kontrollcsoport és a hátrányos helyzetű fiatalok közé. Az iskoláik sikeres befejezése és egzisztenciájuk kiépítése időszakában lévő – kontrollcsoportba tartozó – interjúalanyaink bizakodóan néztek a jövőjük elé, és főként saját magukra vonatkozóan fogalmazták meg terveiket. 1-2 hasonló interjú készítettünk a hátrányos helyzetű közösségben, azok az alanyok is mind diplomások, biztos munkával rendelkezők voltak, vagyis rezilienssé váltak. Az érettségivel, szakmával rendelkezők terveinek egy részében megjelent a személyes rész, de döntően már lemondtak életük jelentős megváltozásáról, és gyermekeikben látták vágyaik teljesülését, pl. a magas iskolai végzettség megszerzését. A sikertelen iskolai pályát befutók, legtöbbször munka nélkül, alig fogalmazták meg a „túlélés”-en (közmunka, kifizetett adóság, megélhetési lehetőség) túl saját vágyakat. Terveikben

a gyermekeik felnevelése, elsősorban anyagi szükségleteik (és kevésbé a tanulmányi támogatás) jelent meg.

A 29. táblázatban néhány fontos szempont összevetését láthatjuk a kutatási eredményekre támaszkodva.

29. táblázat. A harmadik kutatási szakasz összegző bemutatása

	Kontrollcsoport (magas társadalmi státuszú családokban felnőtt fiatalok)	Fókuszban lévő csoportok (alacsony társadalmi státuszú családokban felnőtt fiatalok)	
	Pécs	Dél-Dunántúl	Tiszabő
Tereptapasztalat	On-line, kávézóban, budapesti lakásban, munkahelyen találkozás interjúfelvételre Baráti beszélgetés, reflektív múltidézés	Viszonylagos szegénység, de nincsenek óriási szélsőségek a lakókörnyezetben Szegregált környezet külső kapcsolatokkal	A mélyszegénységtől a viszonylagos jómódig széles skálán mozgó lakókörnyezet Bezáródott közösségből adódó sajátos működés („belső törvények”)
	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓
	Értelmiségi életmód hosszú távú tervekkel	Rövid- és középtávú tervek, de bizonytalan jövőkép	A mindennapok túlélési stratégiája, kevés tervvel
Iskolázottság	Szülők iskolázottsági mutatóinak meghaladása	(Átlagban) a szülők iskolázottsági mutatóinak meghaladása	Szinte egészében a szülők iskolázottsági mutatóinak megtartása
	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓
	Néhány kivétellel diplomát szereztek	Érettségizett réteg megjelenése	Csak 1-1 diplomás, érettségizett, szakmával rendelkező van
Lakóhely	15 évvel ezelőtti tervek szerint Pécs	15 évvel ezelőtti tervek szerint elköltözés	15 évvel ezelőtti tervek szerint elköltözés
	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓
	1/3 maradt csak Pécsen – Budapesten vagy külföldön élnek	Sokan szülőfalujukban maradtak, de városokba és külföldre is költöztek	Döntően Tiszabőn maradtak, esetleg a szomszédos kistépülésre költöztek
Műit és jelen	Tervek vagy valóra váltak, vagy ha módosultak, akkor is döntően pozitív kimenettel	Tervek csak néhány esetben váltak valóra, amelyek módosultak, azok negatívabb kimenettel	Tervek csak 1-1 esetben váltak valóra, legtöbb terv egészében meghiúsult, negatív kimenettel
	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓
	A családi és iskolai tőkeberuházások megtérülése	A családi és iskolai részleges tőkeberuházás változó megtérüléssel	A családi és iskolai elmaradó tőkeberuházás miatt nincs megtérülés

	Kontrollcsoport (magas társadalmi státuszú családokban felnőtt fiatalok)	Fókuszban lévő csoportok (alacsony társadalmi státuszú családokban felnőtt fiatalok)	
	Pécs	Dél-Dunántúl	Tiszabó
Továbbgyűrűző esélyek	Sokoldalú támogató háttér, anyagi, kulturális és társadalmi tőkékkel	Támogató feltételek (tanoda, második esély középiskola, segítő pedagógus)	Eseti támogatás, de döntően támogatás nélküli évek
	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓
	A társadalmi státusz megtartása	Reziliencia kialakulása és a mobilitás elindulása mellett „üvegplafon effektus”	Társadalmi egyenlőtlenség újratermelődése – 1-1 egyéni kitéréssel
Tőkefajták	A pszichológiai tőke magas foka	Reziliencia és empowerment elindulása a közösségben	1-1 egyéni mobilitás, de legtöbb esetben a különböző tőkék hiánya
	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓ ↓ ↓ ↓ ↓
	Saját életút tervezése, bizakodó jövőkép, karrierépítés, később családalapítás.	Bizonytalan, sokszor nem reális tervek a saját életére vonatkozóan. Határozott tervek az anyagi helyzet stabilitására, a gyermek taníttatására irányulnak.	Nagyon rövid távú személyes tervek, melyek a mindennapokra vonatkoznak. A gyermekekre fókuszálás, szülői ellátásuk.

A 20 évet felülei kutatásunk különböző életutakon keresztül arra mutatott rá, hogy a szociális hátrány és a cigány/roma közösségekhez tartozás egyidejűsége új társadalmi kategóriaként komplex és stabil beágyazódást eredményez a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben, mely sokrétű feloldást igényel. Különösen igaz abban az esetben, ahol végképp bezáródott a közösség, és a kulturális értékek eltűnnek a mélyszegénység terhelte mindennapokban. Kutatásunkban Tiszabón tapasztaltunk ilyen helyzetet, ahol a környezet társadalmi előítélete a helyi cigányságra irányult, azonban a települési nehézségek az évtizedes iskolázatlanságban, munkanélküliségben gyökereznek. Itt van igazán szükség olyan komplex beavatkozásra, mely az inkluzivitás feltételeinek kiépítését egyidejűleg teszi az empowerment, az önsorsalakítás és a közösségi felelősség képességének fejlesztésével. Ebben a folyamatban az iskolának továbbra is kiemelt szerepe van.

Jegyzetek

- 1 A vizsgálatról 2015-ben kötet készült (Varga szerk., 2015), illetve a vizsgálat eredményeire támaszkodva, azt folytatva PhD értekezés is született egy volt amritás diák tollából, aki tagja volt a Wlislöcki Henrik Szakkollégiumnak és jelenleg Pécsi Tudományegyetem oktatója. (Boros, 2018).
- 2 A nyomon követő kutatást Varga Aranka vezette Derdák Tibor együttműködésével. Munkájukat a vizsgálat 3. szakaszában sokrétűen segítették a PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatói: Márhoffer Nikolett, Pápai Boglárka, Szücs-Rusznak Karolina, Trendl Fanni és Vezdén Katalin. A terepmunkába és az elemzésbe kapcsolódtak be a szakkollégium munkatársai: Balázsovcics Mónika, Rayman Julianna, Schäffer János és Serdült Sára. Nélkülözhetetlen terepszervezői feladatot láttak el a vizsgált településeken élő/dolgozó szakemberek: Gyurgyovics Renáta (Alsószentmárton és környéke), Puskás Mária (Rakaca és környéke), Tasi Kriszta (Tiszabő és környéke), valamint Rayman Julianna (Pécs, 1. Gyakorló Iskola). A kutatásban különböző feladatokat ellátó szakkollégisták voltak: Dobó Tibor, Gaál Gabriella, Horváth Rajmund, Kékesi Alexandra, Kőszegi Krisztián, Laboda Lilla, Mester Anna, Orosz István, Szederkényi Attila, Szegedi József, Végh Zoltán. A terepen felvett mintegy 70 mélyinterjú gépelését Dobó Tibor, Kőszegi Krisztián, Rayman Judit, Varga László és Végh Zoltán végezte. Ezúton mondunk köszönetet minden résztvevőnek a munkájáért.
- 3 <http://www.ohchr.org/EN/Countries/Pages/HumanRightsintheWorld.aspx> (Letöltés ideje: 2018. 01. 16.).
- 4 E csoportok magyarországi helyzetéről készült kötetben (Varga szerk., 2013) összefoglaló írást olvashatunk az őket sújtó előítéletekről (Bigazzi, 2013), valamint a hazai jogszabályokban és stratégiákban való nevesített megjelenésükről (Orbán, 2013a, 2013b). Statisztikai adatokra támaszkodó helyzetleírásokban megismerkedhetünk az öt kiemelt csoporttal – mélyszegénységben élők és cigányok/romák (Cserti Csapó–Orsós, 2013), gyerekek (Szemenyei–Végh, 2013), nők (Kokas–Lakatos, 2013a), idősek (Kokas–Lakatos, 2013b), fogyatékkal élők (Horváth, 2013).

- 5 A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet definíciójára vonatkozóan 2013. szeptember 1-ig az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121. §-a volt irányadó. Jelenleg a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak szerint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. módosított 67/A. §-a van érvényben.
- 6 A kötetben nem térünk ki külön a cigányságra mint nemzeti-iségi csoportra. Részleteiben azokra a kutatásokra támaszkodunk, melyek a cigányság iskolázottságával összefüggésben tettek megállapításokat. A cigányságra vonatkozó további ismeretekhez elsősorban Orsós Anna által szerkesztett *A romológia alapja* c. kötetet (Orsós szerk., 2015) használtuk fel.
- 7 A legismertebbeket kiragadva: Gandhi cigány nemzeti-iségi Gimnázium Pécsen, a Collegium Martineum cigány középiskolai kollégium Mánfán, a Roma Esély Szakközépiskola Szolnokon, Kalyi Jag Középiskola Budapesten, Kedves Ház Nyírteleken.
- 8 1995-ban a pécsi Amrita Pályaorientációs Baráti Kör, 1997-ban a Józsefvárosi Tanoda, 1998-ban a Faág Baráti Kör Egyesület szervezeti keretében.
- 9 A tanulók nemzetiségi hovatartozásra vonatkozó információk az osztályfőnökkel készült interjúból és a tanulói háttéradat-felvételből származnak. A megkérdezett osztályfőnökök jól ismerték a diákokat és családjaikat (különösen falusi környezetben), így az alapján adták meg az adatokat, hogy a család minek vallja magát, illetve annak környezete minek tartja a szülő(ke)t.
- 10 Az ábrán a 2011-es népszámlálási adatok szerint készített térképet láthatjuk, melyen megjelenítettük a kutatási helyszíneket is. Választásunk azért esett egy – az első és második kutatási szakasznál – későbbi időszak cigány népességi adataira, mert a két megelőző népszámláláskor lényegesen kevesebb személy vallotta magát cigánynak a népszámláláson, így pontosabbnak tartottuk a legfrissebb adatokat. Meg kell jegyezni, hogy a cigányság földrajzi elhelyezkedése szempontjából nem történt lényeges változás a vizsgáltunk első két adatfelvétele óta.
- 11 A 2001-es adatok megközelítőleg adnak képet az 1995-ös időszak jellemzőiről. Az adattáblákat Híves Tamás, az Okta-

- táskutató és Fejlesztő Intézet kutatója állította össze, aki-
nek ezúton is köszönetet mondunk a segítségért.
- 12 <http://cograf.hu/lexikon/foldrajz/pecs.html> (Letöltés ideje: 2018. 01. 06.)
 - 13 <http://gyak1.pte.hu/content/bemutakozo> (Letöltés ideje: 2017. 10. 10.)
 - 14 Például tanár, jogász, biokémikus, matematikus, mérnök, orvos, ápoló, könyvelő.
 - 15 Forrás: Magyarmecskői Általános Iskola 2013-as pedagógiai programja
 - 16 http://mecsk kozkincs.hu/?page_id=14 (letöltés ideje: 2017. 10. 10.)
 - 17 A családháttér-index a tanulók szüleinek iskolázottsága, munkaerőpiaci helyzete, valamint az otthoni anyagi javaik alapján kerül kiszámításra.
 - 18 A településről és iskolájáról az itt tapasztalt helyzetet történetiségében bemutató kötet készült, amely a jelenlegi helyzetre is kitér – külön tárgyalva az iskolát (Oros, 2016). Kutatásunkhoz jól használhatók voltak a kötetben leírtak, megvilágították a terepmunka során tapasztaltak háttérben meghúzódó okokat. Szintén hasznosak a szerző által – a helyi nemzetiségi önkormányzat támogatásával – a cigány lakosságról készített, a népszámlálási adatoknál jóval reálisabb képet festő adattáblák.
 - 19 A tiszabői helyzetről képekkel illusztrált írás jelent meg Horváth Ádám tollából *Maximum létminimum Tiszabő* címmel a *Földgömb* 2018 márciusi számában. Az írás összegzi a település lakosságcserével, a fejlesztések elmaradásával, a térség munkalehetőségeinek beszűkülésével járó bezáródási, leszakadási folyamatát, és olyan képet mutat be, mint amelyet terepmunkánk során mi is tapasztaltunk.
 - 20 Forrás: Tiszabői Általános Iskola 2013-as pedagógiai programja.
 - 21 Forrás: Rakacai Általános Iskola 2013-as pedagógiai programja.
 - 22 Az eltérés oka, hogy az általános iskola 8 éve alatt sokan iskolát váltottak, lemorzsolódtak.
 - 23 A makrostatisztikai adatok nagyobb részét a *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*, illetve a *Jelentés a magyar köz-*

- oktatásról 2006* című kötetek mellékleteiből válogattuk. Emellett felhasználtunk roma/cigány tanulókra és iskoláikra vonatkozó országos kutatásokat is (Kemény–Janky–Lengyel, 2004; Liskó, 2002; Havas–Kemény–Liskó, 2002).
- 24 Ez az elgondolás a későbbi időszakban az oktatáspolitikában is fontos hangsúlyt kapott. A 2000-es évek közepétől különböző támogatási formákkal (beóvodázási segély, ingyenes étkezés, óvodai fejlesztő program–IPR) ösztönözték a családokat és a pedagógusokat, hogy minél előbb bevonják a hátrányos helyzetű családok gyermekeit az óvodai felkészítésbe. 2013-tól pedig kötelező az óvodáztatása minden 3 év fölötti gyermeknek, ami tovább növelte a részvételt az iskolára szocializálás intézményi lehetőségében.
 - 25 Az 1995-ös szakaszban részt vevők mintegy 2/3-a került bele a 2003-as adatfelvételbe. A közben eltelt nyolc év a diákok háttéradatait lényegében nem változtatta meg.
 - 26 A mintába bevont osztályok teljes létszáma 1995-ben és 2003-ban is 1-2 fővel eltért a táblázatban szereplőtől, mivel néhányan hiányoztak az adatfelvételkor. A hiányzókat nem vettük figyelembe az elemzésnél, csak ott utalunk rájuk, ahol a teljes létszám lényeges információt nyújt.
 - 27 Csak alsó tagozat működött – a diákok Magyarmeckén tanultak felső tagozaton.
 - 28 Csak alsó tagozat működött – a diákok Egyházasharasziban tanultak felső tagozaton.
 - 29 A felolvasott meserészlet, amelynek minél több részletét le kellett a feladat során a kisdíkoknak rajzolni: „Hófehér paripán gyémántos köpönyegében, mint a szélvész vágatott a legkisebb királyfi a hollófekete hajú lány felé, mert megszűrőll látta, hogy a hatalmas tűzokádó mocsárszöld sárkány nemsokára megérkezik, és elviszi magával a kénkövekkel kirakott világvégi palotájába harmadik feleségének.”
 - 30 A számadatok a teljes osztályra vonatkoznak, függetlenül attól, hogy részt vett-e az adatfelvételben.
 - 31 Ugyanabba az iskolába és osztályba jár, mint 1995-ben.
 - 32 Az osztálylétszámhoz nem számoltuk a magántanulókat. Fontos azonban kiemelni, hogy az adatfelvételkor legtöbb esetben ők már nem nyolcadik évfolyamon tanultak, illetve voltak, akik abbahagyták az iskolát.

- 33 A továbbtanulási adatokat az osztályfőnökök adták meg az osztályba járó tanulókról kitöltött adatlapon, így azok is szerepelnek az adatbázisban, akik hiányzás miatt a tanulói kérdőívet nem töltötték ki.
- 34 Forrás: Havas–Kemény–Liskó, 2002.
- 35 Az alsószentmártoni diákok között néhányan a helyi katolikus egyház szervezésében jutottak el Németországba ottani katolikus közösségekbe.
- 36 A jövőképvizsgálatot 2017-ben Rayman Julianna pszichológussal közösen végeztük, aki a kódolási szempontok kidolgozásában, a kódolás lebonyolításában, majd az elemzések elkészítésében fontos szerepet töltött be. Az előzetes eredményeket több helyütt publikáltuk (Rayman–Varga, 2017a, 2017b), és tudományos konferenciákon számoltunk be róluk.
- 37 A leírásokat az eredeti formában, a helyesírási, nyelvi, nyelvhelyességi hibákkal együtt közöljük.
- 38 Súlyos helyesírási hibák: Ékezetek rossz használata, dupla mássalhangzó helyett szimpla vagy fordítva, kis kezdőbetűvel kezdett mondat, mondatvégi írásjel hiánya, mondaton belüli összefüggési/egyeztetési problémák, szavak külön/egybeírásával összefüggő problémák, betűk felcserélése/kihagyása a szavakban, érthetetlen szó szerkezet. A súlyosabb helyesírási hibák halmozott jelenléte az írott nyelvhasználat zavarának gyanúját is felveti.
- 39 Az intézmények nyelvi kompetencia alapján felállított sorrendjében az egyedüli változást az jelentette, hogy míg az 1995-ös adatfelvétel során a tiszabői iskolában külön lett megvizsgálva az A és B osztály, addig a 2003-as kutatás a két osztály elkülönítésének nehézsége miatt (a nagy számú új tanulóról nem volt arra vonatkozó információ, hogy A vagy B osztályba kerültek-e) egybe kezelte azok adatait. Az így kapott eredmények Tiszabótt tették az utolsó helyre nyelvi szempontból, míg korábban Tiszabő B osztálya volt ezen a helyen, előtte Rakaca, és Rakacát megelőzve Tiszabő A osztálya szerepelt.
- 40 Hasonló módon vizsgáltuk különböző hátterű egyetemisták életútját, az ott kapott eredményekre elemzésünk során szintén építeni fogunk (Rayman–Varga, 2015).
- 41 Göbe: kifejlett nőstény sertés, koca.

- 42 A 2017-es elemzésből kimaradtak a pécsi Berek utcai, valamint a magyarmecskei és gilvánfai diákok, mivel őket nem sikerült olyan számosságban megtalálni, a kutatásba bevinni, hogy értékelhető adattal rendelkezünk.
- 43 A 2017-es adatfelvételben a pécsi kontrollcsoportból 12 fővel készült életútinterjú, de további 8 főről rendelkezünk alapinformációkkal. Ez nem módosítja a táblázatban jelölt végzettségi arányokat.
- 44 2003-as adatok: Halász–Lannert, 2006.
A 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége Magyarországon – KSH Mikrocenzus 2016. http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_2_nepesseg_lakasok_jellemzoi (Letöltés ideje: 2017. 09. 23.)
- 45 2003-as adatok: Havas–Liskó, 2004.
A 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége (roma/cigány nemzetiség) – KSH népszámlálás 2011. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg (Letöltés ideje: 2017. 09. 23.)
- 46 Pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központ Kéttannyelvű Gimnáziuma.
- 47 Nene: nagynéni.

Irodalomjegyzék

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról
- Adams, R. (2003): *Social Work and Empowerment*. London: Palgrave Macmillan.
- Adler, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In Samovar, L. – Porter, R. (eds.): *Intercultural communication: A reader* 2nd ed., 327-378. Belmont, CA: Wadsworth.
- Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle*, 5, 65–77.
- Arató Ferenc (2012): Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 24–32.
- Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 1, 45–58.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2012): *Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához*. Budapest: Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal.
- Asumah, S. N. – Nagel, M. (eds. 2014): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*, 437. New York, USA: State University of New York Press.
- Asumah, S. N. – Nagel, M. (2014): Preface. In: Asumah, S. N. – Nagel, M. (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. New York, USA: State University of New York Press, Albany, 9–13.
- Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata*, 1948. december 10. New York: ENSZ.
- Banks, J. A. (1997): *Multicultural Education: Characteristics and Goals*, In: Banks, J. A. és Banks, Cherry A. McGee (szerk.): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston, USA: Allyn and Bacon, 3–31.

- Berry J. W. (2005): Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
- Bigazzi Sára (2015): Én-ek: diverzitás, dialógus, tudás. In: Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 27–42.
- Bigazzi Sára (2013): Előítélet. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 15–36.
- Boros Julianna (2018): „Utak az iskolába” – Cigány/roma fiatalok iskolai-, társadalmi mobilitása egy pályaaorientációs program támogatásával. PhD értekezés. Kézirat.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenések újratermelődése*, Budapest: Gondolat Kiadó, 268–311.
- Bourdieu, P. (1997): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*, Budapest: Új Mandátum Kiadó, 156–177.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22, 2, 85–110.
- Choo, H. Y. – Ferree, M. M. (2010): Practicing Intersectionality in Sociological Research: A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*, 28(2), 129–149.
- Coleman, J. S. (1997): Család, iskola, szociális tőke. In: Kozma Tamás (szerk., 2004): *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 152–156.
- Cserti Csapó Tibor – Orsós Anna (2013): A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 99–120.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996a): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 21–37.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996b): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio*, 2, 150–175.

- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996c): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Kultúra és Közösség*, 105–131.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (2003): A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, 4, 131–136.
- Európai Unió Alapjogi Ügynöksége Európa Tanács (2011): *Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról*. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala.
- Expanzió (2015): Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben. In: Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálat*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 9–31.
- Federal Glass Ceiling Commission (1995): *Solid Investments: Making Full Use of the Nation's Human Capital*. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor, 13–15.
- Fehérvéri Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvéri Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások - Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 31–52.
- Fejes József Balázs – Szűcs Norbert (szerk., 2018): *ÉN VÉTKEM. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*, Budapest: Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Forray R. Katalin – Pálmainé Orsós Anna (2010): *Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok*, *Educatio*, 1, 75–87.
- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2014): Az iskolázottság térszerkezete. 2011. *Educatio*, 4, 493–504.
- Forray R. Katalin (2011): Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, 20, 1, 62–73.
- Giambona, F. – Vassallo, E. (2014): Composite Indicator of Social Inclusion for European Countries. *Social Indicators Research*, 116, 269–293. doi:10.1007/s11205-013-0274-2
- Goleman, D.(2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest: Edge.
- Gyenei Márta (1989): *Időzített bomba Tiszabőn. 1988–1989-ban folytatott szociológiai vizsgálatok tapasztalatai*. Budapest:

- Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Szociológia Tanszék.
- Halász, Gábor – Lannert, Judit (szerk., 1997.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk., 2006): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*, 6, 24–49.
- Havas Gábor - Liskó Ilona (2004): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatási záró tanulmány*. (Kutatás Közben 266.) Budapest: Oktatási Minisztérium – Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Híves Tamás (2014): Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 30. Romológia „akkor és most” II. konferenciakötet*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 108–118.
- Híves Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó–Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások - Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 17–34.
- Horváth Péter (2013): A fogyatékossgal élők. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 173–194.
- Huszár Ágnes (2015): A nyelvi szocializáció és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 273–294.
- Hurtado, S. – Alvarez, C. L. – Guillermo-Wann, Ch. – Cuellar, M. – Arellano, L. (2012): A Model for Diverse Learning Environments The Scholarship on Creating and Assessing Conditions for Student Success. In: Smart, J. C. – Paulsen, M. B. (ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Higher Education: Handbook of Theory and Research 27. Springer Science+Business Media B.V., 41–122.

- Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24, 5, 65–77.
- Keller Judit – Mártonfi György, 2006: Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 377–412.
- Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet,
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2012): *A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. (Budapesti Munkagazdaságtani füzetek; BWP – 2012/5./ Budapest: MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- Kertesi Gábor (1995): Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után (Tények és terápiák). *Esély*, 4, 9–63.
- Kokas Dóra – Lakatos Szilvia (2013a): A nők. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia, 151–162.
- Kokas Dóra – Lakatos Szilvia, 2013b: Az idősek. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 163–172.
- Kozma Tamás (1993): Etnocentrizmus. *Educatio*, 2, 195–210.
- Lakatos Kinga (2010): A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, 2, 43–61.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 295–321.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52, 2, 56–69.
- Luthans, F. – Luthans, Kyle W. – Luthans, Brett C. (2004): Positive psychological capital: Beyond human and social capital. Management Department Faculty Publications, 145. *Business Horizons*, 47, 1 45–50. doi 10.1016/j.bushor.2003.11.007
- Luthans, F. – Avey, James B. – Avolio, Bruce K. J. – Peterson, Suzanne J. (2010): The development and resulting perfor-

- mance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21/1, 41–67.
- Luthans, F. – Avey, James B. – Avolio, Bruce J. – Norman, Steven M. – Combs, Gwendolyn M. (2006): Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27/3, 387–393.
- Luthans, F. – Youssef, C. M. – Avolio, Bruce J. (2007): *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University.
- Luthar, S. S. – Cicchetti, D. – Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543–562.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Masten, A. S. – Herbers, J. E. – Cutuli, J. J. – Lafavor, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 76–84.
- Masten, A. S. – Wright, M. O. (2010): Resilience over the Lifespan: Developmental Perspectives on Resistance, Recovery, and Transformation. In: Reich, J. W. – Zautra, A.J. – Hall, J. S. (eds.): *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford, 213–237.
- Nagy Péter Tibor (2017): Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban. *Educatio*, 4, 540–556.
- Neményi Mária (2013): Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 2, 3–7.
- Orbán Anikó (2013a): Jogsabályi rendelkezések. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 51–98.
- Orbán Anikó (2013b): Stratégiák, ágazati politikák. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 37–50.
- Oros Norbert (2016): *A társadalom peremén*. Tiszabő: Tiszabői Nemzetiségi Önkormányzat.

- Orsós Anna (szerk., 2015): *A romológia alapja*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Papp Z. Attila (2013): Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagoltóság elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest: MTA TK Kisebbségkutató Intézet, 69–89.
- Perez, William – Espinoza, Roberta – Ramos, Karina – Coronado, Heidi M. – Cortes, Richard (2009): Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31, 2, 149–181.
- Pusztai Gabriella (2015): Tökeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium, 137–160.
- Radó Péter, 2007: *Méltányosság az oktatásban*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium,
- Rayman Julianna – Varga Aranka (2015): *Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben*, *Romológia* 10, 10–29.
- Rayman Julianna – Varga Aranka (2017a): Iskolai esélyek a rendszerváltozáson túl – egy nyomkövető kutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2, 55–75.
- Rayman Julianna – Varga Aranka (2017b): Tíz év múlva... – különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe. In: Nagy Á. (szerk.) *Tizenkilence lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Kecskemét: Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, 354–380.
- Réger Zita (1978): Cigányosztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. *Valóság*, 21, 8, 77–89.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sameroff, A. (2005). Early resilience and its developmental consequences. In: Tremblay, R. E. – Barr, R. G. – Peters, R. De V. (eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development* Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1–6.

- Sebestyén Zsuzsa (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 2. 108–126.
- Seligman, Martin E. P. (1998): *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Serdült Sára (2015): Lenni és lehetni: Az identitás és az inkluzív kiválóság kapcsolata. In: Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 61–74.
- Smith, Eliot R. – Mackie, Diane M. – Claypool, Heather M. (2016): *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 277–329.
- Szemenyei Mariann – Végh Zoltán Ákos (2013): A gyerekek. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 121–150.
- Szűcs Norbert (2008): Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége. In: Nagy Judit (szerk.): *A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira*. Budapest: Commitment Köznevelés Kht., 5–15.
- Travis, Raphael Jr. – Bowman, Scott W. (2015): Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25, 2, 90–108.
- Trendl Fanni (2015): A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.) *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, 131–139.
- Trendl Fanni és Varga Aranka (2018): Tehetséggondozás a roma szakkollégiumban. *Romológia*, 15, 8–33.
- Varga Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 11–15.

- Varga Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium.
- Varga Aranka (2015b): Lemorzsolódás vagy inklúzió. In: Fehérvári Anikó– Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*, Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 77–92.
- Varga Aranka (2015c): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium, 241–273.
- Varga Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*, 1, 71–91.
- Varga Aranka (2017a): Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 3, 418–430.
- Varga Aranka (2017b): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, 1–4, 31–54.
- Varga Aranka (szerk., 2015): *Amrita az ezredforduló előtt*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Wlilocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Zautra, A. J. – Hall, J. S. – Murray, K. E. (2010): Resilience: A new definition of health for people and communities. In: J. W. Reich – A. J. Zautra – J. S. Hall (eds.): *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford, 3–34.
- Zolnay János (2015): A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: Orsós Anna (szerk.): *A romológia alapjai*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlilocki Henrik Szakkollégium, 249–270.

