

Gyukits György – Karlovitz Tibor – Papp Z. Attila:

A középiskola-választás szociális háttere a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei nyolcadikos tanulók körében

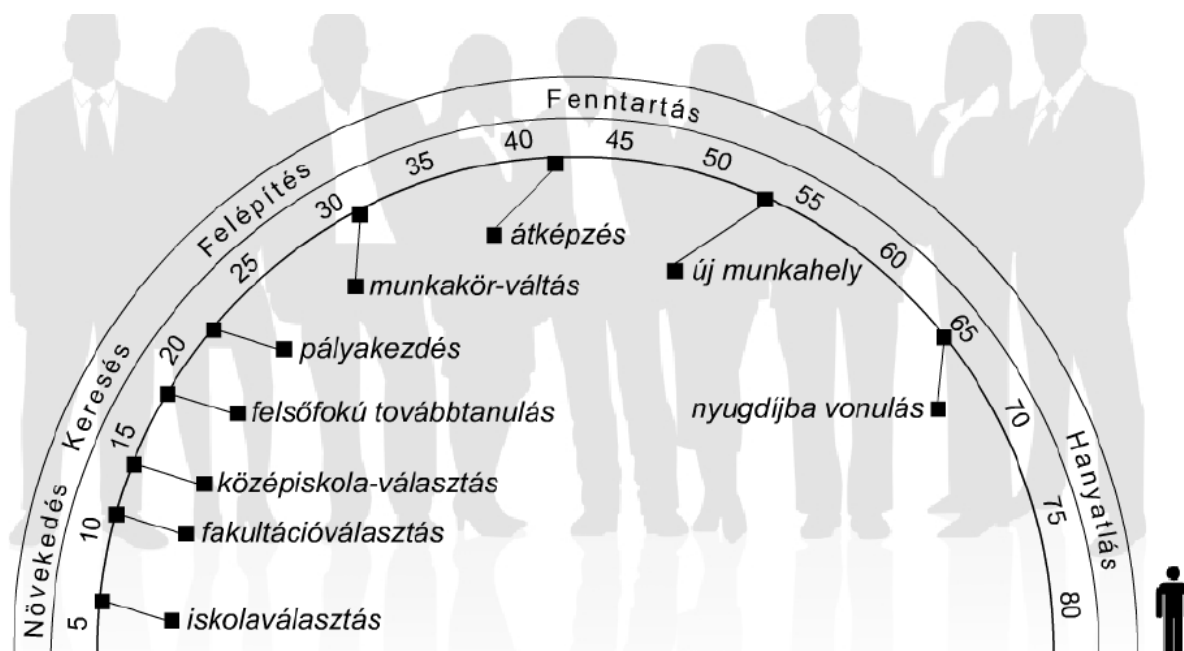
A kutatás célja az volt, hogy a középiskola kiválasztásának motivációs hátterét **vizsgáljuk**. Mivel ezzel az utóbbi években a szakmai kamara is foglalkozott, mi olyan nyolcadik évfolyamos tanulói réteget néztünk meg Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, akiknek döntő többsége hátrányos helyzetű (hh) **volt**. Hátrányos helyzetükre utalt a kisteleplési mivolt, továbbá az, hogy számos más előző mérésből, valamint a kompetencia-vizsgálatokból kitűnt a hátrányos helyzetre utaló túlnyomó arány (ld. XY sz. táblázat). A vizsgálati minta kiválasztásánál megelégedtünk a korábbi kutatások vonatkoztatható mutatóival, a hátrányos helyzet megállapítására újabb vizsgálatba nem bocsátkoztunk. Több párhuzamos osztály esetében az iskolákban arra törekedtünk, hogy lehetőség szerint a szegregált hátrányos helyzetűekből álló tanulói csoportokat kérdezhessünk ki. (Ez nem mindenütt sikerült.) A városi tanulók túlnyomó része is lakóhelyi szegregátumokból érkezett – ez rövid rutin-kérdések nyomán egyértelműen feltárult előttünk. Külön nem kérdeztünk rá egyik helyen sem a cigány / roma tanulók arányára; megelégedtünk a korábbi szociológiai kutatások adataival, eredményeivel (ld. a Mellékletben az OKM telephelyi becslésére épülő vonatkozó becsléseket – XY. számú táblázat)(*Ki kell venni*).

Úgy gondoltuk, a pályaválasztási motivációt azzal hozzuk összefüggésbe, hogy milyen a jövőképük, és pályaválasztásuk hogyan illeszkedik ebbe. **Kíváncsiak voltunk arra is**, miként élik meg az esetleges kudarcokat, milyen alternatívákat látnak, hogyan küzdenek meg a kialakult helyzettel. Lényeges szempontja volt még a kutatásnak az is, hogy milyen szerepet játszik a családjuk, az ismerőseik, az iskola, az osztály, valamint a pedagógus a pályaorientáció terén. **Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az internetet felhasználják-e a pályaválasztási döntésük meghozatalához, tájékozódnak-e a világhálón fellelhető, a pályaválasztást segítő eszközök segítségével.**

A pályaorientáció alatt egy olyan folyamatot értünk, amely „a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén” (Szilágyi: 2000).

A pályaorientáció tárgyköre azonban nem korlátozódik az általános iskola befejezésére, mint ahogy azt az 1. ábráról leolvashatjuk, hanem szinte az egész életutat végigkíséri.

1. Ábra A Super-féle életpályaszivárvány (belső kör életévek, külső kör életszakaszok).



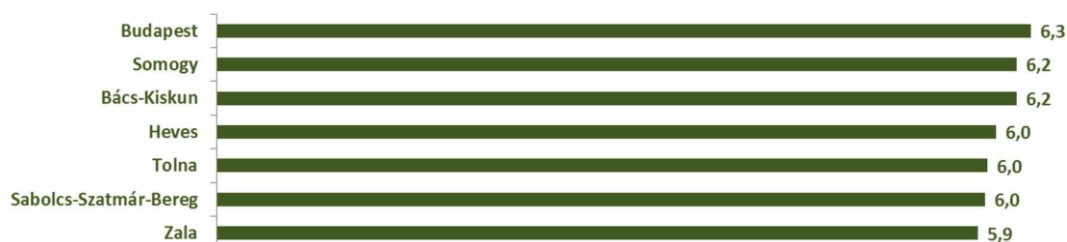
Forrás: Borbély-Pecze Tibor Bors: A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei. 2010. (14. oldal)
http://www.borbelytiborbors.extra.hu/EGYEB/BPTB_vedes_20100629.pdf

Ennek egyik, az egész életutat meghatározó eleme a középiskola választás. Vélhetően különösen igaz ez a hátrányos helyzetű diákok esetében, az iskolának a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésében játszott meghatározó szerepe miatt (Bourdieu: 1978).

Most tekintsük át a rendelkezésre álló eddigi ismereteket e témával kapcsolatban:

„Észak-Magyarországon viszonylag nagy arányban szeretnék a gyerekek szakmunkás bizonyítványt és érettségit szerezni. Ha a tervezett továbbtanulás átlagos időtartamát tekintjük, a régióhoz tartozó megyék a középmezőnyben vannak 5,5-6,0 évvel. (2. ábra) Itt van a legtöbb olyan szülő, aki gyerekére bízta a pályaválasztást (ugyanannyi, mint Közép-Dunántúlon).

2. ábra A továbbtanulás tervezett időtartama megyénként 2015-ben.





Forrás: GVI (n = 9088)

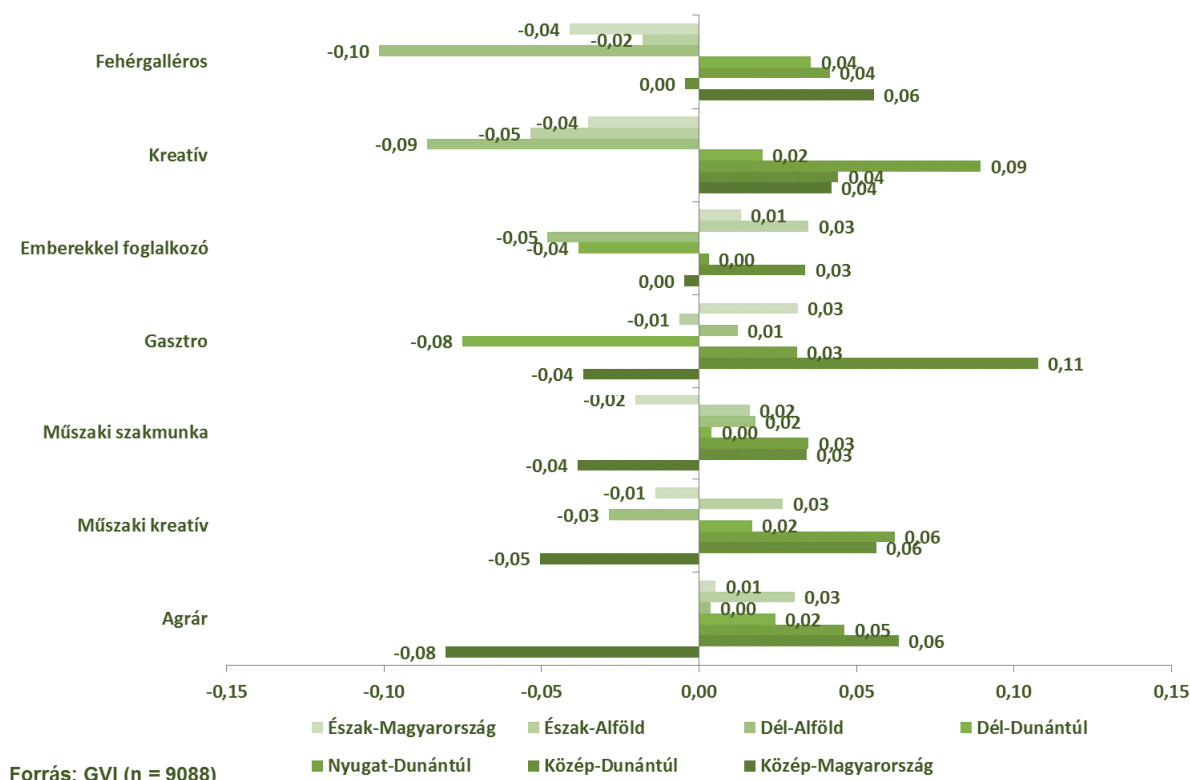
Bárdits Anna – Türei Gergely (2015): Általános iskolások pályaválasztása 2015. – Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet. Budapest, 2015.

Viszonylag sok szülő támogatja a szakmaszerzést, és sokan adják azt a tanácsot, hogy a szakma megszerzése után döntsön a gyerek a diplomáról. Észak-Magyarországon a gyerekek érdeklődése szinte minden témában átlagon felüli, de egyikben sem kiemelkedő. A műszaki, a fehérgalléros és a kreatív munka népszerűsége átlag alatti; az emberekkel foglalkozó és az agrár szakmacsoport esetében pedig átlag közeli. (3. ábra) Ebben a régióban a legalacsonyabb a Diplomaindex ” (Bárdits – Türei 2015: 130):

A tanulók egyes pszichológiai jellemzőit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azon tanulók közül, akik önállóbbnak és iskolai munkájukban szorgalmasabbnak tekinthetők, többen készülnek diplomát szerezni, mint a többi diák közül. A Diploma-index magas átlagos értéket jelez azoknál, akik a csoportos feladatok megoldásánál irányítani szeretnek; azok között, akik szeretnek különóra, iskolai szakkörbe járni, és azok körében, akik önálló véleményt fogalmaznak meg a legtöbb kérdésben. A Diploma-index ezzel szemben viszonylag alacsony átlagos értéket mutat azok között, akik csoportban szeretik elvégezni a feladataikat, azok körében, akik segítségért inkább a barátaikhoz fordulnak, mint a szüleikhez, valamint azok között, akik egyedül szeretnek tanulni, dolgozni (Bárdits – Türei 2015: 106).

Az idézett tanulmány szerint az emberekkel való foglalkozás elsősorban a hátrányos helyzetű csoportok gyermekeit érdekli, és az északi régióban ennek értéke vélhetően azért ilyen magas, mert nagy arányú ez a csoport.

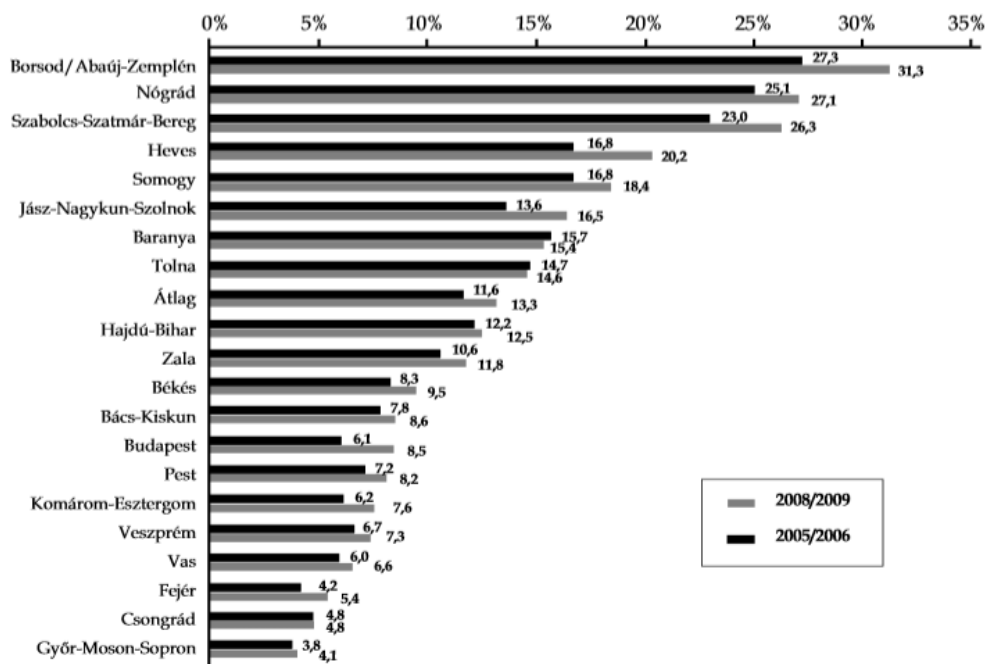
3. ábra Az egyes foglalkozási csoportok népszerűsége régióként 2015.



Bárdits Anna – Türei Gergely (2015): Általános iskolások pályaválasztása 2015. – Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet. Budapest, 2015. (69. oldal)

A tanulókkal kapcsolatban pedig megállapítható: „A Központi Statisztikai Hivatal 2012-es adatai alapján a 2011/2012 tanévben az Észak-Magyarországi és az Észak-Alföldi Régióban volt a legmagasabb az általános iskolai tanulók 1000 lakosra jutó száma (80,1-87,8). Ugyanakkor megfigyelhető az is, hogy a célcsoportban, ezekben a régiókban a legtöbb a hátrányos helyzetű tanulók aránya (50,1-54,8). Az országos átlaghoz képest legkevesebb általános iskolai tanuló a Nyugat-Dunántúli és a Közép-Magyarországi régióban (68,4-72) járt iskolába, azonban a diákok közül az utóbbi régióban, azaz Budapest és Pest megyében volt arányaiban a legkevesebb hátrányos helyzetű tanuló (20)” (Suhajda – Kiss - Lukovics – Savanya: 2013). A fenti idézetből látható az is, hogy az északi régiókban több mint kétszeres a hátrányos helyzetű tanulók aránya a legkisebb arányú régiókhoz képest.

4. Ábra A roma tanulók becsült aránya megyénként az általános iskolákban.

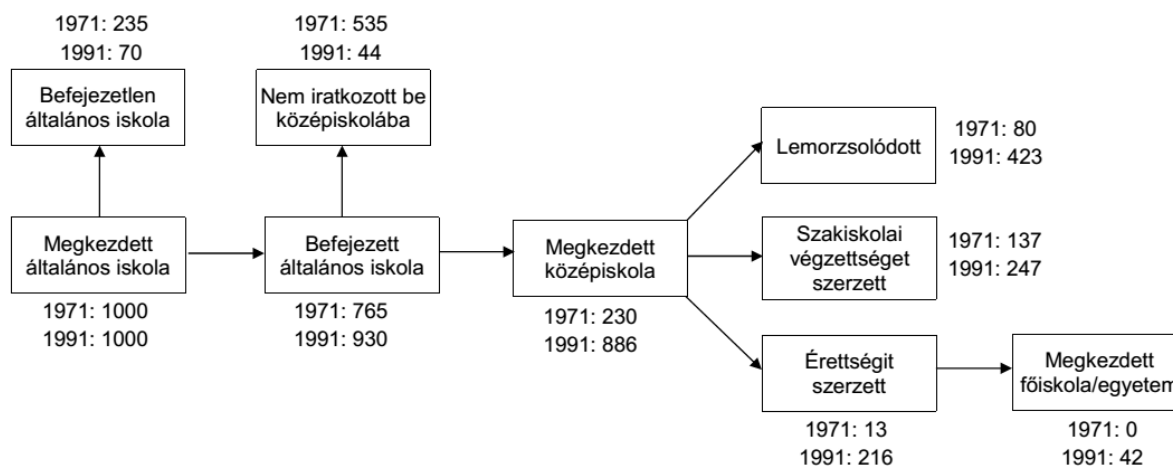


Papp Z. Atila: Idősoros roma tanulói arányok, és kihatásuk a kompetenciaeredményekre.
In.: Cigány kisebbség: oktatás, egyház, kultúra.

<http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2011/ProMino11-3-08-Papp.pdf>

Ismeretes, hogy nem minden hátrányos helyzetű tanuló roma, de a romák e téren nagymértékben felülreprezentáltak. A fenti (4. ábra) alapján látható az is, Borsod-Abaúj-Zemplén megye a maga 30% feletti becsült aránnyal, a megyék között a legmagasabb értéket mutatja. Egy friss elemzés szerint az iskolai szelekció a középiskolai szinten mutatkozik meg legélesebben: „...a leszakadó rétegek hátrányai a középiskolai lemorzsolódás tekintetében mutatkoznak meg a legélesebben. Ez az a törésvonal, ahol a mai magyar társadalom kettészakad a tudáshoz és az emberhez méltó élet lehetőségéhez hozzájutó fiatalokra, illetve azokra, akik a tudás lehetőségétől meg vannak fosztva, s ezért tartós szegénységre és társadalmon kívüliségre ítéltetnek. Azoknak a fiataloknak, akik a mai Magyarországon nem tudnak valamilyen középiskolai végzettségre szert tenni, tartósan munkanélküli létre vagy rendszertelen foglalkoztatásra kell berendezkedniük. A most húszéves roma fiatalok közül minden második ilyen helyzetben van. Ilyen kilátásokra számítva, igen nehéz társadalomba beilleszkedő életformát kialakítani.” (Hajdú-Kertesi-Kézdi: 2014) A fenti tendenciákat követhetjük nyomon az 5. ábrán.

5. ábra. Az 1971-ben és 1991-ben született roma fiatalok iskolai pályafutása 20/21 éves életkorukban



Forrás: (http://econ.core.hu/file/download/TRIP/Append_C.pdf).

„Az eddigi adatfelvételi hullámok tanúsága szerint e hat tanév ideje alatt a középiskolába beiratkozott tanulók csaknem 90%-ának sikerült valamilyen befejezett középiskolai végzettségre szert tenni. A tanulók valamivel több, mint 10%-a lemorzsolódott, és nem tudott szakiskolai végzettséget vagy érettségit szerezni. E kudarcos középiskolai életpályák aránytalanul nagymértékben jellemzik a roma fiatalokat. A 2006 őszen a középiskola 1. évfolyamát megkezdő roma tanulóknak csaknem a fele morzsolódott le a hatodik tanév végéig, csaknem 30%-a jutott szakiskolai végzettséghez, és csak egynegyedének sikerült érettségit szereznie.” (Hajdú-Kertesi-Kézdi 2014: 297) ... ”Ennek az igen jelentős reziduális különbségnek az egyik összetevője a roma tanulók többségét (az alacsony iskolai teljesítményű tanulókat) különösen erősen sújtó társadalmi elszigeteltség: ezeknek a fiataloknak rendkívül kevés, iskolában jól teljesítő szoros kortárs csoporti kapcsolatuk van. Nem tudjuk megmondani, hogy a társadalmi izoláció romboló, illetve a társadalmi befogadottság építő hatása milyen mechanizmusokon keresztül érvényesül a középiskolai lemorzsolódásban, és az is tisztázandó kérdés, hogy mi határozza meg azt, hogy egy kamaszkorban levő roma vagy nem roma fiatalnak milyen mértékben vannak a társadalom átlagosan sikeres tagjaihoz vezető kortárs csoporti kapcsolatai. Társadalompolitikai szempontból messze vezető és fontos kérdés, hogy roma fiatalok társadalmi izolációjában mekkora szerepet játszik a lakóhelyi és iskolai elkülönülés, és mekkora szerepe marad a kapcsolatok létrejöttében érvényesülő etnikai preferenciáknak. Az ilyen és ehhez hasonló kérdések megválaszolása további kutatásokra vár, és – megítélésünk szerint – ezek alkotják majd a roma gyerekek iskolai lemaradását kutató szakirodalom egyik legnagyobb kihívását a jövőben.” (Hajdú – Kertesi – Kézdi 2014: 300-301)

A nagyjából egy szóráségségnyi lemaradás a töredékére olvadna le, ha feltételeznénk, hogy a roma tanulók hasonló életkörülmények között élnének, mint a nem roma fiatalok. Az iskolázatlan és szegény családokban, rossz lakóhelyi körülmények között felnövekvő roma fiataloknak számos tanulást akadályozó tényezővel kell szembesülniük: egészségi állapotuk rosszabb az átlagosnál, otthoni környezetükön belül nem jutnak hozzá a készségeik fejlődéséhez fontos erő-forrásokhoz, iskolai pályafutásuk során, pedig kiszorulnak a jó minőségű iskolákból. Társadalmi hátrányaik döntő részben ezeken a közvetítő mechanizmusokon keresztül válnak tanulmányi lemaradásokká. (Hajdú – Kertesi – Kézdi 2014: 276)

Végül kérdés, hogy e hátrányos helyzetű régióban mennyire reális a pályaválasztás megtérülése: „A szakiskolai szakképzés nagymértékű jelentősége mellett, monetárisan

relatív alacsony társadalmi megtérüléssel jellemezhető, amelynek oka, mint említettük elsősorban a szakképesítés megszerzéséhez társuló alacsony kereseti többletben rejlik. Az a jelenség, hogy a munkapiac a szakiskolai képesítésűeket az általános iskolai végzettséghez viszonyítva, az egyén életpályájának korai szakaszában időnként elmaradó, majd a későbbi életéveiben alig meghaladó keresettel jutalmazta, további vizsgálatot igényel. Hasonlóan kutatásra érdemes, annak a felvetésnek a vizsgálata, hogy a fekete- illetve szürkegazdaságban foglalkoztatottak jelentős aránya tolja-e lefele a szakiskolai végzettség munkapiaci keresetét, vagy egyéb olyan tényezők fejtik ki hatásukat, mint pl. az általános készségek hiánya, a technológiai fejlődéssel lépést nem tartó szakképzés nem megfelelő színvonala, alacsony mobilitási hajlandóság, amelyek rendre akadályozhatják a munkaerő-piaci érvényesülést.” (T. Kiss: 2011)

A kutatásunkban a fentiekből a különféle társadalmi hátrányok, és ennek következtében bekövetkező iskolai lemorzsolódás, valamint a pályaválasztás megtérülése az, amit mi is vizsgálni fogunk.

Elméleti háttér

A pályorientációs kutatásunk során abból indulunk ki, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek olyan társadalmi környezetben élnek – borsod megyei falvak cigány telepei, városi szegény negyedek - , ahol a szegénység kultúrája már kialakult. A Lewis (2000) által bevezetett fogalom tulajdonképpen egyfajta szubkulturaként értelmezhető, melynek számos attribútumát írja le szociografikus regényében a Sanches gyermekeiben (1968). Ezek közül számunkra a jövőtlenség, és reménytelenség lesz fontos: „...mire a slumos környékek gyerekei 6-7 évesek lesznek, általában már elsajátítják szubkulturájuk alapvető értékeit és magatartásait és pszichológiai okokból már később sem képesek kihasználni azokat az előnyöket, amelyek a körülmények változásából vagy a feltételek javulásából életük során kínálkoznának.” (Lewis 2000 :311) A fenti idézetből a továbbiak során az lesz lényeges, hogy a hátrányos helyzet egy szubkultúra talaján - sajátos szocializációs folyamatok révén alakul ki.

De a jövőtlenség és reménytelenség már Lazarsfeld és munkatársainak (Lazarsfeld, – Jahoda, – Ziesel, 1999.) az 1930-as években íródott klasszikusnak tekinthető szociografikus munkájában a Marienthalban is fontos jellemzője volt az elslumosodó munkástelep népességének:

...”nincsenek tervek, nincs jövőkép, nincsenek remények” (Lazarsfeld,– Jahoda, – Ziesel 1999: 80) ... „kétségbeesés, depresszió, reménytelenség, minden fáradozás hiábavalóságának az érzése, ebből következően már nem is keresnek munkát, nem is próbálnak javítani a helyzetükön, azt állandóan a szebb múltéhoz hasonlítgatják.”(Lazarsfeld, – Jahoda, – Ziesel 1999: 81)

Fentiek alapján pályaválasztással a hátrányos helyzetű gyermekek ellentmondásos helyzetbe kerülnek: ugyanis olyan szubkultúra talaján kell egy életre, vagy a fenti Super-féle (2010) életpálya-szivárvány alapján legalábbis évtizedekre döntést hozni, ami sorsukat, majdani jövedelmi helyzetüket alapvetően meghatározza, melynek legfőbb attribútuma, hogy nincs jövő, és tagjai a mának élnek.

Lazarsfeld és munkatársainak kutatásából szeretnénk kiemelni még egy fontos szempontot, mégpedig azt, hogy a marienthal-i munkástelepen a munkahelyek megszűnése után a kulturális javak fogyasztása drasztikusan lecsökken. Erre példaként a könyvkiadás

viSSzaesését hozzák fel, pedig elvileg munkanélkülivé válva sokkal több idő állna rendelkezésre olvasásra. Ráadásul Magyarországon a rendszerváltás óta a kultúra intézményei (művelődési házak, könyvtárak) is javarészt megszűntek, bezártak az elszegényedő, elslumosodó területeken. Ezáltal a hátrányos helyzetű gyerekek olyan környezetből érkeznek az iskolába, ahol a kulturális javakhoz való hozzáférés, és ilyen javak fogyasztása finoman szólva korlátozott.

A pályaválasztást a továbbiakban Coleman (1994) társadalmi tőke az emberi tőke újratermelésében koncepciójára támaszkodva fogjuk tárgyalni. E szerint: „a tárgyi tőke teljesen kézzelfogható, minthogy megfigyelhető anyagi formákban ölt testet, az emberi tőke kevésbé megfogható, minthogy az egyén által elsajátított készségekben és tudásban ölt testet, a társadalmi tőke még megfoghatatlanabb, mivel személyek közötti viszonyokban ölt testet. ... társadalmi tőke, akkor jön létre, amikor az emberek közötti viszonyok változnak meg úgy, hogy elősegítsék a cselekvést. ... Akik rendelkeznek vele, előnyre tehetnek szert azokkal szemben, akik ennek híján vannak” (Coleman 1994: 17).

A különféle tőkék szerepét a családban, - a gyermekek oktatásának szolgálatában - így összegzi Coleman: „Pénzügyi tőke megközelítőleg a család vagyonával vagy jövedelmével mérhető. Azokat az erőforrásokat biztosítja, amelyek segíthetik az iskolai teljesítményt. Emberi tőke megközelítőleg a szülők iskolázottsága, ez nyújtja a gyerek számára azt a potenciális szellemi környezetet, mely segíti tanulmányait (Coleman 1994: 28).” A társadalmi tőke szerepét a családban két példa segítségével illusztrálja Coleman (1994: 29):

„John Stuart Millt apja, ... már olyan korában latinra és görögre tanította, amikor a legtöbb gyerek még iskolába se jár. ... John Stuart Mill valószínűleg nem rendelkezett kivételes genetikai adottságokkal és apja se volt tanultabb, mint korának néhány más embere. A döntő különbség az volt, hogy Mill rengeteg időt és energiát fordított fia intellektuális fejlődésére.

Az Amerikai Egyesült Államok egyik körzeti állami iskolájában, ahol a tankönyveket a szülőknek kell megvásárolniuk, az iskola vezetése azt a meglepő felfedezést tette, hogy sok ázsiai bevándorló család minden olyan tankönyvből kettőt vásárolt, amelyre a gyereknek az iskolában szüksége van. ... A család az anyának vásárolta a második példányt, hogy a tananyagot elsajátítva segíteni tudjon gyermekének a tanulásban. Ebben a példában a szülők emberi tőkéje legalábbis iskolázottsági években mérve alacsony, viszont a családban rendkívül nagy társadalmi tőke áll rendelkezésre a gyerek iskoláztatásához.” (Coleman 1994: 29)

A pályaválasztás tekintetében jelen kutatásunkban a Coleman féle társadalmi tőke alapján, a szülők mellett a családon belül a testvérek, valamint a kortárs csoportok - ebbe beleértve az iskolai csoportokat, különös tekintettel az osztályközösségre - mind fontos tényezők lehetnek, továbbá a tanárok szerepének vizsgálata is lényegesé válhat. Fent láthattuk, hogy Borsod az a megye, ahol a szülők leginkább bízzák a gyermekeikre a pályaválasztást, ezért is megnőhet a többi csoport szerepe.

Külön kérdés, annak vizsgálata, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek olyan osztályba járnak-e, ahol az osztálytársak szüleinek jövedelmi viszonyai (tárgyi tőke), valamint iskolai végzettsége (emberi tőke) inkább különböző, vagy e tekintetben inkább homogén az osztály.

És végül az információs csatorna, mint társadalmi tőke: „A társadalmi tőke egyik fontos formája a társadalmi viszonyokban rejlő információs potenciál. Az információ jelentős szerepet játszik a cselekvés megalapozásában, beszerzése, viszont költséges ... az információszerzés egyik lehetséges módja a más célból ápolott társadalmi kapcsolatok kihasználása. (Coleman 1998: 21.)”

Végül, de nem utolsó sorban a középiskolai lemorzsolódás felfogható-e a társadalmi, és emberi tőke egyenlőtlen eloszlásának mércéjeként, és ennek tükrében, mennyire megalapozott a hátrányos helyzetű diákok pályaválasztása?

Módszer

A kutatást módszere a fókuszcsoporthoz és a strukturált interjú kombinációja volt, amelyre „pedagógia szituációban” került sor. Pedagógiai szituációra azért volt szükség, mert az iskolák számára így vált értelmezhetővé a jelenlétünk, és hogy tanári felügyelet nélkül vagyunk együtt a tanulókkal. Eleve 14. életévüket betöltött tanulók kiválasztását kértük az iskolákban, máskülönben a szülőknek is jelen kellett volna lenniük az interjúzás alatt. A beszélgetés során a csoport minden tagját egy strukturált interjúvázzlat alapján részletesen kikérdeztük a pályorientációval kapcsolatban, de lehetőséget biztosítottunk az egyes kérdések közös megvitatására és az eltérő álláspontok ütköztetésére, valamint a vitára is.

A csoportok rendszerint 8-12 főből álltak, kivételesen kisebb létszámúak is lehettek, abban az esetben, ha az iskolában a nyolcadikosok száma ezt nem érte el. A csoportokat az iskolák állították össze, a kutatás későbbi menete során – egyszer – kérésünkre csak fiú és csak lány csoportokat is válogattak, mivel a nemek pályorientációs lehetőségei jelentősen eltértek egymástól, ugyanis az interjúalanyok többnyire valamilyen szakmunkásképző vagy szakközépiskolát választottak, ahol a szakma szempontjából sokkal nagyobb a nem jelentősége, mint a kevésbé népszerű gimnázium esetében. Így például a hegesztő tipikus férfi szakma, míg a manikűrös női.

Az iskolák többnyire törekedtek arra, hogy jó képet alakítsanak ki magukról. Ezért tipikusan a jobb képességű, együttműködő diákokat válogatták be a csoportokba. Fentiek miatt torzított az adatfelvétel, ezért ezt az anyag feldolgozása során számításba kell venni. Ráadásul ez nem csupán azt jelenti, hogy minden egyes iskola esetében pozitívabb a kép, hanem egyben azt is, hogy nagyobbak látszanak a jobb és a rosszabb helyzetű, valamint a kisebb és a nagyobb létszámú iskolák közötti különbségek. Ugyanis a rosszabb helyzetű – ahol nagyon sok a hátrányos helyzetű tanuló, továbbá ahol kicsi az osztálylétszám, ott eleve kisebb a merítési lehetőség, tehát ennél fogva a jobb kép kialakításának esélyei is rosszabbak.

A csoportok résztvevői 14. életévüket betöltött nyolcadikosok voltak, összesen 15 borsodi iskolában 17 csoporttal készült hangfelvétel. Az egyes csoportok között a résztvevők hozzáállása tekintetében óriási különbségek adódtak, ami nagyban befolyásolta az interjúk időtartamát. Ugyanis, ahol nehezen lehetett kommunikálni, vagyis ahol rossz volt a diákok kommunikációs képessége, vagy nem voltak érdeklődőek, ezért nem figyeltek oda, gyakran egymással beszélgettek, arra kényszerültünk, hogy gyorsítsuk a foglalkozás menetén, értve ez alatt, hogy kevesebb időt hagyjunk a válaszokra, így ha elsőre úgy tűnt, hogy nem fogunk tudni kialakítani kommunikációt a témával kapcsolatban, mindjárt rátértünk a következő kérdésre.

Hasonló problémákról számol be Kenderfi (2012) hátrányos helyzetű fiatalok között végzett pályorientációs tréningjeivel kapcsolatban: „A fiatalok csoportfoglalkozások során tanúsított viselkedése alapján egyértelműen kiderült számunkra, hogy alacsony szintű a frusztráció toleranciájuk, ennek megfelelően nem vállalják a késleltetést, valamint kudarckerülő magatartás jellemzi őket. Ezek a frusztrációt jelentő helyzetek adódhatnak együttműködési nehézségből (rivalizációs helyzetek), kommunikációs problémából (fogalomértelmezési gond), kisebbségi érzésből (önértékelési zavar), vagy ismerethiányból (iskolai kudarc).” (Kenderfi: 2012). Úgy véljük, hogy ezek a néha csak pár szavas mondatok is éppen olyan eredményei a

kutatásnak, mint ahol középosztályi szempontból „normális” kommunikációt tudunk volna folytatni.

Eredmények

A pályaaorientációval kapcsolatos kutatási eredmények részletezését, a távolabbi jövővel kapcsolatos elképzelések ismertetésével kezdjük, mivel mégiscsak egy hosszú távú döntésről van szó.

A szociális szempontból legrosszabb környéken lévő iskolákban (mint például az ózdi, a **sátoraljaújhegyi**, a pácini), ahol a hátrányos helyzetű gyermekek aránya kimagaslóan nagy, a jövőtlenség és a teljes kilátástalanság jellemzője a „mi lesz veletek húsz év múlva” **típusú** kérdésre adott válaszoknak. Ezt példázzák az alábbi idézetek:

„Kukázni.”- „Közmunkás”- „Honnan tudjam húsz év múlva mi lesz!”- „Aludni.” – „Minden, ami jön. Ennyi.”- „Nem tudom, mi leszek”- „Meghalok”

Többen viccet akartak csinálni a kérdésből, ezt jól reprezentálja a „**meghalok**” válasz, ami után harsány nevetés tört ki a csoportban. De ha figyelembe vesszük, hogy egy amerikai gettóban végzett kutatásban, hasonló kérdésére a választ a fiúk a „ha felnövök” kifejezéssel kezdik – ugyanis a magas bűnözési arány miatt egyáltalán nem biztos, hogy megérik a felnőtt kort (Kawachi, – Kennedy– Prothrow-Stith – Lochner – Gupta: 1998), akkor már nem is **olyan** biztos, hogy irreleváns a kapott válasz. Ezek voltak egyébként azok az osztályok, ahol – középosztálybeli értelemben véve – normális beszélgetést sem lehetett folytatni, és ebben a résztvevők korlátozott szókincse mellett az is szerepet játszott, hogy magának az iskolának, és az iskolai foglalkozásoknak semmilyen értelmet, semmi jelentőséget nem tulajdonítottak az ott tanulók. A hátrányos helyzet és a korlátozott nyelvi kód együttjárását Basil Bernstein munkájából is ismerjük (Bernstein 1975), e beszélgetéseinkben pedig ugyanez visszaköszött. A tanulás értelmetlensége, és az iskolai végzettség értéktelensége közkeletű nézet a nyomornegyedekben élők körében – **és ez a korábbi terepkutatások tapasztalatai alapján is megállapítható** (Gyukits 2003: 73). Ez a hozzáállás egyébként teljesen megalapozott az ott élők horizontjáról tekintve: ugyanis az iskolázottság itt tipikusan valamelyik szakmunkásképző, maximum szakközépiskola elvégzését jelenti, tehát építőipari szakmunkás, ács, kőműves, vagy eladó, pincér stb. szakmákat, amikkel pedig különösen a 2008-as válságot követően elhelyezkedni, legális, stabil foglalkoztatáshoz jutni eléggé kilátástalan. Így ami marad, az az alkalmi, többnyire feketemunka – főleg az építőipari szakmák esetében –, vagy a képzettséget nem igénylő betanított- **és** segédmunka. Tehát végső soron a szegénynegyedekben élők mindennapi tapasztalatai támasztják alá, hogy nem éri meg a tanulásba való befektetés, és ugyanarra az eredményre jutnak, mint az előbb idézett T. Kiss (2011) tanulmánya a szakképzésbe való befektetés megtérüléséről szóló megállapításait **illetően**.

Ez az eredmény teljesen egybevág a szakirodalmon alapuló elvárásainkkal: hiszen a szegénység szubkultúrájában nincs jövőkép, és ezért sincsenek a benne élőknek hosszú távú terveik sem. **Ezt** a típust Lazarsfeld (1999) nyomán apatikusnak **nevezhetjük**.

De a kutatás eredményei ennél azért összetettebbek: ugyanis főleg azokban a csoportokban, illetve osztályokban, ahol Coleman szavaival szólva nagyobb emberi tőkével rendelkező

családokból származó gyermekek is voltak, határozott jövőképpel rendelkezők is akadtak szép számmal. Ennek szemléltetésére, íme néhány tipikusnak tekinthető interjúrészlet:

„Ha jó állásom lenne, meg jól tanulnák, akkor mennék külföldre. (Hová?) Hát New Yorkba.”
 „Iskolába hegesztő szakot végezni, kimenni Németbe.”
 „Ha én is elvégeztem a szakácsot. Én is ki szeretnék menni... (Hová?) New York”
 „Kórházban, külföldön vagy Magyarországon, Anglia, ... Család kint velem.”
 „Németországban hegesztő, Berlinben.”
 „Külföldön étteremben, ha nem Amerikában, akkor Anglia, Manchester, mert szép város és nagy.”
 „Villanyszerelő. (Hol?) Külföld.”

A fenti interjúrészletek szerint a tervezett életpálya lényegében a következő: megszerezni a szakmát, és utána ezzel külföldön munkát vállalni. Az interjúk alapján megállapítható az is, hogy a külföldi munkavégzést egyértelműen az anyagiak miatt vállalnák:

„Anglia – német, jobb a megélhetőség. 1500 (euro) hegesztő, 800 (euro) tapmasszór.”
 „Én hegesztő akarok lenni. Az egy hónapban egymillió kettőt megkeres kint. Ha pincér lettél volna? Külföldön talán 200 000-et. Itthon nem sok 70-80000 Ft-ot.”
 „Itt 80 000 kint 300000” (hegesztő). - „Itt 110000 kint 500000 cukrász.” – ‘Itt, 120000 rendész, plusz juttatás.’ Itt 100-200000 (kint) 400-500000 egészségügy.”

Az idézetekből látszik az is, hogy az interjúalanyok nagyjából 1000-1500 eurós jövedelmet céloznak meg. Ezek az értékek azonban nem légből kapottak, hanem teljesen reálisak, mivel az ezzel kapcsolatos valós eseteken alapuló, pontos ismereteiket a kapcsolati hálójukon keresztül szerezték be – általában a család, a rokonság, a barátok, az ismerősök révén, ide értve az osztálytársakat is:

„Itt százon felül, de tapasztalatból, anyukám munkatársának a lánya több, mint ötszáz ezret keres (külföldön).”

Kérdés, hogy a külföldi munkavállalás egyben külföldre való elköltözést is jelentene, vagy a lakóhely és a munkahely közötti ingázást? A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy az interjúalanyok tartós kint létre rendezkednének be, ezt példázza az alábbi idézet:

„Gyerekeid?- Kivinném Angliába. Szüleid? - Látogatnám.”

Ez, legalábbis a tervek szintjén azt jelenti tehát, hogy el akarják hagyni az országot, mégpedig elsősorban az anyagiak miatt. Ha a pénz miatt mennének el, kérdés, mennyiért maradnának itt?

„Szakács, 900 euro. – (És ha ezt itthon megkapnád, akkor is kimennél dolgozni?) - Akkor nem, de úgyse fogom megkapni. – (Mennyiért maradnál itthon? 200000 (forint)-ért. – (Miért?) Mert abból már meg lehet bőven élni.”
 „Jobb a megélhetőség, maradni 150 a minimum, akkor meggondolnám, más nem.”

Tehát, ha nagyjából a kinti pénznek a felét megkapnák itthon, akkor állításuk szerint maradnának.

Érdekes, kik azok, akik itt maradnának, mert azért voltak ilyen interjúalanyaink is. Az egyik típus a relatíve jobb családi háttérrel rendelkező, jó tanuló diákok közül került ki, akik

kevésbé a rossz környékeken lévő iskolákba járnak. Körükben már felvetődik az egyetem elvégzésének lehetősége, és megjelenik a vállalkozói szellem is:

„Menő kozmetikában szeretnék, és ha meg van rá a lehetőség, sajátot nyitnék. Biztos, hogy itt Magyarországon.”

Számukra az elvárt jövedelem eléri azt a határt, amiért már mindenki itthon maradna, tehát nagyjából a 150.000 forintos összeget, de voltak olyanok is, akik a kinti 300-400.000 forintos fizetéseket említették itthoni munkabér gyanánt: **véleményük szerint ekkora jövedelemre** a számítástechnikában lehet szert tenni.

A másik itthon maradó csoportot az **előbb** már részletezett apatikus típus alkotja, amelynek tagjai jellemzően a legrosszabb körülmények között élő diákokból kerülnek ki, akik nem nagyon bíznak a továbbtanulásban, annak ellenére, hogy most szinte mindegyikük beadta valahová a jelentkezését. Körükben az egyetem természetesen szóba sem jöhet, de az önálló vállalkozás sem, még olyan szinten sem, mint egy villanyszerelőé. Jellemző, hogy ezek a tanulók olyan szakmákat választanak, amelyeket csak alkalmazottként lehet üzni (például), míg a fent említett villanyszerelő tevékenység önálló vállalkozóként is folytatható lenne.

A hosszú távú terveket összefoglalva megállapítható, hogy a kapcsolati hálójuk révén szerzett információk alapján az interjúalanyok döntő többsége el kívánja hagyni az országot a megcélzott körülbelül 1000 eurós jövedelem megszerzése érdekében. Akik maradnának, azok vagy abban a hiszemben állítják ezt, hogy itthon meg tudják szerezni az áhított 1000 eurós, vagy legalábbis az itt maradáshoz szükséges 500 eurós minimális jövedelmet, míg a legrosszabb helyzetben lévők esetében már az ez irányú ambíciók is hiányoznak, mivel az előbbieknél már többször említett apatikus életfelfogás jellemzi őket. **Ez utóbbi különösen annak a fényében értékelendő, hogy mindössze a 14. életévüket éppen csak betöltött, mégis a felnőtt módon gondolkodó gyerekekről van szó.**

Ahhoz, hogy a jövőkép kialakításában a diákoknál az anyagiak ilyen meghatározó szerepet játszhatnak, elengedhetetlen feltétele a szülőföldhöz való kötődés gyengesége, amit jól jellemez, hogy ez a kérdéskör az interjúkban még csak nem is tematizálódott akkor, amikor az ország elhagyásáról volt szó. Egyfajta lokálpatriotizmus ugyan kitapintható, de nagyon erős fenntartásaik vannak még azoknak is, akik találnak jó dolgokat a lakóhelyükön, ezt példázzák az alábbiak:

„Jó hely a Megyaszó, - a környezet. De szintén az, hogy milyen emberek élnek benne, isznak részegek, csálnak, betörnek meg ilyenek, egyébként gyönyörű hely lenne. Meg itt van a megyaszói halastó. Annyira híressé lehetne tenni, van kastélya, borvidék, tényleg gyönyörű falu, de ezek az emberek elrontják. A virágot kirugdossák, a facsemetét télen kivágják, nyáron a gyümölcsfáról lopnak, meg minden, ... Petőfi utcába házak lebontva, szerte szét van szedve ... de egyébként szép hely. Ha meghal egy ember, akkor a házat azt rögtön szedik is le.”

A fenti idézet jól mutatja az elslumosodó területen élő fiatalok látásmódját: a kiváló természeti adottságok ellenére sem tartják élehetőnek azt a települést, településrészt, ahol jelenleg élnek, és vélhetően ez eredményezi aztán a kötődés kialakulásának hiányát. Így már érthető, miért hagynák el olyan könnyen az országot.

De van egy másik oldala is ennek a kérdésnek. Ezek a fiatalok a mertoni értelemben vett újtóknak tekinthetők, azaz a német vagy angol alsó-középosztályi életszínvonal a cél, de ennek legitim módon való elérésétől meg vannak fosztva (Merton 1980). Merton tipológiájában ennek eléréséhez az 1960-as évek Amerikájában bűnözésen keresztül vezet az út, míg a mi esetünkben az 1000 eurós jövedelem megszerzésének lehetősége a

kivándorlásban rejlik. Ne feledjük azonban most sem, hogy mindössze 14 évesekről van szó, akikben valószínűleg az otthonról hozott szemlélet, a barátokkal, utca-beliekkel folytatott beszélgetések, vágyak és álmok csengenek le: a „külföldön”, „Miskolcon”, távol a jelenlegi valóságos környezettől inkább az ezen életkorra jellemző álmok világába tartoznak. Ezt támasztja alá, hogy az interjúkból hiányoznak a cselekvési tervek, s egyáltalán, mindannak a megfontolása és számításba vétele, amelyekkel az elvagyódást realizálni, kivitelezni lehet.

Miután áttekintettük az interjúalanyok hosszú távú elképzeléseit, **kérdésként merülhet fel, a pályaválasztás milyen szerepet játszik ezek eléréseben?** Ne felejtjük: a nyugat-európai alsó-középosztály jövedelemének elérése a cél, és ehhez olyan szakmákon **át** vezet az út, amelyek Nyugat-Európában jól eladhatóak: ilyenek a hegesztő, a pék, a szakács, a fodrász, a manikűrös, vagy a számítástechnikus. Érdekes eredménye a kutatásnak, hogy az interjúalanyok döntő többsége, aki szakmunkásképzőbe megy, nincs elköteleződve egy adott szakma iránt. Ez úgy derült ki, hogy sokan egy iskolába adták be a jelentkezést, de három különböző szakmára, ráadásul olyanokra, amelyek „köszönő viszonyban” sincsenek egymással: tehát például hegesztőre, pékre és szakácsra.

E mögött az húzódik meg valójában, hogy jó az osztályközösség, és együtt akarnak maradni az általános iskola befejezése után is. Mivel az életcél **látszólag** az 1000 eurós jövedelem megszerzése, hogy ehhez milyen szakmán keresztül vezet az út, az a válaszadók számára már közömbös. Ennek egyik legszélsőségesebb példáját illusztrálja az alábbi interjúrészlet, amikor szinte az egész osztály péknek jelentkezett ugyanabba az iskolába:

„(Majdnem mindenki pék)... megválasztottuk, hogy mind együtt legyünk, ...mintha testvérek lennénk... (a többiek, akik nem péknek mennek) mindenki Miskolcra megy – úgyis össze fogunk jönni.”

Vagy egy másik típus, amikor barátok az osztályban ugyanoda jelentkeznek:

„Én, a Diósgyőri rendészeti szak, a Szentpáli cukrász, meg a Debreceni Márton pék (Melyikre szerettél volna leginkább menni?) A rendészetre. (A másik kettőt miért választottad?) Hát mivel mi Beával nagyon nagy barátok vagyunk, és úgy csináltuk, hogy egy helyre, csak most nem jött össze, és ha úgy lett volna, hogy nem vesznek fel rendészeti szakra, akkor a Szentpáliba mentem volna.”

A szakmaválasztás tekintetében nem volt olyan tanuló, aki a szüleivel ne egyeztetett volna, de – **kevés kivételtől eltekintve** – egybehangzóan állították, hogy egyetlen egyszer sem emeltek kifogást **döntésük ellen**. Sőt, néhány esetben maga a szülő, vagy a szülő kapcsolati hálójában lévő személy adta a mintát a pályaaorientáció terén:

„Hát én a Berzeviczy-t írtam pénzügy szakra, a másodikra a Berzeviczy-t kereskedelem szakra, a harmadikra az Eötvöst angol szakra (Melyiket szeretted volna leginkább?) A pénzügyet. Anyukámnak a munkatársának a lánya ott, azt az iskolát végezte el, azt a szakot, és most jelenleg az egész világot járja, olyan jól el tudott helyezkedni ezáltal. És akkor gondoltam én is, miért ne. Maximum behúzó és összejöhet, ha szerencsém lesz. Így azért gondoltuk. Anya is mondta, hogy az eszem az meg van hozzá, csak lusta vagyok, de ezen lehet változtatni.”

Mintát adhat a családon belül testvér is, ezt példázza az alábbi idézet:

„Én a Debreczeni Mártonba jelentkeztem elsőre, a szikszói Abigélbe, és az Európaiba Miskolcra. A Debreczenibe péknek jelentkeztem meg eladónak. Péknek vettek fel. Szikszóra adtam be az Abigélbe pincérre és az Európaiba adtam be eladóira, de nem emlékszek annyira, meg nem is akartam. (Mi szerettél volna lenni?) Pék, mert a testvérem is abba az iskolába tanul, ahol én is szeretnék.”

Visszatérve a szakmai elköteleződés kérdésére, fő szabályként megállapítható, hogy nincs ilyen, kivéve, ha a családban vagy közeli rokonságban van a választott szakma képviselője, és a megkérdezettnek ezáltal saját tapasztalatai lehetnek e tevékenységet illetően:

„Én a Szentpálit jelöltem elsőnek cukrásznak. (Miskolc?) Igen. Másodiknak a Csokonaiba pincérnek. Ja igen a Szentmártonba péknek. (Melyik jött össze?) Az első. (Ez szerettél volna leginkább lenni?) Hát igen vagy pék, vagy cukrász. Igen. (Miért?) Hát nem is tudom... (Miért a cukrász, van esetleg valami ismerősöd?) Hát az unokatesóm cukrász, meg a mostohaapám is. Ő hát nem cukrász, hanem ilyen péksütiket csinál. Ez megtetszett.”

Máskor éppen az hat valamelyik szakma ellen, hogy már van olyan felnőtt a családban vagy az ismeretségi körben, aki az adott szakmával tartósan nem tud elhelyezkedni. A tanulók az iskolai tanár ajánlásának könnyen ellentmondanak, saját szüleiknek viszont csak a legritkább esetekben. Így nem tudjuk, mi lehetett annak a tanulónak a motivációja, aki mezőgazdasági dolgozók gyerekeként nem a szülei által javasolt autószerelő szakmát, hanem a cipőfelsőrész-készítőit választotta (szerintem a kékre színezettet ki kéne venni, mert akkor miért nem tudtuk meg, miért nem kérdeztem?, - de maradhat is).

A szakmunkásképző és a szakközépiszkola esetében tulajdonképpen annak, hogy melyik szakmát választja a gyermek, szülői szemmel nincs nagy tétje, és vélhetően ezért nem szólnak bele, ugyanakkor ez megegyezik Bárdits – Türei (2015) kutatási eredményeivel is, amely szerint Borsodban szólnak bele a legkevésbé a szülők a pályaválasztásba. Más tapasztaltunk azonban a diploma megszerzésével kapcsolatban:

„Nekem nem akarják (a szüleim), hogy egyetemre menjek, mert informatikával nem fogok jobban elhelyezkedni, (kereset?) 200 (ezer). Egyetem szerintem nem dobja meg.”

Egyfajta anyagi biztonságkeresés is állhat e szemlélet mögött. Még ha legyen is diploma, akkor is inkább szakközépiszkolán keresztül, mert akkor négy év múlva már ott egy szakma a gyereke kezében: ha bármi történik a családban, a tanuló pár év múlva megáll a saját lábán.

„Anyu időnként mondta, mert én előzőleg szerettem volna egy gimnáziumot, de anyu mondta, hogy annak nincs sok értelme, mert mostanában már nem tanulok olyan nagyon jól, olyan rendszeresen, és ezért inkább egy jó szakközépet írjunk be, mint egy gimnáziumot.”

Sokkal ritkább az a típus, aki nyolcadikosként nem tudja, pontosan mi is akar lenni. Az egyik ilyen interjúalany azt tudja, hogy reál érdeklődésű, és ezen belül a biológia a kedvenc tárgya, de hogy ezzel mihez fog kezdeni, azzal még nincs tisztában, ezért vár. Ez ugyanakkor egyáltalán nem jellemző ezekben az iskolákban, pedig ez lenne a tipikus gimnáziumon keresztüli egyetemista karrier. Fenti típust illusztrálja az alábbi idézet:

„Én a Bocskai Gimnáziumot jelöltem meg általános szakon. Másodiknak szintén a Bocskai Gimnáziumot közgazdász szakon. Az elsőre vettek fel, oda is akartam menni, mert még nem igazán döntöttem el, hogy mi akarok lenni, ezért az általános szak. ... Diplomával könnyebben lehet elhelyezkedni.”

Ráadásul az interjúk alapján úgy tűnik, hogy a középiskolai felvételi rendszer sem kedvez a jó képességű, ámde hátrányos helyzetű gyermekek iskolai pályafutásának támogatásában:

„Kossuth Lajos Gimnáziumot írtam be pedagógia szakra, csak hely hiány miatt nem vettek fel. A Második volt a Fazola Henrik, a grafikusra, Zrínyi Ilonába is grafikusra. A Fazolába vettem fel, és ott folytatom majd a grafikust. Nyertem pályázatot is, most ebben az évben cigány népmesét kellett illusztrálni, abban voltam a harmadik. Volt a Herman Ottó Múzeumban - ott pedig honfoglalós képet kellett rajzolni -, ott pedig nem is tudom hanyadik voltam már. Most pedig, egy fát kellett lerajzolni, ott, pedig a második lettem. ... Hát a divattervező, azzal lehetne sokat, 200.000-et.”

A fenti interjúalany hiába tehetséges rajzból, hiába ér el jó helyezéseket a rajzversenyeken, ha nem tudja elérni a 4.5-ös átlagot, akkor egy jobb gimnáziumba aligha fog tudni bekerülni. De gyakran maga az általános iskola sem támogatja a felsőoktatásba vezető út megcélzását:

„Még a jó tanuló sem állja meg a helyét egyetemen. Nehéz. Nekem azt mondta a tanár, hogy a Kandóba ne menjek.”

Az általános iskola persze lehet, hogy úgy ítéli meg, hogy ebből az iskolából, ezzel a társadalmi háttérrel nincs esély továbbtanulni. Ennek számos oka lehet – mindenesetre mindig sok év tapasztalata áll mögötte. Pedig Borsod megyében átlag feletti a tovább tanulás tervezett ideje (2. ábra), de ez úgy látszik, nem igaz a rosszabb helyzetű, sok hátrányos helyzetű tanulójú iskolákra, ami az iskolák közötti meglévő nagy egyenlőtlenségekre hívja fel a figyelmet.

A megkérdezettek beszámolóí alapján kiderült, hogy az általános iskolák meglehetősen passzívak a pályaválasztás orientációja terén, inkább csak adminisztratív funkciókat látnak el, nem így a középiskolák. A középfokú tanintézmények esetében külön ki kell emelni az általuk szervezett nyílt napokat, amelyek sok megkérdezettnél nagy mértékben befolyásolták az iskolaválasztást.

Külön kérdéskör volt, hogy mit tennének a tanulók, ha továbbtanulási elképzeléseik megvalósítása akadályba ütközne, például ha rossz eredményeket érnének el a tanulás terén a kiválasztott iskolában? Itt valójában egy nehéz élethelyzettel való megküzdésre voltunk kíváncsiak. Ki az, aki feladná, és ki az, aki további erőfeszítéseket tenne?

Az interjúk alapján markáns különbség rajzolódott ki a hátrányos helyzetű, valamint az ugyancsak hátrányos, ám egy kicsivel jobb helyzetű diákok között. Ugyanis csak a jobb helyzetűeknél – és néhány igen szegény környezetből érkező, ám a Komplex Instrukciós Program szerint haladó iskolásnál – volt megfigyelhető, hogy további erőfeszítéseket tennének:

„Harcolni kell a jó jegyért: Többet kell tanulni.”

„Kitartónak kell lenni. Nagy akarattal kell csinálni.”

Végül, de nem utolsó sorban, a slumokban, elslumosodó városrészekben, valamint a falusi cigánytelepeken élő szegények számára az iskolai végzettségnek, az iskolának saját élettapasztalataik alapján – mint ahogy ezt fent már kifejtettük – nincs számottevő előnye, és ezeket a vélekedéseket az ott élők kapcsolati hálójá fenntartja, illetve folyamatosan megerősíti. Nyilvánvaló, hogy ez a családi, ismerősi és baráti háttér sem kedvez a tehetséggondozásnak, a

magasabb iskolai végzettség megszerzésének, illetve a nyomorból **az** iskolai végzettség megszerzésével történő kitörésnek.

De nem csak az iskolai végzettség értéktelen, hanem e családok számára az egyéb kulturális javak fogyasztása is problematikus. **A kulturális javak terén aligha elképzelhető, hogy növelhetnék** emberi tőkéjüket. Már Lazarsfeld (1999) leírja klasszikusnak tekinthető szociografikus tanulmányában a fent már idézett Marienthalban, hogy a Bécs melletti munkásnegyed elslumosodásának egyik velejárója a kulturális javak fogyasztásának drasztikus csökkenése volt, pedig erre sokkal több idejük lett volna a munkanélkülivé válnak. Az ok minden bizonnyal abban az apatikus lelkiállapotban keresendő, amibe a tartós munkanélküliséggel sújtott területeken élők belesüllyednek.

A magyarországi elslumosodó területeken gyakran találkozhatunk a rendszerváltás előtt még működő, de mára már omladozó kultúrházak romos épületeivel. Tehát a rendszerváltás előtt, a teljes foglalkoztatás idején még volt valamilyen kulturális élet ezeken a telepeken. Még évekkel ezelőtt a néhai Dzsumbujban készült interjúban tökéletesen fogalmazta meg ezt a problémát az egyik nyugdíjas interjúalany: „*Tudja mi itt a legnagyobb probléma? Hogy nincs kultúra. Régen - rendszerváltás előtt - volt könyvtár, volt kultúrház, voltak programok, most semmi sincs.*” Tehát szemben Marienthallal, nálunk a kultúra intézményrendszere is megszűnt. A fentiek alapján, tehát az emberi tőke, ami e hátrányos helyzetű tanulók rendelkezésére áll a családjuk révén, nagyon kevés ahhoz, hogy magasabb iskolai végzettség megszerzésének érdekében számottevően segítségükre lehetne, szemben a Coleman példájában idézett szellemi elitel, ahová minden bizonnyal a Mill család is beletartozott.

Tehát nem pusztán a szegénység, hanem a szegénység szubkultúrája **képezi** az akadályt a hátrányos helyzetű tanulók iskolai előmenetelének tekintetében. E szubkultúra egyfajta „iskolai ellenkultúrát” hoz létre, amely megakadályozza az alsóbb osztályokból származók sikeres továbbtanulását (ld. részletesebben Paul Willis A skacok című művét – Willis 2000). Lewis szerint „a kelet-európai zsidók nagyon szegények voltak, mégsem volt jellemző rájuk a szegénység kultúrájának sok vonása, írástudó hagyományaik, a tanulás magas értéke, a rabbik körül szerveződő közösségek, a rengeteg önkéntes helyi szervezet és a vallásuk miatt, ami arra tanította őket, hogy ők a kiválasztott nép” (Lewis 2000: 315). Vagy Coleman másik, idézett példája a kínai bevándorlóé, aki ugyan nem rendelkezik a szellemi elithez képest számottevő emberi tőkével, de gyermeke iskolai előmenetele elsődleges érték számára, és ezért hajlandó áldozatokat hozni, végső soron társadalmi tőkéjét bocsátja gyermeke rendelkezésére. Erre azért fontos felhívni a figyelmet, mert önmagában a tárgyi feltételek biztosítása nem elégséges, ha mégoly szükséges feltétele is ez **az** elslumosodó területeken élő, hátrányos helyzetű tanulók **boldogulásának**, felemelkedésének.

A társadalmi tőke, **mint az** emberi tőke újratermelésének kérdéskörében **még egy fontos tényezőre kell felhívunk a figyelmet**: az *internetnek*, mint a társadalmi tőke egyik sajátos fajtájának, az információs csatorna egyik típusának a szerepére. Az interjúk alapján megállapítható, hogy az internetet **a megkérdezettek túlnyomó többsége** napi szinten használja. **A világháló** még a legrosszabb szociális körülmények között élők számára is elérhető, ha másképp nem, akkor a mobiltelefonjukon keresztül. Úgy tűnik, az internet-hozzáférés társadalmi mintázatának, érteve ez alatt a különböző társadalmi csoportok eltérő esélyeit e téren, nagymértékben csökkent a jelentősége, szemben a tíz-húsz évvel ezelőtti helyzettel (Lin 2001). **Azt is látni kell ugyanakkor, hogy habár technikailag már a szegényebbek is elérik az internetet, a telefonjukon nem biztos, hogy van használható előfizetés. A másik kérdés, hogy ki mire használja az eszközeit.**

Az **interjúk során kitűnt, hogy az** internetre a chat-elés, a facebook-ozás, a játék és a videózás mellett a tanulásban is fontos szerep hárul, mint például idegen-nyelvi szótár, értelmező-szótár, hogy csak a leggyakrabban említett funkciókat említsük. **Magában a pályaaorientációban a vártnál kevesebb** szerepet játszott: **jobbára csak** a választott iskola

elérhetőségét, az odajutás módozatait nézték meg, továbbá az iskola honlapjáról tájékozódtak a nyílt napok időpontjait illetően. Ebből a körből senki sem említette, hogy a szakma-leírásokat tartalmazó portálokat, adatbázisokat böngészte volna, vagy képesség-teszteket töltött volna ki. Ellenben, mint az iskolán kívüli kulturálódási lehetőséget, aminek az internet forrása lehetne, a hátrányos helyzetű interjúalanyok egyetlen esetben sem tematizálták, és ez megint csak a fent említett szegénység szubkultúrájával függhet össze, és újból a társadalmi tőkének az emberi tőke újratermelésében játszott szerepét húzza alá.

Szintén erre vezethető vissza az a megfigyelésünk, hogy a hátrányos helyzetű gyermekeknél a mobiltelefon használat – és az ezen keresztül való internetezés – nem annyira individuális tevékenység, mint a jobb szociális körülmények között élőkénél. Ezen utóbbiak ugyanis órákig elvannak ezzel a tevékenységgel, míg a szegénység szubkultúrájából érkező hátrányos helyzetű gyerekek sokkal közösségibbnak tűntek. Valószínűleg ez a magatartás azzal függhet össze, hogy otthon kis térben összezárva élnek, ahol nincs lehetőség félrevonulni, és egy adott tevékenységben elmélyedni. Ez lehet a magyarázata annak is, hogy miért volt nehéz a slumos környékek iskoláiban az interjúzás, miért nem lehetett egy-egy kérdést alaposan megtárgyalni. A középosztálybeli gyerekekre jellemző individualizmus és az alsóbb rétegekből származó tanulók kommunikatív vonása a már említett Bernstein (1975) nyelvi kódjainál is említésre kerül. Szerinte az alsóbb osztályokból származó gyerekek korlátozott nyelvi kódja nem csak szűkösebb szóhasználatot, a tömondatok nagyobb arányú használatát, hanem egyfajta közösségiséget is hordoz, gyakori a többes szám első személyű vévmások használata. A középosztálybeli gyerekek kidolgozott nyelvi kóddal rendelkeznek, és gyakrabban az elvontabb fogalomhasználat, amely ugyanakkor individualizmust eredményez. Vélhetően a korlátozott és kidolgozott nyelvi kódok infokommunikációs eszközök használatára való áttérjedése érhető tetten interjúalanyaink vélekedésében, illetve közösségi interhasználat szokásaiban.

Összefoglalás helyett

Az interjúzás során első kérdésünk a résztvevők távolabbi jövőjével kapcsolatos elképzeléseikre vonatkozott. A tanulmány végén mi is megkíséreljük a választ az általunk feltett kérdésre: Mi lesz ezekkel a gyerekekkel húsz év múlva?

Az országos kompetenciamérés telephelyi adatai szerint azt láthatjuk, hogy a Digitális úton-útfélén projekt A és B komponenseibe tartozó általános iskoláiból kb. 72-75 százalék szakközépbe, illetve szakiskolába folytatja tanulmányait, és további 4, illetve 1 százalék egyáltalán nem folytatja tovább tanulmányait.

A hivatalos KIRSTAT adatok szerint 2013-ban a szakiskolai tanulók közel 10 százaléka évfolyamismétlő, és mintegy 8 százaléka 50-nél több igazolatlan órával rendelkezik. Ugyanezek az arányok BAZ megyében mindkét esetben 8,6 százalék. Ezek alapján megkockáztathatjuk, hogy a szakiskolai tanulók közel 9 százaléka minden bizonnyal lemorzsolódik. Összességében tehát azt becsülhetjük, hogy a jelenlegi 8 osztályosok mintegy 10 százaléka már a belépés előtt lemorzsolódik vagy ha továbbtanul, évfolyamismétlő lesz A komponens esetében (a B komponens esetében ez valamivel alacsonyabb). Kérdés persze az is, a szakiskolát sikeresen hányan végzik el, illetve az elvégzők munkaerőpiaci státusza hogyan fog alakulni?

Szinte bizonyos, hogy az iskolarendszerekből lemorzsolódók sorsa megpecsételődik: tartós munkanélküliség, közmunka - ha van, a szerencsésebbeknek pluszban jut valami alkalmi. Ezzel szemben a jobb képességűek és vagy jobb szociális háttérűek, ha erre még lesz igény - a gazdag nyugati országok szakemberszükségletét elégíthetik majd ki, ennél fogva az adójukkal egy a mienkénél sokkal gazdagabb ország szociális rendszerének fenntartásában vállalnak majd szerepet. Az itthon maradók egyáltalán nem, vagy csak kis mértékben vesznek részt a hazai társadalombiztosítási rendszer finanszírozásában, pedig közismert, hogy a magyar társadalomban mekkora problémát fog jelenteni az elöregedés. A társadalombiztosítási rendszer felett vészharangot kongatók, elsősorban az elöregedés miatt aggódnak, pedig jelen kutatásból kirajzolódó tendenciák legalább annyira riasztóak, mind a társadalombiztosítási rendszer fenntarthatósága, de más társadalmi problémák miatt is, ilyen például a gyermekszegénység kérdése.

Végső soron egy elslumosodó Borsod megye, – de tulajdonképpen az egész Észak-Magyarországi régió - képe sejlik fel, ahol a roma népesség az országos átlaghoz képest felülreprezentált: az általános iskolásoknak 2006-ban 27.3%-a, míg 2009-ben már több mint 31%-a roma (4. ábra).

Miért lényeges a roma tanulói arány? Azért mert kérdésként merülhet fel az iskolai eredményesség és az iskolai roma tanulói arány között milyen összefüggésrendszer mutatható ki? Egy korábbi, az OKM telephelyi adatokra épülő elemzésünkben kimutattuk, hogy ugyan a roma tanulói aránnyal csökken az iskolai teljesítmény, de ennek oka a családi háttér sajtoságiában keresendő, a társadalmi strukturális adottságok felülírják az etnicitást (Papp 2011). Más szerzők szerint „az etnicitás felülír minden olyan összefüggést, ami a tanulmányi eredmény és társadalmi-gazdasági változók között egyébként fennáll. Ez a hatás azonban egy másik változón, nevezetesen a gyermek osztályában tapasztalható etnikai arányokon keresztül érvényesül (Messing - Molnár 2008:4)”, és majd azt is leszögezik, „hogy nem a roma gyerekek rontják le a teljesítményt a többiek kárára, hanem a roma gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan a cigány és többségi gyerekek tanulmányi átlaga azonosan csökken. E jelenség mögött tehát minden bizonnyal valamilyen más tényező is megbújik, olyan ami az összes gyerekre egyformán hat (Messing - Molnár 2008:5).”

Mi lehet ez a másik tényező, ami az összes gyerekre egyformán hat? Az eddigiek alapján talán nem meglepő, hogy mi a szegénység szubkultúrája mellett érvelünk, mely ezeket a gyerekeket – romákat és nem romákat egyaránt - a korábban részletesen ismertetett módon szocializálja.

„Az ilyen környezetben a többségi gyerekeknek ugyanúgy csökkennek az ambícióik, mint a roma gyerekeknek. Ugyanakkor a nyolcadikosok körében végzett felmérés tanulsága szerint az osztály etnikai összetétele csak egy bizonyos szintet meghaladóan gyakorol erőteljes hatást a továbbtanulási ambíciókra. Ott, ahol a roma gyerekek aránya meghaladja a 40 százalékot, meredeken lezuhan a gimnáziumban tovább tanulni vágyók, és háromszorosára emelkedik az érettségit nem adó iskolákban továbbtanulni tervezők aránya, a kiegyensúlyozottabb etnikai összetételű osztályok tanulóihoz képest”...(Messing - Molnár 2008:11)

Fenti idézetből, pedig Lazarsfeld (1999) lélektani leírása köszön vissza, már a csökkenő ambíciók tekintetében, és ez alapján nincs semmi meglepő abban, hogy a középiskolában pedig 41%-os a roma tanulók lemorzsolódási aránya. (csak 1991-es adat áll rendelkezésre, de vélhetően számottevő javulás e téren nem történt).

Tehát a társadalmi egyenlőtlenségek és a szegénység növekedése, részben ennek következtében jelentkező elvándorlás, amelyek e térségben a rendszerváltás óta zajlik, és ezeknek az emelkedésével lehet számolni a jövőben is. Főleg ha komolyan vesszük **Piketty-nek (2014)** a társadalmi egyenlőtlenségek időben gyorsuló növekedéséről tett kijelentéseit.

Hogy milyen legyen egy ilyen társadalmi környezetben az iskola - vélhetően ez lesz a következő évtizedek legnagyobb kihívása az oktatáspolitikai terén.

Irodalom

Bárdits Anna – Türei Gergely (2015): Általános iskolások pályaválasztása 2015. – Elemzés a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara számára. Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet. Budapest, 2015.

Basil Bernstein (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György szerk.: *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*, Gondolat, Budapest, 393–434.

Borbély-Pecze Tibor Bors: A pályatanácsadás szerepének, tartalmának, művelői körének kiszélesedése és pedagógiai fejlesztésének lehetőségei. 2010. (14. oldal)
http://www.borbelytiborbors.extra.hu/EGYEB/BPTB_vedes_20100629.pdf

Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest: Gondolat Kiadó

Coleman, James. S. (1994): Társadalmi tőke. In Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest, Aula, 99-129. oldal.

Ferenczi Borbála: Kivel ülünk egy padban? – Etnikai különbségek az oktatásban.
http://epa.oszk.hu/01500/01551/00059/pdf/educatio_EPA01551_1201-Szemle3.pdf

Ha az etnikai különbségtétel szempontjából vizsgáljuk ugyanezen országok iskoláit, szintén három különböző típust találunk: 1. különbségeket érzékelő, azokat tudatosan kezelő (*diversity-conscious*); 2. megkülönböztetésre vak (*diversity-blind*) és 3. kifejezetten szegregáló (*deliberately separating*) iskolák. (169. oldal)

Granovetter, Mark (1998): A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. Szociológiai Figyelő (3): 39–61. oldal.

Granovetter, Mark (1994): A gazdasági intézmények társadalmi megformáltsága: a beágyazottság problémája. In Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.) *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest: Aula, 61–79. oldal

Gyukits György (2003): Gyermekvállalás a nagyvárosi szegénynegyedben élő fiatalok roma nők körében. *Szociológiai Szemle*. 2003/2. 59-83. oldal.

Hajdu Tamás – Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból

Kawachi, I. –B. P. Kennedy–D. Prothrow-Stith–K. Lochner–V. Gupta (1998): Social capital, income inequality, and firearm violent crime. *Social Science and Medicine*, 47.

Kelly, P. K. (1998): Társadalmi és kulturális tőke a városi gettóban: következmények a bevándorlás gazdaság-szociológiájára. In Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula, 239–280.

Kenderfi Miklós (2012): Hátrányos helyzetű fiatalok pályaegettségét célzó pályaeorientációs csoportfoglalkozások tapasztalatai. In: Pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban. Szerk.: Szilágsi Zsuzsa, ELTE TÁTK, Budapest. 83-96. oldal.

Lazarsfeld, Paul – Jahoda, Marie – Ziesel, Hans (1999): Marinethal, Budapest. Új Mandátum Kiadó.

Lewis, Oscar (2000): A szegénység kultúrája. In: Gyóri Péter (Szerk.): A város, a város társadalmi, életformacsoportok. 310-318. oldal.

Lewis, Oscar (1968b): Sánches gyermekei. Budapest. Európa Könyvkiadó.

Lin, Nan (2001): Social Capital. Cambridge. Cambridge University Press.

Merton, Robert K. (1980): Társadalomelmélet és társadalomstruktúra. Budapest, Gondolat.

Messing Vera – Molnár Emília (2008): Több odafigyelés kellett volna. A roma gyerekek sikerességének korlátairól. Esély, 2008/4 77-93 oldal.

Papp Z. Atila: Idősoros roma tanulói arányok, és kihatásuk a kompetenciaeredményekre. In.: Cigány kisebbség: oktatás, egyház, kultúra.

<http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2011/ProMino11-3-08-Papp.pdf>

Suhajda Csilla Judit– Kiss Ádám Gergő - Lukovics Miklós – Savanya Péter (szerk.) 2013: Új hangsúlyok a területi fejlődésben. JATEPress, Szeged, 62-75. o.

<http://www.eco.u-szeged.hu/download.php?docID=40045>

Szerkezeti átalakulások a közoktatásban?

https://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/2011-04_kutkozben3.pdf

Szilágyi K. (2000): Munka – pályatanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft., Budapest. 22. oldal.

T. Kiss Judit (2011): Az iskolai rendszerű szakképzés egyéni és társadalmi megtérülésének alakulása 1999 és 2010 között. Educatio. 3/2011. szám. 415-423. oldal.

Paul Willis (2000) A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra. Új Mandátum, Budapest.