

VARGA ARANKA

„A családomból én
voltam az első...”



OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM

ÚJ SOROZAT 13.

SOROZATSZERKESZTŐ

Kozma Tamás

VARGA ARANKA

„A családomból én voltam az első...”

Cigány, roma fiatalok iskolai útja
és lehetőségei a rendszerváltás után

Gondolat Kiadó
Budapest, 2024

A kötet a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával, a HERA és a Gondolat Kiadó együttműködése keretében jelent meg.

MTA MAGYAR
TUDOMÁNYOS
AKADÉMIA



Lektor Forray R. Katalin

Az ábrákat a szerző készítette.

© Varga Aranka, 2024

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van kötve.

www.gondolatkiado.hu
facebook.com/gondolat

A kiadásért felel Bácskai István
Olvasószerkesztő Horváth Gergely
Szöveggondozó Eöry Zsófia
A kötetet tervezte Lipót Éva

<http://doi.org/10.24362/roma.varga.2024>

ISBN 978 963 556 491 0
ISSN 2060-0194

Tartalom

ELŐSZÓ	9
BEVEZETÉS	13
ELVI ÉS ELMÉLETI ALAPOK	19
Esélyegyenlőségi dimenziók	20
Tőkefajták – társadalmi, közösségi és személyes tőkék	23
Klasszikus tőkeelméletek	23
Közösségi tőkék	28
Pszichológiai tőke	33
Társadalmi együttélési stratégiák rendszere	36
Az esélyegyenlőség személyes és közösségi megközelítései	44
Interszekcionalitás és bikulturális szocializáció	44
Reziliencia és empowerment	52
Inkluzív társadalom és iskola	57
Esélyek a rendszerváltás előtt és után	60
A magyarországi cigányság	61
Az oktatási helyzet alakulása	64
Egy 21. századi kihívás: a korai iskolaelhagyás	69
A NYOMON KÖVETŐ KUTATÁSRÓL	73
Vizsgálati fókuszok, kérdések	73
Vizsgálati eszközök és elemzési szempontok	76
A vizsgálat terepei	77
A dél-dunántúli térség központja – Pécs	81
Egy dél-dunántúli kistérség – Alsószentmárton környéke	82
Egy észak-alföldi település – Tiszabő	86
A vizsgált csoportok jellemzői	92
ISKOLAKEZDÉS – 1995	97
„Tanár bácsi! Szabad karácsonyfát is rajzolni?”	97
Nyelvi kompetenciák mérése	98
Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány	100

TOVÁBBTANULÁS – 2003	103
„Mertén ugyanis én sokra, akarom vinni a tudásom..”	103
Előrehaladás az általános iskolában	103
Továbbtanulási utak	112
Jövőkép – „10 év múlva...”	115
ÉLETUTAK – 2017	134
„A családomból én voltam az első..”	134
Az előzményekről összegzően	135
Vizsgálati szempontok	137
Tereptapasztalatok	138
Számszerű eredmények	142
Régmúlt tervek és a jelen valóság – a pécsi fiatalok történetei	147
Valóra vált tervek	148
Útkeresés	148
Boldogulás a nehézségek ellenére	150
Régmúlt tervek és a jelen valóság – a falusi fiatalok történetei	151
Korai iskolaelhagyás – befejezetlen általános iskola	152
Korai iskolaelhagyás – el nem kezdett középiskola	155
Korai iskolaelhagyás – családi nehézségek közepfokon	157
Korai iskolaelhagyás – családalapítás, gyermekvállalás	158
Korai iskolaelhagyás – családi tragédia	163
Korai iskolaelhagyás – ígéretes tervek, meghiúsult remények	164
Korai iskolaelhagyás – többszörös újrakezdés	166
Félbehagyott érettségi – sikeres pályamódosítás	168
Második esély közepfokon – be nem vált remények	169
Sikeres gimnáziumi érettségi – visszatérés a falusi közösségbe	171
Második eséllyel szerzett érettségi – félbehagyott egyetem	172
Sikeres közép fok – egyetem helyett megélhetés	174
Érettségi szakképzéssel – munkaerőpiaci hátrány	176
Diplomaszerzés család mellett	178
Többdiplomás családi életút	179
Régmúlt tervek és a jelen valóság – a sikertelenség visszaemlékezési stratégiái	182
Továbbgyűrűző esélykülönbségek	183
A pécsi fiatalok iskolai útja és tőkék ereje	184
A falusi fiatalok tőkefelhalmozási színtere: a családi közösség	186
A falusi fiatalok tőkefelhalmozási színtere: az iskolai környezet	190
A falusi fiatalok tőkefelhalmozási színtere: a felnőttkori lehetőségek	196
Tervek, valóság, jövőbeli lehetőségek – földrajzi mobilitás	204
Felhalmozott tőkék átkonvertálása – jövőkép	205

ÖSSZEGZÉS	213
Iskolakezdés	214
Továbbtanulás	215
Felnőttkor	217
Iskolai út és a tőkefelhalmozás háttere	217
Iskolázottság és munkaerőpiac	220
Személyes és közösségi erőforrások	221
Pszichológiai tőke és bikulturális identitás	222
Női és férfi szerepek	223
Jövőkép a közösségekben	224
Záró gondolatok	225
UTÓSZÓ	229
FÜGGELÉK	231
IRODALOM	237

Előszó

Ebben a kötetben szeretném összegezni, egy csokorba kötni azokat a szakmai-tudományos tapasztalatokat, melyeket az elmúlt 30 esztendőben gyűjtöttem össze. Talán a kerek évforduló is késztet arra, hogy az előszóban személyes keretbe helyezzem a kötetben bemutatott kutatásaimat, azok mások számára is elgondolkodtató eredményeit.

Amikor 1993-ban az akkor szerveződő Gandhi (cigány nemzetiségi) Gimnázium tanári csapatába jelentkeztem, egy dolog motivált. Közvetlenül a rendszerváltás után, ifjú pedagógusként, más lelkes fiatalokkal közösen iskolát létrehozni a semmiből, magunk képére formálni annak működését, tartalmát – óriási lehetőség volt. Az intézmény alapvető célkitűzése – cigány gyerekeket érettségihez juttatni – azonban egy olyan világot nyitott meg számomra, amely a mai napig tanulásra, fejlődésre sarkall. Szeretettel gondolok vissza Orsós Ferencre, aki a Gandhi indulásakor mondta, ha egyszer kellő nyitottsággal lépsz be a cigányság „világába”, az veled marad mindig. És valóban, egy világ nyílt ki, amikor a Dél-Dunántúl falvait járva a cigány családok bizalmukba fogadtak, és elengedték velünk tehetséges gyermekeiket a messzi Pécsre, a gandhis kollégiumba tanulni, távol a szülőktől, testvérektől. Ez hatalmas felelősséget rótt ránk: felismertük, hogy nem elég a nyitottság, a motiváció, legalább ennyire fontos szakmailag is felkészültnek lennünk.

Egyértelmű volt, hogy a gimnáziumba jelentkező diákok nagy részének anyanyelvét, a beás cigány nyelvet azonnal elkezdjük megtanulni. Orsós Anna, a Gandhit indító négy pedagógus egyike tanított minket nap mint nap, miközben az addig csak orálisan létező nyelv leírásán is dolgozott. Kiváltság volt jelen lenni egy nyelv írásbeliségének születésénél, és nagyszerű érzés egy nyelv segítségével közelebb kerülni emberekhez. Hálás vagyok Annának mindezen túl a három évtizedes barátságunkért, amely a „gandhis” családlátogatásokon és olvasótáborokban kezdődött, folytatódott a gimnáziumban az első évfolyamokkal közös munkában és ezt követően olyan civil szervezetekben, mint az Amrita vagy a Faág. Majd együtt iratkoztunk be az egyetem újabb szakára, folytattuk a doktori programot, és aztán dolgoztunk az egyetem Romológia Tanszékén két évtizedig. Mindeközben olyan közösségeket teremtettünk iskolában, tanodában, középiskolai kollégiumban és egyetemi szak-

kollégiumban, ahol a legkülönbözőbb fiatalok sikeresen haladtak választott életútjukon.

Visszatérve a szakmai felkészültséghez, a Gandhiban Derdák Tibor volt az a kollégám, aki az első szakkönyvet a kezembe adta: „Ezt mindenképpen el kell olvasnod!” Emlékszem, ez még akkor történt, amikor a „Gandhit”, ahogy mi neveztük, egy bérelt iroda jelentette, ahol álmodoztunk, terveztünk, szervezkedtünk a későbbi gimnáziumért. Itt sorakoztak a szekrény tetején a munkánkhoz fontos olvasnivalók, és onnan került le Réger Zita *Utak a nyelvhez* című kötete. Óriási megtiszteltetésnek éreztem, amikor a kötet szerzőjét néhány év múlva személyesen is megismerhettem; ő így fogalmazott: „jön hozzánk az »Amritába« (tanoda jellegű civil szervezetünk) tanulni.” Szintén Derdák Tibor volt az, aki a sok-sok olvasott könyv után felvetette, járjunk mi is utána néhány kérdésnek, amelyet még senki le nem írt. Szociológusként megtanította, hogyan végezzünk el egy empirikus kutatást; még ha pénzünk nincs is hozzá, a kíváncsiságunk és a barátaink biztonnal segítenek. Így jártuk be 1995-ben kérdőíveinkkel az ország több kistelepülését, vizsgálva, hogy a cigány gyerekek nyelvi szocializációját mi is jellemzi az általános iskolába lépéskor. És bár az ezredforduló után másfelé vitt az utunk, az érdeklődésünk fennmaradt az 1995-ben elkezdett téma és megismert gyerekek iránt. Fontos és pótolhatatlan volt számomra, hogy a kötetben bemutatásra kerülő nyomon követő kutatás minden fázisában együtt dolgozhattam Derdák Tiborral.

Szintén a Gandhihoz vezethető vissza munkakapcsolatom Arató Ferencsel, akivel együtt gondoltuk végig és próbáltuk ki azt a komplex tárgyat, amely a hatosztályos gimnázium előkészítő félévében az írás-olvasás és a művészetek felé irányította a „gandhis” diákokat. Ez a közös megtapasztalás, a „gandhis” kézzelfogható sikerek az azóta eltelt három évtizedben a közösen vitt pedagógiai innovációink gyökerét jelentették. Talán a kooperatív tanulásszervezés területén tanultam Arató Ferentől (vagy ahogy mindenki ismeri: Öcsitől) a legtöbbet. Ez a tudás elengedhetetlen volt ahhoz a látásmódhoz, amelyet számomra az inkluzivitás jelent. A tudatos kooperatív gyakorlat pedig nagyban segítette mindenkori kutatócsoportunk hatékony működését. De talán ennél is fontosabb az az évtizedeken átnyúló szakmai „eszmecezerék”, ahol gondolataink szinergiája segíti a közös alkotást – legutóbb a számomra nagyon fontos Befogadó Egyetem Program kapcsán. Természetes, hogy félszavakból is értjük egymást, így e kötet elkészültében is hatalmas inspirációt jelentettek beszélgetéseink, éppúgy, mint a konkrét javaslatok a már kész szövegekhez. Köszönet mindezért.

Fontos még szólnom Forray R. Katalinról szakmai utam számbavételekor, mivel nélküle biztosan kevesebb helye lenne a tudománynak az életben. Doktori témavezetésemmel kezdődött az a majd negyedszázados rám figyelés és támogatás, melyet tőle kapok. Ő hívott a Pécsi Tudományegyetemre tanítani, bízta rám a roma szakkollégiumot, ösztökélt a folyamatos tudományos előrehaladásra. És ő adta a kezembe 20 éve azt a kötetet, amely segített megtalálni tudományos gondolkodásom

keretét, az inkluzív szemléletet. Fáradhatatlanul javígtatta írásaim a kezdetektől, ahogy most is azonnal elvállalta kötetem lektorálását. Mindezekért (is) köszönettel tartozom neki, és igyekszem diákjaim számára azt a szerepet betölteni, amelyet mintaként tőle lestem el.

A kötet nem készülhetett volna el azok nélkül a kollégák és tanítványok nélkül, akik valamilyen módon a vizsgálat egy-egy szakaszában szervezőként, kutatótársként akár a terepen, akár az íróasztal mögött segítettek a munkámat. Elsőként ismét kiemelem Derdák Tibort, akivel kutatásvezetőként mindvégig együtt dolgoztunk az ötlettől a megvalósításig. Az első vizsgálati szakaszban (1995) Lankó József és Jovánovics Ági Alsószentmártonban, Kiss Mari Gilvánfán, Balatoni Tamásné Magyarmecskén, Lázár Péter pedig Tiszabón és Rakacán segítette, hogy a helyi iskolákba és cigány közösségekbe bejussunk. A második szakaszban (2003) az Amrita Egyesület munkatársai, köztük főként Orsós János és Orsós Sándor vettek részt az adatfelvételben, és segítettek a feldolgozást. A vizsgálat harmadik szakaszára (2017) tervezettek igényelték a legtöbb munkát. A rengeteg résztvevő ellenére fontosnak tartom mindenkinek a név szerinti köszönetet. Sokféle tevékenységgel segítettek a kutatást a PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola akkori PhD-hallgatói: Márhoffer Nikolett, Pápai Boglárka, Szücs-Rusznak Karolina, Trendl Fanni és Vezdén Katalin. A terepmunkába és az elemzésbe kapcsolódtak be a roma szakkollégium munkatársai: Békési Andrea, Balázsovics Mónika, Schäffer János és Serdült Sára. Nélkülözhetetlen terepszervezői feladatot láttak el a vizsgált településeken élő/dolgozó szakemberek: Gyurgyovics Renáta (Alsószentmárton és környéke), Tasi Kriszta (Tiszabó és környéke), valamint Rayman Julianna (Pécs, 1. számú Gyakorló Iskola). A vizsgálatához a makrostatisztikai adattáblákat és a térképeket Híves Tamás készítette számomra. A kutatásban részt vevő hallgatók a Wlilocki Henrik (roma) Szakkollégium tagjai 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 interjú gépelését Dobó Tibor, Kőszegi Krisztián, Rayman Judit, Varga László és Végh Zoltán végezte. Hálás vagyok minden résztvevőnek a munkájáért.

A 20 évet felölelő kutatás eredményeinek megosztásában, további elemzési szempontok beemelésében és az újragondolásában nagyon sokan inspiráltak azok közül, akik a terepen és a tudományos életben a téma elkötelezettjei. Tevékenységeik, gondolataik jelentősen tágitották nézőpontomat, segítettek a lényeglátásomat: nélkülük bizonyosan nem tartottam volna fontosnak újraírni a kötetem. Sokaknak tudnék köszönetet mondani, de Boros Juliannának, Orsós Istvánnak és Bereményi Ábelnek mindenképp szeretnék.

És nem utolsósorban köszönettel tartozom azoknak a cigány, roma fiataloknak, felnőtteknek, szülőknak, családoknak, akik az elmúlt 30 évben bizalmukba fogadtak, beengedtek az életükbe. Harmincéves kapcsolat köt sok gandhis, amritás, faágas volt tanítványhoz; barátaim a mai napig az első önálló kutatásom falujának (Bo-

gyiszló) azóta egyetemre végzett fiataljai; sokat jelentenek számomra a roma szak-kollégiumunk egykori és jelenlegi diákjai; meghatározó volt az ebben a kötetben szereplő Alsószentmárton környéki és tiszabői közösségekkel való többszöri találkozás is. Ezek a barátságok nemcsak a napi pedagógiai és tudományos munkámat formálják, hanem arra is inspiráltak, hogy ez a kötet elkészüljön.

Bevezetés

A kötet egy több mint 20 évet felölelő kutatásra építve, néhány fiatal sorsának alakulásán keresztül szeretné példázni az esélykülönbségek hatását Magyarországon. Három helyszínen ugyanazon személyek életútját 1995-től 2017-ig követve láthatunk rá arra, hogy a hovatartozás mellett az iskolai, társadalmi környezet miként határozza meg az egyének iskolai pályafutását és felnőttkori kilátásait. Tiszabő település mélyszegénységben élő roma családjai, valamint Alsószentmárton és környéke muncsán cigány közösségének tagjai példázzák azokat a nehézségeket a boldogulásban, melyeket a szegregált falusi környezet, a szegénység és a kisebbségi csoporthoz tartozás miatti kirekesztettség együttesen okoz. A falusi cigány/roma fiatalok történeteit pécsi, középosztálybeli fiatalok életútjával összevetve rajzolódni ki igazán az esélykülönbségek, valamint az azokat pozitívan vagy negatívan befolyásoló személyek, életesemények. A kötetben bemutatott vizsgálat részeredményeit a kutatás adott időszakában már publikáltuk (Derdák–Varga, 1996a, 1996b, 1996c, 2003; Rayman–Varga, 2017a, 2017b; Varga, 2017a), és összegezve 2018-ban jelentettük meg (Varga, 2018).

Az utolsó megjelenés óta eltelt öt esztendőben számtalan tudományos fórumon számolhattam be a vizsgálati eredményekről, a témát és az interjúkat egyetemi kurzusokon elemeztük, továbbá pedagógusokkal és oktatási szakemberekkel vitattuk meg a cigány fiatalok iskolai támogatásának jelentőségét a kutatás során feltártakra építve. A különböző nézőpontok mélyítették az addigi elemzéseket, és rávilágítottak azokra a jól megragadható pontokra, melyek alapján áttekinthetőbbé válik ennek a sokrétű kutatásnak a lényege. Így született meg az a döntés, hogy ismét elővéve a kutatási anyagokat és írásokat, az elmúlt öt év elemzési tapasztalataira építve készüljön el egy új kötet. A folytonosság fenntartása okán ez az új kötet felépítésében igazodik a 2018-as összegzés struktúrájához. Így a nyomon követő kutatás mindhárom szakasza ismét belekerül a kötetbe, azonban a vizsgálat bemutatása földrajzilag szűkül. Az adatfelvétel eredetileg hat térségben történt, melyből a mostani elemzéshez azt a hármat választottuk ki, ahol leginkább megragadhatók a családi és az iskolai hatások különbségei a kutatásban vizsgált egyének életútjában. Ez azzal az előnnyel is jár, hogy a három földrajzi-társadalmi élethelyzetet részletesebben és mélyebben tudjuk

elemezni, így pontosabb és szemléletesebb képet kapunk róluk. A vizsgálat eddigi nyilvánossága során azt is tapasztaltuk, hogy az életútinterjúk világítottak rá leginkább a kutatási eredmények súlyára. Így ebben a kötetben jelentős helyet foglalnak el azok a személyes történetek, melyeket eddig nem olvashattunk.

Ebből a kötetből sem maradhat ki az a történet, amely a kutatás ötletének születését, majd a folytatások háttérét írja le. Ritkán van lehetőség egy tudományos munka „kulisszái” mögé tekinteni akár a kutatók személyes aspirációi, akár a kutatói közösség szempontjából. Esetünkben azontúl, hogy ilyen típusú nyomon követő kutatás nem született Magyarországon a rendszerváltást követő időszakban, a vizsgálat egyes szakaszainak motivációja, valamint a kutatók szakmai köre is különleges. Mindhárom kutatási szakasz közös jellemzője volt, hogy olyan szakmai közösségekkel bonyolítottuk le a vizsgálatokat, amelyekben különböző életkorú, élethelyzetű és tudományos tapasztalatú munkatársak, köztük tanárok és diákjaik vettek részt. Számomra azért különösen fontos a vizsgálat történetét megosztani, mert bár a kutatás eredményeit és elemzését én foglalom össze, de a velem együtt dolgozók nélkül a kötet nem született volna meg.

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 csapat létrejöttét a rendszerváltást követő demokratizálódási folyamat segítette, mely lehetőséget teremtett arra, hogy a társadalmi igényekre reflektálva Pécsen 1994 februárjában civil kezdeménnyel 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 fogalomkörébe sorolhatunk. Ez többek között abban nyilvánult meg, hogy az iskola formális nevelési terében preferált normarendszer és nyelvhasználat sok mindenben távol állt a diákok otthoni környezetének szocializációs mintáitól – s ez nehézséget jelentett az érettségi megszerzésére vállalkozó tanulók és az őket támogató családok, pedagógusok számára. Ugyanebben az időszakban a Gandhi Gimnázium mellett, annak támogatásával szerveztük azt a diákközösséget, mely a közép- és felsőfokon továbbtanuló vagy oda készülő cigány fiatalok tanoda típusú intézményét hozta létre „Amrita” néven, s ahol szintén találkoztunk a bikulturális szocializáció jelenségével. Ezekben az intézményekben vált világossá, hogy a tanulás fontosságában való egyetértés mint az intézményi és a családi szocializáció egyik metszéspontja jelenti azt az alapot, mely segít megtalálni a sikeres iskolai előrehaladás felé vezető közös utat. Szintén elengedhetetlen volt számunkra a családból hozott aspirációk, tudások, szokások megismerése, értéként kezelése és beépítése az intézményi mindennapokba. A Gandhi Gimnázium és az Amrita Egyesület megalapítása, működtetése során folyamatosan és a maga természetességében dolgoztunk azon, hogy a családi és az iskolai tér egymással együttműködve közös támogató teret jelentsen a diákok számára. A napi pedagógiai gyakorlat mentén olyan tapasztalatokat szereztünk,

amelyek egyúttal tudományos érdeklődésünket is felkeltették. Mindezek indították el 1995-ben a végül három szakaszban megvalósított, 20 évet felölelő kutatást, melynek átfogó kérdése: hogyan tehetjük sikeressé közösen a bikulturális szocializációt?

A Gandhi Gimnáziumban és az Amrita Egyesületben végzett munkánk során különböző területeken voltak érzékelhetőek a bikulturális szocializáció sikeres tanulmányi előrehaladást nehezítő és segítő tényezői, így a két szocializációs tér (család, iskola) átfedésének szélesítésére közösségünk komoly erőfeszítéseket tett, pedagógiai újításokat vezetett be. Az egyik szembeötlő terület a nyelvi szocializáció volt. A döntően szociálisan hátrányos helyzetű és falusi környezetből érkező cigány/roma diákok számára – különböző módon és mértékben ugyan – az iskola nyelvvel való boldogulás gondot okozott, s ez kihatott életük minden területére. A kutatás ötlete a nyelvi szocializáció elméleteit, valamint Réger (1984, 1987) cigány közösségekben végzett kutatási eredményeit megismerve született meg bennünk – az előszóban is említett módon. Kutató pedagógusként arra voltunk kíváncsiak, hogy 1995-ben, Magyarországon, az iskolába lépés pillanatában mi jellemzi a különböző szociokulturális környezetben élő tanulók nyelvi kompetenciáit, mennyire értik a kisdiakok az iskolában beszélt „kódrendszert”. A napi gyakorlat azt sejtette, hogy különbségek lesznek az eltérő társadalmi háttérű diákok között, ezért összehasonlító vizsgálattal kívántunk szemléletes képet kapni, valamint rámutatni az iskola szerepére és felelősségére a nyelvi kompetencia fejlesztésében. A gyakorlati tapasztalatok tudományos alátámasztása mellett az is érdekelt bennünket, hogy az egynyelvű és a kétnyelvű cigány/roma kisdiakok között milyen különbségek azonosíthatók. Ennek háttere az a tapasztalat volt, hogy a pedagógusok nagy része hátrányként érzékeli a kétnyelvűséget, miközben az akkor elérhető tudományos eredmények, így például Réger kutatásai (1990, 1995), valamint saját benyomásaink szerint az iskolai sikeresség szempontjából két nyelv ismerete inkább előnyt kellene, hogy jelentsen.

Így választottunk ki 1995-ben vizsgálatunk terepéül olyan iskolákat, ahol az odajáró diákok társadalmi pozíciója, kulturális sajátosságai, nyelvhasználata, földrajzi helyzete eltér. E kötetben két térség hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulói lesznek a vizsgálatunk fókuszában, míg magas társadalmi pozíciójú családok gyerekeit választottuk kontrollcsoportként, még ha a fogalmat nem a klasszikus értelemben használjuk is. A kontrollcsoportunkba tartozók iskolájának városa Magyarország egyik megyeszékhelye és a régió központja, Pécs. A kutatásunkban részt vett cigány/roma tanulók az ország két távoli pontján élő közösségekben nőttek fel. Az egyik hátrányos helyzetű térség a Dél-Dunántúl déli határán található, és Alsószentmárton és Egyházasharaszti iskoláihoz, környékéhez köthető. A másik térség Észak-Alföld, ahol egy település – Tiszabó – iskoláját, közösségét választottuk ki. A dél-dunántúli térségben kétnyelvű, beás (muncsán) cigány közösség él, míg Tiszabón egynyelvű romungró cigány családok laknak.

Vizsgálatunkat tudományos kérdések iránt érdeklődő pedagógusként terveztük meg és bonyolítottuk le. Kíváncsiságunk a nyelvi szocializációval kapcsolatos kér-

déseinkre terjedt ki, így módszertanilag is indokoltnak bizonyult, hogy a választ egyszerűen felvehető és feldolgozható kérdőívvel igyekezzünk megtalálni. A kizárólag saját erőforrásokra támaszkodó kutatás okán a terepmunkára olyan iskolákat, térségeket választottunk, ahol volt kapcsolatunk, tereptapasztalatunk. A vizsgálatra kidolgozott tanulói kérdőívek 1995-ben történt kitöltése során több napot töltöttünk az adott térségben. Így az adatfelvétel összekapcsolódott az adott iskolai és települési környezet részt vevő megfigyelésével, valamint pedagógusinterjúk felvételével. Minden térségben ott élő személyek támogatták az adatfelvételen túl a térség közösségének megismerését. Szintén fontos része volt a vizsgálatnak, 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 nemcsak a kutatás terepei és a vizsgálatba bevont kisdíákok, valamint a kutatói eszközök, hanem a módszertan is mintája lett a kutatásunk további két szakaszában megvalósított vizsgálatnak. Az 1995-ös kutatás eredményei egyben kiindulópontját is jelentették a két későbbi kutatási szakasznak. 1995-ben világhosszá vált ugyanis, hogy a szociális hátrány okozta és a nyelvhasználatban megmutatkozó lemaradás kompenzálása elengedhetetlen az iskolában, miközben az otthonról hozott cigány/roma kultúra és nyelv nem hátráltató tényezők (Derdák-Varga, 1996a).

A vizsgálat második szakasza 2003-ban zajlott. Az ezredfordulót követő, az integrációt fókuszba emelő hazai 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, nyolcadikos korukban a régi kapcsolatainkon keresztül kerestük meg a kutatás első szakaszába bevont tanulókat. Azt vizsgáltuk, hogy mi jellemzi jelenlegi 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, mert kutatócsoportunk csak rövid ideig tudott együtt dolgozni. Így a harmadik szakasz (2017) előkészítő feladatai közé került be 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 Wliskoeki Henrik Szakkollégium cigány/roma hallgatóival közösen végeztünk. Kutatásunk az akkor éppen 20 éve alapított, döntően hátrányos helyzetű és cigány/roma középiskolásokból, egyetemistákból álló Amrita Egyesületre (Varga, 1999) – a mai tanodák egyik elődjének tekinthető

diákközösségre – irányult. A kutatóközösségünk 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. Az egykori „amritás” – ma már felnőtt – diákokkal készített életútinterjúk arra világítottak rá, hogy egy ilyen típusú közösség mennyire meghatározó tud lenni a társadalmi hátrányokkal induló cigány/roma fiatalok életében, többlépcsős mobilitásuk segítségével. E vizsgálat fontos pontja volt 2015 novemberében az a „csoporttalálkozó”, ahol a 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 megkérdezett és azóta felnőtt egykori diákokat. Az ötletet megerősítette, hogy az „amritás” diákokról, közösségükről végzett kutatás hasznos volt a roma szakkollégisták számára több szempontból is. Tudományos látásmóddal, eszközökkel vértéződtek fel a kutatás időszakában – sokan életükben először. De legalább ilyen fontos volt számukra, hogy megismerték egy előttük járó, hasonló háttérű generáció közösségének erejét. Az „amritások”-kal készített interjúkban ugyanis az egyesület különböző támogatásai közül a hasonló háttérből érkezők mintaadása, a kortárscsoport self-help („önsegítő”) mechanizmusa került elő leggyakrabban, mely a nehézségekkel való sikeres megküzdés (reziliencia) döntő eleme volt az iskolai időszakban. A közösség ereje olyan kompetenciákkal vértézte fel és olyan kapcsolati hálóba ágyazta a hasonló utat bejáró fiatalokat, melyek a későbbi életüket is meghatározták. Ennek fontos eleme volt az a társadalmi felelősségvállalás, amelyet közvetlenül vagy közvetve a mai napig gyakorolnak környezetükben. Kézszelfogható eredmény a vizsgálatról készült kötet (Varga szerk., 2015), melyben a hallgatók írásai is olvashatók. Szintén fontos eredmény az a PhD-értekezés is, mely ezzel a kutatással indult egy volt „amritás” diák tollából (Boros, 2018), aki az Amritában feltárt „roma közösségi tőke” fontosságára későbbi munkáiban is kitért (Boros et al., 2021; 2022).

Mindezek vezettek oda, hogy a nyomon követő kutatásunk 1995-ben és 2003-ban végzett adatfelvételeit 2017-ben egy újabb kövesse – a roma szakkollégistákkal közösen. Fontos szempontnak számított, hogy a vizsgálatban elvégzett tudományos feladatokon keresztül és túl a szakkollégisták társadalmi felelősségvállalása is mélyüljön. Ugyanis a szakkollégistáknál csak néhány évvel voltak idősebbek azok a felnőttek, akiknek az életútját vizsgáltuk, miközben családi, kulturális, települési háttérük nagyon hasonlított. Különösen fontos kérdésnek bizonyult, hogy a nyomon követő kutatásunkban vizsgált felnőttek kaptak-e az „amritás”, valamint a roma szakkollégista diákokhoz hasonló, közösségbe ágyazott segítséget, vagy maguk próbálták kitörni családjuk társadalmilag hátrányos helyzetéből. Életútjuk mennyire volt sikeres, miben ragadhatók meg az előrelépések és a buktatók? A több mint egy évig tartó kutatómunka hatását mi sem bizonyítja jobban, mint hogy tapasztala-



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

taikról a szakkollégisták még évekig számoltak be különböző fórumokon. A témába való bevonódásukat azonban legjobban az mutatja, hogy a terepmunkát követően fél évig készültek arra, hogy a leghátrányosabb helyzetű cigány közösség – Tiszabő – diákjaival egy közös projekthétféget tölthessenek el, bizonyítva társadalmi felelősségvállalásukat.

Az 1. ábrán látható a fentiekben röviden leírt három kutatási szakasz vizsgálati fókusza. Az egyes szakaszokban más-más szemszögből kapott eredmények egymásra épülően mutatták meg, hogy a „valahová születés”, valamint az életút során elérhető támogatások, erőforrások és a hátráltató tényezők milyen élethelyzetet eredményezhetnek a mai Magyarországon.

Elvi és elméleti alapok

Kutatásunk mindhárom vizsgálati szakasza 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 megváltoztathatatlaná tegyék az egyén helyét, helyzetét a társadalomban, hanem törekedve a strukturális elnyomás lebontására, lehetőséget és támogatást nyújtsanak a társadalmi mobilitáshoz. A több mint 20 évet felölelő nyomon követő kutatásunk arra irányult, hogy különböző társadalmi helyzetű diákok, fiatalok helyzetét, elképzeléseit, lehetőségeit, célzott támogatását és mindezek hatását vizsgálja egy-egy életkori szakaszban. Az életutakat nyomon követve tárulhat fel ugyanis, hogy milyen pontok, területek megerősítése ír(hat)ja 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 *bikulturalizmus* mechanizmusait és a *társadalmi stratégiák* rendszerét, láttatva, hogy melyek járulnak hozzá vagy éppen gátolják az esélyegyenlőség kibontakozását.

A kutatás az iskolai és környezeti hatásokat kiemelten vizsgálta, így a későbbi elemzéshez szükséges olyan általánosan ismert fogalmak, jelenségek használata, mint például a *tőkeelméletek*, a *bikulturális és nyelvi szocializáció*, valamint az *inkluzív nevelés*. A vizsgálat fókuszában lévők szempontjából fontos a hátrányok összefonódásából adódó – *interszekcionális* – élethelyzet összetevőinek leírása. Tekintettel az interszekcionalitás magyarországi kontextusára, elengedhetetlen a cigányság összetettségét bemutatni, továbbá helyzetének, iskolázottságának változására kitérni. A kisebbségi csoportba születés és a társadalmi integráció kettősségére mint pozitív kimenetre a *bikulturalizmus* évtizedes kutatási eredményei mutatnak rá. A *korai iskolaelhagyás* kérdéskörének tudományos vizsgálatai segítenek megérteni a sikertelenség háttérben álló okokat. Fontos még a *reziliens* – mint a nehézségekkel szemben sikeresen előrehaladó – személy jellemzőinek rövid leírása. Ezzel összefüggésben kerül elő az *empowerment* mint a közösségi felvérteződés, valamint a *pozitív pszichológiai tőke* mint a személyes belső erők rendszere. A reziliencia tényezőinek,

az empowerment kialakulásának és a tőkefelhalmozásnak számbavétele az inklúzió szemlélete és gyakorlata felé vezet, hiszen a kölcsönösen befogadó és támogató környezet nélkül nehezen elképzelhető a sokszoros hátrányok felülírása.

A felsorolt fogalmak alkotta elméleti keretbe helyeztük a kutatásunk különböző szakaszaiban kapott eredményeket, vonalvezetőként használva az elemzéshez. A kutatási mintánkban szereplő fiatalokat az általános iskolai tanulmányaik kezdetén ismertük meg, újra talákoztunk velük a középiskolába lépés előtt, majd több mint tíz év elteltével felnőttként kerestük fel őket ismét. Sokféle tudományosan leírt jelenségre alapozott a 20 évet felülelő kutatásunk, mely egyben alakította az egyes időszakban végzett vizsgálat fókuszait is. A következőkben, leginkább összefoglalóan és korábbi elméleti munkákra támaszkodva mutatjuk be a legfontosabb fogalmakat a harmadik vizsgálati szakasz nézőpontjából.

ESÉLYEGYENLŐSÉGI DIMENZIÓK

Az esélyegyenlőség elvrendszere hazai és nemzetközi jogi dekrétumokkal legitimált. Bár a hétköznapi szóhasználatban is elfogadott a létjogosultsága, továbbra is jelen vannak a háttérben az egyenlőtlenséget konzerváló mechanizmusok, beidegződések, strukturális gátak.

Az esélyegyenlőség kérdésköréhez kiindulópontot és jogi alapot az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (ENSZ, 1948) jelent szerte a világon. A nyilatkozat gyökerei visszanyúlnak Hammurapi törvényéig és az ókori demokráciáig, s később a „szabadság, egyenlőség, testvériség” eszmeiségében öltöttek testet. A 19. század közepén lezajlott európai forradalmak a születési előjogokat bontották le, és általános társadalmi elvárásként jelent meg a „szerzett jogok” biztosítása. Ez a változás az iskolai végzettséget mint a szerzett jog egyik forrását felértékelte, egyben társadalmi mobilitást segítő felelősséggel ruházta fel. A 20. század közepére, második felére az esélyegyenlőség (equality) a jogállamiságot megalapozó demokratikus követelménnyé vált. Ehhez nagyban hozzájárult az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, mely kinyilvánítja minden személy jogát az egyenlő esélyekhez – függetlenül származásától, élethelyzetétől. A 30 cikkelyben számba vett területek mutatják igazán, hogy mennyire sokrétűen szükséges figyelmet fordítani az egyenlőtlenségek ellensúlyozására. A nyilatkozat mint az emberiség által alkotott „közös eszmény” jelentősége vitathatatlan. Befolyást gyakorol államközi szerződésekre, kiindulópontját jelenti új nemzeti alkotmányoknak, és kihat a törvények előkészítésére is. A legtöbb nyelvre lefordított szöveg a világon, az országok zöme ratifikálta (a nyilatkozatot és a később született egyezségokmányokat is). 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 jogszabály-

ban rögzíti, hogy az esélyegyenlőségi elv – az alapvető jogok, valamint az emberi méltóság – mindenki számára megkülönböztetés nélkül biztosított. Magában foglalja az *egyenlő lehetőségek* (equality of opportunities) biztosítását éppúgy, mint az *egyenlő bánásmódot* (equal treatment) (Keller–Mártonfi, 2006). Az esélyegyenlőségre törekvés a cselekvések szempontjából kétféle, mely 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, valamint 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 írják le, mint az Európai Unió Emberi Jogok Európai Egyezménye 14. cikke (Kézikönyv, 2011), valamint hazánk 2003. évi CXXV. törvénye az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. A különböző jogi dokumentumok (Orbán, 2013a, 2013b) nevesítik a kizáródással veszélyeztetett csoportokat is. Magyarországon a mélyszegénységben élők és cigányok/romák (Cserti Csapó – Orsós, 2013), a gyerekek (Szemenyei–Végh, 2013), a nők (Kokas–Lakatos, 2013a), az idősek (Kokas–Lakatos, 2013b), és a fogyatékossgal élők (Horváth, 2013) kapnak kiemelt figyelmet. Megfogalmazzák a kiemelt figyelem módját is, mely célzott beavatkozást teremt a hátrányban élők egyenlő hozzáférése érdekében (Varga szerk., 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 az 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 helyzet ellensúlyozását célzó feltételeket (Varga, 2013).

A méltányos megközelítés előtérbe kerülése is jelzi, hogy az egyenlő jogi státusz és a tényleges társadalmi helyzet között lényeges eltérések mutatkoznak. A legnagyobb egyenlőtlenség a társadalmi-szociális területen érhető tetten: egyrészt a

társadalmi javakhoz való hozzáférés eltéréseiben, másrészt a társadalmi javakhoz vezető utakon jelentkező különbségekben. A beazonosítható egyenlőtlenségi 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, közzététel lehetséges csak társadalmi konszenzuson alapuló ellenhatásokat indítani, strukturális gátakat leépíteni, a méltányos beavatkozásokat társadalmi normává tenni. Az esélyegyenlőség kettőssége cirkulárisan működő jelenségeken nyugszik. 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. Közös pont ebben az összefonódó kettősségben, hogy mindkét esetben ugyanazok a konzerváló tényezők állnak az egyenlőtlenségek háttérében. Ezek sokszor látens és strukturálisan beágyazott okok, melyek az egyenlőtlenségek újratermelődéséhez vezetnek.

A World Social Science Report (ISSC, IDS, UNESCO, 2016) a társadalmi, kulturális, területi, környezeti, politikai és tudásbeli egyenlőtlenségeket emeli ki. Megállapítja, hogy az egyenlőtlenségek kölcsönösen befolyásolják egymást. Így például a minőségi oktatáshoz való korlátozott hozzáférés a területi egyenlőtlenségeken keresztül nehezedik, és tudásbeli egyenlőtlenségekre lesz hatással. Howard és Vajda (2017: 3) román integrációjával foglalkozó munkájában úgy fogalmaz, hogy „az egyenlőtlenség alapvető szerepet játszik a roma népesség alárendelésében... a ki-rekesztés a területi, gazdasági, társadalmi, politikai, környezeti, kulturális, tudásbeli és identitásalapú egyenlőtlenségek metszéspontjain keresztül jön létre.” Kutatásunk minden adatfelvételi szakaszban vizsgálta a javakhoz való hozzáférés mint egyenlőtlenségi pont módját, mértékét a kutatásba bevont cigány/roma személyekre fókuszálva. A 20 évet felölelő időtáv azt is lehetővé tette, hogy a javakhoz vezető utak alakulását vizsgáljuk esélyegyenlőségi szempontból, az egyenlőtlenségek eredőjével, összetevőivel, következményével együtt.

TŐKEFAJTÁK – TÁRSADALMI, KÖZÖSSÉGI ÉS SZEMÉLYES TŐKÉK

Az egyenlőtlenségek háttérben meghúzódó jelenségek leírásában az elmúlt száz év szociológusai, társadalomfilozófusai élen jártak. Többféle problémakör és nézőpont körvonalazódott az iskola és a társadalom összefüggésében (Meleg, 2015). Vizsgálatunk fókuszja az iskolázottság és a társadalmi mobilitás kérdésköre, így azokat a nevelésszociológiai fogalmakat és jelenségeket emeljük ki, amelyek iskolai kontextusban vagy azzal összefüggésben érvényesülnek.

Klasszikus tőkeelméletek

Már az iskolába kerüléskor megfigyelt jelenség az a látens szelekció és a tanulói „képességekben” mért eredménykülönbség, melyek háttérben a családok által birto- kolt és az iskola által preferált *tőkefajták* (pénz, kulturális, társadalmi, szimbolikus) befektetésének lehetősége, eltérése húzódik (Bourdieu, 1978). A különböző társa- dalmi helyzetű családok iskolával kapcsolatos tapasztalatai és az ebből adódó viszo- nya mint *kulturális tőke* határozza meg az iskolába való *tőkék* befektetésének fajtáit, lehetőségét, mértékét. Amennyiben a család érték- és normarendszerében (habi- tusában) erőteljesen megjelenik a hosszú távú iskoláztatás igénye, akkor nagyobb valószínűséggel tesz erőfeszítéseket a folyamatos tőkebefektetésre az iskoláztatás során (Bourdieu, 2002). Ha a család történetében, kulturális tőkéjében az iskoláz- tatás nem kiemelt szempont, akkor ezek a beruházások nem tudnak megtörténni. Gyakori az a helyzet is, hogy a sikeres iskoláztatás iránti igény ugyan erős, azonban nincsenek a mikéntre tapasztalatok, eszközök a családban, és a társadalmi környe- zet leértékelő, negatív attitűdje további gátakat emel. Szintén nehezítő tényező, ha az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés korlátozott az iskolarendszer szelekciós, szegregációs mechanizmusa vagy éppen a térség hátrányos helyzete miatt. Mind- ezek ahhoz vezetnek, hogy bizonyos családok akaratuk ellenére kiszorulnak az idő- ben és térben távolabb lévő lehetőségekből, és bent ragadnak a helyben elérhető, sokszor alacsonyabb szintű iskoláztatásban. Az iskola világában járatlanabb csalá- dok kevésbé tudnak élni az iskolaválasztás és az oktatási szolgáltatások széles kö- rével, mert a hosszabb és minőségibb iskoláztatás tétjére vonatkozó információ- és eszközhiány, valamint a környezet korlátozó attitűdje akadályozza a javakhoz való hozzáférést éppúgy, mint a befektetéseket. Még ha a lehetőségek tárháza ismert is, rendszerint gátat szab az elérhetlenség érzése, melyet szintén a tőkék korlátozott volta okoz – beleértve az előítéletektől mentes, támogató környezet hiányát. Ebben a helyzetben a javakhoz vezető iskolai út várhatóan rövid és kudarcos lesz, így a kismértékű befektetés csekély megtérüléssé konvertálható, melynek egyenes követ- kezménye a javakhoz való hozzáférés alacsony volta. Bourdieu arra a tényre hívta fel a figyelmet, hogy manifeszt módon megjelenik az iskoláztatáshoz való egyenlő

hozzáférés joga a demokratikus társadalmakban, azonban látens módon a család habitusába ágyazottan dől el, hogy kíván-e, képes-e ezzel a lehetőséggel élni. Az iskola és a társadalom által preferált tőkékkel induló családok előnyös helyzetbe jutnak az iskolai előrehaladás során tett befektetéseikkel, míg az ezekkel a tőkékkel nem rendelkezőknek 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, akik 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 (Bourdieu, 1973) 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). Ferguson (1959) diglossziaelmélete a nyelv változatainak birtoklásával írt le hasonló helyzetet. Az általa meghatározott kétféle nyelvváltozat magasabb és alacsonyabb státuszt képvisel, és a társadalmi sikeresség összefügg az ezekben való jártasság mértékével, mely tőkeként is értelmezhető. Bernstein (1962, 1975, 1977) nyelvi szocializációs elmélete a családi viszonyrendszerben gyökerező nyelvi kódokban való jártasságot az iskolai sikerességgel hozta összefüggésbe, melyet – éppúgy, mint Bourdieu tőkeelméletét (Edgerton–Roberts, 2014) – több kritika ért. A kritikusok deficitelméleti jellemzőket, a középosztálybeli megközelítést és a reprodukciós elmélet determinizmusát kérdőjelezzik meg. Vitathatatlan azonban az a strukturálisan létező mechanizmus, mely során az iskola és a társadalom által preferált, elvárt, értékelt tőkék birtoklása vagy hiánya – akár a habitusban, az aspirációkban vagy a nyelvhasználatban testesülnek meg – előnyöket vagy hátrányokat eredményez, és kihat az egyén boldogulásra.

Kutatásunk kiterjed a bourdieu-i kulturális tőke kvantitatív vizsgálatára azzal, hogy a megfigyelt életutak során a nyelvi kompetenciát és a szerzett végzettségeket számba vesszük. Az egyes személyek habitusát kvalitatív módon, élettörténeteiket elemezve szeretnénk feltárni. A habitus alatt a preferenciák vagy diszpozíciók tanult halmazát értjük, amely alapján egy személy igazodik a társadalmi világhoz. Ez tartós, átvihető, kognitív „sémák vagy struktúrák” rendszere, mely alapját jelenti az észlelés, a felfogás és a cselekvés sémáinak vagy struktúráinak (Bourdieu, 2002: 27). A habitus a családi nevelésben, szocializációban gyökerezik, és a család társadalmi struktúrában elfoglalt helye kihat rá. A habitus alakítja az emberek cselekvésének lehetőségeit, és magában foglalja a célok és eszközök észszerűségének sémáit az egyének társadalomban elfoglalt sajátos helyzete miatt. Szintén támaszkodunk elemzésünkben a tőkeelmülethez kapcsolódó „mező” (field) fogalomra, mely azokra a formális és informális normákra utal, amelyek egy bizonyos társadalmi szférát (például család, iskola, gazdaság stb.) jellemezznek. Az egyének pozíciói egy adott területen belül habitusuk és az adott területen mozgósítható tőkéjük összefüggéséből erednek. Az emberek viselkedési repertoárja a habitusuk és a kulturális tőkéjük

kölcsönhatásának következményei egy adott mező kontextusában. A mezők átfedik egymást, különböző szinteken léteznek, a kisebb mezők (például család) nagyobb mezőkbe (például oktatási mező, gazdasági mező) ágyazódnak (Edgerton–Roberts, 2014: 195).

A felfelé irányuló oktatási mobilitást elősegítő feltételek vizsgálata során Kupfer (2015) megkérdőjelezi a társadalmi reprodukció determinisztikus voltát. A habitus fogalmára építve mutatja be a struktúra és a cselekvés összefüggését, mely segítenek a társadalmi folyamatok és változások magyarázatában. Kupfer nagyrészt Bourdieure támaszkodva olyan társadalmi feltételeket ír le, amelyek segítik az iskolázottság növekedését: ilyen például a szocializáció, az objektív struktúrák változása, a tudatosság, a pedagógiai erőfeszítés, az oktatási intézmények támogatása a befogadásban, az igazságkeresés. Az igazságkeresést mint a habitus pszichológiai dimenzióját nevezi meg, mely szerint az egyének a hosszabb távú tanulást megküzdési mechanizmusként használják. Az oktatási intézmények számára az a kihívás, hogy olyan biztonságot és kényelmet nyújtó helyeket alkossanak, amelyek elősegítik ezeket a folyamatokat mint a társadalmi hátrányok kezelésének módját.

Az egyenlőtlenségek egyik oka a tőketulajdonláshoz és annak erőforrásként hasznosításához 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 látenszen 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. Ebben a megközelítésben az a személy vagy csoport, aki a különböző 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 például a tanuló – közösségi kapcsolatok hálózatában való elhelyezkedésének kulcsfontosságát emelte ki (Pusztai, 2015). Ezzel összefüggésben az egyént körülvevő személyek – kortársak, család, rokonság, pedagógusok, segítő szakemberek stb. – hatásgyakorlásának jelentőségét is hangsúlyozta az iskoláztatás szempontjából (Coleman, 1997).

Coleman (1988) a szülői kapcsolatok struktúrájáról és azok hatásáról szóló tanulmányában a társadalmi tőke kialakulását írta le iskolai kontextusban. A társadalmi tőkét a funkció szempontjából definiálta, mely szerint az egyének olyan társadalmi kapcsolatokat alakítanak ki, amelyek révén hozzáférnek különböző erőforrásokhoz, és a közöttük létrejövő kapcsolatok a résztvevők számára előnyökkel járnak. Coleman a társadalmi tőke három formáját határozza meg. Az első a társadalmi struktúrák kötelezettségein, elvárásain és megbízhatóságán alapul, ahol az első szereplő által a másodiknak juttatott előny kötelezi az utóbbit, hogy viszonzza a szívességet

az előbbinek, és ezzel egyidejűleg az első szereplő részéről visszatérő elvárást épít ki ugyanerre. Coleman ezt a működési módot leírva mutat rá az iskolai közösségek társadalmi kapcsolataira, így a tanárok, a diákok és a szülők együttműködésére. Mindez olyan feltételeket teremt, amelyek a környezetet a tanulás szempontjából kedvezőbbé teszik. A társadalmi tőke további formája a társadalmi hálózat által biztosított információs csatornáknak rejlik, melyek szintén a szülők és a tanárok közötti kapcsolatok során biztosítják a tanulás eredményességét, döntéseket segítő információs tőkét. Szintén társadalmi tőkét jelentenek a társadalmi hálózat tagjai által elfogadott normák, melyek cselekvéseket generálnak. Coleman a társadalmi tőkék formáinak elemzésével ráirányította a figyelmet arra, hogy a méltányos iskolai, társadalmi környezet kapcsolathálóján keresztül lehetséges a családi tőkeberuházást maximalizálni.

Sil (2007) megerősíti Coleman megállapításait az iskolai sikeresség és a társadalmi tőke szoros együttállása szempontjából, kiemelve, hogy a társadalmi tőkét eredményező családi és iskolai partnerségek fontosabbak a tanulmányi sikerességben, mint a családi struktúra, például a szülők iskolai végzettsége, a család mérete, jövedelme stb. Tanulmányában rámutat a társadalmi tőke „sötét oldalára” is iskolai kontextusban, sorra véve azokat az egyenlőtlenségben gyökerező mechanizmusokat, melyek látens módon determinálják azt, hogy a társadalmi tőke hatása nem feltétlenül jelent pozitívumot mindenki számára. A felsőoktatásba való bejutás példáján keresztül vesz számba olyan intézkedéseket, melyeket az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú diákok főiskolai hozzáférési esélyeinek javítása érdekében szükséges megtenni.

A Coleman-jelentés (1966) az osztályközösség kapcsolati hálójának iskolai eredményességre gyakorolt hatását írta le. Fontos megállapítása, hogy a különböző társadalmi háttérű és nemzetiségű diákok tanulmányi teljesítménykülönbségeit az iskola összetétele határozta meg. Az adott tanulónál magasabb társadalmi háttérűek magasabb aránya előnyösen, míg az alacsonyabb társadalmi helyzetűek magas aránya kedvezőtlenül hatott a teljesítményre. Coleman kiemelte továbbá az úgynevezett aszimmetrikus hatás elvét, vagyis azt, hogy a különböző háttérű diákok különbözően reagálnak az iskolai összetételre. Coleman számításokat tett arra vonatkozóan, hogy milyen arányban kell lenniük azoknak, akik az iskolai célokat és normákat követik ahhoz, hogy az ő társas hatásaik minden tanuló teljesítményére pozitívan hassanak. A Coleman-jelentéshez kapcsolódó érvek és ellenérvek a diverz tanulói környezetben zajló hatásokat nem vitatják, azonban kiemelik, hogy az iskolai eredményesség kontextusfüggő. Ahhoz, hogy az integrált környezet társadalmi tőkeként tudjon hasznosulni, tanulók teljesítményében megmutatkozni, az iskolai légkör, az iskola tanulási környezete is meghatározó (Széll, 2014, 2015).

Coleman (1988) társadalmi tőkére vonatkozó meghatározásának kulcsgondolata a produktivitás, mely lehetővé teszi bizonyos célok elérését, amelyek e tőke hiányában nem következnének be. Más kutatók is hangsúlyozzák, hogy a társadalmi tőke

olyan típusú kapcsolatrendszer jelent, melyből produktív előnyök származnak. Fő dimenziói a bizalom, a cselekvést befolyásoló szabályok, normák, típusok, valamint a hálózati jellemzők és erőforrások (Putnam, 1995). A társadalmi tőke legfőbb jellemzője, hogy egyéni, szervezeti vagy más társadalmi szint által birtokolt kapcsolati hálóba ágyazott, melyen keresztül elérhető az abból származó tényleges és potenciális erőforrások összessége. A társadalmi tőke tehát magában foglalja mind a hálózatot, mind az azon keresztül mobilizálható eszközöket (Nahapiet–Sumantra, 1998: 243).

Adler és Kwon (2002) vállalkoztak a társadalmi tőke fogalmának pontosabb meghatározására, áttekintve a fogalom különböző nézőpontú tartalmát. A kapcsolódó teóriák egy részét a „külső” kategóriába sorolják, ahol a tartós hálózatokban való elhelyezkedések a kölcsönös ismertség és elismerés révén alakulnak, melyek lehetőségeket és előnyöket eredményeznek – ahogy a bourdieui értelmezés is fogalmaz. Adlerék a „belső” kategóriába teszik azokat a definíciókat, melyek a közösség belső struktúrájában és tulajdonságaiban ragadhatók meg, és olyan kohéziót nyújtanak, melyek megkönnyítik a kollektív célok elérését. Idézik például Colemant, aki szerint a társadalmi tőkét a funkciója, egyben különböző entitások sokasága határozza meg, melyek a társadalmi struktúra valamilyen aspektusából állnak, és megkönnyítik a struktúrában lévő egyének cselekvéseit (Coleman, 1990: 302). Szintén ebbe a kategóriába tartozik a fentiekben említett megközelítés Putnamtól (1995: 67): „a társadalmi szervezet olyan jellemzői, mint a hálózatok, a normák és a társadalmi bizalom, amelyek megkönnyítik a koordinációt és az együttműködést a kölcsönös előnyök érdekében.” A társadalmi tőke forrásainak sorra vétele is hozzákapcsolódik mibenlétének megértéséhez, melyet a szerzők tanulmányukban részleteznek, és egyúttal számba veszik a társadalmi tőkével járó előnyöket és kockázatokat.

A tanulók iskolai sikerességének növelését célozva a család és az iskola kapcsolatának erősítésére hívják fel a figyelmet a kutatók (Epstein, 2010; Goodall, 2018). Kiemelik, hogy a szülők iskolai hálózatba való bevonódása mint társadalmi tőke akkor tud igazán hatni a tanulmányi eredmény növekedésére, ha ez a szülői bevonódás együtt jár a tanulás iránti elköteleződéssel, melyhez az iskola tud konkrét eszközöket nyújtani. Epstein (2010: 85) hat típusba sorolta a szülői bevonódást, melyekhez gyakorlati példákat kapcsolt. Ezek mindegyike a tanulók érdekében tett közös erőfeszítéseket jelenti, kölcsönös előnyökkel jár, és a családok tanulás iránti elköteleződését folyamatos iskolai hálózati együttműködéssel éri el.

Vizsgálati eredményeink elemzése során támaszkodunk a társadalmi tőke elméleteinek megállapításaira, így alapvető fontosságúnak tartjuk az iskolai sikeresség szempontjából, azonban szükségesnek véljük a strukturális gáttal, látens mechanizmusokkal és más kockázatokkal kapcsolatos kritikai észrevételeket is szem előtt tartani. Ezért is gondoljuk elengedhetetlennek a további két alfejezetben leírt két tőke – közösségi és pszichológia – figyelembe vételét, amikor az életutak alakulásának hátterét vizsgáljuk.

Közösségi tőkék

A tőkefelhalmozást és -átváltást kutatásunk minden életkori szakaszában vizsgáltuk. A tőkék mértékét és mikéntjét az iskolába lépéskor elsősorban a nyelvi kompetenciák jelezték, az általános iskola végén az esetleges lemorzsolódás, valamint a középiskola választása mutatta, felnőttkorban pedig az iskolai út hossza és a felnőttkori életesélyek alapján láttunk rá. Szükségesnek látszott azonban – különösen a vizsgálat harmadik szakaszában – az elemzéshez a klasszikus tőkeelméleteken túl egy másik megközelítést bevonni. Úgy véljük, a kisebbségi közösségekben rejlő tőkék feltárása hozzájárul annak megértéséhez, hogy miben és miért különbözik két, „kívülről szemlélve” hasonlóan tűnő cigány/roma közösség, mint például a tiszabői és az alsószentmártoni. A kisebbségi csoportok tőkéit taglaló kritikai megközelítések (Critical Race Theory – CRT) az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb teret hódítanak, árnyalva, felülírva az addigi magyarázatokat. Vitatják, hogy a kisebbségi csoportok „híján vannak” (Yosso, 2005: 70) a társadalmi mobilitáshoz szükséges kulturális vagy társadalmi tőkének. Lehatárolják, strukturáltan bemutatják a kisebbségi közösségekben elérhető, de gyakran el nem ismert tudásokat, képességeket, kapcsolatokat stb. A teljesség igénye nélkül emeljük ki azokat a kisebbségi csoportokkal kapcsolatos elméleteket, melyek a társadalmi mobilitással, a közösségi tőkékkel, az egyén boldogulásával és az iskoláztatással összefüggésbe hozhatók, és amelyekre elemzésünk során építünk.

Ogbu kulturális-ökológiai elmélete (cultural-ecological theory – CE), mely a kisebbségi státuszt, a tanuláshoz való viszonyt és a viselkedés összefüggéseit tárgyalta, nagy hatást gyakorolt az oktatáskutatásra. A teória lényege, hogy a kisebbségek iskolai teljesítményét kétféle tényező befolyásolja: hogyan bánt a társadalom egésze és az iskola a kisebbségekkel (a rendszer), és hogyan reagálnak a kisebbségi csoportok erre a bánásmódra és az iskoláztatásra (közösségi erők) (Ogbu, 1999: 156). Vagyis az iskolai sikeresség (elköteleződés és teljesítmény) tényezőiként a társadalmi és iskolai erőket, valamint a közösségi erőket (család, kortárs) együttesen látja. Kutatásait amerikai kontextusban végezte, különbséget téve a bevándorló (voluntary minorities) és nem bevándorló (involuntary minorities) kisebbségek között. Az elmélet fontos megállapítása, hogy a kisebbségi csoportok közötti különbségek hátterében a közösségi erők eltérései állnak (Ogbu, 2002). Ennek része a kollektív identitásuk, valamint a kulturális referenciakeretük, mely iskolai kontextusban befolyásolja a kisebbségi diákok viselkedését, és amelyet a többségi kultúra elfogad vagy ellentétesnek tekint. A kisebbségi csoport kulturális referenciakerete ugyanis magában foglalhat olyan attitűdöket, viselkedés- és beszédstílusokat is, amelyeket a többségi csoport megbélyegez. A kulturális-ökológiai elmélet szerint a társadalomban a történelmileg kialakult alárendeltségi helyzetek státuszproblémákat okoznak, amelyekre kollektív válaszok érkeznek, és ezek a válaszok magyarázzák a teljesítménykülönbséget. Ugyanis az, ahogyan érzékelik a kisebbségi csoportok az eltéréseket és az

ezekből adódó kihívásokat, erősen hat a megküzdésük mikéntjére és a tanulmányi sikerességükre (Ogbu, 1995a, 1995b). A biculturális szocializáció asszimilációs stratégiáit vizsgálók is leírták azt a viselkedési módot, melyet Fordham és Ogbu (1986) „fehérként viselkedni”-ként (*acting white*) neveznek meg. Különösen az afroamerikai fiúk körében és a középfokú oktatásban figyelték meg, hogy a hosszabb tanulmányi utat bejáró kisebbségi fiatalok az iskolai sikereiket a csoport „elárulásaként” élték meg. A kortárs nyomás különböző viselkedésmódokat, reakciókat váltott ki belőlük, sokszor az iskolaelhagyásra sarkallva. A vizsgálatok azt emelték ki, hogy a többségi kulturális elvárásokhoz való igazodás olyan stresszel jár, mely az alul- és felülteljesítő diákok teljesítményére egyaránt negatív hatást gyakorol.

Az Ogbu teóriájához kapcsolódó kritikai észrevételek nem vitatják érdemét abban, hogy az önkéntes/önkéntelen kisebbségekhez eltérő társadalmi és egyéni viszonyulást társított, mely az iskolai sikerességre/sikertelenségre alapvető hatást gyakorol. Kiemelik annak a fontosságát is, hogy a közösségi erők iskoláztatásra kifejtett hatását az oktatáskutatás nézőpontjai közé emelte. Kritikusai szerint azonban Ogbu akaratlanul átcsúsztott a szegénység kultúrája érvrendszerébe, és nem ismerte fel a kisebbségi csoportokon belül a normatív és státuszszerező viselkedésmódok széles skáláját. Elemzéseiből hiányoznak a magasan teljesítő kisebbségi tanulók, akiknek motivációi éppúgy a közösségből szerzett tapasztalataikban gyökereznek (Foster, 2004: 377). Kiemelik a kritikák azt is, hogy együttesen kell vizsgálni a közösségi és a rendszererők hatását a diákok tanulmányi eredményeire, láttatva a kettő összekapcsolódását, egymást erősítő vagy gyengítő hatását (Foster, 2004: 381).

Abajo és Carrasco (2004) éppen ebből a nézőpontból épített Ogbu elméletére, gondolatait spanyolországi roma (gitano) diákok körében végzett vizsgálatukban felhasználva. A gitano diákok iskolai sikereinek tényezői között a családi és közösségi nyomással való egyeztetés képességét, a kortárs csoport támogatásához való hozzáférést, az egyéni elkötelezettséget és kibontakozást támogató feltételeket írták le. Mindezek mellett azt találták, hogy a spanyolországi gitánók az „etnikai láthatatlanság”-ot mint megküzdési stratégiát alkalmazzák a középfokú oktatásban a kirekesztés ellen, mely a „fehérként viselkedés” jelenségéhez hasonlít. Abajo és Carrasco példáját követve, Brüggemann (2014) is Ogbu elméletét hívja segítségül a romákkal kapcsolatos kutatásaiban. Kritizálja azokat a megközelítéseket, melyek a roma kultúrát statikusnak tekintik, és értékeit, normáit szembeállítják az iskolai elvárásokkal. Véleménye szerint a romák történelmi kirekesztése és folyamatos marginalizálása hozzájárult az alárendeltségükhöz, amely a státuszproblémákat és a státuszproblémákra adott reakciókat eredményezte – ezek hasonlóak az Ogbu által leírtakhoz (Brüggemann, 2014: 4). Szintén vitatja azokat a megállapításokat, melyek szerint az oktatási szempontból sikeres gitánók szükségszerűen elidegenednek származási kultúrájuktól. Brüggemann interjúalányaival folytatott beszélgetései alapján ugyanis azt találta, hogy a gitano diákok nem adják fel identitásukat, kulturális referenciakeretüket, hanem továbbra is szoros kapcsolatot tartanak fenn a családdal,

a barátokkal és a közösséggel. Az iskolai siker számukra nem passzív elidegenedést eredményez a közösségüktől, hanem aktívan részt vesznek az otthoni kultúra és az iskolai siker közötti kapcsolat építésében (Brüggemann, 2014: 10). Hasonló eredményekre jutottunk cigány/roma szakkollégisták körében végzett kutatásainkban (Varga et al., 2020a, 2020b).

Yosso (2005) a CRT megközelítésében született vizsgálatok eredményeit szintetizálta, támaszkodva Oliver és Shapiro (1995) kisebbségi csoportokra vonatkozó közösségi kulturális gazdagsági (community cultural wealth) elméletére. Yosso ezt a gondolatrendszert követve a kisebbségi csoportban elérhető és használható tőkéket írja le. Az elmélet a bourdieu-i kulturális tőke elméletének hátrányokra fókuszáló megközelítésével szemben a marginalizált csoportok fel vagy el nem ismert tőkeformáit veszi sorra és helyezi egy egymásra ható rendszerbe. Olyan kisebbségi közösségekben mozgósított erőforrásokat, melyeket az előítéletekkel terhelt csoportok tagjai az elnyomás különböző formái ellen használnak. A hátrányok hangsúlyozása helyett a kisebbségi csoportok sikerességét olyan tőkék mozgósításában látja, amelyeket e csoportok tagjai a túlélés érdekében használni tudnak. Az *aspirációs tőke* segíti, hogy a jövőre vonatkozó remények és álmok az akadályok ellenére is fenntarthatók legyenek. Ez a típusú pszichológiai tőkeelem azokból a reziliens családi közösségekből ered, amelyek képesek arra, hogy körülményeiken túli lehetőségekről álmodozzanak, anélkül, hogy rendelkeznének a célok eléréséhez szükséges objektív eszközökkel. A *nyelvi tőke* magában foglalja az egynél több nyelven, stílusban szerzett kommunikációs tapasztalatokat, intellektuális és szociális készségeket. Ebben a helyzetben a kisebbség nyelve értékként, identitásalkotó elemként tölti be a szerepét. A *családi tőke* az érzelmi támogatáson túl a közösség múltját, történetét is hordozza, ezzel összefüggésben a támogatottság és a valahová tartozás megerősítő érzését. A *társadalmi tőke* ez esetben is hangsúlyos, az emberek és a közösségi erőforrások hálózataként értelmezhető. Ezek a kortárs és egyéb társadalmi kapcsolatok, melyek sokféle (anyagi, érzelmi, tudásbeli stb.) támogatást nyújthatnak a társadalom intézményeiben való eligazodáshoz. A tanároknak kiemelt helyet szentel a szocializáció támogatásától a tanácsadáson és konkrét segítségen át a hídépítésig és a szerepmodellig. A *navigációs tőke* azt a képességet jelenti, hogy a kisebbségi közösségek a többségi közösségek számára létrehozott intézményekben miként tudnak boldogulni. Ennek során a kisebbségi közösségbe tartozó egyén olyan társadalmi hálózatokhoz kapcsolódik, amelyek megkönnyítik az olyan helyeken való eligazodást, mint az iskola vagy a munkaerőpiac. Az *ellenálló tőke* azokra az ismeretekre és készségekre utal, amelyeket a közösségek az egyenlőtlenséget megkérdőjelező magatartás révén alakítottak ki. Konform (igazodó) és transzformatív (átalakító) verzióra osztja az ellenálló tőkét Yosso, de nyilván e két stratégia csak végletes esetben stabil és állandó egy-egy személy életében, sokkal inkább függ az adott helyzettől, hogy melyik és milyen mértékben segíti a boldogulást. A közösségi kulturális gazdagság több dimenziójának fenntartása és továbbadása e tőke stabil alapja.

Yosso által megnevezett tőkefajtákat azonosítottunk a kötet bevezetőjében már említett cigány/roma („amritás”) diákközösségben végzett vizsgálat során és a roma szakkollégium hallgatói körében felvett életútinterjúkban (Varga et al., 2024). Saját kutatásaink is megerősítik, hogy az iskoláztatás előrehaladtával a roma fiatalok közösségei hidat jelentenek a családi és intézményi szocializációs terek között a tőkék szempontjából is. Plainer (2022) Yosso gondolataira építő vizsgálata roma személyek sajátos kisebbségi mobilitási útját tárta fel. Kutatására hivatkozva azt a következtetést vonja le, hogy a társadalmi tőkék megszerzését támogatók, a jó szándék ellenére, a kisebbségi csoport sztereotipizálását erősítik, mivel a romáknak nemcsak társadalmi és gazdasági nehézségekkel, hanem diszkriminációval is szembe kell nézniük. Plainer vizsgálatával rámutatott a kisebbségi közösségekben elérhető tőkék sikeres használatára. Óhidy tíz sikeres roma nő élettörténetét elemezte, és – szintén Yosso modelljéből kiindulva – roma kulturális tőkeként (Roma cultural capital) azonosította a tanulás családi támogatását. Megállapította, hogy a sikerességhez az is hozzátartozik, hogy valamennyi interjúalanya „szuverénean mozog a többségi és kisebbségi társadalmi csoportok világa között” (Óhidy, 2016: 191). Mindez azt jelzi, hogy a bikulturális kompetencia és identitás a vizsgált roma nők esetében akkor is hatékony volt, ha az oktatási rendszerben való sikerért vállalták a hagyományos női szerepmoddellel és az azt elváró közösséggel való konfrontációt is. Borosék (2021, 2022) is Yosso elméletére támaszkodtak sikeres roma személyeket elemző vizsgálatukban. A közösségből eredeztethető tőkét nemcsak a családban, hanem az iskolai előrehaladás során a hasonlóan haladó roma fiatalok közösségében is megtalálták, mely egyúttal társadalmi tőkét jelentett. Vizsgálati eredményeik szerint a többlépcsős mobilitás árát jelentősen csökkenti ez a kortárs és „sorstárs” közösségi tőke.

Az 1970-es évek óta az iskolai teljesítménnyel és mobilitással kapcsolatos kutatások között egyre nagyobb helyet kapnak a tőkefajtákkal kapcsolatos vizsgálódások. A különböző tőkék felhalmozása, átalakítása, hiánya mint a társadalmi rétegződés konzerválója az iskolarendszer társadalmi mobilitást célzó funkcióját kérdőjelezte meg. A kisebbségi csoportok nézőpontjából kritika alá vont és újraírt tőkeelmélet tovább árnyalta az egyenlőtlenségek hátterében álló okokat, és a történelmileg kialakult elnyomásokra irányította a figyelmet, miközben a közösségi tőkék fontosságát hangsúlyozta. A közösségi tőkék fontos része a társadalmi tőke, mely a legkülönbözőbb kisközösségek hálózataiban való aktív részvétel által halmozható fel. A különböző vizsgálódások a 80-as évektől kiegészültek a mikrostruktúrák jelentőségének felismerésével, legyen szó családi, közösségi, iskolai kapcsolatokról (Pusztai, 2022). 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 az iskolai mikrostruktúrák fontosságára irányította a figyelmet. Több kutatás bizonyítja, hogy a sikeres roma személyek nagy részét erős, támogató családi háttér, valamint a többségi társadalomhoz fűződő kapcsolatok együttes jelenléte jellemzi (Messing–Molnár, 2011; Óhidy, 2016; Forray–Óhidy, 2019; Bereményi–

Durst, 2021; Varga et al., 2023). Ez azt jelzi, hogy az erős bikulturális kapcsolati háló és annak együttműködése nagyban hozzájárul a különböző tőkéek mint erőforrások kiaknázásához. További vizsgálatok rámutatnak azon rokonok fontosságára is, akik továbbtanulásukkal alternatív mintát jelentenek (Forray, 2014, 2015; Bereményi–Carrasco, 2017). A vizsgálatok hangsúlyozzák, hogy a rejtett költségek (hidden cost) (Cole–Omari, 2003, idézi Durst–Bereményi, 2021) meghatározzák a társadalmi mobilitással jellemezhető személyek tőkefelhalmozási és átváltási folyamatát. Borosék (2021) első generációs értelmiségiek életútját vizsgálva azt találták, hogy egy-egy támogató program mint társadalmi tőke és az abban elérhető erőforrások jelentősen tudták csökkenteni vagy kompenzálni ezt a költséget. Mendes és munkatársai (2023) portugál középiskolások körében végzett vizsgálatukban arra jutottak, hogy a cigány közösségekben egyre inkább felértékelődik az iskola és az azon keresztül megszerezhető képességek, mobilitás. Felhívják a figyelmet azonban arra is, hogy a családi közösségek aspirációs tőkéje ellenére az egyenlőtlenségek az iskolában továbbra is fennállnak, és veszélyeztetik a sikeres iskolai utat. Javasolják, hogy az etnikai identitásnak legyen nagyobb elismerése az iskolában és a társadalomban, továbbá a cigány/roma szülők „hangja” minél nagyobb mértékben jelenjen meg a különböző programokban, szakpolitikákban (Mendes et al., 2023: 15). Az etnikai láthatóság, elismerés, kapcsolati háló, aktív bevonódás tud az iskola felé forduló családok és diákok számára mobilitási utat nyitni. Hasonló megállapításra jutottak magyarországi kutatók, akik a roma és nem roma fiatalok oktatási rendszerben való részvételét vizsgálták. A tanulással kapcsolatos attitűdvizsgálatuk szerint a roma fiatalok egyre inkább értéként tekintenek az oktatásra, azonban a lehetőségeik korlátozottak (Bocsi–Ceglédi, 2021). Lukácsék (2023) roma szakkollégiumokat vizsgálva azt találták, hogy az első generációs cigány/roma egyetemisták számára ebben a közösségükben mint hálózatban rejlő szociális tőke nyújtott erős támogatást a felsőoktatási nehézségek leküzdésében. Hasonló eredményekre jutottunk pécsi roma egyetemisták körében végzett kutatásunkban (Varga et al., 2020a). Egy 2023-as kutatásunkban az egyetemről már kikerült volt szakkollégisták visszaemlékezéseiben a legtöbb említést a kortársak mellett a szervezetben tevékenykedő segítők (oktatók és más munkatársak) kapták, mely eredmény rámutat egy támogató közösség hálózatában elérhető erőforrások sokféleségére. A szakkollégiumi kapcsolati háló némiképp átalakulva, de elérhető formában mint társadalmi tőke fennmaradt az egyetemi éveket követően is (Varga et al., 2024). Dunajeva (2023) kutatása arra irányítja a figyelmet, hogy a krízishelyzetekben különösen fontos a szociális háló megtartó ereje, és kiemelten azok számára, akik egyéb nehézségekkel is kénytelenek megküzdeni. Példaként mutatja be a roma egyetemisták szakkollégiumi közösségeit, melyek a pandémiás időszakban is képesek voltak erős támogató közeget biztosítani. Szintén társadalmi tőkeként foghatók fel a rezilienciavizsgálatokban protektív faktorként megjelenő külső erőforrások, melyek a hátrányos élethelyzetben való sikeres megküzdést segítik. Ilyen erőforrásnak tekintették a kutatók többek között a támogató iskolai környezetet (Masten, 2001), az ott elérhető kapcsolati hálókat.

Pszichológiai tőke

A 90-es 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 et al., 2006). A pszichológiai tőke (PsyCap) fejlesztésének (intervention) fontosságát Luthansék (2010) tudományos vizsgálatai bizonyították. Alkotóelemei az adott személy pozitív pszichológiai tulajdonságai, melyek közül az alábbi területek hangsúlyosak (Luthans et al., 2004).

1. Bandura kutatásaira (2008) alapozva elmondható, hogy az „önbizalom” (confidence) mint pozitív pszichológiai tőkeelem bizonyítottan szoros és pozitív kapcsolatban áll a munkával összefüggő teljesítménnyel. Az énhatékonyság (efficacy) ugyanis önbizalmon alapul: az egyén meg van győződve azon képességeiről, melyek segítenek neki abban, hogy mozgósítani tudja motivációját, kognitív erőforrásait és cselekvéseit annak érdekében, hogy egy feladatot, szituációt sikeres megoldjon (Bandura, 1998).
2. A remény (hope) mindennapi életben is használt fogalmát Snyder és társai (1991: 575) határozták meg. Értelmezésükben a remény egy olyan pozitív motivációs állapot, amely a cselekvőképesség (célorientált energia – willpower) érzésén és az ahhoz vezető utak (a célok elérésének tervezése – waypower) meglátásán alapul. Bár a felszínen a remény nagyon hasonlóan tűnik a többi pozitív képességhez, a mérési lehetőségek bizonyítják fogalmi függetlenségét. Különösen a remény „útteljesítmény” dimenziója tesz fontos különbséget a kifejezés általános használatától. Jelentős bizonyíték támasztja alá, hogy a remény pozitív hatást gyakorol a tanulmányi és a sportteljesítményre (Luthans et al., 2004). A remény magában foglalja a célorientált energiákat (willpower) és a célok elérését célzó tervezést (waypower) is. A *remény* a cél eléréséhez szükséges motivációs erőt biztosító elhivatottságot jelenti. Beletartozik az akarat és a képesség a sikerhez vezető út meghatározására, amelynek része a várható akadályok felismerése és többféle megoldás tervezése is (Luthans, Youssef, Avolio, 2007).
3. Az optimizmust mint tényezőt Seligman kutatásainak ismertsége kapcsolta leginkább a pozitív pszichológiához. A reményhez hasonlóan az optimizmus is általánosan használt fogalom, azonban Seligman (2002) definíciója az attribúcióelméletből merít, mely a jó és a rossz események magyarázó stílusának két döntő dimenzióját – permanencia és átjárhatóság – hangsúlyozza. Az optimisták a rossz eseményeket úgy értelmezik, hogy azok csak átmeneti jellegűek, míg a pesszimisták, hogy azok állandóak. Ennek az ellenkezője is igaz: a jó eseményeket az optimisták állandónak érzékelik, a pesszimisták pedig ideiglenesnek. Az optimizmus képességével felvértezett személy a pozitív történéseket belső tulajdonságai mentén, míg a negatív eseményeket külső, váratlan okokkal magyarázza, és egyúttal reálisan látja, hogy mit képes elérni – növelve céljait, cselekvéseit,

hatékonyágát. Seligman (1998) kutatásaival szolgáltatt bizonyítékot arra, hogy az optimizmus pozitív hatást gyakorol a kívánatos munkahelyi eredményekre.

4. A reziliencia (rugalmasság) mint pozitív pszichológiai összetevő az a képesség, hogy „visszapattanjunk” a viszontagságokból. Masten (2001) szerint nem csupán a nehézségekkel szembeni sikeres megküzdést jelenti, hanem az ebből származó további pozitív erőt is. Eleinte úgy gondolták, hogy a reziliencia meglehetősen ritka az embereknél, de Masten (2001) szerint a hétköznapi emberi erőforrásokból ered, és mélyreható következményei vannak a kompetencia és az emberi tőke előmozdítására az egyéneken és a társadalomban. Coutu (2002) szerint a reziliens emberekben közös a valóság szilárd elfogadása, az élet értelmességéről való mély meggyőződés, melyet erős értékek támasztanak alá, és a jelentős változásokhoz való improvizációs és alkalmazkodási képesség. A klinikai és a pozitív pszichológia gazdag elmélete és kiterjedt kutatásai szerint a reziliencia is hozzájárul a pozitív pszichológiai tőkéhez, a kívánt teljesítményeredmények eléréséhez.

A pozitív pszichológia építőköveinek kölcsönhatása belső erőként a nehézségek legyőzéséhez, a sikeres életúthoz járul hozzá. Iskolai kontextusban történő adaptálása Magyarországon pedagógiai (Ladnai, 2019) és pszichológiai nézőpontból is előkerült (Szabó–Fodor, 2020). A pozitív pszichológia jelentőségét Kisfalusi kutatási eredményein (2023: 12) keresztül is megfigyelhetjük. Roma és nem roma tanulók önértékelését összevetve azt találta, hogy a roma tanulók alacsonyabb önértékelése kihatott a pályaválasztásukra is. Az okok között a szerző megemlíti, hogy a tanári értékelések elfogultak lehetnek a kisebbségi, férfi és alacsony státuszú tanulókkal szemben, és a tanulók ez alapján értékelik magukat. A roma diákok alacsonyabb önértékelése pedig ronthatja tanulmányi teljesítményüket azáltal, hogy csökken az önbizalmuk, motivációjuk vagy erőfeszítéseik. Kutatásunkban, különösen az egyéni életutak elemzése során, szempontunk volt a pszichológiai tőke milyenségének megfigyelése. Azt feltételeztük, hogy erősségére az iskolai út és sikerek kihatnak, és egyúttal a felnőttkori életminőségben is szerepet játszanak.

A pszichológiai tőke elmélete és kutatási eredményei összhangban vannak a Goleman (2002) által leírt *érzelmi intelligencia rendszerével* és a hozzá kapcsolódó vizsgálatokkal. A golemáni érzelmi intelligencia rendszerének 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, emellett olyan társas készségek birtokosaivá 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, 2002).

Vizsgálatunkban megfigyeltük a különböző kompetenciák meglétét a kutatás egyes szakaszaiban. Fókuszáltunk a pszichológiai tőke építőköveinek feltárására, hatásának vizsgálatára – különösen a felnőttkori tervek, teljesülésének, elmaradásának elemzése során. A 2. ábrán a tőkeelmélet elemeit láthatjuk Luthansék munkája (2004) alapján. A kutatásunk szempontjából áttekintett elméletek arra mutattak rá, hogy a társadalom strukturális tőkeátörökítési rendszerének (anyagi, kulturális, szimbolikus tőke beruházása, átalakítása) determinisztikus megközelítése nem elvetendő szempontrendszer, de szükséges további nézőpontok figyelembevétele is. Az esélyteremtő feltételek között a sokrétű társadalmi tőke szerepel, továbbá a kisebbségi közösségben elérhető tőkék (aspirációs, családi, nyelvi, navigációs, ellenálló) mint erőforrások mozgósítása elengedhetetlen. Ezek vezetnek a rendszerrel megküzdő személyes feltételekig, melyben a reziliencia táptalaja a kisebbségi közösség ellenálló tőkéje, míg a pszichológiai tőke a közösség aspirációs tőkéjén nyugszik. A tőkék mint erőforrások kiaknázásához azonban gyakorlati megoldások szükségesek, melyek a mikrokörnyezet sokoldalú fejlesztését, az esélyegyenlőséget és a méltányosságot egyidejűleg biztosító kölcsönös befogadás (inklúzió) mentén alakíthatók ki. Ennek különböző példáit keressük nyomon követő kutatásunk során, kiemelten interjúalanyaink élettörténeteiben.



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

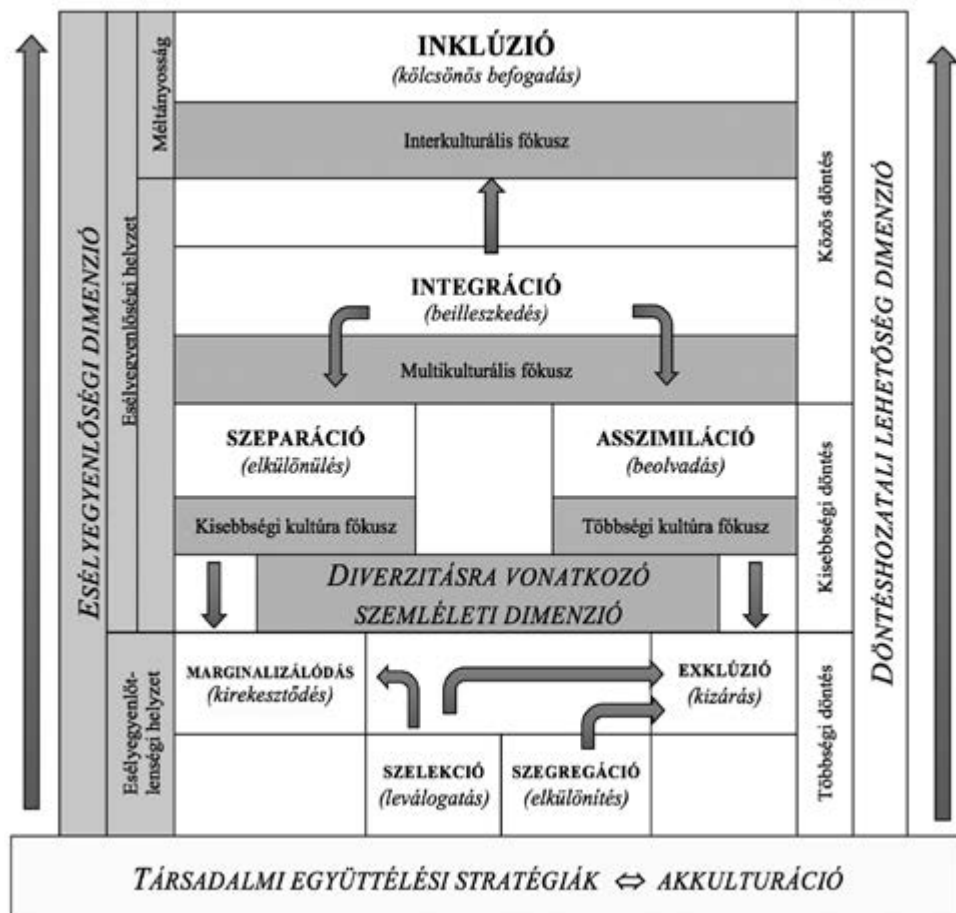
TÁRSADALMI EGYÜTTÉLÉSI STRATÉGIÁK RENDSZERE

Az esélykülönbségek rendszerszintű hordozója a társadalmi megítélés, mely leginkább a különböző nemi, nemzeti-etnikai-vallási csoportokat, személyeket érinti. A társadalmi megítélés formái széles skálán mozognak a nyílt (diszkriminatív) cselekvésektől a rejtett előítéleteken keresztül a tradicionális beidegződésekig, társadalmi normáig (Bigazzi, 2013). Az ezekből adódó egyenlőtlenségek kultúrába ágyazottak, az uralkodó csoport érték- és normarendszere szerint, időhöz és helyhez kötöten alakulnak. Az egyenlőtlenségek külső okaként értelmezendők, melynek következménye, hogy elszenvedői sem a javakhoz, sem az oda vezető úthoz nem férnek hozzá másokkal azonos módon, mert negatív (társadalmi) megítélésük ennek gátat szab.

Az uralkodó csoport erős befolyással bír a társadalmi megítélésre, 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; Sam-Berry, 2006). A kisebbséghez tartozók több kulturális rendszer részesei, melyeket beépítenek identitásukba, így szocializációjukat bikulturalizmus jellemzi. E rendszerek igényeire való sikeres reagálás képességének, a bikulturális kompetenciának alakulása pedig központi szerepet játszik fejlődésükben. Sikerességük záloga, hogy miként alakul a bikulturális identitásuk, milyen módon fejlődik bikulturális kompetenciájuk (Safa, Umaña-Taylor, 2021). A kutatások arra mutattak rá, hogy a bikulturális identitás és kompetencia pozitív kapcsolatban van a különböző helyzetekben való sikeres boldogulással. Az összefüggés nagysága azonban országonként változott, és befolyásolta, hogy melyik kisebbségi csoportról volt szó. Eltérést találtak abban is, hogy a pszichoszociális vagy a fizikai egészséget vizsgálták. Mindez arra mutat rá, hogy a kétfelől érkező elvárásoknak való sikeres megfelelés folyamatos törekvését erősen befolyásolja a társadalmi kontextus és a társadalom által preferált együttélési stratégia (Nguyen – Benet-Martínez, 2013; Stogianni et al., 2021).

A bikulturalizmus elméletére támaszkodva az egyes társadalmi (együttélési) stratégiákat háromféle dimenzióban vizsgáljuk. Figyelembe vesszük működésük során az esélyegyenlőség biztosításának mértékét, kihat rájuk a résztvevők döntéshozási lehetősége, valamint befolyásolja a diverzitáshoz – így a bikulturális helyzethez – való viszonyulás módja is. A társadalmi együttélési stratégiák e három szempont metszetében helyezhetők el (3. ábra).

Az együttélési stratégiák egy része egyértelműen esélyegyenlőtlenségi helyzetet teremt, strukturális elnyomással fenntartva a társadalmi egyenlőtlenség újratermelését. Ilyen például a szegregáció (elkülönítés), mely az éles csoporthatárok térbeli megjelenésének szélsőséges formája. A fogalmat eredetileg (az 1920-as évektől) a lakóhelyi szegregáció elemzésére használták. Ladányi így fogalmaz: „most ennél sokkal fontosabb az, hogy a lakóhelyi szegregáció a társadalmak rétegződésének egyik



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

igen fontos dimenziója, ami a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerek egyfajta térbeni megjelenéseként is felfogható: az etnikai és a szociális csoportok közötti társadalmi távolságok térbeni távolságokként is megjelennek” (Ladányi, 2011: 51). A szegregáció kialakulhat az előnyösebb helyzetben lévők elvándorlásával (lásd gettósodás) vagy a hátrányban lévők fizikai elhatárolásával. Eredményét tekintve az egyének vagy csoportok vélt vagy valós tulajdonsága alapján történő elkülönítést jelenti, mely könnyen vezet marginalizálódáshoz és kizáráshoz (exklúzió). A cigány/roma tanulók szegregált oktatása hazai és nemzetközi szinten is vizsgált. Mártonfi (2006) írásában a szelekció és a szegregáció fogalmaira építve, a 2000-es évek magyarországi közoktatási adatai alapján az általános iskolai tagozatos oktatást mint szegregációt erősítő intézményen belüli formát, valamint a szakiskolai/gimnáziumi továbbtanulási különbségeket mutatja be. Kitér ezen mechanizmusok tanulókra gyakorolt hát-

rányaira is. Havasék (2002, 2005, 2011) több vizsgálattal mutattak rá az integrációs oktatáspolitikai időszakot megelőző, majd a beavatkozásokat követő szegregációs helyzetre, mely lényegében nem változott a határozott deszegregációs intézkedések hiánya miatt. Szalai (2010) a szegregáció okait három csoportba osztotta. Az első a lakóhelyi szegregáció és a roma/cigány népesség gettósodó aprófalvakba és városrészekbe szorulása. A második az oktatási szelekció következménye, amikor a „rosszul teljesítők” leválasztása egyben a társadalom alsóbb szegmenseihez tartozók elkülönítésével jár. A többség elkülönülési szándéka legitimálja a cigány/roma gyerekek elkülönítését azzal, hogy „ők is így érzik jobban magukat”, és a pedagógusok is könnyebben kezelik a homogén csoportokat. Csehországban még napjainkban is intézményes oktatási etnikai alapú szegregációs eljárást tapasztaltak a kutatók, mely a cigány/roma tanulókat sajátos nevelési intézménybe sorolja (Cashman, 2017). Az ilyen típusú eljárásrendek Magyarországon az ezredfordulót követő integrációs törekvések és az ahhoz kapcsolódó felülvizsgálatok után szorultak vissza. Romániai vizsgálat szerint a központosított oktatáspolitikai és a finanszírozás diszfunkcionális működése miatt maradnak fent a szegregáció intézményei, a gettóiskolák (Plainer, 2021). A magyarországi cigányságot tekintve a szegregáció minden formája tetten érhető, melynek formáiról, kialakulásáról és az integrációs törekvésekről a Fejes és Szűcs (2018) által szerkesztett kötet szemléletes képet nyújt. Kutatásunk is szegregált lakókörnyezetben élő cigány közösségekben zajlott, melyek a többségi lakosság elvándorlása miatt „záródtak be”. A vizsgálatunk diákjainak iskolái ezért homogén összetételűek voltak, így a szegregáció iskolai és egyéni hatásáról szemléletes képet nyújt kutatásunk. A bikulturalizmus jellemzi a vizsgált diákokat, azonban bikulturalis kompetenciáik fejlesztésére a szegregált – általános iskolai – környezetben kevés lehetőségük nyílt. Mindez egybecseng Messing (2017) kutatásával, mely 14-15 éves cigány/roma diákok és tanáraik elmondása alapján mutatja be, hogy az oktatási szegregáció különböző formái miként befolyásolták az általa vizsgált fiatalok mindennapi életét és jövőbeli törekvéseit. Saját vizsgálatunkhoz hasonlóan Messing is azt találta, hogy a szegregált iskolai helyzet a továbbtanulási esélyeket és a széles körű társadalmi kapcsolatokat korlátozza, míg az iskolán belüli szegregáció éppúgy negatívan hat az önbecsülésre, mint az interetnikus kapcsolatokra.

Esélyegyenlőtlenségi helyzetet eredményeznek a szelekciós cselekvések, mechanizmusok is. *Szelekcióként* tekintünk a különböző szempontok mentén végzett válogatás következtében létrejövő tartós elkülönítésre. Főként látens módon jelenik meg, nehezítve az esélyegyenlőségi beavatkozásokat. A szegregáció „előszobájának” tekinthető, mivel eredményét tekintve sok hasonlóságot hordoz. Ezzel a stratégiával találkoztunk Tiszabón, ahol még a hátrányos helyzetű közösségben is történt szelekció. A két vizsgált első osztályt válogatták szét, létrehozva egy teljesen leszakadó közösséget.

Fontos felismerni a társadalmi mobilitással nem járó, sőt annak ellenében ható *asszimilációs* jelenséget. Kutatók rámutattak arra, hogy ha egy csoport folyamatosan

ki van téve az előítéleteknek, és/vagy nincs mobilitási lehetősége, az marginalizálódáshoz vezet, melynek következtében a csoport tagjai frusztrálódnak, és elutasítják a többségi kultúrát. Portes és Zhou (1993: 82) szerint ez a folyamat állandósult szegénységet és az alsóbb osztályba való asszimilációt okoz, melynek a megnevezése régebbi terminológiával „szegénység kultúrája”. A gettóban rekedt közösségekben vizsgálódva tapasztalták ezt az összetett és nehezen megfordítható jelenséget, melyet seligmani (1975) fogalommal élve rögzült vagy tanult tehetetlenség kísér.

Bizonyos társadalmi stratégiák az egyenlő bánásmód kritériumainak ugyan megfelelnek, azonban ezen nem lépnek tovább, tehát nem teremtenek tényleges esélyegyenlőséget. Ilyen helyzetben is gyakori az a fajta *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. Az asszimilációs folyamat célja, hogy a többségi kultúra tagjai befogadják azt a személyt, aki eredeti identitását feladva igyekszik egy új identitást kialakítani. Gordon (1978) több alfolyamatot vázolt fel, amelyek az asszimilációs folyamat különböző szakaszait alkotják. Sokféle vizsgálat mutat az asszimilációt választó személyek érzelmi zavaraira (LaFromboise, Coleman, Gerton, 1993). Akik azért döntöttek az asszimiláció mellett, mert így tudtak sikeresek lenni az iskolai útkon, azok nagyobb stresszt éltek meg, mint akik megtartották kisebbségi identitásukat. Ez utóbbiak azonban nem tudtak megfelelni a többségi csoport elvárásainak, és ez iskolai és társadalmi kudarcra járt együtt. Ha az iskolai előmenetel és az etnikai hovatartozás között választani kell, akkor az nem jelent valódi sikereket (Fordham, 1988). A kutatások arra is rámutattak, hogy az egyén asszimilációs törekvése magában rejt mind a többségi, mind a származási csoport elutasításának veszélyét, továbbá a kultúraváltás folyamata is magas stresszrel jár (LaFromboise, Coleman, Gerton, 1993).

Az asszimilációs folyamatot generációkon átívelően vizsgálva megcáfolták, hogy ez egyenes vonalú pálya lenne. Kisebbségi csoportok (főként migráns háttérűek) középosztályba való beilleszkedése során azt tapasztalták, hogy a szülők asszimilációs törekvését nem mindig és egészében követik a gyermekeik. A szegmentált asszimilációs (segmented assimilation) elméletet a második generációs bevándorlók körében vizsgálva azt találták, hogy a társadalomba való beilleszkedés többféle útját járják be, amelyek közül nem mindegyik vezet a középosztályba (Portes–Rumbaut 2001: 45). A felfelé irányuló mobilitási utat kísérheti *szeliktív akkulturáció*, mivel a kétnyelvűség, a támogató etnikai hálózatok kapcsolódnak hozzá, és ehhez társul az iskolai végzettség és/vagy a vállalkozói készségek. Az egyének megtartják a szüleik kulturális örökségéből kiválasztott vonásokat, azokat a felfelé ívelő mobilitási pályával kombinálva (Portes–Zhou, 1993). Az Egyesült Államokban afroamerikaiak példáit hozva Neckerman és munkatársai (1999) kritizálták a szegmentált asszimilációs elméletet arra hivatkozva, hogy nem veszi figyelembe a „mobilitás kisebbségi

kultúráját”. A felfelé irányuló mobilitás során ezek olyan stratégiák, melyek segítik őket a diszkriminációs és egyenlőtlenségi helyzetekben. Példaként sorra vettük azokat a nehézségeket is, amelyekkel az afroamerikai középosztály tagjainak kettős helyzetük miatt szembe kell nézniük. Munkahelyükön a fehérek befogadják őket, de a lakóhelyükön nincs kapcsolatuk velük. Az afroamerikaiak így megőrzik köteleiket a származási csoportjukkal. Ez a kapcsolati tőke a kölcsönös szolidaritásra épül, továbbá az afroamerikai középosztály tagjai „közvetítői” lesznek közösségüknek a többségi társadalom felé. A második generációs bevándorlókkal foglalkozó kutatások között lényegesek azok, amelyek feltárják a középosztálybeli kisebbségek tapasztalatait mentén a második generációs beilleszkedés modelljeit (Valdez, 2015). A romák körében a mobilitás és az asszimiláció közötti kapcsolatot vizsgálók is arra az eredményre jutottak, hogy az ő esetükben sincsenek egyenes vonalú asszimilációs folyamatok, így a középosztálybeli romák identitásválasztása és stratégiája esetén is a szegmentált elmélet használata látszik célravezetőnek (Prieto-Flores, 2009). Keresztes-Takács 2017-es kutatásában 14–18 éves fiatalok etnikai identitását vizsgálva tárta fel a különböző identitásstratégiák hatását az önértékelésre. Eredményei szerint az asszimilált roma identitást megjelölők alacsonyabb önértékeléssel rendelkeztek, mint a kettős vagy roma identitású személyek. Az alacsony önértékelést a többségi társadalomba való beilleszkedés igénye és az ezt elutasító reakciók közötti feszültséggel magyarázza.

Látni fogjuk, hogy a kutatásunkban 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-vagy elköltözés) vagy akár a születéskori, kisebbségi csoporthoz tartozást tükröző vezetéknev megváltoztatása is. Sajnos második generációs – már középosztálybeli szülőkkel rendelkező – stratégiákkal nem találkoztunk, ellenben a szegény és diszkriminált közösségekben ragadás nehézségeit Tiszabón láthattuk.

Spanyolországi roma és bevándorló háttérű családok, valamint az iskola közötti kapcsolat javítását célzó programokat vizsgálva azt találták a kutatók, hogy bár fontos a családok bevonása, részvétele az iskolai folyamatokban, kérdés, hogy mindez megkérdőjelezi-e a fennálló hatalmi struktúrát. Azt találták, hogy amennyiben a hatalmi struktúra lebontására nincs törekvés, akkor csak a felelősség áthárítása történik a családokra, láthatóbbá téve a feltételezett hiányosságait. Ezt a beavatkozási formát rendszerszintű problémaként is megfogalmazzák, rámutatva arra, hogy a családok részvételét ilyen módon szorgalmazó kezdeményezések egyfajta asszimilációs sokszínűségi (assimilation diversity) megközelítést eredményeznek, legitimálva az iskolákban fennálló helyzetet (Paniagua-Rodríguez – Bereményi, 2019). Kutatásunkban az iskolai programok olyan mélységű vizsgálatára nem nyílt módunk, mely megalapozott következtetéseket engedne. A dél-dunántúli második esély típusú iskolával kapcsolatos interjúrészletek azonban mutatnak olyan bevonódást, mely a fennálló struktúra átírását sejteti.

Olyanok is akadtak vizsgálatunkban, 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 típusú iskolák sorolhatók ebbe a kategóriába. Ezek az intézmények, bár támogatók és önként választottak, az elkülönülésből adódó hátrányokat is hordozzák. Kutatásunkban több szeparáló stratégiájú középfokú intézménnyel találkoztunk. Ilyen volt a különböző szakképzettséghez jutást segítő szolnoki „Roma Esély” (később Hegedűs T. András) Középiskola, valamint az érettségit nyújtó pécsi Gandhi Gimnázium. Ez a két intézmény a köznevelés rendszerén belül nyújt méltányos támogatásokat a középfokú végzettség megszerzéséhez. Ide sorolható még az alsó-szentmártoni második esély típusú iskola, mely szintén az iskolarendszeren belül támogatja a középfokról egyszer már lemorzsolódott diákok iskolai újrakezdését az érettségi megszerzéséig. Ugyanígy idetartoznak a már említett tanodák, melyek iskolarendszeren kívüli, de iskolai sikereket támogató, civil szervezetek által fenntartott intézmények, hidat képezve a családi és intézményi bikulturális szocializáció között (Csovcsics, 2016; Fejes et al., 2016). Ezek az esélyteremtő intézmények azonban a szeparált formájuk miatt a bikulturális kompetencia fejlesztését, továbbá szimbolikus tőkéket (például erős és sokrétű kapcsolati hálót, inkluzív környezetben elérhető kulturális tőkéket stb.) csak korlátozottan képesek nyújtani.

A társadalmi együttélési stratégiák fentiekől eltérő módja, mely az esélyegyenlőség biztosítását célozza, az *integráció* (beilleszkedés), mely deklaráltan 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 (Feischmidt–Vidra, 2011). Egyik típusa a „rideg” integráció, mikor a beillesztésnek csak a közös tere teremődik meg. Alapértelmeben változásokat követel a társadalmi tér tartalmában is az integráció, ez azonban nem feltétlenül alapul kölcsönösségen (Hinz, 2002). Az integráció – a bikulturalizmus nézőpontjából – akkulturációt feltételez. Az akkulturáció abban hasonlít az asszimilációra, hogy az egyén a többségi kultúra elsajátítására összpontosít, és hierarchiát feltételez a két kultúra között. Az asszimilációval szemben az akkulturáció során az egyén, miközben a többségi kultúra kompetens résztvevőjévé válik, továbbra is a kisebbségi kultúra tagjaként identifikálja magát. Az akkulturáció mértékét az határozza meg, hogy az egyénnek milyen a kisebbségi kultúra iránti preferenciája a többségi kultúrával szemben. Az akkulturációs folyamatot a nyelvismeret, a kulturális örökség, az etnikai büszkeség és identitás, az interetnikus interakció és az interetnikus távolság dimenzióiban mutatják be, mely egyben jelzi a kulturális elsajátítási folyamat többdimenziós voltát (Padilla, 1980). Az akkulturáció sokszor önkéntelen módon, a társadalmi előnyök miatt történik, vagyis az egyén nem tudatosan kíván a többség részévé válni (Smither, 1982). Vizsgálatok szerint az akkulturációra

törekvő személyek gyakran beletörődnek a többségen belüli „másodrendű” állampolgárságba (LaFromboise, Coleman, Gerton, 1993). Ezt a helyzetet tükrözik interjúalanyaink azon történetei, melyek visszaidézik a szegregált cigány közösségek általános iskoláiból a közeli város középfokú intézményébe való átlépés időszakát. Ugyan közösen 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 elmeséltek. Munkavállalási tapasztalataik sem különböztek ettől, itt még inkább megjelenik a beletörődés a kisebbségi helyzetük miatti munkaerőpiaci diszkriminációba.

A bikulturalizmus kétféle modellt is számontart, melyek az előzőekkel szemben már egyenrangúként tekintenek a származási és a többségi kultúrára. Az egyik modell (*alternation*) olyan kétirányú kapcsolatot feltételez a kultúrák között, ahol az egyén választhatja meg, hogy mikor, milyen mértékben és módon csatlakozik az egyik vagy a másik kultúrához (Ogbu – Matute-Bianchi, 1986). Ez a modell erős érzelmi és kognitív tapasztalathoz vezet, éppúgy, mint a kétnyelvűség pozitív hatásai (Adler, 1975; Chen–Padilla, 2019). A modell azonban olyan kultúrák közötti kapcsolatokat is magában foglal, amelyek nem feltétlenül egy nagyobb multikulturális keretben alakulnak ki (LaFromboise, Coleman, Gerton, 1993), korlátozódnak a helyi viszonyokra. A multikulturális modell ezen túlmutatva a kultúrák közötti kapcsolat pluralista megközelítésére épít, mely során a kultúrák fenntarthatják egymástól elkülönülő identitásukat, miközben egymással sikeresen együttműködnek. Hangsúlyozza, hogy a kulturális sokféleség fenntartása nemcsak a földrajzi vagy társadalmi elszigeteltségen múlik, hanem a kultúrák közötti sokoldalú és többdimenziós megosztás módján is (Berry, 1986). A multikulturális társadalomban Fishman (1989) szerint a különböző csoportok kulturális védelemre szorulnak, mert a kultúrák közötti érintkezés egy új kultúra kialakulásához vezet.

A 3. ábrán látható modellünkben a társadalmi együttélési formák legmagasabb szintjén az inklúzió – kölcsönös befogadás – áll. Szemléletében merít a bikulturalizmus multikulturális modelljéből, de a kulturális különbségek mellett az egyéni sajátosságok és társadalmi helyzet szempontjait is kiemelten kezeli. Elméletének és gyakorlatának kialakításában és fejlődésében szerepet játszott az UNESCO szakpolitikai mozgalma, mely „Education for all” néven az oktatási inklúzió fontosságát hangsúlyozta (Varga, 2015a). Terjedésében döntő volt, hogy megjelent a 2000-es évek európai társadalmpolitikai elvei között (*social inclusion*), mely egyben a cselekvések sorát indította el számtalan területen (Marlier et al., 2007). 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 egyedisé-

gükben 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 és formában volt jelen a mintába bevont hátrányos helyzetű, cigány/roma fiatalok életében, akár iskolai, akár társadalmi környezetüket vizsgálva.

A sorra vett társadalmi stratégiák abban is különböznek, hogy kialakításukban mekkora döntéshozási lehetősége van az egyéneknek, csoportoknak. A szegregáció és a szelekció az uralkodó csoportok döntése mentén alakul ki. Az asszimiláció és a szeparáció látszólag a kisebbségi csoportba tartozók döntése, azonban kialakulásukban nagy szerepet játszik az a látens társadalmi „üzenet”, mely a választott stratégiát a javakhoz való nagyobb hozzáféréssel „jutalmazza”. Az integráció és az inklúzió strukturális átalakítást is igényel, így csak társadalmi egyetértés mentén valósulhat meg, éppen ezért ennek a megteremtése a legnagyobb feladat, változásokhoz igazodó folyamat. A társadalmi stratégiák eltérnek abban is, hogy mi a viszonyuk a sokszínűséghez, vizsgálatunk szempontjából a kulturális sokféleséghez. A szegregáció és a szelekció homogenitásra törekvő stratégiák – itt a kulturális, társadalmi különbözőség hátrányt eredményező tényezővé válik. Az asszimiláció és a 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 megóvását célozza az erre kijelölt, lehatárolt terekben. Mindkettő gátolja a bikulturális identitás és kompetencia fejlődését. 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. Értékként tekint a bikulturális identitásra, elősegíti a bikulturális kompetencia fejlődését, és a közös térben sikeres együttműködést kíván kiépíteni.

A társadalmi stratégiák alapvetően az uralkodó csoport és az általuk alakított társadalompolitika szemléletét tükrözik. Alapját jelentik a különböző társadalmi csoportok megítélésének, befolyásolják a közgondolkodást és a cselekvéseket. A stratégiák közül az inklúziót tekintjük a legsikeresebbnek, amely kölcsönös befogadásra vonatkozó közös döntésén alapul, értékként épít az egymással kapcsolatba kerülő diverzitásra, és a méltányosság eszközrendszerével valódi esélyegyenlőséget képes biztosítani. Kutatásunk során mindvégig kérdés volt, hogy a szegregált térségekben mik a módozatai a társadalmi befogadást és a személyes sikereket támogató környezetnek.

AZ ESÉLYEGYENLŐSÉG SZEMÉLYES ÉS KÖZÖSSÉGI MEGKÖZELÍTÉSEI

A kutatás tudományos kontextusba helyezéséhez rámutatunk azokra a jelenségekre, amelyek a hátrányos helyzetű tanulói csoportok társadalmi mobilitásában kiemelkedő szerepet játszhatnak. Ezek a társadalmi hátrány vizsgálatunk szempontjából releváns összefüggései, a lelki ellenálló képesség és a közösségi felvérteződés magyarázata, valamint a kölcsönösen befogadó környezet tényezői.

Interszekcionalitás és bikulturális szocializáció

Az interszekcionalitás azon alapul, hogy az egyén egyszerre több társadalmi csoportba (nem, kisebbségi csoport vagy éppen társadalmi osztály) tartozik, mely során a csoporthatások keresztezik egymást, nehezen elválaszthatók. A hatások lehetőségeket vagy korlátokat teremtenek, további előnyökhöz vagy hátrányokhoz juttatják az egyént (Collins, 1990). A hátrányos helyzetű és cigány közösségekből érkező interjúalanyaink történeteiből látni fogjuk, hogy különösen nehéz és összetett helyzetet teremt, ha többféle egyenlőtlenségi helyzet összefonódik. Az *interszekcionalitás* az a jelenség, amikor az állandósult helyzet új társadalmi kategóriaként manifesztálódik, melyben a többféle, egymással kölcsönhatásba lépő egyenlőtlenségi kategória miatt az elnyomás okai nem választhatók szét (Asumah–Nagel, 2014; Sebestyén, 2016). Az interszekcionalitást vizsgáló kutatások több szempontból közelítik meg a témát: lehetnek csoport-, folyamat- és rendszerfókuszúak (Choo–Ferree, 2010).

1. Az egyes csoportokhoz tartozás hatásait leírók középpontjában a többszörösen marginalizálódott csoport(ok) nézőpontja áll. Így például a feminista kutatások rámutattak a fehér és az afroamerikai nők helyzetének különbözőségére (Crenshaw, 1991), valamint az európai esélyegyenlőségi politikákban vizsgálták a roma nők megjelenését (D'Agostino, 2015).
2. Elemzik nem pusztán az egyes csoportokhoz tartozás hatásait, hanem azok kölcsönhatásait is, azonosítva másodlagos, láthatatlan faktorokat, amelyek befolyásolják ezeket a csoporthatásokat. A kutatások ezen válfaja főként a csoporthatások és a hatalom viszonyát (Glenn, 1999), valamint a csoporthoz tartozás választási/döntési lehetőségeit vizsgálja (Adams–Padamsee, 2001). Meier és társai kutatásai a fiatal felnőttek iskolázási és munkaerőpiaci esélyeit taglalták három csoport-hovatartozás alapján (nem, migráns, társadalmi osztály).
3. A rendszerközpontú megközelítésben elsősorban történeti szemlélet érvényesül, amelyben történeti kontextusban azonosítanak kereszthatásokat, törekedve az egyenlőtlenségek leírásának komplex dimenzióira (Walby, 2009).

A Világbank elemzései arra is rámutatnak, hogy az egyének egyszerre több csoportnak is tagjai, és előfordulhat, hogy az egyik identitásuk révén kirekesztettek, a másik révén viszont nem. Az interszekcionalitás jelensége azon a felfogáson nyugszik, hogy az emberek egyszerre több társadalmi struktúrában és területen helyezkednek el, és ha ezek keresztezik egymást, az az előnyök vagy hátrányok megsokszorozódását eredményezheti. Példaként emeli ki, hogy a nem, az életkor, az etnikai hovatartozás és a lakóhely metszéspontja lényegesen kedvezőtlenebb hatásokkal járhat, mint a nemi hovatartozás hatása önmagában (World Bank, 2013:6).

Az interszekcionalitás napjainkban a társadalmi viszonyok elemzésének fontos perspektívája (Anthias, 2012), mely árnyaltabb megközelítést jelent, mint a társadalom hierarchikus viszonyainak egyetlen szempontra szűkítése. Egyetértünk azzal a megközelítéssel és fogalommal – helyzethez kötött interszekcionalitás (situated intersectionality) –, mely szerint az interszekcionalitás-elemzést minden emberre alkalmazni kell (Yuval-Davis et al., 2017a). Az interszekcionalitás a társadalmi rétegződés szociológiai vizsgálatának azon megközelítése, mely nem redukálja a hatalmi konstrukciók komplexitását egyetlen társadalmi felosztásra. A hatalmi viszonyokat alkotó különböző elemek nem összeadódnak, hanem inkább metszik egymást, vagy egymásba fonódnak. Más megközelítésben: az jellemzi leginkább az interszekcionalitást, annak helyzethez kötött (situated) voltát, hogy a társadalmi megosztottság jellemzői folyamatos kölcsönhatásban vannak, és jelentőségük erősen függ a kontextustól (helytől és időtől) (Yuval-Davis, 2015).

Cerna és munkatársai (2021) az inkluzív oktatás kereteit meghatározva és a diverzitással összefüggésben vizsgálták az interszekcionalitás mibenlétét és lehetséges összetevőit. Megállapítják, hogy az egyének életének sokféle dimenziója lehet, melyek számos ponton kapcsolódhatnak, és vannak olyan átfogó tényezők is, mint a társadalmi-gazdasági státusz és a földrajzi elhelyezkedés. Az interszekcionalitást úgy értelmezik, hogy egy személy a sokszínűség több dimenzióját is megtestesítheti, és mint ilyen, ki van téve a megkülönböztetés és a hátrányok különböző típusainak. Strand (2014) nagymintás vizsgálata az iskolai teljesítmény különbségeire irányult, melynek elemzéséhez az interszekcionalitás nézőpontját használta, a társadalmi-gazdasági státusz, az etnikai hovatartozás és a nem szempontjait érvényesítve. Eredményeivel arra mutatott rá, hogy ez a megközelítés szükséges ahhoz, hogy az oktatási sikereket, kudarokat árnyaltabban lehessen megérteni.

A már idézett Howard és Vajda (2017) munkája széles körben gyűjtötte össze azokat az irodalmakat, melyek a romák interszekcionalitásként leírható helyzetére vonatkozóan is támpontokat adnak. Megállapítják, hogy a csoportalapú hátrányos helyzet legmaradandóbb formái a származási (kisebbségi) identításokhoz kapcsolódnak, és az egyenlőtlenség egyik formája egy másik formát mozgat vagy elmélyít. Akiknek az identitása kulturálisan leértékelődik, nagyobb valószínűséggel tapasztalnak gazdasági és területi hátrányt. A hátrányok kereszteződése pedig tartós, generációk közötti szegénységet eredményez, és egyúttal azt a felfogást igazolja, hogy

bizonyos csoportok marginalizálódása indokolt. Az interszekcionalitásból következő élethelyzet úgy tűnhet, mintha a csoportban lévők hibája vagy felelőssége lenne, mivel a különböző hátrányok közötti ok-okozati összefüggései nagyrészt láthatatlannak (Howard–Vajda, 2017: 11). A szerzők cigány/roma közösségekben végzett vizsgálatokkal igazolják az interszekcionalitás háttérében meghúzódó elnyomás okait és következményeit, emellett sikeres megoldásokat emelnek ki és javasolnak a romák tényleges integrációjára.

A munkaerőpiaci lehetőségek szempontjából is erősen meghatározó az interszekcionalitás jelensége, melyet a fogalom születésekor az eltérő társadalmi-gazdasági helyzetű és etnikai háttérrel rendelkező nőkre vonatkoztatva írtak le. A munkaerőpiacon használatos az „üvegplafon” metafora, mely kifejezi azokat a láthatatlan, feloldhatatlan akadályokat, amelyek nem engedik az alacsonyabb társadalmi osztályból érkezőket, a kisebbségeket és a nőket a vállalati ranglétra felsőbb szintjeire jutni – függetlenül képzettségüktől vagy elért eredményeiktől (Federal Glass Ceiling Commission, 1995). Durst és munkatársai (2022: 147) értelmiségi romák mobilitási életútját elemezve hivatkoznak Friedman és Laurison (2020) társadalmi mobilitás és munkaerőpiac összefüggéseit feltáró kutatásaira, mely szerint „az osztály és etnikum interszekciós kapcsolata” meghatározó. Az „üvegplafon-effektusban” mint a tartós és láthatatlan akadályok összességében ragadják meg azokat a strukturális korlátokat, melyek gátolják az alacsonyabb társadalmi státuszúak munkaerőpiaci előmenetelét, és kiemelik, hogy a különféle etnikai csoportba tartozókat ez fokozottan sújtja. Dursték (2022: 159) vizsgálati eredményeik alapján sorra veszik az interszekcionalitás üvegplafon-jelenséget fenntartó mechanizmusait, romák élet-történeteivel példázva azokat. A felsorolt mechanizmusokra (iskolák, tanárok szerepe, diszkrimináció, tokenizmus, saját közösségnek való visszaadás elvárása, énhatékonyság, pénzügyi biztonság hiánya) a saját vizsgálati eredményeink elemzése során támaszkodunk. Dursték a mintegy száz roma értelmiségivel készített életútinterjú alapján megállapítják: „nem... a romák »hiánykultúrája« vagy a törekvés és az ambíció hiánya ... hanem a rasszizált kisebbségi státuszuk korlátozza őket a munkaerőpiacon való előrejutásban...” (Durst et al., 2022: 173.)

Magyarországon főként a szociális hátrány és a cigány/roma közösségbe tartozás alkot összefonódó, egymással kölcsönhatásban lévő kategóriát (Cserti Csapó – Orsós, 2013), melyhez a nemi hovatartozás különbsége is hozzákapcsolódik (Asztalos Morell, 2015; 2016). A cigány/roma közösségek nagy része Európa-szerte a társadalom alsó szegmenseibe tagozódik, ennek hatása továbbgyűrűzik az iskolába. A cigány/roma tanulóknak sokszor jelentős a hátrányuk a többségi tanulókkal szemben is, mely esélykülönbségeikben, eredményeikben, tanári megítélésükben, korai iskolaelhagyásukban stb. megmutatkozik (Lauritzen–Nodeland, 2018; Óhidy et al., 2022; Fehérvári, 2017; 2023).

Keresztes-Takács vizsgálatában (2017) 12–18 év közötti fiatalok önértékelését, identitását és társadalmi háttérét tanulmányozta. Eredményei szerint minél rossz-

szabbb körülmények között él a kitöltő, annál magasabb roma etnikai identitással rendelkezik, és ez fordítva is igaz. „Sokszor a ténylegesen elégtelen körülményekben élők szociális háttérük miatt is gondolhatják magukat egyértelműen romának, hiszen környezetük is folyton ezzel szembesíti őket, mely megfelel a társadalomban élő roma reprezentációnak.” (Keresztes-Takács, 2017: 68.)

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 hátrány mellett a cigány közösségekbe tartozás fokozza az iskolai sikertelenséget. Ennek háttérében elsősorban az áll, hogy a szociális helyzetből adódó nehézségeket a cigány kisebbségi csoporthoz társuló negatív társadalmi előítélet jelentősen súlyosbítja (Forray–Hegedűs, 2003; Forray – Pálmainé Orsós, 2010; Neményi, 2013). Különböző oktatásszociológiai vizsgálatok eredményei is megerősítik, hogy nehezen választhatók szét a hátrányos helyzettel és a cigánysággal kapcsolatos oktatási kérdések (Híves, 2015; Fehérvári, 2015c). A kutatások rámutatnak arra is, hogy az elmúlt 50 évben ugyan fokozatosan javult a cigányság iskolázottsági helyzete, a távolság (lemaradás) azonban nem csökkent a nem cigány lakossághoz képest (Kemény, Janky, Lengyel, 2004; Zolnay, 2015). Az iskolai kompetenciamérés eredményeire építő vizsgálat arra jutott, hogy a cigány tanulók teljesítményének lemaradását egyidejűleg okozza a szegénység és az etnikai szegregáció (Kertesi–Kézdi, 2012). 2020-as magyarországi adatokat elemezve azt találtuk, hogy az iskolai lemorzsolódás még mindig sokszorosan sújtja a cigány/roma fiatalokat. A lemorzsolódott roma és nem roma fiatalok összevetésében pedig jelentős különbség mutatkozik a szülők iskolai végzettsége és szubjektív anyagi helyzete szempontjából is. A roma szülők körében az alapfokú végzettség vagy annak hiánya a jellemző, anyagi körülményeiket a nélkülözés vagy a napról napra élés jellemzi (Bocsi et al., 2024: 29). A vizsgálat egésze az interszekcionalitás összetettségét és meghatározó voltát mutatja.

A hátrányos helyzetű tanulók aránya ugyan csökkent az elmúlt évtizedben, azonban ez inkább a szabályozó változásának, mintsem a társadalmi helyzet javulásának köszönhető. Továbbra is fennáll, hogy a hátrányos helyzetű tanulók térbeli elhelyezkedése (Magyarország délnyugati és északkeleti tengelyén) átfedést mutat a cigány/roma lakosság által sűrűbben lakott térségekkel (Varga–Híves, 2024). A 2010-es éveket követő és a közoktatást alapjaiban érintő átalakulások növelték az egyházi iskolák szerepvállalását, és mindez egyúttal a szelekció felerősödését is eredményezte, mely együtt járt a hátrányos helyzetű, cigány/roma tanulók iskolai szegregációjának növekedésével (Fejes–Szűcs szerk., 2018). Ezzel a helyzettel találkoztunk vizsgálatunk két helyszínén is, a dél-dunántúli beás cigány közösségekben és az észak-alföldi Tiszabón. Alsószentmárton közösségében a törekvőbb, a támogatásokba belekapaszkodó családok gyermekei léptek ki még általános iskolás időszakban a szegregált iskolai környezetből más iskolába való iratkozással. Tiszabón a még ott élő néhány nem cigány család utaztatta gyermekét a közeli település ál-

talános iskolájába. Mindkét helyen a szegregált iskolában ragadás a szegénységgel kapcsolódott össze.

Az Alsószentmártonból kilépőket a támogató személyek és szervezetek „ajánlási” juttatták jobb lehetőséghez, mert nem minden iskola fogadta szívesen az innen érkező diákokat. Az iskolák látenszen működő „kizárása” egyértelműen a cigánysággal kapcsolatos előítéletekben gyökerezett. 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 hátterében 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), a közösségi tőkék bevonásának különbözősége, valamint a negatív társadalmi megítélés (látens vagy diszkriminatív formában) egymást erősítő hatása. A tőkehiányok már az iskolába lépéskor láthatók voltak, majd az előrehaladás során a családok, az iskola és a társadalmi környezet különböző mértékben tudott erőforrásokat mozgósítani és a hátrányokat ellensúlyozni. Az is meghatározó, hogy a különböző együttélési stratégiák hogyan hatnak 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 jólléte egyaránt fenyegeti (Smith et al., 2016). Vagyis az előítéletekből következő stigmatizáltság a társas identitásához való viszonyuláson túl a személyes identításelemekre (például az önértékelésre) is hatást gyakorol. Ennek egyik „tünete” a társas identitáshoz való viszonyulás azon formája, mely már inkább egy védelmi mechanizmus (például a személy gyengén azonosulóvá válik, hogy védje az önértékelését) (Serdült, 2015). Mindez kihat a bikulturális identitásra, és befolyásolja a pszichológiai tőke erősségét is.

Az interszekcionalitás jelensége többek között az összefonódó, egymással kölcsönhatásban lévő csoportjellemzők negatív hatására hívja fel a figyelmet. Az ellensúlyozás érdekében azonban ennek ellenére 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 a kompenzációt szolgáló, méltányos szolgáltatásokat kell nyújtani. A különböző tőkék (kulturális, társadalmi) megszerzését az intézményes terek (például az iskola) segíthetik, miközben építenek

a családban felhalmozott közösségi tőkékre is. Ez az intézményes támogatási folyamat eredményezi a nagyobb mértékű kulturális- és társadalmi tőke-birtoklást, mely a későbbiekben a társadalmi javak – például a 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, sikeres bikulturális szocializáció zajlik. Ehhez különösen fontos a kisebbségi közösség kultúrájának megismerése és értékékként elismerése. A kölcsönös befogadás kiindulópontjaként a társadalom (és az iskola) kulturális értékekre építő, valamint a rasszista előítéleteket visszaszorító cselekvéseire van szükség (Arató, 2007; Bigazzi, 2013). Szervezetek és aktivisták rámutattak arra, hogy bár 2011-ben elfogadták a nemzeti roma integrációs stratégiák európai keretrendszerét, benne pedig az oktatás, az egészségügy, a lakhatás és a foglalkoztatás területén a kirekesztés elleni küzdelmet, ez a dekrétum figyelmen kívül hagyja a tagállamokban tapasztalható cigányellenességet (Yuval-Davis et al., 2017a). Egy médiamegjelenést feltáró kutatás arra mutatott rá, hogy az egyes államok történelmi és politikai kontextusa befolyásolja, hogy a média milyen mértékben ad teret a „roma hangoknak”. A romák megjelenése ugyan gyakoribb a médiában, azonban a diskurzus tartalmát továbbra is a rasszista, a kriminalizáló és a kirekesztő szemlélet határozza meg, mely gátolja a roma népesség kollektív elismerését (Yuval-Davis et al., 2017b).

Az Egyesült Államok sokszínű társadalmában az 1900-as évek második felének polgárjogi mozgalmai óta multikulturális megközelítésben (Banks, 1997) tárgyalják a családi és az iskolai szocializáció eltéréseit – *bikulturális szocializáció* megnevezéssel. A bikulturalizmust, vagyis az egyén egynél több kulturális rendszernek való kitettségét és az ezekhez való alkalmazkodásának módját régóta vizsgálják, kezdetben hátránnyként feltüntetve (LaFromboise, Coleman, Gerton, 1993). Berry (1974) kettős kultúrájúságra vonatkozó alapvető munkájában négy stratégiát írt le, melyeket fent már részleteztünk. A szeparáció az örökségi kultúra elfogadása és a befogadó kultúra elutasítása, az asszimiláció az örökségi kultúra elutasítása és a befogadó kultúra elfogadása, a marginalizáció mindkét kultúra elutasítása, míg az integráció mindkét kultúra elfogadása, melyet a bikulturalizmus szinonimájaként is használnak. Egyetértünk azzal a napjainkban használt definícióval, miszerint a bikulturalizmus sokrétű pszichológiai konstrukciónak értelmezhető. Az egyének az őket körülvevő két (örökségi és befogadó) kulturális rendszerből különböző mértékben és formában alkotnak internalizált értékeket, identifikációkat, attitűdöket, gyakorlatokat, hiedelmeket, ismereteket. Eltérnek abban is, hogy milyen mértékben fejlesztettek ki stratégiákat és kompetenciákat, hogy sikeresen reagáljanak a két kultúra jelzéseire és követelményeire (Safa – Umaña-Taylor, 2021: 5–6). Mára érvénytelenné váltak a jelenség korai szociológiai leírásai, amelyek a bikulturális egyéneket „marginálisnak” és két világ között ingadozónak ábrázolták. Számos vizsgálat tárta fel

az elmúlt évtizedekben azt, hogy a bikulturális élethelyzet milyen pszichológiai, szociokulturális és egészséggel kapcsolatos viselkedéseket eredményez. Bizonyítottná vált, hogy azok az egyének, akik az örökségi és a domináns kultúra iránt egyaránt elkötelezettek, sikeresebbek az élet különböző területein azoknál, akik csak az egyik kulturális mezővel azonosulnak (LaFromboise, Coleman, Gerton, 1993; Sam–Berry, 2006; Nguyen – Benet-Martínez, 2013; Safa – Umaña-Taylor, 2021; Stogianni et al., 2021).

LaFromboise és munkatársai (1993) felismerték, hogy a bikulturális kompetencia elsajátítása lehetséges negatív pszichológiai következmények elszűnése nélkül. Nézetük szerint a két kultúrában való kompetencia megszerzéséhez és fenntartásához az egyénnek hat készségből álló készletet kell kifejlesztenie. Fontos mindkét kultúra hiedelmeinek és értékeinek ismerete, a két kulturális csoporttal szembeni pozitív attitűdök, a bikulturális hatékonyság, a kommunikációs képesség, a szereprepertoár és a két kultúrába való beletartozás érzése. Minél nagyobb kompetencia fejlődik mindkét kultúrában, annál magasabb szintű bikulturalizmust ér el az egyén, és annál inkább képessé válik arra, hogy hatékonyan kezelje a bikulturális lét kihívásait. A bikulturalizmus egyúttal pozitív megküzdési válaszokat adhat az előítéletektől terhelt társadalomban. A két kultúrába tartozás és a kétnyelvűség előnyeinek kiaknázása és felhasználása az egyén boldogulása érdekében a pozitív pszichológia megközelítését hangsúlyozza (Chen–Padilla, 2019).

A bikulturalizmus sikerességét és buktatóit felvázoló másik szempontrendszer (De Anda, 1984: 101) hat meghatározó tényezőt emel ki: a két kultúra hasonlósága, a különböző kultúrák közvetítő személyek elérhetősége, az egyén viselkedésére adott pozitív vagy negatív visszajelzések mértéke, a kisebbségi csoportba tartozó személy gondolkodásának és problémamegoldási repertoárjának összhangja a többségi kultúra stílusával, az egyén kétnyelvűségének mértéke, valamint a többségi kultúrától való fizikai különbözőségének mértéke. Ezt a megközelítést magyarországi kontextusba helyezte és a cigány gyerekek oktatására vonatkoztatta a Forray–Hegedűs (1998) szerzőpáros. Az iskolai kontextusra és a hazai viszonyokra átfordítva vették sorra De Anda modelljének hat elemét. Megállapították, hogy az iskolai sikeresség záloga a két, egymástól eltérő kultúrájú szocializációs tér (család és iskola) minél nagyobb átfedésének biztosítása. Ehhez segítő szereplőket és cselekvéseket határoztak meg az amerikai elméletre építve. *Transzlétornak* nevezték azt a bikulturális személyt, aki kisebbségi környezetből indulva vált sikeressé az iskolában, és közössége számára hiteles közvetítője lett a középosztálybeli kultúrának. Fontosnak tartották emellett a *mediátori* szerepet is, vagyis azt a személyt, elkötelezett pedagógust, aki megismerve a családi szocializációt, abból kiindulva, arra építve valósít meg az iskolában befogadó környezetet, és segíti az abba való sikeres beilleszkedést (Forray–Hegedűs, 1998: 29). Szintén fontosak azok a modellként mintát adó személyek, akiket a bikulturális szocializáció elsajátítása érdekében az egyén észrevétlenül is követni tud. Kiemelik a jelentőségét a korrigáló funkciójú visszacsatolásnak, de leírják ennek veszélyét is, amennyiben nem pozitív érzetet alakít az egyénben. Kitérnek

a kognitív stílus eltéréseire és azok következményeire, a nyelvhasználati különbségek okozta nehézségekre és a rasszjegyek miatti kirekesztés lehetőségére. Az egyes tényezők részletes magyarázatát a hazai cigányságra vonatkoztatott példákkal illusztrálták a szerzők.

A bikulturális szocializáció jelenségének feltárása, valamint a két szocializációs tér átfedését segítő szereplők és cselekvések leírása az iskola felelősségévé teszi e ket-tősség enyhítését célzó beavatkozásokat. Boreczky (2000) nemzetközi kutatásokra építve kultúraazonos pedagógiának nevezi azt az iskolai folyamatot, amikor a gyerek a családi szocializációjának, kultúrájának mentén alakíthatja saját tanulói szerepét, és lehetősége van erre építve olyan ismeretek, készségeket elsajátítására, amelyek sikeressé teszik a különböző társadalmi terekben való boldogulását. A konstruktivista pedagógia ehhez úgy járul hozzá, hogy a tanulási folyamatot helyezi a középpontba, vitatja az egyközpontú tudást, hangsúlyozza a világ felfogásának különbözőségét, és rámutat arra, hogy a tudás, így annak megszerzése is az egyén szubjektív valóságának konstrukciója (Nahalka, 1997). A kultúraazonos pedagógia, éppúgy, mint az előzményének tartott multikulturális pedagógia, a tanulási folyamaton túl az egész iskolai környezet átalakítását is elengedhetetlennek tartja. Nézete szerint csak a tanulói kultúrák ismerete és pedagógiai alkalmazása révén csökkenthetők a tanulók lehetőségei között tátongó szakadékok (Boreczky, 2014: 30). Szintén a különböző kultúrájú és nyelvű tanulók sikeres együttnevelése kezdte meg az 1970-es években a kooperatív tanulásszervezést – szociálpszichológiai megközelítésből kiindulva (Aronson et al., 1979). Az egyéni tanulói utak személyre szabott támogatásának sikeressége társas tanulói együttműködéssel és strukturált pedagógiai irányítással azóta bizonyítottá vált (Arató, 2010; Aronson et al., 2011). A kooperáció osztálytermi használatának hatására kerülnek egymáshoz közel a különböző háttérű tanulók, és választanak több barátot a tőlük eltérő csoportból (Slavin, 2001).

Napjainkban a különbözőség/sokszínűséget társadalmi és iskolai környezetben egyaránt értéknek elfogadva további elemekkel egészül ki az esélyegyenlőségi, méltányossági törekvés. A környezet átalakítása elengedhetetlen a tanulók sikerességének, rezilienciájának eléréséhez. Az inkluzív megközelítéseket a felsőoktatásban vizsgáló kutatások arra mutattak rá, hogy miként lehetséges – tértől, időtől függően – a sikeres befogadás kiépítése (Fodor–Horváth, 2021). Számptalan gyakorlati példát ismertető kötet hozzáférhető a nemzetközi térben, melyek egy részét a hazai viszonyokra is reflektáló írások mutattak be (Tószegi, 2022; Trendl, 2022; Vitéz, 2022; Horváth, 2022; Csovcics, 2022; Szabados, 2022). Az intézményi (iskolai) környezetet vizsgáló kutatók azt is hangsúlyozzák, hogy az esélyegyenlőségi cselekvések az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó társadalmi, nem csak iskolai környezetben tudnak maradéktalanul célt érni. Vizsgálati eredményeikkel igazolták, hogy az intézményi környezetben a sokszínűség érvényesülése (Diverse Learning Environment) és az inkluzivitás fejlődése az intézményi kiválóságot (Inclusive Excellence) is növeli (Hurtado et al., 2012).

A különböző vizsgálatok a cigány/roma közösségekben felnövő diákok egyenlőtlenségi viszonyait kétféle megközelítésben tárgyalják. Egyrészt az oktatási intézményrendszer jellemzőit vizsgálják, másrészt megállapítják, hogy az egyenlőtlenség hátterében a kisebbségi csoport megítélése áll. A tanulók negatív megítélése, diszkriminációja erősen befolyásolja képességeiket, önképüket és egyben életesélyeiket. Témánk szempontjából diszkriminációként értelmezzük a domináns csoportok minden olyan cselekedetét és gyakorlatát, amely negatív hatást gyakorol az alárendelt csoportokra. Ez megjelenhet az iskolák és osztálytermek szintjén és az oktatáspolitikában is (Brüggemann–D’Arcy, 2017). Éppen ezért fontos az interszekcionalitás jelenségének ismerete és az inkluzív környezet ismérveinek feltárása, mert ezek hatása meghatározó a diákok sorsára. A kötetben bemutatott kutatásunk iskolai szakaszaiban a tanulók jellemzőin túl vizsgáltuk az adott intézmény helyzetét, pedagógiai szolgáltatásait is. Igyekeztünk feltárni, hogy milyen feladata és lehetősége volt – különösen az interszekcionalitással jellemzett és biculturális helyzetben lévő diákok intézményeinek – a tanulók fejlesztésére, iskolai útjuk támogatására. Megfigyeltük az iskola partneri hálózatát is, beleértve a családok és külső személyek, szervezetek szerepét. Kitérünk a vizsgált cigány közösségek és tanulók társadalmi, iskolai megítélésére és ennek fontosságára a boldogulásban.

Reziliencia és empowerment

A *reziliencia* a pszichológia tudományterületéről indult fogalom, melynek központjában 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; Masten et al., 2003, 2008; Luthar et al., 2000; Zautra et al., 2010). A reziliencia gyakran használt szinonimája a „lelki ellenálló képesség” vagy „rugalmasság”, amely segíti az egyént vagy a csoportot a nehézségek legyőzésében vagy a káros következmények csökkentésében (Grotberg, 1996 in Ceglédi, 2012). A reziliencia kutatása ma már több tudományterületen is jelen van, így például a szociológiai vizsgálatokban, ahol az egyén sikeres megküzdése mellett a fókusz kiterjed a közösségi, a csoport-, a társadalmi vagy az 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 az integratív és multidimenzionális nézőpont dominál. Az egyén nehéz körülmények ellenére megvalósuló sikeres alkalmazkodását a külső, kontextuális (szociális) tényezők mellett a belső, személyes (individuális) faktorok interakciójával magyarázza, eltérő hangsúlyeltolódással e két elem fontosságával kapcsolatban

(Rayman–Varga, 2015). Cigány/roma fiatalok életútját vizsgálva a reziliencia kiteljesedéséhez köthető külső elemeket kerestük elsősorban, de figyelembe vettük az egyén belső tényezőit is. Megfigyeltük, 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 kortárscsoportban és a szomszédságban – fellelhető kapcsolatrendszer milyenségében érhetők tetten. Az emberi kapcsolatrendszerek mellett rizikófaktor az alacsony szocioökonómiai státusz, a szegénység és a traumatikus események is (Perez et al., 2009; Sameroff, 2005; Masten–Wright, 2010). Perez és munkatársai (2009) hangsúlyozták, hogy a rizikófaktorok közül leginkább az alacsony szocioökonómiai státusz és 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 támogató faktornak definiálták, amennyiben olyan támogatást tud nyújtani, amely képes ellensúlyozni az egyén életében jelen lévő rizikótényezőket.

A reziliencia sokrétű kutatási felfogásai közül vizsgálatunk Masten és munkatársai (2008), valamint Perez és munkatársai (2009) által meghatározott fogalomra épít, mely szerint azt a tanulót nevezzük reziliensnek, aki olyan hátrányokkal (rizikótényezőkkel) rendelkezik, amelyek az iskolai karrierjét kedvezőtlen irányba befolyásolhatnák, ám ezek ellenére mégis sikeres a tanulmányi pályafutása. A reziliencia kiteljesedésének alapfeltétele, hogy a hátrányból induló személyek méltányos támogatást kapjanak a javakhoz vezető úton a sikeres tőkebefektetések érdekében. A környezetből eredő (külső) támogató feltételek és a szocializációs közeg (család, iskola, a kortárscsoport) mint kapcsolati háló segíthetik a rizikótényezők áttörését, ellensúlyozását.

Fontos kiemelni a külső támogatások és a belső erők kölcsönhatását a reziliens életutakban. Cigány/roma hallgatók körében végzett vizsgálataink a szakkollégiumi közösségi tagok által egymásnak nyújtott külső támogatás mellett a rezilienciát befolyásoló belső tényezőkre, a nehézségekkel való megküzdés személyes oldalára is fókuszáltak (Varga, 2017b; Varga et al., 2020a). 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 pozitív pszichológiai tőkét, mely a cigány/roma szakkollégistákkal készített életútinterjúkban megfigyelhető volt. Hozzá tartozott az a fajta rugalmasság is, mely képes az akadályok sikeres elhárítására, és amely a már említett reziliens roma szakkollégistákra életúttörténetük szerint alapvetően jellemző. A cigány/roma szakkollégisták életútjában ezen jellemzők egy része korábbi életszakaszban külső támogató személyhez (szülő, barát, tanár) volt rendelve, felnőttkorukra azonban jó részük interiorizálódott. Több interjúban előkerült, 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 egyetlen 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). Máté (2015) tanulmányában szintén élettörténeteken keresztül arra világít rá, hogy roma értelmiségiek, akik az oktatási intézmények szelektív és diszkriminatív rendszerében haladtak, milyen módon váltak rezilienssé. Vizsgálatával igazolja, hogy a reziliens viselkedés összefüggésben áll a folyamatos bizonyítási és megfelelési kényszerrel – ahogy a pécsi szakkollégistáknál is tapasztaltuk. Megállapítja, hogy mindez akaratlanul is kettős vagy többszörös identitást alakít ki.

A reziliens iskolai út során a tehetséggondozás kiemelkedő fontosságú, és 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 et al., 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 (Liskó–Fehérvári, 2008; Arató, 2015; Rayman, 2015).

Szakkollégistáink körében végzett vizsgálataink arra mutattak rá, hogy a tehetséggondozás – szemben a „felzárkóztatás” korlátokat szabó megközelítésével – pozitív irányba erősítette, fejlesztette a vizsgált fiatalok érzelmi intelligenciájának számtalan elemét. Az érzelmi intelligenciát ugyanis olyan személyes és társas kompetenciák teljesítik ki, amelyek bizonyítottan hozzájárulnak az egyén sikerességéhez (Goleman, 2002). 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, melyek meghatározzák, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. Az érzelmi intelligencia összetevőiben felismerhetők azok az elemek, melyek elengedhetetlenek a reziliencia kialakításához és fenntartásához.

Luthar és munkatársai (2000) különbséget tettek a reziliencia mint dinamikus fejlődési folyamat (a személyes tulajdonságok és a környezeti körülmények kölcsön-

hatása), valamint a személyes reziliencia (az egyén személyiségjellemzője) között. Hangsúlyozták, hogy erre a különbségre figyelmet kell fordítani, mert mást jelent a „reziliencia” mint a személy és a környezet közötti komplex kölcsönhatás, és megint mást, amikor a „személyes reziliencia” révén az egyén belső jellemzőire fókuszálnak. Ez utóbbi azt a veszélyt rejti, hogy a személyes reziliencia növelésére való összpontosítás a nehézséget okozó környezet elutasítását vagy az áldozat hibáztatását eredményezi. Egyetértünk Prine-Embury és Saklofske (2014) kötetében olvasott megállapítással, mely szerint fontos a környezet azon törekvése, hogy a különböző hátrányok csökkenjenek, azonban minden nehézség még így sem kerülhető el. Éppen ezért szükséges olyan intervenciók módszereinek alkalmazása, amely a fiatalok rezilienciájának erősítésével segíthet abban, hogy képesek legyenek maguk is elhárítani vagy csökkenteni az őket érő viszontagságok hatását.

A kötetben bemutatásra kerülő kutatásunk harmadik szakaszában személyes szinten, életútinterjúkon keresztül vizsgáltuk, hogy társadalmilag hátrányos helyzetben lévő cigány közösségekben született fiatalok a rendszerváltás időszakában képesek voltak-e élethelyzetükön változtatni, rezilienssé válni. Az élettörténetek kirajzolták, hogy a hátrányokat okozó, gátló tényezők ellen ható külső protektív faktorok mennyire voltak jelen, és mindez milyen szerepet játszott a reziliencia kialakulásában vagy elmaradásában. Külső erőket kerestünk a családi, települési környezetben és az iskola világában is, kiemelten gyűjtve a megerősítő hatású személyeket, intézményeket. Megfigyeltük, hogy a támogatások miként hatottak az egyén belső erőire és a célzott jövő felé tartó motivációjára.

A rezilienciához szorosan kapcsolható a szociális munkában, szociálpszichológiában jól ismert *empowerment* fogalma. Az empowerment olyan csoportokra vonatkozóan értelmezhető, amelyeknek tagjai esélyegyenlőtlenségi helyzetben vannak, kirekesztve a különböző javakhoz való hozzáféréstől. Az esélyek biztosítása elképzelhetetlen az előnyösebb helyzetben lévők felelősségvállalása nélkül, a kívülről érkező méltányos támogatások azonban alá-fölérendeltséget alakítanak ki, konzerválva a „segítő” és a „segített” szerepet. Mindez kiszolgáltatott helyzetet teremt, melyben az elnyomás nem oldódik, és egyben a személyes és közösségi erőforrások befektetése is elmarad. A valódi és fenntartható változásokhoz elengedhetetlen, hogy a hátrányban lévő személyek ne passzív résztvevői, hanem aktív alakítói legyenek a rájuk irányuló támogató folyamatoknak. A köznyelvben használt „nem csupán halat adni, hanem megtanítani halászni” a szociális segítők körében elfogadott támogatási mód, mely mérhetően fejleszti azt a belső énerőt, mely az empowerment alapja (Vojtek, 2021; Fábíán et al., 2022). 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 a strukturális elnyomás módzatait, hisznek saját hatalmi pozíciójukban, és mernek élni a hatalom eszközeivel közösségük érdekében. Képesek saját, valamint közösségük társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni (Adams, 2003; Lakatos, 2010). Az adott

személyek, közösségek hátrányaik hangsúlyozása helyett az erősségekre fókuszálnak, a hangsúlyok a meglévő kompetenciákra helyeződnek az érintettek együttműködésével az önszerveződés szolidáris formáiban, a megküzdés folyamatában (Galuske, 2019 id. Fábíán et al., 2022). Az empowerment ellenpontja a rögzült vagy tanult tehetetlenség (Seligman, 1975), mely szintén kialakulhat a hátrányos élethelyzetben. A nemzedékeken átöröklődő tanult tehetetlenség azt eredményezi, hogy a rossz tapasztalatok sorozatos megerősítése miatt az egyén megtanulja elfogadni a negatív helyzetét, úgy tekint rá, mint az élet természetes velejárójára. Olyan érzést alakít ki magában, hogy bármit és bárhogyan tesz, ezen nem tud változtatni, így inkább felhagy a próbálkozással. A közösség aspirációs tőkéje minimálisra csökken. Különösen nehéz ezt „átírni”, ha a társadalmi előítéletek igazolják, felerősítik a negatív képet. Az empowerment kialakulása, fejlődése során ez az érzelmi viszonyulás fokozatosan megváltozik, és megteremtődik az egyénben az életük feletti saját irányítás érzése. Az empowerment fejlődésével 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, az inkluzivitás és a reziliencia fogalmkörével összekötve új nézőpontot kapunk. Ezáltal, az empowerment fejlesztését célozva az inkluzív környezet egyre interaktívabbá válik, és ily módon nyújt támogató feltételeket az egyén számára. Az önsorsalakításra és a 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).

Személyes felvérteződés				⇒	Közösségi felvérteződés			
ÖNBECSÜLÉS „Jobb élet- érzés” (Feeling better)	⇒	REZILIENCIA „Sikeresebb cselekvés” (Doing better)	⇒	FEJLŐDÉS „Folyama- tos jóllét” (Being bet- ter)		KÖZÖSSÉG „Közösség- hez tartozás érzése” (Better sense of belonging)	⇒	VÁLTOZÁS „Jobb közösségi helyzet” (Better Commu- nity Conditions)

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

Az empowerment tehát olyan „felvérteződési” folyamat (4. ábra), amelynek első szakasza individuális szinten zajlik. Rávilágít a személyes „felvérteződés” tudatos fejlesztésének szükségességére, mely során az önbecsülésre építve a nehézségek el-

lenére sikeres cselekvéseket képes az egyén megvalósítani. A többszöri sikerek fejlesztő hatásúak, visszahatnak az önbecsülésre és a rezilienciára. Ehhez szorosan kapcsolódik a támogató közösség, melyben az egyén először az odatartozás érzését tapasztalja meg, majd egyre cselekvőbbé válva alakítja is azt. Így jön létre 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 „hozádék” az önsegítő (self-help) mechanizmus. A különböző nehézségekkel élők, de közösen változtatni akarók önkéntes csoportját jellemzi az önsegítés (személyes felelősség) és a kölcsönös segítségnyújtás (másoktól való kölcsönös függőség) kombinációja (Borkman, 2008). Esetünkben a self-help mechanizmus alatt a társadalmi hátrányokat áttörő, sikereket elért személyek önerősítő folyamatát értjük, melyet a saját csoport (családi, települési környezet) számára átadott tapasztalatok vagy a mintaadás során ér el, tart fenn (Varga, 2015a). A legkülönbözőbb területen működő self-help csoportok pozitív hatása sok száz példán keresztül bizonyított (Riessman–Carroll, 1995). Vizsgálatunk kitért arra is, hogy a rezilienssé váló interjúalanyok életútjában milyen módon jelent meg az empowerment és a self-help mechanizmus. 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).

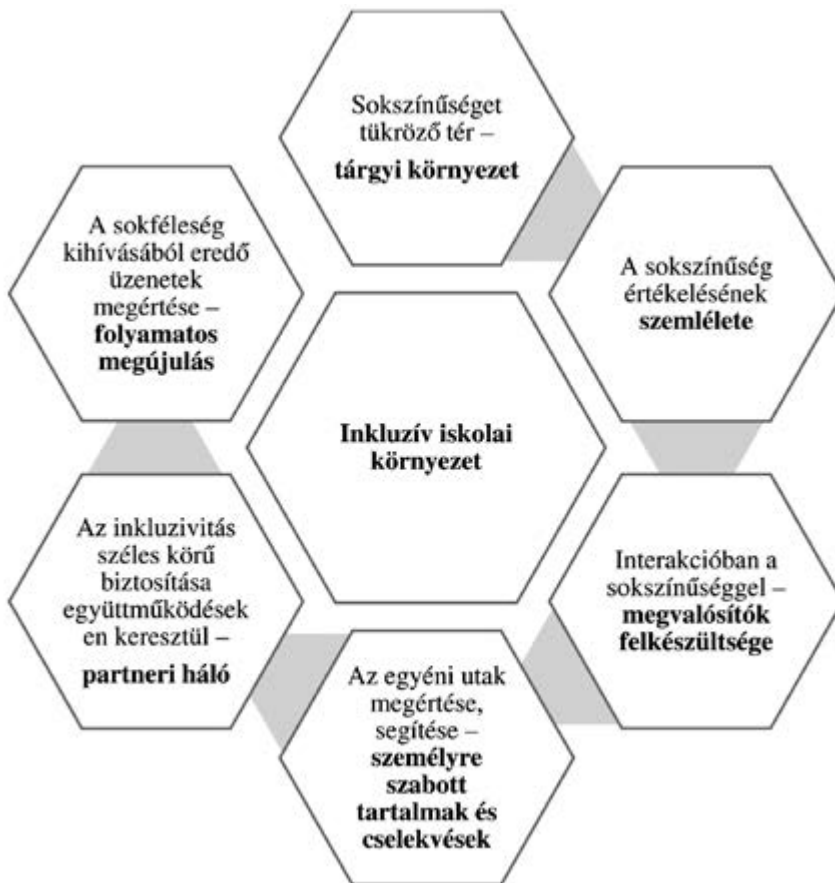
Inkluzív társadalom és iskola

Az előzőekben leírt jelenségek – az interszekcionalitásra való sikeres reagálás, a rezilienssé válás támogatása, az empowerment kialakítása – óhatatlanul feltételeznek egy sajátos társadalmi, iskolai környezetet olyan jellemzőkkel, melyek az esélyegyenlőség, a 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. Az inklúzió széles körű elterjedése a fogyatékkal élő tanulók integrált oktatásával és az ahhoz kapcsolódó fejlesztésekkel indult (Papp, 2012) az 1970-es években, térnyerését szakmai, szakmapolitikai mozgalmak segítették. Terjedését jellemzi az inklúzió fókuszába emelt csoportok szélesítése, továbbá az inkluzivitás szemléletének és gyakorlatának társadalmi szintre emelése az európai uniós társadalompolitika részeként (Varga, 2015a). A Világbank szerint „az identitásukkal összefüggésben hátrányt szenvedő emberek társadalmi szerepvállalásának képességét, lehetőségeit és méltóságát javító folyamat” jelenti a *társadalmi befogadást* (social inclusion) (World Bank, 2013: 4). Elemzéseiben bemutatja azokat az egymással kölcsönhatásban lévő területeket (munkaerőpiac, szolgáltatások, közösségi terek), melyek az egyének és a csoportok számára a befogadás akadályait és lehetőségeit jelentik. (World Bank, 2013: 8.)



5. ábra. Az inklúzió folyamatelvű modellje (Varga, 2015c)

Értelmezésünk szerint az *inklúzió* egy olyan folyamat (5. ábra), mely bemeneti pontként az egyenlő hozzáférés esélyegyenlőségi kritériumát várja el, a folyamat során való érvényesülését a befogadó attitűdre épülő méltányos szolgáltatások és sokoldalú együttműködések biztosítják, és mérhető tökebirtoklást eredményez valameny-i személy számára. Az *inkluzív* (kölcönösen befogadó) *iskolai környezet* képes a megjelenő tanulói diverzitás sikeres kezelésére (6. ábra).

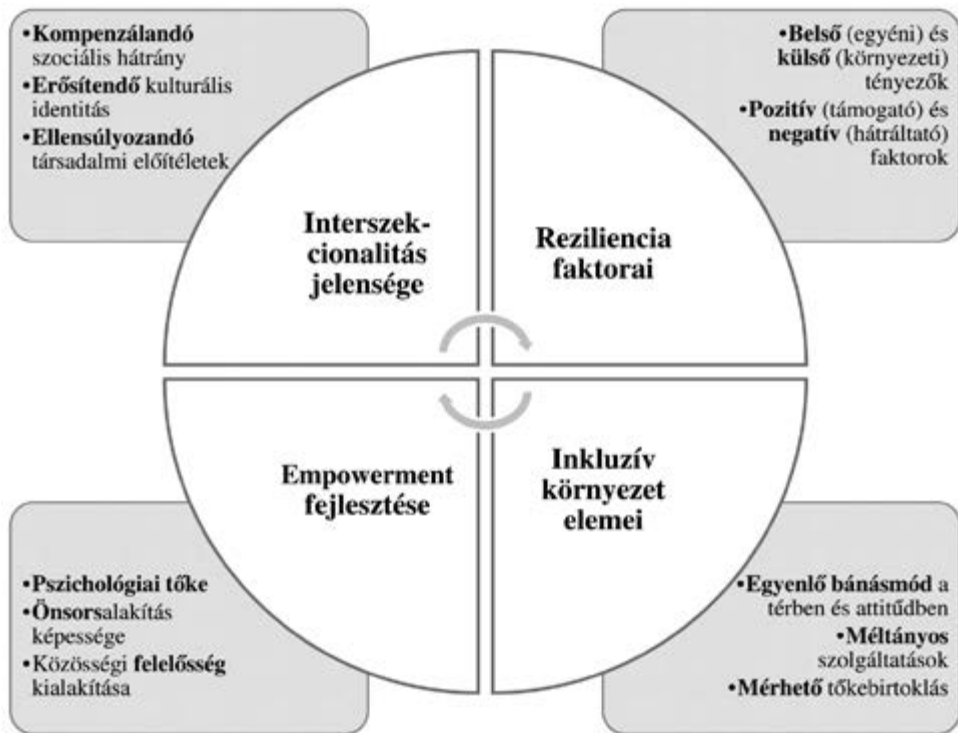


6. ábra. Az inkluzív környezet rendszerfeltételei (Varga, 2015a)

Az inkluzív tér a tárgyi környezet megjelenésén keresztül kézzelfogható 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 résztvevők különbözőségeire. Az együttműködés és a partnerség szempontja az inkluzív téren belüli és kívüli személyek, csoportok és intézmények közös cselekvésének fontosságát hangsúlyozza. A folyamatos megújulás a befogadó környezet kialakításának feltétele. Jellemzője, hogy nem egyszeri beavatkozásként, hanem folyamatos méréssel, értékeléssel kísért megújításként értelmezi az inkluzivitásra törekvést. A befogadó környezet iskolai kialakítása hasonló elvek és cselekvések mentén történik (Bárdossy, 2006; Varga, 2015a). Jellemzője, hogy minőségi oktatási környezetet alakít ki, ahol a hatékonyság, a méltányosság és az eredményesség egyidejűleg és minden tanulóra érvényesen van jelen (Lannert, 2004, 2015).

Egy 2014-ben lezajlott országos kutatásunk közvetlen kapcsolatot talált az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között. A vizsgálati mintában szereplő és interszekcionalitással jellemezhető tanulókat sikeresen útjukra engedő általános iskolák társadalomföldrajzi elhelyezkedésük, méretük, tanulói összetételük szempontjából sokfélék voltak, azonban egyediségükhöz igazított inkluzív környezetet tudtak létrehozni. Közös tulajdonságuk, 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 a 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. Az is látható volt, hogy a szegregált települések iskoláiban az inkluzív tényezők kevésbé tudtak hatni a tanulói sikerességre (lemorzsolódás megelőzése, sikeres továbbtanulás), mint az integrált környezetben (Varga, 2015b).

Egy másik hazai kutatásunk az interszekcionalitással jellemezhető és sikeres iskolai karriert befutó egyetemi hallgatók körében zajlott – magas társadalmi stá-



7. ábra. Az esélyegyenlőség személyes és közösségi dimenziói

tuszú 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, ezeket a problémákat az iskola és a külső szervezetek kompenzálták. Bár az intézményi terekben is bőven akadtak számukra hátráltató tényezők, a támogató szereplők ezek hatását átírták, így a hátrányokat képesek voltak ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy bizonyos területeken az inkluzív nézőpont olyan arányban tudott érvényesülni, hogy pozitív hatást gyakorolt a hátránnyal küzdők életére, rezilienciájuk kiteljesedésére. Tovább árnyalta a reziliencia és az 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 (motiváció, mintanyújtás, tehetséggondozás, személyre szabott odafigyelés stb.) keresztül hatnak a reziliencia belső tényezőinek kialakítására (Varga, 2017b). A szakkollégiumot intézményi oldalról vizsgálva vált láthatóvá, hogy az inkluzivitás

mentén kialakított közösség pozitív hatást gyakorol a többlépcsős mobilitás útján haladó cigány/roma egyetemi hallgatókra (Trendl, 2015; Varga–Trendl, 2022).

A kötetben bemutatott kutatásunk is a társadalmi, intézményi környezet hatását keresi interjúalanyaink életútjának alakulásában. Fontos látni, hogy mi az iskolák és a tanulást támogató intézmények, programok szerepe; mennyiben képesek ezek beágyazódni az adott kisebbségi kultúrájú közösségbe, támaszkodva az ottani erőforrásokra, segítve a biculturális szocializáció sikerét. Azt feltételeztük ugyanis, hogy minél inkább tetten érhető a reziliencia és az empowerment egy adott személy életében, annál több inkluzív iskolai, társadalmi 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 (7. 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.

ESÉLYEK A RENDSZERVÁLTÁS ELŐTT ÉS UTÁN

A kötetben szereplő személyek, akik személyes és iskolai életútjáról képet kapunk, a rendszerváltás időszakában születtek. Az iskolába lépésükkor, 1995-re már átalakultak az új intézményrendszerek, létrejöttek azok működését, tartalmát befolyásoló jogszabályok. A demokratizálódással, az új oktatási törvénnyel, a nemzetiségi jogok megerősödésével az oktatási rendszer esélykiegyenlítő funkciója is egyre explicittebb elvárásként jelent meg (Fehérvári, 2017). A cigányság hátrányainak növekedése egyre nyilvánvalóbbá vált a piacgazdaság kiépülésével, így az iskolán keresztüli esélynövelés fontos szerepet kapott. Nyomon követő kutatásunk éppen azt kívánta feltárni, hogy mik azok a feltételek, melyek valódi esélyt teremthetnek ezekben az élethelyzetekben.

A kutatásunk társadalom- és oktatáspolitikai kontextusa a vizsgálatunk időszakra fókuszál, de röviden kitékint azokra a múltbeli folyamatokra és jelen helyzetekre is, melyek az érintett időszakokkal összefüggésbe hozhatók – azok közvetlen előzményei vagy egyenes folytatásuk.

A magyarországi cigányság

A 2010-es népszámlálási adatok szerint 317 ezer fő vallotta magát cigány nemzetiségűnek. Különböző kutatások, cigány szervezetek 650 ezer és 1 millió közé teszik a létszámadatokat ebben az időszakban (Cserti Csapó, 2015). A cigány/roma lakosság

Magyarország északkeleti és délnyugati tengelyén koncentrálódik, felülreprezentált a száma a leszakadó térségekben és a falvakban, sokan szegregált környezetben élnek (Híves, 2014).

A cigánysággal kapcsolatos viszonyulásokra Magyarországon is erőteljes hatást gyakorolt a történelmi helyzet és az aktuális politikai szemlélet (Dupcsik, 2015). Az elfogadástól az asszimiláción keresztül az üldözöttség minden társadalmi együtt-élési/kirekesztési formát megtapasztaltak a magyar területekre az elmúlt 600 évben – több hullámban – érkezett cigány/roma közösségek. Legnagyobb csoportjuk, a romungrók (magyar cigányok) a keleti irányból bevándorolt és a Nyugat-Európából a Kárpát-medencébe visszaszorult cigány csoportokból alakult ki (Mezey, 1986: 7). A 18. század felvilágosult abszolutizmusában e cigány csoportok letelepedésre kényszerítése nyelvcserevel járt. Döntően ebbe a csoportba tartoznak a Tiszabón élők, akik vizsgálatunk előtt egy-két emberöltővel költöztek be a településre. Nem találtunk ezen a településen a mintánkba kerültek között olyan családokat, akik a hagyományaikat és nyelvüket – a romani nyelv különböző nyelvjárásait – megőrző „oláh cigány” csoportok valamelyikébe tartoznának. A dél-dunántúli térségben vizsgált cigány közösségek a beások, akik az 1900-as évek elején érkeztek Magyarországra. Ők az Erdélyben nyelvváltáson átesett cigány közösségek, akik a román nyelv archaikus változatát beszélik. Hagyományos mesterségeik közé a kosárfonás, teknővájás tartozott, de nagyon hamar betagozódtak a falusi társadalom alsó rétegeibe, asszimilációjuk szinte pár évtized alatt lezajlott (Orsós, 2015).

A szocialista korszak folyamatos változást hozott a magyarországi cigányság mindhárom nagy csoportja számára. Az 1961-es párthatározat szemlélete a társadalom peremén, mélyszegénységben élő cigány/roma közösségekre vonatkozóan (Kállai, 2015: 36) asszimilációs politikát képviselt. A cigányság nagyobb része a szocialista gazdaság munkaerőpiaci szükségleteihez igazodva az építő-, a bányá- és a nehézipar, valamint a mezőgazdaság alacsony iskolázottságot igénylő munkakörében tudott elhelyezkedni, és létbiztonságuk ugyan javult, de továbbra is a társadalom alsó szegmenseibe tartoztak mind élethelyzetük, mind külső megítélésük alapján (Havas, 1982). A rendszerváltást (1989) megelőző évtizedekben a cigány/roma lakosság felnőttkorú férfiainak foglalkoztatottsága egyre inkább megközelítette az összlakossági adatokat, lakhatási körülményeik a cigánytelepek egy részének felszámolásával, valamint a városokba költözéssel javultak. A cigányság élethelyzetében mutatkozó javulások ellenére a rendszerváltás időszakában a társadalmi távolság a többségi társadalom és a cigány/roma népesség között lényegében változatlan maradt (Kemény et al., 2004). A rendszerváltást követő időszakban a piacgazdaság kiépülésének a cigányság volt az egyik vesztese. A szocialista nagyüzemek megszűnése tartós munkanélküliséget eredményezett, melyet súlyosbított települési hátrányuk. Sok közösség leszakadó térségekben és szegregálódó kistelepüléseken „ragadt”, alacsony iskolázottságuk és a velük szembeni társadalmi előítéletek gátat szabtak a váltásnak (Kertesi–Kézdi, 2006).

A „cigányság” gyűjtőfogalom mögött szerte a világon nyelvileg és kulturálisan különböző, társadalmilag erősen rétegzett, a bikulturális szocializáció és az együttélési stratégiák (asszimiláció, integráció, szegregáció) eltérő formáiban élő családokról, közösségekről beszélünk. Az egyéni sajátosságokon túl azonban fellelhetők olyan kontextuális jellemzők, melyek erőteljesen hatnak sorsuk alakulására. A cigányságot sújtó előítéletek és sztereotípiák minden formájával (Hont et al., 2019) találkozunk kutatásunk során. Szintén tetten érhető volt elszigetelt és csoportos diszkrimináció, valamint közvetlen és közvetett intézményesített diszkrimináció is. Feagin (1977) szerint az első kettő a társadalmi normákat és szabályokat sérti, míg az utóbbiak összhangban vannak ezekkel. Kutatásunkban olyan intézményesített gyakorlatokat tapasztaltunk, melyek negatív megkülönböztető hatást gyakoroltak a vizsgált falusi cigány fiatalokra, függetlenül a szándékosságtól. A hazai cigány/roma közösségek és az iskolai szocializáció kettősségét a rendszerváltás időszakában vizsgálók a sikertelenség háttérében eltérő aspirációkat azonosítottak (Forray–Hegedűs, 1998). Brüggemann (2014) spanyol diákok körében végzett kutatásai alapján arra a megállapításra jutott, hogy az iskolai teljesítmény alacsony szintű elvárása valójában a szegregáció következménye. A szegregált helyzet teljesítményredukciót eredményező voltát az elmúlt évtizedekben hazai kutatások is megerősítették (Havas, Kemény, Liskó, 2002; Papp Z., 2013; Varga, 2015b). Szintén teljesítményredukciót (és önbizalomhiányt) talált Kisfalusi (2023) a roma felső tagozatos diákok körében, mely összefüggött az elfogult tanári értékeléssel, és kihatott a pályaválasztási aspirációkra. Az előbb már bemutatott Yosso-féle (2005) tőkemodell alapján végzett vizsgálat (Plainer, 2022) szerint az ellenálló tőke, vagyis a többségi sztereotípiákkal szembeni megküzdés a cigány közösségből induló és társadalmi mobilitást elérő személyek sikerességének fontos eszköze. Szintén szó volt már azokról a kutatásokról, melyek a reziliens roma személyek támogató családi háttéréről és erős többségi társadalomhoz fűződő kapcsolatáról számoltak be (Óhidy, 2016; Forray–Óhidy, 2019; Bereményi–Durst, 2021), valamint olyan rokonokról, akik mintát jelentettek (Forray, 2014, 2015; Bereményi–Carrasco, 2017). Egyre gyarapodnak azok a kutatások, melyek az első generációs roma értelmiségiek rezilienciáját élettörténeteiken keresztül vizsgálják (Durst et al szerk., 2022). Kiemelik a roma és a nem roma első-diplomás csoportok összevetésében azt a közös pontot, hogy a kulturális tőke hiánya miatt kisebbségi komplexust éreznek a többgenerációs értelmiségi családból származókkal szemben. A romáknak ezen túl meg kell küzdeniük a diszkriminált csoportjukhoz való tartozás kihívásával (Nyíró–Durst, 2021). Rendre megjelennek azonban az eredményekben a közösségi erőforrások, melyekre nemcsak támaszkodik az adott személy, hanem alkotó tagként részt is vesz benne, mutatva az empowerment jelentőségét.

Az oktatási helyzet alakulása

A kötet gerincét jelentő kutatásunk középpontjában álló hátrányos helyzetű, cigány/roma fiatalok élete, iskolai útjuk és annak hatása a felnőtt életükre felöleli a rendszerváltást követő harmincéves időszakot. Ez már elegendő lépték ahhoz, hogy a lényegi változáshoz hosszabb időt igénylő feltételek alakulását meg tudjuk figyelni. A vizsgált időszak témánk szempontjából különösen érdekes, hiszen – ahogy fent is írtuk – 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 megélenkülhetett és teret kapott a területet vizsgáló tudományos érdeklődés. Emellett megszülettek bizonyos jogszabályi garanciák, és elindultak olyan oktatási programok, melyek az iskolai esélyegyenlőséget kívánták növelni. Az oktatási esélyegyenlőségi törekvések egyik fókuszában a társadalmi hátrányokkal küzdő, azon belül kiemelten a cigány/roma közösségek álltak és állnak a mai napig (Forray, 1998; Forray – Pálmáiné Orsós, 2010; Forray–Kozma, 2010; Forray–Orsós, 2016). A rendszerváltást követő demokratizálódási folyamatok következtében fogalmazódott meg az a társadalmi elvárás, hogy a cigányság kisebbségi jogainak biztosítása pozitív változást eredményezzen a cigány/roma népességre általánosan jellemző alacsony iskolázottsági helyzetben is.

A rendszerváltást (1989) megelőző évtizedben a tankötelezettség és az oktatási expanzió miatt a romák iskolázottsága pozitívan változott, a lemaradásuk azonban ennek ellenére nőtt. 1945 előtt a romák fele sosem járt iskolába, míg a nem romáknál ez az adat csak 8%. 1971-rre lényeges változás történt, a 20–24 éves romák 87%-már járt iskolába. 1993-ban ugyanezen korosztály 77,7%-a nyolc osztályos végzettséget szerzett, míg a nem romáknál ennek aránya 97%. Ugyanekkor a fiatalabb romák korosztályában megjelent egy 16%-nyi szakmunkás réteg, alacsony elhelyezkedési esélyt nyújtó szakmákkal. Az érettségizettek aránya 2%, a roma diplomásoké egy ezrelék, miközben a nem romák fele érettségivel, 10%-a diplomával rendelkezett. Az iskolázottsági adatok a városokban magasabbak voltak, mint a falvakban (Kemény et al., 2004). A rendszerváltást megelőző próbálkozások között az úgynevezett „cigány osztályok” létrehozása volt a 70-es években, ez azonban a nyújtott oktatási szolgáltatások és a tanulói eredményesség szempontjából sem igazolta a hozzá fűzött reményeket (Réger, 1978). A három hullámban (1971, 1993, 2003) lezajlott országos cigány vizsgálatok jelentős elmozdulást mutattak a cigányság iskoláztatását illetően, azonban az össztársadalmi adatokhoz viszonyítva az ezredforduló időszakára az olló tovább nyílt (Kemény et al., 2004). Ennek hátterében – többek között – a

teljes társadalomra jellemző végzettségbeli „feljebb csúszás” (oktatási transláció) állt. Emellett az 1989-es politikai átalakulás következtében kiépülő piacgazdaság is újfajta mozgásokat 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 (például egykori iparvidékek, aprófalvas településszerkezetű megyék, zsáktelepülések stb.), ugyanakkor az iskolázott családoknak lehetőségük nyílt a gazdasági prosperitást ígérő térségekbe vándorolni (Havas–Liskó, 2005). Mindezek a rendszerváltást követő évtizedekben jelentősen alakították az iskolázottság térszerkezetét, láthatóvá téve a leszakadó térségeket (Kozma–Forray, 1999; Forray–Híves, 2013). Ezen térségek kisiskoláiba koncentráltak a cigány/roma tanulók, és a települések gyakorta iskolájuk megmentése érdekében (is) indítottak cigány nemzetiségi programot, mivel ilyen esetben a kisebb létszámú tanulócsoportok ellenére is fenntartható az intézmény (Andl, 2015).

A három időszakot felölelő kutatásunk első pontja a rendszerváltást követő időszakban (1995) zajlott, és bár már megszülettek az új jogszabályok (a közoktatásról szóló törvény és a kisebbségi törvény is 1993-ban), 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 intézmények. Ezek közül a legismertebb a cigány nemzetiségi Gandhi Gimnázium Pécsen, mely hatosztályos gimnáziumként indult 30 éve, később négyosztályossá alakult, és 2003 óta az Arany János Kollégiumi Program hálózatának egyik fontos intézménye (Csovcics, 2002; Dezső, 2013). Szintén a rendszerváltást követő években indult a Collegium Martineum cigány középiskolai kollégium Mánfán, a „Roma Esély” szakközépiskola Szolnokon, a Kalyi Jag középiskola Budapesten, a Kedvesház Nyírteleken. Megalakultak az iskolarendszeren kívüli támogató közösségek is civil szervezeti keretben, mint például a pécsi Amrita Pályaorientációs Baráti Kör, majd a budapesti Józsefvárosi Tanoda, és szintén Pécsen a Faág Baráti Kör Egyesület, melyek

napjaink tanodáinak előfutárai voltak (Varga, 2015a). Az ezredforduló időszakában a második esély típusú középiskolák is létrejöttek, elsők között a vizsgálatunkban is szereplő alsószentmártoni Kis Tigris Gimnázium. Szintén az ezredfordulón indult a hátrányos helyzetűek számára az Arany János Tehetséggondozó Program, mely középfokon nyújt méltányos támogatást. Ez a program bővült kollégiumi és szakiskolai alprogrammal a 2000-es évek elején, melyben a mélyszegénységben élő, nagyrészt cigány fiatalok kapnak érettségihez, szakmához jutáshoz pénzügyi, pedagógiai segítséget (Fehérvári, 2015d; Fehérvári–Varga szerk., 2018).

A rendszerváltást követő tíz évben a különböző kezdeményezések ellenére a cigány/roma tanulók helyzete a közoktatásban nem javult. A cigányság oktatásáért felelősséget érző értelmiségiek, civil szervezetek, szakemberek javaslatot készítettek a legsürgetőbb feladatokról (Javaslat, 2001). A sikertelenség okairól Havas, Kemény és 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-es tanévben végzett, újabb 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 cigány/roma családok gyermekei. Arra is rámutattak, hogy az ezredfordulóra az iskolai szelekciós mechanizmusok is felerősödtek, így a heterogén összetételű településeken egyre inkább megjelentek a „cigány iskolák” és „cigány osztályok”. 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 cigány/roma tanulók pedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférését jellemezték. Mindez az azóta eltelt tíz esztendőben sem változott. Kende (2021) több ország oktatási helyzetét vetette össze a cigány/roma tanulók inklúziója szempontjából. Elemzésében adatokra támaszkodva arra mutat rá, hogy Magyarországon bár az óvodáztatás jelentősen javult az elmúlt években, a cigány/roma diákok helyzete az oktatás különböző fokain egyre romlik. Kiemelte az oktatási különbségek szélesedését, az iskolai szegregáció növekedését. Hangsúlyozta, hogy nagyon magas azoknak a ci-

gány/roma fiataloknak az aránya, akik nem fejezik be a különböző oktatási szinteket. Problémaként emelte ki a szegregációval (is) összefüggésben, hogy a cigány/roma tanulókat a minőségi oktatáshoz való hozzáférésben jelentős hátrányok érik.

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 cigány/roma tanulók többséget alkottak. Kiemelték, hogy a nagyobb településeken a magas cigány/roma arányú iskolák kialakulásában jelentős szerepet játszott az iskolák közötti szelekció is. Megfigyelték azt is, hogy az egyiskolás településeken a cigány/roma tanulók iskolai arányát jelentősen befolyásolta a helyben lakó, de más településre eljáró (úgynevezett „bejáró”) diákok aránya. A kutatás egyúttal megerősítette, hogy az iskolán belüli elkülönítésnek a magyar iskolarendszerben több évtizedre visszatekintő hagyományai vannak. Az elkülönítésben keveredtek 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 beágyazódású és társadalmi-gazdasági folyamat által meghatározott ellenható mechanizmus akadályozza ugyanis a megvalósulást, melyeket csak célzott beavatkozásokkal (a méltányosság elvrendszerre 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 az azokon belül megfigyelhető szelekciós mechanizmusok megváltozzanak (Havas–Zolnay, 2011).

Az integrációs folyamatok több-kevesebb sikerrel zajlottak az ezredfordulót követően, melyben szerepet játszott a társadalmi környezet „hajlandósága” vagy elutasítása a szükséges változásra (Szűcs, 2008). E mellett meghatározó volt az intézmények társadalomföldrajzi helyzete is. Már említettük azt a kutatásunkat, mely során az integrációs beavatkozásokat végrehajtó, hátrányos helyzetű és cigány/roma tanulókat fogadó általános iskolákat vizsgáltunk (Varga, 2015b). Az iskolákat a diákok eredményességi mutatói szerint négy kategóriába – sikeres, haladó, leszakadó, sikertelen – soroltuk, és ez alapján közvetlen kapcsolatot találtunk az inkluzív környezet mutatóinak fejlettsége és a tanulói sikeresség között – különösen a legsikeresebb intézményekben. Az is láthatóvá vált, hogy a tanulói eredmények alapján sikertelen kategóriába tartozó iskolák inkluzív pedagógiai eszközeit a térségi és települési hát-

rányok nagymértékben gyengítették. 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 töredezettek lesznek, és alapvető hatást nem tudnak kifejteni az ellenható tényezők miatt. Ez jellemezte vizsgálatunk „sikertelen” kategóriájú intézményeinek azon részét, ahol az inklúzió szempontrendszer alapján történtek előrelépések, azonban mégsem tudtak sikeres tanulói csoportokat kibocsátani (Varga, 2015b). Hasonló megállapításokat olvashatunk 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 (Fejes – Szűcs szerk., 2018). A 2010-et követő hazai oktatáspolitikai átalakította ugyan az önkormányzati fenntartás miatti egyenlőtlenségeket, azonban a centralizált irányítás nem hozta meg a várt hatásokat. A nem állami intézmények szerepvállalásának növekedésével a látens szelekciós mechanizmusok felerősödtek (Fehérvári, 2018).

Emellett meg kell említeni a középfokon való előrehaladásban mutatkozó különbséget, melyet kutatásunk is megerősít. Hazai kutatók a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását, valamint a szakiskolai képzésben résztvevőket vizsgálva a Bourdieu reprodukciós elméletében leírt rövid-hosszú tanulmányi utak és az alacsony-magas társadalmi helyzet együttállását találták. Vagyis minél több társadalmi hátrány jellemez egy fiatalt, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a rövidebb tanulmányi utat (érettségi nélküli szakmaszerzés) választja (Liskó, 2005; Fehérvári szerk., 2008). Fontos azonban a cigánysággal kapcsolatos előítéletek iskolai megjelenését is figyelembe venni, mely – ahogy a fentiekben már írtuk – teljesítményredukcióhoz vezet. Kisfalusi (2023) azt találta, hogy a középiskolai jelentkezés előtt két évvel még hasonló továbbtanulási aspirációi voltak a roma és nem roma diákoknak, azonban a tényleges pályaválasztáskor már megjelentek a különbségek. A roma tanulók kisebb valószínűséggel jelentkeznek olyan középiskolai pályára, amely hozzáférést biztosít a felsőoktatáshoz, mint hasonlóan jó képességű nem roma osztálytársaik. A különbség egy részét a roma tanulók alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusza magyarázza. Emellett az alacsonyabb pályára jelentkezést a költség-haszon elvárások befolyásolhatják, továbbá az alacsonyabb önértékelésük. Szerepet játszhat, hogy az információhiány miatt a roma tanulók túlbecsülik a felvételi követelményeket vagy alábecsülik a munkaerőpiaci lehetőségeket. Szintén lehetséges, hogy a roma tanulók alacsonyabb pályaaajánlásokat kapnak tanáraiktól, mint az ugyanolyan képességű nem roma tanulók (Kisfalusi, 2023: 12).

Bocsi és Ceglédi (2021) már idézett írása 2016-os helyzetképet vázolt a cigány/roma fiatalok magyarországi oktatási helyzetéről. Megállapítják, hogy az általános iskolában és a szakképzésben ugyan kimutatható a nem roma tanulói adatokhoz való közeledés, azonban az érettségi és a diplomaszerezés lehetősége továbbra is kevés cigány/roma fiatal számára adatik meg. Az okok között jelenik meg, hogy bár a tanulás értéke növekedett a roma tanulók és családjaik körében, továbbra is szembesülnek a lehetőségek hiányával. Mindez az „üvegplafon-effektusra” mutat rá, amikor is a mobilitás lehetőségét implicit okok akadályozzák – ezt saját vizsgálatunkban is azonosítottuk. Emellett az is látható, hogy a korai iskolaelhagyás gócpontja éppen azokban az intézményekben, így leginkább a szakképzésben van, ahol magas a hátrányos helyzetű és a cigány/roma tanulók aránya. Ez azt jelzi, hogy még az alacsonyabb végzettség megszerzése is sok buktatót rejt, kérdéses e tanulók számára. Bereményi (2022) vizsgálatában egyik fontos okként a pályaeorientáció esetlegességét, hiányát találta a továbbtanulási kudarcok hátterében. Az elmúlt 20 év kutatási adatai szerint a cigány/roma közösségekből érkezők többszörösen kitétek a lemorzsolódás veszélyének (Liskó, 2002a, 2002b, 2003; Híves, 2007; Fehérvári, 2015a, 2015c; Mártonfi, 2016; Bocsi et al., 2023, 2024).

Az iskolai hátrányokat a rendszerváltás óta feltáró kutatók a helyzetleírás mellett javaslatokat is fogalmaztak meg. A rendszerváltás után 20 évvel (2011-ben) Magyarországnak arra is lehetősége nyílt, hogy az Európai Unió Roma Stratégiáját kidolgozza (Forray, 2011). 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 méltányosság beágyazódni a rohamosan változó oktatási rendszerbe, és nem lesz gátja az esélyegyenlőtlenség felerősödését eredményező iskolai diszfunkcióknak (Varga, 2016). A fentiekben leírtak egybecsengenek a cigány/roma tanulók oktatására vonatkozó legfrissebb nemzetközi kutatási eredményekkel. A roma integrációt kiemelten kezelő európai uniós stratégia is hozzájárult ahhoz, hogy több olyan szisztematikus elemzés készült, melyek különböző oldalról világítanak rá a cigányság európai iskoláztatási jellemzőire. Lauritzen és Nodeland (2018) a diákok oktatási problémáit veszi górcső alá, Salgado-Orellana és munkatársai (2019) az oktatási beavatkozások értékelését elemezték, Rutigliano (2020) pedig a roma nemzeti oktatáspolitikákat és azok hasznosulását vette számba. Az ezekben szereplő tudományos eredményekre vizsgálatunk elemzése során támaszkodunk.

Egy 21. századi kihívás: a korai iskolaelhagyás

A korai iskolaelhagyás megelőzése az Európai Unióban az elmúlt másfél évtizedben kiemelt oktatáspolitikai cél. A hivatalosan használt definíció szerint azon 18–24 éveseket soroljuk a korai iskolaelhagyók kategóriájába, akiknek nincsen középfokú

(ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettségük, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben. A korai iskolaelhagyás mint iskolai lemorzsolódás egyszerre jelent státuszt, eseményt és folyamatot. Státusz, mert az egyén nem halad tovább iskolai útján, nem szerez végzettséget. Esemény, hiszen van egy konkrét időpont, cselekvés, amikor megtörténik. Folyamat, mivel általában nem egy mozzanathoz, hanem több tényező együttes jelenlétéhez kapcsolható (Rumberger, 2012). A lemorzsolódás okait kereső elemzések (Lyche, 2010; De Witte et al., 2013; González-Rodríguez et al., 2019) egyéni, kortárs, családi és iskolai szinten kategorizálták a tényezőket, melyek együttes hatása a meghatározó. Egyes okok erősebbek a többinél, mint például a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak szerepe, a családszerkezet, a gazdasági státusz és az érzelmi háttér (De Witte et al., 2013, González-Rodríguez et al., 2019). Emellett az is megállapítható, hogy általában bizonyos társadalmi csoportok (családi háttérük, etnikai helyzetük miatt) veszélyeztetettebbek a lemorzsolódásban (Fehérvári et al., 2022).

A tanulók iskolától való elfordulása, majd iskolaelhagyásának többtényezős és hosszú folyamata során különbséget lehet tenni az „elszívó” (pull) és a „taszító” (push) hatások között. Elszívó hatások között a munkaerőpiaci lehetőség és a formális végzettség alacsony presztízse állhat, míg taszító hatást eredményeznek az iskolarendszerrel összefüggő tényezők. Ilyen például az évismétlés, a szegregáció, a túl korai döntési kényszer, az egyes szintek közti jelentős eltérés vagy az átmenetek nehézségei. Intézményi szinten problémát okoz és taszító hatással bír a rossz iskolai klíma és a nem megfelelő pedagógiai gyakorlat (Imre, 2014, 2016). Kutatók arra is rámutattak, hogy a tanulmányi teljesítmény romlása jelzi előre leginkább a lemorzsolódást, melynek háttérében a családi háttér (kisebbségi csoporthoz tartozás, szülők végzettsége, munkaerőpiaci helyzete stb.), valamint a motiváció hiánya áll. A lemorzsolódás megakadályozására erősen hat az iskola hátránykompenzációs jellemzője, főként pedagógiai gyakorlata. A tanulókra gyakorolt iskolai hatások azokban az iskolákban erősebbek, ahova hátrányos helyzetű családok gyermekei járnak (Fehérvári, 2015b). Az iskolai légkör, az iskola belső és külső kapcsolatrendszerének minősége meghatározó jelentőségű: a tanulók iskolai bevonódása, a kortársközösségbe való beilleszkedés, a tanár-diák, iskola-szülő kapcsolat stb. mint szociális háló csökkenti a lemorzsolódás kockázatát (Széll, 2018, Széll et al., 2020). Reziliensnek nevezi és tipologizálja kutatásában Papp és Neumann (2021) azokat az iskolákat, melyek felülműlják a hasonló társadalmi beilleszkedésű iskolák teljesítményét. A reziliencia olyan összetevőit azonosították modelljük alapján, mint például a vidéki, kisebb település és a multietnikus tanári összetétel, míg az országos programokban való részvétel nem volt szoros összefüggésben a rezilienciával. Kiemelik, hogy a reziliens, alacsony SES-szintű iskolák jógyakorlatait fontos elemezni, fejleszteni és terjeszteni az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése érdekében (Papp–Neumann, 2021: 93).

Építve a kutatási eredményekre, az utóbbi évtized európai uniós fejlesztéspolitikájában átfogó szemlélet érvényesül: különböző szektorok együttműködésén alap-

szik, a teljes közoktatásban gondolkodik, a közoktatáson belül az összes szereplő bevonásával megvalósuló inkluzív szemléletet képvisel (European Commission, 2015). A fejlesztések a korai iskolaelhagyással kapcsolatos beavatkozások három fő formáját jelölik meg.

1. A megelőzés főként az óvodáztatás és az alapfokú iskoláztatás időszakára vonatkozik, olyan pedagógiai támogatások nyújtásával, melyek a későbbi lemorzsolódás veszélyét csökkentik.
2. Az intervenció fókuszában elsősorban a középfokú iskoláztatás időszakában a lemorzsolódással veszélyeztetettek kiemelt, hátránykompenzáló támogatása áll.
3. A kompenzáció az iskolarendszerekből kieső tanulók végzettséghez juttatását tűzi ki célul, mint például a hazai második esély típusú középiskolák.

A korai iskolaelhagyás mutatója egyben az oktatási rendszer eredményességét is méri. Az Eurostat adatai szerint 2002-ben az Unióban magasabb átlagértékről indult a korai iskolaelhagyók aránya, mint Magyarországon, de az uniós adatok csökkenő tendenciát mutatnak, míg Magyarországon a 2000-es éveket inkább az ingadozás, stagnálás jellemezte. 2010 után növekedni kezdett az arány Magyarországon, 2013-ban haladta meg először az uniós átlagot, és azóta is fölötte van. A magyar átlag mögött hatalmasok a területi eltérések. A vizsgálatunk fókuszában lévő két régióban emelkedett a korai iskolaelhagyók aránya (Fehérvári, 2015b). Szintén különbség mutatkozik az iskolatípusok között. A nappali képzésben a lemorzsolódás az általános iskolákban és a gimnáziumokban nem túl gyakori, viszont a szakképzés hároméves képzési időszakában a 2016-os adatok szerint akár 35-40%-a is lehet az ott tanulóknak (Varga J. szerk., 2018).

Vizsgálatunkból kirajzolódik, hogy a korai iskolaelhagyás bizonyos okai (például a család szocioökonómiai helyzete) már az iskolába lépés előtt fennállnak, más okok (például tökehiányok) az általános iskolás évek alatt tovább halmozódnak. A lemorzsolódás döntően az iskolaváltás után, a tankötelezettséggel (is) összefüggésben középfokon következik be. Eredményeinket megerősítik a témával kapcsolatos hazai kutatások (Liskó, 2003; Kertesi–Kézdi, 2012; Fehérvári, 2008; Mártonfi, 2014), melyek rámutatnak a lemorzsolódó fiatalok jellemzőire: alacsony iskolázottságú szülők, nagycsalád, roma származás, iskolai kudarcok, hiányzás, negatív kép az iskoláról, negatív hozzáállás a tanuláshoz. Az egyéni jellemzők között szintén találunk olyanokat, melyek inkább következmények, mintsem okok. Papp Z. (2011) kompetenciamérési és roma tanulói adatokra támaszkodva vizsgálta az iskolákat és a tanulói teljesítményeket. A tanulókra vonatkozóan megállapítja, hogy az iskola roma aránya csak kisebb mértékben befolyásolja az eredményeket, a szülői háttér a meghatározó. Eltérést talált falu és város között, utóbbi esetén a családi háttér mellett az iskolai roma arány és más jellemzők is meghatározták a tanulók eredményességét. Kertesiék (2016) nyolcadik osztályos roma és nem roma tanulók matematikai és olvasási teszteredményeit vizsgálták, fókuszálva a gyenge teljesítményűekre.

Összevetésükben azt találták, hogy a különbségek főként a család anyagi helyzetével és a szülők iskolázottságával függenek össze. Emellett az etnikai alapú szegregáció hatása mutatkozik a teljesítménykülönbségekben. Kendéék (2018) írása is ez utóbbi tényezőre hívja fel a figyelmet a korai iskolaelhagyás magyarországi jellemzőit vizsgálva. Strukturális és intézményi akadályokat írnak le, hangsúlyozva a szegregációból eredő hátrányok sokaságát, melyek a cigány/roma diákokat különösen sújtják. A hazai kutatások is kitértek az iskola szerepére a korai iskolaelhagyásban, kiemelve az intézményi pedagógiai gyakorlatok fontosságát (Mayer, 2008). Sok esetben ugyanis a tanulót az iskola távolítja el, tanácsolja el, nem a tanuló döntése az iskola elhagyása. Berényi (2015) szerint az instrumentális intézmények törekszenek kiszorítani a problémás tanulókat az oktatásból, míg az expresszív iskolák adottságként kezelik tanulóik összetételüket, és feladatuknak tekintik fejlesztésüket. Az intézményi hatásokat vizsgáló kutatások azt is feltárták, milyen tényezők befolyásolják az iskola tanulókat megtartó erejét. Integráló iskolák összevetése (Varga, 2015a) alapján megállapítottuk, hogy a tanulóit sikeresebben oktató iskolákat inkluzív szemlélet, magasabb iskolázottság, szélesebb pedagógiai szolgáltatások, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati háló, nagyobb innovációs hajlandóság jellemzi más iskolákhoz képest. Széll (2018) kutatási eredményei is megerősítik, hogy a pedagógusok iskolázottsága, szakmai felkészültsége és tanulási hajlandósága fontos tényező, emellett rámutat arra is, hogy a tanulóikat eredményesebben oktató iskolákban kisebb a tanári fluktuáció. Vagyis nemcsak a tanulóikat, hanem pedagógusaikat is képesek megtartani ezek az iskolák (Fehérvári et al., 2018). A pedagógusok mentori munkája, mely a tanulók személyre szabott támogatását jelenti, a nemzetközi irodalom szerint pozitívan hat a diákokra, megelőzve lemorzsolódásukat. A vizsgálatok szerint azonban a mentorálás sikere a mentorok minőségétől és a mentoráltakkal való kapcsolatuk jellegétől, valamint a mentorprogramok megvalósításától és az iskolai kontextustól egyaránt függ, amelyben működnek (Fehérvári–Varga, 2023).

A továbbiakban építeni fogunk a korai iskolaelhagyással kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatások megállapításaira – akár az egyéni (tanulói), akár az intézményi (iskolai) oldalt tárjuk fel. Vizsgálatunkkal gazdagítani szeretnénk azokat a tudományos tapasztalatokat, melyek segítenek mélyebben megérteni a korai iskolaelhagyás háttérben meghúzódó okait, és összegyűjteni a sikeres megelőzésére irányuló cselekvéseket.

A nyomon követő kutatásról

VIZSGÁLATI FÓKUSZOK, KÉRDÉSEK

A három ponton (1995, 2003, 2017) végzett adatfelvétel alapvető célja volt, hogy rávilágítson a hátrányos helyzetű, cigány/roma közösségből érkezők élethelyzetére, mobilitási lehetőségeikre, valamint azokra a támogató és hátráltató tényezőkre, melyeket a családi, közösségi, iskolai és társadalmi környezetből érkező hatásokban kerestünk. A kutatásunk fókuszában lévő személyek élethelyzetét nem önmagában vizsgáltuk, hanem magasabb társadalmi státuszú csoporttal összevetve. Mindhárom vizsgálati szakasz adatfelvételét ugyanazon személyekre vonatkozóan végeztük, azonban eltérő kutatási fókusszal és eszközökkel. A több mint 20 esztendő felölelő kutatás így a vizsgált személyek életében az iskolakezdéstől a felnőttkorig ívelt, ez pedig lehetőséget biztosított az iskolai pályafutás elemzésére, a különböző háttérű fiatalok életlehetőségeinek összevetésére.

Kozma (1975) a szocialista időszakban vizsgálta az iskolai hátrányok eredőit, és megállapította, hogy a települési hátrány is döntő a család társadalmi helyzete (például iskolázottság, jövedelem) mellett. Mindez évtizedekkel később is hasonló képet mutat: az adatok szerint 2011 és 2016 között Magyarországon az iskolázottsági egyenlőtlenségek növekedtek, ennek hátterében pedig jellemzően a szülők alacsony iskolai végzettsége és a hátrányos települési helyzet állt (Nagy, 2010; Nagy, 2017: 554). Nyomon követő kutatásunk azt célozza, hogy az adatok mögötti okokat folyamatusunkban és „mélyfúrással” tárjuk fel. Éppen ezért vizsgálatunk első szakaszában (1995. szeptember) a kutatásba bevont települések iskoláinak kiválasztásakor az volt a fő szempont, hogy a különböző intézmények diákjai minél szélesebb társadalmi helyzetet reprezentáljanak: legyen köztük cigány/roma és nem cigány diák, valamint egy- és kétnyelvű tanuló is. A tanulók nemzetiségi hovatartozására 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 elsősorban az alapján adták meg az adatokat, hogy a család milyen nemzetiségűnek vallja magát, de kisebb részben a környezet besorolása is érvényesült. Az osztályfőnökök által megjelölt nemzetiségi hovatartozásra vonatkozó adatokat kivétel nélkül megerősítette a 2017-es adatfelvétel, amikor az egykori kisiskolásokat felnőttként kérdeztük nemzetiségi hovatartozásukról.

Az 1995-ben választott kutatási mintába különböző térségben lévő általános iskolák első osztályos tanulóközösségei kerültek. E kötetben csak azt a három térséget (települést, környezetét, iskoláját és az oda járó, vizsgálatba bevont tanulókat) fogjuk bemutatni a teljes vizsgálati mintából, akik jól látható különbségeket mutatnak. Így a városi diákok mellett két falusi térség alacsony iskolázottságú és foglalkoztatottságú közösségeiben felnövő fiatalok életlehetőségeinek feltárását célozzuk. Az egyik térségben lakókat a dél-dunántúliak jelentik (Alsószentmárton és Egyházasharaszti iskolakörzetéből), míg a másik közösség az észak-alföldi Tiszabő településen él. A dél-dunántúliak kétnyelvű (beás cigány-magyar) gyerekek, míg a tiszabői családok egynyelvű (döntően romungró) cigányok. A kedvező indulótökével rendelkező tanulókat egyfajta „kontrollként” választottuk, mivel ők nagyrészt értelmiségi, belvárosi szülők gyermekei Pécsen, akik között nem találtunk cigány/roma diákat. A mintaválasztás 1995-ben kialakított szempontsora garantálta, hogy meg tudjuk vizsgálni, milyen különbségek figyelhetők meg iskolakezdetkor 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 évvel korábbi adatfelvételben részt vett diákok megkeresése volt a cél. A két adatfelvételi időszak között eltelt időben történt változások egyike, hogy a csak alsó tagozatos iskolából (Alsószentmárton) más iskola (Egyházasharaszti) felső tagozatára léptek át. A második szakaszban azon diákok osztályaiban végeztünk adatfelvételt, akik lemorzsolódás nélkül haladtak előre. Így vizsgálható volt a nyolcadik évfolyam utolsó tanítási hónapjában, hogy középfokon milyen továbbtanulási utat választottak a kutatásban még első osztályosként megismert diákok, miféle elképzeléseik voltak jövőjüket illetően. A második kutatási szakaszban – az általános iskola befejezésekor – a diákok családi és iskolai szokásait és továbbtanulási irányait is tanulmányoztuk, megfigyelve, hogy a családi háttér milyen erősen befolyásolta a diákok lehetőségeit. Kitértünk arra is, hogy a hátrányos helyzetű tanulók között tapasztalt különbségek hátterében mennyiben érhetőek tetten az iskola és a társadalmi környezet 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, valamint a tanulói kérdőívben foglaltakra. A kérdőíves vizsgálat egyik pontjára válaszolva ugyanis a középiskola előtt álló fiatalok arról írtak, mit gondolnak jövőjükéről. A jövőkép másodelemzése a narratívákban feltárolt lehetőségek számbavétele mellett a különböző hátterű diákok bizonytalanságának és 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 azt tűztük ki célul, hogy megismerjük a vizsgált személyek életútját és helyzetét. Úgy véltük, hogy a velük felvett életútinterjúk alapján

megérthető lesz, mi segítette a hátrányos környezetből érkező és sikeresnek mondható életpályát befutók rezilienciájának kialakulását, és milyen akadályokba ütköztek, akik sikertelennek érzik magukat. Végső célunk annak keresése volt, hogy miként lehet a társadalmi hátrányokat ellensúlyozni, milyen alapvető tényezők játszhatnak szerepet a reziliencia kialakulásában. Ebben a szakaszban egyenként (hólabdamódszerrel) és helyben élő szakemberek segítségével kutattuk fel azokat az egykori diákokat, akik az előző kutatási szakaszokban részt vettek – függetlenül jelenlegi lakóhelyüktől. Kerestük azokat, akik akadály nélkül haladtak előre az iskoláztatásuk során, így mindkét megelőző kutatásban részt tudtak venni, de kíváncsiak voltunk azokra is, akik lemorzsolódásuk miatt csak az első adatfelvételben vettek részt. A harmadik adatfelvételi szakaszban valamennyi fiatal már felnőttként a családalapítás, munkavállalás időszakát élte, nem kapcsolódtak közoktatási intézményhez. A kutatás első két szakaszában felvett adataik az életútinterjúk kontextusába helyezve azt példázják, hogy a rendszerváltás időszakában született gyermekek életlehetőségeit mennyire határozta meg a családi és az iskolai környezet.

Kutatásunk nyomon követő vizsgálat, mivel 2017-ben azoknak a fiataloknak tanulmányoztuk az életútját, akiknek mindegyike részt vett az 1995-ös, illetve sokuk a 2003-as adatfelvételben. A kutatás egyes szakaszaiban az alábbi kérdésekre kerestük a választ.

1. A bemeneti (iskolakezdési) ponton azt kerestük, hogy milyen különbségek mutatkoznak az első osztályos kisdíjak között az iskolában elvárt nyelvi kompetenciák szempontjából. Azt vizsgálatuk, hogy a nevelésszociológiában nyelvi hátrányként leírt jelenség az iskolába lépéskor miként jelenik meg a különböző társadalmi helyzetű és anyanyelvű tanulók összevetésében.
2. Nyolc évvel később azt kerestük, hogy miként zajlott a diákok iskolai előrehaladása, tökefelhalmozása és átváltása. A lemorzsolódási és középfokra való továbbtanulási adatok alapján arra voltunk kíváncsiak, mennyire tudta az iskola-rendszer, valamint a családi, társadalmi környezet a bemenetnél mutatkozó különbségeket ellensúlyozni, esélykiegyenlítő funkcióját betölteni.
3. A harmadik kutatási szakaszban – az első adatfelvétel után több mint 20 évvel – elsődleges kérdésünk az volt, hogy a család, az iskola és a társadalmi környezet támogatása vagy e támogatások hiánya milyen felnőttkori élethelyzeteket eredményeztek. Visszatekintve az iskolai útra, kiknél és milyen okból volt korai iskolaelhagyás? A sikeresen haladók útját mi jellemezte a bikulturális szocializáció és a reziliencia faktorai alapján?

A kutatás általános iskolai szakaszaiban a nyelvhasználat kulcsfontosságára szeretnénk volna irányítani a figyelmet, bizonyítva, erre a területre az iskolai sikeresség érdekében kiemelt figyelmet kell fordítani. A nyomon követéssel a bemenetnél mutatkozó különbségek változását kerestük, vizsgálva az esélykiegyenlítés vagy annak elmaradása mögött álló okokat. A lemorzsolódási mutatók és a középfokra lépés

jellemzői megragadhatóvá tették az addig felhalmozott közösségi és iskolai tőkét, azok átváltását. A felnőttkori élethelyzet szemléletesen mutatta, hogy a család, az iskola és a társadalmi környezet elérhető erőforrásai milyen különbségekhez vezettek.

VIZSGÁLATI ESZKÖZÖK ÉS ELEMZÉSI SZEMPONTOK

A kutatás első két adatfelvételekor megegyeztek a vizsgálati eszközök. A településről, az intézményről, annak lehetőségeiről, programjairól az intézmény vezetőjével készített mélyinterjú segítségével tájékozódunk. Mindezt kiegészítettük saját tereptapasztalatainkkal, melyet a terepen élő és a munkánkat támogató személyek szóbeli közlései vezettek, árnyaltak. Foglalkoztunk a tématerületre és a településre vonatkozó írások és adatok tanulmányozásával. A vizsgálatban a részvétel önkéntes volt, az iskola kérte a szülők beleegyezését. A vizsgálatba bevont egy-egy osztálynyi tanuló mindegyikéről osztályfőnökük beszélt, ez alapján ismertük meg családi hátterüket, hiányszorosságait/erősségeiket, elképzeléseiket, és töltöttünk ki a diákokról egyenként személyes adatlapot. Mindkét kutatási szakaszban valamennyi részt vevő tanuló egy tanórai keretben töltött ki kérdőívet.

- Első osztályos korukban 25 itemből álló, rajzokra épülő feladatokat végeztek tanári utasítás alapján. Egy-egy itemet aszerint pontoztunk, hogy egyáltalán nem tudta megoldani (0 pont), részben megoldotta (1 pont), jó megoldást adott (2 pont). A feladatsor végén egy hosszabb szöveg (mese) felolvasása után készített tanulói rajzokra annyi pontot adtunk, ahány elem az elhangzott szövegből megjelent a rajzon. A tesztek végeredményét a részpontoszámok összege és százaléka adta meg.
- Nyolcadikban a tanulók önkitöltős kérdőívben adtak számot szokásaikról, tanulmányi terveikről, nyelvi kompetenciáikról és jövőbeli elképzeléseikről. A válaszokat típusok szerint elemeztük: a szokásokat kategorizálva számszerűsítettük, a továbbtanulást iskolatípusonként válogattuk, a nyelvhelyességet hibapontozással értékeltük, míg a jövőképet tartalomelemeztük. A különböző feladattípusokat így egymástól függetlenül is értékelni tudtuk, az ott elért iskolai csoportátlagot egymással összevetve. Ebben a szakaszban vizsgálati eredményeink közé tartoztak a tanulói iskolai adatok, melyek a lemorzsolódásra, tanulmányi átlagra, középfokú iskolaválasztásra vonatkoztak. Az egyes iskolai adatokat átlagolva, egymással és országos adatokkal összevetve értelmeztük.

A harmadik adatfelvétel a megelőző szakaszokhoz igazodott. Elsőként az első és a második kutatási szakasz rögzített adatainak ellenőrzése és tisztítása történt meg. Az ezekből kialakított adatbázis 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 életútinterjúk

alkották, melyek a családi, közösségi, iskolai és társadalmi környezetben elérhető forrásokra, tőkékre, támogatásokra célzottan kérdeztek rá. Ezek mellett szülői interjú és településtörténeti interjú is készült. A mélyinterjúkhoz kapcsolódóan az interjúalanyra vonatkozó kérdőívet is felvettünk. A településtörténeti interjúkat a résztvevő megfigyelés jegyzetei egészítették ki, ezt pedig a településre vonatkozó adatok feltárása követte. Mindezek feldolgozása többféle módon történt, és kiegészült makrostatisztikai adatokkal, valamint a terepmunka során szerzett személyes tapasztalatokkal is. Az elemzés során szempontként emeltük be azokat a háttérváltozókat, amelyek a lemorzsolódással, korai iskolaelhagyással kapcsolatosak (Paksi, Széll, Fehérvári, 2023), úgymint a nem, a cigány identitás, a lakóhely típusa, földrajzi térsége, a testvérszám, a gyermekvállalás, a házasság és a szülők végzettsége. Számszerű adatokkal a megszerzett iskolai végzettséget, az iskolai utat és a korai iskolaelhagyás okait írtuk le, hozzátevé a jelenlegi munkaerőpiaci helyzetet. Életútinterjúkat tisztítva, rövidítve egyben is közlünk az iskolai előrehaladás lehetőségét iskolafokokként illusztrálva. Az interjúkból rövidebb részeket kiemelve példázunk vizsgálati fókuszaink mentén leírt elemzéseinket.

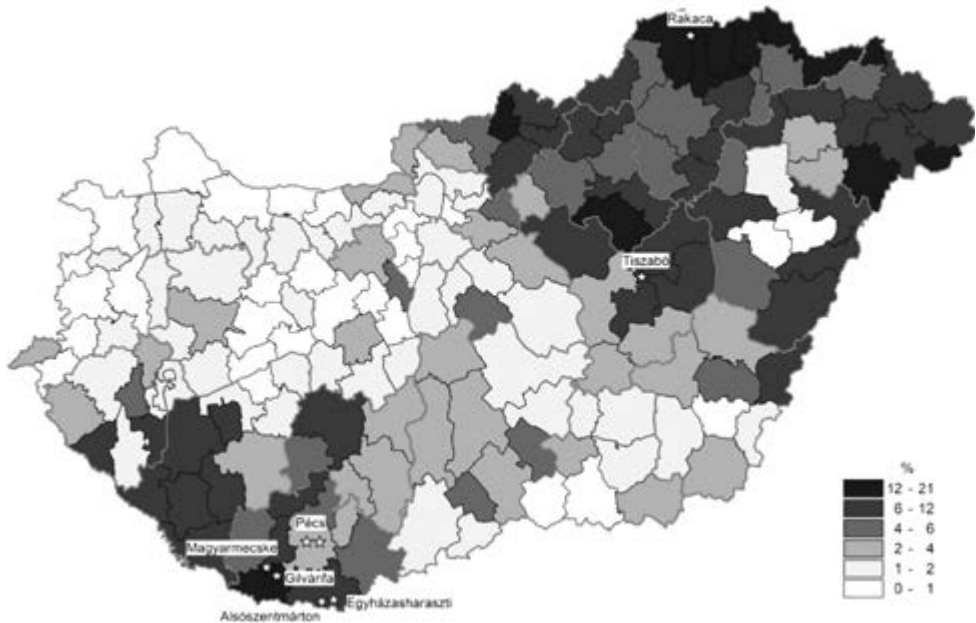
E kötetben a három vizsgálati szakasz teljes adatbázisára támaszkodva, abból három térségre vonatkozó elemzéseket, összevetéseket mutatunk be, új megvilágításba helyezve eddigi eredményeinket.

A VIZSGÁLAT TEREPEI

A kutatás első szakaszában (1995) összesen hét településről (*1. térkép*) nyolc iskola és kilenc osztály vett részt, mely osztályok diákjait követtük nyomon a további két kutatási szakaszban. Az intézmények és a települések kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy a cigányság által felülreprezentált térségekből emelhesünk vizsgálati mintát a megfigyeléseinkbe.

Az 1. térképen a 2011-es népszámlálási adatok szerint készített térképet láthatjuk, melyen megjelenítettük valamennyi kutatási helyszínt. 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 vizsgálat három adatfelvétele közben.

Eredeti vizsgálati mintánkból a mostani elemzésbe – ahogy fent is írtuk – egy kistérség, egy falu és egy város került. Az ezen a három helyen élők életútját fogjuk nyomon követni, mivel itt tudtunk mindhárom szakaszban olyan teljességű adatfelvételt elvégezni, mely következtetések levonását engedi. További oka a szűkítésnek, hogy három olyan helyet emelünk ki, melyek egymáshoz képest jól látható különbségeket reprezentálnak.



1. térkép. Az 1995-ös vizsgálat terei (szerkesztette: Híves Tamás, 2014)

Egyházasbárci és Alsószentmárton falvak kisiskolái a Dél-Dunántúlon, azon belül Baranya megye olyan intézményeiről adnak képet, ahol többségében beas (muncsán) kétnyelvű cigány diákok tanulnak. A Jász-Nagykun-Szolnok megye legszegényebb településeként számoltatott Tiszabón működik az az iskola, ahol szintén jórészt roma (romungró) egynyelvű diákokat találtunk. Mindkét helyen interszekcionalitás jellemzi a helyi közösségeket, mert előítéletekkel terhelt kisebbségi helyzetük mellett szociálisan hátrányos helyzetűek, alacsony iskolázottságúak, szegregált környezetben élnek. Az alábbi, részletesebb bemutatás során látni fogjuk, hogy a két cigány közösség nemcsak nyelvi szempontból különbözik, hanem történetiségük is eltér. Míg Alsószentmártonban több generáció óta együtt élő cigány közösség lakik, addig a tiszabóiek az ország számos különböző pontjáról beköltöző roma mélyszegények. A közösségre irányuló sokféle méltányos támogatással, iskolázást segítő szolgáltatásokkal főként Alsószentmárton környékén találkoztunk. Már az első adatfelvételünk után világossá vált, hogy a tiszabóiek társadalmi helyzete leszakadó, stagnáló, míg Alsószentmárton környékén elindult a kiútkeresés, melynek formáit, hátterét éppen az interjúalanyaink életútján keresztül tudjuk megragadni. A kutatásban szerepel még Baranya megye székhelyéről, Pécsről egy iskola, mely egyfajta kontrollintézményként értelmezhető a vizsgálat szempontjából, mivel sem a város, sem az iskola, sem az oda járó diákok nem hátrányos helyzetűek.

A következőkben az iskolákat és az őket körülvevő környezetet számszerűen mutatjuk be a 2001-es népszámlálási adatokra támaszkodva, mely adatok megközelítőleg adnak képet a vizsgálat kezdőpontjáról, az 1995-ös időszak jellemzőiről. A Dél-Dunántúl két választott iskolája közül az egyházasharaszti iskolába jellemzően nem a helyi lakosok gyerekei járnak, mivel az intézmény tradicionálisan az alsószentmártoni és a hozzá hasonló, döntően cigány lakosságú települések (például Old, Siklósnagyfalu) gyerekeinek körzeti iskolája. Így a települési adatok tekintetében Alsószentmárton fogja reprezentálni a dél-dunántúli tanulók települési környezetének jellemzőit.

Az 1. táblázat az iskolázottsági és foglalkoztatási különbségeket mutatja meg a választott települések között, valamint 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 végzettség és a foglalkoztatottság arányainak összevetése arra mutat rá, hogy falun a kevés számú magasabb végzettségű lakos rendelkezik munkahellyel, és az alacsonyabb végzettségűek közül kerülnek ki a munkanélküliek.

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

	Pécs	Alsószentmárton	Tiszabő
Azon 10 év feletti lakosok aránya, akik az általános iskola első évfolyamát sem végezték el	0,3%	8,7%	5,5%
Azon 15 év feletti lakosok aránya, akik legalább az általános iskola 8. évfolyamáig eljutottak	93,3%	53%	70,5%
Azon 18 év feletti lakosok aránya, akik legalább középiskolai érettségivel rendelkeznek	50,3%	0,5%	6,4%
Azon 25 év feletti lakosok aránya, akik legalább egyetemi, főiskolai oklevéllel rendelkeznek	18,8%	0,4%	1,9%
Foglalkoztatott végzettsége: általános iskola 8. évfolyamnál alacsonyabb	0,3%	2,9%	5,1%
Foglalkoztatott végzettsége: általános iskola 8. évfolyam	14,4%	67,6%	41,6%
Foglalkoztatott végzettsége: középiskolai érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	25,0%	20,6%	28,7%
Foglalkoztatott végzettsége: középiskolai érettségi	34,5%	2,9%	17,4%
Foglalkoztatott végzettsége: egyetem, főiskola	25,7%	5,9%	7,3%
Cigány, romani, beás kisebbségi arány a településen	1,2%	77,7%	31,3%

A cigány népesség adatai is eltérnek a városi és a falusi iskolák között, mindamelllett, hogy a falusi településeken is megfigyelhető a népszámlálási adatok és a valóság közötti különbség, mely az önbevallásos adatfelvételtől adódik. A terepmunka során az derült ki, hogy Alsószentmártonban a beás (muncsán) anyanyelvű cigányok egy része

magyar vagy román nemzetiségűnek vallotta magát, és a tiszabői egy nyelvű romung-ró cigányok nagyobb része a magyar nemzetiséghez sorolta magát. A 2. táblázat a szociális helyzetről nyújt képet. Látható, hogy Pécssett 10% alatti a munkanélküliségi ráta, míg a falusi 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 Tiszabő, ahol a lakosság több mint felének nem volt munkája, miközben a szociális jellegű támogatások az ott lakók egynegyedéhez jutottak csak el.

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

	Pécs	Alsószentmárton	Tiszabő
Munkanélküliségi ráta	7,8%	85,7%	57,9%
Szociális jövedelemplótló támogatásban részesültek száma, összesen (fő)/ népességhez viszonyítva (%)	0,1%	1,9%	0,7%
Az önkormányzat által a munkanélküliek jövedelemplótló támogatásában részesítettek évi átlagos száma/ népességhez viszonyítva (%)	0,2%	2,9%	2,7%
Az önkormányzat által nyújtott, rászorultságtól függő egyéb (pénzbeli és természetbeni) támogatási esetek száma/ népességhez viszonyítva (%)	22,6%	102,5%	25,1%
Az önkormányzat által rendszeres szociális segélyben részesítettek évi átlagos száma/ népességhez viszonyítva (%)	0,3%	13,6%	6,0%

A 3. táblázat alapján a lakóköri körülményekről tájékozódhatunk. A vizsgált időszakban csak Pécssett működött csatornahálózat, de a hálózati vízvezeték kiépítettsége sem volt mindenütt jellemző. A két falusi településen a lakások több mint egyharmada komfort nélküli, és alig több mint felében volt vezeték víz.

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

	Pécs	Alsószentmárton	Tiszabő
Komfort nélküli lakás	3,1%	37,8%	41,2%
Szükség- és egyéb lakás	2,9%	13,0%	3,5%
Közcatornával ellátott lakás	87,8%	0,0%	0,0%
Vízöblítéses WC-vel ellátott lakás	95,4%	43,9%	37,3%
Hálózati vízvezetékekkel ellátott lakás	96,7%	57,3%	59,5%

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

A dél-dunántúli térség központja – Pécs

A 2001-es adatok szerint Pécs körülbelül 170 ezer fős lakosságú város volt, mely gazdasági, kulturális, turisztikai és oktatási szempontból is meghatározó regionális központ. A római korra visszanyúló történetiséggel is rendelkező megyeszékhelyen megtalálhatók a török hódoltság emlékei, és soknemzetiségű mivolta is évszázados jellemzője a városnak. A szocialista korszakban többek között a gép- és kesztyűgyártás, az urán- és szénbányászat jelentett munkalehetőséget az itt élőknek, ideköltözőknek. A rendszerváltást követően ezeket a szocialista nagyüzemeket sorra bezárták, és bár a város által létesített ipari parkban meg-megjelentek összeszerelő gyárak, a munkalehetőségek jelentősen visszaszorultak, a szolgáltatások felé tolódtak el. Pécs egyetemvárosi státusza is több mint 600 évre nyúlik vissza, mely kihat a település általános és középiskoláira is. Az ezredfordulón a munkalehetőségek visszaszorulása ellenére a város szocioökonómiai mutatói még kedvező képet festettek 2001-ben; ekkor a munkanélküliségi ráta 7,8%-ot mutatott, valamint a szociális támogatásokat is viszonylag kevesen vették igénybe. Ebben az időszakban a 18 év feletti lakosok közel felének legalább érettségije, a 25 év felettiéket 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 kiderül, hogy komfort nélküli a lakások mindösszesen 3,1%-a, míg túlnyomó többségük (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 hovatartozásra vonatkozó 2001-es mutató nem tekinthető teljes mértékben reális értéknek, mivel az csupán azokra a személyekre vonatkozó adat, akik a népszámláláson cigány/roma nemzetiséghez tartozónak vallották magukat. Ezt a tényt a többi település elemzésénél is figyelembe kell venni.

A vizsgálatban részt vevő intézmény a Pécsi Tudományegyetem 1. számú Gyakorló Iskolája; Pécs belvárosában található, és többek között tanárjelöltek számára szolgál terepül évtizedek óta, mely helyzet jelentősen növeli az intézmény presztízsét. Az ide járó diákok összlétszáma 1995-ben 400 fő körüli volt, két-három osztállyal évfolyamonként. Az iskolába a beiskolázási körzetén túlról is nagy számban jelentkeztek évről évre tanulók, mely annak a változatos és magas szintű szolgáltatásrendszernek (például angol-, német- és francianyelv-oktatás), valamint kiugró eredményességnek (tanulmányi versenyek és magas továbbtanulási arány a középfokú intézményekben) volt köszönhető, amelyet az intézmény a tanulóinak kínált. Vélhetően az iskola hírneve is vonzotta a magasabb társadalmi státuszú családokat ide a városi elhelyezkedés mellett, ezért is került a vizsgálati mintába. Mindezt jól mutatja az 1995-ös adatfelvételben részt vevő 22 tanuló családi háttere: szüleik kétharmada felsőfokú, míg egyharmada

középfokú végzettséggel rendelkezett, és csak néhányuknak nem volt állandó munkájuk. Ezen arányok különösen kiemelkedőek a vizsgált vidéki intézményekkel való összehasonlításban, ahol a szülők jó része alacsony végzettségű és munkanélküli volt az adatfelvétel idején (5. táblázat). A pécsi iskola tanulói esetében a magasabb társadalmi státuszt tovább árnyalja, hogy a vizsgálatba bevont diákok szüleinek foglalkozását megfigyelve döntően magasabb presztízsű hivatásokkal találkozhattunk, mint például tanár, jogász, biokémikus, matematikus, mérnök, orvos, ápoló, könyvelő. 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. A fentiek alapján látható, hogy vizsgálatunk minden pontján az iskolázott, magas presztízsű szakmákkal és biztos munkahellyel rendelkező családok gyermekei egyfajta „ellenpontként” reprezentálják a városi, döntően értelmiségi társadalmi csoportot.

Egy dél-dunántúli kistérség – Alsószentmárton környéke

Baranya megye déli határa mentén található az a döntően cigány/roma családok által lakott kistelepülések, melyekben a 20. század második felében zajlott le a lakosságcsere. Ezek közé tartozik Alsószentmárton, melyet nyelvszigetként is szoktak említeni. A település történetéről, lakosságáról egy évtizedek óta ott dolgozó szakemberrel és a közösségből származó pedagógussal készített mélyinterjú során tájékozódunk. Az eredetileg horvátok által is lakott településről a 80-as évekre a teljes nem cigány lakosság kiköltözött, és az ott maradó muncsán cigány anyanyelvű lakosság a nyelvét erősen őrizte. A gyerekek szinte az óvodában kezdték csak a magyar nyelvet használni, de informális helyzetekben 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 (2017) 1200-ra növekedett. A település – különösen a délszláv háború időszakában – ingázásos munkát adott az ott lakóknak, akik egyébként alacsony iskolázottsággal rendelkeztek. Ez azonban olyan lehetőséget nyitott meg a közösség számára, amelynek hatása a mai napig érzékelhető. Egyrészt egyfajta anyagi tökefelhalmozás indult el, amely a nagyon szegény közösség életkörülményeit javította, későbbi beruházásait megalapozta. A tökefelhalmozás másik oldala az a tapasztalat volt, mely a szegregálódott közösségből való kitörési lehetőség módzataiban öltött testet. A statisztikai adatok szerint 2001-ben a 15 évnél idősebb lakosok közel felének nem volt még nyolc 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 már reális célként van jelen.

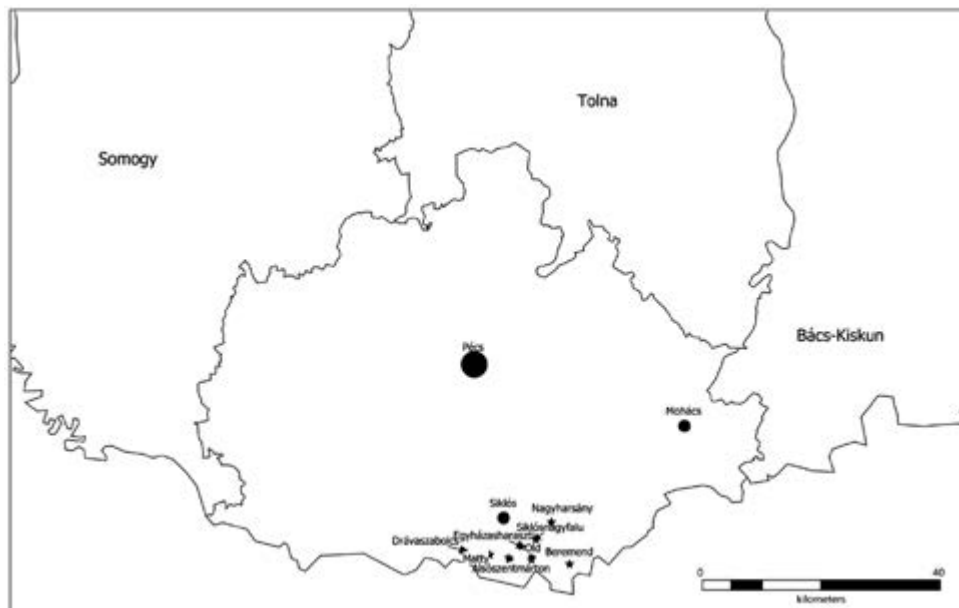
A vizsgálat első szakaszában a településen még működött általános iskola. Az egyházasharaszti intézmény tagintézményeként alsó tagozat fogadta azt az összesen 70 diákot 1995-ben, akik az ötödik osztálytól Egyházasharaszti-ban folytatták a tanulást. Az idejárók mindannyian alsószentmártoni beás (muncsán)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

Fontos megjegyezni, hogy már az első vizsgálati szakasz idején a helyi katolikus közösségben dolgozott 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 számára szervezett oktatási és szociális szolgáltatásokkal. Nevéhez kötődik a helyi cigány óvoda elindítása, az idősek étkeztetésének működtetése, az iskoláskorúak nyári táboroztatása és a tanoda működtetése. Emellett a településen túlnyúlóan is folyamatosan segítette a közösség tagjainak iskoláztatását – ahogy ez az életútinterjúkban rendre előkerült. A második adatfelvétel időszakában is ő szervezte, hogy a falu diákjai bejussanak Siklós katolikus iskolájába, továbbá részt vett az 1990-es évek elején a pécsi Gandhi cigány nemzetiségi gimnázium alapításában, majd 1996-ban a mánfai Collegium Martineum cigány középiskolai kollégium létrehozásában és azt követő tízéves működtetésében. A katolikus egyház szerepvállalása mellett a településen 2004 óta második esély típusú középiskola is működik a buddhista egyház fenntartásában, egyre nagyobb tanulólétszámmal, ellátva a környező települések érettségihez jutási igényét. A Kis Tigris Gimnáziumról mint esélyteremtő közösségről szintén több interjúalany nyilatkozott. A településen sorra alakulnak civil szervezetek is, melyek az utóbbi években már nem külső segítséggel, hanem az iskolázottabb helyi lakosok összefogásában bonyolítanak le különböző kulturális és foglalkoztatási programokat. És még ha a sajtóban előfordult is egy-egy aggasztó (főként politikai színezetű) esemény Alsószentmártonnal kapcsolatban, döntően az jellemzi a települést, hogy sokoldalú és komplex beavatkozások indultak el és működtek az elmúlt 30 évben, melyek hatásai már érzékelhetően megjelennek az interjúalanyaink történeteiben is. Mindezek tovább gyűrűznek a környező kistépülések lakosságára is, hiszen Siklós-nagyfaluból vagy Oldról is ideérkeznek a diákok a különböző támogató intézményekbe. És bár az 1995-ös adatfelvételkor még működött alsó tagozatos iskola Alsószentmártonban, az ott élő diákok fele már akkor is Egyházasharaszti iskolájában kezdte meg az általános iskolát helyhiány miatt.

Így került a képbe a vizsgálatunk során Egyházasharaszti község, amely a rendszerváltáskor még 380 lakosú volt, a harmadik adatfelvétel idejére pedig ez a szám 280-ra csökkent. Ennek ellenére a település fenntartotta az 1830-as években létrehozott, az első kutatási adatfelvételkor nyolcosztályos körzeti iskolaként működő intézményét, ahova alapvetően már nem helyből, hanem a környékbeli – döntően cigány/roma lakosságú – településekről jártak a tanulók. Így nem az iskola települési adottságait vesszük figyelembe, hanem a tanulók lakhelyének jellemzőit. A fentiekben röviden leírt alsószentmártoni szocioökonómiai helyzethez nagyon hasonló a többi kisfalú helyzete. Mindezt alátámasztja, hogy az egyházasharaszti általános iskolának az első adatfelvétel idején körülbelül 170 tanulója volt, évfolyamonként egy 19-20 fős osztállyal, miközben a falu létszáma nem érte el a 400 főt. A kutatásba bevont elsős osztályban 18 gyermek tanult, akik közül 17 volt cigány származású, több mint fele alsószentmártoni, és egynegyede a környező kisfalukból származott. A gyerekek anyanyelve beás (muncsán), többségük az óvodába vagy az iskolába kerüléskor tanult meg magyarul. A szüleik 91,43%-a nem dolgozott a vizsgálat idején, körülbelül 50% volt hivatásos anya, a dolgozó 2 fő pedig alkalmi munkásként és esztergályosként tevékenykedett. Az iskolai végzettség tekintetében a szülők 85,71% maximum nyolc általánossal, míg 14,29%-uk szakmunkás végzettséggel rendelkezett. 1995-ben az Egyházasharaszttiba járó első osztályosok átlagosan két évet jártak óvodába. Ez a csoport az ötödik osztálytól kiegészült az alsószentmártoni alsó tagozatból érkező diákokkal. Az intézményvezetővel és pedagógusokkal felvett interjúkból az derült ki, hogy az iskola igyekezett az egyre nehezebb körülmények közül érkező tanulóikhoz igazodó pedagógiai szolgáltatásokat nyújtani. 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 közvetlen együttműködést a családokkal. A pedagógusok is sokfélék voltak: a visszaemlékezésekben előkerültek a kiugróan támogató, a semleges vagy éppen a hátrányokat fokozó tanárok is.

Alsószentmártonban dolgozó interjúalanyunk egyike a település első diplomásainak, mintaszerűen segíti közössége tagjait, az empowerment valódi példájaként. Így látja települése történetét, helyzetét, szolgáltatásait.

„Muncsán cigányok vagyunk, Romániából jöttek az őseink, hogy ha jön egy román, akkor mi tökéletesen tudunk vele beszélni... havasalföldi cigányok vagyunk, a nyelvújítás előtti román nyelvet beszéljük mi... a faluban voltak sokacok, svábok meg cigányok. Mi cigányok, kint éltünk a cigány telepen, és a szüleink vásárolták fel a sokacoktól, meg a sváboktól a házakat, amikor előregedett a falu. A nem cigány fiatalok elmentek dolgozni Siklós és Pécs irányába, és akkor az öregek eladták a házat, elmentek a gyerekeikhez, mi meg felvásároltuk a házat, és így jöttünk mi be tulajdonképpen a faluba lakni, és így lett ez a falu. Volt egy állami program is ak-



2. térkép. A Dél-Dunántúl (Baranya megye, Alsószentmárton) interjúalanyai által említett települések (szerkesztette: Híves Tamás, 2023)

koriban, hogy a cigányokat betelepíteni a faluba... '70 valahányba. Így lett ez egy homogén cigány közösség, pár olyan ember van, aki magyar. Aki idejött, az vagy megnősült, vagy ide jött férjhez, vagy ide jött papnak... de azokat is úgy vesszük, hogy cigányok... Ha bejöttök a faluba, tulajdonképpen azt látjátok, hogy egy rendezett faluba jöttök be, tehát ha kívülről néznéd nem is mondanád azt, hogy egy cigány faluba vagy... amikor lehetett építeni, három gyerek után, akkor az emberek elkezdtek építkezni, és szép házakat láttok kívülről. Rendezett, gondozott házakat láttok... A buszközlekedés az nehéz, ez nagyban nehezíti a munkavállalást. Itt az embereknek inkább van autója, éppen azért, hogy el tudjon menni orvoshoz, be tudjon vásárolni, ezért az emberek többségének van autó. Nem azt kell elképzelni, hogy új autó van, hanem a legtöbb a régi használt autó. Telefon van, mindenkinek van mobil kütyü, internet van, gázszolgáltatás nincsen, villany van, vízvezeték van, csatorna nincsen... (gazdasági helyzet) Nehéz, hiszen nem sok munka van a környéken. Van a közmunka program, vannak intézmények, ahol dolgozhatnak emberek, így azért akad valami, de általában szegény a falu... A tél a legrosszabb, olyan szempontból mert nincsen más munka, van ez a közmunka program... egy problémája van ennek a közmunka programnak, hogy nem igazán értelmes cél, de mégis van valami. Az emberek szempontjából, mégiscsak van valami rendszer. Nem sok, de van. Itt az óvodába, aki dajka, meg akinek van érettségije, és azt beiskoláztuk, itt is vannak emberek, akik dolgoznak. Tanodában is dolgoznak, a Tom

Marketben dolgoznak, az Önkormányzatnál is vannak helybéliek, akik dolgoznak, de a falu nagyságához képest nem kirívó. A tavasz meg a nyár olyan szempontból jó, hogy nagyon ügyesek az embereink, közel van a villányi borászat, elmennek, majd, ha nem lesz ennyire hideg, akkor már februárba metszeni is mennek, már most jártak volna, csak hát minden el van fagyva... Elvileg hetente egyszer ide kellene járni a doktornőnek, de a doktornő is, hát elég beteges, ezért most ő nem jár ide, csak 'Harasztiba. Van védőnőnk, aki itt van, de más területet is el kell látnia, mert védőnő hiány van. Havonta egyszer jár gyerekorvos. Hát jó lenne, ha heti legalább egyszer járna ide gyerekorvos, most például rengeteg a beteg gyerek. Tehát az se olyan fényes, de akinek van autója, igyekszik bevinni Siklósra, ide meg oda. Igyekeznek az emberek, ahogy tudják... Van közösségi ház, a Szent Márton Caritas-nak is van közösségi háza, ezen kívül van egy, tanodája, 2000 óta, ahova a gyerekek járnak, házi feladatot készítenek, megtanítják őket tanulni, játszanak velük, utánuk mennek... azzal, hogy 1998-ban megalakult az óvoda, azzal itt elkezdtünk egy pedagógiai programot, hogy a gyerekeink sikeresen beintegrálódjanak az iskolai közegbe, igen ám, de hamar, nagyon hamar rájöttünk, hogy nem szabad őket szélnek eresztetni, hogy kell nekik egy segítő támogató háttér, mert hát a szülők nem tudnak nekik segíteni tanulni, matematikát meg főleg nem, meg hát olyan háttér is kell, aki utána megy, aki megkérdezi az iskolát, hogy mi van a gyerekekkel, hogy van amiben tudunk neki segíteni. A gyerekeknek is szüksége van egy olyan háttérre, ahova elmehet, hogy elmondja, hülye volt a tanár, még akkor is, ha nem a tanár volt hülye. Tehát bármiről beszélhetek, feldolgozhatom az a stresszt, ami aznap ért. Valahol lerakhatom, ahol megértik, hogy miről beszélek... Mindezek ellenére, amit most elmondtam itt nektek, mégis az embereknek van tartásuk, még sincsenek teljesen elkeseredve, mégis nagyon kedvesek, mégis nagyon nagy a vendégszeretetük. Tehát én úgy gondolom, hogy az, hogy ennek a népnek van hite, ez nagyon sokat számít. Ez nagyon nagy erőt ad a mindennapokhoz, a továbbéléshez, az egész mindenhez.” (Pedagógusinterjú részlete, Alsószentmárton, 2017.)

Egy észak-alföldi település – Tiszabő

Az észak-alföldi régióban, Jász-Nagykun-Szolnok megyében, a megyeszékhelytől 50 kilométerre található Tiszabő község, ahol a lakosság nagyobb része mélyszegénységben él – ahogy az alábbi interjúrészletek szemléletesen leírják. A település 20. századi történetét meghatározó politikai-gazdasági beavatkozásokról részletesen írtunk (Forray–Varga, 2021, 2022). Fontos látni, hogy a település az 1950-es évek kitelepítési időszakának egyik helyszíne volt, mely a falu hanyatlását elindította. 1968-ban az MSZMP KB a fejleszteni nem kívánt települések közé sorolta. Az 1970-es években már hivatalosan költöztettek romákat/cigányokat a településre, döntően olyan családokat, akiknek nem sikerült a környező falvak társadalmába

beilleszkedniük. Mindez hozzájárult a nem roma lakosság nagyarányú elvándorlásához és a cigányság újabb beköltözési hullámához. Az 1980-es évek második felében végzett szociológiai kutatás Magyarország legszegényebb településének nevezi Tiszabót, sürgetve a külső támogatást. A településen az első adatfelvételkor (1995) 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% nyilatkozott a cigány nemzetiséghez tartozásáról. Tiszabő Község Önkormányzata adatai megerősítették a település történetéről, a lakosság változásáról szóló írásunkat. Ezek az adatok ugyanis az 1960-as évektől napjainkig tartó lakosságcserét mutattak a településen, amely mögött a döntően nem cigány népesség kiköltözése, előregedése mellett a cigány lakosság beköltözése és a gyermeklétszám növekedése állt. 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 Tiszabón (Oros, 2016: 183), ahol bezáródott – főként romungró, magyar anyanyelvű – cigány közösség él. Közvetlenül a rendszerváltást megelőző időszakban kapott kiemelt figyelmet Tiszabő és az ott tapasztalt negatív tendenciák. 1989-ben Szolnok megye 72 települése közül minden szempontból a legelmaradottnak 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 tartották fent magukat, és többségük létminimum alatt élt az iskola pedagógiai programja szerint. 2001-ben a 15 év feletti lakosság közel 70%-ának volt meg a nyolc általános végzettsége, 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%-át jellemezte. A szegénységből a közösség nagy része azóta sem tudott kitörni, melyet az alábbi két interjúrészlet szemléletesen példáz.

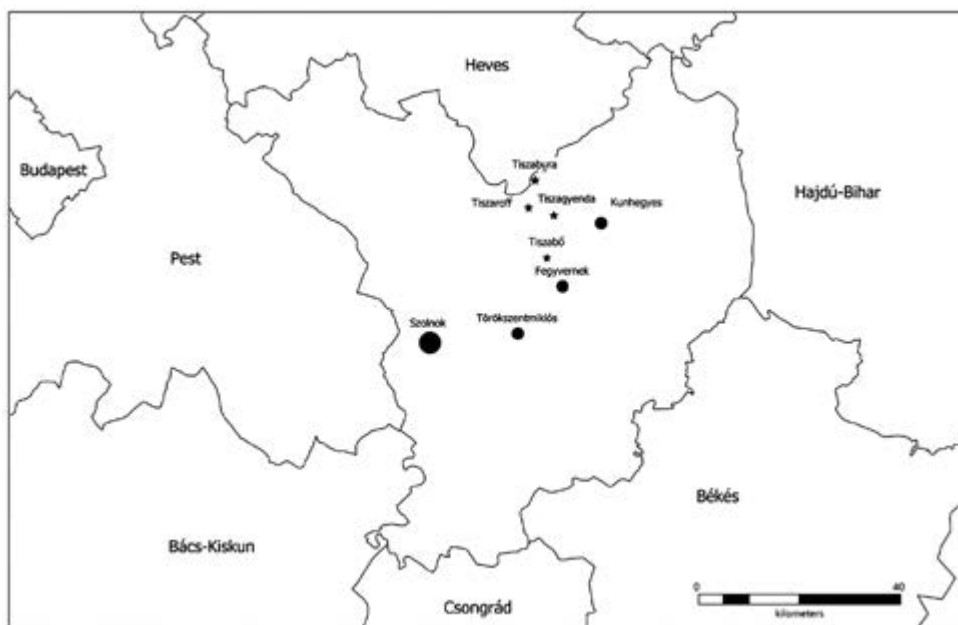
„Itt az adósságszpirál erősen jelen van, és amikor már nem bírtak fizetni, akkor viszi a tetőt, viszi a gerendát, akkor visz, amit tud belőle értékesíteni, és akkor ezek azért nagyon kemény dolgok... volt több olyan évem, amikor házsorok tűntek el. De az iskola azért azt gondolom, hogy most már legalább egy biztos pont, minden gyermek életében. Most is egy kislány beteg, és akkor mondtam neki, hogy miért nem maradtál otthon a melegbe, és mondta, hogy jobb itt. És akkor levettem belőle, hogy valószínűleg be se volt gyűjtva...”

„Hamarabb felszedik a krumplit, mint ahogy én felszedném... a szilva a gyerekeink szerint zöld, mert az a szilva nem tud megérni a fán... Mondják a gyerekek, hogy én nem tudom, milyen a jó sós szilvát megenni, a zsíros kenyérrrel. És akkor erre én mondom, hogy hát kék a szilva, és akkor erről hosszan vitatkoztunk, már évekkel ezelőtt is, mert amikor ilyen kevés szilva van a fán, akkor azt már leszedik, tehát az nem tud megérni. Mert ami leesik, az már földet nem ér...” (Pedagógusinterjú részlet, Tiszabő, 2017)

Tiszabő problémáinak ellensúlyozására a 80-as évek második felében oktatási kezdeményezések indultak. Ilyen volt a több mint egy évtizeden át működő Freinet-műhely, mely a helyi támogatás hiánya miatt szűnt meg. A fejlesztésben résztvevők 1996-ban alapították a szolnoki székhelyű és alapítványi fenntartású „Roma Esély” Szakiskolát (később Hegedűs T. András Középiskola), mely vizsgálatunk 2003-as szakaszában mint a legtöbbit említett továbbtanulási lehetőség jelent meg Tiszabőn. Ez az intézmény pedagógiai munkájával sok térségbeli, köztük tiszabői fiatal juttatott el a szakmai képzettségig vagy esetenként az érettségig (Forray–Hegedűs, 2003). A helyi általános iskolai oktatás színvonala nem sokat javult az ezredfordulót követően sem, azonban a vizsgált települések hátrányos helyzetű tanulói számára új lehetőséget jelent, hogy 2005 és 2007 óta Arany János Kollégiumi és Arany János Szakiskolai Program működik két közeli (Törökszentmiklós és Szolnok) városban. A középfokú előrehaladást kiemelt, méltányos támogatással segítő programok vezetőinek tapasztalata, hogy Tiszabőről – a hatékony beiskolázási, családlátogatási programnak köszönhetően – rendszeresen jelentkeznek az általános iskolai tanulmányaikat befejező diákok az Arany János Programokba. Ám az is jellemző, hogy közülük csak nagyon kevesen jutnak el az érettségiig, szakmaszerzésig. A lemorzsolódás okai között a korai párválasztás – házasság, gyermek vállalása – kiemelkedik, de a tanulmányi problémák is gyakoriak az általános iskolai gyenge előképzettség miatt (Fehérvári–Varga, 2018, 2020).

Visszatérve Tiszabőre, az itt található általános iskola épülete nagy méretű, de már 1995-ben is felújításra szorult, tárgyi felszereltségben 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 a nem cigány családok a településről inkább a közeli Fegyvernekre vitték a gyerekeiket – 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 Tiszabőn, és amelyek végeredményben az iskola szegregálódásához vezettek.

Az első adatfelvételi (1995) két első osztály adatait együtt tekintve a tanulók 89%-a volt cigány/roma származású. Ez az adat megerősíti Gyenei (1989) és Oros (2016) fent említett, a cigány – nem cigány lakosságcsere folyamatait bemutató vizsgálatait. A vizsgált tanulók szülei 87,5%-ának nyolc- vagy hatosztályos, míg 12,5%-uknak szakmunkásvégzettsége volt. A szülők döntő többsége (90%) nem dolgozott már az első adatfelvételi kor sem, az egy-két dolgozó szülő foglalkozása konyhalány, valamint idénymunkás. A kutatásba bekerült diákok átlagosan két évet jártak óvodába.



3. térkép. Az Észak-Alföld (Jász-Nagykun-Szolnok megye, Tiszabő) interjúalanyai által említett települések (Híves szerk., 2023)

A harmadik vizsgálati szakaszban is a település iskoláját kerestük meg alanyaink felkutatása érdekében. Az intézményben dolgozó pedagógusokkal készített interjú szemléletes képet nyújtott az elmúlt évtized tiszabői helyzetének romlásáról, melynek az iskola is része, áldozata volt. A harmadik adatfelvételi (2017-ben) már a Magyar Máltai Szeretetszolgálat mint fenntartó működtette az iskolát, és az intézményen keresztül számtalan további szolgáltatással jelent meg a településen. Interjúalanyaink legtöbbször pozitívan nyilatkoztak a „Málta” jelenlétéről, és komoly változásokat reméltek tőle. Az alábbi település- és iskolabemutatót a pedagógus-interjúkból állítottuk össze, a személyes példákkal láttatva a vizsgálat 20 éve alatt Tiszabőn konzerválódott mélyszegénységet.

„Régi anekdota szerint, azt mondják a régi tiszabői cigányok, Tiszabő hat családból származik, és ha megnézitek például az osztálynaplót, akkor nyolcvan százalék Mága, és van egy osztályon belül is Mága István 1., 2., mert így tudjuk őket megkülönböztetni vagy valami becenévvel...

Egy 2000 fős cigány településről van szó, az iskolába is csak cigány gyerekek vannak, több mint 300, de egy számítás szerint 5 éven belül, már 500 felett lesz már az iskola. A védőnővel beszélgettünk a minap, hogy minden anyukánk 16 évesen megszüli az első gyermekét, ez nagyon sajátos helyzet, egy település, ahol a lakosság fele kiskorú, rengeteg gyerek van óvodában és iskolában is...

Tényleg az utolsó egérlyukban is tanítunk, már annyira kellene egy új iskola, a falak, azok százévesek és folyamatosan mozog az egész épület. Most lett egy ebédlőnk, ami nagy nehezen létre jött, előtte sehol nem tudtak enni a gyerekek... Kis műanyag dobozokban kapták az ebédet, és akkor gyakorlatilag úgy nézett ki az utca itt az iskola körül, hogy megitták megették, és eldobálták, mert ha nem eszi meg, lehet, otthon már nem az övé... A szegénység az egyre nagyobb, sajnos ki kell mondani, hogy egyre lassabb van a település és egyre kevesebb a lehetőség. Gyakorlatilag itt már nem tudunk tanítani, például az én termemben nem volt világítás, időnként meg fűtés se, és nem írtam a táblára, mert már nem lehetett látni. A tanári karon belül borzasztó sok konfliktus volt, nyilván egyre feszültebbek voltak. Jó szokás révén, aki a legközelebb van, azon vezették le, tehát egymáson, gyerekek is nagyon nehéz körülmények közül jöttek, és hát nem volt semmi potenciál ebben az intézményben, hogy tovább tudjunk működni. Tehát, amikor már fizikálisan víz nélkül, áram nélkül voltunk, nem volt világosság, akkor már nem volt irány hova.

És akkor (2016) szeptembertől, amikor a Málta megérkezett, az iskolai szinten mindenképp nagy változás, település szinten viszont borzasztó nagy problémák vannak. Januártól, mint családsegítő, mint önálló intézmény megszűnt létezni, hozzá csatolták az óvodához, ahol egyetlen szociális segítő nincs... úgy dolgozunk, hogy nincs igazán szakemberi gárda, akivel tudjunk jelezni, kimenni, minőségi munkát végezni...

Az iskolában általában 5-8 ember minden évben lecserelődik, iszonyat nagy a fluktuáció. Össze se merem számolni, hogy 14 év alatt, biztos, hogy száznál több emberrel dolgoztam együtt. A rekord egy tanítónő volt, aki az évnnyitón felmondott. Végignézett a gyerekseregen, bejött, és két percen belül összepakolt, ide is költözött pedig. Kapott szolgálati lakást, de azt mondta, hogy ezt így nem... Itt a településen gyakorlatilag semmi kikapcsolódási lehetőség nincs, vagy szabad idős tér, vagy közösségi ház, ne adj isten, tehát semmi. Ott a művelődési ház, ott már se ajtó, se ablak, gyakorlatilag csak a falak vannak, se könyvtár, semmi nincs a településen. Amint valamit egy kicsit magára hagynak, azt elviszik. Nyilván nagyobb úr a hideg, ami kell, azt elviszik, hogyha a művház ég, akkor a művház. Keményebb törvények vannak annál, hogy ezek problémát jelentsenek. Úgyhogy nagyon nehéz.

Nincs a településen háziorvos, két orvos felváltva, amikor ide ér. De ezt úgy kell gondolni, ki van írva, hogy délben van a rendelés, és van, amikor háromkor ér ide. Ha ideért, akkor örülünk, ha ideért. Ilyen alapvető problémákkal küzdünk. Nincs a településen rendőr, tehát nincs körzeti megbízott, és így nagyon nehéz, iskolába is jelenleg, 7-8 állás helyünk is van és üresen, ez a legnagyobb probléma. Most van 3-4 kollega táppénzen, tehát inentől kezdve kezd összeomlani a rendszer, mert hogy ki megy órára, ki van a gyerekekkel, azt nekünk meg kell oldanunk valahogy... a minőségi munkát is gátolja, helyettesítés nem olyan, mint egy szakos, többnek nincs is tanári végzettsége... Nagyon nehezen jönnek, nagyon rossz a híre a környéken Tiszabőnek, ide pedagógusok nem jönnek...” (Pedagógusinterjúk részletei – Tiszabő, 2017)

A három kiválasztott helyszínnel – Pécs városa, a dél-dunántúli Alsószentmárton térsége és Tiszabő –, valamint az ott élő fiatalok és családjaik vizsgálatával három eltérő élethelyzetet kívánunk reprezentálni. Városi, értelmiségi családok gyerekeinek életesélyeit tudjuk összevetni két falusi térség interszekcionalitással jellemezhető tanulóival. A két falusi térség abban megegyezik, hogy még a rendszerváltás előtt szegregálódott cigány településekről beszélünk, azonban a lakosságcsere oka, módja és a helyben élő lakosság jellemzői, lehetőségei alapvetően eltérnek. A dél-dunántúli beás (muncsán) cigány közösségnek van közös cigány anyanyelve és közös történetisége. A rendszerváltás utáni időszakban a szegregált települési helyzetből – még ha alkalmi jelleggel is – folyamatosan voltak kilépési lehetőségei akár az iskoláztatás, akár a munkavállalás terén. Emellett a három évtizedes, helybe jövő támogatások – egyházi, civil, oktatási, foglalkoztatási stb. – sokrétűen jelennek meg a térségben, látható előrelépéseket eredményezve. Az észak-alföldi Tiszabőn ezzel szemben a sokfelől betelepített és szélsőségesen leszakadó családok váltották fel a helyi lakosságot. A cigány/roma identitást nem a közös anyanyelv és kultúra alakítja, sokkal gyakrabban a környező településekről érkező előítéletes, diszkriminatív viselkedés. A Tiszabőn élők nagy része „bennragadt” a mélyszegénység hátrányában és kilátástalanságában. A kívülről jövő segítségek ritkák és rövid életűek voltak a településen, döntően a bezártság mentén alakult ki a belső társadalmi rétegződés. Nem véletlen, hogy felütötte fejét az „uzsorázás” vagy a „szocpol.” csalások, és megerősödtek azok a belső törvények, melyek a feketegazdaságtól és a politikától sem voltak mentesek.

A településeket évtizedek óta ismerő segítő szakemberek interjúból származó fenti megállapítások ismerete szükséges lesz ahhoz, hogy a nyomon követő kutatásunkban kirajzolódó életutak mögött rejlő okokat és azok kontextusát értelmezni tudjuk.

A VIZSGÁLT CSOPORTOK JELLEMZŐI

A vizsgálat három időszakában történt adatfelvétel ugyanazokat a fiatalokat követte nyomon. 1995 őszén hét település kilenc első osztályának mindösszesen 161 diákjáról és iskoláikról kaptunk részletes információkat, valamint töltött ki kérdőívet a 161 hat-hét éves tanuló. A 2003 májusában zajlott második adatfelvételkor az 1995-ös osztályokat kerestük meg, és 106 diákkal töltöttük ki kérdőívet, valamint róluk vetünk fel osztályfőnöki adatközlést. Az első szakaszhoz képest történtek változások az osztályban. A létszámcsökkenés oka, hogy az általános iskola nyolc éve alatt sokan iskolát váltottak, lemorzsolódtak. 78 olyan diákot találtunk, aki mindkét kutatási szakaszban részt vett. Néhány olyan diák is bekerült a második szakasz mintájába, akik felsőbb évfolyamokról buktak vagy más iskolából jöttek a vizsgált osztályok tanulóközösségébe. 2017-ben összességében 197 olyan személyt kellett felkutatnunk, akik valamely vagy mindkét kutatási szakasz mintájában szerepeltek. Ehhez hólabdamódszert alkalmaztunk, melyet közösségben lakó terepmunkások segítettek, akikkel településtörténeti interjút is felvettünk (hat fő). Összesen 66 olyan személlyel készült életútinterjú, akik a kutatás előző szakaszaiban még diákokként töltötték ki kérdőívet. Ezek között voltak olyanok, akik mindkét előző szakaszban közreműködtek, és olyanok is, akik – elsősorban lemorzsolódás miatt – csak az első adatfelvételben vettek részt. A mintában szereplő további öt 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, többükről szülői közlés áll rendelkezésre. A teljes kutatási minta mintegy feléről (101 fő) vagy nem tudtunk információt szerezni, vagy elutasították a kutatásban való részvételt.

A felvett adatok (teljes minta) közül a továbbiakban azoknak a fiataloknak a kérdőíveit, interjúit fogjuk elemezni, akik a jelen vizsgálatához kiválasztott három térségben nőttek fel, és az adattisztítás után is bent maradtak a mintában (4 táblázat). A kiválasztott három térség hozzávetőlegesen harmadával csökkenti az első szakaszban résztvevők számát, azonban a harmadik szakasz életútinterjúit döntően (80%) ezekben a térségekben tudtuk felvenni. Így a rendelkezésre álló adatok mennyisége is indokolta a vizsgálati mintánk szűkítését.

A diákok iskolai környezetére, családi hátterére, személyes életútjára vonatkozó információkat makrostatisztikai adatokkal is összevetettük, láttatva, hogy a kiválasztott tanulói csoportok reprezentánsai valamely jól körülhatárolható társadalmi rétegnek. A makrostatisztikai adatok nagyobb részét a *Jelentés a magyar közoktatásról* című kötetek mellékleteiből válogattuk (Halász–Lannert, 1997, 2006). Kiemelten figyeltünk az iskolázottság és a nemzetiségi hovatartozás szempontjára, valamint a földrajzi elhelyezkedésre is, amelyek együttesen, egymást erősítve hatnak a társadalmi pozícióra (Forray–Híves, 2013). Az összevetésekhez felhasználtunk cigány/roma

4. táblázat. Az elemzésre kiválasztott három térség osztályainak tanulói (fő)

	Intézmények	Kutatásba bevontak (fő)		
		1993 osztály- létszám	2003 osztály- létszám	2017 életútinterjú
Megyei jogú város	Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola	22	21	12
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti Általános Iskola	18	23	17
	Alsószentmártoni Általános Iskola	19		
Észak-Alföld	Tiszabői Általános Iskola (1/a és 1/b)	48	34	28
Összesen		107	78	57

tanulókra és iskoláikra vonatkozó országos kutatásokat is (Kemény, Janky, Lengyel, 2004; Liskó, 2002b; Havas, Kemény).

Az első adatfelvétel során feltérképeztük, 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” részesülhetnek fejlesztésekben az iskolai elvárásokra való felkészítésben. Ez az elgondolás a későbbi időszak oktatáspolitikájában is fontos hangsúlyt kapott. A 2000-es évek közepétől különböző támogatási formákkal (beövodázási segély, ingyenes étkezés, óvodai fejlesztő program) 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 három év fölötti gyermeknek, ez tovább növelte a részvételt az iskolára szocializálás intézményi lehetőségében. Kutatásunkban azt vártuk, hogy az óvodában eltöltött évek száma magasabb lesz azok körében, akiknek szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Azt is tudtuk, hogy ország egészére vonatkozóan 1994-ben a háromévesek 66,7%-a, a négyévesek 87,9%-a, az ötévesek 95,5%-a és a hatévesek 65,4%-a járt óvodába (Halász–Lannert, 1997: 363). Vagyis, a vonatkozó korosztály döntő többsége nemcsak 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 (5. táblázat). Nyilvánvalóan ez a tény még inkább hozzájárult ahhoz, hogy az iskolakezdekor az iskola által elvárt nyelvi kompetenciák tekintetében jelentős különbségeket találjunk a különböző társadalmi helyzetű és anyanyelvű kisdíjakok között.

A kiválasztott tanulók szülői háttérét az iskolázottság szempontjából is vizsgáltuk. Országos átlagban 1996-ban a 15 év feletti lakosság 14%-a nem szerezte meg a nyolcosztályos végzettséget, 33,5%-uk nyolc osztállyal, 18,9%-uk szakmunkás-bizonyítvánnyal rendelkezett, ugyanakkor 22,7% középiskolát és 10,1% felsőfokot végzett (Halász–Lannert, 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 nyolc osztályt, emellett mérhető módon (közel 10%) megjelenik körükben egy szakmunkásréteg, 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 háttére is nagy különbséget mutatott az iskolázottság szempontjából (5. táblázat), amelyet 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 különösen érintette Magyarország bizonyos térségeit (például egykori ipar- és bányavidékek) és a kisebb településeket 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 (Halász–Lannert, 1997: 355). Láthatóan a vizsgált tanulócsoporthoz szülei e tekintetben is óriási különbséget mutatnak: a városi, magasabb végzettségű szülők zömében dolgoztak, a falusi – különösen a tiszabői – családokban pedig szinte senkinek nem volt munkája (5. táblázat). Ebben szerepet játszott az is, hogy a kistelepülésen lakók nagyrészt cigány közösségekbe tartoztak, ők ebben az időszakban négyszer nagyobb eséllyel váltak munkanélkülivé, mint a nem cigány felnőtt népesség más tagjai (Halász–Lannert, 1997: 358). A tereptapasztalatok azonban tovább árnyalták a képet. Úgy tűnhet a számadatok alapján, hogy az Alsószentmárton környéki és a tiszabői cigány közösségek tagjai, mivel falun élnek és döntően alacsony iskolázottságúak, egyforma arányban váltak munkanélkülivé: minden kilencedig-tizedik embernek van csak 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 Tiszabón az alkalmi munkák lehetősége is jóval kisebb volt, így a mélyebb szegénység mellett a nagyobb kilátástalanság is jellemezte a térséget.

A fentieket összegezve élesen kirajzolódik az elemzésre választott, három térségben élő tanulócsoporthoz különbsége.

5. táblázat. Az első adatfelvétel (1995) elemzett településeinek iskolájába járó diákok (N:107) háttéradatai a vizsgált csoport arányában (%)

		Óvodában töltött átlagév	Cigány/roma tanulók aránya	Munkanélküli szülők aránya	Szülők iskolai végzettsége		
					Legfeljebb 8 osztály	Középfok (szakma és/vagy érettségi)	Diploma
Megyei jogú város	Pécs, PTE 1. számú Gyakorló Iskola (N:22)	3,5	0	4,65%	7,32%	31,7%	60,98%
Dél-Dunántúl	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
Észak-Alföld	Tiszabői Általános Iskola (N:48)	2	89%	90%	87,5%	12,5%	0

1. A vizsgálati fókusz szempontjából ellenpontként, egyfajta kontrollként választott csoport diákjai egy régióközpontú megyeszékhely (Pécs) belvárosi iskolájában kezdték meg tanulmányaikat. Az iskola presztízsét emeli, hogy az egyetem gyakorló intézménye, így nem meglepő, hogy az országos átlagot messze meghaladó arányban találunk a szülők között diplomásokat. A szülők döntő többsége dolgozik, főként jól fizető, megbecsült foglalkozásúak. Gyermekeik egynyelvűek, cigány/roma tanuló nincs köztük. Az ide járó tanulóknak az iskola világához közel álló családi szocializációját tovább erősíti, hogy átlagosan 3,5 évet töltöttek az óvodában. A családok anyagi helyzetét az is jelzi, hogy az iskola 800 forintos tankönyvtámogatására a szülők túlnyomó része nem tartott igényt. A tanórákon túli pedagógiai támogatást (napközi) a tanulók fele vette igénybe.
2. A dél-dunántúli térség egymástól pár kilométerre lévő két iskolája ugyanolyan háttérű tanulói kört fogad a körzetéből. A szülők döntően alacsony végzettséggel rendelkeznek, de vannak, akik nem végeztek el a nyolc osztályt. Diplomás nincs köztük, 12% körüli a szakmával rendelkezők aránya. Az apák végzettségi átlaga magasabb, mint az anyáké. Állandó munkája kevés szülőnek van, de sokan tudnak idénymunkába elmenni vagy határ menti kereskedelmi tevékenységgel jövedelemhez jutni. A vizsgált első osztályokba járók néhány kivétellel beás cigány, kétnyelvű diákok, akik a legtöbb helyzetben anyanyelvüket használják. Nemcsak a nyelvük közös, de több generáció óta ebben a térségben is élnek. Az egyházasharaszti iskola tanulói átlagosan két évet, míg az alsószentmártoniak három évet töltöttek az óvodában. Mindkét helyen az önkormányzat vásárolta meg tanulói részére a tankönyveket, emellett évkezdési és rendszeres nevelési segéllyel támogatja a családokat. A napközi költségeit is a helyi önkormányzat vállalta magára, ahova valamennyi diák beiratkozott.

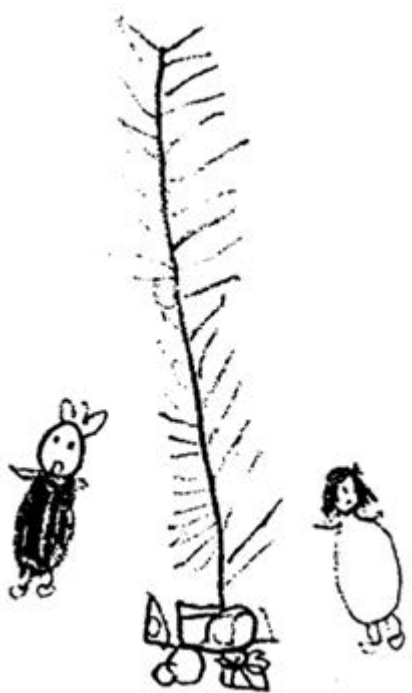
3. Az Észak-Alföldön található Tiszabő a falu diákjait fogadja. Már az első adatfelvételkor jellemző volt, hogy a falu nem cigány családjai igyekeznek a szomszédos Fegyvernek iskolájába íratni a gyerekeiket. Így nem meglepő, hogy a vizsgálatunkban részt vevő elsősök 10%-a volt nem cigány, akik az óvodában jobban teljesítő cigány/roma társukkal együtt az „a” osztályban tanulhattak. Az óvodai besorolás alapján a gyengébben teljesítők a „b” osztályba kerültek, mindannyian cigány/roma diákok. Tiszabőn az elmúlt néhány évtizedben betelepült cigány/roma családok élnek, akik magyar anyanyelvűek. A szülők végzettsége döntően hat-nyolc általános, itt sokkal nagyobb arányú a befejezetlen alapfok, mint a déldunántúli vizsgált településeken – különösen az anyák körében. Állandó munkája alig néhány szülőnek van, az alkalmi munkalehetőségek pedig csak ritkán érhetők el a térségben, így a családok állami, önkormányzati támogatásra szorulnak. A vizsgált tanulók átlagosan két évet töltöttek az óvodában. Az iskola kölcsönözi a tankönyveket azoknak a tanulóknak, akik nem tudják megvenni, de gyerekek azokat csak az iskolában használják, nem vihetik haza. Szeptember végén a diákok jelentős részének az iskolai könyveken kívül semmiféle más taneszköze nem volt. Napközit az iskola jelentkezők hiányában nem működtetett.

Keményék (1974, 2004) cigányságra vonatkozó első adatfelvétele olyan jellegű adatokkal közelítette meg az egyes régiókban élő cigányság helyzetét, mint például az egy ágyra jutó lakók számában, az árnyékszékek meglétében, az egészséges ivóvízben, az egy főre jutó négyzetméterben, az egy háztartásra jutó kerékpárok számában. Mindez láthatóvá teszi azt a különbséget, amely a hasonlóságot mutató iskolázottsági és munkanélküli adatokban kevésbé ragadható meg. A Dél-Dunántúl cigányságának szociális helyzete már ebben az időszakban is kedvezőbb volt, mint a keletmagyarországiaké. Tereptasztalataink is megerősítették mindezt: a két térségben élő cigány/roma közösség nem csak az egynyelvűség-kétnyelvűség szempontjából különbözött, hanem a Tiszabőn élőkre sokkal inkább jellemző volt a mélyszegénység, annak minden hátrányt okozó nehézségével.

Az 1995-ös kutatási szakaszról szóló tanulmányban így összegeztük a vizsgált tanulók hátterét, mely aztán mindhárom kutatási szakaszban igaznak bizonyult az egyes térségekben élő személyekre. „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 indulótökével 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.)

Iskolakezdés – 1995

„TANÁR BÁCSI! SZABAD KARÁCSONYFÁT IS RAJZOLNI?”



Az első kutatási szakasz eredményeit összegző írásunk alcíme volt a fenti idézet. Ezt a kérdést ugyanis 1995 szeptemberében tette fel nekünk egy tiszabői kisiskolás a szegregált 1/b osztályban, amikor a feladat megoldásához adtunk neki néhány színes ceruzát. A terem az épület eldugott végében egy kisebb és sötétebb helyiség volt, mint a többi, ahol osztályfőnökként egy pályakezdő pedagógus foglalkozott az évfolyam „b” osztályába válogatott „gyengébb” tanulókkal. A fenti kérdés meglepett minket, hiszen egészen más volt a feladat: egy hangosan felolvasott tündérmese részletét kellett volna lerajzolni. Karácsonyfa szóba sem került szeptember elején, amikor az adatfelvétel zajlott. Talán az elzárt közösségbe érkező ismeretlen személyek, akik színes ceruzát ajándékoztak, idézték meg a karácsonyt, még ha a mondataik „érthetetlenek” voltak is. Így készültek rajzok sárkány és királyfi helyett ajándékkal ékesített karácsonyfákról, és a tiszabői kisfiú kérdése így vált kutatásunk számára szimbólummá.

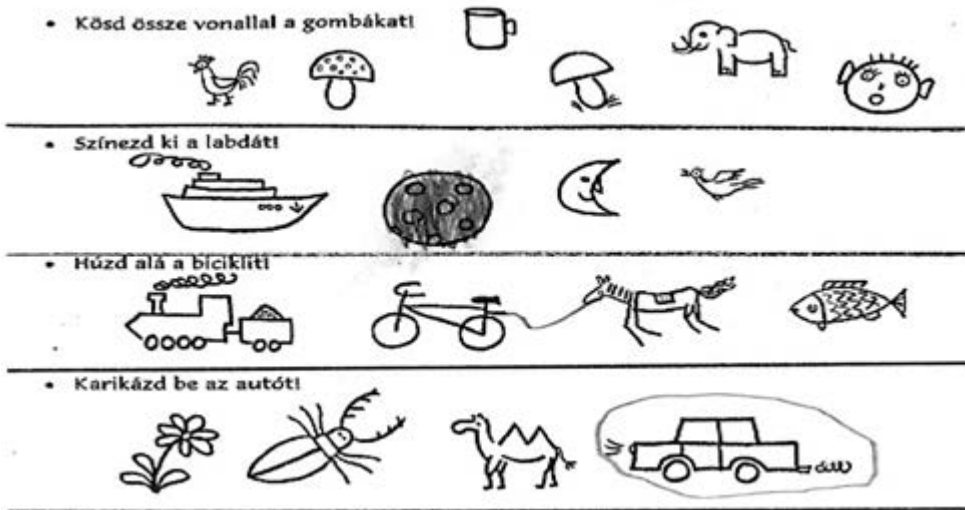
Ebben a kérdésben foglalható ugyanis össze annak a számtalan gyereknek a tanácsalansága, akik hatéves korukban egyszer csak megtapasztalják, hogy az iskola nyelve számukra ismeretlen (Derdák–Varga, 1996a).

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

NYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE

Az előző fejezetekben már említettük Ferguson (1959) nyelvi szocializációs vizsgálatait és diglossziás helyzetre vonatkozó elméletét. Eszerint a nyelvhasználat módja szituációhoz kötött, és az adott személy akaratlanul vált a különböző szituációkban eltérő nyelvi formára. Ez megjelenhet nyelvek közötti váltással (anyanyelv és az ország hivatalos nyelve) és nyelven belüli („emelkedett” és „hétköznapi”) nyelvhasználattal. Ferguson a sikeresség zálogaként határozta meg a nyelvsváltás képességét. Bernstein (1962) elmélete iskolai szituációra vonatkoztatva született. Az iskolai sikerességet vagy sikertelenséget kötötte össze a társadalmi struktúrában elfoglalt hellyel, és ez alapján az alacsonyabb státuszú csoportok nyelvhasználatát korlátozott kódúnak, míg a magasabb státuszúakét kidolgozott kódúnak nevezte. Az előzőt szituatív, míg az utóbbit explicit beszédmódként jellemezte. A korlátozott kód – magas modalitású, névmásokkal teli rövid mondatok – háttérben a státuszorientált családi működést jelölte okként Bernstein, míg a kidolgozott kód – összetett, következtetésekkel, magyarázatokkal és explicit szavakkal teli mondatok – kialakulását személyorientált viszonyrendszerű családokban találta. Vizsgálatainak eredményeit magyar viszonylatban Pap és Pléh (1972) kutatásai erősítették meg. Bernstein nyelvi szocializációs vizsgálatát és elméletét sok kritika érte. Az adatfelvétel módját és az elmélet determinisztikus és deficit jellegét egyaránt vitatják. A nyelvi szocializációs elméletekre építve Réger (1987, 1990) kétnyelvű (oláh) cigány közösségekben végzett vizsgálatokat. Eredményeit így foglalta össze: „Vizsgálatunk adatai... súlyos nyelvi deprivációt sugalló feltételezésekkel úgyszólván gyökeresen ellenkező nyelvi helyzetet mutatnak: anyagunkban egy gazdag, sok tekintetben sajátos, élő cigány verbális kultúra körvonalai bontakoznak ki, amely a cigány kisgyermeket úgyszólván születése kezdete óta körülveszi...” (Réger, 1987: 87.) Egyetértünk Réger (1990) következtetéseivel, aki elvetette a Bernstein-i deficitelméletet, és *Utak a nyelvhez* című kötetében Hymes (1972) kommunikatív kompetenciáról alkotott elméletére támaszkodik. A kommunikatív kompetencia a kommunikatív formát és funkciót egymással szerves kapcsolatban értelmezi, hangsúlyozva kultúrafüggőségét. Réger bemutatja a cigány családokban végzett kutatásainak gazdag kommunikációs anyagát, hozzákapcsolva annak funkcióját. Kijelenti, hogy az iskolai környezetnek is olyan szituációkat kell teremtenie, melyekben az adott helyzetben elvárt kommunikatív kompetencia fejlődni tud. Konkrét példái a diákok interaktív tanulását és a saját kultúrájuk tananyagba emelését szorgalmazzák.


1995-ben végzett kutatásunkban építettünk a nyelvi szocializációs elméletekre, és elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolába lépéskor mi jellemzi a különböző társadalmi háttérű és anyanyelvű kisdíjakokat nyelvi szempontból. Feltételeztük, hogy a szülők iskolázottsága, anyagi helyzete hatással lesz a kisdíjakok iskolai nyelvi elvárásban való jártasságra, de nem tudtuk, hogy a cigány anyanyelv mennyiben módosítja mindezt.



8. ábra. Részlet az 1995-ös adatfelvétel kérdőívéből

Ennek feltárására állítottuk össze azt az önkitöltős tanulói kérdőívet, melyben 25 sornyi feladat szerepelt. A feladatok rajzosak voltak, és a hozzájuk kapcsolódó instrukciót a kérdőív felvevője (kutató) soronként, magyar nyelven ismertette a tanulókkal. A kérdőív az iskola elvárásainak való megfelelést vizsgálta úgy, hogy a diákoknak az elhangzottaknak megfelelően, lépésről lépésre kellett a rajzos feladatokat elvégezniük (8. ábra).

A kérdőív összeállításánál olyan területeket kívántunk vizsgálni, melyek megléte nyelvi, fogalmi szinten elvárt az iskolába lépéskor. A tanári utasítások megértését a „színezd ki”, „karikázd be”, „húzd alá”, „kösd össze” feladattal vizsgáltuk. A fogalmak között az „ugyanolyan”, „különböző”, „legkisebb”, „hasonló” szerepelt, majd az írás- és olvasástanulásban elengedhetetlen téri irányok ismeretét figyeltük meg. Az iskolához szorosan köthető ismereteket jelentette a négyzetek és a körök kiválasztása, valamint a számok és a betűk felismerése. A különböző gyűjtőfogalmak megértésének mértékét egyéni rajzok készítése alapján ellenőriztük. Utolsó (26.) feladatként egy többszörösen összetett mondatból álló meserészletet hallgattak meg kétszer magyar nyelven a kisdíákok, majd a hallottakból minél többet le kellett rajzolniuk. A teljes feladatsor kitöltése 40–50 percet vett igénybe a különböző iskolákban.

	<p>„Hófehér paripán gyémántos köpönyegében, mint a szélvész vágtatott a legkisebb királyfi a hollófekete hajú lány felé, mert messziről látta, hogy a hatalmas tűzokádó mocsárzöld sárkány nemsokára megérkezik, és elviszi magával a kénkövekkel kirakott világvegi palotájába harmadik feleségének.”</p>
<p>A rajz Alsószentmártonban készült (1995)</p>	<p>A kérdőív zárófeladatának meserészlete (1995)</p>

NYELVI SZOCIALIZÁCIÓ – NYELVI HÁTRÁNY

Az egyes kérdéscsoportok 1995-ös elemzéséből, valamint az intézményi eredmények részletes összevetéséből idézzük az összegző megállapításokat és a számszerű eredményeket bemutató táblázatot (6. táblázat). A táblázatban megadott átlagszázalékok szórása nem volt nagy, ez pedig megerősítette a tanulói közösség homogenitását a nyelvi kompetencia szempontjából is.

6. táblázat. Az 1995-ös kérdőíves kutatás eredményei (N:107)

A felmérésben részt vett iskola		eredmény (%)
Megyei jogú város	Pécs, PTE 1-es számú Gyakorló Iskola	82,78
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti Általános Iskola	62,74
	Alsószentmártoni Általános Iskola	54,52
Észak-Alföld	Tiszabői Általános Iskola 1/a osztály	50,0
	Tiszabői Általános Iskola 1/b osztály	37,06

A számszerű eredményeket az 1995-ben írt összegzésünk így elemzi:

„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« be-

szél... 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 készítenek föl, hanem a vízholdás, 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 nyelvén – 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 eszközeiként – az iskola nyelvezetének.” (Derdák–Varga, 1996a: 26.)

Az első adatfelvételtől egyértelműen láthatóvá vált, hogy minél iskolázottabbak voltak a szülők, és minél többük rendelkezett állással, jövedelemmel, annál nagyobb lett 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 meghatározóbbnak bizonyultak, mint a kétnyelvűség. A diglosszia 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 (muncsán), hanem abban, hogy a kisdíákok mennyire ismerték a formális (iskolai) nyelvi helyzeteket.

A szociális helyzet meghatározó voltát élesen rajzolta ki a Tiszabő 1/a és 1/b közötti különbség, valamint a dél-dunántúli és az észak-alföldi térség eltérése is. Szembeötlő a magas társadalmi státuszú csoport tagjainak több mint 80%-os átlageredményéhez képest a dél-dunántúli, otthon csak cigány nyelven beszélő tanulók alig több mint 50%-os átlagteljesítménye egy magyar nyelvű kérdőívben. Az igazán megdöbbentő, hogy a tiszabői egynyelvű, legszegényebb diákok a feladatok alig

több mint egyharmadával tudtak megbirkózni. Mindez szemléletesen mutatja, hogy az iskolakezdekor fennálló szocializációs, nyelvi szocializációs különbségek milyen óriási feladatot rónak az iskolákra. Kérdés, hogy ezzel a feladattal miként tud az iskola megbirkózni, esélykiegyenlítő szerepének megfelelni. Vizsgálatunk további szakaszaiban éppen azt tanulmányoztuk a tanulók iskolai útját követve, hogy a nyelvi hátránnyként megragadható bemeneti különbségek vajon továbbgyűrűznek-e, vagy előfordulnak-e rezilienciát eredményező történetek.

Továbbtanulás – 2003

„MERTÉN UGYANIS ÉN SOKRA, AKAROM VINNI A TUDÁSOM...”

A fenti, szó szerinti idézet Tiszabőről származik, az egyik végzős tanuló önkitaltós kérdőívéből emeltük ki, 2003-ban. Az adatfelvétel második kutatási szakaszában nyolcadik osztályosként arról írt a középiskolai továbbtanulás előtt álló fiatal, hogy miként néz a jövője elé. Ebben a kutatási időszakban azt vizsgáltuk, hogy az előző adatfelvétel óta eltelt nyolc évben milyen tőkét sikerült felhalmozniuk az első kutatási szakaszban részt vevő tanulóknak, és ez mire elegendő a középfok felé haladás időszakában. A klasszikus tőkeelméletekből (Pusztai, 2009) kiindulva, azt a közöségi tőkékkel (Yosso, 2005) kiegészítve vizsgáltuk a diákok családi és iskolai szokásait, valamint lehetőségeit, és egyúttal megnéztük, hogy a felhalmozott tőke hogyan konvertálható a középfokra való továbblépés folyamata során. Megfigyeltük, hogy kik választják, választhatják a hosszabb távú iskoláztatást megelőlegező intézménytípusokat, és hol jósolható rövidebb tanulási szakasz, majd alacsonyabb presztízszű munkalehetőség (Derdák–Varga, 2003; Rayman–Varga, 2017b).

ELŐREHALADÁS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

A második adatfelvételt (2003) az első adatfelvételben részt vett, felső tagozatot is működtető általános iskolák nyolcadik osztályaiban végeztük. 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 az iskolák bemenetnél (első osztály) mutatkozó különbségei milyen mértékben változtak: tovább nyílt-e az olló a magas és az alacsony társadalmi státuszú tanulók között az alapfokú iskoláztatás időszakában, vagy az iskolának sikerült kompenzálnia az esélykülönbségeket. Továbbá azt is fel kívántuk tártani, hogy milyen nyelvi sajátosságok és egyéb szokások, lehetőségek jellemzik a középfokra lépő fiatalokat – ezzel vizsgáltuk a tőkefajták birtoklásának mértékét, milyenségét. Kíváncsiak voltunk a nyolcadikos diákok jövőbeli aspirációira is, amelyek szintén a megszerzett tőkék konvertálhatóságát jelzik, és emellett előrevetítik a felnőttkori életlehetőségeket is.

A családok, iskolák és a környezet nyújtotta szolgáltatásrendszert (nyelvoktatás, sportolás, alternatív pedagógiai módszerek, tanórán kívüli tevékenységek, tanulmányi utak stb.) áttekintve azt láttuk, hogy a legszélesebb körű és legmagasabb színvonalú kínálattal a városi iskola rendelkezett. Ez beágyazódott a család habitusába, valamint a család által szervezett szolgáltatásokba (például külön nyelvtanár, sportklub, zenetanulás stb.). Egyházasharaszti iskolája több-kevesebb innovációval próbálkozott, kiugró közülük a román nyelv oktatásának bevezetése, építve a diákok anyanyelvére, a közösség nyelvi tőkáját erőforrásként használva. A családokkal kapcsolatban lévő és a tanulók környezetében elérhető civil és egyházi támogatások egészítették ki a szolgáltatásokat (nyári táborok, iskola utáni tanulás, pályaeorientáció, anyagi támogatások stb.). Tiszabón az iskolai innovációk hamar elhaltak, és egyházi-civil támogatás sem volt a településen elérhető.

A diákokra vonatkozó első kérdéskör annak a vizsgálatára irányult, hogy az általános iskolai előrehaladást mi jellemezte a diákközösségekben. A válaszhoz sorra vettük az első adatfelvételbe bevont diákokat, és ha nem találtuk őket a nyolcadik évfolyamon, igyekeztünk kideríteni ennek okát. Együttal áttekintettük a nyolcadik osztályos diákok közül azokat is, akik nem vettek részt az első adatfelvételben, megfigyelve, milyen okból (például adatfelvételkori hiányzás, költözés, bukás, magántanulóná válás) találtuk 2003-ban az osztályban. A 7. táblázatban minden olyan tanuló szerepel, akik a kutatásba bevont osztályközösség tagjai voltak az adatfelvételkor, függetlenül attól, hogy töltöttek-e ki tanulói kérdőívet. Az adatokat a 2017-es adatfelvétel alapján pontosítottunk.

7. táblázat. A vizsgálatban részt vevő három osztály tanulóinak adatai és az adatváltozás okai 1995-ben és 2003-ban

Kutatásba bevont osztályok iskolái (fő)		1995	2003	Változások oka a 2003-as adatfelvétel idején (fő)					
				nincs változás	magán-tanuló	más iskola azonos évfolya-máról érkezett	felsőbb évfolyamról bukkott	másik iskolában nyolcadikos – nem kíségtő	kibukott vagy kíségtő iskola
Megyei jogú város	Pécs	22	21	17	0	4	0	5	0
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	37	23	17	1	0	5	8	11
Észak-Alföld	Tiszabő	48	34	20	4	2	8	0	24
Mindösszesen		107	78	54	5	6	13	13	35

A városi iskola tanulói összetétele azt mutatja, hogy stabil osztályközösséget alkotnak, ahol a tanulók 80%-a lemorzsolódás és iskolaváltás nélkül tanult együtt nyolc

éven keresztül. Lemorzsolódás egyáltalán nem történt, a változást az a néhány tanuló jelentette, aki más iskolába ment vagy máshonnan érkezett – megegyező évfolyamról. Hatodik osztályig növekedett némiképp az osztálylétszám, mivel az iskola presztízse vonzotta a családokat. Hatosztályos gimnáziumba iratkozott három diák miatt csökkent a tanulólétszám ebben az osztályban.

A két vizsgált falusi térségben elsőként az tűnik szembe, hogy a nyolcadik évre jelentősen kisebb lett a létszám. Mindkét helyen találunk bukás miatti lemorzsolódást, azonban eltérő mértékben. Adataink egybecsengenek ezen időszak országos adataival. Azokban az általános iskolákban, ahol sok volt a hátrányos helyzetű tanuló, több mint kétszer annyi az évisméltésre bukkantak és háromszor annyi a sok mulasztás miatt osztályozatlanul maradók aránya, mint az országos átlag (Liskó, 2002b: 64). A dél-dunántúli Egyházasharaszti iskolájából a diákok nem egészen egyharmada bukkott ki az 1993-ban vizsgált első osztályokból, köztük két főt kisegítő osztályba írtak át. A tiszabői diákok fele nem jutott el a nyolcadik osztályig, bukás miatt. Ezen felül négy fő magántanuló, ők nem szereznek nyolcosztályos végzettséget. Az adatokban rejlő másik különbség, hogy Egyházasharaszti intézményéből a diákok majdnem egynegyede másutt, azonos osztályfokon maradván tanul, miközben Tiszabőről nem volt kilépés. Mindez már 2003-ban mutatta azoknak a dél-dunántúli szakembereknek a munkáját, akik jobb tanulmányi lehetőségeket keresve segítettek a diákoknak a közeli város (Siklós) egyházi általános iskolájába bejutni. Szintén ők támogatták több tanuló jelentkezését az akkor még hatosztályos Gandhi Gimnáziumba. Ehhez fontos volt a segítő szakemberek helyi közösséggel való szoros együttműködése, a bizalmi viszony kiépítése, mert nehéz döntés a családok számára, hogy „elengedjék” a zárt közösségből, a helyi iskolából messzebbre gyermekeiket. Különösen igaz ez a kollégiummal is járó pécsi hatosztályos gimnázium esetén.

A magántanulókkal kapcsolatban 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 magatartási problémák is szerepet játszottak a mindennapi iskolába járás alóli felmentésben. A magántanulói státusz erős veszélyt jelentett a nyolc osztály be nem fejezésére is. Tiszabőn ez a jelenség is sokkal jellemzőbb, mint a dél-dunántúli térségben, és a későbbi interjúk során beigazolódott, hogy ezek a fiatalok valóban nem szereztek meg az alapfokú végzettséget.

Az adatokból az is kitűnik, hogy a falusi iskolákban csökkent a vizsgált osztályok tanulólétszáma az első osztályos létszámhoz képest. Ezt magyarázza, hogy az adott osztályból kibukott tanulók aránya nagyobb, mint a felsőbb évfolyamból bukás miatt érkezett diákoké. Mindez azt jelenti, 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

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszabő
Jellemzők	<ul style="list-style-type: none"> – Mindenki akadály nélkül eljutott a nyolcadik osztályig. – Nincs magántanuló. – Családi okok vagy határozatos gimnázium miatt váltottak iskolát. – Nem volt bukás nyolc év alatt a vizsgált diákok körében. 	<ul style="list-style-type: none"> – A diákok háromnegyede eljutott a nyolcadik osztályig. – Kevés a magántanuló. – A diákok egynegyede városi, integrált környezetű iskolába iratkozott át. – A diákok egynegyede morzsolódott le bukás miatt. 	<ul style="list-style-type: none"> – A diákok kevesebb mint fele jutott el a nyolcadik osztályig. – Sok a magántanuló. – Senki nem tudott a Tiszabői szegregált környezetből más iskolába iratkozni. – A diákok fele morzsolódott le bukás miatt.
Okok	A családi háttér előnyeit kiegészítette, megsokszorozta az iskola és mások által nyújtott széles körű szolgáltatásrendszer.	A családi háttér, az iskolai szolgáltatások és a környezetben elérhető támogatások együttesen segítettek a hátránykompenzálást.	A családi háttérből adódó nehézségeket az iskolai szegregált helyzet miatt, külső támogatás nélkül csak kevésé sikerült ellensúlyozni.
	A stabil osztályközösség vélhetően felerősítette az iskola pozitív hatását.	A falusi iskolák osztályaiban a folyamatos változások (a magas bukásarány miatti lemorzsolódók és érkezők, az alsó tagozatos iskolából más iskola felső tagozatára lépők) hátrányt növelő tényezők.	
Következmények	A családi, iskolai és környezeti tőkebefektetések mindenkinél sikeres iskolai előrehaladásban térültek meg.	A családi, iskolai és környezeti tőkebefektetések a csoport több mint kétharmadánál sikeres iskolai előrehaladásban térültek meg.	A családi, iskolai és környezeti tőkebefektetések csak a csoport kevesebb mint felénél érzékelhetők, elsősorban a bukásmentes előrehaladásban.

A továbbtanulási adatok elemzésén túl a tanulók körében felvett önkítöltős kérdőívvel igyekeztünk feltárni a háttérben lévő okokat is. Úgy véltük, hogy a diákok lehetőségei és szokásai összességében mutatják meg azokat a családban, iskolában vagy társadalmi környezetben felhalmozott tőkéket, melyek további beruházása vagy éppen konvertálása mentén alakult a pályaválasztás.

Szükséges hangsúlyozni, hogy minden kutatásba bevont iskolában a még ott tanuló és nyolcadik osztályig eljutott diákok körében végeztük el az adatfelvételt. A két falusi iskola adatfelvételben részt vett tanulóinak jellemzői ezzel „közeledtek” egymáshoz. A nagyon gyengén teljesítők lemorzsolódás miatt nem kerültek a 2. szakasz mintájába. A dél-dunántúli térség jobban teljesítői pedig kilépve a községükhöz közeli intézményből már más iskolákban (Pécs, Siklós) tanultak, így az adatfelvételben azok vettek részt, akik nem tudtak vagy nem akartak iskolát váltani. A második szakasz önkítöltős kérdőíveinek eredményeit mindez nagyban befolyásolta. Látni fogjuk, hogy alig figyelhető meg különbség a két falusi iskola diákjainak

válaszai között, ez pedig abból adódik, hogy éppen azok mentek el a dél-dunántúli iskolából, akik „feljebb húzták volna” az eredményt.

Elsőként arra kérdeztünk rá a 14 év körüli fiataloktól, merre utaztak már. Külön érdeklődtünk a Magyarországon belüli és a külföldi utazásokról (9. táblázat). A pécsi 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 falusi iskolákkal, ahonnan csak az alsószentmártoni diákok közül néhányan, a helyi katolikus egyház szervezésében jutottak el Németországba, ottani katolikus közösségekbe. Ha a magyarországi utazásokat tekintjük, ugyanígy sokszoros különbség mutatkozik a tanulócsoportok között. Úgy tűnik, a pécsi diákok 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 kihat arra, hogy kinek mennyi lehetősége van kimozdulni abból a szűk környezetből, amelyet 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 alig léptek ki. Az utazási lehetőség megléte vagy hiánya az utazás során különösen fejleszthető kompetenciák (kommunikatív, idegen nyelvi, együttműködési stb.) kialakításában egyértelműen előnyös vagy hátrányos helyzetet teremt. Ugyanilyen fontos különbség az is, hogy a tágabb világ megismerésén keresztül ráláthat-e egy fiatal a különböző életlehetőségekre.

9. táblázat. A tanulók utazási lehetőségeinek egy főre jutó átlaga, 2003

	Iskola	Hány helyen járt?		
		Megyén belül	Magyarországon belül	Külföldön
Megyei jogú város	Pécs	9,38	10,24	3,86
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	3,55	2,0	0,2
Észak-Alföld	Tiszabő	2,57	2,57	0,1

A kutatásunk kérdőívét kitöltő nyolcadikosokat a következőben megkérdeztük internethasználati lehetőségeikről is. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert az ezredfordulót követően rohamosan nőtt az internethasználók száma, és már akkor is pótolhatatlan információforrásként szolgált. A magyarországi internetellátásra vonatkozóan 2005-ös adatokból tudunk kiindulni, amelyek – tekintettel az internet ugrásszerű terjedésére – vélhetően a 2003-as vizsgálati évnél némiképp magasabb országos értékeket mutatnak, azonban irányszámoknak megfelelőek az összeha-

sonlításához. Eszerint 2005-ben az általános iskolás korosztály 62%-a jutott hozzá számítógéphez és 27,1%-a internethez is (Halász–Lannert, 2006). A cigány és nem cigány tanulók iskolai internet- és számítógép-ellátására 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, 2002b). A 10. táblázatban láthatjuk, hogy a 2003-as kutatásunk megerősíti a fenti eredményeket. A rendszeres internethasználatra ebben az időszakban az utalt, hogy valaki email-címmel is rendelkezett. A pécsi iskola diákjainak volt csak e-mail címe, míg a falusi iskolák hátrányos helyzetű cigány tanulói közül egynek sem. Ugyanez igaz az otthoni internethasználatra is. 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.

10. táblázat. Internethasználatra vonatkozó lehetőségek (%), 2003

	Iskola	Van-e...		
		Saját e-mail?	Internet az iskolában?	Internet otthon?
Megyei jogú város	Pécs	42,86	80,95	42,86
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	0	30	0
Észak-Alföld	Tiszabó	0	36,67	0

Ez a kérdéskör ma, az internet széles körű terjedésével már sokkal inkább azt a kérdést veti fel, hogy milyen információkhoz férnek hozzá a fiatalok. Esélyegyenlőségi szempontból azt gondolhatjuk, hogy a szegregált helyen élők lehetőségei növekedtek, hiszen a virtuális tér szabadon hozzáférhető számukra is. Segítik ezt a keresőprogramok, a közösségi média felületei. Szociálpszichológiai vizsgálatok azonban bizonyítják, hogy amint a való életben, úgy a virtuális térben is az érdeklődés, szokások, szükségletek, kulturális tőke stb. határozzák meg a keresések tartalmát. Ezzel összefüggésben a keresőprogramok, lekövetve az egyén szokásait, tovább erősítik ajánlásaikkal a szelekciót, ezzel korlátozva, behatárolva az információkhoz való hozzáférést. Hasonlóképp működik a kapcsolati tőkével is: a saját ismerősi vagy vágyott kör lesz az a hálózat, amellyel az adott személy a virtuális térben kapcsolatot épít (Keipi et al., 2017). A társadalmi szelektivitás és a közösségi médiaplatformok szűrési technológiái olyan pszichoszociális buborékok (bubbles) kialakulásához vezethetnek, amelyek korlátozzák a társadalmi kapcsolatok és az online információkhoz való hozzáférés sokféleségét (Kaakien et al., 2020). Az erre a jelenségre irányuló kutatások nagyon aktuálisak, hiszen a virtuális tér esélyegyenlőségi „eszköz” lehet, azonban elengedhetetlen a háttérben meghúzódó korlátok felismerése éppúgy, mint 50 évvel ezelőtt Bourdieu iskolaválasztást befolyásoló tőkeelméletében. Különösen

fontos az egyenlőtlenségi helyzetben lévő fiatalok oldaláról vizsgálni a buborékfektust, keresni annak feloldási lehetőségeit, ahogy a Gandhi Gimnázium tanulói körében nemrég megkezdett kutatások is jelzik (Jakab, 2022a, 2022b).

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

11. táblázat. Nyelvhasználati szokások és idegennyelv-használati lehetőségek az iskolában és otthon, 2003

Térség	ISKOLA	orosz	francia	német	angol	olasz	beás	román	össz.
Megyei jogú város	Pécs	14%	43%	38%	86%	14%	0%	0%	195%
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	0%	0%	0%	75%	0%	60%	75%	210%
Észak-Alföld	Tiszabő	0%	0%	47%	13%	0%	0%	0%	60%
	OTTHON	orosz	francia	német	angol	olasz	beás	román	össz.
Megyei jogú város	Pécs	0%	24%	19%	29%	10%	0%	0%	81%
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	0%	0%	0%	0%	0%	95%	5%	100%
Észak-Alföld	Tiszabő	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Az iskolában a magyar nyelven kívüli nyelvhasználat Egyházasharasztiiban a legmagasabb. A diákok háromnegyede az angol nyelvet és a román jelölte meg, valamint 60%-uk a beás (muncsán) cigány nyelvet is. Ezek az adatok azt jelzik, hogy nem minden tanuló tanul világnyelvet, viszont az anyanyelvre épít az iskola a román nyelv tanításával, és anyanyelvüket az iskolában is használják a diákok. Vagyis a nyelv mint közösségi tőke hasznosulni tud az iskola világában, felértékelve és erőforrásként használva azt. A másik kiugró adat a nem magyar nyelv iskolai használatára vonatkozó kérdésnél jelent meg a pécsi diákoknál, akik zömében angolt tanulnak. E mellett további négy nyelv közül választhatnak, és minden bizonnyal az általános iskolából két világnyelv ismeretével lépnek ki. Ez az adat is jelzi, hogy még a magasabb társadalmi helyzetű csoportok számára elérhető iskolai szolgáltatásokban is mutatkozik különbség, az iskolázottabb családok előnyére. A falusi iskolák lehetőségei jóval korlátozottabbak, emellett többeket gyenge tanulmányi eredményeik miatt mentettek fel az idegen nyelv tanulása alól. A nyelvtanulás szempontjából is Tiszabő mutatja a legnagyobb lemaradást, ahol a diákok alig több mint fele

jelölt meg idegen nyelvet a kérdőívben. Az otthoni nyelvhasználat is érdekes képet mutat. A tiszabői egynyelvű cigány közösség gyermekei otthon kizárólag a magyar nyelvet használják, míg a szintén egynyelvű pécsi diákok több mint háromnegyede használ otthon valamilyen idegen nyelvet. A dél-dunántúliak kétnyelvűségének megmaradását mutatja, hogy az Egyházasharaszti körzetében lévő kistelepülésekről származók 100%-a megjelölte otthoni használatra a beás nyelvet. Az idegen nyelv használatának eltérése a harmadik fontos terület a munkaerőpiacon konvertálható tudások vizsgálatában, hiszen ebben a vonatkozásban a magas társadalmi pozíciójú családokból érkezők messze erősebb tőkével rendelkeznek, mint társadalmilag hátrányos helyzetben lévő társaik. Ezt a tőkét a középfokra való előrehaladásban is tudták használni: bizonytalán több lehetőségük lesz 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. Kíváncsiak voltunk, hogy milyen aspirációs tőkékkel rendelkeznek. A fogalmazások részletes elemzését a kutatás harmadik szakaszában végeztük el, így a következő fejezetben mutatjuk be – hidat teremtve a kutatási szakaszok között. Az alábbi (12.) táblázat összegezve mutatja az előzőekben tárgyalt lehetőségekhez való hozzáférés különbözőségeit és mindezek következményét. Mindez megerősíti, hogy a két szegregált térségben tanuló diákok lehetőségei korlátozottak voltak, egymáshoz nagyon hasonló módon. A dél-dunántúliak egy részének az jelentett előnyt, hogy a közeli városok befogadó iskolába iratkozhattak át, de ennek részleteiről, az ottani világról csak a felnőttkori interjúkból kaptunk információkat. Kiegészítésül idézünk egy Tiszabőn dolgozó pedagógus interjújából, mely 2017-ben készült, és az elmúlt évtizedek általános jellemzőit foglalta össze.

„A településen régóta nagyon nincs munkahely. Gyakorlatilag bolt van, kocsmá van, iskola van, óvoda van. Tehát a gyerekek mást nem nagyon látnak, szakmákat nem nagyon tudnak így megismerni. Most beindult a tanoda újra, ez kiugró pont lehet, hogy kivinni a diákokat a településről, megmutatni, hogy nem csak Tiszabő van... sokszor még a szomszéd településre is rácsodálkoznak, hogy jó, hogy megnyit jöttünk. Pedig csak 10 percre van, és még nem jártak ott. Ez nagyon zárt a település, megvan a településnek is a szabálya, teljesen más hatalmi viszonyok vannak, mint a hagyományos közösségekben, más leosztás van, van kamatozás és mindenféle uzsora... amíg nincs fűtés, amíg nincs mit enni, amíg nincs mit felvenni, amíg nagyon nagy gondok vannak, addig nem tudunk mondjuk pályaaorientációról meg minden szép jövőképről beszélni, amíg az kérdés, hogy holnap jövök-e iskolába...”
(Pedagógusinterjú, Tiszabő, 2017.)

12. táblázat. A javakhoz való hozzáférés jellemzői

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld – Tiszabő
Jellemzők	A vizsgált területeken jóval magasabb a különböző lehetőségekhez való hozzáférés, 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 velejárói 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. Egyetlen diák sem rendelkezik e-mail-címmel.	
	Minden diák tanul az iskolában világnyelvet, vannak, akik többet is. A diákok 80%-ának otthon is van lehetősége valamely világnyelvet használni.	Az iskolában csak a diákok háromnegyede tanulja valamelyik világnyelvet – a többiek felmentettek. Otthon csak az anyanyelvüket (beás) használják a diákok.	Az iskolában csak a diákok fele tanulja valamelyik világnyelvet – a többiek felmentettek. Otthon csak a magyar nyelvet használják.
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 útjukon konvertálhatók. Az interneten keresztül széles körű információhoz való hozzáférésük szintén tökeelőnyt 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 tökehiányként jelenik meg. Az idegen nyelv tanulásának elmaradása mind az iskolában, mind a munkaerőpiacon döntő hátrányt jelent majd.	

TOVÁBBTANULÁSI UTAK

A következőkben a tanulmányi adatokat, valamint a középfok felé való előrehaladást vizsgáljuk. Mivel az adatfelvétel májusban történt, a diákok zöme már kapott vizsgajelzést arról, hogy milyen iskolában folytatja tanulmányait. Az elemzéskor nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a városi csoport tagjai akadály nélkül jutottak el a nyolcadik osztályig. Ezzel szemben a falusi iskolák tanulói közül a dél-dunántúliak (Alsószentmárton környéke) háromnegyedéről, míg a tiszaböiek kevesebb mint feléről kaphattunk tanulmányi és továbbtanulási adatokat – ez az aránya azoknak, akik bukás nélkül jutottak el a nyolcadik osztályig. Vagyis a falusi iskolák vizsgált nyolcadikosai lemorzsolódott társaikhoz képest a „jobban teljesítők” voltak, így a tanulmányokra vonatkozó iskolák közötti összevetésekből kimaradnak a nyolcadik el nem jutott „rosszabbul teljesítő” társaik.

A középfokú intézmények választásában országos szinten is megjelenik az a nagyságrendbeli eltérés a különböző háttérű diákok között (országos átlag/roma adat), melyet kutatásunk adatai is megerősítettek (13. táblázat). Ez utóbbi adatsort is annak a tükrében kell tekinteni, hogy a hátrányos helyzetű, cigány közösségekből érkező fiatalok nagy számban évismétlők, így kudarccokkal teli iskolai életútjuk már a középfokú iskolaválasztás előtt megkezdődik.

13. táblázat. A vizsgálatban résztvevők (N:78) továbbtanulásra választott iskolatípusai országos adatokkal összevetve (forrás: Halász–Lannert, 2003; Havas, Kemény, Liskó, 2002)

Térség	Iskola	Tanulmányi átlag (8. félév)	Továbbtanulási adatok (fő)			
			Gimnázium	Szak- közép- iskola	Szak- iskola	Nem tanul tovább
Megyei jogú város	Pécs	3,92	15	5	1	0
Dél-Dunántúl	Egyházas-haraszti	3,38	6	0	15	2
Észak-Alföld	Tiszabő	3,23	0	1	25	8
Országos átlag		–	33,46%	35,58%	26,02%	n. a.
Roma adat		–	5,9%	15,9%	70%	8,2%

A 13. 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 oktatást sejtető iskolát választanak, választhatnak, szemben a falusi iskolákban tanuló szegény és iskolázatlan családokban élő diákokkal.

A döntően értelmiségi családok gyermekei egy kivétellel mindannyian érettségig adó képzésben folytatták tanulmányait. Legtöbbször gimnáziumot és kevesebben szakközépiskolát választottak, melyek Pécs magasabb presztízsű intézményei, ahogy a szakok és tagozatok (például két tannyelvű oktatás, nyelvi és reál tagozatok) is a

keresettek közé tartoznak. Az országos átlagot magasan felülmúlja ez a továbbtanulási kép. Mindez megelőlegezi a családok társadalmi pozíciójának megtartását azzal, hogy a gyermekek vélhetően legalább olyan szintű iskolai végzettséget szereznek majd, mint szüleik.

A falusi iskola diákjairól tudjuk, hogy – eltérő mértékben ugyan, de –, nem minden diák jutott el a nyolcadik osztályig. 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.

Egyházasharaszti iskolájából, ahova a környező kistelepülések gyerekei járnak, már korábban többen elmentek a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba, valamint a közeli város általános iskolájába. Az ő középfokú előrehaladásukról nincs információ, azonban vélhetően továbbtanultak, hiszen az iskolaváltást is többek között jobb eredményeiknek köszönheték. A településen dolgozó szakemberrel készített interjú szerint ez egyfajta „kimenekítése” a diákoknak, s ezzel a jelenséggel más településeken is találkozhatunk. A nyolcadik osztályban még Egyházasharaszttiban lévő diákok egynegyede a szomszédos kisváros gimnáziumába vagy a pécsi Gandhi Gimnáziumba készült, háromnegyedük pedig a közeli települések szakiskolás képzéseibe. A gimnáziumba jelentkezők számára mintaadóként minden bizonnyal motiválók voltak a már más iskolába (főként a Gandhi Gimnáziumba) járó egykori osztálytársaik. Itt találkoztunk két olyan diákkal is, akik nem tervezték a továbbtanulást. A településen tapasztaltak sajátos közösségi stratégiát jelentenek. A helyben lévő iskola helyett távolabbi, de jobb szolgáltatású iskolát kerestek már az általános iskolás időszakban az, aki ezt meg tudta tenni. Példájukat néhányan követték a középiskola-választásuk során. A szegregált közösségben maradók többségének iskolai eredményei és aspirációi a továbbtanulási út választásánál korlátozottak. Így a roma adatot ugyan felülről közelítették, de az országos átlag alatt voltak. Tényleges adatot a 2017-es adatfelvétel mutat majd, mivel abban már azok is részt vettek, akik a második adatfelvételbe iskolaváltás miatt nem kerültek be.

Tiszabón egy harmadik helyzetet találtunk. Itt senki nem jelentkezett gimnáziumba, és csak egy fő szakközépiskolai képzésbe. A magántanulókon túl még négyen nem tanultak tovább középfokon, és az osztály zöme szakiskolába jelentkezett. Ezen belül is kiugróan sokan (14 fő) az előzőekben már említett szolnoki „Roma Esély” iskolába. A többi diák különböző közeli települések szakiskoláiban kereskedelmi, autószerelő, vendéglátó, szakács, felszolgáló, egészségügyi képzésen tervezett továbbtanulni. Mindezt annak tükrében is érdemes szemlélni, hogy lényegében csak az iskolán belül történt mozgás, mivel senki nem ment más iskolába a nyolc év alatt, és oda is alig érkezett új tanuló. Viszont kiugróan magas a kibukottak aránya, és jóval kevesebben érkeztek a felsőbb évfolyamról. Tiszabón az Egyházasharaszttiban tapasztalt, nyolcadik osztály előtti „kimenekítés” sem jelent meg. Ebben a bezáródott közösségben mindez rendkívül alacsony oktatási színvonalat jelez az általános

iskola nyolc éve alatt, mely vélhetően az iskolázatlanság újratermelődéséhez vezet. Mindenesetre a továbbtanulási mutatók Tiszabőn messze az országos adat alatt maradnak, de a roma adatot sem érik el.

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 érettségit adó intézményekbe is (Liskó, 2002b). 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 a 2017-es életútinterjúkból látunk majd rá. Megvizsgálhatjuk azt is, hogy a középfokon – különösen a szakiskolákban – országos szinten erősen jellemző lemorzsolódás milyen arányban érinti a vizsgált csoportot, és milyen okokra vezethető vissza akár a sikeres iskolavégzés, akár a korai iskolaelhagyás.

14. táblázat. A továbbtanulás jellemzői

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszabő
Jellemzők	<ul style="list-style-type: none"> – Az országos átlagot meghaladó továbbtanulási mutatók. – Felülreprezentált a hosszabb tanulási utat jelentő érettségi szerzése felé való haladás, azon belül is a gimnázium. – Magas szintű oktatási szolgáltatásokat ígérő középiskolák választása. – Mindenki folytatja a tanulást. 	<ul style="list-style-type: none"> – Az országos átlagtól elmaradó, de a roma adatokat meghaladó továbbtanulási mutatók. – Felülreprezentált a rövidebb tanulási utat jelentő, szakma szerzése felé való haladás, de egy-negyedük érettségit adó intézménybe megy. – Alacsonyabb oktatási szolgáltatásokat ígérő középiskolák választása, a közelség és az ismertség meghatározó. – Roma átlag alatti arányban nem folytatják a tanulást. 	<ul style="list-style-type: none"> – Az országos átlagtól messze elmaradó és a roma adat alatti továbbtanulási mutatók. – Felülreprezentált a rövidebb tanulási utat jelentő, szakma szerzése felé való haladás, és csak egy fő jelentkezik érettségire. – Alacsonyabb oktatási szolgáltatásokat ígérő középiskolák választása, a közelség és az ismertség meghatározó. – Roma átlag feletti arányban nem folytatják a tanulást.

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszabő
Okok	Az általános iskolás időszakban a széles körű támogatások a sikeres tanulói előrehaladást, majd a választást tették lehetővé.	Az általános iskolás időszakban különböző támogatások segítették az esélykiegyenlítést, csökkentve a lemorzsolódást, lehetővé téve a választást.	Az általános iskolás időszakban a támogatások hiánya kudarcokkal teli előrehaladást és tőkehiányt okozott, korlátozva a választást.
	Családi mintaadás és pályaválasztási támogatás is áll a választás mögött.	Főként a külső szervezetek segítették azok pályaválasztását, akik érettségire jelentkeztek. Mintát nyújtottak a már másutt tanuló osztálytársak.	A pályaválasztást a környezetben elérhető és ismert lehetőségek, valamint nagyrészt a kortárs csoport motiválta.
	Az iskola nyújtotta kulturális és társadalmi tőke segítette a magasabb presztízsű iskolákba történő bejutást.	Az iskola és a társadalmi környezet nyújtotta kulturális és társadalmi tőke segítette a környező iskolákba való bejutást.	Az iskola és a társadalmi környezet kevés kulturális és társadalmi tőkével tudta támogatni a környező iskolákba való bejutást.
Következmények	A sikeres, hosszú távú iskoláztatást kínáló középiskolai felvétellel az eddigi (családi, iskolai) tőkebefektetések átkonvertálása zajlik. Nagyobb eséllyel várható későbbi jobb életlehetőségek.	Az eddigi (családi, iskolai, környezeti) tőkebefektetések különböznek, így esélye van a rövidebb és a hosszabb tanulmányi útnak is. A rezilienssé válás egyes személyek esetén várható.	Az eddigi (családi, iskolai, környezeti) tőkebefektetések elmaradása miatt nagyobb az esélye a rövid tanulmányi útnak és a korlátozottabb életlehetőségeknek. A rezilienssé válás feltételei nagyrészt hiányoznak.

JÖVŐKÉP – „10 ÉV MÚLVA...”

A harmadik kutatási szakasz első lépéseként a 2003-as adatfelvétel addig fel nem dolgozott anyagát elemeztük, így a longitudinális vizsgálatához további szempontok, információk kerültek elő. Ahogy fent írtuk, a 2003-as vizsgálatban a kutatásba bevont nyolcadik 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 terveit. További célként fogalmaztuk meg, hogy a 2003-as elképzeléseket összevessük a 2017-es életútinterjúkkal – mennyire teljesültek, esetleg hiúsultak meg az elképzelések, s mindezek okait is feltárjuk. A 2003-ban született szövegek elemzéséhez két fő vizsgálódási irányt, kutatói kérdést fogalmaztuk meg, amelyek mentén a különböző szocioökonómiai státuszú tanulói csoportok jövőképében rejlő tartalmakat, valamint az azokon keresztül feltárt akadályokat és lehetőségeket lehet szemléltetni.

1. Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolakezdekéskor (1995) végzett nyelvi kompetenciavizsgálatunk eredményei a 2003-as kutatásban feltártakkal összehasonításban módosították-e a tanulók esélyeit az oktatási intézményekben eltöltött nyolc év végére. Éppen ezért azt vizsgáltuk, hogy vajon felfedezhető-e eltérés a magasabb és alacsonyabb társadalmi státuszú csoporthoz tartozó tanulók esszéiben a nyelvhelyesség és a szókincshasználattal kapcsolatban.
2. Ezt követően az esszék tartalmára irányítottuk a figyelmünket; azt kerestük, hogy a mintában szereplő diákcsoportok írásaiban felfedezhető-e szignifikáns különbségek a jövőképpel kapcsolatban, és a különbségek megragadhatók-e a biztosabb jövőt jelentő célorientáltság eltéréseiben.

Azt feltételeztük, hogy az életkori sajátosságok miatt – mindenki 14-15 éves tanuló – a jövőképekben sok hasonlóságot találunk majd az egyes témaköröket illetően. Ugyanakkor úgy véltük, hogy eltérések is meg fognak mutatkozni, amelyek mögött a társadalmi státuszbeli különbségek és/vagy az iskola által kínált lehetőségek húzódnak meg. Különbözőségeket feltételeztünk – a továbbgyűrűző nyelvi hátrány megnyilvánuló jeleként – a nyelvi megformáltság tekintetében. Azt gondoltuk, hogy a magasabb társadalmi státuszú csoporthoz tartozó tanulók esszéiben kevesebb 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, mely az erősebb pszichológiai tőkére utal. Mindezt a diákot – családi és/vagy iskolai oldalról – a hosszú távú iskolázás és az abból következő élethelyzet felé tudatosan „terelő” környezet jelenlétével vagy hiányával magyarázhatjuk.

Az elemzett íráskor „hívómondata” 2003-ban a következő volt: *„Írj legalább 10 mondatot arról, hogy mi lesz veled 10 év múlva (munka, lakóhely, család stb.)!”* 2010-ben Neményi egy kérdőíves kutatásban roma és nem roma nyolcadikos diákok *„Egy napom húsz év múlva”* címen írt rövid fogalmazását elemezte. A két csoport jövőről alkotott elképzeléseit az etnikai háttér alapján összehasonlítva különbségeket talált. A roma fiatalok elképzelt foglalkozása családi háttérüket tükrözte: leggyakrabban valamely hagyományos fizikai munkát neveztek meg, míg a nem cigány fiatalok között hasonló arányban a szellemi, humán foglalkozások (tanár, orvos, ápoló stb.) szerepeltek. További – kutatásunkkal egybevágó – eredmény, hogy „a roma gyerekek több mint negyede a jelen helyzetből való kiszakadásként jellemzi felnőtt életét (28%, a nem romák 18%-ához képest)” (Neményi, 2010: 54). A vizsgálat egyúttal elemzi a diákok identitásstratégiáit is, tipizálva a bikulturalizmus mentén négy olyan stratégiát, amely hatással van az önértékelésre és ezzel összefüggésben a jövőképre.

Vizsgálatunkban hasonló korosztályt kérdeztünk az elképzelt jövőre vonatkozóan. Az esszék intézményi bontásban történt összehasonlítása már a nyelvi kompetencia szempontjából is számos eltérést mutatott. Elsőként a jövőképekben szereplő mondatok – és mondat típusok –, valamint a bennük megjelenő szavak számosságát vizsgáltuk (15. táblázat). A nyelvi kompetencia megfigyeléséhez górcső alá vettük az esszékben megjelenő elemek számosságát, a szövegek komplexitását (összetett és kijelentő mondatok számának meghatározásával), valamint a kisebb és a súlyosabb helyesírási hibák számát.

15. táblázat. A jövőképek leírásában szereplő mondatok és szavak számossága – intézményi átlag (db), 2003

	Iskola	EGY FŐRE ESŐ ...					
		szószám	mondat-szám	összetett mondatok száma	összetett mondatok szószáma	egyszerű mondatok száma	egyszerű mondatok szószáma
Megyei jogú város	Pécs	87,42	9,42	5,42	63,89	4	23,53
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	32,23	3,85	2,3	24	1,54	8,23
Észak-Alföld	Tiszabő	70	5,6	3,52	56,16	2,08	13,84

Az adatok elemzése során nem meglepő, hogy a legtöbb mondatot a pécsi diákok írták (átlagban 9,42 mondat/fő). Megközelítőleg fele annyit Tiszabőn (5,6 mondat/fő), míg átlagban a legrövidebb szövegeket az Egyházasharaszti tanuló diákok fogalmazták meg (3,85 mondat/fő). Egyházasharaszti esetén szükséges felidézni, hogy ez az az intézmény, ahonnan a jobban tanuló diákok már átiratkoztak a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba vagy a szomszédos város magasabb presztízsű általános iskolájába – a településen dolgozó segítő személy támogatásával. Ezzel (is) indokolható, hogy az ottmaradó diákok tollából nyelvi hátrányt jelző szövegek készültek.

Az összetett és az egyszerű mondatok számát vizsgálva hasonló eredményeket kaptunk. A pécsi írásokban szerepel a legtöbb összetett mondat (5,43 mondat/fő), majd a tiszabőiek (3,52 mondat/fő) következnek, és végül az Egyházasharaszti tanuló iskolások foglalták össze legrövidebben jövőbeli terveiket. Az egyszerű mondatok esetében is ugyanez a sorrend: a pécsi iskola kezdte a sort (4 mondat/fő), majd Tiszabő (2,08 mondat/fő) és Egyházasharaszti (1,5 mondat/fő) következett. A mondatokban szereplő szavak számának elemzése is hasonló mintázatot mutatott: minden megfigyelt területen a pécsi tanulók végeztek az élen. Kiemelendő az adatok közül, hogy a pécsiek egyszerű mondataiban kimagasló a szószám (átlagosan 6 szó/egyszerű mondat), ez pedig rávilágít arra, hogy ebben az intézményben még a rövidebben megfogalmazott gondolatokat is sokkal több szó-

val – és gazdagabb szókinccsel – fejezték ki a tanulók. Ugyanez a megállapítás elmondható az összetett mondatokra és az esszék egészére vonatkoztatva is.

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 felsorolásszerű gondolatokat, amelyek ráadásul gyakran nyelvtanilag sincsenek egyeztetve. A megállapításokat néhány tipikus példával szemléltetjük. Az idézeteket eredeti formában, a helyesírási, nyelvi, nyelvhelyességi hibákkal együtt közöljük.

„Én az szeretném hogy nekem legyen egy jó munkám és egy jó családi hász és le szeretnék vizgászni a számítógépezelőnek 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 vizgászni és kitünő zenész. és mosta család domtat. maj egyszer majd és is lesznek valaki.” (Tiszabő)

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

A második idézetben felsorolásszerű leírás jellemzi a jövőképet (az ok-okozati összefüggés helyett), azonban az egyházasharaszti esszében a felsorolások mondat szerkezetileg 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 amig lehet. És remélem jó állásom lesz. Pécsen szeretnék egy házat 10- év múlva. Szeretnék csak két gyereket egy lányt és egy fiút.” (Egyházasharaszti)

A mondatok összetettségének vizsgálata után a helyesírási hibák számosságát figyeltük meg, elkülönítve a kisebb (például vesszőhibák, apróbb elírások) és a súlyos helyesírási hibák csoportját (16. táblázat).

16. táblázat. A jövőképről szóló írásokban található helyesírási hibák számossága

Térség	Iskola	Összes szószám	Hiba (apró) db	Hiba (apró) %	Hiba (súlyos) db	Hiba (súlyos) %
Megyei jogú város	Pécs	1661	31	1,87	50	3,01
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	419	25	5,97	92	21,96
Észak-Alföld	Tiszabő	1750	59	3,371	948	54,17

A helyesírás tekintetében is a Pécssett tanulók teljesítettek messze a legjobban még úgy is, hogy szövegeik mérete közelíti a tiszabői diákokét. Kiugróan gyenge teljesítményűek a falusi iskolák, és nehezen összevethetők a szövegek eltérő volta miatt. A hibák százalékos aránya mégis azt jelzi, hogy Tiszabőn teljesítettek a legrosszabbul, az esszéikben írt szavak több mint felében találtunk súlyos helyesírási hibát. A tiszabői diákoknak a mondat-összeegyeztetés mellett súlyos elírási és a szavak külön- és egybeírásával kapcsolatos problémáik is voltak. Jól érzékelteti mindezt az alábbi idézet.

„Hát én úgy képzelem a jövőmet 10 év múlva hogy szüleim és a Testvéreim közt. tanulással és egy jó Munka hej és majd olyan 25 év múlva 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)

17. táblázat. A jövőképről szóló írások nyelvi megformáltságának jellemzői, 2003

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld – Tiszabő
Jellemzők (vizsgált területek)	Hosszú és választékos szókincsű szövegeket írtak. Helyesírási hibáik alig voltak. Az első osztályban tapasztalt fejlett nyelvi kompetenciákat megtartották, továbbfejlesztették.	Hosszan és röviden is formálták a szövegeket. A szövegek egynegyedében volt súlyos helyesírási hiba. Az első osztályban tapasztalt nyelvi kompetenciabeli hátrányok némileg csökkentek.	Hosszú szövegek születtek, hétköznapi szavakkal. Minden második szóban volt súlyos hiba. Az első osztályban tapasztalt nyelvi kompetenciabeli hátrányok változatlanul fennállnak.
	A gondolatok között ok-okozati összefüggés, lineáris gondolatvezetés volt tapasztalható.	A terveket nagyrészt kifejtettség és esetenként logikai összefüggések használata jellemezte.	Döntően felsorolásszerű gondolatok alkotják a szövegeket, a logikai összefüggések nagyrészt hiányoznak.

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld – Tiszabő
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 gyakoroltak a nyelvi kompetenciákra.	A települési szegregáltság megmutatkozik a nyelvhasználatban, melyet némiképp enyhített az iskolai és környezeti szolgáltatásrendszer.	A települési szegregáltság erősen látszik a nyelvhasználaton, melyet hiányos volta miatt nem enyhített az iskolai és környezeti szolgáltatásrendszer.
Következmények	A nyelvi szocializáció fejlettsége mint kulturális tőke egészében kihat és pozitív hatást gyakorol a tanulmányi útra, munkavállalásra.	A nyelvi szocializáció mint kulturálistőke-hiány negatívan hathat a további tanulmányi útra. Akadályt jelent a reziliencia kiteljesedésében a kevésbé fejlett kommunikatív kompetencia – még ha intézményenként és személyenként eltérő mértékben is. A nyelvi kód használata a későbbiekben munkaerőpiaci hátrányt is jelenthet.	

A következőkben áttérünk a jövőképek tartalmának vizsgálatára. A tartalmi áttekintéshez, összevetéshez az esszéket 2017-ben kvalitatív módon, egy előre kidolgozott szempontrendszer alapján független kódolók segítségével elemeztük, és a részeredményeket több helyütt publikáltuk (Rayman–Varga, 2017a; 2017b). A tartalmi elemzéshez több kategóriát alkottunk. A céltudatos kijelentések osztályozásához az írásokban megjelenő elemeket két átfogó kategóriával (konkrét/általános) (9. ábra) és azokon belül öt-öt alkategóriával jellemezzük. A tartalmi elemzés azt vizsgálta, hogy az 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.

Az esszéket a kódolás során 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), a további kettőt (tanulmányok, szabadidő) a megkérdezettek önállóan helyezték a vágyott tervek közé.

Az *emberi kapcsolatokhoz* fűződő megjegyzéseket tartalmazó kategória minden vizsgált csoport esszéiben kiemelkedő arányban jelent meg (18. táblázat).



9. ábra. A jövőképről szóló írások tartalmi elemzésének főkategóriái

18. táblázat. Az emberi kapcsolatok megjelenése a jövőképről szóló írásokban

Térség	Iskola	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%)
Megyei jogú város	Pécs	ÁLTALÁNOS	4	0,2	1,84
		KONKRÉT	42	2,1	19,35
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	ÁLTALÁNOS	3	0,21	5,56
		KONKRÉT	10	0,71	18,52
Észak-Alföld	Tiszabő	ÁLTALÁNOS	22	0,91	13,41
		KONKRÉT	24	1	14,63

Az emberi kapcsolatok említése a tiszabői tanulók esszéinek több mint egynegyedét (28%) fedte le, ezt követik 24 %-kal az egyházasharasztiak, míg a pécsi tanulók terveinek közel egyötöde (21%) vonatkozott az emberi kapcsolatokra. Még tovább árnyalja a képet, ha megfigyeljük az általános és a konkrét kijelentések közötti különbségüket. A konkrét kategóriában olyan kijelentések jelennek meg, amelyek bizonyos fokú céltudatosságot tükröznek – a szerkezeti szempontnak (kijelentő mód használata) és/vagy konkrét elképzeléseket tartalmazó leírásoknak köszönhetően. Ezzel szemben az általános kategória – a konkrét ellenpólusaként – általá-

nosításokat, „ködös” elképzeléseket tartalmazó halmaz. Tiszabón közel megegyező arányban voltak jelen az általános és a konkrét kijelentések az emberi kapcsolatokra vonatkozóan. Egyházasharasztiiban már eltolódott a konkrétumok irányába, míg a pécsieknél alig találtunk általánosan megfogalmazott gondolatokat az emberi kapcsolatokhoz fűződően. Ezek az arányok a további témákban is hasonlóak.

Az általános emberi kapcsolatok kategóriában megjelenő tartalmak esetében:

- Inkább a családdal kapcsolatos kevésbé körvonalazott – konkrétumokat nem tartalmazó – elképzelések, kívánságok voltak túlsúlyban minden intézménynél (például „szeretnék családot, gyerekeket”).
- Előkerültek 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.*” (Tiszabó)
- Szintén itt jelennek meg a családtagok megélhetését biztosító vágyak. „*És azt szeretném ha a Feleségem nek is lene munkája.*” (Tiszabó)

A konkrét emberi kapcsolatok kategóriába soroltuk az alábbiakat:

- Minden intézmény tanulói nagyrészt a leendő családjukról (például, hogy mikor szeretnének házasodni, gyereket vállalni, hány gyereket akarnak stb.) írtak terveket.
- Volt említés, ahol az iskola befejezéséhez kötötték a családalapítást: „*Iskola után szeretnék Összeházasodni*” (Egyházasharaszti). Több helyütt a megfelelő körülmények teljesülése volt a kívánt feltétel.
- 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.*” (Tiszabó)
- Előkerültek a jövőre vonatkozó, külső és belső tulajdonságokról szóló elvárások – ez nem meglepő ebben az életkori szakaszban. „*Ha lene veleségem szép, okos, ügyes és hű és két szép gyerek egy fiú meg egy lány.*” (Egyházasharaszti)
- Tiszabón mindez kiegészült azzal a szemponttal, hogy a jövőre társ rendelkezzen megfelelő anyagi háttérrel. „*csak aza fő hogy jó legyen és jó anyagi hátérel Rendelkezen Mert manapság ez a fontos a Megélhetéshez.*” (Tiszabó)
- Fontos kiemelni, hogy az emberi kapcsolatok témakörében csak a pécsiek írásában találtunk olyan részeket, 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)
- A leendő gyermekek tanulmányi pályájával kapcsolatban szintén a pécsi diákok fogalmazásaiba kerültek be konkrét elképzelések. „*A gyerekeimtől majd elvárom hogy jól tanuljanak*”; „*A gyerekeim remélem az 1. Gyakorlóba járnak.*” (Pécs)

Szembetűnő, hogy a pécsiek inkább saját sorsuk megismétlését fogalmazták meg a gyermekeikkel szemben felállított elvárásokban, ezzel szemben a falusi esszékben az érezhető, mintha a saját, be nem teljesíthető életútvágyaikat írják le, amelyeket jövőendő gyermekeikben látnak megvalósíthatónak. Ilyennel találkozhattunk az egyik tiszabői esszében is az általános emberi kapcsolatok kategóriában: „*És ha lehet a gyerekem nek is valamilyen szakmája lene*” (Tiszabő).

Az *életvitelnek* elnevezett kategóriába soroltuk az anyagi, tárgyi dolgokkal összefüggő, valamint egyéb életviteli különleges elvárásokhoz, lakóhelyi preferenciákhoz és státuszszimbólumokhoz kapcsolódó elemeket.

19. táblázat. Az *életvitelre* vonatkozó tartalmak megjelenése a *jövőképről* szóló írásokban

Térség	Iskola	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%)
Megyei jogú város	Pécs	ÁLTALÁNOS	2	0,1	0,92
		KONKRÉT	59	2,95	27,19
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	ÁLTALÁNOS	6	0,43	11,11
		KONKRÉT	8	0,57	14,81
Észak-Alföld	Tiszabő	ÁLTALÁNOS	18	0,75	10,98
		KONKRÉT	20	0,83	12,19

Itt is megállapítható, hogy a pécsi diákoknál a konkrét kifejezések voltak túlsúlyban, míg Tiszabőn és Egyházasharaszton a konkrét és általános idézetek közel megegyező arányban jelentek meg (19. táblázat). Az *életvitelhez* kötődő általános kategóriába került idézeteket egytől egyig meg lehet találni a konkrét kategóriában is, azoktól csupán a megfogalmazásuk módjában térnek el.

- A pécsi esszékben az általános *életvitel* kategórián belül a pénzügyi körülményekre vonatkozóan általános kijelentések találhatók: „*Jól szeretnék keresni.*” (Pécs)
- A falusi iskolákban az elvágódás jelent meg magas arányban ebben a kategóriában: „*És ha lehet akkor nem tiszabőn szeretnék lakni.*” (Tiszabő)
- Szintén falun több általános, a lakókörülményekhez fűződő kívánsággal találkozhatunk: „*Én azt szeretném hogy lene egy szép házam*” (Tiszabő). „*Én a jövőben szeretnék egy gyönyörű házat magamnak.*” (Egyházasharaszti)
- A ház mellett a gépkocsival és vezetéssel kapcsolatos óhajok is feltűntek Tiszabő és Egyházasharaszti esetében: „*és egy újköcsim és azéletben majd.*” (Tiszabő)

Az általános megfogalmazások mellett rengeteg konkrét elképzeléssel is találkozunk az elemzés folyamán.

- A gépkocsi és a vezetés ebben a kategóriában minden intézménynél megjelent. Egy kiragadott példa: „*600 sl mercóval járom az éjszakát.*” (Pécs)

- Ezenfelül minden intézményben előkerült a lakóhelyi preferencia kérdésköre. A konkrét életvitel kategóriába sorolt elemek túlnyomó többsége szól az adott településről való elvagyodásról az egyházasharaszti és tiszabői diákok esetében – még ha csak a környező nagyobb településre is: „*Lesz egy nagyon szép házam Siklóson*” (Egyházasharaszti). „*el szeretnék inen meni lakni. Fegyvernek re.*” (Tiszabő)
- Ezzel szemben a pécsi diákok esszéiben a lakóhelyi preferencia a Pécsen maradást jelenti, míg 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*” (Pécs). A pécsieknél még az is lényeges különbség a falusiakhoz képest, hogy a lakóhelyhez fűződő és más, életvitellel kapcsolatos konkrét elképzelések arányosan oszlanak el az esszékben.
- Jelen vannak a leendő házzal kapcsolatos általános kijelentések is, bár a vágy és az elérhetőség különbséget mutat, ahogy a következő két idézet is példázza. „*Lesz egy házam ebenbiztosvagyok*” (Tiszabő). „*A szüleim már megvették a lakásomat évekkkel ezelőtt.*” (Pécs)
- A pécsi esszékben nagy arányban jelennek meg az eddigiekben említett életviteli körülményeken túlmutató, sokszor „meseszerű” elképzelések. Például írnak arról, hogy lesz kosárpályájuk, bevásárlóközpontjuk, atombunkerük, lovardájuk stb., de rendkívül konkrét és elérhetőnek tűnő magyarázattal.

A következő elemzési csoportba a *tanulók munkájával, szakmai pályájával* kapcsolatos elképzeléseket soroltuk. Minél szegényebb tanulói csoportról beszélünk, annál nagyobb az aránya a munkára tett utalásoknak. A pécsi diákok írásainak egyötödét, az Egyházasharasztiiban élők egynegyedét, míg a tiszabőiek írásainak majdnem egyharmadát (31%) teszik ki a munkáról szóló szövegek (20. táblázat).

20. táblázat. A munkára vonatkozó tartalmak megjelenése a jövőképről szóló írásokban

Térség	Iskola	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%)
Megyei jogú város	Pécs	ÁLTALÁNOS	0	0	0
		KONKRÉT	42	2,1	19,35
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	ÁLTALÁNOS	11	0,79	20,37
		KONKRÉT	3	0,21	5,56
Észak-Alföld	Tiszabő	ÁLTALÁNOS	27	1,13	16,46
		KONKRÉT	23	0,96	14,02

A konkrét és általános munka kategória elkülönítésével az is kitűnik, hogy míg a pécsiesszékben nem szerepeltek általánosan megfogalmazott munkával kapcsolatos kívánságok, addig Tiszabőn nagyjából azonos a két kategóriában megjelenő idézetek aránya, Egyházasharasztiin pedig több mint háromszor több általánosan leírt idézet

található, mint konkrét. Mindennek a kiemelése azért is lényeges szempont, mert 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 életlehetőségekkel kapcsolatos elképzeléseit. A konkrét tartalmú szavakba öntött tervek valószínűsítően 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, amely azonban nem definiált semmilyen kézzelfogható elemet a munkával kapcsolatban. *„Nagyon szeretném ha kitartó és jól fizetendő állásom lenne”* (Egyházasharaszti). *„dolgozak és öréké meg tarcsam az álásomat”* (Tiszabő). *„ha lehet szeretnék Dolgozni meni Dolgozás”* (Tiszabő). *„Szeretném hamár 10 év múlva, nem Tiszabőn várnám eszta kistámogatást, hanem, valahol máshol, hanem, már a salyát mukám”* (Tiszabő).
- Ugyanezek a helyeken a konkrét munkával kapcsolatos idézetekben több, bizonyos konkrét szakmai pályához köthető tervet megfogalmazó kijelentéssel is találkozhatunk. Minden intézmény esetében e kategóriában feltűntek olyan idézetek, amelyek konkrét hivatásról szólnak, viszont óhajtó vagy feltételes módban szerepelnek. Érdekes látni, hogy az értelmiségi munkakörben a tanári szerep jelenik meg biztos munkalehetőségként. Valószínűleg ez az egyetlen olyan értelmiségi pálya, amely elérhetetlensége ellenére életközelségben van a hátrányos helyzetű diákok számára. *„Szeretnék tesneveléstanár lenni”* (Egyházasharaszti). *„Szeretnék Tesi és Töri tanárleni hogy legyen munka helyem”* (Egyházasharaszti).
- A tiszabői és a pécsi esszéekben 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. Például: *„10 év múlva az lesz velem lesz munka helyem”* (Tiszabő).
- Szintén a tiszabői és a pécsi tanulók 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: *„Pedten lesz a munka helyem ilyen zene oktatás”* (Tiszabő). *„Egy laborban fogok dolgozni lehet hogy Pesten”* (Pécs).
- A munka körülményeire vonatkozó idézetek sorában feltűnik az a fajta elvágódási elem, amelyet már a lakóhely elemzésénél is 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 pécsi diákok esetében Pécs vagy külföld mint lehetőség jelenik meg, míg a falusi iskoláknál ezek mindig a szülőhelytől eltérő közeli helyek.
- Tiszabő volt az egyedüli, ahol a munkával kapcsolatos konkrét megjegyzések között feltűntek egyfajta „álomleírások”, amelyek szövegkörnyezetükből követ-

kezően lehetetlenséget, beteljesíthetlenséget sugallanak. *„És ha elvégzem a középiskolát akkor szeretnék tanítani Én azt remélem amit elképzelttem az mind valóra vál!”* (Tiszabő). A 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).

- Vágyalom kategóriával más megközelítésben Egyházasharasztiban és Pécsen is találkozhattunk. Ezekben az intézményekben a munkával kapcsolatos elképzelésekben sokszor „gyermeki/gyerekes” álmok kerültek megfogalmazásra. *„De szívesen lennék elnök”* (Pécs). *„És 10 év múlva auto versenyző szeretnék lenni”* (Egyházasharaszti). A két intézmény közötti lényeges különbség, hogy míg a pécsiek esszéiben elenyészőnek számít e megközelítés használata, addig Egyházasharasztiban az összesen megfogalmazott három, konkrét munkához kötődő idézet közül kettő esik ide.
- Ezzel szemben rendkívül tudatos, realiztikus jövőképbe illő munkához fűződő elemekkel találkozhatunk nagyobb számban a pécsi diákoknál. Ezen elemek terveknek tekinthetők, megjelenik bennük ok-okozati összefüggés és/vagy több megvalósítható opció leírásával szemléltetik a leendő munkalehetőségekkel kapcsolatos elgondolásokat: *„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”* (Pécs).
- További kiugró eredmény a diákok által leírt állások presztízisének vizsgálatakor rajzolódik ki. A magasabb presztízű szakmák közül a tanári hivatás fordul elő minden intézménynél. Tiszabőn emellett kizárólag alacsonyabb státuszú szakmákkal találkozhatunk (például bolti eladó, számítógép-kezelő, szakács, felszolgáló, asztalos, állattartó, rendőr), míg Pécsen kivétel nélkül csak magas presztízű hivatásokat képzelnek el maguknak (építésmérnök, sebész, vegyész, kémikus, szoftvertervező, fejtudás).

A munkával kapcsolatos idézetekkel összhangban elemezve a diákok *tanulmányi karrierjéről* szóló terveit, sokat megtudhatunk 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 egyhatoda az összes idézetnek (21. táblázat). A pécsiek esetében kizárólag konkrétan megfogalmazott leírások kerültek e kategóriába, míg Tiszabőn a konkrét kijelentések mellett elenyésző százalékban (3%) tűnnek fel általánosan körülírt elgondolások is. Fordított a helyzet Egyházasharaszti tekintetében, ahol az általánosan leírt elképzelések dominálnak, míg a konkrét tartalmak szinte alig jelennek meg.

21. táblázat. A tanulmányi karrierre vonatkozó tartalmak megjelenése a jövőképről szóló írásokban

Térség	Iskola	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%)
Megyei jogú város	Pécs	ÁLTALÁNOS	0	0	0
		KONKRÉT	33	1,65	15,21
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	ÁLTALÁNOS	8	0,57	14,81
		KONKRÉT	1	0,07	1,85
Észak-Alföld	Tiszabő	ÁLTALÁNOS	5	0,21	3,05
		KONKRÉT	21	0,875	12,8

Az általános idézetek az alábbi területekre térnek ki:

- Elsősorban olyan megnyilvánulások szerepeltek, amelyek kizárólag az iskola elvégzésére irányulnak, azonban nem tartalmaznak semmilyen kézzelfogható elemet ezzel kapcsolatban: „Szeretnék tovább menni tanulni amíg lehet” (Egyházasharaszti). „énszeretém ha et enéma Diplomát és szeretém kijári az egész iskolát és amikort kijárom” (Tiszabő).
- Az általános tanulással kapcsolatos kategórián belül szerepelnek 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 átmegek” (Egyházasharaszti). „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 felfedezhetők olyan elemek, amelyekben a konkrétum csupán az iskola befejezése iránti elkötelezettségig terjed, és/vagy a nem konkretizált iskolai karrierhez kapcsolódó kijelentő mondat szerkezetekhez: „Szerintem 10 év múlva még tanulni fogok valahol és ha befejeztem a tanulást, akkor a nyelvekkel szeretnék foglalkozni” (Pécs). „El akarom végezni a szakközép iskolát” (Tiszabő). „megyek tovább tanulni Szolnokra Roma Eséjbe tudom őtt hogy el fogom végezni mert van benem annyi tehetség es akkorat” (Tiszabő).
- Lényeges eltérés az intézmények között, hogy míg a pécsiek esetében az ilyen jellegű megnyilvánulások szórványosan fordulnak elő, addig Egyházasharasztnál az egyetlen konkrét tanulmány kategóriába tartozó idézetet jelenti ez, 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: „*Szonokra megyek tovatanulni*” (Tiszabő).

- Egy-két hasonló kijelentéssel a pécsieknél is találkozhatunk, azonban egyrészt ezek arányaiban elhanyagolhatónak 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*” (Pécs).
- Szintén Tiszabőn fordultak elő olyan idézetek – hasonlóan az általános kategóriában leírtakhoz –, amelyek ugyan céltudatosságot tükröznek, azonban megjelenik bennük egyfajta feltételeesség, amely e célok beteljesülésének lehetőségét megkérdőjelezhetővé teszi: „*A tanulásról annyit 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 azon kijelentések is, amelyeknél már van konkrét kimenet, meghatározott tanulmányi célkitűzés is: „*kisőb leakarok vizsgázni és kitűnő zenész*” (Tiszabő). „*Egyetemen szeretnék továbbtanulni, bölcsészkaron, Pécsen*” (Pécs).
- A tanulmányi tervek kapcsán feltűntek továbbá olyan idézetek is, amelyek valamilyen extra készségre, továbbképzésre vonatkoznak. Tiszabőn ebbe a csoportba a gépjárművezetői vizsga került, míg Pécsen a nyelvi képességek fejlesztésére irányultak az ilyen jellegű leírások: „*kirjárm az iskált és letszem az atóra vizsgát*” (Tiszabő). „*Remélem lesz legalább egy diplomám és két nyelvvizsgám*” (Pécs).
- A fogalmazásokban megjelenő kitűzött tanulmányi célok mentén pedig kirajzolódik a társadalmi státusz és az ezzel összefüggő jövőképben rejlő különbség is. Mindez abban érzékelhető, hogy míg a pécsi tanulók esszéiben távolabbi jövőre vonatkozó és magasabb szintű tanulmányi elképzelések fogalmazódtak meg elsősorban (például egyetemi karrier), addig a többi intézményben a közeljövőben bekövetkező és alacsonyabb rangú iskolázottsági leírások szerepeltek (például szakközépiskola).
- A pécsiek esetében továbbá találkozhattunk olyan konkrétumokkal is, amelyek bizonyos cselekvési tervek kifejezésével még inkább árnyalják a célkitűzéseket, biztosítva azok megvalósításának lehetőségét: „*Egyetemen a 3. évetem angliában szeretném tölteni*” (Pécs). „*Ott csak általános tagozat van, de fakultációval több órában szeretném tanulni a matekot és a számítéchet*” (Pécs).

Az esszéikben még tematizáltuk a „*kikapcsolódás*” névvel illetett kategóriát. Olyan idézeteket soroltunk ide, amelyek szabadidővel, szórakozással, hobbiival, utazással és nyaralással hozhatók összefüggésbe. A szabadidő témakör említése a munka említésével ellentétes arányú. A legszegényebb diákoknál, Tiszabőn szinte nem került elő a téma (2,5%), Egyházasharasztin kevés említést kapott (7,4%), míg Pécsen az idézetek egyötöde tartalmazott e kategóriába eső elemeket (22. táblázat).

22. táblázat. A szabadidőre és kikapcsolódásra irányuló tartalmak megjelenése a jövőképről szóló írásokban

Térség	Iskola	Vizsgálati kategória	Idézetek száma összesen	Idézetek egy főre eső száma	Idézetek aránya a teljes esszében (%)
Megyei jogú város	Pécs	ÁLTALÁNOS	1	0,05	0,46
		KONKRÉT	34	1,7	15,67
Dél-Dunántúl	Egyházasharaszti	ÁLTALÁNOS	2	0,14	3,7
		KONKRÉT	2	0,14	3,7
Észak-Alföld	Tiszabő	ÁLTALÁNOS	0	0	0
		KONKRÉT	4	0,17	2,44

A konkrét és általános megfogalmazások elkülönítésével kitűnik az is, hogy míg Egyházasharasztiiban fele-fele arányban voltak jelen konkrét és általános megfogalmazások, addig Tiszabőn és Pécsen elhanyagolható mennyiségű az általános megjegyzés.

- Egyházasharasztiiban e kategóriába a nyaralás terve emelkedett ki konkrétan megfogalmazva és általánosságban leírva. Mindkét esetben azonban óhajtásként látjuk ezeket a vágyakat, ezt az első példa különösen jól jelzi: „*El szeretnék menni Balatonra a baráti körömmel*” (Egyházasharaszti). „*Majd egyszer elmegyünk nyaralni valahová!*” (Egyházasharaszti).
- Az utazás és nyaralás kérdésköre a pécsi írásokban is megjelent, azonban sokkal nagyravágyóbb gondolatokkal és céltudatosabb megfogalmazásban írt szövegekkel találkozhatunk, mint az egyházasharaszti elképzelések esetében: „*Hawaii-ra utazok bejárom az egész világot*” (Pécs). „*Lellén szeretnék nyaralni egy saját üdülőben*” (Pécs).
- Tiszabőn nyaralással, utazással kapcsolatos vágyak nem fogalmazódtak meg, ellenben voltak hobbikhoz fűződő megjegyzések, melyek egyike a munkához is kötődik: „*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 pécsiek esetében sokkal változatosabb leírások, sokszínűbb ötletek jelennek meg, amelyek a gyermekeket körülvevő lehetőségekkel magyarázhatók.

Összegzésként elmondható, hogy előfeltevéseink döntően beigazolódtak. Valóban szembetűnő különbözőségek jelentkeztek a megírt esszék nyelvi megformáltságában és tartalmában, amelyek erős összefüggést mutattak a társadalmi hovatartozással, valamint az iskola és a társadalmi környezet kínálta lehetőségekkel. A nyelvi kompetencia eredményei – a nyelvhelyesség és a kifejezésmód vonatkozásában – a három vizsgált csoportot a szocioökonómiai státusz szerint rendezte. Vagyis az is-

kolák 1995-ös és 2003-as nyelvi kompetenciafelmérés alapján felállított sorrendje ugyanaz. A szövegek tartalmi elemzése láthatóvá tette, hogy a magas társadalmi státuszú diákok döntően csak céltudatos kijelentéseket tettek a jövőjükkel kapcsolatban. Ugyanez a falusi diákokról nem mondható el, mintegy fele arányban tudtak konkrét terveket leírni, és azokat is sokszor vágyként megjelenítve (23. táblázat).

23. táblázat. A jövőképek leírásában megjelenő tartalmak számszerű összefoglalója (%)

		Pécs	Egyházasharaszti	Tiszabó
ÖSSZES	Emberi kapcsolatok	21,20	24,07	28,05
	Életvitel	28,11	25,93	23,17
	Munka	19,35	25,93	30,49
	Tanulmányok	15,21	16,67	15,85
	Kikapcsolódás	16,13	7,41	2,44
	Összes megjegyzés	100,00	100,00	100,00
ÁLTALÁNOS	Emberi kapcsolatok	1,84	5,56	13,41
	Életvitel	0,92	11,11	10,98
	Munka	0,00	20,37	16,46
	Tanulmányok	0,00	14,81	3,05
	Kikapcsolódás	0,46	3,70	0,00
	Összes általános megjegyzés	3,23	55,56	43,90
KONKRÉT	Emberi kapcsolatok	19,35	18,52	14,63
	Életvitel	27,19	14,81	12,20
	Munka	19,35	5,56	14,02
	Tanulmányok	15,21	1,85	12,80
	Kikapcsolódás	15,67	3,70	2,44
	Összes konkrét megjegyzés	96,77	44,44	56,10

A tartalmi elemzést tovább árnyalta a megfogalmazott tervek milyenségének korábban szemléltetett leírása is, amelyből kiderült, hogy a céltudatosságot tükröző konkrét megfogalmazások nagy része az emberi kapcsolatokról, valamint életvitelt érintő dolgokról szolt 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. Ez erősen utal a pszichológiai tőke különbségére, különösen a célirányos tervezést magában foglaló „remény” kategóriában, mely a későbbi teljesülés különbözőségét is sejteti. Megmutatja a hátrányos helyzetben lévő kisebbségi közösség aspirációs tőke erejét is, amikor a hiányzó erőforrások ellenére mernek álmokat szólni.

Az esszéekben megjelenő tématerületek aránybeli eltolódása is megdöbbentő, itt a falusi diákok között is vannak eltérések. Minél szegényebb diák gondolkodik a jövőjéről, annál inkább a munka kerül előtérbe – a szabadidős tevékenységek említésének rovására. Pécsen az életvitelről beszéltek a legtöbbit, Tiszabón a munkáról, és majdnem ugyanennyit az emberi kapcsolatokról. Egyházasharasztin ez a három kategória hasonló arányú. A jövőképben említett témák aránykülönbsége is szemléletessé teszi az elemzett három közösség társadalmi ranglétrán elfoglalt helyét, mely már 14 éves korban „kijelöli”, hogy miről, mit és hogyan képzelnek, terveznek, vagy csak vágyként említenek a fiatalok. A felnőttkori találkozáskor (2017-ben) visszatértünk ezekre az esszékre, megvizsgálva teljesülésüket. Erről a következő fejezetben számolunk be.

Az alábbiakban összegzően vetjük össze a három vizsgált csoport jövőképének jellemzőit, a háttérben álló okokat és azok következményeit.

24. táblázat. A jövőképek leírásában megjelenő tartalmak szöveges összefoglalója

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszabó
Emberi kapcsolatokra vonatkozó említések jellemzői	A témák 21 %-a.	A témák 24 %-a.	A témák 28 %-a.
	Megjelentek barátok is a szövegekben.	Csak a családra vonatkozó emberi kapcsolatok jelentek meg.	
	Szinte kizárólag konkrét tervek.	Háromnegyede konkrétan megfogalmazott terv.	Fele-fele arányban jelent meg a konkrét terv és az általános vágy.
	Az életkornak megfelelő tervek jelentek meg. Életkorhoz kötött családalapítás.		
Életvitelre vonatkozó említések jellemzői	A témák 28 %-a.	A témák 26 %-a.	A témák 23 %-a.
	Megjelentek „nagyra-törő” és mesészerű elemek is.	Főként reális és „hétköznapi” vágyak jelentek meg.	
	Döntően konkrét terveket fogalmaztak meg.	Kicsivel több a konkrét, mint az általános említés.	Majdnem fele-fele arányban jelentek meg a konkrét és az általános vágyak.
	A diákok zöme Pécsen tervezte az életét, de megjelent még a külföldre költözés is.	Gyakran megjelenik az elköltözés vágya, mely döntően a környező településekre irányult.	

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszaabony
Munkára vonatkozó emlékek jellemzői	A témák 19,35 %-a.	A témák 26 %-a.	A témák 30,5 %-a.
	Magas presztízsű, értelmiségi szakmák sokfélesége.	Alacsony presztízsű, nem értelmiségi szakmák. Az értelmiségi szakmák közül csak a tanár mint helyben elérhető minta jelenik meg.	
	Csak konkrét tervek.	A tervek nagyobb része általános.	A tervek kicsivel több mint fele általános.
		Kiemelt cél a biztos munka és a jövedelem.	
	Meseszerű vágyalmok is megjelennek.		
	Munkalehetőség kül- földön.	Munkalehetőség a közeli településeken.	
Tanulmányi karrierre vonatkozó emlékek jellemzői	A témák 15,21 %-a.	A témák 16,66 %-a.	A témák 15,85 %-a.
	A tervezés a felső- oktatásig ívelt.	A tervezés a nyolcadik osztályban megjelölt közép- iskoláig ívelt.	
	Ok-okozati össze- függésekkel leírt hosszabb tervek.	Az iskola elvégzésének leírása. A közeljövő tanulmányi terveinek felsorolása.	
	Csak konkrét tervek.	Döntően általános, ke- vés konkrét.	Döntően konkrét, kevés általános. A konkrétat a helyet jelölték.
Szabadidőre és kikapcsolódásra vonatkozó emlékek jellemzői	A témák 16,13 %-a.	A témák 7,41 %-a.	A témák 2,44 %-a.
	Több e téma említése, mint a tanulmányi terveké.	A többi téma töredéke ez a téma.	Szinte elenyésző a téma megjelenése.
	Döntően konkrét tervek.	Fele-fele konkrét és ál- talanos.	Csak konkrét.
	Nagyratörő utazási tervek külföldre vagy saját ingatlanba.	Belföldi, általános uta- zási vágyak.	Inkább hobbi jelenik meg, esetenként konkrét pénzkeresethez kapcsol- hatóan.
Okok és következmények	A döntően konk- rét elképzelések és a témaarányos kifejtés véltetően erős mintát és célirányos tervek takarnak.	A konkrét és általános folyamatos keveredése, az általános túlsúlya jelentős bizonytalanságot hor- doz, kétségessé téve a bevényt. Ennek hátterében a szegregált helyzetből adódó korlátozott minta- és életlehetőségek, valamint az ebből következő tőke- hiány áll.	
	A családi kapcsolatok kortársakkal bővítve fontos társadalmi tő- két jelentenek.	Az elzárt településeken a család a legfőbb embe- ri kapcsolat, biztonságot nyújtó háttér, melynek továbbvitele mint családi szocializációs minta jelenik meg.	
	Célirányos pályáiv a munkaerőpiacig – családi támogatással.	Bizonytalan pályáiv a munkaerőpiacig, mun- kanélküliségig – a kör- nyezetben esetlegesen elérhető támogatással.	Bizonytalan pályáiv a munkaerőpiacig, mun- kanélküliségig – családi és környezeti támogatás hiányával.

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszabó
Okok és következmények	A családi minta, a tudatos pályakép, a sokféle tőke a tanulmányok területén is biztos képet rajzolnak ki.	A hosszabb távú tanulás családi mintájának hiányos volta, esetenként a közösség aspirációs tőkéje és az iskolai pályasegítés milyensége határozzák meg a tanulmányi elképzeléseket. Bizonytalan tanulmányi pályáiv a lemorzsolódás komoly veszélyével középfokon.	
	A családi szokások, a biztos életkörülmények természetessé teszik a mindennapi életen (munka, család, lakhatás) túli terveket.	A család nehéz körülményeiből adódóan, de a környezetben már látott minta mentén megjelenő vágyak aspirációs tőkeként vannak jelen.	A család nehéz körülményeiből adódó szokások a mindennapi élet (munka, család, lakhatás) feltételeinek megteremtésére irányítják a személyes terveket is.

A fenti elemzéshez kiegészítésül idézünk egy olyan történetet, mely életközelpbe hozza a tiszabói élethelyzetet, a jövőképek bizonytalanságát, a gyenge közösségi aspirációs és személyes pszichológiai tőkét. Fontos látni, hogy a történet 14 évvel később ugyanazt idézi, melyet 2003-as vizsgálatunkban tapasztaltunk.

„Átbeszéltük egy délután, hogy mik azok a minták a családban, amit nem szeretnének tovább vinni. Mik azok a sorskönyvek, amit ők le szeretnének tenni, és helyette mit szeretnének. És nagyon érdekes, hogy nagyon kicsi álmaik vannak, és igazán nem is tudják, hogy mit is álmodhatnak. Nekem az volt a döbbenetes, hogy amikor megfogalmaztuk, hogy nem akarok inni, mint apám, vagy nem akarom verni az anyámat, mint az apám... de hogy mit csinálsz helyette? Hát ő nem tudja... és innen indulunk, hogy nem tudja. Boldog legyen, de hogy mitől leszel boldog? Neked mi a jó? Szereted-e magad? És akkor a válasz: hát az nem jó, mert akkor önző leszek. De hát attól, hogy te szereted magad, és veszel egy jó könyvet és azt elolvasod... Nahát! Ilyet ne is mondjak, mert ezek olyan idegen dolgok... Meg azt mondják, hogy szeretni magunkat, meg hogy boldognak lenni, az nagyon nehéz. Tehát így megfogalmazzák, hogy boldog legyek, meg egészséges legyen a családom, de mögé már nem nagyon tudnak tenni, olyan lépéseket, hogy miként jutok én odáig el. Most ezen dolgozunk...” (Pedagógusinterjú, Tiszabó, 2017)

Életutak – 2017

„A CSALÁDOMBÓL ÉN VOLTAM AZ ELSŐ...”

2017-ben az egykori kisiskolásokat már felnőttkorukban kérdeztük a tanulási útjukról. Sokuknál előkerült, hogy a mobilitást jelentő felsőbb iskolákba elsőként indultak a családjukból. Nem meglepő, hogy nem mindenkinek sikerült a végzettség megszerzése, különösen ott, ahol a családi nehézségek ellensúlyozása külső támogatás nélkül maradt.

A harmadik kutatási szakaszban a felnőttkori élethelyzetek alapján vizsgáltuk, hogy az iskoláztatás hosszának mik az esélyteremtő következményei. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az előző szakaszokban felmért fiatalok életútjukra visszatekintve milyen eseményeket emelnek ki, milyen támogató és gátló tényezőkről számolnak be. Leginkább azt szeretnénk volna feltárni, hogy a sikeres iskolai pályát befutó diákokat társadalmi hátrányaik ellenére mi segítette „rezilienssé” válni. Össze kívántuk gyűjteni, hogy a sikertelen diákok milyen akadályokról számolnak be, és miként lehetett volna ezt ellensúlyozni az inkluzív iskolai, társadalmi környezettel.

Az első két kutatási szakasz eredményeinek összevetése szerint a magas és alacsony társadalmi státuszú diákok közötti olló az általános iskolai időszak nyolc éve alatt nem csökkent, még ha különbözött is a távolság mértéke a tiszabői és az Alsószentmárton környéki cigány közösségekben. A harmadik adatfelvétel előtt azt feltételeztük, hogy a 2003 óta eltelt több mint tíz esztendőben a távolság tovább növekedett, de most is fogunk találni egyéni és közösségi különbségeket a reziliencia mértéke szempontjából. Az élettörténetekben szeretnénk megragadni a személyes adottságok kiteljesedésének teret adó vagy éppen gátat szabó, tipizálható eseteket, kiemelten figyelve a környezeti feltételekre. A magasabb társadalmi státuszú családból érkező diákok, valamint a hátrányokkal induló tanulók felnőtté válási útjának összevetésével – véleményünk szerint – azonosíthatók azok az alapvető különbségek, amelyek kiegyenlítésére való törekvés egyfajta társadalmi felelősség is. Az életútinterjúkat a reziliencia és az inklúzió metszetében elhelyezve szeretnénk elemzésünkkel a társadalom egy fontos intézményének, az iskolának, valamint a környezetben elérhető további támogatásoknak, erőforrásoknak a szerepét, lehető-

seégeit hangsúlyozni. Hasonló módon vizsgáltuk több hullámban különböző háttérű egyetemisták életútját, az ott kapott eredményekre elemzésünk során szintén építeni fogunk (Rayman–Varga, 2015; Varga, 2017b).

AZ ELŐZMÉNYEKRŐL ÖSSZEGZŐEN

Mielőtt a kutatás harmadik szakaszára áttérünk, strukturáltan áttekintjük az első két vizsgálati szakaszban feltárt eredményeket, hogy erre építve tudjuk értelmezni a több mint tíz évvel később felvett életút-interjúkat (25. táblázat).

25. táblázat. Az 1995-ös és a 2003-as kutatás eredményeinek összegzése

	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszabó
Társadalmi háttér	Kiugróan magas társadalmi pozíció – Lakóhely a megyeszékhelyen – A szülők nagyobb része diplomás – A szülők többségének van megbecsült foglalkozása és biztos munkahelye	Településhátrány (hátrányos helyzetű térség szegregált falvaiban lakók) Interszekcionalitás – Több generáció óta együtt élő, kétnyelvű cigány/roma közösség – A szülők nagy része nyolc osztályt végzett – Tartós munkahelye csak kevés szülőnek van, de alkalmi munka elérhető	– Sokfelől betelepült, egynyelvű cigány/roma közösség – A szülők egyharmadának nyolc általánosa sincs – Tartós munkahelye kevés szülőnek van, az alkalmi munka is ritkán érhető el
	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓
	Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás a családban	Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás a családban alig érhető el Közösségi erőforrások, minták elérhetőek	Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás a családban nem vagy alig érhető el Közösségi erőforrások, minták alig vannak
Iskolát megelőző időszak	Hosszabb idejű óvodáztatás ↓↓↓↓↓	Közepes idejű óvodáztatás ↓↓↓↓↓	Rövid idejű óvodáztatás ↓↓↓↓↓
	Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás folytatása	Iskolában konvertálható tőkefelhalmozás késői elkezdése Bikulturális szocializáció jellemzői	
Általános iskola választása	A városi iskolák kínálatából: a szabad iskolaválasztással élve ↓↓↓↓↓	A települési, a közeli körzeti kisiskolába való beiratkozás a földrajzi közelség miatt ↓↓↓↓↓	A település egyetlen iskolájába való beiratkozás a földrajzi közelség miatt ↓↓↓↓↓
	Szelekció széles körű oktatási kínálattal	Szegregáció korlátozott oktatási kínálattal	

Általános iskola kezdése	A családi és az iskolát megelőző időszak nyelvi szocializációja, mely az „iskola nyelve”	A kétnyelvűség ellenére a családi és az iskolát megelőző időszak nyelvi szocializációja némi nyelvi hátrányt mutat	A családi és az iskolát megelőző időszak nyelvi szocializációja, mely alapján az iskola nyelve „idegen nyelv” a tanulók többségének
	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓
Általános iskola időszaka	A tanuláshoz szükséges eszköz, a nyelv mint kulturális tőke megléte támogató a sikeres iskolai előrehaladásban	A tanuláshoz szükséges eszköz, a nyelv mint kulturális tőke részleges megléte nehezítő a sikeres iskolai előrehaladásban	A tanuláshoz szükséges eszköz, a nyelv mint kulturális tőke hiánya akadályozó a sikeres iskolai előrehaladásban
	Folyamatos családi tőkeberuházás (tanulmányi támogatás, utazások, internet, nyelvtanulás, sport stb.) és sokféle iskolai szolgáltatás	A családi tőkéket, tőkehiányt az iskolai szolgáltatások, de főként a külső szervezetek igyekeztek pótolni, még ha szegregált környezetben is A közösségi tőkék (aspirációs, nyelvi, társadalmi stb.) elérhetőek, melyek követendő minták, stratégiák, erőforrások	Családi tőkehiány, iskolai szolgáltatások hiányosságai szegregált környezetben, hiányzó külső támogatások A közösségben alapvetően hiányoznak a tőkék, így nem érhetőek el a követendő minták, stratégiák, erőforrások
Pálya-választás	Személyes és társas kompetenciák fejlődése, kulturális- és társadalmi tőke-felhalmozás, fejlett pszichológiai tőke	A csoport egynegyede morzsolódott le, egynegyede magasabb presztízsű iskolára váltott családi támogatással és külső segítséggel, elindulva a reziliencia útján	A csoport több mint felének lemorzsolódása Alacsony mértékű tőkefelhalmozás, ritka esetben reziliencia
	Szülői mintával és támogatással irányított sikeres tőkekonverztálás	Kisebb tőkefelhalmozás és külső támogatások – nagyon különböző iskolaválasztás	A tőkefelhalmozás elmaradása és a mintahiány miatt korlátozott lehetőségek
	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓
	Hosszú iskolai pálya	Rövid és hosszabb iskolai pálya	Rövid iskolai pálya

	Konkrétumokkal teli , az élet minden területén nagyra-törő álmok és tervek. Olyan aspirációk, amelyek családi mintákon, támogatáson alapulnak.	Kiegyensúlyozottabb elképze-lések, de tele általánossággal, bizonytalansággal A szegregált környezetben elérhető mintára támasz-kodó; a külső támogatások hozzáférhető	Általánosságokkal teli , az élet alapterületein meg-fogalmazott vágyak vagy közeli időszakban már látható dolgok felsorolása. Olyan aspirációk, amelyek döntően családi mintákon alapulnak.
Jövőkép	Pszichológiai tőke megléte	Pszichológiai tőke hiánya	
	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓
	A célirányos és támogott tőkeberuházás/konvertálás mentén a tervek nagy részének teljesülése várható.	A tervek bevalása bizonytalan, függ attól is, hogy a közösségi erőforrásokra és a külső támogatásokra mennyire tud majd támaszkodni az egyén.	A bizonytalan és a támogatást alapvetően nélkülöző életút során a tervek nagy részének meghiúsulása jóslható.

VIZSGÁLATI SZEMPONTOK

A 2017-es interjúkérdéseink elsődlegesen arra irányultak, hogy vajon melyek azok a tényezők, amelyek a különböző szocioökonómiai háttérű fiatal interjúalanyaink életútját közvetlenül befolyásolták. Vizsgáltuk azokat a kulcsszerepet játszó tényezőket, amelyek képesek voltak pozitív hatást gyakorolni az életükre, és kiemelten kezeltük azokat, amelyek kompenzálni tudták a hátrányokat. Gyűjtöttük azokat a tényezőket is, amelyek negatív irányba befolyásolták az életlehetőségeiket, és 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 elemzés során az alanyainkat a három vizsgált térség mint társadalmi-földrajzi háttér kontextusában hasonlítottuk össze, megfigyelve az előző szakaszokban mutatkozó különbségek esetleges hatását, továbbgyűrűzését. A család és a közösség mellett az iskola és a környezet elérhető mintáit, támogatásait, gátjait stb. mint tőkéket vagy tőkehiányokat vettük sorra. A két falusi térségben ennek érdekében készültek településtörténeti mélyinterjúk is az adott helyen élő kulcsszereplőkkel. Célunk, hogy árnyaltabb képet kapjunk 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 több tématerületet is felölelt, kezdve az elmúlt 20 év településtörténetével: általános, de átfogó információgyűjtés a telepü-

lésről (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 és 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, tanulóinak létszáma, az iskolai munkaerővel kapcsolatos információk: hány oktató dolgozik az intézményben, milyenek az oktatók, milyen az iskolavezetés, az iskola módszertani repertoárja, az iskola által kínált extra lehetőségek: szakörök, kirándulás, nyelvtanulás), továbbá informálódtunk a településen lévő külső segítő szervezetekről.

A vizsgálatba bevont fiatal felnőttek életútját többféle kutatóeszköz együttesével vázoltuk fel.

- A konkrét adatokat az interjúkészítő által személyesen felvett kérdőív (adatlap) segítségével gyűjtöttük össze 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.).
- A személyes közlést kiegészítették a kutatók résztvevő megfigyelésének jegyzetei.
- Mind az interjúalanyokról, mind pedig a kiválasztott településekről, iskolákról rendelkezésre álltak azok az adatbázisok is, amelyek a longitudinális vizsgálat korábbi időpontjaiban (az 1995-ös és a 2003-as adatfelvételkor) készültek.
- Az 1995-ös és a 2003-as kutatások tanulói kérdőíveinek eredményei és következtetései segítették a 2017-es kutatást.
- A vizsgálat magját képezték a kutatási mintában szereplőkkel felvett (félig strukturált) életútinterjúk. Ezek a következő tématerületeket tárták fel: családi háttér, lakókörnyezet, jelenlegi élethelyzet, tanulmányi pálya, szakmai/munkatapasztalatok, szabadidős tevékenységek, jövőbeni tervek.

TEREPTAPASZTALATOK

A magas társadalmi státuszú csoport minden interjút adó tagjával ugyanaz a személy vette fel az interjúkat. Az interjúztató az általános iskola első két évében az PTE 1. számú 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 élt, dolgozott. A Budapesten élőkkel többféle helyszínen zajlott az adatfelvétel. Volt, aki egy kávé-

zóban találkozott interjút adni, egy másik interjú pedig egy közintézményben, az alany munkahelyén készült. További interjúalany a lakásában, a barátnőjével közösen fogadta az interjút készítő személyt. Az interjúk harmadik része Pécssett készült a belváros valamely kávézójában. Az egyik alany ebédszünetében tudott eljönni munkahelyéről, egy másik pedig kislányával érkezett a beszélgetésre. Az interjúk során kiderült, hogy az osztály 2003 óta nem találkozott, így az alanyok kérésére Pécssett az interjút készítő személy osztálytalálkozót szervezett – a kutatás során összegyűjtött elérhetőségekre építve. Az osztálytalálkozón 14 fő vett részt; a kötetlen hangulatú este során alkalom nyílt a résztvevő megfigyelésre, valamint további információk beszerzésére az interjút nem adó osztálytársakról is.

A cigány közösségekben nélkülözhetetlen volt azoknak az ott élő, dolgozó és megbecsült személyeknek az előkészítő munkája, akik alanyainkat felkutatták és rábeszéltek, hogy fogadjanak bennünket otthonukban, osszák meg élettörténeteiket. A beszélgetések legtöbbször nehezen kezdődtek, az alábbihoz hasonló mondatokkal:

„...lehet, hogy magát láttam már valamikor 21 évvel ezelőtt, amikor rajzolgattam, de arra nem emlékezhetek... Hogy mondjam? Egy kicsit feszültség, ha beszélgetek veletek, ti nem a barátaim vagytok még. Még nem...” (28 éves férfi, Tiszabő, 2017)

A dél-dunántúli cigány közösségekben (Egyházasharaszti, Siklósnagyfalu, Old, Alsószentmárton településeken) az interjúk két kivétellel a családok otthonában tett látogatások során készültek. Az alanyok döntően szegény, de gondozott környezetben fogadták a kutatókat, legtöbbször vendégül is látva őket. Több helyen kiderült, hogy bár decemberben és januárban zajlott az adatfelvétel, mégis csak az érkező vendégek tiszteletére gyűjtöttak be. Akadt olyan szoba-konyhás ház, ahol nem volt elég szék a vendégek leültetésére. Az interjúkon szinte mindenütt megjelent az egész család, beleértve a gyerekeket is. A férj-feleség, valamint a szülők az interjúk során maguk is elmondták egy-egy témával kapcsolatban a véleményüket, kiegészítve az interjúalanyt. Az interjúk felvételét cigány/roma szakkollégisták tapasztaltabb kutatókkal párban végezték. Ez a páros munka segítette az alanyokkal a közvetlen kapcsolatot, a személyes hangvétel kialakításában is. Az interjúalanyok közül többen voltak, akik aznap a közmunka alól mentesültek a kutatásban való részvétel miatt – a terepmunkás szervezésének köszönhetően. A kutatók kis ajándékkal (kávé, csokoládé) érkeztek a családokhoz, amelyet az interjúalanyok szinte vártak, és örömmel elfogadtak. Nagy meglepetést okozott azonban, hogy minden interjúalany megkapta az általa az első és a második adatfelvételkor kitöltött kérdőívet. Sok helyütt ezek voltak az elérzékenyülés pillanatai: megmutatták 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 öltözők 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 halkán, hogy a vendégek miatt van ennyire meleg.”

A tiszabői tereptapasztalatok eltértek a dél-dunántúli cigány közösségben tapasztaltaktól. Tiszabón 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. Tiszabón – és néhány esetben a környező településeken (Tiszabura, Fegyvernek) – is cigány/roma egyetemisták és tapasztaltabb kutatók dolgoztak párban. A közmunka alóli mentesítés, a kávé és a csokoládé mint ajándék, valamint az interjúalany kutatási anyagai itt is előkerültek, melyek a dél-dunántúli alanyokéhoz hasonló hatást váltottak ki. A tiszabői közösségben eltöltött többnapos terepmunka során megélték olyan mély hatást gyakoroltak az egyetemistákra, hogy júniusra – az adatfelvétel után négy hónappal – egy iskolai projekthétvégét kezdeményeztek. A 2017 júniusi közös hétvége megbolygatta az egész települést. A részt vevő 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 hónapokig 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 villany-

égő. 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 göbe 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-forgás. 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 iskolás 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 krumpelit evett késsel.”

„Szegény körülmények, rendkívül kedves pár, nem kínáltak meg, de nagyon hála 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 kővel volt minta kirakva.”

SZÁMSZERŰ EREDMÉNYEK

Elsőként olyan összefüggéseket mutatunk be, melyeket a számszerű vagy számszerűsíthető adatokból tudtunk megfigyelni. Kitértünk a nemi megoszlásra, mely az interszekcionalitás kérdését árnyalhatja vizsgálatunkban. 2017-ben mindhárom helyszínen több férfi interjúalanyunk volt, mint nő. Az interjúalanyok férfi/nő aránya hasonló a kutatásba összesen bevont férfi/nő arányhoz, még településenkénti bontásban is (27. táblázat). A férfiak és a nők közötti eltéréseket a kis számosság miatt csak érintjük az adatok áttekintésekor, mélyebb elemzésekre az interjúk adnak lehetőséget, így azok bemutatásakor fogunk részletesebben kitérni rájuk.

27. táblázat – A kutatásba bevontak nemi megoszlása

	A kutatás valamely szakaszában résztvevők		A kutatás harmadik szakaszában interjút adók	
	férfi	nő	férfi	nő
Pécs	15	11	7	5
Alsószentmárton	23	19	9	8
Tiszabó	37	21	18	10
Összesen	75	51	34	23

A következő táblázatokban az iskolázottság, az iskolai előrehaladás és a foglalkoztatottság adatait tekinthetjük át. A cigány/roma közösségek interjúalanyainak szülei alacsony iskolai végzettséggel rendelkeztek 1995-ben. Egyikük sem diplomázott vagy érettségizett, a szakmával rendelkezők aránya a dél-dunántúli vizsgált településeken 15%, míg Tiszabón 12%, és inkább az apákra volt jellemző (28. táblázat). Az alapvető különbség, hogy a nyolc általánost Alsószentmártonban nagyrészt befejezték a szülők, csak 6,4 %-uk nem jutott el az alapfok végéig. Tiszabón ezzel szemben a szülők 23%-ának nem volt meg a nyolc osztálya, minden harmadik anya nem fejezte be a nyolc osztályt. A szülők iskolázatlanságának különbözősége visszatükröződik gyermekeik 2003-as továbbtanulási aspirációjában. A dél-dunántúli térségből a csoport majdnem fele érettségire készült, és csak egyetlen fiatal nem tanult tovább.

Ezzel szemben Tiszabőről hatan nem indultak el középfokon, mert vagy el sem jutottak a nyolcadik osztályig, vagy szegénység, túlkorosság miatt munkába álltak. A továbbtanulók csekély kivétellel szakiskolában tervezték a középfokú tanulmányaik folytatását 2003-ban.

28. táblázat: Továbbtanulásra választott iskolák, 2003 és megszerzett végzettség, 2017 (N:57)

			Hat általános	Nyolc általános	Szak- iskola	Szak- közép	Gimná- zium	Diplo- ma
Pécs (N:12)	anya	1993	0	0	2	1	1	8
	apa	(adatfelvétel)	0	0	4	0	3	5
	in- terjú- alany	2003 (továbbtanulás)	-	-	1	2	9	-
		2017 (végzettség)	0	0	0	2	1	9
Alsó szent márton (N:17)	anya	1993	3	13	1	0	0	0
	apa	(adatfelvétel)	2	9	4	0	0	0
	in- terjú- alany	2003 (továbbtanulás)	1 nem tanul tovább		9	0	7	-
		2017 (végzettség)	0	9	0	0	6	2
Tiszabő (N:28)	anya	1993	9	17	2	0	0	0
	apa	(adatfelvétel)	5	18	5	0	0	0
	in- terjú- alany	2003 (továbbtanulás)	6 nem tanul tovább		21	0	2	-
		2017 (végzettség)	4	19	2	1	0	1
Országos átlag ¹		2003	na.		26,02%	35,58%	33,46%	-
A roma átlag ²		(továbbtanulás)	8,2% nem tanul tovább		70%	15,9%	5,9%	-
Országos átlag ³		2017	12,4%		16%	41,5%		30%
A roma átlag ⁴		(végzettség)	72%		17,9%	8,2%		1,9%

¹ 2003-as adatok: Halász–Lannert, 2006.

² 2003-as adatok: Havas–Liskó, 2004.

³ A 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége Magyarországon – KSH Mikrocenzus 2016. (Letöltve: http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_2_nepesseg_lakasok_jellemzoi)

⁴ A 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége (roma/cigány nemzetiség) – KSH népszámlálás 2011. (Letöltve: http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg)

A 2017-es adatokat nézve szembetűnő, hogy míg a dél-dunántúli térségben élő fiatalok végzettségében pozitív elmozdulás érzékelhető a szüleikhez képest, addig Tiszabő esetén csak két személynél látunk előrelépést. Ez az eredmény a már 2003-ban is megmutatkozó különbségeket növelte. A leszakadás egyértelműen Tiszabőt jellemzi, ahol az iskolázatlannak mondhatók (nyolc általános vagy az alatti végzettség) aránya hasonló a szülők végzettségi arányához, még ha a nyolc általános megszerzésében történt is előrelépés. Még így is találtunk olyan interjúalanyokat a 2017-es vizsgálati mintánkban (négy fő), akik nem fejezték be a nyolc általánost – ez nemcsak az összlakosság, hanem a cigány/roma végzettségi átlaghoz képest is alacsony, és a tiszabői közösség társadalmi mobilitásának elmaradását még inkább jelzi. Az a néhány tiszabői személy, aki szakmát, érettségit és diplomát szerzett, a teljes mintában kevés főt jelent. Ezzel szemben az Alsószentmárton környéki fiatalok fele maradt csak alacsony (nyolc általános) végzettségű. Szerepet játszanak ebben a már említett és az interjúkban rendre előkerülő okok: a térségben élő, dolgozó támogató személyek (például a helyi plébános, tanodai munkatársak) és a közelben elérhető szolgáltatások (pécsi Gandhi Gimnázium, tanoda, második esély típusú középiskola) erős jelenléte. Ez utóbbi egyben arra is hatott, hogy a szakmával rendelkezők vagy a középiskolában lemorzsolódottak később érettségit is szereztek.

A középfokra jelentkezők (2003) és a végzettséget szerzők száma közötti különbség is megerősíti, hogy középfokon különösen nagy a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás veszélye. Tiszabőn a 2003-as adatfelvétel után váltások is történtek: a szakközépiskolába jelentkező diák végül is szakmatanulásra ment, ketten pedig gimnáziumi képzésre (Arany János Program) iratkoztak be. Talán nem meglepő, hogy a magas társadalmi státuszúak csoportjába tartozók lényegesen magasabb végzettséget szereztek, mindenki jól jövedelmező és/vagy megbecsült munkahelyen dolgozik.

A 29. táblázatban településenként összegeztük a korai iskolaelhagyásra, valamint a sikeres iskolai útra vonatkozó információkat. Egy személynél csak egy tényezőt jelöltünk, azt, amit az interjú során legfontosabbnak ítélt meg a beszélő. Az élettörténetekben azonban többféle ok is előkerült, melyek sokszor nehezen voltak elválaszthatók egymástól, ahogyan a korai iskolaelhagyásra vonatkozó szakirodalom is írja.

A korai iskolaelhagyás legnagyobb mértékben a tiszabői interjúalanyainkat jellemezte. A nagycsaládos életforma a szegény körülmények között élők körében jelentősen növelte a hátrányokat. Alsószentmártonban átlagban két testvére volt az interjúalanyainknak, míg Tiszabőn átlagban majdnem öt. Több interjúban beszéltek arról, hogy a sok testvér miatt nem telt a továbbtanulásra. Szintén Tiszabőn volt inkább jellemző a kudarcos általános iskolai út, rossz tanulmányi eredmény, többszöri bukás, mely a középfokot elkezdők lemorzsolódásának később az egyik fő okát jelentette. Sokan beszéltek a falun kívüli idegen környezetről, magas elvárásról még úgy is, hogy a továbbtanulók több mint egyharmada a szolnoki „Roma Esély” iskolában tanult, mely nevében és célkitűzésében is a tiszabőiekhez hasonló fiatalok

kiemelt támogatását tartotta szem előtt. Azt is láttuk, hogy a korai családalapítás és gyermekvállalás is gyakori okként jelent meg az iskola félbehagyásának magyarázataként, melyet a szakirodalom kevésbé említ. Alsószentmártonban csak két nő említette ezt okként, míg Tiszabón az alanyok fele, férfiak és nők egyaránt. A gyermekek száma és életkora is megerősíti mindezt. Tiszabón a húszas éveik végén járó interjúalanyainknak átlagban 2,6 gyermekük volt, sokan közülük felsőbb éves iskolások. Ezzel szemben az Alsószentmárton környékiekre átlagban 1,8 gyermek jut, és döntően óvodás vagy kisiskolás korúak. (A magas társadalmi státuszúak közül csak egy személynek volt egy gyermeke.)

29. táblázat. Az iskolai előrehaladás jellemzői (N:57)

			Akadály nélküli iskolai út	Lemorzso-lódás, de sikeres újratekésítés	Korai iskolaelhagyás oka			
					Szegénység miatt nem tanult tovább	Családi probléma / munkába állás	Család-alapítás/ gyermek-vállalás	Magatartási / tanulási problémák
Pécs	férfi	7	6	1	0	0	0	0
	nő	5	5	0	0	0	0	0
	össz.	12	11	1	0	0	0	0
Alsó-szentmárton	férfi	9	2	2	1	2	0	2
	nő	8	4	1	1	0	2	0
	össz.	17	6	3	2	2	2	2
Tiszabó	férfi	18	3	0	2	2	6	4
	nő	10	1	0	2	0	8	0
	össz.	28	4	0	4	2	14	4

A függelékben található részletezett listán egyenként is követhetjük interjúalanyainkat, megfigyelve szüleikhez képest a végzettségüket, foglalkozásukat. Az interjúkra támaszkodva megjegyzéssel is elláttuk a listát, értelmezve a tényszerű adatokat. A szülők iskolázottsága és az interjúalany végzettsége alapján alkotott sorrendből kiindulva az tűnik szembe, hogy a néhány, sikerebb iskolai utat bejáró tiszabói személy szülei némiképp magasabb végzettséggel rendelkeztek. A sikertelenebb interjúalanyaink szülei között lényegesen nagyobb az aránya azoknak, akik nem fejezték be a nyolc általánost. Szintén összefüggést ismertünk fel a magas testvérszám és a szegénység között, mely az alacsony végzettséghez vezetett. Ilyen típusú szoros együttállást sokkal kevésbé fedeztünk fel Alsószentmárton környékén, ez pedig arra enged következtetni, hogy Tiszabón leginkább a családra lehetett támaszkodni az iskolai úton, míg Szentmártonban külső támogató szervezetek, személyek is megjelentek a családdal együttműködve, a tanulás anyagi nehézségeit ellensúlyozva. A Gandhi Gimnázium és

a második esély típusú iskola nagy szerepet játszottak az érettségihez jutásban, akár egyenes volt az iskolai út, akár újrakezdő. Ezen intézmények pedagógiai sajátosságai is előkerültek az interjúkban: részleteket ismerhettünk meg a családi környezetről, személyre szabott oktatási módszerekről. A vélemények azonban eltértek azt illetően, hogy a helyi második esély típusú iskola az előnye ellenére mennyire segíti a településről kilépés esélyét, vagy éppen fenntartja a bezártságot.

Szembeötlő, hogy a végzettségi adatok különbözősége ellenére a munkalehetőségek hasonlóak a két falusi térségben (29. táblázat). Az Alsószentmárton környékén élők legnagyobb része a magasabb végzettség ellenére is csak a közmunkaprogramban tud dolgozni. Fontos megjegyezni, hogy itt az elköltözők egy részét nem tudtuk bevonni a 2017-es adatfelvételbe, de az őket ismerők – például a szülői interjúk – szerint éppen magasabb végzettségük és munkavállalásuk okán nem laknak már a településen. Tiszabőn és Alsószentmárton környékén összesen három diplomást találtunk, mindegyikük nő, pedagógus, és a helyi közösségben, a szakmájában dolgozik. Alsószentmártonban azt is látni fogjuk, hogy az érettségizett nőknek családalapítás és gyermekvállalás miatt van kevesebb esélyük a munkaerőpiacon. Az érettségizett férfiak pedig a jövedelemszerzési kényszer miatt nem tanulnak tovább, inkább munkába állnak, vagy terveznek szakmaszerzést, esetleg külföldi munkavállalást. Csak Tiszabőn nem lakott érettségivel rendelkező nő, ott egy fő esetén a gimnáziumi képzés, a többieknél a szakmaszerzés szakadt meg a gyermekvállalás miatt. Az érettségizett férfi Tiszabőn is a jövedelemszerzés és a családfenntartás miatt nem lépett tovább a felsőfokra – inkább jövedelmező szakmát vállalt helyette.

30. táblázat. A foglalkoztatottság jellemzői (N:57)

			Dolgozik (valamelyik) végzettsége szerint	Nem a végzettsége szerint dolgozik	Közhasznú munka	GYES	Munkanélküli/ alkalmi munkák
Pécs	férfi	7	7	0	0	0	0
	nő	5	5	0	0	0	0
	össz.	12	12	0	0	0	0
Alsó- szentmárton	férfi	9	0	1	7	0	1
	nő	8	2	0	3	3	0
	össz.	17	2	1	10	3	1
Tiszabő	férfi	18	2	4	4	0	7
	nő	10	1	1	2	5	2
	össz.	28	3	5	6	5	9

Az adatokból összességében az látható, hogy a vizsgált cigány közösségek lakóinak lemaradása az országos végzettségi átlagtól még mindig jelentős. Dél-Dunántúlon azonban a cigány/roma népesség átlagadataihoz képest javulást láthatunk, míg Tiszasabón a fiatalabb generáció végzettségének stagnálása tovább növelte az amúgy is hatalmas társadalmi távolságot. A számadatok mögé nézve, az okokat keresve tesszük egymás mellé a következő fejezetben a 2003-as „*Mi lesz veled 10 év múlva?*” esszéket és a 2017-es életútinterjúkat. A 2003-as szövegeket a diákok maguk írták az akkori kérdőívben, így az idézetekben nem változtattunk a szövegek nyelvhelyességén, helyesírásán. A 2017-es szóbeli közlésekből (életútinterjúk) kiemelt idézetek zárójelben elhelyezve tartalmaznak értelmezést segítő kérdéseket, félmondatokat, megnevezéseket, szavakat.

A válogatással a múltbéli terveket és a jelen valóságát vetettük össze abból a célból, hogy a kiemelt idézetcsoportok egy-egy jellemző iskolai életútra, annak háttérére világítsanak rá. Emellett kerestünk 2017-ből olyan önálló történeteket is, melyek tipikus élethelyzeteket mutatnak be. A következő fejezetben felsorakoztatott interjúk többféle hátrány összefonódását vagy sokféle támogatás előnyeit illusztrálják. A bemutatásokat a magas társadalmi státuszú csoport háromféle történetei nyitják. Ezt követik majd a falusi fiatalok életeseményei, melyeket az iskolai úton történő előrehaladást vagy elakadást illusztrálva helyeztünk sorrendbe.

RÉGMÚLT TERVEK ÉS A JELEN VALÓSÁG – A PÉCSI FIATALOK TÖRTÉNETEI

A magas társadalmi pozíciójú családokban felnövő gyerekek kivétel nélkül sikeres iskolai pályát futottak be, diplomát vagy érettségit szereztek. Az interjúalanyok biztos jelenről, tervezett jövőről számoltak be. Találkoztunk egyenes tanulmányi úttal és „megbicsaklott” élettal is, de minden narratívában erősen jelen volt a családi háttér támogató ereje direkt formában, valamint mintaadással. Több pécsi fiatal szülői nyomásra iratkozott egyetemre és szerzett diplomát; ők később, felnőttkori önálló döntéssel szakmát szereztek, és nemzetközileg elismerten művelik is azt. E csoport 2003-as jövőképről szóló esszéi és a 2017-es életútinterjúi egyaránt céltudatos állításokat tartalmaztak, miközben folyamatosan megjelenik a történések reflektív elemzése is. Ez a nyelvi, gondolkodási irányultság magabiztosságot és céltudatosságot feltételez, amely az iskolázottság velejárója.

A két vizsgálati időszakban (2003, 2017) ugyanazon személytől született szövegeket párba állítva sok tartalmi egyezést, valóra vált tervet és külső támogató tényezőt találtunk. Három típusba soroltuk őket: valóra vált tervek, útkeresés, nehézségek ellenére boldogulás. A háromféle életutat egy-egy személy történetével illusztráltuk.

Valóra vált tervek

Az alábbi két szövegben tetten érhető a lineáris időkezelés és a történések reflektív elemzése – még ha a 14 éves korban született részlet „meseszerű” elemeket tartalmaz, azok is konkrét indokokkal vannak alátámasztva. Olyan életutat mutat, melyben közvetlen megfelelést találunk a tervek és a megvalósulás között.

„Kémikus szeretnék lenni. Az egyetemet 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, Pécs – 2003, önkitaltós kérdőív)

„Az egyes gyakorlóba jártam, ott végig kitűnő voltam, utána a L-be jártam, utána meg az egyetemen 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 egyrésztől anyukám, másrésztől, meg apukám is úgy mesélt, beszélt 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 értéket képvisel. És másrésztől nyilván a családi támogatásba az anyagiak is beletartoznak. Tehát az, hogy anyukámék sose spóroltak azon, hogy engem valami pluszoktatásra beírassanak.” (28 éves férfi, Pécs – 2017, interjú)

Útkeresés

A következő narratíva is a jövőre vonatkozó pontos terveket és a reflektív felidézést tükrözi. Megfigyelhető, hogy a pályaválasztási időszak terve 2003-ban a „nem tudom” felütéssel kezdődik, mégis konkrét és célirányos elképzeléseket tartalmaz.

A 2017-es visszatekintés pedig pontos idővezetéssel és indokokkal mutatja be az életút előnyös alakulását. Ebben a sikeresnek mondható életútban is nagy szerep jut a támogató (akár anyagi, akár kulturális tőke tekintetében) családnak.

„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 angollal szeretnék valamit kezdeni, vagy anyukám munkáját (könyvvizsgáló) továbbvinni. 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 lennénk 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, Pécs – 2003, önkitöltős kérdőív)

„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 angol órára... 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 jót tett... mindenfélét csináltam, babysitterkedtem, takarítottam, dolgoztam felszolgálóként vendéglátásban itt-ott-amott hol bárban... Közben elég-elég 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 főlegesen lenne mind a négy gyereknek folyamatosan az ablakon dobni ki a pénzt, inkább hitelre vettek egy lakást, inkább azt törlesztették és valamilyen kombinációban vagy felállásban, de mindig lakunk 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, amit én csinállok, az legnagyobb részt a kapcsolatrendszeren alapul, tehát, amit én itt Budapesten kiépítettem magamnak kapcsolatrendszert, az nekem 4-5 évemben tellett. És nem tudom, hogyha például elköltöznék külföldre, akkor milyen ütemben, és hogy haladna...” (28 éves nő, Pécs – 2017, interjú)

Boldogulás a nehézségek ellenére

„Egy laborban fogok dolgozni lehet hogy Pesten és új Drog fajtákat fogok kitalálni a fájdalom ellen. 1 gyerekem lesz szép csajom és zenéket csinállok már elkezdtem (RAP) kategóriában. Álmom egy lemezt akarok kiadni. A pécsi Huligang bandával egy lemezt és találkozni a Cypress Hill tagjaival az X-zibitel.” (14 éves fiú, Pécs – 2003, önköltözés kérdőív)

„Apukám szalagvezető volt, már nyugdíjas, anyukámnak volt egy vegyipari végzettsége, ez ilyen középfokú, tehát szakközépiskola. És hát 40 éves korában meglerakta a diplomát, megcsinálta... Általános iskola után beadtam több helyre a jelentkezést és végül is anyukám útjait követve környezetvédelmi technikusnak és vegyészmérnökre. Aztán végül is ez egy érettségit adott meg egy környezetvédelmi technikusit, igazából. Tehát egy szakmát is adott. És az, hogy mi motivált, az meg anyukám igazából... Középiskolában már elkezdtem kicsit zúllani, de nekem az is tetszett igazából, nagyon jó volt. Hozzáteszem, hogy azért megbuktam egyszer, tehát évet ismételtam. Az új emberek közül meg az a durva, hogy ebben a két évben, amíg még nem buktam le, akkor ott megint lett egy legjobb barátom, és ahova lebuktam, ott is lett egy legjobb barátom, és így három legjobb barátom... mind hármójukra a mai napig úgy számíthatok, hogyha bármi van, akkor. És szerintem nekem ez volt a legeslegjobb dolog az iskolai éveim alatt, hogy három ilyen kitűnő embert szereztem, vagyis találtam. Édesanyám támogatott a tanulásban, ő nyüstölt, azért szépen, hogy tanulni-tanulni. Hát igen. Csak ez nehéz, amikor sok külső hatás ér, akkor nehéz tanulni. És aztán végül is megcsináltam az érettségit meg ezt a technikusit, és láttam, hogy nem lehet ezzel dolgozni sehol, mármint lehetni lehet, ilyen dohánygyárakba, de hát én nem azt terveztem, hogy egy gyárba fogok megöregedni. És elmentem megcsinálni a vendéglőst, az meg két éves volt. Tehát igazából visszaültem megint az iskolapadba. Középiskolába. Ott viszont gond nélkül megcsináltam a szakácsot, a cukrászt, a pincért, az üzletvezetőit... és hát most itt vagyok. De, azt hozzáteszem egyébként, hogy anyukám is, meg a férje is mindig azt mondták, hogy diploma-diploma-diploma. Mert meg fogod bánni, hogy nincsen. Hát most mit mondjak? Itt vagyok Ausztriában, egyedül, 2000 méteren, csicskáztatnak, hát igen, diploma, inkább otthon ülnék most egy irodában és pasziánszoznék. Most mondtam valamit... A lustaság, meg

az hozzá tartozik egyébként, hogy amikor a középiskolába kerültem, ott is második koromban vagy harmadikos, nem tudom, hát én elég erőteljesen ráálltam a kaszinóra... Én majdnem egy panellakást és egy autót bebuktam. És ezt úgy, hogy középiskolás voltam. Pénzt azt mindig... mindig tudtam szerezni erre. Hát apukám régen játszott, elvitt egyszer-kétszer engem is magával, hát ezt nem kellett volna. De amúgy annak örülök, hogy nem kábítószerezek, nem iszok, hanem csak ennyi bajom volt. Hát nem tudom, hát nehéz amúgy, egyébként, most már ezt még elmondom, hogy azért vagyok itt, mert felvettem egy hitelt otthon, amit vissza szeretnék fizetni, ebből, amit itt keresek...” (28 éves férfi, Pécs – 2017, interjú)

Érdekes lenne további, változatos történeteket bemutatni a pécsi csoport tagjairól, azonban azok mindegyike besorolható a fenti három típus valamelyikébe. Legtöbb a valóra vált tervek közé tartozik, kevesebb az útkeresésbe, és csak egy-két, nehézségekkel övezett boldogulást találtunk. Azt láttuk, hogy ezek a fiatalok eltérő aspirációkkal, tervekkel, kiterőkkel járták életútjukat, azonban a családi és a környezeti kontextus megfelelően támogató, megtartó, iránymutató háttérrel tudott a legtöbb helyzetben nyújtani. Mindez az alábbiakban következő hátrányos helyzetű közösségekből indult fiatalok terveitől, támogatási formáitól és ezzel összefüggésben a tervek megvalósulásától meglehetősen eltérő.

RÉGMÚLT TERVEK ÉS A JELEN VALÓSÁG – A FALUSI FIATALOK TÖRTÉNETEI

A tiszabői és az Alsószentmárton környéki fiatalok 2003-as írásainak sokkal inkább az a közös jellemzője, hogy számos általánosságot tartalmaztak, melyek összegzően a szerető család, a jó megélhetés és a megfelelő lakhatási körülmények vágyát jelentették – néhány konkrétummal. Az alábbiakban számba vett idézeteket nem a települések alapján válogattuk, hanem azzal a céllal, hogy példázzuk a 14 éves kori tervek megvalósulását vagy esetleges megghiúsulását, bemutassuk a támogató vagy akadályozó életeseményeket, személyeket. Mindkét vizsgált térségben megtalálhatók az alábbiakban felsorolásra kerülő élethelyzetek, az eltérés a számosságukban ragadható meg. Ahogy a 28. táblázat végzettségi adatai is mutatják, Tiszabőn egy-két kivétellel kudarcba fulladt tervekkel találkoztunk, míg Alsószentmárton környékén megjelentek a kisebb-nagyobb sikertörténetek is.

A két adatfelvételi időszak párba helyezett szövegei mellett válogattunk önálló 2017-es élettörténeteket is. Ennek oka, hogy bizonyos személyek semmit sem írtak a második adatfelvételkor kitöltött kérdőívben a jövőbeli terveikről, mások pedig csak az első adatfelvételben vettek részt, mert 2003-ban már más iskolában vagy más iskolafokon tanultak. Több történetet idézünk Tiszabőről, mivel ott másfélszer

annyi interjúalanyt tudtunk megszólítani, mint a dél-dunántúli térségben. Szintén Tiszabón talákoztunk a korai iskolaelhagyás változatosabb, többtényezős formáival, amelyeket – a kevés sikertörténet mellett – fontosnak tartunk bemutatni.

Korai iskolaelhagyás – befejezetlen általános iskola

Az első interjút a kérdésekkel együtt kivonatoltuk, mert az interjúalany tömön-datos válaszai csak így értelmezhetők. Ez volt az a hely Tiszabón, ahol a család is ott tartózkodott az interjú közben sok-sok gyerekkel, rendszeresen rendreutasítva, „leszólva”, kiegészítve az interjúalanyt. Itt nem készült el soha a kínált kávé, valószínűleg nem volt miből lefőzni. Itt osztották a hátsó szobában a karéj kenyereket mint egyetlen ételt. A mélyszegénység minden formája megjelent a szűkös konyhában, a fűtetlen és dohos házban. Interjúalanyunk narratívája a rövidege ellenére tükrözi a kilátástalan élethelyzetet. Később külön is kitérünk a sikertelen életutakat jellemző narratívák típusaira, további példákat bemutatva. Az alábbiakban részleteiben láthatjuk (az általunk elnevezett) Juli azon visszaemlékezési stratégiáját, amikor a traumatizált életút törli az emlékeket.

Kérdező: Bemutatod a családot?

Juli: Heten vagyunk testvérek.

Kérdező: Idősebbek, fiatalabbak a testvérek?

Juli: Az a legidősebb, még alszik szerintem... Én a harmadik vagyok.

Kérdező: A tesóid mivel foglalkoznak?

Juli: Semmivel.

Kérdező: Itthon van mindenki, együtt az egész család?

Juli: Együtt vagyunk. Mind itt vagyunk.

Kérdező: Amikor kicsi voltál, akkor is itt laktatok?

Juli: Én egy ideig Burán laktam.

Kérdező: És hogy kerültél Burára?

Juli: Átmentem, mer' a nagyobbik testvérem ott volt az uránál, és amikor kisebb voltam, akkor velem jártam.

Kérdező: Mennyi időt voltál Burán?

Juli: 13 évet.

Kérdező: És nemrég jöttél ide vissza?

Juli: Két és fél éve. Elzavartak.

Kérdező: A gyerekeid, ők mennyi idősök?

Juli: 4 van... 5 éves a legkisebb, a legnagyobbik meg 13. Az itthon van az a lány.

(Átkiált a másik szobába.) Hol van a Kriszti? (Nincs válasz.)

Kérdező: Iskolások a nagyobbak?

Juli: Iskolások.

Kérdező: És ide járnak Tiszabőre?

Juli: *Egy. A többi az Burán maradt. Nem gyűnnek ide, oda vannak szokva. A legkissebbiket, azt tegnap vittem vissza.*

Kérdező: Vissza tudsz emlékezni a tiszabői általános iskolás élményeidre?

Juli: *Semmire.*

Kérdező: És arra emlékszel-e esetleg, hogy szerettél-e iskolába járni?

Juli: *Nem nagyon.*

Kérdező: És az osztálytársakkal jól kijöttél azért?

Juli: *Én nem emlékszek rá. Gondolkoztam, kikkel jártam, de nem jutott eszembe.*

Kérdező: A tanárookra sem emlékszel nagyon?

Juli: *Nem senkire... Nem is jártam ki az iskolát. Hatot jártam, nem többet... Én nem tudom, járnom kellett volna iskolába (járnom), de nem mentem.*

Kérdező: Nem volt annyira jó az iskola?

Juli: *Nem. Abbahagytam 14-15 évesen.*

Rokon: *Férjhez, ment korán, 12 évesen.*

Juli: *Há' fogd mán' be.*

Rokon: *Há' 14 éves lányka van, ő meg 24 éves.*

Juli: 28.

Rokon: *Egy kávét elfogyasztanak?*

Kérdező: Hát én elfogadom köszönöm... A gyerekek Burán járnak óvodába, meg iskolába is?

Juli: *Igen.*

Kérdező: Jól tanulnak a gyerekek?

Juli: *A fiú az jól tanul.*

Kérdező: Hány éves a fiú?

Juli: 11.

Kérdező: Akkor ő most hatodikos vagy hetedikos?

Juli: *Nem, megbukott párszor. Harmadikos.*

Kérdező: Mi lesz, ha nagy lesz? Még nem tudja?

Juli: *Nem, még nem tudja.*

Kérdező: Mondtad, hogy itt lakik az egész család. Hányan laktok itt?

Juli: *A gyerekekkel együtt körülbelül egy kilencen. Aki nem ide való, az nincs bejelentkezve, csak ideiglenesen. Nem szabad bejelenteni őket, 5 gyerek van.*

Kérdező: És munka nem nagyon van?

Juli: *Senkinek... Há' minket nem vesznek fel. A polgármesterrel nem voltunk jóba. Négyönket, így testvéreket. Olyan fát osztottak, hogy nem is fűt semmit.*

Rokon: *Mink hordtuk, nekem sem ad a polgármester. De mán' mennek a börtönbe. A szocpol végett. Van még nekik két hónap. Utána már vége. A régi jó volt. (polgármester) Legalább az adott mindent. Fát, pénzt is adott, mindent. Bementem hozzá, bevitettem neki a receptet, nem tudtam kiváltani, adott rá pénzt. Nem mindegy, milyen polgármester van.*

Kérdező: És gondolkodtál, hogy esetleg megcsinárod a nyolc osztályt? Hogy legyen munkád.

Juli: *Nem.*

Kérdező: Mi az, amihez így kedved lenne?

Juli: *Bármilyen jó volna most, csak ne legyünk itthon. Nem csinálunk semmit.*

Kérdező: Ha megpróbálsz visszaemlékezni, az életedre, van-e valami, ami különösen jó élményed? Amit így megosztanál velünk? A gyerekek születése például, vagy akármi, ami így eszedbe jut. Amire így szívesen emlékszel vissza?

Juli: *Én semmire sem, még arra sem, hogy nőttek fel. Semmire, még arra sem emlékszek. Mindig azon gondolkozok, hogy miért nem emlékszek én semmire. Nagyon beteg voltam, amikor megszülettem. Két hétig bent voltam a kórházba... Még az után szültem még egyet.*

Kérdező: Elhoztuk neked azt a rajzot, amit akkor csináltál, amikor első osztályos voltál a tiszabői iskolában. 22 éve.

Rokon: *Ő volt a Picasso.*

Juli: *Mennyi má?*

Kérdező: Régen volt, igaz se volt, nem igaz?

Juli: *Hát, én nem emlékszek semmire. Azt sem tudom, kikkel jártam egy osztályba..."*

(28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

A következő interjúkat már kérdések nélkül idézzük. A válaszadók történeteit saját szavaikkal mutatjuk be, de összegzően közöljük. Akinek volt jövőre vonatkozó írása a második adatfelvétel (2003) kérdőívéből, ott azt is szó szerint közöljük – nem javítva a nyelvi, nyelvhelyességi hibákat.

Az alábbi interjú is Tiszabőn készült, de alanyunk narratívája egy reflektív visszaemlékezés, ahol a párkapcsolatból a véletlen hozta korai gyermekvállalás történetéig az iskolai pályafutást. A szülőszerep és a szegénység itt is korlátot szab a terveknek, azonban a gyermekekről való gondoskodás, az ő sorsuk jobbra fordítása mint cél sokkal inkább jelen volt mindvégig a beszélgetésben, éppúgy, mint a múltbéli sorsfordító eseményen való változtatás vágya.

„Hát most nem dolgozok, gyes, családin vagyok, mint anyasági. Négy gyerekem van, három lányom iskolás, a legnagyobb 14 éves, a fiam óvodás. Itthon vagyok egész nap... Dolgozni sem dolgozunk, élettársam se, segélyen van... Anyu sem dolgozik, van két beteges testvérem. Ápolásit szedi rájuk. Gondozza őket. Apám nyugdíjas. Négyen vagyunk testvérek... Ő (férj) nem abba az osztályba járt, mint én, külön-külön jártunk, de így a szünetekben figyelgettünk egymásra, meg szemet vetettünk egymásra. Hát ilyen 13 éves lehettem, mikor elkezdtem vele járni. 14 voltam, összeálltunk, rá egy hétre tudtam meg, hogy kismama vagyok. Úristen, mondom. Mit csináljak? Hát, mondom, már elvetetni már nem vetethetem. Össze

is álltunk. Na, mondom, ha így adta a sors, na mondom, akkor meghagyom. Igaz, korán kezdtem, de nem tudok mit csinálni...

Hát itt (Tiszabő) tanultam, hét osztályom van. Nyolc az nincs meg, mert megestem Vanesszával. 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... Ő (férj) is hetedikben hagyta abba. Egyszerre volt a pótvizsgánk is, hát nem mentünk. Mondom, én nagyon szégyelltem. Hát mondom, hogy mai ésszel, ha újra kezdeném, akkor még mindig a padban ülnék. Laci meg egyedül nem akarta (az iskolát)... Nem jártam már én se, azt' így nem akart. Mert családos volt. Terveznünk kellett a jövőt, mint lesz, hogy lesz... Nem tudnám már befejezni, mert igazság szerint nincs rá időm. Úgy, hogy a gyerekeket itt hagyjam, magukban... Nem gondoltam rá...

Ez nem az én házam, ez anyósom háza. Szeretnék venni házat, de most még oda nem jutottunk el. Sokan lakunk itten. Tizenketten biztos... Elmennék én vidékre is, csak hát nincs annyi keretünk. Gyerekek miatt mennék el jobban, hogy legyen belőlük valami. El szeretnék, csak nem bírunk. Kapom azt az anyaságit, családít, abból tartom el őket. Élettársam segélyt kap. Igen, igen. Még a mai napig is mindig szoktam mondani magamban, ha tehetném, visszaforgatnám az időt, nem így volna, hanem inkább mennék továbbtanulni, élném a lehetőségeket, amit csak lehetne. Mert azért, ha van szakma, azért az embernek van lehetőség, hogy munkára menjen, és akkor nagyobb jövedelemmel. De visszaforgatnám, akkor igen...

(az iskolában) elvontunk. Jó osztálytársaim voltak. Szerettem is menni. Mindig ott voltam időben, igaz, hogy mindig nem jutott kalács. Amire mentem, már addigára megették. Kosárból mindenki nem annyit vett el, amennyit kellett volna, hanem többet megették. Azt' így volt olyan, hogy éhen maradtam. Ez így visszagondolva, nem volt valami fényes élet ez az iskola. Most sokkal jobb, hogy eljárnak a gyerekeim. Örülök is neki. Nem tudom, mit hoz még a jövő, remélem, hogy jó sorsuk lesz... Nagyobbik lányom szeretne énekelni... Anyu, íratassál be, szeretne tanulni. Akarnám, hogy legyen belőle valami. Ha már én nem jutottam el oda, legalább ők valamire vigyék. Mindig azt mondom neki, hogy nem szeretném, ha olyan sorsra jutna, mint én, korán férjhez megy, nem éli ki az életét, mint ez meg azok, mivel-hogy három lányom van.” (28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

Korai iskolaelhagyás – el nem kezdett középiskola

A következő történet azt mutatja, hogy a tanulmányi tervek közvetlenül az általános iskola után váltak köddé azzal, hogy az interjúalany munkába állt a középiskolai tanulás helyett. A háttérben a család mélyszegénysége és a kudarcos (két bukás) általános iskolai út állt. A korai iskolaelhagyás további tényezője, a munkaerőpiaci

elszívó hatás is jól látszik a történetben, miközben a nyolcadik osztály vége felé írt elképzelésekben a tanulás még szerepelt. A jelen élethelyzet szűkös lehetőségeket mutat, azonban az elhangzottak arra utalnak, hogy interjúalanyunk erős énerővel minden lehetőséget igyekszik kiaknázni, tudatosan törekszik a lehetőségei maximalizálására.

„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, Tiszabő – 2003, önkítöltős kérdőív)

„4 éves voltam, amikor meghalt az édesapám, hatan vagyunk testvérek, ők is mind itt vannak a faluban. Ide jártunk általánosba, csak a nővérem ment tovább. Varrónő akart lenni, de azt se végezte el. Többiek nem mentek tovább, mert szegények voltunk. Hát én se. Hát elmentem egybű dolgozni. Befejeztem az iskolát, azt mentem ki egybű dolgozni. Alkalmi munkákba...

Amire emlékszek, akkoriba nem így nézett ki az iskola, mint most. Akkor megvolt még itt ez az ebédlő is, megvolt... Megbuktam elsőbe, azt hatodikba mégegyszer megbuktam, akkor nem mentem el pótvizsgára. Mer' nem bírtam megtanulni a verset. Hosszú vers volt, három oldal vagy mennyi, és nem bírtam megtanulni. Akkor dolgozni mentem már. Hát elmentem paprikát szedni, meg ilyesmi. Ilyen idenymunka volt. Akkoriba kerestem ilyen 2000 forintot. Azt hazamentem, odaadtam anyámnak, az meg örült is neki...

Hát, szerettem (iskolába járni), így ötödikig-hatodikig. Utána már egy kicsit kamaszodtam, azt... csajoztam, ilyesmi. 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...

Beadtam, Szolnokra adtam be (a középiskolai jelentkezést) a Hegedűs T Andrásba. Kőművesre. Oda fel is vettek, de nem mentem. Meg Fegyvernekre adtam be, oda meg nem vettek fel... Később gondoltam rá (továbbtanulásra), csak utána tetszett a munka, meg eljárom, így, után lett belőle kis pénzem, aztán akkor, amit meg akartam venni azt meg sikerült, és akkor aztán így tovább nem mentem, nem volt az eszembe, hogy menjek tovább tanulni...

Most, ilyen időbe nem, de amúgy dolgozok... állandóba. Ilyen szennyvíz csatornázok, mikor, hol van. Van Pesten, mikor, hol. Most utoljára itt voltunk Pesten, a Dagály uszodánál voltunk... Minden este hoz a busz haza...

Nincs család, egy élettársam van. Most Fegyverneken dolgozik, az Arany János iskolába vagy óvodába, azt hiszem, nem tudom pontosan, há' ő is most került oda, mert itt dolgozott az általános iskolába... Fegyverneken lakunk. Nem az én házam, hanem élettársamé... Á, kis parasztház. Egy szoba. Így is fölüjtgassuk, rágva van még most is, annyi pénzt ráköltött már... 7 éve vagyunk együtt. Hát, még nem

(tervezi a házasodást). Majd, ha 7 év elmúlik, majd utána. Azt mondják, hogy 7 év után valami babona. Nem tudom még, mit hoz a jövő, ki tudja? A gyerek... Hát, tervbe van.” (28 éves férfi, Fegyvernek – 2017, interjú)

Korai iskolaelhagyás – családi nehézségek középfokon

A következő interjúrészlet példázza, miként okozza a félbehagyott középfokú iskola a 14 éves korban leírt tervek másként alakulását. Az iskolaelhagyás hátterében a családban lévő betegség és a mélyszegénységből adódó nehézségek álltak. Mindezek erősebbek voltak, mint a szülők támogató, motiváló ereje, aspirációs tőkéje. Emellett a környezet kirekesztése, diszkriminatív bánásmódja is nagy hatású volt, mely a szakmához szükséges munkatapasztalat megszerzését tette lehetetlenné. Később a család és a gyerekvállalás nehezítik az újrakezdést. A tervek ez esetben is az anyagiak megteremtésére és a gyerek jövőjére irányulnak.

„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 lenne 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 kertés házat de hogy hol azt még nem tudom. de abban biztos vagyok hogy nem Tiszabón, mert itt az élet unalmas. De még a család alapítás az még rá ér 15-16 év múlva is.” (14 éves lány, Tiszabó – 2003, önkitaltós kérdőív)

„Apu tehenész volt, TSZ-be dolgozott. Az megszűnt. Anyukám miután minket megszült, beteg szívvel lett műtve, így sokáig nyugdíjon volt, de már nem... most anyu, apu közmunkán vannak. Ők itt a másik utcában laknak. Hárman vagyunk testvérek, két öcsém van én vagyok a legidősebb... Ők csak a nyolcat járták itt Tiszabón...”

Hát, én sajnós nem végeztem el a középiskolát, egy kisfiam van. Kilenc, hát a tízet azt már nem fejeztem be. Kunhegyesen ilyen kereskedelmi szakmát szerettem volna... én sem végeztem el, pedig szerettem volna. Csak ilyen kolis' volt, azt nem mindig tudtam menni... Csakhát mivel hárman voltunk (a családban), voltak igényeink, így nem mindig jutott, hogy én visszamenjek. Ilyen költőpénzek, meg ilyenekre, ez miatt maradtam mindig otthon végülis. Kár, mert én is nagyon szerettem volna, a mai napig. Sőt, vettünk ilyen pénztárgépet, mindig azzal játszunk. Mert én mindig boltos szerettem volna lenni. De sajnós nem. Anyu, meg főleg Apu, mindig mondták, hogy menjek, hogy legyen belőlem valami, nem úgy, mint ők, hogy közmunkán végezzem...

Én, folyamatosan nézem az ilyeneket, már olvastam a fészen, meg lett egy olyan osztva, hogy OKJ-s szakmát, kettőt ingyen lehet szerezni. Igen, és utánaolvastam,

aztán kereskedelmi vagy ha valami ilyesmi lenne. Hát, nem találtam. Hát azt szeretném, hát, hogy el tudnák-e vele helyezkedni, azt nem tudom. Hát, olyan nagyon sok helyre nem. Például volt olyan, hogy már kétszer kezdtem az iskolát, hogy átléptem a tizedikbe, keresnem kellett gyakorlati helyet, de sehol nem kaptam. Pedig, olyan szépen felöltöztem, minden, illedelmesen beszéltem, meg minden, de akkor se, nem vettek fel. Sehova. Hát, mert cigány vagyok, biztos. Szerintem az miatt. Én bementem, nem, és akik meg utánam bementek, azokat meg igen, alkalmazták. Ittenék volt az egyik kisboltba olyan lehetőség, hogy esetleg felvesznek, de olyan feltétellel, hogy én fizessek 60 ezret, hogy ott gyakorlatozhassak. Ezért abbamaradt, utána újra visszamentem. Mert mindig mondták a vezetők, hogy olyan szakmát keressék, amiben el tudok helyezkedni...

Hát szeretném (befejezni). De nem tudom, nincs rá lehetőségem. Mert ilyen gyors-talpalón gondolkoztam, de azok fizetősek. Hát most ilyen kézbesítő tanfolyamot végeztünk el, itten okleveles papírt kaptunk róla, nem OKJ-s bizonyítvány, csak egy sima tanúsítvány, és azt mondták, hogy egy évig mi már nem vehetünk részt tanfolyamon...

Kevin... (a gyermeke) Én szeretném, ha gyerekorvos lenne. Volt már ilyen, hogy gyerekorvos vagy ügyvéd akár. Főiskola, egyetem minden. És megpróbáljuk neki finanszírozni, mindenféleképp. Ne legyen ilyen gondja. Menjen, tanuljon..." (28 éves nő, Tiszabó – 2017, interjú)

Korai iskolaelhagyás – családalapítás, gyermekvállalás

A gyermekkorban megfogalmazott, tanulással kapcsolatos tervek az alábbi élettörténetben is a családalapítás miatt hiúsultak meg, pedig ez esetben is megjelenik a szülők tanulásra biztatása. Az interjúalanynak nem sikerült elköltöznie a településről, jelenleg is szülőfalujában igyekszik boldogulni négy gyermekével. Olyan vállalkozásba kezdett, mely végzettséget kevésbé igényel, viszont egyéb kompetenciákat annál inkább. Röviden idézzük az iskolaelhagyás narratíváját.

„Szeretném hamar 10 év múlva, nem Tiszabón várnám eszta kistámogatást, hanem, valahol máshol, hanem, már a salyát mukám. hát szeretnék megélni, És a legszinpatikusab hely, lene a számunkra, Törökszentmiklós. Mertén ugyanis én sokra, akarom vini a tudásom, mert magamnak dolgozom. és a családomnak.” (14 éves fű, Tiszabó – 2003, önköltős kérdőív)

„Hát én a nyolc osztályt (fejeztem be), hát, hát, hogy mondjam? Én mindig megkaptam a normális, hogy iskolába járhassak, 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 a 626-ba

jártam iskolába, mint szakács, az utolsó évet otthagytam. Igen, otthagytam... Hát olyan volt, hogy már cseperedik az ember... 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 elvétünk valamit abba' a korba, mondjuk 18-20 évesen, akkor már hiába rágódunk 30 évesen, hogy hogyan 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, Tiszabő – 2017, interjú)

A család betegsége, nehéz anyagi körülményei és a családtól való távolság, majd később a párkapcsolat mind szerepet játszott abban, hogy félbeszakadt a középiskola, melyet több helyen végzett az interjúalanyunk – egyre közelebb a szülőfaluhoz, családhoz. Az iskolaváltások is mutatják, hogy a tanulás szándéka erős volt, azonban olyan „elszívó hatások” érték a fiatalt, melyek végezetül a korai iskolaelhagyáshoz vezettek. Mindezek ellenére jelenleg stabil munkahellyel rendelkezik, még ha egész más és nehezebb munkát végez is, mint amit a 14 éves korában készített írásában tervezett. A munkaerőpiaci lehetőségeknél erőteljesen megjelenik a diszkrimináció („tiszabői lakos”), melyet később további példákon keresztül részletesen tárgyalunk.

„Mezőtúra vetek fel vendég látó ipariba. Remélem hogy leteszem, és akkor tovább megyek felszolgálónak. És egy étterembe dolgozok. És ha munka hejem lesz és dolgozok családot alapítok még nem tudom hogy kivel. Es lehet hogy Torökszent miklosra költözök. Vagy it építek egy házat földet művelek és álatokat tartok.” (14 éves fiú, Tiszabő – 2003, önköltés kérdőív)

„Heten vagyunk testvérek, kiskoromban anyukámmal nőtem fel, akkor még apukám is élt, de 2006-ba meghalt, ő is beteges volt, anyukám meg mindig dolgozott, így voltunk együtt. Egyik bátyámat mondtam, hogy beteg, így laktunk most négyen együtt. Többi az már külön van, külön életet élnek...

Mind idejártunk Tiszabőre iskolába... egyiknek sincs szakmája. A szüleim meg már, még a nyolcat se rakták le, mert ők már régebbi időkből, már negyvenéves felett van, akkorába még olyan, még a nyolcat se rakták le, hatodikos-hetedikes korukba már otthagyták az iskolát...

Az jól zajlott (tiszabői iskola). Nekem azok voltak a legjobb éveim, amikor itt jártam iskolába. Utána elkerültem Mezőtúrra... Mert oda vettek fel. Vendéglátóra. Csak utána átiratkoztam Fegyvernekre. Utána lett egy barátnőm, és otthagytam az iskolát, és azóta így dolgozgatok.

Nyolcadikos koromban úgy gondoltam, hogy vendéglátós leszek, pultba szerettem volna még lenni, és akkor nem sikerült, nem jött össze. Iskolába lehetett választani, több ilyet választottam, traktoros, vendéglátó, több helyre elküldtem a jelentkezést, azt akkor ide vettek fel. Kollégista... (Mezőtúron) Hát jónak, jó volt, azért csak

jobb itthon lenni. Anyu meg bátyám, az is ilyen beteges... Hogy itthon is tudjak segíteni. Átjöttem 1 év után Fegyvernekre. Meg jött a szerelem, utána elköltöztem egy évet Kunhegyesre... onnan nem tudtam Fegyvernekre úgy bejárni, azt így vége lett az iskolának.

Egy tanfolyamot raktam le, azt tavaly raktam le, azt ennyi... az önkormányzat csinálta... Ez három hónap... A vízügnél dolgozok, de nem ezzel a papírral. A gátnál dolgozok... Hát cserjézetek, ez meg az, erdőt takarítok. Ezzel a papírral, ami van nekem, csak akkor tudnék elhelyezkedni, ha árvízveszély van, vagy valami ilyesmi. Jó munka... Hát nehéznek nehéz munka, meg a bejárás is biciklivel minden nap, meg kell rakni azt a húsz kilométert, van, amikor 'Miklósra át kell biciklizni...

Hát jó, munka kell. Mert hát igen. Kimondják, hogy tiszabői, hát majd szólni fogunk, azt mondják. Nem szól senki. Ez ilyen. Próbálkoztam több helyen. 'Miklóson, Szolnokon, nézegettem neten ilyen munkákat, majd szólunk, azt mondják. Hát, nem lehet nagyon mit csinálni. Itt nevelkedtem, itt is nőttem fel...' (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

A nyolcadik osztály végén sokféle tervvel indult az alábbiakban idézett fiatal. Először a középfokú intézmény idegensége, a szociális háló, a barátok hiánya, majd itt is a családalapítás és a gyermekvállalás hiúsította meg a teljesülést, félbeszakítva a középfokú iskolát is. A jelenlegi tervek sok bizonytalansági faktort tartalmaznak, és erősen behatárolják a település és a család lehetőségei. A történetben fontos meglátni, hogy a családi minták milyen erősen hatnak, mennyi áldozat és erőfeszítés van a boldogulás mögött, a szűkös lehetőségekből miként törekednek a legtöbbet kihozni.

„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, Tiszabő – 2003, önkitaltós kérdőív)

„Tiszabőn nőttem fel, 14 évig ott laktunk, aztán Fegyvernekre átköltöztünk, van még négy testvérem, öten vagyunk testvérek, négy lány és egy fiú, én vagyok a legkisebb. Három testvéremnek már vannak gyerekei. Fiú testvéremnek nincs, csak párja. Hát dolgoznak. Mind a kettő Pesten lakik, van egy nővérem az itt lakik a szomszédomban. A bátyám is itt lakik...

(A tiszabői iskola) hát jó volt, szerettem, jó tanuló is voltam, ötös voltam mindenből, az osztálytársaimat is szerettem, nem voltak viták, mint amikor elkerültem Kunhegyesre, ott nem igazán szerettem az osztálytársaimat, rosszabb volt, mint az általános. (A tanárok) hát jobbak voltak, jobbak voltak a tiszabőiek. Hát, jobban segítettek mindenbe', a rajztanáromat nagyon szerettem, voltunk is pályázatokon,

ami ilyen versenyzés volt. A történelem tanárral is voltunk ilyesmin. Kunhegyesen nem is voltam olyan jó tanuló már, nem érdekelték az osztálytársak, szerintem ez is befolyásolja, hogy nem szerettem oda járni. Elkerültem a barátnőimtől ott nem nagyon voltak, úgyhogy ezért nem is voltam jó tanuló...

A szakközépet nem végeztem el, mert Kunhegyesre jártam, két évig, de aztán sajnos nem végeztem el. Mert volt egy párom és azért nem engedte. Már sajnos megbántam azóta. Hát így már a gyerekek miatt nem tudnák menni. Hát ilyen tanfolyamra mennék, ami pár hónapos, szeretem a fodrászatot, ilyesmit, meg is van hozzá a kezűgyességem, úgyhogy abba lehet gondolkodom...

Nekem is van már 2 gyerekem, egy hatéves lányom és egy hároméves fiam. Ők már ovisok... Az élettársam 33 éves. Ő hegeszt. Hegesztő. Csak tanulta, nincs szakmája sajnos, csak ezt tanulta itt Örményesen, és na most tudja, ő most kint van Németországba'. Most mi itthon vagyunk, igen, mink is kint voltunk, de már most hazaköltöztünk. Csak ő van kint, haza szokott jönni egy hónapban egyszer, egy pár napra. Így tudjuk sajnos megoldani, most vettünk egy kis házat, azt akarjuk felújítani, és ahhoz sok pénz kell... a férjem is egy idő után haza akar jönni, nem nagyon szeret ott lenni, hiányoznak neki a gyerekek. Ő mondta, hogy nem sokáig marad, mert nem nagyon szeret, persze most muszáj neki...

Én most nem dolgozok, most járt le a Gyesem. Kéne mennem valamerre. Én hordom az óvodából őket... Hát gondolkodtam abba, hogy lehet, ide megyek az Önkormányzathoz, mert van ez a program, a közmunka program, mert más nincs nagyon sajnos. Anyu is ott dolgozik, meg a nővérem is, itt dolgoznak az önkormányzatnál. Édesapám... ő is szállón van Budapesten. Onnan jön haza két hetente. A nyolcat elvégezte anyukám, apa meg még a nyolcat se. De ő is ezt betanulta, már 21 éve dolgozik ebbe. Igen, de ezt szereti, ő is már idős, idősebb, anyukám is. 60 körüliek...

(Amit szeretnék) a lányom és a fiam is iskolás lesz már... hát ilyen nyugodt családi életre gondolok, semmi nyüzsgés, a párom már haza jön, én is dolgoznék, hát nyugodtan nevelgetnék a két gyereket, többet nem szeretnék... Meg már rendbe lenne a házunk, nagyjából ennyi." (28 éves nő, Fegyvernek – 2017, interjú)

A tiszabői történetek után következzen egy dél-dunántúli interjúalany, aki a 2003-as adatfelvételen semmit nem írt a jövőbeli terveiről. Tudjuk róla, hogy szegény körülmények között élt négy osztályt végzett anyjával, édesapját már elveszítette. Szakácsnak jelentkezett, és ugyan nem az elsőnek választott intézményben, de elkezdte a szakmát tanulni. Terhesség miatt hagyta félbe az iskolát, azóta három gyermekét neveli, anyósa házában élve tervezik férjével a külön életet. A története elmondásakor végiggondolva lehetőségeit, esélyei rendkívül korlátozottak. Nőként különösen, hiszen a család otthoni ellátása is órá járul, ez pedig megakadályozza a piacképes szakma szerzését és a munkába állást is. Szembetűnő, hogy mennyire tájékozott a tanulási, munkaerőpiaci lehetőségekről és korlátokról interjúalanyunk. Éppúgy,

mint az előző interjúban, a narratíva egészét áthatja az a küzdelem, amellyel a család a szűkös lehetőségeket minél nagyobb mértékben, személyes erőfeszítéssel, tudatosan igyekszik kiaknázni.

„Már készülöben van a ház, most már lassan költözünk föl. Hát, most csak belülről (újították). Kívülről most még egy kicsit... De lehet látni az ablakokat egyébként... Én elsőtől nyolcadikig Egyházasharasztiba jártam... Hát jó volt. Igen, sokkal jobb volt, mint most. Akkor voltak... Hogyan akartam mondani, mi az? Színház szakörök, több program volt... A tanárok? A másik anyánk volt ugye, aki elsőtől nyolcig volt velünk, az Öntő tanárnő. Igen, ő végig. Hát így tényleg mindent lehetett vele beszélni, meg hogy foglalkozott a gyerekekkel. Mindent el lehetett neki mondani, bajukat, gondjukat, úgyhogy jó volt... Sok barátom volt, sok ismerős. Gyorsan, gyorsan elment, igen, gyorsan elröpült...

Kilencedikig jutottam el, aztán jött a gyerek. Siklósra jártam, szakácsnak tanultam. És akkor jött a szerelem. Igen. És már 17 évesen jött a gyerek. Úgyhogy nem sokat tudok róla elmondani, így a suliról. Hamar elmaradt...

Hát szerintem szakács már nem leszek. Hát már szerintem semmi. Így... családnak (főzők). Elég nekik is... a kívánságukat mindig... Szeretnék majd valamit, igen, dehát... Hát az önkormányzatnál, aztán közmunka... az önkormányzat tanfolyama... Három hónaposak, de azzal nem lehet semmit kezdeni. Igen. Most, amik vannak a munkaügyön, azok mind-mind pénzért vannak, úgyhogy nekünk ezek nem jók...

Persze, most itt lent van a kert, most kukoricát, krumplit, paprikát, meg ilyeneket (termelünk). Disznó, meg csibe. Szokott lenni. Hát az kell... Boltból nem tudunk megélni...

Hát így, hogy így már (alakult az élet), hát nem tudom, nem tudom. Hát egy kicsit így bánom is, hogy nem lett belőlem semmi, így, hogy nem értem el az életben. Nem a gyerekeket, nem úgy gondoltam, hanem így, hogy tényleg, hogy munka, hogy munkával szemben mondom, hogy nincs ilyen lehetőség, tényleg csak a közmunka. És akkor ennyi...” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

A fenti példákból is láttuk, hogy a családalapítás miatti korai iskolaelhagyást főként a tiszabóiek körében találtunk. Ott ez a nőket és a férfiakat egyaránt jellemzi, míg Alsószentmárton környékén csak nőknél fordul elő. Tiszabói pedagógus interjúalanyunk beszélt az ezzel kapcsolatos tapasztalatairól, nehézségeiről. Szavaiból kiderül, hogy a társadalmi környezet változása nélkül az iskolának, pedagógusoknak csak korlátozott a lehetőségük.

„Visszajönnek (a fiúk is), ők még hamarabb. Ők kevésbé tűrik a kudarcot, éppen ezért sokkal hamarabb hazajönnek, mert nem igazán találják meg a helyüket, a szakmában sem... Ha a fiúk párkapcsolatot létesítenek a lányokkal itt helyben,

akkor nem engedik, onnantól kezdve iskolába őket. Nem mehet, megcsalja, minek megy oda, ott más fiúk vannak, tehát én azt szoktam mondani, a párválasztás a pályaválasztás vége. Itt nincs meg a párválasztás időszak, hogy most együtt vagyunk, barátokozunk, találkozunk, megismerlek, nem jön össze, megyek tovább, tehát itt, ha valaki döntött, akkor az onnantól kezdve el van döntve, és nincs arra lehetőség, hogy mondjuk egy gimnáziumot végig vigyen. Most is vért izzadtunk két lányért, de nem bírtuk őket visszahozni. És onnantól kezdve, hogy baba van, onnantól kezdve már program nincs, tehát az elképzelhetetlen, ő majd nagy pocakkal a többi lány között van, úgyhogy ezek nagyon nehéz pontok. Nem tudom, hogy lehetne jól csinálni, ez nekem is mindig egy nagy kérdés, hogy hol van ez a pont? Most is bármelyik gyerekemnek a szemébe nézek, tanárnéni tanulni fogok, tehát a nyolcadikból úgy mennek el. És akkor jön a minta, jön a mindenféle generációs blokk, és akkor már nincs a kezünk odáig elég, hogy meglegyen az a tartás, amit még innen kapott...” (Pedagógusinterjú, Tiszabó, 2017)

Korai iskolaelhagyás – családi tragédia

Komoly tervek foszlottak szét egy olyan családi tragédia miatt, amelyet 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. Láthatóan nem volt olyan szociális (akár intézményi) háló, amely külső támogatással megakadályozhatta volna a korai iskolaelhagyást. Az alábbi 2017-es 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 nélkülözi a széles perspektívát, mint a középiskolába el sem jutó társaké.

„10 év múlva szeretnék dolgozni de előtte elszeretném végezni a iskolát és az egyetemem. 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, Tiszabó – 2003, önkitaltós kérdőív)

„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. Szolnokra,

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, Tiszabő – 2017, interjú)

Korai iskolaelhagyás – ígéretes tervek, meghiúsult remények

Általános iskola végén még nagyon röviden írt terveiről az alábbiakban idézett fiatal, de az azt követező időszakról már sok információt tudunk meg a részletes felnőttkori elbeszélésből. Ebben némiképp idealizálva jelenítette meg az iskolai sikereit, középfokon népmesészerű történetbe foglalva a zárt falusi közösségtől távoli környezet idegenségét, miközben a végzettség nélküli befejezés okáról nem adott magyarázatot, többszöri kérdezés után sem. Mintha szerette volna „kitörölni” azt a pontot, amely az ígéretes jövőt és a nagyrészt kilátástalan jelent elválasztja. Miközben azt is példázza az interjú, hogy a zárt általános iskolai környezetből, még ha az támogató is, mennyire kudarcos az integrált környezetbe való beilleszkedés. Alanyunk lakóhelyéhez egyre közelebbi iskolába iratkozott a középfok során, mindezt a környezet segítségével (a falu papja, családtagok), de végül a helyi második esély típusú iskola sem jelentett megoldást a végzettség megszerzésében. A történethez a jelen is hozzátartozik, amely az ígéretes elindulás és a félbeszakadt tanulás után alakult ki. Ezért is idézzük hosszabban az interjút, beemelve az alanyunk által szemléletesen bemutatott jelen helyzetet, amelyben nem lát perspektívát.

„Szerintem ha lesz érettségim lesz egy rendes munkám. Ha befejezem az iskolát lesz családom.” (14 éves nő, Alsószentmárton – 2003, önkitaltós kérdőív)

„Az általános iskolából, hát nem sok mindenre (emlékszem)... a felső tagozatra egy kicsit jobban ugye, a negyedikre, ötödikre egy kicsit jobban, de az elsőre nagyon halványan. Emlékszem a tanárnőkre, s még egy pár emlék beugrik, hogy mi volt... Első voltam, 4.5-ös átlag felett, én mindig kaptam ösztöndíjat. Mert ötödik osztályos kortól kezdődött az ösztöndíj... és mindig kaptam, mindig. Első voltam az osztályban... És akkor felvettek (Pécsre, gimnáziumba)... kettőt lehetett jelölni ugye, és akkor az egyik biztosan sikerül. Mert nekem végülis sikerült mind a kettőbe, mert jó volt az átlagom, nem tudom, mennyivel végeztem most pontosan, nem tudom, de 4 egész felett biztos, hogy voltam. És mind a kettőbe felvettek, megpró-

báltam a keményebbet először, jól is ment volna, mert nagyon jó osztálytársaim voltak. Nem volt cigány köztük, egy se, csak én voltam az egyedüli, de nagyon... Úgy kezeltek, mintha... Nem volt különbség köztünk.

Mit mondjak? Buta voltam, és otthagytam (a gimnáziumot)... eltévedtem, mert ugye ilyen kis falusi lányka vagyok, és nem tudtam, hogy hogy kell a busszal közlekedni, mert Mánfán voltam kollégista. A Tiszi (helyi plébános) segített nekem, hogy oda (Mánfai Collegium Martineum) ilyen hátrányos helyzetű (diákok jártak), mindenben támogattak, nem kellett fizetnem sem ebédet, semmit, minden ingyen volt, így mondom...

Amikor 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 Komlóra, valami más faluba. Utána lévő falura, és nagyon megijedtem, és nem akartam visszamenni többet az iskolába.

És utána segített nekem a bátyám, mert ugye én ott nevelkedtem a mamánál, és mamámnak a... vagyis a nagynéném ott lakik a mamámékkal, és a nagybátyám meg a férje, beíratott engem a Gandhibá, mert ugye onnan nem kellett utazni, csak egyenes oda, és ott volt mindjárt a kollégium is. Ott voltam a 10. osztályig, két évet, és utána abbahagytam...

Igen, nagyon sajnálom. Ahogy mondják, ha visszaforgathatnám az időt, biztos, hogy más lenne. Biztos, hogy nem így lenne minden... Innen 'Szentmártonból nem voltunk sokan, hárman, négyen, azokban az időkben, mikor mi odajártunk (Gandhi Gimnáziumba). És otthagytam, és utána úgy volt, hogy levelezőre fogok járni, ide a Táncsicsba (gimnázium), de oda is elmentem egy hónapot, mert ugye egy hónapban egyszer kell menni, és hát, otthon kell majd úgy felkészülni... ilyen levelező tagozatos volt. Volt olyan, hogy először elmentünk... Hogy volt ez? Először kiadták, amit meg kell tanulni, egy hónapban, és utána meg ilyen vizsgák voltak, hogy abban a hónapban mit tanultunk. Egy hónapot mentem, elmentem oda is, és azt is otthagytam. Akkor elkezdtem a Kis Tigrisbe (helyi második esély iskola), utána ugye lett a párom, és utána meg már...

Most azért nem vagyok sehol. Nem dolgozom, kapom ezt a kis GYES-t, a kislányra, meg kapom a három családi pótlékot, 78000 forintból, hazudok, 76600, abból élünk... A párom sem dolgozik, mert az anyósom nagyon beteg, ő ápolja, és ápolási mellett ő nem mehet dolgozni, mert akkor elveszik. Kapja ezt a harminc... Nem akarok hazudni, harminckilenc... Mennyi? Ennyi az összjövedelmünk, ebből élünk... négy felnőtt meg a három kisgyerek. Van egy kilencéves kisfiam, egy hétéves kislányom és van az egyéves...

De azt tudom, hogy nem úgy lenne, csak hogy késő van már! Már késő! Késő! Ugye már itt vagyok 29, vagy azt se tudom mennyi, és késő már. Gyerekek mellett..." (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Korai iskolaelhagyás – többszörös újrakezdés

A 2003-as tervek rövidek és általánosak az alábbi írásban; konkrét az autóvezetés szeretete, mely a felnőttkori interjúban is hosszan előkerül. Ez a történet is alsószentmártoni, rámutatva arra, hogy ebben a térségben inkább jellemző a sokszori újrakezdés, a különböző lehetőségek sora, köszönhetően a közösség előrébb jutásának, az ott elérhető mintáknak, erőforrásoknak és a külső támogatásoknak. Ahogy az előző történetben szereplő nő, úgy a következő férfi interjúalanyunk sem tudott igazán élni a lehetőségekkel. Mindketten elsősorban magukat hibáztatják, a női elbeszélő saját maga „butaságával”, a férfi pedig a kortársakkal együtt való „elzúllással” magyarázza a helyzetet. Az alábbi elbeszélésben azonban megjelenik a reális önértékelés és a számtalan kudarc ellenére a tanulás terve is. Ezek a tervek megvalósíthatók lehetnek, mivel a környezetben a támogatásokra és a kapcsolatokra láthatóan lehet építeni. Emellett a férfiak szerepelvárásában a pénzkereset sokkal hangsúlyosabban jelenik meg, és akár a tanulás, akár a munka világa felé is „tolhatja” még felnőttkorukban is a korai iskolaelhagyókat.

„10 év múlva én még Szentmártonba leszek. Gyerek anyi lesz amennyi sikerülni fog. Munka helyet még nem tudom el képzelni hogy mi lesz. 10 év múlva ugyanúgy szeretnék midnig élni ahogy most élek. És 10 év múlva auto versenyző szeretnék lenni.”
(14 éves fiú, Alsószentmárton – 2003, önkitaltós kérdőív)

„...Én Harasztiban kezdtem az általánost. Mi nem Alsószentmártonban laktunk, hanem Siklósnagyfaluban. Hát, nem igazán emlékszem rá (iskola). De azt mondom, hogy az első három év, ameddig Siklósnagyfaluban laktunk, jó volt. Tanulmányom is. Ahogy átkerültünk ide, sajnos kicsikét elzúllottam, mentem a csapattársaim után és romlottak a jegyeim. És akkor innentől, ha szabad így mondanom, átjött a rossz oldal. És akkor elkezdtek ott már a hülyeségek, akkor már nem a tanulás ment, hanem szekáltuk a tanárokat, kötekedtünk, piszkálódunk egymással, puskáztunk...”

Mészáros Bakán Anita, ő volt nyolc éven keresztül az osztályfőnököm. Ha valami rossz történik... rossz történet, akkor mindig, ha tudott, segített... a bajban, bármi-ben. Az osztálytársaimmal, hogyha balhéztunk, vagy bármi volt, tudott segíteni. Volt, amikor szigorú volt, és volt, amikor aranyos volt, de inkább aranyos. Hát volt a tesitanárom, és egy kicsikét durva volt... Megfogta az ajtót, rávágta a fejünkre, vagy valami, ilyenek...

(Általános iskola végén) jelentkeztem erdészetre, Sellyén az erdészetre, ott kevés volt a jegyem, az nem jött össze, meg nem tudom még, hogy hova jelentkeztem. De azért, mert a többi osztálytársam is oda ment át. Sok olyan tanuló átment oda, akiket én ismertem. És én is velük mentem Villányba. Először voltam a gyógynö-

vénygyűjtő, természető. Mi volt ez? Kilencedikben. És utána átmentem a borászatra. Fél év után, vagy hogy volt ez?

Utána szintén itt (Alsószentmárton) a Derdák az megnyitotta a Kis Tigris (Gimnázium), mindenki átjött, és én is jöttem velük. Ameddig itt voltak a Derdákék, a tizedik osztályt azt befejeztem, és ahogy elmentek, utána már kezdtek mások lenni a tanárok... Már kezdett elgettősodni vagy elhűlni ez az iskola... És akkor abba-hagytam.

Tavaly elkezdtem megint, bejelentkeztem az estire, de nem jártam be. Talán majd idén... láttam sok olyan munkát, meg tanfolyamot, amihez sajnos kell az érettségi... Akkoriban ezzel az ésszel, ami most van, lettem volna, akkor már biztos kész lett volna az érettségim. Utólag már megbánja az ember. Elkanászcodik, csavarog az ember, a barátok beleviszik a rosszba, van, aki a jóba, de inkább a rosszba. Az iskolát azt hanyagolja... (az érettségit) azt biztos, mindenképpen le fogom tenni. Ha török, ha szakad, muszáj lesz. Azt majd még eldől, nem tudom.

Én elkezdtem egy szakmát Pécsen, csak sajnos nem sikerült befejeznem, mert ott is olyan barátom volt, akivel hát elzüllöttem. Nem jött ő sem, én sem mentem... Hát nem abba-hagytam, hanem kirúgtak minket. De az nem is azért volt, mert hiányoztunk, hanem összevesztünk a tanárral, és meg akarta verni a haverom, és én is mentem utána. És már ki is hívták a rendőroket, bevittek minket az igazgatóiba, és hogyha most azonnal nem hagyjuk el az épületet, akkor bajok lesznek. Onnantól egyenesen beküldtek minket a munkaügyre, hogy vége. Az utolsó két-három hét volt ez a vizsgák előtt...

A (folytatás) központi vízszelző szakma... sajnos a tanfolyamon is, amikor voltam, és elkerültem gyakorlatra, olyan emberhez kerültem, aki egyáltalán nem is vitt el gyakorlatra... Se engem, se a társamat. Elment a Balatonra a családjával inkább nyaralni, és nem vitt el minket (gyakorlatra)... anélkül nem igazán sikerült volna a vizsga. Ahhoz kell a gyakorlat... Utólag megbánta az ember. Mert tehetünk volna ellene, hogy megyünk máshova. De nem tettünk...

Igen, igen, igen, sajnos (Közhasznú munka van)... ekem most jár le a szerződésem február 28. vagy 29., de hogyha megint lesz hosszabbítás, akkor lehet, hogy elfogadom. De nem szívesen fogadnám el, mert azt kell mondanom, hogy vannak ezek a munkák, amik most jönnek, ezek a szezonális munkák, többet meg lehet keresni, mint itt... Hát hogyha most úgy állnék anyagilag, már rég letettem volna ezt a másik jogosítványt, ezt a C-t vagy nem tudom melyiket, elmennék kamionozni. Mert lennének páran, akik be tudnak tenni engem kamionsofőrnek... Van a sógorom is, aki Pesten dolgozik, meg van még egy pár ismerősöm." (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Félbehagyott érettségi – sikeres pályamódosítás

Az alábbi történetben a nyolcadik osztályban tervezett, szakmán túli iskolai végzettség megszerzése nem sikerült, de helyette egy sikeres vállalkozást visz a fiatal, és elköltözött a szülőfalujából. 2017-es narratívája éppúgy tele van tervekkel, mint a 2003-as, még ha céljai változtak is. Alanyunk jelen helyzetét itt is hosszabban idéztük, mert a narratívának fontos jellemzője az erős pozitív pszichológiai tőke, annak minden szegmensével. A rövidebb iskolázás és sikeres pályamódosítás mögött a célorientált gondolkodás erősen jelen van – már a 2003-as tervekben is.

„Én Balaton környékén szeretnék élni a családommal (feleség, gyemekek). Egy irodában szeretnék dolgozni, mint számítógép kezelő, használó, ugyanis annak fogok tanulni. Miután valósulnak a vágyaim a szüleimet is el vinném Tiszabőről, egy olyan hejre ami közel van hozzám. De mielőtt megnősülök jól kiszórakozom magam. És szeretném fojtani a dob tanulást, mert teccik, és szeretnék egy együttest alakítani a haverokkal. Van olyan haverom aki jól szintizik, olyan akinek jó hangja van és van olyan aki tud kitározni, én pedig dobolni tudok. (jó kis együttes lenne.) Többet nem tudok írni, majd az évek során kialakul hogy fog lenni.” (14 éves fiú, Tiszabő – 2003, önkitaltós kérdőív)

„Tiszabőről származom. Elköltöztünk onnan már körülbelül, több mint 10 éve. Hát, a szüleimmel együtt, még akkor otthon voltam, úgy mondvá gyerek, és szüleinkkel együtt gyöttünk át ide, Gyendára, akkor is hagytam abba az iskolát. Onnan kezdve dolgoztam, onnan átmentem Roffra, ott megnősültem, onnan Roffrol jöttünk ide, körülbelül két éve, három... Igen, akkor még egybe volt a család, csak közbe apuval szét váltak, mer' az az igazság, hogy apu nagyon nem jó ember, sok az ital, és az az igazság, hogy ez az italozás nagyon megpecsételte az életünket, sok pénze elment neki erre, mer' sokat dolgozott nagyon. Még máig is sokat dolgozik, csak nincs neki értelme. Elmegy a kocsmába...

Közbe anyu már nincs itt, most ő van messze. De mi itt vagyunk egymásnak hárman, a testvérek. Hát én vittem legtovább, de én se jutottam el az érettségiig. Mert a szakmát azt elvégeztem, számítógép kezelői, aztán ugye két éves volt az érettségi, az egyiket elvégeztem, az első évet, a második évbe már nem mentem vissza. Ennek is az anyagi háttere volt a probléma, mert szüleim nem bírták. Mondjuk sokat nem kellett volna finanszírozni, de még azt sem tudták, hogy én most hetente visszamenjek egy kis zsebpénzzel... Szolnokon igen, kollégiumban... hát meg az úti költség, egy havi bérlet a helyjára, egy kis zsebpénz, de még ez is sok volt nekik... Úgyhogy inkább, úgy döntöttem, hogy elmegyek dolgozni, azóta nyomom az ipart. Akkor egy gyárba mentem el, 'Miklóson üzemelt, ilyen kábelgyár. Ilyen kábeles, csak az megszűnt, utána elmentem a vízműhöz, az ilyen közmunka szerűség volt, ott is vagy 5 évet, utána meg átjöttünk ide Gyendára, akkor még Roffón laktunk,

másfél évig bicikliztem oda-vissza, hogy dolgozzak. Má' most így a munkám által jöttem ide vissza Gyendára. Állatgondozó vagyok. Vaddisznók meg fácánokkal foglalkozunk a gazdaságban...

Igen állandó fix, már negyedik éve vagyok itten. Úgy kell elképzelni, hogy ez kő kemény munka. Reggel 7-től mikor meddig, nyáron vakulásig, Ilyenkor, ameddig bírjuk a hideget. Ugye nem gyerekjáték, ugye vadállatokkal kell bánni. Takarmányokat szétszórni nekik, rendezgetni... Hát most ilyenkor lazább, mert most ilyenkor kevesebb a fácán is, úgyhogy nincs túl sok munka. Nyáron van inkább, mikor hozzák a kiscfácánt nevelni, akkor van szinte reggel 7 órától este 5-6-ig is nyomjuk. Meg tizenkét órába nyomjuk olyankor, de akkor a bérezés is más. Mert 24 órás felügyeletet igényelnek, kis napos fácánok, akik a kis tojásból kikelnek. Hát most is (az interjúra) elkérekedtem a munkából...

Már most nyáron tervezem, hogy lehetséges lesz, hogy el tudunk menni valahova. Eddig még nyáron, még nem jött szóba, most tervezem, hogy elmegyünk Balatonra pár napra, legalább két-három napra, így hétvégére... elég sokat tervezgetek. Egy igazi tervező vagyok, de hál istennek, amit idáig terveztem, mind véghez vittem. 4 vagy 3 évvel ezelőtt, kitűztem magamnak, hogy 3 év múlva szeretnék házat, jogosítványt, autót. Hogyha már ez sikerült, az azt jelenti, hogy akkor már valamennyire stabilizálódik. És hál istennek ez bevált, ez volt a harmadik év, és minden bejött, amit terveztem...

Az újabb terveim ki vannak tűzve. Nem szeretek beszélni, mert akkor nem teljesülnek. Ilyen kis vállalkozást, például itt van ez a hízó, amivel így foglalkozok, vagy egy fagyizó, vagy cukrászda, ami itt Gyendán nincs, de majd meglátjuk, hogy mennyire telik, mennyit tudok kihozni... (a pályámhoz) az iskolának szinte semmi köze hozzá, mert teljesen más szinte kisiklott egy vonat és más téren haladt tovább. Újratervezés a gyerekkoromhoz képest, azt mondanám, hogy a nulláról kellett felállnom, szinte semmi támogatást nem kaptam. Gyerekkori fellángolás volt ez a számítógép, még akkor újdonság volt még. Akkorába, minden a számítógép körül forog, mostanában egy 10 éves gyerek meg tudja, ugyan azt csinálni, amit én tanultam..." (28 éves férfi, Tiszagyenda – 2017, interjú)

Második esély középfokon – be nem vált remények

Az alábbi interjúalanyunk 2003-ban csak néhány szóban fogalmazta meg a jövőbeli terveit. Élettörténetében azonban követhető a nehézségekkel teli, többször újrakezdettségekkel teli, mely második esélyként nekirugaszkodva érettségivel zárult. A szegregált lakókörnyezetben „ragadás”, a családban született gyermekek nevelésének és a szülők támogatásának felvállalása azonban a magasabb végzettség és a jó munkalehetőség gátjává válik. Hasonló történeteket hallottunk a dél-dunántúli cigány közösségben, ahol elsősorban a családi kötelezettségek akadályozzák a továbblépést, különösen a nőknél.

„Szerintem ha lesz érettségim lesz egy rendes munkám. Ha befejezem az iskolát lesz családom.” (14 éves lány, Alsószentmárton – 2003, önkitöltős kérdőív)

„Alsószentmártonban nőttem fel. Édesanyámék, édesapám átelenbe laknak, én meg itt mamámmal laktam, meg a papámmal, csak meghaltak. Szüleim munkanélküliek, apám nagyon beteg, most ők otthon vannak, anyám ugye ápolja. Van egy öcsém, az 22 éves, csak ő nem Harasztiba járt, hanem Siklósra...

Az osztály, igen az jó volt. Hát voltak Szentmártonból ugye, akkor Siklós nagyfalu, meg Old, onnan jártak. Nem tudok így mondani mást, most ki szereti az általános iskolát?... szerintem senki. Most például a kislány (saját gyermekére mutat) nem szeret menni iskolába, tanulni kell, ugye. Most biztos, hogy voltak jó dolgok, csak hát azt nehéz így vissza...

(A tanárok) Ők jók voltak... így rugdostak át mindenkit, hogy menjetek már át. Az volt a jó, mi szeretjük, hogy átengedtek minket... Hát onnan elmentem Siklósra, de ott nem sikerült 2 év, mer' 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 érettségim, meg a szakmám is van. Falusi vendég-látó. Meg van nyelvvizsgám is, beás nyelvvizsgám. Amikor az érettségim lettem, akkor csináltam meg...

Itt (Kis Tigris Gimnázium) már jó volt. Itt jó volt tanulni, ott meg ilyen nem tudom nyomasztó volt, nem tudom, nem szerettem menni... most például az is, ha gyengébb vagy, tegyük fel, akkor már úgy viszonyulnak hozzád, hogy nem foglalkoznak, ugye... mert matek tanár volt, meg fizika, és én próbálkoztam, meg minden nap bejártam, csak hát ugye, nem bírt rendesen a tanár, nem tudom, mi volt a baja, nem voltam neki szimpatikus, és meg is mondta, hogy azért fog megbuktatni... nem mondtam meg senkinek, engem se érdekelt, nem is mondtam el. Elmondhattam volna, például az igazgatónőnek is, ugye, de hát nem mondtam. Attól mér' maradjak ott, ha ezt megcsinálja valaki, nem fogják szerintem miattam kirúgni... Hát a barátnőm, az ide járt (Kis Tigris Gimnázium) már egy évvel ezelőtt, ő ott kezdte, és akkor ő mondta, hogy akkor jöjjetek ide, mert ő is ott van, és akkor úgy kerültem ide... itt már normális tanulmány volt, nem volt az a... minden nap elmentem, itt van a szomszédba'. Itt meg jó tanuló voltam, 4-5. Itt azért foglalkoznak az emberrel, nem úgy van, mint 'Harasztiba volt... Most otthon vagyok a gyerekekkel, anyaságin vagyok, van három gyerek, ők nem az anyémek, őket örökbe fogadtam, mer' gyámnő vagyok és három gyerek után anyaságin kell, hogy legyenek, nem tudok semmit csinálni, ugye nem dolgozhatok. Hát ők a férjemnek az unokatestvérinek a gyerekei, és megkeresett minket a gyám, hogy ha vállalnánk. Először is itt dolgoztunk a Kis Tigrisbe', mert dolgoztunk is itt a suliba', és akkor mondtuk, hogy nem szeretnénk ott hagyni a munkát ugye, és akkor utána meg gondolkodtunk egy hónapot, és akkor felmondtunk az állásunkból, és akkor mer' sajnáltuk őket ugye, nevelőszülőknél voltak, három nevelőszülőt kaptak már, 8 évesek, és akkor mond-

tuk, hogy akkor inkább maradjanak. (saját gyermeke) Egy van. Hát ő három és fél éves. A (Kis Tigrisben) takarító voltam, a férjem meg karbantartó volt. Most mikor volt ez 2 éve dolgoztam, és most nyáron mondtam fel.

(előtte) Otthon voltam, most így dolgoztam közmunkán, meg otthon voltam... (érettségi után) Hát jelentkeztem én az egyetemre, levelezősre akartam ugye, de nem akartam, hogy hogy mondják azt, voltak bankhiteleim ugye, és volt az a szociális segély, és abból kellett fizetnem, és gondoltam, akkor nem folytatom, hogy nem megyek tovább, és akkor tudom fizetni a tartozást. Ifjúságsegítő szakra jelentkeztem. Most egyedül így nem megy. Meg sok lenne, hol hagynám őket, főleg a picit. Így nem. Nem tudom (mi lesz), az majd a jövő titka, nem tudom, most így előre nem tudom mondani, hogy mi lesz, hogy lesz. Sok meglepetés ért tavalyi évben is, ugye két nagyszülőt elveszíteni. Apám itt van, nem tudom, hogy mi lesz, így még nem tudom előre, hogy mi lesz..." (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Sikerés gimnáziumi érettségi – visszatérés a falusi közösségbe

Jól példázza az alábbi történet azt a helyzetet, amikor középfokon elérhető a támogatás (ez esetben a Gandhi Gimnázium), de a felsőoktatásra valamilyen ok miatt már nincs szándék, lehetőség. Interjúalanyunkat a felsőoktatás földrajzi és szimbolikus messzesége „tolta el” a hosszabb tanulási úttól, melyet a munkaerőpiaci lehetőség, az élethelyzethez képest magas jövedelemszerzés „szívóereje” felerősített. Gyakori eset ez a többlépcsős mobilitás útján járók körében. A következménye pedig szintén gyakori és hasonló: hosszabb távon a szegregált lakóhelyi környezetbe való visszatérés szinte „semmissé teszi” a megszerzett érettségit a település kevés munkalehetősége és a családalapítás miatt. Ez a történet is kirajzolja, hogy különösen a nőket sújtja ez a helyzet, akik egy vagy több gyermekükkel otthon maradnak, később pedig végleg elesnek a továbbtanulástól vagy a jobb munkalehetőségtől. Az interszekcionalitás dimenziója így többrétűbbé válik: a településhátrány (szegregált környezet), a cigány közösségbe tartozás és a női szerep fonódik össze, mely helyzetben a magasabb iskoláztatás (érettségi megszerzése) nem jelent áttörést. Mégsem hanyagolható el ezen személyek magasabb iskolai végzettsége, ahogy majd a későbbi példákban is látni fogjuk. Egy lassúbb, generációkon átívelő, de mégis jól látható mobilitás indul el, mely a szülőktől az interjúalanyunkon át az ő gyermekéig ér el.

„Szerintem ha tovább megyek tanulni és ha sikerül akkor lefogok rakni néhány szakmát. De még nem tudom hogy mi leszek. Hogy a lakásom, a házam hol lesz azt nem tudom még, azt sem tudom hogy milyen faluban, városban fogok lakni, ez nem csak tőlem függ, a szüleimtől is. De az szerintem biztos hogy lesz családom.” (14 éves lány, Alsószentmárton – 2003, önkitöltős kérdőív)

„...anyám nem sokat (járt iskolába), azt hiszem hét osztálya van. Meg apám is hét osztályos... Szentmártonban csak négy osztály volt, vagy három osztály volt, és negyedikbe már 'Harasztiba kellett menjünk, ott meg volt a 8 osztály, és utána a Gandhiba vettek fel, és onnantól meg érettségi megvan, csak nem mentem tovább... Elmentem az Elkoteq-be dolgozni, volt Pécsen az Elkoteq, 12 órátunk, dolgoztam 7 hónapot... Telefonoknak a hátlapját raktam. Ott kezdtem, utána minden voltam... az egy nagyon jó hely volt... azért nagyon korán kellett kelnem, negyed 5-kor, mert 5-kor ment a busz. Túlórázni is lehet, aki bírja, lehetett. Jól kerestünk akkoriba, 105 ezret 10 évvel ezelőtt...

Utána jött a lány, és utána ebbe voltam végig, jött a második, jött a harmadik... itt laktam mindig is Alsószentmártonban, nem akartam elköltözni, mert itt vannak a hozzátartozók, szüleim, barátok, testvérek, rokonok... anyámnak már most kerül a 10. unokája... itt vannak mind, pár házzal arrébb, ebben az utcában...

Gondolkodtam, hogy az érettségi megvan, lassan gyerekek óvodába, suliba vannak, lerakok egy szakmát Siklóson... nem tudom, mi van itt Siklóson. Nem sok választás van. Tanítónak akartam menni Kaposvárra, de nem jött össze. Igen, fel is vettek. Ott is voltam, csak megijedtem, meg is ijedtem. A Gandhiba még Pécsen jó, messze van a falu, de Kaposvár az innentől nagyon messze van. Nem akartam én ilyen messzire menni... (a szüleim) is mondták, hogy Kaposvár messze van. Lebeszéltek róla inkább. De szerettem volna (tanítani) itt 'Szentmártonba. Az óvodába, jó lett volna. Mert az akartam lenni, tanító és óvónő képző....

Jó, jó volt, az általános iskola, Gandhiba is jó volt. Visszaemlékezni rá nagyon jó... én jóba voltam a tanárokkal. Tanultam szorgalmasan. Nem volt probléma velem... ha nehezet választottam volna, nem Kaposvár, lehet, hogy könnyebb lett volna, Siklóson vagy valahol elhelyezkednem... itt a Tiszi (helyi katolikus pap) is rábeszélte, hogy van itt az Óvoda... jó lenne, helyben van, beszéljük a beást, persze, felsőfokú négyesem van belőle. Nem ötösöm, négyes, azér' majdnem ugyanaz, mint a mi nyelvünk, de azért még is van különbség. Kávét esetleg csináljak?" (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Második eséllyel szerzett érettségi – félbehagyott egyetem

Interjúalanyunk csak az első adatfelvételben vett részt, mivel bukás miatt még nem volt nyolcadik osztályos a második adatfelvételkor. Nagyon sok iskolaváltással jutott el az érettségiig, elsősorban egy későn azonosított diszlexia gátolta az előrehaladását. Mindezekkel szemben állt a kitartása, a családi támogatás, a közösségi (főként aspirációs) tőkéik. Külső támogatóként a helyi plébános és az iskolai (elsősorban a második esély típusú gimnázium) tanárai segítettek. Az általa elmondottakban rendkívül szemléletes volt az érettségihez jutás sokrétű, családi, személyre szabott támogatása a második esély típusú iskolában. Az élettörténetben az is látszik,

hogyan az egyetemi elvárások mennyire távol esnek a szegregált környezetben tanuló diákoktól. Fontos tény az is, hogy a szegregált településen az érettségizetteknek (is) korlátozott a munkalehetőségük. Az interjúalany reflektíven nyilatkozik a további teveiről: külföldi munkavállalás és fia támogatása, hogy ő már diplomát is szerezzen.

„Alsószentmártoni lakos vagyok, itt is születtem, van egy párkapcsolatom, még nem vagyunk házasok, de tervezzük... kb. 4 éve vagyunk együtt, de amúgy Egyházasharasztiába, az általános iskolába jártunk, egy osztályba. Ő itt dolgozott Alsószentmártonban, az Óvodában, mint dajka, és most GYED-en van... a dajka szakmát azt most tette le, de előtte őt már felvették (a helyi óvodába), és szakképzésre beírátták, hogy tegye le, de közbe terhes lett, és így itthon maradt. Van egy gyerekem, egy és fél éves és 3 testvérem. Az egyik húgom 25 éves, a másik a Kis Tigris Gimnáziumban elsőéves, az öcsém 4 éves...

Én közfoglalkoztatott vagyok... most februárig vagyok és nem tudom, mi lesz a továbbiakban... Szeretünk (itt lakni), igen, csak kicsikét rossz is. Mert most az óvoda és a tanoda, meg a 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. Úgyhogy 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... mert már van kint egy nenim, 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...

Siklóson még, amikor a Szent Imrébe (általános iskola) jártam, akkor azt hiszem németül tanultunk... Alsószentmártonban, a Kistigrisbe', itt viszont angol volt, mert a német szaktanár azt mondta, hogy a németből nem lehet megélni, mert mindenki az angolt beszéli, úgyhogy ti is az angolt fogjátok tanulni. Arra nem számított, hogy mindenki Ausztriába akar majd kimenni dolgozni...

Alsószentmártonba' kezdtem, itt a faluba volt egy négyosztályos iskola, itt voltam egytől-négyig, majd negyedik osztálytól átmentem Siklóra, a Szent Imrébe, Lankó József (helyi plébános) ajánlotta, hogy oda járjak iskolába, ott voltam egy három évet, és a harmadik év után, meg akartak buktatni, és kiegészítő osztályba akartak tenni, úgyhogy átjöttem Egyházasharasztiába... Első osztályba' mondjuk meg is buktam... Hát anno még nem vették észre, hogy diszlexiás vagyok, de egy idő után, mikor elmentem, nem is tudom hol vették észre a diszlexiámat... Siklóson volt, azt hiszem, egy logopédus, meg valami tesztek voltak, és akkor derült ki, hogy én diszlexiás vagyok. És az olvasási nehézség, az igenis az nagyban segített, ahhoz, hogy a jegyek mindig rosszak voltak... Hát nem is tudtam sokáig, hetedik, nyolcadik környékén tudtam meg, hogy én diszlexiás vagyok. Addig nem is tudtam erről... Hát, utána (általános iskola) én jöttem ebbe a Kis Tigris Gimnáziumba, itt letettem az érettségit. Mielőtt eljöttem volna a Kis Tigrisbe, fent voltam Pécsen Bálics-

ban egy három, két hónapot kb... kollégiumi voltam, és nem nagyon bírtam, azután voltam bejárós is, és nem jött össze az egész valahogy... majd átjöttem ide... érettségi után elmentem Pécsre a FEEK-re (Pécsi Tudományegyetem), ott voltam egy évet... Hát mindenképp akartam volna egy, egyetemi végzettséget, vagy valamit, valami kisebb szakmát, ha nem más. És akkor egyszer csak a Marcsi (tanodai munkatárs) felajánlotta, mi lenne, hogyha ifjúságsegítő lennék. Ifjúság? Segítés? Tökéletes, vállalom és akkor menjünk a FEEK-re. Beadtuk a jelentkezést, jött a papír, hogy sikerült, elmentem, és hát ott voltam több, mint egy évet és láttam, hogy egyáltalán nem arról volt szó, hogy segítsünk az embereken, hanem az, hogy tanulj, tanulj, tanulj, tanulj... És nem jött össze. Úgyhogy abbahagytam, ennyi volt... Há' most 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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Sikeres középfok – egyetem helyett megélhetés

Egyike a kevés tiszabói sikeresebb 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 felé – reálisan ítéli meg lehetőségeit. A történet példázza azt a törekvő fiataalt, akinek szociális hátrányai miatt kell elképzelt hivatásáról lemondania, jövedelmezőbb szakma felé fordulnia. Ebben a helyzetben az látható, hogy még ha elérhető is a környezetben személyek, intézmények segítsége, ez nem feltétlenül elegendő a vágyak teljesüléséhez. Az interjúalany pozitív pszichológiai tőkéjének erősségét tükrözi az élettörténetben kirajzolódó személyes küzdelem (énerő), a rugalmas alkalmazkodás a változó körülményekhez, a lehetőségek kiaknázása, a folyamatos tervezés és az életesemények pozitív átkeretezése.

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

„Apukám kőműves, de már most egyre ritkán kap munkát ezzel. És anyukám az háztartásban élő, elég fiatalon ment hozzá apukámhoz. Van egy nővérem, ő középiskolába járt, leérettségizett ott. Rendészeti szakon szeretett volna végezni, ugye mi nekünk, hárman vagyunk, van egy húgom is, ugye egy év van köztünk és ők nekik így még nehezebb volt a tovább taníttatás...

Hát az iskolára vonatkozóan, én nekem nagyon szép iskolai évem volt, én szerettem oda járni, szerettem a tanárait, jóba voltam mindenkivel, szerettem tanulni. Hát különösebben már én úgy nem nagyon tudok visszaemlékezni azokra az évekre. Mondhatom azt, hogy az egyik legjobb tanuló voltam az iskolába, szerettem is tanulni nem volt gond ezzel. Rendesek voltak a tanárok, tudtak segíteni. Ha kellett akkor elmehettünk házhoz... Nekem volt egy tanárom, meg is említhetem a nevét nyugodt szívvel. Felsőbényi Antal tanár úr, nagyon segítőkész volt, anno. Isten nyugtassa, ő már elmúlt. Antónia tanárnőt is nyugodtan felhozhatom a felsoroltak közé...

Mihelyst én befejeztem az általános iskolát, én elmentem tanulni a Dr. Hegedűs T. András szakiskolába, Szolnokra. Ott szereztem egy szakmát és egy érettségit. Ott is szép emlékeim vannak különben, mindegyik tanár segítőkész volt. Sőt, némelyikhez úgy húzódtunk, mintha már családtag lenne. Ők mindenféle formában segítettek minket, nemcsak mint diákokat, hanem ha valami probléma volt, akkor anyagilag is, mondhatom...

Én a középiskolában ugye elvégeztem a számítógép kezelői és felhasználói szakmát. Utána pedig leérettségiztem. Eközben én megismerkedtem kollégiumban a jelenlegi feleségemmel, akkor született egy kislányunk, az most jelenleg második már, emiatt ugye nehéz volt folytatni a tanulmányokat.

Jászberénybe beiratkoztam, közben csináltam a pedagógia asszisztens képzőt is a HTA-ban. 2008-ban leérettségiztem, levelezőn folytattam a tanulmányaimat. Elálltam a helyi tiszabői iskolába dolgozni, ott pedagógiai asszisztens voltam nagyon sokáig, 6 évig. Csak ugye anyagilag nem úgy jöttem ki ebből a fizetésből, hogy tudjak folytatni bármilyen tanulmányt. De a Tasi Kriszta javaslatára elkezdtem a főiskolát Szarvason, romológia szakon. Sikerült is a felvétel is, meg minden, csak ugye nem tudtam bejárni dolgozni. E miatt választanom kellett, vagy iskola vagy munka, csak hát ugye, ott volt a gyerek, így hát ugye a munka lett. Sajnos nem kaptam az önkormányzattól (tiszabői) semmiféle segítséget, hogy segítsenek a tanulmányaimban...

Egy éve költöztem át (Tiszabőről). Kértem segítséget az iskolától, anyagilag szerintem nem állt úgy, hogy tudjanak segíteni... Utána elálltam az itteni önkormányzathoz, mint adminisztrátor, kettő évet dolgoztam ott, az is kevés volt, az a fizetés. És ugye jött a második gyerek, akkor már kellett volna elköltözni a szülői házból, aztán itt Szolnokon kaptam munkát egy gyárba. Ez egy bőrfeldolgozó gyár, ez egy elég híres cég, egy amerikai cégről beszélünk. Ott most jelenleg gépmester vagyok. És mondhatom ezt bátran, hogy szinte duplájára nőtt a fizetésem, mint általában

kerestem. És így szűkecskén azért megéliünk, ha kell akkor meg tudunk venni kisebb nagyobb dolgokat is...

Annyira nem tartom stabilnak ezt a munkahelyet, hogy több tíz évig ott dolgozzam, és ezáltal odaköltözzek. 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...

Én szerettem a gyerekekkel foglalkozni, szerettem tanulni, szerettem tanítani, szerettem tovább adni a tudásomat. Csakhogy, ugye szüleimre nem tudtam támaszkodni, mert szegény családból származom. Az iskolára nem tudtam ugye számítani, nem tudtam számítani a hivatalra sem, szóval nekem muszáj volt lépnem.” (28 éves férfi, Tiszabó – 2017, interjú)

Érettségi szakképzéssel – munkaerőpiaci hátrány

Alsószentmárton az, ahol megjelennek az alábbi történetben az iskoláztatással kapcsolatban pozitív pontok. Az iskolázatlan, de dolgozó szülők mindhárom gyermeke érettségit szerez, amely mutatja a családi támogatás és minta fontosságát, valamint a közösségi tőkék mint erőforrások hasznosulását. Az életút azonban a munkaerőpiacon megtörik, mert a fehérgalléros munkához tapasztalat és kapcsolat is szükséges. Árendásék (2022) roma felnőttek történeteit elemezték abból a szempontból, hogy milyen akadályokkal kell szembenézniük, ha a sikeres iskoláztatás után az üzleti szektorban szeretnének elhelyezkedni. Azt találták, hogy „annak ellenére, hogy rendelkeztek a szükséges technikai tőkével (formális oktatás, diplomák, munkatapasztalat), a vállalatok ezeket a fiatal romákat »alkalmatlannak«, az ideális jelöltre vonatkozó igényeiknek »nem megfelelőnek« érzékelték” (Árendás–Messing, 2022: 55). Interjúalanyaik ugyan képesek voltak leküzdeni az akadályokat iskoláztatásuk során, mely „a (kulturális) tőke alternatív formáinak mozgósításával járt, azonban ezek a tőkék a munkakeresés vagy a karrierépítés helyzetében a munkáltatók által gyakran fel nem ismertek és nem elismertek maradnak” (Árendás–Messing, 2022: 55). Dursték (2022) fentiekben idézett kutatása rasszizált üvegplafonként értelmezi azokat a láthatatlan akadályokat, melyek tipizálható mechanizmusokat alakítanak ki – ezek által a roma diplomások jellemzően csak bizonyos szakmákba és azon belül is a munkaerőpiaci ranglétra bizonyos fokáig juthatnak el. Hasonló következtetésre jutottunk az alábbi élettörténetet elemezve, melyet explicit módon súlyosbítanak a cigányok lakta faluval és az ott élőkkel szembeni előítéletek.

A történet szemlélteti, hogy az interszekcionalitás valóban új társadalmi kategóriát teremt, melyben annak alkotóelemei összefonódnak, és társadalmi előítélettel terhelték. Mindez strukturálisan akadályozza a társadalmi mobilitást, a jobb élet

lehetőségét. A családi, környezeti és személyes befektetések nem tudnak felnőttkorban igazán megtérülni, hiszen a szegregált faluban csak közmunka érhető el – még érettségivel is. A történetből úgy tűnik, hogy mégis reménnyel néz a jövőbe interjúalanyunk, mert végzettsége okán felhalmozott kompetenciáival és pozitív pszichológiai tőkéjével vélhetően képes lesz a szakmaváltásra, újrakezdesre. A strukturális gátakkal szemben más esélye nincsen. Alsószentmártonban olyan mintákat, erőforrásokat, stratégiákat, közösségi tőkéket találtunk, melyek rímelnék a yossói (2004) modellben leírtakra, és melyek sok esetben segítettek a cigány közösség tagjainak a többségi társadalom negatív hatásaival szemben ellenállónak lenni. Ez fontos különbség Tiszaböhöz képest, ahol erre csak elvétve akadt példa.

„Anyám most létszámleépítésen volt, ő dada, óvodába dolgozott '97 óta, de most megint fog menni, van meló az önkormányzatnál... A fater meg kőműves, meg kosárfonó.... Vesszöt segítettünk szerezni, fater csinálta, csinált az sok mindent... Igazság szerint most annyi vessző sincs, most töröket csinál a fater, bicskákat, Pécsi vásárba szoktunk menni vele... Faterral dolgoztam én sokat kőművesként... Két testvérem van, nekik is van érettségijük, ők is közmunkások jelenleg...

Siklóra jártam gimibe, 2007-ben elvégeztem. Utána mentem, ott tanultam banki szakügyintézőnek, 2007-2009-be jártam oda. Utána 2010-ben mentem munkaügyi tanfolyamra, ott tanultam számítástechnikai szoftver üzemeltetőt, meg jártam angolra... alapfokon, hát az nem jött össze, pár ponton múlt, az nem jött össze. De hát van nyelvvizsgám is beásból. Jogsim van, há' most van feleségem is már egy ideje. Gyerekek még nincsenek...

Jelenleg közmunkán vagyok, közmunkás brigádvezető, de hát nem ez volt az elképzelésem, hogy őszinte legyenek, most ennyit tanultam, így is támogattak szüleim, könyvek, utazás. Sajnos ez van, 52 ezer, az meg nulla... Próbáltam elküldeni az önéletrajzomat bankokba, mert ugyebár ott is bírnék dolgozni, csak hát ott kérik a tapasztalatot, három vagy öt év, nem is tudom már...

Nehéz bekerülni, most így kezdőként, meg tanultál, persze, szép és jó volt, hova valósi vagy? Alsószentmárton? Jó, majd értesítjük. De hogyan, amikor nem is adtam meg telefonszámot, ott már tudtam... 'Szentmárton ez ilyen, én tapasztaltam, jártam Pécsen is, lenézték az embert. Akkor nézték valamire, mikor másképp öltözött, vagy tudott valamit így-úgy, vagy volt pénz, már másképp néznek az emberre...

Az az igazság, hogy beadtunk egy pályázatot a Mohácsi vágóhídra, két hete voltunk ott unokatesómmal, négyen voltunk, beindul a sertésvágóhíd. Elvileg elkérték az adatokat, mindent, és most kell, valamikor értesítsenek. Az, ha beválik, akkor én oda szeretnék menni.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Diplomaszerzés család mellett

Interjúalanyunknak hányattatott családi helyzetéből a hatosztályos Gandhi Gimnázium segítette kikerülni, érettségihez jutni. Az anyagiak és a családalapítás megakasztotta a továbblépést, de újrakezdett tanulásról és ígéretes jövőbeli tervekről hallhattunk. Láthatóan erős pszichológiai tőkével rendelkezik interjúalanyunk, aki a családi nehézségek ellenére tudott élni a környezet nyújtotta lehetőségekkel.

„Itt nőtem fel, most is itt lakom, a nagymamám nevelt, mert a szüleim egy éven elváltak. Édesanyám elment, édesapámat azóta sem ismerem, anyukámmal tartom a kapcsolatot, de ilyen távolian, nem javult a viszonyunk azóta sem... hát igazából hatodik osztály után kerültem a Gandhibá, és talán annak is köszönhető, hogy le tudtam érettségizni. Tehát itt a segítség az nem egy személy, hanem maga az iskola volt, az pedig a Gandhi, amiért hálás is vagyok a sulinak.

Tehát az van, hogy a mama az nem nagyon foglalkozott azzal, hogy én most járok suliba, vagy nem, tehát neki ez oly mindegy volt, mert neki ez igazából anyagi teher volt, hogy én suliba jártam, úgyhogy részéről férjhez mehettem volna 13 évesen. De hát érettségi után nem engedték az anyagiak, hogy főiskolára menjek. Úgyhogy akkor viszont férjhez mentem, de nem úgy kényszerből, hanem hát igazából, az első szerelem volt, ami meg is maradt. Azóta a mostani férjemmel vagyok...

Egy szociális ápoló és gondozói tanfolyamot végeztem, ilyen OKJ-s, aztán közben meghalt a nagymamám, mi haza jöttünk, és a kórházban kezdtem el dolgozni. Ott volt egy spontán vetélésem, valószínűleg az emelés miatt, és akkor otthagytam a kórházat, és elmentem házi segítségnyújtónak... Utána mentem el GYED-re a lánnyal, és azóta nem tudtam más munkát vállalni, mert nem tudom hol hagyni, ugye nagymama nincs, úgyhogy maradt a közmunka, de most beiratkoztam egy főiskolára....

Hát az az igazság, hogy sokkal rémisztőbbnek hittem, mint amilyen, azt hittem, hogy sokkal nehezebb lesz. Főleg így, hogy nappali tagozatos, de ugye hát Pestre nem megyünk, hanem Pécsen van egy ilyen konzultációs hely, ahova lejárnak oktatók, kéthetente egyszer... A diploma, az (motivált)... Mindenféleképpen, dolgozni szeretnék vele, mert ez igazából egy szociális lelki gondozó és szociális ápoló szak... Jogsira járok, tehát az is most egy kicsit ugye talonba van, most így a tél idején, mer' hát az is ugye pénz. Tehát még 10 órát kéne vennem, talán majd jövő hónapban. Közbe' intézzük a házvásárlást, közben a ház tatarozását, és ez mind sok-sok pénz... meg van a konyha, a fürdő, és akkor hátra szeretnék egy konyhát, ezt pedig szobának vagy nappalinak, nem tudom igazából, tervben van a második baba..."
(28 éves nő, Old – 2017, interjú)

Többdiplomás családi életút

Interjúalanyunk a vizsgálatunkban első osztályosként vett részt, mert felső tagozatban egyike volt azoknak, akik a közeli város iskoláját választották a minőségibb oktatás reményében Egyházasharaszti helyett. Az élettörténetben láthatók azok a közösségi tőkék, melyek családi támogatásként és mintaként jelennek meg a történetben, és hatásuk egy külföldön élő rokontól a testvéreken át a házastársig terjednek. Mindez jelzi a közösségi hálózatba ágyazódás erejét is. Ez a történet példázza azt a helyzetet, amikor a bikulturális szocializáció mentén erős bikulturális identitás és kompetenciák alakultak ki, mindez a család és a környezet együttműködésének, támogatásának hatására. Ezt a mintát viszi tovább interjúalanyunk, aki saját életútjára reflektíven tekintve már transzlétor szerepben segíti családjá, közössége fiataljait. Így – a közösségi tőkék és az empowerment révén – a pszichológiai tőkéje és a rezilienciája folyamatosan fenntartható.

Bereményiék (2023) roma diplomások életútjainak elemzése alapján írják, hogy a diszkrimináció és a faji megkülönböztetés másképp strukturálja a roma interjúalanyok mobilitási tapasztalatait, mint a hasonló mobilitási utat bejárt nem romákét. Azt találták, hogy a felfelé irányuló mobilitást követően a roma diplomások származási közössége megkérdőjelezi etnikai identitásukat, hovatartozásukat, ez pedig fájdalommal, konfliktussal jár számukra. Akik össze tudták egyeztetni a habitusukat, azok ezt „a közösségüknek való »visszaadás« gyakorlatával tudták megtenni: vagy úgy, hogy létrehoztak egy roma oktatási támogató csoportot vagy csatlakoztak hozzá, vagy olyan munkát vállaltak, amely »roma kérdésekkel« foglalkozik, azaz népük jobbitásáért dolgoznak. (...) mobilitási pályájukat az elnyomott és etnikai szempontból alárendelt származási közösségükkel szembeni kollektív felelősség erős érzése alakítja” (Bereményi et al, 2023: 8).

Az alábbi történet egybecseng több olyan kutatás eredményével, melyben sikeres roma nők beszéltek életútjukról, terveikről (Óhidy, 2016; Durst et al., 2016). Dursték 26 élettörténet alapján azt találták, hogy a roma nőknek a hasonló végzettségű szellemi foglalkozású társaiktól eltérően az értékteremtésen, önmegvalósításon túl van egy többletfeladatuk: „úgy érzik, fizetett állásuk »szívügy«, »küldetés« vagy »misszió«... a munka mint hivatás jelentésének konstruálódásában nagy szerepe van a roma diplomás nők sajátos társadalmi helyzetének, ami abból fakad, hogy egyszerre kisebbségiek és középosztálybeliek” (Durst et al., 2016: 2020). Ez a gondolat megjelenik az alábbi interjúban is.

„Én itt kezdtem az általános iskolát, akkor még működött 'Szentmártonban az általános iskola. Felsőben jártam 'Haraszti-ba, de aztán Siklósra kerültem, ott fejeztem be az általános iskolát. Utána Siklósra jártam gimnáziumba, sima, alapgimi, szóval semmi emelt nincs benne. És azután jelentkeztem Kaposvárra. Ott

felnőttképzés-szervező szakon végeztem, andragógia szakot végeztem. Utána átjelentkeztem...

Hát jó, közben történt egy kis változás az életemben, hogy egy évet halasztottam, mert közben született a lányom. Ő 2009-es. Én halasztottam egy évet miatta, és utána csak vizsgákra jártam be, és 2011. nyarán fejeztem be. Utána jelentkeztem nappali tagozatos diákként újból egyetemre, akkor már Pécsen a FEEK-en voltam. Az egy kétéves képzés volt. És közben ott is halasztottam egy évet, mert közben jött a második gyerekem, és ezt befejeztem 2014. júniusában. A mesterdiplomám, emberi erőforrás tanácsadó, szóval egész hosszú nevű. És most megint újból iskola-padba kerültem, most pedagógia tanár szakon vagyok MA képzésen.

Hát az életem úgy alakult, hogy mindig tanultam, szóval nem hagytam abba. Ez lehet, hogy annak köszönhető, hogy még általános iskolában nagyon jó alapot kaptunk. Szerintem az alap az sokat számított. A családom, hát most még a nagyszüleimmel élünk, nemsokára költözünk majd, jövőre vagy idén nyáron. Édesanyám egyedül nevelt föl, apukám, én alig voltam kettő, mikor elhunyt, és érettségi előtt az apai nagyszüleimhez költöztem, és itt lakok azóta velük a családommal együtt. Mindenkit hoztam magammal. Úgyhogy így alakult az életem, Most épp jelenleg dolgozok, itt nálunk a faluban, a Tan Kapuja Buddhista Gimnáziumban. Most egyelőre tetszik. Tetszik a helyzet, tetszik, hogy azért a gyerekek úgy felnéznek rád, meg tudják, hogy falubeli vagy, és olyan jó dolog ez az egész...

Van két öcsém, 10-11 év korkülönbség van köztünk, Az egyik most fog érettségizni, a kisebbik pedig most tizedikes... Anyukámnak csak nyolc általánosa van, édesapámnak is ugyanúgy. Hát mondhatom azt, hogy példakép a nagybátyám. Ő nem itt lakik, ő 25 éve kinn van Németországban, és az ő hatására volt az, hogy minden megváltozott. Ő volt az első a faluban, aki gimnazista volt és leérettségizett. Úgyhogy nekünk így alap. Tudtuk, hogy ez lesz a vége. Vagyis hát ő mindig is azt mondta, hogy ez legyen a vége. Az első diplomámat teljesen ő finanszírozta, mert nem vettek föl államira, elszúrta ott a jegyeimet, és ő fizette nekem. Utána meg mindig is úgy volt, hogy a mesterképzést az nem kellett, az állami volt. De ő állta az egészet. Szóval nem tudtam volna továbbtanulni, ha ő nincsen. Nem is gondoltam volna bele, hogy én továbbtanuljak egyáltalán...

(A férjemmel) már kiskorunk óta ismerjük egymást. Hát jó, mi barátok is voltunk. Körülbelül 10 évig. Tényleg csak barátok... aztán 2008-ban költöztünk össze. Ő itt a Szent Márton Caritas Alapítványnál van, a Tiszi által működtetett tanodában. És ő Nagyfaluban tanodavezető. Napközi tanodavezető. Ő itt volt előtte, és most meg két éve ott van Nagyfaluban. Ő ott van, mint családi napközi vezető is, meg tanodavezető, és 4-től 8-ig ott van a gyerekekkel körülbelül. Ő itt végzett érettségit, gimnáziumba volt. És előtte, mert ő ugye felnőtt korban csinálta meg, és előtte szakmunkás volt itt Siklóson a Táncsics Gimi részlegén volt szakmunkásképzőben, asztalosnak tanult. Meg is csinálta...

Volt lehetőség még anno, hogy pont 2008-ban, hogy kerestek ide hozzánk a tanodába először csak szociális segítőként, hogy gyerekekkel foglalkozni. Ilyen délutáni programok, és mondhatom azt, hogy annyira bevált, hogy így... Így mindig valamilyen papír kell, ilyen családi napközi tanfolyam, ezt is megcsinálták közösen, és igazából az élet adta, hogy így tovább menjen. És azóta itt is dolgozik. Egy év volt a kimaradása, amikor nem tudták fizetni, és akkor Németországban volt a nagybátyámnál. Ott megtanulta a nyelvet, szóval ő perfekt beszél németül...” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Az élettörténetek egyedi, azonban tipizálhatók azok a gátló és támogató külső elemek, melyek lemorzsolódáshoz vagy rezilienciához vezettek. Még háromszor ennyi életutat ismertünk meg 2017-ben, melyeket mind be tudnánk a fenti címek alá sorolni. A párba helyezett szövegek is sokrétűen illusztrálják, hogy a 2003-ban általánosan megfogalmazott – így kevésbé célra orientált – tervek (vagy 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 voltak tetten érhetők, akik az általános iskolát követően is tanultak, még ha nem szereztek is képesítést. A jövőkép azonban esetükben lényegesen több bizonytalansági faktort tartalmazott, mint a magas társadalmi státuszú csoport tagjainak tervei, emellett 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 2017-es élettörténetek 2003-as tervek nélkül is azt szemléltetik, hogy mennyire egyedi egy-egy személy sorsa, és milyen sokféle tényezőn múlik a sikeresség vagy annak elmaradása. Az is látszik, hogy a nehezebb élethelyzet, a támogatások elmaradása és a környezetben lévő mintahiány valószínűbbé teszi a sikertelen iskolai életutat. Ezt tapasztaltuk Tiszabón, ezért az ott élők történeteivel tudtuk leginkább az iskolaelhagyás okait szemléltetni. A sikertelenség elleni pályamódosítást és újrakezdést, valamint egyenes iskolai utat főként Alsószentmárton környékén találtunk. Ezekben az élettörténetekben rendre előtűnnek a különböző tökefajták: a családokkal együttműködő külső támogatók, a mintaadó rokonok, kortársak, a nehézségekkel, diszkriminációval szembeni közösségi stratégiák és a személyes kompetenciák, énerők. Kevésbé sikeres utak esetén is érezhető dél-dunántúli alanyainknál a jövő felé való bizakodóbb tekintés, szemben a Tiszabón tapasztalt alacsonyabb aspirációval. A továbbiakban az interjúkból részleteket kiemelve, azokat tematizálva igyekszünk megragadni azokat a tényezőket, melyek inkább a sikeresség felé hatnak, valamint azokat is, melyek erősen veszélyeztetik a reziliens életutat.

RÉGMŰLT TERVEK ÉS A JELEN VALÓSÁG – A SIKERTELENSÉG VISSZAEMLEKEZÉSI STRATÉGIÁI

Vizsgálatunk megkezdésekor célunk volt a hátrányos családi környezetben felnövő iskolai nehézségeinek vizsgálata. Azt feltételeztük, hogy leginkább a rövidebb iskolai utat bejárók történeteiből tudjuk meg, mik voltak a sikertelenség okai. Különösen Tiszabón, de Alsószentmárton környékén is sok interjú készült korai iskolaelhagyó felnőttekkel, azonban kevés említést tettek a tanulmányi előrehaladásukat gátló külső tényezőkről (például iskola elégtelen szolgáltatásai, kirekesztő tanári vagy diákközösség stb.). A rövid és sikertelen oktatásban résztvevők narratíváit áttekintve tipizáltuk azokat a „stratégiákat”, 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, Tiszabó, 2017); *„Már nem emlékszem vissza rá. Nem tudom, nem tudom, komolyan.”* (28 éves nő, Alsószentmárton, 2017); *„Hát nem. Nem tudok visszaemlékezni. Lehet, van egy-két dolog, szép élményeim, de nem, úgy nem. Nem emlékszek rá vissza.”* (28 éves nő, Tiszabó, 2017); *„Nem is mondták, vagy mondták, azt sem tudom, lehet mondták, nem emlékszem rá, nem tudom... Már nem emlékszem vissza rá.”* (28 éves nő, Alsószentmárton, 2017)
- Az „általánosítás” során minden konkrétumot nélkülöző (bárkire jellemző) eseményeket soroltak a kérdezettek – semleges vagy pozitív tartalommal. *„Iskolába járni? Há’ nehezen emlékszek vissza, de jó volt... Hát jó volt, én szerettem tanulni... Hát, én mindent szerettem... Jó tanárok voltak.”* (28 éves nő, Tiszabó, 2017); *„Semmi nem volt rossz, jó volt minden.”* (28 éves nő, Alsószentmárton, 2017)
- Az általánosítás markánsabb megjelenése a „pozitivizmus”, amikor a nyilvánvaló sikertelenség ellenére általános és konkrét sikon 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, Alsószentmárton, 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, Alsószentmárton, 2017)
- Szintén tipikus az „önhibáztatás”, amikor a korai iskolaelhagyás szinte egyetlen okaként a problémákat csak saját magára vonatkozóan említette a beszélő. *„Azán hát lázadó korszakom volt, olyan társaságba kerültem... Hát 10.-ben. A kilencedik az még oké, de a 10. első félév az nagyon züllött volt...”* (28 éves nő, Alsószentmárton, 2017); *„Nem is jártam ki a iskolát. Hatot jártam nem többet, járnom kellett volna iskolába, de nem mentem... Abba hagytam 14-15 évesen.”* (28 éves nő, Tiszabó, 2017); *„Nem tudtam tanulni, nem figyeltem oda. Barátokkal elzül-*

lődtem vagy is nem tudom, voltak barátnőim mentem velük csavarogni, szerintem azért és nem figyeltem oda. Bementem az órára, meghallgattam a tanárnőt, és akkor ennyi.” (28 éves nő, Alsószentmárton, 2017)

- A külső akadály „megváltoztathatatlan”-ként jelent meg sok interjúban, szinte kizárólag a szegénységgel összefüggésben. *„...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 olyanok, mint én... Fontos, hogy minden nap be tudjunk járni, meg hogy azért enni is kelljen, meg minden.”* (28 éves nő, Tiszabő, 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, Tiszabő, 2017); *„...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, Alsószentmárton, 2017)

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

TOVÁBBGYŪRŪZÓ 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 életközébe hozzák a több mint 20 évvel ezelőtt is megmutatkozó eltéréseket. A hovatartozás által meghatározott esélykülönbségek láthatóan továbbgyűrűztek, mindvégig jelen voltak az egyén életében. Az egyenlőtlenségi helyzet enyhítésére inkább a dél-dunántúli térségben láttunk példákat. A rezilienssé vált egyének élettörténeteiben megjelentek az inkluzív társadalmi környezet elemei (támogató pedagógus, szervezet, személyek), a cigány közösség erőforrásai mint tőkék, köztük a mintaadó személyek. A konzerválódott egyenlőtlenségi élethelyzetekből – amilyeneket

főként a tiszabői történetekben láttunk – ezek a támogató formák döntően hiányoztak. Tiszabón a sikerek mögött elsősorban az énerő és a családi minta vagy támogatás állt.

A pécsi fiatalok iskolai útja és tőkéik ereje

Az anyagi, kulturális, társadalmi tőkék sokféleségét és hatását az iskoláztatásra a magas társadalmi státuszt reprezentáló csoport fiataljainak életútjában mutatjuk be. Nem bontjuk külön a motiváló szülői mintát, az egyéni aspirációkat sokoldalúan támogató iskolai környezetet, a városi életformát, a kortárs csoportot, a felsőfokú továbbtanulás szigorú elvárását stb. Összetettségükben épp azt láttatják ezek a szövegek, hogy milyen sokféle módon voltak jelen a szűk környezetben azok a tőkék, melyek meglepte együttesen eredményezte, hogy az ebbe a csoportba tartozók döntően felsőfokú végzettséget szereztek, és jelenleg távlatos jövő elé nézve tudják tőkéiket konvertálni.

„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 nevköba és ott kérdezgetett, hogy az (angol két tannyelvű oktatás) hogy működik ott.” (28 éves férfi, Pécs – 2017, interjú)

„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, Pécs – 2017, interjú)

„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 egyetemen 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. Azért volt rajtunk nyomás... így a szülők 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, Pécs – 2017, interjú)

„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 Fiatalkor 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... 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.” (28 éves férfi, Pécs – 2017, interjú)

„Az általános iskola nagyon jó volt, vissza is sírom, tehát vissza is mennék a mai napig is. Nekem nagyon tetszett, jó volt és nagyon örülök, hogy az 1. Gyakorlóba járhattam... mindig voltak programok, meg azért egy masszív, tehát egy erős iskola volt, és nagyon sok tudást én vittem magammal például középiskolába onnan, amin meg is lepődtek a középiskolai tanárok, hogy te ezt honnan tudod? És a társaság jó volt... Hát igazából, én a legjobban ezt úgy tudnám példával mondani, hogy milyen volt, hogy Bélával, tehát legjobb barátomat, azt ott találtam meg, majdnem napi szinten tartjuk a kapcsolatot...” (28 éves férfi, Pécs – 2017, interjú)

„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... 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 leérettségizett, meg így végig támogattuk egymást. Úgyhogy nekem az iskolai évek az ilyen nagyon-nagyon jók voltak, én tök jól éreztem magam.” (28 éves nő, Pécs – 2017, interjú)

A falusi fiatalok tőkefelhalmozási színtere: a családi közösség

Az előző fejezetben az iskolai út lehetséges sikereit és buktatóit egy-egy falusi fiatal személyes élettörténetén keresztül láthattunk. A következőkben tematikusan haladunk végig az iskolai utat befolyásoló okokon és következményeken – megemlítve a két vizsgált térség különbözőségét. A fiatalok életútjából emelünk ki részleteket, melyeket a térségekben dolgozó pedagógusok, segítők interjúrészeivel egészítünk ki. Így a személyes történetek tanulói és tanári megközelítését is láthatjuk, és általános jellemzőkre is rá tudunk mutatni.

Nem mehetünk el amellett a tény mellett, hogy a vizsgált két falusi közösség szegregált, hátrányos helyzetű térségben él, sokféle hiányt megtapasztalva. A szegénység és az iskolázatlanság az ott lakók nagy részét jellemzi, melyet tovább nehezít az egész közösségre vetülő társadalmi előítélet – erről a későbbiekben részleteiben is olvashatunk. Beavatkozás nélkül mindezek családi mintahiányt okoznak, mely generációkon át görgeti a hátrányokat. Háttérében a rendszerváltást követően kialakult munkanélküliség áll, valamint az ebből adódó „időtlenység” és kilátástalanság. Ezt a helyzetet sokkal inkább Tiszabón tapasztaltuk, és kevésbé Alsószentmártonban. Nagyban befolyásolja az iskolába járók motiváltságát is, és kihat az élet minden területére. Pedagógus foglalja össze ezeket a nehézségeket Tiszabón.

„Én sokszor azt gondolom, hogy szülőknél kellene elkezdeni, hogy legyen 8 osztálya, legyen szakmája, és onnan már el tudok indulni. Egy csomó gyerek úgy jön reggel iskolába, hogy a szüleinek kvázi nincs miért felkelnie, így a gyerek megy el reggel boltba, mert ő úgy is felkel, mert jön iskolába, anya meg alszik 9-10-ig... tehát ez a motiválatlanság nagyon nehéz, és nagyon nehéz bizony a gyerekeket pedagógusként ebben a helyzetben vinni magunkkal, mikor azt látja, hogy minek...” (Pedagógusinterjú, Tiszabó, 2017)

A munkanélküliség hatásain túl az iskolai sikertelenség okai között mindkét közösségben megjelenik a hátrányos települési környezet. A települést bemutató részben már idéztük a hiányzó szolgáltatásokat, az alábbi, pedagógus által elmondott történet pedig a tiszabói helyzetet hozza életközelpbe.

„A közbiztonság elég rossz a faluban. Van, hogy a gyerekünk azért hiányzik, mert otthon kell maradni őrizni a házat. Tehát olyan nincs, hogy amikor elmennek, bezárják a házat, és akkor elmennek otthonról. Vannak itt olyan környékek, ahol a malacot bezárják a folyosóra, mert az ólnak az oldalát kiszedik éjszaka. Vagy a tűzifát... Múltkor voltam az egyik családnál és kérdeztem: – Hol van a tűzifátok? – Hát hol lenne? – válaszolják – Hát a padláson! Oda kell tenni, mert itt folyamatosan ötletelnek... így lehet itt túlélni...” (Pedagógusinterjú, Tiszabó, 2017)

Mindezek következménye a pénztelenség, mely a falusi iskola utáni középiskolai éveket is erősen érinti. Egy másik településre kilépés és annak anyagi költségei sokszor teljesíthetetlen terheket rónak a családra. Az alábbi idézetben a munkavállalás szükségessége lép az iskola helyére, amely okként („pull-hatás”) a korai iskolaelhagyás irodalmában is megjelenik. Az alábbihoz hasonló történeteket már fentebb is idéztünk, és elsősorban Tiszabőn kerültek elő.

„Én többet jártam, mint nyolcat, de nincs meg a szakmám. Meglett volna, gyakorlatom van amúgy, de nincs meg a szakmám... Hát igen, szerettem volna, hegesztés szakma, jártam gyakorlatra egy-két hetet, jártam, két hetet utána, de apukám nem bírta tovább egyedül a munkát. Kellott a pénz... Hát, otthon volt meló, meg minden, én tudtam elvégezni, mentem apukám után, én is mentem dolgozni, mint ő, ilyen kőműves segédmunkát, meg mit tudom én, mentem utána, hogy segíték neki. Muszáj volt.” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

Az iskolai lemorzsolódók körében gyakrabban említettek nehéz családi hátteret (kiugró szegénység, sok testvér, deviáns szülői viselkedés), emellett többször került elő a kortársközösség visszahúzó ereje – Tiszabőn lényegesen nagyobb arányban, mint az alsószentmártoni térségben. A mélyszegénységgel kapcsolatos részletek leginkább a továbbtanulás akadályaként jelennek meg. 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. Láttunk olyan példát is, ahol hiányzik ez a típusú összetettség és reflektivitás, és a szegénység említése inkább önvédő indokként jelenik meg.

„Volt egy célom, de nem értem el. Fodrásznak akartam menni. Itt a mai napig nyírom, nyirkálom az embereket, szoktam nyírni. De viszont a 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 édes-testvérek otthon. Nagyon nehéz körülmények között is nevelkedtünk fel. Tényleg már, ha ennek vettem (valamit), 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, Tiszabő – 2017, interjú)

A magas társadalmi státuszú csoport tagjainak visszaemlékezéseiben láthattuk, hogy a szülők iskolázottsága és ezzel összefüggő habitusa miként jelentett kulturális tőkét. A falusi fiatalok interjúiban a szülőkkel kapcsolatban szinte kivétel nélkül elő-

került az iskolázatlanság, azonban sokszor összekötve más jellegű, számukra megbecsült tudásokkal. Ezek a tudások olyan reziliens viselkedéseket, énerőt tükröztek, melyek mintaadók voltak alanyaink számára. Ez is alátámasztja, hogy a bourdieui tőkéken túl fontosak és elérhetőek a cigány közösségekben olyan tőkék, mint például a családi tőke, melyek a boldoguláshoz hozzá tudnak járulni, ahogyan erre más, már idézett kutatások rámutattak. Vizsgálatunk a bikulturális helyzetben jelen lévő sokféle tőke fontosságára irányítja a figyelmet. Úgy látjuk, ha a különböző terek tőkái össze tudnak kapcsolódni, egymást erősítő módon kompetenciává válni, akkor az mindkét térben a sikerességet segíti. Az alábbiakban két kiragadott idézetet közlünk a sok közül, illusztrálva a szülők megbecsült tudását.

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

„Szüleimmel és testvéreimmel élek... Apukám és anyukám is dolgozik, anyukám ilyen közmunkát, apukám meg ilyen kőműves, akármit eldolgozik, ilyen kőműves. Nincs meg a szakmája, de nagyon ért hozzá, meglehetne a szakmája is, annyira ért hozzá. 8 általános megvan nekik.” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

A következő idézet az egyetlen igazán sikeres iskolai utat bejárt tiszabői interjúalanyunk visszaemlékezése, akinek a szülei – ugyan felnőtt korban, de – szakmát szereztek. Vélhetően a szülők iskolai tapasztalatai mint aspirációs és családi tőke is közrejátszottak abban, hogy a család szegénysége ellenére a gyerek jövőjébe tőkebefektetés történt. Hasonló történeteket, amikor a család nélkülözik a gyermek tanulásának támogatása érdekében (is), roma egyetemistáink körében hallhattunk.

„Igen, nagyon nehéz volt, mert volt olyan, hogy mit tudom én, anyunak egy ezrese volt, és én ugye koleszos voltam, de menni kell, mert muszáj, és hátha vissza forgatja majd magát, meg kamatozik majd egy idő után, de igen. És azt érzem, hogy megérte, mert tényleg magamnak csináltam, és ezt nem veszi el senki.” (28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

A sikeres életpályát befutó, reziliens személyek körében végzett kutatások (Forray, 2015; Óhidy, 2016; Varga, 2017b; Bereményi–Durst, 2021) is rámutatnak a család támogatásának fontosságára gyermekeik iskolai előrehaladásában. Vizsgálatunk megerősítette ezeket a kutatási eredményeket: azok a falusi fiatalok, akik végzettséghez jutottak, kivétel nélkül beszéltek támogató családi környezetről. A családi

támogatások között a tanulásra motiválás, a pénzügyi segítség és a családi minta is megjelent, melyek mindegyikét közösségi tőkeként értelmezzük. Többször előkerült, hogy konkrét iránymutatást, tanulmányi támogatást nem tudtak nyújtani, de fontos volt a szülők számára az iskolai siker a jobb megélhetés reményében.

„Hát én azt mondom, ahogy a szüleim is mondták nekem, hogy inkább abba a rohadt padba üljek, irkáljak, fájjon a kezem a tolltól, ezt szó szerint így mondták, mintha kint a parkban kubikolsz, szaros két-három ezer forintért.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Találkoztunk olyan esetekkel is, hogy minél inkább eltávolodott a diák a szülei végzettségétől, annál nehezebb volt kapaszkodót találnia, még megerősítő szülői attitűd (aspirációs tőke) mellett is. Különösen akkor érvényesült ez, ha más településre, idegen környezetbe került a fiatal, ahol leginkább a navigációs tőke hiányzott. A szülői támogatás hatása az alábbi interjúalanyunk érettségiszerzését még segítette a helyi második esély típusú iskolában, de a városi egyetemhez már nem volt elegendő.

„Hát most így a családomból én voltam az első (aki egyetemre került), most ez volt az egyik rossz, de azért próbáljuk ki, hogy mi lesz, mondom, sokat nem veszítek. Legalább megpróbálom, mi lesz ebből. És hát nehéz volt, és otthagytam... 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 egyetemet. Mai napig is azt mondja, hogy miért nem csináltam meg? Mer' azt mondja, nem az a legjobb, amikor kézzel kell dolgozni, hanem amikor fejjel, otthon a kanapéból, csak nem jött össze, nehézkes.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Emellett az is megfigyelhető, hogy egy-egy egyéni mobilitás a család számára fontos mintaadó szerepet tölt be akár a szülők, akár a kisebb gyermekek életében. Ez esetben a közösségi tőke felhalmozásának kölcsönhatását látjuk. A szülők aspirációs és családi tőkéje a gyermekük sikeres mobilitási útját támogatta, majd ez visszahatott a szülők, testvérek navigációs és ellenálló tőkéjére. Ezek a tőkék kapcsolódtak össze a megszerzett kulturális és kapcsolati tőkékkel, alakultak egy olyan habitussá, melyben a közösségi tőkéknek is fontos megerősítő szerepük van.

„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, úgy-hogy 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 mond-

ta, hogy ő öltönyben, mert hát ez kicsoda 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 kicsoda 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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

A falusi fiatalok tőkefelhalmozási színtere: az iskolai környezet

A családi segítségen túl meghatározó szerepet tölt be az egyén életében az iskolai környezet milyensége. Különösen fontos ez az oktatás világában kevésbé járatos diákok számára. Bikulturális szocializációjukban meghatározó szerepet töltenek be azok a pedagógusok, akik mediátori szerepben képesek a család és az iskola közé „hidat verni”, növelve a közösség társadalmi tőkét. Az tanulmányi sikerességgel összefüggésben jó néhány interjúból előkerültek általános iskolás időszakot támogató pedagógusok. A visszaemlékezésekből látható, hogy az említett pedagógusok a klasszikus tanári feladatkörön túl valóban a diákok egész karrierjét meghatározó szerepet tölthettek be. Mindezt a családokkal partneri viszonyban, a szülőkkel együttműködve érték el. A középfokot elvégző hátrányos helyzetű fiatalok narratíváiban kiemelten is említésre került, ha az általános iskola támogató, családias volt. Konkrét történeteket és személyeket (tanárokat) neveztek meg az interjút adók, ez pedig azt mutatja, hogy a külső támogatás ereje meghatározó, és ez döntően középfokon törik meg. Megjelenik a narratívában a családokkal való szoros kapcsolattartás, egy-egy kiemelkedő tanár, a tanulásra való iskolai odafigyelés is.

„Volt igen, kedvenc tanárom volt, az osztályfőnököm, 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 adott, rosszat nem... Nekünk végig ő volt az osztályfőnökünk. Igen, elsőtől végig, egész nyolcadikig ő volt.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

A magasabb iskolai végzettséget szerzett személyek a tiszabői egyetlen diplomás interjúalanyunkhoz hasonlóan nyilatkoztak a támogatásokról. Roma egyetemisták életútjában is (Varga, 2017b) ezek az előrehaladást segítő elemek kerültek elő. Közös bennük, hogy egymást erősítő hatású a belső motiváció, valamint a család és az iskola vagy más intézmények külső támogatása. Ezek a reziliencia kialakításának támogató faktorai.

„Kicsi korom óta engem ez annyira érdekelt, mert annyira szeretem a gyerekeket, meg annyira szerettem emberek között lenni... (támogatóim) nekem az óvónőm volt, meg hát a szüleim. Nekem ők voltak a példaképeim, egyébként anyukám meg apukám... a szüleim mindig is azt mondták, hogy magadnak tanulsz, azt nem veheti el tőled senki. Tehát apukám mondjuk hentes, anyukámnak nyolc osztálya van, de ők mindig azt mondták, hogy igen is tanulni kell, járni kell, mert máskülönben nem megy... És nagyon nehéz volt (a különböző iskolafokon), mondjuk a tanárjaim nagyon sokat segítettek, tehát a főiskolán is, a dékán úr, ő nagyon. Ő állandóan kiállt mellettem, segített, ő nála írtam a szakdolgozatomat is, de ő nagyon jó volt.” (28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

A legtöbb interjúban az iskoláztatás időszakára visszatekintve a problémák főként középfokon sűrűsödnek. Fent láttunk példákat a korai családalapításra és munkavállalásra. Az elbeszélte iskolaelhagyások további 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. Tiszabőn elsősorban a szegénységet emlegették akadályként a más településen történő továbbtanulásban, továbbá kiemelték az általános iskolai felkészítés hiányosságait is.

„Igazából, itt Tiszabőn hiába elvégzi az iskolát, elmegy Fegyvernekre, vagy 'Miklósrára, vagy Szolnokra, akárhova, ha tiszabői vagy, sokkal, sokkal nehezebb, mint akik Fegyvernekről mennek el. Mert azért valljuk be, ez az iskola is olyan, hogy mikor elmentem, oda Törökszentmiklósbba a Bercsényibe, ez ilyen felzárkóztató program volt (Arany János Kollégiumi Program), és a 7.-es könyvet elem rakták, és azt sem tudtam mi az. Ez most mi, az egyenlet vagy, sok ilyen kis alapidolgoz. Úgy-hogy nehéz dolog, pláne alaplól is ugye az ember roma, hiába vannak más romák is, ugyanúgy Tiszabőn is, 'Miklóson is, nagyon sokat csúfolódtak is.” (28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

Ezzel szemben Alsószentmártonban gyakrabban került elő a falusias, támogató általános iskola után a városi, méltányos támogatásokat nélkülöző középiskola minden hátránya.

„De nekem viszont ez (középiskola) furcsa dolog volt. Mert ahhoz képest általában milyen viszonyban voltunk a tanárokkal!... Igen, és most is vannak tanárok, akikhez bemegyek és imádnak, ölelnek, puszilnak, és nem csak engem tanítottak, hanem még a páromat is, és most a gyerekeimet tanítják...” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Hasonlóan gondot okozott középfokon az ismeretlen tanárok mellett a diákközösség „idegensége”, amelyet az anyagi különbségek és a kulturális eltérések egyaránt okoztak. Ezekre a jelenségekre a multikulturalizmus irodalma is felhívja a figyelmet, kiemelve, hogy heterogén tanulói közegben a többségtől való eltérés elutasítást, agressziót szülhet. Az előítéletek és a csoportközi konfliktusok megelőzése érdekében a kortárs csoport interkulturális kompetenciáinak célzott fejlesztése megoldást jelenthet (Torgyik, 2022), azonban erről nem beszéltek az interjúalanyok. Sokkal jellemzőbb volt az alábbi interjúrészlet, melyből megérthető az inkluzivitás befogadó attitűdjének fontossága. Azt tapasztaltuk, ha az iskolai légkörnek nem része az inkluzív „érzékenység”, és megmarad a kirekesztettség, a „mátság” érzése, akkor ez a helyzet a motivált diákoknál is 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 távol volt... 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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

A sikeresség zálogaként előkerült az is, hogy a nehézségek ellenére fontos a szegregált környezet elhagyása és a beilleszkedés a városi környezetbe. Saját élettapasztalata alapján beszélt erről Alsószentmárton pedagógusa, aki a fiatalabbak elindulását mintaadással és tevőlegesen is segíti. Az alábbi történet hétköznapi példája szimbolizálja a beilleszkedés apró lépéseit.

„Ha minden nap felkelsz, felszállsz a buszra, már kiléptél, már meg kell tanulnod, hogy bizony a zebránál jobbra nézel, balra nézel és utána mész át, meg óhatatlanul találkozol más emberekkel, óhatatlanul oda kell ülnöd más gyerek mellé, ő hozza az ő ételét. Tehát én magamból indulok ki. Én elmentem Pécsre, nem tudtam mi az a kakaós csiga, ott láttam, hogy a másik gyerek kakaós csigát eszik, és feljött a vágy bennem, hogy én is meg akarom kóstolni és akkor megkóstoltam. Jé, ez jó!” (Pedagógusinterjú, Alsószentmárton, 2017)

Az előzőekben kiemelt interjúrészletek sokoldalúan mutatták be, hogy az „érzékeny” középiskolás korszakban milyen nehézségekkel kell a falusi környezetből kilépve megküzdeni, vagy mik vezettek óhatatlanul a lemorzsolódáshoz. A középiskolai időszak integrált környezetének negatívumai mint rizikófaktorok között kiugróan jelentek meg a cigánysághoz kapcsolódó előítéletek. 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 tiszabói/szentmártoni lakosok voltak, egyúttal megakadályozta a településeken élők jövőjének reményteli látását, tervezését is. Az alábbi két kiragadott példa a középiskolás időszak egy szeletét mutatja be, később pedig több példát fogunk látni felnőttkori esetekről is. Az első történet az iskola félbehagyásáig tart, a másodikban a nehézségekkel szembeni ellenálló képességet mutatja.

„Villányba 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 osztályteremben mondta, hogy cigány vagyok, szó szerint, igen... Hát én bevallom, nem fogok titkolózni, bevallom, többet lógtam, mint a suliba' voltam, tehát én nem szerettem odamenni. Volt olyan, hogy felültem, elmentem Villányba, onnan Pécsre, 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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„Hát nagyon sok hátrányom volt. Egyrészt az, hogy Tiszabő, másrészt az, hogy ugye én is cigány vagyok. Hát figyelj csak, már maga az, hogy ugye a megjelenésem, az, hogy nem olyan fehér voltam, mint a többi és ez miatt... Mondjuk szak-középiskolában ott már kevésbé, de ott is jelen volt. Csak én mindig azt mondtam, hogy igenis meg fogom mutatni, hogy hiába cigány vagyok, én is megtudom ugyanazt tenni, mint egy idéző jelbe a magyar.” (28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

Az alábbi interjúrészlet is a családias, de homogén általános iskola és a ridegen integráló középiskola közötti óriási különbséget szemlélteti – ismételtén Alsószentmártonból. Az eltérés megragadható a pedagógusok ellentétes irányú viszonyulásában, valamint a tanulmányi elvárásokban. Ebben az interjúban is előkerül olyan

pedagógus, aki középfokon rasszista előítélettel, nyíltan korlátozó attitűddel állt az interjúalanyhoz. Ez a történet is pozitívan alakult, mivel a személyes elszántságot folyamatosan megerősítette a családi környezet, a közösségből hozott ellenálló tőke.

„Az általános iskolában csak cigány gyerekek voltak nálunk... 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 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 tészta volt. Azt nem szerettem, a gimnáziumot, ki nem állhattam. Az egy nagyon nagy küzdelem 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... nem voltak jó évek. Nagyon sokat kellett tanulni. Nagyon sokat.” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

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 szembevetendő az a belső erő (éntudatosság), amely segített a gátló külső erő ellenére rezilienssé válni.

„Amikor Siklóstra jártam iskolába, J. tanár úr, ő adott egyest, és ő akarta azt, hogy én menjek kisegítő iskolába. Aztán most kisegítő 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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Néhány esetben, ahol lemorzsolódás is történt középfokon, előkerültek a támogató programok (tanoda, Arany János Tehetséggondozó/Kollégiumi Program) szolgáltatásai. Ez esetben a lemorzsolódás önhibáztatással társul, de vélhetően a sok iskolai hiányzás mögött a családi problémák álltak, melyeket egy támogató program nem tud minden esetben ellensúlyozni.

„Sok lett a hiányzásom és azt így kirúgtak... Hát szerettem volna (folytatni), csak azután már így anyukám, meg az apukám külön váltak... (Ami jó volt a középiskolás időszakban) Hát így a tanoda, akkor volt a tanoda, amikor így mentünk,

ott voltak a Kriszta tanárnőék, a többi tanárok is. Akkor eljártunk kirándulni... voltunk Esztergomba' is, ilyen tanodatalálkozó, meg még pár helyen... maga az élmény, hogy így elment az ember moziba tanárnővel is. (Az AJKP-val) Voltunk külföldön is. Lengyelországba', meg voltunk sok helyen Ózdon, így avval az iskolával annyiban megérte, hogy újra jártam úgy mond a nyolcat, meg így sok helyet jártam. Minden hétvégén elmentünk valahova kirándulni. Elmentünk bányákat megnézni, ilyen sóbánya meg ilyesmi. Ami így az embernek egy örök élmény, akár mit is mondtam, én így magamtól soha nem mentem volna.” (28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

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 típusú) iskola. Ezek az említések felülreprezentáltak az alsószentmártoni térségben, és csak elvétve jelentek meg Tiszabőn. Alsószentmártonban a helyi közösségben dolgozó személyeket, szervezeteket nevezték meg, míg az egy-két tiszabői említés a településen kívüli középfokú intézményhez kötődött. Ez azt is jelentette, hogy az alsószentmártoniak a családi háttérben gyökerező közösségi tőkék mellé az otthoni környezetben kaptak külső (pedagógiai, lelki, szociális stb.) támogatást, megerősítve az iskolai sikereket, segítve a lemorzsolódás megelőzését. Az összekapcsolódó, kölcsönhatásban lévő támogatások befolyása a közösségen keresztül megsokszorozódott. A tiszabői egyedi esetek inkább lineárisnak tekinthetők, nem igazán hatottak vissza a közösségre, és döntően egy-egy elkötelezett pedagógushoz kapcsolódtak.

„Ott (középiszkola 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 (itt a faluban) ez a Tanoda kilencedikbe', az Éva, meg akkor volt az a Dénes.... Jártam tanodába 4 évig. Kökeményen... Há' hogyne (számított), húú főleg matekból, az kegyetlen volt kilencedikbe', olyan matektanárom volt, áá kegyetlen, olyan szigorú volt.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„Addig, ameddig itt volt a Jani, az Orsós János, a Derdák, meg a Takács, addig jó volt... az osztály, ahol én voltam, egy ilyen családszerűség volt, vagy hogy is mondjam. Körbe ültünk. Nem úgy, mint régebben az általánosban, hanem így körül ültük az asztalt, és mindenki látott mindenkit. Nem az, hogy Ūristen, most ki van a hátam mögött, mit néznek rajtam, hanem így együtt voltunk, beszélgettünk, a tanár is leült. Jó volt. De hogy elkerültek, innentől teljesen más lett...” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„(osztályfőnök) Google Takács László, 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, az úgy tanított, hogy álljunk ki magunkért, akármi van. Szóval az osztály összefogott.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

A harmadik történetben nagyon szimbolikus az osztályfőnök nevére való visszaemlékezés. A valódi név Tenigl-Takács László (nem Google), így az „átnevezése” azt sejteti, hogy nemcsak tanári támogatását, de tudását is nagyra becsüli az interjúalany. Több interjúban előkerült, hogy milyen fontosnak tartják a beszélők, amikor a tanuláshoz segítség a személyes odafigyeléssel, törődéssel párosul. A történetek általában összekapcsolódtak iskolán kívüli lehetőségekkel, mint a fent említett kirándulás is. Leginkább akkor találtunk reziliens életutakat, amikor a családi iskolai és külső (például tanodai) támogatások mint tőkék „összeértek”, fejlesztve az önbizalmat, a pozitív pszichológiai tőkét, belsővé és stabillá téve a sikeres előrehaladás vágyát. Ezt látjuk a többdiplomás alanyunk visszaemlékezésében.

„Igazából a családon belül mindenki biztató volt, nem volt az, hogy nem... Ha jobban belegondolok, mi is jártunk anno tanodába, amikor kezdték... és emlékszem, hogy az akkoriban itt dolgozó Molnár Évi, na ő volt az az ember, aki mindig is inspirált minket, hogy csináljuk, menjünk. Vele voltam nem tudom hány nyílt napon, ő vitt el mindenhol, még Vácra is elvitt, ott lakott az édesanyja... Mikor felvételi volt, akkor ő segített nekünk. Szóval tényleg, ő a másik, aki tényleg így nagyon segítőkész volt. A suliban igazából az osztályfőnökünkkel bármit meg lehetett beszélni, szóval nagyon hatásos volt, hogyha mondjuk segítséget kértél, akkor mindig is ott volt mellettem, mindenki mellett... Maga a családi körülmény is olyan volt, nálunk nem volt kérdés, van-e rá keret, és volt rá keret, akkor próbáld meg. És olyan szakot, ami érdekel, akkor jó, választunk. De nem akartam nagyon elmenni először így, á, megcsináljuk a kétéves képzést, és jól van. Minek egyetem? Főlöszleges, úgysem sikerül, nem vagyok én már olyan szinten, nem is voltam olyan szinten, és akkor rájöttem, hogy de, lehet tovább, és akkor így erőt adott hozzá, úgyhogy megcsináltam...” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

A falusi fiatalok tőkefelhalmozási színtere: a felnőttkori lehetőségek

A középfokon néhány osztályt vagy a szakmát megszerzők történeteiből rendre előkerül az újrakezdés gondolata. Főként a tiszabóiek azok, akik úgy vélik, a tanulás már csak a gyermekeiknek fog sikerülni. Kevesen, de vannak, akik a folytatást jövő-

be vetített feltételek (felépül a házam, szerzek egy jó munkát) meglétéhez kötik, és leginkább úgy értelmeztük, hogy az interjú készítőnek való megfelelési vágy volt a pozitív válasz oka. Az alábbi interjúalany azon kevesek közé tartozik, aki elkezdte ugyan az érettségi megszerzését, de munka mellett félbe kényszerült hagyni.

„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 Szolnokra. 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, Tiszabő – 2017, interjú)

Perspektivikusabb történetek kerültek elő Alsószentmártonban, ahol szakmaszerzéseket és a helyben működő második esély típusú gimnáziumot említették többször. Az előbb már olvashattunk a Kis Tigris Gimnázium támogató szerepéről és pedagógiai eszközeiről szóló idézeteket. Ebben a térségben már inkább az érettségi után való továbblépés a probléma, mivel szakképzettség nélkül a hátrányos helyzetű térségben nincs munkalehetőség az érettségizetteknek (sem). A felsőoktatásban való megkapaszkodást azonban a munkavállalás szükségessége, a kulturális és navigációs tökehiányok (is) nehezítik, amelyeket a szegregált lakókörnyezetben nehéz ellensúlyozni – ahogyan az alábbi, az előzőekben már más szempontból idézett történet is mutatja.

„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, 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 megálltam 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, va-

lami jogszakértői óra volt, és akkor a tanár 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 könyv, el kell menni a könyvtárba, kiváltani. Azt mondja, ott van (könyvtárban) egy könyv, 110-320-as oldalig, az lesz majd a teszt... életembe' nem olvastam még ennyit, most mi lesz? És nem jött össze. Úgyhogy abbahagytam, ennyi volt.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

A 30-as éveik felé haladó, döntően családos, falusi interjúalanyaink a tanulási aspirációk helyett sokkal inkább a földrajzi mobilitást tekintik esélynövelő lehetőségnek. Tiszabón a közeli települések főként a célpontok, de sokszor csak a munkába járás helyszínéként, mivel a kiköltözés anyagi terheit kevesen engedhetik meg maguknak. És mindössze egy-két olyan esettel találkoztunk, amikor a férj vagy apa Budapesten vagy külföldön dolgozott a család megélhetését biztosítva ezzel. Alsószentmárton környékén is a közeli városok adják a közmunkán túli megélhetést, vagy a környékbeli szőlészetek idénymunkát. Minden helyen az ismerősök, rokonok kapcsolati tőkéje hasznosul a munkavállalásnál.

„(Munkalehetőség a faluban?) Sehol, mindenhol csak ez a közmunka van. Most Mohácson nyílt egy vágóhíd, Miki sógorom ott dolgozik, ő be tudna rakni azt mondta, csak kéne csinálom önéletrajzot, igaz?” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Szintén a Dél-Dunántúlon volt jellemző, hogy csak a szülővel tudtunk interjúzni, vagy elmaradt az interjú a külföldre költözés miatt. Több életútinterjúban is említésre került egy fontos jövőkép: a külföldi munkavállalás. Jellemzően a rokoni vagy baráti kör (mint társadalmi tőke) aspirációja, mintaadása, segítsége és támogatása jelenik meg vonzerőként. Mindez jól jelzi, hogy ha egy kisebbségi közösség, mint az Alsószentmárton környékiek, erős közösségi tőkékkel rendelkezik, akkor az valóban hasznosulni tud az egyének boldogulásában.

„Hát most így közösen azon gondolkodunk, hogy nem városba, hanem az országból elköltözünk, tehát azon vagyok, hogyha van egy kis lehetőségem, és tudok nyújtózni valamerre, akkor én 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...” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Szembetűnő, hogy a hátrányos helyzetű környezetből induló fiatalok esetén – elzárt települési létből következő élethelyzetükből 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 tanulmányi továbblépés. Főként Alsószentmárton környékiek azok a fiatalok, akik hátrányaik ellenére érettségit szereztek, azonban legtöbbször nem a felsőoktatási továbbhaladásban látnak perspektívát. A meglévő oktatási szinten való „megragadásban” nemcsak a többlepcsős mobilitás nehézségei vagy a nők családban betöltött szerepe válnak meghatározóvá, hanem az a mindennapi tapasztalat is, 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 – elsősorban a férfiak. Mindez érthető a munkalehetőséget nem vagy alig kínáló (leszakadó) térségben, azonban negatívan hat a magasabb iskolai végzettség megszerzésére és a helyben boldogulás reményére.

„Hát igen. Jó volt, szerettem járni iskolába, Pécsre is mikor jártam, mondjuk, az nehezebb volt már. Minden nap a 7:10-essel mentünk Siklósról, és 8 óra előtt már bent voltam a suliba’. Jó volt ott is végül is, szerettem ott is a tanárok. Ott volt mindenféle tantárgy. Jogtól kezdve, gazdasági, mindenféle. Á, rengeteg volt... Fél-évenként 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... Továbbtanulás már nem. Há’ meglátom, 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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„Hát, én úgy látom, hogy 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 akármi, minék 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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„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, és nem tud helyezkedni. Ha el is tud helyezkedni, be kell mennie 100 km-eket. Többet elüze-manyagoznak, 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 szakmából, mer’ nincsen szakmám, tehát én ezt a saját két kezemmel teremtettem meg, illetve a szülők segítségével részben. Semmi nem mondható, mer’ hogy Villányba 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, Alsó-szentmárton – 2017, interjú)

Már idéztük Dursték diplomás romák munkaerőpiaci helyzetét vizsgáló kutatását fentebb, melyben leszögezik, hogy nem kompetencia- vagy ambícióhiány akadályozza a munkaerőpiaci sikerességet, hanem „a rasszizált kisebbségi státuszuk korlátozza őket a munkaerőpiacon való előrejutásban...” (Durst et al., 2022: 173) Vizsgálatunk alanyai döntően nem diplomások, így munkakeresésük is alacsonyabb státuszú munkakörökre irányult. Az iskolai diszkrimináció említése mellett a munkahelyi diszkrimináció is többször előkerült az élettörténetekben. Ahogy a középiskolai életesemények felidézésénél, úgy a felnőttkoriaknál is kérdés nélkül beszéltek cigány/roma származású interjúalanyaink rasszista indíttatású, sztereotípiákkal terhelt eseményekről (Hont et al., 2019), amelyek a felnőttkori életesélyeket és ezzel összefüggésben a jövő reményteli látását, tervezését egyaránt befolyásolják.

Ezek az életesemények sokkal inkább látható gátakat mutatnak, melyekkel rendre szembetalálkoznak a szegregált roma közösségekből a munkaerőpiacra kilépők – még ha nem is mindig verbális módon jut kifejezésre a diszkriminatív elutasítás. Csak néhány példát ragadunk ki a sok-sok idézetből – hiszen a történetek hasonlóak, csak a településnevek változnak. Az elbeszélésekben vizsgálhatjuk a közösség ellenálló tőkáját. Az láttuk, hogy főként a komfortításra vagy inkább az elutasításba való beletörődésre kényszerültek interjúalanyaink, mert munkavállalói pozícióban más lehetőségük nem volt. Abban a néhány esetben, amikor mégis jutott munka, ott megjelent a többszörös teljesítési belső kényszer, mely szintén tipikus stratégia a rasszista, diszkriminatív viszonyulással szemben.

„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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„De amúgy, hogy mondjam már, hogy ez a Tiszabő, hiába az embernek van szakmája, nem kell sehol se. Szakmája van, tegyük fel hentes, vagy valami, nem kell, mer’ tiszabői. Ha fegyverneki lenne, lehet, hogy kéne. Inkább az ember elmegy dolgozni máshova, amúgy esetleg, ha van valami.” (28 éves férfi – Tiszabő, 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, Tiszabő – 2017, interjú)

„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, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„Hát, igen. Kimondják, kimondom, hogy tiszabői, 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, Tiszabő – 2017, interjú)

„Annyi ilyen volt, hogy nézte a Facebook-ot, meg nézte az álláshirdetéseket, és meghallották, hogy honnan (való), és akkor rögtön betelt, vagy ha meglátták (személyesen), akkor rögtön azt mondták, hogy hát nem, mert a helyi kell, és a telefonban még nem volt erről szó. Úgyhogy nagyon nehéz... ő még nem is dolgozott a szakmájában, mert ő szakács egyébként.” (28 éves nő, Tiszabő – 2017, interjú)

„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, tőrnom kellett, annyit, hogy más szerintem már ott hagyta volna a céget. De látták, hogy kitartó vagyok, munkámmal nincs probléma, nem tudnak belekötni ebbe-abba, inkább békén hagytak.” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

Kutatásunkban azt tapasztaltuk, hogy a hátrányos családi környezetben felnövők esetében főként azoknál jelent meg a jövő tervezése és a jobb jövőért való tudatos cselekvés, akik az alapfokú végzettség felett is szereztek valamilyen képesítést (szakma vagy érettségi), vagyis hosszabb iskolázásban volt részük. Különösen igaz ez, ha mobilitási szempontból tekintünk rá, 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 magasabb társadalmi státuszúak tervei, emellett 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 ezerért vagy többért.”
(28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Az iskolázottá vált interjúalanyok narratíváiban szembevetendő az a reflektivitás, amellyel 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 általánosa volt, ők sem kaptak otthonról olyat, hogy fú, most valamiben nagyon jó voltam, és hú, 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 fú, 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 megdicsérhetik, 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 pénzed lesz és akkor ők is, ők is akkor ezt így, onnantól kezdve már így jobban. Nem mindegy.” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

Szintén diplomát szerzett interjúalany számol be arról, hogy miként hozott saját döntést a sorsfordításról. Ez esetben a közösségben elérhető minták negatívumai hatottak az egyén aspirációjára, mely összekapcsolódott a külső támogatással. Bár jelen kutatásban kevés ilyen példát találtunk, mivel elenyésző a diplomások száma, korábbi, roma 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 felettem 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 hittanszakkör-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 költségekre. Tehát igazából ez volt a legfőbb szempont.” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

E kötet zárásakor jelent meg az a tanulmány, mely hátrányos helyzetből indult pécsi roma fiatalok munkaerőpiachoz vezető útját elemezte, fókuszálva arra a kilenc főre, akiket a vizsgálat sikeresnek ítélt. A szerzők támaszkodnak Kimhur (2020 id. Geröházi et al., 2024: 10) elméletére, mely szerint „Az egyén úgynevezett konverziók révén jut el a formális lehetőségek teréből az észlelt lehetőségek teréig, majd a valóban elért pozícióig... Bizonyos konverziós tényezők lehetővé teszik, hogy a lehetőségtér egyes elemei láthatóvá és használhatóvá váljanak, míg más tényezők képesek elrejtetni a valósan létező lehetőségeket...” A pécsi fiatalokra vonatkozó elemzés a konverziós tényezők három típusát különbözteti meg: az egyén pszichoszociális készlete, a család habitualizációs közege és az intézményrendszer szerepe. Ez a három tényező jelenik meg a saját vizsgálódásunkban is, neveléstudományi megközelítésben és a bikulturális szocializáció szemléletrendszerébe helyezve. A szerzők a sikeres életutak közös elemét a perspektívaváltásban látják, mely a korábbi élethelyzetre való reflektivitásban jelenik meg, és a közvetlen környezet értékrendszerétől való eltávolodásra

vonatkozik (Gerőházi et al., 2024: 13). Három perspektívaváltás-típust azonosítottak: „azok az első generációs perspektívaváltók, akik reflexiója a családdal szembeni meghatározáshoz, illetve akik reflexiója döntően a külső inspiráció hatásaként jelenik meg; és a másodgenerációs perspektívaváltók, akik a szülők motivációs rendszerét munkaerőpiaci sikert eredményezően követik” (Gerőházi et al., 2024: 14). A vizsgálat összegző megállapítása: „...a munkaerőpiaci sikerességhez vezető perspektívaváltások esetében is felfedezhetők az interjúalanyok között közös, családokon belüli értékek, ahogyan az is, hogy nem volt olyan interjúalanyunk, aki az intézményrendszer segítségével nélkül tudott volna boldogulni” (Gerőházi et al., 2024: 25). Kiemelik a Gandhi Gimnázium mint támogató intézmény szerepét, mely a többi civil kezdeményezéssel együtt „áthidaló lehetőségként” járult hozzá az egyének sikeres életútjához. Ez a megállapítás egybecseng vizsgálatunk eredményeivel, a dél-dunántúli közösségben tapasztaltakkal, és megerősíti a bikulturális szocializáció, az abban együttműködő szereplők fontosságát az egyén sikerességében. Hasonlóan láttuk azt is a vizsgálatunkban, hogy a hídszerepet betöltő szereplők és intézmények hiánya (mint Tiszabón) kevesebb személyes sikerhez vezet.

TERVEK, VALÓSÁG, JÖVŐBELI LEHETŐSÉGEK – FÖLDRAJZI MOBILITÁS

A 2003-as tervek/vágyak között figyelemfelkeltő a gyerekkori lakóhelyen maradás és az elköltözés témája, melyről interjúrészletek idézése nélkül, összegzően teszünk megállapításokat, kiemelve a csoportok közötti különbségeket. A falusi, cigány/roma közösségben felnövő fiatalok a 2003-as írásaikban nagy arányban tervezték az elköltözést, mégis sokan a 2017-es interjú idején is ugyanott éltek. Ugyanakkor a pécsi csoport diákjai szülővárosukban tervezték a felnőttkort, viszont már csak a csoport egyharmada él jelenleg a városban.

- A helyben maradás különösen igaz Tiszabőre, ahonnan alig vagy csak néhány településsel odébb volt elvándorlás, miközben a megkérdezettek kiugró arányban szerettek volna innen távolra elköltözni.
- A dél-dunántúli falvakból is 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 kitorési 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 magas társadalmi pozíciójú családokban felnövő városi fiatalok közül öt fő (20%), míg a hátrányos helyzetűek közül nyolc fő (6%) dolgozik külföldön. Előb-

biek mindannyian diplomával, utóbbiak pedig vegyesen nyolc általános vagy magasabb végzettséggel rendelkeznek.

- A pécsiek döntő többsége már élt/tanult/dolgozott külföldön, és egy részük viszontérve nyelvtudását, munkatapasztalatát itthon kamatoztatja.
- A külföldön dolgozó hátrányos helyzetű személyek mindannyian dél-dunántúliak; a szülők és más adatközlők elmondása szerint hosszú távon is egy másik országban tervezik boldogulásukat.
- A falusi, cigány/roma fiatalok külföldi lehetőségként azonban elsősorban végzettséget nem igénylő munkaköröket említettek, míg a magas társadalmi státuszú csoportba 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 együtt járó életlehetőség reménye motiváló, a szegény falusi környezetből, alacsony végzettséggel, sok esetben már családosan és városi vagy külföldi kapcsolati háló nélkül reménytelen a település elhagyása.

FELHALMOZOTT TÖKÉK ÁTKONVERTÁLÁSA – JÖVŐKÉP

Rendkívül szembetűnő különbség az interjúk „ethoszában”, 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. Egy kivétellel nincs még gyermekük, jelenleg párkapcsolataikat stabilizálják, és egzisztenciális biztonságukat teremtik meg. A jövőbe tekintve elsősorban saját magukra vonatkozóan fogalmaznak meg legtöbbször bizakodó terveket. Az alábbi néhány interjúrészlet szemlélteti a magas társadalmi státuszúak élethelyzetét.

„Hát igen, most pont egy váltás előtt vagyok. Szeretnék felköltözni Budapestre, mert, hát, ugye, ahogy nekem indult a pályám, hogy egy fotóanyaggal sikerült belepnom a főnököm szívébe magamat... és hát ennek sajnos itt Pécsen nem nagyon van tere. Vagy ami volt, azt úgy gondolom, eléggé kiaknáztam már, meg így ki-maxoltam. 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 nyaraltunk, 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, Pécs – 2017, interjú)

„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 formálok, 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 korlát és halálra lehet dolgozni magad, de csak saját magadnak tudsz határt szabni... Utazni azt nagyon szeretünk. Szoktunk szüleimmel 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, Pécs – 2017, interjú)

„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, Pécs – 2017, interjú)

A falvakban készített interjúk során külön rákérdeztünk a szabadidős tervekre, látva a pécsiek ezirányú elképzeléseit. Már 14 éves korban nagy különbségek voltak a szabadidős és az utazási lehetőségekben, ez visszaköszött felnőttkorban is. Nyaralásról csak elvétve tettek említést, az is elsősorban egy-két napos közeli fürdőhelyre irányult. Az utazás, kikapcsolódás sok helyütt összefonódott a közeli város bevásárlóközpontjába tett családi látogatással és a vásárlással. Még a jobb helyzetben lévőknél sem találtunk rendszeres nyaralást, esetleg valamelyik külföldön dolgozó rokon látogatása jelent meg lehetőségként. Az alábbi interjú példázza a korlátozott lehetőségeket ezen a területen.

„(Nyaranta szoktatok menni valahova?) *Mindig eltervezzük. De az udvaron lévő kismedencén túl nem jutunk sehova. Vagy az idő hiányzik, valamikor meg a pénz. Most jó, dolgozunk, de sajnós nem mondhatom azt, hogy félre tudunk tenni ebből. Ebből nem. Ha félre is teszünk, akkor nyáron mindig az van, hogy valamit újítunk, valamit csinálunk, Most például 2 éve a tetőt csináltuk. Arra is kellett gyűjteni. Előtte meg az ablakot cseréltük. Szóval mindig valami van, amit betervez az ember, sosem lesz annyi a költség, amit eltervezel, mindig több... Nagyon régóta nem voltunk. Ha vannak ilyen egynapos dolgok, akkor arra így elmegyünk, vagy itt a faluban történik valami, akkor elmegyünk, körülnézünk, de így, hogy most mondjuk Balaton, ilyen nem, nem. Nehéz dolog ez. Sajnálom, hogy a gyerekek nem tudnak így elmenni. Hol tényleg az, hogy nincs idő, mert valami van, vagy nincs pénz rá, és ennyi, már nagyon régóta nem voltunk.” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)*

A cigány/roma fiatalok jövőképe nemcsak a magas társadalmi helyzetűek elképzeléseitől tér el, de különbözőségeket mutat a két vizsgált falusi térség összevetésében is. Sokkal több bizakodással, pozitív jövőképpel talákoztunk a Dél-Dunántúlon, mint Tiszabőn. Az elképzelések tartalma azonban mindkét helyen erősen függött az iskolázottságtól, a munkahelytől, a család méretétől, a gyerekek számától, a jelen élethelyzettől és attól, hogy férfi vagy női interjúalanyunk volt-e. Így nem interjúrészleteket idézünk, hanem az iskolázottság alapján vesszük sorra a jövőkép jellemzőit, kiemelve a két közösség eltéréseit és a férfiak/nők közötti különbségeket.

- Akinek sikerült előrébb jutnia az iskolában, az bizakodóbban tekint saját jövője elé, és megfogalmaz közép- vagy hosszabb távú terveket is, még ha ezek néha elérhetetlennek látszanak is. Kiugrik az a néhány személy, aki diplomát, érettségit és egyben tartós munkát szerzett. A diplomások mind nők, pedagógus végzettséggel, és a munkát és a gyermekvállalást összeegyeztetve élnek. A dél-dunántúliak elképzelései közelebb állnak a magas társadalmi pozíciójú fiatalokéhoz, míg a tiszabőiek életét jobban meghatározza az a hátrányos helyzetű környezet, amely körülveszi őket. A Tiszabőn felnőtt fiatalok közül azoknak nagyobbak a perspektívái, akik már elköltöztek olyan térségekbe, ahol kevésbé korlátozottak a munkalehetőségek.

- Akik magasabb iskolafokon morzsolódtak le, vagy érettségiztek, de nincs biztos munkájuk, azok jövőképe bizonytalanabb. Alsószentmárton környékén foglalmaztak meg ugyan konkrétabb terveket, de legtöbben a munkával (például szakmaszerzés, külföldre utazás) kapcsolatban. Az iskolázottabb, de gyermeket vállaló nők egyértelműen hátrányosabb helyzetűek, mivel a gyermeknevelés és a háztartás terhei miatt a munkatapasztalat-szerzésük elmaradt, ez pedig a későbbi szakmai továbblépésüket akadályozza.
- A szakmával rendelkezők szűk köre rövid távon gondolkodik, főként a munkára és pénzszerzésre koncentrálnak. Ők azok, akik szakmaváltásban szereztek tapasztalatot, még ha nem is iskolarendszerű végzettséggel, hanem munkatapasztalattal. Jellemző még erre a néhány fiatalra, hogy sokan kiköltöztek szülőfalujukból.
- A kilátástalanság leginkább az iskolázatlan interjúalanyainkat sújtja. Ha van is pozitív jövőképe ennek a csoportnak, az nagyon egyszerű elvárásokat takar, az élet mindennapi alapszükségleteihez kapcsolódva. A kicsivel jobb lakókörülmények és a munkalehetőség a két fő terület, amely 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 háttérűek jövőképével összevetve éppen ez az ellentétes irányultság tűnik ki: iskolázatlan alanyaink pozitív jövőképe főként a gyermekeikre vonatkozik, velük kapcsolatban foglalmazzák meg mindazt, amiről ők már lemondtak. Különösen igaz ez a többgyermekes nőkre és a tiszabői közösségben élők nagyobb részére.

Interjúrészletekkel szeretnénk szemléletessé tenni az alacsony iskolázottságot elérő interjúalanyok jelenét és jövőbeli irányultságát: felülreprezentált a gyermekeikről való kiemelt gondoskodás, az utódaik életének javítása, az ő sikerességükbe vetett hit. Ezt azért különösen fontos látni, mert ez olyan erőforrás (családi tőke), amely segíthet abban, hogy az iskolából lemorzsolódott felnőttek gyermekei ne ismételjék meg szüleik sorsát. Erre építve tudnak a pedagógusok egy befogadó iskolai környezetet kialakítani, a szülőkkel együttműködve a gyerekeket támogatni.

„Tündike az jó tanuló most nagyon. Én azt szeretném elérni, hogy minden gyermek menjen el tovább tanulni, és szakmája legyen nekik, ne úgy legyenek, mint mi ketten az asszonnyal. Menjenek el tovább tanulni, de rendszeresen iskolába járjanak, a gyerekek ne a lányok járjanak az eszibe, a lánynak meg a fiú járjon az eszibe, inkább menjen tanulni, helyezkedjen el egy jó szakmára, valahol falun. Már Tündike is mondta, hogy neki szakmája szeretne lenni, mert a lány szeret tanulni nagyon.” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

„Egy gyereket fenntartani, minden igényét kielégíteni nehéz. Neki is nyáron szoktunk olyanokat megvenni, amire nagyon szüksége van. Bicikli, meg ilyenek. Pél-

dául verdás ágy 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. Meg amúgy megvan neki minden, neki megvan. Játékai, 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, Tiszabő – 2017, interjú)

„Az Évike, 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 a gyerekeimre büszke vagyok, büszke leszek, ha végigvizsik 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 örömmel azon leszek most is, hogy most jó legyen nekik.” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

„Nagyon büszke vagyok rá. Meg is van dicsérve. Kitűnő tanuló. Nagyon dicsérik (a tanárok). A tanárnő, amire felhúzza a szemüveget, a kislányom már az egész lapot átolvassa. Elsőbe! Van, amelyik gyerek hárombetűs szót alig betűzi ki, a lányom meg fújja.” (28 éves nő, Alsószentmárton – 2017, interjú)

„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, Tiszabő – 2017, interjú)

„Ha szakad, ha törik, akkor is lesz szakmájuk (a gyerekeimnek). Fontos. Nagyon is. Ezer százalékban olyan akarású vagyok. Teszek róla, minden tőlem telhetőt megteszek, hogy legyen több, mint szakma nekik. Ha az embernek nincs szakmája,

nem tud úgy elhelyezkedni. Sehogy se, én így gondolom. Ne csak szakmája legyen (a gyerekemnek), érettségije is vagy valami. És nagyon jó. El tud helyezkedni, és utána tovább haladhat.” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

„Hát és így van, remélem, hogy (az én gyerekeim is) többre viszi, mint mi. Inkább üljön, mert fogom támogatni, mindennel, amim van. Adok, amit bírok, segítek neki, el is küldöm a legjobb iskolába, nem harasztiba küldöm, mert ez a harashti iskola semmi. Beremendre küldöm, mert oda megy a sógoromnak a lánya, és ott tényleg.” (28 éves férfi, Alsószentmárton – 2017, interjú)

További két történetet hoztunk Tiszabőről, azt mutatva, hogy ott is megjelennek személyes ambíciók, melyek összekapcsolódnak a közösséggel. Az első interjúalanyunk családi megélhetési tervét a közösség támogatásán keresztül képzelte el, ahogy az alábbi történetben láthatjuk. Az empowerment megjelenésének tipikus esete, melyre az alsószentmártoni térségben is láthattunk példákat – ott főként iskolázott személyek terveiben.

„Egy éve (működik), a Kft. Gyönyörű kis neve van, csak hát próbálom még talpra állítani. Ez az igazság, hogy mindenhez pénz kell... Most a Jász Plasztikba próbáltunk embereket vinni, embereket szolgáltatunk... én majd éjszakai csoportvezetőségbe megyek be, tehát az embereket éjszaka jobban kell nézni, mint nappal, azért vannak ottan...”

Ez a kis kft. majd szolgál arra is, hogy embereket kölcsönözzünk. Tehát gyárhoz... Tehát mindenhova kell munkaerő, csak nem mindegy, milyen emberekkel dolgoznak... Mert ha lesz egy kisebb névsor ottan tiszabői emberekből, akkor majd egy valami gyárral leszerződni, azt' akkor itthon, helyben lehet valamit dolgozni, és akkor...

És akkor mindenkinek lesz kenyér az asztalon, megszűnik ez a bűncselekmények, lopások. Tehát munkával sok mindent lehet igazítani helyre, csak ezekből az emberekből a mi családunk gondolkodik így, ahogy mi, és akkor mi kevesen vagyunk. Ha bejöttök, kerültök kettőt Tiszabőn, akkor már látjátok, hogy ebben az utcában még maradtak némi fák, amit megültetünk, és vigyázunk rájuk, hogy ilyenkor télen ne vágják ki.

Tehát kellene a segítség nekünk még pluszban. Nem azért mondom, hogy most nektek, tényleg, nem szoktam panaszkodni, mert a gondjaimat magam oldom meg, vagy ha nagyon nekem segítség kell, mint a Legyen Ön is milliomosban, akkor apámtól szoktam kérni segítséget, mert ő már tapasztaltabb, mint én vagyok. Csak hát tényleg, itten a polgármesterek azok, akik nem úgy gondolkodnak, hogy a posztjukhoz megfelelően kellene.” (28 éves férfi, Tiszabő – 2017, interjú)

A másik tiszabói példa egy pedagógus végzettségű interjúalanyunk, aki számára a közössége egyik tanára jelenti azt a közösségért cselekvő mintát, amelyet maga is szeretne a jövőben követni, így fontos számára, hogy ne költözzön el, hanem szülőhelyén keresse a boldogulását. Az alsószentmártoni diplomások is említettek mintaadó pedagógust, és büszkén beszéltek arról, hogy tanárként milyen munkát végeznek közösségükben.

„(ami miatt itt él) maga a falu, hogy segíteni szeretnék, ha már nekem sikerült, akkor biztos sikerülhet másnak is. Hogy egy kicsit, úgymond idéző jelbe, erőt adjak, vagy motiváljam őket egy kicsit, vagy nem is tudom... ezt meg lehet csinálni és ki lehet törni, és nem csak a közmunka van... itt a faluba, nincs bajunk senkivel, meg nem bántanak. Mert mondják, hogy úristen, hogy tudsz ott élni, meg hogy mersz ott élni, soha nem bántottak... itt is van az iskola, például Tasi Kriszta ő verhetetlen, mondhatom így, hát ő igazi pedagógus... És amit ő csinál a gyerekekért, meg nem is tudom, itt a térséget, ő fogja, ő pszichológus is. Tiszaroff, Gyenda, szerintem Kunhegyes, tehát ő így ellátja ezeket a térségeket. Hát ő nagyon. És akárkivel beszél, hát mindenki azt mondja, hogy úristen, most megnyugodtam, tehát ő egy igazi pedagógus... Csak több ilyen kellene... És ilyenből van nagyon kevés.” (28 éves nő, Tiszabó – 2017, interjú)

Összegzés

20 évet felölelő kutatásunk elsősorban cigány/roma fiatalok helyzetét, elképzeléseit, lehetőségeit tárta fel két olyan közösség tagjait vizsgálva, akik szegregált falusi környezetben, a szegénység és a kisebbségi csoporthoz tartozás miatti kirekesztettségben éltek. Alanyaink a rendszerváltás (1989) idején születtek Magyarországon, így egy demokratizálódó, esélyegyenlőséget hangsúlyozó társadalomban és iskolában nőttek fel. Kutatásunk a bikulturális szocializációjú, szegregált településeken felnövő fiatalok életútját magas társadalmi pozíciójú kortársakkal összevetve követte nyomon. A három vizsgálati szakasz adatfelvétele során arra voltunk kíváncsiak, hogy a rendszerváltás utáni Magyarországon a hovatartozás mennyire határozza meg az életlehetőségeket. Milyen egyéni, közösségi, társadalmi korlátok jelentik az akadályokat, és miféle esélykiegyenlítő lehetőségek érhetők el? A magas társadalmi státuszú csoport tagjairól feltételeztük, hogy sikeresek lesznek minden vizsgálati ponton, és látni fogjuk lehetőségeik széles tárházát életútjuk során. A kutatás megkezdésekor azonban nem gondoltuk, hogy az idő előrehaladtával ilyen nagy különbségeket tapasztalunk majd a cigány/roma közösségek között. Hátterben az a történeti kontextus húzódik, mely a két közösséget élesen elválasztja egymástól, még ha első megítélésre hasonlóknak tünnének is a szegregált falusi környezet miatt. A dél-dunántúli beások közös múltja, nyelve, tapasztalatai közösségi tőkévé tudtak válni, szemben a Tiszabőn lakókkal, akiket sokkal inkább sújtott a gettósodás minden negatívuma.

A kötetben bemutatott két cigány/roma közösség fiataljai az életlehetőségek szempontjából a több mint két évtized alatt láthatóan eltávolodtak egymástól. A vizsgálatban részt vett személyek történetei hozták életközelségbe, hogy a társadalmi környezet lehetőségei vagy azok hiánya, valamint a méltányos támogatások érvényesülése vagy azok elmaradása miként hat az egyén és a közösség boldogulására. Az egyik roma közösségben a sikeres bikulturális szocializáció együtt járt a hosszabb iskolázatással inkluzív környezeti feltételekbe ágyazódva. A családok közösségi tőkéi és a méltányos külső támogatások összefonódása, egymásra épülése a társadalmi mobilitására is kihatott. A munkaerőpiaci boldogulás még így is sok nehézségbe ütközik, azonban valódi perspektívák nyíltak az egyének és a közösség

számára. A másik közösségben – ritka példákat kivéve – az iskolai befektetések és a mobilitás is elmaradt, ennek következményeként nagyrészt a szegénység és az iskolázatlanság újratermelődésével és a beszűkült lehetőségekkel találkozhattunk.

ISKOLAKEZDÉS

Az első adatfelvételi szakaszban arra kerestük a választ, hogy a nyelvi hátrányként leírt jelenség az iskolába lépéskor miként jelenik meg a különböző társadalmi státuszú egy- és kétnyelvű tanulók összevetésében. 1995-ben, az általános iskola megkezdésekor a nyelvi kompetencia vizsgálata a családi háttér nyelvi szocializációra gyakorolt hatását kiugróan mutatta. Minél szegényebb, iskolázatlanabb volt a diákcsoport családi környezete, annál távolabb esett a kisiskolások nyelvhasználata az iskola világtól. A cigány anyanyelvűség nem befolyásolta negatívan az iskolai nyelvhasználatot, sőt, az iskolai nyelvi kompetenciamérésen jobban teljesítő kétnyelvű dél-dunántúli diákoknál vélhetően inkább tőkét jelentett a cigány és a magyar nyelv közötti „átjárás”-ban való gyakoroltság. Informális helyzetekben a beás (muncsán) cigány nyelvet használták, viszont a formális helyzetekben (például az óvodában) már tanulták az iskolában elvárt nyelvi kódokat. Ez a diglossziás helyzet, valamint a folyamatos és „valódi” nyelvváltás minden bizonnyal hatott nyelvi teljesítményükre. A vizsgálat egy dél-dunántúli kistérséget és egy észak-alföldi települést ragadott ki a sok-sok hasonlóból, példaként használva az ott élő cigány közösségekben felnövő gyermekek iskolai esélyeit. A kontrollcsoportként kiválasztott városi iskola magas társadalmi státuszú diákjaival összevetésben is nagy volt a nyelvhasználati különbség, de a hasonló háttérű diákok között is meg lehetett figyelni eltéréseket. Már az első adatfelvételnél szembeütni a Tiszabón élő kisdíjakok nyelvi szocializációs lemaradása, amely az egynyelvű cigány közösség mélyszegénységével és a szülők nagymértékű iskolázatlanságával volt magyarázható. Az iskolába lépéskor az elvárt nyelvi kompetencia különbségeit találtuk a társadalmi háttérrel szoros összefüggésben, mely a bernsteini (Bernstein, 1962) kódhasználatban megragadva a bourdieu-i tőkeelméletek szerinti kulturális tőkeeltérésekre utal. Árnyalja az eredményt, hogy a dél-dunántúli cigány közösség kétnyelvűsége közelebb áll az iskola nyelvéhez, mely a kétnyelvűségre építő óvodai programnak és a diglossziás helyzetnek mint nyelvi tőkének is betudható. Igazoltnak látjuk, hogy a bikulturális helyzetben lévő gyerekek közül azok tudtak sikeresebben indulni, akiknél megtörtént a családi és az iskolai nyelvhasználat „tereinek” közelítése az óvoda segítségével, mely során a kisebbségi csoport kétnyelvűségéből adódó nyelvi tőkéje hasznosult. A vizsgálat későbbi szakaszaiban is előkerült az anyanyelv mint nyelvi tőke – ez egybecseng Chen és Padilla (2019) a kétnyelvűség előnyeinek kiaknázására vonatkozó vizsgálatával.

TOVÁBBTANULÁS

A második vizsgálati szakasz 2003-ban a középfokra lépést megelőzően zajlott, és arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolakezdekor tapasztalt különbségek miként változtak. Azt kerestük, hogy milyen tőkéket halmoztak fel közösségükben és az iskoláztatás során a diákok, és azokat hogyan tudták konvertálni a középfokra való továbblépéshez. A kérdőíves lekérdezést megelőzően szembesültünk azzal, hogy a falusi cigány közösségek iskoláiban csak a diákok egy része jutott el a nyolcadik osztályig. Tiszabón volt nagyobb a lemorzsolódás, ott minden második tanuló megbukott, többen pedig magántanulói státuszban kerültek ki az oktatásból. A nyolcadik osztályban jóval kisebb osztálylétszámmal találkoztunk mindkét falusi iskolában, mint elsős korukban. Ez korai iskolaelhagyást eredményezett később, hiszen többen az alapfokú végzettség megszerzése nélkül hagyták abba iskolai pályafutásukat, vagy a többszöri bukás miatt már nem vállalkoztak a középfok megkezdésére. Az akadály nélkül továbbhaladókat, a sikeresnek mondható diákokat tudtuk 2003-ban megkérdezni, és az ő eredményeiket vetettük össze a pécsi tanulókéval, akik kivétel nélkül a nyolcadik osztály végén jártak. Az Alsószentmárton környéki cigány közösségekből Egyházasharaszti iskolájába járó fiatalok helyzete sokban eltért a tiszabői diákokétól. Bár itt is volt lemorzsolódás a nyolc év alatt, de lényegesen kisebb arányban, mint Tiszabón. A másik különbség, hogy Tiszabóról senki nem iratkozott más iskolába, míg az Alsószentmárton környékiek sokan már másutt tanultak, köszönhetően a településen lakó és a családokkal együttműködő plébános oktatást támogató munkájának, a tanodai pedagógusoknak, valamint a pécsi hatosztályos Gandhi Gimnáziumnak. A sikeres előrehaladás mögött egyértelműen a közösségi tőkék mint erőforrások mozgósítása állt, melyhez interaktívan kapcsolódtak a külső támogatók mint társadalmi tőkék. Ez az a helyzet, amikor a méltányos külső támogatások a közösséggel együttműködve, annak a tőkéit (aspirációs, családi, kapcsolati) mozgósítva sikeres kisebbségi mobilitáshoz vezetnek. A dél-dunántúli kisiskolában „bent ragadók” mögött a tiszabőiekhez hasonló kudarcos iskolai út állt, alacsony tőkefelhalmozással és rövid távú továbbtanulási tervekkel. Alsószentmárton környékéről a még helyben lévő iskolások néhány kivétellel szakiskolába készültek. Ebben a vizsgálati szakaszban is Tiszabó volt a leszakadó, ahol a nyolcadikig eljutott, alig 50%-nyi egykori első osztályos közül csak elvétve készültek érettségit szerezni, a többiek szakmát választottak. Többen nem terveztek továbbtanulást az általános iskola után. Ebben a szakaszban már távolodott a két közösség: míg az egyikben a közösségi tőkék és a külső támogatások sok fiatal iskolai sikereiben értek össze, addig a másikban mindezek nélkül nagyarányú lemorzsolódást vagy rövidebb iskolai utat láttunk. A társadalom másik végpontját jelentették most a pécsi diákok. Ők az országos átlagot meghaladóan indultak érettségit szerezni – rangos pécsi gimnáziumokba, tagozatokra. Néhányan közülük már hatosztályos gimnáziumban tanultak. Ebben

a kutatási szakaszban a tanulók által kitöltött kérdőívek szemléletesen mutatták be, hogy a társadalmi hátránnyal indulók „tőkeberuházásai” az általános iskola időszakában messze elmaradtak. A szegregált falusi környezetben élő családok, az ottani iskolák nem tudtak olyan támogatást nyújtani, mint amelyet a magasabb társadalmi pozíciójú kortársaknál tapasztaltunk. A vizsgálatban részt vett cigány/roma fiatalok ritkán jutottak túl közösségük határain, nem értek hozzá az internet nyújtotta világhoz sem, jóval kevesebben tanultak világnyelveket vagy választhattak különböző sportokat. Mindez okozta, hogy a magas és az alacsony társadalmi háttérű diákok közötti olló tovább nyílt, az életlehetőségek különbségei egyre szembevetőbbé váltak; megragadhatók voltak nemcsak a továbbtanulási aspirációkban, hanem a diákok által kitöltött kérdőívek nyelvi megformáltságában is. A családok némiképp jobb helyzete, a közösségi tőkék mozgósítása, a társadalmi környezetben elérhető méltányos támogatások mint kulturális és társadalmi tőkék azt eredményezték, hogy az Alsószentmárton környékiek közül már többen más iskolában haladtak sikeresen a középfok felé. Ők a nehézségek ellenére olyan lehetőségekhez juthattak, amelyek egyfajta kollektív mobilitást indítottak el – szemben a tiszabóiekkal, ahol az az egy-két személy tudott magasabb iskolát választani, akinek erős családi mintája, motivációja volt. Tiszabón ugyanis szinte egészében hiányoztak a külső támogatások. Roma közösségben végzett kutatások bizonyítják, hogy a személyes és korai tanulási elköteleződés, valamint az integrált környezet befogadó és támogató intézményei együttesen állnak a hosszabb tanulási utak háttérében (Abajo–Carrasco, 2004). A dél-dunántúli szegregált falusi iskolából integrált városi iskolákba iratkozók korán elköteleződtek és áldozatot hoztak a sikeresebb tanulásért, külső szakemberek mentori támogatásával és a közösségi tőkék mozgósításával. A kilépők egyúttal aspirációs tőkeként szolgáltak a település iskolájában „bennragadók” számára, akik ugyan a tiszabóiekhöz hasonló alacsony iskolai tőkefelhalmozással, de differenciáltabb továbbtanulási tervekkel rendelkeztek. Ez a rokonok, kortársak meghatározó szerepére, a közösségi tőkék fontosságára utal, akik továbbtanulásukkal alternatív mintát jelentenek (Bereményi–Carrasco, 2017). Roma egyetemisták körében végzett vizsgálataink (Varga et al., 2020a, 2023) is arra mutatnak rá, hogy a reziliens fiatal környezetében egyidejűleg vannak jelen a bikulturális szocializáció ágensei: tranzlétorok, mediátorok és modellek. Ezt a helyzetet találtuk a dél-dunántúli közösségben is, ahol a szegregált környezet „közel hozta”, elérhetővé tette a szocializációs mintákat és a támogató hálózatot. Tovább árnyalta eredményeinket a mintában szereplő tanulók nyolcadik osztályos korukban megírt jövőképeinek tartalomelemzése. Láthatóvá vált ugyanis, hogy a hátrányos helyzetben felnövő, falusi, cigány/roma fiatalok sokkal bizonytalanabbak a kisebb tervekkel szemben is, és ez megelőlegezte a tervek teljesülésének elmaradását. Szemben a pécsi csoporttal, melynek tagjai nagyra-vágyóbb tervekkel és konkrétan fogalmazták meg, ez pedig a teljesülést feltételezte. E tekintetben alig különbözött a két cigány közösség; ebben közrejátszott, hogy

éppen a tanulásra motiváltabbak nem töltötték ki kérdőívet, hiszen ők már más iskolában tanultak. Szintén meghatározó szerepet játszott a későbbi sikerekben (a kisebb arányú lemorzsolódásban) a környezetben elérhető támogatások és a kapcsolati háló.

FELNŐTTKOR

A harmadik adatfelvételkor, 2017-ben azt kérdeztük, hogy mi jellemezte a három vizsgált tanulóközösség iskolai pályafutását, milyen az élethelyzetük 27-28 éves korukban. A felnőttkori élethelyzeteket az életút során elérhető és mozgósított erőforrásokkal összefüggésben elemeztük. Gondoltuk, hogy lesznek lemorzsolódók és reziliensek is, ezért életútinterjúk felvételével szeretnénk volna feltárni a háttérben meghúzódó okokat. Az interjúalanyok megkeresése és felkérése nem volt könnyű feladat az eltelt hosszú idő (14 év) miatt, azonban az adott közösséget jól ismerő személyek nagy segítséget nyújtottak. Szintén elengedhetetlennek bizonyult a pécsi roma szakkollégium egyetemistáinak terepmunkája, akik a cigány közösségekben olyan közvetlen viszonyt tudtak kialakítani, amely számtalan információval gazdagította az adatfelvételt. Az alábbiakban pontokba szedve összegezzük a longitudinális kutatásunk legfőbb megállapításait.

Iskolai út és a tőkefelhalmozás háttere

Az életútinterjúk rávilágítottak a felnőttkori iskolázottsági adatok mögött húzódó gátló és támogató feltételekre is. Visszatekintve iskolai éveikre, a magas társadalmi státuszú pécsi csoport tagjainak nagy része sikerességében a családi mintát, támogatást, a sokféle anyagi és egyéb lehetőséget, a kapcsolati, társadalmi tőkét egyaránt meghatározónak tartotta. Az iskola mindehhez úgy járult hozzá, hogy néhány kivétellel a szülők tudatosan irányították őket az adott intézménybe, az ottani előrehaladásban is segítették gyermekeiket, minden nehézségben mellettük álltak – támogatva aspirációikat. Előfordult, hogy a fiatal eredeti elképzelése ellenére szerzett diplomát – szülői nyomásra. Az az egy-két fiatal, aki nehezebb családi körülményekről beszélt, a kortárs, valamint az iskolai közösség hatását és az e mentén kialakuló önerőt hangsúlyozta.

A dél-dunántúli térségben, Alsószentmárton környékén élő, sikeresebb 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 csak nagy nehézségek árán tudtak a középfokon sikeresen továbbhaladni, rezilienssé válni. Mindez megerősíti a szegre-

gált iskolák teljesítményredukciós jellemzőit leíró kutatásokat. Az interjúalanyok az általános iskolai környezet hiányosságait kulturális tőkehiányként élték meg, és úgy ítélték meg, hogy bikulturális kompetenciáik sem tudtak a szegregált környezetben a középfokra lépésig teljeskörűen fejlődni. Legtöbbször hiába jutottak a középfokon integrált iskolai környezetbe, ott már nem kaptak személyre szabott segítséget nehézségeik könnyítésére. A középiskola inkluzív gyakorlatának hiányát az is jelezte, hogy sokkal gyakrabban került elő a cigányságukra irányuló, rasszista előítéletekről szóló történet, mint a tanári támogatás. Mindez tovább növelte az „idegen” környezet okozta bizonytalanságot, az önértékelés alacsony fokát, és nehezítette a hiányzó tőkék elérését. Az új környezetben (középfokon) annál sikeresebb volt az előrehaladásuk, minél inkább sikerült elérniük különböző kapaszkodókat. Ezeket egyrészt a saját közösségük (például a kortársak) kapcsolati hálójában, navigációs és ellenálló tőkéjében, valamint a család motiváló erejében (aspirációs és családi tőke) találták meg. Mindezek a Yosso által leírt közösségi tőkék jelentőségét bizonyítják, további és fentebb idézett kutatási eredményeket is megerősítve. Másrészt segítő személyek és külső szervezetek konkrét támogatásai – különösen a döntési pontokon – is megkönnyítették az előrehaladást, ahogyan ezt szintén több kutatás leírja. Ilyen személyek voltak az általunk vizsgált alsószentmártoni térségben a helyi plébános, a tanodai munkatársak és néhány iskolai pedagógus. Az említett szervezetek a pécsi hatosztályos Gandhi Gimnázium, valamint a tanulást újrakezdők esetén az alsószentmártoni második esély típusú iskola. Mindkét intézmény sajátos pedagógiai programmal működik, a cigány/roma nyelvre és kultúrára értéként építve, a bikulturális szocializáció sajátosságait kiemelten kezelve, a tanuló-központúságot a gyakorlatba ültetve. Azok a sikeresen haladók, akik a reziliencia külső faktorait meg tudták említeni, egyúttal saját önerejükre mint pszichológiai tőkájükre is kitértek.

Tiszabón az általános iskola befejezésével még az alacsony presztízsű szakiskola elvégzése is hatalmas akadályokba ütközött. Itt jóval nagyobb arányban számoltak be a szegénységről mint olyan okról, amely megrekesztette a középfokon való előrehaladást, és lemorzsolódáshoz vezetett. Legtöbbször családalapítás miatt hagyták el a középiskolát végzettség nélkül – ez egybecseng a korai iskolaelhagyási vizsgálatokkal. Szintén lényegesen többen fejezték be a középiskolát végzettség nélkül, családalapítás miatt. Szembetűnő, hogy míg Alsószentmártonban ez csak a nőkre volt jellemző, addig Tiszabón férfiak és nők egyaránt korán vállaltak gyermeket és maradtak ki emiatt az iskolából. A csekély kulturális és közösségi tőkefelhalmozás, valamint a külső támogatások elmaradása döntő szerepet játszott Tiszabón a sikertelen iskolai utakban. Ezt súlyosbította a teljes közösséget erősen sújtó társadalmi előítélet, mely a korai iskolaelhagyásra is hatott, és felnőttkorban jelentősen korlátozta mind a munkaerőpiaci esélyeket, mind a településről való elköltözés lehetőségét.

Az iskolai út során feltárt tőkefelhalmozási különbségek szempontjából eredményeink kapcsolódnak mások tudományos megállapításaihoz. Sokféle kutatás emelte ki, hogy támogató családi háttér, valamint a többségi társadalomhoz fűződő kap-

csolatok együttesen jellemzik az iskolázott roma személyeket (Forray–Óhidy, 2019; Bereményi–Durst, 2021). Igazolt az is, hogy az iskolai út előrehaladtával a kortárs-közösség – kisebbségi csoport vagy interetnikus kapcsolatok – egyre fontosabb szerepet töltenek be (Abajo–Carrasco, 2004; Boros et al., 2021; Lukács et al., 2023). Mindezeket megtaláltuk Alsószentmárton környékén, ahol az erős bikulturális kapcsolati háló járult hozzá a tőkék mint erőforrások kiaknázásához. Kutatásunk azt támasztotta alá, hogy a társadalmi környezetben tanulmányi utat támogató inkluzív elemek (például befogadó szemléletű tanár, segítő szervezet, második esély típusú iskola stb.) érvényesülése attól függött, hogy mennyiben tudtak rákapcsolódni a saját „közösségi hálóra” mint társadalmi tőkére (például motiváló család, támogató kortárs, mintaadó rokon). Tudjuk, hogy a társadalmi mobilitással járó „rejtett költségek” fontos szerepet játszanak a tőkefelhalmozási és -átváltási folyamatban. Egy sikeres roma életutakat vizsgáló kutatás azt mutatta, hogy azok a támogató programokban elérhető erőforrások tudták jelentősen csökkenteni ezt a költséget, melyek közösségbe ágyazódtak (Boros et al., 2021). Hasonlóval találkoztunk a déldunántúli közösségben: az iskolai sikereket elérő tagok mintaadó szerepben segítettek a közösségi (aspirációs, családi, navigációs, nyelvi stb.) tőkék mozgósítását, a bikulturális kompetenciák megszerzését. Az erős bikulturális identitás is hozzájárult ehhez: szokásaikra, hagyományaikra értéként tekintettek, és nyelvük presztízst emelte, hogy sokan nyelvvizsgát szereztek, melyet büszkén említettek, és kulturális tőkeként a munkaerőpiacon is igyekeztek használni. Ez egybecseng a családi és az iskolai elvárásokat szembeállító nézetek kritikájával (Abajo–Carrasco, 2004), és alátámasztja, hogy az iskolában előrehaladó romák aktívan részt vesznek az otthoni kultúra és az iskolai siker közötti kapcsolat építésében (Brüggemann, 2014). Az Alsószentmárton környékiek bikulturális szocializációja a származási csoporttal való pozitív azonosulást jelentett a többségi kultúrába való beilleszkedés kirekesztő, rasszista életeseményei ellenére. Egy portugál kutatás bizonyította, hogy az iskola és az azon keresztüli képességek felértékelődnek a roma közösségekben (aspirációs tőke), azonban az iskolai egyenlőtlenségek veszélyeztetik a sikeres iskolai utat (Mendes et al., 2023). Az inkluzív iskolai környezet hiányában a közösségben elérhető stratégiák és pozitív minták, bevitt támogatások vezetnek az egyén önsorsának alakításához, és az akkulturáció integrált formáját eredményezik. Az erős kulturális közösségben közelről ismerhetők és követhetők a pozitív minták, és könnyen elérhető a szociális háló. Itt az ellenálló tőke, a többségi sztereotípiákkal szembeni sikeres megküzdés a boldogulás fontos eszköze.

Iskolázottság és munkaerőpiac

Az interjú adókra vonatkozó iskolázottsági adatok az első vizsgálati szakaszban is meglévő esélykülönbségek továbbgyűrűzését mutatták. A pécsiek a szüleik társadalmi pozícióját megtartva vagy meghaladva, néhány kivétellel diplomát szereztek, és jó munkahelyekkel rendelkeztek.

A dél-dunántúliak mintegy fele rekedt meg a nyolc általános végzettségénél, mert nem fejezték be a tervezett szakmatanulást. Másik felük szakmát, érettségit szerzett. Legtöbben annak köszönhetően jutottak a végzettséghez, hogy már általános iskolákban ismételték a szegregált települési környezetből. Támogatásukat a családokkal együttműködő helyi szervezetek is segítették, így például a faluban működő tanoda. Olyanokkal is találkoztunk, akik a szomszédos város középiskolájából lemorzsolódva kezdték újra a középfokot. Ők mindannyian a faluban alapított második esély típusú iskolában érettségiztek le felnőttkorukban. Néhány fő elkezdte az egyetemet, és találtunk olyanokat is, akik diplomát szereztek. Hiába tapasztaltunk egyfajta kollektív mobilitást a közösségben, a magasabb végzettség nem jelentett egyértelmű előrelépést a munkaerőpiacon. Még az érettségizettek nagyobb része is közhasznú munkából él a szegregált településen. Leginkább az tud boldogulni, aki a helyi óvodában, iskolában kap állást, vagy a szomszéd településen keres munkát. Sokan családi, rokonkapcsolataik révén külföldön dolgoznak. A kutatásban tapasztalt munkaerőpiaci helyzet egybecseng az első generációs roma értelmiségiek körében tapasztalt „racial glass ceiling” mechanizmusaival (Durst et al, 2022). Az iskoláikat sok erőfeszítéssel elvégző interjúalanyainknak nem a kompetenciái vagy az aspirációi hiányoznak, hanem az erős munkaerőpiaci diszkrimináció az, ami a leszakadó térség amúgy is szűkös munkalehetőségeit még tovább korlátozza. Cigány/roma interjúalanyaink esetei még csak nem is a ranglétrán való előrejutás láthatatlan akadályait példázzák, hanem a munkalehetőségektől való elzárásról szólnak. Mindezek olyan munkaerőpiaci stratégiákat kényszerítenek ki, melyek nem feltétlenül a helyben maradáshoz vagy a hosszabb iskolázatáshoz erősítik.

A szegregált helyzetben lévő Tiszabőn döntően anyagi, kulturális és közösségi tőkehiányt, valamint rendkívül erős és negatív külső (társadalmi) megítélést találtunk. Mindezek együttesen és egészében akadályozták, szűkítették a befektetéseket és a javakhoz való hozzáférést. Kevés olyan esetet találtunk, mely során az élethelyzet pozitív alakult, egyfajta mobilitási utat mutatott. A Tiszabőn tapasztalt strukturális akadályok, a szegregáció és a diszkrimináció bezártsága sokféle stratégiát követelt az életük első harmadában járó fiataloktól. Néhányan helyben próbáltak boldogulni vagy kiléptek a közösségből. A rossz tapasztalatok sorozatos megerősítése miatt többen úgy tekintettek nehéz helyzetükre, mint az élet természetes velejárójára. A történeteik arra utaltak, hogy azt élték meg, bármit és bárhogyan tesznek, ezen a helyzeten nem tudnak változtatni, így inkább felhagynak a próbálkozással. Ők leginkább rövid távú, nagyon kis léptékű személyes tervekben gondolkodtak,

és pozitív jövőképük főként gyermekeikre vonatkozott. A külső támogatás nélkül maradt, bezáródott cigány közösségekben, az inkluzív környezet hiányosságait elszenvető szegregált iskolákban hasonló helyzetet találtunk (Varga, 2015b). A bezáródások (gettósodás) a rendszerváltást követően gyorsultak fel, és mára kialakultak azok a települések, térségek, amelyek sokszoros hátránya ebből a helyzetből adódik. Tiszabón lesújtó volt mindezt közelebbről látni. Itt alig néhányan szereztek szakmát, elvértve találtunk érettségizetteket, és csak egy fő jutott el a főiskolai végzettségig. A magasabb végzettséghez jutók szüleit inkább jellemezte, hogy volt nyolc általános végzettségük, esetenként szakmájuk is. Így elsősorban családi minta és támogatás (aspirációs és családi tőke) állt a reziliencia mögött, és csak elvértve egy-egy támogató pedagógus. A tiszabói interjúalanyaink nagyobb részének végzettsége, élethelyzete a szüleihez képest szinte alig változott. Az elköltözés néhányuknak jelentett munkaerőpiaci lehetőséget, élethelyzet-javítást, de legtöbbször mondhatni „beragadtak” hátrányos élethelyzetükbe, miközben a munkalehetőségek sokkal korlátozottabbak Tiszabón, mint Alsószentmártonban. Alig néhány személy találta meg a munkaerőpiaci lehetőséget helyben, magasabb végzettsége vagy vállalkozó kedve okán vagy hatalmas munkaterhet vállalva. A tiszabói családok boldogulása szűk keretek és lehetőségek között mozgott, nagy szerepet játszott az énerő, valamint az elérhető közösségi (családi) tőkék, erőforrások és minták.

Személyes és közösségi erőforrások

A dél-dunántúli cigány/roma közösségekben felnőtt fiatalok példálták, hogy ha elérhető tanulmányi utat támogató inkluzív elemek (például befogadó szemléletű tanár, segítő szervezet, második esély típusú iskola stb.), akkor azok ellensúlyozni tudják a reziliencia gátló feltételeit. Kutatásunk arra mutatott rá, hogy ennek érvényesülése függött attól, hogy mennyiben tudott rákapcsolódni a saját „közösségi hálóra” mint társadalmi tőkére (például motiváló család, támogató kortárs, mintaadó rokon). Ezen keresztül valósulhat meg a sikeres bikulturális szocializáció, ahol a közösség sikeres tagjai mintaadó szerepben támogatják a közösségi (aspirációs, családi, navigációs, nyelvi stb.) tőkék mozgósítását (Yosso, 2005), a bikulturális kompetenciák (Berry, 2005) megszerzését. Az erős bikulturális identitás is segített ebben, melyet az Alsószentmárton környéki településekre tartozók gyakran említettek. A közösségekben elérhető pozitív minták – akár sikeres iskolai út, akár munkaerőpiaci lehetőség – gyakran előkerültek az interjúkban, megoldási stratégiaként hozzájárulva az egyén önsorsának alakításához. Vizsgálatunk arra utal, hogy a közösségi tőke akkor tud az iskolázottság szempontjából erőforrásként hasznosulni, ha olyan hálózatba ágyazódik – ebbe beletartoznak a támogató szakemberek, pedagógusok –, amely a családdal szorosan együttműködve vesz részt a diák életében. A siker másik kritériuma, hogy mindez inkluzív szemléletű és gyakorlatú környezetet eredményezzen,

ahol a kölcsönös befogadás érzése tettekkel párosul. A többgenerációs szegregált helyzet kevés előnye közé tartozik, hogy közelről ismerhetők és követhetők a pozitív minták, erős és könnyen elérhető a szociális háló. A bikulturális szocializáció legtöbb esetben a származási csoporttal való pozitív azonosulásként jelenik meg még akkor is, ha a többségi kultúrába való beilleszkedést a kisebbségi csoportba tartozás miatti kirekesztő életesemények nehezítik. A közösség által közvetített ellenálló tőke azonban segít ennek leküzdésében – erre szintén láttunk alsószentmártoni példákat. Nagy szerepet töltött be benne a közösség közös múltja és nyelve, mely pozitív identitásalkotóként él. A településen megfigyelt folyamatok arra utalnak, hogy van lehetőség – még ha hosszabb idő alatt és sokféle méltányos támogatással is – a rezilienciát elérni. A dél-dunántúli vizsgált közösségben, úgy tűnik, mára kialakult egy olyan „kritikus tömeg”, mely reziliensnek mondható. Az ő társadalmi mobilitásuk jellemzője, hogy a külső támogatások belsővé váltak – ez megragadható az önsorsalakítási képességükben, a közösségükért való cselekvésükben (empowerment) is. Elbeszéléseikben még ha megjelennek is gátló tényezők (például a többlépcsős mobilitást nehezítő személyes tényezők, a diszkriminatív életesemények az iskolában és a munkaerőpiacon), pozitív pszichológiai tőkéjük és a bikulturális kompetenciájuk rendre tetten érhető. A jövőre vonatkozó narratívák döntően pozitív hangvétele, a rugalmas alkalmazkodás a felmerülő nehézségekhez, a reális tervek, az erős és pozitív közösségi beágyazódás mind-mind ennek bizonyítékai.

Tiszabó esete Alsószentmártonnal összevetve éppen arra mutat rá, hogy mindezek nélkül alig lehetséges a hátrányokat áttörni. Egy-két reziliens személy feltűnik a közösségben, de alapvetően a többség élethelyzete szüleihez képest nem vagy alig tudott javulni. Tiszabón különösen nehezíti a helyzetet a cigánysággal kapcsolatos negatív társadalmi megítélés. Sokféle előítéletes példával találkoztunk mindkét falusi térségben az iskolai évektől a munkaerőpiacig, azonban míg a dél-dunántúliak erős közösségi (ellenálló) tőkéje gyakran tudott segíteni ezen, addig Tiszabón ilyen nem tapasztaltunk. Mindezek ellenére mindkét közösségre igaz, hogy nemcsak a tőkék (végzettség) felhalmozását korlátozta sokuknak a diszkriminatív társadalmi viszonyulás, hanem a felhalmozott tőkék konvertálásának (munkalehetőség elnyerése) is gátat szab, megnehezítve az élethelyzetük javítását. Szintén mindkét falusi közösségre jellemző, hogy az a néhány, sikeres iskolai utat bejáró személy, aki az ott maradást választotta, tudatosan szeretne segítő, mintaadó szerepbe lépni. Ők településükön példázzák a reziliencia és az empowerment jellemzőit, önsegítő (self-help) módon hatva önmagukra és környezetükre.

Pszichológiai tőke és bikulturális identitás

Érintőlegesen ugyan, de megfigyeltük azt is, hogy interjúalanyaink életútjában mennyire érhető tetten a pszichológiai tőke elemei, melyből következtethetünk

azok pozitív hatására. Az alsószentmártoni iskolai újrakezdések magas száma nehezen képzelhető el az adott személyek önbizalma, motivációja, énhatékonysága nélkül, szemben Tiszabóval, ahol iskolai újrakezdést legfeljebb tanfolyami szinten találtunk. Alsószentmártonban a nehézségek ellenére többen képesek voltak a tanulásnak többször nekirugaszkodni, melyhez a pszichológiai tőke remény, optimizmus és reziliencia faktoraira egyaránt szükség lehetett. Mindez összefonódott, fejlődött olyan társadalmi környezetben elérhető erőforrásokkal, mint a család tanulásra ösztönzése (aspirációs tőke) és az inkluzív jellemzőjű helyi intézmények (tanoda, második esély iskola). Ezek az intézmények a bikulturális szocializációra is hatottak Alsószentmárton környékén, ahol a kétnyelvűség ugyanúgy jelen volt 20 év elteltével is. Ez az örökségi kultúra megbecsültségére utal, mely a többségi kultúrában szerzett kompetenciák során sem halványult. És bár ebben a térségben is előkerültek a rasszista indíttatású és kirekesztést okozó történetek, az iskolázottabbak büszkén említették, hogy szereztek beás cigány nyelvvizsgát is. Úgy véljük, hogy a vizsgált dél-dunántúli cigány közösségben megszerzett bikulturális identitás és kompetenciák nagyban hozzájárultak a közösségben tapasztalt és kollektívnek mondható mobilitáshoz.

A Tiszabón élő, több helyről beköltözött, egy nyelvű cigány/roma családok közösségi élménye sokkal inkább a szegénységhez, mintsem a kulturális örökséghez kapcsolódott. A narratívákban a cigányságra utalás, valamint az identitás pozitív alkotóelemei lényegesen kisebb mértékben jelentek meg, mint Alsószentmárton környékén. Leginkább olyan kontextusban kerültek elő, amikor a többség kirekesztő magatartását említették cigányságuk okán, és ezzel szemben megfogalmaztak magukra vonatkozóan semleges vagy pozitív jelzőket. Az is látható, hogy a szinte alig létező támogatások az egyének pszichológiai tőkefelhalmozását is megakadályozták. Az egyedi esetek kis léptékű sikereket jelentettek, ezekben a történetekben viszont az erős énerő legtöbbször bizonyítási kényszerként jelent meg. Szintén jellemző, hogy a szűk család (szülők) mintaadó támogatása vagy egy-egy nevesített, életutat kísérő pedagógus alakította a pozitív pszichológiai tőkét.

Női és férfi szerepek

Diplomás interjúalanyaik mindegyike nő, segítő foglalkozással. Hivatásukat mindhárman „küldetés”-nek élik meg, magukat mintaként állítják közösségük elé - hasonlóan a sikeres roma nőkkel kapcsolatos kutatásokban leírtakhoz (Forray–Óhidy, 2019; Durst et al, 2016, 2022). A klasszikus család szerepek, még a kollektív mobilitás útján elindult dél-dunántúli közösségben is, gyakorta gátjai a tanulásnak. A nők számára a gyermekvállalás, míg a férfiak a család eltartása, a jövedelemszerzési lehetőség jelentett iskolaelhagyást vagy lezárt tanulási utat, hasonlóan az érettségi és diplomaszerezés roma és nem romák közötti különbségeit feltáró vizsgálattal (Bo-

csi–Ceglédi, 2021). A férfiszerepek így is nagyobb lehetőséget kínáltak a társadalmi előrelépésre, mivel a biztos keresethez sokszor újra tanulni kellett, vagy az elvégzendő munka kínált fejlődést. Nem beszélve arról, hogy földrajzi mobilitás is döntően a férfiak számára nyílt meg, döntően ők vállalkoztak a külföldi munkára.

Tiszabőn nem volt ekkora együttállás a családalapítás és a munkába állás, valamint a női és férfi szerep között. Itt a korai iskolaelhagyást ugyan hozzá lehetett kötni egy-egy konkrét életeseményhez, azonban mindig meghúzódott a háttérben jó néhány további ok, mely egybecseng a romák korai iskolaelhagyásának vizsgálataival (Kende–Szalai, 2018). A korai iskolaelhagyók felnőttkorukra szinte behozhatatlan hátrányt halmoztak fel, minimalizálva a változtatás esélyét. Az interszekcionalitás kategóriái között itt kevésbé jelent meg a nemi szerep, inkább a szegény, iskolázatlan, szegregált települési helyzet, valamint a cigánysággal szembeni diszkrimináció volt a meghatározó. A situated interszekcionalitást (Yuval-Davis, 2015) a két közösség jól példázta: a dél-dunántúli közösség tőkési a külső (inkluzív) támogatásokkal összefonódva képesek voltak az egyenlőtlenségek egy részét áttörni, közösségi mobilitást elindítani. E nélkül tovább mélyül az interszekcionalitás okozta hátrány, ahogy ezt a tiszabői közösségben tapasztaltuk.

Jövőkép a közösségekben

Vizsgálatunk során azt tapasztaltuk, hogy az iskola felé fordulás folyamata – még ha lassan is – a dél-dunántúli cigány/roma közösségekben elindult. Félő azonban, hogy ha a mobilitás útjára lépők egyetlen perspektívája az elvándorlás marad, akkor az ott maradók éppúgy leszakadnak, mint a tiszabői 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 (inkluzivitás feltételeinek kiépítése, hosszú távú munkalehetőségek teremtése) egyidejűleg célozza, és amely az iskolázottság konvertálhatóságát helyben teremti meg. További feltétel a helyi közösség belső szerveződése, az empowermentt érvényesülése, mely során lehetőség nyílik a közös vízió megfogalmazására és az aktív szerepvállalásra az egyenlőtlenségi helyzet megváltoztatásában. E cél megváltoztathatja a hátrányos helyzetű közösségekben élő huszoneves fiatalok jövőképét is.

Az életútinterjúk „ethosza” is éles határt húzott a magas társadalmi státuszú és a hátrányos helyzetű fiatalok közé, különösen a jövőbeli tervek vázolása során. A Pécsen felnőtt, magas társadalmi státuszú interjúalanyaink az iskoláik sikeres befejezése és egzisztenciájuk kiépítése időszakában vannak. Kivétel nélkül bizakodóan néztek a jövőjük elé, és főként saját magukra vonatkozóan fogalmazták meg terveiket. Egy-két hasonló interjút készítettünk a hátrányos helyzetű közösségben, azok az alanyok is mind diplomások, biztos munkával rendelkezők voltak, vagyis rezilienssé

váltak. Az ő jövőképükben a közösségükért cselekvés mint identitást alkotó elem került elő, ez pedig az empowerment fontosságát jelzi. Az érettségivel, szakmával rendelkezők terveinek egy részében megjelent a személyes rész, de döntően már lemondtak életük jelentős megváltozásáról, és gyermekeikben látták vágyaik teljesülését, például a magas iskolai végzettség megszerzését. A sikertelen iskolai pályát befutók legtöbben közmunkában vagy munka nélkül élik mindennapjaikat. Ők alig fogalmaztak meg a „túlélés”-en (közmunka, kifizetett adósság, megélhetési lehetőség) túl saját vágyakat. Terveikben főként a gyermekeik boldogulásának támogatása szerepelt, inkább vágyak, mint a konkrétumok szintjén. Szinte visszacsengtek a „10 év múlva...” fogalmazásaikban másfél évtizeddel előbb leírtak, csak most már a gyermekek jövőjére vonatkoztatva. A két cigány közösség eltérése a jövőkép megfogalmazásában is megmutatkozott. Az iskolázottsággal és rezilienciával, valamint a családi mintákkal és kapcsolati hálóval összefüggésben a dél-dunántúliak körében jóval nagyobb arányban voltak azok, akik gyermekeik boldogulásán túl a saját életükre is bizakodóan tekintettek.

Záró gondolatok

Vizsgálatunk felhívja a figyelmet a dél-dunántúli közösségben megfigyelt pozitív folyamatokra, melynek révén kialakult egy olyan „kritikus tömeg”, mely a társadalmi mobilitás útjára lépett. Akkulturációjuk erős bikulturális identitást és kompetenciát mutat minden kirekesztő környezeti tényező ellenére. Az elérhető támogatásokkal együttműködve erősödtek közösségi tőkék, önsorsalakítási képességük és közösségükért való cselekvésük. Ennek ellenkezőjére példa Tiszabő, ahol társadalmi kirekesztést, asszimilációs törekvéseket és generációkon átívelő *tanult tehetetlenséget* (Seligman, 1975) találtunk. A sorozatos rossz tapasztalatok miatt alanyaink nagyrészt elfogadták a negatív helyzetüket, és az élet természetes velejárójárájaként említették. A külső támogatás nélkül maradt, bezáródott cigány közösségekre, az inkluzív környezet hiányosságait elszenvedő szegregált településekre, iskolákra jellemzők a hasonló helyzetek (Kende, 2021).

Vizsgálatunk eredményei túlmutatnak a magyarországi kontextuson. Elmondható, hogy amennyiben az inkluzív szemléletű környezetben a közösségi tőkék és a helybe vitt támogatások évtizedeken keresztül összefonódnak, akkor az iskola felé fordulás olyan elmozdulást eredményez, mely nemcsak az egyéni mobilitásokra, hanem a közösség egészére is kihat. Félő, ha a mobilitás útjára lépők egyetlen perspektívája továbbra is az elvándorlás lesz, a minta nélkül ott maradók leszakadnak. Szintén veszély, hogy a megindult iskoláztatás „megreked”, mert a befektetések nem térülnek meg a munkaerőpiacon, a relatív távolság a középosztálytól nem csökken. Az „üvegplafonok” feloldásához olyan beavatkozás szükséges, amely a társadalmi-gazdasági környezet fejlesztését (inkluzivitás feltételeinek kiépítése, hosszú távú munkalehetőségek teremtése) célozza, és az iskolázottság konvertálhatóságát helyben (is) teremti meg. Elengedhetetlen feltétel a helyi közösség belső szerveződésére építkezés, mely során lehetőség nyílik a közös vízió megfogalmazására és az aktív szerepvállalásra, mely a közösségi tőkék mozgósításán, fejlesztésén nyugszik. Ez vezet az önsorsalakítás fenntartásának képességéhez, az empowermenethez. Ahol végképp bezáródik egy település, és a közösségi tőkék szinte eltűnnek az évtizedes iskolázatlanságban, munkanélküliségben, valamint a mélyszegénység és társadalmi

kirekesztés terhelte mindennapokban, ott fontos más közösségek pozitív tapasztalatainak „bevitele” a sokszoros erőforrás mellett.

A rendszerváltás idején született fiatalok életútjain keresztül arra láttunk rá, hogy Magyarországon a szociális hátrány és a cigány/roma közösségekhez tartozás egyidejűsége komplex és stabil beágyazódást eredményez a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben, mely sokrétű feloldást igényel. Különösen így van ez a szegregált falusi környezetben. Vizsgálatunk eredményei arra engednek következtetni, hogy az inkluzív szemléletű környezetben, ha a közösségi tőkék és a méltányos támogatások évtizedeken keresztül összefonódnak, akkor mindez képes elmozdulást eredményezni, még ha kis léptékű is, ahogyan Alsószentmárton környékén láttuk. Ez a hatás nemcsak az egyéni mobilitásokban ragadható meg, hanem úgy tűnik, a közösség egészére is befolyást gyakorol. Ahol azonban végképp bezáródott a közösség, sokszor a kulturális értékek is 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 a helyi közösséggel szorosan együttműködő intézményeknek, köztük az iskolának továbbra is kiemelt szerep jut.

A 31. táblázatban néhány további szempont összevetését láthatjuk a kutatási eredményekre támaszkodva.

31. táblázat. A harmadik kutatási szakasz összegző bemutatása

	Magas társadalmi státuszú családokban felnőtt fiatalok	Alacsony társadalmi státuszú családokban felnőtt fiatalok	
	Pécs	Dél-Dunántúl vizsgált térsége	Észak-Alföld Tiszabó
Tereptapasztalat	Online, 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
	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓
Lakóhely	Néhány kivétellel diplomát szereztek	Érettségizett réteg megjelenése és néhány diplomás is	Csak néhány fő szerzett nyolcosztály feletti végzettséget, és csak egy diplomás
	15 évvel ezelőtti tervek szerint Pécs	15 évvel ezelőtti tervek szerint elköltözés	15 évvel ezelőtti tervek szerint elköltözés
Múlt és jelen	Kevesebb mint fele maradt csak Pécsen – Budapesten vagy külföldön élnek	Sokan szülőfalujukban maradtak, néhányan városokba és többen külföldre költöztek	Döntően Tiszabőn maradtak, esetleg a szomszédos kistelepülésre költöztek
	Tervek vagy valóra váltak, vagy ha módosultak, akkor is döntően pozitív kimenettel	Tervek csak néhány esetben váltak valóra, amelyek módosultak, azok főként negatív kimenettel	Tervek csak egy-egy esetben váltak valóra, a legtöbb terv egészében meghíúsult, negatív kimenettel
Továbbgyűrűző esélyek	A családi és iskolai tőkeberuházások megtérülése	A családi és iskolai részleges tőkeberuházás változó megtérülése	A családi és iskolai elmaradó tőkeberuházás miatt nincs megtérülés
	Sokoldalú támogató háttér anyagi, kulturális és társadalmi tőkékkel	Támogató feltételek (közösségi tőke, tanoda, második esély típusú középiskola, Gandhi Gimnázium, segítő pedagógus)	Eseti támogatás, intézménytől, inkább családi-rokoni segítség, de döntően támogatás nélküli évek
Tőkefajták	A társadalmi státusz megtartása, alacsonyabb státuszúak mobilitása	Reziliencia kialakulása és a mobilitás elindulása mellett „üvegplafon-effektus”	Társadalmi egyenlőtlenség újratermelődése – egy-egy fő egyéni kitörésével
	A pszichológiai tőke magas foka	Reziliencia és empowerment elindulása a közösségben	Egy-egy egyéni mobilitás, de legtöbb esetben a különböző tőkék hiánya
Tőkefajták	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 tanítására irányulnak	Nagyon rövid távú személyes tervek, melyek a mindennapokra vonatkoznak. Gyermekekre fókuszálás, nem reális tervekkel
	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓	↓↓↓↓↓

Utószó

A kötetben megismert két cigány/roma közösség példáján keresztül felismerhetők azok a hasonlóságok, melyek a szocialista időszak vége felé bezáródott közösségek helyzetét jellemezték a rendszerváltást követő időszakban. A piacgazdaság kiépülésének évtizede a 90-es években mélyítette ezen közösségek hátrányait, majd az ezredfordulót követően eltérő fejlődési utak rajzolódtak ki. Hatalmas áttörésekről nem beszélhetünk, de jól látszik a megrekedés és az elindulás különbsége, melynek hátterében többféle tényező áll. Az egyik az, hogy az adott közösség ki tudta-e aknázni a térségben rejlő lehetőségeket, tudott-e reagálni a változásokra. Nagy befolyással bírt az is, hogy megjelentek-e olyan, településre bevitt szolgáltatások, melyek a helyi igényekre reagálva és a közösség által elfogadva, azzal együttműködve, a közösségi tőkét mozgósítva hosszabb távon nyújtottak támogatást. Fontosnak látszik az is, hogy a helyi lakosság közösségi, identitásalkotó elemei kapaszkodót tudtak-e jelenteni, voltak-e követendő minták a közösségben a megküzdési stratégiákra.

A közösségek eltérő útjai kutatásunk során a gyerekeik különböző mértékű iskolai előrehaladásában és az ezzel összefüggő mobilitási lehetőségeikben volt mérhető. A vizsgálatunk óta eltelt időszakban megerősödtek azok a társadalompolitikai intézkedések, melyek a szegregált cigány közösségekbe vitt szolgáltatásokkal kívánják orvosolni a kutatásunkban is tapasztalt nehéz élethelyzetet. Ilyen például a hazai forrásból is támogatott és egyre bővülő tanodahálózat, valamint a második esély típusú iskolák köre. Szintén fontos szereplő napjainkban a Máltai Szeretetszolgálat, melynek Jelenlét programja¹ az ország különböző pontjain, szegregált, mélyszegénységben élő közösségekben végez komplex beavatkozást. Tiszabó egyike az első településeknek, ahol a Jelenlét program elindult, rövidebb harmadik adatfelvételünk előtt. Alsószentmártonban a Kis Tigris Gimnázium egyre nagyobb tanulólétszámot vonz, a környező településeket is ellátva. A település tanodája majd 20 éve folyamatosan fogadja a helybéli diákokat délutáni segítségre. Ugyanitt az iskolázott cigány fiatalok több civil szervezetet hoztak létre tanulmányi, kulturális támogatásra. Ezek bizonyosan pozitív hatással lesznek mind a két közösségre, azonban ismét hosszabb időnek kell eltelnie, hogy egy újabb változást érzékelni, mérni, vizsgálni, elemezni tudjunk. És ez már egy következő történet lesz...

¹ <https://jelenlet.maltai.hu/mi-a-jelenlet/>

Függelék

A 2017-es interjúalanyok összegző adatai

Pécs (N:12)								
Nem	Szülők végzettsége		Interjúalany					Megjegyzés
	Anya	Apa	tovább- tanulás 2003	végzett- ség 2017	foglal- kozás 2017	test- vér	gyer- mek	
férfi	szak- munkás	szak- munkás	szakiskola	szakma érettsé- givel	üzlet- szerző	2	0	Problémás családi háttér Önálló tanulási út bizonyítási kény- szerrel
férfi	egye- tem	gimná- zium	szakközép- iskola	szakma érettsé- givel	szakács	2	0	Több szakmát szerzett Külföldön dol- gozik
férfi	egye- tem	szakkö- zépiskola	szakközép- iskola	egyetem	áruház igazgató	2	0	Egyenes iskolai út
férfi	szak- munkás	szak- munkás	gimnázium	egyetem	fotográ- fusok- tató	0	0	Művésztanárként dolgozik
nő	egye- tem	egyetem	gimnázium	egyetem	mester- fodrász	1		Diploma után szakmaszerzés
férfi	egye- tem	egyetem	gimnázium	egyetem	népze- nész	2	0	Külföldön dolgo- zik, utcazenész, futár
nő	egye- tem	gimná- zium	gimnázium	egyetem	mező- gazdász	1	1	Hatosztályos gim- názium
férfi	egye- tem	egyetem	gimnázium	egyetem	kutató	1	0	Ph.Dt végez
nő	egye- tem	egyetem	gimnázium	egyetem	mester sminkes	2	0	Diploma után szakmaszerzés
férfi	egye- tem	egyetem	gimnázium	egyetem	közzgaz- dász	0	0	Egyenes iskolai út
nő	egye- tem	szak- munkás	gimnázium	egyetem	jogász	1	0	Egyenes iskolai út
nő	egye- tem	szak- munkás	gimnázium	érettségi	titkár	3	0	Turizmusven- déglátás szakos közzgazdász (abszolutórium)

DélDunántúl – Alsószentmárton környéke (N:17)								
Nem	Szülők végzettsége		Interjúalany					Megjegyzés
	Anya	Apa	továbbtanulás 2003	végzettség 2017	foglalkozás 2017	testvér	gyermek	
nő	8 ált.	8 ált.	nem tanult tovább	8 ált.	közhasznú munka	2	1	Általánosban bukott, szegénység miatt nem tanult tovább
férfi	6 ált.	6 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	4	1	Kisegítőbe került, ott fejezte be a nyolcadik osztályt
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	1	1	Szakiskolai lemorzsolódás, félbehagyta a második esély gimnáziumot
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	3	2	Bukás, hiányzás miatt nem fejezte be az iskolát
nő	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	1	3	Korai gyermekvállalás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	szakmunkás	szakmunkás	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	3	2	Családi problémák miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	2	1	Általánosban bukott, munkába állás miatt nem fejezte be az iskolát
nő	8 ált.	8 ált.	gimnázium	8 ált.	GYES	1	3	Gandhi Gimnázium, családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	6 ált.	8 ált.	szakiskola	érettségi	munkanélküli	1	2	Általánosban bukott, második esély érettségi

DélDunántúl – Alsószentmárton környéke (N:17)								
Nem	Szülők végzettsége		Interjúalany					Megjegyzés
	Anya	Apa	továbbtanulás 2003	végzettség 2017	foglalkozás 2017	testvér	gyermek	
nő	8 ált.	8 ált.	szakiskola	érettségi	GYES	1	4	Szakiskolai lemorzsolódás, második esély érettségi
nő	6 ált.	6 ált.	gimnázium	érettségi	GYES	3	3	Gandhi Gimnázium
férfi	8 ált.	szakmunkás	gimnázium	érettségi	közösségszervező	4	1	Gandhi Gimnázium
nő	8 ált.		gimnázium	érettségi	közhasznú munka	0	1	Nagyszülők nevelték, Gandhi Gimnázium, GYES mellett egyetem
férfi	8 ált.	szakmunkás	gimnázium	érettségi és OKJ	közhasznú munka	2	0	Banki ügyintéző szakma
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	érettségi	közhasznú munka	3	1	Általánosban bukott, második érettségi, abbahagyott egyetem
nő	8 ált.		gimnázium	diploma	tanár	2	2	Három felsőfokú végzettség, a faluban él és dolgozik, empowerment jellemzi
nő	8 ált.	8 ált.	gimnázium	diploma	óvónő	2	2	Lemorzsolódás nélkül haladt, elköltözött a faluból

Tiszabő (N:28)								
Nem	Szülők végzettsége		Interjúalany					Megjegyzés
	Anya	Apa	továbbtanulás 2003	végzettség 2017	foglalkozás 2017	testvér	gyermek	
nő	8 ált.	8 ált.	nem tanul tovább	6 ált.	GYES	3	4	Korai gyermekvállalás miatt nem fejezte be az iskolát
nő	6 ált.	6 ált.	nem tanul tovább	6 ált.	GYES	6	4	Korai gyermekvállalás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	6 ált.	6 ált.	nem tanul tovább	6 ált.	alkalmi munkák	1	3	Többszöri bukás, magántanulás miatt nincs alapfokú végzettség
férfi	6 ált.	6 ált.	nem tanul tovább	6 ált.	munkanélküli	4	2	Többszöri bukás, viselkedési problémák miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	6 ált.	8 ált.	nem tanul tovább	8 ált.	segély	11	3	Sok testvér, nagy szegénység miatt nem tanult tovább
nő	6 ált.	8 ált.	nem tanul tovább	8 ált.	GYES	3	4	Korai családalapítás miatt nem tanult tovább
férfi	8 ált.	szakmunkás	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	1	3	Szolnok, „Roma Esély”, családi problémák miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	gyári munkás	8	0	Bukott általános iskolában, munkába állás miatt fejezte be az iskolát
nő	6 ált.	6 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	4	3	Szolnok, „Roma Esély”, szegénység miatt nem fejezte be az iskolát

Tiszabő (N:28)								Megjegyzés
Nem	Szülők végzettsége		Interjú-alany					
	Anya	Apa	továbbtanulás 2003	végzettség 2017	foglalkozás 2017	testvér	gyermek	
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	alkalmi munkák	6	0	Szolnok, „Roma Esély”, szegénység miatt nem fejezte be az iskolát
nő	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	GYES	3	1	Szegénység miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	6 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	5	3	Korai családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	víz-ügynél kubikus	7	1	Korai családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	bolti eladó	3	3	Szolnok, „Roma Esély”, korai családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát
nő	8 ált.	6 ált.	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	4	2	Korai családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	8 ált.	szakmunkás	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	10	3	Szolnok, „Roma Esély”, korai családalapítás miatt nem tanul tovább
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	saját kft.	2	1	Korai családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	éjszakai csoportvezető	5	4	Szakácsnak tanult, korai családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát
nő	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	munkánélküli	6	1	Korai családalapítás miatt nem fejezte be az iskolát

Tiszabő (N:28)								
Nem	Szülők végzettsége		Interjúalany					Megjegyzés
	Anya	Apa	továbbtanulás 2003	végzettség 2017	foglalkozás 2017	testvér	gyermek	
férfi	8 ált.	szakmunkás	szakiskola	8 ált.	közhasznú munka	10	3	Korai család-alapítás miatt nem fejezte be az iskolát
nő	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	munkanélküli	3	2	Korai gyermekvállalás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	munkanélküli	4	6	Magatartási problémák miatt nem fejezte be az iskolát, asztalosnak tanult
férfi	8 ált.	8 ált.	szakiskola	8 ált.	munkanélküli	5	3	Bukott általános iskolában, magatartási problémák miatt nem fejezte be az iskolát
nő	8 ált.	8 ált.	gimnázium	8 ált.	GYES	6	2	AJKPba járt, korai gyermekvállalás miatt nem fejezte be az iskolát
férfi	szakmunkás	8 ált.	szakiskola	szakmunkás	állatgondozó	2	1	Szolnok, „Roma Esély”
férfi	6 ált.	8 ált.	szakiskola	szakmunkás	munkanélküli	6	6	Szolnok, „Roma Esély”, géplakatos, hegesztő végzettség
férfi	8 ált.	szakmunkás	szakiskola	szakma érettségivel	gépmester	2	3	Szolnok, „Roma Esély”, szakma után érettségi ugyanitt
nő	szakmunkás	8 ált.	gimnázium	diploma	óvónő	3	2	Egyenes iskolai út, a faluban él és dolgozik, empowerment magas foka

Irodalom

- [Kézikönyv, 2011.] Európai Unió Alapjogi Ügynöksége. Európa Tanács (2011). *Kézikönyv az európai megkülönböztetés-mentességi jogról*. Luxembourg: Az Európai Unió Kiadóhivatala.
2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.
- Abajo, J. E. – Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Trabajo e inmigración, Instituto de la Mujer.
- Adams, J. – Padamsee, T. (2001). Signs and Regimes: Rereading Feminist Work on Welfare States. *Social Politics*, (8), 1–23.
- Adams, R. (2003). *Social Work and Empowerment*. London, England: 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.) Belmont, CA, USA: Wadsworth.
- Adler, P. S. – Kwon, S. (2002). Social capital: prospects for a new concept. *The Academy of Management Review*, 27(1), 17–40.
- Andl, H. (2015). A kisiskolák és nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének néhány aspektusáról. *Romológia folyóirat*, (9), 36–55.
- Anthias, F. (2012). Hierarchies of Social Location, Class and Intersectionality: Towards a Translocational Frame. *International Sociology*, 28 (1), 121–138.
- Arató, F. (2007). Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle*, (5), 65–77.
- Arató, F. (2010). Egy általános kooperatív modell lehetőségéről. *Iskolakultúra*, 20(1), 106–115.
- Arató, F. (2012). Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In Orsós, A. – Trendl, F. (szerk.). *Útjelzők* (pp. 24–32). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Arató, F. (2015). Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 1(1), 45–58.
- Árendás, Z. – Messing, V. (2022). ‘I was told the position has already been filled’: Barriers to mobility and coping strategies of highly qualified Roma youth on their way to the business sector in Hungary. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8, (2), 41–58.
- Aronson, E. – Bridgeman, D. (1979). Jigsaw Groups And The Desegregated Classroom. In Pursuit Of Common Goals. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438–446.

- Aronson, E. – Patnoe, S. (2011). *Cooperation In The Classroom: The Jigsaw Method*. London, England: Pinter & Martin Limited.
- Asumah, S. N. – Nagel, M. (2014). Preface. In Asumah, S. N. – Nagel, M. (Eds.). *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives* (pp. 9–13). New York, USA: State University of New York Press, Albany.
- Asztalos Morell, I. (2015). Gender Equality: An intersectional analysis with focus on Roma women in Hungarian NGOs. *Baltic Worlds*, 8(3–4), 34–46.
- Asztalos Morell, I. (2016). Roma women’s vulnerabilities in the recognition struggles of a Hungarian Roma women’s NGO. *Analyze: Journal of Gender and Feminist Studies*, (7), 19–26.
- Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata*, 1948. december 10. New York: ENSZ.
- Bandura, A. (1998). Personal And Collective Efficacy In Human Adaptation And Change. In Adair, J. G., Belanger, D., Dion, K. L. (eds.). *Advances in psychological science, Personal, social and cultural aspects* (Vol. 1.) (pp. 51–71). Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In Lopez, S. J. (ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1.) (pp. 167–196). Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Company.
- Banks, J. A. (1997). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In Banks, J. A. – McGee Banks, C. A. (eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 3–31). Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Bárdossy, I. (2006). A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(3), 35–45.
- Bereményi, Á. – Carrasco, S. (2017). Bittersweet Success. The Impact of Academic Achievement among the Spanish Roma after a Decade of Roma Inclusion. In W. T. Pink – G. W. Noblit (eds.) *International Handbook of Urban Education* (pp. 1169–1198). New York, USA: Springer.
- Bereményi, Á., Durst, J., Nyíró, Zs. (2023). Reconciling habitus through third spaces: how do Roma and non-Roma first-in-family graduates negotiate the costs of social mobility in Hungary? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2243441>
- Bereményi, B. Á. (2022). Between choices and “going with the flow”. Career guidance and Roma young people in Hungary. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09536-0>
- Bereményi, B. Á. – Durst, J. (2021). Meaning-making and resilience among academically high-achieving Roma graduate women. *Szociológiai szemle*, 31(3), 103–131.
- Berényi, E. (2015). Kudarc-rutinok vagy megoldás-keresés – probléma-narratívák a szakképzésben. In Fehérvári, A. – Tomasz, G. (szerk.). *Kudarcok és megoldások* (pp. 89–108). Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bernstein, B. (1962). Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence. *Language and Speech*, 5(1): 31–46.
- Bernstein, B. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Pap, M. – Szépe, Gy. (szerk.). *Társadalom és nyelv* (pp. 393–435). Budapest, Magyarország: Gondolat.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Volume III.: Towards a theory of educational transmissions*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.
- Berry, J. W. (1974). Psychological aspects of cultural pluralism. *Culture Learning*, 2, 17–22.

- Berry, J. W. (1986). Multiculturalism and psychology in plural societies. In Ekstrand, L. H. (ed.). *Ethnic minorities and immigrants in a cross-cultural perspective* (pp. 35–51). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697–712.
- Bigazzi, S. (2013). Előítélet. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 15–36). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Bigazzi, S. (2015). Én-ek: diverzitás, dialógus, tudás. In: Arató, F. – Varga, A. (szerk.). *Be-fogadó egyetem* (pp. 27–42). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Bocsi, V. – Ceglédi, T. (2021). Is the glass ceiling inaccessible? The educational situation of Roma youth in Hungary. *Balkanistic Forum*, 30(3), 329–343. <https://doi.org/10.37708/bf.swu.v30i3.19>
- Bocsi, V., Varga, A., Fehérvári, A. (2024). A korai iskolaelhagyás vizsgálata interszekcionális megközelítésben. *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*, 10(1), 19–33. <https://doi.org/10.18458/KB.2024.1.19>
- Boreczky, Á. (2000). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 81–92.
- Boreczky, Á. (2014). Multikulturalizmus: Multikulturális pedagógia. In Gordon Győri, J. (szerk.). *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban* (pp. 21–35). Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó.
- Borkman, T. (2008). Self-Help Groups as Participatory Action. In Cnaan, R. A., Milofsky, C. (eds.). *Handbook of Community Movements and Local Organizations* (pp. 211–226). Boston, MA., USA: Handbooks of Sociology and Social Research. Springer.
- Boros, J. (2018). „Utak az iskolába” – Cigány/roma fiatalok iskolai-, társadalmi mobilitása egy pályaaorientációs program támogatásával. *PhD-értekezés. Kézirat*.
- Boros, J., Bogdán, P., Durst, J. (2021). Accumulating Roma cultural capital: First-in-family graduates and the role of educational talent support programs in Hungary in mitigating the price of social mobility. *Szociológiai szemle*, 31(3), 74–102.
- Boros, J., Bogdán, P., Durst, J. (2022). Roma kulturális tőke. Első generációs diplomások és tehetséggondozó oktatási programok szerepe a társadalmi mobilitás árának csökkentésében Magyarországon. In Durst, J., Nyíró, Zs., Bereményi, Á. (szerk.). *A társadalmi mobilitás ára* (pp. 230–267). Budapest, Magyarország: Gondolat Kiadó – Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (ed.). *Knowledge, Education, and Cultural Change* (pp. 71–84). London, UK: Tavistock Publications.
- Bourdieu, P. (1978). A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése, Budapest, Magyarország: Gondolat Kiadó
- Bourdieu, P. (2002). Habitus. In Hillier, J. – Rooksby, E. (eds.). *Habitus: A Sense of Place*. (pp. 27–34). Burlington, England: VT: Ashgate.
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: Arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25 (6), 439–452.

- Brüggemann, C. – D’Arcy, K. (2017). Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students *Race, Ethnicity and Education*, 20(5), 575–578. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191741>
- Cashman, L. (2017). New label no progress: institutional racism and the persistent segregation of Romani students in the Czech Republic, *Race, Ethnicity and Education*, 20(5), 595–608. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1191698>
- Ceglédi, T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., Borgonovi, F., Guthrie, C. (2021). “Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework”. *OECD Education Working Papers*, No. 260, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en>
- Chen, X. – Padilla, A. M. (2019). Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model. *Frontiers in Psychology*, 10, 2122.
- 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., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C., USA: Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Supplement), S95–S120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1997). Család, iskola, szociális tőke. In Kozma, T. (szerk.) (2004). *Oktatás és társadalom* (pp. 152–156). Debrecen, Magyarország: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Collins, P. H. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York, USA: Routledge.
- Coutu, Dianne L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80(5), 46–55.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review* (43), 1241–1299.
- Cserti Csapó, T. (2015). A cigány csoportok helyzete a modern társadalomban – Szociológiai megközelítések és azok problematikája. In Orsós, A. (szerk.). *A romológia alapjai* (pp. 79–116). Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Cserti Csapó, T. – Orsós, A. (2013). A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 99–120). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Csovcsics, E. (2002). Oktatás a „C” osztályban. A cigány gyerekek iskolai kudarcainak okairól. *Vigilia*, 67(9), 656–666.
- Csovcsics, E. (2016). Közös gyerekünkt: Iskola és tanoda együttműködése. In Fejes, J. B., Lencse, M., Szűcs, N. (szerk.). *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek* (pp. 27–32). Szeged, Magyarország: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Csovcsics, E. (2022). Some Best Practices for Inclusive Environments in Higher Education. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 7(1), 73–76.

- D'Agostino, S. (2015). Consolidated Criteria for Assessing Inter-sectionality Operationalization in European Equality Policies: The Case of Roma Women. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1-2), 95–110.
- De Anda, D. (1984). Bicultural socialization: Factors affecting the minority experience. *Social Work*, 29(2), 101–107. <https://doi.org/10.1093/sw/29.2.101>
- Derdák, T. – Varga, A. (1996a). Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 21–37.
- Derdák, T. – Varga, A. (1996b). Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio*, 2, 150–175.
- Derdák, T. – Varga, A. (1996c). Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Kultúra és Közösség*, 105–131.
- Derdák, T. – Varga, A. (2003). A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, 4, 131–136.
- Dezső, R. A. (2013). *Gandhistória – Középfokú roma/cigány nemzetiségi oktatás a rendszer-váltás első két évtizedének Magyarországon*. Pécs, Magyarország: Virágmandula Kft.
- De Witte, K., J., Cabus, S., Thyssen, G., Groot H.W., Witte, M. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- Dunajeva, J. (2023). University Mentoring Programs during the Pandemic: Case Study of Hungarian Roma University Students. *Social Sciences*, 12(3), 111.
- Dupcsik, Cs. (2015). Képek, keretek, korszakok – vázlat a magyarországi cigányok történetéhez. In Orsós, A. (szerk.). *A romológia alapjai* (pp. 49–78). Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wislocki Henrik Szakkollégium.
- Durst, J. – Bereményi, Á. (2021). “I felt I arrived home”: The minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates. In Mendes, T. M. M., Magano, O. Toma, S. (Eds.). *Social and economic vulnerability of Roma people* (pp. 229–249). New York, USA: Springer.
- Durst, J., Fejős, A., Nyíró, Z. (2016). „Másoknak ez munka, nekem szívügyem.” Az etnicitás szerepe a diplomás roma nők munka- család konstrukcióinak alakulásában. *Társadalomtudományi Szemle*, 6(2), 198–225.
- Durst, J., Nyíró, Zs., Bereményi, Á. (szerk.) (2022). *A társadalmi mobilitás ára*. Budapest, Magyarország: Gondolat Kiadó – Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Durst, J., Nyíró, Z., Dész, F., Boros, J. (2022). Racial glass ceiling: The glass ceiling and the labour-market segmentation of first-in-family Roma graduates in Hungary. *Intersections: East European Journal of Society and Politics*, 8(2), 12–40.
- Durst, J., Nyíró, Zs., Dész, F., Boros, J. (2023). Rasszizált üvegplafon: rejtett akadályok és az első generációs roma értelmiségiek szegmentált munkaerőpiaci helyzete Magyarországon. In Durst, J., Nyíró, Zs., Bereményi, Á. (szerk.). *A társadalmi mobilitás ára. Első generációs diplomások és az osztályváltás következményei* (pp. 136–188). Budapest, Magyarország: Gondolat Kiadó, ELKH Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Edgerton, J. D. – Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193–220.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- European Commission (2015). *A whole school approach to tackling early school leaving*. European Union.

- Fábián, G., Szoboszlai, K., R. Fedor, A., Patyán, L., Móré, M., Faul, A. C., Lawson, T. R. (2022). A Szociális Munkás Empowerment Skála magyar változatának validálása. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*, 9(1).
- Feagin, J. R. (1977). "Indirect Institutionalized Discrimination: A Typological and Policy Analysis." *American Politics Quarterly*, 5(2), 177–200.
- Federal Glass Ceiling Commission (1995). *Solid Investments: Making Full Use of the Nation's Human Capital*. Washington D. C., USA: U.S. Department of Labor, 13–15.
- Fehérvári, A. (2015a). Szakmunkás fiatalok pályakövetése. In Ercsei Kálmán (szerk.). *Tanulási utak – pályautak* (pp. 39–54). Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2015b). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, (3), 31–47.
- Fehérvári, A. (2015c). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári, A., Tomasz, G. (szerk.). *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 31–52). Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2015d). Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 182–210). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A. (2017). Management of Social Inequalities in Hungarian Education Policy. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2), 25–54.
- Fehérvári, A. (2023). The role of teachers' views and attitudes in the academic achievement of Roma students, *Journal for Multicultural Education*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2022-0104>
- Fehérvári, A. (szerk.) (2008). *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. /Kutatás Közben, 283./
- Fehérvári, A., Ceglédi, T. Varga, A. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. Reziliencia és inklúzió. In Fehérvári, A. – Varga, A. (szerk.). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–47). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Fehérvári, A., Felső, E., Benkő, B., Varga, A. (2022). Preventív programok a korai iskolaelhagyás csökkentésére a nemzetközi szakirodalom alapján. *Iskolakultúra*, 32(2), 74–82.
- Fehérvári, A. – Varga, A. (2020). Resilience and inclusion. Evaluation of an educational support programme. *Educational Studies*, 49(1), 147–165.
- Fehérvári, A. – Varga, A. (2023). Mentoring as prevention of early school leaving: a qualitative systematic literature review. *Front. Educ.* 8:1156725. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156725>
- Fehérvári, A. – Varga, A. (szerk.) (2018). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Feischmidt, M. – Vidra, Zs. (2011). Az oktatási integráció társadalmi lenyomatai. In Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.). *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban* (pp. 57–95). Budapest, Magyarország: Argumentum Kiadó.
- Fejes, J. B. – Szűcs, N. (szerk.) (2018). *ÉN VÉTKEM. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged, Magyarország: Motiváció Oktatási Egyesület.

- Fejes, J. B., Lencse, M., Szűcs, N. (szerk.) (2016). *Mire jó a tanoda?: A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Szeged, Magyarország: Motiváció Oktatási Egyesület.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *WORD*, 15(2), 325–340.
- Fishman, J. A. (1989). Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. *Multilingual Matters*.
- Fodor, B. – Horváth, G. (2021). Az inkluzív kiválóság felé – fejlesztési stratégiák és nemzetközi joggyakorlatok. In Engler, Á. – Bocsi, V. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban 2020. Család a nevelés és az oktatás fókuszában* (pp. 72–88). Debrecen, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézete.
- Fordham, S. (1988). Racelessness as a factor in Black students' school success: Pragmatic strategy or pyrrhic victory? *Harvard Educational Review*, 58(1), 54–84.
- Fordham, S. – Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of acting White". *The Urban Review*, 18(3), 176–206.
- Forray, R. K. (1998). A cigányság oktatásának egyes kérdései Európában. *Magyar Pedagógia*, 98(1), 3–16.
- Forray, R. K. (2011). Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, 20(1), 62–73.
- Forray, R. K. (2014). A diploma felé. Cigány diákok a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 24(9), 72–85.
- Forray, R. K. (2015). Életutak a felsőoktatásban. In Forray, K., Galántai, L., Trendl, F. (szerk.). *Cigány diákok a felsőoktatásban* (pp. 69–122). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Forray, R. K. – Hegedűs, T. A. (1998). *Cigány gyermekek szocializációja. Család és iskola*. Budapest, Magyarország: Aula Kiadó.
- Forray, R. K. – Hegedűs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Forray, R. K. – Híves, T. (2013). Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, 4, 493–504.
- Forray, R. K. – Kozma, T. (2010). Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás – térségünk cigány oktatáspolitikái. *Képzés és Gyakorlat*, 2, 3–21.
- Forray, R. K. – Óhidy, A. (2019). The situation of Roma women in Europe: Increasing success in education – Changing roles in family and society. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(1) 1–8.
- Forray, R. K. – Orsós, A. (2016). Roma jövő Magyarországon. *Educatio*, 4, 516–526.
- Forray, R. K. – Pálmainé Orsós, A. (2010). Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 1, 75–87.
- Forray, R. K. – Varga, A. (2021). From poverty to community. In Boros, J., Kozma T., Márkus E. (eds.). *Community building and social innovation* (pp. 124–139.). Debrecen, Magyarország: Debrecen University Press.
- Forray, R. K. – Varga, A. (2022). Nyomorból közösség – Helyzetjelentés Tiszabőről. *Máltai Tanulmányok. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Tudományos Folyóirata*, 4, 169–183.
- Foster, K. M. (2004). Coming to terms: a discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement. *Intercultural Education*, 15(4), 369–384. <https://doi.org/10.1080/1467598042000313403>
- Friedman, S. - Laurison, D. (2020). *The Class Ceiling: Why it Pays to be Privileged*. Policy Press & Bristol University Press.

- Geróházi, É., Katona N., Kollár S. (2024). Stabil munkaerőpiaci helyzethez vezető utak hátrányos helyzetből kiemelkedő pécsiek narratíváin keresztül. *Szociológiai Szemle*, 34(1), 4–27. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2024.1.1>
- Glenn, E. N. (1999). The Social Construction and Institutionalization of Gender and Race: An Integrative Framework. In Feere, M. M., Lorber, J., Hess, B.B. (eds.). *Revisioning Gender* (pp. 3–43.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Goleman, D. (2002). *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest, Magyarország: Edge.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J., Vidal, J. (2019). Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 61(2), 214–230.
- Goodall, J. (2018). Parental Engagement in Children's Learning: Moving on from Mass Superstition. *Creative Education*, 9, 1611–1621. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.911116>.
- Gordon, M. M. (1978). *Human nature, class, and ethnicity*. New York, USA: Oxford University Press.
- Gyenei, M. (1989). *Időzített bomba Tiszabőn. 1988–1989-ban folytatott szociológiai kutatások tapasztalatai*. Budapest, Magyarország: Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Szociológia Tanszék.
- Halász, G. – Lannert, J. (szerk.) (1997). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Halász, G. – Lannert, J. (szerk.) (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Halász, G. – Lannert, J. (szerk.) (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Havas, G. (1982). Foglalkozási stratégiák különböző cigány közösségekben. In Andor, M. (szerk.). *Cigányvizsgálatok* (pp. 181–202). Budapest, Magyarország: Művelődéskutató Intézet.
- Havas, G., Kemény, I., Liskó, I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Havas, G. – Liskó, I. (2005). Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. *Kutatási zárótanulmány*. *Kutatás Közben*, 266. Budapest, Magyarország: Oktatási Minisztérium - Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Havas, G. – Zolnay, J. (2011). Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitikai. *Beszélő*, 6, 24–49.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Híves, T. (2007). Iskoláztatási, szakképzési, lemorzsolódási és munkapiaci adatok elemzése. *Kézirat, OKA Háttér tanulmány*, Budapest.
- Híves, T. (2014). Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In Cserti Csapó, T. (szerk.). *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 30. Romológia „akkor és most”*. II. konferenciakötet (pp. 108–118). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. – Tomasz, G. (szerk.). *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 17–34). Budapest, Magyarország: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Hont-Gáspár, A., Rayman, J., Szefcsik, D. E. (2019). Hitek és tévhitek a pedagógiai munkában – Sztereotip gondolkodási stratégiák és ami mögöttük van. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 4(1–4), 5–24.

- Horváth, G. (2022). Learning about Inclusive Practices in Higher Education – The Horizon of Asian Approaches. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 7(1), 77–82.
- Horváth, P. (2013). A fogyatékkal élők. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 173–194). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Howard, J. – Vajda, V. (2017). Navigating Power and Intersectionality to Address Inequality. *IDS Working Paper*, 504.
- 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. (eds.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 27 (pp. 41–122). Springer Science+Business Media B.V.
- Huszár, Á. (2015). A nyelvi szocializáció és az iskola. In Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 273–294). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem.
- Hymes, D.H. (1972) “On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings.* (pp. 269–293). Part 2. Harmondsworth: Penguin,
- Imre, A. (2014). Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák. *Iskolakultúra*, 24(5), 65–77.
- Imre, A. (2016). A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. In Széll, K. (szerk.). *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések* (pp. 25–32). Budapest, Magyarország: OFI.
- ISSC, IDS, UNESCO (2016). *World Social Science Report 2016*. Paris, France: ISSC, IDS and UNESCO.
- Jakab, N. (2022a). Esélyteremtés lehetőségei a digitális világban. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 6(1-4), 67–72.
- Jakab, N. (2022b). BuborÉK. *Közösségi kapcsolódások – Tanulmányok kultúrákról és oktatásról*, 2(1), 66–75.
- Javaslat (2001). A cigány gyermekek és fiatalok oktatásának ügyében. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. <https://Folyoiratok.Oh.Gov.Hu/Uj-Pedagogiai-Szemle/Javaslat-A-Cigany-Gyermekek-Es-Fiatalok-Oktatasanak-Ugyeben>
- Kaakinen, M., Sirola, A., Savolainen, I., Oksanen, A. (2020). Shared identity and shared information in social media: development and validation of the identity bubble reinforcement scale. *Media Psychology*, 23(1), 5–51.
- Kállai, E. (2015). Cigány csoportok Európában és Magyarországon. In Orsós, A. (szerk.) (2015). *A romológia alapjai* (pp. 19–48). Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium.
- Keipi, T., Näsi, M., Oksanen, A., Räsänen, P. (2017). *Online hate and harmful content: Cross-national perspectives*. New York, NY, USA: Routledge.
- Keller, J. – Mártonfi, Gy. (2006). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In Halász, G. – Lannert, J. (szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról* (pp. 377–412). Budapest, Magyarország: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Kemény, I. (1974). A magyarországi cigány lakosság. *Valóság*, 1, 63–72.
- Kemény, I., Janky, B., Lengyel, G. (2004). *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest, Magyarország: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kende, A. (2021). Comparative overview of the capacity of the education systems of the CEE countries to provide inclusive education for Roma pupils. *Working Papers Series*, 2021/3. Budapest: CEU.

- Kende, A. – Szalai, J. (2018). Pathway to early school leaving in Hungary. In Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., Timmerman, C. (eds.). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 33–46). London, UK: Routledge.
- Keresztes-Takács, O. (2017). Roma fiatalok etnikai identitása és önértékelése egy kérdőíves kutatás tükrében. *Esély*, 3, 56–72.
- Kertesi, G. (1995). Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. (Tények és terápiák). *Esély*, 4, 9–63.
- Kertesi, G. – Kézdi, G. (2006). Expected Long-term Budgetary Benefits to Roma Education in Hungary. *Budapest Working Papers on the Labour Market*.
- Kertesi, G. – Kézdi, G. (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7–8), 798–853.
- Kertesi, G. – Kézdi, G. (2016). On the test score gap between Roma and non-Roma students in Hungary and its potential causes. *Economics of Transition*, 24(1), 135–162.
- Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. *British Journal of Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2206003>
- Kokas, D. – Lakatos, Sz. (2013a). A nők. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 151–162). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Kokas, D. – Lakatos, Sz. (2013b). Az idősek. In Varga, A. (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 163–172). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Kozma, T. (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. Budapest, Magyarország: Tankönyvkiadó.
- Kozma, T. (1993). Etnocentrizmus. *Educatio*, 2, 195–210.
- Kozma, T. – Forray, R. K. (1999). Az oktatáspolitikai regionális hatásai. *Magyar Pedagógia*, 99(2), 123–139.
- Kupfer, A. (2015). Research Literature on Educational Upward Mobility. In Kupfer, Antonia. *Educational Upward Mobility*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Ladányi, J. (2011). Integráció, asszimiláció, szegregáció. In Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.). *Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban* (pp. 49–57). Budapest, Magyarország: Argumentum Kiadó.
- Ladnai, A. (2019). A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 4(1–4), 25–48.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: evidence and theory. *Psychol Bull*, 114(3), 395–412.
- Lakatos, K. (2010). A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, 2, 43–61.
- Lannert, J. (2004). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 3–15.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság a közoktatásban. In Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 295–321). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem.

- Lauritzen, S. M. – Nodeland, T. S. (2018). "What is the problem represented to be?" Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, 24(1), 148–169. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002>
- Liskó, I. (2002a). *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben, 234. Budapest, Magyarország: Oktatáskutató Intézet.
- Liskó, I. (2002b). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(2), 56–69.
- Liskó, I. (2003). *Kudarok a középfokú iskolákban*. Kutatás Közben, 250. Budapest, Magyarország: Oktatáskutató Intézet.
- Liskó, I. (2005). *A roma tanulók középfokú továbbtanulása*. Kutatás Közben, 268. Budapest, Magyarország: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Liskó, I. – Fehérvári, A. (2008). *HATÁSVIZSGÁLAT a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről*. Kutatás Közben, 281. Budapest, Magyarország: Oktatáskutató Intézet.
- Lukács, Á. J., Szabó, T., Huszti, É., Komolafe, C., Ember, Zs. Dávid, B. (2023). The role of colleges for advanced studies in Roma undergraduates' adjustment to college in Hungary from a social network perspective. *Intercultural Education*, 34(1), 22–42. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2144051>
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387–393.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. K. J., Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. Management Department Faculty Publications, 145. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
- Luthans, F., Youssef, C. M., Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York, USA: 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.
- Lyche, C. S (2010). Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. *OECD Education Working Paper*, No. 53.
- Marlier, E., Atkinson, A. B., Cantillon, B., Nolan, B. (2007). *The EU and Social Inclusion: Facing the Challenges* (1st ed.). Bristol, UK: Bristol University Press.
- Mártonfi, Gy. (2006). Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, 16(12), 28–42.
- Mártonfi, Gy. (2016). Roma tanulók a szakképzésben. *Educatio*, (1), 100–101.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238.
- Masten, A. S. – Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. In Luthar, S. S. (ed.). *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 1–26). New York, USA: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Lafort, 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* (pp. 213–237). New York, USA: Guilford.
- Máté, D. (2015). Reziliens román identitáskonstrukciói. *Erdélyi Társadalom*, XIII(1), 43–56.
- Mayer, J. (2008). Iskolaelhagyók. *Tanít-tani*, 1.
- Meier, P., Mortelmans, D., Emery L., Defever, C. (2015). Intersecting Inequalities in the Life of Young Adults: A Reflection on Intersectional Policies. *DiGeSt. Journal of Diversity and Gender Studies*, 2(1–2), 57–74.
- Meleg, Cs. (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 19–49). Pécs, Magyarország: Wlislócki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Romológiai Kutatóközpont.
- Mendes, M. M., Magano, O., Mourão, S., Pinheiro, S. (2023). In-between identities and hope in the future: experiences and trajectories of Cigano secondary students (SI), Compare. *A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170170>
- Messing, V. (2017). Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89–103. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1280336>
- Messing, V. – Molnár, E. (2011). Closing networks: relational characteristics of poor Roma households, *Esély*, 22(5), 47–74.
- Mezey, B. (1986). *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban. 1422–1985*. Budapest, Magyarország: Kossuth Könyvkiadó.
- Nagy, P. T. (2010). *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. Budapest, Magyarország: Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum, 2010.
- Nagy, P. T. (2017). Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban. *Educatio*, 4, 540–556.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 2, 21–33.
- Nahapiet, J. – Sumantra, G. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23, 242.
- Neckerman, K. M., Carter, P., Lee, J. (1999). *Segmented assimilation and minority cultures of mobility. Ethnic and Racial Studies*, (22), 945–965.
- Neményi, M. (2010). A kisebbségi identitás kialakulása. Roma származású gyerekek identitásstratégiái. In Feischmidt, M. (szerk.). *Etnicitás. (Különbségteremtő társadalom)* (pp. 48–56). Budapest, Magyarország: Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Neményi, M. (2013). Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, 2, 3–7.
- Nguyen, A. M. D. – Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(1), 122–159.
- Nyíró, Z. – Durst, J. (2021). Racialisation Rules: The Effect of Educational Upward Mobility on Habitus. *Szociológiai Szemle*, 3, 21–50.
- Ogbu, J. U. (1995a). Cultural Problems in Minority Education: Their Interpretations and Consequences – Part One: Theoretical Background. *The Urban Review*, 27(3), 189–205.
- Ogbu, J. U. (1995b). Cultural Problems in Minority Education: Their Interpretations and Consequences – Part Two: Case Studies. *The Urban Review*, 27(4), 271–297.

- Ogbu, J. (1999). Beyond language: ebonics, proper English, and identity in a Black-American speech community. *American Educational Research Journal*, 36(2), 147–184.
- Ogbu, J. U. (2002). Black-American Students and the Academic Achievement Gap: What Else You Need to Know. *Journal of Thought*, 37(4), 9–33.
- Ogbu, J. U. – Matute-Bianchi, M. E. (1986). Understanding sociocultural factors: knowledge, identity, and school adjustment. In *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (pp. 73–142). Bilingual Education Office, California State Department of Education, Sacramento, CA: California State University-Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Óhidy, A. (2016). A ‘roma közösségi kulturális tőke’ szerepe roma és cigány nők sikeres iskolai pályafutásában – Egy kvalitatív kutatás eredményei. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 171–196.
- Óhidy, A., Riddel, S., Boutiuc-Kaiser, A. (2022). Children’s rights in European education. Dilemmas, challenges and implementation regarding Roma children in selected European countries. *HERJ*, 12(1), 1–11.
- Oliver, M. – Shapiro, T. (1995). *Black wealth/White wealth: a new perspective on racial inequality*. New York, USA: Routledge.
- Orbán, A. (2013a). Jogszabályi rendelkezések. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 51–98). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Orbán, A. (2013b). Stratégiák, ágazati politikák. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 37–50). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Oros, N. (2016). *A társadalom peremén*. Tiszabő, Magyarország: Tiszabői Nemzetiségi Önkormányzat.
- Orsós, A. (2015). A beás nyelv. In Orsós, A. (szerk.) (2015). *A romológia alapjai* (pp. 151–180). Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Orsós, A. (szerk.). (2015). *A romológia alapjai*. Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Padilla, A. M. (1980). The role of cultural awareness and ethnic loyalty in acculturation. In Padilla, A. M. (ed.). *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 47–84). Boulder, CO: Westview Press.
- Paksi, B., Széll, K., Fehérvári, A. (2023). Empirical Testing of a Multidimensional Model of School Dropout Risk. *Social Sciences*, 12(2), 50.
- Paniagua-Rodríguez, A. – Bereményi, B. Á. (2019). Legitimising inequality? The governance of ‘Others’ through participatory initiatives in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(1), 115–131. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1389259>
- Pap, M. – Pléh, Cs. (1972). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 15(2), 52–58.
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(4–5), 295–304.
- Papp, Z. A. (2011). A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In Bárdi, N. – Tóth, Á. (szerk.). *Asszimiláció, integráció, szeg-*

- regáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban (pp. 224–267). Budapest, Magyarország: Argumentum Kiadó.
- Papp, Z. A. (2013). Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In Bárdi, N. – Tóth, Á. (szerk.). *Önazonosság és Tagoltság* (pp. 69–88). Budapest, Magyarország: MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Papp, Z., A., Neumann, E. (2021). Education of Roma and Educational Resilience in Hungary. In Mendes, M. M., Magano, O., Toma, S. (eds.). *Social and Economic Vulnerability of Roma People*, (pp. 79-95). Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_6
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., Cortes, R. (2009). Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149–181.
- Plainer, Zs. (2021). Segregated Schools, “Slow Minds” and “Must Be Done Jobs”: Experiences About Formal Education and Labour Market in a Roma Community in Romania. In Mendes, M. M., Magano, O., Toma, S. (eds.). *Social and Economic Vulnerability of Roma People*. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52588-0_3
- Plainer, Zs. (2022). ‘Even if we are Roma, we are clean, respectful, and always went to school’: Analysing the types, functions, and meanings of capitals that shape the upward educational mobility path of Roma in Romania. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8(2), 80–99.
- Portes, A. – Rumbaut, R. G. (2001). Not Everyone Is Chosen: Segmented Assimilation and Its Determinants. In Portes, A. *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, USA: University of California Press. 44–69.
- Portes, A. – Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (1), 74–96.
- Prince-Embury, S. - Saklofske, D. H. (2014). (eds.). *Resilience interventions for youth in diverse populations*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0542-3>
- Prieto-Flores, Ö. (2009). Does the canonical theory of assimilation explain the Roma case? Some evidence from Central and Eastern Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 32(8), 1387–1405. <https://doi.org/10.1080/01419870903006988>
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Magyarország: Új Mandátum.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 137–160). Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Pusztai, G. (szerk.) (2022). *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America’s Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Radó, P. (2007). *Méltányosság az oktatásban*. Budapest, Magyarország: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Rayman, J. (2015). Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és Felelősség*, 1(3), 77–90.

- Rayman, J. – Varga, A. (2015). Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben, *Romológia*, 10, 10–29.
- Rayman, J. – Varga, A. (2017a). Iskolai esélyek a rendszerváltozáson túl – egy nyomkövető kutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2, 55–75.
- Rayman, J. – Varga, A. (2017b). Tíz év múlva... – különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe. In Nagy Á. (szerk.). *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században* (pp. 354–380). Kecskemét, Magyarország: Pallasz Athéné Egyetem – Juvenis Ifúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány.
- Réger, Z. (1978). Cigányosztály, „vegyes osztály” – a tények tükrében. *Valóság*, 21(8), 77–89.
- Réger, Z. (1984). A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. Álláspontok és viták. In *Szociálpolitikai Értesítő* (pp. 140–173). 1984, 2. Budapest, Magyarország: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Réger, Z. (1987). Nyelvi szocializáció és nyelvhasználat magyarországi cigány nyelvi közösségekben. In Bartha, Cs. (szerk.). *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében* (pp. 80–116). Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réger, Z. (1990). *Utak a nyelvhez*. Budapest, Magyarország: Akadémia Kiadó.
- Réger, Z. (1995). Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 5(24), 102–106.
- Riessman, F. – Carroll, D. (1995). *Redefining self-help: Policy and practice*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Rutigliano, A. (2020). *Inclusion of Roma Students in Europe*. A literature review and examples of policy initiatives. OECD Education Working Paper No. 228. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/8ce7d6eb-en>
- Safa, M. D. – Umaña-Taylor, A. J. (2021). Biculturalism and adjustment among U.S. Latinos: A review of four decades of empirical findings. *Advances in child development and behavior*, 61, 73–127.
- Salgado-Orellana, N., Berrocal de Luna, E., Sánchez-Núñez, C. A. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12), 3238.
- Sam, D. L. – Berry, J. W. (eds.). (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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* (pp. 1–6). Montreal, Quebec, Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Sebestyén, Zs. (2016). Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 2, 108–126.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York, USA: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, USA: Free Press.

- Serdült, S. (2015). Lenni és lehetni: Az identitás és az inkluzív kiválóság kapcsolata. In Arató, F. – Varga, A. (szerk.). *Befogadó egyetem* (pp. 61–74). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Sil, S. (2007). Parent-Scholl Partnerships: Forked Roads to College Access. *The School Community Journal*, 17(1), 113–128.
- Slavin, R. E. (2001). Cooperative Learning and Intergroup Relations. In Banks, J. A. – Banks, C. A. M. (eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 528–634). San Francisco, USA: Jossey Bass.
- Smith, E. R., Mackie, D. M., Claypool, H. M. (2016). *Szociálpszichológia*. Budapest, Magyarország: ELTE Eötvös Kiadó.
- Smither, R. (1982). Human Migration and the Acculturation of Minorities. *Human Relations*, 35(1), 57–68.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585.
- Stogianni, M., Bender, M., Slegers, W. W. A., Benet-Martinez, V., Nguyen, A. (2021). *Sample Characteristics and Country Level Indicators Influencing the Relationship Between Biculturalism and Adjustment: An Updated Meta-Analysis*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8qymv>
- Strand, S. (2014). “Ethnicity, gender, social class and achievement gaps at age 16: intersectionality and ‘getting it’ for the white working class”, *Research Papers in Education*, 29(2), 131–171. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.767370>
- Szabados, P. (2022). Inclusion Around the Globe. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 7(1), 83–86.
- Szabó, R. K. – Fodor, Sz. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10), 65–82.
- Szalai, J. (2010). A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 2010, 3, 2–22.
- Szél, K. (2014). Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23(2), 336–343.
- Szél, K. (2015). Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio*, (24)1, 140–147.
- Szél, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged, Magyarország: Belvedere Meridionale.
- Szél, K., Szabó, L., Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40.
- Szemenyei, M. – Végh, Z. Á. (2013). A gyerekek. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 121–150). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék,
- Szűcs, N. (2008). Méltányos és gazdaságos. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrációjának szükségessége. In Nagy, J. (szerk.). *Kéz a kézben. A hódmezővásárhelyi modell, egy lehetséges válasz a XXI. századi közoktatás kihívásaira* (pp. 5–15). Hódmezővásárhely, Magyarország: Commitment Köznevelés Kht.
- Torgyik, J. (2022). A multikulturális nevelés lehetőségei globális környezetben. *Educatio*, 31(4), 647–657.

- Tószegi, Zs. (2022). Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education: Connecting the Global and Local Contexts. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 7(1), 93–100.
- Travis, R. Jr. – Bowman, S. 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, F. (2015). A „befogadó környezet” megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In Arató, F. – Varga, A. (szerk.). *Befogadó egyetem* (pp. 131–139). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Trendl, F. (2022). Institutional Responses to Inclusion from Around the World. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 7(1), 87–92.
- Trendl, F. – Varga, A. (2018). Tehetséggondozás a roma szakkollégiumban. *Romológia*, 15, 8–33.
- Valdez, Z. (2015). Intersectional Differences in Segmented Assimilation: Skill and Gender in the Context of Reception. *Immigration and Work Research in the Sociology of Work*, (27), 101–128.
- Varga, A. (1999). Amrita – Egy diák-társadalmi szervezet. *TANÍ-TANI: PEDAGÓGIAI PERIODIKA*, 9, 56–64.
- Varga, A. (2013). Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In Varga, A. (szerk.). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 11–15). Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Varga, A. (2015a). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A. (2015b). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In Fehérvári, A. – Tomasz, G. (szerk.). *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 77–92). Budapest, Magyarország: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Varga, A. (2015c). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241–273). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*, 1, 71–91.
- Varga, A. (2017a). Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 3, 418–430.
- Varga, A. (2017b). Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 1–4, 31–54.
- Varga, A. (2018). *A rendszerváltás gyermekei*. Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A. (szerk.). (2013). *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Varga, A. (szerk.). (2015). *Amrita az ezredforduló előtt*. Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Varga, A. – Híves, T. (2024). Hátrányos helyzetű általános iskolások a társadalmi térben: Fenntartói, területi és tanulói változások a statisztikák tükrében 2014–2022. In Pusztai,

- G., Engler, Á., Hrabéczy, A., Bencze, Á. (szerk.). *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban: Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére* (pp. 55–67). Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD).
- Varga, A., Horváth, G., Trendl, F. (2024). Roma Youth's Perspective on an Inclusive Higher Education Community: A Hungarian Case Study. *Education Sciences*, 14, 679. <https://doi.org/10.3390/educsci14070679>
- Varga, A. – Trendl, F. (2022). Roma Youth and Roma Student Societies in the Hungarian Higher Education in the Light of Process-based Model of Inclusion. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 7(1), 19–36.
- Varga, A., Trendl, F., Fehérvári, A. (2023). The Power of Community: Supporting the Learning Path of Roma University Students. *Journal of Social Studies*, 14(3), 117–144. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4962>
- Varga, A., Trendl, F., Vitéz, K. (2020a). Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)*, 10(3), 263–279.
- Varga, A., Trendl, F., Vitéz, K. (2020b). Strengthening Identity and Social Responsibility among Roma University Students. *KWARTALNIK PEDAGOGICZNY*, 66, 4(262), 33–51.
- Varga, J. (szerk.). (2018). *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. Budapest, Magyarország: MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Vitéz, K. (2022). Inclusive Leadership – International Perspectives and Examples. *Autonómia és felelősség: Neveléstudományi folyóirat*, 7(1), 101–104.
- Vojtek, I. (2021). Evaluation approaches to empowering interventions. *Social Review*, 14(1).
- Walby, S. (2009). *Globalization and Inequalities: Complexity and Contested Modernities*. London, UK: Sage.
- World Bank (2013). *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity*. Washington D. C., USA: World Bank. www.worldbank.org/en/news/feature/2013/10/09/inclusion-matters
- Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
- Yuval-Davis, N. (2015). Situated Intersectionality and Social Inequality. *Raisons politiques*, 58, 91–100. <https://doi.org/10.3917/rai.058.0091>
- Yuval-Davis, N., Wemyss, G., Cassidy, K. (2017a). Introduction to the special issue: racialized bordering discourses on European Roma. *Ethnic and Racial Studies*, (40:7), 1047–1057. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1267382>
- Yuval-Davis, N., Varjú, V. Tervonen, M., Hakim, J., Fathi, M. (2017b). “Press Discourses on Roma in the UK, Finland and Hungary.” *Ethnic and Racial Studies*, (7). <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1267379>
- Zautra, A. J., Hall, J. S., Murray, K. E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In Reich, J. W., Zautra, A. J., Hall, J. S. (eds.). *Handbook of adult resilience* (pp. 3–34). New York, USA: Guilford.
- Zolnay, J. (2015). A roma diákok esélyei a közoktatásban. In Orsós, A. (szerk.). *A romológia alapjai* (pp. 249–270). Pécs, Magyarország: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.