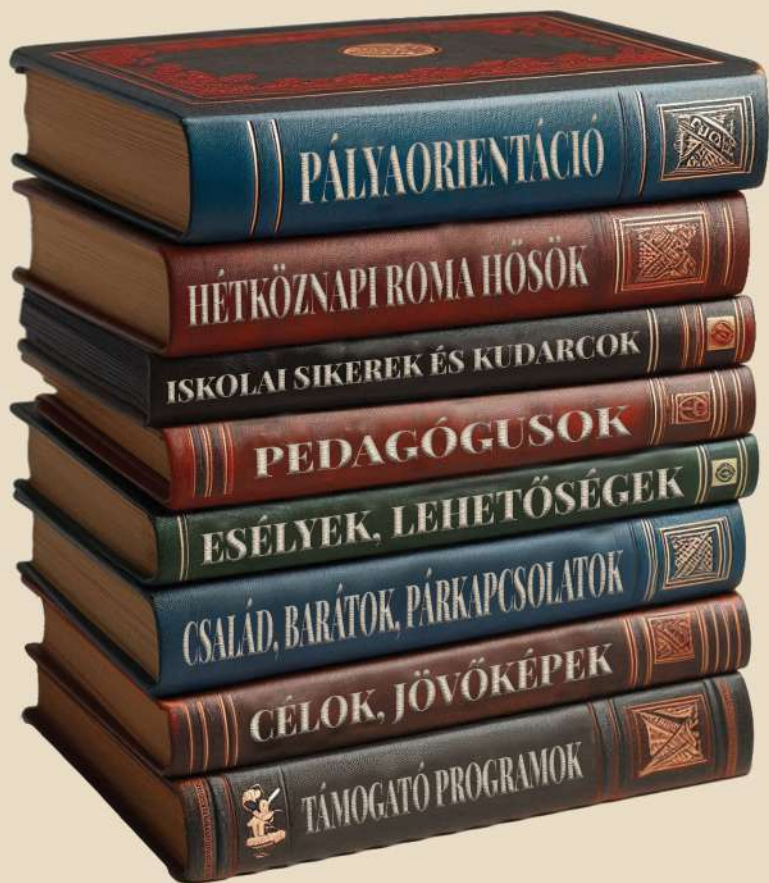


Boros Julianna

AMRITÁSOK

Egy iskolán kívüli esélynövelő tanoda-típusú
pályaorientációs program (1995–1999) vizsgálata





Dr. Boros Julianna vagyok, szociálpolitikus, mediátor, tanár. 2006 óta egyetemi oktatóként dolgozom a Pécsi Tudományegyetemen. Az elmúlt két évtizedben főként társadalomtudomány és a neveléstudomány határterületein végeztem kutatásokat, melyek keretében foglalkoztam a vidéki települések társadalmával-, közösségekkel-, kiemelten a roma, cigány népesség helyzetével, az iskola világával, tanulástámogató programokkal és a társadalmi mobilitás dimenzióival. Gyermekként egy falusi cigánytelepen nevelkedtem, ahonnan hosszú út vezetett az egyetemi katedráig.

Jelen kötetben szereplő kutatási eredményeim bizonyítják, hogy a belső motiváció nélkülözhetetlen, de nem elegendő ahhoz, hogy elérjük a céljainkat, támogató, segítő programokra, személyekre, szakemberekre is szükség van, ezért tanítók szociális szakembereket és pedagógusokat az egyetemen és dolgozom a gyakorlatban, hogy szakmai tudásommal, ismereteimmel elősegítsem a változásokat a társadalomban, az egyének és közösségek életében.

Mindazoknak ajánlom a kötetet, akiket érdekelnek a társadalmi, oktatási kérdések, a lehetséges megoldások, a roma hősök és a különböző pályaválasztási döntések hatása az egyének életére.



AMRITÁSOK

BOROS JULIANNA

AMRITÁSOK

*Egy iskolán kívüli esélynövelő tanoda-típusú
pályaorientációs program (1995–1999) vizsgálata*

BELVEDERE
MERIDIONALE

A kötet létrejöttét
a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara támogatta.

Lektorálta:
Forray R. Katalin
Híves–Varga Aranka
Orsós Anna

Borítóterv:
Majzik Andrea

ISBN 978-615-6913-01-2 [print]

ISBN 978-615-6913-02-9 [online PDF]

© Boros Julianna szerző, 2025

© Belvedere Meridionale kiadó, 2025

Kiadta a Belvedere Meridionale

www.belvedere.hu

Nyomta: s-Paw Nyomda, Üllés

TARTALOM

ELŐSZÓ.....	7
BEVEZETŐ	11
I. TUDOMÁNYOS KERETEK	17
I.1. Cigány, roma tanulók és az oktatás	17
I.1.1. Hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanulók.....	20
I.1.2. Társadalmi – gazdasági státusz	26
I.1.3. Hátránykompenzáló oktatás	29
I.2. Társadalmi mobilitás és oktatási egyenlőtlenségek összefüggései	31
I.3. Iskolán kívüli esélynövelő programok	46
I.3.1. Nemzetközi példák.....	46
I.3.2. Iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programok Magyarországon 1990-2015.....	50
I.3.3. Iskolai sikerességet elősegítő támogató programok tipológiája.....	57
I.3.4. A tanoda program Magyarországon	76
I.4. Magyarországon élő cigány/roma népesség általános jellemzői.....	83
I.4.1. Ki a cigány?.....	84
I.4.2. Demográfia.....	86
I.4.3. Területi elhelyezkedés, lakhatás.....	89
I.4.4. Foglalkoztatás	94
I.4.5. Oktatás.....	97
II. A VIZSGÁLT SZERVEZET: AMRITA OBK EGYESÜLET	105
II.1. A szervezet története.....	106
II.2. Fogalmak: Inklúzió és közösség	108
II.3. Az AMRITA inkluzív szempontú elemzése	110
II.3.1. A sokszínűséget tükröző tér: „Nyitott ház” – közösségi tér.....	110
II.3.2. A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet	111
II.3.3. Interakció a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége	112
II.3.4. Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések	113
II.3.5. Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködések keresztül: partneri háló	114
II.3.6. Folyamatos megújulás	114
II.4. Az Amrita OBK Egyesület, mint szervezet elemzésének konklúziója ..	115

III. A KUTATÁS.....	117
III.1. A kutatás célja és a vizsgált csoportok	117
III.2. Hipotézis, kutatói kérdések.....	119
III.3. A kutatás módszerei	120
IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI	124
IV.1. Cigány, roma fiatalok életútja	124
IV.1.1. Nem és kor szerinti megoszlás	124
IV.1.2. Család.....	125
IV.1.3. Lakóhely: földrajzi mobilitás	130
IV.1.4. Lakhatás – szülői ház	137
IV.1.5. Nevelési és oktatási intézmények szerepe.....	139
IV.1.6. Iskolai végzettség, társadalmi mobilitás.....	144
IV.1.7. Támogató vagy hátráltató társadalmi környezet.....	151
IV.1.8. Cigány fiatalokat támogató esélynövelő intézmények, szervezetek...	155
IV.2. Amrita OBK Egyesület hatása az Amrita-tagok életére.....	161
IV.2.1. Személyes előnyök.....	161
IV.2.2. Patronáló rendszer	162
IV.2.3. Foglalkozás.....	164
IV.2.4. Munkaerőpiaci státusz.....	168
IV.2.5. Nyelvhasználat	172
IV.2.6. Identitás	176
IV.2.7. Párvalasztás – gyermekvállalás	183
IV.2.8. Értékek – elvek.....	188
IV.2.9. Cigány értelmiség –értelmezések	190
IV.2.10. Visszatérés a közösségbe.....	191
IV.2.11. Jövőkép.....	193
IV.3. Szakemberekkel készült interjúk eredményei	195
V. ÖSSZEGZÉS	202
V.1. Kutatási kérdések és vizsgálati eredmények.....	202
V.2. További vizsgálati lehetőségek.....	210
V.3. A vizsgált szervezet tevékenysége, hatása – egy társadalmi innováció	211
FELHASZNÁLT IRODALOM	215
MELLÉKLETEK	226

ELŐSZÓ

Az Amrita OBK Egyesület¹ iskolán kívüli, de az iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő komplex programja hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok számára egyfajta társadalmi kísérlet volt a rendszerváltást követő időszakban, mely reflektált az adott időben és térben felmerülő társadalmi problémára, ezáltal innovációs példa (modell) lett az esélykiegyenlítésre. Napjainkban a társadalmi tér és idő is megváltozott, a problémák is differenciálódtak, látható és tapasztalható, hogy a hátrányos helyzetű és főként cigány tanulók számára az iskolai sikeresség elősegítése, a lemorzsolódás csökkentése sokkal inkább rendszerszintű probléma az oktatásban. A pályaaorientációs program módszerei és eredményei tényszerűek, elvitathatatlanok. Az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs programja a dél-dunántúli régióban élő hátrányos helyzetű főként cigány fiatalokra fókuszált. A kutatás időszakában (1995-1999) az Amritások létszáma 60 fő volt, alacsony számszerűsége alapján tudott „családra emlékeztető közösségként” működni. A kutatás egyik következtetése, ha nagyobb létszamban szeretnénk a cigány tanulók iskolai sikerességét elősegíteni, esélyeiket növelni és kiegyenlíteni, akkor a minőségi oktatáshoz, mint szolgáltatáshoz való hozzáférésüket rendszerszinten, strukturálisan szükséges javítani. Minden gyermeknek biztosítani kell (kellene) a minőségi oktatáshoz való hozzáférést függetlenül származásától, családja társadalmi-gazdasági státuszától. Ha a minőségi oktatáshoz való hozzáférés akadályokba ütközik, akkor szükség van az iskolai sikerességet elősegítő támogató programokra. A támogató programok tekintetében különbséget teszünk az oktatási rendszeren, iskolán belüli támogató programok és az iskolán kívüli extrakurrikuláris programok, tevékenységek között. Véleményem szerint, az oktatási rendszerben, iskolán belüli támogató programoknak elsősorban a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (köztük a cigány tanulók) hátrányainak kompenzálására kell törekednie. Az iskolán kívüli extrakurrikuláris támogató programok szempontjából is fontosak a

¹ Jelen kötet alapját a 2018-ban elkészült doktori disszertációm témája adta, az értekezés címe „*Cigány, roma fiatalok életútja. Egy iskolán kívüli esélynövelő tanoda-típusú program tagjainak vizsgálata*” volt. Kutatásom fókuszában a dél-dunántúli régióból származó cigány, roma fiatalok iskolai és társadalmi életútja állt, akik 1994-1999 között az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület (későbbiekben: Amrita OBK Egyesület) tagjai voltak. Vizsgálatom alapvetően egy volt diákközösség és egy szervezet köré szerveződött. Továbbá jelen kötet folytatása a 2018-ban megjelent Egyéni utak, társadalmi helyzetek c. kiadválynak.

hátrányos helyzetű tanulókat célzó programok, de ezen kívül szükség van, mondhatni nélkülözhetetlen a speciális roma programok megléte, biztosítása, melyek nem kizárólagosan a tanuló társadalmi helyzetére, hanem kisebbségi – kulturális identitására is koncentrálnak. Másrészt, ha a kérdés célzottan a cigány tanulók támogatása, a válaszból nem maradhat ki a cigány nemzetiségi-kisebbségi oktatás ambivalens helyzete Magyarországon. A cigány nemzetiségi nevelésre-oktatásra való oktatáspolitikai törekvés a jogszabályok, irányelvek szintjén megtalálható Magyarországon, de a megvalósítás és gyakorlat tekintetében a szakmai, tárgyi, pénzügyi feltételek nem biztosítottak és a jogszabályok harmonizációjára szükség lenne. Kutatásom is azt bizonyítja, hogy az integrált oktatási környezetben tanuló cigány fiatalok esélyei jobbak, ha az iskolai utakat és továbbtanulási tendenciákat nézzük, de önmagában az integrált oktatási környezet nem elegendő a cigány tanulók iskolai vagy társadalmi mobilitásának eléréséhez. Szükség van hátránykompenzáló, esélynövelő támogató programok meglétére, melyek az iskolán kívül a gyermekek szociokulturális hátrányait csökkentik, kompenzálják, cigány tanulók esetében kisebbségi identitást erősítik. Fontos, hogy ezen támogató programok ne az oktatási rendszer feladatát vegyék át, hanem iskolán kívül, kiegészítő szolgáltatásokat nyújtsanak. Tevékenységeik során a hasznos szabadidő eltöltésre, identitás erősítésre, közösség építésre, kortárs segítségre, kulturális programok biztosítására, self-help működtetésére törekedjenek. Napjainkban a cigány népesség tagjaival, ennek okán a cigány tanulókkal szembeni előítéletek a mindennapok részét képezik, az előítéletek és a sztereotípiák ellen pozitív példákkal, a kisebbségi identitás megerősítésével lehet hozzájárulni. A példák szerepe meghatározó, s kiemelten fontosak a transzlektorok, akik a cigány közösség korábbi tagjaiként már tapasztalatokkal rendelkeznek az iskolai mobilitásról annak nehézségeiről és örömeiről.

Az AMRITA programja leginkább arra ad módot és lehetőséget, hogy a cigány tanulók segítségével, támogatásával szerzett tapasztalatait, módszereit adaptálva a napjainkban működő iskolarendszerű pályaorientációs programok, közösségi és identitáserősítő kezdeményezések és az iskolán kívül megvalósuló esélynövelő szolgáltatások fejlődjenek. A 2019. január 1-től a tanodák tevékenységeinek kialakításánál hasznos információval szolgálhatnak azok az élettörténetek és tapasztalatok, melyek a cigány fiatalokkal készült kutatásban előtérbe kerültek. Másrészt azok a fiatalok, akik az Amrita OBK Egyesület tagjaiként végezték középiskolai tanulmányaikat, tapasztalatot szereztek az oktatási rendszerben, s a mun-

kaerőpiacon hihetetlen erőforrással, ismerettel, tudással rendelkeznek a nehézségekről, örömeiről, a boldogulás útjairól.

Úgy gondolom, hogy az Amrita OBK Egyesület esélynövelő programja, mint társadalmi innováció elsősorban nem kizárólag a szolgáltatások és a tevékenységek adaptációs lehetőségében mérhető. Hanem abban, hogy az elmúlt évtizedekben a korábban az Egyesületben dolgozó szakemberek és cigány fiatalok szakmai és életútjukat folytatva az aktuális társadalmi problémákra reflektálva újabb (pl. Integrált Pedagógiai Rendszer, Arany János Tehetséggondozó Program, Collegium Martineum, Wlislócki Henrik Szakkollégium, dr. Ámbédkar Gimnázium, roma szakkollégiumok stb.) innovatív, oktatási esélykiegyenlítő programokat indítottak és valósítottak meg az oktatási rendszeren belül és azon kívül is. Az Amrita programjai közül kiemelnék kettőt, a nyári olvasótábort és az interkulturális gyakorlatot, melyek az oktatási rendszer keretein belül az 1990-es évek végén és azt követően alkalmazásuk elterjedt.

Az AMRITA tanoda-típusú program adaptációja tovább él azokban a cigány tanulókat és családokat támogató programokban, melyeket az AMRITA tagok hoztak létre, generáltak, működtetnek. E programok sokszínűségét mutatja, hogy az általános iskolás korosztálytól kezdve a felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok támogatására törekednek. A korábbi AMRITAS fiatalok között találhatunk olyan szakembereket, akik identitásukat megőrizve, transzlétor szerepükben közvetítőként vannak jelen a cigány közösségek életében, ezzel segítve a társadalmi integrációs folyamatokat. Szerepük, pedagógusként, szociális szakemberként, iskola alapítóként, a közösség segítőjeként meghatározó. A kutatásba bevont fiatal több mint fele közvetlenül vállalja transzlétor szerepét. Példaként néhányat említve: van cigány fiatal, aki napjainkban is azon a településen él családjával, ahol született, s az elmúlt 20 évben (különböző támogató programok munkatársaként) társadalmi környezetében munkájának, segítőkészségének és egyben életútjának köszönhetően elismertségre tett szert a cigányok és a nem cigányok körében egyaránt. Egy másik példa az állami gondoskodásban nevelkedő fiatal, aki az útját kereste, a nehézségekkel megküzdve napjainkban gyermekotthonban dolgozva segítő szakemberként támogatja a következő generáció mindennapjait. Van olyan AMRITA tag - napjainkban példakép -, aki felnőttként lett az Amrita tagja, érettségit szerzett, továbbtanult, majd iskolalapítóként, működtetőként, transzlétorként segíti különböző cigány közösségek, elsősorban a cigány tanulók iskolai sikerességét, társadalmi életesélyeit. Életútjáról filmet is készítettek, melyben bemutatják, hogy hátrányai ellenére (kis

település cigánytelepéről származik, ahol lehetőségei és esélyei nem voltak) a tanulás útjára lépve napjainkban egy iskola vezetőjeként hogyan segíti a hozzá hasonlóan nehéz sorsú cigány tanulókat. És a példákat sorolhatnám, roma szakkollégiumot alapító abban dolgozó fiatalról, vagy szülőfalujában tanodát létrehozó és azt működtető cigány pedagógusról.

Az első generációs cigány értelmiség tagjaitól (ahogy másóól sem) lehet elvárni, hogy egyéni életcéljaikat felülrírják a közösségi célok. A kutatásban résztvevő AMRITA tagok szerint mindenkinek saját döntése, hogy foglalkozik-e cigány értelmiségiként azokkal a társadalmi problémákkal, melyek napjainkban a romákat érintik. A cigány értelmiségi csoporttudat nem egyértelmű, már az sem, hogy e csoport tagjai mit értenek a “cigány értelmiség” kifejezés alatt. Kutatásomban cigány értelmiséginek tekintetem mindazokat a személyeket, akik érettségivel, felsőfokú végzettséggel rendelkeztek, szellemi foglalkozásúak, részt vettek képviselőként, szószólóként társadalmi ügyekben, önálló alkotó tevékenységet végeznek. E kategóriák mentén az interjúalanyok kétharmada értelmiséginek tekinthető, mégis amikor a kérdés feltettem, a válaszok alapján kevesebben, alig minden második azonosította magát e besorolással. Az okokat keresve arra a megállapításra jutottam, hogy ez a kisebbségi érzésre vezethető vissza és ez is az első generációs értelmiség nehézségeit mutatja. Továbbá a “cigány értelmiségi” meghatározás egyelőre inkább csupán külső, pozitív besorolásként jelenik meg, de az egyén önazonosságában egyelőre kevés szerepe van.

Magam esetében cigány értelmiségiként is a cigány tanulók iskolai sikerességének elősegítését tartom kiemelkedően fontos célomnak, melynek a leghatékonyabb eszköze a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása minden gyermek számára, s ha akadályokba ütközik, akkor szükséges működtetni támogató programokat (pl. AMRITA pályorientációs programja) esélykiegyenlítő jelleggel.

A könyv létrejöttében köszönettel tartozom a korábban megírt disszertációm elkészülését támogató témavezetőimnek Forray R. Katalinnak és Híves-Varga Arának, továbbá a kötet további szakmai lektorának Orsós Annának, és a disszertációm opponensének Szűcs Norbertnek mindannyian értékes szakmai tanácsaikkal segítették munkámat. Hálás vagyok minden AMRITA programban részt vett diáknak, szülőnek, pedagógusnak, önkéntesnek, érintettnek a közreműködéséért, mert nélkülük a kutatás és ez a kötet sem jöhetett volna létre. Külön köszönettel tartozom férjemnek, gyermekeimnek, hogy támogattak végig a kutatás alatt és a kötet elkészítése során.

BEVEZETŐ

Az elmúlt három évtizedben a neveléstudomány, a romológia és a társadalomtudomány területén nagymértékben nőtt a cigány² népesség gyermekeinek hátrányaival foglalkozó szakirodalom. Az utóbbi években a nevelés-szociológiai kutatások különböző szempontból vizsgálták a cigány, roma tanulókat az oktatási egyenlőtlenségek okaival és következményeivel összefüggésben. A tudományos elemzések fókuszába több oktatást befolyásoló probléma vizsgálata került. Egyrészt a cigány gyermekek korai szocializációs hátrányai, a szociokulturális tényezők hatásai az alapfokú oktatási rendszerben, másrészt a cigány tanulók iskolai szegregációja, a szelektív iskolarendszer, a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek és a hátrányos helyzet összefüggései, azok következményei. Harmadrészt a hátrányos helyzetű, főként cigány tanulók oktatásával kapcsolatos pedagógiai módszerek (integrált pedagógiai rendszer, kooperatív tanulás, inkluzív pedagógia) és szemléletek (szegregáció, integráció, inklúzió) gyakorlata és elmélete került az elemzések középpontjába. Az elmúlt tíz évben a cigány tanulók iskolai sikerességével kapcsolatos kutatások között hangsúlyossá váltak a felsőoktatásban tanuló (leendő diplomás fiatalok, cigány értelmiség) cigány, roma és hátrányos helyzetű egyetemi hallgatók helyzetére fókuszáló vizsgálatok, melyek az életutakban rejlő sajátosságokat, egyediségeket elemezve keresték azokat a meghatározó tényezőket, melyek az iskolai sikerességüket elősegítették. Ezen kutatások értelmezési kerete alapvetően a reziliencia elméletéhez köthető. A legújabb kutatási eredmények között csak elvétve találunk olyan vizsgálatot, mely az oktatási vagy oktatáson kívüli, de az iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programok hatásairól és eredményeiről számolna be, és további ismeretekkel szolgálhatna a cigány tanulókat érintő hátrányok kompenzálása terén.

A témához kapcsolódóan a középiskolában továbbtanuló roma diákok pályaválasztási döntéseiről és a megszerzett végzettséget illető tendenciákról Kertesi és munkatársai által készített elemzések szolgálnak információval, melyek a TÁRKI életpálya felmérés 2006-2012 közötti adataira támaszkodnak. Kertesi és Kézdi (2016) eredményei alapján „*Minden második roma fiatal lemorzsolódik a középiskolából, vagyis né-*

² A „roma” és „cigány” kifejezéseket szinonimaként használom a kötetben, e megnevezést a Magyarországon élő cigány/roma népességre és tagjaira vonatkoztatom.

hány év után abbahagyja a tanulmányait, anélkül, hogy végzettséget szerezne. A középiskolai lemorzsolódás nemhogy csökkent volna a roma fiatalok körében, hanem emelkedett is: míg a nyolcvanas évek végén a középiskolát megkezdő roma fiatalok kétharmada fejezte be középiskolai tanulmányait, napjainkban csak a fele. Mindeközben a középiskolai lemorzsolódás országos átlaga alig haladja meg a tíz százalékot.” Mindezek alapján megállapítható, hogy kevés információval rendelkezünk azokról a cigány tanulókról³ és életútjukról, akik az 1990-es évek közepén pályaválasztás előtt álltak, és különböző motivációk alapján, de a korábbi tendenciákkal ellentétben az érettségit adó intézményben történő továbbtanulást választották, s legalább középfokú végzettséget szereztek, ezzel családtagjaik számára ismeretlen útra léptek. Még kevesebb ismerettel rendelkezünk az 1990-es évek közepétől működő és a cigány tanulók iskolai sikerességét elősegítő iskolán kívüli/utáni esélynövelő programok eredményességéről, hatásairól.

A kutatások jelentős része elsősorban kvantitatív módszereket alkalmazott, a kvalitatív vizsgálati módszer költségigényessége és a mintavételi logika problematikája, dilemmái is folyamatosan napirenden vannak a cigány népességgel kapcsolatos szakmai, tudományos diskurzusokban.

Jelen kötet és kutatásom fókuszában azon dél-dunántúli régióból származó cigány, roma fiatalok iskolai és társadalmi életútja áll, akik 1994-1999 között az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület (későbbiekben: Amrita OBK Egyesület) pályaeorientációs, esélynövelő, iskolán kívüli programjának segítségével érettségit adó oktatási intézménybe nyertek felvételt és folytatták tanulmányaikat középfokon. Vizsgálatom alapvetően egy volt diákközösség és egy szervezet köré szerveződött.

A kutatás⁴ célja kettős: egyrészt a vizsgálat célja, hogy „pillanatkép” készüljön a magyarországi cigány népesség azon tagjairól, akik szinte egy időben kezdték meg tanulmányaikat érettségit adó középisko-

³ A cigány népesség azon tagjairól, akik napjainkban 35-45 év közöttiek és valamilyen mértékben a „polgárosodás” útjára léptek.

⁴ A kutatás első, kvantitatív része 2015-2016-ban a TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislöcki Henrik Szakkollégium szervezésében c. projekt dr. habil. Híves-Varga Aranka vezetésével, támogatásával valósult meg. A kutatásnak Ph.D. hallgatóként tagja voltam, ahol a kvantitatív kutatási rész felelőse voltam, a kötetben szereplő kvalitatív kutatás alapvetően ezen projekt keretében megkezdett kvantitatív vizsgálat folytatása. A Ph.D. kutatáshoz kapcsolódó tudományos tevékenységeket 2017-ben a Magyar Tudományos Akadémia Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund – Fiatal Vezetők Ösztöndíja Alapítvány támogatta.

lában és a vizsgálat idején (2015-2017) 35-45 év közöttiek. A vizsgálat keretében a következő témaköröket érintettem: mivel foglalkoznak, hogyan gondolkodnak, milyen értékeket vallanak, hol tartanak életcéljaik elérésében, az iskolai-, társadalmi mobilitásban, a társadalmi integrációt vagy asszimilációt választották. A kutatás során a cigány felnőttek iskolai végzettségére, foglalkozására, munkaerő-piaci státuszára, társadalmi mobilitásukat befolyásoló támogató és hátráltató tényezők elemzésére vállalkozom.

Másrészt kutatásom egyfajta figyelemfelhívás, reflektálás a napjainkban zajló társadalom- és oktatáspolitikai viták egyik fontos fókuszára, a cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat érintő, iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő iskolán kívüli programokra. A napjainkban „tanoda” elnevezéssel működő iskolán kívüli esélynövelő programok működéséről, tevékenységéről több kutatás és tanulmány is született, de eddig kevés információ áll a rendelkezésünkre azokról a fiatalokról, életükről, akik korábban részt vettek iskolán kívüli esélynövelő programban.

Az 1990-es évek közepétől megnőtt az iskolai sikerességet elősegítő, hátránykompenzáló, esélynövelő, elsősorban cigány, roma tanulókat támogató programok száma Magyarországon. Később a kisebbségi, etnikai származás, mint az esélynövelő programok feltétele háttérbe szorult, helyette a szülők társadalmi, gazdasági státusza határozta meg a hátrányos helyzetű tanuló esélyeit egy-egy támogatásra⁵.

A cigány tanulókat támogató programok kezdetei alapvetően az 1990-es évek közepére nyúlnak vissza, amikor az oktatási rendszeren belül létrehozták Magyarországon az első cigány nemzetiségi középiskolát, a pécsi Gandhi Gimnáziumot azzal a céllal, hogy cigány fiatalok érettségit adó intézményben folytassák tanulmányaikat, ezáltal elősegítsék a cigány népesség társadalmi integrációját. (Dezső, 2011) A Gandhi Gimnázium 6 osztályos gimnáziumként indult, ezért a hetedik és nyolcadik osztályos

⁵ Érdekeség, hogy az alap-, közép- és felsőoktatás területén a hátrányos helyzetű tanulók váltak az esélynövelő programok célcsoportjává, a továbbtanulás esetén is többlet pont járt a hátrányos helyzetű tanulóknak a felsőoktatásban. Ezzel párhuzamosan a felsőoktatás területén a cigány (önmeghatározás alapján) hallgatók számára hirdettek ösztöndíjprogramokat. 2010 után a Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Kollégium programja (1998-2010 között az egyetlen felsőoktatáson kívüli esélynövelő extrakurrikuláris komplex ösztöndíjprogram és cigány hallgatói közösség) mellett különböző egyházak kezdeményezésére napjainkban már országosan működő roma szakkollégiumok jöttek létre, ezzel támogatva a cigány népesség tagjainak társadalmi integrációját.

cigány tanulók nem kaptak esélyt a bekerülésre. Mivel nyilvánvaló volt⁶, hogy azon fiataloknak, akik a pályaválasztás előtt álltak és tovább szerettek volna tanulni szükségük volt külön pályaaorientációs programra, a Gandhi Gimnázium pedagógusainak szűk köre elindított egyet. E pályaaorientációs program kiterjesztésével 1995-ben a továbbtanuló cigány diákok és patronáló tanáraik együttműködésével létrejött civil kezdeményezésként az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület. Ez a szervezet a közoktatást kívülről célzó extrakurrikuláris megközelítési módot mutatott az esélyegyenlőségre, tevékenységét közvetítő, támogató, inkluzív rendszerként végezte.

E kötet fókuszában egy magyarországi dél-dunántúli civil (diák) szervezet tevékenységének elemzése áll – az inklúzió rendszerén keresztül. A vizsgált szervezet a rendszerváltást követően az elsők között alakított ki olyan komplex programot, mely az iskolai sikerességet iskolán kívüli tevékenységgel kívánta támogatni. Ez a program később mintájává vált az elmúlt két évtizedben nagy számban kialakított tanoda jellegű intézményeknek Magyarországon. A „tanoda” elnevezés szinte az összes iskolán kívüli esélynövelő programot jelentette korábban, azonban a cél, a célcsoport, a módszertan, a szakember-ellátottság, a földrajzi elhelyezkedés, az intézményes struktúra, illetve a finanszírozás szempontjából nagyon eltérő tevékenységeket találunk. Az utóbbi évtizedben megjelent egyfajta sztenderdizációs törekvés, leginkább a források biztosítása, a normatív finanszírozás, fenntarthatóság érdekében.⁷ Mindezek „előfutárának” tekinthető az általam vizsgált közösség.

Kutatásom előfeltételezése, hogy az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs programjában részt vett cigány/roma fiatalok azzal, hogy tovább tanultak az 1990-es évek közepén érettségit adó oktatási intézményekben, szüleikhez képest magasabb iskolai végzettséget, illetve társadalmi, gazdasági (munkaerő piaci) státuszt értek el napjainkra.

⁶ A Gandhi Gimnázium tehetségkutatási programja keretében „toborozta” az iskolába a dél-dunántúli régió általános iskoláiból a tanulókat, az iskolalátogatások és a családlátogatások során egyértelművé vált, hogy vannak fiatalok, akik a Gimnáziumba már nem kerülhetnek be, mert 7. és 8. osztályosok, ezért számukra más módon próbáltak segíteni, ennek eredménye lett később az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs programja.

⁷ Ennek eredményeképpen a gyermekjóléti alapszolgáltatások körébe sorolták a Tanodát, mint tevékenységet 2019. január 1-től a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény VI/A. Fejezet 38/B. § alapján. A 40/2018. (XII.4.) EMMI rendelet a gyermekek esélynövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló jogszabály rendelkezik a tanoda, mint alapszolgáltatás biztosításának feltételeiről.

Hipotézisem szerint a vizsgált volt diákok kisebbségi identitásukat felvállaló szakemberekké váltak, akik elkötelezettséget és felelősséget éreznek a cigány népesség tagjaiért. Továbbá előfeltételezésem, hogy az 1990-es évek közepétől az Amrita OBK Egyesület esélynövelő iskolán kívüli tevékenységével olyan innovatív szemléletet és pedagógiai módszereket alkalmazott, melyek elősegítették cigány/roma tanulók iskolai sikerességét, pályaválasztási döntését.

A kutatás keretében 20 cigány felnőttel⁸ készült narratív (élettörténeti) interjú⁹ és 12 szakértői, félig strukturált interjú szakemberekkel. Az interjúkészítést egy kvantitatív kutatás (kérdőívek, 35 fő) is megelőzte, melynek összegzett eredményei kiindulópontot és kiegészítést jelentenek. Ehhez járul hozzá az Amrita OBK Egyesület tevékenységeinek inkluzív szemléletű elemzése, melyre jelen kötetben vállalkozom. A kutatás során előre meghatározott szempontok alapján igyekeztem feltárni a cigány tanulók iskolai sikerességének előmozdítását segítő/támogató és hátráltató tényezőket. Mindezek között vizsgálom a család szerepét, kiemelten a szülők gazdasági, társadalmi státuszához képest történt mobilitási mutatókat (legmagasabb iskolai végzettség, foglalkozás, munkaerő-piaci státusz stb.) és az Egyesület támogatásaival kapcsolatban a célcsoport szubjektív megítélését. Az eredmények összefoglalása során szeretném bemutatni, milyen különböző vagy hasonló életutakon jártak a cigány fiatalok, s milyen segítséget nyújthat a cigány népesség lemaradó tagjainak életében egy jól működő esélynövelő pályaorientációs, iskolai sikerességet elősegítő extrakurrikuláris program.

Kutatásommal és e kötet megírásával szeretnék hozzájárulni a neveléstudomány és a romológia területén létező kevés számú kvalitatív módszereket tartalmazó, a cigány tanulókat érintő vizsgálati eredményhez, a terület tudományos szakirodalmának bővítéséhez. Másrészt kutatásom történeti jellege miatt lehetőséget biztosít a napjainkban zajló társadalmi integrációs folyamatok felülvizsgálatára. Az élettörténeti interjúk eredmé-

⁸ A kötetben szereplő interjúalanyokat, válaszadókat, cigány felnőtteknek vagy cigány fiataloknak, vagy egyszerűen fiataloknak/felnőtteknek nevezzük. Mivel életútról van szó, ezért a gyermekkor, oktatási-nevelési intézmények esetén a könnyebb érthetőség kedvéért inkább cigány fiataloknak nevezzük az alanyokat, a többi esetben cigány felnőttnek hívjuk, de minden esetben azokról a cigány felnőttekről beszélünk, akik a kutatás célcsoportját jelentik.

⁹ Az interjúkat 2015-2017 között készítettem. 2 interjú esetében köszönöm a Wlislöcki Henrik Szakkollégium hallgatóinak közreműködését. Az elemzés során bizonyos témaköröknél kiegészíttem a jobban érthetőség miatt az interjú előtt 35 fővel felvett kérdőív adataival.

nyei segíthetik megismerni a napjainkban az értelmiségivé válás útján járó, a polgárosodásra törekvő cigány népesség tagjainak azon problémáit, melyek akadályozzák a cigány közösség gyermekeinek inklúzióját.

Hozzáadott értéknek tekintem, hogy vizsgálatomban a kutatói objektivitás nem érvényesül teljes mértékben, hiszen cigány származású szakemberként, személyes érintettségem okán, az Amrita OBK Egyesület korábbi tagjaként, kutatóként több nézőpontból próbálom bemutatni és elemezni egy adott esélynövelő programba bekerült cigány fiatalok életét, nehézségeit, s megvizsgálni, hogy számu(n)kra valóban kitörési pontot jelentett-e az iskola.

I. TUDOMÁNYOS KERETEK

I.1. Cigány, roma tanulók és az oktatás

A cigány/roma tanulók iskoláztatásának problémái a XX. századtól foglalkoztatják hazánkban a szakembereket, hiszen ekkor a cigány gyermekek nagyobb számban kezdtek bekapcsolódni az alapfokú oktatásba. 1945 előtt a cigány gyermekeknek csak a fele járt (s csupán néhány évig) iskolába. (Kemény, 1996) A két világháború között a magyar hatóságok igen nagy erőfeszítéseket tettek a négyosztályos iskolázás kiterjesztése, s ezzel párhuzamosan a vándorcigányok letelepítése érdekében. Ennek ellenére a Kemény István és munkatársai által 1971-ben végzett felmérés szerint a két világháború között tanköteles korú – tehát a felmérés idején 35-59 éves – cigányok 50%-a sohasem járt iskolába. (Kemény, Janky & Lengyel, 2004, p. 77) Az 1970-es években végzett társadalomkutatások hatására fordult az oktatáspolitikai és az oktatáskutatók figyelme a cigány tanulók iskoláztatásának problematikájára. A vizsgálatok egyrészt az iskola és a társadalmi mobilitás összefüggéseit, másrészt az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek okait és következményeit elemezték. Nevelésszociológiai kutatások eredményei (Coleman, 1966; Gázso, Pataki, Sántha & Várhegyi, 1970; Bernstein, 1971; Bourdieu, 1978) nyilvánvalóvá tették, hogy bizonyos társadalmi csoportoknak másokénál kevesebb az esélyük a társadalmi státuszuk változtatására, életesélyeiket a születésük, származásuk determinálja.

Az 1966-ban Coleman által végzett kutatás is azt bizonyította, hogy a tanulók iskolai eredményességét elsősorban a szülők szocio-ökonómiai státusza határozza meg, s csak másodsorban az iskola. Magyar kutatók is hasonló eredményre jutottak. A család szerepe meghatározó a társadalmi mobilitási esélyek tekintetében, a szülők iskolázottsága, foglalkozása nagymértékben befolyásolja gyermekük jövőképét és lehetőségeit. (Gázso, 1971; Andorka & Simkus, 1983; Andor & Liskó, 2000; Kertesi & Kézdi, 2005; Havas & Liskó, 2006; Messing & Molnár, 2008) Márpedig a cigány szülők társadalmi státuszát általában az alacsony iskolai végzettség, a szakképzetlenség jellemzi, melynek következtében munkaerő-piaci esélyeik rosszabbak, mint a társadalom többségének. A rendszerváltozás után bekövetkező foglalkoztatáspolitikai válság a cigány családokat sújtotta leginkább, hiszen elsőként az alacsony iskolai végzettségű, szakképzet-

len, betanított és segéd munkások vesztették el a munkahelyüket, s kerültek a tartós munkanélküliség állapotába. (Kemény & Havas, 1996; Forray & Hegedűs, 1998; Kertesi & Kézdi, 1998) Gyermekeik számára a kitörés egyetlen lehetséges útja az iskola volt.

Az 1990-es évek végén zajló kutatások (Andor & Liskó 2000; Havas & Liskó, 2006; Messing & Molnár, 2008) bizonyították, hogy a pályaválasztás idején a roma szülők egy részének konkrét elképzelései voltak gyermekeik jövőjét illetően. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett a szülő, és emellett minél jobban tanult a gyermek, annál valószínűbb volt, hogy a szülő tényleges elképzeléssel rendelkezett gyermeke jövőbeli, szakmát érintő döntésével kapcsolatban. „(...) *a pályaválasztás társadalmi determinációja a cigánygyerekek esetében sem különbözött a nem cigányokétól. A gyerekeknek szánt foglalkozás és a szülők iskolázottsága között a legszorosabb az összefüggés. Azok közül a szülők közül, akik maguk szakmunkás végzettséggel rendelkeztek, kétszer, azok közül pedig, akik érettségiztek, háromszor annyian szánták értelmiséginek a gyerekeiket, mint azok, akik nem végezték el az általános iskolát.*” (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p. 171)

A gyermekek iskolai sikerességének elősegítése, támogatása – a hátrányok kompenzálása – az 1990-es években Magyarországon egyre fontosabbá vált, azzal a szándékkal, hogy a gyermekek számára lehetőséget biztosítsanak a szegénységből való kitörésre. Ennek legfontosabb legitím útjai egyrészt az oktatási rendszeren keresztül, másrészt az iskolán kívüli esélynövelő programok segítségével valósultak meg. Az 1990-es évektől az integrációra való törekvés nézetként jelenik meg az oktatási rendszerben: a különböző lemaradó társadalmi csoportok gyermekei a fogyatékossággal élő tanulók mellett a hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanulók¹⁰ hátrányainak csökkentését tűzve ki célul.

A szociálisan hátrányos helyzetű kisebbség, a cigány népesség gyermekei az oktatásfejlesztés fókuszába kerültek. A korábbi pedagógiai gyakorlattól („kisebítő osztályok”) eltérő pedagógiai szemlélet kezdett elterjedni, melyben a hátránykompenzálás mellett megjelentek a nemzeti-ségi, kisebbségi oktatással foglalkozó fejlesztések, az integrációs törekvések és a tehetséggondozással kapcsolatos oktatási programok és hálózatok is, köztük a szociokulturális hátrányokat csökkentő, továbbtanulási esélyeket fókuszba helyező iskolán kívüli programok.

¹⁰ A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény rendelkezései és az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény megszünteti az oktatási intézményekben is a származásra (például cigány, fizikai dolgozó) vonatkozó regisztrációt, adatgyűjtést.

Az 1990-es években a cigány tanulók oktatására vonatkozó jogi szabályozást az 1993. évi. a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló LXXVII. törvény, valamint a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény tartalmazta, amelyet a gyakorlati tapasztalatok nyomán később módosítottak. Az 1990-es évek elején és közepén elsősorban a roma, cigány tanulókat, gyermekeket segítő, támogató programok, ösztöndíjak (Magyarországi Cigányokért Alapítvány, Soros Alapítvány, Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Közalapítvány) és oktatási intézmények (Pl. Gandhi Gimnázium, Collegium Martineum, Roma Esély, Kalyi Jag stb.), valamint tanoda jellegű kezdeményezések kezdtek elterjedni. Az évtized végére az oktatáspolitikai diskurzus megváltozott és a cigány, roma kisebbségi oktatás mellett az esélynövelő programok célcsoportjaként a hátrányos helyzetű tanulókat nevezte meg.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai esélyeinek növelése érdekében az oktatási rendszer részét képezte a 2000-es évek elejétől az Integrált Pedagógiai Rendszer, melynek elindítása két fontos tényrt is megerősített. Egyrészt elsődlegesen az oktatási rendszeren belül szükséges az esélyeket kiegyenlíteni, méghozzá oly módon, hogy annak minden tanuló – kisebbségi hovatartozástól függetlenül – részese legyen. Másrészt a társadalom tagjai és a pedagógusok részéről is szükséges a szemléletváltozás, melynek középpontjába az új rendszer a differenciált oktatást, a különböző tanulói igényekre való reflektálást helyezte. A szabad iskolaválasztás következtében felerősödtek a szegregációs mechanizmusok az oktatásban, s ezzel együtt a cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulók kiszorultak a minőségi oktatásból, így mindezek hatására nyilvánvalóvá vált az integráció elterjesztésének szükségessége az oktatásban. Nehéz meghatározni, hogy az 1990-es évektől megvalósított oktatási- és esélynövelő programok, valamint oktatáspolitikai törekvések milyen mértékben járultak hozzá a cigány tanulók oktatási vagy kisebbségi helyzetből fakadó hátrányainak kompenzálásához, ezáltal társadalmi mobilitásukhoz, életminőségük javításához. Különböző kutatások (Havas & Liskó, 2005; Arató & Varga, 2005; Németh & Papp Z., 2006; Kézdi & Surányi, 2008; Messing & Molnár, 2008; Havas & Zolnay, 2011; Varga, 2015d) igazolták, hogy a rendszerváltás utáni időszakban középpontba került a cigány tanulók oktatásának kérdése, majd később a hátrányos helyzet kategória megalkotásával tovább változott, s lényegében nyilvánvalóvá vált, hogy a szocioökonómiai státusz a gyermek iskolai sikerességében jelentős. Fejes szerint *„a roma tanulók tanulási motívumainak kialakulását, fejlődését az iskolán kívüli szociális közegben számos tényező akadályozhatja, így a romákat is tanító iskolákban különösen fontos, hogy a*

motivációt két irányból közelítsék meg, egyrészt a gyermek, másrészt a szülők, a család, a közösség oldaláról.” (Fejes, 2015. p. 11.)

A hátránykompenzálás módjai között szerepelt azon megközelítés, mely szerint a hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók iskolai sikerességét az oktatási rendszeren kívüli, de arra hatással lévő esélynövelő – támogató – programokkal, extrakurrikuláris tevékenységekkel lehetne fejleszteni. Ezen tevékenységek nagymértékben befolyásolhatják az iskolához való viszonyt, a tanulási motivációt, kiváltképpen azoknál a tanulóknál, akiket az iskolai kudarcok veszélye fenyeget. (Messing & Molnár, 2008; Szűcs, 2012) *„A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók teljesítményének emelését célzó programok egyértelműen a személyre szabott oktatási formák ösztönzésének irányába mutatnak (Integrációs Pedagógiai Program, Útravaló Ösztöndíj). Az ezekhez köthető felzárkóztató és adminisztrációs tevékenységek azonban gyakorta jelentenek nehézséget a pedagógusoknak. Az extrakurrikuláris tevékenységektől nem független további kedvező hatást jelenthet a pedagógusok, pedagógusjelöltek és a tanulók között létrejövő mentori kapcsolat, melyet egyre több hazai program igyekszik kiaknázni. A hátrányos helyzetű fiatalok esetében a szociális és affektív területen egyértelműen kimutathatók ezen kapcsolatok előnyei, míg a tanulmányi eredmények tekintetében nem ilyen világos a helyzet, részben a kutatások hiányosságai, illetve a vizsgált programok eltérő céljai miatt.”* (Szűcs, 2012, p. 50)

A cigány tanulók esetében több célzott támogató program indult a rendszerváltást követő évtizedben, melyek tevékenységükkel a társadalmi, oktatási esélyek növelésére törekedtek, megfelelő időben és módszerrel (pl. pályaaorientáció) avatkoztak be. Nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalom jó működéséhez kellenek az esélyek növelését, az iskolai sikerességet célzó oktatási rendszeren (iskolán) kívüli esélynövelő támogató (extrakurrikuláris) programok, melyek a cigányságot célozzák meg.

I.1.1. Hátrányos helyzetű és/vagy cigány/roma tanulók

A téma szempontjából lényeges tisztázni néhány alapfogalmat és meghatározást, az egyik a kutatásom fókuszában lévő csoporthoz, a cigány, roma¹¹ tanulókhöz kapcsolódik. Magyarországon a rendszerváltás óta eltelt évti-

¹¹ A roma, cigány fogalom definiálására a Ki a cigány? c. alfejezetben fogok részletesen kitérni, ahol a cigány, roma népességgel kapcsolatos társadalmi jellemzők is bemutatásra kerülnek.

zedekben az esélyegyenlőség jegyében az oktatáspolitikában jelentős változások történtek hol a szegregációt, hol az integrációt, inklúziót erősítő szemléletek térnyerésével. Az oktatáspolitikai folyamatok egyik meghatározó esélyegyenlőségi tényezője lett a társadalmi hátrányokkal küzdő csoportok gyermekeinek támogatása, köztük a cigány, roma tanulók segítése (hátránykompenzálás, integráció stb.). Kutatásom egy cigány fiatalok számára működtetett iskolán kívüli esélynövelő programot mutat be. A program volt diákjai önbevallásuk alapján a magyarországi cigány kisebbséghez tartozónak vallják magukat, s a programba történő belépésük is etnikai, kisebbségi státuszuk alapján történt. Szüleik alacsony iskolai végzettsége, munkaerő-piaci helyzete, a család társadalmi-gazdasági státusza alapján legtöbbször besorolhatóak lettek volna a hátrányos helyzetű és/vagy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kategóriáiba is.

A hátrányos helyzet fogalmát több tudományterületen alkalmazzák, értelmezése viszont tudományáganként eltérő. A pedagógia a hátrányos helyzetet elsősorban a sikeres iskolai előrehaladás szempontjából fogalmazza meg, a gyermeknek a többiekéhez, az elitéhez, a társadalmilag kedvezményezettekéhez viszonyított kedvezőtlen pozícióját (Papp, 1997; Venter & Márton, 2009; Varga, 2015a) emeli ki, míg a szociológia a depriváció magyar fordításaként is definiálja (Andorka, 2003), vagyis mint megfosztottságot, szegénységet, az átlagtól való lemaradást, leszakadást, devianciát. A jog területén igen érdekes értelmezések születtek. Az 1993. évi LXXIX. törvény például a hátrányos helyzetű tanuló meghatározást bizonyos feltételek teljesülése esetén alkalmazta, melyek az utóbbi évtizedben többször módosultak. A társadalmi-gazdasági-földrajzi környezet szempontjából is meghatározható a fogalom, s a különböző tudományterületek mindegyikén (például a neveléstudományban) más-más, egymástól eltérő értelmezések léteznek. Holott a fogalom használata vagy értelmezése első olvasatra egyértelműnek tűnik, hiszen a szavak önmagukért beszélnek. Ennek ellenére nem létezik olyan definíció, amely célszerűen minden területen alkalmazható volna. Az oktatás terén például olyankor beszélünk hátrányos helyzetről, amikor a tanuló alacsony iskolai teljesítményét, továbbtanulásának, pályaválasztásának korlátozottságát kedvezőtlen családi helyzete és életkörülményei okozzák. A hátrányos helyzet fogalmát a közoktatásban korábban, már az 1930-as években is alkalmazták, de nem definiálták ilyen módon. Az oktatáspolitikában a hátrányos helyzetű csoportokat különféle társadalmi státusz alapján (melyet a származás és a szülők foglalkozásának jellege determinál) határozták meg. Kozma Tamás az 1970-es évek közepén hátrányos helyzetűeknek tekintette „azokat

a gyerekeket és fiatalokat, akik iskolai kudarcot szenvedtek: megbuktak, sőt lemorzsolódtak már az alsófokú oktatás során. Nyilvánvaló, így azt a bonyolult problematikát, amelyet a tanügy-igazgatási szóhasználatban és a társadalomtudományi kutatómunkában hátrányos helyzetként jelölnek, a maga teljességében nem tudjuk megragadni”. (Kozma, 1975, p. 23) Kozma becslése szerint az 1970-es években minden ötödik tanuló kimaradt az iskolából vagy évismétlésre kényszerült. Szintén az oktatásügyi statisztikák tanúsága szerint mintegy negyedrészüik képezhetetlen, gyógypedagógiai eset és különleges bánásmódra szorul, másik negyedrészüik cigány tanuló. (Kozma, 1975)

Az 1980-as évektől az oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek, az oktatásban kutatást végző tudósok elsősorban már halmozottan hátrányos helyzetről beszélnek, írnak. Ekkor született több olyan – a társadalmi egyenlőtlenség és az oktatásban megjelenő egyenlőtlenségek közötti összefüggésekre fókuszáló – vizsgálat, melyben kiemelt fontossággal bírnak a társadalom hátrányos helyzetű csoportjai s az iskolarendszer társadalmi egyenlőtlenségeket felerősítő hatása. Bourdieu (1978) az iskolát másodlagos szocializációs közegként fogalmazta meg, rámutatva a származás meghatározó voltára és a hátrányos helyzet generációkon átívelő újratermelődésére. Basil Bernstein (1971) az iskola által újratermelt egyenlőtlenségek okai közül a nyelvi készségek különbözőségét emelte ki. Megállapítása szerint a különféle társadalmi rétegek gyermekei eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el családjukban, a használt nyelv pedig erősen befolyásolja a gyermekek egész gondolkodását. Az iskolák viszont középosztályi, sőt felső középosztályi nyelvet (kódot) használnak az oktatás során, ezt követelik meg a tanulóktól is, akik közül sokan nem tudnak megfelelni ennek az elvárásnak.

Nemzetközi szinten a PISA három évenkénti eredményei azt mutatják, hogy a társadalmi származás és az iskolai pályafutás közötti összefüggések még ma is erősebbek hazánkban, mint Európa más országaiban. (Lannert, 2015) Az 1980-as évek közepétől a társadalmi egyenlőtlenségek és az oktatás területén is halmozottan hátrányos helyzetről beszélnek a kutatók. Ilyenkor a hátrányos helyzet több kritériuma (társadalmi státusz, alacsony jövedelem, a szülők iskolai végzettsége, rossz lakáskörülmények, deviancia a családban-mikrokörnyezetben, a család nagysága, az eltartottak száma, a család egzisztenciális biztonsága, kisebbségi vagy etnikai származása, a szülők betegsége) együttesen fordul elő, melyekhez az aktuális társadalmi-gazdaságföldrajzi körülmények is hozzájárulnak.

A jogi szabályozásban is deklarálják a társadalmi esélyegyenlőség és a hátrányos helyzet fogalmi összefüggését. Az 1985-ben megjelent oktatási törvény (1985. évi I. törvény az oktatásról) megállapítja, hogy „*a társadalmi esélyegyenlőség érvényesülésének elősegítése érdekében az állam a hátrányos helyzetben levőknek támogatást nyújt*”. A gazdasági és társadalmi változások befolyásolják a fogalomhasználatot és a célcsoport körét is.¹²

Az 1990-es évektől az integrációs politika az oktatásban is megjelenik, a hátrányos helyzetű tanulók segítését, a hátrányok kompenzálását tűzve ki célul. A rendszerváltás utáni társadalmi – oktatási helyzetben a célcsoport tovább differenciálódott a cigány származású és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók célcsoportjával.¹³ A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII. törvény rendelkezései és az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény megszünteti az oktatási intézményekben is a származásra (például cigány, fizikai dolgozó) vonatkozó regisztrációt, adatgyűjtést.

2002-2010 között az oktatási integráció jegyében, új fogalomként jelenik meg a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanuló definíciója¹⁴, mely alapvetően a következő feltételek megléte alapján deklarálta a hátrányos helyzetű gyermek, tanuló státuszt: egyrészt a gyermeket, tanulót családi és szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vette. Másrészt, azon gyermek, tanuló hátrányos helyzetű, aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítottak, továbbá halmozottan hátrányos helyzetűnek tekintették mindazokat a gyermekeket, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, és a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult. Ezekon felül a tartós nevelésbe vett gyermekeket sorolták e kategóriába.

A jogszabályban változtatások történnek 2008-ban, amikor az óvodás korú gyermekek körét és a szülők önkéntes nyilatkozatát érintik, így a fogalmak értelmezése az alábbiak szerint módosul: hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a

¹² Korábban a hátrányos helyzetű tanulók kategóriájába leginkább a fizikai dolgozók gyermekeit sorolták.

¹³ Nem véletlen, hogy a speciális igényű gyermekek csoportjára vonatkoztatott „integrált”, „inkluzív” oktatás megjelent a hátrányos helyzetű és cigány tanulók oktatásában is. Hiszen kutatások bizonyították, hogy már a rendszerváltás előtt, amikor a származás alapú regisztráció még működött az oktatási intézményekben, a gyógypedagógiai („speciális”, „kisebítő”) tagozaton, intézményekben a cigány tanulók aránya magas volt (rendszerváltás után is ld. Loss Sándor kutatása).

¹⁴ 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény 121.§

jegyző védelembe vett, illetve akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította. Halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló, akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője – a gyermekvédelmi törvény alapján szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint – óvodás gyermek esetében a gyermek hároméves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen és az a gyermek, tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek. 2013-tól a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek fogalma átkerül a közoktatási törvényből (A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény) a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. évi törvénybe. A változások eredménye, hogy a hátrányos helyzetű gyermek fogalma és megállapítása a gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó (2013. szeptember óta) hatósági intézkedés.

A 2013-ban életbe lépett és jelenleg hatályos 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §¹⁵ jogszabály egyértelművé teszi, hogy hátrányos helyzet leginkább a szociális problémák körébe sorolható, melyek szoros össze-

¹⁵ „Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll. a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik. b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek. Halmozottan hátrányos helyzetű a) az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében a korábban felsorolt körülmények közül legalább kettő fennáll, b) a nevelésbe vett gyermek, c) az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt. (3) A gyámhatóság a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság elbírálásával egyidejűleg kérelemre – külön döntésben, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsággal egyező időtartamra – megállapítja a gyermek, nagykorúvá vált gyermek hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetének fennállását.”

függést mutatnak az oktatási esélyegyenlőtlenségekkel, mivel a gyermekek közötti különbségek a család szocioökonómiai helyzetére is visszavezethetők. (Forray, 2009) A változásokat követően a jogszabály a hátrányos helyzet kritériumának tekinti a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben való részesülést és még legalább egy hátránynövelő jellemző (szülők alacsony iskolai végzettsége, szülők tartós munkanélkülisége, szegregált lakóköörülmények vagy elégtelen lakáskörülmények) jelenlétét. Igazán megdöbbentő, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságot nem tekinti alapvetően hátránynak. Ezenkívül „(...) az új szabályozó nem következetesen alkalmazza azt a tudományos megállapítást, hogy a család iskolázatlansága döntő az iskolai sikertelenségben, hiszen a hátrány fokozódását a szegénységgel (RGYK) összefüggésben álló okok (munkanélküliség) és következmények (elégtelen lakáskörülmények) megjelenésével is igazoltnak fogadja el.” (Varga, 2015a, p. 95)

Az 1990-es évek elején az esélyegyenlőségi törekvések fókuszában a cigány tanulók iskolai kudarcainak és oktatási szegregációjának csökkentése állt, mellyel párhuzamosan a cigány népesség, mint kisebbség jogai is deklarálásra¹⁶ kerültek. Végül az évtized végére, a 2000-es évek elejére már hátrányos helyzetű tanulók (szociális kategória) és ezen csoportkategórián belül elhelyezkedő „főként” roma, cigány tanulók (etnikai, kisebbségi kategória) voltak. A két kategória együttes alkalmazása ún. kettős beszéd kialakulását hozta magával az oktatás világában és azon túl is. „(...) sokszor a roma gyerekeket jelölik a HHH kategóriával, ami az iskolai közegben is sokféle módon szerepet játszó etnikai kisebbségi helyzet jelentőségének tudomásul nem vételéből származik. (...) A kettős beszéd lényege, hogy a HHH és a roma kifejezések gyakorlatilag egymás szinonimái váltak az oktatási nyelvzetben.” (Kende, 2018, p. 148)

Az elmúlt három évtizedben zajló oktatáspolitikai egyik kulcskérdése, hogy kiket céloz a támogató rendszer: hátrányos helyzetű vagy/és cigány, roma tanulókat? Míg a szociális hátrányok csökkentése főként hátránykompenzáló és fejlesztő típusú beavatkozásokat igényel, addig a kisebbségi-nemzetiségi hovatartozás kulturális, nyelvi szolgáltatások biztosítását teszi szükségessé, melyek hozzájárulnak az identitás megerősítéséhez. A két csoporthoz való tartozás egymást erősítő társadalmi hátrányt jelent, melyet az interszekcionalitás elmélete is kiemel. (Varga, 2015a, p. 89) Ha az oktatásban lévő szolgáltatások oldaláról közelítjük meg a kérdést, akkor egyértelműen megállapítható, hogy a szociális szempontból

¹⁶ 1993-óta jogszabályba ütközik a roma, cigány tanulók regisztrálása az oktatási intézményekben.

hátrányos helyzetű tanulók és a cigány, roma kisebbségi társadalmi csoporthoz tartozó tanulók igényei eltérnek a szolgáltatások tekintetében. (Torgyik, 2012)

I.1.2. Társadalmi – gazdasági státusz

A család társadalmi-gazdasági státusza, a szülők iskolai végzettsége a mutatója a gyermek társadalmi státuszának az iskolában, vagyis a társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában oktatási egyenlőtlenségekké konvertálódnak, s gátolják a társadalmi mobilitási lehetőségeket. (Bourdieu, 1978) *„A gyermek a szülői mintákat követi, és a szülői viselkedés közvetítésével átveszi a külvilág pozitív és negatív impulzusait. Ha ezek az impulzusok megrendítik a szülőt és a családot, megrendítik a gyermek belső világát is. A továbbtanulásról szóló döntés nem 14–15 éves életkorban születik meg. Addigra már készen van a családon belül és a gyermek fejében is. A tartós szegénység nyomása alatt nevelkedő gyermek addigra annyi hátrányt halmozhatott fel, amely még a továbbtanulás reményét is elveszi tőle.”* (Kertesi & Kézdi, 2008, p. 141) A hátrányos helyzet megváltoztatására való törekvés mind az egyén (gyermek/fiatal) és a környezete (család, iskola), mind a társadalom szempontjából fontos, s a változáshoz szükséges eszközök és módszerek eltérőek az adott társadalmi tér és környezet szempontjából.

Empirikus kutatások kimutatták, hogy a szülő és az iskola közti kapcsolatok hatással vannak a tanulók iskolai teljesítményére. (Schneider & Coleman, 1993; Róbert, 2004; Lannert, 2015) A tanulók abban az esetben képesek szüleik által felhalmozott kulturális vagy anyagi tőkét iskolai sikerességük, előmenetelük során hasznosítani, ha a szülők mintegy „befektetnek” gyermekeik humántőkéjébe. (Coleman, 1988; Róbert, 2004, p. 197)

A magyar iskolarendszerben a tanulói teljesítmény, eredményesség és a családi háttér között erős összefüggés mutatható ki. (PISA, 2006, 2012) Az iskolarendszerben meglévő szelekciós mechanizmusok következtében a családi háttér olyan meghatározó tényezővé vált, ahol a szülők révén a gyermekek esélyei, tanulói teljesítménye nem az egyéni képességektől függ, hanem az adott család társadalomban elfoglalt pozíciójától, jövedelmi-gazdasági helyzetétől. (Kelemen, 2003; Csapó, 2003; Lannert, 2015) *„A képességek fejlettségét azonban sok hatás befolyásolja, mire azok valójában mérhetővé válnak: a formális oktatás mellett hatással van rájuk az öröklött tulajdonságok, és meghatározóan hat a szűkebb és tágabb családi környezet (szocioökonómiai háttér).”* (Herczeg, 2014, p. 14) Az alacsony státuszú társadalmi-gazdasági környezetből származó

tanulók már az iskolába kerüléskor hátrányban vannak, ezen hátrányok az iskolai évfolyamok alatt fennmaradnak, sőt növekednek. (Havas, 2008) A halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál sokkal nagyobb a valószínűsége annak, hogy nem fejezik be a tanulmányaikat. (Liskó, 2008)

A családra vonatkozó társadalmi-gazdasági státusz fogalma alapvetően a szülők különböző tényezőit jeleníti meg, az iskolai végzettségüket, a jövedelmüket, munkaerőpiaci státuszukat, lakhatási és szociális körülményeiket, lakóhelyüket, etnikai hovatartozásukat, társas-szociális kapcsolataikat (kapcsolati tőkéjüket), érdekérvényesítő képességüket. Az alacsony társadalmi-gazdasági státusz a fenti tényezők kedvezőtlen voltát jelenti, hátrányos helyzetet a család, ezáltal a gyermek számára, az oktatási-nevelési intézményekbe történő bekerülés időpontjában. E hátrány később tovább nő az iskolarendszerben, s megváltoztatja, csökkenti az esélyét az iskola befejezésének, a továbbtanulási lehetőségeknek és a lemorzsolódás megakadályozásának, ezáltal az egyéni és a társadalmi mobilitás gátja lehet.

A cigány népesség lakóhelyi szegregációja a területi egyenlőtlenségek következtében is hátrányos helyzetet eredményez, de az alapfokú oktatási intézményekben tanuló cigány gyermekek számának eltérését nem mindig a lakóhely, mint mutató határozza meg. A területi szegregáció mellett, a nem cigány tanulók szüleinek döntése is jelentős, vagyis a szabad iskolaválasztás érvényesülése a beiskolázási körzethatárok megléte mellett. A többségi társadalom tagjainak elkülönülési törekvései is megjelennek abban, hogy megnő az adott iskolában a roma tanulók aránya. Az iskolák közötti eloszlás kirívó egyenlőtlenségeit általában ugyanazon szelekciós mechanizmusok okozzák, mint a lakóhelyi szegregációt. A különböző folyamatok (lakossági költözések) hatással vannak az iskola tanulói összetételére. Ha nő a lakókörnyezetben a cigány lakosság aránya, ezzel párhuzamosan a cigány gyermekek száma is megnő az iskolában, s a nem cigány lakosság reakciója e spontán folyamatra, hogy a szülők elviszik gyermekeiket egy másik oktatási intézménybe. Ennek következtében a körzeti iskolában a cigány tanulók aránya magasabb lesz, mint azt a körzethatár (lakóhely) társadalmi összetétele indokolná.

A település mérete meghatározhatja az oktatáshoz, mint közszolgáltatáshoz való hozzáférés lehetőségeit, hiszen a nagyobb városokban több iskola közül választhat „szabadon” a szülő, míg azokon a településeken, ahol kizárólag egy intézmény van, nincs választás. Kivétel lehet az a szituáció, melyben a szülő társadalmi-gazdasági helyzete megengedi, hogy költséget, időt nem kímélve másik település iskolába járassa gyermekét,

vagyis „lábbal szavaz”. Ennek eredményeképpen jöhetnek létre kis településeken a többségében cigány tanulókkal működő iskolák, melyek oktatási színvonala a Havas és munkatársai (2000) végzett kutatás alapján bizonyíthatóan eltér az átlagostól. A tanulók körzethatáron kívüli iskolába járása, az átíratás egy öngerjesztő folyamat, melynek következményeképpen lesznek olyan iskolák, ahol a cigány tanulók aránya nő, a pedagógusok egyre kevésbé hajlandóak ezekben az oktatási intézményekben tanítani, így csökken az oktatás színvonala, mely tovább erősíti a „lábbal szavazás” tendenciáját.

Érdekes tény, hogy a jobb társadalmi-gazdasági státuszban lévő nem cigány családok mellett a törekvőbb cigány családok is átviszik gyermekeiket másik iskolába, településre, ha ezáltal elérhetőnek látnak egy jobb jövőt gyermekeik számára. Mindez bizonyítja, hogy társadalmi mobilitáshoz, a *„felemelkedéshez az etnikai és általában a társadalmi szolidaritás megtagadására is szükség van (...) A törekvőbb, jobb helyzetű cigány családok is ezt teszik, mert nem akarják, hogy a gyerekeik behozhatatlan hátrányba kerüljenek, és a helyi iskola végérvényesen a szegény cigányok etnikai gettójává válik. Az iskolák közötti szelekciónak, a homogén cigány és az erős cigány többségű iskolák kialakulásának egyik legsúlyosabb következménye, hogy együtt jár a pedagógusok erőteljes szelekciójával. A tanárok többnyire nem szívesen tanítanak cigány vagy elcigányosodó iskolákban. Félnék a speciális nevelési és oktatási problémáktól, úgy érzik, hogy ezekben az iskolákban nem juthatnak sikerélményekhez, és komoly presztízsvesztést jelent számukra az adott intézményben tanítani.”* (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p. 77)

Az iskolán belüli szelekciós mechanizmusokat általában a társadalmi egyenlőtlenségeket újratermelő társadalmi szelekciós folyamatok generálják. A korábban részletezett iskolai szintű szegregáció létrejöttének előzménye a többségi társadalom részéről érkező társadalmi nyomásgyakorlás, érdekérvényesítés megnyilvánulási formája, amikor adott oktatási intézményen belül jönnek létre különböző szelekciós mechanizmusok hatására „cigány osztályok”, „cigány tanulói csoportok”. A magasabb társadalmi-gazdasági státuszú szülők elvárásai között szerepel, hogy nem szeretnék, ha gyermekük cigány tanulókkal együtt tanulna, azt szeretnék, ha gyermekük magasabb színvonalú oktatást szolgáló pedagógiai szolgáltatásban részesülne. (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p. 82)

Az oktatás felerősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket, az iskolában meglévő hátrányok, a tanulók közötti különbségek növekedése tapasztalható, melyek okai között az oktatás szelekciós mechanizmusait és a szeg-

regációt találhatjuk, a szabad iskolaválasztás és az oktatási körzethatárok együttes működését. Az oktatásban jelenlévő egyenlőtlenségek vagy különbségek csökkentését különböző pedagógiai és intézményes keretek között képzelték el az adott korszak szakemberei és politikusai, köztük a cigány/roma gyerekek iskolai sikerességének elősegítéseként tekintettek a hátránykompenzálásra már a rendszerváltást megelőző évtizedekben is.

1.1.3. Hátránykompenzáló oktatás

A cigány tanulók iskolai kudarcainak csökkentésére az 1970-es évektől felzárkóztató programok működtek, melyek ideológiájukat tekintve inkább a kudarc és kevésbé az elérendő iskolai sikeresség oldaláról közelítették meg a problémát. A „lemaradó”, „hátrányos helyzetű” tanulókat – köztük a cigány származású diákokat – „fel kellett zárkóztatni” a „többséghez”, a tanulói készségek-képességek „erősségei” helyett a „gyengeségekre” koncentráltak, amelynek következtében a tanulással és az iskolával kapcsolatos negatív attitűdök nem változtak a diákok és családjuk körében. Az oktatáspolitikai leginkább a lemaradókra koncentrált.

Magyarországon a rendszerváltozást követő években (és azóta is) a hátrányos helyzetű és cigány tanulók iskolai sikerességének előmozdítására különböző oktatási és egyéb szociális – iskolán kívüli vagy iskolán belüli – programokat vezettek be. A kompenzatorikus gondolkodásmód szerint a hátrányos helyzetben lévők, a lemaradó társadalmi csoportok „helyzetbe hozása”¹⁷ a cél, mely hátránykompenzáló programokkal – elsősorban elkülönítéssel járó foglalkozások keretében – megvalósítható. (Lóránd, 2002)

A cigány tanulók esetében nem egyértelmű, hogy elsősorban oktatási, szocializációs vagy kisebbségükből adódó hátrányaik kompenzálásra törekednek-e az egyes támogató programok. Ennek valószínűleg az az oka, hogy már a rendszerváltást követő első oktatási intézkedések között

¹⁷ A 2000-ben végzett kutatás eredményei is azt bizonyították, hogy az iskolák, melyek felzárkóztató osztályokat működtetnek a pedagógiai módszerek, a különböző hátrányokat kompenzáló programok megvalósítására nincsenek felkészülve, nem rendelkeznek reformpedagógiai módszerekkel, melyek valóban elősegítenék a szociokulturális és egyéb tanulói hátrányok csökkentését. A korrepetáláson kívül egyéb módszertant nem alkalmaznak, az ismétlések gyakorlásán túl a tanulók nem tanulnak megoldásokat kudarcuk csökkentésére, s a legnagyobb probléma, hogy a felzárkóztató osztályok, felmenő rendszerben felső tagozatban is működtek, ezáltal determinálva a cigány tanulók szegregált oktatását.

külön szerepeltették a cigány tanulók fejlesztésére vonatkozó javaslatokat. A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatására vonatkozó javaslatok, majd később törvények¹⁸ a Magyarországon élő nemzetiségek és kisebbségek jogait szabályozták, de az oktatás területén alapvetően speciális tanulói csoportként kezelték a cigány népesség gyermekeit. A közoktatási és kisebbségi törvények egyidejű megjelenése nem tisztázta, inkább bonyolította a cigány tanulók helyzetét. A család alacsony gazdasági státusza helyett a szocioökonómiai státusból fakadó hátrányok közül leginkább a kisebbségi hovatartozást emelték ki, mint amik hátráltatják az iskolai eredményességet. E megközelítés miatt a cigány kisebbséghez való tartozás egyfajta hátránnyá definiálódott, s nem a kisebbség kulturális előnyei kerültek hangsúlyozásra, hanem a cigányságot érintő szociális problémák. (Forray & Pálmainé Orsós, 2010) A hátráltató tényezők közé sorolták a cigány tanulók korai családi szocializációját, a cigány népesség hátrányos megkülönböztetését, a cigányság szociális helyzetét. (Radó, 2009, p. 4-6)

A cigány tanulók iskolai sikertelensége nem vezethető vissza egyetlen problémára. A különböző problémák: az alacsony tanulási motiváció, eltérő szocializáció, rossz szociális helyzet, nyelvi hátrány, előítéletek, iskolán belüli szegregáció, az alkalmazott programok és a pedagógiai módszerek alkalmatlansága összefüggnek¹⁹ egymással, s több tekintetben túlmutatnak a szűken értelmezett kisebbségi oktatás kérdéskörén. (Harsányi & Radó, 1997; Havas & Liskó, 2005; Kertesi & Kézdi, 2005; Neményi, 2007; Varga, 2015a)

A magyarországi cigány tanulók oktatásának sikerességét és identitáserősítését szolgáló jogszabályi háttér legfontosabb dokumentuma a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai és iskolai oktatásának irányelvéről szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet, ám a benne szereplő a „*cigány felzárkóztató oktatás*” kifejezést több szakértő és a kisebbségi ombudsman is kifo-

¹⁸ 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, illetve az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

¹⁹ A különböző egyenlőtlenségi tényezők az etnicitás, osztályhelyzet metszéseinak vizsgálatára alkalmas módszer az interszekcionalitás, mely napjainkban egyre inkább elterjedt koncepcionális megközelítést nyújt az egyenlőtlenségi dimenziók összefüggéseinek vizsgálatára. „*Kimberle Crenshaw (1991) az interszekcionalitás fogalmának magyarázatok az utak és közlekedés metaforáját használja. Az utak az egyenlőtlenségeket jelképezik (nők/férfiak, faj/etnicitás, osztályok stb.). A kirekesztett nők pedig ezeknek az utaknak a kereszteződésében állnak, ahol két vagy akár több egyenlőtlenségi dimenzió metszi egymást. A kereszteződésekben pedig igen magas a balesetek előfordulásának lehetősége, azaz az egyenlőtlenségek összeadódhatnak, megsokszorozódhatnak.*” (Sebestyén, 2016, p. 112)

gásolta, mivel az a cigányságot felzárkóztatandó közösségként határozza meg. Az Oktatási Minisztérium 13/1999 (III.8.) OM rendeletében – a szabályozás tartalmának változatlanul hagyása mellett – új nevet adott ennek az oktatási formának, amely eszerint cigány kisebbségi oktatás. (Forray & Pálmáiné Orsós, 2010) Ennek az oktatási programnak két elemet kellett tartalmaznia: egyrészt a kisebbségi önismeret fejlesztését, a kulturális és nyelvi nevelést, másrészt a hátrányok csökkentését célzó szocializációs, kommunikációs, tantárgyi fejlesztést, tehetséggondozást. Vagyis a cigány kisebbségi oktatás az elmaradottság értékítéletét fűzi a cigány/roma identitáshoz. (Forray & Hegedűs, 1995, p. 7-18)

A kilencvenes évek oktatáspolitikájának nem sikerült javítania a hátrányos helyzetű cigány gyermekek iskolai előmenetelén, viszont törvényes lehetőséget biztosított ahhoz, hogy a cigány gyermekeket külön osztályba, csoportba sorolják, szegregáltan oktassák. Nem állami szervezetek és intézmények ennek ellensúlyozásaként olyan oktatási programokat alkottak, amelyek a cigány tanulók hátrányainak csökkentésére, kompenzálására, iskolai sikerességük elősegítésére törekedtek. Az 1990-es évek elején-közepén elhivatott civil szereplők (különböző szakterületekről – pedagógiai, jogi, szociális, közgazdasági stb. – érkezve) új típusú, elsősorban pedagógiai – szolgáltatói – tevékenységet végeztek (később szervezeti, intézményi formában), s többek között hátránykompenzáló és tehetséggondozó programokat működtettek.

I.2. Társadalmi mobilitás és oktatási egyenlőtlenségek összefüggései

Az egyén státusza, osztályhelyezete meghatározza lehetőségeit, esélyeit a társadalomban. Blau szerint a „*társadalmi struktúra a társadalmi pozíciók közötti, különböző vonalak mentén kialakuló populáció eloszlásokat jelenti – olyan pozíciókat, amelyek tükrözik és befolyásolják az emberek szerepviszonyait és társas kapcsolatait. (...) A társadalomnak, mint funkcionáló mechanizmusnak valamilyen módon a tagjait el kell osztania társadalmi pozíciókba, és arra kell ösztönöznie őket, hogy teljesítsék az adott pozíciókhoz tartozó feladatokat.*” (Blau, 1973, p. 3) Magyarországon a társadalmi struktúra és rétegződésvizsgálatok az 1960-as években kerültek a tudományos kutatások fókuszába. A magyar társadalom szerkezetéhez kapcsolódó kutatásokat az 1945 utáni időszakban leginkább a marxista

felfogás – a „két osztály”, később a „*két osztály egy réteg*” modell – határozta meg.²⁰ Ebben az időszakban jelentek meg olyan tudományos vélemények (Ferge, 1969), melyek vitatták a korábbi marxi és weberi elméletek jogosultságát a szocialista társadalomban.

A rétegződésvizsgálatok tekintetében Magyarországon az elsők között találhatjuk Ferget Zsuzsát²¹ kutatását, mely során a különböző társadalmi rétegeket az egyének munkabeosztásban betöltött szerepük alapján sorolta csoportokba, s a rétegződés felvétel során munkajellegcsoportoknak nevezte el a társadalmi kategóriákat (vezető és értelmiségi, középszintű szellemi, irodai, szakmunkás, betanított munkás, segédmunkás, mezőgazdasági fizikai, nyugdíjas réteget). A foglalkozás olyan társadalmi viszony hordozója, melynek szerepe meghatározó a társadalmi csoportok létrejöttében. A kutatás²² megerősítette a feltételezést, hogy bár a szellemi foglalkozásuk körében is láthatóak a különbségek, a szakmunkások és a szakképzetlen munkások között számottevő a különbség. Vagyis az iskolai végzettség meghatározó társadalmi tényező és kategória, mely összefüggést mutat a jövedelmek közötti különbségekkel.

A társadalomszerkezet alapvetően egy többdimenziós fogalom, ezt bizonyítják azok a rétegződésméletek és modellek, melyek a társadalmi osztály fogalmát elvetve, társadalmi kategóriák rendszerében kezdtek el gondolkodni. Értelmezésükben megjelenik a társadalmi státust meghatározó tényezők, kritériumok (például: foglalkozás, iskolai végzettség, jövedelem stb.) vizsgálata. Geiger (1949) azokat az egyéneket tekintette egy társadalmi réteg tagjainak, akik adott kritérium vizsgálata során azonos helyzetűek. Kolosi később társadalmi rétegnek az emberek azon tényleges csoportjait,

²⁰ A szocialista társadalmak struktúrája vizsgálatakor a termelőeszközökhöz való viszony alapján megkülönböztették a munkásosztályt (mely az állami tulajdonon keresztül részesül a termelőeszközök tulajdonában) és a termelőszövetkezeti parasztságot (mely a szövetkezeti tulajdonon keresztül részesül a termelőeszközök tulajdonában), és az értelmiséget vagy szellemi réteget. (Andorka, 2003, p. 107)

²¹ Ferge Zsuzsa a társadalmi viszonyok körébe sorolja: *a tulajdonviszonyokat, a vezetéshatalmat* (mint a társadalmi-gazdasági folyamatokkal kapcsolatos társadalmi döntések), *szakképzettségeket* (általános vagy speciális tudás- és ismeretanyag), *a társadalmi munkamegosztásba történő bekapcsolódás rendszerességét, munka jellegét* (mezőgazdasági-nem mezőgazdasági), *képességek jellegét* (szellemi és fizikai), *alkotó vagy rutinos jellegét* (a munka alkotóképességet, önállóságot, kezdeményezést igénylő vagy rutinszerűen végezhető), *munkatárgy típusát* (fizikai dolgozók körén belül megkülönbözteti az anyaggal való kapcsolat alapján a munkavégzőket). (Ferge, 1969)

²² A kutatás eredményei és későbbi adatfelvételek bebizonyították, hogy a magyar társadalomban nagy mértékű a jövedelem kategóriában a társadalmi csoportok közötti differenciálódás, vagyis a jövedelemegyenlőtlenségek mértéke kiemelkedik a többi kategória közül.

kategóriáit nevezte, melyek tagjaik számára hasonló életesélyeket biztosítanak a társadalmi egyenlőtlenségek rendszerében. (Kolosi, 1987, p. 80)

A társadalmi egyenlőtlenség és a társadalmi státusz közötti összefüggések kapcsán, magát az egyenlőtlenség fogalmát a következőképpen határozta meg Davis & Moore (1999) egy öntudatlanul kialakított eszköz, amellyel a társadalmak biztosítják, hogy a legfontosabb pozíciókat a legrátermettebb emberek lelkiismeretesen töltsék be. Következésképpen minden társadalom – akár egyszerű, akár komplex – meg kell különböztessen a személyeket mind presztízs, mind a megbecsülés tekintetében, tehát bizonyos mértékű intézményesített egyenlőtlenséggel kell rendelkezzen. Ebből nem következik, hogy az egyenlőtlenség mértéke vagy típusa minden társadalomban azonos. (Davis & Moore, 1999) A társadalmi feszültségek mindig valamilyen egyenlőtlenséggel függnek össze. (Ferge, 1969) *„Mind a mai társadalomban vannak szegények és gazdagok, hatalmasok és a hatalomnak kiszolgáltatottak, olyanok akik el tudják érni, amit szeretnének, és ezért elégedettek, és olyanok akiknek nem sikerül életcéljaikat megvalósítani, ezért elégedetlenek. Ezt a jelenséget nevezzük egyenlőtlenségnek.”* (Andorka, 2006, p. 59) Az egyenlőtlenség, mint fogalom értelmezésének esetében Ferge Zsuzsa (1989) napjainkban is érvényes meghatározása áll a legközelebb a kötetben használt definícióhoz.

„A fizikai életesélyek egyenlőtlensége ma azt jelenti, hogy a társadalmi és a települési hierarchia, a hatalmi helyzet, a végzett munka jellege, a pénz és a kulturáltság nagymértékben meghatározzák, hogy ki hány évet él, mennyire beteg vagy egészséges, mennyire kellemes körülmények között él, azaz hogyan lakik, eszik, alszik. A társadalmi életesélyek egyenlőtlenségei még sokrétűbbek. Magukban foglalják azt, hogy eleve, amikor től beleszülettünk egy családba (vagy még család sincs), egyenlőtlenek az esélyeink mindenre (lakásra és iskoláztatásra, jó munkára és "jó" kapcsolatokra). Egyenlőtlen az esélyünk az anyagi, a társadalmi, a szimbolikus tőkékhez való hozzájutáshoz, ahhoz, hogy képesek legyünk jogaink érvényesítésére. Ezért egyenlőtlen eséllyel, egyenlőtlen lehetőségekkel, szinte kiszámíthatóan egyenlőtlen kimenetellel választunk sorsot önmagunknak és gyermekeinknek. Mindezért nem vagyunk egyformán autonóm, saját törvényeink szerint élő állampolgárok - és ezért nem vagyunk egyformán szabadok sem.” (Ferge, 1989, p. 74)

Fő kérdésnek tekinthető, hogy a társadalomban lévő különbségek, az egyének pozíciója, kapcsolatai, és a társadalmi csoportok közötti konfliktusok hogyan hatottak az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségi folyamatokra.

Magyarországon az 1990-es években zajló társadalmi változások – a munkaerő-piac átalakulása, a különböző szektorokban (oktatás, foglalkoztatás, lakhatás, egészségügy, szociális) működő intézmények és szolgáltatások létrehozása, a törvényi feltételek megteremtése – hatással voltak a társadalom tagjainak életére, leginkább a lemaradó, hátrányos helyzetűek megélhetésére. Egyértelművé vált, hogy az iskolai végzettség, a gazdasági-, a kapcsolati- és a társadalmi tőkékkel rendelkezés vagy annak hiánya milyen előnyökhöz és hátrányokhoz vezethet az egyén életében. Az iskola szerepe még inkább felértékelődött, a munkanélküliség okainak leginkább az alacsony iskolai végzettséget és a piacképes szaktudás, illetve a munkahelyek hiányát tekintették. Emellett a területi hátrányok is szerepet játszottak abban, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek mértéke a csökkenés helyett tovább nőtt, s a lemaradó hátrányos helyzetű népeiséget, köztük a cigány népeiség tagjait nagymértékben sújtotta ez a jelenség. Többek között a cigány népeiség is a rendszerváltás igazi vesztesének tekinthető. (Kertesi, 2000)

A területi egyenlőtlenségek és az oktatási esélyek erős összefüggést mutatnak az egyén társadalmi életesélyeivel, mobilitási lehetőségeivel. A társadalmi mobilitás során az egyén státusza a társadalomban megváltozik, az egyén társadalmi helyzetét meghatározza foglalkozása, iskolai végzettsége, lakóhelye, jövedelme, presztízse stb., ha e társadalmi kategóriák közötti mozgást tekintjük mobilitásnak. (Andorka, 1970) A társadalmi mobilitás lehetővé teheti az egyén és a lemaradó társadalmi csoportok, köztük a cigány népeiség tagjai számára a társadalmi integrációt, a szégyenségből való kiemelkedést, melynek útja az oktatási rendszeren keresztül vezet. Vertikális mobilitásnak nevezzük, amikor egyéni vagy kollektív módon a társadalmi hierarchiában felfelé vagy lefelé történik mozgás. Horizontális mobilitásról általában akkor beszélünk, ha az egyén a társadalmi hierarchiában azonos szinten lévő kategórián belül változtat. (Andorka, 2006, p. 152)

A vertikális és a horizontális mobilitás fogalmak megértése is fontos. A nemzedékek közötti vagy más néven intergenerációs mobilitás definíciója lényeges, mely során az egyén társadalmi helyzete szüleihez képest változik meg. Kutatásom célcsoportjában olyan cigány származású felnőttek szerepelnek, akik szüleikhez képest magasabb iskolai végzettséget szereztek, ezáltal státuszuk a társadalmi hierarchiában megváltozott felnőttekhez viszonyítva. Néhány esetben a nemzedéken belüli – intragenerációs – mobilitás is jól látható, melynek következtében a cigány fiatal foglalkozási életpályája során kerül másik társadalmi pozícióba (pél-

dául gyári betanított munkásként dolgozik, majd munka mellett érettségit, felsőfokú végzettséget szerez, később tanár lesz, iskolaigazgató). A házassági mobilitásra is találhatunk példát, ahol az egyén házasságkötésével kerül új társadalmi státuszba (például egyetemi végzettségű többgenerációs értelmiségi családból származó fiatal házasodik szakmunkás végzettségű fiattal). (Andorka, 2006)

Róbert Péter (1986) kutatásában a foglalkozás, műveltség, anyagi helyzet és lakóhely mutatóit alkalmazta, vizsgálatai azért is érdekesek, mert a négy társadalmi kategórián kívül a származást és az elért társadalmi pozíciót is figyelembe vette, s ennek függvényében az eltéréseket státuszmobilitásnak tekintette. Az egyén anyagi helyzetének javulását, lakhelyváltozását, az iskolai végzettségének emelkedését és a foglalkozási helyzetét, mint egymással összefüggő mutatókat elemezte, gyakoriságukat, megjelenési tendenciájukat, s arra a következtetésre jutott, hogy a státuszmobilitást legerőteljesebben a műveltség, vagyis az iskolai végzettség határozza meg.

Az 1960-as és az 1970-es években új módszerként jelent meg a mobilitás vizsgálatokban, melyet stratifikációs paradigmának is neveztek, s a táblázatok helyett ún. útmodellek elemzését jelentette, melyek az elért társadalmi-foglalkozási pozíciót elsősorban az iskolai végzettségtől teszik függővé. Az útmodell megerősítette azt a nézetet, mely szerint az iskolának van szerepe és lehetősége a társadalmi mobilitási esélyek javításában, ezáltal közreműködhet egy nyitottabb társadalom elérésében. A stratifikációs paradigma egyik kritikája az volt, hogy a társadalmi mobilitás alapvetően nemcsak egyéni tényezőktől, egyéni erőfeszítésektől függ, hanem a társadalmi struktúra adottságaitól, az egyes társadalmi rétegek egymáshoz viszonyított arányaitól. (Andorka, 2006, p. 159)

Kutatásomban a cigány származású felnőttek életútján keresztül a foglalkozás, az iskolai végzettség és a lakóhely dimenzióiban folytattam vizsgálódást, egyrészt intragenerációs, másrészt intergenerációs mobilitás és az iskola, mint mobilitási csatorna szempontjából. Az oktatás, az iskola, az iskolai végzettség szerepét keresem a cigány fiatalok egyéni státuszának változásában, s ezáltal a társadalmi hierarchiában történő mozgásban. Az 1990-es években az oktatás demokratizálódásával, a hátrányos helyzetű fiatalok tanulásához adott támogatással (pl. ösztöndíj, program, előkészítő oktatás, pályaorientáció) az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú családok gyermekeinek iskolai végzettségét sikerül megemelni, s ezáltal a társadalmi mobilitási esélyeik is megváltoznak. (Kertesi & Kézdi, 2010) A magyarországi cigány népesség tagjainak alacsony iskolai vég-

zettsége meghatározza esélyeiket a státuszváltozásra, mobilitásra a társadalomban. Munkaerőpiaci lehetőségeik korlátozottak, lakóhelyük hátrányos helyzetű földrajzi térségekben található, mellyel hátrányaik halmozódnak, köztük a minőségi oktatáshoz való hozzáférésük sem megfelelő, következésképpen csekélyek a társadalmi mobilitási esélyeik. Egyenlő mobilitási esélyeket leginkább a nyitott társadalmak kapcsán szokás említeni, mely során a mobilitási esélyeket akkor tekintjük egyenlőknek, ha a különböző osztályokból és rétegekből származók kilépési mobilitási arányszámai a különböző (előnyös vagy előnytelen) társadalmi pozíciók irányában egyenlők. (Andorka, 1982)

A társadalmi mobilitás során megjelenő egyenlőtlenségek magyarázatának egyik kiindulópontja az egyéni és a kollektív mobilitás különbözősége, működésük és hatásuk. Andorka és Róbert kutatási eredményei szerint a nemzedékek közötti mobilitás a rendszerváltás előtti időszakban lelassult, majd azt követően csökkenést mutat. Ferge szerint a kollektív mobilitás létrejöttéhez szükség van az ország gazdasági helyzetének javulására, ezáltal csökkenhet az egyenlőtlenség mértéke a társadalomban. Viszont az egyéni mobilitás, ha a csoport mobilitástól független, adott társadalmi szerkezet konzerválásának eszközévé válhat, így abban az esetben tekinthető csak pozitív folyamatnak az egyéni mobilitás, ha segíti adott társadalom strukturális viszonyainak változását. (Ferge, 1972, p. 10-35)

A Kolosi és Utasi által végzett vizsgálatok olyan, más típusú elemzési módszereket jelentettek, melyek már nem a munkamegosztásban elfoglalt pozíció meghatározó voltát erősítették, hanem egy tényezőnek tekintették a többi között. Az 1980-as évek végén Kolosi a klaszteranalízis módszerével 12 státuszcsoporthat²³ határoz meg. (Kolosi, 1987) Utasi azonos módszerrel fogalmazza meg életstílus-csoportokra vonatkozó elméletét. (Utasi, 1984) Kolosi-Keller eredményei alapján a magyar társadalomban történt

²³ A klaszteranalízis során a státuszcsoporthat: 1. elit, 2. városias felső, 3. falusias felső, 4. falusias jómódú „munkás”, 5. városias jómódú „munkás”, 6. városias közép, 7. érdekérvényesítő közép, 8. érdekérvényesítő alsó, 9. jó anyagi helyzetű falusias alsó, 10. városias alsó, 11. enyhén deprivált, 12. deprivált. (Kolosi, 1987, p. 204) Fontos megjegyezni, hogy az 1990-es években végzett újabb kutatásai során, a rendszerváltozást követő években a státuszcsoporthat nem sokat változtak az előző évtizedhez képest, viszont 2010-ben megjelent tanulmányában már egyértelműen a státuszokban történő változásokat helyezi fókuszba, kiemelve, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek, a különbségek egyes kategóriák között nőttek. „Az iskolázottsági és munkaerő-piaci magyarázó tényezők hatásának rendszerváltozást követő csökkenése, majd emelkedése értelmezésünkben a rendszerváltozás sokkja után kikristályosuló társadalomszerkezetre utal, egy olyanra, ahol a társadalmi státusz ismét – és egyre növekvő mértékben – magyarázható a foglalkoztatottsággal.” (Kolosi & Keller, 2010, p. 117)

változások következtében az iskolai végzettség és a deprivált társadalmi státusz erős összefüggést mutat. (Kolosi & Keller, 2010) A társadalmi mobilitás a gazdasági fejlettség mellett függ a társadalmi viszonyoktól és a társadalmi intézményektől, köztük az iskolától. A hazai kutatások eredményei alapján megállapítható, hogy az egyén társadalmi mobilitása leginkább az iskolai végzettségétől függ, de fontos tény a nemzetközi tapasztalatok ellenére, hogy Magyarországon az iskolázottságra leginkább a származás, vagyis az apa legmagasabb iskolai végzettsége van nagy hatással. (Kolosi & Róbert, 2004, 2010; Bukodi, 2001; Németh, 2006)

A társadalmi és az oktatási egyenlőtlenségek egymást erősítő folyamatok eredménye. A magyar társadalomban a 19. század közepétől a társadalmi rétegek és osztályok közötti különbségek okainak vizsgálatára törekedtek (Ferge, 1972; Gazsó, 1988; Andor, 2001a), feltérképezve a társadalmi szerkezetben elfoglalt státusból adódó előnyöket és hátrányokat. Az 1960-as években a neveléstudományok és a társadalomtudományok területén is a kutatók jelentős része (Ferge, Hegedüs, Coleman) adott társadalmi csoportok hátrányait műveltség és az iskolai végzettség területén az alacsony társadalmi-, gazdasági vagy szocioökonómiai státuszra vezették vissza, melyek között meghatározó tényezőként emelték ki a szegénységet. Az iparosodott társadalmakban a társadalmi státusz megőrzéséhez, javításához széles körű tájékozottság, sok ismeret és gyakorlati jártasság elsajátítása szükséges, s akik ezen adottságokkal, feltételekkel nem rendelkeznek, hátrányos helyzetűvé válnak a jövedelemszerzésben s ennek következtében az élet más területein is. A szegénység a társadalmi egyenlőtlenségek növelésében nagy szerepet játszik, ezért az 1960-as évektől alapvetően az oktatásra lehetséges megoldásként tekintettek. (Andorka, 1997)

Az oktatáskutatók részéről az iskolai egyenlőtlenségek okainak vizsgálata az alapfokú oktatás megváltozásával (nyolc évre) és a középfokú oktatás elterjedésével kapott nagyobb figyelmet. (Andor, 2001a) A kutatói kérdések között szerepelt, hogy milyen hatással vannak a társadalmi folyamatok az iskolarendszer működésére, hogy a strukturális jellegű egyenlőtlenségek milyen módon jelennek meg az iskolában, milyen általános társadalmi, illetve sajátosan iskolai-pedagógiai okokra és körülményekre vezethető vissza az esélyegyenlőtlenségek teljes vagy részleges újratermelődése. (Ferge, 1972; Gazsó, 1988) Az iskola alakítja a mobilitási folyamatokat, hatással van rájuk, de a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséért nem egyedül az oktatás felelős, az iskola nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek megváltoztatására, sőt működésével és a szelekciós mechanizmusok alkalmazásával a magasabb társadalmi-gazdasági

státuszú családok gyermekei számára nyújt előnyt. (Gazsó, 1979; Róbert, 1986; Andor, 2001) Továbbá az 1990-es években végzett kutatások (Liskó & Fehérvári, 1996; Gazsó & Laki, 1999; Andor, 2001a) bebizonyították, hogy az iskola hozzájárul az oktatási egyenlőtlenségek, ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez. Az oktatási rendszer működése, a szülők társadalmi-gazdasági státusza, iskolai végzettsége, gazdasági-, kulturális-, társadalmi tőkéje mindez együtt deklarálja a következő generáció esélyeit és lehetőségeit a társadalomban.

A gyermek/fiatal társadalmi-gazdasági státusza, szubjektív anyagi helyzete meghatározza továbbtanulási szándékát és esélyeit. (Coleman, 1966; Bourdieu, 1978; Meleg, 1996) A családi szocializáció, mint elsődleges szintér hatással van a gyermek (később fiatal) életpályájának alakulására, értékrendjére, kapcsolati- és társadalmi tőkéjére. A szülők társadalmi-gazdasági státuszát elsősorban iskolai végzettségük, munkaerőpiaci helyzetük szabja meg, mely hatással van a fiatal életesélyeire, pályaválasztására, továbbtanulási lehetőségeire. Korábbi kutatások (Bourdieu, 1978; Liskó, 2002a; Pusztai, 2009) igazolták, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, társadalmi-gazdasági státusza annál nagyobb az esélye annak, hogy a gyermekük is tovább tanul. A formálisan azonos iskolai végzettség nem egyenlíti ki a strukturális eredetű egyenlőtlenségeket, iskola és iskola között különbségeket fedezhetünk fel infrastrukturális felszereltség, szakmai kompetenciák, pedagógiai szemlélet, továbbtanulási mutatók tekintetében. A tanulók iskolai eredményei csak az egyik faktort jelentik, hiszen az intézmények közötti differenciálódási és szelekciós folyamatok eredményeképpen nem kizárólag a megszerzett iskolai végzettség az egyetlen dimenzió, mely alapján a továbbtanulási esélyek nyilvánvalóvá válnak, hanem az adott oktatási intézmény társadalmi pozíciója is meghatározóvá válik. Ezért a társadalom tagjainak még azonos iskolai végzettség esetén sem jelenti ugyanazt a felhalmozott tudást, ismeretet, készséget, munkaerőpiaci esélyt. Minél magasabb társadalmi-gazdasági státuszú a szülő, annál valószínűbb, hogy gyermekének magasabb iskolai végzettséget tervez. A tudás megszerzését támogatja, melyhez szükséges tanulmányi eredmények elérését, gyermeke továbbtanulásának biztosítását vállalja lehetőségeihez mérten minden eszközzel. (Gazsó, 1988; Bourdieu, 1978; Liskó, 2002b)

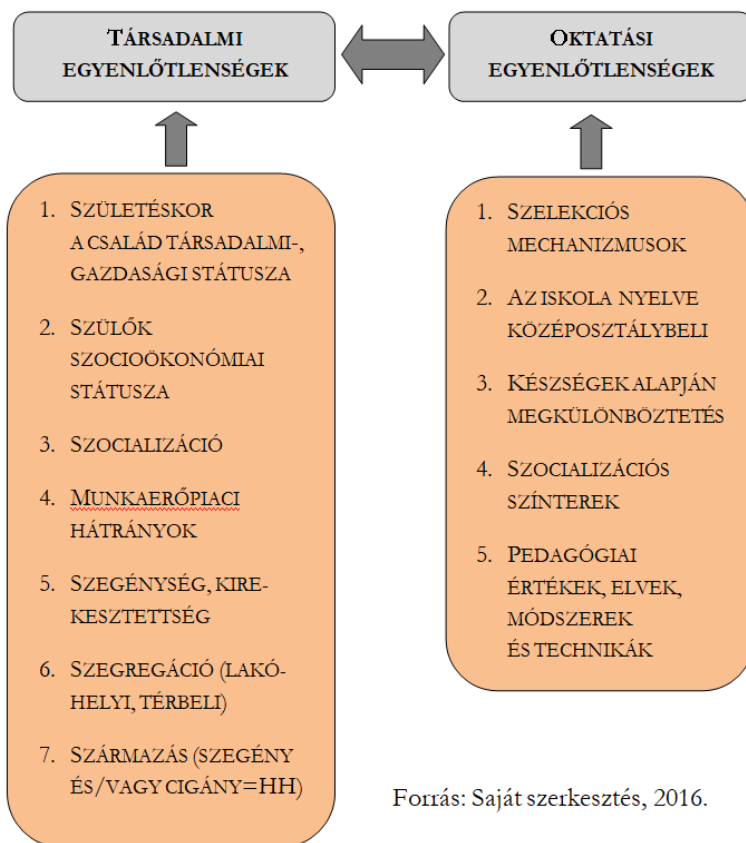
Az oktatási esélyek növelése érdekében szükség van az iskolák közötti differenciálódások, a szelekciós mechanizmusok csökkentésére, mindez pedig nem megvalósítható a társadalmi struktúraváltoztatása, erőteljes gazdasági, politikai törekvés nélkül.

Az iskola egyik fontos funkciója a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése. Ha mindezek alapján elemezzük, azt tapasztaljuk, hogy az esélyek növelése tekintetében – mely a hátrányos helyzetű főként cigány származású tanulók számára iskolai végzettség, piacképes tudás megszerzésének támogatását jelentené – az oktatási rendszer, s benne az iskola mint szervezet esélykiegyenlítő funkciója kevésbé jelenik meg. Az iskola legfontosabb esélyteremtő funkcióinak leginkább a család utáni másodlagos szocializációs szerepet és a kultúra közvetítését, újratermelését tulajdonítják. Bourdieu megkülönbözteti a látens és manifeszt funkciókat, melyek közül a látens körébe sorolja az ideológiákat és a politikákat, a manifeszt funkciók csoportjába pedig a kulturálist, gazdaságit és a szocializációt (Bourdieu, 1978). *„Az oktatási rendszer funkciója az, hogy valamilyen képzettséghez juttassa a résztvevőket. Van azonban egy másik, nem kevésbé fontos és a sikeres képzést megalapozó feladata is, amelyet nevelésnek vagy szocializációnak neveznek. Ennek során elsajátítjuk azokat az ismereteket, amelyek a társadalomban való eligazodáshoz, önmagunk érvényesítéséhez szükségesek. Nyilvánvaló, hogy minél közelebb áll egymáshoz a szülői ház és az iskolarendszer kultúrája, annál könnyebb a beilleszkedés.”* (Forray, 2005, p. 1)

A szocializációs, individualizációs feladatok mellett a környezettel való együttműködést és a képzést tekintve az iskola funkciójának Lewin (1973). Az iskola szerepe a szocializációban, a munkamegosztásban elfoglalt státusz meghatározójává válik, hiszen a szellemi és fizikai munka különböző társadalmi osztályokat, gazdasági pozíciót jelent az egyén számára. (Gazsó, 1976).

Kutatásom során lényegi kérdésnek tekintem a család és az iskola szocializációs funkcióját, szerepét a társadalmi mobilitás folyamatában, s hogy ezek mennyiben támogatják vagy hátráltatják a cigány fiatalok egyéni vagy akár kollektív mobilizációját a társadalomban.

1. számú ábra: A társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek tényezői és okai



Különböző társadalmi osztályok gyermekei eltérő eséllyel indulnak az iskolába, az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusai meghatározzák, hogy bizonyos iskolatípusokba milyen társadalmi-gazdasági családi háttérrel rendelkező gyermekek kerüljenek be. Az iskolarendszer már a bemenetnél sem biztosít egyenlő esélyeket a tanulók számára és nem veszi figyelembe a különböző társadalmi csoportokból érkező gyermekek hátrányait. (Lawton, 1974; Kozma, 1975; Kertesi & Kézdi, 2005; Halász & Lannert, 2000) „Azonos feltételek, így még azonos tanulmányi eredmény mellett is annál nagyobb a hajlandóság a tanulmányok megszakítására, minél kisebb objektív esélyei vannak az induló osztálynak arra, hogy tagjai eljussanak az oktatási rendszer legfelső szintjeire. Ennek a „valószínűségi okságnak” a következményei nemcsak a gyakorlatokban figyelhetők meg, hanem a jövőre vonatkozó szubjektív elképzelésekben és a remények

nyílt megfogalmazásában is. Ezért a kedvezőtlen helyzetű csoportok túlszelektálása ellenére megfigyelhető az iskolai pálya magasabb szintjein is, hogy annál szerényebbek a hallgatók iskolai ambíciói, annál szerényebben ítélik meg teljesítményüket, s annál korlátozottabbak életpálya-terveik, minél közelebb állnak azokhoz a kategóriákhoz, amelyeknek a legcsekélyebbek az iskolai esélyei.” (Bourdieu, 1978, p. 290)

A minőségi oktatás biztosítása mindenki számára az iskolarendszer minden szintjén elérendő célnak tekinthető, melynek megvalósításához elengedhetetlen a hatékonyság, eredményesség, méltányosság fejlesztése. (Lannert, 2015) A családi háttér, az elsődleges szocializáció meghatározó tényező a gyermek iskolai pályafutásában, emellett az iskola szerepe kiemelkedő az iskolai és társadalmi esélyek megteremtésében. A marginalizált helyzetben lévő társadalmi csoportok gyermekeinek hátrányai nem csökkentek az elmúlt évtizedekben (Kertesi & Kézdi, 2016), melynek okai között a gazdaság és a társadalom változásai mellett a minőségi oktatáshoz mint szolgáltatáshoz való hozzáférés korlátozott volta, az iskola szelekciós mechanizmusa is hozzájárul. További oktatási-társadalmi kérdés, hogy milyen életesélyeik vannak a korai iskolaelhagyóknak, alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőknek. Mindeközben nemzeti és nemzetközi viszonylatban általános tendenciának mondható az élethosszig tartó tanulás értéként való elterjesztése és internalizálódása. (Óhidy, 2016)

A valóságban mindez azt jelenti, hogy az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszban élő családok gyermekeinek nagyobb esélye van arra, hogy korai iskolaelhagyó lesz a gyermek, mint a magasabb iskolai végzettségű, jobb munkaerőpiaci státuszú, kiterjedt kapcsolati-, és társadalmi tőkével rendelkező családok gyermekeinek. A két különböző társadalmi csoport közötti különbségek – egyenlőtlenségek mértéke – folyamatosan nő, melyet az iskolarendszer felerősít. Bourdieu szerint az iskola meghatározza a tanulók társadalmi státuszát, még hozzá látszólag objektív követelmények alapján értékeli a tanulókat, de valójában a vizsgákon, a teljesítmények értékelésekor a család társadalmi-gazdasági státuszából következő előnyöket-hátrányokat értékeli. Kívülről nézve az igazságosan értékelő iskolák – objektív kritériumok alapján – valójában rejtett társadalmi diszkriminációt érvényesítenek, ezzel a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését segítik elő. (Roscigno, 1998; Halász, 2001; Torkos, 2005)

Bourdieu meghatározásában a társadalmi, a gazdasági és a kulturális tőke határozza meg a tanuló iskolai teljesítményét, illetve ezek aránya. A család társadalmi-gazdasági státuszát a különböző tőkékkel való rendelkezés határozza meg, vagyis a család anyagi helyzete a gazdasági tőkét

jelzi, a szülők iskolai végzettsége pedig a kulturális tőkájukat. A társadalmi tőke mindezek együtthatását, egyfajta értékrendet, látásmódot, viszonyrendszert és kapcsolatokat jelent. A különböző tőkék átörökítése az oktatási-, és társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez vezet. (Bourdieu, 1978) Az iskolai pályafutásra hatással van a társadalmi tőke²⁴, melynek három típusát különbözteti meg Tardos (1995) (idézi Torkos, 2005): egyrészt a kapcsolathálózati erőforrásokat, másrészt a szimbolikus erőforrásokat, harmadrészt a társadalmi integráltság fokát. A szülők alacsony iskolai végzettségét, a képzettség hiányát a társadalmi tőke kiegyenlítheti, de ez nem minden esetben igaz, hiszen az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családokban a szülők nem képesek kontrollálni a gyermek tanulással kapcsolatos eredményeit, hiányosságait. *„Az újratermelés azon stratégiái, amelyek révén a tőkével rendelkező osztályok vagy osztályfrakciók ösztönösen vagy tudatosan úgy őrzik vagy úgy javítják az osztályviszonyok struktúrájában elfoglalt pozíciójukat, hogy közben megőrzik vagy növelik tőkájukat, nos ezek a stratégiák olyan rendszert alkotnak, amely valóban rendszerként működik és alakul át. E stratégiákat ugyanis egyetlen elv szervezi és hozza létre, éspedig a jövővel kapcsolatos beállítottság (diszpozíció), amelyet viszont a csoport reprodukciójának objektív jövője alakít ki. A stratégiák elsősorban a reprodukálendő tőke mennyiségétől és szerkezetétől függenek, vagyis a csoport által birtokolt gazdasági, kulturális és társadalmi tőke jelenlegi és potenciális mennyiségétől, illetve attól, mekkora e különböző tőkék aránya a teljes vagyon struktúráján belül. Másodszorban az intézményesített vagy nem intézményesített reprodukciós eszközök rendszerének állapotától függnnek, amely viszont az osztályok közti erőviszonyok állapotának feltétele. Ha e tényezők bármelyike megváltozik, ez a reprodukciós stratégiák rendszerének átstrukturálódását vonja maga után. Ennek során a birtokolt tőkefajtákat olyan más tőkefajtákra váltják át, amelyek a reprodukciós eszközök adott rendszerében könnyebben hozzáférhetők, kifizetődőbbek. A stratégiák átstrukturálódása így tendenciaszerűen a vagyoni szerkezet átalakulását is meghatározza.”* (Bourdieu, 1978, p. 350) Hasonló folyamat játszódott le kollektív szinten Magyarországon a rendszerváltás következtében, ahol a gazdasági és kulturális tőkékkel való rendelkezés nagy mértékű differenciálódást hozott létre a társadalomban, melyek a társadalmi egyenlőtlenségek mértékét növelték. Az oktatási egyenlőtlenségek tovább növekedtek, a hátrányok halmozódása

²⁴ Coleman (1997) kutatásában megerősítette, hogy a társadalmi tőke szerepe, hatása csökken a egyén életére, de az etnikai kisebbségek esetében még mindig meghatározó. (Crane, 1991 idézi Torkos, 2005)

jelent meg a lemaradó társadalmi csoportok – köztük a cigány népesség – tagjainak gyermekeinél.

A rendszerváltást követően az oktatáspolitikai döntések jelentős része nem csökkentette, hanem felerősítette a cigány tanulókat is érintő szegregációs mechanizmusokat, az egyenlőtlenségek mértéke a tanulók között tovább növekedett az iskolai évfolyamok számával, nem csökkentette a hátrányokat. (Havas & Zolnay, 2011; Havas & Liskó, 2005) Ebben az időszakban jelent meg több olyan segítő, támogató program, melynek célja az egyenlőtlenségek mértékének csökkentése leginkább etnikai és szociális alapon, így jöttek létre különböző cigány és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat támogató intézmények.²⁵ A 2000-es évek elejére láthatóvá vált, hogy az iskolán kívüli vagy etnikai-szociális alapon történő hátránykompenzálás nem érte el a célját, hatása és eredményessége kétséges, az iskolarendszer szintjén van szükség szemléletváltozásra, beavatkozásra. Ennek eredményeként jelent meg az Integrált Pedagógiai Rendszer, s később az inklúzió fontossága, mint az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére képes szemlélet és módszertan. (Varga, 2010)

Az iskola, mint közvetítő csatorna és szereplő egyértelműen jelen van a társadalmi mobilitási folyamatban. Bourdieu (1978, 2003) álláspontja szerint *„minden társadalmi csoport múltja az alatta lévő jövője, aminek következtében az iskoláztatással sem változnak meg a társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségi viszonyok, csupán kulturális feljebbcsúszás, transláció történik. Alapvető kérdése, hogy milyen tudatos és főleg nem tudatos stratégiák segítenek a társadalmi egyenlőtlenségek fenntartásában és újratermelődésében. Miért fogadják el a rossz (alacsonyabb) státusú társadalmi csoportok hosszú távon is az őket deprivációikban újratermelő rendszereket.”* (Meleg, 2015, p. 26)

A transláció során az egyenlőtlenségi viszonyokban a távolság nem csökken, sőt akár nőhet is, hiszen ebben az esetben arról van szó, hogy minden társadalmi csoport mobilitása megtörténik felfelé. A magyarországi cigány népesség iskolázottságában történő változások bizonyítják, hogy a magasabb iskolai végzettség megszerzésével a társadalmi egyenlőtlenségek nem csökkentek a társadalmi osztályok között. *„Egy csoport vagy osztály akkora érdeklődést tanúsít az oktatási rendszer mű-*

²⁵ Példaként a Gandhi Gimnázium, az Amrita OBK Egyesület, a Collegium Martineum, a Józsefvárosi Tanoda, az Arany János Tehetséggondozó Program, stb.). Ezen intézmények és programok jelentős része alulról jövő kezdeményezésként jelent meg, melyek megvalósításában részben állami támogatások is voltak, de országos szintű elterjesztésük nem valósult meg.

ködése iránt, amennyire ez a rendszer az érdekeit szolgálja. Ezért azoknak az egyéneknek, akiknek osztályhelyzetük folytán a legcsekélyebb az esélyük az oktatási rendszerbe való bejutásra, arra is a legkisebb az esélyük, hogy az oktatási rendszerről kifejezett és rendszerezett véleményt alkothassanak (hiszen már e vélemény kialakítása is magas műveltségi szintet követel).” (Bourdieu, 1978, p. 295-296) ²⁶

Kemény István 1993. évi felmérése a cigány népesség körében az iskolai végzettség tekintetében arra a megállapításra jutott, hogy a cigány tanulók 31,3 százaléka végezte el az általános iskolát 14 éves korára, míg a teljes népességen belül ez az arány 81-82 százalék körül volt. A cigány tanulók a tankötelezettségi kor (18 év) koráig 77,7 százaléka fejezte be az általános iskolát, szemben a teljes népesség adataival, ahol a 15 évesen nyolc osztállyal rendelkezők aránya 90,2 százalék. (Kemény, Janky & Lengyel, 2004, p. 29)

A rendszerváltozás utáni időszakot vizsgálva a javuló iskolázottsági adatok ellenére nő a különbség a társadalmi csoportok, a cigány kisebbség és a többségi társadalom tagjai között. Az átalakuló gazdasági-társadalmi folyamatok új helyzetet teremtettek, melyben a nyolc általános iskolai végzettség már kevésnek bizonyult a kiélezett munkaerőpiaci versenyben, ennek következtében az alapfokú végzettséget szerzett, de középfokon tovább nem tanuló cigány fiatalokra a munkanélküliség várt.

A rendszerváltás óta eltelt évtizedek legnagyobb társadalompolitikai eredménye, hogy a teljes népességen belül a középiskolai végzettségűek aránya megnövekedett, az érettségi elterjedésével a társadalom tömegei számára jelentett reális lehetőséget a felsőfokon történő továbbtanulás, kivéve a hátrányos helyzetben lévő társadalmi csoportok tagjait. A különbség a társadalmi rétegek között a középiskolai lemorzsolódás mutatóiban szembetűnő, ahol a hátrányok halmozódása következtében a leszakadó rétegek esélyei a középfokú végzettség elérésére csekélyek a többségi társadalom tagjaihoz képest. Az iskolai végzettség meghatározza az egyén helyzetét a munkaerőpiacon, s a középfokú végzettséggel nem rendelke-

²⁶ Az esélyegyenlőség értelmezése során fontos, hogy nem jelent egyenlő lehetőségeket, hiszen az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú családok gyermekei hiába kapnának azonos lehetőségeket, hátrányaik kompenzálása nélkül nincs „valódi esélyük”, az esélyegyenlőség során valójában különböző lehetőségeket kell biztosítani a különböző társadalmi csoportokból származó családok gyermekeinek ahhoz, hogy a tanulóknak valóban egyenlő esélyeik legyenek. Hiszen az iskola hiába kínál azonos esélyeket, a lehetőségekkel élni kell tudni, de erre nem mindenki képes, a család társadalmi-gazdasági státuszából eredő hátrányok meghatározóak. (Bourdieu 1978)

zők tartós munkanélküli létre vagy rendszertelen foglalkoztatásra számíthatnak. „A roma fiatalok között jelentősen megnőtt az általános iskolát sikeresen befejezők aránya, és túlnyomó többségük ma már elkezd valamilyen középiskolát. Végzettséget azonban jóval kevesebben szereznek. Minden második roma fiatal lemorzsolódik a középiskolából, vagyis néhány év után abbahagyja a tanulmányait, anélkül, hogy végzettséget szerezne. A középiskolai lemorzsolódás nemhogy csökkent volna a roma fiatalok körében, hanem emelkedett is: míg a nyolcvanas évek végén a középiskolát megkezdő roma fiatalok kétharmada fejezte be a középiskolai tanulmányait, napjainkban csak a fele. Mindeközben a középiskolai lemorzsolódás országos átlaga alig haladja meg a tíz százalékot.” (Kertesi & Kézdi, 2016, p. 6)

Barnett kutatási eredménye szerint a gyermek hosszú távú sikeressége attól függ, hogy a családból hozott hátrányokat mikor (mely oktatási-nevelési időszakban) kompenzálják. Erre az iskolakezdés előtti korszak a legjobb, s a kutató bizonyította, hogy ha hátrányos helyzetű tanulók iskolakezdés előtt felzárkóztató programban vettek részt, sikeresebbé válhattak életük során. (Barnett, 1995, 2008 idézi Torkos, 2005) Magyarországon az elmúlt évtizedben az Angliából adaptált Biztos Kezdet Program²⁷ nyújt olyan típusú felzárkóztató, hátránykompenzáló támogatást, melynek segítségével az iskolakezdés előtt, kora gyermekkorban foglalkoznak a hátrányok csökkentésével komplex módon, ezáltal elősegítve a sikeres iskolakezdést.

A család társadalmi-gazdasági státuszából eredő hátrányok mellett további problémát jelent az oktatási rendszer szelekciós mechanizmusa, mely nagymértékben hatással van a hátrányos helyzetű egyének iskolai és társadalmi esélyeinek alakulására, lehetőségeikre. Az esélyegyenlőség megteremtéséhez egy demokratikus iskolában öt feltétel tel-

²⁷ A Biztos Kezdet Program esélyt ad a programban részt vevő, általános iskolás kor alatti, különösen 0-5 éves korú gyermekek, valamint családjaik számára, hogy a gyermekek életének legkorábbi időszakában segítséget kapjanak a testi, értelmi, érzelmi és szociális fejlődésükhöz. A problémák korai felismerése, a programhoz kapcsolódó szakemberek folyamatos támogatása, a gyermekekkel és a szülőkkel való közvetlen foglalkozás hozzájárul a programban részt vevő gyermekek sikeres iskolakezdéséhez, iskolai kudarcok csökkentéséhez. A Biztos Kezdet a Sure Start angol program magyarországi adaptációjaként 2003-ban kezdődött öt, a minisztérium által szerényen támogatott modellkísérleti program keretében: Vásárosnaményban és környékén, Csurgón és társult településein, valamint Ózdon, Győrben és Budapest, Józsefvárosban. 2006-ban a korosztályra irányuló szolgáltatásokat nyújtók együttműködését elősegítő és ösztönző programokat indított a minisztérium.

http://www.gyerekesely.hu/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=202

jesülésére van szükség. „*Először az ingyenességet és az azonos esélyeket nyújtó iskolába járás lehetőségét. Másodszor: olyan tartalmi szabályozást, amely biztosítja, hogy az azonos teljesítményi kritériumok teljesítéséhez eltérő utak álljanak rendelkezésre. Harmadszor: olyan második esély iskoláját, amely nem az első esély helyett nyújt pótlékot, hanem az első esélyhez nyit új utat. Negyedszer: olyan pedagógust (munkafeltételeket, képzést, továbbképzést), aki a gyermekekre szabottan képes az esélyek differenciált realizálásában segítséget nyújtani. És végül: olyan finanszírozást (forráselosztást), amely biztosítja a pozitív diszkrimináció anyagi feltételeit.*” (Mihály, 1999, p. 19)

I.3. Iskolán kívüli esélynövelő programok

I.3.1. Nemzetközi példák

Az 1990-es években Magyarországon elterjedt elsőként a cigány tanulókat, később a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai sikerességét elősegítő iskolán kívüli hátránykompenzáló, esélynövelő támogató programok és tevékenységek – például tanoda jellegű – nem igazán ismertek a nemzetközi térben. Ez a típusú oktatási és szociális program ötvözete, mint a tanoda, ilyen formában nem található meg más országokban, így tekinthetjük egyedinek. Korábbi kutatások, melyek nemzetközi szintű összehasonlításra törekedtek. Egyrészt az esélyegyenlőség és az oktatáspolitikai összefüggéseit vizsgálták. Másrészt a magyarországi cigány népesség és az amerikai fekete kisebbségi helyzetével való azonosságokra és különbségekre hívták fel a figyelmet, ami valójában egyetlen kritérium alapján elfogadható, hogy mindkét esetben az adott társadalom lemaradó társadalmi csoportjairól van szó. Más tekintetben pedig leginkább eltérések (tér, idő kontextusában) vannak, melyek összehasonlításra, adaptációra kevésbé adnak lehetőséget. Mindezek alapján megállapítható, hogy kevés nemzetközi példával és szakirodalommal rendelkezünk az iskolán kívüli tanoda jellegű esélynövelő extrakurrikuláris tevékenységeket illetően.

Korábbi fejezetben már megállapításra került, hogy a hátrányos helyzetű, főként alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok gyermekei, köztük a cigány származásúak társadalmi mobilitásának az egyik útja az iskola, mint mobilitási csatorna. Az iskola feladata lenne, hogy egyenlő esélyeket biztosítson tanulói számára, mely nem azt jelenti, hogy mindenkinek ugyanazt nyújtja, helyette inkább a differenciálásra, a különböző igényekre, képességekre, készségekre kellene reflektálnia, s az egymás

mellett tanulás helyett az együtt tanulást kellene elősegítenie. Az esélyegyenlőség szempontjából az oktatásnak elő kell segítenie az igazságosabb és egyenlőbb társadalmat, mely a társadalmi pozíciók elosztásánál az egyéni tehetség figyelembevételével segíti az alacsonyabb társadalmi, gazdasági csoportból származó gyermekek kiemelkedését, figyelve arra, hogy ezáltal bárki fejlődését akadályozza. (Bajomi, Berkovits, Eröss & Imre, 2003, p. 581)

A hátrányos helyzetű vagy alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok gyermekeinek oktatási feltételeit javító szolgáltatások megjelenése nem újdonság, de különböző országok a helyi problémákra reagálva, adott politikai és társadalmi diskurzushoz, gazdasági státuszhoz igazodva alakítják oktatáspolitikai intézkedéseiket.

Egy nemzetközi kutatás keretében Bajomi és munkatársai (2003) vizsgálták az esélyegyenlőség és az oktatáspolitikai összefüggéseit öt európai országban. Eredményeik azt mutatták, hogy az esélyegyenlőség diskurzusában megjelenik a kirekesztés, a méltányosság, a pozitív diszkrimináció fogalma, melyek különböző országokban eltérő módon és időben kerülnek az oktatáspolitikai fókuszába, attól függően, hogy a társadalompolitika és gazdaság milyen mértékben támogatja a hátrányos helyzetű csoportok esélyegyenlőségét az oktatásban. A kutatás során több területet vizsgáltak: az ingyenes oktatás létét/nem létét, az egységes alapképzés meghosszabbítását, az iskoláskor előtti nevelést, az alternatív intézmények fejlődését, az intézményi és tantestületi autonómiát, az alternatív iskolákat és nem utolsósorban a tanulónak és a családoknak nyújtott külső segítséget. A külső segítség mértéke, módszere és finanszírozása, kezdeményezői, de még a célcsoportja is eltérő az egyes országok tekintetében. Angliában és Walesben a vasárnapi iskola keretében a bevándorlók gyermekeinek civil szervezetek nyújtanak egyfajta nyelvi készségfejlesztést, nyelvórákat. A nyelvi hátrányok csökkentése kifejezett cél a hátrányok kompenzálása, az iskolai kudarcok csökkentése érdekében. Franciaországban elsősorban önkéntes segítők közreműködésével felzárkóztató jellegű programokat ingyenesen biztosítanak hátrányos helyzetű tanulók számára. Belgiumban a franciaajkú közösség gyermekei számára „tanodákat” (*écoles des devoirs*) működtetnek, melyek célja az iskolai kudarcok csökkentése. A tanulók személyre szabott segítséget, egyéni felkészítést kapnak, s elsősorban a tanulási problémákkal foglalkoznak. *„Az „école des devoirs” a hagyományos nappali képzéshez hasonló szerkezetű iskola, ami a tanulókat a házi feladatok elkészítésében segíti. Legfőbb célja a hátrányos helyzetben lévő diákok beilleszkedésének segítése. A tanoda-hálózat*

főként Belgiumban fejlett, ahol több száz ilyen intézmény létezik” (Bajomi, Berkovits, Eröss & Imre, 2003, p. 593)

Portugáliában szabadidős szakkörök, kiscsoportos képzések, foglalkozások zajlanak, melyek az iskolán kívüli speciális segítő tevékenységet jelentik. Módszertani szempontból fontos megemlíteni a tutori rendszert, ami egyfajta egyéni odafigyelést jelent a tanulóra. Érdekessége, hogy szülők, civil szerveződések kezdeményezésére indulnak, de önkormányzati finanszírozással működnek. Vida (2008) kutatási eredményei szerint az Egyesült Államokban nem lehet egységes rendszerről beszélni, az iskolán kívüli elsősorban iskola-előkészítő programokkal (Headstart) próbálják csökkenteni a családi társadalmi-gazdasági háttérből fakadó egyenlőtlenségeket, az iskolában megjelenő hátrányokat. Ezen programokat elsősorban a kormányzat finanszírozza, s a saját érdekszervezettel működő program az oktatásban megjelenő hátrányokon kívül egészségügyi, táplálkozási és szociális problémákra is reflektál különböző szolgáltatásaival, elsősorban az alacsony jövedelmű családok számára nyújt segítséget. *„Az oktatási szolgáltatások célja, hogy a gyerekeket felkészítsék az iskolára, fejlesszék szociális kompetenciáikat, és ebbe a folyamatba a szülőket is bevonják. (...) a megvalósítás módja nagyban függ a helyi feltételektől. Az eredményességet illetően, a szakértők általában egyetértenek a program rövid távú pozitív hatásaiban, a hosszú távú eredményességéről azonban megoszlanak a vélemények.”* (Vida, 2008, p. 569)

Az iskolán, illetve tanórán kívüli programok tekintetében leginkább az extrakurrikuláris²⁸ tevékenységek kifejezés terjedt el hazánkban (Páskuné, 2010), melyek közül jelen kötetben elsősorban a „tanodával”, mint az iskolán kívüli programok egy típusával foglalkozom. Ennek oka, hogy a hátrányos helyzetű, főként cigány tanulók iskolai kudarcainak csökkentése érdekében az egyik legismertebb iskolán kívüli támogató tevékenység éppen a tanoda. Magyarországon alapvetően a hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulók tanórán kívüli támogatásához kötik a tanoda kifejezést, mely elnevezés egy konkrét szervezet (Józsefvárosi Tanoda) nevéhez köthető. A tanoda típusú intézmény működtetése több száz pályázati projekt megvalósulásával folytatódott az elmúlt két évtizedben.

Alapvetően az extrakurrikuláris tevékenységek tanórán kívüli támogató foglalkozásokat jelentenek, melyek célja az iskolai előmenetel

²⁸ A neveléstudomány területén az extrakurrikuláris tevékenységek között megkülönböztetik a tanórán kívüli és iskolán kívüli foglalkozásokat. Páskuné (2008) tanulmánya szerint jellemzően a tanórán kívüli, de az iskolán belül zajló délutáni tantárgyi ill. szabadidő hasznos eltöltésére vonatkozó programokat sorolják az extrakurrikuláris tevékenységek közé.

segítése, a sikerélmények elérése és a kudarcok csökkentése, mely célok eléréshez különböző módszereket alkalmaznak. Nemzetközi szakirodalomban (Coleman, 1966; Dworkin et al., 2003; Feldman & Matjasko, 2005; Mars & Kleitman, 2002; McnEal, 1995) a tanórán kívüli programok között a felügyelt, megtervezett típusúakat elkülönítik a strukturálatlan tevékenységektől. (Vámos, 2016) A szakemberek által vezetett programokon résztvevő fiatalok jobban fejlődnek – a különböző szociális, érzelmi készségeik, a társas interakció segíti őket abban, hogy a közösség tagjaként együttműködjenek másokkal, különböző társadalmi vagy etnikai csoportokból származó kortársaikkal.

Marsh és Kleitman (2002) tanulmányában alapvetően öt elméleti modellt különböztet meg az extrakurrikuláris tevékenységek közül: 1. Zéróösszeg modell: Coleman 1961-es kutatásához köthető, mely alapvetően azt az elméletet erősítette, hogy minden olyan szabadidős (sport, szociális stb.) tevékenység mely az iskolán kívül zajlik, a tanulásra szánt időt csökkenti. 2. Fejlődési modell: Holland és Andre 1987-ben megcáfolta Coleman Zéróösszeg modellel kapcsolatos elméletét. Szerintük az iskolán kívüli tevékenységek növelik a gyermek azon készségeit, kompetenciáit, melyek szükségesek az iskolai sikeresség eléréséhez. 3. Partecifikációs identitás modell: Finn 1989-es modellje egyfajta megerősítése Holland-Andre elméletének, kiemelve a tanulói tevékenységeket, melyek nem kizárólag az iskolán kívül folynak, de hatásukat tekintve fontos szerepet játszanak az iskolai sikerességben. 4. Küszöbmodell: Marsh az 1990-es években végzett kutatásai során arra a megállapításra jutott, hogy az extrakurrikuláris tevékenységek bizonyos mértékig hasznosak a tanuló számára, de a maximumot elérve csökkenő tendenciát mutat, mintha visszaesés történne. 5. Társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése modell McNeal (1995) nevéhez köthető, aki alapvetően a tanulók szocioökonómiai státuszát vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy a hátrányos helyzetű tanulók esetében az iskolán kívüli tevékenységek pozitív hatással vannak az iskolai sikerességre, ezáltal csökkentve a különböző társadalmi-gazdasági családi háttérrel rendelkező gyermekek iskolai eredményei közötti különbséget. Marsh és Kelitman (2002) megerősítette McNeal megállapításait, kiemelve, hogy a különböző szocioökonómiai státusszal rendelkező tanulók egymást megismerve hatással vannak kortársaik gondolkodására, így a hátrányos helyzetű tanulók negatív élményei az iskolával szemben megváltozhatnak. (Vámos, 2016, p. 35)

I.3.2. Iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programok Magyarországon 1990-2015

Magyarországon az 1990-es években hátrányos helyzetű, kiemelten cigány fiatalok számára indultak iskolán kívüli (pl. tanoda), az iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programok civil szervezetek kezdeményezésére, főként magánadományok és pályázati (pl. Soros Alapítvány) források támogatásával. A kezdeményezők a civil szektoron át, az egyházi szervezeteken, a kisebbségi önkormányzatokon keresztül több terület képviselői közül kerültek ki. Ennek oka, hogy a felmerülő problémára elsősorban helyi szinten reagáltak a szubszidiaritás elvét követve, melyhez állami támogatások nem társultak, egyfajta pilot programként kezdték, melynek következtében nagy különbségeket tapasztalhatunk a programok között. Ezek alapvetően az iskolai kudarcok csökkentésére jöttek létre, az alacsony társadalmi és gazdasági – státuszban élő családoknak és gyermekeknek nyújtottak külső segítséget, támogató jelleggel. E segítségnyújtás célja az esélyek kiegyenlítése, mivel az iskola, mint az egyenlőtlenség csökkentésére hivatott intézmény, nem töltötte be ezen funkcióját. De már ebben az időszakban sejteni lehetett, hogy az iskolán kívüli programok nem képesek megoldani azokat az oktatásban meglévő rendszerszintű problémákat, melyek determinálják a hátrányos helyzetű főként cigány tanulók életesélyeit.

A magasabb társadalmi és gazdasági státuszú családok a szülők gazdasági, kapcsolati, kulturális és társadalmi tőkéje birtokában képessé váltak gyermekeik számára megfizetni a magánórákat (például külön foglalkozásokat). Ezek a hátránykompenzálást, a tehetséggondozást, a készségek és képességek fejlesztését jelentették egyéni szinten. A tanulók közötti különbségek nem csökkentek, hanem fokozatosan növekedtek, míg az 1990-es évek közepére láthatóvá vált, hogy a hátrányos helyzetű tanulók, s főként a cigány származásúak esélyei érettségit adó középiskolában történő továbbtanulásra csekélyek. Egyrészt a család gazdasági, társadalmi státuszából eredő hátrányaik miatt, másrészt az alapfokú oktatás eredményeként a cigány tanulók iskolai kudarcai növekedtek, s negatív élmények társultak a tanuláshoz. Ez nem segítette elő a későbbi pályaaorientációjukat, továbbtanulási aspirációikat, s ha mégis sikerült a továbbtanulás, lemorzsolódásuk szinte biztos volt. E problémákra reflektálva kezdeményezték 1992-ben szakemberek az első cigány nemzetiségű középiskola létrehozását, a Gandhi Gimnáziumot és Kollégiumot, ezenkívül ebben az időszak-

ban jelentek meg iskolán kívüli tanulást támogató, készségfejlesztő programok kifejezetten hátrányos helyzetű tanulók számára.

A cigány tanulókra vonatkozó oktatáspolitikai intézkedések körében az iskolai sikerességet támogató intézkedéseknek két típusát különböztetjük meg, s ezek céljait tekintve nagyon is eltérnek egymástól. Egyrészt azok a támogató intézkedések, melyek a kisebbségi-nemzetiségi létből fakadó hátrányok csökkentését célozzák különböző kulturális, értéket közvetítő, önazonosságot erősítő programokkal (például a roma szak kollégiumok, illetve a cigány nemzetiségi középiskola, a Gandhi Gimnázium), az adott kisebbségi csoporthoz való tartozást hangsúlyozzák. Másrészt az oktatási intézkedések többsége a szociális helyzet hátránykompenzálására törekszik, vagyis a hátrányos helyzetű tanulókra fókuszál. Közöttük felülreprezentáltak a cigány származású tanulók, hiszen többségük alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családból érkezik. Különböző európai országokban zajló roma tanulókat érintő oktatáspolitikai intézkedések elemzése teszi egyértelművé, hogy a gyakorlatban alapvetően e kettség jellemzi a cigány tanulók iskolai sikerességének támogatását. (Forray & Kozma, 2010, p. 19)

Az 1990-es években zajló társadalmi folyamatok során leginkább az önszerveződés, a civilek, a szegénység és a társadalmi kirekesztés orvoslása tűnik jelentősnek. A különböző hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, köztük a cigány tanulók helyzetének javítása egyre sürgetőbbé válik. A szocializmus idején működő és elterjedt oktatási intézkedések, a „cigány osztályok”, a cigány tanulók fogyatékosná minősítése és „kisegítő iskolákba” történő delegálása tovább fokozta az oktatási egyenlőtlenségeket és csökkentette a cigány gyermekek iskolai mobilitási esélyeit. Az oktatáspolitikai egyik fontos feladata az oktatási egyenlőtlenségek mérséklése az iskolák közötti különbségek csökkentésével, valamint az eltérő szociokulturális környezetből érkező tanulók iskolai sikerességének megteremtésével. A tanulók iskolai teljesítményét leginkább meghatározó két tényező az iskola és a családi háttér közötti távolság tovább mélyítheti a már meglévő egyenlőtlenségeket, ezért minden olyan intézkedés, amely a gyengén teljesítő tanulók iskolai sikerességének javítását szolgálja, növelheti a magyar oktatási rendszer eredményességét. (Forray & Pálmáné Orsós, 2010, p. 76) Az 1990-es években a társadalmi-gazdasági változások, az oktatáspolitikai rendszerében feladatokat jelentettek, de a cigány tanulók esélyeinek megváltoztatására való beavatkozások céljait és módszereiket tekintve sem tekinthetők egyértelműnek. A problémát leginkább az jelentette, hogy az állam nem tudta eldönteni, milyen nézőpont-

ból foglalkozzon a cigány népesség felemelkedésének kérdésével: emberi jogi, kisebbségi vagy szociális, foglalkoztatási szempontból. (ÁSZ, 2008)

Végül a rendszerváltást követő években inkább etnikai-kisebbségi nézőpontot képviselt az állam, melyet az 1993. évi LXXV. törvény nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól és a nemzeti, etnikai kisebbség óvodai és iskolai oktatásának irányelvéről szóló 32/1997. (XI.5.) MKM rendelet is bizonyít. A törvény lehetőséget teremtett a nemzetiségi intézmények létrehozására, de az oktatási rendszerben jelen lévő szelekciós, szegregációs problémákra nem adott választ, így a cigány gyermekek hátrányai tovább növekedtek. Az iskola, mint szocializációs közeg és társadalmi mobilitási csatorna nem tudta betölteni szerepét az oktatási egyenlőtlenségek csökkentésében. Szemléletváltozásra volt szükség az oktatás intézményrendszerében és a pedagógusok körében. Az állam a kisebbségi törvény megalkotásával részben megoldottnak tekintette a problémát, így a további megoldások egy része az oktatási rendszeren kívül valósult meg az 1990-es években. A változás igényét, társadalmi szükségességét, a demokráciára való törekvést láthattuk azokban az önszerveződő programokban, szervezetekben, szereplőkben, melyek új szemlélettel, gondolkodásmóddal, innovatív módszerek bevezetésével járultak hozzá a cigány tanulók iskolai sikerességéhez. Az első cigány tanulókat támogató programok létrejöttét a Soros Alapítvány, majd később a költségvetés, illetve az Európai Uniótól származó (valamint előcsatlakozási) támogatások, pályázatok biztosították. (Varga, 2015b)

A támogató programok alapvetően olyan innovatív, új típusú oktatási módszerek, elméletek, fejlesztések, intézmények, szervezetek voltak, melyek középpontjában a cigány tanulók iskolai kudarcainak csökkentése, a szegregáció megszüntetése és a tehetséggondozás állt. A támogató program kifejezés alatt leginkább a cigány tanulókat közvetve vagy közvetlenül érintő oktatási programokat értem, melyek céljaikat tekintve az oktatási szegregáció megszüntetését, a cigány tanulók iskolai sikerességének elősegítését és tehetséggondozását tűzték ki célul. Program azért nem intézmény vagy szervezet, mert gyakran találkozhatunk olyan kezdeményezésekkel is, melyek egy-egy pályázati forráshoz kapcsolódóan létrejöttek, de fenntartásuk nem sikerült, pozitív eredményeik ellenére sem tudták folytatni tevékenységüket, fenntarthatóvá tenni működésüket. A támogató jelleg nem kizárólag anyagi értelemben vett segítséget jelent, hanem erkölcsi, szellemi támogatást. Fontos kérdés, hogy a támogató programok milyen célokat, alapvető értékeket, pedagógiai elveket határoztak meg,

melyekről azt gondolták, hogy segíthetik a cigány tanulók iskolai előrehaladását, mobilitását.

1996-ban a Művelődési és Köznevelési Minisztérium által előterjesztett Cigány Oktatásfejlesztési Program elvi célja az esélyegyenlőséghez és az iskolai sikerességhez szükséges feltételek biztosítása a köznevelésben. Mindezt óvodai, iskola-előkészítő és iskolai felzárkóztató programok, tehetséggyakornokok kollégiumi hálózat és ösztöndíjrendszer kiépítésével tervezte. (Forray & Hegedűs, 2003, p. 157)

A rendszerváltást követő időszakban érdekes módon a dél-dunántúli régióban kiemelkedő jelentőségű innovatív kezdeményezések indultak el, főként pedagógusok részéről, melyek a cigány tanulók továbbtanulásával kapcsolatos oktatásfejlesztésben gondolkodtak. Visszatekintve ezen időszakra felmerül a kérdés, hogy miért éppen a dél-dunántúli régióban indultak a cigány tanulók oktatási esélyeinek növelését célzó kezdeményezések, mint például a Gandhi Gimnázium, az ország első roma középiskolájának alapítása, vagy az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs tevékenysége, illetve a Collegium Martineum Cigány Tehetséggyakornokok Kollégium létrehozása. Alapvetően néhány okot szoktak szakemberek és érintettek is említeni arra vonatkozóan, miért indultak el új típusú kezdeményezések az oktatásfejlesztés területén leginkább önszerveződés útján. Az egyik ok a térség multikulturális közösségeinek megléte és az itt élő aktív, önszerveződő, a demokrácia értékeit követő új szemléletet és pedagógiai módszertant alkalmazó szakemberek elhivatottsága, akik közösséget alkotva, közös értékeket és célokat megfogalmazva képesek voltak innovatív kezdeményezéseket megvalósítani. A másik ok, hogy a cigány népesség tagjainak alacsony iskolai végzettsége munkaerőpiaci esélyeiket determinálta, s a jövőkép leginkább a deprivációs ciklushoz hasonlított.²⁹ A többségi társadalom tagjaihoz képest iskolai végzettség hiányából fakadó hátrányaik folyamatosan növekedtek. Harmadik okként az adott időben és térben a társadalom tagjainak a változásra/változtatásra való igényét sorolhatjuk, mely leginkább az értelmiségi réteg körében jelent meg, akik hinni akartak a demokrácia megvalósulásában és abban, hogy önmaguk

²⁹ Az 1971-es Kemény kutatás megerősítette, hogy a Baranya megyében élő beás cigány népesség beköltözése a falvakba vagy a falu szélére, a foglalkoztatási struktúrába is változást hozott, Baranya megyében a bányászat és az ipar nagyütemű fejlődésének következtében a felnőtt cigány férfiak mind el tudtak helyezkedni, és általában nagyobb keresettel, mint a legtöbb megyében. (Kemény, Jankó & Lengyel, 2003) A társadalmi integráció elindult, de előre látható volt, hogy az alacsony iskolai végzettség és a gazdasági-társadalmi változások következtében a cigány népesség megélhetési esélyei a minimálisra csökkentek az 1990-es évekre.

alakíthatják jövőjüket, illetve a társadalom elesett tagjait segíthetik. A negyedik ok a különböző pénzügyi támogatások megjelenése – a Soros Alapítvány roma programja kiemelkedő jelentőségű volt, mely a diák-tanár (patronáló) ösztöndíjrendszer meghonosításán kívül különböző oktatásfejlesztési programok kidolgozását, megvalósítását, a pedagógusok továbbképzését is támogatta. További pénzügyi támogatásként az Európai Unió előcsatlakozási alapjai (például Phare) tekinthetők forrásként, melyek pályázati formában kerültek megvalósításra, lehetőséget teremtve innovatív programok létrehozására.

Az iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programok célcsoportja cigány/roma tanulók és/vagy hátrányos helyzetű tanulók voltak. Az 1990-es években főként a cigány származást önbevallás, önazonosság alapján határozták meg, tehát a programokban elsősorban az identitásukat vállaló cigány tanulók vettek részt, de valójában ez mégsem olyan egyértelmű. Az ösztöndíjprogramok célzottan az önmagukat cigány származásúnak valló tanulókat szólították meg, de a pályázati felhívásokról a legtöbb esetben a pedagógusokon keresztül szereztek tudomást a fiatalok, ezért feltételezhetjük, hogy a külső környezet megítélése éppolyan meghatározó volt a cigány származás beazonosításában, mint maga az önbevallás. A támogatások eleinte a származás és a tanulmányi eredmények alapján választották ki a támogatottakat, tehát a motivált, „tehetséges”, jó tanuló, önmagukat cigány származásúnak valló általános iskolába vagy középiskolába járó fiatalokat. A Gandhi Gimnázium és a Collegium Martineum is hasonló elvek alapján, bár különböző módon képzeltek el a cigány tanulók iskolai mobilitásán keresztül a jövő nemzedékének társadalmi integrációját, de mindkét intézmény alapvetően a fenti szempontok alapján választotta ki tanulóit. Az oktatáspolitikára és a jogszabályok alkotására nagy hatással volt a gazdaság válsága, melynek következtében a munkanélküliség a kilencvenes évek közepére drasztikus méreteket öltött, s a szegénység, a társadalmi kirekesztés, az oktatási egyenlőtlenségek nőttek. Egyre inkább a szegénység csökkentésén, a társadalmi esélyek oktatáson keresztül történő növelésén alapuló szemlélet kezdett elterjedni, melynek középpontjában a cigány/roma tanulók és/vagy hátrányos helyzetű tanulók álltak, mint célcsoport. Az 1990-es évek második felétől a társadalmi integráció részeként jelent meg az oktatási integráció szemlélete, mely a célcsoportjaként tekintett hátrányos helyzetű és/vagy cigány, roma tanulók iskolai sikerességének elősegítésére jött létre. A szegénység kérdése etnicizálódott, így a célcsoport köre kibővült. A támogató programok jelentős részében hátrányos helyzetű tanulók iskolai mobilitásának elősegí-

tésére törekedtek, de kiemelték, hogy ezen belül a cigány/roma gyermekek iskolai kudarcainak csökkentése is cél. Az oktatáspolitikai alapvetően a hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulókkal kapcsolatos oktatási egyenlőtlenségeket együtt kezelte – összekapcsolódtak a fogalmak.

Az esélynövelő, tehetséggondozó vagy pályaaorientációs programok, illetve a nemzetiségi programok esetén is a cigány tanulók tájékoztatása elsősorban a pedagógusokon, a cigány kisebbségi önkormányzatok létrejötte után rajtuk keresztül is történt. Az információközvetítés, a továbbtanulásra történő figyelemfelkeltés, a pályaaorientációban való közreműködés elsődlegesen a pedagógus ismeretein, tudásán, kapcsolatain és hozzáállásán múlott. Ezért a pedagógusok képzése, tájékoztatása, új ismeretek, a tudásátadás, illetve módszertani fejlesztések váltak szükségessé a szemléletváltozáshoz. Fő célként jelent meg a cigány tanulócsoportok, osztályok, iskolák, valamint a fogyatékosná minősítések megszüntetése, az integráció elterjesztése az Integrált Pedagógiai Rendszeren keresztül. Kijelenthetjük, hogy az oktatási integráció elterjesztése a 2000-es évek elején elsősorban a pedagógusok szemléletformálására és a szegregáció megszüntetésére irányult, és kisebb mértékben jelent meg az intézményi környezet átalakítására vonatkozó fejlesztés.

Az esélynövelő programok elsődleges célja a cigány tanulók iskolai sikerességének elősegítése, mindez az 1990-es években (amikor a legtöbb támogató program elindult) leginkább az általános iskola befejezése után a középfokon történő továbbtanulást jelentette. A legtöbb program elsősorban érettségig adó középfokú intézmény felé orientálta a cigány/roma tanulókat, hiszen ők így az érettségi megszerzésével nagyobb eséllyel tudtak piacképes szakmát tanulni vagy felsőfokon folytatni tanulmányaikat.³⁰ Fő céljuk az egyenlő esélyek megteremtése, az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése a társadalmi mobilitás elősegítésével az iskolán, mint mobilitási csatornán keresztül.

A társadalmi integráció az ezredforduló utáni időszak új kezdeményezése, mely során a szegregáció elleni küzdelem kerül az figyelem középpontjába, a tanulók elkülönítése helyett módszertani és szakmai irányként az együtt tanulás, célcsoportként pedig a hátrányos helyzetű tanulók

³⁰ Kertesi Gábor és Liskó Ilona kutatásai bizonyítják, hogy az általános iskolát befejezettek aránya megnőtt a cigány tanulók körében, arányaiban többen is tanultak tovább a korábbi évtizedekhez képest, de többségük lemorzsolódott az első években, így az érettségi megszerzéséig kevesen jutottak el.

között főként cigány/roma származásúak jelennek meg. Az esélynövelő támogató programok az oktatási egyenlőtlenségek „megszüntetését” a családi szocializációból eredő hátrányok csökkentésében, leküzdésében látják.

Az általános iskolában tanulók esetén a hátrányok kompenzálására iskolán kívüli programok szerveződnek, később tanoda (Amrita OBK Egyesület, Belvárosi Tanoda, Józsefvárosi Tanoda, Faág Baráti Kör Egyesület stb.) néven terjednek el, melyek a tantárgyi felkészítés mellett pályaa-orientációt, szociális támogatást is nyújtanak, illetve a szabadidő hasznos eltöltésének biztosításával növelik a cigány/roma tanulók kulturális és társadalmi tőkét.

Középfokon létrejövő intézmények céljait tekintve az érettségi megszerzése, a lemorzsolódás megakadályozása kiemelt feladat, melynek keretében létrejönnek bentlakásos intézmények (Hegedűs T. András Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégium, Gandhi Gimnázium, Collegium Martineum, Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola). Megvalósításuk tekintetében különböző elveket vallanak: egyrészt vannak nemzetiségi iskolák, másrészt integrált vagy szeparált oktatási/kollégiumi környezet, intézményi szinten funkciójuk középiskola és/vagy kollégium. Fontos kiemelni a lemorzsolódott, túlkoros cigány/roma és hátrányos helyzetű fiatalok számára létrejött Második esély típusú oktatási intézményeket (alap- és közép-fokon), melyek a cigány népesség esélyeinek növelése érdekében működnek. Ezek ugyan különböző módszereket alkalmaznak, de a céljaik azonosak a cigány/roma tanulók oktatási mobilitási esélyeinek növelése, a társadalmi integráció érdekében.

1998-ban jött létre Budapesten az első olyan támogató program/szervezet, mely a felsőoktatásban tanuló roma/cigány tanulókat segítette. Ez a Romaversitas Alapítvány Láthatatlan Kollégiuma, a nevében rejlő „láthatatlan” kifejezés arra utalt, hogy bár kollégium a neve, bentlakást nem biztosított, ehelyett pénzügyi támogatást, ösztöndíjat és szakmai segítséget (tutor) nyújtott hallgatói számára. Az alapítvány fő célkitűzése már nemcsak a cigány származású egyetemi hallgatók sikeres tanulmányainak befejezését jelentette, hanem egy olyan roma értelmiségi réteg kialakításának elősegítését, mely felelősséget és elkötelezettséget érez saját népcsoportjának fejlődése iránt (Romaversitas Alapítvány, 2004). A felsőoktatási intézményrendszerbe integrálva 2001-ben hozzák létre a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszék mellett működő szakkollégiumot³¹. A Wlislöck Henrik Szakkollégium célja a

³¹ 2010 után, állami és egyházi kezdeményezésre, az Európai Unió támogatási források bevonásával évről évre több roma szakkollégium jön létre, melyek célja a cigány/roma

cigány/roma származású s a terület iránt érdeklődő hallgatók összefogása, tudományos előrehaladásuk segítése, az egyetem világába történő integrációjuk, beilleszkedésük segítése.

Az 1990-es években létrejött támogató programok, intézmények, szervezetek egy része már nem működik, fenntarthatóságuk feltétele, hogy a társadalom elismerje, hogy a cigány/roma tanulók esélyeinek növelése közös érdek, vagyis az oktatásba történő befektetés hosszú távon megtérül a jövőben.

1.3.3. Iskolai sikerességet elősegítő támogató programok tipológiája

E fejezet alapja 2022-ben Boros Julianna, Durst Judit és Bogdán Péter szerzőségében megjelent közös tanulmány, melynek címe a Roma kulturális tőke. Első generációs diplomások és a tehetséggondozó oktatási programok szerepe a társadalmi mobilitás árának csökkentésében Magyarországon.³²

Nem könnyű feladat tipológiát alkotni azokról a programokról, amelyek az elmúlt három évtizedben indultak a magyarországi roma és hátrányos helyzetű diákok oktatási pályájának támogatására. Nem is ez áll ennek a tanulmánynak a középpontjában. Hasznosnak tartjuk azonban azoknak a kezdeményezéseknek a rendszerezését. E rendszerezett elemzés alapján az alábbi támogatási program-típusokat különböztethetjük meg.

A patronáló/mentor modell

E típusba azokat a támogató programokat soroltuk, amelyekhez az anyagi támogatás (például ösztöndíj) mellett személyes mentorálás és tantárgyi segítségnyújtás is tartozik. A patronáló/mentor modell erőssége, hogy a

származású tanulók erkölcsi és szakmai fejlődésének elősegítése. Az egyházi roma szakkollégiumok célja a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat alapító levele szerint a „*cigány identitásukat megőrző, keresztény értelmiségieket neveljenek, akik sokoldalúan képzettek, szakmai munkájukban magas szintre törekednek, nyitottak a fejlődésre, elkötelezettek egyházi közösségeik képviseletére*”. (Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat alapító okirata, 2011)

³² Boros Julianna, Durst Judit, Bogdán Péter (2022): Roma kulturális tőke. Első generációs diplomások és a tehetséggondozó oktatási programok szerepe a társadalmi mobilitás árának csökkentésében Magyarországon. In: Durst J., Nyíró Zs., Bereményi Á. (2022): A társadalmi mobilitás ára. Az első generációs diplomások és az osztályváltás következményei. Gondolat Kiadó – Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest. p. 230-267.

családi háttérből adódó hátrányok kompenzálása érdekében a program értelmiségi szakembert biztosít, aki tudásával, ismereteivel, empátiájával, segítőkészségével támogatja a cigány tanulókat iskolai sikerességükben, a tanulmányaik és életük során felmerülő problémák megoldásában. E modell hatékonysága nem kétséges, úgy tűnik, hogy a patronáló/mentor személye meghatározó a pályaválasztás során, afféle mintaadóként van jelen a fiatal életében. A szakember, gyakran pedagógus, személyes odafigyeléssel, törődéssel segíti a cigány és vagy a hátrányos helyzetű gyermeket, tanulót. Szolgáltatásáért a patronáló/mentor díjazásban részesül, a tanuló pedig ösztöndíjat kap. A modell lehetőséget teremt a családi szocializációs közeg és az iskola intézményes világa közötti kapcsolódásra, a biculturális szocializáció megvalósítására (Boros 2019).

Az ösztöndíjmodell

Azok az iskolák, amelyek célja a roma tanulók anyagi támogatása, az ösztöndíjmodell részeként sorolhatók be. Az ösztöndíjaknak többnyire két típusa van: olyanok, amelyeket a kedvezményezettek opcionálisan vehetnek igénybe, illetve a célzott ösztöndíjak, amelyek a tandíjakat finanszírozzák. A jó tanulmányi eredmény, az etnikai identitás és a szociálisan hátrányos helyzet általában az ösztöndíj előfeltétele. Minden olyan interjúalanyunk, aki iskolai pályafutása során részesült valamely ösztöndíjban, más, komplexebb támogatási programokban is részt vett. Sokan közülük azonban az ösztöndíj szimbolikus értékét hangsúlyozták. A roma közösség sok tagja számára ez volt az első alkalom, hogy tanulását anyagilag is értékelték.

A szakkollégiumi modell

A felsőoktatásban tanulók számára, alulról jövő, a roma értelmiség első generációjának kezdeményezésével létrehozott első (nem bentlakásos) szakkollégium a Romaversitas Láthatatlan Kollégium volt, ami 1996-ban indult. A Romaversitas mintájára alakult felsőfokú szakkollégiumi hálózat különösen a 2010-es években vált fontossá. A felsőfokú szakkollégiumok egyrészt professzionális tanulmányi segítséget nyújtanak, másrészt jelentős szerepet játszanak abban, hogy a részt vevő hallgatók számára családi-as, többnyire etnikai közösséget biztosítsanak. A szakkollégium tagjai a közösség értékeinek internalizálásával értelmiségivé válnak. A társadalmi felelősségvállalás és a kisebbségi identitás erősítése együtt jár a tanulmányi elvárásokkal, illetve a roma közösség értékeinek és a társadalmi szolidaritás támogatásának elvárásával, azaz közvetve azzal is, hogy a hallgató

„visszaadjon a közösségének”. Vizsgálatunk roma résztvevőinek többsége tagja volt a szakkollégiumok valamelyikének, és – a felfelé irányuló mobilitásuk árának csökkentését illetően – az egyik legmeghatározóbb tényezőként nevezték meg őket.

A tehetséggondozó modell

Valamennyi megfigyelt időszakban elterjedtek azok a tehetséggondozó programok, amelyek elsősorban iskolai teljesítményük vagy bármely művészeti ágban betöltött tehetségük alapján választják ki a kedvezményezetteket az általános és középiskolában. E programok olyan tanulókat támogatnak, akik motiváltak, és korábbi iskolai eredményeik azt mutatják, hogy keményen dolgoznak, szorgalmasak vagy más módon kivételesnek számítanak hasonló szociokulturális háttérű társaik körében. Egyes tehetséggondozó programok kifejezetten anyagi és személyi ellátást céloznak, például egy diákotthonban szobát biztosítanak. Mások havi ösztöndíjat, identitásépítést, mentorálást és nyári táborokat kínálnak – ezek mindegyike hozzájárul a társadalmi mobilitás könnyebbé válásához azáltal, hogy kulturális és társadalmi tőkét halmoznak fel, és közösséget teremtenek a hasonló gondolkodású, tehetséges roma diákok között, akik szocioökonómiai szempontból hátrányos családi háttérből érkeznek.

Az esélyek iskolája (intézményes) modell

A második esélyt nyújtó középiskolai programok javítják a roma tanulók tanulmányi előrehaladási lehetőségeit és az általános iskolai végzettség megszerzésének esélyeit a formális oktatás keretein belül. A modell központi hangsúlyt helyez a kisebbségi identításra és a tanulók alacsony társadalmi-gazdasági háttéréből eredő hátrányok kompenzálására. A programok második esélyként vagy „új lehetőségként” is felfoghatók, hiszen ezek nélkül a formális oktatásból idő előtt kimaradt diákok nagy valószínűséggel generációs deprivációt reprodukálnának, és szakma nélkül nem tudnának kitörni a több generációt sújtó hátrányokból. Ezek a kezdeményezések abból a felismerésből erednek, hogy a legtöbb oktatási támogatási program nem éri el azokat, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rájuk. Kutatásunk megerősíti ezt a tézist: 175 vizsgálati résztvevőnk között nem volt olyan, aki szegregált iskolából származott volna.

Az egyetemi felvételi előkészítő programok

Különböző civil szervezetek és felsőoktatási intézmények az 1990-es évektől kezdve szerveztek egyetemi felvételi előkészítő programokat. Kutatásunk középkorú résztvevőinek egyharmada vett részt a Kurt Lewin Alapítvány (KLA) által kivitelezett egyetemi felvételi előkészítő programban. Többen közülük narratíváikban megemlítették, hogy a KLA támogatása nélkül soha nem nyertek volna felvételt a felsőoktatásba, részben az önbizalom hiányának érzése miatt (lásd Ligeti 2001; Boros 2017; Nyíró–Durst 2018). A KLA szegény családi háttérrel rendelkező középiskolásoknak szóló programja 1995-től 2007-ig működött. A kezdeményezés célja a hátrányos helyzetű diákok társadalmi integrációjának elősegítése volt, megkönnyítve a felsőoktatásba való bejutásukat, valamint a pszichológiai és szakmai támogatásuk a felsőoktatási pályafutásuk során. Egy másik formális oktatási támogatási program, amely a kutatásban részt vevők elbeszéléseiben felmerült, a Közép-európai Egyetem (CEU) roma diplomásokat felkészítő programja volt (korábbi nevén a Roma Access Program), amelyet kezdetben a Nyílt Társadalom Alapítvány (OSF) támogatott. Interjúalanyok közül néhányan úgy számoltak be róla, mint az oktatási mobilitási útjukat leginkább befolyásoló támogatási programok egyikéről. Volt azonban néhány jelenlegi hallgatója ennek a programnak, akik rávilágítottak arra a dilemmára, akik korábban roma oktatási támogatási kezdeményezések/szervezetek kedvezményezettjei voltak, de nem akartak „kisebbségi” szakmákban dolgozni (az ún. „roma-ügyek” területén; Nyíró–Durst 2018).

A támogató programok valóban jelentős szerepet játszottak az első generációs roma értelmiségiek felfelé irányuló mobilitásában. A kutatások nehézsége, hogy az asszimilálódott első generációs értelmiségiek jellemzően elkerülnek minden etnikai indíttatású vagy ezt erősítő támogató programot (Pantea 2015). Ugyanakkor a felfelé mobil, felsőoktatási intézményben végzett romákat (és nem romákat) tartalmazó minta alapján nyert eredmények egyeznek a magyarországi felsőoktatásban részt vett roma hallgatókat vizsgáló korábbi tanulmányok eredményeivel (Varga 2018; Forray 2015; Varga et al. 2020; Mirga–Redzepi 2020).

Durst (2021) által vezetett a felfelé irányuló társadalmi mobilitás lelki és érzelmi árát vizsgáló kutatási projekt egyik legfontosabb eredménye az volt, hogy a roma kisebbséghez tartozó válaszadók nagyobb valószínűséggel számoltak be a „habitus clive” (Bourdieu 2008) vagy „kibillent habitus” – tartós vagy ideiglenes – megtapasztalásáról, mint vizsgálat többségi résztvevői (Nyíró 2021; Nyíró–Durst 2021). Vagyis egy rasszizált,

stigmatizált és diszkriminált kisebbségi csoporthoz tartozás jelentősen befolyásolja a társadalmi felemelkedés szubjektív élményét. Ennek oka, hogy a rasszizált kisebbségek tagjai, mint a romák Magyarországon, egy sajátos problémával szembesülnek felfelé irányuló mobilitási pályájuk során. „Fehér” sorstársaikkal ellentétben – akiket arra nevelnek, hogy egyénként gondolkodjanak magukról, nem pedig egy rasszizált közösség tagjaként (lásd még a „fehér” amerikaiakra vonatkozóan DiAngelo 2011), a roma diplomások – akik közül sokan mélyszegénységből indultak útjukra – a rasszizáló megkülönböztetés terhére is kénytelenek hordozni egy olyan társadalomban, ahol az intézményesült rasszizmus számos területet átítat, különösen az oktatást és a munkaerőpiacot (Nyíró–Durst 2021).

Ez a fajta teher az igazságtalan és egyenlőtlen hatalmi viszonyok, illetve a társadalmi és politikai erőforrások egyenlőtlen elosztásából fakad a „fehér”, többségi magyarok és a romák között. Durst roma kutatási résztvevői közül sokan reflektáltak saját érzelmi küzdelmeikre a többségi társadalom által megtestesített üzenet ellen, amely a „fehér felsőbbrendűségről” szól. Némelyikük narratívájában elmondta, mennyire elkerülhetetlenül beivódott az elméjükbe ez a toxikus üzenet egészen kora gyermekkoruk óta, főként olyan általános iskolai környezetben, ahol a roma diákok alulreprezentáltak voltak. A rasszizált kisebbségi helyzettel kapcsolatos másik jellegzetes pszichológiai teher, amely az első generációs roma diplomások vállát nyomja, abból ered, hogy sokan úgy érzik: a domináns társadalom más (alacsonyabb rendű) szerepet tulajdonít az ő stigmatizált származási közösségüknek.

Ez az igazságtalan egyenlőtlenség és elnyomás azt okozta, hogy sokan, akiknek mindezek ellenére sikerült magasabb iskolákban továbbtanulni, kollektív felelősséget éreznek elnyomott származási közösségük iránt.

A diszkrimináció nemcsak az oktatási környezetben, hanem a mindennapi életben is folyamatosan jelen van, valamint rávilágít az osztályközi szolidaritás fontosságának érzetére a saját etnikai csoport tagjaival, a „hátrahagyottakkal”. A felfelé mobil roma értelmiségiek ezen tipikusan sajátos problémája ismeretében különösen fontos látni, hogy beszámolóik szerint azok az oktatást támogató programok bizonyultak a leghatásosabbnak, amelyek etnikai alapon szervezett, komplex támogatást kínálnak a romák oktatási alapú mobilitásának ösztönzésére. Az identitásépítő programok tudatosították bennük azt, hogy ami korábban a „fehér” középosztály által dominált iskoláikban nem értékelt, mert nem domináns (nem „fehér”) kulturális tőkének számított (mint például a beás nyelvtudás), az igenis legitim, értékes és megbecsült tőke.

Az identitásépítő támogató programok képesek mérsékelni azt az érzelmi árat, amit válaszadóink a felfelé irányuló mobilitásukért fizettek. Közelebbről: a programnak sikerült roma kulturális tőkét építenie – olyan erőforrások tárházát, amelyet mind az alsóbb osztálybeli, mind a középosztálybeli roma fiatalok sikeresen alkalmazhatnak. Ennek révén új, pozitív jelentést tudnak adni roma identitásuknak, összetartozást biztosító hálózatokat hoznak létre, ezzel is ellensúlyozva az őket érő, gyakori diszkriminációs élményeiket. A válaszadók számára a „ki vagyok én” kérdés nehézségének feloldása – azután, hogy a társadalmi mobilitási útjuk során hatalmas változáson és rövidebb-hosszabb ideig tartó identitás keresésen mentek keresztül – egy identitásrekonstrukciós munka eredménye volt (Mirga–Redzepi 2020). E folyamat során komoly támogatást kaptak a hasonló helyzetű sorstársaiktól, illetve az olyan, a roma tőke felhalmozását segítő támogató programoktól, mint például a Romaversitas.

A visszaadás terhe

A cigányellenesség, a gyűlöletbeszéd és a romák ellen elkövetett bűncselekmények fellángolása után megújult jelentőségre tett szert, hogy a roma értelmiségiek új nemzedéke „visszaadjon” a saját közösségének, és ez a „visszaadás” újra megjelent mint a helyi/társadalmi felelősségvállalás irányelve, amelyet a „roma értelmiségivé” válás (Boros

2019) előfeltételének tekintenek. Ugyanakkor a roma támogató programok abbéli víziója, hogy egy öntudatos roma értelmiségi réteg kialakulásánál bábáskodjanak, újabb rejtett költséggel fenyegeti a program azon haszonélvezőit, akik bármely általános (azaz nem etnikai hovatartozásukkal összefüggő) pályát választottak. Több „asszimilálódott” roma válaszadónk esete példázza ezt, amikor arról számolnak be, hogy megosztott lojalitással és büntudattal küzdenek. Azon kevesek, akik nem akarnak megfelelni ennek az elvárásnak, és általános (nem a „romaüggyel” foglalkozó) pályát választanak, igyekeznek elkerülni ezeket a támogató programokat, vagy azokat választani közülük, amelyek csupán ösztöndíjat és nem roma mentoráló környezetet kínálnak.

Összegzés

Az oktatási támogató- és mentorprogramok a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos családi háttérből érkező diákok különböző tőkékkel való ellátását segítik. Nemcsak gazdasági tőkével (ösztöndíjakkal), hanem az ún. roma kulturális tőkével (identitáserősítő erőforrással) is felvértezik támogatottakat. Ezek a tőkék nemcsak hogy szükségesek a társadalmi előrelépésükhöz és boldogulásukhoz, hanem a nagy társadalmi ugrásuk árát is csökkentik. Magyarországon azonban főként csak a felfelé mobil romákat érik el ezek a támogató kezdeményezések, miközben ritkán sikerül megoldást nyújtaniuk általánosságban „a mobilitás árával” kapcsolatos problémák terén az olyan nem roma első generációs értelmiségiek számára, akik munkás vagy paraszt családi háttérből származnak.

Nem véletlen azonban, hogy az oktatási támogató programok elsősorban a hátrányos helyzetű roma fiatalokat célozzák meg. A romáknak, mint sok más, felfelé mobil rasszizált kisebbségnek, sajátos problémákkal kell szembenézniük mobilitási útjuk során (Neckerman et al. 1999). Szemben a nem rasszizált, „fehér” társaikkal, nekik meg kell küzdeniük az oktatási rendszerben és a mindennapi életben tapasztalható diszkriminációval és stigmatizációval, valamint az alacsonyabb társadalmi osztályok iránti szolidaritás felelősségével (és érzelmi terhével), amely a származási közösségük „hátramaradt” tagjaihoz fűzi őket. A felfelé mobil roma értelmiségiek e sajátos problémájának ismeretében a leghatásosabbnak azok a támogató kezdeményezések bizonyultak, amelyek a rasszizált kisebbségi csoport számára specifikusan célzott komplex programokat kínálnak, a romák oktatáson keresztüli társadalmi mobilitásához.

Ezek a programok jelentős szerepet játszanak abban, hogy a többnyire szegény családból származó mentoráltjaik el tudjanak boldogulni egy olyan világban, ahol a „fehér” középosztálybeli kulturális tőke a domináns. Közösségépítő tevékenységükkel segítenek gyógyítani az osztályok közötti mobilitás rejtett költségei okozta sérüléseket (Skeggs 1997) az első generációs diplomás romák életében, akik felfelé irányuló mobilitása gyakran előzmény nélküli, és akkora társadalmi távolságot hidal át, hogy sokszor eltávolítja őket, még ha csak átmenetileg is, származási családjuktól és közösségüktől. A programok azzal is elősegítik a mobilitást, hogy mentoráltjaikat ösztöndíjban részesítik, ezzel enyhítvén szüntelen anyagi nehézségeiket. Ez a pénzügyi tőke óriási szimbolikus értékkel bír, nemcsak a támogatott roma diákok számára, de az otthoni, származási közösségük felé is azt az üzenetet közvetíti, hogy tanulni már csak anyagi

értelemben is megéri. Ráadásul a támogató programok navigációs tőkével is ellátják a roma hallgatókat, így mentoráltjaik meg tudják haladni azokat a strukturális korlátokat, amelyekkel az alulreprezentált kisebbségi diákok folyamatosan szembe kerülnek az oktatási környezetben. Ezen túl teret biztosítanak arra is, hogy támogatottjaik hasonlóan gondolkodó roma diákokkal ismerkedhessenek meg, szoros barátságokat és sűrű etnikai hálózatot alakítsanak ki, és ezáltal a valahová tartozás és a biztonság érzésére tegyenek szert (Lukács–Dávid 2018; Nyíró–Durst 2018). Az etnikai alapon szervezett támogatóprogramok abban is segítik a mentoráltjaikat, hogy negatív és stigmatizált identitásukat újraalkossák, mert elültetik bennük az etnikai hovatartozásukkal járó büszkeségtudatot, az önbecsülést (lásd még Neményi–Vajda 2014) és a büszke roma középosztályi identitást. A roma oktatási támogatóprogramok egyik fő hozadéka a romák társadalmi mobilitásával kapcsolatosan az, hogy roma kulturális tőkével vértetik fel mentoráltjaikat. Értelmezésünk szerint a roma kulturális tőke hasonló a „fekete kulturális tőké”-hez (Wallace 2016), abban az értelemben, hogy az erőforrások olyan készletét jelenti, amelynek a középosztályi roma fiatalok hasznát vehetik annak érdekében, hogy roma identitásuknak pozitív jelentést adhassanak. Mindezzel a komplex megközelítéssel működő roma oktatási programok jelentős mértékben hozzájárulnak támogatottjaik felfelé irányuló társadalmi mobilitása árának enyhítéséhez. A programok ezt azzal érik el, hogy csökkentik a társadalmi helyváltozás érzelmi költségét olyan esetekben, amikor valaki társadalmi osztályt vált, ugyanakkor továbbra is roma marad, miközben (értelmiségi vagy középosztályi) roma identitása merőben más lesz, mint alacsonyabb iskolai végzettségű társaié, rokonaié a származási közösségében. Ugyanakkor felhívtuk a figyelmet arra, hogy a roma értelmiségi réteg kialakítására vonatkozó vízió, amelyet számos roma támogató program közvetít, újabb, másfajta rejtett költséggel terhelheti a programok azon hasznélvezőit, akik általános – azaz etnikai hovatartozásuktól független – pályát választottak. Többen közülük lelkiismereti problémákkal küzdenek, amiért nem „adnak vissza” valamit származási közösségüknek.

*1. számú táblázat: Esélynövelő (támogató) programok – a tehetséggondozás és a hátránykompenzálás intézményei
Magyarországon – cigány, roma és hátrányos helyzetű tanulók számára*

Program / Intézmény elnevezése	Mű- ködés idő- szaka	Fenntartó neve	Alapító /Fenn- tartó típusa	Célcsoport	Célja	Intézményes szint	Finanszí- rozás a célcsoport számára	Ható- kör
Tanulmányi ösztöndíj (MACIKA)	1996- 2004	Magyarországi Cigányokért Köz- alapítvány (MCKA)	állami	cigány, roma tanu- lók	pénzbeli támogatás, a tanulók anyagi nehézségeinek csökkentése, moti- váció	alapfok, középfok, felsőfok	pénzbeli támogatás	országos
Tanulmányi ösztöndíj (MNEKK)	2005-	Magyarországi Nemzeti és Etni- kai Kisebbsége- kért Közalapít- vány (MNEKK)	állami	cigány, roma tanu- lók	pénzbeli támogatás, a tanulók anyagi nehézségeinek csökkentése, moti- váció	alapfok, középfok, felsőfok	pénzbeli támogatás	országos
Tanulmányi ösztöndíj Soros Alapít- vány	1995- 2000	Soros Alapítvány	NGO	cigány, roma, hát- rányos helyzetű	pénzbeli támogatás, a tanulók anyagi nehézségeinek csökkentése, moti- váció	középfok, alapfok 7-8. osztály	pénzbeli támogatás, patronáló pedagógus program	országos
Kedvesház Program	1994- 1998		NGO+ál- lam	cigány, roma tanu- lók	szegregált iskolában felzárkóztatás, integ- ráció elősegítése	alsó tagozat	alternatív pedagógiai program egy szegregált iskolában	Nyír- telek

Burattino Iskola	1991-	Burattino Alapítvány	NGO +állami	hátrányos helyzetű, magatartás-problémákkal küzdő tanulók, cigány, roma tanulók	rászoruló gyermekeknél hátránycsökkentés „hátrányok kinőhetőek”, esélyteremtés	alapfok, középfok	oktatási intézmény, alternatív pedagógia-programmal, tandíjmentes	Buda-pest
Collegium Martineum Középiskolai Tehetséggondozó Kollégium	1996-2008	Collegium Martineum Alapítvány (tagjai az alapítók: Alsó-szentmártoni Római Katolikus Egyházközség Amrita OBK Egyesület Egyházmegyei Caritas Pécs St. Martin Caritas-Witten	NGO	szegény családból származó főként cigány tanulók	Szegény családokból származó - első-sorban cigány - fiatalok középiskolai tanulmányait, társadalmi integrációját segítő tehetséggondozó kollégiumi program Bővebben: http://kka.hu/ Kozossegi Adattar/Azadatt.nsf/99b0698cd023d1018525670c0080e328/20fbca04edc8bcddc1256ae700357163?OpenDocument	középfok	lakhatás, pénzbeli és természetbeni támogatások (szabadidős programok, táborok, útiköltség, könyvtármogatás	Mánfa (Dél-dunántúli régió)

Roma Mentor Projekt	2006-	Bhim Rao Egyesület (korábban: OSI, Pressley Ridge Magyarorszag)	NGO	cigány, roma, hátrányos helyzetű	fő célja, hogy támogatassa a gyerekeket önismeretük és önbizalmuk fejlesztésében, hogy szélesítse ismereteiket a roma kultúráról, valamint, hogy alkalmat teremtsen arra, hogy a gyerekek felhőtlenül jól érezhessék magukat jól ismert roma személyiségek társaságában Bővebben a Roma Mentor Projektről olvasható Bogdán Péter: Roma Mentor Projekt: a Barátmodell (2016), Iskolakultúra letöltés ideje: 2019. március 20. http://real.mtak.hu/42280/1/Roma_Mentor_Projekt_a_Barat_modelle_u.pdf	alapfok, középfok	mentor program, természetbeni támogatás (szabadidős, közösségi programok)	országos
----------------------------	-------	---	-----	----------------------------------	---	-------------------	---	----------

Útravaló Ösztöndíj Program: 1. Út a középiskolába 2. Út a szakmához 3. Út az érettségihez 4. Út a diplomához	2005-	Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI)	állami	hátrányos helyzetű tanulók	iskolai sikeresség elősegítése „támogató, segítő, tanulást motiváló rendszer, melyben a tanuló és a tanuló iskolai előrehaladását segítő mentor vesz részt”	alapfok, középfok, felsőfok	pénzbeli és természetbeni (mentor) támogatás	országos
Arany János Tehetséggondozó Program (AJTP)	2000	Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI)	állami	kistelepülésen élő és/vagy hátrányos helyzetű tanulók	A program célja, hogy segítse a hátrányos helyzetű, tehetséges diákok továbbtanulását.	középfok	pénzbeli támogatás és természetbeni támogatás (ECDL, gépkocsivezetői, idegen nyelvvizsgákat finanszírozza program)	országos
Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi	2004	Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI)	állami	hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű	A Kollégiumi Programban egy kollégium dolgozik együtt több, érettségig adó képzést folytató	középfok	pénzbeli támogatás és természetbeni támogatás	országos

Programja (AJKP)				tanulók	iskolával, fő cél a sikeres szocializáció, az érettségi megszerzése, a sikeres nyelvvizsga és a szokásosnál alacsonyabb (20% alatti) lemorzsolódás. Nagy hangsúlyt fektetnek a tanulási attitűd javítására, és a személyre szóló tanulási technikák kialakítására.		(lakhatás)	
Halmazottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi- Szakiskolai Programja (AJKSZP)	2007	Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI)	állami	halmazottan hátrányos helyzetű tanulók	A Kollégiumi-szakiskolai Program főként az általános iskola elvégzésével is nehezen boldoguló, jelentős szocializációs deficiittel küzdő, halmazottan hátrányos helyzetű diákoknak (és családjuknak) kíván segíteni megfelelő pályaaorientációval és a sikeres	középfok	pénzbeli támogatás és természetbeni támogatás	országos

					szakmaszerzésre való felkészítéssel.			
Roma Esély Alapítványi Szakiskola	1996	„Integrált Oktatásért” kiemelten közhasznú Alapítvány	NGO+állami	halmozottan hátrányos helyzetű cigány és nem cigány fiatalok	második esély típusú iskola: akiknek még nem sikerült elvégezni az általános iskolát, és újra tanulni szeretnének, másrészt esélyt kapnak azok is, akik szakmát és érettségit kívánnak szerezni.	középfok	pénzbeli támogatás és természetbeni támogatás	Szolnok
Gandhi Köz-alapítványi Gimnázium és Kollégium	1994-	Gandhi Közalapítvány	állami	főként cigány, roma tanulók	„nyitott szellemű, tudományok iránt fogékony, népéhez és anyanyelvéhez kötődő cigány fiatalokat képezzen, továbbá, hogy Magyarországon az összes roma gyerek olyan minőségű képzésben részesüljön, mint nem cigány társaik, valamint, a magyarországi nemzetiségekhez hasonlóan,	középfok	pénzbeli támogatás és természetbeni támogatás (lakhatás)	országos

					egy részük nemzeti intézményekben tanulhasson.” pedagógiai program			
„Kis Tigris” Gimnázium és Szakiskola (Sellye) Jelenleg: Tan Kapuja Buddhista Gimnázium és Általános Iskola (Komló, Pécs, Kákics, Alsószentmárton)	2004	Tan Kapuja Buddhista Egyház	egyházi	hátrányos helyzetű, főként cigány, roma tanulók	„iskolánk létrehozásának legfőbb célja, hogy a hagyományos iskolarendszerből kihulló, többségében roma/cigány fiatalokat felzárkóztassa, érettségéhez, ettől függő piacképes szakmához, lehetőség szerint minél magasabb szinten folytatott továbbtanuláshoz juttassa. Célunk, hogy második esélyt teremtsünk ezen fiatalok és felnőttek számára.” Pedagógiai Program, 2018 http://www.buddhistagimnazium.hu/	alapfok, középfok	természetbeni támogatás (tantárgyi felkészítés, mentorálás)	Először Sellyén, később több településen működik a déldunántúli régióban. Jelenleg: Komló (székhely) települések: Alsószentmárton, Kákics, Pécs.

dr. Ámbédkar Gimnázium, Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Általános Iskola	2007-	„Dzsaj Bhím” Triratna Buddhista Közösség	egyházi	hátrányos helyzetű, főként cigány, roma tanulók	„Intézményünk tehát világnézeti tekintetben elkötelezett intézmény. A buddhizmus nem ismer hit alapján elfogadandó dogmákat, ezért arra törekszünk, hogy minden tanuló a maga számára értékes szellemi úton induljon el. Őket először is saját identitásukban és világnézetükben erősítjük meg. Szeretnénk átütő eredményt elérni az oktatás terén Magyarország legszegényebb és legelmaradottabb rétegeiben és térségeiben.” Pedagógiai program, 2015 http://www.ambedkar.hu/	alapfok, középfok	természetbeni támogatások (mentorálás, közösségépítés, utazások, táborok, stb.)	Sajókaz, (később Miskolcon Dr. Ámbédkar Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola, Általános Iskola és Martin Luther King Középiskolai Kollégium)
---	-------	--	---------	---	---	----------------------	---	--

Romaversitas Láthatatlan Kollégium	1997-	Romaversitas Alapítvány	NGO	cigány, roma hallgatók	cigány, roma értel- miség képzése, közösség építése, felsőfokú tanulmá- nyaik támogatása www.romaversitas. hu	felsőfok	pénzbeli támogatás és termé- szetbeni támogatás (tutori rend- szer, sza- badegyetemi programok)	Buda- pest
Roma Memorial Fel- sőoktatási Ösz- töndíj Program (RMUSP)	2007-	Roma Education Fund	NGO	cigány, roma hallgatók	„segítse a felsőok- tatásban tanuló, identitásában erős és büszke roma hallgatókat abban, hogy tanulmánya- ikban értő, közös- ségükben elismert hasznos tagjaivá váljanak a felnö- vekvő diplomás roma közösségnek, változatlan elköte- leződéssel és kap- csolódással a roma közösségeik felé, támogatva azt a társadalmi integrá- cióban.”	felsőfok	pénzbeli támogatás	orszá- gos, nemzet- közi

					http://www.romaeducationfund.hu			
Wlislocki Henrik Szakkollégium	2002	Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék	állami	hátrányos helyzetű, roma, cigány hallgatók	„Összefogja és integrálja a PTE különböző karain tanuló roma/cigány származású diákokat, illetve azokat, akik érdeklődnek a romológia iránt” http://wlislocki.pte.hu/content/bemutakozas-0	felsőfok	pénzbeli támogatás és természetbeni támogatás (lakhatás), mentor-tutor program	Pécs
Roma Szakkollégiumi Program, Gödöllő (Friedrich Ebert Alapítvány támogatásával) Később: Szent István Egyetemen jön létre az utódja Romaügyi és Társadalmi Felzárkóztatási Szakkollégium	2006	Friedrich Ebert Alapítvány, Szent István Egyetem	NGO később állami	cigány, roma hallgatók	„A Szakkollégium elsődleges célja a roma identitás megértése, megerősítése, holisztikus és kritikus látásmód fejlesztése.”(2006)	felsőfok	természetbeni támogatás (közösségi programokon való részvétel)	Gödöllő

Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat ³³	2011-	egyházi szerve- tek, intézmények	egyházi	hátrányos helyzetű, roma, ci- gány hall- gatók	A cigány szakkol- légium célja szerint nem más, mint „szellemi műhely, a cigányság integrá- ciójának keresztény szellemiségű alter- natíváját kínálja fel” (KRSZH alapí- tó okirat) http://krszh.hu/	felsőfok	pénzbeli támogatás és termé- szetbeni támogatás (lakhatás)	több intéz- mény az ország külön- böző egyete- mi vá- rosaiban
---	-------	-------------------------------------	---------	--	---	----------	---	--

³³ Kezdetben (2011) 4 szakkollégium: Jezsuita Roma Szakkollégium (Budapest), Bacsinszky András Görögkatolikus Cigány Szakkollégium (Miskolc), Evangélikus Roma Szakkollégium (Nyíregyháza), Wáli István, Református Roma Szakkollégium (Debrecen)

1.3.4. A tanoda program Magyarországon

A tanoda szó számomra az adott iskolai sikerességet elősegítő iskolán kívüli tevékenységet biztosító esélynövelő program típus/jelleg megnevezését jelenti. A tanoda fogalma episztemológiai dilemmákat vet fel. 2019 januárjától az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról pontosan megfogalmazza, hogy mit ért a tanoda, mint szolgáltatás címén, de jelen kötetben elsősorban nem a jogszabály által megfogalmazott tanodára gondolok.

A tanoda, mint fogalom

Napjainkban Magyarországon az egyik legismertebb hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét iskolán kívüli segítő esélynövelő program elnevezése a „tanoda”, mely alapvetően gyűjtőfogalom, hiszen különböző intézmények és programok használják a meghatározást. A tanoda elnevezést először 1998-ban a Józsefvárosi Tanoda hátrányos helyzetű, főként roma tanulók iskolai sikerességét, továbbtanulását támogató esélynövelő programjának alapítói használták a szervezet elnevezésénél. A kutatásom fókuszában lévő Amrita OBK Egyesület tanoda jellegű szolgáltatást és tevékenységet nyújtott 1994-től, még a tanoda, mint modell megjelenése előtt, mégis a szó minden értelmében tanoda volt.

A tanoda, mint modellprogram hátrányos helyzetű tanulókat segítő iskolán kívüli esélynövelő tevékenységet takar, definíciója is változott az elmúlt másfél évtizedben, ahogy a módszertan fejlesztésére (sztenderdizációjára) is többen vállalkoztak, de az elsők között tartjuk számon a Kerényi György által szerkesztett Tanodakönyv definícióját:

„A tanoda olyan intézmény, amely iskolán kívüli foglalkozás keretében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, közülük is főként a hátrányos megkülönböztetésük miatt még nehezebb helyzetben lévő romák iskolai sikerességét, továbbtanulását kívánja elősegíteni, ezáltal javítva későbbi esélyeiket a munkaerőpiacon való érvényesülésre és a társadalmi integrációra. A tanodai programok célul tűzték ki, hogy azokat a gyerekeket segítsék, akik számára önmagában sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket kialakítani az iskolai sikerességhez és továbbtanuláshoz. Mivel a tanoda diákjainak is a jelenleg működő iskolarendszerben kell sikereket produkálniuk, ezért a tanoda pedagógiai programjának azokat a kompetenciákat (is) fejlesztenie kell, melyek a mai magyar iskolában való boldoguláshoz szükségesek. (...) A tanoda nem vállalhat kisebb feladatot, mint azt, hogy

diákjait az érettségiig eljuttassa. A továbbtanulás segítése érdekében a tanulási hátrányok kompenzálása kétféle, közvetlen és közvetett módon történhet. Közvetlenül segíthet a tanoda az iskolai teljesítmény javításában, a konkrét tananyag elsajátításhoz szükséges háttérismeretek, kompetenciák és készségek erősítésével, amihez különféle alternatív pedagógiai módszereket alkalmazhat. Közvetetten pedig a diák személyiségének minél teljesebb kibontakoztatásával, önismeretének fejlesztésével, pozitív önképének erősítésével járul hozzá a fenti célhoz. A tanoda tehát a tanulás helye, a lemaradások leküzdésének színtere, egy továbbtanulásra motiváló közösség, olyan hely, ahol a mai iskolától merőben eltérő hatásrendszer éri a gyermeket, egy intézmény, amelyet önként vállalt közösségként, családként él meg az ott tanuló gyerek.” (Kerényi, 2005, p. 15-16)

Az Európai Unió által finanszírozott pályázatok keretében a 2000-es évek közepétől kezdett számszerűen növekedni a tanodát működtető szervezetek aránya, mely napjainkra elérte a közel tízszeres mértéket (2004-ben 23 pályázó, 2016-ban kb. 200). E programok növekedésével a célok, tevékenységek is nagyon sokszínűvé váltak, különböző források, tárgyi feltételek és humán erőforrás bevonásával működtek, az elmúlt két évtizedben folyamatosan napirenden volt a tanoda modell sztenderdizációja. A tanoda programok megvalósítói és a kutatók is egyetértettek abban, hogy a kezdeti civil kezdeményezések, a tanoda jellegű programok az 1990-es években a társadalmi igényekre reagálva jöttek létre elsősorban cigány tanulók számára. A tanoda elsősorban olyan iskolán kívüli iskolai sikerességet elősegítő szolgáltatás nyújtására jött létre, melyet a középosztálybeli szülő képes megfizetni gyermeke számára, de az alacsony társadalmi-gazdasági státuszba tartozó, főként cigány szülők nem, így a tanoda ingyenesen nyújtja szolgáltatásait cigány tanulók számára. A pályázati források (többnyire ciklikusságának) megjelenésével megváltoztak a tanodák, a korábban rugalmas, helyi szükségletekre épülő programok, a pénzügyi források miatt keretek közé szorultak, céljaik csak részben tudtak megvalósulni, s ez folyamatos változáshoz vezetett. Idővel a tanoda program célja és tevékenysége is átalakult, melyet jól példáz a 2013-ban Tanoda sztenderdizációja és a 2016-ban megjelent Tanodaplatform definíciója:

„A tanoda program azzal a céllal jött létre, hogy segítse azokat a tanulókat, akik számára önmagában sem a család, sem az iskola nem tud megfelelő feltételeket biztosítani a sikeres iskolai előrehaladáshoz, a továbbtanuláshoz. Amelyik szülő megteheti, külön szolgáltatást vásárol gyermekének, de sok tanuló esetében erre nincs lehetőség, sikertelen az

iskolában, a kudarcok lemorzsolódáshoz, alacsony iskolai végzettséghez vezetnek. E gyerekek legtöbbje szegény családból érkezik, elsősorban nekik segíthetnek a tanodák. Mivel az iskolai követelményekhez történő alkalmazkodást a társadalmi-gazdasági háttér alapvetően meghatározza, ezért azok a gyerekek, akik hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma családból érkeznek az iskolába, sok esetben nehezen alkalmazkodnak az iskola elvárásaihoz és sok esetben az iskola sem alkalmazkodik hozzájuk.” (Tanoda sztenderd, 2013)

„A tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi szintén valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.” (Fejes, Lencse & Szűcs, 2016. p. 13.)

A definíciók megegyeznek abban, hogy napjainkban a roma, cigány kifejezést egyik sem alkalmazza a célcsoport megnevezésére, helyette „szegény gyerekekről” és „a társadalmi perifériára szoruló gyermekekről és fiatalokról” beszélnek. Ezzel a tanoda a szociokulturális hátrányok leküzdésében való segítségnyújtást ösztönzi, kifejezve, hogy nem roma programról van szó, de nem kizárva azon cigány tanulókat, akik hátrányos helyzetűek. Másrészt a célok tekintetében „komplex szolgáltatásként” tekintenek a tanodára, ahol a hátránykompenzálás, a személyiségfejlődés az egyéni szükségletekre reflektáló közösségi és innovatív szemlélet keretében valósul meg. Az identitáserősítés, mely az első tanodák jellemzőjének is tekinthető, célzottan nem jelenik meg az utóbbi definíciókban, igaz, hogy utalás történik a „személyiségfejlődés egészére”, de kifejezetten az identitás szó nem szerepel a meghatározásban.

A tanoda program kialakulásának története Magyarországon

A tanoda egyfajta reflektív válasz volt azokra a társadalmi problémákra, melyek akadályozták a hátrányos helyzetű tanulók iskolai előrehaladását középfokon, civil kezdeményezésű programként rugalmasan, a helyi igényekhez és szükségletekhez igazítva tervezete szolgáltatásait, foglalkozásait.

A Magyarországon működő cigány és hátrányos helyzetű tanulókat támogató tanoda jellegű programok céljait vizsgálva alapvetően a fejlődési modell és a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére irányuló szemlélet terjedt el. A lemaradó társadalmi csoportok oktatási egyenlőtlenségeik

csökkentésére létrejövő programok célja a tanulók előrehaladásának támogatása mellett a gyermek szocioökonómiai státuszából eredő hátrányok csökkentése. Elsősorban a hátrányos helyzetű tanulók - köztük a cigány származású fiatalok - iskolai sikerességének elősegítése a cél, melynek középpontjában a gyermek szocioökonómiai státusza és iskolai teljesítménye áll. A nevéből kiindulva nem elsősorban a tantárgyi felkészítés (vagy korrepetálás) a célja, hanem a család társadalmi-gazdasági státuszából eredő hátrányok kompenzálása, mindemellett az identitás erősítése.

Magyarországon az 1990-es években néhány civil szervezet által működtetett tanoda jellegű program létezett – köztük elsőként az Amrita OBK Egyesület és a Józsefvárosi Tanoda. Az ezredforduló után létrejövő tanodaprogramok számára egyfajta mintaként szolgált az 1997-ben alapított Józsefvárosi Tanoda Alapítvány által működtetett komplex tanulást segítő iskolán kívüli tevékenységet megvalósító program.

Ez a program 1997-ben jött létre a Józsefvárosi Tanoda Alapítvány fenntartásában, alapítója Bíró András, az intézmény igazgatója Szőke Judit, a kuratóriumi tagok pedig Csongor Anna, Havas Gábor, Szuhay Péter voltak, s az első három évben a Soros Alapítvány projektfinanszírozásával és adományok segítségével működött. Az intézmény alapvetően iskolán kívüli szolgáltatásokat nyújtott hátrányos helyzetű főként cigány származású fiatalok számára. Elsődleges céljaként a hatodik, hetedik és nyolcadik osztályos tanulók középfokon történő továbbtanulásra való felkészítése, a középfokú intézménybe való bejutás után lemorzsolódásuk megakadályozása és felsőfokú tanulmányaik előkészítése emelhető ki. A szolgáltatások két terület köré szerveződtek: 1. tanulás segítés, 2. szabadidős programok. Módszertan szempontjából kiscsoportos és egyéni foglalkozások mellett projektpedagógiát alkalmaztak, melynek érdekessége, hogy a tantárgyi felkészítéshez kapcsolódott a tanár-diák páros rendszere, mely egyfajta mentorprogramként működött. A szabadidős programok esetében központi szerepet kapott a zene, a művészet központú értékközvetítés. A tanulók kb. 80%-a cigány származású volt, ezért az identitás erősítése, megőrzése is fontos szerepet kapott a tanoda programjában. A munkatársak között fizetett alkalmazottak mellett óraadók, önkéntesek vállaltak feladatokat. Tanulásegítés céljából a legkiválóbb pedagógusok felkérése történt, valamint olyan cigány származású személyek bevonására került sor, akik személyisége vagy iskolai végzettsége, szakképzettsége, tudása példaként szolgált a hátrányos helyzetű cigány tanulók számára. *„Összefoglalva a Józsefvárosi Tanoda kultúraközvetítő iskola, mely képességfejlesztő, érték-közvetítő programja megvalósításával a társadalmi mobilizáció lehetősé-*

gét kívánja megteremteni. E programmal segítjük a szabad iskolaválasztás és az esélyegyenlőség elvének megvalósulását.” (Szőke, 1998, p. 4)³⁴

A kutatásom fókuszában lévő Amrita OBK Egyesület 1994-ben jött létre, mely komplex, illetve kifejezetten iskolán kívüli programot valósított meg, továbbtanulást segítő és a lemorzsolódást csökkentő célokkal. Nem tanodának nevezték, de elemezve a szervezet szolgáltatásait és tevékenységeit kijelenthetjük, hogy tanoda jellegű iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programot valósított meg, még a tanoda kifejezés, fogalom megjelenése előtt.

2003. szeptember elsejétől hatályos 1993. évi LXXIX. Köznevelési törvény 95. §(1) bekezdésében szerepelt először állami szintű köznevelési fejlesztési feladatként a tanodára való utalás: „*a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét segítő iskolán kívüli foglalkozása (tanoda)*”. A törvény alapvetően a Józsefvárosi Tanodát egyfajta modellként kezelte, melynek módszertani kidolgozásához (sztemdizációjához) és elterjesztéséhez járult hozzá. Magyarország Európai Unió elcsatlakozási feltételeiből, céljaiból (például Phare programok) láthatóvá vált, hogy a lemaradó csoportok, a hátrányos helyzetű (főként cigány tanulók) oktatási esélyeinek a növelésére az Európai Unió szintjén komoly források lesznek elérhetőek. Egyfajta kísérletként is felfogható, ahogy a tanoda sztemdizációja elindult: célja volt, hogy lehetőséget teremtsen az ország számos területén iskolán kívüli tanulást segítő tevékenységek és programok megvalósítására. A pályázati források nyilvánossá tétele előtt szükséges volt meghatározni (pályázat előkészítő fázisa) a „tanoda” jellemzőit (célja, célcsoportja, tevékenysége, szolgáltatása, eredményei). A szakemberekben (akik a pályázatok előkészítésért feleltek) felmerült a dilemma, hogy ha meghatározzák a konkrét feltételeket (tárgyi, személyi), kötelezővé tesznek eredményességi mutatókat, akkor a „tanoda” alapvető elvei sérülnek. Hiszen a tanoda elsősorban a társadalmi környezetben megjelenő iskolai kudarcokra reagált helyi szinten a szubszidiaritás elvének biztosításával. Az elmúlt két évtizedben a gyanakvás a pályázati rendszerrel és forrásszerzéssel kapcsolatban nem volt alaptalan. (Lányi, 2008; Krémer,

³⁴ Az összefoglaló saját szerkesztés: dr. Szőke Judittal készült interjú alapján, illetve a Józsefvárosi Tanodáról megjelent tanulmányok segítségével, melyek szerzője főként Szőke Judit és munkatársai voltak (Forrás: Iskolakultúra 1998/8, Tanodakönyv 2005, Mire jó a tanoda? 2016)

2008; Németh 2008) Az Európai Unió források a modell elterjesztését általában 2 éves időtartamra támogatták. A tanoda programok fenntarthatóságát, a működtetés költségeit további pályázati forrásokból és önkéntesek bevonásával próbálták biztosítani a szervezetek, várva az újabb állami vagy Európai Unió forrásra³⁵. A folyamatosság hiánya nagy hatással volt a tanodákba járó hátrányos helyzetű fiatalok továbbtanulási esélyeire, a tanodák eredményességi mutatóira.³⁶

A létrejövő tanodák közös érdekvédelmi szervezetet hoztak létre leginkább a finanszírozási problémák megoldására. További motivációt jelentett egy hálózat létrehozásához, hogy a működő tanodák megismerjék egymást, illetve hogy szakmai-módszertani tevékenységek tapasztalatcserejének adjon teret a szervezet. A magyarországi tanodák fejlesztése céljából hálózatot hoztak létre Tanodaplatform néven. *„Célunk, hogy a tanodák érdekeit képviseljük, egy kiszámíthatóbb finanszírozás, a tanodai munka elismertségének növelése, valamint a tanodai munka szakmai támogatása érdekében célunk, hogy a tanodák érdekeit képviseljük.”* (Tanodaplatform³⁷, 2017)

Az Európai Unió pályázati források és támogatások (melyek nem biztosították a folyamatos működést) következtében a 2013-as pályázati információk alapján több mint 180 tanoda részesült központi támogatásban. (Fejes, Lencse & Szűcs, 2016, p. 8) A tanodák finanszírozása folyamatos dilemmát és oktatási-társadalmi kérdést jelent, hiszen alapjaiban az oktatási rendszer diszfunkcionális működésének ellensúlyozására találták ki, s működtették (működtetik), elsősorban hátrányos helyzetű vagy/és cigány tanulók iskolai sikerességének, továbbtanulási esélyeinek növelésére. A tanodák az iskolák mellett működő intézmények, mivel nincs egységes módszerta-

³⁵ Az Európai Unió források, pályázatok pénzügyi és adminisztratív elszámolása nehezítette a civil kezdeményezésű, gyakran vagyoni tőkével nem rendelkező szervezeteket, némely esetben a pályázati elszámoláshoz szükséges szakmai tapasztalatok is hiányoztak. Legnagyobb probléma a pályázati források finanszírozása volt, a késedelmes, a támogatáskezelő szervezetektől nem érkezett meg határidőre az összeg, hónapokat, sőt éveket kellett várni egy-egy kifizetésre, mely nem segítette elő a tanodák fejlődését, bizonyos esetekben működésképtelenné váltak.

³⁶ A tanodák jelentős része nem tudta biztosítani a szükséges szolgáltatások teljes körét, komplex módon, ahogy korábban a projekt támogatás alatt.

³⁷ A Tanodaplatform országos hálózatként működő szakmai szervezet, mely a Magyarországon működő innovatív tanodák hálózata, civil érdekérvényesítő, érdekvédő szervezet, melynek tagjai tanoda programok alapítói, szakemberei, megvalósítói. Bővebb információk elérhetők a www.tanodaplatform.hu oldalon és a Fejes József Balázs-Lencse Máté-Szűcs Norbert (szerk.): Mire jó a tanoda? A tanodaplatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Oktatási Egyesület, 2016.

nuk (törekvések vannak ez irányban), s a célcsoport és a tevékenység tekintetében többnyire a helyi szükségletekre fókuszál egymástól nagyon eltérő intézmények vannak. A legnagyobb vita leginkább a tanoda funkciója köré szerveződik.: egyrészt pozitív támogató programként tekintenek a működésére, mely a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségek csökkentésére vállalkozik. (Fejes, Lencse & Szűcs, 2016) Másrészt egyfajta „árnyékiskolának” tekintik, mely asszisztál a diszfunkcionálisan, rosszul működő iskolák tehermentesítéséhez. A kritikai álláspont szerint a tanodákra fordított pályázati forrásokkal, finanszírozásukkal az állam alapvetően a rosszul működő iskolán kívülre helyezi a probléma megoldását ahelyett, hogy a közoktatási rendszer működésén javítana. (Lannert, 2016)

A tanoda létét és funkcióját megkérdőjelező szakemberek érvelése mögött leginkább az eredményesség, hatékonyság, sikeresség mérésének, bizonyításának hiánya szerepel. Lannert megfogalmazása szerint: *„Csak egy esetben lehetne azt mondani, hogy ez a helyes út, amennyiben tudományosan megalapozott mérések bizonyítanák, hogy az integrált általános iskoláknál a szegregált tanodák jóval eredményesebbek. Ilyen mérés viszont mind a mai napig nem született. Sőt, a tanodák eddigi működését éppen az jellemezte, hogy projektszerűen, szakadásosan tudtak csak létezni, ráadásul a tanodák célja ahány pályázat, annyi módon változott. Ezek alapján mérés nélkül is megállapítható, hogy ilyen feltételek közt nem lehet igazán eredményesen működni.”* (Lannert, 2016, p. 1)

Kutatási eredményeimmel szeretnék hozzájárulni a tanoda típusú támogató programok közül az első (civil szervezet által működtetett) kezdeményezés célcsoportjának mélyebb megismeréséhez. Az eredményességet vagy hatásosságot nehéz vizsgálni, hiszen bemeneti mérés nem zajlott, egyetlen mutatójuk, hogy a kutatásba bevont célcsoport tagjai mindannyian érettségit adó középiskolában kezdték meg tanulmányaikat az AMRI-TA OBK Egyesület pályaorientációs programnak köszönhetően. A kimeneti eredményeket nézve a válaszadók közül szinte mindenki (1 fő kivételével) érettségizett és a többség felsőfokú végzettséget is szerzett. Nem könnyű bizonyítani, hogy a személyes sikerekben milyen mértékben játszott szerepet az Amrita „tanoda típusú programja”, de az 1990-es évek középiskolai adatai (Kertesi & Kézdi, 2010) azt mutatják, hogy a cigány tanulók érettségit adó intézményben kevés eséllyel tanultak tovább vagy fejezték be tanulmányaikat, szereztek érettségi bizonyítványt.

Kutatásommal nem azt bizonyítom, hogy létjogosultsága van minden egyes tanodának napjainkban Magyarországon, hiszen ahogy korábban említettem, a tanodák nem egységesek, funkciójukat tekintve eltérőek,

s az oktatási integrációs folyamatokban betöltött szerepük is vitatott. Azonban szeretném megerősíteni azt az elméletet, hogy a magasabb iskolai végzettség, melyhez hozzájárult az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációja, tanoda típusú programja, jobb esélyeket adott azoknak a cigány fiataloknak, akik a program segítségével továbbtanultak, és szüleikhez, rokonaikhoz képest magasabb iskolai végzettséget szereztek. A kutatás³⁸ azt is bizonyítja, hogy az oktatási és a társadalmi egyenlőtlenségek között a korreláció erős. A szervezet programjainak inkluzív szempontrendszer alapján történő elemzésében láthatjuk, hogy az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs programja alapvetően a célokat, a célcsoportot és a megvalósuló tevékenységeket tekintve az oktatási rendszeren kívül egy új megközelítésmódot mutatott az esélyegyenlőség elérése érdekében, mindezt közvetítő, támogató, inkluzív rendszerként. Az egyesület célcsoportját tekintve a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású fiatalok közösségét kíváncsoltta össze. Az egyesület kezdeti időszakban a Dél-Dunántúl településein élő hátrányos helyzetű cigány tanulók számára szervezett pályaaorientációs tanácsadást és különböző közösségi, szabadidős programokat, majd a későbbiekben a tevékenységi kör tovább bővült felnőttképzéssel, multikulturális közösségi programokkal, illetve interprofesszionális szakmai műhelyek működtetésével. A szervezet – mint kortárs-közösség – önsegítő (self-help) jelleggel működő inkluzív rendszerként hálózati közösséget hozott létre, ezáltal csökkentve az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségeket, mely hatására a kapcsolati és társadalmi tőke szerepe felértékelődött. A szülők alacsony társadalmi-gazdasági státuszát kompenzálva jelent meg a résztvevők közösséggé szerveződése általi hálózati jellegű kapcsolat rendszer.

I.4. Magyarországon élő cigány/roma népesség általános jellemzői

Kutatásom középpontjában a cigány, roma népesség tagjainak életútja, az iskolai és társadalmi mobilitásukat elősegítő tényezők állnak. Továbbá az iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő tevékenységet végző szervezet

³⁸ A kötetben szereplő kutatás célcsoportja az 1990-es évek közepén egy iskolán kívül működő, az oktatási rendszer diszfunkcionális működését részben korrigáló (extra-kurrikuláris) támogató pályaaorientációs (tanoda típusú) program diákjai (35 fő).

(Amrita OBK Egyesület) bemutatására törekszik, mely az 1990-es években a cigány tanulók számára támogató programként működött. Mindezek alapján kutatásom szempontjából lényegesnek tartom e fejezetben a Magyarországon élő cigány, roma népességgel kapcsolatos legfontosabb ismeretek és korábbi kutatások eredményeinek összefoglalását és elemzését. A fejezet megírásával az a célom, hogy a későbbiekben bemutatásra kerülő saját kutatási eredményeim és az összefüggések érthetőbbé, hangsúlyosabbá váljanak a jelen fejezetben részletezett, a cigány népesség tagjaival kapcsolatos korábbi tudományos eredmények és ismeretek tükrében.

I.4.1. Ki a cigány?

Jelen kötet keretein belül a cigány vagy roma elnevezéseket szinonimaként alkalmazom, melynek oka elsősorban, hogy a két elnevezés alatt a Magyarországon élő cigány/roma népességet és tagjait értem. Fontosnak tartom a „Ki a cigány?” kérdésre adható válaszok értelmezését, hiszen nem létezik egyértelmű, objektív válasz. A Magyarországon élő cigány népesség nem homogén népcsoport, sem nyelvük, sem kultúrájuk tekintetében, mégis a tudományos írások keretében és a hétköznapiakban is gyakran olvashatunk határozott kijelentéseket a cigány népességre vonatkozóan. (Ladányi & Szelényi 1997; Havas, Kemény & Kertesi, 1998)

Napjainkban Magyarországon a cigány/roma népességgel foglalkozó kutatások és tudományos közlések különböző szempontok szerint határozzák meg a célcsoportot. A neveléstudomány és a társadalomtudományok területén megjelent írások ezen csoport definiálására törekcszenek, s miközben a „Ki a cigány?” kérdésre keresik a választ, próbálják megbecsülni a Magyarországon élő cigány/roma népesség számát és összlakosságon belüli arányát. A meghatározás során lényegében az önbevallásra (önmeghatározás) és a társadalmi környezet megítélésére támaszkodnak.

A definíciós kérdések egyik legismertebb értelmezése az önbevallás, önminősítés, önmeghatározás útján történő beazonosítása a csoport tagjainak, melyet az 1993. évi kisebbségekről szóló törvény is deklarál. A másik definíció szerint a származás (felmenők csoport-hovatartozása) a mérvadó, vagyis, ha valakinek a szülei vagy valamelyik szülője cigány származású, a gyermek is cigány. A harmadik értelmezés szerint a külső (társadalmi) környezet megítélése alapján sorolnak személyeket a cigány népesség tagjai közé – ebben a folyamatban jelentős szerepet játszik a külső rasszjegyek (pl. barna bőr) szerinti kategorizálás. Azonban mindegyik meghatározás során felmerülhet a téves következtetés lehetősége. Ha valaki születése által ci-

gány származású, de egyébként nem rendelkezik külső rasszjegyekkel, a (társadalmi) környezete nem tudja, hogy cigány, az egyén elhatározása, önbevallása, önmeghatározása dönti el kisebbséghez tartozását.

A másik végletként említhető egy olyan helyzet, melyben a külső (társadalmi) környezet megítélése során téves következtetéssel a szegénységet, mint szociális állapotot tekintik a cigány népesség jellemzőjének, ezáltal etnicizálják a szegénység fogalmát, ami további téves meghatározásokhoz vezet. Magyarországon a cigány népességre vonatkozó kutatások (Kemény, 1971, 1993, 2003; Ladányi & Szelényi 1997; Havas, Kemény & Kertesi, 1998) többsége alapvetően a cigányság vizsgálata során társadalmi-gazdasági helyzetüket elemzi, a szociális hátrányokat, megoldási alternatívák ok-okozati összefüggéseit vizsgálják. Többségük alapvetően szociális kérdésként kezeli a cigány népesség társadalmi integrációját, s nem kisebbségi kérdésként. A különböző oktatáspolitikai törekvések pedig az 1990-es évektől kezdődően kettősséget mutatnak. Egyrészt a nemzetiségi-kisebbségi oktatás létrehozását, működtetését támogatják³⁹, ezáltal elismerve a cigány népesség kisebbségi jogait, másrészt azonban az oktatás-nevelés területén leginkább a cigány tanulók esetében a hátrányok csökkentéséről, integrációs és szegregációs törekvések kudarcairól vagy sikereiről tudhatunk, melyek a cigány tanulók helyzetét szociális kérdésként kezelik.

A neveléstudomány területén a cigányokkal foglalkozó irodalmak közös vonása, hogy felteszik az azzal kapcsolatos kérdést, hogy a cigány népesség, a cigány tanulók helyzetének javítása során nemzeti-etnikai problémák megoldásáról van-e szó vagy szociális kérdésről, mely a szegénység által nagyobb társadalmi csoportot érint, mint a cigányság. Véleményem szerint mindkettő érvényes, melyet az interszekcionalitás elmélete is megerősít, hiszen a cigány népesség társadalmi hátrányai jelentősek a többségi társadalom tagjaihoz képest, de nem szabad elfelejteni, hogy egy olyan kisebbségi csoportról van szó, mely kultúrájával, hagyományaival jelen van a társadalomban.⁴⁰

³⁹ A nemzetiségi-kisebbségi oktatás működtetésére és nehézségeit e kötet keretein belül nem részletezem, de fontosnak tartom megjegyezni, hogy a cigány nemzetiségi óvodák, iskolák működése törvényileg szabályozott, de a feltételek nincsenek biztosítva, melyek lehetőséget teremthetnének óvodák, iskolák létrehozására.

⁴⁰ A Magyarországon élő cigány népesség heterogenitását leginkább a beszélt nyelv alapján történő csoportosításukkal szokták megerősíteni. Két fő csoportot: a két nyelvet (cigány és magyar) és az egy nyelvet (magyar) beszélő cigányokat különböztetik meg a kutatások (Erdős Kamill, 1949; Orsós Anna, 2010, 2015; Szalai Andrea, 2002; Réger Zita, 1990), melyek során megállapításra kerül, hogy a cigány nyelvet használók aránya folyamatosan csökken, generációkon át egyre kevesebben beszélik anyanyelvként. A két

I.4.2. Demográfia

A népszámlálási és a különböző statisztikai, szociológiai felmérések mindezen definíciós problémák miatt leginkább becslött adatokkal rendelkeznek a cigány népesség számát illetően. A népszámlálási adatok sem tekinthetők bizonyosságnak, hiszen valójában 4 különböző kategória segítségével próbálják meghatározni, hogy az adott válaszadó melyik nemzetiségi csoportba tartozik. A kategóriák az önbevallás/önminősítés, a beszélt nyelv/anyanyelv, a kultúra, illetve a hagyományok őrzése. A népszámlálás során kitöltött kérdőívek mindegyik kérdésre keresik a választ, de ezen statisztikai adatok sem adnak pontosabb képet, hiszen lekérdezésük a válaszadási hajlandóságtól függ.

Az 1900-as évek elején történő népszámlálásról, cigány lakosság összeírásáról Orsós Jakab cigány származású író, olajipari dolgozó, faszobrász visszaemlékezése kapcsán vannak személyes információk:

„Egy kora őszi délutánon, 1928-ban, ott dőlt el az egész életem. Soha nem jutottam volna el, ahova elértem, ha akkor a tanító és a jegyző nem jön el, hogy megszámláljon minket. (...) A vándorcigányok táborában ezen a délutánon is mindenki foglalatostkodott valamivel. Ki teknőt vajt, ki vacsorát főzött (...) a gyerekek – az egyik félmeztelenül, a másik pucéran, sárosan, lucskosan – futkároztak, vagy valami más játékkal foglalták el magukat (...) de arra úgy emlékszem, mintha most lett volna, hogy egyszerre csak megjelent a színen két úriember. A jegyző, meg a tanító. Abban a szempillantásban minden megállt, a férfiak abbahagyták a teknők vájását, a férj a felesége püfölését, az asszonyok megfeledkeztek a vacsoráról, mind körülállták a két jövevényt, és bámulták őket levett kalappal, tátott szájjal, mert olyan még nem volt, amióta a világ, hogy két úr az erdőbe keveredjen, a vándorcigánytábor kellős közepébe. A jegyző inkább katonás volt, a tanító viszont nagyon kedves arcú (...) Na, de mit keresnek itt? Rögtön megtudtuk ezt a tanítótól, aki azt mondta: kedves asszonyok, kedves emberek, azért jöttünk, hogy nyilvántartásba vegyük magukat. Az se történt meg még, mi legalábbis addig nem hallottunk róla, hogy a cigányokat valahol nyilvántartásba vegyék. (...) Később tudtuk meg, ennek az emlékezetes látogatásnak az előtörténetét. Népszámlálás volt a faluban. Maradt még egy csomó karton, és a tanítónak, Borbély Gyulának valami az eszébe jutott. – Úgy tudom, itt az erdőben táboroznak valamilyen cigányok, nem gondolod, hogy őket is nyilvántartásba kellene venni? –

nyelvet beszélők között találhatjuk a romani nyelvet (annak több dialektusát) beszélő oláh cigányokat, és az archaikus román nyelvet (több nyelvjárásban: árgyelán, muncsán, ticsán) használó beás cigányokat. A cigányul nem beszélőket romungrónak nevezik.

Hát, ha van még karton, vigyük ki hozzájuk – így vélekedett a jegyző is, vitéz Horváth Sándor.(...) Volt még karton hát elindultak. Szóval, ott állt a jegyző meg a tanító az erdőben, és nekifogtak a munkának, azzal, hogy felírták a neveket, és hogy ki mikor született, hát azt is. Mindjárt az anyámat kérdezte a jegyző, meg engem is, hogy mikor születtem, hány éves vagyok. Hogy én mikor születtem? Néztem rá, mint aki törököül beszél. Az asszonyok könyörgésre fogták a dolgot. Ne írjanak mirőlünk semmit, nagyságos urak, eddig is megvoltunk úgy, hogy nem számolt meg senki se minket, hát miért ne lennénk meg továbbra is. De megnyugtatták őket: ettől nem lesz semmi bajuk. Nagy nehezen bele is nyugodtak. Ha egyszer muszáj, hát akkor legyen.” (Juhász, 1999, p. 185-186)

A legismertebb s talán a legtöbbet hivatkozott forrásnak a népszámlálási adatokat és a Kemény István vezetésével megvalósított kutatások 1971-2003 közötti eredményeit tekinthetjük. 1971-ben Kemény István és munkatársai ún. cigánykutatást végeztek, mely során azokat a személyeket sorolták a cigányok közé, akiket a nem cigány környezetük cigánynak tekintett, vagyis a külső társadalmi környezet megítélése, minősítése alapján zajlott a vizsgálat. Az 1971-es 320 000 főre, az 1993-as vizsgálat 468 000 főre, a 2003-as pedig (1%-os reprezentatív vizsgálat) 540 800 főre becsülte a magyarországi cigány népességet. (Kemény, Janky & Lengyel, 2004; Havas, 2004)

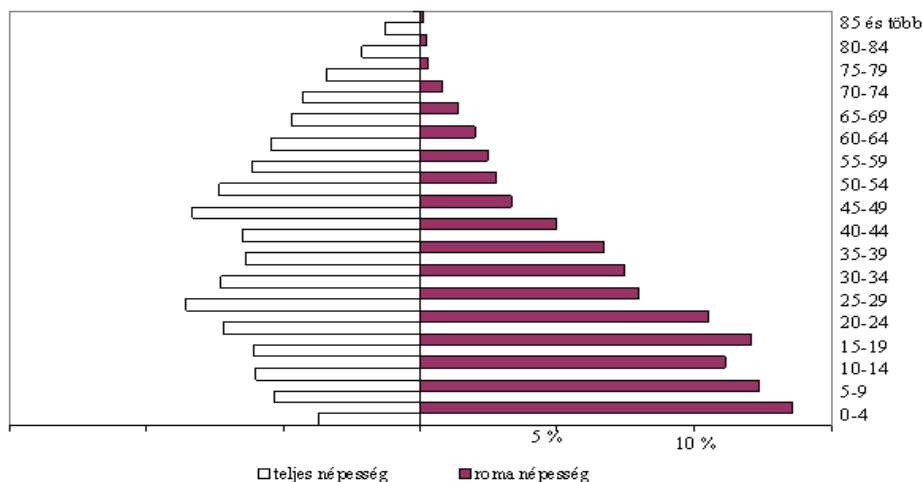
2001 óta a nemzetiségi vagy etnikai hovatartozásról tett nyilatkozat során rákérdeznek az anyanyelvre, valamint a családi, baráti közösségben használt nyelvekre is. A 2001-es adatok szerint a cigány/roma kisebbséghez tartozók száma 205 720 fő volt, 10 évvel később a 2011. évi adatgyűjtéskor már 315 583 fő.⁴¹ A válaszadók körében történő jelentős növekedés nem a cigány népesség hirtelen megugró számát jelzi, hanem a válaszadási hajlandóság megváltozását, ugyanis a 2011. évi népszámlálás során az országos és helyi nemzetiségi és kisebbségi önkormányzatok civil szereplőkkel együtt motiválták tagjaikat a hovatartozás bevallására. Úgy tűnik, kezdeményezésük sikerrel járt. Napjainkban a Kemény és munkatársai által végzett kutatások alapján kb. 800.000 főre becsülhető a cigány népesség Magyarországon.

A demográfiai adatok szempontjából a népességnövekedés, a születésszám és a kormegoszlás a cigány népesség és az ország népességére vonatkozóan többnyire eltérő adatokkal szolgál. Tény, hogy az születések számát tekintve a teljes népességhez hasonlóan csökkenő tendenciát láthatunk 1971-2004 között. 22 év alatt (1971-1993 között) mintegy 10 százalékkal csökkent az ezer cigány lakosra jutó élveszületések száma. (Kemény, Janky & Lengyel, 2004, p. 18) Az országos adatokhoz képest mégis konstatálható,

⁴¹ Központi Statisztikai Hivatal, Népszámlálás 2001., 2011 www.ksh.hu

hogy a cigány népességen belül a gyermekek száma nagyobb, ahogy a halálozások száma és aránya is. A különbség számottevő, Kemény 2003-as vizsgálatában a 15 éven aluli cigány gyerekek aránya kétszerese, mint ugyanezen korcsoport aránya a teljes népességben.⁴² Babusik (2004) elemzésében is kiemeli, hogy a cigány népesség kormegoszlása a teljes népességhez viszonyítva nagy eltéréseket mutat. Míg a cigány népességen belül a gyermekek száma magas, de a nyugdíjas kort már kevesen élhetik meg, addig a teljes népességen belül a gyerekek száma kevesebb, s az idősebbek közül is arányában többen érik el a nyugdíjas kort. A cigány népesség várható élettartama átlagosan tíz évvel rövidebb, mint a nem cigány népességé. Az első demográfiai átmenet elmélete szerint a magyarországi cigány népesség még az ún. átmeneti fázis jegyeit (fiatal korösszetétel, magas termékenység, viszonylag magas halandóság) mutatja. (Babusik, 2004, p. 48)

2. számú ábra: A magyarországi roma népesség és a teljes népesség kormegoszlása



Forrás: Babusik, 2004, p. 48

A cigány háztartásokra vonatkozóan megállapítható, hogy több személy él együtt, a KSH 2001-es adatai szerint országosan a háztartások 26 százaléka egyszemélyes, míg a cigány háztartások közül mindössze 5 százalék tartozott e kategóriába, a háztartások többségében a 15 éven aluli gyermekek teljes népességhez viszonyított magasabb száma növeli a háztartásban együtt élők számát.

⁴² Kemény 2003-as adatai szerint a 15 éven aluli gyermekek aránya a teljes népességen belül 16,8 százalék, a cigány népességen belül 37 százalék.

I.4.3. Területi elhelyezkedés, lakhatás

„Az 1993-1994. évi országos reprezentatív vizsgálat adatai is egyértelműen bizonyítják, hogy a romák területi elhelyezkedésének és településhierarchiában elfoglalt helyének a mutatói jelentősen eltérnek a teljes népességet jellemző arányoktól. A romáknak a teljes népességnél lényegesen nagyobb része él az ország fejletlen infrastruktúrájú, depressziós, válság sújtotta régióiban, illetve kedvezőtlen helyzetű, az átlagosnál rosszabb életfeltételeket kínáló településein. Esetükben az alacsony iskolázottságból, szakképzetlenségből, általában szociokulturális jellegzetességekből eredő társadalmi és a lakóhely jellegéből, földrajzi elhelyezkedéséből adódó területi, települési hátrányok kölcsönösen felerősítik egymást. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a területi, települési hátrányok az esélyegyenlőtlenség egyik meghatározó elemévé válnak.” (Havas, 1999, p. 163)

A cigány népesség heterogenitását nemcsak a beszélt nyelv alapján tudjuk megerősíteni, hanem a földrajzi eloszlásuk is azt mutatja, hogy eltérő az arányszámuk az ország különböző régióiban. A cigány lakosság területi eloszlását általában történelmi eseményekhez, az egyes vármegyék, községek közigazgatási apparátusainak engedélyeihez vagy tiltásaihoz, az országos településfejlesztési tervekhez kötik, miszerint egyes közigazgatási intézkedések hatással voltak a jelenleg látható területi koncentrációra. A megélhetési lehetőségek, a helyi gazdaság fejlettsége is meghatározó volt a lakóhely választásában, emellett az adott területen élő lakosság befogadó készsége is hozzájárult a cigányok letelepedéséhez adott térségekben. Összességében megállapítható, hogy a jelenlegi területi elhelyezkedésre a gazdasági, társadalmi helyzet és a történelmi folyamatok egyaránt hatással voltak. (Cserti Csapó, 2011, p. 81-83)

Egyes történelmi korokban különböző módon próbálták a cigányok lakhatását szabályozni, mellyel leginkább azt hangsúlyozták, hogy a hatalom jogosult arra, hogy meghatározza, hol éljenek a cigányok. Emellett számon tartunk történelmi eseményeket, melyek hatással voltak a cigány népesség lakhatására, életére: 1768-ban Mária Terézia elrendelte, hogy a cigányok állandó lakásban éljenek; II. József 1782-ben rendeletben szabályozta, hogy a cigányokat *„földművelésre való szoktatni”*. Az 1800-as években további próbálkozásokat⁴³ tettek a letelepítésre vonatkozóan, de

⁴³ Habsburg József főherceg „telepítési kísérletet” vezetett, mely kudarcba fulladt, s a főherceg összefoglalója alapján ennek több oka volt: a megyei hatóságok nem támogatták, a fegyelem és a tartós következetesség hiányzott, rövid volt az idő (1 év), elszigetelt módon történt, vagyis csak egyes telepeket érintett, nem volt országos hatókörű. Kiemel-

kevésbé jártak sikerrel. 1945 előtt a romák archaikus, prekapitalista társadalmi rendben éltek, ez meghatározta későbbi életmódjukat, megélhetési stratégiájukat, emellett többségüket ebben az időszakban üldözték, a félelem életük részévé vált. Az 1950-es években a politikai hatalom kevésbé figyelt rájuk, de az 1961-es MSZMP határozat megteremtette az aktív és tudatos cigánypolitika korát, ettől kezdődően zajló településfejlesztési tervek és koncepciók, majd a cigány lakosság helyzetének javításáról szóló párthatározatok következményei lettek a különböző hatósági költöztetések, telepfelszámolások. A romák beilleszkedését (integrációját vagy asszimilációját) tekintve voltak eredmények, de nem érintették az egész cigány lakosságot. Az 1960-as évektől a „cigánykérdés” megoldása társadalmi ügy lett. (Dupcsik, 2009, p. 162)

Az MSZMP KB Politikai Bizottsága 1961. évi határozata alapján a cigány lakosság elkülönülésének megszüntetése és életszínvonalának emelése fontos cél, melynek elérése érdekében a letelepedéshez lakás és állandó munka biztosítása szükséges. Az 1964. évi tanácsok általi felmérések alapján barakk- és egyéb telepeken országosan 31 ezer épületben, 49 ezer lakásféleségben 55 ezer család, vagyis közel 220 ezer ember élt, 70 százaléuk cigány. 1965-1975 között a központi irányzat alapján 12 600 lakást utaltak ki a tanácsok, ami az előirányzat háromnegyedét jelentette, ezenkívül egyéb módon (állami-, tanácsi lakás) 5500 lakást kaptak a telepi családok. A felmérés szerint 55 000 családból 11 év alatt 18 000 család lakáskörülményei javultak. (Huszóczy, 1980) Az 1974-ben zajló felmérés szerint 61 cigánytelep volt Magyarországon, 42,6 százaléka erdőszélen, 39,3 százaléka faluszélen helyezkedett el, 80,3 százalékában nem volt villany (helyette petróleummécsessel világítottak) és vezetékes víz egyáltalán nem volt elérhető – helyette 60,7 százalékuk ásott, 18,0 százalék forrásból tudott vízhez jutni és 21,3 százalékuknak a közelében sem volt elérhető vízellátás. Az épületek 32,5 százaléka vályogház, 45,8 százaléka putri, 18,8 százaléka kő- vagy téglapépület. (Huszóczy, 1980, p. 286-287)

2. számú táblázat: A cigány népesség száma adott régiókban (1971, 1993, 2003)

	1971	1993	2003
Észak	65 000	114 000	183 000
Kelet	74 000	93 000	112 000
Alföld	51 000	56 000	54 000

te, hogy a lakhatási körülmények rendezése mellett a munkára nevelés és a gyermekek iskolázása a legfontosabb feladata az államnak. (Huszóczy 1980)

Bp. Iparvidék	61 000	85 000	101 000
Dél-Dunántúl	64 000	107 000	100 000
Nyugat-Dunántúl	5 000	13 000	20 000
Összesen	320 000	468 000	570 000

Forrás: Kemény, Janky & Lengyel, 2004

1960-as évektől állami támogatással költözhettek a cigányok: a falvakban kedvezményes hitelt, csökkentett komfortfokozatú lakásokat (CS-lakás) építettek. A politikai koncepciókat később dokumentumok, párthatározatok, tanácsi határozatok követték, de hivatalosan nem cigányokról, hanem „szociális követelményeknek meg nem felelő telepekről és ezek lakóiról” beszéltek. (Berey, 1990, p. 7) A Cs-lakásokat általában egy tömbbe építették, ezáltal újratermelték a szegregált cigánytelepeket, csak új helyen. Azonban a cigányok jelentős része szeretett volna a faluban házat vásárolni, építeni, felújítani. Ezeket az asszimilációs törekvéseket a helyi lakók gyakran nem engedték megvalósulni, vagyis nem adták el ingatlanjaikat cigányoknak, még akkor sem, ha a falu nagy részében eladásra váró, üres ingatlanok álltak. (Dupcsik, 2009, p. 209)

Az 1970-es években a cigánytelepek jelentős része a hatósági költöztetések és párthatározatok következményeként jött létre, a korábban a települések külterületén (vagy erdőkben, falvakhoz tartozó területeken) élő cigány népesség beköltözése nem volt önkéntes, többnyire politikai döntések határozták meg, hogy mely településrészen telepedhettek le, vásárolhattak, építhettek házakat, s többnyire egy utcát vagy a falu szélét jelölték ki a cigányok számára. A hatósági költöztetésekkel minden esetben egy új telep hoztak létre, mindezzel a szegregációt determinálva. (Kemény, 1976)

Havas Gábor 1987-ben Az elcigányosodó kistelepülések társadalma címmel kutatást végzett Baranya és Bordod-Abaúj-Zemplén megyékben, melyeken belül tíz településre esett a választása. Kutatása alapjául különböző kritériumokat határozott meg, s ezek közül az egyik a cigány népesség arányára vonatkozott, mely szerint „a cigányok aránya elérte a község népességének egyharmadát”. A vizsgálat során szerzett tapasztalatai azt mutatták, hogy a település teljes lakosságához viszonyítva a cigányok arányára vonatkozóan 20 százalék az a kritikus határ, amelyet elérve a konfliktusok megsokszorozódnak. Ez azt is jelenti, hogy ekkor a nem cigány lakosság elköltözésének üteme jelentősen felgyorsul, és éppen ezért az elcigányosodás folyamata nagy valószínűséggel visszafordíthatatlanná válik. (Havas, 1999, p. 174) Ez a tendencia folytatódott az 1990-es

években, s napjainkra már nem csak „gettósodó falvokról”, hanem térségekről beszélhetünk. (Virág, 2006)

A területi eloszlásokat figyelembe véve a 2003-as adatok alapján megállapítható, hogy a cigány népesség aránya felülreprezentált Magyarország északi részén, illetve hogy a 1993-2003 közötti időszakban változások tapasztalhatók a cigány lakosság arányát illetően.

Kijelenthető, hogy 2003-ban többségük az északi (32,1 %), a keleti (19,7 %) és a dél-dunántúli (17,5 %) régióban él. Ezeken kívül Budapesten hasonló a cigány népesség aránya (17-20 százalék közötti). Jóval kevesebben élnek az egyébként országos tekintetben is ritkán lakott régióban, az Alföldön. Emellett a fentiekben leírt társadalmi és történelmi folyamatok alapján nem meglepő, hogy gazdasági szempontból az ország egyik legfejlettebb régiójában (Nyugat-Dunántúl) élnek a legkevesebben.

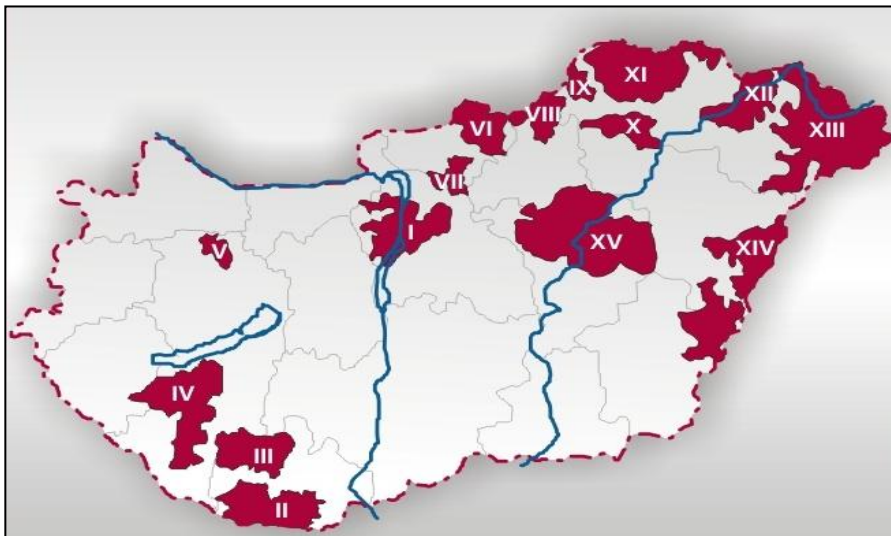
3. számú táblázat: Földrajzi eloszlás – A cigány népesség országrészek szerinti megoszlása 1971, 1993, 2003

	1971	1993	2003
	%		
Észak	20,4	24,3	32,1
Kelet	23,0	19,8	19,7
Alföld	16,0	12,0	9,4
Bp. iparvidék	19,0	18,2	17,8
Dél-Dunántúl	20,0	22,8	17,5
Nyugat-Dunántúl	1,4	2,9	3,5
Összesen	99,8	100,0	100,0

Forrás: Kemény, Janky & Lengyel, 2004

A következő (3. számú ábraként jelölt) térképen is jól látható, hogy a cigányság lakóhelye megegyezik az ország társadalmi-gazdasági szempontból legelmaradottabb, hátrányos helyzetű térségeivel, ahol jellemzően magas a munkanélküliek aránya, kevés a munkalehetőség, a szolgáltatásokhoz való hozzáférés nehézségei mindennaposak, s ahonnan a tehetősebb, jól képzett, vagy kapcsolati tőkével rendelkező emberek és családtagjaik már elköltöztek, s a jobb megélhetés reményében a földrajzi mobilizációt választották. A hanyatló településeken és a hátrányos helyzetű térségekben azon társadalmi csoportok tagjai maradtak, akiknek iskolai végzettségük, társadalmi-gazdasági státuszuk alapján nem volt más választásuk, helyzetük az elmúlt 25 évben tovább romlott, deprivációs ciklus jött létre, vagyis generációkon át öröklődik a munkanélküliség, a szegénység és a kilátástalanság.

3. számú ábra: A cigány népesség területi eloszlása Magyarországon, cigányok által leginkább lakott tájai



Forrás: Cserti Csapó, 2011, p. 90

Az 1971-ben végzett (Kemény) kutatás szerint a cigány lakosság kétharmada telepen élt, akik közül Budapesten 30, vidéki városokban 52, a községekben 68 százalék volt az arányuk. Érdekesség, hogy a magyar anyanyelvű cigányok 65 százaléka, a beás és az oláh (romani) anyanyelvű cigányok 75 százaléka élt cigánytelepen. Különbség volt a cigány csoportok között abban, hogy a telep hol helyezkedett el a faluhoz képest. A magyar anyanyelvűeknél többnyire a település szélén található elkülönült utcában, területen laktak, míg a kétnyelvű cigányok még mindig a településtől távol eső, külterületen elhelyezkedő telepen éltek.⁴⁴ (Kemény, Janky & Lengyel, 2004)

A kutatás eredményeiből tudjuk, hogy az 1970-es években a cigányok többnyire olyan telepi házakban éltek, melyet maguk építettek vályogból vagy vert földből, alapot nem ástak, a padló maga a föld volt. A nyílászárók többsége korábbi építkezésekből megmaradt hulladék vagy használt darabok voltak, melyek nem illeszkedtek pontosan a helyükre, általában kis méretűek voltak, nem lehetett nyitni-csukni őket. Nyirkossá vált a ház, melyet súlyosbított, hogy a tetők állapota rossz volt, ennek következtében könnyen megsérült és beázott. Víz, villany nem volt a házak-

⁴⁴ A falvak szélén lévő beás telepek lakói eredetileg távolabb fekvő erdei telepeken laktak és az 1971-es felmérést megelőző években költöztek a falvak közelébe. (Kemény, Janky & Lengyel, 2004, p. 51)

ban, egészséges ivóvízhez jutni is problémát jelentett. Árnyékszékem sem találtak mindenhol, és a telep lakosságának létszámához képest kis területet kaptak az építkezésre, ezért zsúfolt volt a lakóterület. A berendezést kevés bútor jellemezte, nem volt elegendő ágy, gyakran ez a bútordarab teljesen hiányzott a házból. 1965-ben a helyzet valamelyest változott, mivel ekkor telepfelszámolási program indult (s ez 1985-ig tartott), melynek keretében kedvezményes kamatozású lakáshitelt kaphattak a családok, így többségük csökkentett komfortfokozatú házakba költözött vagy régi parasztházakat vásárolt. 1993-ban a cigányok 13,7 százaléka élt többnyire újonnan épült telepen, ez az arány 2003-ra 6 százalékra csökkent, vagyis a becslés szerint 36 ezer cigány ember élt ilyen területen. A telepfelszámolási programok nem szüntették meg a cigányok szegregációját, sőt a szegregáció új formái jöttek létre, s mindezek hatással voltak a lakhatási körülményekre. A 2003. évi vizsgálat szerint a cigány háztartások egyharmada egyszobás, 40 százaléka kétszobás, további 21 százaléka pedig háromszobás volt. Fürdőszobával a háztartások 56,9 százaléka, villannyal 95,7 százaléka, vezetékes vízzel 68,6 százaléka, vízöblítéses wc-vel (lakásban) 50,2 százaléka rendelkezett. (Kemény, Janky & Lengyel, 2004, p. 51-54) A KSH 1990-ben készült népszámlálási adatai alapján a cigány lakások 42 százalékaiban, a teljes magyar lakásállomány 75 százalékában volt vízöblítéses wc megtalálható, s a cigány lakások 47 százaléka, 78,9 százaléka rendelkezett fürdőszobával. (KSH, 1990)

A kutatás alanyai az 1990-es években voltak általános illetve középiskolások, többségük cigány telepen élt a szüleivel születésétől, valamint találhatunk közöttük olyan cigány fiatalokat, akik szüleikkel együtt elköltöztek a telepről, esetleg a településen belül a szülők vásároltak ingatlant vagy másik településre költöztek. Lakhatási problémáik között megállapíthatjuk a fentiekben részletezett háztartásokra vonatkozó jellemzőket, melyek társadalmi és gazdasági szempontból hátrányos helyzetükre, alacsony szocioökonómiai státuszukra utalnak, s ahonnan valóban kitörési pontot jelentett az iskola, a továbbtanulás.

I.4.4. Foglalkoztatás

Az 1893. évi cigányösszeírás adatai alapján is jól látszik, hogy a 15 éven felüli cigány népesség 92,4 százaléka gazdaságilag aktív, kereső foglalkozással rendelkezett. A cigány népesség foglalkozásai évszázadokon át – tulajdonképpen a társadalmi igényekre reagálva – segítették (főként fal-

vakban) a lakosságot, gazdasági szempontból funkcionális részei voltak a társadalomnak, munkájukra szükség volt.

A XVIII. és a XIX. században a cigány és a nem cigány lakosság megélhetése, életminősége között még nem volt túl nagy a különbség. Az iparosodás megindulása ellehetetlenítette a cigány népesség mestersegeit, ennek következtében a cigány népesség tagjai növekvő számban maradtak munka nélkül. Ennek lényegében több oka is volt: egyrészt csökkent a cigányok által előállított termékeik utáni kereslet, másrészt bizonyos tevékenységek (pl. vályogvetés) engedélyhez kötöttek voltak, s a szűkülő piac hatására egyre inkább nem cigány származásúak lettek feljogosítva elvégzésükre. Egyre több (kb. negyedük) cigány ember megélhetését biztosította a mezőgazdasági munka, dolgozott napszámosként, summásként. (Kozák, 1979)

Az 1945-ös politikai, társadalmi és gazdasági változások közül a földosztásból a cigány népesség tagjai kimaradtak, nem jutottak földhöz, pedig előtte legalább negyedrészüket mezőgazdasági napszámból élt és nyolcvan százalékuk a falvak peremén lakott. *„A szakképzetlen – korábban csak alkalmi munkához vagy a teljes kötetlenséget jelentő, hagyományos cigány foglalkozásokhoz szokott – cigányok nagyon nehéz helyzetben voltak. Nem tudták, mi vár rájuk egy ipari üzemben. Sokuk írni, olvasni sem tudott, nem ismerték a jogaikat, kötelességeiket. Nem tudták, hogy egyes mulasztások – pl. késések, igazolatlan hiányzások – milyen szankciót vonnak maguk után. Egészségi állapotuk is befolyásolta munkavállalási lehetőségeiket. A gyermekkori nélkülözés, az egészségtelen lakáskörülmények miatt sokuk gyenge fizikumú, beteges ember volt, ezért a nehéz fizikai munkát nem tudták vállalni, vagy sokat hiányoztak betegség miatt. Problémát okozott az is, hogy nem rendelkeztek sem élelmi-szer-, sem pénztartalékkal, ezért nem tudták kívánni a kétértelmű fizetést. Sokan azért léptek ki munkahelyükről, hogy azonnal megkapják járandóságukat. Mindez növelte a munkáltatókban a velük szembeni bizalmatlanságot. Ezek a tényezők is hozzájárultak ahhoz, hogy a cigányok többsége az ötvenes években csak alkalmi munkát vállalt, illetve kapott.”* (Kozák, 1979, p. 115)

A szocializmus időszaka változásokat hozott, melynek következtében a cigány népesség foglalkoztatottsági helyzete megváltozott, a teljes foglalkoztatás keretében a „kapun belüli munkanélküliség” módszerével hozzáadott érték és termelési haszon nélküli munkatevékenységek jöttek létre. (Cserti Csapó, 2011, p. 142)

A cigány népesség életére társadalmi szinten a legnagyobb hatással

az MSZMP PB 1961. évi határozata⁴⁵ volt, amely a cigány lakosság helyzetének javítását tűzte ki célul, s többek között a legfontosabbnak az állandó foglalkoztatás megvalósítását tekintette, azaz, hogy minden munkaképes cigány férfi munkavállaló legyen. Az alacsony iskolai végzettség, a szakképzettség hiánya és a lakóhelyi szegregáció miatt a munkavállalók többnyire lakóhelyüktől távol tudtak elhelyezkedni, melynek következtében ingázásra kényszerültek. (Csalog, 1984; Kállai, 2003) Fontos megjegyezni, hogy a cigány férfiak körében megnőtt a munkavállalók száma, de ezzel arányosan nem nőtt a munkalehetőségek száma. Nem volt választási lehetőség, alacsony iskolai végzettségük miatt nem válogathattak a felkínált munkák közül, így a többségi társadalom tagjai által kevésbé preferált, legnehezebb fizikai munkákat kapták. *„Igaz azonban az is, hogy a kitüntetésért, jutalomért a cigányoknak még sok helyen jobban meg kell dolgozniuk, mint a nem cigányoknak, többszörösen kell bizonyítaniuk jó munkájukat.”* (Kozák, 1979, p. 121) A foglalkozási esélyeket erősen befolyásolja az iskolai végzettség, a munkavállalók az alacsonyabb iskolai végzettségűeket inkább ott alkalmazzák, ahol nincs szükség szervezeti információs tőkére, s nem tartós munkavégzésre keresnek munkavállalót. *„Az emberitőke-elméletek szerint az ember azért tanul, mert ez később megtérül számára. (...) Csakhogy ez a megtérülés a viszonylag távoli jövőben érhető csak el. A befektetés input oldala viszont azonnali kiadásokkal jár a befektető (legtöbbször a szülő illetve az eltartó) számára: utazás, kollégium, tandíj, taneszközök, a tanuló elmaradt keresete, stb. A cigány családok esetében ez a választási kényszer még kiélezettebb, hiszen anyagi körülményeik folytán a szülők inkább hajlanak az azonnali, de kisebb bevételek előnyben részesítésére hosszú távú befektetés helyett.”* (Kovai & Zombory, 2002, p. 90)

A foglalkoztatottság országos adatait figyelembe véve az 1980-as évek közepére tehető a csúcs. A nyolcvanas évek második felében kezdődő recesszió következménye lett a gazdasági válság, melynek következtében 1993-ra 3 800 000-re csökkent a foglalkoztatottak száma. A munkahelyüket elvesztő emberek különböző kísérleteket tettek a krízishelyzet megoldására, akinek lehetősége volt nyugdíjba vonult, pályát módosított vagy kényszer-vállalkozóként önfoglalkoztatóvá vált, a fiatalok továbbtanultak, elkezdődött a felsőoktatás expanziós hulláma. A cigány munkavállalókat korábban,

⁴⁵ A Minisztertanács határozata alapján a cigány lakosság társadalmi beilleszkedése, mint fő cél jelent meg, s feladatai között a lakáskörülmények javulása, műveltségi színvonal emelése is szerepelt. A határozatot több helyi és központi intézkedés követte, melynek következtében a cigány lakosság számára az ipari munka a társadalmi felemelkedés lehetőségét valószínűsítette. (Kozák, 1979)

már az 1980-as években érintette a munkanélküliség, hiszen szakképzetlen munkavállalóként elsőként veszítették el munkahelyüket, így aki tehetett nyugdíjba ment, s 1993 végén 47 ezerre tehető a cigány nyugdíjasok száma. A foglalkoztatott cigányok száma 1985-ben 125 000 fő, 1989-ben 109 000 fő, 1993 végén 56 000 fő volt. 8 év alatt (1985-1993 között) 69 ezer cigány ember veszítette el a munkahelyét, az országos átlag tekintetében a munkahelyek 30 százaléka, a cigányoknál 55 százaléka megszűnt. A cigányok voltak a válság legnagyobb vesztesei, melynek okai között szerepel elsősorban az alacsony iskolai végzettségük, a lakóhelyük (hátrányos helyzetű területek, települések) és a korábbi foglalkoztatási státuszuk (az 1970-es években a cigány emberek betanított és segédmunkát végeztek, építőiparban, bányákban dolgoztak). (Kemény, Janky & Lengyel, 2004, p. 96-100)

Az Autonómia Alapítvány 2003-ban nyilvánossá tette korábbi (2001) felmérését, melynek eredményei alapján arra a megállapításra jutottak, hogy 1993 és 2001 között nem csökkent a cigányok munkanélkülisége sem. A regisztrált munkanélküliek aránya hasonló volt az 1993-as adatokhoz képest. (Autonómia Alapítvány, 2003) Cserti Csapó Tibor és Forray R. Katalin 1999 és 2006-ban kutatást végeztek pályakezdő munkanélküli cigány fiatalok munkapiaci helyzetének megismerése és javítása céljából, melynek keretében nemcsak a cigány fiatalokkal, hanem cigány kisebbségi önkormányzatokat és a cigánysággal foglalkozó civil szervezeteket és munkáltatókat is megkérdeztek a cigányság munkaerőpiaci helyzetéről. Az eredmények közül talán a legérdekesebb a cigány munkavállalókat érintő diszkrimináció vizsgálata a munkáltatók körében. A fiatalok között az a tapasztalat, hogy nyílt cigányellenesség, diszkrimináció a jellemző: a bőrszín (45%) után közvetlenül a név (31%) alapján ismerik fel és utasítják el⁴⁶ a jelentkezőket a munkáltatók. (Cserti Csapó, 2011, p. 156)

I.4.5. Oktatás

A cigány népesség oktatására vonatkozóan már az 1600-as évek végén zajlottak kísérletek, például olvasás- és írástanítás, majd 1857-ben Hám János szatmári érsek alapított cigány iskolát, ami rövid ideig működött. 1868-ban megalkották a népoktatási törvényt, mely az iskolai oktatást és nevelést sza-

⁴⁶ Jelen kötethez kapcsolódó interjúk kutatás során a cigány származású fiatalok körében több esetben is előfordult vezetéknév-változtatás (családi név), melynek oka a fentiekben jelzett munkaerőpiacon jelen lévő diszkrimináció csökkentése, egyéni esélyek növelése.

bályozta, s a tankötelezettségre nagy hangsúlyt fektetett. Eötvös József válás- és közoktatásügyi miniszter 1870-ben körlevél formájában hívta fel a tankerület-vezetők, tanfelügyelők figyelmét a cigány tanulók beiskolázására a népoktatási törvény szerint. Érdekesség, hogy levelében javaslatokat várt arra vonatkozóan, hogyan is valósítható meg a cigány tanulók beiskolázása a gyakorlatban. Az intézkedés hatásáról nincsenek adatok. A XIX. Század végén és néhány évtizeddel később újra felmerült a cigány tanulók oktatásának kérdése. 1907-ben a Néptanítók Lapjában írtak arról, hogy törvényességgel nem lehet megoldani a problémát, az okokat (pl. lakhatás-letelepités, munka hiánya) kell megszüntetni, s szükség lenne ingyenes kötelező oktatásra, eszközökre, a tanító feladatára és az iskola szerepére a társadalmi igazságtalanság⁴⁷ csökkentésében. (Kotnyek, 1980)

„A két háború közötti időszakban annyi történt, hogy az iskolába járók aránya átlagosan ötven százalékra emelkedett, a romungróknál 60, az oláh cigányoknál és a beásoknál 40 százalékra. Az utóbbiak közül azok kezdtek el iskolába járni, akik az erdei telepekről a falvak közelébe vagy szélére költöztek. Az iskola elérhetősége volt a legfontosabb tényező a többiekénél is. Az iskolába járók többsége továbbra is rendszeresen sokat mulasztott, és két-három osztály után kimaradt. Nyolc osztályt (vagy annál többet) csak minden huszadik roma gyerek végzett.” (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p.7)

Ezzel egy időben a teljes lakosság körében az iskolába nem járók aránya 8% (1930/31 tanév). A következő változás 1945 után történt a cigány gyermekek beiskolázásának tekintetében, ennek következtében az 1960-as évekig folyamatosan nőtt az iskolába járó gyerekek száma, a hatvanas években arányuk elérte a kilencven százalékot, de csak 26,6 százalékuk végezte el a nyolc osztályt, többségük analfabéta maradt. Az 1961-ben hozott MSZMP párthatározat hatására „átmeneti” jelleggel jöttek létre a hatvanas években cigány osztályok, melyek célja elviekben a felzárkóztatás lett volna, a későbbi ’normál’ osztályokba történő integráció miatt. Ehelyett az oktatási szegregáció új formái jöttek létre, cigány osztályokkal, tanulói csoportokkal, melyek esélyt sem adtak a későbbi ’normál’ osztályokba kerülésre. (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p. 10-12) Solt

⁴⁷ K. Nagy Sándor, a Néptanítók Lapjában 1908-ban a következőket fogalmazza meg: „Más országokban nincs példa arra, hogy hazájának mondhassa azt egy olyan nép, melynek sorsa az üldözött vadéhoz hasonló. A mi hazánkban pedig törvény védi a madarakat, sőt a vadakat is, de a cigányok megköszönhetik, ha egy faluban 6 vagy legfeljebb 24 óráig megtűrik őket a faluvégén” (Kotnyek 1980)

Ottília (1975) szerint „(...) indokolatlan a cigány gyerekek elkülönítése az iskolában. Az eddig működő cigány osztályok kivétel nélkül rosszabb tárgyi és pedagógiai feltételek között működtek, mint az iskola többi osztályai, és semmi okunk sincs feltételezni, hogy ez a jövőben nem így lesz. (...) Nem lehet megmondani, hogy akkor járnak-e rosszabbul, ha az osztály megmarad, vagy ha felosztatják. Az első esetben nem tanulnak eleget, a második esetben kisegítő iskolába vagy utolsó padokba kerülnek, és ismét nem tanulnak eleget.” (Solt, 1998, p. 205)

Kertesi Gábor az 1981/82. tanévben beiratkozó cigány tanulók adatait vizsgálta (iskolai statisztika segítségével), melynek eredményeképpen megdöbbentő adatokat közölt a továbbtanulási tendenciákat illetően a cigány és nem cigány tanulókra vonatkozóan. (Kertesi, 2005)

*4. számú táblázat: 1981/82. tanévet beiratkozó cigány tanulók adatai
(iskolai statisztika segítségével)*

1000 főre viszonyítva	1000 fő nem roma tanuló	1000 fő roma tanuló
Időben elvégezte az általános iskolát	885 fő	365 fő
Érettségit adó intézményben folytatták tanulmányaikat	430 fő	11 fő
Érettségit szereztek a 4. év után	371 fő	7 fő
Felsőoktatásban kezdték tanulmányaikat (1993/94)	99 fő	2 fő

Forrás: Kertesi, 2005

Az 1990-es évek elején Kemény István és munkatársai által végzett cigánykutatás szerint a továbbtanulási lehetőségek még mindig csekélyek voltak, és az érettségit adó intézményekben történő továbbtanulás mértéke még mindig elenyésző volt. A legnagyobb problémát pedig a középiskolába bejutott diákok lemorzsolódása jelentette. Egyértelműen bizonyították, hogy a roma tanulók továbbtanulási esélyei jóval elmaradnak kortársaikéhoz képest. (Kemény, 1996)

5. számú táblázat: Az 1992–93-as tanév továbbtanulási adatai általános iskolások körében

Középfokú iskola	Összes tanuló	Roma tanulók
Szakiskola	6,0	9,4
Szakközépiskola	35,5	30,2
Gimnázium	24,2	0,6
Középiskola együtt	56,2	10,6
Összesen	97,7	50,2

Forrás: Kemény, 1996

Az 1993-ban felvett adatok jól mutatják a rendszerváltás utáni időszak továbbtanulási orientációinak tendenciáját. Ezen időszakra jellemző, hogy a hátrányos helyzetű cigány fiatalok továbbtanulási esélyei sokkal rosszabbak a kortársaikéhoz képest, a gimnáziumba való jelentkezésük elenyésző: mindösszesen 0,6%-uk folytatta tanulmányait érettségit adó képzésben.

Másrészt 1985 és 1996 között 40%-kal nőtt a gimnáziumi és 70%-kal a szakközépiskolai férőhelyek száma, melynek következtében lehetővé vált az intézményekbe való bejutás. További magyarázatként szolgál, hogy a gyermekek száma évről évre fokozatosan csökkent: míg 1989-ben 171 ezren, addig 1999-ben már csak 114 ezren fejezték be az általános iskolát. Mindemellett fontos tényezőként szükséges figyelembe venni azt, hogy 1991-ben bevezették a gyereklétszám után számolt normatív állami finanszírozást, a fejkvótát. „A továbbtanulás három útja – a szakközépiskolák, a szakközépiskolák és gimnáziumok – közül hosszú időn át csak a szakközépiskolák nyílt meg a cigány fiatalok előtt, az is csak kis mértékben: 1993-ban a 25–29 évesek 13%-a, a 20–24 évesek 16%-a végzett szakközépiskolát, többnyire olyan szakmákban, amelyekben rosszak voltak az elhelyezkedési esélyek. Szakközépiskolába vagy gimnáziumba csak nagyon kevesen jutottak be, és a bejutottak fele lemorzsolódott. A hetvenes években 1,5, a nyolcvanas években 2% volt azoknak az aránya, akik egy évfolyamból leérettségiztek. A rendszerváltás idején valamennyire változni kezdett a helyzet, a 20–29 éves fiatalok 3%-a érettségizett.” ((Kemény, Janky & Lengyel, 2004, p. 81)

Az 1990-es évek végén zajló kutatások bebizonyították, hogy a pályaválasztás idején a roma szülőknek konkrét elképzelései voltak gyermekeik jövőjét illetően. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezett a szülő, és emellett minél jobban tanult a gyermek, annál valószínűbb volt, hogy a szülő konkrét elképzeléssel rendelkezik a gyermek jövőbeli, szakmát érintő választásával kapcsolatban. (Havas, Kemény & Liskó, 2002)

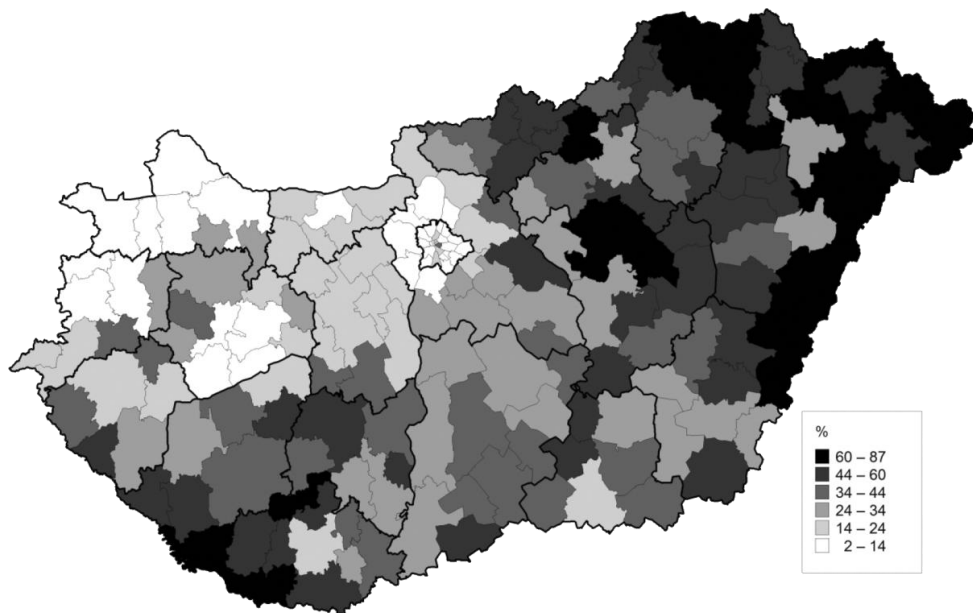
6. számú táblázat: A továbbtanulók aránya évente (a végzősök %-ában)

Továbbtanulás	1996-97		1997-98		1998-99	
	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány	nem cigány	cigány
	%					
Nem tanult	2,3	16,5	2,8	16,1	3,2	14,9
Szakiskola	4,4	8,6	5,4	10,4	3,2	9,4
Szaktanulás	36,5	61,6	34,9	57,5	36,8	56,5
Szakközép	38,3	9,3	37,3	12,0	38,1	15,4
Gimnázium	18,3	3,7	19,3	3,8	18,4	3,6
Összesen	100	100	100	100	100	100
N	167	168	176	176	177	182

Forrás: Havas, Kemény & Liskó, 2002

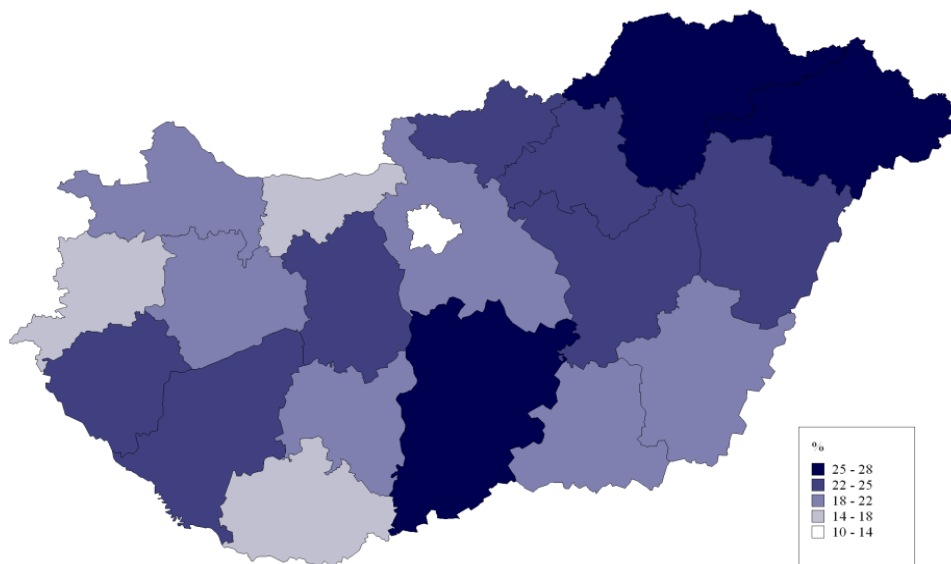
Az iskola – mint az oktatás és a másodlagos szocializációs színtér része – a társadalmi mobilitás szinte egyetlen kiútja napjainkban. Mégis, a továbbtanulási mutatók szerint a cigány családok gyermekei a többségi társadalom tagjainak gyerekeihez képest elenyésző számban jutnak tovább középfokú iskolába, s szereznek piacképes tudást, esetleg érettségit. A család szerepe a szocializáció során a gyermek jövőképe alakulásában, a pályaválasztás időszakában jelentős, de kijelenthető, hogy a cigány származású fiatalok számára a jövőkép gyakran szüleikhez hasonlóan alacsony iskolai végzettséget, ebből következően kevesebb munkalehetőséget, jövedelmet, alacsony életminőséget jelent. A deprivációs ciklus generációkon át öröklődik, s a szegénység csapdájából való kilépésre az oktatáson keresztül vezet az út – a pályaeorientációnak ebben természetesen kiemelkedő szerepe van. A területi és az oktatási egyenlőtlenségekre vonatkozóan jó példa a következő két térkép, mely az eloszlásokat mutatja.

4. számú ábra: A hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolákban járásonként, 2013/2014 (%)



Forrás: Híves, 2015

5. számú ábra: 8 osztálynál kevesebbet végzett 15 éven felüli cigány népesség aránya, 2011, KSH



Forrás: Híves, 2015

Híves Tamás statisztikai elemzése alapján látható a hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása a térképen, melyet vizsgálva megállapítható, hogy nagy az eltérés az egyes térségek között. Még nyilvánvalóbb, hogy a hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása megegyezik a cigány népesség földrajzi eloszlásával. Vagyis azokban a térségekben magas a hátrányos helyzetű és a cigány lakosság aránya, melyek az ország legszegényebb területeihez (Észak-Kelet, Kelet, Közép-Tisza-Vidék, Dél-Nyugat) tartoznak, melyek leszakadó és perifériális helyzetben vannak, s nagyon rossz társadalmi-gazdasági helyzetű kistérségek alkotják. Ezekben a járásokban koncentrálódnak a cigány családok. (Híves, 2015, p. 17)

A család az elsődleges szocializációs közeg, ahol a normák és az értékek internalizálódnak, a szülők mint „minta-adók” vannak jelen, s a szocializáció egy folyamat, mely során az egyén társadalmi lényvé válik. (Somlai, 1997, p. 14)

A szocializáció tartalmazza a társadalmi közösség normáit, szabályait, a kötelezettséget, felelősséget és a különböző viselkedési szabályokat. Somlai szerint általában a kulturális átörökítés folyamata, de vannak más megközelítések is, melyek szerint inkább az alkalmazkodási készség kialakítását jelenti a társadalomban. (Cseh-Szombathy, 1996)

A cigány családokban zajló szocializációra egyértelmű választ nem lehet adni, hiszen heterogén társadalmi csoportról beszélünk, ahol a csoportok, közösségek és családok között is nagyon nagy különbségeket találhatunk. Mégis, egy közös pontot meghatározhatunk: az iskolára mint intézményre nem tekintenek pozitívan, a szülők életében leginkább negatív élmények, érzések, sikerek helyett inkább kudarcok társulnak az iskola világához, így a szocializáció során leginkább e minták öröklődnek.

Havas, Kemény és Liskó 2000-ben végzett kutatása szerint: „(...) a pályaválasztás társadalmi determinációja a cigány gyerekek esetében sem különbözött a nem cigányokétól. A gyerekeknek szánt foglalkozás és a szülők iskolázottsága között a legszorosabb az összefüggés. Azok közül a szülők közül, akik maguk szakmunkás végzettséggel rendelkeztek, kétszer, azok közül pedig, akik érettségiztek, háromszor annyian szánták értelmiséginek a gyereküket, mint azok, akik nem végeztek el az általános iskolát.” (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p. 171)

Kemény és munkatársai 2003-ban is vizsgálták a továbbtanulási szándékot, és a vizsgálat során változásokat tapasztaltak a roma tanulók körében. A szakmunkásképzőbe egy kicsit kevesebben (26%) jelentkeztek a korábbi 30,2%-hoz képest, szakközépiskolába 14%, míg a megkérdezettek 10,5%-a jelentkezett gimnáziumba. Az arányok jól mutatják, hogy

elindult egyfajta folyamat a cigány származású diákok körében, egyre többen jelentkeztek érettségit adó intézményekbe. Ennek okai között szerepel a társadalom változása, valamint az a felismerés, hogy a jobb megélhetés és jövő reményében szükség van az érettségi bizonyítvány megszerzésére, nagyobb az esély a további tanulmányok folytatására, akár felsőfokon.

A cigány származású fiatalok számára megnyílt a lehetőség tanulmányaik folytatására, de a családok anyagi helyzete, a motiváció hiánya és a félelem az ismeretlentől nagyon sok esetben gátolta a továbbtanulási ambíciókat. Szükség volt felkészítést nyújtó kezdeményezésekre, melyek keretében a tájékoztatással, az információközvetítéssel, az erkölcsi támogatással a hátrányos helyzetű cigány fiatalok és családjaik (szüleik, testvéreik) számára lehetőség nyílhatott a tehetségek kiaknázására.

II. A VIZSGÁLT SZERVEZET: AMRITA OBK EGYESÜLET

Az 1990-es évek közepén Magyarországon az Amrita OBK Egyesület cigány tanulókat támogató pályaorientációs programot működtetett. Egy, a közoktatást kívülről célzó (extrakurrikuláris) megközelítési módot mutatott az esélyegyenlőségre, s mindezt közvetítő, támogató, inkluzív rendszerként tette. Az egyesület célcsoportját tekintve a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány származású fiatalok közössége alkotta.

Az egyesület kezdeti időszakban a Dél-Dunántúl településein élő hátrányos helyzetű cigány tanulók számára szervezett pályaorientációs tanácsadást és különböző közösségi, szabadidős programokat, majd a későbbiekben a tevékenységi kör tovább bővült felnőttképzéssel, multikulturális közösségi programokkal, illetve interprofesszionális szakmai műhelyek működtetésével. A szervezet – mint kortárs-közösség – önszorgító (self-help) jelleggel működő inkluzív rendszerként hálózati közösséget hozott létre.

A 2015-2016 között zajló felmérés⁴⁸ keretében – 20 évvel a pályaorientációs program kezdete után – kvantitatív (dokumentumelemzés, kérdőív cigány fiatalokkal) és kvalitatív (2016-2017; élettörténeti interjúk cigány fiatalokkal, félig strukturált interjúk pedagógusokkal) módszereket alkalmaztam. A kutatás során felmerült a dilemma, hogy egy olyan közösség vagy szervezet inkluzív jellemzőit keresem, mely 1994-2000 között jött létre és működött, amikor alapvetően az integrált oktatás is új szemléletnek számított és az inkluzív környezetről nem szólt diskurzus. Szeretném bizonyítani, hogy már az 1990-es években létezett olyan szervezet, melynek működésében és tevékenységében az inklúzió, a kölcsönös befogadás szemlélete tükröződött. E fejezet keretében a kutatás eredményei közül a fentiekben említett közösség inkluzív jellemzőinek elemzésére, bemutatására vállalkozom.

⁴⁸ A kutatás kvantitatív része a TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislócki Henrik Szakkollégium szervezésében c. projekt támogatásával valósult meg.

II.1. A szervezet története

Az „AMRITÁSOK” egy olyan közösség, mely egy dél-dunántúli támogató pályaorientációs program mentén alakult ki az 1990-es években.⁴⁹

Az 1980-as évek végén egy Baranya megyei kis faluban, Magyar-mecskén felkészült és elhivatott pedagógusok, szociális szakemberek innovatív pedagógiai módszereket vezettek be a település általános iskolájában.⁵⁰ Már a kezdeti lépések után megfigyelhető volt, hogy a tanulók motivációja nő, tudásuk bővül, készségeik fejlődnek, és a bizonyítvány megszerzése már nem csak álom, hanem valóság. Viszont a továbbtanulás, ami az igazi nagy társadalmi státuszváltozást eredményezhette volna, elmaradt. A fiatalok nem tanultak tovább, ha mégis, már az első évben „lemorzsolódtak”. Az új módszereket bevezető szakmai közösség legfőbb törekvése ettől fogva az volt, hogy eljuttassa a hátrányos helyzetű – főként cigány – gyermekeket az érettségit adó, középfokú oktatási intézményekbe. Ehhez a középiskolai felvételre történő felkészítés mellett arra is szükség volt, hogy reményt, motivációt nyújtsanak a fiataloknak, és jövőképet vetítse nek eléljük. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tárgyi tudáson kívül arra is szükségük van, hogy a lelki és/vagy szociális problémáik megoldásában segítséget nyújtsanak nekik. Első lépésként a pedagógusok intenzív kommunikációba kezdtek a helyi közösséggel, a családokkal, majd közösségi, kulturális programokat szerveztek, hogy ezek révén közelebb hozzák a családokat az iskola világához, amely a szülőkhöz többségében negatív vagy érdektelen emlékeket idézett. A magyarmecskei előzményeken túl az Amrita OBK Egyesület megalakulása szorosan kapcsolódik egy másik innovatív intézmény létrejöttéhez, nevezetesen a Gandhi Gimnázium megalapításához, mely az 1990-es években a társadalmi integráció legfőbb motorjává vált. A Gandhi alapítói és munkatársai sorra felkeresték a dél-dunántúli régió településeinek általános iskoláit, beszéltek a szülőkkel, a rokonokkal, így próbáltak minél több hátrányos helyzetű, főként cigány származású fiataalt elérni és bevonni az induló hatosztályos gimnázium első évfolyamára. Mindeközben a családban, a rokonság és a közeli ismerősök körében jelen voltak az idősebb, 7. és 8. osztályos fiatalok is, akik szintén

⁴⁹ A kérdőíves felmérés eredményeiről bővebben olvasható: Boros Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények In: Varga Aranka (szerk.): Amrita az ezredforduló előtt, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 89-146.

⁵⁰ Forrás: AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008. www.amritaobkegyesulet.hu

szerettek volna esélyt kapni egy jobb életre, vagyis továbbtanulni, érettségi bizonyítványt szerezni, de koruknál fogva a Gandhi Gimnáziumba már nem jelentkezhetek. A gimnáziumot alapító és elindító szakemberek úgy érezték, hogy valamilyen módon segíteniük kell ezeket a „Gandhihoz túl öreg” fiatalokat is, ezért számukra heti rendszerességgel „diákklubot” szerveztek a Gandhi Gimnázium épületében. Itt indult el az Amrita OBK Egyesület első pályaorientációs célú közössége. (Varga, 1999) 1994 nyarán a Gandhi Gimnáziumot szervező alapítvány az évközi klubok mellett egy nyári olvasótábort is szervezett ezen idősebb diákok számára, mely tábor utolsó napján merült fel az egyesület létrehozásának gondolata. A táborban bemutatott színdarab címe adta a szervezet nevét: Amrita, ami annyit tesz, a halhatatlanság itala, az istenek eledele. (A színdarabot maguk a diákok írták a hindu mitológia egyik motívuma alapján.) Az Amrita OBK Egyesület nevében az OBK hivatalosan a Pályaorientációs Baráti Kör rövidítése, de a diákok maguk között, a Dél-Dunántúl régióban leggyakoribb beás cigány családneveket (Orsós, Bogdán, Kalányos) sejtették mögötte.⁵¹ Tevékenységi körében az első években a pályaorientáció, a szabadidős, kulturális és közösségi programok szervezése, a tantárgyi felkészítés szerepelt, majd mindez kibővült a különböző szakmai műhelyek szervezésével és működtetésével, továbbá kutatási programok megvalósításával, szakmai kiadványok megjelentetésével, illetve multikulturális ismeretterjesztéssel, felnőtt képzéssel, jogvédelemmel.

⁵¹ AMRITA (PÁLYA) ORIENTÁCIÓS BARÁTI KÖR EGYESÜLET, Pécs, 2008.
www.amritaobkegyesulet.hu

II.2. Fogalmak: Inklúzió és közösség

A rendszerváltás előtti évtizedekben a fogyatékossgal élő tanulók hatékony együttnevelésére vonatkozó oktatási, nevelési elveket jelentette az inklúzió, majd később a társadalmi változások hatására további tanulói csoportok hátrányainak csökkentésére, az egyenlő esélyek biztosítására alkalmas szemléletnek tűnt/tűnik, hiszen az oktatás világában az egyenlőtlenség mértéke és a tanulók közötti hátrányok nem csökkentek.

Alapvetően az asszimilációra való törekvést láthattuk a gyakorlatban, mely nem vezetett eredményre, így új pedagógiai módszerekre, szemléletre volt szükség, mely a 2000-es évek elején kormányzati támogatást kapott, s ennek is köszönhetően kidolgozásra került az Integrációs Pedagógiai Rendszer. *„Az IPR a méltányosságot biztosító inkluzív tér kiépítését és működtetését jelenti, kialakítva a minőségi oktatás hármas egységét a hatékonyság, az eredményesség, és a méltányosság (inkluzivitás) összefüggésében.”* (Varga, 2015d, p. 74) Míg hazánkban az integráció szemlélete kezdett elterjedni, nemzetközi szinten már az inklúzió fogalomértelmezését helyezték előtérbe, sokkal erőteljesebben jelent meg az esélyegyenlőség (equality) helyett az egyenlő esélyek (equity), a méltányosságra való törekvés az oktatási rendszerben és társadalmi szinten.

Kutatásom szempontjából a leginkább érvényes és alkalmazható definíciónak a Varga Aranka által meghatározott inklúzió fogalmát tekintem: *„Napjainkban a társadalmi stratégiák közül az inklúzió az, amely az esélyegyenlőség és méltányosság szemléletére építve eredményes megoldásokat kínál. Az inklúzió (kölcsonös befogadás) a hátrányt okozó megkülönböztetés tilalmát a valódi hozzáférést biztosító méltányos és személyre szabott szolgáltatásokkal együtt alkalmazza annak érdekében, hogy a különböző csoportok és egyének sikeresen (esélyteremtő módon) együtt tudjanak élni.”* (Varga, 2015a, p. 246)

Az inklúzió (inclusion) kifejezés értelmezése Magyarországon és nemzetközi szinten sem egyértelmű vagy könnyen megfogalmazható, mivel jelentéstartalma több tudományterületet és szakpolitikát érint. A fogalom változása időben és társadalmi térben is meghatározó jellemzőkkel rendelkezik, mindenekelőtt az oktatáspolitikai és a társadalompolitika (social inclusion) területein jelent meg. Magyarországon (és nemzetközi szinten) először a speciális igényű, főként a fogyatékossgal élő tanulók oktatására, nevelésére vonatkozó pedagógiai szemléletként terjedt el. (Csányi 1993; Lányiné, 1992; Réthy, 2002; Papp, 2012)

Magyarországon az inklúzió fogalmát a kezdetekben kifejezetten és tényszerűen a fogyatékossgal élő tanulók integrált együttnevelésére alkalmazták, s csak később, az 1990-es évek vége felé került az inkluzív nevelés középpontjába a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű és a cigány/roma tanulók oktatási esélyeinek kérdése és megoldási alternatívái. Ez nem azt jelenti, hogy akkor jelentek meg az oktatási rendszerben a hátrányos helyzetű vagy cigány tanulók egyenlőtlenségi kérdései, hanem hogy ez innentől egyfajta új fogalomértelmezést, szemléletet hordozott. Az iskola, mint a társadalmi mobilizáció csatornája nem töltötte be szerepét, sőt a korábbi kutatási eredményekkel (Coleman, 1966; Bourdieu, 1978) ellentétben nem csökkentette, tovább növelte az egyenlőtlenség mértékét a tanulók között. (Forray & Hegedűs, 1995) A szegregációs oktatási és nevelési gyakorlat eredménye az oktatási, ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése a különböző társadalmi csoportok között. (Bourdieu 1978; Liskó, 1989)

Az UNESCO támogatásával az „Education for All” mozgalom eredményeként fogalmazták meg és deklarálták a Salamancai Nyilatkozatban (1994) az inkluzív nevelés modelljét, mely elsősorban a fogyatékossgal élő tanulókat érintette. (Varga, 2015c) Az integráció alapvetően a térben történő elkülönítés megszüntetését célozta meg, helyette az együttnevelés került a középpontba, mely a közös térben történő együtttanulást jelentette, de nem az együttműködést, a kölcsönös megismerést, segítséget vagy támogatást.

A közösség alapvetően gyűjtőfogalom abban az értelemben, hogy nehezen meghatározható és számos definíciós megközelítése létezik. Különböző tudományterületek más-más szemlélettel közelítenek az értelmezéséhez. Jelen tanulmányban a Hankiss Elemér által megfogalmazott közösség fogalmát használok, mely a legközelebb áll az általam elgondolt közösség értelmezéséhez: *„(...) a közösségeket közvetlen és eszmei típusokra oszthatjuk. A közvetlen közösség olyan közösségeket jelöl, amelynek tagjai személyesen is ismerik egymást, gyakran lépnek egymással kapcsolatba. Ilyen közösség egy baráti kör, a munkatársak, szomszédság, egy egylet, egy klub stb. Az eszmei közösség tagjai térben távol is élhetnek egymástól, viszont összekötik őket az érdekek, célok. Ebben az esetben tehát nem az együttlét, hanem az együvé tartozás érzése a kapocs. Valamely közösség tagjai rendszerint tisztában vannak közösségük értékeivel, a tagok közötti hasonlósággal, a kapcsolatokkal, a közösség normáival, elvárásaival és a közösséggel szembeni kötelezettségeikkel. Másképpen mondva: a közösség tagjai közösségi tudattal, illetve közösségérzéssel*

rendelkeznek. Többek közt ez a közösség melletti elkötelezettség magyarázza, hogy a közösség szónak erős pozitív értéktöltete van. Mivel a közösség megléte feltételezi a szolidaritást, a kölcsönösséget, a normák betartását a közösségre, mint jó és kívánatos társadalmi struktúrára tekintünk.” (Hankiss, 1980, p. 15)

A fentiekben tárgyalt inkluzív fogalom értelmezést és szemléletváltozást követve fontos kiemelni, hogy az „Amritások” közösségként történő (cigány, roma fiatalok) vizsgálata során az inklúzió folyamatelvű modelljét (Varga, 2014) alkalmazom, és elemzem az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek megvalósulását.

II.3. Az AMRITA inkluzív szempontú elemzése

II.3.1. A sokszínűséget tükröző tér: „Nyitott ház” – közösségi tér

Az „Amritások” egyik jelentős emléke a közösségi térhez kötődik, egy családi otthonra emlékeztető hangulatot közvetítő, befogadó szemlélettel és külsővel rendelkező tér volt, ahol a tárgyi környezet (fotelek, székek, asztalok, konyha, taneszközök, elektronikai berendezések) a középiskolás fiatalok szükségleteihez igazodott. Kiemelt fontosságú, hogy a tárgyi környezet helyszínének folyamatos változása (különböző technikai és finanszírozási problémák miatt a program helyszíne Pécsen a városban maradván, de legalább 4 alkalommal költözött, váltott épületet) sem akadályozta a közösség tagjainak értelmezését a „Nyitott ház” mint „második otthon” fogalmáról. A ház mint befogadó környezet folyamatosan képes volt megújulni, a tagok, a résztvevők, a megvalósítók számára fontos volt a közös tér, s képesek voltak újra és újra létrehozni a közösségi tér funkcióját, helyszíntől függetlenül, akár egy nagyobb méretű ingatlanról, akár csupán egy szobáról volt szó. A tagok a tér lehetőségeit maximálisan kihasználták, s különböző programoknak, közösségi tevékenységeknek adott helyet a „Nyitott ház”. (Boros, 2015)

A szabadidős programok mellett baráti találkozók, tantárgyi felkészítés, diáklklubok, továbbképzések helyszíne, továbbá egy diákújság szerkesztősége és egy kutatóműhely működött az épületben. A közösségi tér része volt az udvar, mely lehetőséget teremtett a szabadtéri foglalkozásokra, meghitt beszélgetésekre, közös szociális tevékenységekre. A befogadó környezet egyik fontos jellemzője, hogy mindenki magáénak érzi, melyre bizonyíték, hogy „második otthonként” tekintettek az épületre, illetve

amikor a szervezet finanszírozási problémák miatt másik épületbe kényszerült költözni, a tagok természetesnek vették az új helyszínt és újragondolták a kölcsönös együttműködés jegyében a közösségi teret. A „Nyitott ház” elnevezés is a befogadó környezet értéket közvetíti, hogy mindenki számára lehetőség van a bekapcsolódásra, minden betérő fiatal tag szívesen látott vendég.

II.3.2. A sokszínűség értékelése: befogadó szemlélet

Az „Amritások” mint közösség alapvetően hovatartozásukat, kötődésüket fejezik ki önmeghatározásukkal: „Amritás voltam/vagyok”. A közösség tagjai közös érték-ként határozták meg a továbbtanulást, mint célt, s viselkedésük, motivációjuk azt a tényt erősítette meg, hogy családi környezetüktől eltérően új iskolai utat választottak a hosszabb távú tanulással. A közös érték- és normarendszer kettős volt, egyrészt a cigány/roma származás, másrészt a tanulás játszottak fontos szerepet. Mindezt a szervezet befogadó szemlélete tovább erősítette újabb közös értékek kialakításával, leginkább közös élmények (pl. szabadidős programok, nyári táborok, diáklklubok stb.), saját tapasztalatok megosztásával, feldolgozásával. A kölcsönös szemléletet mutatja a kortárs segítő hálózat működtetése, melynek keretében egy idősebb diák segítette fiatalabb társát tapasztalatával, tudásával, illetve segítő szakemberek, pedagógusok patronálták a diákokat tudásuk bővítésében és szociális problémáik megoldásában. A self-help működés mellett kortárs- és sorstárs-közösség is kovácsolódott, ahol a közös élmények mellett egységes érték- (leginkább a családi háttér, a szülők társadalmi-gazdasági státusza, a hasonló nehézségek, problémák ismerete) és normarendszer (empátia, kölcsönösség, segítségnyújtás, megértés, tolerancia, szolidaritás) jött létre, melyet a közösség tagjai működtettek, s internalizálódott az egységes szemlélet, a befogadó attitűd. (Varga, 2015a, p. 77)

Az „Amritások” sokszínűségét jellemzi, hogy szinte mindenki (egy fő kivételével) cigány származásúnak vallotta magát, mégis nagyon különböző kulturális közegből érkeztek, hiszen családi közösségük más-más cigány csoporthoz (beás, romungró, oláh) tartozott, így szokásaikat és hagyományaikat tekintve is eltérőek voltak. A közösség befogadó szemléletét mutatta, hogy a megvalósítók külön figyelmet fordítottak a különbségek megismerésére, megismertetésére, elfogadtatására és az identitás fejlesztésére. A területi különbségekből fakadó hátrányok is megjelentek a sokszínűség jegyében, a falu-város ellentéte, a szegénység-gazdagság relatív fogalomértelmezése, a viszonyítás mértéke meghatározó volt.

A különbözőségek a készségek és képességek szintjén is feltűntek, s ezek megismerése, felmérése, későbbi fejlesztése – indirekt és direkt pedagógiai módszerek segítségével – fontos feladatnak bizonyult. Az inkluzív szemlélet leginkább az oktatáshoz, az iskola világához kapcsolódott, melynek középpontjában a különböző társadalmi, szociális, gazdasági, családi háttérből érkező fiatalok oktatással kapcsolatos attitűdjének megismerése, elfogadása és az ezek megváltoztatására való törekvés állt.

II.3.3. Interakció a sokszínűséggel: a megvalósítók felkészültsége

Az „Amritások” közösségének működtetése a tagokon kívül operatív szempontból leginkább a szakmai megvalósítókon múltott. Az inklúzió szemléletét mutatja, hogy nem kizárólag fizetett szakemberek alkották a megvalósítókat, a társadalmi problémák iránt érzékeny, tenni akaró civilek vettek részt a közösség életében. A közös értékek, normák és célok képviselése Kovácsolta egy közösségé a tagokat, legyen szó a diákokról vagy munkatársakról. A megvalósítók közül a szakemberek többsége felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógusok vagy a szociális terület képviselői voltak. Az önkéntesek között a pszichológus, operatőr, informatikus, tolmács mellett más-más szakmai tudással, ismerettel, tapasztalattal rendelkező személy segítette a diákokat céljaik elérésében. Fontos hangsúlyozni, hogy gyakorlati tapasztalattal rendelkező, azonos társadalmi értékeket, elveket valló szakemberek voltak a megvalósítók, akik elhivatottnak érezték magukat a cigány fiatalok életesélyeinek növelésére a pályaorientációs programon keresztül. E tekintetben „újítóknak, kezdeményezőknek” is nevezhetjük őket, hiszen a rendszerváltást követő években szemléletváltásra volt szükség az oktatás területén, s e közösség tagjai hittek egy új szemlélet megszületésében, részt vettek az elterjesztésében. Szakemberként fontosnak tartották önmaguk és környezetük fejlesztését, melyet leginkább a közös célok érdekében megtartott belső és szakmai képzések bizonyítottak. A megvalósítói kör bővülésének záloga a kapcsolati tőke megfelelő alkalmazása volt, ennek köszönhetően a partneri együttműködések kiépítése és fenntartása kiemelt szereppel bírt a közösség életében.

II.3.4. Az egyéni utak megértése, segítése: személyre szabott tartalmak és cselekvések

Az egyéni szükségletek, igények és sajátosságok tekintetében a diákok fejlesztése minden téren elsődlegesnek bizonyult, viszont az elérendő célhoz társított eszközök eltérőek voltak. Direkt és indirekt pedagógiai módszerek alkalmazásával értek el sikereket, hátrányos helyzetű cigány tanulók alkották a közösséget, többségük támogatást és segítséget igényelt a továbbtanulási döntés meghozatalában. A szervezet pályaaorientációs tevékenysége, módszerei nem tekinthetők hagyományosnak. A tájékoztatáson kívül szükséges volt a fiatalok önbizalmát növelni, hogy reális jövőképpel hozzák meg döntésüket a továbbtanulást illetően. A pályaválasztás támogatása mellett kétféle – egyéni utak segítését célzó forma – mentorálás működött a közösségen belül, melyet „patronálásnak” neveztek a tagok. Egyrészt idősebb diák segítette fiatalabb társát, tapasztalataival, ismereteivel, saját élményei átadásával próbálta felkészíteni a várható nehézségekre és örömekre. Másrészt pedagógus segítette a diákot tantárgyi felkészítésben és mindennapi problémák megoldásában. A tagok mindkettőt fontosnak találták. Az egyéni igények kielégítését mutatja az a széles szolgáltatási rendszer, melyet a szervezet működtetett, hogy mindenki számára elérhető és elfogadható, mégis közös cselekvési formákat hozzon létre. Az egyik legfontosabb közös élmény, mely a saját tapasztalatokat bővítette az évente megrendezésre kerülő nyári tábor volt: tematikus olvasótáborokként közvetítettek értékeket, normákat, tudást, ismeretet és kapcsolatot – mindezt direkt és indirekt módszerek alkalmazásával vitték véghez.

Emellett számos program erősítette a sokszínűség jelenlétét a közösségi tevékenységekben, cselekvésekben – ilyen volt például a diákújság (Csodalámpa címmel) szerkesztése. Maguk a tagok hozták létre a közös érintkezési felületet, mely újság formájában interaktívvá tudott válni (pl. rejtvények, kitalálós kérdések, tudományos feladványok stb.) a tagok számára. A szolgáltatási palettán a diáklklub, az ösztöndíjlehetőségek elérésében történő segítségnyújtás, kulturális programok szervezése, szakmai műhelyek létrehozása és működtetése, képzések megvalósítása is szerepelt. De a tagok számára további fontos „szolgáltatás” volt a kapcsolati tőke, amivel segítették a megvalósítók a korábbi diákokat (tanulmányaik befejezése után) munkához jutni, referenciaszemélyként⁵² vállalták a felelősséget a leendő foglalkoztatottért.

⁵² Az „Amrtiás” diákok többsége szociális szempontból hátrányos helyzetű családból származott, ahol a szülők iskolai végzettsége 8 általános vagy szakmunkás volt, s ennek

II.3.5. Az inkluzivitás széles körű biztosítása együttműködések keresztül: partneri háló

Az „Amritások” egy civil szervezet tagjai voltak, mégis inkább közösségként definiálják magukat. A megvalósítók számára a partnerség már a kezdetektől fontos volt. Szerepük szerint három szinten működött, hiszen a partnerségi háló szereplői különbözőek voltak: egyrészt az Egyesület (a szervezet) tagjai és a társadalmi környezet (közvetlen és közvetett célcsoport), a szülők, család, rokonság, barátok, kortársak, iskolatársak, másrészt állami intézmények a szereplők, tehát azok az oktatási intézmények, ahonnan a diákok érkeztek (általános iskolák) és ahova továbbtanultak (középiskolák, főként érettségit adók). Emellett a szervezet a települési és kisebbségi önkormányzatokkal is kapcsolatban állt. A finanszírozás szempontjából a kormányzati intézmények (minisztériumok, háttérszervezetek, pályázatkezelők stb.) is fontos szerepet töltöttek be a szervezet életében. A harmadik szintű partnerség a nem állami intézményeket jelentette, kiemelten a Soros Alapítvány volt támogatóként (finanszírozóként) jelen. Ezenfelül segítségül szolgáltak magánszemélyek is, akik önkéntes tevékenységük mellett anyagi (pénzbeli, természetbeli) támogatással járultak hozzá a célok megvalósulásához. A nem állami intézmények körébe sorolom az egyház szereplőit, akik támogatóként (partnerként figyeltek a környezetükben élő tehetséges fiatalokra, s ajánlották számukra a szervezet szolgáltatásait) vettek részt a szervezet működésében.

A különböző társadalmi szereplők együttműködésének következtében sikerült megvalósítani a pályaaorientációs programot, mely működésével a kutatás által vizsgált időszakban kb. 60 cigány fiatalnak nyújtott segítséget ahhoz, hogy érettségit adó középiskolában folytassák tanulmányaikat.

II.3.6. Folyamatos megújulás

Az Amrita OBK Egyesület tagok többsége általános és/vagy középiskolás tanulóként csatlakozott a szervezethez és hoztak létre egy közösséget. Számuk 1994 után folyamatosan növekedett, évről évre több fiatal és önkéntes csatlakozott a szervezethez. A növekedéssel az intézményesülés útjára lépett a közösség, mely nem volt könnyű sem a megvalósítók, sem a

köszönhetően kapcsolati tőke hiányában kevésbé tudták segíteni érettségivel vagy diplomával rendelkező gyermekeik (fiatal pályakezdőként) munkaerőpiaci elhelyezkedését.

diákok számára. Az 1994-2000 közötti időszak⁵³ tekinthető a folyamatos megújulás időszakának, amikor a tagok és a megvalósítók is képesek voltak a fejlődésre, a célok elérése érdekében áldozatok meghozatalára, a közös értékek képviselésére, a változó pénzügyi helyzetből eredő bizonytalanságra vonatkozó megoldási alternatívák kidolgozására és megvalósítására. Mindezen idő alatt a pedagógiai módszerekben fejlesztésre, megújulásra törekedtek, új módszereket és technikákat dolgoztak ki a hátrányok csökkentése és az oktatási esélyek növelése érdekében, s mindezek eredménye lett, hogy a napjainkban „tanodának” nevezett intézménytípus pedagógiai alapjait, modelljét fejlesztették, próbálták ki extrakurrikuláris oktatási megközelítésként. A változó tárgyi és társadalmi környezet hatására a célokat maguk előtt látták, s az ezek megvalósításához szükséges eszközök alkalmazását vállalták. A megvalósítók „önmagukat”, munkájukat, a szervezet működését értékelték és reflektáltak a folyamatokra, eredményekre.

II.4. Az Amrita OBK Egyesület, mint szervezet elemzésének konklúziója

Az elemzés célja volt az 1990-es években létrejött „Amritások” közösségének bemutatása az inklúziót célzó rendszerműködtetési feltételek segítségével. A vizsgálat során alapvetően három kutatói dilemma fogalmazódott meg:

1. Olyan szervezet vizsgálatáról van szó, mely nem tagja az oktatási rendszernek, viszont tevékenységei és szolgáltatásai az oktatási rendszer által előidézett egyenlőtlenségek és hátrányok csökkentését szolgálta/szolgálja extrakurrikuláris tevékenységével.
2. Ellentmondás számomra az inklúziót célzó rendszerfeltételek vizsgálata egy olyan közösségben, mely a „hátrányos helyzet és az integráció” szemléleti és fogalmi, értelmezési változásainak időszakában jött létre.
3. Az „Amritások” tagjai cigány/roma származású hátrányos helyzetű fiatalok, akik a közösség tagjaként a kortársak mellett „sorstársak” is voltak – mennyiben lehet inkluzív egy „sorstárs”-közösség?

⁵³ Az ezredforduló utáni időszakban a szervezet működtetése (már más megvalósítókkal és tagokkal) újrászerveződött közösséggel folytatódott, melynek elemzésére e tanulmány nem tud vállalkozni.

Az eredmények azt mutatják, hogy az inkluzív szemlélet szerinti működés már az 1990-es évek közepétől működött ebben a szervezetben, közösségben, s hatással volt a tagok életére, akik a mai napig számontartják „Amritás voltam” tagságukat. Tehát a kölcsönösség szemlélete valóban egy folyamat, mely egy jól működő feltételrendszer segítségével nemcsak az adott közösség, intézmény, szervezet tagjaira, környezetére lesz hatással, hanem képes generációkon átívelő értéket, normát, viselkedést közvetíteni tagjain keresztül. Az iskolán kívüli esélynövelő program fő célja az volt, hogy a hátrányos helyzetű cigány fiatalok számára támogatást, segítséget nyújtson a pályaválasztásban, mely egyértelműen érettségit adó középfokú oktatási intézményt jelentett, ezzel növelve esélyeiket a társadalmi mobilitásra. A cél elérése érdekében a program közösséget épített, mely indirekt pedagógiai módszereket, szociális támogatást, ismereteket, információt, új értékek és normák elsajátítását, a tanulói motiváció és önbizalom növelését, szociális, társas kapcsolatok létrejöttét jelentette, vagyis befogadó társadalmi környezet és inkluzív közösség kialakítását. Nem mellékes az időpont, hogy a 20 évvel ezelőtt megvalósult pályaaorientációs program működésével akkortájt új intézménytípus (melyet később „tanodának” neveztek) pedagógiai modelljének kialakításába, fejlesztésébe kezdtek.

III. A KUTATÁS

III.1. A kutatás célja és a vizsgált csoportok

A kutatás⁵⁴ célja kettős: egyrészt a vizsgálat célja, hogy „pillanatkép” készüljön a magyarországi cigány népesség azon tagjairól, akik szinte egy időben kezdték meg tanulmányaikat érettségit adó középiskolában és napjainkban 35-45 év közöttiek. A vizsgálat keretében a következő témaköröket érintettem: mivel foglalkoznak, hogyan gondolkodnak, milyen értékeket vallanak, hol tartanak életcéljaik elérésében, az iskolai, társadalmi mobilitásban, a társadalmi integrációt vagy asszimilációt választották. A kutatás során a cigány felnőttek iskolai végzettségére, foglalkozására, munkaerőpiaci státuszára, társadalmi mobilitásukat befolyásoló támogató és hátráltató tényezők elemzésére vállalkozom. Napjainkban kevés információ áll a rendelkezésünkre, azokról a fiatalokról, életükről, akik iskolán kívüli esélynövelő programba vettek részt korábban.

Másrészt kutatásomban bemutatásra kerül egy szervezet az Amrita OBK Egyesület és általa működtetett cigány/roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat érintő, iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő iskolán kívüli program.

A kutatás során három csoportot vizsgáltam:

1. Az életút-vizsgálat keretében 1980-as évek elején született cigány felnőttekkel (35 fő) kérdőív (strukturált interjú), 20 fővel narratív (élettörténeti) interjú készült. Érettségivel/diplomával rendelkező cigány felnőtteket kérdeztem kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével, akik e támogató program tagjaként közösséget alkottak, majd később egyéni céljaik elérése érdekében különböző utakon folytatták életüket. A célcsoport tagjai ugyanabban a dél-dunántúli iskolai sikerességet elősegítő iskolán kívüli esélynövelő (tanoda) programban⁵⁵ vettek részt, s bíztak abban, hogy a továbbtanulással, az érettségi megszerzésével jobb életminőség vár rájuk, s valóban a szegénységből történő kitörési pont lesz számukra az iskola.

⁵⁴ A kutatáshoz kapcsolódó tudományos tevékenységeket 2017-ben a Magyar Tudományos Akadémia Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund – Fiatal Vezetők Ösztöndíja Alapítvány támogatta.

⁵⁵ A pályaorientációs programot az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület működtetett 1994-1999 között a támogatott diákok száma 60 fő.

2. A kutatásban egy dél-dunántúli civil (diák)szervezet, közösség, később intézményesült formában Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület (1994-1999 között) céljainak, tevékenységének megismerése, bemutatása, elemzése is fontossá vált.
3. Az iskolai sikerességet elősegítő iskolán kívüli esélynövelő (tanoda) program („Amrita”) alapítóival, megvalósítóival, pedagógusokkal, szociális szakemberekkel, önkéntesekkel (12 fő) készítettem félig strukturált interjúkat, feltérképezve a támogató társadalmi környezet tapasztalatait, elveit, motivációit és pedagógiai módszereit.

A kvalitatív vizsgálatok során gyakran alkalmazzák a célirányos mintavételt. A kiválasztás logikája, hogy a kutatás célja és az értelmezési keret határozza meg a mintát, mely elméletileg orientált, de nem reprezentatív mintához vezet. Feltételezésünk szerint az ily módon kiválasztott minta az adott társadalmi probléma mélyebb megértését segíti. Homogén mintavétel esetén a mintába bizonyos szempontból azonos vagy hasonló egyének kerülnek. (Síklaki, 2006, p. 70) A kutatás⁵⁶ alapsokasága az 1994-1999 között az Amrita OBK Egyesület által működtetett az iskolán kívüli esélynövelő (tanoda) program tagjai, diákjai. A programban résztvevő tanulókról korábbi egyesületi dokumentumok alapján készült az alapsokaságra vonatkozó lista, mely összesen 60 hátrányos helyzetű, főként cigány tanulót jelentett. A résztvevőkre vonatkozóan az iskolán kívüli esélynövelő (tanoda) programban szereplő lakóhelyek és címek rekonstruálása 2015-ben történt, egyesületi tagok, családtagok és barátok, rokonok segítségével. Az adat- és információgyűjtés során 56 főre vonatkozóan sikerült információkhoz (lakóhely, elérhetőség) jutni, melyek alapján a kapcsolatfelvétel, megkeresés történt. A kvalitatív kutatás keretében felkészültünk arra, hogy 20 évvel a program után nem minden egykori diák fog majd a kutatásban részt venni. Hiszen előfordulhat, hogy a tagok egy része nem elérhető, például elköltözött a megadott címről vagy egyszerűen nem akar részt venni a kutatásban. Végül 45 fő reagált megkeresésünkre és került a

⁵⁶ A kutatás első, kvantitatív része 2015-2016-ban a TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009 komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlislocki Henrik Szakkollégium szervezésében c. projekt dr. habil. Híves-Varga Aranka vezetésével, támogatásával valósult meg. A kutatásnak Ph.D. hallgatóként tagja voltam, ahol a kvantitatív kutatási rész felelőse voltam, a kötetben szereplő kvalitatív kutatás alapvetően ezen projekt keretében megkezdett kvantitatív vizsgálat folytatása.

mintába, akik közül 35 fő mondott igent a kérdőív kitöltésére, közülük 20 fő vállalkozott az élettörténeti interjú adására.

A kutatásban való részvétel önkéntes volt, a mintába többnyire azok a személyek kerültek, akik szívesen beszéltek magukról, az életükről, sikereik és nehézségeik tükrében. A kutatás érvényessége szempontjából lokális, helyi értékű, kizárólag az Amrita OBK Egyesület iskolán kívüli iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programban részt vett cigány fiatalokra vonatkozik.

III.2. Hipotézis, kutatói kérdések

Előfeltételezésem, hogy az Amrita OBK Egyesület iskolán kívüli iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő programjában részt vett cigány/roma fiatalok azzal, hogy továbbtanultak az 1990-es évek közepén érettségit adó oktatási intézményekben, szüleikhez képest **magasabb iskolai végzettséget, illetve társadalmi, gazdasági (munkaerő piaci) státuszt értek el napjainkra.**

Feltételezem, hogy **a vizsgált diákcsoport megkérdezett tagjai kisebbségi identitásukat felvállaló szakemberekké váltak**, akik elkötelezettséget és felelősséget éreznek a cigány népesség tagjaiért.

Feltételezésem szerint az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs programjában az 1990-es évek közepétől iskolán kívüli esélynövelő tevékenységével **innovatív szemléletet és pedagógiai módszereket alkalmazott, melyek elősegítették** cigány/roma tanulók iskolai sikerességét, pályaválasztási döntését.

Hipotéziseim vizsgálatához többféle kutató kérdéssort állítottam össze. A kvalitatív – életút – vizsgálatához kapcsolódó kutatói kérdések:

1. Milyen mértékben történt intergenerációs vagy intragenerációs társadalmi mobilitás a cigány felnőttek életében?
2. Milyen az iskolai végzettségnek a munkába állásra, a munkaerőpiaci státuszra gyakorolt hatása a cigány, roma fiatalok/felnőttek körében?
3. Milyen támogató vagy hátráltató tényezők azonosíthatóak a cigány felnőttek életútja során?
4. Milyen iskolai életutak (iskolai mobilitás) azonosíthatók a cigány fiatalok/felnőttek életében?

5. Mit gondolnak a cigány felnőttek az önazonosságról (cigány, roma-magyar identitás, értelmiségi kontextus)?
6. Mennyire változott meg magasabb iskolai végzettségük következtében a cigány fiatalok élete, értékeik, normáik?
7. Milyen jövőképpel rendelkeznek a megkérdezett fiatalok?

A kvalitatív vizsgálat részenként félig strukturált interjúk készültek pedagógusokkal és olyan más szakemberekkel, akik az Amrita OBK Egyesület munkatársai, önkéntesei voltak 1994 és 1999 között. A félig strukturált interjúkhoz kapcsolódó kutatói kérdések:

1. Milyen szakmai tapasztalattal, iskolai és szakmai végzettséggel rendelkeztek a program megvalósítói?
2. Milyen pedagógiai módszereket, elveket tartottak fontosak a pedagógusok és szakemberek?
3. Milyen volt a munkatársak, szakemberek véleménye a cigány népesség társadalmi integrációjával kapcsolatban?

III.3. A kutatás módszerei

A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszerek alkalmazására került sor, melyek ismertetésére a továbbiakban kerül sor. A vizsgálat célja miatt szükséges volt az adott téma több fókuszú elemzése, megközelítése. Az iskolán kívüli esélynövelő (tanoda) program tevékenységeinek, szolgáltatásainak és működésének megismeréséhez az egyesületi dokumentumokon túl az interjúalanyok elbeszéléseiből kaptunk információkat. Másrészt 20 évvel ezelőtti eseményekről szerettünk volna, minél többet megtudni, melyre megfelelő módszernek a narratív (részben oral history) interjúk tűntek. A narratív interjúk alapvetően élettörténeti elbeszélések, melyeken keresztül megismerhetővé válik az adott cigány fiatal életútja, másrészt további ismereteket adhat az 1990-es években zajló oktatáspolitikai változásokra, társadalmi szemléletre, értékorientációra vonatkozóan. Megismerhetővé válnak a rendszerváltás utáni cigány családok életkörülményei, oktatási, foglalkoztatási, szociális, egészségügyi helyzete, s nem utolsósorban azok a tényezők, melyek hatással voltak az interjúalanyok (cigány fiatalok/felnőttek) életére, s atipikus választási döntéseikre.

Az élettörténeti interjúk sajátossága, hogy egyszerre hordozza magában a múlt emlékeit és a jelen perspektíváját. Az interjú alapvetően két részből áll: 1. „élettörténeti nagyelbeszélés”, más szóval főnarratíva. Lé-

nyegében a válaszadó, elbeszélő szabadon meséli élettörténetét, az interjú készítőjének pedig az a feladata, hogy figyeljen, jegyzeteljen, hallgasson, bizalommal, együttérzéssel forduljunk az interjúalanyhoz, megvárja míg saját döntése alapján, magától befejezi elbeszélését. Zárásként gyakran hangzik el a következő mondat: „Hát egyelőre ennyi, kérdezzen. Hát ez volt az élettörténetem” 2. részt „narratív utánakérdezés”, melynek célja, hogy bővebb információkat kapjunk, részletesebb elbeszéléseket nyerjünk, mint amik korábban a főnarratívában elhangzottak. (Kovács, 2007, p. 274)

A narratív vizsgálódás új módszer az oktatáskutatásban (Connelly és Clandinin, 1990)⁵⁷ és a társadalomtudományokban. Az Összehasonlító neveléstudományok módszertana (Jaeger, 1988) című könyv első kiadásában még nincs szó a narratív vizsgálódásról, igaz, maga a módszer újnak tekinthető, de más szakterületekről már ismerhetők a gyökerei.

A kérdőíves adatfelvételt (survey) a kvantitatív kutatási módszerek közé sorolják. Ez azt jelenti, hogy a kapcsolódó elemzési folyamat alapegysége számként realizálódik, függetlenül attól, hogy a mérési eljárásban is ekként jelenik-e meg. A számadatok lehetővé teszik, hogy az összegyűjtött információk között kapcsolódási pontokat, együttjárásokat és oksági viszonyokat határozzunk meg. Kutatásom során a kérdőívben alapvetően félig nyitott, zárt és nyitott kérdések szerepeltek, melyek célja az előzetes információk megszerzése, a tájékozódás volt. A kérdőíves vizsgálat eredményei segítettek a későbbi narratív technika kiválasztását, illetve a kutatás résztvevőivel az első hosszabb adatfelvételnek a kérdőív (strukturált interjú) számított.

A mintavétel tekintetében az Amrita OBK Egyesület munkatársai, alapítói, illetve különböző dokumentumok (levelezések, Csodalámpa diákújság, fényképek stb.) alapján rendelkezünk az Egyesület tagságáról listával, vagyis azonosíthatóvá váltak az 1994-1999 között az iskolán kívüli esélynövelő (tanoda) programban részt vett cigány tanulók (60 fő). A diákokat gyermekkori lakcímük, családi-baráti kapcsolataik által, hólabda módszerrel sikerült (35 fő) elérni. A mintaválasztás logikája alapján szakértői mintavétel alkalmazására került sor. Az interjúalanyok kiválasztása a kérdőív során megkérdezett (35 fő) válaszadó önkéntes hozzájárulása, beleegyezése alapján történt. Látható, hogy a kérdőívre való válaszadási hajlandóság a csoporton belül nagyobb volt, mint az interjúra, ezért fontos, hogy a kutatás keretében több módszerrel dolgoztuk fel az információkat.

⁵⁷Vargáné Nagy Anikó fordította, további forrás: http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/A_narrativ_vizsgalodas.pdf

7. számú táblázat: A kutatás módszerei, eszközei

Módszer	Célcsoport	Eszköz	Elemzés	Időtartam
Kvantitatív	Cigány/roma felnőttek 1994-1999 között Amrita-diákok (60 fő)	kérdőív – strukturált interjú	35 fő	2015. január-május
		dokumentumelemzés	Diákújság 19 db Alapszabály 1 db Tanulmányok 2 db	
Kvalitatív	Cigány/roma felnőttek 1994-1999 között Amrita-diákok	élettörténeti interjú	20 fő	2015. április -2017. április
	Amrita OBK Egyesület munkatársai 1994-1999 között pedagógusok, szociális szakemberek (25 fő)	félleg strukturált interjú	12 fő	2016. január -2017. április

Forrás: Saját szerkesztés, 2018.

Kvantitatív:

- Dokumentumelemzés: A dokumentumok elemzése során elsősorban az Amrita OBK Egyesülethez köthető és elérhető forrásokat kerestem és elemeztem. Kiemelten foglalkoztam az Egyesület céljaival, tevékenységeivel és szolgáltatásaival az inklúzió folyamatelvű modell mint értelmezési keret segítségével.
- Kérdőív: Az Amrita OBK Egyesület tagságába 1994-2000 között 60 diák tartozott, 20 év után 35 főt sikerült felkutatni és kérdőívet kitölteni velük. A kérdőív alapvetően félleg strukturált interjúnak felelt meg, melyben zárt és nyitott kérdések szerepeltek, lekérdezése kérdezőbiztosok⁵⁸ segítségével történt.

⁵⁸ A kérdőíves kutatásban a Wlisslocki Henrik Szakkollégium hallgatói vettek részt, e kutatás része volt egy komplex vizsgálatnak 2015-ben, melyet habil. dr. Híves-Varga

Kvalitatív:

- Mélyinterjúk (életútinterjúk): „Amritás” fiatalokkal: A közösség tagjai közül 20 fő cigány származású, legalább érettségivel rendelkező felnőttel készült narratív interjú. Az interjúk célja a különböző életutakban megjelenő életesemények meghatározottsága, különbözősége vagy azonossága. Fontos, hogy információt kapjunk a jelenleg 30-40 év közötti, az 1990-es évek közepén pályaeorientációban részt vett, érettségivel vagy diplomával rendelkező cigány/roma felnőttek életéről, munkaerőpiaci státuszáról, gondolkodásáról, szemléletéről, nehézségeikről és boldogulásukról, melyek meghatározhatják a cigány/roma népességről való gondolkodást.
- Strukturált interjúk: szakemberekkel, megvalósítókka (12 fő): Az Amrita OBK Egyesület tagjai között találhatunk diákokat, önkénteseket és szakembereket. A strukturált interjúk célja, hogy további információkkal egészítsem ki az Amrita OBK Egyesület iskolán kívüli (extrakurrikuláris) pályaeorientációs programjának bemutatását. Ennek érdekében megvalósítókat, alapítókat, diákokat segítő szakembereket és önkénteseket kérdeztem tevékenységükről, feladataikról, céljaikról és eredményeikről, értékeorientációjukról.

IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

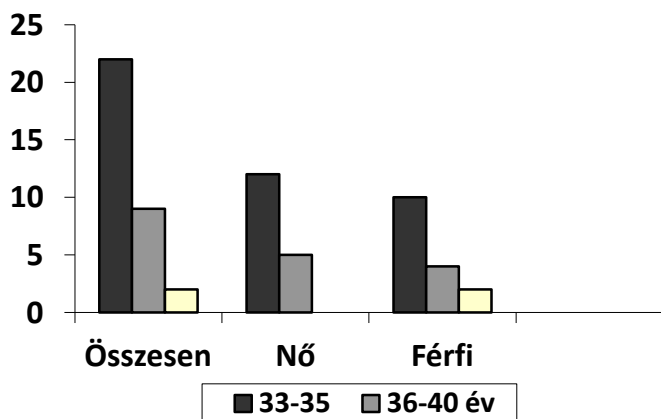
IV.1. Cigány, roma fiatalok életútja

A kutatás eredményei című fejezet a fentiekben jelzett módszertan alapján összesített adatokat, a legfontosabb információkat tartalmazza, melyek alapvetően a kérdőíves válaszadók (35 fő) és az életútinterjúk alanyainak (20 fő) válaszaiból összesítettem, külön jelölve egyes fejezeteknél, mely adatok kerültek elemzésre. A pedagógusokkal, szakemberekkel készült interjúk eredményeinek összegzése külön fejezetként szerepel.

IV.1.1. Nem és kor szerinti megoszlás

Az Amrita OBK Egyesület adatbázisa alapján 1994 és 1999 között összesen 60 diák vett részt programjaikban, köztük 32 lány, 28 fiú volt. A kérdőíves kutatásban összesen 35 fő vett részt, és az arányok hasonlóak: a megkérdezettek közül 19 fő nő és 16 férfi volt, majd a narratív interjúk készítése során a 20 fő megoszlása az arányokon nem változtat, 11 fő nő, 9 férfi.

6. számú ábra. Az Amrita-tagok nemek szerinti megoszlása 2015-ben (N=35) (fő)



Forrás: Kérdőíves kutatás (2015), saját szerkesztés, 2018

A nemek szerinti megoszlás azért is érdekes, mert a diákok többsége (1 fő kivételével) cigány volt, kivétel nélkül szociálisan hátrányos helyzetű családokból érkeztek. Havas és munkatársai 2000-ben végzett kutatásai az általános iskolás korú – köztük cigány – gyerekek körében arra a megállapításra jutott, hogy a szülők gyermekeik továbbtanulása szempontjából nem tettek különbséget fiú- és lánygyermek között, ha a szülő ambicionálta gyermeke továbbtanulását, döntésében kevésbé befolyásolta gyermeke neme. (Havas, Kemény & Liskó, 2002)

Az Amrita OBK Egyesület lehetőséget teremtett azon továbbtanulni vágyó fiatalok számára, akik valamilyen oknál fogva nem a Gandhi Gimnáziumban tervezték tanulmányaik folytatását. Mindezek figyelembevételével érthetővé válik, hogy az 1994 tájkán az Amritába belépő tagok többségükben a 13–15 éves korosztályhoz tartoztak, így a megkérdezés időpontjában – 20 évvel az Egyesület alapítása után – a megkérdezett 35 főből 22 fő (12 nő, 10 férfi) a 30–35 évesek korcsoportjába tartozott. A válaszadók másik jelentős csoportja 36–40 év közötti, ők az Egyesület alapításakor vagy néhány évvel később csatlakoztak a szervezethez mint középiskolások, vagy az Amrita támogatásával felnőttképzésben⁵⁹ vettek részt⁶⁰.

IV.1.2. Család

A kutatás során a háztartásban együttélőket tekintettük családnak, melynek következtében felmerült a kérdés, hogy kik éltek együtt egy háztartásban. A kérdőíves vizsgálatból kevés információval rendelkezünk a családi állapotokra vonatkozóan, ezért a narratív interjúk felvételénél külön figyelmet kapott a cigány felnőtt családi háttere, a szülők együtt- vagy különélése, testvérek száma, iskolai végzettsége és foglalkozása. Az interjúk eredményei szerint a cigány fiatalok alapvetően születésük idején szüleikkel, nagyszüleikkel, testvéreikkel éltek egy háztartásban, majd később a szülők saját ingatlant vásároltak vagy albérletbe költöztek, vagy már a születés előtt ingatlan tulajdonosai voltak. A testvérek számát illetően a 20 interjúalany közül a többségnek (14 fő) egy vagy kettő testvére van, néhány esetben (3 fő) találhatunk példát arra, hogy az interjúalanynak három testvére van, de ezen esetek közül csak egy főnél volt mindhárom testvér

⁵⁹ 2 fő 41 év feletti volt, ők felnőttként vettek részt az Amrita által szervezett képzéseken

⁶⁰ A megkérdezettek közül többen jelezték, hogy az Amrita OBK Egyesület által szervezett szociális gondozó és asszisztensképzésen vettek részt, illetve különböző szervezetek (Országos Foglalkoztatási Alap, Caritas, Baranya Megyei Munkaügyi Központ) együttműködésében megvalósuló képzések résztvevői voltak.

azonos házasságból, a másik két esetben a szülők válása után születtek további féltestvérek. Két válaszdónak nincsenek testvérei, egyetlen olyan felnőtt volt közöttük, akinek hét testvére van.

A testvérek iskolai végzettségére vonatkozóan két különböző tendencia látható. Az első szerint – mivel az idősebb testvér továbbtanult középiskolában – nem volt kérdés, hogy a kisebbik testvér is tovább fog tanulni, s a szülők ezekben az esetekben⁶¹ 8 általános vagy szakmunkás végzettségűek voltak. A másik tipikus eset az, melyben a testvérek nem tanultak tovább, családot alapítottak, többnyire munkanélküliséggel küzdöttek vagy később különböző munkaügyi központ által szervezett képzés keretében befejezték az általános iskolai tanulmányaikat és szereztek OKJ képzettséget.

Az interjúalanyok több mint kétharmada elsőként tanult tovább a testvérek, vagy akár az unokatestvérek, a helyi iskolába járó cigány gyerekek közül. A fiatalabb testvérek továbbtanulása érdekes kérdés, hiszen feltételezhetjük, hogy az interjúalanyok példaképként, mintaadóként szolgálnak családjukban, mégis kevesen követték példájukat, igaz, a legtöbb esetben a testvérek nem érettségiztek. Akik továbbtanultak, többnyire szakiskolában folytatták tanulmányaikat, végzettséget nem szereztek mindannyian.

Két esetben fordult elő, hogy a fiatalabb testvérek követték testvérüket a továbbtanulás útján és érettségit adó intézményben (Gandhi Gimnázium) folytatták tanulmányaikat. A testvérek kevésbé tanultak tovább, amelynek okai között egyrészt a személyes motiváció jelentős szerepét láthatjuk, másrészt a családok támogatása (anyagi és erkölcsi tekintetben) egy gyermek továbbtanulására korlátozódott: legalább egy gyermek tanuljon tovább, akinek jobb lesz az élete, segítheti szüleit és testvéreit.

„Bátyám 7 évvel idősebb volt, mint én, meghalt pár éve, szívbetegségben. Nagyon okos gyerek volt, de nem szeretett tanulni. Az általános iskola után ment már dolgozni, aztán katona lett, utána újra dolgozott, végigdolgozta az életét. Bátyám 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezett, munkája során hulladékgazdálkodási OKJ bizonyítványt szerzett. Kukásautón dolgozott, nem panaszkodott, megélt belőle. Neki 3 gyermeke maradt árván.” (férfi, 35 éves)

⁶¹ Három interjúalany esetében tanult tovább idősebb testvér, egy esetben szakmunkás végzettséget szerzett, két esetben érettségiztek.

A kérdezettek gyermekkorában többségében két szülő alkotta a háztartás felnőtt tagjait. Két esetben fordult elő, hogy egyszülős háztartásban nevelkedett, melynek oka válás, haláleset volt. A szülők közötti konfliktusok következményeként 5 esetben válással végződött a kapcsolat, de többségük újrահázasodott, mely kapcsolatban közös gyermeket/gyermeket is vállaltak. A különböző generációk együttélésének következtében előfordult (3 esetben), hogy a szülők elköltöztek saját otthonukba, de a gyermeket – aki 3-5 éves – a továbbiakban a nagyszülők nevelték. A gyermek nem költözött a szülőkkel, a nagymama vette át az anyai szerepeket, vagy a szülők elváltak, s végül egyik nagymama nevelte a gyermeket. A kérdezettek általánosságban beszéltek az okokról („ez így alakult”, „szegények voltak, nem volt más lehetőség”, „kicsi volt a ház, nem férünk el”). Leginkább azt mondták, amit a családban mindig is mondtak nekik, amikor pedig később (10-12 éves korukban) feltették a kérdést, hogy miért „hagyták ott” a nagyszülőknél, valódi válaszokat nem kaptak.

„Anyukámék egy szoba-konyhában laktak. Tehát igazából hely se volt, nem voltam egyszerű gyerek se, tehát én nagyon sírós voltam, és ugye amikor megszületett öcsém, akkor az úgy már sok volt anyukámnak, és akkor mondta a mama, hogy akkor majd ő nevel, és akkor a mamáéknál voltam.” (férfi, 41 éves)

A cigány felnőttek visszaemlékezéseik alapján nem tekintették magukat szegénynek, amikor főként a településen élő cigány családokhoz, rokonihoz képest határozták meg a család anyagi helyzetét. Ha a tényeket nézzük, a tárgyi feltételeket vagy a megélhetést, szinte mindenki beszámolt arról, hogy voltak nehézségeik a szülőknek, nem volt pénz váltóruhára, írószerekre, utazásra, zsebpénzre, hogy a szeptemberi iskolakezdés már a nyár elején gondot jelentett. A szülők törekedtek (pl. nyáron napszám, gyógynövények gyűjtögetése, idénymunkák) további bevételek megteremtésére, hogy a szükséges ruha, cipő, fűzet meglegyen. Szükség esetén kölcsönt kértek, vagy támogató pedagógus, az önkormányzat, illetve az Amrita OBK Egyesület segítségével sikerült az iskolához szükséges eszközök, könyvek megvásárlása.

„A szüleim mindent megtettek azért, hogy segítsék anyagilag a boldogulásom. Nyáron azért szedtünk gyógynövényeket, hogy iskolakezdésre legyen miből nekem ruhát venni, és legyen egy kis zsebpénzem abban a nagyvárosban, Pécsen.” (férfi, 36 éves)

A középiskolában a cigány fiatalok jelentős része nyári szünetben dolgozott, hogy iskolakezdésre szükséges ruha, cipő, füzet, könyvek költségeit fedezni tudják, valamint ezzel segítsék a család kiadásait. Betanított vagy segédmunkásként dolgoztak, néhányuknak a szolgáltatóiparban sikerült diákmunkát vállalni. A nyári munkából származó kereset felhasználását a családi érték- és normarendszer is meghatározta. Alapvetően három különböző típusát különböztethetjük meg: egyrészt a fiatal eldönthette, mire költi keresetét, fedezhette belőle szükségleteit, melyeket családja nem tudott biztosítani (ruha, cipő, iskolakezdésre füzetek, könyvek). Másrészt a család megélhetési problémái miatt jövedelmének bizonyos részét (ha nem az egészet) a szülőknek adta, ezzel segítve a háztartás aktuális nehézségeinek megoldását, az alapvető szükségletek kielégítését (élelem, hátralékok, hitelek stb.), viszont így az iskolakezdés továbbra is gondot jelentett a családnak. Harmadrészt a munkából származó jövedelem teljes összegét a szülők kérték, mondván, ha szüksége van valamire, kérje tőlük. Az utolsó esetben egyszerre volt felnőtt pénzkereső felelősséggel és gyerek, vagyis eltartott a szülők szemében, aki a háztartás egészéért felelt. A nyári munkából származó jövedelmek felhasználására vonatkozó normák alapvetően a középiskolai tanulmányok keretében elnyert ösztöndíjak esetében is érvényesek voltak, még abban az esetben is, ha a gyermek kollégiumban élt.

A kutatás során megfogalmazódott a kérdés, hogy mindez vajon a cigány kisebbség kulturális szokásaihoz vagy inkább a szegénység kultúrájához kapcsolódó normákat jelenti-e. Az interjúk elemzése kapcsán inkább az utóbbit tekinthetjük igaznak, vagyis a szegénység mint meghatározó állapot kényszerít ki közös érdekeket.

„A középiskola mellett nyaranként dolgoztam. Volt, hogy nap-számba jártam, borsót szedni vagy szőlészetbe kapálni, de dolgoztam egy parkolóban is. Muszáj volt dolgozni, mert ebből tudtam olyan pénzt szerezni, amiből ruhát, cipőt vettem magamnak, eljártam a barátaimmal szórakozni. A tankönyveket év elején a nagyszüleim kifizették, ezzel támogattak.” (férfi, 35 éves)

A családok a szegénységet állandó állapotnak tekintették, többségük nem bízott a helyzetük megváltozásában. A szülők és további családtagok is megerősítették az elképzelést, hogy a szegénységből kizárólag a következő generáció tud majd előrelépni munka vagy tanulás útján. Pedig a szülők maguk sem voltak idősek, hiszen gyermekeik pályaválasztásakor többségük 30-40 év közötti volt, mégis elképzelhetetlennek tartották, a változást, a „jobb életet” önmagukra nézve. A szülők elsősorban azt közvetítették a gye-

rekük felé, hogy ha dolgozni fog, jobb lesz az élet minden családtag számára, több lesz a bevétele a háztartásnak, sőt, ha tanul, akkor nem kell fizikai munkát végeznie és „jobb pénzt kap” majd. A cigány gyerekek abszolút szegénysége leginkább a tárgyi javak hiányából állapítható meg. Az alapvető szükségletek kielégítése (pl. ruha, cipő, étel) is problémát jelentett némely háztartásban, de a többség esetében a hónapról hónapra élés, a rövid távú tervezés jelent meg. S ami a legfontosabb a cigány felnőttek elbeszéléseiben, leginkább nem a ruha-cipő hiányát sérelmezték, hanem azon javak nemlétét, melyről akkor még nem is tudtak, csak később felnőttként szembesültek a szegénységükből fakadó társadalmi hátrányaikkal.

„Nem volt sok mindenünk azt azért hozzáteszem, most, ha a gyerekeink tudnák, hogy nekem 11 éves koromig nem volt karácsonyi ajándékom, meg semmilyen, az volt az ajándék, hogy volt fánk és azon mondjuk volt szaloncukor. Nem volt sok mindenünk, de anyukám mindig előteremtette azt, ami kellett. Én emlékszem, és mondjuk ez is utólag derült ki, hogy volt olyan, hogy anyukám elment kölcsönkérni pénzt, hogy én vissza tudjak menni a kollégiumba.” (férfi, 41 éves)

De voltak kivételek. Két esetben a szülők a gyermekek ösztöndíjából, árvaellátásából és egyéb bevételekből (pl. nyári munka) megtakarítást képeztek, hogy a gyermek számára fontos, nagyobb értékű tárgyi javak (pl. márkás cipő, divatos ruha) elérhetővé, megvásárolhatóvá váljanak. Összefüggést nem lehet megállapítani, de érdekes tény, hogy mindkét esetben az egyik szülő cigány származású volt, a házastársak pedig nem cigányok voltak.

A különböző szenvedélybetegségek, függőségek komoly problémát jelentettek egyes családokban, s esetenként később a szülők válásához vezettek. A problémával érintettek (5 fő) valamelyik szülő alkoholfüggőségéről beszéltek, melyhez két esetben társult alkalmankénti fizikai bántalmazás is. A kérdezettek saját betegségeikről nem szívesen beszéltek, ezért kevés információval rendelkezünk a konkrét problémákról. Két fő említette, hogy évek óta szeretnének a párjával gyermeket, ehhez hasonló tapasztalatokról további három fő számolt be: évekig jártak orvosokhoz, mire megszülettek gyermekeik. Mindez változást mutat az előző generációhoz képest. A családtagok között voltak gyermektelen házaspárok, de elfogadták a helyzetet, a szakorvosi ellátást nem vették igénybe anyagi problémáik és a szakellátással kapcsolatos hiányos információik, félelmeik miatt.

A gyermekkel rendelkezők közül hárman említették, hogy fejlődési rendellenességgel születtek gyermekeik, amelyre korábban a családokban

nem volt példa. Dohányzásról, alkoholfogyasztásról nincsenek információink. Mentális problémákról négy fő számolt be, akiket válásuk és szülei halála, esetleg beteg gyermekük születése megviselt, s elmondásuk alapján „mélyponton” voltak⁶², melyen baráti, családi segítséggel sikerült változtatniuk, orvosi segítséget egyikük sem vett igénybe.

Az egészségi állapotra vonatkozóan leginkább az elhunyt szülők magas száma (13 fő) utal (a megkérdezettek szüleinek 32,5 százaléka, öt anya, nyolc apa). Az elhunyt szülők jellemzően a 40-55 éves korosztályba tartoztak haláluk idején. A következő betegségekről tudunk: daganatos megbetegedések, szívproblémák, egészségkárosító munkakörnyezet következtében kialakult betegségek. A betegségek kialakulásának okairól kevés információval rendelkeztek a válaszadók, de az adatokat megnézve az elhunyt szülők 8 általános vagy az alatti iskolai végzettséggel rendelkeztek, 2 fő kivételével mindenki fizikai dolgozó volt. Az elhunytak fele lakott cigánytelepen, vagyis szegregált lakókörnyezetben. Lakáskörülményeik szempontjából mindenki túlszűfolt lakásban, négyen félkomforttal rendelkező házban, a többiek komfort nélküli (villany-víz hiánya) ingatlanokban éltek.

A társadalmi egyenlőtlenségnek meghatározó szerepe van a ki-sebbségek megbetegedési és halálozási arányaiban. Minél nagyobb egy országon belül a gazdagok és szegények közötti távolság, annál rosszabbak a leszakadó rétegek egészségügyi mutatói, életkilátásai. A társadalmi távolság is szerepet játszik a cigány/roma népesség egészségi helyzetében. (Wilkinson, 1996; Krémer, 1998; Forray, 2013)

IV.1.3. Lakóhely: földrajzi mobilitás

Alapvetően két időpontot tudtunk vizsgálni: hol laktak az adatközlők az Amrita OBK Egyesületbe történő belépésük idején és hol laktak a kérdőív lekérdezése időpontjában (ország, megye, település). A kérdőíves vizsgálatunkban 35 fő válaszadótól kaptuk meg a szükséges adatokat, de az Amrita OBK Egyesület dokumentumainak felhasználásával és családtagok, barátok megkeresésével az 1994–1999-es Amrita-tagok közül 60 diák be-

⁶² A kérdőív kitöltését 2015-ben 35 fő vállalta és 20 fő arról nyilatkozott, hogy szívesen ad a későbbiekben interjút. 2016-ban az interjúalanyokkal történő kapcsolatfelvétel során az egyikükről kiderült súlyos betegsége, s érthető okok miatt akarta vállalni a beszélgetést. A másik személy öngyilkosságot követett el, mely okairól kevés információval rendelkezünk.

lépési és jelenlegi lakóhelyét sikerült azonosítani. (1.sz. melléklet, 2. sz. melléklet)

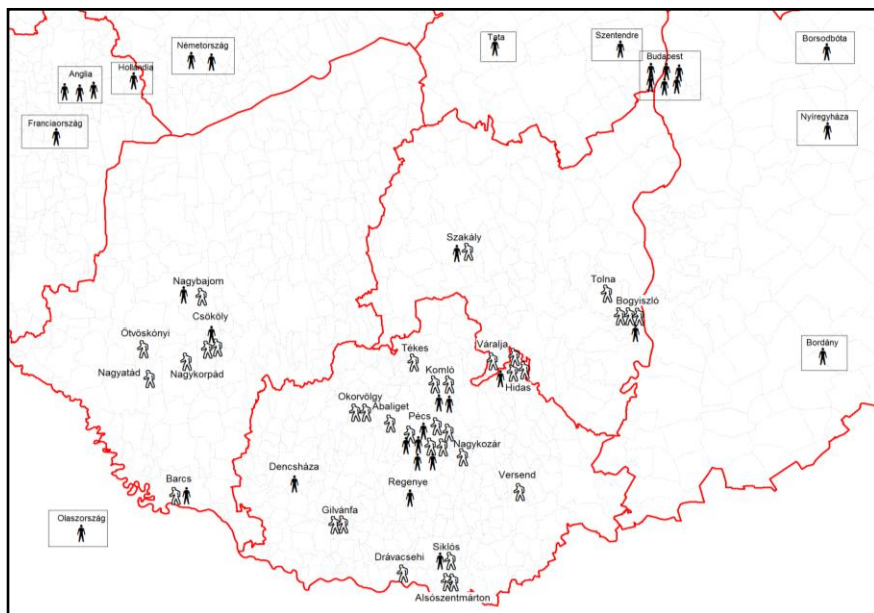
Az adatok alapján megállapítható, hogy az Egyesületbe belépő cigány fiatalok többsége a Dél-Dunántúl régióból származik, főként Somogy, Baranya és Tolna megye településeiről. A települések nagyságát tekintve a megkérdezettek (35 fő) elsősorban kistelepülésről (23 fő), néhányan nagy településről (7 fő), városból vagy megyeszékhelyről (5 fő) érkeztek. Az alábbiakban szereplő két térképen jól látható a 35 fő (kérdőív) és 20 fő (interjú) földrajzi mobilitása, azaz, hogy gyerekkori lakóhelyükhöz képest 2015-ben – a kutatás időszakában – hol éltek.

A felmérés szerint összesen 16 fő, azaz a volt „Amritások” 26 százaléka telepedett le külföldön. A 16 főből 5 fő (31%) 30 év alatti, 11 fő (69%) jelenleg 30 év feletti, ami a magyarországi migrációs trendekkel összehasonlítva hasonló eredményeket, arányokat mutat a magyarországi lakosság egészére nézve.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján az 1989–2013 között kivándorolt magyarok száma (becslés) 350 000 fő. Külföldre túlnyomórészt a fiatal felnőtt korosztályok tagjai költöznek. A migráció mellett döntött magyar állampolgárok 25 százaléka 30 év alatti, 63 százaléka 30–40 év közötti, további 18%-a tartozik a 40–50 év közötti korosztályba, 11 százaléka az 50–60 évesek közé sorolható, és csak mindössze 5 százaléka 60 év feletti. A kivándorló magyarok iskolai végzettségére jellemző az érettségivel rendelkezők magas aránya, illetve a diplomások koncentrációja. Míg az itthon élő lakosság körében a 8 általánost vagy annál kevesebbet végzettek aránya 24 százalék, addig a kivándoroltak között ez az érték 6 százalékra tehető. A diplomások aránya az összlakossághoz képest 18 százalék, míg a kivándoroltak között 32 százalék.⁶³ (KSH, 2014)

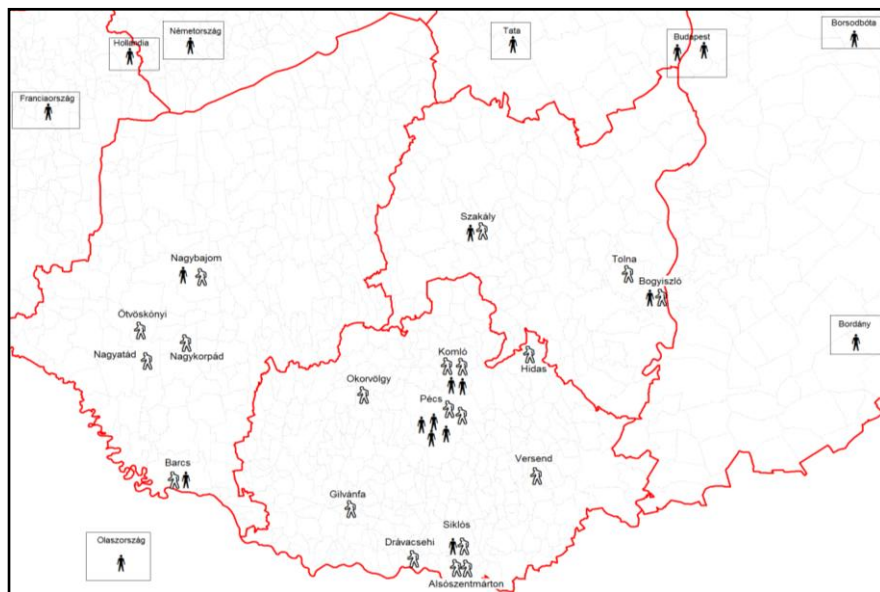
⁶³ A SEEMING-Managing Migration in South East Europe transznacionális együttműködések projekt. „Helyzetkép a magyarországi elvándorlásról” www.ksh.hu 2014. október 15.

7. számú ábra: A kérdőíves kutatásban részt vevő Amrita tagok lakóhelye 1994-ben (fehér színnel jelölve) és 2015-ben (fekete színnel jelölve) (N=35)



Szerkesztette: Híves Tamás, 2017.

8. számú ábra: Az interjú kutatásban részt vevő Amrita tagok lakóhelye 1994-ben (fehér színnel jelölve), 2015-ben (fekete színnel jelölve) (N=20)



Szerkesztette: Híves Tamás, 2017.

A KSH adataihoz (a magyar migráció irányát tekintve) hasonló képet mutat a kutatásunkban a cigány fiatalok migrációja. A Baranya legszegényebb településeiről, Gilvánfáról és Alsószentmártonból származó Amrita-tagok közül 2 fő külföldön (Németország, Olaszország) telepedett le, valamint találunk olyan személyeket, akik az Egyesületbe történő belépésükkor valamely faluban éltek, jelenleg pedig külföldi nagyvárosban laknak (pl. Bristol, Berlin, London). A legkedveltebb célországok az Európai Unió tagállamai, köztük Németország, Nagy-Britannia, Ausztria, továbbá Hollandia. (KSH, 2014) Érdekesség, hogy a KSH által végzett felmérésben szerepelnek további országok, ahol viszonylag nagy arányban élnek magyarok, pl. Ausztrália, Olaszország – az Amrita volt diákjai közül 1-1 fő ugyancsak az említett országokban telepedett le.

A Magyarországon lakóhelyet változtató cigány felnőttek (45 fő) egyharmadára jellemző (38%), hogy kistelepülések irányából a nagy települések felé vették útjukat, falvakból középvárosokba (pl. Szentendre, Tata) vagy nagyvárosokba, megyeszékhelyre (pl. Pécs, Budapest, Nyíregyháza) költöztek. Esetükben a földrajzi mobilitásnak általában három oka azonosítható. Egyrészt tanulmányaik miatt volt szükséges nagyobb városba vagy másik városba költözniük (pl. Pécsről Budapestre), másrészt a családalapítás, házasságkötés okán döntöttek a költözés mellett, harmadrészt a munkahely és a megélhetés szempontjából mentek a több lehetőséget kínáló nagyobb városokba vagy külföldre. Azonban néhány kivétel (8 fő) is akad, akik korábbi lakóhelyükhöz képest hasonló vagy kisebb lélekszámú településre költöztek, ennek oka elsősorban munkahely, illetve családalapítás volt.

A kérdőíves vizsgálatban megkérdezett 35 főből 2015-ben 8 fő élt azon a településen, ahol az Amrita OBK Egyesületbe történő belépésekor is lakott. Lényegesnek tartjuk azonban kiemelni, hogy ők az elmúlt 20 évben nem laktak folyamatosan a településen, közben nagyvárosokban tanultak vagy dolgoztak, néhányuk külföldön is szerencsét próbált, majd újra hazatért szülőfalujába. Megállapíthatjuk, hogy a továbbtanuló cigány felnőttek többsége (a megkérdezett 35 főből 27 fő) alapvetően középiskolás kora óta nem él szülőfalujában; először a középiskolai tanulmányok folytatása miatt költözött, majd később a felsőfokú végzettség megszerzése vagy a munkahely érdekében változtatott lakóhelyet. A megkérdezettek jelentős része (26 fő) gazdasági megfontolásból, a jobb megélhetés, munka reményében, illetve házasság miatt döntött a térbeli mobilitás mellett.

A KSH adatait figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy mások is hasonló megfontolásból döntöttek a migráció mellett, hiszen a külföldre

költöző magyarok (becslés szerint 350 000 fő) 84 százaléka dolgozik, 3 százaléka tanul, 4 százaléka háztartásbeli, 6 százalék egyéb okból nem végez kereső tevékenységet (pl. nyugdíjas). (KSH 2014)

A társadalmi státusz egyik meghatározó tényezője a lakóhely. A kutatás keretében a narratív interjúk segítségével több szempontból is vizsgáltuk a cigány felnőttek (20 fő) lakóhelyét. Egyrészt vizsgáltuk, hogy gyermekként milyen típusú településen éltek, hogy azon belül szegregált vagy integrált lakóterületen található-e a szülői ház, illetve a szomszédságban, közvetlen környezetükben cigány vagy nem cigány lakosság élt-e. Alapvetően hat különböző típust különböztethetünk meg a szülői ház elhelyezkedése tekintetében:

1. Cigánytelepen – a településen kívül
2. Cigánytelepen – a településen belül
3. A településen belül cigányok között
4. A településen belül azonos társadalmi státuszú nem cigányok között
5. A településen belül nem cigányok között – „jómódúak részén”
6. A településen a cigány lakosság aránya meghaladja a 90 százalékot – „cigány falu”

A narratív interjúk során megkérdezettek fele (10 fő) cigánytelepre született és ott élt, közülük néhányan (3 fő) iskolás korukra lakóhelyet változtattak és családjukkal a település másik részébe költöztek, ahol főként nem cigányok éltek. Ebből megállapítható a szülők asszimilációs törekvése a változásra, a társadalmi mobilitásra.

8. számú táblázat: A cigány felnőttek gyerekkori lakóhelye, „szülői háznak” elhelyezkedése (N=20 fő)

Szülői ház elhelyezkedése a településen (összesen)	Cigánytelepen a településen kívül	Cigánytelepen a településen belül	Településen belül cigányok között	Településen belül nem cigányok között
(fő)				
20	3	7	2	8
Középiskolás koruk előtt költöztek		ebből: 3 – cigánytelepről a település magasabb státuszú utcájába, nem cigány lakosság közé		

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

Találtunk (3 fő) olyan cigány felnőtteket, akik ún. „cigány faluból” érkeztek, vagyis a településen a cigány lakosság aránya meghaladja a 90 százalékot.

„Egész pici gyermekkoromban még Alsószentmártonban laktunk. Ez egy 100%-ban muncsán beás cigányok által lakott, kb. ezer lakosú falu. A településen volt egy cigánytelep, mi nem ott laktunk, hanem a település egyik utcájában.” (férfi, 35 éves)

A cigány felnőttek között 2 fő volt, akik a „jómódúak részén” laktak, vagyis társadalmi és gazdasági szempontból magasabb státuszú, főként nem cigány családok szomszédságába költöztek a településen belül, miközben unokatestvéreik, rokonaik továbbra is a cigánytelep lakói voltak (és néhányan napjainkig ott is maradtak). Mindketten hangsúlyozták és fontosnak tartották, hogy a cigány családok közül az elsők között voltak, akik a faluba költöztek, s ott éltek.

„Igazából az apu mindig azt mondta, azért költöztünk el, mert ő úgy gondolja, hogy ott nem tudott volna olyan életet élni, meg olyan életet biztosítani nekünk, ami elvárható.” (nő, 35 éves)

A lakóhely tekintetében a generációk közötti változást nehéz nyomon követni. Az interjúkban kevés információval rendelkezünk a nagyszülők pontos származási lakóhelyéről, de a szülők tekintetében a gyermekkori lakóhelyről tudunk. Ebből megállapítható, hogy a szülők közül általában az egyik (többnyire az apa) élt korábban a családjával vagy rokonságával a településen, a másik fél/szülő ún. „beköltöző”. Többségük a cigány lakosság által lakott szegregált területen élt, vagyis a nagyszülők többsége cigánytelepen lakott, s így a szülők is onnan származtak. Viszont a szülők esetében már változás tapasztalható, hiszen gyermekeik születése után 1-5 éven belül próbáltak saját tulajdonú ingatlant vásárolni (hitelek segítségével), így az interjúalanyok fele cigánytelepről származik, de közülük néhányan 1-5 éves koruk között a beköltöztek a településre. Az interjúkban 8 fő jelezte, hogy nem cigányok között lakott, de közülük hárman iskolába kerülésük előtt (1980-1986 között) költöztek a település másik részébe (nem cigányok közé) a cigánytelepről. Az interjúkból látható, hogy a szülők részéről a költözéssel elindult egyfajta asszimilációs törekvés, hiszen az alacsonyabb státuszú területről egy magasabb státuszú településrészeire költöztek.

Az interjúkban gyakran beszélnek cigánytelepről vagy cigány utcáról, esetleg cigány gödörről, s minden esetben az adott település azon részét mutatják be, ahol kizárólag cigányok élnek, vagyis szegregált a lakóterület. Ezek többsége azonban már nem az 1950-1960-as években meghatározott, a nagyszülők által még lakott, az erdőben, a településtől távol lévő cigánytelep, hanem a település belsejében található, alapvetően a politika által az 1960-as évektől induló hatósági beköltöztetési területek, kijelölt utcák, terek. Az interjúalanyok között mindössze 3 fő számolt be arról, hogy a falutól távol lévő cigánytelepen éltek a családjukkal. A megkérdezettek többsége beás cigány származású, felmenőik többsége beás vagy magyar cigány, néhány esetben oláh cigány. A beás cigányok hagyományos mesterségeik, megélhetésüket biztosító foglalkozásaik fafaragással, kosárfonással kapcsolatosak, ezért az erdőben éltek, ahol a munkájukhoz szükséges alapanyagok is rendelkezésükre álltak, így a munka- és a lakóterület megegyezett. A hatósági költöztetések során számolták fel a legtöbb erdőben lévő cigánytelepet.

A cigány fiatalok, akik az Amrita pályaorientációs program tagjai voltak, olyan családi háttérrel rendelkeztek, ahol elindult a szülők törekvése a magasabb társadalmi státusz elérésére. Az oktatás, az iskolán keresztül történő státuszváltozás nem volt számukra elképzelhető és elérhető cél, de a munka által szerzett jövedelem befektetésével, hitelek felvételével, a faluba költözéssel megvalósult egy „álom” számukra, a cigánytelepről „kitörtek”, hogy gyermekeik számára jobb életet biztosítsanak. Hittek abban, hogy a nem cigány lakosság között lakva jobb lesz az életük⁶⁴.

Korábbi kutatások foglalkoztak a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségének, a korai iskolaelhagyás okainak vizsgálatával, s az eredmények között a szegénység és a területi szegregáció tényezői meghatározóak. (Forray & Hegedűs, 2003; Liskó, 2002; Kemény, Janky & Lengyel 2004; Havas, 2008; Kertesi & Kézdi 2014) A kutatásunkban résztvevő cigány felnőttek életútja azt bizonyítja, hogy a területi szegregáció, a települési hátrányok megfelelő pályaorientációs és továbbtanulást támogató programokkal csökkenthetőek. A pályaorientációs program keretében a választott középiskola mellett a cigány fiatalok többsége (2 fő kivételével) kollégiumi ellátásban részesült. Az interjúkból kiderült, hogy azok a fiatalok, akik kollégiumban éltek nagyobb valószínűséggel változtattak lakóhelyet, kezdtek önálló életet a szülői háztól távol. Számukra a lakóhely kivá-

⁶⁴ Alapvetően az életminőségük változott meg a lakóhelyváltással, hiszen a faluban lévő lakóházak többsége legalább félkomfortos volt, a házakban volt folyóvíz, esetenként fürdőszoba és villany.

lasztásánál a megélhetést biztosító munkának és a családalapításnak volt meghatározó szerepe.

Érdekes példa, melyben a cigány fiatal családjával a város szélén, a cigánytelep előtti utolsó utcában élt, s bár közigazgatásilag nem a cigánytelepen volt a házuk, társadalmi státusz tekintetében mégis oda tartoztak barátaikkal, rokonaikkal együtt. Az említett személy napjainkban (felnőttként) is ezen a településen él családjával.

„Tehát én nem a cigánytelepen éltem, hanem a Béke utca utolsó előtti házában. A Béke utca az úgy volt, hogy az még a főút volt, viszont a kertünk végétől lefelé az már a cigánytelep volt. Tehát ez válaszvonal volt. Mindig itt jártam az unokatestvérekhez, rokonokhoz, mert mindenki a cigánytelepen lakott. Oda sokat jártam bandázni, játszani a rokonokhoz, tehát ilyen téren nem volt rossz. Megvolt az a valós gyerekélet, nem az a most bezárkózom a szobába és tv-t nézek reggeltől estig, hanem reggel felkeltem, ettem, ittam, vagy még azt sem és már mentem ki és játszottam, szaladgáltam.” (férfi, 37 éves)

Azon településeken, ahonnan az interjúalanyok származtak a cigány népesség aránya eltérő volt: előfordult, hogy egy-két családon kívül nem éltek cigányok a településen, de száz százalékban cigányok által lakott falu is. A települések méretében, lakosságszámában, foglalkozási és megélhetési módjaiban is különbségek láthatóak. Gyermekkorában 4 fő élt olyan településen, ahol a cigányok száma majdnem elérte a száz százalékot, az egyik településen a helyi lakosság közül egyedül a katolikus pap nem volt cigány. Három cigány felnőtt érkezett olyan településről, ahol a cigány népesség száma nem haladta meg a tíz százalékot, alapvetően néhány cigány család lakott csak a településen. 2 fő kivételével mindenki úgy emlékszik, hogy volt cigánytelep vagy utca a településen, ahonnan származik.

IV.1.4. Lakhatás – szülői ház

A kutatás során lényeges információként tekintettünk arra, hogy gyermekkorban milyen lakókörülmények között éltek interjúalanyaink, milyen volt a szülői ház, az elsődleges szocializációs színtér, ahonnan az iskolába indultak. Emellett a ház leírása további ismeretekkel is szolgált a családi kapcsolatokra, a szülők önfeláldozására, valamint az együttélési szabályokra és normákra vonatkozóan. Továbbá a válaszadók leírásai se-

gítenek abban, hogy megismerjük az 1900-as évek második felében zajló társadalmi változások hatását a családok életére.

A lakhatási körülményekre, a szülői házhoz kapcsolódó gyerekkori emlékekre a válaszadók az interjú elején még láthatóan pozitívan tekintenek vissza, szépnek, nagyknak látják.⁶⁵ Később, amikor a ház bemutatását kérjük tőlük, átfogalmazták előző kijelentésüket, és inkább arról beszélnek, hogy valójában nagyon szegények voltak, s hogy mennyire hiányzott nekik a fürdőszoba, valamint hogy saját ágyuk vagy szobájuk legyen. Többen éltek olyan házban, mely építése/felújítása félbe maradt. A szülők igénybe vettek szociális lakásépítési kedvezményt, ám a támogatás összege nem volt elegendő a ház felépítésére, s mivel saját tőkével nem rendelkeztek, nem tudták befejezni az építkezést. A ház félkomfortossá vált a vezetékes víz, villany miatt, de a lakóterület mérete nem változott, nem bővült szobákkal az ingatlan.

„A ház: 2 szoba, konyha, spájz. Kb. 55 m², ahol laktunk. Mondjuk annyiból mindenképpen szegények voltunk, bár akkor még nem fogtam fel igazából, például nem volt fürdőszobánk. Megvolt a helye, de nem volt soha bevéve. Akkor utána, ha belegondolok, akkor megint csak ott volt a szegénység, hogy nálunk nem volt folyóvíz. Mi kútról hoztuk a vizet. A kúti víz nagyon finom volt és jó volt, nem volt szennyezett. Viszont mikor a kutunk már nem volt, 300 métert kellett eljárnunk közkútról hozni a vizet. A nagybátyám, édesapámnak a testvére tervezte, ő bányász mérnök volt. Aztán megkérdeztem anyámat, hogy: Na jó, de anyu, lapostetős volt a ház. Mindenki arról ismerte meg, hogy a lapostetős házban lakunk, a nagy szürke téglás-ban.” (férfi, 37 éves)

Az interjúk során 3 fő jelezte, hogy nagy házban, jó körülmények között nevelkedett. Összehasonlítva a válaszadók által lakott ingatlanok állapotát, méretét, komfortfokozatát, megfelel az valóságnak, a házak a település magasabb státuszú területén helyezkedtek el, ahol az utcában más cigány család nem élt.

⁶⁵ Az interjú elején kértük meg az interjú alanyait arra, hogy meséljenek gyermekkorukról, a szubjektív visszaemlékezések torzíthattak a valóságon.

9. számú táblázat: Lakáskörülmények – gyermekkorban (N=20 fő)

Lakás- körülmé- nyek	A házban volt fürdő- szoba	Saját (gyerek) szobája volt	Testvérekkel osztott a szobán, szülők külön aludtak	Mindenki együtt aludt (szülőkkel, testvérek- kel	Íróasztal, könyves- polc, lámpa (asztali, villany)
Válaszadók száma: 20 fő	11 fő	2 fő	10 fő	8 fő	5 fő

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

A kérdezettek fele olyan házban nevelkedett, ahol nem volt fürdőszoba. Akik rendelkeztek fürdőszobával arról számoltak be, hogy később, már középiskolás koruk környékén került kialakításra ez a helyiség. Két fő esetén találtunk példát arra, hogy valakinek saját szobája legyen gyerekkorában, többen voltak (10 fő), akik testvérrel vagy testvérekkel laktak együtt. A szoba leírása alapján ágyak, ruhásszekrények és székek alkották a berendezést. A tanulást segítő bútorokkal, berendezésekkel (pl. íróasztal, könyvespolc, asztali lámpa) kevesen (5 fő) rendelkeztek. Érdekeség, hogy az 5 fő közül, akik rendelkeztek íróasztallal vagy könyvespolccal otthon, mindenki felsőfokú végzettséget szerzett (pedagógus, szociális munkás, informatikus), de volt közöttük egy fő, akinek a legmagasabb iskolai végzettsége érettségi. Azok között, akiknél (15 fő) nem volt íróasztal, könyvek otthon, 2 fő kivételével mindenki felsőfokú végzettséggel rendelkezik. Ebben a kontextusban valószínűsíthető, hogy a támogató környezet tekintetében a szülők attitűdje („tanulj, mert akkor lesz jobb életed”), a pedagógusok, a pályaorientációs ösztöndíj program működése, illetve a fiatalok erős motivációja a tanulás során kompenzálta a szegénységből eredő hátrányait.

IV.1.5. Nevelési és oktatási intézmények szerepe

Korábbi kutatások (Kemény, Janky & Lengyel, 2004; Havas & Liskó, 2006) eredményei szerint a cigány gyerekek iskolai karrierjét meghatározza az óvodában eltöltött évek száma. Az elmúlt években megjelent kutatások, köztük Óhidy (2016) a cigány nők iskolai sikerességére vonatkozó eredményei arra mutattak rá, hogy az óvodába járás nem tekinthető meghatározó tényezőnek. Kutatásunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy az óvoda szerepe fontos a sikeres iskolai karrierben, a megkérdezett-

tek többsége életkoránál fogva többnyire járt óvodába, viszont az óvodában eltöltött évek száma eltérő volt. A megkérdezettek (20 fő) közül 6 fő jelezte, hogy csak egy évet járt óvodába, mivel a szülők vagy nagyszülők otthon tartózkodtak háztartásbeliként vagy munkanélküliként, s így nem tartották fontosnak a gyermeket intézménybe vinni. Emellett az óvodába járás járulékos költségei (pl. étkezés, ruha, cipő) is gondot jelentettek a családnak.

Összességében elmondható, hogy az interjúalanyok közül mindenki járt óvodába. Azok a válaszadók, akik legalább két évet jártak óvodába, a visszaemlékezések során inkább pozitív, mint negatív élményeikről számoltak be, s a rossz élmények leginkább a család szegénységével, a pénzhiánnyal, az öltözködéssel kapcsolatban jelennek meg, kevésbé szólnak az óvónőkkel vagy a pedagógussal, esetleg a csoporttársakkal kapcsolatos konfliktusokról.

„Az óvodai élményeim nagyon erősek, azok a mai napig bennem vannak. Nagyon jó volt, nagyon szerettem óvodásnak lenni. Emlékszem a farsangokra, soha nem volt az, hogy megkülönböztettek volna bennünket. Anyám mindig tiszta ruhában járatott, nem volt olyan, hogy kinéztek volna. Az óvónénik nagyon szerettek, és a mai napig, képzeld el, hogyha találkozom velük, mindig megkérdezik, hogy vagyok, mi van velem.” (nő, 36 éves)

Az oktatási egyenlőtlenségek leginkább az alapfokú oktatás megkezdésénél láthatóak. Egyértelmű az első szelekciós mechanizmus megjelenése, mely hatására hosszútávon eldőlhethet a cigány fiatal iskolai pályafutása. Az oktatási intézmények között a pedagógiai szolgáltatások, a minőségi oktatás feltételei tekintetében nagy különbségeket tapasztalhatunk, melyek létezését kutatásunk is megerősítette.

Az általános iskola alsó tagozata, sőt az első osztályba lépés meghatározó volt a kérdezettek számára. A 20 interjúalany közül 2 főnek iskolaelettségi vizsgálat alapján gyógypedagógiai osztályt javasoltak: ezért is példaértékű teljesítményük, hiszen mindegyikük eljutott a felsőoktatásba, továbbtanult. Nem volt egyenes útjuk az oktatásban, voltak évismétléseik is, illetve egyikük az általános iskola után munkába állt, de a végeredmény tekintetében mindketten óriási erőfeszítéseket tettek céljaik eléréséért. Öten számoltak be arról, hogy saját megítélésük szerint az intézmény „erős volt”, „jól felkészített a továbbtanulásra”. A többiek válasza megoszlik attól függően, hogy a továbbtanulás során milyen tapasztalatokat szereztek („sokat kellett tanulni”, „kaptam segítséget a kollégiumban”,

„jártam korrepetálásra”). Azok a felnőttek, akik támogató programban, kollégiumban vettek részt alap- vagy középfokú tanulmányaik során, úgy érezték, hogy voltak hátrányaik a többi – nem cigány – tanulóhoz képest, de sikerült ezeket leküzdeni és utolérni a többieket. Gyakran számoltak be arról, hogy az általános iskolában kitűnő vagy jó tanuló cigány fiatalok a középiskolában rosszabbul teljesítettek, s a kudarcok hatására teljesítményük csökkent. A rosszabb tanulmányi eredmény leginkább az új környezetnek tudható be, illetve a különböző intézményi elvárások, teljesítményértékelések eltérése miatt történt.

Az általános iskolával kapcsolatban tanulmányi versenyeken elért kiemelkedő teljesítményekről, valamint kitűnő tanulmányi eredményekről számolt be a megkérdezettek fele (10 fő).

„Van egy jó emlékem alsó tagozatban, hogy olvasóversenyen kaptam egy könyvet, dicsekedtem vele, de lehet, hogy csak nekem volt nagy dolog.” (férfi, 36 éves)

Ketten említették, hogy olyan osztályba jártak, ahová a „jókat vették fel”, 3 fő összevont osztályba járt alsó tagozatban, főként falusi iskolákban, valamint 6 fő jelezte, hogy többségében cigányok vagy hátrányos helyzetű „szegényebbek” jártak egy osztályba.

„Régebben volt egy ilyen fokozat, az „A” osztályba a nagyon jó képességű, jól tanuló gyerekek kerülhettek, tehát azok valami speciális tudást is kaptak. Plusz oktatást. Felső tagozatban pedig nem tudom, hogyan soroltak be minket, fogalmam sincs, mi alapján. Azok, akik angolt és matekot akartak tanulni, azok „A” osztályosok lettek. „B” osztályosok nem tudom, hogy kaptak-e valamilyen speciális dolgot. (...) A „D” osztályba bekeültünk azok, aki fogalmam sincs mi alapján, de nálunk voltak azok, akik például buktak. Hozzánk jöttek az ilyen szegényebb magyarok is. És nálunk volt az osztályban a legmagasabb cigány tanulói létszám. 28-ból 12-en, annyian voltunk. Az „A” osztályban 1 fiú volt, a „B” osztályban talán 2, a „C” osztályban meg egy. Tehát, ha így megnézem, nálunk volt a legmagasabb. Én is a „D” osztályba kerültem, bár engem nagyon át akartak rakni az „A” osztályba, és azt mondtam, hogy ne rakjanak engem oda, és nagyon jól érzem magam a „D” osztályban.” (férfi, 37 éves)

Az interjúalanyok mindegyike érettségít adó középiskolában folytatta tanulmányait. Többségük Pécsen tanult, néhányan településükhöz közeli városokban, két esetben lakóhelyükön (városban). A továbbtanulás mint jövőbeli terv két fő kivételével mindenkinél szerepelt, a tervek megvalósítása azonban különbözött. A megkérdezettek fele szakközépiskolában szeretett volna továbbtanulni, általános iskolai tanáraik javaslatára és a szülői elvárásoknak megfelelően „szakmát kell szerezni”. Összesen 3 fő tervezte, hogy gimnáziumban folytatja a középfokot. A pályaválasztási tervekben az Amrita OBK Egyesület pályaorientációs tevékenységének következményeként kilenc esetben közvetlenül a felvételi időszakában történt változtatás. A lakóhelyhez közeli szakiskola vagy szakközépiskola helyett Pécs városában működő érettségít adó gimnáziumokba, egy esetben szakközépiskolába történt a felvételi. Öt fő visszaemlékezésében szerepel, hogy a választott pécsi gimnáziumba elsőre nem sikerült bejutni. Többnyire később – határidőn túl – szereztek tudomást a felvételiről, vagy előkészítőre kellett járniuk, amit nem tudtak a családok vállalni, vagy a tanulmányi eredményeik nem voltak megfelelők. A sikertelen felvételi után a második helyre bejelölt oktatási intézményekbe az Amrita OBK Egyesület munkatársai közbenjárásának segítségével sikerült őket „bejuttatni”, ezekben az esetekben hátránykompenzálás történt. A szülők, a családi háttér esetében hiányzó kapcsolati, társadalmi tőkét helyettesítően léptek be az Amrita pályaorientációs program munkatársai. Megállapítható, hogy azokban az esetekben, melyekben az Amrita munkatársai segítettek, átvállalták a döntés felelősségét, a diákokat ismerve próbáltak megfelelő iskolát választani. Azonban nem minden iskola mutatott nyitott szemléletet a cigány tanulók fogadására: esetenként a kevésbé színvonalas oktatást biztosító középfokú intézmények váltak befogadóvá, melyek tanulói között nagyobb arányban voltak az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú családok gyermekei.

Az interjúkban megszólaló felnőttek közül 12 fő említette, hogy az osztálytársai, az iskola tanulói között néhány cigány volt, legtöbbjüket ismerték, hiszen az Amrita OBK Egyesület tagjai voltak. Három fő említette, hogy tudomása szerint rajta kívül az iskolában nem volt más cigány tanuló.

A továbbtanuló cigány felnőttek közül három fő nem otthon lakott a középiskolai évei alatt, a többiek (17 fő) között nyolc fő a Collegium Martineum Cigány Tehetséggondozó Kollégium diákja volt, ami nagy segítséget jelentett a diákok és a szüleik számára. A kollégiumi díj jelképes összeget jelentett, és a cigány fiatalok minden támogatást (erkölcsi, tantárgyi felkészítés, anyagi segítség) megkaptak tanulmányaikhoz. Az intézmény alapvetően szeparált intézményként működött, kizárólag cigány

középiskolás fiatalok lakták, de minden diák érettségit adó középiskolában, integrált körülmények között, Pécs különböző középfokú intézményeiben tanult.

Az osztálytársak, kortársak tekintetében a Collegium Martineumban és a Gandhi Gimnázium Kollégiumában lakó válaszadók több közösségi élményről számoltak be. Akik otthon laktak, azok gyerekkori barátaikkal, kortársaikkal, osztálytársaikkal „jártak össze”. Érdekeség volt, hogy a kollégiumban élők, mivel többségük a Collegium Martineumban lakott, főként a cigány szobatársakról, kortársakkal való együttélésről, a cigány identitás keresésével kapcsolatos élményeikről beszéltek leginkább, de szinte kivétel nélkül kötöttek barátságokat nem cigány osztálytársaikkal azokban a gimnáziumokban, ahová jártak. A megkérdezettek közül 4 fő említette, hogy nem cigány osztálytársaival napjainkig is jó kapcsolatot ápol. Minden évben legalább 2-3 alkalommal találkoznak, pedig többen külföldön vagy az ország másik felében élnek, családot alapítottak. Mégis, alapvetően az érettségi óta minden évben szerveznek közös programot.

„Minden évben három volt osztálytársnőmmel – akik nem cigányok – Pécsen találkozunk, már az érettségi óta, pedig mindenki valamerre tanult vagy dolgozott az országban, mégis tartottuk a találkozókat, aztán amikor gyerekeink születtek is hasonlóan történtek a dolgok, vendégül látjuk egymás családját, megbeszéljük az örömeket, bánatokat...” (nő, 35 éves)

A Collegium Martineumban lakók tudnak egymásról, és ha találkoznak, jó ismerősként, barátként tudnak egymással beszélni, ám a korábbi példával ellentétben nem állnak szoros és rendszeres kapcsolatban. Néhányan „*legjobb barátom*” kapcsolatban vannak, de ez csak egy-két fő esetében igaz, viszont a 20 felnőtt közül a fele számolt be olyan, hasonló barátságról, mely alapvetően a középiskola óta tart.

A középiskolai időszak alatt egyértelműen eltávolodtak a gyerekkori barátoktól, az általános iskolai osztálytársaktól, melynek oka leginkább az volt, hogy más cigány fiatalokkal ellentétben interjúalanyaink továbbtanultak, s kollégiumba, más településre költöztek. Kezdetben a földrajzi távolság, később az értékek, normák változásával már különböző szemléletük is távolságot eredményezett a kapcsolatokban.

„Most úgy, hogy jóban vagyunk, azért az egy eléggé szűk fogalom, inkább úgy mondanám, hogy tartjuk a kapcsolatot.” (férfi, 35 éves)

Mindössze 3 fő esetében maradtak meg gyerekkori barátok a faluból, s kifejezetten 1 esetben beszélhetünk valóban szoros barátságról, melynek oka, hogy bár különböző iskolákban folytatták tanulmányaikat, érték- és normarendszerük hasonlóan változott az évek során. Néhány évig munkatársak is voltak, ami jobban összekovácsolta a barátságot, újra megbizonyították egymásnak, hogy probléma esetén számíthatnak a másokra. Az interjúalanyok közül 4-5 fő úgy érzi, nincsenek olyan „igazi barátai”, akik megértenék problémáikat és velük örülnének a sikereiknek.

Az érettségi után a megkérdezettek majdnem felének (9 fő) tervei között szerepelt, hogy tovább szeretnének tanulni, és ennek érdekében felvételiztek felsőoktatási intézménybe. A felvételizők között három fő felvételi előkészítőre járt, melyek ingyenesek⁶⁶ voltak. Összesen 14 fő felvételizett sikeresen felsőoktatási intézménybe, 9 fő az első helyen, 5 fő a második-harmadik helyen megjelölt szakra. Öt fő nem közvetlenül az érettségi után döntött a továbbtanulás mellett, később kezdték meg tanulmányaikat munka mellett. A továbbtanuló felnőttek közül 9 fő egyetemi képzésben, 5 fő főiskolai képzésben vett részt. A következő felsőoktatási intézményekbe jártak: Pécsi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapesti Gazdasági Főiskola Zalaegerszegi Intézete, Wesley János Lelkészképző Főiskola, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Tan Kapuja Buddhista Főiskola.

IV.1.6. Iskolai végzettség, társadalmi mobilitás

A kutatás⁶⁷ során az egyik legfontosabb kérdés az volt, milyen társadalmi, földrajzi mobilitás jellemzi a megkérdezetteket, és mobilitásukban mennyire játszott szerepet a tanulás, az iskolai végzettség. A társadalmi mobilitást érintő kutatások elsősorban a szülők iskolai végzettségéhez és a szülők (főként az apa) foglalkozásához mérten vizsgálták a változásokat. Kérdőíves kutatásunkban a cigány felnőttek iskolai és társadalmi mobilitá-

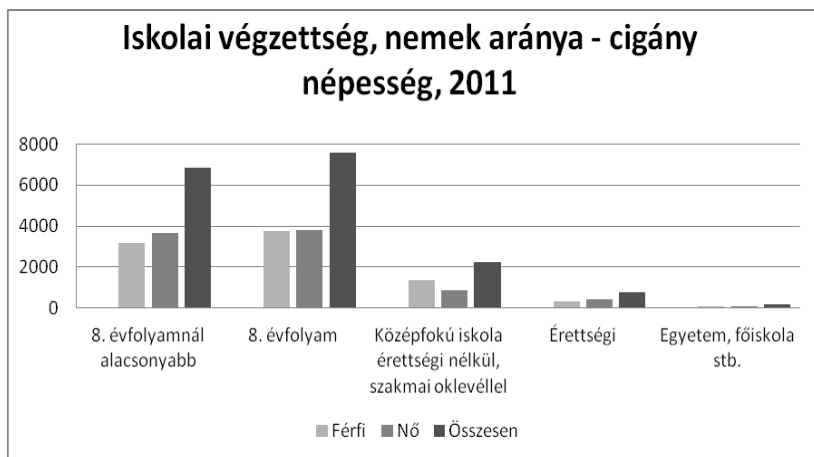
⁶⁶ 2 fő a Kurt Lewin Alapítvány által szervezett felvételi előkészítő hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok számára hirdette képzését látogatták, mely ingyenes volt. Minden héten, szombaton, Budapesten tartották az órákat, s az ELTE szociológia, szociálpolitika, szociális munka szakok felvételi vizsgájára készítették fel a résztvevőket. 1 fő fizetős előkészítőre járt, de kérelmet nyújtott be a Collegium Martineum munkatársainak segítségével, így az előkészítő tandíját elengedte az egyetem.

⁶⁷ 35 fő válaszadót sikerült elérni a 60 főből 20 év után.

sát három aspektusból vizsgáltuk. Megnéztük, hogy a vizsgált Amritagok vajon szüleik legmagasabb iskolai végzettségével azonos vagy annál magasabb iskolai végzettséget szereztek-e, valamint, hogy mennyiben tér el választott foglalkozásuk szüleikétől. Harmadrészt megvizsgáltuk, hogy napjainkban milyen a munkaerőpiaci státuszuk képzésüknek és foglalkozásuknak köszönhetően. Előzetes feltételezésünk szerint a cigány felnőttek magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek szüleikhez képest, mely nagyobb esélyeket biztosít számukra a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre, társadalmi és gazdasági szempontból magasabb presztízsű munka végzésére. Másrészt lakóhelyük többnyire község vagy falu, melynek következtében középfokú és felsőfokú tanulmányaik folytatásához megyeközpontokba, városokba költöztek, s később a megszerzett iskolai végzettséggel nem szülőfalujukban, hanem a tanulmányaik idején megismert városokban próbáltak integrálódni a munkaerőpiacon.

A magyarországi cigány népesség tagjainak iskolázottsági szintje rendkívül alacsony, jóval elmarad a teljes népesség átlagától. A kutatásban szereplő cigány felnőttek életútja, iskolai karrierje jóval meghaladja szüleik, sőt a magyarországi cigányok iskolázottsági mutatóit. A következő ábra országos adatai megerősítik, hogy az interjúban szereplő cigány emberek szüleinek iskolai végzettsége megegyezik a cigány népességre jellemző iskolázottsági szinttel, vagyis többségük általános iskolai végzettséggel vagy azzal sem rendelkezik.

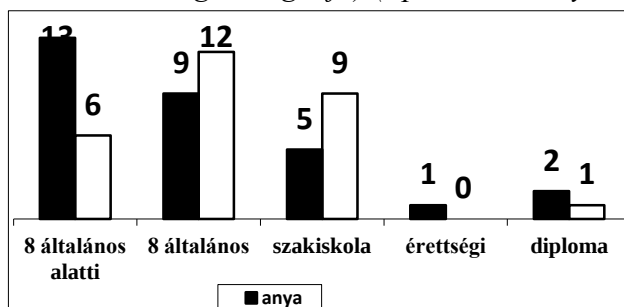
9. számú ábra: A cigány/roma népesség (nemzetiségi adatok) legmagasabb befejezett iskolai végzettség és nemek szerint, 2011



Forrás: Népszámlálás, KSH, 2011

A megkérdezett 35 cigány felnőtt szüleinek többsége alacsony végzettségű vagy nem befejezett nyolc általános végzettséggel (2, 3, 4, 6 osztállyal) rendelkezik, de található szakiskolai vagy szakmunkás végzettséggel rendelkező is. Az érettségi bizonyítványt megszerzők száma a mintában mindösszesen 1 fő, ami érzékelteti az előző generáció nehézségeit, a lehetőségek hiányát, illetve azt, hogy a továbbtanulás tekintetében a szülők számára egyedül a szakmunkás bizonyítvány megszerzése számított megvalósítható célnak. Az iskolai végzettség mellett fontos tényezőnek számít, hogy a szülők alacsony iskolai végzettségük ellenére a tudást és a tanulást értéknek kezelték.

10. számú ábra. A cigány felnőttek (Amrita-tagok) (N=35) szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége (fő) (Apa N=28; Anya N= 30)



Forrás: Saját szerkesztés, 2016

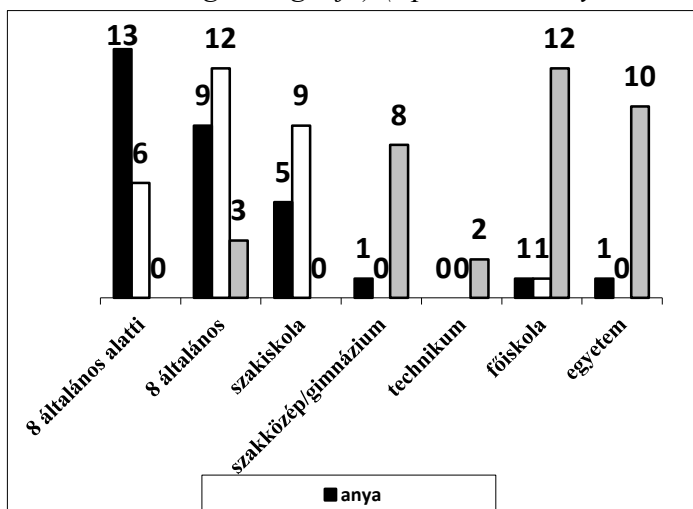
A szülők foglalkozása nehéz fizikai megterhelést jelentett, nem voltak pozitív élményeik az iskolával kapcsolatban, de a munkaerőpiacon szerzett tapasztalataik alapján tanácsaikban, útmutatásaikban gyermekeik számára a tanulás fontosságát hangsúlyozták.

„Édesanyám három osztályt végzett. A rendszerváltás előtt, még a szocializmus idején könnyű volt elhelyezkedni. Ő mindig is dolgozott. Hol takarítónőként, hol betanított munkásként, de mindig talált valamit. Édesapámnak nyolc általános iskolai végzettsége van. A végét már estin, de elvégezte. Különböző cégeknél, általában sofőrként, több mint harminc évet ledolgozott. Most már nyugdíjas, édesanyám nyugdíj előtt munkanélküli volt, önkormányzatnál dolgozott is.” (nő, 38 éves)

Gyermekeik többsége (63%) felsőfokú végzettséget szerzett, 23%-uk érettségizett, néhányan (1%) az érettségi mellett szakképesítéssel – technikus képesítéssel – is rendelkeznek, elenyésző a csak alacsony végzettséggel rendelkezők száma (1%). Ez utóbbiak zömmel már felnőttként csatlakoztak

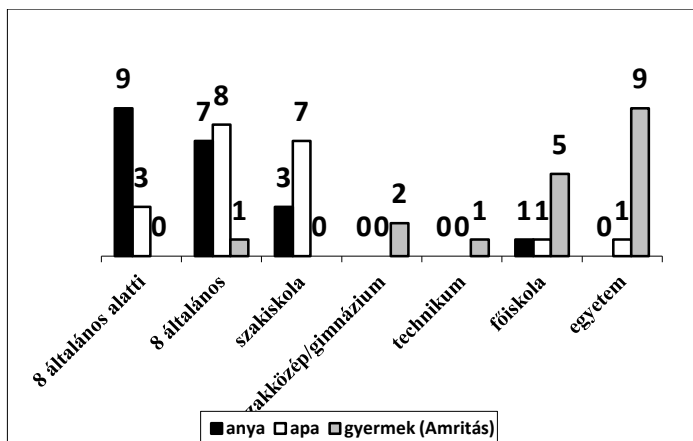
a szervezethez, még mindenféle végzettség nélkül, így számukra az általános iskolai bizonyítvány megszerzése is előrelépést jelentett. A továbbtanulásban családalapítási terveik gátolták meg őket. A felsőfokú végzettséget megszerzők jelentős része gimnáziumba járt, s az érettségi után reális lehetőség volt a számukra, hogy tanulmányaikat felsőfokon folytassák.

11. számú ábra. A cigány felnőttek (Amrita-tagok) (N=35) és szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége (fő) (Apa N=28; Anya N= 30) együtt



Forrás: Saját szerkesztés, 2016

12. számú ábra. A cigány felnőttek (interjúalanyok, Amrita-tagok) (N=20) szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége (fő) (Apa N=20; Anya N= 20)



Forrás: Saját szerkesztés, 2017

A válaszadók pályaválasztásában több tényező is szerepet játszott, de a legmeghatározóbbnak az Amrita OBK Egyesület által szervezett pályaaorientációs program tekinthető. Ennek keretében az Egyesület a szociális munka és a pedagógusi pálya iránt érdeklődők számára szervezett felvételi előkészítőt. A szülők és gyermekeik iskolai végzettségének összehasonlítása erőteljes intergenerációs mobilitást mutat. Az adatok tanúsága szerint a gyermekek minden elképzelést felülmúlóan túlszárnyalták szüleiket: egy, két, sőt gyakran három fokkal magasabb iskolai végzettséget szereztek náluk. *„Természetesnek tekinthető a szülőknek az a törekvése, hogy gyermekeiknek – az iskolán keresztül – minél jobb életesélyt adjanak, és ez a törekvés annál sikeresebb, minél magasabb helyen van valaki a társadalmi hierarchiában.”* (Andor & Liskó, 2000, p. 18) Kérdőíves kutatásunk válaszadói között (43%) találtunk példát arra is, hogy nyolc általános iskolai vagy annál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők⁶⁸ gyermekei egyetemet végeztek és diplomát szereztek. *„A modern társadalmakban szegénység és iskolázatlanság a szabályt erősítő kivételektől eltekintve szoros és kölcsönös összefüggésben állnak egymással. Aki iskolázatlan, az nagy valószínűséggel nem tud kitörni a szegénységből, a kiszolgáltatott társadalmi helyzetből, és megfordítva: aki szegénységben nő fel, annak kicsi az esélye arra, hogy magasabb iskolai végzettséget szerezzen.”* (Havas, Kemény & Liskó, 2002, p. 168)

A kutatók által megfogalmazott következtetéseket kiegészítve feltevezésünk szerint a támogató programok csökkenthetik a deprivációs ciklus ismétlődését, a szegénység determinációját, képesek oktatási és társadalmi egyenlőtlenségeket csökkenteni tevékenységükkel, melyet saját kérdőíves és interjúkutatásunk is bizonyít. Az Amrita OBK Egyesület – mint kortárssegíttessel és inkluzív rendszerrel működő közösség – szerepe jelentős volt abban, hogy lehetőséget teremtett több mint 60 hátrányos helyzetű, többségében cigány fiatalnak életük megváltoztatására. Továbbá mintát szolgáltatott arra, hogy a szegénységbe születő és abban nevelkedő gyermeknek is lehet esélye a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Magyarországon az 1990-es évek elején végzett kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a roma tanulók továbbtanulási esélyei jóval elmaradnak kortársaikéhoz képest. (Kemény, 1996)

⁶⁸ Az apa vagy az anya iskolai végzettsége vagy mindkettőé 8 általános iskola vagy kevesebb mint 8 osztály.

10. számú táblázat: Az 1992–93-as tanév továbbtanulási adatai általános iskolások körében

Középfokú iskola	Összes tanuló	Roma tanulók
	%	%
Szakiskola	6,0	9,4
Szaktanulmányképző	35,5	30,2
Szakközépiskola	32,0	10,0
Gimnázium	24,2	0,6
Középiskola együtt	56,2	10,6
Összesen	97,7	50,2

Forrás: Kemény, 1996:81

Kemény 1993-ban felvett adatai jól mutatják a rendszerváltás utáni időszak továbbtanulási orientációinak tendenciáját. Ezen időszakra jellemző, hogy a hátrányos helyzetű cigány fiatalok továbbtanulási esélyei sokkal rosszabbak a kortársaikéhoz képest, amit jól szemléltet, hogy a gimnáziumba való jelentkezésük elenyésző: mindösszesen 0,6%-uk folytatta tanulmányait érettségig adó képzésben. 1993-at írtunk, amikor a Gandhi Gimnázium létrejöttének előkészületei zajlottak, és ezzel egyidőben jelent meg az Amrita OBK Egyesület által végzett tevékenység iránti igény is. Fő céljaik megegyeztek: érettségig adó középiskolába, gimnáziumba segítettek a továbbtanulni vágyó, motivált, tehetséges hátrányos helyzetű cigány fiatalokat.

Az 1990-es évek elején a Kemény István és munkatársai által végzett cigánykutatók szerint a továbbtanulási lehetőségek még mindig csekélyek voltak, az érettségig adó intézményekben történő továbbtanulás mértéke még mindig elenyésző volt. A legnagyobb problémát pedig a középiskolába bejutott diákok lemorzsolódása jelentette. „Szakközépiskolában vagy gimnáziumban (...) fele lemorzsolódott. A hetvenes években 1,5, a nyolcvanas években 2% volt azoknak az aránya, akik egy évfolyamból leérettségiztek. A rendszerváltás idején valamennyire változni kezdett a helyzet, a 20–29 éves fiatalok 3%-a érettségizett.” (Kemény, Jankó & Lengyel, 2004, p. 81)

A családok anyagi helyzete, a motiváció hiánya és a félelem az ismeretlentől nagyon sok esetben gátolta a továbbtanulást. Szükség volt felkészítést nyújtó kezdeményezésekre, melyek keretében a tájékoztatással, az információközvetítéssel, az erkölcsi támogatással a hátrányos helyzetű cigány fiatalok és családjaik (szüleik, testvéreik) számára lehetőség nyílhatott a tehetségek kiaknázására. Az 1990-es évek végén zajló kutatások bebizonyították azt, amit az Amrita OBK Egyesület munkatársai is

tapasztaltak: a pályaválasztás idején a roma szülőknek konkrét elképzelései voltak gyermekeik jövőjét illetően. (Havas, Kemény & Liskó, 2002)

A rossz anyagi körülmények, a kisebbségi érzés és az ehhez társuló diszkrimináció jelentős mértékben befolyásolta az Amrita-tagok (diákok) szüleinek elképzeléseit, mely szerint a legjobb döntés az, ha gyermekük valamelyik egyenruhás hivatást (katona, pap, rendőr, ápoló, orvos, hivatalnok) választja vagy egy „jó szakmát” tanul. A gyermek képessége, készsége nem befolyásolta az elgondolásokat, a szülők lehetőségeikhez mérten próbáltak jobb jövőt biztosítani utódaik számára, s mindehhez élettapasztalataikból, társadalmi környezetükből merítettek példákat. (Varga, 1999)

Kemény, Havas és Liskó 2000-ben végzett kutatása szerint a gyerekeknek szánt foglalkozás és a szülők iskolázottsága között a legszorosabb az összefüggés. A rendszerváltozást követő időszakra is jellemző volt, hogy a szülők és gyermekeik jelentős része valódi információkkal nem is rendelkezett a továbbtanulási lehetőségeket illetően, ezért esetükben meghatározó volt a támogató programok jelenléte, a kutatás során vizsgált Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs tevékenysége.

A hivatalos tájékoztató információkon túl az Egyesület munkatársai a szülők és a hátrányos helyzetű tanulók számára is elmagyarázták a különböző középfokú oktatási intézményekben megszerezhető végzettségek munkaerőpiaci státuszát. Fontos volt az Egyesület számára, hogy a szülők is megértsék: a megváltozott társadalmi, gazdasági helyzetben a szakmunkás bizonyítvány már nem elegendő a felnőttkori biztonság megvalósításához. Az Amritába elsőként belépő diákok elsősorban az Egyesület munkatársaitól – pedagógusoktól, szociális szakemberektől – kaptak információt a továbbtanulási lehetőségekről és egyben a nehézségekről is. A későbbiekben aztán már ők váltak az információk közvetítőivé, valamint az utánuk érkező cigány tanulók példaképeikévé. 1994-ben az első „Amritás” fiatalok (11 fő) voltak azok, akik ismeretlen úton jártak, új világba, új helyzetbe kerülve, saját nehézségeikre probléma megoldási technikákat kialakítva, s az egymás közötti információ- és tapasztalatcserék segítségével „élték túl” a minden napokat. A mindennapi problémák bizonyították, hogy hasonló nehézségekkel küzdenek, és egymást meghallgatva, tanácsot adva, kortárssegítéssel, self-help működéssel segíteni tudták egymást, kicsit pótolva az otthon hagyott családot. A korábban pedagógusok, szociális szakemberek által felvállalt információközvetítés, pályaválasztási tanácsadás továbbra is megmaradt, de az önsegítő működés jelentőssé vált abban a tekintetben, hogy az „idősebb” diákok tapasztalataikat átadva nyújtottak támogatást sorstársaiknak. A korábban említett három dimenzió közül az Amrita OBK Egyesület

szerepe leginkább a megszerezhető iskolai végzettségek tekintetében tűnik kiemelkedőnek. Mindez nem véletlen, hiszen az egyesület működésének egyik alapvető célja volt a hátrányos helyzetű tehetséges – főként cigány – tanulók segítése a pályaválasztásban. Egyértelmű volt az a szándék, hogy minél többen érettségit adó középfokú oktatási intézményekben kezdhessek meg tanulmányaikat és szerezzenek az érettségi bizonyítványt.

IV.1.7. Támogató vagy hátráltató társadalmi környezet

A társadalmi környezet fontos szerepet játszott a cigány felnőttek életében (Varga, 2015), kutatásunkban négy tipikus támogató vagy hátráltató tényezőt tudtunk azonosítani, melyek részletezése az alábbi fejezetben következik. A negyedikként említett támogató programokra részletesen is kitérünk.

Transzlétor

A sikeres integrációs folyamatnak fontos tényezői a kultúraközvetítési lehetőségek, melyek szereplői a „transzlétorok” és „mediátorok” – a biculturális szocializáció elmélete szerint (Adler, 1975). A transzlétort közlőnek, fordítónak is nevezik, aki a kisebbségi kultúrából származik és sikereket ért el a többségi kultúrába való integrációjában, képes megosztani tapasztalatait a többségi kultúra, norma, érték világról. A transzlétor⁶⁹ többnyire magasabb iskolai végzettséggel, képzettséggel rendelkezik, jellemzője, hogy képes a kultúrák közötti közvetítésre, mindemellett motivációval is rendelkezik. Az interjúalanyok között többen (7 fő) egyértelműen Orsós Anna pedagógust tekintették példaképnek, aki cigány származásúként felsőfokú végzettséggel rendelkezett.

Orsós Anna magyar-orsz szakos nyelvtanár, pedagógia szakos középiskolai tanár, Ph.D. habil. tudományos fokozattal rendelkező egyetemi docens. 1963-ban született Szekszárdon, Tolna megyében, egy öt gyermekes hagyományos beás cigány család negyedik lánygyereként. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének vezetője. Magyarországon az első cigány származású habilitált doktor. Részt vett a Gandhi Gimnázium alapításában, emellett különböző cigány támogató programok keretében mento-

⁶⁹ Az interjúkban transzlétorként szerepel Orsós Anna pedagógus, illetve három esetben családtagok, rokonok, ismerősök lettek megnevezve.

ri, szakértői, szakmai vezetői feladatokat látott/lát el. Az 1990-es évek elejéig még szóbeli változatban élő beás nyelv írásbeliségének megteremtője. Kutatásunk során a megkérdezett fiatalok többsége számára példakép.

A válaszadók életében Orsós Annával történő találkozásuk előtt elképzelhetetlennek tűnt, hogy valaki cigány és tanár. Korábban nem volt hasonló tapasztalatuk, környezetükben a szakiskolai végzettség vagy az alapfokú végzettség évismétlés nélküli elérése is kiemelkedő teljesítménynek számított. A cigány felnőttek többségének olyan meghatározó élményt jelentett a pedagógussal való találkozás, melyből későbbi nehézségeik során erőt, motivációt merítettek, illetve ún. „nekem is sikerülhet”-élményt nyújtott számukra.

„(...) és jött az Anna néni. És bemutatkozik, hogy Orsós Anna. Egyszerűen elájultam. Itt egy Orsós Anna, egy tanár, egy okos nő. Úristen, mire vihetem! Akkora drukkot kaptam, hogy mondom, hát, ha engem nem vesznek fel középiskolába, akkor én egy hülyegyerek vagyok. Tehát, körülbelül így volt.” (nő, 35 éves)

További példaképek között családtagokat említenek (5 fő), akik iskolai végzettsége magasabb, de előfordul, hogy alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, de életfelfogásuk, értékeik, normáik haladónak tekinthetők környezetükhöz képest. Példaképként említettek lakókörnyezetükben néhány olyan nem cigány embert, akiknek a szülők és a gyerekek megítélése szerint „jó élete van”, nincsenek anyagi gondjai, szép háza, vagy kocsija van, szellemi foglalkozású, esetleg „a hivatalban dolgozik”.

Mediátor

A másik szereplők a kultúra közvetítésében a mediátorok, akik a többségi kultúra képviselői, tagjai, működésükkel információt közvetítenek a kisebbségi kultúra tagjainak. A mediátorok (vagy más néven a kultúraátadók) szerepe a formális szocializáció, hatásuk korlátozottabb, mint a transzlátoroknak, de rendkívül fontos, egyes helyzetekben nélkülözhetetlen. A mediátorok között találunk olyan pedagógusokat, akik a társadalmi mobilitás szempontjából elsőként segíthetnek cigány tanulókat tanulmányaik folytatásában, a pályaválasztás során az információk közvetítésében egyedüli támogató funkciót tölthetnek be, ha ezen feladatra nem vállalkoznak, a tanulók továbbtanulási esélyei elenyészőek lehetnek. A mediátorok olyan modellt, példát mutathatnak a kisebbség tagjainak, melyek az értékorientációjukat, normákhoz való viszonyukat is meghatározhatják.

„Az osztályfőnökömre nagyon szívesen emlékszem (...). Nagyon sokat köszönhetek neki. Ő biztatott mindig, hogy tanuljak, hogy belőlem lesz valaki. Bár biztatni nem kellett, már akkor tudtam, hogy nekem többre kell vinnem, mint a szüleimnek, és a tanulás az egyetlen lehetőségem.” (nő, 36 éves)

Az interjúkban az Amrita OBK Egyesület alapítói Derdák Tibor és Varga Aranka mint segítők, mediátorok jelennek meg, de a velük való találkozást a válaszadók többsége meghatározónak tekintette, olyan kapcsolat alakult ki a pedagógusok és a cigány fiatalok között, mely túlmutatott a pályaválasztási időszakon és a középiskolai éveken. A válaszadók esetében 10 fő említette, hogy munkaerőpiacon történő elhelyezkedése során is segítette e két személy.

Derdák Tibor, szociológus, franciatanár, iskolaigazgató. Budapesten született, egyetemi évei után 1987-ben Baranya megyébe költözött azzal a céllal, hogy cigány gyermekeket segíti tanulmányaikban, továbbtanulási céljaik megvalósításában. Magyarmeckén helyezkedett el, tanárként dolgozott a falu általános iskolájában. 1990-94 között parlamenti képviselő, politikai tisztséget vállal, de célja továbbra is a leghátrányosabb helyzetben lévő cigány népesség gyermekeinek segítése. 1992-től részt vesz Magyarország első cigány nemzeti-ségi gimnáziumának (Gandhi Gimnázium) létrehozásában, alapításában, működtetésében, tanár az iskolában. A Gandhi Gimnáziumba be nem jutott hátrányos helyzetű főként cigány tanulók számára kollégáival, köztük Varga Arankával és diákokkal megalapítják az Amrita OBK Egyesületet, mely a pályaorientációban nyújt segítséget a fiataloknak. Később a pécsi érettségit adó középiskolákba bejutott cigány fiatalok számára a lakhatási problémák megoldása érdekében újabb intézmény a Collegium Martineum Cigány Tehetséggondozó Kollégium létrehozásában vesz részt alapítóként. A korábbi programokkal ellentétben új ötlet fogalmazódik meg benne, hogy az iskolát kell a szegregált településre vinni, Alsószenmártonban a Kis Tigris Gimnáziumot, majd nem sokkal később Sajókázán (Borsod-megyében) is elindítja innovatív kezdeményezésként a dr. Ámbédkár Gimnáziumot, melynek jelenleg igazgatója. Szakember, aki az életét szenteli hivatásának, melynek célja a hátrányos helyzetű cigány népesség segítése az oktatáson keresztül a társadalmi fel-emelkedésben.⁷⁰

⁷⁰ Forrás: Napkelte Népe, 2013. 07. 30.

http://napkeletnepe.blog.hu/2013/07/30/derdak_tibor

Varga Aranka egyetemi docensként jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet vezetője, a Wlislöck Henrik Szakkollégium Roma Szakkollégiumi Programjának szakmai vezetője. Számítalan tudományos írás és kötet szerzője, kutatás vezetője a nevelésszociológia területén, melyek fő fókusza az inkluzív társadalmi és oktatási folyamatok és lehetőségek vizsgálata. Tudományos tevékenységei mellett szakmai pályafutása során több innovatív oktatási program alapítója, munkatársa volt. Az induló Gandhi Gimnázium és az azon belül működött tehetséggondozó kollégium tanára volt 1993 és 1995 között. 1995-2003-ig az Amrita OBK Egyesület, a Galilei Alapítvány, a Collegium Martineum, a Faág Baráti Kör Egyesület alapításában és vezetésében vett részt. 2003-tól az Országos Oktatási Integrációs Hálózat regionális koordinátoraként, majd szakmai fejlesztőjeként dolgozott. 2005-től Arany János Kollégiumi és Kollégiumi-Szakiskolai Programvezető mentora, és e mellett a közoktatás, a felsőoktatás, a gyermekvédelem területén oktatási és esélyegyenlőségi szakértő.

Az interjúk során nyilvánvalóvá vált, hogy a továbbtanulásban főként a pályaaorientációban, a továbbtanulási aspirációkban, szakválasztásban vagy az Amrita programjához történő kapcsolódásban leginkább a mediátorok⁷¹ (pedagógusok, szociális szakemberek) működtek közre, illetve a Gandhi Gimnázium (1994-től) diáktoborzása során olyan kapcsolatrendszer jött létre, mely az információáramlást, a pályaválasztási tanácsadást elősegítette az interjúalanyok életében.

Szocioökonómiai státus

A szociokulturális hátrányok Gyarmathy (2010) szerint az alábbi hiányosságokra vezethetőek vissza: anyagi javak hiánya, ingergazdag környezet hiánya, tudás, képességek hiánya, verbális-szekvenciális-elemző gondolkodás hatékonyságának hiánya, a sikeres tanulás hiánya, a tanulás-tudás értékének hiánya, a konstruktív megküzdési stratégiák hiánya. Az interjúalanyok elbeszéléseiből tudjuk, hogy a tárgyi javak hiánya (mint az íróasztal, könyvek, saját szoba) jelen volt az életükben, viszont a tanulás-tudás mint érték megjelent a családokban: „tanulj, mert magadnak tanulsz”.

„Régi szekrényesorunk volt. Ott az egyik kis polcon volt néhány könyvünk. Főleg jutalomkönyvek, amit az iskolából kaptunk, jó tanulmányi, közösségi eredményeinkért. Venni sosem vettünk.

⁷¹ Az interjúkban név szerint említve: Derdák Tibor és Varga Aranka

Az iskola könyvtárából szereztem az olvasnivalókat, amiket mindig lelkiismeretesen ki is olvastam. Szerettem olvasni. Ott és akkor bármi lehettem, teljesen bele tudtam élni magamat egy-egy történetbe. Középiskolában az ösztöndíjamból beszereztem az összes kötelező olvasmányt... Kifejezetten íróasztalom nem volt, (...) tanulnom délután otthon már nem nagyon kellett, mert a napköziben mindig mindent megtanultam, és az órákon is mindig nagyon odafigyeltem.”(nő, 36 éves)

A könyvekhez való viszony a cigány felnőttekben a sikeres tanulmányi eredményeknek köszönhetően megváltozott, szüleikhez képest az olvasáshoz pozitív élmények társultak, ennek következtében az interjúalanyok többsége beszámolt arról, hogy vásároltak könyveket, főként a tanulmányaikhoz kapcsolódóan, valamint – ha anyagi lehetőségeik engedték – más típusú (pl. szépirodalom) köteteket is vettek. 15 fő mesélt arról, hogy saját könyvespolcot kezdett kialakítani, de a szülőknek, testvéreknek nem örömet, hanem gondot jelentett az egyre gyarapodó könyvek száma, elhelyezése a házban. A könyvek funkció nélküli tárgyak voltak, nem képviseltek értéket a családban. A családtagok könyvekhez való különböző viszonya az első jele volt a különböző értékek, normák megnyilvánulásának.

Esélynövelő (támogató) programok

A vizsgálat fókuszában lévő szervezet az egyik mintaértékűnek tekinthető támogató program volt az 1990-es években. Ezt bizonyítják interjúalanyaink válaszai is, hiszen ők a legtöbb kérdésben pozitívan említették az Amrita OBK Egyesületet, sokféle támogatást soroltak fel, melyet az egyesület nyújtott számunkra. A következő alfejezetben kitérünk olyan hasonló célú szervezetekre és programokra, melyek ugyanebben az időszakban működtek.

IV.1.8. Cigány fiatalokat támogató esélynövelő intézmények, szervezetek

Az alábbiakban sorra vett programok elsődleges célja a cigány tanulók iskolai sikerességének elősegítése, mindez az 1990-es években – amikor a legtöbb iskolai sikerességet elősegítő támogató program elindult – leginkább az általános iskola befejezése után a középfokon történő továbbtanulást jelentette. A legtöbb tehetséggondozó és esélynövelő program első sorban érettségig adó középfokú intézmény felé orientálta (Varga 1999) a

cigány/roma tanulókat, s céljukat el is érték, hiszen az érettségi megszerzésével nagyobb eséllyel tudtak piacképes szakmát tanulni vagy felsőfokon folytatni tanulmányaikat.⁷² Fő céljuk az egyenlő esélyek megteremtése, az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése a társadalmi mobilitás elősegítésével, az iskolán mint mobilitási csatornán keresztül.

A szegénység kérdése etnicizálódott, a célcsoport köre kibővült. A támogató programok jelentős részében hátrányos helyzetű tanulók iskolai mobilitásának elősegítésére törekedtek, de kiemelték, hogy elsősorban a cigány/roma gyermekek iskolai kudarcainak csökkentése a cél. Az oktatáspolitikai a hátrányos helyzetű és/vagy cigány tanulókkal kapcsolatos oktatási egyenlőtlenségeket alapvetően együtt kezelte – így összekapcsolódtak a fogalmak.

Collegium Martineum, Mánfa

1996-ban megalapították a Collegium Martineum⁷³ Tehetséggondozó Kollégiumot cigány fiatalok számára. A kollégium elsősorban az Amrita OBK Egyesület látókörébe került fiatalok részére jött létre, akik érettségit adó középiskolákba nyertek felvételt, de lakóhelyük távolsága és a családok anyagi helyzete miatt a tanulmányok megkezdése problémát jelentett számukra. E kollégium Mánfán, Pécestől 10 km-re fekvő faluban jött létre. Az épület elsősorban külföldi támogatások segítségével épült, az első 1-2 évben ugyancsak adományozók segítségével működött. A Collegium Martineumot négy jogi, valamint három magánszemély – Derdák Tibor szociológus, Lankó József (a szinte kizárólag romák lakta Alsószentmárton plébánosa), továbbá a paderborni érsekség cigányokért felelős papja – hozta létre. A német katolikus egyház Renovabis nevű segélyszervezete fizette a létrehozásához szükséges 70 millió forint kétharmadát, továbbá egy holland alapítványtól és az UNESCO-tól érkezett pénz az épület 1997-es megnyitásához. E kollégium intézményesülése során évről évre bővülő létszámmal működött, de a működtetés költségei folyamatosan gondot jelentettek, a kezdeti szakmai elvek is változtak, 2008-ban cső-

⁷² Kertesi Gábor és Liskó Ilona kutatásai bizonyítják, hogy az általános iskolát befejezettek aránya megnőtt a cigány tanulók körében, arányaiban többen is tanultak tovább a korábbi évtizedekhez képest, de többségük lemorzsolódott az első években, így az érettségi megszerzéséig kevesen jutottak el.

⁷³ A Collegium Martineum Tehetséggondozó Kollégiumról bővebben olvashatnak a következő tanulmányban: Harmat József: A Collegium Martineum tíz éve In: Nagy Attila-Péterfi Attila (szerk.): Híd szerepek, Cigány integrációs kérdések, Országos Széchenyi Könyvtár-Gondolat Kiadó, Budapest, 2008. 237-298. o.

döt jelentettek és bezárták az intézményt, mivel a pozitív eredmények ellenére sem kapott megfelelő mértékű támogatást a működéshez. 10 év alatt 170 fiatal számára nyújtott támogatást a Kollégium.

E kollégium lakóinak többsége a kezdeti években az Amrita OBK Egyesületen keresztül lett kollégista, így az érettségi megszerzésében és a felsőfokú továbbtanulási tervekben leginkább a Collegium Martineum nyújtott segítséget, támogatást a fiataloknak.

Romaversitas Alapítvány, Budapest

A bemutatott programok közül a Romaversitas⁷⁴ Alapítványt mint felősktatási programot emelem ki, mivel a támogatottak életében, ezáltal a pécsi műhelyek megteremtésében, működésében is szerepe volt. A Romaversitas – melyet 1996-ban a Roma Polgárjogi Alapítvány (Horváth Aladár és Kóczé Angéla) alapított – a tehetséggondozó funkciót betöltő Budapesti Láthatatlan Kollégiumot tekintette mintának⁷⁵. 1998-ig szabadegyetemi előadások és nyári egyetemi táborok formájában működött, majd 1998 februárjában a Roma Polgárjogi Alapítvány egy főállású programigazgatót is megbízott a program menedzselésével és irányításával. A program a Soros Alapítványtól nyert támogatással indult és működött. A Romaversitas Láthatatlan Kollégium 12 fő hallgató és 12 fő „tutor” (szakmai vezető) részvételével indult, majd rendszeressé váltak a szabadegyetemi előadások, megszerveződött az Egyetemi Klub. A program célja a felsőoktatásban tanuló tehetséges cigány, roma diákok tanulmányainak anyagi és szakmai támogatása, identitásuk erősítése. *„A Romaversitas célja a maga szerény lehetőségeinek a határain belül minél nagyobb mértékben járuljon hozzá a roma középosztály megerősödéséhez. (...) A Romaversitas képviseljen olyan szellemiséget, amely arra ösztönzi a hallgatókat, hogy ne csak az egyéni boldogulásukkal törődjenek, hanem képessé váljanak a roma identitás vállalására, és felelősséget érezzenek a romák sorsáért, jövőjéért is. (...) A program célja, hogy a tehetséges roma fiatalok számára egyenlő hozzáférést biztosítson a tanuláshoz, segítse a tanulók szakmai fejlődését, és szakértői támogatást nyújtson a kisebbségi lét lehető legtöbb aspektusában.”* (Forray & Boros, 2009, p. 195) A képzési program szemináriumaiiban is tükröződik a kettősség: készségfejlesztő szeminárium, közgazdasági szeminárium, pedagógiai szeminárium (ko-

⁷⁴ A Romaversitas Alapítvány bemutatása korábban megjelent Forray R. Katalin, Boros Julianna A cigány, roma tehetséggondozás intézményei c. tanulmányában Educatio 2009/2.

⁷⁵ Erdélyi Ágnes, a kollégium akkori vezetője személyesen is részt vett a program kidolgozásában.

operatív tanulás, differenciálás, drámapedagógia stb.), kisebbségi és emberi jogi szeminárium, kvalitatív szociológiai módszertan, roma politikatörténet. A Soros Alapítvány finanszírozása idején – a ’láthatatlan kollégium’ szellemében – tutori rendszer alakult ki, s a diákok által választott tutorok díjazásban részesültek. A finanszírozási problémák folyamatosan jelen vannak az Alapítvány életében, hiszen mint civil szervezet elsősorban pályázatokra, adományokra, támogatókra támaszkodik. A Soros Alapítvány támogatásának csökkenésével és a további támogatók hiánya miatt a létszámot folyamatosan csökkentették.

A „Romver” keretei közé bejutott hallgatók kivételezettnek érezhetik magukat, hiszen támogatást kaptak tanulmányaikhoz. Az identitás erősítése, az együvé tartozás hangsúlyozása, néhány közös program, a kialakult szociális háló mind erősségei a programnak. A közösséghez való tartozás a hallgatók számára egyértelmű, egymás támogatása és segítése természetes, a „romveresek” számontartják egymást, különösen, hogy ki hová került: feltűnően sokan az államigazgatás munkaköreiben (roma referens, koordinátor, szakmai vezető, projektvezető stb.) foglalkozkodnak, ezenkívül a szakterületükön elhelyezkedők száma is meghatározó.

Faág Baráti Kör Egyesület, Pécs

Magyarországon az 1990-es évek közepén és végén jöttek létre az első tanoda típusú kezdeményezések, melyek között célcsoportját tekintve egyedülálló volt a Faág Baráti Kör Egyesület⁷⁶ 1998-ban Pécsen indított tanodája, mivel állami gondozott s főként cigány gyerekek segítésére jött létre. A tanoda a dél-dunántúli régió központjában, az ország egyik legnagyobb egyetemi városában, Pécsen található. Ezért, ha a település típus és a fenntartói szervezet alapján különböztetjük meg a tanodákat, akkor ez a szervezet a nagyvárosi környezetben, civil szervezet által működtetett tanodák közé tartozik. A Faág Baráti Kör Egyesület létrejöttével egyidősnek tekinthetjük a tanoda program kezdeteit is, hiszen a szervezet alapvető céljai és tevékenységei között az állami gondozott fiatalok tanulmányi sikerességének elősegítése központi helyen szerepel. A szervezet első programjai között voltak a Soros Alapítvány (2000) által támogatott oktatási és identitáserősítő programok. 2001-től 2004-ig az Ok-

⁷⁶ A Faág Baráti Kör Egyesület tanoda programjáról készült összefoglaló részletesebb kifejtése olvasható korábban készült esettanulmányban, kutatási beszámolóban. Boros Julianna: A tanodák működése – három dél-dunántúli példa In: Németh Szilvia (szerk.): A tanoda típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló. Társi-Tudok, Budapest, 2009. <http://www.romaeducationfund.org>

tatási Minisztérium PHARE pályázatainak keretében létrehozták Baranya megyében a Faodú Hálózatot, mely alapvetően azt jelentette, hogy a megyében összesen 7 településen (Sásd, Siklós, Szigetvár, Komló, Pécs, Sellye, Mohács) tanoda jellegű kezdeményezések indultak el – elsősorban gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok bevonásával, de arra is volt példa, hogy egy-egy településen (Siklós, Sásd, Komló) nem állami gondozott, hanem hátrányos helyzetű családban nevelkedő cigány fiatalok bevonására került sor. Pécssett létrejött a Fagyöngy Közösségi Ház, mely központját adta a tanodahálózatoknak. A szervezet alapvető célja, hogy a hátrányos helyzetű, állami gondoskodásban élő, elsősorban hátrányos helyzetű és cigány gyerekeket, fiatalokat segítse hátrányaik csökkentésében, esélyeik növelésében.

Amrita (Pálya)Orientációs Baráti Kör Egyesület, Pécs

A szervezet bemutatását az előző fejezetekben tárgyaltam, de a szervezet pályaaorientációs programjának fontossága miatt a támogató programok felsorolásban mindenképpen megemlítendő.

11. számú táblázat: Cigány felnőttek (20 fő) részvétele esélynövelő, támogató programokban – középfokú és felsőfokú tanulmányaik alatt

	Amrita OBK Egyesület	Gandhi Gimnázium és Kollégi- um	Collegi- um Martine- um	Faág Bará- ti Kör Egyesület	Roma- versitas Alapítvány
Célcsoport	cigány és HH középiskolás fiatalok	cigány és nem cigány középiskolás fiatalok	cigány középiskolás fiatalok	állami gondozott, hátrányos helyzetű és cigány fiatalok	felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok
Tevékenység	komplex program: pályaorientáció, tehetség-gondozás, szabadidős programok identitás-erősítés, közösség-építés	oktatás, identitás-erősítés, szabadidős programok, tehetségkutatás	lakhatás biztosítása, kollégium, tehetség-gondozás, tantárgyi felkészítés, identitás-erősítés és, közösség-építés	„sorstárs” közösség, létrehozása, komplex programok (pályaorientáció, tanoda működtetése, pályakezdő fiatalok foglalkoztatása, hátránykompenzáció)	cigány értelmiségi közösség létrehozása, „elit képzés”, tehetség-gondozás, szakmai kompetenciák fejlesztése
Válaszadók	20 fő	1 fő	10 fő	8 fő	8 fő

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

IV.2. Amrita OBK Egyesület hatása az Amrita-tagok életére

IV.2.1. Személyes előnyök

Kutatói kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen egyesületi szolgáltatások gyakoroltak leginkább hatást a tagok életére. Ehhez kapcsolódóan kérdőíves kutatás során kérdeztük a tagokat arról, hogy az egyesületben szerzett tapasztalataik mennyiben segítették az életükben felmerülő problémák megoldását. A megkérdezettek (35 fő) többségének (74%) megítélése szerint segítséget jelentett az, hogy az Amrita OBK Egyesület tagjaiként tapasztalatokat szereztek (a szervezeten keresztül) különböző területeken. A válaszok alapján az alábbi területek tematizálhatók:

1. Társadalmi és munkahelyi integráció keretében a válaszadók kiemelték, hogy korábbi tapasztalataik segítették őket a munkaerőpiaci elhelyezkedésben. Egyrészt a kapcsolati tőke fontos volt a különböző szakemberek, munkatársak személyében, másrészt nem a munkahelyükön találkoztak először cigánynem cigány szakemberek együttműködésével. Többen említették a kommunikációs készségeik szerepét, melyet a nyári táborokban zajló különböző foglalkozásokhoz kötöttek szubjektív visszaemlékezéseikben.
2. A motiváció és az önbizalom a második legfontosabb olyan tényezők közé tartoznak, melyek az interjúalanyok életútját végigkísérik Bizonytalanságban, krízishelyzetek megoldásában leginkább a korábbi tapasztalatokon alapuló problémamegoldási módszerekhez folyamodtak. A motiváció és az önbizalom jele a válaszadók hite abban, hogy képesek elérni céljaikat és megvalósítani elképzeléseiket, s ez az aspektus jelent meg leghangsúlyosabban a válaszokban.

A megkérdezettek mindössze 9%-a szerint nem segítették az Amritában szerzett tapasztalatok az életét, inkább a máshol (pl. családban, iskolában, munkában) tanultak voltak hatással az életére.

Kutatásunk során további kérdések merültek fel az Amrita OBK Egyesület hatását illetően. Főbb elemként fogalmazódott meg, hogy a szervezet tevékenysége a 20 évvel ezelőtti igényekre, szükségletekre épült, azon problémák megoldását tűzte ki célul, melyek az 1990-es évek elején és közepén társadalmi szinten megjelentek, így például a hátrányos hely-

zetű társadalmi csoportok segítségét. A célcsoport (hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok) tekintetében hosszú távú célként fogalmazták meg az identitásfejlesztést, az érdekérvényesítő képesség kialakítását, fejlesztését, a self-help közösség létrehozását. Mindazonáltal 20 évvel az Amrita OBK Egyesület alapítása után fel kell tennünk a kérdést, hogy e közösségi szerveződés megmaradt-e a szerveződés szintjén, vagy hálózatként maradt-e fenn, amelyet a tagok igényeik és lehetőségeik szerint működtetnek. E kérdéshez szorosan kapcsolódik, hogy a célcsoport, a hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok társadalmi státuszváltozásában milyen szerepe volt az Amritának, illetve milyen a tagok szubjektív megítélése az egyesület közreműködéséről a jelenlegi társadalmi státuszuk elérésében. A megkérdezettek (35 fő) közel fele, 43%-a nyilatkozott úgy, hogy az Amrita segítése nélkül is elérte volna jelenlegi társadalmi státuszát, 31%-uk szerint az egyesület nélkül valószínűleg nem érték volna el jelenlegi státuszukat, 14% bizonytalan volt, 9% nem tudta eldönteni, és a megkérdezettek 3%-a nem válaszolt a kérdésre.

Az egyesület egyik fő célja a motiváció és az önbizalom növelése volt a hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok körében, akik tanulmányi eredményeik következtében kiemelkedtek családjuk tagjai közül. Az Amrita-tagok jelenleg dolgozó, önálló életet élő, gyermekeket nevelő, önbizalommal rendelkező, terveket szövő, jövőképpel rendelkező fiatal felnőttek. A külső körülmények hatásait szubjektív módon ítélik meg, hisznek abban, hogy képesek saját erejükből, képességeik által elérni és megvalósítani álmaikat. Valójában ez az adat bizonyítja leginkább, hogy az Amrita OBK Egyesület elérte az egyik fő célját, és a hátrányos helyzetű, főként cigány származású fiatalokat hozzásegítette ahhoz, hogy „kilépjenek” abból a körforgásból, amelyben a szegénység és az alacsony iskolai végzettség, a munkanélküliség egymást követő állapotok sorozata.

IV.2.2. Patronáló rendszer

Az Amrita OBK Egyesület fő célkitűzései között szerepelt a self-help jelleggel működő közösség létrehozása. Az alapítók olyan szerveződést akartak megvalósítani, mely az önsegítés mellett egymás támogatását (kortárssegítés) is jelentheti. Az egyesület megalapításában azok vettek részt aktívan, akiket elsőként segített és karolt fel az a kezdeményezés, mely a Gandhi Gimnáziumból kiszoruló „idősebb” (7. és 8. osztályos) fiatalok támogatását tűzte ki célul. A kezdeményezés első lépéseiben a Gandhi Gimnázium pedagógusai, szociális szakemberei lettek a „felnőtt segítők”,

mentorok, akik az élet minden területén támogatták a hátrányos helyzetű cigány fiatalokat. 1994-ben, az első tábor végén a fiatalokkal közösen alapították meg az Amrita OBK Egyesületet, és a következő években az egyesület munkatársainak és alapítóinak (köztük a fiataloknak) is nagy szerepük volt abban, hogy egyre több diák csatlakozott a szervezethez. Az egyesület programjainak és tevékenységeinek kialakításakor a munkatársak kikérték a diáktagok véleményét, figyelembe vették javaslatukat, ötleteiket. Nyilvánvalóvá vált, hogy az „első csapat” tapasztalatokkal, információkkal segítheti a szervezetbe később belépő diákokat. A programok megvalósítása során egyértelművé vált az is, hogy az újonnan belépő fiatalok szomjazzák az idősebb fiatalok élménybeszámolóit, tapasztalatait. A következő lépésként hivatalosan is diákvezetőkkel váltak azok, akik segítettek fiatalabb társaikat.

A kérdőívben szerepelt egy kérdés, melyben arra kértük a válaszadókat, fogalmazzák meg saját szavaikkal, mit is jelent a patronáló rendszer. A válaszokból kiderült, hogy alapvetően 3 típusát lehet megkülönböztetni:

1. A diák segítette a diákot tanulmányaiban és az élet nagy dolgaiban – kortárssegítés

„A célcsoportból »kivált« fiatalok kísérték utunkat mind a családi, mind az iskolai előmenetelben.”; „Idősebb tanuló segíti a fiatalabbat tanulmányaiban.” „Idősebbek segítettek fiatalabb sorstársaiknak”; „Bemutattuk az iskolát ahová jártunk – orientáció, ösztöndíj –, pénzügyi támogatás, oktatás-felkészülés, nevelés-értékrend.”

2. Pedagógus segítette a diákot tanulmányaiban, korrepetálást jelentett

„Pedagógus mentorált, segített egy diákot, minden diáknak volt mentora, patronálója.”; „Tanárok korrepetáltak.”; „Pedagógus segített amritás diákot.”; „Patronáló rendszer jelentése a diákok képzése, hatékony tanulási technikák megismerése, megmutatása, korrepetálás.”; „Tanulókat mentoráltak tanárok.”

3. A pedagógus segített, aki a korrepetálás mellett a diákot támogatta problémái megoldásában (igény szerint).

„A patronáló rendszer megteremtette a családi légkört a tanulóknak. Segített a felzárkózásban, pl. korrepetálással, akinek szüksége volt rá.”; „Számomra egy olyan tanár-diák kapcsolatot, amiben mind tanulmányi, mind magánéleti problémáimra közösen kerestünk megoldást”.

Az Amrita OBK Egyesület patronáló rendszerében alapvetően a kapcsolatokra, tapasztalatokra épülő elgondolás valósult meg, melynek keretében a szakemberek (pedagógusok, szociális munkások stb.) mellett az idősebb fiatalok segítették fiatalabb társaikat. Napjainkban mentori programként ismert ez a rendszer, melyben patronáló tanárok, patronáló diákok és patronáltak vettek részt, s mely mindenki számára magától értetődőnek tűnt – pedig komoly felelősséget jelentett, hiszen a segítségnyújtás nemcsak a tapasztalatok, élmények beszámolójából állt, hanem konkrét és személyes problémák kapcsán történő tanácsadásból, segítségből is. A patronáló és patronált között bensőséges, személyes viszony alakult ki, melynek során a segítő és a segített közötti távolság nem maradt meg, inkább barátként tekintettek a másikra, a pedagógusok pedig a hátrányos helyzetű fiatalok szüleit „pótolták” az „új világban”. A továbbtanulás érdekében a hátrányos helyzetű, többségben cigány fiatalok falvakból, községekből nagyvárosba, megyeszékhelyre kerültek érettségit adó középiskolákba, ahol nemcsak az iskola jelentett újdonságot, hanem az új lakókörnyezet is. A hétköznapiakban megjelenő problémák feldolgozásában nem tudtak segítséget kérni a családjuktól – egyrészt mert a családtagoknak nem nagyon volt tapasztalatuk a közoktatás világából, másrészt a távolság is megakadályozta őket abban, hogy meghallgassák testvérük vagy gyermekük problémáját. Az 1990-es évek elején-közepén a hátrányos helyzetű fiatalok nem rendelkeztek mobiltelefonnal, még a családoknál is ritka volt a vezetékes telefon, ezért a kapcsolattartás módjaként leginkább a személyes találkozó jöhetett szóba, amikor a középiskolások hétfőgenként hazamentek családjukhoz. A hazalátogatások heti, kétheti rendszerességgel történtek, s a napi problémák a családdal történő beszélgetések során már feledésbe merültek, a másokkal (patronáló tanár, diák) történő beszélgetések segítségével viszont megoldásra, meghallgatásra kerültek. A patronáló rendszer egy kicsit a „családot pótolta” a hátrányos helyzetű fiatalok számára. Lényeges megjegyezni, hogy a szülők és gyermekük között a földrajzi távolsággal egyidőben nőtt a távolság a kapcsolataikban is.

IV.2.3. Foglalkozás

Kutatásunkban vizsgáltuk, hogy a korábbi Amrita-tagok választott foglalkozása mennyiben különbözik a szüleikétől, vagyis mekkora státuszváltozás történt a generációk között és a családban. A szülők többsége gyári vagy mezőgazdasági betanított, illetve segédmunkás volt, de akadt köztük több szakmunkás is. Azonban még a szakiskolát/szakmunkásképzőt vég-

zett, vagyis szakmát szerzett szülők többsége sem a végzettségének megfelelő munkakörben dolgozott – egy-egy varrónő vagy kőműves tartozott csak a kivételek közé.

„Édesapám pedig több helyen dolgozott. Igazából mindig arról volt híres, hogy ő sírásó volt. Hát innen volt ismerős, ő is sajnos elhunyt.” (férfi, 37 éves)

A megkérdezettek szülei között egyértelműen az apák rendelkeztek magasabb iskolai végzettséggel.⁷⁷ A hagyományos cigány foglalkozások is megjelentek a válaszokban (pl. kosárfonó), főként azokban a családokban, ahol több generáció élt együtt vagy a nagyszülők nevelték a válaszadót. Figyelembe kell azonban venni, hogy a szülők többsége az 1970-es és az 1980-as években dolgozott aktívan, amikor Magyarországot a teljes foglalkoztatottság jellemezte a „kapun belüli munkanélküliséggel” együtt. A szülők kizárólag fizikai munkát⁷⁸ végeztek a bányákban, a gyárakban, az üzemekben és főként a mezőgazdaságban, az anyák egy része pedig háztartásbeli volt. Az 1990-es években sokan munkanélkülivé, s még többen rokkantnyugdíjassá váltak. Korábban nehéz fizikai munkát végeztek, melynek eredményeképpen egészségi állapotuk súlyosan megromlott. Ezeknek az embereknek a körében általánossá vált a kilátástalanság, a reményvesztettség.

A rendszerváltás után és még napjainkban is – ha lehetőség adódik – a szülők gyakran napszámosként, idénymunkásként dolgoznak a földeken, sokan „feketén” végzik munkájukat. Találtunk példát arra is, hogy a jobb megélhetés reményében az egész család külföldre költözött, és ott megint csak gyárakban, üzemekben dolgoznak. A vizsgálat alapján megállapítható (pontos adatokat a munkaerőpiaci státusz eredményeinél olvashatunk), hogy a szülők többsége rokkantnyugdíjas, munkanélküli, időközönként közfoglalkoztatott, s megdöbbentően magas az elhunyt szülők száma is.

Gyermekeik, az Amrita-tagok helyzete, iskolai végzettsége és foglalkozása azt mutatja, hogy megélhetési esélyeik sokkal jobbak, mint szüleiké. Kertesi Gábor tanulmánya szerint: „(...) »a tudás hatalom«, ami a

⁷⁷ Az anyák alacsonyabb iskolai végzettségét általában gyerekként a szülőknek való segítségnyújtás, például testvérek gondozása, a háztartás vezetése vagy a családalapítás eredményezte.

⁷⁸ A kérdőíves vizsgálat szerint a korábbi Amrita-tagok (diákok 1993–1999 között) szüleinek foglalkozás szerinti megoszlása a következő: bányász, targoncavezető, traktoros, gyári vagy mezőgazdasági betanított munkás, kőműves, szobafestő, varrónő, hentes, sírásó, háztartásbeli, kesztyűszabász, szakács, konyhai kisegítő, kanász, gulyás, pásztor, óvónő, dajka, könyvtáros, kosárfonó, lelkész.

munkagazdaságtan prózájára lefordítva két dolgot jelent: az iskolai végzettség függvényében csökken a munkanélküliség kockázata, és nő a kereset. (...). A 8 általánosnál alacsonyabb iskolai végzettséghez képest a 8 általános végzettségűek keresete 13 százalékkal, a szakmunkásképzőt végzettké 20 százalékkal, a középiskolát végzettké 30 százalékkal, a felsőfokú végzettségűek keresete pedig mintegy 60 százalékkal magasabb.” (Kertesi, 1995, p. 32)

A megkérdezettek többsége pedagógiai és szociális területen szerzett végzettséget, és jelenleg is ezen a pályán dolgozik. Feltételeztük, hogy pályaválasztásukban az is szerepet játszott, hogy az Amrita OBK Egyesületben és más programokban is pedagógusokkal, szociális szakemberekkel találkoztak, és mentoraik, patronálóik szakmai támogatásuk mellett személyes példaként is szolgáltak a fiatalok számára. Több „Amritás” diák (21%) is említette, hogy az Egyesület munkatársai kvázi a „pótszüleik” voltak, akikre családtagként tekintettek, ennek következtében követendő mintául is szolgáltak. A pedagógus végzettségűek szakmaválasztásában az is szerepet játszott, hogy a településükön – amely többnyire falu, község volt – nagy tisztelet övezte a helyi tanítót, pedagógust.

Eredetileg az volt az 1990-es években az elképzelés, hogy az érettségit szerzett és felsőfokú végzettséggel rendelkező hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok tudásuk, képzettségük birtokában visszatérnek szülőfalujukba, ott fognak élni, dolgozni, ezzel példát mutatnak, egyúttal segítenek saját közösségük tagjainak. Az idő és a tapasztalatok megváltoztatták a szakemberek és az érintettek véleményét, s ahogy teltek az évek – mivel ezalatt távoli városokban tanultak, eltávolodtak közösségüktől, településük életétől – a fiatalok egyéni célokat tűztek ki maguk elé. A kérdőívet kitöltők egyharmada nyilatkozott úgy, hogy nem tért vissza falujába, de munkájával valamilyen módon kötődik a hátrányos helyzetű gyermekekhez vagy a cigánysághoz (pl. pedagógusként cigány gyermekeket, fiatalokat segít, tanít, vagy szociális munkásként cigány közösséggel dolgozik).

A kérdőíves kutatás során kapott eredmények szerint a következő foglalkozásokkal rendelkeznek a megkérdezett (35 fő) cigány felnőttek:

- pedagógus 6 fő,
- szociális szakember⁷⁹ 10 fő,
- reál vagy műszaki végzettségűek száma 5 fő⁸⁰,

⁷⁹ szociális munkás, szociálpolitikus, szociális asszisztens végzettséggel rendelkezőnek

⁸⁰ köztük közgazdász (1 fő), építőmérnök (1 fő), informatikus (2 fő), operátor (1 fő) található

- jogász végzettséggel 2 fő rendelkezik,
- diplomás ápoló 1 fő,
- hivatásos katonaként 1 fő szolgál,
- érettségivel vagy szakképesítéssel rendelkezik, adminisztratív munkakörben dolgozik 4 fő,
- gyógypedagógus 2 fő,
- romológus 2 fő.

A foglalkozásra vonatkozó kérdésre 2 fő nem válaszolt. Az interjúk során 20 fő válaszadó esetében a következő foglalkozások szerepelnek:

- pedagógus végzettséggel 3 fő tanító/tanár, 1 fő szakmai vezetőként dolgozik, 1 fő GYES-en,
- műszaki technikus végzettséggel, operátor 1 fő,
- szociális munkás/szociálpolitikus végzettséggel 1 fő nevelő átmeneti otthonban, 1 fő pártfogó felügyelő, 1 fő programvezető civil szervezetben, 1 fő asszisztens,
- romológus végzettséggel 1 fő pályázati tanácsadó/szakértő,
- érettségivel rendelkezik 2 fő programvezető civil szervezetben, 1 fő munkanélküli, 1 fő szociális gondozó-ápoló
- 12 osztályt végzett, érettségizni nem ment el 1 fő GYES-en
- nyelvszakos végzettségű 1 fő, nemzetközi cégnél koordinátor/adminisztrátor
- közigazdász végzettséggel 1 fő, foglalkoztatási hivatalban kormánytisztviselő, nemzetközi munkaközvetítés-kapcsolattartó
- építőmérnök végzettséggel 1 fő egyéni vállalkozó („szabadúszó”)
- informatikus végzettséggel 1 fő informatikus

A foglalkozások kétharmada megegyezik az iskolai végzettséggel, az egyharmaduk pedig a végzettségével végezhető munkaterületen dolgozik, de nem elsősorban a szakvégzettségének megfelelő munkakörben. Példaként: nemzetközi cégnél Németországban ügyfélszolgálaton koordinátor/asszisztens, amihez magas szintű nyelvtudással rendelkezik, de a munkája végzéséhez nincs szüksége a nyelvszakos diplomájára. Korábban elvesztette a munkahelyét, de rövid időn belül talált munkát, egy éve alapvetően képzettségének megfelelő munka keresésében van, s közben dolgozik, ahol tud.

A végzettségnek nem megfelelő munkavégzés az önértékelésben és a tanulás, mint érték megítélésben is változást indíthat el, ehhez hozzájárul a magyar társadalomban tapasztalható érték- és normarendszer változása, egyfajta értékválság. Az interjúpartnerek közül három fő kivételével min-

denki volt már munkanélküli, általában rövidebb ideig, akik pedig hosszabb távon nem találtak munkát, visszatértek a szülői házba, vesztésként, kudarcként élték meg az otthoni tartózkodást. A munka hiánya mellett magánéleti krízis (pl. elváltak, szüleik elhunytak, elveszítették munkájukat) érintette a válaszadókat, támogató segítséget leginkább a családjuktól vártak. Figyelemre méltó, hogy a krízis megjelenéséig a családtól földrajzi szempontból, illetve egy esetben érzelmileg is eltávolodtak, mégis a szülői ház volt a biztos pont az életükben. Hazatérve átértékelték az életüket, úgy gondolták, hogy kudarcot vallottak, egyedül érezték magukat családtagjaik körében. A három főből azonban ketten képesek voltak új célokat meghatározni, és néhány hónapon belül elköltöztek a szülői házból saját vagy bérelt ingatlanba, munkájuk lett és elmondásuk alapján „újrakezdtek”. A megküzdési stratégiák egy típusát mutatja mindez: képessé váltak a rossz körülmények, a negatív visszajelzések és hatások ellenére megváltoztatni a kilátástalannak tűnő jövőképet. Mindez sikerként könyvelhető el, az iskolai mobilitás eredményének is tekinthető. Az interjúalanyok többsége iskolai végzettségének köszönhetően szellemi foglalkozású, többségük alkalmazásban áll, mely a szülők foglalkozásához képest nagy előrelépést jelent.

IV.2.4. Munkaerőpiaci státusz

A munkamegosztásban a szellemi foglalkozásúak helyzete, illetve a vezető beosztású személyek státusza a legjobb. A legrosszabb helyzetben azok a munkavállalók vannak, akik fizikai munkát végeznek, tevékenységük erő kifejtését igényel, nem gyakorolnak senki felett kontrollt, így könnyen helyettesíthetők. A dél-dunántúli régióban 1999-ben és 2006-ban a cigány felnőttek körében végzett kutatások (Forray & Cserti Csapó, 2008) eredményei szerint az életkor meghatározó, s minél fiatalabb munkavállalót keresnek a munkáltatók. A cigány munkavállalók személyes adottságaiknak (pl. megbízhatóság, ügyesség) köszönhetik, hogy munkához jutottak. Ha a munkáltatók romákat foglalkoztatnak, azok döntő többségben fizikai (betanított munkás, szakmunkás) munkakörben dolgoznak. A munkaadók számára a képzettség az első számú befolyásoló tényező a munkavállaló kiválasztásánál, megelőzi a megjelenést, a jó modort, a családi állapotot. A foglalkoztatottak körében a régióban a diplomával rendelkező személyek (cigányok és nem cigányok) hovatartozásuktól függetlenül szinte valamennyien álláshoz jutottak.

A kérdőíves kutatás során megkérdezett (35 fő) cigány felnőttek szüleinek többsége munkaerőpiaci státuszát tekintve inaktív. Jelentős részüik rokkantnyugdíjas vagy öregségi nyugdíjas (31%), időszakosan közfoglalkoztatottként dolgozik (23%), munkanélküli ellátásban részesül és mellette napszámosként vagy idegymunkásként dolgozik; elhunyt (15,6%), külföldön dolgozik (3%), Magyarországon aktív munkavállaló (4%). A válaszadók elmondták, hogy a rendszerváltást követően a szüleik rossz egészségi állapotban voltak, hosszú éveken át tartó munkanélküliség következményeként megélhetésük is bizonytalanná vált. *„A felsőfokú végzettségűekhez képest a középiskolát végzettek több mint 2,5-szeres, a szakmunkásképzőt végzettek 3,5-szeres, a csak nyolc osztállyal rendelkezők pedig már ötszörös relatív munkanélküliségi kockázatnak vannak kitéve. Az iskolázatlan kategóriáról nem is beszélve, ahol a munkanélküliség kockázata abszurd módon emelkedni kezd: a 10-szeres, 20-szoros esélyeket is eléri.”* (Kertesi, 1995, p. 34–35)

A szülők munkaerőpiaci státuszához képest gyermekeik sokkal jobb helyzetben vannak, többségük alkalmazottként (29 fő), vezetőként (3 fő) dolgozik, és „csak” 8%-uk (3 fő) munkanélküli⁸¹. A válaszadók közül 23 fő jelezte a kutatás időpontjában, 2015-ben, hogy szereti munkahelyét, elérte célját. Néhány esetben (4 fő) nem a legmagasabb iskolai végzettségének megfelelő munkakört tudja betölteni (pl. a diplomás pedagógus ügyintézőként dolgozik, a jogász irodavezető, pénzügyi vezető), de elégedettek helyzetükkal, s leginkább munkahelyi környezetüket dicsérték. A vezetők között van intézményvezető, egyéni vállalkozó és közigazgatási intézmény (munkaügyi központ) középvezetője is. Az alkalmazottak többsége a közszférában dolgozik, van példa piaci szektorban dolgozóra (pl. pénzügyi munkatárs ingatlankezelő cégnél, diplomás ápoló külföldön) vagy civil szektorban tevékenykedőre is (pl. civil szervezetben pályázatíró, ügyintéző munkatárs).

„Általánosságban az állapítható meg, hogy a cigány fiatalok az új évezredben sokkal iskolázottabbak ugyan, mint voltak az egy-másfél évtizeddel korábbi pályakezdők, azonban az iskolázottság nem igazán hasznosul olyan mértékben, mint a kapcsolati tőke. A fiatalok egyrészt azért vannak hátrányos helyzetben a munkaerőpiacon, mert többségük lakóhelye a

⁸¹ Három fő jelezte, hogy munkanélküli. Két személy a lekérdezés időpontja előtt néhány héttel veszítette el a munkahelyét, családi élethelyzetük megváltozott, ezért felmondtak. Egyikük külföldről költözött haza, hogy segítse beteg édesanyját, a másik válaszadó pedig hazaköltözött szüleihez, válás miatt.

várostól távol fekvő – legalábbis közlekedési értelemben távol fekvő – község, aprófalu. Másrészt változatlanul magukra vannak utalva, amikor a munkaerőpiacon tájékozódnának: a család, a rokonság a domináns információs forrás.” (Forray, 2010, p. 65)

Munkaerőpiaci esélyeiket az Amrita-tagok azzal is növelni tudták, hogy lakóhelyet változtattak, hiszen többségük kistelepülésről érkezett, ahol foglalkoztatási esélyeik jobbak voltak ugyan, mint családtagjaiké, de a helyi munkaerőpiacon való elhelyezkedésük kapcsolati tőke hiányában kétséges volt.

A kérdőívben kevés információ állt a rendelkezésünkre ahhoz, hogy az érettségivel és diplomával rendelkező cigány fiatalok munkaerőpiaci státuszára is megállapításokat tegyünk. Kérdőíves eredményeinket ezen a területen is kiegészítettük a kvalitatív vizsgálatban felvett 20 interjú elemzésével. Ez alapján megállapítható, hogy interjúalanyaink fele (10 fő) az állami szektorban dolgozik, kilenc fő alkalmazottként, egy fő vezetőként. Az állami szektor foglalkoztatói nevelési, oktatási intézmények, továbbá a foglalkoztatási hivatal, az igazságügyi hivatal, a gyermekvédelmi intézmény, melyből 1 fő külföldön dolgozik nevelési intézményben. A piaci szektorban 4 fő dolgozik, alkalmazottként 3 fő, egyéni vállalkozóként 1 fő, az alkalmazottak mindannyian külföldön dolgoznak (Franciaország, Németország, Hollandia). A nonprofit szektorban vagy a civil szférában hárman dolgoznak: ketten programvezetők (szakmai felelősök), 1 fő alkalmazott, munkatárs. Egyházi oktatási intézményben alkalmazottként 1 fő dolgozik.

A diplomával rendelkező cigány fiatalok a biztos megélhetés reményében választották az állami szektort, többen dolgoztak vagy dolgoznak mellette a nonprofit szektorban munkatársként (másodállás) vagy önkéntesként, de a civil szférában szerzett tapasztalataik alapján nem érezték biztosítottnak megélhetésüket. A munkájukat szerették, az anyagi biztonság, a családalapítási tervek (gyermekek születése), a kiszámíthatóság miatt az állami szektor mellett döntöttek, ahol elmondásaik alapján a fizetésük nem magas, szerény, ám de biztos megélhetést biztosít. Az állami szektorban dolgozók egy másik típusát jelentik azok, akik végzettségüknek megfelelő státuszban foglalkoztatottak, „*vágyott munkahelynek*”, „*hivatásnak*” tekintik munkájukat.

„Részben úgy gondolom, hogy jó volt a szakválasztás, mert ezzel a végzettséggel sikerült egy olyan munkát vállalnom, amit hivatásomnak érzek.” (férfi, 35 éves)

A nonprofit szektorban, civil szférában dolgozók az elmúlt egy évtizedben ezen a területen találták meg számításukat, többen alapítványban, egyesületben dolgoztak. Számukra a foglalkoztató, munkaadó rugalmassága mindennél fontosabb, s érdekes, hogy a pénzügyi bizonytalanságokat is jól tűrik. Hármán dolgoznak ezen a területen, közülük két főnek még nincs gyermeke.

A munkavégzéssel kapcsolatban – függetlenül attól, hogy mely szektorban dolgoznak – az interjúalanyok fele számolt be arról, hogy véleménye szerint cigány munkavállalóként többet kell bizonyítani, teljesíteni, illetve, hogy a cigány népességgel kapcsolatos előítéletek hatással vannak megítélésükre. Ezen előítéletek ellen többféle módon küzdenek: egyrészt több munkát vállalnak, maximális teljesítményt várnak el maguktól, hogy ne legyen kifogás a munkájukkal kapcsolatban, vállalják cigány származásukat, részt vesznek a cigánysággal kapcsolatos disputákban.

„Itthon ötször jobban kell teljesítsél, ahhoz, hogy elismerjenek. A sztereotípiákat el kell foszlatni az emberekben, bár akkor is azt gondolom, bármit tesz az ember, mindig csak egy koszos boxos marad mások, legtöbbjük szemében.” (férfi, 35 éves)

Másrészt a munkájukat végzik, plusz feladatokat nem vállalnak, de kevesebbet sem, mint a kollégáik, mégis mindig a „szőnyeg szélére kell állniuk”, a munkaadó negatívan értékeli munkájukat – szeretnének váltani munkahelyet, de a biztos megélhetés, jó fizetés miatt nem teszik. Egyértelműen nem akarnak konfrontálódni, nem szeretik a változásokat.

A harmadik típus esetén leggyakrabban munkahelyén nincsenek tisztában cigány származásukkal, jól alkalmazkodnak, nem konfrontálódnak, a cigánysággal kapcsolatos disputákban nem feltétlenül mondanak véleményt, elkerülik vagy megelőzik a konfliktusokat.

„...aki fehérbőrű cigány, mint én, de a neve alapján tudják, hogy cigány ugye... hívtak, utána tudták, hogy cigány vagyok. Főiskolásként a párommal, aki nem cigány, beszélgettünk róla, és úgy döntöttünk, főleg a párom családjával, mert már akkor ismertem a szüleit, hogy jó lesz a diplomát arra a névre kapni, amelyikre módosítom a nevem. Közgazdászként szerettem volna elhelyezkedni, ahol a bizalom elsődleges. Ha azt nem szerzem meg a nevemből kifolyólag, annak az esélyét sem tudom megszerezni a nevem miatt, akkor hiába van diplomám, ez volt a fő oka.” (férfi, 36 éves)

IV.2.5. Nyelvhasználat

A kutatás során az alapsokaság minden tagja önbevallása alapján cigány származású volt, ezért a 35 kérdőívre választ adó, illetve a 20 narratív interjút vállaló cigány fiatal esetében a cigány nyelvek ismeretére és használatára vonatkozó információkat lényegesnek tartottuk. A cigány népesség körében a nyelv alapján két típust különböztethetünk meg: az egyik csoportba azok tartoznak, akik valamelyik cigány nyelvet értik (a cigány népesség 29 százaléka, megoszlásuk 8 százalék beás nyelven, 21 százalék romani nyelven), a másik csoportba azok, akik nem beszélnek cigányul (a cigány népesség kb. 70 százaléka). (Orsós, 1997)

A Magyarországon élő cigány népesség azon csoportját, amely csak magyarul ért, cigányul nem beszél romungró csoportelnevezéssel illetik. Ezen csoport tagjai korábban, évszázadokkal ezelőtt érkeztek Magyarországra, és a romani nyelv ún. kárpáti dialektusát beszélték. Napjainkban néhányan még beszélik ezt a nyelvjárást, a őket kárpáti cigányoknak is hívják. A cigány nyelvet beszélők alapvetően egymástól teljesen eltérő nyelvet beszélnek, az egyik a romani, a másik a beás nyelv. A beás cigányok által beszélt nyelv a román nyelv korábbi változatából alakult ki, ami a cigány népesség vándorlásainak, eredménye. A 18. századtól a 20. század elejéig folyamatosan érkeztek Magyarországra Románia területéről. Kevés írásos forrás létezik ezen időszak történéseiről, utalás található például a 18. századból cigányok rabszolgasorsáról Romániában. (Erdős, 1958; Orsós, 1997) A magyarországi cigány népességre jellemző (nyelvjárástól független) területi elhelyezkedés alapján megállapítható, hogy többségük az ország dél-délnyugati részén és hazánk keleti régiójában él.

Korábbi kutatások (Orsós, 1997; Kemény, 1971, 1993; Forray, 2003;) szerint a romani nyelvet beszélő oláh cigányok foglalkozásaik miatt leginkább nagyobb településeken, városokban élnek, a fővárosban és a megyei jogú városokban egyaránt megtalálhatóak. A beás cigányok foglalkozásaik⁸² miatt erdők szélén, falvak és községek területén éltek a korábbi évtizedekben, az 1960-as évektől zajló hatósági költöztetések és területfejlesztési politikai törekvések következtében az erdőből, falu széléről a települések (falvak, községek) kijelölt területére költöztek. Főként a dél-dunántúli és az észak-keleti régióban laknak, s attól függően, hogy mely területen élnek, különböző nyelvjárást (árgyelán, muncsán, ticsán) beszélnek. A dél-dunántúli régióban Tolna, Somogy, Baranya megyében főként

⁸² A beás cigányokra jellemző hagyományos mesterségek a kosárfonás, fafaragás, ennek keretében teknő készítése, emiatt teknővájó cigányoknak is nevezik e csoport tagjait.

árgyelán és muncsán nyelvjárást használják. Az utóbbi kijelentés kifejezetten Alsószentmárton lakosságára vonatkozik, ahol a település majdnem 100 százaléka cigány, kutatásunkban két cigány fiatal is a faluból származik⁸³.

A cigány nyelvek használata a beás és az oláh cigányok tekintetében is csökkenő tendenciát mutat. A cigány felnőttek már egyre kevésbé beszélnek ezen nyelveket, s ezt kutatásunk is bizonyítja. A családtagok közül a szülők még beszélték a nyelvet, de a gyermekek inkább csak értik, amit szüleik mondanak, de válaszaik már magyar nyelven születnek. A cigány nyelvet beszélő cigány csoportok jellemzően kétnyelvűvé váltak (Orsós, 1997, 2015), a jelen generáció és az ő gyermekeiknek az anyanyelve a magyar. Ez egyfajta asszimilációs tendenciát mutat a nyelvek terén, egyrészt a cigány népesség tagjainak törekvését a társadalmi beilleszkedésre, másrészt a lehetőségek és jogok (jogalkalmazások és végrehajtások) hiányát is mutatja, mely alapján a cigányok nem használhatják nyelvüket hivatalos ügyeik intézésében vagy az élet más területein. A cigány nyelvek (beás, romani) megőrzése céljából a cigány közösségek tagjainak nyelvhasználatát elősegíti az oktatás területén engedélyezett cigány nemzetiségi nyelv tanítása a nevelési és oktatási intézményekben, de mindez még mindig – évtizedekkel a rendszerváltás után – nem elérhető mindenki számára.

Az első cigány nemzetiségi gimnázium (Gandhi Gimnázium, Pécs) létrehozásával 1994-ben elindult a cigány nyelvek hivatalos oktatása, amihez elkészültek a szükséges oktatási segédanyagok, nyelvkönyvek, szótárak⁸⁴, s ez a beás nyelv területén óriási előrelépést jelentett.

A kutatásban részt vett cigány felnőttek kivétel nélkül a déldunántúli régióból származnak és arányaikat tekintve többségük beás cigány, akik a beás nyelvet valamelyest értik, beszélnek, de kevésbé használják. (Orsós, 2012) Eredményeink azt mutatták, hogy a különböző cigány csoportokba tartozó felnőttek között a cigány nyelv használata a hétköznapi napokban egyre ritkább, inkább csak idősebb családtagjaik, szüleik, nagyszüleik, rokonaik körében jellemző. Egyfajta családi, közös nyelvként funkcionál, hiszen más társadalmi közegben nem kommunikálnak ezen a nyelven. Érdekes, hogy azokban a családokban, ahol a cigány fiatal első

⁸³ Az egyik cigány fiatal korábban gyermekvédelmi gondoskodásban élt, állami gondozott fiatakként kamaszkorában került a faluba nevelőszülőhöz. A másik fiatal családja generációk óta él a településen, és az első között volt, aki érettségit adó középiskolában tanult tovább cigány lányként.

⁸⁴ A korábban csak szóhasználatban létező beás nyelv leírásában úttörő munkát végzett Orsós Anna, aki a napjainkban is elérhető beás szótárak, nyelvkönyvek szerzője.

nyelve, vagyis az anyanyelve cigány, a párválasztás, vagy egy nem cigány, illetve más cigány csoportból származó fiatallal történő együttélés során nem használják a cigány nyelvet, a közös nyelv a magyar, esetleg más európai nyelv (német, angol, francia). Utóbbi esetében komoly dilemmát okoz, hogy a különböző anyanyelvvel rendelkező felnőttek a közös kommunikációs nyelv mellett úgy érzik, nem tudják megvalósítani, hogy gyermekeikkel cigány nyelven kommunikáljanak. Úgy gondolják, hogy gyermekeik számára hasznosabb, ha az anyanyelve az a „közös nyelv”, melyet a szülők egymás között használnak.

Van példa arra, hogy a német vagy magyar, mint „családi nyelv” mellett a megkérdezettek a cigány nyelvet is használják a gyermekeikkel történő kommunikációjuk során. Bizonyos kommunikációs helyzetekhez (meseolvasás, éneklés gyermekeiknek) köthető a cigány nyelv használata, de ezen kívül más módon nem jelenik meg a hétköznapijaikban a cigány nyelv.

„A beást is használom, de főként otthon. Ha az otthoniakkal skype-olunk, ha énekelek a lányomnak, ha babusgatom, becézgetem. Mindezt nagyon élvezi, és már pontosan tudja, olyankor más nyelvet használunk.” (nő, 37 éves)

„Cigány zenét hallgatunk a gyerekekkel, meg magyar népmeséket, gyerekdalokat, szeretném, ha megismernék a cigány és a magyar nyelvű meséket, dalokat, hogy tudják a gyerekeim, hogy honnan jöttem, gyerekként mit hallgattam otthon, hogy a szüleim, a nagyszüleik nyelvét legalább megismerjék.” (nő, 35 éves)

A gyerekek abban az esetben találkoznak a cigány nyelv használatával a családon belül, ha olyan rokonokkal, testvérekkel, unokatestvérekkel találkoznak, akik cigány nyelven kommunikálnak szüleikkel, de számukra a cigány nyelv idegen, nem értik és nem ismerik, ahogy szüleik sem használják.

„Cigányul is benne vannak a mondatok a fejemben, a mesék, csak pontosan nem tudom visszaidézni már amit anyám mesélt, magyarul egyszerűbb nekem mesét mondani.” (férfi, 36 éves)

A nyelvhasználati szokásokban nagy szerepet játszik, hogy a kutatásban részt vett felnőttek jelentős része továbbtanult, tanulmányai során a magyar nyelvet használta. A fizikai távolság a családtól a nyelv használatának gyakorlatára is hatással volt, a cigány nyelv a családtagokkal történő kommunikációs nyelvre korlátozódott. Esetenként a gyerekként cigány nyelvet használó fiatal felnőtt napjainkban már szinte nem is szólal meg cigányul, ha érti is a nyelvet, magyar nyelven válaszol. Úgy tűnik, hogy a

cigány nyelv megőrzésének, átörökítésének esélye az iskolai végzettségek emelkedésével, a családi kapcsolatok (fizikai, érzelmi szempontból) távolodásával, a társadalmi mobilitással – még abban az esetben is, ha mindkét fél cigány és azonos cigány nyelvi csoportból származnak – csökken.

12. számú táblázat: A cigány nyelv használata a kutatásban résztvevő (N=20) cigány felnőttek körében

Cigány nyelv- használat (N=20 fő)	beszéli	érti	használja (családtagjai, rokonai köré- ben, környeze- tében)	anyanyelve	tanult nyelv a cigány	nem be- széli, nem érti, nem használja
	(fő)					
beás	9	16	5	3	3	4
romani	2	2	1	1	1	18
Összesen	11	15	6	4	3	5
mindkét nyelvet (beás+romani)	1	3	0	0	1	17

Forrás: Sajat szerkesztés, 2017

A családban beszélt nyelv tipikus példája a kutatásban, hogy a nagyobb ünnepek, rokonokkal történő találkozások során a közös nyelv a cigány, függetlenül attól, melyik cigány csoportról beszélünk. A nyelvhasználók jelentős része leginkább a szüleivel, néhány megkérdezett a házastársával beszél ezen a nyelven, azonban gyermekeivel egy-két kivétellel szinte senki sem használ cigány nyelvet. Ezzel szemben egyre többen tanítják más idegen nyelvekre gyermekeiket függetlenül attól, hogy az a házastárs/élettárs anyanyelve vagy sem. Azt gondolják, hogy gyermekeik számára nem a cigány nyelv, hanem a világnyelvek (pl. angol, német, francia) ismerete ad előnyt az oktatás és az élet különböző területein.

„Kislányomat igyekszem két nyelven nevelni, bár a német a meghatározóbb. Itt szeretnék élni, és úgy gondolom, fontos, hogy az óvodában ne legyenek nyelvi hátrányai.” (nő, 37 éves)

IV.2.6. Identitás

Az egyén önmeghatározásában különböző tényezők játszanak szerepet, de ezek a tényezők nem feltétlenül azonosak a mások által azonosítás céljára használt összetevőkkel. Az etnikai identitás és az identitás alakulása egyszerre pszichológiai és politikai kérdés. Az identitásnak két aspektusa különíthető el: a személyes és a szociális (társas) identitás. Az első az életútban követhető és ragadható meg. (Neményi, 2007) A második az emberi közösségek rendszerében történő komplex beágyazottságot tükrözi (haza, anyaföld, nemzet, anyanyelv, lakóhely, társadalmi réteg, kultúra, közösség, vallás stb.). (Csepeli, 1997, p. 520)

Egy másik modell Erikson (1968) szerint az egymást követő, egymásra épülő fejlődési szakaszok esetében a serdülőkör két meghatározó kérdése: „Ki vagyok én?”; „Hol a helyem a társadalomban?”. Eszerint a személyes és a szociális identitás egymást kiegészítve működnek, egyszerre vannak hatással az önképre, a csoporton belüli kapcsolatokra és a csoportos viselkedésre. A magyarországi cigányok identitásának alakulásában a szociális és etnikai dimenziók nehezen elkülöníthetők. A hazai kisebbségekkel kapcsolatos kutatások eredményei bizonyítják, hogy a stigmatizált, társadalmilag marginalizált helyzetben lévő cigány népesség tagjai kettős nyomás áldozatai. Egyrészt diszkriminációjuk a társadalomban rögzült, történelmileg kialakult kategorizációs sémák következménye, másrészt pedig a politikai és gazdasági struktúra érte a felelős. (Neményi, 2007)

Neményi Mária kutatásában (2007) roma serdülők identitását vizsgálta, s eredményei alapján az alábbi identitás-típusokat határozta meg:

1. Romaként egyenjogúságra törekvők, bizonyítani akarók
2. A cigány hagyományokat öntudatosan felvállalók
3. A többségbe beolvadni kívánók
4. A cigányságot megtagadni kívánók

Az Amrita kutatásban a vizsgálat tárgyát képezte a válaszadók identitással, önazonossággal kapcsolatos elbeszélései, az etnikai hovatartozás relevanciája az életesemények során. A cigány felnőttek esetében Neményi által megfogalmazott identitástípusokhoz hasonló csoportokat azonosítottunk, melyek alapján az alábbi következtetésekre jutottunk.

Az etnikai hovatartozás, mint csoporthoz való viszony meghatározása a cigány származás kontextusában jelenik meg. Az interjúalanyok kivétel nélkül cigánynak vallották magukat. Az etnikai csoporthoz való tartozásukat a „miért is vagyok cigány?” kérdéssel önmaguk felé lehet a

legjobban illusztrálni. A kapott válaszok leginkább azt mutatják, hogy a születés, vagyis a származás meghatározó: „*cigány vagyok, annak születtem*”, „*cigány vagyok, mert a szüleim is azok*”. Továbblepve, az elbeszélések tartalmát vizsgálva a szülők cigány csoportokhoz történő besorolása mindenki számára egyértelműnek tűnt, de a nagyszülők tekintetében nem minden esetben tudtak pontos információval szolgálni. Történeteket hallottak a családban, de ezek a szubjektív visszaemlékezések miatt nem adnak pontos képet. Az etnikai hovatartozás szempontjából a különböző cigány csoportba tartozó vagy cigány-nem cigány szülők közötti kapcsolatból született interjúalanyok saját döntése volt, hogy cigánynak, s azon belül mely cigány csoport tagjának vallják magukat. Érdekes lehet, hogy kivétel nélkül mindenki tudta, hogy Magyarországon pontosan mely cigány csoportokat különböztetik meg, az önbesorolásnál mégis elbizonytalanodtak, ha a szülőket kellett besorolni a különböző cigány csoportokhoz. Ezekben az esetekben „cigánynak” vallották magukat. Az etnikai csoporthoz történő önbesorolásukban előfordult, hogy a szülők származására vonatkozóan az adott cigány csoport elnevezését más-más módon értelmezték. A beás cigányok között az oláh cigányokat „kolompár cigányoknak” nevezték, a romungrókat „úri cigánynak” vagy „zenész cigánynak”, az oláh és romungró cigányok „teknős cigánynak” nevezték a beás cigányokat. A cigány csoportok elnevezése eltérő a különböző cigány csoportokban, ezért a visszaemlékezésekben nem kaptunk pontos információkat arra vonatkozóan, hogy a nagyszülők milyen származásúak is voltak.

„a családukban mindenki beás volt, de állítólag a nagymám kolompár volt, nem tudom, már nem emlékszem rá, kicsi koromban meghalt” (férfi, 35 éves)

Az interjúalanyok önmeghatározása az etnikai csoport hovatartozása szerint leginkább a szülők származásához köthető.

13. számú táblázat: A etnikai hovatartozás, cigány származás (fő)

Származás	Interjúalany cigány fiatal	Apa	Anya
Beás	13	14	15
Oláh	1	1	2
Romungró	1	1	1
nem cigány	0	3	1
„félvér” cigány-nem cigány	5	1	1

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

14. számú táblázat: Szülők házassága cigány (csoportok) származásuk szerint (N=20)

Szülők	Anya			
Apa	Beás	Oláh	Romungró	Nem cigány
Beás	13	1	-	1
Oláh	-	1	-	-
Romungró	-	-	1	-
Nem cigány	3	-	-	-
félvér				

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

Előfordult, hogy a megkérdezettek részletesen tudtak a szülők-nagyszülők származásáról. Ezekből az elbeszélésekből az derült ki, hogy vegyes házasságok⁸⁵ már a szülők, sőt a nagyszülők esetében is előfordultak, esetenként konfliktust okoztak a szülők között.

A második kategória a „névváltoztatáshoz” kapcsolódik, ebben az esetben az asszimilációra való törekvés, a csoportidentitás „kevésbé fontos”. A kérdőíves kutatás során találtunk olyan cigány felnőtteket, akik húszas éveik elején, főként a felsőfokú tanulmányaik befejezése előtt vezetéknévüket változtattak, mivel nevüket akadályozó és stigmatizáló tényezőnek érezték. Vagyis a cigány kisebbségi csoporthoz tartozás egyik megjelenési formáját egyértelműen negatívnak ítélték meg, s ennek „elrejtését” választották. Úgy gondolták, jobb esélyekkel indulnak a munkaerőpiacon és az életben, ha nevük⁸⁶ nem utal cigány csoportba tartozásukra.

„Főiskolásként, akkor már tisztán láttam, hogy előítéletek vannak a nevemmel szemben, a cigányokkal szemben. Előtte is éreztem, de akkor erősebbé vált. Mindjárt a nevem miatt nem akartam egy falat magam köré, azt lebontani, eleve nem építettem falat. Ahol aztán elhelyezkedtem a közigazgatásban, ott nem lett volna gond szerintem, de ki tudja. Nincs meg az esélye, hogy engem cigánynak nézzenek, így mindig, amikor előttem mondanak olyat, ami a cigánysággal kapcsolatos, csak nevetek rajta vagy kijavítom, vagy mondok olyat, ami teljesen ellentétje, ironizálok, de akkor se jönnek rá a környezetemben, hogy esetleg én cigány vagyok. A

⁸⁵ Különböző cigány csoportok (beás, romungró, oláh) tagjai egymással házasodtak, illetve gyakoribb példa volt a válaszdádok családjában, hogy cigány-nem cigány származásúak kötöttek házasságot.

⁸⁶ Fontos megjegyezni, hogy a névváltoztatás mellett döntött személyek külső rasszjegyekkel nem rendelkeznek.

legritkább esetben árulom el, mondom el, hogy cigány vagyok, mert nincs jelentősége, mert akkor utána érezném, hogy megváltozna a helyzet. A munkatársaim tudják, de az ügyfeleknek nem mondom el, mert akkor tudom, hogy megváltozna a viszonyom az ügyfelekkel. Vannak romák az ügyfelek között, de nem tudom, hogy tudja-e valaki rólam, vagy érzi-e, vagy mit tudom én. Láthatatlan kapcsolat, ezt azért érzi a cigány, hogy a másik cigány. Ha nem olyan helyen vagyok, ami a munkahelyemhez köthető, nyíltan beszélek a cigányságomról, például otthon. Ne azt gondolják, hogy más, mint én. Ne legyen bennük semmi, pozitív vagy negatív előítélet, például, hogy ne beszéljenek előttem a cigányokról, mert az vagyok. Teljesen úgy menjenek a dolgok, mintha nem is lennék cigány, ne legyen semmi pozitív vagy negatív hatása annak, hogy cigány vagyok. Ennek nincs jelentősége a munkámban. Nem ez határozza meg az embert egy munkahelyen, hanem hogy mit tesz. Az osztálytársaimnak és a kollégáimnak sem mondtam el mindjárt, hogy cigány vagyok, miután megismertük egymást, látták, hogy milyen ember vagyok én is, láttam milyen emberek ők, akkor elmondtam, de akkor csak egy plusz információ volt, nem számított már. Amikor egy emberrel olyan már a kapcsolatod, nem számít, hogy cigány vagyok.” (férfi, 36 éves)

Az idézet jól érzékelteti, hogy a társadalmi mobilitásnak vagy felemelkedésnek ára volt. Hiszen cigány fiúként indulva, az iskola büszkesége, az első cigány fiatal, aki kiváló tanulmányi eredményének köszönhetően továbbtanult, a munkaerőpiacon viszont a korábbi pozitívumok negatívvá váltak. Amire korábban büszke volt, az láthatatlan háttértényezőként – leginkább semleges vagy negatív kontextusban, egyfaja tagadásaként – van jelen az életében, s a társadalmi környezetében kiváló szakemberként ismert cigány fiatalról nem ismert származása. Ez egyfajta stratégiát jelent az előítéletes magatartásokkal, diszkriminációs helyzetekkel kapcsolatban. Ebben az esetben a személyes pozitív példa nem képes cáfolni vagy csökkenteni a cigány népszerűség tagjaival szembeni előítéleteket.

A harmadik kategória a külső rasszjegyek szerepe az identitásban: a vizsgált cigány fiatalok közül többen bizonyítani akarnak, az előítéletek elleni küzdelem a céljuk, egyfajta példakép szerepre készülnek, adományszerűen vagy teherként élik meg etnikai hovatartozásukat. A kutatásban szereplő személyek között azok, akik testi jegyekben is látható fizikai tulajdonság alapján a külső környezet megítélése szerint a cigány etnikai cso-

porthoz tartoznak, élettörténetük alapján többször megélik, hogy nem individuumként, hanem az cigány népesség mint kisebbségi csoport tagjaként azonosítják. A sztereotípiák többnyire megbélyegzést is jelentenek, melyek megakadályozhatják az érintettek teljesítményét, mobilitását. A kutatás során az interjúk azt bizonyították számunkra, hogy a résztvevők többségét ez a helyzet inkább motiválja, egyfajta bizonyítási kényszert hoznak létre a velük szembeni előítéletek.

„A származásom miatt a jelenlegi munkahelyemen nem volt eddig negatív tapasztalatom, de előtte más helyeken többször is előfordult. A véleményem az, hogy cigányként többszörösen kell teljesítened ahhoz, hogy legalább egy szintre kerülj a nem cigány kollégáddal. A főnököm a kezdet kezdetén ezt úgy fogalmazta meg – persze nem a származásom miatt –, hogy mínusz ötről indulok és van lehetőségem bizonyítani, hogy a nullára kerülhessek.” (férfi, 35 éves)

„Azt látom, hogy még mindig nehéz. Sokszor látom, tapasztalom, hogyha lehet, akkor használják és esetleg elfogadják a szakértelmünket, munkával bíznak meg minket, de láttam már azt is, hogyha lehet, akkor szakmai tudás és tapasztalat ellenére sem vesznek minket figyelembe.” (férfi, 37 éves)

A személyes példa egyfajta stratégiaként értelmezhető, mely kétirányú lehet: egyrészt pozitív példaként „mást mutat”, mint amit az előítéletek és sztereotípiák alapján feltételeznek a cigány népesség tagjairól, csökkenti az előítéleteket, másrészt lehet negatív, amikor azt bizonyítja, hogy „nem vagyok olyan, mint a többi cigány”, s ez egyfajta önigazolásként értelmezhető.

A külső testi jegyek alapján azonosítható interjúalanyok alapvető tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy kétféle stratégia működik: elfogadják és valamilyen módon saját eszközeikkel (pl. személyes példa, cselekedet) küzdenek ezen probléma ellen, vagy próbálják azt figyelmen kívül hagyni, ám életüket megnehezítik a külső környezet folyamatos visszajelzései. Amiről azt gondolják, hogy egyéni megküzdési stratégiák összessége, az valójában a cigány csoportot érintő előítéletek elleni küzdelem.

„... ha bemegyek a boltba a biztonsági őr folyamatosan követ, mindegy, hogy melyik bolt vagy áruház. Persze sokan mondják, hogy biztos csak beképzelem, de jó is volna, sajnos tudom, hogy így van és ez elkeserítő, hogy tanultam, dolgozok, adót fizetek és nem vásárolhatok nyugodtan, mert barna bőrű vagyok...” (nő, 37 éves)

A negyedik kategóriába az „átjárók” vagy „transzlétorok” tartoznak. Kapcsolataikra jellemző, hogy társadalmi-gazdasági szempontból nagyon eltérő státuszú személyekkel tartanak közeli vagy távoli kapcsolatot. A kettőség egyrészt a család, rokonság, gyermekkori barátok tekintetében alacsonyabb társadalmi-gazdasági helyzetben lévő személyeket jelent, míg a munkahelyen, barátaik körében egyre inkább jelennek meg magasabb vagy legalább hozzájuk hasonló társadalmi-gazdasági státuszú egyének. Többen említették, hogy két világ között mozognak, melyek között egyfajta átjárót szeretnének képezni, de ez nem könnyű feladat. Vannak, akiknek sikerül, de a családtól való távolság nemcsak fizikai értelemben növekedik, hanem a tanulás útján szerzett tapasztalatok, tudások, ismeretek is egyre távolabb sodorják egymástól a családtagokat. A kérdezettek leggyakrabban a „két világban” alkalmazott különböző kommunikációra és az eltérő szemléletre, normákra, értékekre, szokásokra hivatkoznak.

„Ételek tekintetében a hagyományokat próbáljuk követni. Mondom a páromnak, elkészít olyan ételeket, amelyeket régen ettem otthon, például lecsó, csirkét krumplival, punyát viszont nem sütünk, mert Ágit már nem tudta megtanítani. Nekünk nem voltak olyan nagy hagyományaink. Kisgyerekként mondjuk sokat jártunk rokonokhoz, egymáshoz, de most már ők se mennek, ezt a hagyományt már nem tartjuk annyira. Bár anyagilag megengedhetnénk, de a párom, Ági nem ilyen rokonlátogató családból származik. Nem hinném, hogy jönne velem, nem mondja, hogy menjünk, én ezt próbálnám, a kapcsolatteremtést, nehéz, mert távol vagyunk. Régen nagyobb búcsúk voltak, várták egymást a családok. Zenéltek együtt. Nálunk is így volt, de most nincsenek ilyen hagyományaink.” (férfi, 36 éves)

A válaszadók között a gyermekes szülők többsége beszélt már a gyermekével cigány származásáról. Fontosnak tartották, hogy „ne idegenektől tudja”, tehát egyfajta védekezési stratégia is volt a gyerekek számára a szembesítés. Minél kisebb volt a gyermek, annál kevésbé volt szerepe ezeknek a beszélgetéseknek, s a gyermekek serdülőként identitáskeresésük során visszatérhetnek a származásuk megismeréséhez. Ezekben az esetekben is voltak eltérések attól függően, hogy a családban a szülők vagy gyermekek rendelkeznek-e külső rasszjegyekkel vagy sem. A többségi társadalom megítélése szerint (külső jegyek alapján) cigánynak tartott gyermek esetében a szülők sokkal korábban egyértelművé tették szemé-

lyes példával és a társadalmi környezet felé (pl. óvoda, iskola) történő kommunikációjukkal a cigány kisebbségi csoporthoz való tartozásukat, így a felmerülő sztereotip kérdéseket megelőzték, s nyilvánvalóvá tették csoportidentitásukat.

„(...) az óvodába főként jobb anyagi helyzetű szülők gyerekei járnak, de mi szerettük volna, ha jó óvodába és iskolába jár a gyerek, de barna bőrű, mint mi. Amikor felvették a gyereket az oviba, kijöttek az óvónők családlátogatásra, elmondtuk, hogy cigányok vagyunk, és ha ezzel kapcsolatban kérdés merülne fel a csoportban, szóljanak és bemegyünk. Szívesen beszélünk a gyerekeknek vagy akár a szülőknek a cigányokról és magunkról.” (nő, 35 éves)

Főként a vegyes házasságok (cigány-nem cigány) esetén előfordult, hogy a gyermekek nem tudtak apjuk/anyjuk cigány származásáról, s a „cigányok vagyunk” témáról otthon nem beszélnek.

Az ötödik kategóriát a „Cigány vagy?” kérdéssel tudnánk a legjobban jellemezni. Magyarországon a cigány etnikai csoport tagjait az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól létrejötté óta önbevallás alapján tartják számon⁸⁷, a népszámlálási adatokkal kapcsolatban már a rendszerváltás óta módszertani kérdésként szerepelt a cigány népesség tagjainak válaszdóói hajlandóságának növelése. 2011-es népszámlálási adatok a korábbi évtizedekhez képest a cigány népesség számának drasztikus növekedését mutatták, de valójában a számok mögött a cigány etnikai kisebbséghez tartozók válaszdóási hajlandóságának változása áll, vagyis többen vallották magukat cigánynak, mint 2001-ben, a korábbi adatfelvételnél.

Kutatásunkban fontosnak tartottuk feltenni a kérdést, hogy önazonosságuk tekintetében valóban cigánynak érzik, gondolják, vallják-e magukat a válaszdók. Az eredmények alapján az látható, hogy mindenki cigánynak vallja magát, de a „cigány vagyok” -definíciókat különböző módon értelmezik az identitás tükrében. Szinte minden esetben megállapítható, hogy pozitív és negatív kontextusban is elhangzik a válasz a kérdésre – nem jelenthető ki, hogy egyértelműen pozitívan élnék meg a cigány identitásukat. A külföldön élő fiataloknál egyértelműen látható azon tendencia, mely szerint az „otthon”, a „szülői ház”, az „ország”, a „kultú-

⁸⁷ A cigány népességre vonatkozóan napjainkban is inkább becsült adatokkal rendelkezünk a különböző tudományos kutatások és a népszámlálási adatok tükrében.

ra” hiányzik nekik, de a cigányságuk mint csoportidentitás nem hangsúlyos, mivel társadalmi környezetükben vagy pozitív visszajelzést kapnak származásuk miatt, vagy semmit – külföldön negatív élményeik nem kapcsolódnak cigányságukhoz. Nehezen fogalmazzák meg, mit is jelent számukra a cigány identitás.

„Amióta külföldön élek, ez már nem olyan fontos, hogy cigány vagyok. Az identitásom megmaradt, mert a tény, hogy cigány vagyok nem változott, bárhol is éljek, viszont az ekörüli kérdések nem merülnek fel nap mint nap.” (nő, 35 éves)

IV.2.7. Párválasztás – gyermekvállalás

A megkérdezett cigány felnőttek fele a húszas éveik elején találkozott párjával. Többnyire egyetemi tanulmányaik alatt, négy esetben cigány támogató program résztvevőjeként, munkatársaként ismerkedtek meg. Három cigány férfi középiskolásként, a kollégiumban találkozott cigány párjával, de néhány év után különváltak, s jelenleg másik párkapcsolatban élnek, egy esetben született gyermek az első kapcsolatból, közvetlenül az érettségi megszerzése után.

A válaszadók kétharmada nagycsaládban nevelkedett, ahol három vagy annál több gyermek élt. Ezzel szemben majdnem minden második válaszadóról megállapítható, hogy még nem vállalt gyermeket, s nem találunk összefüggést a testvérek száma és a gyermekvállalás között sem. A legtöbb testvérrel rendelkező interjúalanynak nincs gyermeke, de van példa arra, hogy nincs testvére, és most mégis három gyermeket nevel. 12 fő esetében van már gyermek: két esetben egy gyermekről beszélhetünk, kétharmadának (7 fő) két gyermeke van, illetve néhányan (3 fő) vállaltak három gyermeket. A gyermekek életkora eltérő, de alapvetően 1-12 év között mozog, s ha összevetjük az első gyermek vállalását szüleik korával, azt láthatjuk, hogy az első gyermeket többségük a húszas éveik második felében (leginkább 28-30 éves koruk között) vállalták. Ez a tendencia eltér a családjukban tapasztaltaktól, de hasonló arányokat mutat a teljes magyar népesség gyermekvállalási hajlandóságával. Magyarországon a szülő nők átlagos életkora 1990-ben az első gyermek születésekor 23,0 év volt, ez 2011-re 28,3-ra emelkedett, az utóbbi években alapvetően nem változott. A gyermekvállalás halasztásának folyamata lassú növekedést mutat. Az összes gyermek vállalásának átlagos életkora 2013-ban és 2014-ben is 29,5 év volt, valamivel alacsonyabb az uniós (30,4 év) átlagnál, ami szintén stagnál. (KSH, 2016:15) A KSH 2015-ös adatai szerint a teljes termékenységi

arányszám emelkedő tendenciát mutat, értéke 1,44 volt, 1997 óta a legmagasabb. (KSH, 2016)

A gyermekvállalási kor változása a magasabb átlagos iskolai végzettséget és a tanulási idő meghosszabbodását tükrözi. A szűkebb rokonságban a testvérek, unokatestvérek, akik nem tanultak tovább középfokon, az általános iskolai végzettség megszerzése után vagy közben családot alapítottak, gyermeket vállaltak. Az interjúk során volt példa arra, hogy a kérdezett unokatestvére vagy testvére éppen az unokája megszületését várta, miközben a kérdezett gyermekei óvodáskorúak vagy még meg sem születtek.

A gyermekvállalás az egyik olyan mutató, mely bizonyítja, hogy a továbbtanulással, a magasabb iskolai végzettség megszerzésével változnak a gyermekvállalási szokások és nem a cigány kultúra a meghatározója annak, hogy korán gyermeket vállalnak a fiatalok. A családalapítás időszaka leginkább a befejezett legmagasabb iskolai végzettséghez köthető, s ebben az esetben meghatározó, hogy 15 évesen vagy 23-25 évesen kerül sor a családalapításra. Egyetlen esetben volt példa arra, hogy az interjúalany 18 éves korában született gyermeke. Nem tervezték, érettségi után voltak a párjával, sikeresen munkát vállaltak, amikor kiderült, hogy gyermeket várnak. Ez teljesen felülírta jövőbeli terveiket, s később a kapcsolatuk válással végződött, s a második gyermeket évekkal később, a második házasságában (30 éves kora felett) vállalta.

A párválasztás elemzésekor vizsgáltuk a cigány származás szerepét. A válaszadók többsége szerint a párválasztásnál nem számított a származás, sokkal fontosabbnak vélték a közös norma- és értékrendszert, az elfogadást, egymás megértését, tiszteletét, szeretetét.

„A párválasztásnál nem volt elsődleges szempont, hogy a feleségem cigány legyen, bár az lett. Sokkal inkább egy olyan nőt kerestem, akivel tudok beszélgetni, megértjük egymást, elfogad engem és a családomat is.” (férfi, 35 éves)

Az interjúpartnerek több mint felének (12 fő) a párja nem cigány, nyolc fő esetében cigány. Többségük az iskolában, kollégiumban, munkahelyen ismerkedett meg leendő párjával.

15. számú táblázat: A cigány felnőttek (N=20) családi állapota, gyermekeik száma és a házastársra/élettársra vonatkozó adatok

Interjú sor-száma	Interjúalany legmagasabb iskolai végzettsége	Családi állapot	Gyermek száma	Házastárs, élettárs származása	Házastárs, élettárs legmagasabb iskolai végzettsége
1	felsőfokú	házas	3	romungró cigány (nem magyar állampolgár)	felsőfokú
2	felsőfokú	házas	2	nem cigány (nem magyar állampolgár)	felsőfokú
3	érettségi + technikum	élettársi kapcsolat	2	beás cigány	érettségi
4	felsőfokú	házas	2	beás cigány	felsőfokú
5	felsőfokú	egyedülálló (korábban élettársi kapcsolat)	0	korábbi élettárs: beás cigány	szakiskola
6	felsőfokú	egyedülálló (elvált, korábban házas)	2	korábbi házastárs: nem cigány	felsőfokú
7	felsőfokú	élettársi kapcsolat	0	nem cigány	érettségi
8	felsőfokú	házas	2	romungró cigány	felsőfokú
9	érettségi	egyedülálló (korábban élettársi kapcsolat)	0	korábbi élettárs: beás cigány	8 általános
10	felsőfokú	élettársi kapcsolat	3	nem cigány	felsőfokú
11	felsőfokú	házas	2	nem cigány	felsőfokú
12	érettségi	egyedülálló (korábban élettársi kapcsolat)	0	korábbi élettárs: cigány	érettségi
13	érettségi	élettársi kapcsolat	0	nem cigány (nem magyar állampolgár)	érettségi
14	felsőfokú	élettársi kapcsolat	1	nem cigány (nem magyar állampolgár)	szakiskola
15	felsőfokú	élettársi kapcsolat	0	nem cigány	felsőfokú

16	érettségi	élettársi kapcsolat	0	nem cigány	érettségi
17	felsőfokú	házas	2	beás cigány	érettségi
18	felsőfokú	élettársi kapcsolat	0	nem cigány	felsőfokú
19	felsőfokú	egyedülálló (elvált, korábban házas)	3	korábban házastárs: beás cigány	felsőfokú
20	8 általános (4 év középiskola, nincs érettségi)	egyedülálló (korábban élettársi kapcsolat)	1	korábban élettárs: nem cigány	szakiskola

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

Jelen kutatás résztvevői szinte kivétel nélkül ismerték egymást, s a különböző cigány támogató programok, legfőképpen az Amrita OBK Egyesület szervezte táborok és klubok támogatásával közösséget alkottak. Sorstársak voltak, gyakran „testvérként”, „legjobb barátként” tekintettek egymásra, ám közöttük csak egy-két esetben jött létre hosszú távú párkapcsolat.

„Én mindig tudtam azt, hogy nem fogok magamnak magyar embert választani, és nem azért, mert hogy előítéletes lennék, de van bennem egy kis..., vannak bennem fenntartások. Én mindig azt gondoltam, hogy a mi érzélemvilágunkat csak egy cigány emberrel tudom kiteljesíteni. És nekem meggyőződésesem, hogy a cigány férfiak sokkal érzékenyebbek. Lehet, hogy ez előítélet, ez egy durva előítélet...” (nő, 35 éves)

Az együttélési formák tekintetében nincs különbség az élettársi kapcsolatban élők és a házasságot kötöttek számára. Akik nem kötöttek házasságot, azok többsége úgy gondolta, a papír nem változtatna meg semmit, ezért azt feleslegesnek érezték.

Magyarországon „az elmúlt fél évszázadban jelentősen változtak a párkapcsolatok. A csökkenő házassági kedvvel párhuzamosan az élettársi kapcsolatok egyre elterjedtebbé váltak, ennek nyomán 2015-ben már csaknem minden második gyermek házasságon kívül született. A házasságkötések számának csökkenése 2010 óta emelkedésbe fordult: 2015-ben 45,9 ezer – az egy évvel korábbinál 7120-szal több – pár járult az anyakönyvvezető elé.” (KSH 2016) Azonban az élettársi kapcsolatban élőknel észrevehető, hogy a választott inkább nem cigány származású, míg a házasságot kötötteknél nagyjából megegyezik a kettő aránya. Az elváltaknál és az élettársi kapcsolat felbomlása után egyedül élőknel a számarányok-

ban nincs számottevő különbség, igaz, az elváltaknál inkább nem cigány a házastárs, míg az élettársi kapcsolatban cigány volt. Összességében megállapítható, hogy az interjúalanyok többsége nem választotta a házasság intézményét, papírnak tekintik, sokkal inkább a közös értékrend a meghatározó számukra. Ennek okai között találhatjuk a magasabb iskolai végzettséggel járó kulturális értékek változását, illetve a generációk közötti változást is, hiszen a teljes magyar lakosság körében is csökken a házasságot választó fiatal párok száma és nő az élettársi kapcsolatok aránya.

16. számú táblázat: Együttélési formák és a származás összefüggései (N=20)

Választott pár származása (fő)	Házasságot kötöttek	Élettársi kapcsolat	Házas volt, elvált	Élettársi kapcsolatban élt, egyedülálló
cigány	4	1	1	2
nem cigány	3	6	2	1
Összesen	7	7	3	3

Forrás: Saját szerkesztés, 2017

„A házasságok stabilitása leginkább a válások gyakoriságával mérhető. A válások száma az 1980-as évek második felében tetőzött (évi közel 30 ezer), majd az 1990-es évektől 2010-ig 21–26 ezer között ingadozott. A házasságok mérlege 38 éve folyamatosan negatív, vagyis több házasság szűnik meg válás vagy özvegyülés miatt, mint amennyit kötnek. A fennálló házasságok számát kétharmad részben a halálozás miatti házasságfelbomlások csökkentik. A válás továbbra is a 20-as éveikben járó nők és a 30-as férfiak körében a leggyakoribb (az ezer megfelelő korú házas nőre/férfira jutó válás tekintetében). 2015-ben száz házasságkötésre 143 házasság-megszűnés (válás és özvegyülés) jutott, ami nemcsak az előző évinél alacsonyabb (164), hanem az elmúlt közel két évtizedet tekintve is a legkedvezőbb arány, de még mindig magasabb, mint az 1990-es évek elején, vagy azt megelőzően volt.” (KSH, 2016, p. 17)

A párkapcsolatokban felmerülő problémák között, főként az eltérő gazdasági–társadalmi státuszt, illetve a cigány–nem cigány származásból fakadó konfliktusokat említették. A többség szerint a párválasztásánál a származás nem volt tényező, mégis az együttélés során szinte minden kapcsolatban – függetlenül attól, hogy cigány vagy nem cigány – felmerül a különböző származás kérdése, konfliktus vagy krízis esetén annak felemlegetése. Egyrészt az eltérő családi háttér (pl. szülők anyagi- vagy erkölcsi támogatása, toleranciája, kulturális különbségek), másrészt a származás – a közös normák és értékek mellett – „különbségekként” jelennek meg. Ha-

sonló problémákról és tapasztalatokról számolnak be a nem cigány és a külföldi állampolgárral élő cigány felnőttek, az utóbbi esetben a közös nyelv a cigány fiatal számára tanult idegen nyelv.

„Az első négy évben tudomást sem akartak rólam venni anyós-ék. Sőt az ilyen drasztikus formában is megnyilvánult, mondjuk a volt feleségemnek az anyja az megtépte a volt feleségemet, azért mert, hogy velem van. Na és akkor onnantól kezdve, hogy: „Te hogy gondolod ezt? Te úgy gondolod, hogy csak ennyit érsz, hogy egy cigány gyerekkel...?” Az anyuka bér-számfejtő volt a kórháznál, apuka egy vállalkozó. (...) Tehát ők úgy gondolták, hogy az ő lányuk az többre hivatott, mint hogy egy cigány gyerekkel legyen. És hát ez nagyon sokáig így ment.” (férfi, 41 éves)

IV.2.8. Értékek – elvek

A narratív interjúk alapján alapvetően az értékek négy nagyobb csoportját különböztethetjük meg.

Elsőként sorolható a kapcsolatok szerepe az interjúalanyok életében (mint érték megjelenése). A válaszadók többsége legfontosabbnak a kapcsolatokat tartja, egyrészt a családtagokkal, szülőkkel, testvérekkel, másrészt a kortársakkal való barátságokat. A családtagokkal, rokonokkal, a gyerekkori barátokkal nem minden esetben tudták fenntartani a kapcsolatot, ahogy Bourdieu (1979) is fogalmaz, a felemelkedésnek, a társadalmi mobilitásnak ára van, a válaszadó felnőttek esetében ez bizonyítható. Ahogy a kötetben már korábban is leírásra került, kevesen mondhatják el, hogy a szüleikkel, testvéreikkel jó kapcsolatot ápolnak, helyette inkább az eltávolodás – mind érzelmileg, mind fizikailag – jellemzi viszonyukat. A válaszadók fele számolt be arról, hogy az idő és tanulmányaik előre haladtával megváltozott a kapcsolatuk szüleikkel, testvéreikkel. A változások többnyire negatív irányúak, de két esetben pozitív módon változott a kapcsolat gyerek-szülő között. A felsőfokon továbbtanulók esetében tapasztalható leginkább a negatív irányú változás. Arról számoltak be, hogy nehéz volt a szülők, testvérek felé közvetíteni, hogy mit és miért tanul, elvont fogalomként tekintettek az iskolára, az oktatásra, a tanulmányokra, s emiatt a kommunikációjuk is korlátozottá vált, egyfajta séma alakult ki.

„A mai napig így vagyok vele, hogy nekem az fontosabb, hogy legyen legalább egy vagy két olyan ember, hogyha nekem lelki vagy bármilyen problémám van, vagy hajnali kettőkor lerob-

banok valahol az autóval, akkor felhívom, és ha az egyik nem tud jönni, akkor a másik biztos jönni fog. És ez nagyon nagy érték. Ez a legnagyobb érték. Egyrészt az, hogy a barátok, másrészt meg a család. Én azt mondom, hogy a család a másik mozgató rugó. Mindig azt mondom, hogy történnek az emberrel rossz dolgok, de azok nem rossz dolgok, az csak egy jónak a kezdete.” (férfi, 41 éves)

Második meghatározó értéként a motivációt tekintették, szorgalmukat, elhivatottságukat, életüket irányító tényekként kezelték. Érdekes tapasztalat, hogy a legnagyobb motivációk között a bizonyítási vágy szerepelt, illetve az elvárásoknak való megfelelés.

„Én meg így szerettem volna bizonyítani így fiatalon, hogy mindig azt mondtam, hogy én többre fogom vinni, mint a szüleim. És anyám meg mindig azt mondta, hogy tanulj lányom, magadnak tanulsz. Ezt nagyon sokszor elmondta, és akkor én mindenféleképpen középiskolába akartam menni.” (nő, 36 éves)

A harmadik kiemelt érték az anyagi biztonság, mely kivétel nélkül mindenben célként fogalmazódott meg – úgy is mondhatjuk, hogy a „siker” egyik bizonyítékaként tekintenek az anyagi biztonságra. Másrészt fontos volt, hogy a jövedelemszerző tevékenység inkább szellemi foglalkozáshoz kapcsolódjon, s ne fizikai munkavégzéshez.

„...kiskorom óta, mit tudom én... már azt azért pumpálták belém otthon, hogy gyerek tanuljál, ne a kezeddal kelljen pénzt keresned. Ezt azért így nyomták, hogy tanuljál. Ne kézzel kelljen keresned a pénzt, így mondták mindig.” (férfi, 35 éves,)

Negyedik értéként a (Maslow által megfogalmazott szükségletpiramis csúcsán is megtalálható) megbecsültség, az elismerés szerepel. Lényegében az anyagi biztonság, mely a fiziológiai szükségletek kielégítését jelenti, annak kiegészítője, az egyén munkájának elismerése.

„Ahogy az egyetemen és így az életkoromban előre haladtam, egyre fontosabbá vált az állandóság és a biztonság. Egyre inkább vágytam egyfajta anyagi biztonságra, ami ebben az időszakban nem volt elmondható. A fizetésem elég volt a mindennapi megélhetésre, de jövőtervezésre nem. Egyre zavart, hogy nem is annyira a szakmai tudásom volt a fontos, hanem a

származásom, a cigányságom, hiszen így tökéletesen beleillett-tem számos EU-s projektbe. Indikátor lettem...” (nő, 37 éves)

További értéként jelent meg a kisebbségi kultúra, a hagyományok ápolása. De fontos megemlíteni, hogy a szülőkhöz, családjukhoz kapcsolódó szokások átörökítése a valóságban kevés esetben történik meg.

IV.2.9. Cigány értelmiség –értelmezések

„(...) az értelmiségi habitussal szükségképpen, a dolog természeténél fogva velejár néhány olyan elem, például néhány kulturális érték és norma elfogadása, amely természetes és eleve értelmiségi vagy ahhoz közelálló rétegekből indulók számára, de más esetekben csak fáradságosan elsajátítható.” (Ferge, 1969, p. 156)

A támogató programok, az oktatáspolitikai intézkedések célja egyrészt a cigány népesség gyermekeinek, vagyis a következő generációnak magasabb iskolai végzettség elérésében való támogatása, esélyeik növelése, hátrányaik kompenzálása az iskolában, s később a munkaerőpiacon. Másrészt voltak olyan törekvések, melyek célja olyan a cigány értelmiség mint „társadalmi osztály”, „cigány/roma középosztály” létrejöttének elősegítése, melynek tagjai elkötelezettek a cigány népesség sorsa iránt, képviselik érdekeiket közösségi szinten. A kutatásban részt vett interjúalanyok közül mindenki tudja és ismeri a cigány értelmiségre vonatkozó elvárásokat, de véleményük eltérő.

A cigány értelmiség fogalmának értelmezésében különböző válaszok érkeztek, melyekből az alábbi válasz kategóriák különböztethetők meg:

1. Az a személy értelmiségi, aki egyetemet és főiskolát végzett.
2. Olyan személy lehet értelmiségi, aki diplomáján túl általános műveltséggel is rendelkezik, függetlenül attól, hogy cigány származású vagy sem.
3. Az iskolai végzettség (érettségi, diploma) nem számít, cigány értelmiségnek tekintik azokat, akik képviselik a cigányságot és munkájukkal, tevékenységükkel a cigány népesség tagjainak helyzetén próbálnak segíteni.

„Az az értelmiségi számomra, aki képes az önreflexióra. És a cigány értelmiségi meg nyilván ezt hozza magával. ... Kicsit kívülről megfigyelni, látni, tehát, hogy igazából így röviden. Magát cigánynak vallja. Akik képesek a párbeszédre, akik és

attól cigány, hogy nyilván cigány származású. Tehát, hogy tud gondolkodni, párbeszédre képes, önreflexióra képes, valamit előre tud mozdítani. Szerintem is egyébként alakul egy ilyen értelmiségi csoport, réteg.” (nő, 36 éves)

Az interjúkból jól látható, hogy a kezdeti külső támogatások (programok, oktatáspolitikai intézkedések) a cigány értelmiség létrehozására törekedtek, valójában maguk az érintettek teljesen másként értelmezik szerepüket az integrációs programokban. Nem tartják magukat értelmiséginek, szerintük nem az iskolai végzettség a meghatározó.

„Ugyanolyan átlagember vagyok, mint a többi, egy a sok közül.” (férfi, 35 éves)

„Részben. Nem vittem véghez 'nagy dolgokat'.” (nő, 35 éves)

Máshonnan közelítve vannak, akik értelmiséginek tartják magukat, de a cigány identitás vagy származás nem meghatározó számukra. Továbbá iskolai végzettségük és cigány származásuk miatt a kialakulóban lévő cigány értelmiség tagjának érzik magukat (ők vannak a legkevesebben).

„Igen, cigány értelmiség tagjának tartom magam. 17 éve dolgozom a szűkebb és tágabb közösségemért, és más közösségemért, akik nem is ismernek. Sok cigány ember nem is sejti, hogy a jóakarói messze élnek tőlük és nem is ismerik. Azzal, hogy továbbtanultam, leérettségiztem, szakmát tanultam, majd le-diplomáztam, és jelenleg Phd-hallgató vagyok, magamnak is bizonyítok és a társadalomnak is. A szűkebb családomban – szülők és testvérek – az első vagyok, aki sok évet tanult, de már vagyunk többen, akik diplomával rendelkezünk. Az első vagyok, aki tudományos fokozatot, Phd-t szerez.” (37 éves, férfi)

„Cigány értelmiség vagyok, mert azzal, hogy tanultam, nemcsak a családon belül, hanem tágabb értelemben is látom, hogy a cigányok milyen társadalmi problémákkal küzdenek, egy-egy projekt, szakmai tevékenység, önkéntes munka kapcsán képviselem a cigányok érdekeit. Cigányként közvetítőként tekintek magamra.” (nő, 35 éves)

IV.2.10. Visszatérés a közösségbe

A kvalitatív kutatás részeként megkérdeztük, hogy mit gondolnak interjúalanyaink arról a nézetről, mely szerint a cigány felnőttek szakképzettsé-

gük/diplomájuk megszerzése után vissza kell, hogy térjenek cigány közösségükbe, falujukba, és szakmai tudásukat felhasználva segítséget kell, hogy nyújtsanak a helyi cigány embereknek. E gondolat alapvetően az 1990-es évek közepén volt ismert, egyfajta „jövőképet” nyújtott a cigány támogató programok megvalósítóinak. Időközben a cigány fiatalokat támogató programok többsége e nézetet elvetette az adott társadalmi helyzet, munkaerőpiaci viszonyok között, a társadalmi folyamatok hatása érezhetően megjelent a cigány tanulókat támogató programokban.

Napjainkban (20 évvel e nézet megjelenése, majd elvetése után) a következő generációk cigány fiataljai számára újra útmutatásként, egyfajta cigány népesség/közösség iránti felelősségvállalásként, s mint a cigány értelmiségivé válás feltételeként jelenik meg. A kutatásban szereplő fiatalok közül négy fő tért vissza „a faluba” vagy végez cigány közösségekben szakmai tevékenységet, elősegítve ezzel az egyéni életutakat és össztársadalmi szinten a cigány népesség társadalmi integrációját. Mégis kivétel nélkül azt gondolják, hogy mindenkinek magának kell eldöntenie, milyen feladatot, felelősséget vállal magára, mindenkinek a saját életét kell élnie.

Egyetlen esetben történt utalás az interjúban arra, hogy a cigány diplomás visszatért a cigány közösségbe innovatív oktatási-közösségi program megvalósítására törekedve, de korábbi mentoraival, tanáraival az együttműködés nem valósult meg. A válaszdó szubjektív megítélése szerint mindez azért is történt, mert a kezdetben továbbtanulásra ösztönző támogató programok munkatársai a közösség problémáinak megoldásában nem segítették munkáját, úgy érezte, egyedül maradt a problémákkal. Visszatekintve úgy látja, hogy leginkább addig számíthatott segítségre, amíg „cigányként” pályázati programok célcsoportja, „indikátora” lehetett. A többség szubjektív visszaemlékezések során többnyire pozitív értelemben beszél a támogató programokról, a pályaaorientációs tevékenységekről és a közösségi rendezvényekről, de néhány esetben a személyes konfliktusok nagy hatással voltak a későbbi életutakra.

„Amikor odakerülünk, hogy ők a tanáraink, mestereink, és odakerülünk, hogy szót fogadunk nekik, és visszamegyünk a településeinkre, és próbálunk kezdeni valamit az adott helyzettel, akkor egy picit sem látom azt a segítő szándékot, amit ők nekünk végig mondtak annak idején, csakhogy mosolyogjunk a pályázati indikátorba.” (férfi, 40 éves)

„Hát most ezt a szakkollégiummal is ezt szeretnék elérni, ugye, hogy a szakkollégisták, a roma fiatalok, azok menjenek vissza a falujukba, a közösségükbe és ott tegyenek valamit. Ez nem

egy újdonság, ez folyamatosan megvan. De én azt gondolom, hogy a mi saját életvitelünkkel, azt, ahogy élünk, ahogy értelmiségiként élünk, ahogy gondolkodunk, azzal mi már megtettük mindazt, ami ahhoz szükséges, hogy egy párbeszéd kialakuljon, hogy segítsük ezt az elfogadást a romák és a nem romák között. Igazából a saját életvitelünkkel is tudjuk ezt elősegíteni, legalábbis nekem az a véleményem, nem kell ahhoz visszamennünk a saját kis településünkhöz, hogy mi a társadalom hasznos tagjai legyünk. Merthogy itt, ahol most élek, itt is meg tudom ezt tenni. Vagy abban a környezetben, ahol dolgozom, ott is meg tudom tenni. Ahogy tevékenykedem, ahogy gondolkodom, azt átadom másoknak, vagy azt a szemléletet, azt nem csak a lakóhelyemen tudom megtenni. Egyébként hiába mennék vissza. Ott nincs az a roma közösség, ahol tenni tehetek.” (nő, 36 éves)

Az említett tevékenységek („visszatérés a közösségbe” – „hazatérés”, szakemberek általi próbálkozások) folyamatosak, ám többnyire sikertelenek. Más esetekben a hazaköltözés krízishelyzetre utal: magánéleti problémák miatt bizonytalanná válik a lakhatás, a szülői házban keresnek átmeneti menedéket. Akik nem térnek haza, hivatalos munkájuk vagy önkéntes tevékenységük révén segítik a cigány népesség tagjainak boldogulását, 20 megkérdezett fiatalból 11 fő mondta, hogy munkája során kapcsolatban van cigány emberekkel, további 4 fő vállal önkéntes tevékenységet, mellyel hátrányos helyzetű családokat/tanulókat segít.

IV.2.11. Jövőkép

A megkérdezettek számára egyéni életcéljaik (megélhetés, értékek/elvek kialakítása és követése) a legfontosabbak, s sokan újra és újra ártértékelik azokat. A családalapítás, a gyermekeikért vállalt felelősség megjelenésével egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a megélhetés, az elért életminőség megtartása a célok között szerepel. Több esetben a hitelek, az életkezddéssel, lakásvásárlással, diákhitellel kapcsolatos kölcsönök visszafizetését tartják fontosnak, nyomasztónak érzik a tartozásokat. Vannak, akik éppen ezért nem vettek fel hitelt, albérletben élnek.

„Panelból családi házba szeretnék költözni, hogy a gyermekek ott nőjenek fel. Mindenképp egy stabil, jól fizető állást szeretnék találni.” (férfi, 35 éves)

Szakmájukban/szakemberként szeretnék érvényesülni, „példát mutatni”, a karrierépítés pedig nemcsak a férfiak, hanem a nők esetében is megjelent. Gyermekeik számára fontosnak tartják a tanulást, értékközvetítést, a lehetőségek megteremtését, ennek érdekében a gyermeket vállalók többsége minőségi oktatást szeretne biztosítani gyermeke/gyermekei számára, megteremteni a továbbtanulás során a választási lehetőséget.

„A 'lehető legjobban' felnevelni a két gyerkőcünket. Lehetőséget adni nekik a 'választás lehetőségére', minél nyitottabbak legyenek a világra. Kifizetni a banknak a házunkra felvett hitelt. Szeretnék megnyitni egy teázót, de ez meg most nem valósítható meg, mert a gyerekek még kicsik.” (nő, 35 éves)

„Én nem azt szeretném, hogy diplomások legyenek, hanem hogy életrevalók legyenek. Tehát, hogy megtalálják a helyüket. Nem kell ahhoz diploma, én úgy gondolom. Persze, most mindenki ezt sulykolja, hogy diploma, diploma, diploma. A mostani diploma jóval kevesebbet ér, mint a mi időnkben a diploma.” (férfi, 42 éves)

A jövőkép megfogalmazásában (Hogyan képzelel el az életét 10 év múlva?) a munka/karrier, a család, az egészség területén történő pozitív változásokra vagy állandóságra számítanak az interjúalanyok. Céljaik elérésének viszonylatában leginkább az önmegvalósításban hisznek, saját munkájuk, törekvéseik megvalósulásában, illetve 7 fő említette, hogy Isten, Buddha gondoskodására számítanak, tehát a hit, a vallásosság is jelen van az életükben, vágyaik elérésében. Nyolc esetben jelezték, hogy szeretnék továbbtanulni, hogy gyerekkori álmaik megvalósulására törekednek. Úgy érzik, hogy a pályaválasztás során mást kellett volna tanulniuk, így felnőttként további tanulást, pályamódosítást terveznek.

„Most mondhatnék hangzatos szavakat, és mesélhetnék célokról. De talán összefoglalva az igazi célom, hogy a pénz, a politika, a származás ne tudja többé megosztani ezt a társadalmat, csökkenteni azt a hatalmas társadalmi szakadékot, ami jelenleg most látható és tapasztalható. Egy egymást megbecsülő, tiszteletben tartó, értékrenddel bíró társadalomban szeretnék élni. Nem felejttem el, amikor anyukámék azt mesélték, hogy a szomszédok annyira bíztak egymásban, hogy nem zárták be a ház ajtaját, egymásra bízták az értékeket, ha valaki elesett az utcán, akkor hárman ugrottak oda segíteni, nem pedig azt gondolták, hogy biztosan részeg és nem segítenek. Utópisztikusan hangzik,

de a világ más országaiban ez még mindig működik. A gyermekeimnek azt akarom megtanítani, hogy akkor lesznek többek, ha magukon kívül másoknak is tudnak segíteni, és hogy a magas erkölcsi és értékrendi norma okozhat akadályoknak tűnő problémákat, de mindig kifizetődik. Szeretném, ha büszkék lennének rám a munkásságom láttán.” (férfi, 37 éves)

IV.3. Szakemberekkel készült interjúk eredményei

„Igazából az Amrita létrejöttében azt a pillanatot tartom fontosnak, amikor ezek a fiatalok egyszer csak a döntéshozás részesévé váltak. Azért ez egy válságos pillanat volt. Nem volt ez olyan magától értetődő. De tulajdonképpen az tette lehetővé azt, hogy ez a mozgalom egy országosan és nemzetközileg is érthető alternatívát kínáljon az oktatási ügyben.” (alapító, férfi)

1994-1999 között sokféle szakember vett részt aktívan az Egyesület munkájában, voltak közöttük alapítók, alkalmazottak, óraadók, önkéntesek, családtagok, barátok. A kutatás során elsősorban az iskolai előmenetelre fókuszálva az alapítókat (2 fő), pedagógusokat és szociális szakembereket kerestem fel hólabda módszerrel. A velük készített interjú során arra törekedtem, hogy az Amritában végzett tevékenységükkel, munkájukkal, eredményeikkel kapcsolatban megtudjam, hogyan látták segítőként, mediátorként, patronálóként és óraadóként az Amrita pályaorientációs programját. Az interjú kérdései alapvetően négy fő kutatói kérdés köré csoportosultak:

1. Milyen iskolai végzettséggel, szaktudással, oktatási tapasztalattal rendelkeztek az interjúalanyok az Amrita OBK Egyesületben megkezdett munkájuk előtt?
2. Milyen tapasztalataik voltak a cigány népesség tagjaival a pályaorientációs program előtt?
3. Milyen pedagógiai módszerek alkalmazására emlékeznek, melyet innovatívnak ítélték meg?
4. Mit gondolnak a cigány értelmiségről és feladatáról (magasabb iskolai végzettség, szaktudás és visszatérés a közösségbe)?

A program munkatársai, önkéntesei 1994-1999 között létszámukat tekintve 18-20 fő. Többségük pedagógus végzettségű, munkatársi pozícióban 3-4 fő, a többiek óraadók vagy önkéntesek. A négy fő szociális végzettségű

– ebből munkatárs finanszírozástól függően 1-2 fő. További öt fő egyéb végzettséggel rendelkezett: 8 általános (pl. „karbantartó”), érettségi, szakmunkás (pl. villanyszerelő). Érdekes kérdés, hogy az önkéntesek honnan érkeztek, a válaszok tekintetében főként munkatársak, családtagok (házastársak, gyermekek, szülők), ismerősök (barátok), kortársak (iskolátársak, falubeliek) köréből, a kapcsolati tőke révén ismerkedtek meg az Egyesület programjával és tevékenységével, munkájukkal segítettek szükség esetén.

Szakmai kvalitásokra, program előtti tapasztalatokra vonatkozóan a következő megállapítások tehetők. A megvalósítók (munkatársak, önkéntesek) közül 12 fővel készült interjú, ezek alapján az iskolai végzettség tekintetében 2 fő szociális végzettségű (szociális munkás és szociálpolitikus), 10 fő pedagógus (7 fő középiskolai tanári és 3 fő tanítói végzettséggel rendelkezett), akik különböző szakos (matematika, magyar nyelv, tanító, orosz-német nyelv, informatika, testnevelés, történelem, rajz) végzettséggel rendelkeztek.

A program előtt oktatási tapasztalattal, illetve további munkatapasztalattal minden megkérdezett pedagógus rendelkezett – civil szervezetekben munkatársként (pályázatiíró, programszervező, önkéntes) vagy önkormányzatnál alkalmazottként (pl. Cigány Kisebbségi Önkormányzat) dolgoztak. Fiatal pályakezdő, diplomával rendelkező kollégák is foglalkoztatásra kerültek, korábban önkéntesként óraadást vagy programszervezést vállaltak, majd munkavállalóként dolgoztak. Az önkéntesek között óraadó, programszervező középiskolás és egyetemista fiatalok is szerepet vállaltak. Ha a megvalósítók körét nézzük, jól látható, hogy különböző területekről, eltérő tapasztalatokkal érkeztek, melyen a befogadó szemlélet is tükröződik. A cigánysággal kapcsolatos attitűdjeik, véleményeik, gondolataik ennek megfelelően eltéréseket mutatnak. Szubjektív visszaemlékezéseik alapján öt különböző szemléletet látunk. Elsőként említendők azok, akik nem foglalkoztak azzal a kérdéssel, hogy cigány vagy nem cigány gyereket tanítanak – „mindenki tanuló volt”. Volt azonban, aki kifejezetten a cigány gyerekek iskolai sikerességének elősegítésén dolgozott olyan oktatási intézményben, ahol a tanulók többsége cigány származású volt, így jól ismerte a problémákat és nehézségeket, melyekkel az Amritába járó fiatalok küzdöttek. A harmadik csoport a cigány népességgel szembeni előítéleteket ismerte, elképzelései voltak róla, családban vagy ismerősöktől hallott valamit, de különösebben nem foglalkozott a problémával, személyesen nem érintette, nem volt korábbi tapasztalata. A negyedik szemléleti típussal rendelkezők közé azokat sorolhatjuk, akik elbeszélésük során kiemelték, korábban volt cigány származású osztálytársuk,

munkatársuk, s ennek okán valamilyen személyes tapasztalattal rendelkeztek. Végül voltak, akik cigány származásúakkal kapcsolatos korábbi „rossz tapasztalatokról”, „konfliktusokról” számoltak be. Megállapítható, hogy nem volt azonos a viszonyulásuk a cigány népesség tagjaihoz, attitűdjeik eltértek egymástól.

A kutatás keretében felmerült a kérdés, hogy vajon a tanoda típusú kezdeményezés és tevékenység mögött mennyiben jelentek meg korábban nem ismert vagy nem alkalmazott pedagógiai módszerek a program megvalósítása során. A pedagógiai módszerek közül leginkább különböző típusú foglalkozásokat (egyéni/csoportos foglalkozások, pl. „korrepetálás”, tantárgyi felkészítés, felvételigre való felkészítés) említettek. Lényeges momentum, hogy a patronáló rendszer minden pedagógus számára olyan tapasztalatot jelentett, melyet később más területen is alkalmazni tudtak. A patronálás számukra a tanár-diák mentorrendszert jelentette, mely szerintük nem kizárólag a tanulásra fókuszált, sokkal inkább a gyerek szociális és társadalmi helyzetére való odafigyelést, nyomon követést jelentette.

„Hát egyrészt szerintem a legfontosabb, mindennél fontosabb, hogy figyelt a gyerekekre, az a fajta személyes törődés, amit minden diák megkapott és az a rendszeres személyes törődés az pont elég erő volt ahhoz, hogy a gyerek érezze, hogy neki felelőssége van. Tehát itt figyelnek rá, itt el kell mondani, hogy mi a problémája. És nyilván ez segítette az Amritásokat abban, hogy amikor gond volt, azonnal mellé tudott állni valaki.” (pedagógus, önkéntes, férfi)

A módszerek tekintetében a közösségi tér használata és a közös szabályok is kiemelkedő helyen szerepeltek a visszaemlékezésekben. A pedagógusok szerint számukra először meglepő volt, hogy „családias hangulatú”, „otthonra emlékeztető” közös térben találkoztak a fiatalokkal, hiszen többségük az oktatási intézmény rendszeréből érkezve a tér használatának egy másik módját ismerte.

“Az Amritában volt egy olyan közösségi tér, ahol jól érezte magát, amely otthonos volt, ami színes volt, amiben mindig voltak társak, ahol, ha tanulni kellett, akkor tanultak, ha játszani kellett, akkor játszottak, vagy egyáltalán zenét hallgattak vagy bármi, agyaltak, töprengtek a világ nagy dolgain. Suli után jó volt az összes többivel találkozni. Egy idő után teljesen természetes volt, hogy a suli után ez, mint egy délutáni klub. Ez volt a gyűjtőhely.” (német nyelv szakos tanár, munkatárs, nő)

Az 1990-es évek előtt már ismert módszerként tekinthetünk az olvasótáborokra és a projektmódszerre, de alkalmazására cigány fiatalok körében nem volt korábbi tapasztalat. Az olvasótábor módszerét adaptálva, az indirekt tanulási formák előtérbe helyezése mellett a pedagógusok „képzését” is jelentette, ahol a szervezet vezetői szakmai fejlődésnek teret adtak, a kreativitás mellett a gyakorlati megvalósítás után a visszacsatolásra is odafigyeltek. E tanulási folyamatra pozitívan emlékeztek a szakemberek, megvalósítók. Ezen élményalapú tanulás módszereit saját szavaikkal foglalták össze.

„A táborozásnál ugye egész másféle programokat szerveztünk mondjuk, mint egy iskolai táborban vagy amilyen táborban én korábban voltam. Inkább abban láttam ilyen újabb dolgokat. Olyan fajta foglalkozásokat szerveztünk vagy játékokat, nem feltétlenül tanított, biztos bizonyos készségeket persze az is fejlesztett, de ami, nem találkoztam ilyenekkel korábban, és ezek nekem tetszettek. Ilyen éjszakai tortúrák, meg akkor az különböző módon felépítve a feladatok egymásutániséga, meg hogy egyáltalán milyensége, ezek úgy olyan újdonságok voltak.”
(magyar szakos tanár, nő)

Az olvasótábor mellett a középiskolai lemorzsolódás csökkentése érdekében a nyári szünetben (főként pótvizsgákra való felkészítés céljából) „tanulótábor” valósult meg, adott tantárgyak (pl. „matektábor”) esetében hátránykompenzáló funkcióval.

Az egyik legnagyobb újdonságnak a „klubnapok” számítottak, melyek lényegében pályaválasztási tanácsadást jelentettek indirekt formában – tanárok, kortársak, diákvezetők részvételével.

„Nem ott ért véget a pályaaorientáció, hogy itt kell aláírni a jelentkezési lapot, hanem adott esetben ott ért véget, hogy ha nem sikerült valahova bejutni, akkor elvitték valahova máshova, ahol még lehetőség volt bejutni középiskolába. Mondhatom ezt úgy, hogy az a fajta családi hangulat az megvolt abban is, mintha az otthoni szülőknél egy nagyobb rálátással, képzettséggel, szakmai tudással rendelkező másik szülő, vagy szülők jelentek volna meg a családban, akik ebben a dologban tudták irányítani a gyereket és tudtak neki segíteni.”(informatikus, tanár, munkatárs, férfi)

A cigány fiatalokhoz hasonlóan a self-help működést a szakemberek is kiemelték, mint kortárs-, sorstárssegítést, melyet az önsegítő csoportok módszertani elvei alapján (abból kiindulva) adaptáltak a programba.

„Nekem például rendelkezésemre állt az a szakirodalom, ami az alkoholistákkal és a drogosokkal kapcsolatban volt. Ez a önsegítő csoportok szakirodalma ez egy fontos irodalom volt. Ezt én alapvetően franciául és angolul láttam. Egy könyv volt, amit ez ügyben magyarul olvastam, kettő, három. De ezek kifejezetten szenvedélybetegekről szóltak. Volt egy ilyen... terápiák, társadalmak. Ez egy alapkönyv volt. Közközen forgott. Ezen kívül az anonim alkoholistáknak az alapkönyve nekem franciául volt akkor meg, azt én ismertem. Ez csak dokumentálása egy olyasfajta szerkezetnek, hogy ma már világosan látnunk, hogy a mentálhigiénéből került át a pedagógiába ennek az Amrita egyesületnek a révén. És önsegítő csoportnak hívjuk. Kezdetből fogva self-help-ként definiáltuk.” (szociológus, tanár, alapító, férfi)

Az Amrita OBK Egyesület keretében a munkatársak nem kizárólag az irodában dolgoztak, hanem az odajáró gyermekek szüleivel is kapcsolatot tartottak családlátogatás keretében. A családok számára információkat nyújtottak, s a pedagógusok visszaemlékezéseiben szerepelt, hogy voltak helyzetek, amikor megdöbbenéssel vették tudomásul, milyen rossz szociális és anyagi körülmények közül érkezik a gyermek az Amritába. Egyfajta „házhöz vitt szolgáltatás”-ként (személyesen és/vagy levél útján folyamatos kapcsolattartás formájában) kezelték.

A szülői értekezleteken a szülőket helyettesítve vettek részt a pedagógusok, a program munkatársai.

A módszertani feladatok sorában a különböző szakkör jellegű foglalkozások indirekt módon történő készségfejlesztési programok valósultak meg, melyek közül az Amrita OBK Egyesület diákújságjának („Csodalámpa”) létrehozását említették. A pedagógusok érdekes tényként említették a „szakmai műhelyekkel” kapcsolatos és az „összeültünk”-jellegű tapasztalataikat, ahol információcsere zajlott a tanulókkal kapcsolatos tapasztalatokról és eredményekről egyfajta szupervízió jelleggel. Meghatározó volt számukra a közös gondolkodás, ötletelés, a feladatok megosztása, megvalósítása, illetve az ezeket követő értékelés, reflektálás. A szabadidő hasznos eltöltésére vonatkozó főként művelődési, (multi)kulturális programok (pl. színház, koncert, mozi és úszás) szervezése is élményalapú

tapasztalatot jelentett a diákoknak és a pedagógusoknak egyaránt. Többen említették a válaszadók közül, hogy fontos célja volt a szakmai tevékenységnek az identitás megerősítése.

„Hát egyrészt az iskolában maradásukat segítettük, másrészt az identitásukat is erősítettük, hiszen számos negatív élmény érte őket sajnós. Volt olyan példa, ahol, nem nevezem meg azt a gimnáziumot, ahol a kolleganő úgy gondolta, hogy akkor megkönnyíti a gyerek dolgát, hogyha megkérdezi, hogy az osztályban van-e cigány gyerek és ha van, álljon föl, és fölállította. Onnantól kezdve erre a fiúra folyamatosan mutogattak. Az, ahogy ezt megélte, ez a fiatalember, ha nem állunk mögötte, akkor összeroppant volna annak a terhe alatt, és a végén már büszkén állt fel, amikor ilyen helyzet volt. Tehát az identitás erősítése az egy fontos feladat volt, és számos olyan kulturális és egyéb lehetőséghez juttattuk őket, amihez a családban sose jutott volna, még ha pénz lett volna se biztos, hogy igényként felmerült volna a családban, hogy ilyet csináljon. Táboroztattuk őket és egy csomó olyan dologgal ismertettük meg, ami azt gondoljuk, hogy az életben maradásukat valamilyen szinten erősítette.” (magyar nyelv szakos tanár, munkatárs, nő)

Az Egyesület működéséhez elengedhetetlen volt a partneri háló működtetése, ahol a munkatársak széleskörű kapcsolati tőkére tettek szert.

A cigány értelmiséggel kapcsolatos nézeteik nagyon érdekesek, mert szinte egybehangzóan hasonlóak a cigány fiatalokkal készült interjúk kapcsán megfogalmazott definíciókhoz, ami akár arra is engedhet következtetni, hogy a magasabb iskolai végzettséget szerzett cigány fiatalok a segítő felnőttek érték- és normarendszerét, szemléletét és gondolkodásmódját követik ebben a témában. A szakemberek válaszai alapján az alábbi csoportosítási kísérletet tehetjük a cigány értelmiség definiálására: egyrészt cigány származású személyek, akik a közösségért felelősséget vállalnak, felelősségtudattal rendelkeznek, gondolkodásmódja miatt értelmiségiek. Másrészt cigány származású, tanult (felsőfokú végzettséget szerzett) emberek csoportja. Továbbá szellemi tevékenységet végzők, akik segítik közössége (cigány népesség) tagjait. Az utolsó meglátás szerint pedig napjainkban nincs értelmiségi Magyarországon, függetlenül attól, hogy cigány származású valaki vagy sem.

A válaszadók közül egy fő kivételével minden szakember úgy gondolta, hogy a cigány fiatal egyéni döntése az, hogy visszatér a szülőfa-

lujába, segíti a cigányságot szaktudásával, tapasztalatával, vagy éli a saját életét, egyéni céljai felé törekszik. Többen (7 fő) úgy vélik, hogy minél magasabb iskolai végzettséget szerez egy cigány fiatal, annál kevesebb az esélye arra, hogy szülőfalujában (főként kistelepülésekről, községekből érkeztek) munkalehetőség, kapcsolati tőke hiányában elhelyezkedjen. Ennek okai közé sorolták, hogy a cigány fiatalok hátrányos helyzetű családokból érkeztek, iskolai tanulmányaikat a családi háztól távol lévő településen folytatták, így eltávolodtak a közösségtől, a „falusi élettől”, s emiatt visszatérve kívülállónak érezhetik magukat. Mások szerint nem kell feltétlenül a saját közösségüket segíteni, de munkájuk során segíthetik a cigány népesség tagjait, esetleg más, segítségre szoruló társadalmi csoportokat. A válaszadók harmadik típusa a példamutatást emelte ki, így annak a fontosságát, hogy valamilyen módon példaképekké váljanak a cigány fiatalok, akik tanultak, szakmát szereztek, hiszen ők egyfajta követendő mintaként szolgálhatnak napjainkban a jövőképpel nem rendelkező cigány gyermekek és családok számára.

„Egyrészt nem lehet mindenki próféta a saját hazájában, mert egyébként nem is tud az lenni, másrészt meg én azt gondolom, hogy egy ilyen életutat bejárt ember akárhova kerül is, érzékeny lesz ugyanarra a sorsra, mint amilyen az övé volt. (...) Tehát hogy nyilván mindenki saját maga választja meg azt az utat, vagy tesz azért, hogy azon az úton legyen, amin, de nem valloam azt, hogy csak akkor lehetek hasznos tagja a társadalomnak, hogyha kizárólag oda, ahova, ahonnan jöttem, oda kell visszamennem.” (tanár, munkatárs, nő)

V. ÖSSZEGZÉS

V.1. Kutatási kérdések és vizsgálati eredmények

A zárófejezetben visszatérek a kutatói kérdésekhez, melyek alapján összegzem az eredményeimet és részletezem a következtetéseimet. A rendszerváltást követően nyilvánvalóvá vált, hogy az alapfoknál magasabb iskolai végzettség és piacképes szaktudás nélkül a munkaerőpiaci versenyben esélytelenek és eszköztelenek a hátrányos helyzetű, főként cigány származású emberek és gyermekeik. Vizsgálatom segítségével az Amrita OBK Egyesület mint szervezet céljai, tevékenységei kerültek bemutatásra, melyek az 1990-es években innovatív módszerekkel, új típusú szakmai elveket alkalmazva próbálták a hátrányos helyzetű, főként cigány származású gyermekek, fiatalok oktatási- és életesélyeit növelni. Kutatásom fókuszában pedig az Amrita OBK Egyesület által támogatott cigány fiatalok álltak, akik egy időben kerültek a középiskolába, de az eltelt 20 évben saját útjukat járták.

Elsőként arra kerestem a választ, hogy milyen mértékben történt intergenerációs vagy intragenerációs társadalmi mobilitás a vizsgált cigány felnőttek életében.

Az interjúk eredményei alapján megállapítható, hogy az intergenerációs mobilitás mindenki esetében megtörtént, szüleikhez képest magasabb iskolai végzettséget szereztek, munkaerőpiaci státuszuk, életminőségük jobb családtagjaikhoz képest. Az adatok tanúsága szerint a gyermekek túlszárnyalták szüleiket és minden elképzelést felülmúltak, minimum egy, de kettő vagy akár három fokkal magasabb iskolai végzettséget szereztek szüleikhez képest. Családjukban és környezetükben elsőként nemcsak középfokú tanulmányokat folytattak, hanem a felsőoktatás világát is megismerték.

Emellett azt is vizsgáltam, hogy mennyire változott meg magasabb iskolai végzettségük következtében a kutatásba bevont cigány fiatalok élete, értékeik, normáik.

Fontos megállapítás, hogy csak egy-két főnél tapasztalható, hogy a testvérek, unokatestvérek, a szűkebb társadalmi környezet tagjai követték példájukat és továbbtanultak, többségüknél egyéni iskolai és társadalmi mobilizáció történt. Életforma és életminőség tekintetében teljesen megváltozott az életük, főként, ha családtagjaikhoz viszonyítunk. A távolság nemcsak fizikai, hanem érzelmi szempontból is megnőtt szűkebb tár-

sadalmi környezetükhöz kötődő kapcsolataik tekintetében. A továbbtanulás új életformát, normákat, szemléletet jelentett, melyek közvetítésével kisebb-nagyobb sikerrel próbálkoztak az interjúalanyok, de a végeredmény inkább azt mutatja, hogy a szülői háztól távol találták meg munkahelyüket, boldogulásukat és alapítottak családot. Munkájuk során vannak, akik cigányokkal foglalkoznak szakemberként, de nem a településükön. Két fő maradt a településen, ahol nevelkedett, és munkájával segíti a helyi cigány közösséget, lakosságot.

Kutatásom során azt is feltártam, hogy milyen az iskolai végzettségnek a munkába állásra, munkaerő-piaci státuszra gyakorolt hatása a vizsgált cigány, roma fiatalok, felnőttek körében.

A kutatási eredmények megerősítették a feltételezést, hogy a magasabb iskolai végzettség csökkenti a hátrányos helyzet determinációját, megakadályozhatja a szegénység újratermelődését. Az interjúk alapján megállapítható, hogy a válaszadó cigány felnőttek munkaerő-piaci esélyei sokkal jobbak, mint a szüleiké. A szülők munkaerő-piaci státuszához képest gyermekeik lényegesen jobb helyzetben vannak, többségük alkalmazottként, szellemi foglalkozású szakemberként, vezetőként dolgozik. Leginkább magasabb iskolai végzettségük, egyéni motivációjuk és a tanulmányaik során kialakított kapcsolati tőke segítette integrációjukat a munkaerőpiacon, függetlenül attól, hogy melyik szektorban (állami, piac, NGO) sikerült elhelyezkedniük.

Vizsgálatom kiterjedt arra a kérdésre is, hogy milyen támogató vagy hátráltató tényezők azonosíthatók be a megkérdezettek életútja során.

Az iskolai mobilitás tekintetében érdekes, hogy a családi háttér szempontjából nagy különbségek tapasztalhatók, nem csupán szüleik, nagyszüleik, hanem nevelőszülők, örökbefogadó szülők is nevelték a fiatalokat. A legnehezebb helyzetben lévőknek a gyermekvédelmi gondoskodásban élő vagy onnan nevelésbe, örökbefogadásra kerülő fiatalok tekinthetők. Egyikük útja a felsőoktatásba nem volt egyértelmű, s minden gátló tényező ellenére sikerült elérnie célját, ami az egyéni motiváció mellett leginkább a támogató személyeknek, kortársaknak (közösségnek), intézményeknek is köszönhető. A pályaválasztás mindenki számára a továbbtanulást jelentette. Az előzetes aspirációk között többségüknél a szakiskola, szakközépiskola szerepelt, de az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs programjának tevékenysége következtében ezek a tervek módosultak, egy fő kivételével a megkérdezettek gimnáziumban folytatták középiskolai tanulmányaikat. Az iskolák szelekciós mechanizmusába egyfajta beavatkozást jelentett az említett pályaaorientációs program, hiszen kapcsolati

és társadalmi tőkét alkalmazva, a szülők érdekérvényesítő képességének hiányában őket helyettesítve intézték a szakemberek a felvételi eljáráshoz szükséges papírmunkát és egyéb feladatokat, melynek eredményeként találkoztak ugyan elutasító intézményekkel, kapcsolatba kerültek támogató intézményekkel is, melyek nyitottak voltak a cigány tanulók befogadására. A cigány tanulók középiskolai tanulmányaik idején „pótszülőként”, mentorként tekintettek a pályaaorientációs program munkatársaira, pedagógusaira, akik a tanulmányi problémáik mellett minden felmerülő kérdésben segítséget nyújtottak, mediátorok voltak. Később a szakemberek (pedagógusok, szociológusok, szociális munkások) váltak követendő példává számukra, így az érettségi megszerzése után az interjúalanyok jelentős része felsőoktatási intézményekben szakterületként pedagógiát és szociális tanulmányokat végzett. Az, hogy szakválasztásuk mennyire volt valóban saját érdeklődésüknek, képességeiknek megfelelő, egyértelműen nem bizonyítható, ahogy a pályaválasztás előtt álló nem cigány fiatal esetében sem tudható előre, hogy az adott szakma hosszú távon valóban hivatásává válik-e. A cigány felnőttekkel készült interjúkból kiderült, hogy a többség első diplomája megszerzése után munka és család mellett továbbtanult/továbbtanul. „Mindig arra vágytam, hogy...” -jellegű gyerekkori álmaik megvalósulásra törekednek, melyek gyerekként valóban álmoknak tűntek, napjainkra azonban megvalósítható, elérhető célokká formálódtak.

A példaképek környezetükből (faluban élő magasabb iskolai személyek, családtagok, cigány pedagógus a programban) kifolyólag is meghatározó szerepet játszottak a fiatalok életében, egyfajta jövőképet mutattak vagyoni, kulturális, kapcsolati és társadalmi tőke szintjén. A cigány fiatal által választott hivatás vagy értékrend gyakran szorosan kapcsolódott gyerekkorban megismert személyekhez. Támogató tényezőnek számított a közösség, leginkább a kortársak szerepe, akik tapasztalataikkal segítették a nehézségekkel küzdő fiataalt, nem kortárs-, inkább „sorstárssegítés” volt. Fontos megemlíteni, hogy a szülők alacsony iskolai végzettségük ellenére többnyire támogatták gyermekeiket, vagy legalábbis nem akadályozták tanulmányaikban, elengedték lányaikat, fiaikat lakóhelyüktől távol lévő kollégiumokba, iskolákba, erre a társadalmi környezetükben elvétve volt példa. Másrészt a családok egy részében a tanulás értéként is megjelent: „tanulj, mert magadnak tanulsz”, „tanulj fiam, hogy ne kelljen a földeken kapálnod”. A támogató szülők mellett természetesen voltak hátráltató tényezők is, a család szegénységéből adódóan a cigány fiatalok által kapott ösztöndíjak, támogatások jelentős része az alapvető főként alapszükségletek kielégítését szolgálta, melyek mellett fontos helyen szerepelt a tanulást

segítő eszközök, költségek (utazás, ruha stb.) biztosítása is, de többségük hozzájárult a család alapvető szükségleteinek (például élelmiszert vettek, fát, adósságot fizettek stb.) kielégítéséhez. Továbbá hátráltató tényezőnek számított a korai gyermekvállalás, a továbbtanulás során a költségek finanszírozása miatti munkavállalással kitolódott a felsőfokú tanulmányok kezdete.

Kutatásom során áttekintettem, hogy milyen iskolai életutak (iskolai mobilitás) azonosítható be a cigány fiatalok/felnőttek életében.

A kérdőíves kutatás és az interjúk kutatás eredményeire támaszkodva jól látható a pályaaorientációs program során kitűzött cél, mely a fiatalok érettségig adó intézményben történő továbbtanulását takarta, minden esetben sikerült, egy fő kivételével mindenki sikeresen befejezte tanulmányait. Az érettségi megszerzése után viszont különböző utakon folytatták életüket, iskolai pályafutásukat. Az eltérő életutak 4 kategóriába sorolhatók:

1. *Egyenesen az egyetemre:* Az érettségi megszerzésével egy időben felvételiztek valamely felsőfokú intézménybe, felvételt nyertek – nem minden esetben a tervezett vagy a vágyott szakra, helyre, de sikerült a felsőoktatásba bejutni.

2. *Újratervezés:* Az érettségi után felvételizett felsőfokú intézményben, de nem sikerült a felvételi, ezért pótmegoldások után nézve OKJ szakmát tanult (felső vagy középfokon), gyakran munkát kellett vállalnia. Érettséggel nem kapott végzettségének megfelelő – szellemi foglalkozás – státuszt, helyette több esetben is fizikai munkát végzett, például gyárban, földeken.

3. *Út a munka világába:* Az érettségi megszerzése után nem tervezte, hogy továbbtanul, pénzt akart keresni, erre ösztönözte családja is. Magyarországon vagy külföldön vállalt munkát, gyakran végzettségének nem megfelelő munkakörben. A munkavégzés során két utat követett, egyrészt maradt a munka mellett, a mindennapi megélhetés vált a legfontosabbá, családi támogatás hiányában nem volt más lehetősége. Másrészt a munka ráébresztette arra, hogy tovább kell tanulnia, ha többet akar keresni, vagy tudásával és nem fizikai erejével (alacsony iskolai végzettségű családtagjaihoz hasonlóan) akar jövedelemhez jutni.

4. *Résztvétel nemzetközi programokban:* Az érettségi után részt vettek nemzetközi projektekben, melyek keretében megismertek, majd elsajátítottak egy idegen nyelvet, a projekt végével úgy döntöttek, felsőfokú tanulmányokat akarnak folytatni, sikeresen felvételiztek felsőoktatási intézménybe.

A diákok tanulmányainak támogatásai közül kiemelkednek a különböző ösztöndíjprogramok, támogató intézmények, szervezetek. A cigány fiatalok

közül szinte mindenki részesült a Soros Alapítvány középiskolai ösztöndíjában, ami az Amrita OBK Egyesület programjának is köszönhető, hiszen a fiataloknak segített a pályázatok megírásában, intézésében. A másik támogató tényező a kollégiumi elhelyezés, hiszen a résztvevők majdnem fele a Collegium Martineum Cigány Tehetséggondozó Középiskolai Kollégium vagy a Gandhi Gimnázium és Kollégium lakója volt, ahol minimális díjat kellett fizetni és tanulást segítő szolgáltatásokat kaptak a diákok. Többségük az érettségi megszerzése után felsőfokú intézménybe jelentkezett és tanult tovább. A felsőfokú tanulmányok mellett szinte mindenki dolgozott, az ösztöndíjak (Magyarországi Cigányokért Közalapítvány, egyetemi tanulmányi és szociális ösztöndíjak) nem biztosították megélhetésüket, sőt többen a diákhitelt is igénybe vették. A fővárosban, Budapesten továbbtanuló diákok pozitívan nyilatkoztak a Romaversitas Láthatatlan Kollégiumról, mint tanulást segítő esélyenövelő programról, amely az első cigány, roma „szakkollégiumként” működött Magyarországon.

A tanuláshoz való viszonyuk nagyon érdekes, a többség folyamatosan képezi magát, egyrészt a munkahelyi kötelezettségek (belső képzések, közigazgatásban kötelező képzések) miatt, másrészt érdeklődnek más szakterületek iránt (pl. szociális munkásnak tanult, később jogász akar lenni vagy pedagógusnak tanult jelenleg mentálhigiénés szakemberképzésre jár, szociálpolitikus végzettséggel rendelkezik informatikai képzettséget szerzett). A kutatásban résztvevők között találhatunk jelenlegi Ph.d hallgatókat, akik elkezdtek tanulmányaikat különböző doktori iskolákban. Fontos megjegyezni, hogy a kutatás során a 60 fiatalból 35 fő válaszolt a kérdőívre, melyből 20 fő vállalta az élettörténeti interjút. A megkeresések során találkoztam olyan helyzetekkel, amikor a válaszadó fiatal röviddel az interjú előtt szerzett tudomást súlyos betegségéről, így nem vállalta a beszélgetést; előfordult, hogy a kérdőívet kitöltötte és pozitívan nyilatkozott, de az interjút nem akarta vállalni. Másokat nem értünk el, mert a családtagokon keresztül üzenve nemleges válasz érkezett, vagy egyáltalán nem sikerült felkutatni jelenlegi tartózkodási helyüket. Egyetlen esetben megdöbbentő és szomorú esemény részese lettem, az interjú előtt néhány héttel érkezett a hír (a kutatásban résztvevő egyik interjúalanytól), hogy közülük egy cigány fiatal öngyilkos lett. Mindezen példákkal szerettem volna bemutatni, hogy a 20 évvel ezelőtt közösséget alkotó pályaaorientációban résztvevő cigány fiatalok útjai nagyon eltérően alakultak.

Kutatásom kitért arra is, hogy a volt amritás diákok mit gondolnak az önazonosságról (cigány, roma-magyar identitás, értelmiségi kontextus).

Az önazonosságra, a cigány identitásra kitérő kérdések eredményei azt mutatják, hogy kétféle utat járnak be a megkérdezettek: egyrészt vannak, akik cigány identitásukat megerősítve, integrációra törekedve öntudatos „cigányként” és szakemberként élik mindennapjaikat, felvállalva a származással járó negatív és pozitív sztereotípiákat, előítéleteket. Példaképként tekintenek magukra, munkájukkal, életükkel tudatosan vagy tudattalanul képesek megváltoztatni a cigányokról alkotott sztereotípiákat. Mások számára a cigány származás nem része a hétköznapi életnek, szakemberként szeretnék bizonyítani leginkább önmaguknak és esetenként jelenlegi társadalmi környezetüknek, próbálják elkerülni a konfrontációkat, mely a származásukból adódóan előfordulhatnak, egyértelmű asszimilációs törekvéseik (pl. névváltoztatás) vannak, melyek bizonyos esetben megvalósítható célok, hiszen külső fizikai megjelenésükben kevésbé vagy egyáltalán nem hordoznak cigány származásukra utaló jegyeket. Közösségük, családjuk büszke arra, hogy példaként említhetik azokat a cigány fiatalokat, akik továbbtanultak, jó munkahellyel, anyagi javakkal rendelkeznek, de keveset értenek vagy tudnak arról, hogy miként élik mindennapi életüket „tanult emberként”. Az interjúalanyok kétharmada „két világ között mozog”, az értékek, normák közvetítésével próbálkozik családjában, társadalmi környezetében, kisebb-nagyobb sikerrel egyfajta transzlétör szerepet (Forray & Hegedűs, 2003) magára vállalva.

Nagyon fontos, hogy mindenki a „saját útját járva” egyéni célok megvalósítására törekszik szakemberként és magánemberként is. A motivációjuk között gyakran elhangzottak az interjúkban a „bizonyítani szeretnék önmagamnak vagy másoknak” mondatok, melyek jelzik, hogy a megkérdezett fiatalok az iskolai mobilitás mellett a társadalmi mobilitás nehézségeivel is küzdenek, és nem alakult ki „cigány értelmiségi” csoporttudat, melyre több támogató program is törekedett az 1990-es években. Egyénileg elért eredményeik mutatják, hogy a cigány értelmiség jelen van a hétköznapi életben, különböző munkahelyeken, szakterületeken. A szülők támogató attitűddel álltak a továbbtanuló fiatalok mögött. Anyagi értelemben többségük nem tudott olyan mértékben segíteni, mint amennyire gyermekeiknek szüksége lett volna, de erkölcsi szempontból többen útmutatást adtak gyermekeiknek, s azt közvetítették, hogy tanulni kell a jobb élet reményében, a megvalósítás eszközeinek beszerzésében és elsajátításában azonban nem tudtak valódi segítséget nyújtani. Ennek okán kiemelkedően fontos szerepe volt az Amrita OBK Egyesület pályaaorientációs programjának, mely segítette a családok és a fiatalok alacsony társadalmi és

gazdasági státuszából eredő hátrányokat csökkenteni, kompenzálni, iskolai sikerességüket hosszú távon elősegíteni.

Végezetül arra kerestem a választ, hogy milyen jövőképpel rendelkeznek az Amrita OBK által támogatott diákok.

Szaktudásukban/szakemberként szeretnék érvényesülni, „példát mutatni”, a karrierépítés pedig nemcsak a férfiak, hanem a nők esetében is megjelenik. Gyermekük számára fontosnak tartják a tanulást, az érték-közvetítést, a lehetőségek megteremtését, ennek érdekében a gyermeket vállalók többsége minőségi oktatást szeretne biztosítani gyermekük/gyermekei számára, megteremteni a továbbtanulás során a választási lehetőséget. A vagyoni tőke mellett a kapcsolati, kulturális és társadalmi tőke megszerzésére törekednek. A „biztos megélhetés” mellett fontos tényezőnek tartják a megbecsültséget és elismerést munkájuk és magánéletük tekintetében. Hosszútávú tervekkel rendelkeznek, ami bizonyítja, hogy szüleikhez és gyermekkoruk társadalmi környezetéhez képest eltérő értékeket és normákat is elsajátítottak, ezek internalizálódtak számukra.

Az eredmények azt mutatják, hogy az Amrita OBK Egyesület tagjainak számos módon nyújtott támogatást, segítséget és szolgáltatást az egyesület, igazodva a felmerülő igényekhez és lehetőségekhez. A szervezet fő célja segíteni a hátrányos helyzetű, elsősorban cigány fiatalok pályaválasztását, melynek keretében érettségit adó intézmények felkutatásában, felvételi követelmények teljesítésében próbált közreműködni. A pályaaorientáció mellett tanulmányaikban, kapcsolataik kialakításában, érdekérvényesítő képességük, identitásuk fejlesztésében (például: roma értelmiség mint fogalom megértése; néprajzi, cigány népességgel kapcsolatos ismeretek), későbbi társadalmi integrációjukban segítette a tagokat. Az egyesület tagjai egy közösséget alkottak, melynek ereje leginkább a kapcsolati tőkében (például munkahelykeresésben; az egyesületben ismerték meg jelenlegi házasársukat), a közös élmények és tapasztalatok szerzésében nyilvánult meg.

Az egyesület egyik fő célja a motiváció, az érdekérvényesítő képesség, az önbizalom növelése volt a hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok körében, akik tanulmányi eredményeik következtében kiemelkedtek családjuk tagjai közül. Az Amrita-tagok többsége jelenleg dolgozó, önálló életet élő, gyermekeket nevelő, önbizalommal rendelkező, terveket szövő, jövőképpel rendelkező (fiatal) felnőttek, akik a külső körülmények hatásait szubjektív módon ítélik meg, és hisznek abban, hogy képesek saját erejükből, képességeik által elérni és megvalósítani álmaikat. Valójában ez bizonyítja leginkább, hogy az Amrita OBK Egyesület elérte az egyik fő célját,

azaz a hátrányos helyzetű, főként cigány származású fiatalokat hozzásegítette ahhoz, hogy „kilépjenek” abból a körforgásból, melyben a szegénység és az alacsony iskolai végzettség, munkanélküliség egymást követő állapotok sorozata – az iskola számukra kitörési pontot jelentett.

„az Amritának van még egy jelentősége, hogy az a modell, ami az Amritában kialakult, ez a segítő modell, hogy nem iskola, még csak nem is kollégium, hanem egy iskolán kívül működő rendszer, amelyik azzal segíti a gyerekeket, hogy az iskolában eredményesek legyenek. Ez modellé vált. És tulajdonképpen a tanoda az ebből nőtt ki. Az Amrita a tanodáknak egyik fő modell intézménye a másik modell intézménye az a Józsefvárosi Tanoda volt, és ezért is tanoda a neve. (...) De igazából mi nem szerettük a tanoda nevet, tehát azt gondoltuk, hogy a tanoda név nagyon azt sugallja, hogy ez valami olyan hely ahol állandóan tanulni kell. Holott ez nem az volt, ez egy klub volt alapvetően, amiben persze voltak tanárok is, hogyha a gyerekek szüksége volt rá, akkor tanult. Elég sokan tanultak egyébként, meg mindenféle projekteket találtunk ki, de igazából a lényege a programnak nem ez volt, hanem ez a diákéletre való szocializációja, amit nem csak a tanárok csináltak már, hanem a diákok.” (tanár, férfi)

„(...) visszamenni oda, ahonnan az ember kilóg, az nem biztos, hogy jó, visszamenni egy olyan zárt közösségbe, mert lehet tudni, hogy nem a cigánysága miatt zárt a közösség, hanem bizonyos értelemben a néhány száz fős falunak a közössége mindig zárt. Visszamenni úgy, hogy az ember már nem érzi száz százalékosan, hogy oda tartozik, ez nehéz ügy. Ezzel együtt, szerintem nagyon fontos lenne, hogy ez megvalósuljon, tehát itt megint van egy iszonyatos ellentét, hogy bizonyos okok miatt nem tud jól megvalósulni, másrészt mégis kellene, hogy megvalósuljon, mert úgy lehetne sokkal könnyebben tovább lépni. Nem tudom, talán minden faluban lehetne egy dicsőség táblát kiállítani, hogy láthassák ki hova jutott.” (tanár, férfi)

V.2. További vizsgálati lehetőségek

Kutatásom továbbvitelét alapvetően több módon látom a jövőben.

1. A magyarországi roma támogató programok történeti elemzését, leírását, utánkövetését, longitudinális vizsgálatát fontosnak tartom, hiszen így láthatjuk, hogy 20-25 évvel a kezdeti lépések után milyen tényezők határozták meg az adott program működését, eredményeit, mennyiben járultak hozzá vagy járulnak hozzá a cigány tanulók esélyeinek növeléséhez, iskolai sikerességük elősegítéséhez.
2. Jelen kutatásomhoz hasonlóan más szervezet (pl. Budapesten a Józssefvárosi Tanoda) résztvevőinek, tagjainak az életútjának a vizsgálata megerősíthetné vagy új szempontokkal egészíthetné ki a leírtakat.
3. További célom, hogy a jelen kutatásban megkérdezett válaszadókat 10-15 év múlva életük egy másik szakaszában is felkeressem és így nyomon kövessem életútjukat, ezáltal első generációs roma értelmiség egy szűk csoportjának életén keresztül valamilyen módon közelebb kerüljek a cigány népesség kollektív társadalmi mobilitását meghatározó tényezők megértéséhez.

V.3. A vizsgált szervezet tevékenysége, hatása

– egy társadalmi innováció

Kutatásom során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy mi történt azokkal a cigány fiatalokkal, akik az Amrita OBK Egyesület tagjaiként, általános vagy középiskolás diákként kapcsolódtak be a szervezet pályaaorientációs programjába 1994-1999 között. Másrészt fontos kérdésnek tekintettem, hogy vajon a szervezet által megvalósított tevékenység, működés, módszer és szemlélet mennyire tekinthető a Magyarországon működő első tanoda jellegű programok elődjének, melyek az adott korszak társadalmi problémáira reflektálva jöttek létre egyfajta társadalmi innovációként. A kutatás során egyértelművé vált, hogy a vizsgált egyesület által megvalósított pályaaorientációs, esélynövelő és hátránykompenzáló program alulról szerveződött, a célcsoport (hátrányos helyzetű főként cigány tanulók) problémáira és szükségleteire reflektált a rendszerváltást követő időszakban. Előnyének tekinthetjük, hogy szolgáltatását közvetlenül és célzottan nyújtotta a célcsoport számára. Újdonsága abban rejlett, hogy a tanulók iskolai sikerességét a tantárgyi felkészítésen túl a különböző szociokulturális hátrányok kiegyenlítésére törekvő iskolán kívüli programokon keresztül valósította meg. A szervezet alapítói, munkatársai szemléletükben hasonló értékeket képviseltek, egyetértettek abban, hogy a társadalmi integráció egyik kulcsa az oktatási esélyek növelése a hátrányos helyzetű, főként cigány tanulók körében. Az egyesület módszereit tekintve innovatívnak számított, hiszen az oktatás terén a rendszerváltást követően még kevésbé ismert és/vagy alkalmazott projektpedagógia, olvasó táborok, egyéni és csoportos tantárgyi felkészítések, illetve az élményalapú tanulás elemeit ötvözte komplex szolgáltatásai és tevékenységei során. A foglalkozások a tanulók iskolai sikerességét próbálták elősegíteni direkt és indirekt oktatási módszerekkel, melyek során a személyes odafigyelés – (patronálás) a tanulók tantárgyi felkészítésén kívül – az egyéni szociális problémáik megoldása során is fókuszba került.

A pályaaorientációs program elsődleges célja a hátrányos helyzetű, főként cigány tanulók továbbtanulásának ösztönzése, közvetetten pedig ezen diákok érettségig adó középiskolába történő felvétele volt. Ezen szolgáltatás nem egyszeri tanácsadást jelentett, hanem olyan információkövetítést, egyéni támogatást, melyben a tanárok, pedagógusok, szociális munkások mellett indirekt módon a kortársak mint a „sorstársközösség” tagjai is feladatot vállaltak. A hivatalos információkon, intézménylátogatásokon

túl a pályaválasztás előtt álló cigány fiatalok egymást megismerve tapasztalatot cseréltek, támogatták és segítették egymást. A fiatalok hasonló szociokulturális helyzete, az iskolai sikerek és kudarok, a cigány kisebbségi léttel kapcsolatos élményeik, az identitáskeresésük, az iskolaválasztás dilemmája, a jövő tervezése közösséggé kovácsolta a különböző településekről és családokból érkező cigány tanulókat.

Az Amrita OBK Egyesület programjainak egyedisége a személyes szolgáltatásokban rejlett, a felmerülő egyéni problémákra a közösségben rejlő erőforrások (pl. tapasztalatok, élmények) mozgósításával reflektált. A patronáló rendszer kizárólag hivatalosan, papírforma szerint jelentette azt, hogy egy szakember (pl. tanár, szociális munkás) vagy munkatárs egy tanulót segít, támogat problémái megoldásában, mert valójában a patronáló mögött egy szakmai stáb, network hálózat segítette az adott helyzetben felmerülő nehézséggel küzdő diákot. A megvalósítók személyes és szakmai kvalitásaik mellett a kapcsolati tőkájukat is felhasználva szakmai közösséget is létrehoztak. A módszertani továbbképzések elsősorban a rendszeres munkamegbeszéléseken, információ-, és tapasztalatcseréken, különböző nem állami (civil) szerveződésű innovatív pedagógiai módszerek elsajátítását jelentette. A tapasztalatok megvitatása segítette, hogy a hétköznapi felmerülő problémákra rugalmasan, személyre szabottan, reflektíven és a tanulói visszajelzések alapján fejlesszék tovább szolgáltatásaikat és tevékenységeiket. További érdekes adat az interjúkban, hogy a megkérdezett munkatársak nem munkahelynek tekintették az Egyesületben végzett tevékenységüket, hanem hivatásnak nevezték, életük részévé vált a munka- és a diákközösség is.

A kutatási eredmények alapján láthatjuk, hogy 20 évvel a program után a válaszadó fiatalok többsége érettségit szerzett, sőt egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik. Nehéz lenne bizonyítani a bemeneti mérések hiányában, hogy ebben milyen része lehetett az Amrita OBK Egyesület pályaorientációs programjának, de tény, hogy azok a fiatalok, akik érettségit adó középiskolába jelentkeznek, nagyobb eséllyel tanulhatnak tovább felsőfokú oktatási intézményben. Az Amrita OBK Egyesület tagjai egy olyan történelmi időszakban kerültek középiskolába, amikor a cigány tanulók számára a továbbtanulás kevésbé jelent meg jövőképként, az esélyeik csekélyek voltak. Ezen időszakban indultak el azok a kezdeményezések, melyek a továbbtanulás során felmerülő hátrányok kompenzálására törekedtek különböző (pl. szegregáció, szeparáció, integráció stb.) esélyki-egyenlítő szemléleteket közvetítve. Az Egyesület szolgáltatásai az integrált oktatási környezetben történő továbbtanulásra helyezték a hangsúlyt, figye-

lembe véve, hogy ez komoly nehézségekkel fog járni a hátrányos helyzetű, főként cigány tanulók számára. A cigány tanulók megszokott szociokulturális környezetüktől eltávolodva a továbbtanulás mellett döntöttek, csupán elsőként vagy másodikként a családjuk történetében. Az otthonuktól való földrajzi távolság, a szülők és testvérek hiánya, az új környezet további nehézséget jelentettek. Az Amrita OBK Egyesület további hatékonyságát növelte, hogy a középiskolába történő bekerülés során folyamatos személyre szabott segítséget (patronálás) és szükség esetén pénzbeli támogatást, illetve lakhatásuk (pl. középiskolai kollégiumokban, Collegium Martineum, Gandhi Gimnázium kollégiuma) biztosítását segítette. A cigány tanuló bekerülése a középiskolába nem jelentette azt, hogy az „AMRITASOK” közösségből kizáródna, a szakmai támogatása tovább folytatódott a középiskola időszakában is. Sőt a segített középiskolás fiatal új státuszt, feladatot kapott, kortárssegítőként a pályaválasztás előtt álló fiatalokat segítette tapasztalatai és élményei átadásával – segítettből segítővé vált.

Az Amrita OBK Egyesület iskolán kívüli, de az iskolai sikerességet elősegítő esélynövelő komplex programja hátrányos helyzetű, főként cigány fiatalok számára egyfajta társadalmi kísérlet volt, mely reflektált az adott időben és térben felmerülő társadalmi problémára, ezáltal innovációs példa (modell) lett az esélykiegyenlítésre. Nem tanodának hívták, de az 1990-es évek végén a 2000-es évek elején létrejött civil tanodakezdeményezések között számos példát találunk olyan tevékenységekre, szolgáltatásokra, melyek hasonlóan működtek. Napjainkban a társadalmi tér és idő is megváltozott, a problémák is differenciálódtak, látható és tapasztalható, hogy a hátrányos helyzetű és főként cigány tanulók számára az iskolai sikeresség elősegítése, a lemorzsolódás csökkentése sokkal inkább rendszerszintű probléma az oktatásban. Az Amrita OBK Egyesület programja a dél-dunántúli régióban élő cigány fiatalokra fókuszált, létszámadatait tekintve a bevont fiatalok száma a kutatás időszakában 60 fő volt, a viszonylag kis létszám miatt pedig képes volt „családra emlékeztető közösséggént” működni. Ha nagyobb létszámban szeretnénk a cigány tanulók iskolai sikerességét elősegíteni, esélyeiket növelni és kiegyenlíteni, akkor a minőségi oktatáshoz, mint szolgáltatáshoz való hozzáférésüket szükséges javítani. Az AMRITA programja leginkább arra ad módot és lehetőséget, hogy a cigány tanulók segítésében, támogatásában szerzett tapasztalatait, módszereit adaptálva a napjainkban működő iskolarendszerű pályorientációs programok, közösségi és identitáserősítő kezdeményezések és az iskolán kívül megvalósuló esélynövelő szolgáltatások fejlődjenek. A 2019. január 1-től működő tanodák működésénél, tevékenységeik kialakí-

tásánál hasznos információval szolgálhatnak azok az élettörténetek és tapasztalatok, melyek a cigány fiatalokkal készült kutatásban előtérbe kerültek. Másrészt azok a fiatalok, akik az Amrita OBK Egyesület tagjaiként végezték középiskolai tanulmányaikat, tapasztalatot szereztek az oktatási rendszerben, s a munkaerőpiacon hihetetlen erőforrással, ismerettel, tudással rendelkeznek a nehézségekről, örömeikről, a boldogulás útjairól.

Úgy gondolom, hogy az Amrita OBK Egyesület esélynövelő programja mint társadalmi innováció elsősorban nem a szolgáltatások és a tevékenységek adaptációs lehetőségében mérhető. Hanem abban, hogy az elmúlt évtizedekben a korábban az Egyesületben dolgozó szakemberek és cigány fiatalok szakmai és életútjukat folytatva az aktuális társadalmi problémákra reflektálva újabb (pl. Collegium Martineum, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, roma szakkollégiumok stb.) innovatív, oktatási esélykiegénylítő programokat indítottak és valósítottak meg az oktatási rendszeren belül és azon kívül is.

A cigány fiatalok, „Amritások”,
akik egykor általános iskolai tanulóként
a jövőt tervezgették,
a mindennapokban köztünk élnek,
emberek, nők, férfiak, szakemberek,
cigányok, szülők, segítők és segítették,
példaképek, „hétköznapi roma hősök”.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ADLER, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In L. Samovar – R. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* 2nd ed., pp. 327-378. Belmont, CA:Wadsworth.
- ANDOR Mihály (2001a): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola, *Educatio* 1. 15-30.
- ANDOR Mihály (szerk.) (2001): Romák és oktatás. Pécs, Iskolakultúra.
- ANDOR Mihály – Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest
- ANDORKA Rudolf – SIMKUS András (1983): Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle* 6, 592-611.
- ANDORKA Rudolf (1982): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ANDORKA Rudolf (1970): A társadalmi átrétegződés és demográfiai hatásai Magyarországon II. KSH Népszégtudományi Kutatóintézet, Budapest.
- ANDORKA Rudolf (2003, 2006): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2005): A kooperatív hálózat működése. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- BABUSIK Ferenc(2004): A szegénység csapdájában. Cigányok Magyarországon szociális-gazdasági helyzet, egészségügyi állapot, és egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés, Delphoi Consulting, Budapest.
- BAJOMI Iván – BERKOVITS Balázs – ERŐSS Gábor – IMRE Anna (2003): Esélyegyenlőség és oktatáspolitikát öt Európai országban. *Educatio* 4. 580-601
- BARNETT Steven (2008): Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>
- BEREY Katalin (1990): „A szociális követelményeknek meg nem felelő telep felzáró-lása, 1961-1986”. In Berey Katalin - Horváth Ágota. 1990. Esély nélkül. Budapest, Vita Kiadó. 5-72.
- BERNSTEIN Basil (1971): Class, Codes and Controll. Routledge and Kegan Paul, London.
- BLAU Peter M. (1973): Inequality and Heterogenity. The Free Press, New York, 1-17.
- BUKODI Erzsébet (2001): A nemzedékek közötti mobilitás alakulása 1983 és 2000 között. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest
- BOURDIEU Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.

- BOROS Julianna (2009): A tanodák működése – három dél-dunántúli példa In:Németh Szilvia (szerk.): A tanoda típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló. Társki-Tudok, Budapest, 2009. <http://www.romaeducationfund.org>
- BOROS Julianna (2015): Kérdőíves vizsgálat az Amrita Orientációs Baráti Kör Egyesület tagjaival – tapasztalatok és eredmények In: Varga Aranka (szerk.): Amrita az ezredforduló előtt, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, WHSZ, Pécs. 89-146.
- CIGÁNYÖSSZEÍRÁS (1985): A Magyarországon 1893. január 31-én végrehajtott cigányösszeírás eredményei. Budapest, Atheneum. Hasonmás kiadás: Pécs, PJPTE, MTA-Soros Alapítvány - Magyarországi Nemzeti és Etnikai Kisebbségekért Alapítvány. Online elérhetőség: <http://kt.lib.pte.hu/cgi-bin/kt.cgi7konyvtar/kt04120202/index.html>
- COLEMAN James (1966): Equality of Educational Opportunity. Government Printing Office, Washington DC.
- COLEMAN, James (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. The American Journal of Sociology 94, 95-120.
- CLANDININ D. Jean – CONNELLY F. Michael (2000): Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- CSALOG Zsolt (1984): A cigánykérdés Magyarországon 1980 előtt. Magyar füzetek 14-15. 93-137.
- CSAPÓ Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. Iskolakultúra, 13. 8. sz. 107–117.
- CSÁNYI Yvonne (1993): Együttnevelés. Speciális igényű tanuló az iskolában. Budapest, OKI Iskolafejlesztési Alapítvány.
- CSEH-SZOMBATHY László (1996): A gyermekkor szocializáció jelentősége a háztartási és szülői szerepekre való felkészítésben, in Meleg Csilla – Schadt Mária (1996): Politikai szociológiai és családszociológiai szöveggyűjtemény. JPTE ÁJK, Pécs.
- Dunántúlon, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs 200.
- CSERTI CSAPÓ Tibor (2011): A cigány népesség a gazdasági-társadalmi térszerkezetben, Virágmandula Kft., Pécs
- DAVIS Kingsley – MOORE Wilbert (1999): A rétegződés néhány elve. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei, Új Mandátum Kiadó, Budapest, 391-399.
- DEZSŐ Renáta Anna (2011): „Minek nektek gimnázium?!” Középfokú cigány nemzetiségi oktatás Magyarországon 1989-2009: eredmények és kihívások, Ph.D. értekezés
- DUPCSIK Csaba (2009): A MAGYARORSZÁGI CIGÁNYSÁG TÖRTÉNETE. Történelem a cigánykutatások tükrében, 1890-2008. Osiris Kiadó, Budapest

- ERDŐS Kamill (1958): A magyarországi cigányság. Néprajzi Közlemények III.
- FEJES József Balázs – LENCSE Máté – SZÜCS Norbert (szerk.) (2016): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Egyesület, Szeged.
- FEJES József Balázs (2015): Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FERGE Zsuzsa (1969): Társadalmunk rétegződése, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- FERGE Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia No. 1. 10-35.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (1998): Cigány gyermekek szocializációja, AULA, Budapest, 391.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (1995): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. Iskolakultúra 24 7-18.
- FORRAY R. Katalin – PÁLMAINÉ ORSÓS Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok, Educatio, 1. 75-87.
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): Cigányok, Iskola, Oktatáspolitikai, Oktatás és Társadalom 23. , Oktatókutató Intézet-Új Mandátum, Budapest, 7-287.
- FORRAY R. Katalin (2009): Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. Educatio, 18. 4. sz. 436-446.
- FORRAY R. Katalin (2005): *Rossz jegyek*. Mindentudás Egyeteme, 2005. november 26.
- FORRAY R. Katalin (2010): A társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai Educatio 1 62-73.
- FORRAY R. Katalin (2013): Cigány egészség, cigány betegség Educatio 2. 177-189.
- FORRAY R. Katalin – CSERTI CSAPÓ Tibor (2008): A kutatásról In.: Cserti Csapó Tibor (szerk.): A cigány/roma fiatalok munkaerő-piaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 20., Pécs, 8-32.
- FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2010): Társadalmi egyenlőség vagy kulturális identitás – térségünk cigány oktatáspolitikái. Képzés és Gyakorlat 8, 2:3-21
- GAZSÓ Ferenc (1979): Közoktatási rendszer és társadalmi struktúra. In: Társadalmi struktúránk fejlődése. 2. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete. Budapest.
- GAZSÓ Ferenc (1971): Mobilitás és iskola. Budapest. Társadalomtudományi Intézet.
- GAZSÓ Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás, Kossuth Kiadó, Budapest.

- GAZSÓ Ferenc – LAKI László (1999): Esélyek és orientációk – Fiatalok az ezredfordulón. OKKER Kiadó, Budapest.
- GAZSÓ Ferenc – PATAKI Ferenc – SÁNTA Pál – VÁRHEGYI György (1970): Pályák vonzásában. Budapest, Ifjúsági Lapkiadó Vállalat.
- GAZSÓ Ferenc (1988): Megújuló egyenlőtlenségek, Kossuth Kiadó, Budapest.
- GYARMATHY Éva (2010): Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos helyzetű tehetségesek, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 176
- HAJDU Tamás – KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2015): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének. 2006 és 2012 közötti hullámaiból. In: Orsós Anna (szerk.) A romológia alapjai PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs.
- HALÁSZ Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2000): Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- HANKISS Elemér (1980): Válság és hiány In: Valóság 9. sz. 12-26.
- HAVAS Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest, 121-138.
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (2006): Óvodától a szakmaig. Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- HAVAS Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. Az integrációs oktatáspolitikai. Beszélő, 16. 6. sz. 24-49. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/sziszifusz-szamvetese> (2015.08. 28.)
- HAVAS Gábor (1999): „A kistelepülések és a romák”. In Glatz Ferenc (szerk.): A cigányok Magyarországon. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest. 163-203.
- HAVAS Gábor (2004): „A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek óvodáztatási helyzete”. Iskolakultúra, 4, 3-16.
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatás közben 266. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – KERTESI Gábor (1998): „A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren”. Kritika, 3. sz. 31-33.
- HARMAT József (2008): A Collegium Martineum tíz éve. In: Nagy Attila-Péterfi Attila (szerk.): Hídszerepek. Országos Széchenyi Könyvtár-Gondolat Kiadó. 237-298.

- HARSÁNYI Eszter – RADÓ Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában, in *Educatio*, Tavasz, 3.
- HERCZEG Bálint (2014): Az iskolák közötti különbségek mértékének mélyebb vizsgálata In: Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István, Zempléni András: *Hatások és Különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján.* Oktatási Hivatal, Budapest, 2014.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf (2017. szeptember 07.)
- HÍVES Tamás (2015): A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári Anikó-Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarccok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.*
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1502940_kudarccok_es_megoldasok_beliv.pdf
- HUSZÓCZY Miklós (1980): A cigány lakosság lakásgondjainak megoldásával kapcsolatos feladatokról és intézkedésekről. In: Szegő László – Fazekas László – Szecskó Tamás – Beszédes Natasa (szerk.) *1983 Cigányok, honnét jöttek - merre tartanak?* Budapest, Kozmosz Könyvek. 270-278.
- JUHÁSZ Júlia (1999): Találkoztam boldoguló cigányokkal is, *Osiris*, Budapest 185-186.
- KÁLLAI Ernő (szerk.) (2003): A magyarországi cigány népesség helyzete a 21. század elején. Kutatási gyorsjelentések. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- KELEMEN Elemér (2003): A PISA-vizsgálat eredményeinek közoktatáspolitikai konzekvenciái. *Új Pedagógiai Szemle* 4. 21-33.
- KEMÉNY István – JANKY Béla – LENGYEL Gabriella (2004): A magyarországi cigányság 1971-2003. Gondolat Kiadó-MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet 5-192.
- KEMÉNY István (1996): A romák és az iskola, *Educatio*, 1. 71-83.
- KEMÉNY István (1976): Beszámoló a magyarországi cigányok helyzetével foglalkozó, 1971-ben végzett kutatásról. Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- KEMÉNY István - HAVAS Gábor (1996): „Cigánynak lenni”. In Andorka Rudolf - Kolosi Tamás - Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport 1996.* Budapest, TÁRKI-Századvég, 352-380.
- KEMÉNY István - JANKY Béla (2004): „Települési és lakásviszonyok”. *Beszélő*, 4. szám, 96-102.
- KENDE Ágnes (2018): A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle* 1. szám.
- KENDE Anna – ILLÉS Anikó (2011): Hátrányos helyzetű gyerekek jelen- és jövőképe. *Esély* 4. 72-92.

- KERÉNYI György (szerk.) (2005): Tanodakönyv. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolákban. Beszámoló az Educatio Életpálya-felmérésének 2006-2009 közötti hullámairól. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport. Társi, Budapest, 371-406.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. In: Bernáth Gábor, Havas Fanny, Kőszeg Ferenc, Lengyel Gabriella, Matern Éva, Révész Sándor, Zádori Zsolt és Zolnay János (szerk.): Havas 70. II. kötet. 243-288. <http://www.havas70.hu/> (2015. 08. 28.)
- KERTESI Gábor (2000): „Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után”. In Horváth-Landau-Szalai, 425-469.
- KERTESI Gábor (2005): A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris, Budapest.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (1998): A cigány népesség Magyarországon. Budapest, socio-typo.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2005): „Általános iskolai szegregáció, I—II.” Közgazdasági Szemle, LII., április, 317-355. május, 462-479.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2008): A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái. In: Sallai Éva (szerk.) Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmódel, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 135–142.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság-és regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 2-16.
- KÉZDI Gábor – SURÁNYI Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005-2007. Kutatási összefoglaló. Educatio, Budapest.
- KOLOSÍ Tamás (1987): Tagolt társadalom. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KOLOSÍ Tamás és Róbert Péter (2004): A magyar társadalom szerkezeti átalakulásának és mobilitásának fő folyamatai a rendszerváltás óta. In: Kolosi T., Tóth I. Gy. és Vukovich Gy. (szerk.) Társadalmi Riport 2004. TÁRKI, Budapest, 8. 48-74.
- KOLOSÍ Tamás – KELLER Tamás (2010): kikristályosodó társadalomszerkezet, In: Kolosi Tamás-Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport. 105-138.
- KOVAI Melinda – ZOMBORY Máté: A magyarországi roma népesség foglalkoztatottsága, In. Babusik Ferenc (szerk.): Romák esélyei Magyarországon, Delphoi Consulting 2002, 71-121.

- KOVÁCS Éva (2007): Narratív biográfia elemzés. In: Kovács Éva (szerk.): Községtanulmány – módszertani jegyzet. Néprajzi Múzeum – PTE BTK Kommunikációs- és Médiatudományi Tanszék, 2007. 373-397.
- KOTNYEK István (1980): A cigány gyermekek oktatása Magyarországon. In: Szegő László – Fazekas László – Szecskó Tamás – Beszédes Natasa (szerk.) 1983 Cigányok, honnét jöttek - merre tartanak? Budapest, Kozmosz Könyvek. 102-123.
- KOZÁK Istvánné (1979): A cigányok a társadalmi munkamegosztásban. In: Szegő László – Fazekas László – Szecskó Tamás – Beszédes Natasa (szerk.) 1983 Cigányok, honnét jöttek - merre tartanak? Budapest, Kozmosz Könyvek. 102-123.
- KOZMA Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KRÉMER Balázs (1998) Javaslatok és dilemmák a cigányság helyzetének javítását célzó fejlesztési tervekhez. In: Tanulmányok „A cigányság társadalmi helyzetének javítását célzó hosszú távú stratégia alapkérdéseiről”. Budapest, Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal. pp. 88–115
- KRÉMER Balázs (2008): A projekt-kórságról avagy a tanoda-szindróma. *Educatio* 4. 539-548
- LADÁNYI János - SZELENYI Iván (1997): „Ki a cigány?” *Kritika*, 12. sz. 3-6. o.
- LANNERT Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.) A nevelésszociológia alapjai, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs, 2015
- LANNERT Judit (2016): Kellenek e tanodák? <http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/oktataspolitika/kellenek-e-tanodak/> (2017. június 08.)
- LORÁND Ferenc (2002): Az iskolai minőség tartalma és hátrányos helyzetűek szükségletei.. *Új Pedagógiai Szemle* 4. 16-25.
- LAWTON Denis (1974): Társadalmi osztály, nyelv, oktatás. Gondolat kiadó, Budapest.
- LÁNYI András (2008): Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. *Educatio* 4. szám 526-538
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Ágnes (1992): A külföldi integrációs modellek tanulságai a hazai alkalmazás számára. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 56–60.
- LISKÓ Ilona (2002a): A cigány tanulók oktatási esélyei *Educatio* 1.
- LISKÓ Ilona (2002b): Cigány tanulók a közép fokú iskolákban. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- LISKÓ Ilona 2008. „Szakképzés és lemorzsolódás”. In Köllő–Varga 2008, 92-122.
- LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (1996): Szerkezetváltó iskolák a kilencvenes években, Oktatókutatató Intézet, 140 p. /Kutatás Közben 212./ <http://ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben>

- MARSH, H. W. – KLEITMAN S. (2002): Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72. 4. sz. 464.
- MELEG Csilla(1996): Iskola és Társadalom I. Szöveggyűjtemény, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
- MELEG Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In:Varga Aranka (szerk.) A nevelésszociológia alapjai, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium Pécs. 19-48.
- MESSING Vera - MOLNÁR Emília (2008): „A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól”. *Esély*, 4. sz. 77-93.
- MIHÁLY Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás, Új Pedagógiai Szemle Január
- NEMÉNYI Mária (2007): „Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái”. *Educatio* (1), 84-98.
- NÉMETH Szilvia (2008): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló. TáRKi – Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.
https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf Letöltés ideje: 2019. január 24.
- NÉMETH Szilvia - PAPP Z. Attila (2006): „És mi adjuk az integráció vezérfonalát...» Dokumentumelemzés és a kvalitatív vizsgálat eredményei”. In Németh Szilvia (szerk.): 2006. Integráció a gyakorlatban. A roma tanulók együttnevelésének iskolai modelljei. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
http://www.oki.hu.php?tipus=cikk&hod=integra-cio_gyakorlatban-02_vezerfonal
- NÉMETH Renáta (2006): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon a rendszerváltás folyamán. *Szociológiai Szemle* 4. 19-35.
- ÓHIDY Andrea (2016): A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig. Tíz roma és cigány nő sikertörténete a magyar oktatási rendszerben. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 189.
- ORSÓS Anna (1997): A magyarországi cigányok nyelvi csoportjai. In: Bódi Zsuzsanna (szerk.): Cigány Néprajzi Tanulmányok 6. Budapest.194-197.
- ORSÓS Anna (2012): A magyarországi két beszélt cigány nyelv (romani és beás) helyzetéről, PTE – Mandulavirágzás KFT., Pécs.
- ORSÓS Anna (2015): A beás nyelv. In: A romológia alapjai, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – WHSZ, Pécs. 151-181.
- PAPP Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40, 4-5. 295-304.
- PAPP János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio* 1.

- PÁSKUNÉ KISS Judit (2010): Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében. Debrecen, Habilitációs Értekezés
- PÉNZES János, Tátrai Patrik, Pásztor István Zoltán (2018) A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. Területi statisztika 58 (1): 3-26.
- PUSZTAI Gabriella (2009) A társadalmi tőke és az iskola. Új Mandátum, Budapest.
- RADÓ Péter (2009): A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása, Oktatókutató Intézet, Budapest, 4-6.
- RAYMAN Julianna – VARGA Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió, Romológia 10. sz.
- RÉGER Zita (2002): Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány. MTA Nyelv-tudományi Intézet-Soros Alapítvány, Budapest.
- RÉTHY Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Magyar pedagógia, 102, 3, 281-300.
- RÓBERT Péter (1986): származás és mobilitás. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- RÓBERT Péter (2004) „Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban”: in: Társadalmi riport 2004, Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.). Budapest: TÁRKI, Pp. 193–205.
- SEBESTYÉN Zsuzsa (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_2016_2_08_sebestyen.pdf (2017. szeptember 20.)
- SCHNEIDER Barbara – COLEMAN James S. (1993): Parents, Their Children, and Schools. Boulder, Westview Press, 147-182.
- SIKLAKI István (2006): Vélemények mélyén. A fókuszcsoporthoz módszer a kvalitatív kutatás alapszerepe. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Solt Otilia (1998): *Méltóságot mindenkinek I. Összegejtött írások*. Beszélő, Budapest
- SOMLAI Péter (1997): Szocializáció, Corvina Kiadó, Budapest.
- SZŐKE Judit (1998): Józsefvárosi Tanoda. Iskolakultúra 8. 85-93.
- SZUHAY Péter (1995): „Cigány kultúra. A magyarországi cigány etnikai csoportok kulturális integrációjáról és a nemzeti kultúra megalkotásáról”. BUKSZ, 3. sz., 329-341.
- SZÜCS Norbert (2012): Többiskolás településeken zajló közoktatási deszegregációs programok sikerkritériumai. Ph.D. értekezés, 2012. http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedések/2012/disszertacio_szucs_norbert_.pdf (2017. augusztus 30.)
- TORGYIK Judit (2012): A romák oktatásának fejlesztési törekvései az Európai Unióban. Iskolakultúra, 3. szám. p. 74-84.

- TORKOS Katalin (2005): Két kultúra határán. Cigány diplomások életút vizsgálata az ezredfordulón Magyarországon. Ph.D. értekezés. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/79537/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y> (2017. május 30.)
- UTASI Ágnes (1984): Életstílus-csoportok, fogyasztási preferenciák. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- VARGA Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: VARGA Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 29-66.
- VARGA Aranka (2015a): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs, 2015. 7- 302.
- VARGA Aranka (2015b): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában In: Varga Aranka (szerk.) A nevelésszociológia alapjai, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs, 2015
- VARGA Aranka (2015c): Az inkluzivitás folyamatelvű modellje In: Arató Ferenc –Varga Aranka (szerk.): Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével, Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 7-26.
- VARGA Aranka (2015d): Lemorzsolódás vagy inklúzió In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2015. 73-88.
- VARGA Aranka (1999): Az Amrita – egy diák-társadalmi szervezet születése és felnövekedése. IN Taní-tani, 1 56-64.
- VARGA Aranka (2014): Az inkluzivitás mint vizsgálati modell. Autonómia és Felelősség, 1, 5-18.
- VÁMOS Krisztina (2016): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. In: FEJES József Balázs – LENCSE Máté – SZÜCS Norbert (szerk.) (2016): Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek. Motiváció Egyesület, Szeged. p. 33-39.
- http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessagenek_vizsgalatahoz (2017. szeptember. 19.)
- VENTER György – MÁRTON Sára (2009): Iskola és hátránykezelés. In: Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) Az iskola szocializációs funkciói. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 163–177.
- VIDA Júlia(2008): Támogató programok az egyesült államokban. Educatio 4. 567-579.
- VIRÁG Tünde (2006): Gettósodó térség, Szociológiai Szemle 1 60-76.
- WILKINSON R. G. (1996): Unhealthy Societies: The Afflictions of Inequality. London, Routledge.

Egyéb források

SEEMING-Managing Migration in South East Europe transznacionális együttműködések projekt. „Helyzetkép a magyarországi elvándorlásról” www.ksh.hu (2014. október 15.)

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL, Magyarország, 1990, 2001, 2011, 2014, 2015

NAPKELTE NÉPE, 2013. 07. 30. http://napkeletnepe.blog.hu/2013/07/30/derdak_tibor

TANODAPLATFORM www.tanodaplatform.hu

ROMAVERSITAS ALAPÍTVÁNY www.romaversitas.hu

AMRITA OBK EGYESÜLET www.amritaegyesulet.hu

DR. ÁMBÉDKAR ISKOLA www.ambedkar.hu

FAÁG BARÁTI KÖR EGYESÜLET www.faagbk.hu

WLISLOCKI HENRIK SZAKKOLLÉGIUM <http://wlislocki.pte.hu/cimkek/whsz>

Jogszabályok

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről a gyámügyi igazgatásról

1985. évi I. törvény az oktatásról

MELLÉKLETEK

1. SZ. MELLÉKLET

Az Amrita OBK Egyesület támogatott diákjainak lakóhelye

1994-1999 és 2015-2016

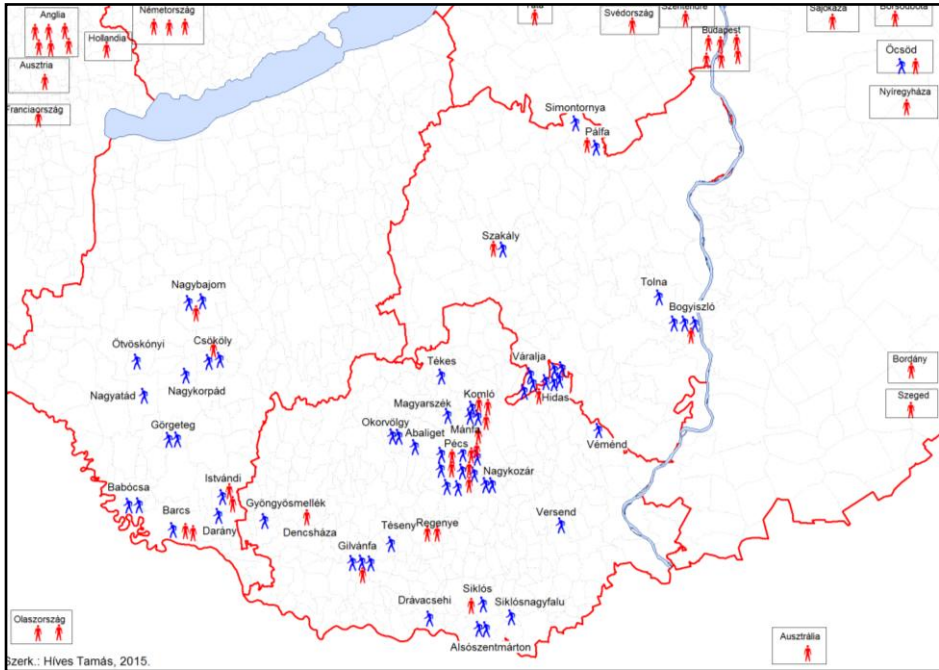
Amritás - diák - sor- szám	Lakóhely 1994-1999	Lakóhely 2015-2016		
	Adatbázis alapján (60 fő)		Kérdőívre válaszolt (35 fő)	Interjú készült (20 fő)
1	Abaliget	Dencsháza	x	
2	Alsószentmárton	Pécs	x	x
3	Alsószentmárton	Németország	x	x
4	Drávacsehi	Pécs	x	x
5	Gilvánfa	Gilvánfa		
6	Gilvánfa	Olaszország	x	x
7	Gilvánfa	Budapest	x	
8	Gyöngyösmellék	Istvándi		
9	Hidas	Mánfa		
10	Hidas	Budapest	x	
11	Hidas	Borsodbóta	x	x
12	Hidas	Hidas	x	
13	Hidas	Budapest		
14	Komló	Komló	x	x
15	Komló	Komló	x	x
16	Komló	na		
17	Magyarszék	Svédország		
18	Nagykozár	Anglia		
19	Nagykozár	Budapest	x	
20	Okorvölgy	Szentendre	x	
21	Okorvölgy	Bordány	x	x
22	Pécs	Anglia	x	
23	Pécs	Budapest	x	x
24	Pécs	Pécs		
25	Pécs	Sajókaza		
26	Pécs	Regenye		

27	Pécs	Siklós	x	x
28	Pécs	Regenye	x	
29	Pécs	Budapest	x	
30	Siklós	Pécs	x	x
31	Siklósnagyfalu	na		
32	Tékes	Nyíregyháza	x	
33	Tésény	Anglia		
34	Véménd	na		
35	Versend	Hollandia	x	x
36	Öcsöd	Öcsöd		
37	Babócsa	Németország		
38	Babócsa	Barcs		
39	Barcs	Barcs	x	x
40	Csököly	Csököly	x	
41	Csököly	Németország	x	
42	Darány	Anglia		
43	Görgeteg	Olaszország		
44	Görgeteg	Ausztrália		
45	Istvándi	Istvándi		
46	Nagyatád	Budapest	x	x
47	Nagybajom	Nagybajom	x	x
48	Nagybajom	Szeged		
49	Nagykorpád	Tata	x	x
50	Ötvöskőnyi	Franciaország	x	x
51	Bogyiszló	Anglia	x	
52	Bogyiszló	Anglia	x	
53	Bogyiszló	Bogyiszló	x	x
54	Pálfa	Pálfa		
55	Simontornya	na		
56	Szakály	Szakály	x	x
57	Tolna	Pécs	x	x
58	Váralja	Komló		
59	Váralja	Ausztria		
60	Váralja	Pécs	x	

Forrás: Amrita OBK Egyesület taglistája (1994-1999), kutatás során adatgyűjtés alapján, saját szerkesztés, 2017

2. SZ. MELLÉKLET

Az Amrita tagok 1994 és 2015 lakó helye (keretben:2015-ben nem a Dél-Dunántúli régióban élnek) N=60



Forrás: Híves Tamás, 2015.