



RAYMAN JULIANNA – VARGA ARANKA

Iskolai esélyek a rendszerváltáson túl

Egy nyomon követő kutatás közben

MŰHELY

Úgy véljük, a rendszerváltás környékén született, ma már fiatal felnőttek élettörténetén keresztül igazán személyessé válhat, hogy mekkora tétje van napjainkban a hovászületésnek, és ezzel összefüggésben az iskola kompenzációs szándékának, erejének. Folyamatban lévő kutatásunk olyan fiatalok életútját vizsgálja, akik különböző társadalmi, kulturális háttérű családban születtek a rendszerváltás idején, és innen érkeztek a kilencvenes évek közepén a jelentősen átalakított magyar iskolarendszerbe. Az ezredfordulót követően választottak középiskolát, és napjainkban fiatal felnőttként a családban és az iskolában felhalmozott tőkék kamatozását, vagy éppen ennek hiányát tapasztalják meg a munkaerőpiacon és személyes életükben. Tanulmányunkban bemutatjuk nyomon követő kutatásunk felépítését, és az első szakasz eredményeinek felidézése után részletesen is beszámolunk a második szakasz tapasztalatairól. Ezekkel az eredményekkel kívánjuk felkelteni az érdeklődést a kutatás harmadik szakaszaként most zajló terepmunkánk iránt, melynek keretében a húsz évvel ezelőtt bevont, különböző háttérű fiatalok jelenlegi élethelyzetét vizsgál-

juk, megfigyelve a háttérben álló családi, iskolai támogató és gátló tényezőket.

KONTEXTUS

Az intézményes oktatás kiépülésével a 19–20. század fordulója óta folyamatosan nő a társadalmi igény arra, hogy a tudásközvetítő és szocializációs funkció mellett az isko-

la az alacsonyabb társadalmi pozícióból induló diákok számára egyfajta mobilitási csatornát is jelentsen (Meleg, 2015). Az utóbbi évtizedek társadalmi, gazdasági kihívásaira választ adó európai szakpolitikákban általánossá

miként lehet minőségi oktatást biztosítani minél hosszabb időtávon, minél több formában és lehetőleg mindenki számára

vált az élethosszig tartó tanulás megerősítése, illetve a korai iskolaelhagyás megakadályozása, a lemorzsolódók reintegrációja. Ma már alapvetően az a kérdés, hogy a kiépült iskolarendszert hogyan lehet hatékonyra, eredményessé és méltányossá tenni, vagyis miként lehet minőségi oktatást biztosítani minél hosszabb időtávon, minél több formában és lehetőleg mindenki számára (Lannert, 2015). Az erre vonatkozó rendszerszintű javaslatok nemzetközi és

hazai stratégiák részévé válnak, és rendszeres, országok összehasonlítására alkalmas kutatásokkal – mint például a PISA, PIRLS, TIMSS vizsgálatok – igyekeznek a gyakorlati megvalósulást nyomon követni. Ezek a vizsgálatok Magyarországot sok területen a „sereghajtók” között mutatják, aminek egyik fontos eredője és eredménye is, hogy a hazai iskolarendszer nem képes kellően reagálni a diákok társadalmi helyzetéből adódó eltérésekre. A nemzetközi mérések számszerűen jelzik, hogy Magyarországon különösen erős az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggés. Az idősoros összehasonlítások szerint a családhátér-változó teljesítményre való hatásában nem történt javulás az elmúlt évtizedekben. Emellett Magyarország abban is lemaradásban van, hogy a családi hátrányok ellenére hány tanuló képes sikeres iskolai pályát befutni, rezilienssé válni (*Fehérvári*, 2015). A lemaradás ténye azért különösen sajnálatos, mert Magyarországon több olyan történelmi pillanat vagy időszak is volt, amikor a szakpolitikák kiemelt területévé vált a társadalmi hátránnyal küzdő csoportokból érkezők iskoláztatásának támogatása, azonban áttörés, tartós változás nem következett be. Így például a szocialista időszak oktatáspolitikája – a különböző időszakokban eltérő módon és formában – segítette az iskolázatlan szülők gyermekeinek bejutását a magasabb iskolafokokra, azonban a nevelésszociológiai tények – pl. a kulturális tőke hiányosságai, a nyelvi hátrány – figyelmen kívül hagyása a várt kollektív mobilitás elmaradását eredményezte. A rendszerváltást követő évtizedben a hátrányos helyzetű cigány tanulók iskolai szocializációját célzó „felzárkóztató program” sikereit a szegregált oktatásszervezési forma, illetve

láthatóvá váltak,
felerősödtek a társadalmi
egyenlőtlenségre ható
mechanizmusok

az eredményesség számonkérésének hiányossága akadályozta meg (*Varga*, 2015).

A rendszerváltást követően a gazdaság és a társadalom szerkezetében bekövetkezett gyökeres változások a társadalompolitikában az esélyegyenlőség kérdéskörét más megvilágításba helyezték. A piacgazdaság kiépülésével láthatóvá váltak, felerősödtek a társadalmi egyenlőtlenségre ható mechanizmusok, melyek következményei begyűrűztek az iskolába is. Az esélyegyenlőség és a méltányosság biztosításának alapvető kötelezettsége, többek között a területet vizsgáló tudományos érdeklődés megélnélésének köszönhetően, fokozatosan a társadalompolitika elemi részévé vált. Kiemelt figyelem irányult a hazai cigányság folyamatosan romló helyzetének sokoldalú vizsgálatára, amelyen belül az iskolázottsági mutatókat magyarázó okok feltárása különösen fontos helyet foglalt el (*Kemény és mtsai*, 2004; *Liskó*, 2002; *Forray és Hegedüs*, 2003; *Havas és Liskó*, 2004; *Forray és Pálmainé*, 2010). Az iskolai hátránnyal küzdő csoportokat szélesebben értelmező kutatásokra támaszkodnak az 1996 óta megjelenő *Jelentés a magyar közoktatásról* kötetei, amelyek külön fejezetet szenteltek az oktatási egyenlőtlenség kérdéskörének, számadatokkal mutatva be a mindenkori hazai helyzetet. Emellett olyan jogszabályi garanciák születtek, mint a Köznevelési törvény (1993) és a Kisebbségi törvény (1993) iskolai esélyegyenlőséget biztosító részei és az ezek gyakorlatba ültetését szolgáló végrehajtási rendeletek. Elinultak továbbá az iskolai esélyegyenlőség növelését támogatni hivatott különböző programok, melyek a Cigány felzárkóztató oktatástól az Integrációs Pedagógiai Rendszeren és az Arany János Programokon át

napjainkban a Tanodáig és a Roma Szakkollégiumokig ívelnek.

A rendszerváltást követő első évtized iskolarendszere – minden döntéshozói szándék ellenére – felerősítette az iskolai hátrányokkal küzdők szegregációját, és nem hozott a leszakadók számára „felzárkózást” (Havas, Kemény és Liskó, 2004; Havas és Zolnay, 2011). Ebben az időszakban első sorban a mainstream oktatás hatásainak ellensúlyozására született szórványos innovációk tudtak eredményeket felmutatni. Az ezredfordulót követő időszakban az innovációk egy része begyűrűzött a mainstream oktatásba. Egyúttal valamennyi esélyegyenlőséget célzó tevékenység kiindulási pontként kezelte az integrációt, és erre építve törekedett megvalósítani a kölcsönös befogadás (inklúzió) jellemzőit. 2010 után az új oktatáspolitikai jogszabályi szinten is visszatért a felzárkóztatás fogalmköréhez, belesorolva minden esélykiegyenlítő tevékenységet (Expansió, 2015).

Az iskolai hátrányokat a rendszerváltás óta feltáró kutatók a helyzetleírás mellett javaslataikban többek között arra tértek ki, hogy a méltányos iskoláztatás gyakorlatba ültetéséhez döntéshozói szándék, jelentős és folyamatos forrás, szektorközi együttműködés, attitűdváltás és megalapozott pedagógiai szaktudás szükséges.¹ Ezek nélkül a méltányosság nem tud állandó

szempontként beágyazódní a rohamosan változó oktatási rendszerbe, és nem lesz gátja az esélyegyenlőtlenség felerősödését eredményező iskolai diszfunkcióknak.

A KUTATÁSI FOLYAMATRÓL

A rendszerváltást követő átalakulás folyamatai arra is lehetőséget teremtettek, hogy 1994 februárjában Pécssett civil kezdeményezéssel elinduljon a cigány nemzetiség első középiskolája, a Gandhi Alapítványi Gimnázium. Az ide érkező hatodik osztá-

lyos diákok körében a gyakorlatban is meg tapasztalható volt jónéhány olyan jelenség, melyeket összegzően a bikulturális szocializáció² fogalomkörébe sorolhatunk (Forray és Hegedűs, 2003).

Ugyanabban az időszakban szerveződött az Amrita közösség, mely a kö-

zép- és felsőfokon továbbtanuló, vagy oda készülő cigány fiatalok tanodatípusú intézményét hozta létre, ahol szintén tetten érhetőek voltak a bikulturális szocializáció jelenségei. Ez a kétféle gyakorlati tapasztalat kellette fel azt a tudományos érdeklődést, mely a három szakaszban megvalósított, húsz évet felölelő kutatást elindította.

A Gandhi Gimnáziumban és az Amrita Egyesületben pedagógusként³ dolgozva

döntéshozói szándék,
jelentős és folyamatos
forrás, szektorközi
együttműködés,
attitűdváltás és
megalapozott pedagógiai
szaktudás szükséges

¹ A hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók érdekében az ezredfordulót követően elindított sokrétű oktatási integrációs cselekvések előzményeként és nyomon követésére végzett kutatások összegző elemzését egy tanulmányban foglaltuk össze (Varga, 2016).

² A Nancy J. Adler által alkotott fogalom a családi és intézményes szocializáció során megtapasztalt jelentős kulturális különbségek azonosítására szolgál.

³ Az első két kutatási szakasz vezetői Derdák Tibor és Varga Aranka voltak, akik a Gandhi Gimnáziumot szervező és elindító tanári kar tagjaiként tevékenykedtek 1995-ben. Ugyanekkor azokkal a fiatalokkal, akik a hatosztályos gimnáziumba életkoruknál fogva nem jelentkezhetek, megalakították az Amrita Egyesületet, mely tanoda jellegű programjaival segítette a középiskolába, egyetemre járó cigány diákokat.

egyaránt azt érzékeltük, hogy a diákok számára – különböző módon és mértékben – az iskola nyelvével való boldogulás gondot okoz, ami életük minden területére kihat. Megismerve a nyelvi szocializáció elméleteit, valamint Réger (1990) cigány közösségekben végzett kutatási eredményeit, arra voltunk kíváncsiak, hogy 1995-ben Magyarországon, az iskolába lépés pillanatában mi jellemzi a tanulók nyelvi kompetenciáit, mennyire értik az iskolában beszélt „kódrendszert”. A napi gyakorlatból tudtuk, hogy különbségek lesznek az eltérő társadalmi háttérű diákok között, ezért összehasonlító vizsgálattal

szerettünk volna erről képet kapni, illetve bizonyítani az iskola szerepét és felelősségét a nyelvi kompetencia fejlesztésében. A gyakorlati tapasztalataink tudományos bizonyítása mellett az is érdekelt bennünket, hogy az egynyelvű és kétnyelvű

cigány kisdíákok között milyen különbségeket találunk. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a pedagógusok inkább hátrányként érzékelik a kétnyelvűséget, miközben saját gyakorlatunkban inkább előnyt jelentett a kétnyelvűség az iskolai sikeresség szempontjából. A kérdéseinkre mindenképpen szerettünk volna választ találni, annak ellenére, hogy nem rendelkezünk forrással tudományos kutatás megvalósítására. Ezért kidolgoztunk egy egyszerűen felvehető és feldolgozható kérdőívet, és olyan iskolákat választottunk, ahol volt kapcsolatunk, tereptapasztalatunk. A kérdőívek felvételét magunk végeztük 1995-ben, összekapcsolva az adott iskolai és települési környezet résztvevő megfigyelésével, illetve interjúk

felvételével. A kérdőívek feldolgozásában segített néhány „amritás” diák. Az eredmények megerősítettek bennünket abban, hogy a szociális hátrány okozta, és a nyelvhasználatban tetten érhető lemaradások kompenzálása elengedhetetlen az iskolában, miközben az otthonról hozott kultúra és nyelv nem hátrányozó tényező.

A kutatás eredményeit fontosnak tartottuk tudományos fórumokon közzétenni (Derdák és Varga, 1996a, b, c), miközben az új ismeretekkel megerősödve továbbra is cigány diákok iskolai előrehaladását támogató szervezetekben dolgoztunk. Az ezredfordulót követő és az integrációt fókuszba

az új ismeretekkel megerősödve továbbra is cigány diákok iskolai előrehaladását támogató szervezetekben dolgoztunk

emelő oktatáspolitikai gyakorlatba ültetésének időszakában vetődött fel bennünk az a kérdés, hogy vajon mi történhetett a korábbi kutatásunkban szereplő első osztályos kisdíákokkal, akik éppen a középiskola-választás előtt

állnak. Bár nyolc év telt el az első kutatási szakasz óta, a választott terepeken lévő régi kapcsolatokon keresztül sikerült 2003-ban, nyolcadikos korukban megkeresni az első szakaszba bevont diákokat, és feltérképezni élethelyzetüket, tudásaikat, lehetőségeiket, középiskolai előrehaladási szándékaikat. A diákokkal kitöltetett kérdőíveket és a pedagógusinterjúkat is tartalmazó terepmunkát, majd a feldolgozást olyan fiatalok is segítették, akik a körülöttünk lévő civil szervezetekben (Amrita Egyesület, Faág Baráti Kör⁴) nemrég még diákként, később kollégaként a tanodai munkát szervezték. Ebben az időszakban bekapcsolódtunk az iskolai oktatási integrációt segítő tevékenységbe is, így a kutatáshoz kapcsolódó terep-

⁴ A Faág Baráti Kör Egyesület 1998-ban jött létre az Amrita Egyesület mintájára, amritás diákok és pedagógusok kezdeményezésére, az Amritában bevált, tanodatípusú tevékenységeket adaptálva gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő diákok körében.

munkát követően csak az első eredmények közlésére maradt energiánk (*Derdák és Varga, 2003*). És bár számtalanszor hallottuk, hogy az egyetemi oktatásban tanított, 1995-ös vizsgálatunk mellett hasznos lenne további részleteket megtudni a 2003-as nyomon követő szakasról, ez ideig nem volt olyan apropó, ami miatt visszakanyarodtunk volna a terepmunka során felvett adatok mélyebb és részletesebb elemzéséhez.

2015-ben a Pécsi Tudományegyetemen működő *Wlislócki Henrik Roma Szakkollégium* diákjai és kutatói közösen végeztek egy komplex vizsgálatot az akkor éppen 20 éve indult Amrita Egyesületről (*Varga, 2015*). A szakkollégistáink arra voltak kíváncsiak, hogy az egy generációval előttük hasonló közösséget alkotó diákok miként emlékeznek vissza erre a közösségre, milyen szerepet játszott az egyesület jelenlegi életükben. A kutatás fontos pontja volt az a találkozó, ahol a szakkollégisták a volt amritásokkal tölthettek együtt két napot. Ezen a találkozón került elő a szintén 20 éve elkezdett kutatás, és merült fel annak az ötlete, hogy a szakkollégistákkal közösen meg lehetne találni az 1995-ös kutatásban megkérdezett és ma már felnőttként élő egykori diákokat, akik életútját az általános iskola végéig ismerjük. Az ötletet megerősítette, hogy az amritás diákokról, közösségükről végzett kutatás több szempontból is hasznos volt a szakkollégisták számára. A kutatás időszakában tudományos látásmóddal, eszközökkel vértéződtek fel, sokan életükben először. Emellett azonban legalább ilyen fontos volt, hogy megismerték

egy előttük járó, hasonló háttérű generáció közösségének erejét. Úgy véljük, hogy az 1995-ben és 2003-ban végzett kutatások folytatása 2016/2017-ben⁵ tovább segíti a bevonódó szakkollégisták tudományos munkáját, és mélyíti társadalmi felelősségvállalásukat egy-egy fiatal felnőtt életútjának megismerésével. A kutatás szervezőiként, vezetőiként pedig lehetőségünk nyílik a 2003-ban feldolgozatlanul

maradt eredmények mélyebb elemzésére, és egy olyan átfogó helyzetkép bemutatására, melyet a most készülő interjúkban megismert élettörténeteken keresztül tudunk megragadni.

Összegezve elmondhatjuk, hogy mindhárom kutatási szakasz elindítását a gyakorlatban tapasztaltak tudományos igényű vizsgálata motiválta. Az első két szakasz vizsgálatainak megvalósításában korlátot szabott a forrás- és időhiány, melyet a harmadik szakaszban – most már szakkollégistákkal megerősítve és pályázati forrást hozzárendelve⁶ – tudunk pótolni. Így mára elkészült a következőkben bemutatott, 2003-ban felvett adatok részletes elemzése, ami elengedhetetlen a jelenleg zajló mélyinterjúk terepmunka későbbi eredményeinek elemzéséhez, megértéséhez.

A VIZSGÁLAT TEREPEI ÉS IDŐSZAKAI

Az első kutatási szakaszban (1995. szeptember), fent leírt céljainknak megfelelően, úgy választottuk ki az iskolákat, hogy a

megismerték egy előttük járó, hasonló háttérű generáció közösségének erejét

⁵ A Wlislócki Henrik Szakkollégium egyetemistái mellett a Dr. Ámbédkar Gimnázium diákjai is részt vesznek a kutatás 3. szakaszának terepmunkájában – az intézményhez közel eső Rakaca településen.

⁶ EFOP-3.4.1-15-2015-00009 - „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiumában.

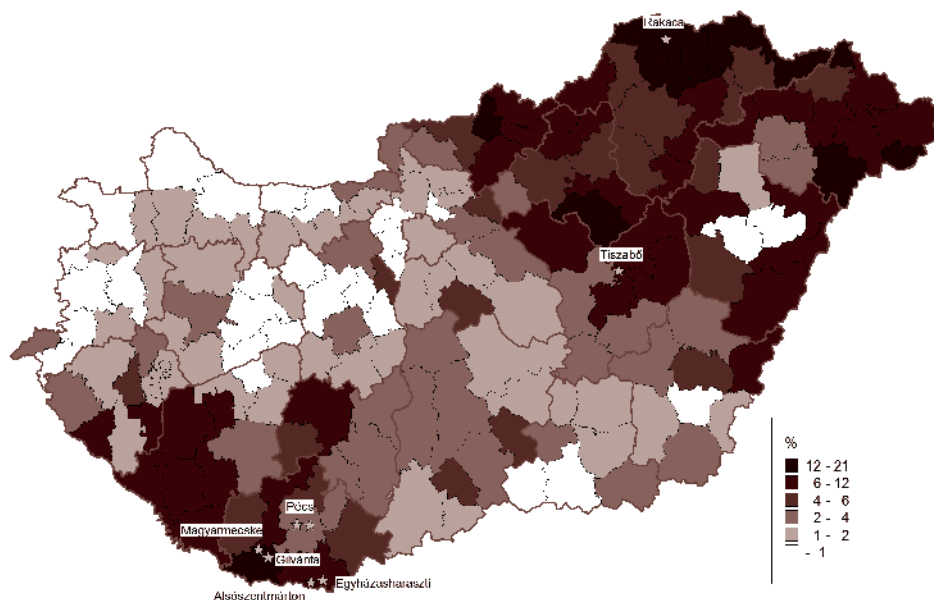
különböző intézmények diákjai reprezentáljanak minél szélesebb társadalmi helyzetet, legyen köztük cigány⁷ és nem cigány tanuló, illetve egy- és kétnyelvű beszélők is (Derdák és Varga, 1996a, b, c).

Egyházasharaszti, Magyarmecske, Alsószentmárton és Gilvánfa iskolái a Dél-Dunántúli, azon belül Baranya megye cigány tanulókkal felülreprezentált intézményeiről adnak képet. Emellett a vizsgálatba válogattuk az Észak-Alföldről a Jász-Nagykun-Szolnok megye legszegényebb településeként számon tartott Tiszabót, illetve az

Észak-Magyarországi régióból a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében elhelyezkedő Rakacát, amely Tiszabótnál alig jobb mutatókkal rendelkezik. (A kiválasztott településeket lásd az 1. ábrán szereplő térképen.)⁸ A kutatásban szerepel továbbá Baranya megyeszékhelyéről, Pécsről két további iskola, melyek a vizsgálat szempontjából kontroll intézményként értelmezhetőek, hiszen sem a város, sem pedig az iskolák nem tekinthetőek hátrányos helyzetűnek, valamint a cigányság alulreprezentáltsága jellemző rájuk.

1. ÁBRA

A cigány/roma népesség aránya a 2011-es népszámlálás alapján és a kutatási helyszínek



FORRÁS: Híves Tamás (személyes közlés, 2016)

⁷ A tanulók nemzeti és etnikai hovatartozására vonatkozó információk az osztályfőnökkel készült interjúból és tanulói háttéradat-felvételből származnak. A megkérdezett osztályfőnökök jól ismerték a diákokat és családjaikat (különösen falusi környezetben), így az alapján adták meg az adatokat, hogy a család minek vallja magát, illetve annak környezete minek tartja a szülőt.

⁸ Az 1. ábrán a 2011-es népszámlálási adatok szerint készített térképet láthatjuk, melyen megjelenítettük a kutatási helyszíneket is. Választásunk azért esett egy, az első és második kutatási szakasznál is későbbi időszak cigány népességi adataira, mert a két megelőző népszámláláskor lényegesen kevesebb személy vallotta magát cigánynak a népszámláláson, így pontosabbnak tartottuk a legfrissebb adatokat. Meg kell jegyezni, hogy a cigányság földrajzi elhelyezkedése szempontjából nem történt lényeges változás a vizsgálatunk első két adatfelvétele óta.

A kutatásba bevont intézmények települési környezetének adatai (1. táblázat)

a kiválasztás szempontjait számszerűen is igazolják.

1. TÁBLÁZAT

A kutatásba bevont intézmények települési környezetének egyes adatai

	Pécs	Magyar- mecske	Gilvánfa	Egyházas- haraszi	Alsószent- márton	Tiszabő	Rakaca
Legalább középiskolai érettségivel rendelkező 18 év feletti lakosok aránya	50,3%	10,8%	0,5%	13,8%	0,5%	6,4%	7%
Legalább egyetemi, főiskolai oklevéllel rendelkező 25 év feletti lakosok aránya	18,8%	5%	0%	2,7%	0,4%	1,9%	2,4%
Cigány, romani, beás kisebbségi arány a településen	1,2%	8,6%	71,2%	3,6%	77,7%	31,3%	59,9%
Munkanélküliségi ráta	7,8%	31,8%	76,8%	15,6%	85,7%	57,9%	58,3%
Az önkormányzat által rendszeres szociális segélyben részesítettek aránya éves átlagban	0,3%	6%	12%	0%	13,6%	6%	13,5%
Közcsatornával ellátott lakás	87,8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Hálózati vízvezetékkel ellátott lakás	96,7%	60,5%	20,4%	78%	57,3%	59,5%	17,4%

FORRÁS: saját gyűjtés a 2001-es TeIR–KSH-TSTAR adatbázisa alapján

Így az első kutatási szakaszban hét település nyolc iskolájának kilenc első osztályában, összesen 161 tanulóval történt meg az adatfelvétel.

A második kutatási szakaszban (2003. májusában) a nyolc évvel korábbi adatfelvételben megkérdezett diákok megkeresése volt a cél; a nyolcadik évfolyam utolsó ta-

nítási hónapjában arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen középfokú továbbtanulási utat választottak az első osztályosként megismert tanulók. Ezért az első adatfelvételben részt vett, felső tagozattal is rendelkező általános iskolák nyolcadik osztályait kerestük fel. Így automatikusan megtaláltuk azokat a diákokat, akik iskolaváltozta-

tás és lemorzsolódás nélkül haladtak előre. Az időközben megszűnt pécsi Berek utcai iskola diákjait új iskoláikban kerestük fel (*Derdák és Varga, 2003*). A lemorzsolódás és az iskolaváltoztatások következtében 78 olyan diákot sikerült megkérdeznünk, akik az első kérdőívet is kitöltötték, valamint ebbe a kutatási szakaszba bevontuk a felkeresett osztályokba időközben érkezett tanulókat.

A harmadik szakaszban (a 2016/17-es tanév telén) egyenként, hólabda módszerrel kutatjuk fel azokat a volt diákokat, akik az előző kutatási szakaszokban részt vettek – függetlenül jelenlegi lakóhelyüktől. Keressük azokat, akik akadály nélkül haladtak előre, így mindkét megelőző kutatásban részt tudtak venni. Emellett kíváncsiak vagyunk azokra is, akik csak

az első adatfelvételbe vonódtak be, mivel lemorzsolódásuk miatt a második alkalommal nem jártak a vizsgált osztályba. A kutatás harmadik szakaszában már valamennyi fiatal a családalapítás, munkavállalás időszakában van, nem kapcsolódnak közoktatási intézményhez. A kutatás első két szakaszában felvett adataik az életútinterjú kontextusába helyezve várakozásunk szerint azt példázzák majd, hogy a rendszerváltás időszakában született gyermekek életlehetőségeit mennyire határozta meg a családi és iskolai környezet. Ebben a szakaszban közel 100 mélyinterjú készül azokkal a személyekkel, akik mindkét kérdőívet kitöltötték diákként, illetve akik – elsősorban lemorzsolódás miatt – csak az első adatfelvételben vettek részt. (2. táblázat)

2. TÁBLÁZAT

A kutatásba bevont tanulók létszáma az egyes kutatási szakaszokban

	Kutatásba bevont diákok/felnőttek száma szakaszonként			Iskola létszáma szakaszonként	
	1995	2003	2016 (terv)	1995	2003
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	22	21	12	400	540
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	25	14	6	513	– ¹
Magyarmecskői Általános Iskola	12	10	10	130	178
Gilvánfai Általános Iskola	8	– ²	6	37	–
Egyházasharaszti Általános Iskola	18	20	16	170	254
Alsószentmártoni Általános Iskola	19	– ³	16	70	–
Tiszabői Általános Iskola (két osztály együtt)	44	30	30	340	348
Rakacai Általános Iskola	13	11	10	150	171
Összesen	161	106	94		

FORRÁS: saját adatok

¹ Az iskola a kutatás két szakasza között megszűnt.

² Csak alsó tagozat működött – a diákok Magyarmecskén tanultak felső tagozatban.

³ Csak alsó tagozat működött – a diákok Egyházasharasztiiban tanultak felső tagozatban.

A diákok iskolai környezetére, családi hátterére, személyes életútjára vonatkozó információkat makrostatisztikai adatokkal⁹ is összevetettük, így is rámutatva, hogy a kiválasztott tanulói csoportok valamely jól körülhatárolható társadalmi réteg reprezentánsai. Kiemelten figyeltünk az iskolázottság és a nemzetiségi hovatartozás

szempontjára, valamint a földrajzi elhelyezkedésre is, amelyek együttesen, egymást erősítve hatnak a társadalmi pozícióra (Forray és Híves, 2014). A kutatásunkban vizsgált tanulói csoportok fenti szempontok szerinti összetételét a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. TÁBLÁZAT

Az első adatfelvételben (1993) részt vevő diákok háttéradatai

	Óvodában töltött idő (év)	Cigány tanulók aránya	Szülők munkanélküliségi aránya	Szülők iskolai végzettségi aránya		
				Legfeljebb 8 osztály	Középfok (szakma és/vagy érettségi)	Diploma
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	3,5	0	4,65%	7,32%	31,7%	60,98%
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	3,5	7,5%	19,23%	23,08%	69,23%	7,69%
Magyarmecskői Általános Iskola	3	33,34%	75%	70,83%	29,17%	0
Gilvánfai Általános Iskola	2,5	100%	75%	93,75%	6,25%	0
Egyházasharaszti Általános Iskola	2	94,45%	91,43%	85,71%	14,29%	0
Alsószentmártoni Általános Iskola	3	100%	86,11%	88,89%	11,11%	0
Tiszabői Általános Iskola	2	89%	90%	87,5%	12,5%	0
Rakacsi Általános Iskola	2	84,6%	88,46%	88,46%	11,54%	0

FORRÁS: saját adatok

Kutatói eszközök

Az első két adatfelvételkor azonos eszközökkel dolgoztunk. A településről, az intézményről, annak lehetőségeiről, programjai-

ról az intézmény vezetőjével készített mélyinterjú segítségével tájékozódunk. A vizsgálatba bevont tanulók mindegyikéről osztályfőnökük beszélt, ez alapján ismertük meg családi hátterüket, hiányosságait/erősségeiket, elképzeléseiket, és

⁹ A makrostatisztikai adatokat nagyobb részét a *Jelentés a magyar közoktatásról* című 1997-es és 2006-os kötetek mellékleteiből válogattuk. Emellett felhasználtunk roma/cigány tanulókra és iskoláikra vonatkozó országos kutatásokat is. (Kemény és mtsai, 2004; Liskó, 2002; Havas, Kemény és Liskó, 2004)

töltöttünk ki személyes adatlapokat. Mindkét kutatásban a részt vevő tanulók egy tanóra keretében töltötték ki kérdőívet. Első osztályos korukban nyelvi kompetenciáik feltárására irányuló rajzos feladatokat végeztek tanári utasításra, nyolcadikban pedig önkitöltős kérdőívben adtak számot szokásaikról, tanulmányi terveikről, nyelvi kompetenciáikról és jövőbeli elképzeléseikről.

Mindezt kiegészítettük saját tereptapasztalatainkkal, valamint a tématerületre és a településre vonatkozó íráskor és adatok tanulmányozásával. A harmadik adatfelvétel során elsősorban mélyinterjúkat készítünk, melyeket tartalomelemzési módszerekkel dolgozunk fel. Emellett ismét használunk makrostatisztikai adatokat, illetve a terepmunka során szerzett személyes tapasztalatokra is építünk majd.

EREDMÉNYEK – 1995

A kutatás első szakaszában felvett kérdőív (2. ábra) az iskola elvárásainak való megfelelés képességét (pl. a tanári utasítások megértését, az iskolához szükséges ismeretek és készségek meglétét) vizsgálta változatos módszerekkel. A feladatsor kitöltése 40-50 percet vett igénybe a különböző iskolákban.

Az egyes kérdéscsoportok önálló elemzéséről, illetve az intézményi eredmények részletes összevetéséről a kutatást követően több helyütt számot adtunk (Derdák és Varga, 1996a, b, c). Most csak a nyomok követő kutatásunk szempontjából legrelevánsabb összegző megállapításokat idézzük a kutatási jelentésből (Derdák és Varga, 1996a), az eredményeket összefoglaló 4. táblázattal alátámasztva.

4. TÁBLÁZAT

Az 1993-as kérdőíves kutatás eredményei

Felmérésben részt vett iskola	Átlag pontszám	Átlag százalék
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	62,9	82,78
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	58,96	78,61
Magyarmecskői Általános Iskola	49,75	66,33
Gilvánfai Általános Iskola	47	62,6
Egyházasharaszti Általános Iskola	47,05	62,74
Alsószentmártoni Általános Iskola	40,89	54,52
Tiszabői Általános Iskola	33,78	45,03
Rakacsi Általános Iskola	36,23	48,03
Elérhető	76 pont	100 %

FORRÁS: Derdák és Varga, 1996a

Ha az iskolák, osztályok eredmény szerinti sorára nézünk, világosan látszik, hogy a sorrendet a társadalmi és szociális helyzet állította fel. [...] az iskola nyelvezetének birtoklása, illetve hiánya a tanu-

lók szociális helyzetével áll összefüggésben. Magyarországon a leghátrányosabb helyzetű rétegbe tartozók jórésze cigány származású, de találhatunk számtalan más szociálisan hátrányos helyzetű

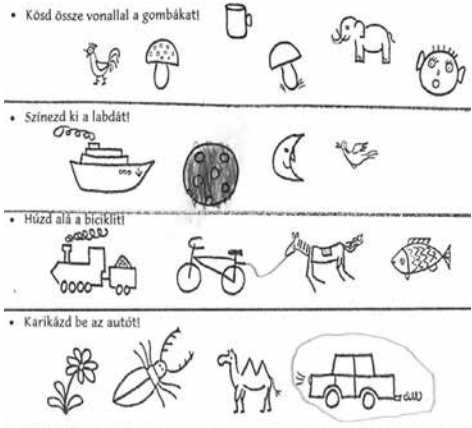
családot is. Az általuk használt magyar és cigány nyelv egyaránt különbözik az iskolában használt nyelvtől. Ez azt jelenti, vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását, mint a „hivatalos” mesék.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

EREDMÉNYEK – 2003

Ebben a kutatási fordulóban az elsődleges célunk annak vizsgálata volt, hogy a különböző iskolák diákjai közül hányan és

milyen eredménnyel végezték el a nyolc osztályt, és hol kívánják folytatni tanulmányaikat. Továbbá azt is fel kívántuk tární, hogy milyen nyelvi sajátosságok és egyéb szokások, lehetőségek jellemzik a középfokra lépő fiatalokat.

2. ÁBRA



FORRÁS: saját kutatási dokumentáció

Tanulói előrehaladás

Megvizsgáltuk a diákok általános iskolai előrehaladását a vizsgált diákközösségekben. A válaszhoz sorra vettük az első adatfelvételbe bevont diákokat, és ha nem találtuk őket a nyolcadik évfolyamon, igyekeztünk kideríteni ennek okát. Együttal áttekintettük a vizsgált nyolcadikos osztályok diákjai közül azokat is, akik nem vettek részt az első adatfelvételben, feltárva, milyen okból (pl. költözés, bukás) kerültek az osztályba (5. táblázat). A tanulói összetétel vizsgálatakor láthatjuk, hogy a pécsi 1-es Gyakorló Iskolában egy stabil osztályközösség – a belépő tanulók 80%-a – lemorzsolódás nélkül tanult együtt nyolc éven keresztül. A változást az a néhány ta-

nuló jelentette, aki más iskolába ment vagy máshonnan érkezett, megegyező évfolyamról. A másik pécsi iskolában – a Berek utcában – egészen más volt a helyzet, mivel az iskolabezárás miatt a tanulók kénytele-

nek voltak másutt folytatni tanulmányait, de közülük is egy kivétellel valamilyen sikeresen eljutottak a nyolcadik osztályig.

5. TÁBLÁZAT

A vizsgálatban részt vevő osztályok tanulói adatai

	Osztálylétszám		Tanulókra vonatkozó változások a 2003-as adatfelvétel idején (fő)					
	1995 (fő)	2003 (fő)	Nincs változás 8 év alatt	Más iskola azonos évfolyamáról érkezett	Felsőbb évfolyamról bukott az osztályba	Magántanuló/felmentett	Más iskolában nyolcadikos	Kibukott az osztályból
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	22	21	17	4	0	0	5	0
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	27	NA	0	0	0	0	26	1
Magyar-mecskői és Gilvánfai Általános Iskola	22	15	9	1	4	1	0	12
Egyházasharaszti Alsószentmártoni Általános Iskola	46	22	14	2	4	2	11	19
Tiszabői Általános Iskola	47	29	21	2	4	2	0	24
Rakacsi Általános Iskola	13	11	7	2	2	0	0	6

FORRÁS: saját adatok

A vizsgálatunk szempontjából kontrollcsoportnak tekintett két pécsi iskolához képest a falusi iskolák egészen más képet mutatnak. Az első szembetűnő tény, hogy az első adatfelvételben részt vett diákok közel fele nem jutott el a nyolcadik osztályig bukás miatt. A lemorzsolódási adatokat *Liskóék* vizsgálata is megerősíti (*Liskó,*

2002, 64. o.). Eszerint már az általános iskolákban megfigyelhető, hogy az országos átlaghoz képest több mint kétszeres az évismétlésre bukott tanulók, és háromszoros a sok mulasztás miatt osztályozatlanul maradt tanulók aránya azokban az iskolákban, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló. A másik érdekesség, hogy a négy falusi is-

kola közül az Egyházasharaszti/Alsószentmárton intézményből majdnem ugyanannyian folytatták másutt az általános iskolát – helyi szakemberek javaslatára jobb tanulmányi lehetőségeket keresve –, mint amennyien azonos osztályfokon helyben maradtak. Az azonos évfolyamon történő iskolaváltás a másik három falusi általános iskolában egyáltalán nem jelent meg.

Meg kell említeni, hogy mind a négy falusi iskola tanulói listájában vannak magántanulók. Az iskolák elsősorban élettársi kapcsolatot létesített vagy szülés előtt álló fiatalokat irányítottak ebbe a kategóriába. Az adatokból az is kitűnik, hogy mind a négy falusi iskolában csökkent a vizsgált osztályok tanulólétszáma az első osztályos létszámhoz képest. Mindezt magyarázza, hogy az adott osztályból kibukott tanulók sokkal nagyobb arányban vannak, mint a felsőbb évfolyamból bukás miatt érkező diákok. (Magyarmecske/Gilvánfán háromszor, Egyházasharaszti/Alsószentmártonban majdnem ötször, Tiszabőn hatszor és Rakacán is háromszor több tanuló került bukás miatt ki, mint be az osztályba.) Mivel ez a különbség minden helyen megmutatkozik, arra következtethetünk, hogy ezekben az iskolákban a diákok egy része „megreked” az alsóbb osztályokban, és nem szerzi meg a nyolcosztályos végzettséget. A feltevésünkre a választ a harmadik adatfelvétel mélyinterjúiban keressük, ahogy azt is, hogy a hatalmas arányú lemorzsolódás mögött milyen okok álltak.

Összegezve elmondható, hogy a magasabb társadalmi csoportokba tartozó családok gyermekeit akadály nélküli előrehaladás jellemzi az általános iskolában; ők elsősorban kényszerűségből (iskolabezárás, költözés) vagy a jobb iskoláztatás reményében (hatosztályos gimnázium) váltanak

iskolát. Ezzel szemben a falusi, szegény családokból érkező diákok mintegy fele nem jutott el a nyolcadik osztályig, és csak egy helyütt – külső segítséget igénybe véve – váltottak iskolát jobb tanulási feltételeket remélve. Az 1-es Gyakorló Iskola stabil osztályközössége vélhetően felerősítette az iskola pozitív hatását az együtt töltött 8 év alatt. A falusi iskolák osztályaiban a magas bukásarány miatti lemorzsolódók és belépők, a csak alsó tagozattal működő iskolákból a felső tagozatba érkezők, a folyamatos változások hátrányt növelő tényezők.

a diákok egy része „megreked” az alsóbb osztályokban, és nem szerzi meg a nyolcosztályos végzettséget

Az előrehaladással kapcsolatosan megvizsgáltuk a tanulmányi adatok és a középfokú továbbtanulás összefüggéseit a különböző iskolákban. Mivel az adatfelvétel májusban történt, a diákok

zöme már kapott visszajelzést arról, hogy milyen iskolában folytatja szeptembertől a tanulmányait. Az adatok értékelésekor nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kontrollcsoportnak választott pécsi iskolákban egy kivétellel mindenki akadály nélkül jutott el a nyolcadik osztályig és lép tovább a középiskolába. Ezzel szemben a négy falusi iskola első kutatási szakaszban részt vett diákjainak csak a feléről kaphatunk tanulmányi és továbbtanulási adatokat, mert ilyen arányban jutottak el bukás nélkül a nyolcadik osztályig. Vagyis a falusi iskolák vizsgált nyolcadikosai lemorzsolódott társaikhoz képest a „jól teljesítők”, és az iskolák közötti összevetésekből kimaradnak a gyengébb, nyolcadikig el nem jutott társaik.

Alábbi táblázatunkban a kutatásunk továbbtanulási adatait az országos, illetve a roma tanulókra vonatkozó adatokkal együtt közöljük, így látható, hogy a vizsgált iskolákban kapott eredmények hogyan

illusztrálják a középfokú intézmények választásában országos szinten is megjelenő nagyságrendbeli eltérést a különböző háttérű diákok között (6. táblázat). Ezt az adatsort is annak a tükrében kell tekinteni,

hogy a hátrányos helyzetű, cigány közösségekből érkező fiatalok nagy számban évismétlők, így kudarcokkal teli iskolai életútjuk már a középfokú iskolaválasztás előtt megkezdődik.

6. TÁBLÁZAT

Továbbtanulásra választott iskolák

	Tanulmányi átlag (8. félév)	Továbbtanulási adatok			
		Gimnázium	Szakközép- iskola	Shak- iskola	Nem tanul tovább
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	3,92	71,43%	23,81%	4,76%	0
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	3,58	40%	50%	10%	0
Magyarmecskői és Gilvánfai Általános Iskola	3,02	7,69%	38,46%	53,85%	0
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	3,38	25%	0	66,67%	8,33%
Tiszabői Általános Iskola	3,23	0	3,45%	82,76%	13,79%
Rakacai Általános Iskola	3,17	18,18%	45,45%	36,36%	0
Országos átlag	NA	33,46%	35,58%	26,02%	NA
Roma adat [*]		5,9%	15,9%	70%	8,2%

^{*} Havas, Kemény és Liskó, 200

FORRÁS: saját adatok

A 6. táblázat továbbtanulási arányait ki tudjuk egészíteni a választott iskolák, tagozatok, szakok adataival. Ezek az információk még inkább megerősítik, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú családok magasabb presztízsű és hosszabb távú iskoláztatást sejtető iskolát választhatnak és választanak, szemben a falusi iskolákban tanuló, szegény és iskolázatlan családokban élő diákokkal.

Nézzük egyenként az iskolákat. Az 1. számú Gyakorlóból egy kivétellel min-

denki érettségit adó képzésben folytatja a középiskolát. Döntően gimnáziumot és kevesebben szakközépiskolát választottak, melyek Pécs magasabb presztízsű intézményei, ahogy a szakok és a tagozatok is a keresettek közé tartoznak. A volt Berek utca diákjai közül a második szakaszban elért tanulók sorában egy fő van, aki szakiskolai képzést választott, míg a többiek, csaknem fele-fele arányban, érettségit adó képzést. Választásaik az intézmények és a szakok tekintetében elmaradnak az 1. Gyakorlóba

járó diákokétól, azonban még így is felülreprezentált a hosszabb távú iskoláztatást megelőlegező, érettségít adó képzés, illetve a piacképes szakmák aránya.¹⁰

A soron következő négy falusi iskola közös jellemzője, hogy megközelítőleg minden második diák jutott el a nyolcadik osztályig. Az ő továbbtanulási adataik azonban intézményenként eltérőek – különböző arányban jelennek meg a választásokban az érettségihez jutás miatt hosszabb távú iskoláztatást lehetővé tevő intézmények.

Magyarmecskén – ahova a gilvánfaiak és más kistelepülések fiataljai is tartoztak – a diákok közül egy fő a Gandhi Gimnáziumba készült, a többiek pedig a közeli települések szakközépiskolai, illetve szakiskolás képzéseibe. A képzések közül a tanulók a külkereskedelmi, mezőgazdasági (három fő), közlekedési, virágkötő, faipari, elektrotechnikai (két fő), a gazdaszóny-képző és az ügyviteli irányt jelölték meg. Egyházasharaszttiból többen már elmentek a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba, illetve a közeli város általános iskolájába. Az ő középfokú előrehaladásukról nincs információnk, azonban vélhetően továbbtanulnak, hiszen az iskolaváltást is többek között jobb eredményeiknek köszönhetik. A diákok egynegyede (három fő) a közeli kisvárosi gimnáziumába, illetve a Gandhi Gimnáziumba készült, a többiek pedig a közeli települések szakiskolás képzéseibe. Itt találkoztunk olyan diákokkal is, akik

nem tanultak tovább. Tiszabón senki nem jelentkezett gimnáziumba, és csak egy fő szakközépiskolai képzésbe. Hárman nem tanultak tovább középfokon, és az osztályzöme szakiskolába jelentkezett, ezen belül is kiugróan sokan (14 fő) a szolnoki „Roma Esély” iskolába. A többi diák különböző közeli települések szakiskoláiban kereskedelmi, autószerelő, vendéglátó (két-két fő), szakács, felszolgáló, egészségügyi szakon tervezett továbbtanulni. Rakacán a magyarmecskéinél is jobb helyzetet találtunk: a diákok majdnem kétharmada érettségít adó képzésbe jelentkezett, és mindenki tervezte a továbbtanulást.

A választott szakok: cukrász, kőműves, építészeti, informatikai és általános képzés.

Fontos kérdés valamennyiük esetén, hogy vajon a középfokú előrehaladásuk mennyire volt sikeres. Kutatási adatokból tudjuk, hogy különösen a hátrányos helyzetű és cigány tanulók ebben az időszakban nagyobb arányban nyertek középfokra felvételt, mivel a fogyó tanulólétszám miatt könnyebben lehetett bejutni az érettségít adó intézményekbe is (Liskó, 2002). Az is látható azonban, hogy sokan lemorzsolódtak, akár már az első hónapokban vagy a későbbi évek során. A vizsgált diákok középfokon való előrehaladására majd az életút-interjúkból látunk rá, és egyúttal megvizsgálhatjuk, hogy a középfokon – különösen a szakiskolákban – országos szinten erősen jellemző lemorzsolódás mi-

többen már elmentek a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba, illetve a közeli város általános iskolájába

¹⁰ Az 1. számú Gyakorlóból a tanulók Pécs magasabb presztízsű intézményeibe, keresett tagozataira mentek tovább. Kiugróan sok diákot (nyolc fő) vettek fel angol, olasz és kéttannyelvű tagozatra. Ketten az orvosi egyetemre előkészítő biológia–kémia tagozatot, illetve hárman a kiemelt informatika képzést választották. A szakközépiskolai szakok között az épületgépész, a logisztika és a vegyész szak szerepelt. Az is fontos, hogy a diákok mintegy 80%-a az első helyen megjelölt középfokú intézménybe nyert felvételt – függetlenül attól, hogy ezek Pécs legkevesebb képzési. A Berek utcai volt diákok előrehaladása a gimnáziumok általános tagozataira történt (kivéve egy fő német tagozat), illetve a szakirányokat tekintve közgazdaság, kereskedelmi-marketing, föld- és vízgazdálkodás, elektrotechnika, fodrász szerepelt a választások között.

lyen arányban érinti a vizsgált csoportot, illetve milyen okokra vezethető vissza akár a sikeres iskolavégzés, akár a korai iskolahagyás.

A szimbolikus tőke az iskolai esélyek hátterében

A továbbtanulás hátterében a diákok lehetőségei és szokásai állnak, melyek összességében adják a szimbolikus tőkéiket. Elsőként arra kérdeztünk rá, merre jártak már a 14 év körüli fiatalok. Külön érdeklődtünk a Magyarországon belüli és a külföldi utazásokról (3. ábra). A pécsi 1. számú

Gyakorló Iskolában a diákok ennél a kérdéskörnél a következő szóbeli megjegyzéseket tették: „Kiskoromban is mindig nyaraltunk külföldön, de arra nem emlékszem.” vagy „Egy helyen többször is jártam, azt nem írom le többször.” Ezek a megjegyzések arra utalnak, hogy a kérdőívben megadott számosságnál a valóságban jóval több helyen jártak a válaszadók. Még így is kiugró az 1. Gyakorlóba járó, főként értelmiségi családokban felnövő fiatalok külföldi látogatásainak száma, szemben a négy falusi iskolával, ahonnan szinte senki nem jutott el még külföldre.¹¹ Ha a magyarországi utazásokat tekintjük, ugyanígy sokszoros különbség mutatkozik a tanulócsoportok között. Az 1. Gyakorló diákjai nem tekintették például elutazásnak, ha a megye kedvelt fürdőhelyein jártak, mert ezek a települések egyáltalán nem szerepeltek a felsorolásban. Ezzel szemben az Egyházasharaszti Iskolában történt adatfelvételkor éppen ezen a feladaton töprengtek sokat a diákok, és az

jelentett segítséget nekik, amikor együtt felidéztek az osztálykirándulások helyszíneit.

Láthatóan a társadalmi státusz erősen hat arra, hogy kinek mennyi lehetősége van kimozdulni abból a szűk környezetből, amit lakóhelye és az ahhoz kapcsolódó napi rutinok jelentenek. A bezáródott (gettósodott) kisközösségek zártságát az is jelzi, hogy az itt élő fiatalok elenyésző alkalommal léptek ki életük 14 évében a lakóhelyi környezetből még Magyarországon belülre is, külföldre pedig szinte egyáltalán nem. Az utazási lehetőség eltérései az utazáshoz kapcsolódó kompetenciák (kommunikatív, idegennyelvi, együttműködési stb.) fejlődésében egyértelműen előnyös vagy hátrányos helyzetet teremtenek. De ugyanilyen fontos különbség, hogy a tágabb világ megismerésén keresztül megnyílik-e a fiatal előtt a különböző életlehetőségekre való rálátás lehetősége.

„Egy helyen többször is jártam, azt nem írom le többször.”

A kutatásunk kérdőívét kitöltő nyolcadikosokat megkérdeztük internethasználati lehetőségeikről is (4. ábra). Az ezredfordulót követően rohamosan növekedett az internethasználat, és pótolhatatlan információforrásként szolgált már akkor is. A magyarországi internetellátásra vonatkozóan 2005-ös adatokból tudunk kiindulni, ami – tekintettel az internet ugrásszerű terjedésére – vélhetően a 2003-as vizsgálati évnél némiképp magasabb országos értékeket mutat, azonban irányszámoknak megfelelőek az összehasonlításhoz. Eszerint 2005-ben az általános iskolás korosztály 62%-a hozzájutott számítógéphez és 27,1%-a internethez is (*Jelentés...*, 2006).

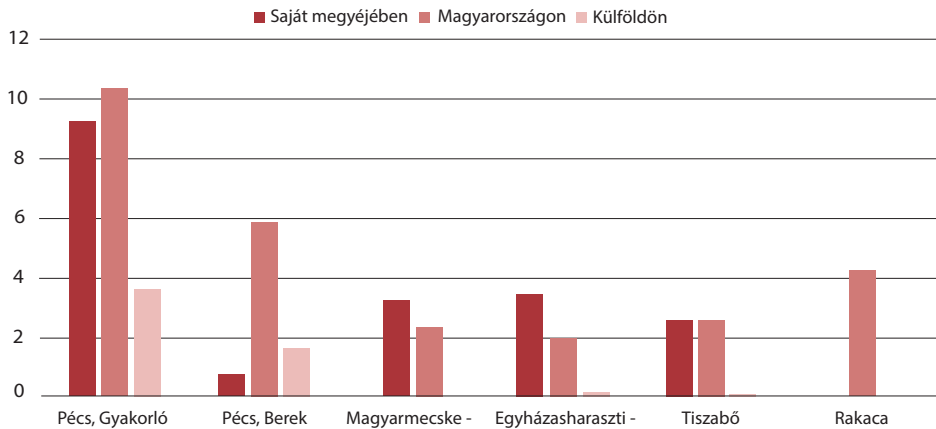
¹¹ Az alsószentmártoni diákok közül néhányan a helyi katolikus egyház szervezésében jutottak el Németországba, ottani katolikus közösségekbe.

A cigány és nem cigány tanulók iskolai internet- és számítógép-ellátottságára vonatkozó országos vizsgálat szerint minél magasabb egy iskolában a cigány gyerekek

és a hátrányos helyzetűek aránya, annál alacsonyabb a számítógép- és az internet-hozzáférés esélye (Liskó, 2002).

3. ÁBRA

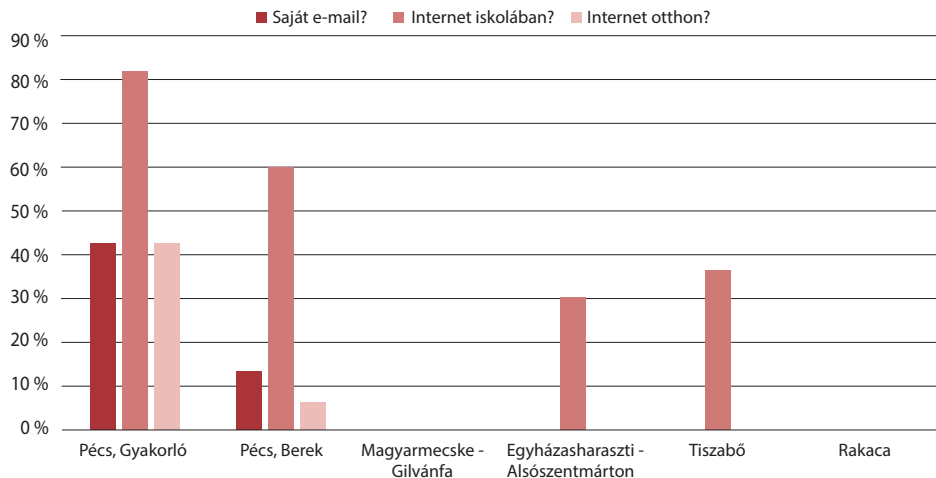
A tanulók utazásra vonatkozó lehetőségei



FORRÁS: saját ábra

4. ÁBRA

Internethasználatra vonatkozó lehetőségek



FORRÁS: saját ábra

A 4. ábrán láthatjuk, hogy a 2003-as kutatásunk, mely a két idézett vizsgálat közé esik, megerősíti a fenti eredményeket. A rendszeres internethasználatra ebben az időszakban az utalt, hogy valaki e-maillal is rendelkezik. Látjuk, hogy a két pécsi iskola diákjainak volt csak e-mail címe, míg a falusi iskolák hátrányos helyzetű cigány tanulói közül egynek sem. Ugyanez igaz az otthoni internethasználatra. Sajnos a magyarmecskesi és rakacai diákok még az iskolában sem tudták használni az internetet – ebben az időszakban itt még nem építették ki a hálózati elérést. Mindez azt jelzi, hogy éppen azok a diákok nem tudtak virtuálisan sem kilépni saját lakóhelyi környezetükből, akiknek az utazási lehetőségei is korlátozottak voltak. Így szegregálódott közösségeikben „ragadva” sem kompetenciáik növelésére, sem világlátásuk szélesítésére nem álltak rendelkezésre eszközök.

A következő kérdéskör a nyelvhasználati szokásokra irányult. Azt szeretnénk volna feltárni, hogy a munkaerőpiacon konvertálható idegennyelvi kompetencia fejlesztésére milyen lehetőségük nyílik a diákoknak, illetve, hogy a kétnyelvű tanulók anyanyelvüket használják-e az iskolában, illetve otthon. A válaszok részletesen a 7. táblázatban láthatók.

Az iskolában a magyar nyelven kívüli nyelvhasználat Egyházasharaszttiban a legmagasabb. A diákok háromnegyed része az angol nyelvet és a románt jelölte meg, illetve 60%-uk a beás (muncsán) cigány nyelvet is. Ezek az adatok azt jelzik, hogy nem minden tanuló tanul világnyelvet, viszont az anyanyelvre épít az iskola a román nyelv tanításával, illetve anyanyelvüket az iskolában is használják a diákok. A másik kiugró adat a nem magyar nyelv iskolai használ-

nem minden tanuló tanul világnyelvet, viszont az anyanyelvre épít az iskola a román nyelv tanításával

latának kérdésénél az 1. gyakorlós diákoké, akik zömében angolt tanulnak, ám emellett további négy nyelv közül választhatnak, és minden bizonnyal az általános iskolából két világnyelv ismeretével lépnek ki. A volt berekes diákok mindegyike tanul valamilyen világnyelvet, de csak egyet. A három falusi iskola (Magyarmecske, Tiszabő, Rakaca) diákjainak csak 70-80%-a tanul idegen nyelvet az iskolában – vélhetően vannak olyanok, akiket felmentettek az idegen nyelv tanulása alól. Ezekben az

iskolákban a beás cigány nyelv nem jelenik meg az iskolai használatban, miközben Magyarmecskén és a környező kistélepléseken beás közösségek élnek. Szerepet játszhat ebben, hogy ezekben a közösségekben a vizsgált

életkori csoport esetében nagyobb nyelvcsereéről beszélhetünk.

Az otthoni nyelvhasználat is érdekes képet mutat. A kelet-magyarországi egy nyelvű cigány közösségek (Tiszabő, Rakaca) gyermekei otthon kizárólag a magyar nyelvet használják. Ezzel szemben a Magyarmecske és környékéről származó fiatalok 30%-a, míg az Egyházasharaszti körzetében lévő kistéleplésekről származók 100%-a megjelölte a beás nyelvet (utóbbiak a muncsán nyelvjárást). A volt Berek utcai iskolában tanulók alig, míg az 1. Gyakorlóba járók nagy arányban használnak otthon valamilyen idegen nyelvet. Az idegen nyelvhasználatának eltérése a harmadik fontos pont a munkaerőpiacon konvertálható tudások vizsgálatában, amely területen a magas társadalmi pozíciójú családokból érkezők messze jobb tőkével ruházódtak fel, mint szociokulturálisan hátrányos helyzetben lévő társaik. Ezt a tőkét a középfokra való előrehaladásban is tudták használni:

bizonytal szélésebb lehetőségük lesz majd azoknak, akik már most több nyelvet beszélnek és valamely nyelvi tagozaton ezt a tudást megerősítik.

Végezetül azt vártuk a diákoktól, hogy készítsenek egy rövid fogalmazást arról, mi lesz velük tíz év múlva – a munka, a lakóhely és a család tekintetében. A fogalmazások elemzésénél egyrészt megvizsgáltuk a nyelvhelyességet, amely fontos előrejelzője lehet a középfokú tanulmányok sikerességének, másrészt az esszék tartalmi elemeit is górcső alá vettük. A nyelvhelyesség szempontjából egyértelműen kitűnt, hogy míg a pécsi iskolákban

készített esszéikben leginkább apróbb helyesírási hibákkal (pl. vesszőhibával) találkozhattunk, addig a vizsgált vidéki intézmények fogalmazásainak többségére a súlyos helyesírási hibák halmozott előfor-

dulása (diszgráfiára utaló jelek, mondat szerkezeti elégtelenségek stb.) volt jellemző. Az esszék tartalmi elemzésének bemutatására a harmadik kutatási szakaszban készülő életútinterjúk tükrében kerül majd sor, ahol több mint

megvizsgáltuk a nyelvhelyességet, amely fontos előrejelzője lehet a középfokú tanulmányok sikerességének

tíz év távlatában figyelhetjük meg, hogy mennyiben teljesültek az akkor nyolcadikos diákok által megfogalmazott elvárások és álmok.

7. TÁBLÁZAT

Nyelvhasználati szokások és lehetőségek az iskolában és otthon

ISKOLÁBAN	Orosz	Francia	Német	Angol	Olasz	Beás/ muncsán	Román	Összesen
Pécs, PTE1-es Gyakorló Iskola	14%	43%	38%	86%	14%	0%	0%	195%
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	0%	7%	33%	67%	7%	0%	0%	113%
Magyarmecskei és Gilvánfai Általános Iskola	0%	50%	20%	0%	0%	0%	0%	70%
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	0%	0%	0%	75%	0%	60%	75%	210%
Tiszabői Általános Iskola	0%	0%	47%	13%	0%	0%	0%	60%
Rakacai Általános Iskola	0%	0%	0%	80%	0%	0%	0%	80%

OTTHON	Orosz	Francia	Német	Angol	Olasz	Beás/ muncsán	Román	Összesen
Pécs, PTE1-es Gyakorló Iskola	0%	24%	19%	29%	10%	0%	0%	81%
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	0%	0%	7%	7%	0%	0%	0%	13%
Magyarmecskői és Gilvánfai Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	30%	0%	30%
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	95%	5%	100%
Tiszabői Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Rakacai Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

FORRÁS: saját adatok

ÖSSZEGZÉS

A felidézett két kutatási szakasz eredményei alapján azt feltételezzük, hogy a magas és alacsony társadalmi státuszú diákok közötti olló az utóbbi tíz esztendőben tovább nyílt. Az életút-történetek bizonyosan kirajzolják majd azokat a tipizálható eseteket, melyek a személyes adottságok kiteljesedésének teret adtak vagy éppen gátat szabtak. A kontrollcsoportba tartozók iskolai és felnőtté válási útjának összevetése a

hátrányokkal indulókéval várakozásunk szerint azonosíthatóvá teszi azokat az alapvető különbségeket, melyek kiegyenlítésére való törekvés társadalmi felelősség. Az életút-interjúkat napjaink két fontos elméleti megközelítése – a reziliencia és az inklúzió¹² – metszetében elhelyezve szeretnénk elemzésünkkel a társadalom egyik fontos intézménye, az iskola szerepét, lehetőségeit hangsúlyozni.

¹² Hasonló módon vizsgáltuk különböző háttérű egyetemisták életútját, az ott kapott eredményekre elemzésünk során szintén építeni fogunk (Rayman és Varga, 2015).

IRODALOM

Derdák Tibor és Varga Aranka (1996a): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*. **56.** 12. sz., 21–37

Derdák Tibor és Varga Aranka (1996b): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio*, **7.** 2. sz., 150–175.

Derdák Tibor és Varga Aranka (1996c): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Kultúra és Közösség*, **23.** 1. sz., 105–131.

Derdák Tibor és Varga Aranka (2003): A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, **12.** 4. sz., 131–136.

Expanzió (2015): Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben. In: Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatás-vizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 9–31.

- Fehérvári Anikó és Liskó Ilona (2006): Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*. **16.** 7–8. sz., 63–76.
- Fehérvári Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 31–52.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*. **22.** 4. sz., 493–504.
- Forray R. Katalin és Pálmáiné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*. **19.** 1. sz., 75–87.
- Halász Gábor és Lannert Judit (1997, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*. **16.** 6. sz., 24–49.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatási záró tanulmány. *I. Kutatás Közben* 266. sz./ Oktatási Minisztérium – Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Híves Tamás (2014): Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 30. Romológia „akkor és most”*. II. konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem BTK. NTL. 108–118
- Huszár Ágnes (2015): A nyelvi szocializáció és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 273–294.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 295–321.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*. **52.** 2. sz., 56–69.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 19–48.
- Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Pécsi Tudományegyetem, BTK Oktatókutatató Központ, Pécs.
- Pusztai Gabriella (2005): Tökeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 137–160.
- Régy Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Rayman Julianna és Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió. *Romológia*. 10. sz. 12–24.
- Varga Aranka (2015, szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*. PTE – WHSz, Pécs. 242.
- Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE – WHSz, Pécs. 302.
- Varga Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*. **4.** 1. sz., 71–91.