

KENDE ANNA – ILLÉS ANIKÓ

Hátrányos helyzetű gyerekek jelen- és jövőképe

„Erős fal, kerítés, nagy kutya, állás a rendőrségnél”

Kutatásunk a hátrányos helyzetű gyerekek jelenlétéről és jövőjéről kapcsolatos elképzeléseit tárta fel, gyerekrajzok és interjúk alapján, egy hallgatói terepgyakorlat keretein belül. A rajzokon a társadalmi mobilitásnak vagy hiányának jeleit kerestük, vagyis azt, hogy a marginalizáltság élménye hogyan épül be a gyerekek identitásába. A gyerekrajzok Gerő Zsuzsa és munkatársai 1978-as vizsgálatának ötletét alapul véve a jelenkori lakóhelyet, a felnőttkori és a vágyaikban elképzelt otthont ábrázolták. Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek számolnak a felfelé mobilitás lehetőségével, ugyanakkor a jelenlegi és a felnőttkori hátrányos helyzet közötti eltérés szinte sohasem számottevő. A vizuális kifejezés jó eszköznek bizonyult a gyermeki vágyak és az identitás megragadásához, így kutatásunk közvetetten a vizuális nevelésben rejlő lehetőségekre is rámutatott. A szülői interjúk során az iskolához való lojalitás, a középosztályosodás vágya ellentétben állt az elbeszélte erőszakos élményekkel és hátrányos megkülönböztetéssel. Mind a rajzokon megjelenő visszafogott vágyak, a jelen vágyteljesítő ábrázolása, mind az interjúkban megfogalmazott ellentmondások arra utalnak, hogy a marginalizáltság élménye inkább kerülőúton, mint nyíltan fejezhető ki.

Bevezetés

2010-ben a szegénység és társadalmi kirekesztés elleni küzdelem évét írtuk Európában (Európai Parlament 2008). Bár e küzdelem eredményei jelen pillanatban nem tűnnek túl látványosnak, a probléma súlyát mindenképpen jól jelzi a kiemelt figyelem. Az európai lakosság 17, a magyar lakosság 12 százaléka él szegénységben, vagyis az országra jellemző medián 60 százaléknál alacsonyabb jövedelemből, miközben a 17 év alattiaknál ez az arány az európai átlaghoz hasonlóan 20%-os (Európai Bizottság 2009).

A magyarországi szegénységkutatások kiemelik, hogy a szegénység egyaránt sújtja a cigányságot és a nem cigány magyar lakosságot, de ahogy mélyül a szegénység, úgy nő a romák aránya az érintettek körében. Ma Magyarországon a szegénység legerősebb meghatározója a gyermekszám, a három vagy több gyereket nevelő családok harmada szegénységben él, ugyanakkor azt is meg lehet állapítani, hogy a családtámogatási rendszer mind ez ideig megakadályozta a legszegényebbek teljes leszakadását. Azzal a kérdéssel kapcsolatban pedig, hogy egy gyerek felnőttkorában várhatóan szegény lesz-e, nemcsak azt jelenthetjük ki, hogy ebben rendkívül erős a szülők iskolai végzettségének hatása, de azt is, hogy ez a hatás erőteljesebb, mint az európai országok többségében. A szegénység fennmaradásában és újratermelődésében szintén kiemelkedő jelentőségű a lakóhely, a település jellege és földrajzi elhelyezkedése. És bár a lecsúszó, slumosodó városrészek is komoly problémákat jelentenek, legnagyobb hátrányban az elgettősödött aprófalvak lakói vannak (Virág 2006; Bass, Darvas, Ferge 2007, Gábos 2010). A szegénység reprodukciója szempontjából fontos tény továbbá, hogy a társadalom polarizációja nagyon stabil, mert a leszakadást okozó tényezők – az alacsony iskolai végzettség, a demográfiai helyzet és a munkanélküliség – egymást erősítik (Szalai 2007).

A magyarországi romák számára a szegénység etnikai jellegű feszültséggel is párosul, ami helyi szinten nem független a rászorultság elvű politikától, és mélyíti a helyi társadalmakban a konfliktusokat. Emellett fenntartja a túltámogatottság mítoszát, és fokozza azt a feszültséget, amelyet a középrétegek lecsúszása, és ennek következtében a szegénységben élőkhez való közeledésük okoz (Szalai 2005).

Bár a szegénység újratermelődésének objektív összetevőit ismerjük, ezek az adatok nem mutatják meg, hol húzódik a reménytelenség és a perspektívatlanság határa, mivel ezt a határt nemcsak a kemény gazdasági, demográfiai és iskolázottsági adottság jelöli ki, hanem azok a pszichológiai folyamatok is, amelyek mentális egészségünk egészéért felelősek.

Vizsgálatunkat kettős célkitűzés vezérelte. Tudományos kérdésként a hátrányos helyzet pszichológiai feldolgozásának problémája vezérelt, de kutatásunk egyúttal egy terepgyakorlat helyszíne is volt, melynek során leendő pszichológusok attitűdformálása volt a cél.¹

Marginalizáció és identitás

Mind az előítélet-kutatások (Allport 1977, Sik 2007), mind a sztereotípiakutatások (Hunyady, Hamilton, Nguyen Luu 1999) egyértelműen arra mutatnak rá, hogy míg maguk az előítéletek és sztereotípiák a megfigyelőben keletkeznek, és többé-kevésbé függetlenek attól a csoporttól, amelynek tagjaira irányulnak, a következményeit elsősorban a célcsoport tagjai viselik. Tehát miközben a sztereotipizálás ideológiai funkciót tölt be, a következmények nem pusztán ideológiaiak, hanem komolyan

¹ A kutatásban a Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológiai Intézete 2009/10. évi Szociálpszichológia mesterfokon c. kurzus hallgatói vettek részt.

SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

befolyásolják a teljesítményt, az önértékelést és az identitás alakulását az érintett csoport tagjainál (Breakwell 1986).

Az elutasítottság érzése – mértékétől, jellegétől és jelentőségétől függően – elvezet a sztereotípiá-fenyegetés jelenségéhez (Aronson és Mtsai 1999), a rendszerigazoló negatív önsztereotipizáláshoz (Jost, Banaji 1999), a kora gyermekkorban már megjelenő csökkentértékűség érzéséhez és az asszimiláció igényéhez (Csepeli 1997).

A kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekek a fejlődés során két olyan jelenséggel néznek szembe, amellyel a többségi gyerekek nem találkoznak. Az első a többségi társadalom részéről tapasztalható sztereotipizálás és előítéletek ereje, a második a többségi társadalom értékrendjétől eltérő értékek rendje, amely azt a feladatot követeli meg a gyerektől, hogy kettős értékrendet alakítson ki. Mindkettő megnehezíti és veszélyezteti a pozitív énkép kialakulásának folyamatát. Vagyis feltételezhető, hogy annak a csoportnak a tagja, akit a többségi társadalom negatív sztereotípiái és előítéletei sújtanak, akkor is rosszabb teljesítményt fog nyújtani, önmagát akkor is kevesebbre fogja értékelni, ha konkrét tapasztalatokkal nem rendelkezik ezzel kapcsolatban (Phinney 1990).

A saját környezetükhöz képest is hátrányos helyzetben lévő családok számára tovább nehezíti a pozitív énkép és pozitív jövőkép kialakítását a *relatív depriváció*, amely arra utal, hogy nem a tényleges depriváltság, hanem a másik, hozzánk viszonyított relatív előnye okozza a megfosztottság érzését, és akadályozza a pozitív érzés kialakulását (Festinger 1998). Mindezek a folyamatok fokozottan fenyegetik azon csoportok tagjait, ahol a csoport-hovatartozás látható jegyekkel párosul, így az etnicitás, a nem, de a külső megjelenést befolyásoló szociális helyzet is kiválthatja ezeket a folyamatokat (Young 2001).

Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy e negatív folyamatok szorítása nem jár együtt automatikusan azzal, hogy minden kisebbségi csoporthoz tartozó személynek egyfajta depresszív állapotba kell kerülnie és ellenazonosulást kell kialakítania, hiszen a reziliencia, vagyis a felülkerekedés igénye a fenyegetett identitás állapotában is megjelenik. Minél erősebb a csoport-entitativitás, vagyis minél inkább úgy éli meg a kisebbségi csoport tagja, hogy a csoporttagság alapja esszenciális jellemvonás és véleszületett adottság, a csoport határai pedig egyértelműek, annál erősebb a sztereotipizálás negatív hatása (Dar-Nimrod, Heine 2006).

A személy igyekszik olyan megoldási módokat kiválasztani a fenyegető helyzet feldolgozására, amelyek óvják az énképet, az identitást. Így vizsgálatunk során várható volt, hogy a pszichológiai megküzdés számos formájával találkozunk, így a gyerekek és szüleik válaszai a hátrányos helyzetre adott túlérzékenység és a tagadás közötti skála legkülönbözőbb pontjaira esnek.

Kutatásunk közvetlen előzménye egy 1978-as kutatás, amelyet Gerő Zsuzsa és munkatársai végeztek (Gerő, Csanádi, Ladányi 2006). Ez a vizsgálat konkrét közösségekben és a gyerekek rajzain mérte és hasonlította össze a hátrányos helyzet megjelenését, illetve a mobilitási kilátásokat és vágyakat. A kutatás eredményei szerint már a 10 év körüli gyerekek számára is világosak a társadalmi mobilitás lehetőségei, illetve a mobilitás lehetőségeiben rejlő társadalmi különbségek.

Kérdésünk tehát, hogy hátrányos helyzetű, többségében roma gyere-

kek rajzain hogyan jelenik meg a jelenlegi helyzetük ábrázolása, a felnőttkorukkal kapcsolatban milyen elképzeléseik vannak, és megjelenik-e bennük a felfelé irányuló mobilitás perspektívája. A vágyott jövő bemutatásával pedig arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a reálisan elképzelt jövő mutat-e eltéréseket a vágyaktól, illetve milyen akadályait látják a vizsgált gyerekek a vágyak beteljesítésének.

A kutatás menete

Kutatásunk két pillére egy gyerekekkel végzett rajzvizsgálat, és néhány gyerek szüleiivel készített, félig strukturált interjú, amelyben az iskolával kapcsolatos tapasztalatokra, a gyerekek lehetőségeire kérdeztünk rá. A vizsgálatot csoportos iskolai beszélgetéssel és megfigyelésekkel egészítettük ki. Adatainkat különböző kvalitatív elemzési módszerekkel dolgoztuk fel, problémafeltáró jelleggel.

Az eljárás

Második és harmadik osztályokat kerestünk fel olyan iskolákban, ahol nagy számban tanulnak hátrányos helyzetű és roma gyerekek. A gyerekek három rajzot készítettek, rajzonként körülbelül 10-15 percet dolgoztak, és a rajzok elkészítése egymás után, de egy ülésben zajlott. A feladathoz papírt és zsírkrétát² kaptak. A következő instrukciókat kapták:

1. Rajzold le a házat, ahol most laksz!
2. Rajzold le a házat, ahol felnőttkorodban fogsz lakni!
3. Képzeld el a házat, ahol legjobban szeretnél lakni, és rajzold le!

Az instrukciókat egyenként kapták, és annyit tudtak előre, hogy összesen három rajzot kell készíteni. Az első rajz elkészülte után kapták meg a második rajz instrukcióját, majd a harmadikat, minden esetben meggyőződve róla, hogy a gyerekek értik, mi a feladat. A gyerekeket nem sűrgettünk, ha valaki tovább szeretett volna dolgozni egy rajzon, hagytuk. Egy-két esetben fordult csak elő, hogy nem készült el mind a három rajz, csupán kettő.

A rajzolás végén egy csoportos beszélgetés keretében kikérdeztük őket arról, miket rajzoltak, hogy eltér-e a három ház egymástól, és ha igen, miben és miért. A beszélgetés során egy kérdező és egy megfigyelő volt jelen, a megfigyelő jegyzetei képezték a feldolgozás során használt adatokat.

Ezt követően az osztályba járó, néhány gyerek szüleit előzetes időpontegyeztetés után felkerestük, és interjút készítettünk velük. Az interjú egy saját tapasztalatokat feltáró részt is tartalmazott, amelyben a szülőt arra kértük mesélje el saját iskolai tapasztalatainak történetét, kitérve a jó és rossz iskolai élményekre, a hátrányos megkülönböztetés kérdésére. Az

² Az ADEL olajpasztell krétákhoz az ADEL cég hozzájárulásával jutottunk hozzá <http://www.adel.com.tr>, a Max-xum Plus Kft. jóvoltából.

SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

interjú második részében pedig arról a gyerekekről kérdeztünk, akinek az osztályában jártunk, és az iskolai tapasztalatok mellett a felnőttkori kilátásokról is beszélgettünk. A szülői interjúk azt a célt szolgálták, hogy egyfajta keretet adjanak a gyerekek által ábrázolt mobilitási elképzelésekhez. Segítségükkel azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyenek a szülők tanulással és munkával kapcsolatos attitűdjei, hogy az attitűdjeiket milyen tapasztalatok alakították, mivel a gyerekek mobilitással kapcsolatos elképzeléseit nagy mértékben befolyásolják a szülők által támasztott elvárások és a felmutatott lehetőségek.

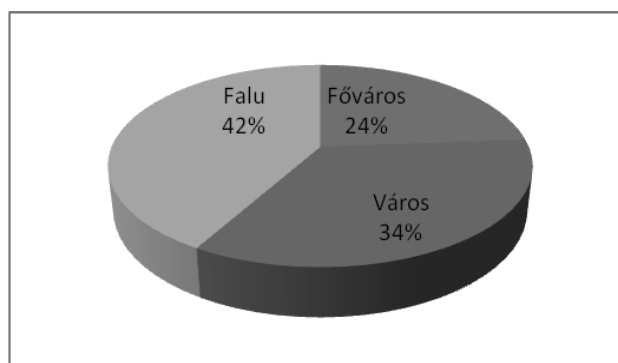
A vizsgálati minta

Kutatásunkban két budapesti iskola vett részt: egy belvárosi és egy peremkerületi. A kiválasztásnál személyes ajánlásra hagyatkoztunk, egy roma nemzetiségi óvoda vezetőjét illetve iskolapszichológus segítségét vettük igénybe. Az iskolák hátrányos helyzetű körzetben működnek, s a gyerekek között nagy számban tanulnak alacsony iskolai végzettségű, munkanélküliség által sújtott szülők gyerekei, részben romák.

Két vidéki városban jártunk. Az egyik iskolát korábban E. város cigányiskolájaként tartották számon, és ez az iskola továbbra is nagy számban fogadja a körzetében lakó hátrányos helyzetű illetve roma gyerekeket. A másik, S. város iskolája vegyes szociális összetételű, a falusi helyszínekhez képest kevésbé hátrányos helyzetű intézmény, különösen az általunk vizsgált alsó tagozatban, a falusi tagiskolák fenntartása miatt. A felkeresett hét kistélepülés S. város kistérségében található, és ugyan nem tartozik a leghátrányosabb helyzetű kistérségek közé, de mutatói elmaradnak az országos átlagtól, a foglalkoztatottak nélküli háztartások aránya 2001-ben 47,5% volt.³

Összesen 23 iskolai osztály 436 tanulója (225 fiú és 211 lány) készítette el a rajzokat, és 36 szülővel készült interjú.

1. ábra A vizsgálatban részt vevő gyerekek lakóhely szerinti eloszlása (N = 436)



³ Forrás: <http://www.nfu.hu/lhh>

A minta jellegéből adódóan a kutatás problémafeltáró, leíró jellegű, így alkalmas arra, hogy bizonyos problémákra ráirányítsa a figyelmet, de nem ad képet arról, hogy ezek milyen mértékben jellemzik az érintett társadalmi réteghez tartozó személyeket. Így kutatásunkban az általánosítást csak abban a tekintetben tehetjük meg, hogy a jelennel és a jövőképpel kapcsolatos vélemények egy létező csoportját prezentáljuk. A kiválasztott minta sajátos jellege azonban mindenképpen alkalmas arra, hogy ráirányítsa a figyelmet összefüggésekre a szegénység, a marginalizáció, az etnikai kisebbséghez tartozás és a társadalmi mobilitás lehetőségének megélése között.

A rajzok elemzése

A ház ábrázolatlása sok szempontból tűnt ígéretesnek. Egyrészt szimbólumként megjeleníti az otthont, a valahova, illetve valakikhez tartozást, és ezért alkalmas arra, hogy ezen a formán keresztül megmutassa a gyermek önazonosságának rejtett dimenzióit. Továbbá a ház mint „érdekes” ház szerepel a *Clark Rajzi Képességek Tesztben is* (Kárpáti 2001), ahol vizsgálati keretben jól működtethető formának bizonyul. Az elkészült házrajzokat úgy elemeztük, hogy figyelembe vettük az életkorra jellemző ábrázolási készségeket (Feuer 2000, Kárpáti 2001) és a pszichodinamikai folyamatokat is, mint például a megfelelést a helyzetnek, vagy az esetleges versengést az osztálytársak között. Ezzel együtt az elemzés távol áll a pszichológiai diagnosztikában használt, egyéni elemzésektől (anamnézissel, több rajz együttes elemzésével kiegészített elemzés lásd Vass 2003). Elsősorban a kérdésfeltevésünk miatt a választott elemzési mód egy kvalitatív kutatási irány, a *grounded theory* elemzési keretéhez köthető (Denzin, Lincoln 1994). Ennek jegyében nem a pszichén belüli történések feltárása áll a kutatás középpontjában (ezért kerüljük pl. a szimbólumok analitikus elemzését), sokkal inkább egy jelenség megértését, jelen esetben a marginalizáció identitásformáló jellegét kutatjuk. Ebben az eljárásban a rajzok ismételt, többszöri áttekintése után a felmerülő lehetséges szempontokat érvényesítettük a mintán (hasonló eljárás vizuális mintán lásd Illés 2003). Denzin és Lincoln elmélete szerint így megvalósítható az, hogy az elemzett anyag maga mutatja meg az elemzés irányát, ami a több tényező együttes hatását vizsgáló kutatásoknál különösen eredményes lehet. Jelen esetben gazdasági, pszichés és társadalmi folyamatok együttes hatásának feltárására teszünk kísérletet.

A gyerekek rajzinterpretációi

„Az osztályban tizenkét, alapvetően jól öltözött, lelkesen csillogó szemű kisgyerekek várt bennünket, valamint egy kissé szigorú, de mosolygó szemű tanítónő, aki miután megfegyelmelte az amúgy addig is ijesztően fegyelmezett kisiskolásokat, háttérbe vonult, és átadta nekünk a terepet.” (hallgatói beszámoló, Város)

A hallgatók által elkészített rajzvizsgálat mindegyikében a gyerekek

nagyfokú együttműködését tapasztaltuk. Általában önálló kezet kaptak a kutatásban közreműködő pszichológia szakos hallgatók a kivitelezésben, de többnyire a tanító jelenléte mellett zajlott a felvétel. A rajzolást követő beszélgetések időtartama és jellege eléggé eltérő lett (pl. nem maradt rá idő, a tanító átvette az irányítást stb.), de még így is fontos háttér-információkat szolgáltatott számunkra a rajzok értelmezéséhez (a gyerekek közötti aktuális divatról, a motívumokról stb.).

A vizsgálatban részt vevő gyerekeket nemcsak azért kérdeztük meg arról, hogy mit ábrázolnak a képeik, hogy ezzel pontosítsuk a saját értelmezésünket, de kíváncsiak voltunk arra is, hogy a gyerekek, kvázi kutatói szerepben, hogyan értelmezik saját rajzaikat. A csoportos beszélgetések hossza és jellege erősen eltért egymástól, a legtöbb esetben inkább egy-két mondatos válaszokat kaptunk a kérdéseinkre, amelyek arra irányultak, hogy mit ábrázol a három rajz, illetve hogy páronként miben térnek el egymástól a rajzok, és mi a különbség oka, továbbá arra kérdeztünk rá, mi kellene ahhoz, hogy álmaik házában lakhassanak felnőttkorukban.

Amikor a gyerekek arról beszéltek, hogy miben tér el a felnőttkori ház a mostanitól, olyan vágyakat soroltak fel, amelyek a jelen realitásához kötődnek, amelyeket ismernek, de a jelenben számukra nem elérhetőek.

„Kertes házában fogunk lakni, apám megkapja a 15 milliós kártérítést, vesz azon kertes házat, nagyon jót, kutyánk is lesz.” (Főváros)

A mostani és a felnőttkori ház rajza közti különbség azt mutatja meg, ami most hiányzik az életükből, pontosabban a lakókörnyezetükből, illetve amin változtatni szeretnének. Pl. a városi gyerek felnőttkorában kertes házában szeretne lakni, a falusi gyerek pedig emeletesen. A felnőttkori ház *„szebb, nagyobb és több szoba van benne”*, mondták sokan, faluban, városban egyaránt. A felnőttkori ház ábrázolása a realitások talaján megfogalmazott vágyakat mutatja, amelyeket a beszélgetésekben nevesítettek is. *„Nekünk kertes házunk van nagy kutyával, és én kis kutyát szerettem volna, ilyen nagyon kis kutyát.” (Város)*

A szülőfalu elhagyása ritkán fogalmazódott meg, de amikor a beszélgetésbe valaki behozta, a gyerekek csatlakoztak ahhoz, hogy felnőttkorukban ők is máshol szeretnének lakni, *„például Lentiben, Mosonmagyaróváron vagy a Balaton mellett”*. (Falu) A városi gyerekeknél sokkal gyakrabban fogalmazódott meg, hogy a városból jó lenne elköltözni, de ez inkább a nagyobb tér, a kertes ház és a ház körüli állatok vágyát jelentette meg. A külföldre költözés gondolata is megjelent, ez minden esetben népszerű volt, és a gyerekek sorra nevezték meg az országokat – városokat, ahova szívesen elköltöznének.

„Afrikában szeretnék lakni”. „Én Rómában”. „Én Kanadába vagy Velencén, ha úgy élnék nagy koromba, ahogy szeretnék”. „Én Németországba, mert ott jobbak a viszonyok”, „Én New York-ban”. (Város)

Amikor arról beszéltek, hogy milyenek rajzolták vágyaik házáat, abban legtöbbször egyfajta fokozás jelent meg: szebb, színesebb, nagyobb, gazdagabb még a felnőttkorban elérhetőnél is. Időnként a vágyak elrugaszkodnak a lehetőségektől, és kastélyra, várra, 100 gyerekre, oroszlanra, foci pályára vonatkoztak. *„Az én házam aranyház lesz, aranyágyam lesz benne, belül minden aranyból, arany kutyám lesz, aranymedence...” (Falu)*

A beszélgetésekből nyilvánvalóvá vált, hogy a nagyobb ház vágya mögött nemcsak a felemelkedés mindenkit jellemző vágya állhat, hanem

egész egyszerűen az, hogy „jobban el lehet benne férni”. (Város) A szebb ház vágya pedig azt is kifejezheti, hogy a ház „most csúnya”. (Falu) De erről árulkodik annak a kisfiúnak az esete is, aki látván, hogy a többi gyerek kertes házat rajzol, odahívta a kutatásvezetőt és mondta neki, hogy „Esküszöm, hogy a keresztapámnál lakom.” (Város)

A vágyak megvalósíthatóságára vonatkozó kérdésre a pénz hiányát nevezik meg a legfontosabb akadályként. „Egy palota sok pénzbe kerül, ezért nem fogok ott lakni.” (Főváros) Ahhoz viszont, hogy pénz legyen, dolgozni kell, a munkához pedig jól kell tanulni. Ezt az összefüggést a gyerekek betanult szöveggént mondták, gyakorlatilag minden megkérdezett osztályban. „Nehéz sok pénzt keresni”, „Hogy álmaim háza meglegyen, előbb ki kell találni, hogy mit dolgozzak és hogyan.” (Falu) „Sok munkával lehet pénzt gyűjteni.” (Főváros) Érdekes volt megfigyelni, hogy mi mindennel egészítik ki a tanulás – munka – pénzszerzés összefüggéseit:

- „állás a rendőrségnél”
- „vasazás”
- „szerencsejátékon nyerni”, „kártyán nyerni”
- „balesetet szenvedek és kapom a kártérítést”
- „100 gyereket akarok, hogy kapjam a családit”
- „csak egy gyerek kell, és csak is Armaniba fogom öltöztetni”

Figyelemfelkeltő volt a gyerekek megfogalmazásaiban, hogy a szebb, díszesebb, gazdagabb házleírásba rendre belekerült, hogy a házat kerítés fogja körbevenni, vagy erős fal, esetleg egy kutya adhat védelmet. A beszélgetésekben a vágyaik háza összefonódott néhány félelmükkel, a biztonságot nyújtó várak, a kerítés, a fallal körülvett ház is központi témája volt néhány beszélgetésnek.

„Robotot rajzoltam, ott lakték, mert ott nem tudnának rám törni.” (Főváros)
„Erős fal, kerítés, nagy kutya, állás a rendőrségnél, számszerűs őrzők”. (Város) – sorolták a gyerekek az egyik osztályban. Minderre a betörők ellen lehet szükség.

A beszélgetések tehát arról árulkodtak, hogy a gyerekek felnőttkorukra a jelenleginél jobb körülményeket képzelnek magukkal, de tisztában vannak azzal, hogy a pénz, esetleg a munka hiánya korlátot állíthat az elképzeléseiknek.

Az elemzés lépései

Az elkészült rajzok elemzésére több szinten került sor. Elsőként a három, egymás mellé helyezett képről alkotott benyomásainkat jegyeztük fel, ami egyfajta elnagyolt csoportosítást tett lehetővé. Majd a rajzok részletesebb elemzésébe fogtunk, amelynek során általános benyomásainkat egy szisztematikus rendszerbe helyezhettük, továbbá bizonyos résztemákat tudtunk feldolgozni. Ez az elemzés azonban még mindig csak az általános kategóriákon alapult, mint pl. a házak mérete, színei, azonos vagy különböző elemek használata a három rajzon, az ábrázolt témák, egyedi jellegzetességek. Ezt követően fogtunk olyan részterületek feldolgozásába, amelyek egy-egy jellegzetes, szimbolikus jelentőségű témára utaltak. Ahogy korábban említettük, elemzésünk nem sorolható a klaszszikus pszichológiai rajzelemzéshez, mivel a vizsgálatunk során nem

SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

volt mód arra, hogy minden egyes rajzot a rajzoló gyerek saját interpretációjában megismerjük, továbbá nem használtunk standardizált rajzvizsgálati eljárást, és a körülmények sem voltak alkalmasak a pszichológiai rajzelemzésre. Nem is ez volt azonban a célunk. Problémafeltáró vizsgálatunk középpontjában elsősorban pszichoszociális, és nem pszichológiai kérdésfeltevés áll, vagyis kutatási módszerünk segítségével 8–10 éves, hátrányos helyzetű gyerekek jelenről és jövőről alkotott képének bizonyos mintázatait kívántuk azonosítani.

2. ábra. *Sematikus házak*



A házrajzok nagy típusai

Sematikus házak. Elemzésünk első lépéseként különválasztottuk azt a nagyszámú rajzot, amelyben a három rajz egyetlen házsémára készült. Ezekről a házakról azonnal megállapítható, hogy bár a gyerek megtanult egy házsémát, és ettől tulajdonképpen nem tud eltérni, rajzából mégis jól kivehető, hogy a jövő jobbnak ígérkezik-e, illetve a vágyak messze mutatóak-e. Ezek a rajzok is azt erősítik meg, amit egyébként a rajzok túlnyomó többsége is tesz: a ház, amelyben a gyerek jelenleg lakik, szép, színes, takaros otthon, aminél valamivel szebb, nagyobb és jobb, de esetleg csak egy kicsit díszesebb lesz az az otthon, amelyben felnőtt korában várhatóan él majd. Álmaik háza pedig ennél is kicsit szebb, díszesebb és különlegesebb lenne. A fenti háromszor három ház jól tükrözi, hogy az azonos sémán is ábrázolható annyi többlet, amelyből kiolvasható a lehetőségek

ismerete és a felfelé mobilitás reménye vagy vágya, ami a megkérdezett gyerekek többségében él.

Vágyteljesítő jelen

Ahogy már a sematikus ábrázolásnál is érzékelhető volt, a ház megrajzolásában, akár a jelenkori, akár a jövőbeli otthonról van szó, még akkor is a vágyteljesítés olvasható ki, ha egyes realizisztikus elemek is szerepelnek rajta. Sokban segítette a rajzok értelmezését, hogy a helyszínen a gyerekek egy részének tényleges lakáskörülményeit is alkalmunk volt megismerni. A rajzolás közben elhangzott megjegyzések és a rajzolást követő beszélgetések is jól tükrözték, hogy a szegényebb gyerekek sokszor nem szívesen beszéltek arról, hogy milyen körülmények között élnek. A gyerekek túlnyomó többsége színesnek és szépnek ábrázolja házukat. Ez a jelenség természetesen tükrözi a gyerekek életkorára jellemző általános elképzelését a világról, miszerint a létező otthon a legjobb, a saját anyukájuk a legszebb, és egyéb vélekedéseket. Ezzel együtt a rajzokon elhelyezett díszítések és feliratok azt a célt is szolgálják, hogy az általuk „normálisnak”, elvártnak tekintett polgári otthon képét mutassák a jelenkori ház ábrázolásánál. Ezt a tendenciát, ugyanezeket az elemeket aztán a felnőttkori képen is gyakran viszontlátjuk.

3. ábra *Vágyteljesítő jelenábrázolás*



SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

Reális jelen- és jövőkép

Nem volt kizárólagos a jelen és jövő vágyteljesítő ábrázolása. Voltak olyan gyerekek is, akik a jelenüket sokkal kevésbé színesen ábrázolták, akiknek rajzán tükröződik a ténszerűség. Ez elsősorban a lakótelepen lakó budapesti gyerekeknél volt jól észrevehető, de megjelent néhány vidéki, nagy szegénységben élő gyereknél is, akiknél a jelenkori ház többnyire fekete, díszítetlen, míg a jövő és a vágyak házáinál jóval gazdagabb a színhasználat.

4. ábra Reális jelen- és jövőkép



Vágyak

Találtunk néhány olyan, visszatérő motívumot a rajzokon, amelynek értelmezéséhez közelebb akartunk kerülni. Ilyen, részletesebb elemzés tárgyává lettek a kerítést, várat és a jólét szimbólumait megjelenítő rajzok.

Az eddig bemutatott rajzcsoportok mindegyikére jellemző volt a felfelé mobilitás elképzelése és vágya, vagyis a három rajzon egyre szebb és nagyobb ház jelenik meg. A fokozatos fejlődés tipikus példái egyértelműen mutatják: a jövő jobb lesz. Ezeknél a rajzoknál nem zárható ki a tökéletes feladatmegértés, illetve a feladatnak való megfelelés motivációja sem (különösen, ha figyelembe vesszük a gyerekek szigorú fegyelmezését), azaz a kutatónak való megfelelés vágya. Így a sémák azonosítása csak egy első lépésnek tekinthető abban, hogy közelebb kerüljünk annak

megértéséhez, hogyan viszonyulnak a gyerekek a mobilitás lehetőségéhez.

Gyermeki vágyak

A vágyak egy kisebb csoportja jól körvonalazható gyermeki, illetve mesebeli fantáziára utal, vagyis arra, hogy a gyerekek a jövőt valóban a jelenlegi, gyermeki nézőpontjából képzelel, és azokat a vágyakat vetíti ki a rajzokba, amelyeket most fontosnak tart. Ilyennek tekinthető a kiskutya, a ló, a hosszú csúszda, az állatot formázó ház, a fagyaltautomata, a királyi korona stb. megjelenítése. Ha jobban belegondolunk, minden rajztól ezt várnánk. A kérdés tehát az, hogy miért nem látunk minden rajzon ilyen gyermeki vágyakat és mi az, amit helyette látunk.

5. ábra Középosztálybeli álmok



Polgári élet

Gyakran még a mobilitási vágy sem utal többre, mint egy középosztálybeli, polgári életre, amelyet a rajzokat követő beszélgetések során is többször megerősítettek. A „Tiszta udvar, rendes ház” felirat az egyik rajzon jól reprezentálja, hogy a gyerekek egy jelentős részénél a felnőttkorban nem elérhető vágyak, vagyis az álmaik háza sem rugaszkodik el attól az életszínvontól, amelyet akár a televíziós reklámok és műsorok is középosztálybeliként mutatnak be. A lakásban lépcső vezet az emeletre, a falon

SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

színes kép, az asztalon virág, a kertben kutyaól, előtte kutya, a ház előtt autó áll.

A falusi gyerekek egy része emeletes házban szeretne lakni, de ezt csak álmai házában fejezi ki. Ezek a vágyak semmiképpen sem utalnak arra, hogy a képzelet szárnyán a gyerekek valami építészetileg újszerűt, egzotikus tájat, esetleg hatalmas gazdagságot kívánnának maguknak. Álmaik a középosztály életszínvonalára irányulnak.

A jólét szimbólumai

A középosztálybeli álmok mellett megjelennek a gazdagság ismert szimbólumai, vagyis a gyermeki vágyak elsősorban olyan tárgyokban fejeződtek ki, amelyekhez gazdagság, sok pénz szükséges. A gyerekek rajzain néha feltűnik egy-egy rövid szöveg vagy szimbólum. Ilyen például a dollár jel, a playboy nyuszi embléma, a „póker” felirat, a parabola antenna stb. Ezek a választások jól tükrözik az elérni kívánt célokat, a könnyen megszerezhető javakat, a vágyak materiális valóságát, amelyre a feladat jellege is készíthette a gyerekeket, hiszen házakat rajzoltak, amely egyszerre otthon és vagyontárgy. Azonban e speciális, a rajzokon is kiemelt szimbólumok esetében hajlunk arra a következtetésre, hogy e jelek megjelenését a vágyott osztályhoz való tartozás jegyeként tartjuk számon.

6. ábra A gazdagság szimbólumai

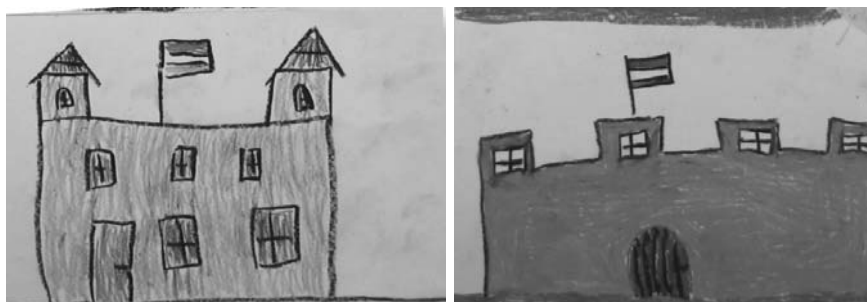


Várak

Külön csoportot képeznek a várkastélyok. A rajzok közel egynegyedében a gyerekek a vágyaik házát várként ábrázolták. Sőt, időnként a felnőttkori ház ábrázolásakor is egy vár jelent meg. Bár a számszerűsítés önmagában keveset árul el a vár jelentőségéről, ugyanakkor ennek a képi ábrázolásnak a nagyarányú előfordulása mindenképpen figyelemre méltó, mert arra utal, hogy a gyerekek egy jelentős részénél a vár testesíti meg legjobban a vágyott életet. A várak, kastélyok a kerítéshez hasonlóan

a védelem megjelenéseként értelmezhetőek. A külvilágtól való elkülönülés, a bevehetetlen vár, mint védelem evidenciaként kerül elő a 8-9 éves gyermek fantáziájában. A várábrázolás tehát elérhető eszköz a gyermek számára, ha álmiai házát elsősorban mint védelmet nyújtó, erős építményt szeretnék ábrázolni. De a vár nemcsak a benne élő személy vagy család számára nyújt védelmet, hanem az egész közösségnek is. A várak egy részét a nemzeti lobogó díszíti, ami még tovább tágítja a közösség értelmezését.

7. ábra Várak



Kerítés

A jövőbeli vagy a fantáziaházak mellett a kerítés motívuma is új elemként bukkan fel a rajzok egy részén. A kerítések nagy számú megjelenésén túl az volt a feltűnő, hogy a jelenbeli otthon ábrázolásánál kevésbé, szinte alig jelent meg. A gyermekek életkörülményeinek ismeretében a kerítés jelentését többszörösnek véljük. Egyrészt a tulajdon, azaz a birtok, másrészt a saját élet megkülönböztetéseként, hiszen a hét vizsgált kistéle-pülésen és a kisváros külterületén lakó családok közül sokan úgy élnek, hogy több család is osztozik ugyanazon az udvaron, vagy valóban kerítés nélkül állnak a házak egymás mellett. Nincs, vagy rendkívül csekély az a tulajdon, amit védeni, elkülöníteni kellene, másrészt nincs privát tér sem. További szempontként figyelembe kell venni a kerítés értelmezésekor, hogy a gyerekek saját védelmükre is megjeleníthetik az áthatolhatatlan kerítéseket.

A rajzvizsgálat eredményei

A rajzok elemzése során tekintettel voltunk a gyermeki ábrázoló világ ismert sajátosságaira (Feuer 2000, Kárpáti 2001). A rajzokon azok a tendenciák figyelhetők meg, amelyeket a szociálpszichológia az identitás-képzéssel kapcsolatban törvényszerűen feltételez, mint például a jelen megszépítése, a szebb jövő valamint a fejlődés lehetősége. S ugyanígy kézzelfoghatóan van jelen a gyermeki fantázia színessége. Azt azonban korántsem mondhatjuk, hogy a rajzok egyértelműen a felfelé mobilitás

hitét tükrözik. A felfelé mobilitás korlátainak ismeretét jól tükrözik a középosztálybeli vágyak, a pénz- és munkaszerezés nehézségeinek különböző megfogalmazásai, mind a rajzokon, mind a rajzolás követő beszélgetéseken. A fentebb „sematikus háznak” nevezett típusba sorolható, rengeteg egyforma házrajz a téma nehéz megközelíthetőségét is tükrözi. Azaz a gyerekek egy része nem, vagy nehezen tudja értelmezni a jövőre, a változásra, a lehetőségekre vonatkozó kérdéseket. E pesszimista értelmezést egészítik ki a védelem igényéről valló rajzok, amelyeken a fenyegetés előtt a vár vagy kerítés mögött lehet elbújni.

Szülői tapasztalatok, szülői attitűdök

Míg a rajzvizsgálat értékelésére viszonylag nagy mennyiségű adat állt rendelkezésünkre, a szülőkkel készülő interjúk kis száma miatt az elemzés problémafeltáró jellegére összpontosítottunk. A szülői minta szélsőségesebb a gyermekmintánál, mivel a minket segítő közvetítőktől azt kértük, hogy olyan gyerekek szüleit kereshessük fel, akik hátrányos helyzetűek. Így a szülői mintát nagyobb mértékben sújtja a szegénység és marginalizáció, mint a gyermekminta egészét, bár ebben az esetben sem beszélhetünk kizárólagosságról, mert a mintába került szülők egy része nem él mélyszegénységben, inkább alsó-középosztálybelinek tekinthető. A megkeresett családok mindegyike együttműködő volt.

A szülők felkeresésében Budapesten az iskola volt segítségünkre, a vidéki városokban és falvakban a terepen dolgozó szociális munkások, kistérségi koordinátorok közreműködését vettük igénybe. A szülők kiválasztásának szempontjaként a hátrányos helyzetet neveztük meg. Az interjúk feldolgozása tartalomelemzéssel készült, amelynek során tematikus csomópontok mentén, az interjú szövegében fellelhető hasonlóságok és kontrasztok kiemelésével tártuk fel a szülők iskolával és a gyerek jövőjével kapcsolatos attitűdjeit.

A részt vevő szülők többsége 8 általános vagy annál alacsonyabb iskola végzettségű (átlagos iskolai végzettség: 7,6 év), ketten rendelkeznek érettségivel, hárman végezték tanulmányaikat kisegítő iskolában, néhány szülő csupán 2-3 osztályt végzett el. A megkérdezett családokban az átlagos gyerekszám 3,7. A családok többsége szegényes körülmények között él, a fővárosban kis alapterületű bérházi lakásban vagy lakótelepen, a városi, illetve falusi mintában többnyire alacsony komfort fokozatú, kis alapterületű házakban, esetleg újonnan, szocpolból épített, félkész házakban.

Osztályonként átlagosan 2-2 családhoz látogattunk el, a félig-strukturált interjúk felvétele általában 30-40 percet vett igénybe, összesen 36 fő vett részt. Az interjúk két fő részből álltak, az első részben a szülőket saját magukról, saját iskolai tapasztalataikról kérdeztük, a másodikban pedig a gyerekeikről. Az interjúk feldolgozásához a kvalitatív tartalomelemzés módszerét alkalmaztuk. Elsőként az interjúkban kiemelkedő csomópontok értelmezését, kiemelését végeztük el, majd az interjúkban megjelenő vélekedéseket vetettük össze, és azt igyekeztünk megismerni az interjúkból, hogy milyen hatások alakították a szülők iskolához való

viszonyulását, és ezzel összefüggésben hogyan tekintenek saját helyzetükre és a gyerekeikére a társadalomban.

Eredményeinket öt jelenség köré csoportosítottuk. Elsőként az iskolához fűződő lojalitás emelkedett ki mint az interjúk többségének általános jellemvonása. Ez szinte attól függetlenül jelent meg, hogy mely iskoláról van szó, sőt, gyakran az iskolával kapcsolatos jó véleményüket éppen az iskola rossz hírének cáfolatára fejtik ki. A fővárosi szülők között több kritikus véleménnyel találkozhatunk, bár köztük is számos nagyon lojális szülőt találunk, és elvéve a kisebb falvakban is elhangzanak kritikus hangok az iskolával kapcsolatban. A lojalitást a szülők különösebben nem indokolják, nincs mögötte személyes választás, többnyire nincs mögötte valamilyen kiemelkedő élmény, pusztán az a meggyőződésük fejeződik ki benne, hogy az iskola a gyerekekért van.

„Én nem változtatnék. ...vannak D-n olyan iskolák, én tudom, mert a férjem unokatestvérének a kicsije odajár, és sokszor van az, hogy »te hülye cigány« meg ez, meg az, és sokszor sírva megy haza ez a harmadikos kislány. És ez nem jó, és mondtam neki, hogy miért nem hozzátok ide, itt nincs megkülönböztetés.” (Város)

„R. szereti az iskolát és a tanárokat. Nagyon meg vagyok elégedve mindkét tanító nénivel, mert figyelnek R.-ra.” (Falu)

„Nekem nincs problémám az iskolával. Mert sokan azt mondják »jaj, a X-be jár«, én meg mondom, hova kéne jártnom, a XX. kerületbe?” (Főváros)

Ahogy az iskolával kapcsolatos lojalitás érzésében, úgy az iskola, a tanulás jelentőségének megítélése kapcsán is jellemzően középosztálybeli értékek fogalmazódtak meg a szülői interjúkban. A szülők gyerekekkel kapcsolatos terveiben a tanulás, a fegyelem, a tisztességes munka értéke tükröződik. Leggyakrabban a szigorúság követelménye az, amelyből leginkább kirajzolódik, hogy a szülő elvárása, hogy a gyereket felkészítsék a későbbi nehézségekre, tanítsák meg tisztességesen viselkedni, követeljenek meg tőle a teljesítményt.

„Mi ugye lányok, úgy mondom, eljutottunk a kamaszkorba 14 évesen, oszt akkor már gyüjtünk férjhez (...) De most már, hogy öreg vagyok, vágyódnék az iskolára.” (Falu)

„Tulajdonképpen mindkét gyerekem tanárnőjével meg vagyok elégedve, mert szigorúak és követelnek.” (Város)

„Szerintem nem elég szigorú az iskola. Túlságosan előtérbe vannak helyezve a gyerekek jogai. Mert a gyerekeinknek természetesen vannak jogaik, amik kellene is, de valahogyan elfelejtették velük közölni, hogy vannak kötelességeik is, amik ugyanolyan fontosak, mint a jogaik... Szerintem több tiszteletet kellene tanúsítani... Én azt nem mondom, hogy verjék a gyereket, ne verjék őket, de azért legyen annyi joga a tanítónak, hogy beírja a füzetbe akár az egyest, akár a feketét, akár az intőt.” (Főváros)

Harmadik, kirajzolódó csomópontunk még mindig szorosan összefügg az előző két jelenséggel. Gyakran előforduló vélekedés a saját csoportjuktól különböző, „más” romák, szegények elítélése, akár azzal a céllal, hogy a saját családot kiemeljék a többiek közül, akár azért, hogy ezzel a véleménnyel az iskolát védjék, az iskola oldalára álljanak, amikor az iskola szigorúbb eszközökhöz nyúl a szegény, roma gyerekek fegyelmezése, tanulásra ösztönzése végett.

SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

„most törnek, lopnak, ... leveszik a kapukat is... Nézze meg a tv-t” (Falu)

„Nagyon agresszívok a gyerekek és ezek végett. Nem ítélem el őket, mert gyerekek, nem fejlődnek ők, mint a magyar gyerekek. Van, aki rendes. Én az Andikával ültem a biciklin és megtámadott egy gyerek, és ide jár, és mindenféle kurvának engem elhordott. Akkor maga szerint van öröme ide járni? Nincs. Csak azért csinálta, mert mondtam neki, hogy álljon arrébb. ... Ez az egy, semmi más. Lakást is el fogom adni, és innen elmegyek, mert sokat kell az embernek alkalmazkodni.” (Város)

Negyedik, fontos jellegzetességként kiemelkedtek a szövegből a fizikai és verbális erőszakra utaló történetek. Nemcsak meglepő gyakoriságuk emelte ki ezeket, de az a közöny is, amellyel ezek a történetek felbukkantak. Nagyon sokszor szinte melleleg hangzottak el olyan állítások, amelyek arra utalnak, hogy a saját, gyerekkori iskolai tapasztalatok, illetve a gyerekek mostani iskolai tapasztalatai is számos, a társaktól, tanároktól és más szülőktől elszenvedett, agresszív epizódot tartalmaznak. Ezek az epizódok kontrasztban állnak az iskolával való nagy fokú lojalitással, amelyek gyakran egyazon interjún belül is felbukkantak.

„Az úton a gyereket megcsapta a másik szülő.” (Falu)

„Szeret iskolába járni, de viszont nem szereti, ha kiabálnak vele.” (Város)

„...ne ordítson a gyerekre, hanem magyarázza el szépen, ha valamit nem ért. Nem mindjárt ütni kell, meg ordítani. Vagy pedig szóljon nekem, ne pedig üssön. Mondja meg nekem, ha valami baj van vele, én meg majd megbeszélem itthon a gyerekekkel.” (Falu)

A hátrányos megkülönböztetés az interjúk nagy részében spontán felbukkanó téma volt, de ahol nem, ott rákérdeztünk. A hátrányos megkülönböztetés tapasztalatát a résztvevők az iskolai kontextusban, a munkakeresésben, a gyerekek között is említették. Sokszor úgy, mint valamilyen elkerülhetetlen, megváltoztathatatlan tény, sokszor úgy, mint ami ma erősebb, mint az általuk valaha tapasztalt esemény, máshol pedig éppen pozitív változást éreznek az iskola kapcsán.

„Nem tudnak feltalálni olyat, hogy na te ne utáljad ezt, ne utáljad azt. Külön gyógyszerert nem tudnak kitalálni, nem? Ez így van. Mert mindig fog olyan akadni, aki utálja a cigányokat.” (Falu)

„Csúfolkodnak... Egymást lenézik... Az egyik szülője a másiknál szegényebb, meg nem dolgozik, meg ilyenek.” (Falu)

„Kijártam a nyolcat és utána T-be mentem, aztán ott ilyen fajgyűlölők voltak a tanárok. Tudod, kiközösítették a cigányokat... Én már vissza utána nem mentem... Sokan eljöttek, sokan másik iskolát kezdtek, másik iskolában próbálkoztak.” (Falu)

Az interjúk öt leginkább kiemelkedő témája egy nehezen megérthető ellentmondást mutat. Egyszerre ismerhetjük meg belőle azt, hogy a megkérdezett, nagy többségében mélyszegénységben élő roma szülők a gyerekeikről a középosztálybeli értékeket preferálva, a tanuláson keresztül és az iskola módszereit elfogadva próbálnak gondoskodni. A megküzdésnek ezek a módozatai egyértelműen a beilleszkedés, az integráció vágyára utalnak, amelyet akár a kérdezőnek való megfelelés igénye, a feltételezett elvárásoknak való megfelelés is erősíthetett. E három, markánsan kirajzolódó álláspont arra utal, hogy a megkérdezettek nem kérdőjelezik meg a boldoguláshoz vezető út többségi társadalom által elfogadott normáit, és e normákat sajátjukként hangoztatják.

Ugyanakkor olyan erőszakos élményekről és hátrányos megkülönböztetésről számolnak be, amelyek legalábbis megingathatnák őket mindezen értékek elfogadásában. A nyílt kérdésekre kapott válaszok nem árnyalták eléggé számunkra ezt az ellentmondásos képet, hiszen nem tudtuk feloldani azt a paradoxont, hogy a szülők szeretik az iskolát, elégedettek a tanítókkal, nem mellesleg elfogadják a nagy számban előforduló évismétlést, de említést tesznek erőszakról, hátrányos megkülönböztetésről is, akár egyazon interjúban.

A beszélgetés végén feltettük azt a kérdést, hogy *örülne-e annak, ha a gyerekének roma tanítója lenne*. A kérdés kapcsán nagyon sok válaszadó komplexebben is reflektált a saját helyzetére, segített megérteni a kirajzolódott ellentmondást. Hiszen akármilyen nagy a lojalitás és a középosztálybeli értékek átvétele, e kérdés hallatán mégis elgondolkodtak a válaszadók azon, hogy más lenne-e, ha a tanár roma lenne, ha így csökkenne a távolság a többségi intézmény és a kisebbségi diák között, esetleg bekerülnének közös nyelvi és kulturális tartalmak az iskolába.

Miközben a válaszok „mindegy”, „igen”, „nem” csoportokba rendezése a felszínen jól strukturálta a véleményeket, valójában e három választípus sokkal összetettebb álláspontot tükröz. Mindegyikben megjelenik egy sajátos viszonyulás a hátrányos megkülönböztetéshez, mindegyikben felmerül, hogy van-e igény/lehetőség/szükség a roma identitás pozitív és nyílt vállalására, és mindegyikben megjelennek az eddigi többségi pedagógus – roma diák tapasztalatok sajátosságai. A „mindegy” válaszok arra utaltak, hogy a megkülönböztetés vétkébe a válaszadó nem akar esni, azt igyekszik hangsúlyozni, hogy a megkülönböztetés akkor sem helyénvaló, ha az esetlegesen éppen pozitív előjelű.

„Az is ugyanolyan ember, mint a másik.” (Főváros)

„Az aztán nekem teljesen mindegy, hogy roma vagy nem roma. Csak a gyerek tanuljon meg írni-olvasni. Az aztán nekem teljesen mindegy. Nálam nincs, hogy fajra válogatok. Ennekem minden ember egyforma.” (Főváros)

„Nem feltétlenül. Teljesen mindegy, csak mondjuk szeresse a gyereket. Nem a származástól függ szerintem.” (Főváros)

Egy érdekes szempont a „mindegy” válaszok mögött, hogy a roma tanítót nem mint roma tanítót tudnák elfogadni. Vagyis elfogadható akkor, ha nem romaként jelenik meg.

„Nekem mindegy, hogy ki tanítja, csak jól tanítsa.” (Falu)

„Ha ugyanazokat tudja, mint a magyar, akkor jó lenne.” (Falu)

A *nem* válaszok jóval ritkábban fordultak elő, mint a mindegy válaszok. A megkérdezettek egy része nem tudja elképzelni, hogy egy roma tanító alkalmas lehet a feladatra, egy másik részük fél, hogy ez további szegregációt eredményezne.

„Nem, mert a gyerekek nem figyelnének rá úgy oda, mint egy normális tanítóra.” (Város)

„Nem feltétlenül. Szeretném. Lehet, hogy az se lenne jó. Én nem válogatok, hogy na most az cigány vagy nem cigány. Nekem az is jó lenne, meg ez is. Most mit mondjak? Nem is olyan fontos ez.” (Falu)

SZEGÉNYSÉG ÉS KIREKESZTÉS

„Igazából nem számít ez nekem. ... Ha jönnének cigány tanárok, akkor egész nap cigányul beszélnének az iskolában.” (Város)

A roma tanító preferenciája, az igen válaszok egyértelműen a jóvátétel szükségességére, a példaképpállításra vonatkoznak, illetve megint csak felbukkan az, hogy a válaszadó el szeretné kerülni a megkülönböztetés vádját.

„Nagyon meg vannak különböztetve a romák ebben a faluban. Nem tudom, ha lennének roma tanárok, én szívesen beiratnám oda a gyereket.” (Falu)

„Lenne nekik valami példaképük, hogy na azért mert én cigány vagyok, attól lehet belőlünk valaki.” (Falu)

„Egész nyugodtan. Nem lenne ellenemre. Szívesen rábíznam, ha jól tanít.” (Város)

„Ebben a suliban nincs roma tanító. Lehet, hogy jobban odafigyelnének. Lehet, hogy nyugodtabb lennék, ha roma tanító lenne.” (Főváros)

A megkülönböztetés elutasítása mellett felbukkan a roma kulturális öntudat lehetősége:

„Én felőlem lehet arab is, csak ember legyen. Amit tanít, azt tudja. Mondjuk azt elképzelném, hogy roma nyelvet tudjon tanulni.” (Főváros)

A háromféle válasz háromféle identitásstratégiára utal.

Mindegy: Egyfajta színvak álláspont, amely ugyan igyekszik az esélyegyenlőség elvét érvényesíteni, de megakadályozza az identitás megélését és a problémák megfogalmazását. Ez nemcsak a megkülönböztetés vádjától való félelemből fakad, de az integrációs vagy asszimilációs szándékot is tükrözi. A „mindegy” válasz egyértelműen igazolja, hogy a válaszadó nem keresi a pozitív öntudat forrásaként a roma identitást a többségi társadalomban való boldoguláshoz, sőt, még a romákkal szembeni negatív vélekedés is azonosítható ebben a vélemény típusban, hiszen a roma tanító elfogadása elsősorban tanítóként és nem romaként történhetne meg.

Nem: Ez a válasz tükrözi legjobban a negatív önsztereotipizálás jelenségét, illetve annak belátását, hogy egy roma tanító nem tudna változtatni a társadalmi hozzáálláson, tulajdonképpen tartanak attól, hogy egy roma tanító felbukkanása nemhogy megoldaná a problémákat, még továbbiakat is generálna.

Igen: A megkülönböztetés elutasítása mellett megjelenik a multikulturális szemlélet, a pozitív azonosságtudat szükségességének felismerése, amelynek egyaránt lehet forrása a megkülönböztetésre adott reakció, és a roma etnikai/kulturális öntudat.

Összefoglalásként: az interjúban elhangzottak arra utalnak, hogy a megkülönböztetés tapasztalata egyrészt nagyon mélyen beépült a kérdezettekbe, ugyanakkor nagy fokú tudatosság jellemzi őket azzal kapcsolatban, hogy a megkülönböztetés nem elfogadható. A többségi értékek, a többségi álláspont átvétele nagyon gyakran tapasztalt jelenség, amely helyenként a saját csoport elutasításával, a saját csoport alulértékelésével jár.

A többségi álláspont átvétele körüli ambivalenciára utal, hogy az interjúban az iskolával kapcsolatos elfogadó attitűd mellett sokszor az

elmesélt történetek, egy-egy elejtett konkrétum akár a fizikai agresszió területén, akár a nagyszámú évisméltés vagy hátrányos megkülönböztetés kapcsán nem adnak magyarázatot a lojalításra. Többek között ezt az ambivalenciát segítettek kibontani a roma tanító lehetőségére adott válaszok, ezekből kiderült számunkra, hogy a megkülönböztetés milyen nyomot hagy az érintettekben. Megjelenik bennük a beolvadás vágya, az áldozattá válásért érzett felelősség, a saját csoport tagjainak lekicsinylése is, ugyanakkor reális válaszlehetőség a nyelvi és kulturális másság kapcsán érzett öntudat is.

Tehát a multikulturalizmus szemlélete, a nagyfokú asszimilációs és integrációs vágy mellett jól azonosítható jelenség, és kiemelt jelentőségűnek érezzük, hogy nem ütközik az iskolai autoritás elfogadásával és a középosztálybeli értékek hangsúlyozásával.

Következtetések

Az elemzés eredményeként kiemelhető, hogy a gyerekek rajzai szinte kizárólag a felfelé mobilitás lehetőségével számolnak, de ez a mobilitási lehetőség nem túl nagy ívű, a jelenlegi és a felnőttkori ház közötti eltérés szinte sohasem számottevő. A középosztálybeli álmok mellett fontosnak tartjuk a nemzeti szimbólum, a zászló gyakori ábrázolását, mivel úgy véljük, mindkettő a többségi társadalomhoz tartozás vágyának üzenetét hordozza. Azokkal a szociálpszichológiai fogalmakkal igazolhatók eredményeink, amely a kisebbségi illetve (relatív) hátrányos helyzetben az ép identitás kialakításának feltételét a fenyegető helyzet tagadásában, a többségi normák átvételében, vagyis az asszimilációban látja.

A szülői interjúk, bár a kisebb elemszám miatt eltérő általánosításra engednek következtetni, nagyon jól keretezik a gyerekek jelen és jövő-ábrázolását, valamint a vágyakat. A szülők, annak ellenére, hogy nagyon sok rossz tapasztalattal rendelkeznek, mégis elfogadják – ismerik és hangoztatják – a középosztálybeli értékeket a tanulás és a boldogulás terén, ami nagyon hasonló ahhoz, ahogyan a gyerekek – többnyire vágyteljesítő – jövőképe is egyfajta középosztálybeli boldogulásra utal.

Mind a rajzokon megjelenő, visszafogott vágyak, a jelen vágyteljesítő ábrázolása, mind az interjúkban megfogalmazott lojalítás, középosztályosodási igény arra utal, hogy a marginalizáltság élménye inkább kerülőutakon, mint nyíltan fejezhető ki.

A nagy számú vágyteljesítő rajz arra is utal, hogy a vizuális nevelés keretein belül, az alkotás (rajzolás, festés) azaz a nem verbális közlés mint pedagógiai eszköz nagyon fontos lehet a gyermekek számára, a marginalizáció pszichológiai feldolgozásában. Különös tekintettel arra, hogy a jelen, a jövő és a fantázia házai közötti időnként alig észrevehető különbség is kirajzolható legyen, ugyanakkor a markáns különbségek vállalhatóakká váljanak. Úgy tűnik, sokat kell még pszichológusoknak és pedagógusoknak együtt dolgozni ahhoz, hogy elmondhassuk: a gyerekekben él a remény a jövőjükkel kapcsolatban, és jövőképük, illetve vágyaik a felzárkózás irányába mutatnak.

Irodalom

- Allport, Gordon W. (1977) *Az előítélet*, Budapest: Gondolat
- Aronson, J., Lustina, M. J., Good, C., Keough, K., Steele, C. M., & Brown, J. (1999) When white men can't do math: Necessary and sufficient factors in stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 29–46.
- Bass László, Darvas Ágnes, Ferge Zsuzsa (2007) A gyermekszegénység elleni nemzeti program kimunkálása. A szegénységben élők helyzetének változása 2001 és 2006 között – különös tekintettel a gyermekes családokra. „*Legyen jobb a gyerekeknek!*” Nemzeti Stratégia, 2007–2032, Miniszterelnöki Hivatal. 2007. <https://hirkozpont.magyarorszag.hu/hatteranyagok/gyerekeknek>
- Breakwell, G. M. (1986) *Coping with Threatened Identities*. London: Methuen
- Csepeli, Gy. (1997) *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris
- Dar-Nimrod, I., & Heine, S. J. (2006) Exposure to scientific theories affects women's math performance. *Science*, 314, 435..
- Denzin, Norman K. – Lincoln, Yvonna S. (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, London
- Európai Bizottság (2009) *EUROBAROMETER – Felmérés a szegénységről és a társadalmi kirekesztésről* Luxembourg: Európai Unió Kiadóhivatala
- Európai Parlament (2008) AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS 1098/2008/EK HATÁROZATA (2008. október 22.) a szegénység és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem európai évéről (2010) elérhető: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:298:0020:0029:HU:PDF>
- Festinger, L. (1998). A kognitív diszonzancia elmélete. In: Erős F. (szerk.): *Megismerés, előítélet, identitás*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó – Wesley János Lelkész-képző Főiskola, 10–16.
- Feuer Mária (2000) *A gyermekrajzok fejlődéslektana*. Akadémia Kiadó
- Gábos András (2010) A gyermekszegénység fő meghatározói Magyarországon, európai összehasonlításban, Darvas Ágnes, Ferge Zsuzsa (szerk.): *Gyerek esélyek Magyarországon. A „Legyen jobb a gyerekeknek!” Nemzeti Stratégia Értékelő Bizottságának 2009. évi jelentése*, Budapest, 93–115 letölthető: http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=18%3Agyerekeselyek-magyarorszagon-2009&lang=hu
- Gerő Zsuzsa, Csanádi Gábor, Ladányi János (2006) *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*, Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Hunyady Gy., Hamilton, D. L., Nguyen Luu L.A. (1999) A csoportok percepciója, Budapest: Osiris, 7–45.
- Illés Anikó (2003) A magyar történelmi festészet narratív pszichológiai elemzése. In: *Magyar Tudomány*, 2003/1. 67–77. old.
- Jost, John T., Banaji, Mahrazin N. (1999) A sztereotipizálás szerepe a rendszer igazolásában, a hamis tudat képződése, In: Hunyady Gy., Hamilton, D. L., Nguyen Luu L.A. (szerk.) *A csoportok percepciója*, Budapest: Osiris, 489–517.
- Kárpáti Andrea (2001) *FIRKÁK, FORMÁK, FIGURÁK – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkorától a serdülőkorig*. Budapest: Dialóg Könyvkiadó
- Sik Endre (2007) Nőtt a “pirézekkel” szembeni elutasítás, *Tárkitekintő*, Budapest: Tárki Elérhető: <http://www.tarki.hu/hu/news/2007/kitekint/20070308.html>
- Szalai Júlia (2005) A jóléti fogda, In: Neményi, Szalai (szerk.) *Kisebbségek kisebbsége*, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 43–93.
- Szalai Júlia (2007) *Nincs két ország...? – társadalmi küzdelmek az állami (túl)elosztásért a rendszerváltás utáni Magyarországon* Budapest: Osiris
- Vass Zoltán (2003) *A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai*. Budapest: Flaccus
- Virág Tünde (2006) Gettósodó térség, gettósodó iskolarendszer *Szociológiai Szemle* 1. 127–139
- Young, Iris Marion (2001) Az elnyomás öt arca In: *Perspektívák egy tágra zárt társadalomban – konferencia kiadvány*. Budapest: Társadalomelméleti kollégium, 11–32.