

etnikum, hanem mint politikai közösség vannak jelen. Politikai közösség, amely közös szimbólumokat használ. Ebben az értelemben a nyelvük és a kultúrájuk is politikai szimbólum – ami fenyegető lehet más politikai identitásoknak (még ha személy szerint senki sem fenyeget senkit, vagy legalábbis ritkán és nem politikailag).

Ezért nem szeretik a kötet szerzői azt, hogy „magyar etnikum”, bár azt sem szívesen használják, hogy „magyarul beszélők”. Leginkább a „közösség” kifejezéshez vonzódnak (az angol változatban is következetesen *community*-t írnak, használnak). Mellette, helyette civilizációk, nyelvek és vallások mozaikjéről beszélnek, köztük az olvasó számára talán szokatlan és ismeretlen nép, a *magyarok* civilizációjáról, nyelvéről és vallásáról. A magyarok kisebbségi története pedig az Osztrák–Magyar Monarchiával kezdődik, az utolsó sok nemzetiségű (azaz nem nemzetállami) európai képződménnyel.

És mégis: mind az angol változatban, mind a magyar eredetiben nemcsak egy kulturális közösség, egy nyelvi entitás képe bontakozik ki, hanem egy politikai identitás is. Leginkább persze az oktatásügy és az iskolák helyzetének alakulásában, és abban, ahogy az iskola és az oktatás iránti törekvéseket az egyes környező államok politikusai (érthetően persze) fogadják.

Vajon tudatában van-e a szerző (Papp Z. Attila) és a szerkesztők az iskola horderejének, mondánivalójának, sokrétűségében is egyértelmű üzenetének? S vajon tudatában vannak, lesznek-e majd az olvasók? Nem is tudom, örülnék-e neki, vagy inkább aggódnék-e miatta. Maradjunk tehát csak annyiban, hogy ajánljuk minden értelmiségi kezébe, asztalára ezt a sokrétű, nemes és tanulságos könyvet.

(Bárdi Nándor, Fedinec Csilla & Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. MTA Kisebbségkutató Intézete & Gondolat Kiadó, 2008, Budapest. 508 p.)

(Nándor Bárdi, Csilla Fedinec & László Szarka (eds): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. /*Social Science Monographs, Boulder, Colorado*/. Atlantic Research and Publications, 2011, Highland Lakes, N. J. 859 p.)

Kozma Tamás



A GYAKORLAT ELMÉLETE – INKLÚZIÓ, INTERKULTURALITÁS ÉS MEGOSZTOTT ISKOLAVEZETÉS A KANADAI FRANKOFÓN ISKOLÁKBAN

A Jules Rocque vezetésével a winniepegi Saint-Boniface Egyetem kiadásában megjelent kötet az iskolavezetés és kisebbségi helyzet összefüggéseit vizsgálja. Miként azt a tizennyolc szerző közreműködésével készült könyv alcíme is mutatja (*Elméleti megfontolások egy felvilágosult gyakorlathoz*), elsősorban gyakorlati irányultságú tanulmányokat találunk benne. Ez abban a szerkesztői elvben is megjelenik, amely egyszerre kíván elméleti és praktikus információkat megosztani a kötet célközönségével (feltehetően Kanada frankofón iskoláinak heterogén vezetősége és a szakértők csoportja). Ők valóban kézikönyvként forogathatják a közel négyszáz oldalas tanulmánykötetet, amely a nyugat-kanadai frankofón kisebbség problémáinak (nyelvi asszimiláció, kulturális reprodukció) megoldására ajánlott inkluzív, interkulturális nevelés és a megosztott iskolavezetés összefüggéseit fejti ki. Mivel a könyvben egy oktatási-nevelési „paradigmaváltás” (inklúzió és interkulturalizmus) és oktatásirányítási váltás (megosztott vezetés) eredményeképp előállt helyzet elemzéséről olvashatunk, az írások bővelkednek az implementáció további lépéseihez fűzött megjegyzésekben és a praktikus fogások leírásában. Még az elméleti fejtegetésekből is egyfajta gyakorlati orientáció és igény érződik. A megvalósítás problémáiról és mikéntjéről azonban csak egyetlen tanulmányban olvashatunk: ez az egyeterepmunkán és kvantitatív adatgyűjtésen alapuló, kritikai tanulmány szolgál egyfajta visszacsatolásként, és nyújt tájékoztatást a kidolgozott program hozadékairól és a megvalósítás problémáiról.

A kötet egészében véve arról ad képet, miként fonódhat össze egy társadalomtudományi probléma elemzése a hozzá rendelt megoldási módok bemutatásával, és mik olvashatók ki ezen összefüggésekből – jöllehet a beavatkozások hatásai csak hosszabb távon kimutathatók. Ennek megfelelően a történeti, demográfiai bevezető mellett az első blokk tanulmányai az önálló iskolavezetést lehetővé tevő politikai és adminisztratív szabályozások változásába nyújtanak betekintést, míg a második rész középpontjában az alapvető szociodemográfiai és szociolingvisztikai adatok bemutatása és a policyk áttekintése áll. Ebben a közös iskolavezetés, valamint a kisebbségi öntudat és szociális kohézió fenntartásának

összefüggéseiről olvashatunk. A harmadik tartalmi egység a felvállalt inkluzív, interkulturális nevelés, valamint a frankofón nyelv és identitás átadásának kapcsolódási pontjaival foglalkozik pedagógiai, nyelvészeti és didaktikai szempontokból.

Ebből következően a tanulmányok középpontjában a kisebbségi lét és a nyelvi asszimiláció kérdése áll, amelyet a szerzők a partneri viszonyokon alapuló, tanárok, szülők és a közösség bevonásával megvalósított *megosztott iskolavezetés* és egy, az iskolát középpontba állító *inkluzív, interkulturális oktatási modell* szempontjából vizsgálják.

A nyugat-kanadai frankofón kisebbségnek – a hivatalos kétnyelvűség ellenére is – erős angol nyelvi dominanciával kell szembenéznie. A hagyományos életformák megszűnté, a városokba áramlás, az életmód megváltozása, a média mindennapokra gyakorolt hatása és az új kommunikációs csatornák megjelenése együttesen vezettek a francia nyelv visszaszorulásához: az utóbbi évtizedekben nemcsak az egynyelvű frankofónok, hanem a kétnyelvűek aránya is csökkent. Az angol nyelv olyannyira megkerülhetetlen részévé vált a hétköznapiaknak, hogy sokszor még a kétnyelvű családokban is az angol vált az egyedüli közvetítő nyelvvé. Míg az endogám családokban (ahol mindkét szülő francia ajkú) 93%-os esélyel sikerül átadni a kanadai francia nyelvet anyanyelvként, addig ennek valószínűsége az exogám (vegyes) kapcsolatok esetében átlagosan 24%. (Figyelemre méltó, ám nem túl meglepő adat, hogy ha az édesanya frankofón, a nyelv transzmissziójának esélye eléri a 33%-ot, míg ugyanez francia ajkú apa esetében 14%.)

Mindezekből az következik, hogy sokan úgy érkeznek a frankofón kisebbség által vezetett francia tanítási nyelvű iskolákba, hogy egyáltalán nem vagy csak alig beszéljük a tudás átadására használt nyelvet. Ily módon – mutatnak rá a szerzők – az iskola vált a francia nyelv átadásának és a frankofónná válás folyamatának legfontosabb közegévé. Éppen ezért áll az iskola a szerzők érdeklődésének és az elemzésnek középpontjában.

A helyzetet tovább árnyalja a tény, hogy a szóban forgó térség is egyre inkább a bevándorlás egyik célállomásává (és ezáltal plurietnikussá) vált. Így a csökkenő létszámú frankofón közösségeknek fel kellett ismerniük, hogy az általuk vezetett iskolák fennmaradása csak úgy biztosított, ha szélesebbre nyitják kapuikat. (A helyzet előidéződésében kulcsfontosságú demográfiai probléma, azaz a tanulói létszám csökkenése, jóval kevésbé hangsúlyos az elemzésekben, mint a

felvállalt inkluzív oktatási programból származó előnyök, így például az interkulturális tapasztalatszerzés egyébként tagadhatatlan haszna.) Így vált a francia nyelv és kultúra átadásának kulcsközegeként és szinte egyetlen letéteményeseként számon tartott frankofón iskola a diverzitást preferáló inkluzív intézménnyé.

Nézzük sorban a kisebbségi érdekérvényesítés, az önálló iskolavezetés és az inkluzív, interkulturális oktatás kötetben kifejtett makroösszefüggéseit, valamint ezek mikroszintű vetületét, az iskola, a nyelv és az identitás közötti kapcsolódási pontokat.

Daniel Bourgeois tanulmányában rámutat az állam alatti (*sous étatique*) intézmények strukturális hasznára: a decentralizációt alapvetően a hatékonyság növelése és a fenntarthatóság indokolja, azonban a hatalom alsóbb szintekre történő delegációja nem feltétlenül járul hozzá a kisebbségek védelméhez, mivel sok intézmény figyelmen kívül hagyja ezen csoportok sajátos érdekeit vagy igényeit. Ezért – érvel Bourgeois – a kisebbségek védelmét igazából azok a decentralizált közigazgatáson belül működő, autonómiával bíró intézmények biztosítják, amelyek – mint például a frankofón oktatási intézmények iskolaszékei (*conseils scolaire*) – speciális klientúrájuknak köszönhetően valóban politikai legitimitással bírnak a közösségen belül, ismerik annak érdekeit és problémáit, és ezeket hatékonyan tudják képviselni. Ezzel pedig hozzájárulnak a kisebbségi közösségek vitalitásának és szociális kohéziójának megőrzéséhez. A szerző kiemeli, hogy a frankofón iskolák vezetőségi tagjait tömörítő iskolaszékek nem tekinthetők kisebbségi önkormányzatoknak, mivel nem rendelkeznek a megfelelő eszközökkel; döntési jogköreiket csak az oktatásirányításban kamatoztatják.

A Québecen kívüli tartományokban 12 iskolaszék látja el 422 frankofón iskola irányításának és koordinálásának feladatát, de az alsóbb szinteken maguk az iskolák is egy sajátos vezetési stílust (*leadership partagé*, azaz megosztott vezetés, közös irányítás) tettek magukévá, amelyek egyszerre adnak választ a kisebbségi léthelyzet és a diagnosztizált plurietnikus valóság kihívásaira, valamint igekeznek deklarált céljuknak, a frankofón kulturális reprodukció biztosításának is eleget tenni.

Az iskolavezetés és az inklúzió összefüggései kapcsán Hermann Duchesse kiemeli, hogy az inklúzió nemcsak egy befogadó és elfogadó, mindenkit egyformán értékesnek tekintő és biztonságos iskolai környezet kiépítését jelenti, hanem

egy sajátos, a megosztott vezetés elvein nyugvó közös pedagógiai irányítást is. Utóbbi esetében az iskola vezetése kilép kapuőr szerepéből, és az intézmény minden szintjén, minden résztvevőben (diákokkal, tanárokkal, szülőkkel, vezetőkkel) tudatosítja az inklúzió az egész intézményre gyakorolt pozitív hatásait. Ez egy olyan attitűd felvállalását jelenti, amely a kölcsönös tiszteleten, egymás elfogadásán és az egymástól való folytonos tanulás lehetőségén alapul.

A frankofón iskolákban az inkluzív oktatás nemcsak a francia nyelvi nehézségekkel küzdőkre terjed ki, hanem magában foglalja a hátrányos helyzetűeket, a tanulási problémákkal küzdőket, és egyre inkább az értelmileg sérültek és akadályozottak különféle csoportjait is. Ezen iskolák vezetése célul tűzte ki az olyan migráns hátrétegeket befogadását is, akik beilleszkedését nemcsak a nyelvi hátrány és kulturális különbözőség nehezíti, hanem esetleg komoly traumákkal is szembe kellett nézniük. Ahhoz azonban, hogy a program résztvevői az inklúzió számos pedagógiai, pszichológiai, nyelvi és vezetéstechnikai kihívásaival megbirkózhassanak, nemcsak az a meggyőződés szükséges, hogy a sokféleség és egymás elfogadása mindenkit egyformán gazdagít. A program adaptációja magában foglalja az egész iskola átalakítását, szerepeinek újragondolását is. Az inkluzív gondolkodást elsajátító oktatási intézmények a hagyományos neveléssel szemben az egyéni haladást, a személyre szabott utat és tempót, az egyéniséget és ennek megfelelően a pedagógiai innovációt preferálják; az itt dolgozók célja, hogy az érintettek az iskolára ne csupán oktatási intézményként tekintsenek, hanem az mind a gyerekek, mind a felnőttek, mind pedig a tágabb frankofón környezet egyik közösségi terévé váljon.

Az inklúzió azonban magában hordozza a gyerekek és a partnerekként kezelt szülők nyelvi-kulturális sokféleségét, a különböző speciális igényekkel rendelkező tanulók egyénre szabott, differenciált oktatását, ebből következően az igények és érdekek különbözőségéből fakadó feszültségeket. Mindezen problémák menedzselésére a kötet szerzői az interkulturalitás paradigmáját találják különösen alkalmasnak, amelyet mintegy arany középutnak tekintenek a különbözőségeket negligáló asszimilációs és hagyományos integratív modellek, illetve a mozaiktársadalmat eredményező szélsőséges multikulturalizmus között. Az interkulturális nevelés esszenciáját az egyediség és egyetemesség dinamikája adja, amely a másik elfogadását az alapvető em-

beri egyenlőség eszméjével indokolja, és hangsúlyozza, hogy a másság és a „Másik” elfogadása, valamint a toleranciaóra nevelés nemcsak a személyiséget fejleszt, hanem a közösség kohéziójára is pozitív hatással van.

A kommunikáció nemcsak a tanár–diák relációban, hanem a kollegialitás szintjén is alapvető fontosságú, amely az iskolairányításban is új utakat nyit. A megosztott vezetés nem nélkülözheti a bizalmi kapcsolatokat, a nyitottságot és az értékek konvergenciáját. Michel Saint-Germain tanulmányában megkülönbözteti a megosztott vezetést (*leadership*) a menedzsmenttől. Előbbit egy adott törvényi szabályozásba és strukturális kontextusba illeszkedő bürokratikus vezetési stílusként definiálja. A megosztott vezetés sokkal inkább egy közös vízió követését jelenti, amelyet alapvetően a közösen lefektetett célok és a közösen vállalt értékek körvonalaznak. Ez a fajta irányítás sokkal „puhább”: a befolyáson és a tapintaton, a kommunikáción és a kölcsönös együttműködésen alapul. Ez teszi különösen alkalmassá arra, hogy alapelveit adaptálják például a kisebbségi irányítás alatt álló iskolák vezetésének összetett helyzetére, mivel ezeknek az intézményeknek nemcsak belül kell állandóan megújulniuk (inklúzió és innováció), és egy közös cél érdekében tevékenykedniük (kulturális reprodukció). Ahhoz, hogy a közösségi kohéziót és a kisebbségi identitást is megerősítsék, stabil és kölcsönös együttműködésen alapuló partnereket kell szerezniük a tágabb szociális környezetben: együtt kell működniük a szülőkkel, a társadalmi szervezetekkel, más intézményekkel, a helyi médiával.

Az egyéniségre és az egyéni értékekre nagy hangsúlyt fektető és az egyénre szabott fejlődési utakat preferáló inkluzív nevelés elveinek elfogadásából a szerzők szerint magától értetődően következik az együttműködés lehetőségeit kereső, folytonosan kommunikáló és egyeztető megosztott iskolavezetési stílus adaptálása. A felvállalt pedagógiai feladatok és az ehhez szükséges befogadó iskolai környezet megteremtése azonban nehezen összehangolható azokkal az intézményt érő külső elvárásokkal, amelyek leginkább a hatékonyság, a gazdaságosság, a standardizálás és a folytonos fejlődés hívószavaival írhatók le.

Az újfajta vezetőknek (*leaders*) egyszerre kell megannyi tevékenységet felvállalniuk: meg kell felelniük a külső, alapvetően jogi-adminisztratív elvárásoknak, hatékonyan kell ellátniuk az alapvető oktatási-nevelési feladatokat, mindezek mellett a folyamatos többoldalú kapcsolattartás és hatékony kommunikáció eszközével kell ke-

resniük a fejlődés és a kooperáció további lehetőségeit. Michel Saint-Germain kérdése teljesen indokoltnak tűnik: hogyan jut minderre idő? Az időgazdálkodás elemzéséből kiderül, hogy az iskolavezetőkre túl sok adminisztratív teher hárul, amely megnehezíti az intézmény belső világával történő kapcsolattartást: a megkérdezett vezetők rendre kevesellték a kollégák, főként a pályakezdekők hatékony támogatására jutó időt csakúgy, mint a pedagógiai tervek kidolgozására és az önfejlesztésre fordítható időmennyiséget.

Mindez különösen hangsúlyosan jelentkezik abban a kontextusban, amit a szerzők nem győznek eléggé hangsúlyozni: a nyugat-kanadai frankofon kisebbség nyelvi-kulturális reprodukciójának letéteményesei a frankofon kisebbség által vezetett iskolák. Ezen intézmények a nyelv átadása mellett arra is nagy hangsúlyt fektetnek, hogy proaktív, frankofon identitásukra büszke és tevékeny állampolgárokat neveljenek. Ugyanakkor ezt a feladatot az oktatási intézmények egyedül képtelenek ellátni – ezért is keresik az együttműködés lehetőségét mind a szülőkkel (külön tanulmány foglalkozik a nyelvi vegyes partnerkapcsolatokban élő szülők bevonásával), mind más intézményekkel. Utóbbira jó példa a VeTIC multimédiás internetes fórum bemutatása, amelynek segítségével az iskolavezetők megoszthatják tapasztalataikat, ötleteiket az oktatásfejlesztés terén. Szintén külön írás elemzi a pályakezdekő pedagógusok munkahelyi integrációját – újfent nagy felelősséget hárítva a vezetőkre, valamint a megerősítésre és a kommunikációra.

Az egy-egy probléma köré épülő tanulmányok rámutatnak arra, hogy a frankofon iskolák esetében az új programok és paradigmák átvételére és kidolgozására viszonylag kevés idő jut, viszont ezeket annál több kihívás éri: heterogén osztályok, heterogén klientúra, partnerség és kapcsolattartás, egyéni nevelés és külső standardoknak való megfelelés, pályaelhagyó pedagógusok. Ehhez képest valóban kevés szó esik arról, miként lehet mindezeket a gyakorlatnak tűnő, ám annál összetettebb feladatokat kivételni, vagy mik lehetnek a változó pedagógiai gyakorlat vagy vezetési stílus megvalósításának nehézségei.

Marianne Cormier tanulmánya a nyelvhasználat és az identitás (a kötetben feltételezett) komplexebb összefüggéseivel foglalkozik. Az írás abból a szociolingvisztikai alaptervből indul ki, hogy a nyelvi megerősítés és biztonság érzése, valamint a nyelvi performancia egymással erősen összefüggő jelenségek. A szerző a figyelmet arra a problémára irányítja, hogy ha a franciául kevésbé

vagy egyáltalán nem beszélő újonnan érkező tanuló nem érzi az általa használt nyelvet (nyelvjárást) elfogadottnak, magát (identitását) sem érzi biztonságban. Ebből következően a megfelelő nyelvi alapok lefektetéséhez mindenképpen fontos az elfogadás érzése és a kommunikáció elősegítése, még akkor is, ha ez eleinte csak valamely nyelvjárásban való beszédet vagy a francia nyelv gyenge használatát jelenti, vagy éppen csak képi önkifejezést tesz lehetővé. A nyelvi fejlődés sokkal gyorsabb elfogadó környezetben: így a kezdeti tolerancia teremtheti meg a francia nyelv második nyelvként történő elsajátításának alapjait, azaz azt, hogy a tanulók *sokféle francia* nyelvet (helyi dialektusokat, különböző szaknyelveket, különféle tudományok terminológiáját) értsenek és használjanak. A (nyelvi) kompetencia érzéséből fejleszthető ki az autonómia érzése, és csak ennek birtokában lehet valaki proaktív.

A másik ilyen, a kötetben szinte egyáltalán nem reflektált kérdés, hogy miként lehet összeegyeztetni a francia nyelv és a frankofon identitás átadását, mint az iskolai nevelés komplex célját, az inkluzív, interkulturális nevelés alapelveivel. Még ha el is fogadjuk, hogy a szóban forgó frankofon népesség sajátos szociolingvisztika jellemzői folytán ezt a feladatot szinte kizárólag az iskolára ruházza át, amely a „nem születünk frankofonnak, hanem azzá válunk” (p. 261.) elvét magáévá téve megnyitja kapuit a többek között bevándorlókból álló heterogén csoportok előtt, marad a kérdés: hogyan lehetséges a frankofon identitás átadása egy univerzális igényű, diverzitást preferáló kulturális környezetben?

A kötetben üdítő kivételként szerepel a hasonló kritikai szempontokat felvető Diane Géron-Lajoie tanulmánya, amely rámutat arra, hogy az interkulturális pedagógia implementációja, még ha értékkonszenzus is övezi, korántsem problémamentes. Az elvileg az identitás átadóiként és „mintafrankofonként” a tanulók elé állított, mintegy missziós szerepbe kényszerített pedagógusok például elsősorban a tudás, s csak másodsorban a nyelv átadóiként tekintenek magukra, és az identitás átadását előbbi kettőnél is problematikusabbnak látják. Az ő fejükben is egy alapvetően folklorisztikus, a hagyományokat ápoló, a történelemre összpontosító, azaz egyfajta múltba forduló, statikus kultúrafogalom él – a kötet policy jellegű tanulmányaiban oly részletesen taglalt dinamikus, friss, kortárs frankofon kultúrafogalom helyett. Így egyáltalán nem meglepő, hogy nemcsak nyelvi, hanem kulturálisan is nehéz a pedagógusoknak felvenniük a versenyt az an-

gol nyelvű ifjúsági kultúrával és szubkultúrákkal. Ugyanilyen nagy kérdés, hogyan adhatnák át akár ezt a kissé avítottan tűnő frankofón kultúrát azoknak a bevándorló gyerekeknek vagy azoknak a franciát egyáltalán nem beszélő kanadaiaknak, akik nem rendelkeznek még a közösen osztott tudások és hagyományok morzsáival sem.

Szintén ez a tanulmány tör ki a kötet lapjain következetesen citált iskola–nyelv–kultúra identitás bűvös háromszögéből, felvetve a nagyon is alapvető kérdést: miért a frankofón identitás átadása és megteremtése a cél? Hogyan lehet feltételezni egy eleve kétnyelvű és kétkultúrájú közegben, hogy a tanulók belépve az iskola kapuin automatikusan „frankofón üzemmódra” kapcsolnak? Gérin-Lajoie rámutat az identitás többszörösen összetett és *dinamikus* természetére, és arra, hogy a frankofón identitás „megteremtése” helyett helyesebb lenne mély nyelvi és kulturális szimpátián alapuló kötődést kiépíteni a francia nyelv és a kanadai frankofón kultúra iránt a tanulóknál. Ez a cél még igen nagy kulturális távolság és diverzitás esetén is kivitelezhetőnek tűnik.

(Jules Rocque (dir.): *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire. Considérations théoriques pour une pratique éclairée. Press Universitaires de Saint-Boniface, 2011, Winnipeg, 363 p.*)

Németh Krisztina



KIVEL ÜLÜNK EGY PADBAN? – ETNIKAI KÜLÖNBBSÉGEK AZ OKTATÁSBAN

Hároméves munka után 2011-ben zárult le az EDUMIGROM (*Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe*) elnevezésű összehasonlító kutatás. A projekt kilenc EU-s országot (Csehország, Dánia, Franciaország, Németország, Magyarország, Románia, Szlovákia, Svédország, Nagy-Britannia) érintett, és a 14–17 év közötti városi tanulók körében – de nemcsak az ő bevonásukkal – vizsgálta az etnikai különbségek konstruálódásának és működésének mikéntjét és következményeit, elsősorban az oktatás területén. A megjelölt kutatási témát – ha nem is a kizárólag a városban élő fiatalok esetében – már több nemzetközi felmérés (pl. EMME 2008; IRPOSEC 2000–2003, NESSE Report 2008 stb.) többféle-

képen körüljárta, ami nem meglepő, hiszen az iskolának kiemelt szerepe van a társadalmi és etnikai különbségek újratermelésében és működéskében. Ezeknek a vizsgálatoknak köszönhetően ismert, hogy a kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási esélyei és életpálya-lehetőségei általában kedvezőtlenebbek a többségi társadalomhoz sorolt kortársaiknál. Az EDUMIGROM újszerűsége tehát nem abban rejlik, hogy megismétli ezeket a megállapításokat, hanem abban, hogy megpróbálja összehasonlítani a kelet-európai cigány fiatalok helyzetét nyugat-európai színes bőrű kortársaikkal. Egy ilyen, az egész kontinensre kiterjedő, több területet (oktatás, családi, életmód/életvitel, közösségi kapcsolatok) is érintő összehasonlító elemzés eddig hiányzott a kisebbség–többség helyzetét tárgyaló szakirodalomból. Jelen recenzió az EDUMIGROM fontosabb megállapításait és eredményeit összegzi, kiemelve azokat a sajátosságokat, amelyek az etnikai kisebbségi tanulók sorsát érintik.

Az EDUMIGROM koordinálását a Középeurópai Egyetemen (CEU) működő *Center for Policy Studies* (CPS) központ végezte, vezetésével az etnikai viszonyok és szociális problémák kutatásának elismert alakja, *Szalai Júlia* lett megbízva. A munkában a részt vevő országok meghatározó kutatási intézményei (akadémiák, egyetemek) és szakértői dolgoztak együtt.

A kutatás alanyai azok a 14–17 év közötti fiatalok voltak, akik kötelező iskolai tanulmányaik vége felé, továbbtanulási (pályaválasztási) döntés előtt álltak. Ennek a korosztálynak a kiválasztása azért volt célszerű, mivel a továbbtanulás alapvetően meghatározza a későbbi érvényesülési és munkapiaci esélyeket. A diákok döntése azonban korántsem nevezhető szabadnak: a korábbi iskolai eredmények, a kapott alapoktatás színvonala, családi háttér, etnikai hovatartozás mind meghatározó erővel bírnak. Így már a személyes választás megszületése előtt eldőlhet, hogy kinek milyen esélyei és mobilitási lehetőségei lesznek a továbbiakban.

A kutatásban részt vevők nemcsak kérdőívet töltöttek ki, hanem egyéni és fókuszcsoportos interjúkban is részt vettek. Ily módon lehetőségük nyílt arra, hogy – az iskolai környezettől távolabb – személyesen is véleményüket nyilváníthassanak a többség–kisebbség viszonyáról, annak saját identitásukra gyakorolt hatásáról. Interjúk készültek továbbá szülőkkel, tanárokkal és intézményvezetőkkel, a családi háttér, a diákok és szülők tanuláshoz, iskolához fűződő viszonyának,