

# Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja

VARGA ARANKA

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet,  
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

A napjainkban felerősödő migrációs folyamatokkal összefüggésben ismét előtérbe kerül az a kérdés, hogy mitől válhatnak sikeressé az egyre diverzebb társadalmak. Tanulmányunk egy 20 évet felölelő, nyomon követő kutatás harmadik szakaszának első eredményeit mutatja be. A vizsgálatban főként olyan fiatalokkal vettünk fel életút interjúkat, akik szociális hátránya a roma/cigány közösségbe tartozással fonódott össze. A mintegy 70 élettörténetet a reziliencia és inklúzió elméleti keretrendszerébe elhelyezve kerestük, hogy a család, az iskola és a társadalmi környezet milyen szerepet játszott a felnőttkori életlehetőségekben. A kutatás során elemzett életutak lehetővé tették tipizálható élethelyzetek megfigyelését, az egyenlőtlenségi helyzetet stabilizáló feltételek, illetve az egyén rezilienciájára pozitívan ható jelenségek összegyűjtését. Láthatóvá vált, hogy az inkluzivitás, az integrált helyzetben biztosított befogadó és támogató környezet feltételei, valamint az empowerment, az önsorsalakítás és a közösségi felelősség képességének fejlesztése együttesen járultak hozzá az egyéni sikerekhez.

**Kulcsszavak:** interszekcionalitás, szociális hátrány, reziliencia, inklúzió

The intensifying processes of migration make pertinent the question of what makes a diverse society successful. This study attempts to explore factors that might address this crucial issue through analysing the results of the third phase of 20-year-long longitudinal research. Participants are primarily disadvantaged youths living in Hungary whose social disadvantages are in strong connection with their belonging to the Gypsy/Roma community. Seventy interviews regarding the paths of participants' lives were realized in the theoretical context of resilience and inclusion, highlighting factors that might support or hinder life opportunities (e.g., school, family, social environment). Through analysis of these interviews, observations of participants lives are typified, inequalities are explored (in effort to stabilize them), and phenomena which positively influence a person's resilience are collected. Results of the study indicate that inclusion (an inclusive and supporting environment realized in an integrative setting) empowerment, motivation, and responsibility to the community are factors which may lead to individual success.

**Keywords:** intersectionality, social disadvantage, resilience, inclusion

---

Levelező szerző: Varga Aranka, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia  
Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. E-mail: varga.aranka@pte.hu

## Bevezetés

A társadalmi egyenlőtlenség megjelenési formái, következményei ismertek ugyan, mégis szükséges időről időre újragondolni, milyen jelenségek hatnak erőteljesen az esélykülönbségek konzerválódására, illetve miként lehet azokat ellensúlyozni (Forray 2011). A napjainkban felerősödő migrációs folyamatokkal összefüggésben ismét előtérbe kerül az a kérdés, hogy mitől válhatnak sikeressé az egyre diverzebb társadalmak. A kérdés hátterében az a tapasztalat áll, hogy egyes kisebbségi csoportok tagjainak zöme stabilan a társadalmi rétegződés alsó decilisében ragad. Bármennyire is eltérő jellemzők együtthatásáról beszélünk – kompenzálандó szociális hátrány / beépítendő kulturális értékek –, vitathatatlan, hogy közös metszetük egy adott helyzetben új társadalmi kategóriává alakul (interszekcionalitás), gyakorta negatív megítéléssel, élethelyzettel társulva. Igaz ez azokra a kisebbségi csoportokra, melyek évszázadok vagy évtizedek óta marginális helyzetben vannak egy országban, és ez veszélyezteti napjaink migrációra kényszerülő csoportjait is. Ebben a helyzetben fontossá válnak azok a vizsgálatok, melyek az interszekcionalitás komplexitását tárják fel, rámutatva arra, hogy milyen feloldatlan gátak okozzák a társadalmi egyenlőtlenségi helyzet stabilitását.

Tanulmányunk magyarországi fiatal felnőttek élettörténetén keresztül elemzi, hogy a hovatartozás napjainkban miként határozza meg az életesélyeket. Nyomon követő kutatásunk harmadik szakasza (2017) olyan fiatalok életútját vizsgálta, akik különböző társadalmi, kulturális háttérű családban születtek a rendszerváltás idején (1989), és innen érkeztek a kilencvenes évek közepén (1995) a rendszerváltás következtében jelentősen átalakított magyar iskolarendszerbe. Az ezredfordulót követően (2003) választottak középiskolát, és napjainkban fiatal felnőttként a családban és az iskolában felhalmozott tőkék kamatoztatását vagy ennek hiányát tapasztalják meg a munkaerőpiacon és személyes életükben. A kutatás kiemelten vizsgálta azokat az interszekcionalitással jellemezhető fiatalokat, akiknek szociális hátránya a roma/cigány közösségbe tartozással fonódott össze. A mintegy 70 élettörténetet a reziliencia és inklúzió elméleti keretrendszerébe elhelyezve kerestük, hogy a család, az iskola és a társadalmi környezet milyen – támogató vagy gátló – szerepet játszott és játszik a felnőttkori életlehetőségekben. A kutatás során elemzett életutak ugyan csak kiragadott példák, azonban lehetővé tették tipizálható élethelyzetek megfigyelését, az egyenlőtlenségi helyzetet stabilizáló feltételek, illetve az egyén rezilienciájára pozitívan ható jelenségek összegyűjtését.

## Kiindulópontok

A hazai és a nemzetközi társadalompolitikák egyik közös alapeleme a méltányos (equity) megközelítés, mely a különböző javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét inkluzív (kölsönösen befogadó) környezet kialakításával, fenntartásával ellensúlyozza. Értelmezésünk szerint az inkluzív környezet a sokféleség (diverzitás) sikeres kezelését az egyediségből következő szükségletekre való hatékony reagálással éri el. Az inkluzív környezet nyitottságot tükröz, melyet a benne lévők pozitív attitűdje, a sokszínűség értékelésének szemlélete jellemez. Fontos része a teret működtető és felelős személyek szakmai felkészültsége, mely az egyéni életutak megértésében, személyre szabott és

eredményes segítségével ölt testet. Közös cselekvés, partneri együttműködés jellemzi, és a benne rejlő diverzitásra való sikeres reagálás alapfeltétele a folyamatos megújulás (Varga 2015). Az interszekcionalitással jellemezhető, ám sikeres iskolai karriert befutó egyetemi hallgatók körében végzett kutatásunk bizonyította, hogy az inkluzivitás iskolai formája a tanulók rezilienciájához vezet (Rayman–Varga 2015). A reziliens tanuló jellemzője, hogy sikeres előrehaladását gátló hátrányai (rizikótényezők) vannak, ám ezek ellenére sikeres a tanulmányi pályafutása. A nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodásához, a reziliencia kialakulásához támogató (protektív) feltételek szükségesek, melyek képesek ellensúlyozni a rizikótényezőket. Külső rizikótényezőnek tekinthető az alacsony szocioökonómiai státusz és a traumatikus események is. A környezetből eredő (külső) protektív feltételek a szocializációs közeg (család, iskola, kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetőek el (Masten et al. 2008). A többszörös hátrányokkal (interszekcionalitás) induló, de a kudarcokkal szemben ellenálló (reziliens) egyént az inkluzív környezet feltételrendszere segíti. Az interszekcionalitást abban a tág értelemben használjuk, amikor legalább két egyenlőtlenségi – nemi, faji/etnikai, osztály – dimenzió olyan erősen összekapcsolódik, hogy új társadalmi kategóriává alakul, mely kategóriára irányuló elnyomás okai nem választhatók szét (Asumah–Nagel 2014; Sebestyén 2016).

Esetünkben a szociális hátrány és roma/cigány közösségbe tartozás alkot összefonódó kategóriát. Magyarországi kutatók rámutattak, hogy a szociális helyzetből adódó hátrányokat tovább súlyosbítja a cigány kisebbségi csoporthoz társuló negatív társadalmi előítélet (Forray–Pálmáiné 2010; Cserti Csapó–Orsós 2013; Neményi 2013). A rezilienciavizsgálat összefüggésében az interszekcionalitás az iskolai karriert veszélyeztető fő rizikótényezőként jelenik meg (Perez et al. 2009). Magyarországon a hátrányos helyzetű, valamint roma/cigány tanulók zömét az interszekcionalitás jellemzi, így ezen jellemzőkkel kapcsolatos oktatási kérdések nem választhatók el (Fehérvári 2015; Zolnay 2015). Az elmúlt ötven évben fokozatosan javult ugyan a cigányság iskolázottsági helyzete (Kemény et al. 2004; Zolnay 2015), a távolság (lemaradás) azonban nem csökkent a nem cigány lakossághoz képest. Az általános iskolai kompetenciamérés eredményeire építő kutatás szerint a cigány tanulók teljesítményének lemaradása háttérben egyidejűleg áll a szegénység és az etnikai szegregáció (Kertesi–Kézdi 2012).

Az interszekcionalitás esetében fontos az összefonódó csoportjellemzők tudatos kezelése, mert összemosásuk téves következtetésekhez és beavatkozásokhoz vezet. A szociális hátrányok következményeinek csökkentésére kompenzációt szolgáló, méltányos szolgáltatásokat, míg a kisebbségi csoporthoz tartozáskor a kulturális értékekre építő és a szegregációt, valamint a rasszista előítéleteket visszaszorító cselekvésekre van szükség. A cselekvések szemléleti kerete az egyének és közösségek értékeit, szükségleteit felismerő és ahhoz igazodó (inkluzív) társadalmi környezet, mely a reziliencia kialakítását elérendő célként tételezve járul hozzá az önsors alakításban aktív szerepet betöltő személyek (empowerment) neveléséhez. Az empowerment az a „felvérteződési” folyamat, mely során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját, és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében. Képes saját, illetve közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni (Adams 2003; Lakatos 2010).

Nyomon követő kutatásunk azt kívánja feltárni, hogy a vizsgált személyek életútját milyen külső (családi, iskolai, társadalmi) tényezők befolyásolták, tetten érhetőek-e az inkluzivitás elemei, mi segítetté vagy gátolta a reziliencia és az empowerment kialakulását.

## Előzmények és kapcsolódások

Az 1995-ben, 2003-ban és 2017-ben végzett adatfelvétel alapvető célja volt, hogy rávilágítson a hátrányos helyzetű és roma/cigány közösségből érkezők élethelyzetére, mobilitási lehetőségeikre, illetve azokra a befolyásoló tényezőkre, melyeket elsősorban az iskolai és társadalmi környezetből érkező hatásokban kerestünk. A kutatásunk fókuszában lévő csoport élethelyzetét nem önmagában vizsgáltuk, hanem további, magasabb társadalmi státusú kontrollcsoporttal összevetve (Rayman–Varga 2017a).

A vizsgált személyek kiválasztása 1995-ben, a kutatás első szakaszában történt. A kutatási mintába akkor egy-egy általános iskola első osztályos tanulóközössége került. A kiválasztás szempontja az volt, hogy az adott iskola tanulói köre homogén legyen, így reprezentálva különböző társadalmi helyzeteket (Derdák–Varga 1996). A kedvező indulótökével rendelkező tanulókat megyeszékhelyen élő (Pécs két iskolája), iskolázott családok gyermekei képviselték – akik között elvétve voltak roma/cigány diákok. Az ő eredményeiket vetettük össze mindhárom kutatási szakaszban az aluliskolázott, munkanélküli családból származó falusi, roma/cigány gyerekek eredményeivel. A mintába bevont településekre vonatkozó információkat makrostatistikai adatokkal és országos kutatási eredményekkel (Híves 2015) vetettük össze, így is rámutatva arra, hogy a kiválasztott tanulói csoportok reprezentánsai valamely jól körülhatárolható társadalmi rétegnek. Kiemelten vizsgáltuk az iskolázottság, a nemzetiségi hovatartozás és nyelvhasztnalat szempontját, valamint a földrajzi elhelyezkedést is, amelyek együttesen, egymást erősítve hatnak a társadalmi pozícióra. Az 1. táblázat adatai és a vezetői, osztályfőnöki interjúk szerint a pécsi Gyakorló Iskola diákjainak szülei országos átlagot messze meghaladó felsőfokú végzettséggel és szinte teljes foglalkoztatottsággal rendelkeztek. A pécsi Berek Iskolába járók szülei döntően érettségizettek, jó szakmában dolgozók és nagy részüknek 1995-ben (80%) volt munkahelyük. A többi intézménybe járó tanulók szülei döntően alacsony végzettséggel (vagy azzal sem) rendelkeztek (70–88%) az első adatfelvételkor (1995), és a munkanélküliség aránya is kiugróan magas (75–92%) volt minden vizsgált falusi iskolában.

Megállapítottuk, hogy a dél-dunántúli aprófalvak (Alsószentmárton, Egyházasharaszti, Gilvánfa, Magyarmecske) lakossága döntően kétnyelvű (cigány, magyar), szemben a kelet- és észak-magyarországi egynyelvű (Tiszabő, Rakaca) roma/cigány közösségekkel. Közös pont, hogy minden település az elmúlt 3-4 évtized során „záródott be” a nem cigány lakosság kiköltözésével, a gazdasági lehetőségek megszűnésével. A választott cigány közösségek közül a vizsgálat 2 évtizede alatt Tiszabőn a legszembetűnőbb a fokozatos és erőteljes szociális leszakadás, a szegregálódott közösség egyenlőtlenségi helyzetének újratermelődése. Az okok között meghatározó, hogy a térség gazdasági helyzetének folyamatos romlása már a rendszerváltást megelőzően is jelentős volt, továbbá Tiszabő cigány lakossága döntően beköltözőkből tevődött össze (Oros 2016), szemben a többi vizsgált településsel.

Mindhárom vizsgálati szakasz adatfelvételét ugyanazon személyekre vonatkozóan végeztük, azonban eltérő kutatási fókusszal és eszközökkel. Az első kutatási szakasz

1. táblázat: Az első adatfelvételen (1995) részt vevő diákok (N = 161) háttéradatai

Fő	Óvodában töltött átlagév	Roma/cigány tanulók aránya (%)	Szülők munkanélküliségi aránya (%)	Szülők iskolai végzettségi aránya		Diploma (%)
				Legfejlebb 8 osztály (%)	Középfok (szakma és/vagy érettség) (%)	
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
Magyarmeckei Általános Iskola	3	33,34	75	70,83	29,17	0
Gilvántői Általános Iskola	2,5	100	75	93,75	6,25	0
Egyházasharaszti Általános Iskola	2	94,45	91,43	85,71	14,29	0
Alsószentmáryi Általános Iskola	3	100	86,11	88,89	11,11	0
Tiszabóti Általános Iskola	2	89	90	87,5	12,5	0
Rakacsi Általános Iskola	2	84,6	88,46	88,46	11,54	0

az iskolakezdekör megmutatkozó különbségek feltárására irányult kérdőíves lekérdezéssel, különös tekintettel a nyelvhasználati módokra. Az 1995-ös eredmények egyértelművé tették, hogy döntően a szociális hátrány befolyásolja az iskolában elvárt nyelvi kompetenciákban mutatkozó hiányosságokat, mely lemaradások már az iskolába lépéskor tetten érhetőek voltak, és amelyek feltehetően meghatározzák majd az iskolai előrehaladás sikerességét is (Derdák–Varga 1996).

A második kutatási szakaszban (2003) – az általános iskola befejezésekor – az általános iskola évei alatt felhalmozott tőkéket és azok hasznosulását tekintettük át úgy, hogy a diákok családi és iskolai szokásait, valamint továbbtanulási irányait vizsgáltuk önkítöltős kérdőívvel. Azt találtuk, hogy a családi háttér erősen befolyásolta a diákok továbbtanulási lehetőségeit, azonban a hátrányos helyzetű tanulók között tapasztalt különbségek az iskola – ellensúlyozó – hatásának eltéréseire utaltak (Derdák–Varga 2003). Ugyanakkor a tanulói kérdőívekben megfogalmazott esszék arra is ráirányították a figyelmet, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú családok gyermekei sokkal célra fókuszáltabbak és lényegesen több lehetőséget láttak jövőjükben, míg hátrányos helyzetben élő társaik bizonytalanabbak voltak még a kisebb tervek tekintetében is (Rayman–Varga 2017b).

A harmadik kutatási szakaszban (2017) összességében közel kétszáz olyan személy felkutatását végeztük, akik valamely (vagy mindkét) megelőző kutatási szakasz mintájában szerepeltek. A felkutatást „hólabda” módszerrel végeztük az adott közösségben dolgozó terepmunkások segítségével. Összességében 77 fővel készült interjú, akik közül 66-an benne voltak az első vagy második adatfelvételen, velük életútinterjút vettünk fel. A mintában szereplő további 5 fő esetén

szülői adatközlés (interjú) nyújtott információkat, és 6 fővel településtörténeti interjúkat készítettünk. Más településre (távolabbi városba költöztek) 16-an és külföldre 14-en. Ennek az összességében 30 személynek egy részét tudtuk megszólítani – telefonon adtak interjút, vagy szülői, baráti közlés állt rendelkezésre. A teljes kutatási minta mintegy fele, akiről nem tudtunk információt szerezni, vagy elutasították a kutatásban való részvételt.

A 2. táblázat mutatja, hogy 1995-ben 7 település 8 iskolájának 9 osztályában történt adatfelvétel – összesen 161 kisdíakkal. 2003-ban a pécsi Berek megszűnése miatt csak részlegesen lehetett a diákokat megtalálni (14 fő) és az alsószentmártoni, valamint gilvánfai – csak alsó tagozatot működtető – iskolák tanulói már Magyarmecskére és Egyházasharasztra jártak. A falusi iskolák közös jellemzője, hogy a 2003-as adatfelvételi létszám háttérben a lemorzsolódás állt – az 1995-ös mintában lévők 40–50%-a nem jutott el innen a 8. osztályig, 2017-ben számosságában is értékelhető adatközlést az egyik kontrollintézményben (Gyakorló 12 fő), Alsószentmárton környékén (17 fő), Tiszabőn (28 fő) és Rakacán (8 fő) sikerült rögzíteni.

2. táblázat: Az adatfelvételben résztvevők szakaszonkénti megoszlása (fő)

	Kutatásba bevont diákok/felnőttek száma szakaszonként		
	1995	2003	2017
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	22	21	12
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	25	14	0
Magyarmecskői Általános Iskola	12	13	2
Gilvánfai Általános Iskola	8	–	2
Egyházasharaszti Általános Iskola	18	22	10
Alsószentmártoni Általános Iskola	19	–	7
Tiszabői Általános Iskola (2 osztály)	44	30	28
Rakacai Általános Iskola	13	11	5
<b>Szülői adatközlés</b>	0	0	5
<b>Települési interjú</b>	0	0	6
<b>Összesen</b>	161	111	77

A harmadik szakaszban (2017) interjúalanyainkról részletes adatlap is készült, melyben a terepmunka során rögzítettük a lakóhely körülményeit is. A személyes adatok mellett készültek településtörténeti mélyinterjúk is az adott helyen élő kulcsszereplőkkel, akik átfogóan mutatták be azokat az életlehetőségeket, amelyek kihathatnak a kutatásba bevont egyének életére. Rendelkezésre álltak azok az adatbázisok is, amelyek e longitudinális vizsgálat korábbi időpontjaiban (1995, 2003) készültek. A 2017-es vizsgálat magját képezték a kutatásban résztvevőkkel felvett életútinterjúk. Ezek a félig strukturált interjúk kérdései a családi háttér, lakó környezet, jelenlegi élethelyzet, tanulmányi pálya, szakmai és munkatapasztalatok, szabadidős tevékenységek, jövőbeni tervek témáit járták körbe.

### Számszerű eredmények

Az iskolai végzettségre vonatkozó adatok (3. táblázat) alapján elsősorban az elmozdulások trendjére tehetünk megállapításokat, mivel kis létszámú települési csoportokról rendelkezünk információval. A kontrollcsoportként bevont pécsi fiatalok végzettsége az előfeltevéseknek megfelelően alakult: megtartották vagy meghaladták szüleik végzettségét, többszörösen elhagyva az országos átlagot.<sup>1</sup>

**3. táblázat:** Továbbtanulásra választott iskolák ( $N = 111$ ) és megszerzett iskolai végzettség ( $N = 71$ )

		Választott középfok – 2003				Megszerzett végzettség – 2017			
		Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola	Nem tanul tovább	Diploma	Érettségi (is)	Csak szakma	Legfeljebb 8 osztály
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola <sup>a)</sup>	szülő	61%	31,7%		7,3%	61%	31,7%		7,3%
	diák	71,4% (15 fő)	22,7% (5 fő)	4,8% (1 fő)	0	9 fő (83%)	3 fő (17%)	0	0
Egyházasharaszti Alsószt. Márton	szülő	0	12,7%		87,3%	0	12,7%		87,3%
	diák	27,5% (6 fő)	0	68% (15 fő)	4,5% (1 fő)	3 fő (17%)	6 fő (34%)	0	9 fő (50%)
Tiszabői Általános Iskola	szülő	0	12,5%		87,5%	0	12,5%		87,5%
	diák	0	3,3% (1 fő)	83% (25 fő)	13,7% (4 fő)	3,5% (1 fő)	3,5% (1 fő)	7% (2 fő)	86% (24 fő)
Rakacai Általános Iskola	szülő	0	11,5%		88,5%	0	11,5%		88,5%
	diák	18,2% (2 fő)	45,5% (5 fő)	36,3% (4 fő)	0	1 fő (11%)	2 fő (22%)	2 fő (22%)	4 fő (45%)
<b>Országos átlag<sup>b)</sup></b>		<b>33,46%</b>	<b>35,58%</b>	<b>26,02%</b>	<b>NA</b>	<b>30%</b>	<b>41,5%</b>	<b>16%</b>	<b>12,4%</b>
<b>Roma/cigány átlag<sup>c)</sup></b>		<b>5,9%</b>	<b>15,9%</b>	<b>70%</b>	<b>8,2%</b>	<b>1,9%</b>	<b>8,2%</b>	<b>17,9%</b>	<b>72%</b>

<sup>a)</sup> A 2017-es adatfelvételben a pécsi kontrollcsoportból 12 fővel készült életútinterjú, de további 8 főről rendelkezünk alapinformációkkal. Ez nem módosítja a táblázatban jelölt végzettségi arányokat.

<sup>b)</sup> 2003-as adatok: *Halász–Lannert 2006*. 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége Magyarországon – KSH Mikrocenzus 2016. [http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet\\_2\\_nepesseg\\_lakasok\\_jellemzoi](http://www.ksh.hu/mikrocenzus2016/kotet_2_nepesseg_lakasok_jellemzoi) [Letöltés: 2017. 09. 23.]

<sup>c)</sup> 2003-as adatok: *Havas–Kemény–Liskó 2004*. 2017-es adatok forrása: A 25 és 29 éves korú népesség iskolai végzettsége (roma/cigány nemzetiség) – KSH népszámlálás 2011. [http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak\\_nemzetiseg](http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg) [Letöltés: 2017. 09. 23.]

A 3. táblázatban az is látható, hogy a roma/cigány közösségek interjúalanyainak szülei szinte megegyező végzettséggel rendelkeznek. Nincs köztük diplomás és érettségizett, 12% körül mozog a szakmával rendelkezők aránya, és döntő többségük (87–88%) 8 általános vagy az alatti végzettséggel rendelkezik. Szembetűnő, hogy míg az Alsószt. Márton/Egyházasharaszti és Rakaca térségében élő fiatalok végzettségében

<sup>1</sup> A 2017-es elemzésből kimaradtak a pécsi Berek utcai, valamint a magyarmecskői és gilvánfai diákok, mivel őket nem sikerült olyan számszágban megtalálni, a kutatásba bevonni, hogy értékelhető adattal rendelkezünk.

pozitív elmozdulás érzékelhető, addig Tiszabő esetén szinte nincs változás. Ha a 3 térség végzettség szerinti „rangsorát” nézzük, akkor a leszakadás egyértelműen Tiszabőtt jellemzi, ahol az iskolázatlannak mondhatók (8 általános vagy az alatti végzettség) aránya (86%) szinte megegyezik a szülők végzettségi arányával. Csak itt találtunk 8 általánost be nem fejezetteket a 2017-es vizsgálati mintánkban (4 fő, 14%). Mindez nemcsak az összlakosság, hanem a roma/cigány végzettségi átlaghoz képest is alacsony, mely a társadalmi mobilitás elmaradását még inkább jelzi. Az a néhány tiszabői személy, aki szakmát, érettségit és diplomát szerzett, egy-egy főt jelent a teljes mintában. A végzettségi sorban következő rakacai fiatalok fele be tudott törni a középfokra, és szakmát, érettségit, egy esetben pedig diplomát szerzett. Hasonlóan az Alsószentmárton környéki fiatalok fele maradt csak alacsony (8 általános) végzettségű, és a rakacaiaknál is nagyobb arányban szereztek magasabb végzettséget. Szerepet játszik ebben a térség támogató szolgáltatásainak (tanoda, második esély középiskola) erős jelenléte, amely egyben arra is hatott, hogy a szakmával rendelkezők később érettségit is szereztek. A középfokra jelentkezés (2003) és a megszerzett végzettség különbsége azonban megerősíti, hogy középfokon különösen nagy a veszélye a lemorzsolódásnak, melynek okai az interjúkban is előkerültek. Még a Rakaca és Alsószentmárton környéki fiatalok közel fele is csak 8 osztályos végzettségű, miközben egy kivétellel mindenkit felvettek 2003-ban a középiskolába. Tiszabő itt is kiugró: csak minden hetedik diák fejezte be a középfokot.

Összességében az látható, hogy egyes cigány közösségek (Alsószentmárton és Rakaca környéke) lakóinak lemaradása az országos végzettségi átlagtól még mindig jelentős, azonban a roma/cigány népesség átlagadataihoz képest javulást láthatunk. Tiszabőn az iskola nem tudott hozzájárulni a mobilitáshoz: a fiatalabb generáció végzettségének stagnálása tovább nyitotta az amúgy is hatalmas társadalmi távolságot.

## Okok és következmények

A végzettségi adatok mögött rejlő okok feltárásához felhasználtuk a 2003-as kérdőívek jövőbeli aspirációkat tartalmazó esszéit és a 2017-es interjúkat, melyek a mintába bevontak életútjáról vagy az adott település történetéről, lehetőségeiről szólnak. A következőkben – a teljesség igénye nélkül – emeljük ki azokat a tipizálható helyzeteket, melyek döntően befolyásolták a vizsgált személyek életútját.

Az életútinterjúkban kirajzolódott egyedi történetek életközelségbe hozták a 20 évvel ezelőtt is látható különbségeket, melyeket a hovatartozás határozott meg, és továbbgyűrűző esélykülönbségként mindvégig jelen voltak az egyének életében. A magas társadalmi pozíciójú családokban felnövekvők kivétel nélkül sikeres iskolai pályát futottak be, és biztos jelennel, tervezett jövőképpel rendelkeznek. Ebben alapvetően a családi háttér támogató ereje jelenik meg – direkt formában, illetve mintaadással. Nem ritka az élettörténetekben a szülői nyomásra szerzett diploma mellett olyan szakma elsajátítása és művelése, mely már a felnőttkori önálló döntés következménye. E csoport 2003-as, a jövőképről szóló esszéi és a 2017-es életútinterjúi egyaránt céltudatos állításokat tartalmaztak, miközben folyamatosan jelen van a történések reflektív elemzése is. Ez a nyelvi, gondolkodási irányultság magabiztosságot és céltudatosságot feltételez és az iskolázottság velejárója. A két időszak szövegeit párba állítva sok tartalmi egyezést, valóra vált tervet és külső támogató tényezőt találtunk.



Mindez nem mondható el a hátrányos helyzetű közösségekből indult fiatalok terveiről és támogatási formáiról. A 2003-as írásaik közös jellemzője, hogy sok általánosságot tartalmaztak, melyek összegzően a szerető család, a jó megélhetés és megfelelő lakhatási körülmények vágyát jelentették. A 2017-ben felidézett életesemények sokrétűen illusztrálják, hogy az általánosan megfogalmazott – így kevésbé célra orientált – tervek (inkább vágyak) miként hiúsulnak meg az idő előrehaladtával a felmerülő akadályokhoz és a változó aspirációkhoz igazodva. A jövő újratervezése és a jobb jövőért való tudatos cselekvés főként olyan személyek interjúiban volt tetten érhető, akik az általános iskolát követően is tanultak, még ha nem is szereztek képesítést. A jövőkép azonban esetükben lényegesen több bizonytalansági faktort tartalmaz, mint a kontrollcsoport tagjainak tervei, illetve a lehetőségek perspektívája (választhatóság, társadalmi presztízs, anyagi megbecsültség) és a külső támogatások mértéke is lényegesen kisebb – miközben élethelyzetükből adódóan nagyobb szükségük lett volna méltányos (hátránykompenzáló) segítségre. Szembetűnő különbség az interjúk „ethoszában”, hogy míg ugyanazon korosztály magasabb társadalmi presztízsű tagjai a felnőttkor kezdeti bizakodási, tervezési időszakát élik, addig a hátrányos helyzetűek pozitív jövőképe főként a gyermekeikre vonatkozik, velük kapcsolatban fogalmazva meg mindazt, amiről ők már lemondtak.

A hátrányos helyzetű közösségekben élők a vártnál kevesebb olyan külső forrásból eredő életeseményt idéztek fel, melyek az iskolai előrehaladásukat gátolták. A rövid és sikertelen iskoláztatásban résztvevőkre ez különösen igaz, azonban tipizálhatók azok a „stratégiák”, melyekkel az iskolai évekre való visszaemlékezések során éltek. Az egyik leggyakoribb a „tagadás”, amikor a régmúltra hivatkozva semmilyen eseményt vagy személyt (sokszor osztálytársakat) sem tudtak az interjúalanyok megidézni. Az „általánosítás” során minden konkrétumot nélkülöző (bármire jellemző) eseményeket soroltak a kérdezettek – semleges vagy pozitív tartalommal. Ennek markánsabb megjelenése a „pozitivizmus”, amikor a nyilvánvaló sikertelenség ellenére általános és konkrét síkon is csak pozitív élményeket emeltek ki. Szintén tipikus az „önhibáztatás”, amikor a korai iskolaelhagyás szinte egyetlen okaként a problémákat csak saját magára vonatkozóan említette a beszélő. Ha említettek külső akadályt is, akkor az „megváltoztathatatlan”-ként jelent meg – szinte kizárólag a szegénységgel összefüggésben. Közös a felsorolt stratégiákban a nyelvi megformáltság. Alapvetően rövid tömondatok, leginkább a kérdező témájára való igen/nem válasz vagy a kérdés egyszerű megismétlése jellemző. A nyelvi megformáltság utalhat az iskolázatlanságból adódó nyelvi hátrányra, de jelezheti a téma traumatizált megközelítését is. Mindezekből arra következtettünk, hogy a sikertelen iskolai pályát befutók olyan módon interpretálják élettörténetüket, hogy abból a narratívából nem tudunk valós – iskolára vonatkoztatható – hátráltató tényezőket azonosítani. Így erre a kérdéskörre (iskolai gátak) csak indirekt módon lehet következtetni – a sikeres iskolapályát bejárók élettörténeteiből keressük majd azokat a támogató feltételeket, melyek vélhetően hiányoztak a sikertelenek életéből.

A tervek/vágyak között érdekes helyet foglal el a gyerekkori lakóhelyen maradás, illetve elköltözés. A hátrányos helyzetű közösségekben felnövők sokszoros arányban tervezték ezt a 2003-as írásaikban, mégis sokan ugyanott élnek jelenleg is. Különösen igaz ez Tiszabőre, ahonnan alig volt elvándorlás, miközben innen szerettek volna kiugró arányban elköltözni a kérdezettek 14 éve. Szemben a pécsi kontrollcsoport diákjaival, akik szülővárosukban tervezték a felnőttkort, mégis már csak a csoport egyharmada él jelenleg ott. A kelet-magyarországi Rakaca abban hasonlít a dél-dunántúli falvakra, hogy a

környező településekre történik az elvándorlás, mely főként a magasabb iskolai végzettség megszerzésével vagy annak következményeként jelenik meg. A földrajzi mobilitás – és nem az iskolázottság – a legerősebb kitörési lehetőség a hátrányos helyzetű közösségekben. Több 2017-es életútinterjúban említésre került egy fontos jövőkép: a külföldi munkavállalás. Jellemzően a rokoni vagy baráti kör (mint társadalmi tőke) mintaadása, segítsége és támogatása jelenik meg vonzerőként. A kontrollcsoportba tartozó (magas társadalmi pozíciójú családokban felnövő) fiatalok közül 5 fő (20%), míg a hátrányos helyzetűek közül 9 fő (7%) dolgozik külföldön. Előbbiek mindannyian diplomával, utóbbiak pedig vegyesen nyolc általános vagy magasabb végzettséggel rendelkeznek. A kontrollcsoportba tartozók döntő többsége már élt/tanult/dolgozott külföldön, és egy részük visszatérve nyelvtudását, munkatapasztalatát itthon kamatoztatja. A külföldön dolgozó hátrányos helyzetűek egy kivétellel dél-dunántúliak, és a szülők és más adatközlők elmondása szerint hosszú távon is kint tervezik a boldogulást. Elsősorban azonban végzettséget nem igénylő munkaköröket említettek a hátrányos helyzetű fiatalok külföldi lehetőségként, míg a kontrollcsoportba tartozók főként végzettségüknek megfelelően találtak munkát. Tiszabő bezáródását az is jelzi, hogy innen még a közeli településekre is alig tapasztalható elvándorlás. Az életútinterjúkban rendre visszaköszön, hogy bár az elköltözéssel együtt járó életlehetőség reménye motiváló, a szegény falusi környezetből, alacsony végzettséggel, sok esetben már családosan és városi vagy külföldi kapcsolati háló nélkül reménytelen a település elhagyása.

Fontos a hátrányos környezetben felnőtt néhány iskolázottabb fiatal élethelyzetét, aspirációit külön megvizsgálni. Főként Alsószentmárton környékiek azok a fiatalok, akik hátrányaik ellenére érettségit szereztek, azonban legtöbbször nem a felsőoktatási továbbhaladásban látnak perspektívát. Az „üvegplafon” effektus kialakulásában nemcsak a többlépcsős mobilitás nehézségei játszanak szerepet, hanem az a mindennapi tapasztalat, hogy az érettségizettek jelenleg egy kivétellel közmunkát végeznek. Így a kitörést a biztosabb megélhetéssel kecsegtető szakmaszerzésben, betanított munkát jelentő elhelyezkedésben vagy egy későbbi külföldi munkavállalásban látják. Mindez érthető a munkalehetőséget nem vagy alig kínáló (leszakadó) térségben, azonban negatívan hat a magasabb iskolai végzettség megszerzésére, illetve a helyben boldogulás reményére.

Az interjúkban az iskoláztatás időszakára visszatekintve a problémák középfokon sűrűsödnek. Az elbeszélte iskolaelhagyások egyik legfőbb oka, hogy a szegregált általános iskolai környezet nem tudta azokat a szocializációs helyzeteket megteremteni, amelyek szükségesek a középfokon való sikeres előrehaladáshoz egy városi integrált környezetben. Ahol sikeres volt a szegregált környezetből középfokú végzettség megszerzése, ott mindig említésre került valamilyen külső segítség – mentoráló tanár, tanoda, mintaadó rokon vagy újrakezdett (második esély) iskola. Az integrált környezet negatívumai (rizikófaktorok) között kiugróan jelentek meg a rasszista hátráltató események, melyek a roma/cigány interjúalanyok történeteiben anélkül kerültek elő, hogy erre vonatkozóan szerepelt volna kérdés. A számtalan diszkriminatív eset a középfokú iskoláztatástól a munkavállalás ellehetetlenüléséig ível. A környezet befogadó attitűdjének hiánya az elbeszélők életéselyeit közvetlenül is befolyásolja, alapvetően meghatározza. Az elutasítás kizárólag azért, mert az adott személy tiszabői/szentmártoni/rakacai lakos, egyúttal megakadályozza a helyben élők jövőjének reményteli látását, tervezését.

## Összegzés

Az életútinterjúk mélyebb feldolgozása narratív tartalomelemzéssel folytatódik. Azt reméljük, hogy ennek segítségével pontosabban tematizálhatjuk az adatok mutatta különbségek mögött meghúzódó okokat. Emellett a vizsgált települések társadalomtörténetének leírásával azt tekintjük át, hogy milyen környezeti/közösségi feltételek szükségesek az élethelyzet javulásához, és mik a hátrányokat konzerváló tényezők. Az már jelenleg is látható, hogy az interszekcionalitással jellemezhető, szegregált települési környezetben felnövő fiataloknak már az iskolaválasztása is korlátozott, és csak nehézségek árán képesek a középfokon sikeresen továbbhaladni, rezilienssé válni. Az integrált közegbe lépéshez elengedhetetlen, hogy az általános iskolai felkészítés segítse a szükséges kulturális tőke felhalmozását, bevonva a közösségben elérhető és követhető mintákat. Szintén fontos, hogy az új környezetben elérhető legyenek inkluzív elemek (pl. befogadó szemlélet, támogató kortárs, tanár, segítő szervezet), melyek ellensúlyozzák az egyén belső és külső akadályait. További támogató erő a saját „közösségi háló” mint társadalmi tőke, mely perspektívát, megoldási stratégiákat mutat, hozzájárulva az egyén önsorsának alakításához.

Ezek a folyamatok – még ha lassan is – a dél-dunántúli és rakacai roma/cigány közösségekben elindultak. Félő azonban, hogy ha a mobilitás útjára lépők egyetlen perspektívája az elvándorlás marad, akkor az ottmaradók éppúgy leszakadnak, mint a tiszabői közösség. A lakosság megtartásához olyan külső beavatkozás szükséges, amely a társadalmi-gazdasági környezet fejlesztését (inkluzivitás feltételeinek kiépítése, hosszú távú munkalehetőségek teremtése) egyidejűleg célozza, és amely az iskolázottság konvertálhatóságát helyben teremti meg. További feltétel a helyi közösség belső szerveződése, az empowerment érvényesülése, mely során lehetőség nyílik a közös vízió megfogalmazására és aktív szerepvállalásra az egyenlőtlenségi helyzet változtatásában. Ezzel válhat a teljes közösségre kiterjedően és helyben elérhető céllá a társadalmi inklúzió és mobilitás. A 20 évet felőlelő kutatás életutakon keresztül arra mutatott rá, hogy a szociális hátrány és a roma/cigány közösségekhez tartozás egyidejűsége új társadalmi kategóriaként komplex és stabil beágyazódást eredményez a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben, mely sokrétű feloldást igényel. Különösen igaz ez abban az esetben, ahol betelepülő és gyökértelen közösségi lét is jellemzi a közösséget. A kutatásban tapasztaltnál hasonló vagy ennél is komplexebb helyzet áll elő, ha a migráns háttér fonódik össze a szociális hátránnyal, különösen ha a szembeötlő kulturális eltérésekhez kirekesztő társadalmi környezet társul és a betelepítési mechanizmusok szegregált közösségeket hoznak létre. Az inkluzivitás, az integrált helyzetben biztosított befogadó és támogató környezet feltételek, valamint az empowerment, az önsorsalakítás és a közösségi felelősség képességének fejlesztésében rejlik a megoldás, a reziliencia kialakításának támogatása külső tényezőkkel. Ebben a folyamatban az iskolának kiemelt szerepe van.

## IRODALOM

- ADAMS, R. (2003) *Social Work and Empowerment*. London, Palgrave Macmillan.
- ASUMAH, S. N. & NAGEL, M. (eds 2014) *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. Albany, New York, USA, State University of New York Press.

- CSERTI CSAPÓ T. & ORSÓS A. (2013) A mélyszegénységben élők és a cigányok/romák helyzete, esélyegyenlősége. In: VARGA A. (ed.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. pp. 99–120.
- DERDÁK T. & VARGA A. (1996) Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 46. No. 12. pp. 21–37.
- DERDÁK T. & VARGA A. (2003) A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*, Vol. 12. No. 1. pp. 131–136.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: FEHÉRVÁRI A. & TOMASZ G. (szerk.) *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 31–52.
- FORRAY R. K. (2011) Társadalmi egyenlőség és a jövő feladatai. *Educatio*, Vol. 20. No. 1. pp. 62–73.
- FORRAY R. K. & PÁLMAINÉ ORSÓS A. (2010) Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, Vol. 19. No. 1. pp. 75–87.
- HALÁSZ G. & LANNERT J. (szerk. 2006) *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- HAVAS G., KEMÉNY I. & LISKÓ I. (2004) *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest, Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- HÍVES T. (2015) A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: FEHÉRVÁRI A. & TOMASZ G. (szerk.) *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 17–34.
- KEMÉNY I., JANKY B. & LENGYEL G. (2004) *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- KERTESI G. & KÉZDI G. (2012) *A roma és nem roma tanulók teszt eredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. Budapest, MTA KRTK KTI – Budapesti Corvinus Egyetem.
- LAKATOS K. (2010) A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, Vol. 7. No. 2. pp. 43–61.
- MASTEN, A. S., HERBERS, J. E., CUTULLI, J. J. & LAFAVOR, T. L. (2008) *Promoting Competence and Resilience in the School Context*. *Professional School Counseling*, pp. 76–84.
- NEMÉNYI M. (2013) Oktatási esélyegyenlőtlenségek Európában és Magyarországon. *Esély*, Vol. 24. No. 2. pp. 3–7.
- OROS N. (2016) *A társadalom peremén – Magyarország, Tiszabő*. Tiszabő, Tiszabői Roma Nemzetiségi Önkormányzat. pp. 170–285.
- PEREZ, W., ESPINOZA, R., RAMOS, K., CORONADO, H. M. & CORTES, R. (2009) Academic Resilience among Undocumented Latino Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol. 31. No. 2. pp. 149–181.
- RAYMAN J. & VARGA A. (2015) Reziliencia vagy inklúzió. *Romológia*, Vol. 3. No. 10. pp. 12–24.
- RAYMAN J. & VARGA A. (2017a) Iskolai esélyek a rendszerváltozáson túl – egy nyomkövető kutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 67. No. 1–2. pp. 55–75.
- RAYMAN J. & VARGA A. (2017b) Tíz év múlva... – különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe. In: NAGY Á. (ed.) *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Kecskemét, Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány. pp. 354–380.

- SEBESTYÉN Zs. (2016) Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, Vol. 5. No. 2. pp. 108–126.
- VARGA A. (2015) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, PTE – WHSz.
- ZOLNAY J. (2015) A roma diákok esélyei a közoktatásban. In: ORSÓS ANNA (ed.) *A romológia alapjai*. Pécs, PTE – WHSz. pp. 249–270.