

Roma integráció és iskolai mobilitás

Írásomban azon kutatás összefoglalására törekszem, amelyben a cigányságra, mint szociokulturális csoportra jellemző cselekvés stratégiákat vizsgáltam narratív interjúk technika segítségével. A kutatásban olyan diplomás, vagy diploma közeli romák élettörténetét elemeztem, akik a roma társadalomhoz mérten kiemelten sikeresek voltak az oktatás jelentette mobilitási csatornában. A sikeres roma mobilitási életutak hermeneutikai elemzése során az egyén szociokulturális környezete által kijelölt cselekvésstratégiákra összpontosítottam.

A kutatás során olyan interjúalanyokkal készítettem egész élettörténetükre kiterjedő narratív interjúkat, akik nyíltan vállalták romaságukat. Kiválasztásukkor¹ figyelembe vettem, hogy eltérő régióból származzanak, miként arra is törekedtem, hogy az életkor, a nem, a régió, az életvilág és a társadalmi milió tekintetében eltérőek legyenek; ennyiben is növelve az interjúkból leszűrhető megállapítások általánosabb érvényét. E tanulmány a kutatásból hat különösen jellemző életutat emel ki, amelyek a roma fiataloknak az oktatás révén történő sikeres társadalmi integrációját jelenítik meg. Az életút-interjúk megmutatják, hogy az egyének miképp fogalmazzák meg viszonyukat saját csoportjukhoz, az eseményekből mit és hogyan integrálnak, s ebből hogyan alakulnak ki a csoportidentitás jellemzői.²

A vizsgálódás során azt találtam, hogy társadalmi mobilitás szempontjából a kulturális tőke³ mellett kiemelt jelentősége van a társadalmi tőkének,⁴ amelyre a hazai oktatáskutatások⁵ eddig nem sok érdeklődést fordítottak. A társadalmi hálózatok rendszere,⁶ amely ugyanúgy érinti a többségi társadalom tagjait, alapvetően meghatározzák a kisebbségi lét cselekvésstratégiáit is. Mivel az egyén kapcsolathálóba beágyazva él, így a család, rokonság, szomszédság, baráti kapcsolatok stb., tehát a kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét és magatartását, következképp társadalmi mobilitását, tudáshoz fűződő viszonyát, iskolai teljesítményét is.⁷ Kutatásom ezért a társadalmi tőké-

1 Ez úton is köszönöm Havas Gábor segítségét az interjúalanyok kiválasztásában.

2 László János (2005) *A történetek tudománya*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

3 Bourdieu, Pierre (1978) Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: Bourdieu, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.

4 Bourdieu, Pierre (1997) Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (ed) *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

5 Róbert Péter (2001) Családösszetétel, társadalmi tőke és iskolai egyenlőtlenségek. In: Pál Eszter (ed) *Útközben. Tanulmányok a társadalomtudományok köréből. Somlai Péter 60. születésnapjára*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. ill. Bukodi Erzsébet (2000) Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In: Elekes Zsuzsanna & Spéder Zsolt (eds) *Törések és kötések a magyar társadalomban*. Budapest, ARTT – Századvég.

6 Granovetter, Mark (1991) A gyenge kötések ereje. In: Angelusz & Tardos: *Társadalmak rejtett hálózata*. Budapest, MKI. pp. 371–399.

7 Bourdieu, Pierre (1978) Rekonverziós stratégiák. In: Bourdieu, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*.



nek a mobilitást segítő, vagy hátráltató hatását is értelmezni igyekszik. Az életutak mobilitási perspektívái egyre inkább felhívták a figyelmet a granovetteri gyenge és erős kötések szerepére, és azoknak az életutakat meghatározó távlatokra. Az elemzés komplexen vizsgálja a sikeres roma iskolai mobilitás társadalmi összefüggéseit, a tőkefajtaikat és a társadalmi környezet hatását.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a mobilitási csatornák közül az iskola a leglényegesebb tényező, de a házasság vagy párkapcsolat is fontos szerepet kap. A roma interjúalanyok számára az iskola, mint mobilitási csatorna különösen meghatározó, hisz a családok zömének alig van olyan gazdasági vagy kapcsolati tőkéje, amelyet a társadalmi felemelkedés során igénybe lehetne venni. A narratívákból kiderül, hogy a kutatásban részt vett roma fiatalok többségét nem érte negatív megkülönböztetés az iskolában, sőt a pedagógusok támogatták őket, segítették felzárkóztatásukat, és egyengették további iskolai pályafutásukat. A narratívákban mindig felbukkan egy-egy tanító, illetve tanár az általános vagy a középiskolában, akik bátorítják, segítik és tanácsokkal látják el az interjúalanyt továbbtanuláskor. Két interjúban pedig a roma programokban résztvevő civil szakemberek is megjelennek, akik új perspektívákat nyitnak meg, és tanácsadással, pozitív megerősítésekkel szintén segítenek a továbbtanuláskor. Ezek a tények kiemelik a mobilitás szempontjából meghatározó granovetteri gyenge kötések jelentőségét, amelyek nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek, illetve itt kell hangsúlyozni a másodlagos szocializáció⁸ jelentőségét is.

A kapcsolathálózati elemzések egyre inkább ráirányítják a figyelmet arra, hogy az emberek olyan kapcsolathálóba beágyazva élnek (például család, iskolatársak, munkahelyi kollégák, szomszédok, szabadidős kapcsolatok stb.), melyek a mindennapokban társadalmi tényé válnak.⁹ Az egyénközpontú network-ök világában a kapcsolatok mintázata és minősége befolyásolja az egyén helyzetét, magatartását, társadalmi mobilitását és tanulmányi eredményét. Granovetter szerint a kapcsolatok erejét a beléjük fektetett idő, érzelm, intimitás határozza meg. A gyenge kötések nagy társadalmi távolságok áthidalására képesek és a mobilitás szempontjából meghatározók. A szoros baráti vagy családi zárt kapcsolatok, az erős kötések nem alkalmasak külső információk kanalizálására. Ezért a kevés gyenge kötéssel rendelkező egyének helyzete hátrányos, mert kimaradnak az információkból, hisz körülzárja őket a szoros kapcsolatok gyűrűje. Így az elszigeteltség hátrányos helyzetben tarthatja őket, ha társadalmi helyzetükön szeretnének változtatni. A szoros zárt kapcsolatok nem segítik az egyén mobilitását.

A kutatásban részt vett interjúalanyok sok esetben szegregált környezetben, cigánysoron vagy cigánytelepen nőttek fel, és csak az óvodában vagy az általános iskolában kerültek először kapcsolatba a többségi társadalommal. Itt nyílt először mód rá, hogy kilépjenek a hagyományosan erős, szoros családi kapcsolathálóból és heterogén jellegű kapcsolatot alakítsanak ki a kortárs, illetve a felnőtt társadalommal. A narratívák bizonyítják, hogy interjúalanyaink rendelkeztek heterogén jellegű gyenge kötésekkel, amelyek segítették őket továbbtanuláskor. Ezek többségében a tanárokhoz, a felnőtt társadalomhoz kapcsolódnak és kevésbé a kortárs csoporthoz. Másfelől azokban az esetekben, ahol a roma fiatalnak az általános, vagy középiskolában a kortárs csoporttal is sikerült heterogén jellegű

8 Peter L. Berger & Thomas Luckmann (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest, Józsefvég Műhely Kiadó.

9 Angelusz Róbert & Tardos Róbert (1991) *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. Budapest, MKI.

gyenge kötések kialakítása, ott sikeresebb életutak rajzolódnak ki. Ezekben az esetekben a kortárs gyenge kötések segítik az egyének a társadalomban való integrálását, sőt az ilyen kapcsolatokkal rendelkező fiatal későbbiekben is könnyebben alakít ki kapcsolatot az egyetemi környezetben, így a mobilitás kevesebb feszültséggel jár.

A fentiekből nyilvánvaló, hogy az iskola kínálta mobilitási csatorna különösen azon roma fiatalok esetében jelentős, akik életvilága nagyobb mértékben tér el a többségi társadalométól; akik esetében így aligha van esély arra, hogy a granovetteri gyenge kötések a kortárs csoport nagyobb társadalmi beágyazottságot jelentő kapcsolódásai formájában megjelenjenek. A pedagógus ilyen módon egy olyan kulturális és társadalmi szakadékot hidalhat át, ami nélkül – egyéb gyenge kötés híján – aligha lenne esélye a társadalmi mobilitásra. A pedagógusok közvetítő szerepe azonban csak akkor kecsegtet sikerrel, ha a romakérdésben átpolitizált közbeszéd nem alakít ki a pedagógusokban negatív sztereotípiákat. Ez esetben ugyanis a halmozottan hátrányos, a családi környezetben életvezetési problémákkal küzdő közösségből bizonyosan nem lehet a roma fiatalok integrációját segíteni.

Ennek jelentőségét jól mutatja, hogy lényegesen különböző helyzetet jelent a roma fiatalok iskolai mobilitása számára, ha a családi környezet határozottabban tud illeszkedni a többségi normákhoz. A kutatásból kiderült ugyanis, hogy azok a fiatalok, akiknek a szülei rendszeresen dolgoztak, nem küzdöttek komoly életvezetési problémákkal vagy szenvedélybetegségekkel és a narratívából ép, egészséges család képe rajzolódik ki, ott a roma fiatalok rendelkeztek a többségi társadalom kortárs csoportjához fűződő gyenge kötésekkel is. Vagyis a többségi társadalomhoz való sikeres kapcsolódásnak minden bizonnyal a családi szocio-kulturális környezet is feltétele volt.

Mindezen különbségek mellett a hat interjúalany közül csak egy nőtt fel jó anyagi körülmények között. Ez a fiatal azon muzsikus romák elit pozíciójú miliójéből származik, akik a rendszerváltás előtt komoly gazdasági tőkével rendelkeztek, de mára ez erodálódott. A családi erőfeszítések nyomán gyermekkorban felhalmozott inkorporált kulturális tőke és a habitus azonban lehetővé tette, hogy az interjúalany sikeresen alkalmazkodjon a muzsikus romák számára előnytelenül megváltozott gazdasági helyzethez, és feladva a család muzsikus hagyományát, jogászai diplomával értelmiségi romává váljon. Mivel a zenetanulás rendszerességre, kitartásra és a monotonía eltűrésére szoktatta, ezzel is segítette a többségi társadalom által preferált értékekhez kapcsolódást, könnyebben váltott pályát.

A másik interjúalany fizikai munkás szülők gyermeke, akik alacsony iskolai végzettségük ellenére is azt a többségi normát közvetítették gyermekük felé, hogy tanuljon, hisz a tudásnak értéke van, pénzt lehet keresni vele, s ez biztosítja jövőbeli jólétét. Ebben az életútban a családi motiváció, illetve a kortárs csoport egyik tagjával kialakított heterogén jellegű gyenge kötés (egy nem roma gyermekkori barát, s annak családjának segítsége) bejuttatja az interjúalanyt a város legjobb szakközépiskolájába. A középiskolában, egyedüli romaként, újabb gyenge kötések alakít ki nem roma osztálytársaival. Itt találkozik először a középosztálybeli életvilággal mindenekelőtt annak köszönhetően, hogy rendszeresen részt vesz a város színjátszó körében és az iskola kórusában. Később az egyetemi évek alatt sajátítja el és teszi belsővé a középosztály értelmiségi életstílusát és annak normarendszerét.

„...a messziről jött szegény gyerek meséje, amikor feljön valaki a téglagyári munkás, cigány család gyereke Pestre [...] és egyszer csak a [...] Audijában találja magát és mennek ketten valahova. Tehát ez a magyar népmesék, a legkisebb gyermek elment és



megcsinálta a szerencsáját, ha belegondolok. Szóval, de tényleg milyen óriási a távolság? Óriási. És, és igen ezt föl kell dolgozni...”

Mindkét fent említett interjúalany ma sikeresen igazodik el a többségi társadalom értelmiségi miliójében és épít karriert, amihez szükséges egyfajta folyamatos integrálódás a többségi társadalomhoz, ami a kortárs csoporthoz fűződő gyenge kötésben is manifesztálódik.

Az interjúalanyok többségének azonban nem sikerült iskoláskorban, vagy az egyetemi évek alatt a kortárs csoporttal megfelelő mennyiségű gyenge kötést kialakítani, s náluk erősebben érződik a mobilitásból adódó feszültség. Ezek az interjúalanyok általában szegregált lakóhelyen, halmozottan hátrányos helyzetben nőttek fel, de szerencsés módon olyan tanítókkal dolgoztak együtt, aki pozitívan befolyásolták másodlagos szocializációjukat, megteremtve így a feltételt a sikeres iskolai karrierhez. Az egyik narratívában az iskola otthonként van megnevezve, olyan helyként, ahol az interjúalany megkapta a kellő figyelmet és az áhított dicséretet. Ebben az esetben a családhoz kihelyezett, érzelmileg elhanyagolt állami gondozott gyermek számára a kis falusi iskola valóban otthonná vált, ahol odafigyelést és érzelmi támaszt kapott.

„...Azon, azon, azon túl, hogy az iskolát, azt nagyon szerettem. Egy kis falusi iskolába jártam, tízen voltunk egy osztályba, volt egy influenzajárvány már négyen tehát ilyen, ilyen kicsit fanny volt (nevetés) nevetéses volt, de jó volt. Tehát nekem az iskola volt így, így rájöttem a család. Tehát [...] én abba, abba menekültem egyébként, tehát nekem én azért is tudtam tanulni...”

Egy másik narratívában, a gyermekkorában egy alföldi város cigánytelepén élt interjúalany arról számol be, hogy mindig lelkesen, vidáman ugrálva ment az iskolába, ahol szinte végig négyes, ötös tanuló volt, pedig nem magyar anyanyelvű cigányként még a nyelvi hátrányokkal is meg kellett küzdenie. Esetében is a tanítók lelkes munkájának köszönhető a sikeres iskolai karrier, melynek feltétele a sikeres másodlagos szocializáció.

„A. osztályos voltam. Tehát, hogy volt a. osztály, illetve b. osztály. Szinte mindenki b. osztályba volt, akiket én ismertem. Hát az a. osztályosokat is majd megismertem, később. Mert csak azok nem voltak, tehát egyedül voltam cigány. Na, most aztán, hogy akkoriban, ez, hogy volt, vagy mint volt, hogy mi alapján döntötték el ezt így a tanárok, ezt nem tudom. De az biztos, hogy az osztály nagy része jó tanuló volt, készültek, tehát nem volt sík az, hogy nem tanulni, meg nem készülni...”

Ebben az életútban is az általános iskolát közvetlenül követte a középiskola és az érettségi, de családi támogatás hiányában az egyetemre már csak évtizedekkel később, az élet-történetben bekövetkező „sorsesemény”¹⁰ következményeként került sor. A kutatásban szereplő másik halmozottan hátrányos interjúalany narratívája szerint is a kislelkes általános iskola tanítói alakították ki benne azt a tudáshoz fűződő pozitív viszonyt, amely élet-története folyamán később segítette abban, hogy újból iskolapadba üljön, és végül felnőtt fejjel leérettségizzen. Iskolai karrierje a gimnáziumban szakadt meg, a család deprimált élethelyzete – alkoholizmus, szegénység, önálló lakhely hiánya – miatt lemorzsolódott és tizenhat évesen megszülte első gyermekét. Mindezek ellenére, ahogy élete rendeződött, újból iskolapadba ült, leérettségizett és jelenleg egy tanítóképző főiskolán végzős hallgató. Mindkettőjük esetében a megszakított tanulmányok újrakezdéséhez alapvető fontosságú volt az állami és civil támogatás – ösztöndíjak, egyetemi előkészítők – amelyek

10 Tengelyi László (1998) *Élettörténet és sorsesemény*. Budapest, Atlantisz.

nélkül esélyük se nyílt volna az újrakezdésre, a kulturális tőke felhalmozására és végül a munkaerő piacra való kikerülésre.

Közismert, hogy a másodlagos szocializáció a már szocializált személyt a társadalom objektív világának egy másik, új metszetébe vezeti be. A másodlagos szocializáció intézményesítetten az oktatási rendszerben ölt testet, nem intézményesítetten a kortárs csoporthoz vagy a tömegmédiához¹¹ is kapcsolódhat. Az elsődleges szocializáció szocio-kulturális mintázatának megváltoztatására és a sikeres roma mobilitás elősegítésére tehát ott van esély, ahol az elsődleges szocializációhoz hasonló érzelmi töltet alakítja a formálódó személyiség jegyeit, perspektíváját. Ezért azok a tanítók eredményesek, akik képesek érzelmi kapcsolatot kialakítani a diákokkal, így „szignifikáns másokká” válnak és képesek befolyásolni az elsődleges szocializáció társadalmi és személyes identitását. Ha a tanító és a tanuló kapcsolata formalizált és anonim jellegű, akkor a másodlagos szocializáció valóság-súlyát sokkal könnyebb félretenni vagy megszüntetni, ha például a tanuló kilép az iskolából.¹²

Azon roma fiatalok élettörténetében, akik pedagógusai bizalmi légkört tudtak teremteni az interjúalannyal, ennek a szocializációs mintának nagy jelentősége volt. Ezekben az esetekben az interjúalanyoknak magas volt az aspirációs szintjük is, vagyis az egyénnek a saját esélyeiről a sikereinek valószínűségéről alkotott képzete, ennek következtében vagy okaként a tanulási motivációjuk is magas volt. Természetesen a tanulási motivációhoz hozzájárulhatott a családi támogatás is, de ez nem minden interjúalany esetében volt adott.

A sikeres iskolai mobilitással jellemezhető roma fiatalok vizsgálata is igazolta Bourdieu társadalomelméleti eredményeit. Vagyis a társadalmi rétegek közötti egyenlőtlenségek nemcsak a gazdasági és a kulturális tőkében érhetők tetten, hanem a társadalmi tőke tekintetében is. A forrásban gazdag hálózatokhoz kapcsolódás a magasabb státuszúakra jellemző, mert több, forrásgazdagabb, illetve nagyobb kiterjedésű és társadalmilag is heterogénebb hálózati kapcsolódásokkal rendelkeznek. Így a magasabb társadalmi osztályok társadalmi tőkéje több információt és nagyobb befolyást eredményez. Következésképpen az alacsonyabb státuszúaké kevesebbet, ami azt jelenti, hogy csak különleges esetekben képesek átlépni a társadalmi réteghatárokat. A vizsgálat mindezek mellett megerősíti azt a feltételezést, hogy a roma fiatalok tanulmányi teljesítménye nem választható el a tanuló mikrotársadalmi kapcsolatrendszerétől, a sikeres másodlagos szocializációtól, az intézményi szabályozások és ösztöndíj rendszerek nyújtotta támogatástól. Mindezek felhívják a figyelmet, hogy a sikeres iskolai mobilitás akkor valósul meg, ha a családi környezet nagyobb homofiliát mutat a többségi normákkal, a társadalmi kapcsolatokat pedig nagyobb heterofília jellemez. A kutatási eredmények rávilágítanak, hogy a felfelé irányuló mobilitási folyamatok nem véletlenszerűek, számos társadalmi ténnyel, szociológiai dimenzióval fűgnek össze.

Elekes Györgyi

11 Bognár Bulcsu (2010) Tömegmédiá, manipuláció, közösség. *Vigilia*, No. 11. pp. 814–822.

12 Peter L. Berger & Thomas Luckmann (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. p. 198.